

TANSSIMUSKARI -

Émile Jaques-Dalcrozen musiikkiliikunnan metodi 4-vuotiaiden
tanssipainotteisessa musiikkileikkikoulussa

LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Musiikin koulutusohjelma
Varhaisiän musiikkikasvatus
Opinnäytetyö
Kevät 2009
Anna-Sofia Hellstén

Lahden ammattikorkeakoulu
Musiikin koulutusohjelma

ANNA-SOFIA HELLSTÉN:

Tanssimuskari - Émile Jaques-Dalcrozen
musiikkiliikunnan metodi 4-vuotiaiden
tanssipainotteisessa
musiikkileikkikoulussa

Varhaisiän musiikkikasvatuksen opinnäytetyö, 46 sivua, 5 liitesivua

Kevät 2009

TIIVISTELMÄ

Tämä opinnäytetyö on toimintatutkimus, jonka tarkoitus oli selvittää, miten lastentanssin käytäntöjä voidaan soveltaa 4-vuotiaiden muskariryhmässä musiikkipedagogi Émile Jaques-Dalcrozen (1865-1950) periaatteita noudattaen. Samalla tarkastellaan, miten muskarin ja lastentanssin integrointi toimii ja voiko tällä tavoin opettaa laadukkaasti sekä musiikkia että tanssia.

Tanssimuskari toteutui Lahden konservatoriolla lukuvuonna 2008-2009. Opetusta järjestettiin kerran viikossa 45 minuutin ajan. Suunnittelin jokaisen oppitunnin etukäteen ja arvioin toteutuksen. Lisäksi tutustuin Émile Jaques-Dalcrozen musiikkiliikunnan metodiin, sekä tanssikasvatukseen ja nelivuotiaan yleiseen kehitykseen kirjallisuuden perusteella. Kävin myös observoimassa perinteisten muskarituntien lisäksi satutanssi- ja esibalettitunteja Lahden tanssiopistolla.

Kokeilun käynnistämisen jälkeen ja tuntisuunnitelman vakiinnuttua tanssimuskari alkoi toimia hyvin. Lapsiryhmä oli hyvin liikkuvainen, joten lapset motivoituivat liikuntaan ja tanssimiseen erinomaisesti. Taitava ja innokas ryhmä oppi myös musiikillisia asioita vaivattomasti. Tanssikasvatus tuki hyvin muskariopetusta, samoin musisointi tanssikasvatusta. 45 minuutin mittaisella tunnilla ei kuitenkaan ehditty opetella sellaista määrää musiikillisia asioita kuin perinteisen, yksinomaan musiikin varaan rakentuvan leikkiryhmän kanssa. Samoin tanssikasvatus on varmasti kokonaisvaltaisempaa lastentanssitunnilla kuin tanssimuskarissa. Lapsiryhmä kuitenkin kehittyi niillä tanssikasvatuksen ja muskarin osa-alueilla valtavasti, joiden harjoittamiseen keskityin. Tanssimuskari mahdollisti hyvin tutustumisen kahteen, toisiinsa integroituun taiteen lajiin.

Avainsanat: muskari, tanssikasvatus, Émile Jaques-Dalcroze, integrointi, nelivuotiaat

Lahti University of Applied Sciences
Faculty of music

ANNA-SOFIA HELLSTÉN: Music education integrated with dance -
Four-year-old children's pre-school dance
and music education based on Émile
Jaques-Dalcroze's eurhythmics

Bachelor's Thesis in pre-school music education, 46 pages, 5 appendixes

Spring 2009

ABSTRACT

This thesis is an activity analysis about Émile Jaques-Dalcroze's (1865-1950) eurhythmics in four-year-old children's pre-school music and dance education. I explored possibilities to integrate music and dance education and to maintain the quality of education in both areas.

Music education integrated with dance came true on autumn 2008 and ended in spring 2009. Lessons were given weekly in 45 minute lessons. I planned the lessons in advance and evaluated them afterwards. I read literature about Émile Jaques-Dalcroze, dance education and general development of 4-year-old children. I also observed pre-school music lessons at Lahti Conservatory and children's dance lessons at Lahti Dance Academy.

Teaching started to move ahead well after a few difficulties in the beginning. Children in the group were very motivated in dance and sport exercises. The skilful and enthusiastic group learned easily new musical abilities. Dance education and music education supported each other well. During a 45 minute lesson it was difficult to teach as much musical issues as in a traditional pre-school music lesson though.

Dance education is surely more comprehensive in a specialized dance lesson. While the children in the group developed a lot in the areas of both music and dance, integration of the two scenes forms of art was smooth.

Key words: pre-school music education, dance education, Émile Jaques-Dalcroze, integration, four-year-old children

SISÄLLYS

1 Johdanto.....	1
2 ÉMILE JAQUES-DALCROZE JA MUSIIKKILIIKUNNAN METODI ..	6
2.1 Émile Jaques-Dalcroze.....	6
2.1.1 Jaques-Dalcroze -instituutti.....	7
2.1.2 Jaques-Dalcroze - metodi.....	8
2.2 Musiikkiliikunta Suomessa - suomalaisen naisvoimistelun historiaa	13
3 nelivuotias lapsi.....	16
3.1 Millainen on nelivuotias.....	16
3.2 Musiikilliset valmiudet.....	18
3.3 Motoriikka ja liikunta.....	19
4 tanssi.....	22
4.1 Mitä tanssi on.....	22
4.2 Tanssikasvatus.....	24
4.2.1 Tanssikasvatuksen käsitteistöä.....	25
4.2.2 TaTaMus – Tarinasta Tanssien musiikkiin.....	27
4.3 Satutanssi – muskari.....	28
5 tanssimuskari.....	30
5.1 Se toimii!.....	30
5.2 Toimintatutkimuksen periaatteet ja toteutus tanssimuskarissa.....	31
5.3 Ryhmäkuvaus.....	33
5.3.1 Ensimmäinen oppitunti	33
5.3.2 Toinen oppitunti	34
5.3.3 Kolmas oppitunti.....	34
5.3.4 Neljäs oppitunti.....	35
6 yhteenveto.....	36
7 pohdinta.....	39
LÄHTEET.....	41
LIITTEET LIITE 1.....	45

1 JOHDANTO

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, miten lastentanssin käytäntöjä voidaan soveltaa nelivuotiaiden muskariryhmässä musiikkipedagogi Émile Jaques-Dalcrozen (1865-1950) periaatteita noudattaen. Minua kiinnosti myös, miten lastentanssin ja muskarin integroiminen onnistuu ja voidaanko tällä tavalla opettaa laadukkaasti sekä musiikkia että tanssia. Aloitin syksyllä 2008 neljännen vuosikurssin opetusharjoittelun Lahden konservatoriolla ja sain ryhmäkseni nelivuotiaiden tanssimuskariryhmän, jonka opetukseen sisällytin integroituna muskarin ja lastentanssin elementtejä. Idean tanssimuskarista sain musiikkileikkikoulunopettaja Hanna Viitaselta, joka toimi myös opetusharjoittelun ohjaajanani.

Ajatus tanssimuskariryhmän ohjaamisesta sai minut välittömästi innostumaan, koska musiikin lisäksi myös liikunta on osa elämäntapaani. Olen harrastanut tanssia, etenkin balettia ja nykytanssia lapsuudessani. Syksyllä 2008 aloitinkin uudestaan nykytanssitunnit yhdeksän vuoden tauon jälkeen. Tanssimuskaria toteuttaessani sain yhdistää itselleni tärkeitä asiat, musiikin, tanssin ja pienten lasten opettamisen.

Opinnäytetyön teoreettisena pohjana käytin Jaques-Dalcrozen musiikkiliikunnan metodologiaa. Perinteisessä musiikkileikkikoulussa käytetäänkin musiikkiliikunnan perustana paljon Jaques-Dalcrozen metodologiaa. Jaques-Dalcrozen musiikkiliikunnan metodista on käytössä useita eri termejä, mutta tässä opinnäytetyössä käytän termiä Jaques-Dalcroze-metodi (Hongisto-Åberg, Lindeberg- Piironen & Mäkinen 2001, 195). Tanssimuskarissa keskityttiin perinteistä muskaria enemmän musiikkiliikunnan maailmaan sekä tanssikasvatukseen osana musisointia. Lähtökohdat ja tunnin rakenne pohjautuivat kuitenkin perinteiseen muskariin.

Mitä perinteisessä muskarissa tehdään?

Varhaisiän musiikkikasvatuksesta puhuttaessa tarkoitetaan alle kouluikäisten lasten ohjattua musiikkikasvatusta. Muskarin tarkoitus on luoda lapsille myönteinen suhde musiikkiin. Muskariopetus tukee myös lapsen kokonaiskehitystä.

Muskarissa kuunnellaan musiikkia ja ympäristön ääniä, lauletaan, loruillaan, soitetaan ja liikutaan. Myös muuta luovaa toimintaa, kuten piirtämistä ja askartelua käytetään silloin tällöin tunnin teeman mukaisesti. Kaikessa toiminnassa otetaan huomioon lapsiryhmän ikä- ja kehitystaso. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 85-86.) Näitä muskarin työtapoja pyritään käyttämään monipuolisesti jokaisessa muskarituokiossa.

Kuunteleminen

Sikiö on tietoinen äänen värähtelystä jo 5-12 viikon ikäisenä. Kolmen kuukauden iässä sikiö kykenee jo aistimaan musiikin, reagoimaan siihen sekä tunnistamaan äidin, isän tai muiden läheisten ihmisten äänet. Syntymätön lapsi tuntee myös äidin liikkeitä, sydämen sykkeen ja muut elintoiminnot. Ei siis ole ihme että vastasyntynyt vauva saattaa rauhoittua kuullessaan tutun, miellyttävän laulun, jota hänelle on laulettu jo raskausaikana. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 52-53.)

Jo aivan pienelle lapselle oman äidin tai isän ääni herättää turvallisuuden tunteen. Jutteleamalla lapselle ja kertaamalla tuttuja lauluja ja loruja voidaan luoda lapsen elämään positiivisia rutiineja, joiden myötä lapsi rauhoittuu. Esimerkiksi tuttu kehtolaulu ennen nukkumaan menoa voi toimia hyvin muiden iltarutiinien ohella. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 52-56.) Muskarissa voidaan rohkaista vanhempia laulamaan, loruilemaan ja juttelemaan lapselleen enemmän myös kotona.

Isommilla lapsilla kuunteluharjoitukset voivat olla melkein mitä tahansa hiljaisuuden kuuntelemisesta ympäristön äänten, äänitteiden, soittamisen ja laulamisen kuuntelemiseen. Kuuleminen ja kuuntelutaidon kehittäminen ovatkin kaiken toiminnan lähtökohtia musiikkileikkikoulussa (Hongisto-Åberg ym. 2001, 93-94).

Lapset ovat aikuista ennakkoluulottomampia musiikkia kuullessaan. Tämän vuoksi kuuntelunäytteiden monipuolisuudella voidaan vaikuttaa lapsen musiikillisen muistin ja mieltymyksien kehittymiseen.

Loruilu

Runoissa ja loruissa käyvät ilmi ne kielen ulottuvuudet, jotka ovat pienille lapsille usein verbaalisten viestien sisältöä tärkeämpiä. Näitä ovat esimerkiksi rytmi ja sävy. Loran äänellinen- ja säestoisto tukevat lapsen kielellistä kehitystä. (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2000, 69.) Loruilun yhteydessä pientä lasta voidaan esimerkiksi köröttää sylissä perussykkeen tahdissa. Erilaiset ”vauvaliikkumiset” nostoaineen, pudotuksineen ja keinumisineen tukevat perussykkeen kehittymistä.

Loruilemisen avulla voidaan vahvistaa isommilla lapsilla rytmintajua, sisäistä kuuntelukykyä, musiikillista muistia ja muotorakenteiden hahmottamista. Loru voidaan hokea hiljaa tai voimakkaasti, nopeasti tai hitaasti, ja vaikkapa yksin tai yhdessä. Loru voidaan toteuttaa puhuen, soittaen tai liikkuen. Siitä voidaan myös tehdä laulu. (Ollaranta & Simojoki 1995, 12-13.)

Laulaminen ja äänenkäyttö

Laulaminen on luonnollinen tapa käyttää ääntä ja ilmaista tunteita. Laulamisen tai sen opettamisen ei koskaan tulisi perustua velvollisuuteen tai pakottamiseen. Musiikkileikkikoulussa rohkaistaan lapsia käyttämään ääntään luonnollisesti ja pakottomasti sekä löytämään erilaisia äänenkäyttötapoja. Laulamalla ja ääntä käyttämällä voidaan ilmentää monipuolisesti erilaisia musiikin peruselementtejä, kuten rytmiä, melodiaa, muotorakenteita ja harmoniaa. Opetuksessa käytettävät laulut jaetaan lapsille laulettaviin ja lasten kanssa laulettaviin lauluihin, jotka lasten on tarkoitus oppia laulamaan itse. Lapsille laulettavat laulut voivat olla rakenteeltaan monimutkaisempia, joten lapset joko kuuntelevat niitä tai liikkuvat niiden mukana. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 106-109.)

Soittaminen

Lapsen ensimmäiset soittimet ovat oma ääni ja keho. Kehosoittimien lisäksi muskarissa käytetään rytmisoittimia ja melodiasoittimia. Rytmisoittimia ovat erilaiset puiset ja metalliset soittimet kuten rummut, rytmikapulat ja triangeli. Melodiasoittimia taas ovat esimerkiksi laattasoittimet, kuten kellopeleli, metallofoni, ksylofoni sekä kantele ja nokkahuilu, joita käytetään enemmän soitinryhmissä. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 106-109.)

Musiikkiliikunta

Musiikkiliikunnassa käytetään esimerkiksi Émile Jaques-Dalcrozen ja saksalaisen säveltäjä Carl Orffin (1895-1982) menetelmiä. Musiikkiliikunnan tavoitteena on kehittää rytmintajua, keskittymis- ja kuuntelukykyä, reaktio- ja koordinaatiokykyä, kontakti- ja kommunikointikykyä sekä liikunnallisia valmiuksia. Sen avulla syvennetään musiikillisten perustekijöiden tuntemusta ja hallintaa. Musiikkiliikunta sopii erinomaisesti käsiteparien (esimerkiksi korkea-matala, hiljainen-voimakas) harjoitteluun. Musiikin muodon hahmottamisessa musiikkiliikunnalla on myös suuri osuus. Rytmikasvatusta pidetään tärkeimpänä musiikkiliikunnan osa-alueena. Musiikkiliikunnan avulla tuetaan rytmintajun kehittymistä harjaannuttamalla rytmisiä perusasioita, kuten sykettä (pulssi), perus- ja sanarytmejä, tempon vaihteluita sekä ostinatoja (samana toistuvat lyhyet rytmi- tai sävelaiheet, tasa- ja kolmijakoiset rytmit sekä yhdistetyt tahtilajit). Musiikilliset, liikunnalliset ja sosiaaliset taidot kehittyvät musiikkiliikunnassa ja tuottavat monipuolisia elämyksiä. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 156-157.)

