



EEVA ANTILA



Koko koulu tanssii!

**Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia
kouluyhteisössä**

EEVA ANTTILA

EEVA ANTILA

Koko koulu tanssii!

Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä

JULKAISIJA

Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus

© Teatterikorkeakoulu ja Eeva Anttila

JULKAISUSARJAN ILME, KANNEN SUUNNITTELU JA PÄÄLLYKSEN MUOTOILU

BOND Creative Agency

www.bond.fi

KUVAT

Eeva Anttila

Kuvissa esiintyy Kartanonkosken koulun 3. ja 8. luokan oppilaita sekä Reeta Riekkinen (tanssin- ja luokanopettaja)

TAITTO

BOND Creative Agency

PAINOTYÖ & SIDONTA

Edita Prima Oy, Helsinki 2013

PAPERI

Munken Pure 300 g / m² & Munken Pure Rough 100 g / m²

KIRJAINPERHEET

Benton Modern Two & Monosten

ACTA SCENICA 37

ISBN (painettu): 978-952-6670-25-6

ISBN (verkkojulkaisu): 978-952-6670-26-3

ISSN (painettu): 1238-5913

ISSN (verkkojulkaisu): 2242-6485



Koko koulu tanssii!

Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä

EEVA ANTTILA

Sisällys

Kiitokset	11
Tiivistelmä	15
Abstract	19
Johdanto	23
Alkusysäys	23
Miksi koko koulu?	25
Kehollinen oppiminen ja tanssi: teoreettis-filosofista taustaa	31
Kehollinen käänne ja kehollinen tieto	31
Kehontietoisuus	33
Käsitteellisen ajattelun ja kielen kehollinen perusta	35
Älykäs toiminta	38
Kehontietoisuus ja sosiaalinen tietoisuus	39
Aivojen tanssi: neurofysiologista taustaa	40
Kehollinen oppiminen: oppimisteoreettinen ja pedagoginen murros	42
Kehollisuus oppimisen tukena: aiempia tutkimuksia	44
Yhteenveto: Tanssi kehollisen oppimisen erityismuotona	50

Mitä tapahtui: Koko koulu tanssii! -hankkeen kulku pääpiirteissään	57
Suunnitteluvaihe: kevät 2009	57
Ensimmäinen lukuvuosi: 2009–2010	60
Toinen lukuvuosi: 2010–2011	63
Kolmas vuosi: 2011–2012	66
Neljäs vuosi: 2012–2013	69
Opettajien koulutukset	71
Esitykset, vierailut ja muut tapahtumat	73
Tutkimuksen toteuttaminen	77
Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	77
Metodologiset lähtökohdat	79
Aineiston keruu ja analysointi	86
Kehollisuus ja tanssi kohtaavat koulun todellisuuden: opettajien näkökulma	93
Koulun arki, rutiinit ja opettajan autonomia	93
Sanoista tekoihin	99
Tanssia vai älyliikuntaa?	104
Sukupuolierot korostuvat	107
Mobiiliajassa muuttuva kehollisuus	111
Opettajan oma kehollisuus	114
Tanssikäsitys avartuu ja kehollinen oppiminen konkretisoituu	118

Kehollinen oppiminen ja tanssi oppilaiden kokemana	123
Tanssin tuntu: liike, haasteet ja ilo	124
Tanssi kuuluu kaikille: tasa-arvo, yhteistoiminta ja omat valinnat	132
Tanssi on tapa oppia	140
Heijastuksia ympäröivässä yhteisössä	145
Vanhempien käsitysten laaja kirjo	145
Ympyrä sulkeutuu: johdon pohdintaa	155
Tanssin ja keholisuuden merkityksiä koulussa	169
Tanssi vapauttaa, voimauttaa ja yhdistää	169
Tanssi tuottaa erilaista, mutta todellista oppimista	176
Kehollinen oppiminen Koko koulu tanssii! -hankkeen valossa	183
Tanssiva koulu	187
Lähteet	197
Liitteet	202

Maailma ihmeellinen on tanssin

Siellä voi aloittaa

vaikka valssin

Siellä soi kaunis musiikki

ja taidekin on uniikki.

Kun sieltä poistuu

niin musiikki kaikuu.

Kun sinne astuu

niin tanssi jatkuu.

Kaikki juoksujalkaa!

Kenenkään ei tarvitse pohtia,

Kaikki voivat vain tanssia.

Sellainen on tanssin maailma,

ihmeiden asuntola.

Oppilaan kirjoittama runo,

Kartanonkosken koulun vuosikalenteri 2011.

Kiitokset

Tämän julkaisun syntymiseen ovat myötävaikuttaneet lukuisat ihmiset ja tahot. Ilman kulttuurituottaja Arja Keräsen intohimoista ja innostunutta suhdetta tanssiin, lastenkulttuuriin ja Vantaan kulttuuripalvelujen saatavuuden kehittämiseen ei Koko koulu tanssii! -hanketta olisi koskaan syntynyt. Yhdessä Arjan kanssa käynnistimme hankkeen, jonka mittakaava ei tuolloin, vuonna 2008, pelottanut kumpaakaan. Kiitos Arja rohkeudestasi. Yhdessä kohtasimme sitten muita rohkeita ja innostuneita naisia, kuten tanssitaiteilja Marja Korholan, jonka usko tanssin merkitykseen kasvavalle ihmiselle on säilynyt horjumattomana koko hankkeen ajan. Kiitos Marja lämpimästä ja rakentavasta kannustuksestasi vuosien varrella! Poikkeuksellista rohkeutta ja rakkautta tanssiin osoitti myös rehtori Tuija Tammi, joka näki hankesuunnitelmassamme suuren potentiaalin, ja uskalsi lähteä mukaan koko koulun voimin. Ilman Kartanonkosken koulun johdon tukea ei hanke olisi voinut toteutua ja kehittyä täyteen mittaansa. Apulaisrehtori Taru Ventolle haluan lausua erityisen kiitoksen kärsivällisestä avustasi järjestelyissä, ja lämpimän myönteisestä suhtautumisestasi tanssiin ja tähän hankkeeseen.

Tanssinopettajat Reeta Riekkinen ja Sari Perttu ovat työskennelleet koulussa suurta yhteistyökykyä, luovuutta ja joustavuutta osoittaen. Ennen kaikkea työssänne on näkynyt suuri rakkaus tanssia ja kasvavia ihmisiä kohtaan. Kiitos mittaamattoman arvokkaasta panoksestanne! Suuri kiitos kuuluu myös kaikille Kartanonkosken koulun opettajille ja henkilökunnalle. Olette antaneet tilaa tanssille omilta tunneiltanne, osallistuneet yhteisiin tilaisuuksiin, antaneet palautetta ja kehittäneet opetustanne, ja tanssineet kanssamme. Toivon, että tanssi tuo iloa ja voimaa työhönne jatkossakin!

Vantaan kaupungin kulttuuri- ja sivistystoimi, erityisesti perusopetuksen johtaja Ilkka Kalo, lastenkulttuuripäällikkö Reeli Karimäki ja opetustoimen suunnittelija Ulla Nurmi ovat antaneet tukensa hankkeelle sekä taloudellisesti että rakenteellisesti. Suuri kiitos tästä ainutlaatuisesta mahdollisuudesta, joka on

vaatinut joustavuutta ja ymmärrystä monessa kohtaa. Uskon, että suhtautumisenne tähän hankkeeseen on poikkeuksellisen kannustavaa, ja heijastaa Vantaan kaupungissa elävää kulttuuri- ja tanssimyönteisyyttä.

Kiitos Taideyliopiston Teatterikorkeakoululle ja omalle työyhteisölleni. Olen saanut käyttää tähän hankkeeseen työaikaani ja yliopiston resursseja. Olen saanut keskustella kanssanne ja esitellä tutkimustani sen eri vaiheissa. Kiitos siis (entiselle) tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksen opettaja- ja henkilökunnalle sekä niille opiskelijoille, jotka ovat osallistuneet tanssinopetukseen koulussa. Toivon, että tutkimukseni vahvistaa tanssinopettajaksi opiskelevien kiinnostusta ja mahdollisuuksia työskennellä koulukontekstissa.

Esittävien taiteiden tutkimuskeskuksen (Tutke) henkilökunta ja Teatterikorkeakoulun julkaisutoimikunta on kannustanut työtäni, olen siitä hyvin kiitollinen. Tämän julkaisun toteuttaminen ei olisi ollut mahdollista ilman tukeanne. Näiden yhteisöjen tuki merkitsee taidepedagogiikan tutkimuksen kehittämislle hyvin paljon. Erityinen kiitos professori Leena Rouhiaiselle siitä, että olet vastuullisesti huolehtinut vertaisarvioinnin toteuttamisesta ja julkaisun viimeistelystä tarkoin akateemisin kriteerein. Kiitän myös Merja Suomelaa tarkasta ja opettavaisesta kielentarkastuksesta.

Lämmin kiitos projektitutkija Heli Kauppilalle mukanaolostasi ja suuresta avustasi. Ilman sinun panostasi tutkimukseen olisi jäänyt suuri aukko, ja sen valmistuminen olisi vielä kaukana. Isto Turpeiselle osoitan erityisen kiitoksen. Olet ollut naisvaltaisessa joukossamme tärkeä toimija. Myös Satu Sihvoin, Merja Honkavaara ja Ingmarie Hekanaho ovat auttaneet suuresti antamalla oman opin- näytetyönsä haastattelumateriaalit käyttööni. Kiitos Ingmarielle myös avustasi haastattelujen litteroinnissa. Olen iloinen, että olette olleet kiinnostuneita Koko koulu tanssii! -hankkeesta ja toivon että tämä julkaisu kannustaa teitä jatkamaan arvokasta työtänne tanssin ja koululaisten parissa.

Kyselyiden litteroinnissa ovat auttaneet myös jo aikuiset lapseni Suvi ja Tony. Kiitos teille ja koko perheelleni kärsivällisyydestänne, tuestanne ja lämpimästä huumoristanne, joka on auttanut minua myös asettamaan asioita tärkeysjärjestykseen.

Erityisesti haluan kiittää Kartanonkosken koulun oppilaita. Olette olleet mukana rehellisesti ja auttaneet minua ymmärtämään, mitä tanssi teille merkitsee. Erityinen kiitos oppilaille, jotka esiintyvät tämän kirjan kuvissa. Aito innostuksenne tanssia, esiintymistä ja yhteistä luovaa toimintaa kohtaan on käsin kosketeltava! Lämmin kiitos myös oppilaiden vanhemmille. Sain teiltä arvokasta palautetta sekä suoraan että opettajien kautta. Toivon, että tämä julkaisu tuottaa

pitkällä tähtäimellä sellaisia muutoksia koulujen taide- ja liikuntakasvatukseen, mitä monet teistä toivoneet: luovaa, yhteisöllistä, toiminnallista ja elävää koulua, jossa jokaisella oppilaalla on mahdollisuus ilmaista itseään myös kehollisesti, tulla kuulluksi ja nähdyksi.

Taidekasvatuksen tasa-arvoisuus ja saavutettavuus on tärkeä päämäärä, jonka saavuttamiseksi täytyy tehdä vielä paljon työtä. Kiitän vielä kaikkia Koko koulu tanssii! -hankkeeseen osallistuneita yhteisesti siitä, että olette jakaneet kanssani uskon taiteen ja tanssin merkitykseen ihmisen kasvussa ja yhteisöjen rakentumisessa.

Joulukuussa 2013

Eva Anttila



Tiivistelmä

Koko koulu tanssii! -hanke toteutettiin vuosina 2009–2013 Kartanonkosken koulussa Vantaalla, osana valtakunnallisen Taikalamppu-verkoston toimintaa. Koululla toimi neljän vuoden ajan päätoiminen tanssinopettaja, ja tanssinopetus integroitiin koulun opetussuunnitelmaan siten, että kaikki koulun oppilaat osallistuivat siihen. Koulun opettajille järjestettiin tanssiin ja keholliseen oppimiseen liittyvää koulutusta, ja lisäksi toteutettiin useita tanssi-aiheisia vierailuja, esityksiä ja tapahtumia. Hankkeeseen liittyi myös laaja tutkimusprojekti. Tässä julkaisussa kuvataan hankkeen teoreettis-filosofista taustaa, sen käytännön toteutusta, tutkimuksen kulkua sekä tutkimusaineistosta nousevia teemoja, sekä pohditaan tanssin ja kehollisuuden merkitystä koulumaailmassa.

Koko koulu tanssii! -hankkeen pedagogiset ja tutkimukselliset lähtökohdat ja kietoutuvat yhteen ja kiteytyvät kysymykseen oppimisen kehollisesta alkuperästä. Kehollinen oppiminen on siis sekä hankkeen pedagoginen lähtökohta että tutkimuksellinen kiintopiste. Oppimisen kehollisen perustan syvempi ymmärtäminen rakentaa kokonaisvaltaista oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppimisessa on mukana koko ihminen. Kehollinen oppiminen viittaa siihen, että oppiminen tapahtuu koko kehossa, koko ihmisessä ja ihmisten välisessä sosiaalisessa ja fyysisessä todellisuudessa. Se tarkoittaa myös sitä, että kehollinen toiminta on oleellinen osa oppimistapahtumaa. Kehollinen toiminta viittaa sekä liikkeeseen että kehossa tapahtuviin aistimuksiin, kokemuksiin ja fysiologisiin muutoksiin. Tällainen perinteistä oppimiskäsitystä laajempi näkemys on yhteydessä tietoteoreettiseen eli epistemologiseen murrokseen, josta käytetään nimitystä kehollinen tai ruumiillinen käänne. Se hylkää kartesiolaisen dualismin ihmisen olemassaoloa selittävänä perusrakenteena ja ottaa lähtökohdakseen holistisen käsityksen eri olemassaolon muotojen keskinäisestä riippuvuudesta.

Kehollisen oppimisen koettelu käytännössä voi tarkentaa käsitystä kehollisuuden merkityksestä oppimisessa. Tutkimuksen tarkoituksena onkin artikuloida, mitä kehollinen oppiminen tarkoittaa ja mikä on sen merkitys koulun todellisuudessa. Kollaboratiivisen toimintatutkimuksen ja kommunikatiivisen arviointitutkimuksen menetelmiin nojaava tutkimus on myös tuottanut jatkuvaa palautetta hankkeen kehittämiseksi sen kuluessa. Lähtökohtana on ollut koko kouluyhteisön osallistuminen toimintaan ja toiminnan arviointiin. Näin tutkimus on tukenut hankkeen pedagogisia päämääriä: kouluyhteisön, opettajien ammattitaidon ja pedagogisen ajattelun kehittämistä sekä uudenlaisten pedagogisten käytäntöjen luomista. Tutkimus kohdistuu myös kysymyksiin siitä, miten kehollinen oppiminen toteutuu käytännössä, ja miten se heijastuu oppilaiden kokemuksissa ja opettajien arjessa.

Tässä tutkimuksessa tutkija on osa tutkimuskohdetta. Vaikka kouluyhteisö on tutkimuksen konteksti ja kohde, tutkimuksen kohteena on ennen muuta tutkijan toiminta, sen taustalla vallitsevat arvot ja usko tanssin ja taiteen merkitykseen oppimisen kontekstissa. Tutkimuksen laajana tavoitteena on kuitenkin herättää keskustelua tanssin ja taiteen yhteiskunnalliseen merkityksestä sekä kehollisuudesta osana ihmisen oppimista ja kokonaisvaltaista kehitystä. Siten yksittäinen tapaus nousee yleisemmälle ja osin myös poliittiselle tasolle.

Tämän tutkimuksen perusteella tanssi voi käynnistää positiivisen ”kierteen”, jossa yksilön kehollinen kokemus kietoutuu yhdessä tekemisen iloon. Oleellista kierteen syntymisessä on ilmeisesti se, että oppilaat tiedostavat kaikkien osallistuvan tanssinopetukseen. Näin rakentuu yhteinen kokemus, jotain, minkä kaikki jakavat. Tämä tietoisuus näyttää riisuvan oppilailta estoja, ennakkoluuloja ja pelkoja omaa kehollista ilmaisua ja esiintymistä kohtaan.

Esiintyminen näyttää tutkimuksen perusteella olevan tärkeä väylä kohti oman kehon tiedostamista ja itseluottamuksen vahvistumista. Esiintyminen tulee mahdolliseksi, kun itseluottamus kehittyy, toisaalta esiintyminen kehittää itseluottamusta edelleen. Esiintymisessä itseluottamus myös kytkeytyy yhteisöllisyyteen. Nähdyksi tuleminen mahdollistaa yhteisen kokemuksen, ja esiintyminen luo yhteisen kokemuksen, jolloin yhteisöllisyys voi alkaa rakentua. Tässä hankkeessa yhteisöllisyys on rakentunut ennen muuta yksittäisten luokkien sisällä, mutta yhteisten tapahtumien ja esitysten myötä se on laajentunut koko koulua koskevaksi ilmiöksi.

Tanssinopetuksen toteuttamiselle koulussa oli myös esteitä, kuten aikapula, opetussuunnitelman tiukkuus ja ainejakoisuus, sekä opettajien ammatillinen

autonomia. Tämän tutkimuksen perusteella mahdollisuuksia opettajien keskinäiseen yhteistyöhön olisi syytä laajentaa. Näin he voisivat antaa entistä monipuolisempia yhteisöllisen toiminnan, vuorovaikutuksen ja kehollisen ilmaisun malleja myös oppilaille.

Hankkeen päättyessä toukokuussa 2013 oli ilmeistä, että tanssi on Kartanonkosken koulussa osa koulun arkea, johon oppilaat ja opettajat ovat tottuneet ja jonka suuri osa heistä on myös hyväksynyt. Tanssi ei ole pelkästään vaihtelua, ylimääräistä virkistystä ja arjesta poikkeamista, vaan sen vaikutus ulottuu siihen tapaan, miten koulussa ollaan ja minkälainen energia ja tunnelma koulussa on. Näin koulun arkea on mahdollista tarkastella myös sosiaalisena koreografiana, jossa vuorovaikutus todentuu kehollisina tapahtumina ja performatiivisina tekoina, ja koulu voidaan nähdä elämän näyttämönä.

Tanssi ja kehollinen oppiminen ovat tuottaneet koulu yhteisössä moniulotteista oppimista, joka heijastuu luontevana suhtautumisena omaan kehollisuuteen, keholliseen ilmaisuun, keholliseen vuorovaikutukseen ja esiintymiseen. Tanssi ei välttämättä ole tuottanut näkyviä, mitattavia tuloksia motorisissa taidoissa tai käsitteellisessä ajattelussa. Toisaalta myöskään viitteitä siitä, että tanssin integrointi tietoihin olisi heikentänyt oppimistuloksia, ei ole noussut esiin. Tämä huomio on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa liikunnan määrää kouluopetuksessa on lisätty.

Kehollisen oppimisen ja tanssin tuottama osaaminen ulottuu yli oppiainerajojen ja mahdollisesti yli koulumaailman rajojen. Tällainen osaaminen liittyy yhdesä olemisen ja elämisen taitoihin, itsensä ja toisten hyväksymiseen, luovuuteen ja yhteisöllisyyteen. Tämän tutkimusjulkaisun keskeisenä tavoitteena herättää keskustelua siitä, miten näitä osaamisen alueita koulumaailmassa arvostetaan.

Abstract

The Entire School Dances! -project took place in Kartanonkoski School, Vantaa during 2009-2013 as a part of "Aladdin's Lamp", a national arts education network. A fulltime dance teacher was hired for four years to teach dance to all pupils of the school, and dance was integrated in the curriculum. Professional development days were arranged for the teachers, and several performances, artists' visits and events took place in the school. A broad study accompanied the project. This publication presents the theoretical and philosophical background, pedagogical principles and practical procedures of the project, as well as the methodological framework and outcomes of the study. The main focus is the significance of dance and embodied learning in schools.

The pedagogical and methodological premises of the Entire School Dances! -project are intertwined and concentrate on the question of the embodied origin of learning. Embodied learning is thus the pedagogical basis and scholarly focus of the project. A deeper understanding of embodied learning advances a conception of learning as comprehensive phenomenon that takes into account the human being as a whole. The notion of embodied learning entails that learning takes place within the entire human being and between human beings, within the social and physical reality. It also means that embodied activity is a fundamental element in learning. Embodied activity refers both to actual movement and to inner bodily sensations, experiences and physiological changes. This view of learning is wider than traditional conceptions and connected to an epistemological shift, that is, the embodied, or corporeal turn. This shift rejects Cartesian dualism as the explanatory model of human existence and endorses a holistic view where distinct forms of human existence are interdependent.

Probing embodied learning in practice may lead to further articulation of the significance of embodiment in learning. The purpose of the study is to articulate what embodied learning is and what is its meaning in the reality of school life. Methodologically the study leans on collaborative action research

and communicative evaluation research. It has generated continuous feedback for developing the project. The starting point has been the participation of the entire school community. The study has supported the pedagogical aims of the study: the development of the school community, teachers' professional skills and pedagogical thinking, and the development of new pedagogical practices. The study also aims at finding out how embodied learning works in practice, and how is it experienced by the students and teachers.

A particular school community is the context and thus, the focus of the study. However, the main focus is on the researcher, as well as on her values and beliefs concerning the significance of dance and art in learning. The wider aim of the study is to evoke discussion about the significance of dance and art in society and about the meaning of embodiment in learning and holistic development. Thus, the personal and contextual may generate relevant issues to discuss in a wider, even political level.

Based on this study it seems that dance may trigger a positive cycle where individual's bodily experiences become intertwined with to the pleasure of collaboration. An essential element in this process seems to be the awareness about everyone's participation in dance instruction. This awareness enhances a communal experience that everyone shares. It seems to reduce embarrassment, prejudices and fears towards own bodily expression and performing.

Performing seems to be an important path towards bodily awareness and self-confidence. Performing becomes possible when self-confidence develops, and performing strengthens self-confidence further. It seems to connect self-confidence and sense of community. Witnessing each other performing seems to create a sense of being recognized and being seen, and this creates a common experience that builds the sense of community. In this project the sense of community has developed primarily within specific classrooms, but through common events and performances it has extended and affected the entire school community.

There were many obstacles for dance instruction in the school, including lack of time, packed and subject-driven curriculum, and teachers' professional autonomy. Based on this study it seems that possibilities for teachers' collaboration should be increased. This way, the teachers could give diverse models for collaboration, interaction and bodily expressivity for their pupils.

When the project ended in May 2013 was evident that dance was a part of everyday life of Kartanonkoski school. Pupils and teachers had used to dance being part of the curriculum, and most of them had also accepted it. Dance was not mere recreation and deviation from routine, but it had affected the way of

being in school, as well as the energy and atmosphere within the school. From this viewpoint it is possible to see school life as social choreography, where interaction is enacted as embodied events and performative acts, and the school can be seen as the stage of life.

Dance and embodied learning have generated versatile learning experiences within the school community. These experiences are reflected in a comfortable manner in relating to own embodiment, bodily expressivity, interaction, and performing. Dance has not necessarily generated visible, measurable outcomes in motor skills or conceptual thinking. On the other hand, there are no indications that integrating dance in the curriculum has generated weaker learning outcomes in academic subjects. This observation is concurrent with the results of studies where the amount of physical education within school curriculum has been increased.

The skills generated by dance and embodied learning extend beyond subject areas and possibly beyond school world. These skills are related to being together and living together, to accepting oneself and others, to creativity and collaboration. The aim of this publication is to ignite discussion about how these skills are appreciated in the school world.



Johdanto

Alkusysäys

Mitä jos tanssi olisi oma oppiaineensa koulussa? Miten koulu muuttuisi, jos tanssi kuuluisi opetussuunnitelmaan? Minkälaista osaamista ja oppimista se tuottaisi? Näitä kysymyksiä olen pohtinut lähes koko työurani ajan, aina 1980-luvulta lähtien. Tähänastinen tutkimustyöni on tavalla tai toisella kietoutunut näihin teemoihin. Taustalla on oma vahva kokemukseni tanssin voimauttavasta vaikutuksesta. Alan tutkimus enenevästi tukee näkemystä tanssikokemusten merkityksellisyydestä. Se ei kuitenkaan ole riittävästi pureutunut siihen, miten tanssin myönteiset vaikutukset syntyvät tai mihin ne perustuvat. Tietoisuuteni vastakkaisista tanssikokemuksista on vuosien varrella lisännyt kriittisyyttäni tanssin eheyttävästä voimasta esitettyjä väitteitä kohtaan.

Intoani välittää tanssin ilosanomaa ovat laannuttaneet myös ylittämättömiltä vaikuttavat esteet tanssin saamiseksi valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan Suomessa. Vuoden 2012 tuntijakouudistus oli tanssin ja teatterin kannalta valtaisa pettymys, kun draamaa ei monien vaiheiden jälkeen lisättykään opetussuunnitelman perusteisiin. Uusi oppiaine olisi voinut sisältää myös kehollisen ilmaisun ja tanssin, ja se olisi voinut tasoittaa tietä tanssille omana oppiaineenaan. Taideopetus peruskoulussa tarkoittaa jatkossakin musiikin ja kuvataiteen opetusta. Teatteri ja tanssi pysyvät marginaalissa vailla opetussuunnitelmaa, päteviä opettajia, opetustiloja ja muita resursseja.

Keväällä 2008, kun Koko koulu tanssii! -hanke sai alkunsa, tanssi- ja teatterikentällä odotettiin toiveikkaina mahdollisuutta vaikuttaa peruskoulun tuntijakoon. Lobbaustyö tanssin ja teatterin puolesta oli alkamassa monilla tahoilla. Kun kulttuurituottaja Arja Keränen otti minuun yhteyttä ja pyysi minua puhumaan tanssista ja kehollisesta tiedosta taidekasvatusta käsittelevässä seminaarissa, otin kutsun mielelläni vastaan. Saisinhan tilaisuuden tuoda esiin tanssin merkitystä ihmisen kokonaisvaltaisen kehityksen näkökulmasta. Huhtikuussa 2008 toteutettu kaksipäiväinen seminaari kokosi yhteen kokemuksia Vantaan

ensimmäisestä viisivuotisesta Taikalamppu-kaudesta. Taikalamppu on opetus- ja kulttuuriministeriön tukema lastenkulttuurikeskusten valtakunnallinen verkosto. Siinä on mukana yksitoista kuntaa, joista jokaisella on oma kehittämistehtävänsä. Vantaan taiteenalakohtainen kehittämistehtävä on tanssi. Tavoitteena on tanssitaiteen kehittäminen edistämällä saavutettavuutta, erityisryhmille suunnattuja palveluja, tanssialan tapahtumia ja taidekasvatushankkeita.

Seminaarin jälkeen keskustelimme hetken tanssin tulevaisuuden näkymistä Vantaalla Arja Keräsen kanssa. Vantaan kulttuuripalvelut oli juuri valmistelemassa hakemustaan Taikalampun toiselle viisivuotiskaudelle, ja tällä kertaa tavoitteena oli liittää mukaan tutkimusta. Arja Keränen tunnusteli kiinnostustani lähteä mukaan tutkijana. Tästä keskustelusta alkoi yhteistyömme ja Koko koulu tanssii! -hanke.

Olin aiemmin toteuttanut jo useita tanssikasvatusprojekteja kouluyhteisöissä. Ne ovat olleet aina yhdelle tai kahdelle luokalle suunnattuja ja korkeintaan kahden vuoden mittaisia. Kokemukset ovat olleet rohkaisevia, mutta projektien päätyttyä koulutyö oli jatkunut vailla merkittäviä muutoksia. Minulla ei enää ollut kiinnostusta toteuttaa vastaavanlaajuisia tutkimusprojekteja. Halusin tutkia pitkäkestoisempaa toimintaa, johon osallistuisi koko koulu. Tällaisella toiminnalla olisi mahdollista tuottaa pysyviä ja näkyviä muutoksia koulun rakenteisiin, pedagogiikkaan, opetussuunnitelmaan ja toimintakulttuuriin. Vain näin olisi mahdollista todentaa tanssin mahdollisuudet tukea oppimista ja koetella kehollisuuden merkitystä kouluyhteisössä.

Tanssipedagoginen tutkimus ei ole toistaiseksi onnistunut pureutumaan näihin kysymyksiin laajasti ja syvällisesti. Tanssin kasvatuksellinen merkitys on siis vielä todentamatta (HANNA 2008). Tähän haasteeseen Koko koulu tanssii! -hanke ja siihen liittyvä tutkimus tarttuivat. Vantaa pääsi mukaan toiselle viisivuotiskaudelle, joka alkoi tammikuussa 2009. Koko koulu tanssii! hanke sisältyi viisivuotiseen toimintasuunnitelmaan suurimpana yksittäisenä osana, eivätkä kaikki hankkeen osapuolet varmaankaan osanneet odottaa, mihin kaikkeen projekti johtaisi.

Tässä tutkimusjulkaisussa avaan ensin kehollisen oppimisen teoreettis-filosofisia perusteita. Koko koulu tanssii! -hankkeen pedagogiset periaatteet nousevat tästä monitieteisestä viitekehyksestä. Seuraavaksi esittelen hankkeen käytännön toteutusta. Tässä kuvauksessa nousee esiin monia institutionaalisia, rakenteellisia ja taloudellisia tekijöitä, jotka loivat konkreettiset puitteet pedagogiselle toteutukselle ja tutkimustyölle. Siirryn sitten tutkimuksen toteuttamiseen. Esittelen tutkimuksen tarkoituksen, tutkimuskysymykset ja

metodologiset perusteet. Seuraavaksi tuon esiin tutkimusaineistosta nousevia teemoja. Tarkastelen aineistoa opettajien, oppilaiden, vanhempien ja johdon näkökulmista. Liitän sitten yhteen aineistosta nousevia teemoja ja pohdin tanssin ja kehollisuuden merkityksiä kouluyhteisössä. Lopussa kytken aineistosta nousevat teemat laajempaan yhteiskunnalliseen viitekehykseen ja tuon mukaan kriittisen näkökulman. Kriittinen tarkastelu kohdistuu kouluun yhteiskunnallisena instituutiona sekä sen taustalla vaikuttaviin ideologioihin, erityisesti dualistisiin käsityksiin ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta.

Tavoitteenani on tuoda esiin mahdollisimman monipuolinen kuva siitä, mitä tehtiin, miksi tehtiin ja mitä opittiin. Arvioin myös hankkeen suunnittelua ja johtamista ja pohdin, mitä olisimme voineet tehdä toisin. Vaikka kyseessä on akateemisessa kontekstissa toteutettu tutkimusjulkaisu, on sen tavoitteena tuottaa sellaista tietoa, ymmärrystä ja käytännön osaamista, joka avautuu laajalle lukijakunnalle: tanssinopettajille, taideopettajille, luokanopettajille, aineenopettajille, rehtoreille, opettajankouluttajille, päätöksentekijöille ja kaikille ammattilaisille, jotka ovat kiinnostuneita kehollisuuden merkityksestä oppimisessa ja yhteisöllisessä elämässä. Koulutukseen ja kasvatukseen liittyvässä päätöksenteossa tieteellinen näyttö on tarpeellista, vaikka sekään ei tietenkään vielä riitä. Tutkimus tuottaa taustaa, jota vasten valveutuneet poliitikot ja virkamiehet voivat päätöksiansä tarkastella. Toivon, että tämä julkaisu avaa läpinäkyvästi sen moninaisuuden, joka hankkeeseen sisältyy, ja että lukija voi muodostaa tämän perusteella oman käsityksensä sen monista merkityksistä.

Miksi koko koulu?

Koska tanssi ei ole perusopetuksen opetussuunnitelmassa, tanssi on monille koululaisille suhteellisen tuntematon ilmiö. Kaikilla oppilailla ei ole omakohtaista kokemusta tanssista, ja käsitykset tanssista rakentuvat pääosin vapaa-ajalla. Käsitykseni mukaan suomalaisessa yhteiskunnassa tanssilla on ristiriitainen asema: toisaalla sosiaalinen tanssi on merkittävä osa kulttuuria, toisaalla tanssiin liittyy kielteisiä käsityksiä, esimerkiksi tiettyjen uskonnollisten näkemysten mukaisesti. Taidemuotona tanssi on myös sukupuolittunut ilmiö, ja tanssitaiteeseen liittyy feminiinisyyteen liittyviä ennakkoluuloja sekä elitistisyyttä (LEHIKONEN 2004, 138). Suomalaisessa koulukulttuurissa tanssi käsitteenä ja ilmiönä kohtaa lukemattomia haasteita niin oppilaiden, opettajien kuin vanhempienkin taholta. Pelkästään sanan ”tanssi” käyttäminen on tässäkin hankkeessa monesti kyseenalaistettu. Suomalaisessa yhteiskunnassa pojille ja miehille tanssi on harrastuksena ja toimintana outo ja etäinen. (KS. ESIM. LEHIKONEN 2004.)

Halusin purkaa näitä esteitä ja ennakkoluuloja sekä tanssiin liittyvää sosiaalista painetta ulottamalla tanssinopetuksen koko kouluun, kaikille oppilaille. Ajattelin, että jos kaikki oppilaat osallistuvat tanssinopetukseen, ei kukaan joudu perustelemaan valintaansa eikä joudu tanssin takia pilkatuksi tai häpeän kohteeksi. Näin päädyin ehdottamaan tanssin sisällyttämistä jokaisen luokan opetukseen. Halusin varmistaa, että jokainen oppilas saa tilaisuuden kokeilla ja kokea tanssia. Omakohtaisen kokemuksen kautta käsitys tanssista voisi laajentua. Pidin tärkeänä myös tanssin tuntemuksen ja tanssiin liittyvän tiedon kytkemistä hankkeeseen esimerkiksi taiteilijavierailujen, tanssiesitysten ja erilaisten tehtävien avulla.

Suomessa, kuten monissa muissakin maissa, on hankkeen aikana tapahtunut eräänlainen ”tanssibuumi”, jota muun muassa television tanssikilpailut ovat vauhdittaneet. Yhtäaikaisuus on sattumaa, eivätkä hankkeen päämäärät ole kytköksissä tanssin suosioon populaarikulttuurin ilmiönä. Tavoitteena ei siis ensisijaisesti ole ollut tanssimyönteisyyden lisääminen koulussa eikä se, että yhä useampi oppilas innostuisi tanssista harrastuksena. Eihän muitakaan oppiaineita sisällytetä opetussuunnitelmaan oppilaiden innostuksen perusteella eikä asian harrastamisen lisäämiseksi, vaan siksi, että ne ymmärretään kehityksen, oppimisen ja sivistyksen kannalta arvokkaiksi. Halusin tutkia, miten tanssi ja kehollisuus voisivat miellyttää luontevaksi osaksi koulun arkea, oppimista ja opetusta ja miten tanssi voisi olla yhtä ”tavallista” kuin äidinkieli ja matematiikka.

Erityisen tärkeää minulle oli se, että oppilaiden lahjakkuutta, kiinnostusta tai harrastuneisuutta ei käytettäisi puntareina esimerkiksi tanssiin liittyvässä esitystoiminnassa ja että oppilaita ei muutenkaan ryhmiteltäisi tai valikoitaisi näiden kriteerien mukaan. Halusin, että jokainen oppilas saa tasavertaiset mahdollisuudet kokea ja kokeilla kehollista ilmaisua ja tanssia ja että jokainen luokka esiintyy vuorollaan koulun juhlista ja muissa tapahtumissa. Hankkeen keskeisenä arvoperustana on siis tasavertaisuus ja demokraattisuus – ja siten eräänlainen ”pakko tanssia” – aivan kuten koulussa on ”pakko” lukea, laskea, kirjoittaa ja piirtää.

Hankkeen päämääränä on se, että tanssista ja kehollisesta ilmaisusta tulisi luonteva osa koko kouluyhteisön elämää. Laajana pedagogisena tavoitteena on se, että oppilaan suhde omaan kehoonsa ja sen ilmaisumahdollisuuksiin muodostuisi myönteiseksi ja että tanssi voisi tukea oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimisvalmiuksia. Näiden tavoitteiden taustalla on näkemys, jonka mukaan kehollisilla kokemuksilla on suuri merkitys tietoisuuden, identiteetin ja käsit-

teellisen ajattelun synnyssä (KS. ESIM. DAMASIO 2000; SAJANIEMI & KRAUSE 2012; THELEN 2008). Keholliset kokemukset ovat keskeisiä myös kehontietoisuuden ja oman kehon tuntemuksen kehittymisessä. Kehontietoisuus ja kehon tuntemus ovat itsetuntemuksen rakentumisessa keskeisiä, ja myönteinen suhde omaan kehoon vahvistaa itsetuntoa. Itsetuntemus ja itsetunto auttavat yksilöä tunnistamaan omia tunteitaan, ja omien tunteiden tunnistaminen on väylä toisten tunteiden ymmärtämiseen, myötätuntoon ja sosiaalisen tietoisuuden rakentumiseen. (KLEMOLA 2005, 244–245; KS. MYÖS SYVÄÖJA ET AL. 2012, 21–24.) Käsitys kehontietoisuuden ja sosiaalisen tietoisuuden yhteydestä on perusteena näkemykselle siitä, että yhteinen luova, taiteellinen, kokonaisvaltainen toiminta kouluyhteisössä voi rakentaa koulun ilmapiiriä kohti hyväksyvää avoimuutta, jossa omia tunteita on mahdollista ilmaista rakentavasti.

Kehollinen oppiminen on muotoutumassa oleva, uudenlainen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen tapahtuu keholliisuuden mahdollistamana ja rajoittamana (ANTTILA 2009). Kehollinen oppiminen perustuu ajatuksen ihmisen kokonaisvaltaisuudesta. Se hylkää kartesiolaisen dualismin ihmisen olemassaoloa selittävänä perusrakenteena ja ottaa lähtökohdakseen holistisen käsityksen eri olemassaolon muotojen keskinäisestä riippuvuudesta (KS. MM. RAUHALA 2005A). Syvennyn näihin lähtökohtiin, toisin sanoen keholli- sen oppimisen teoreettis-filosofiin perusteisiin, seuraavassa luvussa.

Hankkeessa tanssi on integroitu opetussuunnitelmaan. Tämä tarkoittaa sitä, että tanssinopetus tapahtuu jonkin muun oppiaineen tunneilla ja opetus rakentuu kyseisen oppiaineen sisällöstä käsin. Tällä tavoin toteutetaan ja koetellaan käsitystä oppimisesta keholliisiin kokemuksiin perustuvana ilmiönä eli keholli- sta oppimista.

Koko koulu tanssii! -hanke on taidepedagoginen projekti, jossa oppilaiden ja kouluyhteisön kokemukset ja näkemykset sekä opettajien ammattitaito ja asiantuntemus ovat lähtökohtana toiminnalle. Hanke on kuitenkin myös kollaboraatiivinen toimintatutkimus, jossa toimintaa suunnitellaan ja kehitetään tiettyjen tavoitteiden suuntaisesti (RIEL 2010). Toimintatutkimus on yhteisössä tapahtuvaa, yhdessä sovittujen tavoitteiden suuntaista muutosta ja sen tutkimista. Kyseessä on siis tiettyihin arvoihin ja periaatteisiin sitoutunut projekti, jossa myös tutkijan arvot ja käsitykset ovat näkyvillä. Kuvaan tutkimuksen tarkoitusta, tavoitteita, tutkimuskysymyksiä ja metodologiaa tarkemmin tuonnempana (s. 77 alkaen).

Tutkijana olen siis osa tutkimuskohdettani. Oma aktiivinen roolini hankkeen käynnistämisessä, suunnittelussa ja johtamisessa sekä tehtäväni pedagogisena mentorina ja opettajien kouluttajana asettavat minut monella tavoin niin arvioijaksi

kuin arvioinnin kohteeksi. Olen tietoinen hankkeen ideologisista lähtökohdista, jotka nousevat omasta taustastani, ihmis- ja oppimiskäsityksistäni sekä aiemmasta tutkimuksestani. Omien käsitysteni ja arvojeni käytännöllinen merkitys joutui hankkeen aikana kovalle koetukselle. Vaikka kouluyhteisö on tutkimuksen konteksti ja kohde, koen, että tutkimuksen kohteena ovat ennen muuta oma toimintani, sen taustalla vallitsevat arvot ja uskomukset tanssin merkityksestä. Toisaalta näen hankkeella olevan omaa ajattelua ja yksittäistä kouluyhteisöä laajempia tavoitteita, jotka liittyvät tanssin ja taiteen yhteiskunnalliseen merkitykseen sekä käsitykseen kehollisuudesta osana ihmisen oppimista ja kokonaisvaltaista kehitystä. Siten yksittäinen tapaus, kouluyhteisö ja tutkija antautuvat tässä hankkeessa julkiseen keskusteluun koulun ja oppimisen tulevaisuuden kehityssuunnista. Asetun tähän positioon mielelläni ja pelottomasti ja odotan malttamattomana keskustelun käynnistymistä.



Kehollinen oppiminen ja tanssi: teoreettis-filosofista taustaa

Tässä luvussa tuon esiin Koko koulu tanssii! -hankkeen pedagogisen perustan ja tutkimuksen tarkoituksen kannalta keskeisiä teoreettis-filosofisia lähtökoh-
tia. Kirjallisuus, jota tässä luvussa esittelen, taustoittaa kehollista oppimista kokonaisvaltaisena ilmiönä ja avaa perinteisiä oppimiskäsityksiä laajemman näkökulman oppimiseen. Kuvaan taiteellista toimintaa kehollisen oppimisen näkökulmasta ja perustelen, miten tanssi voidaan nähdä kehollisen oppimisen erityismuotona. Tämä monitieteinen teoreettis-filosofinen kudelma tuo esiin sekä ihmisen kokonaisvaltaisuutta koskevia filosofisia käsityksiä että tuoreita näkökulmia empiiristen tieteiden alalta. Nämä näkökulmat liittyvät laajempaan tietoteoreettiseen murrokseen, niin sanottuun keholliseen käänteeseen.

Kehollinen käänne ja kehollinen tieto

Koko koulu tanssii! -hanke perustuu käsitykseen oppimisen kehollisesta perustas-
ta. Kehollinen oppiminen tarkoittaa sitä, että oppiminen tapahtuu koko kehossa, koko ihmisessä ja ihmisten välisessä sosiaalisessa ja fyysisessä todellisuudessa. Se tarkoittaa myös sitä, että kehollinen toiminta on oleellinen osa oppimistapahtumaa. Kehollinen toiminta viittaa sekä liikkeeseen että kehossa tapahtuviin aistimuksiin, kokemuksiin ja fysiologisiin muutoksiin. Tällainen perinteistä oppimis-
käsitystä laajempi näkemys on yhteydessä tietoteoreettiseen eli epistemologiseen murrokseen, josta käytetään nimitystä kehollinen tai ruumiillinen käänne (KS. ESIM. PFEIFER & BONGARD 2007; SHEETS-JOHNSTONE 2009). Kehollinen käänne laajenee asteittain yhä useammalle tiedonalalle. Sen alkuperä on taiteessa ja filosofias-
sa, erityisesti ruumiinfenomenologiassa ja pragmatismissa. Ruumiin-
fenomenologiassa ihminen nähdään kokonaisuutena, jossa keho (tai ruumis) on ihmisen maailmassaolemisen, havaitsemisen ja oppimisen keskus ja näin myös mielen tai tajunnan perusta (ROUHIAINEN 2011; MERLEAU-PONTY 1962/1995; MAITLAND 1995). Pragmatismi sitoutuu kokemuksen, toiminnan, ajattelun, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ympäristön yhteenkietoutuneisuuteen (ALHANEN 2013).

Fenomenologi, tanssitaiteilija Maxine Sheets-Johnstone (2009, 1–2) toteaa, että kehollisessa tai ruumiillisessa käänteessä on kysymys kartesiolaisen dualismin seurauksena syntyneiden, ruumiillisuuteen liittyvien virheellisten tulkintojen korjaamisesta. Kartesiolainen dualismi pitää ajattelua ja tajuntaa kehosta riippumattomana. Tämä näkemys on johtanut oppimisen tutkimuksessa ja kasvatustieteessä muun muassa siihen, että oppiminen on mielletty yksilön aivoissa tapahtuvina kognitiivisina prosesseina, joissa painottuu symbolisessa muodossa (sanat, numerot, kuviot jne.) oleva informaatio. Tällainen informaatio yleensä sijaitsee oppijan ulkopuolella (esimerkiksi kirjoissa, opettajalla, vanhemmilla), ja oppiminen tarkoittaa tämän informaation siirtymistä sellaisenaan oppijan aivoihin (MILLER 1983). Usein myös taitojen oppimisessa opittavan sisällön ajatellaan olevan olemassa maailmassa valmiina, ja taito opitaan jäljittelemällä ulkoista mallia ja luomalla sen perusteella kognitiivisia skeemoja aivoissa (NUMMINEN 1996).

Kehollinen käänne mullistaa käsityksiä tietoisuudesta, tiedosta, tietämisestä ja oppimisesta. Lähtökohtana on se, että tieto syntyy ihmisessä ja ihmisten välillä. Suuri osa ihmiselle merkityksellisestä tiedosta on siis tavallaan uutta ja ainutkertaista; sitä ei ole olemassa ilman ihmistä, joka tietää. Tällainen tieto rakentuu ihmisessä ei-symbolisten prosessien pohjalta. Ei-symboliset prosessit ovat aistimuksia, havaintoja, tuntemuksia ja tunteita, joita ihmisessä syntyy, kun hän toimii aktiivisesti sosiaalisessa ja fyysisessä maailmassa. Aistiminen tapahtuu koko kehossa ja tiedon syntymiseen osallistuu hermojärjestelmä, joka ulottuu kaikkialle kehoon. Aistimisen tapahtumassa muodostuu tietoa ulkoisesta maailmasta (eksteroseptisten aistien välityksellä) sekä organismin sisäisestä tilasta (proprioseptisten aistien välityksellä).

Ei-symbolinen informaatio on reflektiivisen, symbolisen, tulkitun ja kielelliseen muotoon puetun tiedon raaka-ainetta. Ensin se kuitenkin synnyttää ihmisessä havainnon tai kokemuksen eli tunnistettavan muutoksen kehollisessa tilassa. Tällainen tunnistettava kehollinen, aistinen kokemus on esireflektiivistä tai esikielellistä tietoa, jonka ihminen voi muuntaa symboliseen muotoon, kuten kuvaksi, keholliseksi ilmaukseksi tai sanoiksi. Voidaan myös puhua representatiosta: alkuperäinen kokemus saa uuden ilmiänsun, ja samalla sille syntyy merkitys. Merkitykset ovat yhteydessä sosiaaliseen todellisuuteen ja ympäröivään kulttuuriin, ja henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvien merkitysten jakaminen toisille ihmisille on inhimillisen kulttuurin perusta. (LEHTONEN 1998.)

Suuri osa kehollisista kokemuksista jää kuitenkin kokonaan huomiotta, ja potentiaalinen tiedon raaka-aine, sen kokemuksellinen materiaali, jää käyttämättä. Se ei tuota tunnistettavaa kokemusta, nimeämistä, tulkintaa, merkityksiä,

ajattelua eikä kieltä. Myös tällaiset ”hämärät” kokemukset vaikuttavat tietoisien kokemusmaailmamme taustalla. Ne luovat olemisellemme ja maailmasuhteellemme taustan, johon tietoinen toiminta ja ajattelu kiinnittyvät ja jonka varassa merkityssuhteemme rakentuvat. Silloin kun taustasta ei nouse mitään tavanomaisuudesta poikkeavaa, ihminen ei välttämättä ole ollenkaan tietoinen sen olemassaolosta. Se nousee tietoisuuteen yleensä vain silloin, kun siinä tapahtuu jotain arkista elämää häiritsevää. Väsymys, sairastuminen tai muu kriisi nostaa kehollisuutemme konkreettisella tavalla esiin, ja joudumme suuntaamaan huomiotamme toiminnan muuttamiseen. (KLEMOLA 2005.)

Tiiviisti sanottuna kehollinen tieto on henkilökohtaista ja kokemuksellista. Se syntyy ihmisessä aistimusten, havaintojen, tuntemusten, elämysten ja tunteiden muodossa ja pohjalta. Se on alkuperältään ei-symbolista ja orgaanista, ja se syntyy yhteydessä fyysisen ja sosiaalisen todellisuuden kanssa. Vuorovaikutuksessa rakentuva tieto tukee ihmisten välistä ymmärrystä yli kielellisten merkitysten. Kehollinen tieto on myös käsitteitä ja kieltä luovaa, ja se synnyttää ajattelua. Palaan tuonnempana kehontietoisuuden ja sosiaalisen tietoisuuden väliseen yhteyteen, sekä käsitteellisen ajattelun ja kielen keholliseen perustaan. Ensin tarkastelen kehontietoisuutta ja sitä, miten tietoisuuden rakennetta on viime vuosina hahmoteltu filosofian ja empiirisen tieteen vuoropuheluna.

Kehontietoisuus

Kehontietoisuus viittaa tässä tutkimuksessa ihmisen mahdollisuuteen tarkastella omaa kehollista tilaansa ja siinä tapahtuvia hienovaraisiakin muutoksia. Kun keholliset aistimukset ja tuntemukset tuodaan tietoisien tarkastelun piiriin, ne muuttuvat tajunnan sisällöksi eli tiedoksi. Tämä näkökulma kehontietoisuuteen painottaa kehollista läsnäoloa eli ”kehon kuuntelua”, jossa keskeisiä ovat proprioception välittämät keholliset aistimukset ja tuntemukset. Kehon kuuntelu tarkoittaa huomion suuntaamista omaan kehoon, kehollisiin tuntemuksiin, niissä tapahtuviin muutoksiin ja kehollisista kokemuksista nouseviin merkityksiin. Nämä merkitykset voivat olla arkipäiväisiä huomioita, kuten kivun tai jäykyyden aistimuksia, tai syvällisempiä ja tulkinnallisempia reflektioita, kuten tunteisiin ja mielikuviin liittyviä pohdintoja. (KS. ANTILA 2007.)

Kehontietoisuuteen liittyy myös monia muita аспектеja, kuten kehon kuva, kehon kaava, kehon muistot, keholliset tottumukset, taidot ja kehollinen kommunikaatio (KLEMOLA 2005). Jokaisella ihmisellä on kehossaan valtava varanto erilaista kehollista tietoa, jota hän käyttää joko tietoisesti tai tiedostamattaan. Jokainen ihminen viestii keholla ja on yhteydessä maailmaan

kehonsa välityksellä. Ihminen havaitsee, toimii ja muokkaa maailmaa kehollisuutensa kautta ja rajoittamana. Kehollisessa oppimisessa on kyse siitä, että mahdollisimman suuri osa tästä potentiaalista otetaan käyttöön oppimisen voimavaroiksi, sekä siitä, että sitä kehitetään edelleen.

Kehontietoisuutta on mahdollista lähestyä myös pohtimalla tietoisuuden kehittymistä ja rakennetta. Nykyisen filosofisen, kognitio- ja neurotieteellisen käsityksen mukaan kehollisuus on tietoisuuden perusta. Tietoisuuden kehittymisen ymmärtäminen edellyttää filosofi Evan Thompsonin (2007) mukaan luopumista karteosiolaisesta jaosta mentaaliseen ja fyysiseen, sillä elävän olennon fyysisyys on erilaista kuin elottoman materiaalin fyysisyys. Elävää ihmiskehoa (tai ruumista) ei siksi ole mielekästä rinnastaa elottomaan materiaaliin, vaikka suuri osa ihmisen kehollisuudesta (tai ruumiillisuudesta) ei olekaan tietoisuuden ulottuvilla. Raja tietoisien ja ei-tietoisien kehon välillä on häilyvä. Thompson ehdottaakin tarkastelun lähtökohdaksi elämää ja elävää olentoa. Ero fyysisen ja mentaalisen välillä korvautuu näin erolla elävän kehon ja eletyn kehon välillä. Elävä keho on biologinen organismi, jossa tapahtuvat orgaaniset prosessit ovat suurelta osin tietoisuuden ulottumattomissa, mutta tuottavat aiemmin mainitsemani taustan, johon tietoinen kokeminen kiinnittyy. Eletty keho on kokemuksellinen, se sisältää kaiken, mitä elävä organismi voi tajuta ja kokea. Ero elävän kehon ja eletyn kehon välillä ei ole ontologinen eli olemusta koskeva, sillä molemmat sisältyvät toisiinsa. Elävä keho on eletyn kehon ehto ja edellytys, sillä se on kokemusten ja tajunnan asuinsija. (KS. THOMPSON 2007, 235–237.)

Kartesiolainen näkemys kehon ja mielen välisestä ontologisesta erosta on mahdollista osoittaa näin paikkaansa pitämättömäksi. ”Keho–mieli-ongelman” sijaan Thompson ehdottaa, että keskittyisimme tarkastelemaan ”Keho–keho-ongelmaa” eli elävän kehon ja eletyn kehon suhdetta. Omassa ajattelussani elävän ja eletyn kehon suhde rinnastuu filosofi, psykiatri Lauri Rauhalaan (2005B) jäsennykseen tietoisuuden rakenteesta:

TAJUTON: mahdoton kokea (elävä keho)

TAJUINEN:

- Tiedostamaton: koettavissa
(elävä & eletty keho; esireflektiivinen)
- Tietoinen: tietoisesti koettu
(eletty keho; reflektiivinen)

Edellä termit tajuton ja tajuinen ovat Rauhalan tapa jäsentää tietoisuutta. Tässä jäsennyksessä ”tajuinen” jakautuu tiedostamattomaan ja tietoiseen alueeseen. Tiedostamaton tarkoittaa tässä kuitenkin ”mahdollisesti tietoista” tai ”ei-vielä-tietoista”, erona tajuttomaan. Tajuton on siis sellaista orgaanista tapahtumista, joka ei koskaan voi tulla tietoisuuden pariin (esimerkiksi solun jakautuminen). Thompsonin käyttämä termi elävä keho rinnastuu mielestäni tähän tajuttoman alueeseen. Tajuisen tiedostamaton alue on erityisen kiinnostava kehollisen oppimisen näkökulmasta, sillä siellä kehollinen tieto saa alkunsa ei-symbolisessa muodossa, ja siellä elävä keho ja eletty keho kietoutuvat toisiinsa. Tämä tarkoittaa sitä, että osa elävän kehon orgaanisesta tapahtumisesta voi yltää tietoiselle tasolle. Siirtyminen eletyn kehon reflektiiviselle, kieltä ja symbolisia merkityksiä rakentavalle tasolle on hienovarainen, asteittainen ja harjoittamalla kehittyvä prosessi.

Rauhalan sanoin keho ja tajunta edellyttävät toisensa ihmisen kokonaisuudessa. Orgaaniset, ei-symboliset prosessit ja tajuntaamme ulottuvat esireflektiiviset kokemukset ovat aina yhteydessä toisiinsa. Tässä kulkee käsitykseni mukaan myös ei-tietoisesta ja tietoisesta kehon häilyvä raja. Rauhala kirjoittaa, että ”kun kehossa tapahtuu muutoksia, muuttuvat myös kokemisen hermostolliset ehdot ja siten myös kokemus” (2005B, 60). Kehon kokonaisuus on se koordinaatisto, jossa kokemus syntyy ja rakentuu ja jossa ”maailmanjäsennys primäärisesti oivalletaan” (RAUHALA 2005B, 56). Toisaalla olen muotoillut käsitykseni seuraavasti:

Ihmiskeho on orgaaninen luontokappale. Se tuottaa ja asuttaa subjektiiviset kokemukset, joista ihmisen tietoisuus itsestään herää ja joista tajuaminen ja tietäminen nousevat. Tästä näkökulmasta katsottuna kehollisuuden merkitys kasvatuksessa, oppimisessa ja alan tutkimuksessa on vankkumaton, kuin kallio. (ANTTILA 2011A, 161.)

Käsitteellisen ajattelun ja kielen kehollinen perusta

Tietoisuuden kehittymistä ja rakennetta pohiessani tavoitteenani on ymmärtää, kuinka subjektiivinen kokemus syntyy elävässä olennossa. Kehollisuus tuottaa ihmiselle perspektiivin, josta käsin hän havaitsee maailman. Keholliset kokemukset luovat perustan ihmisen käsityksen itsestään ja ympäristöstään. Teoksessaan *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought* (1999) kielitieteilijä George Lakoff ja filosofi Mark Johnson kuvaavat, kuinka käsitteet ja abstrakti ajattelu rakentuvat kehollisten kokemusten varaan. Ajattelumme rakentuu sille, miten kehomme vastaanottaa, kuljettaa ja tuottaa informaatiota, miten aivot ja hermosto osallistuvat tiedon

kuljettamiseen ja tulkintaan, sekä siihen, miten konkreettisesti toimimme fyysisessä, sosiaalisessa ja ideaalisessa maailmassa. Emme siis voi kokea, havaita ja ajatella mitä tahansa: käsitteet ja ajattelu ovat sidoksissa kehollisuuden antamiin mahdollisuuksiin. Myös tapa, jolla hahmottamme maailmaa, on sidoksissa kehollisuutemme: kosketelemme, kurkottelemme, kohdistamme katseemme, teroitamme aistejamme aina tilanteen mukaan. Havaintomme maailmasta ja siten myös ajattelumme rakentuvat tällaisten kehollisten peruskoordinaattien varaan – emme esimerkiksi haista kuten koira tai kuule kuten lepakko. (LAKOFF & JOHNSON 1999, 43–44.) Järki, tai mieli, ei ole transendentti eikä universaali, vaan sidoksissa kehollisuutemme tarjoamaan perspektiiviin maailmasta.

Keholliset kokemukset ovat välttämättömiä käsitteellisen ja abstraktin ajattelun kehitykselle. Käsitteet perustuvat havaintoihimme ja toimintaamme suhteessa ympäröivään maailmaan. Käsitteet rakentuvat samojen neuraalisten systeemien varaan kuin liikkuminen ja havaitseminen. Käsitteet, ajattelumme työkalut perustuvat siis konkreettisiin kokemuksiin ja syntyvät suurelta osin kehollisten, sensomotoristen prosessejen tuloksina. (LAKOFF & JOHNSON 1999, 20.) Keholliset ja sensomotoriset prosessit säätelevät sitä, miten voimme maailman hahmottaa ja tulkita. Samat neuraaliset ja kognitiiviset mekanismit, joiden avulla teemme havaintoja ja liikutamme kehoamme, auttavat meitä luomaan käsitejärjestelmämme ja ajattelumallimme. (LAKOFF & JOHNSON 1999, 3–4; KS. MYÖS SYVÄOJA ET AL. 2012, 20–21.)

Neurotieteilijä Antonio Damasio (2000) mukaan kielen muotoon puettu ajattelu on ihmisen tietoisuuden ja tiedon rakentumisessa jäävuoren huippu. Se on vain pieni osa siitä, mitä koemme, käsitämme, tiedämme ja ymmärrämme. Tietoisuus koostuu suurelta osin ei-kielellisten tapahtumien tajuamisesta, kehollisten kokemusten ja aistimusten jatkuvasta virrasta. Oivaltaminen, ymmärtäminen ja käsitteiden muodostaminen perustuvat jatkuvalla tietoisuuden ei-kielellisellä tasolla tapahtuvalle kokemiselle. Kaikki toiminta tuottaa tätä aistimusten virtaa, josta käsitteet, kieli ja ajattelu nousevat ja johon ihminen voi sijoittaa myös itsensä ulkopuolelta tulevan informaation. Näin ihminen rakentaa tietoa kokemusmaailmansa varaan ja oppii ymmärtämään myös asioiden ja ilmiöiden välisiä suhteita. Damasio kuvaa tätä tapahtumista osuvasti:

Koko tiedon rakentaminen yksinkertaisesta monimutkaiseen, sanattomasta ja kuvallisesta sanalliseen ja kirjalliseen riippuu kyvystä kartoittaa, mitä tapahtuu ajassa eliömme sisällä, eliömme ympärillä, eliöllemme ja eliömme kanssa, kun asia seuraa toista aiheuttaen toisen loputtomiin.

(DAMASIO 2000, 174.)

Damasio on hakenut selitystä tietoisuuden syntyyn monissa teoksissaan. Teoksessaan *Tapahtumisen tunne: Kuinka tietoisuus syntyy* (2000) hän väittää, että tietoisuus ja identiteetti perustuvat kokemukseen siitä, että kehossa koetut tuntemukset ja tunteet ovat yksilön omia: kun yksilö tuntee tapahtuman tapahtuvan itsessään, kehossaan, syntyy kokemus siitä, että tuo tuntemus on yksilön oma. Kehoon paikantuvat kokemukset luovat perustan yksilön ja tapahtumien välisten suhteiden käsittämiseksi, tietoisuuden kehittymiseksi ja identiteetin rakentumiselle. Uudemmassa teoksessaan *Mind in Life* (2010) hän tarkentaa ajatteluaan tietoisuuden rakentumisesta. Hän kuvaa niin sanotun ydinminän (protoself) suhdetta kehoon eli siihen biologiseen organismiin, jossa ydinminä ja tietoisuus ”asuvat” siten, että keho on kallio, jonka varaan ydinminä rakentuu. Ydinminä on puolestaan akseli, jonka ympärillä tietoisuus pyörii. (DAMASIO 2010, 21.)

Varhainen kokemusmaailmamme on suurelta osin ei-kielellistä. Se sisältää eri aistikanavien tuottamia aistimuksia, havaintoja, tuntemuksia ja tunteita, niiden muistoja, jälkiä, erilaisia representaatiota eli ”kuvia”. Nämä kuvat taltioituvat aivoihimme ja rakentavat minuuttamme ja tarinaa itsestämme ja elämästämme. (DAMASIO 2000, 287–290.) Damasion mukaan näin syntyy sanattomia kertomuksia, eräänlaisia karttoja, jotka rakentavat loogisia yhteyksiä tapahtumien välille. Damasio väittää, että tällainen sanaton tarinankerronta on yhteydessä ihmisen tarpeeseen kertoa tarinoita, luoda draamaa ja elokuvia ja kirjoittaa kirjoja. Sanattomia tarinoita voikin verrata elokuvaan. Kieli nousee näistä kehollisiin, esi-reflektiivisiin kokemuksiin perustuvista sanattomista tarinoista, sillä ihminen on kielellinen olento, joka kääntää sanattomat tarinat kielen muotoon välittömästi:

Kaikki mikä tulee mielen sanattomille raidoille kääntyy nopeasti sanoiksi ja lauseiksi. Se on ihmisen, kielellisen olennon luonne.

(DAMASIO 2000, 170–171.)

Tämä sanattomien tarinoiden kääntäminen kielen muotoon mahdollistaa laajennetun tietoisuuden ja omaelämäkerrallisen minän. Oman tulkintani mukaan ”elämäkuvamme” on moniaistinen: se sisältää hajuja, makuja, ääniä, kuvia, kehollisia tuntemuksia kuten kipua ja lämpöä ja niin edelleen. Ne ovat kuvia ihmisen ja maailman välisestä vuorovaikutuksesta ja ”yhtä suuressa määrin aivojen luomuksia kuin ne ovat luomisen käynnistävän ulkoisen todellisuuden tuotetta” (DAMASIO 2000, 289). Näin neurotieteen tuottama ymmärrys siitä, miten ihminen tietää, tulee lähelle taidefilosofian käsitystä ihmisen ja maailman luovasta, tulkitsevasta vuorovaikutuksesta.

Älykäs toiminta

Uuden sukupolven kognitiotiede, jota kutsutaan kansainvälisesti osuvasti termillä *embodied cognition*, perustuu ajatukseen siitä, että älykkyys ja älykäs toiminta edellyttävät kehon, jossa informaatioprosessit ja fyysiset prosessit kietoutuvat toisiinsa. Keinoälyn ja robotiikan tutkijat Rolf Pfeifer ja Josh Bongard toteavat tämän seuraavasti:

... if a system is embodied, it is subject to the laws of physics and has to somehow deal with gravity, friction, and energy supply in order to survive ... the real importance of embodiment comes from the interaction between physical processes and what we might want to call information processes. (PFEIFER & BONGARD 2007, 18.)

Lähtökohtana kaikelle kognitiiviselle prosessoinnille on vuorovaikutus muuntuvan, arvaamattoman ja epäselvän todellisuuden kanssa. Tässä vuorovaikutuksessa informaatio kulkee vastavuoroisesti ihmisen ja ympäröivän todellisuuden välillä ja informaatiota kuljettavat järjestelmät osallistuvat samanaikaisesti myös liikkeen aikaansaamiseen. Aiemmin ajateltiin, että aivot ohjaavat kehoa. Nykyisin ymmärretään, että kehon kautta saatu aistitieto puolestaan myös ohjaa aivojen toimintaa ja ajattelua. Ihmisen hereilläolo on jatkuvaa havaintojen, ajatusten ja valintojen virtaa. Tämä virta on kaksisuuntainen, ja aivojen, hermoston, aistielinten ja lihasten toiminta on vuorovaikutteista. Kognitiiviset ja sensomotoriset prosessit ovat tiiviisti kietoutuneet yhteen tarkoituksenmukaisessa toiminnassa, päätelemien teossa ja ongelmien ratkaisussa. Älykäs toiminta ja tietoinen ajattelu koostuvat useista rinnakkaisista prosesseista, jotka tapahtuvat kaikkialla kehossa: aistielimet niin sormenpäissä, silmien verkkokalvoilla, korvissa kuin kehon sisälläkin toimivat yhteistyössä tuottaen tietoa suunnasta, etäisyydestä, muodosta, pinnoista ja niin edelleen. (JOHNSON 2008, 19–20; PFEIFER & BONGARD 2007, 36; SHAPIRO 2011, 56–57.)

Filosofi, kehoterapeutti Mark Johnsonin (2008) mukaan merkitykset nousevat sensomotorisista kokemuksistamme. Hän kirjoittaa, että

... our bodily experience thus provides a prereflective fund of meaning that makes it possible for us to think abstractly and to carry out all forms of meaningful human symbolic interaction, expression, and communication. (2008, 20.)

