



TANSSIKASVATUS - Oppiaineen olemusta etsimässä

Opinnäytetyö

Maria Aho

**Tanssinopettajan koulutusohjelma
Tanssinopettaja (AMK)**

Hyväksytty ____ . ____ . ____ _____

*Tanssikasvatus -
Oppiaineen olemusta etsimässä*

Opinnäytetyö

Maria Aho

Savonia-ammattikorkeakoulu
Musiikki ja tanssi

Tanssinopettajan koulutusohjelma

Opinnäytetyön ohjaus: Eeri Pihlajakari

24.5.2010

Savonia-ammattikorkeakoulu
Musiikki ja Tanssi
Tanssinopettajan koulutusohjelma

AHO, Maria. 2010. *Tanssikasvatus – Oppiaineen olemusta etsimässä.*
Tanssinopettajan (AMK) tutkinnon oppinäytetyö, tutkielma (12 op.), 54 sivua.

Tiivistelmä

Tämän oppinäytetyön tarkoituksena on hahmotella tanssikasvatuksen identiteettiä tulevaisuuden oppiaineena ja löytää tarttumispintaa sen mahdollisuuksiin olla tasaveroinen oppiaine muiden peruskoulun taideaineiden rinnalla. Tavoitteena on pohtia, millainen asema tanssikasvatuksella on taidekasvatuksen kentällä ja kartoittaa myös sen mahdollisuuksia peruskoulussa opetussuunnitelman valossa. Tutkielma on tehty virittämään ajatuksia siitä, millaista annettavaa tanssi voisi tuoda mukanaan peruskouluun ja muuttuvaan yhteiskuntaamme.

Tutkielma on koottu tanssia, taidetta ja kasvatusta käsittelevän kirjallisuuden pohjalta. Olennaista osaa lähdekokonaisuudessa edustavat opetushallituksen julkaisut ja erilaiset selonteot Suomessa jo toteutetuista koulun ja tanssin välisistä projekteista tai tutkimuksista. Oman lisänsä tuovat ajankohtaiset puheenvuorot tanssin puolesta.

Tarkastelun tuloksena kävi ilmi, että tanssikasvatukselle on mahdollista löytää selkeät piirteet oppiaineena. Lisäksi voidaan todeta, että se voi vastata peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden sille asettamiin haasteisiin varsin kattavasti. Tämän perusteella tanssilla voidaan nähdä olevan riittävästi annettavaa noustakseen itsenäiseksi oppiaineeksi muiden taideaineiden rinnalle.

Tanssikasvatuksen asema suomalaisessa peruskoulussa on ajankohtainen ja puhutteleva aihe. Vakiintunutta asemaa tanssi ei ole vielä saavuttanut valtakunnallisella tasolla Suomen peruskouluissa. Parhailtaan on menossa opetussuunnitelman uudistus, jossa perusopetuksen yleisiä valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijakoa mietitään uudelleen, tarkoituksena muun muassa vahvistaa taito- ja taideaineiden asemaa.

Tähän päivään mennessä tanssikasvatuksen saattamisesta osaksi koulujen opetussuunnitelmaa on tehty paljon tutkimusta ja muutamia käytännön esimerkkejä tanssipainotteisista kouluista on olemassa. Silti tanssille tarvitaan yhä puolestapuhujia, jotka herättävät yleistä keskustelua ja tuovat tanssin arvon esiin. Lisätutkimusta tarvitaan, jotta tanssikasvatus voi tulla osaksi jokaista suomalaista peruskoulua.

Avainsanat: tanssikasvatus, taidekasvatus, opetussuunnitelma, peruskoulu

Savonia University of Applied Sciences
Music and Dance
Degree Programme in Dance teaching

AHO, Maria. 2010. *Dance education – Looking for the essence of being a school subject.*

The thesis work for Bachelor of Dance teacher degree, research (12 credit units), 54 pages.

Abstract

The goal of this thesis is to describe the identity of dance education as a future school subject and to find the possibilities to make it a subject equal to other art subjects of the Finnish elementary school. The aim is to consider what kind of position dance education has on the field of art education and to survey its possibilities in the elementary school by paying attention to the core curriculum. The thesis is made to activate the thoughts on what dance could bring into the elementary school and into the changing society.

Literature of dance, art and education are the sources of this thesis. A significant part consists of the releases of the Finnish national board of education dealing with dance and education. The current statements on behalf of dance bring their own addition.

During the process it came out that it is possible to find clear features for dance education as a school subject. It can also respond very well to the challenges of the national core curriculum. Therefore it can be considered that dance education has what it takes to be a school subject beside other art subjects of the elementary school.

The situation of dance education as a part of Finnish elementary school is a current and influential topic. So far, dance has not been able to achieve a regular place nationwide in the elementary school of Finland. At the moment the national core curriculum is going through a reformation, where the general goals and the division into hours are being reconsidered. The aim is to strengthen the place of art subjects.

Up to now, many things have been done in order to bring dance education as a part of the core curriculum of the elementary school. Still, many dance supporters are needed. They can inspire the public discussion and bring out the value of dance education. More research is needed to bring dance education into every secondary school in Finland.

Key words: dance education, art education, national core curriculum, elementary school

Sisällys

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIELMAN LUOTETTAVUUS JA LAADULLISUUS	7
	2.1 Tiedon hankkiminen	7
	2.2 Työskentelytavat	7
3	TANSSIA KOULUYHTEISÖISSÄ	8
	3.1 Katsaus tanssikasvatuksen nykytilaan suomalaisessa peruskoulussa.....	8
	3.1.1 Vakiintunut tanssitoiminta	8
	3.1.2 Projektiluonteinen tanssitoiminta: valtakunnallinen näkökulma	9
	3.2 Tekijän kokemuksia kouluyhteisöistä	11
	3.2.1 Opettajien suhtautuminen.....	12
	3.2.2 Oppilaiden asenteet	12
	3.2.3 Koskettaminen ja tunteet.....	15
4	KOKONAISVALTAINEN IHMINEN TANSSIKASVATUKSEN LÄHTÖKOHTANA	17
	4.1 Ihmiskäsitys	17
	4.2 Tiedonkäsitys	19
	4.3 Oppimiskäsitys	20
5	TANSSIKASVATUS OSANA TAIDEKASVATUSTA	22
	5.1 Mitä on taidekasvatus?	22
	5.1.1 Taiteen ja kasvatuksen käsitteet.....	23
	5.1.2 Taidekasvatus kokonaisvaltaisena toimintana	24
	5.1.3 Arvot ja tavoitteet taidekasvatuksessa	25
	5.1.4 Mitä taidekasvatus ei ole?	26
	5.1.5 Taidekasvatuksen suuntauksia.....	27
	5.1.5.a Ulkoahjautuva suoritus.....	28
	5.1.5.b Oppimisen perustana sosiaalinen ja kulttuurinen vuorovaikutus	29
	5.1.5.c Keskiössä oppijan sisäinen maailma	30
	5.2 Mitä on tanssikasvatus?.....	32
	5.2.1 Tanssin käsite.....	33
	5.2.2 Tanssikasvatuksen paikka tanssin kentällä.....	34
	5.2.3 Nimityksen etsimistä	35
	5.2.4 Tanssikasvatuksen arvot ja tavoitteet	36
	5.3 Tanssikasvatuksen erityispiirteet taidekasvatuksen kentällä	39
	5.3.1 Tanssin kehollisuus	40
	5.3.2 Tiedon jäsentyminen ja sen uudet ulottuvuudet tanssissa	40

6	TANSSIN JA PERUSKOULUN KOHTAAMINEN	43
6.1	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004.....	43
6.1.1	<i>Opetussuunnitelman lähtökohdat ja merkitys.....</i>	<i>43</i>
6.1.2	<i>Opetussuunnitelman perusteiden mukaiset opetuksen arvot ja tehtävät</i>	<i>44</i>
6.2	Mitä tanssikasvatus voi tarjota peruskoululle?.....	45
6.2.1	<i>Tanssikasvatus - oppiaineen olemus.....</i>	<i>45</i>
6.2.2	<i>Opetussuunnitelmaehdotus tanssikasvatukselle alakouluihin</i>	<i>48</i>
7	POHDINTA	50
	LÄHTEET	54

1 JOHDANTO

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa tanssi mainitaan lyhyesti liikunnan osa-alueena. Tanssi ei siis vielä ole saavuttanut itsenäisen oppiaineen asemaa suomalaisessa peruskoulussa, joka sille voitaisiin katsoa kuuluvan. Parhaillaan on menossa opetussuunnitelmauudistus, jonka tavoitteena on vahvistaa taito- ja taideaineiden asemaa. Kyseenalaista kuitenkin on, millaisena tanssi nähdään muiden oppiaineiden joukossa ja katsotaanko sillä olevan tarpeeksi annettavaa ollakseen itsenäinen oppiaine. Tanssin luokittelu omaksi taiteen alaksi tai liikunnan osaksi jakaa mielipiteitä vahvasti. Polttava ydinkysymys onkin, millainen tanssin asema voi tulevaisuudessa olla osana peruskoulua.

Tanssinopettajaksi opiskelun varrella minulle on tullut yhä tärkeämmäksi tuoda tanssi kaikkien ihmisten ulottuville ja rikkoa tavanomaisia rajoja, joiden sisälle tanssi yritetään mahduttaa. Mielestäni tanssi voi kuulua osaksi kaikkien ihmisten elämää. Jokaisesta ei voi tulla ammattilaista, mutta tanssi voi tarjota paljon muutakin sisältöä elämään. Mieleeni on jäänyt elävästi opetustilanne, kun eräs alakoulun oppilaista tokaisi minulle hymyssä suin kesken improvisaatioharjoituksen: ”Kun liikun, tuntuu että tanssin.” Katson tarpeelliseksi antaa mahdollisuuden jokaiselle lapselle hankkia vastaavanlaisia tanssikokemuksia koulussa ollessaan. Omat kokemukseni tanssista ollessani itse peruskoulussa oppilaana ovat jääneet hyvin vähäisiksi. Tulevana alan ammattilaisena minulla on velvollisuus edistää tanssin asemaa sekä tuoda sitä näkyväksi ja lähemmäksi ihmisten kokemusmaailmaa. Tällöin on mahdollista murtaa turhia raja-aitoja ihmisten ja tanssin väliltä. Jotta kaikilla olisi samanlaiset mahdollisuudet tulla osalliseksi tanssista, voisi peruskoulu olla avainasemassa tukemassa tämän toteutumista.

Päätavoitteeni on edistää tanssin asemaa tutkielmani avulla ja tuoda lisää tietoa tanssin merkittävyydestä osana peruskoulun säännöllistä opetusta. Keskeinen asia on pohtia ja ymmärtää millaisia piirteitä tanssi oppiaineena voisi edustaa sekä mitä uutta ja tarpeellista se voisi tuoda peruskouluun. Tavoitteena on etsiä syitä miksi tanssi ei ole itsenäinen oppiaine peruskoulussa sekä kartoittaa millainen tilanne vallitsee koulun ja tanssin

yhteistyössä tällä hetkellä. Tarkoitus on tuoda esille ja peilata myös omia näkemyksiäni tanssin ja koulun osalta nyt käytävään keskusteluun. Tässä hyödynnän omia käytännön kokemuksiani peruskouluympäristöön viedystä tanssista.

Päätin tehdä tutkielmamuotoisen työn, koska halusin koota laajan ja yhteiskunnallisen katsauksen suhteessa tanssin ja koulun maailmaan. Tässä tutkielmassa tarkastellaan näkökohtaa: Miksi tanssi ei ole vielä itsenäinen oppiaine peruskoulussa? Tästä ajatuksesta käsin lähdin muotoilemaan työtä ohjaavia kysymyksiä: Millaiset mahdollisuudet tanssikasvatuksella on nousta muiden taideaineiden rinnalle itsenäiseksi oppiaineeksi? Entä millaiselta tämä mahdollisuus näyttää peruskoulun opetussuunnitelman, erityisesti sen arvojen ja tavoitteiden valossa? Millainen on tanssikasvatuksen olemus ja mitä siltä vaaditaan, jotta se voisi täyttää paikkansa osana peruskoulua?

Jo hyvin alkuvaiheessa minulle kirkastui, että haluaisin opinnäytetyöni käsittelevän tanssin ja peruskoulun välistä suhdetta. Tähän ovat vaikuttaneet omien tanssikokemukseni merkityksellisyys, käytännön kokemukseni tanssin viemisestä kouluun sekä esimerkit muiden maiden toimivista ratkaisuista tanssin ja koulun yhteistyöstä. Tanssinopettajan opintoihin liittyvän pääaineharjoittelun tein alakoululla. Tuolloin keväällä 2008 opetin kahden kuukauden ajan kerran viikossa 3. ja 6. luokan oppilaita sekaryhmissä sekä 4. luokan tyttöjä ja poikia erillisinä ryhminä. Syksyllä 2009 toteutin omaaloitteisen koulutanssiprojektin, jossa opetin 1. luokan oppilaita kerran viikossa kahden kuukauden ajan. Tämä käytännön kokeilu toimi esitutkimuksena tälle kirjalliselle työlle. Se syvensi tietämystäni ja antoi minulle lisää kuvaa siitä, mitä tanssin tuominen kouluun voi käytännössä tarkoittaa. Samaan aikaan kävin myös muutamia kertoja seuraamassa, miten kulttuuripolun kautta toteutetut tanssitunnit alakouluilla toteutettiin.

Käydyt keskustelut tanssin asemasta peruskoulussa ovat saaneet mielenkiintoni heräämään ja sytyttäneet halun tarkastella asiaa lähemmin. Olen kokenut tämän keskustelun läheiseksi itselleni ja myös tärkeäksi tulevaisuuden näkökohdaksi nuorten hyvinvoinnin sekä taiteen alan työpaikkojen lisäämiseksi. Edelleen tarvitaan työtä, jotta tanssin perimmäinen olemus kokonaisvaltaisena, ajattelua ja liikettä yhdistävänä taideaineena tulisi kaikkien tietoisuuteen. On pyrittävä löytämään perusteluja tanssin puolesta sekä selkiinnyttämään sen olemusta oppiaineena, jotta tie osaksi peruskoulun opetussuunnitelmaa voisi olla mahdollinen.

Tässä tutkielmassa tanssilla tarkoitetaan peruskoulussa tapahtuvaa toimintaa, jossa pelkistetysti ajatellen yhdistyvät tanssi ja kasvatusta. Tanssin käsite on hyvin laaja, joten rajatakseni sitä ja tarkastelukulmaa siihen, puhutaan tässä työssä myöhemmin tanssikasvatuksesta. Se selkiyttää ajatusta siitä tanssitoiminnasta, sen luonteesta ja tavoitteista, josta tässä on kyse.

Työni on rajattu koskemaan suomalaisen peruskoulun ala- ja yläkoulun yleissivistävää taideopetusta ja siinä yhteydessä nimenomaan tanssikasvatuksen opetusjärjestelyjä. Keskityn aiheen ajankohtaisuuteen ja nykyhetken tilanteeseen, en niinkään pyri tuomaan asioiden historiallista puolta esiin.

Tutkielma on suunnattu kaikille niille opettajille, kasvattajille ja päätöksentekijöille, jotka kaipaavat lisätietoa tanssin ja koulun tämänhetkisestä tilanteesta. Tämä työ voi myös auttaa löytämään perusteluita tanssin puolesta ja näkemään syitä miksi tanssi ei vielä ole itsenäinen oppiaine peruskoulussa, mutta miten suuret mahdollisuudet siihen olisi olemassa.

Luku kaksi tarkastelee tutkielman luotettavuutta ja laadullisuutta. Luvussa kolme kartoitan tilannetta, millä tavoin tanssi on tällä hetkellä osana peruskoulua. Kerron tanssin vakiintuneesta opetuksesta sekä projektiluontoisesta toiminnasta. Liitän tähän myös omakohtaisia kokemuksiani tanssin ja koulun yhteistyöstä. Luvussa neljä pohdin millainen ajatusmaailma on tanssikasvatuksen taustalla tämän työn yhteydessä. Siinä hahmotan ihmiskäsitystä sekä ymmärrystä tiedosta ja oppimisesta tanssikasvatuksen näkökulmasta käsin. Tämän työn viides luku tarkastelee ensin taidekasvatusta yleisesti ja syventyy sitten pohtimaan tanssikasvatusta ja sen paikkaa taidekasvatuksen kentällä. Siinä esittelen myös perusteellisemmin, mitä tanssilla voidaan käsittää ja miten se tässä työssä ymmärretään. Myös tanssille soveltuvan oppiaineen nimeä pohditaan. Viimeisessä luvussa kuusi, etsin tanssikasvatuksen olemusta peruskoulun oppiaineena, pohjaten peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin. Lopuksi teen ehdotelman tanssikasvatuksen opetussuunnitelmasta.

2 TUTKIELMAN LUOTETTAVUUS JA LAADULLISUUS

2.1 Tiedon hankkiminen

Tietoa haetaan avaamalla tekijän omia kokemuksia sekä tarkastelemalla tähän mennessä syntyneitä käytäntöjä valtakunnallisesta näkökulmasta käsin. Lisäksi tämä käytännön läheinen näkökulma pyritään suhteuttamaan teorian tietoon. Tietoa tätä tutkielmaa varten pyritään löytämään monipuolisia tapoja käyttämällä ja suhteuttamalla asioita toisiinsa. Tällä voidaan paremmin varmistaa työn tarkastelukulman pysyminen tarpeeksi laajana sekä moniulotteisena. Tämä aineiston ja tiedonhankintamenetelmien monipuolisuus tuo luotettavuutta työhön. Myös lähteitä on tarkasteltava kriittisesti ja suhteutettava ne laajasti eri yhteyksiin. Saatua johtopäätöksiä on arvioitava, mitä niistä seuraa ja millä tavoin niitä voidaan käytännössä hyödyntää. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 227 – 228.)

2.2 Työskentelytavat

Tässä tutkielmassa yhdistyvät tekijän oma ääni ja jo olemassa olevat aineistot. Ne käyvät vuoropuhelua keskenään hahmottaakseen asioiden nykyistä tilaa. Tätä tutkielmaa rakennetaan kartoittamalla tilannetta ja tarkastelemalla sitä tutkielman aiheen rajaamasta näkökulmasta. Tämän prosessin kautta voidaan päästä näkemään asioita eri tavalla tai syvemmin kuin ennen ja ehdottamaan jotakin uutta näiden pohjalta.

Tarkoituksena on toimia rehellisesti asioiden ympärillä ja löytää perusteluja johtopäätösten tueksi. Asioita tarkastellaan aina jollain tavoin subjektiivisen linssin läpi, mutta tekijä pyrkii säilyttämään eettisen työotteen ja vastuun asioiden oikeassa valossa esittämisestä. Tutkielman tekemiseen kuuluu tietty kriittisyys ja reflektiivisyys omia oletuksia ja tulkintoja kohtaan. (Hirsjärvi ym. 2007, 23 – 27.)