Luova toiminta

Koko muskarituokio on täynnä luovaa ajattelua ja toimintaa. Opettaja voi halutessaan tehdä vaikka jokaisesta hetkestä luovan. Luovuuteen liittyy aina spontaanius. Spontaaniuden edistämistä voidaan harjoitella monella tavalla. Musiikin mukaan voidaan esimerkiksi liikkua vapaasti. Musiikin tauotessa lapset saavat jähmettyä paikoilleen omannäköisiksi patsaikseen. Rytmisoittimilla voidaan kokeilla, minkälaisia erilaisia ääniä ja rytmejä saadaan aikaiseksi. Eläinaiheisissa lauluissa eläydytään milloin minkäkin eläimen ääntely- ja liikkumistyyliin.

(Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 205-211.) Muskarin tuntisuunnitelmassa jokainen luova hetki ei näy. Sen sijaan kuvallisesta ilmaisusta osana tuntia on aina maininta suunnitelmassa. Kuvallinen ilmaisu liittyy aina tunnin yleistämään. Kuvallinen ilmaisu voidaan sisällyttää musiikin kuuntelemiseen. (Linnankivi ym. 1988, 210.)

Varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteena on tarjota lapsille musiikillisia elämyksiä, valmiuksia ja taitoja, jotka muodostavat pohjan hyvälle musiikkisuhteelle ja myöhemmälle musiikkiharrastukselle. Näin lapsi kehittyy kuuntelemaan ja kokemaan musiikkia sekä ilmaisemaan itseään musiikin keinoin. Musiikin elementit (rytmi, muoto, harmonia, melodia, dynamiikka ja sointiväri) muodostavat keskeisen sisällön opetuksessa. Elämysten avulla ja leikin keinoin harjaannutetaan lapsen musiikillista muistia ja musiikin kuunteluvamiuksia sekä tuetaan hänen kognitiivista, emotionaalista, motorista ja sosiaalista kehitystään. (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelma 2005, 9.)

Opinnäytetyöni tanssimuskarista toteutui toimintatutkimuksen pohjalta. Tanssimuskarin ohjaamisen lisäksi tutustuin Jaques-Dalcrozeen, toimintatutkimukseen, musiikkiliikuntaan, sekä luovaan- ja lastentanssiin kirjallisuuden perusteella. Kävin myös Lahden tanssiopistolla observoimassa 3-4-vuotiaiden satutanssiryhmää sekä 5-6-vuotiaiden luovan tanssin ja esibaletin ryhmää. Loka-marraskuussa 2008 toteutin tanssimuskarissani neljän oppitunnin periodin, jonka havaintoja ja tuloksia pohdin tämän opinnäytetyön luvuissa 5, 6 ja 7.

2 ÉMILE JAQUES-DALCROZE JA MUSIIKKILIIKUNNAN METODI

2.1 Émile Jaques-Dalcroze

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) syntyi Wienissä, Itävallassa sveitsiläisille vanhemmille. Hän osoitti musiikillista lahjakkuutta jo hyvin nuorena ja ollessaan kuusivuotias hänen äitinsä alkoikin opettaa hänelle pianonsoittoa. Jaques-Dalcroze kävi koulua Genevessä ja muutti koulun päätyttyä Pariisiin opiskellakseen teatteria, musiikkia ja erityisesti säveltämistä. Hän palasi Geneveen vuonna 1885 jatkaakseen musiikinopintojaan teoreetikko Mathias Lussyn johdolla. Lussyn opissa Jaques-Dalcroze vakuuttui rytmien ja ilmaisun merkityksestä musiikin opetuksessa. Hänen laajat musiikinopintonsa jatkuivat vielä Algerian kautta Wieniin, jossa hän pääsi Anton Brucknerin sävellysoppiin. Päätyttyään laajamittaiset opintonsa Jaques-Dalcroze oli saavuttanut ammattimaisen pätevyyden pianistina, säveltäjänä, kapellimestarina, laulajana, näyttelijänä ja runoilijana. (Juntunen 2004, 22.)

Vuonna 1893 Jaques-Dalcrozesta tuli Geneven konservatorion harmoniaopin ja solmisaation professori. Hän huomasi pian, ettei sen aikainen teoriaan ja instrumentin käsittelyyn perustuva opetustapa ollut tuloksellinen. Oppilaiden tekninen instrumentinkäsittelytaito oli erinomaista, mutta heillä oli vaikeuksia ilmaista itseään musikaalisesti. Tähän liittyi myös oppilaiden heikkous ymmärtää rytmiiikkaa. Kokemuksiensa perusteella Jaques-Dalcroze pyrki uudistamaan musiikin opetusta. Hän opetti solmisaatiota yhdistämällä siihen kehon liikkeitä ja huomasi oppilaidensa laulavan puhtaammin tämän opetusmenetelmän avulla. Uuteen opetustyyliin kuului myös improvisaation harjoittelua. (Juntunen 2004, 22-23.)

Jaques-Dalcrozen mielestä musiikkia pitäisi opiskella fyysisen suorituksen kautta. Hän havaitsi, että musiikin rytmi lähtee ihmisen lihaksistosta ja hermostosta. Hän alkoi suunnitella yksinkertaisia kävelyyn perustuvia rytmiiikkaharjoituksia. Rytmiiikkaharjoitusten myötä hän oivalsi, että vaikka oppilas olisi kykenemätön pysymään rytmisissä soittaessaan, saattoi hän silti opettajansa johdolla liikkua

löytää yhteisen rytmin muiden kanssa. Jaques-Dalcroze piti rakkautta musiikin tärkeämpänä kuin sen ymmärtämistä. Hänen mielestään lasten musiikin opetuksen lähtökohtana tulisi olla sen kokeminen kehollisuuden kautta. Ennen kuin lapsi alkaa opetella soittamista, on hänen kyettävä ilmentämään musiikkia kehollaan liikkuen, laulaen ja kuunnellen. Geneven konservatoriossa Jaques-Dalcrozen uudenaikainen opetus ei saanut kannatusta, minkä vuoksi hän erosi virastaan. (Juntunen 2004, 22-23.)

Jaques-Dalcroze halusi uudistaa lasten musiikin opetusta kiinnittäen huomiota musiikillisen elämyksen ilmaisuun ja tulkintaan liikunnallisesti, aktiivisesti kokemalla. Hänen mukaansa menetelmän tarkoituksena oli lihasten, hermojärjestelmän, tahdon, tunteen ja älyn harjoittaminen ja sen kautta koko yksilön kehittäminen kohti ruumiillisuudellista tasapainoa. Oppimisen tuli tähdätä musiikin sisäiseen mieltämiseen. Kaikki aistikokemukset toteutettiin liikkeen avulla. Jaques-Dalcrozen mukaan musiikin alku- ja ydinelämys on liike. (Jääskeläinen, Ruoppila & Simola-Isaksson 1980, 29.)

2.1.1 Jaques-Dalcroze -instituutti

Veljekset Wolf ja Harald Dhorn kiinnostuivat Jaques-Dalcrozen musiikinopetuksesta niin paljon, että tarjoutuivat rakentamaan sitä varten oman koulun Hellaan. Jaques-Dalcroze otti tarjouksen vastaan ja alkoi samalla kehittää menetelmäänsä lisäten siihen teatterin ja tanssin elementtejä. (Juntunen 2004.)

Vuodesta 1910 vuoteen 1914 uudessa koulussa vieraili lukuisia kuuluisia Jaques-Dalcrozen pedagogiikasta kiinnostuneita muusikoita, tanssijoita, näyttelijöitä, kirjailijoita ja ohjaajia kuten Sergei Rahmaninov, William James, Isadora Duncan, Vaslav Nijinsky ja Konstantin Stanislavski. Jaques-Dalcroze lähti Hellaan vuonna 1914 ensimmäisen maailmansodan alettua ja palasi Geneveen, johon hän perusti Jaques-Dalcroze -instituutin vuonna 1915. Nykypäivänä instituutissa koulutetaan opettajia ja järjestetään erilaisia kursseja kolmen eri kehitystason mukaan. Jaques-Dalcroze -metodi on levinnyt ympäri maailmaa, ja suosituinta se

on Euroopassa, Etelä- ja Pohjois-Amerikassa, sekä Taiwanissa, Koreassa ja Japanissa. (Juntunen 2004, 23-24.)

Jaques-Dalcroze kuoli Genevessä vuonna 1950. Hän ehti vaikuttaa metodillaan niin muusikoiden, tanssijoiden kuin näyttelijöidenkin harjoitteluun. Hän jätti jälkeensä myös lukuisia kirjoja, artikkeleita ja sävellyksiä. (Juntunen 2004, 24.)

2.1.2 Jaques-Dalcroze - metodi

Jaques-Dalcroze -metodia kutsutaan myös eurytmiikaksi. Se käsitetään usein virheellisesti samaksi termiksi kuin Rudolf Steinerin (1861-1925) luoma eurytmia. (Juntunen 2004, 21.) Jaques-Dalcroze uskoi ihmisen luonnollisen vastauksen musiikin rytmiin olevan fyysinen ilmaisu. Fyysisellä ilmaisulla keho aistii, tuntee ja esittää musiikkia. Keho on ihmisen ensisijainen instrumentti, jonka tulee olla tietoinen ajasta (musiikin / liikkeen tempo), tilasta (musiikin / liikkeen kesto) ja voimasta (musiikin / liikkeen dynamiikka). Rytmikan ydinajatus on käsite kinestesiasta. Liikkuessa kehon kokemus siirtyy aivoihin ja tulee sieltä takaisin kehoon tietoisena palautteena. Liikunnan automaattisuus on edellytys täydellisen ilmaisullisen esityksen syntymiselle. Erilaisten rytmien mukaan kävelemisen ja liikkumisen on oltava automaattista, jotta niihin voidaan yhdistää muita musiikillisia asioita. Kinestesian avulla vaikutetaan näin ihmisen musiikilliseen muistiin, tahtoon ja luovuuteen. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 195-196.)

Jaques-Dalcroze -metodissa korostetaan lapsikeskeisyyttä sekä keksimällä että kokeilemalla oppimista. Periaateena on edetä kaikissa harjoituksissa helposta vaikeaan. Ihmisen sisäinen taju musiikista toteutuu sisäisen kuulon avulla. Luovan kokeilemisen keinot auttavat hahmottamaan sisäistä kuuloa. Musiikkiin perehdytään kuuntelemalla, esittämällä ja tulkitsemalla sitä. Lasta opetetaan kehittymään musiikillisesti auttamalla häntä keksimään, yhdistämään, seuraamaan ja muistamaan musiikillisia rakenteita ja sen tuomia viestejä. Jaques-Dalcroze muutti teoria- ja säveltapailuopetusta merkkien lukemisesta ja tuottamisesta niiden kokemiseen, tuntemiseen ja ilmaisuun. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 195-196.)

Jaques-Dalcroze -metodissa on neljä peruselementtiä, jotka ovat aika, tila, voima ja muoto. Liike tapahtuu aina tietyn ajan kuluessa tietyssä tilassa. Siihen tarvitaan tietty määrä voimaa ja se hahmottuu määrättyyn muotoon.

Musiikkiliikuntaharjoitukset järjestäytyvät näiden elementtien puitteissa.

(Jääskeläinen ym. 1980, 29.) Lähes samoista elementeistä puhuu Mary Joyce (1994) luovasta tanssista kertoessaan. Hänen mukaansa tie luovaan tanssiin löydetään tanssin elementtien oppimisen kautta. Nämä elementit ovat keho, tila, voima ja aika. (Joyce 1994, Viitalan 1998, 19 mukaan.) Tanssista kerrotaan enemmän neljännessä luvussa.

Jaques-Dalcroze - metodi jakautuu kolmeen pääalueeseen, joita ovat rytmikka, säveltapailu ja improvisointi.

Rytmiikka

Rytmi on luonnollinen osa musiikkia. Se on myös osa ihmisten jokapäiväistä elämää. Rytmistä puhuttaessa voidaan luetella useita elämän kiertokulkuun vaikuttavia tekijöitä, kuten vuorokausi, kuukausi, vuosi, ruuansulatus ja sydämen syke. Kaikki nämä vaikuttavat myös siihen, miten ihminen reagoi, tuntee, kuulee ja kokee musiikin. (Allman 2005, 8.) Rytmintaju merkitsee Jaques-Dalcrozen mukaan kykyä havaita ajan kulkua liikkeiden välillä. Se on yhteydessä kykyyn hahmottaa aikaa, tilaa ja voimaa liikkeessä. Musiikillinen ilmaisu ja esittäminen syntyvät neljän peruselementin (aika, tila, voima, muoto) harmonisesta yhdistämisestä. Rytmintaju on siis musikaalisuuden perusta. Jaques-Dalcroze uskoo, että jokainen lapsi voi oppia ja kehittää rytmintajuaan, kunhan häntä opetetaan oikeanlaisilla menetelmillä. Hän korosti toiston tärkeyttä lasten opettamisessa. (Juntunen 2004, 26.)

Aluksi rytmi- ja liikeharjoitukset pyritään tekemään mahdollisimman yksinkertaisesti. Pikkuhiljaa harjoituksia vaikeutetaan. Samankaltaisilla harjoituksilla voidaan opettaa lapsia, aikuisia, harrastajia ja ammattilaisia. Kun muusikko oppii ilmaisemaan hankalimpiakin rytmejä kokonaisvaltaisesti ensin kehollaan, on hänen sen jälkeen helpompi siirtää rytmi soittamiseen. (Juntunen 2004, 26.)