Johnson (2008, 21) toteaa, että kehollisen kokemisen ja käsitteellisen ajattelun yhteyden oivaltaminen suuntaa nyt tutkijoiden kiinnostuksen siihen, miten abstrakti ajattelu nousee kokemuksistamme. Harva siis enää kiistää tämän yhteyden, nyt tutkitaan sen synty- ja toimintamekanismeja (KS. MM. THOMPSON 2007; THELEN 2008; SHAPIRO 2011).

Kehontietoisuus ja sosiaalinen tietoisuus

Viimeaikainen neurotieteellinen tutkimus täydentää kiinnostavalla tavalla filosofista ja humanistista ymmärrystä kehontietoisuuden ja sosiaalisen tietoisuuden yhteydestä sekä sosiaalisten taitojen kehollisesta perustasta. Aivotutkijat ovat viime vuosina enenevästi kohdistaneet huomionsa sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Suomalaiset aivotutkijat Riitta Hari ja Miiamaria Kujala toteavat sosiaaliseen vuorovaikutukseen kohdistuvasta aivotutkimuksesta seuraavasti:

... any comprehensive brain imaging study of the neuronal basis of social cognition requires appreciation of the situated and embodied nature of human cognition, motivating simultaneous monitoring of brain and bodily functions within a socially relevant environment. (2009, 454.)

Kirjoittajat edustavat sosiaalista neurotiedettä. Se on suhteellisen uusi tieteenala, jossa kiinnostuksen kohteena on sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikutus monitulkaisiin henkisiin toimintoihin ja siihen, kuinka maailma koetaan. (HARI & KUJALA 2009.) Sosiaalinen neurotiede tutkii esimerkiksi peilineuronien toimintaa ja merkitystä sosiaalisen kognition kehityksessä. Peilineuronit tai -solut ovat hermosoluja, jotka aktivoituvat, kun ihminen liikkuu, katsoo toisten liikkumista tai kuvittelee liikkuvansa. Peilineuronien löytäminen on tuottanut uutta tietoa muun muassa siitä, kuinka sosiaalinen tietoisuus kehittyy kiinnittämällä huomio toisten ihmisten eleisiin ja liikkeisiin (GALLESE, KEYSERS & RIZZOLATTI 2004) ja kuinka empatia toisia kohtaan perustuu kehollisille tuntemuksille (CRITCHLEY 2009). Kasvokkainen kohtaaminen on siten välttämätöntä sosiaalisen tietoisuuden kehittymiselle. Siinä keskeistä on ilmeiden, sosiaalisten eleiden ja liikkeiden havaitseminen ja tulkitseminen samanaikaisesti kun ne tuotetaan. (KS. MYÖS SAJANIEMI & KRAUSE 2012, 13–15.)

Sajaniemen ja Krausen (2012) mukaan peilisolujärjestelmän toiminta on tärkeää myös kulttuuristen merkitysten omaksumisessa ja kielen oppimisessa. Artikkelissaan *Oppimisen palapeli* he tarkastelevat oppimisen neuraalista perustaa monelta kannalta ja korostavat kasvokkaisen kohtaamisen ja sosiaalisen

vuorovaikutuksen, kokemuksellisuuden ja liikkumisen merkitystä kaikessa kehityksessä ja oppimisessa. He myös suhtautuvat hyvin kriittisesti virtuaalisen kanssakäymisen ja tietokoneen välityksellä tapahtuvan oppimisen lisääntymiseen. He toteavat, että

Viimeinen dramaattinen muutos aivojen rakenteessa tapahtui kymmeniä tuhansia vuosia sitten. Kulttuurievoluutio on sen sijaan viime vuosikymmeninä ollut räjähdysmäistä. Tämä ristiriita on erittäin haasteellinen aivojen kehitykselle, toiminnalle ja hyvinvoinnille. (SAJANIEMI & KRAUSE 2012, 19.)

Liikunta- ja tanssikasvatuksen, somatiikan ja fysioterapian aloilla aivojen kehityksen yhteys kehon toimintaan on tiedostettu jo kauan. Suuri osa alan kirjallisuudesta perustuu käytännön työhön ja kokemukseen sekä fysiologiseen, anatomiseen ja kinesiologiseen kirjallisuuteen. Neurotiede ja aivotutkimus ovat viime vuosina tuoneet tällekin alalle tärkeää tieteellistä tukea.

Aivojen tanssi: neurofysiologista taustaa

Yhdysvaltalainen tanssipedagogi Anne Green Gilbert on kehittänyt menetelmän nimeltä ”BrainDance”, jossa tuetaan aivojen kehitystä liikkuen ja tanssien (GILBERT 2006; CREATIVE DANCE CENTER 2013). BrainDance on yksi esimerkki tanssin ja somatiikan vuorovaikutuksessa luoduista lähestymistavoista kehollisen harjoittamiseen, jonka tavoitteena on tukea ihmisen kokonaisvaltaista kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. Tällaiset menetelmät perustuvat sensomotorisen ja kognitiivisen järjestelmän yhteenkietoutuneisuuteen ja ymmärrykseen siitä, että aivot tarvitsevat liikettä kehittyäkseen.

Menetelmien yhteydessä esiintyy usein termi kehitykselliset liikemallit (developmental movement patterns). Kehitykselliset liikemallit rakentuvat primitiivisten refleksien pohjalta ja kehittyvät yhä monimuotoisemmiksi toiminnallisiksi liikeketjuiksi ja -tapahtumiksi. Samalla kehittyy sisäinen lihas-hermojärjestelmä, joka on sekä motorisen toiminnan että kognitiivisten prosessien syvärakenne. Tämä hienojakoinen ja monimutkainen järjestelmä rakentuu varhaisina ikävuosina aktiivisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. Se ilmenee sujuvina liiketapahtumina ja kinesteettisenä ketjuna, jossa koko keho toimii integroidusti. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että tietystä kehonosasta alkava liike vaikuttaa ketjunomaisesti koko kehoon, jolloin muut kehonosat sopeutuvat ja tulevat mukaan liiketapahtumaan tarkoituksenmukaisella tavalla.

(HACKNEY 2002, 17.) Esimerkiksi kääntyminen vatsalta selälle on monimutkainen liikemalli, jossa lapsi käyttää kehoaan kokonaisvaltaisesti systeeminä. Erityisesti tässä liikemallissa aktivoituu ristikkäinen yhteys (cross-lateral connectivity), joka on yhteydessä oppimisvalmiuksiin (JAAKKOLA 2012, 54).

Lihaskoordinointijärjestelmä rakentuu asteittain kokonaisvaltaisiksi kehon-yhteyksiksi, jotka muodostavat pohjan kaikelle liikkumiselle, aktiiviselle toiminnalle, vuorovaikutukselle, keholliselle kommunikaatiolle ja ilmaisulle. Peggy Hackneyn mukaan seuraavat keholliset yhteydet ovat läsnä ja toimivat integroituneessa lihaskoordinointijärjestelmässä:

1. hengitys (breath support)
2. keskus-ääreis -yhteys (core-distal connectivity)
3. pää-häntä -yhteys (head-tail connectivity)
4. yläkeho-alakeho -yhteys (upper-lower connectivity)
5. kehon puolten yhteys (body-half connectivity)
6. ristikkäinen yhteys (cross-lateral connectivity). (HACKNEY 2002, 13.)

Tämä integroitunut systeemi luo turvallisen ja mukautuvan perustan kaikelle toiminnalle, oppimiselle ja vuorovaikutukselle fyysisessä ja sosiaalisessa maailmassa. Kehittyäkseen se tarvitsee aktiivista fyysistä toimintaa monipuolisessa ympäristössä. Rajoittunut ja kapea-alainen toiminta hidastaa yhteyksien rakentumista. Se, että yhteydet ovat rakentuneet puutteellisesti, voi johtaa kompensoiviin malleihin. Yhteyksien puutteellisuudella on osansa myös oppimisvaikeuksien kehittämisessä. Motorisiin haasteisiin liittyvä arkuus, varovaisuus ja turvattomuus tuottavat myös vaaratilanteita, jolloin lapsi voi alkaa vältellä aktiivista toimintaa ja vuorovaikutusta. Tästä voi alkaa monimutkainen kierre, jossa negatiivinen palaute ja turvattomuuden tunne kasvavat entisestään. (GODDARD BLYTHE 2004, 4–9; HACKNEY 2002, 11–12; THELEN 2008, 11–116; KS. MYÖS SYVÄOJA ET AL. 2012, 21.)

Kehonyhteyksien peruskaavat ovat ohjelmoituina hermojärjestelmäämme varhaisista kehitysvaiheista saakka. Erilaisten oppimisvaikeuksien ja hahmotusongelmien kanssa elävillä eri-ikäisillä ihmisillä nämä yhteydet ovat epäselvät. (HACKNEY 2002, 19.) Kehityksellisten liikemallien harjoittelu missä tahansa elämänvaiheessa mahdollistaa kehonyhteyksien ja hermoverkkojen ”uudelleenkaavoittamisen”. Tästä lähtökohdasta on kehitetty erilaisia tanssi- ja liiketerapeuttisia lähestymistapoja ja kehollisen harjoittamisen menetelmiä, kuten Body-Mind Centering, Bartenieff Fundamentals, sekä edellä mainittu ”BrainDance”. Näillä

menetelmillä voidaan tukea kehityksellisten liikemallien rakentamista myöhemmissä kehitys- ja ikävaiheissa. (HACKNEY 2002, 19.)

Kehitykselliset liikemallit ja kokonaisvaltainen kehollinen integraatio ovat toiminnallisuuden perusta, joka myös tuottaa ensisijaisen kokemuksen maailmassa olemisesta ja sen luonteesta. Turvallisuus, luottamus ja mielihyvä kannustavat lasta tutkimaan maailmaa aktiivisesti. Liikemallit ovat siis kokonaisvaltaisen kehityksen, hyvinvoinnin ja kaiken oppimisen perusta. Myös kommunikaatio-, vuorovaikutus- ja ilmaisykykymme rakentuvat kehityksellisten liikemallien ja kehollisen integraation varaan.

Kehollinen oppiminen: oppimisteoreettinen ja pedagoginen murros

Kehollisen tiedon olemassaolon ja merkityksen tunnustaminen mullistaa nykyisin vallalla olevan käsityksen tiedosta ja tietämisestä. Mikäli tämä epistemologinen käänne otetaan vakavasti, on sillä suuri vaikutus oppimisen teoreettiseen ymmärtämiseen ja pedagogisiin käytäntöihin. Mielestäni on perusteltua todeta, että kyseessä on oppimiskäsityksen, pedagogisen ajattelun ja toiminnan murros.

Kehollinen oppiminen on kehollisen tiedon luomista, käyttämistä ja käsitteellistämistä. Kehollinen tieto on kehosta nousevan, ei-symbolisessa muodossa olevan informaation käsittelyä tietoisuudessa, jolloin se voi muuntua myös symboliseen muotoon. Kehollinen oppiminen perustuu kehossa syntyviin, liikkeen ja toiminnan tuottamiin aistimuksiin, havaintoihin ja kokemuksiin. Se tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa ja kolmiulotteisessa, dynaamisesti muuttuvassa maailmassa. Toiminnassa ihminen kohtaa fyysisen ja sosiaalisen todellisuuden oman kehollisuutensa kautta. Aktiivinen, fyysinen toiminta ja sosiaalinen vuorovaikutus kietoutuvat ajatteluun, kuvitteluun ja merkitysten luomiseen. Kehollinen oppiminen ei ole kieleen sidottua, mutta se tuottaa kieltä, merkityksiä ja oivalluksia. Kehollisen oppimisen yhteydessä syntyvä kieli on usein poeettista, metaforista tai narratiivista. Jokaisen ihmisen kokemukset, tulkinnat ja merkitykset ovat yksilöllisiä, mutta yhteinen toiminta jaetussa sosiaalisessa todellisuudessa avaa mahdollisuuden myös merkitysten rakentamiseen yhteisesti. Näin toteutuu myös kulttuurinen näkökulma oppimiseen (KS. BRUNER 1996).

Esikielellisen tai esireflektiivisen tietoisuuden tason kietoutuminen yhteen reflektiivisen, kielellisen tietoisuuden tason kanssa on kehollisen oppimisen perusajatus. Samalla kun ihminen liikkuu, hän ajattelee. Hän aistii ja havainnoi, samalla nimeää havaintojaan ja antaa niille merkityksiä. Ihminen toimii kokonaisuutena, yhteys eri tietoisuuden tasojen välillä vahvistuu. Ajatuksen ja kokemuksen

vastavuoroinen virta tuottaa uutta, yllättävääkin toimintaa, kieltä ja ajattelua. Kehollisessa oppimisessa käsitteet, kieli ja toiminta kietoutuvat toisiinsa, ja yhteys tietoisuuden eri tasojen, tai elävän kehon ja eletyn kehon (THOMPSON 2007) välillä voi vahvistua.

Käytännössä näitä yhteyksiä voi tukea monin eri tavoin. Kehollista oppimista voi tapahtua melkein missä vaan: kotona, harrastuksissa ja koulussa, minkä tahansa oppiaineen tunneilla. Sitä voi tapahtua ohjattuna tai itseohjautuen. Oleellista siinä on huomion suuntaaminen kehollisiin kokemuksiin ja aistimuksiin, toiminnallisuus ja reflektiivisyys. Kehollista oppimista tukevat kokemusten sanallistaminen ja jakaminen toisten kanssa ja niiden monitasoinen tulkinta. Tulkintaa puolestaan tukee luova suhde kieleen, eräänlainen kielellinen leikki: mielikuvien, kertomusten, metaforien ja runollisen kielen käyttö. Kehollista oppimista tukee luova, aktiivinen toiminta ryhmässä. Tiivistäen voisi sanoa, että kehollinen oppiminen ”näky ja kuuluu”, se synnyttää ääntä ja liikettä. Verrattuna tyypilliseen luokkahuonetilanteeseen, jossa opettaja on äänessä ja oppilaat ovat hiljaa paikallaan, on oppimistilanteen luonne kääntynyt pääläelleen. Tästäkin näkökulmasta on mahdollista todeta, että kyse on pedagogisesta mullistuksesta.

Kehollisesta oppimisesta ei vielä ole juurikaan kirjallisuutta. Vaikka termi *embodied cognition* on laajassa käytössä erityisesti kognitiotieteen parissa, ei termiä *embodied learning* ole vielä varsinaisesti näkyvillä kansainvälisessä eikä suomalaisessa oppimisteoreettisessa kirjallisuudessa. Aiemmin muotoiluista ja esitetyistä oppimisteorioista Jean Laven ja Etienne Wengerin (1991) lanseeraama termi ”situated learning” on merkitykseltään samansuuntainen. Lave ja Wenger korostavat oppimisen kontekstisidonnaisuutta ja yhteisöllistä luonnetta. Suomessa Maija Lehtovaara (1996) on muotoillut situationaalisen oppimiskäsityksen, joka perustuu Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen. Leena Rouhiainen (2011) puolestaan kirjoittaa ruumiillisesta oppimisesta erityisesti taiteellisen toiminnan näkökulmasta. Juuri ilmestynyt kokoomateos *Moving Ideas: Multimodality and Embodied Learning in Communities and Schools* (KATZ 2013) esittelee erilaisia mahdollisuuksia toteuttaa fyysiseen toimintaan ja moniaistisuuteen perustuvaa pedagogiikkaa ja yhteisöllistä toimintaa, kuten tanssi, fyysinen teatteri, itsepuolustus, kielten opetus, musiikkikasvatus ja kosketukseen perustuva terapia. Teos perustuu neurotieteelliseen kirjallisuuteen ja esittelee myös laajasti eri aistimodaliteetteja. On odotettavissa, että käsite *embodied learning* tulee saamaan lähitulevaisuudessa lisää huomiota ja uusia julkaisuja aiheesta tulee toivottavasti ilmestymään enenevästi.

Kehollisella oppimisella on toki yhteyksiä myös muihin aiemmin esitettyihin oppimisteorioihin, kuten kokemukselliseen oppimiseen (KOLB 1984). Kokemuksellisen oppimisen juuret ovat aiemmin mainittussa ”tekemällä oppimisessa”, joka perustuu John Deweyn pragmatistiseen kasvatustieteen filosofiaan (ALHANEN 2013, 122; MIETTINEN 2010). Näihin oppimiskäsityksiin sisältyy voimakas kritiikki dualistista ajattelua kohtaan. Oman käsitykseni mukaan mikään aiempi yleinen oppimisteoria ei kuitenkaan ole täydellisesti sitoutunut tietoteoreettiseen murrokseen eli keholliseen käänteeseen, vaan käsittää tiedon ja tietämisen pääosin symbolisena ja kielellisenä ilmiönä, eikä artikuloi asitimuksen, kehollisen kokemuksen, kehollisen tiedon ja reflektiivisen tiedon välistä yhteyttä (KS. MYÖS MIETTINEN 2010, 61). Kehollinen oppiminen eroaa aiemmista oppimiskäsityksistä myös siinä, että se korostaa koko kehossa tapahtuvan aktiivisuuden, joko näkymättömän, sisäisen liikkeen tai näkyvän liikkeen ja toiminnan merkitystä oppimisessa. Kehollisessa oppimisessä ihminen siis aktivoituu kokonaisvaltaisesti: aistimusten, tuntemusten, tunteiden, mielikuvien, kielen ja ajattelun tasoilla.

Kehollisuus oppimisen tukena: aiempia tutkimuksia

Tässä luvussa esittelen eräitä merkittäviä tutkimuksia tanssipedagogiikan alalta, jotka ovat tuottaneet ymmärrystä merkityksellisistä tanssikokemuksista. Toisaalta, tähänastisen tutkimuksen tarkastelu osoittaa myös monia aukkoja ja haasteita, kuten jo johdannossa totesin. Suhteellisen nuoren ja resursseiltaan hyvin rajallisen tutkimusalan tuottama empiirinen näyttö ei asetu samaan mitta-kaavaan esimerkiksi liikunta- ja taidekasvatuksen tutkimuksen kanssa. Läheisten alojen tutkimuksen hyödyntäminen voi kuitenkin tuoda merkittävää tukea tanssipedagogiikan tutkimukseen, sillä sisällöllinen yhteys näihin aloihin on vahva.

Liikunta- ja tanssipedagogiikan tutkimusta on mahdollista liittää yhteen myös konkreettisesti. Mielenkiintoinen avaus tällä alueella on Mariana Siljamäen (2013) tuore väitöstutkimus liikuntakasvatuksen alalta, joka tarkastelee niin sanottujen ylirajaisten tanssimuotojen (flamenco, itämainen tanssi ja afrikkalainen tanssi) harrastajien ja opettajien kokemuksia ja käsityksiä. Tähänastinen tanssipedagoginen tutkimus on painottunut länsimaisen taidetanssin alueelle. Siljamäen tutkimuksessa voimaantumisen kokemukset nousevat selkeästi esiin. Hän pohtii näiden kokemusten taustoja, nojaten esimerkiksi kriittiseen sosiaaliteoriaan, sosiaalipsykologiaan ja humanistiseen psykologiaan. Hän toteaa, että voimaantumisen kokemukseen liittyy itsensä kokeminen arvokkaaksi sekä tietoisuuden lisääntyminen itsestä. (2013, 62–63.) Tutkimus nostaa esiin

myös kehollisten kokemusten ja lisääntyvän kehontietoisuuden voimauttavan vaikutuksen. Myös tässä tutkimuksessa tuli esiin vastakkaisia kokemuksia, kuten epäonnistumista, turhautumista ja häpeää. Tällaisia kokemuksia syntyy esimerkiksi silloin, kun tanssiminen keskittyy liikkeiden tekniseen toteuttamiseen, opettajan jäljittelyyn ja liikkeiden mekaaniseen suorittamiseen. Siljamäen mukaan kokemusten tulee tapahtua turvallisessa ilmapiirissä ja hyväksyvässä yhteisössä, jotta voimaantumista voisi tapahtua. (2013, 104–106.)

Siljamäen tutkimus valottaa kiinnostavalla tavalla näkemystä tanssin kasvatuksellisesta merkityksestä, jossa voimautuminen näyttää olevan merkittävä elementti. Teoreettinen ja filosofinen kirjallisuus tukevat tätä näkemystä, mutta empiirinen tutkimus on vielä kapeaa eikä kuvaa kattavasti niitä ehtoja, joiden nojalla tanssi voi olla voimauttavaa, tai muutoin kasvatuksellisesti arvokasta. Tuore OECD:n raportti *Arts for Arts Sake: The Impact of Arts Education* (WINNER, GOLDSTEIN & VINCENT-LANCRIN 2013) osoittaa selvästi, että tanssin ja tiedollisen oppimisen yhteyttä koskeva kova, eli tilastollinen tai kokeellinen, tutkimusnäyttö on vähäistä. Raportti osoittaa myös raadollisesti sen, kuinka monimutkaista tilastollisesti pitävän näytön hankkiminen taidekasvatuksen ja erityisesti tanssin kohdalla on, ja kuinka vaikeaa esimerkiksi voimautumisen ”mittaaminen” on. Perinteistä tiedollista oppimista painottavassa koulutuspoliittisessa ilmapiirissä laadullisin menetelmin tuotettua, kokonaisvaltaista hyvinvointia valottavaa tutkimusta ei juuri näytetä arvostavan. Selvityksissä ja meta-analyyseissä huomio kohdistuu tutkimusmenetelmiin, mittareihin ja määriin, kun taas opetuksen laatu, sisältö ja pedagogiset perusteet jäävät tarkastelun ulkopuolelle, puhumattakaan kokonaisvaltaisista pedagogisista tavoitteista ja arvoista.

Tutkimus, jonka tarkoituksena on osoittaa ja todistaa tanssin erilaisia vaikutuksia vaikkapa itsetuntoon, hyvinvointiin tai oppimiseen, on tanssipedagogiikan alalla hyvin vähäistä. Tanssipedagogiikan tutkimuksen uranuurtaja Sue Stinson totesi jo vuonna 1985, että perinteiset tutkimusmenetelmät eivät sovellu tanssipedagogiikan keskeisten kysymysten tutkimiseen. Hän nosti esiin kokeelliseen tai kvasikokeelliseen tutkimukseen liittyvät eettiset ja metodologiset ongelmat sekä epäilyksen tällaisen tutkimuksen merkityksestä tanssipedagogiikan kehittämisessä. Koe- ja kontrolliryhmien muodostaminen pedagogisessa kontekstissa on yleensäkin eettisesti kyseenalaista, ja kokeellisen tutkimuksen ongelmat koskevat kaikkea ihmistutkimusta. Tanssipedagogiikan alalla tämä kysymys on otettu varsin vakavasti, ja osin siksikin tanssin vaikutusta erilaisiin ominaisuuksiin on todennettu kuvaamalla oppilaiden ja opettajien kokemuksia.

Tähänastinen tanssipedagoginen tutkimus onkin suurelta osin laadullista tutkimusta, jossa kiinnostuksen kohteena on toisaalta tanssipedagogiikan käytännön kehittäminen (toimintatutkimuksellinen lähtökohta, muutos) ja toisaalta tanssiin liittyvien kokemusten kuvaaminen (tulkinnallinen lähtökohta, ymmärtäminen). Kansainvälisestikin tanssipedagogiikan tutkimus on suurelta osin tanssin ammattilaisten tekemää tutkimusta, jonka tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tanssitaiteen ja pedagogiikan käytännöistä. Tällainen tutkimus on merkityksellistä oman alansa sisällä, mutta harvemmin avautuu niille, joilla ei ole aiheesta henkilökohtaista kokemusta.

Laadullinen tutkimus voi parhaimmillaan tavoittaa ymmärrystä oppilaiden tanssikokemusten luonteesta. Laajimmat tämänkaltaiset tutkimukset ovat Karen Bondin ja Sue Stinsonin (2000; 2007) käsialaa. He ovat tutkineet noin 600 lapselta ja nuorelta kerättyä aineistoa. Kielen muotoon puetut, usein runolliset ja metaforiset ilmaukset kuvaavat oppilaiden tanssikokemusten moniulotteisuutta. He puhuvat jännityksestä, ilosta, rauhasta, vapaudesta, lentämisestä, virtauksesta, sielusta, taivaasta ja monesta muusta voimakkaasta tai merkityksellisestä kokemuksesta. Tutkijoiden mukaan lasten kokemuksissa esiintyy paljon muuntautumista toiseksi, kun taas nuorten kokemuksissa painottuu autenttisen minän löytymisen kokemus. Myös Stinsonin (1997) laadullinen tutkimus tanssin yhteydessä koetusta ilosta ja hauskuudesta kuvaa osuvasti tanssimisen kokemuksia.

Laadullista tanssipedagogiikan tutkimusta on tehty enenevästi monissa maissa, myös pohjoismaissa. Liora Breslerin (2006) toimittaman laajan kokoomateoksen yhteydessä sain tilaisuuden käydä suhteellisen systemaattisesti läpi tuohon ajankohtaan mennessä tehdyn tutkimuksen (ANTTILA 2006B). Yleisenä huomiona tähänastisesta tutkimuksesta on se, että kokemukset tanssista ja erilaisista tanssiprojekteista ovat yleensä myönteisiä ja rohkaisevia, mutta harvassa tutkimuksessa kuvataan tarkasti tanssinopetuksen kulkua ja sisältöä tai sen pedagogisia tavoitteita ja lähestymistapoja. Ne eivät pysty vastaamaan kysymykseen siitä, mikä tanssissa on pedagogisesti merkityksellistä tai millainen tanssi tuottaa eheyttäviä ja merkityksellisiä kokemuksia. Ne eivät näin auta löytämään perusteluita esimerkiksi tanssin sisällyttämiselle opetussuunnitelmiin tai opetussuunnitelmien laatimiselle. Toistaalta harva tutkimus on pystynyt avaamaan ja kriittisesti tarkastelemaan tanssinopetukseen liittyviä eettisiä ongelmia. Viitteitä ongelmista toki löytyy, mutta esimerkiksi klassisen baletin opetukseen liittyvät varjopuolet ovat edelleenkin suurelta osin tutkimaton alue, ja autoritääriset pedagogiset perinteet säilyvät pitkälti muuttumattomina. (STINSON 1998.) Heli Kauppilan (2012) väitöstutkimus avaa baletinopetuksen eettisiä perusteita

hienovaraisella tavalla, tanssinopettajan näkökulmasta. Kauppila pohtii tanssin merkitystä subjektiivisen hyvän elämän kokemuksen rakentumisessa ja rakentaa kokonaisvaltaista lähestymistapaa tanssinopetukseen, jossa lajikohtaiset taidot ja hyvän elämän toteutusehdot linkittyvät. Kokonaisvaltaisuudessa on keskeillä tavalla mukana myös kehontietoisuus.

Tanssi on laaja ilmiö, ja tanssipedagogiikka, kuten minkä tahansa muunkin alueen pedagogiikka, sisältää myös alistavia käytäntöjä, joissa oppilaan integriteetti kyseenalaistuu. Oma näkemykseni on, että tanssin kasvatuksellinen arvo voi toteutua silloin, kun sen sisältö ja menetelmät toteuttavat kasvatuksellisesti arvokkaan toiminnan ehdot. (KS. PUOLIMATKA 1995, 90–91.) Tällä rajauksella olen valmis väittämään, että tanssilla on suuria, käyttämättömiä mahdollisuuksia tukea lapsen ja nuoren kehitystä ja oppimista koulun kontekstissa. Koko koulu tanssii! -hanke koettelee tätä väitettäni, ja tavoitteena on syventää ymmärrystä siitä, mihin tanssin kasvatuksellinen arvo perustuu.

Tanssintutkija Judith Lynne Hannan (2008) mukaan tanssin kasvatuksellisen arvon vähättely on pitänyt tanssin marginaalissa koulujen opetussuunnitelmissa, vaikka yhdysvaltalaisen progressiivisen kasvatuksen edelläkävijät, kuten John Dewey ja Elliot Eisner, ovat aikanaan luoneet perustan taideopetukselle, mukaan lukien tanssille, koulujen opetussuunnitelmissa. Hanna argumentoi vakuuttavasti, kuinka tanssista on tullut akateeminen oppiaine, jolla on oma käsitteellinen ja teoreettinen perustansa. Hän perustaa argumentaationsa erityisesti nonverbaalin kommunikaation ja kognitiotieteen näkökulmiin. Alan uusimpaan tutkimukseen viitaten hän väittää, että puheen ja liikkeen tuottamisella on aivojen rakenteeseen perustuva yhteys (HANNA 2008, 494). Hän esittelee myös kognitiotieteen avaamia näkökulmia kehollisen toiminnan ja kognitiivisten prosessien yhteydestä, kuten olen itsekin aiemmin tässä luvussa tehnyt. Lopuksi hän kuvaa tanssin monia yhteyksiä toisiin oppiaineisiin ja esittelee erilaisia mahdollisuuksia integroivaan, oppiainerajat ylittävään pedagogiseen käytäntöön.

Kovaa tutkimusnäyttöä tanssin yhteydestä oppimiseen ja koulumenestykseen on viime vuosina ryhdytty keräämään hieman systemaattisemmin, erityisesti Yhdysvalloissa. Teoksessa *Critical Evidence: How The Arts Benefit Student Achievement* (RUPPERT 2006) esitellään taidekasvatuksen yhteyksiä oppilaiden koulumenestykseen. Teos perustuu projektiin, jossa koottiin 62 taidekasvatuksen vaikutuksia koskevan tieteellisen tutkimuksen tulokset yksien kansien väliin (DEASY 2002). Projektissa oli mukana tutkimuksia musiikista, kuvataiteesta, teatterista ja tanssista, ja näyttö taidekasvatuksen yhteydestä oppimiseen ja sosiaaliseen kehitykseen vaikuttaa olevan vahvaa.

Tanssiin liittyvien tutkimusten merkitystä arvioivassa artikkelissa Karen Kohn Bradley (2002) toteaa, että tanssilla näyttää olevan erityinen yhteys luovan ja kriittisen ajattelun kehittymiseen. Tähänastisesta tutkimuksesta on mahdollista kokoavasti todeta, että tanssilla on yhteys ajattelun sujuvuuteen, eräänlaiseen virtaavuuteen tai ajattelun liikkuvuuteen. Bradleyn mukaan nämä ominaisuudet koostuvat ideoiden kääntämisestä ylösalaisin ja niiden tarkastelemisesta eri näkökulmista. Tanssissa tällainen ”kääntely” tapahtuu konkreettisesti kehollisessa toiminnassa, ja Bradley toteaa, että kehollisen ja henkisen toiminnan yhteys ei ole mikään yllätys.

Huomionarvoista on, että ikääntyneiden ihmisten, erityisesti dementiaa kärsivien vanhusten, kohdalla tanssin on todettu parantavan kognitiivista toimintakykyä tai hyvinvointia (KATTENSTROTH ET AL. 2010; RAVELIN 2008; VERGHESE ET AL. 2003). Näistä ja monista muista lupaavista tutkimustuloksista huolimatta ollaan vielä kaukana siitä, että tanssin yhteys oppimisvalmiuksiin ja kognitiivisiin toimintoihin olisi aukottomasti todennettu.

Tutkimustyö liikunnan yhteydestä koulumenestykseen ja oppimisvalmiuksiin on puolestaan edennyt paljon painokkaammin ja laajemmin. Nykyään alan tutkijat ovat valmiita väittämään ainakin sen, että lisätty liikunta ei ainakaan heikennä koulumenestystä eikä oppimisvalmiuksia, vaikka liikuntaan käytetty aika vähentäisikin muuta kouluopetusta. Opetushallituksen katsaus ”Liikunta ja oppiminen” (SYVÄOJA ET AL. 2012) käsittelee alan tiedelehdissä vuosina 2008–2011 julkaistuja tutkimuksia. Katsauksessa todetaan, että ”tutkimuksissa, joissa lisättiin liikuntatunteihin ja välitunteihin käytettyä aikaa ja vastaavasti vähennettiin ns. akateemisiin oppitunteihin käytettyä aikaa, oppilaiden akateemiset oppimistulokset eivät heikentyneet” (SYVÄOJA ET AL. 2012, 11). Myöskään oppitunteihin sisällytetty liikunta ei tutkimusten mukaan ainakaan heikennä oppimistuloksia. Yli puolet tutkimuksista osoittaa liikunnan vaikuttavan positiivisesti koulumenestykseen, tiedollisiin toimintoihin ja oppimiseen, mutta kaikissa tutkimuksissa yhteyttä ei havaittu. Negatiivista vaikutusta ei siis ilmennyt missään tutkimuksessa. Tekijät kuitenkin muistuttavat, että tutkimuksia on edelleen suhteellisen vähän, eikä niiden perusteella voida tehdä paljoakaan päätelmiä siitä, mihin liikunnan myönteinen vaikutus perustuu. Liikunnalla on välittömiä ja välillisiä vaikutusmekanismeja, ja molempien tutkimusta tarvitaan vielä paljon lisää.

Liikunnan välitön yhteys oppimiseen perustuu siihen, että liikunta vaikuttaa edullisesti aivojen aineenvaihduntaan, rakenteisiin ja toimintaan. Se lisää aivojen verenkiertoa, hapensaantia, välittäjäaineiden määrää ja hermosolujen välisiä yhteyksiä. Liikunta myös kasvattaa aivojen tilavuutta ja aktiivisuutta aivokuo-

ren eri osissa, ja muutokset näyttävät tapahtuvan erityisesti niillä aivoalueilla, joissa tiedollinen toiminta tapahtuu. Kuten jo aiemmin totesin, tiedolliset taidot kehittyvät yhdessä motoristen taitojen kanssa. Tämä perustuu siihen, että niiden ohjauksesta vastaavat samat aivoalueet. (SYVÄOJA ET AL. 2012, 5.)

Liikunnan välillinen yhteys oppimiseen syntyy muun muassa liikuntaan usein liittyvästä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, motoriseen taitoon ja fyysiseen suoriutuvuuteen liittyvästä lisääntyneestä itsetunnosta sekä lisääntyneestä kouluviihtyvyydestä. Katsauksessa todetaan, että liikunta kehittää ryhmätyötaitoja, itseohjautuvuutta ja terveyttä. Jo se, että liikunnallisesti aktiivisilla lapsilla on vähemmän poissaoloja koulusta, vaikuttaa luonnollisesti koulumenestykseen. (SYVÄOJA ET AL. 2012, 5, 17.)

Liikunnan lisäksi myös taideopetuksen ja harrastusten vaikutuksiin on kohdistettu yhä enemmän huomiota. Esimerkkinä erityisen laajasta ja kattavasta tutkimuksesta nostan esiin James S. Catterallin (2009) 12 vuoden mittaisen pitkittäistutkimuksen. Tutkimuksessa oli mukana yli 12 000 koululaista, joita seurattiin aikuisikään saakka. Tutkimuksen pääfokuksessa olivat kysymykset ”do the arts matter, just how, and for whom” (CATTERALL 2009, I). Tulokset osoittavat, että intensiivinen osallistuminen taideopetukseen yläkoulun (middle school) ja lukion aikana on yhteydessä saavutuksiin seuraavissa elämänvaiheissa, kuten lukion jälkeiseen koulutukseen hakeutumisessa, vapaaehtoistoimintaan osallistumisessa ja poliittisessa aktiivisuudessa. Kyseisissä kouluissa, kuten yhdysvaltalaisissa kouluissa yleensäkin, taideopetusta annettiin erityisesti musiikissa, kuvataiteessa ja teatterissa (draamassa); tanssi on mukana, mutta vähäisemmässä asemassa. Tutkimus pureutuu myös kysymykseen siitä, onko taide nimenomaan se, mikä nämä positiiviset vaikutukset tuottaa, vai tuottaako aktiivinen harrastuneisuus esimerkiksi urheilussa saman vaikutuksen. Laajalla ja monimutkaisella tilastollisella analyysillä Catterall on pystynyt todistamaan, että vaikka myös urheilulla on paljon positiivisia vaikutuksia, nimenomaan taide tuottaa nämä laajat, kauaskantoiset vaikutukset. Erityistä huomiota tässä tutkimuksessa on kiinnitetty oppilaisiin, joiden sosiaalis-ekonominen tausta on heikko ja joiden äidinkieli on muu kuin englanti ja jotka eivät harrasta taiteita koulun ulkopuolella. Tutkimus pureutuu nimenomaan kaikille oppilaille tarjottavan taideopetuksen merkitykseen. Tutkimuksen mukaan taide avaa siis heikoistakin lähtökohdista tuleville oppilaille monia mahdollisuuksia menestykseen, aktiiviseen ja mielekkääseen elämään. (CATTERALL 2009, I-III.)

Myös Catterall on perehtynyt aivotutkimukseen pyrkiessään löytämään selitystä taiteen moniulotteisille vaikutuksille. Nostan tässä esiin yhden mieles-

täni erityisen kiintoisan seikan. Catterall (2009) puhuu hiljaisuudesta (silence) viitatessaan hermostolliseen tapahtumiseen, josta ihminen ei ole tietoinen. Hän kirjoittaa, että taiteellinen kokemus muuttaa hermostollisia ketjuja ja neuronien laukeamisen malleja (firing patterns) eli tuottaa muutosta ja oppimista ilman tietoista ponnistelua. Tyypillistä on, että muutos tapahtuu kokonaan toisella alueella kuin tietoinen oppiminen. Esimerkkinä Catterall mainitsee pianonsoittoa harjoittelevan oppilaan, joka ei tiedä, että harjoittelu auttaa häntä tulevaisuudessa suurella todennäköisyydellä myös matematiikan oppimisessa. Hiljaisuus on Catterallin mukaan taiteen kasvatuksellisen voiman merkittävä taustatekijä. Taidekokemusten merkitys kehittyvälle ihmiselle on siis paljon moniulotteisempi kuin hän itse tietää. (CATTERALL 2009, 141.)

Catterallin esittämä väite on kiinnostavalla tavalla yhteydessä kognitio-tieteelliseen näkemykseen siitä, että suuri osa kognitiivisista prosesseistamme on tajuntamme ulottumattomissa. Aivoissamme tapahtuu jatkuvaa hermostollista prosessointia ja uudelleen järjestymistä ilman, että meillä on mahdollisuutta ohjata näitä prosesseja, vaikuttaa niihin tietoisesti tai kokea niiden tapahtuminen. George Lakoff ja Mark Johnson (1999, 11) nimittävät tätä tapahtumista ilmauksella *cognitive unconscious*. Oppimista, eli hermostollista organisoitumista, tapahtuu siis tietoisien toiminnan ulottumattomissa orgaanisesti, ilman että tiedämme niin tapahtuvan. Elävä keho on siis oppimisen perusta myös aivojen ja hermostoverkkojen orgaanisen jäsentymisen tasolla.

Taiteen ja liikunnan yhteydestä aivojen toimintaan, kognitiivisiin prosesseihin ja oppimiseen voisi kirjoittaa vielä paljon tarkemmin ja laajemmin. Erityisen paljon tutkimustietoa löytyisi myös musiikin aivotutkimuksesta. Tanssihan useimmiten kytkeytyy tavalla tai toisella musiikkiin, rytmiin, ääneen ja kuuntelemiseen. Aihe on hyvin laaja, ja ansaitsisi perusteellisen monitieteellisen tarkastelunsa, johon minulla ei tässä julkaisussa ole mahdollisuutta syventyä. Taidepedagogiikan monialainen tutkimus odottaa tekijöitään.

Yhteenveto: Tanssi kehollisen oppimisen erityismuotona

Tässä yhteenvedossa muotoilen Koko koulu tanssii! -hankkeen perustana olevan taidepedagogisen näkemyksen, jossa yhdistyy kehollisen oppimisen teoreettis-filosofinen perusta, aiemman tutkimuksen tuottama ymmärrys sekä oma ammatillinen kokemukseni tanssinopettajana ja taidepedagogiikan tutkijana. Tältä pohjalta esitän, että tanssi on erityisen otollinen ja monipuolinen kehollisen oppimisen muoto. Pohdin taiteellisen toiminnan merkitystä kasvavalle ihmiselle ja suuntaan sitten huomioni tanssiin taiteellisena ja kehollisena toi-

mintana. Lopuksi pohdin, millaista pedagogiikkaa taiteen ja kehollisuuden liitto voi tuottaa, ja kuvaan tästä ajattelusta nousevia pedagogisia ratkaisuja Koko koulu tanssii! -hankkeelle.

Ei-symbolinen, kehollinen tieto ja yhteys esireflektiivisen tietoisuuden tasoon kuuluvat käsitykseni mukaan olennaisella tavalla taiteellisen toiminnan luonteeseen. Käytän tässä ilmausta taiteellinen toiminta laajassa merkityksessä eli luen siihen niin taiteen oppimiseen, opiskeluun, harrastamiseen kuin ammattimaiseen työskentelyynkin liittyvän toiminnan, mutta en liitä tähän pohdintaa taiteellisen toiminnan tuloksesta eli taideteoksesta tai taiteesta. Taiteellinen toiminta kumpuaa tai saa merkityksensä kokemusmaailmastamme, myös tietoisuutemme esireflektiiviseltä tasolta. Taiteellisessa toiminnassa ihminen voi tavoittaa aiempia kokemuksiaan ja voi näin myös antaa merkityksiä kokemuksille, joita on vaikea tavoittaa ja ilmaista sanoin tai rationaalisesti. Taiteellinen toiminta on eräs keino tavoittaa ja jäsentää ei-kielellistä kokemusmaailmaa sekä kommunikoida omia kokemuksiaan muille.

Taiteellinen toiminta ja sen yhteydessä syntyvät kokemukset tuottavat myös uutta ei-symbolista tietoa ja kokemuksellista materiaalia: aistimuksia, tuntemuksia, tunteita ja mielikuvia. Materiaalin käsitteleminen ja kokemusten tuominen tietoisuuteen avaavat väylää esireflektiivisen ja reflektiivisen tietoisuuden tason välillä. Taiteellisessa toiminnassa on myös vaiheita, joissa toimija ottaa etäisyyttä siihen, mitä on tekemässä, suunnittelee ja arvioi (RÄSÄNEN 2011). Näin hän siirtyy reflektiivisen tietoisuuden tasolle.

Mielestäni on perusteltua pitää oppimisen kontekstissa tapahtuvaa taiteellista toimintaa kehollisena oppimisena ainakin silloin, kun taiteellinen toiminta perustuu esireflektiivisen ja reflektiivisen tietoisuuden tason vuoropuheluun (KS. MYÖS ROUHIAINEN 2011). Tällainen toiminta oman käsitykseni mukaan aktivoi ihmisen kokonaisvaltaisesti ja tuottaa uutta tietoa ja ymmärrystä itsestä, toisista ja ympäröivästä maailmasta. Kehollisen oppimisen yhteydessä tapahtuva kehollinen toiminta ei välttämättä tarkoita näkyvää aktiivista liikettä. Keho aktivoituu oppimisen kanavaksi myös silloin, kun ihminen suuntaa huomionsa keholliseen tilaansa, aistimuksiinsa ja tuntemuksiinsa. Tämä voi tapahtua myös liikkumatta, vaikka liikkuminen vahvistaakin kehollisen olemassaolon kokemusta (ROUHIAINEN 2008). Erityisesti koulumaailmassa väylää kohti syvällisempää kehontietoisuutta on tarkoituksenmukaista rakentaa aktiivisen, toiminnallisen oppimisen avulla. Tässä todentuu ajatus tekemällä oppimisesta, joka perustuu ajatukseen siitä, että toiminta on olennaisin kokemusta ohjaava voima (ALHANEN 2013, 58).

Tanssi on aktiivista kehollista toimintaa, joka edellyttää lähes aina tietoi-

suuden suuntaamista tai keskittymistä. Tanssi myös usein tuottaa kehollisia kokemuksia, aistimuksia, tuntemuksia, tunteita ja mahdollisesti mielikuvia ja merkityksiä. Kun tanssiin liittyy omakohtaisuutta, oman liikkeen tuottamista, kompositiota tai tulkintaa, avautuu kehollisen tiedon ja uusien merkitysten maailma oppilaiden ulottuville. (KS. ANTTILA 2006A, 60.)

Tanssi on moniaistista ja kokonaisvaltaista toimintaa. Se edellyttää myös vuorovaikutusta fyysisen ja sosiaalisen maailman kanssa: tilan, suunnan, ajan ja voimakkuuden dynaamista vaihtelua eli moniulotteisia havaintoja ja kehollisen toiminnan itseohjautuvaa suuntaamista. Siihen liittyy usein tulkintaa, merkityksiä, luovaa ilmaisua, ongelmanratkaisua, composition laatimista, tunteita, tuntemuksia ja mielikuvia. Tanssiin liittyy myös rytmin ja musiikin kuuntelua, siihen eläytymistä ja sen tulkintaa sekä tilallista ja visuaalista hahmottamista. Luetteloa voisi jatkaa vielä, mutta edellinen riittänee, kun tarkoitukseni on tuoda esiin tanssin monipuolisuus ja kokonaisvaltaisuus niin liikuntalajina ja kuin taidemuotonakin.

Toki tanssia on monenlaista, ja kokemukset ovat aina yksilöllisiä. Huomion suuntaaminen ei aina toteudu syystä tai toisesta. Kokemuksissa voi painottua jokin muu seikka kuin kehollinen kokemus tai liikkeen tuottama merkitys. Mutta sama koskee kaikkea opetusta, oppiaineita, taidemuotoja ja harrastuksia ja yleensäkin ottaen ihmisen toimintaa – kokemusmaailmaa on mahdotonta ennustaa tai hallita tarkoin.

Kun käytän sanaa tanssi, viittaan tanssiin monipuolisena inhimillisenä, yhteisöllisenä ja kulttuurisena toimintana. Tanssikäsitykset vaihtelevat yhteiskunnassamme ja myös koulujärjestelmässämme suuresti. Joillekuille, erityisesti tanssin ammattilaisille, on tärkeää, että tanssista puhuttaisiin ensisijaisesti taiteena. Liikuntakasvatuksen näkökulmasta tanssissa keskeistä ovat motorisen taidon, terveyden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen elementit esimerkiksi pari-, seura- ja piiritanssien muodossa. Oppilaiden näkökulmasta tanssi voi olla ennen muuta viihdettä tai urheilua. Olen ollut tietoinen näistä kouluyhteisössä vallitsevista käsityksistä hanketta suunnittelessani. Hankkeen eräänä pedagogisena tavoitteena on ollut tanssikäsitysten laajentaminen monipuolisten kokemusten ja yhteisen keskustelun avulla.

Lähtökohtana on ollut avara käsitys tanssista osana inhimillistä, yhteisöllistä elämää ja kulttuuria. Oppilaita on rohkaistu tuottamaan omaa liikettä ilman painetta teknisistä tai lajisidonnaisista taidoista. Tanssinopetus on suurelta osalta perustunut luovan tanssin ja liikeimprovisaation menetelmiin. Ajatuksena on se, että jokainen osaa tanssia, jokainen voi onnistua, eikä yhtä oikeaa tapaa tanssia

tai suorittaa jokin liike ole olemassa. Yhteyttä tanssin esittävänä taiteena on kuitenkin rakennettu aktiivisesti. Kompositioehtäviä ja pienimuotoisia esityksiä tekemällä on syvennetty ymmärrystä siitä, mitä tanssi esittävänä taiteena voi olla. Omakohtaisella kokemuksella, sommittelulla, esiintymisellä ja ilmaisulla ja myös tanssin katsomisella ja tanssietoudella on pyritty laajentamaan oppilaiden tietoisuutta tanssin monista muodoista ja merkityksistä yhteiskunnassamme ja eri kulttuureissa.

Tanssi on integroitu koulun opetussuunnitelmaan kehollisen oppimisen välityksellä siten, että kehollinen oppiminen on toiminut siltana tanssin ja jonkin toisen oppiaineen, aiheen tai sisällön välillä. Kehollisen oppimisen kautta tanssi kytkeytyy muihin elämän ilmiöihin, taidealoihin ja oppiaineisiin. Tanssin ja kehollisen oppimisen liittäminen yhteen on eräällä tavalla myös rajannut tanssia, kun se on luonut ainakin käsitteellisen vaatimuksen siitä, että tanssitunneilla opitaan myös jotain muuta kuin itse tanssia. Tämä raja on kuitenkin nimenomaan käsitteellinen, sillä vaikka tavoitteena olisi ensisijaisesti tanssin oppiminen, tapahtuu oppimista aina myös muilla alueilla. Oppimisen kohteet eivät koskaan ole selkeärajaisia. Mistä tanssi alkaa ja mihin se loppuu kysymys on pohjimmiltaan mahdoton, eikä sen aukoton ratkaiseminen ole mielekäs tavoite.

Keskustelu tanssin ja taiteen välineellistämisestä on kuitenkin edelleen polttava, ja keskustelua on tarkennettava edelleen. Itselleni kysymys välineellistämisestä on purkautunut nimenomaan kehollisen oppimisen teoreettis-filosofisten perusteiden artikuloinnin tuloksena. Se, että kehollisuus tuottaa myös käsitteellistä tietoa, ei oman ymmärrykseni mukaan tarkoita välineellistymistä. Kehollisen ja käsitteellisen tiedon yhteys on elimellinen, eikä sitä näin ollen voi edes välttää. Tiedostan, että koulumaailmassa ja koulutuspoliittisessa keskustelussa käytettävät puhutavat edelleen pitävät yllä ajatusta taiteen välineellisyydestä, ja että pyrkimys taiteen aseman edistämiseen opetussuunnitelmissa vaatii tähän diskurssiin osallistumista. Soisin, että vastakkainasettelu taiteen itseisarvon ja välinearvon välillä purkautuisi mahdollisimman pian. Tosin nykyisessä yhteiskunnallisessa keskustelussa moni muukin asia on välineellistetty. Hyvinvointikin voidaan asettaa taloudellisen tuottavuuden välikappaleeksi.

Taiteellisen toiminnan kontekstissa tapahtuva kehollinen oppiminen tuo kuvittelun ja luovuuden osaksi oppimistapahtumaa. Oppimisen sisältöä ei tällöin aina voida ennakoita, ja taideopetuksessa oppimisen ennakoimattomuus kuuluu sen luonteeseen. (ANTTILA 2011A.) Rauhalan (2005) mukaan erilaiset kasvatus- ja opetusmenetelmät kehittävät ihmistä ja hänen tietoisuuttaan eri tavoin. Tietoi-

suuden sisällöt voivat rakentua monin tavoin, monenlaiseksi. Hän pitää tärkeänä sitä, että kouluopetuksessa maailmankuvaa rakentavat merkityssuhteet eivät jäisi vain älyllis-tiedollisiksi. Hän käyttää ilmausta hyvä elämäntaito ja toteaa, että se edellyttää monipuolisen rikkaasti jäsentynyttä maailmankuvaa.

Taiteellisen toiminnan ja kehollisen oppimisen liitto luo pedagogiikkaa, jonka tavoitteita ja sisältöjä on mahdoton pukea perinteisen, ennalta tarkoin määrätyn opetussuunnitelman muotoon. Kehollinen oppiminen haastaa siis paitsi aiempia käsityksiä oppimisesta myös käsityksiä opetussuunnitelmasta. Se nostaa esiin opetussuunnitelman kehkeytyvänä (emergent) ja ei-lineaarise-
na (DOLL 1993; JONES & NIMMO 1993). Opetussuunnitelman laatiminen, toteut-
taminen ja pedagogiset valinnat ovat aina arvovalintoja, jotka liittyvät siihen, millaisiksi ihmisiksi oppilaita halutaan kasvattaa. Taiteellisen toiminnan ja kehollisen oppimisen tuottama pedagogiikka on kannanotto maailmanku-
van avartamisen puolesta. Monipuolinen, rikkaasti jäsentynyt maailmankuva edellyttää oman käsitykseni mukaan koulun pedagogisten käytäntöjen moni-
puolistamista. Tähän kehollinen oppiminen ja taiteellinen toiminta avaavat paljon mahdollisuuksia.

Kuten johdannossa mainitsin, hanke ja siihen liittyvä tutkimus pureutuvat yksittäiseen kouluuyhteisöön, mutta sen laajana tavoitteena on herättää keskus-
telua tanssin ja taiteen yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä kehollisuudesta osana ihmisen oppimista ja kokonaisvaltaista kehitystä. Siten yksittäinen tapaus nousee yleisemmälle ja osin myös poliittiselle tasolle. Tämän tutkimuksen to-
teuttamisessa kouluuyhteisön todellisuus ja sen kuvaaminen ovat kuitenkin en-
sisijaisia. Yhteiskunnallinen keskustelu herää, jos on herätäkseen, yksittäisten kokemusten kuvauksista, niiden tarkkuudesta, todentunnusta ja yhteydestä
tutkimuksen yleisön (lukijoiden) omiin kokemuksiin. Pidän tärkeänä, että luki-
ja voi halutessaan saada käsityksen siitä, mitä tehtiin, mitä tapahtui ja mihin
käytännölliset ja pedagogiset ratkaisut perustuivat sekä muista käytännön to-
teutukseen liittyvistä yksityiskohdista. Pureudun tähän tehtävään seuraavassa
luvussa, jossa kuvailen nelivuotisen hankkeen kulkua pääpiirteittäin, ja siirryn
vasta sitten esittelemään tutkimuksen kulkua.

Luvut voi lukea myös toisessa järjestyksessä, mikäli lukija haluaa saada
ensin käsityksen tutkimuksen toteuttamisesta. Hankkeessahan pedagoginen
toiminta ja tutkimustyö tapahtuivat rinnakkain, ja niiden käsitteleminen voisi
tapahtua kummassa järjestyksessä vain. Joka tapauksessa hankkeen insti-
tutionaalinen konteksti, sille osoitetut resurssit ja sen hallinnointi tuottivat
ne puitteet, missä taidepedagoginen toiminta tapahtui. Puitteet osaltaan

rajasivat tai suuntasivat myös niitä kokemuksia, joita tanssinopetus yksilön tasolla tuotti. Myös aineiston tulkinta suodattuu niiden kokemusten kautta, mitä minulla hankkeen toteuttajana ja tutkijana syntyi tässä institutionaalisisessa kontekstissa.



Mitä tapahtui: Koko koulu tanssii! -hankkeen kulku pääpiirteissään

Suunnitteluvaihe: kevät 2009

Koko koulu tanssii! -hanke käynnistyi Kartanonkosken koulussa Vantaalla elokuussa 2009. Käytännön aloitusta edelsivät koulun valinta, tanssinopettajan rekrytointi, tutkimusluvan hakeminen, toiminnan suunnittelu, toimijoiden keskinäinen työnjako sekä ohjausryhmän perustaminen.

Ohjausryhmässä oli luonnollisesti mukana Kartanonkosken koulun ja Vantaan kulttuuri- ja sivistyspalveluiden edustajia. Minä olin mukana Teatterikorkeakoulun edustajana ja toimin koko hankkeen ajan ohjausryhmän puheenjohtajana. Ryhmä vastasi hankkeen suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä. Ryhmästä muodostui kokemusten jakamiseen ja vertaistukeen perustuva moniammatillinen foorumi, joka kokoontui 25 kertaa hankkeen aikana. Ohjausryhmän kokoonpano oli seuraava:

Eeva Anttila, professori, Teatterikorkeakoulu (pj.)
Arja Keränen, kulttuurituottaja, Vantaa (sihteeri)
Tuija Tammi, rehtori, Kartanonkosken koulu (kevääseen 2011 saakka)
Kristiina Blomqvist / Niina Korko, apulaisrehtori, Kartanonkosken koulu
Taru Vento, apulaisrehtori, Kartanonkosken koulu
Reeli Karimäki, lastenkulttuurin päällikkö, Vantaa (keväästä 2011 alkaen)
Marja Korhola, taiteellinen johtaja, Tanssiteatteri Raatikko
Ulla Nurmi, opetustoimen suunnittelija, Vantaa
Reeta Riekkinen / Sari Perttu, tanssinopettaja, Kartanonkosken koulu

Ohjausryhmän kokousmuistiot ovat merkittävä osa hankkeen eri vaiheiden dokumentaatiota. Tässä luvussa kursivoidulla tekstillä esitetyt sitaattit ovat otteita näistä muistioista. Lisäksi lainauksia on koulun internetsivuilla julkaistusta ”Tanssihankkeen kuulumiset” osastosta, jonne tanssinopettajat kirjoittivat kuukausittain kuvauksia menneistä ja tulevista tapahtumista. Kuvaan hankkeen

kulkua pääosin kronologisesti. Opettajien koulutukset sekä esitystoiminta ovat kuitenkin omina kokonaisuuksinaan luvun lopussa. Liitteeseen 1 (S. 202–203) olen koonnut tärkeimmät tapahtumat taulukkomuotoon.

Taikalampun rahoitusmallin mukaisesti Vantaan kaupungin kulttuuri- ja sivistystoimi osallistui kustannuksiin samalla osuudella kuin opetus- ja kulttuuriministeriö. OKM:n rahoituspäätöksen vahvistuttua vuoden 2008 loppupuolella sovittiin Vantaan kaupungin sivistystoimen johdon kanssa, että hanketta tarjotaan avoimesti kaikille vantaalaisille yhtenäiskouluille. Yhtenäiskoulu lähtökohtana oli rohkea valinta, mutta kaikki osapuolet olivat sitä mieltä, että yläkoulua ei pidä jättää sivuun hankkeesta. Aiemmat Taikalampun mahdollistamat interventiot yläkouluihin olivat nostaneet esiin tarpeen kehittää lähestymistapoja erityisesti yläkoulujen taidekasvatusta silmällä pitäen. Haasteena tässä oli se, että yhtenäiskoulut ovat oppilasmäärältään luonnollisesti suurempia kuin pelkät ala- tai yläkoulut. Tiedostimme tämän lähtökohdan vaativan sekä tanssinopetuksen määrään että opetuksen sisällön monipuolisuuteen liittyviä resursseja.

Avoimessa haussa kiinnostuksen hankkeeseen ilmaisi muutama yhtenäiskoulu (Vantaalla on yhdeksän yhtenäiskoulua). Kartanonkosken yhtenäiskoulu valittiin kumppaniksi muun muassa sillä perusteella, että keskikokoisena yhtenäiskouluna siellä vaikutti olevan realistisimmat mahdollisuudet toteuttaa hanke. Kartanonkosken koulu on verraten uusi koulu, se on aloittanut toimintansa vuonna 2005 ja nykyisissä tiloissa vuonna 2006.

Koulu valittiin joulukuussa 2008, minkä jälkeen käynnistyi suunnittelutyö. Tässä vaiheessa yhteistyökumppaniksi kutsuttiin myös Tanssiteatteri Raatikko. Yhteistyötä pohjusti se, että Raatikko oli ollut aktiivinen toimija jo Taikalampun ensimmäisellä kaudella ja järjestänyt erilaisia tanssityöpajoja vantaalaisissa kouluissa. Raatikkoa edusti hankkeessa tanssitaiteilija Marja Korhola, ja hän osallistui aktiivisesti hankkeen suunnitteluun ja toteutukseen ensimmäisestä suunnittelupalaverista lähtien. Raatikon työpajatoiminta Kartanonkosken koululla käynnistyi itse asiassa jo keväällä 2009, ennen hankkeen varsinaista käynnistymistä.

Ensimmäinen suunnittelupalaveri pidettiin Kartanonkosken koululla maaliskuussa 2009. Tuolloin muun muassa käynnistettiin tanssinopettajan rekrytointi, suunniteltiin tanssinopettajan työn jakamista eri opetusryhmille sekä pohdittiin koulun opettajien perehdytystä hankkeeseen. Alkuperäisen suunnitelman mukaan suurin osa rahoituksesta suunnattiin päätoimisen tanssinopettajan palkkaamiseen. Lisäksi varattiin pieni summa vuosittain materiaalihankintoihin ja opettajien koulutukseen.

Tanssinopettaja rekrytoitiin avoimella hakuilmoituksella, joka julkaistiin tanssialan sähköisissä julkaisuissa (KS. LIITE 2). Määräaikaan mennessä saapui viisi hakemusta, ja kolme hakijaa haastateltiin. Tavoitteena oli valita tehtävään henkilö, jolla olisi tanssinopettajan koulutus ja kokemusta koulussa työskentelystä sekä sellainen taidepedagoginen käsitys, joka sopisi yhteen hankkeen tavoitteiden ja pedagogisen lähestymistavan kanssa. Tehtävään valittiin toukokuun lopussa Reeta Riekkinen. Hänellä on tanssinopettajan koulutus, ja hankkeen alkaessa hän viimeisteli luokanopettajaopintoja Helsingin yliopistossa.

Tässä vaiheessa nousi esiin uusi haaste: oli löydettävä ratkaisu siihen, kuka on tanssinopettajan työnantaja ja mitä työehtosopimusta noudatetaan. Ensimmäisen vuoden osalta päädyttiin tanssinopettajan työehtosopimukseen ja siihen, että työnantajana oli Tanssiteatteri Raatikko. Byrokraattisiin yksityiskohtiin tarttumatta totean, että tanssinopettajan palkkaaminen kouluun on monimutkainen prosessi, koska asiaan liittyvät säädökset ja rakenteet puuttuvat täysin. Tanssi on ”lainsuojaton” koulumaailmassa.

Toiseksi haasteeksi nousi alusta lähtien tanssin opetustila. Ilmeni, että koulun liikuntasali on lähes kattavasti varattu liikunnan opetukseen. Sali jaetaan yleensä kahtia väliverholla, joka ei eristä ääntä. Vaikka toinen puoli salista olisikin käytettävissä, ei keskittynyt tanssinopetus olisi siellä mahdollista. Tanssinopetuksen tilaksi päätettiin nimetä koulun tiloissa toimivan kuvataidekoulun luokka.

Tila on pieni ja matala, lattia on kova ja kylmä, lisäksi luokassa oli aina siirrettävä pöydät ja tuolit pois ja paikoilleen. Siellä oli myös esillä paljon esineitä ja materiaalia, jotka usein hajottivat oppilaiden huomiota tarpeettomasti.

Tila on edelleen ongelma, sillä esimerkiksi kuvataideluokka, jossa osa tunteista pidetään, saattaa olla hyvin likainen edellisen käyttäjän jäljiltä. Tanssinopettaja joutuu siivoamaan jälkiä sekä raivaamaan pöydät ja tuolit pois aina ennen tunnin alkua. (MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 1. KOKOUKSESTA.)

Sopivan tilan puuttuminen vaikeutti tanssinopettajan työtä. Vaikka kuvataideluokka soveltui huonosti tanssinopetukseen, opettajat ja oppilaat sopeutuivat tilanteeseen aika nopeasti ja pyrkivät näkemään myös tilan hyvät puolet. Luokka pysyi koko hankkeen ajan tanssin opetuksen päätilana, ja siitä muodostui ajan kuluessa tanssiluokka.

Ensimmäinen lukuvuosi: 2009–2010

Hanke käynnistyi konkreettisesti elokuussa 2009 opettajien lukuvuoden suunnittelupäivän yhteydessä (PÄIVÄN OHJELMA, KS. LIITE 3). Päivän aikana esittelin ehdotuksen tanssinopetuksen rakentumisesta eri luokka-asteilla. Kartanonkosken koulussa luokkatasot on jaettu kolmeen ryhmään: juuri (luokat 1–2) runko (luokat 3–6) ja latva (luokat 7–9). Näiden luokkatasojen opettajat muodostavat oman tiiminsä, ja jokaisella tiimillä oma vetäjä. Koulutus ja toiminnan suunnittelu ryhmiteltiin luonnollisesti tämän rakenteen mukaisesti ja siinä huomioitiin tanssinopettajan viikoittainen opetustuntien määrä (20 t / vko):

Juuri: Luokat 1–2 (8 opetusryhmää)

Tanssinopettaja opettaa luokkia 1–2 yhteensä 4 tuntia viikossa. Yksi luokka saa opetusta tanssinopettajan johdolla yhden oppitunnin joka toinen viikko läpi koko vuoden. Luokanopettaja on mukana tunneilla ja jatkaa teemojen ja harjoitusten parissa väliviikon ajan.

Runko: Luokat 3–6 (10 opetusryhmää, joista yksi on erityisluokka)

Tanssinopettaja opettaa näillä luokilla 10 tuntia viikossa. Opetus toteutetaan viiden viikon periodeissa niin, että puolet luokista saa opetusta kaksoistunnin viikossa kussakin periodissa ja vuoroin taas toiset puolet. Tanssiperiodeja mahtuu näin vuoteen neljä.

Latva: Luokat 7–9 (11 opetusryhmää, joista yksi on erityisluokka)

Ainakin syyslukukaudella yläluokilla opetusta antavat tanssinopettajan lisäksi työpajoina Raatikon taiteilijaopettajat sekä mahdollisesti Teatterikorkeakoulun opetusharjoittelija. Tanssinopettaja opettaa yläluokilla viisi tuntia viikossa.

Tavoitteena oli jakaa tanssiopettajan työaika mahdollisimman tasapuolisesti ja mielekkäästi kaikille opetusryhmille. Tuolloin koulussa oli 567 oppilasta ja 29 opetusryhmää, joten tanssinopettajan työajan jakautuminen oli jo tuolloin mietittävä todella tarkoin. Seuraavina vuosina oppilasmäärä Kartanonkosken koulussa kasvoi kasvamistaan. Hankkeen päättyessä v. 2013 koulussa oli jo lähes 800 oppilasta.

Eeva kertoi, että tanssinopetus on lähtenyt hyvin käyntiin ja että yhteistyö Reetan ja opettajien kanssa tuntuu toimivan hienosti, etenkin alakoululuokkien osalta. Haasteellisinta onkin, kuten oletettua, yläkoulupuolella; miten saada tanssinopetus integroitua yläkoulun eri oppiaineisiin ja toisaalta miten jakaa tanssinopettajan tunteja niin, että niitä riittää myös yläkoulun puolelle. (MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 2. KOKOUKSESTA.)

Koko koulu tanssii! hankkeen johtoajatuksen mukaisesti halusimme, että myös opettajilla on mahdollisuus omaan viikoittaiseen tanssituntiinsa. Tästä syystä tanssinopettajan työhön kuuluu yksi 60 minuutin tunti koulun opettajille. Opetustyöhön käytettävää aikaa vähensi myös se, että tanssinopettajan työhön oli välttämätöntä liittää myös tutkimusprojektiin liittyvää työtä (5 t / vko). Suunnittelu- ja tutkimustyötä varten tanssinopettajalle järjestettiin koululta työhuone ja työasema.

