

SOILI HÄMÄLÄINEN
KOREOGRAFIAN OPETUS- JA
OPPIMISPROSESSEISTA
-KAKSI OPETUSMALLIA OMAN LIIKKEEN LÖYTÄMISEKSI
JA TANSSIN MUOTOAMISEKSI

ACTA SCENICA 4
1999

SOILI HÄMÄLÄINEN
KOREOGRAFIAN OPETUS- JA
OPPIMISPROSESSEISTA
-KAKSI OPETUSMALLIA OMAN LIIKKEEN LÖYTÄMISEKSI
JA TANSSIN MUOTOAMISEKSI

ACTA SCENICA 4

Näyttämötaide ja tutkimus

- Scenkonst och forskning
- Scenic art and research

Teatterikorkeakoulu

- Teaterhögskolan
- Theatre Academy

Soili Hämäläinen
Koreografian opetus- ja oppimisprosesseista
-kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi
ja tanssin muotoamiseksi

Väitöskirja

Teatterikorkeakoulu
Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos

Julkaisija:
Teatterikorkeakoulu

Kannen suunnittelu: Reijo Ström

Kuva Ervi Sirenin koreografiasta Laakso,
TeaK, tanssitaiteen laitos, 1993
Valokuva Seppo Renval, Teatterikorkeakoulun arkisto

Taitto: Tanja Nisula

ISBN 952-9765-20-7
ISSN 1238-5913

Painopaikka:
Tummavuoren kirjapaino Oy
Vantaa 1999

Sisällysluettelo

Esipuhe	7
Osa I Johdanto	
1 Tutkimuksen tausta, tavoitteet ja kulku	13
2 Omat kokemukseni koreografian opiskelijana ja opettajana	20
3 Tanssin ja koreografian käsitteistä ja olemuksesta	25
3.1 Vapaasta tanssista nykytanssiin	25
3.2 Tanssija on koreografi	29
3.3 Koreografia, tanssin tekemisen taide	30
3.4 Tanssijan keho: instrumentti, materiaali ja katseen kohde	33
3.5 Liike, tanssin keskeinen elementti	36
3.6 Tanssin motivaatio, idea ja aihe	37
3.7 Tanssin muoto ja sisältö	39
3.8 Ilmaisun ja kommunikaatio	40
3.9 Voiko koreografiaa opettaa	41
4 Koreografian opetuksen traditiot	43
4.1 Juuret vapaassa ja modernissa tanssissa.	43
4.2 Rudolf Laban ja hänen teoriansa kehittäjä	44
4.3 Margaret H'Doubler, tanssin korkeakouluopetuksen perustaja Yhdysvalloissa	48
4.4 Louis Horst, modernin tanssin koreografian opetuksen uranuurtaja	50
4.5 Doris Humphrey, tanssitaiteilija, koreografi ja opettaja	54
4.6 Robert Dunn, Judson Dance Theaterin koreografian opettaja	58
4.7 Alma Hawkins, luovuuden ja sen kehittämisen puolestapuhuja	62
4.8. Yhteenveto	65
Osa II Kaksi koreografian opetuksen mallia	
5 Koreografian opetuksen mallien yhteiset lähtökohdat	73
5.1 Itsenäiseksi oppijaksi kasvaminen	73

5.2	Turvallinen oppimisympäristö	75
5.3	Arviointi, osa taiteellista prosessia	75
5.4	Vuorovaikutus ja työskentelyprosessin sanallistaminen	77
5.5	Improvisaatio työmuotona opetuksessa ja koreografin työssä	78
5.6	Tuotos ja sen esittäminen, osa taiteellista prosessia	80
6	Taito-orientoitunut malli	81
6.1	Lähtökohta: luovuutta ei voi opettaa, taitoja voi	81
6.2	Tanssin elementit	84
6.3	Tanssin muotoaminen	90
6.4	Taitojen oppiminen	92
7	Prosessiorientoitunut malli	94
7.1	Mallin lähtökohta - luovuuden ja taiteellisen kasvun tukeminen	94
7.2	Prosessin vaiheet	98
8	Mallien vertailu ja niihin liittyvät ennakko-odotukseni	106
8.1	Mallien vertailu	106
8.2	Malleihin liittyvät ennakko-odotukseni	109

Osa III Opetuskokeilu

9	Opetuskokeilun metodiset ratkaisut sekä aineiston keruu ja analyysi	113
9.1	Metodiset ratkaisut	113
9.2	Aineiston keruu, kuvaus, tulkinta ja arviointi	122
10	Opetuskokeilun järjestely	125
10.1	Opintokokonaisuus ja ympäristö	125
10.2	Tutkimuksen kohteena olevat ryhmät	127
10.3	Opetuksen toteutus	128
11	Mitä yhteistä opetuksissa oli	130
11.1	Opetuksen tavoitteet	130
11.2	Työskentelymuodot	131
11.3	Työskentelyn arviointi	131
11.4	Tunnin rakenne ja opetuksen sisältö	133
11.5	Liikeharjoitelma ja sen esittäminen	134

