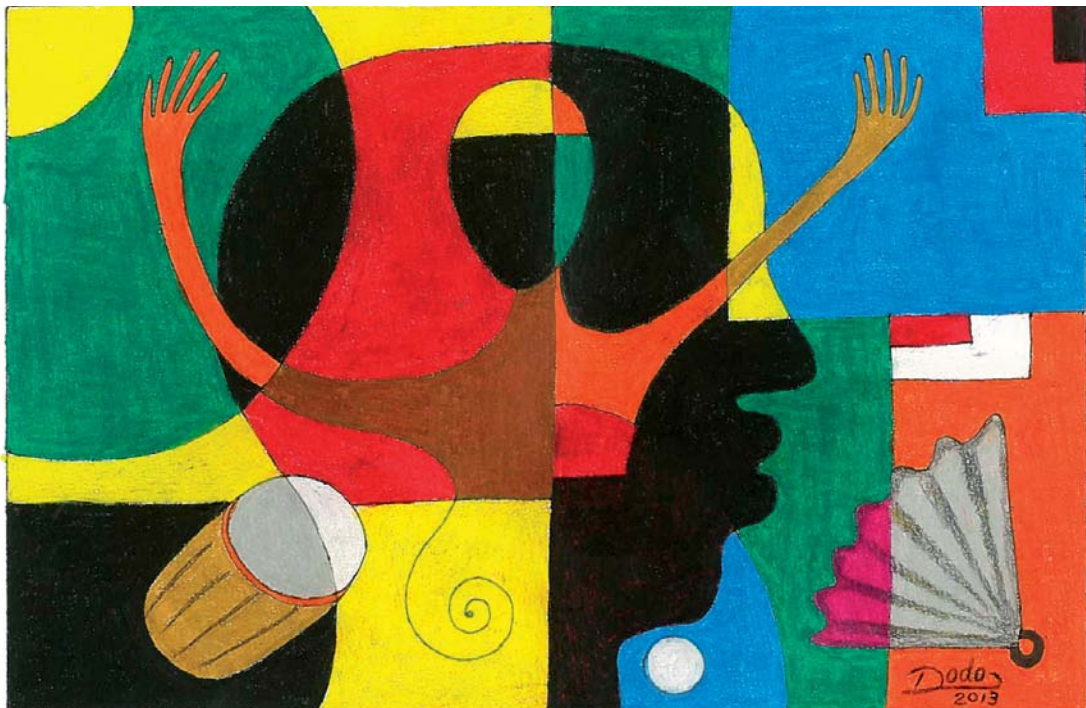


Mariana Siljamäki

”Kulttuurinen kiinnostus heräsi tanssiharrastukseni myötä”

Flamenco, itämainen tanssi ja länsiafrikkalaiset
tanssit tanssinopettajien ja -harrastajien kokemana



Mariana Siljamäki

”Kulttuurinen kiinnostus heräsi
tanssiharrastukseni myötä”

Flamenco, itämainen tanssi ja länsiafrikkalaiset tanssit
tanssinopettajien ja -harrastajien kokemana

Esitetään Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Agora-rakennuksen auditoriossa 2
marraskuun 9. päivänä 2013 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Sport and Health Sciences of the University of Jyväskylä,
in the Agora building, auditorium 2, on November 9, 2013 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2013

”Kulttuurinen kiinnostus heräsi
tanssiharrastukseni myötä”

Flamenco, itämainen tanssi ja länsiafrikkalaiset tanssit
tanssinopettajien ja -harrastajien kokemana

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH 199

Mariana Siljamäki

”Kulttuurinen kiinnostus heräsi
tanssiharrastukseni myötä”

Flamenco, itämainen tanssi ja länsiafrikkalaiset tanssit
tanssinopettajien ja -harrastajien kokemana



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2013

Editors

Jarmo Liukkonen

Department of Sport Sciences, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Sini Tuikka

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Dodo (Jari Siljamäki)

URN:ISBN:978-951-39-5442-0

ISBN 978-951-39-5442-0 (PDF)

ISBN 978-951-39-5441-3 (nid.)

ISSN 0356-1070

Copyright © 2013, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2013

ABSTRACT

Siljamäki, Mariana

“My interest in cultures awoke through dancing”. Flamenco, Oriental dance and West African dances as experienced by dance teachers and recreational dancers.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2013, 154 p.

(Studies in Sport, Physical Education and Health,
ISSN 0356-1070; 199)

ISBN 978-951-39-5441-3 (nid.)

ISBN 978-951-39-5442-0 (PDF)

English summary

Diss.

The study focuses on flamenco, Oriental dance and West African dances in the context of dance education in Finland. In referring to these three dance forms, the concept of transnational dance is used, which includes the implication that they are a changing and active part of cultural reality. Based on the main research question, the study focuses on how the teaching and practicing of the transnational dances selected for the study can be seen as cultural education. The other research questions are the following: 1) What conceptions of learning and dance direct dance teachers' teaching, and how the conceptions support the view of dance teachers as cultural educators? 2) What kind of meanings do dance teachers give to the cultural backgrounds of their dance forms? 3) What kind of bodily experiences are meaningful for dancers? 4) How is the cultural background of a particular dance form reflected in dancers' experiences? and 5) How do teachers convey the cultural backgrounds of their dance forms in their teaching? The study explored the conceptions of seven Finnish female teachers of transnational dances who were pioneers in their own fields. Through a phenomenographic approach, this study focused on identifying and describing the qualitatively different conceptions of the teachers. The study also involved 36 dancers who kept a diary on their experiences of dancing. The instructions were based on the method of lived experience writing introduced by van Manen (2003). The material was analyzed following the two central principles of the phenomenological methodology: bracketing and imaginative variation. The teachers understood the nature of transnational dances in three qualitatively different ways: Dance is art, dance is culture open to all people and simultaneously art and physical education, and dance is a part of well-being. These different conceptions were reflected in both their learning conceptions and pedagogy. By acting as cultural educators, the teachers attempted to challenge the cultural stereotypes and unravel the simplified conceptions of cultures. The reflections of the dancers of their own bodies and dance helped them identify and understand cultural differences and similarities as well as cultural diversity. By expanding the cultural image and strengthening the dancers' identity, cultural education brought about empowerment. The research results provide a basis for reflections on what kind of values and attitudes can be communicated through dancing in dance pedagogy and in physical education pedagogy in general.

Keywords: dance pedagogy, cultural education, empowerment, phenomenology of the body, phenomenography, transnational dances, flamenco, Oriental dance, West African dances

Author's address Mariana Siljamäki, Lic.of Sport Sciences
Department of Sport Sciences
University of Jyväskylä
P.O. BOX 35 (L), 40014 University of Jyväskylä, Finland
mariana.siljamaki@jyu.fi

Supervisors Eeva Anttila, Doctor of Arts in Dance, professor
Theatre Academy Helsinki
University of Arts, Finland

Arja Sääkslahti, PhD.
Department of Sport Sciences
University of Jyväskylä, Finland

Mirja Hirvensalo, PhD., professor
Department of Sport Sciences
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers Petri Hoppu, PhD, docent
Department of Music Anthropology
University of Tampere, Finland

Leena Rouhiainen, Doctor of Arts in Dance, professor
Theatre Academy Helsinki
University of Arts, Finland

Opponent Teija Löytönen, Doctor of Arts in Dance
Department of Art
Aalto University, School of Arts, Finland

ESIPUHE

Olen aina sekä opettajana että tutkijana kokenut olevani liikunta- ja tanssipedagogiikan risteyskohdassa. Siksi oli luontevaa, että liikuntapedagogiikan väitöstudiumukseni paikantuisi tanssipedagogiikkaan. Sysäyksen tutkia eri kulttuurista lähtöisin olevia tanssimuotoja antoivat aiheen ajankohtaisuus ja oma opettajataustani.

Väitöstudiumuksessani liikunta- ja tanssipedagogisten kysymysten rinnalle nousi aikomaani voimakkaammin kulttuurikasvatuksen näkökulma. Nyt olen tälle uudelle reitille kulkemisesta tyytyväinen ja toivon, että työni herättäisi uusia ajatuksia ja sovellusideoita myös lukijoissa.

Kulttuuritaustaan perehtymisen merkitystä tanssin opetuksessa olen pohjannut parin vuosikymmenen ajan erityisesti silloin, kun olen opettanut afrikkalaisia tansseja ja tehnyt yhteistyötä Afrikan eri maista lähtöisin olevien tanssijoiden kanssa. Heidän kanssaan olen päässyt hämmästelemään, miten eri tavoin eri kulttuuripiireissä elävät ihmiset voivatkaan ajatella asioista. Meillä on kuitenkin aina ollut kieli- ja kulttuurierojen rinnalla myös jotakin yhteistä: liike, rytmi ja tanssi.

Kun väitöstudiumukseni on nyt valmistumisvaiheessa, haluan kiittää niitä lukuisia henkilöitä ja tahoja, jotka ovat tukeneet minua tämän hankkeen eri vaiheissa.

Ensimmäiseksi haluan esittää lämpimät kiitokseni tutkimukseen osallistuneille tanssinopettajille ja -harrastajille. Tutkimukseen osallistuminen edellytti heiltä sitoutumista niin haastatteluihin kuin kokemuspäiväkirjojen kirjoittamiseenkin. Sain myös tilaisuuden havainnoida ja videoida eri puolilla Suomea pidettyjä tanssitunteja, mistä suuri kiitos kuuluu tanssinopettajille ja kaikille heidän tunneillaan mukana olleille tanssijoille.

Kiitän pitkäaikaista työpaikkaani Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitosta sekä taloudellisesta että muusta tuesta. Lämmin kiitos kuuluu myös kollegoilleni. Keväästä 2010 alkaen minulla oli mahdollisuus työskennellä tutkimukseni parissa päätoimisesti, kun opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi minulle kolmivuotisen rahoituksen. Olen tästä mahdollisuudesta erittäin kiitollinen.

Ohjaajinani minulla on ollut kolmen naisen taitava ja tehokas tiimi. Teatterikorkeakoulun tanssipedagogiikan professoria Eeva Anttilaa arvostan suuresti tanssintutkijana ja väitöskirjatyöni humaanina, kannustavana ja kysymyksiä asettavana ohjaajana. Kiitän Eevaa lämpimästi tässä projektissa mukana olemisesta.

Liikuntakasvatuksen laitoksen pedagogista johtajaa, yliopistotutkija Arja Sääkslahtea kiitän sitoutuneesta ohjauksesta. Arjan ohjauksessa keskeistä on ollut aina myönteisen lähestymiskulman etsiminen asioihin. Suuret kiitokset lausun myös liikuntakasvatuksen laitoksen professorille Mirja Hirvensalolle työtoveruudesta ja ohjauksesta, jolle on ollut ominaista vahva ja monipuolinen liikuntapedagogisen tutkimuksen hallinta.

Esitän kiitokseni myös kahden väitöskirja-artikkelini kirjoitusprosessissa mukana toimineelle Lapin yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunnan dekaanille, ystävälleni professori Juha Perttulalle. Arvostan suuresti Juhan fenomenologista asiantuntemusta ja taitavaa kirjoittamista.

Työni esitarkastajina toimineita Teatterikorkeakoulun professoria Leena Rouhiaista ja Tampereen yliopiston tanssintutkijaa, dosentti Petri Hoppua kiitän asiantuntevista, kriittisistä ja perusteellisista esitarkastuslausunnoista. Niiden merkitys työni loppuvaiheessa on ollut suuri.

Koska tutkimukseni on monitieteinen, eri alojen kollegoilta saamani kommentit ovat olleet tärkeitä. Lämmin kiitos Maria Ponkilaiselle jälkikolonialista tutkimusta koskevista rakentavista huomautuksista. Kiitän Mariaa myös kaikesta muusta avusta, kuten lähteiden tarkistamisesta. Flamenco-opettaja Leena Mikkolaa kiitän flamencotanssiin liittyvän tekstin asiantuntevasta kommentoinnista. Tanssija ja opettaja Lilli Rannikkoa kiitän huomioista, jotka koskivat erityisesti länsiafrikkalaisten tanssien sisältöä. Kiitos tanssin tutkijalle Anu Laukkaselle itämaisen tanssin sisällön kommentoimisesta.

Työn julkaisukuntoon saaminen on oma lukunsa. Englanninkielisten väitöskirja-artikkeleiden kielenhuollosta kiitän Auli Karppista sekä Marietta Gateasia, joka tarkisti myös yhteenveto-osan englanninkieliset tekstit. Suomenkielisen yhteenveto-osan kielenhuollosta kiitän Paula Sajavaaraa, joka kesän kauden neimpinakin päivinä jakoi paneutua tekstiini.

Väitöskirjan taidokkaan kansikuvan tekemisestä kiitos kuuluu Dodolle eli isoveljelleni Jari Siljamäelle, jonka mallia seuraten tein ensimmäiset kärrynpyöräni. Lämmin kiitos osaavalle Anne Luomalle väitöskirjan kuvioiden ja muun visuaalisen ilmeen toteuttamisesta. Väitöskirjani tieteellistä toimittajaa, professori Jarmo Liukkosta kiitän ulkoasun kuntoon saattamisesta. Kiitän myös amanuessi Esa Nykästä, joka kaikissa työni vaiheissa on toiminut teknisenä tukihenkilönä.

Olen kiittollinen ystävälleni, pilatesohjaajakollegalleni Teija Valajalle kuuntelusta ja tuesta, jota olen saanut koko väitöskirjaprojektini ajan. Lämpimät kiitokseni Kongon matkakumppanilleni Heta Hämäläiselle keskusteluista ja kannustuksesta. Kiitän kaikkia Mami Watan tanssijoita ja muusikoita vuosien varrella toteuttamistamme yhteisistä projekteista, jotka ovat tuoneet ihmisille tanssin avulla iloa. Suuret kiitokset Liisa Perttulalle ja Tuomas Aarniolle ystävyystä ja majoituksesta. Kongolaista tanssija-koreografi Stardis Mpandouta kiitän pitkäaikaisesta tanssiyhteistyöstä ja valloittavasta aurinkoisuudesta.

Lämmin kiitos myös läheisilleni, sisaruksilleni ja heidän perheilleen sekä vanhemmilleni Helena ja Helge Siljamäelle, joilta olen oppinut yritteliäisyyttä ja luovuutta. Puolisoani Jarmoa kiitän lämpimästi kärsivällisyydestä, ymmärryksestä ja kaikesta avusta työntäyteisen väitöskirjaprojektin aikana.

Jyväskylässä 8.10.2013

Mariana Siljamäki

VÄITÖSKIRJATUTKIMUKSEN OSAJULKAISUT

Väitöskirjatutkimus koostuu yhteenvedosta ja artikkeleista, jotka on numeroitu I-IV.

- I Siljamäki, M., Anttila, E. & Sääkslahti, A. 2010. Pedagogical conceptions of Finnish teachers of transnational dances. Cases: African dance, Oriental dance and flamenco. *Nordic Journal of Dance -practice, education and research*, 2, 39–54.
- II Siljamäki, M., Anttila, E. & Sääkslahti, A. 2012. Cultures in dialogue: Perceptions and experiences of Finnish teachers of transnational dances. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-18.
DOI:10.1080/00313831.2012.705319.
- III Siljamäki, M., Anttila, E., Perttula, J. & Sääkslahti, A. 2012. Tanssinharrastajien kokema voimaantuminen eri kulttuureista lähtöisin olevissa tanssimuodoissa. *Liikunta & Tiede*, 49 (6), 52–59.
- IV Siljamäki, M., Perttula, J., Sääkslahti, A. & Anttila, E. 2012. Tanssikulttuurisia kohtaamisia. Länsiafrikkalaisten tanssien, itämaisen tanssin ja flamencon kulttuuritaustan merkitys suomalaisten harrastajien kokemana. *Kulttuurintutkimus*, 29 (3), 15–27.

SISÄLLYS

ABSTRACT
ESIPUHE
KUVIOT JA TAULUKOT
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Taustani opettajana ja tutkijana.....	13
1.2	Tutkimukseni paikka tanssintutkimuksessa	17
1.3	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	21
2	TUTKIMUKSEEN VALITUT TANSSIMUODOT	25
2.1	Flamenco	26
2.1.1	Flamencon vaiheita	27
2.1.2	Tyyli ja musiikki.....	28
2.2	Itämainen tanssi	29
2.2.1	Itämainen tanssi länsimaissa ja Suomessa.....	30
2.2.2	Tanssin liikekieli ja tyyli.....	31
2.3	Länsiafrikkalaiset tanssit	33
2.3.1	Liikekieli ja musiikki.....	34
2.3.2	Tanssin eri muodot Länsi-Afrikassa	35
3	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTTAMINEN	38
3.1	Fenomenografian ja fenomenologian eroja ja yhtäläisyyksiä	39
3.2	Fenomenografia tanssinopettajien käsitysten tarkastelussa.....	41
3.3	Fenomenologinen lähtökohta tanssimisen kokemuksiin	44
3.4	Tutkimukseen osallistuneet ja aineiston hankinta	47
3.4.1	Esitutkimus	47
3.4.2	Aineiston hankinta.....	49
3.5	Aineiston analysointi	51
3.5.1	Fenomenografinen ote analyysissä	51
3.5.2	Fenomenologinen asenne aineiston analyysissä	53
3.5.3	Videoaineiston analysointi	57
4	KULTTUURIKASVATUKSEN NÄKÖKULMA TANSSIIN.....	60
4.1	Kehollisuus, kulttuuri ja identiteetti	60
4.2	Voimaantuminen ja monikulttuurisuus.....	62
4.3	Toiseus jälkikoloniaalisen tutkimuksen näkökulmasta	64
4.4	Kulttuurikuvan laajentaminen	69
4.5	Tanssikäsitys ja pedagoginen käsitys opettajan työssä.....	72
4.6	Oppimiskäsitysten ydinsisällöt	74
4.6.1	Konstruktivismi.....	75
4.6.2	Kokemuksellinen ja kehollinen oppiminen	76

5	TULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	81
5.1	Kulttuurikasvatuksen näkökulma tanssin opettamiseen ja harrastamiseen	81
5.2	Tanssinopettajien käsitykset kulttuurikasvatuksen osana	82
5.2.1	Kriittinen konstruktivismi opettajien pedagogiikassa	85
5.2.2	Kokemuksellinen oppiminen tanssinopetusta suuntaamassa	89
5.2.3	Somaattinen lähtökohta pedagogiikalle	94
5.3	Tanssinharrastajille merkitykselliset avainkokemukset	97
5.3.1	Toiseus ja identiteetti	98
5.3.2	Voimaantuminen luomassa hyvinvointia	104
6	KULTTUURITIE TOINEN TANSSIPEDAGOGIIKKA PÄHKINÄNKUORESSA	111
6.1	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia	116
6.2	Jatkotutkimusaiheita	121
	SUMMARY	123
	LÄHTEET	127
	LIITTEET	145

1 JOHDANTO

Tutkimus on aina jollakin tavoin suhteessa tekijäänsä, hänen elämäänsä ja mielenkiintonsa kohteisiin. Olen jo vuosien ajan ollut kiinnostunut eri tanssikulttuureista ja kulttuurisensitiivisestä pedagogiikasta sekä monikulttuuriseen kasvatukseen liittyvistä ilmiöistä. Millaista kulttuurista ymmärrystä ja osaamista liikuntaa ja tanssia opettavat tarvitsevat työssään? Mitä se tarkoittaa opettajan-koulutuksen näkökulmasta? Voisiko tanssin ja kehollisen tiedon kautta oppia ymmärtämään eri kulttuureja?

Kysymys kulttuurin merkityksestä ja tanssimisessä ilmenevästä kulttuuri-en dialogista on tarkastelutavassani keskeistä. Tanssia ei voi irrottaa sosiaalis-kulttuurisista yhteyksistään, ja siksi se heijastaa ja välittää myös kulttuurisia muutoksia ja arvoja (vrt. Hanna 1979; Hoppu 2003; Paukkunen 2003). On luonnollista, että lisääntynyt kulttuurien vuoropuhelu näkyy myös tanssissa.

Viime vuosikymmenien aikana monet uudet tanssimuodot ovat tulleet perinteisten rinnalle laajentamaan ja monipuolistamaan suomalaista tanssikulttuuria. Kulttuurinen monimuotoisuus näkyy esimerkiksi siinä, että eri kulttuurien tanssiperinteet ja -muodot ovat yhdistyneet, jolloin on syntynyt uudenlaisia tansseja, hybridejä (Shapiro 2008).

Tutkimuksessani selvitän, millaiset tanssi- ja oppimiskäsitykset suuntaavat tanssinopettajien työtä ja millainen merkitys tanssimuotojen kulttuuritaustalla on opetuksessa. Tarkastelen myös sitä, millaiset kokemukset ovat tanssinharrastajille merkityksellisiä. Tutkimuksen kohteena on kolme eri kulttuureista lähtöisin olevaa tanssimuotoa: flamenco, itämainen tanssi ja länsiafrikkalaiset tanssit.

Valitsemiani tanssimuotoja on Suomessa tanssittu 1980–1990-luvuilta lähtien. Lähestyn niitä niin sanottuina ylirajaisina tanssimuotoina (engl. *transnational dances*). Tällaiset tanssimuodot siirtyvät maista ja maanosista toisiin ja saavat uusia vaikutteita sopeutuessaan uuteen kulttuuriympäristöön. Tanssimuodot ovat muokkautuneet jo omissa ”kotimaissaan” matkatessaan ihmisten liikkumisen myötä uusiin paikkoihin. (Vrt. Laukkanen 2012b itämaisesta tanssista.)

Tutkimukseni pääotsikko ”Kulttuurinen kiinnostus heräsi tanssiharrastukseni myötä” on sitaatti yhden tutkittavana olleen tanssinharrastajan kokemuspäiväkirjasta. Se kuvaa monen muunkin harrastajan ja opettajan kokemuksia siitä, miten kulttuuri on vähitellen tullut yhä tärkeämmäksi osaksi tanssimista. Alaotsikko *flamenco, itämainen tanssi ja länsiafrikkalaiset tanssit tanssinopettajien ja -harrastajien kokemana* rajaa tutkimuksen kohteeksi ensinnäkin opettajien käsitykset tutkittavista tanssimuodoista. *Tapa kokea* tai *ymmärtää* ovat ilmauksia, joita käytetään fenomenografisessa viitekehyksessä tarkoittamassa samaa kuin *käsitys* (Marton & Booth 1997, 111–114). Toiseksi alaotsikosta näkyy tanssinharrastajien näkökulma tutkittaviin tanssimuotoihin. Heidän kokemuksiin kuvaan kehon fenomenologisesta lähtökohdasta. Opettaja ja oppilaat, jotka ovat tässä tapauksessa tanssinharrastajia, ovat tiiviissä suhteessa toisiinsa. Nähdäkseni opettajien pedagogista toimintaa olisi vaikeaa jäsentää ilman että tutkisi tanssinharrastajien kokemuksia. (Vrt. Kauppila 2012, 16.)

Tutkimusraportissa on kuusi päälukua. Johdantoluvussa kuvaan tutkimukseni sijoittumista suomalaiseen tanssintutkimukseen sekä taustaani opettajana ja tutkijana. Näin lukija saa käsityksen siitä, millaisista lähtökohdista tutkimustani teen. Johdantoluvussa esittelen myös tutkimuksen tarkoituksen, tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset. Luvussa 2 johdattelen lukijat tutkimukseen valittujen tanssimuotojen maailmaan: niiden tutkimusaiheen näkökulmasta merkityksellisiksi katsomiini taustoihin, liikekieleen, tyyliin ja musiikkiin. Tutkimusmetodologian ja tutkimuksen toteuttamisen esittelen 3. luvussa. Luvussa 4 kuvaan teoreettisen viitekehysten ja keskeiset käsitteet. Koska aineistolähtöisessä työssä tutkimuksen teoreettinen kehys ja keskeiset käsitteet ovat muotoutuneet aineiston analyysin aikana, esittelen aineistot ja niiden analysoinnin ennen teoreettista kehystä ja käsitteitä. Näin lukija voi paremmin seurata sitä, miten olen päätenyt valitsemaan käyttämäni teoreettiset käsitteet. Esittelen tässä väitöstutkimuksen yhteenvedon-osassa myös sellaisia teoreettisia ja muita näkökulmia, joita en ole käsitellyt artikkeleissani. Uusien näkökulmien avulla pyrin syventämään ja laajentamaan tutkimaani aihetta.

Tutkimukseni tulokset esittelen varsinaisesti luvussa 5, vaikka viittaankin jo edellisissä luvuissa väitöskirja-artikkeleissa esille tullessiin teemoihin. Luku 6 käsittää yhteenvedon ja johtopäätökset sekä tutkimuksen luotettavuus- ja eettisyystarkastelun. Lisäksi esitän jatkotutkimusaiheita.

Alkuperäisartikkelit ovat väitöskirjan yhteenvedon lopussa. Artikkelit on julkaistu tanssintutkimuksen, kasvatustieteen, liikunta-alan ja kulttuurintutkimuksen lehdissä. Ensimmäinen artikkeli julkaistiin vuonna 2010, ja kolme muuta artikkelia ilmestyivät vuoden 2012 aikana. Tavoitteenani oli muodostaa neljästä artikkelista kokonaisuus, joka eri näkökulmista avaisi erilaisista kulttuurista lähtöisin olevien tanssimuotojen opettamista ja harrastajien kokemuksia. Kahdessa englanninkielisessä artikkelissa tarkastelin tanssinopettajien käsityksiä ja kahdessa suomenkielisessä artikkelissa tanssinharrastajien kokemuksia.

Ensimmäisessä artikkelissa, joka julkaistiin *Nordic Journal of Dance – practice, education and research* -lehdessä (Artikkeli I: Siljamäki, Anttila & Sääkslahti 2010) käsitelin yhdessä muiden kirjoittajien kanssa tanssinopettajien tanssi- ja

oppimiskäsityksiä. Pohjoismainen lehti on keskittynyt julkaisemaan tanssintutkimuksen teoriaa ja käytäntöjä käsitteleviä tutkimuksia ja artikkeleita. Tutkimusaineistona olivat tanssinopettajien haastattelut. Aineiston analysoimiseen käytetyn fenomenografisen tutkimusotteen avulla tarkastelin tutkimukseen osallistuvien tanssinopettajien laadullisesti erilaisia pedagogisia käsityksiä. Toimin artikkelin pääkirjoittajana, kuten kolmessa muussakin artikkelissa. Kirjoittajaryhmämme kuuluivat lisäksi väitöskirjatyöni ohjaaja, teatterikorkeakoulun tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila ja liikuntakasvatuksen laitoksen yliopistotutkija Arja Sääkslahti. Anttilalla on monipuolinen kokemus sekä käytännön tanssipedagogina että alan tutkijana. Liikuntakasvatuksen laitoksen opettajalla ja tutkijalla Sääkslahdella taas on osaamista erityisesti liikuntapedagogiikan alalta.

Järjestyksessä toinen artikkeli julkaistiin kasvatustieteellisiä kysymyksiä käsittelevässä pohjoismaisessa *Scandinavian Journal of Educational Research* -lehdessä (Artikkeli II: Siljamäki, Anttila & Sääkslahti 2012). Kirjoittajaryhmä oli sama kuin edellisessä artikkelissa. Analyysin ja teoreettisen tulkinnan keskeisenä kohteena olivat tanssinopettajien käsitykset siitä, millainen merkitys tanssimuotojen kulttuuritaustoilla oli heidän opetukseensa. Aineistona olevat tanssinopettajien haastattelut analysoin fenomenografisella tutkimusotteella.

Kolmas artikkeli ilmestyi erilaisia liikunta-alan ilmiöitä tarkastelevassa *Liikunta & Tiede* -lehdessä (Artikkeli III: Siljamäki, Anttila, Perttula & Sääkslahti 2012). Kirjoittajaryhmämme sai tässä artikkelissa uuden jäsenen. Kokemuksen tutkijana tunnettu, fenomenologista psykologiaa kehittänyt professori Juha Perttula toi artikkeliin oman asiantuntemuksensa. Artikkelin aineistona olivat tanssinharrastajien kokemuspäiväkirjat. Tarkastelimme kehon fenomenologian näkökulmasta sitä, millaiset kokemukset olivat tanssinharrastajille merkityksellisiä. Aineistona olevia tanssinharrastajien kokemuspäiväkirjoja analysoin fenomenologisesti asennoituen.

Neljäs artikkeli julkaistiin *Kulttuurintutkimus*-lehdessä. Lehden aiheita ovat muun muassa kulttuurin muutos sekä kulttuurierot. Artikkelissa tarkasteltiin sitä, miten tanssimuotojen kulttuuritausta heijastuu tanssinharrastajien kokemuksissa. (Artikkeli IV: Siljamäki, Perttula, Sääkslahti & Anttila 2012.) Kirjoittajaryhmämme oli sama kuin kolmannessa artikkelissa. Myös aineistona olivat kolmannen artikkelin tavoin tanssinharrastajien kokemuspäiväkirjat, ja analysoinnissa keskeistä oli fenomenologinen asenne.

1.1 Taustani opettajana ja tutkijana

Monien muiden tanssintutkimusten tapaan tässä tutkimuksessa käytännön kokemukseni tanssijana, opettajana ja koreografina on suunnannut tutkimuksen tekemistä. Opettajuuteni ja tanssijuuteni kietoutuvat tutkimukseeni monin tavoin. Opetustyössä ja muissa vuorovaikutustilanteissa muotoutunut kehoon liittyvä tieto vaikuttaa myös ymmärrykseeni tutkimuskohteesta. (Vrt. Paukkunen 2006.) Elämänhistoriani, ajatukseni ja arvostukseni ovat tutkimusprosessin

perustana. Esittelen tässä luvussa taustaani, koska sillä on vaikutusta koko tutkimusprosessiin sekä tutkimukseni uskottavuuteen ja luotettavuuteen. Kuvaan myös tanssikasvatuksen asemaa osana liikunnanopettajakoulutusta, sillä se liittyy olennaisesti omaan työhistoriaani ja toimintaympäristööni.

Tutkijan ihmiskäsitys, perusasentoituminen ihmiseen, ohjaa tutkimuksen kulkua monin tavoin, ja siksi kuvaan lyhyesti myös omaa ihmiskäsitystäni. Koska tutkin työssäni oppimista ja opettamista, näen tärkeäksi luonnehtia lisäksi sitä, miten ajattelen ihmiskäsitykseni vaikuttavan pedagogiseen ajatteluuni ja opettamiseen. Risto Patrikaisen (1997, 48–58) mukaan ihmiskäsitys suuntaa jollakin tavalla opettajan toimintaa, vaikka hän ei sitä aina tiedostaisikaan.

Ihmiskäsitykseni katson rakentuvan monista aineksista; voisin luonnehtia sitä humanistis-fenomenologiseksi. Humanistisen ihmiskäsityksen periaatteisiin kuuluu, että jokaisella ihmisellä on ehdoton ihmisarvo ja jokainen ihminen on arvokas sinänsä. (Esim. Rauhala 2005b.) Tämä tarkoittaa myös sitä, että pyrin kohtaamaan jokaisen eri kulttuurista tulevan ihmisen mahdollisimman ennakkoluulottomasti asettamatta häntä ennalta tiettyihin raameihin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aina siinä onnistuisin. Pidän silti tärkeänä omien kulttuuristen ennakoasenteiden tiedostamista. Opettamisessa katson humanistisen ihmiskäsitykseni näkyvän muun muassa siten, että tunneilleni ovat tervetulleita kaikenlaiset, eri-ikäiset ja monista eri motiiveista tulevat oppijat.

Ihmiskäsitykseni seuraa filosofi ja psykologi Lauri Rauhalan (2005b) näkemystä siitä, että ihminen on holistinen, kokonaisvaltainen olento. Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen tulee olemassa olevaksi kolmen olemisen perusmuodon kautta, jotka ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus eli elämäntilanteisuus. (Rauhala 2005b, 41–47.) Konkretisointi näiden olemuspuolten tuomiseksi toiminnan tasolle käytännön elämässä ja opettajan työssä ei ole mielestäni aivan helppoa. Ihmiskäsityksen katson kuitenkin toimivan hedelmällisenä pohjana etsiessäni omia pedagogisia toimintatapoja ja monipuolisempia opetusmenetelmiä.

Tanssia ja erilaisia kehonhuoltomenetelmiä opettaessani ajatus siitä, että kaikki kolme olemuspuolta kietoutuvat yhteen ja jokainen niistä on tärkeä, on vuosien varrella vahvistunut. Tästä olen saanut vahvistusta muun muassa liikunnanopiskelijoiden kuvaamista kokemuksista. Monet ovat kuvanneet hyvänolon hetkiään tavoittaessaan liikuntaharjoituksessa kokonaisvaltaisen tunteen kehon ja mielen yhteydestä. Aina tällaisiin kokonaisvaltaisiin kokemuksiin ei kuitenkaan päästä. Liikunta tai tanssi on voinut joskus jäädä hyvinkin suorittavaksi. Lisääntynyt ymmärrys situationaalisuudesta ihmisen yhtenä olemassaolon muotona on auttanut minua huomioimaan paremmin sen, miten oppijan elämäntilanne todella kietoutuu kuhunkin hetkeen. Etenkin joogaohjaajakoulutukseni on antanut minulle eväitä ymmärtää ihmisen elämäntilanteisuutta ja sitä, miten jokainen liikuntaharjoitus on aina erilainen. Situationaalisuuden vahvempi huomioiminen on tuonut minulle opettajana ja siten myös oppijoille tietynlaista armollisuutta itseä kohtaan. Pidän situationaalisuuden ymmärtämistä tärkeänä teemana myös liikunnan ja tanssikasvatustien koulutuksessa.

Olen työskennellyt 1990-luvulta alkaen Jyväskylän yliopistossa liikuntakasvatuksen laitoksella, jossa olen vastannut liikunnanopettajakoulutuksessa tanssiin liittyvästä opetuksesta. Kaikkien liikunnanopettajaopiskelijoiden tanssiopinnot sisältävät tanssietoutteen ja tanssitaitoihin sekä tanssipedagogiikkaan ja -didaktiikkaan liittyviä kursseja. Opintojen tavoitteena on tukea opiskelijoiden valmiuksia tanssin soveltamiseen kasvatuksen eri alueilla. Koulussa tanssi on integroitu osaksi eri oppiaineita, ja useimmiten liikunnanopettajilla on päävastuu koulujen tanssinopetuksesta. Siitä syystä liikunnanopettajakoulutuksella on tärkeä rooli tulevien liikunnanopettajien tukemisessa monipuolisiksi tanssikasvatuksen osaajiksi. Monissa kouluissa järjestetään myös erilaisia kerhoja, joissa tanssi on suosittu opetuksen sisältö. Opetukseni tavoitteisiin liittyy ajatus siitä, että tulevat liikunnanopettajat löytäisivät tanssipedagogiikkaan monipuolisen lähestymistavan. Pidän liikunnanopettajakoulutuksen yhtenä tehtävänä opiskelijoiden tanssi- ja oppimiskäsitysten avartamista.

Kaikille kuuluvien tanssiopintojen lisäksi liikunnanopettajaopiskelijat ovat voineet sisällyttää opintoihinsa vuodesta 1985 lähtien myös vapaavalintaisia tanssipedagogiikan erikoistumisopintoja (35 op), jotka vahvistavat osaamista tanssin eri osa-alueilla. Näissä opinnoissa opiskelijoiden on mahdollista oppia laaja-alaisemmin eri tanssimuotoja, perehtyä niiden opettamiseen sekä saada tietoa esimerkiksi tanssin kinesiologiasta ja tanssi- ja liiketerapiasta.

Kulttuurikasvatukseen liittyvät ilmiöt ovat olleet kiinnostukseni kohteena vuosien ajan. Väitöskirjaprojektin aikana myös osallistuminen yliopistotasoiseseen monikulttuurisen ohjauksen koulutukseen antoi minulle aiheeseen lisää ymmärrystä. Vahvistuva monikulttuurisuus ja maahanmuuttajien määrän lisääntyminen Suomessa heijastuvat monella tavalla koulun liikuntakasvatukseen sekä liikunnan harrastusryhmiin. Kun liikuntaa ja tanssia opettava opettaja kohtaa oppilaitoksissa erilaisia kulttuureita ja maailmankatsomuksia, hänellä on oltava riittävästi sensitiivisyyttä monikulttuurisuuteen ja kulttuuriseen tietoisuuteen liittyvissä ilmiöissä. Esimerkiksi eri kulttuurien ja uskontojen käsitteet siitä, millainen liikunta on kenellekin sopivaa, vaativat liikuntakasvatujilta erityistä perehtymistä.

Monikulttuurisuus ei ole vain maahanmuuttoon liittyvä ilmiö, vaan maailmanlaajuinen verkottuminen näkyy muutenkin monella tavoin. Esimerkiksi eri kulttuureista lähtöisin olevien tanssimuotojen vakiintuminen osaksi suomalaisen tanssin kenttää näkyy myös koulujen liikuntakasvatuksen monimuotoistumisena. Tämä vaatii opettajilta paneutumista siihen, millaisia mahdollisuuksia kehoon liittyvällä tiedolla, kuten tanssilla, voisi olla kulttuurisuuden ymmärtämisessä.

Omaa kulttuurista näkökulmaani tanssiin olen syventänyt erityisesti länsiafrikkalaisten tanssien opettajana. Aloitin niiden opettamisen yhtenä ensimmäisistä suomalaisista opettajista osana taiteen perusopetusta vuonna 1992. Myöhemmin laajensin opetustani muihinkin afrikkalaisiin tansseihin; erityisesti olen perehtynyt kongolaisiin tansseihin. Näyttämölle tekemissäni koreografi-oissa yhdistän esimerkiksi perinteiseen länsiafrikkalaiseen liikekieleen muitakin tanssimuotoja ja liikkumisen tapoja, kuten nykytanssia, ja musiikin eri tyylejä.

Tutkimukseni kahta muuta tanssimuotoa, flamenco ja itämaista tanssia, olen tanssinut tiiviskursseilla. Niistä omia tanssimisen kokemuksia on afrikkalaisia tansseja vähemmän. Olen kuitenkin seurannut läheisesti myös itämaisen tanssin ja flamencon muotoutumista osaksi suomalaisten tanssinharrastusta. Lisäksi minulla on näiden tanssimuotojen opettajakollegoja, joiden kanssa olen keskustellut vuosien varrella laajemminkin eri kulttuureista lähtöisin olevien tanssimuotojen opetuksesta. Olen havainnut, että heitä askarruttavat monet samantyyppiset kysymykset kuin itseäni.

Kun aloitin afrikkalaisten tanssien opettamisen, mietin kysymyksiä, jotka liittyivät toisesta kulttuuriympäristöstä lähtöisin olevien tanssien opettamiseen. Yhtenä mietinnän aiheena oli tässäkin tutkimuksessa selvitettävänä ollut kysymys: millä tavalla tanssimuodon kulttuuritausta tulisi esitellä opetuksessa. Koska opetussuunnitelmia ei ole ollut käytettävissä, opetuksen tavoitteet ja sisällöt on pitänyt suunnitella opiskelijoille soveltuviksi. Nämä kysymykset antoivat sysäyksen selvittää afrikkalaisten tanssien opettamiseen ja oppimiseen liittyviä asioita perusteellisemmin liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimuksessani. Tutkimuksessani *Afrikkalaisen tanssin oppimistapahtuma. Tapaustutkimus lukion liikunnan valinnaiskurssista* (Siljamäki 2002) tarkastelin afrikkalaisen tanssin oppimista lukion oppilaiden tanssikokemusten, ryhmän vuorovaikutussuhteiden muotoutumisen sekä afrikkalaisen tanssin liikekielen oppimisen näkökulmasta. Tutkimus oli luonteeltaan toimintatutkimus: tavoitteenani oli sen avulla kehittää tanssipedagogiikkaa ja -didaktiikkaa sekä omia opetuskäytäntöitäni. Lisensiaatintutkimuksessa yhtenä metodologisena lähestymistapana oli kehon fenomenologia, kuten tässäkin työssä.

Myös pitkäaikainen opetusyhteistyö sekä monet taiteelliset projektit eri maista lähtöisin olevien, erityisesti afrikkalaisten taiteilijoiden kanssa niin Suomessa kuin Afrikan eri maissa ovat olleet minulle ammatillisesti tärkeitä. Ne ovat tukeneet kulttuurien tuntemustani ja moniarvoisuuden ymmärtämistä. Tanssin opinto- ja esiintymismatkat Guineaan, Beniniin, Togoan, Senegaliin, Burkina Fasoon sekä Kongon tasavaltaan ovat muokanneet käsityksiäni kulttuurisesta monimuotoisuudesta ja siitä, mitä on toiseus itse koettuna sekä myönteisenä että ei aina niin hyvältä tuntuvana kokemuksena. Toiseuden kokemukset Afrikassa ovat useimmiten liittyneet valkoiseen ihonväriini tai eurooppalaisuuteeni.

Eniten toiseutta olen kuitenkin ehkä yllättäenkin kokenut Suomessa, kun monet ovat hämmästelleneet sitä, voiko suomalainen opettaa afrikkalaisia tansseja. Olen törmännyt ajoittain suomalaisten taholta voimakkaisiin mielipiteisiin ja odotuksiin, jotka ovat liittyneet afrikkalaisten tanssien opettamiseen. Tehdessäni väitöskirjan yhteenvetolukua keväällä 2013 olin vierailevana opettajana paikkakunnalla, jossa kukaan tanssikurssille osallistuvista ei ollut aikaisemmin tanssinut tai nähnyt tanssittavan afrikkalaisia tansseja. Kun tulimme kurssipaikalle, yksi osallistujista osoitti harmistuksensa sanomalla minulle ja suomalaiselle muusikolle: "Ai, te ette olekaan afrikkalaisia. Näin torilla tanssiesityksen, jossa oli oikeasti afrikkalaisia tanssijoita ja muusikoita. Niillä oli sitten rytmi veressä!" Tunnin aloittaminen kommentin jälkeen tuntui hieman vaativalta,

mutta kokosimme itsemme, ja opettaminen sujui ilmeisesti melko hyvin, sillä saimme kansalaisuuttamme kommentoineelta osallistujalta kurssin päätyttyä myönteistä palautetta.

Tässä luvussa mainitsemani ammatilliset ja kulttuuriset kokemukset ovat osa esiymmärrystäni, joka on ohjannut tutkimukseni suunnittelua ja tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten rajaamista. Olen sitä mieltä, että lähtökohdiltaan monikulttuurisessa mutta koko ajan yhtenäistyvässä maailmassa tarvitsemme tanssikasvatukseen kulttuurisesta näkökulmasta kiinnittyvää tutkimusta. Tällaista tutkimusta voivat hyödyntää tanssia ja liikuntaa opettavat opettajat, ja sitä voidaan käyttää apuna myös opettajankoulutuksen arvopohjan, sisältöjen ja menetelmien monipuolistamiseksi.

1.2 Tutkimukseni paikka tanssintutkimuksessa

Suomessa tanssia on tutkittu monilla tahoilla: Teatterikorkeakoulussa, Tampereen, Turun, Joensuun sekä Jyväskylän yliopistossa.¹ Suomalainen tanssintutkimus on useimmiten ollut kvalitatiivista. Toinen tanssintutkimusta yhdistävä piirre on se, että monella tanssin tutkijalla on vahva käytännön kokemus tanssijana, koreografina ja/tai opettajana. Näin tutkimus ja käytäntö kulkevat rinnan ja tukevat toisiaan. Tanssijat, koreografit ja tanssinopettajat ovat luoneet tutkimuksissaan käsitteistöä tanssin ymmärtämiseksi ja siitä keskustelemiseksi (esim. Anttila 2007; Monni 2004; Rouhiainen 2003). Myös kansainvälisesti katsoen tanssintutkijat ovat useimmiten tanssin ammattilaisia (Pakkanen & Sarje 2006).

Tanssipedagogiikan kansainvälisellä tutkimusyhteisöllä on suhteellisen yhtenäinen näkemys siitä, että alan keskeiset kysymykset liittyvät tanssipedagogisten käytäntöjen kehittämiseen sekä tanssikokemusten ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen. Keskeisiä tanssintutkimuksen näkökulmia ovat Suomessa olleet myös tanssijoiden ja opettajien kokemukset ja havainnot sekä heidän toimintansa kuvaus. (Anttila 2009b.)

Kansainvälinen erilaisten tanssi-ilmiöiden tutkimus on laajentunut 1990-luvulta lähtien. Tanssia kulttuurisessa kontekstissa tai muita kuin perinteisiä länsimaisia tanssimuotoja on tarkasteltu esimerkiksi tanssin antropologisessa, sosiologisessa ja kulttuurintutkimuksessa (esim. Hahn 2007; Hamera 2007; Hayes 2009; Pietrobruno 2006; Reed 1998; Thomas 2003). Eri kulttuurien tanssimuotoja on tutkittu esimerkiksi alan harrastajien, ammattilaisten ja tanssinopettajien näkökulmasta. Ei-länsimaisten tanssimuotojen suhdetta länsimaisiin tanssimuotoihin on pohtinut muun muassa yhdysvaltalainen tanssintutkija Sherry B. Shapiro (2008). Siirtomaa-ajan jälkeistä eli jälkikoloniaalista tutkimusta ja antropologiaa tanssipedagogiikkaan on yhdistänyt Uudessa-Seelannissa

¹ Kuvataideakatemia, Sibeliuksen Akatemia ja Teatterikorkeakoulu yhdistyivät vuoden 2013 alussa Taideyliopistoksi. Joensuun yliopisto ja Kuopion yliopisto taas yhdistyivät Itä-Suomen yliopistoksi vuonna 2010.

liikuntakasvatuksen laitoksella työskentelevä Ojeya Cruz Banks (2007, 2009, 2010).

Vaikka tanssimisen tavat muotoutuvat erilaisiksi kulttuurin, ajan ja paikan mukaan, on tanssin yhtenä keskeisenä lähtökohtana kehollisuus (ruumiillisuus), koettu keho. Olenkin samaa mieltä monen muun tanssintutkijan kanssa siitä, että tanssia on tärkeää tutkia kokemuksellisenä ilmiönä. Tutkimukseni jatkaa kokemuksiin painottuvaa perinnettä tarkastelemalla tanssijoiden merkityksellisiä kokemuksia kehon fenomenologian käsitteitä ja menetelmiä hyödyntäen.

Käsittelen tässä erityisesti suomalaisia tanssintutkimuksia ja omaa tutkimustani niiden jatkumona. Suomalainen fenomenologinen tanssintutkimus on kohdistunut useimmiten ammattilaisten tai tanssinharrastajien kokemuksiin länsimaissa muotoutuneista tanssimuodoista. Tällaisia tanssimuotoja ovat esimerkiksi baletti ja nykytanssi. Tutkimuksellani pyrin tuomaan uuden näkökulman tanssijoiden kokemusten tarkasteluun, kun keskityn niihin kokemuksiin, joita suomalaisilla tanssinharrastajilla on eri kulttuureista lähtöisin olevista tanssimuodoista. Tavoitteenani on huomioida kulttuurienvälinen vuoropuhelu. Tanssijoiden kokemusten lisäksi tutkin myös tanssinopettajien käsityksiä. Tähän tarkoitukseen hyödynnän fenomenografista tutkimusotetta, mikä tuo erilaisen lähestymistavan Suomessa aikaisemmin tehtyihin tanssialan väitöstutkimuksiin.

Ensimmäinen suomalainen fenomenologinen liikunnan tutkimus julkaistiin 1990-luvulla. Timo Klemola (1990) pohti väitöstutkimuksessaan sitä, miten liikunta ja keholliset harjoitukset voivat viedä kohti varsinaista itseä. Myös Tapio Kosken (2000) väitöstutkimus oli fenomenologinen. Hän tarkasteli tutkimuksessaan liikuntaa elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä erityisesti joogan ja budoperinteiden kautta. Keskeisenä lähtökohtana Kosken työssä oli Maurice Merleau-Pontyn kehon filosofia.

Jaana Parviainen on tehnyt pioneerityötä suomalaisen fenomenologisen tanssintutkimuksen alalla. Hän on julkaissut 1990-luvulta lähtien useita fenomenologisia tutkimuksia ja kirjoituksia (esim. 1994, 1995, 2006). Parviaisen väitöstutkimus (1998) hyödynsi Merleau-Pontyn havainnon fenomenologiaa, jonka pohjalta Parviainen analysoi eletyn kehon aistien yhteisvaikutteisuutta, kehomuistia, kehollista tietoa ja sitä, miten liike välittää merkityksiä. Omassa tutkimuksessaani on liittymäkohtia Parviaisen tutkimusotteeseen käyttämäni fenomenologisen asenteen ja siihen liittyvien käsitteiden kautta.

Petri Hopun (1999) tanssiantropologinen väitöskirja keskittyi menuetin kehittymiseen. Ruumiillisuus ja sen yhtymäkohdat kulttuuriin ja tanssiin olivat tutkimuksessa tärkeässä asemassa. Myös omassa työssäni ruumiillisuuden yhteydet kulttuuriin ja tanssiin ovat vahvasti läsnä. Itse tosin käytän termiä *kehollisuus* ruumiillisuus-käsitteen asemasta. Palaan kehollisuus-käsitteeseen ja sen määrittelyyn luvussa neljä.

Inka Välipakka (2003) käsitteli väitöstutkimuksessaan monia tanssin muotoja. Hänen Joensuun yliopistossa tekemänsä tutkimus paikantui tanssin kulttuurianalyysiin, jossa oli vaikutteita antropologisesta, sosiologisesta ja filosofisesta kulttuuri- ja yhteiskuntatutkimuksesta. Välipakan metodisena lähestymis-

tapana oli fenomenologis-hermeneuttinen kulttuurintutkimus. Oman tutkimukseni kannalta on kiinnostavaa, miten Välipakka soveltaa tutkimuksessaan kehofenomenologista metodia. Lisäksi hän käsitteli tutkimuksessaan tanssin kulttuurisuutta, joka on myös omassa tutkimuksessani keskeistä. Välipakan tapaan tarkoitukseni on pohtia tanssin ja kulttuurin suhteita eri näkökulmista.

Hanna Väätäisen (2003) väitöskirja on feministinen etnografia ruumiillisuudesta. Hän yhdistää tutkimuksessaan kulttuurista musiikin- ja tanssintutkimusta sekä sukupuolieron teoriaa. Väätäisen ennen kaikkea ruumiillisuutta käsittelevä tutkimus herättää kysymyksiä, jotka liittyvät tanssikulttuureiden arvottamiseen ja hierarkisointiin.

Teatterikorkeakoulussa on tehty esimerkiksi taidetanssiin, ammattitanssiin sekä estetiikkaan keskittyviä tutkimuksia (ks. Hämäläinen 1999). Monissa Teatterikorkeakoulussa julkaistuissa väitöstutkimuksissa tanssia on lähestytty fenomenologisesta näkökulmasta. Leena Rouhiainen (2003) pohti väitöskirjassaan, millaisena freelance-tanssitaiteilijuus ilmenee, kun neljän suomalaisen tanssitaiteilijan haastatteluista syntynyt aineisto saatetaan dialogiin lähinnä Merleau-Pontyn fenomenologian kanssa. Rouhiaisen tutkimuksessa ammattitanssijoiden tavallisuudesta poikkeavat kokemukset, joita hän kutsuu yhdenmisen kokemuksiksi, nousivat tanssimisessä erityisen merkityksellisiksi. Myös omassa tutkimuksessani vastaavanlaiset arjesta poikkeavat kokemukset olivat tanssinharrastajille merkityksellisiä.

Eeva Anttila (2003) tarkasteli väitöstutkimuksessaan dialogisuutta tanssi-pedagogiikassa peruskoulukontekstissa. Omassa tutkimuksessani on yhtymäkohtia Anttilan tutkimukseen siinä, että tarkastelen tanssinopettajien tanssi- ja opettamiskäsityksiä ja niiden merkitystä käytännön opetustyössä. Teija Löytönen (2004) käsitteli väitöstutkimuksessaan tanssi-instituutioiden arkea sekä yksilöllisenä kokemusmaailmana että tanssitaiteilijoiden yhteisenä kulttuurina. Monien muiden suomalaisten tutkijoiden tapaan hän tarkasteli näin myös kehollisuutta ja fenomenologiaa.

Heli Kauppilan (2012) väitöskirjassa on myös yhtäläisyyksiä tutkimukseeni. Yhtäläisyyksiä on erityisesti tavoitteessa kehittää tanssipedagogiikkaa ja fenomenologisen lähestymistavan hyödyntämisessä. Muita Teatterikorkeakoulussa tehtyjä väitöstutkimuksia ovat Riitta Pasanen-Willbergin (2000) ja Kirsi Monnin (2004) tutkimukset. Molemmissa mainituissa tutkimuksissa keskeistä on fenomenologinen tarkastelutapa, kuten omassakin tutkimuksessani. Muina Teatterikorkeakoulun tanssimista käsittelevinä väitöstutkimuksina mainittakoon Kirsi Heimosen (2009) ja Hanna Pohjolan (2012) tutkimukset.

Omalla laitoksellani, Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksella, on myös tutkittu tanssia. Ensimmäinen laitoksen tanssiväitöskirja oli Pipsa Niemisen (1998) kvantitatiivinen tutkimus tanssinharrastajien harrastusmotiiveista ja tanssiin sosiaalistavista tekijöistä. Myös omassa tutkimuksessani tarkastelen tanssinharrastajia ja heidän tanssikokemuksiaan.

Toisessa laitoksella tehdyssä tanssiaiheisessa väitöskirjassa Maarit Ylönen (2004) selvittää, miten tanssi voi olla tiedon lähde. Hän on tutkinut tanssia oman ruumiillisuutensa kautta tavoitteenaan kiteyttää tanssimisen kokemuksis-

ta ja tulkinnoista ruumiillisen tiedon menetelmää. Ylösen väitöstutkimuksen ja oman tutkimukseni lähestymistavoissa on yhtymäkohtia esimerkiksi siinä, miten tarkastelemme tanssia fenomenologisen perinteen näkökulmasta. Lisäksi käytän tutkimuksessani Ylösen tapaan samoja käsitteitä, kuten kehomuistia ja kehon topografiaa. Oman kehonsa kautta Ylönen vertasi länsimaista tanssikulttuuria nicaragualaiseen May Pole -tanssiin. Myös oman tutkimukseni aineistossa tanssikulttuurien peilaaminen tulee vahvasti esille.

Anna-Maria Nurmen (2012) liikuntakasvatuksen väitöstutkimus liittyy lukion oppilaiden kokemuksiin hiphop-tanssista ja sen opettamisesta koulussa. Metodisesti Nurmen tutkimus on laadullinen toiminta- ja tapaustutkimus. Hänen väitöstutkimuksessaan nousi esille voimaantumisen teema, kuten omassakin tutkimuksessani.

Työni kannalta tärkeä on Turun yliopistossa tehty Anu Laukkasen (2012a) väitöstutkimus *Liikuttavat erot. Etnografisia kohtaamisia itämaisessa tanssissa*. Laukkasen sukupuolentutkimuksen alaan kuuluvaan tutkimukseen osallistui itämaisen tanssin opettajia ja tanssinharrastajia, kuten minunkin tutkimukseeni. Laukkanen osallistui työllään keskusteluun monikulttuurisuudesta sekä vallan ja erojen merkityksestä kulttuurien kohtaamisessa. Tutkimus antaa omille tutkimustuloksilleni kiinnostavan rinnastus- ja vertailupinnan.

Elina Seyen (aik. Paukkunen) Tampereen yliopistoon valmisteilla oleva väitöstutkimus käsittelee senegalilaista wolofien Sabar-perinnettä. Hän tarkastelee Sabar-juhlien erilaisia vuorovaikutussuhteita, kuten muusikoiden ja tanssijoiden välistä dialogia. Työn tarkastelukulma omaan tutkimukseeni verrattuna on sikäli erilainen, että Seye on hankkinut tutkimusaineistonsa Sabar-perinteen synnyinsijoilta Senegalista. Itse taas tarkastelen länsiafrikkalaisia tansseja opettavia ja harrastavia suomalaisia.

Kuten edeltä käy ilmi, Suomessa tutkitaan tanssia maan kokoon nähden nykyään melko paljon. Erityisesti 2000-luvulla tutkimuksia on tehty enenevässä määrin. Väitöskirjojen lisäksi esimerkiksi Teatterikorkeakoulussa tehdään myös alan post doc -tutkimusta.

Jokaisen tutkimuksen tulisi tuoda jokin uusi näkökulma entisten rinnalle täydentämään jo olemassa olevaa tietoa. Uutena näkökulmana omassa tutkimuksessani on sen selvittäminen, millaisia tanssi- ja oppimiskäsityksiä tanssinopettajilla on eri kulttuureista lähtöisin olevista yllirajaisista tanssimuodoista. Uskoakseni tällaisen tutkimuksen avulla on mahdollista avartaa sekä tanssia opettavien opettajien että harrastajien kulttuuritietoisuutta. Myös tanssinopettajaksi ja liikunnanopettajaksi opiskelevien on hyvä ymmärtää eri kulttuuripiireistä peräisin olevien tanssien opettamiseen liittyviä näkökohtia ja harrastajien kokemuksia niistä.

Tutkimuksen tanssimuodot eivät kuulu Suomessa tutkintoon johtavan yliopistollisen tai ammattikorkeakouluissa toteutettavan tanssinopettajakoulutuksen piiriin. Sen sijaan tutkittavien pioneeriopettajien pitkä kokemus oman tanssimuotonsa tanssimisesta ja opettamisesta on synnyttänyt tietynlaisia henkilökohtaisia tapoja opettaa niitä. Tätä arvokasta, kokemuksen kautta saatua hiljaista tietoa pyrin tekemään näkyväksi. Selvitän tanssi- ja oppimiskäsitysten

ohella myös sitä, miten opettajat käytännön opetustilanteessa toimivat ja millä tavalla he konkreettisesti esittelevät tanssimuotonsa kulttuuritaustaa. Tämä näkökulma täydentää aikaisemman suomalaisen tanssintutkimuksen valtavirtaa, jossa tutkittavina ovat olleet länsimaissa muotoutuneet tanssimuodot.

1.3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa tarkastelen eri kulttuureista lähtöisin olevien tanssimuotojen opettamista ja harrastamista Suomessa. Tutkittavat tanssimuodot ovat flamenco, itämainen tanssi ja länsiafrikkalaiset tanssit. Kaikilla tanssimuodoilla on omat etniset ja kulttuuriset juurensa, mutta tarkastelen niitä myös rajojen ylittämisen näkökulmasta: ne siirtyvät maasta ja maanosasta toiseen, saavat vaikutteita muista kulttuureista ja vaikuttavat toisiin kulttuureihin. Tutkittavia tanssimuotoja voidaan pitää yllirajaisina ja hybridisinä tanssimuotoina, koska niitä ovat muokanneet jo omissa ”kotimaissaan” monet vaikutteet sekä ihmisten liikkuminen. Siirtyessään uusiin paikkoihin, kuten Suomeen, ne ovat edelleen muuttuneet (vrt. Laukkanen 2012a, 212) ja antaneet vaikutteita myös itse uuteen kulttuuriin asettuessaan (Shapiro 2008). Opetusyhteisöjen käsitykset ja tanssimuotojen opettamiseen liittyvät perinteet muovaavat myös niitä tapoja, joilla tanssia opetetaan ja ajatellaan opittavan. Sillä on merkitystä myös tanssin tuottamien kokemusten ja merkitysten näkökulmasta.

Tutkimukseni pääkysymys muotoutui seuraavaksi tutkimustehtäväksi:

Miten tutkimukseen valittujen yllirajaisien tanssimuotojen opettaminen ja harrastaminen voidaan nähdä kulttuurikasvatuksena?

Muut tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

Millaisten tanssi- ja oppimiskäsitysten pohjalta tanssinopettajat tarkastelevat työtään, ja miten käsitykset voivat tukea näkemystä tanssinopettajista kulttuurikasvattajina? (Artikkelit I ja II sekä yhteenveto)

Millaisia merkityksiä tanssinopettajat antoivat tanssimuotojen kulttuuritaustoille? (Artikkelit I ja II sekä yhteenveto)

Millaiset kokemukset olivat tanssinharrastajille merkityksellisiä? (Artikkelit III ja IV sekä yhteenveto)

Millaisia merkityksiä tanssinharrastajat antoivat tanssimuotojen kulttuuritaustoille? (Artikkelit IV ja V sekä yhteenveto)

Miten opettajat konkreettisesti esittelivät opetuksessaan tanssimuotojen kulttuuritaustoja? (Väitöskirjan yhteenveto)

Tutkimuskysymysten jälkeinen numero viittaa siihen artikkeliin, jossa olen pyrkinyt löytämään vastauksen kuhunkin tutkimuskysymykseen. Väitöstutkimus koostuu neljästä artikkelista, joita täydentää yhteenvetoa varten analysoimani ja tulkitsemani, tanssitunneilta kuvaamani videoaineisto. Videoaineiston avulla selvitan, miten opettajat tuovat konkreettisesti opetuksessaan esille tanssimuotojen kulttuuritaustoja.

Tutkimustehtävä toimii väitöskirjakokonaisuuden eri osa-alueita kokoavana pääkysymyksenä. Muiden tutkimuskysymysten avulla pyrin kuvaamaan ja avartamaan kulttuurikasvatukseen liittyviä näkökulmia. *Kulttuurikasvatuksen* käsite nousi esille tutkimusaineistosta. Tutkittavat tanssinopettajat luonnehtivat itseään kulttuurikasvattajiksi ja tanssijat taas luonnehtivat opettajiaan kulttuuritulkeiksi.

Kulttuuri voidaan nähdä koko elämäntapaa jäsentäväksi tavaksi katsoa maailmaa (Huttunen, Löytty & Rastas 2005). Kulttuurin käsitteeseen sisältyvät näin esimerkiksi yksilöiden ja yhteisöjen arvot ja normit, ihmisen arkiset käytänteet sekä musiikki ja tanssi. Kulttuurikasvatuksella tarkoitan Marjo Räsästä (2008, 2011) mukailleen kulttuurisen lukutaidon kehittämistä. Räsänen luonnehtii kulttuurisen lukutaidon kyvyksi havaita, tulkita, ymmärtää ja arvottaa kulttuuristen ryhmien viestejä. Kulttuurikasvatuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena pidän monikulttuuristen ilmiöiden ja niihin liittyvien haasteiden tunnistamista ja esittelemistä. Voidaanko esimerkiksi tanssinharrastajien ymmärrystä itsestään ja muista lisätä tanssin avulla, ja voiko tanssi edistää rakentavaa dialogia eri kulttuuristen ryhmien välillä? Pyrin myös selvittämään, millaista kulttuuritietoisuutta tutkimukseen valittujen tanssimuotojen avulla opitaan ja opetetaan.

Monikulttuurisuuden liittyvä läheisesti käsite *transnationaalisuus* (*rajat ylittävyys*). Samaa tarkoittavana käytetään tavallisesti ilmaisuja ”ylirajainen” ja ”ylirajaisuus”. Ylirajaisuudella tarkoitetaan muun muassa erilaisia valtioiden rajat ylittäviä sosiaalisia tai kulttuurisia käytänteitä, kuten perhesiteiden ylläpitoa tai poliittista toimintaa yli valtioiden rajojen. (Bryceson & Vuorela 2002; Portes, Guarnizo & Landolt 1999.) Rajojen ylittämiseen liittyvät monella tavalla kulttuurin interaktiivisuus ja kulttuurisilla rajapinnoilla tapahtuva neuvottelu, jolloin seurauksena voi olla erilaisten ajattelu- ja toimintatapojen yhteentörmäyksiä mutta myös rikastuttavia kokemuksia (Huttunen ym. 2005). Omassa tutkimuksessani kiinnitän *ylirajaisuus*-käsitteen avulla huomiota siihen, miten ihmiset ja asiat kohtaavat kulttuurienvälisillä rajoilla. Opettajat ja tanssinharrastajat tanssivat toisesta kulttuurista lähtöisin olevia tanssimuotoja, jolloin he ottavat yleensä jollakin tavalla kantaa kulttuurien kohtaamisiin.