Koulutustilaisuuden jälkeen Reeta aloitti suunnittelutyön opettajien kanssa ja rakensi oman lukujärjestyksensä (KS. LIITE 4). Opetuksen aikatauluttaminen ehdottamamme mallin mukaisesti ei täysin toteutunut käytännössä, ja ensimmäisen vuoden aikana Reeta kehitti oman tapansa suunnitella ja aikatauluttaa opetusta yhdessä opettajien kanssa kuitenkin niin, että tasapuolisuus tuntien jakamisessa säilyi mahdollisimman pitkälle. Tässä kohden on tärkeää tuoda esille myös se, että tanssinopettaja suunnitteli ja toteutti tanssinopetuksen oman ammattitaitoonsa ja pedagogiseen ajatteluunsa perustuen sekä yhteistyössä erityisesti koulun opettajien kanssa. Keskinäinen keskustelumme opetuksen sisällöstä oli luonteeltaan tanssinopettajan työn tukemista, ei sen ohjaamista tai rajoittamista.

Alaluokilla tanssinopetus pyörii hyvin. Vielä voi jatkaa teemahakuisuutta. Viimeisimpänä teemana on ollut vastakohdat ... Yläkoululaisia edelleen haasteellista motivoida mukaan. Ongelmaksi koettiin se, että tanssinopettajan resurssit eivät riitä yläkoulun puolelle, jonne pitäisi myös panostaa

keinoilla, jotka paremmin vastaisivat ikäluokan elämänpiiriä. Esim. eri tanssilajien esittely-workshopeja kaivattaisiin yläkouluille, mutta niihin tarvitaan lisää taloudellista panostusta. Yhteisesti oltiin sitä mieltä, että joskus pitää satsata kunnolla mikäli haluaa kehittää jotakin uutta. Ja tarkoitushan on, että hanke saadaan juurtumaan osaksi perustoimintaa ja toisaalta että siitä olisi malliksi muille peruskouluille Vantaalla ja valtakunnallisesti. (MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 3. KOKOUKSESTA.)

Pientä helpotusta resurssipulaan saatiin Teatterikorkeakoulun tanssinopettaja-opiskelijoiden avulla. Syksyllä 2009 Seppo Välinen suoritti koululla osan opetusharjoittelustaan. Hänen opetuksensa toteutui pääosin erityisluokilla. Näillä luokilla tanssinopetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyy omanlaisiaan haasteita. Näin tanssinopettajan työn haastavuutta ja kuormitusta pyrittiin hieman tasoittamaan.

Ensimmäisen vuoden aikana hanketta esiteltiin aktiivisesti myös vanhemmille, muun muassa vanhempainillassa 9.3.2010:

Tilaisuudessa Eeva kertoi vanhemmille tutkimushankkeesta, mm. tanssin ja liikkeen merkityksestä oppimisen näkökulmasta ja kehollisen oppimisen välineenä uusiimpiin tutkimuksiin viitaten. Reeta puolestaan kertoi miten tanssia on konkreettisesti integroitu eri oppiaineisiin, kuten äidinkielen, ruotsiin ja matematiikkaan. Oppilaat havainnollistivat vanhemmille erilaisin esimerkein oppimaansa. (MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 4. KOKOUKSESTA.)

Kuten edellä olevasta lainauksesta ilmenee, tanssinopetusta integroitiin jo alkuvaiheessa hyvin laajasti eri oppiaineisiin. Yläkoulussa, erityisesti 7. luokilla, yhdistettiin myös tanssia ja kuvataidetta. Opetusta suunniteltiin edelleen identiteettiteeman pohjalta, työstämällä liikkeellisiä ja kuvallisia kuvia itsestä. Kahdeksaluokkalaiset opettelivat esimerkiksi kehonosien nimiä ruotsiksi liikkuen ja tanssien, oivaltavalla sanaleikillä ”kroppröp”.

Tanssi oli luonnollisesti mukana koulun tapahtumissa (mm. koulun musikaali ”Hiekkalaatikolla”) ja juhlissa kautta vuoden. Ensimmäinen toimintavuosi huipentui 4.6.2010 perinteisessä ruusujuhlassa. Oppilaiden tanssiesitysten lisäksi opettajien ryhmä esiintyi lyhyisellä nykytanssinumerollaan. Oppilaat kannustivat tanssivia opettajia taputtaen musiikin mukana yhdessä. Tämä oli minulle yksi ensimmäisen vuoden kohokohdista. Kun opettajat nousivat lavalle, oppilaat näyttivät vaikuttuvan ja näkevän opettajat uudella tavalla. Tunnelmassa oli aistittavissa vahvaa yhteisöllisyyttä ja yhteishenkeä.

Toinen lukuvuosi: 2010–2011

Oppilailla syksyn teemana voisi olla rytmi, joka näkyy luonnossa, ihmisen elimistössä, vuoden- ja vuorokauden ajoissa, kuvataiteissa jne. Rytmi on hakusessa suomalaisessa kulttuurissa. Aletaan helposti laskea, orgaanisuus puuttuu. (MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 6. KOKOUKSESTA.)

Ensimmäisenä vuonna opetuksen sisällöt olivat nousseet opettajien ehdotuksista ja oppiaineiden sisällöistä. Toiselle vuodelle ajattelimme saada myös yhteisen teeman, ja keskusteluissa rytmiä pidettiin hyvänä teemana, johon olisi helppo kytkä monien oppiaineiden sisältöä ja tietenkin tanssia.

Tanssinopettajan tuntien jakamisessa lähdettiin liikkeelle seuraavan laskelman mukaan:

Juuri: Neljä viiden viikon jaksoa á 1 tunti / viikko eli yht. 20 tuntia.

Runko: Kolme viiden viikon jaksoa á 2 h / viikko eli yht. 30 tuntia.

Latva: 7. -luokille vähintään 10 h / luokka syksyn aikana

(MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 7. KOKOUKSESTA.)

Syksyllä 2010 lähti liikkeelle myös pohdinta poikien ja miesten kehollisuudesta ja suhteesta tanssiin. Pohdinta käynnistyi Isto Turpeisen *Kadonneet pojat* -esityksestä ja siihen liittyvistä työpajoista, joihin kaikki kahdeksaluokkalaiset osallistuivat.

Keskusteltiin Isto Turpeisen Kadonneet pojat -esityksen 8.-luokkalaisissa ja heidän opettajissaan herättämistä tunnelmista ja palautteesta. Todettiin, että käsitystä nykytanssista voisi paremmin avata koululaisille aina ennen esitykseen menoa ts. vähintään kerrottaisiin mitä ollaan menossa katsomaan, mistä teoksessa on kysymys jne.

(MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 10. KOKOUKSESTA.)

Eeva kertoi, että Isto Turpeisen joulukuussa pidetyt työpajat sujuivat oikein mukavasti koululla. Syntyi keskustelua mm. harrastuksista ja ammateista.

(MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 11. KOKOUKSESTA.)

Eeva toi esille tutun ja vanhan kulttuurissamme elävän asian – ”mies ei tanssi”. Isto Turpeinen oli tehnyt saman havainnon vieraillessaan koululla.

Syntyi ajatus miesopettajille suunnatusta omasta ”äijäryhmästä” (äijätanssi), jossa miesopettajat voisivat tavata ja keskustella, ehkä tanssiakin.

(MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 13. KOKOUKSESTA.)

Myös tanssinopettajan työsuhteasiat pulpahtivat uudelleen esiin, kun ilmeni, että Reeta jää äitiyslomalle alkukevällä 2011. Samaan ajankohtaan osui Vantaan kaupungin lastenkulttuurijohtajan vaihtuminen.

Reeli Karimäki esittäytyi ja kertoi mm., että Tanssiteatteri Raatikon kanssa sopimus päättyy vuoden lopussa ja että sopimusta ei enää jatketa vaan etsitään uusi keino miten palkata tanssinopettaja ensi vuoden puolella hankkeen jatkumisen turvaamiseksi. Onko se ehkä koulu; eri vaihtoehtoja tutkitaan.

(MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 8. KOKOUKSESTA.)

Koululla on vuoden alusta valmius tehdä työsopimus koulun nimissä tanssinopettajan ja hänen sijaisensa kanssa. Näin koulu valmistautuu rekrytoimaan tanssinopettajan koulun rakenteisiin jo projektin tässä vaiheessa, mikä on erittäin merkittävä ja hieno asia.

(MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 9. KOKOUKSESTA.)

Uusi järjestely oli tervetullut, sillä näin tanssinopettajaa ei myöskään jouduttu lomauttamaan kesän ajaksi. Koulun kautta solmittavassa työsopimuksessa tanssinopettajan opetustuntimäärä kasvoi hieman (24 t / vko), mikä toisaalta oli helpotus, kun oppilasmäärät kasvoivat tasaista tahtia. Näin opettaja voisi tavoittaa useamman opetusryhmän viikottain.

Reetan sijaiseksi palkattiin Sari Perttu, jolla Reetan tavoin on luokan- ja tanssinopettajan koulutus. Hän aloitti työnsä helmikuussa 2011 hypäten liikkuvaan junaan. Oli ilmeistä, että täydessä käynnissä olevaan projektiin oli hyvin haasteellista tulla mukaan kesken kaiken. Uudessa työehtosopimuksessa tanssinopettajan viikoittainen opetustuntimäärä oli 24, lisäksi tulivat kerhotunnit (3 t viikossa) sekä hankkeeseen liittyvä muu työ, kuten raportointi. Kun oppilasmäärät kasvoivat, tanssinopettajan työajasta ei enää voitu nipistää opettajien tanssituntiin eikä myöskään tutkimustyöhön. Tänäkin vuonna tanssinopettajan tiukkaan työtahtiin saatiin hieman helpotusta, kun Maiju Kuivalainen Teatterikorkeakoululta suoritti koululla osan opetusharjoitteluaan. Toiminta jatkui suunnitelmien mukaan, ja tanssi oli mukana kaikissa kevään tapahtumissa, kuten kalevalanpäivän juhlassa, jonka ohjelman Sari kokosi ensimmäisinä työpäivinään.

Jo syksyllä 2010 oli lähdetty pohtimaan osallistumista niin sanottuun Sytyke-projektiin. Sytyke oli Taikalamppukeskusten yhteinen lastenkulttuuritapahtuma, joka järjestettiin Turussa marraskuussa 2011. Tapahtuma oli osa Turun kulttuuripääkaupunkivuoden ohjelmaa. Vantaan osuus tässä tapahtumassa päätettiin nimetä otsikolla ”Tanssien läpi lukkarin”. Tämä nimi jäikin elämään myös kolmantena toimintavuotena toteutetussa menetelmäoppaassa (KARIMÄKI, NORPPA & NYMAN 2012).

Sytyke-projektille oli oma erillinen rahoitus, jonka saamiseksi projektiin tuli kytkeä kansainvälinen taiteilijavieras. Vantaan taiteilijavieraksi päätettiin kutsua hollantilainen tanssipedagogi Maria Speth. Hän vieraili koululla helmikuussa 2011 Suomen-vierailunsa yhteydessä, juuri Sarin aloittaessa uutena tanssinopettajana hankkeessa. Tämän vierailun tuloksena päädyttiin siihen, että Maria pitää huhtikuussa työpajoja koulun oppilaille ja myös koulutusiltapäivän opettajille. Turkulaiseksi yhteistyötahoksi saimme Katri Nirhamon, joka toimii Pääskyvuoren koulussa tanssin- ja luokanopettajana. Pääskyvuoren koulussa on jo yli 15 vuotta opetettu tanssia, ja Katri on vastannut siellä tanssinopetuksesta. Pitkien pohdintojen jälkeen päädyttiin siihen, että Sytyke-projektissa on muutoin mukana vain yksi luokka, sillä resurssit eivät riittäisi useamman luokan mukanaoloon. Luokaksi valikoitui 3 A, jonka opettaja Inka Lohi oli koko hankkeen ajan ollut erittäin innostunut ja sitoutunut hankkeeseen. Tässä vaiheessa meillä alkoikin olla käsitys siitä, miten keskeinen asema koulun opettajilla oli hankkeen onnistumisessa.

Sari toi esille kuinka sillä, että opettaja on tanssitunneilla mukana, on vaikutusta oppilaiden mukanaolemiseen, aktiivisuuteen ja vireystilaan. Opettaja antaa esimerkkiä asennoitumisesta tanssiin.

(MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 12. KOKOUKSESTA.)

Tanssinopetus jatkui monipuolisena ja -polvisena. Seuraava ote koulun internet-sivuilla julkaistusta ”Tanssihankkeen kuulumiset” osastosta keväältä 2011 kuvaa hyvin tanssin monipuolisia sisältöjä:

Tanssitunneilla on ollut maaliskuussa vauhtia! Latvauksia ja 6. luokkien oppilaat ovat tanssineet afrikkalaisin rytmeihin ... 7-luokat ovat tehneet tanssitunneilla myös vuorovaikutteisia ryhmäharjoituksia. Esikoululaiset harjoittelevat tanssitunneilla perusliikuntaa, kehon hahmottamista ja ohjeiden noudattamista ryhmässä.

Juuren oppilaat ovat vahvistaneet äidinkielen sanastoaan liikkuen ja tehneet omia liikesommitelmiaan runorytmeihin. 3–4. luokkalaiset ovat harjoitelleet kansantansseja ja oppineet perinneleikkejä. Myös matematiikkaa ja englanninkieltä harjoitellaan joillain kolmansilla luokilla liikkuen.

5. luokkalaiset ovat harjoitelleet ryhmä- ja vuorovaikutustaitoja tanssitunneilla. 6. luokkalaisille opetan tanssia ja koreografiaa englanniksi ja yhdellä 6. luokalla on tanssitunnilla teemana tanssimatikka. Oman uran tunneilla keskitytään kehonhuoltoon ja älyliikkeeseen, Brain Gym'iin. (TANSSINOPETTAJAN KIRJOITUS "TANSSIHANKKEEN KUULUMISIA" OSASTOLLA KOULUN INTERNETSIVUILLA, HUHTIKUU 2011.)

Tanssihankkeen kuulumisia alettiin laatia ensimmäisen vuoden keväästä lähtien kuukausittain. Aluksi kuulumiset olivat lyhyehköjä ja yleisiä. Hankkeen edetessä kuulumiset tarkentuivat kuvaamaan eri luokkatasoilla annetun opetuksen sisältöjä, kuten edellä. Näistä kuulumisista saa hyvän kuvan koulun arjesta tanssin parissa.

Keväällä hanke näkyi useissa tapahtumissa, kuten Taikaloikka-seminaarissa 27.4, jossa 3A-luokka esiintyi ja jossa Sari kertoi hankkeesta. Myös koulun musikaalissa tanssi oli luonnollisesti vahvasti esillä. Vuosittainen "Power mover" tapahtuma keräsi yhä enemmän osallistujia koululta. Tanssin päivän juhla toteutettiin vappuaattona.

Tanssin päivä onnistui. Ensi vuonna panostetaan valmisteluihin ja viimeistelyihin. Vaivannäkö ja huolellinen valmistelu ovat tärkeitä: kasvatuksellinen pointti. Vappu ja tanssin päivä on syytä ehkä pitää erillään.

(MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 13. KOKOUKSESTA.)

Seuraavaa vuotta suunnitellessamme olimme tuskallisen tietoisia oppilasmäärän kasvusta sekä siitä, että syksyllä on aloittamassa myös paljon uusia opettajia, joiden perehdyttäminen tanssihankkeeseen edellytti myös suunnittelua. Opettajien haastatteluissa, joita toteutin pitkin kevättä, seuraavan vuoden teemaksi oli noussut kansainvälisyys, ja siitä lähdettiinkin rakentamaan seuraavan vuoden teemaa. Haasteista huolimatta seuraavaa vuotta suunniteltiin yhtä innokkaasti kuin edellisiäkin vuosia.

Kolmas vuosi: 2011–2012

Edellisenä keväänä ideoitu teema, kansainvälisyys, oli vahvasti esillä tanssinopetuksessa koko tämän vuoden. Opetusta kytkettiin entistä enemmän maantietoon ja kieleen.

Tänä lukuvuonna tanssinopetuksen teemana on kansainvälisyyskasvatus. Tavoitteena on tehdä maailmankartta tutuksi tanssien. Jokaisella oppitunnilla tutustutaan maapalloa ja karttaa tutkien yhteen maahan. Sinne matkustetaan liikunnallisesti maa, meri tai ilmatietä käyttäen maasta riippuen.

Maan kulttuurista oppilaat saavat elämyksen tanssin, musiikin, kuvien ja mahdollisesti esineistön välityksellä. Jokaisella tanssitunnilla opetetaan myös Älyliikettä (Brain Gym), joka aktivoi aivojen toimintaa. Ensimmäisellä 5 viikon jaksolla saavat tanssinopetusta 2-, 3- ja 4 -luokat sekä 6B.

(TANSSINOPETTAJAN KIRJOITUS "TANSSIHANKKEEN KUULUMISET" OSASTOLLA KOULUN INTERNETSIVUILLA, SYYSKUU 2011.)

Oppilasmäärän kasvun myötä tanssinopetuksen määrä oppilasryhmää kohden väheni taas hieman. Opetusta toteutettiin seuraavan suunnitelman pohjalta:

Syyskuussa tanssiopetusta saavat 2., 3. ja 4.-luokat, joilla tanssi integroidaan kuvikseen ja 6B, jolla se integroidaan liikuntaan. Lokakuussa tanssissa ovat mukana 1.-2.-luokat, 6A (liikunta), ja 7.-luokat, joilla teemana on Afrikka (7. lk tanssi integroidaan musiikkiin). Tanssinopetusta saavat myös ysit valinnaisilmaisutunneilla että 8-9 E. Kansainvälisyyspäivään 24.10. valmistetaan esitys, jossa esiintyvät 7.-luokat. Marras-joulukuulla tanssinopetusta saavat 5. lk (liikunta) ja 8.-luokat, joilla tanssi integroidaan musiikkiin.

(MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 14. KOKOUKSESTA.)

Ensimmäisen luokan opetuksen sisältöinä olivat "Tanssihankkeen kuulumiset"-osaston mukaan lukujonot, kirjaimien muodot ja kirjoitussuunnat sekä maailmankartta tutuksi tanssien. Viidensillä luokilla teemoina olivat puolestaan "maailmankartta tutuksi paritanssin ja etnisten tanssien rytmittämänä". Marraskuussa toteutui 4 A -luokan matka Turkuun Sytyke-tapahtumaan. Matka onnistui kokonaisuutena hienosti, ja luokan esittämä *Game Over* -esitys sai hyvän vastaanoton.

Arja ja Sari kertoivat erittäin onnistuneesta Sytyke-tapahtumasta Turussa, jossa Vantaa oli todella hyvin ja monipuolisesti esillä.

(MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 15. KOKOUKSESTA.)

Tanssihankkeen arki jatkui monipuolisena läpi syksyn Sytyke-projektista huolimatta:

Toisluokkalaiset jatkavat marras-joulukuussa maailmankarttaan tutustumista tanssien. Matka jatkuu Espanjaan, Afrikan mantereelle, Intiaan ja lopuksi tutustumme ruotsalaisiin joululaululeikkeihin. Kahdeksaluokkalaiset harjoittelevat musiikintunneilla valitsemaansa joulumusiikkiin pieniä tanssisommitelmia. Esityksissä on mukana myös rytmisoittimia. Musiikinopettaja Anne ja tanssinopettaja Sari ohjaavat ryhmiä työskentelyssä. Kuudesluokkalaiset opiskelevat marras-joulukuussa liikunnantunneilla nykytanssia. Mausteena on mukana hip, hop -tanssisarja ja etnisiä tansseja Afrikasta, Intiasta ja Tyynen meren saarilta sekä flamenco. Lisäksi oppilaat tekevät omia tanssisommitelmia ja luovan liikunnan harjoituksia sekä purkavat energiaa tanssiliikuntaleikeissä. Viidesluokkalaiset opettelevat luokanopettaja Harrin ja tanssinopettaja Sarin ohjaamina paritansseja liikuntatunneilla. Tunneilla on myös tanssiliikuntaleikkejä ja luovan liikunnan harjoitteita. (TANSSINOPETTAJAN KIRJOITUS "TANSSIHANKKEEN KUULUMISET" -OSASTOLLA KOULUN INTERNETSIVUILLA, JOULUKUU 2011.)

Keväällä tanssinopetusta integroitiin muun muassa ympäristöoppiin, maantietoon ja matematiikkaan. Kolmansilla luokilla oppisisältönä olivat suomalaiset kansanperinneleikit ja -tanssit. Lisäksi keväällä opiskeltiin englantia tanssien sekä ilmansuuntia ja mittakaavaa kinesteettisesti. Neljännet luokat tutustuvat eri maiden karttoihin ja kulttuuriin tanssien. Kansainvälisyys-teeman moniulotteisuudesta kertoo seuraava ote "Tanssihankkeen kuulumisista":

Yhdeksäsluokkalaiset ovat tehneet näyttäviä omia koreografioita maantietoon integroiduilla tunneillaan helmikuun aikana. Olemme tutustuneet tanssien Espanjaan, Hawaii'n, Intiaan ja Venäjään ja vielä ehdimme Israeliin. Espanjan opiskelijat (8-9-luokat) saavat maaliskuussa tanssinopetusta. Harjoittelempa flamenco ja latinalaisia tansseja. Tavoitteena on valmistaa myös esitys. (TANSSINOPETTAJAN KIRJOITUS "TANSSIHANKKEEN KUULUMISET" OSASTOLLA KOULUN INTERNETSIVUILLA, MAALISKUU 2012.)

Helmikuussa jalkauduin itsekin oppilaiden pariin, saadakseni kosketuksen koulun arkeen ja kokeillakseni, miten tavallisessa luokkahuoneessa voisi toteuttaa tiiviin liikkeellisen hetken, ”BrainDancen” ja kehontietoisuuden harjoittamisen menetelmiä soveltaen. Kiersin neljässä luokassa aloittamassa oppitunnin noin 10 minuutin kehoillisella ”lämmittelyllä”, jossa liikkeet tehtiin pääosin omalla paikalla. Kokosin näistä kokemuksesta ohjeistuksen menetelmäoppaaseen

(KS. KARIMÄKI, NORPPA & NYMAN 2012, 37).

Tätä opasta kokosimme koko vuoden normaalin tanssinopetuksen ja koulun jokavuotisten tapahtumien ohella. Kaikki Taikalamppukeskukset tuottavat tällaisia käytännöllisiä oppaita, joiden tarkoituksena on avata Taikalamppuverkostossa kehitettyjä uusia taidekasvatuksen menetelmiä ja jalkauttaa niitä kentälle. ”Tanssien läpi lukkarin” -menetelmäopas julkistettiin kansainvälisessä Taikalokka-seminaarissa, joka pidettiin Vantaan Vernissassa 26.–27.4.2012. Koko koulu tanssii! -hanke oli muutenkin monin tavoin esillä tässä seminaarissa, ja keskusteluissa korostui huoli hankkeen jatkumisesta ja siitä, mistä tanssille löytyy resursseja koulumaailmassa.

Neljäs vuosi: 2012–2013

Viimeinen toimintavuosi käynnistyi toivottamalla Reeta tervetulleeksi takaisin tanssihankkeeseen. Myös apulaisrehtorina juuri aloittanut Niina Korko aloitti uutena ohjausryhmän jäsenenä apulaisrehtori Kristina Blomqvistin jäätyä eläkkeelle.

Koulussa oli syksyllä 2012 jo noin 800 oppilasta ja 10 uutta opettajaa. Uusien opettajien perehdyttämisen merkitys korostui vuosi vuodelta, mutta samalla resurssit vähenivät. Viimeisenä toimintavuotena ei toteutettu enää opettajille tanssiin liittyviä koulutustilaisuuksia. Koulun todellisuudessa uusia koulutus-tarpeita syntyy jatkuvasti, eikä tanssiaiheisia tilaisuuksia enää ollut mahdollista järjestää. Palaan pohdintaan opettajankoulutuksista hieman tuonnempana

(KS. S. 71).

Tänä vuonna koulun teemana ja samalla tanssinopetuksen teemana oli edelleen kansainvälisyys ja kestävä kehitys. Tanssinopetuksessa halusimme vielä tarkentaa näitä teemoja, ja näkökulmiksi otettiin suvaitsevaisuus ja yhteistyö.

Reeta kertoi, että tanssin lukujärjestyksen tekeminen opettajien kanssa on haastavaa, mutta tavoite on, että kaikki saisivat mahdollisimman tasapuolisesti tanssinopetusta. (MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 20.KOKOUKSESTA.)

Syksyllä 2012 ilmeni, että koulu voi rahoittaa tanssihanketta vain kevään 2013 ajan sivistystoimen budjettileikkausten takia. Alun perin tarkoitus oli ollut jatkaa vuoden loppuun asti.

Alettiin miettiä miten hanke jäisi elämään Vantaalle ja hyvät kokemukset ja opit (kuten Tanssien läpi lukkarin -menetelmäoppaan metodit) saataisiin myös leviämään muihin kouluihin Vantaalla. Päätettiin selvittää uusia rahoitusvaihtoehtoja. (MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 21. KOKOUKSESTA.)

Tanssinopetus kuitenkin jatkui koko neljännen toimintavuoden ajan entiseen tapaan:

Pienillä oppilailla tanssijakson teemoina olivat kehonhallinta, koordinaatio sekä matematiikan puolelta yhteenlasku ja nk. kymppiparit. 5.-luokkalaisten puolestaan tutustuivat kansainvälisyysteeman alaisuudessa eri maiden kansantansseihin ja minusta oppilaiden suosikiksi näytti nousseen italialainen Tarantella-tanssi. 3. luokkalaisten tanssitunnit integroituivat liikunnan opetuksen kanssa, joten tavoitteenamme oli ketteryyden, kehonhallinnan, koordinaation ja liikemuistin kehittäminen. Yläkoulun puolelta tanssitunneilla kävivät JOPO-luokka sekä ilmaisutaidon valinnainen ryhmä. JOPO-luokan tunnit keskittyivät brain gym -tyyppisiin harjoituksiin. Ilmaisutaidon ryhmä tutustui musikaaleihin ja niiden tanssityyleihin eri vuosikymmenten aikana ... Oppilaiden tanssiesityksestä saamme nauttia seuraavan kerran itsenäisyyspäivän juhlassa, jossa 6. -luokkien oppilaista koottu ryhmä esiintyy. (TANSSINOPETTAJAN KIRJOITUS "TANSSIHANKKEEN KUULUMISET" OSASTOLLA KOULUN INTERNETSIIVUILLA, MARRASKUU 2012.)

Esitystoiminnasta oli tähän mennessä muodostunut luonteva osa hanketta ja koulun toimintaa. Eri luokkien oppilaat tanssivat monenlaisissa tilaisuuksissa, kuten vanhempainillassa, kodin ja koulun yhteistyöpäivänä, kiinalaisessa kuujuhlassa, itsenäisyyspäivän juhlassa ja viimeisenä keväänä jopa ostoskeskus Jumbossa yhdessä Tanssiteatteri Raatikon senioriryhmän kanssa.

Syksyllä 2012 käynnistimme myös koko hankkeen loppuhuipennuksen suunnittelun. Suunnittelusta vastasi kuitenkin enimmäkseen ryhmä opettajia, mutta ohjausryhmä suunnitteli myös lehdistö- ja kutsuvierastilaisuutta.

Toiseksi viimeisellä kouluviikolla eli 20.5–24.5 vietetään tanssihankkeen huipennusviikkoa. Silloin luvassa on maanantaista torstaihin joka päivä tanssiaiheista ohjelmaa. Maanantaina on esimerkiksi välitunnilla tanssia, tiistaina yllätysohjelmaa sekä keskiviikkona ja torstaina oppilaille lounas-disko. Loppuviikosta saamme nauttia myös Kartsin Karnevaalien ohjelmasta. Perjantaina 24.5 vietämme koulussa tanssihankkeen loppujuhlaa, joka on klo 9.15 salissa. Silloin näemme mm. tanssiteatteriesityksen Kartanonkosken koulun päivästä. (TANSSINOPETTAJAN KIRJOITUS ”TANSSIHANKKEEN KUULUMISET” OSASTOLLA KOULUN INTERNETSIVUILLA, TOUKOKUU 2012.)

Tiistain yllätysohjelma oli opettajien Flash Mob -tanssitempaus, joka sai innostuneen vastaanoton niin oppilailta kuin opettajiltakin.

Hanke päättyi juhlallisissa merkeissä 24.5.2013. Päivä alkoi klo 8.45 lehdistötilaisuudella, johon valitettavasti ei saapunut kuin yksi toimittaja. Tilaisuus oli kuitenkin tärkeä yhteenveto hankkeen toimijoille, jotka olivat lähes kaikki paikalla. Kello 10 alkoi hankkeen päätösjuhla, jossa esiintyivät monet koulun oppilaat ja jossa kansanedustaja, Vantaan kaupunginvaltuutettu Tapani Mäkinen ja aluerehtori Tuija Tammi puhuivat hienosti tanssin merkityksestä koulussa ja oppimisen tukena. Juhlan jälkeen kokoonnuimme vielä opettajanhuoneeseen kahvitilaisuuteen, jossa sain tilaisuuden kiittää rehtoreita, opettajakuntaa ja ohjausryhmää. Päätän tämän osuuden otteella aluerehtorin kirjoituksesta koulun internetsivuilla:

Koulumme lähti hankkeeseen kuin tutkimusmatkalle – avoimin mielin kehittämään koulutanssin mallia. Tanssi on tuonut paljon uudenlaista pedagogista ajattelua ja vahvistanut luovuutta. Hanke on vaikuttanut toimintakulttuuriimme monin tavoin – olemme oppineet, että asioita voi tehdä toisin. Tanssi on tuonut oppilaillemme iloa, rohkeutta ja monenlaisia uusia elämyksiä. (ALUEREHTORI TUIJA TAMMEN KIRJOITUS KOULUN INTERNETSIVUILLA 8.5.2013.)

Opettajien koulutukset

Elokuun 2009 suunnittelupäivän lisäksi opettajille järjestettiin hankkeen aikana kuusi koulutustilaisuutta. Ensimmäinen näistä oli koko päivän mittainen, ja se toteutettiin lauantaina 7.11.2009 niin sanottuna VESO-koulutuksena (liite 5). Koulutuksen aiheena olivat kehollisen oppimisen teoreettiset perusteet, erityisesti

aivojen kehityksen näkökulmasta, sekä käytännön sovelluksia. Suunnittelimme ja vedimme harjoitukset yhdessä Reetan kanssa, BrainDance-menetelmää soveltaen. Päivän aikana opettajat myös työskentelivät ryhmissä ideoiden ja suunnitellen kehollisen oppimisen soveltamista omassa työssään.

Ensimmäisen toimintavuoden aikana toteutettiin vielä toinen iltapäivän mittainen koulutustilaisuus, 23.3.2010. Tässä tilaisuudessa jatkettiin ja syvennettiin ensimmäisen koulutuspäivän aiheita.

Koulutuksesta vastasivat Eeva ja Reeta. Pääpaino oli kehollisessa työskentelyssä, jossa tehtiin samoja harjoitteita kuin oppilaiden kanssa eri oppiaineiden tunneilla. (MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 5. KOKOUKSESTA.)

Seuraava opettajien koulutus toteutettiin 1.11.2010. Aiheena oli tanssin ja matematiikan integrointi, ja kouluttajana toimi ruotsalainen tanssipedagogi Ninnie Anderson. Arja Keränen oli tutustunut hänen kehittämäänsä Dansmatte-menetelmään Dans i Skolan -seminaarissa Piteässä (KS. FRIDSTRÖM ET. AL. 2010-2011). Dansmatte-menetelmää sovelletaan tukholmalaisessa Johan Skytte -koulussa, ja Reeta ja Arja tutustuivat menetelmään, kun he vierailivat siellä syyskuussa. Reeta osallistui myös kaksipäiväiseen Dansmatte-koulutukseen, ja marraskuussa Ninnie saatiinkin Kartanonkosken koululle vetämään opettajille iltapäivän mittainen työpaja. Tämä työpaja oli vapaaehtoinen, ja siihen osallistui opettajia myös muista kouluista.

Reeta, Arja, Taru ja Kristiina kertoivat koulutuksen sujuneen oikein hyvin: opettajilla oli hauskaa, osa nautti ja heittäytyi täysillä mukaan harjoitukseen ja tanssi matikkaa! He tuntuivat saavan aivan uusia ideoita matikan opetukseen liikkeen ja tanssin keinoin. Kirjallinen ja suullinen palaute oli todella kiittävää. Ninnie myös kehui suomalaisia opettajia, jotka ottavat tosissaan tällaiset koulutukset ja heti ryhtyvät toimeen.

(MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 9. KOKOUKSESTA.)

Hyvin pian, jo 16.11.2010, oli jälleen kaikille Kartanonkosken koulun opettajille suunnattu koulutusiltapäivä. Aiheena oli muun muassa opettajan oma kehollisuus ja rytmi. Toin esille myös kirjasta *Kinesthetic Classroom* (LENGEL & KUCZALA 2010) poimimiani näkökulmia, joissa toistuivat aiemmin esille tuomani neurologiset ja kehitykselliset perusteet liikkumisen ja aivojen kehityksen yhteydestä.

Opettajien koulutusiltapäivässä Eeva kertoi halunneensa tuoda esiin mm. sen miten opettaja jo omassa työssään kehollisena on ja tulee kehossaan esiin. Hän haluaisi vielä enemmän peräänkuuluttaa eloa ja uskallusta avoimeen keholliseen olemiseen, jotta oppilaat saisivat mallin kokonaisena olemisesta.
(MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 10. KOKOUKSESTA.)

Tästä koulutuksesta Vantaan kulttuuripalvelut keräsi kirjallisen palautteen, jonka perusteella suurin osa opettajista (19/22) piti koulutuksen sisältöä ja toteutusta erinomaisena tai hyvänä. Jonkin verran kritiikkiä sai koulutuksen ajankohta: muutama opettaja arvioi sen keskitasoiseksi, ja kaksi opettajaa piti ajankohtaa välttävänä. Toiveina esitettiin konkreettisempia vinkkejä kouluun, erityisesti omaan luokkahuoneopetukseen, sekä keskustelevampaa luento-osuutta. Eräs opettaja oli sitä mieltä, että luento-osuus oli aika lailla vanhan toistoa. Myöhemmin olen rehtoreiden haastattelusta ymmärtänyt, että tässä kohden tapahtui opettajien innostuksessa ehkä jonkinlainen notkahdus. Ehkä koulutuksia oli alkuvaiheessa liian tiheästi tai niiden sisältö liian samankaltainen. Jälkeenpäin olen pohtinut näiden asioiden yhteyttä siihen, että viimeisenä toimintavuonna opettajien koulutuksia ei enää järjestetty.

Koulutuksen sisällöt kuitenkin monipuolistuivat hankkeen edetessä. Keväällä 2011 opettajien koulutuspäivän vetäjänä toimi hollantilainen tanssipedagogi Maria Speth. Hän on puolestaan kehittänyt niin sanotun DansSpetters-menetelmän, ja hän veti siihen perustuvan varsin toiminnallisen ja innostavan iltapäivän. Syksyllä, 3.12.2011, kouluttajaksi tuli myös Isto Turpeinen. Hän tapasi tuolloin miesopettajat koululla ja 31.12.2012 veti heille toiminnallisen koulutuksen Teatterikorkeakoulun tiloissa. Samana päivänä naisopettajille järjestettiin oma tilaisuus koulun tiloissa. Toiminnallisen osuuden veti tuolloin Marja Korhola. Marja myös keskusteli opettajien kanssa heidän kokemuksistaan, ja minä pidin uusille opettajille tiiviin perehdytyksen hankkeeseen. Tämä jäi viimeiseksi hankkeeseen liittyväksi koulutukseksi. Miesryhmän toimintaa oli toki tarkoitus jatkaa syksyllä, mutta suunnitelmat jäivät kenties ajanpuutteen vuoksi toteutumatta.

Esitykset, vierailut ja muut tapahtumat

Säännöllisen tanssinopetuksen lisäksi koululla oli lukuisia tanssiin liittyviä esityksiä, vierailuja ja tapahtumia. Tanssiteatteri Raatikko vieraili syyskuussa 2009 koululla esityksellään *Olenko Olento*. Siihen liittyviä työpajoja oli pidetty koululla jo edellisenä keväänä. Esityksen aiheena oli identiteetti, ja se oli suunnattu ylä-

koulun oppilaille. Kodin ja koulun yhteistyöpäivänä järjestettiin tanssityöpajoja, joihin myös vanhemmat saivat osallistua. Luonnollisesti joului- ja keväthuhlissa oli tanssiesityksiä. Joulujuhlissa 2009 esiintyivät kaikki 3. luokkien oppilaat eli 60 oppilasta tanssien. Koko hankkeen ajan koulun kaikissa juhlissa oli oppilaiden tanssiesityksiä, tavoitteena se, että kaikki oppilasryhmät pääsisivät esiintymään vuorotellen. Minulla ei ole tarkkaa käsitystä siitä, saivatko kaikki luokat esiintyä yhtä paljon. Jotkin luokat olivat opettajansa johdolla hyvin sitoutuneita ja innostuneita tanssista ja todennäköisesti pääsivät näin esiintymäänkin useammin kuin toiset.

Keväällä 2010 kaikki koulun oppilaat kävivät Martinus-salissa katsomassa esityksen *Uponnut Merimies*. Esitys kuului Vantaan tanssin viikkojen ohjelmiin. Tanssin viikoilla järjestimme koululla myös tanssielokuvan katsomisen. Elokuvasi valikoitui William Forsythen koreografia *One Flat Thing: Reproduced*. Tämän tapahtuman suunnittelu oli minun vastuullani. Ennen elokuvaa kerroin lyhyesti teoksen, koreografian ja ryhmän taustaa ja jälkeenpäin annoin oppilaille erilaisia tehtäviä. Opetin vielä kaikille lyhyen tanssin, jonka olin suunnitellut yksinkertaiseksi, rytmikkääksi ja vähän tilaa vaativaksi.

Eeva kertoi William Forsythen One Flat Thing: Reproduced -tanssivideoon liittyvistä tehtävänannoista. Oppilaiden tuli mm. etsiä esityksestä erilaisia vastakohtia, kuten kaarevia ja kulmikkaita liikkeitä tai liikeratoja. Lopuksi Eeva opetti kaikille yhteisen tanssin, jota tanssittiin Kansainvälisen Tanssin päivän tapahtumassa koulun ala-aulassa torstaina 29.4. klo 10–10.30. Viisi ryhmää esitti omia tanssejaan, joissa oli nähtävissä tanssivideon vaikutuksia.

(MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 6. KOKOUKSESTA.)

Tanssin päivän juhlassa muut oppilaat katsoivat viiden oppilasryhmän esitykset, jotka toteutettiin koulun ruokalatilassa, ruokapöytiä ja tuoleja hyväksi käyttäen. Yleisö seurasi esityksiä ruokalan reunoilta, ruokalaa kiertävältä ylätasolta ja rappusilta. Tämän jälkeen kaikki tanssivat yhdessä opettamani lyhyen tanssin. Tavoitteena tässä oli luoda yhteisöllinen tapahtuma ja yhteisöllinen kokemus tanssin avulla. Lopuksi Marja Korhola esitti *Kenkätanssin*.

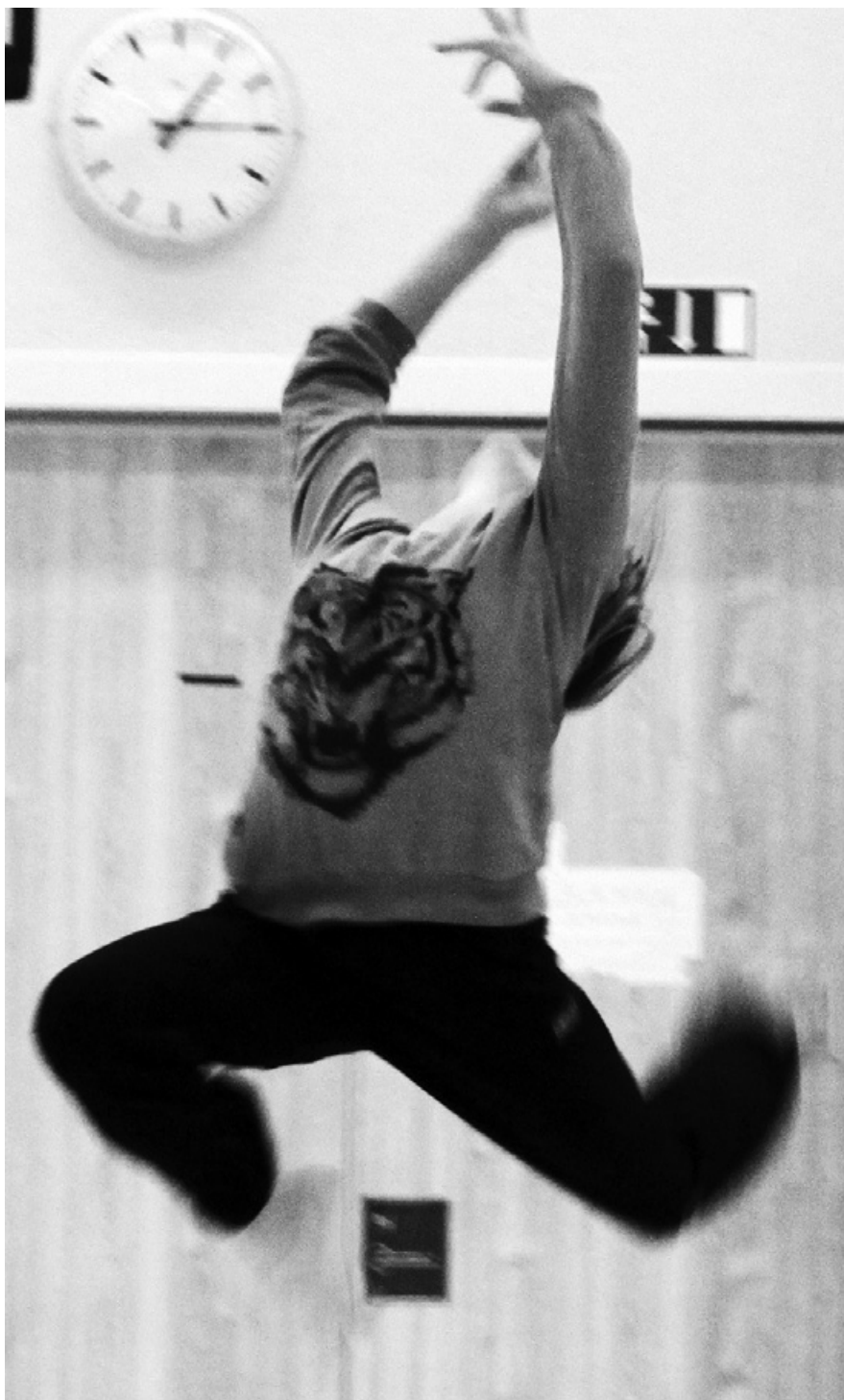
Keväällä 2010 kaikki koulun oppilaat osallistuivat Vantaan tanssin viikkojen ohjelmaan, tällä kertaa ohjelmistoa suunnattiin ikäryhmittäin. Esikoululaiset ja 1.–5.-luokkien oppilaat näkivät teoksen nimeltä *Kiljusen herrasväki*, kuudesluokkalaiset puolestaan *Katuelämää* -musikaalin Martinus-salissa, ja yläkoulun oppilaat kävivät katsomassa *West Side Storyn* ja *Carmenin* Lumo-salissa.

Kaikkien koululuokkien vieminen Tanssin viikoilla tanssiesityksiin sai kovasti kannatusta. Kustannus on iso, mutta se nähdään erittäin merkittävänä taidekasvatuksellisen osana tanssihanketta. (MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 13. KOKOUKSESTA.)

Tanssiesitysten katsominen painottui luonnollisesti kevääseen ja Vantaan tanssin viikoille. Huhtikuussa 2012 Pieni Suomalainen Balettiseurue vieraili koululla. Sillä oli kaksi esitystä koulun salissa, ja se veti myös työpajoja oppilailla. Työpajoja veti myös israelilainen Yuval Tabash.

Sari kertoi Tanssin viikkojen tapahtumista koululla. PSB:n tanssiesitykset olivat upeita ja työpajat oikein hyviä ja oppilaita innostavia ... Israelilaisen Yuval Tabashin kahden päivän vierailu koululla tanssin viikoilla oli myös antoisa: opetus oli monipuolista ja tanssiharjoitteet riittävän yksinkertaisia oppilaille. Tanssin päivää vietettiin maanantaina 30.4. Tilaisuus alkoi israelilaisella tanssilla, jota tanssivat noin 20–30 koulun opettajaa. He kutsuivat vähitellen oppilaat mukaan tanssimaan. Oppilaat juonsivat tilaisuuden ja lukivat Tanssin päivän julistuksen. Oppilaat esittivät lopuksi omia tanssejaan. (MUISTIO OHJAUSRYHMÄN 19. KOKOUKSESTA.)

Esitys- ja vierailutoimintakin hiipui viimeisenä toimintavuonna hieman. Syksyllä 3D-luokka katsoi Tanssiteatteri Raatikon esityksen *Pim ja Pom*, ja keväällä juuren oppilaat näkivät *Peikkotango*-nimisen teoksen Martinus-salissa. Vähenevät voimavarat suuntautuivat viimeisenä keväänä hankkeen loppuhuipennuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Koululla tapahtui kuitenkin paljon. *Pelkkää Sirkusta* -tapahtuma sai lämpimän vastaanoton, ja siinä esiintyjinä toimi myös koulun oppilaita. Liitteenä olevassa taulukossa (LIITE 1) on vielä koottuna neljän vuoden aikana toteutuneet erilaiset tapahtumat.



Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Koko koulu tanssii! -hankkeen pedagogiset ja tutkimukselliset lähtökohdat ja kietoutuvat yhteen ja kiteytyvät kysymykseen oppimisen kehollisesta alkuperästä. Kehollinen oppiminen on siis sekä hankkeen pedagoginen lähtökohta että tutkimuksellinen kiintopiste. Jäsenmän seuraavaksi tutkimuksen tarkoituksen, erityisesti empiiriselle osalle kohdennetut tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen laajemmat tavoitteet.

Tutkimuksen tarkoituksena on artikuloida, mitä kehollinen oppiminen tarkoittaa ja mikä on sen merkitys koulun todellisuudessa. Oppimisen kehollisen perustan syvempi ymmärtäminen rakentaa kokonaisvaltaista oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppimisessa on mukana koko ihminen ja hänen sosiaalinen ja fyysinen ympäristönsä.

Julkaisun alkupuolella esittelemäni laajahko teoriaosuus palvelee tätä tarkoitusta. Olen työstänyt tätä materiaalia koko hankkeen ajan ja pyrkinyt artikuloidaan mitä kehollinen oppiminen on, ja miten tanssi voidaan nähdä kehollisen oppimisen erityismuotona. Kehollisen oppimisen teoreettisia ja filosofisia perusteita käsittelevä kirjallisuus on toiminut tukenani myös hankkeen suunnittelussa ja toteutuksessa. Se on suunnannut toimintaani ohjausryhmän vetäjänä, tanssinopettajan mentorina ja opettajien koulutusten suunnittelijana ja toteuttajana. Hankkeen pedagogiset lähtökohdat perustuvat tähän viitekehykseen: se on toiminut taustamateriaalina sekä opettajien koulutuksessa että tanssinopetuksessa. Teoriaosuudessa esitin tähänastisen teoreettis-filosofisen ymmärrykseni aiheesta. Sitä kootessani peilinäni on koko ajan ollut käytäntö, koulun todellisuus ja hankkeen kuluessa keräämäni kokemukset ja havainnot, jotka täydentävät teoreettis-filosofista ymmärrystäni olennaisella tavalla.

Kehollisen oppimisen teoreettis-filosofisten perusteiden selvittäminen on siis oleellisella tavalla tukenut käytännön pedagogista kehittämistyötä koulussa. Tässä tutkimuksessa teoria, filosofia, empiirinen aineisto ja käytännön pedagoginen työ

kohtaavat toisensa ja vaikuttavat toisiinsa. Siten tutkimus on tukenut hankkeen pedagogisia päämääriä: kouluyhteisön, opettajien ammattitaidon ja pedagogisen ajattelun kehittämistä sekä uudenlaisten pedagogisten käytäntöjen luomista. Se on toiminut hanketta ohjaavana arvioinnin keinona. Kollaboratiiviseen toimintatutkimuksen ja kommunikatiiviseen arvointitutkimuksen menetelmiin nojaten tavoitteena on ollut tuottaa jatkuvaa palautetta hankkeen kehittämiseksi sen kuluessa. Lähtökohtana on ollut koko kouluyhteisön osallistuminen toimintaan ja toiminnan arviointiin. Nyt, hankkeen päättyessä, tutkimuksen tavoitteena on myös arvioida koko hanketta suhteessa sille asetettuihin tavoitteisiin.

Tutkimuksen empiirinen osa kohdistuu siis toiminnan kehittämiseen ja arviointiin hankkeen kuluessa ja sen päättyessä. Empiirisen aineiston välityksellä tavoitteena on pureutua yksittäiseen kouluyhteisöön ja siellä toteutuvaan pedagogiseen käytäntöön, koulun todellisuuteen, oppilaiden ja opettajien kokemuksiin ja kouluyhteisössä mahdollisesti havaittaviin muutoksiin. Tavoitteena on seurata, mitä kouluyhteisössä pitkällä aikavälillä tapahtuu, kun tanssinopetusta tarjotaan jokaiselle oppilaalle ja luokkatasolle, koulun opetussuunnitelmaan integroiden. Toisaalta huomio on myös opettajien pedagogisessa ajattelussa ja käytännöissä suhteessa kehollisuuteen ja keholliseen oppimiseen.

Empiiriselle aineistolle olen kohdistanut seuraavat tutkimuskysymykset:

- Millaisia kokemuksia, havaintoja ja käsityksiä koulun opettajat, oppilaat, vanhemmat ja rehtorit tuovat esiin Koko koulu tanssii! -hankkeen yhteydessä?
- Miten kouluyhteisö (oppilaat, opettajat, vanhemmat, rehtorit) arvioi tanssin ja kehollisuuden merkitystä Koko koulu tanssii! -hankkeen yhteydessä?
- Millaista oppimista ja osaamista tanssi voi tuottaa koulu-yhteisössä?

Käsittelen ensimmäistä tutkimuskysymystä ensin erikseen opettajien, oppilaiden, vanhempien ja koulun johdon näkökulmista. Tarkastelu pohjustaa toista kysymystä, sillä kokemukset, havainnot ja käsitykset kietoutuvat kysymykseen tanssin ja kehollisuuden merkityksestä. Käsittelen toista kysymystä siten, että nostan esiin eri ryhmien tuomista näkökulmista löytyviä yhteisiä teemoja. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkastelen koko aineistoa rinnastaen siitä nousseita teemoja myös tässä hankkeessa syntyneen aineiston ulkopuolelle ja pohdin tulkintojani suhteessa kehollisen oppimisen

teoreettiseen ja filosofiseen taustaan sekä koulutuspoliittisiin ja yhteiskunnallisiin näkökulmiin.

Tutkimuksen laajana tavoitteena on herättää keskustelua tanssin ja taiteen yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä kehollisuudesta osana ihmisen oppimista ja kokonaisvaltaista kehitystä. Siten yksittäinen tapaus nousee yleisemmälle ja osin myös poliittiselle tasolle. Näin myös kehollinen taso, ihmisten kokemukset, tulevat asetetuksi laajempaan yhteiskunnalliseen ja kriittiseen keskusteluun. Ajattelen, että yhteisö ja yhteiskunta rakentuvat ihmisten kokemuksista, yhteiskunnallisessa keskustelussa on tärkeää pitää mukana yksittäisten ihmisten kokemuksia ja yhteisöissä tuotettuja merkityksiä.

Metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksen metodologisena inspiraationa on kaksi suuntausta: kollaboratiivinen toimintatutkimus ja kommunikatiivinen arviointitutkimus. Tutkimussuuntausten määreissä – kollaboraatio ja kommunikaatio – on näkyvissä oma asennoitumiseni tutkijana, ja siinä korostuu vuorovaikutus tutkijan ja yhteisön välillä, sekä se, että tutkija on myös tutkimuksen kohde.

Toimintatutkimuksen keskeinen lähtökohta on kollaboraatio, eli yhteistoinnallisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että toimintaan osallistuu ja sen tavoitteisiin lähtökohtaisesti sitoutuu koko yhteisö. Toimintatutkimuksesta voidaan puhua toki ilman mitään määreitäkin. Alan metodologisessa kirjallisuudessa kuitenkin erilaisia tarkentavia määreitä ja niiden mukaisia lähestymistapoja esiintyy runsaasti (KS. ESIM. BRAY ET. AL. 2000; KEMMIS & MCTAGGART 2000; REASON 1994.) Olen valinnut määreen kollaboratiivisuus, sillä hankkeen käynnistys, suunnittelu, pedagoginen ja käytännöllinen toteutus ja hankkeen ohjaaminen on tapahtunut yhdessä toisten ihmisten kanssa. Toisaalta, itse tutkimustyön – teoreettisen viitekehyksen kokoamisen, aineiston analysoinnin – olen tehnyt yksin. Siksi en näe tutkimukseni olevan osallistavaa toimintatutkimusta (participatory action research), enkä myöskään kollaboratiivista tutkimusta (collaborative inquiry).

Osallistavan toimintatutkimuksen piirre on, että tutkimusta tehdään yhteisön kanssa ja yhteisöä varten, ja sitä, että yhteisön jäsenten näkemyksiä kuullaan ja niitä arvostetaan kaikissa tutkimuksen vaiheissa. (RIEL 2010; REASON 2002; REASON & BRADBURY 2008.) Tämäkin tutkimus hyvin pitkälle osallistavaa, mutta tietyn rajauksin. Osallistava toimintatutkimushan lähtee ideaalisesti liikkeelle yhteisössä nousevasta tarpeesta kehittää toimintaa ja etenee itseohjautuen. Yhteisön jäsenet ovat kanssatutkijoita. Tässä hankkeessa aloite tuli koulun ulkopuolelta, ja hankkeen suunnittelussa ja toteutuksessa oli mukana koulun ulkopuolisia

tahoja. Vaikka koulu valittiin halukkaiksi ilmoittautuneiden koulujen joukosta, eivät hankkeen suunnittelijat asettaneet hankkeeseen osallistumista koskevia ehtoja koulun sisäiselle päätöksentekoprosessille. Koko kouluyhteisö kuitenkin kutsuttiin mukaan osallistumaan toimintaan, toiminnan kehittämiseen ja aineiston keruuseen. Tämähän oli koko hankkeen kantava ajatus. Kaikki oppilaat osallistuivat tanssinopetukseen, ja heidän kokemuksiaan ja toiveitaan kuultiin ja huomioitiin toiminnan kehittämisessä hankkeen kuluessa. Kaikkia opettajia kannustettiin voimakkaasti osallistumaan niin tanssinopetukseen, opettajankoulutuksiin kuin aineiston keruuseenkin, ja tutkijana jouduin pohtimaan kannustamisen ja ”tuputtamisen” välistä rajaa. Kaikki yhteisön jäsenet eivät osallistuneet hankkeeseen aktiivisesti ja sitoutuneesti. Kouluyhteisön jäsenten osallistuminen itse tutkimukseen, kuten aineiston analysoitiin, ei ollut realistinen tavoite erityisesti ajanpuutteen vuoksi, vaikka alun perin sitä toivoinkin. Opettajien autonomian ja valinnanvapauden kunnioittaminen myös suhteessa osallistumisen intensiteettiin oli välttämätöntä. Osallistumiseen pakottaminen ei ole osallistamista. Palaan tähän kysymykseen kouluyhteisön sitoutumisesta myöhemmin käsitellessäni koulun johdon näkemystä hankkeen toteuttamisesta (S. 155 ALKAEN).

Toimintatutkimukselliseksi hankkeen tekee myös teorian ja käytännön välinen voimakas yhteys sekä se, että hanke on merkittävä interventio koulun jokapäiväiseen elämään. Toimintatutkimuksellinen interventio ei koskaan ole neutraali, vaan sillä on aina tavoite ja suunta, ja pyrkimyksenä on se, että interventio onnistuu tuottamaan tavoitteen suuntaista muutosta yhteisössä. Toimintatutkimukselle ominaisesti tässä hankkeessa toimintaa suunniteltiin, toteutettiin ja arvioitiin sykleittäin hankkeen kuluessa niin, että arvioinnin pohjalta voitiin tehdä uusia suunnitelmia. (KEMMIS & MCTAGGART 2000, 595-596.) Tässä sykli- sessä arvioinnissa ja suunnittelussa hankkeen ohjausryhmällä oli suuri merkitys.

Tutkimus seuraa ja dokumentoi, millaisia muutoksia tämä interventio toi tullessaan: miten se koettiin, mitä siitä ajateltiin, miten se on muuttanut toimintaa ja rakenteita – vai onko muuttanut? Mikäli taidepedagoginen interventio voidaan ajatella ”luovana tuotantona” (BOLT 2008), on tämä hanke mahdollista sijoittaa myös niin sanotun performatiivisen tutkimusparadigman piiriin. Boltin mukaan performatiivinen paradigma viittaa tutkimukseen, joka on kiinnostunut luovien tuotantojen (creative productions) heijastuksiin ja vaikutuksiin yhteisöissä. Tavoitteena on siis nimenomaan osallistujien (yleisön) osallistuminen, vaikuttaminen ja transformaatio, sen sijaan että osallistujat suhtautuisivat taiteeseen objektina. Mikäli tätä ei tapahdu, voidaan todeta että luova tuotanto on epäonnistunut,

tai että se ei ole performatiivinen. Tämä pieni ”sivuaskel” toivoakseni kiinnittää tutkimukseni Taideyliopistossa käytävään keskusteluun laadullisen, performatiivisen ja taiteellisen tutkimuksen välisistä suhteista. Mielestäni erityisesti toimintatutkimus taiteellisessa ja taidepedagogisessa kontekstissa pitää sisällään performatiivisuuden vaateen. Taidepedagogista interventiotahan voidaan pitää epäonnistuneena, jos se ei millään tavalla vaikuta osallistujiin.

Täsmennän vielä, että pedagogiikan käsitteeseen sisältyy vaikuttamisen intentio. Tavoitteena on muutos, johon yleensä viitataan käsitteellä oppiminen. Pedagogiseen toiminnan kontekstissa muutoksella on kuitenkin laadullisia ehtoja: mikä tahansa muutokseen tähtäävä toiminta ei ole pedagogiikkaa. Nämä ehdot liittyvät oppijan integriteetin kunnioittamiseen ja oppijan hyvän edistämiseen (PUOLIMATKA 1995; VAN MANEN 1991; KS. MYÖS ANTTILA 2011A). Silloin, kun taiteellinen toiminta tai luova tuotanto tapahtuu pedagogisen kontekstin ulkopuolella, ei performatiivisuudella, eli yleisöön (osallistujiin) vaikuttamisella ja muutoksen luonteella ole tällaisia ehtoja.

Toimintatutkimus on omaa, tuttua maastoani. Lähes kaikki tähänastinen tutkimustyöni on ollut pedagogiseen käytäntöön kohdistuvaa ja muutokseen tähtäävää. Se on myös aina ollut siinä mielessä ohjelmallista, että tavoitteena on ollut käytäntöjen kehittäminen ja osallistujien äänen tuominen esiin sekä sellaisten taidepedagogisten käytäntöjen kehittäminen ja edistäminen, joilla voisi olla yksilöitä ja yhteisöjä vahventavaa, voimauttavaa vaikutusta. Kriittisen paradigman ja siihen läheisesti sitoutuneen kollaboratiivisen tai osallistavan toimintatutkimuksen lähtökohtana on myös yhteiskunnallinen vaikuttaminen ja muutos (HABERMAS 1976). Siten toimintatutkimus on aina jossain määrin myös sidoksissa poliittisiin päämääriin ja arvoihin. Lähtökohtana on kuitenkin aina yksilöiden eletyt kokemukset sosiaalisessa todellisuudessa, eli niissä yhteisöissä, mihin he kuuluvat. Peter Reasonin (1994, 328) mukaan osallistavan toimintatutkimuksen perustana ovat ihmisten kokemukset ja heidän tietonsa omasta todellisuudestaan. Tämä on tärkeä johtajuus tutkimustyössäni, jossa keholliset kokemukset, sosiaalinen todellisuus ja instituutionaalinen taso kohtaavat. Tarkastelemalla yksilöitä ja yhteisöjä instituution (koulun) viitekehyksessä, on mahdollista liittää tutkimuksen tuottama ymmärrys yhteiskunnalliseen ja koulutuspoliittiseen keskusteluun. Tällaisella toimintatutkimuksellisella otteella on juurensa myös deweylaisessa ajattelussa, jonka mukaan tiede on sosiaalista toimintaa, joka etenee yhteistoiminnan keinoilla. Tässä lähtökohtana ovat ihmisten välittömät kokemukset maailmasta, joita tutkimus valikoi, kehittää ja muuntelee. Näin tutkimus selkiyttää koettujen asioiden ominaispiirteitä ja osoittaa niiden välisiä yhteyksiä. (ALHANEN 2013, 169–172.)

Tässä tutkimuksessa oma positioni on erilainen kuin aiemmissa projekteisani, joissa olen ollut itse myös opettajan roolissa. Aluksi ulkopuolisuteni tuntui minusta oudolta, mutta tutustuttuani kommunikatiivisen evaluaation paradigmaan löysin tukea tutkimukselliselle positiolleni. Hannele Niemen (1999) mukaan kommunikatiivinen arviointi on saanut vaikutteita kriittisestä koulukunnasta, Jürgen Habermasin yhteiskuntateoriasta sekä kriittisestä pedagogiikasta. Niemen mukaan tällaisessa arviointitutkimuksessa vaikuttavuuden arviointi kytkeytyy Habermasin esittämään kommunikatiivisen toiminnan teoriaan, jossa ihmisen ja yhteisöjen toimintaa tarkastellaan laajassa kulttuurisessa viitekehyksessä. Teorian mukaan ihminen vaikuttaa toiminnallaan aktiivisesti ympäristöönsä kulttuurisen viitekehyksen tuottaman tulkintahorisontin puitteissa:

Samanaikaisesti kun hän uusintaa ympäröivää ja hänessä sisäistettyä kulttuuria omilla tulkinnoillaan, hänellä on mahdollisuus myös vaikuttaa omalla toiminnallaan muutokseen. Muutos kuitenkin edellyttää, että sosiaalisesti rakentunut todellisuus voidaan jäsentää uudelleen ... Sosiaalisesti rakentuneen todellisuuden muutos edellyttää keskustelua ja dialogia. Sen mahdollistamiseksi tarvitaan osallistumista yhteiseen diskurssiin, mutta myös kompetensseja eli valmiuksia, joiden avulla keskustelu on mahdollista. (NIEMI 1999, 169–170.)

Niemen mukaan kullakin yhteisöllä on oma kulttuurinsa ja tulkintahorisonttinsa. Koko koulu tanssi! -hankkeessa kaksi, tai jopa kolme, erilaista kulttuurista viitekehystä asetui toistensa kanssa vuorovaikutukselliseen yhteyteen. Vaikutussuhteen suunta oli toki periaatteessa molemminpuolinen, mutta muutoksen kohteena olivat kuitenkin koulu laajempänä yhteiskunnallisena systeeminä ja erityisesti Kartanonkosken koulu, sen oppilaat, opettajat, henkilökunta sekä koulun toimintakulttuuri ja pedagogiikka. Kommunikatiivisen arvioinnin periaatteena on, että tällaisessa vaikuttamiseen ja muutokseen tähtäävässä toiminnassa tarvitaan yhteistä kieltä, pyrkimystä yhteisymmärrykseen, monien yhteiskunnallisten osajärjestelmien yhteensovittamista. (NIEMI 1999, 170.)

Kulttuuriset viitekehykset tässä hankkeessa olivat koulu, julkiset kulttuuripalvelut sekä taidepedagogiikan ammatillinen ja akateeminen kenttä. Kullakin yhteisöllä on oma toimintakulttuurinsa, diskurssinsa, työnjakonsa ja arvonsa. Hankkeen ohjausryhmässä oli edustettuna kukin yhteisö, tarkemmin sanottuna koulu (rehtori, apulaisrehtori, tanssinopettaja, sivistystoimen edustaja), Vantaan kaupungin kulttuuripalvelut (kulttuurituottaja, lastenkulttuurin päällikkö,

Tanssiteatteri Raatikko) sekä Teatterikorkeakoulu. Teatterikorkeakoulua edustin minä, useassa roolissa (hankkeen johtaja, opettajien kouluttaja, tanssinopettajan mentori, tutkija), ja muodollisesti mukana oli myös Teatterikorkeakoulun kaksi eri yksikköä: tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos ja esittävien taiteiden tutkimuskeskus. Lisäksi voidaan ajatella, että tanssinopettaja, Tanssiteatteri Raatikon edustaja ja minä muodostimme vielä neljännen viitekehyksen, jonka yhteinen nimittäjä on tanssi. Tästä näkökulmasta katsottuna viitekehyksien ja diskurssien moninaisuus on melkoinen.