12	Taito-orientoituneen ryhmän opetuksen kuvaus	136
12.1	Taidot oppimisen lähtökohtana	136
12.2	Työmenetelmät	137
12.3	Taitoja kehittäviä harjoituksia	138
12.4	Tunnin rakenne	143
13	Prosessiorientoituneen ryhmän opetuksen kuvaus	145
13.1	Taiteellisen kasvuprosessin käynnistäminen prosessiin syventymällä	145
13.2	Työmenetelmät	146
13.3	Prosessiharjoituksia	148
13.4	Tunnin rakenne	152
14	Taito- ja prosessiryhmän opetuksen samanlaisuudesta ja eroista	154

Osa IV Harjoitelmien arviointi sekä kuvaus ja tulkinta opetus- ja oppimisprosesseista

15	Opettaja-arvioijien ja asiantuntijayleisön arviointi esitetyistä harjoitelmista	161
15.1	Esitykset ja arvioijat	161
15.2	Arviointikriteerit	162
15.3	Analyysiin vaikuttavat tekijät	164
15.4	Aineiston standardointi	166
15.5	Harjoitelmien arviointi	168
15.6	Opettaja-arvioijien ja asiantuntijayleisön mielipide-erojen analyysi	172
15.7	Opiskelijoiden ja asiantuntijayleisön arviointien vertailu	184
15.8	Päätelmät	188
16	Opiskelijoiden arviointi opetusjaksosta - tilastollinen analyysi	190
17	Opiskelijoiden kokemuksia opetuksesta ja oppimisesta	193
17.1	Tutkimusmateriaali ja sen analysointi	193
17.2	Opetuksen tavoitteet, menetelmät ja järjestelyt	196
17.3	Liikkeen etsiminen ja löytäminen	211
17.4	Liikkeistön muotoaminen ja harjoitelman esittäminen	219

17.5	Oppimisprosessi	226
17.6	Kiinnostus jatkaa koreografian opintoja ja koreografiointia	233
18	Havaintojani ja kokemuksiani opetus- ja oppimisprosesseista	235
18.1	Opiskelijoiden suhtautuminen opetukseen	235
18.2	Suhtautuminen liikkeeseen ja liikkumiseen	240
18.3	Harjoitelman teko ja sen esittäminen	241
18.4	Ryhmien välinen vertailu	244
19	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	247

Osa V Pedagoginen keskustelu

20	Pohdintaa koreografian opetus- ja oppimisprosesseista	253
20.1	Tavoitteet, odotukset, myytit ja pelot	253
20.2	Opettajan rooli reflektiivisen oppimisprosessin ylläpitäjänä	255
20.3	Liikekokeilusta soolokoreografiaksi	260
20.4	Palaute ja arviointi	263
20.5	Koreografian opiskelun merkitys	265
21	Esioletuksesta uuteen ymmärrykseen	266
	Lähteet	272
	Liitteet	279
	Summary	315

Esipuhe

Aloittaessani tanssin opinnot 1960-luvulla Helsingissä koreografian opetus ei ollut osa tanssin opetusta. Opetus painottui tekniikkaan, toisin kuin esimerkiksi kuvataiteessa, jossa on ollut aivan luonnollista, että jokainen saa luoda omia tuotoksia. Vasta seuraavalla vuosikymmenellä sain tilaisuuden opiskella koreografian tekoa. Koreografian opinnot kuuluivat pakollisena aineena tanssitaiteen maisterin tutkintoon tähtääviin opintoihini Kalifornian yliopistossa Los Angelesissa. Ne sekä pelottivat että kiehtoivat.

Opetettuani koreografian tekoa yli kymmenen vuoden ajan kiinnostuin sen tutkimisesta. Pääasiallisen opetuskokemukseni olin hankkinut Teatterikorkeakoulun tanssitaiteen laitoksella opettamalla ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita. Koreografian opetuksessa minua askarrutti se, että monille ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille tanssiharjoittelun tekeminen oli ollut vaikeaa, jopa ahdistavaa ja siksi jäänyt tekemättä. Myös muilla opettajilla oli samanlaisia kokemuksia. Kuitenkin minulla oli vahva käsitys siitä, että koreografian opiskelu on tärkeää jokaiselle tulevalle tanssitaiteilijalle. Mielestäni tanssin tekninen, ilmaisullinen ja koreografian opetus kulkevat rinnakkain ja ne muodostavat yhdessä tanssikoulutuksen ytimen. Koulutuksen aikana jokaisella tanssija-, opettaja- ja koreografiaopiskelijalla tulee olla mahdollisuus harjoitella oman koreografian tekoa. He kaikki tarvitsevat sitä tulevassa työssään tanssialan eri tehtävissä. Näin myös löytyy ja kehittyy uusia koreografeja.

Siitä, että kiinnostuin koreografian opetuksesta ja sen tutkimisesta haluan kiittää Kalifornian yliopiston opettajia ja opiskelijoita. Kiitokset osoitan erityisesti koreografian opettajilleni Alma Hawkinsille, Marion Scottille, Carol Scothornille ja Anna Sokoloville. Opiskeluni Yhdysvalloissa mahdollisti Fulbright stipendirahasto, jolle esitän lämpimät kiitokseni.