Alakysymyksissä käytän käsitettä *tanssin kulttuuritausta*. Kulttuuritaustaa on esimerkiksi se, millaisissa tilanteissa kutakin tanssimuotoa on yleensä tapana tanssia ja ketkä sitä tanssivat tanssimuotojen ”kotimaissa”. Kulttuuritaustaan kuuluvat lisäksi tanssin tyyllilajiin ja siinä käytettyyn musiikkiin liittyvät asiat. Yhtenäisestä tanssin kulttuuritaustasta ei kuitenkaan voida puhua, vaan olenaisista tässä tutkimuksessa on se, mitä seikkoja tutkittavat opettajat pitävät merkityksellisinä opettamansa tanssimuodon kulttuurista oppilailleen välittää.

Kulttuuritausta todentuu lopulta opetustilanteessa opettajan ja tanssinharrastajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Tutkimustehtävän, tutkimuskysymykset, aineistot ja analyysimetodit kuvaan kootusti seuraavassa taulukossa.

TAULUKKO 1 Tutkimustehtävä, tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmät

TUTKIMUSTEHTÄVÄ Miten tutkimukseen valittujen ylipääntäisten tanssimuotojen opettaminen ja oppiminen voidaan nähdä kulttuurikasvatuksena?			
TUTKIMUS- KYSYMYKSET	AINEISTOT	ANALYYSI- MENETELMÄT	TULOKSET
1. Millaisten tanssi- ja oppimiskäsitysten pohjalta tanssinopettajat tarkastelevat työtään, ja miten käsitykset voivat tukea näkemystä tanssinopettajista kulttuurikasvattajina?	Seitsemän kokeneen suomalaisen tanssinopettajan teemahaastattelut	Fenomenografinen tutkimusote	Artikkelit I ja II sekä yhteenveto
2. Millaisia merkityksiä tanssinopettajat antoivat tanssimuotojen kulttuuritaustoille?	Kolme flamenco-tanssin, kaksi itämaisen tanssin ja kaksi länsiafrikkalaisten tanssien opettajaa, kaikki naispuolisia	Tanssinopettajien tanssi- ja oppimiskäsitysten sekä kulttuuritaustan merkityksen näkyväksi kirjoittaminen	Artikkelit I ja II sekä yhteenveto
3. Millaiset kokemukset olivat tanssinharrastajille merkityksellisiä?	36 tanssinharrastajan kokemuspäiväkirjat, 35 naista ja yksi mies	Fenomenologishermeneuttinen tutkimusote	Artikkelit III ja IV sekä yhteenveto
4. Millaisia merkityksiä tanssinharrastajat antoivat tanssimuotojen kulttuuritaustoille?	13 flamencotanssijaa, 11 itämaisen tanssin ja 12 länsiafrikkalaisten tanssin harrastajaa	Kokemuspäiväkirjojen analysointi fenomenologista asennetta noudattaen, keskeisinä periaatteina sulkeistaminen ja mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu	Artikkelit III ja IV sekä yhteenveto
5. Miten opettajat konkreettisesti esittelivät opetuksessaan tanssimuotojen kulttuuritaustoja?	Videoitujen tanssituntien analysointi, yksi tunti/opettaja	Videomateriaalin aineistolähtöinen analysointi havainnoiden, miten ja mitä asioita tanssinopettajat esittelivät opetustilanteissa opettamiensa tanssien kulttuuritaustoista (kehollisesti, sanallisesti jne.)	Väitöskirjan yhteenveto

2 TUTKIMUKSEEN VALITUT TANSSIMUODOT

Tutkimiani tanssimuotoja on opetettu ja harrastettu Suomessa aktiivisesti 1980- ja erityisesti 1990-luvulta lähtien (Laukkanen 2003; Lindroos 1999; Siljamäki 2006). Jo tätä ennen jotkut yksittäiset opettajat järjestivät tanssitunteja, mutta harrastustoiminta oli pienimuotoista. Tutkituilla tanssimuodoilla on suunnilleen yhtä pitkä kehityskaari osana suomalaista tanssikulttuuria, mikä olikin yksi valintaperuste sille, että juuri nämä tanssimuodot ovat mukana tutkimuksessani. Tutkimukseen valitsemiani tanssimuotoja yhdistää myös se, että ne ovat soolotansseja eikä niitä tanssita parin kanssa fyysisessä kontaktissa. Oletan paritansseissa tanssijoiden fyysisen kontaktin tuottavan erilaisia kokemuksia kuin yksin tanssimisen (vrt. Hoppu 2000).

Valitsin tutkimukseeni sellaisia opettajia, jotka ovat olleet pitkään osallisina tanssimuotonsa kehityksessä, aluksi harrastajina ja myöhemmin opettajina. Osa tutkittavista on opettanut tanssimuotoaan 1980-luvulta lähtien ensimmäisinä suomalaisina alansa opettajina. Opetukseen kuuluu muun muassa tanssimuodolle ominaisia liikekielen peruseriaatteita, tanssitekniikkaa ja -ilmaisua sekä koreografioita.

Kuvaan seuraavaksi tutkittavien tanssimuotojen kulttuuritaustoja ja niiden tanssimista Suomessa. Luonnehdin myös tanssimuotojen liikekieltä ja pohdin musiikin merkitystä osana tanssimista. En kuitenkaan käsittele laajasti tanssimuotojen historiallisia vaiheita tai eri tyylejä. Sen sijaan esitän sellaisia näkökulmia, jotka auttavat lukijaa asettamaan tutkittavat tanssimuodot tutkimukseeni kontekstiin. Jokaista tanssimuotoa kuvaan hieman eri tavoin ja keskityn selvittämään erityisesti niitä asioita, jotka liittyvät aineistosta ilmeneviin opettajien käsityksiin ja opetukseen sekä harrastajien kokemuksiin. Länsiafrikkalaisista tansseista kirjoitetussa osuudessa osa tekstistä perustuu omiin huomioihini, jotka liittyvät tanssimuodon monivuotiseen opiskeluun, esittämiseen ja opettamiseen niin Suomessa kuin Afrikan eri maissa. Hyödynnän tätä omakohtaista suhdetta tanssimuotoon, mutta en kuitenkaan halua nostaa omia kokemuksiani keskeiseen asemaan.

Tutkittavista tanssimuodoista ei tietenkään ole olemassa yhtä ”totuutta”, vaan tutkijana rakennan kuvaa lukijalle kunkin tanssimuodon olemuksesta ja

kulttuuritaustoista. Kaikki ”tieto” on lopulta tutkijan konstruoimaa ja hänen ajattelunsa rajaamaa (Latomaa 2012). Tutkijana pyrin tiedostamaan työni rajoitukset ja sen, että tanssimuotoja ja niiden taustalla olevia kulttuureita ei ole mahdollista kuvata ”sellaisina kuin ne ovat”. Kulttuurin kuvaus koostuu enemmänkin yksittäisistä osasista. (Vrt. Siikala 1997.)

Olen havainnut, että tanssikirjallisuudessa on osin mukana myös tanssiyhteisön — alan opettajien ja tanssijoiden — ylläpitämiä melko värityneitäkin käsityksiä tanssimuodon luonteesta. Näiden käsitysten avulla voidaan luoda tahattomasti tai tarkoituksellisesti tietynlaista tanssikulttuurista narratiivia siitä, millaisena tanssimuodot nähdään tai ne halutaan muille esittää. Esimerkiksi monissa teoksissa kirjoitetaan tanssimuodoista ylistävään ja jopa mystifioivaan sävyyn. En erittele tässä tarkemmin kirjoituksissa ilmeneviä ideologioita, mutta olen pyrkinyt olemaan niistä tietoinen lukiessani ja käyttäessäni tanssimuotoihin liittyvää lähdeaineistoa.

2.1 Flamenco

Flamencotanssissa on useita rinnakkain eläviä muotoja. Esittävän flamencotanssin ohella flamenco tanssitaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Esittävä flamencotanssi tuli tunnetuksi 1800-luvulla sekä Espanjassa että maan ulkopuolella. 1900-luvun aikana se muotoutui pienimuotoisista laulukahviloiden esityksistä musikaalinomaisiksi näyttämöteoksiksi, flamencobaletteiksi ja flamencoteattereiksi. Pari- ja ryhmäkoreografiat on usein tehty näyttämöteoksia varten; perinteinen flamenco on yleensä soolotanssia. Sosiaalisen kanssakäymisen muotona flamenco on edelleen tärkeä osa andalusialaisten elämää. Flamenco tanssitaan esimerkiksi romaniperheiden ja Andalusian kyläläisten juhlissa. (Lindroos 1999.) Suosittua Sevillanas-paritanssia voi nähdä myös esimerkiksi ravintoloissa ja monissa uskonnollisperäisissä juhlissa (Böök 1999).

Espanjan ulkopuolella flamenco on yhä suosittumpaa. Suuri osa flamencoyleisöstä ja flamencokoulujen oppilaista on Espanjassakin ulkomaalaisia. Erityisen suosittua flamenco on Japanissa (Ayoma 2007). Myös Suomessa flamenco on saanut vankan jalansijan.

Katja Lindroosin (1999) mukaan ensimmäiset flamencoammatilaiset aloittivat Suomessa 1960–1970-luvulla. Länsiafrikkalaisten tanssien ja itämaisen tanssin tapaan flamencoakin on kuitenkin voinut aktiivisesti harrastaa Suomessa 1980- ja erityisesti 1990-luvulta alkaen.

Flamencon suosioon Suomessa lienevät osaltaan vaikuttaneet kansainvälisesti tunnettujen taiteilijoiden ja ryhmien 1990-luvun alussa alkaneet vierailut. Taiteilijat ovat osallistuneet vuosittain järjestettävälle ja kansainvälisestikin merkittävälle flamencofestivaaleille Tampereella ja Helsingissä. Tunnettavuutta ovat lisänneet myös monissa kaupungeissa aktiivisesti toimivat flamencoyhdistykset. Niitä on esimerkiksi Helsingissä, Jyväskylässä, Tampereella, Kuopiossa, Turussa ja Vaasassa. Suomessa toimii myös useita flamencotanssiryhmiä. Lisäksi Helsingin flamencoyhdistys on julkaisemassaan alan lehdessä *Letrassa*

tehnyt vuodesta 1993 lähtien tanssimuotoa tunnetuksi. (Helsingin flamencoyhdistys ry.)

2.1.1 Flamencon vaiheita

Gerhard Steingressin (2002) mukaan flamenco on tulkittu yhä uudestaan eri tavoin riippuen siitä, missä yhteydessä sitä tanssitaan tai esitetään. Välillä on haluttu korostaa flamencon espanjalaisuutta, kun taas andalusialaisia piirteitä on korostettu silloin, kun on pyritty vahvistamaan alueellista identiteettiä. Romanivaikutteiden painottaminen on voinut liittyä valtavirrasta erottautumiseen tanssin avulla. Eri ihmiset kertovat flamencon alkuperästä, sen kehityksestä ja taidemuodolle tärkeistä esiintyjistä omat tarinansa. (Hayes 2009, 4–5.)

Flamencon maantieteellisenä synnyinseutuna pidetään Etelä-Espanjan Andalusiaa, erityisesti Sevillan, Cádizin ja Jerezin alueita, joilla on merkittävä romanasutus (liite 1). Romanien lisäksi flamencoon ovat vaikuttaneet myös Andalusiassa asuneet muut ryhmät, kuten andalusialaiset, maurit, arabit ja juutalaiset. (Leblon 1994, 66–79; Varto & Attar 2006, 10–14.) Flamencolla on näin ollen monikulttuuriset juuret ja flamencotanssiin on sulautunut useita kulttuurivaikutteita. Flamenco voidaan kutsua monien vaikutteidensa vuoksi kulttuuriset rajat ylittäväksi fuusioksi. (Ayoma 2007; Hayes 2009, 29–37; ks. myös Varto & Attar 2006, 10–14.) Esimerkiksi itämaisen tanssin pehmeät käsiliikkeet ja intialaisten tanssien symboliset käsiliikkeet muistuttavat monella tapaa flamenco. Romanit ovat luultavasti tuoneet vaikutteita Pohjois-Intiasta. Siellä tanssittavassa kathakissa on edelleen paljon yhtäläisyyksiä flamencon kanssa. (Hayes 2009, 36; Niinimäki 1999.)

Flamencohistorioitsijat ovat erimielisiä siitä, millainen merkitys Andalusiassa asuneilla eri ryhmillä on ollut flamencon synnyssä. Joidenkin historian tutkijoiden mukaan flamenco olisi syntynyt nimenomaan muutamien romanisukujen ympärille. Perheen ja suvun rooli on aina ollut merkittävä sekä flamencon että romanikulttuurissa. Flamenco on siirtynyt vanhemmilta lapsille ja kulkenut näin suvussa. (Hayes 2009, 31–37; Lindroos & Böök 1999.) Toisaalta edellä mainittua tulkintaa on myös kritisoitu, ja flamencon alkuperästä on esitetty muitakin tulkintoja.

Flamenco-sanan alkuperää ei tarkkaan tunneta, mutta espanjan kielessä se tarkoittaa flaamilaista. Ilmauksella *arte flamenco* voidaan viitata sekä flamencoon että flaamilaiseen maalaustaiteeseen. Yhden tulkinnan mukaan *flamenco* on peräisin arabiankielisistä sanoista *fe-lah Menku*, joka tarkoittaa vuorille paennutta maalaista. Vaikka tulkinnan todenperäisyyttä on vaikea selvittää, se saa tukea Andalusiassa historiallisista vaiheista. Flamencon synty ja inkvisitio on usein liitetty yhteen. Flamencon synkkien teemojen käsittely voisi selittyä vainojen synnyttämästä kauhusta, jota monet Andalusiassa etniset ja uskonnolliset vähemmistöt kokivat inkvisition aikana 1400-luvulla. Ihmiset ilmaisivat tunteuksiaan eristyneissä oloissa laulun ja tanssin avulla. Kätten taputus (*palmas*) toimi tuolloin luultavasti ainoana säestyksenä. Vähitellen syvästä tunteellisuudesta tuli romanien tanssin ja laulun keskeinen ominaispiirre. Laulujen sanoissa kerrottiin romanien nälästä, kärsimyksistä, vankeudesta ja kuolemasta. Roma-

nien kerrotaan esittäneen flamenco salassa, koska se oli virallisesti kielletty. (Lindroos & Böök 1999.)

Ensimmäiset flamencotaiteilijat, trubaduurit ja tanssijat tunnetaan 1800-luvulta. *Café cantante* -vaihetta eli laulukahvilakautta kutsutaan usein flamencon kultakaudeksi. Se alkoi 1800-luvun puolivälissä ja jatkui 1900-luvun ensimmäisiin vuosikymmeniin saakka. Flamencotaide kehittyi laulukahviloiden aikakautena esitettäväksi taidemuodoksi ja ammattimaistui. Valtaosa flamencon nykyisistä tyylilajeista syntyi tuona aikana. (Lindroos 1999.)

1910-luvulla flamencon historiassa alkoi tyyliisuunta, jota kutsutaan *ópera flamencoksi*, oopperaflamencoksi. Oopperaflamenco pidetään flamencon historiassa ristiriitaisena aikakautena. Aikakautta on syytetty liiasta kaupallisuudesta ja näyttävyyden korostamisesta. Tyypillisiä oopperaflamencon tunnusmerkkejä olivat näyttävät puvut, isot joukkokohtaukset ja lavasteet. Oopperaflamencon aikakautena flamenco alettiin esittää teattereissa ja konserttisaleissa. Tyyli-suunnan suosio jatkui 1950-luvun puoliväliin asti. Tuolloin flamenco myös kansainvälistyi. (Lindroos 1999.)

Kenraali Francon vallassaolon aikana (1936–1975) Espanjassa vallitsi turistiflamencoksi kutsuttu aikakausi. Francon ajatuksena oli, että Espanjaan lomailemaan tuleville turisteille tuli esittää flamenco, josta karsittiin pois ikävä ja synkkä puoli. Monet ulkomaalaiset, myös suomalaiset, saivat ensikosketuksensa flamencoon katsomalla näitä esityksiä. Tuona aikana kaikki flamenco ei kuitenkaan muuttunut viihdeflamencoksi, vaan rinnalla säilyivät muutkin flamencotyyli. (Hayes 2009, 40–41; Lindroos 1999.)

1980-luvulla flamencon suosio eri puolilla maailmaa kasvoi Carlos Sauran flamencoaiheisten elokuvien ansiosta. Näin suomalaiset tutustuivat turisteille suunnatun flamencon ohella toisenlaiseen flamencoon. Myös monien flamencotaiteilijoiden kiertueet toivat suomalaisten tietoisuuteen flamencon. (Lindroos 1999.)

2.1.2 Tyyli ja musiikki

Flamenco on perinteisesti muodostunut kolmesta pääelementistä, joita ovat laulu (*cante*), tanssi (*baile*) ja kitara (*toque*) (Djupsjöbacka 2011). Tanssi on siten tiiviissä yhteydessä musiikkiin. Tanssijan liikkeet ja musiikin rytmi muodostavat parhaimmillaan yhtenäisen kokonaisuuden. (Lindroos 1999.) Laulu on flamencon vanhin muoto, mutta erityisesti flamencon iloisempiin muotoihin tanssi on kuulunut melkein yhtä kauan kuin laulu (Djupsjöbacka 2011).

Flamencossa cantea eli laulua pidetään kaiken perustana. Kuitenkin myös tanssilla, kitaransoitolla ja muulla musiikilla on kullakin tärkeä rooli, ja ne nousevat jokainen vuorollaan esityksessä keskeisiksi. Laulu koostuu *letroista*, säkeistöistä. Flamencolaulaja voi eri esityskerroilla vaihdella letrojen sanoitusta, hän voi laulaa eri määrän letroja, ja hän voi myös vaihtaa toiseen tyyliin, *palloon*. Flamencon ominaisimpia piirteitä on improvisaatio. Sitä ei ole koskaan tarkoitettu toistettavaksi samanlaisena. Vaikka flamencolaulaja laulaisi muiden lauluja, hän tekee niistä omiaan ja muotoilee niitä tilanteen mukaan.

Flamencossa on noin 50 tyyllilajia, paloa, joita voidaan luokitella esimerkiksi rytmin ja tunnelman mukaan. Eri tyylien tunnistamista helpottaa rytmi eli *compás*, jossa toistuu tietty rytmikuvio eli aksentointi. Flamencossa ajatellaan olevan neljä *compás*: *soleá*, *siguirias*, *tangos* ja *fandango*, joihin muut tyyllilajit perustuvat. Tyyllilajit, joilla on samanlainen rytmi, voivat erota toisistaan aksentoinniltaan, tempoltaan, sävellajiltaan tai laulultaan. (Böök 1999; Huotari 1999.)

Jalkatekniikkaan ja koputuksiin kuuluvat erityyppiset jalan iskut, kuten tasaiskut (*golpe*), päkiäiskut (*planta*), kanta- ja korkoiskut (*tacón*), kärki-iskut (*punta*) sekä erilaiset harjaukset (*látigos*). Tanssiin voidaan liittää myös välineitä, kuten huivi (*mantón*) tai viuhka (*abanico*). Kastanjetteja käytetään myös, vaikka ne kuuluvat pikemminkin espanjalaiseen kansantanssiin. (Djupsjöbacka 2011.)

Kengillä tehtävien rytmisten iskujen ohella tanssin peruselementteihin kuuluu voimakas tunneilmaisuus. Liikkeen virtauksen kontrollointi, pidätellyn ja purkautuvan liikkeen vuorottelu, kuuluu myös olennaisesti flamencotanssin piirteisiin. Niin sanotussa perinteisessä flamencossa liikkeiden energia pysähtyy tiettyihin asentoihin. Tanssille ovat tyypillisiä taivutetut vartalon asennot, jotka ovat usein epäsymmetrisiä. Käsien käytöllä on tanssissa tärkeä merkitys. Käsivarsien asennot ja liikkeet ovat perinteisesti muistuttaneet klassista balettia. Tanssiin kuuluvat tärkeinä myös piruetit ja käännökset sekä eri rytmisissä liikkuvat kehonosat. (Niinimäki 1999.)

Flamencotanssi on käynyt historiansa aikana läpi isoja muutoksia. Nykyflamenco, *nuevo flamenco*, hyödyntää musiikillisesti ja tanssillisesti monenlaisia elementtejä. Se on saanut vaikutteita monista tanssilajeista, kuten nykytanssista. Nykytanssin vaikutus flamencossa näkyy esimerkiksi tanssiasennon suoristumisena ja liikkeen hengittävyysnä. (Lindroos 1999.) Lisäksi flamencosta on muotoutunut suosittuja populaariversioita, kuten improvisaatiolle tilaa jättävä *rumba flamenca*. Alun perin rumba syntyi Kuubassa, kun afrikkalainen ja espanjalainen musiikki kohtasivat. Espanjaan rumba ilmestyi ensimmäisen kerran 1910-luvulla. (Böök 1999.)

2.2 Itämainen tanssi

Itämaista tanssia tanssitaan arabi-islamilaishalla kulttuurialueella Lähi-Idässä ja Pohjois-Afrikassa (Laukkanen 2003; Seppänen 1993, 18). Näiltä alueilta se on levinnyt Pohjois-Amerikkaan ja muualle maailmaan, myös Eurooppaan ja Suomeen. Itämaista tanssia pidetään yleensä naisille hyvin soveltuvana, naisellisenä tanssimuotona (Laukkanen 2003). Erityisesti soolotanssi mielletään naisten tanssiksi, mutta esimerkiksi Egyptissä, Marokossa ja Turkissa myös miehet tanssivat sitä sosiaalisena tanssina.

Itämaista tanssia voidaan käyttää kattokäsitteenä erilaisille soolo- ja ryhmätanssien muodoille, joita tanssitaan sekä sosiaalisissa tilanteissa että ammattilaisten esittäminä (Laukkanen 2012a, 57). Tanssimuoto paikantuu maantieteellisesti useaan maahan, ja sitä tanssitaan aikaisemmin mainitsemieni maiden lisäksi myös muun muassa Kreikassa, jossa on oma itämaisen tanssin muotonsa.

Myös Romanian, Bulgarian ja entisen Jugoslavian romanien elämään on kuulunut samantyyppisiä tansseja. (Seppänen 1993, 12.) Tutkimukseen osallistuneet itämaisen tanssin opettajat ja harrastajat keskittyivät erityisesti egyptiläiseen tanssityyliin (liite 1), jonka keskuksena pidetään Kairoa (ks. Shay & Sellers-Young 2005). Myös egyptiläinen tanssityyli on monimuotoista ja saanut vaikutteita useista eri tyyleistä. Siitä syystä ei voida puhua vain yhdestä egyptiläisestä tanssityylistä. (Laukkanen 2012a, 12–13.)

Tämän tutkimuksen lisäksi muissakin suomalaisissa tutkimuksissa ja ope- tuksessa on painottunut egyptiläinen tanssityyli. Sitä myös Laukkanen (2012a) tarkasteli väitöstutkimuksessaan. Egyptiläisen tanssityylin merkittävä asema näyttää koskevan Suomen lisäksi koko läntistä ja pohjoista maailmaa. Egyptin keskeisyyden itämaisessa tanssissa on arveltu liittyvän ainakin siihen, että maalla on tärkeä asema arabimaiden viihdeteollisuudessa. Arabimaissa tunne- taan hyvin egyptiläinen musiikki ja elokuvat. Arabiankielisellä alueella on mahdollista nähdä paljon myös egyptiläistä tanssityyliä esimerkiksi elokuvissa ja televisiossa. (Shay & Sellers-Young 2005.)

Myös Egyptiin ja erityisesti Kairoon suuntautuvalla, suureksi kasvaneella tanssurismilla lienee oma vaikutuksensa siihen, miksi nimenomaan egyptiläi- nen tanssityyli on tullut lännessä ja Suomessa suosituksi. Kairossa suomalaiset ovat päässeet osallistumaan tanssitunneille muun muassa 2000-luvun alusta lähtien järjestetyillä festivaaleilla, tai he voivat järjestää itselleen yksityisopetus- ta. Lisäksi tanssimatkoihin kuuluu usein esimerkiksi tanssiesitysten seuraamis- ta sekä musiikki- ja pukuostosten tekemistä. (Laukkanen 2007.) Tämä kaikki lisännee kiinnostusta juuri egyptiläistä tanssityyliä kohtaan.

Itämaisesta tanssista käytetyt useat nimitykset ja nimimäärittely liittyvät läheisesti yhteen tanssin maantieteellisen ja kulttuurisen alkuperän määrittämi- sen kanssa. Suomen kielessä tanssimuodosta on käytetty nimityksiä vatsatanssi ja napatanssi. (Laukkanen 2012a, 12.) Tutkimuksessani käytän termiä itämainen tanssi, koska se kuvaa mielestäni hyvin tanssimuodon tyylien monimuotoisuut- ta. Itämainen tanssi toimii tutkimuksessani sateenvarjoterminä esimerkiksi ryhmässä tanssittaville tansseille ja soolotanssille. Syynä nimivalintaan oli myös se, että tutkmani opettajat ja tanssinharrastajat käyttävät itse nimitystä itämainen tanssi.

Tanssimuodosta eri maissa käytettyjä nimityksiä ovat esimerkiksi Egyptis- sä *raqs sharqi*, Turkissa *ciftetelli* ja Marokossa sekä Iranissa *shikhat* (Shay & Shel- lers-Young 2005). Englannissa käytetään ilmausta *Oriental dance* tai *belly dance* ja ranskassa *la danse du ventre*. Monia muitakin nimityksiä löytyy eri maista ja kie- listä. (Laukkanen 2012a, 12–13.)

2.2.1 Itämainen tanssi länsimaissa ja Suomessa

Itämaisen tanssin katsotaan tulleen länsimaihin teollistumisen aikana, mutta myös kolonialismin myötävaikutuksella. 1800-luvun lopussa Lontoossa, Parii- sissa ja Chicagossa pidetyissä maailmannäyttelyissä esiteltiin länsimaista tek- niikan kehitystä ja samaan aikaan myös eksoottisiin alkuperäiskansoihin liitty- viä kulttuureita. (Laukkanen 2003.)

Vuonna 1893 pidetyn Chicagon maailmannäyttelyn katsotaan vaikuttaneen itämaisen tanssin tunnetuksi tulemiseen Yhdysvalloissa. Siellä Little Egypt-niminen syyrialainen tanssija herätti suurta kiinnostusta ja hämmennystä. Kiinnostus eksoottisena pidettyä itää eli orienttia kohtaan lisääntyi muutenkin, mikä alkoi näkyä esimerkiksi elokuvissa ja oopperassa. Itämaisen tanssin herättämästä huomiosta kertoo myös se, että monien modernin tanssin pioneerien katsotaan saaneen tuolloin vaikutteita tanssimuodosta. (Buonaventura 1989, 101–104; Laukkanen 2003.)

Suuren yleisön tietoisuuteen itämainen tanssi nousi Yhdysvalloissa 1960–1970-luvuilla. Laukkanen (2003) mukaan tanssimuoto sai alkuvaiheessa länsimaissa monenlaisia merkityksiä, jotka liittyivät erityisesti eksotismiin, orientalismiin eli länsimaalaisten itäfantasioihin sekä sukupuolierojen ideologioihin. Tarkastelen orientalismia luvussa 4.3. jälkikoloniaalista tutkimusta esitellessäni, sillä siihen liittyviä teemoja nousi esille omastakin aineistostani.

1980-luvulla harrastajia oli Suomessa muutama sata, mutta sitten määrä alkoi kasvaa. Itämainen tanssi tuli Suomessa entistä tunnetummaksi 1990-luvun alussa. Tähän lienee osaltaan myötävaikuttanut valtakunnallisten yhdistysten perustaminen 1990-luvun taitteessa. Ensimmäinen itämaisen tanssin kesäfestivaali järjestettiin Jyväskylässä 1996. (Laukkanen 2003; Seitsemän Hunnun Tanssi ry.)

Itämaisen tanssin yhdistys Seitsemän Hunnun Tanssi ry. kuvaa verkkosivuillaan, kuinka tanssimuoto alkoi 1990-luvun alussa Suomessa yleistyä. Tällöin siitä tuli yhdistyksen mukaan varsinainen muotitanssi. Yhdistys arvioi, että suurimmillaan harrastajamäärät olivat vuosina 1995–1997. Myöhemmin harrastajamäärät ovat verkkosivujen mukaan vakiintuneet, mutta 2000-luvun alussa tanssimuoto on kokenut uuden, 1990-lukua maltillisemmän nousun. (Seitsemän Hunnun Tanssi ry.) Tällä hetkellä itämaista tanssia harrastetaan yhdistysten järjestämien tuntien lisäksi esimerkiksi tanssikouluissa ja kansalais- ja työväenopistoissa. Laukkanen (2012b, 15) arvioi, että Suomessa on 1000–2000 harrastajaa.

Suomessa itämaisen tanssin opettajaksi tullaan yleensä oman harrastuksen kautta. Suomalaiset yhdistykset ovat järjestäneet itämaisen tanssin opettajakoulutusta vuodesta 1997 lähtien. Opettajien koulutukseen kuuluu yhdistysten verkkosivujen mukaan muun muassa tanssitekniikkaa, kulttuuri- ja musiikkitietoutta, arabimusiikin rytmien opiskelua sekä lihashuoltoa. Koulutuksen päätyttyä opettajiksi opiskelevat suorittavat opetusnäyttökokeen. (Masrah ry; Seitsemän Hunnun Tanssi ry.)

2.2.2 Tanssin liikekieli ja tyyli

Itämainen tanssi pohjautuu improvisaatioon silloin, kun sitä tanssitaan sosiaalisissa tilanteissa. Myös musiikilla ja muusikoilla on erityisen tärkeä rooli. Muusikoiden ja tanssijoiden vuoropuhelu on itämaisessa tanssissa olennaista, kuten kahdessa muussakin tutkimassani tanssimuodossa. (Vrt. Laukkanen 2012a, 16–17.) Tutkimukseeni osallistuneet opettajat ja harrastajat käyttivät kuitenkin

musiikkitalenteita, eikä heidän tunneillaan ollut muusikoita. Samoin meneteltiin länsiafrikkalaisten tanssien ja flamencon kanssa.

Itämaista tanssia voidaan määritellä ja siinä tyyllisuuntia erotella muun muassa liikekielen ja liikelaatujen avulla. Perusliikkeisiin kuuluvat pehmeät, pyöreät ja aaltoilevat liikkeet. Tanssin liikekielelle ovat tyypillisiä myös iskevät ja värisevät liikkeet. Olennainen osa tanssissa on myös isolaatiotekniikka. Se tarkoittaa liikkeiden eriyttämistä niin, että esimerkiksi ylävartalo on paikoillaan lantion liikkuesssa. Käsien liikkeet kehystävät usein ylävartalon, vatsan ja lantion liikkeitä. (Laukkanen 2012a, 16–19, ks. myös Adra 2005, 31–32; Seppänen 1993, 27–89.)

Laukkanen (2012a, 15–17) mukaan tanssin tyyllilajeista egyptiläinen *baladi* on suomalaisille opettajille ja harrastajille tuttu ja usein läheinen tyyli. Baladin hän kuvaa muistuttavan eniten egyptiläistä sosiaalista tanssia silloinkin, kun sitä esittävät ammattilaiset. Egyptissä sanan *baladi* yhtenä merkityksenä on 'kotimainen' ja 'kansanomainen' tai 'se, mitä kaikki tanssivat'. Soolona tanssittavaa baladia pitävät monet kansanomaisien tanssien helmenä. Tanssissa on lantion ja ylävartalon kaarevia, pyöreitä, iskeviä ja väriseviä liikkeitä.

Uskontotieteilijä, itämaisen tanssin tanssija ja opettaja Sirke Seppänen (1993, 18) kirjoittaa opaskirjassaan arabi-islamilaaisella alueella tanssittavasta "kotitanssista". Se on hänen mukaansa tärkeä osa naisten keskinäistä yhdessäoloa ja kuuluu sekä arkeen että esimerkiksi suvun juhliin. Tutkittavat opettajat kertoivat myös omassa opetuksessaan kotitanssin ideasta. Yksi itämaisen tanssin muoto ovat egyptiläiset kansantanssit. Kansantansseja on tehnyt tunnetuksi muun muassa koreografi Mahmoud Reda. Hän on muokannut niitä 1950-luvulta lähtien esitettävään muotoon. (Laukkanen 2012a, 17.) Tutkimukseeni osallistuvat opettajat opettivat kansantansseista muun muassa *haggalaa* ja *fellahia*.

Kansantanssien elementtejä yhdistetään myös tunnetuimpaan itämaisen tanssin tyyliin, estraditanssiin. Se pohjautuu baladitanssiin, mutta on ammentanut vaikutteita esimerkiksi baletista ja jazztanssista. Estraditanssista käytetään useita nimityksiä, kuten *raks sharki*, klassinen ja kabareettyyli. Estraditanssi muodostuu useasta osasta. Tanssissa on usein myös rumpusooloksi kutsuttu kohta, jossa on nopeita väriseviä ja iskeviä liikkeitä. Tämän lisäksi rumpusoolossa tanssijan ja rumpalin vuorovaikutus on keskeisessä osassa. (Laukkanen 2012a, 17.)

Seppänen (1993, 15–17) mukaan muun muassa Hollywood-elokuvien käsitys estraditansseista on vaikuttanut tanssiin myös Egyptissä, mistä itämainen tanssi oli alun perin Amerikkaan tullut. Hänen mukaansa egyptiläiset tanssijat alkoivat käyttää samanlaisia asuja kuin Hollywood-elokuvissa, kuten keskivartalon paljastavia kaksiosaisia asuja. Samalla heidän katsotaan saaneen tanssiin myös muita länsimaisia vaikutteita.

Tällä hetkellä itämaisen tanssin ylijärjaisuus näkyy esimerkiksi tanssin muodoissa, joissa yhdistellään eri kulttuurialueiden tyyliä tai populaarikulttuurista peräisin olevia elementtejä. Tästä on yhtenä esimerkkinä erityisesti nuorille suunnattu *disco oriental* -tyyli. Tanssia on myös teatterillistettu, ja näin

itämainen tanssi on saanut esittävänsä taiteena uusia muotoja. Ylirajaisuuden tärkeänä piirteenä on myös se, että tanssin merkitykset saattavat muuttua. Esimerkiksi Suomessa jokin liike tai ele voidaan tulkita eri tavoin kuin jos se tehtäisiin Egyptissä.

2.3 Länsiafrikkalaiset tanssit

Suomessa länsiafrikkalaisia tansseja voi harrastaa esimerkiksi Helsingissä, Jyväskylässä, Turussa ja Tampereella. Tanssitunteja tarjoavat suomalaissyntyiset opettajat, joiden lisäksi maassamme on muutamia tanssia opettavia, Länsi-Afrikasta Suomeen muuttaneita tanssijoita ja muusikoita. Opetusta järjestävät kansalais- ja työväenopistot, tanssikoulut, yhdistykset ja yksittäiset opettajat. Harrastajien täsmällistä määrää on vaikea arvioida, mutta säännöllisiä harrastajia on Suomessa ainakin useita satoja. Satunnaisesti erilaisilla kursseilla käyviä harrastajia on ryhmien määrän perusteella enemmän.

Tutkimukseen osallistuvat opettajat ja tanssinharrastajat tanssivat useissa Länsi-Afrikan nykyvaltioissa tanssittavia, monen etnisen ryhmän perinteeseen kuuluvia tansseja. Näitä ovat esimerkiksi Malinké- ja Susu-ryhmän tanssit sekä muut erityisesti Guineassa, Malissa, Senegalissa, Burkina Fasossa, Norsunluurannikolla, Sierra Leonessa, Gambiassa sekä Beninissä tanssittavat tanssit. (Liite 1.) Opettajat tekevät omia koreografioitaan, jotka pohjautuvat edellä mainitsemieni maiden tanssiperinteisiin. Lisäksi tunneilla harjoitellaan länsiafrikkalaisien esiintyvien ryhmien kokonaisia tai niihin osittain pohjautuvia koreografioita.

Antropologi Harri Englund (2011) kirjoittaa, että Afrikkaa koskevan tiedon tuottaminen on harvoin vapaa siitä historiallisesta ja filosofisesta rasiitteesta, jonka toiseuden ongelma aiheuttaa. Hänen mukaansa myöskään tieteelliset hankkeet eivät ole vapaita tästä painolastista. Minäkin olen saanut joskus kritiikkiä siitä, että olen kirjoittanut länsiafrikkalaisista tansseista tai vielä yleisemmin afrikkalaisista tansseista (Siljamäki 2002).

Usein kuulee sekä opettajien että tutkijoiden painottavan sitä, että eri puolilla Länsi-Afrikkaa tanssittavat tanssit ovat keskenään hyvin erilaisia. Länsi-Afrikassa onkin suuri määrä etnisiä ryhmiä, joilla on omia, niille tyypillisiä musiikki- ja tanssiperinteitä (Paukkunen 2003). Moninaisuuden ohella tansseissa on kuitenkin paljon myös yhtäläisyyksiä, joita ei välttämättä eritellä siinä määrin kuin eroja. Historiallinen perspektiivi valaisee mielestäni jonkin verran asiaa.

Länsi-Afrikka käsittää laajan alueen, jossa nykyvaltioiden rajat määriteltiin siirtomaa-aikana. Ennen siirtomaa-ajan varsinaista alkua 1880-luvulla Afrikassa ei ollut selvästi maantieteellisin rajoin määriteltyjä valtioita. (Marjomaa 2011.) Siirtomaa-aikaisessa rajanvedossa saman etnisen ryhmän jäseniä jäi asumaan useaan valtioon, ja toisaalta samassa valtiossa elää useaan etniseen ryhmään kuuluvia ihmisiä. Etnisten ryhmien kulttuuriperintöä ei siis otettu huomioon nykyvaltioiden rajoja luodessa. (Sellier 2011, 21–22, 97.) Siksi eri puolilla

ja useissa nykyvaltioissa Länsi-Afrikassa tanssittavilla tansseilla on paljon keskenään samanlaisia piirteitä.

Malinkét ovat yksi suurimmista etnisistä ryhmistä, joiden tansseja tanssitaan maantieteellisesti laajalti (Charry 2000, 30–62; Kalani 2006, 15; Konaté & Ott 1997, 13–14). Historioitsija Jean Sellier (2011, 89–98) kirjoittaa, kuinka Malinkén kieli ja kulttuurialueen historia juontavat juurensa Malin suureen kuninkaskuntaan, joka oli olemassa 1200–1500-luvuilla. Siirtomaa-aikana Malinké-alueelle perustettuja nykyvaltioita ovat juuri ne valtiot, joiden alueilta lähtöisin olevia tansseja tutkimukseen osallistuvat opettajat opettavat (Charry 2000, 30–62; Konaté & Ott 1997, 13–14).

Länsiafrikkalaisten tanssien erilaisten piirteiden korostaminen liittyyneen ainakin osittain siihen, että halutaan välttää niitä yksinkertaistavaa ja stereotyyppioivaa kuvaa. Tästä syystä useat tutkijat painottavat usein enemmän eri etnisille ryhmille tyypillisten tanssien erilaisuutta kuin niiden liikekielessä, rytmeissä tai musiikin roolissa ilmeneviä yhteisiä piirteitä. Tutkijat pyrkivät torjumaan yleistävien ilmausten ja käsitteiden käytön esittelemällä Afrikkaan liittyvää moninaisuutta (Ferguson 2006). Keskustelu käsitteiden käytöstä on tärkeää, sillä Afrikkaa ja siihen liittyviä ilmiöitä koskevaa tietoa jäsennetään usein länsimaaisilla käsitteillä. Näin ne osaltaan muokkaavat käsitystä tiedostamme ja todellisuudestamme. (Englund 2011.)

Tanssinopetuksessa ilmaisut ”länsiafrikkalaiset tanssit” tai ”afro” herättävät välillä kysymyksiä. Jotkut pitävät niitä liian yleistävinä, koska ne eivät kuvaa opetettavien tanssien sisältöjä. Olen verrannut näitä käsitteitä esimerkiksi tanssinopetuksessa yleisesti käytettäviin ”nykytanssiin” tai ”jazztanssiin”. Niihinkin kuuluu useita erilaisia tyytlejä ja variaatioita, eikä ole olemassa yhdenlaista nykytanssia tai jazztanssia. Näin myös niistä voi tulla yleistävä ja yksinkertaistava kuva. Tanssituntitilanteessa sekä länsimaissa muotoutuneiden tanssimuotojen että länsiafrikkalaisten tanssien opettajat kuvaavat kokemukseni mukaan usein tarkemmin, millaisesta tyylistä on kulloinkin kyse. Myös tutkitavat opettajat kertoivat opetuksessaan tanssijoille opettamista tansseista ja niiden tyyleistä.

2.3.1 Liikekieli ja musiikki

Monissa länsiafrikkalaisissa tansseissa tyypillisenä piirteenä pidetään yksilöllistä variaatiota liikkeiden toteuttamisessa. Tämä näkyy etenkin improvisaatiotilanteissa, sillä ryhmätansseissa yksilöllistä variaatiota on vähemmän. (Paukkunen 2003.) Yksilöllinen variaatio voidaan ymmärtää monella tavalla. Jos länsiafrikkalaisia tansseja verrataan esimerkiksi balettiin, yksilöllisyys liikkeiden toteuttamisessa on mielestäni suurempaa. Kyse ei siis ole siitä, ettei liikkeitä opeteltaisi tanssimaan ”kunnolla” tai tarkasti.

Aineiston hankinnan aikana tanssituissa tansseissa tyypillisiä liikekielen piirteitä oli muun muassa voiman ja rentouden vaihtelu. Lisäksi monenlaiset keskikehon – rintakehän, lantion, olkapäiden ja selän – liikkeet toistuivat usein. Moni tutkimukseen osallistunut tanssinharrastaja kuvaili tanssimuodon olevan kokonaisvaltaista ja juurevaa. Istuvahko asento oli monissa liikkeissä

keskeisessä asemassa. Tanssista ja rytmistä riippuu, kuinka alhaalla liikutaan. Monissa liikkeissä, kuten hyppyissä, haetaan keveyden tuntua polvia ylös nostamalla ja päkiöillä liikkumalla.

Liikkeiden aksentointia ja rytmistä tarkkuutta pidetään monissa länsiafrikkalaisissa tansseissa erityisen tärkeänä (esim. Paukkunen 2003), ja niitä painotettiin myös tutkittavien opetuksessa. Tunneilla opetettuihin tansseihin kuului monia perinteisiksi katsottavia tansseja, kuten Djolé, Mandiani, Lamba ja Liberté. Jokaisella tanssilla on erityisesti perinteisissä yhteyksissä oma taustansa ja merkityksensä. Esimerkiksi Liberté-tanssi on tehty Guinean itsenäistymisen kunniaksi.

Myös rytmeillä ja musiikilla on tärkeä rooli, minkä lisäksi tanssiin yhdistetään usein laulua. Tanssin, musiikin ja laulun toisiinsa kietoutumista kuvaa mielestäni hyvin myös puhuttu kieli. Monissa Länsi-Afrikassa puhuttavissa kielissä ei ole välttämättä erillisiä sanoja, jotka kuvaisivat yksinomaan tanssia tai musiikkia. Esimerkiksi Guineassa malinkénkielinen sana *donkela* kuvaa tanssia, laulua ja musiikkia. (Keita & Conté 2013.)

Rumpumusiikille on tyypillistä monissa Länsi-Afrikan maissa erilaisten rytmikuvioiden limittyminen polyrytmiseksi kudelmaksi. Esimerkiksi Malinké-musiikkia soittaa tavallisesti usean rumpalin muodostama ryhmä, jonka soolosoittajana toimii usein *djembé*-rumpali. Djembé on Länsi-Afrikassa laajalle levinnyt rumpu, jolla on tärkeä asema lyömäsoitinorkestereissa. (Ks. esim. Paukkunen 2003.)

Soolosoittajan yhtenä merkittävänä tehtävänä pidetään tanssin liikkeiden vaihtumista osoittavien merkkien soittamista sekä aksentointia eli tiettyjen kohtien painottamista tanssissa. Tästä syystä hänen pitää tuntea tanssiin kuuluvat, ennalta määrätyt liikkeet ja askeleet, jotta hän pystyy kommunikoimaan rytmin avulla tanssijoiden kanssa. (Esim. Sunkett 1995, 55–57.)

Tutkimukseen osallistuvat opettajat ja heidän kanssaan myös tanssinharrastajat tanssivat joskus muusikoiden säestäessä. Pääasiassa opettajat kuitenkin käyttivät musiikkitalenteita, kuten CD-levyjä. Liikkeen vaihtumisesta kertovat merkit he tuottivat omalla äänellään. Opettajien tavoitteena oli luoda musiikin ja tanssin välille samantyyppinen kommunikoiva suhde kuin muusikkojen ja tanssijoiden kesken pyritään löytämään. Tunnin ilmapiiri ja energia muotoutuivat mielestäni yleensä hyvin erilaiseksi silloin, kun muusikot tai rumpuryhmä ovat paikalla. Musiikkitalenteita käytettäessä jää muusikoiden soittamien rytmien ja tanssijoiden liikkeiden avulla syntynyt kommunikointi kokonaan pois. Iso kulttuurinen ero on siinä, että Afrikassa tanssiessani rumpuryhmä on työkennellyt poikkeuksetta tanssijoiden kanssa. Suomessa rumpuryhmän puuttumisen tanssitunneilla sanotaan johtuvan usein taloudellisista resursseista.

2.3.2 Tanssin eri muodot Länsi-Afrikassa

Tanssia voi Länsi-Afrikassa nähdä monissa eri yhteyksissä, kuten sosiaalisissa tilanteissa tai näyttämölle esitettäväksi valmisteltuina teoksina. Esimerkiksi monet juhlat, kuten Dundunba-juhlat Guineassa, rakentuvat pitkälti tanssin ja

musiikin ympärille. Dundunba-juhlia voidaan järjestää monesta syystä, muun muassa häiden tai ramadan-kuukauden päättymisen kunniaksi.

Olen päässyt seuraamaan 2000-luvun alusta lähtien aina viime vuosiin asti esimerkiksi Guineassa, Beninissä, Senegalissa ja Burkina Fasossa, kuinka muusikot ja tanssijat ovat merkittävässä roolissa paikallisissa juhlissa. Tanssi on ollut esimerkiksi improvisoitua soolotanssia tai ryhmässä tanssimista. Mielenkiintoisen sosiaalisen tilanteen juhlista on tehnyt yleisön vahva läsnäolo. Tanssijoita on kannustettu esimerkiksi huudoin ja taputuksin. Soolotanssiosuuksissa muusikoiden, erityisesti soolorumpalin, ja tanssijan keskinäinen vuorovaikutus on ollut välillä hyvinkin intensiivistä molempien seuratessa toisiaan. Vuorovaikutus on toteutunut tanssijan liikkeiden ja muusikon soittamien rytmien kautta, mutta myös muun kehollisen ilmaisun, kuten eleiden ja ilmeiden avulla. Koko kylän juhlissa ovat tanssineet yleensä kaikki ikään ja sukupuoleen katsomatta. On ollut kiintoisaa seurata, kuinka lapset ovat tanssineet jäljitellen aikuisten liikkeitä ja tanssittyliä. Osa soolotanssijoista on ollut juhliin esitanssijoiksi palkattuja paikallisia ammattilaistanssijoita. Näin juhlit ovat olleet samalla monille osallistujille oppimistilanne, kun he ovat jäljitelleet kokeneempia tanssijoita.

Sosiaalisten tilanteiden lisäksi tanssia pidetään Länsi-Afrikassa myös arvostettuna taiteen muotona. Siellä on useita esiintyviä, ammattimaisia tanssi- ja musiikkiryhmiä. Esiintyvät ryhmät muokkaavat tanssia näyttämölle soveltuvaan muotoon. Ammattimaiset ryhmät ovat kehittäneet rytmeistä ja tansseista esitysversioita. Yleisölle esitettävät tanssit ovat usein tiivistetympiä ja liikekieltään monipuolisempia kuin perinteiset kylissä tanssittavat tanssit. Esimerkiksi Guineassa perinteisten tanssien lisäksi elää vahvana niin sanottu balettiperinne. Afrikkalainen baletti on saanut vaikutteita erityisesti eurooppalaisesta klassisesta baletista. Sanalla *baletti* viitataan Guineassa usein koreografiaan ja siihen, että monta tanssijaa tanssii yhtäaikaaisesti samoja askeleita. Alun perin balettiperinteen kehittäminen on Guinean kansallisbaletin tanssijoiden ja koreografien Alhassane Keitan ja Sorel Contén (2013) mukaan tapa osoittaa Afrikan ulkopuolelle, millaista tanssitaideita ja kulttuuria heillä on. Balettiesitykset pohjautuvat Guineassa ja muualla Länsi-Afrikassa tanssittaviin niin sanottuihin perinteisiin tansseihin ja kansanperinteeseen. Esitysten pohjana voivat olla esimerkiksi vanhat kylissä kerrotut tarinat, joita esitetään uusin koreografioin. (Keita & Conté 2013.)

Balettiperinne on yksi esimerkki tanssien yllirajaisesta luonteesta. Guinealaisten esiintyvien tanssijoiden kanssa balettittyliä tanssiessani olen havainnut tanssitekniikan muuttuneen vuosien kuluessa. Esimerkiksi polvet ovat nykyään perinteisempiä tansseja ojentuneempina, minkä lisäksi tavoitellaan keveyden tuntua usein päkiöillä tanssien. Kymmenen vuotta sitten polvet pidettiin huomattavan paljon enemmän koukussa ja liikkeen suunta oli vahvemmin kohti maata.

Rajojen ylittämistä ovat esimerkkinä myös monet tanssihybridit, jotka muodostuvat useista erilaisista tanssityyleistä. Yksi tällainen on Ndombolo, josta on muotoutunut maailmanlaajuinen hittitanssi. Sitä tanssitaan paitsi eri puolilla Afrikkaa myös muualla maailmassa. Ndombolon juuret juontavat kon-

golaisiin perinteisiin tansseihin, joihin on yhdistetty useita eri tanssityylejä, kuten *dance hall reggaeta* ja *hiphopia*. Näin siitä on muotoutunut suosittu diskoissa, yökerhoissa ja musiikkivideoissa tanssittava populaariversio. Tanssi ja musiikki heijastavat ja välittävät myös kulttuurisia muutoksia ja arvoja (Paukkunen 2003).

3 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTTAMINEN

Tässä tutkimusmetodologiaan ja tutkimuksen toteuttamiseen keskittyvässä pääluvussa tarkastelen lähestymistapaani tutkittavaan ilmiöön. Pysin esittämään, millaisiin perusluonteisiin taustaoletuksiin työssäni sitoudun. Nämä perusoletukset ovat ohjanneet valintojani monella tasolla: ontologisesti, epistemologisesti, metodologisesti, tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten muotoilussa, empiiristen aineistojen hankinnassa ja analyysissä sekä tuloksista tekemissäni käsitteellis-teoreettisissa tulkinnoissa.

Ontologiset perusoletukset liittyvät käsityksiini siitä, mitä kokemus on ja miten kokemus on olemassa. Epistemologia sisältää sen kysymisen, miten kokemusta voidaan tutkia tieteellisesti sellaisena, kuin oletan sen ontologisesti olevan olemassa. (Ks. Perttula 2008.) Metodologisesti tutkimukseni paikantuu sekä fenomenologis-hermeneuttiseen että fenomenografiseen tutkimustapaan. Molemmat ovat tutkimustapoina kehittyneet monimuotoisiksi, mutta niiden erilaisia muunnelmia yhdistää tavoite tutkia koettua todellisuutta. Tutkimukseni metodologisiin oletuksiin kuuluu myös näkemykseni tutkijan asemasta tieteellisessä tutkimuksessa. Olen samaa mieltä psykologi, kulttuuriantropologi Timo Latomaan (2012) kanssa siitä, että sellaista tieteellistä menetelmää ei ole olemassakaan, joka tuottaisi tutkijasta riippumatonta tietoa. Objektiivisuuden tai neutraaliuden merkityksessä tieteellinen tieto ei ole koskaan varmaa.

Tutkijan osuutta tieteellisessä tiedonmuodostuksessa ei voi mutta ei myöskään tarvitse yrittää sulkea pois. Tärkeää on tunnistaa, miten tutkija osallistuu tieteellisen tiedon muodostumiseen. Tieteellisen tutkimuksen tavoitteena säilyy pyrkimys kohdetta vastaavaan tietoon. Latomaa (2012) kirjoittaa, että tutkimusprosessissa tällainen tieteellinen päämäärä edellyttää tutkimuskohteen analyysin ja käsitteellistämisen ensisijaisuutta. Ne ovat tutkijalle keinoja löytää oikeat, tutkimuskohteesta mahdollisimman totuudellista tietoa tuottavat tutkimusmenetelmät. Näin ajatellen hyväksyn ajatuksen, että tieteellisen tutkimuksen tuottama tieto on epävarmaa. Tutkijan metodologinen rooli tieteellisessä tutkimuksessa on läsnä koko tutkimusprosessin ajan, ei vain empiirisiä aineistoja hankittaessa ja analysoitaessa.

Koetun todellisuuden ymmärtäminen ei kirjallisessa tieteellisessä kulttuurissa vielä riitä. Tutkijan on etsittävä mahdollisimman ilmaisuvoimaiset tavat kirjoittaa tutkimuskohteestaan. Kielen merkitys kokemuksen käsitteellistämässä on läsnä kaikessa olemisessa. Tämä koskee myös ihmisen kehollisuutta. Kokemus ja kieli kietoutuvat toisiinsa monin tavoin niin arkielämässä kuin tieteellisessä työskentelyssä. Kokemus ja kieli eivät kuitenkaan muunnu yhdeksi ja samaksi asiaksi. (Perttula 2008.) Tässä tutkimuksessa pidän koettua Juha Perttulan (2012) tapaan ensisijaisempana kuin kieltä. Tutkimukseni fenomenologiset ja fenomenografiset menetelmät lähtevät liikkeelle koetusta, joskin ne presentoidaan puhutun tai kirjoitetun kielen välityksellä. Kielen avulla pyrin tarjoamaan koetulle osuvimmat ilmaiset ilman että kokemuksen kielellisen luonteen teoretisointi nousisi tutkimuksessa keskeiseen asemaan. Perusoletukseni poikkeavat tässä esimerkiksi diskurssianalyysia soveltavasta tanssintutkimuksesta, jossa tanssia tutkitaan teksteinä tai diskursseina (esim. Laukkanen 2012a).

Tutkittavista kokemuksista käytetään fenomenologian piirissä myös ilmausta ”elävä kokemus” (*lived experience*). Eläviä kokemuksia eivät ole esimerkiksi sanat tai käsitteet. Kokemusta voidaan sanoa eläväksi silloin, kun se ilmentää tajunnallisuuden tapaa suuntautua oman toimintansa ulkopuolelle. Rakenteellinen yhteys elämäntilanteeseen tekee kokemuksesta elävän. (Perttula 2008.)

3.1 Fenomenografian ja fenomenologian eroja ja yhtäläisyyksiä

”Mitä on kokemus?” on tutkimukseni ontologinen kysymys. Tutkimani ilmiön ontologisena rakenteena on koettu todellisuus. Todellisuus muodostuu työssäni siitä kokonaisuudesta, johon kuuluvat tutkittavat tanssinopettajat ja -harrastajat. Koettuun todellisuuteen kuuluu myös se *kulttuurinen konteksti*, jossa kaikki toiminta tapahtuu. Kulttuurisella kontekstilla tarkoitan työssäni sekä suomalaista kulttuuria että tutkimukseen osallistuvien opettajien ja tanssinharrastajien omia tanssiyhteisöjä, joissa he tanssia harjoittavat. Lisäksi monella tutkittavalla on kokemus laajemmasta tanssiyhteisöstä, johon kuuluu saman tanssimuodon harrastajia eri puolilla maailmaa. Myös se osa kulttuuria ja koettua todellisuutta on tutkimuksessa keskeistä. Näiden lisäksi tanssimuodon kulttuuritausta on tärkeä osa kulttuurista kontekstia.

Fenomenologia ja fenomenografia lähestyvät koettua osin eri tavoin. Niiden eroista ja yhtäläisyyksistä on keskusteltu paljon (Marton 1981; Marton & Booth 1997). Vielä 1980-luvulla fenomenografia liittyi etupäässä ruohonjuurita-son tutkimukseen, etenkin oppimistutkimukseen. Fenomenografian teoreettisista perusteista alettiin keskustella aktiivisesti vasta 1990-luvulla. (Niikko 2003, 11.) Samalla kun keskustelu fenomenografian teoreettisista perusteista vilkastui, alettiin myös etsiä fenomenografian kiinnekohtia fenomenologiaan.

Erityisesti suomalaisen kasvatustieteilijän ja filosofin Michael Uljensin tavoitteena oli löytää yhtymäkohtia fenomenologian ja fenomenografian välille. Sen sijaan Ference Marton on painottanut alusta asti fenomenografian ja empiiri-

sen fenomenologian eroa. Artikkelissaan "Phenomenography - Describing conceptions of the world around us" Marton (1981) esittää perusteita fenomenografisen tutkimuksen erottamiseksi Amedeo Giorgin fenomenologisesta empiirisestä tutkimuksesta.

Yhtenä tärkeänä tutkimussuuntausten erona Marton (1981) esittää, että Giorgin (1975) fenomenologisessa tutkimusotteessa ei sovelleta jakoa ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmiin. Fenomenografiassa taas tehdään edellä mainittu jako, jota käsitellen luvussa 3.2. Fenomenologisessa lähestymistavassa keskeistä on pyrkiä pääsemään "asioihin itseensä" (*to the things themselves*). Fenomenografiassa taas perusluonteista on jako ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmiin ja tutkimus suuntautuu nimenomaan toisen asteen näkökulmaan eli ihmisten käsityksiin maailmasta pyrkimättä tavoittamaan itse asian olemusta.

Tutkimussuuntausten erojen käsittelemistä Marton jatkaa tarkastelemalla fenomenologialle tärkeää *olemuksen* eli *eidoksen* käsitettä. Monet fenomenologiset empiiriset tutkimukset pyrkivät tutkimaan esimerkiksi haastattelujen avulla kokemuksen vaihtelua, variaatiota, tavoitteena löytää yhteinen nimittäjä, olemus. Fenomenografia ei pyri tähän, vaan se suuntautuu ilmiöihin eli niihin tapoihin, joilla ihmiset ymmärtävät maailman. Tutkittavien käsitysten variaation rakenne (tulosavaruus) on jo sinänsä Martonin (1988, 1993) mukaan olemuksellinen. Sen sijaan empiirinen fenomenologinen tutkimus pyrkii tavoittamaan variaatioiden takana olevan olemuksen.

Tutkimussuuntausten erona Marton esittää myös, että fenomenologinen tutkimus pyrkii löytämään tietoisuuden esireflektiivisen tason. Tämä tarkoittaa sitä, että fenomenologiassa luodaan kuvausta maailmasta sellaisena kuin se näyttäytyisi meille, ennen kuin olemme oppineet sen näkemään tai miten maailma itsestäänselvyytenä on eletty. Fenomenografia sen sijaan tarkastelee niitä kulttuurisesti opittuja sekä yksilöllisesti muodostettuja tapoja, joilla ymmärrämme maailmaa. (Marton 1981, 1988.) Fenomenografia keskittyy näin havaintoihin ja käsityksiin, jotka seuraavat inhimillistä kokemusta (Uljens 1992).

Artikkelissaan "Phenomenography" (1994) Marton käsittelee myös joitakin tutkimussuuntausten yhtäläisyyksiä. Fenomenografian tapaan Edmund Husserlin fenomenologiassa on tutkimuskohteena kokemus. Fenomenologista otetta soveltaessaan tutkijan tulee päästä pois luonnollisesta asenteestaan ja reflektoida omaa tapaansa kokea tutkittava ilmiö. Myös fenomenografiassa tutkijan on kiinnitettävä huomiota omiin kokemuksiinsa, mutta hän ei saa antaa niiden liiaksi vaikuttaa silloin, kun hän tulkitsee tutkittavien käsityksiä, niiden eroja ja yhtäläisyyksiä sekä käsitteellistää niitä. Vaikka Marton mainitseekin näitä yhtäläisyyksiä, ei hänen mielestään Husserlin fenomenologian ja fenomenografisen tutkimusotteen välillä ole syvällistä yhteyttä.

Fenomenologisen tutkimusotteen lisäksi myös käyttämässäni fenomenografisessa tutkimusotteessa ja kuvauskategorioiden muodostamisessa on mukana tutkijan tulkinta. Tutkija tulkitsee tutkittavien käsityksiä oman käsitemaailmansa välityksellä ja luo aineistosta merkitysluokkia, joita itse aineistossa ei ole objektiivisesti näkyvissä. Tutkimuksen tulokset ja kuvauskategoriat muo-

dostuvat viime kädessä tutkijan henkilökohtaisen valinnan tietä. Näin ne ovat tutkijan näkökulma ilmiöön eikä tutkimuksella pyritä löytämään totuutta.

Kahta käyttämäni tutkimusotetta yhdistää aineistolähtöisyys. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että teoria tai tietyt ennako-oletukset eivät toimi kummassakaan tulkintojeni pohjana (esim. Marton 1988). Fenomenografisessa tutkimusotteessa ei sen sijaan oteta huomioon fenomenologian tapaan niitä yhteyksiä, joissa käsitykset ovat muodostuneet. Tässä näen eron fenomenologian ja fenomenografian välillä: fenomenologiassa elämäntilanne eli situaatio huomioidaan vahvemmin. Kokemukset ovat fenomenologiassa aina jostakin, kuten tähän tutkimukseen osallistuneilla tanssinharrastajilla (Perttula 1995a, 177). Fenomenologisen lähestymistavan mukaan ihminen situationalistuu eli todellistuu elämismaailmassaan, mikä tarkoittaa sitä kontekstia, jossa ihminen muodostaa merkityssuhteitaan.

Yhteistä fenomenologialle ja fenomenografialle on, että tutkijan tulee olla tietoinen omista esioletuksistaan voidakseen analysoida ja tulkita tutkittavien maailmaa. Fenomenologiassa tämä tapahtuu sulkeistamalla (Perttula 2012), kun taas fenomenografiassa puhutaan tutkijan hallitusta subjektiivisuudesta tai kriittisestä itsereflektiosta (Marton 1988). Kummassakin lähestymistavassa tutkijan on vaikeaa analysoida empiiristä aineistoa täysin ilman ennako-oletuksia, minkä tutkija tunnustaa. Subjektin läsnäoloa ei tarvitse pitää analyysia haittaavana, koska tutkijan kokemustausta myös auttaa tutkittavien elämismaailman ymmärtämisessä.

3.2 Fenomenografia tanssinopettajien käsitysten tarkastelussa

Tutkimukseeni osallistuvien tanssinopettajien käsitysten tarkastelun metodologinen perusta on fenomenografiassa. Fenomenografia on kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa käytetty aineiston tutkimusote ja analyysimenetelmä. Sen avulla on mahdollista selvittää, miten ympäröivä maailma hahmottuu ihmisten tietoisuudessa, ja kuvata sekä tulkita laadullisesti erilaisia käsityksiä. (Marton 1981; Marton & Booth 1997, 124.)

Fenomenografinen tutkimusote on monimuotoinen, ja sitä voidaan lähestyä eri näkökulmista. Sen suuntauksia ovat esimerkiksi diskursiivinen ja hermeneuttinen fenomenografia. Osa tutkijoista puhuu lisäksi ”vanhasta” ja ”uudesta” fenomenografiasta (esim. Paakkari 2012, 24–25; Pang 2003). Aikaisemmin tutkimussuuntauksen avulla selvitettävien kysymysten fokus oli usein se, millaisia erilaisia tapoja on kokea jokin ilmiö. Nykyään fokus on siirtynyt kysymyksiin, millä tavalla jotakin koetaan tai mikä on keskeinen ero saman asian kokemisessa kahdella eri tavalla. (Pang 2003.)

Myös omassa tutkimuksessani selvitän viimeksi mainittuja kysymyksiä. Tutkin sitä, millaisia ovat opettajien käsitykset ja tavat kokea eri kulttuureista lähtöisin olevat tanssimuodot, niiden luonne ja opettaminen. Lisäksi tarkastelen käsitysten eroja. Koska opettajien käsityksillä on selkeä yhteys heidän tapaansa opettaa (Devlin 2006), kokeneiden opettajien käsitysten selvittäminen luo he-

delmällisen pohjan tanssin pedagogisten käytäntöjen kehittämiseksi niin, että otetaan huomioon kulttuurinen näkökulma.