Niemi (1999, 171) kirjoittaa, että yhteiskunnallisissa järjestelmissä ja instituutioissa on vuosisatojen kuluessa tapahtunut toimintojen eriytymistä ja työnjakoa. Yhteiskunta on jakautunut yhä useammiksi osasysteemeiksi, jotka etääntyvät toisistaan. Habermasin (1987) mukaan modernilla aikakaudella eriytymisprosessien tuloksena osasysteemien sisällä vallitsevasta elämismaailmasta tuli yhä kapeampi. Elämismaailmaan kuuluvat kulttuuriset jäsennykset ja tieto- ja tulkintavarastot eli osasysteemin jäsenten taustavakaumuksien kokonaisuus. Kun osasysteemit kehittyvät, tapahtuu irtautumista yhteiskunnallisesta kokonaisuudesta ja järjestelmä alkaa elää omaa elämäänsä. Hän puhuu sosiaalisesta evoluutiosta, jossa systeemit kehittyvät yhä monimutkaisemmiksi ja samalla elämismaailma rationaalistuu (1987, 153). Voidaan ajatella, että niin koulu ja kulttuuripalvelut kuin taidepedagogiikan ja tanssin kenttäkin ovat sisäisesti kehittyneitä osasysteemejä, jotka ovat suhteellisen eriytyneitä toisistaan sekä muusta yhteiskunnasta.

Systeemin sisälläkin tapahtuu eriytymistä, jolloin toimintaa säätelevät mekanismit ja rakenteet irtautuvat yksilöiden elämismaailmasta. Habermas kirjoittaa, että

... modern societies attain a level of system differentiation at which increasingly autonomous organizations are connected with one another via delinguistified media of communication: these systemic mechanisms – for example, money – steer a social discourse that has been largely disconnected from norms and values ... economic and bureaucratic spheres emerge in which social relations are regulated only with money and power.

(HABERMAS 1987, 154.)

Habermas pitää tällaista kehitystä, jossa keskusteluyhteys katoaa ja toimintaa ohjaavat talouden ja vallan mekanismit, ”elämismaailman kommunikatiivisen infrastruktuurin patologisena muodon muutoksena” (1987, 375). Hänen esittämänsä kriittinen yhteiskuntateoria ehdottaa monia asioita tilanteen korjaamiseksi.

Tuon tässä esiin hänen vaatimuksensa avoimeen, tasavertaiseen keskusteluun ja jokaisen äänen kuuluville saattamiseen. Niemen mukaan kommunikatiivisen toiminnan teoriaan perustuvassa arviointitutkimuksessa onkin keskeistä se, että kaikilla osapuolilla on tasavertainen, avoin mahdollisuus osallistua keskusteluun ja että jokaisella osallistujalla on oikeus tuoda näkökantansa esille, ja argumentaation tavoitteena on lisääntyvä yhteisymmärrys. (NIEMI 1999, 172.) Hankkeen toteuttajilla oli varmasti voimakas pyrkimys tällaiseen yhteisymmärrykseen. Tämän tutkimuksen aineisto, jota esittelen myöhemmin, valottaa tämän pyrkimyksen haasteellisuutta ja osoittaa, kuinka herkkää ja haavoittuvaa ihmisten välinen kommunikaatio moniammatillisessa ryhmässä voi olla.

Kommunikatiivinen arviointitutkimus eroaa perinteisestä arviointitutkimuksesta, johon liittyy ajatus ulkopuolisesta arvioijasta erillään arvioinnin kohteesta. Teoksessaan *Fourth Generation Evaluation* Egon G. Guba ja Yvonna S. Lincoln (1989, 21–29) esittelevät kolme ensimmäistä arviointitutkimuksen sukupolvea: ensimmäistä sukupolvea luonnehtii mittaaminen, toista kuvaileminen ja kolmatta arvostelu (judgement). He suhtautuvat kriittisesti tällaisiin lähestymistapoihin ja ehdottavat, millaista neljännen sukupolven arviointitutkimus heidän mielestään on:

1. Arvioinnin tulokset eivät ole todellisuutta vastaavia kuvauksia tai faktatietoa siitä, mitä tapahtui tai miten asiat ovat, vaan vuorovaikutuksessa rakennettuja käsityksiä (konstruktioita), jotka liittyvät yhteisön jäsenille merkityksellisiin ilmiöihin.
2. Käsitysten rakentamiseen osallistuvien yhteisön jäsenten arvoilla on suuri merkitys käsitysten muotoutumiseen.
3. Käsitykset ovat erottamattomasti yhteydessä siihen fyysiseen, psykologiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, missä ne muodostuvat ja mihin ne viittaavat.
4. Arvioinnin tulokset voivat vapauttaa tai riistää (enfranchise/ disenfranchise) yhteisön jäseniä.
5. Arviointi suuntaa toimintaa, stimuloi ja sitouttaa yhteisön jäseniä suuntaamaan toimintaansa tulosten mukaisesti.
6. Arvioinnista vastaavalla henkilöllä on vastuu siitä, että kaikkia yhteisön jäseniä kohdellaan tutkimuksessa heidän yksityisyyttään ja integriteettiään kunnioittaen. (GUBA & LINCOLN 1989, 8–10.)

Tämän hankkeen käynnistäjänä, sen pedagogisista tavoitteista ja sisällöstä päävastuun kantajana, ohjausryhmän johtajana ja tutkijana minulla on suuri vastuu myös arvioinnin toteuttamisesta. Olen halunnut sitoutua edellä mainittuihin periaatteisiin, ja ne ovat ohjanneet toimintaani koko hankkeen ajan. Erityisenä huolenaiheeni ovat olleet koko hankkeen ja siihen liittyvän tutkimuksen mahdollisesti tuottamat kielteiset kokemukset tai koulu yhteisön käyttäminen, jopa riistäminen omien tarkoituksiperieni vuoksi. Olen kokenut neuvottomuutta tilanteissa, joissa olen havainnut ristiriitaa hankkeen tavoitteiden ja esimerkiksi opettajien autonomian välillä tai joissa oppilaat ovat ilmaisseet haluttomuutta tanssia kohtaan, tai joissa ohjausryhmän kokouksissa on ollut aistittavissa kireyttä ja väärinymmärryksiä. Aiemmat kokemukseni koulu yhteisöissä toteutetuista taiteellisista interventioista ovat osoittaneet, että taiteen ammattilaisten hyvää tekevä aikomus tulee helposti tulkituksi paremmin tietämisenä (Anttila 2003). Koko koulu yhteisöä koskeva taidepedagoginen interventio ei varmaankaan koskaan voi olla täysin aito toimintatutkimus siinä mielessä, että jokaisen opettajan halukkuus osallistua hankkeeseen olisi yhtäläinen, sillä opettajien suhde taiteeseen ja taidepedagogiikkaan vaihtelee varmaankin enemmän kuin heidän suhteensa yleispedagogiikkaan ja sen taustateorioihin.

Kumpikaan metodologia, toiminta- ja arviointitutkimus, ei siis toteudu tässä tutkimuksessa täysin sellaisessa muodossa kuin ne alan kirjallisuudessa esitetään. Sovellan ja yhdistän näitä lähtökohtia ja tuotan tietoa itseni kautta suodattuen, omien kokemusteni, yhteisön jäsenten, aineiston ja kirjallisuuden vuoropuhelussa. Koulun kontekstista nouseva aineisto kertoo toisaalta yhteisön jäsenten kokemuksista ja näkemyksistä, mutta ei luo siitä yhtenäistä kuvaa tai tavoita kaikkien todellisuutta. Toisaalta kuvaan omaa todellisuuttani taidepedagogiikan tutkijana ja tanssin ammattilaisena kontekstissa, jossa olen eräällä tavalla muukalainen. Tästä näkökulmasta katsottuna tämä tutkimus kuvaa sitä, miten ulkopuolelta tuleva interventio koetaan ympäristössä, jolla on oma, vakiintunut toimintakulttuurinsa ja arvomaailmansa. Kuvaus on tietysti ehdoin mahdollista rinnastaa mihin tahansa pedagogisiin interventioihin koulumaailmassa ja siihen, miten uusi ilmiö vastaanotetaan koulu yhteisössä. Siten aihe liittyy myös koulun muuttamisen mahdollisuuteen (MIETTINEN 1990).

Tanssin ammattilaisena, omaa kehotietoisuuttani vuosia harjoittaneena praktikkona sekä dialogisuuteen pyrkivänä opettajana olen kehoallisuuden kautta läsnä myös tutkijana. Olen sensitiivinen suhteessa omiin tuntemuksiini, ja toisten

ihmisten kehollinen kommunikaatio on minulle välitöntä informaatiota, joka vaikuttaa kokemuksiini ja tulkintoihini merkittävästi. Olen elänyt hankkeen läpi imien sen tunnelmia ja vaikutelmia itseäni ja taltioiden näitä kokemuksia muistoiksi ja tutkimuksen tulkinnalliseksi taustaksi. Omat arvoni ja kokemukseni ovat tulkinnassa koko ajan läsnä. Vaarana on tutkimustulosten värittyminen omien toiveideni suuntaiseksi. Tavoitellessani kattavuutta olen kerännyt aineistoa monin tavoin ja monilta tahoilta ja tulkitessani sitä tuon esiin sen kirjon mahdollisimman laajasti. Tämän vuoksi tutkimuskysymyksiin ei ole yhtä vastausta eivätkä tutkimuksen tulokset ole yksiselitteisiä. Tavoitteenani on kunnioittaa kokemusten ja käsitysten kirjoa. Tämä pyrkimys näyttäytyy moninaisuutena, monimutkaisuutena ja ehkä lukijan näkökulmasta myös sekavuutena. Loppua kohden nostan kuitenkin esiin tulkintoja, jotka kuvaavat suhteellisen laajasti jaettuina näkemyksiä ja kokemuksia. Aineiston suuri määrä ja moninaisuus ovat tehneet analyysin ja tulkinnan työlääksi. Kaiken sen sisältämän rikkauden esiin tuominen tässä julkaisussa on suuri haaste. Tartun haasteeseen auliisti ja nöyrästi, tiedostaen oman rajallisuuteni tutkijana ja tulkitsijana.

Aineiston keruu ja analysointi

Merkittävän osan aineistosta muodostavat oppilaiden, opettajien ja henkilökunnan haastattelut. Haastattelin 31 oppilasta keväällä 2010, ensimmäisen toimintavuoden jälkeen. Haastattelin oppilaat pareittain koulun ryhmätyötiloissa. Jokaiselta luokka-asteelta haastatteluun osallistui kaksi poikaa ja kaksi tyttöä. Oppilaiden valinnan, haastattelun aikataulun ja muun koordinoinnin teki apulaisrehtori. Toinen oppilashaastattelu toteutui elokuussa 2011. Haastattelijoina olivat Satu Sihvoin ja Merja Honkavaara, jotka tekivät hankkeesta kasvatustieteen pro gradu työnsä (Honkavaara & Sihvoin 2012). He toteuttivat 34 oppilaan haastattelut samaan tyyliin kuin minä, ohjeistukseni ja toiveideni mukaan. He myös laativat haastattelun rungon perustuen minun toteuttamaani ensimmäiseen haastatteluun. (ks. liite 9). Kysymykset esitettiin kuitenkin molemmissa haastatteluissa joustavassa muodossa ja järjestyksessä, edeten vuorovaikutteisesti oppilaiden esiin tuomien aiheiden mukaan. Myös nämä oppilaat valitsi apulaisrehtori. Sain käyttööni alkuperäisen litteroidun haastatteluaineiston. Oppilaiden haastatteluaineiston laajuus on 132 litteroitua sivua.

Olen haastatellut kuusi koulun opettajaa, molemmat tanssinopettajat sekä yhden muun henkilökunnan jäsenen. Haastattelut olivat teemahaastatteluita, vuorovaikutteisia keskustelutilanteita. Teemat on esitetty liitteessä 10. Nämä haastattelut tein kolmannen toimintavuoden aikana (2011–2012). Kaikki haastattelut

toteuttiin koulun tiloissa koulupäivän aikana. Haastatellut opettajat valikoituvat vapaaehtoisuuden perusteella: esitin kutsun kaikille opettajille ja kohdensin sitä vielä erityisillä pyynnöillä saadakseni mukaan sekä mies- että naisopettajia ja sekä luokan- että aineenopettajia. Haastateltujen joukkoon kuuluu seitsemän naista (mukaan lukien tanssinopettajat) ja kaksi miestä; kaksi luokanopettajaa, viisi aineenopettajaa (kaikki taito- tai taideaineissa, mukaan lukien tanssinopettajat), yksi erityisopettaja ja yksi oppilaanohjaaja. Niin sanottujen tietoaineiden aineenopettajia ei ilmoittautunut halukkaaksi haastatteluun.

Projektitutkija Heli Kauppila haastatteli kaikki koulun kolme rehtoria keväällä 2013, niin ikään väljänä, keskustelevana teemahaastatteluna. Lisäksi minulla on käytössäni toinen tanssinopettajan haastattelu, jonka toteutti tanssinopettaja, lastentarhanopettajaksi opiskeleva kollegani Ingmarie Hekanaho omaa opinnäytettään varten. Hän toteutti koulun ”eskariryhmässä” lastentarhanopettajaopintoihin kuuluvan harjoittelunsa ja kiinnostui tässä yhteydessä hankkeesta. Kaiken kaikkiaan haastatteluaineistoa on litteroituna 140 sivua. Opettajien haastatteluaineisto on luonteeltaan paljon tiiviimpää kuin oppilaiden: opettajat puhuivat kerralla pitkään ja polveilevasti, oppilaat taas lyhyesti ja tiiviisti. Opettajien haastatteluaineisto on siksikin yksittäisenä aineistotyyppinä laajin, mikä heijastuu myös aineiston tulkintaosassa pitkäkköinä aineistolainauksina ja monopolvisina aiheina ja teemoina.

Toinen merkittävä osa aineistoa on opettajilta ja vanhemmilta keräämäni kirjallinen aineisto. Opettajilta olen kerännyt tällaisia kyselyitä koulutustapahutumien yhteydessä sekä toukokuussa 2013, yhteensä viisi kertaa (KS. LIITE 4). Kaikki opettajat eivät täyttäneet tai palauttaneet lomaketta. Ensimmäiseen kyselyyn vastasi 19, toiseen 25, kolmanteen 28, neljänteen 29 ja viidenteen eli loppuarvointiin 25 opettajaa, eli noin puolet opettajista vastasi näihin kyselyihin. Vanhemmilta on pyydetty kirjallista palautetta kaksi kertaa. Keväällä 2010 sain palautetta 62 vanhempalta; keväällä 2012 vain 29 vanhempaa palautti lomakkeen. Lomake toimitettiin vanhemmille oppilaiden mukana ja sähköisesti; siitä huolimatta vastausprosentti on erittäin pieni. Vanhempien havainnoista ja mielipiteistä olen saanut tietoa kuitenkin myös välillisesti: jokaisessa opettajien lomakkeessa oli kysymys myös siitä, miten vanhemmat ovat kommentoineet hanketta. Aineiston tulkinnassa on kuitenkin syytä ottaa huomioon se, että suurin osa vanhemmista ei ole kommentoinut hanketta ollenkaan. Hankkeen päätyttyä pyysin myös ohjausryhmän jäseniä arvioimaan hankkeen onnistumista.

Olen seurannut ja kuvannut tanssinopetusta lukemattomia tunteja. Omat kenttähavaintoni ja videot muodostavat taustan, jota vasten tarkastelen kielen

muodossa olevaa aineistoa. Myös tanssinopettajat ovat pyynnöstäni pitäneet työpäiväkirjaa, joista olen saanut käyttööni tiivistelmiä. Alun perin toivoin systemaattista päiväkirjanpitoa, mutta tanssinopettaajan työ koulussa osoittautui niin aikaa vieväksi, että tanssinopettajien päiväkirja-aineisto on melko hajanaista. Myös videokuvaaminen vaikeutui toisen toimintavuoden aikana, sillä kuvausluvien päivittäminen osoittautui liian työlääksi, kun luokkiin tuli uusia oppilaita. Viimeisenä keväänä päätimme hankkia uudet kuvausluvut kaikille viidensien luokkien oppilaille ja kohdentaa kuvaamisen tälle luokka-asteelle. Perusteena tässä oli se, että oppilaat ovat olleet hankkeessa mukana koko sen ajan eli neljä vuotta. He olivat sen alkaessa toisella luokalla ja nyt esimurrosiän kynnyksellä. Tarkoituksena oli kohdentaa huomiota siihen, miten vuoden 2009 viidesluokkalaiset toimivat tanssitunnilla ja voimmeko havaita muutosta näiden ”tanssinatiivien” toiminnassa verrattuna ”noviiseihin”. Videoaineistojen vertailu ei kuitenkaan ole tässä tutkimuksessa keskiössä. Sanallisessa muodossa oleva aineisto on niin laaja ja moninainen, että siihen keskittyminen on tässä tutkimuksessa perusteltua. Palaan videoaineistoon mahdollisesti lähitulevaisuudessa. Sen analysointi on erittäin aikaavievää ja ansaitsee oman tilansa ja omat tutkimuskysymyksensä ja metodologisen otteensa.

Alun perin tarkoituksena oli myös se, että jokaisella oppilaalla olisi oma tanssivihko ja että näin kerättäisiin aineistoa kaikilta oppilailta. Tanssivihot hankittiinkin syksyllä 2009, mutta niiden käyttäminen osoittautui niin ikään työlääksi ja aikaa vieväksi. Kautta hankkeen kehitteimme tanssinopettajan kanssa keinoja, joilla oppilaiden kokemuksia saataisiin taltioitua myös kirjallisesti, mutta kirjalliset tehtävät tuntuivat vievän liikaa aikaa tanssilta. Loppujen lopuksi osa oppilaista sai vielä oman tanssivihkonsa mukaansa kotiin, enkä saanut niitä hankkeen lopussa enää käyttööni. Ensimmäisen vuoden keväällä sain kopiot kaikista vihoista, muilta vuosilta minulla ei ole oppilailta kirjallista materiaalia käytössäni.

Aineiston keruun haasteita kuvaa myös se, että hankkeen alussa koulun sähköiseen oppimisalustaan, Fronteriin, perustettiin myös virtuaalinen tanssihuone. Ajatukseni oli, että oppilaat ja opettajat kirjaisivat sinne havaintojaan ja kokemuksiaan sekä myös keskustelisivat kokemuksistaan toisten kanssa. Innostus vierailta tanssihuoneessa laantui hyvin äkkiä, eikä aineistoa kertynyt merkittävässä määrin.

Tutkimuksen tausta-aineistona ovat myös 25 ohjausryhmän kokouksen muistiot ja ohjausryhmän jäseniltä keräämäni loppuarviointi. Lisäksi siihen kuuluu hankkeen toimintasuunnitelmia ja kertomuksia, sähköpostikeskusteluita ja

muuta sekalaista materiaalia. Nämä toimivat lähinnä oman muistini tukena, erityisesti kuvatessani hankkeen kulkua edellä.

Kaiken kaikkiaan aineistoa on hyvin paljon ja se on rikasta ja monipuolista. Kuten laadullisessa tutkimuksessa aina, niin tässäkin tutkimuksessa aineisto tuottaa kuitenkin rajallisen ja tulkitun käsityksen sosiaalisesta todellisuudesta. Opettajien kokemusten valossa hanke näyttää toisenlaiselta verrattuna oppilaiden kokemuksiin, ja jokaisen opettajan ja oppilaan kokemuksin on yksilöllinen. Koulun todellisuudessa vallitsee kuitenkin jotain yhteistä, pysyvää ja tunnistettavaa. Tarkoitin tällä sitä, että yksittäisten koulujen eroista huolimatta on mahdollista tunnistaa piirteitä, jotka yhdistävät kaikkia kouluja. Uskon, että lukija tunnistaa tässä kuvaamiani koulun elämään liittyviä ilmiöitä suhteessa omiin koulukokemuksiinsa. Minun käsitykseni koulusta muodostuu omista koulumuu-
toistani, kahden lapseni koulunkäynnin monista vaiheista, sekä kokemuksistani vierailevana tanssinopettajana useissa eri kouluissa. Tällä perusteella voin todeta, että Kartanonkosken koulu edustaa tyypillistä suomalaista koulua. Tutkimukseni kohdistuu kuitenkin kouluun instituutiona, eikä tarkoitukseni ole tarkastella juuri tätä tiettyä koulua eikä varsinkaan arvostella sen käytäntöjä. Kriittiset pohdintani kohdistuvat kouluun yhteiskunnallisena instituutiona ja siihen, miten koulun todellisuutta säädellään erilaisin säädöksin (kuten opetussuunnitelmat), sekä opettajankoulutukseen.

Aineiston analyysissä luon ensin kuvan opettajien kokemuksista, minkä jälkeen tarkastelukulmani siirtyy oppilaiden perspektiiviin. Pidän opettajien ja oppilaiden näkökulmia ensisijaisina, sillä he ovat olleet konkreettisesti läsnä tanssinopetuksessa ja heiltä minulla on myös laajin aineisto. Opettajien ja oppilaiden näkökulmista siirryn sitten tarkastelemaan vanhempien ja rehtoreiden käsityksiä ja havaintoja sekä tuon myös esille ohjausryhmän jäseniltä pyytämästäni loppuarvioinnista nousevia seikkoja. Heillä ei ole omakohtaista kokemusta tanssituntitilanteista, joten heiltä saadun aineiston tulkitseen tästä perspektiivistä käsin.

Olen tulkinnut aineiston aineistolähtöisesti. En siis ole hakenut aineistosta teoreettista viitekehystä tukevaa tai kiistävää materiaalia. Aineistoa lukiessani, jäsentäessäni ja tulkitessani olen kysynyt, ”mitä nousee esiin” ja ”mistä tässä puhutaan.” Tässä noudattelen tulkinnallisen tutkimuksen suuntausta, jossa teemat nousevat tutkijan ja aineiston välisessä luovassa, tulkinnallisessa vuoropuhelussa (GREEN & STINSON 1999, 103). Analyysi on tapahtunut sykleittäin, vuosi vuodelta. Kerätty aineistohan on ollut koko ajan käytössä myös hankkeen käytännön toteutuksen kehittämisessä. Ensimmäiset temaattiset hahmotelmat

ovat myöhemmissä vaiheissa muuttuneet ja tarkentuneet, uuden aineiston ja uusien reflektiokierrosten tuottaessa uutta jäsennystä. Olen esitellyt tutkimustansa kuluessa useissa eri yhteyksissä ja jokainen esittelytilaisuus on syventänyt ymmärrystäni ja tuottanut uusia näkökulmia (ANTTILA 2011B; ANTTILA ET AL. 2013). Keskustelut, kysymykset ja tutkijakollegojen palaute on ollut suuressa roolissa tässä työssä. Aineiston lukeminen yhä uudelleen ja uudelleen, sen tiivistäminen ja teemoittelu on ollut aikaavievää, mutta äärimmäisen inspiroivaa ja palkitsevaa. Tulkintaa olisi mahdollista jatkaa ja tarkentaa edelleen, näkökulmia vaihdellen. Tässä julkaisussa esittämäni jäsenny on kuitenkin mielestäni merkittävä ajallinen etappi. Hanke on vielä tuoreena osallistujien muistissa, ainakin omilla kokemuksillani.

Yhteys aiemmin esittämääni kehollisen oppimisen teoreettis-filosofiseen taustaan rakentuu tutkimuskysymyksistä ja koko hankkeen toteutuksesta asteittain. Nostan esiin yhteyksiä teoreettis-filosofiseen taustaan matkan varrella niiltä osin kun yhteys syntyy vaivattomasti. Lopussa liitän mukaan myös uutta kirjallisuutta ja laajennan pohdintaa Koko koulu tanssii! -hankkeen ulkopuolelle, yhteiskunnalliseen ja kriittiseen näkökulmaan (S. 187 LÄHTIEN).



Kehollisuus ja tanssi kohtaavat koulun todellisuuden: opettajien näkökulma

Tässä luvussa pureudun opettajien kokemuksiin ja havaintoihin kehollisuudesta, tanssista ja kehollisesta oppimisesta Koko koulu tanssii! -hankkeen yhteydessä. Syvennyn opettajien kokemusmaailmaan ja koulun todellisuuteen ja tuon esiin opettajien haastatteluista ja kirjallisista palautteista keräämääni aineistoa. Myös tanssinopettajien kokemukset ja havainnot kulkevat mukana. Vaikka tapahtumat sijoittuvat aikaan ja paikkaan, keskeiset teemat läpäisevät ajallisen ja paikallisen perspektiivin ja edustavat koulumaailmaan laajemminkin liittyviä ”ikuisuuskysymyksiä”. Opettajat esiintyvät tutkimuksessani nimettöminä, vaikka kukaan heistä ei ole kieltänyt nimensä käyttämistä. Nimettömyyttä perustelen sillä, että tavoitteena on kytkeä yksittäisten opettajien kokemukset, havainnot ja käsitykset laajempiin ilmiöihin ja kuvata koulumaailmassa vallitsevaa kokemusten ja käsitysten kirjoa. Opettajan henkilöllisyys ei ole tässä kohden merkityksellistä. Anonymiteetti ei kuitenkaan ole tutkimuksessani täydellinen: käytän ilmauksia kuten TT -aineenopettaja (viittaa taito- ja taideaineiden aineenopettajiin), luokanopettaja, aineenopettaja, miesopettaja ja tanssinopettaja, ja liitän aineistositaatteihin myös luokanopettajan luokkatason silloin kun se on tiedossani. (Osa kirjallisista kyselyistä oli nimettömiä.) Ratkaisuni on tietoinen, sillä täydellinen anonymiteetti aiheuttaisi sen, että en voisi käyttää suurta osaa aineistosta. Tieto siitä, onko kyseessä luokan-, aineen- vai tanssinopettaja, lisää useimmissa tapauksissa sisällöllistä relevanssia. Aineistolainauksista olen poistanut täytesanoja. Usean sanan poistetut osuudet ilmaisen kolmella pisteellä (...). Lainausten tiivistäminen on luettavuuden vuoksi välttämätöntä.

Koulun arki, rutiinit ja opettajan autonomia

Koko koulu tanssii! -hanke käynnistyi opettajien mukaan melko vaivattomasti. Monet opettajat ilmaisevat olleensa alusta lähtien avoimia ja uteliaita uutta hanketta kohtaan, vaikka eivät tienneet kovin tarkkaan, mitä tuleman pitää.

Ensimmäisenä koulutuspäivänä marraskuussa 2009 keräämissäni kirjallisissa palautteissa hankkeen alkuvaiheista kerrottiin muun muassa seuraavasti:

Kun kerroin omalle ryhmälleni elokuussa, että tanssinopetusta on tulossa, jokainen reagoi tietoon jollakin tavalla, suurin osa ilahtui.

(AINEENOPETTAJA)

Aluksi varsinkin pojat vastustelivat ja olivat negatiivisia hanketta kohtaan. Toisen jakson myötä tilanne on parantunut. Koko luokka yleensä osallistuu hyvin. (LUOKANOPETTAJA)

Tanssihanke on lähtenyt kivasti vauhtiin ikään kuin luonnollisena osana koulutoimintaa. (LUOKANOPETTAJA)

Tuo iloa ja luovia hetkiä koulupäiviin. Olen oikein tyytyväinen!

(LUOKANOPETTAJA)

Tanssinopettajan näkökulmasta hanke käynnistyi yllättävänkin myönteisissä merkeissä:

Mä odotin ehkä oppilailt isompaa vastustusta ... suurella linjalla oppilaathan tekee kauheen hyvin tai osallistuu must kauheen hyvin ... must niitten olemuksesta ja ilmeestä näkee että se on ... jollain tavalla kuitenkin sellasta miellyttävää useimmille.

Toisen vuoden kuluessa toteutetuissa haastatteluissa koulun opettajat muistelivat myös hankkeen alkuaikoja. On ilmeistä, että opettajat olivat keskuudessaan keskustelleet hankkeen mahdollisesti tuottamista haasteista ja ongelmista ja että vastustustakin oli esiintynyt, kuten seuraavasta haastatteluotteesta ilmenee:

Alkuun siis oli yksittäisiä puheenvuoroja tähän suuntaan mut mä sanoisin et ne sit loppujen lopuks häipy siitä aika nopeesti minun mielestäni, ei oo semmonen tunne et olis vastoin opettajakunnan tahtoa, et kyllä se on hyväksytty ... ehkä sillon alkuun oli vähän sellasta että ... tää liikunnallisuus ja tanssi, tää on sellasta mitä on koko ajan. ... alun jälkeen en oo paljo sellast kritiikkiä kuullu.

Eräs miesopettaja kuvasi hankkeen vastaanottoa nimenomaan miesopettajien näkökulmasta seuraavasti:

Kyllähän aluks suomalaisen miehen kuuluu ihmetellä mitä tämä nyt on ... ja sitten se kun se astuu sisään pidemmällä ajalla ni kyllähän joku voi sitä naureskella mut eihän kukaan sitä tosissaan naureskele.

Opettajien vastustus vaikutti liittyvän suurelta osin ylimääräisiin järjestelyihin, jotka usein aiheuttavat epätietoisuutta ja häiriöitä tuttuun päivärytmiin. Vaatteiden vaihtaminen, siirtyminen toiseen tilaan ja käyttäytyminen uudessa tilanteessa nousivat aluksi pääasioiksi, jolloin hankkeen varsinainen tarkoitus ja sisältö jäivät taustalle:

Opettajathan aina miettii kuitenkin niitä järjestelyjä et se kun on niin hirveen oleellista kun sä liikutat isoja massoja ... must tää ei oo välttämättä käynnistynyt hirveen jouhevasti ... sitte ku se toiminta käynnistyy, niin se on ... kiva ja selkeesti tuottaa mielihyvää. (TT – AINEENOPETTAJA)

Opettajat joutuivat myös perustelemaan ja selittämään uusia käytäntöjä oppilaille, joita uusi asia ilmeisesti myös askarrutti ja ihmetytti. Oppilaiden motivoiminen ja ennakkoluulojen hälventäminen oli joidenkin opettajien mielestä merkittävä alkuvaiheen ilmiö. Monien opettajien oma suhtautuminen oli kuitenkin positiivinen järjestelyhaasteista huolimatta, ja haastatellut opettajat pitivätkin opettajien positiivista asennetta edellytyksenä oppilaiden mukaan saamiselle:

Meillä on ollut aika positiivinen henki sen vastaanottamisessa tai tän tanssihankkeen ... käynnistämisessä ja tuntien pitämisessä ja opettajat on tykänneet ja pitänyt sitä hyvänä, mun mielestä sit ainut mitä on sitä spekuloitu on toisaalta se että tunteja menee ja sit kaikkee ei voida kuitenkaan sit siellä tanssitunneilla saman lailla tehdä kun luokassa ja sit toisaalta se oppilaiden motivoiminen. Mutta kaiken kaikkiaan musta on ollut kauheen kivaa. (6. LK LUOKANOPETTAJA)

Mun mielestä tää on mielettömän hieno mahdollisuus jo meidän koululle, koko ajatuksena niin mä oon ollut tämän kannalla ja se mitä mä itte ajattelin alusta, et voi olla just alussa saattaa olla vähän semmosta nihkeempää ... mä nään että se lähtee meistä aikuisista, että millä tavalla me suhtaudutaan

asioihin niin me välitetään sitä samaa viestiä myös sitten noille nuorille, ja ne näkee siis meidän ei tarte sanoo, vaan ne näkee kaikessa meidän tekemisessä että mitä mieltä me ollaan asioista. Mä näkisin ehkä siellä sen tietynlaisen esteen. (TT –AINEENOPETTAJA)

Jälkimmäisessä puheenvuorossa heijastuu myös kriittinen näkökulma opettajien suhtautumistapaa kohtaan. Myös muut haastatteluun osallistuneet opettajat pohtivat monelta kannalta omaa sekä opettajakollegoidensa asenteita, toimintatapoja ja koko koulun toimintakulttuuria. Koulun toimintakulttuuri viittaa kouluun yhteiskunnallisena instituutiona ja rakenteena, jota säätelevät useat normit ja vakiintuneet tavat ja erityisesti ainejakoinen opetussuunnitelma. Koulun arkea säätelevät normit ovat muotoutuneet aikojen saatossa, ja niiden vähäininkin muuttaminen on äärimmäisen haastavaa.

Tanssin integroiminen koulun opetussuunnitelmaan edellytti opettajilta joustavuutta ja yhteistyökykyä. Alakoulun puolella joustoa on luonnollisesti enemmän niin opetussuunnitelman tasolla kuin käytännön järjestelyissäkin, kun luokanopettaja opettaa suurta osaa aineista. Yläkoulun puolella aineenopettaja vastaa oman aineensa opetuksesta ja opetussuunnitelma on yhä täydempi ja tiukempi. Toisissa aineissa tosin yläkoulun puolellakin on enemmän joustoa. Opettajilla on luonnollisesti myös erilaisia pedagogisia käsityksiä ja lähestymistapoja. Ainerajat ylittävä yhteistyö on joillekin opettajille luontevampaa kuin toisille. Luontevinta yhteistyö yläkoulun puolella on taide- ja taitoaineissa. On ilmeistä, että kaikissa kouluissa on opettajia, jotka työskentelevät mieluiten itsenäisesti, ja opettajia, jotka nauttivat yhteistyöstä ja arjessa tapahtuvista poikkeamista. Kaikki tämä oli toki ennakoitavissa aiempien kokemustenikin perusteella. Hankkeen tavoitteena oli kuitenkin saada koko koulu, myös kaikki opettajat, mukaan pohtimaan kehollisen oppimisen mahdollisuuksia ja kiinnittää erityistä huomiota kehollisuuteen yläkoulun puolella. Siksi opettajien koulutustilaisuudet ja yhteistyö suunnattiin sinnikkäästi myös yläkoulun aineenopettajille. On selvää, että kaikki opettajat eivät tästä puuttumisesta työhönsä olleet pelkästään ilahtuneita ja että uusien toimintatapojen omaksuminen on raskasta ja vaatii aikaa.

Opettajilla on varmaan tällasessakin yhteisössä niin on suuri tarve itse päättää siitä millä tavalla toimia ... et pitää olla hirveen avoilla mielin, pitää olla hirveen vähän stressiä, pitää olla myös aikaa.

(TT –AINEENOPETTAJA)

On hirveen tärkeä että on tietyt rutiinit, mäkään en halua että mun rutineeja sekoitetaan, ku ne on vaivoin monen vuoden aikana rakennettu ... niin sanottu pakottaminen, niin ei se toimi, must tuntuu että opettajat on vielä huonompia ku oppilaat siinä. (TT -AINEENOPETTAJA)

Ainakin yksittäisen opettajan kohdalla käsitys opettajan autonomiasta pysyi muuttumattomana koko hankkeen ajan. Tammikuussa 2012 opettajankoulutuksen yhteydessä kerätyissä palautteissa eräs opettaja kirjoittaa seuraavasti:

Hanke olisi alusta pitäen pitänyt toteuttaa valinnaiskursseina ja kerhoina. Ajatus että toisten oppiaineiden tunteja käytetään tanssiin loukkaa aineenopettajan didaktista autonomiaa ja tekee "alle jäävien" oppiaineiden opetussuunnitelman toteuttamisen mahdottomaksi. (AINEENOPETTAJA)

Toiselle opettajalle hankkeen merkitys kiteytyy yhteen virkkeeseen: *"Ehkä käytännössä joutuu vain miettimään, minkä tunnin tanssitunti vie tällä viikolla."* Ensimmäisen kevään koulutusiltapäivän jälkeen tanssinopettaja pohtii havaintojaan muutaman opettajan kielteisestä suhtautumisesta seuraavasti:

Osa opettajista suhtautuu edelleen hyvin vastahakoisesti projektiin ja hassua on, että ne ovat juuri sellaisia opettajia, joiden työhön hanke ei ole edes vaikuttanut lainkaan ... miten voimme oppilaille opettaa avointa suhtautumista asioihin, jos emme itse pysty hieman kokeilemaan sellaista, joka ei ole itselle niin tuttua ja turvallista.

Opettajan autonomia on suomalaisen koulujärjestelmän keskeinen piirre. Korkeasti koulutetut ja yhteiskunnallista arvostusta nauttivat opettajat ovat omassa opetuksessaan itsenäisiä ja vapaita (KS. ESIM. SAHLBERG 2011). Monet opettajat kuitenkin ovat valmiita miettimään uudelleen ainejakoista lähtökohtaa opetuksensa, mikäli se olisi ajankäytön kannalta mahdollista:

Ehkä se on este just se että kun tää on niin aineopettajajärjestelmä ... jos vaan siihen tarjottais aika, se et nyt jo tekee niin paljon omalla aikaa asioita et sen mä huomaan että se kuluttaa aika paljon -- se on täällä aikamoinen ongelma kyllä aina ollut. (TT -AINEENOPETTAJA)

Toisaalta yhteiset tunnit tai yhteisesti sovitut suunnitteluajatkiaan eivät tunnu olevan ratkaisu ainerajojen ylittämiseen ja yhteistyön toimivuuteen. Spontaani, opettajien omasta innostuksesta lähtevä suunnittelu ei välttämättä vie paljoa aikaa, mutta edellyttää ennen muuta opettajien omaa intoa ja kiinnostusta tehdä yhteistyötä toisen opettajan kanssa:

Kyllähän se meidän iso ongelma on se suunnittelu ... Mä en ees usko välttämättä siis semmoseen että on niin sanottu suunnitteluaika, niin että opettajat pakotetaan istumaan ... ja sit nyt suunnitellaan, eihän ne niin synny.

(TT-AINEENOPETTAJA)

Alakoulun puolella saman luokkatason opettajilla on myös vakiintuneita yhteissuunnittelun tapoja. Eräs luokanopettaja kertoi haastattelussaan, kuinka tärkeää olisi vakiinnuttaa tanssin ja kehollisuuden integrointi luokanopettajan työhön ja kuinka luokanopettajien keskinäinen yhteistyö on jo osaltaan tukenutkin tätä tavoitetta. Aikapula estää kuitenkin jopa alimmilla luokilla tanssin integroimisen säännölliseksi osaksi opetusta, vaikka halua olisikin:

Mut tietysti se, että nää tuntikehykset ... perusopetuksessa on tiukat, että mistä tunnista sen sitten ottaa ... Jos jotain kritiikkiä niin sellanen jonkinlainen yleinen aikapula... kyllä me toisen luokan opettajat keskenämme puhumme silloin kun se tanssijakso alkaa ja erityisesti varsinkin tää integroiminen tähän matikkaan niin mä sanoisin hyvin positiivista kommentointi. (2. LUOKAN LUOKANOPETTAJA)

Suunnittelun ja yhteistyön haasteista, mutta myös niiden voittamisesta kertoo myös seuraava tanssinopettajan kommentti:

No, täähän on niin hektistä ... että sehän on että sä muutamassa minuutissa sitten jaat sen. Se on ollut hyvä, silloin mä oon ollut tosi kiitollinen, kun luokanopettaja on ehtinyt antaa esim. lapulla, kun on ollut vieraan kielen opetus, niin niitä sanoja, joita on käyty.

Haasteista huolimatta Koko koulu tanssii! -hankkeessa on löydetty ja kokeiltu monia tapoja liittää tanssi ja kehollinen oppiminen opetussuunnitelmaan. Seuraavaksi kuvailen käytännön toteutuksesta joitakin esimerkkejä, joita opettajat nostivat esille. Tuon esiin erilaisia menetelmällisiä kokeiluja ja sisältöjä: eri

oppiaineita, luokka-asteita ja yhteistyötapoja. Kuvaan niin ”karille karahtaneita” kokeiluja, arkista aherrusta kuin huippuhetkiäkin.

Sanoista tekoihin

Opettajien koulutustilaisuudet vaikuttavat olleen sysäyksiä opettajien omille pedagogisille kokeiluille. Toisen toimintavuoden marraskuussa matematiikkaa opettaville opettajille toteutettu ”Dansmatte”-koulutusiltapäivä oli tässä mielessä erittäin onnistunut. Sen innoittamana jotkut opettajat innostuivat kokeilemaan matematiikan opetusta toiminnallisesti:

Mua itseäni kiinnosti heti alusta pitäen matikan ja tanssin integroiminen ... ilman tätä tanssihanketta mä en ois keksinyt ... meillä oli tää tällainen kuntotrapoliini, jollei ollut paikkaa, niin sit mä keksin, että sehän menee kouluun ja matikantunnille. Mä integroin sen kertolaskuun, lukumääriin ... lapset tykkää tosi paljon, et sen näkee että se liike ja se että minä teen sen ja lasken sitä omaa liikettä. (2. LUOKAN LUOKANOPETTAJA)

Sen dansmatte-koulutuksen jälkeen mä tein muutaman tunnin sitten dansmattee. Meillä just sattui geometrian jakso siihen, siinä mä kans koin että se selkeesti avas oppilaille jotain uutta siitä sisällöstä -- se oli mun mielestä hirveen hienoo. Mun mielestä näis muutamissa tunneissa tässä janatunnissa ja näis matikkatunneissa on ehkä toteutunut parhaiten se semmonen kunnan kontakti siihen sisältöön. (6. LUOKAN LUOKANOPETTAJA)

Janatunnilla opettaja viittaa historian opetuksen yhteydessä käytettyyn aikajanaan, jonka avulla oppilaille voi syntyä aito oivallus historian aikakäsityksestä. Tässä oli kyse opetuksesta, jonka tanssinopettaja toteutti luokanopettajan kanssa yhdessä suunnitellen. Muilta osin opettaja pohtii kriittisesti tanssin ja historian integroimista. Hänen mielestään tanssin avulla oli kyllä mahdollista kerrata oppisisältöjä, mutta ei opettaa kokonaan uusia asioita.

Kyllä kutosella historian sisällöt on niin raskaita että kyllä me ensin käytiin niitä asioita tunneilla ... Et ainut ehkä missä mä koin sitten että se niin kuin jollain lailla toi jotain ... selkeesti uutta oli sit just se kun me tehtiin lopuks tällainen kertaava janatyöskentely ... siinä tuli ehkä semmosella tavalla lapsen aikakäsitystä mitä ei ois kyennyt muuten havainnollistaa tai hahmottaa. (6. LK LUOKANOPETTAJA)

Opettaja pohti myös opetukseen kuluvaa aikaa ja totesi, että tanssin avulla opettamisessa aikaa tarvitaan enemmän kuin perinteisessä luokkatyöskentelyssä. Hänen mielestään tanssin avulla sisältöjen kertaaminen tai elävöittäminen oli oppilaista mukavaa ja ”*voi olla ihan ok mutta se ei silti ehkä välttämättä tuo sitä ratkaisevaa hyötyä*”. On selvää, että opetussuunnitelman läpikäymisen kannalta tehokas ajankäyttö on monille opettajille kriittinen kysymys, ja käytännön toteutuksia ei voi arvioida pelkästään oppilaiden innostuksen näkökulmasta. Opetussuunnitelmaan olisi ehkä kuitenkin mahdollista suhtautua hieman joustavammin, kuten seuraava opettajan kommentti kuvastaa:

Mä näkisin että se että sun joku osa tunneista menisikin niin sanotusti pois sieltä omast sisällöstä, mut mun mielestä se antais enemmän, oppilaat muistaa ihan varmasti ne tunnit paremmin jotka on vähän jotain poikkeavaa sellaisissa oppiaineissa joissa ei olla totuttu. (TT – AINEENOPETTAJA)

Myös tanssinopettaja pohtii opettajien erilaisia tapoja suhtautua opetussuunnitelmaan:

Ehkä osa suhtautuu niihin tosi tavallaan tarkasti ja osa vähän ... kevyemmin tai aattelee sitten joku asia sitten käydään nopeemmin läpi.

Opetussuunnitelman tiukkuus vaikuttaa olevan seikka, johon opettajat eivät tunnu olevan kovin valmiita itse puuttumaan. Opetussuunnitelma siis hyväksytään annettuna, ja sen suhteellisen tarkka noudattaminen vaikuttaa olevan suurelle osalle opettajista työn perusta. Yksi opettaja kuitenkin kritisoi suoraan opetussuunnitelman pirstaleisuutta:

Mun lempiaihe on just opetussuunnitelman pirstaleisuus ja hirveet tavoitteet. Meil yhteiskunta laatii niin valtavia ... kuka se on joka ylhäältä päin määrää et opetussuunnitelmassa pitää olla nämä asiat että olet yleissivistynyt ja olet juuri sitten hienolla tavalla yhteiskuntakelpoinen kun sä saavutat juuri nämä asiat. (TT – AINEENOPETTAJA)

Pohdinta suhtautumisesta opetussuunnitelmaan liittyy myös edelliseen aiheeseen opettajan ja oppiaineen autonomiasta. Se pohjustaa myös tulevaa aihetta, opettajien näkemystä kehollisesta oppimisesta ja sen mahdollisuuksista koulussa, erityisesti oppimisen laatuun liittyvänä ilmiönä. Palaan kuitenkin vielä käytännön

toteutusten kuvailuun. Seuraavassa opettaja pohtii identiteettiteeman ympärille rakennettua kuvataiteen ja tanssin integrointikokeilua, sen lupaavaa alkua ja ”ikuisuuskysymystä” ajan riittämättömyydestä:

Must se alko hirveen hyvin tavallaan se miten me pystyttiin tekemään sitä yhdessä eli siinähan oli -- se kehoisuus ja oma identiteetti yhdessä ... mä törmään aina kun mä mietin kouluopetusta ni siihen aikaan että jotenkin se on vähän semmonen kevyt sipaisu ja kosketus siihen mitä kaikkia mahdollisuuksia on. (TT -AINEENOPETTAJA)

Seuraavassa opettaja kuvailee seitsemänsien luokkien kanssa toteutettua yhteisopetusta, jossa musiikinopettaja ja tanssinopettaja rakensivat opetuksen sisällön yhdessä, aina esitykseen asti:

Me ollaan puolittain jaettu luokat ... siinä kun laulajat laulo, soittajat soitti ... mä katoin vaan laulajien reaktioita siinä ku nää tanssijat sitten teki ko-reografiaa, se heidän tämmönen että vähän, vau vähänks siisti, se että tulee yhteinen projekti, et se oikeesti nähdään että, hei täähän olikin isompi juttu -- et sit siitä tulee yks yhteinen esitys. (TT -AINEENOPETTAJA)

Isojen luokkien jakaminen kahteen ryhmään on ilmeisesti toiminut monessa yhteydessä hyvin ja tuonut mahdollisuuden syventyä työskentelyyn paremmin. Varsinkin yläkoulun puolella, taide- ja taitoaineissa, luokan jakaminen ja yhteisen sisällön käsitteleminen eri aineissa on ollut rakentavaa ja innostavaa.

Se jaettu ryhmä on se joka tois sille opettajalle sen motiivin ... tää ois must oiva keino nimenomaan saada hetkellisesti koulussa aikaan sitä että me ei operoida ... koko aika sen massan kanssa. (TT -AINEENOPETTAJA)

Ehkä hieman yllättäen tanssin integroiminen liikuntaan on ollut vaikeaa. Liikuntatunteja kohtaan vaikuttaa olevan suuria odotuksia, niin pojilla kuin tytöilläkin. Urheilulliset ja liikuntaa harrastavat oppilaat odottavat tuttuja pelejä ja muita lajeja eivätkä välttämättä hyväksy tanssia osana liikuntatunteja.

Sit taas semmonen missä ei mun mielestä onnistuttu ollenkaan oli viime keväänä siis liikunta. Mun oppilaat oli täysin epämotivoituneita, ne teki aivan puolitehosesti hädin tuskin jos ollenkaan. Et ne ei yhtään kyennyt näkemään

sitä mielekkyyttä eikä yhtään kyenny ymmärtään et miten tää liittyy yhtään mihinkään. Et niille se oli vaan semmost et no nyt meidän pitää sit hyppii ja pomppii ja jotain muka tanssia täällä ja eihän tää oo ees tanssia. (6. LK LUOKANOPETTAJA)

Seuraavina vuosina tanssin integrointi liikuntaan vähentyikin. Tavoitteenahan on myös lisätä toiminnallisuutta ja kehollisuutta, eikä liikuntatuntien muuttaminen tanssitunneiksi toteuta tätä määrällistä tavoitetta. Eräs tärkeä yksityiskohta vaatisi kuitenkin tässä kohden tarkempaa pohdintaa: perinteistä koululiikuntaa välttelevien oppilaiden innostaminen liikuntaan tanssin avulla. Opettajat ovat huomanneet, että yksittäiset oppilaat, jotka yleensä ovat liikuntatunneilla passiivisia, innostuivat tanssista. Eräs opettaja kirjoittaa palautteessaan jo syksyllä 2009, että *”osa oppilaista, jotka eivät ole innokkaita liikuntatunneilla, osallistuvat innokkaasti tanssitunneilla.”* Samantyyppinen ajatus heijastuu toisenkin opettajan kommentissa: *”Kömpelöt tai muuten liikunnassa arat ovat viihtyneet hyvin.”*

Tanssinopettajilla on luonnollisesti neljän vuoden ajalta valtava määrä kokemuksia erilaisista harjoituksista, aiheista ja yhteistyön malleista. Yhteistyön käynnistymisessä opettajien omilla kokemuksilla tanssista näytti olevan merkitystä, mikä on hyvinkin ymmärrettävää.

Yläkoulun puolella ... on ollu ihan siitä kiinni että ne opettajat on ite ottanut sen asian esille ... opettaja on ite harrastanut tanssia ja näin et varmaan sellanen vaikuttaa ... hän positiivisesti suhtautu tähän että otti omalle tunnille tai suunniteltiin se yhdessä, niin silti ... että hän ei voi et kun on niin hirveen kiire ja aina jää tunteja pois jonkun joulukirkon tai minkä tahansa takia, et ku sit on niin paljon muutaki et vaikka haluais tätä jatkaa tai syventää niin ... ei uskalla ku sit jää muut jutut käymättä... opetussuunnitelmat on vissiin niin tiukat. (TANS SINOPETTAJA)

Yläkoulun puolella tällaiset kokeilut jäivät yleensä suhteellisen lyhyiksi ja kerta-luontoisiksi, vaikka kokemukset olivatkin usein hyvin rohkaisevia alun haasteista huolimatta:

Yhden poikaryhmän kanssa ... kun mä tulin ne oli ihan me ei tanssita, onko tää jotain balettii ... opettaja oli antanut vielä vuorovaikutustaidot tavoitteeksi ... Laitoin ihan rosvo – poliisi leikin ... ja nehän tykkäs se meni ihan kun häkä niille, ne unohti urputtaa sit sen jälkeen tanssitunnista ... se oli

seiskaluokan pojat ... se mursi sit sen jään ... ne halus seuraavalla tunnilla ollaanks me rosvoos ja poliisia. Sitten saman ryhmän kanssa otettiin still kuva harjoituksia, mut se muuttu putous leikiks. Just sitä että ne on piirissä ja otetaan joku aihe ja pojillehan se on jotain gladiaattorit tai jääkiekko tai jalkapallo ja yks kerrallaan ottaa jonkun roolin ja siitä rakennetaan sit.

(TANSSINOPETTAJA)

Seuraava tanssinopettajan pohdinta keväältä 2013 kertoo hyvin siitä, miten tanssijaksojen toteutus kehittyi kokemuksen myötä myös yläkoulun puolella ja miten lopulta myös tanssin ja liikunnan integrointi onnistui hyvin. Keskeistä onnistumiselle oli molempien opettajien sitoutuminen yhteiseen huolelliseen suunnitteluun, yhteiset tavoitteet ja selkeys:

Jakso oli suunniteltu yhteistyössä liikunnanopettajien kanssa siten, että ensimmäisellä viikolla kaikille oli samanaikaista ohjelmaa, joka käsitti koordinaatioon ja ketteryYTEEN liittyviä harjoitteita, enempi akrobatiaa tai sirkusta ehkä kuin varsinaisesti tanssia, mutta mukana oli myös tanssin elementtejä sillä oppilaat valmistivat tunnilla lyhyen komposition, jossa tuli olla mukana tunnilla harjoiteltuja juttuja, esim. pukkiihyt, pariakrobatiaa yms. Monilla ryhmillä em. pikkuesitykset olivat todella mainioita, joissa oli jo mietitty koreografiaakin ja sitä, miltä esitys näyttää, miten päin se kannattaa toisille esittää, millainen aloitus/lopetus. Positiivista kuitenkin oli, että kaikki ryhmät saivat tehtyä ja esitettyä jonkinlaisen pienen esityksen.

(TANSSINOPETTAJA)

Tämän tanssijakson yhteydessä tanssinopettaja huomasi pitkäkestoisen projektin merkityksen myös oppilaiden näkökulmasta.

Kun pyysin oppilaita ottamaan tilaa ja omat paikat, asettuivat puolet oppilaista mallikkaasti hajalleen saliin, mutta kuitenkin niin, että kaikilla oli tilaa tehdä. Toinen puoli oppilaista vetäytyi seinien ja toistensa lähelle, eivätkä he kehotuksista huolimatta oikein rohkaistuneet kunnolla mukaan. Tässä tapauksessa ainakin kävi niin, että Kartsin oppilaat olivat valmiimpia tanssiin ja ikään kuin tottuneet siihen ja tiesivät mitä tulee tapahtumaan ja kuinka käyttäytyä. Toisille tilanne oli jännittävämpi, vieraampi ja siten he hakivat ”turvaa” toisistaan ja sivusta. (TANSSINOPETTAJA)

Palaan näihin teemoihin ja hankkeen merkityksen laajempaan pohdintaan tuonnempana (S. 169 ALKAEN). Tässä ei ole mahdollista kuvata onnistuneita toteutumalleja laajemmin. Tanssinopettajien toimivimmiksi kokemia harjoitteita ja lähestymistapoja kerättiin kolmannen toimintavuoden keväällä ilmestyneeseen menetelmäoppaaseen, jolle annettiin nimeksi ”Tanssien läpi lukkarin” (KARIMÄKI, NORPPA & NYMAN 2012). Edellä kuvatut esimerkit tuovat toivottavasti esiin mahdollisuuksien moninaisuuden. Seuraavaksi tartun tanssin ja kehollisuuden merkitykseen yleisten oppimisvalmiuksien tukemisessa. Tämä vaikuttaa olevan selkeä, konkreettinen ja koko kouluyhteisöä yhdistävä aihe, jonka merkitystä harva opettaja, jos kukaan, väheksyy.

Tanssia vai älyliikuntaa?

Monet niistä opettajista, jotka aluksi olivat ilmeisesti olleet hieman epäileväisiä hankkeen mahdollisuuksista tuoda heidän työhönsä mitään merkittävää muutosta, innostuivat niin sanotusta ”älyliikunnasta” tai aivojumpasta, jota esittelin heille ensimmäisen syksyn koulutuspäivän yhteydessä. Monellehan aihe oli toki entuudestaan tuttu, mutta koulutuspäivänä onnistuin ilmeisesti konkretisoimaan ja elävöittämään asiaa sekä kytkemään sen tanssiin. Esittelin Anne Green Gilbertin kehittämää BrainDance-menetelmää, jota kuvasin aiemmin (s. 40). Koululle myös tilattiin tähän liittyvä kirja ja DVD.

Siis tää aivojumpahan meni must läpi hyvin ... siinä synty semmosta opettajillekin monelle semmost kiinnostusta ett hei mistä tässä on kysymys. Ja mä uskon että se ett voi olla että monet ei edes tajuu välttämättä käyttävänsä, se ei oo tietoista mutta mä uskon sitä kautta on syntynyt joitakin käytäntöjä tänne kouluun. (TT -AINEENOPETTAJA)

Aivojumpa mainittiin monesti kirjallisissa palautteissa konkreettisenä asiana, johon opettajan oli helppo tarttua myös omassa luokkahuoneessaan:

Minusta on hienoa, että tanssi on saatu yhdistettyä oppimiseen myös muilla kuin tanssitunneilla. Aivojumpaliikkeet edistävät oppimista.

Aion ottaa käyttöön lisää tanssihankkeen myötä oppimaani esim. keskittymiseen liittyvää harjoitusta.

Liike vaikuttaa virkistävän ja tuovan eloa ja iloa niin oppilaisiin kuin opettajiinkin. Seuraavissa otteissa opettajat kuvaavat yksinkertaisen, turvallisena toistuvan aivojumpan monia merkityksiä:

Mä oon kokenut, että erityisesti nää ristikkäisliikkeet ... niissä joku rytmittäminen virkistää, parantaa tasapainoa, auttaa keskittymään ... me saadaan aivot toimimaan parhaalla mahdollisella tavalla ... Lapset tulee siis aina mukaan ... nekin kokee sen jollakin tavalla virkistävänä ja ehkä turvallisuuttakin antavana, niissä aina jotain hauskuutta ja huumoria... että lasketaan numeroita vaikkapa englanniksi alaspäin ja sitten lopuksi tulee se ihana Zeroo! ja ne rakastaa sitä hyppimistä ja kädetkin tulee siihen mukaan kun se sanotaan se zeroo. (2. LK LUOKANOPETTAJA)

Mul oli ehkä se epäselvää miten sitä lähdetäis mun luokassa veivaamaan ... mut sit Reetan kans ku aikans siin puhuttiin ... elikkä liikkeellä on jotakin yhteyksiä ihmisen pääkoppaan, eli aivopuoliskojen tahdistamiseen ... mä olen ainakin sen asian takana ... uskon siihen, tosin pitkäjänteiseen tekemiseen. (ERITYISOPETTAJA)

Erityisesti niiden oppilaiden oppimisen tukeminen, joilla oli oppimisvaikeuksia, nousi esiin monen opettajan pohdintoissa. Tanssin ja kehollisten menetelmien katsottiin tukevan erityisesti ”toiminnallisten” ja ”kinesteettisten” oppijoiden selviytymistä koulutyöstä. Tanssinopettaja kertoo havainnoistaan seuraavasti:

Just nää kinesteettiset oppijat ... se on aika rankkaa paikalla istuminen ja kuunteleminen hiljaa oleminen ... opettajat tekee huomioita et se on yks yhteen, että ne joilla on matemaattisia vaikeuksia, oppimisvaikeuksia niin niille se on vaikeeta ... kaikki ristiliikkeet ... ne on tosi tyytyväisiä siitä harjoittamisesta ... Se sopii kyllä kouluun tosi hyvin ja siinä oppilas myös keskittyy ... voi nähdä ku aivot surraa.

Monet opettajat tekivät hankkeen kuluessa havaintoja yksittäisistä oppilaista. Eräs opettaja kirjoittaa, kuinka ”yksi vilkkaampi poikaoppilas, jolta aluksi ei meinanneet tanssitunnit onnistua, osallistuu nykyään hienosti, keskittyy, kuuntelee.” Toisen opettajan mukaan ”jaksaminen tilanteessa lisääntyi joidenkin lasten kohdalla huomattavasti kerta kerralla. Osa on toimintaterapia-asiakkaita ja heidän kehitys oli huima!” Edelleen, ensimmäisen luokan opettaja toteaa, että ”lukihäiriöistä kärsivä oppilas

hyötynyt tanssin avatessa jännitystiloja: yllättävän selkeäsanainen tanssitunneilla. Sama pätee jännittäjiin. Tanssi tuonut iloa!” Oppimisvaikeudet ja tunne-elämän vaikeudet esiintyvät usein yhdessä. Tällainen elämäntilanne voi tehdä yksittäisen oppilaan koulunkäynnin hyvinkin raskaaksi. Joillakin tunne-elämän vaikeudet korostuvat hyvinkin paljon, ja tanssitunneilla on ilmeisesti ollut merkitystä. Tanssinopettaja kuvaa päiväkirjassaan erään oppilaan tilannetta seuraavasti:

Ymmärsin, että pojan taidoissa ei sinänsä ole heikkoutta, mutta hän ei vain puhu. Opettaja kertoi huomanneensa kuinka poika kuitenkin tanssitunnilla osallistuu aktiivisesti ja jopa hymyilee. Tämä oli opettajasta todella suuri edistysaskel ... ryhmätehtävät ovat hänelle haastavia, koska ei puhu toisten ryhmäläisten kanssa, mutta yksin liikkeussaan vaikuttaa melko vapautuneelta ja kasvoilta voi havaita erilaisia ilmeitä ja tunteita.

Tanssinopettajille tällaiset hetket, joissa joku oppilas on avautunut tai rohkautunut, ovat olleet merkittäviä onnistumisen kokemuksia, todeten muun muassa, että *”ne saattaa olla eri oppilaita jotka loistaa siellä.”*

Kehollisuus ja aistit ymmärrettiin hankkeen päättyessä opettajayhteisössä hyvin oleelliseksi osaksi oppimista. Viimeisessä kirjallisessa palautteessa, jonka keräsin toukokuussa 2013, tämä asia nousee esille erityisesti luokanopettajien kohdalla yleisenä, kaikkia oppilaita ja kaikkea oppimista koskevana huomiona:

Mielestäni se on tärkeä osa opetusta aineessa kuin aineessa. Antaa oppilaille vaihtoehtoisia keinoja opiskeluun, asioiden omaksumiseen ja osaamisen täyttämiseen.

Se on todella merkittävää. Motoriikan ja oman kehon hallitseminen vaikuttaa oppimisen monissa eri oppiaineissa.

Esim. oman luokan kohdalla kertotaulut aukesivat monelle tanssitunnilla. Uskon kehon tai jäsenten ristikkäis- ja vastaliikkeiden vaikuttavan positiivisesti ajattelurakenteiden kehittymiseen.

Pohdin tanssin ja kehollisuuden merkitystä oppimisessa tarkemmin tuonempana (S. 176 ALKAEN). Siirryn nyt tarkastelemaan erästä koulumaailman ikuisuuskyseymystä eli sukupuolieroja, jotka tanssitunneilla tulivat ilmeisesti esille vielä voimakkaammin kuin monilla muilla tunneilla.

Sukupuolierot korostuvat

Opettajien pohdintoissa ja havainnoissa nousee vahvasti esiin pohdinta sukupuolieroista suhteesta tanssiin ja kehollisuuteen. Monilla opettajilla oli ilmeisesti sellainen ennakkokäsitys, että pojat suhtautuvat tanssiin lähtökohtaisesti kielteisemmin kuin tytöt. Tämä käsitys näyttää liittyvän laajempaan käsitykseen tanssista osana suomalaista kulttuuria. Eräs opettaja kirjoittaa palautteessaan ensimmäisen vuoden keväällä, että *”tanssitunneille voisi keksiä jonkun muun nimen, koska sana ’tanssi’ tuntuu olevan luokkani pojille aika iso kynnys.”* Miespuolinen haastateltava pohtii asiaa näin:

Suomalaisessa kulttuurissa ja elämäntavassa niin se on hiukan vaikeaa etenkin pojille lähteä tämmöseen liikunnalliseen ilmaisuun ... ja olla siinä sitten ikään kuin myös katseiden kohteena ... sehän se tunne siinä on jonka takia se tietysti sitten ujostuttaa monia ... poikien aktivoiminen on ihan omanlaisensa haaste.

Suomalaisen miehen suhde tanssiin on ilmeisen ristiriitainen myös miesopettajien näkökulmasta. Jos opettajalla itsellään on vaikeuksia suhtautua tanssiin ja keholliseen ilmaisuun luontevasti, on sillä epäilemättä merkitystä myös opilaiden motivoinnin ja innostamisen kannalta. Eräs miesopettaja kuvaa asiaa seuraavasti:

Sä nyt tiedät suomalaisen miehen ... tässä on pieni ongelma siinä, että kuulun niihin, jotka eivät tanssi ... mä en tiä kuulunks mä siihen ikäpolveen sit et nuoriso ei sillon tanssinu, sitä pidettiin, ei nyt homojen juttuna ... jos mä sit viestitän sen ryhmälle niin että minä en tanssi, en tiedä.

Tanssinopettajat kohtasivat tämän ilmiön usein opetustilanteissa. Heillä oli myös ilmeisen voimakas halu purkaa sukupuoleen ja tanssiin liittyviä ennakkoluuloja. Tämä halu on yhteinen laajasti ottaen koko tanssinopettajien ja tanssitaiteilijoiden ammattikunnassa, ja toki se kuului alusta asti myös hankkeen tavoitteisiin. On ilmeistä, että tähän tavoitteeseen ainakin jossain määrin päästiinkin:

Meidän kulttuurissa toi poikien ... niiden pitää ylittää joku aita asennetasolla ... se oli sellanen iso asia jonka näki missä mun mielestä tapahtu muutosta -- et mä uskallan ja mä voin että se on ihan kivaa ... haastavaa et saa sen fyysisen kokemuksen. (TANSSINOPETTAJA)

Kiinnostavaa tässä pohdinnassa on mielestäni tanssinopettajan näkemys siitä, että fyysinen kokemus on merkityksellinen asenteen muuttumisessa. Kehollinen oppiminen voi olla myös kehollisen kokemuksen käynnistämää muutosta asenteissa. Molemmat tanssinopettajat olivat ilahtuneita poikien innokkuudesta ja luovuudesta:

Pojatkin yllättävän ... osallistuvia ja avoimia sille vaikka nehän ei just sitä sano sit kuitenkaan mut että ne tekee kuitenkin kauheen hyvin, ja jotenkin semmonen ehkä semmonen kunnia, että jos on pelkkiä poika esimerkiks niin sit siinä nousee semmonen kunnianhimo että me halutaan tehdä hyvä juttu.

Kun ne pääsee tekemään nää lahjakkaat kinesteettisesti lahjakkaat pojat tekee vaikka mitä, tuntuu ettei niillä on luuta itellään, ne tekee hienoja.

Monet opettajat yhtyivät tähän tanssinopettajan havaintoon siitä, että pojat ovat lähteneet mukaan tanssiin ennakkoluuloista huolimatta. Erityisen ilmeistä poikien into oli alimmilla luokilla, kuten ensimmäisen luokan opettaja toteaa: *"Pojat ovat innostuneet tanssista. Se on luonteva osa koulutyötä."* Kolmannen luokan opettaja puolestaan kirjoittaa, että *"pojat pelleilevät, mutta osallistuvat ja tekevät kyllä, kun olen pyytänyt tanssinopettajaa integroimaan tanssinopetuksen muihin oppiaineisiin kuin liikuntaan."* Tällä luokka-asteella näyttää olevan myös paljon potentiaalia suunnata luokan dynamiikkaa, sosiaalista rakennetta ja tyttöjen ja poikien välisiä suhteita tanssin avulla:

Luokka menee erittäin mielellään Reetan tunneille. Harjoituksia tehdään käytävälläkin ja esim. liikuntatunneilla varsinkin tytöt haluavat esittää keksimiään tanssiesityksiä. Pojilla mielestäni kovasti kehittynyt koko kehon hallinta ja heillä ei ole enää vaikeuksia esim. tehdä yhteistyötä tyttöjen kanssa. Luokkahenki paranee koko ajan tanssiprojektin myötä ja olen itse lisännyt (=antanut aikaa) oppilaiden kanssa yhteistoiminnallisiin leikkeihin.