3 TANSSIA KOULUYHTEISÖISSÄ

3.1 Katsaus tanssikasvatuksen nykytilaan suomalaisessa peruskoulussa

Ajankohtaisen ja tulevaisuuteen suuntaavan näkökulman tanssin ja koulun väliseen yhteistyöhön tuo muun muassa se, että parhaillaan on meneillä opetussuunnitelman uudistus, jonka tavoitteena on vahvistaa taide- ja taitoaineiden asemaa kouluissa. Tämä on virittänyt paljon yleistä keskustelua ja kannanottoja tanssin puolestapuhujien taholta. Tälle keskustelulle annettiin tilaa muun muassa Helsingissä 12.2.2010 järjestetyssä Tanssinopetuksen ajankohtaisfoorumissa, jonka aiheen oli Tanssiva koulu. Siellä pohdittiin tanssin asemaa koulussa sekä sitä, millainen paikka tanssilla voisi olla uudessa opetussuunnitelmassa. (Karttunen 2010, 10.)

Valtion tanssitaide toimikunta hahmotteli vuonna 2009 tanssin tulevaa tilaa julkaisussaan: Tanssissa on tulevaisuus. Tanssin visio ja strategia vuosille 2010 – 2020. Tärkeinä täällä on tanssin toimintaedellytysten parantaminen. (Laakkonen 2009, 5.) Yksi strategian osa esittää osuvasti, että tanssi tulisi ottaa osaksi koulujen opetussuunnitelmaa (Laakkonen 2009, 9).

Valtakunnallisella tasolla tanssi ei ole vielä saavuttanut sitä asemaa peruskouluissa, jonka monet tanssin tukijat olisivat sille suoneet. Sen sijaan erilaiset hankkeet ja projektit ovat lunastaneet paikkansa tässä kiperässä tilanteessa paikatakseen osittain tanssin asemaa.

3.1.1 Vakiintunut tanssitoiminta

Muutamien koulujen arkeen tanssi jo olennaisena osana kuuluu. Ne kukin osoittavat omalla esimerkillään, miten tanssi on sisällytetty koulun opetussuunnitelmaan. Näiden koulujen toiminta on rohkaisevaa ja antaa toimintamalleja, joita voitaisiin hyödyntää myös muissa Suomen kouluissa.

Turussa Pääskylvuoren alakoulussa tanssia opetetaan kaikille oppilaille 1. luokasta 6. luokkaan asti. Opiskelua on kahden tanssijakson verran lukuvuodessa syksyisin ja ke-

väisin. Koulu valittiin vuonna 1997 Suomen pilottikouluksi pohjoismaiseen koulutanssihankkeeseen, jonka myötä tanssi tuli osaksi koulua. Myöhemmin vuodesta 2000 lähtien tanssitoimintaa on jatkettu myönteisten kokemusten jälkeen koulun omin resurssein. Opetussuunnitelma kertoo, että koulussa opetetaan tanssi-nimistä oppiainetta, mutta myös tanssikasvatuksen käsitettä käytetään paljon puhuttaessa opetuksesta. Pääskyvuoren alakoulun 5. ja 6. luokkien oppilaille on mahdollisuus valita tanssia myös valinnaisaineeksi. Valinnaisilla kursseilla tanssista innostuneilla on mahdollisuus syventyä entistään tanssin maailmaan. (Pääskyvuoren alakoulun opetussuunnitelma 2006.)

Helsingissä Kaisaniemen alakoulussa ja Kruununhaan yläkoulussa yksi opetuksen painopisteistä on tanssi. Kaisaniemen koulussa oppilaat voivat ottaa valinnaisaineeksi 3. luokalta lähtien joko nykytanssia tai balettia. Nykytanssilinjan oppilaille on kaksi tuntia viikossa ja balettilinjalla tunteja on päivittäin. Opetussuunnitelmassa on mainittu tanssi oppiaineen, johon kuuluvat kaksi eri linjaa. (Kaisaniemen alakoulun opetussuunnitelma 2005, 12.) Kruununhaassa tanssia voi opiskella erityisellä tanssilinjalla koko yläasteen ajan tai valinnaisaineena. Koulun opetussuunnitelmassa tanssi on nimellä linjatanssi ja valinnaisaine tanssitaiteen nimellä. (Kruununhaan yläkoulun opetussuunnitelma 2005, 3 – 4.)

Kuopiossa sijaitseva Kalevalan koulu antaa tanssipainotteista opetusta 3.- 9. luokkien oppilaille. Itse olen tutustunut tämän tanssipainotteisen koulun toimintaan vieraillemalla siellä oppilaiden esittäessä itse tekemiään tansseja koulun yhteisessä tilaisuudessa: Omat tanssit. (Kalevalan koulun www-sivut.) Ala- ja yläkoulun oppilaista suuri joukko oli tempautunut mukaan tekemään ja esittämään omia tuotoksiaan. Oppilaiden omat tanssit kuvastivat monipuolisuutta ja innostuneisuutta. Koulussa on eri kulttuuritaustaisia oppilaita, joten useampien maiden tanssiperinteet tulivat esiin tapahtumassa. Myös tanssityyliin kirjo oli laaja aina hip hopista itämaiseen tanssiin asti. Suuri osanottajamäärä sekä lasten kasvoilta ja eleistä välittyvä ilo kertoivat, että tapahtuma oli paikallaan ja mieleinen monelle lapselle.

3.1.2 Projektiluonteinen tanssitoiminta: valtakunnallinen näkökulma

Runsaasti erilaisia hankkeita on virinnyt taiteen ja tanssin saattamiseksi osaksi nuorten arkea. Näistä yksi esimerkki on tällä hetkellä valtakunnallisesti toimiva kulttuuripolku-toiminta. Se pyrkii tuomaan kulttuuria osaksi koulujen opetussuunnitelmaa laatimalla

yhdessä paikallisten kulttuurilaitosten kanssa kulttuurikasvatussuunnitelman. Kuopiossa kulttuuripolun tavoitteena on ollut saavuttaa kaikki kaupungin koulut ja luokka-asteet vuoden 2010 aikana ja tulla osaksi koulujen arkea. (Kuopion kulttuurikasvatuksen www-sivut, kulttuuripolku.) Kuopiossa tarjotaan useita erilaisia kulttuuripolkuja ja yksi niistä on tanssipolku. Keväällä 2010 kyseinen polku sisältää kouluille toimitettavan tanssisäkin, josta paljastuu tanssipeli. Tämä vuorovaikutteinen peli toimii opettajan työvälineenä, jonka avulla päästään helposti tanssin maailmaan. Kaikki tanssipolkua kulkevan koulun oppilaat ja opettajat voivat tutustua tanssipeliin ja sen sisältämiin kehollisiin harjoituksiin. Tanssipolkuun voi sisältyä myös kohtaamisia tanssin ammattilaisten tai ammattiopiskelijoiden kanssa erilaisissa työpajoissa tai esitysten yhteydessä. (Kuopion kulttuurikasvatuksen www-sivut, tanssipolku.)

Toinen esimerkki on valtakunnallinen lasten ja nuorten kulttuurikeskusten verkosto Taikalamppu. Se auttaa toiminnallaan luomaan parempia edellytyksiä lapsia koskevan kulttuuripolitiikan ja taidekasvatuksen toteuttamiselle. Taikalamppu on keskittynyt viime vuosina myös tanssitaiteen kehittämiseen. (Taikalamppu-verkoston valtakunnalliset www-sivut.) Yksi sen tuoreimmista tanssia koskevista projekteista on: Koko koulu tanssii -tutkimusprojekti. Se alkoi syksyllä 2009 Vantaalla, Kartanonkosken koululla ja sen on määrä jatkua vuoteen 2013 saakka. Koulun opettajien ja oppilaiden kokemuksia kerätään koko projektin ajan. Hankkeen päämääränä on edistää tanssin ja taiteen asemaa yleissivistävässä peruskoulussa ja laajemmin yhteiskunnassa. Kyseistä tutkimusta johtaa Teatterikorkeakoulun professori Eeva Anttila, joka muutoinkin vahvasti puhuu tanssin puolesta osana koulumaailmaa. (Taikalamppu-verkoston www-sivut, Vantaan kaupunki.)

Kolmantena esimerkkinä on kulttuurirahaston vuosien 2008-2011 välille ajoittuva valtakunnallinen nuorisohanke Myrsky, jonka tarkoituksena on tuoda taiteen avulla sisältöä nuorten jokapäiväiseen elämään (Järnefelt 2009, 97). Kuopiossa Myrsky-hanke näkyy monien eri taidemuotojen kautta. Tanssi on osallisena hankkeissa: Puro ja Lupa liikkua. Puro on suunnattu eri taustoista tuleville kuopiolaisille nuorille. Hankkeen tarkoituksena on saattaa heidät työskentelemään yhdessä tanssin, kuva- ja sanataiteen sekä musiikin parissa. (Myrsky-hankkeen www-sivut, Puro.) Lupa liikkua -hanke on puolestaan suunnattu kuopiolaisille nuorille, jotka ovat vailla harrastusta. Hankkeen tarkoitus on saattaa heidät esittävien taiteiden, muun muassa tanssin ja musiikin pariin. Sitä toteuttamassa

ovat Itäisen tanssin aluekeskus ja Kuopion kaupungin nuorisopalvelut. (Myrsky-hankeen www-sivut, Lupa liikkua.)

Tanssinopettajan opintoihin liittyvän koulutanssiharjoitteluni tein syksyllä 2008 Ydinprojektissa, joka oli osa edellä mainittua Myrsky-hanketta. Ydin-projekti toteutettiin Kainuun kunnissa taiteen ammattilaisten ja taideopiskelijoiden sekä nuorten voimin. Toiminnan tarkoituksena oli viedä eri taiteen muotoja kouluihin ja oppilaitoksiin. Projektin myötä iso osa nuoria osallistui itse taiteen tekemiseen, joka oli projektissa olennaista. Tanssitaiteen osalta suuri saavutus oli harjoitella tanssityöpajoissa Kainuun Maakunta-tanssi, jonka esittämiseen myöhemmin osallistuivat kaikki Kainuun yläkoulut.

Ydin-projektissa tanssinopiskelijat ja -opettajat työskentelivät työpareina tanssitunneilla. Parin viikon ajan kiersimme eri tanssinopettajien mukana yläkouluilla, aluksi toimintaa havainnoiden, sitten itse opettaen. Yhden päivän aikana tanssitunteja saattoi olla hyvinkin usealle eri luokalle, jolloin kokemuksia ja näkemyksiä tarttui paljon mukaan. Lisäksi koulun opettajia oli mukana myös tanssitunneilla, joten heidän ja omana työparina toimivan tanssinopettajan kanssa keskusteluja syntyi luontevasti.

3.2 Tekijän kokemuksia koulu yhteisöistä

Kouluissa tanssitunnit pidettiin aina liikuntatuntien paikalla, jotka sijoittuivat yleensä aamupäiviin. Paikalla tanssitunneilla olivat tanssinopettaja ja oppilaat sekä joku koulun opettajista. Kouluryhmät olivat lähes poikkeuksetta noin kahdenkymmenen oppilaan ryhmiä, joskus jopa suurempia. Tanssitunnit olivat joko yksittäisiä tunteja tai muodostivat lyhyen tanssijakson.

Liikunnan- tai luokanopettajat ja oppilaat olivat henkilöitä, joiden kanssa yhteistyötä pääosin tehtiin kouluilla. Heidän suhtautumistapansa ja käyttäytymisensä ovat mielestäni luonnollinen tie tarkastella sitä, miten tanssi otettiin kouluissa vastaan. Omia kokemuksiani tarkastellessani, esiin nousi myös tiettyjä teemoja, jotka olivat nähtävissä useamman koulun tanssitunneilla. Oppilaista huomioita kertyi enemmän kuin opettajista, koska he olivat tanssitunneilla kuitenkin selvästi pääkiinnostuksen kohteena.

3.2.1 *Opettajien suhtautuminen*

Opettajat suhtautuivat tanssinopetukseen vaihdellen. Osalla opettajista oli omaa tanssitaustaa tai selvä kiinnostus tanssia kohtaa. Jotkut opettajista olivat hyvin aktiivisesti tunneilla itse mukana tanssimassa ja avustamassa opetusta. He kertoivat näin oppilaille omalla esimerkillään, että tanssimiseen kannattaa osallistua. Osa opettajista otti tanssitunneilta virikkeitä ja uusia ideoita vastaan. He kertoivat haluavansa hyödyntää niitä myös jatkossa omilla tunneillaan. Heistä välittyi näin arvostava asenne tanssia kohtaan ja oli selvää, että he olivat valmiita tekemään oman osansa tanssin puolesta.

Jotkut opettajista osoittautuivat tanssin kannalta melko passiivisiksi, mutta olivat läsnä tanssitunneilla pitämällä oppilaille kuria lähinnä salin laidalta. Mielestäni joissakin tapauksissa positiivisemmin oppilaiden käytökseen olisi vaikuttanut opettajan osallistuminen tanssimiseen. Oppilaille välittyi mielestäni jollakin tasolla jokaisen opettajan oma suhtautuminen tanssia kohtaan pelkästään heidän olemuksensa kautta tanssitunneilla. On siis tärkeä näkökohta huomioida lasten kanssa työskentelevien aikuisten suhtautumistapa tanssia kohtaan, sillä luonnollisesti sillä voi olla suuri vaikutus oppilaisiin ja heidän mielipiteisiinsä tanssista.

Osa opettajista asennoitui tanssiin liikunnan osa-alueena ja toiset puolestaan pitivät sitä itsenäisenä taidemuotona. Kun eräältä opettajalta kysyttiin mielipidettä siitä, voisiko tanssi olla joskus itsenäinen oppiaine peruskoulussa, rinnasti hän tanssin liikuntalajeihin, jotka eivät nekään ole omia oppiaineitaan. Tästä seurasi ajatus, että miksi tanssiin sitten tulisi olla erityisessä asemassa. Jonkinlaista herätystä siis tarvittaisiin, jotta kaikki saattaisivat ymmärtää mistä tanssissa pohjimmiltaan on kyse. Yllätyksenä ei tullut se, että opettajat jotka ymmärsivät tanssin taiteena, pystyivät myös ajattelemaan sen omana erillisenä aineenaan. Käsitykseni mukaan nämä opettajat olivat yleensä sitä mieltä, että tanssia voitaisiin opettaa kouluissa enemmänkin ja että se olisi tarpeellista.

3.2.2 *Oppilaiden asenteet*

Usein lapset mielsivät tulleen liikuntatunnille tanssitunnin sijasta. Ehdotuksia siitä, pelataanko koripalloa tai muuta vastaavaa kuului välillä tunnin aikana. Liikunta ja siihen kuuluvat harjoitukset olivat selvästi lapsille tuttuja. Osaa lapsista hämmensi se, että liikuntatunti olikin pelkkää tanssia, eikä silloin pelattu. Tästä voi huomata kuinka ohut raja on siinä, käsitetäänkö tanssi taiteena vai osana liikunnan kokonaisuutta. Liikuntaa

ja tanssia yhdistää niiden kehollinen toiminta, mutta myös ratkaisevia eroja voidaan löytää. Tanssissa suorituskeskeisyydestä vapaampi ilmapiiri, omien sisäisten kokemusten merkitys sekä taiteellinen pyrkimys ilmaista itseään ovat sellaista, mitä liikuntalajeista ei useinkaan helposti voi löytää.

Vahvasti näkyvissä oppilaiden asenteissa oli sukupuoliroolien vaikutus siihen ajatukseen, kuka voi ja kenen on hyväksyttävää tanssia. Eräät pojat ilmaisivat asian siten, että tytöt tykkäävät tanssia enemmän kuin pojat. Tästä kommentista välittyi mielestäni, kuinka tanssin katsotaan vahvasti kuuluvan vain tytöille ja olevan heidän aluettaan. Todellisuudessa valtaosa tanssinharrastajista on varmasti tyttöjä ja tämä käsitys voi olla vieläkin vahvasti taustavaikuttajana tässä asiassa. Tanssituntia pystytään kuitenkin muokkaamaan niin, että pojatkin voivat saada mieleisiä kokemuksia tanssin parissa.

Kodin ja koulun asema on mielestäni olennainen kun puhutaan asenteista ja opituista käyttäytymismalleista. Jos perhepiirissä kenelläkään ei ole kosketuspintaa tanssiin, on melko epätodennäköistä että lapsellakaan on. Koulu voi olla ratkaisevassa asemassa lisäämässä tietoisuutta ja innostusta tanssia kohtaan. Jos näin voisi olla, poistuisi vähitellen myös ongelma tanssia kohtaan suuntautuvasta kielteisyydestä, joka todennäköisesti johtuu eniten tiedon puutteesta tai vääristyneistä käsityksistä.

Yllättävää oli, että jo nuorimmille oppilaille oli muodostunut hyvin voimakkaat mielipiteet tanssista. Kun joku oppilaista ei halunnut tanssia syystä tai toisesta, oli myös sen ilmaisutapa vahva tunnilla. Omat kokemukseni pitemmistä tanssijaksoista liittyvät nimenomaan alakoulujen opetukseen. Merkittävää mielestäni oli, että ajan kuluessa esimerkiksi 1. luokan oppilaista eniten tanssia vastustaneet näyttäytyivät aiempaa positiivisemmin asentein tunneilla tai he huomasivat oppineensa jotakin uutta. Vanhemmilla oppilailla syynä kielteisiin asenteisiin puolestaan saattoi olla se, että oma keho tuntui vieraalta. Ylipäätään tanssitunti saattoi olla pelottava asia, jos tanssi tai tanssituntikäytännöt eivät olleet ennestään tuttuja. Myös sosiaalinen paine ja nolatuksi tulemisen pelko, esimerkiksi epäonnistumisten takia, saattoivat olla syitä vastustaa tanssia. Oppilaat olivat joissakin tapauksissa pelokkaita yrittämään uusia asioita ja tuleman näkyväksi oman kehonsa kautta. Varmasti yksi vaikuttava tekijä on, että siihen ei koulussa ole totuttu.

Myös positiivisia asenteita oli näkyvissä. Osa pienemmistä oppilaista oli vielä uteliaita ja aktiivisia kehonsa käyttäjiä. He lähestyivät tanssia rohkeasti ja innokkaasti. Tanssia ennestään harrastavat oppilaat olivat myös ryhmä, joka luonnollisesti otti tanssin hyvin vastaan. Vanhempien oppilaiden keskuudessa tanssi saattoi olla myös hieno asia, jota haluttiin oppia. Uskon, että tässä eri sukupuolten välinen kanssakäyminen saattoi olla vaikuttamassa tai se, että oli yksinkertaisesti arvostettua jos osasi tanssia ja tehdä erilaisia liikkeitä ja temppuja. Kaikissa kouluissa tai ryhmissä oppilaiden asenteet saattoivat vaihdella paljonkin, mitä osaltaan voi selittää kodin vaikutus ja koulun painotukset opetuksessa.