Fenomenografista tutkimusta on tehty enimmäkseen Pohjoismaissa, Australiassa ja Isossa-Britanniassa (Webb 1997, 1996). Sen sijaan Pohjois-Amerikassa fenomenografia laadullisena tutkimusotteena on melko tuntematon, mikä näkyy myös lähestymistavan puuttumisena alan keskeisestä kirjallisuudesta (esim. Denzin & Lincoln 2000). Suomessa tutkimusotetta ovat 1980–1990-luvuilla käyttäneet muun muassa Annikki Järvinen (1985), Yrjö Engeström (1990) ja Terttu Gröhn (1991). Kasvatustieteellisestä ja opetuksen näkökulmasta fenomenografiaa ovat hyödyntäneet esimerkiksi Päivi Tynjälä (1997, 1998) ja Anneli Niikko (2002). Kaija Collin (2002) ja Susanna Paloniemi (2004) ovat tarkastelleet tutkimusotteen avulla työtä ja oppimista. Kasvatustieteiden lisäksi fenomenografiaa ovat hyödyntäneet uskontopedagogisessa tutkimuksessa Elina Hella (2003, 2007) sekä terveystieteissä Leena Paakkari (2012).

Laadullisten metodien käytössä on hyväksyttyä ja toivottavaakin, että menetelmiä sovelletaan omaan tutkimukseen tutkijan parhaaksi katsomalla tavalla. Tärkeää on kuitenkin perustella tehdyt valinnat. (Huusko & Paloniemi 2006.) Kuvaan tässä luvussa, millä tavalla fenomenografista menetelmää omassa tutkimuksessani hyödynnän.

Käsitys on ihmisen ajattelun ja kokemuksen avulla muodostama kuva jostakin, tässä tutkimuksessa tanssinopettajien käsitys opettamastaan tanssimuodosta, sen luonteesta, opettamisesta ja oppimisesta. Fenomenografia tutkii sekä kulttuurisesti opittuja että yksilöllisesti muodostuneita käsityksiä. (Häkkinen 1996, 23–25; Marton 1996.) Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat *käsitys*, *tapa kokea* ja *tapa ymmärtää* (Marton & Booth 1997, 111–114). Koska tutkimuskohteenani ovat tanssinopettajien käsitykset, oletan, että niiden muodostumiseen liittyvät myös opettajien omat keholliset tuntemukset ja kokemukset. Tästä on esimerkkinä se, kuinka tutkimukseen osallistuneen itämaisen tanssin opettajan oppimiskäsitys oli ainakin osittain muotoutunut omia kehollisia tuntemuksia kuuntelemalla. (Artikkeli I.)

Fenomenografia on etymologisesti yhdiste kreikan kielen sanoista: substantiivista *fainomen* ('ilmiö') ja verbistä *graphein* ('kuvata', 'merkitä') (Uljens 1989, 11; Kroksmark 1987, 227). Tutkimusotteen tausta on kasvatustieteissä. 1970-luvun lopussa ruotsalainen Marton alkoi kehittää Göteborgin yliopistossa tutkimusotetta yhdessä tutkimusryhmänsä kanssa tutkiessaan opiskelijoiden erilaisia oppimisstrategioita. (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö 1983.) Fenomenografiassa painottuu intentionaalisuus: ihminen suuntautuu maailmassa johonkin, jolloin ihmisen ja maailman välille syntyy suhde. Tämän kohtaamisen välityksellä maailma tulee osaksi ihmisen omaa maailmaa. Intersubjektiivisessä suhteessa ihminen luo oman merkity maailmansa. Peruskysymys fenomenografiassa on, miten ihminen kokee sen maailman, jossa hän elää (Järvinen & Järvinen 2004, 189).

Fenomenografian peruslähtökohtana on, että on olemassa vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. Maailma ilmenee ihmisille näiden käsitysten välityksellä. Epistemologisesti tutkimusote on nondualistinen:

maailma nähdään yhtenä, samanaikaisesti sekä koettuna että todellisena. Vaikka kokemus ei katakaan kaikkea maailmasta, nähdään koettu osaksi maailmaa. (Marton 2000; Åkerlind 2003.)

Fenomenografisen lähestymistavan mukaan ihminen voi havaita ilmiön tietynä aikana vain tietystä näkökulmasta. Ilmiön olemus tai rakenne voi näkyä kokonaisuudessaan vasta sitten, kun kootaan yhteen kaikki erilaiset tavat kokea se. Siitä syystä fenomenografisessa tutkimuksessa tulokset esitetään kuvauskategorioina. (Ahonen 1994.)

Fenomenografia sitoutuu ontologisesti realismiin ja konstruktivismiin välimaastoon (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005). Tutkittavien käsitykset muotoutuvat tietoisuudessa todellisuutta koskevista kokemuksista. Näissä käsityksissä voidaan tunnistaa sekä yksilölle että yhteisölle tyypillisiä piirteitä (Huusko & Paloniemi 2006).

Tutkimuksen kohteena ovat eritoten ihmisten erilaiset käsitykset ja käsitysten vaihtelu, variaatio (*variation*), samasta ilmiöstä. Tärkeää fenomenografille on se, miten ihmiset havaitsevat, ymmärtävät ja kokevat ilmiötä ja miten he muodostavat niistä käsityksiä. Olennaisia ovat myös ajatusrakenteet, joita ihmiset muodostavat ilmiöistä tai tapahtumista omassa tietoisuudessaan. (Järvinen & Järvinen 2004; Marton 1994.)

Keskeinen piirre fenomenografiassa on kiinnostus niin sanottuun ensimmäisen asteen ja toisen asteen näkökulmaan (tai perspektiiviin). Silloin kun orientoidumme maailmaa kohti ja esitämme siitä käsityksiä, on kyseessä ensimmäisen asteen näkökulma. Ensimmäisessä näkökulmassa tutkijan tavoitteena on kuvata todellisuutta ja tosiasioita sellaisina kuin ne ovat. Toisen asteen näkökulmaksi kutsutaan fenomenografiassa vaihetta, jossa ihmisten käsitykset syntyvät heidän reflektionsa seurauksena. Tällöin orientoidumme ihmisten käsityksiin maailmasta ja pyrimme muodostamaan tutkijoina käsityksiämme toisten käsityksistä. (Häkkinen 1996, 32–33; Marton 1981; Marton & Booth 1997, 11.)

Fenomenografisessa tutkimusotteessa tutkijan rooli on keskeinen. Hän tulkitsee tutkimukseen osallistuvien käsityksiä oman käsitemaailmansa kautta. Siksi tutkimusotteelle ominaista on intersubjektiivisuus. Tämä merkitsee sitä, että tutkija ja tutkimukseen osallistuvat tulkitsevat ilmiötä omien kokemustensa pohjalta (Morganti 2008). Ihmisten käsitykset määritellään fenomenografiassa kontekstisidonnaisiksi. Henkilön tulkinta todellisuudesta on aina sidoksissa hänen kokemuksiinsa tietyssä kulttuurissa ja on niistä riippuvainen. Samassakin kulttuurissa eläneiden henkilöiden välillä on eroja siinä, miten he ymmärtävät ja käsittävät ilmiötä. Erot voivat johtua esimerkiksi iästä ja erilaisesta sosiaalisesta asemasta. (Häkkinen 1996, 24–25.)

Omassa tutkimuksessani haastatteleman tanssinopettajat ovat kaikki suomalaisia, naispuolisia tanssinopettajia. Heidän käsityksensä tanssin opettamisesta olivat osittain samankaltaisia, mutta käsitysten välillä oli myös eroja. Erot liittyivät erityisesti siihen, mitä asioita he pitivät tanssimuodon kulttuuri-taustasta tärkeinä opettaa.

Yhtenä keskeisenä oletuksena fenomenografiassa on käsitysten relationaalisuus: tieto ja käsitykset ymmärretään aina suhteessa johonkin, käsityksinä jos-

takin (Kroksmark 1987, 230; Marton & Booth 1997, 122). Koska tieto ymmärretään tilanteesta ja tietystä näkökulmasta riippuvaksi, käsitysten kontekstuaalisuus ja relationaalisuus ovat tärkeässä asemassa. Tutkimuksessani edellä mainittuna tilanteena ja kontekstina ovat tutkimukseeni osallistuvien opettajien pitkä opetuskokemus (13–26 vuotta), heidän oppilaidensa suuri ikäjakauma (11–70 vuotta), sekä se, että oppilaat osallistuvat opetukseen vapaaehtoisesti sitoutuen harrastukseensa. Lisäksi niihin kuuluvat tanssimuotojen harjoittamisen ja tanssipedagogiikan käytänteet.

Marton ja hänen tutkimusryhmänsä havaitsivat, että heidän tutkittavillaan oli rajallinen määrä selvästi toisistaan eroavia oppimisen tapoja. He huomasivat, että erilaiset ymmärtämisen tavat olivat loogisessa suhteessa toisiinsa. Näin muodostui ryhmiä, joita kutsuttiin *kuvauksen kategorioiksi* (*categories of description*). Kun ryhmät asetettiin keskenään loogisiin suhteisiin, kategorioiden välille muodostui hierarkia. Kategorioiden hierarkkista järjestelmää kutsutaan *tulosavaruudeksi* (*outcome space*). Martonilla ja hänen ryhmällään oli kriteerit, joiden mukaan kategoriat voitiin sijoittaa järjestykseen sen mukaan, miten hyvin opiskelijat olivat ymmärtäneet tekstin. (Marton 1994.) Omassa tutkimuksessani en aseta tanssinopettajien kuvauskategorioita hierarkkiseen järjestykseen, vaan keskityn analysoimaan sitä, miten ne poikkeavat sisällöllisesti toisistaan.

3.3 Fenomenologinen lähtökohta tanssimisen kokemuksiin

Tutkimuksessani yritän tavoittaa sitä, miten ihminen on maailmassa tanssivana ja liikkuvana. Tutkimukseeni valitsemani fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen tavoitteena on kuvata ihmisen elämään kuuluvia asioita koettuina (Laine 2007; Perttula 2012).

Millaista kokemuksen tutkimusta sitten voidaan kutsua fenomenologiseksi? Perttulan (2012) näkemyksen mukaan vaikeus hahmottaa empiirisen fenomenologisen tutkimuksen kriteereitä juontaa juurensa kahdesta seikasta. Ensimmäisenä syynä on fenomenologisen filosofian monimuotoisuus. Tästä syystä ei voida puhua yhdestä fenomenologiasta, sillä eri suuntaukset poikkeavat toisistaan hyvinkin paljon. Merkittäviä fenomenologisen filosofian edustajia ovat muun muassa Martin Heidegger, Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty, Aron Gurwitsch, Max Scheler, Jean-Paul Sartre sekä Paul Ricoeur. Heidän teksteistään jälkipolvet ovat löytäneet useita erilaisia fenomenologisen filosofian lähestymistapoja.

Toisena syynä fenomenologisen tutkimuksen nimeämisen vaikeuteen Perttula (2012) näkee sen, että fenomenologia filosofiana ja erityistieteenä ovat eri asioita. Fenomenologiaa sovelletaan erityistieteisiin monin erilaisin tavoin.

Fenomenologinen metodi ei ole teknisesti opittavissa oleva tai käytettävissä oleva aineiston hankinnan ja tulkitsemisen väline. Sen sijaan se kussakin tutkimuksessa saa muotonsa useiden tekijöiden vaikutuksesta. Metodin soveltaminen ajattelutapana tai tutkimusotteena liittyy laajaan verkostoon erilaisia kysymyksiä. Siitä syystä metodi edellyttää tutkimuksen eri vaiheissa esille tulevi-

en ongelmien yhteydessä perusteiden pohdintaa. Tutkimuksessa perusluonteisia kysymyksiä ovat ihmiskäsityksen lisäksi tutkimuskohteen luonne ja siihen liittyvät tietokysymykset. Fenomenologisen tutkimuksen metodikysymykset liittyvät tiiviisti taustan filosofisluonteisiin kysymyksiin. (Laine 2007.)

Perttula (2012) painottaa, että fenomenologisen metodin soveltaminen erityistieteissä vaatii pohtimaan sitä, miten filosofinen ajattelutapa ilmenee tutkimuksen paradigmana. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija ottaa kantaa ontologisiin, epistemologisiin ja metodologisiin kysymyksiin.

Suomessa tanssijoiden subjektiivisten kokemusten tarkastelu fenomenologisen lähestymistavan avulla on tullut 1990-luvulta lähtien suosituksi (esim. Parviainen 1998; Rouhiainen 2003). Tanssintutkijat ovat lähestyneet fenomenologiaa muiden erityistieteilijöiden tapaan monin tavoin. Fenomenologista tanssintutkimusta ovat yhdistäneet esimerkiksi elettyyn kehoon liittyvät käsitteet ja tanssijoiden kehollisten kokemusten kuvailu.

Fenomenologian perustajana pidetään Edmund Husserlia (1859–1938). Husserlin perusajatuksena oli suuntautuminen ”zu den Sachen selbst” eli asioiden kuvaaminen sellaisina kuin ne meille ilmenevät (Husserl 1984, 24). Fenomenologian kaksi pääsuuntausta ovat deskriptiivinen fenomenologinen tutkimus ja hermeneuttinen fenomenologinen tutkimus. Deskriptiivisessä tutkimuksessa tavoitteena on ilmiön kuvaus. Hermeneuttisessa tutkimuksessa mukaan tulevat enemmän myös tutkijan tulkinnat. (Perttula 1995a, 52–60.)

Aikaisemmin totesin, että luonnehdin omaa tutkimustani fenomenologisesti hermeneuttiseksi (Perttula 2012). Kuvatessani tutkittavaa ilmiötä eli tanssinharastajien merkityksellisiä kokemuksia nousevat myös omat tulkintani merkityksellisiksi. Näin olen itse sekä tutkijana että tutkimuksen kohteena. Ymmärtäminen on tulkintaa, jonka pohjana on aikaisemmin ymmärretty. (Varto 1996, 58–69.)

Maurice Merleau-Ponty on tärkeimpiä ruumiinfenomenologiaa edistäneitä viime vuosisadan filosofeja. Merleau-Pontyn lähtökohtia olivat havainnon ensisijaisuus ja kokemusten kautta välittyvä kehon tarkastelu. Merleau-Pontyn ajattelussa havainto on avoimuutta maailmalle ja valmiutta huomata asioita silloinkin, kun ihminen ei täysin edes tiedosta niitä. (Merleau-Ponty 1962/2002, 60–62.) Fenomenologian avulla saatu tieto kehosta ja havaitseminen ovat Merleau-Pontyn ajattelutavassa yhtä arvokkaita kuin teoreettinen tieto (Parviainen 2006, 50–53).

Fenomenologisen ajattelutavan mukaan kehon ja mielen suhde ylittää kartesiolaisen dualismin. Kehoa pyritään ymmärtämään kehoa tuntevana, tietävänä ja aistivana. Maailmassa oleva ihminen on tästä näkökulmasta ensisijaisesti kehollinen. Keho on inhimillisen ymmärryksen olemassaolon perusta. (Merleau-Ponty 1962/2002; ks. myös Rauhala 2005b, 38–47.)

Tutkimuksessani käytän käsitteitä *objektikeho*, *eletty keho* ja *sosiaalinen keho*. *Objektikeho* viittaa siihen, että ihminen voi nähdä oman kehonsa objektina. Myös muut voivat nähdä toisen kehon ulkopuolisin silmin tai anatomiaan pohjautuvana tietona (Klemola 2005, 77–80). Katsoessamme kehon pintaa emme voi ymmärtää toisen kokemusta (Parviainen 1994, 40–43).

Käsitteellä *eletty keho* tarkoitan tanssijan tapaa aistia kehonsa kokemuksellisesti. Eletyn kehon käsitteestä käytetään myös termiä *subjektikeho*. Fenomenologisen ajattelutavan mukaan ihminen ymmärtää maailmaa kehollisesti jo ennen kuin hän oppii ajattelemaan käsitteellisesti. Kehossa on monenlaista tietoa ja taitoa, jota esimerkiksi monet arkipäivän toimet edellyttävät. Normaaliarjessa ihminen elääkin paljolti kehollisen tietämisen varassa. (Parviainen 1995; Rouhiainen 2011.)

Sen lisäksi, että eletty keho kantaa mukanaan henkilökohtaista historiaa, osa elettyä kehoa ovat myös yhteisölliset tavat ja tottumukset. Eletty keho on näin sekä yksilöllinen että sosiaalis-kulttuurinen. Ihmisen keho on aina jollakin tavalla sosiaalinen ja ymmärrys kehosta kulttuurin konventioiden muovaamaa. Esimerkiksi kehon eri osilla on omat merkityksensä ja niihin liittyvät omat tabunsa kulttuurista ja aikakaudesta riippuen. (Parviainen 1994, 40–43.)

Sosiaaliselle keholle asetetaan myös monenlaisia vaatimuksia ja ihanteita, ja siihen liittyy tanssijoiden yhteisöissä omia merkityksiä. Eri tanssimuodot voivat ylläpitää ja vahvistaa sosiaalisen kehon konventioita. (Parviainen 1994, 57–59.) Esimerkiksi tutkimukseen valitsemieni tanssimuotojen liikekieli ja kulttuuritaustat ovat erilaisia. Tämä heijastui myös tanssinharrastajien kokemuksissa. (Artikkeli IV.)

Tutkimuksessa kokemuksiin vaikuttivat myös tanssinharrastajien elämäntilanne ja sen laajempi ilmentymä *situaatio*. Situaatiolla viitataan kaikkeen siihen, mihin ihmisen kehollisuus ja tajunnallisuus ovat suhteessa (Rauhala 2005b, 41–47). Silloin kun tutkitaan kokemusta, tutkimuksen kohteena on samalla se, mistä kokemus on (Perttula 2008). Tutkimuksessani tanssijoiden elämäntilanteella – työllä, ihmissuhteilla ja kaikilla muilla arkielämään kuuluvilla asioilla – oli tärkeä merkitys sille, miten he tanssimisen kokivat. Myös tanssiyhteisö, johon kuuluivat opettaja ja muut tanssijat, olivat osa situaatiota.

Kehomuisti (body memory) on käsite, joka tuli esille aineistosta. Kehomuisti toimii ikään kuin linkkinä menneisyyden ja nykyisyyden välillä. Edward S. Casey (2000, 146–165) erottaa kehomuistissa kolme kokemuslaatua, jotka ovat habituaalinen, eroottinen ja traumaattinen. Habituaaliseen muistiin liittyvät arkipäiväiset tavat ja tottumukset, joita ei juuri tarvitse miettiä. Myös harjoittelulla saavutettu kehollinen tieto, kuten tanssitalo, on habituaalista tietoa. Eroottinen muisti liittyy mielihyvää tuottaviin kokemuksiin, jotka voivat liittyä esimerkiksi tanssimiseen. Traumaattiseen kehomuistiin taas liittyvät epämiellyttävät kokemukset, kuten kipu. Tanssinharrastajat kuljettavat mukanaan kaikkia elämänsä aikana kertyneitä kehomuistoja, niin habituaalisia, eroottisia kuin traumaattisiaakin.

3.4 Tutkimukseen osallistuneet ja aineiston hankinta

3.4.1 Esitutkimus

Esitutkimuksen aineiston hankin syksyllä 2008. Se koostui neljän tanssinharrastajan kokempäiväkirjoista, kolmen tanssinopettajan tanssituntien havainnoinnista ja videoimisesta. Haastattelin lisäksi yhtä havainnoitavana olevaa opettajaa. Kaikki esitutkimukseen osallistuneet olivat naisia.

Esitutkimusvaiheessa testasin tanssinharrastajille suunnattujen kokempäiväkirjojen kysymysten ja opettajien haastattelukysymysten toimivuutta (liitteet 2 ja 3). Tanssituntien havainnointi oli aineistonhankintatavoista itselleni tutuin, koska olen liikunnanopettajana työskennellessäni tehnyt sitä jo vuosien ajan. Sen lisäksi analysoin videoaineistoja lisensiaatintutkimukseni osana vuonna 2002. Silti koin esitutkimusvaiheen havainnoinnit hyödyllisiksi. Tavoitteenani oli testata, saanko tutkimuskysymyksiini vastauksia havainnoinnin keinoin. Jo tässä vaiheessa havaitsin, että opettajat tuovat tanssimuotonsa kulttuuritaustaa esille sanallistamisen lisäksi paljon myös kehollisesti ja tanssien. Esimerkiksi flamenco-opettajat esittelivät tanssimuotonsa kulttuuritaustoja eri tyyllilajien kautta.

Esitutkimusvaiheeseen osallistuneet opettajat olivat iältään 26–44-vuotiaita. Heidän kokemuksensa tanssimuotonsa opettamisesta oli 4–17 vuotta. Tähän vaiheeseen osallistuneet tanssijat olivat länsiafrikkalaisen tanssin harrastajia. He olivat aineistonhankintavaiheessa 19–58-vuotiaita, ja heillä oli 6–11 vuoden kokemus länsiafrikkalaisten tanssien harrastamisesta. Pyysin heidät mukaan, koska he olivat minulle entuudestaan tuttuja. Sain tanssinharrastajilta kommentteja kokempäiväkirjakysymysten toimivuudesta. Heillä oli joitakin ehdotuksia lähinnä kokempäiväkirjan ohjeistukseen ja kysymysten muotoiluun, joten muokkasin niitä ennen varsinaista aineistonhankintavaihetta. (Liite 4.)

Esitutkimuksesta otin varsinaiseen aineistoon mukaan flamenco-opettajan haastattelun. Koska tanssinopettajien teemahaastatteluja varten tekemäni runko tuntui toimivalta sekä tutkijan näkökulmasta että haastateltavan kokemana, en tehnyt haastattelurunkoon varsinaista aineistonhankintavaihetta varten muutoksia.

Tanssinopettajien haastattelukysymykset laadin esiymmärrykseni perusteella. Esiymmärrystäni ohjasi praktisen tanssija- ja tanssinopettajakokemukseni lisäksi liikuntakasvatuksen ja yleisemminkin kasvatuksen teorian kautta muotoutunut käsitys siitä, millaiset asiat ovat tärkeitä yllirajaisten tanssimuotojen opettamisessa. Tältä pohjalta nostin tutkimukseni keskeisiksi käsitteiksi *ihmis-*, *oppimis-* ja *tanssikäsityksen*. Näiden käsitteiden pohjalta muotoilin myös haastattelukysymykset.

Ensimmäisessä artikkelissa tavoitteenani oli tarkastella tutkimukseen osallistuvien opettajien ihmiskäsitystä, perusasentoitumista ihmiseen (Rauhala 2005b, 13–14). Olen samaa mieltä Patrikaisen (1997, 48–58) kanssa siitä, että

kasvatustyötä tekevien opettajien käsitys ihmisen perusolemuksesta on olennaisen tärkeä ja suuntaa heidän ajatteluaan ja toimintaansa.

Ihmiskäsitystä pyrin selvittämään haastattelussa esimerkiksi seuraavan kysymyksen avulla: ”Mitä ajattelet ihmisen perusolemuksesta, millainen ihminen mielestäsi on?” tai ”Millainen on mielestäsi ihmisen suhde ympäristöönsä?” Koska näkemys ihmisen perusolemuksesta on erittäin laaja, pyrin tarkentamaan sitä myös epäsuorilla kysymyksillä. Pyysin esimerkiksi opettajia kuvaamaan omin sanoin, arkikielellä, itseään ja opettamiaan tanssinharrastajia ihmisinä. Näin sain epäsuorasti tietoa joidenkin haastateltavien opettajien ihmiskäsityksestä. Epäsuorien kysymysten avulla halusin helpottaa vaativaan kysymykseen vastaamista. Osalle opettajista oman ihmiskäsityksen pohtiminen oli kuitenkin vaikeaa. Yksi syy tähän saattaa olla se, että yrityksestäni huolimatta en osannut muotoilla ihmiskäsitys-teemaan liittyviä apukysymyksiä niin, että ne olisivat riittävästi helpottaneet aiheen pohtimista.

Australialainen professori Gerlese Åkerlind (2003) kirjoittaa, kuinka fenomenografisen haastattelun keinoin pyritään tavoittamaan haastateltavien tiedostamien käsitysten ohella myös taustakäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Osa tanssinopettajista vastasikin ihmiskäsityskysymykseen ”rivien välissä”. Yksi haastateltavista ei mielestäni varsinaisesti vastannut kysymykseen omasta ihmiskäsityksestään, vaan hän pikemminkin teoretisoi aihetta. Kaiken kaikkiaan ihmiskäsityksen selvittäminen ensimmäisessä väitöskirja-artikkelissani alkoi tuntua analyysin edetessä liian isolta ja edelleen avoimelta tehtävältä, koska tarkastelin siinä myös opettajien tanssikäsityksiä. Siksi en asian tärkeydestä huolimatta lopulta käsitellyt artikkelissani enkä työssäni opettajien ihmiskäsitystä, vaan keskityin heidän tanssi- ja oppimiskäsityksiinsä. Ihmiskäsitys elämänkatsomuksellisenä ohjenuorana liittyy kuitenkin opettajan kasvattajatyöhön monella tavalla. Ihmiskäsitys asettaa kasvatukselle myös tietyt tavoitteet ja rajat. Patrikainen (1997, 50–61) on pohtiessaan kasvattajan ihmiskäsityksen eettisiä ulottuvuuksia sanonut, että eettisyys liittyy opettajan kykyyn tehdä perusteltuja valintoja suhteessa omaan ja yhteisön hyvään. Eettisyyteen liittyy lisäksi dialoginen arvojen reflektointi ja toteutuminen sekä omassa että yhteisön toiminnassa. Katson ihmiskäsityksen ilmenevän tutkimissani oppimis- ja tanssikäsityksissä.

Tanssi- ja oppimiskäsityksistä sen sijaan sain riittävästi tietoa haastattelujen avulla. Niitä koskeviin kysymyksiin vastaaminen tuntui olevan opettajille helpompaa, mihin lienee yhtenä syynä se, että he ovat pohtineet paljon näitä kysymyksiä vuosien varrella. Myös minulle haastattelijana näistä teemoista oli helpompi tehdä epäsuoria apukysymyksiä.

Ennako-oletuksena haastattelukysymyksiä laatiessani oli, että tanssimuotojen kulttuuritausta osana tutkittavien opettajien opetusta olisi jollakin tavoin tärkeä. En kuitenkaan osannut tarkemmin ennalta odottaa, millaisia merkityksiä opettajat kulttuuritaustalle antavat ja millaisia vastauksia haastattelukysymysten avulla saisin. Vaikka tunsin haastateltavista opettajista ennen tutkimusprosessini alkua neljä opettajaa (kaksi länsiafrikkalaisen tanssin opettajaa ja kaksi flamenco-opettajaa), en tuntenut tarkemmin heidän ihmis-, oppimis- ja

tanssikäsityksiään. Vuosien varrella arkikeskusteluissa oli tullut esille monenlaisia opettajien opetuskokemuksia. He olivat myös kertoneet siitä, että arvostivat tanssimuotojensa kulttuuritaustaa. Itämaisen tanssin kahta opettajaa ja yhtä flamenco-opettajaa en ollut ennen haastatteluja tavannut, eikä minulla siis ollut ennako-odotuksia heidän käsityksistään. En ole itämaisen tanssin ja flamencon tanssiyhteisöissä ”sisäpiiriläinen”, joten myöskään sen vuoksi minulla ei ollut ennalta käsitystä siitä, mitä opettajat haastattelun teemoista ajattelivat.

Haastattelun aikana havaitsin, että arkikeskustelut ja tutkimushaastattelu olivat kaksi eri asiaa. Tutkimushaastatteluissa tuli esille sellaisia asioita ja opettajien käsityksiä, joista en ollut aikaisemmin tietoinen. Opettajat kuvasivat käsityksiään yksityiskohtaisemmin ja syvällisemmin kuin arkikeskusteluissa. Lisäksi he toivat konkretiaa kertoen muun muassa opetustilanteistaan, vuorovaikutuksestaan oppilaisiinsa sekä tanssimatkoilla tapahtuneista asioista. Yleinen ennako-oletukseni, että tanssin kulttuuritausta on tärkeä myös näille opettajille, sai syvyyttä ja konkreettisia muotoja. Haastatteluissa ilmeni myös aivan uusia seikkoja siitä, miten opettajat opettamisesta ajattelevat. Yksi esimerkki tästä oli se, miten opettajat haluavat kertoa oppilailleen omista lähtökohdistaan suomalaisina opettajina ja miten he pelaavat omaa kulttuuriaan länsiafrikkalaiseen kulttuuriin.

3.4.2 Aineiston hankinta

Varsinaisen tutkimusaineiston hankin keväällä 2009 (liitteet 3, 4, 5 ja 6). Silloin haastatteluun osallistuneet tanssinopettajat olivat 31–49-vuotiaita. Kaikki opettajat olivat naisia. Tanssinopettajien kokemus omasta tanssimuodosta vaihteli 13 vuodesta 26 vuoteen. Kaikilla oli opettajakokemuksen ohella runsaasti kokemusta esiintymisestä ja koreografina työskentelystä. Haastatteluhetkellä opettajista neljä toimi päätoimisena tanssinopettajana, kolmella muulla opettajalla oli tanssin opettamisen ohella muita töitä. Yhdelläkään opettajalla ei ollut muodollista yliopistotasoista tai muuta tutkintoon johtavaa tanssinopettajakoulutusta. Suomalaisissa tanssinopettajakoulutuksissa painotus on länsimaisissa taidetanssimuodoissa: klassisessa baletissa, nykytanssissa ja jazztanssissa. Kaikki opettajat olivat kuitenkin opiskelleet aktiivisesti opettamaansa tanssimuotoa muilla tavoin sekä Suomessa että ulkomailla. Länsiafrikkalaisia tansseja opettavat opettajat olivat tehneet paljon opintomatkoja Länsi-Afrikkaan, varsinkin Guineaan. Toinen itämaisen tanssin opettajista oli lähes vuosittain Egyptissä opiskelemassa tanssia, toinen taas oli opiskellut tanssia enemmän Suomessa sekä ulkomailta tänne tulleiden opettajien että suomalaisten opettajien tunneilla. Hänkin oli perehtynyt erityisesti egyptiläiseen tanssityyliin. Flamenco-opettajat olivat tehneet useita opintomatkoja Espanjaan tai asuneet siellä opiskellen tanssia. Kaikki opettajat olivat lapsuudestaan asti harrastaneet aktiivisesti useita tanssimuotoja.

Tanssinharrastajilla tutkimukseen osallistumisen valintakriteerinä oli, että he olivat harrastaneet tanssimuotoaan vähintään kahden vuoden ajan, jotta heille oli kertynyt riittävästi tanssimisen kokemuksia. Alun perin tutkimukseen lupautui mukaan 40 tanssinharrastajaa. Heistä neljä ei kuitenkaan kirjoittanut

kokemuspäiväkirjaa, tai he eivät palauttaneet sitä minulle. Tutkimusaineistossa on siis mukana 36 tanssinharrastajaa. Tanssinharrastajat olivat harrastaneet länsiafrikkalaisia tansseja, flamencoja tai itämaista tanssia 4–20 vuotta. Tanssijoiden ikä vaihteli 11:stä 70 vuoteen. Heistä 35 oli naisia ja yksi mies. Länsiafrikkalaisia tansseja harrasti 13 tanssijaa, flamencotanssia 11 ja itämaista tanssia 12. Tanssinharrastajat tanssivat yksityisissä tanssikouluissa, yhdistysten järjestämällä tunneilla tai kansalaisopistossa kolmessa kaupungissa ja yhdessä maaseutukunnassa eri puolilla Suomea. Tutkittavien anonyymiuden vuoksi en paljasta tutkimuspaikkakuntia tarkemmin.

Tanssinharrastajat kuuluivat mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen omilta tanssinopettajiltaan. Kaikki osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Alaikäisiä tanssijoita oli kolme, ja sen lisäksi että he itse lupautuivat tutkimukseen, myös heidän huoltajansa antoivat minulle kirjallisen luvan. (Liitteet 6 ja 7.) Tanssinharrastajat pitivät päiväkirjaa tanssimisen kokemuksista kuudella tanssitunnilla. Annoin heille kirjoitusohjeet kirjallisina joko sähköpostitse tai paperilla. Ohjeet pohjautuivat Max van Manenin (2003) kehittämään kirjoittamisen tapaan (liite 6). Kirjoittamisen tapa perustuu hänen muotoamaansa hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Siitä Manen käyttää ilmausta ”*protocol writing*” tai ”*lived experience writing*”. Suomessa se on käännetty usein kokemuskirjoittamiseksi. Tanssintutkijoista sitä on soveltanut esimerkiksi Anttila (2007).

Tanssitunnit sijoituivat kolmen kuukauden ajalle. Tavoitteenani oli, että osallistujat kirjoittaisivat mahdollisimman avoimesti tanssimisen kokemuksistaan, esimerkiksi tunnin aikana heränneistä tuntemuksista ja ajatuksista. Fenomenologisesti orientoituneen tutkimuksen kannalta aineiston hankkimistapa on yhtä tärkeä kuin sen analysointitapa. Tavoitteenani oli luoda aineistonhankinnalle konteksti, jossa tutkimukseen osallistuvat pystyisivät ilmaisemaan kokemuksiaan mahdollisimman avoimesti, sellaisina kuin ne heille ilmenivät. Kehotin tanssinharrastajia kirjoittamaan mistä tahansa merkityksellisistä asioista. Sen lisäksi pyysin heitä valitsemaan antamistani teemoista kullakin kirjoituskerralla ne, jotka he kokivat merkityksellisiksi. Teemat koskettelivat sitä, miltä tanssiminen tuntui, mikä tanssimisessa tai tunnilla oli antoisinta tai vaikeaa. Kysyin myös, millainen merkitys tanssijoille oli sillä, miltä tanssittavat liikkeet näyttivät. Lisäksi yhtenä kysymyksenä oli, millainen merkitys tanssien kulttuuritaustoilla oli tanssimiselle ja miten tanssijat kokivat sen, että he suomalaisina tanssivat harrastamaansa tanssimuotoa.

Päiväkirjojen yhteispituudeksi tuli 164 sivua (Times New Roman, riviväli 1,5). Yksittäisten päiväkirjojen pituus vaihteli paljon: lyhyin oli yhden sivun mittainen ja pisin 12 sivua.

Hankin tutkimusaineistoa myös havainnoimalla ja videoimalla tutkimukseen osallistuneiden tanssinopettajien pitämiä tunteja. Kuuden opettajan pitämästä kolmesta tanssitunnista kertyi yhteensä yli 27 tuntia videoaineistoa. Videoaineistoa käytin luotettavuusarvioinnin tukiaineistona, kun tarkastelin sitä, millä tavalla opettajat toivat opetuksessaan esille tanssimuotojen kulttuuritaustoja.

3.5 Aineiston analysointi

Valitsin kuhunkin aineistoon sen luonteeseen parhaiten soveltuvan analyysimenetelmän. Käytin aineiston analysoinnissa seuraavia kolmea menetelmää: fenomenografista tutkimusotetta, fenomenologista asennetta ja aineistolähtöistä videoaineiston analyysia.

Analyysimenetelmät valitsin jo tutkimustehtäviä määrittellessäni, ennen aineiston hankintavaihetta. Kuten edellä aineiston hankintaa koskevassa luvussa totesin, sekä fenomenologisesti että fenomenografisesti orientoituneen tutkimuksen kannalta aineiston hankkimis- ja analysointitavat ovat yhtä tärkeitä. (Artikkelit I, II, III ja IV.)

3.5.1 Fenomenografinen ote analyysissa

Tanssinopettajien haastatteluaineiston analyysiprosessi eteni fenomenografiselle tutkimusotteelle tyypillisten vaiheiden kautta, jotka osittain limittyivät. Empiiristä aineistoa käsitellään kokonaisuutena, sillä ilmiön osien luonne riippuu kokonaisuudesta. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei tutkittavien vastauksiin keskitytä yksittäisinä tapauksina, vaan niistä muodostetaan analyysissa kokonaisuus. (Häkkinen 1996, 39.) Opettajien haastattelujen litterointi valmistui kokonaan kesällä 2009. Tekstimuotoon kirjoitetuista seitsemästä teemahaastattelusta kertyi tekstiä yhteensä 216 sivua (Times New Roman, riviväli 1,5, fontti 12).

Litteroinnin valmistuttua aloitin analysoinnin lukemalla haastatteluaineistoa ensin useaan kertaan. Tavoitteenani oli saada aineistosta kokonaiskuva. Sen jälkeen siirryin lukemaan aineistoa yksityiskohtaisemmin pyrkimyksenä etsiä tekstistä merkitysyksiköitä eli merkityksellisiä ilmauksia. Keskityin tutkittavien ilmauksiin välittämättä siitä, kuka ne oli sanonut. Fenomenografisen analyysin tavoitteena on etsiä yhteisesti jaettuja merkityksiä, ei yksittäisten henkilöiden ilmaisuja. Tulkintani kohdistui ajatuskokonaisuuksiin. (Ahonen 1994.)

Etsin litteroidusta aineistosta opettajien ilmaisuissa esiintyviä ajatusyhteyksiä siihen, miten he ymmärsivät opettamansa tanssimuodon luonteen ja opettamisen (Artikkeli I) ja miten he puhuivat tanssimuodon kulttuuritaustan merkityksestä osana opetustaan (Artikkeli II).

Koska haastateltavat voivat ilmaista saman asian kielellisesti monella eri tavalla ja useissa eri yhteyksissä, samat teemat saattoivat toistua heidän vastauksissaan eri haastattelukysymysten kohdalla. Sen tähden palasin välillä yksityiskohtaisesta lukemisesta kokonaisuuden lukemiseen, jotta en olisi kadottanut analyysin kannalta arvokkaita ilmauksia. Analysoin tanssinopettajien pedagogisia käsityksiä haastatteluaineiston kokonaisuudessa, mutta myös siinä tilanteessa ja yhteydessä, jossa ne kulloinkin esiintyivät (situationaalisuus). Tarkastelin haastateltavien ilmauksia mahdollisimman laajoina yksikköinä ja peilasin heidän lausumiaan asettamiini tutkimusongelmiin.

Tulkitsin haastattelemani opettajien ilmausten eroja ja yhtäläisyyksiä suhteessa siihen, mitä kaikki haastatellut sanoivat samasta asiasta, sekä suhteessa

siihen, mitä sama henkilö sanoi muista asioista. Marton (1994) kuvailee fenomenografisessa analyysissä tätä tulkinnan kollektiivista ja individuaalista kontekstuaalisuutta hermeneuttiseksi elementiksi.

Tutkimustehtävien kannalta tärkeät ilmaukset kirjoitin pienille, erivärisille lapuille, jotka kiinnitin ilmausten yhteyden mukaan isolle (fläppitaulu)paperille. Näin pystyin paremmin saamaan asettamani tutkimustehtävän näkökulmasta kuvan merkitysyksikköjen suhteesta toisiinsa. Lappuihin kirjoittamani ilmaukset liittyivät ihmiskäsitykseen, tanssikäsitykseen, oppimiskäsitykseen sekä tanssin kulttuuritaustan merkitykseen opetuksessa. Kirjoitin lappuihin opettajien haastatteluaineistosta myös suoria lainauksia. Vertasin tässä vaiheessa myös merkitysyksikköjen eroja ja yhtäläisyyksiä sekä mahdollisia poikkeustapauksia.

Olin erityisen itsekriittinen lukiessani länsiafrikkalaisten tanssien opettajien haastatteluja. Pysin siihen, että omat ennakkokäsitykseni siitä, miten omasta mielestäni näitä tansseja tulisi opettaa tai olen itse niitä opettanut, eivät olisi vaikuttaneet analyysin kulkuun. Merkityksen syntyminen ymmärretään fenomenografiassa intersubjektiviseksi. Merkitys riippuu paitsi ilmaisun tuottajasta myös sen tulkitsijasta. (Ahonen 1994.) Tutkijan oman subjektiivisuuden merkitys tiedostetaan. Esimerkiksi oma taustani tanssinopettajana ja teoreettinen perehtyneisyyteni opettamiseen liittyviin kysymyksiin vaikuttavat luonnollisesti tutkimuksen kulkuun. Subjektiivisuutta ei kuitenkaan tarvitse nähdä pelkästään rasitteena, vaan tutkijan teoreettinen perehtyneisyys tutkimaansa ilmiöön on myös tärkeää aineiston analyysin onnistumiseksi. Sirkka Ahosen (1994) mukaan tällainen menettely on hallittua subjektiivisuutta.

Seuraavaksi aloin luokitella käsityksiä niiden merkityssisällön perusteella. Lajittelin ja ryhmittelin merkitysyksikköjä teemoiksi. Ryhmiksi järjestämistäni merkitysyksiköistä tein aineiston ja esiymmärrykseni pohjalta kuvauksen kategorian eli oman konstruktion. Pysin siihen, että jokainen kategoria kuvaisi jotakin erilaista tanssinopettajien tavasta kokea tanssimuodon opettamiseen liittyvät asiat. Toinen tavoitteeni oli, että kategoriat olisivat selvästi suhteessa sekä toisiinsa että tutkimaani ilmiöön.

Kuvauskategoriat eivät olleet tässä vaiheessa vielä valmiita, vaan tarkensin ja muokkasin niitä useaan kertaan peilaten niitä alkuperäiseen aineistoon. Arvioidessani kuvauskategorioita kiinnitin erityistä huomiota niihin sisältyvien käsitysten kriittisiin eli toisista kategorioista erottaviin ominaispiirteisiin. Pysin näin selkeyttämään kuvauskategorioiden välisiä suhteita, jotta ne eivät olisi toistensa kanssa päällekkäisiä. (Häkkinen 1996, 43.)

Seuraavassa vaiheessa yhdistin kuvauksen kategorioita laajemmiksi ylätasoon kuvauksen kategorioiksi. Näin muodostin tulosavaruuden, jossa kategoriat olivat horisontaalisesti suhteessa toisiinsa (Artikkeli I ja II.) Horisontaalisuus tarkoittaa sitä, että ne ovat tasavertaisessa suhteessa toisiinsa.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi osa tutkijoista hyödyntää analysointivaiheessa kahden tai useamman tutkijan tekemää, toisistaan riippumatonta aineistonluokitusta. Näin voidaan tarkastella, miten osuvasti usean tutkijan tekemät luokitukset kuvaavat aineiston vastaustyypppejä. (Järvinen & Järvinen 2004, 85.) Väitöskirjatyöni ohjaaja (Arja Sääkslahti) toimi fenomenografisen

analyysini rinnakkaisluokittelijana. Hän luki ensin haastatteluaineistoni läpi ja teki siitä omat huomionsa ja merkintänsä. Sen jälkeen hän vertasi omia havaintojaan tekemääni kuvauskategoriaan ja teki siihen joitakin muutosehdotuksia. Lähinnä kyse oli hieman erilaisista painotuseroista, jotka koskivat opettajien käsityksiä. Tutkimuksen luottavuuden kannalta pidän tällaista rinnakkaisluokittelua tärkeänä.

3.5.2 Fenomenologinen asenne aineiston analyysissä

Fenomenologisessa tutkimuksessa aineiston analyysitavat vaihtelevat suuntauksen mukaan. Kehon fenomenologiaan kuuluvassa tutkimuksessani noudatin fenomenologista asennetta ja seurasin kahta siihen liittyvää keskeistä periaatetta: sulkeistamista ja mielikuvatasolla tapahtuvaa muuntelua. Niiden yhteisenä tavoitteena oli tunnistaa ilmiölle olennaiset seikat ja siirtää syrjään epäolennaiset asiat. (Perttula 2012.)

Tässä tutkimuksessa osittain limittyvät analyysin etenemisen vaiheet olivat seuraavat: 1) kokonaiskäsityksen saaminen aineistosta, 2) merkityksellisten yksiköiden erottaminen fokuosimalla tutkittavaan ilmiöön ja niiden muuntaminen tutkijan kielelle sekä 3) sisältöalueiden eli tutkimusaineistoa jäsentävien teemojen muodostaminen. (Perttula 1998, 86–120; Perttula 2000.)

Keväällä 2011 aloittamani analyysin keskeisenä tarkastelukohteena oli tanssimuotojen kulttuuritaustan merkitys harrastajien kokemuksille (Artikkeli IV). Syksyllä 2011 analysoin aineistoa toisen tutkimustehtävän mukaisesti harrastajien kaikenlaisista merkityksellisistä kokemuksista. Vaikka analysointi tapahtuikin kahdessa eri vaiheessa ja fokuointi niissä kohdistui eri tutkimustehtävään, analysointikerrat eivät olleet täysin erillisiä. Tarkastellessani tanssimuotojen kulttuuritaustan merkitystä harrastajien kokemuksille sain samalla jo ennakkokäsityksen muunkinlaisista merkityksellisistä kokemuksista.

1 Kokonaiskäsityksen saaminen aineistosta

Empiirisen aineiston analyysin alkuvaiheessa perehdyin kokemuspäiväkirjoihin mahdollisimman avoimin mielin. Pyrin hahmottamaan kokonaisvaltaisesti tanssinharrastajien erilaisia tapoja jäsentää kokemuksiaan. Luin päiväkirjoja useaan kertaan saadakseni käsityksen niiden sisällöistä. (Perttula 1998, 86–88.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa luonnollinen asenne pyritään muuntamaan fenomenologiseksi asenteeksi. Tämä edellytti minulta tutkijana omien esioletusteni ja ennakkokäsitysteni tiedostamista jo ennen aineiston analysointia. Kun fenomenologista asennetta noudattava tutkija sulkeistaa omia oletuksiaan tai ennakkoluulojaan, hänen ei kuitenkaan tarvitse kieltää niitä. Tavoitteena on, että tutkija pyrkii olemaan kiinnittämättä niihin huomiota, jotta ilmiö itse voisi näyttäytyä kaikessa moninaisuudessaan. Sulkeistamisen tavoitteena oli nähdä ilmiö uusin silmin. (Parviainen 2006, 46–50.)

Sulkeistaminen liittyi esimerkiksi siihen, millaisia tanssimisen kokemuksia itselläni on ollut. Lisäksi oppilaani ovat vuosien varrella kuvanneet minulle monenlaisia tanssimisen kokemuksiaan. Analysoidessani tutkittavien koke-

muspäiväkirjoja pyrin siirtämään omien kokemusteni lisäksi syrjään myös heidän kokemuksensa, jotta olisin voinut olla mahdollisimman vastaanottavainen tutkittavien kokemuksille. En usko, että sulkeistaminen voi onnistua koskaan ”täydellisesti”. Pohdin sen ja yleisemminkin fenomenologisen asenteen onnistumista työssäni enemmän tarkastellessani tutkimuksen luotettavuutta luvussa 6.1.

Koska tutkimuskohteena olivat tanssinharrastajien kokemukset, tavoitteenani oli kehittää ymmärrystäni tutkimuskohteesta kokonaisvaltaisesti hyödyntäen myös kinesteettistä empatiaa. Tanssietnologi Deidre Sklar (1994) määrittelee kinesteettisen empatian kyvyksi eläytyä toisen ihmisen tuntemuksiin ja aistimuksiin liikkeestä. Sklarin lisäksi kinesteettistä empatiaa ovat tanssintutkimuksessa tiedonhankinnan näkökulmasta pohtineet muun muassa Parviainen (2006, 86–106), Paukkunen (2006) ja Ylönen (2004, 26–27). Parviainen (2006, 76) kirjoittaa, että eläytyminen osana tutkijan asennetta vaatii kykyä tunnistaa omassa kehossa tutkittavien liikkumisen herättämiä kinesteettisiä tuntemuksia. Kinesteettinen empatia pohjautuu kehon topografiaan. Kehon topografiassa keho ajatellaan maastoksi, jota opitut taidot ja tekniikat ja tottumukset muovavat. Kehon topografialle on ominaista myös kerrostuneisuus: kehoon on ajan myötä kerrostunut erilaisia tuntemuksia ja taitoja, joista osa on toisia tiedostettumpia. (Parviainen 2006, 87.)

Näen pitkän kokemukseni tanssimisesta ja tanssin opettamisesta tärkeäksi myös tutkijan työssäni, sillä niiden kautta olen tullut tietoisemmaksi oman kehoni topografiasta. Nämä kokemukset ovat auttaneet minua eläytymään paremmin tutkittavien kokemuksiin ja tukeneet tulkintaprosessia. Kinesteettisen empatian hyödyntämisessä on kuitenkin myös ongelmansa, joista pyrin olemaan tietoinen. Tutkijalle on olennaista tehdä ero oman ja toisen kokemuksen välillä (Parviainen 2006, 104). Pyrinkin kiinnittämään huomiota siihen, etten rinnastanut omia kokemuksiani suoraan tutkittavien kokemuksiin (vrt. Paukkunen 2006).

Olen päätenyt pohdinnoissani siihen, että kinesteettisen empatian hyödyntäminen aineiston analyysissä ei ole ristiriidassa sulkeistamisen kanssa. Kinesteettistä empatiaa hyödyntäen luin aineistosta nousseita kokemuksia pyrkien aistimaan niitä myös kehollisesti. Näin tutkija voi kinesteettisen empatian avulla syventää ymmärrystään tanssin kehollisista merkityksistä. Omalla osallistumisellaan tutkijan on mahdollista peilata tätä ymmärrystä suhteessa tutkimuskohteeseensa. (Paukkunen 2006.)

2 Merkityksen sisältävien yksiköiden erottaminen fokusoiden tutkittavaan ilmiöön ja niiden muuntaminen tutkijan kielelle

Saatuani kokonaiskäsityksen aineistosta aloitin sen lukemisen uudelleen. Tällä kertaa pyrkimyksenäni oli jäsentää aineistoa ja erottaa siinä esiintyviä merkityksen sisältäviä yksiköitä (vrt. Giorgi 1996, 11–17; Perttula 1995a, 72–74). Merkityksen sisältävät yksiköt erotellaan siten, että tutkimusaineistona oleva kuvaus jaetaan kokonaisuudessaan yksiköiksi. Etukäteen ei voi päätellä, mitkä osat

aineistosta ovat tutkittavien kokemuksissa olennaisia ja mitkä epäolennaisia sisältöjä. (Perttula 1995a, 72.) Tekstistä erotetaan yksikkö aina, kun intuitiivisesti koetaan tekstin merkityksen muuttuvan. Merkityksen sisältävät yksiköt merkitsin tanssijoiden päiväkirjoihin. Niiden pituus vaihteli, koska päiväkirjaoitteen sisältö ratkaisi sen, milloin merkitys vaihtui. (Giorgi 1996; Perttula 1995a, 68–89.)

Kun analysoin aineistoa kolmatta artikkelia varten, etsin merkityksen sisältäviä yksiköitä kaikista tanssinharrastajille merkityksellisistä kokemuksista, sekä positiivisista että negatiivisista. Keskityin tällöin erityisesti muihin kokemuksiin kuin niihin, jotka liittyvät tanssimuotojen kulttuuritaustaan. Analysoidessani aineistoa neljättä artikkelia varten pyrin taas löytämään tanssinharrastajien kokemuksia siitä, miten he kokivat nimenomaan tanssimuotonsa kulttuuritaustan. Poimin jokaisesta päiväkirjasta tutkittavan ilmiön kannalta merkittävät ja sellaisinaan ymmärrettävät kohdat.

Merkityksellisyyden etsinnässä noudatin mielikuvatasolla tapahtuvaa muuntelua, jonka tarkoituksena oli seuloa esiin tanssinharrastajien kokemusten keskeiset merkitykset. Tämä tapahtui vaihtoehtoisten merkitysten analyysien avulla. Kävin läpi reflektiivisesti lukuisia kuviteltavissa olevia vaihtoehtoja, kun etsin osuvinta tapaa kuvata tanssinharrastajien kokemusten keskeistä merkitysisältöä. (Perttula 2008.) Seuraavaksi käänsin ja tiivistin merkityksen sisältävät yksiköt tutkittavien kieleltä tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle. Sulkeistamisen vaatimus kovenee erityisesti tässä metodin vaiheessa, sillä tutkittavien ilmaisemat merkitykset kohtaavat tarkoituksellisesti tutkijan koetussa maailmassa olevat merkityssuhteet. Sulkeistaminen kohdistuu nimenomaan tutkijan omiin, ei tutkittavien ennako-oletuksiin. (Perttula 1995a, 74–75, 126.)

3 Sisältöalueiden eli tutkimusaineistoa jäsentävien teemojen muodostaminen

Seuraavassa vaiheessa oli vuorossa olennaisten sisältöalueiden eli tutkimusaineistoa jäsentävien teemojen muodostaminen merkityksen sisältävistä yksiköistä (Perttula 1995a, 88–90). Teemojen tavoittamiseksi tutkijan on reflektoitava käännettyjen merkityksen sisältävien yksiköiden sisällöllisiä yhteyksiä ja niiden tärkeyttä tutkittavan ilmiön kokonaisuudessa.

Teemoja oli aluksi runsaasti, mutta analyysin edetessä yhdistelin niitä keskenään. Teemat liittyivät tässä vaiheessa 1) mielihyvän ja 2) flowkokemuksiin, 3) epäonnistumisen ja häpeän kokemuksiin, 4) oppimisen tärkeyteen, 5) oppimisen esteisiin, 6) toisten ryhmässä tanssivien tärkeyteen, 7) irtiotoon arjesta tanssin avulla, 8) opettajan merkityksellisyyteen sekä 9) elettyyn kehoon, 10) objektikehoon ja 11) sosiaaliseen kehoon liittyviin kokemuksiin. Lisäksi keskeisiksi teemoiksi muodostuivat 12) tanssimuotoihin liittyvät asiat sekä 13) oman kehon ja tanssimuotojen kautta tapahtuva kulttuurinen pelaaminen.

Kun olin tarkastellut teemojen keskinäisiä suhteita, löysin niiden välisiä yhteneväisyyksiä. Yhdistelin teemoja edelleen ja vähensin niiden määrän kah-

deksaan suurempaan teemaan, jotka olivat analyysin tässä vaiheessa seuraavat: 1) tanssien irti arjesta, 2) mielihyvän kokemukset ja flow, 3) oppimisen esteet ja epäonnistumisen kokemukset, 4) kulttuurinen peilaaminen oman kehon ja tanssimuodon kautta, 5) tanssimuoto luo identiteettiä, 6) tanssiyhteisön voima, 7) opettajan merkityksellisyys sekä 8) objektikehon ja subjektikehon väliset suhteet.

Kolmannen ja neljännen tutkimusartikkelin kirjoitusprosessien aikana sisältöalueet eli tutkimusaineistoa jäsentävät teemat muokkautuivat edelleen. Teemojen yhdistämisestä yksi esimerkki on se, miten opettajan tärkeys tanssijoiden kokemuksissa oli ensin oma teemansa ja tanssiyhteisön voima oma teemansa. Analyysin edetessä päädyin yhdistämään nämä teemat, koska opettajalla on merkittävä rooli tanssinharrastajien muodostamassa harrastusryhmässä. Tutkimusartikkeleista saaduilla vertaisarvioilla oli myös vaikutusta siihen, miten nimesin teemat erityisesti kolmannessa artikkelissa. Tässä artikkelissa käsitelin lopulta kahta suurempaa teemaa, jotka olivat 1) voimaantuminen ja 2) voimaantumisen esteet. Tulkitsin tanssimisen myönteiset merkitykselliset kokemukset tanssijan voimaantumiseksi ja tanssimisen kielteiset merkitykselliset kokemukset voimaantumisen esteiksi. Voimaantuminen ilmeni arjesta irrottautumisen kokemisena, kehollisena mielihyvänä ja flow-kokemuksina, uuden oppimisen tunteena, kokemuksena tanssin ja musiikin yhteydestä ja sen kautta itsensä ilmaisemisesta sekä tanssiyhteisön tuesta. Voimaantumisen esteiksi taas muodostuivat epäonnistumisen, turhautumisen ja häpeän kokemukset tanssijan taitotasolle liian vaativissa harjoituksissa. Tämän lisäksi tanssisalin peili aiheutti kehon objektivointia ja vierauden tunnetta.

Neljännessä tutkimusartikkelissa nimesin teemat analyysin päätteeksi nimillä 1) kulttuurinen peilaaminen ja 2) tanssimuoto luo identiteettiä. Nämä teemat olin nimennyt jo kirjoitusprosessin aikaisemmassa vaiheessa, joten ne eivät muuttuneet vertaisarvioijiltakaan saamani palautteen perusteella.

Teemoja vertailin kolmannessa ja neljännessä artikkelissa peilaten niitä sellaisiin fenomenologisiin tutkimuksiin, jotka käsitelivät tanssimisen kokemuksia tai liikunnan harrastajien kokemuksia.

Työssäni olen seurannut Giorgin (esim. 1975, 1996) ajattelun pohjalta kehitettyä fenomenologista menetelmää, jonka Perttula (1995a, 1995b, 1998, 2008, 2012) on muotoillut. Olen kuitenkin esittänyt tutkimustulokset heistä poikkeavalla tavalla. Merkittävänä erona pidän sitä, että päätän analyysini sisältöalueiden muodostamiseen enkä deskriptioihin eli merkitysverkostoihin. Kuten aikaisemmin sanoin, otteeni on hermeneuttinen eli tulkinnallinen, joten tutkimustulosten tuottamisessa tulkinnallisuudella on vahvempi asema kuin deskriptiivisyydellä. Koska en sitoudu oletukseen, että tutkimukseni fenomenologinen osuus olisi voinut tuottaa tuloksena ilmiön kuvauksia eli deskriptioita, en ole niitä myöskään tuloksina esittänyt. Sen sijaan olen esittänyt fenomenologisen analyysin päätteeksi tulokset sisältöalueina eli teemoina. Tämä muistuttaa fenomenografian tapaa esittää tulokset.

3.5.3 Videoaineiston analysointi

Tanssitunneilta kuvaamaani videoaineistoa käytin tutkimuksessani tukiaineistona. Opettajat olivat haastatteluissaan kuvanneet käsityksiään siitä, miten merkityksellisenä he pitivät tanssimuotonsa kulttuuritaustaa. He kuvasivat haastatteluissa myös sitä, millä tavoin he kulttuuritaustaa tuovat oppilailleen konkreettisesti esille. Siitä syystä oli mielenkiintoista analysoida videotallenteita ja verrata niistä saatua tietoa opettajien itsensä kertomiin kuvauksiin. Näin sain tietoa opetuksesta eri näkökulmista ja pidän sitä tärkeänä tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

On selvää, että opettajat eivät välttämättä pidä jokaisella tanssitunnilla kulttuuritaustoja esillä yhtä paljon. Analysoitavat videotallenteet olivat näin vain poimintoja opettajien toiminnasta. Ne antoivat kuitenkin osviittaa opettajien toimintatavoista.

Video-aineistosta analysoin joulukuussa 2012 väitöstutkimukseni yhteenvedoa varten jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla seitsemältä opettajalta yhden tanssitunnin. Tuntien kesto vaihteli 75 minuutista 90 minuuttiin. Olin havainnoinut ja videoinut kunkin kuuden varsinaiseen tutkimukseen osallistuneen opettajan opetustunteja kolme kertaa. Niistä valitsin analysoitavaksi kullakin opettajalta viimeisen tunnin. Esitutkimusvaiheeseen osallistuneen flamenco-opettajan tunteja olin havainnoinut ja videoinut vain kerran, ja valitsin sen analyysini kohteeksi.

Koska olin itse videoinut kaikki havainnoimani tanssitunnit aineistoa hankkiessani, minulla oli jo käsitys tanssituntien sisällöistä. En ollut kuitenkaan aikaisemmin vielä analysoinut videotallenteita, koska tavoitteeni oli tukeutua fenomenografiaan pohjautuvassa haastatteluaineiston analyysissä nimenomaan opettajien haastatteluihin.

Videoaineiston avulla halusin saada ensin kokonaisvaltaisen kuvan oppitunneista. Aloitin videoanalyysin niin, että kirjoitin tunnin kulun ja opetuksen sisällön harjoituksittain videotallenteesta. Kirjasin ylös tunnin aikana tehdyt harjoitukset (esimerkiksi alkulämmittelyt, koputusharjoitukset, piruetit jne.). Kuvasin myös opettajan toimintaan liittyviä asioita, kuten hänen käyttämiään työtapoja, palautteen antamisen tapoja yksilöllisesti ja yhteisesti, liikkeiden suoritustekniikan opettamista, ilmaisun opettamisen tapoja sekä vuorovaikutusta tanssijoiden kanssa. Kirjoitin edellä mainittuihin asioihin liittyen myös opettajan puheesta suoria lainauksia. En kirjoittanut opettajien puhetta videoista sanasta sanaan, koska en pitänyt sitä tarpeellisena. Monet asiat tapahtuivat tunteilla sanattomasti, esimerkiksi opettajan antama palaute saattoi olla usein sanatonta, elein, ilmein ja hymyn kautta annettua. Kirjasin näitäkin asioita. Kirjoitin myös tunnin ilmapiiristä ja siitä, mitä siitä videoaineiston perusteella minulle välittyi.

Videotallenteiden katsominen kokonaisuutena antoi vastauksia myös asettamaani tutkimustehtävään eli siihen, millä tavalla opettajat konkreettisissa opetustilanteissa toivat esille tanssin kulttuuritaustoja. Tavoitteeni oli hahmot-

taa, mitkä kaikki opettajan toimintaan liittyvät asiat olivat yhteydessä kulttuuritaustaan.

Katsoin videoaineistoa mahdollisimman avoimin mielin löytääkseni siitä myös sellaisia kulttuuritaustoihin liittyviä seikkoja, joita en olisi osannut opettajien haastatteluaineiston perusteella välttämättä odottaa. Pysin näin fenomenologiseen asenteeseen videoaineiston analysoinnissa samaan tapaan kuin tansinharrastajien kokemuspäiväkirjoja analysoidessani ja tulkitessani. Videotalenteista oli helpointa tunnistaa opettajien sanallisesti kuvaamat kulttuuritaustat sekä liikkeiden nimeämiset. Tarkempaa analysointia vaativat sellaiset tilanteet, joissa opettajat toivat tanssin kulttuurisia raameja esille hienovireisemmin. Sanallistamisen lisäksi opettajat ilmaisivat kulttuuritaustoja monilla muilla tavoilla, kuten taputtaen tanssiin kuuluvia rytmejä yksin tai yhdessä tanssijoiden kanssa tai analysoiden musiikkia. Seuraava esimerkki näyttää, miten länsiafrikkalaisten tanssien opettaja keskustelee tanssijoiden kanssa opettamansa tanssin kulttuuritaustoista:

Opettaja: Olisiko teillä kellään jotain informaatiota tarjota tästä tanssista?

Tanssija I: Liberté, se liittyi Guinean itsenäistymiseen.

Opettaja: Kyllä, kiitos! Tää oli silloin 1960-luvun lopussa tehty tanssi. Conakry oli jaettu kolmeen tai neljään osaan ja tämä tanssi oli ykkösalueen tanssijoiden tekemä koreografia.

Tanssija I: Tämäkö ei ollut perinteisissä yhteyksissä tanssittu tanssi?

Opettaja: Ei, tämä oli tehty sellaiseen kilpailuun ja festivaaliin. Muistaakseni tanssi tehtiin vuonna 1968.

Tanssija II: Niin myöhään? Eikö Guinea itsenäistynyt jo aikaisemmin?

Opettaja: Niin, mutta tanssi on tehty itsenäistymisen kunniaksi, sen avulla juhlittiin itsenäistymistä.

Tanssija I: Pystyikö tanssi vapauttamaan vai oliko se vain harhaa?

Opettaja: Jaa-a.