(3. LK LUOKANOPETTAJA)

Sukupuolierot korostuvat sitä enemmän, mitä ylemmistä luokista on kysymys. Poikien ja tyttöjen välinen "nahjailu" näyttää kuitenkin alkavan jo alaluokilla. Tanssitunneilla erot näyttäytyvät ehkä selkeämmin kuin muilla tunneilla, sillä yhteiseen toimintaan liittyy aina myös vuorovaikutusta ja kontaktia toisiin, jolloin myös toisen sukupuolen välttely tulee näkyväksi, kuten seuraavasta kirjallisesta palautteesta ilmenee:

Nyt 3 lk:lla tytöt ja pojat alkaneet karsastaa toisiaan, joten tanssitunneilla näkyy että toista sukupuolta karsastetaan.

Murrosikää kohti edetessä pojat näyttävät tulevan äänekkäämmiksi ja vievän yhä enemmän tilaa, tytöt puolestaan hiljenevät ja sulkeutuvat. Mitä äänekkäämpiä poikia ryhmässä on, sitä vaikeampaa tyttöjen näyttää olevan rohkaistua itsensä ilmaisemiseen. Tanssinopettaja pohtii asiaa seuraavasti:

Yläkoulunki tytöillä on sitä että et hirveen pientä se liike ... jos ihan vaikka pyytää että sano sanana joku tapa liikkua ... jos on hirveen äänekkäät ja semmoset tilaa vievät pojat, niin sit ne ei ainakaan sano sitä, vaikka siel ei mitään naureskelua eikä sellasta tuliskaan, mut jotenkin että, pojat viittaa ja ehdottaa kaikkee, ne ei oo niin itsekriittisiä, tytöt on enemmän siinä vitos kutosella itsekriittisiä kaiken suhteen.

Tanssinopettaja toteaa myös, että tytöillä on enemmän ”kuppikuntaisuutta”, ja että pojat ovat ryhmien ja pariin valinnassa joustavampia. Toisaalta yläluokkien poikien on ilmeisen vaikea tunnustaa avoimesti, että tanssi on kivaa. Tämä ilmenee hyvin esimerkiksi seuraavasta tanssinopettajan päiväkirjamerkinnästä:

8. luokan hoppelipoika oli tunnillani ihan innokkaan oloisena ja teki koko ajan mukana. Tällä tunnilla oli vain puolet ko. luokasta. Kun poika tunnin jälkeen tapasi kavereitaan käytävässä, toiset kysyivät millaista oli ollut. Poika vastasi: ”ihan perseestä”. Vaikka minulle kokemus näyttäytyi hieman erilaisena.

On vaikeaa, jollei mahdotonta sanoa, milloin oppilaat peittelevät innostustaan tanssiin, milloin vastustus liittyy sosiaaliseen paineeseen ja milloin heidän henkilökohtainen kokemuksensa todellakin on negatiivinen. Erään miesopettajan palautelomakkeessa, jonka keräsin tammikuun 2011 koulutuksen yhteydessä, oli tiivistettynä hänen käsityksensä 9. luokan poikien kommentista: ”Scheissea!”

Eri luokilla ilmeni myös eroja siinä, miten pojat ja tytöt suhtautuivat tanssiin. Tanssinopettajan mukaan,

... joku kakkosluokka, jollain pojilla kuuluu urputusta. Se riippuu vähän mikä se henki on poikien kesken. Sit on taas luokkia niinku 4d:n luokka joka on

poikavaltainen luokka joka rakastaa ... jotka kysyy milloin meillä on tanssia. Pojat ihan yhtälailla melkein enemmän kuin tytöt tykkää.

Eräs opettaja kiteyttää kirjallisessa palautteessaan usein vallitsevan dynamiikan koulun tanssituntitilanteessa: *"Pojat tarvitsevat jonkun välineen defenssien iskiessä (esim. pallo). Pojat tekevät provosoivia liikkeitä ja tyttöjen välillä on pieni-muotoista kilpailua."* Kommentissa heijastuvat lähestyvään murrosikään liittyvä epävarmuus ja sosiaalinen paine. On varsin ilmeistä, että monilla oppilailla, niin tytöillä kuin pojillakin, on suuria haasteita suhtautua omaan kehoonsa, hallita sitä, ilmaista itseään rohkeasti ja luottaa itseensä ryhmän edessä.

Että tää kouluympäristö on siinä hirveen vaikee, että lapsilla on defenssit tosi korkeella ihan kaikissa mitä ne tekee... se on semmonen asia jonka kanssa me kaikki tehdään koko ajan töitä. Et ei siihen mitään yhtä ratkaisua tuu valitettavasti koskaan tuu löytyyn ... sanoo pessimisti. (6. LK LUOKANOPETTAJA)

Lähestyvä murrosikä tuo kehollisuuteen liittyviä ja kehon kautta ilmeneviä haasteita niin pojille kuin tytöillekin. Tanssinopettaja kuvaa, kuinka joillakin luokilla *"pojat veivät henkisesti paljon tilaa häiritsemällä tai kiusoittelemalla muita."* Hän pohti luokkien ryhmädynamiikkaa, joka ei hänen mielestään ollut täysin kunnossa. Tällöin tytöt helposti vetäytyivät eivätkä uskaltaneet näyttää kaikkea luovuuttaan. Tanssinopettaja jatkaa:

Kun tällaisen luokan sitten jakoi tyttöjen ja poikien ryhmään, pojat yleensä jatkoivat samaan, entiseen malliin, mutta tytöt puolestaan "puhkesivat" kukkaan. Yllättävät oppilaat toivat esiin uusia ideoita ja näyttivät itseltään luovan ja rohkean puolen. Harmittavaa, että he nähtävästi joutuvat vetäytymään hieman sivuun poikien ollessa paikalla.

Omat havaintoni tukevat tanssinopettajan näkemystä tyttöjen vetäytymisestä silloin, kun luokalla on "tilaa ottavia" poikia. Kirjoitin jo erään 1. luokan tuntia seurattessani, että *"poikien maailma työntyy esiin. Tytöt jäävät varjoon ... Tytöt kevyitä, ilmavia. Näkymättömiä, äänettämiä."*

Olen pohtinut paljon kysymystä siitä, miten näitä sukupuoleen sidottuja käyttäytymismalleja voisi purkaa (KS. ESIM. ANTILA 2013). Toinen kysymys, joka vaatisi mielestäni syvällistä pohdintaa, on se, onko kehollisuuden rajoittuneisuus

ja itseilmaisun estyneisyys väistämätön ilmiö, joka kuuluu nuoruuteen ja jonka edessä esimerkiksi liikuntakasvatus tai kulttuuri useiden nuorten kohdalla on voimaton. Seuraava tanssinopettajan pohdinta toisaalta antaa uskoa siihen, että tanssi voisi tukea myös murrosikäisten kehollisuuden vapautumista:

Suurin osa tykkää ja tuolla ne kyselee käytävillä just milloin meillä on tanssia ja heiluttelee ja sitten tulee se puberteetti ja itsekritiikki ja varsinkin eka kevät niin tuntuu että tytöt on ihan kiinni ja pojat kapinoi, että me ei tanssita ... mut kyl se on muuttunut paljon positiivisempaan suuntaan yläkoululaistenkin kans.

Monet opettajat pohtivat näitä kysymyksiä murrosikäisten oppilaiden sulkeutuneisuudesta, joka näkyy selvästi myös kehollisena asenteena. He liittävät oppilaiden epävarmuuden ja levottomuuden myös nykyajan ilmiöihin, kuten median ja teknologian lisääntyneeseen vaikutukseen. Pohdin seuraavaksi ”mobiiliajan” myötä muuttuvaa kehollisuutta. Termi mobiiliaika sisältää tietoisin paradoksin: lisääntyvä liikkuvuus ei ole fyysistä, vaan virtuaalista. Virtuaalinen liike vähentää tarvetta fyysiseen liikkumiseen. Fyysisen liikkumisen vähentymisellä on kauaskantoisia seurauksia.

Mobiiliajassa muuttuva kehollisuus

Kehollisuuden, toiminnallisuuden ja liikunnallisuuden korostaminen nykyaikana on entistä tärkeämpää, kun yhä useamman lapsen ja nuoren fyysinen aktiivisuus vähentyy. Liikunnan vähentyminen johtuu osaltaan passiivisesta elämäntyylistä, jota teknologian kehitys on osaltaan ruokkinut. On ilmeistä, että liikuntaa aktiivisesti harrastavat lapset ja nuoret erottuvat yhä selkeämmin liikunnallisesti passiivista oppilaista. Liikuntaharrastukset ovat yhä eriytyneempiä ja ohjattumpia, samalla kun arkiliikunta ja pihaleikit vähenevät (KS. ESIM. JAAKKOLA 2012; SUOMEN LIIKUNTA JA URHEILU 2010). Eräs opettaja puuskahtaa:

Miten vähän nykyisin enää oppilaat liikkuu, et miten siis se on hirveetä kun ne soittaa, se on niin jäykkää ett joutuu oikeesti ravistelemaan, ett hei nyt vähän kroppaa mukaan. (TT -AINEENOPETTAJA)

Passiivinen elämäntapa näkyy koulun arjessa monilla tavoilla. Tässä en kuitenkaan pureudu liikunnan merkitykseen fyysisen terveyden näkökulmasta, mikä sekin olisi toki huomiota vaativa aihe. Sen sijaan liitän aiheen kehontietoisuuteen, aiheeseen, joka lukeutuu kehollisen oppimisen teoreettis-filosofiseen perustaan

oleellisesti (KS. S.33). Kehontietoisuuden harjoittaminen vaikuttaa olevan entistä vaikeampaa nykyaikana. Teknologia ei ainoastaan vähennä liikkumisen määrää, vaan se myös suuntaa huomion pois omasta kehosta ja sen suhteesta fyysiseen ja sosiaaliseen todellisuuteen. Kehontietoisuuden kehittäminen on vaativaa kenelle tahansa, myös monille aikuisille ja liikunnallisesti aktiivisille lapsille ja nuorille. Tähän asiaan vaikuttaminen tuntuu hyvin etäiseltä mahdollisuudelta, kun asiaa tarkastelee koulussa vallitsevan todellisuuden näkökulmasta. Seuraavassa haastateltava pohtii asiaa monelta kannalta:

Onhan tässä paljo asioita tietotekniikan ja muun median kautta tullu et se on muuttunut myös semmoseks lyhytjännitteisemmäks tavallaan, asioihin perehtyminen, sitä ei enää nähdä arvokkaana koska aina voi siirtyä eteenpäin ja löytää taas uusia alueita tuolt virtuaalimaailmasta ... ihan selkeesti on lukutapana muuttunu just semmoseks hyppelehtivämmäks et aikasemmin se oli sitä et sitä luettiin tunnollisesti alusta loppuun kun ne asiat nyt se on tosiaan niin paljon helpompi koko ajan siirtyä johonkin et mitäs tuolla on ja se on liikettä tässä mielessä ... tietys mieles liikettä sil taval mut onks siin sit semmosta näennäistä, just sun ei tarvi sit enää välttämättä tosiaan keskittyä, perehtyä, syventyä.

Lyhytjännitteisyys, keskittymisvaikeudet ja tiedonkäsittelyn pinnallisuus liittyvät varmasti saatavilla olevan tiedon määrän valtaisaan kasvuun. Toisaalta teknologiaan liittyy myös uudenlainen kehollisuus, jossa korostuu välineen käsittely. Välineestä on tullut ikään kuin kehon jatke:

Tosi mielellään niillä on joku kynä, kumi ja sitten heti jos on vapaampi tila niin se on se kännykkä, joka on itseni jatke. (2. LK LUOKANOPETTAJA)

Riippuvuus kännyköistä on joillakin oppilailla ilmeisen voimakasta. Kännykkä vaikuttaa korvaavaan turvaa tuottavan esineen, joita aiemmin olivat esimerkiksi räsy ja lelut. Tällainen riippuvuus ei välttämättä tule voimakkaasti esille tavanomaisessa luokkahuonetilanteessa. Tanssitunnilla riippuvuus paljastuu, kun oppilailla ei ole pöytää ja tuolia eikä kynää, paperia tai kirjaa ”turvanaan”. Kun lähtökohtana on tyhjä tila ja oma keho, on tilanne monelle oppilaalle uusi ja outo. Varsinkin hankkeen alkuvaiheissa oppilailla oli vaikeuksia asettua tähän paljaaseen tilanteeseen. Tanssinopettaja pohtii tätä ongelmaa seuraavasti:

Ku sulla ei oo sitä oma paikkaa ja sitä pöytää, sitä totuttuu juttuu, niin ne on hämillään siitä ja sit se et kun on mahdollisuus mennä vaik ihan kiinni toiseen niin ne menee.

Ennen kuin oppilaat sisäistivät tanssituntien työtavan, joutuivat molemmat tanssinopettajat taistelemaan työrauhan aikaansaamiseksi. Jotkut opettajat ilmeisesti tulkitsivat tanssituntien levottomuuden oppilaiden motivaation ja kiinnostuksen puutteeksi. Joidenkin oppilaiden kohdalla ennakkoluulot, motivaatio-ongelmat ja keskittymisvaikeudet kärjistyivät tanssitunneilla. Tanssinopettajan mukaan yleinen levottomuus ja vaikeus kuunnella ohjeita aiheuttaa työrauhan puutetta, ja tässäkin kännyköillä on oma roolinsa, kun esimerkiksi 7. luokan tunnilla levottomuus syntyi vain siitä, että *”koko aika joku soitin ... ja noi napit korvissa ... tai joku kännykkä koko aika esissä.”*

Tanssitunneilla oli vaihteleva vaikutus oppilaiden käytökseen loppupäivän aikana. Jotkut opettajat tekivät huomioita oppilaiden lisääntyvästä levottomuudesta. Tämän aineiston pohjalta on mahdotonta selvittää, mistä lisääntyvä levottomuus näissä tapauksissa johtuu: onko kyse luokan dynamiikasta, satunnaisesta vaihtelusta, tanssitunnin sisällöstä tai sen sujumisesta vai kenties jostain aivan muusta, kuten esimerkiksi oppilaiden välisistä riidoista. Toiset opettajat puolestaan toteavat oppilaiden olevan rauhallisempia tanssitunnin jälkeen kuin ennen tuntia. Tanssitunnit ovat luokanopettajien mukaan *”rauhhoittaneet, edistäneet kuuntelemista, keskittymistä, auttaneet ryhmäytymisessä”* ja *”yleistä hyvää, rauhallista tunnelmaa.”*

Mielestäni on ilmeistä, että tanssitunneilla on ollut mahdollista tukea oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden rakentumista ja luoneet ryhmähenkeä, jotka puolestaan edistävät työrauhaa. Tanssinopettaja kuvaa päiväkirjassaan tätä seuraavasti:

1. luokan opettaja kertoi lokakuussa, joskus syysloman jälkeen, että oppilaat ovat hänestä aina tosi levollisia ja rauhallisia tanssitunnin jälkeen olevilla oppitunneilla -- Opettajasta myös tuntui, että oppilaat ovat ryhmäytyneet jotenkin paremmin tanssin avulla.

Tanssinopetuksen yhteyttä ryhmähenkeen kuvaavat myös seuraavat opettajien kirjalliset palautteet:

Äärimmäisen kiinnostavaa ja innostavaa. Oppilaat eivät ”protestoi” vaan lähtevät mielellään mukaan. Opettajat saaneet sopivasti taustatietoa ja ”tukea”, jotta ymmärtävät kokonaisuuden ja idean. Antaa uutta intoa suunnitella ja tehdä! Positiivista henkeä koko luokkaan. Yhteisöllisyys! (3. LK LUOKANOPETTAJA)

Tanssihanke on kokonaisuudessaan ollut mukava luokkaa ryhmäyttävä toiminta keskellä kouluviikkoa. (5. LK LUOKANOPETTAJA)

Myös opettajan omalla suhtautumisella ja pedagogisilla käytännöillä on suuri merkitys tanssituntien dynamiikan ja työrauhan näkökulmasta. Ryhmätyöskentelyyn tottuneilla luokilla tanssitunnit sujuvat tanssinopettajan omien havaintojen mukaan eri tavalla kuin sellaisilla luokilla, joissa ryhmätöitä tehdään vähemmän tai jossa oppilaat esimerkiksi saavat tehdä ryhmätyöt omien kavereidensa kanssa. Tanssinopetuksessa lähtökohtana oli se, että kaikki voivat työskennellä kaikkien kanssa, mutta tämä osoittautui välillä hyvin haasteelliseksi:

Must tuntuu että osa opettajista on tosi vähän ... teettänyt tai ne ei edes ehkä tiedä että nää oppilaat osaa olla yhtään keskenään ryhmässä ... [jotkut opettajat] antaa tehdä oman kaverin kanssa ryhmätöitä koska silloin tavallaan se tuotos on parempi ... mun mielestä se on just väärin, sithän ne aina vaan oppii tekee sen yhden kanssa. (TANS SINOPETTAJA)

Kontakti toiseen esimerkiksi koskettamalla sekä rakentava yhteistyö parin tai ryhmän kanssa ovat kehollisen oppimisen ja kehontietoisuuden keskeisiä elementtejä. Aiemmin (S. 39) tarkastelin myös niiden yhteyttä sosiaalisen tietoisuuden, myötätunnon ja yhteisöllisyyden kehittymiseen. Palaan kysymyksen kehontietoisuuden, kehollisten kokemusten ja yhteisöllisyyden välisestä yhteydestä vielä uudelleen (S. 169 LÄHTIEN).

Edellinen tanssinopettajan pohdinta kuvaa hyvin sitä moninaisuutta, mikä minkä tahansa koulun opettajakunnan pedagogisissa lähtökohdissa vallitsee, myös suhteessa kehollisuuteen. Tarkastelen seuraavaksi opettajien kokemuksia ja käsityksiä omasta kehollisuudestaan suhteessa opettajan työhön.

Opettajan oma kehollisuus

Koko koulu tanssii! hankkeen kantavana ajatuksena oli myös innostaa ja kannustaa opettajia avartamaan käsitystään tanssista ja kehollisuudesta omassa

työssään. Koulutustilaisuuksissa kutsuttiin kaikki opettajat mukaan toiminnalliseen osuuteen. Suurin osa opettajista osallistuikin. Näissä tilaisuuksissa ajatuksena oli toisaalta konkretisoida kehollisen oppimisen menetelmiä, joita opettaja voi viedä omaan opetukseensa, ja toisaalta antaa opettajille mahdollisuus syventyä omaan keholliseen kokemukseensa ja nauttia liikkeestä ja tanssista. Lisäksi opettajilla oli mahdollisuus osallistua omaan viikoittaiseen tanssituntiinsa. Tämä mahdollisuus vastaanotettiin periaatteessa innokkaasti ja arvostaen, mutta käytännössä opettajien oma tanssitunti kuihtui aikatauluongelmiin. Se pyöri säännöllisesti ensimmäisen vuoden, mutta sen jälkeen sopivaa aikaa ei enää onnistuttu löytämään ja tanssitunteja oli epäsäännöllisemmin. Ensimmäisen vuodenkin aikana tunneille osallistui vain muutama naisopettaja. Opettajien kehollista ilmaisuja kuitenkin nostettiin hankkeen aikana esiin vielä siten, että he esiintyivät hankkeen aikana neljässä eri tapahtumassa.

Joillekin luokanopettajille ja taito- ja taideaineiden naispuolisille opettajille hanke vaikutti olevan merkittävä myös kehollisena kokemuksena. Se on virkistänyt ja antanut voimia. Jo ensimmäisenä syksynä eräs opettaja kirjoittaa palautteessaan, että hanke on antanut hänelle *”uutta tarmoa ja puhtia ja välineitä arkityöhön.”* Toinen opettaja kirjoittaa palautteessaan keväällä 2010, että *”opettajien tanssitunti on antanut valtavasti voimia omaan työhön.”* Syksyllä 2010 eräs opettaja toteaa samansuuntaisesti, että hanke on *”virkistävää ja herättää kehoa ja ajatuksia! Työ sai uutta ulottuvuutta.”* Keväällä 2010 eräs opettaja kirjoittaa, että *”olen käynyt opettajien tanssitunneilla, se on ollut ihanaa!”* Seuraava ote haastattelusta kuvaa opettajan kehollista kokemusta moniulotteisesti ja koskettaa aiempia tanssiin liittyviä kehollisia kokemuksia sekä tanssin eheyttävää merkitystä:

... se opettajan tanssi ... tehtiin noita piruetteja ja sit niitä jazzin perusjuttuja ja sit mä sanoin että, vitsi mä oon tehny tätä aikaisemmin ... tätä on ihan mahtavaa mä pyörin vaan ... mulle se on ollu hirveen tärkeä ihan oman, se on yks mun liikuntatunti viikossa, henkilökohtainen, kyl mä sanoisin ehkä siitä näkökulmasta että myös se on mulle sitä elvyttämistä mitä mä tarvin mun ammatissa. (TT -AINEENOPETTAJA)

Yksi opettaja kuvaa haastattelussa, kuinka oppilaiden kanssa liikkuminen omassa luokahuoneessa virkistää myös opettajaa ja kuinka opettajakin huomaa ajoittain tarvitsevänsä aivojen virkistämistä liikkeen avulla:

... liike ja aivojen virkistäminen ... kun niitä tekee yhdessä oppilaan kanssa, ne virkistää minuakin. Siksi ne on helppo muistaa, koska mulle tulee sellainen tunne, että mä tarvitsen tätä mä tarvitsen niitä ristikkäisliikkeitä ... tätä on ollut ... mulle opettajana työmotivaatiota lisäävä asia opettajan työssä. Virkistää itseä ja näkee että virkistää oppilaita, tuo toisenlaista näkökulmaa. (2. LK LUOKANOPETTAJA)

Seuraava haastatteluote kuvaa opettajan oman kehollisen kokemuksen merkitystä suhteessa kehollisen oppimisen toteuttamiseen omassa luokassa. Opettaja kertoo omasta oivalluksestaan, joka tapahtui dansmattekoulutuksen yhteydessä, ja kuvaa samalla kehollista oppimista opettajan näkökulmasta:

Se oli jotenkin se siis tanssitunti. Ihan pelkästään se että mä ... näin niin monta erilaista harjoitusta mitä vois vetää ja jotenkin ne oli hirveen selkeitä, ne oli yksinkertaisia. Tietysti siinä on se kun sä itse teet niin sä myös muistat ne ja paremmin oivallat mistä niissä on kyse. (6. LK LUOKANOPETTAJA)

Pohdinta siitä, miksi aika harvat opettajat rohkaistuivat osallistumaan tanssin-opetukseen ja siirtämään kehollista oppimista omaan opetukseensa, liittyy myös opettajan omiin kehollisiin kokemuksiin. Jos opettajalla ei ole omakohtaista kokemusta tanssista, on valmius heittäytyä mukaan tai kokeilla toiminnallisia menetelmiä varmaankin vähäisempi. Eräs opettaja pohtii syitä monien opettajien haluttomuuteen osallistua aktiivisesti toimintaan seuraavasti:

Mä ymmärrän sit jos tulee semmosii opettajii jotka haluaa olla siis jotka oikeesti oppis siitä, mut ku mä en usko että sä opit luovaa liikuntaa niin että sä istut sivussa, kyllä sun pitää saada se omakohtainen kokemus, sit sä voit sitä pitää ... Se voi olla hirveen vaikea tilanne mennä mukaan opettajana noihin harjoituksiin. (TT -AINEENOPETTAJA)

Tässä voi olla kysymys myös siitä, että monet opettajat kokevat oman roolinsa sellaisena, että heittäytyminen tanssiin, liikkeeseen tai toimintaan ei ole luontevaa. On selvää, että lähes kaikilla aikuisilla on jonkinlainen kynnys lähteä mukaan leikkiin lasten ja nuorten kanssa. Tässä koulussa esiintyy luonnollisesti yhtä monenlaisia suhtautumistapoja omaan kehollisuuteen opettajana tai aikuisena kuin missä tahansa koulussa tai laajemminkin yhteiskunnassamme. Tästä lähtökohdasta tietoisena pidimme alusta asti tavoitteena myös opettajien kehollisen

ilmaisun mahdollisuuksien avartamisen erityisesti osana opettajan työtä. Ajatuksena tässä on myös se, että opettaja on oppilaille malli siitä, miten suhtautua omaan kehoonsa. Rohkeus käyttää omaa kehoaan opettajan työssä lisääntyi varmasti ainakin joillakin opettajilla. Eräs opettaja toteaa palautteessaan, että *”olen saanut rohkeutta kokeilla erilaisia kehollisia harjoitteita kielenopetuksen tukena.”*

Opettajankoulutustilaisuuksissa keskustelimme opettajien omasta kehollisuudesta. Painotin opettajan mallin merkitystä ja toin esiin opettajan työn esityksellisiä аспектеja erityisesti toisen syksyn koulutustapahtuman yhteydessä (16.11.2010). Tuona vuonnahan hankkeessa teemana oli rytmi, ja omassa ajatuksessani rytmien kehollinen kokeminen oli yksi mahdollisuus kokea tanssi omassa kehossa. Tämän koulutuspäivän yhteydessä kerätyissä palautteissa oli havaittavissa kuitenkin jonkinlaista väsymystä tai kyllästymistä kehollisen oppimisen ja tanssin näkökulmiin. Eräs opettaja toteaa palautteessaan ykskantaan, että *”vesokoulutuksia voisi jo laittaa muuhunkin.”* Toinen opettaja kannattaa valinnaisuutta ja toteaa, että *”valinnaisia tanssiopintoja ja kerhoja enemmän. Tuntuu että koko hanke on väkisin vääntämistä.”* Toisaalta muutamat opettajat tuovat edelleen esiin hankkeen voimauttavia vaikutuksia saman koulutustilaisuuden yhteydessä seuraavasti:

Omassa arjessa liikunta on ylipäättään lisääntynyt samoin tanssi. Tämä tulee myös jatkumaan. Liikunta on tuonut ”kestävyyttä” työhön.

Aivojumppa työkaluna luokassa päivittäin ja tuo hyvää oloa omaan kehoon ja oppilaille (iloa, hymyä).

Myös viimeisessä kirjallisessa kyselyssä kehollisuuden merkitys vaikuttaa elävän edelleen joidenkin opettajien kokemuksissa. Eräs opettaja toteaa, että *”olen oppinut näkemään kehollisen ilmaisun merkityksen arkipäivässä.”* Toinen opettaja harmittelee ajanpuutetta ja kirjoittaa, että *”hanke antoi hienon mahdollisuuden käyttää tanssia omien oppiaineiden opetuksessa. Valitettavasti en ehtinyt itse hyödyntää täysin.”* Hanke on lisäksi *”madaltanut kynnystä liikuttaa oppilaita”* ja tuonut iloa ja hyvinvointia: *”Ihana liittää arkeen musiikkia, liikuntaa, kehonhallintaa.”* Useissa kommentteissa valiteltiin oman osallistumisen vähäisyyttä, kuten seuraava opettaja tiivistää:

En ole ollut osallisena kovinkaan paljon. Näin jälkikäteen toivon että olisin ollut. Opettajien flashmob oli aivan loistava! (ERITYISOPETTAJA)

On selvää, että tällaiset omakohtaiset kokemukset ovat olennaisia kiinnostuksen heräämiselle ja halukkuudelle perehtyä tanssin ja kehollisen oppimisen mahdollisuuksiin. Seuraavaksi kuvaan opettajien tanssiin ja kehollisuuteen liittyviä pedagogisia käsityksiä, joita he toivat esille hankkeen kuluessa.

Tanssikäsitys avartuu ja kehollinen oppiminen konkretisoituu

Kuten aiemmin mainitsin, opettajat lähtivät mukaan hankkeeseen tietämättä tarkoin, mitä se tuo tullessaan. Toisaalta ajateltiin, että koulun pedagogiikka on jo niin toiminnallista ja yhteisöllistä, että hanke ei välttämättä tuo paljoakaan uutta. Toisaalta taas pohdittiin tanssia käsitteenä, ilmiönä ja jopa sanana, ja monet opettajat ehdottivat jonkin toisen sanan käyttämistä, kuten musiikkiliikunta tai luova liikunta. Älyliikunta terminä otettiinkin käyttöön joissain luokissa, samassa yhteydessä kun useat opettajat alkoivat soveltaa kehollisuutta oppimisen tukena aiempaa laajemmin:

... ku sit on tällasii oppilaita jotka käyttää coca-colaa puoltoist litraa päivässä, se ku saatiin pois ni se näkyy käyttäytymisessä mut siin on mukana tää liike-älyliikunta niin sanotusti, meil on oma nimi sille ... nii se autto ihan selvästi näit tyyppei jotka sitä oli käyttäny ni keskittymiseen ... onko tää [keskittymisen parantuminen] sitä älyliikuntaa vai onkos se sitä cokista, mä uskon et siin on niitä molempii. (ERITYISOPETTAJA)

Seuraavan opettajan pohdinta koskettaa kehollisen oppimisen perusteita laajasti, niin kaiken oppimisen ja kaikkien oppilaiden näkökulmasta kuin erilaisten oppijoidenkin näkökulmasta. Lisäksi opettaja pohtii kehollisuuden merkitystä ihmiselle yleensäkin, ei pelkästään oppimisen tukena.

Mun mielestä kaikki oppiminen on niin kokonaisvaltaista ... liikkeiden kautta kaikki jää lihasmuistiin paljon asioita ... ehkä voimakkaimmat sellaset oppimisen tapahtumat parhaiten oppii ku sul on kaikki aistit käytössä ... Se että tuntee itsensä ja hyväksyy itsensä ihan minkälaisena kuka on, kaikki on ainutlaatuisia niin siihenhän kuuluu kokonaisvaltainen kehonhallinta. (TT -AINEENOPETTAJA)

Alussa monille opettajille oli kuitenkin epäselvää, miten tanssin, kehollisuuden ja oppimisen välistä yhteyttä voitaisiin käytännössä tukea. Koska opettajien käsitykset tanssista olivat hyvin erilaisia ja osin kapeita ja hataria, on ymmärrettävää,

että tanssin ja oppimisen yhteys ei ollut mikään itsestään selvyys. Haastena oli avata niin opettajien kuin oppilaidenkin käsityksiä tanssista. Heti ensimmäisessä opettajien perehdytystilaisuudessa elokuussa 2009 toin esille, että lähtökohta on oppilaan omassa liikkeessä eikä niinkään tanssitekniikoissa tai lajeissa, mutta toisaalta tavoitteena oli myös tanssiin liittyvä yleissivistys eli tanssitietous. Tätä aluetta ehdotin toteutettavaksi esimerkiksi äidinkielen tunneilla toteutettavilla pienillä tanssiin liittyvillä tutkielmilla, tanssivideoiden ja esitysten seuraamisella ja vierailuilla. Tavoitteena oli rakentaa yhteyksiä arkiliikkeen, itse tuotetun liikkeen, kehollisen ilmaisun ja tanssin eri muotojen, myös tanssitaiteen välille. Eräässä koulutustilaisuudessa korostin erityisesti sitä, miten pienimuotoiset kompositiot luokassa ja esiintyminen omille luokkatovereille ovat jo merkittävä askel kohti esittävää taidetta, mutta samalla ne voivat avata ja konkretisoida erilaisia käsitteitä ja käsitellä opetus suunnitelman sisältöjä. Nämä kytkökset ovat luonnollisesti itselleni loogisia ja päivänselviä, mutta niiden rakentuminen opettajien mielissä vei aikaa. Seuraava opettajan pohdinta kuvaa käsitteellistä sekavuutta osuvasti:

Monethan kokee että se ei oo tanssia ... on sitten muodostunut uutta käsitystä ... että tämäkin voi olla tanssia ... että se tanssi ei oookaa mitään ihmeellistä ... sit voi miettii onks se tanssii, tarviiko sitä sanoa tanssiks, voisko olla joku laajempi käsite ... se hahmottaminen on ollut ehkä vaikeeta monille ... mähän en myöskään, en mä hahmottanu sitä ... että opetellaan ensiks luisteleen ennenku ruvetaan pelaamaan jääkiekkoa tyyliin. (TT -AINEENOPETTAJA)

Haastattelun edetessä kiteytin tämän ehkä osuvammin kuin koulutustilaisuuksissa: ”tanssi ja kehollinen oppiminen, niin mä koko ajan rinnastan että tanssi ja kehollisuus et ne on siinä parina ... käsi kädessä. Et tanssi spesifimpänä ja sit kehollisuus tosi laajana.” Seuraavassa opettajan pohdinnassa heijastuu ymmärrys siitä, että tanssitunnilla voidaan käsitellä jonkin toisen oppiaineen sisältöä, luoda siltaa kohti esittävää taidetta sekä oppia jotain itsestä ja toisista:

Kun ne pääsee jokainen sen itse siinä tekemään ja kokeilemaan, niin on tärkeitä se että tehdään ilman yleisöä mut sekin on tärkeitä että tehdään yleisön kanssa. Molemmat on tärkeitä. (2. LK LUOKANOPETTAJA)

Toiminnallisuus, kehollisuus ja tanssi tuo erään haastateltavan mukaan koulutyöskentelyyn ”toisentyypistä vuorovaikutusta joka on jollakin tavalla eläväisempää

kun mitä perinteinen koulunkäynti.” Haastatteluissa pohdittiin opettajien omia käsityksiä tanssista, niiden avartumista sekä oppilaiden ja vanhempien käsityksiä.

Mä ehkä käsitän tanssiks kaiken ... mikä on jonkinlaista luovaa kehollista ilmaisua, jonkinlaista sen ihmisen itseilmaisua että ... improvisointi ja siinä musiikissa ja hetkessä eläminen ja tekeminen on kauheen ihanaa että ... henkilönä joka ei osaa tanssia niin mä koen kauheen vapauttavaksi että tanssi voi olla myös semmosta. Et vaan liikkeestä nauttimista. (6. LK LUOKANOPETTAJA)

Tää on mieletön mahdollisuus siihen, niin oikeesti viiden vuoden päästä niin se tanssikulttuuri on muuttunut täällä koulussa, ja se just se että oppilaat on oppinut ja tottunut liikkumaan ... kyl se varmasti on oppilaissa on vielä ... ja vanhemmissakin on varmasti aika juurtunu se että ... ei askelkuvioon pohjautuva liike että se ei olis tanssia. (TT -AINEENOPETTAJA)

Nämä pohdinnat kuvaavat hyvin sitä moninaisuutta, joka kouluyhteisössä valitsee suhteessa tanssiin ja kehollisuuteen. Käsitykset ovat liikkeessä, ja monet kouluyhteisön jäsenet näyttävät suhtautuvan uusiin ilmiöihin avoimesti. Myös oppilaiden käsitykset tanssista olivat hyvin vaihtelevia, mutta opettajan kuvaus edellä on melko osuva: oppilaiden käsitys tanssista oli usein melko kapea, mutta toisaalta kokemus tanssista näytti syntyvän kuitenkin hyvin monilla tavoin. Uudet kokemukset puolestaan näyttävät avartavan myös käsityksiä, ja kokemuksen kautta myös ennakkoluulot, pelot ja asenteet asteittain murtuivat. Seuraavassa luvussa syvennyn oppilaiden moninaisiin kokemuksiin ja käsityksiin tanssista osana koulunkäyntiä.



Kehollinen oppiminen ja tanssi oppilaiden kokemana

Tässä luvussa huomio siirtyy oppilaisiin. Aineistona ovat enimmäkseen oppilaiden haastattelut, mutta täydennän tarkastelua myös opettajien ja vanhempien havainnoilla siitä, mitä oppilaat ovat tuoneet esille kehollisesti ja sanoin tanssintuntien ulkopuolella. Olen kiinnostunut siitä, miten oppilaiden kokemus tanssista heijastuu heidän elämässään ja arjessaan. Tähän kysymykseen heidän lähellään olevien aikuisten, kuten opettajien ja vanhempien havainnot avaavat mielestäni erään kiinnostavan näkökulman. Liitän mukaan myös omia havaintojani, joita kirjasin seurattessani tanssitunteja. Tavoitteenani on, kuten opettajienkin kohdalla, luoda todentuntuinen ja elävä kuva oppilaiden kokemusmaailmasta, heidän todellisuudestaan. Tanssi ja kehollisuus osana koulun elämää näyttäytyvät oppilaiden näkökulmasta katsottuna hyvin erilaisena ilmiönä kuin opettajien kohtaama todellisuus.

Oppilaiden anonymiteetti on itsestään selvyyttä. Tuon kuitenkin esille sen, onko kyseessä poika vai tyttö, sekä luokka-asteen, sillä haluan tuoda esiin myös sukupuoleen ja ikään liittyviä näkökulmia. Olen lähestynyt oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä rakentaen niistä temaattisia kokonaisuuksia. Ensimmäinen teema, ”tanssin tuntu”, kuvaa aineistosta esiin nousevaa ilmiötä siitä, että oppilailla vaikuttaa olevan tanssista intuitiivinen, kokemuksellinen käsitys, johon kulttuurissamme vallitsevat käsitykset tanssista jollain melko monimutkaisella tavalla liittyvät. Edellisessä luvussa opettajat kuvasivat käsityksiään tanssista. Jollakin tavalla on mielestäni nähtävissä, että opettajien avartuneissa käsityksissä heijastuisi juuri se, mitä oppilaat pitävät olennaisena tanssissa. Oppilaiden näkökulmasta tanssin tuntu rakentuu ainakin kolmen elementin varaan: liike, haasteet ja ilo.

Tanssin tuntu: liike, haasteet ja ilo

Mä en koskaan tienny et mä osaan tällasta.

(TYTTÖ, 2. LK, JOULUKUU 2010)

Oppilaiden haastatteluista nousee päällimmäiseksi se, että kaikenikäiset oppilaat, niin pojat kuin tytötkin, näyttävät nauttivan toiminnasta ja mahdollisuudesta liikkua koulupäivän aikana. Tämä asia on varmasti kaikille lasten ja nuorten kanssa tekemisissä oleville aikuisille tunnistettava ilmiö. Aikuisille tunne tekemisen tarpeesta on varmaankin enem män tai vähemmän tuttu myös omasta lapsuudesta. Tietenkin on myös lapsia ja nuoria, jotka nauttivat enemmän paikallaan olost ja rauhallisesta tekemisestä, ja niitä, jotka ovat jo kouluun tultuaan tai kouluvuosien aikana syystä tai toisesta ”rauhoittuneet” – tai passivoituneet. Seuraavat oppilaiden toteamukset vastaavat kuitenkin varmaan melko osuvasti yleistä tunnelmaa koululaisten keskuudessa.

*No sitten lapset **sais** välillä mennä leikkiin **ettei tarvis** koko ajan tehdä istuen ja kuunnella.* (TYTTÖ, 1. LK.)

*Se on just sitä mitä kaipa. **Saa** liikuntaa ja toimintaa.* (POIKA, 3. LK.)

***Ei tarvi** olla niin hiljaa, istuu, nököttää siin pulpetil.* (POIKA, 7. LK.)

No se on paljo vapaampaa se tanssiminen ja se ku pulpeteil pitää olla vaa istuu hiljaa ja kuunnella. (TYTTÖ, 8. LK.)

***Ei tarvi** vaan olla ja istua sillai samas paikassa ja kuunnella jotain tylsää...* (TYTTÖ, 9. LK.)

*Siin **saa** tehä niin ku ite ja saa liikkua. **Ei tartte** istua pulpetissa.* (TYTTÖ, 9. LK.)

***Ei tarvi** istuu pulpetissa ja kirjottaa jotain esseetä vihkoon* (POIKA, 9. LK.)

*No ku **saa** liikkua. **Ei tarvi** istua koko aikaa.* (POIKA, 9. LK.)

Ilmaukset ”ei tarvi” ja ”saa” toistuvat puheessa tanssitunneista systemaattisesti. Oppilaiden puheen voi tulkita siten, että pulpetissa istuminen on jonkinlainen pakko tai ulkopuolelta tuleva määräys. Jos he saisivat valita, he liikkuisivat enemmän. Tanssitunneilla ei istuta, ainakaan pulpetin ääressä, kuten kuudesluokkalainen tyttö kiteyttää: *”[Tanssitunnilla] tehdään kaikkii liikkeitä, mut matikan tunnilla istutaan ja kuunnellaan ja tehdään tehtäviä.”* Opettajan kuunteleminen on tietenkin osa tanssituntiakin, mutta opettajan puheen suhde oppilaiden puheeseen ja keskusteluun on erilainen kuin perinteisessä luokkaopetuksessa. Tanssitunneilla oppilaiden keskinäinen puhe ja vuorovaikutus ovat erittäin aktiivisia. Ensimmäisen luokan tyttöoppilas pohtii luokahuoneopetuksen ja tanssitunnin eroa seuraavasti: *”jos opettajal on tärkeetä asiaa ... sitten kun ei tanssi niin kuuntelee ja sitten kun tanssii niin ei kuuntele.”*

Tässä kommentissa heijastuu mielenkiintoisella tavalla käsitys siitä, että liikkuessa on vaikeampi kuunnella toista ihmistä, kuten opettajan puhetta. Tanssinopetuksen tavoitteena on toki myös se, että kyky kuunnella ja liikkoa yhtä aikaa kehittyisi. Liikkuessa kuitenkin huomio usein siirtyy joko omaan kehoon, musiikkiin tai toisiin oppilaisiin, ja tämä on tietenkin tärkeä osa tanssimisen kokemusta.

Tanssin tuntuun liittyvät oppilaiden kokemuksissa vahvasti myös haasteet: oppilaat näyttävät kaipaavan monentasoisia haasteita: fyysisiä tai motorisia eli taidollisia, mutta myös tyyliin, kompositioon, liikkeiden laatuun ja merkitykseen liittyviä haasteita, kuten seuraavat kahdeksasluokkalaiset tytöt asian ilmaisevat (nimi on lyhennetty etukirjaimeksi anonymiteetin vuoksi):

V: Viime vuonna mulla oli liian helpot askeleet ni mä haluisin et olis vähän vaikeempiaki ... Ja yritäisimme erityylii vielä enemmän erilaisii tyylejä ja kivoja juttuja.

T: No just sillee eri tanssityylejä vaik kunnon sellanen sellanen tanssipätkä ... ni ku meil oli vähä joka tunnil eri jutut sellasii pienii juttui vaa ... Ni et vaikka joku sellain kunnon tanssipätkä harjoteltais.

”Tavallinen” liike on ”tylsää” tai ”ärsyttävää”, ja monia oppilaita kiehtovat myös rytmi ja vauhti. Rauhallinen ja hidas liikkuminen ei välttämättä saa heissä aikaan tanssin tuntua, kuten ensimmäisen luokan tyttöoppilas asian ilmaisee: *”ne sellaset rauhalliset, ne on ehkä tylsiä ja sellanen keksiminen ja sellanen vähä nopeet liikkeet ja sellaset ne on ehkä kivoja.”* Toisaalta joidenkin oppilaiden mielestä tanssi voi olla myös rauhallista. Seuraavassa ensimmäisen luokan oppilas pohtii myös sitä, että koulun tanssitunneilla ei ole ehkä riittävästi harjoiteltu ”oikeita” tansseja.

Tanssi voi olla rauhallista ja nopeeta ... tanssi eroaa koululiikunnasta, koulun tanssist et siin on ihan tarkkaa mietitty ... me ei harjotella mitään tansseja sillee. (TYTTÖ, 1. LK.)

Toive harjoitella tansseja saa luonnollisen jatkumon toiveena esiintyä. Seuraavassa otteessa kaksi kolmasluokkalaista poikaa pohtii toiveitaan tanssihankkeen jatkolle:

S: No ... no joku näytös

E: Tehtäs joku pieni näytös siinä muille ja näytettäs mitä me osataan.

S: Näytettäs niin ku isoille, et ei alaluokkalaiset oo pehmiksiä ... Olis monimutkaista sellaista tosi monimutkaista, no ei nyt tosi monimutkaista mut aika monimutkaista niin et siitä syntyis se näytös mist mä just äsken puhuin.

E: ... Et ei ois pelkkää liikuntaa vaan ois monimutkasempaa ku tavallista

S: No enemmän sellast enemmän urheilullista tanssia, mut se näyttäis tanssilta

Käsitykset siitä, mitä tanssi on, ovat varmaankin jollain tavalla mukana oppilaiden kokemusten muotoutumisessa. Ainakin hieman vanhempien oppilaiden odotukset ”oikeasta tanssista” eivät ainakaan aluksi täyttyneet:

Se ei tunnu tanssilta kun hyppii ja kävelee ja juoksee. (TYTTÖ, 4. LK.)

Monien mielest meidän luokas ei oo oikein semmost ihan kunnollist tanssii vaan et se on vähä enemmän semmost jotain voimistelun tyyppistä. (TYTTÖ, 5. LK.)

Vois olla vähä enemmän haastetta, mut me vaan tehään aina sillee et meiän tanssiope laittaa musaa pyörimään sit me jotenki hypellään siinä ja tehään kaikkii sellasii pyöreitä ja kulmikkaita muotoja yleensä. (TYTTÖ 6. LK.)

Seuraava oppilas vertaa koulun tanssia tanssitunteihin koulun ulkopuolella. Hän on harrastanut nykytanssia monta vuotta, ja toive haasteellisuudesta heijastuu tästäkin kommentista:

Kivaa ... tää on aika rentoo verrattuna siihen meininkiin, tää koulun tanssi... ja siks ehkä vähä tylsempääki. (POIKA, 6. LK.)

Seitsemännien luokan poikaoppilas kertoi itse suhtautuvansa koulun tanssitunteihin ihan myönteisesti, mutta kysymykseen koko luokan suhtautumisesta hän toteaa, että *"ei millään hyvällä kyllä ... ei ketään kiinnosta."* Hänen mielestään kiinnostusta voisi lisätä kysymällä *"minkälaista ne haluaa tanssia."*

Kävin seuraamassa kyseisen luokan tuntia tammikuussa 2010. Havaintoni olivat seuraavia:

Oppilaat ovat rauhallisia. Aivan kuin olisivat jo "kotonaan" tanssitunti-kontekstissa ... Kun sisään tulee vielä kaksi oppilasta (1 tyttö ja 1 poika) on heidän olemuksessaan rauhaa ja pehmeyttä. Ihän kuin tulisivat tuttuun ja turvalliseen paikkaan. Helppo tulla. Hipassa jo vähän naurua, hymyä ainakin. Varovaista kosketusta ... Muuten lopputunti tosi hajanainen. Pojat tekevät puolittain askeleita, tytöt kiltisti mutta vaisusti. Usein pojat tuskastuvat – "en jaksa".

Helmikuussa 2010 seurasin toisen 7. luokan tuntia:

4 poikaa, 5 tyttöä. Ei ihmettelyä/vastustusta. Vain niin teini-ikäistä meininkiä. Tyypillistä on ettei oteta mitään tosissaan (pojat) – esiintyminen, pelleily. Hippa. Kuin ihmeen kaupalla kaikki mukaan. Pojilla valtavat koko- ja kehityserot. Tuntuu, että pojilla ja tytöillä ei ole paljoa yhteistä. Rytmin, musiikin vaikutus. Salin poikki jutut – kaikki tekevät, ei nurinaa vaikka eivät tanssillisesti mukana. Selvästi oppilaille tuli vähän lämmin. Jännästi siis ovat mukana, mutta toisaalta eivät ... Persoonallisia liikkeitä. Kävin wc:ssä, kun tulen takaisin luokassa on paksu ilma vaikka ovi on auki – lämpö, hiki, tekemisen tunne. Vaikka edelleen laiskaa, puolittaista – kukaan ei kapinoi. Tanssi on nyt tässä ryhmässä lähtökohtaisesti hyväksytty – vaikuttaa että valmius ottaa enemmänkin tosissaan on herännyt. Pilkahduksia kehollisuuteen, liikkeeseen. Musiikki kiinnostaa poikia.

Maaliskuussa 2010 saman luokan tunnilla kirjoitin seuraavasti:

Tunnin alku oli aika jännää. Taas tunne että jotenkin tulevat mielellään. Tanssi on ehkä erilainen tunti, joku murtuma, poikkeama tavanomaisuudessa. Eivät kuitenkaan jaksaisi liikkua. Yksi poika olisi halunnut tulla tanssiin vaikka hänellä oli joku muu tunti menossa. Yksi tyttö huikkaili ovella Reeta,

mä voin tulla tanssiin. Videon suunnittelu kiinnostaa hippusen. Yksi poika kertoo thai boxingista ja näyttää seawalkia. Selvästi vapaus kiehtoo – ryhmät hajaantuvat toisiin luokkin suunnittelemaan ja harjoittelemaan.

Omista havainnoistani nousee esiin murrosikään liittyvä fyysisen olemuksen ja dynamiikan muutos. On mahdotonta arvioida, mistä kaikesta oppilaiden ”vetä-mättömyys” johtuu, ja voisiko tai pitäisikö sille tehdä jotain. Miten keholliseen sulkeutuneisuuteen ja haluttomuuteen tulisi suhtautua, luonnollisena osana murrosikää vai ongelmana? Ainakin oppilaan ehdotus siitä, että heiltä kysyttäisiin, mitä he haluaisivat tanssilta, on varmasti huomionarvoinen. Jossain määrin oppilaiden toiveisiin pystyttiin ilmeisesti myös vastaamaan. Seuraava opettajan näkemys kuvaa, kuinka yläkoulun oppilaiden suhtautuminen tanssiin parani vuosi vuodelta: *”Nyt on ollut paljon vähemmän semmosta napinaa ja nurinaa ... siinä on tapahtunut jo muutosta ... se mitä mä oon nyt tässä nähnyt ja aistinut.”*

Tanssinopettajat kertoivat hyvin monenlaisista kokemuksistaan yläkoulun tanssitunneilta, esimerkkeinä seuraavat otteet tanssinopettajan päiväkirjasta maaliskuulta 2011:

Eilen ja tänään yläkoulun tanssitunteja. YES afroa. Sain kaikki paikalla olevat tanssimaan. 9 lk pojat olivat aika ihania, kun lopulta tanssivat hienosti. 7 lk pojat olivat levottomia taas, mutta kovistelulla tanssivat. Tytöt tanssivat joukolla hyvin. Oli kivaa. Venyteltiin. Pojat hyötyivät venyttelystä myös. Tehtiin myös parivenyttelyä. Jäi hyvä olo päivästä!

Ihan hyvin kaikki tekivät. 9 lk pyysi afrikkalaista tanssia ja 7 lk pojat myös afroa uudelleen. Tanssivat breakkia ihan ok ... Tanssikerho 2-luokille. Pienet tuntuivat yllättäen rasittavilta, kun oli saanut tehdä töitä yläkoululaisten kanssa.

Yläkoulun oppilaiden haastatteluissa esiin tuomat asiat vastaavat suhteellisen hyvin opettajien havaintoja sekä omia havaintojani. Kahdeksannen luokan tytön mukaan *”ne tunnit on ollu ihan kivoi”* ja tunneille lähdetään *”ihan hyvällä mielellä.”* Saman luokka-asteen pojat sanoivat, että tanssitunneilla ei ole ollut *”mitään hupaisaa mut ei tylsääkään”*, ja että ne ovat *”ihan muuten ok paitsi et välil ehkä vähä rasitti mut sitte jos oli hyvä päivä niin ei sitte sillee.”*

Vaikka tanssitunneilla ei aina ollut ”hupaisaa”, on kuitenkin ilmeistä, että oppilaiden kokemuksiin tanssista liittyy usein ilo. Ilo onkin tulkintani mukaan tanssin tunnun kolmas keskeinen elementti. Tulkitsen niin, että tanssi tuottaa

kokemuksen, johon liittyy ilon tunne. Ilo siis ikään kuin syntyy tanssimisen ”tulo-loksena”. Ensimmäisen luokan oppilas kertoo, mitä tulee mieleen tanssitunneista: *”liikkuminen ja hauskuus, iloisuus, siitä tulee aina iloseks.”* Neljäsluokkalainen tyttö puolestaan perustelee tanssia osana koulupäivää seuraavasti: *”tanssi on nii liikunnallista ja sit siin saa hikoilee ja saa ... siitä on iloa.”* Neljäsluokkalainen poika kuvailee kokemustaan tanssitunneista monisanaisesti:

Aluks tulee mieleen joku valssi mut ku näil tunneil käy niin eihän se oo mitään valssi ... se ei oo tanssi eikä se oo liikuntaa vaan se on jotain hauskaa silt väliltä ... tavallista, erilaista, ku toisille on erilaista joku ja toisille on tavallista se, ku se on erilaista, samanlaista, erilaista, tavallista, outoa kaikkee samaan aikaan ... semmonen jännä juttu ... lapset saa siitä iloa ja sit ne kuitenkin oppii jotain ... se on leikkimistä ja kouluu samaan aikaan, kouluu mut se kuitenkin tuntuu hauskalta ... siel on sellasta, et ei sitä pysty selittään, se on kaikkee siltä väliltä, ihmeellistä ... hauskaa. (POIKA, 4. LK.)

Yhdeksäsluokkalainen tyttö pohtii tanssin merkitystä koulussa seuraavasti:

Tanssi tarvitaan, et ois koulussa jotain hauskaa ... Ois yhdessä kanssa-käymistä ja tällaista. Kivaa opiskelua ja vähän erilaista ja koulussa olis hyvä mieli ja koulus ois kivaa. (TYTTÖ, 9. LK.)

Musiikki jäänyt mieleen ... ja Waka Waka ... ja iloinen meininki. (TYTTÖ, 9. LK.)

Myös opettajat ovat tehneet havaintoja tanssin tuottamasta ilosta. Seuraavassa muutama poiminta opettajien kirjallisista palautteista:

Koulussa on näkynyt tanssituntien jälkeen iloisia ilmeitä, liikkeitä ja pyörähdyksiä. (6. LK LUOKANOPETTAJA)

Tanssimisen ilo näkyy. Kekseliäisyys ja itsensä likoon laittaminen on kehittynyt. Lapset ovat rohkaistuneet tuomaan omia ideoitaan ja ajatuksiaan esille.

Olen ilolla seurannut kuvataidekoulun luokassa tapahtuvia tanssitunteja ikkunan toiselta puolelta kävellessäni siitä usein ohi. Lapset (etenkin pienet) tuntuvat olevan innoissaan.

Eräs opettaja, jolla ei ole omakohtaisia kokemuksia tanssinopetuksessa, kertoo haastattelussa, että oppilaat ovat *”innostunu näissä tilaisuuksissa sitten esiintymään ja ... ja siin on tullu semmost tietynlaista iloa ...sitä kautta iloa, tanssin kautta mukaan.”* Myös omissa havainnoissani oppilaiden ilo nousee toistuvasti esiin:

Kaikki mukana, iloa, naurua, hymyä.

Paljon energiaa, intoa, kaikki osallistuvat, iloa, kalkatusta.

Luokassa täysi vauhti päällä, iloa, liikettä, vauhtia.

Pojat hyppelevät iloisina tunnilta.

Sekä ilo tai hauskuus (”fun”) että haasteet ja ponnistelu (”work”) nousivat esiin myös aiemmin mainitsemissani laajoissa laadullisissa tutkimuksissa lasten ja nuorten tanssikokemuksista (STINSON 1997; BOND & STINSON 2007). Ilon ja haasteellisuuden yhteys on mielestäni kiinnostava, kulttuurirajat ylittävä ilmiö, joka ei varmaankaan koske pelkästään tanssia. Tanssin kohdalla olennaista on kuitenkin kokemus kehollisesta haasteesta ja siitä, että myös ilo näyttää nousevan kehollisesta toiminnasta, kehollisesta kokemuksesta. Pohdin kehollisen toiminnan yhteyttä vitalisuuden kokemukseen, kokemukseen elossa olemisesta (K.S. BRESLER 2011; STERN 2010).

Kehollinen oppiminen ”näky ja kuuluu”, kuten aiemmin mainitsin. Joskus ilo ja vauhti vaikuttavat jopa liiallisilta. Poikien kohdalla jo moneen kertaan esille noussut ”pelleily” on toki iloista, mutta toisaalta jos oppilaalta odotetaan jatkuvaa toisten oppilaiden viihdyttämistä tai jos oppilas on tottunut hakemaan opettajan huomiota keinolla millä hyvänsä, voi ilokin kääntyä näennäiseksi ”showksi”. Erään tunnin aikana mietin asiaa ja pohdin, että *”jotenkin tulee surku poikia. Kulttuuriset odotukset. Nopeus, pelleily, hätäily, keskittymättömyys. Mutta toisaalta, ilo, vauhti, energia.”* Paradoksaalisesti joidenkuiden ilon läikähteleminen yli äyräiden vie toisilta oppilailta mahdollisuuden kokea iloa ja nauttia tanssista. Oppilaiden esille tuomista negatiivisista kokemuksista valtaosa liittyy tähän työrauhaongelmaan, jota pohdin opettajien näkökulmasta edellisessä luvussa. Oppilaiden näkökulmasta tämä näyttäytyy erityisesti ikävänä odotteluna ja ajan haaskaamisena:

On se aika tylsää jos siel joku meluu ja sit se venyy se tunti aina ja se ei sit ooo kauheen kivaa ku koko ajan siis jos joku meluu ni se venyy sit toistest päästä ja sitku jos joku vaik sanoo jotain opettajalle ni sit siin ain kestää joku kymmenen viistoist minuuttii ku se selvittää. (POIKA, 6. LK.)

Eilen oli yks tanssitunti ni kato meijan luokkalainen poikai kato haukku sielä ni se ei ollu oikein kivaa ...sitte se aina pelleilee kaikil tunneilla ja sillee se ei oo ihan... sit siin menee vaa koko aika ku saa kuunnella sitä. (TYTTÖ, 4. LK.)

No ne ku opettaja joutuu komentaa sellasii hulivilioppilaita jotka ei jaksa tehdä niitä ja sit ne vaa juoksee jotain ympyrää ja tällei ... se on kaikkein tylsintä ku se opettaja joutuu niiden perään kattoon ja sit menee tunti ihan hukkaan periaatteessa. (POIKA, 8. LK.)

Tanssituntitilanne on ilmeisen herkkä työrauhaongelmien esiintymiselle ja rauhattomuudelle, sillä oppilaiden kehontietoisuuden ja keskittymiskyvyn kehittäminen on nykyisin yhä haasteellisempaa. Myös aiemmin mainitsemani välineiden ja oman istumapaikan puute aiheuttaa aluksi hämminkiä. Tanssi ja kehollinen oppiminen ovat kuitenkin eräs tie juuri näiden taitojen kehittämiseen. Tämän näkökulman toivat esiin myös monet haastatellut oppilaat. Monet ilmaisevat tanssin kuuluvan kaikille ja siten koulun opetussuunnitelmaan ja perustelevat näkemystään monin tavoin.

Tanssi kuuluu kaikille: tasa-arvo, yhteistoiminta ja omat valinnat

Onks meil tanssii? Herranjumala!

(POIKA, 7. LK, MARRASKUU 2009)

Suurin osa haastatelluista oppilaista olisi valmis lisäämään tanssin koulun opetussuunnitelmaan, jos he saisivat päättää. Muutamat olivat sitä mieltä, että se voisi olla valinnaisaine tai että sitä saisi olla korkeintaan yksi tunti viikossa. Vaikka ajatus tuntui monesta ”oudolta”, haastattelujen perusteella voi todeta, että oppilaat eivät vastusta ajatusta. Esimerkiksi yhdeksäsluokkalainen poika toteaa, että *”ei siinä mitään varmaan olis, haittaa ainakaan.”* Kuudennen luokan pojat pohtivat puolestaan tanssin huonoa asemaa Suomen kouluissa seuraavasti:

S: no nykyään sitä niin, dissataan aika paljo, tai sillai niin, ainaki suurim-massa osassa Suomen kouluis, haukutaan et miks sä tommosta teet

J: niin, se on tyttöjen hommaa ja tämmöstä niin

S: tanssi on kaikille sopivaa

J: se on yks liikunnan tapa, liikkuminen

Viidesluokkalainen tyttö pohtii asiaa taloudellisen tasa-arvon kannalta: *”jos ei vaik harrasta tanssii niin sit sitä vois koulus, ei ois pakko maksaa siitä erikseen et harrastaa vaan vois koulus.”* Tanssin harrastamisen suhdetta tanssin kouluaineena pohtii myös moni muu oppilas. Seitsemäsluokkalaisen pojan mielestä tanssin lisääminen opetussuunnitelmaan on *”mielipideasia ... kyl se varmaan sopii.”* Perusteluina hän toteaa, että tanssista saa *”liikuntaa ja notkeutta ja jotain, siin voi kiinnostuu yhtäkkii ... voi alkaa harrastaaki sitä.”* Sama ajatus heijastuu seuraavista kommentteista:

No et just jotkut innostuis siit ja vois alottaakki tanssin ite ... voi oppii jotain uusi puolii ittestään et osaaki tanssii tosi hyvin tai jotain sellasta. (TYTTÖ, 8. LK.)

Koska sil saa samal liikuntaa ja oppii tanssimaan jos halua isompana har-rastaa tanssia ni siit on hyvä alottaa jo koulussa. (TYTTÖ, 2. LK.)

Oppilailla on runsaasti perusteluita tanssin lisäämiseksi koulun opetussuunnitelmaan.

Kouluihin pitäis saada tanssi semmone tunti ... sillee korvata johonki aineen tilalle koska siit saa liikuntaa ja siit oppii kaikkee erilaist juttuu ja tällei näin. (TYTTÖ, 4. LK.)

Kuudesluokkalainen poika miettii asiaa opetussuunnitelmateknisesti, tuntimäärienkin pohjalta, ja vaikuttaa ymmärtävän tilanteen haasteellisuuden:

No vois sanoa vaikka sillälailla että niin että jos niitä tansseja ei tuu kouluihin ... ku se on periaattees oppimääräaines ja se olikohan se sit 28 vai 27 tuntii ... Et jäis sit vaille et voi ottaa sit jos on vaik äikkää viis kertaa viikos ni vois ottaa sen yhen äikän pois ja pistää sinne vaik se tanssi.

Seuraavan oppilaan perustelut ovat hyvin vakuuttavat:

Se on energistä ja siin saa liikuntaa jos ei jo harrasta mitää liikuntaa ... Siin myös oppii erilaisia kulttuureja ja myös paljon tanssei mitä ei nyt välttämättä ite oppis ... Sillä varmaa yritetään että ihmiset innostus tanssista enemmän ... Ja sit ihmiset ymmärtäs et tanssilla on ollu suuri merkitys kaikkeissa kulttuureissa. Ja jokaisella kulttuurilla on erilainen tanssi. (TYTTÖ, 7. LK.)

Myös yhdeksäsluokkalainen poika näyttää ymmärtävän tanssin merkityksen yleissivistyksen kannalta:

Ku ei ees tiedä mitä odottaa jos ei oo koskaan, saanu mistään esimerkkiä tai koskaan käyny ennen, ei sitä sit aikuisenakaan tai koskaan saa ideaa et "mennään teatteriin" tai ... (POIKA, 9. LK.)

Oppilaiden näkemys tanssista osana opetussuunnitelmaa vaikuttaa hyvin myönteiseltä. Mutta ollakseen mielekästä tanssin täytyy erottua "tavallisesta" liikumisesta, se ei voi olla arkipäiväistä eikä "tylsää". Yhtä selvää on, että tanssi on parhaimmillaan silloin kun se mahdollistaa oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen, yhteisten tekemisen, keksimisen ja omat valinnat. Oppilaat vaikuttavat arvostavan mahdollisuutta keksiä itse ja vaikuttaa siihen, mitä tekee. He myös kertovat oppineensa yhteistyökykyjä tanssitunneilla:

Tanssissa saa keksiä omia juttuja eikä tarvi tehdä samaa ku muut koko ajan.
(TYTTÖ, 4. LK.)

Sai olla kavereitten kaa, sai päättää. (POIKA, 7. LK.)

Tanssissa saa liikkua paljo enemmän ja jopa puhua kavereiden kans.
(POIKA, 7. LK.)

Nykyään pystyn työskentelemään paremmin ryhmässä. (TYTTÖ, 7. LK.)

Musta tuntuu että oon oppinu tekemään ryhmätöitä paremmin ku oon ollu kaks vuotta tanssitunneilla. (POIKA, 8. LK.)

Kaikki saa tehdä yhdessä, Kaikki tekee samaa. Kaikki oppii. Kaikilla ois taitoo, se et osaa. Ryhmä henkee, jotenkin. Sit ois helppo esiintyy yhdessä.
(TYTTÖ, 9. LK.)

Yhteistyötaitojen kehittyminen kytkeytyy oppilaiden halukkuuteen tehdä omia sommitelmia, koreografioita ja ”näytöksiä” yhteistoiminnallisesti. Toisen luokan tyttöoppilas esittää tämän toiveen seuraavalla tavalla: ”*Mä haluaisin et meidän ryhmä sais keksii ihan oman näytöksen et Sari opettais vaa niit liikkeit ... must se ois kivaa ... esittää sellasta omaa esitystä mikä me ollaan tehty.*” Kuudesluokkalainen poika puolestaan haluaisi vaikuttaa niin tuntien kuin esitystenkin sisältöön:

No se ois ihan kiva, et vois joskus ite ehdottaa niit tanssijuttui ... Eri tanssei niin tällasii kun street tanssii niin ku, tällasii kaikkii ... Ja muita tansseja. Sais ite esittää niit ... No, sais valita näitä. Tai sit vaik jotain street tanssia. Ainaki mä tykkään siitä.