Tutkimustyöni on ollut pitkä prosessi, jonka aikana oma ajatteluni ja käsitykseni tiedosta on muuttunut. Nämä muutokset ovat vaikuttaneet voimakkaasti työni kulkuun ja minuun opettajana ja tutkijana. Haluan kiittää niitä lukuisia opiskelijoita, kollegoja ja ystäviä, jotka ovat auttaneet minua tässä muutosten prosessissa. Erityisesti kiitän niitä kollegoja ja ystäviä, jotka ovat lukeneet väitöskirjani käsikirjoitusta sen eri vaiheissa ja antaneet hyödyllistä palautetta.

Tilastollisessa analyysissä minua ovat auttaneet monet henkilöt, erityisesti Pirja Heiskanen ja Ella Bingham. Heille kaikille sekä työn muoto- ja kieliasuun vaikuttaneille Tanja Nisulalle, Reijo Strömille ja Susanna Silanderille esitän kiitokseni.

Opetuskokeilussa mukana olleille opiskelijoille ja kaikille esitysten arviointiin osallistuneille haluan esittää myös lämpimät kiitokset. Ilman heidän panostaan tätä työtä ei olisi syntynyt.

Työni ohjaaja on ollut professori Inkeri Sava. Haluan kiittää häntä lämpimästi virikkeitä antaneista keskusteluista sekä saamastani kannustuksesta ja tuesta. Kiitokset osoitan myös hänen ohjaamalleen Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston pienryhmälle, joka avasi minulle monia ovia uuteen ajatteluun.

Kiitän työni esitarkastajaa LitT Pipsa Niemistä rakentavista korjausehdotuksista ja saamastani avusta, jossa perinteinen lausunnon antaminen yhdistyi ohjaavien keskustelujen kanssa. Kiitän työni toista esitarkastajaa professori Kari Uusikylää arvokkaista kommentteista.

Se, että olen tehnyt työtäni yhteisössä, jolla ei ole tutkimusperinteitä on ollut sekä haastavaa että innostavaa. Haluan erityisesti kiittää Teatterikorkeakoulun tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksen jatko-opiskelijoiden pienryhmän jäseniä Eeva Anttilaa, Linda Goldia, Teija Löytöstä, Leena Rouhiaista, Soile Rusasta ja Paula Salosaarta, jotka ovat pitäneet yllä hedelmällisiä ja innostavia keskusteluja. Kiitän heitä myös väitöskirjan käsikirjoituksen lukemisesta ja saamistani parannusehdotuksista. Professori Susan W. Stinsonia haluan kiittää siitä, että hänen vierailunsa edellä mainitsemani pienryhmän seminaareissa ovat rohkaisseet ja antaneet minulle uusia näkemyksiä taiteen tutkimiseen.

Kiitokset myös Opetusministeriön liikuntatieteelliselle toimikunnalle, Wihurin rahastolle, Kulttuurirahastolle ja Teatterikorkeakoululle saamastani taloudellisesta tuesta.

Väitöskirjan kirjoittamiseen minua kannusti puolisoni Raimo Hämäläinen, joka myös johdatti minut akateemisen maailman sala-peräisyyksiin. Erityisesti työn alkuasetelmasta ja rakenteesta käymämme ohjaavat keskustelut ovat olleet hyvin innostavia ja merkittäviä. Poikamme Joonas ja Sampsa ovat valoisuudellaan luoneet arkielämän puitteet, jotka ovat auttaneet minua jaksamaan vuosia kestäneen työn ohella tehdyn väitöskirjan paineet. Rakkaat kiitokset perheelleni.

Omistan väitöskirjan vanhemmilleni Meri ja Unto Forsströmille kiitoksena siitä lämpimästä tuesta, jonka olen saanut heiltä.

Helsingissä 10.10. 1999

Soili Hämäläinen





Osa I

Johdanto





1 Tutkimuksen tausta, tavoitteet ja kulku

Kiinnostukseni lähteä tutkimaan koreografian opetusta on syntynyt omista kokemuksistani koreografian opiskelijana ja opettajana. Molemmissa rooleissa minua olivat askarruttaneet kysymykset, joihin työni avulla pyrin löytämään vastauksia. Koreografian opetus – ja oppimisprosessin tutkimisen tekee mielenkiintoiseksi se, että nykyisin tanssijat yhä useammin luovat teoksensa koreografian ohjaamina ryhmitöinä. Tällaisessa ympäristössä on mielestäni tärkeää, että tanssijoilla on näkemyksiä ja kokemuksia erilaisista koreografisista prosesseista ja työmetodeista sekä kyky itse tuottaa liikemateriaalia. Myös tanssinopettaja on työssään koreografi suunnitellessaan opetustunteja ja oppilasesityksiä. Koreografiaksi kutsun sekä tanssiteosta että liikeharjoitelmia, jolla on toistettavissa oleva muoto. Tanssijaa tai tanssinopettajaa kutsun koreografiksi silloin, kun hän tuottaa liikkeitä ja muotoa niitä kokonaisuuksiksi toisin sanoen tekee koreografiaa.

Koreografian opetus tutkimusalueena on haastava, sillä taiteelliset oppimisprosessit ovat tematiikaltaan problemaattisia muidenkin taidealueiden opetuksessa. Mielestäni taidepedagogiikan tulee löytää metodinsa omista lähtökohdistaan ja kehittää niitä sen pohjalta. Erityisesti Suomessa käynnissä oleva voimakas taideyliopistojen ja taidetta opettavien ammattikorkeakoulujen kehitys luo jatkuvasti uusia haasteita tutkimukselle.