Flamenco-opettajat kiinnittivät paljon huomiota siihen, mistä tyyllilajista on kyse (*palo*) ja millaista tanssitekniikkaa ja ilmaisua juuri kyseinen laji vaatii. Seuraavat esimerkit ovat kahden eri opettajan flamencotunnilta:

Muistatte, että se on Alegrias, että ei oo liian totista

Tämä Fandangoksen musiikki, se on kokonaan instrumentaalista, joten siinä ei lauleta. Mä näen musiikin niin, että siinä on vesi, maa ja ilma. Tää on siinä mielessä tosi Fandangos, että siinä on paljon koko ajan sitä maadoitusta

Hyvinvointinäkökulmaa painottavan itämaisen tanssin opettajan puheessa yhdistyi tanssijoiden tukeminen kehon kinesteettiseen kuunteluun samanaikaisesti kulttuuritaustojen esille tuomisen kanssa:

Tää on niitä liikkeitä, jossa ollaan oikein tietoisena siitä, että keskivartalo on mukana. Tunnetaan keskivartalo. Itämaisen tanssin keskivartalon työskentely saisi tulla tässä selkeästi esille. Fellahein askel muistuttaa hieman haggalaa. Joskus siinä tehdään värinöitä, mutta ei meidän tanssissa. Tämä on maalaisten tanssi, Fellahein mekko on leveä ja liike pitäisi saada näkyviin mekon alta.

Moni opettajista vertasi jollakin tavoin suomalaisen ja tanssimuodon ”kotikulttuurin” toimintatapoja keskenään. Seuraava itämaisen tanssin opettajan kuvaus liittyy tunnettuun egyptiläiseen koreografiin ja opettajaan Mahmoud Redaan ja hänen tapaansa opettaa.

Mä kysyin sitä, mitä mieltä hän on korjaamisesta tunteilla ja ohjeiden antamisesta. Hän sanoi, että antaa ohjeen vain kerran ja siitä tanssijan pitää ymmärtää. Se oli yllättävän tiukka se linja. Mutta te saatte kysyä multa. Mahmoudkin on varmaan joutunut tinkimään periaatteistaan kun on opettanut meitä.

Välillä jäin miettimään, mikä oikeastaan on opettajan esittelemää kulttuuritaustaa. Tanssitunneilla on läsnä paljon monenlaista hiljaista tietoa, jota on vaikea sanallistaa. Paukkunen (2006) kirjoittaa, että tanssin opiskelun tulisi suuntautua keholliseen tietoon siitä, millaiseen liikkeeseen kyseisessä tanssityylissä pyritään. Kehollinen tieto on ainakin osittain sidoksissa visuaalisesti oikealta näyttävään liikkeen tuottamiseen, koska näkyvä liike on se väline, jolla kehollista tietoa välitetään.

Pohdin analysoinnin aikana myös sitä, millainen opettajan toiminta voisi parhaiten tukea tanssin oppimista kulttuurisissa raameissa. Tähän olisi vaikea vastata pelkästään videoaineiston perusteella, mutta tanssinharrastajien kokemuspäiväkirjoista tekemiäni tulkintojen mukaan opettajan esille tuomat kulttuuritaustat olivat kehollisen tiedon kannalta erittäin merkityksellisiä.

Videotallenteiden analysoinnin päätteeksi kokosin opettajien erilaisia tapoja esitellä opetuksessaan kulttuuritaustoja (liite 8).

4 KULTTUURIKASVATUKSEN NÄKÖKULMA TANSSIIN

4.1 Kehollisuus, kulttuuri ja identiteetti

Tutkimukseni keskeisiä, toisiinsa kietoutuvia käsitteitä ovat kehollisuus, kulttuuri ja identiteetti. Määrittelen näitä laajoja käsitteitä tässä luvussa siltä osin, kuin ne liittyvät artikkeleissani esiteltyihin teemoihin.

Vuosien varrella on runsaasti keskusteltu kehollisuus- ja ruumiillisuus-käsitteiden sisällöistä, niiden välisistä eroista ja ”oikeellisuudesta” (ks. Parviainen 2006, 69–70). Olen itse päätenyt käyttämään käsitettä kehollisuus. Kummallakin käsitteellä on omat vahvuutensa ja heikkoutensa, ja niitä voidaan problematisoida monista näkökulmista.

Nojaudun työssäni Parviaisen (2006, 70) käsitteistöön ja näkemykseen kehosta. Parviainen noudattaa Timo Laineen (1993, 108–118) ja Petri Kuhmosen (1996, 173) viitoittamaa fenomenologista terminologiaa. Terminologia perustuu Husserlin saksankieliseen erotteluun ruumiin (*Körper*) ja kehon (*Leib*) välillä. Tämän erottelun mukaan ruumis on orgaaninen, biologinen ja fysiologinen kokonaisuus. Keho taas muistaa, havaitsee, se voi tulla taitavaksi ja pystyy muodostamaan tietoa toiminnastaan.

Tutkimuksessani pidän kehoa inhimillisen ymmärryksen perustana (Merleau-Ponty 1962/2002; ks. myös Rauhala 2005b, 38–47). Tämän ajattelutavan mukaan ihminen voi ymmärtää maailmaa kehollisesti jo ennen kuin hän oppii ajattelemaan käsitteellisesti. Näin ajatellen ihmisellä on kehossaan suuri määrä erilaista tietoa ja taitoa, vaikka sitä ei käsitteellistettäisikään. Useat arkipäivän toimet edellyttävät kehollista tietoa, ja arjessa ihminen elää paljolti kehollisen tietämisen varassa. (Parviainen 1995; Rouhiainen 2011.)

Ajattelen myös, että ihminen osallistuu sosiaaliseen todellisuuteen ja ympäröivään kulttuuriin kehollisuutensa mahdollistamana ja rajoittamana. Koska hän elää sosiaalisessa todellisuudessa kehollisena olentona, kehollisuus ja kulttuuri ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. (Hoppu 2003.) Kulttuuri ja ihminen ovat vastavuoroisesti riippuvaisia toisistaan. Ihminen luo kulttuuria, mutta toisaalta

hän tulee ihmiseksi kulttuurin ehdoilla. Yhdessä ihminen ja kulttuuri luovat kokonaisuuden, joka on jatkuvasti muutoksessa. (Rauhala 2005a.)

Monitahoinen käsite *kulttuuri* voidaan määritellä usealla tavalla. Tässä tutkimuksessa nojaudun venyvään ja laajaan käsitykseen kulttuurista, jonka mukaan kulttuuri voidaan nähdä jatkuvaksi prosessiksi, osaksi yksilön sosiaalista maailmaa. Kuten johdanto-osassa kuvasin, käsitän kulttuurin ihmisen koko elämäntapaa jäsentäväksi tekijäksi, joka muokkaa maailmankatsomusta. Hyödynnän erityisesti kulttuurintutkija Stuart Hallin (1999, 2003) näkemyksiä kulttuurin merkityksiä tuottavasta ja identiteettiä muokkaavasta roolista. Hall (2003) kuvaa kulttuuria yhteisten merkitysten järjestelmäksi, joita merkityksiä samaan ryhmään, yhteisöön tai kulttuuriin kuuluvat ihmiset käyttävät ymmärtääkseen maailmaa. Kulttuurin käsitteeseen kuuluvat esimerkiksi sosiaaliset käytänteet, kuten tanssi. Kun meillä on yhteinen merkityskartta, saamme tunteen johonkin yhteisöön ja kulttuuriin kuulumisesta. Yhteinen merkityskartta luo tunteen myös yhteisestä identiteetistä. Hall kirjoittaa, että asemoidessamme itsemme yhteisessä merkityskentässä tunnemme, mihin me kuulumme ja keitä me olemme. Näin kulttuuri on tärkeimpiä identiteetin muodostamisen ja ylläpitämisen tekijöitä.

Tutkimuksessani tanssimuotojen kulttuuritausta liittyy edellä mainitsemaani yhteiseen merkityskarttaan. Kulttuuritausta ei ole ilmassa leijuva abstraktio vaan tiiviisti yhteydessä siihen, mitä merkityksiä yhteisö sille antaa. Yhdenlaista tanssin kulttuuritaustaa ei ole olemassa, vaan se saa konkreettisen muotonsa itse opetustilanteessa opettajan ja tanssinharrastajien vuorovaikutuksessa.

Myös neljännessä artikkelissa esiintyvä *identiteetti* on kulttuurin tavoin useaan suuntaan avautuva termi. Määrittelen identiteetin työssäni samaan tapaan kuin Pohjola (2012, 36–42), joka tarkasteli väitöskirjassaan sosiaalipsykologisesta näkökulmasta uransa loukkaantumiseen päättäneiden nykytanssijoiden identiteettiä. Pohjola puhuu henkilökohtaisesta ja sosiaalisesta identiteetistä. Myös tässä tutkimuksessa pidän perusteltuna vastaavanlaista lähestymistapaa, koska tarkastelen tanssinharrastajien omakohtaisia tanssimisen kokemuksia osana laajempaa kulttuuria. Katson henkilökohtaisen ja sosiaalisen identiteetin täydentävän toisiaan ja olevan keskenään vuorovaikutussuhteessa.

Psykologian professori Liisa Keltikangas-Järvinen (2000, 112) määrittelee identiteetin minän kokonaisuudeksi, johon kuuluvat minäkäsitys ja mielikuvat itsestä. Myös sosiaalipsykologi Vilma Hänninen (1999) puhuu siitä, miten henkilökohtaisen identiteetin muodostumisessa on mukana tulkintaa minästä. Identiteetti voi hänen mukaansa tulla näkyväksi henkilön kertoessa itselleen tarinaa. Reflektointi tekee mahdolliseksi sen, että ihminen voi luoda ja tulkita omaa tarinaansa yhä uudestaan, jolloin identiteetti ilmenee joustavana ja muuttavana. Henkilökohtaiseen identiteettiin liittyy ominaisuuksia, jotka tekevät henkilöstä juuri sellaisen kuin hän on, ainutlaatuisen.

Identiteetti kytkeytyy läheisesti kulttuuriseen kontekstiin, ja se muotoutuu paljolti kulttuurin sisäistämisen kautta (Saastamoinen 2006, 142). Sosiaaliseen identiteettiin liittyvät ne ominaisuudet, jotka henkilö voi jakaa jonkin

2004.) Edellisten lisäksi voimaantuminen on liitetty myös eksistentiaalisesti orientoituneeseen humanistiseen psykologiaan, jota edustaa esimerkiksi Carl Rogers (Sadan 2004).

Jokainen tutkija soveltaa voimaantumisen käsitettä valitsemastaan viitekehystä käsin. Keskeinen ajatus monen tutkijan mukaan on, että voimaantumisen perusta on ihmisessä itsessään, eikä voimaa voida antaa toiselle (Bell & Gilbert 1996; Ceroni & Garman 1994; Fetterman 1996; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997; Rappaport 1987; Rodwell 1996). Salme Mahlakaarto (2010, 25) pohtii voimaantumista käsittelevässä psykologian alan väitöskirjassaan, että se mitä voima on ja mitä voimaantumisen tuloksena on mahdollista tavoittaa, on hyvin kontekstisidonnaista.

Kristiina Heikkilä-Laakso ja Jorma Heikkilä (1997) kirjoittavat, että sisäinen voimaantunne muodostuu yksilöittäin ja tilanteittain eikä se ole sisäsyntyinen inhimillinen ominaisuus. Voimaantumisprosessiin kuuluu heidän mukaansa itseymmärryksen kasvu, henkinen vahvistuminen ja toimintakykyisyyden lisääntyminen. Monien tutkimusten mukaan voimaantuminen on tiiviisti kytköksissä myös turvalliseen ja luottamukselliseen ilmapiiriin (esim. Grimmett 1996).

Myös Juha Siitonen (1999, 61) sanoo, että yksilön voimaantumisen perusta ja elinvoimaisuus rakentuvat ja vahvistuvat ihmisarvolähtöisessä itsearvostuksen mahdollistavassa yhteisössä, jossa voi kokea itsensä tervetulleeksi ja hyväksytyksi. Onnistumisen kokemuksista itsearvostus ja itseluottamus vahvistuvat ja samalla minäkuva ja identiteetti uudistuvat. Jotta ihminen voisi voimaantua, hänen on löydettävä oma minänsä yhteisössä ja pystyttävä pääsemään sen kanssa luottamukselliseen dialogiin (Neufelt & Grimmett 1994).

Mahlakaarto (2010, 26–30) on pohtinut tutkimuksessaan voimaantumisen eri ulottuvuuksia ja tehnyt eri teorioiden ja näkemysten pohjalta tiivistyksiään. Hänen koosteestaan keskeiseksi ulottuvuudeksi oman työni kannalta voimaantumisen nousee sosiaalisen tuen ja vuorovaikutuksen tärkeys. Yksilö ja sosiaalinen ympäristö ovat tämän näkemyksen mukaan kietoutuneet toisiinsa. Siksi tanssipedagogiikan kehittämiseksi olisi tärkeää saada tietoa siitä, millainen opettajan ja ryhmän toiminta vahvistaa tanssijoiden sisäistä voimaantumista ja hyvinvointia ja millaiset kokemukset taas haittaavat voimaantumista.

Erialaisten kulttuurien kohtaaminen antaa tilaisuuden tarkastella omaa identiteettiä uudesta näkökulmasta. Yleensä silloin tietoisuus omasta kulttuurista ja identiteetistä vahvistuu, mikä saattaa samalla voimaannuttaa. Tanssijoiden identiteetin rakentumista monimuotoisissa kulttuurienvälisissä kohtaamisissa tarkastelen osin kulttuurikasvatuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen kehyksissä. Kielitoimiston sanakirja (2004) määrittelee adjektiivin *monikulttuurinen* seuraavasti: "useaan kulttuuriin liittyvä, perustuva t. kohdistuva, monen eri kulttuurin piirteitä sisältävä tms.". *Monikulttuurisuudesta* sanakirja antaa seuraavan esimerkin: "*Kaupunkia leimasi kansainvälisyys ja monikulttuurisuus.*" Tämä väljä kulttuurisen monimuotoisuuden luonnehdinta soveltuu myös omaan tutkimukseeni; tutkimani tanssimuodot liittyvät useaan eri kult-

tuuriin ja niiden kautta tarkastelen, millaista keskustelua kulttuurien välille muodostuu.

Ruotsalainen sosiaaliantropologi Ulf Hannerz (2003) näkee monikulttuurisuuspuheen yhdeksi 1900-luvun lopun eniten huomiota saaneeksi kulttuuripuheen muodoksi. Hän tarkoittaa kulttuuripuheella kiinnostusta muun muassa kulttuuriseen monimuotoisuuteen ja kulttuuriin eroihin. Hannerz muistuttaa, että monikulttuurisuus on hyvin heterogeenista. Hänen mukaansa erilaisia monikulttuurisuutta koskevia näkemyksiä näyttäisi yhdistävän se, että kulttuuri yhdistetään yleensä aina jollakin tavalla valtaan.

Monikulttuurisuus-sanaa käytetään julkisessa keskustelussa ja tutkimuksissa monella tavoin, yksinkertaisimmillaan kuvailevana ja asiointilan toteavana käsitteenä. Tällöin termi kuvaa sitä, että yhteiskunnassa elää rinnakkain monia kulttuuriltaan erilaisia ryhmiä. (Huttunen ym. 2005.) Monikulttuurisuus-sanaa käytetään myös normatiivisena ja poliittisena käsitteenä, jolloin se määrittää esimerkiksi ryhmien välisiä suhteita (Ahmed 2000, 102–103; May 2002). Näin ymmärrettynä monikulttuurisuuteen liittyy myös keskustelu siitä, millainen yhteiskunta on tavoiteltava. Käsitteen tekeekin usein mutkikkaaksi se, että asiointilan kuvailun lisäksi käsitteeseen viittaavan sanan avulla määritellään tavoitteita ja ihanteita (Hall 2003).

Monikulttuurisuutta pitäisi ymmärtää mielestäni myös historiallisesti. Mikäli monikulttuurisuutta tarkastellaan vain nykyhetkeä koskevana ilmiönä, sivuutetaan se, että yksikään kulttuuri ei ole ”puhdas”. Jokainen kulttuuri on muotoutunut vuoropuheluna muiden kulttuurien kanssa. Näin ajateltuna kaikkia kulttuureita voidaan pitää ”monikulttuureina”. (Huttunen ym. 2005; Lehtonen & Löytty 2003.) Tästä näkökulmasta ymmärrettynä monikulttuurisuus koskee sekä tutkimiani, ylijäisiä tanssikulttuureita että suomalaista kulttuuria. Usein keskustellusta kulttuurisesta homogeenisuudesta huolimatta suomalaisuudessakin on ollut jo pitkään monimuotoisuutta ja erilaisia kosketuspintoja muihin kulttuureihin esimerkiksi maassamme asuvien eri etnisten ryhmien, internetin ja harrastusten, kuten tanssin kautta (vrt. Korhonen & Puukari 2013).

4.3 Toiseus jälkikoloniaalisen tutkimuksen näkökulmasta

Hyödynnän tutkimuksessani osin jälkikoloniaalisen suuntauksen piirissä käytyä keskustelua (esim. Bhabha 1994/2004; Brah 2007; Kuortti 2007; Löytty 1997, 2005b; Said 1978/2003). Se on auttanut minua näkemään artikkeleista esille nousseita teemoja syvemmin esimerkiksi toiseuden käsitteen kautta. Jälkikoloniaalisen teorian oikeutusta on välillä epäilty Suomen kaltaisissa maissa, jotka eivät ole olleet Ranskan tai Ison-Britannian tavoin siirtomaaisäntiä. Yhdyn kuitenkin monen tutkijan pohdintoihin siitä, että Suomi ei ole koloniaalisten valtasuhteiden osalta poikkeus, jossa ei olisi ollut toiseuden vierastamista. (Laukanen 2012a, 70; Lehtonen & Löytty 2007; Rastas 2007a.) Kolonialismin jälkiä voi nykyään vain olla vaikea havaita tai tunnistaa: ehkä ne jäävät piiloon tai ovat tulleet niin näkyviksi, että ne ovat sen vuoksi luonnollistuneet huoma-

mattomiksi. (Lehtonen & Löytty 2007.) Myös yksi jälkikoloniaalisen suuntauksen tärkeimmistä ajattelijoista, intialaissyntyinen yhdysvaltalaisprofessori Homi K. Bhabha (1994/2004, 9, 29–31, 245–247) muistuttaa meitä siitä, että kolonialismi tunkeutuu yhä monin tavoin nykyhetkeen.

Esimerkkejä jälkikolonialismista näkyy esimerkiksi kaupan alalla tai turismissa. Suomella ei ole siirtomaamenneisyyttä, mutta nykykuluttajat toimivat tahtomattaankin kolonialistisessa maailmassa. Reilun kaupan tuotteet tekevät näkyväksi sen, että suurin osa kaupasta on epäreilua. Toisena esimerkkinä on se, että monia entisiä siirtomaita pidetään kehittyneiden maiden toiminnan kohteina. Thaimaassa vuonna 2004 tapahtuneen tsunamin jälkeen Suomessa harmiteltiin sitä, että maa ei voi toimia pitkään aikaan totutunlaisena lomapaaratisina. (Lehtonen & Löytty 2007.)

Puhuttaessa jälkikoloniaalisesta teoriasta ei voida viitata johonkin yhtenäiseen ja yksimieliseen paradigmaan. Jälkikoloniaalinen tutkimus ja teoria ovat kattokäsitteitä, joiden alla on useita eri tutkimussuuntia ja lähestymistapoja (Kuortti 2007; Löytty 1997, 21–22). Yhteistä eri ajattelutavoille on, että huomiota kiinnitetään erilaisiin kolonialistisiin prosesseihin, jotka yhä vaikuttavat entisissä siirtomaissa, niiden emämaissa, mutta myös koko Euroopassa Suomi mukaan lukien. Jälkikoloniaalinen teoria on yhteydessä moniin vallan alueisiin, kuten etnisyyteen, kansallisuuteen tai sukupuoleen. (Kuortti 2007.)

Osa jälkikoloniaalisen teorian tutkijoista katsoo jälkikolonialismin alkaneen samalla hetkellä kuin kolonialismikin. Tällöin he tarkoittavat jälkikolonialismilla kolonialismiin alusta lähtien kohdistunutta vastarintaa. (Vuorela 1999.) Itse käytän tutkimuksessani sekä adjektiivia koloniaalinen että jälkikoloniaalinen. Molempien pyrkimyksenä on nostaa keskusteluun samantyyppisiä kysymyksiä, jotka liittyvät esimerkiksi yksipuolisiin käsityksiin toisista kulttuureista. Tutkimukseni artikkeleissa opettajat mainitsivat sellaisia jälkikoloniaalisen tutkimuksen esille nostamia keskustelun aiheita, kuin kulttuuriset stereotypiat, yleistävät käsitykset toisista kulttuureista. Tämä teema näkyi erityisesti toisessa ja neljännessä artikkelissa. Keskeinen jälkikoloniaalisen tutkimuksen käsite toiseus liittyi tanssinharrastajien kokemuksiin neljännessä artikkelissa. Työssäni hyödynnän jälkikoloniaalisen teorian pohdintoja erityisesti kulttuuritietoisuuteen ja kulttuurienvälisyyteen sekä pedagogiikan kehittämiseen liittyviä aiheita käsitellessäni. Pysin tuomaan tietoisuuteen edelleen tavallisia, yleistäviä ja stereotyyppisiä ajatusmalleja, jotka tutkimuksessani liittyivät tiettyyn tanssimuotoon tai toisessa kulttuurissa asuviin ihmisiin. Tarkastelen sitä, voisiko tanssin kautta purkaa näitä käsityksiä.

Toiseus-käsitteen avulla on pohdittu muun muassa sitä, millä tavalla maailma jakautuu meihin ja muihin (Hall 2003; Löytty 2005c). Käsitettä on hyödynnetty useilla tieteenaloilla. Jälkikoloniaalisen tutkimuksen lisäksi toiseuden käsite on ollut käytössä esimerkiksi antropologian, kulttuurintutkimuksen ja nais-tutkimuksen aloilla. Sekä tutkimuskielessä että arkipuheessa toiseuden käsitettä on käytetty jäsentämään suhdetta tutun ja vieraan välillä. Jäsentäminen voi tapahtua myös normin ja poikkeuksellisen kautta. Kyse on usein valtasuhteesta, jossa joku ajatellaan sekä erilaiseksi että usein toista alemmaksi. (Löytty 2005b.)

Toiseus voi ilmetä monin tavoin, kuten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja erilaisissa esityksissä. Erityisesti kulttuurintutkimuksen piirissä on pohdittu sitä, millainen merkitys toiseuden esityksillä eli representaatioilla on esimerkiksi kirjallisuudessa ja mediassa. (Löytty 2005b.) Palestiinalais-yhdysvaltalainen kirjailija ja professori Edward Said on yksi keskeisimmistä jälkikoloniaalisen kritiikin leviämiseen vaikuttaneista henkilöistä. Hän puhuu tiedon ja tieteen tavoitehakuudesta totuudesta. Said kritisoi orientalismia käsitteen avulla eurooppalaisten luomaa kuvaa ja tietynlaista tapaa kuvata Aasiaa ja Lähi-itää. Kuvaamistapaan on myös liittynyt Euroopan nostaminen ylemmäksi suhteessa itään. Hänen mukaansa tietynlainen puhetapa luo viime kädessä itse kohteensa. Itä alkaa elää eurooppalaisten mielikuvissa sellaisena kuin siitä puhutaan. Eurooppa on Saidin mukaan tarvinnut itsensä määrittämiseen "toista". Puhetavalla on ollut poliittiset tarkoitukset, ja orientalmi on Saidin mukaan yhteydessä länsimaiden valtarakenteisiin. (Said 1978/2003, 2-4, 39.) Samaa kuvaamistapaan liittyy Afrikan kuvaaminen pimeänä maanosana. Löytty (2005b) kirjoittaa, että suomalaisten käsityksiin ei ole voinut olla vaikuttamatta jollakin tavalla se kuva, joka Euroopassa muotoutui maanosasta siirtomaavalloitusten aikana ja niiden vuoksi. Siirtomaa-aikana muotoutuneet stereotyyppiset esitystavat voivat yhä yllättävän vahvasti vaikuttaa mielikuviimme.

Bhabha (1994/2004, 211-216, 358-360) korostaa, että perinteinen polarisointi itsen ja toisen välillä voi olla hyvin vahingollinen kulttuurienvälisessä kanssakäymisessä. Jos oman identiteetin ja muun maailman välissä on selkeä raja, muu maailma on hyvin helppo määritellä toiseksi, erilaiseksi, alempiarvoiseksi sekä omaa itseä uhkaavaksi. Feministitutkija Sara Ahmed (2000) on pohtinut sitä, miten toisen kohtaamiseen voi liittyä myös pelkoa. Pelko liittyy outuuteen ja muukalaisuuteen. Samasta asiasta on kirjoittanut myös psykoanalytikko Julia Kristeva (1992). Kristeva on pohtinut 1980-luvulta lähtien Euroopan ja erityisesti Ranskan muukalaiskysymystä. Hänen kysymyksensä on kytkeytyntä muun muassa siihen, miksi eurooppalaisessa yhteiskunnassa on kasvanut viha muukalaisia, kuten siirtolaisia tai pakolaisia kohtaan. Kristeva esittää, että toiseuden pelko voi liittyä pelkoon kohdata muukalaisuus itsessä, siihen miten kohtaamme itsemme. Toinen on tällöin tiedostamattomamme peili. (Kristeva 1992, 193-196.)

Omassa tutkimuksessani hyödynnän toiseuden käsitettä haastamalla huomaamaan Eurooppa-keskeisen maailmankuvan synnyttämää toiseutta. Voisiko tanssin avulla välittää sellaisia arvoja, jotka purkaisivat esimerkiksi median välittämiä käsityksiä toiseudesta? Toisaalta, jälkikoloniaalisesta näkökulmasta katsoen toiseuden ilmenemismuodot voivat tulla myös näkyviin tanssin kautta. Vaikka Suomi on muuttumassa yhä monikulttuurisemmaksi yhteiskunnaksi, tanssin opetukseen osallistuvista oppilaista suurin osa on edelleen kantasuomalaisia. Lisäksi tanssin saavutettavuus voi aiheuttaa muunkinlaista tasa-arvon toteutumattomuutta Suomessa.

Anttilan (2010) näkemyksen mukaan suomalainen tanssikulttuuri on yhdenmukaistava, jopa hegemoninen. Myös tanssin perusopetus osana taiteen

perusopetusta pohjautuu vielä suurimmaksi osaksi länsimaisiin taidetansseihin ja esimerkiksi ylirajaisia tanssimuotoja tarjotaan osana sitä selvästi vähemmän. Tutkimukseni käsitettä ylirajaisuus eli transnationaalisuus on käsitellyt jälkikolonialaisen tutkimuksen tärkeistä vaikuttajista muun muassa Brah (2007). Ylirajaisuudessa keskeistä ovat kansalliset rajat ylittävät maailmanlaajuiset yhteydet. Kulttuurit ovat kaiken aikaa liikkeessä ja muotoutumisen tilassa. Brah (2007) käyttää diasporaa esimerkkinä niistä monipaikkaisista prosesseista, jotka tapahtuvat maantieteellisten, kulttuuristen ja psyykkisten rajojen yli. Diasporalla viitataan useimmiten tiettyihin ihmisryhmiin, jotka syystä tai toisesta hajaantuvat ja siirtyvät ”omalta” alueelta muihin paikkoihin.

Gloria Anzaldúan (1987) raja- ja rajamaateoriaan viitaten Brah sanoo, että rajat ovat sopimuksenvaraisia rajalinjoja, jotka ovat samanaikaisesti sosiaalisia, kulttuurisia ja psyykkisiä. Hänen mukaansa rajat ovat vyöhykkeitä, joilla ulkopuolisuutta, vierautta ja toiseutta luodaan. Rajan käsitettä voidaan käyttää esimerkiksi seksuaalisten ja rodullistettujen erojen sekä luokkarajojen kielikuvana. Näin ajateltuna raja on samanaikaisesti sosiaalinen suhde, eletty kokemus sekä subjektiviteetti että identiteetti. (Brah 2007, 89.)

Bhabhan (1994/2004, 4-7, 246-249) teksteissä on keskeisessä asemassa hybridisyyden käsite, jonka näen soveltuvan myös tutkimiini tanssimuotoihin. Hybridisyyden käsitettä on hyödynnetty esimerkiksi kulttuurisiin ja kielellisiin kysymyksiin. Yksinkertaisimmillaan hybridisyys voidaan nähdä identiteettien muotojen ja kulttuurien sekoittuneisuudeksi, jopa ”epäpuhtaudeksi”. Puhuttaessa kulttuurisista identiteeteistä hybridisyys voidaan ymmärtää niin, että kulttuurit eivät ole koskaan erillisiä ja selvärajaisia ilmiöitä. Hybridisyys on jatkuva prosessi. (Huddart 2007, 67-68.) Myös tutkimani tanssimuodot ottavat kulttuurin muotoina vaikutteita muiden kulttuurien tanssimuodoista ja antavat vaikutteita toisille tanssimuodoille. Arkipuheissa kuulee edelleen puhuttavan jonkin kulttuurin ”alkuperäisistä” tai ”autenttisista” tansseista. Tällöin puhuja olettaa, että nämä kulttuurit ja niiden tanssit ovat muuttumattomia, ja hybridisyys voi hänestä näyttäytyä kielteiseltä seikalta.

Bhabha (1994/2004, 1-10, 212-214, 358-359) on kiinnostunut siitä, mitä tapahtuu kulttuurien rajoilla eli kulttuurien välissä. Tällaisia ilmiöitä hän pohtii liminaalisuuden käsitteen kautta. Käsitteen perusta on ajatuksessa, että kohtalaisen vakiintuneiden kulttuuristen muotojen tai identiteettien, kuten toisen ja itsen, välissä oleva tila on tärkeässä asemassa uusien kulttuuristen merkitysten luomisessa. Liminaalisuutta korostamalla voidaan purkaa kiinteää, autenttista kulttuuria ja saada tilaa ennalta odottamattomille kulttuurin muodoille ja hybrideille. Ajattelutavassa painottuu se, että kulttuuri sijaitsee tuttujen ja virallisten kulttuuristen muotojen välisillä alueilla. Hybridisyyden ja liminaalisuuden kautta voidaan purkaa koloniaalisia diskursseja, jotka ovat perustuneet puhtaina pidettyjen kulttuurien väliseen erotteluun. (Huddart 2007, 68.) Myös monikulttuurisia ilmiöitä tutkinut Helena Oikarinen-Jabai (2008) viittaa Bhabhan ajatuksia mukaillen välitilojen tärkeyteen kulttuuristen merkitysten kääntämisen ja neuvottelun mahdollistavina alueina, joita lähestymällä ja tutkimalla voi-

daan osoittaa polaarisen luokittelun tarpeettomuus ja antaa tilaa myös toisille itsessämme.

Monissa antropologisissa tutkimuksissa on viime vuosikymmeninä tarkasteltu koloniaalisen tutkimuksen näkökulmasta käsin tanssin ja kulttuurin yhteyksiä sekä niihin liittyviä valta- ja alistussuhteita tuottavia kulttuurisia ja sosiaalisia käytäntöjä (esim. Cruz Banks 2007, 2009, 2010; Desmond 1991; Koritz 1994; Reed 1998). Nämä tutkimukset ovat saaneet minut pohtimaan, kuinka pitkälle käsityksemme toisten kulttuurien tanssimuodoista edelleen juontaa juurensa siirtomaahistoriaan asti. Erityisesti moniin tanssimuotoihin lyöty eksoottisuuden, mystisyyden, orientalismin tai toiseuden leima ovat tällaisia. Jotkin tanssimuodot esitetään arkipuheissa myös outoina, ja niihin on saatettu lyödä yksinkertaisuuden leima.

Suomessa on jälkikoloniaalista näkökulmaa hyödynnetty enemmän vasta 2000-luvulta lähtien esimerkiksi rasismien tutkimuksessa (Rastas 2007a, 2007b; Suurpää 2002). Näkökulmaa on käytetty myös kriittisessä monikulttuurisuuden tutkimuksessa (Tuori 2009), maahanmuuttajiin liittyvissä tarkasteluissa (Huttunen 2002) ja kirjallisuudentutkimuksessa (Rantonen 1999). Tytti Talib (2000) tarkasteli kasvatustieteisiin kuuluvassa väitöskirjatutkimuksessaan toiseutta, vierautta, kulttuurienvälistä kasvatusta, oppimista ja kohtaamista. Hän on julkaissut myös monia muita opettajan monikulttuurista työtä käsitteleviä tutkimuksia ja kirjoituksia (esim. Talib 2002, 2005).

Rodun, etnisyyden ja toiseuden problematiikan kysymyksiä on käsitelty visuaalisen tutkimuksen alueella (Rossi 2003, 2009) ja koloniaalista osallisuutta itämaisen tanssin tutkimuksessa (Laukkanen 2012a). Koloniaalisella osallisuudella Laukkanen kuvaa tilannetta, jossa itämainen tanssi Suomessa saa uusia merkityksiä mutta kantaa mukanaan myös kytköksiä koloniaaliseen historiaan sekä uusintaa koloniaalisten valtasuhteiden tuottamia puhetapoja toisista. Kuvain aikaisemmin tässä luvussa Saidin orientalismikäsitettä osana jälkikoloniaalista tutkimusta. Monissa, erityisesti feministisen tutkimusperinteen näkökulmasta tehdyissä itämaisen tanssin tutkimuksissa on hyödynnetty Saidin kirjoituksia. Tutkimukset liittyvät esimerkiksi länsimaalaisten katseeseen, jota pidetään usein erotisoivana ja jonka nähdään yksipuolistavan Lähi-idän naisia ja heidän tanssiaan (esim. Oatley 2006). Tällaisten tutkimussuuntausten, kuten yllirajaisen feminismin, tavoitteet ovat jälkikoloniaalisen tutkimuksen kanssa samansuuntaisia. Omassa tutkimuksessani itämaisen tanssin opettajat ja harrastajat toivat näkyviin myös orientalismin sivuavia teemoja (Artikkeli II). Rajaankin kuitenkin feministisen tutkimusperinteen työni ulkopuolelle, vaikka viittaankin tulkinnoissani orientalismiin.

Rakennusaineiksia feministisen tutkimusperinteen näkökulmaan tosin omastakin tutkimuksestani löytyisi. Ensinnäkin kaikki tutkittavat tanssinopettajat ja -harrastajat olivat yhtä lukuun ottamatta naisia. Tämä kertoo yllirajaisen tanssimuotojen naisvaltaisuudesta Suomessa. Anttila (2010) kirjoittaa, kuinka voimakkaasti yhä suurempia harrastajamääriä kasvattava tanssi on maassamme edelleenkin enimmäkseen keskiluokkaisten tyttöjen ja naisten harrastus. Se

ei ole ainakaan vielä tavoittanut laajalti poikia, miehiä tai esimerkiksi maahanmuuttajanuoria.

Sukupuolisuuden ja naiseuden teemat eivät nousseet tärkeinä esille flamencon ja länsiafrikkalaisten tanssien harrastajien kokemuksissa ja opettajien käsityksissä. Feministisen tutkimusperinteen ulkopuolelle rajaamisen pääsyynä olivat näin aineistosta nousevat teemat ja niihin parhaiten soveltuvien tulkinnallisten lähestymistapojen valinta.

4.4 Kulttuurikuvan laajentaminen

Kulttuurikasvatukseen kuuluvat tutkimuksessani ennen kaikkea identiteetin kehittymiseen liittyvät asiat, kulttuurikuvan laajeneminen, kulttuurinen lukutaito sekä kulttuurisensitiivisyys. Kulttuurikasvatus toimii työssäni yläkäsitteenä, johon monikulttuurisuuskasvatus sisältyy. Koska pidän niitä tavoitteiltaan hyvin samansuuntaisina, käsittelen niitä tässä luvussa rinnakkain.

Kulttuurikasvatus kytkeytyy läheisesti kysymykseen, mitä ihminen tarvitsee voidakseen kehittyä identiteetiltään ja itsetunnonlaatuun tasapainoiseksi. Kulttuurikasvatuksessa ihminen voidaan ajatella ikään kuin elämänkaareissa muotoutuvaksi konstruktioksi. Ihmisen identiteetti ei ole kulttuurisesti myötäsytynyt, vaan se muotoutuu koko elämän ajan erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa. Jokaisella ihmisellä on yksilölliset näkemykset, tottumukset ja ideologiat, joiden kautta he arvottavat asioita. Erilaiset arvojen ja toimintatapojen valintatilanteet liittyvät myös henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen. Elämäntilanteella on vaikutusta siihen, miten ihminen maailman näkee. (Kalhama, Kitola & Walamies 2006; Rauhala 2005a, 87–88.)

Pohtiessani tanssin opettamista ja oppimista kulttuurikasvatuksen näkökulmasta katson hyödylliseksi työkaluksi käsitteen *kulttuurikuva*. Kulttuurikuva tarkoittaa työssäni sekä omaan että toiseen kulttuuriin kohdistuvaa ajattelu- ja suhtautumistapaa. Kulttuurikuvaan kuuluvat esimerkiksi asenteet, tiedot ja toiminta. (Bennet 1998; Landis, Bennett & Bennett 2004.) Merkityksellistä omassa kulttuurikuvassa ovat tutussa kasvuympäristössä muotoutuneet ajattelumallit ja toimintatavat. Myös oman kulttuuriympäristön normittamat kulttuuriset standardit vaikuttavat merkittävästi oman kulttuurikuvan rakentumisessa. (Korhonen & Puukari 2013.) Ihmisillä on yleensä taipumus katsoa ja tulkita asioita oman kulttuurinsa näkökulmasta. Näin ajatellen kaikkia ihmisiä voidaan pitää omakulttuurikeskeisinä, etnosentrisinä. (Salo-Lee 2009.) Pauli Kaikkosen mukaan (1999) se, mikä koetaan toiseksi, on samalla myös vierasta ja synnyttää usein vierauden kokemuksia. Laajentamalla kulttuurikuvaa ja vahvistamalla omaa kulttuurikuvaa voidaan parhaimmillaan oppia ymmärtämään ja hyväksymään vierautta ja itselle vieraan kulttuurin ilmiöitä. Kulttuurikuvan avartumiseen vaikuttaa se, kuinka kykenemme asettumaan oman ja vieraan kulttuurin välitilaan. Tulkittessani tutkimustuloksia pohdin, ovatko tutkimani ylijärjestyneet tanssimuodot haastaneet tanssinopettajat ja -harrastajat rakentamaan ja laajentamaan kulttuurikuvaansa ja millä tavalla se on tapahtunut.

Kasvatustieteilijä Jack Mezirow (1996, 18) on tarkastellut ihmisen kehitysvaihteita yksilöllisen maailmankuvan, *merkitysperspektiivin*, kautta. Merkitysperspektiivi on joukko tapoja tai käsitejärjestelmiä, joiden avulla ihminen toteuttaa omia periaatteitaan ja arvojaan. Henkilökohtaisiin valintoihin liittyy paljon vastuuta, ja siksi kulttuurikasvatuksen näkökulmasta keskeinen kysymys on, milloin valintoja voidaan pitää puhtaasti yksilöllisinä. Missä tilanteissa henkilökohtaisilla valinnoilla on merkitystä myös toisille ihmisille ja millä tavalla? Kulttuurikasvatuksella, jollaisena esimerkiksi osa tanssinopetuksesta voidaan nähdä, on läheinen kytkös kasvatuksen erityiskysymyksiin kriittiseen ajatteluun kasvattamisesta. Kulttuurikasvatukseen sisältyy monenlaisten arvojen ja asenteiden välittämistä samoin kuin kaikkeen muuhunkin kasvatustyöhön. Kriittisyys osana kulttuurikasvatusta voi ilmetä esimerkiksi pohdintoina siitä, miten asennoidumme toisiin kulttuureihin ja miten niitä arvotamme.

Kulttuurinen lukutaito on tutkimukseni kannalta hyödyllinen termi: sekä taiteen tuottaminen että tulkitseminen vaativat ymmärrystä niiden symbolijärjestelmistä. Jotta ihminen oppisi ymmärtämään erilaisia symboleja, hänellä pitää olla kykyä tulkita metaforisia ja kulttuurisia merkityksiä. (Forsnäs 1998, 242; Räsänen 2011.) Tätä näkökulmaa pidän tärkeänä silloin, kun tanssia pyritään opettamaan kulttuurikasvatuksena. Miten opettaja voisi esimerkiksi tukea tanssijoita tulkitsemaan ja ymmärtämään yllirajaisten tanssimuotojen liikekieleen ja ilmaisuun sisältyviä symbolisia merkityksiä? Omasta kulttuuriympäristöstä katsottuna toisen kulttuuriset symbolit voivat näyttää itsestä hyvinkin vierailta. Esimerkiksi yllirajaisten tanssimuotojen liikekieli ja ilmaisu saatetaan tulkita yksioikoisesti ja stereotyyppisesti. John Danvers (2006, 84–87) muistuttaa, että kulttuuristen symbolien lisäksi myös jokaisen ihmisen yksilölliset kokemukset vaikuttavat taiteen symbolien ja merkkien tulkitsemiseen ja siihen, millaisia merkityksiä niille annetaan. Kaikkea ei siis voida tulkita kulttuuristen symbolien kautta. Taiteessa on kysymys ennen kaikkea henkilökohtaisesta merkityksenannosta, joka saa muotonsa esimerkiksi tanssia harjoittamalla (vrt. Räsänen 2010, 53–54).

Puhuessani kulttuurisesta lukutaidosta ymmärrän ”kielitaidon” Räsänen (2011) tavoin sosiaalisiksi käytänteiksi. Räsänen kirjoittaa taiteiden kielistä, ja ajatusta sosiaalisista käytänteistä kielenä voi mielestäni soveltaa myös tutkimieni tanssimuotoihin. Väljästi ymmärrettynä kielitaito sijoittuu moniin konteksteihin, ja asioita voidaan nähdä ja ymmärtää esimerkiksi kehollisuuden kautta.

Kulttuurinen lukutaito voidaan monikulttuurisuuskasvatuksessa käsittää kyvyksi ymmärtää, lukea ja löytää eri kulttuurien merkityksiä. Kulttuurinen lukutaito tarkoittaa siis kykyä arvioida, vertailla ja ”avata” erilaisia kulttuureita. Kulttuurienvälisen viestinnän tutkija Liisa Salo-Lee (2009) kirjoittaa, että kulttuurista lukutaitoa voi harjoitella esimerkiksi välttämällä eksotisoimasta kulttuureita ja kunnioittamalla erilaisuutta.

Monikulttuurisuuskasvatuksella tarkoitan työssäni ennen kaikkea sellaista kasvatusta, jonka tavoitteena on edistää ihmisten oikeudenmukaisuutta ja samanarvoisuutta (Talib, Löfström & Meri 2004, 19). Kasvatus monikulttuurisuuteen voi toteutua yksilön ja yhteisön tasolla (Soilamo 2008, 43–44; Talib 2005,

21–22). Yksilöllisellä tasolla kyse on henkilökohtaisesta tiedostamisesta ja toimimisesta. Sekä kulttuurikasvatuksen että monikulttuurisuuskasvatuksen avulla pyritään tarjoamaan samanarvoisia mahdollisuuksia identiteetin rakennusaineiksi henkilön taustoista tai kulttuurisista lähtökohdista riippumatta. Kulttuuri- ja monikulttuurikasvatuksen merkitystä yhteisöllisen identiteetin muotoutumisessa pidän yhä tärkeämpänä; onhan viime vuosikymmeninä keskusteltu yhteisöllisen identiteetin heikkenemisen seurauksista. Mikäli ihmisellä on vain vähän sosiaalisia vuorovaikutussuhteita, saattavat esimerkiksi median tarjoamat stereotyyppiset identiteettimallit vaikuttaa häneen turhan vahvasti. (Vrt. Kalhama ym. 2006.)

Salo-Leen (2009) mukaan kulttuurinen lukutaito on pääoma, joka auttaa ihmistä toimimaan herkästi erilaisuuden maailmassa. Salo-Lee pitää kulttuurista lukutaitoa globaalissa maailmassa ihmisen selviytymisen kannalta jopa yhtä tärkeänä kuin luku- ja kirjoitustaitoa. Olen hänen kanssaan samaa mieltä siitä, että nykymaailmassa kulttuurista lukutaitoa ja kulttuurista ymmärrystä tarvitsevat kaikki. Kulttuuritietoista kasvatusta ei siksi pidä suunnata vain joillekin tietyille ryhmille. Silloin kun opetettava ryhmä on esimerkiksi etnisyydeltään ja kansallisuudeltaan moninainen, kulttuurisensitiivisen opetuksen tärkeänä lähtökohdiana ovat oppijoiden taustat ja kokemukset. Vaikka tutkimukseeni osallistui vain suomalaisia tanssinharrastajia ja -opettajia, pidän kulttuuritietoista pedagogiikkaa tärkeänä myös kansallisuudeltaan heterogeenisissä ryhmissä.

Oman ja toisten kulttuurien merkitysten tiedostaminen, kulttuurinen lukutaito ja ymmärrys kehittyvät parhaiten vuorovaikutuksessa, joka voi olla kulttuurien tai ihmisten välistä. Lukutaito kehittyvät erityisesti kulttuurisissa risteyskohdissa (”kulturelle Überschneidungssituationen”) (Thomas 1991). Kulttuuriset risteyskohdat ovat tapahtumia, joita ei ole aikaisemmista lähestymistavoista käsin ymmärretty tai osattu selittää. Kulttuurinen oppiminen edellyttää uuden näkökulman etsimistä ja merkitysperspektiivien tarkistamista. Salo-Lee (2009) muistuttaa kuitenkin, että kulttuurisen lukutaidon kehittyminen ei ole itsentään selvää. Tarvitaan myös tietoa ja keinoja kokemuksen analysointiin sekä kriittistä reflektointia. Monipuolisen kulttuurisen ymmärryksen kehittämisessä muun muassa teoreettisen tiedon ja opiskelun osuus ovat tärkeitä.

Kulttuurinen herkkyys, kulttuurisensitiivisyys, ilmenee työssäni pyrki- myksenä tunnistaa ja kunnioittaa toisen kulttuurin piirteitä. Kulttuurisensitiivinen asenne vaatii muun muassa kulttuurista ymmärrystä ajattelutavoista, asenteista ja toimintatavoista. Tanssintutkija ja -opettaja Nyama McCarthy-Brown (2009) kirjoittaa, kuinka kulttuurisen herkkyyden ja kulttuuritietoisuuden tulisi hänen mukaansa kuulua kaikkeen tanssinopetukseen. McCarthy-Brownin näkemyksen mukaan kulttuurisesti vastuullinen opettaja keskustelee avoimesti esimerkiksi stereotyyppien merkityksestä tanssikasvatuksessa. Hän ei ehdota niinkään monikulttuurisuuden opettamista tanssin avulla, vaan hän puhuu enemmänkin kulttuurisesti vastuullisesta tanssinopetuksesta. McCarthy-Brownin mielestä esimerkiksi eri kulttuurien piirteiden pintapuolinen opettaminen voi päinvastoin marginalisoida kulttuurin vain tietyksi opetuksen teemaksi. Samasta asiasta puhuu myös Maria-Liisa Järvelä (2002), jonka mukaan

kasvatuksen kannalta on ongelmallista keskittyä erilaisten ryhmien pinnalliseen esittelyyn. Pahimmillaan opetuksesta voi tällöin tulla hänen mukaansa stereotyyppisiä näkemyksiä vahvistavia oppimistuokioita ja eksotiikkaa painottavia käytänteitä. McCarthy-Brownin (2009) mukaan kulttuuritietoisien tanssinopettajan tehtävänä on kehittää pedagogiikkaa, jossa pohditaan myös sitä, millä tavalla suhtaudutaan eri kulttuureihin ja miten ollaan vuorovaikutuksessa niiden kanssa.

Monikulttuurisuuskasvatuksen keskeinen tutkija James Banks (2008, 30–36) on esitellyt monikulttuurisen kasvatuksen arvopohjaa rakentavia ulottuvuuksia. Banksin mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen onnistumisen edellytyksenä on tarjota vaihtoehtoisia näkemyksiä valtaväestön kulttuurin rinnalle. Tähän on helppo yhtyä. Opettajan tehtävänä on Banksin mukaan myös ennakkoluuloja vähentävien ja ehkäisevien opetusmenetelmien luominen. Voimaannuttaminen on osa monikulttuurisuuskasvatuksen prosessia sekä sen tavoite. Pidän edellä kuvaamani monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteita myös kulttuurikasvatukselle ominaisina.

Sekä kulttuurikasvatukseen että monikulttuurisuuskasvatukseen yhteisinä ja tärkeinä tavoitteina pidän sitä, että voisimme oppia toisista kulttuureista uusia tapoja tarkastella omaa kulttuuriamme. Voimme saavuttaa syvemmän itseymmärryksen tason katsomalla itseämme toisen kulttuurin näkökulmasta. Tällöin ihmisille tarjoutuu mahdollisuus arvostaa paremmin omaa kulttuuriaan tiedostamalla sen ainutlaatuisuus. Toisiin kulttuureihin tutustumalla ja pyrkimällä niitä ymmärtämään on mahdollista oppia kunnioittamaan ja ymmärtämään yhtä lailla niiden uniikkeja piirteitä. (Puukari & Taajamo 2007.)

Kulttuuri, josta opimme, voi olla yhtä hyvin toisen maan kulttuuri tai esimerkiksi oman maan jokin alakulttuuri. Pelkän kulttuurien välisten erojen hyväksymisen sijaan voidaan parhaimmillaan luoda uudenlaisia kulttuurienvälisiä kommunikaatiotapoja. Onnistuneelle vuoropuhelulle ominaista on omien juurien arvostaminen ja terve itsetunto yhdistettynä avoimuuteen ja luovuuteen, mikä luo tilaa uuden oppimiselle ja rakentamiselle. (Puukari & Taajamo 2007.)

4.5 Tanssikäsitys ja pedagoginen käsitys opettajan työssä

Luvuissa 4.5 ja 4.6 sekä niihin kuuluvissa alaluvuissa esittelen sellaisia tanssiin ja oppimiseen liittyviä käsityksiä, joilla katson olevan selviä yhtäläisyyksiä tutkittavien opettajien pedagogiseen ajatteluun ja käytäntöön. Aluksi luonnehdin tanssikäsityksiä. Sen jälkeen tarkastelen eräitä oppimiseen liittyviä teoreettis-filosofisia käsityksiä, joiden avulla pyrin kytkemään aineistossa esiintyvät teemat alan kirjallisuuteen ja laajempaan viitekehykseen.

Termillä *tanssikäsitys* tarkoitan esiyymmärrystä tanssista ja sen luonteesta. Opettajan tanssikäsitys ohjaa aina jollakin tavalla opetuksen tavoitteidenasettelua, työtapojen ja oppisisältöjen valintaa (Sarje 1997). Tanssikäsitykseen vaikuttavat monet seikat, kuten lapsuuden kokemukset ja omilta opettajilta saadut vaikutteet. Siihen vaikuttavat myös henkilön arvot, asenteet, tietämys tanssista,

koulutus sekä hänen kulttuuriympäristönsä tanssiperinteet ja niihin liittyvät arvostukset. Nähdäkseni suomalaisten tanssikäsityksissä elää ainakin jollakin tavalla yleinen, länsimainen tanssikäsitys (vrt. Parviainen 1994, 9–11).

Käsityksiin vaikuttavat myös kulttuuriset ihanteet siitä, mikä on kaunista tai taidetanssiksi luokiteltavaa. Monni (2004, 143–145) on pohtinut sitä, miten paljon länsimaiseen tanssikäsitykseen ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat edelleen baletti ja sen estetiikka. Pohdintaa voisi laajentaa ja kysyä, miten paljon baletti länsimaissa vaikuttaa myös muista kulttuureista lähtöisin olevien tanssimuotojen estetiikan näkemiseen ja kokemiseen. Kulttuurisista tanssikäsitysten eroista pidän yhtenä esimerkkinä sitä, että monista ei-länsimaisista kulttuureista puuttuu vastine sanalle ”tanssi”. Sanan puuttumisesta huolimatta tanssi voi kuitenkin olla ilmiönä hyvinkin keskeinen osa yhteisöjen elämää (esim. Hallström 2000; Parviainen 1994, 9–11). Tanssi-sanan puuttuminen joistakin kulttuureista juontaa juurensa usein siihen, että niissä tanssia ei ajatella irralliseksi ilmiöksi, vaan olennaiseksi osaksi muuta elämää (Hoppu 2003).

Tähän tutkimukseen osallistuvat opettajat ymmärsivät opettamansa tanssin luonteen monin tavoin. Flamenco-opettajille tanssimuoto oli ensisijaisesti taidetta. Länsiafrikkalaisten tanssien opettajat ja itämaisen tanssin opettaja pitivät tanssimuotoaan koko kansan kulttuurina, joka oli samaan aikaan myös taidetta ja liikuntakasvatusta. Toisen itämaisen tanssin opettajan ensisijaisena lähtökohtana oli käsitys tanssista hyvinvoinnin edistäjänä. Opettajien tanssikäsitykset olivat tiiviisti yhteydessä myös heidän pedagogisiin käsityksiinsä (Artikkeli I ja II). Esimerkiksi opettajan käsitys tanssista osana hyvinvointia näkyi keuhollisen oppimisen periaatteina ja somaattisen lähestymistavan soveltamisena.

Opettajan ajattelua on tutkittu aktiivisesti 1970–80-luvuilta lähtien (Clark & Peterson 1986). Tutkimuksissa siitä on käytetty erilaisia ilmauksia. Rutiinajattelun vastakohtana on puhuttu esimerkiksi didaktisesta ajattelusta, joka on Matti Koskenniemen (1965) käyttöön ottama ilmaus. (Kansanen 2004, 87; Uusikylä 1980, 22–24.) Kari Uusikylä on käyttänyt ilmaisua didaktisesti ajatteleva opettaja. Didaktisessa ajattelussa painotetaan opettajan vastuuta tekemistään ratkaisuista sekä valintojen tekemiseen riittävää pedagogista ja didaktista asiantuntemusta. (Uusikylä 1980, 22–24.) Nykytermein didaktista ajattelua voidaan kutsua opetuksen kohdistuvaksi reflektioksi (Kansanen 2004, 87; Mezirow 1996; Uusikylä 1980, 22–24).

Suomessa on didaktisen ajattelun rinnalle otettu käyttöön ilmaus pedagoginen ajattelu. Se voidaan tulkita didaktista ajattelua väljemmin, ja se on kansainvälisissä yhteyksissä usein käyttökelpoisempi ilmaisu. Opettajan pedagoginen ajattelu kohdistuu opetus-oppimistapahtumaan ja sen eri tekijöihin. (Kansanen 2004, 87.) Olennaisia piirteitä pedagogisessa ajattelussa ovat muun muassa tavoitteellisuus ja pedagogisen päätöksenteon perustelevuus (Jyrhämä 2002, 8). Opetustilanteissa ajattelu ei tosin aina ole tietoista, vaan päätöksenteossa voi olla mukana tiedostamattomia ja spontaanejakin piirteitä (Tighelaar & Korthagen 2004; van Manen 1991).

Pedagogiseen ajatteluun sisältyvät muun muassa opettajan tieto ja uskomukset, opetuksen suunnittelu, interaktiivinen ajattelu ja päätöksenteko

opetustilanteissa sekä opetuksen arviointi ja reflektointi (Aaltonen 2003, 8; Clark & Peterson 1986, 257; Palomäki 2009, 32; Tornberg 2000). Käytännössä pedagogiseen ajatteluun kuuluvat esimerkiksi se, millä tavalla opettajat oppisisältöjä opettavat, millaisia ohjeita he harjoituksia opettaessaan antavat, millaisen palautteen avulla he oppijoiden kehittymistä ohjaavat ja millä tavalla he omaa opetustaan arvioivat.

Tutkimuksessani käytän myös *pedagoginen käsitys* ja tarkoitan sillä pitkälti samoja sisältöjä kuin ilmauksella pedagoginen ajattelu. ”Käsitys” ja sen käyttäminen tutkimuksessani liittyy fenomenografiseen tutkimusotteeseen ja sen taustasitoumuksiin. Käsitys on opettajien ymmärrystä tietyistä ilmiöistä (Häkkinen 1996, 23).

Työssäni keskityn selvittämään erityisesti pedagogiseen käsitykseen sisältyviä oppimiskäsityksiä (Artikkeli I). Myös sen, millä tavalla opettajat ymmärtävät tanssimuotojen kulttuuritaustojen merkityksen osaksi opetusta, katson sisältyvän pedagogisiin käsityksiin (Artikkeli II). Näin syntyy silta opettajien pedagogisten käsitysten ja tanssikäsitysten välille.

4.6 Oppimiskäsitysten ydinsisällöt

Oppimiskäsitykset ovat perusoletuksia oppimisen luonteesta. Oppimiskäsitykseen kuuluu näkemys siitä, mitä oppiminen on, miten se tapahtuu ja miten sitä voidaan edistää. (Patrikainen 1997, 10–11; Rauste von Wright & von Wright 1994, 146; Tynjälä 2004, 28.) Monissa oppimiskäsityksissä on käytännössä useita yhteisiä piirteitä. Oppimiskäsitykset eivät ole tarkkarajaisia, ja samankin opettajan käsityksissä voi olla piirteitä eri viitekehyksistä. Opettajien käsitykset oppimisesta eivät myöskään välttämättä rajaudu mihinkään tiettyyn oppimisteoreettiseen tai muuhun kehykseen. (Hellström 2008, 274–278.)

Haastattelu- ja videoaineiston perusteella tulin siihen johtopäätökseen, että tutkimukseen osallistuneiden opettajien oppimiskäsityksiä ei ole helppoa kuvata vain yhden tarkastelutavan avulla. Käsittelen seuraavaksi niitä näkökohtia, jotka oman tulkintani mukaan liittyvät läheisimmin tutkittavien opettajien oppimiskäsityksiin. Ne eivät kuvaa tyhjentävästi opettajien moniulotteista ajattelutapaa oppimisesta, vaan ovat pikemminkin heidän oppimiskäsityksiinsä liittyviä pelkistettyjä elementtejä ja perusluonteisia oppimisteoreettisia näkemyksiä.

Tarkastelen seuraavissa alaluvuissa konstruktivismia ja kokemuksellista oppimista, koska erityisesti niiden piirteitä esiintyi tanssinopettajien käsityksissä ja käytännön opetuksessa. Opettajien oppimiskäsityksissä ja toiminnassa nousi vahvasti esille myös kokonaisvaltaisuus eli kehon ja mielen yhteys. Kuvaan luvussa 4.6.2 sitä, millä tavalla keho ja mieli on länsimaisessa ajattelussa perinteisesti erotettu toisistaan ja millaista on *kehollinen* tai *ruumiillinen oppiminen* (Anttila 2009a; Rouhiainen 2011). Kirjoitan myös samassa luvussa *somatikkasta*, joka on yksi kehollisen (ruumiillisen) oppimisen taustateoria (Shusterman

2004, 2009; Rouhiainen 2006, 2008). Tarkoitukseni ei ole esitellä laajasti oppimiskäsityksiä, vaan valottaa tutkimukseni kannalta relevantteja lähtökohtia.

4.6.1 Konstruktivismi

Konstruointi-metafora yhdistää erilaisia käsityksiä, joita voidaan laajasti kutsua konstruktivistisiksi oppimiskäsityksiksi. Keskustelua on vuosien varrella herättänyt se, voiko opetuksessa edes puhua konstruktivismista, koska sanalla viitataan niin monenlaisiin merkityksiin. Yksi kritiikkiä esittäneistä on aikuiskasvatustieteen professori Reijo Miettinen (2000), joka on pohtinut sitä, miten Suomessa on käytetty konstruktivismia ikään kuin se olisi yhtenäinen, määriteltävissä oleva oppimisenäkymys. Miettinen muistuttaa, että on olemassa moniin teorioihin perustuvia ja toisistaan suurelta osin poikkeavia konstruktivistisen oppimisenäkemyksen tyyppisiä ja versioita. Konstruktivismin suuntauksia voidaan erottaa erilaisin kriteerein. Monimutkaiseksi asian tekee se, että konstruktivismin sisällä olevilla eri teoriasuuntauksilla on omat peruskäsitteensä ja historiallisesti muodostuneet tutkimusongelmansa.

Vaikka olen samaa mieltä siitä, että on mahdotonta puhua yhdestä konstruktivismista, ajattelen kuitenkin Päivi Tynjälän, Hannu L. T. Heikkisen ja Rauno Huttusen (2006) tapaan, että konstruktivismista voidaan puhua yleisenä epistemologisena paradigmana. Perustava lähtökohta on, että konstruktivismissa tieto rakentuu sosiaalisesti ja kognitiivisesti. On kuitenkin syytä tarkentaa, mihin konstruktivismin suuntaukseen missäkin yhteydessä viitataan.

Konstruktivismissa sana konstruointi eli "rakentaminen" ilmaisee sen, että ihmisen tiedonhankintaprosessia verrataan rakentamiseen (Tynjälä 2004, 37–38; Tynjälä ym. 2006). Konstruktivismin eri suuntauksia yhdistää ajatus oppilaan aktiivisesta roolista oppimisessa. Oppija valikoi, jäsentää ja tulkitsee opetusta aikaisemmin omaksumiensa taitojen, tiedon ja kokemusten pohjalta. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 162–164; Patrikainen 1997, 154–155; Tynjälä 2004, 37–38.) Oppiminen ymmärretään erilaisten käsitysten kohtaamiseksi ja ennakkokäsitysten koettelemiseksi uuden tiedon perusteella (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012).

Konstruktivistisessä tarkastelutavassa ymmärtämisellä on tärkeä asema. Keskeistä ei ole niinkään yksittäisten asioiden hallinta, vaan ymmärtämisen kannalta tärkeä on se tieto- tai taitorakenne, johon yksittäiset asiat sisältyvät. Kun ymmärrämme esimerkiksi jonkin käsitteen, pystymme perustelemaan myös sen tavan, jolla sitä käytämme, ja voimme käyttää käsitettä myös uusissa tilanteissa. Ymmärtäminen vaatii näin laajempaa kokonaisuutta, viitekehystä, jonka puitteissa asia ymmärretään. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 165–166.)

Konstruktivistisia suuntauksia erotetaan toisistaan usein sen perusteella, ymmärretäänkö konstruointi yksilölliseksi vai sosiaaliseksi prosessiksi (esim. Phillips 1995, 7–8). Yksilökonstruktivismissa oppijan aktiivisuuden katsotaan kytkeytyvän esimerkiksi kognitiivisiin ja sensomotorisiin toimintoihin. Sosiaalikonstruktivistisen suuntauksen näkökulmasta oppijan aktiivisuus taas nähdään enemmän osallistumisena yhteiseen toimintaan ja merkitysten luomiseen

esimerkiksi keskustelujen kautta. (Tynjälä 2004, 58–59.) Molemmat suuntaukset sisältävät aina välttämättä toistensa aineksia. Richard S. Prawat (1996) pohti artikkelissaan, miten modernin konstruktivismiin suuntaukset voidaan nähdä realistisen epistemologian viitekehyksessä ja miten niissä tarkastellaan yksilötietoisuuden rakentumista. Postmodernit suuntaukset taas lähestyvät hänen mukaansa konstruointia sosiaalisena prosessina, minkä vuoksi yksilökeskeistä tietokäsitystä ei voida pitää tyydyttävänä. Kirjallisuudessa ja tutkimuksissa esitettyjen kriteereiden perusteella on mielestäni vaikea erottaa kovin tarkkarajaisesti yksilösuuntautunutta ja sosiaalisia prosesseja painottavaa konstruointia toisistaan.

Tutkimukseeni osallistuneiden flamenco-opettajien oppimiskäsityksissä katson olevan piirteitä erityisesti kriittisestä konstruktivismista. Kriittinen konstruktivismi perustuu teoreettiseen ajattelutapaan, joka pyrkii purkamaan ja kyseenalaistamaan olemassa olevaa tietoa. Siltä toiminnalliselta pohjalta voidaan kriittisesti tarkastellen rakentaa entistä tietoisempi käsitys, jossa sosiaaliset rakenteet ymmärretään vallan tuottamiksi. Toiseen, kriittiseenkin konstruktivismiin liittyvän taustaoletuksen mukaan tietoa rakennetaan olemassa olevien kokemusten ja tiedon pohjalta. Oppimisen ajatellaan olevan prosessi, jossa käsitteellinen muutos voi välillä tapahtua hyvinkin hitaasti, mutta toisaalta muutos taas saattaa olla hyvinkin nopea ja radikaali. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012.)