Edellinen oppilas pohtii oman esityksen tekemistä ja esiintymistä luokkatoverinsa ja haastattelijan kanssa seuraavasti:

An: Siel tanssitunneilla me tehtiin niin ku ryhmät ja me niissä keksittiin joku pieni tanssiesitys

Ak: Ja sit imitoitiin

H: Joo, miltäs se tuntu se esittäminen muille?

An: Ihan kivalta

Ak: Joo se oli varmaan paras juttu sieltä

H: Ai et sai esiintyä?

Ak: Niin.

H: Okei, jännittiks teitä yhtään?

Yhtäaikaa: Eiii

Kaksi viidesluokkalaista poikaa keskusteli tästä aiheesta puolestaan seuraavasti:

E: siis sillee et tehtiä ryhmät kahen kolmen hengen ryhmät ja sit niit oli joku kolme tai neljä ja sit ne niitten piti suunnitella omat ... Sitte piti keksii myös omii liikkeitä siihen tanssii mukaan ja sit me yhisteltii niitä ja sit tuli kaikkii tanssei ja sillei et yhes vaihees oli vaik ... ni et jos oli vaik sillee et oli kaikkii oli keskellä ja sit vaikka ne kaks sielt reunalt menee etee ja yks vaikka taakse ni toisinpäin ni sit samat liikkeet siinä

R: Ni ja sit siel voi ... tehtiä myös ihmispyramideja ja muuta

E: Joo sit seki kehitti vähä

R: Tasapainoa ...

E: ... nii tasapainoa ja sellast sijottelukykyä ku piti pistää et kaikista sellasist kestävimmit ja painavimmat menee alas ja vähä kevyempää aina ylös ja sitte vähemmän ... Ja vaik neljä alas ja päälle kolme ... Kaks ja sit yks.

Yhteinen luova toiminta näyttää olevan oppilaille luontainen tapa toimia. Harva oppilas ilmaisi haluavansa tehdä esityksiä yksin. Merkillepantavaa on mielestäni se, että lähes kaikki haastatellut oppilaat pitivät esiintymistä myönteisenä asiana. Vastaukset kysymykseen esiintymiseen liittyvästä jännittämisestä olivat hyvin yhdenmukaisia. Suurin osa myönsi, että esiintyminen jännittää vähän, mutta on silti mieluisaa. Seuraava katkelma kuvaa hyvin, kuinka välittömästi oppilaat näyttivät suhtautuvan esiintymiseen ja kuinka suuri merkitys kannustavalla ilmapiirillä voi olla:

Joo se [esiintyminen] oli aika kivaa, mutta jännittävää ... Niin ku jännitti sillee, et ne kuitenkin huutaa Buuu, mut ei ne huutanukkaan. (POIKA, 3. LK.)

Tärkeää on kuitenkin, että esitys on harjoiteltu hyvin ja on muutenkin oppilaiden mielestä hyvä. Seitsemäsluokkalaisten tytön mielestä esiintyminen ”on ollu ihan kivaa paitsi jos on ollu jotain noloja liikkeitä ni sitte on alkanu naurattaa.” Oppilaiden avointa suhtautumista esiintymiseen kuvastaa hyvin seuraava seitsemäsluokkalaisten tytön kommentti:

Mä opin sitä että vaikka et koskaan onnistuis ni pitää aina yrittää uudelleen ja uudelleen siihen asti ku ei onnistu ... Ja että kukaan ei naura vaikka menis pieleen Että pitää tehdä vaa ja yrittää.

Tanssinopettaja pohtii nähdyksi tulemisen tarvetta:

Kuitenkin mielellään sit oppilaat esittää muille, mikä on nähtävästi se että haluaa jotenkin tulla nähdyksi ja sen oman tuotoksensa esittää.

Palaan pohdintoihin esiintymisestä ja sen monista merkityksistä vielä tuonnempaan (S. 169 LÄHTIEN). Palaan nyt oppilaiden halukkuuteen tehdä omia valintoja, työskennellä yhdessä ja suunnitella koreografioita ja esityksiä keskenään. Seuraavassa pohdinnassa tanssinopettaja kertoo oppilaiden tarpeesta tehdä omia valintoja:

Jossain vaihees mä huomasin jos alkoi te opettaa liikaa varsinkin poikaoppilaiden motivaatio laski ... vähän harmitti se että ite opettaa liikaa ... Ne tykkäs tehdä niitä koreografisia omia ... se oli hieno huomata miten ne ohjas muita oppilaita et ne esitti mulle et heillä on tällainen idea.

Omien koreografioiden ja haasteiden lisäksi monet oppilaat kertoivat kaipaavansa myös sitä, että opettaja opettaisi heille ”oikeaa” tanssia ja tanssilajeja. Oppilaiden käsitykset tanssista ja odotukset siitä, mitä tanssitunnilla tapahtuu, eivät täysin kohdanneet. Toisaalta on melkein mahdotonta miellyttää kaikkia oppilaita, eikä tällainen tavoite ole pidemmällä aikavälillä edes mielekäs. Ongelmanratkaisuun ja oman liikkeen tuottamiseen perustuva opetus on joillekuille vaikeaa, kun toiset puolestaan kokevat mahdollisuuden tehdä liikkeet omalla tavallaan helpotuksena:

Joillekki se voi olla helppoo mut ku meil on tanssis myös semmosta et ... Reeta sanoo jonku kuvion vaikka että ympyrä tai no vaikka neliö ja meidän pitää tehdä se neliö ja joskus se sanoo niin vaikeita et ei niit oikein osaa ees tehdä.
(TYTTÖ, 2. LK.)

Ei oo oikeen vaikeeta ku se tehään sillai omal tavalla siel se juttu nii ... tekee vähä omalla taval et se on sit hyvä ees yrittää ... yritys on tärkein.
(POIKA, 4. LK.)

Toisen luokan poikaoppilas pohtii monisanaisesti sopivaa vaikeustasoa ja mahdollisuutta oppia ja osata:

Ehkä se että mä haluaisin ... vähä sellasta vaikeita ja helppoja et ne ei oo niin liian helppoja eikä liian vaikeita vaan sellasii tasasii matsku ois samanlainen, se ois sellanen tasanen ... tai siis tulis sellanen tasanen ... tai siis sellanen et osais niit väh..., sillai et vois oppia niitä ja osaiski jotain siitä.

Varsinkin hankkeen alkuvaiheessa havaitsin tunteja seurattessani, että monilla oppilailla, erityisesti urheilullisilla pojilla, on ”suuri motivaatio oppia askel oikein.” Pohdinnoissani liitin tämän havainnon kilpailullisuuteen, osaamiseen ja urheiluun. Monet myös ilmaisivat halun näyttää osaamistaan, ja koin myös näyttämisen halussa jotain samankaltaisuutta urheiluharjoituksiin.

Kuten opettajienkin kokemukset osoittivat, pojat ovat suhtautuneet tanssiin yllättäväinkin innostuneesti. Heidän on kuitenkin ehkä vaikeampi puhua omasta innostuksestaan. Tässä taustalla ovat varmaankin jo moneen kertaan mainittu kulttuurinen käsitys tanssista ”tyttöjen hommana” sekä ryhmäpaine. Seuraavat havaintoni kuvaavat sitä, kuinka pojatkin innostuvat tanssista, kun ryhmäpaine unohtuu. Kuvaan tilannetta ennen kuudennen luokan tanssituntia, marraskuussa 2012:

Ryhmä poikia tulee luokan ovelle. Haluaisivat tanssitunnille selvästi mielummin kuin toiseen ryhmään (joka jää tänään luokkaan). Yksi pojista ilmoittaa kuuluvasti että me aina joudutaan odottamaan luokanopettajaa 20 min ja nyt päätettiin tulla itse ottamaan selvää mitä tapahtuu. Lähtevät Reetan kanssa selvittämään. Käytävältä kuuluu: ”mä haluan Reetan ryhmään” ”me tunnetaan sut niin hyvin...”

Hankkeen loppuvaiheessa, tammikuussa 2013, olin seuraamassa viidennen luokan tanssituntia. Kirjasin ylös seuraavan:

Tässä vasta poikien tanssiryhmä! Kehittelevät oma-aloitteisesti omia tanssi- liikkeitään aina kun musiikki alkaa, vaikka ei ole tehtävänanto – ei häiritse itse tehtävää, ovat selvästi innoissaan kun saavat liikkua musiikin mukaan, rytmisesti. [Yksi] poika ihan intona, ohjaa muita ja innostaa. Myös muut energisiä.

Hankkeen alkuvaiheessa pojat olivat vielä varovaisia ilmaisemaan innostustaan, tai innostus ei vielä ollut syttynyt. Syyskuussa 2010, neljännen luokan tanssitunnin yhteydessä, kuulin seuraavan keskustelun, kun ryhmä poikia työskenteli lähelläni:

Yksi pojista kysyy ryhmäläisiltään: onko teist tanssi kivaa? Yks vastaa – ”must se on tylsää.” Mutta oleminen ryhmässä vaikuttaa luontevalta. Ovat rauhallisia.

Tässä kohden on hyvä muistaa, että hankkeen tavoitteena ei ollut saada aikaan varsinaista ”tanssibuumia” tai että kaikki oppilaat innostuisivat tanssista. Tuskin mikään aihe tai aine kiinnostaa kaikkia oppilaita, eikä innostuksen määrällä muidenkaan oppiaineiden kohdalla tehdä opetussuunnitelmaan liittyviä päätöksiä. Seuraava kommentti kuitenkin tukee havaintoja siitä, että oppilaat eivät suoraanaisesti vastusta tanssia, vaikka eivät siitä pohjimmiltaan olisi erityisen kiinnostuneitakaan. Haastattelija kysyy tässä kahdelta pojalta tanssituntien sisällöstä:

No kyl se voittaa jonkun hissan tunnin. (POIKA, 8. LK.)

No kyl se jotain tunteja voittaa, jonkun matikan tai hissan tai ussan.

(POIKA, 8. LK.)

Seuraava keskustelu kahden kakkosluokkalaisen pojan kanssa kuvaa hyvin poikien monimuotoista suhtautumista tanssiin:

E: Noo siel ei ollu mitään hauskaa, mut voi olla vähän. Välillä oli kivaa kun kerran oli hippaa ... mut jotkut asiat oli siel melko tylsiä ... sellaset missä ei saanu tehä kun vaan rauhallista juttua.

L: Ja siellä vaan luisteltiin sukilla

E: Niin se oli hauskaa

L: Ja hypittiin

E: Se oli pikkasen mälsää

L: Joo, oli vähän ... Joskus piti mennä numeroks, mut se oli aika mälsää.

E: Ni ku kolmonen piti tehä, niin siin vähän sattu jalkoihin ... Ja kutonen

H: No mikäs oli kivoin numero tehdä?

Yhdessä: YKKÖNEN!

H: Mites te teitte ykkösen?

E: Mentiin makaamaan

L: Kun sen sai tehdä parin kanssa

E: Kun musiikki soi ni sai liikkua ihan vapaasti ja kun musiikki loppuu ni jäähmettyy. Se oli hauskaa ...Paitsi et jos jäi ilmaan.

Kun haastattelija kysyi pojilta, miltä heistä tuntuisi, jos tanssi olisi heillä luku-järjestyksessä, seurasi seuraava keskustelu:

L: Ärsyttävältä. Liian tylsältä

E: Nii paitsi jos siel ois jotain kivaa

L: Jos vaikka leikitään ja ollaan sataa

H: No mikäs siel on ärsyttävää siel tanssitunneilla?

E: No ku ... mä en tykkää tanssista

H: Osaaks sä kertoo miks et tykkää?

E: Osaan ... Vähän tyttöjen tanssia ...

L: Siellä opetetaan balettipyörähdyksiä

H: No mikäs ois sitten semmonen poikamainen tanssi?

E: No sellanen, et siel tehtäs vesisotaa ... oltais aikapaljon tota ... no mitäs se vois olla. No kerro sinä

L: No emmää tiää

E: Se on jotakin mälsää liikuntaa

L: Liikunta tavallinen on kivempaa

E: Sisäliikunta on kivempaa, kun silloin tulee ehkä sählyä

H: No te tykkäätte liikunnasta kovasti, niinkö?

E: joo

H: Okei. No onks niin ku kivempi olla liikunnassa kun istuu pulpetissa?

Yhteen ääneen ja lujaa: JOOOOOO!

Oppilaiden kokemusten kirjo kuvastaa todellisuuden moninaista luonnetta. Tavoitteena tietenkin on, että mahdollisimman moni oppilas kokisi tanssin ja kehollisen oppimisen myönteisenä ja innostuisi oman kehollisuutensa monista mahdollisuuksista. Seuraavaksi kuvaan oppilaiden käsityksiä tanssin ja kehollisuuden luonteesta ja yhteydestä oppimiseen.

Tanssi on tapa oppia

Minä laitan taas ihanat aivoni liikkeelle!

(POIKA, 5. LK, RAAPIEN PÄÄTÄÄN MOLEMMILLA KÄSILLÄ, MAALISKUU

2011)

Erityisen kiinnostavaa tämän hankkeen ja tutkimuksen tarkoituksen kannalta on se, että oppilailla näyttää olevan intuitiivinen ymmärrys siitä, mitä kehollinen oppiminen on. He eivät käytä tätä termiä, ja hankkeen yhteydessäkin on yleensä käytetty ilmausta ”tanssihanke”. Sitouduimme alusta asti nimenomaan tanssi-sanankäyttöön, vaikka jotkut opettajat ottivatkin käyttöön myös termin älyliikunta. Yhtä kaikki, tanssin integrointi muiden oppiaineiden tunneille on oppilaiden mielestä järkevää ja perusteltua oppimisen näkökulmasta. Seuraavassa kaksi toisen luokan tyttöoppilasta puhuu tästä aiheesta, säestäen toinen toisiaan:

S: No must se on kivempaa tehdä tanssia ja matikkaa, koska siin oppii kahta asiaa yhtä aikaa

U: Sillai se on myöski tai se on kivempaa siel tanssitunnill ku siel oppii tansimaan ja sit laskemaan matikkaa

Kahden tai useammankin asian opiskelu samanaikaisesti on oppilaiden mielestä ilmeisen mielekästä ja motivoivaa. Heillä ei vaikuta olevan käsitystä siitä, että keskittymällä yhteen asiaan tai aineeseen kerrallaan olisi parempi tai tehokkaampi tapa oppia.

Joku just englanti on hyvä ja helppo yhdistää tanssiin ... ja matematiikkaa, et vaik askeleen määrä tai pitää laskee et kuinka monta askelta tulee ku on tahdit ... meil oli muuten matikkaa koska piti laskee et ton verran tulee tahtei siihen ekaan ja ton verran siihen tokaan pitää tulla ja sit piti saada siihen joku tahtirytmii ja sitten piti tehdä ihan oma tanssi. (POIKA, 6. LK.)

Eräs toisen luokan oppilas toi ainerajojen ylittymisen esille myös opetuksen aikana todeten tanssinopettajalle kesken tanssitunnin, että ”sä opetat meille samalla historiaa.” Tämä on mielenkiintoista siksi, että historia oppiaineena alkaa opetussuunnitelman mukaan vasta myöhemmin.

Motivaatio syntyy ilmeisesti myös siitä yksinkertaisesta syystä, että liikku-

minen, yhdessä toimiminen ja tanssi on hauskaa ja usein oppilaiden mielestä ”kivempaa” kuin tavanomainen luokkahuonetyöskentely. Toisaalta se, että oppii useita asioita yhtä aikaa, tuottaa myös mielekkyyttä ja motivoi, ja siksi on ”kivaa”, kuten seuraava neljäsluokkalainen poika toteaa:

P: No toises tanssitaan ja toises ollaan luokassa ... toises opitaan tanssia ja eläimiä ja toisessa sanoja ja eläimiä

H: No kummassa sä mielestäs oppisit paremmin niitä sanoja?

P: No molemmissa.

H: Molemmissa oppisit. Kumpi ois kumpi sun mielestä ois mukavampi?

P: No tanssissa ... siel on vaa kivempaa.

Muutama oppilas artikuloi myös liikkumisen ja omakohtaisen kokemisen merkitystä oppimiselle, erityisesti muistamisen näkökulmasta:

Kyl se liikkuminen liittyy siihen aika paljo ... koska sit siin oppii muistamaan ainakii tietyt jutut ja tällai et ku sä liikut sen mukana ... jos siel on vaikka jotain englannist juttui ni siit innostuu että et joo et siel oli enkkuu ja tällästä mist tykkää ni sit vois mennä tanssimaa ja opiskelee siin samalla.

(POIKA, 6. LK.)

Jos siis istutaa luokassa täytyy koko ajan kirjottaa kynällä jotain ... Ja sit taas tanssitunneis taas pääsee ite tekemään niitä ... asioita ... tanssimises pääsee ite tekemään ni taas siinä [luokka]oppimisessa täytyy vaan kirjottaa eikä pysty ite kokemaan sitä ... ku tehdään erilaisii liikkeitäni siin muistaa niitä paremmin koska ne on ollu tapahtumia, jotka itse on kokenu.

(TYTTÖ, 7. LK.)

Mä ainaki opin paremmin ni jos en vaa istu ja katon vaan että vähän ... teen jotain ... hauskoilla ideoilla, tehtävillä tanssinopettaja opettaa niitä juttuja. (TYTTÖ, 8. LK.)

Liikkuminen, toiminta ja keuhollisuus näyttävät oppilaiden näkökulmasta olevan uudenlainen ja erilainen tapa oppia, ja myös kehon ja liikkeen välityksellä voi oppia monia, uusia asioita. Seuraavissa oppilaiden kommentteissa heijastuu myös hankkeen kokeileva ja tutkimuksellinen luonne, josta monet oppilaat ovat varmaankin tulleet tietoisiksi:

Mul on varmaan itellä semmonen tunne et ... siin saa harjoitella asioita ja et siin oppii uusia asioita ettei oo sitä samaa tuntityöskentelyä ku koko ajan. (TYTTÖ, 4. LK.)

Mä oon aatellu et tanssi tulee kouluun koska se auttaa oppimaan ... se vois olla erilainen tapa oppia. (TYTTÖ, 5. LK.)

Tanssitunnilla se on haus Kempaa et luokas vaa istuu ja opiskelee mut sitte siellä taas siel tanssitunnilla sit ku se on hauskaa ni sitte ei välttämättä opi nii paljo mut oppii vähä niiku mielyttävämmäl tavalla vähä vähemmän kerrallaan. (POIKA, 6. LK.)

Varmaan oppii kun saa ite tehdä enemmän ja kehol niin ku. Oppii varmaan paljon enemmän ... Jos se ois vaan mahdollista ... jos sitä alkais kehittää, ni se varmaan oikeesti toimis. (TYTTÖ, 9. LK.)

Joillekin oppilaille on selvinnyt myös liikkumisen yhteys oppimiseen fysiologiselta kannalta:

Mun mielestä se on taas ku et ulkonaki aivot saa ilmaa ni samalla ku liikkuu hirveesti ni saa aivot samal ilmaa siin. (TYTTÖ, 4. LK.)

Tekee hyvää kunto ... ja sitte pystyy opiskella paremmin tunnil ja keskittyy kun on vähä liikkunu. (TYTTÖ, 7. LK.)

Jo ensimmäisen syksyn marraskuussa havaitsin seurattessani kolmannen luokan tanssituntia, että alun hapuileva tunnelma oli jo muuttunut syventyneeksi oppimistapahtumaksi:

Tässä luokassa kaikki tosi hienosti mukana. Ei häiriöitä. Tämä tuntuu oikealta ”opiskelulta”. Aivan kuin oppilaat olisivat jo sisäistäneet: tämä on oppiaine, täällä opitaan, opiskellaan. Tämä on oikeaa koulua.

Toisen vuoden syyskuussa seurasin niin ikään kolmannen luokan tanssituntia, jossa oppilaat työstivät pieniä tanssikompositioita runojen pohjalta. Kirjoitin ylös seuraavan:

Ryhmissä rauhallista – keskittynyttä, mukava puheen porina. Opettaja tuli mukaan yhteen ryhmään, oli jo aiemmin vähän kiinnostuneen näköinen. Lorut ja liike, itse suunniteltuna. Ajatella, mitä kaikkea tähän kytkeytyy! Omaehtoisuus: keksiminen, luovuus, ”agentuuri”, liike, kehollisuus, kehontuntemus, yhteistyö, ajattelu, muisti, kieli: KOKO KEHO, KOKO IHMINEN ON MUKANA!!!

Näissä havainnoissani tiivistyy mielestäni kehollisen oppimisen luonne sellaisena kuin visioin sitä teoreettis-filosofisen katsaukseni perusteella, ja erityisesti tässä kohden esiin nousee kielen yhteys kehollisuuteen (s. 35). Tietenkin on lukemattomia hetkiä, jolloin levottomuus vie voiton ja ”keskittyminen herpaantuu”, kuten kävi myös edellä kuvatulla tunnilla. Mutta keskittymiskyky voi kehittyä vain sitä koettelemalla. Pohdin myös, että ”*varmasti herpaantuisi millä tahansa tunnilla, tanssitunnilla se vaan näkyy.*”

Halusin myös selvittää, mitä tanssista näkyi kodeissa, mitä vanhemmat kuulsivat lapsiltaan ja millaisena tanssi näyttäytyi heille koulun tapahtumissa ja juhlissa. Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan vanhempien käsityksiä tanssista koulun kontekstissa.



Heijastuksia ympäröivässä yhteisössä

Vanhempien käsitysten laaja kirjo

Oppilaiden vanhemmat kommentoivat hanketta yleisesti ottaen hyvin vähäsanaisesti ja niukasti. Kaikesta siitä aineistosta, joka minulla on käytettävissäni, löytyy kuitenkin pääosin myönteisiä ja rohkaisevia kommentteja. Periaatteessa hanke oli siis vanhempien mielestä tervetullut, mutta kehittämis ehdotuksia ja myös arvostelua tanssinopetuksen sisällöstä ilmaistiin suhteellisen paljon. Seuraavat kommentit ensimmäisestä kyselystä, joka tehtiin hankkeen alkuvaiheessa tammikuussa 2010, kuvaavat vanhempien asennoitumista tanssiin koulutyön osana yleisellä tasolla:

Hanke on lanseerattu melko hienosti ja tuo koko koulu -ajatus on tosi hyvä. Tanssi ja peruskoulu eivät ensi ajatuksena tuntuneet kovin luontevilta kumppaneilta, ja on jännä nähdä miten projekti etenee.

Kannatamme tätä ehdottomasti! Toivomme, että kaikissa luokissa päästään todellakin tanssimaan ja saadaan lapset käyttämään kehojaan myös musiikin mukana liikkumiseen!

Vanhempina ajatteleimme, että tällainen hanke on upea ja kkosken koulun oppilaat onnekkaita. Tanssi monipuolistaa liikunnanopetusta ja tukee oppilaiden itseilmaisua.

Muutamat vanhemmat näkivät tanssihankkeessa mahdollisuuksia tukea oppilaiden itsetuntoa ja siten edistää yhteisöllisyyttä ja ehkäistä kiusaamista:

Oppilas saa lisää valmiuksia oman kehon hallintaan ja tuntemiseen. Koulu saa jotain ”omaa”, erityistä, joka sekä yhdistää oppilaita ja opettajia että lisää koulun arvostusta ulkopuolisten silmin. Kaikki mahdollisuudet (myös fyysiseen) positiiviseen kanssakäymiseen oppilaiden kesken voi olla keino ehkäistä kiusaamista.

Tiedostan tanssin ja liikeilmaisun vaikutukset mm. lasten itsetuntoon, enkä voi olla vanhempänä kuin iloinen, että koulu on saanut tällaisen mahdollisuuden. Uskon sen olevan myös työväline kiusaamisen ehkäisemiseen. Tanssilla on valtava vaikutus hyvinvointiimme, tiedän sen myös omakohtaisesta kokemuksesta.

On selvää, että vanhempien omat kokemukset tanssista ja muukin tausta vaikuttavat siihen, millaisena he näkevät tanssin mahdollisuudet tukea koulutyötä ja oppimista. Viimeisessä kommentissa heijastuu kirjoittajan omakohtainen kokemus tanssin eheyttävästä voimasta, josta koko hanke enemmän tai vähemmän kumpuaa. Perheen arvostukset näkyvät myös tässä kommentissa: *”Lapsemme opiskelee musiikkiopistossa, joten musiikin ja liikkeen yhdistäminen sopii meille mainiosti. Olemme oikein iloisia!”*

Seuraava kirjoittaja pohtii tanssin merkitystä niin ikään perheen taustasta lähtien. Tässä tapauksessa omakohtaista kokemusta tanssista vanhemmilla on niukasti:

Vaikka perheessä toinen vanhemmista on liikunnan ja nuorisokasvatuksen ammattilainen, on tanssi, niin taide, -terapia-, kuin kulttuurimuotonakin jäänyt etäiseksi. Uskon kuitenkin, että sen varsinkin oman oppilaamme kohdalla tukee sekä itsetunnon kehittymistä että itsensä ilmaisemisen vahvistumista. Erityisen iloisia (ja yllättyneitä) olimme siitä, että oppijamme uskaltautui lavalle tanssiesitykseen koulun joulujuhlissa, ”koko kansan nähtäväksi.” Nykyajan passiivisessa yhteiskunnassa annamme kaiken tuen erilaisille toimintatavoille jotka tukevat lapsen ja nuoren kokonaisvaltaista toimintakykyä, sen kehitystä ja ylläpysymistä.

Kyseinen vanhempi tarkastelee tanssin merkitystä myös suhteessa yhteiskuntaan ja nykyaikaan. Hän näkee siinä huolestuttavia piirteitä, joita moni opettajakin toi esille ja joita itse pidän erityisen keskeisinä tämän hankkeen merkityksen tarkastelussa.

Joissakin perheissä käsitys tanssista osana koulutyötä jakautui vanhemman sukupuolen mukaan. Tällaiseissa kommentteissa on esillä myös pohdinta siitä, kuuluuko tanssi sittenkään kaikille, vai pitäisikö sen perustua vapaaehtoisuuteen:

Isän mielestä turhaa, äidin mielestä (jonkinlainen) merkitys: liikunnallinen, kehon hallintaa. Mietimme jaksako tanssi kiinnostaa kaikkia. Voisi ehkä

olla vapaaehtoinen kurssi tai osa liikuntatunteja. Nämä mielipiteet ovat muodostuneet ihan tietämättä millaisia tunnit todella ovat. Meillä ei ole mitään tanssia vastaan. Jos lapset nauttivat, jatkakaa ihmeessä.

Äiti: ”Kaikille vähän, halukkaille enemmän”. Tietoa myös kotiin. Isän mielestä voisi lopettaa.

Näissä kommenteissa heijastuu käsitys tanssista harrastusaineena, johon osallistumisen pitäisi perustua oppilaan kiinnostukseen. Eräs vanhempi edustaa selvää kantaa valinnaisuudesta todetessaan ykskantaan, että ”*vapaaehtoisiksi tällaiset aineet/projektit.*” Muutama vanhempi tyytyi toteamaan, että hanke ei heidän mielestään ole merkityksellinen. Muutamilla perheillä tanssiin liittyi suuria varauksia uskonnollisista syistä. Tanssinopettaja kertoo päiväkirjassaan, kuinka erään perheen kohdalla haasteellisesta lähtötilanteesta päästiin kuitenkin kaikkia tyydyttävään ratkaisuun:

Perhe halusi syyslukukauden aluksi tavata, koska olivat kuulleet, että koulussa alkaa ko. hanke ja heitä huolestutti asia. Halusivat kertoa mikä heidän mielestään on ok ja millä tavoin heidän lapsensa voivat osallistua koulun tanssitunneille. Suurimpana huolena näytti olevan se, että tanssi-sana herättää hyvin voimakkaita tunteita ja on heidän uskonnossaan kielletty, syntiä. Heille suuri ristiriita on se, miten lapsille selittää sen, että tanssi on syntiä, mutta samalla kuitenkin koulu tarjoaa sitä. Sovimme tanssituntien ”rajoista” heidän lastensa kohdalla eli kaikki musiikkiliikunta, luova liikunta ja rytmikka on ok, mutta varsinaisia tanssiaseleitä lapset eivät saa opiskella. Tällöin heidän tulisi poistua siksi hetkeksi salista ... Toisen tämän perheen lapsella oli pajapäivänä tanssia eli päivänä jolloin vanhemmat saivat tulla kouluun mukaan ... perheen isä oli luokassa katsomassa tanssituntia ja lopuksi hän tuli juttelemaan. Oli ollut oikein tyytyväinen näkemäänsä ja sanoi, että oli ajatellut ”koulutanssin” olevankin juuri tällaista luovaa toimintaa. Ja tämä on heidän perheelleen ok.

Kulttuurissamme vallitsevat ristiriitaiset käsitykset tanssista tulevat esiin tässä tapauksessa, jossa asia kuitenkin ratkaistiin neuvottelemalla rakentavasti, toisin kuin naapurimaassamme Ruotsissa, jossa hiljattain vastaava tapaus vietiin oikeuteen saakka. Oikeus päätti, että oppilaan ei tarvitse osallistua koulun tanssitunnille perheen vakaumuksen takia. (JAENSSON WALLANDER 2013.)

Positiivisia näkemyksiä tulikin esille selvästi enemmän kuin negatiivisia. Joidenkin vanhempien mielestä kaikki uudet kokemukset ovat tervetulleita, vaihtelu on jo sinänsä hyvä asia ja hanke on tärkeä luovuuden, itseilmaisun ja ”avartamisen” kannalta. Joillekuille oli taas tärkeää se, että liikuntaa ja taideaineita saadaan näin kouluun lisää. Eräs vanhempi painotti sitä, että tanssitaito kuuluu yleisivistykseen, ja toinen kirjoitti aiheesta laajemmin:

Tämä tanssihanke tuntuu hyvältä, sillä tanssiminen on tavalla tai toisella mukana läpi elämän – ainakin useimmilla ihmisillä. Ja on hienoa, että koulunkäynnin ohessa on mahdollisuus saada omille tanssitaidoilleen (ja tanssirohkeudelleen) pohjaa.

Moni näki merkittävänä myös kysymyksen sukupuolten välisestä vuorovaikutuksesta, yhteishengestä ja poikien rohkaisemasta tanssiin:

Pojat haluavat harvemmin tanssin pariin ja todella kiva, että tämän projektin kautta myös tanssi tulee tutuksi.

Hyvä juttu ja tuo uudenlaista sisältöä koulunkäyntiin. On mielestäni hienoa, että pojatkin näkevät että kuka tahansa voi tanssia.

Hanke rohkaisee poikiakin tanssimaan ja esiintymään. Mielestämme tämä on hyvä juttu ja tuo kivasti vaihtelua kouluviikkoon.

Hieno juttu, että myös pojat saadaan tutustutettua tanssimiseen.

Tyttöjen ja poikien yhteinen liikunta tanssin avulla voi parhaimmillaan auttaa luokkahengen kehittymiseen.

Luo varmasti yhteishenkeä koko koulun oppilaita ajatellen.

Kaikki edellä esitetyt näkemykset sopivat yhteen hankkeen tavoitteiden kanssa. Mielestäni on merkityksellistä, että vanhempien odotuksissa ja käsityksissä näyttää heijastuvan kehollisuuden ja yhteisöllisyyden välinen yhteys, josta kirjoitin aiemmin (s. 39). Palaan tähän aiheeseen vielä tuonnempana, sillä se nousee esiin niin opettajien, oppilaiden, vanhempien kuin rehtoreidenkin tuottamasta aineistosta.

Varmaankin sillä, miten hankkeesta tiedotettiin vanhemmille, on merkitystä vanhempien odotuksiin hankkeesta. On tärkeää myös huomioida, että Vantaalla tanssi on harrastuksena ja taidemuotona näkyvä osa kaupungin kulttuurielämää. On vaikea sanoa, millainen yhteys on sillä, että vanhemmat suhtautuvat tanssiin myönteisesti, ja sillä, että Vantaalla on tehty työtä tanssin saatavuuden edistämiseksi. Lähtökohta Koko koulu tanssii! -hankkeen toteuttamiseen juuri Vantaalla oli kuitenkin ainakin vanhempien näkökulmasta suotuisa. On kuitenkin ilmeistä, että vanhempien odotukset ja käsitykset tanssista erityisesti koulun kontekstissa olivat hyvin vaihtelevia ja epämääräisiäkin.

Opettajien mukaan vanhemmat kommentoivat hanketta melko niukasti, mutta useimmiten positiivisesti. Epäily poikien suhtautumisesta heijastuu joidenkin vanhempien huolestumisesta, kuten *”miten oma poika suhtautuu”*, tai *”miten pojat suhtautuvat tanssituntiin.”* Ennakkoluulot vähentyivät opettajien mukaan tiedottamisen ja kokemuksen myötä. Eräs luokanopettaja kirjoittaa, että:

Ihmeen hiljaista on ollut. Ei ainakaan mitään negatiivista. Ai niin ... Kovasti tykkäsivät silloin siitä lauantapäivästä kun saivat olla seuraamassa tanssitunteja.

Kyseinen opettaja viittaa hankkeen alkuvaiheessa toteutettuun kodin ja koulun yhteistyöpäivään, jonka yhteydessä vanhemmat saivat seurata ja myös itse osallistua tanssitunnille. Kyseessä oli sama tilaisuus kuin edellä uskonnollisen perheen kohdalla. Tämä tilaisuus kirjoitti positiivisen yllättyneitä kommentteja myös muilta vanhemmilta, kuten eräs luokanopettaja kertoo:

No siis vanhemmat ainakin silloin, kun oli tää kodin ja koulun yhteistyöpäivä ... tanssihanke oli esillä sillä tavalla että yksi paja oli jumppasalissa ... sen jälkeen kyllä tuli tosi positiivista palautetta, että oli tosi kiva nähdä että mitä se tarkoittaa.

Monet vanhemmat olivat ilmeisesti hyvinkin epätietoisia hankkeen tavoitteista ja sisällöistä. Jotkut ilmaisivat toivovansa tiettyjen tanssilajien opetusta. He käyttivät myös ilmausta ”oikea” tanssi. Jotkut vanhemmat olivat avoimen tyytymättömiä tanssinopetuksen sisältöihin ja toteutukseen. Heidän omat havaintonsa opetuksesta olivat toki vähäisiä, mutta moni vanhempi kommentoi heti ensimmäisen syksyn jälkeen tanssinopetuksen sisältöä ja hankkeen toteutusta hyvinkin kriittisesti ja perusti näkemyksensä paljolti siihen, mitä heidän lapsensa

oli kotona kertonut. Näissä kohden monet vanhemmat kirjoittivat usein lapsensa nimen kokonaan, ja olen lyhentänyt nimen vain etukirjaimeen anonymiteetin suojelemiseksi. Suurin kritiikin aihe oli se, että tanssitunneilla ei opetella ”oikeaa tanssia”:

P:n mielestä tunnit ovat jotain aivan muuta kuin tanssia. On ollut todella pettynyt kuin ei ole päässyt oikeasti tanssimaan.

M. on pari kertaa kysyttäessä kertonut, että liikuntatunnilla on ollut tanssia. Tytöstä on kuitenkin tuntunut, ettei kyseessä ole ”oikea tanssi”.

Aika vähän tanssista on puhuttu. Lähinnä V. ihmetteli, kun tanssitunnilla ei sitten tanssittukaan. Hän odotti varmaan ihan oikeaa tanssin opetusta.

J. on jonkin verran puhunut kotona tanssitunneista. Viime syksynä hän tuntui olevan sitä mieltä, ettei tanssiminen ollut tanssimista, vaan jotain epämääräistä ... tms. Ilmeisesti hän olisi kaivannut ihan oikeanlaista tanssia. Mutta ei hän siitä ainakaan kielteiseen sävyyn puhunut. Nyt tuntuu vuosi alkaneen tanssin suhteen hyvin, ainakin hän on enemmän innoissaan ja huolehtii tämänkin palautteen antamisesta.

Tämänsuuntaisia kommentteja tuli vanhemmilta suhteellisen paljon. Oppilaiden kokemus ”tanssin tunnusta”, jota kuvasin edellisessä luvussa, heijastuu siis myös siinä, mitä he puhuvat tanssista kotona. Eräs vanhempi kirjoitti myös vanhempien keskustelleen tästä aiheesta keskenään: ”Olen puhunut muiden vanhempien kanssa ja he ovat olleet aivan samaa mieltä, ettei ole tietoaakaan tanssista.”

Toki kaikki oppilaat eivät ole puhuneet tanssista tähän sävyyn kotona. Suuri osa vanhemmista kertoo, että heidän lapsensa ei yleensääkään kerro paljoakaan koulukuulumisia kotona pyytämättä. Tanssista on pyytämättä yleensä kerrottu hyvin vähän ja pyydettyessä esimerkiksi seuraavasti:

I. ei ole oma-aloitteisesti kertonut tanssinopetuksesta. Syksyllä kun tanssi alkoi asiasta jonkin verran kysyttiin ja mieluisia ovat tanssitunnit olleet.

Oma-aloitteisesti J. ei ole paljoa kertonut, mutta kysyttäessä tunneista hän on kertonut niistä positiiviseen sävyyn.

Kertoili kysyttäessä. Tokaluokkalainen poikamme on tykännyt tai pitänyt tanssia hauskana. Hän on kertonut lähinnä että on ollut kivaa ja hiki on tullut ja ei se ollutkaan ”tyhmää”.

On kertonut joskus ja ainakin kysyttäessä. Välillä innostunutta kertomusta, välillä vain toteamus, että jotain tanssia oli. Muutaman kerran on tullut toteamuksia, että tunnit ovat olleet lapsellisia.

Jotkut oppilaat ovat näyttäneet kotona, mitä tanssitunneilla on tehty, jotkut ovat kertoneet sisällöstä ja esimerkiksi vertailleet eri tansseja. Jotkut vanhemmat kertovat, että lapsi ei ole erityisen innostunut tanssitunneista, pitää niitä tylsinä tai ei viihdy tanssitunneilla. Erään oppilaan vanhempi lähestyi minua sähköpostitse ja kertoi seuraavan:

Koulusta lintsaminen alkoi tänä syksynä tanssitunneista. On erittäin masentunut; ei ole kyennyt käymään koulua pariin viikkoon. Toki tanssitunnit ei ole se perimmäinen syy; näin olisi käynyt ilman niitäkin. Vanhemmilta pitäisi saada lupa tällaisiin hankkeisiin; aina on lapsia, jotka ei siihen kykene. Ei kaikkia voi pakottaa samaan muottiin. Koulun on järjestettävä muuta opetusta siksi aikaa kun muut tanssivat, ja lasten on voitava valita, kumpaan osallistuvat.

Tämä yksittäinen palaute on koko hankkeen aikana ainoa vastaava tilanne. Siitä huolimatta suhtauduin tähän hyvin vakavasti ja vein asian eteenpäin tanssinopettajan ja apulaisrehtorin tietoon. Käsitykseni mukaan koulu hoiti asiaa eteenpäin asiallisesti ja tilanne helpottui ajan myötä. Vanhempien, kuten kaikkien muidenkin osallisten, kuuleminen on oman käsitykseni mukaan erittäin keskeinen osa tämän hankkeen toteutusta ja sen onnistumisen edellytys. Epäkohtia korjattiin ja hanketta kehitettiin kaiken aikaa eri tahoilta saadun palautteen pohjalta, kollaboratiivisen, kommunikatiivisen toiminnan periaatteiden mukaisesti.

Vanhempien ja oppilaiden odotusten ja toiveiden täyttäminen oli tanssinopettajan ja minun keskusteluissa sekä ohjausryhmässä usein pohdinnan kohteena. Tanssikäsityksen avartaminen tarkoittaa käytännössä sitä, että opetus ei sitoudu tiukasti tanssilajeihin ja niiden vaatimaan estetiikkaan ja teknisiin taitoihin. Vaatimus tanssilajien opetuksesta tuotti haasteita myös siksi, että tanssinopetus oli kytkettävä jonkin toisen oppiaineen sisältöön. Aiemmin mainittu ”tanssi-buumi” heijastui myös toiveissa. Median välittämä ja nuorten omasta kulttuurista

nouseva tanssikäsitys heijastuu seuraavantyyppisissä ehdotuksissa ja toiveissa tanssinopetuksen sisällöstä. Toiveissa ilmenee myös tarve houkutella poikia mukaan katutanssilajien avulla:

Voisiko ajatella että siellä tanssittaisiin sellaisia tansseja joista nuoret voisivat olla kiinnostuneita, hiphoppia, streetdanceä jne ... Jos siitä saisi kipinän vaikka tanssiharrastukseen!

En tiedä ihan tarkalleen tanssituntien sisältöä, mutta poikien kommenteista päätellen ns. modernia tanssia ”leikkien ja pelien” varjolla. Miksi ei voisi myös tarjota varsinaisia lajitunteja? Meidän poikia kiinnostaisi erityisesti break dance, hip hop tai tanssillinen itsepuolustuslaji capoeira ... varmaan-kin talent-showlla ollut vaikutusta!

Ilmeisesti tanssileikittiin paljon? Minä huomasin että poika olisi halunnut hiphoppia, breikdancea, discoa ... Eli ehkä teemoittain olisi voitu sivuta kaikkia tanssityylejä ja opetella pikkukoreografia liittyen niihin. Eli on liian lapsellista ainakin meidän pojalle. Lapset kaipaa rokkia, menoa ja meininkiä. Tytöille jtn, pojille jtn, yhdessä jtn ...

T. toivoo varsinaista tanssin opetusta. Myös breakdancea ja hiphoppia.

Jotkut vanhemmat valittelivat, että he eivät saa hankkeesta ja tanssituntien sisällöstä tietoa. Toiset toivoivat enemmän esityksiä ja näkyvyyttä sekä toivoivat tanssinopetuksen tapahtuvan suuremmassa tilassa. Ehdotuksia tuli myös eriyttämisestä, integroinnista sekä opettajien välisen yhteistyön kehittämisestä. Muutama vanhempi toi esille, että heidän oppilaansa olivat valitelleet työrauhan puutetta tanssitunneilla. Tässäkin kohden opettajien, oppilaiden ja vanhempien kokemukset yhtyvät. Seuraavassa vanhempi toivoo monimuotoisuutta opetuksen sisältöön. Kiinnostavaa tässä kommentissa on se, että vanhempi on havainnut jo 1. luokalla olevan tyttörensä tanssikäsityksessä kapea-alaisuutta:

Olisi mielenkiintoista saada infoa tanssituntien sisällöstä kotiin. Lapsille (meillä kyseessä 1-luokkalainen) voisi vielä enemmän ehkä tuoda esille tanssin monimuotoisuutta, eli että ei ole vain yhtä oikeaa tapaa tanssia (kuten tyttö nyt tuntuu vahvasti ajattelevan). Kiitos!

Valtaosa kehittämisehdotuksista oli sävyltään rakentavia ja kiittäviä, kuten edellä tai seuraavassa:

En tunne tarkkaan hankkeen sisältöjä, mutta ehkä hip-hopit osana hanketta saisi pojat vielä hanakammin asian taakse. Kaiken kaikkiaan positiivinen juttu. Kiitos ja onnea jatsoon.

Vaikea kotoa käsin ehdottaa. Silti: vakinaistaminen toisi toimintaan jatkuvuutta ja sitä kautta suunnitelmallisuutta. Yhteistyö eri luokka-asteiden, myös ylä- ja alaluokkien välillä olisi hieno juttu. Kiitos hankkeen vetäjille!

Myös toisessa vanhempien kyselyssä palaute oli suurelta osin kiittävää ja myönteistä, vaikka aiemman suuntaisia toiveita esitettiin edelleen. Näkökulmat hankkeen merkityksestä olivat hyvin moninaisia ja liittyivät hyvinvointiin, itseilmaisuun, vuorovaikutukseen, yhteishenkeen ja esiintymistaitoon sekä uudenlaisiin pedagogisiin käytäntöihin tai ”erilaiseen opetukseen”:

Hyvä, että lapsille tehdään tutuksi tanssin erilaiset merkitykset ihmisen hyvinvoinnin edistäjänä. Tanssi edistää mielestäni myös lasten kanssakäymistä myös muiden kuin vain oman porukan kesken.

Se tuo oppilaille mahdollisuuden ilmaista itseään perinteisestä luokkaopiskelusta poiketen.

Oppilaille tärkeä ”tauko” muuhun koulutyöhön. Vahvistaa itseilmaisua ja antaa rohkeutta esiintymisiin. Koululle hieno mahdollisuus erilaiseen opetukseen.

Uskoisin, että tanssihanke on tuonut lapsille sellaista luontevaa suhtautumista omaan kehoon (ja toki myös tanssimiseen liikuntamuotona). Myös pojille. Liikkeiden ja liikeratojen löytäminen voi olla ahaa-elämys. Tässä sitä opetellaan.

Todella hieno ja tärkeä tapa oppia asioita. Kehon tuntemista, minäkuvausta kehittää. Luo yhteishenkeä. Tärkeä pojille, kun huomaa että tanssi ei ole vain tyttöjen juttu. Kiva kertoa muille että meidän koulussa on tanssia!

Luovaa toimintaa, itseilmaisua, josta hyötyy nuori ja koulu. Parantaa kuntoa, terveyttä ja virkistää mieltä. Antaa rohkeutta esiintymistaidoille.

Kaikki edellä mainitut aiheet liittyvät tavalla tai toisella kehollisen oppimisen teoreettis-filosofiseen perustaan, ja mielestäni on nähtävissä, että jonkintasoinen jaettu ymmärrys tanssin merkityksistä koulun kontekstissa heijastuu vanhempien näkemyksissä. Vaikuttaa siltä, että näkemykset ovat hieman tarkentuneet hankkeen edetessä, ja näen näissä kommentteissa myös yhteyttä oppilaiden kokemuksiin siitä, että tanssi on tapa oppia. Toki opettajienkin keskuudessa näkemys tanssista erilaisena, perinteisestä luokkaopetuksesta poikkeavana oppimisen väylänä tarkentui hankkeen kuluessa. Palaan tähän aiheeseen vielä tuonnempana.

Nostan vanhempien kommentteista esiin vielä yhden aiheen, jolla on mielestäni suuri merkitys tämän hankkeen toteutustapaa ja perusteita arvioitaessa. Jotkut vanhemmat näkevät tanssinopetuksen ulottamisen kaikille oppilaille tärkeäksi:

Tanssi on tärkeää koska kaikki osallistuvat ja saavat kokeilla sitä.

Tärkeä koska kaikki koko koulun oppilaat ovat päässeet mukaan tutustumaan erilaisiin tansseihin.

Tällainen palaute on erityisen kiinnostavaa, sillä siihen kytkeytyy Koko koulu tanssii! -hankkeen perusajatus. Toisaalta, kuten jo aiemmin mainitsin, joidenkin mielestä tanssin pitäisi olla vapaaehtoista. Vanhempien käsitykset vaihtelevat suuresti, mutta luultavasti samantyyppinen kirjo esiintyisi kysyttäessä vanhempien näkemyksiä melkein mistä tahansa uudesta projektista tai oppiaineesta. Tärkeintä tämän tutkimuksen kannalta on avata näkökulma vanhempien havaintoihin ja saada sillä tavoin käsitys siitä, mitä oppilaat ovat kotona kertoneet omista kokemuksistaan. Tulkintani mukaan vanhempien kommentit heijastavat heidän haluaan kehittää koulun pedagogiikkaa entistä monipuolisemmaksi ja sitä, että he toivovat omien lastensa saavan koulussa monenlaisia kokemuksia taiteesta, taidoista, itseilmaisusta, esiintymisestä ja yhteisestä luovasta toiminnasta. Päätän tämän luvun joukosta erottuvaan kommenttiin tanssin vaikutuksesta koulun tunnelmaan:

Oli rentoa ja mukavaa oppilaalle ja koko koululle, tuo myös rentoutta muuten laitospäiseen tunnelmaan.

Ympyrä sulkeutuu: johdon pohdintaa

Kartanonkosken koulu kasvoi hankkeen aikana Vantaan suurimmaksi yhtenäiskouluksi. Luokkatilat täyttyivät, aikataulut tiukentuivat, ja esimerkiksi juhlien, esitysten ja vierailujen järjestäminen tuli entistä haastavammaksi. Tästä huolimatta koulun tunnelma ei muuttunut hankkeen aikana ainakaan laitosmaisempaan suuntaan. Myös koulun rehtorit olivat panneet tämän merkille:

Tanssihanke on varmaan tuonu sellasta fiilistä ylipäättään tähän meidän elämään semmost luonnollista kanssakäymistä ... ja meil on täällä jonkin verran käy vieraita ulkopuolelta ympäri maailmaa niin heidän viesti on se, että teil on täällä kiva fiilis ... joka on mielenkiintoista et miten joku ihminen joka tulee ja käy täällä niin toteaa teil on kiva fiilis.

Olen itse vuosien varrella vieraillut monissa kouluissa ja tunnistan tuon tunteen ”fiiliksestä” tai tunnelmasta selkeästi. Koululla, kuten millä tahansa instituutiolla, on aina oma ”fiilis”. Toinen rehtori kertoi myös vierailijoiden kiinnittävän hankkeeseen paljon huomiota:

Meil oli viime keväänä Kiinasta delegaatio pukumiehiä ... et he oli kauheen kiinnostuneita must se oli hauskaa ja samaten nyt meillä oli Comenius-vierailun puitteissa tässä oli 26 ulkomaalaista nyt helmikuun alusta ni myös he kiinnitti tähän huomiota ... varmasti se just näkyy muutenkin kuin siinä tanssissa, siinä muussakin olemisessa.

Puhuja viittaa tässä oppilaiden esiintymisvalmiuksiin ja madaltuneeseen kynnykseen olla esillä ja esiintyä, minkä kaikki kolme rehtoria mainitsivat hankkeen merkityksellisenä seurauksena. Esitän seuraavassa, ja tässä luvussa myöhemminkin, pitkäköjä otteita kunkin rehtorin haastattelusta, sillä niissä ilmenee mielestäni tärkeitä yksityiskohtia, joita ilman tämän ilmiön moninaisuutta on vaikea kuvata. Korostan vielä, että rehtorit ovat seuranneet hanketta koko koulun näkökulmasta, pitkällä aikavälillä. He ovat olleet myös itse kehittämässä hanketta ohjausryhmän jäseninä ja tuntevat sen taustat ja pedagogiset perusteet. Siksi heidän näkemystensä yhtenäisyys ja moninaisuus on mielestäni tärkeää tuoda esille. Seuraavat kolme otetta ovat siis kultakin kolmelta rehtorilta. Pitkissä otteissa olen vahventanut joitakin kohtia, jotta lukija voi erottaa tekstistä joitakin tiivistymiä.

*Näyttää että meidän oppilaat esiintyessään niin he esiintyy jos mä vertaan siihen aikaan kun meillä ei vielä ollu tanssihanketta niin **meidän esiintyvät oppilaat ne oikeesti esiintyy, et heis on sellanen esiintymisen ilo** ... ja semmonen jonkinlainen draivi että kun on ollut toisessakin koulussa töissä ja juhlia järjestäneenä niin kyl se on olu vähän sellasta et hei tsemppatkaa ja näin ja näin mutta jotenkin mul on tullu se mielikuva ... näistä jotka on ollu mukana täs tanssihankkeessa heistä se tulee jotenkin enemmän luonnostaan. Opettajat varmaan joutuu heitäkin tsemppaamaan ja vähän ohjaillemaan toki totta kai mutta kuitenkin **heissä on sellanen esiintyjän eleet** ... ja sitten toisaalta taas kun toiset oppilaat on yleisönä niin he lähtee siihen esitykseen mukaan et he taputtaa ja saattaa jopa laulaa jos siel on semmonen tilanne et saa laulaa.*

*Me ollaan siitä paljon puhuttu tänä vuonna meidän juhlien juontajia tai ties muuta että kuinka paljon tanssihanke on vaikuttanut ihan sellaseen yleiseen olemiseen, sellaseen itsensä kantamiseen ja esiintymiseen ... en osaa sanoa, ei voi sanoa mikä mistäkin johtuu mutta varmasti voi olla merkitystä sillä että on ollu tää hanke. Mun mielestä meidän oppilaat on todella valmiita esiintymään ... **heillä on hirveen matala kynnys tulla esiintymään ja on valmiudet siihen astua muiden eteen ja tehdä ja asettaa oma kehonsa siihen näytille** niin kyllä me uskon että näillä on vaikutusta.*

*[Hanke] on rohkassut meidän oppilaita kyllä että kyllähän **oppilaat on täällä huomattavasti innokkaampia tanssimaan ja esiintymään kun mitä aiemmin** näin mä sen arvioisin ... tää tanssihanke on madaltanu kynnystä esimerkiksi esiintyä et **oppilaat ovat rohkeampia ja uskaltavat koska kaikki koulussa sitä tekevät, periaatteessa.***

Nämä näkemykset sopivat hyvin yhteen opettajien ja oppilaiden haastatteluissa esiin tuomien kokemusten kanssa. Oppilaat vaikuttivat suhtautuvan esiintymiseen hyvin myönteisesti, vaikka se alussa jännittäisikin. Esiintymisjännitysikin vaikutti itse asiassa olevan myönteinen kokemus. Hankkeen tavoitteissa ei mitenkään erityisesti korostettu esiintymistaitojen, -valmiuksien tai halukkuuden kehittämistä, mutta toisaalta myönteinen suhde omaan kehoon ja luonteva vuorovaikutus varmasti tukevat rohkeutta esiintyä. Tavoitteissa korostuivat yhteisöllisyys ja se, että kehollinen vuorovaikutus tulisi luonnolliseksi osaksi koulun arkea. Tulkitsen, että hanke on onnistunut edistämään näitä tavoitteita hyvin. Olennaista tässä

tulkintani mukaan on nimenomaan se, että kaikki osallistuvat tanssinopetukseen, mikä seikka nousee esiin edellä viimeisen haastatteluotteen lopussa.

Rehtoreilla oli keskenään samanlainen käsitys myös vanhempien ja opettajakunnan suhtautumisesta hankkeeseen sekä heidän kokemuksistaan. Rehtoreille asti ei kukaan vanhemmista ollut tuonut kielteistä palautetta. Päinvastoin rehtorit toivat esille sen, että kun vanhemmat ovat nähneet oppilaiden esiintyvät koulun juhlissa ja muissa tapahtumissa, he ovat antaneet hyvin kiittävää palautetta. Opettajien kokemukset, innostus ja sitoutuneisuus vaihtelevat heidän mukaansa melko paljon, kuten opettajien haastatteluista ja kirjallisista kyselyistä jo ilmenikin. Yksi rehtoreista kiteytti asian toteamalla, että *”mä uskon et enemmistö on sitä mieltä että me ollaan oltu onnekkaita että me ollaan tää hanke saatu.”* Toinen rehtori kuvailee asiaa monisanaisemmin, viitaten konkreettisesti ja osuvasti koulun todellisuuteen ja siinä vallitsevaan moninaisuuteen. Toisaalta hän tuo esiin myös sen, että tanssi on tullut osaksi koulun arkea:

*Tiedän, että meillä on opettajia, jotka katsoo että tää ei nyt millään tavalla istu siihen mun oppiaineeseeni, ja joku ehkä kokee sen, voisko sanoo turhana, mut on niitä opettajia jotka lähtee siihen et ne löytää sieltä omasta oppiaineesta semmosia osa-alueita että hei, tähän tän vois yhdistää ja vois tulla kiva juttu, et tuota niin vaikka onki reaaliaineen opettaja niin silti löytää sieltä jotakin, et ihan laidasta laitaan. Mutta ei oo ainakaan tällä hetkellä mun korviini ei oo kantautunu semmosta että et se puhuttais joka päivä suuntaan tai toiseen, ei niin et miks meil on tällanen, miks tämmöst pitää olla mut sit toisaalta ei oo sitäkään että wau siin jokapäivän puheissa ... Varmaan se ajatuksellisesti on et ollaan kasvettu siihen että meillä tämmöinen on **se on osa meidän elämää**, et näin on. Meil on tanssinopettaja ja hänen kanssaan tehdään yhteistyötä, et se on luutunu meihin jollakin tavalla.*

On selvää, että rehtorit ovat myös kokeneet hankkeen tuovan omaan työhönsä haasteita ja että hankkeen koordinointi ei aina ole ollut helppoa. Rehtorien puheessa toistuvat opettajien kokemukset tilan, ajan ja resurssien niukkuudesta sekä rakenteiden jäykkyydestä. Seuraavat kolme otetta ovat kaikilta kolmelta rehtorilta:

Me ollaan kärsitty siitä että ei oo tiloja ... et kyllä tietysti sois semmosen tanssitalan ... mikä on selkeetä oppilalle että mihin tullaan ja sitten toisaalta että ne on asianmukaiset ne tilat ... että on niitä pöytiä siinä siirretty ja kasattu ja näin niin se ei ehkä luo sitä parasta tunnelmaa ... et kyllä mä kaiholla tuolla Lumen lukiossa katselin kun yhdessä ovessa luki että ”tanssistudio”.

Tuntien organisointi tai se ihan lukujärjestystekninen työ ... on ollut aika suuri työ tanssinopettajille ja sitten siinä on kuitenkin tietynlaisia haasteita tietysti sitten yläkoulun tuntien puitteissa että miltä tunnilta voi mitään ottaa ja kuka minkäkin verran haluaa siihen että varmaan sellanen yhteissuunnittelu siitä ois ehkä helpottanu sitä organisointia.

Sen miettiminen voiko niille rakenteille tehdä sitten jotakin ... et tämmösessä talossa olis useammallekin tanssinopettajalle töitä kyllä jos voitaisiin ihan vapaasti valita ja ei tarvits miettiä paljonko se maksaa.

Resurssien riittävyys heijastuu myös seuraavassa kriittisessä puheenvuorossa, joka liittyy kysymykseen siitä, onko tanssihanke onnistunut tavoitteessaan antaa korkeatasoista pitkäjänteistä tanssinopetusta kaikille oppilaille:

Jos me ajatellaan tän koulun kokoa ... niin eiväthän meidän kaikki oppilaat ole päässeet osaksi ... jos on halua olla kriittinen niin silloin se on paljon luvattu et ... pystytään tarjoamaan korkeatasoista pitkäjänteistä tanssinopetusta ... neljä vuotta tätä tehty niin totta kai se on pitkäjänteistä, että ehkä pitää vaan madaltaa sitä että sen ei tarvitse olla niin säännöllistä ja niin usein toistuvaa ja niillä resursseilla mitä täs on ollut käytettävissä ja koulun koko huomoiden.

Kamppailu resurssien riittävyydestä ja tasapuolisesta jakautumisesta on ollut ilmeinen haaste koko hankkeen ajan. Toisaalta yläkoulun puolella tanssinopetuksen toteuttamisessa oli muitakin haasteita kuin resurssit. Erityisesti opetussuunnitelman tiukkuus ja opettajien autonomia oman aineensa opetuksessa vaikeuttivat tanssinopetuksen toteuttamista. Myös oppilaiden ennakoluulot ja murrosiän mukanaan tuomat haasteet tulivat ainakin osittain tulkituiksi oppilaiden vastustukseksi, joka puolestaan heikensi ainakin joidenkin opettajien käsitystä tanssin sopivuudesta yläkoulun opetukseen.

Hankkeen onnistumisen edellytyksinä rehtorit pitivät rekrytointia:

Meil on kuitenkin ollut onni siinä että meillä on ollut hyvät tanssinopettajat ja he on kuitenkin ollut siinä suuressa roolissa että homma toimii että he on halukkaita tekemään sitä ja heil on varmasti varsin mielenkiintoinen se oma lukujärjestys kun viikkoa katsotaan. Et se on meillä ainakin onni ...et se rekrytointi on se yks juttu että saadaan siihen oikee ihminen tekemään sitä hommaa.

Koko hankkeen ajan tanssinopettaja on saanut kouluyhteisössä positiivista palautetta johdolta, opettajakunnalta, vanhemmilta ja opettajilta. Hänen äitiys- ja vanhempainlomansa sattui hankkeen keskelle, mikä tietenkin vaikutti toteutumiseen monella tavoin. Onneksi hänelle löytyi pätevä ja taitava sijainen, ja näin tanssinopetus ja muu toiminta jatkuivat ilman suuria muutoksia.

Rehtorit nostivat esiin myös opettajien koulutukset keskeisinä onnistumisen edellytyksinä. Tässä kohden heidän käsityksissään on jonkin verran eroavaisuutta, ehkä myös opettajien kokemuksiin nähden. Seuraavassa puheenvuorossa tulee esiin näkemys, että koulutusten sisältö ja teorian ja käytännön välinen suhde olivat kohdallaan ja että koulutuksia olisi ehkä voinut olla vielä enemmänkin:

*Mä oikeestaan sitäkään voi ajatella et oisko sitä pitänyt olla enemmän, ei ainakaan vähemmän ... ne oli äärimmäisen hyviä kokemuksia semmoset et me koko henkilökunta oltiin liikuntasalissa ja tekemässä asioita, et mitä tää käytännössä tarkoittaa, ja se että se oli me nähtiin mitä se on, mut sit et toisaalta et me tehtiin sitä myöskin yhdessä, et **se oli meille sellasta yhteisöllistä aikaa**. Semmoseen ajankäyttäminen ei mene minusta hukkaan, et sitten toisaalta se teoriataustan tuominen esiin että mihin tää juttu perustuu ... ja sitten se että se koulun rakenteet antaa myöten sen että tämmöstä hanketta voidaan viedä läpi ... ne koulutukset mis ollaan oltu tuol salissa ni ne on ollu must kivoja, **et siel on oikeesti hauskaa**, ollaan naurettu siellä ja et vaikka me tehdään ihan oikeita asioita mut et se on ollu kivaa tekemistä ihan joka kerta.*

Edellisessä otteessa nousee esiin opettajien keskinäinen yhteisöllisyys. Tämä herättää minussa paljon ajatuksia, sillä itselläni on paljon kokemuksia opettajan työn yksinäisyydestä. Myös opettajan ammatillisen autonomian voi asettaa rinnakkain yhteisölliseen näkemykseen opettajan työstä ja työyhteisöstä. Yhteinen tekeminen voi toki olla myös virkistystoimintaa, mutta kuten yllä, siihen voi myös liittyä ”oikeita asioita” ja yhteistä pedagogista pohdintaa. Toinen rehtori piti henkilöstön koulutusta myös keskeisenä, mutta oli hieman kriittisempi koulutusten suhteen. Pohdin tätä asiaa jo aiemmin (KS. S. 73) :

Ne alkuvaiheen koulutukset olivat hyviä ja henkilökunta saatiin innostumaan tästä hankkeesta ... viime lukuvuoden veso-koulutus niin ei sitten enää saanut henkilökunnalta niin hyvää palautetta et se oli ehkä vähän

heikommin valmisteltu tai sitten vaan emmä nyt usko siihen että tietyllä tavalla ne koulutettavat asiat olisivat loppuneet tai ettei tästä aiheesta olis saanu syventävää koulutusta mutta joka tapauksessa ne alkuvaiheen koulutukset olivat hyviä.

Pidän tätä ”notkahdusta” valitettavana ja kriittisenä hetkenä hankkeen kokonaisuuden kannalta. Jälkikäteen mietin, mitä olisin voinut tehdä toisin, että olisin esimerkiksi saanut tämän näkemyksen tietooni. Toiseksi viimeisen koulutuksen kirjalliset palautteethan ovat minulla käytettävissäni. Niiden perusteella en voinut mitenkään päätellä että palaute oli huonompaa. Ehkä kyse oli jonkinlaisesta uutuuden viehätyksen vähenemisestä. Alun innostus ehkä hiipui hieman, ja koulutus olisi pitänyt ehkä suunnitella tämä luonnollinenkin seikka huomioon ottaen. Innostuksen hiipuminen on ehkä hyvin hienovarainen ja jopa tulkinvarainen asia ja koski ehkä joitakin tiettyjä opettajia. Joskus tämänkaltaiset asiat välittyvät enemmänkin ”rivien välistä”. Toki kolmantena vuotena koulutuksen jatkaminen mistä tahansa aiheesta, johon osallistuminen ei alun perinkään perustunut omaan valintaan ja kiinnostukseen, voi tuntua pakkopullalta.

Tämä pohdinta liittyy suoraan koko hankkeen suunnitteluun, käynnistykseen, koulun valintaan ja opettajakunnan osallistamiseen ja sitouttamiseen. Hankkeen lähtökohtanahan oli se, että myös kaikki opettajat osallistuvat siihen. Ongelmana oli kuitenkin se, että kaikkien opettajien kiinnostusta ei ollut mahdollista pitää koulun valinnan edellytyksenä. Tämä tuotti tilanteen, jossa väistämättä jotkut opettajat kokivat autonomiaansa loukatun, kuten aiemmin kuvasin. Harva opettaja ilmaisi näkemystään minulle suoraan koulutusten yhteydessä tai kirjallisissa palautteissaan. Tyhjä palautelomake kertoo kuitenkin oman tarinansa, ja ehkä osa opettajista on ilmaissut kantansa koulun johdolle suoraan tai epäsuorasti. Seuraava rehtorin ote haastattelusta kuvaa tätä ongelmallista asetelmaa kipeän osuvasti:

Koulujen piti osoittaa kiinnostuksensa tätä hanketta kohtaan todella todella nopealla aikataululla niin että siinä ei kyllä ehtinyt henkilöstön mielipidettä kysellä ... eihän me olla suunniteltu tätä hanketta alusta asti et meidänhän on valittu, tää koulu on valittu tähän hankkeeseen ... ja hankkeen tavoitteet oli kuitenkin jo suunniteltu etukäteen ... ja siin on ehkä mun mielestä se ongelma, sen ydin, koko tän hankkeen ongelman ydin.