Juntusen (2004) mukaan liikeharjoitukset voidaan jakaa kahteen ryhmään: paikallaan pysyviksi ja tilassa tapahtuviksi liikkeiksi. Näiden liikkeiden yhdistelmällä saadaan aikaan lukuisia erilaisia ja monipuolisia liikeharjoituksia. Liikeharjoituksia voidaan tehdä matalalla, korkealla tai keskitasolla. Ruumiinosat voivat liikkua vapaasti liikkeen mukana tai tehdä itsenäisesti omia liikkeitään. Kaikilla liikkeillä pyritään ilmentämään musiikin muotorakenteita sekä nyansseja, kuten esimerkiksi tempoa (*allegro*, *andante*, *accelerando*, *ritenuto*) ja dynamiikkaa (*forte*, *piano*, *crezendo*, *diminuendo*).

Liikkeet paikallaan pysyen

taputtaminen
heiluminen
kääntyminen
johtaminen
taivuttaminen
huojuminen, heiluminen
puhuminen
laulaminen

Liikkeet tilassa

käveleminen
juokseminen
mateleminen
loikkiminen
liukuminen
laukkaaminen
hypähteleminen

Rytmiikkaharjoitusten ideana on oppia ymmärtämään, nuotintamaan ja luomaan omia rytmejä. Tarkoituksena on, että oppilaan musiikillinen ajattelu kehittyisi fyysisten suoritusten ohessa. (Juntunen 2004, 28.)

Säveltapailu

Nykypäivänä säveltapailulla eli solmisoinnilla tarkoitetaan laulamista nuotista solmisaationimillä ja musiikin kirjoittamista kuulon perusteella ilman instrumentin tuomaa apua. Tarkoituksena on kehittää yhteys kirjoitetun ja kuullun musiikin välille. (Juntunen 2004, 26-27.) Merkittävin säveltapailuperinne on kotoisin Unkarista, Zoltan Kodály'n (1882-1967) kotimaasta. Kodály-metodissa keskitytään solmisaation oppimiseen kansanperinnettä ylläpitävien laulujen ja leikkien avulla. Metodin tunnetuin piirre lienee relatiivisten säveltapailunimien *do*, *re*, *mi*, *fa*, *so*, *la*,

ti, do käyttäminen. Säveltapailunimien ja niihin liittyvien käsimerkkien käyttöä pidetään edelleen toimivina opetusmenetelminä musiikin teorian alkuopetuksessa. (Hongisto-Åberg 2001, 193-194.)

Myös Jaques-Dalcroze piti hyvää sävelkorvaa tärkeänä musikaalisuuden kehittymisen kannalta. Varsinaisia teorian opintoja ei hänen mukaansa tulisi kuitenkaan aloittaa ennen kuin sisäinen kuulo ja sävelkorva olisivat tarpeeksi kehittyneet. Pelkän sävelkorkeuksien kuulemisen lisäksi hän piti dynamiikanvaihtelujen ja nyanssien havaitsemista yhtä tärkeinä. Harjoitusten tavoitteena olisi kyetä kuulemaan sävelkorkeudet, nyanssit ja rytmi ”sisäisesti” pelkästään nuottia lukemalla. Solmisaation avulla kehitetään myös oppilaan kykyä improvisoida ja säveltää musiikkia itse. (Juntunen 2004, 28.)

Kun lapsen halutaan kehittyvän musikaalisesti, kehoitetaan tätä yleensä laulamaan ja soittamaan eli tuottamaan ääntä. Sävelkorvan kehittymisen kannalta on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää opettaa lapsi kuuntelemaan ja kuulemaan musiikkia. Jaques-Dalcroze -metodin mukaan sävelkorvaa kehitetään kehollisuuden avulla, koska kehollisuus ja sävelkorva liittyvät toisiinsa monin tavoin. Koko keho reagoi ja resonoi musiikin kuuntelemiseen ja havainnointiin. Näin ollen myös syntymästään saakka kuuro ihminen voi tuntea ja erottaa musiikin eri elementtejä tuntoaistinsa ja kehon resonoinnin ansiosta. (Juntunen 2004, 28-29.)

Improvisointi

Improvisointia harjoitellaan liikkumalla, laulamalla ja soittamalla. Improvisoinnin avulla Jaques-Dalcroze halusi kehittää oppilaidensa kykyä irrottautua yksipuolisesta nuottisidonnaisesta soittotavasta ja kyetä spontaaniin musiikilliseen ilmaisuun. (Juntunen 2004, 29.)

Improvisoimalla kehitetään taitoja käyttää liike- ja äänimateriaalia, joiden avulla pystytään luomaan musiikkia spontaanisti, kekseliäästi ja persoonallisesti (Hongisto-Åberg ym. 2001, 196). Jaques-Dalcrozelle ei riittänyt pelkkä teknisesti oikeaoppinen soittaminen. Hän halusi jokaisen muusikon löytävän oman, persoonallisen ilmaisutapansa, jonka avulla sekä muusikko että yleisö nauttivat

musiikkiesityksestä. Vapautunut ilmaisu sekä kuuluu että näkyy soitossa kehon konkreettisina liikkeinä. Kytäkseen ilmaisemaan ja arvostamaan tunteita, on ihmisen ensin koettava ne itse. Henkilökohtainen kokemus liikkeestä, musiikista ja elämästä on tie persoonalliseen musiikilliseen ilmaisuun. Opettajan tulee kannustaa oppilaita itseilmaisuun ja improvisointiin säännöllisesti. (Juntunen 2004, 29.)

Nykypäivänä Jaques-Dalcroze-metodin opettajat käyttävät opetustilanteessa paljon improvisointia. He saattavat improvisoida oppitunneillaan lähes kaiken soittamansa musiikin. Opettajan kyky improvisoida musiikkia voi tuottaa aivan toisenlaisia elämyksiä kuin valmiiksi nauhoitettu äänite. Parhaimmillaan opettaja kykenee vaihtamaan tyyliä ja ilmaisutapaansa samalla kun oppilaat reagoivat musiikkiin vastaimprovisaatiolla. Musiikki elää ja improvisoinnin avulla opettaja ja oppilaat voivat ikään kuin keskustella keskenään. Improvisoiden voidaan myös kerrata ja soveltaa jo opittuja asioita. (Juntunen 2004, 29-30.)

Musiikinopetuksen uudistamisen lisäksi Jaques-Dalcroze oli kiinnostunut myös tanssitaiteen kehittämisestä. Hän arvosti ylipäänsä urheilua ja voimistelua. Näissä lajeissa hänen kritiikkinsä kohdistui yksipuoliseen harjoitteluun, joka korosti aina samassa tempossa etenemistä liikkeestä toiseen sekä liikkeiden automatisoinnin tavoittelua. Hänen mielestään tunteet, ajattelu ja mielikuvitus olivat edellisiä tehokkaampia lähteitä onnistuneelle suoritukselle. Hän arvosteli klassisen baletin perfektionistista ja pintapuolista esitystapaa. Hyvän tekniikan sijaan tunteiden ilmaisu ja eläytyminen tekivät tanssista todellista ja käsinkosketeltavaa. Tanssijoiden ei tulisi vain toistaa ja hioa kaavamaisia liikesarjoja, vaan opetella spontaanin ja vapautuneen liikekielen hallintaa. Jaques-Dalcroze kehotti sekä muusikoita että tanssijoita harjoittelemaan tällaista tanssitapaa jatkuvan tietoisien ja analyyttisen harjoittelun sijaan. (Juntunen 2004, 29-30.)

Jaques-Dalcroze -metodin vaikutus tanssin maailmaan on ollut huomattava. Esimerkiksi tanssija Isadora Duncan (1877-1927) oli yksi Jaques-Dalcroze -metodista kiinnostuneista (Juntunen 2004, 24, Belilove 2005). Hän oli aikanaan yksi modernin tanssin edelläkävijöistä tuoden tanssiinsa luonnollista ja vapautunutta ilmaisuja. Hänen paljaat jalkansa, avoimena liehuvat hiuksensa ja perinteisten kaavamaisten liikeratojen rikkominen olivat vielä 1900-luvun alussa monille tanssin ystäville kauhistus. (Belilove 2005.)

Korostaessaan liikkeen ilmaisua, monet katsoivat Jaques-Dalcroze – metodin liittyvän ainoastaan tanssimiseen. Jaques-Dalcroze ilmaisi kuitenkin itse metodinsa liittyvän pääasiassa musikaalisuuden kehittämiseen. (Juntunen 2004, 30-31.) Myös suomalainen musiikkiliikuntakasvatus on saanut naisvoimistelun lisäksi vaikutteita Jaques-Dalcroze -metodista.

2.2 Musiikkiliikunta Suomessa - suomalaisen naisvoimistelun historiaa

Suomalaisen musiikkiliikunnan historiaan liittyy vahvasti naisvoimistelu. Suomalaisen naisvoimistelun luoja pidetään Elin Kalliota (1859-1927) joka loi 1800-luvun lopulla pohjan suomalaiselle naisvoimistelulle (Sarje 2008, 66). Hänen työtään jatkoi Elli Björkstén, joka toi Kallion kurinalaiseen ja koruttomaan tyyliin hieman vapautuneisuutta, luovuutta ja ennen kaikkea musiikkia (Rahkonen 1994, 34).

Ajan kuluessa naisvoimistelun luonne muuttuikin kurinalaisesta liikkeiden suorittamisesta luonnolliseksi kokonaisliikunnaksi, johon osallistuttiin sielullisruumiillisena kokonaisuutena. Rytmialkoi vähitellen olla harjoitusten koossa pitävä voima. Liikesuoritusten ja harjoitusten valinnassa pyrittiin harmoniaan. Lopulta naisvoimistelun tarkoituksena oli muovata ihmisestä lihasvoiman, nivelten liikkuvuuden, kestävyuden, koordinaatiokyvyn ja ilmaisun suhteen mahdollisimman tasapuolinen kokonaisuus. Myös liikkeen estetiikasta ja tanssillisuudesta tuli tärkeitä elementtejä. Tanssillisuuden katsottiinkin yhdistävän naisvoimistelun ja moderniin tanssin toisiinsa. Molemmissa lajeissa käytettiin samoja peruselementtejä, kuten jännityksen ja rentouden vaihteluita, painovoiman hyväksikäyttöä sekä koontoa. (Rahkonen 1994, 35.)

Rahkonen (1994) mukaan suurin ero naisvoimistelun ja modernin tanssin välillä oli se, että voimistelija koki liikkeen sisäisen elämyksen kautta tekemällä ne itseään varten. Tanssija taas suuntasi ilmaisunsa ulospäin. (Rahkonen 1994, 35.) Nykypäivän modernille tanssille on kuitenkin ominaista tanssijan ja liikkeen niin persoonallinen ja omaleimainen tulkinta, ettei sen ilmaisutyyliä mielestäni voida lokeroita näin yksiselitteisesti.

Suomalaiseen naisvoimisteluun ei kuulunut alunperin ollenkaan säestyksellistä musiikkia eikä rytmiä. Nuotinnettu pianomusiikki otettiin käyttöön 1920-30-luvulla. Musiikki saatoi olla klassista- tai marssimusiikkia sekä lastenlauluja. Pianoimprovisaatiota alettiin käyttää, kun huomattiin, että voimistelu tarvitseekin ihan oman musiikkinsa. Voimistelumusiikki ei pyrkinyt itsenäiseen musiikki-ilmaisuun, vaan se oli olemassa vain liikkeen kanssa. Björkstén totesi musiikin sisällyttämisen naisvoimisteluun olevan suuri edistysaskel. Hän olikin ensimmäinen pianosäestystä käyttävä liikunnanohjaaja 1900-luvun alussa. Improvisoidun musiikin rinnalle tuli 1960-70-luvuilla nauhoitettu musiikki. (Rahkonen 1994, 36.)

Naisvoimistelusta musiikkiliikuntaan

Musiikin lehtori Inkeri Simola-Isaksson (s.1930) on suurelta osin luonut suomalaisen musiikkiliikunnan opetusmenetelmän. Musiikkiliikunta käsitteenä on vakiintunut Suomessa hänen ansiostaan. Alan ensimmäisenä lehtorina Sibelius-Akatemiassa hän on lähes kolmen vuosikymmenen ajan sekä luonut tälle käsitteelle sisältöä että kouluttanut tulevat opettajapolvet. Kaiken tämän hän on tehnyt kiinteästi yhteistyössä alan kansainvälisten huippujen kanssa. (Aamulehden verkkosivu 2009.)

Simola-Isakssonin musiikkiliikunnallinen työnkuva ja ammattiosaaminen juontavat juurensa yli kuudenkymmenen vuoden taakse, Pohjanmaalle. Siellä hän sai hyvien ja musikaalisten voimistelunopettajien opastuksella opetella naisvoimistelua ja voimistelun säestystä. Hän onkin pienestä pitäen samastanut soittamisen ja liikunnan. (Rahkonen 1994, 37.)

Simola-Isakssonin edeltäjänä pidetään hänen opettajaansa, tanssitaiteilija ja koreografi Ilta Leiviskää (1907-77), jonka elämäntyötä Simola-Isaksson jatkoi. Ilta Leiviskä taas oli Maggie Gripenbergin (1881-1976) oppilas. Gripenberg oli tanssitaiteilija, näyttämötaiteilija, kuvataiteilija ja improvisoiva pianisti, joka sai oppinsa Genevessä Jaques-Dalcrozen oppilaana. Gripenberg toi Jaques-Dalcroze -

metodin Suomeen vuonna 1907. Jaques-Dalcrozen opit ovat vaikuttaneet Gripenbergiin ja sitä kautta Leiviskään ja Simola-Isakssoniin. Jokainen opettaja tuo pedagogiikkaan kuitenkin jotain omaa, itsensä näköistä. (Rahkonen 1994, 45.)

Myös Simola-Isakssonin pedagogiikassa näkyy hänen omaleimainen tyyliinsä. Jaques-Dalcroze -metodin omaksumisen lisäksi hän opiskeli esimerkiksi Carl Orffin (1895-1982) instituutissa, jossa hän oppi Orff-soittimien käyttöä sekä näiden soittimien avulla rytmintajun kouluttamista. Rudolf von Labanin (1879-1958) musiikkipedagogiikkaan hän on tutustunut kirjallisuuden perusteella. Näiden oppien sekä harrastusten, matkustelun ja työkokemuksen perusteella muotoutui lopulta Simola-Isakssonin oma musiikkipedagogiikka. (Rahkonen 1994, 39, 45.)