Mielestäni oppilaat tiesivät yleensä jotakin tanssista, esimerkiksi eri tanssilajeja, mutta monesti käsitykset olivat melko suppeita tai niissä oli väärinkäsityksiä. Usein oppilaat kysyivät jo ennen tunnin alkua, että tanssimmeko paritansseja. Tähän saattoi vaikuttaa mediassa paljon näkyvä tanssityyli tai koulujen seuratanssien opetus, josta oppilailla oli piirtynyt vahva mielikuva. Toinen käsitys tanssista oli, että tanssi on yksinomaan balettia. Nykytanssia tai sen käsitettä oppilaat eivät useinkaan tunteneet. Tämä johtuu luultavasti siitä, että sitä on haastavampaa määritellä ja sen näkyvyys ja koettavuus on heikompi kuin esimerkiksi seuratanssin tai baletin.

Lasten oma tanssiminen oli joskus melko yksipuolista ja varovaista, etenkin opetusjaksojen alussa. Myös motorisesti toiminta ei ollut aina lasten hallinnassa. Esimerkiksi ryömiminen kaikkia neljää raajaa aktiivisesti liikuttaen ja vastapuolen jalkaa ja kättä käyttäen yhtäaikaisesti, osoittautui haasteelliseksi. Muun muassa mielikuvien, musiikin ja liikuntavälineiden käyttö tukivat liikettä tanssitunneilla. Niinpä voisi ajatella, että kehoa on totuttu etupäässä käyttämään välineenä jonkin suorittamiseen. Kehoa ei välttämättä mielletä itsessään liikkeen lähtökohdaksi ja ilmaisuvoimaiseksi instrumentiksi. Se ei ole edes tuttua siinä määrin kaikille, että sen käyttö onnistuisi ilman erityistä harjoittelua ja ohjausta.

Yleisesti ottaen oppilaat olivat innokkaita harjoittelemaan valmiita tanssikoreografioita ja heittäytymään niihin. Sen sijaan kekseliäisyyden ja luovuuden käyttö omien tuotosten tekemisessä oli haastavampaa ja varovaisempaa. Lasten keskittymiskyky pysyi yleensä hyvin yllä ja kaikki osallistuivat tekemiseen kun liikuttiin opettajan antamalla tavalla tai tehtiin vauhdikkaita liikkuvia sarjoja, kuten hyppyjen yhdistelmiä. Keskittymistä paljon

vaativat asiat, kuten vauhdista pysähtyminen liikkumattomaksi patsaaksi, oli joskus suorastaan mahdotonta. Ehkä syynä oli keskittymisen puute tai yksinkertaisesti se, että energiaa oli paljon ja kyseinen hetki koulupäivän aikana ainut, jolloin sen saattoi purkaa.

Omaan tekemiseen ja sen rohkeuteen saattaa osaltaan vaikuttaa se, että tanssi on melko vierasta lapsille. Silloin yksi tai muutama tunti ei välttämättä riitä siihen, että uskaltautuisi tanssin vietäväksi kokonaan. Toisaalta olen ollut positiivisesti yllätynyt miten suuria harppauksia oppilaat ovat ottaneet tai millaista voimaa heissä piilee. Joskus heidän keskittymisensä on ollut herpaantumaton, tanssisarja on opittu silmänräpäyksessä, vaativia temppuja on tehty tai oppilaat ovat itse luoneet jotakin hyvin kekseliäästi. Joskus jonkun ujon oppilaan rohkaistuminen ja mukaantulo tanssimiseen on voinut olla tärkeintä.

3.2.3 Koskettaminen ja tunteet

Toisen ihmisen koskettaminen, vaikka vain kädestä kiinni pitäminen, oli usein haastavaa. Tähän ei vaikuttanut se, kumpaa sukupuolta oppilaat olivat. Toisen kehon kunnioitettava koskettaminen ja kosketettavana oleminen olivat vieraita asioita, eivät läheskään itsestäänselvyyksiä. Joskus se saattoi ilmetä toisten ulkopuolelle jättämisenä. Kosketusta siis välteltiin antamasta tai ottamasta vastaan, esimerkiksi paritehtävissä. Kosketus saattoi joskus olla hyvin varovainen hipaisu tai vastaavasti aggressiivinen ja hyökkäävä. Se, millä voimalla kosketetaan ja millaisella tunnelmaisella toista ihmistä voi lähestyä oli usein epäselvää. Toisen ihmisen rajoja ja herkkyyttä ei osattu aina ottaa huomioon. Tähän voi vaikuttaa muun muassa se, että nykyään ihmiset kommunikoivat paljon erilaisten viestimien välityksellä, eivätkä suorassa kontaktissa toisiinsa. Lisäksi väkivaltaisuuden ilmeneminen esimerkiksi viihdeteollisuudessa voi vääristää kuvaa inhimillisestä ihmisestä, joka todellisessa elämässä on kuitenkin hauras olento.

Myös omien tunteiden ilmaiseminen liittyy fyysiseen kanssakäymiseen. Välillä tunteilla saattoi ilmetä voimakkaitakin tunteiden ilmauksia, joskus tanssiin, mutta myös toisiin oppilaisiin, opettajiin tai johonkin tunnin ulkopuoliseen asiaan liittyen. Oppilaille tunteiden säätely oli välillä haastavaa. Se saattoi osaksi johtua pienemmällä koulumaailmaan ja sen toimintatapoihin totuttautumiseen ja vanhemmilla puolestaan murrosikään. Tunteiden purkauksia saattoi tulla siitä syystä, että omia tunteita ei osattu ilmaista sa-

noin tai niitä ei kyetty kanavoimaan tekemiseen. Sen vuoksi olisikin tärkeää opettaa lapsille hyväksyttäviä tapoja ilmaista kaikenlaisia tunteita ja miten niitä voitaisiin käyttää tekemisen voimavarana, esimerkiksi tanssin keinoin.

4 KOKONAISVALTAINEN IHMINEN TANSSIKASVATUKSEN LÄHTÖKOHTANA

4.1 Ihmiskäsitys

Ihmiskäsitys voidaan ymmärtää niinä olettamuksina, joiden avulla voimme ihmistä luonnehtia (Rauhala 2005, 18). Käsitteen tulee näyttää millaiset ovat ihmisen olemisen perusmuodot, joiden kautta hän on maailmassa (Rauhala 2005, 20).

Tässä tutkielmassa lähdetään hahmottamaan tanssikasvatuksen taustalla olevaa filosofiaa humanistisen filosofian ääreltä. Tarkemmin sanottuna eksistentiaalinen fenomenologia, joka on modernin filosofian yksi pääsuuntauksista, tarjoaa lähtökohdan ihmisen kokonaisvaltaisuudelle ja tarkastelee sille tuttuja teemoja. (Niiniluoto, Saarinen 2002, 215.) Fenomenologian voidaan katsoa olevan oppi tietoisuuden eri toimintojen merkitysrakenteesta (Niiniluoto ym. 2002, 222). Eksistentialismi taas tutkii tietoisuuden yleistä olemistapaa (Niiniluoto ym. 2002, 224).

Tälle pohjalle Lauri Rauhala (2005) on perustanut näkemyksensä holistisesta ihmiskäsityksestä. Holistinen ihmiskäsitys yhdistää muiden ihmiskäsitysten piirteitä yhdeksi, täydemmäksi kokonaisuudeksi. Siinä yhdistyvät myös ihmisen kaikki olemuspuolet, mikä tukee tanssikasvatuksen kokonaisvaltaisuuden pyrkivää olemusta. Tässä työssä holistisen ihmiskäsityksen mukaantulo on perusteltua, sillä myös muut samaa aihetta käsitelleet ovat päätyneet tarkastelemaan holistisuutta. (Vrt. muun muassa Anttila 2006, Löytönen 2004) Holistisen ihmiskäsityksen pohjalta on lähdetty laatimaan myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Tämän tutkielman kannalta olennainen asia on sellaisen ihmiskäsityksen hahmottelu, joka ymmärtää ihmisen kokonaisvaltaisuuden, myös kehollisuuden osana ihmisen perusolemusta. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen olemassaolo voidaan jäsentää tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden kautta (Rauhala 2005, 32).

Tajunta voidaan nähdä inhimillisen kokemuksen kokonaisuutena. Tajunnallisuuteen liitetään mieli, jonka avulla ymmärrämme asiat joksikin. Myös erilaiset elämykset ovat ta-

juntamme sisältöjä, joilla on merkitys. Tällä merkityssuhteella voimme ymmärtää tajunnassa olevien sisältöjen suhdetta toisiinsa sekä niiden suhdetta situaatioon. Merkityssuhteet muuttuvat alati tajunnassamme, mikä merkitsee ymmärryksemme muuttumista. (Rauhala 2005, 34 – 35.)

Tajunnassamme voi olla sekä tiedostettuja että tiedostamattomia kokemuksia. Tiedostamattomien kokemusten merkityssisällöt ja -suhteet ovat epäselviä, mutta kiinnittämällä niihin tietoisesti huomiota, voi tiedostamattomasta tulla tietoista. Tanssin kannalta merkittävää onkin tämän ajattelun pohjalta se, että keholliset, ei-kielelliset kokemukset voivat näin ollen kuulua tietoisuuden piiriin. Näin voidaan saavuttaa tietoisuuden taso, jossa ei-kielelliset kokemukset ovat merkityksellisiä. (Anttila 2006, 67.)

Kehollisuus voidaan ymmärtää aineellis-organiseksi tapahtumiseksi, jossa mikään ei toimi symbolisesti (Rauhala 2005, 38). Elämä voidaan nähdä tämän tapahtuman syvimpänä ja viimeisimpänä olemuksena (Rauhala 2005, 41). Jos yritämme nähdä ihmisen kokonaisuutena, tärkeää on kehollisuuden suhde tajunnallisuuteen: orgaaniset, ei-symboliset tapahtumat voivat tulla osaksi tajuntaamme. Tämä on mahdollista käsitteellistämisen avulla ja sitä kautta tiedon muodostamisena. (Rauhala 2005, 49.)

Holistisen käsityksen mukaan ihmisen kokonaisuuteen kuuluu situationaalisuus eli suhde todellisuuteen oman elämäntilanteensa määrittämällä tavalla (Rauhala 2005, 41.)

Keho ja tajunta ovat myös tilanteen vaikutuksenalaisina. Identiteetin muodostuminen on myös suhteessa johonkin ihmisen situationaalisuuden muotoon. (Rauhala 2005, 44 – 45.) Myös kulttuuri voidaan nähdä osana ihmistä. ”Näin syntyy katkeamaton ketju ihmisen fyysis-materiaalisesta todellisuudesta henkisyteen, tietoisuuteen ja ajatteluun sekä edelleen ympäröivään yhteisöön, maailmaan ja kulttuuriin.” (Anttila 2006, 65.)

4.2 Tiedonkäsitys

Kun lähdetään tarkastelemaan tiedonkäsitystä, voidaan hahmotella sitä, mitä tieto on ja millä tavoin ihminen voi sitä hankkia (Tynjälä 2000, 23). Taide- ja taitoaineiden luonnetta määritteleviä tekijöitä ovat muodot ja materiaalit, jotka kantavat tietoa. Kaikissa taideaineissa opiskellaan käsitteellistä ajattelua, joka perustuu erilaisten symbolien ja muotojen tuottamiseen ja tulkintaan. (Räsänen 2009, 34.) Ajattelun ja toiminnan erottamattomuus on taito- ja taideaineita yhdistävä tekijä, kun puhutaan tiedonkäsityksestä (Räsänen 2009, 29).

Tässä tutkielmassa havaintotieto, tunteet, muodot ja kulttuurinen tietäminen ymmärretään erilaisiksi tiedon ulottuvuuksiksi. Tällöin voidaan puhua kokonaisvaltaisesta tiedonkäsityksestä, jossa nämä kaikki tietämisen tavat nähdään samanarvoisina. (Räsänen 2009, 34.)

Kaikkeen taiteelliseen toimintaan voidaan ajatella sisältyvän aisteihin perustuvia havaintoja ja kokemuksia (Sava 1993, 35). Tarkkojen aistihavaintojen avulla voimme syventää ja rikastuttaa kokemuksia todellisuudesta (Räsänen 2009, 35). Aistitiedon tulee olla elämyksellistä, jotta se voi nostattaa oppijassa tunteita (Sava 1993, 35). Tunteiden kautta ihminen voi saada tietoa itsestään tai ulkoisesta todellisuudesta. Muutoin ulkoiseksi jäävä tieto saa tunteiden kautta persoonallisia merkityksiä. (Sava 1993, 36.) Näin oman sisäisen maailman tutkiminen ja tunteiden ilmaiseminen voivat auttaa jokkaista löytämään oman paikkansa maailmassa. Muodoilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi liikkeitä, jotka sanojen tapaan muodostavat käsitteitä, joiden avulla todellisuutta voidaan tutkia ja esittää. Kulttuurinen tietäminen puolestaan voidaan ymmärtää erilaisten kulttuuristen sekä taiteenalakohtaisten symbolijärjestelmien opettelemisena. (Räsänen 2009, 35.)

Tietämisen pohjana voidaan siis pitää aistipohjaista havaintotietoa. Tunteet ja toiminta kytkeytyvät myös tähän tietoon. Kokonaisvaltaisessa tiedonkäsityksessä havaintojen ja tunteiden antama tieto liitetään käsitteellistämiseen sekä kulttuuriseen tietoon. Kaikki neljä erilaista tietämisen tapaa: havaintotieto, tunteet, muodot ja kulttuurinen tietäminen todentuvat toiminnassa, jolla voidaan käsittää omien produktien tuottamista ja muiden tuotosten tulkintaa. (Räsänen 2009, 35.) Näin tiedon voidaan katsoa rakentuvan tekemi-

sen kautta sillä tavoin, että aistihavainnot muunnetaan ajatteluksi ja toiminnaksi (Räsänen 2009, 36).

Tanssissa tällainen havainto- ja toimintatieto voidaan yhdistää sen kehollisuuteen. Tanssissa keho ajattelee ilman sanoja, mutta syntyvää esikäsitteellistä tietoa voidaan reflektoida ja yhdistää kulttuurisiin käsitteisiin myöhemmin. (Räsänen 2009, 36.) Tämä luo pohjaa myös ajatukselle, miksi tanssia tulisi opettaa kouluissa. Tanssi tarjoaa oman ainutlaatuisen tietämisen tavan, joka tulisi ottaa huomioon peruskoulussa.

4.3 Oppimiskäsitys

Oppimiskäsitykset antavat reittejä katsella oppimista erilaisista näkökulmista. Nämä käsitykset oppimisesta eivät ole pysyviä, vaan saattavat vaihdella tilanteesta toiseen. Eri teoriat oppimisesta eivät aina ole keskenään ristiriitaisia, vaan edustavat erilaisia katsomisen tapoja asiaan. (Tynjälä 2000, 14 – 15.)

Kokonaisvaltaisessa oppimisprosessissa yhdistyvät erilaiset taitamisen muodot. Näemykseni mukaan tanssin voidaan katsoa olevan kokonaisvaltaista toimintaa, mikä puolestaan tarjoaa mahdollisuuden erilaisten tietämisen tapojen harjaannuttamiseen ja löytämiseen. Tällaisessa prosessissa pyritään kokonaiseen tekemiseen, johon liittyvät muun muassa ajattelu, ongelmanratkaisu, motorinen toiminta ja tekeminen, mutta tämä tavoite ei toteudu jos ajatteluun liittyvä osuus jätetään pois. Sillä tarkoitetaan opetukseen liittyvää oppilaan tekemistä, esimerkiksi oman koreografian tekemistä. (Räsänen 2009, 29.)

Oppiminen voi olla kaikki aistialueet ja tietämisen tavat käsittävää todellisuuden hahmottamista (Räsänen 2009, 31). Oppiminen taito- ja taideaineissa voidaan katsoa olevan symbolien avulla tapahtuvaa käsitteenmuodostusta ja kulttuurisen tiedon omaksumista (Räsänen 2009, 34). Tämän ajattelun pohjalta myös tanssi oppiaineena voidaan katsoa arvokkaammaksi, jos siinä ajatellaan yhdistyvän erilaisia taitamisen muotoja. Muun muassa ajattelun taidot voidaan lukea tanssissa opittaviin asioihin, joita koulumaailmassa yleisesti paljon painotetaan.

Savan (1993, 38) mukaan samansuuntaisesti on mahdollista päästä käsiksi taiteellisiin kokemuksiin ja toimintaan, jossa yhdistyvät taiteellisen tiedon eri alueet, niin aisti- ja

tunne-elämykset, vuorovaikutus, käsitteetietouden kehittyminen ja taitotieto, yhdistämällä erilaisia taiteellisen oppimisen suuntauksia ja niiden piirteitä. Tästä muodostuu taiteellisen oppimisen kokonaisvaltainen malli.

Jotta taiteellisen oppimisprosessin eri vaiheet voitaisiin hahmottaa kokonaisvaltaiseksi prosessimalliksi, voidaan mukaan ottaa Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen ajatuksia (Sava 1993, 38). Välittömät aistikokemukset ja tunne-elämykset ovat taiteellisen kokemisen ja toiminnan alkupisteessä. Omien kokemusten pohtiminen ja syntyneiden ajatusten sekä osaamisen jakaminen vuorovaikutuksellisesti toisille seuraa kokemuksia. Sen jälkeen analyyttisen ja taiteellisen työskentelyn kautta käsitteellistetään kokemuksia. Näin oppijaa ohjataan tietoisesti etenemään vaiheittain kohti tietoisempaa ja kehittyneempää taiteellista toimintaa. Prosessi jatkuu aina takaisin uusiin aistikokemuksiin ja tunne-elämyksiin. (Sava 1993, 39.) Tanssissa voidaan lähteä liikkeelle oppilaiden omista kokemuksista, johon soveltuu hyvin ajatus oppimisen käynnistämisestä aistikokemuksista ja tunne-elämyksistä käsin.

5 TANSSIKASVATUS OSANA TAIDEKASVATUSTA

5.1 Mitä on taidekasvatus?

Työskentely taiteen parissa mahdollistaa erilaisten näkökulmien ja ihmisten välisten kohtaamisten syntymisen. Mielestäni on rikkaus, jos voidaan kannustaa yksilöitä löytämään erilaisia ratkaisuja ja keskustelemaan niistä ja mahdollisista ristiriidoista yhteisymmärryksessä, ehkä päätyen uuteen näkökulmaan. Erityinen piirre taideaineissa on se, että taiteen tekemisessä ei ole yhtä oikeaa ratkaisua (Hellström 2009, 15).

Taidekasvatus voi myös tarjota omakohtaisia kokemuksia ja sitä kautta auttaa oppimaan asioita omasta itsestään. Taidekasvatuksessa on mahdollista lähteä liikkeelle oppilaiden omakohtaisista ja tärkeäksi koetuista aiheista käsin (Pohjakallio 2006, 11). Omien kokemusteni perusteella tämä voi olla erittäin tärkeää nuorille, jotka etsivät itseään ja omia rajojaan.

