

TANSSIMATKALLA

– RUUMIILLISIA KOKEMUKSIA KOULUN TANSSIKURSSILLA

Jaana Välimäki

Liikuntapedagogiikan

lisensiaatintutkimus

2006

Liikuntatieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

KIITOSTEN AIKA!

Suurimman kiitoksen ansaitsevat ne oppilaat, joille minulla on ollut ilo ja mahdollisuus opettaa tanssia. Kaiken teki mahdolliseksi se, että työympäristöni Kauhavan lukio ja yläaste suhtautui myönteisesti tanssikurssien lisäämiseen. Silti vasta oppilaiden kiinnostus ja valinnaiskurssivalinnat tekivät tanssin opettamisen mahdolliseksi. Tanssin opettaminen ei aina ole helppoa ja alamäkiäkin on, mutta pääsääntöisesti se on erittäin palkitsevaa. Tanssin ilo, joka oppilaiden kasvoilta on nähtävissä, ei himmene. Kiitos kuuluu tanssista innostuneille oppilaille, jotka vaivautuivat vielä kirjoittamaan kokemuksiaan päiväkirjaan.

Haluan myös kiittää ohjaajiani Pipsa Niemistä ja Maarit Ylöstä, jotka ovat kommenteillaan auttaneet minua viemään kirjoittamisprosessiani eteenpäin. Kiitos kuuluu myös vuosien aikana vaihtuneelle jatko-opiskelijajoukolle ja ryhmän vetäjälle Martti Silvennoiselle. Jatko-opiskelijatapaamiset ovat lisänneet näkemystäni koko liikuntapedagogisesta tutkimuskentästä ja tarjonneet kriittistä, mutta kannustavaa palautetta omasta tutkimusprosessista. Filosofian opinnot ovat tarjonneet mahdollisuuden oman ajattelun syventämiseen. Kiitos kuuluu niille luennoitsijoille, joiden tunneille minulla oli mahdollisuus osallistua. Kiitokset osoitan myös Merja Haaksiluodolle ja Juha Tuiralle sekä Henna-Riikka Huhtalalle ja Eve Kirkkomäelle, jotka ovat lukeneet kirjoittamaani tekstiä ja antaneet siitä arvokkaita kommentteja.

Kiitos kuuluu myös omalle perheelleni: Pyrylle, joka on joutunut kestäämään sen, kun ”äiti aina opiskelee” ; sekä Juhalle, jonka kumppani on usein epäsosiaalisesti uppoutunut tietokoneen tai kirjan ääreen; ja erityiskiitos isovanhemmille, jotka ovat ottaneet suuren vastuun lapsenlapsensa hoito- ja kouluunkuljetusjärjestelyistä.

Kauhavalla 19. 6. 2006

Jaana Välimäki

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	6
1.1 Mistä tämä kaikki sai alkunsa ?	7
1.2 Voimistelun, tanssin, opetin, tutkin	8
1.3 Käsitteistä	9
2 ESIYMMÄRRYSTÄ JA SEN TULKINTOJA	11
2.1 Tulkintoja ihmiskäsityksestä	11
2.2 Tulkintoja tiedon- ja oppimiskäsityksistä	15
3 TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA	18
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	22
5 RUUMIILLISUUS	24
5.1 Kartesiolaisen ruumiin jalanjäljillä	24
5.2 Sosiologinen ruumis	26
5.3 Elävä ruumis eli fenomenologinen keho	29
5.4 Opettaja-tutkijan ruumiillinen positio	31
5.5 Kehojen kohtaaminen, dialogisuus	34
5.5.1 Opetusmenetelmät kohtaamisen näkökulmasta	35
5.5.2 Käyttämieni opetusmenetelmien suhde oppimiskäsitykseen	37
5.5.3 Esteitä	41
5.6 Osaaminen	45
6 KOKEMUS	49
6.1 Deweyn kokemus	49
6.2 Eletty kokemus	50
6.3 Empatiakokemus	51
6.4 Aito kokemus	52
7 AINEISTON ANALYSOINTI	54
7.1 Analyysimenetelmiä	54
7.2 Teorian ja aineiston vuoropuhelua	56
7.3 Merkityksiä etsimässä	58
7.4 Kohti tulkintoja	58
7.5 Tulkintateorioista	60
7.6 Tutkimusasetelman tieteenfilosofista tarkastelua	61
8 OPPIMISMATKALLA	63
8.1 Pilottikurssi	65
8.2 Ensimmäinen kenttävaihe	65
8.3 Toinen kenttävaihe askel askeleelta	66
8.4 Oppimismatkan arviointia	73
9 TULKITTUJA KOKEMUKSIA KOULUN TANSSIKURSSILTA	76
9.1 Ruumiillisista kokemuksista ja niiden merkityksistä	78
9.1.1 Minun ruumiini tanssii	78
9.1.2 Minä tanssin	80
9.1.3 Kohtaamisia	81

9.2 Osaamista metsästävässä	93
9.3 Erityisen kokemuksen jäljillä	97
9.3.1 `Jotenkin se tunne ennen ja jälkeen esiintymisen tuntuu hauskalta`	97
9.3.2 Piruetti merkityksellisenä liikkeenä.....	102
9.3.3 Vatsat kondikseen.....	104
9.3.4 Kiusallinen kiire	105
9.3.5 `Kuinka mukavaa olisi, jos kaikki pelaisivat yhteen hiileen`	107
9.3.6 Tanssijan ja ryhmän rajalla	110
9.4 Tanssimatkan merkityksiä	112
9.4.1 Tanssin merkityksiä.....	113
9.4.2 Tanssiko tylsää?.....	115
9.4.3 Aitoja kokemuksia.....	116
9.4.4 Kaksi erilaista tanssimatkaa.....	117
9.4.5 Tanssimatkan merkitykset opettajan näkökulmasta	123
9.5 Tanssimalla fyysistä pääomaa	129
10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	131
11 TUTKIMUKSEN EETTISET LÄHTÖKOHDAT	136
12 UUTEEN YMMÄRRYKSEEN	137
LÄHTEET	146
LIITTEET	156
LIITE 1: Haluatko osallistua tanssin tutkimukseen?	156
LIITE 2 Liikunnan soveltavat kurssit.....	157
LIITE 3. Toinen kenttävaihe	158
LIITE 4. Tanssi koulukohtainen profiloitumisaine	159
LIITE 5. Parasta kurssissa	160
LIITE 6. Abstract.....	162

1 JOHDANTO

Tämä lisensiaatintutkimus on kertomus tanssimatkasta, jonka tein jazztanssikurssilla yhdessä 27 lukiolaistytön kanssa. Kertomus muodostuu päiväkirjoista ja esseistä poimituista kokemukuskuvauksista ja niiden tulkinnoista. Osa kokemukuskuvauksista on valittu niiden erityislaatuisuuden vuoksi. Toisten valintaan on vaikuttanut saman tapahtumakuvauksen esiintyminen useissa päiväkirjoissa. Kolmas valintaperuste syntyi aikaisempien tutkimusten ja teorioiden perusteella, joiden ohjaamana hain yhtymäkohtia omasta aineistostani. Jotkut kuvaukset ovat laajempia ja kronologisesti eteneviä, ja ne pyrkivät kuvaamaan tilannetta mahdollisimman totuudenmukaisesti. Osa tilannekuvauksista on lyhyitä välähdyksiä, joiden kautta lukija pääsee kokemuksen äärelle. Tanssikertomus sisältää myös kronologisesti etenevän prosessikuvauksen, jonka tavoitteena on antaa kokonaiskuva jazztanssikurssista. Lisäksi tanssikertomus sisältää tulkittuja kokemusten merkityksiä. Lisensiaatintutkimus on samalla kertomus omasta opettaja-tutkijan oppimismatkastani, jonka kesto oli kokonaisuudessaan kuuden vuoden mittainen.

Tämä tutkimus syntyi laadullisen tutkimusprosessin tuloksena. Tutkimustyötäni ohjasi fenomenologis-hermeneuttinen asenne, jonka avulla pyrin toteuttamaan tutkimustehtävääni: selvittää ruumiillisia kokemuksia ja ymmärtää niiden merkityksiä. Toteutin tutkimuksen toimintatutkimuksena omalla työpaikallani Kauhavan lukiossa. Tässä yhteydessä raportoitavan toimintatutkimuksen kontekstina oli tätä tutkimusta varten muokattu jazztanssikurssi, joka kesti poikkeuksellisesti koko lukuvuoden. Tutkimustehtävän ja toimintatutkimusympäristön ohjaamina liitin päiväkirjoista ja esseistä muodostuvan tutkimusaineistoni laajempiin ilmiöihin, joita olivat ruumiillisuus, tanssikasvatus sekä koulu- ja nuorisokulttuuri.

Tämän tanssikurssin toteuttaminen oli jatkoa tanssikurssiperinteelle, joka sai alkunsa Kauhavan lukiossa tanssin lukiodiplomikokeilusta. Tanssin asema onkin parantunut Suomen kouluissa viimeisen kymmenen vuoden aikana. Näen tähän syyksi perusopetuksen valinnaisainetuntimäärien lisäämisen 1990-luvulla ja tanssin mahdollisuuksien lisäämisen

tanssin lukiodiplomien suorittamisen myötä. Useat koulut tarjoavat tanssikursseja soveltavina liikuntakursseina. Joissakin lukioissa tanssi on myös koulukohtainen soveltava oppiaine.

1.1 Mistä tämä kaikki sai alkunsa ?

Selkeintä on lähteä liikkeelle omasta henkilöhistoriastani. Ala-asteikäisenä innostuin naisvoimistelusta. Silloin paikallinen naisvoimisteluseura alkoi järjestää voimisteluharjoituksia lähikoulullani. Ja sillä tiellä nyt ollaan. Jo ensimmäisenä kerhovuoteni huomasi, että voimistelu musiikin tahdittamana oli kivaa. Sain silloiselta ohjaajaltani positiivista palautetta, ja se kannusti harjoittelemaan lisää. Muistan kuinka innostuneena harjoittelin liikkeitä kotonaakin. Ryhmämme ensimmäinen esiintyminen liikuntanäytöksessä meni niin hienosti, että saimme kutsuja pikkujoulu-esiintymisiin. En varmaankaan ollut mikään vapautunut esiintyjä, sillä jännitin kovasti. Mutta jokin tunne siitä jäi muistiin.

Vuosien myötä ohjaajat vaihtuivat ja harjoittelun määrä kasvoi. Osallistuimme ryhmämme kanssa myös valtakunnallisiin joukkuevoimistelukilpailuihin, Suurkisoihin ja Gymnaestradoihin. Esiintymistapahtumat ovat itselleni niitä mieluisimpia muistoja. Esimerkiksi Raija Riikkalan massakoreografioihin osallistumiset tarjosivat upeita kokemuksia. Oli hieno tunne, kun osasi ohjelman ja sai nauttia musiikista. Samalla ehti ottaa kontaktia lähellä oleviin tanssiviin voimistelijoihin, eli tuli ”yhdessä tekemisen” -tunne. Erityisesti kaikki tanssilliset esitysohjelmat ovat jääneet mieleeni.

Kävin myös ohjaajakursseja ja aloin ohjata itseäni nuorempia tyttöjä. Ohjaaminen antoi minulle jotain. En tiedä, oliko se ilon tunne siitä, että sai toiset oppimaan vai se, että sai tehdä toisille voimistelullisia ja tanssillisia koreografioita. Koreografioiden tekeminen on aina ollut minulle palkitsevaa.

Henkilöhistoriani tanssiosuus alkaa oikeastaan vasta lukioikäisenä, jolloin ohjaajaksemme tuli nuori liikunnanopettaja. Samalla harjoitteluamme tuli enemmän tanssillisia elementtejä. Tanssi-innustus jatkui myös Liikuntatieteellisessä tiedekunnassa, jossa oli mahdollisuus

osallistua tanssipedagogiikan tunneille. Muutenkin liikuntapedagogiikan opinto-ohjelmaan kuului rytmiikkaa ja tanssia. Opiskeluajan jälkeen jatkoin voimistelun ja tanssin opettamista ensin naisvoimisteluseurassa ja myöhemmin yläasteen tanssin valinnaisainekursseilla ja lukion soveltavilla kursseilla. Osallistuin vuosittain useille eri tanssityylien viikonloppukursseille. Suoritin lisäksi Turun Taiteen ja viestinnän oppilaitoksessa koulutanssin jatkokurssin ja täydensin tanssiopintoja vielä Jyväskylän avoimessa yliopistossa tanssipedagogiikan opinnoilla.

1.2 Voimistelin, tanssin, opetin, tutkin

Vähitellen entinen voimistelija muuntui tanssijaksi. Mikä tanssissa oli se ”juttu”, joka vei voimistelijan mukanaan? Siihen ei löydy yhtä yksittäistä vastausta. Mielestäni tanssi antoi kuitenkin erilaisia kokemuksia kuin voimistelu. Minulla on ollut mahdollisuus harrastaa erilaisia tanssimuotoja, joissa kehon käyttö ja tekniikat ovat olleet toisenlaisia. Lisäksi eri tanssimuodot antoivat eri tavalla vapautta ilmaista. Esimerkiksi baletti ja jazztanssi sisältävät paljon tarkoin määrättyjä tekniikkaosioita, kun taas nykytanssi sisältää enemmän luovia harjoituksia. Yhteistä kaikelle on ruumiillinen kokemus, josta syntyi tutkimukseni intentio.

En olisi tanssiva liikunnanopettaja enkä kirjoittaisi nyt tätä tutkimusraporttia, ellei minulla olisi ollut aikoinaan innostavia ohjaajia ja opettajia. Haluan oppilaiden kokemusten kautta kartoittaa myös omaa opettamistani. Saan palautetta, jota voin käyttää omaan ammatilliseen kehittymiseen.

Tutkimuksen aihe Tanssimatkalla – Ruumiillisia kokemuksia koulun tanssikurssilla sijoittui teoreettiselta taustaltaan tanssikokemusten tutkimiseen ruumiillisuusnäkökulmien kautta. Käytin kahta erilaista ruumiillisuusnäkökulmaa: fenomenologista ja sosiologista. Kokemusten merkitysten löytäminen tapahtui fenomenologis-hermeneuttisen metodin avulla. Fenomenologista tutkimukseni oli siinä mielessä, että alkuperäisenä pyrkimyksenä oli ruumiillisten kokemusten selvittäminen sellaisena, kuin ne ovat. Käytännössä se oli kuitenkin mahdotonta, sillä luovuin sulkeistamisen metodista. Ymmärsin myös sen, että kaikkia kokemuksia ei voinut

kielellistä. Lisäksi esitän kokemukset oman tulkintani avulla. Tulkinta on aina tutkijan rekonstruktio kokemuksesta (Saarnivaara 2002b, 122). Ruumiillisten kokemusten kuvaaminen sellaisena kuin ne ovat, vaihtui tavoitteeksi, jossa pyrin kuvaamaan ilmiötä rehellisesti.

Tutkijan näkökulmasta näin oppilaat päiväkirjojen välityksellä. Tietenkin minulla oli muistikuvia itse käytännön tilanteista, harjoituksista, esiintymisistä ja kilpailumatkoilta. Oppilaat olivat yksilöitä, eläviä subjekteja, mutta samalla kertaa myös subjektien ryhmä, tanssiryhmä ja oppilasryhmä. Opettaja-tutkijan näkökulmasta he olivat myös objekteja, havaintojeni kohteita. Havaintoina he olivat muistoissani ja havaintoina heidän tekstiensä kautta.

1.3 Käsitteistä

Tässä yhteydessä on tärkeä tarkentaa käyttämiäni termejä. Keskeisin käsite tässä raportissa on ruumiillisuus. Puhuessani ruumiista pintana tai objektina käytän ruumiillisuus-termiä. Kun kyseessä on fenomenologinen kokonaisvaltainen kehollinen maailmassa oleminen, liitän ruumiillisuuteen etuliitteen elävä tai kokonaisvaltainen. Toinen käyttämäni ilmaisu on kehollisuus. Elävällä ruumiillisuudella ja kehollisuudella tarkoitan siis fenomenologista kehollisuutta. Tässä tutkimuksessa keskityn myös osaamisen kehittymiseen fenomenologisella kokemusjatkumolla.

Valitsemaani synonyymitulkitkaa voi kritisoida itse fenomenologian avulla, sillä saksalaisessa fenomenologiassa käsitteet ruumis (Körper) erotetaan aistivasta kehosta (Leib) (kts. Laine & Kuhmonen 1995, 49–50). Plügge ja Plessner erottavat vielä kolmannenkin käsitteen: kokemuksellisen eli fenomenaalisen ruumiin. Valitsemani ruumiifenomenologia perustuu Merleu-Pontyn käsitykseen kehollisesta kokonaisuudesta, mutta tässä raportissa käytän siitä poiketen sekä kehon että ruumiin käsitteitä. Plügge (Laine & Kuhmonen 1995, 59) näkee kehon monimerkityksisenä samoin kuin Merleau-Ponty. Heidän mukaansa olemme kehollisuudessamme ruumiillisia. Molemmat olemisen tavat ovat läsnä koko ajan. Tähän mielestäni perustuu niiden kielellisen erottamisen vaikeus.

Synonyymitulkintaan ovat päätyneet väitöskirjoissaan Sarpavaara (2004) ja Ronkainen (1999). Suomalaisessa fenomenologisessa tutkimusperinteessä on perinteisesti käytetty jompaakumpaa. Esimerkiksi Klemola (1998 ja 2004) ja Parviainen (1998) käyttävät kehollisuuden käsitettä ilmaisemaan kokonaisvaltaista maailmassa olemista. Ylönen (2004) käyttää sanaa ruumiillisuus ja tarkoittaa sillä elävää ruumiillisuutta. Pyrin kunnioittamaan alkuperäisen kirjoittajan käyttämää termiä lainatessani tai tulkitessani hänen tekstejään.

Käytän sanaa osaaminen omissa tulkintaosioissani. Osaaminen pitää sisällään sekä tiedot että taidot. Koen sen sopivan paremmin fenomenologiseen elettyyn kokemukseen, jossa koko keho osaa. Ruumiillisuuslähteissä jouduin turvautumaan myös sekundäärisiin lähteisiin siitä syystä, että useat niistä ovat saatavissa vain alkuperäkielellä, saksaksi. Pyrin tukeutumaan ansioituneiden ja kokeiden tutkijoiden teksteihin silloin, kun minulla ei ollut mahdollisuutta käyttää alkuperäistä lähdettä. Tiedostan, että sekundäärisen lähteen käyttäminen alentaa lähteideni ”tasoa”. Halusin kuitenkin toimia tutkijan etiikan mukaan rehellisesti ja kirjoitin lähdeviitteesseen sen lähteen, josta viittauksen löysin.

2 ESIYMMÄRRYSTÄ JA SEN TULKINTOJA

Koulu on instituutiona ongelmallinen. Vaikka nykyään korostetaan oppilaan itsearviointia ja yhdessä oppimista, niin organisaatio antaa opettajalle enemmän valtaa kuin oppilaalle. Puolimatkan (1997, 251–254) mukaan opettajalla on sekä yhteiskunnallisen että tiedollisen auktoriteetin mukanaan tuomaa valtaa. Tämä tulee välillisesti esille myös varsinaisilla oppitunneilla. Opettaja arvioi oppilasta sanallisesti, ja arvio näkyy kurssitodistuksessa numeerisena. Opettajalla on enemmän tietoa ja taitoa oppiaineuksesta, joten hänellä on myös tiedon valta. Valta saattaa näkyä myös oppilaiden välillä esimerkiksi siten, että taitavammalla tanssijalla on suurempi valta ryhmän sisällä. Ajattelen niin, että valtarakenteet pitää hyväksyä olemassa olevina, mutta ne eivät saa heikentää tuntien vuorovaikutuksellisuutta. Vallankäytöllä ei saa olla korostunut asema.

Vallan mukana tulee myös vastuuta. Se ilmeni mielestäni siinä, että suunnittelin tunnit huolella. Yritin etukäteen miettiä vaihtoehtoisia liikevariaatioita, joista oppilaan olisi mahdollista löytää itselleen sopiva. Kaikkien liikkeiden kohdalla tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista. Vastuunotto ilmeni myös näytöksissä ja kilpailuissa, joissa oppilaat saivat keskittyä tanssimiseen ja minä huolehdin näytöksiin ja kilpailuihin liittyvistä käytännön järjestelyistä. Lisäksi pyrin antamaan oppilaille realistisen kuvan heidän menestymismahdollisuuksistaan jo ennen katselmuksia ja kilpailuja. Tällä tavoin pehmensin etukäteen tuomariston antamaa sijoitusta tai suullista palautetta. Vastuunotto tarkoitti myös sitä, että olin valmis ottamaan oppilaiden kriittiset palautteet vakavasti ja pyrin käyttämään niitä apuna ammatillisessa kehittämisessä.

2.1 Tulkintoja ihmiskäsityksestä

Ihmiskäsityksen määrittely on tärkeää sekä opettajalle että tutkijalle, koska sen kautta määrittäyty suhtautuminen toisiin, mikä puolestaan vaikuttaa välillisesti kaikkeen toimintaamme ja valintoihimme. Heidegger nimittää tällaisia ajatuksia esiymmärrykseksi eli tavaksi, jolla

ihminen ymmärtää ihmisyyden, itsensä, toiset ihmiset ja ihmisen suhteen maailmaan (Varto 1996,19). Esiymmärrys paljastaa meille, minkälainen ihmiskäsitys meillä on. Ihmiskäsityksen määrittelyssä on tärkeää sekä itsen tutkiskelu että suhtautuminen toiseen ihmiseen, toiseuteen.

Aloitin itsen tutkiskelun kirjoittamalla ylös, mitä ajattelin oman ihmiskäsitykseni olevan. Totesin humanistisen ihmiskäsityksen määrittelyjen tukevan parhaiten näkemyksiäni. Von Wrightin (1981,162) mukaan humanismissa on tärkeintä ihmisen kunnioittaminen. Humanismi korostaa myös ihmisen ainutlaatuisuutta, itsenäisyyttä, yksilöllisyyttä ja vapautta (Linquist 1989, 76). Nuori Kulttuuri -tapahtumaa varten olin kirjannut seuraavanlaisen ohjeen, joka mielestäni ilmentää hyvin käsityksiäni.

Kilpailupaikalla käyttäydytään kohteliaasti muita kohtaan ja kannustetaan toisten esityksiä. Jotkut ryhmät ovat valmistaneet aivan itse ohjelmansa ja ne ovat siksi arvokkaita. Nuori Kulttuuri –kisoissa osallistuminen on tärkeintä ja tanssin ilo.

Itsen määrittely on tarpeellista aloittaa oman henkilöhistorian merkityksellisten tapahtumien avulla. Kun analysoin omaa ihmisyyttäni näiden menneiden tapahtumien kautta, päädyin seuraavanlaisiin tulkintoihin: arvostan ihmisyyttä ja elämää ainutlaatuisuudessaan ja olen kiinnostunut oppilaista myös ihmisinä ei vain oppijoina. Erilaisuus on arvo sinänsä, kuten myös oma-aloitteisuus ja ahkeruus. Toisaalta käsityksiäni leimaa tietynlainen peräänantamattomuus ja periaate, että sovituisista asioista pidetään kiinni. Juuri periaatteista kiinni pitäminen näkyi myös kirjoittamassani ohjeessa. Ilmaisut *käyttäydytään ja kannustetaan* olivat ilmaisia ja piilovallasta. Yritin näin pakottaa oppilaat hyväksymään juuri omat käsitykseni. Asiaa olisi voinut lähestyä oppilaskeskeisemmin tekemällä yhdessä ”säännöt”.

Oppilaiden päiväkirjojen avulla sain mahdollisuuden tulkita käsitystäni toisiin. Harmittavasti ihmiskäsitykseni paljastui aivan liian ruusuiseksi, eräänlaiseksi toiveihmiskäsitykseksi. Tämä ilmeni verratessani edellistä ohjettani oppilaiden päiväkirjateksteihin.

Oppilaat ilmaisivat tyytyväisyytensä vuorovaikutuksellisiin työtappoihin. He pitivät erityisesti siitä, että saivat osallistua esitys- ja kilpailuohjelmien tekoon. Toimivimpana he pitivät

työtappaa, jossa opettaja tekee ohjelman pohjarungon ja sen jälkeen liikkeitä yhdessä kokeilemalla päätetään lopullinen ohjelma. Positiivisena he kokivat myös avoimen vuorovaikutuksen mahdollisuuden. Tämä ilmeni erityisesti tilanteissa, joissa oppilas ei ymmärtänyt jotakin asiaa tai liikettä. He totesivat, että kysyminen oli tunneilla helppoa ja vapautunutta. *Jaanan opetus on tahdikasta ja nopeaa, antaa tarpeeksi aikaa ymmärtää liikkeiden tarkoitukset ja tarvittaessa selittää tarkemmin, jos jonkun on vaikea ymmärtää, miten liike tehdään.*

Oppilaiden teksteistä oli mielenkiintoista huomata myös kirjoittamisen tapa. Toiset kirjoittivat opetuksestani passiivissa, ikään kuin personoimatta minua henkilönä. Jotkut käyttivät minusta kategorista opettaja-nimeä, ja toiset kirjoittivat minusta sinänä tai etunimellä. Näiden ilmaisujen taustalta voi myös löytää vallan merkkejä. Opettajanimike mielletään kouluinstituutiossa vallan ilmentymäksi ja organisaatiossa ylempään asemaan kuin oppilas. Toisaalta ilmaisut voivat olla merkki myös siitä, miten hyvin tunsimme toisemme aikaisemmilta vuosilta. Selviä vallan ilmentymiä ja humanismiin sopimattomia ilmauksia olivat seuraavat:

Jaana käskee meidän tulla vielä huomennakin harjoittelemaan; Sitten sanoit, että minulla on viikko aikaa opetella se tanssi tai muuten en saa tanssia sitä!; Mielestäni on hyvä, että on sellainen opettaja, joka pitää kuria ja opettaa liikkeitä; Olen aina pitänyt Jaanan opetustyylistä ja siitä että hän suhtautuu vakavasti, eikä anna kenenkään luistaa tehtävästä.

Ensimmäisessä lauseessa ilmaus *käskee* oli selvä merkki oppilaan kokemuksesta, jossa määräys tuli ylhäältä päin. Toinen lause sisälsi piilotetun uhkauksen. Kolmanteen ja neljänteen ilmaisuun sisältyi opetuksellisesti positiivisiakin asioita mutta myös vallan ilmentymiä *pitää kuria* ja *eikä anna kenenkään luistaa*. Tanssikilpailuihin osallistuminen teki harjoittelusta tavoitteellista ja aikatauluihin sidottua. Tästä syystä olin ajoittain jopa valmentajan roolissa. Mielestäni oppilaan kuvaus vakavasta suhtautumisesta kuvastaa juuri sitoutumistani tavoitteelliseen harjoitteluun.

Suurimpana yllätyksenä koin sen, että minun opettajana käyttämä piilovalta näkyi myös esitysohjelmien paikkajaoissa. Oppilaat kokivat eturivin paikkojen olevan merkinä siitä, että

he ovat takarivissä olevia taitavampia tanssijoita. He olettivat, että takarivissä tanssiminen on merkinä taitamattomuudesta. Ymmärtääkseni heidän oletuksensa ydin oli se, että takariviin joudutaan ja eturiviin päästään. Tämä kritiikki kohdistui syksyn tanssinäytöksen esitysohjelman paikkajakoihin. Vastasin kritiikkiin keskustelussa korostamalla, että jokainen näkyisi katsomon viimeiselle penkkiriville saakka, sillä yleisö istui nousevassa katsomossa. Paikkajako oli kuitenkin ilmeisen tärkeä tanssijoille. Joku oppilas totesi myös, että heikommat tanssijat tulisi ottaa huomioon opetuksessa siten, että liikesarjojen toistojen määrää lisättäisiin. Tulkitsen kirjoituksia niin, että olin käyttänyt valtaani tiedostamatta sitä itse.

Tulkintani mukaan ihmiskäsitystäni ei voi suoraan määrittellä minkään `ismin` mukaan. Humanistisuutta siinä on ihmisen ainutlaatuisuuden, ihmisyyden ja yksilöllisen erilaisuuden kunnioittaminen (von Wright 1981, 162; Lindquist 1989, 76). Ihmiskäsitykseni ei kuitenkaan ilmennä täydellistä yksilöllistä vapautta, mikä tarkoittaa, että vapauden määrä ilmenee eri tavoin eri tilanteissa. Esimerkiksi tilanteessa, jossa olimme sopineet sitoutumisesta ja harjoittelun aikatauluista, ei ollut muuta hyvää syytä olla pois harjoituksista kuin sairastuminen. Eräällä tapaa tämä voidaan tulkita tilanteen huomioonottamisena ja tanssituntikulttuurin käytänteitä kuvaavana esimerkkinä. Näen myös osaamisen kehittyvän kehollisesti. Tulkitsen situationisuuden ja kehollisuuden olevan osa holistista ihmiskäsitystä (Rauhala 2005/1983, 33–34).

Rauhala (2005/1983, 32) erottelee holistisessa ihmiskäsityksessä tajunnallisen, kehollisen ja situationaalisen olemassaolon. En kuitenkaan voinut hyväksyä holistista ihmiskäsitystä sellaisenaan, vaikka Patrikainen (1997, 52) toteaa sen tarkastelevan ihmistä kokonaisvaltaisesti ja olevan fenomenologinen. Tähän kokonaisuuteen kuuluvat Patrikaisen mukaan myös konteksti, kieli, kulttuuri ja historia. Lisäksi siihen kuuluu kokeminen välittömänä mahdollisuutena. Vaikka Rauhalan holistista ihmiskäsitystä pidetään yleisesti ihmisen kokonaisvaltaisuutta korostavana, en nähnyt sen käyttöä sellaisenaan mahdollisena. Mielestäni juuri Rauhalan tajunnallisuuden ilmaukset perustuivat dualismiin siltä osin, että hän määritteli tajunnallisuuden fyysis-henkiseksi olemukseksi. Oman näkemykseni mukaan tajunnallisuus liittyy olennaisesti kehollisuuteen, kuten myös situationaalisuus. Olen holistinen siinä mielessä, että näen ihmiskäsitykseni olevan kokemuksellinen ja kehollisen kokemuksen kautta

kehittyvä. En kuitenkaan näe tarpeellisena jakaa kokonaisuutta osiin: tajunnalliseen, keholliseen ja situationaaliseen.

Ihmiskäsityksen määrittely on tutkimuksessa tärkeää erityisesti siksi, koska se auttaa selventämään tutkijan käsityksiä ja uskomuksia sekä helpottaa lukijaa tutkimusraportin ymmärtämisessä (Patrikainen 1997, 19). Gadamerin (Gadamer 1975, 336–337; Huttunen 1999, 61) kokemustulkintoja lainaten tulkiten päässeeni esiymmärrykseni kokemuksen lähteille. Oma kokemukseni oli pohjana. Se täydentyi oppilaiden teksteistä välittyvistä kokemuksista. Oman ihmiskäsitykseni esiymmärrys ei kuitenkaan läpäissyt dialogista testiä, jonka suoritin oppilaiden päiväkirjojen avulla. Dialogisella testillä tarkoitan sitä, että aineisto ei tukenut määrittelemääni ihmiskäsitystä. Se dialogi, jota kävin päiväkirjojen kanssa, muutti ihmiskäsitykseni määrittelyä.

2.2 Tulkintoja tiedon- ja oppimiskäsityksistä

Esiymmärryksen käsitteeseen sisältyy osioita myös tiedon- ja oppimiskäsityksestä.

Oppimiseen vaikuttavat monet osatekijät, kuten aikaisemmat kokemukset kyseisestä taidosta, psyykkinen aktivaatiotaso, tunnin ilmapiiri ja vuorovaikutussuhteet. Nämä tekijät tulevat esiin sekä fenomenologiassa että konstruktivismissa. Näiden oppimiskäsitysten peruslähtökohta on kuitenkin erilainen.

Konstruktivismi perustuu sosiaaliseen konstruktionismiin ja kognitiiviseen psykologiaan (Puolimatka 2002, 88). Taustalla on dualistinen ajattelu, jonka mukaan ihminen jaotellaan mieleen ja ruumiiseen. Ruumis on olemassa vain mielen kautta (Saarinen 1994, 99–100). Dualismiin perustuvien käsitysten mukaan fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen voidaan nähdä erillisinä ihmisruumiiseen liittyvinä alueina.

Fenomenologia (Merleau-Ponty 2002/1962 111,121, 275) lähtee puolestaan siitä, että kaiken keskuksena on elävä keho. Me havaitsemme, vuorovaikutamme, opimme ja olemme olemassa kehoina. Fenomenologia korostaa sitä, että ihminen suuntaa tulevaisuuteen kantaen mukanaan

menneisyyttä. Tämän ymmärrän siten, että oppiminen ja opettaminen on tulevaisuuteen suuntautumista, vaikka se tapahtuukin nykyisyydessä. Aikaisempien kokemusten huomioon ottaminen on samalla menneisyyden muistamista. Tämä tulee ottaa huomioon mahdollisuuksien mukaan myös opetuksessa. Tulevaisuuteen suuntautuminen ilmenee opetuksen tavoitteellisuutena. Menneisyyden huomioonottaminen tapahtuu esimerkiksi eriyttämällä, jolloin oppilas saa oman osaamisensa tasoista harjoitusta.

Kehon kautta maailma avautuu jokaiselle yksilöllisenä ja ainutlaatuisena. Ihminen suuntautuu maailmaan oman situaationsa kautta. Jokaisen oppilaan situaatio on erilainen kuin toisen oppilaan tai opettajan. Merleau-Pontyn (2002/1962, 239, 275) mukaan kehollisuuden kautta yksilöllä on kyky ymmärtää toisten yksilöiden läsnäolo ja ympäristön vuorovaikutuksellisuus. Keho voi oppia tietämään vain aktiivisesti osallistumalla.

Konstruktivismissa korostetaan myös oppilaan aktiivisuutta vuorovaikutusprosessissa (Sahlberg 1997,63). Omien kokemustensa avulla oppilas valikoi ja tulkitsee saamaansa tietoa, konstruoi ja jäsentää sitä aikaisemmin oppimaansa (Rauste-von Wright 1998, 17–19). Aiempi tieto täydentyy uudella ja samalla merkitys muuttuu (Kuhmonen 1998).

Määrittelen oman tiedon- ja oppimiskäsitykseni konstruktivismiin ja fenomenologian kautta. Konstruktivismi ilmenee opetuksessani seuraavilla tavoilla: mielestäni opetuksessa on tärkeä luoda sellaisia opetustilanteita, joissa otetaan huomioon aiemmin opittu. Mukana täytyy olla myös uusia elementtejä, haasteita, jolloin oppilaan on mahdollista olla aktiivinen konstruoija, ja samalla voi syntyä aito kokemus. Konstruktivismiin sisältyy myös käytännössä oppimista, jossa tekemisen kautta syntyy osaamista. Tähän osaamiseen vaikuttavat oppijan voimavarat ja siihen asti kertyneet kokemukset (Puolimatka 2002, 269). Seuraan Puolimatkan näkemystä siinä, että käytännössä oppiminen, joka yleensä erotetaan omaksi kokemuksellisen oppimisen lajikseen, kuuluu osana laajaan konstruktivististen oppimiskäsitysten kenttään (Puolimatka 2002, 252–290).

Fenomenologista tiedon- ja oppimiskäsityksessäni on se, että näen oppimisen yksilöllisenä kokemusten karttumisena, joka tapahtuu elävän ruumiin välityksellä ja joka ilmenee osaamisena. Fenomenologia ottaa huomioon myös tunteiden ja sosiaalisuuden vaikutuksen oppimiseen.

Oppimiskäsityksen määrittely ei noudattanut perinteistä tiedon- ja oppimiskäsitysten kategorioita, mikä johtui siitä, että minun oli vaikea hyväksyä valmiita käsityksiä sellaisenaan. Minun on ollut aina vaikea ymmärtää konstruktivistisen ja kokemuksellisen oppimisen tiukkaa erottelua. Puolimatkan määritelmän kautta sain tukea sille ajatkselle, että myös kokemuksellinen oppiminen voidaan nähdä osana konstruktivistista oppimiskäsitystä. Määrittelin tiedon- ja oppimiskäsitykseni omin sanoin ja esimerkkien avulla. Siljamäki ja Perttula (2004, 17) toteavat, että tiedon- ja oppimiskäsitykset ovat oletuksia siitä, miten opettaja olettaa tiedon muodostumisen ja oppimisen tapahtuvan. Tästä syystä tietyn oppimiskäsityksen valitseminen ei rajoita erilaisten työtapojen käyttämistä. Näen monipuolisten työtapojen käyttämisen rikkautena.

3 TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen. Laadullinen tutkimus on prosessi, jonka aikana tutkimuksen painopistealueet ja tutkimustehtävät kehittyvät (Hirsjärvi et al. 2002, 114). Tutkimustani ohjasi fenomenologinen asenne, jonka ymmärrän olevan kokemuksen paljaaksi tekemistä. Tavoitteena oli ilmiön, ruumiillisten kokemusten, syvempi ymmärtäminen, jossa keskeistä oli tanssikokemusten merkitysten löytäminen sekä niiden pohtiminen ja tulkinta. Näin ilmaistuna tutkimukseni toinen perusasenne oli hermeneuttinen. Laine (2001, 29) yhdistää fenomenologian ja hermeneutiikan, sillä tulkintaa tarvitaan ilmiön merkitysten ymmärtämiseen.

Tyypiltään tämä on tapaustutkimus, jossa on toimintatutkimuksellisia piirteitä. Tapaus oli tässä yhteydessä lukion jazztanssikurssi, jonka kokemuksista pyrin kokoamaan tietoja eri menetelmien avulla (vrt. Syrjälä 1994, 11–12).

Metsämuurosen (2002, 180) mukaan tapaustutkimus sallii myös yleistykset. Sen koin tässä tutkimuksessa vaikeaksi, sillä omaksumani tutkimusasenteen mukaan jokainen kokemus on ainutkertainen. Yksilö elää tilanteet oman situaationsa kautta, eikä niitä voi yleistää. Perttulan (2000, 430–436) mukaan kokemuksista voidaan muodostaa yleistä tietoa käyttämällä ankaraa eksistentiaalis-fenomenologista metodia, jossa yksilön kokemustiedosta edetään yleiseen tietoon seitsemän vaiheen kautta. Yleinen tieto on kaikesta huolimatta tutkijan tuottamaa ja siten etäällä yksilön kokemuksesta. Itse en käyttänyt Perttulan metodia, vaan hain teemoittelun kautta merkityksiä, joille pyrin löytämään yhtymäkohtia muista ruumiillisuus-, koulukulttuuri- ja tyttö tutkimuksista. Yleistämistä ei koeta hermeneutiikassakaan tärkeänä, sillä jo yksittäinen kokemus voi olla tulkinnallisesti arvokas.

Tutkimukseni voidaan sijoittaa myös toimintatutkimusperinteeseen. Syrjälä (1994, 30, 33) analysoi toimintatutkimuksen seuraavasti: se on tilanteeseen sidottua, yhteistyötä vaativaa, osallistuvaa ja itseään tarkkailevaa. Heikkisen (2001a, 170–185) mukaan toimintatutkimuksen

luonteeseen kuuluvat opettajan ja oppilaiden väliset keskustelut kurssin tavoitteiden toteutumisesta, kurssikokemuksista sekä mahdollisista kurssin aikana ilmenneistä ongelmista.

Tutkiva opettaja ei pyri jättäytymään prosessin ulkopuolelle, vaan pyrkii aktiivisesti vaikuttamaan siihen (Carr & Kemmis 1994, 183). Saarnivaara (2002a, 16) näkee koko opettajuuden tällaisessa valossa. Hänen mukaansa opettajuus ei voi olla pelkästään etukäteissuunnitelmien toteuttamista, vaan aina pitää olla tilaa spontaaneille ratkaisuille ja uusien tavoitteiden asettamiselle. Tämä tieto ja omat opettajakokemukseni vahvistivat näkemystäni siitä, että toimintatutkimus antoi hyvän tieteellisen puitteen tutkimukselleni.

Toimintatutkimus oli oikeastaan ainoa tekijä, josta olin varma jo tutkimustani aloittaessani. Halusin toteuttaa tutkimuksen, jossa saatoin olla myös itse osallisena. Pyrin omalla opettamisellani edesauttamaan positiivisten tanssikokemuksien syntymistä. Näin toimintatutkimuksen prosessina, jossa tarkoituksena oli tunnistaa ja havaita asioita itsessä ja toisissa. Samalla yhdyn Siljamäen (2002, 96) toteamukseen, jossa opettajan on tärkeä tiedostaa omat toimintatapansa ja niiden tarkoituksenmukaisuus. Näen toimintatutkimuksen oivana keinona selvittää opetuksen taustaoletuksia ja käytänteitä. Koulun toimintakulttuurin tutkimiseen fenomenologinen metodi sopii hyvin (Laine 2001, 29). En kuitenkaan toteuttanut metodia ”puhtaana”, vaan yhdistin sen hermeneutiikkaan.

Tämä tutkimus liikkuu praktisen ja emansipatorisen toimintatutkimuksen välimaastossa, sillä oppilaat eivät voineet vaikuttaa kurssin etukäteissuunnitteluun. Jo ilmoittautumishetkellä oppilaat saivat tietää laatimani kurssin yleistavoitteet ja keskeisen sisällön (liite 1). Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet lisääntyivät vasta kurssin alkamisen jälkeen. He kirjasivat omat tavoitteensa, ja samassa yhteydessä keskustelimme tulevan lukuvuoden tapahtumista. Kurssin aikana arvioimme kurssin etenemistä viidessä noin 15 minuuttia kestäneissä yhteispalaverissa. Keskustelimme kurssikokemuksista satunnaisesti harjoitustuntien alussa tai lopussa. Lisäksi pyysin oppilailta mielipiteitä esiintymisasuihin, musiikkiin ja tanssitekniikan harjoitteluun.

Kouluinstituutio sanelee rajoja toimintatutkimukselle monin eri tavoin. Kurssin tuntimäärä on rajattu, ja soveltavia kursseja voidaan toteuttaa määrärahojen rajallisuuden vuoksi vain osa. Opetussuunnitelmat määrittelevät kurssille peruskriteerit. Tästäkin jazztanssikurssista oppilaat saivat halutessaan kaksi koulukohtaista soveltavaa liikuntakurssia: Harrastekurssi LI9a sekä Kunto ja valmennus LI11, joiden tavoitteet ja sisällöt vaikuttivat taustalla (liite 2). Lisäksi jouduin opettajana käyttämään instituution antamaa valtaa esimerkiksi poissaolojen kontrolloinnissa. Mielestäni koulukulttuuri tekee lähes mahdottomaksi puhtaan emansipatorisen toimintatutkimuksen toteutuksen, sillä opettaja-tutkijan tehtävässä opettajan rooli ja sen tuomat velvoitteet ovat määräävässä asemassa.

Toimintatutkimuksen tapahtumat löytyvät yksityiskohtineen ja kommentteineen toisen kenttävaiheen työpäiväkirjastani. En siis kirjannut erikseen tapahtumia tutkimus- ja työpäiväkirjaan, mikä on usein toimintatutkijoiden tapa. Työpäiväkirjani on myös tutkimuspäiväkirja. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2002, 48–49) pitävät tutkimuspäiväkirjan säännöllistä täyttämistä tärkeänä erityisesti tutkijan ajankäytön selkiyttäjänä. Sitä voi käyttää myös tutkimuksen luotettavuuden apuvälineenä, koska siitä on mahdollista tarkistaa tekemiensä tutkimuksellisten valintojen perustelut.

Miten päädyin tällaiseen ratkaisuun? Ensimmäinen syy oli se, etten aloittelevana tutkijana tiedostanut työpäiväkirjan ja tutkimuspäiväkirjan eroa heti kenttäjakson alussa. Arvioin työpäiväkirjani kommenteissa lähinnä havaintojani oppilaista, oppitunnin ilmapiiristä ja omista tuntemuksistani. Työpäiväkirjasta ei löydy varsinaisia kommentteja toimintatutkimuksellisista vaiheista. Kaikki tanssikurssin suuntaa määrittelevät keskustelut ja esseet on pääkohdiltaan kirjattu ylös. Keskusteluja voidaan pitää juuri sellaisina toimintatutkimukseen kuuluvina välivaiheina, joissa reflektoidaan menneitä kokemuksia, tarkistetaan toiminnan suuntaa ja tehdään uusia suunnitelmia. Uusi suunta tarkoittaa samalla uudelle toimintatutkimuksen syklille siirtymistä (Heikkinen 2001b, 43).

Mielestäni tutkimuspäiväkirjan puuttumista ei voi pitää isona puutteena, koska toisen kenttävaiheen reflektiokeskustelut ja niiden sisällöt löytyvät päiväkirjoista. Samoin aineiston käsittelyvaiheet, -ajankohdat ja käsitellyn aineisto-osan tiedostot ovat löydettävissä tiedosto-

muotoisina. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena ei ollut toimintatutkimuksellisten vaiheiden arviointi vaan ruumiillisten kokemusten selvittäminen. Varsinaisen tutkimuspäiväkirjan puuttuminen näkyy eniten siinä, etten voinut tarkoin paikantaa kokemiani tutkimuksen onnistumisen ja epäonnistumisen hetkiä.

Tässä yhteydessä on tarpeen tuoda esiin ne toimintatutkimukselliset syklit, jotka liittyivät koko tutkimusprosessiin. Pidempikestoinen toimintatutkimusvaihe alkoi jo tutkimuksen suunnittelusta lukuvuonna 2000–2001 ja päättyi toiseen kenttävaiheeseen keväällä 2004. Suunnittelu- vaiheen, pilottikurssin sekä ensimmäisen ja toisen kenttävaiheen muodostama kokonaisuus sisälsi monia muutoksia tutkimusmenetelmissä. Muutosten taustalla olivat oman tutkijan tietoisuuden kehittyminen ja ne eri tutkimusvaiheiden kautta saadut kokemukset, jotka antoivat prosessille uuden suunnan. Pilottikurssi ja molemmat kenttävaiheet olivat pienempiä toimintatutkimuksia pitkän toimintatutkimusprosessin sisällä. Tässä raportissa keskityn toisen kenttävaiheen toimintatutkimuksen kokemuksiin.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Kiviniemen (1999, 68, 74) mukaan koko laadullisen tutkimusprosessin ajan tutkijan tietoisuus kasvaa ja tutkija itse on pääasiallinen tutkimusväline. Eri tieteenaloilla asiaa perustellaan eri tavoin. Kiviniemi (1999, 74) viittaa Dudleyhin todetessaan, että kyse on konstruktivistisesta oppimisprosessista, jossa tutkijan ymmärrys lisääntyy koko ajan. Fenomenologis-hermeneuttisesti asia voidaan tulkita siten, että tutkijan ymmärryksen lisääntyessä tutkittava ilmiö saa uusia näkökulmia ja vanhat kokemushorisontit yhdistyvät tai jopa uusia merkityshorisontteja avautuu (Huttunen 1999, 63–64).

Oppimisprosessini aikana tutkimuksen eri osa-alueet kehittyivät ja tarkentuivat. Aluksi tavoitteenani oli tanssitaitojen kehittymisen selvittäminen. Vähitellen horisontti laajeni taidon kokemisen suuntaan. Kokemuksesta tuli keskeinen tutkimuskohteeni, joka tarkentui vielä ruumiilliseksi kokemukseksi.

Kiviniemi (1999) korostaa, että laadulliseen tutkimukseen kuuluu olennaisesti se, että tutkimuksen alussa tutkimustehtävää on vaikea ilmaista tarkasti. Tämän tutkimuksen suunta on muuttunut useaan otteeseen, ja tutkimuskysymykset ovat eläneet mukana näissä muutoksissa. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen taustalla olivat ruumiillisuuskäsitykset ja niihin liittyvät tutkimukset sekä valitsemani fenomenologis-hermeneuttinen metodi, joka pyrkii löytämään merkityksiä. Hermeneuttisen näkökulman tutkimukseeni toi yritykseni tulkita ja ymmärtää näitä merkityksiä. Tässä kokemuksen ymmärrettäväksi tekemisessä tutkijan tulkinnan merkitys korostuu (Saarnivaara 2002b, 122).

Oppilaiden kirjoitukset herättivät minut pohtimaan sitä, mikä kokemuksessa on sellaista, että juuri siitä kirjoitetaan. Toinen tutkimuskysymys liittyikin kokemusten kielellistämiseen ja siihen liittyviin ongelmiin. Kysymykseeni sisältyi se oletus, että jonkinlaisen kokemuksen äärelle oli mahdollista myös kirjallisen aineiston avulla päästä. Kolmas kysymykseni muodostui aikaisempien ruumiillisuustutkimuksien pohjalta ja tarkentui oman aineistoni avulla.

Tutkimukseni tarkoitusta, ruumiillisten kokemusten selvittämistä, lähdin toteuttamaan seuraavien kysymysten avulla.

1. Millaisia ruumiillisia kokemuksia tanssikurssilaiset saivat, ja mitä merkityksiä he niille antoivat?
2. Millaisen kokemuksen voi kirjallisessa muodossa olevan aineiston avulla tavoittaa?
3. Minkälainen kokemus on erityinen, mainitsemisen arvoinen?

5 RUUMIILLISUUS

Tämän kappaleen tarkoituksena on valottaa laajaa ruumiillisuusilmiötä. Aineisto ei kaikilta osin kohtaa tässä teoriaosuudessa esiteltyjä näkökulmia, mutta pidän aineistoani ”todisteena” ruumiillisuusilmiön olemassaolosta (vrt. Kiiikeri & Ylikoski 2004, 37). Eniten yhtymäkohtia aineistooni löytyi fenomenologisesta kehollisuudesta. Vuorovaikutuskokemusten yhteydessä sain liitettyä aineistoni myös dialogifilosofiaan. Sosiologinen ruumiillisuus ja aineistoni kohtasivat ainakin muokatun ja peilaavan ruumiillisuuden osalta. Ruumiillisuuskäsitysten laajalla esittelyllä pyrin osoittamaan sen, että ruumiillisuuskenttä koostuu useista osa-alueista, ja että ruumiillisuutta on tutkittu eri tieteenaloilla.

Käsittelen ruumiillisuutta kahdella tavalla: maailmassa olemisen tapana ja toisen kohtaamisena. Lisään ruumiillisuuskäsitykseen myös näkemykseni oppimisesta, jota voidaan nimittää fenomenologiseksi keholliseksi osaamiseksi erottamatta tietoja ja taitoja toisistaan. Ruumiillisuuden määrittelyssä on syytä lähteä liikkeelle ontologiselta pohjalta. Dualistisissa teorioissa ihmisen ajatellaan jakautuvan kahteen perussubstanssiin: mieleen ja ruumiiseen. Fenomenologian lähtökohta on toinen: Ihminen on kokonaisuus.

5.1 Kartesiolaisen ruumiin jalanjäljillä

‘Mens sana i corpore sano’ sanottiin jo antiikin aikana. Jo silloin erotettiin mieli/sielu ja fyysinen ruumis erillisiksi. Tällaista ruumiskäsitystä kutsutaan kartesiolaiseksi 1600-luvulla vaikuttaneen valistusfilosofi Descartesin (1956, 44, 83, 143) mukaan. Hänen kehittämiensä interaktiodualistinen määritelmä jakaa ihmisen fyysiseen ruumiiseen ja henkiseen minään, sieluun. Sielu ja ruumis ovat kui-tenkin niin lähekkäin, että ne muodostavat yhteisen kokonaisuuden. Tässä ajattelutavassa ruu-mis on objekti, jota arvioidaan ja tarkkaillaan ulkoapäin. Sielu on puolestaan se osa ruumista, jonka tehtävänä on ajattelu. Luonto auttaa kuitenkin ihmistä ymmärtämään, että maailmassa on muitakin ruumiita ja objekteja. Parviainen (1998, 22) mukaan kartesiolaisessa ajattelussa ja kielenkäytössä keho omistetaan.