Simola-Isakssonin musiikkipedagogisena perustavoitteena on auttaa aktiivisen musiikkikokemuksen kautta oivaltamaan, omaksumaan, sisäistämään ja soveltamaan musiikin aineksia. Hän pitää tärkeänä myös yhdessä tekemistä sekä sosiaalisia taitoja. Musiikin tulee kehittää myös turvallisen vuorovaikutuksen kautta kontakti-, kommunikointi- ja aloitekykyä sekä omatoimisuutta. Opettajan tulee luoda musisointihetkestä turvallinen, jottei kukaan tuntisi itseään huonoksi tai osaamattomaksi. Epäonnistumisten sietäminen kehittyy ja kokiessaan onnistumisen tunteita jokainen voi nauttia ja saada elämyksiä. (Rahkonen 1994, 43-44.) Simola-Isakssonin työn jatkajina mainittakoot Marja-Leena Juntunen ja Soili Perkiö, jotka ovat molemmat toimineet Sibelius-Akatemiassa musiikkiliikunnan opettajina (Suvanto 2006).

Suomalaisten musiikin, tanssin ja voimistelun ammattilaisten laajamittainen työ musiikkiliikunnan parissa on ulottunut myös muskariopetukseen. Musiikkiliikunta toimii pohjana harjoituksille, jotka tukevat musikaalisuutta, mielikuvitusta sekä motoristen ja liikunnallisten taitojen kehittymistä. Etenkin leikki-ikäisille liikunta on keskeinen ilmaisumuoto, tapa olla. Seuraavassa luvussa kerronkin nelivuotiaiden tanssimuskarilaisten liikunnan ja musiikin täyttämästä maailmankatsomuksesta.

3 NELIVUOTIAS LAPSI

3.1 Millainen on nelivuotias

Tässä luvussa käytän esimerkkejä omista tanssimuskarilaisistani.

Nelivuotiaan lapsen toiminta ja kehitys on vielä kokonaisvaltaista ja hyvin yksilöllistä. Yksilöllisistä eroista riippuen nelivuotias voi olla jollain tietyllä kehityksen osa-alueella taitavampi kuin jonkin muun suorituksen perusteella voisi kuvitella (Hongisto-Åberg ym. 2001, 72). Emmi, tanssimuskarilainen, hallitsee yhtäaikaisten rytmisoittimien soittamisen ja laulamisen, sekä liikkumisen ja laulamisen, mutta piirtää vielä epämääräisiä hahmoja ja pääjalkaisia.

Lapsen minäkuva kehittyy suhteessa muihin ihmisiin. Nelivuotias jäljittelee vielä varsin kriitikittömästi hänelle tärkeiden aikuisten käyttäytymistä, joten kasvattajalla on suuri vastuu lapsen moraalikäsitteiden ja arvomaailman kehittymisessä. Aikuisen tehtävänä on opettaa lapselle myös erilaisuuden hyväksymistä esimerkiksi toisista kulttuureista tulleita lapsia kohtaan. Näin lapsi oppii vähitellen myös erottamaan oikean ja väärän toiminnan. Ystävyys-suhteet ja kyky toimia ryhmän jäsenenä kehittyvät vähitellen. Huomion herättämisen yritykset epäsosiaalisella käytöksellä ovat tavallisia. Jos epäsosiaalinen toiminta johtaa haluttuun tulokseen, on sen tapana vahvistua. Näin lapsi testaa omaa minäkuvaansa suhteessa toisiin. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 47-49.)

Emmillä oli tapana laittaa soittimia suuhun kielloista huolimatta. Hän teki tempun tietoisesti niin, että varmasti huomasi sen. Hän lopetti touhunsa vasta kun käskin hänen pesemään maistamansa soittimet itse.

Nelivuotiaan on vielä vaikeaa asettua toisten asemaan ja ymmärtää muiden tunteita. Hän huomaa jo ihmisten käyttäytyvän eri tavoin, mutta kykenee vasta noin kuusivuotiaana peilaamaan omaa toimintaansa toisten näkökulmasta. Opetus- ja leikkutilanteissa opettajan tulee valvoa, ettei osa lapsista pääse dominoimaan

leikkejä liikaa toisten jäädessä syrjään. (Zimmer 2001, 29-31.) Ikätovereiden kanssa leikkimiseen tulee kannustaa, jotta lapsi oppisi toimimaan ryhmän jäsenenä. Aikuinen voi tukea lasta myönteisen minäkuvan muodostamisessa myös kuuntelemalla ja rohkaisemalla häntä kertomaan omista ajatuksistaan. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 47-49.) Nelivuotiaan kanssa voi jo keskustella tunteista ja siitä, miltä tuntuu tai tuntuisi joutua syrjityksi. Kiinnitin koko lukuvuoden ajan paljon huomiota tanssimuskarilaisten tapakasvatukseen.

Tanssimuskarilaiseni tutustuivat toisiinsa nopeasti ja ennakkoluulottomasti. Jossain vaiheessa paras kaveri saattoi kuitenkin vaihtua lennosta jo saman leikin aikana. Tämä teki parityöskentelyn harjoittelemisesta hankalaa. Parhaimmillaan esimerkiksi piiritanssin aikana koko ryhmä kuitenkin nautti liikkunnasta, musiikista ja toistensa seurasta.

Nelivuotiaalla on vielä vilkas mielikuvitus. Tanssimuskarilaisten mielikuvituksen ruokkimiseen ei paljon keinoja tarvittu. Esimerkiksi maininta keijuista ja metsän juhlista sai aikaan tarinoiden ryöpyn, jolle ei useinkaan meinannut tulla loppua. Tanssi- ja musiikkiharjoitusten jälkeen tarinaa saattoi tulla liikkumisen aikana nähdyistä eläimistä, jotka eivät edes kuuluneet tunnin teemaan.

Nelivuotias osaa jo seurata vuorokausirytmiiä ja ymmärtää paremmin tila- ja aikakäsitteet, kuten tänään – huomenna, täällä - tuolla, ylhäällä - alhaalla, lähellä - kaukana. Vähitellen hän oppii hahmottamaan myös käsitteet vasen - oikea, edessä - takana, lähempänä- kauempana ja suurempi - pienempi. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 46-48.) Lapsen looginen ajattelu ja päättelykyky kehittyvät vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin (Autio & Kaski 2005, 25). Sen sijaan käsite kahden viikon- tai kuukauden päästä ei vielä tavoita nelivuotiaan ajatusmaailmaa.

Vastausten löytäminen miten- ja miksi -kysymyksiin on nelivuotiaalle tärkeää. Hän saattaakin jatkaa miksi-kysymyksiään niin kauan, kunnes saa vastauksen. Kysymykset voivat olla varsin filosofisiakin, kuten ”miksi banaani on keltainen?”. Kielellisen kehityksen myötä lapsi ymmärtää jo paremmin sanallisia ohjeita (Hongisto-Åberg ym. 2001, 72).

Henni saattoi kysyä heti alkutunnista, milloin piirretään. Hänelle ei riittänyt vastaukseksi ”ei tänään” tai ”ensi kerralla”, vaan hän saattoi toistaa miksi-kysymyksiään koko tunnin ajan.

3.2 Musiikilliset valmiudet

Jokainen lapsi kehittyy musiikillisesti omien yksilöllisten edellytyksiensä mukaan. Siksi opettajan olisi tuntia suunnitellessaan otettava huomioon lasten erilaiset musiikilliset lähtökohdat iästä riippumatta. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 86.)

Neljällä viidestä tanssimuskarilaisesta oli aikaisempaa kokemusta muskarista, mikä näkyi heidän musiikillisissa valmiuksissaan kaikilla muskarin osa-alueilla. Lapsi, joka ei ollut käynyt muskarissa aiemmin, oli siitä huolimatta erittäin innostunut musiikista. Aiempi kiinnostus ja kosketus musiikin maailmaan näkyi hänen lauluvarastossaan, rytmintajussaan ja laulupuhtaudessaan. Tanssimuskarilaiseni olivat musiikillisesti taitava ja tasavahva porukka.

Laulamisen ja äänenkäytön avulla lapsen kielen intonaationtaju kehittyy.

Nelivuotias kykenee jo laulamaan ryhmässä. Sanavarasto on laajentunut paljon kolmivuotiaan tasosta. Lauluvalikoimaan kannattaa sisällyttää tuttujen ja helppojen laulujen lisäksi myös rytmikkäitä tanssi- ja liikuntaleikkejä sekä kansanlauluja. Hyvin opitun laulun avulla voidaan kehittää myös kuuntelutaitoa: tunnistavatko lapset tutun laulun pelkän säestyksen tai hyräilyn perusteella? (Hongisto-Åberg ym. 2001, 72-76.) Kuunteluhajoituksissa voidaan tutustuta eri soittimiin ja niiden sävyeroihin esimerkiksi mielikuvien avulla. Kuunnellaan myös omaa ja muiden ääntä sekä ympäristön ääniä. Laulun sanat ovat lapsille merkityksellisiä. Helposti ymmärrettävät sanat voivat liittyä melkein mihin tahansa teemaan arjen askareista korkealentoisiin mielikuvitusmaailmoihin. Tanssimuskarilaisten kuuntelukyky oli vahvasti sidoksissa heidän mielikuvitukseensa.

Tanssimuskarilaisten musiikillinen muisti oli hyvin kehittynyt, mikä näkyi tuttujen laulujen muistamisena. Leikit, laulut, soitot ja liikunnan taustalla olevat äänitteet jäivät mieleen ja niitä muisteltiin vielä pitkään. Pitkienkin laulujen sanat opittiin jo aika hyvin ja lapset kykenivät laulamaan melodisesti monimutkaisiakin lauluja. Laulupuhtaus säilyi hieman yksinkertaisimmissa lauluissa. Katriina, jolle tanssimuskarilaisten ensimmäinen muskarikokemus, oli hyvin tarkka laulaja ja soittaja. Jos vierustoveri lauloi hänen mielestään epäpuhtaasti tai ”väärin”, oli hänellä tapana huomautta siitä närkeästyneesti tai laittaa kätet korvilleen.

Soittaminen harjaannuttaa motorisia perusvalmiuksia ja koordinaatiokykyä.

Rytmisoihtimia käytetään laulujen säestyksessä. Niillä haetaan laulun perussykettä sekä myöhemmin sanarytmia. Uusiin soittimiin tutustutaan yksi kerrallaan. Näin lapset oppivat samalla oman vuoron odottamista ja sääntöjen noudattamista.

(Hongisto-Åberg ym. 2001, 72-76.) Monipuolisten keho- ja rytmisoittimien käyttö kuuluu kaikenikäisten musiikkikasvatukseen. Tanssimuskarilaiset tunnistivat jo tavallisimmat rytmisoittimet ja hallitsivat niiden soittamisen sekä perussykkeessä että sanarytmissä. Laulamisen ja soittamisen yhtäaikaisuus tuotti vielä ongelmia varsinkin uusia soittimia soitettaessa.

Nelivuotiaan motoriikka kehittyi hänen vastatessaan kuulemaansa musiikkiin liikkeen avulla. Erilaisia liikkumismuotoja käytetään musiikkiliikunnassa monipuolisesti. Hypitään, pompitaan, hiivitään, juostaan, ryömitään ja kieritään. Musiikin dynamikan ja tempon vaihtelut koetaan liikkeen kautta. Myös musiikilliset muodot ja rakenteet opitaan hahmottamaan konkreettisesti liikkumisen avulla. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 72-76.)

Tanssimuskarilaiset nauttivat erittäin paljon musiikin mukaan liikkumisesta. He oppivat nopeasti helppoja liikesarjoja ja kykenevät myös leikkimään yksinkertaisia laululeikkejä.

3.3 Motoriikka ja liikunta

Vaikka lapsen kehitys on jatkuvaa, ei se ole tasaista ja asteittaista. Kehityksen kulku etenee valmius- ja herkkyyskausien mukaan, jolloin jonkin toiminnan oppiminen on tietynä aikana helpompaa kuin muulloin. Pikkulapsen liikkuminen on vielä karkeamotorista. Tästä karkean hallinnan vaiheesta edetään vähitellen taloudellisen hallinnan eli hienomotoriseen vaiheeseen. (Autio 2005, 53.)

4-6-vuotiaan motorisen kehityksen syitä ovat liikunnan tarve, uteliaisuus, tarmokkuus ja uuden kokeminen ja oppiminen (Zimmer 2001, 63). Tämän ikäinen harjoittaa liikunnallisia perusvalmiuksiaan (Hongisto-Åberg ym. 2001, 49).

Nelivuotiaan keskeinen ilmaisutapa on liikkuminen. Pienempänä opitut liikkumismuodot eriytyvät ja kehittyvät karkeamotorisesta hienomotoriseen. Hienomotoriikka kehittyi esimerkiksi käden taitoja harjoitettaessa. Lapsi osaa jo tömistellä rytmikkäästi, hiipiä hiljaa, ryömiä matalalla ja hypätä korkealle. (Hongisto-Åberg ym. 2001, 47.) Hän oppii vähitellen yhdistelemään eri liikuntamuotoja, kuten juoksemisen, hyppimisen, heittämisen ja kiinniottamisen. (Zimmer 2001, 62).

Motoriikka, eli hermoston ja lihaksiston yhteistyö on kaiken liikkumisen perusta. Tärkeimpiä kehitettäviä motorisia ominaisuuksia ovat koordinaatiokyky, tasapaino, ketteryys, reaktionopeus, sekä nopeus ja liikkeiden yhdistelykyky. Monet motoriset taidot ovat kehitettävissä jo lapsen varhaisina ikävuosina. Jääskeläisen ja Simola-Isakssonin (1980) mukaan koordinaatiokykyä pidetään ehkä kaikkein tärkeimpänä liikunnallisena ominaisuutena, eikä sen harjoittamista voida aloittaa liian varhain. (Jääskeläinen ym. 1980, 13.) Nelivuotiaan koordinaatiokyvyn ja tasapainon kehityksestä kertoo muun muassa se, että tämän ikäinen lapsi oppii yleensä ajamaan pyörällä (Zimmer 2001, 62).

Tanssimuskarilaiset olivat innokkaita liikkujia. Tämä näkyi jo heidän olemuksessaan, jota voisi kuvata motorisesti levottomaksi. Viidestä lapsesta neljällä oli yksinkertaisesti vaikeuksia istua paikallaan samassa asennossa. Tekemisen täytyi olla todella kiinnostavaa, jotta he maltoivat kuunnella ja seurata opettajaa. He lähtivät liikuntatuokioihin mukaan riemulla ja välillä meno muuttuikin päättömäksi sähläämiseksi. Maltaessaan keskittyä, he osoittivat myös taitavuutensa. Syksyn alussa suurimmalta osalta onnistui hyppyaskel ja helmikuussa he oppivat varsin vaivattomasti laukka-askleen. Tasajalkaa hyppääminen onnistui myös, mutta harppaaminen tuotti vielä vaikeuksia.