Myös taiteessa käytettävät työtavat voivat saada erilaisen oppijan paremmin asian äärelle ja kokemaan oppimisen elämyksiä. Työskentelytavat antavat paljon valinnanvaraa suhteessa koulun perinteisiin työtapoihin (Pohjakallio 2006, 11). Usein toiminta näyttäytyi minulle peruskouluissa suorituskeskeisenä, jolloin pelko epäonnistumisesta ja väärin tekemisestä nousi tekemisen kompastuskiveksi. Kokemusteni kautta voin nähdä, että peruskoulun nuorille saattaisi olla pelkästään helpotus, että kaikessa ei tarvitse pyrkiä samanlaisen vastauksen tarjoamiseen.

Taidekasvatuksen tavoitteet voivat muotoutua sen mukaan, miten taidekasvattaja ymmärtää kasvatuksen käsitteen ja oppimisen tapahtuvan parhaiten. Taidekasvatuksessa tavoitteet, sisällöt ja tavat pyrkiä niihin linkittyvät toisiinsa (Viitala 1998, 29). Mielestäni taidekasvatuksen luonteelle tyypillisenä voidaan nähdä kokonaisvaltainen ajattelu sen tavoitteiden suhteen ja sitä kautta myös mieltää se yksilön koko elämää koskettavaksi asiaksi. Olennaista on myös se, mitä pidetään taiteena. Tämä on etenkin tanssin kohdalla noussut suureen osaan, sillä usein se mielletään edelleen liikunnan osaksi.

5.1.1 *Taiteen ja kasvatuksen käsitteet*

Taiteen käsitettä voitaisiin määritellä laajasti, mutta nyt esittelen mitä tämän tutkielman yhteydessä sillä ymmärretään. Taidetta voidaan pitää merkitysten maailmana, joka muodostuu erilaisista muodoista, kuten sanoista, äänistä tai liikkeistä. Osalliseksi tähän maailmaan voidaan päästä tulkitsemalla, mitä merkityksiä esimerkiksi tanssissa käytetyt liikkeet sisältävät. (Ropo 1993, 56.)

Taide ei ole vain mielen mietteinä, kuten esimerkiksi tiede, vaan sen luonne on toiminnallinen (Venkula 2003, 49). Taiteen tekeminen ja kokeminen vaikuttavat sekä ajattelun että tekemisen taitoihin (Venkula 2003, 45). Taide muodostaa ihmisen ja todellisuuden välille erilaisen yhteyden kuin tieto. Taiteen avulla hahmotamme todellisuutta muutenkin kuin rationaalisesti, saamme yhteyden sellaisiin todellisuuden osiin, jotka eivät muuten avautuisi. (Venkula 2003, 41.)

Sava (1993, 31) on kirjoittanut mielestäni myös osuvasti taiteen olemuksesta. Hänen mukaansa taito on väline, jota voidaan käyttää taiteellisen ilmaisun tuottamiseen. Yksistään taito ei vielä ole taidetta, vaan se voi muuntua siksi yksilön inhimillisten aisti- ja mielikuvakokemusten, sekä hänen merkityksenantonsa ja arvottamisensa kautta.

Mielestäni tämän pohjalta voidaan ajatella, että taiteen maailman muodostavat muodot, joiden tekemiseen ja näkemiseen tarvitaan taitoa, joka ilmenee toiminnan kautta. Muodot ja toiminta muuttuvat taiteeksi vasta yksilöllisten kokemusten ja merkitysten kautta. Näin pääsemme käsiksi sellaiseen tietoon, jota emme ilman taidetta tavoittaisi.

Kasvatuksella voidaan katsoa olevan tavoite avata uusia mahdollisuuksia, joita ihmisessä on. Myös taide voi avata väyliä uuteen maailmaan. Niinpä myös taiteen ja kasvatuksen voidaan katsoa kuuluvan yhteen. (Anttila 2005, 82.) Onpa opetus ymmärretty laajasti käsittäen myös kasvatuksen taiteeksi (Räsänen 2009, 37).

Kasvatustieteilijä Hollo (1885 – 1967) puhui jo omana aikanaan edistyksellisesti kokonaisvaltaisen näkemyksen puolesta kasvatuksen yhteydessä (Rinne, Kivirauma, Lehtinen 2000, 211). Hollo katsoi kasvatuksen olevan luonnollisen kasvamisen edesauttamista. Se sisältää kaiken mikä elämään kuuluu, ei ainoastaan muodollista tietoa (Rinne ym. 2000, 208 – 209). Tämä antaa historiallista näkökulmaa siihen, mitä kasvatuksella ny-

kyäänkin voidaan käsittää. Se myös tukee kokonaisvaltaisen taidekasvatuksen paikkaa peruskoulussa.

Jos tarkastellaan vielä kasvatuksen käsitettä, Ropo (1993, 55) ehdottaa kasvatuksen tarkoittavan tilan antamista yksilön kehitykselle ja kasvulle. Tämä voidaan ymmärtää siten, että esteitä kasvun tieltä poistamalla pyritään ohjaamaan oppijaa uuteen suuntaan. Kasvatuksella voidaan näin ollen ajatella olevan uudistuksellista voimaa suunnata tie kohti tuntematonta. Mielestäni tanssin maailmassa toteutettu kasvatus voi tarjota ennen kokemattomia elämyksiä ja avata silmät uuden näkemiselle ja tekemiselle. Siihen viittaa kirjaimellisesti nykyinen tanssin asema uudistusmielisenä ja muutoshakuisena, peruskoulun mahdollisena mullistajana.

5.1.2 Taidekasvatus kokonaisvaltaisena toimintana

Taidekasvatuksessa voidaan painottaa hyvin monenlaisia asioita, kuten tunteita ja itseilmaisua, sisällöllisiä asioita, motorisia taitoja tai sosiaalisuutta. Tässä tutkielmassa taidekasvatuksen kokonaisvaltaisuus ymmärretään oppimisena taiteessa, taiteesta ja taiteen kautta. Kun harjaannutaan eri taidemuotojen tekniikoiden, välineiden ja ilmaisu- tapojen hallinnassa, voidaan puhua oppimisesta taiteessa. Taiteesta oppimisella voidaan puolestaan ymmärtää kuinka lapset oppivat vuorovaikutuksessa taiteen tai taiteilijoiden kautta ymmärtämään taiteen kulttuurisen ja historiallisen merkityksen. Taiteen avulla tapahtuvaa kehitystä ja kasvua muualla kuin taiteen alueella kutsutaan taiteen kautta oppimiseksi. (Ruokonen 2005/2006, 16 – 17.) Taidekasvatuksessa nykyään vallitsevat tavoitteet ja arvot kuuluttavat kokonaisvaltaisen, itsenäiseen toimintaan kykenevän yksilön monipuoliseen huomioimiseen kasvatuksessa.

Oman taiteen tekeminen tai toisten tekemän taiteen vastaanottaminen ovat keinoja toteuttaa taidekasvatusta. Näiden kahden väliin jäävät arkipäivän tilanteissa satunnaisesti vastaan tulevat kokemukset (Puurula 2001, 171). Itse koen, että lasten toiminnallisuus ja ympäristö ovat muuttuneet passiivisempaan suuntaan. Väitän, että etenkin nykyään kaikki lapset eivät voi löytää ja kokea asioita virikkeitä tarjoavassa ympäristössä omaehtoisesti. Siksi näenkin, että taidekasvatuksella on erityisen tärkeä tehtävä nykypäivänä tämän mahdollistamisessa.

Oma näkemykseni on, että taidekasvatus voi sisältää oppiaineessa tarvittavien tietojen ja taitojen sekä elämäntaitojen opettelua. Niiden tarvitse sulkea toisiaan pois. Jotta taideaineella voitaisiin katsoa olevan kasvatuksellista arvoa ja uskottavuutta, tulisi sen oma tiedon alue olla selväpiirteinen ja tarjota mahdollisuudet myös kasvatukseen ja oppimiseen elämää varten. Omassa opetuksessani olen pyrkinyt antamaan tilaa oppilaiden kysymyksille ja yhteiselle keskustelulle, mikä avaa myös tanssin ulkopuolista tilaa. Usein opetus tanssin ja elämäntaitojen välillä kietoutuu yhteen, eikä niitä voi erottaa toisistaan. Toisaalta taidekasvatus on joskus joutunut jopa negatiiviseen valoon sen pyrkimyksien vuoksi kattaa elämää varten tarvittavien tietojen ja taitojen opettaminen oppiaineen oman tiedon kustannuksella (Pohjakallio 2006, 11).

5.1.3 Arvot ja tavoitteet taidekasvatuksessa

Taiteellisen toiminnan taustalla voidaan katsoa olevan yksilön tai yhteiskunnan asettamia arvoja. Silloin myös taidekasvatuksellisessa toiminnassa ja sen toteuttamisessa vaikuttavat tietyt arvostukset. (Sava 1993, 30.) Tässä yhteydessä on pysähdyttävä miettimään, pidetäänkö taidekasvatusta ensinnäkään taiteellisena toimintana vai arvotetaanko sitä muilla perusteilla. Ainakaan tanssin kohdalla arvostuksen aiheet eivät kohdistu aina sen taiteelliseen ulottuvuuteen, kuten tähän mennessä on tullut ilmi.

Myös Eeva Anttila (2005, 83) pohtii arvoja liittäen ne taidekasvattajien tehtävään. Opettajat voivat omassa toiminnassaan tehdä arvovalintoja, jotka loppujen lopuksi osaltaan ovat rakentamassa yhteistä maailmaamme. Anttilan mukaan taidekasvatuksella on erityinen tehtävä tarkastella asioita kriittisesti ja kyseenalaistaa tapahtumia ja niiden inhimillistä arvoa. Näkemykseni mukaan peruskoulun taidekasvatuksen heikko asema liittyy myös osittain arvokeskusteluun, siihen mikä katsotaan hyväksi ja tarpeelliseksi. Koulumaailmasta saamani kokemuksen turvin voin todeta, että jokainen tanssitunnilla ollut opettaja välitti taatusti omia arvojaan eteenpäin oppilailleen, joskus positiivisessa mielessä ja toisinaan valitettavasti negatiivisessa.

Myös Hellström (2009, 16 – 17) tuo hyvin suoraan oman näkemyksensä esiin sen suhteen, että asenteet taideaineita kohtaan sekä niille annetut tuntimäärät ovat ennen kaikkea arvovalinta. Taiteen itseisarvoa ei aina nähdä, vaan taidekasvatuksesta on tullut pikemminkin muualta tulevien tarpeiden täyttäjää.

Oppijaa ajatellen, taidekasvatuksen lähtökohdat voivat tähdätä monenlaisiin päämääriin. Kouluympäristössä oppijan sisäinen maailma saattaa jäädä auttamattomasti liian vähäiselle huomiolle. Tätä tukee Anttilan (2005, 83) näkemys siitä, että kulttuurissamme painotetaan asioiden tarkastelua ulkoapäin. Mielestäni myös taide saatetaan tällöin nähdä enemmän suorituksen kaltaisena, jolloin ulospäin näkyvä toiminta muodostaa oppimisen keskeisen osan. Tästä johtuen taiteen keinot vaikuttaa ihmiseen kokonaisvaltaisesti, myös sisäiseen maailmaan, jäävät käyttämättä.

Taidekasvatuksen tavoitteita voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Ensin on pohdittava millainen asema taiteella on ja mikä on sen merkitys. Myös sen yleisiä tehtäviä voidaan miettiä. (Ropo, 1993, 63.) Kun ajattelen peruskoulun taidekasvatuksen tavoitteita, yhtenä niistä esiin nousee taidetta koskevan yleissivistyksen tarjoaminen. Omien kokemusteni mukaan peruskoululla olisi tärkeä tehtävä lisätä tietämystä taiteesta. Kielteinen suhtautuminen tanssia kohtaan osoittautui johtuvan usein tiedon puutteesta. Myös väärinkäsitykset, jotka näyttivät korjaantuvan mahdollisuudella omakohtaiseen kokemiseen, voitaisiin ottaa koulun taidekasvatuksen huoleksi.

Taidekasvatuksen tavoitteita voidaan myös lähteä jaottelemaan sen yksilöllisten tai yhteiskunnallisten merkitysten kautta (Ropo 1993,63). Taidekasvatuksen tavoitteena voi olla yksilön kannalta tämän positiivisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Taiteen avulla voidaan tukea yksilön identiteetin kehittymistä ja ymmärrystä omasta persoonastaan, joka muotoutuu kasvatuksen ja sosiaalistumisen kautta. Taide antaa ilmaisukanavia ja välineitä, joiden avulla yksilö voi keskustella muiden kanssa ja ilmaista tunteita, joille ei välttämättä löydy sanallista vastinetta. Näin ollen taiteen voidaan ymmärtää edistävän yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Ropo1993, 64.) Yhteiskunnallinen merkitys puolestaan näkyy siinä, että suuri osa kulttuuriperinnöstämme on talletettuna taiteeseen. Ymmärtämällä taidetta, voidaan päästä syvemmälle historian, perinteiden sekä nykyisyyden tulkinnassa. Siten yhdeksi taidekasvatuksen yleiseksi päämääräksi voidaan nimetä kansallisen kulttuurin vaaliminen ja kehittäminen. (Ropo 1993, 63.)

5.1.4 Mitä taidekasvatus ei ole?

Hellström (2005/ 2006, 50) on nostanut esiin muutamia väärinkäsityksiä, joita peruskoulun taidekasvatuksen tavoitteiden suhteen saattaa olla. Yksi näistä on ammattitaiteilijoiden kasvattaminen. Peruskoulu ei voi tarjota läheskään niin erikoistunutta opetusta,

mitä sille tielle mielivät erityislahjakkuudet tarvitsisivat. Väärinkäsitys on myös tapahtunut jos taidekasvatuksen mielletään muovaavan yksilöistä epäkäytännöllisiä ja sopimattomia nyky-yhteiskuntaamme. Tämän sijaan tavoitteena on kasvattaa heistä aktiivisia sekä luovasti ja kriittisesti asioihin suhtautuvia, osallistuvia kansalaisia. Taideaineiden tehtävä ei Hellströmin mukaan myöskään ole toimia muiden oppiaineiden vastapainona tai hengähdystaukuna.

Räsänen (2009, 28) toteaa myös samansuuntaisesti, että taide- ja taitoaineiden ei tulisi toimia ainoastaan nuorten henkisen hyvinvoinnin satunnaisena paikkaajana, johon nyt on herätty hakemaan apua. Voidaan toki kiistatta sanoa, että taidekasvatuksella tässä asiassa on vahvat aseet käytössään. Meidän tulisi kuitenkin muistaa taideaineiden itseisarvo, niiden oman alueensa yleissivistävä tavoite sekä mahdollisuudet tiedon rakentamisen muotona. Näin mielestäni voitaisiin luoda pohjaa taideaineiden aseman vahvistamiselle, irti muiden oppiaineiden varjosta tai täydentävän aineksen luonteesta.

Koululaitoksen opetukseen taide- ja taitoaineet ovat kuuluneet alusta saakka (Heiskanen, Kangas, Mitchell 2002, 228 – 229). Taiteen perusopetuksen on ajateltu poistavan osittain koulujen yleissivistävän taideopetuksen tarvetta. Kaikilla ei kuitenkaan ole samanlaisia mahdollisuuksia päästä osalliseksi taiteesta koulun ulkopuolella, mikä luo eriarvoisuutta. (Anttila 2010, 47.) Mielestäni on harhaanjohtavaa ajatella, että taiteen perusopetus voisi kattaa suurimman osan taideopetuksesta. Jotta taidekasvatus säilyisi ja voisi vahvistaa asemaansa koulussa, tulisi sen tarpeellisuus ja yhteys yleissivistykseen tunnistaa. Kun puhutaan tanssista, on sillä mielestäni melko vahva asema osana taiteen perusopetusta, mutta toinen on tilanne peruskoulun taideopetuksen piirissä. Näyttää siltä, että taidekasvatusta vierastetaan osana yleissivistävää opetusta, mikä rajaa entisestään tanssin mahdollisuuksia tehdä uusia aluevaltauksia peruskoulussa.

5.1.5 Taidekasvatuksen suuntauksia

Jotta voisimme ymmärtää ensin taidekasvatusta ja edetä siitä tanssikasvatukseen, on syytä pysähtyä tarkastelemaan kasvatuksen eri suuntauksia vielä syvällisemmin. Niiden kautta voimme nähdä millaisia arvoja, asenteita, tietämystä ja tavoitteita taidekasvatuksen taustalla voi mahdollisesti olla. Nämä kaikki seikat ovat riippuvaisia myös paikasta, jossa taidekasvatusta toisistaan mahdollisesti hyvinkin poikkeavilla tavoilla toteutetaan. Täytyy muistaa, että nyt tarkastelun kohteena on peruskoulun taidekasvatus. Kyseisessä

ympäristössä taidekasvatuksella on pitkät juuret, mutta se ei ole auttanut taito- ja taideaineiden aseman turvaamista. Voidaankin siis pohtia avoimesti erilaisia vaihtoehtoja, millaiselta pohjalta nykyistä taidekasvatusta peruskouluissa tulisi toteuttaa. Tätä lähdän tarkastelemaan läheisesti Inkeri Savan (1993) kirjoitusten pohjalta.

Tanssinopettajat voivat arvoillaan vaikuttaa siihen, miten tanssia harjoitetaan tai millaiset ovat sen pedagogiset lähtökohdat. Se voi äärimmäisyyksiin vietyinä olla urheiluun verrattavissa olevaa valmennusta tai kokemusperäisen kehollisen kuuntelun edistämistä. Haastavaa on kuitenkin saada aikaan ymmärrystä tanssin eri ulottuvuuksista. Jos tanssista unohdetaan sen esteettinen muoto, voivat yksilön sisäiset kokemukset päästä oikeuksiinsa. Kokemukseni tanssista koulumaailmassa ovat osoittaneet, että lapset eivät täysin pysty ymmärtämään oman kehonsa mahdollisuuksia. Niinpä taide, tässä tanssikasvatus voi avata mahdollisuuden uuden löytämiselle juuri omista kehollisista kokemuksista käsin, mikäli sillä katsotaan olevan painoarvoa siinä yhteydessä millaista taidekasvatusta on valittu toteutettavan. (Anttila 2005, 78 – 79.)

5.1.5.a Ulkoaohjautuva suoritus

Taiteellinen toiminta voi edellyttää vahvaa teknistä taitoa ja paljon harjoittelua sen saavuttamiseksi. Tällainen taidekasvatus voi tehdä oppijasta teknisesti taitavan, mutta hän ei välttämättä ymmärrä oppimaansa ja sen suhdetta laajempaan kokonaisuuteen. Oppilas on passiivinen tiedon vastaanottaja, eivätkä hänen sisäiset kokemuksensa ole pääasia. Tämän behavioristisen ajattelutavan mukaan kasvatuksen tehtävä on pyrkiä vaikuttamaan oppilaan ulkoisesti nähtävissä oleviin taitoihin ja mitattavissa oleviin tietoihin. Tiedon ajatellaan perustuvan ulkoisiin aistihavaintoihin ja niiden tarkkaan jäljittelyyn. Taiteeseen ja sen tekemiseen liittyvät olennaiset asiat, kuten mielikuviutus, intuitio tai tunteet eivät ole kiinnostuksen kohteena, koska niistä ei voida saada suoria havaintoja. (Sava 1993, 19 – 21.) Tanssin opettaminen on usein ollut varsin suorituskeskeistä, koska on pyritty tarkkojen liikkeiden tekemiseen.