Hankkeen suunnitteluvaihetta todellakin luonnehti tiivis aikataulu, kuten aiemmin kuvasin (S. 30 ALKAEN). Myös se, että hankkeen tavoitteita ei suunniteltu valitun koulun kanssa yhteistyössä, vaan hankkeelle oli asetettu tavoitteet jo rahoitushakemuksessa, on tosiasia, joka antaa aihetta pohtia taidekasvatushankkeiden suunnittelun periaatteita perinpohjaisesti. Toki oma käsitykseni on, että suunnitelmissa kirjatut tavoitteet elävät hankkeen toteutusvaiheessa ja niiden käytännön toteutuksesta neuvotellaan kouluyhteisössä. Ohjausryhmässä sekä tanssinopetuksen jokapäiväisessä suunnittelussa korostui yhteistyö opettajien kanssa. Siitä huolimatta ainakin minulta jäi ainakin osittain huomaamatta se, että koulun ulkopuoliset toimijat toivoivat hankkeelta eri asioita kuin kouluyhteisön jäsenet. Tämä ongelma ei tullut selvästi lausutuksi ohjausryhmän kokouksissa, vaan nousi esiin vasta rehtoreiden haastatteluissa toukokuussa 2013:

Meil on ehkä koulussa ollu kuitenkin vähän se tunne et me ei olla tasavertainen partneri tässä hankkeessa ... että ollut vähän semmonen semmonen olo, että me ollaan tutkimuskohde mutta me ei olla tasapuolinen kumppani ... melkonen kiirehän siinä oli yleensä ilmottautua et eihän sitä pystynyt käsittelemään sitä asiaa henkilöstön kanssa ... ei silloin alkuvaiheessa aina tiedetä mihin junaan hypätään ... et jostakin se innostus vaan lähtee ja sitten yhdessähän sitä sitten kehitetään.

Tässä otteessa tulee hyvin esiin hankkeiden ja projektien todellisuus: nopea aikataulu, tiedottamisen ja keskustelun tarve, osallistavan päätöksenteon vaativuus sekä hankkeen kuluessa tapahtuva vastavuoroinen palaute ja viestintä, jonka perusteella toimintaa voi kehittää osallistujien kokemusten ja näkemysten mukaan. Kaikki tämä liittyy myös kollaboratiivisen toimintatutkimuksen ja kommunikatiivisen arviointitutkimuksen tavoitteisiin ja periaatteisiin, joihin sitouduin mutta joita en kuitenkaan ole pystynyt toteuttamaan kaikilta osin.

Ohjausryhmän tehtävänä oli tehdä päätökset hankkeen suuntaviivoista. Minä ohjausryhmän puheenjohtajana ja koko hankkeen vastuullisena vetäjänä kannoin viime kädessä vastuun siitä, että hanke toteutuu tavoitteiden suuntaisesti ja yhteistoiminnallisesti. Kuvaan seuraavaksi vielä hieman ohjausryhmän toimintaa ja sen jäsenten kokemuksia. Ohjausryhmän kokouksissa oli aina läsnä vähintään yksi rehtoreista sekä tanssinopettaja. Kokoukset aloitettiin aina koulun kuulumisilla. Ohjausryhmässä tehtiin kaikki päätökset, jotka liittyivät opettajankoulutuksiin, esityksiin, vierailuihin, tutkimuksen toteuttamiseen ja talouteen. Siellä myös suunniteltiin tanssinopetuksen suuntaviivoja, mutta tanssinopettaja kanto

vastuun tanssinopetuksen suunnittelusta ja aikataulutuksesta omatoimisesti. Tavoitteeni oli, että ohjausryhmä varmistaisi sen, että kaikkien osapuolten ääni tulee kuulluksi. Suurelta osin tämä toteutuikin. Yksi rehtoreista toteaa, että suurin haaste ohjausryhmän toiminnassa oli kokousaikojen sopiminen. Toinen kuvaa ohjausryhmän toimintaa seuraavasti:

Hyvin pitkälti ollaan kyllä varmasti menty koulun arjen, se on kuitenkin se mihin yritetään tai on sitten niitä muita asioita integroitu tai et meilläkin on niin iso koulu et sit koulun pohjalta lähdetty asioita pohtimaan et mun mielestä se on toiminu ainakin koulun näkökulmasta hyvin ja sitten sinne on tullu niitä eri sidosryhmiä on ollu kyse sitten juhlista tai muusta suunnittelusta ja nyt sit tosiaan suunnitellaan et miten me päätetään tää yhdessä.

Ohjausryhmän toiminnassa olisi kuitenkin ollut paljon kehitettävääkin. Toisaalta, ohjausryhmän jäsenillä oli hyvinkin erilaisia toiveita hankkeen suhteen. Ohjausryhmän koulun ulkopuolinen jäsen (seuraavassa ensimmäinen ote) ja rehtori (toinen ote) kuvaavat tilannetta hankkeen päätyttyä omista näkökulmistaan seuraavasti:

Ohjausryhmän jäsenten työskentely oli hedelmällistä ja tarpeellista, mutta myös niukan ajankäytön suhteen varauksellista. Joskus joku uusi idea aika nopeasti ”torpedoitiin”, jolloin uutta luovat ajatukset eivät lähteneet lentoon, vaan ne kuihdutettiin nopeasti ”häiritsevinä” pois. Ilman kunnon keskustelua, pohdiskelua ja asioiden mutustelua, joita uudet avaukset usein myös vaativat, ei synny rohkeita tekoja, itsensä likoon laittamista, intohimoa parempaan, vaativampaan. Miten kehittää ohjausryhmän työskentelymetodeja siten, että erilaisia tarpeita edustavat jäsenet työskentelisivät samaa päämäärää kohti – silti moniäänisesti, kriittisesti, sitoutuneesti ja innovatiivisesti – siinä olisi haastetta. Toistan, jarruttelua oli hieman liikaa – vähän kaikessa.

Ehkä siinä oli vähän sellaista eri toimijoiden välillä siinä ohjausryhmässäkin että ei aina oikein tiedetty että puhutaanko me sitten samaa kieltä ... et mitä kaikkea tämä tanssihanke pitää sisällään ... kyllä varmaan näin voi arvioida et on erilainen ymmärrys siitä, että mitä tämä tanssihanke on ja mitä sen tulisi olla ... välillä on tullu koulun edustajana ... tunne siitä että me ollaan jonkinikäinen koekaniini, jonka pitäis hypätä tähän suuntaan

ja tuohon suuntaan ja olla aina valmis kaikkeen ja kyselyitä tulee pienellä varoitussajalla ja iso organisaatio pitäis taipua niihin ja ison organisaation pitäis taipua tuohon ja vähän semmonen olo että ei aina ymmärretä että minkälaista tämä koulun toiminta on, että meil on muutakin.

Otteet kuvaavat hyvin osuvasti niitä haasteita, joita kommunikatiivisessa toiminnassa usein kohdataan: haasteena on kokemus siitä, että eri tahoilla puhutaan eri kieltä. Aiempi kokemukseni taidekasvatusprojekteista koulussa (MM. ANT-TILA 2003) oli osoittanut, että koulun henkilökunnan näkökulmia on ehdottoman tärkeä kuunnella koko ajan erityisen tarkasti. Tämän hankkeen ohjausryhmän kokouksissa koin olevani välittäjän roolissa: vaistosin joskus koulun edustajien varauksellisuuden suhteessa ehdotuksiin esimerkiksi vierailijoista. Kulttuuri-palvelujen näkökulma asiaan oli toisenlainen:

Enemmän olisin toivonut koulun ”ulostuloa” ts. näkymistä niin kaupungin sisällä kuin ulkopuolellakin – tanssin eväin. Tuntui, että siinä kohtaa oli turhaa byrokratiaa, varman päälle ajattelua, arkuutta, liikaa mukavuudenhalua?

Tavoitteenani oli aina varmistaa, että koulun edustajat eivät kokisi tapahtumia ja toimintaa olevan liikaa. Tutkimuslomakkeiden välittämisessä ja oppilaiden haastatteluiden toteuttamisessa pyysin koulun apua ja lupaa. Ehkä pyyntöjä oli liian tiheästi ja aikaa niiden toteuttamiseen liian vähän. Tutkimusaineiston keräämisestä sovittiin kuitenkin aina ohjausryhmässä, ja sovitut asiat tallentui-
vat muistioihin. Kuten aineistonkeruuosiossa (S. 86 ALKAEN) kuvaan, luovuin monista aineistotyypeistä, kuten videoinnista, juuri tämän työläyden takia. Oma kokemukseni onkin, että huomasin pyytäväni joskus mahdottomia, mutta luovuin huomattessani pyyntöni olevan kohtuuton. Vaikka aineistonkeruu aiheutti koululle vaivaa, oli tutkimuksellisuus kuitenkin lähtökohtana koko hankkelle. Koko koulu tanssii! -hanketta ei olisi koskaan lähdetty edes suunnittelemaan, ellei tarvetta tällaiselle tutkimukselle olisi ollut olemassa. Ehkä tätä lähtökohtaa olisi pitänyt korostaa enemmän suunnitteluvaiheessa, ohjausryhmän kokouksissa ja opettajien koulutustilaisuuksissa.

Myös ohjausryhmän jäsenet näkevät sen toiminnassa kehitettävää. Huomio kohdistuu tosin tässäkin kokousaikojen sopimiseen sekä alkuvaiheen epäselvään työnjakoon ja vastuuseen budjetoinnista ja taloudesta:

Kokousajat pitäisi pystyä sopimaan riittävän ajoissa ja tällaisessa hankkeessa niiden yhteydessä pitäisi melkeinpä pakollisena kuulua opetuksen tai harjoitusten tai esitysten seurantaa. Näin jokainen saisi omakohtaisesti nähdä, onko toiminnalla vaikutusta tai arvioida, minkälainen työskentelyote tuottaa minkäkinlaista tulosta. On, ainakin minun työssäni, helpompi irrottautua vaikkapa neljän tunnin rupeamaksi kerrallaan kuin mahdollista kalenteriin kaksi kahden tunnin pätkää matkoineen ... Työnjako tutkivan ja rahoittavan tahon välillä ja rahoituskuviot yleensäkin olivat kummallisen epäselviä ennen Reelin osallistumista ohjausryhmän kokouksiin.

Koin itse kyseisen talouteen liittyvän kysymyksen äärimmäisen haastellisenä. Tilanne oli alkuvaiheessa sellainen, että hankkeen taloutta hallinnoitiin Vantaan kaupungin kulttuuripalveluista käsin enkä minä saanut määrärahoista mitään tietoa. Ymmärsin tuolloin niin, että Koko koulu tanssii! -hankkeeseen suunnattu määräraha oli joidenkuiden mielestä liian suuri osa koko Taikalamppu-projektin budjettia. Hankkeen ja muun Taikalamppu-toiminnan rahanjako tehtiin muualla. Hankkeen vastuullisena johtajana en välttämättä aina tiennyt, riittävätkö rahat edes tanssinopettajan palkkaan. Tilanne helpottui, kun koulusta tuli tanssinopettajan työnantaja ja kun uusi lastenkulttuuripäällikkö tuli mukaan ohjausryhmään. Hän puolestaan arvioi hankkeen toteutumista seuraavasti:

Hanke kokonaisuudessaan onnistui erinomaisesti. Seuraavassa hankkeessa on hyvä luoda sellainen toimintakulttuuri, jossa isot uudet kokonaisuudet tai suunnitelmat tuodaan systemaattisesti etukäteen ohjausryhmän käsittelyyn.

Joskus ohjausryhmässä syntyi spontaaneja ideoita, joita ei ollut valmisteltu etukäteen eikä tuotu asiaslistalle. Tunnistan itsessäni tämän spontaanin innostumisen, joka toistaalta on taiteellisessa toiminnassa ja mielestäni myös sen johtamisessa olennaista, mutta ymmärrettävästi tuottaa haasteita yhteistyölle, suunnittelulle ja tiedonkululle. Kolmas ohjausryhmän jäsen antoi seuraavan palautteen:

Mielestäni kokonaisuutena hanke onnistui hyvin. Erittäin hyvää oli hankkeen alkuvaiheessa pidetyt opettajien koulutukset, koulun rehtorin ja apulaisrehtoreiden sitoutuminen hankkeeseen ja muukin hankkeen suunnittelutyö ja koko koulun ottaminen alusta asti mukaan hankkeeseen. Ohjausryhmä oli tärkeä, koska sen kautta pystyi seuraamaan hanketta.

Oma näkemykseni on samankaltainen: ohjausryhmä oli tärkeä, koko hankkeen keskus. Ohjausryhmän kokousten asialistoja ja muistioita kertyi yhteensä yli 70 sivua. Se asioiden määrä, mikä kokouksissa käsiteltiin ja päätettiin, on huimaava. Meillä oli usein asiaa enemmän kuin ehdimme käsitellä, ja jouduin pitämään aikataulusta ja asialistasta tiukasti kiinni. Joskus kiire ja asioiden suuri määrä tuottivat väärinkäsityksiä. Kaksi kertaa syntyi vakava väärinkäsitys, jota jouduttiin selvittämään jälkikäteen. Ensimmäinen väärinkäsitys syntyi kolmannen toimintavuoden ensimmäisessä kokouksessa. Väärinkäsitys koski uusien opettajien perehdyttämistä hankkeeseen. Ymmärsin tanssinopettajan puheesta, että tilaisuutta tähän ei ole ollut ja että se pitäisi järjestää. Kun ilmaisin oman kantani asian tärkeydestä, olin varmaankin liian ”ponteava”, mikä ehkä koettiin arvosteluna koulun toimintaa kohtaan. Tanssinopettaja kirjoittaa omassa päiväkirjassaan tästä tilanteesta näin:

Tanssinohjausryhmän kokous. Tunnelma kiristyi välillä. Olin aika poikki ... Minä käsitin vasta vähitellen, että minähän kysymyksilläni aiheutin väärinkäsityksen, joka muodostui Eevalle. Täytyy laittaa pahoitteluposti huomenna ohjausteemille.

Sähköposteja kirjoiteltiin sitten puolin ja toisin, vaikka väärinkäsitysten selvittely sähköpostitse tuottaakin helposti uusia väärinkäsityksiä. Tämä konflikti kuvaa osuvasti kommunikatiivisen toiminnan haavoittuvuutta. Yhteisymmärryksen ja luottamuksen saavuttaminen ja ylläpitäminen ei koskaan ole itsestään selvyys. Väärinymmärrys voi ilmestyä lähes tyhjästä, kuin varkain, ja kasvaa yllättävän suuriin mittoihin eläen omaa elämänsä. Olen joutunut kohtaamaan oman rajallisuuteni yhteisymmärryksen rakentajana ja ylläpitäjänä tämän hankkeen yhteydessä moneen kertaan.

Toinen jälkiselvittelyä vaatinut tilanne syntyi syksyllä 2012, kun saimme kokouksessa yllätykseksemme kuulla, että hanke päättyykin jo keväällä 2013 kiristyneen taloustilanteen vuoksi. Olin juuri kuullut Suomen Kulttuurirahaston Katapultti-rahoituksesta, ja päätimme tuolta istumalta spontaanisti hakea rahoitusta uudelle projektille, jolle annoimme nimen ”Tanssiva koulu”. Projektin idea oli levittää Koko koulu tanssii! -ideaa kaikkiin vantaalaisiin kouluihin. Hakemuksen valmistelu-prosessista ja sisällöstä aiheutui väärinkäsityksiä siitä, kenen vastuulla hankkeen levittäminen on. Asia kuitenkin selvisi, ja varsinkin, kun rahoitusta ei myönnetty, selvisimme tästä ilman suurempia kolhuja. Ehkä näiltäkin kolhuilta olisi välttytty, jos aikaa tutustumiseen, luottamuksen luomiseen ja suunnitteluun olisi ollut enemmän.

Ohjausryhmä olis tarvinnu sillon alkuvaiheessa vaikka päivän, semmosen ns. vetäytymispäivän, sellasen suunnittelupäivän, jossa olis oikeasti tutustuttu toisiimme, luotu sellanen luottamus pohja ja yhdessä mietitty et mitä halutaan ... niitä olis ollu vaikka kerran lukuvuodessa tai jonkinlaisella syklillä.

Hankkeen päätyttyä ohjausryhmä kokoontui yhteiseen karonkkaan, jossa vasta kunnolla tutustuimme toisiimme ihmisinä. Monituntisen illallisen kuluessa jokainen jäsen kertoi oman tarinansa siitä, miten olimme nykyiseen ammattiimme ja työtehtäväämme päätyneet. Totesimme yhteisesti, kuinka opettavainen hanke oli ollut meille kaikille. Kokemuksistamme voisi varmasti laatia oppaan taidekasvatusprojektien toteuttamiseksi kouluissa. Yksi merkittävimmistä uusista huomioistani tämän hankkeen toteuttamisen yhteydessä on se, miten suuri merkitys on niillä asioilla, jotka jäävät lausumatta. Kohteliaisuus, hienotunteisuus ja muodollisuuskin ovat ymmärrettäviä, kun toimitaan uusissa konteksteissa, uusien ihmisten kesken. Mahdollisuus tuoda esiin ongelmia ja negatiivisia tuntemuksia on kuitenkin edellytys pureutua niihin hyvissä ajoin, ja tämä mahdollisuus syntyy vasta, kun luottamus on rakennettu ja kun tietty muodollisuus kommunikaation tavoissa ja sisällöissä on purettu. Taidekasvatusprojektin johtamisen täytyy olla samalla tavalla avointa, vastavuoroista ja rohkeaa kuin taidekasvatuksen käytännön toteuttaminen ja taiteellinen toiminta itsessään. Byrokraattisuus on vakava uhka vastavuoroisuudelle ja aidolle yhteistyölle. Tällainen yhteistyö vaatii myös paljon enemmän aikaa ja resursseja kuin hankkeen alkaessa osasin ennakoida. Oma huomioni oli myös niin monessa osa-alueessa, että ohjausryhmän sisäisestä vuorovaikutuksesta huolehtiminen jäi liian vähälle huomiolle. Jos jotain tekisin toisin, niin paneutuisin tähän asiaan paljon huolellisemmin, sillä jokainen särö johtamisessa valuu myös hankkeen käytännön toteutukseen.

Kaiken kaikkiaan yhteistyö Koko koulu tanssii! -hankkeen toteuttamisessa sujui kuitenkin rakentavasti. Hanke oli suuri: se koski yli viittäkymmentä opettajaa, yli 800:aa oppilasta ja se kesti neljä vuotta. Tästä näkökulmasta katsoen on mielestäni odotettaavaakin, että matkan varrelle mahtui hankauksia ja haasteita. Hankkeen merkityksiä punnittaessa nämä ongelmat jäivät kuitenkin toissijaisiksi suhteessa tanssin ja kehollisen oppimisen positiivisiin vaikutuksiin kouluyhteisön näkökulmasta. Päätän tämän luvun yhden ohjausryhmän jäsenen palautteeseen, joka kuvaa tanssin yhdistävää voimaa osuvasti:

Tanssi parhaimmillaan toimii yhdistävänä ja yhteisenä liimana, joka yhdisti koko koulua.



Tanssin ja kehollisuuden merkityksiä koulussa

Tanssi vapauttaa, voimauttaa ja yhdistää

Tämän tutkimuksen perusteella kehollisuudella, liikkumisella, yhteisellä luovalla toiminnalla ja tanssilla on potentiaalia käynnistää eräänlainen ketjureaktio tai positiivinen kierre, jossa yksilön kehollinen kokemus kietoutuu yhdessä tekemisen iloon. Oleellista kierteen syntymisessä on ilmeisesti nimenomaan se, että oppilaat tiedostavat kaikkien osallistuvan tanssinopetukseen. Näin rakentuu yhteinen kokemus, jotain, minkä kaikki jakavat. Tämä tietoisuus näyttää riisuvan oppilailta estoja, ennakkoluuloja ja pelkoja. Hankkeen päättyessä on ilmeistä, että tanssi on Kartanonkosken koulussa osa koulun arkea, johon oppilaat ja opettajat ovat tottuneet ja jonka suuri osa heistä on myös hyväksynyt. Tanssi ei ole pelkästään vaihtelua, ylimääräistä virkistystä ja arjesta poikkeamista, vaan sen vaikutus ulottuu laajalle siihen tapaan, miten koulussa ollaan ja minkälainen energia ja tunnelma koulussa on. Seuraavassa yksi rehtoreista kuvailee omaa kokemustaan hankkeen tuomasta positiivisuudesta:

Kyl se on tuonu omaan elämään sellast positiivisuutta. Vaikka mä en siellä tunneilla mukana olekaan, mä olen käynyt niitä katsomassa, se on kiva nähdä miten se oikeesti tapahtuu ... että on siinä joku positiivinen vaikutus ... ja sillon kun on mahdollisuus ihan tuolla ulkopuolella puhua siitä että mitä meillä koulussa on niin kyllä mä tän mainitsen et meil on muuten tällanen juttu. Meillä tanssii koko koulu. Uskokaa tai älkää.

Myös opettajat puhuvat yleisestä positiivisesta energiasta, esimerkiksi seuraavasti: ”Tietty innostuneisuus, jota hankkeen myötä on tullut kouluarkeen, näkyy yleisessä ilmapöirissä.” Toinen opettaja totesi jo ensimmäisen vuoden aikana, että ”hanke tuo positiivista energiaa pelkällä olemassaolollaan.” Yhteisöllisyys nousi kuitenkin useimmin esiin tätä positiivisuutta tarkentavana aiheena opettajien puheessa ja kirjoituksissa:

Minusta tanssitunnit ovat edistäneet ryhmäytymistä, hyvää "tunnelmaa" luokassa, kun yhdessä toimitaan. (1. LK LUOKANOPETTAJA)

Hanke on ollut varmasti merkittävä oppilaiden asenteisiin tanssin suhteen. Lisäksi hankkeella on varmasti positiivista vaikutusta kollektiivisesti koulu-yhteisön ilmapäiriin sekä yksilötasolla omaan kehonkuvaan. (2. LK LUOKANOPETTAJA)

[Hanke] luo koko koululle yhteisöllisyyttä ja tuo tanssin lähelle jokaista oppilasta. (AINEENOPETTAJA)

Yhteisöllisyys on rakentunut ennen muuta yksittäisten luokkien sisällä, mutta yhteisten tapahtumien ja esitysten myötä se on laajentunut koko koulua koskevaksi ilmiöksi. Samalla koulun identiteetti on ilmeisesti jollakin tavalla tarkentunut, erityisesti kun koulusta ja hankkeesta on puhuttu eri yhteyksissä arvostavasti. Opettajien mukaan hanke on "tuonut yhteistä identiteettiä koko koululle" ja lisännyt "arvokkuuden tuntoa" sekä "me-henkeä." Loppuarvioinneista nousee esiin muun muassa seuraavanlaisia huomioita:

Minusta on ollut mukava kertoa jossain tilanteissa koulun ulkopuolella että koulumme on mukana koko koulu tanssii hankkeessa. (LUOKANOPETTAJA)

Pitkäjänteisyys kantaa hyvää hedelmää. Kartanonkoski on tullut kuuluisaksi tanssihankkeestaan. Arvostetuksi. (3. LK LUOKANOPETTAJA)

Hieno hanke johon kaikki oppilaat pääsivät mukaan. Tanssi on näkynyt kaikissa koulun juhlissa ja tapahtumissa. (LUOKANOPETTAJA)

Muutama opettaja toteaa, että hanke olisi voinut näkyä koulun arjessa vielä enemmänkin: "Koko koulu tanssii! -hanke olisi voinut näkyä vieläkin enemmän koulun arjessa. Oli niin hyvä asia." Lähes samoin kirjoittaa toinen opettaja: "Mukava hanke, voisi olla koulussa vielä näkyvämpi." Seuraava pohdinta kuvastaa myös hankkeen toteutumisen rajoituksia:

Mielestäni hanke on onnistunut hyvin. Jokainen luokka on päässyt osallistumaan ja on ollut myös tarjolla extraa jos ryhmän motivaatio/innostus on ollut kohdallaan. Hankkeessa olisi ollut potentiaalia enempääkin jos koulussa

ei olisi niin monia hankkeita päällä yhtä aikaa. Tarkoitan siis laajempia kokonaisuuksia, joita olisi sitten voinut pidemmällä aikavälillä toteuttaa luokassa integroiden muihin oppiaineisiin. (6. LK LUOKANOPETTAJA)

On selvää, että oppilaiden ja opettajien esiintymiset yhteisissä tapahtumissa olivat merkityksellisiä ja toivat tanssin ja kehollisuuden näkyväksi kaikille kouluyhteisön jäsenille. Opettajat kuvasivat, kuinka *”kehollisuus on ollut esillä koulun juhlissa ja arjessa”* ja *”tanssi on näkynyt hienosti ja paljon eri juhlissa/tapahtumissa.”* Esiintymisellä on erityisesti yhteisöllisyyden rakentamisessa suuri merkitys. Toisaalta esiintyminen on yhteydessä myös itseluottamuksen rakentamiseen. Esiintyminen näyttää jollain tavalla yhdistävän itseluottamuksen ja yhteisöllisyyden. Esiintymisen tulee mahdolliseksi, kun itseluottamus kehittyy, toisaalta esiintyminen kehittää itseluottamusta edelleen. Nähdynsi tuleminen mahdollistaa yhteisen kokemuksen, ja esiintyminen luo yhteisen kokemuksen, jolloin yhteisöllisyys voi alkaa rakentua. Tanssinopettaja pohtii tätä ketjureaktiota yhden oppilaan kautta:

Ehkä itseluottamus vahvistuu siinä, että ku sä oot koko ajan näkyvillä ja tuotat sitä liikettä. Siellä on ollut just yksilöitä, joille se on ollut vaikeampaa ... Tuli uus oppilas kesken syksyä ja hänellä oli se oli haaste saada hänet tekemään ... hän meni ja käperty ja mä oon huono mä oon huono. Se itsetunto oli jo valmiiksi poikkeuksellisen huono. Mutta että hän sieltä pikkuhiljaa tuli ja koko ajan vaan ... et todella käytiin prosessi ja hienosti hän teki sitten loppujen lopuksi.

Toisessa tilanteessa koulun opettaja kuvailee, miten yläkoulun tyttöoppilaat rohkaistuvat ryhmänä esiintymään tai olemaan rauhallisesti esillä:

Must ne on hyvii semmoset et ne rohkastuu vaan menee, siin montaa joudu- taan kuiteskin rohkaseen että uskaltaa mennä ... kaikes yksinkertaisuudessa seisomaan, mä sanoin ki ku ne oli ne seiskan tytöt oli siinä ... ja sit ku mä sanoin ett nyt kaikki pitää ottaa tämmöset paitojen repimiset ja hiusten laittamiset että niitä ei voi olla, pitää kaikki lopettaa, ne pois, niin must se oli fantastinen se ku ne oli sillai levollisii vähän aikaa, mä sanoin et vaikka te seisositte siinä noin, niin te ootte niin kauniita ku te ootte levossa eikä koko ajan joku semmonen ... menos joku juttu. Ne on must just tavallaan niitä sit mitä näis pystytään opettaa ehkä se ainut kerta niiden elämässä, ett ne uskaltaa olla, hengitellä syvään ja rauhallisesti. (TT -AINEENOPETTAJA)

Tällainen rauhoittuminen kehollisena prosessina on osa kehontietoisuuden rakentumista. Pidän kehontietoisuuden kehittämistä edelleen erittäin vaativana tavoitteena kiihkeätempoisessa ja runsasvirikkeisessä ympäristössä. Monet kehontietoisuuden harjoittamisen menetelmät edellyttävät pitkäjänteisyyttä ja hyvää keskittymiskykyä, ja koulun arjessa tällainen toiminta on vaikeaa sekä sen vaatiman ajan että rauhallisen ympäristön kannalta. Lyhyet, oppituntiin sisällytetyt kehollisen harjoittamisen hetket ovat kuitenkin hyvä mahdollisuus käynnistää kehontietoisuuden harjoittaminen koulussa.

Tämän tutkimuksen perusteella myös esiintyminen näyttää olevan eräs väylä kohti oman kehon tiedostamista. Uskon tämän perustuvan myönteisen esiintymiskokemuksen merkityksellisyyteen myös kehollisena, kokonaisvaltaisena tapahtumana, joka jää elämään merkityksellisenä muistona ja arjesta poikkeavana kokemuksena. Tähän kokemukseen liittyy varmaan monien kohdalla pieni jännitys, joka muuntuu kuitenkin mielihyväsävyiseksi, kuten neljäsluokkalainen tyttö kuvailee: *”Ekana tuntuu sekuntin mahan pohjas jotain sit se hymyilyttää vaan siinä.”*

Tanssinopettajat pohtivat prosessia, jossa rohkeus esiintyä vähitellen kasvaa. Prosessi alkaa pienistä esiintymisistä omalle luokalle tanssitunnin aikana, jolloin oppilaat näkevät toisensa ja tulevat nähdyiksi kokonaisina, toisin kuin tavallisessa luokkahuonetyöskentelyssä.

Se on vaan et siinä jokainen tulee näkyväksi ... ja sit kun ne esittää toisille kun ne tekee niitä pikku ryhmätöitä sit ne esittää että siellä, se on aina voitto sitkun semmonen oppilas joka ei oo suostunut suostuu ja tekee tai se ei oo enää vaikee juttu vaan kaikki esittää oman juttunsa toisilleen ja sit aploderataan toisille. (TANSSINOPETTAJA)

7-luokkalaisilla tapahtui jossain vaiheessa jaksoa jotain ja tosi moni ikään kuin heräsi eloon ja osallistui huomattavasti paremmin tanssitunneilla kuin aiemmin. Mutta muutos tapahtui noin 4 viikon opetuksen jälkeen. (TANSSINOPETTAJA)

Muutos suhtautumisessa tanssiin ja keholliseen ilmaisuun on siis tanssinopettajan mukaan havaittavissa jo yhden tanssijakson kuluessa. Pitkäkestoisen toiminnan todellinen merkitys tulee esille kuitenkin havainnoissa, jotka liittyvät koko hankkeen keston:

Tanssihankkeen edetessä innostus omiin tansseihin ja etenkin valmius tehdä niitä on lisääntynyt huomasti. Muistelen, että alkuvuosina, jos jaoin luokan pienryhmiin ja pyysin tekemään omia tansseja tiettyjen reunaehtojen sisällä, luokassa oli aina 1–2 ryhmää, jotka eivät saaneet mitään aikaiseksi. He kokivat, etteivät keksi mitään tai eivät päässeet yhteisymmärrykseen koreografiasta. Tänä keväänä havaitsin kuitenkin useasti, että kaikki pienryhmät saivat jotakin valmista tehtyä ja esitettyä. Osa ryhmistä saattoi tehdä jopa aivan huikeita koreografioita todella lyhyessä ajassa. Toki poikkeuksiakin vielä löytyi, mutta pääpiirteittäin taidot ko. asiassa olivat kehittyneet ja etenkin ajatus, että omia esityksiä on mukava tehdä ja esittää. (TANSSIN-OPETTAJA)

On ilmeistä ja itsestään selvääkin, että vapautuminen, rohkaistuminen ja ennakkoluulojen hälveneminen vievät aikaa. Se vaatii omakohtaisen, myönteisen tai mielihyväsävyisen kokemuksen tanssimisesta ja kehollisesta ilmaisusta. Erityisesti luokanopettajat, jotka ovat seuranneet oman luokkansa tanssitunteja aktiivisesti, tekivät runsaasti havaintoja, kuten ”on kiva katsoa kun ujut oppilaat uskaltavat rohkeasti kokeilla ja keksiä omia liikkeitä” tai ”alun jännitys on tuntunut vähenevän, oppilaat uskaltavat kokeilla uusia juttuja helpommin.” He kuvasivat tätä asteittaista prosessia, jota luonnehtii alun jännittäminen ja asteittainen vapautuminen, muun muassa seuraavasti:

Osa oppilaista ei pysty vielä heittäytymään tunnilla. Tuntuu, että joitakin nolostuttaa tanssia. Suurin osa kuitenkin tanssii mielellään ja nauttii siitä. Eräs tyttö ei alussa tehnyt mitään, istui vain. Nyt hän on innoissaan. (LUOKANOPETTAJA)

Aluksi oli muutama vastahakoinen oppilas, mutta pelot ovat vähän hellittäneet ja kaikki ovat osallistuneet. (LUOKANOPETTAJA)

Suurin osa, 90%, keskittyy erinomaisesti. Liikkeet tehdään parhaan kyvyn mukaan. Toisen lähelläolo ja kosketus sallitaan, ei arvostella kavereita! Tanssimisen ilo näkyy. Kekseliäisyys ja itsensä likoon laittaminen on kehittynyt. Lapset ovat rohkaistuneet tuomaan omia ideoitaan ja ajatuksiaan esille. (3. LK LUOKANOPETTAJA)

Pitkäjänteisen tanssinopetuksen merkitys tulee hyvin esiin seuraavassa:

Tämä syksy on ollut helpompi ja tuotteliaampi kuin viime vuosi. Oppilaat ottavat tanssin osana koulutyötä ja osaavat jo rentoutua tunneilla. Motivaatio on parempi. (6. LK LUOKANOPETTAJA)

Tässä kohden palaan vielä kysymykseen sukupuolieroista, sillä tämä kysymys nousee toistuvasti esiin varsinkin opettajien taholta. Eräs opettaja toteaa, että tanssi *"luo positiivista energiaa, yhdistää, tuo tanssin myös poikien elämään eri muodoissa."* Toinen opettaja toteaa, että *"poikien kynnys tanssia on laskenut."* Hän kuitenkin toteaa samalla, että *"miesopettajat edelleen aika passiivisia."* Myös toinen opettaja toteaa, että *"koulun miesopettajia ei ole saatu innostumaan."* Poikien innostaminen tanssiin näyttää olevan siis helpompaa kuin miesopettajien "käännäyttäminen". Nämä kommentit vahvistavat aiemmin moneen kertaan esillä ollutta käsitystä siitä, kuinka syvällä kulttuurissamme sukupuolierot suhteessa keholliseen ilmaisuun ja tanssiin ovat. Ne tuottavat melkoisia haasteita koulumaa-ilmassa myös yhteisöllisyyden ja tasa-arvon näkökulmista. Ehkä näitä haasteita päin on mentävä käytännön toiminnan tasolla, jotta niihin päästään käsiksi.

Jonkinasteista muutosta sukupuoleen ja kehollisuuteen nähden on havaittavissa myös tämän hankkeen yhteydessä. Erään miesopettajan haastattelussa keskustelimme maskuliinisuudesta, ja opettaja totesi, että *"tämä on hyvä termi tämä uus-maskuliinisuus ... elikkä se vanha maskuliinisuus on sitä että ei tanssi."* Opettajan käsitys kehollisuudesta ja tanssista osana koulutyötä vaikutti olevan avoimessa liikkeessä. Seuraavassa hän kertoo, miten hänen ennako-odotuksensa yhdeksäsluokkalaisten oppilaidensa osallistumisesta tanssitunnille olivat kumoutuneet:

Poissaolot sieltä tunnilta on ihan minimaaliset, se on yks mittari ... et ne on siel mukana ... minusta se kertoo jo jotain ... koska se että mä en ole pakottamassa sinne ketään ja tiedän et se tunti on, mä käyn kattomassa ketä on pois ja sit mä kirjaan ne ylös mut ei sieltä oo ollu ku yks tai kaks, se on must hyvä tulos se ... ja ne kenelle mä sitä eniten toivon ni ne on siellä.

On ilmeistä, että ponnisteluista ja jopa opettajan autonomiaa koettelevista yrityksistä huolimatta Koko koulu tanssii! -idea ei kuitenkaan ole toteutunut siinä merkityksessä, että kaikki opettajat sitoutuisivat toteuttamaan kehollisen oppimisen

periaatteita tai tukemaan oppilaiden kehollista ilmaisua omassa opetustyössään. Tarkoitushan ei tietenkään ole missään vaiheessa ollut se, että kaikki opettajat opettaisivat tanssia. Kuitenkin toiveena oli se, että kaikki opettajat tekisivät ainakin jonkin verran tilaa tanssille omassa luokassaan tai oppiaineessaan. Tämäkään ei ole täysin toteutunut. Niinpä seuraava tanssinopettajan toteamus lienee varsin osuva kiteytys tasa-arvon toteutumisesta tässä hankkeessa:

Joissakin luokissa näkee et se tanssi on oikeesti vaikuttanut siihen henkeen ja vuorovaikutukseen siellä luokassa mutta sitten on varmaan luokkia joissa se on vaan hipaissu.

Yläkoulun aineenopettaja tiivistää tämän näkemyksen ”hipaisusta” seuraavasti: *”Latvan osalta ja omasta kulmasta katsottuna ’näkömätön’ hanke.”* Syyt tähän ovat moninaiset. Aiemmin mainitut asiat, kuten ajan puute ja opetussuunnitelman tiukkuus, ovat merkittäviä. Tanssinopettajan työajan jakautuminen epätasaisesti eri luokille johtuu ennen muuta opettajien halukkuudesta ja kiinnostuksesta, mutta myös suunnitelmallisuuden puutteesta. Opettajat, joiden oppimiskäsitykseen ei ajatus oppimisen kehollisesta perustasta istu, eivät näe syytä luovuttaa omia tuntejaan tanssinopetukseen. Tanssinopettaja pohtii joidenkin opettajien sitoutumisen vähäisyyttä päiväkirjassaan seuraavasti:

Tuntuu, että tanssitunnit on osalla välttämätön vitsaus, jotka tulee ottaa lukkariin. Ja eräs esim. totesi, että jos hänen luokkansa tulisi nyt viimeisessä jaksossa liikuntatunneilla tanssiin niin saataisiin siinä sitten hoidettua se musiikkiliikunta ”pois alta”. Että näin.

Toisaalla päiväkirjassaan hän kuvaa keskusteluaan erään aineenopettajan kanssa seuraavasti:

Kun kerroin, että Latvan puolella mm. suunniteltiin jotakin yhteistä tunnin aloitusrituaalia, joka voisi olla liikkeellinen ja katkaisisi oppilaiden ajatukset välitunnista oppituntiin, tuntui ajatus hänestä pöyristyttävältä ... hän ei ainakaan ota enää mitään liikkeellistä rituaalia, joka sotkisi pakkaa vielä enemmän vaan hänen rituaalinsa on älyllinen, joka johtuu siitä, että opetettava ainekin on lukuaine, älyllinen.

Tämä katkelma kuvaa hyvin sitä kirjoa, mikä missä tahansa koulussa vallitsee

suhteessa oppimiskäsityksiin. Siirryinkin seuraavaksi tarkastelemaan sitä, miten käsitys oppimisesta kehollisena prosessina rakentui hankkeen myötä. Tämä tarkastelu liittyy erityisesti kolmanteen tutkimuskysymykseen eli kysymykseen siitä, minkälaista oppimista ja osaamista tanssi voi tuottaa koulu yhteisössä.

Tanssi tuottaa erilaista, mutta todellista oppimista

Kehollinen oppiminen oli hankkeen alkaessa monille opettajille ilmeisen vieras ajatus. Heidän oppimiskäsityksissään toiminnallisuus kytkeytyy erityisesti erilaisiin oppimistyypleihin, erilaisten oppijoiden tukemiseen sekä alkuopetukseen. Tässä heijastuvat varmaankin ne käsitykset, joita suomalaisessa opettajankoulutuksessa tuodaan nykyisin esille. Eräs opettaja kertoo omasta kokemuksestaan suhteessa koulutukseensa seuraavasti:

Mitä kehollinen oppiminen on? No ihan helpon pistit sitten ... Mulla ei ehkä oo ollu mitään käsitystä siitä aikaisemmin. Mulla on aika tuore maisterinpaperi ja mä en koe et mä oisin saanut tähän aspektiin saanu minkäänlaista koulutusta mun opettajaopinnoissa et sillain tää oli mulle aika vieras juttu. Ja kyllähän me aina puhutaan että kinesteettinen, visuaalinen, audittiivinen mutta että mun mielestä kyllä mulle on ainakin selkiytynyt täs koko ajan se et miten mä voin oikeesti konkreettisesti sitä omassa opetuksessani tuoda.

(6. LK LUOKANOPETTAJA)

Toisaalta liikkumisen ja oppimisen yhteys oli monille opettajille kylläkin periaatteessa tuttu ilmiö, mutta kenties se on jäänyt käytännön opetustyössä taka-alalle: *”Matematiikkaa tanssien –koulutus muistutti hyvin opettajien mieleen, että liikettä kannattaa käyttää oppimisen tukena.”* Yksi rehtoreista pohtii asiaa myös oppimisen tuen näkökulmasta ja pitää tärkeänä opettajien uudelleen kouluttautumista. Hän perustelee sitä oppilaiden erilaisuudella ja tuo myös esiin mielestäni hyvin kriittisen kysymyksen oppilasaineksen muuttumisesta:

*Kehollinen oppiminen voi olla yks joka toimii jollakulla oppilaalla tai oppilasryhmällä et kun nää ryhmät ei oo niin homogeenisia vaan siel on niin monenlaista erilaista, ihan yleisopetuksenkin ryhmissä. Toinen jaksaa istua siinä paikallaan ja kuunnella ja kaikki menee ihan hyvin mutta sitten on niitä jotka ei millään jaksu eikä pysty eikä kykene ja se on yhtä tuskaa se 45 minuuttia mutta sitku he pääsee tekemään jotain käsillään tai omalla koko kropallaan, kehollaan niin **he oppii ja ymmärtää sen ihan saman***

asian mut vähän toisella tavalla, siis toisin keinoin, eli kyllä mä näkisin että tää tanssi on yks ja liikkuminen on yks keino millä oppilaita voidaan opettaa. Mut et se vaatii myös sen että opettajien pitää olla valmiit siihen ja opettajilla pitää olla silmät avoinna niille menetelmille et se mitä on joskus opettajankoulutuksessa 15–20 vuotta sitten oppinu ni se ei enää toimi kerta kaikkiaan, oppilasaines on vaan muuttunut niin paljon.

”Oppilasaineksen muuttuminen” viittaa ilmeisesti oppimisvaikeuksien, tarkkaavaisuushäiriöiden ja yleisen levottomuuden lisääntymiseen sekä mahdollisesti myös monikulttuuristumiseen. Itse näkisin asian mielummin niin, että maailma oppilaiden ympärillä on muuttunut ja että oppilaiden lisääntynyt levottomuus ja työrauhaongelmat ovat seurausta turvattomuuden tunteesta ja virikkeiden paljoudesta. Joka tapauksessa on ilmeistä, että erilaisten oppijoiden tarpeista keskustellaan nykyisin aktiivisesti. Myös perinteisen opettaja-auktoriteetin murtuminen ja ”oppimisen kaikkiallistuminen” (POHJOLA 2011) tuottavat hämmennystä niin oppilaissa kuin opettajissakin, ja luovat paineita opetusmenetelmien monipuolistamiseen ja koulun pedagogiikan uudistamiseen. Myös toinen rehtori pohtii asiaa opettajankoulutuksen ja toiminnallisten opetusmenetelmien kehittymisen näkökulmasta. Hänen mukaansa liikuntaan erikoistuneilla opettajilla on jo pitkään ollut kokonaisvaltainen käsitys oppimisesta:

Meil on niin paljon erilaisia oppijoita ja yritetään jokaiselle tuoda sitä tukea mitä kukin tarvitsee, ei pidä eikä voi sulkee pois sitä että joku oppii sen tekemällä ja kokeilemalla ja kehollisen ilmaisun kautta että se on yks sellanen tukimuoto on varmasti ollukin osalla jo pitkään mukana. Mä tiedän kyllä kymmenen vuoden takaa opettajia jotka on liikuntaan erikoistuneita ja sitä kautta on tullu tutuks se että liikunnan avulla oppii niin kyl mä luulen tai uskon että on sama ajatusmalli se että istutaan ja kuunnellaan ja otetaan vastaan informaatiota niin eihän se enää ole mitä toteutetaan tai mikä on se pinnalla oleva opetusmenetelmä niin ihan samalla tavalla tää on yks tukimuoto muiden joukossa.

Tässä puheenvuorossa heijastuu selkeästi se, että liikunnan yhteys aivotoimintaan ja oppimiseen on jo suhteellisen vakuuttavasti todettu empiirisin tutkimuksin, kuten aiempaa tutkimusta esitellessäni kuvasin. Yksi opettaja rinnastaa toiminnallisuuden laajasti parempiin oppimistuloksiin ja nostaa esimerkiksi oman kokemuksensa liikuntapainotteisen koulun käynnistämisestä:

Se ei oo keneltäkään pois päinvastoin lisää vaan siihen, ja täs tulee sama täs tanssissa et jos se tanssi lisäksi joihinki kohtiin niin ... anti palaa, nopeutat varmaan se lukutaidon oppiminenki nopeutuu ... näkeehän sen just näis urheiluoppilaitoksissa ... muistan aikoinaan silloin ku mun lapset on käynyt Pohjois-Haagan niin silloin ku ne käynnisti sitä ja sit piti motivoida opettajia ja muita ja sit meni vähän aikaa niin maikat sanoo että mitä että täällä on tämmösii virkeitä aktiivisia lapsii koko koulu täynnä, täällä on hirveen kiva opettaa, no mistä se johtuu? (TT -AINEENOPETTAJA)

Toiminnallisuutta, kehollisuutta ja tanssia pidetään melko yleisesti kuitenkin oppimisen tukena, ei kuitenkaan välttämättä oppimisen ytimenä. Tämä ero voi olla hienovarainen, mutta omasta näkökulmastani se on merkittävä. Kehollisen oppimisen teoreettis-filosofinen perusta sekä liikunnan yhteyttä oppimiseen tukeva empiirinen tutkimus antavat mielestäni aiheen pitää kehollisuutta merkittävänä oppimisen perustana kaikille oppilaille sen sijaan, että se on ”tärkeää tietyille oppilaille (ei perinteisesti oppiville).” Opettajat tuovat esiin nimenomaan erityistä tukea tarvitsevien, kinesteettisten, vilkkaiden oppilaiden ja erityisesti poikien tukemista kehollisuuden avulla:

Erityisesti niillä joilla on tää lukukäsitteen hallinta haasteellinen, niin se tukee näitä ... joilla on matematiikassa jonkinlaista oppimisen vaikeutta niin se takuuvarmasti tukee ja väittäisin jopa että näkyy tietyissä mun oppilaissa. (2. LK LUOKANOPETTAJA)

Oppiaineisiin integrointi on hieno juttu ja palvelee niitä, jotka oppivat tekemällä. Kielissä varsinkin pienille luonnollista yhdistää liike ja esim. jokin sana. (AINEENOPETTAJA)

Hankkeen kuluessa tein runsaasti havaintoja koordinaatio- ja hahmottamisvaikeuksista ja monenlaisista motoriikkaan liittyvistä haasteista, joista kirjoitin myös teoriaosuudessa (s. 41). Ne näyttivät usein kytkeytyvän myös muun muassa keskittymisvaikeuksiin. On ilmeistä, että esimerkiksi ristikkäisliikeharjoitukset tekevät näkyväksi mahdollisia senso-motorisen järjestelmän kehityksellisiä puutteita, joihin monet opettajatkin kiinnittivät huomiota. Muutamat opettajat kuvasivat kuitenkin kehollista oppimista laajempanakin ilmiönä, joka koskettaa kaikkia oppilaita ja kaikkea oppimista:

On tärkeää, että oppilaat pääsevät kokemaan aivan erityyppistä koulutyötä, kuin pelkkä luokassa istuminen, kuunteleminen, lukeminen ja kirjoittaminen.

(LUOKANOPETTAJA)

Kehollinen oppiminen on asioiden konkretisointia ja jollain lailla sisällön hahmottamista itsen kautta... semmosta oppimista ... mikä ... ehkä tuo niitä oivalluksia helpommin sen takia että onnistuessaan siis sen takia että oppilas oikeesti työstää sitä itsensä ja oman kehonsa kautta ja on tietyllä tavalla pakotettu eläytymään siihen asiaan koska tekee sitä motorisesti ... sitä ei voi tehdä passiivisesti... Voi sen tehdä matalilla tehoilla, huonosti ja ei keskittyä mutta sitä ei kuitenkaan tehdä täysin passiivisesti. (TT -AINEENOPETTAJA)

Jälkimmäisessä pohdinnassa tulee jälleen osuvasti esille myös kehollisen oppimisen pedagoginen haaste: opettaja näkee ja kokee välittömästi, milloin oppilas ei keskity tai ole täysillä mukana. Luokkahuoneopetus on tässä mielessä täysin erilaista. Oppilas voi näyttää keskittyneeltä, pitää kynää kädessään ja katsoa kirjaan tai vihkoon, mutta hänen ajatuksensa voivat olla aivan muualla. Tanssitunnilla fokuksen puuttuminen tulee näkyviin välittömästi. Tämä tulkitaan usein ehkä siten, että oppilaat keskittyvät tanssitunneilla huonommin kuin muilla tunneilla tai että tanssi ei kiinnosta heitä. Tanssin ja kehollisuuden merkityksen punnitseminen oppilaiden näkyvien, välittömien reaktioiden perusteella ei mielestäni ole kestävä näkökulma, kuten olen jo aiemminkin todennut.

Opettajien palautteissa, erityisesti viimeisessä loppuarvioinnissa, nousi esiin monenlaisia näkemyksiä kehollisen oppimisen merkityksestä. Näissä kommentteissa opettajan käsitykset tiivistyvät kehollisuuden motivoivaan voimaan, sen yhteytteen muisti- ja muihin kognitiivisiin toimintoihin sekä kehollisen oppimisen mahdollisuuksiin tukea kaikkea oppimista, aineessa kuin aineessa.

*Lapsia **motivoi** hurjan paljon kun he saavat käyttää oppimistilanteessa koko kehoaan.*

*Pidän kehollisuutta tärkeänä oppimisen välineenä. Liike, musiikki ja tanssi tuo iloa ja **motivoi**.*

*Todellista oppimista tapahtuu ja se on merkityksellistä. Monelle kehon kautta oppiminen on hyvä tapa oppia/**muistaa** asioita.*

*Yksi **muistamisen** tuki. Käyttöä monessa oppiaineessa, äikkä, enkku, matikka.*

*Liike on osa oppimista, varsinkin varmasti osa oppilaista oppii paremmin (**muistaa**) liikkeen kautta.*

*Minusta on hienoa, että tanssi on saatu yhdistettyä oppimiseen **myös muilla kuin tanssitunneilla**. Aivojumpsaliikkeet edistävät oppimista.*

*Kehollinen oppiminen on yhteydessä muuhun oppimiseen. Hyvä **aivoille**.*

*Oppiminen **monien aistien** kautta tehostaa oppimista ehdottomasti. Otin ideoita käyttöön myös oppitunneille.*

Seuraavassa haastatteluotteessa kiteytyy monen opettajan toive toiminnallisten opetusmenetelmien kehittämisestä:

Oppimisen tapoja on niin monenlaisii et toivottavasti päästäis ihan erilaisiin pedagogisiin näkemyksiin ja sen takia sitä keskustelua tarvittais koska ei tää oo itsestään selvää ollenkaan että ollaan ajan tasalla vaikka hyviä tuloksia kansainvälisissä vertailuissa saadaanki.

PISA-menestyksen ympärillä käyty keskustelu on mielestäni hämmästyttävän vähän kohdistunut toiminnallisuuden ja liikunnan merkitykseen oppimisvalmiuksien rakentumisessa lapsuudessa. Tähän mennessä testeihin osallistuneet oppilaathan ovat olleet lapsia ennen mobiililaitteiden laajaa saatavuutta ja arki liikunnan vähentymistä. Olen pohtinut paljon kysymystä siitä, kuinka paljon merkitystä oppimisvalmiuksien kehittämisessä on sillä, minkälaiset mahdollisuudet vapaaseen leikkiin ja monipuolisessa ympäristössä tapahtuvaan omaehtoiseen liikkumiseen lapsilla on (ANTTILA 2013). Jokapäiväisen fyysisen aktiivisuuden merkitys on mielestäni jäänyt liian vähälle huomiolle koulumenestystä mittavissa vertailututkimuksissa. Vielä vähemmän näissä tutkimuksissa näyttää nousevan esiin huoli tulevaisuudesta: mitä tapahtuu, kun lapsuus- ja nuoruusiän fyysinen aktiivisuus vähenee entisestään? Vaikka Suomi on edelleen maa, jossa lasten ja nuorten vapaa, omaehtoinen liikkuminen luonnossa ja ulkona on turvallista ja mahdollista, ovat pihat ja lähimetsät yhä hiljaisempia. On todettu,

että ”lasten liikunta on muuttunut pysyvästi päivittäisestä pihalla ja lähialueilla leikkimisestä ja pelaamisesta enemmän määrätyn ajoin tapahtuvaksi lajin harjoittelemiseksi” (SUOMEN LIIKUNTA JA URHEILU 2010, 6). On huomionarvoista, että samalla kun ohjattuun liikuntaharrastukseen osallistuminen on selvitysten mukaan lisääntynyt, lapset ja nuoret ovat huonokuntoisempia kuin ennen. Uhat lasten fyysiselle terveydelle pystytään vielä mittaamaan ja ennakoimaan, mutta huoli oppimisvalmiuksen heikkenemisestä ei näytä saavan päättäjien huomiota. Miten mitataan ihmisen aivojen organisoitumista ja sensomotorisen sekä kognitiivisen järjestelmän kehitystä? Nämä järjestelmät ovat paljaalle silmälle vaikeammin näkyviä, toisin kuin vaikkapa ylipaino ja huono ryhti. Oleellista mielestäni olisi vihdoin nähdä kasvava ihminen kokonaisuutena: fyysinen kehitys ja terveys kulkevat käsi kädessä oppimisvalmiuksien ja muun kehityksen kanssa. Opetussuunnitelmaa ja koulun pedagogiikkaa tulisi kehittää tästä näkökulmasta käsin.

Mielestäni on perusteltua todeta, että Koko koulu tanssii! -hankkeen kuluessa monien opettajien ja koulun rehtoreiden käsitys kehollisesta oppimisesta tarkentui ja konkretisoitui. He näkevät tanssin ja kehollisuuden mahdollisuudet avarasti, ja monet vakuutuivat sen merkityksestä ja perusteista. Kaikki opettajat eivät tähän näkemykseen sitoudu. Yläkoulun puolella on useita aineenopettajia, joille kehollinen oppiminen ei avannut uusia pedagogisia mahdollisuuksia heidän aineessaan. Mutta moni heistäkin kuitenkin näki tanssin ja kehollisen ilmaisun yhteisöllisen merkityksen. Seuraavat kommentit kuvaavat ehkä yläkoulun tiedollisten aineiden opettajien kokemusta: *”Näkyi kiitettävästi koulun yhteisissä tilaisuuksissa”* ja *”Yhteiset tilaisuudet olivat aineenopettajille näkyvä toteutus.”*

Aiemmin (KS. S. 148 LÄHTIEN) kuvasin, kuinka oppilailla näyttää olevan intuitiivinen käsitys oppimisen kehollisesta perustasta tai siitä, miten toiminta ja liikkuminen tukevat oppimista. Myös oppilaiden käsitys ja kokemukset tanssista näyttivät laajenevan hankkeen kuluessa: toiveet ”oikean tanssin” oppimisesta nousivatkin monen oppilaan kokemuksissa esiin. Hankkeessa ei ollut kyse oppilaiden tanssitaitojen tai motoristen taitojen kehittämisestä, ja tämä taidon kehittymisen aspekti ei noussutkaan esiin aineistossa. Oppilaille tärkeää oli tanssin tuntu, johon liittyvät liike, haasteet ja ilo. Heille tärkeää oli myös saada suunnitella tansseja itse ja yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Toive ”oikean tanssin” oppimisesta näytti tyydyttyvän, kun taito ja rohkeus tehdä omia ja esittää omia tansseja vahvistuivat.

Yleisesti ottaen hankkeen päättyessä kehollisuus ja kehollinen oppiminen nähtiin laajana ilmiönä, mikä heijastuu esimerkiksi tässä yhden rehtorin haastatteluoitteessa: *”Se miten se oppilaissa näkyy se tavote että kehollisen ilmaisun asema, se voimistuu sen asema ja käyttö koulussa, mä sanoisin et se tavote on toteutunu.”*

Motoristen taitojen kehittymisen näkökulma ei nouse aineistosta juurikaan esiin; myös opettajat puhuvat oppilaiden kehittyneestä suhteesta kehollisuuteen. Loppuarvioinnissa opettajat toivat esille seuraavia havaintoja oppilaistaan ja heissä näkyvistä muutoksista kehollisella tasolla:

Tanssi on osoittautunut oppilaille olevan muutakin kuin tanssilajeja. Kokonaista kehollista ilmaisu. (2. LK LUOKANOPETTAJA)

Hanke näkyy oppilaissa, pienissä ja isoissa, positiivisena suhtautumisena liikkeeseen oppimisen tukena. (4. LK LUOKANOPETTAJA)

Asenne tanssia ja kehollista ilmaisu kohtaan muutenkin on parantunut niiden oppilaiden kohdalla, jotka muutoin eivät ole asiasta kiinnostuneita. (5. LK LUOKANOPETTAJA)

Oppilaille, jotka ovat koko kouluaikansa ekaluokalta asti tanssineet, projekti on varmasti ollut todella antoisa ja auttanut motoriikan ja kehonhallinnan kehittämisessä. (LUOKANOPETTAJA)

Uskon että yleisesti ottaen tanssihanke on vaikuttanut oppilaiden kehollisuuteen ja liikkeiden laatuun. (TT -AINEENOPETTAJA)

Lienee siis perusteltua todeta, että tanssi ja kehollinen oppiminen ovat tuottaneet kouluyhteisössä moniulotteista oppimista, joka heijastuu luontevana suhtautumisena omaan kehollisuuteen, keholliseen ilmaisuun, keholliseen vuorovaikutukseen ja esiintymiseen. Tanssi ei välttämättä ole tuottanut näkyviä, mitattavia tuloksia motorisissa taidoissa tai tiedollisessa osaamisessa. Toisaalta myöskään viitteitä siitä, että tanssin integrointi tietoaineisiin olisi heikentänyt oppimistuloksia, ei ole noussut esiin. Tutkimukset liikunnan lisäämisestä koulupäivään osittavat vakuuttavasti, että oppimistulokset eivät heikkene, vaikka tiedolliseen oppimiseen käytetty aika suhteessa vähenisikin (KS. SYVÄOJA ET AL. 2012, 11).

Tuoreen peruskoulun musiikkiluokkia koskevan tutkimuksen (EEROLA & EEROLA 2013) mukaan ylimääräinen musiikinopetus vaikuttaa oppilaiden kouluviihtyvyyteen myönteisesti. Tutkijoiden mukaan aiemmissa tutkimuksissa on huomattu samanaikaisen, yhteisen toiminnan lisäävän yhteenkuuluvuutta. Tällainen yhteenkuuluvuuden tunne tai ”sosiaalinen koheesio” on Koko koulu tanssii! -hankkeessakin merkittävä ilmiö, jonka välitön vaikutus koulussa viihtymiseen ja välillinen vaikutus oppimistuloksiin olisi kiintoisa jatkotutkimuksen aihe.

Kehollinen oppiminen Koko koulu tanssii! -hankkeen valossa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on artikuloida, mitä kehollinen oppiminen tarkoittaa ja mikä on sen merkitys koulun todellisuudessa. Artikulointi on tapahtunut teorian ja käytännön vuoropuheluna, sekä syventymällä aineistosta nouseviin merkityksiin. Tässä luvussa kokoan vielä tiiviisti käsitykseni keholli-
sesta oppimisesta Koko koulu tanssii! -hankkeen valossa.

Aiemmin totesin, että kehollinen oppiminen ”näky ja kuuluu”. Tätä ilmausta on syytä tarkentaa siten, että itse oppiminen on näkymätöntä ja hiljaista, sillä se tapahtuu hermosolujen tasolla, tietoisuutemme ulottumattomissa. Se, mitä hermosoluissa tapahtuu, eli mitä opitaan, on kuitenkin yhteydessä siihen, miten opitaan. Kehollinen oppiminen viittaa siis sekä siihen, miten opitaan, että siihen, mitä opitaan. Kun opitaan näkyvästi ja kuuluvasti, opitaan eri tavalla kuin istumalla paikallaan ja olemalla hiljaa. Silloin opitaan myös eri asioita. Oppimisen tapa on yhteydessä oppimisen sisältöön.

Koko koulu tanssii! -hankkeessa kehollinen oppiminen liittyi sekä tanssiin että johonkin toiseen aiheeseen. Tanssi toi oppimiseen mukaan taiteellisen toiminnan ja esittämisen ulottuvuudet. Sisältöjen runsaus tuotti myös hajaannusta: mitä oikeastaan oli tarkoitus oppia, ja mitä todella opittiin? Tämä kysymys mutkistuu vielä enemmän, kun huomioidaan se, että jokainen yksilö oppi varmasti eri asioita. Onko siis mahdollista edes lähestyä vastausta kysymykseen, millaista oppimista ja osaamista tässä moninaisessa, kokonaisvaltaisessa toiminnassa syntyi?

On mahdollista erottaa aineistosta asioita, jotka viittaavat oppimiseen sisältöihin. Tällaisia ovat esimerkiksi tanssikäsitysten avartuminen, kehonhallinnan parantuminen, motoristen taitojen kehittyminen, itseilmaisun vahvistuminen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen. Joidenkin oppilaiden kohdalla tanssi tuki käsitteellistä oppimista, esimerkiksi lukukäsitteen tai aikakäsitteen hahmottamista. On ilmeistä, että monenlaista oppimista tapahtui, mutta näkyvien tai arvioitavien taitojen tai tietojen kehittyminen tapahtui eri oppilailla (ja opettajilla) eri tahtiin. Vaikka kaikki oppilaat osallistuivat tanssinopetukseen, ei tämän tutkimuksen perusteella ole mahdollista osoittaa, että tanssi tuotti yksilötasolla arvioiden selkeitä oppimistuloksia.

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkastelu onkin syytä pitää ehdollisena. Ehdollisuus sisältyy myös kysymyksen muotoon: Millaista oppimista ja osaamista tanssi voi tuottaa kouluyhteisössä? Kysymyksen viimeinen sana, yhteisö, nouseekin tässä tarkastelussa paljon merkityksellisemmäksi kuin hankkeen alkuvaiheissa aavistelin. Aineiston perusteella on ilmeistä, että kehollinen oppi-

minen tanssin kontekstissa tuotti havaittavaa, tai koettavissa olevaa muutosta erityisesti yhteisön tasolla. Kuten edellisessä luvussa totesin, vaikuttaa siltä, että yksilön kehollinen kokemus nousee merkitykselliseksi, kun se peilautuu sosiaaliseen todellisuuteen, ja kun siihen liittyy tietoisuus yhteisestä kokemuksesta. Teoreettisessa osassa esittämäni näkökulmat kehontietoisuuden ja sosiaalisen tietoisuuden välisestä yhteydestä sekä sosiaalisen tietoisuuden kehollisesta perustasta tulevat näin kiintoisalla tavalla koetelluiksi. Ehkä on niin, että kasvavalle lapselle ja nuorelle suuntautuminen kohti toista on ensijaista verrattuna sisäisen maailman tarkasteluun. Tässä näyttää toteutuvan myös ihmisen olemassaolon suhteisuus ja dialoginen perusluonne, jonka mukaan ihminen tulee minäksi suhteessa toiseen (BUBER 1923/1999).

Mielestäni tämä tutkimus tukee käsitystä kasvokkaisen sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä yhteisön rakentumisessa sekä sosiaalisen tietoisuuden kehollisesta perustasta. Kun oma keho aktivoituu ja sen kokemuksellinen ulottuvuus tulee tietoisemmaksi, ja kun samanaikaisesti sosiaalisessa todellisuudessa tapahtuu omiin kokemuksiin suhteutuvaa kehollista toimintaa, syntyy jotain mitä aiemmin ei ollut. Syntyy jaettu kokemuksellinen maailma, joka elää ja toimii tässä ja nyt. Yhteys toisiin ihmisiin rakentuu ajassa ja tilassa, ja todellistuu niin omana kuin jaettunakin kokemuksena. Ajattelen, että tällaisilla kokemuksilla on merkitystä myötätunnon ja suvaitsevaisuuden rakentumisessa. Nämä ovat arvoja, joiden puolesta haluaisin tehdä entistä enemmän työtä, ja toivon että tämä tutkimus herättää keskustelua kouluyhteisöjen eettisestä luonteesta.

Tältä pohjalta olen valmis väittämään, että Koko koulu tanssii! -hankkeen vaikuttavuus piilee nimenomaan siinä, että kaikki osallistuivat tanssinopetukseen. Ilman tätä elementtiä ei tietoisuus yhteisestä, jaetusta kokemuksesta olisi todennäköisesti syntynyt, eikä oppilaiden vapautuminen ja rohkaistuminen esiintymään, tulemaan nähdäksi, olisi noussut näin merkittäväksi ilmiöksi. Siksi keskustelu taidekasvatuksen tasa-arvoisuudesta ja saavutettavuudesta on mielestäni entistä tärkeämpää.

Tutkimus herättää ajatuksia myös opettajien keskinäisen yhteisöllisyyden merkityksestä. Kouluissa ei näytä olevan riittävästi aikaa eikä tilaa opettajien yhteiselle työskentelylle, ja käsitys opettajan autonomiasta vaikuttaa istuvan tiukassa koulujärjestelmässämme. Tanssinopetuksen toteuttamisen suuri este oli aikapula, opetussuunnitelman tiukkuus ja ainejakoisuus, sekä opettajien ammatillinen autonomia. Ainerajojen ylittäminen ja yhteisöllisen työskentelyn malli tulisi kuitenkin ehkä lähteä opettajista. Ajattelen, että ammatillinen autonomia voisi rakentua,

uusiutua ja jopa vahvistua kollegiaalisessa toiminnassa.

Tämän tutkimuksen perusteella kehollisen oppimisen ja tanssin tuottama osaaminen ulottuu yli perinteisten oppimistulosten, oppiainerajojen ja mahdollisesti yli koulumaailman rajojen. Tällainen osaaminen liittyy yhdessä olemisen ja elämisen taitoihin, itsensä ja toisten hyväksymiseen, luovuuteen ja yhteisöllisyyteen. Mielestäni näihin taitoihin perustuu demokraattinen kasvatus, tai kasvatus demokratiaan, joka on yhteiskuntamme arvoperusta. Miten näitä osaamisen alueita koulumaailmassa arvostetaan? Onko opetussuunnitelmassa tilaa toiminnalle, joka tuottaa tällaisia taitoja? Miten opettajankoulutuksessa huomioidaan kehollisuus, yhteisöllisyys ja taiteellisen toiminnan avaamat mahdollisuudet ymmärtää kokemuksia, tulkita maailmaa ja edistää todellista yhteisöllisyyttä?