Se on eräänlainen kulkuneuvo, jolla liikutaan maailmassa ja jota voidaan kehon ulkopuolelta kehittää ja hallita. Tämä on perinteinen näkemys Descartes´n dualismista.

Reuterin (2002, 265) mukaan myös Descartes piti ruumiillisia kokemuksia luotettavina aistimuksina myöhäisemmissä tulkinnoissaan. Perinteisesti Descartesta tulkitaan siten, että ainoastaan ajattelu on epäilyksetöntä. Dualismi ei kuitenkaan ole pelkästään Descartes´n filosofiaa, vaan siitä on löydettävissä myös muita muotoja, joita en tässä yhteydessä koe tarpeelliseksi esitellä. Perustelen valintaani sillä, että myös Merleau-Ponty kritikoii fenomenologiallaan juuri Descartes´n käsityksiä, vaikka hän oli osittain myös samaa mieltä (vrt. Reuter 2002, 270).

Länsimaisessa kulttuurissa on edelleen jatkettu tätä ruumiin kahtiajakoa. Esimerkiksi kristinuskossa on korostanut ruumiin henkistä puolta ja pitänyt fyysistä ruumista vain paikkana, jossa sielu elämän aikana asustaa. Fyysinen ruumis on koettu jopa negatiivisena. Laine ja Kuhmonen (1995, 10-11) toteavat, että kartesiolainen dualismi aiheutti myös tieteen tutkimuskohteiden ja -menetelmien kahtiajaon. Biologiassa ja lääketieteessä on tarkasteltu ruumiin fyysisiä rakenteita ja toimintoja ja psykologia on puolestaan keskittynyt ihmisen henkiseen puoleen. Toisaalta fyysistä ja henkistä on pyritty jopa yhdistämään. Esimerkiksi Rauhala käyttää käsitettä fyysis-psykkinen tajunnallisuus ja stressireaktioiden yhteydessä puhutaan psykosomaattisista sairauksista. Usein on kuitenkin törmätty siihen ongelmaan, jossa kysytään, miten on mahdollista selittää rajan ylittyminen mielen ja ruumiin välillä (Laine & Kuhmonen 1995).

Nietzschen (Nietzsche 1981/1907, 23; Nietzsche 1989/1882, 10; Monni 2004, 69–71) ruumiillisuus-käsitystä voidaan myös pitää dualistisena, koska hän erottaa toisistaan ruumiin (suuri järki) ja hengen (suuren järjen apulainen). Nietzsche korostaa, että ruumiissa on enemmän järkeä kuin parhaassa viisaudessa. Kuitenkin hän painottaa ruumiin jakamattomuutta ja korostaa ruumiin asemaa viisaana itsenä. Tämä ajattelutapa on melko ristiriitainen, mutta kuitenkin kokemuksellisuutta korostava. Nietzsche näkee positiivisena ruumiin ilmaisullisuuden samalla, kun ruumis voi olla myös objektivoituna ja alistettuna. Varto (1996, 14) näkee Nietzschen ruumis-käsityksen olevan sellainen, jossa ensin fyysinen viisas ruumis kehittyi

valmiiksi. Ja vasta sen jälkeen henki alkaa kehittyä. Oman ruumiillisuutensa hyväksymisellä ihmisellä on mahdollisuus tavoittaa elämisen mielekkyys (Nietzsche 2006/1887).

Nietzsche näki tanssin keinona palauttaa ihminen omaan kehollisuuteensa. Tanssi on ihmiselle mahdollisuus toteuttaa kokonaiskehollista maailmassaolemista. Nietzschen mukaan tanssi pelastaa ihmisen dualismin aikaansaamasta mielen ja ruumiin erottamisesta. (Parviainen 1994, 15–16.) Suhosen (1991, 100) mukaan nykytanssin uranuurtaja Doris Humphrey oli kiinnostunut Nietzschen filosofiasta. Hän käytti liikekielensä apuna spontaania ja hallittua liikkeen muotoa. Näen niiden heijastelevan Nietzschen ristiriitaista ruumiillisuuskäsitystä, jossa ruumis voi olla joskus ilmaisullinen ja toisinaan alistettuna. Humphreyn tapauksessa alistaminen tarkoitti kehon liikkeiden kahlehtimista tiettyyn täsmälliseen muotoon.

5.2 Sosiologinen ruumis

Crossley (2001, 19) kiteyttää sosiologien dualismia vastaan esittämän kritiikin toteamalla, että sosiaaliset prosessit olisivat mahdottomia, jos keho ja mieli olisivat erillisiä eikä niiden välillä olisi vuorovaikutusta. Hän jatkaa kysymällä, miten vuorovaikutamme, jos vain kehot tapaavat ja jokaisen mentaalinen elämä on yksityistä.

Sosiologian parissa ruumiillisuutta on tutkittu monin eri tavoin. Helénin (1992, 6–16) mukaan ruumiillisuutta on käsitelty ainakin kolmesta näkökulmasta. Sosiologisen selittämisen avulla on yritetty sijoittaa ruumis tiettyyn asemaan ja selvittää ruumiin ja kontekstin välistä suhdetta. Toinen näkökulma on lähestynyt ruumiillisuutta teorian kautta. Esimerkiksi Frank (1991) on teoretisoinut ruumiin malleiksi. Kolmas tapa tutkia ruumista sosiologisesti on pitänyt sisällään ruumiista kirjoittamisen ja ruumiin käyttötapojen tunnistamisen esimerkiksi kirjoituksia tutkimalla.

Shilling (1993, 10–11, 13, 198–200) toteaa, että kaikki ruumiit ovat sosiaalisesti muotoutuneita, mutta ne pysyvät silti materiaalisina, fyysis-biologisina kokonaisuuksina. Hänen mukaansa ruumis on sekä sosiaalinen että biologinen ilmiö ja mielen paikka on ruumiissa. Hänen

mukaansa modernia nykyaikaista ruumista kohdellaan ilmiönä, jota voidaan muokata, koristaa ja harjoittaa. Shilling näkee kehon eräänlaisena projektina, jonka muokaamista kaikki eivät koe tarpeellisena.

Omaksumani tulkinnan mukaan tämä tarkoittaa edelleen mielen ja kehon erottamista. Samalla ruumis on muokkauksen kohteena ulkoapäin tuleville ärsykkeille. Tässä suhteessa ruumis nähdään passiivisena objektina. Toisaalta Shilling puhuu kehosta myös projektina. Mielestäni tämä antaa yksilön aktiivisuudelle mahdollisuuden. Ihminen voi päättää (tulkintani mukaan ihmisen mieli), salliiko kehon tulevan muokatuksi vai vaikuttaako itse sen muokkaamiseen. Keho on edelleen objektin asemassa muokkauksen kohteenakin. Shilling näkee kehon tietyllä tavalla dualistisesti kahtia jakautuneena, vaikka keholla on aktiivisiakin mahdollisuuksia.

Frank määrittää sosiologisen ruumiin hieman toisilla sanoilla. Hänen mukaansa ruumis muotoutuu diskurssien, instituutioiden ja lihallisuuden yhteisvaikutuksesta (Helén 1992, 9). Sarpavaara tulkitsee Frankia väitöskirjassaan siten, että diskurssit luovat rajat, instituutiot antavat kontekstin ja toiset yksilöt mahdollistavat vuorovaikutuksen (Sarpavaara 2004, 46). Frankin (1991, 52–54) määrittelemällä ruumiilla on neljä erilaista käyttöulottuvuutta: kontrolli, halu, suhde toisiin ja suhde itseen.

Oinas (2001, 22–27) määrittelee ruumiin puolestaan sosiaalisen konstruktionismin keinoin. Tämän teorian mukaan yksilön käsitykset muotoutuvat vuorovaikutuksessa yhteisön ja sen käyttämän kielen kanssa (Puolimatka 2002, 69). Sarpavaaran (2004, 25) mukaan kulttuuri vaikuttaa ruumiillisuuden käsitteiden ymmärtämiseen siten, että biologinen ruumis siirretään taka-alalle ja keskitytään ruumiillisuuden kielellisiin merkityksiin.

Arvoin seuraavaksi Oinaan ja Frankin ruumiskäsityksien yhtäläisyyksiä ja eroja. Palaan niihin uudelleen vielä myöhemmin.

Kuuliainen ruumis (Frank 1995, 40–43; Helén 1992, 10) tottelee ja noudattaa ulkopuolelta tulevia sääntöjä ja ohjeita. Siltä puuttuu halua, eli se ei kykene oma-aloitteisuuteen. Se haluaa

kontrollia, jolloin sen toiminta olisi ennustettavissa. Toiset yksilöt (toiset ruumiit) ovat sille välineitä tai esteitä. Tästä syystä kuuliainen ruumis ei kykene täydelliseen yhteistyöhön. Se toimii toisten kanssa mieluiten rinnakkain. Kuuliainen ruumis on haluton ja passiivinen silloin, kun se ei saa ohjeita muilta. Frank (1991, 56) lainaa Foucaultia sanoessaan, että hallitsemiin alistumisen täytyy alkaa kehon omasta tahdosta. Silvennoinen (2001, 53) toteaa sarkastisesti, että kuuliainen ruumis on koulupedagogiikan hienoin tuote. Kuuliainen ruumis hakeutuu hallittavaksi. Tällainen yksilö kokee olonsa turvalliseksi vain määräysten kohteena ollessaan, mikä asettaa suuren vastuun sosiaaliselle ympäristölle.

Frankin (1995, 43–46) määrittelemä peilaava ruumis on kuluttamisen väline ja kohde. Se etsii olemassaoloaan toisten odotusten ja muualta tulevien mielipiteiden kautta. Peilaava ruumis on näkyvänä muun maailman arvioitavissa. Sen suurimpana pelkona on se, ettei se täytä toisten odotuksia ja vaatimuksia. Myös Oinaan (2001, 22) nimeämä muokattu ruumis on yhteiskunnan esineellistämä. Tässä suuntauksessa yksilö ja kulttuuri mielletään toisistaan erillään oleviksi. Ihminen on passiivinen ja kulttuuri pääsee muovaamaan yksilöä. Tällaisena kulttuurina nähdään esimerkiksi muoti. Näen peilaavan ja muokatun ruumiin olevan lähellä toisiaan, sillä kummassakin tapauksessa yksilö on passiivinen ja alistuu kulttuurin muokkaukselle.

Frankin (1995, 46–48) mukaan dominoiva ruumis määrittää itsensä voimassa. Sen kokemat heikkoudet ja epävarmuus peitetään ja käännetään dominoinniksi toisia vastaan. Dominoiva ruumis ottaa auktoriteetin roolin, joka kuitenkin pelkää outoja tilanteita ja on epävarma itsestään.

Vuorovaikutuksessa rakentuva ruumis muotoutuu arjen käytännöissä. Ruumis on eräänlainen sosiaalisen toiminnan tuote. Yksilö rakentaa yhteistä todellisuutta muiden kanssa esittämällä itsensä ruumiillisesti. (Oinas 2001, 23–24.)

Diskursiivinen ruumis syntyy kulttuuristen määritelmien kautta. Tällaisesta ruumiista puhuu Foucault pohtimalla sitä, miten maailma muodostaa subjektin (Perhonnaemi 2002, 133).

Foucault (1980, 33--34, 157) näkee, että asioiden nimeämisen ja luokittelun tavoitteena on hallitseminen eli vallankäyttö. Ruumis tuotetaan ja sitä kontrolloidaan sosiaalisesti. Diskurssiivinen ruumis on vallankäytön kohde ja siten objekti. Oinaan (2001, 24) mukaan Foucault ei kuitenkaan näe valtaa kielteisenä vaan rakentavana. Foucaultn (1976/1998, 65) mielestä valta on siedettävää, jos se ei ole kovin näkyvää.

Oinaan (2001, 26--27) kokemuksen kautta rakentuva ruumis muotoutuu kokemuksista ja ihmisten omista näkökulmista. Tällöin ruumis koetaan minuuden paikaksi, mutta ruumis muuntautuu tarvittaessa myös kontrollin ja muokkauksen kohteeksi. Yksilö nähdään aktiivisena toimijana ja ruumis prosessina. Helén (2000, 157) toteaa, että tällainen ruumis voidaan nähdä muuttavana prosessina. Siinä on paljon yhtäläisyyksiä Frankin (1991, 79; 1995, 48--52) kommunikoivan ruumiin kanssa. Kommunikoiva ruumis ymmärtää vuorovaikutuksellisuuden eettisen merkityksen, eli olla olemassa muita varten. Ristiriitatilanteet hyväksytään elämään kuuluvina. Voimmekin puhua yhteisöllisestä ruumiista. Kommunikoiva ruumis rakentaa olemassaoloaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Laine (1996, 159) tulee siihen tulokseen, että sosiologit ovat jossain määrin onnistuneet välttämään perinteisen kartesiolaisen ajattelutavan. Toisaalta on voinut käydä niin, että ruumiin fyysinen puoli on kokonaan unohdettu, jopa kielletty.

5.3 Elävä ruumis eli fenomenologinen keho

Fenomenologiassa ruumis ymmärretään elävänä kokonaisuutena, elävänä kehona. Keho on mahdollisuus, joka suuntautuu ympäröivään maailmaan. Yleensä sanotaan, että keholla on tila ja aika, vaikka oikeammin ilmaisu olisi: keho asustaa tilassa ja ajassa. Merleau-Ponty erotti olemistavan 'olen keho' (I am a body) olemistavasta 'minulla on keho' (I have a body) korostaakseen elävän kehon ainutlaatuisuutta. Kehon kautta olen tietoinen maailmastani ja siinä olevista objekteista. (Merleau-Ponty 2002/1962, 94,161.) Merleau-Ponty käytti myöhemmässä filosofiassaan kehollisesta olemistavasta ei-henkistä ja ei-materiaalista lihan käsitettä, josta hän käytti nimistystä "olemisen tyyli" (Kuhmonen 1994, 56--57). Lihan käsit-

teen käyttämistä ovat jatkaneet Varto (1996) ja Kupiainen (Kakkori 1998). Lihan käsitteessä ihmisen oleminen on liitetty keholliseen liikkumiseen, joka avartaa nähtävää maailmaa. Keholla on situaatio, ja se havainnoi ympäristöään aina tietystä näkökulmasta. Havaitakseen asioita kehon täytyy elää ne läpi. Havainnoimalla keho laajentaa olemassaoloaan kahdella alueella. Siellä-täällä –dimension kautta keho havaitsee muita objekteja ja kokee ne oman kehonsa avulla. Objektit ovat olemassa vain, koska kehona olen kokenut ne. Keho myös tietää olevansa toisten kehojen havaintojen kohde. Kehoni on tietoa hankkiva väline, ja samalla tavalla ymmärrän toisten olemassaolon. Menneisyys-nykyisyys-tulevaisuus –dimensio, eli aika, on olemassa minulle, koska olen siinä. Aika on siis olemassa minulle, koska minulla on nykyisyys. Menneisyydelle ja tulevaisuudelle tulee merkitys silloin, kun tavoittelen niitä. (Merleau-Ponty 2002/1962, 309, 353, 379, 389, 409, 489.)

Parviainen (1997,138) tulkitsee, että elävä keho on tilallis-ajallinen kokonaisuus, joka sisältää yksilön menneisyyden lisäksi myös kulttuurin ja yhteisön historian. Mielestäni Parviaisen näkemys pitää sisällään Bourdieun esittelemän kulttuurisen pääoman käsitteen, jonka kehollistunut muoto kantaa mukanaan ruumiillista kompetenssia eli fyysistä pääomaa (kts. Crossley 2001, 106).

Merleau-Pontyn (2002/1962) elävän kehon käsitteeseen kuuluu oivallus, jonka mukaan ihmisen aistimelliseen olemiseen kuuluu myös refleктоimattomuus. Crossleyn (2001, 122–123) mukaan Merleau-Pontyn fenomenologisen kehon käsitteessä on edistyksellistä juuri se, että keho ”tietää tietämättään”. Ruumiillinen skeema on kehollistunutta taitotietoa ja käytännöllistä ymmärtämistä. Merleau-Ponty (2002/1962, 167) käyttää itse nimitystä tapa (habit). Esimerkiksi kävelyä ei tarvitse tietoisesti ajatella, kun sen osaa. Klemola (2004, 86) mainitsee kävelyn esimerkkinä luonnollisesta asenteestamme, jolloin emme ole tietoisia siitä, mitä koemme.

Elävällä keholla on kaksi ulottuvuutta. Keho on elävä ja aistiva kokonaisuus, joka havainnoi ympäröiviä objekteja. Fenomenologiassa havainnolla on aina kohde. Samalla tavalla kehosubjekti voi kääntyä ikään kuin sisäänpäin ja tarkkailla kehoaan objektinomaisesti ruumiina. Näin tapahtuu esimerkiksi tanssitunnilla silloin, kun yksilö seuraa omaa

liikkumistaan peilistä, vaikka kokeekin liikettä elävänä subjektina. Voimme erotella vielä objektivoidun kokemuksen, jolloin subjekti tarttuu esimerkiksi omaan käteensä ja käsi tulee silloin objektin asemaan. Vähitellen tunteesta tulee kahdenpuoleinen: yhtäaikainen tunne koskettajana ja koskettavana olemisesta. (Klemola 1998, 43–45, 59; Merleau-Ponty 2002/1962, 106–109.)

Myöhemmässä filosofiassaan Merleau-Ponty (1987/1968, 215) puhuu kiasmasta, jolla hän tarkoittaa kokemuksen käännettävyyttä. Kiasma on ylimenotila, jossa sekä kokija että kokemus kohtaavat. Kiasma ilmenee minun ja maailman, elävän kehon ja objektiivisen kehon, havaitsemisen ja havaittunaolemisen välillä. Kiasma eli kokemuksen kääntäminen tapahtuu myös silloin, kun kokemuksen aikaansaama `asia` muuttuu tietoisuudeksi `asiasta` ja päinvastoin. Parviainen ei näe elävän kehon ja objektikehon kiasmaattista kokemuksen käännettävyyttä mahdollisena ja siitä syystä Rouhiainen kritisoi hänen Merleau-Pontyn fenomenologian tulkintaa kapea-alaiseksi (Rouhiainen 2003, 153–154). Tuen Rouhaisen kritiikkiä ja näen tanssin opetuksessa hyödylliseksi juuri tämän kokemuksen käännettävyyden eletystä objektivoituun ja objektivoidusta elettyyn.

5.4 Opettaja-tutkijan ruumiillinen positio

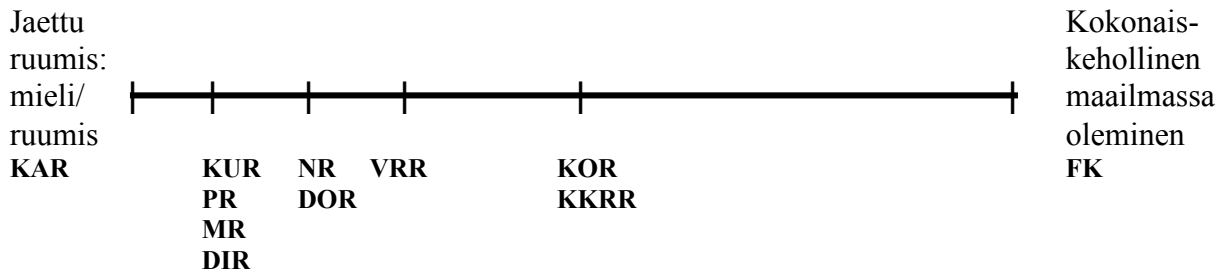
Jos tarkastelen tutkijan oppimisprosessiani suunnitteluvaiheesta tähän hetkeen, kevääseen 2006, oma käsitykseni ruumiillisuudesta on muuttunut huomattavasti. Kun aloin suunnitella tutkimustani, ajattelin varsin dualistisesti. Olin sitä mieltä, että liikkeiden mallit tallentuvat aivojen hermoverkkoihin. Vähitellen kokemus siitä, miltä liikkuminen tuntuu, tuli tärkeämmäksi. Tutustuin eri yhteyksissä fenomenologiseen ruumiillisuuteen, ja vielä syksyllä 2002 fenomenologia oli minulle sama kuin Merleau-Ponty. Ruumiillisuuskurssin ja sosiologisten tutkimusten kautta tutustuin myös sosiologisiin ruumiillisuusteorioihin, jotka tuntuivat mielenkiintoisilta. Niissä oli jotain erilaista kuin fenomenologisessa ruumiillisuudessa. Vasta filosofian opintojen ja fenomenologisten tutkimusten avulla näin, että myös fenomenologiassa on useita näkemyksiä ruumiillisuudesta ja kehollisuudesta. Samalla tutustuin myös Nietzscheen ruumiillisuusnäkökulmiin.

Prosessi kuvasi hyvin myös laadulliselle tutkimukselle niin ominaista tutkijan tiedon kehittymistä. Samalla eri tieteenalojen ruumiillisuuskäsitykset toivat mukanaan ongelmia. Niitä oli vaikea vertailla, koska ne pohjautuvat erilaisille ruumiillisuuskäsityksille. Tiedostin ongelman ja otin riskin pitämällä mukana sekä sosiologiset ruumiskäsitykset että fenomenologisen kehollisuuden. En kuitenkaan ollut vielä valmis sitoutumaan mihinkään tiettyyn ruumiillisuuskäsitykseen.

Ruumiillisuusjanan avulla pyrin kuvaamaan ruumiillisuuskäsityksiä ja niiden suhdetta jaettuun ruumiillisuuteen ja kokonaiskeholliseen maailmassa olemiseen eli fenomenologiseen kehollisuuteen. Muodostin ruumiillisuusjanan siten, että sen toisessa päässä on jaettu kartesiolainen ruumis (KAR) ja toisessa jakamaton fenomenologinen keho (FK). Jos fenomenologista kehollisuutta tarkastelee suhteessa kartesiolaiseen jaettuun ruumiillisuuteen, niin janan staattisuus ei anna oikeutta fenomenologisen kehollisuuden erikoislaatukselle. Jos kunnioitan käsityksiä niiden aitoudessaan, niin kartesiolaisen ruumiin pitäisi muodostua kahdesta rinnakkaisesta janasta (sielujana ja ruumisjana), jotka lähenisivät vähitellen toisiaan ja yhtyisivät kommunikatiivisen (KOR) ja kokemuksen kautta rakentuvan ruumiin (KKRR) kohdalla. Siitä jana jatkuisi yhdessä, kunnes tavoittaisi fenomenologisen kehollisuuden, joka muodostuisi kahdesta toisiinsa kietoutuneesta janasta. Fenomenologisessa kehollisuudessa toisiinsa kietoutuneet ruumis- ja sielujanat kuvaisivat maailmassa olemisen ainutlaatuisuutta.

Sijoitin ruumiillisuuskäsitykset janalle sen mukaan, miten ymmärsin niiden suhtautuvan ruumiillisuuteen ja ruumiilliseen maailmassa olemiseen. Sosiologisia ruumiskäsityksiä en sijoittanut täsmälleen samaan pisteeseen kartesiolaisen ruumiin kanssa, koska niihin liittyy keskeisesti myös sosiaalisuus. Juuri ruumiillisuuskäsityksessä ilmenevän sosiaalisuuden määrän suhteen sijoitin käsitykset eri kohtiin janalle. Korostan, että malli on vain ruumiillisten käsitysten havainnollistaja, eikä se ilmaise mitään matemaattista eroa tai etäisyyttä eri käsitysten välillä. Ruumiskäsitysten määrittely elää ajassa ja niiden määrittelyssä on eroavaisuuksia eri tutkijoiden välillä. Alun perin sijoitin myös oman ruumiillisuuskäsitykseni tuolle janalle, mutta luovuin siitä, koska sen paikka vaihtelee edelleen tilanteesta ja näkökulmasta riippuen. Oma tutkijan ymmärrykseni ei ole vielä saavuttanut sellaista astetta, että olisin valmis sitoutumaan pelkästään yhdenlaiseen ruumiskäsitykseen.

Lähimmäksi kartesiolaista ruumista (KAR) sijoitin ne ruumiskäsitykset, joissa ruumiillisuus on sen luonteista, että ympäristö saa vaikuttaa siihen melko vapaasti ruumiin ollessa passiivinen. Dominoivan ruumiin (DOR) sijoitin samaan kohtaan Nietzschen ruumiillisuuskäsityksen (NR) kanssa, koska niihin kumpaankin liittyy tietynlaista ristiriitaista ruumiillisuutta. Dominoivassa ruumiillisuuskäsityksessä oma heikko ruumiillisuus peitetään ja samalla pyritään hallitsemaan muita. Nietzschen ruumiillisuuskäsityksessä ruumis voi olla sekä alistettuna objektina että ilmaisevana subjektina. Vaikeimmaksi koin Nietzschen käsityksen sijoittamisen. Kommunikoiva ja kokemuksen kautta rakentuva ruumis ovat vuorovaikutteisia mutta edelleen ruumiin pintoja. Tästä syystä sijoitin ne kartesiolaisen ruumiin ja fenomenologisen kehon puoliväliin.



KUVIO 1. Ruumiillisuusjana (koottu lähteistä Descartes 1956; Frank 1995; Merleau-Ponty 2002/1962; Nietzsche 1989/1882; Oinas 2001)

Lyhenteiden selitykset:

- KAR Kartesiolainen jaettu ruumis (Descartes)
- KUR Kuuliainen ruumis tottelee ja noudattaa (Frank)
- PR Peilaava ruumis on kuluttamisen väline ja kohde (Frank)
- DIR Diskursiivinen ruumis syntyy kulttuurissa ja on vallankäytön kohde (Foucault/Oinas)
- MR Muokattu ruumis on yhteiskunnan esineellistämä (Oinas)
- NR Nietzschen ruumis sekä jaettu että jakamaton
- DOR Dominoiva ruumis määrittää itsensä voimassa (Frank)
- VRR Vuorovaikutuksessa rakentuva ruumis muotoutuu arjen toiminnoissa (Oinas)
- KOR Kommunikoiva ruumis on yhteisöllinen (Frank)
- KKRR Kokemuksen kautta rakentuva ruumis syntyy kokemuksen tuloksena (Oinas)
- FK Fenomenologinen keho (Merleau-Ponty)

Tulkitsen omaa ruumiillisuuskäsitystäni siten, että fenomenologista siinä on osaamisen kehittyminen, osaamisen kokonaisvaltaisuus ja maailmassa oleminen tässä hetkessä. Kehomuistin kautta aikaisemmat osaamiset ja kokemukset on palautettavissa tässä ja nyt -olemiseen. Esimerkikiksi ketjupiruetti (chaines) on tuntunut minusta aina vaikealta. Mieleen palautuvat ne samanlaiset pahan olon kokemukset kuin lapsena keinussa pyöriessä. Kehoni muistaa.

Näen kehon myös situationaalisenä, mikä vaikuttaa havaintoihimme. Oman ruumiillisuuskäsitykseni sosiologinen puoli on sitä, että ruumista voidaan tarkastella myös pintana ja vallan kohteena. En näe ruumiin objektivointia pelkästään negatiivisena, vaan tulkitsen sen erilaiseksi mahdollisuudeksi. On kokemuksena erilainen elää liikkeessä tai katsoa itseään liikkumassa peilin kautta. Samalla tavoin käden linjakkaan ojennuksen tekemisen kokemus on erilainen, jos liikettä seuraa katseella tai jos keskittyy vain itse liikkeen tekemiseen.

5.5 Kehojen kohtaaminen, dialogisuus

Kommunikatiivinen suhde kahden elävän ruumiin välillä tuo esiin käsiteparin sinä ja minä, jota voidaan pitää yhtenä siellä-täällä -dimension mahdollisuutena. Jos suhdetta katsotaan puhtaasti Merleau-Pontyn fenomenologian perusteella, elävä ruumis on aina ensisijainen. Kohtaamme toisen elävänä ruumiina, mutta siltikin hän on havaintomme kohde, kuten minun elävä ruumiini hänelle. Minä ja sinä on siis ihmiselämän yksi perusrakenne. Fenomenologinen maailma on merkitys, joka muodostuu omien kokemusten, minun ja sinun kokemusten, risteyskohdassa (Merleau-Ponty 2000,181). Waldenfelsin (2004, 158–161) mukaan Merleau-Pontyn filosofiassa kehojen välisyydessä minä ja sinä kietoutuvat toisiinsa. Fenomenologisesti havainto muodostuu kolmiosta, jonka muodostavat minä, toinen ja havaitut oliot (Kuhmonen 1994, 50). Kehojen välisyyteen sisältyy vieraan kohtaaminen ja astuminen ei-tiedetyn alueelle (Saarnivaara 2002, 6). Vieras on sinä, joka on samanlainen kuin minä, mutta silti yhtä ainutlaatuinen elävä keho kuin minä (Waldenfels 2004, 159).

Myös Feuerbach otti ihmisen filosofian lähtökohdaksi minä-sinän, sillä minä on jo perusasetelmassaan sitoutunut ulkopuolellaan oleviin miniin, siis siniin. Feuerbachin mukaan merkitykset syntyvät tuossa suhteessa, vuorovaikutuksessa. Samoilla linjoilla oli myös Heidegger, jonka mukaan on virhe yrittää löytää tietä eristetystä minästä toiseen. Minää ei ole olemassa ilman sinää. (Laine & Kuhmonen 1995, 66–70.)

Buber tutki omassa dialogifilosofiassaan tuota minän ja sinän suhdetta. Täydellisimmässä dialogiassa merkitykset eivät rakennu minässä eikä sinässä, vaan minän ja sinän välillä. Täydellinen dialogin tulos on yleensä välitön, ennalta arvaamaton, eikä sitä voi suunnitella. Dialogi on myös sidottu nykyhetkeen. (Buber 1993/1923; Laine & Kuhmonen 1995, 70–74.) Keho käy jatkuvaa vuoropuhelua ympäristön kanssa. Ympäristön tarjoamat mahdollisuudet vaikuttavat dialogiin ja siitä opittavaan asiaan. Tässä näkökulmassa itse opetustapahtuman rakenteella on merkitystä. (Klemola 2004, 95–96.)

5.5.1 Opetusmenetelmät kohtaamisen näkökulmasta

Arvioin opetustapahtumia nyt dialogisen vuorovaikutussuhteen avulla. Empiristis-behavioristiseen oppimiskäsitykseen perustuvissa työtavoissa opettaja tekee kaikki tärkeät päätökset ja opetuksessa edetään tarkkojen suunnitelmien avulla. Opettaja on määräävässä asemassa. Hän on se kartesiolainen ajatteleva minäsubjekti, joka kohtelee oppilasta objektina. Tämä ilmenee esimerkiksi tanssin tekniikatunnilla, jossa oppilas toistaa tarkasti opettajan liikkeen. Vuorovaikutussuhde on monologinen eli yksisuuntainen minä-se-suhde (Huttunen 1999, 49–50; Laine & Kuhmonen 1995, 71). Parviainen (1994, 51) korostaa, että tanssitekniikan harjoittelu vaikuttaa koko yksilöön, vaikka tavoitteena olisikin vain taidokkaamman tekniikan aikaansaaminen.

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvissa opetusmenetelmissä korostetaan oppilaan aktiivista tiedon konstruointia. Oppilas saa toimia itse ajattelevana minänä. Opettaja kuitenkin ohjaa oppimista vielä kysymysten ja ohjeiden avulla. Tietyllä tavalla opettaja kohtelee oppilasta edelleen objektina, buberilaisittain senänä. Konstruktivistiseen

oppimiskäsitykseen perustuvissa harjoituksissa voidaan kuitenkin saavuttaa todellinen kaksisuuntainen dialoginen vuorovaikutus minän ja sinän, opettajan ja oppilaan välillä. Yleensä tällaiset tilanteet syntyvät suunnittelematta, muiden opetusmenetelmien sivutuotteena. Tällaisissa tapauksissa syntyy yhteinen ymmärrys asiaan (Huttunen 1999, 49).

Konstruktivistisissa työtavoissa ymmärrys syntyy hermeneuttisesti aidon kokemuksen kautta. Mielestäni valitsemassani konstruktivistis-fenomenologisessa tiedon- ja oppimiskäsityksessä voi toteuttaa myös humanismin perusajatusta kunnioittaa ihmistä ainutlaatuisena olevana (von Wright 1981, 162). Dialogialla on enemmän mahdollisuuksia, jos pitää mielessä ajatuksen, että todellisuutta rakennetaan yhdessä toisten kanssa.

Huttunen (1999, 56–57) esittää dialogipedagogiikalle Benhabibin, Alexyn, Burbulesin sekä Mezirovin ajatusten perusteella tiettyjä periaatteita. Ensimmäisen pedagogisen dialogin sääntö on osallistujien aktiivinen osallistuminen. Toinen sääntö perustuu kommunikatiivisen yhteisymmärrykseen, päämäärän muistamiseen ja sen tavoittelemiseen sitoutumiseen, vaikka päämäärä ei toteutuisikaan. Seuraavaksi Huttunen painottaa osallistujien keskinäistä kunnioitusta. Hän puhuu vastavuoroisuuden kultaisesta säännöstä, jonka mukaan sitä mitä vaatii muilta, tulee vaatia myös itseltään. Neljännen säännön mukaan dialogisuuden edellytyksiä ovat myös vilpittömyys ja rehellisyys. Viimeisessä säännössä osallistujilta vaaditaan myös itsereflektiota, sillä omien käsitysten tuntemisen kautta on myös mahdollisuus reflektoida niitä toisille ja yrittää ymmärtää heidän käsityksiään.

Anttila (2003, 197, 247) näkee dialogipedagogiikan hieman toisenlaisessa valossa. Hänen näkemyksensä perustuvat Buberin ja Freiren dialogifilosofioihin. Anttila korostaa, että dialogian onnistumisen kannalta opettajan rehellisyys ja avoimuus ovat ensiarvoisen tärkeitä. Opettajan tulee myös olla kokonaisvaltaisesti läsnä opetustilanteessa. Dialoginen suhde ei kuitenkaan synny siten, että käsketään oppilaiden muodostaa pareja ja ryhmiä ja vuorovaikuttaa. Dialogialle pitää antaa tilaa ja mahdollisuus kehittyä vapaasti (Anttila 2003, 306). Tästä näkökulmasta käyttämäni menetelmää, jossa pari tarkkaili liikesuoristusta, ei voi pitää dialogisena. Se oli määrättyä toimintaa, vaikkakin vuorovaikutteista.

Buber (Laine & Kuhmonen 1995, 72) sanoo dialogia mahdollisuudeksi, jossa toiseutta kunnioitetaan ja se tunnustetaan. Dialogiset hetket ovat niin opettajalle kuin oppilaalle koulu-elämän huippuhetkiä, joissa voi kokea yhteisen ymmärryksen rakentumisen.

Parviainen (2002, 240–241) lähestyy myöhemmässä filosofiassaan oppilaan ja opettajan vuorovaikutusta kritisoimalla tanssin opettamista ja työtapoja. Hän sanoo, että liikkeen imitointiin perustuva opetustapa ei anna oppilaalle tuntemusta omasta tai toisen kehon liikkeestä tai kehon topografiasta. Tässä hän ottaa samalla uuden näkökulman tekniikkaopetukseen. Hän painottaa Edith Steiniin nojaten opettajan kinesteettisen empatian taidon merkitystä. Sen avulla on mahdollista ymmärtää toisen liikettä sisältä päin ja ohjata oppilasta uusiin liiketekniikoihin ja oman kehon topografian jäsentämiseen. Ylönen (2004, 78) toteaa, että tanssia opettavan on tärkeää herkistyä kuuntemaan omaa ja toisten kokemusmaailmaa. Se on vuorovaikutteista ruumiillisuutta.

Näen kinesteettisen empatian taidon eräänlaisena kehollisena dialogina. Kritisoin kuitenkin Parviaisen näkemystä siitä, että liikkeen imitointi estäisi oman kokemuksen tuntemista. Mielestäni tämä mitätöi jo fenomenologian elävän kehon perusajatuksen olla olemassa elävänä, aistivana subjektina. Miten keho lakkaisi yhtäkkiä tuntemasta? Ylönen (2004, 48) mukaan kokemus syntyy tässä hetkessä. Ymmärrän sen tarkoittavan sitä, että yksilö on aina kokeva subjekti. Itse näen eri opetusmenetelmien käytön rikkautena ja keinoina laajentaa kehollista kokemushorisonttia.

5.5.2 Käyttämieni opetusmenetelmien suhde oppimiskäsitykseen

Palaan aluksi lyhyesti määrittelemiini tiedon- ja oppimiskäsityksiini. Konstruktivismi on oppilaan aktiivista tiedonkonstruointia korostavaa. Ymmärrän konstruktivismin kuitenkin tarkoittavan sitä, että oppilaan mieli on se aktiivisempi konstruoiija. Tämä konstruktivismin perusajatus on ristiriidassa omaksumani fenomenologisen oppimiskäsityksen kanssa. Konstruktivismia oli myös käytännön oppimisen kautta saavutettava osaaminen, joka sopii

yhteen fenomenologisen ajattelun kanssa. Fenomenologiassa keho on kokonainen ja koko keho oppii. Fenomenologiaan kuuluu olennaisena osana myös toisen ihmisen kohtaaminen, jota opetustilanne on.

Fenomenologisessa osaamisessa ei voi erottaa tietoja eikä taitoja. Merleau-Pontyn mukaan aistit muodostavat toimivan synteessin, joka toimii osaamisessa passiivisesti ihmisen sitä tiedostamatta (Kuhmonen 1994, 49). Tätä taustaa vasten voi kuulostaa oudolta, että puhun konstruktivismista. En rojhennut rikkoa kasvatustieteellisiä määritelmiä enempää ja puhua pelkästään fenomenologisesta oppimiskäsityksestä. Jos määrittelen paikkani kasvatustieteellisten tiedon- ja oppimiskäsitysten keskellä, näen toteuttavani opetusta konstruktivistisia tavoitteita kunnioittaen. En näe sen sulkevan pois opetusjohtoisia menetelmiä, joita käytin erityisesti tanssitekniikkaa opettaessani. Esimerkiksi oppitunnin suunnittelussa pyrin luomaan sellaiset olosuhteet, että osaaminen voisi kehittyä. Se on konstruktivistista opetustilanteen suunnittelua. Olen konstruktivistinen realisti siinä suhteessa, että näen konstruktivismin kehitysmahdollisuudet uuteen suuntaan. Mielestäni suunta on fenomenologia, johon sisältyy oivallus osaamisen yksilöllisestä kehittymisestä. Fenomenologia huomioi myös aikaisemmat kokemukset ja sosiaalisen kokemysympäristön.

Erittelen käyttämiäni opetusmenetelmiä nyt tiedon- ja oppimiskäsityksen kautta. Uutta asiaa läpikäydessä käytän kahta tapaa. Toisessa lähdän liikkeelle kokonaisesta liikesuorituksesta, jonka tarvittaessa pilkon osiin. Toinen opetustapani lähtee liikkeelle osista, yleensä käsien tai jalkojen liikkeistä. Näihin liitetään osaamisen kehittyessä myös muita kehonliikkeitä. Alkuverryttelyissä ja vanhaa liikesarjaa kertailtaessa käytän ”apinointipedagogiikkaa”. Tätä termiä Häyrynen käyttää omilla tunneillaan. Se kuvaa mielestäni erittäin hyvin kyseistä työskentelymuotoa. Siinä sekä opettaja että oppilaat tekevät liikettä samaan aikaan. Se on eräänlaista ”seuraa johtajaa” -liikkumista. Nämä edellä mainitut työtavat perustuvat behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Niissä opettajan rooli on aktiivisempi kuin oppilaan siinä suhteessa, että opettaja tekee liikkeen muotoa, tyyliä ja ajoitusta koskevat päätökset.

Käytin perusharjoitustunneilla työtappaa, jossa toinen oppilas seurasi toisen liikkumista ja antoi palautetta. Sama työtapa toistui myös ohjelmien harjoittelussa, jolloin osa ryhmästä toimi

katsojana ja palautteenantajana. Tämä työtapa on mielestäni konstruktivistista, koska oppilaat olivat itse aktiivisia ja tuottivat itse havaintojensa perusteella palautteen. Behavioristista oli kuitenkin se, että opetustilanne ei syntynyt oppilaan aloitteesta, vaan opettajan määräyksestä. Opettajana määrittelin myös havainnoinnin kohteena olevan liikesarjan ja annoin myös vinkkejä siitä, mihin havainnoinnissa voisi kiinnittää huomiota. Behavioristista työtappaa olivat myös ne hetket, jolloin käytin auktoriteettiani. Kerron niistä tarkemmin kappaleessa Esteitä.

Kouluinstituutio velvoittaa meidät opettajat noudattamaan opetussuunnitelmia, joiden mittavat sisältötavoitteet aiheuttavat ongelmia, koska opetukseen käytettävä tuntimäärä on rajallinen. Usein ratkaisu on opettajajohtoisten opetusmenetelmien käyttäminen, sillä monet oppilaskeskiset työtavat vievät enemmän aikaa. Tämä on ongelma, sillä mielestäni juuri keskustelut ja koreografian yhdessä työstäminen olivat tällä kurssilla mieleenpainuvimpia opetustilanteita. Kun teimme tanssinopettaja Minja Rantalan kanssa uutta opetussuunnitelmaa koulukohtaisille tanssikursseille kesäkuussa 2004 (liite 4), määrittelimme tanssikurssien tavoitteet ja sisällöt melko avoimiksi. Perustelimme tätä sillä, että opetuksessa olisi mahdollisuus käyttää paljon oppilaslähtöisiä työtapoja. Mielestäni liian laajat kurssisisällöt estävät oppilaslähtöisten työtapojen käyttöä, sillä ne vaativat useimmiten enemmän toteutusaikaa. Tanssitekniikan opettamisessa on järkevää käyttää myös opettajajohtoisia menetelmiä, sillä ne säästävät aikaa ja auttavat avaamaan heti oikean kokemushorisontin.

Konstruktivistisia opetustilanteita olivat mielestäni ne opetuskeskustelut, joita käytimme keskustellessamme tulevista tapahtumista, esiintymisohjelmista ja -asuista sekä toimintatavoista. Keskustelut sisälsivät hyviä vuorovaikutteisia hetkiä. Konstruktivistisia olivat myös ne koreografiakokeilut, joissa tekemäni liikerunon ympärille yhdessä mietittiin ja kokeiltiin erilaisia liikkumis- ja ryhmittelyvaihtoehtoja. Näistä esimerkkinä mainitsen prosessin, joka liittyi Dance 4 U -ohjelman aloitukseen.

Olin miettinyt etukäteen porrasidea ja sen käyttömahdollisuuksia. Otin asian esille harjoitustunnilla ja tytöt pitivät ideaani hyvänä ja käyttökelpoisena, kuten erään tytön päiväkirjamerkintä osoittaa. *Tänään kokeiltiin alkua meidän tanssiin. Se vaikutti hienolta, eikä ole edes kovin vaikea. Se porrasjuttu on hieno.* Kokeilu oli uuvuttavaa, koska portaikko ei näyttänyt

hyvältä ja sen muodostamiseen kului liian paljon aikaa. Päätimme palata kokeiluun seuraavalla kerralla ja jätimme idean ”hautumaan”. Seuraavalla harjoituskerralla kokeilimme kahden portaikon muodostelmaa, mutta senkin toteuttaminen tuntui vaikealta. Vähitellen päädyimme ratkaisuun, jossa oli yksi portaikko, jota pitkin yksi tanssija asteli alas. Puolet ryhmästä liikkui erilaisilla askelilla ja kiinnittivät aluksi katsojien katseet itseensä ja lopuksi katseet suuntautuivat portaikkoa pitkin astelevaan tanssijaan. Intron jälkeen varsinainen tanssi saattoi alkaa.

Pidän koreografian muokkaamisesta yhdessä oppilaiden kanssa, vaikka työtapa vaatii useita liikekokeiluja ja neuvotteluja: *Muistan tosi hyvin muutaman kerran, jolloin tuli erimielisyyksiä joistain liikkeistä. Välillä tuli ajateltua, ettet kuunnellut meitä yhtään, mutta kuuntelithan sä –juuri sopivasti.* Onneksi pääsimme aina kompromissiin liikkeitä kokeilemalla. Yhteinen liikekokeilu oli konstruktivistista tekemällä oppimista (Puolimatka 2002, 269). Prosessin aikana syntyi parhaimmassa tapauksessa sekä sanojen että kehojen dialogiaa.

Kärpässien alla -tanssin alun harjoittelu oli kehojen dialogiaa parhaimmillaan. Siinä koko ryhmä muodosti kärpässien lakin liikkuen ympäri pyörivässä ja kallisteleavassa muodostelmassa. Oppilaiden katseet olivat maahan luotuina, eivätkä he voineet luottaa muuta kuin siihen liikepalautteeseen, jonka saivat viereisistä kehoista. Tämän liikeosion harjoittelu oli vaikeaa, koska ulospäin hyvältä näyttävän muodostelman tekeminen oli pelkästään kehollisen palautteen perusteella aikaa vievää ja joskus turhauttavaa. Se, mikä tuntui tanssijoista mukavalta ja helpolta, näytti minusta kauhealta. Tällä kertaa tytöt eivät voineet aluksi luottaa omaan kehopalautteeseensa, vaan joutuivat kommunikoimaan toisten kehojen ja katsojan (minun) kanssa. Tämä oli mielestäni kehollista dialogia, joka tavoitteli objektiivista liikkeen muotoa.

Aluksi käytimme apuvälineinä hyppynaruja, joiden avulla saimme sien lakin muodon pyöreäksi ja pysymään pyöreänä myös pyörintäliikkeen aikana. Vähitellen lakista tuli elävä, jota kuvastaa seuraava oppilaan päiväkirjamerkintä: *Alkukuvio (sieni) alkaa näyttää hyvältä.* Sheets-Johnstonen (1980, 6) mukaan tanssista tulee elävä sillä hetkellä, kun tanssijat ovat välittömästi tietoisia toisistaan ja liikkeen muodosta. Monni (2004, 231) kuvaa tätä intersubjektiiviseksi maailmassa-olemiseksi, jossa ymmärrys syntyy kehon tulkintojen kautta.

Oppilaat pitivät omaksumaani koreografian tekotapaa hyvänä ja olivat kokeneet, että myös heidän näkemyksiään oli huomioitu. *Ohjelman toteuttamisessa tarvitaan mielestäni molempia, Jaanaa ja ryhmää. Molemmat voivat tuoda ideoitaan esille ja niistä voidaan yhdessä koota toimiva ja hyvä kokonaisuus.* Tiedustelin oppilailta, olisiko heillä ollut kiinnostusta suunnitella koko koreografia. Eräs heistä kirjoitti: *On miltei mahdoton ajatus (varsinkaan noin isolla ryhmällä) saada kokonaista koreografiaa tehtyä itse.* Vain muutama näki koreografian teon mahdollisena. He kokivat, että koreografia ei silloin olisi yhdessä tehty, vaan sen toteutuksesta vastaisi muutama yksilö. He myös arvelivat koreografian tekemisen vievän liikaa aikaa. Osan huolenaiheena oli se, että syntyisi mahdollisesti erimielisyyksiä.

Fenomenologisen osaamisen kehittymisen otin mielestäni parhaiten huomioon silloin, kun rakensin oppimisprosessin siten, että osaamisen kehittyminen otettiin huomioon. Oppilas sai ottaa esimerkiksi käsiliikkeet mukaan silloin, kun jalkojen liike tuntui varmalta. Käsiliikkeen mukaanottaminen avasi uuden kokemushorisontin, mikä toi mielekkyyden harjoitteluun. Myös eriyttämistä perustelen fenomenologian avulla. Oppilaan on tärkeä saada varmuus tietyllä kokemushorisontilla ja vasta osaamisen kautta siirtyä seuraavaan liikevariaatioon ja uuteen kokemushorisonttiin.

5.5.3 Esteitä

Kouluinstituutio luo esteitä myös dialogialle, sillä koulu on instituutiona ongelmallinen. Vaikka nykyään korostetaan oppilaan itsearviointia ja yhdessä oppimista, niin organisaatio antaa opettajalle enemmän valtaa kuin oppilaalle. Nuutisen (2003, 99) mukaan valta on olemassa opetustilanteessa kerroksittain. Opettajat ovat valtautettuja, eli kouluinstituutio määrää monella tavalla opettajan velvollisuuksia ja oikeuksia. Opettaja sijaitsee valtahierarkiassa instituution ja omien oppilaidensa välillä. Samalla opettaja välittää valtaa eteenpäin. Nuutinen näkee opettajan työn melko itsenäisenä, ja tätä kautta opettaja voi vaikuttaa siihen, miten toimii opetustyössään: korostaako valta-asemaansa vai hyväksyykö sen olemassaolevana tosiasiana.

Laineen (2000, 157) mukaan myös oppilaat tiedostavat vallan olemassolon. Instituution valta näkyy mahdollisuuksina, mutta myös kontrollointina. Vallan tunnistaminen saa oppilaat tietoisiksi opettajan päätösten vaikutuksista heidän kurssisuoritustensa hyväksymiseen ja siten myös heidän tulevaisuuteensa.

Nuutisen (2003, 108–109) tutkimuksessa lastentarhanopettajat suhtautuivat kielteisimmin pakottamiseen. Luokanopettajat ja aineenopettajat olivat valmiita hyväksymään pakottamisen tietyin varauksin 2/3 tilanteissa. Kaikki pitivät pakottamista viimeisimpänä keinonaan, jota piti käyttää taidokkaasti esimerkiksi huijaamalla. Pakottamisen vastustajat pitivät sitä opettajan ammattitaidon puutteena.

Sivusin valtakäsitystä jo aiemmin. Palatessani tanssikurssin tapahtumiin huomaan toteutaneeni valtaa monin tavoin. Esimerkiksi sitoutumista harjoitteluun perustelin koulun opetussuunnitelman avulla, jossa määriteltiin poissaolojen maksimimäärä ja hyväksyttävät poissaolojen syyt. Välitin instituution valtaa oppilaille ja turvauduin myös pakottamiseen. Oppilaatkin mainitsivat tilanteesta, joka tapahtui ennen Töysän Nuori Kulttuuri -katselmusta. Ohjelman koreografiassa oli kohta, jossa parit tekivät pyörivän noston aurakuviossa. Se ei onnistunut ollenkaan, eivätkä oppilaat keskittyneet musiikin ajoitukseenkaan. Harjoittelimme kohtaa uudellen ja uudelleen onnistumatta. Jossain vaiheessa en enää kestänyt. Eräs oppilas kirjoittikin: *Jaanalta meni hermot ja olis mullakin menny siinä vaiheessa*. En halunnut huutaa, vaan lähdin pois salista noin 15 minuutiksi. Käytin valtaani jättämällä oppilaat harjoittelemaan keskenään. Palattuani huomasin tyttöjen saaneen ongelmakohdan kuntoon, ja he kuuntelivat tarkkaavaisemmin ohjeitani. Puhuimme tilanteesta saliin palattuani ja pohdimme yhdessä sitä, mitkä asiat johtivat salista poistumiseeni.