Viitala (1998, 33) kertoo englantilaisen tanssipedagogi Jaqueline M. Smith-Autardin käyttävän oppipoika-mestari- menetelmää pyrittäessä täsmälliseen liikkeeseen. Opettajan johdolla toistetaan ja harjoitellaan liikkeistä täsmällisiä. Jos mukaan sekoitetaan myös oppijan oman liikkeen tuottamista, tämänkaltaisessa opetuksessa hyvä puoli on liikkeiden monipuolisuus. Mielestäni yleisesti tämän suuntauksen hallitseva käyttämi-

nen ei voisi toteutua kovinkaan menestyksekkäästi peruskouluissa. Pikemmin sitä voitaisiin soveltaa tanssiin painottuneissa kouluissa, joissa oppilaat harrastavat tanssia myös omatoimisesti. Tarkkaa suoritusta voidaan toki joskus perustellusti vaatia, mutta näen, että ainakin itse kohtaamani peruskoulun oppilaat ovat hyötäneet eniten vapaan lopputuloksen suosimisesta liikkeessä. Myös toisen englantilaisen, Rhian Robbinsin tavassa lähestyä tanssin opettamista on osittain edellä mainittuja piirteitä. Hän aloittaa liikekokeiluista, mutta etenee niistä viimeistelyyn liikkeeseen. Tämän tarkoituksena on hyödyntää oppilaiden yksilöllisiä taitoja mahdollisimman haastavalla tasolla olevan toiminnan parissa. Robbinsille työskentely koulun ja tanssin parissa on tuttua ja tällä menetelmällä hän pyrkii haasteiden tarjoamiseen, joka voi innostaa eteenpäin. (Viitala 1998, 33.)

5.1.5.b Oppimisen perustana sosiaalinen ja kulttuurinen vuorovaikutus

Oppimisen voidaan katsoa tapahtuvan sosiaalisena vuorovaikutuksena, mutta myös laajemman yhteiskunnallisen ja kulttuurisen toiminnan seurauksena. Kasvatuksen tehtävänä on aina oppimisen tukeminen, mutta taidetta voidaan käyttää myös yhteiskunnallisten, sosiaalisten ja arkielämän ongelmien kohtaamiseen. Taiteen vaikutusalue on laaja yhteiskunnassamme ja lisäksi taiteella on tunteisiin vetoava olemus, joten se sopii keinoksi välineellisiin päämääriin pyrittäessä. Tämän taidekasvatuksen suuntauksen johdosta taiteita saatettiin arvostaa niiden välinearvon mukaisesti erityisesti sosiaalisten ja muiden käytännöllisten ongelmien ratkaisemisessa. Tämän seurauksena koulujen taidekasvatuksessa tehtiin perusteltuja muutoksia, mutta ne eivät juuri tukeneet taiteellista oppimista. (Sava 1993, 21 – 23.) Liz Parsons ajattelutapa tanssikasvatuksesta voidaan liittää tähän yhteyteen. Sosiaalinen vuorovaikutus yksilöiden välillä voi toteutua jokaisella tanssitunnilla, jos siihen annetaan mahdollisuus. Parsons hyödyntää tätä mahdollisuutta käyttäen omaa persoonaansa innostamaan kaikki mukaan tanssimaan yhdessä. (Viitala 1998, 32.) Ymmärrän tämän itse siten, että tanssitunti voidaan nähdä yhteisöllisenä toimintana ja sitä kautta vuorovaikutuksen edistäjänä. Tässä yhteydessä myös toisten kohtaaminen on luonnollista ja tällöin päästään harjoittelemaan merkittäviä asioita elämän kannalta. Tällöin taidetta hyödynnetään välineellisesti muun muassa sosiaalisen kanssakäymisen edistämiseen, mutta yhtä lailla työtetään myös tanssissa olennaisen kontaktin ottamisen ja yhteistyökyvyn kehittymistä. Tanssista puhuttaessa fyysinen koskettaminen voi olla sosiaalisen kommunikaation väline. Omat kokemukseni peruskoulussa tanssin opettamisesta kertovat, että toisen ihmisen kunnioittava koskettaminen

ei ole itsestäänselvyys. Tämä voi heijastua myös muille elämän alueille, muun muassa väkivaltaisuutena ja kunnioituksen puutteena toisen ihmisen rajoja kohtaan. Siispä kaikenlaisen vuorovaikutusta edistävän toiminnan tuominen taidekasvatukseen yhteyteen on nykyään paikallaan.

5.1.5.c Keskiössä oppijan sisäinen maailma

Jos huomio suunnataan kiinteästi ihmisen psyykkis-henkisiin prosesseihin, voidaan taiteellisessa oppimisessa erottaa kolmenlaista ajattelua. Ensimmäinen on taide yksilön emotionaalisina elämyksinä ja itseilmaisuna, luovana itsensä toteuttamisena. Toinen suuntauksista on kognitiivinen lähestymistapa. Kolmantena voidaan erottaa ajattelu, jossa taiteellinen oppiminen nähdään syvähenkisenä toimintana. (Sava 1993, 24.)

Taiteen luovan itseilmaisun suuntaus näkee tärkeimpinä kasvatuksen tavoitteina itsensä toteuttamisen, persoonallisuuden kasvun ja yksilön itseohjautuvuuden. Tämän suuntauksen taustalla vaikuttavat ajatukset yksilön tiedostamattomien puolien vapauttamisesta tietoisuuteen taiteen keinoin sekä oppilaan yksilöllisyyden kunnioittaminen. Opetuksen keskiössä on jokaisen yksilön potentiaalisen kapasiteetin vapauttaminen. Näin pyritään vaikuttamaan positiivisesti yksilön persoonalliseen kehitykseen ja yleiseen hyvinvointiin sekä auttamaan oppijaa tulemaan siksi mikä pohjimmiltaan on. Tieto perustuu yksilön tunnekokemuksiin, elämyksiin. Uuden luomisen ja ymmärryksen lisääntymisen perustana voidaan pitää siis ihmisen psyykkistä toimintaa. Sisäisen elämysmaailman kautta herää halu teknisten taitojen opetteluun, jotta omia tuntojaan voisi ilmaista vielä täydemmin. Tämän kaltaiseen taidekasvatukseen kohdistettu kritiikki on suuntautunut siihen, että opetuksen on uskottu pohjautuvan liiaksi oppilaan välittömiin nautintoihin. Uuden oppiminen on jäänyt oppilaan itsensä toteuttamisen varjoon. Näin taiteellisen toiminnan on katsottu jäävän harrasteluksi, koska opetuksesta on puuttunut mahdollisesti riittävä etukäteissuunnittelu tai välttämätön ohjauksellinen osuus. (Sava 1993, 24 – 26.)

Mary Joycen toteuttama tanssikasvatus tukee tätä ajattelutapaa. Hänen toimintansa lähtee puhtaasti liikkeestä ja sen luovasta käytöstä. Opettaja ei itse tanssi tunneilla, jotta oppijat eivät voi kopioida tämän liikkeitä, vaan pikemminkin pyrkisivät etsimään omaa tapaansa liikkua ja ilmaista asioita. Opettajan tehtävä on opastaa lapsia omaan tekemiseen kokeillen ja oivaltaen asioita. Jo edellä mainittu Rhian Robbins käyttää myös luo-

vaa työskentelyä hyväkseen aloittaen työskentelyn liikekokeilujen muodossa. Tämä intensiivinen toimintatapa sellaisenaan tosin on parhaimmillaan tanssinharrastajien opetuksessa, mutta pieninä paloina sitä voidaan käyttää myös peruskoulussa. (Viitala 1998, 32 – 33.)

Kognitiivisen ajattelutavan mukaan taiteen keinoin voidaan saada tietoa todellisuudesta. Havainto, kognitio ja tunteet ovat kytkeytyneet toisiinsa sekä taiteellisen että tieteellisen toiminnan alueella. Kognitiivinen puoli on myös tunteilla. Siten taiteellisten tunnekokemusten kautta ihminen saa itselleen persoonallisesti merkityksellistä tietoa todellisuudesta. Tunteita tarvitaan, jotta tietoon ja taitoon voidaan luoda sellainen suhde, että yksilö voi hyödyntää niitä itselleen merkityksellisesti. (Sava 1993, 26.)

Taiteellinen oppiminen on oppijan aktiivista aisti-, kokemus-, mielikuva- ja käsitetiedon yhdistämistä, kokeilua ja valintaa. Lopulta ihmisen esimerkiksi tanssiessa tai laulaessa yhdistyvät yksilön oma tulkinta ja omaksutun taiteellisen kokonaisvaltaisen tiedon ilmaukset kyseessä olevan taiteen alan keinoin. (Sava 1993, 27 – 28.)

Kognitiivinen ja itseilmaisullinen psyykinen toiminta voivat taiteen avulla muuntua vähitellen *syvähenkiseksi oppimiseksi*. Ensinnäkin tullakseen inhimilliseksi on taiteen materiaalisuuden puolen, kuten ulkokohtaisen havainnon, taiteellisen välineen, materiaalin ja tiedon muunnuttava eli transformoiduttava taidetta kokevan tai tekevän ihmisen persoonallisten elämysten kautta psyykkisiksi kokemuksiksi. Tämä viittaa behavioristisen ajatteluun liitetyn ulkokohtaisen toiminnan muuntumista sisäiseksi prosessiksi. Toiseksi, psyykkiset kokemukset muuntuvat taiteellisiksi, syvähenkiseksi toimintoiksi aistien ja tunteiden sekä merkityksenanto-, tiedostamis- ja arvottamisprosessin kautta. Näin voidaan katsoa ymmärryksen itsestä, toisista ja maailmasta laajenevan. Tämän voi mahdollistaa aisti- ja kokemustiedon karttuminen sekä oppijan tietoinen kokemustensa tarkkailu eettisistä ja esteettisistä arvonäkökulmista käsin, samalla tämän luodessa niihin henkisen suhteen. Tiivistetysti esitettynä, taiteellisen työskentelyn kautta todellisuus muuntuu materiaalisesta psyykkisiin elämyksiin ja niistä syvähenkiseen käsitteellistävään ja arvottavaan kokemiseen ja ilmaisuun. Lapsen taiteellisessa työskentelyssä ja leikissä voidaan nähdä syvähenkisen kehittymisen alku. Luova toiminta ja taiteelliset kokemukset ovat osa sivistynyttä ja henkistynyttä ihmistä. (Sava 1993, 31 – 32.)

Taiteen voidaan näin ajatella tarjoavan toisenlaisen näkökulman todellisuuteen, muuntaen sitä inhimillisesti syvemmäksi, koskettavammaksi ja moniulotteisemmaksi. Muuntuminen luo siis uuden todellisuussuhteen taiteen käsitteiden ja muotojen avulla. Vaikka taiteen välineet ja materiaalit ovat konkreettisia, ei silti taiteellista toimintaa voida pitää luonteeltaan materiaalisena, vaan psyykkis-henkisenä. Tässä vaiheessa onkin todettava, että psyykkinen toiminta voi saada ihmisessä aikaan voimakkaita tunteita ja elämyksiä ja niitä voidaan ilmaista saaden kosketuspintaa omaan itseensä. On huomattava kuitenkin, että tällöin ihminen ei vielä yhdistänyt kokemuksiinsa laajempaan kokonaisuuteen. Arvottavan tarkastelun ja tiedostuksensa myötä, voidaan puhua taiteen syvähenkisyydestä, jonka ansioista psyykkiset kokemukset voidaan ymmärtää käsitteellisesti ja liittää taiteen ja kulttuurin historiaan. (Sava 1993, 32 – 33.)

Taiteellisen ilmaisun keinoin ihminen voi ilmaista omaa sisäistä maailmaansa ja kommunikoida toisten kanssa, samalla inhimillistä todellisuutta rakentaen. Eläytyminen taiteellisesti, antautuen täysin jonkin itselle tärkeän asian ilmaisuun, voi parhaimmillaan johtaa voimaantumiseen ja lisääntyneeseen ymmärrykseen inhimillisestä todellisuudesta. Tällaisiin syvähenkisiin kokemuksiin liittyy yksilön oma tahto, jolla voidaan ymmärtää pyrkimys ymmärrykseen ja inhimilliseen arvottamiseen. (Sava 1993, 33.)

Tämänkaltaiseen syvälliseen oppimiseen tähtäävät uskoakseni kaikki kasvattajat työssään. On luotettava siihen, että ymmärrystä ja oppimista tapahtuu siten, että sitä ei voida konkreettisesti todentaa tai välttämättä heti havaita ulkoapäin tarkasteltaessa. Peruskoulun yhteydessä on syytä pohtia, miten eri oppiaineet voivat tällaista oppimista toteuttaa ja mitkä ovat niiden erityiset keinot sen saavuttamiseksi. Mielestäni taidekasvatuksen kohdalla on peräänkuulutettava mahdollisuutta ammattitaitoiseen, pitkäjänteiseen ja säännölliseen toimintaan, jos mielitään kylvää pieni syvähenkisen oppimisen siemen peruskouluun, esimerkiksi tanssin keinoin.

5.2 Mitä on tanssikasvatus?

Tanssi voidaan määritellä kokonaisvaltaiseksi, inhimilliseksi ja kulttuurisesti arvokkaaksi toiminnaksi. Tämä merkitsee osaltaan sitä, että tanssi yhdistää ihmisen fyysisen ja henkisen puolen. Tanssin kautta voidaan myös välittää kulttuurista tietoa ja puoles-

taan eri kulttuuritaustaiset ihmiset voivat ymmärtää toisiaan tanssin sanattoman kielen avulla. Tähän voidaan perustaa tanssin kasvatuksellinen merkitys. (Anttila 2006, 61.)

Kasvatuksellisuus voidaan katsoa olennaiseksi osaksi koulua. Näin ollen myös tanssilta vaaditaan osaltaan vahvaa kasvatuksellista ulottuvuutta koulun maailmassa. Viitala (1998, 13) kertoo, että juuri kasvatuksellisen tanssin käsitettä on totuttu käyttämään muun muassa koulumaailmassa. Mielestäni olennaista on, että tanssikasvatuksen puitteissa tanssi saa arvostuksensa itsenäisenä taideaineena. Koulussa tanssinopetuksen tulisi olla etupäässä taidekasvatusta eli tanssin kokemista ja tiedostamista taiteena (Viitala 1998, 14). Näin sen olemassaoloa ei voida kuitata pelkästään sen välinearvoilla, vaan ymmärretään, että tanssi on jo itsessään merkityksellistä.

Edellä esitetyn ajatuskulun kautta voidaan ymmärtää paremmin, mitä tekemistä tanssilla taiteen ominaisuudessa voi olla peruskoulun kasvatuksessa. Tanssissa voidaan katsoa olevan puolia, jotka kietoutuvat yhteen kasvatuksen kanssa, joka puolestaan voidaan mieltää vahvasti osaksi koulua. Näin voidaan myös saada ensimmäinen peruste tanssikasvatuksen käsitteen käyttämiselle koulun tanssinopetuksen yhteydessä.

5.2.1 Tanssin käsite

Tanssia voidaan lähteä tarkastelemaan yhteiskunnallisessa mielessä kulttuurisesti, sosiaalisesti tai yksilön kannalta. Jos palataan alkujuurille, tanssi oli osa uskontoa. Tänäkin päivänä tanssi voi siirtää perinteitä ja arvostuksen kohteita sukupolvelta toiselle. Ihmiset myös kokoontuvat tanssin pariin, mikä tuo yhteisöllisyyden tunteen. Tanssia voidaan ajatella myös yhtenä kielenä ihmisten välillä. Erilaiset kulttuuriympäristöt antavat tanssille erilaisia merkityksiä. Yhteistä kuitenkin kaikille kulttuureille on se, että tanssikokemukset ja niiden tulkinta on jokaisen ihmisen henkilökohtainen asia. (Ylönen 2003, 203 – 206.)

Parhaimmillaan tanssija voi keskittyä ulkoisen suorittamisen sijaan sisäisiin kokemuksiinsa ja ilmaisuun, jolloin liikettä voidaan sanoa tanssiksi (Siljamäki 2003, 212). Myös Nirhamon (2010, 27) mukaan tanssin merkitys voidaan nähdä omakohtaisissa tanssikokemuksissa. Samassa yhteydessä hän toteaa, että opetuksen tehtävänä on tarjota oppijalle mahdollisuuksia kokea elämyksiä tanssin parissa, mutta niitä ei voida aina ulkoapäin todentaa. Anttila (2006, 68) rajaa tanssin tarkoittamaan tietoista ja merkityksellistä lii-

kettä. Merkitykselliseksi liikkeen tekee se, kun tanssija itse kokee sen merkittäväksi tai uskoo katsojan kokevan samoin. Tietoinen liike puolestaan liittyy ihmisen keskittymiseen ja läsnäoloon sekä reflektiivisyyteen eli toiminnan tarkasteluun itsestä erillisenä. Tällä tavoin voidaan lähteä määrittelemään tanssia, kun halutaan tuoda esiin sen kasvatuksellinen ulottuvuus. Se ei kuitenkaan sovi minkä tahansa tanssilajin kohdalle.

5.2.2 *Tanssikasvatuksen paikka tanssin kentällä*

Tanssilla voidaan käsittää monia eri lajeja, joilla kaikilla on jokin tehtävä, esimerkiksi sosiaalinen, esittävä, uskonnollisen rituaalin osana oleminen tai kilpaileminen. Niemisen (2003, 219 – 220) mukaan ilmaisu- ja luovaliiikunta kuuluvat sosiaalisen tanssin piiriin tehtävänsä perusteella, joita ovat sosiaalinen vuorovaikutus, sukupuolten välinen kanssakäyminen, liikunnallisuus, tanssin antama hyvä olo ja traditioiden säilyttäminen. Anttila (1993, 9) puolestaan on luokitellut samaan kategoriaan kuuluvaksi myös kasvatuksellisen tanssin. Niemisen (2003, 220) taidetanssille puolestaan katsomat tehtävät ovat luovuus, ilmaisu, taide-elämykset ja kommunikointi. Mielestäni tanssikasvatuksessa voitaisiin yhdistää molempien jaottelujen mukaisia tanssille annettuja tehtäviä. Sille tukensa antaa Johanna Laakkosen toimittama Valtion tanssitaidetoimikunnan Tanssin visio ja strategia vuosille 2010 – 2020 - julkaisu (2009, 36), joka esittää koulujen tanssinopetuksen lähtökohdaksi luovuutta, ilmaisullisuutta ja esittävää luonnetta. Sen mukaan unohtaa ei sovi kuitenkaan tanssin sosiaalisia, ei-esittäviä muotoja, vaikka tanssista pyritäänkin välittämään käsitystä taidemuotona, mutta myös kulttuurin ja yhteiskunnan osana.