Tanssiva koulu

Joka päivä pitäisi tanssia vähän, mieluusti paljon.

(LUOKANOPETTAJA, TOUKOKUU 2013)

Koko koulu tanssii! -hankkeen taustalla on kiinnostukseni koetella ajatusta tanssivasta koulusta. Ajatukseni, tai visioni, kiteytyi lokakuussa 2012, aiemmin mainittuun apurahahakemukseen liittyvää toimintasuunnitelmaa laatiessani, seuraavaan sanalliseen muotoon:

Tanssiva koulu on muutakin kuin koulu, jossa opetellaan tanssia. Tanssiva koulu on rakenteellisesti joustava, yhteistoiminnallinen koulu, jossa luovat ideat ja ajatukset liikkuvat ihmisen sisällä ja ihmisten välillä, ja kasvavat vuorovaikutuksessa toisten kanssa tuotoksiksi, tapahtumiksi, esityksiksi ja juhliksi. Tanssivassa koulussa luova ajattelu ja fyysinen toiminnallisuus yhdistyvät, ja tätä kautta kaikilla yhteisön jäsenillä on mahdollisuus tulla kuulluksi ja nähdyksi. Tanssiva koulu on eheyttävä koulu, joka tukee kaikkien kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tanssivassa koulussa kaikilla on mahdollisuus kokea tanssin voimauttava vaikutus. Kun kaikki tanssivat, sosiaalinen paine kehollista ilmaisua kohtaan vähenee, ja nekin oppilaat joille urheilu tai suorituskeskeiset liikuntamuodot ovat vieraita, voivat löytää itselleen mieluisan kehollisen ilmaisun kanavan. (ANTTILA 2012.)

Tuota kirjoittaessani en ollut vielä analysoinut aineistoa tarkasti; lähinnä olin tutustunut oppilaiden haastatteluaineistoon ja opettajien kirjallisiin palautteisiin. Nyt, hankkeen päätyttyä ja tutkimusprosessin lähestyessä ensimmäistä varsinaista päätepistettään, visioni tuntuu hämmästyttävän osuvalta kouluyhteisön esille tuomiin näkemyksiin nähden. Yhteensopivuus tuntuu rohkaisevalta, mutta tietoisuus esteistä toteuttaa tätä visiota projektin päätyttyä on kouriintuntuva.

Ajatuksessa tanssivasta koulusta tanssi tarkoittaa siis muutakin kuin keuhollista liikettä. Koreografi Michael Klienin ja dramaturgi Steve Valkin (2008) innoittamana olen miettinyt, voisimmeko nähdä koulun ”tanssivana systeeminä”. Tanssivassa systeemissä muodostelmat eli konstellaatiot ovat joustavia, ja kohtaaminen synnyttää niissä jännitettä, leikkiä:

[In dancing systems] the constellations are loose enough to actually reach a state of excitement or play without falling apart, without losing identity. A system such as society or a state can be dancing, unlike our present-day situation, where the structures are too tightly constrained. (KLIEN & VALK 2008B, 84.)

Ajattelen, että muodostelmat syntyvät erilaisista ihmisryhmistä, heidän vuorovaikutuksestaan ja kohtaamisistaan ja kohtaamisen synnyttämästä innostuksesta, aktiivisuudesta ja uusista ideoista. Mutta muodostelmat voivat olla myös ajallisia ja tilallisia rakenteita. Ajallisen muodostelman joustavuus tarkoittaisi esimerkiksi ainerajojen ylittämistä ja oppituntien keston muuntelua. Tilallinen joustavuus tarkoittaisi esimerkiksi uudenlaista ajattelua siitä, mitä missäkin koulun tilassa saa ja voi tehdä ja milloin. Joustavuus tarkoittaa myös opetussuunnitelman uudelleen tulkintaa, yksittäisen oppitunnin ja koko kouluvuoden näkökulmasta. Se on kykyä vaihtaa näkökulmaa, uskallusta poiketa totutusta ja rohkeutta kohdata se, mitä emme vielä tiedä.

On selvää, että tällainen joustavuus aiheuttaa paljon käytännöllisiä kysymyksiä. Koko koulu tanssii! -hankkeen aikana on tullut selvästi esiin, että suurten joukkojen liikuttelu koulupäivän sisällä on haasteellista ja aiheuttaa helposti kaaosta ja järjestyshäiriöitä, ja että opetussuunnitelmasta poikkeaminen herättää epäilyksiä. Uskon kuitenkin, että tällaiseen joustavuuteen ja vapauteen voi sopeutua. Vapautta voi harjoitella. Ja mielestäni vapautta pitäisi harjoitella, kuitenkin suhteessa toisten ihmisten vapauteen, kuten Alhanen (2013, 233) John Deweyn kasvatusfilosofiaa tulkiten kirjoittaa:

Demokraattisen yhteiselämän tulee siis kannustaa ja edistää yhteisöjen jäseniä kehittämään vapaasti omaa kokemustaan ... Tämän kehityksen tulee kuitenkin sopia yhteen yhteisön asettamien päämäärien ja ihanteiden kanssa ... eri ryhmien välinen yhteistoiminta ja vapaa vuorovaikutus sen yhteydessä kehittävät monipuolisesti toimintaan osallistuvien yksilöiden kokemusta.

Yhteistoiminnallisuuden merkitys kasvaa myös työelämässä. Mietin, miten nykykoulun yhteisöllisyys vertautuu niihin toimintatapoihin, joita monilla työpaikoilla ja yhteisöissä nykyisin ja tulevaisuudessa tarvitaan. Tiedostan Reijo Miettisen (1990) lailla, että monista uudistuksista huolimatta kouluoppimisen käytännön todellisuus muuttuu äärimmäisen hitaasti. Miettinen puhuu opetustyön konservatiivisuudesta ja ”inertiasta”, jolla hän tarkoittaa opetustyön kykyä vastustaa uudistusyrityksiä ja reformeja. Teoksessaan *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta* (1990, 11) hän kysyy osuvasti, mitkä tekijät määräävät tai säätelevät koulun ja opetustyön pysyvyyttä ja muutosta.

Klienin ja Valkin (2008A) esittelemä sosiaalisen koreografian käsite avaa ehkä uudenlaisen perspektiivin koulun dynamiikan tarkasteluun. Kun koreografia käsitteenä viittaa kehojen välisten ajallisin ja tilallisiin suhteisiin ja niiden järjestämiseen, viittaa sosiaalinen koreografia siihen, miten ihmiset jäsentävät ja rakentavat henkilökohtaisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja poliittisen elämänsä. Ymmärrän Klientin ja Valkin ajattelua niin, että sosiaaliseseen koreografiaan liittyvä liikkeen metafora tekee näkyväksi ihmiselämän liikkeellisuuden ja muuttuvuuden ja mahdollistaa luovuuden ja kuvittelun liittäminen arkielämään, jokapäiväisiin kohtaamisiin ja valintoihin sosiaalisessa todellisuudessa.

Sosiaalisen koreografian kautta on mahdollista tarkastella koulua dynaamisena, muuttuvana systeeminä tai havaita systeemin liikkumattomuus ja jähmettyneisyys. Näyttämönä tässä analyysissä on perinteisen näyttämön sijaan koulun fyysinen tila. Sen konkreettiset ominaisuudet säätelevät ihmisten välisten kohtaamisten luonnetta. Käytävät, luokahuoneet, salit ja pihat antavat erilaisia mahdollisuuksia toiminnalle ja kohtaamiselle. Koulu on kuitenkin ennen muuta henkinen tila, jossa ihmisten välistä vuorovaikutusta säätelevät lukuisat normit, konventiot, säädökset, tavat ja tottumukset. Ne tuottavat koulun koreografian, kohtaamisen ja toiminnan laadut, suunnat, kestot ja dynamiikan, jotka sijoittuvat koulun fyysiseen tilaan. Koulu voidaan nähdä näin elämän näyttämönä, jossa vuorovaikutus todentuu kehollisina, performatiivisina tapahtumina. Performatiivisuudella tarkoitan tekoja, jotka rakentavat ihmisen suhdetta toisiin ihmisiin, ja joissa he todellistuvat sosiaalisessa maailmassa vaikuttavina toimijoina.

Ihmisten väliset kohtaamiset tuottavat myös oppimisen tiloja. Ihmisten välinen fyysinen tila on mahdollista havaita etäisyyksinä, muotoina ja ryhmittyminä; ihmisten välissä olevaa vuorovaikutuksen sävyä ja laatua on vaikeampi havaita. Tilassa toisistaan kaukanakin olevat ihmiset voivat kokea läheisyyttä ja päinvas-toin. Vuorovaikutuksella on aina suunta, intesiteetti ja sävy, ja koulumaailmassa ne rakentavat jokaisen oppilaan kokemusta itsestään osana ryhmää. Ne tuottavat

myös kokemuksen välittämisestä, arvostamisesta, kuulluksi tulemisesta – tai niiden puuttumisesta. Opetustilanteessa tai muussa koulumaailmaan sijoittuvassa sosiaalisessa tilanteessa vuorovaikutuksen fyysiset ja laadulliset ominaisuudet tuottavat yhteisen ilmapiirin sekä yksilökohtaiset tunnekokemukset, esimerkiksi kokemuksen turvallisuudesta tai turvattomuudesta. Opettaja on näin ajatellen koreografi, joka omilla valinnoillaan ja ohjaavalla roolillaan luo luokassa vallitsevan ilmapiirin, tunnelman sekä olosuhteet oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle ja sen laadulle. Mielestäni opettajan roolia vuorovaikutuksen ohjaajana pohditaan koulumaailmassa liian vähän.

Koulussa jokaisella ihmisellä on rooli, joka rajaa hänen toimintaansa: opettajalla, oppilaalla, rehtorilla, vanhemmilla, vahtimestareilla, kouluavustajilla, opinto-ohjaajilla ja keittäjillä on kullakin tarkoin määrätty tehtävänsä kouluyhteisössä. Ihmisten väliset kohtaamiset rakentuvat rooleista ja tehtävistä käsin, suhteessa koulun fyysiseen arkkitehtuuriin: käytävä on tarkoitettu paikasta toiseen siirtymiseen (kävelleen); ruokasalissa ruokaillaan (tarkan aikataulun mukaan, sääntöjä noudattaen); luokissa istutaan omissa pulpeteissa, opettajalla on oma paikkansa ja niin edelleen. Koulun piha on vapaampi tila, jossa oppilaat voivat juosta ja leikkiä hakeutuen vapaasti toistensa seuraan. Koulun piha on tila, jossa ryhmät muodostuvat, mutta samalla se on myös ryhmästä ulos jättämisen tila. Syksyllä 2009 katselin koulun pihaa ja kirjoitin: *”Välitunti on täynnä elämää, liikkettä, leikkiä. Kuin tanssi. Yksi pieni tyttö etsii kaveria. Ei löydä.”* Tällaisia ja monia muita havaintoja on mahdollista tehdä, kun tarkastelee ihmisten järjestäytymistä ajassa ja tilassa, suhteessa toisiinsa.

Viimeistään koulussa lapset oppivat, mitä tarkoittavat ihmismuodostelmat, kuten rivi, jono ja piiri. He oppivat viittaamaan, vaikenemaan, istumaan hiljaa paikoillaan, kuuntelemaan, katselemaan ja vastaamaan pyydettyä. He oppivat myös oikean ja väärän vastauksen eron ja merkityksen ja oikean ja väärän teon merkityksen. Jotkut oppivat noudattamaan kirjoitettuja ja kirjoittamattomia sosiaalisen todellisuuden sääntöjä ja lainmukaisuuksia. Toiset vastustavat niitä tietoisesti, syystä tai toisesta, toisille sosiaalisen maailman säännönmukaisuuksien ymmärtäminen on vaikeaa, syystä tai toisesta. Oppilaiden keskuudessa vallitsee hierarkia, sosiaalinen arvojärjestys, jonka parissa useiden oppilaiden on vaikea selviytyä. Julkinen keskustelu kiusaamisesta ja sen ehkäisemisestä on ollut aktiivista koko hankkeen ajan. Kiusaaminen on ilmiö, joka yrityksistä huolimatta tuntuu muuttuvan yhä hallitsemattommaksi, muun muassa nettikiusaamisen yleistymisen myötä (KS. MM. KIVA KOULU 2013).

Koulussa vallitsee myös tiedon ja tietämisen hierarkia sekä muita enemmän tai vähemmän näkymättömiä hierarkioita ja valtarakenteita. Opetussuunnitelmat, numeroarvostelu, kokeet ja todistukset pitävät yllä suoriutumisen mekanismia, joka enemmän tai vähemmän ulottuu myös taito- ja taideaineisiin. Urheilussa ja liikunnassa menestyminen tuo sosiaalista arvonantoa ja tukee itsetunnon kehittymistä (SYVÄÖJA ET AL. 2012, 5, 17). Menestyvät oppilaat saavat tunnustusta myös opettajilta ja vanhemmiltaan.

Postmodernia feminististä sosiaalitiedettä edustavan Patti Latherin mukaan emansipatorisen tai vapauttavan pedagogiikan kohteena pitäisi olla vallan läpäisemät diskurssit, jotka määräävät ja normalisoivat käsitystämme siitä, keitä olemme ja mikä on mahdollista (1991, 142–143). Hän puhuu vallitsevien merkitysrakenteiden kyseenalaistamisesta ja vähemmän alistavien tietämisen tapojen luomisesta. Kyseessä on tiedon rakentamiseen ja tietämiseen liittyvän poliittisuuden tunnustaminen. Kaikki tieto on rajallista, valtasuhteiden ja kieleen sidottujen merkitysrakenteiden säätelemää. Tällaisessa tietokäsityksessä ei kehollista, paikkaan ja aikaan sidottua tietoa nähdä arvokkaana. Tärkeä tieto on paketoitu opetussuunnitelmiin ja oppimateriaaleihin, ja se, mitä oppijat kokevat maailmassa toimiessaan, jää varjoon.

Kun tarkastelen Koko koulu tanssii! -hankkeen kulkua kokonaisuutena, ymmärrän, että suurimpia esteitä tanssinopetuksen toteuttamiselle loivat nimenomaan diskurssit, eli valtakunnalliset, kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat, opettajien koulutuksessaan ja työssään omaksutut oppimiskäsitykset ja muu pedagoginen ajattelu, jossa oppiaineen ja opettajan autonomia ovat hyvin pitkälle sisäistyneet toimintaa ohjaavaksi ideologiaksi. Koulumaailman diskurssit ovat luoneet myös ajalliset ja tilalliset rakenteet, joiden purkaminen vaatisi myös näiden diskurssien uusintamista ja niiden taustalla vallitsevien uskomusten tarkastelua. Nämä ideologiat heijastuvat myös opettajien puheessa opetustilanteissa, sekä tämän tutkimuksen aineistossa. Vaikka en ole tarkastellut aineistoa diskurssianalyysin keinoin, on ideologinen taso monella tavalla läsnä tässä tutkimuksessa. Se on ohjannut myös omaa toimintaani, ja olen avannut omia uskomuksiani hankkeen eri vaiheissa, myös tässä julkaisussa. Tutkimuksen sitoutuneisuus arvoihin ja uskomuksiin voidaan toki nähdä myös rajoituksena. Laadullisessa ihmis- ja sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa tutkija tulkitsee aineistoaan omasta tulkintahorisontistaan käsin, ja tutkimuksen luotettavuus ja todentuntu nousee erityisesti siitä tavasta, millä tutkija omia taustaoletuksiaan pystyy avaamaan ja perustelemaan (HABERMAS 1976).

Näen myös tiedon hierarkiassa ja opetussuunnitelman kaavamaisuudessa rinnastuksen koreografiaan. Koreografiaankin, kuten kaikkiin taidemuotoihin, on aikojen kuluessa liitetty mitä erilaisimpia sääntöjä. Säännöt ohjaavat koreografin työtä niin kauan kun löytyy uusi sääntö, joka kumoo edellisen. Taidemuodot kehittyvät näin, ja taide saa uusia ilmenemismuotoja ja tehtäviä yhteiskunnassa. Myös tie de uusituu näin, kun uudet paradigmat korvaavat vanhat (LATHER 1996). Mielestäni kouluoppimista ja opetussuunnitelmateoriaa laajemminkin vaivaa juuttuminen lineaariseen, portaittain etenevään malliin. Tämän voisi rinnastaa aristoteeliseen dramaturgiaan, johon monet teatterintekijät edelleen uskovat mutta joka nykyteatterin parissa on jo jätetty taakse.

Kouluoppimiseen on jo 1900-luvun alkupuolella esitetty uusia, käänteentekeviä malleja, kuten John Deweyn reformipedagogiikka (KS. ESIM. ALHANEN 2013, MIETTINEN 1990) tai Paulo Freiren (1970/2005) kriittinen pedagogiikka. Opetussuunnitelmateoriassa on niin ikään tuotu esiin uusia paradigmoja, kuten varhaiskasvatuksen parissa luotu ”emergent curriculum” (JONES & NIMMO 1993) ja postmoderni opetussuunnitelma (DOLL 1993). Miettisen mukaan Dewey oli varhaisen reformipedagogiikan vaikutusvaltaisin edustaja. Deweyn progressiivisen pedagogiikan perintö myöhemmille sukupolville kiteytyy ehkä parhaiten ajatukseen tekemällä oppimisesta, vaikka Deweyn kasvatusfilosofia ja käytännön kehitystyö Chigacon yliopiston yhteydessä toimineessa kokeilukoulussa olivatkin paljon moniulotteisempia. Progressiivinen pedagogiikka ei milloinkaan päässyt valta-asemaan yhdysvaltalaisissa kouluissa eikä muuallakaan maailmassa. Myöskin Freiren kriittinen pedagogiikka sovelluksineen on jäänyt koulumaailmassa marginaaliin. Miettinen (1990, 43–44) kuvaa Deweyn koulukritiikkiä ja toteaa, että Deweyn mukaan kouluoppiminen on passiivista ja ulkokohtaista, koska tieto tarjotaan valmiina ja annettuna, formaalisesti ja symbolisesti, jolloin tietoinen jää kuolleeksi ja hedelmättömäksi. Näin myös kyky ajatella itsenäisesti ja toimia mielekkäästi uusissa tilanteissa jää rajoittuneeksi. Tällainen pedagogiikka periytyy ajalta, jolloin ”auktoriteettien kirjoittamien tekstien opiskelu oli ainoa hyväksytty tie kulttuurin saavutusten omaksumiseen” (MIETTINEN 1990, 44). Miettinen jatkaa:

Teon psykologinen käsite oli Deweyn koulun opetusta koskevan perusratkaisun pohjana. Myös koulun opetuksen pohjana on oltava oppilaan teko. Vain siten havainto ja äly, käden taito ja moraali voidaan integroida opetussuunnitelmassa. (1990, 45.)

Näen Deweyn kuvailemassa perinteisessä pedagogiikassa yhteyden siihen, miten jotkut opettajat Koko koulu tanssii! -hankkeen kuluessa puolustivat opettajan didaktista autonomiaa. Voidaan ajatella, että opettaja harjoittaa näin valtaansa suhteessa tietoon ja tietämiseen. Kysymys siitä, mikä on tärkeää tietoa ja miten se hankitaan, on opettajan autonomian ytimessä. Valtakunnallinen opetussuunnitelma ja oppikirjat pitävät myös osaltaan huolen siitä, että tiedon hierarkia säilyy.

Postmoderni pedagogiikka ja opetussuunnitelmateoria purkavat tiedon hierarkisuutta. Siinä keskeistä on opettajan ja oppilaan reflektiivinen suhde, jossa opettajan asema ei perustu hänen tiedolliseen auktoriteettiinsa tai ylemmyyteensä. Sen sijaan oppimista ajatellaan yhteisenä tutkimusmatkana, jossa oppilaan kokemuksilla on myös sijansa. (DOLL 1993, 160.) William Doll kuvaa tätä lähestymistapaa pedagogiikkaan ja opetussuunnitelmaan seuraavasti:

I believe a new sense of educational order will emerge, as well as new relations between teachers and students, culminating in a new concept of curriculum. The linear, sequential, easily quantifiable ordering system dominating education today – one focusing on clear beginnings and definite endings – could give way to a more complex, pluralistic, unpredictable system or network. (DOLL 1993, 3.)

Dollin mukaan luokkahuoneilmapiiri, joka tukee kokeilevaa ja tutkivaa oppimista, mielikuvitusta ja materiaalilla leikkimistä, tekee mahdolliseksi monitasoiset tulkinnat ja vaihtoehtoiset näkökulmat tietoon ja tietämiseen. Myös poikkeamien ja virheiden salliminen, riskejen ottoon kannustaminen ja oppilaiden ideoiden kuunteleminen kuuluu tällaiseen postmoderniin pedagogiikkaan. (DOLL 1993, 166.)

Tämän tutkimuksen perusteella uskon, että kehollinen oppiminen ja tanssi voivat avata mahdollisuuksia tällaiseen uudenlaiseen pedagogiikkaan. Parhaimmillaan Kartanonkosken koulun tanssitunnit olivat juuri tällaisia: vuorovaikutteisia, toiminnallisia, kokonaisvaltaisia, luovaa ajattelua, toimintaa ja yhteistyötä herättäviä. Marraskuussa 2012 olin seuraamassa toisen luokan oppilaiden tanssituntia. Seuraava katkelma kuvaa luokassa vallinnutta tunnelmaa ja tavoittaa toivottavasti lukijoissakin ajatuksen siitä, minkälaista oppimista, tai elämää koulussa, tanssi voi parhaimmillaan tuottaa.

Patsaat: hienoja asentaja, oppilaat kuin nykytanssin "ammattilaisia" – keskittyivät erilaisiin vaihtoehtoihin, hyvin työskentelivät yhdessä. Rauhallinen reflektio – mielipiteitä (kummasta roolista pidit enemmän) – yksi tyttö sanoi että toisesta koska se oli taiteellisempi. Monet osallistuivat keskusteluun. Yleisesti rauhallinen, keskittynyt tunnelma – luokanopettajan rauhallinen, lempeä ja läsnä oleva olemus vaikuttaa varmasti. Ihanaa nähdä avoimia, hyväntuulisia lapsia! Toivo ei ole menetetty!

Tässä hetkessä todentuu kehollisen oppimisen kokonaisvaltaisuus: kehollinen toiminta, tietoisuuden suuntaaminen, sosiaalinen tietoisuus, taiteen läsnäolo sekä reflektiivisyys, eli kokemusten kielentäminen. Yksinkertainen harjoitus näyttäytyy yhteisöllisenä, luovana ja toiminnallisena pedagogisena tilanteena, jossa avoin, tasavertainen vuorovaikutus toteutuu kehollisina ja kielellisinä tekoina. Hetkessä tihentyy luottavainen tunnelma, jossa kehontietoisuus ja läsnäolo luovat yhteyden ihmisten välille.

Tämän tutkimuksen perusteella muihin oppiaineisiin integroitu tanssinopetus, jaksottain tai hajanaisesti toteutettuna, kuvataideopetukseen tarkoitettussa tilassa tuottaa merkittäviä, havaittavia muutoksia kouluyhteisössä. Kuvittelen, millainen olisi koulu, jossa olisi oikea tanssiluokka, päätoiminen, ammattitaitoinen tanssinopettaja ja opetussuunnitelma, jossa tanssilla olisi oma paikkansa. Tanssiva koulu on tässä merkityksessä on tietenkin utopia, jonka toteutuminen edellyttäisi suuria muutoksia opetussuunnitelmiin, koulujen arkkitehtuuriin ja opettajien koulutukseen. En voi välttyä ajattelemasta, kuinka suuri merkitys omalla tilalla on: verrattuna musiikkiin ja kuvataiteeseen tanssin (ja teatterin) asema peruskoulussa on olematon.

Mahdottomalta vaikuttavien haaveiden sijaan kohdistan toiveeni opettajankoulutukseen. Ulottamalla tanssin ja kehollisen oppimisen perusteita luokanopettajien koulutukseen, tarjoamalla tanssin sivuaineopintoja luokan-, musiikin- ja kuvataiteenopettajille ja lisäämällä kehollisen oppimisen perusteet aineenopettajien pedagogisiin opintoihin voitaisiin kenties käynnistää ainakin keskustelu uudenlaisen pedagogiikan mahdollisuuksista peruskoulussa. Suunnitelmissani onkin käynnistää yhteistyö opettajankoulutusta antavien tahojen kanssa. Kiinnostusta oppiainerajat ylittävän, toiminnallisen ja kokonaisvaltaisen pedagogiikan kehittämistyöhön on käsitykseni mukaan yhä enemmän, eikä kehollinen käänne ole jäänyt kasvatustieteellisissä tiedekunnissakaan huomiotta. Ehkä tulevaisuuden opettajista yhä useampi voi yhtyä seuraavaan näkemykseen:

Saan tukea työhöni tanssista. Tanssi tuo myös jotain hyvin oleellista ylipäänsä ihmisenä olemisesta koulun arkeen ... Tanssi on sivistävää ja kaunista.

Estradi

*Kädet hikoaa,
yleisö kuiskii,
kuiskaaminen muuttuu huudoiksi,
minuutit tunneiksi
aika olla joku muu
lava on minun.*

*Kädet hikoaa,
estradi edessä
vielä kolme askelta
ja tunnen olevani elossa.*

*Tänään saan olla paras
on aika näyttää.
Tämä on elämäntapa
tunnen olevani elossa
estradi edessäni
pistän parastani
tänään ei ole aikaa
olla toinen.*

Lähteet

- Alhanen, Kai.** 2013. *John Dewey'n kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Anttila, Eeva.** 2003. *A Dream Journey to the Unknown: Searching for Dialogue in Dance Education*. Teatterikorkeakoulu: Acta Scenica 14. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/33789>. (1.9.2013)
- Anttila, Eeva.** 2006a. "Taiteen voimalla: Taidekasvatuksen mahdollisuudet suomalaisessa peruskoulussa." *Kasvatus* 1:37, 44–52.
- Anttila, Eeva.** 2006b. "Children as Agents in Dance: Implications of the Notion of Child Culture for Research and Practice in Dance Education." Teoksessa Liora Bresler & Christine Thompson (toim.). *International Handbook for Research in Art Education*. Dodrecht: Springer, 856–879.
- Anttila, Eeva.** 2007. "Mind the Body: Unearthing the Affiliation between the Conscious Body and the Reflective Mind." Teoksessa Leena Rouhiainen, Eeva Anttila, Kirsi Heimonen, Soili Hämäläinen, Heli Kauppila & Paula Salosaari (toim.). *Ways of Knowing in Dance and Art*. Theatre Academy, Finland: Acta Scenica 19, 77–99.
- Anttila, Eeva.** 2009. "Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana." *Aikuiskasvatus* 29:2, 84–92. <http://www.aikuiskasvatus.fi/tiedeartikkelit/Eeva%20Anttila.pdf>. (20.8.2013).
- Anttila, Eeva.** 2011a. "Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka." Teoksessa Eeva Anttila (toim.). *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151–173.
- Anttila, Eeva.** 2011b. Koko koulu tanssii! Kehollisuuden haasteita ja mahdollisuuksia kouluyhteisössä. *Nuorisotutkimuslehti* 28:4, 38–45.
- Anttila, Eeva.** 2012. *Tanssiva koulu: Kohti tanssivaa kaupunkia*. Julkaisematon toimintasuunnitelma.
- Anttila, Eeva.** 2013. "Choreographed Childhoods: Patterns of Embodiment in the Lives of Contemporary Children." Teoksessa Gail Boldt & Felicity McArden (toim.). *Young Children, Pedagogy and the Arts: Ways of Seeing*. New York: Routledge, 106–125.
- Anttila, Eeva, Svendler Nielsen Charlotte, Rowe Nicholas & Östern, Tone Pernille.** 2013. "Young People's Embodied Voices: Experiences And Learning In Dance Education Practices Across The World." Teoksessa Susan W. Stinson, Shu-Ying Liu, and Charlotte Svendler Nielsen (toim.). *Dance, Young People and Change: Proceedings of the daCi and WDA Global Dance Summit*. <http://ausdance.org.au/uploads/content/publications/2012-global-summit/dance-learning-rp/young-peoples-embodied-voices-experiences-and-learning-in-dance-education-practices.pdf> (3.11.2013)
- Bolt, Barbara.** 2008. "A Performative Paradigm for the Creative Arts?" *Working Papers in Art and Design* 5. http://sitem.herts.ac.uk/artdes_research/papers/wpades/vol5/bbabs.html. (18.4.2013)
- Bond, Karen E. & Stinson, Susan W.** 2000. "I Feel Like I'm Going to Take off! Young People's Experiences of the Superordinary in Dance." *Dance Research Journal* 32:2, 52–87.
- Bond, Karen E. & Stinson, Susan W.** 2007. "It's Work, Work, Work, Work': Young People's Experiences of Effort and Engagement in Dance." *Research in Dance Education*, 8:2, 155–183.
- Bradley, Karen K.** 2002. "Informing and Reforming Dance Education Research." Teoksessa Richard J. Deasy (toim.). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Achievement and Social Development*. Washington, DC: AEP, 16–18.

- Bray, John N, Lee, Joyce, Smith, Linda L. & Yorks, Lyle.** 2000. *Collaborative Inquiry in Practice: Action, Reflection and Meaning Making*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bresler, Liora & Thompson, Christine.** (toim.) 2006. *International Handbook for Research in Art Education*. Dordrecht: Springer.
- Bresler, Liora.** 2011. "Taiteen vitaaisuus ja pedagoginen voima." Teoksessa Eeva Anttila (toim.). *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 175–179.
- Bruner, Jerome.** 1996. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buber, Martin.** 1923/1999. *Minä ja Sinä*. Suomentanut Jukka Pietilä. Porvoo: WSOY.
- Catterall, James S.** 2009. *Doing Well and Doing Good by Doing Art: A 12-year National Study of Education in the Visual and Performing Arts*. Los Angeles, CA: Imagination Group.
- Creative Dance Center.** 2013. *BrainDance*. <http://creativedance.org/about/braindance> (/22.8.2013).
- Critchley, Hugo D.** 2009. "Psychophysiology of Neural, Cognitive and Affective Integration: fMRI and Autonomic Indicators." *International Journal of Psychophysiology* 73:2, 88–94. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2722714/> (20.8.2013).
- Damasio, Antonio.** 2000. *Tapahtumisen tunne: Miten tietoisuus syntyy*. Suomentanut Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Damasio, Antonio.** 2010. *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. New York: Pantheon Books.
- Deasy, Richard J.** (toim.). 2002. *Critical Links: Learning in the Arts and Student Achievement and Social Development*. Washington, DC: AEP.
- Doll, William E. Jr.** 1993. *A Post-modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Gallese, Vittorio, Keysers, Christian & Rizzolatti, Giacomo.** 2004. "A Unifying View of the Basis of Social Cognition." *Trends in Cognitive Sciences*, 8:9, 396–403.
- Goddard Blythe, Sally.** 2009. *Attention, Balance and Coordination: The A.B.C. of Learning Success*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Gilbert, Anne Green.** 2006. *Brain-compatible Dance Education*. Reston, VA: NDEA: AAPHERD.
- Green, Jill & Stinson, Susan W.** 1999. "Postpositivist Research in Dance." Teoksessa Sondra Horton Fraleigh & Penelope Hanstein (toim.). *Researching Dance: Evolving Modes of Inquiry*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 91–123.
- Guba, Egon & Lincoln, Yvonna S.** 1989. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Eerola, Päivi-Sisko & Eerola, Tuomas.** 2013. "Extended Music Education Enhances the Quality of School Life." *Music Education Research*. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2013.829428#preview> (1.9.2013).
- Freire, Paulo.** 1970/2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suomentanut Joel Kurtti. Tampere: Vastapaino.
- Fridström, Helena, Björklund, Bengt & Anderson, Ninnie.** 2010–2011. *Dansmatte för högstadiet: At dansa matematik*. Västerås: Institutet Dans i Skolan.
- Habermas, Jürgen.** 1976. "Tieto ja intressi." Teoksessa Raimo Tuomela & Ilkka Patoluoto (toim.). *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet: Osa I*. Gaudeamus, 118–141.
- Habermas, Jürgen.** 1987. *The Theory of Communicative Action, Volume 2. Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Kääntänyt Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press.
- Hackney, Peggy.** 2002. *Making Connections: Total Body Integration Through Bartenieff Fundamentals*. Amsterdam: Gordon and Breach.
- Hanna, Judith Lynne.** 2008. "A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K-12 Curriculum." *Educational Researcher*, 37:8, 491–506.

- Hari, Riitta & Kujala, Miiamaria V.** 2009. "Brain Basis of Human Social Interaction: From Concepts to Brain Imaging." *Physiol Rev*, 89, 453–479.
- Honkavaara, Merja & Sihvoin, Satu.** 2012. *Oppilaiden kokemuksia Koko koulu tanssii! hankkeesta: Näkökulmana kehollisuus ja toiminnallisuus. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma.* Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Jaakkola, Timo** 2012. "Liikunta ja koulumenestys." Teoksessa Teija Kujala, Christina Krause, Krause, NinaSajaniemi, Maarit Silvén, Timo Jaakkola & Kari Nyysölä (toim.). *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti: Neuroja kognitiotieteellinen näkökulma.* Opetushallitus, muistiot 2012:1, 53–63.
- Jaensson Wallander Cecilia.** 2013. *Laestadiansk flicka slipper dansa.* Kyrkans Tidning 26.7.2013. <http://www.kyrkanstidning.se/inrikes/laestadiansk-flicka-slipper-dansa.> (1.9.2013).
- Jones, Elizabeth & Nimmo, Joe.** 1994. *Emergent Curriculum.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Johnson, Mark.** 2008. "The Meaning of the Body." Teoksessa Willis F. Overton, Ulrich Müller & Judith L. Newman. (toim.). *Developmental Perspectives on Embodiment and Consciousness.* New York: L. Erlbaum, 19–43.
- Karimäki, Reeli, Norppa, Laura & Nyman, Hanna.** 2012. *Tanssien läpi lukkarin: Tanssikasvatuksen menetelmäopas perusopetukseen.* Vantaa: Vantaan kaupunki / Taikalamppu. http://www.taikalamppu.fi/images/taikalamppu/menetelmaoppaat/menetelmaoppaat_tammikuu2012/tanssien%20lapi%20lukkarin%20-%20tanssikasvatuksen%20menetelmaopas.pdf (29.8.2012).
- Kattenstroth, Jan-Christoph, Kolankowska, Izabela, Kalisch, Tobias & Dinse, Hubert R.** 2010. "Superior Sensory, Motor, and Cognitive Performance in Elderly Individuals with Multi-year Dancing Activities." *Frontiers in Aging Neuroscience*, 2:31. [http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2917240/.](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2917240/) (1.8.2013).
- Katz, Mira-Lisa.** (toim.) 2013. *Moving Ideas: Multimodality and Embodied Learning in Communities and Schools.* New York: Peter Lang.
- Kauppila, Heli.** 2012. *Avoimena aukikierto: Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletin-opetuksessa.* Teatterikorkeakoulu: Acta Scenica 30. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/37874>. (1.10.2013)
- Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin.** 2000. Participatory Action Research. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.). *Handbook of Qualitative Research.* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage, 567–605.
- KiVa Koulu – Tehdään se yhdessä.** 2013. <http://www.kivakoulu.fi/> (19.08.2013).
- Klemola, Timo.** 2005. *Taidon filosofia – Filosofin taito.* Tampere: Tampere University Press.
- Klien, Michael & Valk, Steve.** 2008a. "Choreography as an Aesthetics of Change." Teoksessa Jeffrey Gormly, Michael Klein & Steve Valk (toim.). *Framemakers: Choreography as an Aesthetics of Change.* Limerick, Ireland: Daghdha Dance Company, 20–25.
- Klien, Michael & Valk, Steve.** 2008b. "Dance as a Metaphor for Thought." Teoksessa Jeffrey Gormly, Michael Klein & Steve Valk (toim.). *Framemakers: Choreography as an Aesthetics of Change.* Limerick, Ireland: Daghdha Dance Company, 81–90.
- Kolb, David A.** 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lakoff, George & Johnson, Mark.** 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought.* New York: Basic Books.
- Lather, Patti.** 1991. *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern.* New York: Routledge.
- Lather, Patti.** 2006. "Paradigm Proliferation as a Good Thing to Think with: Teaching Research in Education Seen as a Wild Profusion." *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19:1, 35–57.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne.** 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Lehikoinen, Kai.** 2004. "Choreographies for Boys: Masculinism in Finnish Dance Education." Teoksessa Ingibjörg Björnsdóttir (toim.). *Dance Heritage: Crossing Academia and Physicality. Proceedings of the 7th Nordic Forum for Dance Research conference*. Reykjavik, Island, 138–145.
- Lehtonen, Mikko.** 1998. *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtovaara, Maija.** 1996. "Situationaalinen oppiminen – ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia." Teoksessa Jorma Lehtovaara & Riitta Jaatinen (toim.). *Dialogissa osa 2: Ihmisenä ihmisyyteisessä*. Tampere: Tampereen Yliopiston jäljennepalvelu, 79–106.
- Lengel, Traci & Kuczala, Mike.** 2010. *The Kinesthetic Classroom: Teaching and Learning through Movement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Maitland, Jeffrey.** 1995. *Spacious Body: Explorations in Somatic Ontology*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Merleau-Ponty, Maurice.** 1962/1995. *Phenomenology of Perception*. Kääntänyt Colin Smith. London: Routledge.
- Miettinen, Reijo.** 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettinen, Reijo.** 2010. "The Concept of Experiential Learning and John Dewey's Theory of Reflective Thought and Action." *International Journal of Lifelong Education*, 19:1, 54–72. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/026013700293458> (12.11.2013)
- Miller, John.** 1983. *The Educational Spectrum: Orientations to Curriculum*. New York: Longman.
- Niemi, Hannele.** 1999. "Opettajankoulutuksen vaikuttavuus." Teoksessa Reijo Raivola (toim.). *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000. Helsinki: Edita, 169–194.
- Numminen, Pirkko.** 1996. *Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan*. Helsinki: Gummerus.
- Pfeifer, Rolf & Bongard, Josh.** 2007. *How the Body Shapes the Way we Think: A New View of Intelligence*. Cambridge: MIT Press.
- Pohjola, Kirsi.** (toim.) 2011. *Uusi Koulu: Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Puolimatka, Tapio.** 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rauhala, Lauri.** 2005a. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri.** 2005b. *Ihminen kulttuurissa – Kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ravelin, Teija.** 2008. *Tanssiesitys auttamismenetelmänä dementoituvien vanhusten hoitotyössä*. Väitöskirja. Oulun yliopiston lääketieteellinen tiedekunta. Acta Universitatis Ouluensis D Medica 986. <http://herkules oulu.fi/isbn9789514288913/isbn9789514288913.pdf>. (6.8.2013).
- Reason, Peter & Bradbury, Hilary.** (toim.). 2008. *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. (2nd ed.). London: Sage.
- Reason, Peter.** (toim.) 2002. Special Issue: The Practice of Co-operative Inquiry. *Systemic Practice and Action Research*. 15:3, 169–270.
- Reason, Peter.** 1994. "Three Approaches to Participative Inquiry." Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 324–339.
- Riel, Margaret.** 2010. *Understanding Action Research*. Center For Collaborative Action Research. Pepperdine University. <http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html>. (19.08.2013).
- Rouhiainen, Leena.** 2008. "Somatic Dance as a Means of Cultivating Ethically Embodied Subjects." *Research in Dance Education* 9:3, 241–256.
- Rouhiainen, Leena.** 2011. "Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa." Teoksessa Eeva Anttila (toim.). *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 75–94.
- Ruppert, Sandra.** 2006. *Critical Evidence: How the Arts Benefit Student Achievement*. National Assembly of State Arts Agencies. <http://www.nasaa-arts.org/Research/Key-Topics/Arts-Education/critical-evidence.pdf> (1.9.2013).

- Räsänen, Marjo.** 2011. "Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä." Teoksessa Eeva Anttila (toim.). *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 121–149.
- Sahlberg, Pasi.** 2011. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Sajaniemi, Nina & Krause, Christina M.** 2012. "Oppimisen palapeli." Teoksessa Teija Kujala, Christina M. Krause, Nina Sajaniemi, Maarit Silvén, Timo Jaakkola & Kari Nyssölä (toim.). *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti: Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma*. Opetushallitus. Muistiot 2012:1, 8–21.
- Shapiro, Lawrence.** 2011. *Embodied Cognition*. New York: Routledge.
- Sheets-Johnstone, Maxine.** 2009. *The Corporeal Turn: An Interdisciplinary Reader*. Exeter: Imprint Academic.
- Siljamäki, Mariana.** 2013. "Kulttuurinen kiinnostus heräsi tanssiharrastukseni myötä": *Flamenco, itämainen tanssi ja länsiafrikkalaiset tanssit tanssinopettajien ja -harrastajien kokema*. Studies in Sport, Physical Education and Health 199. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Stern, Daniel N.** 2010. *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, The Arts, Psychotherapy, and Development*. New York: Oxford University Press.
- Stinson, Susan W.** 1985. "Research as Art: New Directions for Dance Educators." *Proceedings of the Third International Conference of Dance and the Child International*. Auckland: Dance and the Child International, 217–238.
- Stinson, Susan W.** 1997. "A Question of Fun: Adolescent Engagement in Dance Education." *Dance Research Journal* 29:2, 49–69.
- Stinson, Susan W.** 1998. "Seeking a Feminist Pedagogy for Children's Dance." Teoksessa Sherry Shapiro (toim.). *Dance, Power and Difference*. Champaign: Human Kinetics Publishers, 23–47.
- Suomen Liikunta ja Urheilu.** 2010. *Kansallinen liikuntatutkimus 2009–2010: Lapset ja nuoret*. Helsinki: Suomen Liikunta ja Urheilu. http://slu-fi-bin.directo.fi/@Bin/01864fd3272c30af5d224069a379767c/1377782919/application/pdf/3244994/Liikuntatutkimus_nuoret_2009_2010.pdf (29.8.2012).
- Syvöja, Heidi, Kantomaa Marko, Laine Kaarlo, Jaakkola Timo, Pyhältö Kirsi & Tammelin Tuija.** 2012. *Liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus – lokakuu 2012*. Muistiot 2012: 5. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/144729_Liikunta_ja_oppiminen_2.pdf (22.08.2013).
- Thelen, Ester.** 2008. "Grounded in the World: Developmental Origins of the Embodied Mind." Teoksessa Willis F. Overton, Ulrich Müller & Judith L. Newman. (toim.). *Developmental Perspectives on Embodiment and Consciousness*. New York: Lawrence Erlbaum, 99–129.
- Thompson, Evan.** 2007. *Mind in Life: Biology, Phenomenology and the Sciences of Mind*. Cambridge: Belknap Press.
- Van Manen, Max.** 1991. *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press.
- Verghese, Joe, Lipton, Richard, Katz, Mindy J., Hall, Charles, Derby, Carol A., Kuslansky, Gail, Ambrose, Anne F., Sliwinski, Martin & Buschke, Herman.** 2003. "Leisure Activities and the Risk of Dementia in the Elderly." *New England Journal of Medicine*, 348: 2508–2516.
- Winner Ellen, Goldstein Thalia R., & Vincent-Lancrin Stéphan** (toim.). 2012. *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. Center for Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. http://www.keeper.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/art-for-art-s-sake_9789264180789-en#page1 (26.08.2013).

Liitteet

LIITE 1: KOOSTE KOKO KOULU TANSSII! -HANKKEEN TAPAHTUMISTA 2009–2013

	Opettajien koulutukset	Esitykset, vierailut	Aineiston keruu	Muuta
Syksy 2009	17.8. Opettajien perehdytys 7.11. Opettajien koulutuspäivä	10., 21. ja 29.9.Olenko Olenko, Raatikon esitys ja työpajat yläkoululaisille	Opettajien kirjallinen kysely 1. (N=19)	
kevät 2010	23.3. Opettajien koulutusiltpäivä	Uponnut Merimies Martinus-salissa (kaikille oppilaille) Tanssielokuva: One Flat thing: Reproduced (kaikille oppilaille) Tanssin päivän juhla, vieraana Marja Korhola (Raatikko) Seppo Välinen (TeaK) opetusharjoittelijana	Opettajien kirjallinen kysely 2. (N=25) Oppilaiden haastattelu 1. (N=31) Vanhempien kysely 1. (N= 62)	12.2. Tanssiva koulu seminaari Keskuspuiston ammattiopistolla; Eeva ja Reeta esittelivät hanketta 9.3. Vanhempainilta; Eeva ja Reeta kertoivat hankkeesta Taikaloikka 2 seminaari
syksy 2010	13.8.2010 Uusien opettajien info 17.-18.9. Tanssinopettajan Dansmatte-koulutus Tukholmassa 1.11 Dansmatte-koulutus matematiikkaa opettaville opettajille 16.11 Opettajien koulutusiltpäivä	12.11. Kadonneet pojat esitys 8.-luokkalaisille, työpajat joulukuussa Maiju Kuivalainen (TeaK) opetusharjoittelijana	Opettajien kirjallinen kysely 3. (N= 28) Opettajien haastattelut (joulukuu, kolme opettajaa)	19.-20.10. Sovella taidetta messut Tea-Kissa, tanssinopettaja esitteli hanketta
kevät 2011	26.4. Maria Spethin koulutusiltpäivä	Maria Spethin työpajat (4. lk:n oppilaille) 18.4. Katuelämää-musiikki, Martinus-sali (6.-luokkalaisille) 19.4. West Side Story ja Carmen, Lumosali (7.-9.-luokkalaisille) 20.4. Kiljusen herrasväki, Martinus-sali (0.-5.-luokkalaisille) 29.4. Tanssin päivän juhla; opettajat esiintyivät Maria Spethin johdolla	Opettajien haastattelut (helmi-maaliskuu, kolme opettajaa) Tanssinopettajan päiväkirja ajalta syksy 2009–helmikuu 2011	7.2. Tanssiopettaja Maria Spethin kursilla Kajaanissa 27.4.Taikaloikka 3 seminaari, Sari ja Inka Lohi esittelivät hanketta

	Opettajien koulutukset	Esitykset, vierailut	Aineiston keruu	Muuta
Syksy 2011	13.12. Miesopettajien tapaaminen Isto Turpeisen kanssa koululla		Opettajan haastattelu (syyskuu, yksi opettaja) Oppilaiden haastattelu 2. (N=34)	20.11. Sytyke-tapahtuma Turussa, 4A-luokka esiintyi
Kevät 2012	31.1. Opettajien koulutusiltapäivä (miesopettajat erikseen Teakissa Isto Turpeisen kanssa)	19.-20.4. Pieni Suomalainen Balettiseurue, esitykset ja työpajat koululla 24.-25.5. Yuval Tabashin israelilaisen tanssin työpajat koululla 30.4. Tanssin päivän juhla; opettajat esittivät israelilaisen jonotanssin	Opettajien kirjallinen kysely 4. (N=29) Vanhempien kysely 2. (N= 29) Tanssinopettajan päiväkirja ajalta helmikuu 2011 – kevät 2012	27.1 Educa-messut; Reeli, Taru, Kristiina kertoivat hankkeesta, 4A esiintyi 26.-27.4. Taikaloikka 4 (kansainvälinen seminaari); menetelmäoppaan julkaisu
Syksy 2012		Pim ja Pom esitys Raatikossa, 3D osallistui		Reeta palasi vanhempainlomalta
Kevät 2013		Taina Ilmarinen (TeaK) opetus-harjoittelijana 15.-16.5. Pelkkää Sirkusta esitys koululla 24.5. Peikkotango esitys, Martinus-Salli(juuren oppilaille) 29.4.Tanssin päivän juhla 20.-24.5. Hankkeen huipennusviikko ja Kartsin karnevaalit 24.5. Hankkeen päätösjuhla jalehdistötilaisuus	Rehtoreiden haastattelut (3) Opettajien päättöarvionti (N= 25) Ohjausryhmän päättöarvionti (N = 4)	7.2. Comenius-juhla koululla, 6. ja 3. luokat esiintyivät

LIITE 2: TANSSINOPETTAJAN HAKUILMOITUS

HYVÄ TANSSINOPETTAJA!

Oletko kiinnostunut tanssin opetuksesta peruskoulussa? Entä tanssipedagogiikan kehittämisestä ja tutkimisesta? Onko sinulla alan koulutus?

Vantaalla sijaitsevassa Kartanonkosken koulussa alkaa syksyllä 2009 projekti, jonka tavoitteena on tuoda tanssi jokaisen koulun oppilaan kokemusmaailmaan. Koko koulu tanssii -projekti on Vantaan kaupungin kulttuuripalvelujen käynnistämä hanke, joka toteutetaan yhteistyössä Tanssiteatteri Raatikon ja Teatterikorkeakoulun tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksen kanssa. Projektin rahoitus tulee opetusministeriön rahoittamasta Taikalamppu-hankkeesta, jossa Vantaa on mukana.

Projektiin palkataan lukuvuodeksi 2009–2010 päätoiminen tanssinopettaja, jonka tehtävänä on suunnitella ja toteuttaa tanssinopetusta kaikilla luokka-asteilla 1–9, osallistua koulun opettajien perehdyttämiseen ja kouluttamiseen sekä tutkimusaineiston keräämiseen ja analysointiin. Palkkaus ja työehdot ovat tanssinopettajien TES:n mukaiset.

Lähetä vapaamuotoinen hakemuksesi 8.5.2009 mennessä osoitteeseen Tanssiteatteri Raatikko, Viertolankuja 4 B, 01300 Vantaa.

Liitä mukaan ansioluettelosi ja työtodistuksesi.

Lisätietoja tehtävästä antaa prof. Eeva Anttila, eeva.anttila@teak.fi.

LIITE 3: SUUNNITTELUPÄIVÄN OHJELMA

Suunnittelupäivä maanantai 17.8. klo 8.30 – 15.00

Ohjelma

8.30 – 9.00 aamupalaa tarjolla koulun ruokalassa

9.00 – 9.30 yhteinen avaus ja valokuvaus

9.30 – 10.45 sessio I

JUURI	RUNKO	LATVA
KOKO KOULU TANSSII! - EEVA ANTILA - MARJA KORHOLA -REETA RIEKKINEN	TIIMIKOKOUS - ANNA-REETTA SIPILÄ	ORIENTOITUMINEN LUKUVUOTEEN - TUIJA TAMMI

10.45 – 11 tauko

11.00 – 12.15 sessio II

JUURI	RUNKO	LATVA
ORIENTOITUMINEN LUKUVUOTEEN - TUIJA TAMMI	ORIENTOITUMINEN LUKUVUOTEEN - TUIJA TAMMI	KOKO KOULU TANSSII! - EEVA ANTILA - MARJA KORHOLA -REETA RIEKKINEN

12.15 – 13.00 lounas koulun ruokalassa

13.00 – 15.00 sessio III – sisältää päiväkahvin klo 14.00

JUURI	RUNKO	LATVA
TIIMIKOKOUS - TYTTI MÄKINEN	KOKO KOULU TANSSII! - EEVA ANTILA - MARJA KORHOLA -REETA RIEKKINEN	TIIMIKOKOUS - JANNE RANTA - POJU VAINIO

LIITE 4: TANSSINOPETTAJAN LUKUJÄRJESTYKSIÄ LUKUVUONNA 2009

VIIKOT 35-39

Tunti	MA	TI	KE	TO	PE
1		1C/2C		1D/2D	
2	5B	1C/2C		1A/2B	
3	5B	4A		3B	5A
4		4A	4B	3B	5A
5	4-5F		4B		
6	4-5F				
7					
8			OPETUNT		

VIIKOT 36-40

Tunti	MA	TI	KE	TO	PE
1		1C/2C		1D/2D	6B
2	4-5F	1B/2A		1A/2B	6B
3	3A		7D	6A	7B
4	3A	3C		6A	8B
5		3C	8A		
6		7A	7C		
7				8LK/VALIN	
8			HENKTUNT	8LK/VALIN	

LIITE 5



4.11.2009

Koko koulu tanssii!

- Veso -koulutuspäivä la 7.11.2009 klo 9.00 - 15.00

- kouluttajina Eeva Anttila, Reeta ja Harri

- *Pukeutuminen: vaatteiden tulee mahdollistaa liikkuminen*

OHJELMA

8.30 - 9.00 *Aamukahvia tarjolla kouluravintolassa*

9.00 – 10.00 Ajatus liikkeeseen: Toimintaa ja teoriaa, henkilöstötila

10.00 – 10.15 *Tauko*

	Juuri	Runko	Latva
10.15 - 11.00	Kokemuksia ja suunnittelua	Tanssihuone ja Fronter Harri, tv-tuokka	Työskentelyä ryhmissä
11.00 - 11.45	Työskentelyä ryhmissä	Kokemuksia ja suunnittelua	Tanssihuone ja Fronter Harri, tv-tuokka

11.45 – 12.30 *Lounas*

	Juuri	Runko	Latva
12.30 - 13.15	Tanssihuone ja Fronter Harri, tv-tuokka	Työskentelyä ryhmissä	Kokemuksia ja suunnittelua

13.15 – 15.00

Musikaalin suunnittelua

(musikaaliryhmä: Anne, Eikku, Lauri, Tuija, Inka, Katriina, Elina P, Jorma, Juha, Harri, Reeta)

Kehollinen oppiminen ja tanssin integrointi eri oppiaineisiin (muut), auditorio

Iltapäivän sessio sisältää kahvitauon.

LIITE 6: KYSELYT OPETTAJILLE

**Koko koulu tanssii!
Kokemuksia ensimmäiseltä syksyltä**

Nimesi (ei välttämätön):

Kuvaile päällimmäisiä kokemuksiasi ja vaikutelmiasi tanssihankkeesta:

Minkälaisia havaintoja olet tehnyt oppilaistasi liittyen tanssitunteihin?

Millä tavalla oppilaittesi vanhemmat ovat kommentoineet tanssihanketta?

Miten hanke on vaikuttanut omaan arkeesi ja työhösi koulussa?

Mitä toivomuksia ja ehdotuksia sinulla on hankkeen käytännön toteutuksen suhteen?

**Koko koulu tanssii!
Kokemuksia ensimmäiseltä vuodelta**

Nimesi (ei välttämätön):

Kuvaile tähänastisia kokemuksiasi ja vaikutelmiasi tanssihankkeesta:

Minkälaisia havaintoja olet tehnyt oppilaistasi liittyen tanssitunteihin?

Millä tavalla oppilaittesi vanhemmat ovat kommentoineet tanssihanketta?

Miten hanke on vaikuttanut omaan arkeesi ja työhösi koulussa?

Mitä toivomuksia ja ehdotuksia sinulla on hankkeen käytännön toteutuksen suhteen?

Koko koulu tanssii!

Kokemuksia syksyiltä 2010

Nimesi (ei välttämätön):

Kuvaile tämän syksyn kokemuksiasi ja vaikutelmiasi tanssihankkeesta:

Minkälaisia havaintoja olet tehnyt oppilaistasi liittyen tanssitunteihin, esim. verrattuna viime vuoteen?

Ovatko oppilaiden vanhemmat kommentoineet tanssihanketta tänä syksynä, ja jos, niin miten?

Miten hanke on vaikuttanut omaan arkeesi ja työhösi koulussa (onko muutosta verrattuna viime vuoteen?)

Mitä toivomuksia ja ehdotuksia sinulla on hankkeen käytännön toteutuksen suhteen?

Koko koulu tanssii!

Kokemuksia lukuvuodelta 2011–2012

Nimesi (ei välttämätön):

Kuvaile viimeaikaisia kokemuksiasi ja vaikutelmiasi tanssihankkeesta:

Minkälaisia havaintoja olet tehnyt oppilaistasi kehollisuuteen ja tanssiin liittyen?

Ovatko oppilaiden vanhemmat kommentoineet tanssihanketta viime aikoina, ja jos, niin miten?

Miten hanke on vaikuttanut omaan arkeesi ja työhösi koulussa (onko muutosta verrattuna aiempiin vuosiin?)

Mitä toivomuksia ja ehdotuksia sinulla on hankkeen käytännön toteutuksen suhteen?

Koko koulu tanssii!

Loppuarviointi

Toukokuu 2013

Hyvä opettaja,

Koko koulu tanssii! -hankkeen päättyessä toivon teiltä vielä kerran palautetta. Palautteenne on ensiarvoisen tärkeää kattavan käsityksen saamiseksi ja hankkeeseen liittyvän tutkimuksen loppuunviemiseksi.

Nimesi (ei välttämätön): _____

Olen luokanopettaja: _____

Luokka-aste: _____

Olen aineenopettaja: _____

Aineeni (ei välttämätön): _____

Miten arvioit hankkeen toteutusta kokonaisuutena? Mikä toimi, missä onnistuttiin, mitä olisimme voineet tehdä toisin, mitä olisi pitänyt tehdä toisin?

Miten arviot hankkeen merkitystä itsellesi? Onko se tuonut työhösi jotain uutta, mitä?

Miten arviot hankkeen merkitystä koko kouluyhteisölle? Mikä on mielestäsi tanssin ja kehollisuuden merkitys koko koulun näkökulmasta?

Mikä on käsityksesi kehollisesta oppimisesta ja sen merkityksestä?

Mitä muuta haluaisit tuoda esiin?

Suurkiitos osallistumisestanne ja tapaamisiin 24.5!

Terveisin,

Eeva Anttila

eeva.anttila@teak.fi, puh. 040-5858415

LIITE 7: KYSELYT VANHEMMILLE

Joulukuu 2009

Hyvät vanhemmat,

Olette varmaan kuulleet Koko koulu tanssii -hankkeesta, jonka puitteissa tanssi on sisällytty koulun opetussuunnitelmaan. Opetuksesta vastaa tanssinopettaja Reeta Riekkinen, ja hanke toteutetaan osana valtakunnallista Taikalamppuverkostoa (www.taikalamppu.fi). Hankkeen toteutumista seurataan ja arvioidaan koko hankkeen ajan. Vanhempien kokemusten ja vaikutelmien tavoittaminen on tärkeä osa sekä hankkeen sisäistä kehittämistä että tätä laajempaa tutkimusta.

Toivoisimme, että käyttäisitte pienen hetken aikaanne joulukiireiden lomassa, kirjaisitte ajatuksianne vapaamuotoisesti ja lähettäisitte ne koululle joko Vilman kautta tai oppilaan mukana. Apuna voitte käyttää seuraavia kysymyksiä:

Onko lapsenne kertonut kotona koulun tanssitunneista? Jos on, niin mitä?

Onko teillä muita havaintoja tai huomioita liittyen tanssihankkeeseen?

Miten arvioisitte tanssihankkeen merkitystä oppilaanne ja koko koulun näkökulmasta?

Onko teillä ehdotuksia tai toiveita hankkeen kehittämiseksi käytännössä?

Lämmin kiitos vastauksistanne!

Eeva Anttila

Tanssipedagogiikan professori

Teatterikorkeakoulu

Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos

eeva.anttila@teak.fi

Huhtikuu 2012

Hyvät vanhemmat,

Koko koulu tanssii! -hankkeen kolmas toimintavuosi alkaa olla loppuillaan. Hankkeen toteutumista seurataan ja arvioidaan edelleen. Osa teistä vastasi jo ensimmäisenä vuonna lähettämääni kyselyyn, lämmin kiitos siitä. Nyt toivon teiltä entistäkin aktiivisempaa osallistumista, sillä vanhempien kokemusten ja vaikutelmien tavoittaminen on tärkeä osa sen vaikuttavuuden arviointia.

Toivon, että käyttäisitte pienen hetken aikaanne kevätkiireiden lomassa, kirjaisitte ajatuksianne vapaamuotoisesti ja lähettäisitte ne koululle joko Vilman kautta tai oppilaan mukana. Apuna voitte käyttää seuraavia kysymyksiä:

Onko lapsenne kertonut kotona koulun tanssitunneista? Jos on, niin mitä?

Onko teillä muita havaintoja tai huomioita liittyen tanssihankkeeseen?

Miten arvioisitte tanssihankkeen merkitystä oppilaanne ja koko koulun näkökulmasta?

Onko teillä ehdotuksia tai toiveita hankkeen kehittämiseksi käytännössä?

Jos muistatte jonkin tanssiin liittyvän iloisen, myönteisen tai yhtä lailla, harmillisen tai kielteisen tapahtuman omakohtaisesti, tai lapsenne kertomana, voitte kertoa tapahtumasta vapaamuotoisesti vaikka kääntöpuolella, tai lähettämällä minulle sähköpostia!

Lämmin kiitos vastauksistanne!

Eeva Anttila

Tanssipedagogiikan professori

Teatterikorkeakoulu

Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos

eeva.anttila@teak.fi

LIITE 8. KYSELY OHJAUSRYHMÄLLE

Koko koulu tanssii!

Loppuarviointi ohjausryhmälle

Hyvä ohjausryhmän jäsen,

Koko koulu tanssii! -hankkeen päättyessä toivon teiltä omakohtaista palautettanne hankkeen toteutumisesta. Palautteenne on ensiarvoisen tärkeää kattavan käsityksen saamiseksi ja hankkeeseen liittyvän tutkimuksen loppuunviemiseksi.

Nimesi: _____

Miten arvioit hankkeen toteutusta kokonaisuutena? Mikä toimi, missä onnistuttiin, mitä olisimme voineet tehdä toisin, mitä olisi pitänyt tehdä toisin?

Miten arviot hankkeen merkitystä kouluyhteisölle?

Miten arviot hankkeen merkitystä omasta näkökulmastasi?

Mitä muuta haluaisit tuoda esiin?

Suurkiitos ja tapaamisiin 24.5!

Terveisin,

Eeva

eeva.anttila@teak.fi, puh. 040-5858415

LIITE 9. OPPILAJEN HAASTATTELUJEN RUNKO

Lämmittelykysymykset:

- Miten on kouluvuosi/kesäloma sujunut?
- Onko mukavaa kun kesäloma/koulu alkaa?
- Aiheeseen johdattelevat kysymykset:
- Mitä sinulla on jäänyt mieleen kuluneesta/edellisestä kouluvuodesta?
- Mikä on ollut koulussa parasta/helppoa/mukavaa ja mikä vaikeaa/hankalaa?
- Mitä asioita olet oppinut?
- Kerro mitä sinulla on jäänyt mieleen, mitä muistat?

Koko koulu tanssii! -hankkeeseen liittyvät kokemukset:

Mitä sinulle on jäänyt mieleen tanssista?

Miksi se on ollut mukavaa?

Miksi se ei ollut mukavaa?

Mitä olet oppinut tanssista?

Voiko sinun mielestä tanssi auttaa muiden oppiaineiden oppimisessa, miten?

Hankkeeseen liittyvät tulevaisuuden toiveet sekä tanssiin koulussa liittyvä oma suhtautuminen/oma mielipide:

- Mitä toivoisit tanssista tälle vuodelle? Onko jotakin asioita joita toivoisit?
- Haluaisitko, että tanssia olisi koulussa (oppiaineena)?
- Miksi haluaisit tanssia kouluun?
- Miksi et halua tanssia kouluun?
- Kerro oma mielipiteesi; Jos sinulla olisi valta vaikuttaa johonkin päättäjiin, niin mitä sanoisit päättäjille? Miksi tanssia kannattaisi olla koulussa? (2. haastattelu)

Lopuksi

- Onko vielä jotakin mitä haluaisitte/haluaisit kertoa?
- Haluatteko/haluatko kysyä minulta jotakin?

LIITE 10. OPETTAJIEN JA REHTOREIDEN HAASTATTELUN TEEMAT

- Päällimmäiset vaikutelmat Koko koulu tanssii –hankkeesta
- Kokemuksia ja havaintoja Koko koulu tanssii – hankkeesta
- Näkemyksesi kouluyhteisön kokemuksista ja käsityksistä, yhteisten keskustelujen ja havaintojen pohjalta
- Tanssin ja kehoallisen oppimisen merkitys koulussa
- Hankkeen kehittäminen ja arviointi; mitä olisimme voineet tehdä toisin?

Tässä julkaisussa kuvataan Koko koulu tanssii! -hankkeen toteutusta ja siihen liittyvää tutkimusta. Hanke toteutettiin Kartanonkosken koulussa Vantaalla vuosina 2009–2013. Tanssinopetukseen ja moniin tanssitapahtumiin osallistuivat kaikki koulun oppilaat ja opettajat. Tutkimuksen tarkoituksena on artikuloida, mitä kehollinen oppiminen tarkoittaa koulun todellisuudessa, ja miten tanssi voidaan ymmärtää kehollisen oppimisen erityismuotona.

Tutkimuksen perusteella tanssi ja kehollinen oppiminen ovat tuottaneet kouluyhteisössä moniulotteista oppimista, joka heijastuu luontevana suhtautumisena omaan kehollisuuteen, keholliseen ilmaisuun, vuorovaikutukseen ja esiintymiseen. Tanssissa yksilön kehollinen kokemus voi kietoutua yhdessä tekemisen iloon. Nähdyn tuleminen mahdollistaa yhteisen kokemuksen, jolloin yhteisöllisyys voi alkaa rakentua.

Kehollinen oppiminen tuottaa osaamista, joka ulottuu yli oppiainerajojen ja mahdollisesti yli koulumaailman rajojen. Se liittyy yhdessä olemisen ja elämisen taitoihin, itsensä ja toisten hyväksymiseen, luovuuteen ja yhteisöllisyyteen. Tämän julkaisun tavoitteena on herättää keskustelua siitä, miten näitä osaamisen alueita koulumaailmassa arvostetaan.



**TEATTERI-
KORKEAKOULU**
TAIDEYLIOPISTO