Tapahtumalla oli onnellinen lopputulos, mutta oma toimintani ei ollut kovinkaan diplomaattista, enkä ole ylpeä siitä. Pakotin oppilaani selviämään omin voimin. Sellainen tilanne voi olla oppilaille kasvattavakin, koska he joutuvat keskustelemalla ja yhteistyöllä selviämään ongelmallisesta tilanteesta. Toimintani oli kuitenkin opettajan ammattietiikan vastainen. Näin tilanteen valmistautumisena uuden kokemushorisontin avautumiseen. Tässä erityistilanteessa se oli jännitys tulevaa katselmusta kohtaan. Osaamattomuus aiheutti epävarmuutta meissä kaikissa,

mikä ilmeni oppilaille keskittymättömyytenä ja omassa toiminnassani se näkyi ”hermojen kireytenä” ja kärsimättömyytenä.

Kosonen (1998) tulkitsee tällaiset opettajan mielenilmaisut eräänlaisena auktoriteetin säilyttämismuotoina. Räyhääminen tulkitaan vahvan ja rohkean persoonallisuuden ilmaisuksi ja itkeminen heikkoudeksi. Ehkä harjoituksista poistumistani ei voi pitää räyhäämisinä, vaan hiljaisena mielenilmaisuna, jolla oli auktoriteettia korostava merkitys. Omaa toimintaani voi kuvata myös antidialogiseksi, jopa indoktrinaatioksi (vrt. Huttunen 1999). Aikaisemmin kuvattu tapahtuma oli osoitus selvästä minä-se -suhteesta. Välimatka minun ja ryhmäläisten välillä kasvoi entisestään poistuttuani salista. En voi tietää tarkasti ryhmän toimintatapa, mutta oletukseni on se, että he pystyivät liikekokeilulla ja neuvottelemalla saavuttamaan jonkinlaista tasapuolista dialogiaa. Todisteena siitä oli aikaisemmin epäonnistuneen aurakuvion onnistuminen.

Toinen omaa vallankäyttöäni kuvaava tilanne tapahtui Rovaniemen SM-kilpailujen aikana. Perjantaina ennen muodostelmashowntanssisarjan alkua tytöt olivat verryttelemässä ja harjoittelemassa esitysohjelmaa harjoitustilassa. Tavanomaiseen tapaan en enää kisapaikalla osallistunut ryhmän harjoitteluun, vaan he hoitivat sen omatoimisesti. Kaksi tyttöä tuli huolestuneena luokseni kilpailukatsomoon, jossa seurasin muiden ryhmien esityksiä yhdessä muiden huoltajien kanssa. He kertoivat, etteivät kaikki halunneet harjoitella.

Muistan vieläkin sen pettymyksen tunteen, jonka koin silloin. Olin pettynyt monella tasolla. Ajattelin kahden tytön käyttäytymisen olevan eräänlaista ryhmän pettämistä, jos viime hetkellä ennen esitystä ei osallistu valmistavaan harjoitukseen. Se oli myös koko vuoden työn hukkaan heittämistä. Harjoittelemisesta kieltäytyminen oli mielestäni epäreilua toimintaa. Sydämeni lyönnit tuntuivat kurkussa asti, kun astelin katsomon portaita alas. Yritin laskea kymmeneen, etten ”räjähtäisi” tanssijoille. Olin jo hieman rauhoittunut päästessäni ryhmän luo. Pyysin tanssijoita istumaan ja kuuntelemaan. Ehkä asetelma korosti valtaani: minä seisoin ja tanssijat istuivat. Sanoin tiukasti, että olin pettynyt ryhmän toimintaan. Osoitin sanani erityisesti niille, jotka olivat muiden kertomuksen mukaan kieltäytyneet yhteisharjoittelusta. Lisäsin vielä, että käyttäytyminen oli epäreilua koko ryhmää kohtaan. Episodi tapahtui noin

kaksi tuntia ennen kilpailusuoritusta. Tanssiesitys ei mennyt huonosti, vaan aivan ryhmän oman osaamisen mukaisesti. Se jokin kuitenkin puuttui: energisyys ja tanssin ilo. Sen uskon johtuneen tästä tapahtumasarjasta, jonka tapahtumiin koen edelleen olevani osavastuullinen.

Tällaisessa tilanteessa opettajan ja valmentajan roolit ovat ristiriidassa. Opettajana minun olisi pitänyt käsitellä tilanne avoimesti ja keskustellen siten, että kaikki olisivat tulleet kuulluiksi. Valmentajan rooli vaati kuitenkin tulevan ryhmäesityksen tärkeydestä muistuttamista ja muiden huomioonottamisen korostamista. Lisäksi käytin valtaani siten, etteivät oppilaat voineet sillä hetkellä puolustautua. Koin kuitenkin positiivisena asiana sen tosiseikan, että he kertoivat päiväkirjoissaan tapauksesta ja pohtivat siihen johtaneita syitä. Olisin toivonut, että he olisivat arvioineet kriittisemmin myös minun toimintaani. Työpäiväkirjassani kuvasin ajatuksiani näin:

Muodostelmakin sujui yllättävän hyvin, vaikka pelkäsin pahinta, sillä kaikilla ei ollut oikein harjoitusmotivaatiota. Piti hermostua. Epäreiluinta on mielestäni pettää ryhmä ja suhtautua negatiivisesti harjoitteluun. Toivottavasti saarnani ei hajottanut koko ryhmää. Tanssi näytti ihan hyvältä. Miksihän pitää aina suuttua? Tuntui niin epäreilulta, kun kaikki ei ajattele ryhmän parasta ja harjoittele. Tuli paha mieli, kun kaikki eivät ole yhtä motivoituneita.

Jälkeenpäin sain kuulla, että asia saattoi johtua jännityksestä. Eräs oppilas tulkitsi asian siten, että harjoittelupaikan meluisuuden vuoksi harjoittelu oli ollut entistä vaikeampaa. Se aiheutti puolestaan sen, että harjoittelu meni pelleilyksi. Se johti erimielisyyksiin ryhmän sisällä ja siihen, että he hakivat minut paikalle.

Heidän avoimuutensa kautta pystyin tulkitsemaan tilannetta ja kehittämään myös omaa käyttäytymistäni vastaavanlaisissa tilanteissa. Tekijöitä, jotka johtivat tähän epämiellyttävään tilanteeseen, oli useita. Ensimmäiseksi näen ryhmän heterogeenisyyden, joka oli eri tekijöiden johdosta lisääntynyt kevätharjoittelun aikana. Kaikilla ei enää ollut mielenkiintoa harjoittelua kohtaan ja ryhmän kilpailusuoritus tuntui heistä yhdentekevältä. Myös viimeinen harjoitus ennen kisoja oli epäonnistunut. Olin itse lähtenyt jo keskiviikkona kahden yksilösarjoihin osallistuneen tytön kanssa kohti Rovaniemeä. Tytöt sopivat harjoittelevansa ilman minua

viimeisen kerran. He kertoivatkin pettyneensä, koska 1/3 ryhmän jäsenistä ei ollut tullut viimeiseen harjoitukseen Kauhavalla. Eräs oppilas kertoi silloin konkreettisesti tiedostaneensa *ketä tanssi oikeasti kiinnosti ja ketä ei*. Silti he myönsivät, että jokainen heistä oli ollut osallisena huonon ryhmähengen synnyssä. *Tilanne oli sellainen, joka olisi pitänyt pystyä selvittämään ryhmän sisällä ilman, että siihen olisi pitänyt sotkea valmentajaa mukaan. Mielestäni tilanne oli monessakin mielessä lapsellinen.*

Ehkä tällaista ei olisi päässyt tapahtumaan, jos olisin ottanut enemmän vastuuta harjoittelusta, ryhmästä ja ohjaamisesta myös itse kisapaikalla. Se ei kuitenkaan sovi omaan opettajafilosofiaani, sillä haluan antaa ryhmälle mahdollisuuden ja vastuun toimia ryhmänä. He olivat osoittaneet vastuullisuutta ja yhteistyökykyä aiemmin esimerkiksi harjoittelemalla pienryhmissä.

5.6 Osaaminen

Seuraan ensiksi Klemolan (2004, 93–132) viitoittamaa tietä kehollisesta oppimisesta. Tanssitunnille tuleva oppilas astuu uuteen ympäristöön kantaen mukanaan niitä kehollisia kokemuksiaan, joita on siihen mennessä hankkinut. Tämä perustuu Husserlin näkemykseen, jossa kokemus avaa meille tietoisuudessa olevan kokemushorisontin (Satulehto 1992, 65). Opettaja näyttää useimmiten liikkeestä mallin. Oppilas pyrkii toistamaan liikkeen saamansa visuaalisen kuvan perusteella. Toistojen avulla liike kehollistuu, mutta tässä vaiheessa oppilas on vielä melko riippuvainen ulkoa tulevasta palautteesta. Peilin kautta saa palautetta, mutta jos liikkeen visuaalinen kuva on väärä, niin virheitä on vaikea havaita. Tavoitteena on, että oppilaan kehollinen liike tavoittaisi vähitellen annetun mallin. Mallina voi olla opettajan lisäksi myös taitavampi tanssija. Klemolan mukaan aloittelijan tekeminen on ulkoista, koska hän joutuu vielä matkimaan liikkeen ulkoista mallia eikä pysty seuraamaan sisäistä liikekokemustaan. Vähitellen kehontietoisuus vahvistuu ja sisäinen kuuntelu lisääntyy. Mielestäni kehontietoisuus ja sisäinen kuuntelu tapahtuvat osaavassa kehossa tiedostamattomasti. Merleau-Pontyn (2002/1962, 95) mukaan kyse on tällöin habituaalisesta kehosta. Kiasman eli

kokemuksen käännettävyyden kautta yksilö voi uudelleen palata objektikokemukseen ja edelleen takaisin elettyyn (Merleau-Ponty 1987/1968, 215)

Ilmiö voidaan tulkita myös rajan ylittämisenä. Rajan ylittämisen yritys ja varsinainen rajan ylitys tapahtuu usein. Kun oppilas opettelee uutta liikettä, hän on vieraalla maalla, ei-tiedetyn alueella. Olo tuntuu epävarmalta ja oppilas kokee ahdistusta. Kun saavutetaan tietty osaamisen taso, kaikki on helppoa ja raja on ylitetty. Raja kuitenkin siirtyy uudelle paikalle osaamisen tason kohotessa. (Saarnivaara 2002a, 4–6.)

Aloittelijan kokemus on Klemolan (2004, 110–111) mukaan aina dualistinen, sillä oppilas yrittää saada kehonsa toimimaan mielessä olevan visuaalisen mallin mukaan. Liikkeen kuva ja liikkeen sisäinen kokemus pyritään yhdistämään mallikuvan kanssa. Oppilaan mielikuva omasta kehostaan on objektimielikuva. Parviainen (2000, 156) käyttää tässä vaiheessa käsitettä kohdistunut tieto. Harjoittelun myötä kehontietoisuus kasvaa ja oppilaan koettu, subjektiivinen, mielikuva vahvistuu. Vähitellen kehon liike ja sen subjektiivinen mielikuva sulautuvat yhdeksi eletyksi kokemukseksi, josta käytän sanaa osaaminen.

Kehon täytyy sopeutua uuteen tilanteeseen myös uutta tanssiliikettä opeteltaessa. Uusi liike tai liikevariaatio avaa uuden kokemushorisontin, johon sopeutuminen kestää hetken. Merleau-Pontyn (2002/1962, 95) mukaan keholla on aina kaksi kerrosta: habituaalinen keho ja keho tässä ja nyt.

Tulkitsen myös Plüggen (Laine & Kuhmonen 1995, 58–59) `hyvän olon` -käsitteen ilmentävän osaamista. Siinä kehollisuus on aktiivisesti maailmaan suuntautunutta mutta huomaamatonta ja itsestäänselvää. `Huonon olon` -kokemus vaikuttaa siten, että keholla on objektin asema. Siihen otetaan välimatkaa ja sitä katsotaan ikäänkuin ulkoa päin. Näin tapahtuu mielestäni silloin, kun jotain liikettä ei vielä osaa.

Parviainen (2000, 147–166) väittää, että kehollinen tieto ja taito ovat eri asioita, vaikka niiden

välillä on yhteys. Mitä enemmän taito ”asuu” kehossa, sitä vähemmän sitä tarvitsee ajatella. Tällöin tiedosta tulee ”mykkää”. Parviaisen mukaan kehon taitojen yhteydessä syntyy myös kehollista tietoa, joka ei välttämättä liity edes itse taitoon. Ymmärrän niin, että esimerkiksi tanssitunnin traditiot ja sosiaaliset käytännöt voivat esimerkiksi olla tällaista tietoa. Kehollista taitoa on Parviaisen mukaan mahdollista arvioida ja mitata toisin kuin kehollista tietoa. Parviainen (1997, 134, 142–143) erottaa vielä käsitteellisen tiedon. Tanssijan kehollinen tieto syntyy herkistymisen kautta eli tanssimalla. Parviaisen (1997, 145) mukaan tarvitaan myös käsitteellistä tanssitietoa, kuten anatomiaa, historiaa, taiteen filosofiaa.

Myös Anttila (2006, 46–47) näkee kehollisen tiedon tärkeäksi. Se on syntynyt kokemusten ja elämyksien kautta, ja se auttaa meitä ymmärtämään. Anttila toteaa kehollisen tiedon vahvistavan kehotietoisuutta, jonka merkitystä hän arvioi seuraavasti: ”Kehotietoisuus puolestaan merkitsee ihmiselle oman kehonsa tuntemista, ”omistamista”, herkkyyttä omille, mutta myös toisten kehollisille tuntemuksille.” Kiinnitän huomiota tuohon omistamis-sanaan, sillä näen sen rikkovan koko kehotietoisuuden merkityksen. Itse näen kehomuistin ja kehotietoisuuden fenomenologian hengessä, joka tarkoittaa olemista kehona. Jos puhutaan omistamisesta, niin kyseessä on tulkintani mukaan dualistinen tietoisuuden määritelmä. Anttila puhuu kehon ja mielen yhteyden tieteellisestä löytämisestä ja neurofenomenologiasta, joten kehotietoisuuden käsite nousee ilmeisesti sieltä. Toisaalta kyseessä voi olla vain kielellinen ongelma, koska kielemme on niin dualistisesti väritynyt (kts. Tutkimuksen luotettavuus).

Keskeinen osa osaamisesta kiteytyy kehollisessa muistissa. Casey (1987, 146–180) jakaa kehollisen muistin kolmeen osaan: habituaaliseen, traumaattiseen ja eroottiseen. Tässä yhteydessä keskityn habituaaliseen kehomuistiin, joka sisältää menneisyyden kehollistuneet teot. Esimerkiksi tuttu tanssiliike aktivoi kehoa tässä hetkessä ja vaikuttaa oppimiseen. Ymmärrän tämän uuden horisonttinäkökulman avautumisena.

Itse ymmärrän osaamisen juuri Merleau-Pontyn ja Plüggen tapaan rakentuneeksi. Klemolan

mukaanottama dualistisuus tuo kuitenkin mielenkiintoisen vertailukohdan oppimisprosessiin. Parviaisen kehollisen tiedon ja taidon erottelun koen turhaksi. Vaikkakin arkikielessä ja koulupedagogiikassa asiat mielletään usein erillisiksi. Osaamiseen sisältyy mielestäni molemmat sekä tieto että taito yhteenpunoutuneina mutta myös kulttuuriset vivahteet ja sosiaaliset käytännöt.

Osaamiskäsitteen käytölleni sain tukea Collinin ja Tynjälän (2002, 33–36) tutkimuksesta, joka keskittyi koulutuksen ja työelämän raja-aitojen ylittämiseen. Työntekijöiden kokemusten mukaan osaaminen muodostuu teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhteensulautumisesta. Tällöin osaaminen voidaan nähdä kokonaisvaltaisena ymmärtämisenä.

6 KOKEMUS

Kokemus käsittää arkikielessä joukon erilaisia merkityksiä. Yleensä kokemus saa kaverikseen jonkun adjektiivin, joka antaa kokemukselle ”värin”. Jos ajatellaan sanan filosofista merkitystä, niin niitäkin on useita. Empiirinen tieto syntyy kokemuksista ja on muotoa a posteriori. Ajattelun tuottama rationaalinen tieto on puolestaan a priorista. Kokemusta on eroteltu myös sen mukaan, aiheuttaako sen ulkoinen aistiärsyke vai syntyykö se mielen omien tilojen tarkkailusta. Kailan mukaan nämä yhdistyvät arkikokemuksessa. (Niiniluoto 2002, 9–11.)

Tämän tutkimuksen keskeisen kokemuskäsityksen muodosti jo aikaisemmin esittelemäni fenomenologinen elävän kehon kokemus, joka kertoo kokijalleen minkälaista maailmassa oleminen on. Toisinaan kokemus on tuttu ja se peittyi kaikkien havaintojen taustalle. Toisinaan kokemus tulee pintaan esimerkiksi kipuna tai uuden kokemushorisontin avautumisen myötä. Fenomenologisessa kehollisessa kokemuksessamme voimme ymmärtää jossain määrin myös toisen kokemusta.

6.1 Deweyn kokemus

Pikkarainen (2004, 199–200) määrittelee Deweyn filosofian keskeisimmäksi käsitteksi juuri kokemuksen, jossa ihminen on sekä aktiivinen toimija että passiivinen vastaanottaja. Dewey nimittää primaariksi kokemusta, joka on välitön ja konstruoimaton eikä vääristä maailmaa. Primaarikokemusta ei voi sanallisesti kuvata. Sen voi vain kokea. Sekundäärinen kokemus on tiedostettua, konstruoitua ja sanoin kuvailtavissa. Samantapainen kokemusten erottelu on havaittavissa myös myöhemmin esiin tulevassa Diltheyn eletyn kokemuksen käsitteessä.

Deweyn (1963 28, 40–43) kokemus muistuttaa mielestäni fenomenologista kokemusta siinä, että se ottaa huomioon menneet ja tulevat kokemukset, kokemuksen vuorovaikutteisuuden ja tilanteen. Pikkarainen (2004, 201) muistuttaa, että kokemusta ei voi tarkastella irrallisena tapahtumana. Merleau-Ponty (2002/1962) puhuu habituaalisesta kehosta. Dewey liittää tavan

(habit) käsitteen jatkuvuuden periaatteeseen, jossa menneisyys vaikuttaa nykyisyyden toiminoissa ottaen huomioon toimintaympäristön ja siinä vaikuttavat vuorovaikutussuhteet (Dewey 1963, 35; Pikkarainen 2004, 201). Dewey (1963, 28, 36–38) puhuu kokemuksellisesta jatkumosta, joka merkitsee opetuksellisesti sitä, että tehtävät harjoitteet on valittava sen mukaan, miten ne edistävät tulevaisuuden oppimista. Opettajan tehtävänä on havainnoida sitä, mihin suuntaan oppiminen on kehittymässä, ja tarpeen tullen ohjata oppilasta.

Deweyn kokemukäsitys poikkeaa fenomenologisesta kehollisesta kokemuksesta siinä, että sen lähtökohta on evolutionistinen. Deweyn mukaan kasvatusta on sama kuin kasvu. Tällä hän tarkoittaa sitä, että kasvatusta tulee olla jatkumo, joka mahdollistaa uudenlaisia kokemuksia. Tässä yhteydessä Dewey puhuu ihmisen mukautumiskyvystä. (Pikkarainen 2004, 201–202.) Puolimatkan (2002, 268–269) mukaan Deweyn kasvatusta määritelmässä tämä tarkoittaa sitä, että pyritään irtautumaan rajoittavista opituista rutiineista pohdinnan avulla. Oppimista tulisi olla tekemällä oppimista.

Dewey (1963, 27, 48) puhuu myös opetuksen sivuvaikutuksista, jotka liittyvät kokemuksen laadun käsitteeseen. Kokemuksen laadulla on kaksi puolta. Ensimmäinen liittyy välittömään kokemukseen, joka ilmenee pitämisenä ja ei-pitämisinä. Ne vaikuttavat edelleen tulevaisuudessa siten, että jotkin harjoitteet tuntuvat mielekkäämmiltä kuin toiset. Tähän liittyykin Deweyn toinen kokemuksen laadun kriteeri, joka merkitsee kokemuksen vaikutuksen huomioimista siten, että pyritään luomaan mahdollisimman positiivisia opetustilanteita.

6.2 Eletty kokemus

Dilthey toi kokemuksekselliseen eläytymisen kokemuksen käsitteen. Hän jakoi kokemuksen kahteen lajiin: tietoiseen ja tiedostamattomaan. *Erfahrung* on kokemusta, joka on jo reflektoitu. *Erlebnis* on elettyä ja esitietoista kokemusta, eikä sitä ole mahdollista käsittein sanallistaa. *Erlebnis*-kokemuksen tasolla kokijasubjekti ja itse kokemus ovat yhtä. Mieli ei ole vielä alkanut pohtia kokemuksen merkitystä. Myöhemmissä kirjoituksissaan Dilthey

kuitenkin painottaa, että eletty kokemus on perusta, mutta ymmärtäminen tapahtuu minän ja toisen välillä; myös minän ollessa objektivoituna toisena (Oesch 2002, 295-300.)

Ymmärrän tämän siten, että eletty kokemus voi jäädä kokonaan tiedostamattomaksi, mikäli sitä ei refleksiivisesti tarkkailla ulkoapäin itse ajattelemalla tai yhdessä toisten kanssa. Ainoastaan näillä keinoilla voi saavuttaa ymmärtämisen. Diltheyn (Kuhmonen 1997, 152) kokemuksen käsite on kuitenkin ongelmallinen, koska se perustuu introspektioon ja on siten ristiriidassa fenomenologisen kehollisen kokemuksen kanssa.

6.3 Empatiakokemus

Empatiakokemus liittyy eräällä tavalla toiseuteen, sillä se on yhteydessä toisen kokemukseen. Kokemus on Steinin mukaan kolmivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa tunnistamme toisen kokemuksen. Toiseen vaiheeseen liittyy toisen asemaan asettuminen. Kolmannessa vaiheessa yritämme ymmärtää kokemusta tarkkailemalla sitä ulkoapäin. Ensimmäinen vaihe on tahdosta riippumatonta, ja yleensä se jääkin tälle tasolle empatian tunteena. Kolmannessa vaiheessa kokemus on jo tietoista. Empatiakokemus voi olla myös kinesteettistä. Kokemukseen liittyy keskeisesti minän ja sinän vastavuoroisuus. Tavoitteena ei ole vain toisen ymmärtäminen vaan se, että tulen myös itse ymmärretyksi. (Parviainen 2002, 325-348.)

Tässä yhteydessä on syytä mainita omia empatiakokemuksiani. Esitysten tai kilpailujen yhteydessä toimin tavallisesti siten, että huolehdin esimerkiksi käytännön järjestelyistä, aikatauluista ja musiikeista. Ryhmä huolehtii itse verryttelyistään ja mahdollisista läpimenoistaan. Annan vastuuta ryhmälle ja aikaa olla ryhmänä ja keskittyä suorituksiin. Yritän olla rento ja ”cool”, etten vain lisäisi tanssijoiden jännitystä oudossa tilanteessa. Kinestettisen empatian käsitteen kautta ymmärsin, että asia voi olla toisinkin. Kilpailu- tai esitystanssia katsoessa huomaan kyllä kehoni kinestesiassa muutoksia. Poskia kuumottaa ja jännitys nousee. Eläydyn tanssijoiden suorituksiin, mutta yritän olla näyttämättä sitä ulospäin.

Asia voidaan tulkita myös negatiivisen empatian käsitteen kautta (Parviainen 2002, 335). Empatiakokemus eli tyttöjen jännityksen kokeminen oli ristiriidassa käsitysteni kanssa siten, että en halunnut kokea jännitystä, koska luulin sen lisäävän tyttöjen jännitystä entisestään. Syntyi rikkonainen kokemus, jota Steinin termein voisi kutsua negatiivisen empatian kokemukseksi. Tilanne saattoi tuntua myös tanssijoista oudolta, sillä ehkä he odottivat minulta toisenlaista toimintaa ja tunteita, kuten lainaus Rovaniemen Street- ja showtanssin SM-kilpailuista osoittaa: *Itse odotin, että Jaana tulee laskemaan ja seuraamaan harjoittelua.*

6.4 Aito kokemus

Aito kokemus, mikä se on? Jos ”aito” tulkitaan attributiiviseksi arvottavaksi määreeksi, niin aito kokemus on selvästi erilainen kuin ”pelkkä” kokemus. Aito kokemus on siis merkityksellinen kokemus kokemusten joukossa. Kuhmosen (1998) mukaan hermeneutiikassa tavanomaiset kokemukset avaavat odotushorisontteja. Aito kokemus on sellainen, joka ei täytä näitä ennakko-oletuksia. Huttusen (1999, 61) sanoin aito kokemus on tietoisuutta siitä, etteivät asiat olekaan niin kuin me ajattelimme niiden olevan. Huttunen lainaa vielä Gadameria ja toteaa, että aito kokeminen on tietoista, eikä meillä voi olla kahta kertaa samaa aitoa kokemusta. Aito kokemus on uuden horisontin avautuminen, joka mahdollistaa uudenlaisen ymmärryksen syntymisen. Silkelän (2001, 17) mukaan aitoon kokemiseen liittyy myös avoimuus uusille kokemuksille.

Dewey käytti aidon kokemuksen käsitettä kuvaamaan kokemuksen aktiivisuutta. Aito kokemus muuttaa tietyllä tavalla kokemusympäristöä tai on havaittavissa jälkinä, jotka edelleen vaikuttavat tuleviin kokemuksiimme. (Pikkarainen 2004, 201.)

Ymmärtääkseni aitoa kokemusta ei voida pitää parempana kuin tavallista kokemusta. Aito kokemus on kuitenkin merkityksellisempi siinä suhteessa, että se jää mieliimme odottamattomana tapahtumana. Uuden ymmärryksen kautta siitä tulee meille merkityksellinen. Tavallinen kokemus on meille niin arkipäiväistä, ettei sitä koeta enää merkityksellisenä, paitsi silloin, kun esimerkiksi vamma värittää kokemustamme. Silloin tavallisesta tulee

epätavallinen, koska sairaus avaa kokemukselle uuden horisontin. Näin tapahtui tällä tanssikurssilla silloin, kun flunssa, polven rasitusvamma tai kipeytynyt varvas vaikutti jo tanssijan olemiseenkin.

Näkemykseni mukaan aito kokemus voidaan nähdä myös epifaniakokemuksena, joka vaikuttaa ihmisen elämään positiivisesti tai negatiivisesti. Epifaniakokemus voi olla käännekohta ihmisen elämässä, mutta sen syntyyn vaikuttavat myös aikaisemmat tapahtumat. Epifaniakokemus on käännekohta, ja se vaikuttaa henkilön tulevaisuuteen. Denzin jakaa epifaniakokemukset neljään eri ryhmään: Mullistava tapahtuma vaikuttaa henkilöön välittömästi ja sen johdosta henkilön elämä muuttuu oleellisesti. Kumulatiivinen tapahtuma syntyy aikaisempien kokemusten tiivistymästä, joka johtaa uudenlaiseen ratkaisuun. Kyseessä voi olla myös paljastava tapahtuma, jossa sosiaaliset jännitteet purkautuvat ja todellisuus paljastuu. Neljäs epifaniakokemustyyppi liittyy aikaisemmin tapahtuneeseen mullistavaan tapahtumaan, johon palataan ja jonka merkitys ymmärretään uudella tavalla. (Denzin 1989, 15–19; Saarnivaara 2002b, 159–163.)

7 AINEISTON ANALYSOINTI

Lopullinen tutkimusaineisto koostui oppilaiden tuottamasta kirjallisesta materiaalista, jota on puhtaaksikirjoitettuna 175 sivua. Myös oma työpäiväkirjani ja kirjalliset oppilaspalautteet ja infomateriaalit ovat osa aineistoa. Aineiston käsittely alkoi mekaanisesti kirjoittamalla puhtaaksi oppilaiden päiväkirjat, esseet ja oma työpäiväkirjani. Toteutin puhtaaksikirjoituksen heti kurssin päättymisen jälkeen. Huomasin, että työ oli tarkkuutta vaativaa ja aikaa vievää.

Toisen kenttävaiheen jälkeen luin aineiston muutaman kerran läpi merkitsemättä kuitenkaan mitään erityistä muistiin. Jo ensimmäisillä lukukerroilla oppilaiden tuottamasta aineistosta erottuivat esiintymis- ja kilpailukokemukset sekä tietyt ryhmän sisäistä jännitettä lisänneet kokemukset. Sen jälkeen aineisto odotti jatkokäsittelyä kahdeksan kuukautta. Omat liikunnanopettajan työkiireeni estivät minua käsittelemästä aineistoa. Koin jopa epätoivon hetkiä ja huonoa omaatuntoa, koska en voinut analysoida aineistoani. Nyt jälkeenpäin ajattelen aineiston ”lepäämisen” olleen hyvä asia, koska sain näin etäisyyttä aineistooni.

7.1 Analyysimenetelmiä

Lähdin liikkeelle fenomenologis-hermeneuttisella asenteella, jonka ymmärrän olevan pyrkimys löytää ilmiön syvemmät merkitykset pitämällä mukana aikaisemmat kokemukset ja sallimalla niiden läsnäolon myös analysointivaiheessa. Hylkäsin Husserlin (Perhoniemi 2002, 124) sulkeistamisen (reduktio) metodin, koska en uskonut pystyväni siirtämään sivuun omia kurssikokemuksiani ja henkilöhistoriaani täydellisesti. Seurasin siten Merleau-Pontya (2000), joka piti reduktiota mahdottomana. Kuhmosen (1997, 144) mukaan Merleau-Ponty piti reduktiota liian rationaalisenä, koska kokemus jäsennetään sulkeistamisessa ihmisen tietoisuuteen liittyväksi. Mielestäni käyttämäni fenomenologista menetelmää voi kutsua heikoksi fenomenologiseksi metodiksi, koska en pyrkinyt tavoittamaan ruumiillisten tanssikokemusten alkuperäistä merkitystä.

Fenomenologian apuna päädyin käyttämään hermeneutiikkaa. Kuhmosen (1997, 150) mukaan hermeneutiikkaa tarvitaan kehollisen kokemuksen alkuperän tulkintaan ja ymmärtämiseen. Tontti (2002, 56–57) kuvaa Gadamerin perusajatusta sanomalla, että tutkijan täytyy olettaa ennakoita jotain, ennen kuin voi astua hermeneuttiseen tulkitsemisen kehään. Emme voi luopua historiastamme. Gadamerin (Tontti 2002, 67) mukaan tämä edellyttää tutkijan omien ennakkokäsitysten ja tulkittavan aineiston erillään pitämistä. Käytännössä tämä tarkoittaa tutkijan omien ennakkokäsitysten kyseenalaistamista. Tällaisin lähtökohdin on mahdollista yrittää ymmärtää aineistoa, joka on kielellisessä muodossa.

Kesäkuussa 2005 aloin lukea aineistoa uudelleen ja analyysimetodina päätin käyttää teoriaohjaavaa aineistolähtöistä sisällön analyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–117). Ymmärrän teorian käyttämisen olevan eräällä tavalla ristiriidassa fenomenologisen tutkimusasetteen kanssa. Laineen (2001, 33) mukaan myös puhtaassa fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija joutuu hyväksymään joitakin ennakkokäsityksiä, jotka vaikuttavat analysointiin. Tutkijan täytyy määritellä ihmiskäsityksensä sekä käsityksensä kokemuksesta ja merkityksistä.

Ihmiskäsitykseni määrittely tarkentui aineiston avulla. Kokemuskäsitykseni perustui fenomenologiseen ruumiillisuuteen ja sen kautta muodostuviin merkityksiin. Tätä taustaa vasten tulkitsen, etteivät valitsemani teorit riko fenomenologis-hermeneuttista tutkimusasetelmaa, sillä käyttämäni teorit liittyvät läheisesti ruumiilliseen kokemukseen. Ohjaavina teorioina käytin ruumiinfenomenologiaa ja sosiologisia ruumiskäsityksiä. Niiden ohessa käytin tulkintojen apuna myös dialogifilosofiaa ja sosiaalipsykologiaa. Lisäksi analyysiä ohjasi aikaisempien tutkimusten tulokset esiintymiskokemusten merkittävydestä ja tanssikokemuksista. Analyysin merkittävimpana punaisena lankana pidin tutkimustehtävää ja sen apuna olleita tutkimuskysymyksiä. Analyysin tavoitteena oli aineiston tiivistäminen ilmiön kannalta tärkeää informaatiota kadottamatta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110).

Mikäli olisin käyttänyt pelkästään fenomenologista metodia, aineistosta poimitut kohdat olisivat saattaneet olla erilaisia, koska silloin analyysiyksiköt valitaan intuitiivisesti. Päädyin

käyttämään teoriaohjaavaa analyysiä, koska joka tapauksessa tutkimuskysymykseni olisivat ohjanneet analysointini suuntaa. Luettuani aineistoani useaan kertaan koin tuntevani aineiston ja olevani valmis tiivistämään sitä. Päätin toteuttaa sen tietokoneella siirtämällä valitut osiot omaan tiedostoonsa. Tätä vaihetta Tuomi ja Sarajärvi (2002, 111) kutsuvat pelkistämiseksi. Analysoin ensimmäiseksi oppilaiden tuottaman aineiston. Analyysiyksikköinä olivat analysointijärjestyksessä:

- Omaan ihmiskäsitykseeni liittyvät ilmaisut
- Esiintymiskokemukset
- Muut kokemusilmaukset (Mikä oli kivaa, tai ei niin kivaa, kokemukset ryhmästä, opetuksesta ja osaamisesta sekä tanssista)
- Oppilaan nimeämä paras ja huonoin kokemus
- Oppilaan määritelmät jazztanssista.
- Kohtaamiskokemukset: yleisö-tanssija, opettaja-ryhmä, opettaja-oppilas, tuomarit-tanssijat, katseiden kohtaamiset, oppilas-oppilas
- Usein toistuneet yksittäiset liikkeet: piruetti ja vatsalihasliikkeet
- Rajanylityksiksi tulkitsemani ilmaisut
- Tanssin merkityksen ilmaisut. Vastaus kysymykseen: Miksi tanssin?

Poimin analyysiyksiköt aina tietokoneen tiedostosta, jossa teksti oli ilman merkintöjä. Muodostin poimituista tekstiosioista omat tiedostonsa tulevaa käsittelyä varten. Etsimällä tekstikohdat aina alkuperäisestä tiedostosta yritin estää aikaisempien merkintöjen vaikutuksen.

7.2 Teorian ja aineiston vuoropuhelua

Analyysiyksikköjen ryhmittelyn eli temaattisen analyysin jälkeen pyrin edelleen tiivistämään aineistoani ja löytämään näihin teemoihin liittyvää aikaisempaa tutkimustietoa. Sitä löytyikin melko paljon. Ruumiillisuustutkimuksia löytyi fenomenologisen filosofian, liikuntatieteiden ja sosiaalitieteiden alueilta.

Teatterikorkeakoulun tanssitaiteen laitoksella on tehty useita ruumiillisuuteen liittyviä tutkimuksia 2000-luvulla. Rouhiaisen (2003) väitöskirja keskittyi tarkastelemaan tanssijoiden ruumiillista olemista Merleau-Pontyn fenomenologian avulla. Monni (2004) lähestyi tanssijan ruumiillisuutta puhtaasti filosofian näkökulmasta, erityisesti Heideggerin maailmassa olemisen -käsitteen kautta. Aikaisemmin julkaistut Pasanen-Willbergin (2000) ja Anttilan (2003) väitöskirjat keskittyivät enemmän tanssin opetusprosessiin dialogisuuden näkökulmasta.

Liikuntapedagogiikan laitoksella tehdyt tanssiin liittyvät lisensiaatintyöt ovat myös käsitelleet fenomenologista ruumiillisuusteemaa. Wennströmin (1998) lisensiaatintutkimus keskittyi tanssin ruumiillisuuteen, mutta myös ruumiillisten tanssikokemusten kielelliseen ilmaisuun. Siljamäen (2002) ja Häyrysen (2003) tutkimuksissa ruumiillisuusteema ei ollut niin keskeisessä asemassa, vaan niissä keskityttiin tarkastelemaan myös tanssin opettamista ja oppimiprosessin kokemuksia. Ylönen (2004) jatkoi väitöskirjassaan lisensiaatintyössään aloittamaa ruumiillisuusteemaa. Hän tarkasteli ruumiillisuutta kulttuurin, kokemuksen ja ruumiillisen tiedon näkökulmista.

Samoin Välipakan (2003) Joensuun yliopistossa julkaistu kasvatustieteen väitöskirja keskittyi tanssin kulttuuriteemaan, jossa korostuivat elämäntapa, kokemukset ja toiminta. Mielenkiintoisen näkökulman kohtaamiseen ja pedagogiseen suhteeseen toi Piiraisen (2006) Helsingin yliopistossa julkaistu kasvatustieteen väitöskirja, joka lähestyi fysioterapiatilanteita fenomenologisen kokemuksen näkökulmasta.

Sosiaalitieteiden alalta keskityin lähinnä ruumiillisuutta käsitteleviin tutkimuksiin sekä niin sanottuihin tyttötutkimuksiin, joiden kautta pystyin avaamaan päiväkirjatekstejä nuorisokulttuurin suuntaan. Lisäksi tutustuin Laineen (1996, 2000) ja Tolosen (2001) koulukulttuuritutkimuksiin, joista sain vertailumateriaalia aineistosta ilmenneille koulunkäytiin ja koulun ilmiöihin liittyneisiin tekstikohtiin.

7.3 Merkityksiä etsimässä

Tanssimatkan merkityksiä -kappaleen osiot muodostin kahdella eri tavalla. Ensimmäiseksi muodostin kolmen tytön päiväkirjan perusteella tarinan `tanssin epätoivosta tanssin illoon`. Valitsin päiväkirjatekstit niiden samankaltaisten kokemusten takia. Sen jälkeen tiivistin päiväkirjoja poistamalla tyypittelyn kannalta tarpeetonta materiaalia. Lopulta jäljellä olivat mielestäni vain merkittävät lauseet, joiden perusteella muokkasin tyypittarinan. Toinen tyypittarina perustui yhden tytön päiväkirjamerkintöihin, jotka tiivistin tarinaksi. Päiväkirjoista olisi voinut löytää monia muita tarinoita. Valitsin kuitenkin nämä kaksi tyypiteltyä tarinaa, joiden kokemukset olivat poikkeavia ja erityisiä. Näen näiden tyypittarinoiden kuvastavan narratiivista tutkimusotetta. Tarinat ovat keino jäsentää kokemuksia ja tehdä ne ymmärrettävimmiksi (Eskola & Suoranta 1998, 22).

Muodostin kappaleet `tanssin merkitykset`, `tanssiko tylsää?` ja `tanssimatkan merkitykset opettajan näkökulmasta` toisella menetelmällä. Erittelen seuraavaksi yksityiskohtaisesti, miten `tanssin merkitykset`-kappale syntyi. Tämän kappaleen taustalla on ensimmäinen tutkimuskysymys. Poimin tekstikohdat tyttöjen päiväkirjoista laajentamalla tutkimuskysymystä apukysymyksellä: Miksi tanssin? Tällä tavoin löysin päiväkirjoista useita vastauksia, joistakin yhden toisista useita. Muodostin valituista lauseista oman tiedoston, minkä jälkeen poimin lauseista vain ydinsanan tai -ajatuksen. Tulostin ydinkohdat paperille ja leikkasin ne ydinkohtasuikaleiksi, jotka ryhmittelin merkitysjoukoiksi. Näistä merkitysjoukoista muodostin tanssin varsinaiset merkitykset. Merkityksiä olisi voinut vielä tiivistää, mutta mielestäni silloin olisi jotain ainutlaatuista ja merkityksellistä kadotettu.

7.4 Kohti tulkintoja

Aikaisempien tutkimustulosten ja valitsemieni teorioiden avulla pystyin tulkitsemaan teemoittelun kautta syntynyttä tiivistettyä aineistoa ja liittämään sen kokonaisilmiöön eli ruumiillisiin kokemuksiin. Tutkimusraportin raakatekstin kirjoittamisen jälkeen luin vuorotellen kirjoittamani tekstiä ja aineistoa. Tällä tavoin saatoin varmistua siitä, että olin ottanut huomioon kaik-

ki tutkimuksen kannalta merkitykselliset aineistokohdat. Näin pystyin saavuttamaan saturaatiopisteen, jolloin asettamiini tutkimuskysymyksiini ei enää löytynyt uusia vastauksia (vrt. Eskola 1999, 62–64). Samalla vertailevan lukemisen tavalla tarkistin vielä sen, että olin huomionut ohjaavien teorioiden näkökulmasta merkitykselliset tekstikohdat. Viimeisen kerran palasin aineistoon ja luin sen kertaalleen paperilta, jolloin saavutin hieman erilaisen lukukokemuksen.

6.4.1 Puhuiko aineisto –Ohjasiko teoria –Entä tutkimuskysymykset?

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin käyttökelpoisuus ilmenee siinä, että se sallii erilaiset lähestymistavat. Teemoittelun kautta aineistosta ilmeni muutamia keskeisiä piirteitä. Esiintymistä käsitteleviä kirjoituksia oli useita, ja esiintymisestä kirjoitti jokainen kurssille osallisuutunut oppilas. Esiintymisen merkittävyyden ilmenemistä osasin odottaa, sillä aikaisemmat tanssiin keskittyneet tutkimukset olivat antaneet viitteitä tästä. Myös piruetin merkityksellisyys ja vatsalihasten tärkeys nousivat esiin tyttöjen päiväkirjoista. Aineistolähtöisyys näkyy myös siinä, miten oman ihmiskäsitykseni määritelmä muuttui.

Tyttöjen tanssikokemusten samankaltaisuuden kautta pystyin tyypittelemään tanssimatkan `tanssin epätoivosta tanssin iloon`. Hermeneuttisen tutkimusasenteen myötä myös erityinen voi olla arvokasta. Sen perusteella yhden tytön kokemuksesta, jossa tanssiharjoittelu muuttui lukuvuoden aikana positiivisesta negatiiviseksi, tuli tärkeä tulkintakohde.

Teoria johdatteli analyysiäni silloin, kun hain tyypittelystä aineistosta erilaisia ruumiillisia kokemuksia. Ilmaisut käsittelivät osaamista, katseen kohteena ja katsojana olemista, vuorovaikutusta ja erilaisia tapoja kertoa ruumiillisista kokemuksista.

Hain tietoisesti myös omaan opettamiseeni liittyviä ilmaisuja. Löysin tutkimuskirjallisuudesta mainintoja siitä, miten oppilaat puhuvat opettajista. Nämä liittyivät erilaisiin koulukulttuuria selvittäneisiin tutkimuksiin. Oppilaiden päiväkirjoista löytyneiden opettamisilmaisujen ja koulukulttuuritutkimuksien kautta kiinnostuin etsimään aineistosta vielä omaan persoonaani

liittyviä kuvauksia. Pyrin liittämään nämä kokemukset vielä osaksi nuorten koulu- ja nuorisokulttuuria. Näiden teorioiden ohjaamina etsin aineistosta ilmaisuja myös näiltä alueilta.

7.5 Tulkintateorioista

Aineiston tulkinnassa käytin apuna neljää teoriaa. Laajimmin käytin fenomenologista ja sosiologista ruumiskäsitystä. Tärkein syy oli varmasti se, että niihin molempiin kuuluu olennaisesti kohtaaminen. Fenomenologiassa se on kohtaamista subjektin ja havainnon objektin välillä, sillä havaitseminen kohdistuu aina johonkin. Se on myös kokemusta havaittuna olemisesta ja omien havaintojen kohteellistumisesta. Sosiologiset ruumiskäsitykset ovat luonteeltaan hieman erilaisia, koska niissä ruumis on objektin asemassa. Mielestäni ne tarjosivat silti hyvän ja haasteellisen vertailukohdan fenomenologialle.

Ruumiskäsitysten lisäksi tulkitsin aineistoani myös dialogisuuden keinoin, joka soveltui erilaisten kohtaamistilanteiden analysointiin ja tulkintaan. Sen avulla oli mahdollista lähestyä myös erilaisia vallan ilmentymiä, jotka aineistosta kävivät ilmi. Näen dialogifilosofian fenomenologisen ruumiskäsityksen jatkeena, sillä Merleau-Ponty (2000, 181) esittää jo teoksensa, *Havainnon fenomenologia*, esipuheessa subjektiviteetin ja intersubjektiviteetin olevan erottamaton parivaljakko.

Ryhmäkäyttäytymisen analysoinnissa käytin hyväkseni ruumiskäsitysten lisäksi myös sosiologiaa. Keskityin erityisesti koulu- ja nuorisokulttuuritutkimuksiin. Päädyin sosiologisiin teorioihin siksi, että ne käsittelevät ryhmäkäyttäytymisen pintarakenteita ja pitävät sisällään myös kulttuuriset näkökulmat. Fenomenologiaan liittyy keskeisesti yhteisöllisyys, sillä maailma on olemassa meistä riippumatta. Erityisesti nuorten kohdalla kulttuuriset näkökohdat on tärkeää ottaa huomioon, sillä nuori hakee omaa identiteettiään ja elää elämänvaihetta, jossa moni asia muuttuu.

Lukijasta saattaa tuntua yllättävältä näin monen tulkintateorian käyttö. Näen ne kaikki kuitenkin tarpeellisina, sillä ne suhtautuvat itse ruumiillisiin kokemuksiin hieman eri tavoin.

Ne antoivat mahdollisuuden lähestyä ilmiötä eri perspektiivistä. Sosiologiset ruumiskäsitykset kohdistuvat tanssikokemusten pintaan. Samalla ne avaavat ruumiillisuuden kulttuurisen tarkastelukulman, joka sisältyy myös fenomenologiaan. Ruumiinfenomenologia luotaa syvemmälle tanssikokemusten merkityksiin. Dialogisuus taas ulottuu vuorovaikutusprosessien analysointiin, sinä-minä -suhteisiin. Eräällä tavalla sekin kohdistuu ilmiön pintaan, mutta luo myös syvempiä toisen kohtaamisen merkityksiä. Ymmärrän teorioiden ponnistavan myös erilaiselta tieteenfilosofiselta perustalta, mutta toisen kohtaamisen näkökulmasta niitä voi tarkastella samanaikaisesti.

Jos olisin pitäytynyt ainostaan fenomenologiassa, minua olisi voitu syyttää tulkinnan kehämäisyydestä: fenomenologis-hermeneuttisella asenteella tulkittiin ruumiillisia kokemuksia ruumiinfenomenologisten teorioiden avulla selittämään elävää ruumista. Kuten edellisestä lauseesta voi päätellä, niin kritiikki olisi ollut aiheellista. Mikään teoria ei ole aukoton. Tarpeellisen uuden näkökulman ruumiillisuuteen sain siis sosiologisista ruumiskäsityksistä. Sosiologia ja dialogifilosofia antoivat mahdollisuuden tulkita ruumiillisia kokemuksia myös vuorovaikutuksen näkökulmasta. Hermeneutiikan avulla pystyin yhdistämään tulkintateorioiden kautta syntyneitä käsityksiä mielekkäästi ja saavutin jonkinlaista ilmiön ymmärrystä.

7.6 Tutkimusasetelman tieteenfilosofista tarkastelua

Tieteenfilosofinen tarkastelukulma antoi hyvän apuvälineen aineistoni, valitsemieni teorioiden ja ilmiön välisen suhteen arvioimiseen. Käytin apuna Bogenin ja Woodwardin (1988) kehittämää analyysiä havaintoaineistojen ja ilmiöiden välisestä suhteesta. Heidän teoriaansa mukaellen pidin keskeisenä ilmiön eli ruumiillisten tanssikokemusten selvittämistä (Bogen & Woodward 1988, 326). Aineistoni oli vain eräänlainen todistusaineisto ilmiön olemassaolosta. Näin Kiikeri ja Ylikoski (2004, 37) tulkitsivat Bogenin ja Woodwardin mallia. Päiväkirjoilla oli apuvälineen asema. Teorioiden avulla oli mahdollista selittää itse ilmiötä.

Näen Bogenin ja Woodwardin näkökulman tärkeänä, vaikka se alun perin onkin kehitelty tieteellisten kokeiden käsitteellistämisen yhteydessä. Kiikeri ja Ylikoski (2004, 38) toteavat, että malli on käyttökelpoinen myös muissa yhteyksissä. Erityisesti silloin, kun tieteentekijöiden kiinnostus suuntautuu itse ilmiöön eikä havaintoaineistoon. Näin oli tilanne myös tämän lisensiaatintutkimuksen yhteydessä. Oma tutkimusaineistoni on vaihtoehto muiden ruumistutkimusten aineistoille. Tältä perustalta pystyin käyttämään sekä fenomenologisia että sosiologisia ruumiillisuusteorioita. En näe niitä kilpailijoina tai toisiaan pois sulkevina vaan erilaisina vertailevina teorioina. Pidän kumpaakin teoriaa varsin mielenkiintoisena ja erittäin käyttökelpoisena apuvälineenä ilmiön selittämiseen.

Vaikka ruumiillisuuden käsite muodostuu sosiologiassa ja fenomenologiassa eri tavalla, en nähnyt sitä ongelmaksi. Hackingin (Kiikeri & Ylikoski 2004, 66) merkitysyhteismitatton muuden käsite ei mielestäni koske tätä tutkimusasetelmaa, koska teorioita ei käytetä toistensa selittämiseen. Teoriat ovat samanarvoisina samalla viivalla.

8 OPPIMISMATKALLA

Tutkimusprosessini lähti liikkeelle keväällä 2000. Alkuperäisenä tavoitteenani oli tutkia jazztanssitaitojen kehittymistä koordinaatiivisia kykyjä arvioimalla. Tarkoitukseni oli arvioida taitojen kehittymistä videonauhalla. Aihetta tukevinä lisäopintoina aloin opiskella sekä yleistä että liikuntapsykologiaa. Tutustuin myös filosofiseen ja tanssialan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Tanssikokemukset alkoivat kiinnostaa yhä enemmän. Tämä tarkoitti lähestymistäni muuttumista laadulliseen suuntaan, jolloin pystyin selvittämään tanssikokemuksia syvällisemmin.

Päätin toteuttaa tutkimukseni Kauhavan lukiossa, joka on ollut työpaikkani jo vuodesta 1990 lähtien. Se tuntui luonnolliselta valinnalta, sillä tunsin koulun käytännöt hyvin ja tanssi oli ollut kolmen valinnaisen liikuntakurssin sisältönä vuodesta 1999 asti. Lukio oli ollut mukana Opetushallituksen tanssin lukiodiplomi -kokeilussa. Lisäksi koulussamme oli koulun tanssiryhmä Biscuits, joka osallistui eri kokoonpanoissa vuosittain myös Street- ja showtanssin SM-kilpailuihin. Samalla minulla oli toimintatutkimuksen avulla mahdollisuus selvittää oman opetukseni käytänteitä.

Tutkimukseni räätälöitiin yhdistämällä kaksi vapaavalintaista liikuntakurssia. Näin oli mahdollista saada aikaan koko lukuvuoden kestävä tanssikurssi. Jazztanssi tuntui luonnolliselta valinnalta tanssikurssin tekniikaksi, koska oman kokemukseni mukaan hallitsin sen tekniikan parhaiten. Käyttämäni tekniikka on synteesi omilta jazztanssiopettajilta oppimistani tekniikoista. Lisäksi jazztanssi soveltui hyvin erilaisten esitys- ja kilpailuohjelmien perustekniikaksi. Koko oppimismatka ja sen vaiheet löytyvät Taulukosta 1.