Kriittisen konstruktivismiin yhtenä teoriapohjana on sosiokonstruktionistinen teoria, jossa merkittävän työn on tehnyt yhdysvaltalainen psykologi Kenneth Gergen (1992, 1997). Gergenin näkökulmana on tiedon käsitteen kyseenalaistaminen: hän kiinnitti erityistä huomiota tiedonmuodostuksen kielelliseen tulkintaan. Oppimisen kannalta tärkeiksi hän nosti diskursiivisen psykologian tärkeinä pitämät asiat, kuten keskusteluissa syntyneiden merkitysten muodostamisen ja niiden tulkittamisen. Omassa tutkimuksessani pidän kriittisessä konstruktivismissa tärkeinä diskursiivisen psykologian teoriapohjaan liittyviä teemoja, jotka ovat moniäänisyys ja eritaustaisten ihmisten näkökulmien erilaisuus. Näitä teemoja esiintyi tanssinopettajien haastatteluaineistossa.

Kriittisestä konstruktivismista löydän yhteneväisyyksiä tutkimukseni puolisena lankana kulkevan kulttuurikasvatuksen tavoitteisiin. Molempien tavoitteena on laajentaa oppimisen näkökulmia ja suhtautua kriittisesti itsestään selvinä pidettyihin käsityksiin. Erityisesti kulttuurikasvatuksen osana käsittelemäni monikulttuurisuuskasvatus pyrkii kriittisen konstruktivismiin tavoin kritisoimaan valtaan liittyviä rakenteita ja luomaan kaikille ihmisille yhtäläiset ja tasa-arvoiset mahdollisuudet taustoista riippumatta esimerkiksi oppimiseen.

4.6.2 Kokemuksellinen ja kehollinen oppiminen

Yhdysvaltalaisen kasvatustieteen professorin David A. Kolbin (1939-) kokemuksellisen oppimisen teoria on yksi tunnetuimmista oppimisteorioista. Kolbin vaikutuksesta kasvatustieteellisen ajattelun ja toiminnan painotus siirtyi uudelleen opettajasta oppijaan ja kokemuksen arvo oppimisessa nousi keskeiseksi keskustelunaiheeksi. (Brookfield 1990; Knowles 1990.) Vuonna 1984 Kolb julkai-

si kirjan *Experiential learning*, jossa hän kuvasi kehittämänsä kokemuksellisen oppimisen teoriaa (engl. *experiential learning theory* eli ELT) (Malinen 2000, 19).

Kokemuksellisen oppimisen teorian ydinajatuksia on pyrkimys holistisuuteen ja prosessinomaiseen rakentumiseen. Teorian perustana ovat useat teoreettiset perinteet, kuten Lewinin sosiaalipsykologia, Piaget'n kognitiivisen kehittymisen teoria ja humanistinen psykologia. Humanistisen psykologian juuret ulottuvat 1930-luvulle saakka muun muassa merkittävän filosofin ja kasvatusteoreetikon John Dewey'n ajatteluun. Dewey'n pragmaattisessa kasvatustajattelussa on tärkeää muun muassa kasvu (Puolimatka 1999, 48–52), mikä on keskeistä myös Kolbin ajattelussa. Kasvulla Dewey tarkoitti esimerkiksi näkökulmien avartamista ja uusien toimintatapojen oppimista (Dewey 1996/1925/LW, 1 luku 9, 1996/1934/LW 10). Nämä ovat myös tärkeitä kulttuurikasvatuksen tavoitteita. Dewey'n (1859–1952) tavoitteena oli vaikuttaa konkreettisesti todellisuuteen: hän pyrki saamaan akateemisia filosofisia periaatteita ruohonjuuritasolle. (Dewey 1996/1946/LW, 15, 154–169.)²

Kokemuksellisen oppimisen teorian painottavat oppimisen kokemuksiin pohjautuvaa luonnetta. Pelkkä kokemus ei kuitenkaan vielä riitä, vaan johtoajatuksena kokemuksellisessa oppimisessa on myös kokemusten ja toiminnan reflektointi, jonka avulla ymmärrys käsillä olevaa ilmiötä kohtaan vähitellen syvenee. (Kolb 1984, 25–34, 40–42.)

Kolbin (1984, 21, 42) teoria tunnetaan erityisesti hänen esittelemästään kehämallista, jossa oppiminen toteutuu nelivaiheisena syklinä. Kehämallissa konkreettinen kokemus (concrete experience) on perustana sitä seuraavalle havainnoille ja reflektoinnille. Toisessa syklin vaiheessa oppija voi muodostaa reflektiivisen havainnoinnin (reflective observation) pohjalta abstrakteja käsitteitä ja yleistyksiä. Kolmanteen syklin vaiheeseen kytkeytyvät abstraktin käsitteellistämisen (abstract conceptualization) perusteella oppijan tekemät johtopäätökset ja ratkaisut uutta toimintaa varten. Neljännessä syklin vaiheessa aktiivinen kokeilu (active experimentation) tuottaa Kolbin mukaan uusia kokemuksia, joita jälleen havainnoidaan reflektiivisesti. Kolbin (1984, 40–42) kehämallin vaiheet ovat siis tiivistetysti seuraavat: omakohtainen kokemus, kriittinen pohtiva havainnointi, ilmiön käsitteellistäminen sekä kokeileva toiminta. Näistä vaiheista muodostuu parhaimmillaan kokonaisuus, jossa tietoa luodaan kokemuksia muuntamalla. Kolb korostaa, että tietoa luodaan jatkuvasti uudistuvana prosessina eikä sellaisenaan esimerkiksi opettajalta oppijalle siirrettävissä. Jotta voisimme Kolbin mukaan ymmärtää oppimista, meidän on ymmärrettävä myös tiedon luonnetta. (Kolb 1984, 38.)

Kokemuksellisen oppimisen kehämallissa siis reflektiolla on merkittävä osuus, koska se lisää oppijan tietoisuutta sekä itsestä että opittavasta asiasta hänen pyrkiessään liittämään opittavan asian aikaisempiin kokemuksiin. Kun oppija luo ajattelun kautta uutta tietoa ja uusia käsitteitä, hänen ymmärryksensä ajatellaan lisääntyvän. Kulttuurikasvatuksen näkökulmasta esimerkiksi kult-

² Viittaa Dewey'n kirjoituksiin Westerlundin ja Väkevän (2011) esimerkkiä noudattaen seuraavasti: lähteen julkaisuvuosi, alkuperäinen julkaisuvuosi, osan tunnus, osan numero ja sivunumero. LW= Later Works.

tuurikuvan laajeneminen voi liittyä kokemuksellisen oppimisen kehämalliin. Saatua uutta tietoa voidaan kokeilla käytännössä, ja käytännöstä saadaan kokemuksia edelleen reflektoitavaksi. Näin kokemuksellinen oppiminen jatkuu kehämäisesti. (Väisänen 2000.) Kokemuksen ja reflektion välinen suhde näkyi tutkimukseen osallistuvien opettajien pedagogisessa toiminnassa myös esimerkiksi liikesarjojen opettamisessa ja palautteen antamisessa.

Kolbia on kritisoitu hänen tavastaan yhdistää erilaisia käsitteitä ja termejä, jotka hän on irrotanut aatehistoriallisista yhteyksistään (Miettinen 1998). Kolbin kehämallia on pidetty myös kapea-alaisena (esim. Heron 1992, 193–197). Toisaalta kehämallia on mahdollista soveltaa useilla tavoilla, koska se on melko pelkistetty.

Kytken tutkimukseen osallistuneiden tanssinopettajien pedagogisen ajattelun ja käytännön kokemuksellisen oppimisen lisäksi myös kehollisen oppimisen teoreettis-filosofiseen viitekehykseen. Kehollisen oppimisen ymmärrän tässä tutkimuksessa laaja-alaisena käsityksenä oppimisesta, johon kytkeytyy ajatus kokonaisvaltaisesta oppimistapahtumasta. Suomessa aiheesta ovat kirjoittaneet esimerkiksi Anttila (2011), Rouhiainen (2011) ja Kauppila (2012). Osa tutkijoista, kuten Anttila puhuu *kehollisesta oppimisesta*, kun taas Rouhiainen käyttää ilmaisuja *ruumiillinen oppiminen*. Molemmat viittaavat omalla ilmauksellaan oppimiseen, jossa on keskeistä kehon ja mielen yhteys, kokonaisvaltaisesti tunteet, aistit, elämykset, havainnot sekä kaikki muut keholliset, sosiaaliset ja kulttuuriset prosessit. (Anttila 2011; Rouhiainen 2011.) Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli osin pyrkimyksiä edellä kuvattuun kokonaisvaltaisuuteen ylirajaisten tanssimuotojen opettamisessa. Tosin opettajien pedagogisessa ajattelussa oli Patrikaisen (1997, 160) käyttäminä termein myös dynaamista liikettä, jolloin samankin opettajan oppimiskäsitys ja sen käytännön sovellukset vaihtelivat tilanteesta ja oppisisällöistä riippuen.

Kokemuksellisessa ja kehollisessa oppimisessa on yhtäläisyyksiä, kuten kummankin pyrkimys kokonaisvaltaiseen oppimistapahtumaan. Näkemysten selvänä erona pidän sitä, että kokemuksellisessa oppimisessa oppimisen perustana olevat kokemukset eivät ole välttämättä kehollisia. Kuten aikaisemmin kuvasin, Kolbin kritiikkiäkin herättäneessä kehämallissa on lisäksi tärkeää oppimisen syklinomaisuus, mikä ei nouse samalla tavalla keskeiseksi kehollisessa oppimisessa. Kehollisessa oppimisessa sen sijaan korostuu nimensä mukaisesti kokemuksellista oppimista enemmän kehollinen toiminta sekä pyrkimys kehon ja mielen yhteenkietoutuneisuuteen. Anttilan (2009a) mukaan toiminta ja ajattelu kytkeytyvät kehollisessa oppimisessa tiiviisti yhteen ja tapahtuvat samanaikaisesti. Kokemuksellisessa oppimisessa taas toiminta ja reflektio toteutuvat ymmärrykseni mukaan peräkkäisinä vaiheina.

Yhteenkietoutuneisuuden sijaan keho ja tajunnan toiminta on kuitenkin Klemolan (2004, 139) mukaan nähty pikemminkin vastakkaisina kuin toisiaan täydentävinä. Länsimaisessa dualistisessa, kartesiolaisessa ajattelun perinteessä keho on vanhastaan erotettu mielestä (Anttila 2008; Klemola 2004, 10; Rauhala 2005a, 35–36). Ihmisen käsittäminen kokonaisuudeksi on kuitenkin viime vuosikymmeninä vahvistunut, vaikka tietoisuuden ei-kielellisestä perustasta on

fenomenologisessa filosofiassa puhuttu jo pitkään (esim. Merleau-Ponty 1962/2002). Kehon merkityksestä tietoisuuden, käsitteellisen ajattelun ja tajunnan kehityksessä keskustellaan eri tieteenaloilla yhä vilkkaammin. Tämä niin sanottu *kehollinen käänne* on nähtävissä esimerkiksi kognitiotieteissä, neurotieteissä ja somaattisen tutkimuksen alalla (Sheets-Johnstone 2009). Tästä syystä myös opetus-oppimistapahtumaa on entistä enemmän pohdittu kokonaisvaltaisista lähtökohdista, ei vain mielellisenä, tiedon siirtoon liittyvänä prosessina (Rouhiainen 2011).

Kehollisen oppimisen teoreettinen perusta on tieteidenvälinen. Se muodostuu tanssin ja liikunnan fenomenologisesta filosofiasta, somatiikasta sekä neuro- ja kognitiotieteestä (Merleau-Ponty 1962/2002; Rouhiainen 2003; Sheets-Johnson 2009; Thompson 2007). Kehollisessa oppimisessa on koko ihminen mukana, mikä tarkoittaa kehon, kaikkien aistien, esikielellisten prosessien ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvien merkitysten mukanaoloa (Anttila 2011; Rouhiainen 2011). Kehollinen oppiminen kiinnittyy tiiviisti keholliseen toimintaan ja taitoon, ja se toteutuu jaettuna, yhteisöllisenä ja kulttuurisena toimintana (Anttila 2011, 2013; Rouhiainen 2011).

George Lakoff ja Mark Johnson (1999, 20) ovat esittäneet, että käsitteet ja ajattelu pohjautuvat pitkälti kokemukseen ja muotoutuvat sensomotoristen ja kehollisten prosessien kautta. Heidän mukaansa keholliset kokemukset ja reflektiiviset tajunnan sisällöt kietoutuvat tiiviisti yhteen. Tajunnalla ja tietoisuudella tarkoitan tässä Rauhalan (2005b, 34) tapaan inhimillisistä kokemuksista muodostunutta kokonaisuutta. Kehollisessa oppimisessa ajattelun, kielen ja käsitteiden ajatellaan kytkeytyvän liikkeeseen ja toimintaan (Anttila 2009a). Näin tanssin avulla voisi olla mahdollista välittää käsitteellistä tietoa ja tukea kulttuurisen lukutaidon kehittymistä. Jos ajatellaan kulttuurista lukutaitoa voitavan kehittää käsitteiden ja kielen avulla, tarvitaan tanssimisen ja konkreettisen tekemisen lisäksi myös opettajaa sanallistamaan esimerkiksi tanssimuodon kulttuuritaustoja. Käsitteellistämässä, opettajien ja tanssijoiden välisestä tiedon ja kokemusten jakamisesta, voi parhaimmillaan syntyä kokonaisvaltainen lähtökohta oppimistapahtumalle. Keholliseen oppimiseen kuuluukin holistinen ajatus ihmisen eri olemuspuolten keskinäisestä suhteesta (Anttila 2009a; ks. myös Rauhala 2005b, 28–42).

Kehotietoisuus ja somatiikka. Kehollisella oppimisella on paljon yhteyksiä somatiikkaan. *Somatiikka* on vielä nuori ala, jossa yhdistyvät erilaiset keholliset käytännöt ja tieteellinen pohdinta (Rouhiainen 2006, 2008). Somaattisissa menetelmissä lähtökohtana on kokemusten tarkastelu ensimmäisen persoonan näkökulmasta (Hanna 1988, 20; Rouhiainen 2006, 2008; Shusterman 2004, 2009). Suomessa erityisesti Rouhiainen (2006, 2008) on pohtinut somaattisia lähestymistapoja, niiden historiaa, sisältöjä ja soveltamista.

Terapeutti ja filosofi Thomas Hannaa pidetään somatiikka-käsitteen (vrt. Husserlin somatologia) käyttöön ottajana ja kehittäjänä. *Soma* tarkoittaa elettyä kehoa sellaisena kuin se ilmenee ensimmäisen persoonan sisäisen havainnon näkökulmasta. Soman käsitteeseen kuuluvat proprioseptoreiden eli sisäaistien tuottamat liiketuntemukset ja -aistimukset. Kehon aistiminen sisältä käsin lisää

parhaimmillaan myös kykyä huomioida omia tunteita ja liikkeitä. (Hanna 1988, 19–21.)

Rouhiainen (2006) on kritisoinut, että Hannan tapa ymmärtää termi *soma* ei ole ristiriidaton. Länsimaissa on käytetty lääketieteellistä termiä *psykosomaattinen*, jossa *psyko* tarkoittaa henkisiä ja tajunnallisia prosesseja, kun taas *somaattinen* viittaa materiaaliseen. Vaikka *soma* on tarkoittanut kreikan kielessä materiaalista kehoa, on Hanna luonut käsitteestä tulkinnan, jossa hän painottaa koetun kehon merkitystä hyvinvoinnille. Siksi *soma*-termin käyttö lääketieteellisestä poikkeavalla tavalla voi herättää hämmennystä.

Toisena kriittisenä huomiona Rouhiainen (2006) esittää sen, että somaattisten käytänteiden kirjo on laaja ja hajanainen. Somaattisiksi käytänteiksi tai menetelmiksi kutsutaan tätä nykyä monia erilaisia kehollisia ja kokemuksellisia menetelmiä, joiden tavoitteena on edistää ihmisten hyvinvointia liikkeen avulla. Niihin on katsottu kuuluvan esimerkiksi Pilates, Alexander-tekniikka sekä Feldenkrais-menetelmä, mutta somaattisuus on liitetty myös muun muassa vaihtoehtoiseen terveydenhoitoon (*alternative healthcare practices*). Rouhiaisen (2006) mukaan somaattisia käytänteitä kuvaavassa kirjallisuudessa suhtaudutaan usein myös melko kriittikittömästi omaan perinteeseen.

Yksi tapa luoda tanssissa perustaa kokonaisvaltaiselle näkemykselle kehon ja mielen ykseydestä on kehittää kehotietoisuutta samaan tapaan kuin esimerkiksi joogassa tai muissa perinteisissä aasialaisissa tarkastelutavoissa: hiljennytään aistimaan ja kokemaan kehon sisäisiä viestejä. Monet tanssintutkijat ovat kirjoittaneet kehotietoisuuden merkityksestä (mm. Anttila 2008; Hämäläinen 2007; Monni 2004; Parviainen 2006; Rouhiainen 2006, 2008; Sheets-Johnstone 1999).

Kehotietoisuus tarkoittaa ihmisen tietoisuutta koetusta kehostaan ja herkimytymistä kehon sisäisten viestien kuuntelulle. Siihen kuuluvat olennaisesti keholinen läsnäolo (eläminen käsillä olevassa hetkessä) ja aikaisemmin mainitsemani proprioseptisten aistien välittämät kehon tuntemukset ja aistimukset. Proprioseptiset aistit välittävät tietoa esimerkiksi kehon asennosta, kivusta tai lihasjännityksistä (Klemola 2004, 85–86). Somaattisille lähestymistavoille on ominaista kiinteä yhteys kehon hiljaiseen tietoon, kehon toimintojen paranemiseen, kehotietoisuuden edistämiseen sekä yleisen hyvinvoinnin lisääntymiseen (Rouhiainen 2006, 2008; Shusterman 2004, 2009).

Jill Green (2002–2003, 114) on esittänyt, että somaattisten menetelmien avulla voidaan vahvistaa itsetuntemusta. Kun kehollisille prosesseille annetaan tilaa, suhde opittavaan asiaan, kuten esimerkiksi tanssiin parhaimmillaan syvenee. Myös Klemola (2004, 10) kirjoittaa, miten tietoista liikettä harjoittamalla voimme samalla muuttaa ymmärrystämme maailmasta ja itsestämme. Tässä tutkimuksessa somaattisen lähestymistavan periaatteita ilmeni erityisesti yhden itämaisen tanssin opettajan käsityksissä ja pedagogiikassa.

Seuraavassa luvussa tarkastelen keskeisiä tutkimustuloksia tutkittujen opettajien erilaisista käsityksistä ja pedagogisista lähestymistavoista. Pohdin esimerkiksi sitä, miten edellä kuvaamani oppimiskäsitykset ilmenivät opettajien käsityksissä ja pedagogiikassa ja millä tavalla opettajat kulttuurikasvatusta näiden käsitysten pohjalta toteuttivat.

5 TULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA

5.1 Kulttuurikasvatuksen näkökulma tanssin opettamiseen ja harrastamiseen

Ikähaarukka on laaja ja ammattien kirjo valtaisa. Kaikkia yhdistää kuitenkin kiinnostus kulttuuriin, Afrikkaan, muihinkin kulttuureihin ja jokin tietty avarakatseinen ja humaani asenne. En ole ajautunut harrastuksen pariin kulttuurisen kiinnostuksen kautta. Toisaalta kulttuurinen kiinnostus on herännyt harrastuksen myötä. (Länsiafrikkalaisten tanssien harrastaja.)

Sekä tutkimukseen osallistuneet tanssintutkijat että -harrastajat mainitsivat usein olevansa monella tavalla kiinnostuneita kulttuurista. Edellä siteeratun tanssinharrastajan lisäksi myös suurin osa muista tutkittavista kuvasi kulttuurisen kiinnostuksen syntyneen tai lisääntyneen nimenomaan tanssivuosien aikana. Pidän kulttuurisen kiinnostuksen heräämistä ensimmäisenä lähtökohtana sille, että tanssiminen voi tulla osaksi kulttuurikasvatusta.

Koska oppimisen polut ovat yksilöllisiä, ymmärrys itsestä ja sen kautta omasta ja muista kulttuureista muotoutuivat tutkittavilla eri tavoin. Tanssitunneilla näytti olevan pinnan alla paljon kysymyksiä, hämmennystä ja ihmettelyä. Ne olivat sysäys kohti lisääntyntä kulttuurista ymmärrystä. Opettajilla oli kulttuurikasvatuksessa erityisen tärkeä rooli. He toimivat tanssijoille kulttuurikasvatuksen katalysaattoreina ja keskustelun herättäjinä. Keskeinen kulttuurikasvatuksen lähtökohta oli sekä opettajien että tanssijoiden kulttuurikuvan laajentuminen. Kulttuurikuvan laajentumiseen sisältyi muun muassa kulttuurisen lukutaidon kehittäminen, tiedon lisääntyminen kulttuureista, huomion kiinnittäminen kulttuureihin liittyviin yksinkertaistuksiin, lisääntynyt ymmärrys tanssin symbolisista merkityksistä, kulttuuristen stereotyyppien purkaminen ja tanssimuotoihin liittyvän eksotisoimisen vähentäminen. Kulttuurisessa ymmärryksessä pidän tärkeänä opettajien ja tanssijoiden oman kulttuuri-identiteetin laajentumista. Kulttuuri-identiteetin vahvistumista tuki oman kehon ja tanssimisen pohjalta käynnistynyt kulttuurien välisten erojen ja yhtäläisuuksien pohdinta, toisin sanoen, kulttuurien välinen dialogi.

Tarkastelen seuraavissa luvuissa, miten tutkittujen yllirajasten tanssimuotojen opettaminen ja harrastaminen voidaan nähdä kulttuurikasvatuksena.

5.2 Tanssinopettajien käsitykset kulttuurikasvatuksen osana

Se koko kulttuuri, joo. Mulle tää tanssin opettaminen rupee muodostumaan entistä enemmän niin, että se kulttuuri on se asia, ei ne liikkeet ja kahdeksikot. (Itämaisen tanssin opettaja.)

Kulttuuri ja kulttuurikasvatuksen lähtökohdat olivat tanssinopettajien käsityksissä ja opetuksessa tärkeitä, mistä oli esimerkkinä edellä oleva haastattelusitaatti. Pohdin tässä luvussa tanssinopettajien pedagogisia käsityksiä sekä tanssi- ja oppimiskäsityksiä erityisesti siitä näkökulmasta, miten ne voidaan nähdä kulttuurikasvatuksena.

Artikkelissa I tarkastelin fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti opettajien tanssi- ja oppimiskäsitysten eroja. Artikkelissa II tutkin sitä, millainen merkitys tanssimuodon kulttuuritaustalla oli opetukselle ja miten opettajien käsitykset erosivat toisistaan. Käsitysten välisten erojen ymmärtämiseksi keskityn nyt tarkastelussani siihen, millaisten erilaisten oppimiskäsitysten pohjalta opettajat kulttuurikasvatusta tanssijoille välittävät. Perustan pohdintani artikkeleihin ja käytän tukiaineistona opettajien tunneilta kuvaamiani videoita.

Artikkeleissa muodostin tanssinopettajien erilaisista käsityksistä fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti kategoriat ja kuvauskategorijärjestelmät. Ensimmäisessä artikkelissa tein opettajien tanssikäsitysten pohjalta kuvauskategorian, jossa esitin opettajien ymmärtävän tanssimuotonsa luonteen seuraavilla tavoilla: 1) tanssi taiteena, 2) tanssi koko kansan kulttuurina, joka oli samanaikaisesti myös taidetta ja liikuntakasvatusta, sekä 3) tanssi hyvinvointina. Nämä erilaiset tanssikäsitykset näkyivät myös opettajien pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Kaikki kolme flamenco-opettajaa pitivät tanssimuotoaan ensisijaisesti taiteena, ja heidän oppimiskäsityksensä edustivat lähinnä kriittistä konstruktivismia. Molemmat länsiafrikkalaisten tanssien opettajat ja toinen itämaisen tanssin opettajista lähestyivät tanssimuotojaan koko kansan kulttuurina ja yhdistivät tanssiin taiteen ja liikuntakasvatuksen osa-alueita. Näiden opettajien oppimiskäsityksissä oli piirteitä erityisesti kokemuksellisesta oppimisesta, jonka taustalla vaikuttaa muun muassa Deweyn pragmatistinen ajattelu. Itämaisen tanssin toisella opettajalla tanssikäsitykseen sisältyi ajatus tanssista hyvinvointina ja oppimiskäsitys oli muotoutunut kehon kuuntelua arvostavan somaattisen lähestymistavan suuntaan. (Artikkelit I ja II.) Tarkastelen näitä oppimiskäsitysten eroja tuonnempana.

Oppimiskäsitysten erojen lisäksi käsityksissä oli myös yhteisiä piirteitä, esimerkiksi keholliseen oppimiseen liittyviä periaatteita. Keholliseen oppimiseen kytken erityisesti kokonaisvaltaisen lähestymistavan opetukseen, joka muodostui esimerkiksi musiikin ja liikkeen vahvasta yhteydestä opettajien esittelemään kulttuuriseen tietouteen. Kuten olen aikaisemmin maininnut, tutki-

missani ylirajaisissa tanssimuodoissa muusikoilla ja elävällä musiikilla on tanssimuotojen ”kotimaissa” tärkeä rooli ja tanssija ja muusikko ovat vahvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Musiikin ja tanssimisen vahva yhteys olikin yksi alue, joka lisäsi tulkintani mukaan opetuksen ja oppimisen kokonaisvaltaisuutta kehollisen oppimisen tavoitteiden suuntaan. Vaikka tutkimani opettajat käyttivät enimmäkseen äänitteitä, he korostivat vahvaa rytmien, musiikin ja liikkeen keskinäistä yhteyttä. Tästä on yhtenä esimerkkinä se, miten länsiafrikkalaisten tanssien opettajat tekivät omalla äänellään liikkeen vaihtumista tarkoittavat merkit, jotka yleensä soittaa soolorumpali. Keskittyminen vaativiin rytmihin ja liikkeiden ja ilmaisun yhdistäminen niihin edellyttivät sekä kehon että mielen vahvaa läsnäoloa. Liian vaativissa harjoituksissa tanssijoiden keskittyminen ja samalla tunne kokonaisvaltaisuudesta tosin katosivat, mikä ilmeni tanssinharrastajien kokemuspäiväkirjoista. Musiikin merkityksellisyyttä opetuksessa kuvaa seuraavassa haastattelusitaatissa flamencotanssin opettaja, joka piti tärkeänä konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista ajattelun ja ymmärtämisen keskeisyyttä. Opettaja puhuu konstruktivismiin kuuluvien periaatteiden ohella myös oppimisen kokonaisvaltaisuuden tärkeydestä, jonka kytken pikemminkin kehollisen oppimisen lähtökohtiin. Tässä on mielestäni yksi osoitus siitä, miten samankin opettajan pedagogisessa ajattelussa tapahtuu liukumaa eri oppimiskäsitysten välillä.

Oma opetus lähtee siitä että ette voi oppia, jos te ette niinkö ajattele tätä asiaa tai te ette voi oppia jos te ette kuuntele musiikkia että et tavallaan se musiikin korostaminen on yks asia, jolloin ihmiset kiinnostuu. Kuunnelkaa, kuunnelkaa, kuunnelkaa, lukekaa ja ymmärtäkää. Osa tajuaa sen, ja että kulttuuri on tärkeää ja silloin se tapa harrastaa on kokonaisvaltaisempi, siinä on ehkä sellaista kokonaisvaltaisuutta että mä tanssin ja samalla niinkö maailma aukenee enemmän. (Flamencotanssin opettaja.)

Edellä olevassa kuvauksessa opettaja mainitsi, että tanssimuodon oppimisen kokonaisvaltaisuuden kannalta hän piti tärkeänä myös kulttuuria. Artikkelissa II käsittelin sitä, miten opettajat esittelivät opetuksessaan tanssimuotojensa kulttuuritaustoja. Tiivistin fenomenografisen analyysin päätteeksi opettajien pedagogiset käsitykset seuraavasti: 1) tanssi väylänä kohti henkilökohtaista ilmaisua, 2) tanssi tarinana naiseudesta ja 3) itsensä hyväksyminen ja tanssin yhteisöllisyys. Tässä en käsittele näitä yläkategorioita, vaan keskityn niiden yhteen yhteiseen teemaan eli siihen, miten opettajat pyrkivät purkamaan kulttuurisia stereotyyppioita. Kulttuuriset stereotyyppiat kytkeytyvät tiiviisti kulttuuri- ja monikulttuurisuuskasvatukseen, jotka ovat tässä luvussa keskeisessä asemassa.

Tanssimuotojen kulttuuritaustaa opettajat esittelivät opetuksessaan monella tavalla. Tärkeänä kulttuurikasvatuksen kannalta pidän opettajien pyrkimystä tanssijoiden kulttuurikuvan laajentamiseen omakulttuurikeskeisyydestä laajempaan ajattelutapaan. Kun omakulttuurikeskeisesti maailmaa tarkastellaan yksipuolisesti omasta kulttuurista käsin, voivat oman kulttuuriympäristön käsitykset ja tavat näyttää yleismaailmallisilta ja muut poikkeuksilta. Omakulttuurikeskeisyyteen liittyvät stereotyyppiat ja ennakkoluulot sekä

asioiden pitäminen selviöinä toimivat usein tietynlaisena viitekehystenä uusien ilmiöiden ymmärtämisessä. (Korhonen 2013.)

Opettajien pyrkimys tanssijoiden kulttuurikuvan avartamiseen liittyi sekä tanssimuotoon että sen kulttuuritaustoihin. Yleistävät ja yksinkertaistavat näkemykset tanssimuodosta voivat opettajien mukaan väljetä koskemaan myös niiden taustalla olevia ”kotikulttuureita” ja niissä eläviä ihmisiä. Tällaiset yleistyksykset ilmenevät opettajien mukaan etenkin tanssiharrastuksen alussa. Tanssijoiden ajatuksia pohtii seuraavassa haastattelusitaatissa länsiafrikkalaisten tanssien opettaja.

Semmoistakin elämisen tapaa jotenkin yritän vähän valaista, jotta ne ei ois niin kovin, kovin rasistisia taikka muuten uskomuksia täynnä ne ihmisten mielikuvat... että ei aina-kaan vahvistais niitä mielikuvia. Mä koen tärkeäksi selittää ihmisille sidonnaisuuksia kulttuuriin ja kaikenlaiseen yhteiskunnalliseen kehitykseen. Mut siltikin ”miten ne siellä kysymys” on tosi yleinen ja mä en lähde siihen mukaan. Mä vaan että ai anteeksi ketkä ne, missä ne siellä Afrikassa, no Afrika on valtava alue... Sit mä aina aloitan niitä pienempiä ja isompia saarvoja, miten ei oo kyse mistään puskatansseista, joita nämä primitiivi-ihmiset transsin vallassa esittää, vaan se on hyvin kehittyntä ja niin pois päin. (Länsiafrikkalaisten tanssien opettaja.)

Vain pieni osa tanssijoista oli käynyt tanssimuotojen ”kotimaissa”. Suurimmalla osalla tanssijoista ei ollut henkilökohtaista suhdetta esimerkiksi Espanjaan, Egyptiin tai Guineaan. Tämän vuoksi opettajat kokivat, että jen ”kotimaiden” kuvaaminen oli heidän vastuullaan. Tanssijoille vieraiden ja tuntemattomien kulttuurien kuvaamisessa opettajat pitivät kuitenkin vaarana sitä, että he tahtomattaan vahvistavat kulttuurisia stereotypioita, vaikka tavoite olisi päinvastainen. Rikkaista ja monipuolisista kulttuureista ja niiden tavoista oli mahdollista kertoa tanssimisen lomassa vain joitakin asioita. Siksi kulttuureista voi opettajien mukaan jäädä joillekin tanssijoille yksinkertaistettu tai jopa virheellinen kuva. Aktiiviharrastajien kanssa ei tätä vaaraa niinkään ole, mutta jotkut tanssijat saattavat osallistua tunneille vain silloin tällöin, jolloin heidän kulttuurinen tietonsa rakentuu hatarammalle pohjalle. Länsiafrikkalaisten tanssien opettaja kertoi esimerkiksi siitä, miten tietyn tanssin kuvaaminen osana rituaalia voi pikemminkin lisätä stereotypioita kuin purkaa niitä. Kyse on niin monisyisestä asiasta, että tanssitunneilla ei ole mahdollista mennä asiassa syvälle.

Monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa käytetään opettajien pelkona olevasta ilmiöstä mielestäni osuvaa nimitystä: puhutaan *musiikillisesta turismista*. Musiikillinen turismi tarkoittaa karkeasti sitä, että pintapuolinen ja yksinkertaistava opetus ylläpitää ja vahvistaa kulttuureita koskevia stereotypioita ja etnosentrismiä. (Westerlund 2009.) Pahimmillaan kritiikittä opetuksessa esitetyt väittämät johtavat jopa rasistisiin ja loukkaaviin asenteisiin muita kulttuureita kohtaan.

Tanssissa voitaisiin mielestäni samaan tapaan puhua *tanssillisesta turismista* silloin, kun opetuksessa toisinnetaan arkikäsitteitä esimerkiksi kulttuurieroista. Kulttuurierojen purkamiseen on tarvetta, mistä on esimerkkinä Laukkanen (2003) tutkimus. Hänen tutkimuksessaan itämaisen tanssin harrastajat olivat pohtineet sitä, miten suomalaiset nykypäivän naiset ovat liikkeissään ko-

nemaisia, kun taas itämainen tanssija on enemmänkin luonnonlapsi ja liikkeisään käärmemäinen. Mielikuvaan ihmisten liikkumisesta liittyi tanssinharrastajilla laajemminkin ajatus kulttuurieroista. Laukkasen tutkimuksessa tanssinharrastajat pohtivat myös, miten suomalaisen naisen liikkeissä näkyy yhteiskunnan teknistymisen ja teollistumisen, kun taas Egyptissä kulttuurin teknologinen kehittyttämyys ilmenee naisten liikkumisen luonnollisuutena.

5.2.1 Kriittinen konstruktivismi opettajien pedagogiikassa

Näköalojen laajentaminen ilmeni tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksissä ja toiminnassa erityisesti pyrkimyksenä eksotiikan, erilaisuuden ja stereotyypioiden vähentämiseen. Nämä ominaisuudet liitetään yhä opettajien mukaan flamencoon, itämaiseen tanssiin ja länsiafrikkalaisiin tansseihin. Tämä lienee paljolti kytköksissä siihen tapaan, miten länsimainen ja eurooppalainen kolonialismi tuottaa eksoottisia mielikuvia kuvitteellisen Afrikan ja orientin ihmisistä ja kulttuureista (Said 1978/2011, 192–240). Kiintoisaa on, että eksotisoivat mielikuvat eivät tutkimuksessani rajoittuneet vain kaukaisista ja vieraammista kulttuureista lähtöisin oleviin tanssimuotoihin, sillä samantyyppisiä ajatuksia tanssijoissa herätti myös Espanjassa tanssittava flamenco. Ehkä flamencon liikekieli ja musiikki poikkeavat niin paljon Suomessa pitkään tanssittuista tanssimuodoista, että myös flamencoä pidetään edelleen eksoottisena. Yksi flamenco-opettajista kuvasi asiaa seuraavasti:

Etä varmaan siis nimenomaan tää eksoottisuus siinä viehättää aluks, kun tullaan. Et monesti on näin että meille tulee ihmisiä tai itellä on semmoinen olo et odotetaan hirveästi sitä tulenpalavaa koputusta ja sitä hirveätä tunnetta. Ja sitten ehkä et tulee se pettymys et tääkin on sitä että yksi ja kaksi ja opetellaan ja väännetään ja käännetään, et se ei ookaan helppoa. Et tää eksotiikka niinkö kiinnostaa alussa. (Flamenco-opettaja.)

Yksinkertaisimmillaan flamencon harrastajat siis odottavat tanssimuodon olevan tulista koputusta osana Espanjan eksotiikkaa. Tanssijoiden käsitystä opettajat pyrkivät laajentamaan luomalla opetuksessaan ”realistista” kuvaa flamencon vaativasta tekniikasta. Realistisen kuvan luomiseen kuului tanssimuodon tarkan tekniikan ja rytmiikan opettaminen ja niiden vaativuuden korostaminen. Tekniikan vaativuutta korostamalla opettajat pyrkivät tulkintani mukaan myös tanssimuotoon liitetyn eksotiikan leiman vähentämiseen ja samalla tanssimuodon arvostuksen nostamiseen vakavasti otettavana taidemuotona. Opettajien pyrkimyksenä oli, että tanssijat voisivat nähdä flamencon eksotiikan ja erilaisuuden taakse. Tekniikan tarkka hiominen oli yksi pyrkimys muuttaa tällaista mielikuvaa.

Katson opettajien pyrkimyksen flamencoon liitetyn kulttuurikuvan laajentamiseen toteutuneen pääasiassa kriittisen konstruktivismin pohjalta (vrt. Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012). Yksilöllistä tanssi-ilmaisua painottavassa opetuksessa opettajat sovelsivat erityisesti kahta kriittisen konstruktivismin perusajatusta. Ensiksikin opettajat pyrkivät purkamaan ja kyseenalaistamaan

tanssijoiden mielikuvia ja heillä olevaa tietoa flamencosta ja espanjalaisesta kulttuurista. Toiseksi opettajat kannustivat tanssijoita omaan ajatteluun. Tällä menettelyllä on yleisemminkin yhteys eri konstruktivististen suuntausten lähtökohtaan siinä, miten yksilö rakentaa tietoa olemassa olevan tiedon ja kokemusten pohjalta (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012). Tieto oli tässä tapauksessa sekä kehollista tietoa että tietoa esimerkiksi flamencon kulttuuritaustoista. Keholliseen tietoon kuuluivat muun muassa tanssitaito ja -ilmaisuus. Opettajat tekivät välillä kysymyksiä, joiden tavoitteena oli, että tanssijat itse löytäisivät sopivimman tavan toteuttaa liikkeet. Välillä taas opetus korosti enemmän opettajan antamien ohjeiden roolia ja eteni tarkan tekniikan ehdoilla, jolloin tanssijoille ei jäänyt yhtä paljon tilaa kehollisen tiedon konstruointiin.

Konstruktivistinen ote ilmeni osin myös palautteen antamisessa. Palautetta opettajat antoivat enimmäkseen koko ryhmälle, mutta lisäksi he antoivat yksilöllistä palautetta. Palaute löytää opettajien mielestä parhaiten tiensä perille, kun tanssijat etsivät itse liikettä opettajien ohjeiden avustamana. Opettajat tekivät välillä kysymyksiä, joiden avulla he pyrkivät kannustamaan tanssijoita kokeilemaan liikkeen toteuttamista eri tavoin. He pyysivät myös tanssijoita miettimään, miten jonkin liikkeen voisi toteuttaa eri tavalla ja mistä kahden toteutustavan ero syntyy.

Mainitsin aikaisemmin, että opettajan oppimiskäsitykset eivät olleet tarkkarajaisia, vaan heidän pedagogisessa ajattelussaan ja opetuksessa oli havaittavissa dynaamista liikettä. Enimmäkseen kriittistä konstruktivismia toteuttavat opettajat jättivät tanssijoiden omalle ajattelulle ja liikkeiden työstämiselle välillä vain vähän tilaa. Vaativan flamencotekniikan oppiminen tuntui tällöin joistakin tanssijoista suorituspainotteiselta liikkeiden jäljittelyltä. Kun harjoitukset olivat liian vaikeita ja niiden tempo oli turhan nopea tanssijoiden taitotasoon nähden, tuli opettajasta tanssijoiden näkökulmasta katsoen lähinnä tiedon ja taidon jakaja ja oppimisesta suorittavaa. Tanssijat pyrkivät vastaanottamaan ja oppimaan liikesarjoja kukin omien taitojensa mukaan. Osa koki turhautumista ja mietti vaihtoehtoja opetuksessa käytetyille opetusmenetelmille:

Seuraavaksi oli vuorossa paseoharjoitus. Jälleen kerran totean, että ne ovat minulle vaikeita. Koen, etten saa tehtyä niitä koskettavasti, vaan jään epäuskottavasti hiihtelemään pitkin lattiaa, mikä tuntuu tosi ärsyttävältä. Koko harjoitus oli tuskaa -> kaukana nautinnosta -> oma suoritukseni falskia ja teennäistä. Liian vaikeat/nopeat harjoitukset estivät minua osallistumasta harjoitukseen ylipäänsä. Pohdin usein suhdettani flamencon tekniisyyteen - onko flamencon oltava teknisesti niin vaativaa, että todellinen heittäytyminen nujertuu teknisten vaatimusten alle...Toivoisinkin saada osallistua joskus harjoitukseen, jossa lähtökohtana olisi esimerkiksi allegrias -musiikin ja rytmin herättämä tunnekokemus. Syntyneen tunnekokemuksen kautta lähettäisiin synnyttämään liikekieltä. Kun liikkeet olisivat löytyneet alkaisi tekninen hiominen. (Flamencotanssin harrastaja.)

Edellä olevassa päiväkirjamerkinnässä kiinnitin huomiota erityisesti tanssijan pohdintoihin flamenco-opetuksen sisällöistä ja siitä, millaista hän toivoisi opetuksen olevan. Samalla tanssija pohti välillisesti myös hyvän opetuksen ja opettajan kriteereitä. Tutkimukseen osallistuneiden tanssijoiden tapaan myös liikunnan- ja luokanopettajaopiskelijat ovat pohtineet hyvän opettajuuden tunnusmerkkejä. He ovat maininneet sellaisiksi didaktisen osaamisen, jonka lisäksi

he pitävät tärkeinä sisällönhallintaa ja hyviä järjestelytaitoja. Myös opettajapersoonalla on ollut näiden tutkimusten mukaan tärkeä rooli hyvän opettajan kriteeriksi. Lisäksi joustavaa ja kuhunkin tilanteeseen soveltuva opettajan toimintaa on pidetty keskeisenä taitavan opettajan ominaisuutena. (Laine 2004, 148; Palomäki 2009, 65–66.)

Joustavuutta tarvittiin myös tutkimukseni opettajilta, koska tanssijoilla oli keskenään hyvin erilaiset taidot. Videoaineiston perusteella näytti siltä, että silloin kun opettajat painottivat konstruktivistisen oppimisteorioiden mukaisesti tanssijoiden omaa ajattelua ja liikkeiden työstämistä, ei tanssijoiden päiväkirjoissa ilmennyt vastaavanlaista turhautumista kuin edellä olevasta flamenco-tanssijan päiväkirjakuvauksesta kävi ilmi.

Kulttuurisen ymmärryksen kehittämisessä flamenco-opettajat pitivät erityisesti koreografioiden opettamista tärkeänä. He perustelivat asiaa niin, että koreografioita harjoiteltaessa tutustutaan samalla johonkin tiettyyn flamencon tyyliin, minkä avulla voidaan oppia sen taustalla olevasta kulttuurista laajemminkin. Jokainen tyyli sisältää sekä oman rytmikkänsä että musiikilliset ja liikkeelliset ominaispiirteensä. Koreografian ja tyylien avulla voidaan opetuksessa mennä opettajien mukaan palanen kerrallaan suurempiin kokonaisuuksiin. Tärkeänä kulttuuritietona flamenco-opettajat pitivät siis tanssimuodolle tyypillisten tyylien oppimista.

Myös mielikuvien käyttö oli flamenco-opetuksessa keskeisessä asemassa. Niiden käyttämisen liitän sekä konstruktivismin että kehollisen oppimisen ajatuksiin siitä, miten opettajat pyrkivät saamaan tanssijat itse työstämään ja ajattelemaan sitä, millaista liikkeen laatua mikin liike edellyttää tai millaista ilmaisu he omasta elämästään ja kokemuksistaan voivat tanssissa hyödyntää.

Katsokaa kun oliivipuu itkee. Sitä ei voi kuvittaa niin, että täällä oliivipuu itkee, vaan se täytyy muokata jotenkin omalla tavalla. Jotain tiettyä sisältöä ei vastaa tietty liike, vaan pikemminkin sen liikkeen laatu... Ja lauluista, letroista muodostuu tietynlainen tunnesisältö. Niistäkin se ilmaisu saa osansa, että jos joku laulaa tällaisista asioista, niin ihmisten pitää löytää se oma merkityksensä, että mitä se just mulle tarkoittaa. Ne tunnetilat ja ilmaisu lähtee sieltä suunnasta, että tämä tarkoittaa mulle sitä, että mä oon kohdannut omassa elämässäni tämän. Siihen kannustan, että miettikää sitä, mikä teille itselle on se sisältö. (Flamenco-opettaja.)

Osa tutkimukseen osallistuneista tanssinharrastajista mainitsi, että he olisivat kaivanneet opetukseen enemmän improvisaatiota. Improvisaatioharjoitukset antaisivat tanssijoiden näkemyksen mukaan oppimiseen enemmän tilaa ja vaihtelua, koska liikemateriaalia voisi tällöin itse valita ja toteuttaa sitä tanssien omalla tavallaan. Improvisaatio tarjoaisi myös mahdollisuuden nauttia tanssimisestä omien taitojen mukaan, mikä ei aina välttämättä toteudu vähemmän yksilöllistä tilaa antavassa tekniikkaharjoittelussa. Tanssijat esittivät myös, että improvisaatioharjoitusten avulla tanssimiseen voitaisiin saada lisää vuorovaikutteisuutta, jos harjoitukset toteutettaisiin parin tai ryhmän kanssa kommunikoiden. Tällaiset harjoitukset lisääisivät tanssijoiden mielestä harjoitteluun iloa ja leikkimielisyyttä. Lisäksi tanssijat pohtivat sitä, millaista flamencon tulisi olla suomalaisessa kulttuurissa:

Flamencossa korostuu taito. Silloin kun sitä tanssii harrastuksena kerran viikossa eikä aina ehdi tai jaksaa tehdä edes ”kotiläksyjä” tulee tunne, että onko oikeutettu tällaiseen harrastukseen. Itse voisin ajatella nauttivani flamencosta hyvinkin yksinkertaisella liikekielellä. Mielestäni flamenco tanssina on hyvin sosiaalinen ja on parhaimmillaan vuoropuhelua, dialogia tanssijoiden kesken. Fiilis syntyy vuoropuhelusta ja vuoropuhelun voi synnyttää hyvinkin erilaisin taidoin. Nautin tunnilla tehdystä yhteistyöstä parin tai ryhmän kanssa. Kaipaisin flamencoon improvisaatiota. Voiko flamencolla leikkiä ja hullutella? Mitä on flamenco suomalaisessa kulttuurissa? Minkälaisista tilanteista suomalaisuudessa flamenco näyttäytyy? (Flamencotanssin harrastaja.)

Mainitsin äsken siitä, miten opettajat pyrkivät tarkkaa tekniikkaa opettamalla nostamaan tanssimuodon arvostusta taiteena. Haastatteluissa opettajat kertoivat toisaalta arvostavansa myös improvisointia. Opettajat kuvasivat, että flamenco on rakentunut pitkälti soolotanssina ja jokaisen tanssijan oman persoonallisuuden tulisi siksi näkyä vahvasti tanssimisessä. Opettajat pohtivat myös, että tanssijoiden kynnys ja epäonnistumisen pelko improvisaatiota kohtaan kasvaa, jos improvisointia ei harjoitella riittävän varhaisessa vaiheessa. Epäonnistumisen pelkoon kytkeytyvät opettajien mielestä monet flamencotanssin improvisaation toteuttamiseen liittyvät kirjoittamattomat ja mystisetkin säännöt.

Opettajan pedagoginen ajattelu ei välttämättä aina näy käytännön toiminnassa ja opetuksessa (Tighelaar & Korthagen 2004). Vaikka opettajat arvostivat flamencotanssin improvisaatiota, sen osuus heidän opetuksessaan jäi tekniikan varjoon. Myös opettajat itse olivat pohtineet asiaa kriittisesti ja tulleet siihen tulokseen, että heidän tulisi opetuksessaan ottaa improvisointi paljon nykyistä enemmän huomioon. Vaikka opettajat arvioivat pedagogisen ajattelun avulla kriittisesti omaa toimintaansa, he pysyivät tekniikkapainotteisessa opetuksessa tulkintani mukaan erityisesti flamencoon liitetyn eksotiikan vähentämiseksi.

Eksotiikan purkamiseen ja tanssimuodon kulttuuritaustan kunnioittamiseen sisältyi myös opettajien ajatus maailmanlaajuiseen flamencoyhteisöön kuulumisesta. Jotta tähän yhteisöön voisi kuulua, on kunnioitettava tiettyjä tanssimuotoon liittyviä seikkoja, kuten sen kulttuuritaustaa. Keskeisenä ajatuksena opettajat esittivät, että flamenco voi ymmärtää, opettaa ja tanssia omalla tavallaan vasta sitten, kun tuntee ja kunnioittaa aikaisempien sukupolvien flamencon parissa tekemää työtä. Ilman syvällistä flamencon taustojen ja luonteen ymmärtämistä tanssiminen jää opettajien mukaan pinnalliseksi.

Itselle se juttu on siinä kulttuurissa ja siinä mistä se on lähtöisin. Vaikka flamencostakaan ei kukaan tiedä ihan oikeasti tai siitä on hirveän ristiriitaisia käsitteitä. Mutta jotenkin se kunnioitus, mikä on sisäänrakennettu koko flamencokulttuuriin, että kunnioitetaan sitä mitä aikaisemmat sukupolvet on tehnyt. Voidaan tehdä ihan omalla tavalla, mutta koska ei voi mitätöidä sitä, että sillä ei ois merkitystä sillä aikaisemmalla. Samalla tavalla tuntee itse opettajana liittyvänsä siihen ketjuun ja se, että jos mä en puhuis siitä mitä on ollut, mistä tää on tullut, mikä sisältö jollain asioilla on, niin musta tuntuis siltä että mä en opettaisi flamenco, vaan jotain semmoista eksoottista espanjalaista tanssia, jossa on jänniä liikkeitä. (Flamencotanssin opettaja.)

Tutkimukseen osallistuneiden flamenco-opettajien tapaan Laukkanen (2012a, 72) on havainnut, että etenkin tanssiharrastuksen alkuvaiheessa eksotiikka voi olla monelle tanssijalle merkittävä asia. Laukkasen huomiot koskevat itämaista tanssia. Laukkanen esittää, miten myös opettajat saattavat tanssin

markkinoinnissa hyödyntää eksotiikkaa sekä potentiaalisille tanssinharrastajille että yleisölle. Myös salsan yllirajaisuutta tutkinut Sheenagh Pietrobruno (2006, 90–94) kirjoittaa eksotisoimisilmioista. Itsensä eksotisoimiseksi hän kutsuu sitä, kun yllirajaisen tanssimuodon ”kotikulttuurista” kotoisin oleva opettaja antaa ymmärtää, että hän oman kulttuurisen taustansa ansiosta pystyy opettamaan tanssimuotoaan parhaiten. Yhdeksi syyksi tällaisiin eksotisoiviin perusteluihin näen salsan ja muiden yllirajaisen tanssimuotojen opetuksen markkinoinnin ja taloudellisten etujen tavoittelun, joihin Pietrobrunokin viittaa (2006, 90–94). Esimerkiksi Pietrobrunon tutkimia salsa ja sen opettaminen on maailmanlaajuista ja kilpailu oppilaista on kovaa. Ehkä on hyvä kilpailuvaltti markkinoida tanssin opetusta ”autenttisten” opettajien avulla, vaikka heillä ei aina edes olisi opetuskokemusta. Kulttuuritaustasta tulee tällöin opetustaitoa tärkeämpi hyvän opettajan peruste.

Saamelaisuutta tutkineen norjalaisen Stein Roar Mathisenin (2004) mielestä kulttuuristen ajattelutapojen taustalla olevien etnisten suhteiden analyysi on tärkeää. Näin voidaan purkaa valtakulttuurin tuottamia myyttejä ja mielikuvia, joita tosin vähemmistö-kulttuurit itsekin välillä hyödyntävät esimerkiksi poliittisista tai taloudellisista syistä, kuten edellä kirjoitin. Vaarana on, että toisen kulttuurin erilaisuuden ”juhlominen” muuttuu lopulta sen eksotisoimiseksi, jopa jonkinlaiseksi museoimiseksi. Tällaisessa tilanteessa omasta kulttuurista poikkeavat kulttuurit voidaan nähdä paikoilleen pysähtyneiksi ja seremoniaalisiksi elämänmuodoiksi, kun taas länsimainen tapa elää nähdään kehittyneeksi ja muuttuvaksi. Tanssinopettaja voi kulttuurisensitiivisen pedagogiikan avulla pyrkiä saamaan tanssijoiden huomion kiinnitettyä tällaisiin yleistäviin käsityksiin.

5.2.2 Kokemuksellinen oppiminen tanssinopetusta suuntaamassa

Kun kulttuurisensitiivisyys toteutui flamenco-opettajien pedagogiikassa lähinnä kriittisen konstruktivismin avulla, oli länsiafrikkalaisten tanssien opettajien ja toisen itämaisen tanssin opettajan oppimiskäsitys lähimpänä kokemuksellista oppimista. Nämä opettajat painottivat sitä, että tanssijoilla on liikkeiden toteuttamisessa paljon vapauksia. Oppimisenäkemyksen suuntaisesti opettajat halusivat tarjota tanssijoille runsaasti liikekokemuksia. Konkreettisiin liikekokemuksiin pääsemiseksi tanssittava liikemateriaali oli erityisesti tunnin alussa helpohkoa, jotta tanssijat pystyivät osallistumaan siihen erilaisin taidoin.

Miten mä nyt sanoisin, tää on hyvin kokonaisvaltaista liikettä, mikä ei tarkoita ettei muut olisi. Tässä pääsee heti tanssimaan, eikä tarvi opetella mitään tiettyä liikettä ensin puolta vuotta. Mä pistän ihmiset ensin tekemään ja opetan sitten vähitellen. Ja kerron, mistä tanssi on kotoisin ja siitä ympäristöstä. Mutta kerron myös, että nykyään tanssit kehittyä koko ajan siellä paikan päälläkin, että tanssitaan eri tavalla siellä kylässä, mistä se on lähtöisin ja kun se muuttaa paikkaa tanssitaan taas eri tavalla. (Länsiafrikkalaisten tanssien opettaja.)

Kokemuksellisen oppimisenäkemyksen pohjalta ymmärrettynä tekeminen sellaisenaan tai elämysten tarjoaminen ei kuitenkaan vielä riitä tanssijoiden kulttuurikuvan laajentumiseen ja tanssin ymmärtämiseen osana laajempaa kulttuuri-

kokonaisuutta. Opettajien käsityksissä ja pedagogiikassa tunnistin Kolbin (1984, 40–42) ajatuksen, jonka mukaan kasvu lähtee liikkeelle konkreettisesta kokeuksesta ja oppiminen etenee toimintaa reflektoiden kohti ilmiöiden teoreettista ymmärtämistä. Opettajat keskustelivat tanssijoiden kanssa muun muassa kulttuurien välisistä eroista ja yhtäläisyyksistä niiden havaintojen pohjalta, joita he olivat tanssimatkoillaan esimerkiksi Egyptissä ja Guineassa tehneet.

On vaikea sanoa, miten paljon opettajat pyrkivät tietoisesti tukemaan tanssijoiden reflektiota Kolbin tarkoittamalla tavalla. Tanssien kulttuuritaustojen esittelemisen yhtenä tarkoituksena oli tukea tanssijoiden tanssi-ilmaisua. Tästä on esimerkkinä se, miten opettajat kuvasivat länsiafrikkalaisen Dundunba-tanssin vaativan voimaa, koska tanssi tunnettiin alun perin vahvojen miesten ja orjien tanssina. Opettajien haastattelu- ja videoaineiston perusteella näytti kuitenkin siltä, että opettajat halusivat antaa sysäyksen myös tanssijoiden omaan reflektioon. Tulkintaani tukee mielestäni myös seuraavan opettajan haastattelusitaatti:

Musta se on aika arvokas asia semmoinen oma oivallus, että se tulee silloin kun se tulee. Sen tueksi tanssijat tarvitsevat kuitenkin tietoa ja kokemusta ja materiaalia. Joku ideahan tulee silloin, kun se tulee, mutta sitten myöhemmin huomaa, että se on ollut tuloillaan ja se on ollut valmistumassa jo pitkän aikaa. Joskus se tarvii enemmän käytännön työtä ja tietoa. (Länsiafrikkalaisten tanssien opettaja.)

Opettajien toimintaan kytkeytyi selvästikin tanssijoiden reflektion herättely, jotta he oivaltaisivat, millaisia kulttuurisia ennako-oletuksia heillä oli. Tässä tutkimuksessa tanssijat kirjoittivat kokemuspäiväkirjoja, jolloin he palasivat kirjoittaessaan kokemuksiinsa uudelleen ja tulivat myös näin tietoisemmiksi käsityksistään, uskomuksistaan ja ajattelutavoistaan. Tanssimisen jälkeinen reflektointi saattoi vaikuttaa siihen, että tanssijat ottivat omat ajattelutapansa tavanomaisesta kriittisemmin huomion kohteeksi. Kulttuurikasvatuksen näkökulmasta kyky itsereflektioon on tärkeä edellytys merkitysperspektiivin muuntumiseen. Reflektion pohjalta yksilö voi luoda erottelukykyisemmän ja kattavamman käsityksen omista käsityksistään ja toiminnastaan (vrt. Mezirow 1996, 8).

Kokemukselliseen oppimiseen kytkeytyvässä opetuksessa länsiafrikkalaisten tanssien opettajat ja toinen itämaisen tanssin opettajista painottivat opetuksessaan flamenco-opettajia enemmän tanssijoiden välistä vuorovaikutteisuutta ja yhdessä tekemistä. Opettajien ajatuksena oli, että jokainen tanssija tuo yhteisöön oman energiansa ja panoksensa. Yhdessä tekemistä opettajat pyrkivät tukemaan muun muassa sellaisilla käytännön opetusjärjestelyillä, joihin kuuluivat parin kanssa katsekontaktissa tanssiminen, piirimuodostelmassa tanssiminen ja ryhmäkoreografiat, joissa pyrittiin kommunikoimaan toisten kanssa liikkeellisesti. Se, että opettajat rakensivat ryhmäläisten välistä vuorovaikutusta erilaisin konkreettisin tavoin, synnytti näkemykseni mukaan yhteisöllisyyden kokemuksia. Tästä on esimerkkinä seuraavan itämaisen tanssin harrastajan päiväkirjasitaatti:

Oloni oli pitkästä aikaa varma ja vapautunut. Tanssimme koreografiaa toisten kanssa vastakkain. Pidän tunteesta, jossa saan yhteisöllisen kokemuksen. (Itämaisen tanssin harrastaja.)

Edellä olevassa kuvauksessa tanssija kirjoittaa tunteistaan. Tunteiden tasolla tapahtuvan reflektion ajattelen osaksi kokemuksellisen oppimisen ajatusmaailmaa. Kolbin (1984, 40–42) kehämallia mukaillen tanssijan konkreettinen kokemus synnytti tässä perustan sitä seuraaville havainnoille ja reflektoinnille. Tanssija kuvasi välitöntä tunnetilaansa antaen sille merkityksiä. Reflektioon kuuluu oman ajattelun merkityssuhteiden tutkimista. Merkityssuhteiden avulla tanssija voi lisätä ymmärrystään siitä, millainen hän on ja miten hän eri tilanteissa kokee. Kyse on pitkälti merkityssuhteiden selkiyttämistä itselle. (Vrt. Mezirow 1996.)

Kokemuksellisen oppimisen ja etenkin Kolbin (1984, 40–42) kehämallin soveltamista näen osin myös siinä tavassa, miten opettajat antoivat palautetta. Etenkin alkulämmittelyissä tanssijat seurasivat enemmän opettajien näyttämiä liikkeitä ja jäljittelivät niitä. Kun tunti eteni pidemmälle ja harjoiteltiin koreografiaa, opettajat korostivat enemmän tanssijoiden omaa oivallusta liikkeen löytämisessä. Tällöin tanssijat saivat aikaa omiin liikekokeiluihin. Palautetta opettajat antoivat liikkeiden toteuttamisesta sanallisesti, mutta myös kehollisesti itse liikkeitä näyttäen. Palautteen jälkeen opettajat antoivat uudelleen tanssijoille aikaa kokeilla liikkeen toteuttamista. Tanssijoiden oma oivallus siitä, millä tavalla liike toteutetaan, näytti olevan opettajien perimmäisenä tavoitteena:

Mähän mielelläni sillein leikkisästi annan ymmärtää tunnilla, että nyt teette niin kuin opettaja määrää. Mutta mä haluan, että ne ihmiset löytää ne asiat itse ja niinkö hakee ja luotan siihen että ne tulee sitten, kun tulee. Että sen liikkeen kautta tanssitunnilla, mut että ne asiat löytyy sitten kun siihen on itse jotenkin valmis. Että semmosta liikkeen tai minkä tahansa oivallusta. Sitä voi tuoda sen kaiken materiaalin esille ja yrittää ohjata ja antaa palautetta, mutta se oivallus tulee sitten kun se tulee tai sitten ei tule. (Länsiafrikkalaisten tanssien opettaja.)

Kuten edellä olevasta kuvauksesta käy ilmi, tanssijoiden oma etsiminen ja löytäminen, oli kyse sitten liikkeestä tai jostakin muusta asiasta, oli opettajille tärkeää. Kulttuurikasvatuksen näkökulmasta tanssijoiden oivaltaminen voi kytkeytyä esimerkiksi siihen, millainen merkitys tanssimuotojen kulttuuritaustoilla on tietyn tanssin tai tyylin liikekieleen ja musiikkiin. Tanssijoiden kulttuurinen kiinnostus tai kiinnostumattomuus oli mietityttänyt opettajia, ja he olivat pyrkinet kehittämään tapoja, joiden avulla tanssijat aktiivisesti kiinnostuisivat kulttuureista. Pitkät luennot eivät sovellu opettajien mukaan tanssitunneille, mutta sanallisesti kerrottu tieto ja kulttuuritiedon yhdistäminen tanssimiseen ovat opettajien mukaan hyviä tapoja opettaa:

Mun tanssioppilaat on kauhean avoimia ja oppivaisia.. Niin, he on niinkö niin kiinnostuneita, ne niinku imee kaiken. Ja jos mä kerron jostain rytmistä, nin he todella keskittyy siihen. Kiinnostumattomuutta mä en oikeastaan havaitse...semmoista on, että oppilaat spontaanisti myös kyselee. (Itämaisen tanssin opettaja.)

Pidän selvänä sitä, että kokemus itse ei synnytä kasvua ilman tanssijoiden omaa kiinnostusta. Kasvu on yllirajaisten tanssimuotojen yhteydessä esimerkiksi kriittistä pohdintaa siitä, millaiset asenteet meillä on toisia kulttuureita kohtaan ja miten me kulttuureja arvotamme. Parhaimmillaan kasvu johtaa Deweyn ja Kolbin tarkastelutavan mukaisesti uusiin ajattelumalleihin ja toimintatapojen muutokseen. (Dewey 1996/1925/LW, 1 luku 9, 1996/1934/LW 10; Kolb 1984, 40–42.)

Opettajien käsityksissä ja pedagogiikassa havaitsin kokemuksellisen oppimisen piirteiden lisäksi myös kehollisen oppimisen periaatteita. Kehollisessa oppimisessa on kokemuksellisen oppimisen tapaan lähtökohtana kokemus, mutta kyse on nimenomaan kokemuksesta, joka syntyy kehollisen toiminnan kautta. Kehollinen kokemus voi nousta reflektion avulla tietoisuuteen ja kielen tasolle. (Vrt. Anttila 2009a; Rouhiainen 2011.) Myös sosiaalinen vuorovaikutus on kehollisessa oppimisessa keskeistä, mikä käytännön oppimistilanteessa tarkoittaa esimerkiksi opettajan ohjausta.