Savonia-ammattikorkeakoulusta on voinut valmistua tanssinopettajia suuntautumisvaihtoehdonaan tanssikasvatus. Omakohtaisten kokemusteni mukaan käytännössä se merkitsee tanssin opiskelua laaja-alaisesti eri tanssilajien ja ikäkausien näkökulmasta hyvin käytännön läheisesti. Tämä tukee osaltaan edellä esiteltyä käsitystä, jonka mukaan tanssikasvatus voidaan ymmärtää laajasti koko tanssin kenttää ja siihen liittyviä ilmiöitä koskettavaksi. Kyseinen koulutus nimittäin tähtää luovuuteen ja monipuolisuuteen tulevien taitelijapedagogien opinnoissa. Se painottaa myös innovatiivista asennetta työelämää kohtaan. (Savonia-amk, Musiikki ja Tanssi: valintakoeopas 2010, 13.)

Tanssinopettajina vakituisesti peruskoulussa työskentelevät Katri Nirhamo Pääskyvuoren alakoulusta Turusta sekä Kaisa Hahl Kruununhaan yläkoulusta Helsingistä ovat yh-

dessä laatineet kannanoton tuntijako työryhmälle tanssin saattamiseksi osaksi peruskoulua. Maaliskuussa 2010 laaditussa puheenvuorossa he näkevät tanssikasvatuksen ytimessä kehollisuuden, luovuuden, elämyksellisyyden, osallisuuden sekä vuorovaikutuksen. (Hahl, Nirhamo 2010.)

Mielestäni tanssikasvatuksen ehkä helpoiten havaittavissa oleva ominaispiirre on tanssiva ja eri tavoin liikehtivä keho, joka on aina jollain tapaa osa tanssin toimintaa. Luovuus puolestaan voi syttyä omakohtaisuuden kokemuksista, vapaasta itseilmaisusta tai uuden luomisen pohjalta. Se on kaikkien ulottuvilla, kunhan siihen annetaan mahdollisuus kiireettömässä ja erilaisuutta arvostavassa ilmapiirissä, joka esimerkiksi tanssitunnilta on mahdollista luoda. (Uusikylä 2001, 16 – 17.) Elämyksellisyys erottuu kokemuksista voimakkaampana, innostusta tai harmoniaa sisältävänä taiteen kohtaamisena. Siihen liittyvät myös omakohtaisuus ja tunteet. (Hyyppä, Liikanen 2005, 106.) Tanssikasvatus sisältää myös ajatuksen osallisuudesta ja vuorovaikutuksesta, jotka luonnollisesti ovat osa ryhmäopetusta sekä tanssin keinoin kaikkien huomioimista ja yhdessä toimimista (Nirhamo 2010, 27).

5.2.3 Nimityksen etsimistä

Jos verrataan tanssikasvatusta sanaan tanssi, on se mielestäni liian lavea, niin tämän työn kuin myös peruskoulun opetussuunnitelman kannalta. Toisaalta se pitää kaikki ovat avoimena, mutta tanssi kaipaa mielestäni vahvempaa suuntaa jos se mieli osaksi koulua. Olennainen kysymys on siis se, millä nimellä tanssi kulkee opetussuunnitelmassa. Tärkeää on pyrkiä löytämään aineen sisältöä parhaiten kuvaava ja tukeva ilmaisu, jonka kautta sitä voidaan tarkastella.

Puhuttaessa tanssitaiteesta, korostaa se tanssin taiteellista olemusta ja asemaa, erottaen sen liikunnasta omaksi yksikökseen. Mieleen tulee kuitenkin helposti näkemys tanssista ammattina tai korkeakulttuurisena ilmiönä, jotka eivät mielestäni istu peruskouluympäristöön. Jaottelen asiaa mielessäni siten, että taide on yläkäsité, joka pitää sisällään tanssitaiteen, joka puolestaan käsittää muun muassa, tanssikasvatuksen, tanssikoulutuksen ja tanssin ammatillisuuden. Kun tarkastellaan tanssikasvatuksen sisältöjä esimerkiksi Pääskyvuoren alakoulun vuoden 2006 opetussuunnitelman pohjalta, voidaan ne jakaa tanssitekniikan, luovan ilmaisun ja tiedon kesken. Tavoitteena on tarjota oppijalle kokemuksia, joiden kautta tämä voi ymmärtää tanssin fyysisenä toimintana, luovuutena ja

tietojen oppimisena (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 16).

Jos tarkastellaan tanssi-ilmaisun käsitettä, voi se puolestaan suunnata ajatuksia johonkin täysin vapaaseen ja ehkä suunnittelemattomaan tekemiseen. Se ei lunasta koulun vaatimuksia. Koulutanssin käsite tuo mielestäni hyvin esiin paikan ja kohderyhmän, mutta tanssiin liittyvät ulottuvuudet eri elämän alueilla tai maailmanlaajuisesti saattavat tyypistyä. Koulutanssi myös Viitalan (1998, 21) mukaan määrittelee enemmän kohderyhmää kuin tekemisen sisältöä. Mielestäni tanssin ei tulisi tarvita loppujen lopuksi mitään erillisiä kouluun viittaavia nimikkeitä tuomaan sitä koulun yhteyteen. Koulussa tanssin tulisi sisältää aineksia mahdollisimman monesta tanssin osa-alueesta kullekin ikäryhmälle soveltuen (Viitala 1998, 23). Tanssikasvatus voidaan käsittää kokonaisvaltaisena tanssin kentän hahmottamisena, jonka tavoitteena on kasvattaa lapsia tanssin ja elämän kannalta, aivan kuten taidekasvatuksen päämääräksi aiemmin kuvattiin.

Tanssikasvatus käyttää tanssitaiteen ja kasvatuksen elementtejä. Tanssi on yläkäsite kaikelle tanssiin liittyvälle, mutta ei vielä kerro tarpeeksi toiminnan suunnasta, mitä näkemykseni mukaan nyt vaadittaisiin kun otetaan huomioon tanssin nykyinen asema. Kaisaniemen alakoulun opetussuunnitelma (2005, 163) tosin puhuu ainoastaan tanssista, määritellen sen kuitenkin tarkemmin taito- ja taideaineeksi ja osaksi koulun kulttuuriopetusta. Sille annetaan kuitenkin merkitys osana liikuntaa ja väylänä kehittää taitoja, joita liikunnassa tarvitaan. Taideopetus voi kehittyä taiteidenvälisyyden kautta (Laakkonen 2009, 26). Kaisaniemen koulun opetussuunnitelmassa vaivihkaa ilmenevän oppiainerajat ylittävän ajattelun avulla voidaan juuri tähän vaikuttaa myönteisesti. Ymmärrän tämän ajattelun tarpeellisuuden, mutta olen kuitenkin sitä mieltä, että tanssin kohdalla on pyrittävä vähitellen kokonaan sen omaan, toisista aineista riippumattoman oppiaineen hahmottamiseen.

5.2.4 Tanssikasvatuksen arvot ja tavoitteet

Tanssikasvatus puhuu kokonaisvaltaisuuden puolesta, joten myös sen opetuksen tavoitteet tulee asettaa sen mukaisesti. Tanssin itseisarvoon liittyvät ja välineelliset arvot yhdistyvät tanssikasvatuksessa, jolloin siitä tulee kokonaisvaltaista (Räsänen 2009, 38). Myös tanssipainotteisten koulujen opettajien laatima kannanotto tuntijako-työryhmälle näkee tanssikasvatuksen sekä välineenä että päämääränä. Kun tanssia tarkastellaan väli-

neenä, voidaan sillä nähdä olevan vaikutusta ihmisen fyysisiin ja henkisiin ominaisuuksiin sekä sosiaaliseen puoleen ja arvoihin. Tanssi päämääränä tähtää puolestaan tanssitaiteen tuntemuksen ja tanssisanaston lisäämiseen ja tanssiin omaan taidemuotonaan tutustumiseen. (Hahl, ym. 2010.) Tanssikasvatuksen tavoitteita voi olla joskus vaikea rajata opetuksessa ainoastaan tanssin itseisarvoon tai välineellisiin arvoihin. Kokonaisvaltaisuuden näkökulman mukaan sille ei mielestäni ole edes tarvetta, kunhan muistetaan vaalia tanssin itsensä sisältämää arvoa.

Pääskyvuoren koulun vuoden 2006 opetussuunnitelmassa puhutaan tanssikasvatuksesta, jonka lähtökohtana nähdään lapsi kokonaisvaltaisena ja yksilöllisenä, aktiivisena oppijana. Tanssinopetuksen laaja-alaisuuden perustana voidaan pitää käsitystä ihmisestä ruumiillisena ja henkisenä kokonaisuutena (Taiteen perusopetuksen tanssin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 5). Tanssin kasvatuksellisenä ydintehtävänä voidaan näin ollen pitää ihmisen kokonaisvaltaisuuden ja eheyden tukemista (Anttila 2008, 6).

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (2005, 16) määrittelee myös tanssin arvoja ja tavoitteita, joita mielestäni voidaan soveltaa myös koulumaailmaan kun otetaan huomioon erilainen oppilasaines ja opetusmäärät. Sen mukaan opetuksen yhtenä tavoitteena on pyrkiä huomioimaan sukupuolten väliset erot oppimisessa eri ikäkausina. Peruskoulun tanssikasvatuksen kohdalla tämä voi mielestäni merkitä sitä, että tunneilla tarjotaan niin poikia kuin tyttöjäkin kiehtovia asioita ja työskennellään vaihtelevin tavoin. Olen huomannut poikien tarttuvan uusiin asioihin rohkeasti ja ennakkoluulottomasti tanssitunneilla. Tämä voi murtaa osaltaan vahvaksi kokemani käsitystä siitä, että tanssi olisi ainoastaan tyttöjen laji. Tanssiminen vaatii paljon uskallusta ja heittäytymiskykyä, jota pojilta tuntuu löytyvän. Kaiken kaikkiaan oppijan itsetuntoa voidaan tukea ottamalla aina yksilölliset keholliset ja psyykkiset lähtökohdat sekä kehityksen vaiheet huomioon (Taiteen perusopetuksen tanssin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 5).

Tanssikasvatuksen tavoitteena voidaan ajatella olevan oppijan itsetuntemuksen kehittäminen sekä muiden ihmisten ja ympäröivän maailman ymmärtämisen lisääminen (Taiteen perusopetuksen tanssin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 5). Pääskyvuoren koulun opetussuunnitelmassa (2006) tanssikasvatuksen tavoitteet lähde-

tään määrittelemään näistä kolmesta lähtökohdasta käsin: minän, meidän ja maailmaan kautta. Tavoitteena sen mukaan voidaan nähdä yksilön kehittyminen yleisesti, sekä henkisesti että fyysisesti. Myös tanssin elementteihin tutustumien on yksi tavoitteista. Oppijan kehontuntemusta ja liikkeellistä ilmaisua pyritään edistämään, minkä kautta voidaan vaikuttaa myös vahvistavasti oppijan oman identiteetin muotoutumiseen (Taiteen perusopetuksen tanssin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 5). Tavoitteena on myös oppijan kehittyminen itsenäisessä ja keskittyneessä työskentelyssä ja itseilmaisussa (Pääskyvuoren alakoulun opetussuunnitelma 2006). Tavoitteeksi voidaan asettaa se, että jokainen oppija kohtaa oman tanssimaailmansa elämystensä ja kokemustensa kautta. Näin voidaan löytää yksilöllinen tapa tanssia ja luoda tanssia sekä katsoa ja arvioida sitä. (Pääskyvuoren alakoulun opetussuunnitelma 2006.)

Yhdessä työskentelyn tavoitteena on oppia suvaitsemaan erilaisuutta ja työskentelemään yhdessä toisten kanssa (Pääskyvuoren alakoulun opetussuunnitelma 2006). Tanssitunteja voidaan kuvata eri tanssilajien harrastajien kohtaamispaikaksi, mikä antaa oman merkityksensä yhteistyön tapahtumisesta (Kruununhaan yläkoulun opetussuunnitelma 2005, 168). Tavoitteena on myös luottamus itseensä esiintymistilanteissa ja harjaantuminen tanssiyleisönä (Pääskyvuoren alakoulun opetussuunnitelma 2006).

Kun puhutaan tanssista käsittäen koko maailma, tavoite on auttaa oppilasta ymmärtämään kulttuurista erilaisuutta ja avartaa käsityksiä tanssista (Pääskyvuoren alakoulun opetussuunnitelma 2006.) Opetuksen tavoite on ohjata tekemään eettisiä ratkaisuja ja vastuullisia valintoja niin tanssissa kuin muussa elämässä (Taiteen perusopetuksen tanssin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 6). Tavoitteena on herättää oppijan kiinnostus tanssista myös koulun ulkopuolella (Pääskyvuoren alakoulun opetussuunnitelma 2006). Oppilasta innostetaan osallistumaan erilaisiin tanssitapahtumiin katsojana ja luodaan tälle valmiudet käyttää erilaisia kulttuuripalveluja (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 16). Myös Kruununhaan yläkoulun (2005, 168) opetussuunnitelmassa eräs tavoitteista on kiinnostuksen ja avoimuuden herättäminen tanssia ja muita taideaineita kohtaan. Kun tanssista on mahdollista saada omakohtaisia kokemuksia, avautuu myönteisyys kaikenlaiselle kulttuurille ja sen elinikäiselle harrastamiselle (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 16).

Tanssikasvatus ei korosta oikeaa ja väärää vastusta, vaan jopa korostaa persoonallisia ratkaisuja (Hellström 2009, 15). Niinpä tanssikasvatuksen perusluonnetta voidaan kuva- ta hyvin suvaitsevaiseksi. Siitä syystä tanssi voi kuulua osaksi kaikkien elämää, mikä mahdollistaa tanssikasvatukselle jonkinlaisen tavoitteen osana jokaisen ihmisen elämää.

5.3 Tanssikasvatuksen erityispiirteet taidekasvatuksen kentällä

Tanssikasvatus ei ole erillinen koulun muista aineista, vaan aineiden välisiä yhteyksiä on syytä löytää. Koska tanssi kuitenkin tällä hetkellä on lähinnä muita oppiaineita täy- dentävä aines peruskoulussa, tulee sen erityisyyttä perustella.

Tämän työn lähtökohtana on se, että tanssi mielletään nimenomaan taide- ja taitoainei- den piiriin. Tanssikasvatuksella voi olla jotakin ainutkertaista annettavaa itsessään, eikä sen tarvitse tyytyä ainoastaan olemaan osa liikunta (Anttila 2006, 61). Näin voidaan tuoda esiin uuden oppiaineen todellinen luonne ja hahmottaa sen tila taiteen kentällä.

Kaiken alkuoletuksena on se, että ihminen on kokonaisvaltainen olento. Tanssissa yh- distyvät siis liike, ajatukset, kokemukset, tunteet ja käsitteellistäminen. Kehoa voidaan ajatella tiedon perustana, joka tarjoaa kokonaan uusia tietämisen tapoja muihin taito- ja taideaineisiin verrattuna. Tanssissa voidaankin puhua erityisestä kehotietoisuudesta, jolla tarkoitetaan kehon toiminnallisen älyn ja liikkeen maailmaa avaavan voiman tutkimista (Anttila 2005, 78).

Historiallisessa mielessä tanssikasvatuksen voidaan katsoa olevan myös erityisessä asemassa. Vaikka tanssin sanotaan olevan vanhin taidemuoto, on se siihen nähden mel- ko vakiintumattomassa asemassa. Tanssi on myös aikoinaan kohdannut vastoinkäymisiä muun muassa kirkon vastustaessa sitä. Mielestäni ne jatkuvat myös nykyhistoriassa, sillä voidaan todeta, että tanssikasvatukselta puuttuu yleissivistyksellinen kasvatusase- ma yhteiskunnassamme. Tanssikasvatuksen silmiinpistävä piirre on se, että se ei ole vielä valtakunnallisella tasolla osa suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmaa itse- näisenä oppiaineena.

5.3.1 *Tanssin kehollisuus*

Tanssin ehkä selvimminkin nähtävissä oleva erityispiirre on toiminta ilman erillisiä välineitä. Jokaisen oma keho toimii instrumenttina, kuten soittimet tai siveltimet muissa aineissa. Tällöin tanssissa voidaan ajatella pääsevän lähemmäksi toiminnan ja taiteen tekemisen alkulähteitä, kun oman itsensä ja tekemisen suhde on kiinteä, ilman välikappaleita. Luonnollisesti omaan instrumenttiin, tanssista puheen ollessa kehoon, pyritään tutustumaan tarkkaan ja opettelemaan miten se toimii. Tämä puolestaan tuottaa erityistä tietoa omasta itsestä sekä fyysisenä että henkisenä kokonaisuutena. Tanssi voi myös opettaa toisista taideaineista poiketen kuuntelemaan ja herkistymään omille kokemuksille ja tuntemuksille. Muihin taito- ja taideaineisiin sisältyy myös ajatus kehollisesta toiminnasta jossain määrin, kuten esimerkiksi musiikissa soittaminen ja käsityössä käsillä tekeminen, mutta tanssissa tämä kehollinen toiminta saa erityishuomion.

Tanssi antaa erityiset puitteet oman kehollisen ilmaisun harjoittamiseen. Kehoa käytetään monipuolisesti ja sitä kautta kehollinen olemassaolo voi saada uusia muotoja. Vanhat tottumukset passiivisesta tai aggressiivisesta kehosta voivat kanavoitua tanssiliikkeen omakohtaisuuden ja itseilmaisullisuuden kautta. Tanssi avaa ei-kielellisen kokemusmaailman, joka tarjoaa keinon ilmaista kehollisesti sellaisia asioita, joita muutoin on vaikea tuoda esiin. Tämä helpottaa myös ihmisten välisen ymmärryksen syntymistä ja tuo ihmiset lähemmäksi toisiaan. Tämä voi tapahtua myös konkreettisesti tanssin keinoin. Tanssi mahdollistaa läheisen kehollisen kanssakäymisen, joka opettaa kunnioittavan koskettamisen tapoja ja kanssakäymisen muotoja. (Anttila 2009, 89.) Kokemusteni perusteella näkisin, että olisi arvokas tilaisuus edistää oppilaiden tunteiden ilmaisemista ja toisen ihmisen koskettamista juuri tanssin kehollisen ilmaisun ja kanssakäymisen kautta. Tanssin avulla voi tulla tietoiseksi ja ymmärtää aiemmin piiloon jääneitä merkityskieliä, jolloin tarjoutuu erityinen kanava viestintään (Ropo 1993, 55).

5.3.2 *Tiedon jäsentyminen ja sen uudet ulottuvuudet tanssissa*

Anttila (2009, 83) on kuvannut millaisia asioita tanssin kokeminen voi ihmisessä herättää. Niitä ovat muun muassa rytmi, energia, hengitys, riskinotto, haasteet ja omien rajojen kokeilu. Kokonaisvaltaisten, kehollisten kokemusten kautta ihminen voi tuntea olevansa elossa ja kehollinen olemassaolo vahventaa tunnetta itsestä osana yhteisöä ja maailmaa, aktiivisena toimijana.