TAULUKKO 1. Oppimismatka

TUTKIMUSVAIHE	TAVOITE	KERÄTYT AINEISTOT
Suunnitteluvaihe 2000-2001	Koordinatiivisten kykyjen kehittymisen arviointi jazztanssissa lukion jazztanssikurssilla	Videot , jotka oli tarkoitus analysoida määrällisillä menetelmillä yhdistämällä niihin Rudolf Labanin kehittämää laadullista liikkeen analysointimenetelmää
Pilottivaihe elo-, syys- ja lokakuu syksyllä 2001	Taitojen kehittymisen ja tanssikokemusten arvioiminen lukion opetussuunnitelmaan kuuluvalla jazztanssikurssilla, jolle osallistui 14 oppilasta	Kysely , jolla kartoitettiin oppilaiden aikaisempia tanssikokemuksia ja tavoitteita Päiväkirja , jota täytettiin aina oppituntien lopussa. Essee kurssikokemuksista Oma työpäiväkirjani
Ensimmäinen kenttävaihe elo-, syys- ja lokakuussa syksyllä 2002	Tanssikokemusten selvittäminen lukion opetussuunnitelmaan kuuluvalla jazztanssikurssilla, jolle osallistui 12 oppilasta	Päiväkirja , johon oppilas kirjasi kurssin alussa tavoitteensa ja kurssiodotuksensa sekä tuntikohtaiset kokemuksensa. Essee kurssikokemuksista Lyhyt teemahaastattelu kurssin lopussa päiväkirjamerkintöjen tarkentamiseksi Oma työpäiväkirjani Tuntivideot (analysoimattomia) Vuosi jälkeen -essee
Toinen kenttävaihe lukuvuonna 2003-2004	Ruumiillisten kokemusten ja niiden merkitysten selvittäminen koko lukuvuoden kestäneellä jazztanssikurssilla, jolle osallistui 27 oppilasta (yksi keskeytti)	Päiväkirja , jota oppilas kirjoitti kotona omatoimisesti. Päiväkirjaan oppilas kirjoitti myös 2-3 esseetä , joissa piti arvioida tanssin merkitystä itselle, kertoa kilpailu- ja esiintymiskokemuksista ja pohtia koko kurssia. Oma työpäiväkirjani

8.1 Pilottikurssi

Testasin valitsemiani aineistonhankintamenetelmiä (kyselyt, päiväkirjat, esseet) Kauhavan lukion opetussuunnitelmaan kuuluvalla tanssitekniikkakurssilla syksyllä 2001. Kurssille osallistui 14 oppilasta ja sen aikana harjoiteltiin jazztanssin perusteita. Tavoitteeni oli jo silloin muuttunut alkuperäisestä. Päämääränä oli tutkia taitojen kehittymistä ja tanssikokemuksia samanarvoisina tutkimuskohteina. Oppilaat vastasivat aikaisempia tanssikokemuksia ja tavoitteita kartoittavaan alkukyselyyn. He kirjoittivat tuntien lopussa päiväkirjaa vastaten muutamiin kysymyksiin, jotka koskivat tuntikokemuksia. Kurssin lopussa he kirjoittivat kokemuksistaan vielä esseen. Päiväkirjamerkintöjen suppeuden vuoksi päätin lisätä varsinaisen tutkimuskurssin menetelmiin lyhyen teemahaastattelun, jonka avulla arvioin voivani täydentää ja syventää päiväkirjassa epäselviksi jääneitä asioita.

8.2 Ensimmäinen kenttävaihe

Tutkimuksen ensimmäinen kenttävaihe, jazztanssikurssi, toteutettiin syksyn 2002 ensimmäisen jakson aikana. Opetusta oli viisi tuntia viikossa seitsemän viikon ajan. Oppilaat (12) kirjoittivat kokemuksiaan tuntikohtaisesti päiväkirjoihin kirjatun kurssin alussa myös kurssitavoitteensa ja -odotuksensa sekä arvioivat niiden toteutumista kurssin päätyttyä. Kurssin lopussa kukin oppilas kirjoitti kokemuksistaan vielä kurssiesseen. Tämän lisäksi oppilaat osallistuivat kurssin päättymisen jälkeen lyhyeen teemahaastatteluun, jonka tavoitteena oli päiväkirjamerkintöjen tarkentaminen. Tämä kurssi videoitiin ulkopuolisen videoijan toimesta. Kirjasin myös omat kokemukseni tuntikohtaisesti työpäiväkirjaani. Oppilaat saivat sanallisen arvion taidoistaan ja numeerisen kurssiarvosanan. Lisäksi he suorittivat myös itsearvioinnin.

Kirjallisen aineiston suppeuden vuoksi päätin täydentää aineistoa syksyllä 2003 pyytämällä kurssille osallistuneita kirjoittamaan Vuosi kurssin jälkeen -eseen. Kurssipäiväkirjoista ja -esseistä olin saanut selville sen, että ryhmän sisällä oli jännitteitä. Toivoin heidän muistelevan sitä, keiden kanssa oli miellyttävä ja helppo toimia ryhmässä ja mistä syystä. Pyysin oppilaita

arvioimaan myös tanssin asemaa koulussa. Koska lukion opetussuunnitelmat olivat muuttumassa, pyysin oppilaiden mielipidettä tanssin sopivuudesta koulukohtaiseksi oppiaineeksi. Lisensiaatintutkimukseni näkökulmasta myös ensimmäistä kenttävaihetta voidaan pitää pilottikokeiluna.

8.3 Toinen kenttävaihe askel askeleelta

Toinen kenttävaihe alkoi seuraavana lukuvuonna 2003–2004. Kyseiselle jazztanssikurssille osallistui 27 oppilasta, joista 9 oli ollut mukana jo syksyllä 2002. Yksi oppilas keskeytti kurssin syksyn tanssinäytöksen jälkeen. Lukuvuoden aikana kokoonnuimme tanssiharjoituksiin 47 kertaa.

Toinen kenttävaihe käynnistyi itse asiassa jo toukokuussa 2003, jolloin oppilaille oli mahdollisuus ilmoittautua koko lukuvuoden kestäväälle jazztanssikurssille (liite 1). Ensimmäisiin harjoituksiin kokoonnuimme sunnuntaina 17. 8. Valitsin sunnuntain harjoittelupäiväksi siitä syystä, että ajattelin oppilaiden olevan viikonlopun jälkeen levänneitä ja energisiä. Toinen syy oli se, että liikuntasalissa on silloin rauhallista. Ensimmäisellä harjoittelukerralla keskustelimme yhdessä tavoitteista, tulevista kilpailuista ja kilpailuohjelman luonteesta. Jaoin oppilaille hankkimani päiväkirjat ja sovimme, että jokainen kirjoittaisi niihin kokemuksiaan tanssiharjoittelusta. En antanut päiväkirjojen tekemiseen minkäänlaisia ohjeita. Pyysin heitä kirjoittamaan kokemuksistaan säännöllisesti ja sillä tyyllillä, mikä heille itselleen oli luonnollisinta. He kirjasivat omat henkilökohtaiset tavoitteensa päiväkirjan ensimmäiselle sivulle heti yhteiskeskustelun jälkeen.

Sunnuntaista tuli pääsääntöinen harjoittelupäivä. Syyslomaan saakka harjoittelimme joka harjoituskerta jazztanssin perustekniikkaa ja tunnin lopussa tanssinäytökseen tulevaa tanssisarjaa. Syyslomalla oppilaat saivat tehtäväkseen kirjoittaa esseen, jossa piti pohdiskella tanssin tärkeyttä itselle, opetuksen etenemistä, kilpailuohjelman luonnetta, työtapoja sekä omaa tanssitaidon kehittymistä. Lisäksi oppilaan piti määritellä, mitä jazztanssi hänen mielestään on.

Jazztanssisana on vaikea käsite sisäistää. Minulle se on sitä, että unohtaa kaiken muun, mutta oikeasti se on käsittääkseni tanssia ns. erilaskuisella musiikilla. Tanssia musiikilla, jossa on paljon tahtivaihteluita. Se on myös sitä, että liikkeet eivät katso musiikissa tahtia, vaan yleensä musiikkia. Musiikista tulee ensimmäisenä mieleen vain, kun soitetaan saksofonilla tai trumpetilla ja vastaavilla. Eli jazztanssi on mielestäni aika rauhallista paitsi toisaalta tulee mieleen ne nopeat tanssit, joita on nähnyt vanhoissa elokuvissa.

Mun mielestä jazztanssi on rauhallista ja ehkä vähän taiteellistakin. En kyllä tiedä kuinka moneen alalajiin jazz jakautuu. Voihan se olla ei niin rauhallistakin. Paha kysymys, mutta sanoisin, että se on sellaista taiteellista ja tarkkaa. Jazztanssi on pehmeää ja notkeaa tanssimista. Liikkeet ovat jatkuvia ja näyttäviä. Ne eivät välttämättä ole vaikeita, mutta ne täytyy osata tehdä tarkasti ja varmasti. Siinä on sekä vaikeita että helppoja liikkeitä. Kehon hallinta on tärkeää, tasapainoa ja koordinaatiokykyäkin tarvitaan.

Jazztanssi on semmoisen ihanan pehmoisen, mutta kuitenkin terävän ja tarkan näköistä. Ainakin ne kaikki liikkeet mitä me ollaan harjoiteltu. Jazztanssi on tanssia, jossa käsillä tehdään vaikuttavan näköisiä liikkeitä johon jalat yhtyy mukaan. Se on vähän niinkuin balettia, mutta ei niin notkeudesta riippuvaa. Kyllä jazzissa silti notkeutta tarvitaan, mutta se on vähän menevämpi tanssilaji balettiin verrattuna.

Siitä tulee heti mieleen paljon piruetteja ja vähän sellaisia rauhallisempia liikkeitä, mutta myös teräviä liikkeitä. Mutta nyt kun on tanssinut sitä, niin siinä on paljon erilaisia piruetteja ja spagaateja sekä vaikeita jalka- ja käsiyhdistelmiä. Jazztanssi on teknisesti vaikeaa ja vaativaa. Se vaatii paljon keskittymistä ja työtä. Se on tarkkaa. Nilkkojen ja ranteiden asennot ovat uskomattoman tärkeitä asioita. Tärkeää on muistaa myös selkeät kulmat ja ojennukset. Olen huomannut tämän kurssin aikana, että jazztanssi ei ole mikään helppo tanssilaji

Liikkeet ovat kauniita ja hallittuja. Jazzohjelmasta voi tehdä todella vaikean ja näyttävän mm. piruettien avulla. Jazztanssia on myös kiva katsella. Jazzissa musiikki on tärkeää. Se luo aina tietyn tunnelman tanssiin. Jazztanssi on ikäänkuin näyttelystä. Hyvän showtanssin lajiksi sopii erinomaisesti jazz, sen avulla saa aikaan upeita ja näyttäviä tansseja

Jazztanssia on tosi hauskaa tanssia. Se on niin mukavaa. Ja se ei ole silleen liian nopeeta, vaan se on just hyvää. Kivaa se on!. Jazztanssi on mielestäni erittäin hieno tapa ilmaista itseään. Tykkään tanssia jazzia.

Näin tytöt määrittivät jazztanssin lokakuun lopulla 2003. Kurssia oli siihen mennessä käyty noin kolmen kuukauden ajan. Luonnollisesti aikaisemmin jazztanssia tanssineiden oppilaiden määritelmät olivat lähempänä oikeaa. Määritelmät sisälsivät myös virheitä, mutta halusin ottaa ne mukaan lainauksiin. Tarkoituksenani oli osoittaa se, että tanssimuodon ymmärtäminen kehittyy pitkäkestoisen harjoittelun seurauksena. Olisi ollut mielenkiintoista tietää, mitä oppilaat ajattelivat jazztanssista keväällä kurssin päättyessä. Viimeinen essee oli kuitenkin vapaamuotoinen, enkä halunnut kahlita kirjoittamista minkäänlaisilla ohjeilla. Kukaan oppilaista ei enää palannut jazztanssin määritelmiin loppuesseessään.

Selvin virhemääritelmä oli mielestäni se, jossa kerrottiin spagaattien kuuluvan jazztanssin liikkeisiin. Pohdin sitä, miksi tällainen väärä päätelmä syntyi. Näin sille kaksi todennäköistä selitystä. Alkusyksystä yritimme venytellä säännöllisesti ja teimme usein erilaisia venytyksiä yksin tai parin kanssa. Useat yrittivät spagaattia näiden pitkäkestoisten venytysten jälkeen. Uskon spagaatin jääneen mieleen merkityksellisenä liikkeenä tai tavoiteliikkeenä, ja siksi se näkyi myös määritelmässä. Toinen tulkintani liittyy väärinymmärrykseen. Lattian poikki-harjoituksissa teimme usein grand jetéitä, joissa joidenkin jalat aukenivat spagaattiasentoon. Tästä saattoi syntyä oppilaille käsitys spagaatista keskeisenä liikkeenä.

Oppilaiden määritelmistä oli helppo löytää jazztanssin historiaa ja nykyaikaa. Jazztanssi on ollut tanssin sulatusuuni, joka on imenyt erilaisia vaikutteita itseensä. Tyttöjen määritelmistä oli helppo tunnistaa jazztanssin laaja-alaisuus. Makkosen (1996,169–173) mukaan jazztanssi syntyi mustien orjien tansseista. Näistä jäänteinä ovat liikkeet, joissa tanssitaan polvet koukussa painopisteen ollessa lähellä maata. Myös isolaatioliikkeet ja erilaiset rytminvaihtelut ovat periytyneet afrikkalaisesta tanssista. Muita tansseja, joista jazztanssi on ottanut vaikutteita ovat seurataanssit, latinalaisamerikkalaiset tanssit, baletti ja nykytanssi. Vielä nykyäänkin jazztanssissa on havaittavissa senhetkisen tanssikulttuurin vaikutuksia. Mielestäni monilla

jazztunneilla käytetään hip hopille ominaisia liikkeitä. Kulttuurin vaikutusten näkyminen jazztanssitunnilla riippuu kuitenkin opettajasta. Hän seuraa tiukasti jazztanssin traditiota tai ottaa mukaan uusia vaikutteita.

Ambrosion (1993, 42) näkemyksen mukaan jazztanssitunnille tulevat oppilaat ovat usein tietämättömiä tanssin afrikkalaisista juurista. Tätä ei kuitenkaan ollut havaittavissa tyttöjen päiväkirjojen teksteissä, sillä edellisenä lukuvuotena suurin osa ryhmän jäsenistä oli osallistunut afrotanssikurssille, jossa jazztanssin historia oli tullut esille.

Oppilaat olivat tunnistanee jazztanssin olleen monien musikaalielokuvien tanssimuotona. Jazztanssi on edelleenkin vahva tanssiteatteritekniikka. Ambrosio (1993, 42) näkee ”tanssitemput”, eli korkeat jalanheitot ja moninkertaiset piruetit, yleisöä kosiskelevina liikkeinä Monet kuuluisat musikaalit vetävät vielä nykyäänkin täysiä katsomoita esimerkiksi New Yorkissa ja Lontoossa. Jazztanssi elää tekniikkana myös monissa musiikkivideoissa.

Erittäin ilahtunut olin siitä, että oppilaat olivat huomanneet musiikin ja liikkeen erilaiset yhteydet. Tavoitteenani oli edistää osaamista musiikkivalintojen avulla. Yritin käyttää perusharjoitustunneilla monipuolista musiikkia. Liikesarjan rytmi seurasi musiikin fraaseja, mutta pyrin vaihtelevaan liikkeiden dynamiikkaa ja iskutusta. Halusin kunnioittaa musiikkia suunnitteleamalla liikkeet tiettyyn kappaleeseen. Liikesarjan keston pituus määräytyi kappaleiden fraasien mukaan. Musiikin tempoa nopeutin silloin, kun oppilaat mielestäni hallitsivat liikkeen hitaammalla temmolla. Pääsääntöisesti käytin tasajakoista musiikkia mutta myös kolmi- ja viisijakoista.

Jazzin tekniikkatunti sisältää jonkin verran baletinomaisia liikkeitä. Oppilaiden määritelmistä oli havaittavissa myös tämä seikka. Baletinomaista jazztanssitunneillamme olivat ainakin ne usein toistuneet relevét ja pliét sekä relevéssä tehdyt piruetit. Huolimatta jalkojen parallel-asennosta relevéssä tehtävästä piruetista tulee mieleen baletti. Toinen baletista muistuttava liikesuku oli harjaukset, vaikka teimme niitä enimmäkseen parallel-asennoissa. Isot jalanheitot sivulle ja taakse teimme pääsääntöisesti aukikierretyissä asennoissa.

Balettiliikkeiden mukaanottamiseen vaikuttivat erityisesti Mattox- ja Luigi -tekniikoiden vakiintuminen (Makkonen 1996, 172). Jazztanssille haluttiin taidetanssin arvo ja siksi alettiin kehittää tekniikoita, joiden avulla tanssijoiden taitotasoa oli mahdollista systemaattisesti kehittää. Nykyään balettipedagogiikassa pyritään pois kaavamaisuudesta (Salosaari 2001; Häyrynen 2003). Mielestäni jazztanssitunnit ovat usein strukturoidumpia kuin ne aikuisbalettitunnit, joille minulla on ollut ilo osallistua. Tietenkin opettajan opetusfilosofia vaikuttaa siihen, millä tavalla hän opetustaan toteuttaa.

Oma opetukseni sisälsi sopivasti kaavamaisuutta, mutta annoin oppilaille myös vapauksia tehdä liikkeitä omaan tempoon tai keksiä omia liikevariaatioita. Tanssitekniikkatunnin pitää mielestäni sisältää mahdollisuuksia itsensä ilmaisemiseen. Tämän toteutin esimerkiksi tanssillisella alkuverryttelysarjalla, jonka tanssitekninen helppous antoi tanssijalle mahdollisuuden tehdä liikkeitä omalla tyylillä. Kun tanssijan ei tarvinnut keskittyä itse liikkeisiin, hän pystyi nauttimaan tanssimisen tunteesta ja samalla koko keho lämpeni tulevaa tanssiharjoitusta varten.

Oppilaiden määritelmistä näkyi se, että jazztanssitekniikka ei ollut tuntunut helpolta. Pyrin eriyttämään opetustani perusharjoitustunneilla siten, että yritin löytää eritasoisia liikevariaatioita. Ryhmän heterogeenisyyden vuoksi osa liikkeistä tuntui vaikeilta. Kun opetin jonkin harjoitustunnin liikesarjan, käytin kahta menetelmää: toisessa näytin ensin kokonaisuorituksen ja sitten pilkoin liikkeen osiin, jos kokonaisuoritus tuntui liian vaikealta. Toinen tapani oli aloittaa joko jaloista tai käsistä. Sen jälkeen mukaan otettiin vartalonliike tai rotaatio. Useimmiten liike ”jätettiin hautumaan” seuraavaan kertaan. Jälkimmäinen tapa kunnioittaa paremmin fenomenologista osaamisen kehittymistä. Siinä keholle annetaan aikaa sopeutua uuteen liikkeeseen, jota voi harjoitella myös kotona, kuten tytöt kertoivat tehneensä usein. Kumpikin tapa sopi mielestäni hyvin tekniikkatunnille.

Syysloman jälkeen oppilaat jättivät päiväkirjansa luettavikseni. Tein lyhyen yhteenvedon, ja keskustelimme siitä 19.10. Puhuimme myös tulevasta tanssinäytöksestä ja sen ohjelmistosta. Loman jälkeen harjoituskertojen pituus kasvoi, sillä harjoiteltavaksi tuli toinenkin esitysohjelma. Lisäksi oppilaat harjoittelivat omatoimisesti kahta vanhaa ohjelmaa, jotka myös

esitettiin näytöksessä. Tuntien alussa harjoiteltiin helpompaa uutta ohjelmaa, jonka jälkeen palauteltiin mieliin jazztanssin tekniikkaa. Tuntin lopussa keskityttiin toisen ohjelman hiomiseen ja harjoitteluun. Tanssinäytöksen lähestyessä tekniikkaosuus lyheni, eikä näytöstä edeltävänä kertana harjoiteltu perustekniikkaa lainkaan.

Tanssinäytös järjestettiin 16.11. 2003. Koulun tanssinäytöksestä on kehittynyt jokavuotinen perinne. Ensimmäisen kerran koulun tanssinäytös järjestettiin keväällä 1997. Nykyään käytäntönä on, että näytöksiä järjestetään sekä syksyisin että keväisin. Ohjelmia ovat vuosien varrella esittäneet lukion, yläasteen ja alakoulujen oppilaat. Tässä näytöksessä vierailijoina olivat kansalaisopiston useat tanssiryhmät. Annoin oppilaiden tehtäväksi kirjoittaa lyhyen esseen näytöksen esiintymiskokemuksista ja esiintymisestä yleensä. Näytöksen jälkeisellä harjoitustunnilla annoin oppilaille heidän toivomansa kirjalliset palautteet tanssintaitonsa edistymisestä ja niistä seikoista, joihin piti kiinnittää erityistä huomiota.

Marraskuun 30. päivän harjoituksissa keskustelimme kurssin jatkosta, esiintymisasuista sekä sovimme harjoituksista ja tulevasta tanssikurssista. Samalla oppilaat saivat venyttelyohjeet, joita olivat toivoneet. Muuten harjoittelukerta oli perinteinen jazztunti. Itsenäisyyspäivän jälkeen Step Up Show Schoolin tanssinopettaja Virpi Kurki tuli pitämään kuuden tunnin showtanssikurssin, johon suurin osa ryhmästä osallistui. Sen jälkeen vuorossa oli kolmen viikon jouluharjoittelutauko.

Uusi vuosi 2004 alkoi 4.1. Silloin aloimme työstää uutta ohjelmaa, jolla osallistuttaisiin Nuori Kulttuuri -katselmukseen. Nuori Kulttuuri -tapahtuma on jatkoa entiselle Nuorison Taidetapahtumalle, jonka yhteydessä järjestetään vuosittain eri taiteenaloille suuntautuvia katselmuksia. Kyseisten taiteenalojen ammattilaiset antavat jokaisesta esityksestä sekä suullisen että kirjallisen palautteen. Päätapauksessa jaetaan stipendejä ja kunniakirjoja. Tapahtuman tavoitteena on antaa nuorille taitajille mahdollisuus esiintymiseen ja taitojensa vertaamiseen muiden harrastajien kanssa. Vuonna 2004 Nuori Kulttuuri -katselmuksen lajina oli tanssi ja päätapauksena oli Vaasassa. Etelä-Pohjanmaan aluetapahtuma oli Töysässä. Kaiken kaikkiaan 21 aluetapahtumaan ja Vaasan loppuhuipennukseen osallistui 5494 nuorta.

Tammi-, helmi- ja maaliskuu kuluivat pääsääntöisesti uutta ohjelmaa harjoitellessa. Tekniikkaa hiottiin siten, että harjoittelu tukisi ohjelmassa tehtäviä liikkeitä. Tunnit alkoivat aina jollain pitkällä verryttelysarjalla, joka samalla edisti myös jazztanssin tekniikkaa. Maaliskuussa keskityttiin melkein kokonaan kilpailuohjelman hiomiseen, ja vähitellen harjoituksia alkoi olla myös muina päivinä kuin sunnuntaisin.

Kevään tanssinäytös toteutettiin 21.3. Sen pääosan muodostivat Nuori Kulttuuri -aluekatselmukseen lähtevät ohjelmat. Tanssinäytöksen jälkeiset kaksi harjoittelukertaa kuluivat pelkästään Dance 4 U -ohjelman parissa. Lauantaina 27.3. oli sitten sitten vuorossa Töysän Nuori Kulttuuri -aluekarsinta, josta tyttöjen esitys pääsi valtakunnalliseen tapahtumaan. Tapahtuman jälkeen aloitimme uuden ohjelman harjoittelun, johon kuitenkin aikapulan vuoksi päätimme ottaa osioita Dance 4 U -ohjelmasta.

Uutta ohjelmaa aloimme harjoitella varsinaisesti 1.4. Ohjelman liikesarjoja oli käyty läpi jonkin verran jo aikaisemmin. Harjoittelimme Kärpässien alla -ohjelmaa 16 kertana. Harjoittelu keskeytyi ensimmäisen kerran 4.4., jolloin tytöt olivat saaneet esiintymiskutsun europarlamentaarikko Kyösti Virrankosken 60-vuotisjuhlille. Mukavan piristykseen tavalliselle harjoitustunnille toi cheerleaderheittojen harjoittelu. Jo opiskelmaan lähtenyt koulumme entinen oppilas Minna Saarimaa kävi opettamassa tytöille turvallista ryhmäheittojen tekniikkaa 7.4. Jouduimme palaamaan Dance 4 U -ohjelmaan vielä 15.5., jolloin matkasimme Vaasan Nuori Kulttuuri -päätapahtumaan. Vaasan tapahtumassa ryhmän tanssi onnistui erinomaisesti, ja tuliaisina tytöillä oli kunniakirja.

Uusi esitysohjelma Kärpässien alla sai ensiesityksensä, kun esitimme kilpailuohjelmat tyttöjen perheille 16.5. Varsinainen kilpailu oli Rovaniemellä 20.–22.5 Street- ja showtanssin SM-kisoissa. Yhteisohjelmalla osallistuimme muodostelmashow-sarjaan. Lisäksi tytöillä oli omia ohjelmia pari- ja yksilösarjoissa.

Street- ja showtanssin SM-kilpailut järjestetään joka kevät. Olemme osallistuneet koulumme Biscuits-ryhmillä kilpailuihin jo vuodesta 1998. Kilpailuihin voivat ottaa osaa Suomen disco- ja showtanssiyhdistyksen jäsenet, sekä amatöörit että ammattilaiset. Kilpailujen aikana on

mahdollista kilpailla eri street- ja showtanssilajeissa. Kilpailusarjoja on yksilöille, pareille, pienryhmille ja isoille 24 -hengen muodostelmille. Vuonna 2004 kilpailupaikkana oli Rovaniemi.

Kilpailujen jälkeen oppilaat kirjoittivat loppuesseen ja palauttivat päiväkirjansa. Tein niistä yhteenvedon, johon liitin myös omia kokemuksiani. Anoin palautteen kirjallisena kaikille osallistujille. Toisen kenttävaiheen yksityiskohtaisempi kuvaus löytyy liitteestä (liite 3).

8.4 Oppimismatkan arviointia

Kun aloin suunnitella tutkimusta ja anoin jatko-opinto-oikeutta, en odottanut prosessin kestävän näin kauan. Suunnitteluvaiheen alussa olin enemmän kiinnostunut siitä, miltä liike näyttää, eli miten taidokkaasta suorituksesta on kyse. Suunnittelin käyttäväni Labanin liikeanalyysin ja laadullisen liikeanalyysin yhdistelmää. Ohjaajani kysyi, eikö minua kiinnosta ollenkaan se, miltä liike ja tanssiminen tuntuu. Se sai minut ajattelemaan. Vähitellen tutkimussuunta siirtyi enemmän tanssikokemuksien selvittämiseen. Taito pysyi mukana vielä ensimmäiselle kenttävaiheelle saakka, ja tästä syystä tanssitunnit myös videoitiin. Heti kurssin jälkeen kirjoitin puhtaaksi oppilaiden tuottaman kirjallisen materiaalin ja oman työpäiväkirjani. Videoaineisto jäi laatikkoon. En ollut kiinnostunut siitä, koska kokemukset kiinnostivat enemmän. Viimeinen ylläke koko videoaineiston hylkäämiselle oli jatko-opiskelijakollegani esittämä kysymys: *Kumpi on sinulle tärkeämpää taito vai tunne?*

Näin jälkeenpäin arvioiden turhaa tutkimusmateriaalia tuli hankittua. Tähän vaikutti erityisesti tutkimustehtävän muuttuminen tanssitaidon ulkoisesta arvioinnista tanssikokemuksiin. Myös ensimmäisen kenttävaiheen niukat päiväkirjavastaukset ja ilmenneet sosiaaliset jännitteet pakottivat minut hankkimaan lisää tutkimusaineistoa. Alun perin ajattelin käyttää luotettavuutta lisäävänä menetelmänä myös triangulaatiota, ja siksi hankin aineistoa eri menetelmin.

Ensimmäisen kurssin aineistoa en ottanut mukaan tähän lisensiaatintutkimukseen, vaikka kyseisen kurssin 12 oppilaasta 9 osallistui tällekin kurssille. Perustelen valintaani seuraavasti:

Ensimmäinen kenttävaihe oli luonteeltaan erilainen, sillä se oli sijoitettu lukujärjestykseen yhdelle jaksolle. Käytännössä viikossa oli viisi 45 minuutin oppituntia. Toinen kenttäjakso kesti sitä vastoin koko lukuvuoden, koska se ”räätälöitiin” koulun liikuntakursseista tätä tanssikurssia varten. Samat soveltavat liikuntakurssit järjestettiin myös niille, jotka halusivat harjoitella muita liikuntalajeja. Koulun taloudellinen panostus oli se, että kahdelle opettajalle annettiin pidettäväksi samat kurssit. Toisissa painottui urheilu ja toisissa tanssi.

Vaikka molempien kenttävaiheiden päätanssimuoto oli jazztanssi, niin ensimmäiselle jaksolle ei kuulunut esiintymisiä eikä kilpailuja lainkaan. Ensimmäisen kenttäjakson oppitunnit oli myös sijoitettu lukujärjestykseen, eikä niiden ajankohtia voinut vaihtaa. Toisen kenttäjakson harjoituspäivistä ja -ajoista me saatoimme neuvotella keskenämme, kunhan vain vaadittu kahden lukiokurssin tuntimäärätavoite toteutui. Rajasin lisensiaatintutkimukseni koskemaan ainoastaan toisen kenttävaiheen aineistoja: oppilaiden päiväkirjoja, esseitä sekä omaa työpäiväkirjaani.

Tiedostan sen, että ensimmäiselle kenttävaiheelle osallistuneen yhdeksän oppilaan kokemukset olisivat voineet rikastuttaa tätä aineistoa. Mielenkiintoista olisi ollut tarkastella niiden kolmen tytön päiväkirjoja, jotka eivät valinneet tätä kurssia. He ovat osallistuneet toki koulun muille tanssikursseille. Oliko tämä kurssi kestoltaan liian pitkä vai oliko sunnuntai huono harjoituspäivä? Monet muutkin nuoren elämään liittyvät seikat ovat voineet vaikuttaa kiinnostuksen kohteisiin. Päiväkirjat ja esseet ovat kuitenkin tallessa puhtaaksikirjoitettuina, ja voin käyttää niitä tarvittaessa myöhemmin. Videoaineiston käyttöä en näe tällaisessa tanssikokeusviitekehetyksessä tarkoituksenmukaisena, joten ne saavat jäädä arvokkaaksi muistoksi ensimmäisen kenttävaiheen tanssikurssista.

Itse koin pitkäkestoisen kurssin valinnat positiivisina, sillä minulla oli runsaasti aikaa opiskella aiheittani sivuavia tutkimuksia ja teorioita. Uskon, että tutkimukseni analyysi ja raportti syntyivät nyt monipuolisemmalta tieteelliseltä pohjalta, kuin olisi tapahtunut heti syksyn 2002 kenttävaiheen jälkeen. Tänä aikana oma ammattitaito tutkijana on karttunut ja olen saanut syvyyttä tulkintaani. Lisäksi monipuolinen eri tieteenalojen opiskelu on auttanut minua ymmärtämään teorioiden taustoja, yhteyksiä ja eroja.

7.5 Toisen kenttävaiheen jälkeen

Huomattava edistysaskel tapahtui kevään 2004 aikana itse koulun tanssiopetuksessa. Lukion uusien opetussuunnitelmien tiimoilta pidettiin seminaari koulun profiloitumisesta. Kaksi tanssijaa kävi puhumassa seminaarissa myös tanssin merkittävydestä. Opettajakunta vakuuttui tanssin tärkeydestä ja esitti koululautakunnalle sen hyväksymistä koulukohtaiseksi soveltavaksi oppineeksi. Kauhavan lukiossa voi opiskella tanssia nykyään 3 kurssin sijasta 8 kurssia (liite 4). Tanssin opetusta jatkaa lukiossa tanssinopettaja Minja Rantala yhdessä musiikinopettajan kanssa. Lukion tanssikurssit ovat myös muiden Seinäjoen koulutusverkkoon kuuluvien oppilaitosten opiskelijoiden valittavissa. Jatkan itse tanssin opettamista yläasteella tanssin valinnaisainekursseilla

Tutkimusprosessin loputtua keväällä 2004 hajaannuimme kesälomille. Seuraavava syksynä osa tytöistä ei enää osallistunut tanssikursseille abivuoden takia. Näistä tanssimisen lopettaneista tytöistä neljä toimi vielä alaluokkaikästen tanssijoiden ohjaajina. He eivät hylänneet tanssia kokonaan.

Toisen kenttävaiheen jazztanssikurssin tytöistä 18 osallistui kevään 2005 Street- ja showtanssin SM-kisoihin Tampereella. Seitsemän tytön ryhmä kilpaili myös pienryhmien muodostelmashowtanssissa. Toimin itse tämän pienryhmän ohjaajana. Koreografiaa Kanan lento työstimme yhdessä. Muodostelmashowtanssiin osallistui myös ryhmä, joka harjoitteli paikkakunnalle juuri muuttaneen tanssinopettaja Minja Rantalan johdolla. Osa tytöistä kilpaili vielä yksilösarjoissakin.

9 TULKITTUJA KOKEMUKSIA KOULUN TANSSIKURSSILTA

Oppilaat kirjoittivat päiväkirjoissaan ja esseissään tanssikurssikokemuksistaan eri tavoilla. Jotkut yksilöt olivat hyvin lyhytsanaisia ja kirjoittivat kokemuksistaan vain muutamilla lauseilla. Toiset kirjoittivat pitkiä tekstejä eritellessään omia kokemuksiaan. Oli mielenkiintoista huomata, miten hyvin jotkut osasivat ilmaista tuntemuksiaan. Osalla oli myös aikaa ja mielenkiintoa pohtia kokemuksiaan syvällisestikin.

Tutkijan näkökulmasta pidin hyvin tärkeänä sitä, että ainoastaan muutamassa päiväkirjassa oli pitäydytty vain parin lauseen päiväkirjamerkinnöissä. Sain ilokseni huomata, että $\frac{3}{4}$ kurssin osallistujista piti kiinni sopimuksestamme kirjoittaa päiväkirjaa säännöllisesti. Esseiden merkitys tutkimusaineistona korostui, sillä niissä oppilaat kirjoittivat kokemuksistaan monipuolisesti ja osasivat eritellä niitä mielestäni hyvin. Käsittelin päiväkirjoja ja esseitä kuitenkin samantarvoisina aineistoina. Tämä oli luonnollinen ratkaisu siinäkin mielessä, että myös esheet oli kirjoitettu päiväkirjoihin päiväkirjatekstien lomaan.

Pohdiskelin erilaisten kirjoittamisen tapojen syitä. Toisilla kirjoittaminen sujuu helpommin kuin toisilla. Diltheyn ja Deweyn mukaan kokemusten sanallistaminen voi olla toisinaan ongelmallista, jos ei mahdotontakin (Oesch 2002, 295–296; Pikkarainen 2004, 199–200).

Kokemusten sanallistamisen vaikeus voidaan tulkita myös fenomenologisesti. Mennyt kokemushorisontti värityy nykyisyydellä, ja aikaisemmista kokemuksista muistetaan vain osa, sillä jotkut kokemukset ovat olleet väläyksenomaisia ja ohikiitäviä. Merleau-Pontyn mukaan kokemuksen erittelemine on vaikeaa, jos toimimme osaavana habituaalisena kehona. Ymmärtääkseni kokemuksen erittelemine tarkoittaa silloin kehon objektivointia. Joudumme kokemuksemme ulkopuolelle ja katselemme sitä ulkoapäin. (vrt. Merleau-Ponty 2002/1962)

Brandtin mukaan olemme kokemuksellisesti eläviä ruumiita, mutta kielessä ja puheessa meillä on keho ja ruumis (Silvennoinen 2004, 49). Kieli ja puhe ovat siten ruumiin ja kehon välissä. Ymmärrän tämän tarkoittavan sitä, että kokemuksen sanallistaminen tulee vaikeaksi.

Kokemusta ei voi sellaisenaan tavoittaa, koska kieli tekee kokemuksesta erilaisen. Ricoeurin (2000, 50–51) mukaan jonkinlaisen kokemuksen tavoittaminen on kielellisesti kuitenkin mahdollista.

Sanallistaminen ja yleensä käsitteellistäminen tuo mukanaan aina myös kulttuurin, koska sosiaalista merkistöä käytetään kokemuksen sanallistamisessa. Kokemuksesta tulee kulttuurista vasta kielen kautta (Tuohimaa 2002, 359–360). Kieli mahdollistaa kokemuksesta keskustelun ja kirjoittamisen. Kokemus on jokaiselle ainutlaatuinen, mutta jo kokemuksen miettiminen edellyttää välinettä, kieltä. Bahtinin mukaan jokainen sana on vieras, sillä se sisältää paljon muilta omaksuttuja merkityksiä (Waldenfels 2004, 162).

Kokemus muuttuu sanallistamisen ja kirjoittamisen kautta. Varto (1996, 56) toteaa kaikenlaisen notaation, myös kirjainten, tekävän kokemuksesta yksinkertaisen ja peitetyn. Tämä tutkimus olisi kuitenkin jäänyt tässä muodossaan tekemättä ilman oppilaiden päiväkirjoja ja esseitä sekä niissä olevia kokemuksen sanallisia ilmauksia. Kokemusten käsitteellinen kieli, tekstit, olivat tutkimusaineistoni.

Käsitteellistämisen erot voivat ilmetä myös siinä, että itse kokemus merkitsi eri asioita eri kirjoittajille (kts. Kotkavirta 2002). Joillekin se oli jotakin, joka karttuu ajan myötä. Se oli siis eräänlaista elämänkokemusta. Toisille se saattoi olla jokin tärkeä ja merkittävä elämys. Itse koin vaikeaksi analysoida ilmaisuja, kuten *Rovaniemen kisareissu oli kiva kokemus*. Tulkin-tani mukaan kirjoittaja ajatteli kokemuksensa positiivissävyyisenä. Toisaalta en voinut olla täysin vakuuttunut tulkinnastani, sillä käsitykseni mukaan nuorten kielessä ilmaisulla *ihan kiva* on melko neutraali sävy. Minun oli kuitenkin pakko ottaa analysoitiini jokin systemaattinen linja, joten tein päätöksen ja tulkitsin tällaiset ilmaukset positiivisiksi.

Tässä liseniaatintutkimuksessa kokemus tarkoittaa kokemusta, joka on aina yksilöllistä ja johon vaikuttavat aikaisemmat kokemukset ja odotukset. Kokemus on aina yhden perspektiivin kuvaus tapahtumista tai tilanteesta. Kokemuskuvauksia ei voi pitää perinteisen tieteenkäsityksen mukaisena tietona, mutta fenomenologis-hermeneuttisessa mielessä ne ovat

arvokkaita, merkityksiä sisältäviä ja ainutlaatuisia tarinoita kurssinaikaisista tapahtumista. Silkelän (2001, 19) mukaan merkitysten muotoutuminen on päättymätön prosessi, sillä kokemuksen merkitystä voi lähestyä, mutta sitä ei pysty tavoittamaan.

Tämä laadullinen tutkimus ei tuottanut objektiivisia tuloksia vaan tulkintoja, jotka olivat kertomuksen muodossa olevia tulkintoja ruumiillisista kokemuksista ja niiden merkityksistä. Saarnivaaran (2002b) mukaan kertomuksen avulla tapahtumakuvauksista tulee tiivistettyjä tarinoita, jotka vievät lukijan kokemuksen äärelle.

Päiväkirjalainaukset näkyvät tekstissä kursivoituna. Oppilaiden lainauksia en erotellut, koska halusin kunnioittaa oppilaan pyyntöä: *Yksi pieni pyyntö mulla ois, että jos teet sen yhteenvedon esseistä niin ja jos haluat ottaa jotain mun esseestä, niin et mainitsisi, että se on mun esseestä, vaan että yhdessä esseessä luki, kiitos.* Tästä johtuen kirjoitin oppilailta lainaamani päiväkirjamerkinnot siten, että lukija ei voi tietää kenen lainauksesta on kyse. Omat päiväkirjamerkinnoti pyrin tuomaan selvästi esille.

9.1 Ruumiillisista kokemuksista ja niiden merkityksistä

9.1.1 Minun ruumiini tanssii

Tässä kappaleessa tarkastelen niitä tanssikokemuksia, joiden tulkitsen olevan dualistisia ´minulla on keho´-kokemuksia. Osittain nämä dualistiset kokemukset liittyivät tekniikan opetteluvaiheeseen (vrt. Klemola 2004). Useat oppilaat kirjoittivat piruettiharjoittelusta. Se oli helposti määriteltävä liike, jonka osia myös aloittelijan oli helppo yksilöidä. Oppilaat kirjoittivat keskittyvänsä käsien asentoon, ylösvetoon ja kiintopisteen hakemiseen. Kaikki nämä yksilöidyt tekniikkaosiot olivat osoituksena siitä, että osaamista ei ollut vielä tavoitettu. Silloin kun osasi, liikeosien yksilöiminen ei ollut enää tärkeää. Silloin pystyi keskittymään siihen, miltä liike tuntuu.

Oppilaat ilmaisivat näitä kokemuksia ilmaisuilla, jotka voi kiteyttää lauseeseen: 'olen oppinut hallitsemaan kehoani'. Ymmärtääkseni ilmaisu tarkoittaa kehon hallitsemista ulkoapäin. Eräällä tavalla minä hallitsi fyysistä ruumista. *Voi kun mä muistaisin pitää kädet ojentuneena, ettei oo kyynärpäät vinksallaan.* Tämä muistutus itselle oli hyvä esimerkki niistä ilmaisuista, joissa omasta ruumiista tehtiin objekti. Ilmaisut *tietyt koordinaatiojututkin ovat pinttyneet aivoihin tai liikkeet eivät mene kaaliin* kuvaavat mielestäni hyvin psykologiasta tuttua dualistista ajatusta siitä, että taidot ovat muistijälkinä aivoissamme. Samanlainen dualistinen vaihe matkalla osaamiseen on luettavissa seuraavasta lainauksesta: *Se osa, mitä me harjoiteltiin aivan viimeiseksi, ei ole muistissa hyvin. Liikkeet ovat aivan hyvin päässä, mutta niiden toteuttaminen on hankalampi juttu.* Myös seuraavan jazztanssin määritelmän tulkitsen ilmentävän 'minulla on keho'-kokemusta: *Mielestäni jazztanssi on oman ruumiin tiedostamista ja hallitsemista erilaisissa asennoissa.* Näen määritelmän pitävän sisällään tiedostamisen tavan, joka tapahtuu psyykkisen tietoisuuden kautta ja etenee päämääränään ruumiin hallitseminen ulkoapäin.

Kehon hallitseminen ilmeni myös vartalo-sanankäytöstä: *tanssiessa oppii myös hallitsemaan vartalooaan.* Ainakin minun käsitteistöissäni vartalo tarkoittaa ruumiin pintaa. Puhutaanhan vartalonympäryksestä juuri siinä yhteydessä, kun mittaaminen kohdistuu kehon ulkorajojen laajuuteen.

Kehonhallinta-käsitteen käyttö voi myös johtua kielellisestä ympäristöstämme, joka on historian kuluessa väritynyt dualistisilla käsitteillä. (Kts Peuhu 2004, 87) Monet psykologiasta tutut käsitteet ja ilmiöt kuuluvat arjen kielenkäyttöömme. Mielestäni seuraava esiintymistilannetta kuvaava lause on sellainen: *Kun astelin lavalle kirkkaiden valojen eteen, adrenaliini virtasi.* Kulttuuri muokkaa kieltämme, emmekä pidä tällaista ilmaisu vääränä, vaikka emme todellisuudessa tunne adrenaliinin virtausta. Se on vain opittu ilmaisu stressireaktioiden yhteydestä. Ympäröivän kulttuurin vaikutus näkyy normaalissa arkielämässä mutta myös koulun oppitunneilla. Tanssitunneilla käytämme tanssin diskurssia, jonka käsitteet ovat muodostuneet juuri mielen ja ruumiin erottelusta, johon perustuu esimerkiksi tietojen ja taitojen erottaminen.

Opettajana käytin melko perinteistä ”tanssikieltä”. Joskus puhuin kehon osaamisesta tai ymmärtämisestä, mutta en korostanut sitä. Monet tanssinopettajat korostavat mielikuvien käyttöä (esim. Salosaari 2001). Itse olen opetuksessani luopunut niistä. Ainoa mielikuva, jota käytin, on *makaronit pois*, joka tarkoitti käsien ojentamista. Perustelen mielikuvista luopumista sillä, että se on pyrkimykseni päästä kauemmaksi dualismista. Jos otan käsittelyyn makaronin, niin sana voi tarkoittaa eri ihmisille erilaista makaronia. On olemassa suorita pennemakaronejakin. Vielä painavampi syy mielikuvien poisjättämiseen oli se, että etten pystynyt perustelemaan mielikuvan siirtymistä ruumiiseen. Jos käyttäisin mielikuvia, jatkaisin edelleen dualistista ajattelutapaa. Perusten näkemystäni seuraavalla esimerkillä, joka ei ole kritiikki kyseistä harjoitusta kohtaan sinänsä. Se ei vain sovellu minulle. Monilla nykytanssitunneilla käytetään meritähti-mielikuvaa, jonka tarkoituksena olisi helpottaa liikkeen tekemistä. Minulle käy päinvastoin, sillä alan ajatella liikkeitäni liian yksityiskohtaisesti ja samalla objektivoin kehoni.

Tällaiset oman ruumiin `minulla on keho` -kokemukset voivat olla myös palkitsevia. Kokemukset on helppo paikallistaa, ja ne aiheuttavat tuntemuksen, jonka muuttumista on helppo tarkkailla. Seuraavan lainauksen avulla haluan muistuttaa, ettei dualistinen kokemus ole arvoasteikossa alempi kuin fenomenologinen kokonaisvaltainen kokemus. Se on vain erilainen. *Lihasharjoitukset ovat tosi hyviä. Kun tuntee sen piston esim. mahassa, niin tuntee, kuinka lihakset kehittyvät ja se on hauskaa.*

9.1.2 Minä tanssin

Tämä olemisen tapa kuvaa Merleau-Pontyn (2002/2962) kuvaamaa elävää ruumiillisuutta. Kehoa ei hajoteta osiin, vaan se suuntautuu ympäristöönsä kokonaisuutena. Kokonaisvaltaiseen kokemukseen liittyivät tanssijoiden tuntemukset, joissa väsymys, nälkä tai vaikeat elämäntilanteet vaikuttivat koko olemiseen. Keskittymiskyky heikentyi ja tuntui, ettei mikään onnistu. Edelleen nämä vaikuttivat harjoitteluhalukkuuteen.

Teksteistä oli erotettavissa ilmaisuja, joista paljastui Plüggen (Laine & Kuhmonen 1995) 'huonon olon' -kokemuksia. Eräs tyttö kertoi revähtäneestä reidestään ja pelostaan, miten se vaikuttaisi kilpailusuoritukseen. *Flunssani sanoi heti painavan sanan, kun vasta lämmiteltiin. Ei todellakaan paras ajankohta sairastaa! Hieman pelotti ennen esitystä, että kestääkö kuntoni. Reisikin oli täysin jumissa. Vaivoista huolimatta räväytin tanssin energialla.* Plüggen mukaan kiputila saa ihmisen objektivoimaan kehoaan, ja hän tulkitsee sen negatiiviseksi kokemukseksi. Kipu väritti koko tanssia, ainakin tässä kyseisessä tapauksessa. Plessner (Laine & Kuhmonen 1995) näkee asian toisin. Hänen mielestään kyky objektivoida itsensä on positiivinen koko elävään ruumiillisuuteemme liittyvä asia. Tässä suhteessa myös aikaisempi 'pisto mahassa' -kokemus saa uuden ulottuvuuden. Plessnerin fenomenologiassa myös se voitaisiin tulkita 'minä olen keho' -kokemukseksi.

Minä tanssin -kokemuksiin liittyi tyttöjen päiväkirjoissa ilmaisuja musiikin vaikutuksista. Musiikki oli joillekin inspiroiva lähde, joka sai tanssimaan. Tanssiminen oli monille myös keino ilmaista itseään. Ilmaisua on mahdollista vasta sitten, kun ei tarvitse enää keskittyä liikkeen yksityiskohtiin. Ilmaisua syntyy osaamisesta. Oppilaat kuvasivat kehittymistään sanomalla, että *oli helpompi unohtaa kaikki muu ja keskittyä olennaiseen, tanssiin.* Heidän mukaansa *tanssi tulee ihan itsestään*, jos on riittävästi harjoitellut. Tanssiminen sai monissa aikaa positiivisia kokemuksia hyvänolon tunteina.

9.1.3 Kohtaamisia

Kohtaamista voidaan pitää fenomenologian perusulottuvuutena. Se voi siis olla kokijasubjektin ja maailmassa olevan objektin kohtaamista, joka todentuu havaitsemisen hetkellä. Se voi olla myös kohtaamista minän ja sinän välillä. Kohtaamisia tapahtui tällä kurssilla harjoitustunneilla, esitys- ja kilpailutilanteissa, katsomoissa, pukuhuoneissa ja kilpailumatkoilla. Tanssisalikin on yhtä aikaa näyttämö ja katsomo. Näyttämöllä esiintyvä tanssija asettaa itsensä alttiiksi katseille ja toimii samalla katsojan roolissa tarkkaillessaan yleisöä ja muita tanssijoita. Näin tanssija toimii elävänä kehona, joka suuntautuu ympäröivään maailmaan näkevänä ja nähtynä (kts. Merleau-Ponty 2002/1962).

Lähestyin kohtaamista ensin katseen avulla. Klemola (1998, 57–60) erottelee katseen avulla kolme erilaista tanssijan olemistapaa. Tanssija katsoo itse muita tanssijoita, tai hän katsoo itseään objektivoiden seuraamalla omaa liikkumistaan peilistä. Häntä katsotaan, ja hän tunnistaa olevansa muiden katseen kohteena. Katsesuhde on vuorovaikutteista, sillä katsomalla toisen tanssimista me näemme jotain myös itsestämme (Wennström 1998, 116).

Katsojana ja palautteenantajana

Toteutin myös työtavoissani katsomista ja katseen kohteena olemista. Esimerkiksi tanssiesityksen liikkeitä hiottaessa toinen parista tanssi ja toinen katsoi. Erityisesti kilpailuesityksiä harjoiteltaessa useampi katsoja mahdollisti erilaisten suoristusten havaitsemisen ja ohjelman hiomisen. Samalla tanssijat saivat ansaitun lepo hetken, jonka aikana oli mahdollisuus palautua. Oppilaat kokivat tämän työtavan pääosin hyödyllisenä, sillä heidän mielestään työtapa auttoi kehittämään heidän omaa tekniikkaansa. Toisten katsominen aikaansai ilon kokemuksia ohjelman edistymisestä: *Sarja on selvästi kehittynyt, vaikka liikkeet näyttävät vielä erilaisilta*. Oppilaiden mielestä valmiin ohjelman katsominen oli palkkio siitä, mitä harjoittelulla voi saada aikaan. Häyrynen (2003, 99) toteaa, että nähdyksi tuleminen on tanssin harrastajalle palkitsevaa.