Myös tutkittavien opettajien käsityksissä oli viitteitä siitä, miten heidän mielestään ajattelu ja tanssiminen kietoutuvat toisiinsa. Tämä näkyi esimerkiksi opettajien tavassa tulkita, miten tanssijoiden kulttuurinen ajattelu laajenee liikkeen ja tanssin avulla. Kehollinen kokemus kytkeytyi näin opettajien näkemyksen mukaan myös käsitteelliseen ajatteluun. Kulttuureiden hahmottamisesta ja tulkitsemisesta sekä niiden yhteydestä tanssijoiden kehollisuuteen puhuu seuraavakin opettaja:

Mä yritän aika paljon ensin tehdä kaikki liikkeen kautta. Kyllä se liike varmaan laajentaa semmosta suomalaista kulttuurillista ajattelua. Ja ihan semmoinen mikä on jo, ei varmaan nykynuorille enää niin vieras, mutta esimerkiks mun äidin ikäpolvelle se, että lantiota ei saanut heiluttaa ollenkaan ja se piti vetää mahdollisimman olemattomiin. Ja kun tässä tanssissa on tärkeitä et sitä takapuolta kanssa käytetään. Kyllä se varmaan avartaa tanssijoiden näkemystä maailmasta siinä, että et ei oo sellanen kuin nää entisaikaiset lähetyssaarnaajat sanoi, että tämmöstä täysin villiä ja seksuaalista, tämmöistä joka ei välttämättä pitänyt ollenkaan paikkaansa tai hyvin vähän. Että voi olla tämmöistä tanssin riemua tai vartalon liikutusta ilman, et se olis jotenkin tuomittavaa. (Länsiafrikkalaisten tanssien opettaja.)

Kulttuurikasvatuksen näkökulmasta kriittinen konstruktivismi, kokemuksellinen oppiminen ja sen taustalla vaikuttava Deweyn pragmatismi voivat kaikki näkemykseni mukaan erilaisin painoituksin tukea kulttuurista tietoisuutta ja kulttuurisen lukutaidon oppimista. Keskeistä kulttuurikasvatuksen kannalta on se, että sekä opettajat että tanssijat ovat kiinnostuneita muuttamaan ajattelutapaansa tanssiliikkeitä ja konkreettista tanssimista laajemmaksi. Pidän tärkeänä myös itsestään selvinä pidettyjen oletusten ja uskomusten tunnistamista ja niiden kriittistä reflektointia. Arki ajattelu perustuu usein oletuksiin, joiden avulla maailmaa jäsennetään. Tanssijoiden merkitysperspektiivin ja kulttuurikuvan avartuminen edellyttää kuitenkin arki ajattelun yli menevää reflektointia:

No mä ajattelen että ihminen on vaan itessään ihmeellinen (naurua). Mitä ihmiselle voi tapahtua, kun se rupee tanssimaan, niin ei sitä tulis ihan äkkiseltään ajatelleeksi, että kuinka paljon tanssiminen voi vaikuttaa siihen, minkälainen se ihminen on, niin ulkoisesti kuin että miten sisäisesti sen maailma muuttuu. Ja opettajana semmoisten asioiden todistaminen vuosi toisensa jälkeen, viikko toisensa jälkeen, se on niinku aivan käsittämätöntä. Että ihmiset raportoivat ja kertovat elämänmuutoksistaan ja ajatustapojen muu-

toksista. Et esimerkiksi just tällaiset asiat suvaitsevaisuuden lisääntymisestä. (Itämaisen tanssin opettaja.)

Viittasin aikaisemmin siihen, että opettajat olivat välillä myös huolissaan siitä, että he saattavat tahattomasti vahvistaa kulttuurisia stereotypioita. Pelko liittyi osittain oppimiskäsityksiin ja niiden soveltamiseen käytännössä. Konkreettisen tekemisen arvostaminen ja tanssimuodon esittäminen kaikille soveltuvana matalan kynnyksen lajina voivat opettajien mukaan saada tanssijat etenkin harrastuksen alussa ajattelemaan, että kyse on vain helposta ja hauskasta liikunnasta eikä vakavasti otettavasta tanssimuodosta. Erityisesti länsiafrikkalaisten tanssien opettajilla oli tästä ristiriitaisia ajatuksia. Opettajien mukaan Suomessa arvostetaan monissa liikuntalajeissa liikaa tekniikkaa ja taitoa. He haluavat tarjota vaihtoehdon, jossa jokainen pääsisi heti alussa mukaan tanssimiseen ainakin jollakin tavalla. Myöhemmin taitoja aletaan hioa. Toisaalta tanssin opettaminen matalan kynnyksen lajina voi opettajien mukaan vahvistaa stereotyyppistä käsitystä siitä, että tanssimuodossa ei tekniikalla ja taidolla ole suurta väliä. Tämä voi johtaa ajatukseen, että tärkeintä on ”hyvä meininki ja villisti soivat rummut”, ja jopa mielikuvaan tanssin ”primitiivi-syydestä”. Ajatuksistaan kertoo seuraavassa länsiafrikkalaisten tanssien opettaja.

Toi on vähän ristiriitainen juttu, koska tavallaan mä haluaisin olla purkamassa sitä mielikuvaa, että afrossa sais mennä ihan miten vaan. Vähän ristiriitaista, koska jos mä pitkäjänteisesti ajattelen mun opetusta, niin mä haluaisin tuoda ihmisille kyllä julki että tässä tekniikassa riittää harjoittelemista tosi tosi paljon. Että aina voi tutkia yhden tanssin tekniikkaa, ilmaisua ihan mielettömän pitkälle ja sitten taas lähteä sille samalle reissulle uudestaan. Että tavallaan niinkö ihanaa on, että ihmiset aika alussa saa liikkeestä kiinni afrossa, että haluaisi antaa sellaista kivaa ja vapautta, mutta haluan ihmisten edistyessä tuoda siihen, että katotaanpa nyt että mitä tässä oikeasti pitäisi tapahtua. (Länsiafrikkalaisten tanssien opettaja.)

Eksotiikkaa ja stereotypioita voidaan pohtia monesta näkökulmasta. Ruotsalainen Karin Högström (2010, 14, 183) on esittänyt ajatuksen, että stereotyyppisyydestään huolimatta positiivinen orientalismi voi auttaa kulttuurisessa kohtaamisessa pääsemään toisen kanssa kosketuksiin. Hän puhuu itämaiseen tanssiin liittyvästä orientalismista, mutta ajatusta voi mielestäni laajentaa koskemaan muitakin tutkimiani tanssimuotoja. Högströmin mainitsema positiivinen orientalismi voi olla osittain myönteinen asia, mutta ajattelen silti, että tanssinopettajan tehtävänä on nostaa päivänvaloon stereotypioita, jotka voivat yksipuolistaa tanssijoiden näkemystä myös niiden ”kotikulttuureissa” asuvista ihmisistä. Lisäksi stereotypiat saattavat johtaa siihen, että tanssiminen jää lopulta vain yksipuoliseksi ja pinnalliseksi ”Toisen” jäljittelyksi. Myöskään tutkimani opettajat eivät pitäneet stereotypioita erityisen ”kannatettavina”. Vaikka eksotiikka olisi aluksi saattanut tuoda tanssinharrastajia myös heidän tunneilleen, pyrkimys sen purkamiseen oli suuri.

Vieläkin on sellaista käsitystä, että afrikkalainen tanssi on primitiivikulttuurin ilmaisua, jonka takia asiasta pitää puhua tunneilla. (Länsiafrikkalaisten tanssien opettaja.)

5.2.3 Somaattinen lähtökohta pedagogiikalle

Tanssinopettajien käsityksistä minulla on vielä käsittelemättä yhden opettajan, toisen itämaisen tanssin opettajan, näkemykset. Muiden tutkittavien opettajien tapaan hänkin piti tanssiharjoittelua tärkeänä osana kulttuuristen stereotyyppien vähentämisessä. Opettaja oli miettinyt erityisesti sitä, miten sekä ”suuri yleisö” että tanssijat saattavat ymmärtää itämaisen tanssin symboliikan, kuten sen estetiikan sekä herkän, vihjailevan elekielen, usein ylieroottiseksi. Myös asut, musiikki, ilmaisu ja naisellisena pidetty symboliikka poikkeavat monista länsimaissa muotoutuneista tanssimuodoista, minkä vuoksi itämainen tanssi tulkitaan opettajan mukaan usein ei-vakavasti otettavaksi. Kun tanssin liikekieltä ja ilmaisuja harjoitellaan, tanssimuotoon liittyvä symboliikka tulee opettajan mukaan parhaiten tutuksi oman kehon kautta ja samalla siitä hälvenee erikoisuuden leima. Tanssimuodon symboliikkaan tutustuttaminen on mielestäni tärkeää kulttuurisen lukutaidon kehittymisen kannalta. Opettaja kuvaa näkemyksiään seuraavasti:

Ajattelen, että kaikilla näillä etnisillä tansseilla on vähän oma maineensa ja itämaista tanssia pidetään kaikkein eroottisempänä, semmoisena salaperäisen seksikkäänä, hunnutettu ja vähissä pukeissa oleva nainen. Että siinä ei niinku tehdään naisesta niin salamyhkäistä. Ehkä just se, että siksi ei ymmärretä että tää on niinkö ihan työtä vaativaa ja harjoiteltavaa toimintaa. (Itämaisen tanssin opettaja.)

Opettajan käsityksessä ja pedagogiikassa näkyi muita opettajia enemmän painotus kehon kuunteluun. Hänen puheessaan korostui se, miten eri kehon osat ovat yhteydessä toisiinsa, miten liikkeet kytkeytyvät keskivartaloon ja miten tanssijoiden kannattaa kuulostella, miltä liikkeet tuntuvat. Tulkintani on, että opettaja pyrki johdattamaan tanssijat aistimaan oman kehonsa tuntemuksia ja tulemaan tietoisemmiksi kehonsa toiminnasta. Opettaja käytti opetuksessaan paljon myös mielikuvia siitä, millä tavalla liikkeet oli tarkoitus toteuttaa. Hänen pedagogiikassaan näen tavoitteita, jotka liittyvät kehon ja mielen yhdistämiseen ja kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan eli keholliseen oppimiseen. Erityisesti keholliseen oppimiseen kytkeytyvä somatiikka näkyi opettajan ajattelussa ja pedagogisessa toiminnassa.

Yhdysvaltalainen tanssintutkija Anne Burnidge (2012), joka on kirjoittanut somaattisen lähestymistavan soveltamisesta tanssipedagogiikkaan, pitää suuntauksen keskeisinä periaatteina tutkimani opettajan tapaan tanssijoiden tietoisuutta omasta kehostaan ja itsetuntemuksen lisäämistä. Somaattisen lähestymistavan tärkeän johtoajatuksen mukaisesti Burnidge rohkaisee tanssijoita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Hän kuvaa osuvasti opettajan olevan somaattisen pedagogiikan näkökulmasta opas ja kanssamatkustaja, joka tukee tanssijoita löytämään oman oppimispolkunsa. Tätä näkökulmaa myös tutkimani itämaisen tanssin opettaja piti opetuksessaan tärkeänä:

Arvostan kaikkien, joskus liikaakin, kaikkien oikeuksia olla millaisia he ovat. Että ei tarvii olla samanlainen. Jokainen ihminen on laulun arvoinen. Jokainen oppii omalla tavalla. Erilaisten oppijoiden ohjekirja on vähän idea, että siksi käytän monenmoista mielikuvaa ja lähestymistapaa, että mahdollisimman moni pystyis pääsemään mukaan

siihen, mitä ollaan tekemässä. Ja musta on ihanaa, että kun mä koen et mun tunneilla oppilaat kyllä uskaltaa kysyä. (Itämaisen tanssin opettaja.)

Miten itämaisen tanssin opettajan somaattinen lähestymistapa on sovellettavissa kulttuurikasvatuksen tavoitteisiin? Hän pohti tanssijoiden kanssa esimerkiksi sitä, miten ristiriitaisesti ammatikseen tanssivaan naiseen saatetaan Egyptissä suhtautua. Tällaiset pohdinnat liittyvät kriittiseen ja refleктоivaan kulttuurikasvatukseen. Yhteyksiä somaattiseen lähestymistapaan en niistä aivan helposti löydä. Kuten aikaisemmin mainitsin, opettajien oppimiskäsitykset eivät rajaudu vain yhteen käsitykseen, vaan liukuvat ajattelutavasta toiseen.

Sen sijaan opettajan soveltaman somaattisen lähestymistavan ja tanssi-ilmaisua tukevan kulttuuritietouden opettamisen välisiä yhteyksiä on helpompi havaita. Opettaja opetti liikkeitä kehon tuntemuksia painottaen, ja samalla hän kuvasi liikkeiden ja tanssin kytköksiä kulttuuriin. Hän kertoi, missä tilanteissa tanssia tanssitaan Egyptissä ja millainen merkitys esimerkiksi perinteisissä yhteyksissä käytetyllä tanssiasulla voi olla tanssijan liikkeille. (Ks. Liite 8.) Tärkeänä lähtökohtana olivat kuitenkin tanssijoiden omat tanssiin liittyvät tulkinnat. Opettaja siis yhdisti omalla tavallaan somaattista lähestymistapaa kulttuuritiedon opettamiseen:

Tulee kerrottua kulttuurista aina johonkin liikkeeseen liittyen, että miltä se liike näyttää ja miksi se näyttää siltä. Mä käytän ite sitä, että mä luon paljon mielikuvia. Ja kerron saman asian eri kautta. Lähestyn sitä lihaksista tai sitten ulkonäöstä tai tunteesta. Että miltä se vois tuntua se liike. Yritän ainakin. Eihän meistä kaikista tunnu samalta, eikä me tulkitse musiikkiakaan samalla tavalla. Yritän antaa oppilaille vinkkejä ja pötkkimistä omaan suuntaan. (Itämaisen tanssin opettaja.)

Opettaja painotti myös itämaisen tanssin liikekielen ja musiikin estetiikkaa ja niistä nauttimista. Näen näiltä osin opettajan pedagogisessa ajattelussa paljon yhtymäkohtia Richard Shustermanin (1997) esittelemään somaestetiikkaan. Shustermanin mukaan käytännöllisen somaestetiikan alueella voidaan kehollisten harjoitusten tekemisen ja kehon toiminnan havainnoimisen avulla parhaimmillaan edetä kohti parempaa itsetuntemusta ja kehotietoisuutta. Itämaisen tanssin opettajan opetuksessa tulkitsen tärkeäksi myös esteettisten kokemusten ja aistisuuden merkityksen; niitä Shusterman esittää myös mahdollisiksi tiedon muodostuksen perustaksi. Tiedon muodostamisen kannalta yhtäläisyyksiä löydän myös kokemuksellisen oppimisen ja somaestetiikan välillä, vaikka ne eivät teoreettisesti asetukaan samaan viitekehykseen. Molemmissa oppijan kokemus on tiedonmuodostamisen kannalta keskeistä.

Kiintoisana oman tutkimukseni kannalta pidän sitä, miten tanssia harjoittamalla voitaisiin oppia ymmärtämään kehoa sosiaalisuuteen ja kulttuurisuuteen liittyvänä ilmiönä, kuten Shusterman esittää. Voisiko ymmärrys kytkeytyä juuri siihen, miten tutkittava itämaisen tanssin opettaja yhdisti tanssimuodon kulttuuritaustaa kehon sisäisten aistimusten ja tuntemusten kuunteluun?

Myös itämaisen tanssin opettajan antamassa palautteessa näkyi hänen somaattiseen lähestymistapaan ja hyvinvointilähtökohtaan kytkeytyvä opetus-
tapansa. Palautteen tärkein tavoite oli ohjata siihen, että tanssijat toteuttaisivat liikkeitä turvallisesti omaa kehoaan kunnioittaen. Toisena tärkeänä tavoitteena

opettajalla oli palautteen avulla ohjata tanssijoita nauttimaan liikkeistä. Jälkimmäisessä opettaja kiinnitti huomiota erityisesti siihen, että jokainen voisi iästään ja ulkomuodostaan riippumatta kokea liikekielen kauneutta ja nauttia muista esteettisyyteen liittyvistä tanssin ja musiikin osa-alueista.

Tanssintutkija Clyde Smith (1998) kirjoittaa mielenkiintoisesta näkökulmasta, jonka mukaan yhdeksi somaattisen lähestymistavan käyttämisen esteeksi voivat osoittautua tanssijoiden odotukset tietynlaisesta pedagogiikasta. Tanssijat saattavat hänen mukaansa osallistua autoritaarisella otteella pidetyille tunnille mieluummin kuin somaattista lähtökohtaa painottavaan opetukseen. Syyinä tähän voi olla se, että opettajakeskeisessä opetuksessa oppijan ei tarvitse ottaa omasta oppimisestaan vastuuta yhtä paljon kuin somaattista lähestymistapaa soveltavan opettajan tunneilla. Lisäksi tanssijoilla voi olla mielikuva siitä, että tanssinnoppimiseen kuuluu perinteinen, autoritaarinen opetus. Tanssijat voivat jopa odottaa tanssinopetuksen olevan kontrolloivaa ja epäilevät siksi vähemmän autoritaarisen opetustyylin toimivuutta.

Green (2001) muistuttaa, että hyvistä tarkoituseristä huolimatta somaattista lähestymistapaa ei voi pitää tanssipedagogiikan haasteisiin vastaavana pelastusrenkaana. Olen samaa mieltä Greenin kanssa siitä, että somaattisella lähestymistavalla voi silti olla paljon tarjottavaa tanssijoiden henkilökohtaiselle kasvulle mukaan lukien kinesteettisen aistin kehittyminen ja itsetuntemuksen lisääntyminen.

Tämän tutkimuksen perusteella uskaltaisin esittää, että kehon aistimista ja kuuntelua painottava opetus tukee tanssijoita arvostamaan itseään ja omaa kehoaan. Näkemykseni perustan edellä kuvaamani tanssinopettajan tunneille osallistuvien tanssinharrastajien kokemuspäiväkirjoihin, joissa he kuvasivat löytäneensä tanssiharjoittelun kautta monia myönteisiä asioita, kuten lisääntyneen itsearvostuksen.

Tässä luvussa olen käsitellyt sitä, miten erilaisten tanssi- ja oppimiskäsitysten avulla kulttuurikasvatus voi toteutua. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien persoonalla, omilla kokemuksilla tanssin oppimisesta ja koulutuksella lienee ollut vaikutusta heidän pedagogisiin käsityksiinsä ja käsityksiin tanssimuodon kulttuuritaustan merkityksestä opetuksessa. Opettajien koulustausta vaihteli kasvatustieteen ja humanistisen alan koulutuksista fysioterapeutin ja pilates-ohjaajan tutkintoihin. Vaikka opettajilla ei ollut tanssinopettajakoulutusta, katson heidän muulla koulutustaustallaan olleen vaikutusta muun muassa siihen, että he olivat tietoisia erilaisista oppimisteorioista, kuten konstruktivismista. Konstruktivismi on ollut Suomessa jo pitkään eniten hyödynnettyjä oppimisteorioita, josta on myös runsaasti kirjallisuutta ja oppikirjoja. Konstruktivismi oli tuttu myös tutkimukseen osallistuneille opettajille, mutta kokemukseni mukaan se näyttää olevan yleinen oppimiskäsitys myös laajemmin tanssinopettajien keskuudessa. Sen sijaan somaattinen lähestymistapa ja kehollisen oppimisen periaatteet eivät olleet opettajille käsitteellisesti yhtä tuttuja, vaikka he myös niiden periaatteita osin toteuttivatkin.

Suomalaisessa tanssipedagogiikassa keho-mieli-yhteys, kokonaisvaltaisuus ja somaattiset lähestymistavat ovat olleet vahvasti esillä jo vuosien ajan.

Niistä on puhuttu paljon myös esimerkiksi joogan yhteydessä, minkä vuoksi tutkimukseen osallistuneet opettajat suomalaiseseen tanssiyhteisöön kuuluvina ovat varmaankin jollakin tavalla tulleet tietoisiksi kehollisen oppimisen ja somatiikan tavoitteista.

Viimeisenä tässä luvussa esittelemäni itämaisen tanssin opettaja oli opiskellut tanssimuotoaan enimmäkseen Suomessa egyptiläisten opettajien johdolla. Kaikki muut tutkittavat opettajat olivat opiskelleet tanssia vuosien tai jopa vuosikymmenten ajan pitkiäkin aikoja niiden ”kotimaissa”. Osin vähäisemmän Egyptissä tapahtuneen opiskelun vuoksi itämaisen tanssin opettaja oli tulkintani mukaan kehittänyt muista opettajista poikkeavan tavan opettaa. Häinkin tosin esitteli muiden opettajien tapaan tunneillaan kulttuurista tietoutta, mutta kytki sen kehon kuunteluun. Opetuksen lähtökohdat liittyivät vahvasti opettajan omiin kehollisiin tuntemuksiin. Opettaja kirjoitti päiväkirjaa jokaisen pitämänsä tanssitunnin jälkeen. Siihen hän kirjasi tuntemuksiaan siitä, miltä jokin liike oli tuntunut omassa kehossa ja millaiset liikelaadut olivat aiheuttaneet esimerkiksi kipuja. Näitä päiväkirjaan kirjoittamiaan huomioita hän hyödynsi opetuksessaan kehottaen myös tanssinharrastajia kuulostelevaan kehonsa tuntemuksia. Tällä tutkimukseen osallistuneella itämaisen tanssin opettajalla ei ollut kasvatustieteen, fysioterapian tai kehonhuoltomenetelmien koulutusta, jonka vuoksi hän oli kertomansa mukaan joutunut itse tekemään paljon töitä oman kehonsa ja opetuksensa kehittämiseksi.

Kaikki tutkittavat opettajat olivat päätyneet opettajiksi oman pitkäaikaisen tanssinharrastuksensa kautta. Siksi näyttää luonnolliselta, että heidän opetuksessaan oli paljon kokemuksellisen oppimisen periaatteita; olivathan he itse oppineet tanssia aktiivisten käytännön kokeilujen avulla. Myös kehollinen oppiminen, jonka piirteitä näkyi osin kaikkien opettajien pedagogisissa lähtökohdissa, sisältää paljon kokemuksesta oppimista.

Suomessa on vielä suhteellisen vähän flamencon, itämaisen tanssin ja länsiafrikkalaisten tanssien opettajia. Opettajat ovat paljon toistensa kanssa tekemisissä, esimerkiksi samojen kansainvälisten opettajien koulutuksissa. Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että toista itämaisen tanssin opettajaa lukuun ottamatta saman tanssimuodon sisälle on muodostunut jonkinlainen ”konsensus” siitä, millä tavalla tanssimuotoa tulisi opettaa. Kokoavasti mainitsen vielä aikaisemminkin sanotun asian: yhteisenä piirteenä kaikille opettajille oli tanssimuodon kulttuuritaustan tärkeä merkitys opetuksessa.

Seuraavassa luvussa kirjoitan identiteetistä, toiseudesta ja voimaantumisesta käsitellessäni tanssijoiden kokemuksia.

5.3 Tanssinharrastajille merkitykselliset avainkokemukset

Vaikka tanssinharrastajien kokemukset olivat yksilöllisiä, heidän päiväkirjoissaan toistuivat samat teemat. Tulkitsen sen niin, että kehon ja tanssimisen välityksellä tapahtuva kulttuurien keskinäinen vertaaminen muodostui tanssinharrastajille yhdeksi merkityksellisimmistä kokemuksista, kun he pohtivat suoma-

laisten ja tanssimuotonsa ”kotimaan” kulttuurin eroja ja yhtäläisyyksiä. Tanssijat olivat kulttuurirajat ylittäviä tanssimuotoja tanssiessaan suomalaisen ja tanssimuotonsa ”kotikulttuurin” välitilassa. Tämä sai heidät katsomaan myös suomalaista kulttuuria uudella tavalla. Ylönen (2004, 21–22) kirjoittaa, että tanssi voi mahdollistaa symbolisesti toisin näkemisen ja ajattelemisen. Tanssin kehollisuuteen sanattomana dialogina sisältyy kulttuurisia merkityksiä, ja sen monimuotoisuus tekee mahdolliseksi rajojen ylittämisen. Rajojen ylittäminen voidaan nähdä vanhojen ajattelutapojen hylkäämisinä ja kyseenalaistamisena. Keskeistä on, että rajojen ylittämisen avulla asiat voidaan nähdä uudella tavalla. (Saarnivaara 2003.)

Kulttuurisessa dialogisuudessaan tanssi mahdollistaa myös valtakulttuurin kyseenalaistamisen ja marginaalisuuden näkyväksi tekemisen (Ylönen 2004, 21–22). Ylösen tulkinnoilla katson olevan yhtymäkohtia omaan tutkimukseeni. Tutkittavat olivat alkaneet havaita ja kulttuurisen dialogin vaikutuksesta myös kritisoida suomalaiselle kulttuurille tyypillisinä pitämiään arvostuksia, kuten ulkonäkökeskeisyyttä. Tanssijat saivat mielestäni myönteistä vahvistusta identiteetilleen harrastamiensa tanssimuotojen avulla.

Vaikka tanssimuotojen kulttuurikehykset on tanssimiselle arvostettu lähökohta, tanssijat pyrkivät löytämään väylän myös omanlaiseensa, persoonalliseen ilmaisutapaan. Ilman sitä tanssitaitojen ja -ilmaisun kehittyminen tanssijoiden mukaan pysähtyy ja ei-suomalaisesta kulttuurista lähtöisin olevan tanssimuodon tanssiminen jää pinnalliseksi jäljittelyksi. Omaa ilmaisutapaa tanssijat hakivat erityisesti läheisestä elinpiiristä ja omista kokemuksistaan. Niitä hyödyntämällä he tunsivat pääsevänsä tanssimisessa syvemmälle. Päiväkirjoissa esiintyi myös vastakkaisia, toiseuteen liittyviä kokemuksia, joissa tanssijat kyseenalaistivat muun muassa oman tanssitaitonsa sen vuoksi, että he ovat suomalaisia. Toiseuden kokemuksia pidän tärkeinä avainkokemuksina ja tarkastelen niitä tarkemmin seuraavassa luvussa muun muassa etnisyyden ja identiteetin avulla.

Tanssijoiden myönteiset kokemukset nimesin kolmannessa artikkelissa voimaantumiseksi. Voimaantuminen ilmeni monin tavoin, kuten tunteena, jossa tanssijat kokivat tanssin avulla tavoittavansa arjesta poikkeavia kokemuksia. Tanssimisen fyysisyys ja keholliset mielihyvän tuntemukset sekä flowkokemukset kietoutuivat oman tilan ja ajan löytämiseen. Uusien tanssitaitojen oppiminen sekä tanssin ja musiikin kokonaisvaltainen yhteys ja siihen kuuluvana itsensä ilmaiseminen olivat voimaantumisessa tärkeässä asemassa. Tanssiyhteisön tuki antoi puitteet myös kollektiiviselle tunteelle: jokainen tanssija kertoi tanssien yksilöllistä tarinaa. Käsittelen voimaantumista luvussa 5.3.2, sillä katson sen toiseuden ohella kuuluvan tärkeimpiin avainkokemuksiin.

5.3.1 Toiseus ja identiteetti

Tuntuu siltä, että tanssin suhteen olen aina se outo ulkomaalainen, joka yrittää tanssia afrikkalaista tanssia. Välillä olen melko hyvä, joskus aika naurettava. Koko harrastus vaatii hyvää epäonnistumisen sietokykyä siis kykyä nauraa itselleen. Jossakin kohdassa muistan ajatelleeni, että voi luoja, jos joku länsiafrikkalainen nyt katsoisi tätä hoippumista. Ei

varmaan tunnistaisi kuin musiikista, että hänen tanssejaan tässä tanssitaan. (Länsiafrikkalaisten tanssien harrastaja.)

Minulle tuli hieman yllätyksenä se, että tanssinharrastajat kirjoittivat päiväkirjoissaan melko paljon toiseuteen liittyvistä kokemuksistaan. Edellä oli yksi esimerkki tällaisista kokemuksista. Vuonna 2002 liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimuksessani tutkin afrikkalaisten tanssien tuottamia kokemuksia. Siinä tutkimuksessa lukioikäiset tanssijat kuvasivat samantyyppisiä toiseuden kokemuksia kuin tähän tutkimukseen osallistuneet tanssinharrastajat. (Siljamäki 2002.) Ylirajaisia tanssimuotoja on Suomessa tanssittu jo 1980–1990-luvuilta lähtien. Siksi olin ehkä ajatellut, että ylirajaiset tanssimuodot olisivat tulleet Suomessa tähän mennessä niin tutuiksi ja luontevaksi osaksi tanssikulttuuria, että toiseuden kokemuksia olisi ollut vähemmän.

Lähes jokainen ylirajaisen tanssien harrastaja tutkiskeli jollakin tavalla toiseuteen liittyviä teemoja. Sellainen oli esimerkiksi ”oman ulkomaalaisen taustan” tarkastelu suhteessa toisesta kulttuurista peräisin olevan tanssimuodon harrastamiseen. Pohdinnat koskivat erityisesti omaa kehollisuutta ja tanssimista. (Artikkeli III.) Tällaisia pohdintoja voi olla nähdäkseni vaikeampi käydä läpi, jos ei pääse itse kokemaan ylirajaisen tanssien tuottamia kehollisia kokemuksia. Jotkut tanssijat kuvasivat itseään turisteiksi tai lomamatkailijoiksi toisen kulttuurin tansseja tanssiessaan, kuten seuraava kirjoittaja asian ilmaisee.

Me, jotka harrastamme etnisiä tansseja, olemme aina tanssitunnilla ikään kuin lomamatkalla toisen kulttuurin toimintatapojen piirissä. Emme hakkaakaan halkoja emme poimi viinirypäleitä, emme kirnuo voita, värjää kankaita tai levitä suuria huiveja kuivumaan auringonpaisteeseen. Tosin flamencossakin on tyylilajeja, joissa tullaan selvästi lähemmäksi sellaista suomalaista verenperintöä raskaine maatoineen - esimerkiksi tientos. Ja buleriäksessä löydän aina suomalaisen siivoojajoukon, joka kommentaa muita pois tieltään ja motkottaa niille, kun ne ovat sotkeneet. (Flamencotanssin harrastaja.)

Tanssinharrastajien toiseuden kokemukset liittyivät ennen kaikkea huonommuudentunteeseen heidän verratessaan itseään harrastamansa tanssimuodon ”kotimaissa” asuviin tanssijoihin. Tutkittavat pitivät itseään heikompina tanssijoina nimenomaan kansallisuutensa ja kulttuurinsa vuoksi. Suomalaisessa kulttuurissa tanssijat kuvasivat tyyppilliseksi jalkojen ja käsien liikkeisiin keskittyneen tanssimisen, josta he pitivät esimerkkinä jenkkaa. Tutkituissa ylirajaisissa tanssimuodoissa taas huomiota kiinnitetään paljon keskivartalon, lantion ja rintakehän, liikkeisiin. Keskivartalon liikkeet tuottivat tanssijoille välillä vaikeuksia, ja he ajattelivat syyn olevan suomalaisuudessa. Osa tanssinharrastajista ei ollut tanssinut aikaisemmin mitään niin sanottuja länsimaisia tanssimuotoja, kuten suomalaista kansantanssia. Myös nämä tanssijat kuvasivat kokeneensa länsimaisten tanssimuotojen vaikuttaneen tanssimiseensa. Kolmannessa artikkelissani liitin tällaiset tanssijoiden kokemukset siihen, että kehossa on sosiaalisesta olemisesta syntyneitä erilaisia merkityksiä ja että ymmärrys kehostamme on aina jollakin tavalla kulttuurin konventioiden muokkaamaa. (Ks. Parviainen 1994, 57–62.) Kulttuurin ihanteiden ja konventioiden vuoksi suomalainen ja länsimainen tanssitapa vaikuttavat tanssijoiden tanssikokemuksiin, vaikka he eivät olisi niitä tansseja itse tanssineetkaan.

Osa tanssinharrastajista oli aikaisemmin harrastanut länsimaissa muototuneita tanssimuotoja: balettia, jazztanssia tai nykytanssia. He katsoivat tanssitaustansa helpottavan monella tavoin myös ylirajaisten tanssimuotojen oppimista. Toisaalta he pohtivat sitä, kuinka paljon esimerkiksi balettitaitoihin liittyvät keholliset kokemukset välittyvät kehomuistin avulla ylirajaisten tanssimuotojen tanssimiseen (Casey 2000, 146–147). Tanssimiseen sisältyy monenlaista kehollista tietoa, esimerkiksi taitoihin liittyvää habituaalista tietoa. Kehomuistiin jääneistä länsimaisten tanssimuotojen liikkeistä ja ylirajaisten tanssimuotojen yhdistelmästä syntyy tanssijoiden mukaan uudenlainen hybridi.

Olen pohtinut sitä, millainen sekoitus oma tanssi on länsimaista ja afrikkalaista tanssia. Afrikassa en ole ikinä käynyt, mutta uskon että tanssini on jonkinlainen hybridi perinteistä afrikkalaista tanssia länsimaalaisen tanssin höyryä, sillä olen tanssinut lukuisia länsimaisia tanssilajeja nykytanssista balettiin ja jazziin sekä streetdanceen, lapsena jopa tanhuun – joista kaikista on varmasti jäänyt muistijälki kehoon ja liikkeisiin. (Länsiafrikkalaisten tanssien harrastaja.)

Tanssijan kuvauksessa tulee esille tanssikulttuurien sekoittuneisuus ja se, miltä se tuntuu omassa kehossa. Toiseuden kokemukset eivät olleet tässä päällimmäisiä. Sen sijaan toiseus liittyi pohdintoihin, jotka käsittelivät eri maissa ja kulttuureissa elävien tanssijoiden ruumiinrakennetta ja sen vaikutusta tanssitaitoon. Kaikkien kolmen tanssimuodon harrastajien päiväkirjoissa oli esimerkkejä siitä, kuinka he pitivät tiettyssä kulttuurissa tai maassa elävän tanssijan ruumiinrakennetta tanssitaidon ja -ilmaisun osatekijänä. Seuraavassa kuvauksessa siitä kirjoittaa länsiafrikkalaisten tanssien harrastaja.

Mikään ei näytä niin hienolta kuin afrikkalainen tanssija pitkine raajoineen ”huitomassa” rumpalin soittoon. Ja välillä niin uskomattoman nopeasti. En tiedä onko afrikkalaisessa ruumiinrakenteessa jotain sellaista, mikä tekee tanssista tanssia. Siis jotenkin harkitun huuletonta. (Länsiafrikkalaisten tanssin harrastaja.)

Tutkimuskielessä toiseus on seurausta tietynlaisista näkemisen tavoista. Kyse on usein valtasuhteesta, jossa joku tai jokin ajatellaan erilaiseksi. Toiseuttamiseen liitetään tavallisesti myös se, että itsestä poikkeava ajatellaan jollakin tavoin vähempiarvoiseksi (Löytty 2005a). Tässä tutkimuksessa tutkittavat tanssinharrastajat mielestäni pikemminkin ihailivat ja jopa kadehtivat ylirajaisten tanssimuotojen ”kotimaiden” tanssijoita sen sijaan, että olisivat pitäneet heitä vähempiarvoisina. Bhabha (1994/2004, 94–95, 122) näkee toiseuttamisen kulttuurisen eronteen ristiriitaiseksi prosessiksi, jossa tiedon ja identifioimisen avulla toistuvasti luodaan ”Toinen”, joka on lähes mutta ei kuitenkaan aivan samanlainen kuin itse. ”Toinen” voidaan määritellä joksikin, joka ei edusta valtakulttuuria (Grant & Ladson-Billings 1997, 207–208).

Tanssitaidon mielenkiintoinen suhde kulttuuriin vaatii lisätarkastelua. Voisiko usein kansalliseen ja sen myötä muun muassa kulttuuriseen alkuperään viittaava etnisyyden käsite auttaa toiseuden ymmärtämisessä? *Etnisyys* on käsitteenä moniulotteinen, ja siihen on historian aikana rakentunut monenlaisia jännitteitä. Tässä pohdinnassa rajaan etnisyyden tarkoittamaan kulttuuriin perustuvaa erontekojen systeemiä. Etnisyyden avulla ihmiset erottautuvat muista

ja tekevät eroja muihin. Etnisyys ja kulttuuri liitetään suomalaisessa keskustelussa usein yhteen, kun on kyse ryhmien välisistä suhteista. Käsitys, jonka mukaan myös enemmistöt ovat etnisiä ryhmiä, on tullut yhä tavallisemmaksi sekä akateemisessa tutkimuksessa että sen ulkopuolella. (Huttunen 2005.) Lähikäsitteet kansallisuus ja etnisyys erotetaan usein toisistaan siten, että kansalla tarkoitetaan ryhmää, jolla on oma valtio tai jonka tavoitteena on luoda sellainen. (Eriksen 1993, 97–120.)

Sovellan etnisyyttä sekä suomalaisiin tanssinharrastajiin että heidän tanssimiensa yllirajaiten tanssien ”kotimaissa” asuviin tanssijoihin. Näin voin tarkastella tutkittavien tanssinharrastajien etnisyyteen ja kulttuuriin liittämiä merkityksiä. Näistä merkityksistä kertoo erään kokemuspäiväkirjan sitaatti.

Edellisellä tunnilla olin näköjään päihkäillyt undun ja käsien yhdistämistä. Harjoittelin sitä pari päivää tunnin jälkeen ja se alkoi sujua hyvin. Kun joskus tulee riittämättömyyden tunne suomalaisuudesta ja tuntuu ettei osaa yhtään tanssia niin voisi tarkistaa omaa kehitystään päiväkirjasta. (Itämaisen tanssin harrastaja.)

Sosiologian professori Floya Anthias (2001, 629–630) on sanonut, että enemmistöt edustavat niin kutsuttua piilotettua etnisyyttä, joka on luonnollistettu suhteessa muihin ryhmiin. Kristevan (1992, 189–192) ja Talibin (2000, 11) mukaan tärkeää onkin tunnistaa itsessä oleva toiseus, jonka avulla voi vapaammin kohdata vieraan ihmisen. Tanssin kautta tapahtuvan toiseuden tunnistamisen ja omasta etnisyydestä tietoiseksi tulemisen voi parhaimmillaan siis nähdä johtavan stereotyyppisten oletusten vähenemiseen sekä tasa-arvoisempiin ja ymmärteväisempiin monikulttuurisiin kohtaamisiin.

Myös Laukkanen (2012a, 72–73) on pohtinut itämaista tanssia käsittelevässä tutkimuksessaan etnisyyteen liittyviä kysymyksiä. Hänen haastattelemansa tanssijat olivat tuottaneet puheessaan luonnollisina pidettyjä eroja eri maiden tanssien ja ihmisten välille. Erojen luonnollisuus kytkeytyi Laukkasen mukaan selittävänä tekijänä kulttuuriin. Etnisyys ajatellaankin usein luonnolliseksi, jonkinlaiseksi omalla painollaan olemassa olevaksi ilmiöksi. Etnisyydellä selitetään usein muitakin ilmiöitä, kuten esimerkiksi ihmisen tietynlaisista käytäytymistä. (Huttunen 2005.) Sekä omaan tutkimukseeni että Laukkasen tutkimukseen osallistuneiden tanssijoiden ajattelutavoissa on olennaista eron tekeminen ”meidän” ja ”heidän” välille. Tanssijat katsoivat eron merkityksellistymisen johtuvan nimenomaan kulttuurista. Tästä kertonee edelleenkin Suomessa tyypillinen ajattelutapa, jonka mukaan ”afrikkalaisilla on rytmi veressä”. Etnisyyteen usein liitetty näkemys siitä, että tietyllä etnisellä ryhmällä on yhteinen alkuperä, voi johtaa siihen, että tietyt ihmisryhmät nähdään kulttuurin myötäsyntyisiksi kantajiksi (Huttunen 2005). Myös osa tutkittavista tanssinharrastajista kuvasi yllirajaiten tanssimuotojen ”kotimaissa” asuvien tanssijoiden tanssitaidon jollakin tavoin myötäsyntyiseksi ja oman tanssitaiteensa kovan työn takana olevaksi.

Tunnen itseni tietynlaiseksi turistiksi siksi, että liikkeet ja tanssit eivät ole minulle todellakaan itsestään selvyyksiä, kuten afrikkalaisille. Ilman erittäin pätevää opettajaamme en pystyisi varmaankaan tekemään liikkeistä mitään. Tunnen olevani rytmillisesti yksinkertainen jäykkänä suomalaisena. (Länsiafrikkalaisten tanssien harrastaja.)

Etnisyyden avulla voidaan erottaa kulttuurisia ryhmiä ja niiden ominaisuuksia toisistaan. Etnisyys yhteisöllisen identifikaation muotona syntyy aina suhteessa toisiin kulttuuriin ryhmiin, eikä se voi muodostua tyhjiössä. On oltava joku, josta erottautua. (Huttunen 2005.) Talibin (2000, 39) mukaan etnisellä identiteetillä viitataan etniseen tietoisuuteen ja samastumiseen omaan etniseen ryhmään, kun taas kulttuuri-identiteetti muodostuu omien kokemusten ja omaksuttujen kulttuuristen piirteiden perusteella. Mielenkiintoinen tulkinta etnisyydestä on kysymys sen tilannesidonnaisuudesta, jonka mukaan etnisyyttä pidetään vain ihmisen identiteetin yhtenä alueena, mikä on vastakkainen näkemys niille tulkinnolle, joiden mukaan etnisyyks on ensisijainen ja määrää kaikkea ihmisen toimintaa. Tilannesidonnainen etnisyyks voi tulla näkyviin tilanteesta riippuen, mutta se ei välttämättä aina ohjaa ihmisen toimintaa. Myös Anthiasin (2001, 630) mukaan etnisyyks rakennetaan aina suhteessa muihin ja se on tilanne- ja kontekstisidonnaista. Tutkimieni tanssinharrastajien kokemukset suomalaisuudesta ja siihen liittyvistä eroista suhteessa yllirajaisten tanssimuotojen ”kotimaiden” tanssijoihin tulivat ilmi nimenomaan tanssitunneilla ja tanssiessa. Raja itsen ja Toisen välille tuli näin tilannesidonnaisesti todeksi oman kehon ja tanssin kautta.

Tanssijoiden toiseuden kokemusten tulkinnassa auttaa myös identiteetin näkökulma. Tulkitsen tanssinharrastajien identiteetin dynaamiseksi. Kun henkilökohtainen ja sosiaalinen identiteetti ovat keskenään tiiviissä vuorovaikutuksessa, tanssijoiden omakuva näyttää olevan jatkuvassa muokkautumisen tilassa. Välillä tanssinharrastajat kuvasivat löytäneensä luottamuksen omaan tanssimiseensa, jolloin he korostivat oman tyylin tärkeyttä. Niinä hetkinä tanssijoille ei ollut tärkeää kansalaisuus tai maantieteellinen sijainti. Sen sijaan henkilökohtaisen identiteetin kannalta keskeiseksi nousi oma itse ja tanssimisen ainutkertaisuus, kuten seuraavan tanssijan kuvauksesta käy ilmi.

Sillä ei ole merkitystä, että olen suomalainen. Koen, että vain pitkäjänteisellä tanssiin tutustumisella ja vuosien myötä omaan tanssiin löytyy syvyyttä, tunnetta ja intohimoa. Alun tanssin ilo syvenee todelliseksi tanssin onneksi! (Itämaisen tanssin harrastaja.)

Varmuuden tanssimiseensa löytäneet tanssijat menettivät taas toisena hetkenä luottamuksensa, kun he vertasivat itseään tanssimuotonsa ”kotimaiden” tanssijoihin. Näinä hetkinä he näkivät tulkintani mukaan itsensä enemmän suomalaisen kulttuurin kasvatteina ja sosiaalinen identiteetti sai jalansijaa henkilökohtaista identiteettiä enemmän. Suomalainen kulttuuri toimi heille kulttuuristen merkitysten lähteenä, identifikaation kohteena ja representaatioiden järjestelmänä (ks. Hall 1999, 51–52).

Länsimaalaisten toiseuden kokemuksia kehollisten kokemusten näkökulmasta tutkinut Ylönen (2004) on puhunut siitä, kuinka eksoottisen Toisen kääntäminen peiliksi tuo samalla fokuksen omaan kulttuuriin. Tässä tutkimuksessa jotkut tanssinharrastajat harmittelivat epävarmoina hetkinä ”suomalaisille tyyppisiä kulttuurisia ominaisuuksia”, esimerkiksi vaikeuksia hahmottaa monimutkaisempia rytmejä ja liikkumisen jäykkyyttä. Tanssimisen vaikeutta tanssijat selittivät kansallisuuteen liittyvillä ominaisuuksilla. Johtuivatko tanssinhar-

rastajien yleistävät mielikuvat tanssimuotojen ”kotikulttuureista” ja siitä miten niissä liikutaan kenties siitä, että he eivät olleet koskaan käyneet tanssimuotonsa ”kotimaissa”? Kiinnostavaa oli, että tanssijat itsekin tiedostivat mielikuviansa stereotyyppisyyden:

Kyllähän sitä taitaa aika stereotyyppisillä mielikuvilla toimia, kun kulttuuri ei ole tullut tutuksi juuri muuten kuin tanssituntien ja kielen alkeisopintojen kautta. (Flamenccon harrastaja.)

Paukkunen (2007) ja Cruz Banks (2010) esittävät näkemyksen, että omien tanssikokemusten hyödyntäminen voi olla yhdenlainen tapa irrottautua stereotyyppisistä tavoista katsoa vierasta kulttuuria. Cruz Banks yhdisti Yhdysvalloissa toteuttamassaan etnografisessa tutkimuksessaan pedagogiikkaa, antropologiaa ja jälkikolonialista teoriaa. Osana tutkimustaan hän valmisti ja toteutti koulussa guinealaisiin ja malilaisiin tansseihin painottuvan länsiafrikkalaisten tanssien kurssin, jonka yhtenä tavoitteena oli tarkastella sitä, miten oppilaiden keholliset kokemukset ja kulttuurinen tieto voisivat auttaa purkamaan Afrikkaa koskevia stereotyyppioita. Cruz Banksin mukaan tulokset olivat rohkaisevia: monikulttuurinen oppilasryhmä koki, että heidän kulttuurinen tietämyksensä Afrikasta lisääntyi, kun tieto kytkettiin opetuksessa keholliseen tekemiseen, tanssimiseen. Tärkeäksi 15–18-vuotiaat oppilaat kokivat myös sen, että koulussa tarjottiin mahdollisuus opiskella usein opetussuunnitelmien ulkopuolella jäävää, ei-länsimaissa muotoutunutta tanssimuotoa.

Paukkunen (2007) puhuu artikkelissaan siitä, millainen merkitys tutkijan omilla tanssikokemuksilla voi olla stereotyyppisten mielikuvien vähentämisessä osana antropologista musiikin ja tanssin tutkimusta. Paukkusen mukaan jälkikolonialisesta näkökulmasta tarkasteltuna voisi ajatella, että oman kehon kautta tutuksi tai jopa arkipäiväiseksi tullutta tanssiperinnettä on vaikea enää nähdä eksoottisena Toisena. Saman ajatuksen voi mielestäni laajentaa koskemaan tanssinharrastajien mielikuvien purkamista tanssin avulla.

Omassa tutkimuksessani liitän tanssiperinteeseen tutustuttamisessa tärkeäksi myös opettajan roolin. Tutkittavat tanssinharrastajatkin kirjoittivat siitä, että he näkevät suomalaisen opettajansa olevan kulttuuritulkki. Opettajassa tanssijat arvostivat sitä, että tämä tuntee tanssimuotonsa kulttuuritaustat ja tuo niitä esille osana liikekielen ja musiikin opettamista, mutta myös sanallisesti. Kulttuurikasvatuksen näkökulmasta opettajien sanallisesti esittelemä kulttuuritietous sekä liikkeet ja musiikki kulttuurin raameissa opetettuna näyttävät olleen tanssijoille tärkeitä kulttuuristen stereotyyppien purkamisessa.

Opettajan kulttuuritulkkina toimimisessa oli tanssijoista tärkeää myös esimerkiksi se, että opettaja osaa opettaessaan pilkkoa liikkeitä pienempiin osiin, kertoa musiikin rytmeistä ja näyttää tanssia hidastetussa tempossa. Tanssijat arvostivat tällaista pedagogista osaamista, mutta he halusivat, että opettaja opettaa tanssimuotoa sen omissa kulttuurikehyksissä, ei suomalaistaen sitä.

Tämänkertaisen tanssin askelsarjat olivat vaikeita. En olisi varmaan ymmärtänyt niitä ollenkaan, ellei opettajamme olisi niin uskomattoman hyvä ”pilkkomään” askelsarjoja lyhyiksi pätkiksi. En kuitenkaan pidä itämaisen tanssin ”suomalaistamisesta”. Minusta sel-

lainen on tylsää ja epäkiinnostavaa, ja kertoo myös aika pitkälle opettajan puutteellisista tiedoista. Opettaja ei silloin ole ymmärtänyt egyptiläisen tanssin syvintä olemusta. (Itämaisen tanssin harrastaja.)

Tanssin suomalaistamisella tanssinharrastajat tarkoittivat muun muassa sitä, että opettaja opettaisi liikkeistä yksinkertaistettuja versioita helpommin ymmärrettäviin rytmeihin ja musiikkiin, jotka eivät yleensä kuulu tanssiin niiden ”kotikulttuureissa”. Vaativat rytmit ja liikekieli edellyttivät tanssijoilta paljon työtä, mutta juuri siitä syystä tanssijat kuvasivat yllirajaiset tanssimuodot kiinnostaviksi.

Tanssijoiden identiteetin näen joustavana rakennelmana, jossa henkilökohtainen maailma vuorottelee ja aika ajoin yhdistyy kulttuurien luoman tilan kanssa. Tanssijat elävät identiteettiä tanssiharjoittelussa. Välillä he identifioituvat vahvemmin paikalliseen suomalaiseen kulttuuriin, välillä taas tanssimuotonsa ”kotikulttuuriin” tai jopa maailmanlaajuiseen, globaaliin kulttuuriin. Hall (1999, 63–64) esittää, että globaali ei korvaa paikallista, lokaalia, identiteettiä. Sen sijaan näiden kahden välille on muodostumassa ennemminkin uusi kytkös. Myös tutkimukseen osallistuneilla yllirajaisen tanssien harrastajilla oli tulkintani mukaan nähtävissä lokaalin ja globaalin identiteetin limittäisyys ja päällekkäisyys. Kulttuurirajat ylittävien tanssien rikkaus piilee siinä, miten oman kehollisuuden ja tanssimisen kautta voi parhaimmillaan tulla tietoiseksi omasta kulttuuritaustastaan, etnisyydestään ja identiteetistään. Tiedostaminen voi tehdä mahdolliseksi muiden ihmisten avointa kohtaamista haittaavien omien stereotyyppisten ajattelukaavojen kyseenalaistamisen. Toiseuden usein negatiiviset ja eriarvoistavat kokemukset voivat johtaa positiiviseen lopputulokseen, kun kulttuuristen rajojen lisäksi myös itsen ja Toisen välillä oleva raja tulee todeksi ja ylitetyksi.

5.3.2 Voimaantuminen luomassa hyvinvointia

Mahtavaa on ollut se uusi maailma, jonka tämä musiikki/tanssi on avannut. Se on hyvä esimerkki siitä, että jos uskaltaa rohkeasti heittäytyä johonkin uuteen, niin se voi olla huikea voimavara. Ja kyllähän se myös on vienyt aika hyvin mukaansa, mutta positiivisella tavalla. (Flamencon harrastaja.)

Tässä luvussa keskityn tarkastelemaan tanssijoiden voimaantumisen kokemuksia neljännen ja osin myös kolmannen artikkelin pohjalta. Lähestyn voimaantumista hyvinvointia luovana kokemuksena. Hyvinvointia lisäävänä kokemuksena voimaantuminen ilmenee elämänlaadun paranemisena ja tunteena identiteetin eheytyemisestä. Voimaantumiseen kuuluu muun muassa itsensä arvokkaaksi kokeminen. Siitonen (1999, 117) sanoo, että ihmisillä on luontainen tarve tuntea itsensä arvokkaaksi ja vähäiselläkin arvokkaaksi kokemisen tunteiden lisäämisellä voidaan saada aikaan uudistava vaikutus sekä yksilöihin että ryhmisiin. Myös oman tutkimukseni perusteella voin yhtyä Siitosen näkemykseen.

Monissa voimaantumisteorioissa pidetään voimaantumisen edellytyksenä myös tietoisuuden lisääntymistä itsestä. Itsestä tietoiseksi tulemistä kuvataan muun muassa edellä mainitun itsearvostuksen lisääntymiseksi, omien kykyjen ja itsensä kehittämisen taidoiksi ja sisäiseksi vahvuudeksi. (Fetterman 2005; Si-

tonen 1999, 83–92; Zimmermann 1995.) Kaiken tämän katson luovan hyvinvointia.

Hyvinvoinnista on puhuttu yllirajaisten tanssimuotojen yhteydessä monella tavalla. Laukkasen (2012a, 61) mukaan erityisesti itämaista tanssia on opetettu, tanssittu ja markkinoitu mediassa korostaen tanssin terveys- ja hyvinvointivaikutuksia. Itämaisen tanssin terveysvaikutukset ovat olleet myös tutkimuksen kohteena. Tanssimuotoa on tutkittu esimerkiksi hoito- ja terveysalan ammattikorkeakoulujen ja -opistojen opinnäytetöissä selkää kuntouttavana lajina (Leinonen, Lindgren & Riento 1994). Tutkimusnäkökulmana on ollut myös se, miten tanssimuoto auttaa palautumaan raskaudesta ja synnytyksestä (Osara 1999). Vastaavanlaisia tutkimuksia ei tietävästi ole Suomessa tehty flamencosta ja länsiafrikkalaisista tansseista. Myöskään itämaiseen tanssiin verrattavaa keskustelua tanssin ja terveyden suhteesta en ole flamencosta ja länsiafrikkalaisista tansseista havainnut Suomessa käytävän. Tosin länsiafrikkalaisia tansseja pidetään yleensä hyvänä liikuntamuotona kunnon kohottamiseen, ja siksi niitä opetetaan Suomessa myös kuntoilumuotona.

Laukkanen (2012a, 61) on kritisoinut tanssin hyvinvointidiskurssia pohjaten ajatuksiaan myös muiden tutkijoiden tutkimuksiin. Esimerkiksi tanssintutkija Green (2004, 69–71) on kirjoittanut terveyden ja hyvinvoinnin käsitteiden sosiaalipoliittisista yhtymäkohdista länsimaisessa tanssikasvatuksessa. Hän on sanonut Michel Foucault’hon perustuen, että terveyden ja hyvinvoinnin painottaminen voi johtaa medikalisoitumiseen ja tanssijan jatkuvaan itsereflektioon. Itsestä huolehtimisesta tehdään hyve, joka tanssijan huomaamatta johtaa lopulta ulkoapäin osoitettujen terveystavoittelemiseen.

Mielestäni hyvinvointilähtökohtien arvosteleminen tanssin opettamisessa johtuu paljolti siitä, että hyvinvointi on ymmärretty melko kapea-alaisesti. Hyvinvointipuheen kritisointi voi liittyä myös siihen, millä tavalla opettajat, tanssijat ja tutkijat haluavat omasta tanssimuodostaan puhuttavan. Yllirajaisten tanssimuotojen arvostusta taiteellisenä ilmaisuna ja vakavasti otettavana tanssimuotona saatetaan korostaa painottamalla taiteellista ilmaisua, ja siksi hyvinvointiteema siirretään taka-alalle.

Kun tarkastelin tanssijoiden kokemuksia voimaantumisteorioiden näkökulmasta, hyvinvointi näyttäytyi minulle monimuotoisena. Voimaantumista tukeva itsetuntemus ja -arvostus liittyivät muun muassa tanssimisen fyysisyyteen ja siihen, miten tanssijat aistivat ja kokivat liikkeitä. Liikkeiden oppimisesta ja fyysisistä tunteuksistaan kirjoittaa seuraava tanssija.

Tänään olen nauttinut suunnattomasti tunnista, tunti oli ihana! Tuntuu, että vain hetki sitten aloitimme lämmittämään Salimpour- tekniikalla; 75min on mennyt kuin siivillä! Mutta ehkä ei, naamassa kimmeltää sata hikipisaraa. Lukuisat toistot ovat tehneet tehtävänsä, ja edistystä on tapahtunut kaikilla. Pakaroita jännittäessä ei jännity enää reisi, vaan pääasiallinen kohde, eli pakaralihas; tai kättä harjoittaessa käsi ”pitenee” ja liittää kaukana vartalosta ”irtonaisena” kuin itsestään eikä jännittyneenä vartaloa hipoen. Lapaluu huu-
taa kuolemaa, huomaan...Rakastan omaa lajiani niin paljon, että en innostu muusta. (Itämaisen tanssin harrastaja.)

Edellä kokemuksistaan kirjoittaneen tanssijan kuvaamaa kehon kuuntelua, liikkeiden aistimista ja nauttimista voi pohtia kehotietoisuuden kannalta. Kehotie-

toisuuden kehittyminen edellyttää kehollista läsnäoloa, johon kytkeytyvät muun muassa proprioseptisten aistien välittämät tuntemukset ja aistimukset (Anttila 2009a, 84). Proprioseptisiä aisteja voidaan nykykäsityksen mukaan harjoittaa ja samalla kykyä keholliseen läsnäoloon kehittää (esim. Klemola 2004, 85). Mikäli opettaja haluaa tukea tanssijoiden kehollista läsnäoloa, se edellyttää kokonaisvaltaista opettamista. Kokonaisvaltaisuus tarkoittaa mielen ja kehon läsnäolon, juuri eletävässä hetkessä olemisen tietoista harjoittelua ja kehon sisäisten viestien kuuntelemista esimerkiksi somaattisen lähestymistavan avulla. Olen samaa mieltä monien muiden tutkijoiden kanssa siitä, että kehollista läsnäoloa tukemalla voidaan parhaimmillaan vahvistaa tanssijoiden itsetuntemusta ja identiteettiä (esim. Kauppila 2012). Vahvistunut identiteetti luo tanssijoille mahdollisuuden suhtautua kriittisesti esimerkiksi median luomiin ulkonäköpaineita lisääviin kehoihanteisiin, tai niiden vaikutus voi ainakin vähentyä. Tutustuminen omaan kehoon ja kehon hyväksyminen sellaisenaan on mielestäni eheyttävää, koska kehoon kohdistuu nyky-yhteiskunnassa monenlaisia paineita.

Osa tutkimistani tanssijoista ei päässyt kokemaan tietoista kehollista läsnäoloa. Se johtui mahdollisesti siitä, että heidän keskittymisensä kohdistui välillä pelkästään liikkeiden tekniseen toteuttamiseen. Tanssiminen oli tällöin pääasiassa opettajan näyttämien liikkeiden jäljittelyä ja niiden mekaanista suorittamista. Harjoitusten liian suuri vaatimustaso esti kokemasta liikkeitä ”sisältäpäin” omakohtaisesti aistien, jolloin myös oppimisen mielekkyys katosi. Tällaisista kokemuksista kirjoittaa seuraava tanssija.

Tempo tuntui nopealle. Heti kun tulee mukaan ensimmäiset virheet, keskittyminen herpaantuu ja kiukku ja turhaantuminen hulvahtavat läpi. Kädet mukana tekevät tanssin, mutta tempo sotkee kädet ja jalat. Lopulta käsiä pitää improvisoida. Tuskaista, kömpelö olo taas. Tanssi ei ole minussa itsessäni kiinni. Mietin taas koko harrastuksen lopettamista. (Flamencotanssin harrastaja.)

Edellä olevan tanssijan kuvaus on esimerkki siitä, miten tunne omasta osaamattomuudesta, vähäisestä itsearvostuksesta ja tanssimisen ulkokohtaisuudesta estää voimaantumista (vrt. Mahlakaarto 2010, 26–30).

Koska lähestyn tutkimuksessani voimaantumista fenomenologisesta lähtökohdasta, nousee myös sosiaalisen ulottuvuuden huomioiminen tärkeäksi. Fenomenologiseen kokemuksen käsitteeseen kuuluvat olennaisina elämäntilanteelle annetut merkitykset (Rauhala 2005b, 41–47). Näin ajateltuna tanssijoiden sisäiseen voimantunteeseen liittyivät myös heidän tanssiyhteisölleen antamansa merkitykset. Tämä tuli ilmi myös tutkittavien tanssinharrastajien voimaantumisen kokemuksissa, jotka olivat henkilökohtaisia mutta syntyivät tanssiyhteisöön kuuluvien ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tanssiyhteisö tarjosi olosuhteet kokemiselle, tuntemiselle ja voimaantumiselle.

Koska yksilön ja yhteisön vuorovaikutussuhteet ovat monimutkaisia, ei ole helppo osoittaa, mitkä tekijät yhteisössä ja sen toiminnassa vahvistavat yksilön identiteettiä ja voimaantumisen kokemusta. Tässä tutkimuksessa tanssiyhteisön myönteinen ilmapiiri ja arvostavat ihmissuhteet näyttivät olevan voimaantumisen kannalta erityisen tärkeitä tekijöitä. (Vrt. Wallach 2006.)

Yksilöä voimaannuttavan vuorovaikutusympäristön on katsottu kytkeytyvän myös luottamukseen ja kunnioittamiseen (Elsworth 2005). Luottamuksesta ja kunnioittamisesta tanssijat kirjoittivat päiväkirjapohdinnoissaan erityisesti silloin, kun he kuvasivat suhdettaan opettajaan. Opettajan arvostava ja ymmärtävä suhtautuminen tanssijoita kohtaan tuntui entistä tärkeämmältä, kun tanssijoilla oli vertailukohtana heidän liian vaativaksi kokemansa opettaja. Koska voimaantuminen on yksilön ja yhteisön jäsenten dynaaminen ja vastavuoroinen prosessi, kietoutui opettajan toiminta läheisesti tanssijoiden kokemaan itsearvostukseen tai sen puutteeseen.

Nautin opettajani opetuksesta, kun antaa aikaa. Olin joskus vierailevan opettajan kurssilla, joka käskytti ja vaati kamalasti. Olin aivan puissa ja ahdistunut tuolla tunnilla. Tällainen kotiäiti flamencotanssija ei kaipaa liikaa ruoskintaa. Pidän omasta opettajastani. Ymmärtää, että tämä on harrastus. Vierailevien opettajien tunneilla olen ahdistunut, kun tempo on itselleni liian nopea ja opettaja liian vaativa. Joskus se voi olla hyväksikin, mutta saa myös lamaantumaan. Siellä on tuntunut, että olen niin kauan tanssinut enkä tämän enempää ole oppinut. (Flamencon harrastaja.)

Hyväksyvää ja vapautunutta tanssitunnin ilmapiiriä sekä liikkeellinen kommunikointi toisten kanssa antoivat tanssijoille myönteisiä kokemuksia. Yksilöllinen voimaantumisen kokeminen liittyi yhteisölliseen tanssin jakamiseen sekä sosiaaliseen tukeen, jota tarvitaan myös identiteetin luomisessa. Rentous, ilo ja yhdessä tanssiminen synnyttivät parhaillaan yhteisen tarinan.

On hauskaa olla porukassa mukana. Afrotunnit eivät ole ryppyotsaista vääntöä vaan iloista yhdessä tekemistä. Minulla on usein tunne yhteisöllisyydestä kun kaikki hyppivät, hikoilevat ja laulavat täysin palkein. (Länsiafrikkalaisten tanssien harrastaja.)

Monien tutkimusten mukaan tanssiharjoittelussa saadut kokemukset eivät kuitenkaan ole aina näin voimaannuttavia. Länsimaisia tanssimuotoja tarkastelevissa tutkimuksissa on pohdittu esimerkiksi omaan ulkomuotoon kohdistuviin paineisiin ja arvosteluun kytkeytyviä kokemuksia (esim. Engelsrud 2010; Green 2001). Vaikka tähän tutkimukseen osallistuneet tanssinharrastajat kirjoittivat omaan ulkonäkönsä kohdistuvista paineista vain vähän, pidän tällaisia pohdintoja kuitenkin arvokkaina ja mielenkiintoisina. Ulkonäköön kohdistuvat pohdinnat liittyivät peiliin, joka oli osalla tanssijoista käytössä.