Liikunnan merkitys lapsen elämässä

Lapsuus on liikkumisen aikaa. Missään muussa elämän vaiheessa liikunnalla ei ole yhtä suurta merkitystä. Varsinkin 2 – 6 vuoden ikää pidetään suunnattoman toiminta- ja liikkumistarpeen, jatkuvan löytämisen sekä tutkimisen ja kokeilun aikana. Lapsi omaksuu ympäristöönsä kehollaan ja aisteillaan. Hän tutkii ja löytää maailman sekä itsensä liikkumisen kautta. (Zimmer 2001, 13.)

Lasten liikunnan puute puhuttaa nykypäivänä. Vähäisellä liikunnalla lapsuudessa sanotaan olevan merkittäviä terveyttä heikentäviä vaikutuksia aikuisuudessa. Lapsena tai nuorena aloitettu liikuntaharrastus on yhteydessä liikunnalliseen aktiivisuuteen aikuisiällä. (Hautala 2005.)

Mielihyvän kokeminen ja onnistuminen liikunnan harrastamisessa kannustaa ja motivoi jatkamaan. Liikunnan riemu perustuu uusien ja jännittävien elämyksien kokemiseen. Käytännössä tämä tarkoittaa, että leikki on erinomainen väline liikuttamaan lasta. Liikunnalla on iso rooli lapsen minäkuvan kehityksessä,

itseluottamuksen rakentamisessa ja vuorovaikutustaitojen oppimisessa. Antamalla lapselle mahdollisuus monipuoliseen kokeilemiseen ja yrittämiseen tuetaan parhaiten hänen liikunnallista kehitystään. Positiivinen kannustus, yrittäminen, oppiminen, yksilöllinen kehityksen seuraaminen ja ennen kaikkea liikunnan hauskuutta todentavat naurunremakat kuuluvat onnistuneeseen lasten liikuntatuokioon. (Hautala 2005.)

Musikaalinen, innokas, mielikuvituksellinen ja liikkuvainen nelivuotias oli helppo johdattaa myös tanssin maailmaan. Tanssikasvatus osana muskariopetusta voi tukea monia kokonaiskehityksen ja musiikin osa-alueita, kuten karkea- ja hienomotorisia taitoja, musiikin kuuntelu- ja erottelukykyä, rytmintajua, estetiikan tajua sekä sosiaalisia taitoja.

4 TANSSI

Tanssi taiteena koetaan vaikeaksi ymmärtää, ellei sen harrastamisesta ole henkilökohtaista kokemusta. Etenkin baletti saatetaan mieltää klassisen musiikin ohella joksikin niin hienoksi ja abstraktiksi lajiksi, ettei sen koeta voivan koskettaa omaa elämää millään tavalla. Tanssin katsotaan olevan tyttöjen ja naisten laji. Hauskaksi nämä mielikuvat tekee se, että tanssi, kuten ratsastus ja näyttöleminenkin, olivat aikoinaan vain miehille tarkoitettu lajeja.

4.1 Mitä tanssi on

Tanssi on kehon ja mielen liikettä tunneilmaisun avulla. Tanssi ei tähtää pelkästään fyysiseen suoritukseen, vaan myös itseilmaisuuun, esiintymiseen ja niistä nauttimiseen. Liikunnalla ja tanssilla on paljon yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Liikuntaa voi olla ilman musiikkia, mutta tanssiin kuuluu usein taustamusiikki. Tanssi on taidelaji, toisin kuin urheilu.

Tanssin oppimiseen kuuluu syventyminen ja keskittyminen, sekä oman kehon viestien ja ympäristön herkkä kuunteleminen. Tunteiden ilmaisu on olennainen osa tanssia. Tanssi ei pyri mihinkään tavoitteeseen, joka on tanssin tekemisen ulkopuolella. Sen tavoite on tanssi itse. Katsojalle olennaista on vaikuttava esitys, joka jää mieleen. (Tanssioppilaan kirja 2003, 118.) Tanssia ei voida määritellä yksiselitteisesti. Jollekin pelkkä tietty tanssilaji on oikeaa tanssia. Toisille jo yksi liike merkitsee tanssia, taiteen tekemistä.

Tanssi yhdistää taiteen liikuntaan ja liikunnan taiteeseen. Tanssikasvatus rohkaisee ja auttaa lapsia oman sisäisen maailman löytämisessä ja fyysisten taitojen kehittämisessä. Mikäli tanssi tuodaan lasten ulottuville riittävän aikaisin, on sen avulla mahdollista murtaa kulttuuriimme syvään juurtunut kehonkielteisyys ja ilmaisun estyneisyys. (Anttila 1994, 10-11.) Tanssin avulla voidaan kehittää lapsen motorisia ja liikunnallisia taitoja samalla kun lapsi oppii nauttimaan itseilmaisusta, liikkeestä ja musiikista. Tanssin merkitys ja ulottuvuus on mittaamaton.

Tanssin eri tyyllilajeja on lukuisia. Tanssin määritelmä on hyvin laaja ja tyyllilajien termejäkin on useita. Anttila (1994) rajaa tanssin lajit esittävään ja osallistuvaan tanssiin. Esittävä tanssi on nimensä mukaisesti yleisölle esitettävää tanssia, johon luetaan kuuluvaksi teatteritanssin eri muodot. Niitä ovat

- moderni tanssi
- postmoderni tanssi
- uusi tanssi
- tanssiteatteri
- klassinen baletti
- karakteri
- jazz
- steppi
- show.

Osallistuva tanssi tarkoittaa erilaisia sosiaalisten tanssien muotoja, joissa yksilö on osana ryhmää. Osallistuvan tanssin lajeja ovat

- luova tanssi
- kasvatuksellinen tanssi
- heimo- ja rituaalitanssit
- seuratanssi
- tanssiterapia.

Kaikkia tanssilajeja ei kuitenkaan voida jakaa kahtia näin selkeästi. Esimerkiksi breakdance ja hip hop ovat syntyneet osallistuvina tanssimuotoina osana katukulttuuria. Ne ovat kuitenkin siirtyneet esittävän tanssin puolelle näytösten ja musiikkivideoiden muodossa. Historialliset tanssit ja kansantanssit ovat aina olleet sosiaalisen kanssakäymisen välineitä, mutta nykyään niitäkin esitetään paljon. Lastentanssi, kilpatanssi ja etniset tanssit voivat olla sekä osallistuvia että esitettäviä tanssilajeja. Esimerkiksi lastentanssia pidetään yleisesti osallistuvana lajina, mutta näytöksissä mukanaolo ja niiden harjoittelu on nykyään iso osa tanssikasvatusta. (Anttila 1994, 9.)

Anttilan esimerkkien lisäksi tanssin lajeja on vieläkin enemmän, eikä niitäkään voida kovin karkeasti jakaa esittävään ja osallistuvaan tanssiin. Kulttuurikohtaisesti

opetustavatkin saattavat poiketa toisistaan huomattavasti. Mielestäni tämä jako esittävään ja osallistuvaan tanssiin on hieman vanhahtava. Jokainen esittävään tanssiin liitettävä laji saa kaiken ikäisten tanssitunneilla kuitenkin osallistuvan luonteen yhdessä tekemisen ja kokemisen kautta.

4.2 Tanssikasvatus

Varhaisiän tanssiopintojen tavoitteena on lapsen kehontuntemuksen, luovuuden ja itsetunnon kehittäminen. Lapsen sosiaalisia taitoja ja oppimisvalmiuksia edistetään leikinomaisilla harjoituksilla. Opetuksen tehtävänä on herättää tanssin iloa, tukea itseilmaisun kehittymistä sekä kannustaa pitkäjänteisen harrastustoiminnan pariin. (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelma 2005, 21.) Taiteen perusopetus on avoin kaikille tanssista kiinnostuneille lapsille, nuorille ja aikuisille. Sitä järjestävät pääsääntöisesti yksityiset tanssikoulut. Lastentanssi kuuluu valmentaviin opintoihin, joita seuraavat perusopinnot ja mahdolliset syventävät opinnot. (Viitala 1998, 14.)

Anttilan (1994) mukaan tanssikasvatuksella on kaksi päämäärää. Tanssi kehittää oppilasta ihmisenä, mutta myös tanssitaiteen vastaanottajana, tulkitsijana ja luoja. Nämä päämäärät nähdään kuitenkin erillisinä toistaan. Tämän vastakkainasettelun kautta tanssikasvatuksen historia aiheuttaa tanssikasvatuksen tarkoituksen hämärtyämisen. Tämä epävarmuus on hidastanut tanssin nousua kulttuurissamme. Eräs tapa luokitella tanssikasvatusta on jakaa se utilitaristiseen ja esteettiseen näkemykseen.

Esteettinen näkemys

(Learning to dance)

tanssitaidon- ja taiteen
kehittäminen

Utilitaristinen näkemys

(Learning through dance)

ihmisen kehittäminen
tanssin kautta

tanssi on arvokasta itsessään	tanssin välineellinen arvo korostuu
tanssi on taidetta	tanssi on liikettä
tanssi on oma, itsenäinen lajinsa liikunnan osa-alue	tanssi on
tanssi-ilmaisu pohjautuu ulkoisiin kokemuksiin, tanssitaitoon ja tanssitaidon kehittämiseen	tanssi-ilmaisu pohjautuu sisäisiin kokemuksiin ja spontaaniin itseilmaisuun

Tanssikasvatus voi palvella sekä kasvatuksellisia että taiteellisia päämääriä. Perusristiriita tanssin jaottelussa on ollut se, että utilitaristit arvostavat tanssin käytännöllisiä ja välineellisiä vaikutuksia (dance as movement) inhimilliseen kehitykseen. Esteettisen näkökulman kannattajat taas pitävät tanssia taidelajina (dance as art) eivätkä hyväksy sen alistamista liikunnan osa-alueeksi. (Anttila 1994, 11-12.)

Luulen, että utilitaristisen ja esteettisen näkemyksen ristiriidasta ollaan päästy eroon. Mielestäni on aika hullunkurista väittää, että tanssin arvo taiteena vähenee, kun sitä käytetään esimerkiksi koululiikunnan osa-alueena oppilaiden koordinaatiokyvyn ja tasapainon kehittämisen välineenä. Karkeasti ajatellen voisi olettaa tämänkaltaisen ajattelun johtavan siihen, että tanssin harrastusmahdollisuus kuuluisi lopulta vain niille, joilla olisi taitoa ja innokkuutta edetä ammattilaiseksi saakka. Tanssimisestä sen sijaan voi nauttia kuka tahansa, eikä se vähennä ammattitanssijoiden arvostusta taiteen tekijöinä. En usko, että nykypäivän ammattitanssijatkaan ajattelisivat niin. Tuskin moni ammattimuusikkokaan haluaisin kieltää koulujen musiikinopetuksen!

4.2.1 Tanssikasvatuksen käsitteistöä

Lastentanssi

Nykypäivänä lastentanssi mielletään eri elementtien yhdistelmäksi. Siinä lapsi tai nuori johdatetaan tutustumaan tanssin maailmaan itse tanssien, kokeillen ja luoden. Suomessa on edellen käytössä myös termit satubaletti, esibaletti ja tanssileikki, joiden sisältö on lastentanssia rajatumpi. Lastentanssi-nimikettä on myös kritisoitu, koska nimikkeen pitäisi kertoa, että mukana on myös nuoria. (Viitala 1998, 13.)

Tässä on eräs esimerkki lastentanssin tuntirakenteesta, jota olen käyttänyt apuna suunnitellessani tanssimuskaritunteja:

- alku- ja loppurituualit
- kehon ja mielen ”virittäytyminen” eli motivointi
- kontaktiharjoitukset joko yksin, pareittain tai ryhmässä
- motoriset harjoitukset perusliikunnan tai tanssinomaisten harjoitusten avulla
- musiikkiliikunta
- luova aines. (Lahden tanssistudion opetusmoniste 1993.)

Luova tanssi

Luova tanssi on keskeinen elementti lasten ja nuorten tanssinopetuksessa. Se voi olla ryhmän ainoa tapa tanssia, tai se voi kuulua jossain muodossa tunnin rakenteeseen tekniikkaharjoitusten ja muiden tanssin osa-alueiden ohella. (Viitala 1998, 13.) Anttilan (1994) mukaan luova tanssi lajina sijoitetaan osallistuvaksi tanssiksi, mutta luova ilmaisu sen sijaan kuuluu kaikkiin tanssin tyylilajeihin.

Vapaa tanssi

Vapaa tanssi -nimikettä ei käytetä kovinkaan usein. Se sopisi kuitenkin hyvin kuvaamaan Isadora Duncanin ajatuksia vapautumista kahlehtivasta tavasta opettaa tanssitekniikkaa. (Viitala, 1998, 13.)

Koulutanssi

Termi koulutanssi syntyi Suomessa 1990-luvulla, kun peruskoulun- ja liikunnanopettajille alettiin järjestää lisäkoulutusta koulussa tapahtuvaa tanssinopetusta varten. Suomalainen koulutanssi rakentuu samanlaiselle periaattelle kuin lastentanssi. (Viitala 1998, 13.)

Tanssi-ilmaisu

Tanssi-ilmaisu on käsitteenä laajempi kuin mikään yksittäinen tanssimuoto. Se liittyy kaikkiin tanssimuotoihin. (Anttila 1994, 9.)

4.2.2 TaTaMus – Tarinasta Tanssien musiikkiin

Tanssin yhdistäminen musiikkikasvatukseen on hedelmällinen ratkaisu. Tanssilla ja musiikilla on paljon yhteisiä elementtejä. Yhteys musiikkiliikunnan ja tanssin välillä on läheinen. (Anttila 1994, 12-13.) Muskarin ja tanssin yhdistämistä onkin kokeiltu aiemmin. Yksi vaihtoehto näiden kahden lajin yhdistämiseen on lastentarhanopettaja, musiikkipedagogi (amk) ja kouluttaja Sini Nykäsen luoma TaTaMus-menetelmä. Siinä oppilaslähtöinen opetus kulkee tarinavaiheen kautta, tanssin avulla kohti musiikin tekemistä. Menetelmä sopii kaikenikäisille oppijoille antaen mahdollisuuden luoda ja toteuttaa musiikkia elämysten ja kokonaisvaltaisen näkökulman kautta. TaTaMusta luodessaan Nykänen tutustui sadutuksen ja tarinasäveltämisen musiikillisten sovellusten tutkimuksiin. (Nykänen 2009, 5.) TaTaMus- mallissa tarina toimii vuorovaikutuksen luojana.