Tällaiseen työtapaan liittyy myös tietyt riskinsä. Olemme ihmisinä erilaisia ja koemme katsomisen eri tavoin, mikä johtuu omista tanssikokemuksistamme. Klemolan (1998, 58) mukaan katsojan kokemus riippuu hänen kokemushorisonttinsa avoimuudesta ja herkkyydestä. Parviaisen (2002, 345) mukaan katsojan kokemus on kuitenkin aina erilainen kuin tanssivan subjektin. Tulkitsen asian niin, että näemme toisen ruumiin pintana emmekä voi tavoittaa toisen kokemusta täysin. Tällöin oppilaan arvio perustuu hänen omiin tanssikokemuksiinsa, jotka edelleen vaikuttavat siihen, mitä hän pystyy havaitsemaan. Taitava tanssija katsojan roolissa kykenee eläytymään liikkeeseen ja pystyy katseellaan löytämään ne liikeradat, jotka vaativat vielä harjoitusta (Parviainen 2002, 341).

Tämä tausta saattaa oppilaat eriarvoiseen asemaan. Jos parina on kaksi vähemmän tanssinutta, saattaa käydä niin, ettei kumpikaan huomaa toistensa virheellisiä liikeratoja. Parityö ei ole silloinkaan hedelmällistä, jos parina on eritasoinen tanssija. Heikompi ei ehkä havaitse virheitä taitavammasta suorituksesta, ja parempi tanssija saattaa havaita niitä useita. Palautekeskustelussa tämä voi tuntua heikommasta tanssijasta jopa epämiellyttävältä, ja taitavampi tanssija voi kokea turhautumista, kun ei saa toivomaansa palautetta. Paras parityötilanne on silloin, jos parina on kaksi taitavaa tanssijaa, jotka osaavat edistää toistensa osaamista.

Tähän työtapaan liittyi myös muutakin vuorovaikutuksellisuutta kuin katsottavana ja katsojana olemista. Palautetta annettiin sanoin. Opettajan rooliini kuului luonnollisesti palautteenanto. Sanon yleensä mielipiteeni suoraan niin normaalissa elämässä kuin oppitunnillakin. Näin tein tälläkin kurssilla. Oppilaat olisivat toivoneet enemmän palautetta, vaikka tiedostivatkin, että ryhmä oli suurikokoinen. *Palautetta toivois myös aina enemmän, mutta ymmärrettävästi se on hankalaa.* He toivoivat enemmän erityisesti positiivista palautetta. Myös Hämäläisen (2003, 130–131) tutkimuksessa valmennettavat odottivat valmentajan olevan vaativa mutta myös kannustava. Erittäin tärkeänä valmennettavat pitivät molemminpuolisen palautteen antamisen mahdollisuutta.

Tutkimusprosessin kokemusten ja tyttöjen päiväkirjatekstien avulla ymmärsin, että minun tulee kehittää tätä osa-aluetta lisää ja pyrkiä antamaan enemmän positiivista palautetta. Ehkä en osannut riittävän selvästi pukea sanoiksi sitä, kuinka iloitsin oppilaiden osaamisen kehittymisestä. Keskityin enemmän korjaaviin ohjeisiin ja unohdin, miten tärkeää kannustava palaute on.

Sanallinen palaute voi tuntua oppilaasta myös epämiellyttävältä. Eräs oppilas ilmaisi mielipahansa siitä, ettei ollut varma, oliko toisen tanssijan palaute annettu hyvässä ja kehittävässä mielessä vai loukkauksena. Toinen oppilas kertoi nykyään käyttävänsä melko neutraalia palautetta aikaisemman negatiivisen palautekokemuksen vuoksi. Tällaiset tilanteet pitäisi osata opettajana ennakoida ja muistaa, että palaute pitää antaa positiivisessa hengessä ja korostaa tavoitteena olevan osaamisen parantamisen. Osa oppilaista painotti keskinäisen kannustuksen merkitystä.

Kolmas ongelma liittyy itse kokemuksen, esimerkiksi katsojan kokemuksen, sanallistamiseen. Kokemus on aina autenttinen, mutta se tarvitsee käsitteellistämistä (Laine 2001, 28). Mitä tapahtuu silloin, kun oppilaalla ei ole vielä kieltä? Tarkoitin tällä sitä, että palautteenanto on kokemattomalle tanssijalle vaikeampaa myös kielellisesti. Hänellä ei ole vielä välineitä pukea näkemäänsä sanoiksi. Opettaja voi kuitenkin auttaa tätä prosessia painottamalla joitakin yksityiskohtia, joihin katsoja voi kiinnittää huomiota.

Oppilaat saivat nähdä monia esityksiä Nuori Kulttuuri -tapahtumissa ja Street- ja showtanssin SM-kilpailuissa. He saivat nähdä muiden tanssiesityksiä myös koulun tanssinäytöksissä. Eri yksilöt kokivat eri esitykset hyväksi, mutta pitivät positiivisena mahdollisuutena nähdä eri-ikäisten ja eritasoisten tanssijoiden esityksiä.

Katson itseäni

Yksilö voi objektivoida ruumiinsa itsensä katsottavaksi, mikä tapahtuu tanssitunnilla enimmäkseen peilin välityksellä. Käytin tunneillani työtapaa, jossa vaihtelimme harjoituspaikkoja. Näin oppilailla oli tasapuoliset mahdollisuudet tarkkailla liikkumistaan peilistä. Jotkut oppilaista pitivät peilejä hyvänä apuvälineenä varsinkin silloin, kun tarkisteltiin liikkeitä. Peilien käyttö ei tuntien aikana ollut mitenkään korostunut ja kevätkaudella käytimme niitä erittäin vähän. Perustelin tätä oppilaillekin, että näin oman liikkeen kokemus syventyisi.

Oppilaat näkivät itseään tanssimassa myös videon välityksellä. Eräs oppilas kirjoitti kokemuksestaan ennen Töysän Nuori Kulttuuri -katselmusta. Hänen mielestään katsominen oli tuntunut kauhealta, koska ei ollut mielestään osannut tanssia, mikä erottui selvästi. Tämä tuli ilmi myös esiintymistilanteessa, jossa esitys näkyi samalla isolta screeniltä. Se teki tanssijat tietoiseksi siitä, että pienimmätkin yksityiskohdat näkyivät yleisölle. Toiset ilmaisivat tilanteen kuitenkin sanoilla: *Oli tosi siisti!* Ymmärrän lainauksen tarkoittavan positiivista ja ainutlaatuista kokemusta, sillä nuorten kielenkäytössä sanalla 'siisti' on positiivinen merkitys.

Klemola (1998, 59) analysoi tanssijan kokemusta, jossa katsotaan itseä peilistä. Tanssija paljastaa objektiivisen kehonsa, ruumiin pinnan. Peili ei pysty välittämään koetun kehon

kokemusta. Eräällä tavalla subjektiivinen ja objektiivinen kokemus kuitenkin yhdistyvät. Klemola toteaa, että kokemukset vuorottelevat, sillä emme voi olla samalla kertaa sekä katsojan että katsottavan asemassa. Fenomenologian näkökulmasta itsen näkemiseen liittyy vielä vierauden elementti. Keho tuntuu subjektiivisena kokemuksena tutulta, mutta oman kehon objektivoinnin vuoksi kokemus muuttuu ja tuntuu vieraalta.

Parviainen (2002, 347) kritisoi voimakkaasti peilien käyttöä sanomalla, että peilit edistävät narsistisen ruumiillisuuden kehittymistä. Näen tällaisiksi narsistisen ruumiillisuuden edustajiksi Oinaan (2001) muokatun ruumiin ja Frankin (1995) peilaavan ruumiin, jotka vertailevat itseään muihin ja hakevat muiden hyväksyntää muokkaamalla ruumistaan. Välipakka (2003, 28) näkee tilanteen positiivisemmin ja toteaa, että peili auttaa tanssijaa kohti oikeampaa tanssitekniikkaa. Peili voi Välipakan mukaan toimia tiedon välittämisen välineenä, joka kertoo jopa sen, miten liikkeet tulee kokea. Peili voi olla tanssijan mielissä myös esitystilanteessa, jolloin hän mielikuvissaan tanssii peilille.

Itse en nähnyt peilien käyttöä Parviaisen tapaan negatiivisesti enkä niin vahvan positiivisesti kuten Välipakka. Minulle peilit olivat apuvälineen asemassa eräänlaisena palautteenantajana. Pidin oman tanssimisensa katsomista myös avartavana kokemuksena. Siinä oppi kokemaan itsensä eri tavoin, eli näkee vain pinnan. Vaarana on kuitenkin kehittyä esineellistetyksi ruumiiksi (Oinas 2001). Tässä suuntauksessa ihminen mielletään passiiviseksi, jolloin ympäristöllä on vapaat kädet muovata sitä. En kuitenkaan näe omaa opettajuuttani siinä valossa, että tavoitteenani olisi ollut oppilaiden esineellistäminen. Tarkoituksenani ei ollut muokata oppilaita johonkin tiettyyn tanssijan muotiin. Eivätkä oppilaat olleet passiivisia vaan aktiivisia, koska he esittivät kysymyksiä ja vaativat perusteluita. Tavoite oli enemmänkin puhtaiden liikeratojen tavoittaminen ja erilaisen kokemuksen saavuttaminen.

Flat back onnistuu paremmin ja siihen pääsee helpommin ilman, että näkee itsensä peilistä. Sen tietää olevan oikeassa kohdassa. Tämä lainaus tukee näkemystäni siitä, ettei peilien käyttäminen opetuksen apuvälineenä luo siihen välttämättä riippuvuutta, jos peilien käyttämisestä ei korosteta. Välipakka (2003, 28–30) kertoi kokemuksistaan tanssiteoksen harjoittelemisesta silmät kiinni pitäen. Hänen mukaansa tanssija voi silloin unohtaa yleisön katseen arvi-

oivan luonteen ja keskittyä omaan kehollisuuteensa. Silloin sai mahdollisuuden tutkiskella liikekokemuksiaan ilman näköaistin tuottamia havaintoja. Tällainen tanssi on mielestäni syvällisempää oman kehon objektivointia, koska objektivointi ulottuu muiden aistien hallitessa ruumiin pintaa syvemmälle. Kuitenkin tietoisuus yleisön katseista säilyy.

Katseiden kohtaaminen

Oppilaat kirjoittivat kokemuksistaan katseiden kohtaamisista. He totesivat, että yleisön ilmeiden näkeminen esityksen aikana vaikuttaa kokemukseen. Klemola (1998, 59) toteaa, että voimakkaimmin tanssija kokee yleisön katseen juuri ennen ja jälkeen esityksen. Ennen esitystä tanssija arvioi yleisön laatua. Yleisön laadun arvioiminen perustui tämän kurssin tanssijoilla enemmänkin tietoon, ei niinkään katsekontaktiin yleisön kanssa ennen esitystä.

Merkitystä oli Klemolan näkemyksen vastaisesti myös esityksenaikaisilla katsekontakteilla. Näin tulkitsin oppilaiden päiväkirjamerkintöjä. Jotkut totesivat esimerkiksi yleisön synkkien ilmeiden vaikuttavan esitykseen negatiivisesti. Toisten mielestä *tylsä yleisö* oli epämiellyttävää, mutta se ei vaikuttanut omaan tanssimiseen. Katseiden kohtaaminen muiden tanssijoiden kanssa oli merkityksellistä:

Lavalla olo on mukavaa, varsinkin, kun saa katsekontaktin johonkin ryhmässä, niin tuntuu mahtavalta tai jotenkin tietää, että muillakin on hauskaa.

Tulkitsen tuon tietämisen tapahtuneen yksilöiden välillä ja olevan buberilaista katseiden dialogiaa minän ja sinän välillä. Esityksen aikainen katsekontakti voi myös vaikuttaa tanssimiseen negatiivisesti, esimerkiksi rytmin sekoittamalla. Näin kuvasi kokemustaan eräs oppilas, joka oli kohdannut tutun katseen yleisön joukossa ja mennyt hämilleen.

Katsekontakti voidaan nähdä myös pelottavana. Näin tulkitsen tanssijaa, joka kirjoitti: *Aargh. Katse on sellainen, jota en vielä (tulen kyllä saamaan) ole saanut suunnattua lattiasta yleisöön.* Hän ilmaisi katsekontaktin yleisön kanssa tavoitteen tulevaisissa esiintymisissä. Näen asian niin, että katseessa voi paljastua mahdollinen epävarmuus. Se oli tietoisuutta siitä,

että katsojat näkevät muutakin kuin vain ruumiin pinnan. Lattiaan katsomalla tanssija suojelee itseään ja pitää kokemuksestaan jotain itsellään. Monnin (2004, 161) mukaan tanssija asettaa ruumiin alttiiksi objektiivoville ja arvioiville katseille, mitä hän pitää lähes uhkarohkeana tekona.

Esitysten jälkeen yleisön hymyjen näkeminen oli oppilaiden mielestä palkitsevaa. Myös aplodien kuulemista pidettiin tärkeänä. Siksi olisikin mielestäni tärkeää, että tanssijoiden kontakti yleisöön mahdollistettaisiin. Nykyinen näyttämötekniikka estää tämän, koska kirkkaat valot suunnataan tanssijoihin, eivätkä he näe mitään. Mielestäni kokemuksesta jää silloin saavuttamatta jotain.

Oppilaat pitivät merkityksellisinä myös katseiden kohtaamista kilpailutuomareiden kanssa. Mielestäni tällaiset kokemukset ovat ainutlaatuisia ja mieleenpainuvia monesta syystä. Ensimmäiseksi siksi, että perinteisesti tanssijan suhde tuomareihin on eräänlainen valtasuhde. Tanssija on arvioivan katseen kohteena. Tuomarilla on valtaa antaa palaute tanssista. Esittäminen vaatii tanssijalta jo paljon uskallusta. Tuomarin valta on asiantuntijavaltaa ja myös järjestelmän antamaa valtaa asettaa tanssiesitykset tiettyyn järjestykseen. Tilanteeseen liittyy myös eräänlainen hetkellisyys siinä mielessä, että juuri tämä tietty tanssi, nämä tuomarit, tämä esiintymistila ja yleisö ovat yhdessä nykyisyyden hetkessä. Juuri tällaista hetkeä ei voi tavoittaa uudelleen. Esiintyminen on ainutlaatuinen tilanne monin tavoin.

*Tuomarit tuntuivat jo esityksen aikana tykkäävän, kun niin jammaillivat. Se toi hyvän fiiliksen./
Kun tultiin tanssissa sieltä takaa eteen, ne tuomarit oli siinä ja hymyili. Ja kun katsojat alkoivat taputtaa sen laulun tahtiin, ja me tanssittiin siinä, niin se tuntu aivan sairaan hienolta!*

Dialogiset hetket syntyvät kokemukseni mukaan suunnittelematta. Ne voivat olla ohimeneviä hetkiä oppitunnilla, esiintymis- tai kilpailutilanteessa, mutta silti ne muistaa kauan jälkeensä. Dialogisissa hetkissä on jotain erityistä. Se voi olla sanatonta yhteenkuuluvaisuudentunnetta, yhteistä ymmärrystä liikkeen tai katseen välityksellä. Se voi olla myös verbaalisen kommunikaation kautta syntynyttä yhteistä ymmärrystä asiasta.

Kilpailu ja esitystilanteiden jälkeen tanssija reflektoi kokemustaan. Hänellä on oma kokemus omasta onnistumisestaan, ja samalla hän näkee toisten katseista ja ilmeistä, miten muut hänen tanssinsa kokivat (Klemola 1998, 59). Oma tulkintani oli, että suurin osa tytöistä osasi analysoida ryhmän suoritusta eri esityksissä varsin realistisesti. Jotkut olivat mielestäni turhankin kriittisiä itselleen. He olivat pettyneitä suoritukseensa, vaikka mielestäni esitykset menivät hyvin ja ryhmän taitojen mukaisesti. Tällainen epävarmuus oman suorituksen onnistumisesta tuli esiin esitysten jälkeen. Oman opettajafilosofiani mukaan pitäisi aina muistaa esityksen kokonaisuus eikä takertua pieniin virheisiin, sillä jo esityksen harjoittelu ja itse esiintyminen ovat arvokkaita kokemuksia ja muistoja. Opettajan näkökulmasta jo esitysohjelman aikaansaaminen oli tavoitteen täyttymys ja onnistunut esiintyminen oli ylimääräinen palkinto.

Ruumis katseiden kohteina

Ja aluksi tuntui, että kaikki kattoo, jos ei osaa, muttei kattonu. Näin kuvasi kokemustaan eräs oppilas, joka tunsu epävarmuutta osaamisestaan ja pelkoa siitä, että toiset huomaavat sen katseillaan. Tämän sai aikaan kokemuksen toisten tuijottamisesta, vaikka näin ei todellisuudessa tapahtunutkaan. Harjoitteluympäristössä toisen liikkujan intensiivinen tuijottaminen koetaan epämiellyttävänä. Niin tapahtui myös Kinnusen (2001, 65) tutkimuksessa, vaikka kuntosaliharjoittelun tavoitteet suhteessa ruumiillisuuteen olivat erilaiset kuin tanssissa.

Useimmille esiintymisen kautta tuleva mahdollisuus olla toisten tanssijoiden, yleisön, tuomareiden ja myös opettajan katseiden kohteena oli merkityksellistä. Yleisön edessä tanssiminen on tietoisista katseiden kohteina olemista (Välipakka 2003, 28). Kilpailuesitysten jälkeen tytöt tulivatkin heti kysymään minulta: *Miltä se näytti?* tai *Tehtiinkö me mokia?* Yritin aina vastata rehellisesti kertomalla sekä onnistuneet että epäonnistuneet asiat.

Oppilaat kokivat läheisten katseet ja läheisiltä saadun palautteen arvokkaana. Mielenkiintoista oli se, että moni kirjoitti siitä, mitä äiti oli esityksistä sanonut. He kokivat merkityksellisenä sen, jos *äitikin tykkäsi* esityksestä. Nähdyksi tulemisen tarve on voimakas jo pikkulapsilla, ja siksi he huutavat usein: Katso, äiti (Julkunen 2004, 29)!

Analysoin tuota äidin katseen merkityksellisyyttä fenomenologisen maailmassaolemisen näkökulmasta. (vrt Merleau-Ponty 2002/1962) Äidin katseen tekee merkitykselliseksi se, että äiti on useimmille lapsille ensimmäinen ”toinen”, jonka maailmassa kohtaa. Äidin kohtaamiseen liittyy kehollisuus, jonka perusta on sikiöajalta. Äidin katse on myös hyväksyvä ja lempeä. Äidin katse ja palaute on merkityksellistä vielä lukioikäisellekin.

Luonnollisesti opettajan ruumis on katseiden kohteena ja tanssia opettavan opettajan erityisesti. Normaalissa luokkatilassa opettaja voi piiloutua opettajanpöydän taakse ja hänellä on mahdollisuus liikkua luokassa oppilaiden pysyessä paikallaan. Tanssitunnilla oppilaat näkevät opettajan ruumiin kokonaisuudessaan. He näkevät opettajan usein myös peilin kautta.

Opettaessani jouduin keskittymään ruumiiseeni objektivoimalla sen. Jouduin miettimään liikkeen näyttösuuntaa. Usein kysyinkin oppilailta, haluavatko he näytön tapahtuvan kasvot vai selkä heihin päin. Esimerkiksi askelsarjoja opeteltaessa he toivoivat, että näyttäisin liikkeen selkä heihin päin, mikä mahdollisti ”seuraa johtajaa” -menetelmän käyttämisen. Uutta liikettä tai liikesarjaa näyttäessäni pyrin mahdollisimman selkeään keholliseen ilmaisuun. Tällöin toivoin oppilaidenkin olevan tarkkaavaisia ja kohdistavansa katseet liikkuvaan ruumiiseeni. Oppilaat ilmaisivat pitävänsä liikkeitteni näyttöä ja opettamistani selkeänä. Koin heidän kommenttinsa positiivisena palautteena itselleni.

Liikkeiden näyttö oli kuitenkin kaksinkertaista objektivointia. Jouduin itse miettimään liikkeiden ykstyiskohtia, koska halusin demonstroida liikkeen mahdollisimman selkeästi. Myös oppilaiden katseet objektivoivat ruumiini. Omasta näkökulmasta katsottuna kyseessä ei voinut olla luonnollinen, habituaalinen kehokokemus. Tähän objektivointiin perustan tulkin-tani siitä, miksi niin usein liikesuoritusta näyttäessä tulee tehneeksi monenlaisia virheitä. Tällöin joutuu keskittymään liikaa osaamaansa liikkeeseen. Kehon habituaalinen olemus särkyä, koska joutuu miettimään yksityiskohtia. Lisäksi ruumis on useiden katseparien kohteena. Estola ja Elbaz-Luwitz (2003, 703–704) toteavat, että opettaja tiedostaa olevansa oppilaiden katseiden kohteena jo sillä hetkellä, kun hän astuu oppilaiden näköpiiriin.

Olin tutkijana yllättynyt siitä, miten vähän oppilaat kirjoittivat minusta opettajana. Omilta kouluajoilta muistan tilanteita, kuinka tarkkavaisesti kiinnitin huomiota opettajan vaatteisiin ja maneereihin. Siksi olinkin yllättynyt, ettei tällaisia mainintoja löytynyt heidän päiväkirjoistaan. Omien kokemuksieni perusteella olen vakuuttunut siitä, että oppilaat tekivät persoonaani liittyviä huomioita. Myös Estola ja Elbaz-Luwitz (2003) päätyivät tutkimuksissaan siihen tulokseen, että opettajan kehosta välittyy merkityksiä ja että keho on sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen konstruktio. Ulkopuolinen tutkija olisi todennäköisesti tavoittanut enemmän oppilaiden tekemiä persoonaani ja ruumiillisuuteni liittyviä huomioita.

Laine (1997, 108–112) näkee opettajan virallisen roolin neutraalina ja sukupuolettomana. Silti opettaja elää vitseissä ja lisäniminä oppilaiden keskusteluissa. Oppilaiden kommentit painotettiin opettamiseeni eivätkä lainkaan ruumiilliseen persoonaani. Opettamiseeni liittyvät arviot olivat myös ensimmäisen kurssiesseen tehtävänannossa. Silti vain puolet ryhmästä kommentoi opettamistani. Taustalla voi olla koulun valtahierakia ja pelko siitä, ettei uskalla sanoa opettajan persoonaan kohdistuvia huomautuksia. Vai onko opettajan ruumiillisuus edelleen kulttuurinen tabu, josta ei voi esittää äänen lausuttuja kommentteja? Viittaan Laineen tutkimukseen ja oppilaiden päiväkirjoihin sanomalla, että opettajalla on virallinen ammatillinen intymiteettisuoja, mutta oppilaiden omassa kulttuurissa opettajan persoonasta tulee värittyä.

Oma ammatillisen intymiteetin raja rikkoontui oppilaiden kirjoituksissa silloin, kun oppilaat olivat pettyneitä tai tyytymättömiä minuun opettajana. Seuraava oppilaan päiväkirjasta poimittu lainaus on rehellinen ja minun opettajan persoonaani arvioiva. *Joskus hän saattaa kyllä olla huonolla tuulella, niin kuin meistä jokainen. Hän voi "rangaista" meitä siitä, mutta se on hyvin harvinaista.* Kun luin tämän pätkän ensimmäisen kerran syyslomaesseeistä syksyllä 2003, pohdin tuon lainauksen merkitystä. Palasin tähän kommenttiin myös palaute-esseessäni toteamalla, että *huonolla tuulella ollessani pidän ilmeisesti rankempia tunteja, siis ikäänkuin koston tanssijoille.* Keskustelimme asiasta vielä yhdessä. Mielestäni oppilaat olivat oikeassa, sillä pidin rankempia harjoituksia huonolla tuulella ollessani. En tiedostanut sitä aikaisemmin, mutta nyt osaan kiinnittää siihen huomiota.

Pukuhuone-elämää

Pukuhuone oli myös kohtaamispaikka. Se oli tuttu ja turvallinen pukuhuone ennen ja jälkeen harjoitustunnin. Siellä vaihdettiin päivän kuulumisia, kerrottiin kokemuksista ja puhuttiin ”niitä näitä”. Yleensä pukuhuoneessa käytettiin vakiintuneita paikkoja. Se loi turvallisuutta, koska siellä pystyi olemaan ystäviensä lähellä. Itse en huomannut tyttöjen käyttäytymisessä mitään sellaista, mikä olisi viitannut Kososen (1998, 98–99) ilmaisuun pukuhuoneen pelottavasta paljastumisilmapiiristä. Itse ymmärrän pukuhuoneen olevan tanssijoille välitila, jossa piipahdetaan vain hetkiseksi vaihtamaan kiireesti tanssiasusteet päälle. Keho on tanssitunnilla niin ohuiden vaatekerrosten peittämä, ettei riisuuntumista pidetä epämukavana vaan luonnollisena. Tunnin jälkeen pukuhuoneessa viihdyttiin yleensä kauemmin.

Sama pukuhuone saattoi tuntua myös vieraalta silloin, kun se toimi tanssinäytöksen pukeutumistilana. Pukuhuone oli tupaten täynnä eri-ikäisiä tanssijoita, ja pukuhuoneen ilmapiirissä oli *säpinää*. Oppilaat kertoivat, että oli mielenkiintoista katsoa pienten tanssijoiden valmistautumista ja jännittämistä. Myös Anttilan (2003, 214) tutkimuksessa alakouluikäiset oppilaat olivat täynnä energiaa ja odottivat innostuneena hiusten ja kasvojen laittamista. Ennen tanssinäytöstä pukuhuoneessa oli tanssijoiden mielestä *samanlaista sekamelskaa kuin yleensäkin*.

Takana huonosti nukuttu yö, juttu sen mukaista, kikatikakati. Ennakkofilis loistava.

Pukuhuone oli pieni ja tunnelma tietysti tiivis. Varsinainen jännitys alkaa aina meikkaillessa ja hiusten laitossa, niin myös täällä. Se pieni jännitys on oikein hyvä, se tuo terävyyttä.

Kun kilpailu- tai esiintymispaikalla astuu ryhmälle varattuun pukuhuoneeseen, astuu ei-tiedetyn alueelle. Ennakolta ei pysty valmistautumaan siihen näkymään, mikä avautuu, kun pukuhuoneen oven aukaisee.

Perille päästyämme saimme kokea melkoisen yllätyksen. Siellä oli varattu kauhavalaisille ja jollekin muulle ryhmälle yksi pieni pukuhuone.

Tanssijat kuitenkin totesivat sopeutuvansa tilanteeseen melko nopeasti. *Kyllä sopu sijaa antaa.* Melko pian kaikki löysivät oman paikkansa ja hiusten laittaminen ja meikkaaminen saattoi alkaa. Erityisesti WC oli aina ahkerassa käytössä ennen esityksiä. Vuoroaan joutui yleensä odottamaan jonottamalla. Äänekäs pukuhuoneilmapiiri oli täynnä jännitystä ja epätoivoa oman esiintymisvuoron odottamisesta. Yleensä tanssiryhmän jäsenet vielä muistuttelivat toinen toisilleen tarkkavaisuudesta esityksen kriittisissä kohdissa. Ryhmäni pukuhuonetraditioihin kuuluivat vielä antamani ”onnenpotkut”. Samalla toivottelin tytöille *täysillä esittämistä menisyteen tai saveen*, koska mielestäni esiintyjän paras lahja katsojalle on tanssin ilon välittäminen.

Kun ryhmä joutui jakamaan pukuhuoneen jonkin vieraan tanssiryhmän kanssa, yhteisoleminen ei aina sujunut mutkattomasti. Lausuttiin ”vahingossa” ivallisia kommentteja toisesta ryhmästä. Eräs tyttö kertoi tilanteesta Vaasan Nuori Kulttuuri -katselmuksessa: *Yhteisistä säännöistä ei kuitenkaan tienneet eräät muiden ryhmien henkilöt pukuhuoneissa, jotka pitivät suurin piirtein koko paikan itsellään, kun pitivät itseään muita parempina eivätkä olleet juurikaan halukkaita tekemään muille tilaa, vaikka kyllä kaikki näkivät, miten ahdasta oli. Tuollaiset kyllä unohtaa nopeasti, kun huomaa ne monet muut positiiviset ihmiset, jotka haluavat yrittää yhteisen hyvän vuoksi.* Kertoja pitikin tärkeänä, että pukuhuoneissa kaikkien pitäisi olla samanarvoisia ja oikeutettuja olemaan siellä. Hän peräänkuulutti yhteisten sääntöjen tärkeyttä.

Pukuhuonetta voidaan pitää samanarvoisena epävirallisena tilana kuin koulun käytävää. Se on eräänlainen siirtymätila, jossa voi kokea vapauden rajoitukset ja mahdollisuudet (Kosonen 1998, 99). Pukuhuoneen mikrokulttuurissa on monia valtarakenteita. Pukuhuonesääntöjä ei valvo kukaan, ja siellä voi toimia vapaammin. Tarkoitin tällä sitä, että oppilaat ovat yleensä pukuhuoneessa keskenään ja salin ja pukuhuoneen välinen ovi on suljettuna vaatteiden vaihtamisen ajan. Opettaja valmistele jo tuntiaan salissa eikä voi samanaikaisesti valvoa pukuhuonekäytäntöjä. Eräs oppilas totesikin: *Kuulin ja huomasin harjoituksissa (+niitä ennen ja jälkeen) sellaisia asioita, joita sinä et huomannut, eikä kukaan niistä kertonutkaan.*

Itse näen pukuhuoneen oppilaiden omana tilana, jossa on mahdollisuus keskustella opettajan sitä kuulematta. Tämän kurssin aikana kuljin oppilaiden pukuhuoneen kautta aina tanssitunnille menessäni ja sieltä poistuessani ja toisinaan myös kertoakseni tärkeistä asioista oppilaille. Oppilaiden on mielestäni tärkeää oppia tulemaan toimeen keskenään ilman, että opettaja valvoo jokaista liikkahdusta.

9.2 Osaamista metsästävässä

Osaamisen kokemuksen saavuttaminen on tietenkin kouluopetuksen yksi päämääristä. Tällä tanssikurssilla koetin saavuttaa tämän tavoitteen eriyttämällä tehtäviä varsinaisilla harjoitustunneilla, koska ryhmä oli tanssikokemuksiltaan niin heterogeeninen. Esitys- ja kilpailuohjelmien suhteen eriyttäminen jäi vähäiseksi. Pyrin tekemään ohjelmien perustan sellaisiksi, että ne kehittäisivät osaamista uusilla alueilla, minkä myös oppilaat olivat tiedostaneet.

Mielestäni molemmat ohjelmat (Dance 4 U ja Kärpässiäen alla) olivat osittain vaativiakin, joten taidot kehittyivät myös niissä. En pelannut varman päälle ja tehnyt helppoa pohjakooreografiaa ohjelmiin. Tässä yhteydessä on syytä palauttaa mieliin myös käsitykseni osaamisen kokonaisvaltaisuudesta. Mielestäni se on ruumiillista olemista, jossa ei voi erottaa toisistaan tietoja ja taitoja.

Oppilaiden kirjoituksissa ilmaisut oppimisesta näkyivät useimmin taito-sanaan liittyvinä, mutta joskus oppilaat mainitsivat myös tiedot. Näkemykseni mukaan tähän on syynä suomalaisen koulukulttuuriin vakiutunut käsitys tietojen ja taitojen erottamisesta, joka näkyy valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissakin. Omassa puheessani käytin taito-tieto-erottelua, vaikka puhuin osaamisestakin. Esimerkiksi tämän tanssikurssin esitteessä (liite 1) keväällä 2003 määrittelin yhdeksi kurssin tavoitteeksi tanssitaitojen ja -tietojen kehittymisen. Osaamis-sanankäyttö on osa tieteellistä näkemystäni kokonaisvaltaisesta ruumiillisuudesta.

Osaamiskokemukset vaihtelivat suuresti. Näin niiden kuitenkin tukevan fenomenologista ruumiskäsitystä. Ymmärrykseni mukaan ruumiillinen kokemus on aina ainutkertainen ja sen merkitykset vaihtelevat. Myös Laine (2000, 65) toteaa, että osaamiskokemus on aina

persoonallinen. Hän toteaa sen olevan eräänlaista vapautumista, jossa voitetaan osaamattomuus. Toisinaan kokemuksen kautta voi syntyä uusi käsitys. Osaamiskokemusten erilaisuuden taustalla vaikuttavana tekijänä oli myös tanssikurssilaisten heterogeenisyys. Osa oli ensimmäisellä tanssikurssillaan, kun taas toiset olivat olleet jo yläluokilla tanssin valinnaisainekursseilla ja harrastivat tanssia myös vapaa-aikanaan.

Osaamattomuutta oppilaat kuvasivat ilmaisuilla: *turhautunut olo, menee järki, oon ihan pihalla ja ärsyttää*. Joku kuvasi tilannetta siten, että osaamattomuuden aiheuttama epämielittävä tunne vaikutti jopa harjoittelumotivaatiota laskevasti. Tulkitsin näiden ilmaisujen kuvastavan hyvin Plüggen 'huonon olon' -käsitettä (Laine & Kuhmonen 1995, 58–59). Ruumiillinen oleminen tuntui epämukavalta eikä keho ollut yhtä osaamisen kanssa. Myös muiden asioiden ajattelu ja haaveilu saattoi vaikuttaa osaamattomuuteen. *Olin tänään vähän poissaoleva, joten liikkeet eivät oikein sujuneet kunnolla*.

Osaamattomuutta ilmeni myös silloin, kun harjoituskertoja oli jäänyt väliin esimerkiksi sairastumisen tai lomamatkan vuoksi. Wennström (1998, 69) toteaa edeltävän harjoituskokemuksen menetyksen aiheuttavan ahdistusta, joka puolestaan vaikeuttaa entisestään nykyistä harjoittelua. *En osaa joitain liikkeitä, koska en ole ollut harjoituksissa, kun niitä on harjoiteltu*. Tulkitsen, että tässä kommentissa on myös piilomerkitys. Poissaolo nähdään eräänlaiseksi hyväksyttäväksi syyksi olla ottamatta selvää, mitä harjoituksissa on tehty. Useimmiten oppilaat kysyivät muilta ryhmäläisiltä tai minulta ”tukiopetusta”, jos olivat olleet poissa harjoituksista. Asioista selvää ottaminen kuvastaa mielestäni sitoutumista ja vastuullisuutta. *En ollut kahteen viimeiseen kertaan, kun ohjelman sarja oli aloitettu. Olin aivan pihalla, mutta onneksi kaverini pitää minulle yksityisopetusta*.

Kuvaisin osaamattomuuden kokemusta dualistisella ilmauksella 'minulla on keho'. Klemola (2004, 110) tulkitsee asian sanomalla, että taidon alkuvaiheessa osaamiskokemus on vielä dualistinen. Se voidaan tulkita myös rajalla olemisena, joka aiheuttaa kokijassa ahdistusta (Saarnivaara 2002, 4). Tätä kuvasi oppilaan ilmaus, jossa osaamattomuus lisäsi tuskaa. Osaamattomuus onkin rajalla olemista, mutta suunta on tulevaisuuteen, osaamiseen.

SM-kisoissa aina masentuu jotenkin, kun kaikki muut on niin tosi hyviä. Kyllä mä ymmärrän että jotkin on ammattilaisia, mutta silti. Alkaa kyllä itsellä kauhea into, että mä haluan oppia noin hyväksi joskus.

Oppilaat eivät kuitenkaan nähneet osaamattomuutta lopullisena tilana, vaikka se koettiin epämurkavana. He näkivät olevansa matkalla kohti osaamista. Tämä tuli esiin ilmauksissa *kyllä tämä vielä iloksi muuttuu*. Monet harjoittelivat tanssiliikkeitä kotona vapaa-ajallaan. Jotkut tulkittivat osaamattomuuttaan siten, että määrittelivät itsensä hitaiksi oppijoiksi. He myös toimivat ryhmässä ja harjoittelivat pienemmissä kokoonpanoissa epäselviksi jääneitä liikkeitä tai liikesarjoja. Esimerkiksi cheerleadertyylisessä ryhmätehtävässä, jossa yksi jäsen heitetään korkealle ilmaan, oli kauan epävarmuutta. Monet jännittivät juuri sitä kohtaa kilpailuissakin. Joissakin ryhmissä epävarmuus väheni, kun ryhmän keskinäinen kannustus lisääntyi. Eräs oppilas kirjoittikin kannustuksen lisänneen itseluottamusta.

Oppilaideni kokemukset antoivat myös tukea fenomenologiselle ruumiskäsitykselleni. Esimerkiksi esitys- ja kilpailuohjelmien harjoittelussa on aina vaihe, jossa ohjelmaan otetaan mukaan liikkumiset kuviosta toiseen. Suurin osa koki tilanteen sekavana ja epämurkavana. Tämä lainaus on esimerkkinä niistä.

Kivan tuntuista kuvioita laitettiin. Yks liikkuminen oli kyl aivan mahdoton. Kaikilla näyttää olevan kivasti innostusta ja halua oppia. Musiikki on nopee...mut sehän vaan valmistaa meitä sinne SM-kisoihin. Mukavat harkat vaik lähti järki itteni ja muiden misteihin...tai oikeestaan muistikatkoksiin. En muista koska pitää olla missä!

Tulkitsen ilmiön niin, että ohjelman aikana avautui useita uusia kokemushorisontteja, koska liikkumisen intentio oli muuttunut. Eräällä tavalla myös havainnon tausta muuttui, koska muidenkin liikkumisessa tapahtui muutoksia. Tämä aiheutti kokijassaan luonnollisesti epämurkavuutta. Sama horisonttien laajentuminen ilmenee myös siinä vaiheessa, kun liikesarjaa aletaan harjoitella musiikin mukaan. Kehon on pakko sopeutua uuteen aikahorisonttiin.

Oppilaat kokivat sen vaikeana varsinkin silloin, kun musiikki oli nopeatempoisempaa kuin laskemalla annettu tempo.

Haluan oppia koko ajan enemmän ja enemmän. Mun on vaan tosi vaikee muistaa seuraava liike. Mun pitäis oppia sisäistämään koko paketti samalla kertaa ja lopettaa se ”muilta mallia katsominen”.

Tulkitsin asian niin, että oppilas koki muilta mallin katsomisen olevan epämukavaa. Mielestäni se aiheutti olemisen tavan `minulla on keho`. Se, että hän itse koki kokonaispaketin osaamisen tavoitteenaan, ilmensi mielestäni halua olla olemassa `minä olen keho`. Tämä tekstipätkä oli esimerkki ainutlaatuisesta oivalluksesta. En nimittäin puhunut tanssitunneilla näkemyksestäni fenomenologisesta kehollisuudesta. Mainitsin kerran ohimennen, mitä fenomenologinen kehollisuus on. Tunneilla puhuin tanssitaidoista ja -tiedoista hyvin perinteisellä tavalla, joka perustuu viime kädessä dualismiin. Tämä teksti osoittaa mielestäni sen, että fenomenologinen kehollisuus on todellista eikä vain filosofian kirjoissa pohdiskeltua teoriaa.

Eräällä tavalla tämä asettaa tarkastelun alle myös opettamisen. Pitäisikö meidän tanssia opettavien ottaa opetusohjelmaan tällaiset kokonaisvaltaiset menetelmät myös tanssitekniikan opettamiseen? Lähdetäisiin liikkeelle kokonaisuudesta ja tehtäisiin sarja ensin musiikin mukaan sen sijaan, että opeteltaisiin liikesarja palasiin pilkottuna. Tällöin oppilas voisi saada tuntemuksen siitä, miltä kokonainen liike tuntuu. Toisaalta tämä tuo myös tarkasteltavaksi opettajan vastuun turvallisten liikeratojen käyttämisestä ja epäterveellisten korjaamisesta.

Osaamiskokemusta oppilaat kuvasivat ilmauksilla *tanssi sujuu jo paremmin tai tuntuu jo paljon helpommalta*. Osaaminen sai olon *hyvälle tuulelle*. He kertoivat osaamisen näkyvän tarkempina ja puhtaampina liikkeinä. He kokivat myös tasapainonsa kehittyneen. Harjoittelun vaikutuksen positiivisuus näkyi heidän mielestään osaamisena siinä, että *tanssi tulee ihan itsestään*. Joku oppilas kiteytti tanssikurssin hyödyn kahdella sanalla, jotka olivat *varmuus* ja *kehonhallinta*. Osaaminen näkyi ilon tunteena ja siinä, että aika tuntui menevän nopeasti.

Myös Niemisen (1996, 165) tutkimuksessa tanssijoiden henkilökohtainen onnistuminen ja sen seuraukset olivat yhteydessä havaittuihin positiivisiin kokemuksiin.

Osaamisella oli myös kääntöpuolensa, jotka tulkitseen siten, että osaavaa kehoa on vaikea objektivoida. Eräs oppilas totesikin, että liikkeiden liika miettiminen saa aikaan virheitä. (vrt. Merleau-Ponty)

9.3 Erityisen kokemuksen jäljillä

9.3.1 'Jotenkin se tunne ennen ja jälkeen esiintymisen tuntuu hauskalta'

Erityisiksi kokemuksiksi oppilaat nimesivät esiintymiset sekä kilpailutilanteet ja -matkat. Välipakka (2003, 33) toteaa tanssin olevan läsnä hetkessä, joka on jaettavissa ja havaittavissa. Tulkitseen nämä kolme erityistä kokemusta yhdessä, koska näen niiden erityisyyden syntyvän samasta syystä. Sekä esiintymiseen että kilpailuihin sisältyy monia ainutkertaisia kokemuksia.

Ennen esiintymistä ja kilpailusuoritusta esiintyjä kokee uudenlaisen kokemushorisontin avautumisen. Itse asiassa oppilaani ilmaisivat kokevansa jännityksen tuntemuksia jo päiviä aikaisemmin. Ilmaus oli: *jänskättää*. Jännittäminen on valmistautumista tulevaan. Oppilaat se sai pohtimaan tulevaa osaamistaan, ryhmän yhteistyötä, mahdollisia epäonnistumisia ja muiden esityksiä. Myös Häyrysen (2003, 99) tutkimuksessa tanssijat kokivat esiintymisen jännittävänä, mutta samalla kiehtovana.

Kun aamulla tulin valmistelemaan salia ja muita juttuja, ei vielä tuntunut suuremmin miltään. Vasta siinä vaiheessa, kun ihmisiä alkoi virrata katsomoon, jännitys kolkutteli mahan pohjaa. Kun ennen näytöksen alkamista huomasimme, että näytös oli yleisömenestys, jännitys kasvoi. Kun kävelimme ensimmäiseen esitykseen ajattelin: ilta, jota olimme valmisteelleet viikkoja, oli nyt alkamassa.

Itse esiintymistilanteessa, joita sekä näytösesitykset ja kilpailut olivat, keho reagoi voimakkaasti. *Kun astelin lavalle kirkkaiden valojen eteen, adrenaliini virtasi, yritin hymyillä ja tehdä parhaani.* Oppilaat kertoivat esityksen alussa kuulevansa sydämensä hakkaamisen ja tiedostavansa jalkojensa tärinän. Joku kertoi tunteneensa jopa paniikkia esityksen alussa. Silti he kokivat hetken ennen esityksen alkua niin hienona, että se voidaan tulkita lähes palkkioksi tehdystä työstä. Tietenkin jännitys laukesi, kun esitys pääsi vauhtiin: *Nautin esiintymisestä, eikä jännitys enää vaivannut lavalla liikkeessa. Sitten vain tanssi niin täysillä kuin osasi.* Tanssin lopussa tuli *loppuinnostus*, kuten oppilaat kirjoittivat.

Esityksen loputtua osa olisi halunnut esiintyä uudelleen ja tehdä kaiken paremmin. Osa jäi analysoimaan omaa ja ryhmän tanssia ja murehtimaan epäonnistumisia. Toiset näkivät tilanteen positiivisena ja totesivat esiintymisen ja tanssin olevan *huippua*. Esiintyessä oli oppilaiden mukaan mahdollisuus nauttia tanssimisesta ja yleisön ihailusta. *Kun yleisö antoi aplodeja, tuntui mahtavalta. Sain tutuilta jälkeempään positiivista palautetta näytöksestä, tuli tunne, että vaiva oli ehdottomasti sen arvoinen. Ilta oli varmasti yksi elämäni ikimuistoisimmista.* Joillekin esityksestä jäi haikaa olo, jota ilmentää mielestäni hyvin seuraava lainaus: *Toisaalta on myös tylsää, että kuukausien harjoitustulos esitetään. Esitys kestää noin 4 minuuttia ja that's it. Näytöksen jälkeen on sellainen olo, että tässäkö se nyt olikin.*

Uuden kokemushorisontin tuoma epävarmuus korostuu, jos esiintymistila poikkeaa totutusta. *Ensiksi kun näki lavan ja sen alueen oli vaan suu auki, mutta sitten ajatteli, että tanssitaan sillä alueella, mikä on annettu.* Tämän lainauksen toinen tulkinta liittyy esitysten, kilpailusuoritusten, näytösten ja kisamatkojen ainutlaatuisuuteen ja hetkellisyyteen. Sekin tekee näistä kokemuksista merkittäviä ja mainitsemisen arvoisia. Mielestäni tieto siitä, ettei juuri tätä kokemusta voi enää saavuttaa, on osa niiden merkittävyyttä.

Esiintymistilanne on täynnä kohtaamisia katsojien, toisten tanssijoiden ja kilpailuissa tuomareiden kanssa. Myös nämä tilanteet tekevät esiintymisestä erityisen kokemuksen. Katseiden kohtaaminen, rajan ylitys sinän ja minän välillä, on merkityksellistä. Eräällä tavalla kokemukset yhdistyvät, ja joskus katseiden välillä syntyy yhteinen ymmärrys. Se tapahtuu silloin sinän ja minän välillä. Tulkitsen ilmiön katseiden dialogiksi. Esiintyminen oli monelle tanssijalle

myös mahdollisuus näyttää osaamistaan. Monet kertoivatkin, että vanhemmillakin se oli hyvä tilaisuus nähdä, mitä osataan ja minkälaista toimintaa he rahoittavat mm. esiintymisasuja hankkimalla.

Myös liike voi saada aikaan yhteistä ymmärrystä. Näin tulkitsen tapahtuneen silloin, kun esiintymistilanteessa vaikea ryhmäheitto onnistui. *Huippuhetki oli se, kun saimme x:n lentämään heitosta.* Siinä yhteisellä kehollisuudella saatiin aikaan tasapainoinen ponnistusheitto-kiinniotto. Kaikkien piti toimia kokonaiskehollisesti, keskittyä yhteiseen liikkeeseen, jossa kaikkien osa oli yhtä tärkeä. Kutsun tätä kehojen yhteensulautuneeksi osaamiseksi.

Kehojen yhteensulautuneessa osaamisessa voidaan havaita myös kinesteettisen empatian kokemus, jossa keho saavuttaa ymmärryksen. En kuitenkaan näe tätä ymmärrystä Parviaisen (2002, 340) tapaan toisen kehon sisältä päin tapahtuvana ymmärryksenä. Tulkitsen sisältäpäin tapahtuvan ymmärryksen olevan ei-fenomenologista siinä suhteessa, että emme voi kokea toisen kokemusta samanlaisena. Kehojen yhteensulautunut osaaminen tapahtuu ohikiitävästi hetkessä. Seuraan Merleau-Pontya ja totean, että ymmärrys tapahtuu kehojen välillä, minien ja sinien välillä.

Yhteensulautunut osaaminen voidaan nähdä myös kommunikatiivisena ruumiillisuutena, jossa osaaminen rakentuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Siihen sisältyy oivallus siitä, että tämä hyppyheitto ei olisi ollut mahdollinen ilman kaikkien yksilöiden osaavaa panosta. Siihen sisältyy eettinen näkökohta minästä ja sinistä, sillä vuorovaikutuksen avulla kommunikatiivinen ruumiillisuus saavuttaa osaamisen. Tulkitsen kommunikoivan ruumiillisuuden Frankin tapaan kehittyvänä. Hyppyheiton harjoitteluun ja jopa esitystilanteisiin sisältyi aina epävarmuutta: *Oikeastaan suurin huoli oli se, miten heitto menee. Siitä ei voinut olla 100% varma, että se onnistuu.* Niitä erityisiä osaavan kommunikatiivisen ruumiillisuuden hetkiä hyppyheiton onnistumisessa oli vain muutamia. Ja siksi ne olivat niin erityisiä. (Frank 1991, 79; Frank 1995, 48–52.)

Kaikki edellä mainitut liittyvät fenomenologisessa ruumiillisessa kokemuksessa uuden kokemushorisontin avautumiseen. Uusi kokemushorisontti tuo ruumiillisuudellemme uuden

situaation. Kokonaiskehollinen havaitseminen tapahtuu nyt uudessa ympäristössä. Kokemus eletään aina uudelleen, vaikka kyseessä olisi saman tanssin uudelleen esittäminen (Ylönen 2004, 48). Esiintyjä tietää, että esityksellä on katsojia. Katsojien tanssillinen asiantuntijuus tai tuomarien valta-asema voi tuoda esiintymiseen lisäelementtejä. Tällöin esiintymisen ”tausta” saa uuden ominaispiirteen.

Tällä tanssikurssilla oppilaat kuvasivat tiedostaneensa katsomisen kohteena olemisen erityisesti Nuori Kulttuuri -katselmuksissa Töysässä ja Vaasassa sekä Street- ja showtanssin SM-kisoissa Rovaniemellä. Tuomarit, tapahtuman merkittävyys ja yleisön asiantuntemus toivat lisäelementit uuteen kokemushorisonttiin. Myös Kyösti Virrankosken syntymäpäiväjuhlassa esiintyminen jäi tyttöjen mieliin merkityksellisenä tapahtumana yleisön vaikutusvaltaisuuden ja muiden esiintyjien vuoksi.

Vautsi, kun olikin toisaalta hienoa mennä tanssimaan johonkin juhlaan. / Virrankosken synttäreillä esiintyminen oli ainutlaatuinen kokemus. / Olo tuntui mahtavalta, koska yleisössä oli paljon kuuluisia ja vaikutusvaltaisia ihmisiä. / Piti vain yrittää olla ajattelematta, että Arja Koriseva esiintyy meidän jälkeen ja että myös meidän pitää jäädä ihmisten mieliin, ei vain Arjan.

Toiset tanssijat koetaan erilaisina, koska heidän taustansa on uusi. Myös itse tanssilattia voi olla erilainen tai eri materiaalia kuin omassa harjoitussalissa. Tuttua esitystanssissa on ainoastaan musiikki ja ne ruumiillisen liikkumisen muodot, jotka ovat harjoitustilanteessa saavuttaneet kehollisen osaamisen. Uusi ympäristö vaatii tanssijalta osaamisen soveltamista. Esimerkiksi Rovaniemen kilpailuissa tanssimatot oli asetettu normaalista poikkeavalla tavalla etu-taka -suuntaisesti. Se vaikeutti ryhmän tanssimista siten, että kuvioiden tekeminen vaikeutui.

Tilannetta ei voi enää kuvata Klemolan (2004) sanoin luonnolliseksi asenteeksi. Tilanne oli mahdollisimman kaukana luonnollisesta. Astumalla uuteen kokemushorisonttiin esiintymistilanteessa tanssija astuu ei-tiedetyn alueelle. Kyseessä on eräänlainen kokemuksellinen välitila, jossa moni asia tuntuu oudolta. Vaikka harjoitussalissa tanssiminen on ollut osaavaa,

niin esiintymistilanteessa osaamisen epävarmuus tulee esiin juuri tämän uuden kokemushorisontin kautta. Anttila (2003, 177) toteaa, että lapsiryhmissä on aina joitakin yksilöitä, jotka eivät pidä esiintymisestä. Ajattelen niin, että myös nuoriso- ja aikuisryhmissä on eroja siinä, pitääkö esiintymisestä vai ei. Oppilaan on vaikea kokea esiintymistilanteita luonnollisina silloin, jos ei pidä esiintymisestä lainkaan.