Liikkuvan kehon kautta ymmärrys itsestä suhteessa ympäröivään maailmaan voi jäsentyä. Näin myös kokemus itsestä vahvistuu, jolloin avautuu erilaisia näkökulmia maailmaan. Liikkuessa ihminen voi tuntea oman kehonsa tavallista vahvemmin ja saada sitä kautta kosketuksen itseensä. Näin hän voi kokea minuuden rakentumista. Kehossa paikantuvat kokemukset ovat perusta yksilön ja tapahtumien välisille suhteille sekä niiden käsittämiseksi, tietoisuuden kehittymiseksi ja identiteetin muotoutumiselle. (Anttila 2009, 87.) Toisen ihmisen ajattelemisen ja ajatusten suuntaaminen toisen kokemusmaailmaan edellyttävät, että ihmisellä on vahva ja jäsentynyt kokemus itsestään pysyvänä ja jatkuvana olentona eli kokonainen identiteetti. Tämä kokemus on kokonaisvaltainen, joten siihen sisältyy myös keho osana itseä. (Anttila 2006, 71.)

Kehotietoisuus auttaa ihmistä ymmärtämään helpommin mitä hänessä tapahtuu, kun hän kohtaa toisia ihmisiä ja ympäristön. Tätä kautta ymmärrys toisen ihmisen tunteista lisääntyy ja voidaan oppia lukemaan paremmin kehonkieltä. Ihmisen saadessa haltuunsa omaan kehoonsa sisältyvää hiljaista tietoa, muodostuu samalla vahva pohja yhteisöllisyydelle, ajatusten siirtymiselle itsestä muihin, ja eettisyydelle. (Anttila 2006, 71.)

Tanssin ei-verbaalisuus, ruumiillinen läsnäolo on kinesteettiseen aistiin läheisessä yhteydessä. Sen kautta voimme paremmin ymmärtämään toisten ihmisten kokemuksia. Tällöin voidaan puhua kinesteettisestä empatiasta. Tanssi välittää meille ruumiin tietoa, joka puolestaan auttaa ymmärtämään itseänsä ja muita ihmisiä. Kinesteettinen empatia, ruumiilliset kokemukset ja mielikuvat ovat kaikki osaltaan selittämässä miten voimme ymmärtää vieraan kulttuurin tanssia. Niiden selitys piilee siinä, että ne ovat ylikulttuurisia ilmiöitä. (Ylönen 2003, 207.)

Kun ihmisen tunteet ja tuntemukset paikantuvat kehossa, hän voi kokea ne omikseen. Ihminen huomaa muutoksen omassa kehollisessa tilassaan ja yhdistää muutoksen tiettyyn tapahtumaan tai uuteen sanattomaan tietoon. Näin voidaan ajatella ihmisen tietoisuuden syntyvän. Tieto, ajattelu ja kieli rakentuvat puolestaan myös kehossa. Ajattelumme rakentuu kehon ehdoilla, miten se esimerkiksi vastaanottaa, kuljettaa ja prosessoi tietoa. Käsitteellinen ajattelumme on siten yhteydessä kehomme antamaan näkökulmaan maailmasta. (Anttila 2008, 5.) Ymmärrän tämän siten, että kehossa sijaitsevat erityiset biologiset prosessit, joiden kautta esimerkiksi ajattelu sekä kieli voivat syntyä ja niin ollen myös käsitteellistäminen. Keho antaa näin välineen, jolla tietoa vastaanotetaan ja muodostetaan sekä käsitellään. Niinpä ei ole samantekevää miten kehoamme

käytämme ja kohtelemme. Vain sen aktiivinen, monipuolinen käyttö auttaa synnyttämään kehollisia kokemuksia, joiden kautta rikas ajattelutoiminta syntyy. Voidaan ajatella jopa niin, että keho ohjaa näitä toimintoja. Ihminen tulee nähdä kuitenkin edelleen kokonaisvaltaisen olentona, keho ei ota sitä valtaansa, vaikka tarjoaakin sille konkreettisen muodon ja tapahtumapaikan erilaisille prosesseille. Keho ja mieli ovat siis jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään.

6 TANSSIN JA PERUSKOULUN KOHTAAMINEN

6.1 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004

Kun lähdetään tarkastelemaan millainen voisi olla tanssin ja koulun yhteinen tie, on syytä lähteä tutkimaan peruskoulun opetussuunnitelmaa. Se luo yleisen pohjan koulujen toiminnalle. Vastaamalla sen vaatimuksiin voi myös tanssi saada oman sijansa siinä. Jokaisella oppiaineella tulee olla omat erityiset tavoitteensa ja peruskouluun sopiva arvomaailma. Tanssin ongelmana on ollut pitkään sen tavoitteiden vakiintumattomuus, mutta omaan opetussuunnitelmaan tukeutuen, se voisi vahvistaa asemaansa peruskoulun opetussuunnitelman osana.

6.1.1 Opetussuunnitelman lähtökohdat ja merkitys

Opetussuunnitelman perusteet on laadittu kansalliseksi kehykseksi, jonka pohjalta paikallinen opetussuunnitelma voidaan rakentaa. Perusopetusta ohjaavan kokonaisuuden muodostavat yhdessä valtakunnalliset ja paikalliset perusopetusta koskevat päätökset. (Pops, 10.)

Peruskoulujen opetusta ohjaavat siis koulukohtaiset opetussuunnitelmat, jotka perustuvat valtakunnallisiin opetushallituksen antamiin määräyksiin. Keskeisimpänä lähtökohdana suunnittelussa on nimenomaan koulutasolta tulevat ajatukset. (Heiskanen, Kangas, Mitchell 2002, 230.) Niinpä peruskoulun taideaineiden käytännössä toteutettu opetussuunnitelma voi olla hyvin erilainen kunnasta ja koulusta riippuen (Heiskanen, ym. 2002, 231). Koulujen oma päätäntävalta opettavien aineiden osalta mahdollistaa tiettyissä puitteissa opetuksen painottamisen tai profiloitumisen tiettyihin aineisiin (Heiskanen, ym. 2002, 230). Siten esimerkiksi tanssikasvatuksen osalta on voitu järjestää opetusta muutamissa kouluissa vakituisesti.

Perusopetuslain mukaan opetussuunnitelmassa tulee olla taideaineiden osalta musiikkia, kuvataidetta, käsityötä ja kotitaloutta, joiden vähimmäismääristä erillisen päätöksen tekee valtioneuvosto. Valinnaisuus tekee mahdolliseksi taideaineiden opiskelun perus-

koulussa vähimmäismääriä laajemmin, jos koulut kykenevät omatoimisesti lisäämään taideaineiden opetusta. (Heiskanen, ym. 2002, 230.)

Taideaineiden asemaa on yritetty vahvistaa peruskoulun opetussuunnitelmassa antamalla perusteita esimerkiksi oppilaiden emotionaalisen kehityksen ja luovuuden näkökulmasta. Toteutuneissa opetussuunnitelmissa perustelut vaikuttavat usein kuitenkin olevan sen suuntaisia, että taideaineet ovat vain mukava lisä muun tärkeän lomassa. Ylioppilaskirjoitukset määrittelevät usein se, mikä koetaan tärkeäksi tai tarpeelliseksi. (Heiskanen, ym. 2002, 231.)

6.1.2 Opetussuunnitelman perusteiden mukaiset opetuksen arvot ja tehtävät

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 kertoo, että perusopetuksen arvo-pohjana toimivat muun muassa ihmisoikeudet, tasa-arvo ja demokratia sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Opetuksen on tarkoitus edistää vastuullisuutta, yhteisöllisyyttä ja yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (Pops, 14.)

Opetuksen pohjana on suomalainen kulttuuri, mutta on otettava huomioon sen koko kirjo ja monipuolistuminen erikulttuuritaustaisten maahanmuuttajien myötä. Oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa pyritään tukemaan opetuksen keinoin. Suvaitsevaisuus ja kulttuurien välinen ymmärrys mainitaan myös tässä yhteydessä. (Pops, 14.)

Perusopetuksen on määrä lisätä alueellista ja yksilöiden keskistä tasa-arvoa. Erilaiset oppijat huomioidaan opetuksessa ja sukupuolten välistä tasa-arvoa pyritään edistämään. Perusopetuksen piirissä eri oppiaineiden opetuksen on oltava uskonnollisesti tunnustuksetonta ja poliittisesti sitoutumatonta. (Pops, 14.)

Perusopetuksella on sekä kasvatuksellinen että opetuksellinen tehtävä. Sen tarkoitus on tarjota yksilölle mahdollisuus yleissivistykseen ja yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa. Lisäksi sen tehtävä on lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. (Pops, 14.)

Monipuolinen kasvu, terveen itsetunnon kehittyminen sekä oppiminen ovat perusopetuksen tärkeitä tehtäviä yksilön tulevaisuuden kannalta. Perusopetuksen tulee tukea yk-

silöllistä kielellistä ja kulttuurista edistymistä. Sen tulee herättää elinikäisen oppimisen halu. (Pops, 14.)

Tulevaisuuden kannalta tärkeää on, että perusopetus siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kerryttää olennaisia tietoja ja osaamista sekä saattaa yksilön tietoiseksi yhteiskunnan arvoista ja toimintatavoista. Perusopetuksen tehtävä on kehittää oppijan kykyä arvioida asioita kriittisesti, uudistaa tapoja ajatella ja toimia sekä lisäksi luoda uutta kulttuuria. (Pops, 14.)

6.2 Mitä tanssikasvatus voi tarjota peruskoululle?

6.2.1 Tanssikasvatus - oppiaineen olemus

Tanssikasvatuksessa tasa-arvo näkyy siinä, että tanssi voi kuulua kaikille. Jokaisella on oikeus osallistua tanssimiseen. Tällä hetkellä tämä oikeus tanssiin ei toteudu suomalaisessa koululaitoksessa. Tanssikasvatuksen sisällyttäminen peruskoulun opetukseen voisi lisätä alueellista tasa-arvoa yksilöiden välillä. (Kts. s. 28) Tasavertaisuutta tanssikasvatuksessa edistää myös se ominaisuus, että kaikilla voi olla oma kokemusperäinen suhteensa liikkeeseen. Yhtä ainoaa oikeata vastausta ei myöskään painoteta. (Kts. s. 23, 35, 41)

Tanssikasvatus kunnioittaa näin ollen yksilön oikeutta olla oma itsensä, ainutlaatuinen persoona. (Kts s. 35, 39, 40) Se myös voi edesauttaa yksilön vapautta ilmaista itseään taiteen kokonaisvaltaisin, etenkin kehollisin keinoin. (Kts. s. 14, 16 – 17, 42) Lapsella on oikeus hankkia tietoa kaikilla mahdollisilla tavoilla, joihin kehollisuus kuuluu. (Kts. s. 24, 41)

Tanssikasvatuksen kautta voidaan oppia hyväksymään erilaisuutta, myös monikulttuurisuuden kannalta ajateltuna. (Kts. s. 34) Tanssikasvatus tarjoaa sanattoman kielen, johon kaikki voivat olla osallisina. Ymmärrys syntyy tanssissa kehollisen viestinnän kautta, eikä sanoja välttämättä tarvita. (Kts. s. 42) Tämä voi myös luoda yhteisöllisyyttä jopa eritaustaisten ihmisten keskuuteen. (Kts. s. 35, 40) Tanssikasvatus tapahtuu lähes poikkeuksetta ryhmässä oppimalla ja kokemalla uusia asioita. Ryhmässä koetut yhteiset kokemukset vahvistavat sidettä ihmisten välillä. Tanssikasvatuksessa voidaan käyttää eri-

tyisiä yhteisöllisyyttä edistäviä harjoituksia, kuten koko ryhmän kesken toimimista yhteisen päämäärän eteen. Tanssi voi toimia tunteiden ja kehollisen käyttäytymisen oppeina ja auttaa ymmärtämään, miten toisen ihmisen kohdatessaan voi toimia. (Kts. s. 16, 42)

Tanssikasvatuksessa voidaan lähestyä eri maiden tanssiperinteitä. (Kts. s. 10) Silloin voidaan huomioida maahanmuuttajien tausta ja tietämys omasta kulttuuristaan. Tietämyksen lisääntyminen voi johtaa ymmärrykseen erilaisuudesta. Se myös lisää oman erityislaatuisen kulttuuri-identiteetin vahvistumista ymmärtämällä sen erot muihin verrattuna. (Kts. s. 27)

Vastuullisuutta tanssikasvatuksessa voidaan toteuttaa ohjaamalla yksilöä huolehtimaan omasta kehostaan hyvin. Tanssitunnilla konkretisoituu myös vastuun kantaminen. Jos tehdään paritehtäviä, ollaan vastuussa sekä itsestä että toisesta. Tunnilla voidaan tehdä tehtäviä, jotka edellyttävät kaikkien täydellistä panosta onnistuakseen. Silloin opetellaan vastuun kantamista omasta itsestä ryhmän jäsenenä. (Kts. s. 40)

Tanssikasvatuksella voidaan vaikuttaa identiteetin muodostumiseen oman kehon tuntemuksen kautta. Tällä tavoin voidaan oppia myös ymmärtämään paremmin muita ihmisiä, kun oma oleminen on todentunut. Tätä kautta voidaan suhtautua vapaammin muiden erilaisuuteen, eikä sitä koeta uhkana. Tämä edesauttaa sitä, että osataan myös asettua toisen ihmisen asemaan paremmin ja kuvitella miltä hänestä tuntuu. (Kts. s. 16 – 17, 43)

Erilaiset oppijat voidaan huomioida tanssikasvatuksessa hyvin, sillä tavoitteita voidaan asettaa monesta näkökulmasta käsin. Luovassa toiminnassa on myös lupa persoonallisiin valintoihin, joka mahdollistaa erilaisten oppijoiden osallistumisen. Tarjoamalla tanssikasvatusta kouluun kaikkien ulottuville, voidaan saada pojatkin mukaan. (Kts. s. 14, 39) Tämä merkitsee sitä, että tanssikasvatus voi näin poistaa tyttöjen ja poikien välillä olevan erottelun, kenelle tanssi kuuluu. On tasa-arvon mukaista, että myös pojat saavat mahdollisuuden kokeilla tanssimista. On otettava kuitenkin huomioon sukupuolten väliset mieltymyserot. Tässä asiassa tanssi on suhteellisen muokattavissa olevaa palvelemaan molempia osa-puolia. On myös lapsen oikeus valita vapaasti, onko tanssi hänelle läheinen asia.

Tanssikasvatus voi palvella peruskoulun kasvatuksen sekä opetuksen vaatimuksia. (Kts. s. 24, 34 – 35) Se voidaan nähdä kokonaisvaltaisena kasvun tukemisena tai tanssin erityisten sisältöjen harjoitteluna. Tanssikasvatus voi tarjota peruskouluun vahvan annoksen sivistystä tanssitaiteesta. (Kts. s. 15) Tällä hetkellä sen ei voida katsoa toteutuvan tarpeeksi tehokkaasti tanssin ollessa liikunnan osa-alueena. Peruskoulussa selvä puute on tanssikasvatuksen tuoma yleissivistys kulttuurista ja taiteesta. (Kts. s. 27) Tanssi tarjoaa myös uusia tietämisen tapoja, joiden kautta sivistyksellistä pääomaa voidaan entisestään lisätä. Sen kautta voidaan tutustua historiaan ja eri kulttuurien toimintaan, taiteen ja tanssin kentän hahmottamisen lisäksi.

Tanssikasvatus voidaan nähdä ennen kaikkea monipuolisen kasvun edistäjänä, sen henkisen ja fyysisen ulottuvuuden ansiosta. (Kts. s. 27) Monipuolinen kasvu viittaa nimenomaan tanssikasvatuksen tausta-ajatukseen kokonaisvaltaisesta ihmisestä. (Kts. s. 18 – 19) Näin ollen tanssikasvatuksen tarjoama kehollisuuden ja mielen yhteistyö oppimisessa on sen arvokas erityispiirre.

Terve itsetunto voi kehittyä oman kehon hyväksymisen kautta tanssin kehollisessa ympäristössä. Oma keho voidaan tuntea hyväksi ja käyttökelpoiseksi, jolloin voi tuntea itsensä myös muutoin arvokkaaksi. Myönteiset keholliset kokemukset voivat muokata silloin käsitystä myös ihmisenä olemisen muilla osa-alueilla. Tanssilla on esittävä luonne, joten esiintyminen tanssikasvatuksen puitteissa on mahdollista. Näin osaltaan voidaan olla tukemassa terveen itsetunnon kehitystä. (Kts. s. 14)

Oppimista tanssikasvatuksessa voi tapahtua laajasti. Ihminen voi oppia itsestään, toisista, ympäristöstään tai tanssista. (Kts. s. 39) Tanssikasvatus sisältää ajatuksen tiedollisuudesta. (Kts. s. 43) Myös käsitteiden ja siten kielen perusta on kehollisissa lähtökohdissa. (Kts. s. 15) Monipuoliset keholliset kokemukset voivat rikastuttaa myös sanallista ilmaisua. Myös tanssista keskusteleminen ja sen uusien termien oppiminen liittyvät tähän.

Tanssikasvatus voi sytyttää elinikäisen oppimisen halun, sillä se voi opettaa nauttimaan kulttuurista ja uuden kokeilemisesta. Tanssi voi kattaa koko elämänkaaren vaiheet. (Kts. s. 40) Sen perusvire on uuteen suuntaava, jolloin voidaan oppia utelias ja tiedonjanoinen asenne, joka koskee kaikkia elämän alueita. (Kts. s. 24)

Tanssikasvatus voi tukea kriittisen ajattelun kehittymistä, kun katsotaan ja arvioidaan toisten tekemää taidetta tai omaa tekemistä. Kun lapsi pohtii, mikä hänelle on kaunista tai rumaa tehdessään tai katsoessaan, arvioi hän samalla toimintaa. (Kts. s. 40) Tanssikasvatuksen mukaantulo voisi tarjota mallin uudistaa ajatuksia ja toimia. Se olisi aivan uudenlainen asia peruskoulussa. Tanssikasvatuksen pääseminen osaksi peruskoulun opetussuunnitelmaa osoittaisi myös peruskoulun ja sen toiminnasta säätävien tahojen olevan kykeneväisiä uudistuksiin. Näin voitaisiin myös luoda uutta kulttuuria, yleissivistyksellistä tanssikasvatusta. Tämä liittyy osaltaan siihen, millaisia tavoitteita katsotaan koululaitoksella olevan. On arvokysymys, hyväksytäänkö ja katsotaanko tanssikasvatus tervetulleeksi osaksi peruskoulua. Jos ensimmäistä askelta kohti muutosta ei olla valmiita tekemään, kertoo se jotakin asenteista ja toiminnan luonteesta. (Kts. s. 26)

6.2.2 *Opetussuunnitelmaehdotus tanssikasvatukselle alakouluihin*

Tanssikasvatuksen tulee tarjota oppilaille omakohtaisia kehollisia kokemuksia ja elämyksiä. Tunneilla pyritään ilmaisemaan itseään sanattomasti, kehon ja liikkeen avulla. Kehon monipuolista ja aktiivista käyttöä ja liikkumisen iloa korostetaan, unohtamatta mielen osallisuutta kokonaisvaltaisen ihmisen toiminnassa. Rohkaistuminen omaan ilmaisuun ja uuden tekemiseen tukevat oppilaan luovuuden kehittymistä. Tanssikasvatus mahdollistaa luonnollisesti myös kehollisen kanssakäymisen, jonka kautta yhteisöllisyyden merkitys korostuu tanssitunneilla.