Tarinasäveltäminen on ollut TaTaMus-menetelmän lähtökohtana (Nykänen 2009, 24). Musiikkiterapeutti ja pianonsoitonopettaja Hakomäki (2007) kertoo tarinasäveltäminen perustuvan oppilaan omaan musiikilliseen keksintään ja vuorovaikutukseen. Se on luova tapa toimia musiikin kanssa. Tarinasävellys voi olla laulu, sävellys, musiikkitarina, musiikkiteatteri tai muu luova toiminta, ja sen voi toteuttaa lapsi tai aikuinen. (Hakomäki 2007, 15-16.)

Sadutuksen keksijä on Monika Riihelä. Hänen mukaansa sadutukseen tarvitaan vain kynä ja paperia, ja se sopii kaikenikäisille. Se on menetelmä, jonka avulla oppilaat muokkaavat ajatuksiaan tarinaksi. Sadutus ei ole opetusmenetelmä, vaan siinä on tarkoitus luoda vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välille. Kertojan lisäksi kertomuksen kirjaaja on aktiivinen kuuntelija. (Karlsson 2003, 12-45.)

4.3 Satutanssi – muskari

Seuraamani tanssitunnit Lahden tanssiopistolla noudattivat pitkälti Viitasen mukaan (1993) luvussa 4.2.1 esittelemääni kaavaa lastentanssitunnin rakenteesta. (LIITE 5.) Muskaritunnissa ja pienten lasten tanssitunnissa on myös paljon yhtäläisyyksiä. Niitä yhdistää alku- ja loppurutiinit, jotka pystyvät samoina koko lukuvuoden ajan. Muskarin tapaan tunnilla ruokittiin lasten mielikuvitusta ja johdateltiin aiheesta toiseen satuilun avulla. Esimerkiksi ojennettua nilkkaa opettaja kutsui prinsessanilkaksi ja koukistunutta noitanilkaksi. Muskarissa käytetyt käsiteparit, kuten korkea-matala, hidas-nopea, voimakas-hiljainen sisältyivät myös satutanssitunteihin. Taukoleikit olivat eniten käytettyjä. Niissä lapset liukuivat ensin esimerkiksi laukaten, kunnes musiikin tauotessa jähmettyivät jäykiksi patsaiksi. Perussykkeestä pidettiin huolta kaikissa harjoituksissa, samoin kuin muskarissakin. Satutanssitunnin harjoituksissa perussyke oli kaksi kertaa nopeampi kuin mihin muskarissa opetetaan. (LIITE 3, LIITE 5.)

Muita eroavaisuuksia satutanssi- ja muskaritunnin välillä oli tietysti soittamisen ja laulamisen puuttuminen tanssitunneista. Satuilusta ja motivoinneista huolimatta opettaja ei käyttänyt niihin aikaa yhtä paljon kuin olin koulussa oppinut muskarituntien motivointien suhteen. Viidentoista lapsen satutanssiryhmässä tämä ei ehkä olisi mahdollistakaan. (LIITE 3, LIITE 5.)

Olen Jaques-Dalcrozen kanssa samaa mieltä siitä, että liike ja musiikki ovat loppujen lopuksi hyvin lähellä toisiaan. Tanssimisessa musiikki toimii välineenä tulkinnalle, jonka kehoinstrumentti toteuttaa. Laulaminen ja soittaminen ovat fyysistä toimintaa, jossa lihaskunto, rentous ja kehon eläytymiskyky mahdollistavat teknisen ja tulkinnallisen kehityksen. Hyvän kehontuntemuksen, itsetunnon ja

fyysisen kunnon avulla ammattisoittajakin varmasti jaksaa paremmin.
Tanssimuskarissa tanssi tukee musiikkia ja musiikki tanssia. Musisoinnista
tanssimiseen siirrytään luontevasti, eivätkä ne ole toisistaan irrallisia elementtejä.

5 TANSSIMUSKARI

Tanssimuskarinimike ei ole uusi termi musiikkileikkikoulupiireissä Lahden ulkopuolella. Tanssimuskareita toimii esimerkiksi Jyväskylän kansalaisopistossa, Jyväskylän ammattiopistossa ja musiikkiopistossa, sekä Kuopion konservatoriossa. Jyväskylän kansalaisopiston internetsivuilla kerrotaan tanssimuskarin sisällöstä seuraavaa:

Tanssimuskarissa musiikin maailma tulee tutuksi musiikin tahtiin liikkuen ja tanssien, laulaen ja loruillen sekä musiikkia kuunnellen ja rytmisoittimiin tutustuen. Liikumme monipuolisesti eri tavoin, tutustumme erilaisiin tansseihin sekä harjoitteleme rytmin tuottamista keholla ja liikeimprovisaatiota. Musiikkiliikunta vahvistaa lapsen keskittymis- ja koordinaatiokykyä ja lisää liikunnallisia ja musiikillisia valmiuksia. Tärkeimpänä tavoitteena kuitenkin on ilo, jota musiikki liikkujalle tuottaa.

(Kansalaisopiston kurssit. Lapsille iloa elämään, tanssimuskari 2008.)

Edellä mainittu lainaus kuvaa hyvin myös oman tanssimuskarini maailmaa siitäkin huolimatta, että luin kuvauksen vasta kun oma työni oli lähes valmis. Loin itse omat toimintatapani ryhmän suhteen, koska en saanut etukäteen käsiini tietoa muiden paikkakuntien tanssimuskareiden toimintatavoista. Oli kuitenkin mukavaa huomata, että joku muukin ohjaa ja opettaa tanssimuskaria samoista lähtökohdista käsin.

5.1 Se toimii!

On perjantai 17.10.2008. Illalla on taas muskaritunti. Tuntisuunnitelmien teko takkuilee. Tietotulva kirjojen, ohjaavan opettajan ohjeiden ja lastentanssituntien observoinnin perusteella tuntuu näännyttävältä. Opettelen vielä perinteisen muskaritunnin rakennetta survoen siihen samalla tanssikasvatusta. Lapset ovat uhmaikäisiä ja hankalia. Huokaisen, avaan sähköpostin ja alan lukea ohjaavan opettajan kommentteja lähettämästäni tuntisuunnitelmasta. Mitähän sieltä taas tulee? En jaksaisi enää uutta informaatiota ja korjausehdotuksia. Lopulta

korjaamme yhdessä suunnitelman rakenteen. Olen väsynyt ja vielä pitäisi raahautua itse tunnillekin.

Kello 18.00 aloitamme tunnin. Lapset ovat pulppuavan energisiä, vilkkaita mutta hyvántahtoisia. Energisyys tarttuu minuunkin. Lapset osallistuvat ja osaavat. Minäkin osaan ihan oikeasti säestää kitaralla ja pianolla (?!). Nauran lasten jutuille, minulla on hauskaa. Nämä ovat minun suunnittelemani laulut, minun suunnittelemani motivoinnit ja minun suunnittelemani tanssiharjoitukset.....minä osaan! Mikä helpotus.

Oli huojentavaa huomata, että tuntikausia kirjastossa, internetissä, observoidessa ja pähkäillessä käyttämäni tunnit eivät olleet menneet hukkaan. Lopulta suunnitelman rakenne hahmottui toimivaan muotoon.

5.2 Toimintatutkimuksen periaatteet ja toteutus tanssimuskarissa

Opinnäytetyöni tanssimuskarin parissa eteni toimintatutkimuksen periaatteiden mukaan.

Toimintatutkimus on laadullinen tutkimus, jossa tutkija käyttää kohderyhmää tutkiakseen tämän toiminnan muutosta. Tutkija toimii myös aktiivisena osallistujana kohderyhmän toiminnassa. Toimintatutkimuksella on kaksi tehtävää - toiminnan tutkiminen ja kehittäminen. Toiminnan käsitteellä tarkoitetaan sosiaalista toimintaa. (Aaltola & Valli 2001, 170-171.) Tanssimuskarin avulla tutkin muskarin ja lastentanssin integrointia Jaques-Dalcroze -metodin pohjalta. Kohderyhmänäni oli 4-vuotiaiden tanssimuskariryhmä. Käytin kohderyhmääni tutkiakseni, kuinka muskarin ja lastentanssin integroiminen muuttaa perinteistä muskaria ja miten muutos vaikuttaa lapsiryhmään. Tutkin tanssimuskarin toimivuutta, vaikutuksia ja onnistumista lapsiryhmässä.

Niskasen (2008) mukaan toimintatutkimus etenee viiden eri vaiheen kautta, jotka ovat seuraavat:

1. Tilanteen kartoittaminen ja lähtökohtien selvittäminen
2. Toiminnan ideointi
3. Toiminnan käynnistys ja toteutus

4. Vaikutusten seuranta ja havainnointi eli evaluaatio
5. Jälkihoito, eli uudenlaisen toiminnan mahdollinen juurruttaminen tai korjaaminen. (Niskanen 2008.)

Kävin läpi tässä opinnäytetyössä kaikki edellämainitut viisi vaihetta.

Ajatus tanssimuskarista lähti liikkeelle koulun ainedidaktiikatunnilla, jossa tutustuimme Jaques-Dalcroze-metodiin. Tanssimuskarin käynnistämisvaihe sujui mutkattomasti Lahden konservatorion aloittaessa toimintansa elokuun loppupuolella 2008. Samalla alkoi myös tanssimuskarin, josta tuli neljännen vuoden opetusharjoitteluryhmäni. Tanssimuskarin toteuttamisvaiheessa keräsin aktiivisesti kirjallista materiaalia musiikkileikkikoulusta, lastentanssista, Jaques-Dalcroze-metodista ja 4-vuotiaiden yleisestä kehityksestä. Kävin myös observoimassa Lahden konservatorion muita muskaritunteja, se kun kuului muutenkin opiskeluun. Lisäksi observoin Lahden tanssiopistolla 3-4-vuotiaiden satutanssitunteja sekä 5-6-vuotiaiden esibalettitunteja. Kirjoitin muistiinpanoja ja tein vertailuja.

Ryhmäni kokoontui kerran viikossa 45 minuutin ajan. Runkona suunnitelmien tekemiselle pidin perinteisen muskarin mallia tuttuine alku- ja loppulauluineen sekä vaihelevine työtavoineen (laulu, soitto, musiikkiliikunta, kuuntelu, loruilu). Musiikkiliikuntaosuuteen lisäsin tanssikasvatukseen kuuluvia harjoituksia. Tanssimuskarin oppitunnista kului noin kaksi kolmasosaa perinteisen muskarin merkeissä ja yksi kolmasosa jonkin tanssillisen tai musiikkiliikunnallisen asian harjoitteluun. Jokaiselle tunnille määrittelin yhden musiikillisen tavoitteen, kuten perinteisessä muskarissa kuuluukin tehdä. Musiikillisen tavoitteen lisäksi jokaisella tunnilla oli yksi tanssikasvatuksellisen tavoite. Pidin sekä syys- että kevätlukukauden aikana myös yhden perinteisen muskaritunnin sekä yhden niin sanotun puhtasoppisen tanssitunnin. Otin jokaiselle tunnille yhden uuden opetettavan asian.

Vaikka opetus olikin tavoitteellista, yritin pitää huolta tuntien elämyksellisyydestä. Tärkeintä oli nähdä lasten viihtyvän tunneilla ja lähtevän kotiin hyväntuulisina. Näin pienten lasten opetuksen kuuluukin olla hauskaa ja mukavaa yhdessä tekemistä ja musisoimista. Kun lapset innostuivat, he myös oppivat.

Seurasin tarkemmin tanssimuskarin vaikutuksia ja tuloksia raportoimalla neljästä peräkkäisestä oppitunnista tähän opinnäytetyöhön (LIITTEET 1-4). Tein jokaisen tuntisuunnitelmani huolellisesti ja lähetin sen sitten tarkastettavaksi opetusharjoittelun ohjaajalleni Hanna Viitaselle. Jokaisen tunnin jälkeen kirjoitin oman arvioni tunnin onnistumisesta. Itsearviointi oli myös osa opetusharjoittelua. Lopuksi tein yhteenvedon tanssimuskarin toimivuudesta sekä jatkamis- ja kehittämismahdollisuuksista, joista kerron lisää luvuissa 6 ja 7.

5.3 Ryhmäkuvaus

Tanssimuskariini kuului viisi nelivuotiaista tyttöä, joista neljälle muskaritoiminta oli ennestään tuttua.

Lasten puheen kehitys ikäänsä nähden oli normaalia. He olivat innokkaita laulajia ja kykenivät laulamaan ryhmässä toisiaan kuunnellen, mikä ei aina nelivuotiailta onnistu. Pitkien ja melodialtaan monimutkaistenkin laulujen laulaminen onnistui. Laulupuhtaus löytyi varsinkin helpoimmissa lauluissa. Yhteinen syke löytyi vaivattomasti. Musikaalisuus ja aiempi harrastuneisuus näkyi ryhmäläisissä. Lasten motoriset taidot olivat erittäin hyviä. Tälläkin kehityksen osa-alueella he olivat taitavampia kuin ikäänsä nähden voisi olettaa. Tämä näkyi erityisesti perusliikunnallisissa taidoissa sekä rytmisoittimien soittotaidoissa. Minun oli siis ilo työskennellä poikkeuksellisen tasavahvan ja taitavan ryhmän kanssa.

5.3.1 Ensimmäinen oppitunti

Tämä tunti oli ensimmäinen tunti, joka onnistui kunnolla. Tässä näki hyvin tanssimuskarin suunnitelman perusrakenteen. Keiju- ja hevosteemassa näkyy tunnin sisältö ikään kuin lapsen kielellä. Tunnilla oli käytössä kaikki perinteisen muskarin työtavat, jopa luova toiminta jota en kovin usein käytä. Lisäksi oli hyviä

tanssiharjoituksia. Juuri tähän olen pyrkinyt. Alku- ja loppurutiinit kertoivat perinteisen muskarin rakenteesta. (LIITE 1.)