Oppimisen kannalta tanssijat pitivät tanssisalin peiliä monella tavalla hyödyllisenä. Tanssijat pystyivät mielestään sen avulla itse korjaamaan ja hioimaan liikkeitään. Peili tarjosi tanssijoille oppimista tukevan palautteen liikkeiden toteuttamisesta, mutta asialla on myös negatiivinen puolensa. Moni tanssija kuvasi kiinnittäneensä peilin edessä tanssiessaan usein enemmän huomiota omaan ulkomuotoonsa kuin tanssimiseen. Esimerkiksi havahtuminen omiin liikakiloihin ja tarpeeseen laihduttaa häiritsi tanssimisesta nauttimista ja liikkeen kokemista kinesteettisesti. Myös ulkokohtaisuuden tunne häiritsi monia, mistä kirjoittaa seuraava tanssija.

Peili hallitsee tekemistä todella paljon, koska itseään tarkastelee aivan kuin ulkopuolisen silmin. Silloin on vaikeaa olla tyytyväinen, koska tanssitunteihin kuulumattomatkin asiat

häiritsevät. Näitä ovat esim. asiat, joihin ei ole omassa ulkonäössään tyytyväinen. Älytöntä, mutta totta. Aina tanssitunnilla päätän alkaa laihduttaa. (Itämaisen tanssin harrastaja.)

Mainitsin aikaisemmin siitä, miten tanssija voi parhaimmillaan päästä kokemaan liikkeen sisältäpäin, ensimmäisen persoonan näkökulmasta. Tanssijoiden kokemuspäiväkirjojen perusteella näyttää siltä, että tällaista sisäistä kokemista oli vaikea löytää, kun katsoi omaa tanssimistaan peilistä. Kun peili vei ajatukset kohti omaan kehoon kohdistuvaa tyytymättömyyttä, näytti luonnolliselta, että keholliselle läsnäololle ja proprioseptisten aistien välittämille aistimuksille ei ollut helppo herkistyä (vrt. Hanna 1988, 19–21).

Negatiivisia kokemuksia enemmän tanssijat kuitenkin kuvasivat niitä hetkiä, joiden avulla he olivat oppineet hyväksymään itsensä sellaisena kuin ovat. Tällaista tanssimisen voimaannuttavaa merkitystä kuvaa myös seuraava tanssija.

Itämainen tanssi on myös auttanut itsensä ts. ulkomuotonsa hyväksymisessä. Siis miten ihanaa onkaan, kun ei tarvitse olla nykyvaatimusten mukainen nuori, hoikka, muhkuraton jne. voidakseen tanssia, esiintyä, tuntea itsensä kauniiksi, ja nauttia omasta kropastaan!! Siis tottahan toki sitä itekin puhuu laihduttamisesta, liikakiloista jne., mutta loppujen lopuksi olen melko tyytyväinen olomuotooni, ja se on suurilta osin tämän harrastuksen ansiota. (Itämaisen tanssin harrastaja.)

Tanssijoilta keräämäni aineiston perusteella näyttää siltä, että yllirajaisten tanssimuotojen ja erilaisten kulttuurien välisten vertailujen avulla tanssijat oppivat kyseenalaistamaan länsimaissa ja Suomessa vallitsevia kauneusihanteita. Opettajiensa tukemina tanssijat olivat alkaneet pohtia sitä, että kauneusihanteet ovat kulttuurisidonnaisia eikä mitään ”totuuksia” ole olemassa. Esiintyvillä itämaisen tanssin taiteilijoilla ja ammattitanssijoilla saattaa olla Egyptissä hyvinkin tiukat ulkonäkökriteerit, joita taas todennäköisesti ei ole niin sanotussa kotitanssissa. Suomalaisten opettajien opetuksellisena lähtökohtana on nimenomaan kotitanssin ideologia. Tanssi kuuluu sen mukaan kaikille, eikä ikä tai ulkomuoto ole esteenä tanssimiselle.

Tanssi luo myös identiteettiä, josta kirjoitin neljännessä artikkelissa. Itämaisessa tanssissa keskeisiä identiteetin rakennusaineita olivat tulkintani mukaan itsensä hyväksyminen tanssin avulla ja naiseuden ilmentäminen, kun taas länsiafrikkalaisten tanssien harrastajien identiteetin kannalta keskeisiksi nostin yhteisöllisyyden ja tanssimuodon kokonaisvaltaisuuden. Kokonaisvaltainen tunne muodostui muun muassa liikekielen monipuolisuudesta, musiikista, rytmeistä ja laulusta. Flamencossa taas merkityksellisiksi nousivat vahvojen tunteiden ilmaiseminen ja ylpeys itsestä. Pohdin artikkelissani, miksi juuri nämä asiat nousivat tärkeiksi ja eivätkö tanssijat saa suomalaisesta kulttuurista tukea identiteettiään vahvistaviin kokemuksiin.

Yhdysvaltalainen tanssintutkija Sally Banes (1998) kirjoittaa, miten tanssin kautta voidaan muodostaa ja vahvistaa käsityksiä kehollisuudesta ja kehosta. Sen avulla on hänen mukaansa mahdollista myös kritisoida kulttuurisia käsityksiä erityisesti naisten kehosta ja identiteetistä. Näen tutkimieni tanssinharrastajien pohdinnoissa paljon Banesin mainitsemaa kulttuurista kritiikkiä. Esi-

merkiksi seuraava kirjoittaja kuvaa sitä, miten yhteisöllisyys on hänelle tärkeää ja sitä hän kaipasi lisää Suomeen.

Tanssin kulttuuritaustoilla on äärimmäisen tärkeä merkitys tanssimiselle. Haluan kuulla tunteilla tanssin ja musiikin kontekstista ja sen muuttumisesta. Olen asunut seitsemässä eri maassa ja voin huonosti, mikäli en voi omata erimaalaisia rooleja päivittäisessä elämässäni. Tanssiessani pääsen mielessäni takaisin kamerunilaiseen viidakkokylään, guinealaiseen vuoristomaisemaan, Burkina Fason vesiputouksille ja Bolomakotén häihin, joissa tanssia ja musiikkia säestää griottien upea ääni. Tanssin avulla voin kokea yhteisöllisyyttä, jonka puute vaivaa Suomessa. (Länsiafrikkalaisten tanssien harrastaja.)

Ylirajaiset tanssimuodot kantavat mukanaan kulttuurisia merkityksiä, kuten yhteisöllisyyttä. Sosiaalisen kehollisuuden kannalta tutkittavissa ylirajaisissa tanssimuodoissa voi olla muitakin kehollisen olemisen tapoja, jotka eivät muuten korostu tanssijoiden näkemyksen mukaan suomalaisessa kulttuurissa. Merkitykset voivat kuitenkin myös muuttua tanssimuotoja Suomessa opetettaessa, koska opettaja elää erilaisessa kulttuurissa kuin mistä hänen opettamansa tanssimuoto on lähtöisin. Opetuksen painoalueiden valintaan kytkeytyvät muun muassa monenlaiset kulttuuriset ja opettajan omat arvostukset. Länsiafrikkalaisia tansseja opettaessaan suomalainen opettaja voi korostaa esimerkiksi enemmän tekniikkaa kuin yhteisöllisyyttä, jos hän kokee nimenomaan tekniikan tanssissa tärkeimmäksi lähtökohdaksi.

Yhteisöllisyyden painottaminen tai sen häivyttäminen opetuksessa takalalle voi liittyä myös tanssijan voimaantumiseen ja siihen kytkeytyvän kokonaisvaltaisen tunteen tavoittamiseen tai tavoittamattomuuteen. Kehollisen oppimisen kannalta merkitykselliseen kokonaisvaltaisuuden kokemiseen liittyi se, miten opettaja kytki tanssimuodon kulttuuritaustoja opetukseensa, mutta vähintään yhtä tärkeää oli myös se, miten tanssija kykeni liittämään ne omiin kokemuksiinsa.

Anttila (2011) on kirjoittanut, että suurin osa kokemuksistamme jää merkitykseltään epäselviksi emmekä pysty käsittelemään ja jäsentämään kaikkea kokemaamme. Meidän voi olla myös vaikea liittää uusia kokemuksia aikaisemmin muodostamaamme merkitysten kokonaisuuteen. Tässä tutkimuksessa tanssimuotojen kulttuuritaustat tanssimiseen yhdistettynä näyttivät useilla tanssijoilla tukevan käsitteellistä ajattelua. Kaikki tanssijat eivät kuitenkaan pystyneet kytkemään tanssimuotojen kulttuuritaustoja omiin kokemuksiinsa ja osaksi tanssimista, kuten seuraava tanssija kirjoittaa:

Kulttuuritaustoja on mielenkiintoista tietää, mutta itse tanssimiseeni sillä ei ole vaikutusta. (Länsiafrikkalaisten tanssien harrastaja.)

Edellä oleva kokemus osoitti, että kulttuuritaustojen yhdistäminen tanssijan omiin kokemuksiin ei välttämättä toteudu eikä ole itsestään selvää. Tanssimisen kokemukset ovat yksilöllisiä ja voimaantumisen kokemukset henkilökohtaisia. Etenkin kulttuurikasvatuksen ja kehollisen oppimisen näkökulmasta katsottuna positiivinen kierre ja kokonaisvaltaisuuden tunne tanssimisessa jäävät opettajan pyrkimyksistä huolimatta joskus syntymättä. Kokonaisvaltaista tanssimisen tunnetta ei välttämättä muodostu, jos esimerkiksi tanssimuodon kulttuuritausta

on tanssijalle merkityksetön tai hän ei pysty liittämään kulttuuritietoutta omiin kokemuksiinsa. Tanssija voi silti kokea voimaantuvansa, vaikka kulttuuritausta ei kytkeydykään osaksi hänen tanssimistaan ja käsitteellistä ajatteluaan.

Voimaantumisen kannalta myönteiseksi tanssijat kokivat itämaisessä tanssissa positiivisen naiseuden ja feminiinisyyden. Niistä on itämaisen tanssin yhteydessä kirjoitettu tutkimusteksteissä eri näkökulmista (esim. Dox 2006; Sellers-Young 1992). Itämaisessa tanssissa on puhuttu naiseusteemasta niin paljon, että sen nostaminen esille näyttää välillä herättävän jo kritiikkiä, ja osa pitää aihetta jokseenkin stereotyyppisenä. Epäilemättä tanssinharrastajat ja -opettajat tanssimuodosta riippumatta saattavat myös toistaa tiettyjä, opittuja puhetapoja. Nähdäkseni tässä tutkimuksessa minulla ei ole kuitenkaan mitään syytä ”epäillä” harrastajien kokemuksia, kun he kuvaavat positiivista naiseutta.

Uskaltaa olla naisena esillä oman kehonsa kanssa, ei tarvitse olla lautana ja hoikkana, voi olla rehevänä omana itsenä. (Itämaisen tanssin harrastaja.)

Tutkimustulosteni pohjalta saatan todeta, että itämaisessa tanssissa voi nähdä useita erilaisia naisellisuuksia; ei ole olemassa yhtä feminiinisyyttä (vrt. Laukkanen 2012a, 65–66; Sellers-Young 1992). Naiseus käsitteenä sisältää siis rikkaan kirjon erilaisia käsityksiä siitä, miten se ilmenee tanssissa. Laukkanen (2012a, 65–66) sanoo, että itämaisessa tanssissa tanssijan on mahdollista kokea itsensä vahvaksi ja itsetietoiseksi subjektiksi, joka ottaa haltuun ympärillä olevaa tilaa monin tavoin erilaisia feminiinisyyksiä yhdistellessään. Naiseus ja naisellisuus määrittyvät näin eri tavoin henkilöstä riippuen.

Osa itämaisen tanssin harrastajista on maininnut, että naiseuden ja naisellisuuden merkitys tanssiharrastuksessa ei ole heille tärkeää. Laukkanen (2012a, 54–55) oli haastatellut tutkimuksessaan tanssijaa, jolle naiseudella ei ollut merkittävää sijaa itämaisessa tanssissa. Haastateltava oli kritisoinut niitä tutkijoita, jotka ”yrittävät saada” tanssijoilta tietynlaisia naiseutta ja tanssia yhdistävää näkemystä tukevia vastauksia.

Kuten olen tässä luvussa kuvannut, voimaantuminen kietoutui tutkimuksessa monella tavalla tiiviisti kulttuuriin. Tanssijat kohtasivat omassa kehollisuudessaan rajalla olemisen tilan, jossa yhdistyivät ylijärjestyksen tanssimuodon mukanaan kantamat kulttuuriset merkitykset, suomalaisen kulttuurin arvostama sosiaalinen kehollisuus sekä yksilölliset keholliset kokemukset. Kulttuurikuvan laajeneminen näyttää toimivan yhtenä voimaantumisen katalysaattorina.

Vaikuttaa siltä, että identiteetin vahvistuminen ja laajentuminen, voimaantuminen ja hyvinvointi ovat keskenään syklisessä, eräänlaisessa positiivisessa kiertteessä. Tätä kaikkea tukee kokemuksellisuus ja kokonaisvaltaisuus, mutta myös se, että tanssijat saavat tanssiessaan tietoa ja ymmärrystä tanssin laajemmista merkityksistä ja kulttuuritaustoista.

6 KULTTUURITIETOINEN TANSSIPEDAGOGIIKKA PÄHKINÄNKUORESSA

Tutkimuksessani olivat tarkasteltavina yllirajasten tanssimuotojen opettajien käsitykset ja tanssinharrastajien kokemukset. Yllirajaisuus viittaa tässä yhteydessä eri kulttuureista lähtöisin oleviin kulttuurirajat ylittäviin tanssimuotoihin: flamencoon, itämaiseen tanssiin ja länsiafrikkalaisiin tansseihin. Tutkimuksen lähtökohtana ja tavoitteena oli tarkastella yllirajaisia tanssimuotoja kulttuurikasvatuksen näkökulmasta.

Kulttuurikasvatuksen tavoitteiksi katson tässä tutkimuksessa kuuluneen muun muassa kulttuuritiedon lisäämisen ja kulttuurienvälisen ymmärryksen kehittämisen. Tarkastellessani tanssin opettamista ja harrastamista kulttuurikasvatuksena käytin työssäni käsitettä kulttuurikuva, jolla tarkoitin kulttuuritietouden lisäksi sekä omaan että toiseen kulttuuriin kohdistuvaa asennoitumista, suhtautumistapaa (Bennet 1998; Landis, Bennett & Bennett 2004).

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien pyrkimyksenä oli laajentaa tanssijoiden kulttuurikuvaa, joka koski sekä tanssimuotoa että sen kulttuuritaustoja. Opettajien huolena oli, että yleistävät ja yksinkertaistavat käsitykset tanssimuodosta voivat laajentua koskemaan myös niiden taustalla olevia ”kotikulttuureita” ja niiden piirissä eläviä ihmisiä. Yksi opettajien tärkeä tavoite olikin stereotyyppien, eksotiikan, erilaisuuden ja yleistävien kulttuurikäsitysten vähentäminen.

Konkreettisesti opettajat pyrkivät avartamaan tanssijoiden kulttuurikuvaa paitsi kertomalla eri kulttuureista paljon myös tanssimalla. Opettajien mukaan eksotiikan leima hälvenee vähitellen kehollisen tekemisen ja tanssiharjoittelun avulla, kun tanssijat tutustuvat oman kehonsa kautta syvemmin tanssimuotoon ja sen kulttuuritaustoihin. Sanallisesti opettajat pyrkivät avartamaan tanssijoiden kulttuurikuvaa kertomalla esimerkiksi seuraavista asioista: mistä tanssi tai kulloisenkin tanssin tyyli on lähtöisin, ketkä tanssia tanssivat tanssimuodon ”kotimaissa”, millainen musiikki ja millaiset asut ovat tanssimuodolle tyyppisiä. Opettajat pohtivat tanssijoiden kanssa myös yleistäviä ja stereotyyppisiä näkemyksiä, joita kytkeytyy tanssimuodon ”kotimaihin”, kuten Espanjaan, Egyptiin ja Guineaan.

Edellä mainittuja kulttuurikasvatukseen liittyviä aihepiirejä opettajat tarkastelivat tanssi- ja oppimiskäsitystensä puitteissa. He hyödynsivät työssään monenlaisia tanssi- ja oppimiskäsityksiä ja erilaisia opetusmenetelmiä. Kolme opettajaa ymmärsi tanssimuotonsa taiteeksi (flamenco-opettajat), ja heidän oppimiskäsityksensä kiinnittyi lähinnä kriittiseen konstruktivismiin. Heidän yksilölliseen tanssi-ilmaisuun ja tarkkaan tekniikkaan painottuvassa opetuksessaan ilmeni erityisesti kaksi kriittisen konstruktivismin perusnäkemystä. Flamenco-opettajien tavoitteena oli vähentää ja kyseenalaistaa tanssijoiden mielikuvia ja opettajien mielestä osin yksipuolista tietoa flamencosta ja espanjalaisesta kulttuurista. Kriittistä konstruktivismia opettajat sovelsivat myös kannustamalla tanssijoita omaan ajatteluun sekä tanssinnoppimisessa että kulttuuritiedouden lisäämisessä. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012.)

Koko kansan kulttuuriksi, joka on samanaikaisesti myös taidetta ja liikuntakasvatusta, mielsi opettamansa tanssimuodon kolme opettajaa (kaksi länsiafrikkalaisen tanssin opettajaa ja toinen itämaisen tanssin opettajista). Näiden opettajien oppimiskäsitykset kytkeytyivät kokemukselliseen oppimiseen. Kokemuksellista oppimista soveltavien opettajien lähtökohtana oli painotus konkreettiseen tekemiseen ja liikkeen avulla oppimiseen, minkä lisäksi he korostivat liikkeen toteuttamisessa olevan paljon vapauksia. Opettajat tähdensivät tanssijoille ajoittain reflektoinnin merkitystä sekä liikkeiden että liikesarjojen harjoittelussa että yleistävien kulttuuristen näkemysten purkamisessa. Yhdessä tekemistä opettajat toteuttivat erilaisilla harjoituksilla, joissa tärkeää oli liikkeen avulla tapahtuva vuorovaikutus.

Toinen itämaisen tanssin opettajista ymmärsi tanssimuotonsa hyvinvoinniksi. Hän sovelsi somaattiseen lähestymistapaan kytkeytyvää pedagogiikkaa, jossa keskeisessä asemassa oli kokonaisvaltainen hyvinvointi. Tämä itämaisen tanssin opettaja oli pohtinut opetuksessaan erityisesti kulttuurisen lukutaidon tärkeyttä, ja hän pyrki tanssin liikekieltä ja ilmaisua opettaessaan tukemaan tanssijoita ymmärtämään ja tulkitsemaan tanssimuotoon sisältyviä symbolisia merkityksiä. Tällaisia olivat esimerkiksi naisellisina pidetyt liikekielen piirteet, jotka saatetaan tulkita ylieroottisiksi ja siitä syystä ei-vakavasti otettaviksi.

Yhdenkään opettajan käsitykset eivät olleet selvärajaisia, ja niissä tapahtui lisäksi dynaamista liikettä. Tällä tarkoitan sitä, että opettajien oppimiskäsitykset ja se, miten ne opetuksessa konkreettisesti ilmenivät, saattoivat vaihdella tilanteen ja opetussisältöjen mukaan. Esimerkiksi flamenco-opettajien pedagogiikassa oli nähtävissä konstruktivismia, tekniikkapainotteista opetusta, jossa tanssijoiden ajattelulle ei jäänyt paljon tilaa, sekä ajoittain kehollisen oppimisen kokonaisvaltaisia periaatteita.

Yhteistä kaikkien opettajien pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa oli ajoittainen kehollisen oppimisen piirteiden vahva hyödyntäminen. Avainasemaan kehollisen oppimisen toteuttamisessa nousi kokonaisvaltaisuus, joka oli tärkeä myös tanssijoiden kokeman voimaantumisen kannalta. Kokonaisvaltaisuuden tunne syntyi eri tekijöistä: siihen kuuluivat liikekielen, ilmaisun ja musiikin vahva keskinäinen yhteys ja niiden kytkeminen tanssimuodon kulttuuri-taustaan. Kokonaisvaltaisuuden tuntemukset olivat näkemyseni mukaan

myös yhtenä tanssijoiden kokemusten positiivisen kierteen sysäävänä lähtökoh-
tana.

Kokemusten positiivinen kierre sai hyvän perustan silloin, kun opettajat tukivat kehon ja mielen keskinäistä yhteyttä. Käytännössä tämä tarkoitti opetta-
jan toiminnassa muun muassa sitä, että tanssijat saivat riittävästi aikaa liikkei-
den ja liikesarjojen työstämiseen niitä reflektoiden, kokeillen tai aistien. Myös
opettajien käyttämät mielikuvat, joiden avulla he rohkaisivat tanssijoita etsi-
mään omasta elinpiiristään ilmaisun aineksia, tukivat kehon ja mielen yhteyden
löytymistä ja kehollista läsnäoloa.

Myös somaattiseen lähtökohtaan kytkeytyvä kehon kuuntelun tukeminen
ja itsetuntemuksen lisääminen esimerkiksi siten, että opettaja yhdisti liikkeiden
toteuttamiseen sanallisesti kerrottua kulttuuritietoutta, näyttivät saavan aikaan
kokemusten positiivista kierrettä. Opettajan järjestämät tilanteet, joissa tanssijat
pääsivät kehollaan kommunikoimaan toistensa kanssa, olivat tanssijoille tärkei-
tä. Yhteistä tekemisen tuntua osa tanssijoista olisi toivonut opetukseen enem-
män, koska yhdessä tekemiseen liittyvät tunteet synnyttivät parhaimmillaan
yhteisöllisyyden kokemuksia. Tutkimukseni perusteella esitänkin, että tanssin
opetuksessa kiinnitettäisiin enemmän huomiota yhdessä tekemiseen ja yhteisöl-
lisyyteen, jotta tanssi voisi entistä kokonaisvaltaisemmin tarjota monipuolista
hyvinvointia.

Opettajan toiminnalla oli tärkeä merkitys paitsi positiivisten kokemusten
kierteen syntymisessä myös sen syntymättä jäämisessä. Sellainen opetus, joka ei
jättänyt riittävästi tilaa tanssijoiden ajattelulle tai liikekokeiluille, tai oli liian
nopeatempoista tai taidollisesti vaativaa ja tekniikkapainotteista, ei tukenut ke-
hollista läsnäoloa. Tällöin tanssijoille tuli ulkokohtaisuuden tunne omaan ke-
hoonsa ja tanssimiseen nähden. Myös tanssijoiden ulkonäköpaineet estivät
tanssimisen kokonaisvaltaisen kokemisen. Tässä tutkimuksessa ulkonäköön
liittyviä negatiivisia tuntemuksia oli vain vähän, ja ne kytkeytyivät tanssisalin
peilin käyttöön. Peilin kautta tanssijat kokivat usein objektivoivansa itsensä.
Siksi peilin jatkuvaa käyttöä tanssinopetuksessa on mielestäni syytä rajoittaa.

Tanssijoiden tärkeäksi kokema voimaantuminen yhdistyi mielenkiintoisella
tavalla kulttuurikasvatukseen. Näkemykseni mukaan tanssijat tulivat opetta-
jiensa tukemina parhaimmillaan tietoisiksi omasta kulttuuritaustastaan, etni-
syydestään ja identiteetistään. Tanssiharjoittelu tarjosi tanssijoille mahdollisuu-
den elää identiteettiään. Identiteetti näytti olevan joustava; tanssiessaan tanssi-
jat identifioituivat välillä enemmän paikalliseen suomalaiseen kulttuuriin, kun
taas toisena hetkenä heidän identiteettinsä kytkeytyi vahvemmin tanssimuo-
don ”kotikulttuuriin” tai vielä laajemmin maailmanlaajuiseen, globaaliin kult-
tuuriin. (Vrt. Hall 1999, 63–64.) Näyttää siltä, että kulttuurikasvatuksen avulla
voidaan vahvistaa tanssijoiden identiteettiä ja laajentaa heidän kulttuuriku-
vaansa, mikä taas tukee voimaantumista (vrt. Cruz Banks 2010).

Kulttuurikasvatuksen periaatteita opettajat toteuttivat myös pohtimalla
tanssijoiden kanssa kriittisesti esimerkiksi kulttuurisia kehoideaaleja ja kulttuu-
reihin liittyviä voimaantumista estäviä arvoja. Tällaisesta nähtiin esimerkkinä
muun muassa länsimainen hoikkuuden ja nuoruuden yliarvostaminen. Kult-

tuurikuvan laajenemiseen liittyivät näin tanssijoiden pohdinnat kehon ja kehollisuuden kulttuurisidonnaisuudesta. Uskaltaisin sanoa, että kulttuurisen ymmärryksen avartumisen, kulttuurikuvan laajenemisen ja identiteetin vahvistumisen pohjalta tanssijoiden oli helpompi hyväksyä itsensä ja oma kehonsa. Myös monenlaisen naiseuden arvostaminen, vahvojen tunteiden ilmaiseminen ja yhteisöllisyyden kokeminen olivat tanssijalle voimaantumisessa tärkeitä. Ne ilmenivät tanssijoille ominaisuuksina, joita ei aina heidän kokemuksensa mukaan Suomessa riittävästi arvosteta tai ei pidetä suotavana näyttää.

Parhaimmillaan voimaantuminen johti oman itsen ja muotoutuvan identiteetin kautta parempaan itseymmärrykseen ja itsensä arvokkaaksi tuntemiseen (vrt. Mahlakaarto 2010, 21–22). Voimaantuminen oli moniulotteinen prosessi, joka näytti ilmenevän muutoksina itsestä syntyneissä sisäisissä kokemuksissa, tietoisuuden kasvuna, itsearvostuksen lisääntymisenä ja aikaisempaa armollisempaa suhtautumisena omaan kehoon. Syvenevä itsetietoisuus voi olla väylä kohti hyvinvointia ja parempaa uusien ajattelutapojen ymmärrystä.

Tanssitunneilla kriittisesti käsitelty tieto eri kulttuureista voi laajentaa tanssijoiden merkitysperspektiiviä huomattavasti, koska esimerkiksi median välityksellä saatu tietä erityisesti kaukaisemmista kulttuureista on usein yleistävää. Etenkin Pohjois-Euroopan ja Pohjois-Amerikan ulkopuolisista maista esitellään usein näkökulmia, jotka vahvistavat kuvaa kehittymättömästä ja ongelmallisesta ”Etelästä”. Toisaalta nämä kulttuurit voidaan nähdä eksoottisina ja jopa menneisyyttä edustavina kulttuureina. (Ks. Oikarinen-Jabai 2010, 13.) Tanssin opettaminen ja harrastaminen kulttuurikasvatuksen lähtökohdista voi toimia myös väylänä stereotyyppisten mielikuvien purkamiseen ja kulttuurisen avarakatseisuuden lisäämiseen. Kulttuurikasvatuksen näkökulmasta tärkeää on tietoisuus omasta itsestä.

Käsittelin tässä tutkimuksessa eroihin pohjautuvaa oman identiteetin määrittelyä myös toiseuden käsitteen avulla, jossa määrittelyssä minuuden nähdään rakentuvan suhteessa toiseen (Hall 1999, 252–253). Vaikka toiseutta on usein pidetty ongelmallisena, se voi myös avata hedelmällisen perspektiivin erilaisuuden ymmärtämiseen sekä itsessä että toisissa ihmisissä. Itsetunnonlaan ja identiteetiltään vahva ihminen ymmärtää, että erilaisuutta voi pitää rikkauteena. Itsensä tiedostamisen edellytyksenä on se, että ihminen havaitsee erilaisuutensa ja voi olla siitä ylpeä. (Kalhama ym. 2006.) Kulttuurikasvatustyön ytimessä onkin oman elämän ja omien kokemusten tarkastelu, koska ihmisen kyky arvioida itseään vaikuttaa väistämättä myös siihen, miten hän suhtautuu ympäröiviin kulttuureihin ja muihin ihmisiin.

Kulttuurisen oppimisen perustana on uusien näkökulmien etsiminen (Sallo-Lee 2009). Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että kun yllirajaisia tanssimuotoja opetetaan kulttuurikasvatuksena, ne voisivat parhaimmillaan auttaa sekä tanssinopettajaa että tanssinharrastajaa jäsentämään identiteettiään oman kulttuurin jäsenenä, mutta myös osana laajempaa, globaalimpaa maailmaa. Itsensä jäsentämisen perustana ovat oma keho ja kehollisuus. Kulttuurikuva ei kuitenkaan välttämättä avarru eikä kulttuurinen lukutaito kehity ilman kriittistä reflektointia.

Kulttuurikuva ei laajene automaattisesti yllirajaisia tanssimuotoja tanssimalla. Vaikka opettajalla olisi selkeä tavoite toimia kulttuurikasvattajana, kaikkien tanssijoiden kiinnostus ei kuitenkaan kohdistu kulttuurikasvatuksen sisältöihin. Osa tanssijoista voi osallistua yllirajaisen tanssin tunneille liikkumisen ilosta tai muista motiiveista. Opettajan tuen avulla tanssija voi joko laajentaa omaa ajatteluaan tai päinvastoin jopa jättää oppimistilaisuuden käyttämättä. Anttila (2011) on sanonut, että emme kykene käsittelemään tai jäsentämään läheskään kaikkia kokemuksiamme. Uusia kokemuksia voi olla myös vaikea kytkeä aikaisempiin kokemuksiimme. Tämä koskee luonnollisesti myös kulttuurikasvatuksen arvojen vastaanottamiskykyä.

Tanssipedagogiikassa, kuten laajemminkin taidepedagogiikassa, ollaan tekemisissä paitsi esteettisyyden myös eettisten arvojen kanssa. Siksi myös yllirajaisen tanssin opettajat tarvitsevat kriittistä reflektiota, jotta he voisivat tiedostaa sellaiset ajattelutapansa ja opetuskäytänteensä, jotka voivat olla jopa vahingollisia tanssijoille. Yksilön kasvu voidaan nähdä osana laajempia prosesseja, joilla on monenlaisia poliittis-eettisiä ulottuvuuksia. Esimerkiksi opettajan tanssijoille välittämät yksipuoliset ja voimakkaasti ideologisoituneet käsitykset tanssimuodon ”kotikulttuurista” eivät täytä eettiseen kasvatukseen ja kulttuurikasvatukseen liittyvän pedagogiikan ehtoja. Kulttuurikasvatuksessa onkin tärkeää kiinnittää huomiota opettajan omien arvojen ja ennakkoluulojen tiedostamiseen. Ennakoasenteet saattavat ohjata opettajan toimintaa silloinkin, kun hän ei niitä itse tiedosta (Banks 2007). Tässä tutkimuksessa opettajat pohtivat kriittisesti sitä, että he saattoivat tarkoituksettomasti vahvistaa tanssijoiden kulttuurisia stereotypioita, vaikka tavoite oli päinvastainen. Se vaara on olemassa, että kulttuurien kuvaaminen jää pinnalliseksi ja yleistäväksi.

Sekä koululaitos että opettajankoulutus heijastavat kulloistakin yhteiskuntaa. Kulttuuritietoisuus ja kulttuurisen moninaisuuden ymmärtäminen on yhä tärkeämpää kaikille opettajille. Tänä päivänä opettajat tarvitsevat yhä enemmän sellaista koulutusta, joka antaa aineksia ”maailman avaamiseen” ja kulttuuriseen dialogiin. (Jokikokko, Järvelä & Räsänen 2012.) Liikunnan- ja tanssinopettajakoulutuksessa on tärkeää pohtia sitä, millä tavalla opettajaksi opiskelevat saisivat riittävät eväät kulttuurikasvattajana toimimiseen.

Oppilaitoksiin ja harrastusryhmiin tulee ihmisiä yhä useammanlaisista taustoista ja kulttuureista. Parhaimmillaan erilaiset perinteet ja toimintatavat rikastavat ryhmien toimintaa. Kulttuurien sopeutuminen toisiinsa ja tasa-arvon saavuttaminen kulttuurien välillä voi olla kuitenkin pitkälinen prosessi ja tuoda mukanaan myös suvaitsemattomuutta ja ristiriitoja. Muita ongelmia voivat aiheuttaa arvojen erilaisuus, ennakkoluulot ja stereotypiat. Siitä syystä kulttuurikasvatus, johon kuuluvat myös monikulttuurisuuskasvatuksen arvot, on yhä tärkeämpää myös tanssi- ja liikuntapedagogiikassa. Yhtenä keskeisenä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän kasvatuksen tavoitteena on edistää oikeudenmukaisuutta ja samanarvoisuutta. (Talib ym. 2004, 19.)

Cruz Banksin (2010) ja Laukkasen (2012a) tapaan ajattelen, että kaikkine rajoituksineen tanssi voi toimia sillanrakentajana kulttuurien välillä. Tutkimukseni perusteella pidän tanssinopettajan roolia erittäin keskeisenä kulttuuriku-

van laajenemisen tukijana. Maantieteellisesti kaukaisen kulttuurin tanssimuotoa ei voi kulttuurisesti siirtää suomalaiseen kasvatustilanteeseen. Sen sijaan että tanssimuotoja pyrittäisiin säilyttämään ja uusintamaan sellaisinaan, voidaan pitää rikkautena sitä, että tanssinopetuksen sisällöt, menneisyys, perinteet ja tanssillisesti ”toinen” kohtaavat.

Opettaja on väistämättä yhteiskunnallinen vaikuttaja ja opetuksensa kautta arvoja eteenpäin välittävä henkilö. Kasvatuksella on näin aina myös sivistystehtävä. Kasvatuksen avulla pitäisi nähdä vallitsevan olotilan ylitse ja tavoitella parempaa maailmaa ja elämää. (Atjonen 2004, 142-143.) Kulttuurikasvatuksen näkökulmasta opetetulla tanssilla on parhaimmillaan mahdollisuudet viedä eteenpäin edellä mainitsemiani yhteiskunnallisia arvoja ja tukea kulttuuritietoisuutta.

6.1 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa keskeisenä kriteerinä on tutkija itse ja hänen toimintansa kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Tutkija on tutkimustyönsä subjekti, joten hänen on reflektoitava ja raportoitava tutkimuksen eri vaiheissa sen merkitys. (Perttula 2012.) Tutkimusprosessia koskevat valintani – ennakkokäsitysteni kuvaaminen (luku 1.1), tutkimuksen teoreettis-filosofiset lähtökohdat (luku 4), menetelmäratkaisut (luku 3), aineiston hankinta (luku 3.4), analyysi (3.5) sekä saadut tutkimustulokset (luku 5) – ovat kaikki yhtä tärkeitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140-141). Jotta lukija voisi seurata tekemiäni valintoja ja tulkintoja, olen pyrkinyt kirjoittamaan tutkimukseni eri vaiheet mahdollisimman avoimesti ja tarkasti.

Kriittisenä arviona totean tutkimukseni laajuuden. Väitöstutkimuksen aihepiiriksi olisi riittänyt kolmen eri tanssimuodon sijaan vain yksi, jolloin olisin voinut päästä tämän tanssimuodon tarkastelussa syvemmälle. Halusin kuitenkin tutkia useiden yllirajaisia tanssimuotoja opettavien opettajien käsitysten yhtäläisyyksiä ja eroja, jotta kulttuurikasvatuksen tarkasteluun syntyisi yhtä tanssimuotoa laajempi perspektiivi. Siksi valitsin tutkimukseeni kolme tanssimuotoa. Tämä ratkaisu mahdollisti sen, että saatoin tarkastella, onko yllirajisten tanssimuotojen tanssinharrastajien kokemuksissa keskenään samanlaisia piirteitä ja jos on, pohtia myös sitä, miten ne voitaisiin ottaa huomioon esimerkiksi (tanssi)pedagogiikassa.

Laajaksi muotoutui myös tutkimuksen teoreettinen osuus, koska se sijoittuu usean tieteenalan kenttään: tanssipedagogiikkaan, kasvatustieteisiin ja jälkikolonialisen tutkimuksen alueelle. Pidän laajaa näkökulmaa kuitenkin välttämättömänä, jotta pystyin tarkastelemaan tutkimusaihetta kokonaisvaltaisemmin kuin vain yhden tieteenalan näkökulmasta. Työn teoreettinen toteuttaminen oli tästä syystä vaativaa ja edellytti paljon uusien asioiden opiskelua ja niiden mahdollisten yhteisvaikutusten pohdiskelua.

Ihmistieteellisen tutkimuksen yhtenä luotettavuustarkastelun kulmakivenä on tutkittavan ilmiön perusrakenne ja käytetyn menetelmän soveltuvuus sen

tutkimiseen (Varto 1996, 94-95). Tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus eli ontologinen relevanttius on välttämätön, mutta se ei vielä riitä täyttämään luotettavuuden kriteereitä. Empiirisessä tutkimuksessa on käytettävä paitsi ontologisesti relevantteja myös spesifioitavissa olevia metodisia menettelytapoja. (Perttula 1995a, 178-184; 1995b.) Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt kehon fenomenologiaa ja fenomenografista tutkimusotetta.

Fenomenologian tunnettavuudesta poiketen fenomenografia on vielä suomalaisissa ja kansainvälisissäkin tanssintutkimuksissa vain vähän hyödynnetty tutkimusote. Erityisesti artikkeleiden kirjoitusvaiheessa vertaisarvioijat kehottivat kuvaamaan fenomenografiaa tarkasti, koska se on monelle tutkijalle ja lukijalle fenomenologiaa vieraampi menetelmä. Siksi esitin luotettavuuden parantamiseksi luvussa 3.1 myös fenomenologian ja fenomenografian eroja.

Fenomenologisessa kokemuksen tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin yhtenä keskeisenä kriteerinä on tutkijan taito tavoittaa ilmiö sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee (Perttula 1995a, 104-105; 1995b). Tutkijana pyrin tavoittamaan tanssinharrastajien kokemuksia niin, että heidän konstruktionsa ja niistä tekemäni rekonstruktiot olisivat mahdollisimman identtisiä. Esitin aineiston analyysivaiheet mahdollisimman yksityiskohtaisesti konkreettisin esimerkein. Tulkinnan luotettavuuden lisäämiseksi käytin tutkimusartikkeleissani autenttisia lainauksia tanssinharrastajien kokemuspäiväkirjoista. Näin lukija voi päätellä, miten olen tulkintoihini päätenyt. Sen lisäksi, että suorat aineistolainaukset tarjoavat lukijalle mahdollisuuden arvioida aineistojen ja niistä tehtyjen tulkintojen validiutta, ne myös elävöittävät tutkimusraporttia.

Tutkimusprosessissa kahden ihmisen merkityssuhteet kohtaavat. Siksi lienee mahdotonta, että tutkittavien kokemukset tavoitettaisiin absoluuttisesti sellaisina kuin ne tutkittaville ilmenevät. En myöskään itse tutkijana pystynyt näkemään täysin "puhtaita ilmiöitä" ilman omien merkitysrakenteideni vaikutusta. Näin fenomenologisella tutkimuksellani oli rajallisuutensa tutkittavien kokemusten tavoittamisessa. Tämä kriittinen huomio koskee kuitenkin kaikkia muitakin tutkimusotteita. (Perttula 1995b.)

Fenomenologista kokemusten tutkimuksen luotettavuutta tarkastelen käyttämäni metodisten toimenpiteiden avulla, jotka tässä tutkimuksessa olivat sulkeistaminen ja mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu. Jo ennen aineiston hankintaa pyrin tietoisesti refleктоimaan tutkittavaan ilmiöön ennalta liittämieni merkityssuhteita ja tämän jälkeen siirtämään ne syrjään aineiston hankinnan ja koko tutkimusprosessin ajaksi. Tutkittaville esittämäni kokemuspäiväkirjakysymykset pyrin pitämään riittävän avoimina, jotta ne johdattaisivat heidät pohtimaan koetun maailmansa tiettyjä merkitystihentymiä. (Perttula 1995b.) Väitöskokonaisuuden teoreettiset lähtökohdat kirkastuivat vasta tutkimusprosessin loppuvaiheessa, minkä vuoksi ne eivät päässeet vaikuttamaan tanssinharrastajien päiväkirjakysymysten tekemiseen. Tällainen toimintatapa varmisti aineistolähtöisen tulosten tulkinnan.

Oma pedagoginen koulutukseni sen sijaan varmasti vaikutti opettajien teemahaastattelurungon rakentamiseen. Koulutukseni myötä olen oppinut ajattelemaan, että opettajan ajattelua ja toimintaa suuntaa ihmiskäsitys. Pidinkin

kohdallisena kysyä opettajilta heidän ihmiskäsityksestään, jotta voisin pohtia sen vaikutusta heidän pedagogiseen ajatteluunsa ja toimintaansa. Haastattelutilanteissa minut kuitenkin yllätti ihmiskäsityskysymyksen vaikeus; opettajat eivät osanneet kovinkaan hyvin vastata kysymykseen. Tässä joudun katsomaan peiliin: en ehkä osannut muotoilla kysymystä riittävän avoimesti ja tehdä sellaisia apukysymyksiä, jotka olisivat paremmin auttaneet opettajia kuvaamaan käsitystään ihmisen perusolemuksesta.

Sulkeistamisen lisäksi toinen käyttämäni fenomenologisen tutkimusotteen metodinen toimenpide oli mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu. Mielikuvatasolla tapahtuvaan muunteluun liittyvä kriteeri kohdistuu siihen, miten systemaattisesti ja kurinalaisesti olen muunnellut merkityksen sisältäviä yksiköitä. Toisen ihmisen kokemuksen tavoittaminen sellaisena kuin hän sen kokee on periaatteessa mahdollista, joskin ontologisesti mahdotonta. (Perttula 1995b.) Tähän olen kuitenkin väitöskirjatyöni fenomenologisessa osassa pyrkinyt, vaikka en ole sitä edellä mainitsemistani syistä voinut täysin saavuttaa.

Fenomenografisen tutkimusotteen avulla pyrin selvittämään tanssinopettajien erilaisia käsityksiä (ks. Marton 1994). Muiden laadullisten tutkimusten tapaan fenomenografisen tutkimusotteen luotettavuus perustuu sen sisäiseen johdonmukaisuuteen ja logiikkaan (Huusko & Paloniemi 2006). Koska laadullisessa tutkimuksessa analyysi perustuu pitkälti tutkijan subjektiiviseen tulkintaan, luotettavuuden tarkastelu voidaan kohdentaa siihen, miten uskollisia tulkintani ovat olleet aineistolle. Fenomenografisen tutkimuksen päätuloksena ovat kategoriat ja niistä muodostettu kuvauskategoriajärjestelmä. Luotettavuuden varmistamiseksi pyrin kuvaamaan riittävän tarkasti sen, miten kategoriat syntyivät ja millaisiin kriteereihin ne perustuivat. Näin toivon lukijoiden pystyvän seuraamaan sitä, miten ryhmittelin aineiston ja millaisia sisältöjä kuhunkin syntyneeseen ylä- ja alakategoriaan kuului. Olen kuvannut fenomenografisen tutkimusprosessin etenemistä artikkeleissa I ja II sekä yhteenveto-osassa luvussa 3.

Tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista lisätä triangulaatiolla. Triangulaatiota voi soveltaa tutkimusaineistoon, tutkijaan itseensä, teoriaan tai käytettyihin metodeihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143–149.) Tässä tutkimuksessa hyödynsin aineistotriangulaatiota lähestymällä tutkimuskysymyksiä kolmesta aineistosta käsin ja tutkimalla ilmiötä sekä tanssinopettajien että -harrastajien näkökulmista. Pääaineistona olivat tanssinopettajien haastattelut ja tanssinharrastajien kokemuspäiväkirjat. Tukiaineistona käytin opettajien tanssitunneilta kuvaamaani videoaineistoa. Videoaineistosta sain tietoa siitä, että opettajien itsensä kuvaama tanssi- ja oppimiskäsitys näkyi melko vahvasti myös heidän opetuksessaan. Videoaineisto osoitti myös, että käsitykset eivät kuitenkaan aina ”siirry” konkreettiselle tasolle opetukseen. Lisäksi opettajien pedagogisessa ajattelussa tapahtui dynaamista liikettä, ja samankin opettajan toiminta saattoi vaihdella eri opetuskertoina esimerkiksi opetussisällön mukaan. Videoaineistosta pystyin myös todentamaan sen, miten opettajat esittelivät konkreettisesti opetettavan tanssimuodon kulttuuritaustoja: sanallisesti, kehollisesti omien

näyttöjen avulla, kertomalla tanssin tyyliä ja musiikista sekä siitä, millaisia kulttuurisia stereotyyppioita tanssimuotoon heidän mielestään liittyy.

Useaan tutkijaan liittyvää triangulaatiota hyödynsin niin, että fenomenografisen analyysini päätteeksi ohjaajani toimi rinnakkaisluokittelijana kuvauskategorioita muodostaessani. Tein kuvauskategoriaan hänen ehdotuksestaan joitakin kielellisiä muutoksia. Rinnakkaisluokittelun koin tutkimuksen luotettavuuden kannalta toimivaksi, koska se antoi varmuutta omille tulkinnoilleni.

Teoriaan liittyvää triangulaatiota toteutin siten, että hyödynsin monia teoreettisia lähestymistapoja tutkimukseni näkökulman laajentamiseksi. Esimerkiksi aineistosta nousevia kulttuurisia stereotyyppioita ja kokonaisia maita koskevia yleistyksiä tarkastelin jälkikolonialisesta näkökulmasta, kun taas opettajien pedagogisia käsityksiä lähestyin oppimisteorioista käsin. Varmistaakseni tutkimukseni tulkintojen moninaisuuden käytin myös menetelmätriangulaatiota. Käytännössä tämä tapahtui soveltamalla fenomenografista tutkimusotetta opettajien käsityksiä tarkastellessani ja fenomenologista tutkimusotetta tanssinharrastajien kokemusten tutkimisessä. (Ks. Eskola & Suoranta 2000, 68; Tuomi & Sarajärvi 2009, 142–149.)

Tanssinharrastajien kokemuspäiväkirjat ja tanssinopettajien haastatteluaineisto olisivat tarjonneet useita erilaisia mahdollisuuksia analyysiin ja tulkitoihin. Erityisen työläs ja monenlaisia valintoja edellyttävä vaihe oli tutkimustulosten kirjoittaminen ja tulosten tulkinta yhteenveto-osassa. Tämä vaihe vaati paljon työtä, jotta minulla olisi esittää yhteenvedossa uudenlainen tarkastelukulma artikkeleissa esittämiini tutkimustuloksiin. Kirjallisuuden, saamani ohjauksen ja esitarkastajien lausuntojen avulla päädyin lopulta tekemiini ratkaisuihin, kuten tarkastelemaan tanssinopettajien käsityksiä ja tanssijoiden kokemuksia kulttuurikasvatuksen näkökulmasta. Ihmistieteiden piiriin kuuluvissa tutkimuksissa, kuten tässä, ei ole yhtä ainoa oikeaa lopullista totuutta. Tutkimusprosessiin onkin liittynyt paljon keskeneräisyyden ja epävarmuuden tuntemuksia, joiden olemassaolon olen joutunut hyväksymään.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt noudattamaan hyviä tieteellisen käytännön periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2006). Prosessin alkuvaiheessa kiinnitin huomion erityisesti käsitteiden käyttöön ja niiden luomiseen liittyviin seikkoihin, etenkin kulttuurisensitiivisyyttä vaativien käsitteiden käyttöön. Kuten tutkimustulokset osoittivat, Suomessa on edelleen runsaasti stereotyyppioita, jotka koskevat tutkimiani tanssimuotoja, niitä tanssivia ihmisiä sekä tanssimuotojen ”kotikulttuureita”. Pyrin välttämään sitä, etten omalla tutkimuksellani ainakaan vahvistaisi näitä käsityksiä esimerkiksi valitsemieni käsitteiden kautta. Myös erilaisten luokittelujen ja kategoriointien tekemisessä tanssinopettajien käsityksistä ja tanssinharrastajien kokemuksista oli tulkinnallisia ratkaisuja punnittava eettisesti, sillä niiden välityksellä rakennan tutkijana kuvan todellisuudesta ja ihmisistä toimijoina.

Aineiston olen hankkinut siten, että kaikki tutkimukseen osallistuvat ovat tienneet alusta asti, mihin tarkoitukseen sitä tulen käyttämään. He ovat olleet mukana vapaaehtoisesti. Tutkimukseen osallistui kolme alaikäistä tanssinhar-

rastajaa. Näiden tanssinharrastajien oman suostumuksen lisäksi sain myös heidän vanhemmiltaan kirjallisena suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen.

Tutkimukseeni osallistuvia henkilöitä suojaa anonyymius, minkä vuoksi en ole tuonut missään vaiheessa heidän nimiään esille. Osa tanssinopettajista ja tanssinharrastajista olisi tosin esiintynyt mielellään omalla nimellään, mikä asetti minut tilanteeseen, jossa jouduin pohtimaan toisaalta tutkimuksen eettisiä pelisääntöjä, toisaalta tutkimukseen osallistuneiden toiveita. Päädyin kuitenkin siihen, että en paljasta tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyttä. Anonyymittu suojatakseni en ole myöskään paljastanut tutkimukseen osallistuneiden asuinpaikkoja tai tanssiyhteisöjä. Silti on mahdollista, että jonkun tai joidenkin tutkimukseen osallistuvien henkilöys voi käydä ilmi esimerkiksi heidän itsensä kertomana esimerkiksi jossain muussa yhteydessä.

Tulosten vahvistettavuutta pidetään yhtenä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden osatekijänä. Vahvistettavuuteen kuuluu pohdinta siitä, miten sain tukea ja vahvistusta tekemilleni johtopäätöksille ja tulkinnoille. Pyrin lisäämään vahvistettavuutta suhteuttamalla omia tutkimustuloksiani ja niistä tekemiäni tulkintoja muiden tutkijoiden löydöksiin. Koska tutkimusaiheenani oli ylirajaisen tanssimuotojen opettaminen ja harrastaminen osana suomalaista pedagogiikkaa, vertasin tutkimustuloksiani etenkin Suomessa tehtyihin tutkimuksiin. Työssäni käytetyt teoreettiset käsitteet, kuten jälkikoloniaalinen tutkimus, liitetynä tanssin opettamiseen ja oppimiseen saavat suomalaisessa kontekstissa maamme maantieteellisen ja poliittisen aseman vuoksi omanlaisiaan merkityksiä. Käyttämäni teoreettiset käsitteet muotoutuvat ja niitä tulkitaan eri tavoin jokaisessa kulttuurissa ja maassa. Silti vertasin saamiani tutkimustuloksia myös esimerkiksi Pohjois-Amerikassa ja Euroopassa tehtyihin (tanssin) tutkimuksiin, vaikka tutkimukset käsittelevätkin tanssia eri kulttuuriympäristössä. Onhan jokaisen tutkijan tärkeää osallistua tutkimuksellaan myös kansainväliseen tieteelliseen keskusteluun.

William A. Firestone (1993) pitää laadulliselle tutkimukselle ominaisena tapausten vertailuun perustuvaa siirrettävyyttä. Lukija voi tehdä omat päätelmänsä siitä, ovatko tutkimustulokseni siirrettävissä esimerkiksi siihen, mitä asioita tanssia opettavan opettajan tulisi huomioida, jotta hän voisi toimia kulttuurikasvattajana.

Saturaation, aineiston kylläntymisen, avulla tutkijan tehtävänä on päättää, milloin tietty määrä aineistoa riittää nostamaan näkyviin tutkimuskohteesta sen teoreettisen peruskuvion (Eskola & Suoranta 2000, 62–63). Vaikka tutkimukseen osallistui vain seitsemän opettajaa, heillä on ollut Suomessa keskeinen asema omien tanssimuotojensa opetuksen kehittämisessä ja muotoutumisessa. Samaa tanssimuotoa opettavien opettajien pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa oli nähtävissä paljon samoja piirteitä. Tutkimieni tanssimuotojen opettajia on vain vähän ja opettajat ovat melko paljon toistensa kanssa tekemisissä esimerkiksi kansainvälisissä koulutuksissa. Tämä väistämättä yhtenäistää käsityksiä siitä, miten tanssimuotoja tulisi Suomessa opettaa. On mahdollista, että opettajien määrän lisääntyessä ajan myötä myös muita ja täysin erilaisia näkemyksiä tulee esiin. Tutkittavien 36 tanssinharrastajan kokemuspäiväkirjoissa

toistuivat pitkälti samat teemat, minkä tulkitseen kertovan sen aineistonosan kylläntymisestä.

6.2 Jatkotutkimusaiheita

Työ liikunnanopettajakouluttajana tarjoaa monia mahdollisuuksia opettajaksi opiskelevien ammatillisen kehittymisen tutkimiseen. Yhtenä tärkeänä tutkimuksen aiheena pidän sitä, miten tanssi- ja liikuntapedagogiikan opettajat voisivat toimia kulttuuritietoisina kasvattajina. Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että opettajankoulutukseen liittyvä kulttuurikasvatus on riittämätöntä. Esimerkiksi Soilamo (2008) selvitti perusopetuksen luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä työstään monikulttuurisen oppilasryhmän opettajina. Tutkimuksessa opettajat opettivat myös liikuntaryhmiä. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista ei ollut saanut ollenkaan kulttuurisuhteisiin liittyvää koulutusta. Osa opettajista oli saanut koulutusta vain vähän. Opettajat kokivat tietonsa eri kulttuureista sekä niihin liittyvistä arvoista ja toimintatavoista vähäisiksi.

Yhtenä poikkeuksena vahvasta kulttuurisuuden huomioimisesta opettajankoulutuksessa on Oulun yliopiston interkulttuurinen opettajankoulutusohjelma, joka aloitettiin vuonna 1994. Koulutusohjelman rakentamiseen on liittynyt alusta asti tutkimus, joka keskittyy muun muassa globalisaatioon liittyvien ilmiöiden tutkimiseen kasvatuksen kontekstissa. Tutkimusryhmä on pohtinut myös esimerkiksi uskonnon merkitystä identiteetin rakentumisessa ja kulttuurienvälistä oppimista. Useita tutkimusteemoja yhdistää se, että kulttuurista moninaisuutta on tarkasteltu eettisessä viitekehyksessä. Tutkimustietoa hyödynnetään aktiivisesti opetuksessa ja koulutuksen kehittämisessä. (Jokikokko, Järvelä & Räsänen 2012.)

Oulun yliopiston interkulttuurinen opettajankoulutus on hyvä esimerkki siitä, miten myös liikunnanopettajakoulutuksessa voitaisiin kehittää tutkimustietoon nojaten kulttuurisensitiivistä opetusta. Tutkimusteemojen käsittely eettisestä näkökulmasta tuntuisi toimivalta myös liikunnanopettajakoulutuksessa. Liikunnanopettaja työskentelee ihmisen kehollisuuden kanssa, joten olisi luontevaa tutkia esimerkiksi eri uskontojen käsityksiä siitä, mikä on kenellekin sopiva liikuntamuoto tai millä tavalla toisen sukupuolen kanssa toimitaan.

Tutkimukseeni osallistuvat olivat yhtä henkilöä lukuun ottamatta naisia ja tyttöjä. Positiivisen naiseuden arvostaminen ja ilmentäminen nousivat tutkimuksessani vahvasti merkityksellisiksi asioiksi etenkin itämaisessa tanssissa. Vaikka sukupuoli onkin vain yksi ihmisen olemassaoloa määrittävä tekijä, se on erittäin tärkeä. Siitä syystä sukupuolen merkitystä ei pidä sivuuttaa myöskään kasvatustyössä eikä harrastustoiminnassa. (Purjo 2012.) Onko meillä tutkimustietoa siitä, otetaanko tyttöjen ja naisten kokemukset riittävästi huomioon esimerkiksi koululiikunnassa?

Heikinaro-Johansson, Palomäki ja Kurppa (2011) ovat koululiikunnassa viihtymistä tutkiessaan havainneet, että liikuntatuntien sisällöillä on erityistä merkitystä etenkin yläkoulun oppilaille. Pojat suosivat enemmän joukkuelajeja,

kun taas tytöt pitävät enemmän yksilölajeista. Monet tytöt harrastavat myös vapaa-aikanaan tanssia ja musiikkiliikuntaa. Tutkijat sanovat, että koululiikunnassa on tärkeää huomioida sukupuolisensitiivisesti tyttöjen ja poikien liikkumismotiivit. Sukupuolisensitiivinen liikunnanopetus ottaa huomioon tyttöjen ja poikien erilaiset mieltymykset ja sukupuoleen liittyvät erityisyydet (Purjo 2012).

Myös tanssipedagogiikka herätti mielenkiintoisia kysymyksiä tutkittavaksi. Millainen opettajan pedagoginen toiminta synnyttää oppilaissa hyvinvointia tukevaa voimaantumista, ja millainen toiminta taas estää niitä? Opettajan toiminnan tutkimiseksi on mahdollista hyödyntää myös tämän tutkimuksen aineistoa. Kokempäiväkirjaa pitäneet tanssinharrastajat voisivat kuvata kokemuksiaan sanallisesti tunneilta kuvatun videoaineiston katselutilanteissa. Tutkijan on silloin mahdollista tehdä tarkentavia kysymyksiä siitä, mitkä asiat tanssijat kokevat opettajan toiminnassa positiivisiksi ja mitkä taas negatiivisiksi.

Musiikin keskeinen merkitys tanssissa oli tutkimustulosten mukaan yksi tärkeä voimaantumista tukeva tekijä. Vaikka musiikin roolia tanssimisessä pidetään yleensä merkittävänä ja vaikka sitä arvostetaan tanssinopetuksessa, vain harvoissa tanssintutkimuksissa on tarkasteltu musiikkiin liittyviä kokemuksia. Musiikin ja liikkeen yhteenkietoutuneisuus kuuluu näkemykseni mukaan pedagogisesti perusteltuun, kokonaisvaltaiseen toimintaan. Tanssipedagogiikan kehittämiseksi eri alojen tutkijat voisivat tarkastella liikkeen ja musiikin yhdessä herättämiä kokemuksia. Voisimme hyödyntää tällaista tutkimustietoa myös koulun liikunnanopetuksessa. Saarikallion (2011) tutkimuksessakin kävi ilmi, miten monin tavoin merkityksellinen osa nuorten elämää musiikki on. Se tukee tunnekokemusten kohtaamista ja käsittelyä sekä luo mielihyvää.

Tanssia harjoitellaan usein peiliä hyödyntäen. Harjoitussalin peilin käytön negatiivisia vaikutuksia tanssiharjoittelussa voivat olla alituinen oman ulkonäön arviointi, kehon objektivointi ja liiallinen käyttäytymisen säätely (Green 1999). Myös tässä tutkimuksessa peilin käyttö puhututti tanssijoita silloinkin, kun sellaista ei ollut harjoittelun aikana käytössä. Osalla tanssijoista peilin käyttöön liittyi voimaantumista estäviä kokemuksia. Olisi tärkeää tutkia sitä, miten ja mistä syistä peilin käyttö vahvistaa ulkonäkökeskeistä ajattelutapaa tanssissa. Yhtenä tutkimusaiheena näen opettajan roolin ja sen, miten hän peilin käytön tanssijoille perustelee ja millainen merkitys hänen puhetavoillaan on tanssijoiden kokemuksiin.

SUMMARY

During the past few decades, the Finnish dance scene has seen an increase in multiculturalism and inter-cultural dialogue. Dance forms originating from different cultures have started to enrich Finnish dance culture. The aim of this study was to acquire deeper understanding of the phenomena connected with teaching and practicing dance forms originating from different cultures. The study focused on flamenco, Oriental dance and West African dances in the Finnish context. In referring to these three dance forms, the concept of “transnational dance”, which includes the implication that they are a changing and active part of cultural reality, was used. Based on the research questions, the study focused on how the teaching and practicing transnational dances could be seen as cultural education. The other research questions were the following: 1) What learning and dance conceptions directed the dance teachers' teaching, and how the conceptions supported the view of dance teachers as cultural educators? (Articles I & II and Summary) 2) What kind of meanings did the dance teachers give to the cultural backgrounds of their dance forms? (Articles I & II and Summary) 3) What kind of bodily experiences were meaningful for the dancers (Articles III & IV and Summary) 4) How was the cultural background of a particular dance form reflected in the dancers' experiences? (Articles III & IV and Summary), and 5) How did the teachers convey the cultural backgrounds of their dance forms in their teaching? (Summary).

The research material consisted of the thematic interviews of seven dance teachers who were pioneers in their own fields and of the experience diaries written by thirty-six of their students. In addition, three dance classes of each teacher were observed. The classes were also video-taped to support the observations. Based on the material from the thematic interviews, the teachers' conceptions were examined and the material was subjected to phenomenographic analysis. Research material on the bodily meaningful experiences of the recreational dancers was obtained by means of lived experience writing based on the writing method developed by van Manen (2003). The dancers kept a diary on their experiences of dancing during six dance classes within three months. The material was analyzed, observing the two central principles of the phenomenological methodology: bracketing and imaginative variation. The aim of the observations during dance classes was to examine how the teacher concretely communicated the movement language and expression of the dance form she taught.

The first article *Pedagogical conceptions of Finnish teachers of transnational dances. Cases: African dance, Oriental dance and Flamenco* examined the teachers' dance and learning conceptions through a phenomenographic approach. Three qualitatively different ways of understanding the nature of transnational dances were identified: 1) Dance is art, 2) Dance is culture open to all people and simultaneously art and physical education, and 3) Dance is a part of well-being. These different conceptions were reflected in both their learning conceptions and pedagogy.

The flamenco teachers shared the conception of dance as art. By emphasizing the importance of the technique, the teachers strived to diminish the image of flamenco as "Spanish exoticism" and at the same time improve its status as an art form which is part of the Finnish art field. The aim to expand the cultural image was realized in accordance with the critical constructive learning conception. Apart from unraveling the dancers' images of flamenco and Spanish culture by means of constructivism, the teachers emphasized the importance of the dancers' own thinking.

The teachers of West African dances and one of the two Oriental dance teachers understood their dance forms as follows: *dance is culture open to all people and simultaneously art and physical education*. In their "home cultures", both Oriental dance and West African dances play an important role in various social situations, but they are also performing art forms. Both these functions of dance were seen in the teachers' conceptions and pedagogy. The learning conception that was the closest to those of the teachers was experiential learning (Kolb 1984). In line with their learning conceptions, the teachers aimed at providing the dancers with concrete motion experiences with cultural knowledge woven into them. At the same time, the teachers endeavored to entice the dancers' self reflection on especially the cultural conceptions.

Dance is a part of well-being was a conception of the Oriental dance teacher. Oriental dance has many different forms. It is danced in both social situations and by professional performers. (Laukkanen 2012a, 12–13). The Oriental dance teacher based her teaching on her conceptions of dance in social situations, for instance in Egypt. The aspect of well-being was related to the joy, pleasure, and bodily well-being that dancing brings about. The pedagogy of the teacher included features from the somatic approach, which emphasizes the dancer's person and his/her body consciousness (Rouhiainen 2006, 2008; Shusterman 2004, 2009). The first-person perspective in teaching also included the idea that each dancer could accept herself and her womanhood by listening to her bodily messages. Body listening was combined with cultural knowledge of Oriental dance and its background provided by the teacher.

In the second article *Cultures in dialogue: Perceptions and experiences of Finnish teachers of transnational dances*, the analysis and theoretical interpretation focused on the dance teachers' conceptions of the impact of the cultural backgrounds of the dances on their teaching. The conceptions were summed up as follows: 1) Dance as a path toward personal expression, 2) Telling a story of being a woman through dance, and 3) Self-approval and the collective nature of dance.

The shared objective of the teachers was to expand the dancers' cultural image in terms of both the dance form and its cultural background. According to the teachers, generalizing and simplifying views of the dance forms could also be expanded to include their "home cultures" and people living in these cultures. Dialogue between cultures was one of the cornerstones in teaching: the teachers mirrored the Finnish culture against the cultural backgrounds of their dance forms. According to the teachers, there were still cultural stereotypes in

Finland, and they strived to decrease them by means of culture-conscious teaching methods. On the practical level, the teachers conveyed the cultural backgrounds of their dance forms in many ways, for instance through bodily and verbal expressions.

The teachers expanded the cultural image on the basis of different conceptions. All three flamenco teachers saw dance as a channel for personal expression. Pride in one's own identity and finding one's own expression were also emphasized in the pedagogy of these teachers. The Oriental dance teacher shared the view of dance as a story of womanhood. The teacher was proud of the various aspects of womanhood that can be expressed through Oriental dance. The teachers of West African dances based their teaching on supporting the dancers to accept themselves and on the communal nature of dance. According to the teachers' pedagogical conceptions everyone must have a possibility to participate in dancing, regardless of age, gender, body type, or other characteristics.