Tämän tanssikurssin yksi parhaimmista saavutuksista opettajan näkökulmasta liittyy muuttuneisiin esiintymiskokemuksiin. Useat oppilaat mainitsivat alkaneensa pitää esiintymisestä, jota varmasti edesauttoivat useat esiintymistilanteet niin näytöksissä kuin kilpailuissakin.

Huippukokemuksina tulee mieleen kaikki esiintymiset. Se on outo juttu, koska en oo ennen tykänny oikeen esiintyä suurelle yleisölle tai edes pienelle. Jotenki se tunne, joka on ennen ja jälkeen esiintymisen tuntuu hauskalta.

Tämän tanssikurssin aikaisiin esiintymis- ja kilpailutilanteisiin sisältyi myös hieno mahdollisuus nähdä muiden tanssiesityksiä ja myös muiden taiteenalojen osaajia. Se antoi mahdollisuuden olla katsojan asemassa ja nauttia esteettisestä kokemuksesta. Deweyn mukaan esteettinen kokemus syntyy kokijan ja objektin yhdistyessä ja itse kokemusta voidaan pitää taideteoksena (Dewey 1963; Määttänen 2002, 192; Ahoniemi 2000, 10). Ymmärtääkseni Dewey tarkoitti tällä kuvataide- tai käsityöteoksen työstämisen aikaansaamaa kokemusta. Näen myös tanssimisen sellaisena esteettisenä kokemuksena, jossa kokijan ja havainnon kohteen on mahdollista kohdata.

Oppilaat kokivat esteettiset katsojakokemukset merkityksellisinä. He totesivat niiden saavan aikaan ideoita myös omien koreografioiden tekemiseen. Oppilaat mainitsivat jopa nimeltä mielestään hienoja esityksiä. Niistä saattoi päätellä, että eri esitykset saivat aikaan erilaisia kokemuksia eri yksilöissä. Toisille vaikutti eniten esityksen välittämä tunne. Joillekin taitava osaaminen oli merkityksellistä katsottavaa.

Kaikkein kivointa SM-kisoissa oli se tunnelma ja kun sai nähdä erilaisia, mahtavia tansseja. Nyt haluaisi tehdä kaikenlaisia tansseja ihan hivin vuoksi. Iski sellainen inspiskärpänen...hih.

Se oli myös jännää, kun olimme esiintymässä toisille tanssijoille ja sai oikeen esiintyä. Leveä hymy naamalla ja menoksi.

9.3.2 Piruetti merkityksellisenä liikkeenä

Piruetilla on tietty asema tanssissa. Monille mielikuva tanssista on kiteytynyt piruettiin, siihen taidokkaaseen pyörimiseen, joka on helppo katsojankin havaita. Päiväkirjoissaan oppilaat pohtivat piruetta liikkeenä. Miksi tanssijat mainitsivat piruetin teksteissään niin usein? Miksi se oli niin merkityksellinen yksittäinen kokemus heille? Piruetilla oli oma arkikäsite: *pirri*.

Aloitan tulkintani itse piruettiliikkeestä. Se on liike, jonka hallinta vaatii monenlaista osaamista: tasapainon hallintaa, katseen kohdistamista, vauhdinoton, pyörimisen ja hidastuksen ajoittamista vain muutamia tekijöitä mainitakseni. Tarkastelen piruetta seuraavaksi fenomenologian näkökulmasta. Piruetti tapahtuu tässä ja nyt, mutta tanssijan on kuitenkin täytynyt tehdä piruetta koskevia päätöksiä jo menneisyydessä esimerkiksi kierrosten määrän valinnassa. Piruetin tekniikassa on olennaista se, että pyörimisliikkeen aikana ei voi onnistuneesti muuttaa tehtävien kierrosten määrää. Sama ilmenee myös telinevoimistelun ja uimahyppyjen pyörivissä liikkeissä. Tanssija joutuu siis suuntautumaan tulevaisuuteen tehdessään päätöksiä tehtävien pyörimiskierrosten määrästä.

Piruetta kohtaan oli monilla tämänkin tanssikurssin oppilaalla tulevaisuuteen suuntautuvia toiveita. Yksitoista tanssijaa merkitsi kurssin alussa tavoitteekseen joko piruettien oppimisen tai piruettitekniikan parantamisen. Muita liikkeitä vatsaliharjoituksia lukuunottamatta ei ollut nimetty, vaan muut henkilökohtaiset tavoitteet olivat laajempia kokonaisuuksia. Moni palasi kurssin lopussa menneeseen ja analysoi piruettikokemuksiaan osaamisen näkökulmasta.

Tupla pyörii ja melkein triplakin / Piruetit sujuu paljon paremmin kuin ennen / Ennen kurssia osasin tehdä piruetin, mutta nyt kurssin jälkeen tuntuu, etten ole aikaisemmin osannutkaan tehdä piruetta.

Osaamisen kautta päästään seuraavaan piruetin merkitykselliseksi tekevään asiaan. Piruetti on haasteellinen ja samalla tekniikkaharjoittelua motivoiva liike. Osaamisen edistyminen on niin selvästi havaittavissa liikkeen helppoutena. Liike on arvokas siksikin, että sitä voidaan muunnella paljon ja vaikeutusmahdollisuuksia on useita. Kokemushorisontteja on mahdollista lisätä käyttämällä erilaisia piruettivariaatioita ja sijoittamalla piruetti liikesarjan osaksi. Liike ei vaadi paljon tilaa, ja monet oppilaat mainitsivat harjoittelleensa piruetteja myös kotona. Kannustin monia piruetin kotiharjoitteluun juuri henkilökohtaisten palautteiden yhteydessä.

Piruettiin sisältyy myös elementtejä lapsuuden leikeistä. Seuraan tässä Callois'n (1961, 23–25) ja Wennströmin (1998) näkemystä pyörimisestä. Wennström (1998, 25) ilmaisee pyörimisen synnyttävän aistimellis-ruumillista mielihyvää, ja kokemusta kuvataan usein haltioituneesti. Tanssiva nuori muistaa lapsena kokemansa keinuissa pyörimiset tai nurmikolla kierimiset habituaalisen kehomuistinsa kautta (vrt. Casey 1987). Ne ovat jääneet muiden kokemusten taustalle, mutta piruetin pyörimiskokemuksen kautta pyörimisen horisontti aktivoituu uudelleen. Piruetti palauttaa mieliin miellyttävän lapsuuden kokemuksen, mikä on tulkintani mukaan yksi piruettiharjoittelua motivoivista voimista. Sironen (1995, 135) kuvaa leikkimuisuuden siirtymistä Callois'n teorian kautta rajan ylittämisenä eli transgressiona.

Erityisesti kiintopisteen löytyminen auttoi tekemään pyörimisliikkeestä tasapainoisemman. Samalla piruetin tekniikassa todentui käytännössä katseen kohdistamisen merkityksellisyys. Mitä paremmin tanssija hallitsee ”spotin” ottamisen pyörimisten välillä, sitä osaavampi tanssija on. Tämä katseen kohdistaminen eroaa lapsuuden pyörimiskokemuksesta, jossa katse saa seurata liikkeen mukana. Taitoluistelijat toteuttavat tuota ”lapsuuden mallia” pirueteissaan. Tulkitsen juuri katseen kohdistamisen vaikeuden olevan seurausta siitä, että se on tanssijoille uusi elementti pyörimiseen. *Spottia yritin opetella. En tiedä, sen pitäis vain tulla luonnostaan.* Joillekin kiintopisteen ottaminen toi helpotusta, kuten ilmauksesta *pirrin uudesta pääjutskasta oli paljon apua* voi päätellä. Katseen kohdistamisen osaaminen vaatii harjoittelua, jolloin se ilmenee luonnollisena.

9.3.3 Vatsat kondikseen

Toinen aineistosta noussut yksittäinen liike oli vatsalihasliikkeet. Vatsaliharjoitteet ovat naistenlehtien kesto suosikkeja varsinkin heti joulun jälkeen ja keväisin. On tärkeää, että keskivartalo on kunnossa. Vatsan korostuneisuus näkyy myös niissä lukuisissa mainoksissa, joissa esitellään erilaisia vatsalihaksien kehittämiseen tarkoitettuja laitteita. Tällä tavoin on vaarassa, että yksilö ottaa passiivisen roolin ja alistuu kulttuurin luomille vaatimuksille. Seurauksena saattaa olla ruumiin esineellistäminen, ja syntyy peilaava ruumis (Frank 1995) tai muokattu ruumis (Oinas 2001). Se tarkoittaa mielestäni sitä, että ruumiin arvo määritellään sen ulkoisen pinnan kautta. Täydellinen ruumis ja täydelliset lihakset antavat mahdollisuuden olla täydellinen. Media tuottaa mielestäni tällaista ruumiskuvaa. Median vaikutuksen muistaessa tyttöjen päiväkirjojen vatsalihaskirjoitukset eivät tuntuneet ihmeellisiltä.

Vatsalihaksia teen kyllä kotonakin. Ei muuta kuin kesämakkarat kondikseen. Näin kirjoitti eräs tyttö tanssikurssin ensimmäisen harjoituskerran jälkeen. Oppilaat jopa esittivät toivomuksia siitä, että harjoittelisimme vatsalihasliikkeitä jokaisella harjoitustunnilla. Moni ilmoitti tekevänsä vatsalihaksia kotona. Oppilaat myös kommentoivat harjoituksissa tehtyjä vatsalihasliikkeitä. He olivat vaihtelevasti joko tyytyväisiä vatsaliharjoituksen tehokkuuteen tai he antoivat palautetta, että harjoitus oli liian *löysä*. Heidän mielestään vatsaliharjoituksen piti *tuntua* ollakseen tehokas.

Isolaatiot ottivat kunnolla vatsalihaksiin. En tiedä miksi? Selitin oppilaille liikkeen tekniikkaa lihastietouden avulla seuraavalla tunnilla, kun he kysyivät tätä samaa asiaa. Yritin ottaa muutenkin huomioon oppilaiden antamia palautteita ja esittämiä kysymyksiä. Teimme monipuolisesti eri lihasalueita vahvistavia harjoituksia. Pyrin käyttämään erilaisia lihastyötapoja, joiden kautta lihaksiston monipuolinen kehitys varmistuisi. Vatsalihasliikkeitä ennen tai niiden jälkeen teimme selkälihaksia vahvistavia harjoitteita. Me myös keskustelimme siitä, että koko keskivartalon asentoa ylläpitävä lihaksisto on tärkeä. Korostin lihastasapainon merkittävyyttä. Puhuimme myös syvien vatsalihasten tärkeydestä tanssijalle. Näin oppilaat saivat tietoa, jolla on käytännöllistä merkitystä, kun vatsalihaksia harjoituttaa kotona.

Fenomenologian näkökulmasta juuri vatsan merkityksellisyyttä ei voida pitää poikkeuksellisenä. Kun näemme toisen ihmisen, niin katsomme häntä edestäpäin. Tietenkin huomio kiinnittyy kasvoihin, mutta myös vartalon keskiöön navan seudulle.

9.3.4 Kiusallinen kiire

Tanssikurssin aikana tapahtui paljon. Normaalien tanssiharjoitusten lisäksi ryhmä tanssi kahdessa tanssinäytöksessä, kahdessa Nuori Kulttuuri (NK) -katselmuksessa, SM-kilpailuissa ja kävi esiintymässä suurilla syntymäpäiväjuhlilla. Jo syksyllä tiesimme osallistuvamme NK:n aluekarsintaan ja Street- ja showtanssin SM-kilpailuihin. Valtakunnallinen NK-katselmukseen osallistuminen oli yllätys, mutta sen mahdollisti ryhmän onnistunut tanssi aluetapahtumassa. Syntymäpäiväjuhlien esiintymiskutsun vastaanottamisesta keskustelimme, mutta tanssijat halusivat ottaa kutsun vastaan, koska kokivat suurelle yleisölle esiintymisen olevan kunnia-asian ja kasvattavan samalla esiintymiskokemusta. Osa ryhmän jäsenistä kuului kahteen leirikouluryhmään, joista toinen matkasi Belgiaan ja toinen Espanjaan. Nämä leirikoulut aiheuttivat harjoittelutauot juuri tärkeissä ohjelmien viimeistelyvaiheissa.

Oma osuuteni kiireen syntymiseen oli ratkaisuni kahden eri kilpailutanssin harjoittelemisesta. Se vaati paljon lisäharjoittelua, vaikka SM-kilpailutanssi sisälsi monia samoja liikeosioita kuin Nuori Kulttuuri -katselmusten Dance 4 U -tanssi. Monista päiväkirjoista kävi ilmi, että tämä kahden ohjelman ratkaisu oli epäonnistunut. Perustelin ratkaisuani sillä, että monille saman ohjelman hiominen koko kevätkauden olisi ollut liian turhauttavaa. Useat oppilaat kirjoittivat juuri liikkeiden ja kuvioden tarkistelemisen olleen *tylsää*. Jos olisin kuunnellut oppilaita paremmin ja olisin osannut käyttää tehokkaammin toimintatutkimuksellista yhteisreflektiota, tilanne olisi voinut olla toinen. Olisimme voineet tehdä päätöksen ja keskeyttää uuden ohjelman harjoittelu. Sama Dance 4 U -ohjema olisi kyllä sopinut molempiin kilpailuihin. Oppilaiden ja erityisesti oman päämäärätietoisuuteni takia tämä vaihtoehto ei tullut edes mieleeni prosessin aikana. Tämä tapaus kuitenkin opetti minua, että suunnitelmiakin voi tarvittaessa muuttaa, eikä sitä tarvitse tulkita luovuttamiseksi vaan tilanteen ymmärtämiseksi.

Aikaa oli liian vähän Töysän kisojen jälkeen opetella uusi ohjelma. Aikaahan oli vain pari kuukautta ja siinäkin oli viikon hengähdystauko, kun oltiin Brysselissä. Pinna kiristyi runsaiden harkkojen takia itse kullakin. Koulytyötkin painoi päälle. Ja kun harjoitukset oli aina koulupäivän päätteeksi, niin väsy siinä oli. Joskus sitä oli koululla aamu kahdeksasta ilta viiteen, kun oli lasten tanssin pito. Siitä suoraan autokoululle niin kotona oli vasta kahdeksalta illalla. Sitten vielä läksyt. Siinä syy, miksi joskus todellakin otti päähän.

Tämän oppilaan päiväkirjasta poimitun lainauksen avulla voin lähestyä kiirettä nuoren arjessa. Lainauksesta voi päätellä, että kiire väritti harjoittelua koko kevätkauden. Kuitenkin osa oppilaista kertoi, että *jokainen tiesi, mihin sitoutuu kurssille osallistuessaan*. Vaikka osa kiireestä aiheutui omista valinnoistani opettajana, niin voin todeta, että lukioikäisen elämään vaikuttavat monenlaiset arjen tapahtumat. Nuoren täytyy tasapainoilla kodin ja koulun asettamien vaatimusten sekä omien tavoitteidensa keskellä. Usein käy niin, että kodin ja koulun vaatimukset asettuvat ristiriitaan nuoren omien tavoitteiden kanssa. Tämän ongelman me opettajat kohtaamme koulussa. Opetussuunnitelma velvoittaa meitä kehittämään oppilaan tietoja ja taitoja, vaikka nuoren elämän muut tapahtumat voivat olla hänen kannaltaan tärkeämpiä ja merkityksellisempiä. Lähteenmaan ja Näreen (1992, 13) mukaan tyttöjen sosiaalisessa ympäristössä vaikuttavat eniten koti, vertaisryhmät, mediatuotteet ja koulu.

Tyttöjen päiväkirjalainauksista voi päätellä, että niistä ilmenevät tytöille tyypillinen ahkeruus ja peräänantamattomuus. Näre ja Lähteenmaa (1992, 330) toteavat, että taustalla on itsensä toteuttamisen tarve, jonka kautta saavutetaan elämyksiä ja johon sitoudutaan. Sitoutuminen jatkuu niin kauan, kuin harrastus tuottaa tyydytystä. Tyytymättömyys saattaa johtaa uusien elämysten etsimiseen.

Tälle kurssille osallistuneista osa täytti 18 vuotta kyseisenä keväänä. Elämään tuli muitakin intressejä, kuten ajokortin suorittaminen, baareissa käyminen ja muunlainen nuoren aikuisen vapaa-aikaan sisältyvä toiminta. Tanssiharjoittelulle tuli kilpailijoita. Kurssia ei kuitenkaan voinut jättää kesken, koska koulun opetussuunnitelman (2000) mukaan aloitettua kurssia ei

voinut keskeyttää. Yksi oppilas sai kuitenkin erityisluvalla lopettaa kurssin syksyn tanssinäytöksen jälkeen. Hänen syynsä olivat henkilökohtaiset eivätkä liittyneet itse kurssiin lainkaan.

Oppilaat olivat ilmoittautumishetkellä sitoutuneet koko vuoden kestävään harjoitteluun. Eräällä tavalla kurssin keskeyttämiseen olisi liittynyt myös ”porukan pettäminen”, sillä esitys- ja kilpailuohjelmat sisälsivät useita pari- ja ryhmätehtäviä, joiden onnistumiseen tarvittiin kaikkien panosta. Näre ja Lähteenmaa (1992, 330) muistuttavat, että tyttöjen elämisen tapaan liiyy itsensä kehittämisen ohella tavoite olla vahingoittamatta ympäristöä ja jopa edistää sen hyvinvointia. Tämän voi tulkita myös eräänlaiseksi sisäänrakennetuksi ryhmäpaineeksi. Se on tärkeä piirre, sillä yhteiskunnassa pärjääminen vaatii erilaisten elämäntilanteiden ja ihmissuhdeverkostojen yhteensovittamista (Aapola 1992, 101).

Nuoria ohjataan länsimaisessa nykykulttuurissa kahteen suuntaan. Toisaalta korostetaan yksilöllisyyttä, mutta samalla kertaan instituutiot, kuten koulu, ohjaavat nuorta yhdenmukaisuuteen. Nuorison oletetaan toimivan tietyllä tavalla. Samaa yhdenmukaisuuden ideaalia korostetaan työelämässä, mediassa ja jopa kulutustottumuksissa. Nuori saattaa tuntea olonsa epämiellyttäväksi, koska oman perheen ja koulun vaatimukset voivat olla ristiriitaisia nuorisokulttuurin vaatimuksiin nähden. Nuori joutuu rakentamaan ruumiillista olemistaan useiden tahojen risteytyksessä. Oman suunnan löytymiseen voi kulua aikaa. (Laine 2003, 178–181.)

9.3.5 `Kuinka mukavaa olisi, jos kaikki pelaisivat yhteen hiileen`

Ryhmähenki, tai sen puute, oli oppilaiden mielestä merkittävin negatiivinen asia koko kurssin aikana. Se tuli esiin jollain tavalla lähes kaikista päiväkirjoista. Ryhmä jakaantui useaan pikkuryhmään, klikkiin, joiden välillä oli joskus havaittavissa jännitteitä. Eräs tyttöistä kirjoitti seuraavasti. *Kuulin useita kertaa huomautuksia, jotka kuuluivat mm. näin: ”Etkö sä tätäkään osaa? Teet väärin ton liikkeen! Mene pois mun tieltä! Yritä nyt vähän edes!” Nuo lausahdukset ovat varmasti jääneet vastaanottajiensa mieliin. Ne olivat varmasti puolihuolimattomasti lausuttuja kommentteja, mutta rakentavuus oli niistä kaukana. Ryhmähenkemme ei missään vaiheessa ollut kovin loisteliaa.*

Mahdollisia syitä klikkien syntymiselle on useita. Tanssijat olivat eri luokka-asteilta, joten tämä saattaa olla yksi klikkiytymisen syy. Osa klikeistä oli syntynyt aikaisempien ystävyys- ja harrastussuhteiden pohjalta. Myös tämän tanssikurssin valitsemisen taustalla saattoi olla ystävien houkuttelu. Esimerkiksi Aapola (1992, 85) toteaa, että tyttöjen ystävyysuhteet kytkeytyvät kaikkeen toimintaan, kuten koulunkäyntiin ja harrastuksiin.

Aapolan (1992) helsinkiläistyttöjen ystävyysuhteita kartoittavassa tutkimuksessa tuli esille tyttökulttuurin keskeisiä piirteitä. Esimerkiksi vastaansanomattomuus tarkoitti toisen mielipiteen kunnioittamista. Aapola totesi vastustuksen ja erilaisten mielipiteiden kohtaamisen olevan tytöillä itsetuntoon liittyvä asia. Tämä tuli esille tämän tanssikurssin aineistosta. Ne jotka olivat luottavaisia omaan osaamiseensa, osasivat ottaa paripalautteen paremmin vastaan. Sellainen, joka oli epävarma, jäi usein pohtimaan palautetta siitä näkökulmasta, oliko se tarkoitettu kannustavaksi vai oliko se loukkaus. *Muistan kyllä, että harjoituksissa ei aina keskustelujen ja neuvojen sävy ollut ystävällinen, mutta ei siellä kyllä ketään päin naamaa haukuttu. Sinä annat palautetta, siitä ei suututa, mutta jos toinen tanssija neuvoo toista, että tämä tekee liikkeen väärin, niin siitä otetaan kyllä nokkiinsa.* Aapola (1992, 93) totesi tyttöjen pitävän herkkänahkaisuutta huonona piirteenä. Se onkin ehkä syynä siihen, ettei tällaisessa tilanteessa useinkaan kysytä perusteluita kommenteille. Ollaan vain hiljaa.

Valta ympäröi meitä kulttuurissamme. Se näkyy julkisissa instituutioissa mutta myös ystävyysuhteissa. Valta on olemassa myös koulun oppilasryhmissä. Valta saattaa ilmetä myös piilovaltana. Aapola (1992, 94) toteaa, että tyttöjen ystävyysuhteissa määrällijöistä ja leuhkijoista ei pidetä. Saman ilmaisi eräs kiukustunut tyttö tilanteessa, jossa eräs toinen tanssija oli ohjaillut ryhmää ikään kuin vetäjän roolissa.

Aapola (1992, 95) näkee monet tyttöryhmät hierarkkisina. Tälläkin tanssikurssilla ryhmän sisäinen valtarakenne tuli esiin monin tavoin. Vanhimmat tanssijat olivat selvästi korkeammalla hierarkian asteikolla. Vanhempien tanssijoiden korkeampi asema tuli esiin päiväkirjoista nuorempien kunnioituksena heidän taitojaan kohtaan. Se näkyi toiminnassa siten, että näiltä kauan tanssineilta kysyttiin usein neuvoja. Tyttöjen omissa harjoituksissa vanhimmat tanssijat toimivat yleensä vastuunkantajina. Eräällä tavalla ryhmän sisäinen valtarakenne

helpotti opettamistani, sillä oppilaiden omatoiminen lisäharjoittelu pienryhmissä antoi mahdollisuuden käyttää varsinaista tuntiaikaa muuhun tanssiharjoitteluun. Ryhmän taitojen erilaisuudesta syntynyt valtarakenne saattoi olla myös pelottava. Nuoremmat tanssijat kirjoittivat jopa pelkäävänsä *mokaamista* näiden taitavampien tanssijoiden edessä.

Kaikki eivät kuitenkaan kokeneet ryhmähenkeä huonoksi. Kolme tyttöä jopa kirjoitti, että *mahtava ryhmä*. He kokivat *suoraan sanomisen* olleen positiivinen asia. Syitä positiiviseen ryhmäkokemukseen voin vain arvailla. Ehkä he olivat valtahierarkian huipulla eivätkä kokeneet ristiriitatilanteita niin ahdistavina.

Syksyllä 2003, kun tanssikurssi alkoi, kirjoitin työpäiväkirjaani seuraavasti: *Ainakin minusta henki oli mukava. Jatkossa on pakko eriyttää, sillä osa osaa jo paljon*. Jo ensimmäisellä harjoituskerralla huomasin, että tuntuuunnitteluun pitää kiinnittää erityishuomiota, koska osaamisen skaala oli niin laaja. En ajatellut kirjavalla tanssitaidolla olevan negatiivista vaikutusta ryhmän kiinteyteen. Näen osaamisen heterogeenisyyden vaikuttaneen juuri omaehtoisen harjoittelun alkamiseen. Syksy kului mielestäni suhteellisen hyvän ryhmähengen vallitessa.

Kevätkaudella eri syistä johtunut kiire vaikutti harjoitteluilmapiiriin. Huhtikuun alkupuolella kirjoitin päiväkirjaani: *Tyttöjen on vaikea keskittyä rankan koulupäivän jälkeen. Puheensoriina on aina ja siitä menee hermot*. Kiire, joidenkin harjoitteluun sitoutumattomuus ja pelko siitä, ettei ohjelmaa ehditä saada valmiiksi, vaikuttivat sekä tyttöjen että omaan hermostuneisuuteeni. Rusasen (2002, 187) tutkimuksessa ilmaisutaidon opetukseen osallistuneet oppilaat kertoivat harjoittelun epäonnistuvan, jos tunneilla on harjoitteluun ei-motivoituneesti suhtautuvia oppilaita. Olen heidän kanssaan samaa mieltä ja totean, että tanssin opettaminen on helpompaa, jos opetukseen osallistuu motivoitunut ryhmä. Näen haasteena motivoivan tanssin oppimisilmaston luomisen.

Loppuesseessäni, jonka annoin tytöille kurssin jäkeen toukokuussa 2004, palasin vielä pohdiskellen kurssin tapahtumiin ja tulevaan vuoteen. Tässä on lyhyt lainaus esseestäni.

Kaikkein negatiivisimpana asiana koin sen, että loppuvuodesta ryhmä jotenkin hajosi. Ehkä syitä oli monia. Monet kokivat ongelmallisena sen, että ryhmä oli taidoiltaan eritasoinen. En ymmärrä, miksi siitä tuli niin suuri ongelma teille, koska senhän me tiesimme jo syksyllä. Taidoista voi puhua positiiviseenkin sävyyn ja ajatella, miten paljon yksilö on kehittynyt, eikä sitä, mitä hän ei osaa. Tanssija ei ole koskaan valmis, eikä kenelläkään ole varaa olla harjoittelematta. Ei myöskään saa loukata niitä, jotka sitoutuvat harjoitteluun ja yrittävät parastaan. Pitää muistaa, ettei tanssi ole elämää tärkeämpi asia, vaikka tärkeä onkin. Toivottavasti ne teistä, jotka pääsevät osallistumaan ensi vuoden SM-tanssin harjoituksiin, muistavat pitää parempaa huolta ryhmästä ja ryhmähengestä.

9.3.6 Tanssijan ja ryhmän rajalla

Raja on tullut tässä raportissa esille jo aikaisemminkin. Silloin rajapinta oli osaamisen ja ei-osaamisen välillä. Tässä yhteydessä käsittelen rajana ruumiin rajaa eli ruumiin pintaa. Se näkyy meille, kun havaitsemme toisen havaintomme kohteena. Oma ruumis on rajana tarkastelessamme ruumistamme peilistä tai kohdistamalla katseemme esimerkiksi omaan käteemme.

Oppilaiden teksteissä ruumiin raja tuli näkyviin erityisesti esiintymisasusteiden yhteydessä. Ahoniemi (2000, 10) korostaa, että vaate voidaan nähdä ruumiin yksityisyyden suojana mutta myös sosiaaliseen ympäristöön yhdistävänä asiana. Yksityisyys ja sosiaalisuus ovat jatkuvasti ylittämässä rajaa ja tulemassa toisikseen.

Tanssijoiden kysymykset esiintymisasuista alkavat yleensä heti, kun uutta tanssiesitystä aletaan harjoitella. Niin tapahtui tälläkin kurssilla. Jo syyslomaesseestä sain lukea kysymyksiä, jotka koskivat tulevien kilpailutanssien asuja: *Mitä vaatteita meille tulee?* Nuori Kulttuuri ja SM-kilpailu -tansseissa käytimme samoja esiintymisasuja: valkoisia farkkuja ja maripaitoja. Asuja pohdimme yhdessä ja päädyimme näihin asuihin Kärpässiänen alla -tanssin perusteella. Säästösyistä käytimme samoja asuja myös Nuori kulttuuri -katselmuksissa.

Useasta päiväkirjasta sain lukea, kuinka merkityksellinen asia uusien esiintymisasujen saaminen tytöille oli. Jotkut tytöistä painottivat myös tyylikkäitten asujen merkitystä koko tanssiesitykseen. Miksi asia oli heille tärkeä? Tulkitsen Ahoniemen tapaan niin, että asut ovat tietynlainen yhteisöllisyyden mitta. Eräällä tavalla yhteisten esiintymisasujen ansiosta yksilö siirtyy ryhmän osaksi peittämällä ruumiinsa samanlaisilla asuilla, kuin muillakin on. Vaikka liikekieli on jo yhtenäinen, niin monille juuri esiintymisasujen yhteneväisyys tekee ryhmästä kokonaisen. Tämä tulkintatapa pitää sisällään myös Ahoniemen mainitseman yksityisyyden suojan. Samalla hetkellä, kun tanssija pukee päälleen esiintymisasun, hän on konkreettisesti ryhmän osa, ei enää vain tanssiva yksilö. Monnin (2004, 161) käsityksen mukaan yksilöllä on mahdollisuus vetäytyä olemisestaan ja esineellistää ruumiinsa katsottavaksi. Koska kyseessä on ryhmä, niin esiintymisasun ja ryhmän avulla tanssija voi piiloutua ja säilyttää henkilökohtaisen olemisensa arvokkuuden.

Esiintymisasusta tulee ryhmän sosiaalinen raja (vrt. Tolonen 2001, 184). Esiintymisasu voidaan nähdä siten myös turvallisuudentunnetta lisäävänä tekijänä, jonka vaikutuksesta raja siirtyy eräällä tavalla yksilön ruumiin pinnasta ryhmän pintaan. Esityksen ja esiintymisasujen poisottamisen jälkeen raja liikkuu uudestaan yksilön ruumiin pintaan.

Edellisen voi tulkita myös siten, että yhtenäinen esiintymisasu saa aikaan ainoastaan yhteisen ryhmän pinnan, joka häviää sillä hetkellä, kun esiintymisasu riisutaan. Tulkitsen oppilaiden kirjoituksia jopa niin, että uutuudenviehätyksen kaikottua yhteisen esiintymisasun merkitys väheni. Ryhmähengen rakoillessa yhteisellä asulla oli vähän tai ei ollenkaan yhtenäistävä vaikutusta. Mielestäni asu oli tässä tapauksessa konkreettisestikin vain pinta.

Rajan ylitys yksityisyydestä yhteisöllisyyteen voi tuottaa ongelmiaakin. Tanssijat kirjoittivat kokemuksistaan, jolloin esiintymisasuina olleet farkut olivat epämukavia ja haittasivat tanssimista. *Katselmus meni hyvin, mut niil valkoisill farkuil on tosi hankala tanssia. Täst edes tietää, ettei ikinä farkkuja mihinkään esitykseen, jos pitää vähänkin tanssia.* Näin asujen mahdollistamaa rajan ylitystä ei tapahtunut, koska joutui keskittymään liikaa omaan asuunsa ja sen aiheuttamaan epämukavuteen. Saarnivaaran (2002, 4) mukaan rajalla oleminen saattaa

aiheuttaa ahdistusta. Tässä tapauksessa se oli sekä ulkoisesta että sisäistä. Fenomenologisesti ajatellen oman kehon objektivoinnin kautta ruumiillinen kokemus ei ollut enää yhtenäinen.

9.4 Tanssimatkan merkityksiä

Lähestyn tämän oppimisprosessin merkityksiä sekä omasta että oppilaan näkökulmasta. Laine (1996, 144) määrittelee merkittävät oppimistapahtumat sellaisiksi, joihin sisältyy muutoksen elementti. Merkittävä oppimistapahtuma on sellainen, johon liittyy jotain normaalista poikkeavaa. Se voi olla luova tuotos, tai se voi saada aikaan merkittävän kokemuksen. Deweyn mukaan kokemuksen merkitys rakentuu yhteisöllisesti ja tulee ilmaistuksi yhteisön omaksuman kielen avulla (Miettinen 1999, 34). Merkitys on Deweylle käyttäytymisen ominaisuus, jossa toiminta ja toiminnan kohde muodostavat merkityksen vuorovaikutuksessa.

Merkityksen käsite liittyy sekä fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan. Fenomenologian mukaan tavoitamme merkityksiä jo oman kehomme avulla. Osa merkityksistä jää piileviksi niiden tuttuuden vuoksi. Hermeneutiikassa merkitys rakentuu vähitellen lukemalla aineistoa yhä uudelleen ja uudelleen. Ymmärtämisen kehän kautta ilmiön ymmärtäminen kehittyy ja merkitys rakentuu. Laineen (2001, 21) mukaan fenomenologiseen tutkimukseen tarvitaan tulkintaa, joka on mahdollista saavuttaa hermeneutiikan avulla.

Koska luovuin sulkeistamisen metodin käytöstä, en voi väittää etsineeni ruumiillisten tanssikokemusten alkuperäistä merkitystä. Yhdistetyllä fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusasetteella pyrkimyksenäni oli ilmiön ymmärtäminen. Etsin merkityksiä aineistoa supistamalla teemoittelemalla ja tyypittelemällä. Näiden menetelmien avulla pyrin sijoittamaan ilmiön sen ilmiöpiiriin, koulu- ja nuorisokulttuuriin, aikaisempien tutkimusten avulla. Tätä pitää tärkeänä myös Laine (2001, 27) toteamalla, että fenomenologisessa tutkimuksessa ihmistä ei voi tarkastella irrallaan omasta ympäristöstään.

9.4.1 Tanssin merkityksiä

Tanssin merkitys on hyvin henkilökohtainen asia. Muodostin merkitykset oppilaiden itse määrittelemistä tanssimisen syistä tai intentioista. Nämä merkitykset eivät sisällä sellaisia piilomerkityksiä, joita olisin voinut löytää koko aineistosta. Kutsun näitä nimetyiksi merkityksiksi, koska oppilaat olivat itse määritelleet esseessään sen, mitä tanssi ja tanssiminen heille merkitsee.

Ensimmäisen merkityksen kiteytin ilmaukseen ”vastapainoa koulutyölle”. Oppilaat kirjoittivat pitävänsä tanssiharjoittelua stressilääkkeenä ja apukeinona ajatusten nollaamiseen raskaan koulupäivän tai kouluviikon jälkeen. Samalla harjoittelu tarjosi mahdollisuuden arjen murheiden unohtamiseen. Tanssi oli piristävää. Nykyinen lukio-opiskelu on hyvin tiivistähtistä, ja painopiste on teoriaopinnoissa. Jopa taito- ja taideaineet jaksotetaan, jolloin esimerkiksi pakollisia liikuntunteja ei riitä jokaiselle jaksolle. Uuvuttava teoriapainotteisuus tarvitsisi mielestäni vastapainoa. Siksi näen tällaiset koulukohtaiset soveltavat liikunta- tai tanssikurssit mahdollisuutena. Nykylukiolainen kaipaa myös opetuksen jatkuvuutta jaksoihin päättyneissä lukio-opinnoissa. Näin asian tulkitsi eräs oppilas: *On hyvä, että lukiossa on edes yksi kurssi, joka jatkuu koko vuoden ajan.* Muut merkitykset, jotka liitin tähän samaan vastapainoa koulutyölle -perheeseen, olivat rentoutuskeino, hyvä olo ja hyvä mieli.

Toisen merkitykserheen nimeksi annoin ”tanssin ilo”. Tähän liittyi pohdiskeluja tanssin monipuolisuudesta ja siitä, että tanssimuodoista jokainen voi löytää omansa. Oppilaat näkivät tanssiharjoittelun mahdollisuudekseen myös tulevaisuudessa ja haaveilivat harrastavansa tanssia vielä vanhuksenakin. Tanssiminen oli heidän mielestään mukava tapa liikkua ja yhdistää liikkumiseen musiikkia. Tanssiminen oli mahdollisuus ylläpitää hyviä ihmissuhteita ja harjoitella erilaisten ihmisten kanssa. Näiden selitysten johdantelemana liitän tanssin ilo -perheeseen merkitykset mukava liikkumistapa, monipuolisuus, sosiaalisuus, musiikin ja rytmin mukaan liikkuminen.

Seuraavan merkityserheen nimesin ”kunnoksi ja taidoksi”. Oppilaat kirjoittivat siitä, kuinka säännöllinen tanssiharjoittelu voi auttaa kunnan kohottamisessa ja ylläpitämisessä. Joillekin tanssiminen oli ainoa liikunnallinen harrastus. Tanssiharjoittelu oli myös kanava uusien taitojen opetteluun. Erityisen positiiviseksi oppilaat kokivat oman edistymisensä. Tavoitteiden ja päämäärien asettaminen ja niiden tavoittaminen tekivät harrastuksesta mielenkiintoisen. Kuitenkin vain yhden oppilaan tavoitteena oli, että tanssi olisi joskus muutakin kuin harrastus. Näen hänen tarkoittaneen tanssiin liittyvää ammattia. Oma näkemykseni on se, että koulun antaman tanssikasvatuksen tavoitteena ei ole tanssijan ammattiin valmistaminen. Koulun tanssikasvatuksella on toki tiedollisia ja taidollisia tavoitteita, mutta kurssien tuntimäärän puitteissa ei voi toteuttaa yhtä perusteellista ja monipuolista tanssikasvatusta kuin laajaan taiteen perusopetuksen tanssin opetussuunnitelmaan sitoutuneissa tanssikouluissa. Kunnan ja taidon ryhmään sijoitin myös kehonhallinnan, kehittymisen, ylläpitämisen ja tavoitteellisuuden merkitykset.

”Tanssi on liikuntaa” -merkitys on mielenkiintoinen. Muutama oppilas nimesi tanssin liikuntalajiksi, joka on mieluinen sekä hyvä ja johon on valmis panostamaan paljon. Tanssin mieltäminen liikuntalajiksi johtuu monesta seikasta. Olen itse koulutukseltani liikunnanopettaja, ja minut mielletään myös tanssitunnilla sellaiseksi. Se, että tanssi on liikuntalajina, johtuu sekä valtakunnallisesta että koulun omasta opetussuunnitelmasta. Lukion valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa ei tunneta tanssia omana oppiaineenaan. Se voi olla ainoastaan liikunnan soveltavana kurssina tai koulukohtaisena oppiaineena. Tämä tanssikurssi toteutettiin kahden liikuntakurssin paikalla, sillä lukion koulukohtaiset tanssikurssit eivät sellaisenaan soveltuneet tämän kurssin sisällöksi.

”Tanssi on ilmaisua”. Siitä ja sen tärkeydestä itselle kirjoitti moni oppilas. Esiintyminen oli mahdollisuus tuoda esiin omia taitoja ja kykyjä. Myös isoissa kisoissa ja näytöksissä esiintyminen oli monille hieno mahdollisuus ja oppilaat kokivat esiintymisen palkitsevana. Myös koreografioiden työstäminen ja esiintymisasujen suunnittelu liitettiin tanssilliseen ilmaisuun ja niiden merkitystä korostettiin. Joillekin tanssillinen ilmaisu oli jo itsessään merkityksellistä. Esiintymisen merkityksellisyyttä käsiteltiin laajemmin kappaleessa ’Jotenkin se tunne ennen ja jälkeen esityksen tuntuu hauskalta’.

Jotkut kirjoittivat, että tanssi on ollut harrastuksena jo pikkulapsesta saakka. Harrastamisesta oli vain pakko jatkaa, ja siitä oli tullut tapa. Joku kertoikin, ettei pystyisi olemaan viikkoa ilman tanssimista. Nämä pitkään tanssia harrastaneet oppilaat pitivät tärkeänä, että koulukin tarjoaa erilaisia tanssikursseja ja mahdollistaa näin tanssin harrastamisen. Nimeän tämän merkityksen ”tanssiin sisäistymiseksi”.

”Tanssi on vapauttavaa” -merkitys tuli ilmi kahden oppilaan päiväkirjasta. Näen tämän tarkoittavan sitä, että tanssiessa voi unohtaa kaiken muun. Tanssi vie mukanaan. Tätä merkitystä oli vaikea sijoittaa toisen merkityksen osaksi, joten se sai olla sellaisenaan erityisenä kokemuksena.

Tässä yhteydessä haluan tuoda esiin yhden tanssikurssin piilomerkityksen, joka ei tullut esiin oppilaiden nimeämistä asioista. Kukaan oppilaista ei myöntänyt, että olisi tullut tanssikurssille ainoastaan kurssimerkinnän saadakseen. Loppuessaissään oppilaat pohdiskelivat harjoitteluun sitoutumattomuutta ja kurssimerkintöjä. *Tänäkin vuonna oli sellaisia “Ihan sama kuinka tanssi menee, kunhan vaan saan tästä kurssin”. Koska ryhmässä on oikeasti sellaisia, jotka nauttivat tanssimisesta, niin tuollainen asenne on epäreilua muita kohtaan.* Yksi tämän tanssikurssin piilomerkitys on siis ”tanssi välineenä”. Korostan kuitenkin, ettei tätä merkitystä muodostettu oppilaiden itse ilmaisemista tanssin merkityksistä. Tähän tanssi välineenä - merkitykseen voisi liittää myös taidot ja kunnon ainakin siinä tapauksessa, että tanssitaitoja ja kuntoa kehitetään jonkin tulevaisuuden tavoitteen vuoksi.

9.4.2 Tanssiko tylsää?

Tämä otsikon alla käsittelen niitä oppilaiden kokemuksia, jotka kuvasivat harjoittelun aiheuttamaa kyllästymistä ja esitysohjelmien pikkutarkkaa hiomista. Perustelen ”tylsyyttä” fenomenologisen argumentoinnin avulla. Ensimmäiseksi näen kyllästymisen johtuvan siitä, että saman liikekohdan harjoittelu ilman osaamisen edistymistä on rajalla olemista (vrt. Saarnivaara 2002). Se aiheuttaa ahdistusta ja tuntuu epämukavalta. *Nosto menee niin huonosti, vaikka sitä on hajoiteltu tuhat kertaa, mur.*

Tanssin ”tylsyys” voi ymmärtääkseni syntyä myös sen vuoksi, että tanssijoiden tulevaisuuden tavoitteet ovat erilaiset. Ne, joiden tulevaisuuden tavoite on mahdollisimman puhdas tekniikka ja ryhmän yhtenäinen suoritus, sietävät pikkutarkan harjoittelun aiheuttamaa epämukavuutta. Onko heidän ruumiillisuutensa objektivoitunutta? Se on objektivoitunutta siinä mielessä, että siinä tavoitellaan optimaalista tanssitekniikkaan kuuluvaa liikekieltä. Tällainen asenne ei mielestäni sulje pois sitä kokonaisvaltaista ruumiillista kokemusta, joka syntyy osaamisesta ja ryhmän yhtenäisestä liikekielestä.

Ne, joiden kokemushorisonttia hallitsee tanssiminen tanssimisen itsensä vuoksi, eivät näe tekniikkavirheiden ja erilaisten liikesuoritusten korjailua tärkeänä. Toinen fenomenologinen selitykseni liittyi siis kokemushorisonttiin ja sen tulevaisuuden tavoitteisiin. Siihen voi hyvällä syyllä sanoa vaikuttavan myös menneisyyden kokemukset, jotka palaavat kehomuistin kautta mieleen sillä hetkellä, kun liikkeiden tarkisteluvaihe alkaa. *Tylsää on ollut aina lopuksi, kun on tarkasteltu liikkeitä ja kuvioita. Mutta eiköhän se aina ole ollut!!*

9.4.3 Aitoja kokemuksia

Jos lähden liikkeelle itsestäni, niin minulle aito kokemus oli huomata oman ihmiskäsitykseni laatu. Se oli yllätys, eikä sen tiedostaminen tuntunut aluksi ollenkaan mukavalta. Nyt osaan katsoa sitä jo neutraalimmin ja näen ihmiskäsityksessäni kehittymisen mahdollisuuden. Se ei ole pysyvä olotila, vaan voin kokemusteni avulla kehittää ihmiskäsitystäni suvaitsevaisemmaksi ja enemmän toisia huomioonottavaksi.

Aidon kokemuksen äärelle pääsin myös silloin, kun huomasin, että taidokkaasti tanssiva oppilas ei välttämättä nauttinutkaan tanssimisesta niin paljon, kuin olin odottanut. Jotkut muut elämän asiat olivat tärkeämpiä. Silloin tuli ensimmäisenä mieleen ajatus, että olisinko voinut toimia toisin säilyttääkseni tämän oppilaan tanssi-innon. Itselleni tällainen hetki tuntui epätoivon hetkeltä. Toisaalta sen unohti nopeasti, koska saattoi huomata useimpien nauttivan suuresti tanssimisesta.

Joillekin oppilaille aito kokemus oli huomata se, miten paljon esiintymisestä voi nauttia jännityksestä huolimatta. Myös tietoisuus siitä, että esiintyminen voi ylipäättään olla mukavaa oli monille yllätys ja siten kokemuksena aito. Esiintymistilanne on erilainen joka kerta, ja siten aidon kokemuksen mahdollisuudet kasvavat. Jokainen esityskerta voi antaa uuden näkökulman ja uuden ymmärryksen. Tämä perustuu mielestäni fenomenologiseen maailmassa olemisen tapaan (kts. Merleau-Ponty 2002/1962).

Käänteentekevä aito kokemus, erityinen epifaniakokemus (Saarnivaara 2002b), oli useimpien tanssimatkalle osallistuneiden mielestä Rovaniemen kilpailuihin liittynyt kärjistynyt ryhmätilanne. Se oli kumulatiivinen tapahtuma, johon olivat vaikuttaneet joidenkin harjoitteluun sitoutumattomuus ja viimeisen kotisalin harjoituksen epäonnistuminen. Se oli myös paljastava siinä mielessä, että siinä tuli esiin henkilöiden väliset ristiriidat ja niiden vaikutus viimeistelyharjoitukseen. Tapahtuman epifaanisuus oli helposti havaittavissa, sillä jokainen mainitsi päiväkirjassaan tapahtumasta. Osalla se näkyi toivomuksena tulevien tanssiryhmien paremmasta ryhmähengestä. Toisilla se oli lupaus siitä, että itse tekee kaikkensa tulevien tanssiryhmien paremman ilmapiirin eteen. Itselleni epifaniakokemukseksi tilanteen teki sen, että tajusin oman toimintani kaipaavan myös suunnanmuuttamista kommunikatiivisempaan suuntaan. Se oli myös ymmärrystä siitä, että nuorten sitoutuminen voi olla erilaista, mikä johtuu todella monista tekijöistä.

9.4.4 Kaksi erilaista tanssimatkaa

Tanssimisen epätoivosta tanssin iloon

Tämä tanssin menestystarina on muodostettu tyypittelemällä kolmen oppilaan päiväkirjat, ja tarina alkaa tästä. Ensimmäiselle harjoituskerralle tulo jännitti hieman, vaikka tytöt olivat tanssineet kesälläkin omaksi ilokseen. Päällimmäisinä olivat ajatukset: *Olinko pahasti muissa jäljestä? Osaisinko enää mitään?* Ensimmäinen tanssitunti sujui suhteellisen mukavasti, ja tytöt kertoivatkin, että tanssiminen oli kesän jälkeen oikein mukavaa.

Seuraavilla tunneilla tanssin epätoivoa oli jo luettavissa tyttöjen päiväkirjoista. Vaikka harjoitustunnit sujuivat muuten melko mukavasti, niin tanssinäytökseen tuleva sarja tuotti ongelmia. *Tanssinäytökseen harjoiteltava sarja on mukava, mutta tällä kertaa noin puolet meni aivan ohi. Tipahdin kärryiltä heti ja se oli siinä./ Mulla meni hermot, kun en oppinut sitä seuraavaa osaa siihen tanssiin, mutta muuten ihan ok./ Muuten oli tosi hauskaa, mutta en pysynyt siinä yhdessä jutussa mukana. Tuli vähän paha mieli.* Tyttöjen kokemaa osaamattomuuden toivottomuutta oli luettavissa lähes jokaisesta syksyn päiväkirjamerkinästä. He kuitenkin kertoivat harjoitelleensa kotona ja kysyneensä neuvoja muilta tanssijoilta. Tyypillisiä olivat myös toiveikkaat odotukset paremmasta. *Eiköhän tämä tästä. Kyllä sen vielä ehtii oppia.*

Syyslomaesseessään tytöt pitivät tanssia hienona haasteellisena harrastuksena, joka oli joskus liiankin haasteellista. *Välillä tekisi mieli heittää tanssikengät kaappiin ja lopettaa, kun tuntuu, ettei mikään onnistu. Nuo ajatukset menevät ohi lähes yhtä nopeasti kuin ovat tulleetkin, sillä on vaikea kuvitella elämää ilman tanssia. Tanssi tuo elämään paljon elämyksiä ja uusia kokemuksia.* Tytöt pohdiskelivat myös osaamattomuuden syitä. Yksi näki syyksi väsymyksen, toinen piti itseään erittäin hitaana oppijana, ja kolmas arveli syyksi liiallista liikkeiden miettimistä. He suhtautuivat tilanteeseen eräällä tavalla positiivisesti, koska arvelivat osaamattomuuden olevan vain ohimenevä ajanjakso. Yksi heistä oli osallistunut jo edellisenä vuonna SM-ryhmän harjoitteluun. Hän odotti kisoja jo lokakuussa innokkaasti ja totesi, että ohjelmaan suunnitellut temput kasvattivat ryhmän yhteishenkeä ja olivat näyttäviä.

Ennen syksyn tanssinäytöstä epätoivo alkoi kasvaa. *Ainakin kaksi kertaa olin kysymässä, voisiko siitä vielä jäädä pois, mutta joku osa musta ei anna periksi, vaan haluaa oppia kunnolla. En tiedä, miksi tämä tanssi on mulle näin vaikea.* Kotiharjoittelu oli tyttöjen mielestä se syy, miksi tanssi alkoi vähitellen sujua. Eräällä tavalla myös omaan osaamattomuuteen kyllästyminen antoi harjoitteluun tarvittavan lisäsysäyksen. Tulevan näytöksen odottelu ja esiintymisen jännittäminen värjivät harjoituksia ennen syksyn tanssinäytöstä. Esiintyminen oli heille kaikille mieluista ja näytöksen jälkeen eräs heistä kirjoitti. *Oli mukava esiintyä ja näyttää, mitä on oppinut ja tuottaa yleisölle silmäniloa. Ei haitannut, vaikka tuli pieniä virheitä, kunhan vain oli fiilikses mukana. Oli todella hauskaa.*

Uuden ohjelman harjoittelun myötä epätoivo nosti uudelleen päätään. Ohjelman he kokivat innostavaksi ja mukavaksi mutta melko vaikeaksi. *Oli aivan kivaa, mutta nyt alkaa se, kun kaikki on uutta ja vaikeaa, eikä mene millään kaaliin.* Tytöt oppivat jotain uutta jokaisella harjoituskerralla, mutta ongelmia oli silti. Tiukan aikataulun johdosta esityksen ryhmäkuvioiden läpikäyminen täytyi aloittaa aikaisessa vaiheessa ja epätoivo lisääntyi. *Saa nähdä opinko tätä ikinä, mutta toisaalta tässä on aikaa.* Tytöt eivät missään vaiheessa luovuttaneet ja harjoittelivat yksin tai pienryhmissä varsinaisten harjoitustuntien ulkopuolella.