Ryhmän tytöt ovat varsinaisia prinsessoja, joten olen tarkoituksella ruokkinut heidän vaaleanpunaista maailmaansa puhumalla keijuista. Tunti alkoi alkulaulun merkeissä, jolloin yksi lapsi teki vuorollaan keijulennon silkkihuivit käsissään. Muut lauloivat alkulaulua ja soittivat rytmisoittimia. Otin keijulentelyn vakiorutiiniksi jokaiselle tunnille alkulaulun ohella. Loppulauluna oli tuttu, perinteinen muskarilaulu Soittorasia, joka toistui myös jokaisen tunnin lopussa. Jaques-Dalcroze -metodi näkyy korkea-matala-käsitemparin harjoittamisessa kuunnellen ja seuraten ääntä käden liikkeellä. Tanssin ja musiikkiliikunnan välinen ero on hiuksen hieno, mutta kohdan viisi hyppyaskeleen harjoittamista en ole nähnyt vielä yhdessäkään perinteisessä muskarissa. (LIITE 1.) Tästä on hyvä jatkaa kohti laukka-askeleen harjoittamista, joka on kuulemma hyppyaskelta vaikeampi hahmottaa.

5.3.2 Toinen oppitunti

Jatkoin tunnin teemaa keijuilun merkeissä. Lasten mielikuviutus on niin mainiota, että motivointi on aina melko helppoa kunhan itse eläytyy satuilun maailmaan. Lasten laulu- ja soittotaito ylitti odotukseni. Keskittyessään he kykenevät uskomattoman hyviin suorituksiin, kuten tämän tuokion soittoharjoituksesta (kohta 2) kävi ilmi. Soitin pianolla korkealta ja matalalta. Jaoin lapset kahteen ryhmään, jolloin triangelinsoittajat säestivät korkeaa musiikkia ja rummunsoittajat matalaa. Lopputunnin tasapainoharjoitus vaati lisää vaikeustasoa. Ehkäpä varpaillaan kävely hernepusit päiden päällä olisi riittävän haastavaa. (LIITE 2.)

5.3.3 Kolmas oppitunti

Päätin pitää välillä perinteisen muskaritunnin, jotta pääsisimme musiikillisissa asioissa eteenpäin. Musiikillinen tavoite toteutui hyvin. Tämän tunnin perusteella huomasi, että aiemmista tanssimuskaritunneista ei ole ainakaan ollut mitään

haittaa ajatellen lasten musiikillista kehitystä. Ne asiat, mitä oltiin harjoiteltu eniten, muistuvat myös helposti mieleen. (LIITE 3.)

5.3.4 Neljäs oppitunti

Halusin kokeilla vaihtelun vuoksi tanssitunnin pitämistä. Tanssitunnin rakenne oli sellainen, että siihen sai helposti sisällytettyä myös musiikillisia valmiuksia tukevia harjoituksia. Pidin alku- ja loppurutiinit samoina, jotta tunnissa olisi tarpeeksi tuttuja asioita. Tärkeimmäksi tanssikasvatukselliseksi tavoitteeksi asetin tasahypyn ja harppauksen opettelun, mikä toteutuikin hienosti. Suunnittelin tunnin niin, että siihen tuli monipuolisesti tanssin eri elementtejä, kuten kontaktiharjoituksia, motorisia harjoituksia, elämyksellisyyttä ja improvisaatiota. Laululeikeissä tanssin ja musiikin maailmat kohtasivat. Lapsista näki, että tunnilla oli sopivassa suhteessa uutta ja vanhaa. Tällä tunnilla vahvistui käsitykseni siitä, että liikuminen on nelivuotiaille luonnollinen tapa ilmaista itseään (LIITE 4).

Kun lopullinen tanssimuskarisuunnitelman rakenne alkoi hahmottua, sujuivat tuntisuunnitelmien teko ja opettaminen melko mutkattomasti.

6 YHTEENVETO

Tanssimuskarin opettaminen alkoi kangerrellen. Mietin, kuinka saisin 45 minuutin pituiselle tunnille mahdutettua perinteisiä muskariharjoituksia, tanssikasvatusta ja vieläpä Jaques-Dalcroze -metodin mukaisia harjoituksia. Mietin usein, onko mitään mieltä yrittää onnistuneesti tanssin ja muskarin integrointia, kun perinteisenkin muskarin mallin oppiminen oli vielä kesken. Koska tanssimuskari oli myös opetusharjoitteluryhmäni, sain ohjaajaltani Hanna Viitaselta runsaasti käytännön neuvoja tunnin suunnitteluun ja itse opettamiseen. Ilman ohjaajani käytännön ohjeita tanssimuskari ei olisi toteutunut niin hyvin.

Pian huomasin myös, että Jaques-Dalcroze -metodi on juuri sitä mitä olin tehnyt huomaamattani kaikissa aikaisemmissa harjoitteluissani sekä työssäni muskarinopettajana. Luulen, että moni muukin Lahden ammattikorkeakoulussa opiskellut muskarinopettaja käyttää Jaques-Dalcrozen musiikkiliikuntaa tiedostamattaan. Kun huomasin Jaques-Dalcrozen oppien luonnistuvan itsestään, saatoin keskittyä tanssikasvatuksen pohtimiseen.

Kukaan opettajistani ja opinnäytetyön ohjaajistani ei ollut tanssinopettaja, joten sain tanssikasvatuksen käyttämiseen täysin vapaat kädet. Ensin epäilin, osaisinko edes opettaa tanssia. Lopulta nautin kuitenkin täysillä siitä vapaudesta, joka minulle oli annettu tanssikasvatuksen suhteen. Vaikka en ole tanssinopettaja, minulta alkoi löytyä vahvojakin mielipiteitä tanssikasvatusta kohtaan. Tanssiharjoitusten laatiminen ei ollutkaan yhtään vaikeaa, koska minulla oli varsin selvä käsitys siitä, mitä haluan opettaa ja miten. Ilman tanssinopettajan koulutusta en toisaalta ole myöskään kahlinnut itseäni vaatimukseen siitä, mitä on hyvä tanssinopetus.

Tanssimuskarin pieni ryhmäkoko oli eduksi opetukselle. Luonnollisesti en saanut mahdutettua tanssimuskariin yhtä paljon uusia lauluja kuin olisin perinteiseen leikkiryhmään saanut. Rytmisoittimia käytimme monipuolisesti, mutta leikkiryhmässä soittamista olisi ollut vielä enemmän. Samoin tanssikasvatus on tietenkin kokonaisvaltaisempaa satutanssitunnilla kuin tanssimuskarissa. Lapset

kehittyivät lukuvuoden aikana kuitenkin paljon niillä tanssikasvatuksen ja musiikin osa-alueilla, joita harjoitutin.

Musiikkiliikunnan ja tanssin välinen ero on häilyvä. Musiikkiliikuntaa pidetään muskarissa muuta musiikinopetusta tukevana elementtinä, mutta tanssi ei ole välttämättä sidoksissa mihinkään muuhun lajiin. Tanssimuskarissa tanssia harjoitettiin sekä utilitaristisen että esteettisen näkemyksen mukaan, eikä kumpikaan näkemys sulkenut toistaan pois. Halusin korostaa tanssin taiteellista merkitystä, mutta käyttää sitä myös välineenä musiikillisten ja motoristen taitojen opettamisessa.

Tanssimuskarin ei ollut tarkoitus olla perinteisin muskarimallin kilpailija, vaan tuoda sen ja lastentanssin rinnalle mahdollisuus yhdistää nämä kaksi lajia. Tanssimuskarissa ei kuitenkaan voida saavuttaa yhtä laajaa tanssiopetusta ja muskariopetusta kuin perinteisissä muskari- ja lastentanssiryhmissä. Jos tanssimuskari kokoontuu kerran viikossa 45 minuutin ajan, ei siihen mielestäni kannata pyrkiäkään.

Nykypäivänä ei ole harvinaista, että nelivuotiaalla on kaksi tai kolmekin harrastusiltaa viikossa. Musiikkiharrastus, johon jokin toinen taiteen laji on integroitu, sopii mielestäni hyvin tämänikäiselle lapsille. Tanssimuskarissa lapsi pääsee tutustumaan sekä musiikkiin että tanssin maailmaan. Pienen lapsen harrastuksen tärkein tavoite tulisi mielestäni olla sen mielekkyys, innostavuus ja elämyksellisyys. Jos harrastuksia on liikaa, lapsi väsyä eikä nauti niistä. Lapsen ollessa hieman vanhempi, voidaan miettiä tarkemmin, mihin lajiin lapsen halutaan panostavan. Tässäkin olisi tärkeää kuunnella lapsen mielipidettä. Alle kouluikäinenkin lapsi tietää jo itse, mikä häntä eniten kiinnostaa.

Liiallinen kilpailu, paremmuusjärjestykseen asettaminen, ulkonäkövaatimukset ja suorituspaineeet ovat varsinkin baletin harrastamista leimaavia asioita. Nämä pitäisi unohtaa kaikenikäisten harrastamisesta, koska ne vesittävät kaikki harrastamisen positiiviset vaikutukset. Myös ammattitanssijaksi tai muusikoksi pyrkivälle hyvä itsetunto ja kehontuntemus ovat niitä ominaisuuksia, jotka vievät eteenpäin. Näin ollen lapsena saatu harrastamisen ilo, tuki ja kannustus luovat pohjaa ammattilaisen terveille itsetunnolle.

Tanssimuskarissa nautittiin tanssista ja musiikista ilman suorituspaineita. Onnistumisen kokemukset näkyivät lapsissa innokkuutena tehdä, kokea ja oppia lisää. Koska kaikki toiminta perustui leikkiin ja mielikuvituksen käyttämiseen, ei epäonnistumisia ehditty jäädä murehtimaan.

7 POHDINTA

Tämän opinnäytetyön myötä halusin tutustua musiikin ja tanssin integrointiin muskariopetuksessa. Halusin myös selvittää, pystynkö hyödyntämään tanssin harrastuneisuuttani muskarinopettajana. Musiikin opintojen lisäksi minulla on kymmenen vuoden kokemus tanssin, etenkin klassisen baletin ja nykytanssin harrastamisesta.

Suhteeni tanssikasvatukseen on muuttunut vuosien kuluessa paljon. Vielä muutama vuosi sitten olin sitä mieltä, ettei ketään lasta saisi missään nimessä viedä tanssitunnille. Pidin tanssia huonoimpana mahdollisena harrastusvaihtoehtona pienelle lapselle. Ehdottomuuteni vaikuttivat omat ikävät kokemukseni tanssiharrastuksesta. Vaikka tanssiminen olikin enimmäkseen mukavaa, muistissani olivat myös harrastuksen nurjat puolet. Aloitettuani opetusharjoittelun tanssimuskarin parissa pahimmat epäluuloni tanssia kohtaan olivat sentään jo hävinneet.

Niin kauan kun muistan, olen nauttinut musiikista ja liikunnasta. Aloitin musiikkiharrastuksen vasta yhdeksänvuotiaana ja tanssin kahdeksanvuotiaana, mutta mielekäs musiikki sai minut jo pikkulapsena lauleskelemaan ja heilumaan sen tahdissa. Musiikissa minua viehättivät rytmit ja erilaiset melodiakulut, jotka vetosivat tunteisiini. Hikoilu, hengästyminen, voiman ja nopeuden käyttö, venyttely ja esteettinen taituruus taas tekivät liikunnasta ja tanssista kiinnostavia. Harrastusten tuntimäärä kasvoi kuitenkin nopeasti, eikä aikaa ollut molemmille harrastuksille. Lopulta tanssi vei voiton ja jätin musiikin. Tunsin tuolloin haikeutta, koska molemmat harrastukset olivat jo osa minua.

Monien mutkien kautta tanssiminen päättyikin loukkaantumiseen ja päädyin musiikin ammattiopintoihin. Huolimatta rakkaudestani musiikkiin kaipasin silti tanssia. Kaipasin niitä aikoja, kun tanssi oli vielä leikinomaista ja hauskaa. Mieleni teki juosta, hyppiä, riehua ja elää musiikin mukana. Samaa liikkumisen riemua en saanut muista liikuntalajeista. Tanssimuskari mahdollisti sen tiedon, taidon ja ennen kaikkea innokkuuden hyödyntämisen, jotka olin kymmenen vuoden tanssin

harrastamisen ajalta saanut. Potkua tanssimuskarille antoi myös syksyllä 2008 yhdeksän vuoden tauon jälkeen uudelleen aloitettu nykytanssiharrastus. Omalla tanssitunnillani olen löytänyt taas tanssimisen riemun, jonka haluan välittää omille tanssimuskarilaisilleni.

Kun ottaa huomioon harrastuneisuuteni, ei ehkä ole ihme, että tutkittuani Jaques-Dalcroze -metodia havaitsin sen hyvin käytännönläheiseksi teoriaksi. Mielestäni kyseessä ei ole mikään merkillinen salatiede, jota vain musiikkialan huiput voisivat ymmärtää. Minulle tanssi ja musiikki ovat tasavertaisia taidelajeja, joiden maailmat kietoutuvat toisiinsa. Musiikkia kuunnellen voin tulkita sitä eläytyen kehollani tanssien, laulaen tai soittaen. Juuri tästä Jaques-Dalcroze -metodissa on kyse. Tanssimuskarin opettaminen Jaques-Dalcroze -metodin keinoin olikin loppujen lopuksi varsin luontevaa minulle.

Tämä opinnäytetyöni vahvisti käsitystäni siitä, että tanssi on pienille lapsille upea harrastus, joka toimii myös yhdistettynä muskaritoimintaan. Opinnäytetyön ohella olen saanut takaisin myös rakkaan tanssiharrastukseni, joka tukee musiikinopintojani. Itsetuntoni muskarinopettajana on vahvistunut opinnäytetyöprosessin aikana. Olen huomannut, että minussa on kaikki tarvittavat ominaisuudet muskarinopettajana toimimiseen, kunhan vain rohkenen käyttää ja kehittää niitä. Lisäksi olen oppinut hyödyntämään liikunnallisuuttani muskarityössä. Lisääntyneen kehontuntemukseni ja vahvistuneen opettajanroolini kautta myös itsetuntoni säestyssoitinten soittajana ja laulajana on kasvanut. Hyvät soitto- ja laulutaidot ovat muskarinopettajalle ensiarvoisen tärkeitä ominaisuuksia. Tanssimuskarin opettamisen kautta tunnen itseni ehjäksi, kun saan taas sekä liikkua että musisoida.