Suomella ei ole perinteitä tanssin eikä sen pedagogiikan tutkimuksessa. Vuosina 1994-1998 on Helsingin, Jyväskylän ja Tampereen yliopistoissa valmistunut kustakin yksi tanssia käsittelevä väitöskirja, joista mikään ei varsinaisesti käsittele tanssipedagogiikkaa. Vasta vuonna 1988 tuli Teatterikorkeakoulussa mahdolliseksi suorittaa tanssitaiteen jatkotutkintoja, eikä tätä kirjoittaessani vuonna

1999 sieltä ole valmistunut yhtään väitöskirjaa tanssitaiteen alueelta. Tosin vireillä on useita jatkotutkintohankkeita. Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa on tanssin tutkimuksella Suomea pidemmät perinteet. Tämän osoittaa näistä maista ilmestyneiden väitöskirjojen määrä ja tanssin tutkijoiden julkaistut artikkelit ja konferenssiesitelmät. Pääosa pedagogisesta tutkimuksesta on suuntautunut lasten ja nuorten tanssin opetukseen. Koreografian opetusta käsitteleviä tutkimuksia on maailmanlaajuisestikin vähän.

Työssäni tarkastelen tanssin korkeakouluopetusta, jossa opiskelijat saavat laaja-alaisen koulutuksen ja valmiudet erilaisiin tanssin ammatteihin (ks. Teatterikorkeakoulun opinto-opas 1990-1991). Mielestäni tanssijan koulutuksessa tarvitaan paitsi monipuolista tekniikkaopetusta myös luovaa tuottamista korostavaa koulutusta. Siinä tanssin koulutusohjelmassa, jossa tein työn kokeellisen osan, oli koreografian opetus osana tanssijan työn opetuskokonaisuutta, ja se oli osa ensimmäisen vuosikurssin opetussuunnitelmaa. Tanssijan työn opintojakso oli yhteinen tanssijan, tanssinopettajan ja koreografian suuntautumisvaihtoehdoissa opiskeleville.

Näkemykseni tasokkaasta korkeakouluopetuksesta on, että opetus perustuu eri tanssinäkemyksien ja useiden opettajien synteesille, josta seuraa pedagogisesti moniulotteinen lähestymistapa. Perinteisesti koreografian opetus on perustunut mestari-kisällimenelemaan. Opiskelija on osallistunut koreografian työprosessiin joko tanssijana tai koreografian assistenttina. Työprosessissa opiskelija on omaksunut koreografian työtavan joko sellaisenaan tai muokannut siitä itselleen toimivamman muodon. Oppimiskäsitys on siis ollut vahvasti behavioristinen; oppiminen on tapahtunut pääasiassa jäljittelemällä. Vaikka tällä tavalla useat koreografit ovat hankkineet ammattitaitonsa, on menetelmän haittana se, että se saattaa jättää opiskelijan passiiviseen rooliin eikä auta opiskelijaa kehittämään ja käyttämään luovuuttaan täysipainoisesti. On ymmärrettävää, että ammatissa toimivat koreografit ovat olleet kiinnostuneempia tanssiteosten valmistamisesta kuin opetusmenetelmien kehittämisestä. Jotkut koreografit ovat jopa sitä mieltä, ettei koreografian teon taitoja voi eikä ole syytäkään opettaa. Koreografik-

si voi kasvaa ainoastaan tanssijan työn kautta.

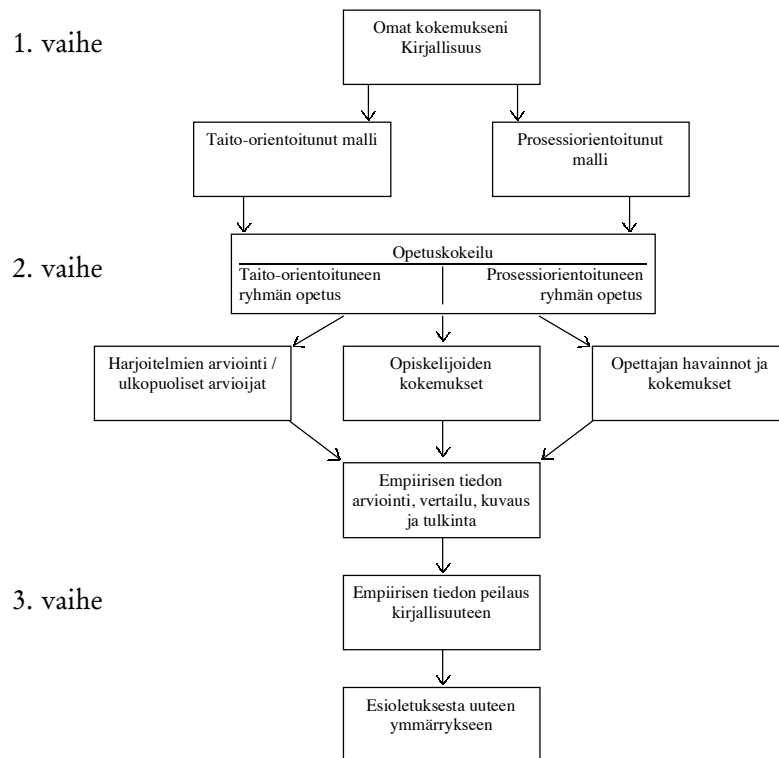
On totta, että taiteilijoita on aina syntynyt ja syntyy edelleenkin ilman tavoitteellista koulutusta, mutta mielestäni tällöin jää paljon luovaa potentiaalia käyttämättä. Lisäksi harva tanssija tai tanssinopettaja kiinnostuu koreografian työstä, jollei hänelle anneta tilaisuutta harjoitella sitä. Mielestäni tanssin tekninen, ilmaisullinen ja koreografian opetus kulkevat rinnakkain ja ne muodostavat yhdessä tanssikoulutuksen ytimen. Koulutuksen aikana jokaisella tulee olla mahdollisuus harjoitella koreografian tekoa turvallisessa ja kannustavassa ympäristössä. Sitä kautta löytyy ja kehittyy uusia koreografeja.