Jokaisen oppilaan ainutlaatuista persoonaa pyritään tukemaan, ottamalla erilaiset oppijat huomioon. Tanssikasvatuksen tavoitteena on tarjota yleissivistystä taiteen ja tanssin alueelta ja kasvattaa lasta kaikenlaiselle kulttuurimyönteisyydelle myös myöhemmin elämässä.

Tavoitteet

- Kehontuntemus ja rikas kehon käyttö
- Tanssin maailmaan tutustuminen
- Omakohtaisten elämysten, oivallusten ja tanssin ilon kokeminen
- Itseilmaisun ja luovuuden edistäminen

- Oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen
- erilaisuuden hyväksyminen

Keskeiset sisällöt

Tanssin ainekset: kehonhahmotus, perusliikunta, improvisaatio, kontakti, tanssin eri elementit, kuten tila, aika ja voima.

Tiedolliset ainekset: tanssin sanasto, esitysten seuraaminen, eri kulttuurien tanssiperinteeseen tutustuminen.

7 POHDINTA

Aluksi kyseenalaistin sen, millaisena tanssikasvatuksen asema voidaan nähdä muiden oppiaineiden joukossa. Nyt voin kuitenkin jättää kyseenalaistamisen ja todeta suoraan, että avoimin ja uudistuksellisin silmin katsottuna, tanssikasvatuksen voidaan nähdä täytävän omalta osaltaan oppiaineen kriteerit, aivan kuten muutkin peruskoulun oppiaineet. Tanssikasvatuksella on omat selkeät piirteensä: kehollisuus, sanaton kokemusmaailma, kehollinen kanssakäyminen ja yhteisöllisyys sekä kehollisuus tietoisuuden ja tiedon perustana. Myös yhtymäkohdat peruskoulun kasvatuksellisuuden ja oppimisen vaatimuksiin ovat olemassa. Tanssi on kokonaisvaltaista, inhimillistä ja kulttuurisesti arvokasta, mistä voidaan johtaa sen kasvatuksellinen pääoma. Tanssikasvatus on kokonaisvaltaista itsestä, muista ihmisistä ja ympäröivästä maailmasta oppimista tanssin itseisarvoa ja välineellisiä arvoja kunnioittaen. Joten johtopäätöksenä on, että tanssikasvatus omaa riittävästi sisältöä tullakseen itsenäiseksi oppiaineeksi.

Ongelmalliseksi katsoisin edelleen tanssin luokittelun taiteeksi tai liikunnaksi. Itsepin-
taisesti vastaan tulee edelleen näkemys tanssista liikunnan osa-alueena. Alussa pohdin sitä, millainen voi tanssin asema tulevaisuudessa olla osana peruskoulua. Tähän ei voi antaa tyhjentävää vastausta edes kaiken tämän jälkeen, mutta voin yrittää. Tanssin asema voi mielestäni vakiintua nykyisestään, mutta se vie aikaa. Uskon, että tanssi voi ensin tulla mukaan peruskouluun toisiin aineisiin integroituna, koska taiteidenvälisyyttä ja oppiainerajojen yli tehtävää toimintaa tunnutaan kannattavan. Tanssi voi joko tehdä hiljalleen työtä tuleamalla vähitellen enemmän ja enemmän osaksi peruskoulua tai toinen vaihtoehto on kertamuutos, joka voi tapahtua vain päättäjien taholta käsin.

Kysymyksen asettelussani perimmäinen kysymys oli: Miksi tanssi ei ole vielä itsenäinen oppiaine peruskoulussa? Arvonäkökulmasta katsottuna on valintakysymys, minkä katsotaan olevan merkittävää tulevaisuudessa. Tässä tarkastelussa tanssi on jäänyt usein alakynteen. Tanssin kohdalla tiedon puute ja sitä kautta mahdolliset väärinkäsitykset ovat usein taustalla tanssin arvostuksen vähäisyyteen. Tanssilta on myös puuttunut selväpiirteiset tavoitteet ja kuvaus oppiaineesta, jotka ovat elinehto koulumaailmassa.

Myös yhtenä tärkeänä seikkana tuli ilmi tiedonkäsityksen vaikutus. Riippuu paljolti siitä, katsotaanko tanssi arvokkaaksi tavaksi hankkia tietoa.

Tärkeässä osassa tutkielmaani olivat peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaiset arvot ja tavoitteet, jotka voisivat ratkaista tanssin kohtalon. Mielestäni tanssikasvatuksella voitiin vastata joko suoraan tai laajentamalla näkökulmaa hiukan tanssille läheisemmäksi, kaikkiin opetussuunnitelman asettamiin ehtoihin. Tämä on mielestäni suuri saavutus ja osoitus siitä, että tanssikasvatus voi nousta itsenäiseksi oppiaineeksi peruskouluun.

Päätavoitteeni oli edistää tanssin asemaa työni avulla ja tuoda lisää tietoa tanssin merkittävyydestä osana peruskoulun säännöllistä opetusta. Voin tietää vasta jonkin ajan kuluttua, oliko tällä työllä todellakin jotakin konkreettista tekemistä tanssin aseman edistämisen kanssa. Sen kuitenkin tiedän, että sillä on ollut suuri merkitys oman ajatteluni suunnan vahvistamisella. Uskon siis vielä vakaammin, että tanssikasvatuksella on paljon sellaista annettavaa, jota ei ole yleisesti havaittu ja hyödynnetty käytännössä. Mielestäni on selvää, että tämä työ tuo oman panoksensa niiden tietolähteiden joukkoon, jotka puhuvat tanssin puolesta peruskoulun oppiaineena.

Tarkoitukseni oli lisäksi hahmotella tutkielmassani tanssikasvatuksen olemusta oppiaineena ja niitä vaatimuksia, joita peruskoulu sille asettaa. Kun tarkastelin tanssikasvatus-ta peruskoulun oppiaineena, korostuivat sen kehollinen ja tiedollinen ulottuvuus yli muiden. Tässä työssä minun oli määrä pohtia myös mitä uutta ja tarpeellista tanssi voisi tuoda peruskouluun. Onnistuin sisällyttämään näitä asioita työhöni, mutta vielä olisi ehkä kaivattu selväpiirteisyyttä lisää, koska mielestäni nämä ovat asioita, joita tanssin asemaa ajatellen on syytä erityisesti tuoda esiin.

Määrittelin yhdeksi tavoitteeksi etsiä syitä miksi tanssi ei ole itsenäinen oppiaine peruskoulussa sekä kartoittaa millainen tilanne vallitsee koulun ja tanssin yhteistyössä tällä hetkellä. Nykyhetken tilanteen kartoittaminen koulun ja tanssin välillä jäi melko suppeaksi, mutta toisaalta se ei muodostanut työni päätavoitetta, joten siinä mielessä se voidaan katsoa riittäväksi. On mielestäni tärkeää, että käytännön näkökulma tuodaan jollakin tavalla mukaan teoreettiseen pohdiskeluun ja kartoitetaan nykytilanne ennen tutkimusmatkan alkua.

Tavoitteenani oli myös tuoda esille omia näkemyksiäni tanssin ja koulun osalta nyt käytävään keskusteluun. Niitä toin mukaan matkan varrella työhön, mutta on totta, että niitä olisi ollut mahdollista linkittää työhön vielä enemmän.

Päädyn tekemään tutkielmamuotoisen opinnäytetyön, koska halusin tehdä laaja-alaisen katsauksen aiheeseeni ja tuoda mukaan teoretietoa ja yhteiskunnallista näkökulmaa. Tämä oli mielestäni onnistunut ratkaisu tavoitteisiini nähden.

Antoisaa tämän tutkielman tekemisessä oli uuden tiedon kohtaaminen. Asiat selkiytyvät koko ajan mielessä ja paperilla. Olen myös itse pysähtynyt uudella tavalla pohtimaan tanssin moninaisia vaikutusmahdollisuuksia. Kun asioita on pitänyt perustella, on löytänyt tanssista uusia unohduksissa olevia puolia. Haasteellista tämän työn tekemisessä puolestaan oli ajankäytön suunnittelu. Sen jakaminen tasaisesti kaikille työnteon vaiheille ei ollut aina mahdollista. Aikaa oli vaikea löytää tarpeeksi. Huomasin, että aikaa olisi voinut varata reilusti enemmän ja käyttää apuna tarkempaa suunnittelua työn etenemisen suhteen. Osaksi tähän kaikkeen vaikuttaa se, että alkuvaiheessa työn aiheen ja toteuttamistavan valinta tuotti oman haasteensa. Niin paljon erilaisia houkuttelevia vaihtoehtoja olisi ollut. Yksi asia kuitenkin pysyi samana alusta loppuun: vahva kiinnostukseni tanssin aseman edistämiseen ja sen näkyväksi tekemiseen peruskouluympäristössä.

Tämän tutkielman perusteella nousseita tulevia tutkimushaasteita ovat koulun opettajien ja oppilaiden vanhempien asennoituminen tanssia kohtaan. Omien kokemusteni osalta nyt enemmän painottuivat oppilaiden asenteet. Myös koulut, joissa tanssia on jo pitkään ollut tarjolla, voisivat tarjota yhteiseen käyttöön kokemuksiaan. Esimerkiksi tanssin positiivisten vaikutusten, kuten oppilaiden motivaation ja mielialan suhteen olisi mielenkiintoista tehdä tutkimusta. Jatkossa voitaisiin tutkia myös miten yksittäisten koulujen tasolta lähtevää opetussuunnitelmatyötä voitaisiin tanssin osalta kehittää.

Uskon vakaasti, että tanssi voi jonain päivänä olla vakiintunut osa suomalaista peruskoulua. Tämä voi nähdäkseni tapahtua vähitellen uudistusten myötä, jossa jo nyt ollaan alulla. Moni ihminen on tanssin asialla ja perusteluja sen tarpeellisuudesta on erilaisten kannanottojen ja tutkimusten muodossa. Edelleen uskottavaa tutkimusta tanssin hyödyistä kaivataan. Itse olen kuitenkin tämän työn tekemisen jäljiltä entistä vakuuttuneempi tanssin riittävästä ansioista ja tarpeellisuudesta tulla osaksi peruskoulun ope-

tussuunnitelmaa. Tulevaisuudessa voisin nähdä itseni jopa opettamassa tanssia koulu- maailmassa. Se edellyttää kuitenkin kouluttautumista asiaan. Sitä kautta tarjoutuisi suora väylä vaikuttaa juuri tapahtumien keskiössä, peruskoulussa opettajatasolla.

Jos otetaan pohdintaan mukaan tanssin asema ennen ja nyt, vaikka noin kymmenisen vuoden takaa, on tanssi siinä tarkastelussa vahvistanut huomattavasti asemiaan nyky- päivään saavuttaessa. On arvailu sanoa, että suurin piirtein samassa ajassa tanssi voisi saavuttaa lopulta itsenäisen taideaineen aseman peruskoulussa.

LÄHTEET

Painetut lähteet

Anttila, Eeva 1993: *Tanssin aika*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 139. Tampere: Tammer-paino Oy.

- 2005: ”Tanssin siis ajattelen” – Pohdintoja tanssista, oppimisesta ja kehotietoisuudesta. Teoksessa Karppinen S., Ruokonen I., Uusikylä K. 2005: *Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9 – 12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- 2006: Tanssin mieli. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva. (toim.) 2006. *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 39.
- 2008: Tanssi, tunne ja tietoisuus. Teoksessa Alku A., Nyman H. (toim.) 2008. *Taikaloikka. Menetelmiä, kuvauksia ja kokemuksia lasten ja nuorten tanssikasvatuksesta*. Helsinki: Valopaino Oy.
- 2009: Tanssin kosketus. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä. (toim.) 2009. *Taide ja taito kiinni elämässä!* Helsinki: Edita Prima Oy.

Heiskanen I., Kangas A., Mitchell R., Toim. 2002: *Taiteen ja kulttuurin kentät. Perusrakenteet, hallinta, lainsäädäntö ja uudet haasteet*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hellström, Martti 2005/ 2006: Onko peruskoulusta taidekasvattajaksi? Teoksessa Tarkkonen, Sassi. (toim.) 2005/ 2006: *Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Cosmoprint.

- 2009: Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä. (toim.) 2009. *Taide ja taito kiinni elämässä!* Helsinki: Edita Prima Oy.

Hirsjärvi S., Remes P., Sajavaara P. 2007: *Tutki ja kirjoita*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 13., osin uudistettu painos.

Hyypä T. M., Liikanen H-L. 2005: *Kulttuuri ja terveys*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Järnefelt, Heljä 2009: Esimerkki: Nuorisohanke Myrsky. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä. (toim.) 2009. *Taide ja taito kiinni elämässä!* Helsinki: Edita Prima Oy.

Karttunen, Jari 2010: ”Tanssinopetuksen ajankohtaisfoorumi 2010 pohti tanssia kokonaisvaltaisena oppiaineena uudistuvassa opetus suunnitelmassa”. Liitos. Suomen tanssitaiteilijain liitto ry:n jäsenlehti 1/2010, 10 – 13.

- Laakkonen, Johanna (toim.) 2009: *Tanssissa on tulevaisuus. Tanssin visio ja strategia 2010 – 2020*. Helsinki: Lönnberg Painot Oy.
- Nieminen, Pipsa 2003: Tanssin monet kasvot. Teoksessa Heikinaro-Johansson P., Huovinen T., Kytökorpi L. (toim.) 2003. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY
- Niiniluoto I., Saarinen E. 2002: *Nykyajan filosofia*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Nirhamo, Katri 2010: Tanssi osana koulun kulttuuria. Teoksessa Tawast, Minna (toim.) 2010. *Tanssin paikka*. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. (Pops) Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Pohjakallio, Pirkko 2006: Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa Jakku-Sihovnen, Ritva. (toim.) 2006. *Taide- ja taiteaineiden opetuksen merkityksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 39.
- Puurula, Arja 2001: Kohti kokonaisvaltaista, kulttuurista taidekasvatusta: lapsi luovuuden lähteellä. Teoksessa Karppinen S., Puurula A., Ruokonen I. 2001: *Taiteen ja leikin lumous. 4 – 8 -vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Rauhala, Lauri 2005: *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino. Alkuperäisjulkaisu 1983.
- Rinne R., Kivirauma J., Lehtinen E. 2002: *Johdatus kasvatustieteisiin*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ropo, Eero 1993: Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa. Teoksessa Porna I., Väyrynen P. (toim.) 1993: *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Ruokonen, Inkeri 2005/ 2006: Taide lapsen elämänilmauksena. Musiikin näkökulma. Teoksessa Tarkkonen, Sassi. (toim.) 2005/ 2006: *Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Cosmoprint.
- Räsänen, Marjo 2009: Taide, taito ja tieto- ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä. (toim.) 2009. *Taide ja taito kiinni elämässä!* Helsinki: Edita Prima Oy.
- Sava, Inkeri 1993: Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna I., Väyrynen P. (toim.) 1993: *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Siljamäki, Mariana 2003: Tanssin oppiminen – enemmän kuin askeleita. Teoksessa Heikinaro-Johansson P., Huovinen T., Kytökorpi L. (toim.) 2003. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY

- Taiteen perusopetuksen tanssin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Opetushallitus.
- Tynjälä, Päivi 2000: *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita*. Tampere: Tammer-Paino Oy. 1. – 2. painos.
- Uusikylä, Kari 2001: Lapsen luovuus elää vapaudessa. Teoksessa Karppinen S., Puurula A., Ruokonen I. 2001: *Taiteen ja leikin lumous. 4 – 8 -vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus* Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Venkula, Jaana 2003: *Taiteen välttämättömyydestä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Viitala, Marketta 1998: *Tanssia elämyksen ehdoilla*. Kirjapaino Osakeyhtiö Kaleva.
- Ylönen, Maarit 2003: Kulttuuri luo tanssia – tanssi luo kulttuuria. Teoksessa Heikinaro-Johansson P., Huovinen T., Kytökorpi L. (toim.) 2003. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY

Www-aineisto

- Hahl K., Nirhamo K. 2010: Kannanotto tuntijako-työryhmälle. Kehollista oppimista, tanssia koulupäiviin. 18.3.2010.
<http://www.oph.fi/download/122162_tanssiOPSiin.pdf>.
- Pääskyvuoren alakoulun opetussuunnitelma 2006.
<<http://www.tkukoulu.fi/~paaskyv/ops.htm>> Päivitetty 20.3.2009.
- Kaisaniemen alakoulun opetussuunnitelma 2005.
<<http://www.kaisa.edu.hel.fi/abc.htm>> Aineisto 22.3.2010.
- Kruununhaan yläkoulun opetussuunnitelma 2005.
<<http://www.kruuy.edu.hel.fi/>> Päivitetty 25.1.2010.
- Kalevalan koulun www-sivut.
<<http://edu.kuopio.fi/kalevala/index.php?sivu=Yleista&kieli=fi>> Aineisto 22.3.2010.
- Kuopion kulttuurikasvatuksen www-sivut, kulttuuripolku.
<<http://kulttuurikasvatus.kuopio.fi/kuopion-koulut-liikkeelle>> Aineisto 23.3.2010.
- Kuopion kulttuurikasvatuksen www-sivut, tanssipolku.
<<http://kulttuurikasvatus.kuopio.fi/kuopion-koulut-liikkeelle/tanssipolku>> Aineisto 23.3.2010.
- Taikalamppu-verkoston valtakunnalliset www-sivut.
<<http://www.taikalamppu.fi/>> Aineisto 23.3.2010.

Taikalamppu-verkoston www-sivut, Vantaan kaupunki. Julkaistu 18.8.2009.
<<http://www.taikalamppu.fi/>>.

Myrsky-hankeen www-sivut, Lupa liikkua.
<http://www.myrsky.info/index.php?option=com_content&view=article&id=163&Itemid=107> Aineisto 26.4.2010.

Myrsky-hankeen www-sivut, Puro.
<http://www.myrsky.info/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=86> Aineisto 26.4.2010.

Savonia-amk, Musiikki ja Tanssi. valintakoeopas 2010.
<<http://www.musita.savonia.fi/files/haku/2010/Valintakoeopas2010.pdf>> Aineisto 1.4.2010.

Anttila, Eeva 2010: Tanssiva koulu – mahdollottoman hyvä idea? Teoksessa Laakkonen J., Kukkonen A. (toim.) 2010. Tanssin strategia 2010-2020. Työpapereita.
<http://edmund.taiteenkeskustoimikunta.fi/default.asp?WCI=wciEDM_Download_Submit&lngDoc_id=3000&strFile_nam=Tanssin+strategia_Tyopapereita2010.pdf> Aineisto 23.3.2010.