Osa tytöistä matkasi Espanjaan leirikouluun, ja menetettävä harjoitusaika aiheutti päänvaivaa jo ennen harjoittelutaukoa ja erityisesti sen jälkeen. *Ekat harkat matkan jälkeeen. Tauon kyllä huomasi...ajjai. Mikään ei onnistunut juuri keneltäkään. Joudutaan aloittamaan melkein alusta, ainakin siltä tuntuu.* Melkein alusta aloittamisen kokemus aiheutti kaikille tytöille stressiä, ainakin heidän omien sanojensa mukaan. Heistä tuntui, että harjoittelukaan ei enää ollut mielenkiintoista, kun tanssiminen ei onnistunut. *Tänäänkin meni tosi huonosti. Ei taida tulla mitään. Mun on varmaan parempi lopettaa harjoittelu, kun en opi sitä kuitenkaan.* Vähitellen ”aurinko alkoi paistaa risukasaan” ja tytöt kokivat jo onnistumisiakin. Kevään tanssinäytös oli ensiesiintyminen uudella ohjelmalla. Esiintyminen oli jälleen hieno kokemus, ja se lisäsi tyttöihin uskoa siitä, että kaikki voisi vielä onnistua. Töysän kilpailumatkaa edeltävät harjoitukset olivat osittain turhauttavia, mutta ryhmän tanssi alkoi vähitellen sujua. Töysän aluekarsinta oli kaiken käännekohta.

Meidän tanssi meni aivan älyttömän hyvin. Oli aivan yli kova fiilis päällä ja olin kauheen iloisen näköinen ja hymyilin ja silleen. Ei olisi voinut paremmin mennä! Tai ehkä hyppykohta, mutta onneksi nostokohta meni kohdalleen! Ja sitten ne tuomariston palautteet: Tosi energinen ja iloinen tanssi, ja mahtavaa liikkumista ja ison joukon liikuttelua. Tanssissa näkyi osaaminen ja innostuneisuus! Oli aivan yli mahtavaa!! Mutta tärkeintä, että tanssi meni hyvin ja päästiin jatkoon!

Uuden SM-ohjelman harjoittelu aloitettiin, ja tytöt pitivät kilpailuohjelmaa iloisena ja mukavana. He pitivät erittäin haastavina ja näyttävänä niitä akrobatiakohtia, joita ohjelmassa

oli. Niihin liittyi jännitystä, mutta onnistuessaan ne olisivat tyttöjen mielestä ohjelman näyttävyyttä lisäävä tekijä.

Virrankosken syntymäpäiväjuhlilla esiintyminen ja Vaasan Nuori Kulttuuri -katselmukseen osallistuminen antoi tytöille lisää esiintymiskokemusta ja onnistumisen elämyksiä. Rovaniemen SM-kilpailun tytöt kokivat erittäin tärkeäksi. Siellä sai heidän mielestään verrata taitojaan muiden ryhmien kanssa. Erittäin merkityksellistä heille oli se, että he saivat nähdä hienoja ja mieleenpainuvia esityksiä.

Iltapäivällä oli muodostelmashown vuoro. Me oltiin heti alkupäässä. Tunnelma lavalla oli mahtava! Tanssi meni kai ihan hyvin. Kuviot olivat vähän epätarkat ja pientä erilaisuutta taisi olla, mutta tuskin kukaan pettynyt oli. Semipaikka ei irronnut, mutta tärkeintähän ei olekaan voitto. Perjantai-illan hiphop finaalit oli niin mageet. Meinasin seota sinne katsomoon, kun olin niin fiiliksissä. Kaikki olivat uskomattomia: niin samanaikaisia tyylejä ja yhtäaikaista tekemistä. Tuli taas nähtyä paljon uutta, ihmeellistä ja hienoa. Kyllä tanssi onkin mahtava harrastus.

Tanssin ilosta sen loppumisen helpotukseen

Tämä tarina kertoo yhden tytön tanssimatkasta. Tytön kokemukset poikkesivat selvästi muiden oppilaiden kokemuksista. Oppilaan päiväkirjan perusteella muokkaamani tarina vaikutti myös minuun suuresti. Oppilaan kokemukset saivat minut ajattelemaan omaa opettajuuttani ja käyttämiäni toimintatapoja.

Syksyn alussa tanssija ilmaisi kurssin valitsemisen syyksi jazztanssitekniikan harjoittamisen ja parantamisen. Hän asetti toiveita myös ryhmälle. *Toivottavasti ryhmä on täynnä energiaa.* Alkusyksyn tuntien jälkeen oppilas kirjoitti usein siitä, kuinka aika meni nopeasti. *Taas meni tanssitunti yhdessä vilauksessa.* Hän kommentoi myös tanssitunneilla tehtyjä liikkeitä ja niiden sopivuutta SM-tanssiin. Näen, että hän odotti tulevaa SM-kilpailua positiivisella mielellä ja sanoi pitävänsä kilpailutanssin ideaa mielenkiintoisena ja huomiota herättävänä

kaikkine temppuineen. Erityisen miellyttäviä kokemuksia hänelle antoi temppujen harjoittelu. Ymmärrän hänen tarkoittaneen niitä ryhmä- tai paritehtäviä, joihin liittyi jokin akrobaattinen elementti, esimerkiksi parinosto. Alkusyksyn tunnit sujuivat kuitenkin positiivisen harjoittelun merkeissä, johon kuului onnistumisia mutta myös lyhytkestoisia epätoivon hetkiä, jos jotain liikeosiota ei heti osannut. Tämä lyhyt lainaus on syyslomaesseeistä.

Tanssi on minulle eräänlaista stressilääkettä. On mukava lähteä tanssitunnille läksyjen lomasta. Kun on tanssinut jo monta vuotta, niin on mukava huomata, että on edistynyt tanssissa. Liikkeenä ovat puhtaampia. Tanssi on hyödyllinen harrastus. Suurin syy, miksi tanssin, on luultavasti rakkaus liikuntaan ja sitä kautta tanssiin.

Tuossa vaiheessa hän antoi positiivista palautetta myös minulle opettajana. Hän piti opetustyylistäni, vaikka ilmaisi uusien asioiden opettamisen etenevän melko nopeasti. Hän korosti myös sitä, että jazztanssiharjoittelua täytyisi jatkaa, koska ryhmäesityksen onnistumiseksi perusjazzin pitäisi olla kunnossa.

Syysloman jälkeen alettiin keskittyä syksyn tanssinäytökseen, jota hän ennakoiki pelonsekaisin tuntein, koska koki, etteivät esitysohjelmat olleet vielä aivan kunnossa. Hän otti positiivisen asenteen ja arveli yleisön antavan anteeksi pienet virheet. Hän piti kuitenkin esitysohjelmien energisyyttä hyvänä asiana.

Keväällä tytön harjoitteluasenne oli vielä tavoitteellinen: *Oli tosi mukavat harkat. Harmitti vain sen, kun en osaa vieläkään sitä tanssia. Onneksi likat lupas opettaa sen ens viikolla. Se pyörimisjuttu on mukava tehdä.* Jo seuraavan harjoituskerran jälkeen hän iloitsi: *Nyt oon melko hyvin kärryillä tuosta ohjelmasta.* Nuori kulttuuri -kilpailut lähestyivät ja Dance 4 U -tanssia hiottiin. Ennen Töysän katselmusta järjestettiin kevään tanssinäytös, joka oli hänelle merkityksellinen. Hänen ohjaamansa pikkutanssijat osallistuivat myös näytökseen.

Näytös oli tosi onnistunut kaikin puolin. Oli yleisöä ja esityksiä oli runsaasti. Oltiin X:n kanssa aivan mielettömän ylpeitä lapsosten esityksestä. Ne oli aivan mielettömän hyviä, vaikka vähän jännittikin. Tulihan siellä muutama moka, mutta se on nyt aivan täysin

inhimillistä. Yleisökin innostui taputtamaan. Oma esityskin meni ihan ok. Pientä hiomistahan se vielä kaipaisi.

Töysän aluekarsinnassa sekä tytön oman ryhmän että pienten tanssijoiden esitykset menivät hienosti. *Oma esitys meni nappiin ja jatkoon päästiin. Hyvä tytöt!* Myös Virrankosken syntymäpäivillä esiintymistä hän piti hienona kokemuksena.

Seuraavan tapahtumakuvauksen lainasin erään toisen tytön päiväkirjasta osoittamaan sitä, että tämän tanssijan toiminnassa oli paljon toisia rohkaisevaa energiaa ja asennetta. Hän meni toiseen heittoryhmään tuuraamaan poissaolevaa tanssijaa. Hän oli kannustanut heittämään kovempaa ja kehoittanut vielä heitettävää tyttöä ponnistamaan paremmin. Toiset tytöt kertoivat, että hänen toimintansa valoi heihin sellaista itseluottamusta, joka auttoi tekemään onnistuneen ryhmäheiton myös kilpailuissa. Oppilas piti Vaasan kisamatkaa hyvänä kokemuksena ja totesi oman tanssinkin näyttäneen videolta katsottuna hyvältä.

Kuvaan tässä lainauksessa niitä asioita, joita tarinan oppilas kirjoitti loppuesseeseensä. Sijoitin lauseet sellaiseen järjestykseen, että ne noudattelisivat mahdollisimman tarkasti syyslomaesseen ajatussisältöjä. Ajattelin lauseiden avulla muodostetun negaation ilmaisevan hyvin sitä tunteiden eroa, joka oli havaittavissa syyslomaesseestä poimittujen lauseiden ja loppuesseen lauseiden välillä. Syyslomaessee on positiivissävyinen loppuesseen ollessa kriittisen negatiivinen.

Tunnit olivat täynnä hikeä. Pinna kiristyi runsaiden harkkojen takia itse kullakin. Joskus harjoituksista ei tullut yhtään mitään, ei kerta kaikkiaan jaksanut keskittyä. Ja kun harjoitukset olivat aina koulupäivän päätteeksi, niin väsy siinä oli. Rovaniemen kisa oli ja meni. Nyt on todella huojentunut olo.

Arvostin kuitenkin oppilaan rehellisyyttä ja avoimuutta kertoa oma mielipiteensä. Pahaan oloon ja väsymiseen vaikuttivat osaltaan nuoren oman elämänpiirin tapahtumat, kuten lukiolaisen lisääntyneet koulukiireet, Brysselin leirikoulu ja sen tuomat ylimääräiset tehtävät ja tanssiharjoitteluun syntynyt tauko, tanssikerhon ohjaajana toimiminen ja vielä autokoulu.

Nämä kaikki aiheuttivat liiallisen kiireen tuntua, ja lisääntyneet tanssiharjoitukset olivat vielä osaltaan lisäämässä väsymystä. Oppilas kritisoi vielä oikeutetusti tekemiämme valintoja kilpailujen suhteen. Käsittelin asiaa tarkemmin jo Kiusallinen kiire -kappaleessa

Ehkä olisi ollut helpompaa, jos jokin esitys olisi jätetty väliin ja alettu jo esimerkiksi tammikuussa harjoitella SM-ohjelmaa ja osallistuttu sillä Töysän ja Vaasan kisoihin. Tarkoitushan oli, että jo syksystä olisimme alkaneet harjoitella SM:iin. Aikaa oli liian vähän.

Oppilaan päiväkirja sai minut ajattelemaan jo ensimmäisellä lukukerralla. Mitä olisin voinut tehdä toisin? Näihin oppilaan tuntemuksiin olivat vaikuttamassa myös omat toimintani opettajana. Rovaniemen kilpailujen aikana tapahtunut kärjistynyt tilanne ryhmäprosessissa ei myöskään voinut olla vaikuttamatta oppilaan tuntoihin. Opettajana täytyy vain toivoa, että oppilas itse muistelee tanssivuodesta niitä positiivisia asioita ja unohtaa negatiiviset.

Olin toiveissani oikeassa. Sain asiaan varmuuden lähetettyäni kirjoittamani tarinan tytölle itselleen. Hän kirjoitti minulle pitkän sähköpostikirjeen, jossa kommentoi tekstiäni ja muisteli kurssin tapahtumia. Sain luvan lainata osan hänen palautteestaan.

Voin rehellisesti kyllä sanoa, että muistot tanssivuosista ovat jääneet positiivisina ajatuksina mieleen. Minä ainakin arvostin suuresti sitä, että sanoit sanottavasi rehellisesti. Siihen, että tuntemukseni niin radikaalisti yhtäkkiä muuttuivat, ei ole yhtä ainoaa syytä. Mutta kuten olet todennut, niin stressi alkoi kasvaa. En myöskään ole varma, että olivatko ajatukseni loppu viimein ihan niin negatiivisia, kuin päiväkirjani antaa ymmärtää.

9.4.5 Tanssimatkan merkitykset opettajan näkökulmasta

Yksinäinen susi

Opettajana oleminen on melko yksinäistä. Tällaisia yksinäisyyden kokemuksia kohtasin silloin, kun tiesin päätösteni aiheuttavan mielipahaa jollekin. Laine (1996, 97, 140) toteaa, että

koulujärjestelmämme perustuu epäsymmetriselle valtasuhteelle ja opettaja on yksin instituution asettamien vaatimusten ja oppilaiden omien tavoitteiden ja odotusten välissä. Jouduin kontrolloimaan oppilaiden poissaoloja koulumme opetussuunnitelman mukaisesti. Vaikka kurssimme oli koulukohtainen soveltava kurssi ja harjoitusten ajankohdat olivat kouluajan jälkeen, niin sillä oli samat säännöt kuin muullakin opetuksella. Omaan persoonallisuuteeni liittyy myös toimintatapa, jossa sovituista asioista pidetään kiinni. Tanssitekniikan harjoittelu ja osaamisen kehittyminen edellyttävät säännöllistä läsnäoloa ja aktiivista osallistumista. Myös yhtenäisen tanssiesityksen työstäminen ja harjoittelu vaatii kaikkien tanssijoiden säännöllisen läsnäolon.

Myös oppilaat näkivät harjoitteluun sitoutumisen tärkeäksi. Jotkut suuttuivat siitä, että toisille oli tärkeämpää hampurilaisravintolassa oleskelu kuin tämä ryhmäprosessi, johon oli syksyllä sitouduttu. Seuraava oppilaan kirjoitus kuvasi hyvin myös omia tunteitani.

Minua ihmetyttää miksi kyseiset ihmiset edes sitoutuivat kurssin vaatimuksiin, vaikka ne eivät loppujen lopuksi kiinnostaneetkaan. Turhilla poissaoloilla henkilö ei tee hallaa pelkästään itselle, vaan myös muille tanssijoille. Sitä, että muut ovat vaivautuneet paikalle, pitäisi kunnioittaa myös omalla läsnäolollaan, eikä lintsaamalla omaa laiskuuttaan.

Opettaja on neuvoton, jos oppilaan poissaolomäärät eivät ole niin suuria, että kurssin hyväksytyt suorittaminen vaarantuisi liiallisten poissaolojen takia. Jos harjoitteluun sitoutuminen ei ole vahvaa, sitä ei pysty opettajakaan silmänräpäyksessä muuttamaan. Tässäkin tapauksessa kilpailuohjelman pikkutarkkaa hiomista oli vain jatkettava. Minun piti hyväksyä muutaman oppilaan sitoutumattomuus ikävänä tosiasiana. Kuitenkin silloin mietin, että olinko epäonnistunut opetuksessani. Olisinko voinut tehdä jotain toisin, jotta tämäkin oppilas olisi motivoitunut? Silloin en edes kyseenalaistanut kilpailuihin osallistumista. Oma henkilöhistoriani, joukkuevoimistelukilpailut ja melko behavioristispainotteinen liikunnanopettajakoulutus olivat taustalla siinä, että koin itse kilpailuihin osallistumisen tärkeäksi.

Yksinäisyyttä koin myös ohjelmien paikkajaoista päätettäessä. Nuori kulttuuri -ohjelmissa ei ollut määritelty ryhmän suurinta kokoa, joten kaikilla oli mahdollisuus tanssia. Street- ja

showtanssin SM-kilpailuissa muodostelmaryhmän suurin mahdollinen koko oli 24 tanssijaa. Ajattelin, että minun kuuluu tehdä valinta, vaikka koin kahden tytön ”pudottamisen” todella ikäväksi tehtäväksi. Nimesin ne neljä tanssijaa, joiden joukosta kaksi kilpailijaa valittiin ja kaksi jäi varatanssijoiksi. Ehkä toteutin omaa valtaani ja käytin omaa kokemuksen tuomaa ammattitaitoani hyväksi. Olisin voinut käyttää nimettömänä suoritettua oppilaiden valintaa, mutta silloin en huomannut tällaista mahdollisuutta. Kaikkien yhteisesti suorittama valintaprosessi olisi ollut yhteisöllisempi ja demokraattisempi, vaikka siinä olisi saattanut tulla esiin omien kavereiden suosiminen ja niin sanotun ”heikon lenkin” pudottaminen.

Oppilaat saivat tietää asiasta kaksi kuukautta aikaisemmin. Halusin ilmoittaa valinnasta ajoissa, että jokaisella olisi mahdollisuus parantaa suoritustaan. Oppilaat ilmaisivat kirjoituksessa pitäneensä valitsemaani menetelmää huonona. *Kaikki kokemukseni ovat olleet positiivisia lukuunottamatta SM-kisa rankkaamista.* SM-kisojen ”rankkaaminen” oli valitsemisprosessiin joutuneiden mielestä koko kurssin negatiivisin asia. Oppilaat kuitenkin ratkaisivat itse tilanteen. Yksi oppilas halusi jäädä pois viimeisestä kilpailuohjelmasta tulevan vaihto-oppilasvuoden ja sen aiheuttamien koulutusten vuoksi. Hän kuitenkin osallistui loppukevään harjoituksiin ja kilpailumatkoillekin silloin, kun se oli mahdollista. Toinen jättäytyi itse varatanssijaksi ja kertoi sen olleen helpompaa hänelle kuin todellisen valintatilanteen kohtaaminen.

Näin jälkeenpäin arvioiden olisi ollut parempi vaihtoehto olla nimeämättä ketään varatanssijaksi putoamisen uhan alle. Jos olisin luottanut ryhmäprosessiin ja siihen, että isossa ryhmässä harjoittelumotivaatio ei riitä kaikilla, rankkaamista ei olisi tarvinnut toteuttaa. Toisaalta silloin kaikki olisivat olleet kilpailutilanteessa, ja sekin olisi saattanut vaikuttaa ryhmähenkeen. Opettajana minun on vaikeaa jättää asioiden hoitamisesta viime hetkeen. Ryhmän kokoonpanosta päättämisen siirtämisen teki vaikeaksi myös ryhmän liikkumiset ja ryhmäliikket, joiden sovittaminen vaati paljon harjoittelua ja epätoivon hetkien kokemisia. Ryhmän kokoonpanosta päättämisen piti tapahtua hyvissä ajoin ennen kilpailua.

Ehkäpä ratkaisu olisi ollut opettajan yksinäisen roolin muuttaminen enemmän yhteisölliseen ja kommunikoivaan suuntaan. Osasin toteuttaa yhteisöllisyyttä jo kilpailuohjelmien koreogra-

fian muokkaamisen yhteydessä, mutta muuten toimin opettajana melko yksin. Kysyin oppilaiden mielipiteitä eri yhteyksissä, mutta pääosin tein työtäni yksin. Valitsin tanssituntien musiikit, mietin liikekehittelyitä ja työstin ohjelmien pohjarungon. Tulkitsen yksinäisen olon johtuneen omista valinnoistani. Raportin lukenut oppilas kuvasi tilannetta näin: *Kuvaus työtavoista on melko todenmukainen, vaikka siitä en olekaan ihan varma, osallistuttiinko me lopulta kuitenkin niin paljon suunnittelutyöhön.* Oppilaat olisivat pystyneet toimimaan kommunikatiivisemmin, jos olisin antanut heille siihen mahdollisuuden. Tässä näen oman ammatillisen kehittymisen tavoitteen: kohti kommunikatiivisuutta.

Ilo osaamisesta ja vuorovaikutteisesta esiintymisestä

Hienoa opettajan näkökulmasta oli se, että tyttöjen jazztanssitekniikka kehittyi huomattavasti. Oppilaiden tanssimista oli ilo seurata ja huomata se tosiasia, että jotkut osasivat paljon enemmän kuin minä itse. Piruetit pyörivät jo sujuvasti, ja muidenkin liikkeiden selkeyden parantuminen oli huomattavaa. Osaaminen oli kehittynyt jo sille asteelle, että tytöt pystyivät unohtamaan oman tekemisen ja keskittyivät siihen, miltä tanssi tuntuu.

Vuorovaikutuksen kokemukset yleisön, toisten tanssijoiden ja tuomareiden kanssa olivat mielestäni osoitus siitä, että tytöt eivät enää keskittyneet oman ruumiinsa liikkeisiin vaan pystyivät jo havainnoimaan ympäristönkin. Tanssista oli tullut habituaalista 'tässä ja nyt' -kokemusta, joillakin useammin, joillakin silloin tällöin. Tanssin ilon välittyminen myös katsojalle oli todella hienoa, jota kuvailin päiväkirjassani näin: *Ohjelma meni mielestäni hyvin. Oli ilmeitä ja katsojan kokemuksena yhtenäinen ohjelma ja tanssijat täyttivät koko lattian. Hyvä ehjä suoritus! Oli kiva katsoa, kun tytöt osaavat.*

Kilpailuja, näytöksiä, esiintymisiä –Miksi ei vain treenattu?

Vastatessani tähän kysymykseen palautan ensimmäiseksi mieliin koulun traditiot. Kauhavan lukion tanssiryhmät ovat osallistuneet vuosittain Street- ja showtanssin SM-kilpailuihin jo

vuodesta 1998 lähtien. Näen tähän monia syitä. Jo ensimmäinen kilpailumatka Helsinkiin oli mieleenpainuva. Mielenkiintoisena yksityiskohtana mainitsen, että ainakin yksi vuoden 1998 tanssiryhmän tytöistä käy seuraamassa kisoja edelleen, eli fanittaa. Kisoissa oli sekä minulla että tanssijoilla mahdollisuus nähdä erilaisia ja eri-ikäisten tanssiesityksiä. Hienot katsojan kokemukset jäivät mieliin vuosiksi eteenpäin. Samalla kilpailu toimii eräänlaisena harjoittelun motivoijana, ”porkkanana”.

Finaaliin, eli kuuden parhaan joukkoon, emme ole koskaan muodostelmissa yltäneet, mutta useasti 12 parhaan ryhmän joukkoon. Tästäkin huolimatta tapahtumaan osallistuminen on koettu tärkeäksi. Se on ollut tärkeää sekä oppilaille että itselleni. Näen siihen monta syytä, mutta en lähde niitä tässä yhteydessä pohtimaan. Monille tämän tanssikurssin oppilaille Rovaniemen SM-kilpailumatka oli kaikista ongelmista huolimatta kurssin mieleenpainuvien asia. Rovaniemen kilpailut olivat tavoitteena jo syksyllä 2003, kun tanssikurssi alkoi. Kirjasin omaan päiväkirjaani: *Odotan, että harjoitellut liikkeet kävisivät myös SM-muodostelmashow-tanssiohjelman pohjaksi*

Myös Nuori Kulttuuri -katselmukseen osallistuimme lukion ryhmällä jo vuonna 2001. Silloin meillä oli ohjelman hyvin perinteinen jazztanssiesitys, joka ei kuitenkaan päässyt jatkotapahtumaan Lahteen. Tuntui luonnolliselta, että osallistuisimme tapahtumaan myös tämän tanssikurssin aikana. Itse asiassa pidin sitä itsestään selvänä. Myös oppilaat kiinnostuivat katselmukseen osallistumisesta, vaikka se merkitsi harjoittelun lisääntymistä. En osaa sanoa, johtuiko oppilaiden kiinnostus siitä, että olin itse ohjaajana innostunut viemään ryhmääni Nuori Kulttuuri -katselmukseen vai siitä, että he olivat todella itse halukkaita kilpailemaan. Vuoden 2001 yläasteen valinnaistanssikurssin ryhmä oli päässyt Lahden päättötapahtumaan. Kyseisestä ryhmästä tälle kurssille osallistui kahdeksan tanssijaa. He muistelivat tapahtumaa positiivisena asiana ja olivat erittäin motivoituneita kilpailemaan myös tänä vuonna.

Mielenkiintoinen yksityiskohta on sekin, että pidin tapahtumaa kilpailuna, vaikka sanan varsinaisessa mielessä se ei sitä olekaan. Se tuli esille esimerkiksi tiedotteiden otsikoissa, joita jaoin ennen Töysän matkaa. Myös useat oppilaat mielsivät tapahtuman kilpailuksi: *Kisat kuin*

kisat, aina tahtoo jännittää, vaikka nämä ei ilmeisesti ole kisat oikein oikealta nimeltään, mutta silti jännitti jo melkein siinä vaiheessa, kun astuttiin linkkaan sisään. Omat asenteeni ja sanani saattoivat vaikuttaa taustalla siihen, että katselmus miellettiin kilpailuksi.

Näen kilpailut myös kasvattavina kokemuksina. Siellä voi vertailla omia taitojaan muiden ryhmien tanssijoihin. Kilpailuissa kokee jännitystä ja elämyksiä, joista puhuin jo aikaisemmissa yhteyksissä. En kuitenkaan ole koskaan korostanut voittamista vaan parhaansa tekemistä. Olen nähnyt ettemme pysty kilpailemaan osaamisessa niiden tasaisten tanssikouluryhmien kanssa, jotka harjoittelevat 5–7 kertaa viikossa. Mielestäni jo yhtenäisen ohjelman aikaansaaminen on saavutus. Näin asian ilmaisi eräs oppilas.

SM-kisoihin osallistuminen on hauskinda kurssissa. On kiva harjoitella joku ohjelma alusta loppuun. Ensi vuodelta odotan samantapaista kurssia; aluksi harjoitellaan tanssilajin perusteet, sitten ohjelma ja lopulta hiotaan esitystä. Toivottavasti kaikki kurssille osallistuvat jaksavat innokkaasti harjoitella koko vuoden.

Kilpailut vaikuttavat olennaisesti harjoitteluun myös muuten kuin tavoitteina. Ne tekevät harjoittelusta aikatauluihin sidotumpaa ja lisäävät kiirettä. Näin jälkeinpäin on hyvä pohtia, oliko kilpaileminen kaiken vaivannäön arvoista. Vastauksena tähän etsin aineistosta oppilaiden nimeämät kurssin parhaat kokemukset (liite 5). Esiintymiset mainitsi parhaiksi kokemuksikseen kuusi oppilasta. Heidän lisäksi yksi oppilas ilmaisi tavoitteekseen tanssia tulevaisuudessa teatterinäyttämöillä. Kolmella oppilaalla paras kokemus liittyi itsensä kehittämiseen. Suurimmalla osalla (15 oppilasta) paras kokemus liittyi kilpailuihin tai kilpailumatkoihin. Yksi oppilas ei maininnut parasta kokemustaan.

Pidän näitä edellä mainitsemiani selityksiä eräänlaisina virallisina selityksinä. Tieteenfilosofisesti niitä voidaan kutsua myös viehättäviksi (Paavola 1998, 232) selityksiksi. En kuitenkaan tiedä vastausta siihen, minkälaisia kurssipalautteet olisivat olleet, jos olisimme vain tanssineet ja tehneet esimerkiksi näytösohjelmia ilman kilpailutavoitetta.

Mitä kilpailuihin osallistuminen kertoo omasta opettajuudestani? Se kertoo ainakin sen, että pidän koreografian tekemisen prosessista yhdessä oppilaiden kanssa. Se ei kuitenkaan vaadi

kilpailamista. Näen yhden todennäköisen selityksen kilpailuihin osallistumiselle. Alun perin olen pyrkinyt siihen, että tanssinopetus saisi näkyvyyttä oman koulun sisällä. Näin, että kilpailuihin osallistuminen ja koulun nimen näkyminen alueellisissa lehdissä lisäisi tanssin arvostusta. Nyt suuntaan tulevaisuuteen ja näen pelkästään tanssimiseen keskittymisen mielenkiintoisena ja varteenotettavana vaihtoehtona tulevaisuuden tanssikursseilla.

9.5 Tanssimalla fyysistä pääomaa

Lähestyn tässä yhteydessä tanssikurssikokemuksia sosiologiasta peräisin olevan fyysisen pääoman -käsitteen kautta. Pysin lähestymään käsitettä ja sitä kautta tanssikokemuksia myös fenomenologian suunnalta tiedostaen samalla tieteenalojen erilaisen lähtökohdan. Fyysisen pääoman käsite pohjautuu Bourdieun kulttuurisesti määräytyvään ruumiilliseen pääomaan (Välipakka 2005, 57). Fyysisen pääoman -käsitteen kehittelijät ovat erottaneet sen kulttuurisesta pääomasta sillä perusteella, ettei sitä voi merkityksellisyytensä vuoksi palauttaa kulttuuriin. Fyysiseen pääomaan liittyy kehollinen tietoisuus, joka lisää kehollista herkkyyttämme. Näkemykseni mukaan se tarkoittaa sitä, että fyysinen pääoma on jotakin henkilökohtaista ja sen merkitys on enemmän yksilöllinen kuin kulttuurinen.

Tanssissa fyysinen pääoma ilmenee osaamisena. Välipakan (2005, 56) mukaan se tarkoittaa herkistymistä omaan liikkumiseen ja samalla eläytymistä kanssaliikkujien liikkeisiin. Tulkitsen jazztanssin osaamisen olevan eräänlainen reservikapasiteetti. Tämä osaamisen reservi voi jäädä muiden kokemusten taustalle, mutta sen palauttaminen `tässä ja nyt` olemiseen on rajanylittämisen kautta mahdollista. Osaamiseen voidaan vuosien päästä palata päivittämällä aikaisempaa osaamista nykyhetkessä. Tämä mahdollistuu kehomuistin kautta (vrt. Casey). Tällä tavoin näen fyysisen pääoman -käsitteen fenomenologian näkökulmasta.

Tanssin perintö syntyy Rouhiaisien (2003, 157) mukaan kaikista tanssin kautta välittyvistä kokemuksista. Perintö on sekä kielellisessä että ei-kielellisessä muodossa, tai se voi olla kehollista ja käsitteellistä perintöä. Rouhiaisien käyttämä tanssin perintö -käsite on mielestäni

laajempi kuin fyysisen pääoman käsite. Tanssin perinnön voi nähdä tanssikulttuurisena pääomana.

Myös tämän tanssikurssin oppilaat kertoivat tulevaisuudensuunnitelmistaan tanssin parissa. Joillakin ne ilmenivät seuraavan vuoden kilpailusesityksiä pohdiskelemalla. Jollakin ne olivat jo kauemmaksi tulevaisuuteen luotaavaa haaveilua. *Salainen haaveeni olisi päästä tanssimaan jonkin tanssikoulun oppilaaksi sitten, kun lähdän Kauhavalta opiskelemaan. Mutta pitää katsoa mikä on mahdollisuuksien ja kiinnostuksen laita siihen aikaan.*

Tulkintani mukaan tanssin fyysinen pääoma onkin juuri tällaisten soveltavien kurssien parasta antia. Eräs entinen oppilas nykäsi minua hihasta syksyllä 2005 mennessäni yliopistoliikunnan tunnille. Hän totesi juuri lukion tanssikurssien olleen tärkeitä hänelle. Kertomansa mukaan tanssikurssit ovat olleet hänelle yllyke jatkaa tanssiharrastusta myös lukion jälkeen. Koulun tanssikasvatuksen merkitys korostuu erityisesti silloin, kun tanssiminen jatkuu läpi elämän (vrt. Välipakka 2005, 58). Fyysinen pääoma ilmenee tämän jazztanssikurssin oppilailla tulevaisuudessa todennäköisesti siinä, että heillä on matampi kynnys aloittaa tanssiharrastus esimerkiksi tulevalla opiskelupaikkakunnalla.

10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Lähestyn tutkimuksen luotettavuutta eri suunnista. Tarkastelen ensimmäiseksi omaa toimintaani ja sen luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiviteetin tunnistaminen ja tunnustaminen on lähtökohta. Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan tutkija itse on tärkein tutkimusväline. Ymmärrän tämän tarkoittavan sitä, että esiymmärrys on tärkeää tuoda selkeästi esille ja tiedostaa sen vaikutus itse prosessiin. Itse koin luotettavuuden esimerkkinä oman ihmiskäsitykseni osoittautumisen ihanneihmiskäsitykseksi. Se oli osoitus siitä, että olin antanut aineiston puhua enkä ollut pitäytynyt tiukasti määrittelemässäni ihmiskäsityksessä.

Opettaja-tutkijan rooli on kuitenkin aina ongelmallinen, koska siinä tulevat vastaan roolien erilaiset tavoitteet. Opettajan roolissa olin sidottu noudattamaan opetussuunnitelmaa ja siihen liittyviä eettisiä periaatteista. Vaikka soveltavien kurssien opetussuunnitelmat ovat lukiossamme melko väljät, valtakunnallisen opetussuunnitelman yleiset tavoitteet koskevat kaikkea opetusta. Käytännön opetustyössä opettajan rooli korostui ja tutkijan rooli osittain unohtui. Näen, että olin sitoutuneempi olemaan opettaja kuin tutkija. Oma sitoutumiseni oli osasy s siihen, että toimintatutkimukselliset reflektiokeskustelut jäivät vähäisiksi.

Jos vertailen roolejani, niin tutkimuksen suunnitteluvaiheessa tutkijan rooli hallitsi. Kenttävaiheen aikana koin olleeni opettajan ja joskus valmentajan rooleissa. Analysointi- ja raportointivaiheessa siirryin takaisin tutkijan rooliin.

Toimintatutkimuksellinen ote jäi tässä tutkimuksessa kevyeksi, sillä tutkimusanalyysi painottui päiväkirjojen ja esseiden analysointiin. Toimintatutkimus oli siten vain tanssikurssin tieteellinen ympäristö, jonka toimintatutkimuksellisten syklien kautta tanssikurssin suunnanmuutokset tulivat mahdollisiksi. Jos olisin osannut hyödyntää paremmin toimintatutkimuksen antamia mahdollisuuksia, olisin käyttänyt enemmän reflektiivisiä palautekeskusteluja. Mezirow (1995, 8–9) näkee reflektion toimintaa ohjaavana, ja sen

perusteella menneitä kokemuksia voidaan arvioida ja jäsentää uudelleen. Palautekeskustelujen kautta olisin voinut muuttaa kurssin suuntaa ja käyttää samaa ohjelmaa Nuori Kulttuuri -katselmuksessa ja SM-kilpailuissa.

Toimintatutkimuksen luonteeseen prosessin muutokset kuuluvat olennaisina osina. Heikkinen (2001) toteaa, että havaintojen ja keskustelujen kautta toiminta saa uuden tai tarkentuneen suunnan ja näin toteutuu toimintatutkimuksen kaksoistehtävä toiminnan tutkiminen ja kehittäminen.

Tässä tutkimuksessa toteutin ”kehityskeskustelut” kahdella tapaa. Kurssin aikana keskustelimme reflektoiden viidesti ja sen lisäksi pyysin palautetta esseisiin. Keskustelimme yhdessä esiintymisvaatteiden tyylistä ja hankinnasta, harjoitusaikatauluista sekä päätimme yhdessä esiintymiskutsun hyväksymisestä. Toinen reflektiivinen tapa olivat esseet, joissa oppilaat kertoivat kokemuksistaan ja antoivat pyytämäni palautetta musiikkivalinnoista ja tanssitekniikan mukana pitämisestä. Tein esseistä koosteen, josta keskustelimme vielä erikseen.

Käymämme palautekeskustelut eivät poistaneet kaikkia ongelmia. Yhteisten valintojemme kautta kiire jopa lisääntyi. Näin kävi esimerkiksi silloin, kun keskustelimme, hyväksymmekö kutsun saapua esiintymään Kyösti Virrankosken 60-vuotisjuhliin. Itse tiesin, että esiintyminen lisäisi kiirettämme. Tytöt olivat kuitenkin sitä mieltä, että esiintymiskutsu oli kunnia-asia ja ottaisimme sen tietenkin vastaan. Olin myös itse samaa mieltä. Toimintatutkimuksellisesti tämä oli hyvä ratkaisu, koska ryhmäkeskustelulla saatiin aikaan uusi suunta. Ratkaisu oli hyvä myös opetuksen näkökulmasta, koska oppilaat saivat mielipiteensä kuuluviin. Tanssikurssin kannalta ratkaisu oli huono, sillä kiire lisääntyi ja SM-kilpailujen harjoitteluajataulu tiivistyi entisestään. Oppilaat totesivatkin palaute-esseessään, että jokin esiintyminen tai kilpailu olisi pitänyt jättää liian kiireen vuoksi väliin. Kyseinen syntymäpäiväesiintyminen oli kuitenkin heidän mielestään hieno kokemus.

Toinen raporttiani lukenut kurssilainen pohdiskeli palautteessaan seuraavasti: *Mun mielestä meillä ei kovin paljon ollut sellaisia yhteiskeskusteluja, tai ainakin niitä olis saanut olla*

enemmän. Näen, että oppilaat kokevat keskustelut tarpeellisiksi. Vaikka oppilaat kirjoittivat palautetta myös päiväkirjoihin ja esseisiin, niihin ei liity sellaista vuorovaikutuksellista reflektointia, jota oppilaat erityisesti kaipaavat. Reflektiokeskusteluissa oppilaat näkevät, miten opettaja ja muut ryhmäläiset reagoivat ja saavat heti vastauksen. Sekä opetuksellisesti että toimintatutkimuksen prosessin kannalta useammat reflektiokeskustelut olisivat olleet hyväksi. Toisen kenttäjakson toiminnan tarkistuksia olisi tullut useammin ja se olisi mielestäni parantanut toimintatutkimuksen menetelmällistä luotettavuutta.

Toimintatutkimus ja yleensä laadullinen tutkimus voidaan nähdä tutkijan oppimisprosessina. Kiviniemen (2001, 69) mukaan tämä tarkoittaa oppimisen tiedostamista ja kykyä muuttaa tarvittaessa tutkimuksen suuntaa.

Tarkastellessani koko pitkää prosessia tässä valossa uudelleenlinjauksia on tapahtunut monta, osittain huonon suunnittelun vuoksi. Haastattelujen tekeminen ja videoaineiston hankkiminen osoittautuivat virheratkaisuiksi, sillä haastattelut eivät lisänneet merkittävästi kaipaamaani kokemustietoa ja videoaineiston analysointi olisi tuottanut mittavan määrän lisätyötä. En siis ollut tarpeeksi tarkkaan etukäteen harkinnut, miten analysoin aineistoni. Mielessäni oli vain triangulaation käyttö luotettavuuden kriteerinä. Tulkitsen nämä tutkijan taitojen kehittymättömyyden syyksi. Haastattelujen ja videoaineiston poisjättäminen oli jo tarkoin harkittu ratkaisu. Syynä tähän oli aikaisemmin mainitsemani tutkimussuunnan tarkentuminen kokemuksien suuntaan. Tutkimusmenetelmällinen ymmärrykseni oli kasvanut ja tiedostin, että huolellisella analysoinnilla voi myös suppeammasta aineistosta saada aikaan luotettavaa analyysiä ja kestäväää tulkintaa.

Tarkastelen prosessia seuraavaksi ajallisesta perspektiivistä. Toimintatutkimus on spiraalimaisesti tulevaisuuteen suuntaavaa toimintaa (Heikkinen 2001), vaikka tällä hetkellä itse kenttävaihe on jo menneisyyttä. Fenomenologia suuntautuu kokemuksien alkulähteille menneisyyteen nykyisyyden kautta ja etsii merkityksiä (Merleau-Ponty 2002/1962). Hermeneutiikka taas pyrkii saavuttamaan ymmärryksen, joka on aina muuttuva ja kehittyvä. Miten näiden kolmen välille on mahdollista löytää luotettavuus?

Ongelmallisena koin sen, että itse kenttävaiheen jälkeen oma kokemukseni oli värittyneet. Olin epävarma siitä, pystyisinkö löytämään tekstistä ne tärkeät ja oleelliset analyysiyksiköt, sillä oma kokemukseni ei voinut olla vaikuttamatta niiden valintaan. En voinut luottaa fenomenologiseen intuitioon löytää tärkeät merkitykset (kts. Laine 2001). Otin avukseni tutkimuskysymykset ja valitsemani tulkintateoriat. Näiden lisäksi aineistosta nousi esiin vielä muitakin merkittäviä yksityiskohtia. Kirjoitin ratkaisuni ja niiden perustelut huolellisesti auki. Kiviniemi (2001, 81) toteaa, että tutkimusprosessin luotettavuuden arvioinnissa itse raportti ja sen monipuolinen prosessikuvaus on tärkeä luotettavuuden mittari.

Pyrin seuraamaan päiväkirjojen tekstejä mahdollisimman huolellisesti. Näen omien kurssikokemuksieni ja kuluneen ajan vaikuttaneen tulkintoihini. Fenomenologian termejä käyttäkseni myös situaatiot vaikuttivat havaintoihimme. Jokainen meistä näki kurssin aikaiset tapahtumat omasta näkökulmastaan. Kun päiväkirjojen tekstejä tiivistetään ja tapahtumista muodostetaan tulkintoja sisältävä kertomus, tulos on rekonstruoitu kuvaus tapahtumista. Se ei vastaa täysin todellisuutta. Se ei tavoita fenomenologista perusajatusta kuvata tilannetta sellaisena kuin se on (Merleau-Ponty 2000, 170).

Pyrin saamaan mahdollisimman monipuolisen näkemyksen kokemuksiin, ja tämä mielestäni lisää myös tulkintojeni luotettavuutta. Käytän tässä yhteydessä määrittelyä, jossa sekä sosiologiset ruumiillisuusteoriat että fenomenologia tarjosivat yhtä hyvän kokemusten tulkinnan. Käytin päättely parhaaseen selitykseen -mallia ja termiä viehättävin (loveliness) selitys, jonka etuna on ymmärryksen lisääminen (Paavola 1998, 232). Tämän tutkimuksen tulkinnoissa sekä sosiologiset että fenomenologiset tulkinnat olivat yhtä viehättäviä. Varmuudella en pystynyt osoittamaan, olivatko ne yhtä todennäköisiä (likelyness).

Mielestäni tämän tutkimuksen analyysiä ei voi pitää objektiivisena, sillä näen aikaisempien kokemusten, tämän tanssikurssin kokemusten, teorioiden ja aikaisempien tutkimusten vaikuttaneen analysointiini ja aineistosta löytämiini kokemuskuvauksiin. Tämä ei ole myöskään täysin subjektiivinen tutkimusanalyysi, sillä aineistolla on ollut mahdollisuus ”nostaa päätään”. Aineisto on saanut puhua. Tämän tutkimuksen luotettavuus tulee esille siinä, että pyrin kertomaan tapahtumista rehellisesti ja avoimesti. Tulkinnassa tunnustan oman

subjektiviteettini. Tutkimuksen luotettavuutta laskee jonkin verran tutkimuspäiväkirjani puuttuminen ja siitä johtuva tutkimusvaiheiden omakohtaisten reflektointien vähäisyys.

Kun lähetin tekstiäni kahdelle tanssikurssilla olleelle tytölle luettavaksi, he kertoivat palautteessaan nähneensä jonkin tapahtuman hieman eri tavoin. Korostin heille, että kirjoitin tulkin-tojani sen perusteella, mitä he olivat päiväkirjoihinsa kirjoittaneet. Perttulan (2000, 441) mukaan aineistonhankintatilanteen tulee olla avoin. Esimerkiksi päiväkirjojen kirjoittamiseen en antanut ohjeita, mutta teimme päätöksen, jossa sovittiin säännöllisestä tanssikokemuksien kirjaamisesta. Oppilaat saivat myös itse päättää ajankohdan, jolloin päiväkirjaansa kirjoittivat.

Päiväkirjateksit olivat persoonallisia, ja tytöt ilmaisivat kokemuksiaan hyvin avoimesti. Itse pidän päiväkirjatekstejä ja esseitä rehellisinä kokemuskuvauksina, jotka olivat lähtökohta luotettavalle laadulliselle tutkimukselle. Mielestäni tutkijan tulee olla rehellinen aineistolleen. Samalla tavalla asian näki myös toinen tytöistä, joka kirjoitti palaute-esseessään seuraavasti: *Se on kyllä totta, että niissä päiväkirjoissahan ne tuntemukset ovat puhtaimmillaan, sillä ne on kirjoitettu heti tapahtumien jälkeen.* Toinen tytöistä piti kirjoittamaani tekstiäni realistisena. *Mun mielestä teksti antaa realistisen kuvan meidän tanssin tasosta: harjoiteltiin tosissamme, muttei kuitenkaan ihan hampaat irvessä ja kisoissa tehtiin parhaamme, omien taitojemme mukaan.*

Tiedostan luotettavuuden kärsineen hieman siitä, että en yksilöinyt oppilaiden päiväkirja- ja esseelainauksia. Olisin voinut numeroida oppilaat esimerkiksi oppilas 1, oppilas 2, oppilas 3 ja niin edelleen. En kuitenkaan tehnyt niin, vaan halusin pitää oppilaat anonyymeinä. Mielestäni oppilaan pyynnön kunnioittaminen on opettaja-tutkijalle eettisesti tärkeintä.

11 TUTKIMUKSEN EETTISET LÄHTÖKOHDAT

Eettisten näkökohtien huomioiminen alkoi jo ennen varsinaista tutkimuksen kenttävaihetta. Kysyin luvan tutkimuksen tekemiseen koulun rehtorilta ja sivistyslautakunnalta. Kurssille ilmoittautuneet oppilaat antoivat suostumuksensa siihen, että heidän tekstejään käytetään tutkimuksen aineistona. Osallistuimme kurssin aikana useisiin eri tapahtumiin, ja otin yhteyttä näiden tapahtumien järjestäjiin. He antoivat luvan kertoa tapahtumasta nimellä tässä raportissa.

Olen pyrkinyt kuvaamaan prosessia mahdollisimman tarkasti. Joitakin merkittäviä tapahtumia olen kuitenkin joutunut käsittelemään vain pinnallisesti tutkimuseettisistä syistä. Oppilaiden tekstilainaukset kirjoitin aina nimettöminä ilman nimimerkkiä. Yhden oppilaan kokemusten pohjalta syntyneeseen tarinaan sain luvan oppilaalta itseltään. Hän sai myös lukea kirjoittamani tarinan ennen raportin luovuttamista eteenpäin.

Osallistuin keväällä 2006 Jyväskylän yliopiston eettisen toimikunnan järjestämään jatko-opiskelijoiden seminaariin. Siellä sain mahdollisuuden tuoda esiin minua askarruttaneen eettisen ongelman. Olin pohdiskellut erästä kilpailutilanteeseen liittynyttä tapahtumajaksoa, jonka esilletuominen raportissa oli mielestäni prosessin rehellisen kuvauksen näkökulmasta tärkeää. Siihen liittyi kuitenkin oppilaiden yksityisyyden kannalta merkityksellisiä kuvauksia. Sain kuitenkin seminaarin jatko-opiskelijaryhmältä tukea siihen, ettei tilanteen esiintuominen ole oppilaiden yksityisyyttä loukkaavaa vaan tärkeä osa raporttia.

12 UUTEEN YMMÄRRYKSEEN

Tämä tutkimusmatka alkaa olla loppuillaan. Tavoitteenani oli selvittää ruumiillisia tanssikokemuksia ja niiden merkityksiä. Pyrin kuvaamaan aineiston ja ruumiillisuusilmiön välisiä yhtymäkohtia rehellisesti oma subjektiviteettini huomioiden.

Tutkimusmatkani koostui monista vaiheista, ja tutkimustehtävät elivät tutkimusprosessin mukana. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen vie aikaa, sillä siihen sisältyy tieteellisten toimintamallien omaksumisen lisäksi myös refleктоiva ajatteluprosessi (Niikko 2001, 199). Vähitellen tutkimus tarkentui ja sijoittui laadullisen tutkimusperinteen alle. Toimintatutkimus oli tieteellinen konteksti tutkimukselleni. Itse asiassa tämä tutkimusmatka koostui kolmesta eri toimintatutkimuksesta, jotka olivat pilottikurssi sekä kenttävaiheet 1 ja 2. Ne muodostivat yhdessä laajemman toimintatutkimuskokonaisuuden.

Tämä lisensiaatintutkimus keskittyy toiseen kenttävaiheeseen, joka toteutettiin koko lukuvuoden kestäneellä jazztanssikurssilla Kauhavan lukiossa. Kurssille osallistuneet 27 (-1) oppilasta kirjoittivat kurssin aikana päiväkirjoja ja esseitä, joista muodostui oman työpäiväkirjani ohella tutkimukseni aineisto. Lähestyin aineistoa fenomenologis-hermeneuttisella asenteella, joka tarkoittaa merkityksien etsimistä ja niiden tulkintaa. Asenteeseen sisältyy myös yrityksen uudenlaisen ymmärryksen tavoittamiseen.

Analyysimetodina käytin teoriaohjaavaa sisällön analyysia, joka antoi mahdollisuuden löytää yhteyksiä ohjaavien teorioiden ja aineiston välille. Ohjaavat teoriat ja aikaisempien tutkimusten tulokset auttoivat liittämään aineistoni sitä ympäröiviin ilmiöihin: ruumiillisuuteen sekä koulu- ja nuorisokulttuuriin. Tutkimuskysymykset toimivat puolestaan apuna siinä, että aineisto pääsi esiin: aineistolta ”kysyttiin” ja aineisto ”vastasi”. Tuloksena syntyi tekemiäni tulkintoja ruumiillisista kokemuksista.

Toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti pyrin toiminnan tutkimisen ohella myös toiminnan kehittämiseen, joka keskittyi erityisesti ammattillisen kehittymisen suuntaan. Tein tutkimuk-

seni dialogisesti teoriaa ja käytäntöä yhdistelemällä (vrt. Niikko 2001, 94). Ammatillisen kehittymisen apuvälineinä pidän niitä lukuisia tanssin opettamisen kokemuksia, joita sain kurssin aikana. Kurssikokemuksia reflektoimalla ja oppilaiden kirjoituksia tulkitsemalla löysin ammatillisen kehittymisen kohteet ja ne kysymykset, joita käytännön kokemukset minussa herättivät. Käytännön kokemusten ja niistä heränneiden kysymysten avulla löysin yhtymäkohtia teorioihin ja muihin tutkimuksiin. Niikko (2001, 196–199) näkee tutkivan opettajan kehittymisen etenevän vaiheittain, joissa hapuilun ja asteittain lisääntyvän varmuuden kautta saavutetaan uudenlaista osaamista.

Opettajan roolini yhdistyi tutkijan rooliin toimintatutkimuksen kenttävaiheen aikana. Käytännön opetustilanteessa opettajan rooli oli hallitseva. Myös tanssikurssin reflektiokeskustelut käytiin opettajan ja oppilaiden välillä, ei tutkijan ja oppilaiden välillä. Tutkijan rooli oli keskeinen tutkimusta suunnitellessa, tutkimustehtävien muutoksessa ja analysointivaiheessa. Kurssiin sisältyneiden kilpailujen ja niihin tähtäävän harjoittelun vuoksi opettajan roolini vaihtui joskus valmentajan rooliksi. Jouduin etenemään kilpailuohjelmien harjoittelussa nopeasti eteenpäin. Tämä aiheutti sen, että erityisesti Kärpässieneren alla -ohjelmaa kaikki eivät ehtineet omaksua riittävän hyvin. Osaamattomuus näkyi erityisesti vaikeusosien epävarmuutena ja harjoittelua värittäneenä kiireenä.

Mielestäni toimintatutkimuksellinen ote jäi kurssin aikana heikoksi, mikä ilmeni varsinaisen tutkimuspäiväkirjan puuttumisena ja toimintatutkimuksellisten reflektiokeskustelujen vähäisyytenä.