Koreografian opettajana olin pitkään pohtinut koreografian opetukseen liittyviä kysymyksiä. Asetelma jäsenyi, alkuoletukseni kypsyivät ja johtivat kysymyksenasetteluun, jota työni kuvaa ja ratkoo. Tutkimuksen tavoite on kuvata, ymmärtää ja tulkita koreografian opetus- ja oppimisprosesseja sekä antaa uusia näkökulmia koreografian opetukseen. Rajaan tarkastelun liikkeen löytämiseen ja tanssin muotoamiseen. Koreografian olemuksen ja opetuksen traditioiden tarkastelun sekä omien kokemusten pohjalta tuotan kuvausta opetuskäytännöistä.

Tutkimusongelman rajaamisessa ja menetelmän valinnassa lähdin perinteisestä kasvatustieteen tutkimustraditiosta, joka tukeutuu luonnontieteellisen tutkimuksen pohjalta syntyneeseen positivistiseen paradigmaan. Suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on positivistinen tutkimusote ollut hallitseva aina 1980-luvulle saakka. Positivistiseen tutkimustapaan kuuluu empiirisyys, tarkoituksena on muun muassa tehdä yleistyksiä yksityistapauksista, kuvata ja selittää käyttäytymistä, etsiä lainalaisuuksia, kuvata todellisuutta sekä löytää syy- ja seuraussuhteita. (Niinistö 1981, 10, 34) Tähän liittyy tutkimuksen toinen tavoite; verrata tilastollisin menetelmin kahden opetusmallin vaikutusta opiskelijoiden tuottamiin harjoitelmiin. Harjoitelmien arviointien tilastollisessa analyysissä nousi esiin kysymys numeerisen arvioinnin vaikeudesta, jota pohdin melko laajasti kyseisessä luvussa. Se ei ollut alkuperäinen tutkimuskysymykseni.

Tutkimustyöni on pitkä prosessi, jonka aikana oma ajatteluni ja käsitykseni tiedosta on muuttunut. Työn edetessä kiinnostuin enenevässä määrin opiskelijoiden kokemuksista, siitä mitä koreografiatunneilla tapahtuu. Tähän liittyy tutkimuksen kolmas tavoite, tuottaa kuvausta kokemuksista sekä normatiivista ja arvottavaa tietoa koreografian opetus- ja oppimisprosesseista. Suomenkielistä koreografian opetukseen liittyvää kirjallista materiaalia on vähän, minkä vuoksi tutkimuksen neljäntenä tavoitteena on tuottaa käsitteitä ja opetukseen liittyvää suomenkielistä sanastoa.

Tutkimusprosessissa voidaan erottaa kolme eri vaihetta, 1) teoreettinen tarkastelu, 2) opetuskokeilu ja sen tuottaman aineiston kuvaus, tulkinta ja arviointi sekä 3) pedagoginen keskustelu. Vaiheet näkyvät kuviosta 1.1.



Kuvio 1.1. Tutkimusprosessin kulku

Työn ensimmäisessä vaiheessa (osat I ja II) tarkastelen koreografian käsitettä ja olemusta sekä sen opetuksen traditioita. Ne muodostavat työn teoreettisen osan, jossa pohdin niitä koreografian opetukseen liittyviä periaatteita, jotka eivät ole sidoksissa aikaan tai tanssityyliin. Teoreettisen tarkastelun pohjan muodostaa pääasiallisesti englanninkielinen koreografian opetusta ja teoriaa käsittelevä kirjallisuus, artikkelit ja tutkielmat. Tarkastelu on yhtäältä itsenäinen kokonaisuus, jonka tavoitteena on selkiyttää käsitteitä ja kuvata niitä asioita, joita koreografian opetuksessa voidaan opettaa ja oppia, toisaalta se on teoreettinen perusta opetuskokeilulleni ja sen opetus- ja oppimiskokemusten kuvaukselle ja arvioinnille. Tarkastelen osassa I koreografian käsitettä ja sen olemusta länsimaisen esittävän taidetanssin kontekstissa. Rajaan tarkastelun tällä vuosisadalla syntyneen vapaan tanssin, modernin tanssin ja nykytanssin alueille, sillä juuri ne ovat vaikuttaneet koreografian teoriaan ja opetukseen. Lisäksi käsitelen koreografian opetuksen traditioita kuvaamalla merkittävien koreografian opetukseen vaikuttaneiden opettajien ja taiteilijoiden kirjoituksia siltä osin kuin ne liittyvät työni keskeisiin kysymyksiin.