Jatkossa olisi kiinnostavaa tutustua muihin tanssimuskarin opettajiin Suomessa. Tiedonjanoni muskariopetusta ja tanssikasvatusta kohtaan kasvaa edelleen. Minua kiinnostaa myös tanssimuskarin kysyntä ja työskentelymahdollisuudet tulevaisuudessa. Mahdollisuuksien mukaan voisin kuvitella työskenteleväni sekä perinteisten muskariryhmien että tanssimuskareiden parissa.

LÄHTEET

PAINETUT LÄHTEET

Aaltola, J., Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Allman, K. 2005. Movement and creative attitude in teaching piano to children aged four to seven. Tallinn: The Estonian Academy of music- Institute of Interpretation Pedagogy.

Anttila, E. 1994. Tanssin aika: opas koulujen tanssikasvatukseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Autio, T. & Kaski, S. 2005. Ohjaamisen taito. Helsinki: Edita Prima Oy.

Autio, T., Louhiala, L. & Nenonen P. 1995. Liiku ja leiki: motorisia perusharjoitteita lapsille. 1.painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hakomäki, H. 2007. Tarinasäveltämisen taito. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Hongisto- Åberg, M., Lindeberg- Piironen, A. & Mäkinen, L. 2001. Musiikki varhaiskasvatuksessa- Hip hoi, musisoi! 4. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Joyce, M. 1994. First steps in teaching creative dance to children. California: Mayfield Publishing Company.

Jääskeläinen, L., Ruoppila, R. & Simola-Isaksson, I. 1980. Lapsi ja musiikki: Musiikkiliikunta. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Karlsson, L. 2003. Sadutus. Avain osallistuvaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. 2000. Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Lahden tanssistudio 22.3.1993. Opetusmoniste tanssikasvatuksen perusteista. Lahti.

Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. 1. painos. Helsinki: WSOY.

Numminen, P. 2005. Avaa ovi lapsen maailmaan. 1.painos. Tampere: Pilot-kustannus Oy.

Ollaranta, R. & Simojoki, M. 1995. Musiikkivalmennus 1. 1. -2. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Rahkonen, P. 1994. 50 vuotta musiikkiliikunnan hyväksi: elämäkertatutkimus Inkeri Simola-Isakssonista. Helsinki: Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen osasto.

Suvanto, M. 2006. Liikuntataiteesta musiikkiliikuntaan: Sibelius-Akatemian opiskelijoiden ja asiantuntijoiden näkemyksiä musiikkiliikuntatuntien sisältöjen ja tavoitteiden muutoksista vuosina 1914-2006 sekä musiikkiliikunnan tulevaisuudesta. Helsinki: Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen osasto.

Tanssioppilaan kirja. 2003. Opetushallitus. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Viitala, M. 1998. Tanssia elämyksen ehdoilla. Helsinki: Kirjapaino Osakeyhtiö Kaleva. Svoli-Palvelu Oy.

Zimmer, R. 2001. Liikuntakasvatuksen käsikirja: Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita. Helsinki: Lasten keskus.

INTERNET-LÄHTEET

Aamulehden verkkosivut. Tunnustuspalkinnot: Inkeri Simola-Isaksson ja Hannu Soikkanen [Viitattu 25.2.2008]. Saatavissa:

<http://www.aamulehti.fi/teema/kordelin/52521.shtml>

Belilove, L. 2005. About Isadora Duncan. Isadora Duncan Dance Foundation. New York [Viitattu 1.3.2009]. Saatavissa: <http://www.isadoraduncan.org/>

Hautala, A. 2005. Lapsen liikunta on leikkiä. Muut artikkelit. Poliklinikka verkossa [Viitattu 8.2.2009]. Saatavissa:

<http://www.poliklinikka.fi/?page=5331684&id=5934125>

Juntunen, M-L. 2004. Embodiment in Dalcroze Eurhythmics. Jyväskylä: Faculty of Education, Department of Educational sciences and Teacher Education, University of Oulu [Viitattu 23.1.2009]. Saatavissa:

<http://herkules.oulu.fi/isbn9514274024/isbn9514274024.pdf>

Jyvälän kansalaisopiston verkkosivut. 2008. Kansalaisopiston kurssit. Lapsille iloa elämään. Tanssimuskari [Viitattu 25.3.2009]. Saatavissa:

http://www.jyvala.fi/SK_Kansalaisopisto/IN_kurssit_lapset.htm#tanssimuskari

Niskanen 2008. Toimintatutkimus. Helsingin yliopiston maatalous-metsätieteellinen tiedekunta [Viitattu 22.10.2008]. Saatavissa:

<http://www.mm.helsinki.fi/users/niskanen/kotu/toiminta.htm>

Nykänen, S-T. 2009. Varhaisen TaTaMus - oppimismallin soveltaminen nuorten aikuisten oppimisympäristöön. Jyväskylän yliopisto [Viitattu 22.3.2009].

Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-200812196013>

Sarje , A. 2008. Elin kallon voimistelujärjestelmä – suomalaisen naisvoimistelun perusta. Liikunta & Tiede 45 (6), 66-71. [Viitattu 24.2.2008]. Saatavissa:

http://www.lts.fi/filearc/795_L%26T608_tutkimusartikkelit_sarje.pdf?LTS_reg=daqhq062q0rm7hkqdn549b4h5

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelma. [Viitattu 8.3.09].

Saatavissa: http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/taideyl_ops.pdf

LIITTEET
LIITE 1

TUNTISUUNNITELMA, tanssimuskari

Lahden konservatorio, 4-vuotiaat 17.10.08 klo18-18.45

Teema Keijut ovat saaneet uudes ystävän - hevosen.

Musiikillinen tavoite Korkea-matala-käsitempari kuunnellen (2) ja soittaen (3).

Tanssillinen tavoite Hyppyaskelharjoitus, kehon hahmotus (5).

Sisältö	Soittimet	Kirjat, muut välineet
1. ALKULAULU Hei hei Sara jne. Se kenestä lauletaan, tekee keijupyrähdyksen luokassa muiden laulaessa ja soittaessa samalla.	kitara, triangelit	
2. MOTIVOINTI Korkea-matala-käsitempari Kuuntele musiikista, milloin keijut lentävät korkealla, milloin matalalla. Näytä käsillä.		kuva keijukirjasta
3. SOITTO Korkea-matala triangelit=korkea, djembe=matala	triangelit djembet piano	
4. MOTIVOINTI Hevonen Lapsille omat heppalelut.		Cd: Olin liikunta- ja kuunteluäänite 3, raidat 23-25 Cd: Isoäidin suosikit 14
5. TANSSIHARJOITUKSET Hopoti hoi! - Hyppyaskelharjoitus. Hepat katsovat tuoleilta. - Hyppyaskel + kehon hahmotus: kun musiikki lakkaa, laita peppu/selkä/napa maahan (tai omalle kivelle)		-omat ”kivet” lähtöalustoina
6. LAULU Ih-hah-haa Helppo so-mi-laulu		
7. SOITTO Ih-hah-haa	laattasoittimet	
8. LUOVA TOIMINTA Hevosen väritys.		-valmiit hevosen kuvat A4-kokoisilla papereilla, liidut
9. LOPPULAULU Soittorasias	kantele	

TUNTISUUNNITELMA, tanssimuskari

LIITE 2

Lahden konservatorio, 4-vuotiaat 31.10.08 klo18-18.45.

Teema Keijut esiintyvät syysjuhlassa yhdessä hevosen kanssa.**Musiikilliset tavoitteet** Uuden laulun oppiminen leikin avulla (3)**Tanssillinen tavoite** Kehonhahmotuksen vahvistaminen laululeikissä ja hevosliikunnassa (3).

Sisältö	Soittimet	Kirjat, muut välineet
1. ALKULAULU Hei hei Sara jne. Keijupyrähdykset vuorotellen.	kitara, sormisymbaalit (jos löytyy)	valkoiset huivit
2. MOTIVOINTI + SOITTO Keijut lentävät korkealla ja matalalla. Katsotaan kirjasta. Metsästä kuuluu soittoa. Onkohan siellä juhlat?	triangelit, djembet, piano	keijukirja
3. TANSSIHARJOITUKSET <u>- Laululeikki:</u> Ystäväni, tuttavani.		<u>Kirja:</u> Musiikkiliikunta s.47 (Simola-Isaksson)
MOTIVOINTI Hevonen sai myös kutsun syysjuhlaan. Kuunnellaan levytä hevosen hirnuntaa ja käyntiä. Leikkihevosek laukkaavat lasten luo. <u>- Kehonhahmotus:</u> vapaata heppaliikkumista. Tauolla jokin kehon osa omalle laatalle.	piano (hidasta ja nopeaa)	heppalelut <u>Cd:</u> Olin liikunta- ja kuunteluäänite 3, raidat 23-25 laatat lähtöalustoina
4. MOTIVOINTI Keijujen on aika lähteä kotiin. Hyvästellään hepat.		
6. TASAPAINOLIIKUNTA Keijut oikaisevat sillan kautta Kävellään ”sillalla” maalarinteippiä pitkin	sormisymbaalit	<u>Cd:</u> Nallekarhu konsertissa 6, sateenvarjo
7. KUUNTELU JA SOITTO Hyvin hiljaa		Cd: Häntä pystyyn 22
8. LOPPULAULU Soittorasia		viltti

TUNTISUUNNITELMA, muskari

LIITE 3

Lahden konservatorio, 4-vuotiaat 7.11.08 klo 18-18.45

Teema Jänis ja kilpikonna kilpailevat keskenään, kunnes kuulevat keijujen laulavan ja tanssivan metsässä.

Musiikillinen tavoite Hidas-nopea-käsiteparin oppiminen liikkuen (3) ja soittaen (5).

Sisältö	Soittimet	Kirjat, muut välineet
<p>1. ALKULAULU Hei hei Siiri. Keijupyrähdykset</p> <p>2. MOTIVOINTI Satu: Jänis ja kilpikonna</p> <p>3. LIIKUNTA Hidas kilpikonna ja nopea jänis a) kilpikonnat ja b) jänikset.</p> <p>4. MOTIVOINTI Tam-kilppari ja ti-ti-jänis.</p> <p>5. SOITTO Kil-pi-kon-na lön-tys-teele(tam), jä-nis juos-ta juok-sen-teele (ti-ti).</p> <p>6. MOTIVOINTI/KUUNTELU Sulje silmät ja kuuntele. Mitä metsässä tapahtuu? –Soitan kitaraa ja hyräilen Ystäväni tuttavani-laulua. Keijut tanssivat ja laulavat!</p> <p>7. LAULULEIKKI Ystäväni, tuttavani</p> <p>8. RENTOUTUS/SOITTO Hyvin hiljaa.</p> <p>9. LOPPULAULU Soittorasias</p>	<p>kantele, sormisymbaalit</p> <p>rummut, piano</p> <p>kitara</p> <p>sormisymbaalit</p>	<p>Huivit siipinä</p> <p>Aisopoksen satuja s.67-68 Jänis-ja kilpparilelut tai kuvat</p> <p>Cd: Limusiini 6 Laatat lähtöalustoina</p> <p>kirja: Musiikkiliikunta s.47 (Simola-Isaksson)</p> <p>Cd: Häntä pystyyn! 22 viltti</p>

TUNTISUUNNITELMA, tanssitunti

LIITE 4

Lahden konservatorio, 4-vuotiaat 14.11.2008 klo18-18.45.

Teema Keijut lähtevät taas keijumetsään, jossa he tapaavat possun, kilpparin ja jäniksen

Tanssillinen tavoite Tasahypyn ja harppauksen opettelua vanteiden avulla (3).

Sisältö	Soittimet	Kirjat, muut välineet
1. ALKULAULU Hei hei Sara jne. Keijupyrahdykset vuorotellen.	djembet, kantele	
2. MOTIVOINTI Keijujen hyppivät kiveltä kivelle matkalla keijumetsään.		
3. HYPPIHARJOITUS (motorinen harjoitus) hypyt kiveltä kivelle - tasahyppy ja harppaus		vanteet kivinä, cd: Nallekarhu konsertissa
4. MOTIVOINTI Pullukka pallukka Mitä ääniä kuulet metsästä? Sulje silmät ja kuuntele. Possu röhisee.		Possulelu
5. PIIRILEIKKI (kontaktiharjoitus) Pullukka pallukka.	(piano)	Cd: Vauvojen laulun aika 19
6. LAULULEIKKI (kontaktiharjoitus) Ystäväni, tuttavani		
7. MOTIVOINTI Myös jänis ja kilpikonna ovat tulleet keijumetsään.		
8. MUSIIKKILIIKUNTA Hidas kilppari ja nopea jänis		Cd: Limusiini 6, laatat lähtöalustoina
9. IMPROVISOINTI Keijut liihottelevat kotiin. Vapaata lentelyä	kitara+ laulu: Hyvin hiljaa	
10. LOPPULAULU Soittorasia		

OBSERVOINTI, satutanssi 3-4 vuotiaat

LIITE 5

Lahden tanssiopisto. Opettaja: Johanna Stenlund

Sisältö	Välineet
<p>1. ALOITUS - Jokainen tekee nimenhuudon yhteydessä vuorollaan pieni. Istutaan tyynyillä.</p> <p>- <u>Hassut hyppy.</u> Jokainen tekee vuorollaan vapaamuotoisen hypyn paikallaan.</p> <p>2. HYPYT Iso jättiläishyppy ja pieni peukaloishyppy</p> <p>3. VENYTTELY Prinsessanilkat (ojennetut) ja noitanilkat (koukistetut)</p> <p>4. PATSALEIKKI Leikitään käärmeenlumoajia. Liikutaan vapaasti musiikin mukaan, mutta tauolla mennään tyynyille omaan käärmeenlumoaja-asentoon.</p> <p>5. HYPYT (mororinen harjoitus) - pupuhypyt tasajalkaa vanteiden läpi. Rytm= tam tam - juoksu vanteiden läpi. Rytm= ti-ti ti-ti maan laulut - hyppy vanteet eteen, taakse ja sisälle</p> <p>6. IMPROVISOINTI Vapaata tanssia. kolmijakoinen musiikki</p> <p>7. LOPPUJONO Jonoon oven eteen. Jokainen saa leiman käteen ja kutituksen höyhenellä.</p>	<p>Tyynyt</p> <p>Tyynyt, cd: Salaisen maan laulut</p> <p>Vanteet, cd: Salaisen maan laulut</p> <p>Voimistelunauhat,</p> <p>Höyhen</p>