Koulun tanssikasvatus on sidottu opetussuunnitelmiin ja koulun työjärjestykseen, jotka määrittävät osittain tanssituntien tuntikäytäntöjä. Ne kaikki asettavat vaatimuksia kurssien kestolle ja poissaolojen kontrolloinnille. Opetussuunnitelma ja koulun työjärjestys koskevat myös koulukohtaisia soveltavia kursseja, joita tämäkin jazztanssikurssi edusti.

Tanssinopetusta, erityisesti tanssitekniikan opetusta, on hallinnut traditio, jossa oppilaat ovat tarkasti yrittäneet noudattaa opettajan antamaa liikemallia. Nykytanssin opetuksen uudet työtavat ovat vallanneet tanssinopetuksen alaa yhä enenevässä määrin ja antaneet tanssitek-

niikkatunneille uusia menetelmiä kehittää opetusta oppilaskeskeisempään suuntaan. Opettajan näkemykset ihmisyydestä ja oppimisesta vaikuttavat siihen, miten hän opetustaan käytännössä toteuttaa. Hämäläisen (1999, 246) mukaan opettajalla on kuitenkin monia mahdollisuuksia toteuttaa opetustaan valitun ihmis- ja oppimiskäsityksen mukaisesti. Itse käytin erilaisia opetusmenetelmiä tarjotakseni oppilaille monipuolisia kokemuksia ja mahdollisuuden erilaisten kokemushorisonttien avautumiseen. Opetus- ja tehtävärutiinien vaihtelun näkivät tärkeäksi ja tanssiharjoittelua motivoiviksi myös Rouhaisen (2003, 308, 314) haastattelemat tanssin ammattilaiset, joiden mukaan monipuolinen harjoittelu pakottaa tanssijan kehon jatkamaan kehittymistään.

Kurssilla rakensin oppisisällöt siten, että aikaisemmin opittu otettiin huomioon. Tekniikkatunneilla pyrin antamaan liikevaihtoehtoja, joista oppilaat saattoivat valita itselleen sopivan. Tämä soveltuu sekä konstruktivismiin että fenomenologiaan. Näen osaamisen kehittyvän fenomenologisesti, ainakin sellaisessa osaamisessa, joka vaatii koko kehon käyttämistä. Osittain näen fenomenologisen osaamisen mahdollisuudeksi myös teorian tiedon opetuksessa, esimerkiksi silloin, kun teoriaopetuksessa käytetään toiminnallisia harjoituksia. Tällöin teoriaan tulee uusi elementti, jossa tietoinen saa toiminnan kautta myös kehollisen muodon.

Tanssissa näen osaamisen kehittyvän kehomuistin avulla aikajatkumolla (vrt. Casey 1998 & Merleau-Ponty 2002/1962). Aikaisemmat kekokemukset, jopa lapsuuden, palautuvat kehomuistin kautta nykyiseen kehollisuuteen. Habituaaliselle keholle avautuu uuden tekniikan tai kokemuksen myötä uudenlainen kokemushorisontti. Uuteen horisonttiin sopeutuminen kestää jonkin aikaa, mikä aiheuttaa rajallaolon ahdistusta (vrt. Saarnivaara 2002a). Tässä yhteydessä keho käyttäytyy dualistisesti objektivoimalla itsensä keskittymään liikkeen yksityiskohtiin (vrt. Klemola 2004). Opetuksessa en kuitenkaan näe rajalla olemisen ahdistusta ylipääsemättömänä, vaan kokemuksen ja tämän tutkimuksen perusteella voin sanoa, että osaaminen kehittyy yksilöllisesti, toisilla hitaammin ja toisilla nopeammin.

Osaavalla keholla on mahdollisuus objektivoida itsensä uudelleen esimerkiksi tekniikan yksityiskohtia tarkistettaessa. Objektivointi voi kuitenkin tuntua vaikealta, koska kehollinen kokemus on niin kokonaisvaltainen ja ehyt, että objektivointi rikkoo kehollisen kokonaisu-

den. Jos habituoituneessa tekniikassa on virheitä, niiden korjaaminen vie aikaa, koska keho joutuu sopeutumaan tekniikkamuutoksen tuomaan uuteen horisonttiin. Tästä syystä pidän tärkeänä, että tanssimuodon perustekniikkaa opetetaan tarkasti, jolloin oikea kokemushorisontti avautuu heti. Koulun tanssinopetuksen kannalta tämä merkitsee ajan säästämistä. Opettajan on mahdollista käyttää monenlaisia opetusmenetelmiä, joita varioimalla tanssitunnin ilmapiiristä tulee turvallinen, haasteellinen ja miellyttävä.

Fenomenologisen osaamisen kehittyminen saattaa vaikuttaa liian yksinkertaiselta ollakseen tieteellisessä mielessä hyväksyttävä. Pidän aineistoani havaintovälineenä fenomenologisen osaamisen olemassaolosta. Näen fenomenologisen kehollisuuden ja osaamisen kehittymisen yhteydet tanssin opettamiseen laajasti. Fenomenologiseen kehollisuuteen olennaisesti liittyvä kyky elää kehona ja kyky objektivoida itsensä ruumiiksi on mielestäni mahdollisuus. Tätä kehon kahdenlaista olemisen tapaa ei voi arvottaa, vaan ne ovat läsnä aina. Merleau-Pontyn (2002/1962) mukaan keholla on joka hetki kaksi puolta. Tätä taustaa vasten ja oppilaiden päiväkirjakokemuksia tulkittuani voin todeta, että tanssin tekniikkaopetuksessa tarvitaan opettajajohtoisia menetelmiä, joissa oppilas tekee opettajan antaman mallin mukaista liikettä. Opetuksen tulee sisältää myös oppilaiden omaa luovuutta aktivoivia tehtäväosioita ja katsojan ja katsottavana olemisen kokemuksia. Katsomalla toisten liikettä voi löytää uusia lähestymistapoja myös omaan liikkeeseensä.

Käsityksemme ovat yhteisöllisiä, minkä koin erityisen ongelmalliseksi juuri fenomenologian näkökulmasta, sillä kulttuurimme kieli on dualistispainotteista. Historian kehityksessä dualistisen teorian kautta syntyneet tieteenalat ovat tuoneet myös arkikieleemme käsitteitä, jotka perustuvat mielen ja ruumiin erillisyyteen. Esimerkiksi tietoisuus mielletään joksikin, joka sijaitsee jossain aivojen sisällä. Kuitenkin fenomenologiassa se on kokonaiskehollista tietoisuutta. Peuhun (2004, 87) mukaan arkipsykologinen kieli ja sen käsitteistö opitaan. Käsitteet ovat kulttuurisia.

Minulla oli vaikeuksia löytää sanoja kuvaamaan fenomenologista ruumiillisuutta. Jouduin aina pohtimaan, ilmaisenko asian kuitenkin dualistisesti. Fenomenologisen ruumiillisen kokemuk-

sen kuvauksen tekee vaikeaksi oman käsitteistön puute. Osa suomalaisista fenomenologeista on ottanut käyttöön saksalaisten fenomenologien ruumis-keho –jaottelun. Itse perustelen niiden synonyymikäyttöä juuri oman käsitteistöni kautta. Ymmärrän sen olevan tietoinen valinta ja alttiina kritiikille. Lihan käsite, jonka Merleau-Ponty ottaa käyttöön myöhemmässä filosofiassaan, on mielestäni elotonta ruumiillisuutta, enkä sitä tästä syystä käyttänyt.

Mielestäni suomalaisessa fenomenologian kentässä tarvittaisiin selkeyden vuoksi yhtenäistä käsitteistöä. Tieteessä käsitteet ovat sosiaalisia konstruktioita, joita käytetään sopimuksenvaraisesti. Aloittelevan tutkijan näkökulmasta oli erittäin vaikea valita sanoja selittämään ruumiillisuutta fenomenologisesta näkökulmasta. Näin ongelman käytännön vaikeutena. Peuhu (2004, 87) kuvaa tilannetta tieteellisin termein ja sanoo, että fenomenologit pitävät tiukasti kiinni omista näkemyksistään. He eivät pysty osoittamaan, ettei asioita voi nähdä toisin.

Mielestäni lukuisiin termeihin syynä on lisäksi se fenomenologian perusajatus, että merkitykset rakentuvat yksilössä. Jokainen fenomenologi käyttää käsitteistöä, joka sopii hänen omaan merkitysmaailmaansa.

Taustalla lienee myös se tosiasia, että ruumiillisuustutkimusta on tehty eri tieteenaloilla. Filosofien terminologia perustuu yleensä saksalaiseen ja Merleau-Pontyn fenomenologiaan. Käsitteistössä on erotettavissa keho ja ruumis (Laine & Kuhmonen 1995; Klemola 1998 ja 2004; Parviainen 1994, 2004). Sosiologian, kasvatustieteen, teatterikorkeakoulun tanssitaiteen ja liikuntatieteiden aloilla on myös toteutettu useita ruumiillisuuteen liittyviä tutkimuksia. Niiden parissa käsitteistön käyttö on vaihdellut: ruumis tai keho, molemmat käsitteet ja joissakin tapauksissa myös lihan käsite. Kirjavan käsitteistön käyttö tekee fenomenologiasta vaikeaa.

Sosiologiset ruumiskäsitykset suhtautuvat ruumiiseen pintana ja objektina, kun taas fenomenologiassa keho nähdään intentionaalisena ja situationaalisena elävänä kehona. Käsitteet olivat hyvin erilaisia, ja siksi koin tarpeelliseksi havainnoillistaa ruumiillisuutta visuaalisella kuviolla (kts. Kuvio 1). Korostan, että ruumiskäsitykset ovat vain pelkistettyjä

tyyppejä, joita voi olla vaikea sellaisenaan löytää ihmisten joukosta. Ne ovat kuitenkin tutkijan apuväline ruumiillisuuden hahmottamisessa. Tästä syystä ruumiskäsitysten paikka kartesiolaisen ruumiin ja fenomenologisen kehon välillä on liikkuva. Mielestäni sosiologiset ruumiskäsitykset perustuvat naturalismiin, ja osittain ne ovat kulturalistisia. Fenomenologiassa ruumis ymmärretään eläväksi kehoksi, joka etsii itseään uusien kokemushorisonttien kautta, ja on siinä mielessä eksistentiaalinen. Elävä keho hakee jatkuvasti omaa paikkaansa maailmassa. Siihen sisältyy myös kulturalistisia elementtejä, sillä keho elää maailmassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (kts. Kannisto 1994)

Minkälainen kokemus oli merkityksellinen? Siihen liittyi yleensä uuden kokemushorisontin avautuminen, joka teki kokemuksesta erilaisen. Kokemus ei ollut habituoitunut, tavallinen, kokemus. Merkitykselliseen kokemukseen sisältyi jotain ainutkertaista. Tämän kurssin merkityksellisimmät kokemukset liittyivät esiintymisiin, eli näytöksiin ja kilpailuesityksiin. Esiintymiset olivat monessa suhteessa ainutkertaisia tilanteita. Niihin sisältyi jännitystä, ja niissä oppilaat olivat muiden katsottavana, jopa arvioitavana. Esityksessä näytettiin osaamista, joka oli pitkän oppimisprosessin tulos. Prosessiin ei sisällynyt pelkästään positiivisia kokemuksia vaan myös turhautumista ja epätoivoa. Esiintyminen on ainutkertainen tapahtuma, sillä juuri samanlaisena se ei toteudu enää toistamiseen. Esiintyminen on merkityksellinen niin aloittelevalle tanssijalle kuin tanssin ammattilaisellekin. Merkityksellisyys välittyi myös yksittäisten liikkeiden kautta. Tällaisia liikkeitä olivat piruetit ja vatsalihasliikkeet.

Mitä oppilaat ajattelivat tanssin merkityksen olevan itselleen? Joillekin se oli vastapainoa raskaalle koulutyölle. Tanssiminen rentoutti ja sai aikaan hyvän olon ja mielen. Toisille tanssiminen synnytti iloa monipuolisuutensa ja sosiaalisuutensa ansiosta. Se oli mukava tapa liikkua rytmin ja musiikin mukaan. Toisille tanssi oli liikuntamuoto toisten joukossa. Osa halusi kehittää fyysistä kuntoa ja taitoja. Tanssimalla tavoiteltiin jotain. Tanssilla oli välineellinen asema. Osa näki tanssimisen mahdollisuutena tuoda esiin omia taitoja sekä ilmaista itseään tanssimalla. Kaksi oppilasta koki tanssin vapauttavana. Muutamalla oppilaalla tanssista oli tullut pitkän harrastushistorian vuoksi tapa. He olivat sisäistyneet tanssiin. Näiden merkitysten kautta voi nähdä taito- ja taideaineiden merkityksen koko kouluinstituution kannalta. Ne tarjoavat erilaisia kokemuksia, joilla on tärkeä tehtävä oppilaan persoonan kehitymisessä.

Merkityksellisimmäksi negatiiviseksi asiaksi useimmat mainitsivat huonon ryhmähengen. Se vaikutti ryhmän toimintaan erityisesti loppukeväästä 2004. Syitä sen taustalla olivat omat valintani opettajana ja oppilaiden elämään liittyneet tapahtumat, kuten leirikoulut, muut koulutyöt ja ryhmän sisäiset vuorovaikutussuhteet.

Päiväkirjojen kautta pääsin sellaisen ruumiillisen kokemuksen lähelle, joka oli mahdollista kielellistä. En pystynyt tavoittamaan tuttuja habituoituneita kokemuksia, sillä ne jäivät kehon tietoisuuden ulottumattomiin. (vrt. Merleau-Ponty) Oppilaiden tanssikokemukset ja omat kokemukseni olivat elettyjä, mutta ne saivat kielellisen muodon, jolloin niistä katosi jotain. Niistä tuli pelkistettyjä. Ne olivat eräänlaisia uudelleenmuotoiltuja kokemuksia, jotka kuitenkin sisälsivät merkityksiä. Tulkitsemani kokemukset eivät olleet enää ruumiillisia eivätkä kehollisia, vaan ne olivat merkitysten muodossa.

Muutoksen aikaansaaminen on toimintatutkimuksen keskeinen tavoite (Eskola & Suoranta 1998, 129). Toimintatutkimuksen kautta hankittu uusi ymmärrys ei kaikilta osin vaikuta heti opetukseeni. Opettajan eetosni on jatkuvalla matkalla. Fenomenologisella kokemusjatkumolla uudenlaisen käytännön omaksuminen vie aikaa. Vanhat opetusrutiinit hallitsevat, ja uuden ymmärryksen myötä syntyneet toimintatavat hakevat paikkaansa ja habituoituvat vähitellen opettajan toimintatavoiksi.

Edellä mainitun asian ymmärtäminen oli itselleni tärkeää, sillä olin aikaisemmin kokenut olevani ”huono opettaja”, koska käytin tanssitekniikan opettamisessa usein opettajajohtoisia menetelmiä. Ymmärrän, että opettajajohtoisia menetelmiä käyttämällä oppilaat saavat mahdollisuuden ”oikean” kokemushorisontin avautumiseen heti liikkeen opetteluvaiheessa. Opettajajohtoiset menetelmät tarvitsevat myös tanssitekniikan opetuksessa parikseen oppilaskeskeisiä työtapoja, joiden kautta tunnin vuorovaikutus lisääntyy ja oppilaiden vaikutusmahdollisuudet kasvavat. Sain itse melko behavioristisen liikunnanopettajakoulutuksen 1980-luvulla, ja vasta vähitellen olen ottanut käyttöön uusia oppilaskeskeisiä työskentelytapoja. Erityisesti käymäni tanssikoulutusten koreografia- ja improvisaatioharjoitukset ovat vaikuttaneet opetukseni oppilaskeskeisyyden lisääntymiseen.

Opettajan eetokseni sisältää vieläkin ristiriitaisia piirteitä, joita ovat mielestäni tavoite kilpailuihin osallistumisesta ja ilo vähäisestäkin tanssiosaamisen kehittymisestä. Kilpailuihin osallistuminen tekee opetuksestani aikatauluihin sidottua ja keskivertoa. Se tarkoittaa sitä, että osaaminen ei ehdi kaikilla kehittyä habituaaliselle tasolle ja joillekin harjoittelu ei ole riittävän haasteellista ja uusia kokemushorisontteja avaavaa. Toisaalta painotan opetuksessani sitä, että oppilaan on tärkeää iloita omasta kehittymisestään ja arvostaa niitä kokemuksia, joita tanssimalla saa. Oppilaan tulee myös muistaa, että harjoittelu ei ole aina miellyttävää, vaan siihen sisältyy myös epätoivoa ja ahdistusta. Opettajeetokseni ristiriitaisuudet johtuvat mielestäni siitä jatkuvasta muutoksen tiestä, jolla koen olevani omalla kokemusjatkumollani.

Koulun ympäristössä toteutettu toimintatutkimus joutuu mukautumaan koulukulttuuriin. Tämä tutkimus liikkui praktisen ja emansipatorisen toimintatutkimuksen välimaastossa. Praktista tässä tutkimuksessa oli se, että oppilaat osallistuivat kurssin ja tuntien suunnitteluun hyvin vähän. Viiden reflektiokeskustelun ansiosta oppilaat saivat äänensä kuuluviin myös kurssin etenemisen pohdinnassa. Käytimme keskustelujen pohjana päiväkirjoissa ja esseissä olleita palautteita. Emansipaation saavutin oman ihmiskäsitykseni uudessa määrittelyssä, jossa hyödynsin erityisesti oppilailta saamaani palautetta. Merkittävänä pidän niitä kurssikokemuksia, jotka liittyivät opettamiseeni. Ne osoittivat, että opettamiseeni kaipaava lisää kommunikatiivisuutta, jonka avulla myös kurssien tavoitteita on mahdollisuus arvioida uudelleen ja tarvittaessa muokata.

Saavutin emansipaatiota mielestäni siinä, että ymmärsin osaamisen fenomenologisen kehittymisen olevan varteenotettava vaihtoehto kasvatustieteellisille oppimisteorioille. Emansipaatio syntyi sekä aineiston tulkinnan että fenomenologisen kirjallisuuden ja tutkimustiedon avulla. Fenomenologinen osaaminen kehittyy aikajatkumolla yksilöllisesti, ja siihen kuuluu myös vuorovaikutuksellisuus. Teoriaan kuuluu oivallus, että osaamisen kehittymiseen liittyy myös ahdistusta, ennen kuin osaaminen habituoituu kehoon.

Emansipaatiota oli mielestäni myös ymmärrys siitä, että oppilaat tarvitsevat vastapainoa teoriapainotteiselle kouluopetukselle. Tanssilla, liikunnalla, musiikilla, kuvataiteella ja ilmaisutaidolla on mahdollisuus tarjota kokemuksia, joissa kehollisuus saa uusia ilmenemis-

muotoja. Liikkumalla, käsien- ja äänenkäytöllä ja koko kehollisella olemuksella voi ilmaista itseään ja laajentaa kehollista osaamistaan. Koulukasvatuksen antamasta pääomasta tai perinnöstä tulee laaja-alaisempaa silloin, kun teoriaopetukseen yhdistetään taito- ja taideaineiden kursseja.

Olen iloinen siitä, että minulla on ollut mahdollisuus toteuttaa koko lukuvuoden kestänyt tanssikurssi koulussa. Muistoni ovat positiivisia. Opin näkemään monet asiat uudella tavalla ja ymmärrän, että uusien toimintatapojen siirtäminen käytännön opetustilanteeseen vie aikaa. Koen olleeni tanssitaiteen välittäjänä, ja toteutan sitä nuoruuteni tavoitetta, että oman kouluni oppilailla on mahdollisuus harrastaa tanssia. Yhdyn siihen Välipakan ajatukseen, että tanssija tai oppilas tekee tanssista eletyn. Koreografi tai opettaja on vain apuna. Tämä tanssimatka on ohitse, ja päätän sen kurssimuistolla, jonka poimin yhden oppilaan esseestä:

Oma innostuksesi on sytyttänyt ainakin minussa tanssikipinän, joka toivottavasti ja luultavasti kyttee läpi elämäni ainakin jossain muodossa!

LÄHTEET

- Aapola, S. 1992. Helsinkiläistytöjen ystävyysuhteet: Ihanteina itsenäisyys, läheisyys ja monipuolisuus. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan, tyttökuulttuuri murroksessa*. Tampere: Tammer-Paino, 83–102.
- Ahoniemi, P. 2000. Käsitöön ja taiteen raja ja rajattomuus. Teoksessa I. Sava (toim.) *Rajoilla 2. Rajansa myös taiteella*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F10. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisuyksikkö, 5–14.
- Ambrosio, N. 1993. Jazz dance in the dance curriculum. What educators should know. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64(2), 41–43.
- Anttila, E. 2003. A dream journey to the unknown. Searching for the dialogue in dance education. *Acta scenica* 14. Helsinki: Theatre Academy.
- Anttila, E. 2006. Taiteen voimalla –Taidekasvatuksen mahdollisuudet suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus* (27)1, 44–52.
- Bogen, J. & Woodward, J. 1988. Saving the phenomena. *The Philosophical Review* 97, 303–352.
- Buber, M. 1993/1923. *Minä ja sinä*. Suomentanut J. Pietilä. Juva: WSOY.
- Callois, R. 1961. *Man, play and games*. NY: The Free Press of Glencoe.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1994. *Becoming critical: education, knowledge and action research* (7th ed.). Basingstoke: Burgess Science Press.
- Casey, E. 1987. *Remembering. A phenomenological study*. Bloomington: Indiana University Press.
- Crossley, N. 2001. *The social body, habit, identity and desire*. Gateshead: Athanaeum Press.
- Collin, K. & Tynjälä, P. 2002. Koulutuksen ja työelämän rajoilla –Työntekijöiden ja opiskelijöiden kokemuksia työssä oppimisesta. Teoksessa L. Lehtinen & M. Saarnivaara (toim.) *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 23–55.
- Denzin, N. K. 1989. *Intepretive interactionalism*. Applied Social Research Methods Series Volume 16. Newbury Park, Calif: Sage.
- Descartes, R. 1956. *Teoksia ja kirjeitä*. Suomentanut J. A. Hollo. Porvoo: WSOY.

- Dewey, J. 1963. *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*, Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. & Elbaz-Luwitz, F. 2003. Teaching bodies at work. *The Journal on Curriculum Studies* (35)6, 697–719.
- Foucault, M. 1998/1976. *Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto, nautintojen käyttö, huoli itsestä*. Suomentanut K. Sivenius. Helsinki: Gaudeamus.
- Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Suomentanut E. Nivanka. Helsinki: Otava.
- Frank, A. 1991. For sociology of the body: An analytical review. Teoksessa M. Featherstone, M. Hepworth & B.S. Turner (toim.) *The body: Social process and cultural theory*. London: Sage, 36–102.
- Frank, A. W. 1995. *The wounded storyteller: body, illness and ethics*. Chicago IL: The University of Chicago Press.
- Gadamer, H.-G. 2002. Ymmärtämisen kehästä. *Niin & Näin filosofinen aikakauslehti* (10) 3, 66–69.
- Heikkinen, H. L. T. 2001a. Toimintatutkimus -Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–185.
- Heikkinen, H. L. T. 2001b. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Helén, I. 1992. Sosiologian ruumiit. Teoksessa I. Helén & J. Mäkelä (toim.) *Sosiologian ruumis*. Helsingin yliopiston sosiologian laitos: Työselostuksia 57, 5–17.
- Helén, I. 2000. Ruumiillistunut sosiologia. Teoksessa I. Kangas, S. Karvonen & A. Lillrank (toim.) *Terveys sosiologian suuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus, 154–175.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. *Tutki ja kirjoita*. Vantaa: Tammi.
- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 153. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hämäläinen, K. 2003. *Enemmän kuin valmentaja? Valmentaja urheilijoiden kirjoituksissa*. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto: Liikuntakasvatuksen laitos.

- Hämäläinen, S. 1999. Koreografian opetus- ja oppimisprosesseista –kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssin muotoamiseksi. Acta Scenica 4. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Häyrynen, T. 2003. Lapsuuden haaveesta totta: aikuisbaletin opetus- ja oppimisprosessi ensiaskelista piruettiin. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto. liikuntakasvatuksen laitos.
- Julkunen, R. 2004. Sosiaalipolitiikan ruumis. Teoksessa E. Jokinen, M. Kaskisaari & M. Husso (toim.) Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö. Tampere: Vastapaino.
- Kauhavan lukion opetussuunnitelma 2000. (Viitattu 10.5.2005). Saatavissa [www-muotoisena <URL: http://www.kauhava.fi/lukio/aineisto/Ops_ja_arviointi.htm>](http://www.muotoisena.fi/URL:http://www.kauhava.fi/lukio/aineisto/Ops_ja_arviointi.htm).
- Kauhavan lukion opetussuunnitelma 2005. (Viitattu 10.5.2005). Saatavissa [www-muotoisena <URL: http://www.kauhava.fi/lukio/aineisto/Ops_ja_arviointi.htm>](http://www.muotoisena.fi/URL:http://www.kauhava.fi/lukio/aineisto/Ops_ja_arviointi.htm).
- Kakkori, L. 1998. (Viitattu 11.1.2006). Jälkiä ja silmiä. Niin & Näin filosofinen aikakauslehti (7)1. Saatavissa myös [www-muotoisena <URL:http://www.netn.fi/198/netn_198_kirja1.html>](http://www.muotoisena.fi/URL:http://www.netn.fi/198/netn_198_kirja1.html).
- Kannisto, H. 1994. Ihminen ja normatiivinen järjestys. Teoksessa T. Laine (toim.) Ihmisen mallit. Symposiumi filosofisesta antropologista. Filosofian laitoksen julkaisuja. Jyväskylän yliopisto, 10–29.
- Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2004. Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteentutkimukseen. Tampere: Gaudeamus.
- Kinnunen, T. 2001. Pyhät bodarit: yhteisöllisyys ja onni täydellisessä ruumiissa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä: Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY, 63–83.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–83.
- Klemola, T. 1998. Ruumis liikkuu – Liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista. Tampereen yliopisto.
- Klemola, T. 2004. Taidon filosofia - Filosofin taito. Tampere: Tampere University Press.

- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21. Jyväskylän yliopisto.
- Kotkavirta, J. 2001. Järjen kritiikki ja kritiikin genealogia –Kant ja Nietzsche tiedon perusteista. Teoksessa J. Laari (toim.) Nietzschen hämärä. Jyväskylä: Kopijyvä, 45–68.
- Kotkavirta, J. 2002. Kokemuksen ehdot ja hahmot. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) Kokemus. Acta Philosophica Tampereusia 1. Tampere: Tampere University Press, 15–36.
- Kuhmonen, P. 1994. Kehollisuudesta Merleau-Pontyalla. Teoksessa T. Laine (toim.) Ihmisen mallit. Symposiumi filosofisesta antropologiasta. Filosofian laitoksen julkaisuja. Jyväskylän yliopisto, 44–66.
- Kuhmonen, P. 1997. Kehollisuus ja luonto: näkökulmia fenomenologiseen ajatteluun. Filosofian lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Kuhmonen, P. 1998. (Viitattu 17.11. 2005). Näkökulmia filosofian oppimiseen ja oppimisen filosofiaan. Saatavana [www-muotoisena <URL:www.cc.jyu.fi/~petkuhm/filope.htm>](http://www.muotoisena.fi/~petkuhm/filope.htm).
- Laine, K. 1996. Ameba pulpetissa. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Lindqvist, M. 1989. Ammattina ihminen. Keuruu: Otava.
- Lähteenmaa, J. & Näre, S. 1992. Johdanto: Tyttötutkimuksen palmikkoja punomassa. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan: tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–21.
- Makkonen, A. 1996. Länsimaisen taidetanssin historiaa. Helsinki. Teatterikorkeakoulu/Avoim yliopisto-opetus.
- Merleau-Ponty, M. 2002/1962. Phenomenology of perception. Translated by Colin Smith. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. 1987/1968. The visible and invisible, followed by working notes. Translated by A. Lingis. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. 2000. Esipuhe havainnon fenomenologiaan. Suomentanut Antti Kauppinen. Tiede ja edistys (25)3, 170–182.

- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al.(toim) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suomentanut Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Miettinen, R.1999. Kokemuksen käsite John Deweyn filosofiassa ja sen merkitys opetukselle. *Kasvatus* (20)1, 31–39.
- Monni, K. 2005. Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996-1999. *Acta Scenica* 15. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Määttänen, P. 2002. Taideteos kokemuksena. John Deweyn taiteenfilosofian lähtökohtia. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) *Kokemus. Acta Philosophica Tamperensia Vol. 1*. Tampere: Tampere University Press, 192–203.
- Nieminen, P. 1996. Perceived positive and negative factors in dancing as a challenge to dance educators. Julkaisussa F. Carreiro da Costa, J. A. Diniz, L. M. Carvalho & M. S. Onofre (toim.) *Research on Teaching and Research on Teacher Education. Proceedings of the Lisbon AIESEP International Seminar Lisbon, 1996*. *CombiArte*, 160–167.
- Niikko, A. 2001. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 186–202.
- Niiniluoto, I. 2002. Kokemus-kollokvion avaussanat. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) *Kokemus. Acta Philosophica Tamperensia Vol. 1*. Tampere: Tampere University Press, 9-14.
- Nietzsche, F. 2006/1887. (Viitattu 8.3.2006) Preface to the birth of tragedy. Saatavissa www-muotoisena <URL: http://www.edmaupin.com/Somatic/nietz_pref_birth.htm>.
- Nietzsche, F. 1989/1882. *Iloinen tiede*. Suomentanut J. A. Hollo. Keuruu: Otava.
- Nietzsche, F. 1981/1907. *Näin puhui Zarathustra*. Suomentanut J. A. Hollo. Keuruu: Otava.
- Nuutinen, P. 2003. Opettajan käsityksiä vallasta ja valtakumppaneista. Teoksessa R. Mietola ja H. Outinen (toim.) *Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu, osa 2/5*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, 98-110. Saatavissa www-muotoisena <URL: www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/ktp-2003/osa2.pdf>.

- Näre, S. & Lähteenmaa, J. 1992. Yhteenveto. Moderni suomalainen tyttöys: altruistista individualismia. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan, tyttökuulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 329–337.
- Oesch, E. 2002. Wilhelm Dilthey ja eletty kokemus. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) *Kokemus. Acta Philosophica Tamperensia 1*. Tampere: Tampere University Press, 290–307.
- Oinas, E. 2001. Ruumiita akatemiassa! Sosiaalistieteellistä väittelyä, innostusta ja teoretisointia. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa: *Nuori ruumis*. Helsinki: Gaudeamus, 17–29.
- Oksala, J. 2003. Foucault ja kokemuksellinen ruumis. *Niin & Näin filosofinen aikakauslehti*, 35 (4), 67–71.
- Paavola, S. 1998. Abduktivistinen salapoliisimetodologia –Esimerkkinään Semmelweisin lapsivuodekuumetutkimukset. *Ajatus 55: Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja*, 211–239. Saatavissa *www-muotoisena* <URL: <http://www.helsinki.fi/science/commens/papers/semmelweis.html>>.
- Parviainen, J. 1994. Tanssi ihmisen eksistenssissä. *Filosofinen tutkielma tanssista. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 51*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Parviainen, J. 1997. Taito, kehomuisti ja kehollinen tieto –Miten nykytanssijan kehollista tietoa ja taitoa voi käsitteellistää. Teoksessa A. Sarje (toim.) *Näkökulmia tanssin opettamiseen; suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssintutkijoiden kirjoituksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 133–150.
- Parviainen, J. 2000. Kehollinen tieto ja taito. *Ajatus 57: Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja*, 147–166.
- Parviainen, J. 2002. Kinesteettinen empatia –pohdintoja Edith Steinin empatiakäsitysten ulottuvuuksista. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) *Kokemus. Acta Philosophica Tamperensia 1*. Tampere: Tampere University Press, 325–348.
- Parviainen, J. 2003. Kinestesia ja matematisoitu liike. Galilein, Aristoteleen ja Husserlin liikekäsitysten jäljillä. *Tiede ja edistys (28) 2*, 144–158.

- Parviainen, J. 2004. Bodies moving and moved: A phenomenological analysis of the dancing subject and the cognitive and ethical values of the dance art. Tampere: University of Tampere.
- Pasanen-Willberg, R. 2000. Vanhenevan tanssijan problematiikasta dialogisuuteen – koreografin näkökulma. Acta scenica 6. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Perhoniemi, T. 2002. Historia johdatuksena fenomenologiaan –Edmund Husserlin ajattelun liikkeistä 1930-luvulla. Ajatus 59: Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja, 121–138.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus (31)5, 428–442.
- Peuhu, A. 2004. Se pyörii sittenkin, eli huomioita fenomenologiasta. Niin & Näin filosofinen aikakauslehti (11)3, 85–95.
- Piirainen, A. 2006. Asiakkaan ja asiantuntijan suhde: Fenomenologinen tutkimus fysioterapiatilanteista asiakkaiden ja fysioterapeuttien kokemana. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 206. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pikkarainen, E. 2004. Merkityksen ongelma kasvatustieteissä. Lähtökohtia toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota?: Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rauhala, L. 2005/1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M. 1998. Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.
- Reuter, M. 2002. Ruumiillinen kokemus Descartesin ja Merleau-Pontyn filosofiassa. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) Kokemus. Acta Philosophica Tamperensia 1. Tampere: Tampere University Press, 261–271.
- Ricoeur, P. 2000. Tulkinnan teoria. Diskurssi ja merkityksen lisä. Suomentanut H. Kujansivu. Tutkijaliiton julkaisu 98. Helsinki: Tutkijaliitto.

- Ronkainen, S. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Rouhiainen, L. 2003. Living transformative lives. Finnish freelance dance artists brought into dialogue with Merleau-Ponty's phenomenology. Acta scenica 13. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Acta Scenica 11. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Saarinen, E. 1994. Filosofia. Porvoo: WSOY.
- Saarnivaara, M. 2002a. Kohtaamisia ja ylityksiä rajoilla –Lähtökohtien teoreettinen paikantaminen. Teoksessa L. Lehtinen & M. Saarnivaara (toim.) Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 3–18.
- Saarnivaara, M. 2002b. Tekstin synty ja metodologinen avaus –Lähtökohtana eletty kokemus. Teoksessa L. Lehtinen & M. Saarnivaara (toim.) Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 115–174.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Salosaari, P. 2001. Multiple embodiment in classical ballet. Educating the dancer as an agent of change in the cultural evolution of ballet. Acta Scenica 8. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Sarpavaara, H. 2004. Ruumiillisuus ja mainonta. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampere University Press.
- Satulehto, M. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana: Edmund Husserlin tieteen filosofia. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 33. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Sheets-Johstone, M. 1980. The phenomenology of dance. Kingsport, Tennessee: Kingsport Press.
- Silvennoinen, M. 2001. Ruumiillisuus liikunnanopettajaopiskelijoiden kerronnassa. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa. Nuori ruumis. Helsinki: Gaudeamus, 45–59.
- Silvennoinen, M. 2004. Kokemus pakenee kieltä. Liikunta ja tiede (41)4, 49–50.

- Siljamäki, M. 2002. Afrikkalaisen tanssin oppimistapahtuma. Tapaustutkimus lukion liikunnan valinnaiskurssista. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Siljamäki, M. & Perttula, J. 2004. Konstruktivismia tanssinopetukseen. *Liikunta ja tiede* (41)1, 15–17.
- Silkela, R. 2001. Luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. *Kasvatus* (32)1, 15–23.
- Sironen, E. 1995. Urheilun aika ja paikka. *Research Reports on Sports and Health* 100. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suhonen, T. 1991. Hetken vangit. Koreografioiden ja kriitikoiden kirjoituksia. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työpajoja*. Rauma: Kirjayhtymä, 9–66.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus: Nuorisotutkimusverkosto.
- Tontti, J. 2002. Sinne ja takaisin –Hermeneuttisen filosofian seikkailut 1900-luvulla. *Niin & Näin filosofinen aikakauslehti* (10)3, 52–63.
- Tuohimaa, M. 2002. Kokemuksen käsitteen dekonstruktio Jacques Derridan kirjoituksissa. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) *Kokemus*. *Acta Philosophica Tamperensia*. Tampere: Tampere University Press, 349–369.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Varto, J. 1996. Lihan viisautta: kirjoituksia halusta, katseesta ja puheesta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Välipakka, I. 2003. Tanssien sanat. Representoiva koreografia, eletty keho ja naistanssi. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 34.
- Välipakka, I. 2005. Fyysinen pääoma sosiaalisessa toimijuudessa. Liikkuminen ja kehollisen eläytymisen taito. *Niin & Näin filosofinen aikakauslehti* (12)2, 57–63.
- Waldenfelds, B. 2004. Itseyden ja toiseuden ruumiillinen kokemus. *Suomentaneet* J. Taipale ja S. Heinämaa. Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja 61, 145–166.

- Wennström, M.-L. 1998. Tyttöjen tunteiden ruumiillistuminen nykytanssikokemuksissa. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Von Wright, G. H. 1981. Humanismi elämänasenteena. Keuruu: Otava.
- Ylikoski, P. 2006. (Viitattu 17.2.2006)Tieteenfilosofian 6. luento. Saatavissa www-muotoisena <URL http://www.jyu.fi/ytk/laitokset/yfi/henkilokunta/fil/_ylikoski_petri/FILP220/>.
- Ylönen, M. 2004. Sanaton dialogi: Tanssi ruumiillisena tietona. Studies in Sport, Physical Education and Health 96. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

MUUT WWW-lähteet

- [http:// www.nuorikulttuuri.fi](http://www.nuorikulttuuri.fi) vuosi 2004 (Viitattu 7.6.2005)
- [http:// www.showtanssi.fi](http://www.showtanssi.fi) (Viitattu 7.6.2005)

LIITTEET

LIITE 1: Haluatko osallistua tanssin tutkimukseen?

HALUATKO OSALLISTUA TANSSIN TUTKIMUKSEEN?

- koko lukuvuoden kestävä jazztanssiharjoittelu
- tavoitteet: tanssitaitojen ja -tietojen sekä kehonhallinnan ja kehotietoisuuden kehittäminen
- salivuoro tulee olemaan sunnuntaisin 17-18.30
- kurssi alkaa sunnuntaina 17.8. 2003

Mitä tanssikurssille osallistuvalta edellytetään?

- sitoutumista vuoden kestävään tanssiharjoitteluun
- päiväkirjan kirjoittamista aina harjoituskerran lopussa
- kurssin päätyttyä kurssiesseen kirjoittaminen

Mitä tutkitaan?

Kurssikokemuksia, jossa tutkimusaineistona käytetään päiväkirjoja ja kurssiesseitä. Kurssista saa todistuksen ja sanallisen arvion omasta tanssitaidostaan. Harjoittelusta kertyy kaksi kurssia.

Miten pääsen kurssille?

- sitova ilmoittautuminen Jaanalle

LIITE 2 Liikunnan soveltavat kurssit

LIIKUNNAN SOVELTAVAT KURSSIT

Kauhavan lukion OPS 2000

URHEILUVALMENNUS

LI 9a

Treenauskurssi

Opiskelija voi kurssin aikana harjoitella omaan tai opettajan tekemän harjoitusohjelman mukaan. Kurssi toteutetaan koulupäivän aikana.

LI 10

Kunto ja valmennus

Opiskelijan oman kunto- ja valmennusohjelman toteuttaminen

LI 11

Kunto ja valmennus

Opiskelijan oman kunto- ja valmennusohjelman toteuttaminen

LI 12

Kunto ja valmennus

Opiskelijan oman kunto- ja valmennusohjelman toteuttaminen

TANSSI

LI 14

Tanssitekniikka

Kurssin aikana harjoitellaan jazztanssin tekniikoita

LI 6

Tanssityylit

Kurssin aikana käydään monipuolisesti läpi eri tanssitekniikoita

LI 9b

Tanssin treenauskurssi

Kurssin aikana harjoitellaan tanssikilpailuohjelmia ja esitysohjelmia

INTEGROIVA KURSSI

KuLiMu

Kurssin aikana tehdään esitykset lukukauden päättäjäisiin. Ohjelmat toteutetaan yhteistyönä kuvaamataidon, musiikin ja tanssin opiskelijoiden kesken.

LIITE 3. Toinen kenttävaihe

Toukokuu 2003	Jazztanssikurssille ilmoittautuminen
17/8	Yhteiset tavoitteet, informaatiota tulevasta vuodesta, päiväkirjojen jako ja ohjeet sen täyttämiseksi, omien tavoitteiden kirjaaminen, keskustelua, jazztanssitekniikkaa
24/8, 31/8, 14/9, 21/9, 5/10	Jazztekniikkaa ja tulevan esitysohjelman harjoittelua
SYYSLOMA	Esseen kirjoitus päiväkirjaan
19/10, 26/10, 2/11, 9/11	Pidempiä harjoituskertoja, jazztanssitekniikkaa ja kahden esitysohjelman harjoittelua (19.10 myös keskustelua)
16/11	Tanssinäytös, kirjoitelmia esiintymisestä päiväkirjaan
30/11	Henkilökohtaiset palautteet taidoista tanssinäytöksen jälkeen
7/12	Keskustelu jatkosta: kilpailuista, asuista, oppilaille venyttelyohjeet; muuten normaali jazztanssitunti
7/12	Virpi Kurjen tanssikurssi
4/1	Uuden Dance 4 U –ohjelman harjoittelu alkoi: vähän tekniikkaa, enemmän ohjelman harjoittelua. Keskustelua tulevasta ohjelmasta, asuista ja leirikoulujen vaikutuksesta harjoittelurytmiin
12/1, 18/1, 19/1, 25/1, 2/2, 11/2, 3/3, 7/3, 8/3, 16/3, 18/3	Harjoittelukertoja, joissa alussa verryttely ja jazztanssitekniikkaa niiltä osin, kun kyseistä tekniikkaa tarvittiin esitysohjelmassa. Viisi viimeistä harjoituskertaa keskityttiin lähes pelkästään esitysohjelman hiomiseen. 3.3 keskustelimme esiintymiskutsun vastaanottamisesta
21/3	Kevään tanssinäytös
23/3, 24/3	Ohjelman harjoittelua, 24.3. keskustelua
27/3	Nuori kulttuuri –aluekatselmus Töysässä
31/3, 1/4	Kärpässiäen alla -ohjelman harjoittelua
4/4	Esiintyminen Kyösti Virrankosken 60-vuotisjuhilla
7/4, 14/4, 19/4, 21/4, 22/4, 5/5, 10/5, 11/5, 13/5	Kärpässiäen alla –ohjelman harjoittelua ja 13. päivä myös D4U –ohjelmaa. 19.4 koulun profiloitumisseminaari: 2 tanssijaa kävi puhumassa tanssin merkityksestä.
15/5	D4U –ohjelman esitys Nuori kulttuuri –päätapahtumassa Vaasassa
16/5, 17/5, 18/5	Kärpässiäen alla ohjelman harjoittelua ja 16. päivän harjoitusten lopuksi ohjelma esitettiin tanssijoiden perheille
20/5, 21/5, 22/5	Street- ja showtanssin SM-kilpailut Rovaniemellä. Suurin osa tytöistä tuli kisoihin vasta perjantaina 21. päivä. Reissun jälkeen tytöt kokosivat kokemuksensa loppusesseeseen ja palauttivat päiväkirjansa. Luin päiväkirjat ja tein yhteenvedon, johon lisäsin omia kokemuksiani. Jaoin palautteen oppilaille. Oppilaat saivat päiväkirjansa takaisin puhtaaksikirjoitusvaiheen jälkeen.

LLIITE 4. Tanssi koulukohtainen profiloitumisaine
(Kauhavan lukion opetussuunnitelma 2005, 157-159)

Nro	Kurssin nimi	Tavoitteet	Keskeinen sisältö
Senuta1	Tanssitekniikka1	Tutustutaan jazztanssin tekniikkaan	Jazztanssin perustekniikkaa
Senuta2	Tanssitekniikka1	Tutustutaan nykytanssin tekniikkaan	Nykytanssin perustekniikkaa
Senuta3	Tanssin treenauskurssi	Yhdessä tekeminen, oman kunnan ja tanssitaitojen edistäminen	Taidetanssit, etniset tanssit ja nykyajan ilmiöt
Senuta4	Etniset tanssit	Tutustutaan eri kulttuurien tanssimuotoihin	Flamenco, afro, irlantilainen tanssi, capoeira, latinalaiset tanssit sekä mahdollisesti muita
Senuta5	Tanssin historia	Tutustutaan länsimaisen taidetanssin historiaan	Eri tanssimuotojen synty, kehitys ja nykypäivä
Senuta6	Tanssityylit	Tutustutaan eri tanssimuotoihin	Eri tanssimuodot
Senuta7	Lukiodiplomikurssi	Tutustutaan koreografian laatimisen eri vaihtoehtoihin sekä teosanalyysin ja tutkielman tekemiseen	Pienet koreografiset harjoitteet, oman koreografian työstäminen sekä teosanalyysin tekemisen harjoittelu. Lisäksi opiskelija saa ohjausta oman diplomityön tekemisessä
Senuta8	Musiikki ja liike	Tutustutaan kehorytmiikkaan ja luovaan liikkumiseen	Keho soittimena ja ilmaisun lähtenä

LIITE 5. Parasta kurssissa

(Oppilaiden päiväkirjoista)

Rovaniemen kisa oli ja meni. Väsy oli lauantaina mietetön yön matkustamisen jälkeen. Esitys olisi voinut mennä paremmin. Turhaa odottelua oli aika paljon. (melko neutraali kokemus, enemmän negatiivinen kuin positiivinen)

1. Kurssilla on ollut mukavaa ja siitä on ollut hyötyä itsensä kehittämisessä. Kurssi on ollut hyvä. Toivottavasti kerkeän vastaisuudessakin osallistua tällaisiin
2. Kurssin sisältö oli tosella monipuolinen ja se on mielestäni hyvä asia. Tanssista on tullut kohdallani hauskaa. Tiedän, että tahdon tehdä sitä myös tulevaisuudessa mahdollisesti teatterinayttämöillä esimerkiksi musikaaleissa.
3. Hyötyä on ollut tästä vuodesta ja sen näkee sitten katsomalla kaikkia ja vertaamalla siitä mistä syksyllä on lähdetty. Hmm. Vähän haikea on olo, kun tämä vuosi on mennyt niin nopeaa.
4. Parasta kurssissa: uusien asioiden oppiminen, tanssminen ja sitä nauttiminen
5. Tanssinäytökset ja esiintymiset olivat myös hienoja kokemuksia ja niistä on hyviä muistoja.
6. Tanssinäytös oli hienoin, missä olen ollut mukana
7. Huippukokemuksina tulee mieleen kaikki esiintymiset
8. Huippukokemuksia on ollut tanssinäytökset, Nuori kulttuuri -kisa ja SM-kisat. Niistä on tullut kokemusta esiintymisestä. Ja nuori kulttuuri- ja SM-kisat olivat mahtavia reissuja. Koko tanssikurssi on ollut yks huippukokemus, ilman sitä mä en varmaan osaisi surinpiirtein mitään.
9. Huippukokemuksia on ne, kun esiintyminen on ohi ja itse on tehnyt hyvän suorituksen, se tuntuu tosi hyvältä!
10. Kurssin aikana on ollut muutamia huippuhetkiä ja kokemuksia. Ne liittyvät yleensä esiintymisiin.

Liite 5. jatkuu

11. Huippukokemukset ovat ehdottomasti kisamatkat
12. Kaikki kilpailut ovat olleet parhaita hetkiä ja myös ne ovat olleet, jolloin olemme saaneet jonkun liikkeen yhtenäisen näköiseksi
13. SM-kisoihin osallistuminen on hauskin kurssissa.
14. Kurssissa parasta olivat kaikki kisamatkat: kokemukset ja jännityksen tunne ovat ainutlaatuisia asioita kokea, vaikka menestystä ei tulisikaan
15. Mun huippukokemus on ollut se, kun me ekan kerran esitettiin D4U Töysässä, koska silloin oli niin hyvä fiilis ja teki mieli vetää täysillä ja näyttää, että me kyllä osataan!
16. Kaikkein paras tanssikokemus oli ehkä Töysän kisat. Siellä oli tosi hauskaa ja hyvä fiilis.
17. Huippukokemus oli kyllä se Nuori kulttuuri-kisojen alkukarsinta
18. Paras kokemus on ehkä ollut Töysässä Nuori kulttuuri aluetapahtumassa. Se fiilis ja kaikki ne aplodit oli jotain niin uskomatonta, se oli niin hienoa.
19. Huippuhetkiä tanssin parissa tämän vuoden aikan on varmasti ensimmäisenä kokemukset SM-kisoista. Siellä on aina niin hyvä tunnelma ja muutenkin
20. Kaikkein kivointa sm-kisoissa oli se tunnelma ja kun sai nähdä erilaisia, mahtavia tansseja mukavaa, että vaikka siellä kuinka eniten jännittäisi niin silti se on paras kokemus vuodesta tanssin parissa.
21. Huippukokemukseni oli ehkä se, kun pääsimme Töysästä jatsoon
22. Huippukokemuksia on tullut valtakunnallisista kisoista, joissa on ollut hyvä fiilis
23. Huippukokemus oli ehkä tanssinäytös ja SM-kisat
24. Parasta tässä vuodessa oli ehdottomasti SM-kisat
25. SM-kisat olivat todella mieluinen kokemus. Koko vuosi on ollut antoisa. Olen oppinut paljon uutta ja uusia asioita.

LIITE 6. Abstract

Jaana Välimäki. Tanssimatkalla –ruumiillisia kokemuksia koulun tanssikurssilla (Embodied experiences in dance course in school). Licentiate in physical education/ pedagogy. 162 p.

The aim of this study was to examine embodied experiences in dance course: What kind of embodied experiences the course members got and how they construed the experiences. Further the function of the research was to answer the following questions: What kind of experience can be get in written data and what kind of experience is special, worth mentioning.

This research was carried out by qualitative research methods. The action research was carried out in the jazzdance course which was arranged in higher secondary school in Kauhava (Kauhavan lukio) during the school year 2003-2004. There were 27 participants in the dance course, and the group had rehearsals once a week in the autumn term. The number of rehearsals increased in spring term because of the practising of the competition programs. The group practised the base technique of jazzdance during the course and participated with different programs in two dancing displays, Nuori Kulttuuri -gathering and the Finnish championships in street and showdance. Further the group performed at the birthday parties.

The research data consisted of student's diaries and essays and of my diary written during the course. I analysed the data by help of theory guiding content analysis. The guiding theories were sosiological concepts of body, phenomenological embodiment, dialogphilosophy and sosiological researches of school and juvenile culture. The research questions helped to compress the data. Phenomenological-hermeneutic mind steered me to find the meanings of the embodied experiences and also to understand them.

The whole research process is influenced by my concept of man which is partly humanistic, partly holistic. It is also influenced by my concept of knowledge and learning which have features of constructivism and phenomenology. The aim of the research wasn't primarily to give results but interpretations which were reconstructed descriptions of experiences. The following central interpretations appeared from the research: Dance acted as a counterbalance to schoolwork. Dance also brought joy and the students could improve their conditions and skills by dancing. Some of the students thought that dance was a form of expression, and that it had a liberating effect. Some of the students considered it an instrument to reach some other goal. The most significant positive experience was the performances and the most negative experience was bad team spirit, especially at the end of the spring term.

By the help of this action research I try reach emansipation in other words new kind of understanding. By means of interpretation I understood that my teaching style has to become more reflective and communicative. The research also showed that a secondary school student needs expressly these kind of courses to get a counterbalance to theory emphasized school work. The body gets different kinds of experiences in practical and art subjects. By the help of these experiences the student have more strenght to study and they also get new kinds of experiences.

Key words: embodiment, jazzdance, dance education, action research