Kehityksen analyysin ja omien kokemuksieni pohjalta kehitin kaksi periaatteellisesti erilaista teoreettista mallia koreografian opetukseen. Mallit, jotka esittelen osassa II, kuvaavat keskeisiä perusasioita, joita koreografian opetuksessa voidaan opettaa ja oppia. Toista kutsun taito-orientoituneeksi, toista prosessorientoituneeksi malliksi. Kuvaan mallien muodostuksen taustalla olevaa opetus- ja oppimisajattelua sekä koreografian opetuksen historiallisen tarkasteluun että nykyisen oppimisajatteluun peilaten. Kuvaan niiden yhteisiä lähtökohtia ja pohdin niiden eroja.

Malleihin liittyvä peruskysymys on, minkälainen opetus auttaa opiskelijaa syventymään taiteelliseen työprosessiin, jotta hän pystyy itsenäiseen luovaan työskentelyyn: tuottamaan omaperäistä liikettä ja muotoamaan siitä tanssiharjoitelman. Mikä on olennaista opetuksen tavoitteissa, sisällöissä ja metodeissa? Pohdin, onko tärkeämpää 1) opettaa koreografian teon tietoja ja taitoja luovan työskentelyprosessin tueksi vai 2) tukea opiskelijan kokonaisvaltaista

kehitystä, kasvattaa itseluottamusta, riskinottoa ja luovuutta.

Mallien pohjalta kehitin kaksi erilaista opetustapaa, joita tutkin opettaessani tanssijan työn opintojaksoon kuulunutta koreografiaa ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille Teatterikorkeakoulun tanssitaiteen laitoksella. Tästä muodostuu tutkimuksen toinen vaihe. Vuoden kestävään opetuskokeiluun (osa III) osallistuivat 15 ensimmäisen vuosikurssin opiskelijaa, jotka opiskelivat joko tanssijan tai tanssinopettajan suuntautumisvaihtoehdossa. Joukossa ei ollut yhtään koreografian suuntautumisvaihtoehdossa opiskelevaa. Jaoin opiskelijat kahteen mahdollisimman samanlaiseen ryhmään (ks. luku 10.2), joita opetin eri tavoin. Esittelen mallien pohjalta toteutetut opetus- ja oppimisprosessit. Analysoin ulkopuolisten henkilöiden arvioita kahden opiskelijaryhmän harjoitelmista ja vertaan niitä keskenään osassa IV. Lisäksi kuvaan, tulkiten ja arvioin kahden erilaisen opetuksen vaikutusta vertaamalla opiskelijoiden kokemuksia, kahdessa eri opetusryhmässä sekä kuvaamalla omia havaintojani ja kokemuksiani opetus- ja oppimisprosesseista. Mallien vahvuuksia ja heikkouksia vertaamalla tuotan myös normatiivista ja arvottavaa tietoa opetuksen kehittämiseksi.

Työn empiirisessä osassa käsittelen niitä kysymyksiä, joita pidän koreografian opetuksen lähtökohtina: 1) miten löytää omasta kehosta liikettä ja 2) miten luoda liikemateriaalista tanssiharjoitelma, jolla on toistettavissa oleva muoto? Mielestäni soolokoreografian luominen ja sen esittäminen itse on keskeinen osa paitsi koreografian myös tanssijan ja tanssinopettajan koulutusta. Kun koreografi on myös tanssin esittäjä, hän oppii käyttämään kinesteettistä älykkyyttä työssään ja sen arvioinnissa.

Kolmannessa vaiheessa peilaan opetuskokeilussa hankkimaani empiiristä tietoa kokeilun jälkeen tutustumaani kirjallisuuteen. Syrjälän ym. (1996, 22) mielestä tällaisessa tapaustutkimukselle tyypillisessä induktiivisessa lähestymistavassa tutkija voi käydä keskustelua oman aineistonsa ja aikaisempien tutkimusten sekä teorioiden kanssa syventäen ja laajentaen kuvaustaan ja tulkintaansa. Opetuskokeilusta syntyneen empiirisen tiedon sekä kirjallisuuden tuottaman teoreettisen tiedon dialogi muodostaa työn loppuosan.

Mielenkiintoista olisi tutkia myös siihen prosessiin liittyvää problematiikkaa, jossa koreografi luo koreografiaa toisille tanssijoille. Tällöin muun muassa ohjauksellinen näkökulma tulee tärkeäksi. Se ei kuitenkaan kuulu tämän työn tarkastelun piiriin. Tarkastelun ulkopuolelle jäävät myös sellaiset tanssiteoksen keskeiset elementit, jotka eivät ole itse liikettä, kuten musiikki, valot, lavastus ja puvustus. Vaikka nämä yhdessä liikkeen kanssa luovat lopullisen teoksen, tulee koreografian opetuksen mielestäni lähteä liikkeen tuottamisesta.

Koreografian opetus on aina yhteydessä aikaan, tyyliin ja taidekäsitteisiin. Työni käsittelee vain opetukseen ja oppimiseen liittyviä kysymyksiä. Vaikka filosofiset ja esteettiset pohdinnat kytkeytyvät teemaan mielenkiintoisesti, käsitteelen näitä kysymyksiä ainoastaan muuta analyysia tukevinä sivuteemoina. Toivon, että työ tarjoaa vi rikkeitä ja herättää laajempaakin kiinnostusta koreografian opetuksen tutkimiseen.