The purpose of the third article, *Recreational dancers' experiences of empowerment brought about by practicing transnational dances* was to explore, from the perspective of the phenomenology of the body, the experiences of recreational dancers. The positive meaningful experiences of dancing were interpreted as empowerment created by the feeling of detachment from everyday life through dance, bodily pleasure and flow experience, by learning new things, by the connection between dance and music and self-expression via this, and by the support of the dance community. The negative meaningful experiences of dancing that were experienced as disempowerment were connected with feelings of failure and shame in exercises that were too demanding for the dancer's skills. The use of mirrors in the dance studio also caused disempowering objectification of one's own body and feelings of alienation.

The fourth article [*Dance-cultural encounters. Significance of the cultural backgrounds of West-African dances, Oriental dance and flamenco as experienced by Finnish recreational dancers*] studied how the cultural backgrounds of the dance forms were reflected in the experiences of the dancers. The article examined how the dancers lived their identities through their dance practices. The dancers' identities were interpreted as flexible structures. At times, the dancers identified themselves with the local Finnish culture, at other times with the "home cultures" of their dance forms or even with global culture. As to individual identity, a central issue was the dancer herself and the uniqueness of dancing. The Finnish dancers sometimes experienced a feeling of inferiority compared with dancers coming from the "home cultures" of the dance forms. Experiences like this have been interpreted as experiences of otherness.

The research results provide a fruitful basis for reflections on what kind of values and attitudes can be communicated through dancing in the field of dance pedagogy and in physical education in general. The teacher plays an important role in how messages are communicated to the students. The dance teacher may also unconsciously and even intentionally strengthen cultural stereotypes and simplifications in dancers.

This study shows that taught and learnt on the basis of cultural education, dance may bring about empowerment and strengthened identity, as well as an expanded cultural image. In cultural education, an important aspect is the consciousness of one's self. A person with strong self-esteem and identity understands that difference is richness. The central research result worth raising for public discussion is how dancing could build bridges between different cultures and whether dancing could be utilized in learning to understand cultural diversity (Cruz Banks 2007). The subject is topical and it is related to the discussion on multiculturalism and the significance of differences and similarities in cultural encounters.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.
- Adra, N. 2005. Belly dance: An urban folk genre. Teoksessa A. Shay & B. Sellers-Young (toim.) *Belly dance: Orientalism, transnationalism, and harem fantasy*. Costa Mesa, CA: Mazda, 28–50.
- Ahmed, S. 2000. *Strange encounters. Embodied Others in post-coloniality*. London: Routledge.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Anthias, F. 2001. New hybridities, old concepts: the limits of 'culture'. *Ethnic and Racial Studies* 24 (4), 619–641.
- Anttila, E. 2003. A dream journey to the unknown. Searching for dialogue in dance education. Helsinki: Theatre Academy. *Acta Scenica* 14.
- Anttila, E. 2007. Mind the body: Unearthin the affiliation between the conscious body and the reflective mind. Teoksessa L. Rouhiainen, E. Anttila, K. Heimonen, S. Hämäläinen, H. Kauppila & P. Palosaari (toim.) *Ways of knowing in dance and art*. Helsinki: Theatre Academy. *Acta Scenica* 19, 79–99.
- Anttila, E. 2008. Pintaa syvemmälle: taide, kriittinen kasvatus ja muutoksen mahdollisuus. Teoksessa M. Lanas, H. Niinistö & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos, 19–50.
- Anttila, E. 2009a. Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus* 29 (2), 84–92.
- Anttila, E. 2009b. Tanssin kosketus. Teoksessa A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä*. Helsinki: Opetushallitus, 83–90.
- Anttila, E. 2010. Monien tanssien Helsinki. Teoksessa T. Koskinen, P. Mustonen & R. Sariola (toim.) *Taidekasvatuksen Helsinki*. Helsingin kaupungin tietokeskus, 102–106.
- Anttila, E. 2011. Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151–173.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Ayoma, Y. 2007. The role of consumption and globalization in a cultural industry: The case of flamenco. *Geoforum* 38, 103–113.
- Banes, S. 1998. *Dancing women. Female bodies on stage*. London: Routledge.

- Banks, J. A. 2007. Multicultural education: Characteristics and goals. Teoksessa J. Banks & C. Banks (toim.) Multicultural education issues and perspectives. Hoboken, NJ: Wiley, 3–29.
- Banks, J. A. 2008. An introduction to multicultural education. Boston: Pearson Education.
- Bell, B. & Gilbert, J. 1996. Teacher development: A model from science education. Washington, DC: Falmer Press.
- Bennett, M. J. 1998. Intercultural communication: A current perspective. Teoksessa M. J. Bennett (toim.) Basic concepts of intercultural communication. Selected readings. Boston: Intercultural Press, 1–34.
- Bhabha, H. K. 1994/2004. The location of culture. London: Routledge.
- Brah, A. 2007. Diaspora, raja ja transnationaaliset identiteetit. Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi. Suom. J. Kuortti. Helsinki: Gaudeamus, 71–102.
- Brookfield, S. 1990. The Skillful teacher. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bryceson, D. & Vuorela, U. 2002. The transnational family: New European frontiers and global networks. London: Berg.
- Buonaventura, W. 1989. Serpent of the Nile. Women and dance in the Arab world. London: Saqi Books.
- Burnidge, A. 2012. Somatics in dance studio: embodying feminist/democratic pedagogy. *Journal of Dance Education*, 12 (2), 37–47.
<http://dx.doi.org/10.1080/15290824.2012.634283>
- Böök, O. 1999. Flamencon tyylilajit. Teoksessa K. Lindroos, M. Helariutta, O. Böök, M. Huotari, & A. Niinimäki (toim.) Flamenco. Helsinki: Like, 54–95.
- Casey, E. S. 2000. Remembering. A phenomenological study. 2. painos. Bloomington: Indiana University Press.
- Ceroni, K. C. & Garman, N. B. 1994. The empowerment movement: Genuine collegiality or yet another hierarchy? Teoksessa P. P. Grimmett & J. Neufeld (toim.) Teacher development and the struggle for authenticity. Professional growth and restructuring in the context of change. New York: Teacher College Press, 141–161.
- Charry, E. 2000. Mande music. Traditional and modern music of the Maninka and Mandinka of Western Africa. Chicago, IL: The University of Chicago.
- Collin, K. 2002. Development engineers' conceptions of learning at work. *Studies in Continuing Education* 24 (2), 133–152.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. 1986. Teachers' thought processes. Teoksessa M. C. Wittrock (toim.) Handbook of research on teaching. 3 painos. New York: MacMillan, 255–296.
- Cruz Banks, O. 2007. Decolonizing the body: an international perspective on dance pedagogy on Uganda to United States. University of Arizona.
- Cruz Banks, O. 2009. Critical postcolonial dance recovery: An international literature review. *Journal of Pedagogy, Society and Culture* 17 (3), 355–367.

- Cruz Banks, O. 2010. Critical postcolonial dance pedagogy: The relevance of West African dance education in the United States. *Anthropology and Education Quarterly* 41 (1), 18–34.
- Danvers, J. 2006. The knowing body: Art as an integrative system of knowledge. Teoksessa Hardy, T. (toim.) *Art education in a postmodern world: Collected essays*. Bristol, UK: Intellect Books.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Desmond, J. C. 1991. Dancing out the difference: cultural imperialism and Ruth St. Denis's "Radha" of 1906. *Signs* 17(1): 28–48.
- Devlin, M. 2006. Challenging accepted wisdom about the place of conceptions of teaching in university teaching improvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 18 (2), 112–119.
- Dewey, J. 1996. *The collected works of John Dewey, 1882–1953*. The electronic edition. Edited by Larry Hickman [EW = Early Works, MW = Middle Works, LW = Later Works].
- Djupsjöbacka, T. 2011. Flamencon muotorakenne ja muusikoiden roolit. *Musiikin Suunta* 33 (4), 65–75.
- Dox, D. 2006. Dancing around Orientalism. *TDR: The Drama Review* 50 (4), 52–71.
- Engelsrud, G. 2010. "To allow oneself to dance...". Understanding the individual training of a selection of young dancers. *Nordic Journal of Dance – practice, education and research* 1, 31–44.
- Engeström, Y. 1990. Terveyskeskuslääkäreiden työn kehittämistutkimus. LEVIKE-projektin tutkimushankkeen II väliraportti. Espoon kaupungin terveystoimisto.
- Englund, H. 2011. Tieto, valta ja toiseus: Johdatus Afrikan tutkimuksen perusteisiin. Teoksessa A. Teppo (toim.) *Afrikan aika. Näkökulmia Saharan eteläpuoliseen Afrikkaan*. Helsinki: Gaudeamus, 39–59.
- Eriksen, T. H. 1993. *Ethnicity and nationalism: anthropological perspectives*. London: Pluto Press.
- Elsworth, J. 2005. *A women's investment club: A case study investigating the process of empowerment by active participation in a group learning environment*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Ferguson, J. 2006. *Global shadows. Africa in the neoliberal world order*. Durham: Duke University Press.
- Fetterman, D. M. 1996. Empowerment evaluation: An introduction to theory and practice. Teoksessa D. M. Fetterman, S. J. Kaftarian & A. Wandersman (toim.) *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment & accountability*. Thousand Oaks: Sage, 3–46.
- Fetterman, D. M. 2005. A window into the heart and soul of empowerment evaluation. Teoksessa D. M. Fetterman & A. Wandersman (toim.)

- Empowerment evaluation principles in practice. New York: Guilford Press, 1–26.
- Firestone, W. A. 1993. Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher* 22 (4), 16–23.
- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Suom. M. Lehtonen, K. Hazard, V. Blom & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gergen, K. 1992. Toward postmodern psychology. Teoksessa S. Kvale (toim.) *Psychology and postmodernism*. London: Sage, 17–30.
- Gergen, K. 1997. Sosiaalisen konstruktionismin liike modernissa psykologiassa. *Psykologia* 32 (6), 13–24.
- Giorgi, A. 1975. An application of phenomenological method in psychology. Teoksessa A. Giorgi, C. Fischer & E. Murray (toim.) *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*, vol II. Pittsburg: Duquesne University Press, 82–103.
- Giorgi, A. 1996. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa A. Giorgi (toim.) *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 8–22.
- Grant, C. & Ladson-Billings, G. 1997. *Dictionary of multicultural education*. Phoenix: The Oryx Press.
- Green, J. 1999. Somatic authority and myth of the ideal body in dance education. *Dance Research Journal* 31 (2), 80–100.
- Green, J. 2001. Socially constructed bodies in American dance classrooms, *Research in Dance Education* 2 (2), 155–173. doi: 10.1080/14647890120100782
- Green, J. 2002–2003. Foucault and the training of docile bodies in dance education. *Arts and Learning Research Journal* 19 (1), 99–125.
- Green, J. 2004. The Politics and Ethics of Health in Dance Education. Teoksessa L. Rouhiainen, E. Anttila, S. Hämäläinen & T. Löytönen (toim.) *The Same Difference? Ethical and Political Perspectives on Dance*. Acta Scenica 17. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 65–76.
- Grimmett, P. P. 1996. Connecting professional development with the world of work: Implications for educational leaders. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & B. Beairsto (toim.) *New themes for vocational education*. Learning and Change -series of publications. University of Tampere: Research Center for Vocational Education, 149–185.
- Gröhn, T. 1991. Kotitalouden tieteenalaan liittyvien käsitysten muuttuminen korkeakoulutuksen eri vaiheissa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 92.
- Hahn, T. 2007. *Sensational knowledge: Embodying culture through Japanese dance*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. M. Lehtonen & J. Herkman. 4. painos. Tampere: Vastapaino.

- Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka ja identiteetti. Teoksessa S. Ahmed, H. M. Enzensberger, J. Fiske, S. Hall, U. Hannerz, D. Massey & D. Morley (toim.) *Erilaisuus*. Suom. J. Koivisto. Tampere: Vastapaino, 85–128.
- Hallström, 2000. African drum rhythms for djembes, bass drums and bells. Kil, Sweden: Lennart Hallström.
- Hamera, J. 2007. *Dancing communities. Performance, difference and connection in the global city*. New York, NY.: Palgrave Macmillan.
- Hanna, J. L. 1979. *To dance is human: A theory of nonverbal communication*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hanna, T. 1988. *Somatics. Reawakening the mind's control of movement, flexibility and health*. Reno, NV: Da Capo.
- Hannerz, U. 2003. Kulttuurin määritelmien yhteentörmäys. Suom. O. Löytty. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 213–232.
- Hayes, M. H. 2009. *Flamenco. Conflicting histories of the dance*. Jefferson, NC: McFarland.
- Heikinaro-Johansson, P., Palomäki, S. & Kurppa, J. 2011. Koululiikunnassa viihtyminen. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmala (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointia. Raportit ja selvitykset 11*. Helsinki: Opetushallitus, 249–258.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B 57.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–85.
- Heimonen, K. 2009. Sukellus liikkeeseen - liikeimprovisaatio tanssimisen ja kirjoittamisen lähteenä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. *Acta Scenica* 24.
- Hella, E. 2003. Fenomenografia uskonnonpedagogisessa tutkimuksessa. *Teologinen aikakauskirja* 108 (4), 310–322.
- Hella, E. 2007. Variation in the understanding of Lutheranism and its implications for religious education. Meaning discernment of students and teachers in Finnish upper secondary schools. University of Helsinki. The Faculty of Theology.
- Hellström, M. 2008. *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helsingin Flamencoyhdistyksen ry. verkkosivut. [Viitattu 22.2.2013] Saatavana <URL: <http://www.flamenco.fi/>>
- Heron, J. 1992. *Feeling and personhood*. London: Sage.
- Hoppu, P. 1999. Symbolien ja sanattomuuden tanssi. Menuetti Suomessa 1700-luvulta nykyaikaan. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 767. Helsinki: SKS.

- Hoppu, P. 2000. Länsimaisen paritanssin sosiaalinen ruumiillisuus. *Musiikin suunta* 22 (4), 47–56.
- Hoppu, P. 2003. Tanssintutkimus tienhaarassa. Teoksessa H. Saarikoski (toim.) *Tanssi, tanssi. Kulttuureja, tulkintoja*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 19–51.
- Huddart, D. 2007. Homi K. Bhabha – Missä kulttuuri sijaitsee? Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*. Suom. J. Kuortti. Helsinki: Gaudeamus, 62–70.
- Huotari, M. 1999. Flamencomusiikin taustaa. Teoksessa K. Lindroos, M. Helariutta, O. Böök, M. Huotari, & A. Niinimäki (toim.) *Flamenco*. Helsinki: Like, 98–129.
- Husserl, E. 1984. *Logische Untersuchungen*. Hague: Martinus Nijhoff.
- Huttunen, L. 2002. Kotona, maanpaossa, matkalla: kodin merkitykset maahanmuuttajien omaelämäkerroissa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Huttunen, L. 2005. Etnisyys. Luokittelusysteemejä ja elettyä yhteisöllisyyttä. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 117–160.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylijäisiä suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 16–40.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Hämäläinen, S. 1999. Koreografian opetus- ja oppimisprosesseista – kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssin muotoamiseksi. Helsinki: Theatre Academy. *Acta Scenica* 4.
- Hämäläinen, S. 2007. The meaning of bodily knowledge in a creative dance-making process. Teoksessa L. Rouhiainen, E. Anttila, K. Heimonen, S. Hämäläinen, H. Kauppila & P. Salosaari (toim.) *Ways of knowing dance and art*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. *Acta Scenica* 19, 56–78.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 696.
- Högström, K. 2010. Orientalisk dans i Stockholm. Femininiteter, möjligheter och begränsningar. *Acta Universitatis Stockholmiensis*.
- Jenkins, R. 2004. *Social identity*. 2. painos. London: Routledge.
- Jokikokko, K., Järvelä, M.-L., Räsänen, R. 2012. Interkulttuurinen opettajankoulutus Oulun yliopistossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Kieliverkoston verkkolehti. [Viitattu 26.2.2013]

- <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40219/interkulttuurinen-opettajankoulutus-oulun-yliopistossa.pdf?sequence=1>
- Järvelä, M.-L. 2002. Tavoitteena interkulttuurinen opettajankoulutus. *Orienteaatioperusta ja epistemologia*. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, 31–47.
- Järvinen, A. 1985. Lääketieteen opiskelijoiden tieteellisiä ja ammatillisia käsityksiä koskeva seurantatutkimus. *Acta Universitatis Tamperensis A* 197.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpaja.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.
- Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.
- Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.
- Kalani 2006 = Das, K. & Camara 2006. *West African drum & dance. A Yankadi-Macru celebration*. Van Nuys, CA: Alfred.
- Kalhama, P., Kitola, A. & Walamies, M. 2006. Kulttuurikasvatuksen konteksteja ja määrittelyä. Teoksessa P. Kalhama & P. Vartiainen (toim.) *Kulttuurista kasvu. Näkökulmia kulttuurikasvatukseen*. Sarja C. Oppimateriaaleja 10. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 12–39.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppi, H. 2012. Avoimena aukikiertoon. Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan balettiopetuksessa. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. *Acta Scenica* 30.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. *Hyvä itsetunto*. Kymmenes painos. Helsinki: WSOY.
- Kielitoimiston sanakirja. 2004. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 132. Internet-versio MOT Kielitoimiston sanakirja 1.0. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus ja kielikone.
- Klemola, T. 1990/1995. *Liikunta tienä kohti varsinaista itseä. Liikunnan projektien fenomenologinen tarkastelu*. 2. painos. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta XII*.
- Klemola, T. 2004. *Taidon filosofi – filosofin taito*. Tampere University Press.
- Klemola, T. 2005. *Liikunta tienä kohti varsinaista itseä. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta XII*.
- Knowles, M. S. 1990. *The adult learner: a neglected species*. 4. painos. Houston, TX: Gulf.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Konaté, F. & Ott, T. 1997. *Rhythms and songs from Guinea*. Käännös B. Kandé ja M. Staehelin. Oldershausen: Institut für Didaktik Populärer Music.

- Korhonen, V. 2013. Haasteena monikulttuuriset ohjaustilanteet – sosiokulttuurisen oppimisen ja kulttuurienvälisen viestinnän näkökulmia. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.) Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–70.
- Korhonen, V. & Puukari, S. 2013. Kohti monimuotoisuuden haltuunottoa – suunnistusmerkkejä matkalla tulevaan. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.) Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Jyväskylä: PS-kustannus, 366–379.
- Koritz, A. 1994. Dancing the Orient for England: Maud Allan's 'The Vision of Salome'. *Theatre Journal* 46, 63–78.
- Koski, T. 2000. Liikunta elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä: filosofinen tutkimus liikunnan merkityksestä, esimerkkeinä jooga ja zen-budo. Tampereen yliopisto.
- Kristeva, J. 1992. Muukalaisia itsellemme. Suom. P. Malinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kroksmark, T. 1987. Fenomenografisk didaktik. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kuhmonen, P. 1996. Miten ja miksi tutkimme ruumistamme – fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma. Teoksessa R. Koikkalainen (toim.) Ruumiita! Ruumiista, ruumiillisuudesta, kehosta, kehollisuudesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, 169–204.
- Kuortti, J. 2007. Jälkikoloniaalisia käännöksiä. Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi. Helsinki: Gaudeamus, 11–26.
- Laine, T. 1993. Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1016.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1999. *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Landis, D., Bennett, J. & Bennett, M. J. 2004. *Handbook of intercultural training*. London: Sage.
- Latomaa, T. 2012. Onko kokemuksen (psykologinen) tutkimus tiedettä? Tieteenteoreettinen vai tieteenpsykologinen kysymys. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 289–318.
- Laukkanen, A. 2003. Luonnollista liikettä, epäsopevia asentoja. Haastattelututkimus itämaisen tanssin liikekielestä Suomessa. Teoksessa H. Saarikoski (toim.) Tanssi tanssi – kulttuureja, tulkintoja. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: Helsinki, 191–223.

- Laukkanen, A. 2007. Egyptiläinen tunne - Ääni ja liike affektiivisena kohtaamisen paikkana egyptiläisessä tanssityylissä. Teoksessa O. Mäkinen & T. Mäntymäki (toim.) *Taide ja liike. Keho - tila - ääni - kuva - kieli*. Vaasan yliopisto, 103-129.
- Laukkanen, A. 2012a. Liikuttavat erot. Etnografisia kohtaamisia itämaisessa tanssissa. Turun yliopiston julkaisuja C 355.
- Laukkanen, A. 2012b. Tieto ja tietäminen itämaisessa tanssissa. *Kulttuurintutkimus* 29 (3), 3-14.
- Layder, D. 2004. *Social and personal identity: Understanding yourself*. London: Sage.
- Leblon, B. 1994. *Gypsies and flamenco. The emergence of the art of flamenco in Andalusia*. Käännös S. ní Shuinéar. Chippenham, UK: University of Hertfordshire Press.
- Lehtonen, M. & Löytty, O. 2003. Miksi Erilaisuus? Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 7-17.
- Lehtonen, M. & Löytty, O. 2007. Suomiko toista maata? Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 105-118.
- Leinonen, K., Lindgren, H. & Riento, K. 1994. Itämaisen tanssin käyttömahdollisuudet selkäpotilaan fysioterapiassa. Turku: Turun terveydenhuolto-oppilaitos.
- Lindroos, K. 1999. Maan ääressä. Teoksessa K. Lindroos, M. Helariutta, O. Böök, M. Huotari, & A. Niinimäki (toim.) *Flamenco*. Helsinki: Like, 179-180.
- Lindroos, K. & Böök, O. 1999. Flamencot. Teoksessa K. Lindroos, M. Helariutta, O. Böök, M. Huotari, & A. Niinimäki (toim.) *Flamenco*. Helsinki: Like, 32-53.
- Löytty, O. 1997. Valkoinen pimeys. Afrikka kolonialistisessa kirjallisuudessa. Jyväskylän yliopisto. *Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja* 55.
- Löytty, O. 2005a. Kuka pelkää mustavalkoista miestä? Toiseuttavan katseen rajat. Teoksessa O. Löytty (toim.) *Rajanylityksiä. Tutkimusreittejä toiseuden tuolle puolen*. Helsinki: Gaudeamus, 87-102.
- Löytty, O. 2005b. Toiseus. Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 161-189.
- Löytty, O. 2005c. Toiseuttamista ja tilakurittomuutta. Teoksessa O. Löytty (toim.) *Rajanylityksiä. Tutkimusreittejä toiseuden tuolle puolen*. Helsinki: Gaudeamus, 7-24.
- Löytönen, T. 2004. Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta. Helsinki: Theatre Academy. *Acta Scenica* 16.
- Mahlakaarto, S. 2010. Subjektiksi työssä. Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 394.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: SoPhi.

- Marjomaa, R. 2011. Pimeä maanosa. Teoksessa A. Teppo (toim.) Afrikan aika. Näkökulmia Saharan eteläpuoliseen Afrikkaan. Helsinki: Gaudeamus, 60–89.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Falmer Press, 141–161.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T.N. Postlethwaite (toim.) *The international encyclopedia of education* 8. 2. painos. Oxford: Pergamon, 4424–4429.
- Marton, F. 1996. Cognosco ergo sum. Reflections on reflections. *Nordisk Pedagogik* 15 (3), 165–180.
- Marton F. 2000. The structure of awareness. Teoksessa J. A. Bowden & E. Walsh (toim.) *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 102–116.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R. 1983. Oppimisen ohjaaminen. 2. painos. Espoo: Weilin + Göös.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah: Erlbaum.
- Masrah ry:n verkkosivut. [Viitattu 22.2.2013] Saatavana <URL: <http://www.masrah.fi/>>
- Mathisen, S. R. 2004. Ethnic identities in global and local discourses: Contested narratives of Sámi ethnic heritage. Teoksessa J. Kupiainen, E. Sevänen & J. Stotesbury (toim.) *Cultural identity in transition. Contemporary conditions, practices and politics of a global phenomenon*. Delhi: Atlantic Publishers, 141–157.
- May, S. 2002. Multiculturalism. Teoksessa D. T. Goldberg & J. Solomos (toim.) *A companion to racial and ethnic studies*. Malden, Oxford: Blackwell, 124–144.
- McCarthy-Brown, N. 2009. The need for culturally relevant dance education, 9 (4), 120–125. *Journal of dance education*.
<http://dx.doi.org/10.1080/15290824.2009.10387396>
- Merleau-Ponty, M. 1962/2002. *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. 2. painos. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 2, 84–97.
- Miettinen, R. 2000. Konstruktivistinen oppimisenäkemyks ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 4, 276–292.
- Monni, K. 2004. Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996–1999. Teatterikorkeakoulu: Acta Scenica 15.

- Morganti, F. 2008. What intersubjectivity affords: Paving the way for a dialogue between cognitive science, social cognition and neuroscience. Teoksessa F. Morganti, A. Carassa & G. Riva (toim.) *Enacting intersubjectivity. A cognitive and social perspective on the study of interactions*. Amsterdam: IOS Press.
- Neufeld, J. & Grimmett, P. P. 1994. The Authenticity for struggle. Teoksessa P. P. Grimmett & J. Neufeld (toim.) *Teacher development and the struggle for authenticity. Professional growth and restructuring in the context of change*. New York: Teacher College Press, 205–232.
- Nieminen, P. 1998. Four dance subcultures. A study of non-professional dancers' socialization, participation motives, attitudes and stereotypes. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 55.
- Niikko, A. 2002. Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. *Kasvatus* 33 (2), 160–174.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia*. Joensuun yliopisto.
- Niinimäki, A. 1999. Flamencotanssin kehitys. Teoksessa K. Lindroos, M. Helariutta, O. Böök, M. Huotari, & A. Niinimäki (toim.) *Flamenco*. Helsinki: Like, 132–161.
- Nurmi, A.-M. 2012. Kaduilla liikuntasaliin. Toimintatutkimus hiphop-tanssista osana lukion liikuntakasvatusta. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 184.
- Oatley, D. 2006. Raqs Al-Sharqi or the art of having what one has. *Norsk Tidsskrift For Migrasjonsforskning* 1, 42–53.
- Oikarinen-Jabai, H. 2008. Syrjän tiloja ja soraääniä. Performatiivista kirjoittamista Suomen ja Gambian välimaastoissa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A84. Helsinki: Gummerus.
- Oikarinen-Jabai, H. 2010. Kohti monikulttuurista koulua – taidetyöpajat osana kulttuurikasvatusta. *Oppaat ja käsikirjat* 6. Helsinki: Opetushallitus.
- Osara, R. 1999. Liikunta raskauden aikana ja synnytyksen jälkeen: naisten kokemuksia itämaisestä tanssista. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Paakkari, L. 2012. Widening horizons. A phenomenographic study of student teachers' conceptions of health education and its teaching and learning. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 179.
- Pakkanen, P. K. & Sarje A. 2006. Discussions at the crossroads. Teoksessa P. K. Pakkanen & A. Sarje (toim.) *Finnish dance at the crossroads: Practical and theoretical challenges*. Helsinki: The Arts Council of Finland, 8–9.
- Palomäki, S. 2009. Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 142.
- Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja

- sen kehittämisessä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 253.
- Pang, M. F. 2003. Two faces of variation: on continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (2), 145–156.
- Parviainen, J. 1994. Tanssi ihmisen eksistenssissä: filosofien tutkielma tanssista. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta* 51.
- Parviainen, J. 1995. Taideteoksen kehollisuus. Kehollisuuden ja tanssiteoksen olemuksesta. *Niin & näin* 2 (4), 33–37.
- Parviainen, J. 1998. Bodies moving and moved: A phenomenological analysis of the dancing subject and the cognitive and ethical values of dance art. Tampereen yliopisto. *Tampere Studies in Philosophy*.
- Parviainen, J. 2006. Meduusan liike. Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Pasanen-Willberg, R. 2000. Vanhenevan tanssijan problematiikasta dialogisuuteen – koreografin näkökulma. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. *Acta Scenica* 6.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Paukkunen, E. 2003. Populaarimusiikki senegalilaisuuden kuvaajana. Teoksessa A.-V. Kärjä (toim.) *Etnomusikologian vuosikirja 14*. Helsinki: Suomen Etnomusikologinen Seura, 210–223.
- Paukkunen, E. 2006. Ruumiillisen tiedon jäljillä. *Musiikin suunta* 4, 29–38.
- Paukkunen, E. 2007. Afrikkalaista tanssia oppimassa. Etnografinen kenttätyö tutkijan oppimisprosessina. Teoksessa M. Mantere & H. Uimonen (toim.) *Etnomusikologian vuosikirja 19*. Helsinki: Suomen Etnomusikologinen Seura, 183–197.
- Perttula, J. 1995a. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 1995b. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26, 39–47.
- Perttula, J. 1998. The experienced life-fabrics of young men. University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 136.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31, 428–442.
- Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. 2. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Perttula, J. 2012. Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista? Fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.)

- Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 319–336.
- Peterson, N. A. & Zimmerman, M. A. 2004. Beyond the individual: Toward a nomological network of organizational empowerment. *American Journal of Community Psychology* 34 (1/2), 129–145.
- Pietrobruno, S. 2006. *Salsa and its transnational moves*. Oxford: Lexington Books.
- Phillips, D. C. 1995. The good, bad and ugly: the many faces of constructivism. *Educational Researcher* 24 (7), 5–12.
- Pohjola, H. 2012. Toinen iho. Uransa loukkaantumiseen päättäneen nykytanssijan identiteetti. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, Esittävien taiteiden tutkimuskeskus. *Acta Scenica* 29.
- Portes, A., Guarnizo, L. E. & Landolt, P. 1999. The study of transnationalism: Pitfalls and promise of an emergent research field. *Ethnic and Racial Studies* 22 (2), 217–237.
- Prawatt, R. S. 1996. Constructivism, modern and postmodern. *Educational Psychologist* 31(3/4), 215–225.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Purjo, T. 2012. Johdattelua aiheeseen. Teoksessa T. Purjo (toim.) *Sukupuolisensitiivinen tyttöjen ja poikien kasvatusta arvoihin ja väkivallattomuuteen*. Tampere: Non Fightin Generation, 12–82.
- Puukari, S. & Taajamo, M. 2007. Kulttuurinen kehitystehtävä monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtien hahmottamisessa. Teoksessa M. Taajamo & S. Puukari (toim.) *Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjauksen ja neuvontatyössä*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 36, 9–21.
- Rantonen, E. 1999. Länsimaisten kuvien rotunaiset. Teoksessa J. Airaksinen & T. Ripatti (toim.) *Rotunaisia ja feministejä. Nais- ja kehityksmaatutkimuksen risteyskohtia*. Tampere: Vastapaino, 41–61.
- Rappaport, J. 1987. Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology* 15 (2), 121–147.
- Rastas, A. 2007a. Neutraalisti rasistinen? Erään sanan politiikkaa. Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 119–141.
- Rastas, A. 2007b. Rasismi lasten ja nuorten arjessa. *Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisu 78. Tampere University Press.
- Rauhala, L. 2005a. *Ihminen kulttuurissa - kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005b. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.

- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Reed, S. A. 1998. The politics and poetics of dance. *Annual review of anthropology* 27, 503–532.
- Rodwell, C. M. 1996. An analysis of the concept of empowerment. *Journal of Advanced Nursing* 23, 305–313.
- Rossi, L.-M. 2003. *Heterotekstas. Televisiomainonta sukupuolituotantona*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rossi, L.-M. 2009. Licorice boys and female coffee beans: Representations of colonial complicity in Finnish visual culture. Teoksessa S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni & D. Mulinari (toim.) *Complying with colonialism. Gender, race and ethnicity in the Nordic region*. Farnham: Ashgate, 189–204.
- Rouhianen, L. 2003. Living transformative lives: Finnish freelance dance artists brought into dialogue with Merleau-Ponty's phenomenology. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. *Acta Scenica* 13.
- Rouhiainen, L. 2006. Mitä somatiikka on? Huomioita somaattisen liikkeen historiasta ja luonteesta. Teoksessa P. Houni, J. Laakkonen, H. Reitala & L. Rouhiainen (toim.) *Liikkeitä näyttämöllä*. Helsinki: The Finnish Theatre Research Society, 10–34.
- Rouhiainen, L. 2008. Somatic dance as a means of cultivating ethically embodied subjects. *Research in Dance Education* 9 (3), 241–256.
- Rouhiainen, L. 2011. Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 75–94.
- Räsänen, M. 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen: Kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. *Synnyt* 3, 48–61. [Viitattu 27.6.2013] Saatavana <URL: http://arted.uiah.fi/synnyt/3_2010/rasanen.pdf
- Räsänen, M. 2011. Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 121–149.
- Saarikallio, S. 2011. Mitä musiikki nuorille merkitsee? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmala (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Helsinki: Opetushallitus. *Raportit ja selvitykset* 11, 53–61.
- Saarnivaara, M. 2003. Kohtaamisia maastossa – lähtökohtien teoreettinen paikantaminen. Teoksessa J. Varto, M. Saarnivaara & H. Tervahattu (toim.) *Kohtaamisia taiteen ja tutkimisen maastoissa*. Hamina: AKATIIMI, 12–21.
- Saastamoinen, M. 2006. Yksilö, riskitietoisuus ja psykokulttuuri. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) *Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiaalinen näkökulma*. Tampereen yliopisto, 138–169.
- Sadan, E. 2004. *Empowerment and community planning. Theory and practice of people-focused social solutions*. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad.

- Said, E. W. 1978/2003. *Orientalism*. London: Penguin Books.
- Said, E. W. 1978/2011. *Orientalismi*. Suom. K. Pitkänen & J. Kuortti. 2. painos. Tallinna: Gaudeamus.
- Salo-Lee, L. 2009. Monikulttuurinen osaaminen ja kulttuurinen lukutaito. Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkolehti 27.9.2009. [Viitattu 27.6.2013] Saatavana <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2009/2708/globalivastuu.html>
- Sarje, A. 1997. Myös taidetanssin opetus voi sisältää piilo-opetussuunnitelmia. Teoksessa A. Sarje (toim.) *Näkökulmia tanssin opettamiseen: suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssin tutkijoiden kirjoituksia 1997*. Helsinki: Opetusministeriö, Kulttuuriosasto ja Turun taiteen ja viestinnän oppilaitos, 105–114.
- Seitsemän Hunnun Tanssi ry:n verkkosivut. [Viitattu 22.2.2013] Saatavana <URL: <http://www.7ht.fi/>
- Sellers-Young, B. 1992. Raks el sharki: Transculturation of a folk form. *Journal of Popular Culture* 26 (2), 141–152.
- Sellier, J. 2011. *Atlas des peuples d’Afrique*. Pariisi: La Découverte.
- Seppänen, S. 1993. *Itämainen tanssi*. Helsinki: Tammi.
- Shapiro, S. B. 2008. Dance in a world of change: A vision for global aesthetics and universal ethics. Teoksessa S. B. Shapiro (toim.) *Dance in a world of change. Reflections on globalization and cultural difference*. Champaign, IL: Human Kinetics, 253–274.
- Shay, A. & Sellers-Young, B. 2005. Introduction. Teoksessa A. Shay & B. Sellers-Young (toim.) *Belly dance. Orientalism, transnationalism & harem fantasy*. Costa Mesa, CA: Mazda, 1–27.
- Sheets-Johnstone, M. 1999. *The primacy of movement*. Philadelphia: John Benjamins.
- Sheets-Johnstone, M. 2009. *The corporeal turn: An interdisciplinary reader*. Exeter: Imprint Academic.
- Shusterman, R. 1997. "Somaesthetics and the body/media issue". *Body & Society* 3 (3), 33–63.
- Shusterman, R. 2004. Somaesthetics and education. Exploring the terrain. Teoksessa L. Bresler (toim.) *Knowing bodies, moving minds. Towards embodied teaching and learning*. Dordrecht: Kluwer, 51–60.
- Shusterman, R. 2009. Body consciousness and performance: Somaesthetics East and West. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 67 (2), 133–145.
- Siikala, J. 1997. Kulttuurin käsite ja etnografisen ongelma. Teoksessa A.-M. Viljanen & M. Laulu (toim.) *Kaukaa haettua: kirjoituksia antropologisesta kenttätöystä*. Helsinki: Suomen antropologinen seura, 20–34.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Acta Universitatis Ouluensis* E 37.
- Siljamäki, M. 2002. Afrikkalaisen tanssin oppimistapahtuma. Tapaustutkimus lukion liikunnan valinnaiskursista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatitutkimus.

- Siljamäki, M. 2006. Why are Finnish non-professional dancers involved in African dance? Teoksessa P. K. Pakkanen & A. Sarje (toim.) Finnish dance research at the crossroads: Practical and theoretical challenges. Helsinki: Taiteen Keskustoimikunta, 75–80.
- Siljamäki, M., Anttila, E. & Sääkslahti, A. 2010. Pedagogical conceptions of Finnish teachers of transnational dances. Cases: African dance, Oriental dance and flamenco. *Nordic Journal of Dance - practice, education and research* 2, 39–54.
- Siljamäki, M., Anttila, E. & Sääkslahti, A. 2012. Cultures in dialogue: Perceptions and experiences of Finnish teachers of transnational dances. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–18. DOI:10.1080/00313831.2012.705319.
- Siljamäki, M., Anttila, E., Perttula, J. & Sääkslahti, A. 2012. Tanssinharrastajien kokema voimaantuminen eri kulttuureista lähtöisin olevissa tanssimuodoissa. *Liikunta & Tiede* 49 (6), 52–59.
- Siljamäki, M., Perttula, J., Sääkslahti, A. & Anttila, E. 2012. Tanssikulttuurisia kohtaamisia. Länsiafrikkalaisten tanssien, itämaisen tanssin ja flamencon kulttuuritaustan merkitys suomalaisten harrastajien kokemana. *Kulttuurintutkimus* 29 (3), 15–27.
- Sklar, D. 1994. Can bodylore be brought to its senses? *Journal of American Folklore* 107 (423), 9–22.
- Smith, C. 1998. On authoritarianism in the dance classroom. Teoksessa S. Shapiro (toim.) *Dance, power and difference. Critical and feminist perspectives on dance education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 123–148.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopiston julkaisuja 267. Kasvatustieteiden väitöskirjatutkimus.
- Sunkett, M. 1995. *Mandiani drum and dance. Djimbe performance and black aesthetics from Africa to the New World*. Tempe, AZ: White Cliffs Media.
- Steingress, G. (toim.) 2002. *Songs of the minotaur: Hybridity and popular music in the era of globalization*. Münster: Lit Verlag, 169–216.
- Suurpää, L. 2002. *Erilaisuuden hierarkiat. Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Talib, M.-T. 2000. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 7.
- Talib, M.-T. 2002. *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M.-T. 2005. *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 21.
- Talib, M.-T., Löfström, J. & Meri, M. 2004. *Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajalle*. Helsinki: WSOY.

- Thomas, A. 1991. Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Nr. 61/ssip bulletin. Saarbrücken: Verlag Breitenbach.
- Thomas, H. 2003. The body, dance and cultural theory. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Thompson, E. 2007. Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind. Cambridge: Belknap Press.
- Tighelaar, A. & Korthagen, F. 2004. Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education* 20, 665–679.
- Tornberg, A. 2000. Valistus on viritetty. Seurantatutkimus luokanopettajaksi opiskelevien suunnitteluorientaation, sisäisten mallien, opetustilanneajattelun ja reflektion kehityksestä. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 35.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tuori, S. 2009. The politics of multicultural encounters. Feminist postcolonial perspectives. Åbo Akademi University Press.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2006. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 404–415.
- Tynjälä, P. 1997. Developing education students' conceptions of the learning process in different learning environments. *Learning and Instruction* 7 (3), 277–292.
- Tynjälä, P. 1998. Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment. *Higher Education* 36 (2), 209–230.
- Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2006. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 20–48.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi: Forsking om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1992. Phenomenological features of phenomenography. Göteborg: University of Göteborg. Department of Education. Report 03.
- Uusikylä, K. 1980. Miten kuvaan opetustapahtumaa. Helsinki: Gaudeamus.
- van Manen, M. 1991. The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness. Albany, N. Y.: State University of New York Press.
- van Manen, M. 2003. Research lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. 2. painos. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Tammi.

- Varto, J. & Attar, H. 2006. *Syvä laulu*. Tampere: Eurooppalaisen Filosofian Seura.
- Vuorela, U. 1999. Postkoloniaali ja kolmannen maailman feminismit. Teoksessa J. Airaksinen & T. Ripatti (toim.) *Rotunaisia ja feminismejä. Nais- ja kehitystutkimuksen risteyskohtia*. Tampere: Vastapaino, 13–37.
- Väisänen, P. 2000. Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Enkerberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 34–60.
- Välipakka, I. 2003. Tanssien sanat. Representoiva koreografia, eletty keho ja naistanssi. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 34.
- Väätäinen, H. 2003. Rumbasta rampaan. Vammaisen naistanssijan ruumiillisuus pyörätuolikipatanssissa. Åbo Academi University Press.
- Wallach, V. 2006. Job characteristics and organizational predictors of psychological empowerment among paraprofessionals within human service organisations. *Administration in Social Work* 30 (1), 95–115.
- Webb, G. 1997. Deconstructing deep and surface: towards a critique of phenomenography. *Higher Education* 33 (2), 195–212.
- Westerlund, H. 2009. Pluribus novum et veterum — Näkökulmia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura - FisME Ry, 313–235.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. 2011. Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen. Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyskohtia*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 35–55.
- Zimmermann, M.A. 1995. Psychological empowerment: issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 581–599.
- Ylönen, M. 2004. Sanaton dialogi. Tanssi ruumiillisen tiedon lähteenä. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 96.
- Åkerlind, G. S. 2003. Growing and developing as a university teacher — variation in meaning. *Studies in Higher Education* 28 (4), 375–390.

Julkaisemattomat lähteet

- Keita, A. & Conté, S. 2013. Guinean kansallisbaletin tanssija-koreografien Alhassane Keitan ja Sorel Contén haastattelu 14.6.2013 Jyväskylässä.

LIITTEET

LIITE 1

Kartta tutkittavien opettajien tanssimuotojen "kotimaista". Länsiafrikkalaiset tanssit: Guinea, Senegal, Gambia, Mali, Sierra Leone, Benin, Burkina Faso ja Norsunluurannikko, itämainen tanssi: Egypti sekä flamenco: Espanjan Andalusia



LIITE 2**Esitutkimus/Syksy 2008
(Ensimmäinen kokemuspäiväkirjaversio)****KOKEMUSPÄIVÄKIRJAOHJEET - AFRIKKALAINEN TANSSI**

Kokemuspäiväkirja on omakohtainen kirjoitelmasi. Tarkoituksena on, että pohdiskelet kokemuksiasi, ajatuksiasi ja tuntemuksiasi, joita sinulla heräsi afrotunnilla tanssiessasi. Kerro omista tuntemuksistasi mahdollisimman avoimesti, ihan kuin kirjoittaisit päiväkirjaa. Vältä yleisellä tasolla kirjoittamista. Kirjaa ylös kaikenlaiset fiilikset! Kuvaile konkreettisesti, miltä juuri tietyt tunneilla tanssitut tanssit tai yksittäiset liikkeet sinusta tuntuivat. Kirjoita kokemuksistasi mahdollisimman pian tuntien jälkeen. Päiväkirjasi on ehdottoman luottamuksellinen.

Taustakysymykset:

1. Ikä ____
2. Sukupuoli _____
3. Montako vuotta olet harrastanut afron tanssimista? _____

Ole hyvä ja kirjoita päiväkirjassasi seuraavista teemoista:

- Millainen mieli/olo sinulle jäi tanssitunnista?
- Millaisia ajatuksia mielessäsi liikkui tanssitunnin aikana?
- Mikä oli sinulle tanssimisessä antoisinta tai merkityksellisintä?
- Muistele, millaisia tuntemuksia koit kehossasi tanssitunnin aikana. Kerro konkreettisia esimerkkejä.
- Kuvaile, millainen merkitys sinulle oli sillä, miltä tanssimasi liikkeet näyttivät.
- Tunnilla kerrottiin tansseista/ liikkeistä osana afrikkalaista kulttuuria. Millä tavalla se vaikutti tanssimiseesi?
- Millainen merkitys sinulle oli tunneilla tansittavien tanssien kulttuuri-taustojen tuntemisella?

Kiitos!
Mansku

LIITE 3**TANSSINOPETTAJAN TEEMAHAASTATTELURUNKO**

Mariana Siljamäki

Syksy 2008

Taustatiedot

1. Opettajan nimi:
2. Opettajan ikä:
3. Millainen tanssitausta sinulla on? (harrastukset/opiskelu)
4. Milloin aloitit opettamasi tanssimuodon harrastamisen/opiskelun?
5. Milloin aloitit tanssimuotosi opettamisen?
6. Miten ja missä olet oppinut tanssimuotoa? (Suomessa, ulkomailla, tanssikouluissa jne.)
7. Oletko käynyt opiskelemassa tanssimuotoasi tanssin "kotikulttuurissa"?
Millaisia olivat tanssiopintosi siellä?

Haastattelun teemat: Tanssikäsitys, pedagogiset käsitykset (oppimiskäsitys, tanssimuodon kulttuuritaustan merkitys opettamisessa), ihmiskäsitys

Suluissa apukysymykset, joita käytin tarvittaessa haastattelusta riippuen. Lisäksi tein tarvittaessa muita tarkentavia kysymyksiä.

- Pystytkö luokittelemaan opettamasi tanssimuodon johonkin laajempaan ryhmään, miten kutsut tätä ryhmää?
- Miten opettamasi tanssimuoto sijoittuu mielestäsi suomalaiseen tanssin kenttään? Millainen asema sillä on mielestäsi suhteessa muihin tanssimuotoihin?
- Miten tanssimuoto sijoittuu mielestäsi suhteessa muihin ns. etnisiin tanssimuotoihin? Miten se sijoittuu itämaiseen tanssiin/flamencoon/afrikkalaiseen tanssiin? (ts. kahteen muuhun tutkimaani tanssimuotoon)
- Millaisia tanssinharrastajia opetuksessasi on? Millaisia opetuksessasi olevat tanssinharrastajat ovat mielestäsi verrattuna kahteen muuhun tutkimaani tanssimuotoon?
- Millä tavalla koet sen, että opettamasi tanssimuoto on kotoisin toisesta kulttuurista? Millainen merkitys sillä sinulle on? (tanssin tehtävät, merkitykset, tanssien/liikkeiden taustat)
- Koetko tärkeäksi sen, että opettamasi tanssimuodon kulttuurinen koto-peräisyys näkyy opetuksessasi?
- Tuotko esille opetuksessasi tanssimuodon kulttuuritaustaa? Missä konkreettisissa tilanteissa ja millä tavalla tuot esille kulttuuria? (sanallisesti, ilmaisten keholla, omassa tanssissasi jne.)

- Ovatko oppilaasi mielestäsi kiinnostuneita tanssin kulttuurisista yhteyksistä? Miten olet havainnut kiinnostuksen/kiinnostumattomuuden ilmenevän konkreettisesti?
- Millaisia eroja näet tanssimuodolla olevan silloin kun sitä tanssitaan sen "kotimaissa" verrattuna siihen, kun sitä tanssitaan/opitaan Suomessa?
- Onko opettamallasi tanssimuodolla mielestäsi Suomessa sellaisia uusia merkityksiä tai tehtäviä, joita sillä ei ole "kotimaissaan"? Mitä nämä merkitykset ja tehtävät ovat? Mistä syystä ajattelet näin olevan?
- Millaisten työtapojen avulla mielestäsi opettamaasi tanssimuotoa opitaan parhaiten ja miten itse niitä käytät? Miksi käytät juuri näitä työtapoja? (Opettajajohtoiset työtavat jne.)
- Miten mielestäsi tanssimuotosi ilmaisua opitaan parhaiten ja miten itse sitä opetat? Konkreettisia esimerkkejä?
- Miten ja millaisista asioista annat palautetta? (liikkeiden oppiminen, ilmaisu, yksilöllistä/yleistä palautetta? Korjauksia? Kiitosta?)
- Kuinka paljon opettamassasi tanssimuodossa voi mielestäsi olla mukana tanssijan omaa ilmaisua?
- Millainen merkitys mielestäsi opettamassasi tanssimuodossa on tanssijan omalla ilmaisulla, ilmaisutavalla?
- Onko opettamassasi tanssimuodossa mielestäsi enemmän/vähemmän vapauksia tyyliin ja ilmaisussa verrattuna joihinkin muihin tanssimuotoihin?
- Onko opettamassasi tanssimuodossa mielestäsi enemmän/vähemmän ilmaisun vapauksia kuin kahdessa muussa tutkimassani tanssimuodossa?
- Millaiset ovat opetuksesi lähtökohdat? (Esim. Kuinka paljon opetat tarkasti tekniikkaa vai annatko tanssijoiden ensin vapaasti löytää itse ilmaisunsa/oman tyylinsä, miten ohjaat heitä tietynlaiseen ilmaisuun?)
- Voisitko kuvailla omaa oppimiskäsitystäsi?
- Pystyisitkö kuvailemaan ihmiskäsitystäsi?
- Haluatko sanoa vielä jotakin muuta?

Kiitos haastattelusta!

LIITE 4**29.1.2009****PÄIVÄKIRJA TANSSIKOKEMUKSISTASI****Ohjeita kokemuspäiväkirjan kirjoittamiseen**

Kokemuspäiväkirja on omakohtainen kirjoitelmasi. Tarkoituksena on, että pohdiskelit kokemuksiasi, ajatuksiasi ja tuntemuksiasi, joita sinulla heräsi tunnin aikana tanssiessasi. Kerro omista tuntemuksistasi mahdollisimman avoimesti, ihan kuin kirjoittaisit päiväkirjaa. Vältä yleisellä tasolla kirjoittamista ja pyri kuvailemaan tuntemuksiasi niin konkreettisesti ja tarkasti kuin osaat, esim. miltä juuri tietyt tanssit tai liikkeet sinusta tuntuivat. Kirjaa ylös kaikenlaiset tuntemukset! Kirjoita kokemuksistasi mahdollisimman pian tuntien jälkeen.

Merkitse ylös sen tanssitunnin päivämäärä, josta kirjoitat. Toivoisin, että kirjoittaisit päiväkirjaasi kuudella tanssitunnilla saamistasi kokemuksista. Viimeinen tunti, jolloin voit vielä kokemuksistasi kirjoittaa on 24.4.2009.

Päiväkirjasi on luottamuksellinen ja se tulee vain tutkijan käyttöön. Muutan kaikkien päiväkirjan kirjoittajien nimet raportointivaiheessa, joten tutkimukseen osallistuvia yksittäisiä tanssijoita ei voi tunnistaa. Pyytäisin Sinua palauttamaan päiväkirjasi minulle viimeistään 30.4.2009 mieluiten liitetiedostona sähköpostitse (mariana.siljamaki@jyu.fi) tai postitse osoitteeseen Mariana Siljamäki/Liikuntatieteiden laitos, PL 35 (L), 40014 Jyväskylän yliopisto.

Voit pohdiskella päiväkirjassasi mm. alla olevia teemoja. Sinun ei tarvitse joka kerta kirjoittaa jokaisesta teemasta, vaan voit valita ne teemat, jotka Sinusta kulloinkin tuntuvat merkityksellisimmiltä.

- Miltä Sinusta tuntui tänään tanssiminen? Kuvaile mahdollisimman tarkasti, miltä jotkut liikkeet sinusta tuntuivat ja millaisia tuntemuksia koit (kehossasi) tunnin aikana.
- Mikä oli Sinulle tanssimisessa/ tunnilla antoisinta tai merkityksellisintä?
- Tuntuiko Sinusta jokin asia erityisen vaikealta?
- Kuvaile, millainen merkitys Sinulle oli sillä, miltä tanssimasi liikkeet näyttivät.
- Millainen merkitys tunnilla tanssittujen tanssien/liikkeiden kulttuuri-taustoilla oli tanssimiseesi?

Kulttuuritaustoilla tarkoitan mm. sitä, missä yhteyksissä tunnilla tansittua tanssia on tanssittu/tanssitaan, ketkä tanssia ovat tanssineet ja mihin tilanteisiin tanssi liittyy siinä kulttuurissa, jossa tanssi on lähtöisin tai sillä on tärkeä merkitys.

- Miten koit sen, että tanssit suomalaisena afrikkalaista tanssia/itämaista tanssia/flamenco?
- Millainen olo Sinulle tanssimisestä jäi?

Mikäli haluat kysyä jotakin, voit olla minuun yhteydessä,

Lämmin kiitos yhteistyöstä! Tanssillisin terveisin LitL Mariana Siljamäki,
JY/Liikuntatieteiden laitos, PL 35 (L), 40014 Jyväskylän yliopisto, Sähköposti:
mariana.siljamaki@jyu.fi

LIITE 5**Jyväskylässä 16.1.2009****ARVOISA TANSSINOPETTAJA**

Kiitos, että Olet lupautunut olemaan mukana liikuntapedagogiikan väitöskirja-tutkimuksessani. Annat tärkeän panoksesi tanssintutkimuksen eteenpäin viemiseksi. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Tutkimukseni on tanssipedagoginen ja käsittelee ns. etnisten tanssimuotojen opettamista ja harrastamista osana suomalaista tanssipedagogiikkaa. Tarkastelen tutkimuksessani afrikkalaisen tanssin, flamencon ja itämaisen tanssin opettamista ja opettajien näkemyksiä mm. opettamansa tanssimuodon kotooperäisen kulttuuriyhteyden merkityksestä opettamiseen. Toisena keskeisenä teemana tutkimuksessani ovat tanssinharrastajien kokemukset.

Tutkimusaineistoni hankin kevätlukukaudella 2009. Tutkimukseen osallistuu kaksi kokenutta afrikkalaisen tanssin, kolme flamencon ja kaksi itämaisen tanssin opettajaa. Tutkimusaineistoa hankin havainnoimalla ja videoimalla tanssinopettajien opetustunteja kolme kertaa. Nämä havainnoinnit ja videoinnit pyrin tekemään niin, että ne eivät häiritse millään tavalla tunnin kulkua. Opettajan ei tarvitse muuttaa opetustaan tutkimuksen vuoksi, vaan toivon hänen pitävän täysin normaalin, suunnitelmansa mukaisen tunnin.

Tutkimukseen osallistuu myös 36 tanssinharrastajaa. Jokainen opettaja pyytää tutkimukseen mukaan kuutta tunneillaan aktiivisesti käyvää henkilöä, jotka ovat harrastaneet tanssimuotoa vähintään kaksi vuotta. Harrastajien ikä ja sukupuoli voivat vaihdella ja heidän tulee olla valmiit pitämään kokemuksistaan päiväkirjaa kuudella oppitunnilla syntyneistä kokemuksista ja tuntemuksista. Tutkija antaa tutkimukseen osallistuville tanssinharrastajille ohjeet päiväkirjan pitoon.

Tutkimukseen osallistuvia tanssinopettajia ja -harrastajia suojaa anonymiteetti. Tutkimusartikkeleita kirjoittaessani ja tutkimuksen tuloksia raportoidessani muutan tutkimukseen osallistuvien nimet. Tutkimuksesta saadut alkuperäisaineistot käsittelen luottamuksellisesti ja ne tulevat vain tutkimusryhmän käyttöön. Tutkimusaineisto (tunneilla kuvatut videonauhat, opettajien haastatteluaineisto, tanssinharrastajien päiväkirjat ja kirjalliset dokumentit) säilytetään tutkijaryhmän hallussa Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksella.

Vastaan mielelläni aiheesta herääviin kysymyksiin, joten ota rohkeasti yhteyttä jos joku asia mietityttää. Alla yhteystietoni.

Ystävällisin terveisin

LitL Mariana Siljamäki

JY/Liikuntatieteiden laitos

PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

Sähköposti: mariana.siljamaki@jyu.fi

LIITE 6**29.1.2009****ARVOISA TANSSINHARRASTAJA**

Kiitos, että lupauduit olemaan mukana liikuntapedagogiikan väitöskirjatutkimuksessani! Annat tärkeän panoksesi tanssitutkimuksen eteenpäin viemiseksi. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Tutkimukseni on tanssipedagoginen ja käsittelee ns. etnisten tanssimuotojen opettamista ja harrastamista osana suomalaista tanssipedagogiikkaa. Tarkastelen tutkimuksessani afrikkalaisen tanssin, flamencon ja itämaisen tanssin opettamista ja tanssinharrastajien kokemuksia. Yhtenä teemana tutkimuksessani on mm. tanssien alkuperäiskulttuurin merkitys opettajille ja harrastajille.

Tutkimusaineistoni hankin kevätlukukaudella 2009. Tutkimukseen osallistuu 40 tanssinharrastajaa, joista Sinä olet yksi. Opettajasi on pyytänyt tutkimukseen mukaan kuusi tunneillaan aktiivisesti käyvää tanssinharrastajaa. Toivon sinun pitävän päiväkirjaa kuuden oppitunnin aikana saamistasi kokemuksista ja tuntemuksista liitteenä olevien ohjeiden mukaan. Halutessasi voit pyytää minulta lisätietoja sähköpostitse tai puhelimitse. Tutkimukseen osallistuu myös seitsemän kokenutta afrikkalaisen tanssin, flamencon ja itämaisen tanssin opettajaa. Tutkimusaineiston hankintaan liittyen havainnoin ja videoin tanssinopettajien opetustunteja kolme kertaa, jonka lisäksi haastattelen opettajia.

Tanssinopettajien ja -harrastajien henkilöllisyyttä tai muita tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuvia olisi mahdollista tunnistaa, en paljasta tutkimuksen missään vaiheessa. Tutkimusartikkeleita kirjoittaessani ja tutkimuksen tuloksia raportoidessani muutan tutkimukseen osallistuvien nimet. Tutkimuksesta saadut alkuperäisaineistot käsittelen luottamuksellisesti ja ne tulevat vain tutkijan käyttöön. Tutkimusaineisto (tunneilla kuvatut videonauhat, opettajien haastatteluaineisto, tanssinharrastajien päiväkirjat ja kirjalliset dokumentit) säilytetään tutkijan hallussa suojatussa paikassa Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksella.

Vastaan mielelläni aiheesta herääviin kysymyksiin. Ota rohkeasti yhteyttä, jos joku asia mietityttää. Alla yhteystietoni.

Ystävällisin terveisin

LitL Mariana Siljamäki, JY/Liikuntatieteiden laitos

PL 35 (L), 40014 Jyväskylän yliopisto

Sähköposti: mariana.siljamaki@jyu.fi

LIITE 7

Jyväskylässä 29.1.2009

ARVOISA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVAN TANSSINHARRASTAJAN HUOLTAJA

Lapsenne _____ on lupautunut olemaan mukana liikuntapedagogiikan väitöskirjatutkimuksessani. Tutkimukseni on tanssipedagoginen ja käsittelee ns. etnisten tanssimuotojen opettamista ja harrastamista osana suomalaista tanssipedagogiikkaa. Tarkastelen tutkimuksessani afrikkalaisen tanssin, flamencon ja itämaisen tanssin opettamista ja tanssinharrastajien kokemuksia. Yhtenä teemana tutkimuksessani on mm. tanssien alkuperäiskulttuurin merkitys opettajille ja harrastajille.

Tutkimusaineistoni hankin kevätlukukaudella 2009. Tutkimukseen osallistuu seitsemän kokenutta afrikkalaisen tanssin, flamencon ja itämaisen tanssin opettajaa. _____opettaja _____ on yksi tutkimukseen osallistuvista opettajista. Tutkimusaineiston hankintaan liittyen havainnoin ja videoin tanssinopettajien opetustunteja kolme kertaa, jonka lisäksi haastattelen opettajia. Tutkimukseen osallistuu myös 40 tanssinharrastajaa, joista _____ on yksi. xxx:n aktiivisia tanssioppilaita on tutkimuksessa mukana yhteensä 7. Tutkimukseen osallistuvat tanssinharrastajat kirjoittavat kuuden tanssitunnin aikana saamistaan kokemuksista ja tuntemuksista päiväkirjaa.

Tanssinopettajien ja -harrastajien henkilöllisyyttä tai muita tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuvia olisi mahdollista tunnistaa, en paljasta tutkimuksen missään vaiheessa. Tutkimusartikkeleita kirjoittaessani ja tutkimuksen tuloksia raportoidessani muutan tutkimukseen osallistuvien nimet. Tutkimuksesta saadut alkuperäisaineistot käsittelen luottamuksellisesti ja ne tulevat vain tutkijan käyttöön. Tutkimusaineisto (tunneilla kuvatut videonauhat, opettajien haastatteluaineisto, tanssinharrastajien päiväkirjat ja kirjalliset dokumentit) säilytetään tutkijan hallussa suojatussa paikassa Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksella.

Pyydän Teiltä lupaa siihen, että _____ on mukana tutkimuksessani. Olkaa hyvä ja allekirjoittakaa nimenne tähän lomakkeeseen, jos Annatte luvan _____ osallistumiseen.

Huoltajan allekirjoitus

Vastaan mielelläni aiheesta herääviin kysymyksiin, joten ota rohkeasti yhteyttä jos joku asia mietityttää. Alla yhteystietoni.

Ystävällisin terveisin

LitL Mariana Siljamäki, JY/Liikuntatieteiden laitos

PL 35 (L), 40014 Jyväskylän yliopisto, sähköposti: mariana.siljamaki@jyu.fi

LIITE 8

TAULUKKO 2 Yhteenveto opettajien työtavoista, joilla he toivat esille tanssimuodon kulttuurisia raameja.

<p>A) Nimeäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opettaja kertoo liikkeen nimen, esim. "värinä" (itämainen tanssi). - Opettaja kertoo tanssin nimen, esim. Liberté (länsiafrikkalaiset tanssit), Fellahi (itämainen tanssi), Alegrias (flamenco).
<p>B) Tanssien kulttuuritaustojen sanallistaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mistä tanssi on lähtöisin? - Missä tilanteissa tanssia on tanssittu/sitä tanssitaan tällä hetkellä sen "kotimaissa"? - Ketkä tanssia tanssivat sen "kotimaissa"? - Millaiset rytmit ja musiikki tanssiin kuuluvat? - Millainen on tanssin tyylilaji? (Esim. flamenco perustuu eri tyyleihin eli paloksiin). - Millaiset ovat tanssiin liittyvät asut? (Esim. Fellahin leveä mekko itämaisessa tanssissa on vaikuttanut tanssimiseen, kengät, välineet jne.). - Millainen on liikkeiden toteuttamistapa, luonne ja ilmaisu yhdistettynä kulttuurisiin raameihin? - Opettajan sanallinen kuvaus, esim. "Muistatte, että se on Alegrias, että ei oo liian totista" (flamenco).
<p>C) Kulttuurinen peilaaminen ja kulttuurikriittinen näkökulma</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opettaja pyrkii purkamaan virheellisiä käsityksiä, stereotypioita ja kulttuurien yksinkertaistamista herättämällä kysymyksiä ja keskustelemalla tanssijoiden kanssa. - Opettaja peilaa suomalaista kulttuuria tanssimuodon kulttuuritaustaan kertomalla omista kokemuksistaan. (Esim. millaisena tanssi ja kulttuuri on opettajalle välittynyt Egyptiin suuntautuneella opintomatalla). - Opettaja pohtii tanssijoiden kanssa tiettyjä kulttuuri-ilmiöitä, kuten ympäri-leikkausta ja sen eettisyyttä.
<p>D) Tanssin ja musiikin yhdistäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opiskeltavaan tanssiin kuuluvan musiikin kuuntelu ja analysointi yhdessä tanssijoiden kanssa, kiinnitetään huomiota tanssin kannalta tärkeisiin asioihin. - Opettaja taputtaa rytmejä yksin tai yhdessä tanssijoiden kanssa. - Laulaminen tai muu äänenkäyttö (huudahdukset jne.). - Koputusten, napsautusten ja kehorytmien harjoittelu. - Opettaja kertoo muusikoiden/musiikin roolista tanssissa. - Muusikoiden ja tanssijoiden vuoropuhelun harjoittelu. Kun tunnilla ei ole muusikkoa, esimerkiksi länsiafrikkalaisten tanssien opettajat tuottavat liikkeen vaihtumisesta kertovat merkit omalla äänellään.
<p>E) Tanssiminen ja opettajan oman kehon kautta tapahtuva opetus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opettaja opettaa tanssimuodolle tyypillistä liikekieltä näyttämällä liikkeit ja tanssimalla yhdessä oppilaiden kanssa.