2 Omat kokemukseni koreografian opiskelijana ja opettajana

Usein tutkija motivoituu tutkimuksensa aihe maailmaan jollakin tavoin henkilöhistoriansa pohjalta. Niin minäkin. Aloittaessani tanssin opinnot 1960-luvulla Helsingissä Riitta Vainion ja Cary Rickin johdolla koreografian opetus ei ollut osa tanssin opetussuunnitelmaa. Vaikka esiintymiseen ja ilmaisuun tähtäävällä tekniikkaopetuksella oli keskeinen asema tanssin opinnoissani, avasivat nämä opettajani minulle tien, jota pitkin edelleen kuljen.

Koreografian työhön ja sen opetukseen liittyi useita käsityksiä, jotka ovat hidastaneet opetuksen kehitystä. Mielestäni yleinen käsitys Suomessa ja muuallakin oli, että koreografiaa ei voi opettaa, koreografiksi synnyttään. Ajateltiin, että koreografian työ on jotain, mitä vain harva pystyy tekemään. Siksi koreografian teko kuuluu tanssin ammattilaisille, ei tanssin opiskelijoille, vielä vähemmän tanssin harrastajille. Ero ajattelussa oli suuri, jos tanssia verrataan esimerkiksi kuvataiteisiin, jossa opetus- ja oppimisprosessit kaikilla tasoilla harrastajista ammattilaisiin ovat tähdänneet myös luovien tuotosten valmistamiseen.

Koreografiaopinnot kuuluivat pakollisena aineena opintoihini, jotka tähtäsivät tanssitaiteen maisterin tutkintoon Kalifornian yliopistossa Los Angelesissa vuosina 1973-1975. Koreografian pääopettajinani olivat Marion Scott ja Carol Scothorn. Lisäksi opiskelin kesälukukauden 1974 Anna Sokolowin johdolla. Scott, Scothorn ja Sokolow olivat kaikki osallistuneet 1950-luvulla Louis Horstin koreografian opetukseen. Lisäksi Scott ja Scothorn olivat opiskelleet koreografiaa Doris Humphreyn johdolla. Scott oli myös ollut tanssijana Humphreyn ryhmässä. Scothorn oli ollut mukana Judson Dance Theaterin koreografiaryhmässä, jossa opettajana oli ollut Robert Dunn. Näiden opettajieni välityksellä sain kosketuk-

sen yhdysvaltalaisiin koreografian opetuksen uranuurtajiin.

Aloittaessani koreografian opinnot en tiennyt, miten etsiä tai mistä löytää liikettä. Koin koreografiatunnit ahdistavina, sillä olin liian kriittinen. Arvioin työtäni välittömästi peilin avulla. Ensimmäinen koreografian opettajani Scott sopi oppimistyyliini erinomaisesti. Hän käytti opetuksessaan improvisaatiota keskeisenä työmuotona. Hänen humanistiseen ihmis- ja oppimiskäsitykseen tukeutuva opetuksensa rohkaisi yrittämään. Myös se, että hän loi ryhmään turvallisen ilmapiirin, auttoi minua koreografian opintojeni alkumetreillä.

Ensimmäisen opintovuoden jälkeen kiinnostuin koreografiaopinnoista yhä enemmän ja valitsin sen toiseksi pääaineekseni. Scothornin opetuksessa minua alkoi kiinnostaa hänen ajattelunsa ja opetuksensa kirkkaus. Hän osoitti, että koreografiointiprosessista voi keskustella selvin käsittein. Se ei ole mystinen tapahtuma, vaan tietoista toimintaa. Näen Scothornin lähestymistavan objektiivisempänä ja älyllisempänä kuin Scottin, jolle luova prosessi ja intuitiivinen tunnepohjalta työskentely oli ainakin opintojen alkuvaiheessa tärkeää. Heillä oli koreografian opetukseen erilaiset lähestymistavat, joihin sain opiskelussani läheisen kosketuksen.

Kolmas minuun voimakkaasti vaikuttanut koreografian opettaja oli Sokolow. Hän oli äärimmäisen tiukka ja vaativa sekä palautteessaan usein varsin negatiivinen, minkä vuoksi monet opiskelijat keskeyttivät kurssin. Sokolowissa oli kuitenkin uskomatonta voimaa ja sitoutuneisuutta, ei niinkään opettamiseen kuin taiteeseen. Hän herätti minussa täydellisen läsnäolon vaatimuksen kautta kunnioituksen taiteen tekemistä ja vastaanottamista kohtaan.

Näiden kolmen opettajani työskentelytapa oli siinä suhteessa samanlainen, että he antoivat tehtäviä, joita työstimme tuntien ulkopuolella. Tunneilla näytimme keskeneräisiä töitä, joista keskustelimme. Ryhmä ja opettaja osallistuivat arviointiin. Opettajina ja taiteilijoina he kaikki olivat hyvin erilaisia ja kehittäneet omat metodinsa. Scott korosti luovuuden tukemista ja tunteiden merkitystä. Scothornin opetus painottui koreografisten elementtien ymmärtämiseen ja käsityötaitojen hankkimiseen. Kurssilla, johon

osallistuin, Sokolow lähti opetuksessaan musiikin kuuntelemisesta ja sen kunnioittamisesta. Musiikki oli hänelle koreografian teon lähtökohta.

Palattuani Suomeen vuonna 1975 aloin opettaa improvisaatiota ja koreografiaa yksityisissä tanssistudioissa, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella sekä Jyväskylän yliopiston liikuntatieteen ja taidekasvatuksen laitoksilla. Opetukseni pohjautui omiin oppimiskokemuksiini ja opettajiltani saamiini vaikutteisiin.

Kun Teatterikorkeakoulun tanssitaiteen laitos perustettiin vuonna 1983, sain laitoksen johtajana vastuulleni koulutusohjelman kehittämisen. Se tarjosi tilaisuuden toteuttaa ajatusta, että esitykseen tähtäävä tanssin tekninen ja ilmaisullinen koulutus sekä luova, omia koreografioita tuottava koulutus kulkevat rinnakkain ja muodostavat tanssin koulutuksen ytimen, joka oli yhteinen kaikille opiskelijoille: tanssijoille, koreografeille ja tanssinopettajille. Mielestäni koreografiaopiskelijoiden lisäksi myös tanssijaksi opiskelevien oli ymmärrettävä liikkeen luomisen problematiikkaa pystyäkseen paremmin löytämään, kehittämään ja omaksumaan liikettä ja näin toimimaan koreografian ideoiden toteuttajana. Näin tanssija ei pelkästään kopioi liikettä vaan kypsyy itsenäiseen luovaan työskentelyyn. Tätä ominaisuutta useat koreografit pitävät lähes yhtä tärkeänä kuin teknistä ja ilmaisullista taitoa. Pidin koreografian opetusta tärkeänä myös tanssin opettajankoulutuksessa, sillä opettaja on työssään koreografi suunnitellessaan opetustunteja tai oppilasesityksiä. (ks. Hämäläinen 1990, 164)

Edellä kuvattu käsitys oli yleisenä perustana tanssitaiteen laitoksen koulutuksen tavoitteille pyrkiä kouluttamaan tanssitaiteilijoita, joilla on persoonallinen näkemys tanssista ja halu välittää näkemyksiään omassa työssään. Tähän tavoitteeseen pyrittiin auttamalla jokaista opiskelijaa löytämään omat liikemahdollisuutensa ja laajentamaan niitä sekä kehittämään opiskelijoiden kykyä itse tuottaa liikettä (ks. Hämäläinen 1989, 10).

Lukuvuoden 1985-1986 olin vierailevana tutkijana Kalifornian yliopistossa, Los Angelesissa ja Santa Monica Collegessa, jolloin sain tilaisuuden osallistua Alma Hawkinsin koreografian opetusko-

keiluun oppilaana. Olin jo aiemmin vuosina 1973-1975 opiskellut tanssikasvatusta hänen johdolla. Hänen kehittämänsä metodi innosti minua koreografian opetuksen pohdintaan. Hawkins halusi löytää kokonaisvaltaisen lähestymistavan opetukseen. Hänen mielestään ei ollut tarpeellista, että opiskelijat suorittavat koreografia-tehtäviä, vaan opetuksen tavoite on saada käyntiin taiteellinen kasvuprosessi, joka voisi jatkua opetuksen päätyttyäkin. Oli tärkeää, että jokainen itse oppi arvioimaan omaa työtään. Innostuin hänen prosessia painottavasta lähestymistavastaan, joka muistutti osittain opettajani Scottin ajattelua. Sain kokea vuoden aikana kiireettömän ja vapauttavan työtavan, jonka seurauksena syntyi helposti soolokoreografiani "On the Edge". Palattuani Suomeen käytin kokemaani ja oppimaani edelleen varsin intuitiivisesti opetuksessani tanssitaiteen laitoksella yhdistellen aikaisempia kokemuksiani ja oppejani Hawkinsin ajatteluun.

Opetettuani koreografiaa yli kymmenen vuoden ajan kiinnostuin koreografian opetuksen tutkimisesta vuonna 1990. Pääasiallisen opetuskokemukseni olin hankkinut Teatterikorkeakoulun tanssitaiteen laitoksella opettamalla ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita. Pidin koreografian opetusta sekä kiinnostavana ja haastavana että vaikeana. Koreografian opetuksella ja tutkimuksella ei ollut maassamme traditiota toisin kuin Yhdysvalloissa, jossa olin opiskellut koreografiaa neljän vuoden ajan osana Kalifornian yliopiston tanssitaiteen koulutusta. Koreografian opetus-oppimisajatteluani perustui näihin kokemuksiin.

Koreografian opetuksessani minua askarrutti se, että monille ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille tanssiharjoitelman tekeminen oli ollut vaikeaa, jopa ahdistavaa ja siksi jäänyt tekemättä. Muilla opettajilla oli samanlaisia kokemuksia, ja pohdimme usein sitä, pitäisikö pakollisen harjoitelman vaatimus poistaa opetussuunnitelmasta, koska kaikista ei tule eikä tarvitsekaan tulla koreografeja. Minulla oli edelleen vahva käsitys siitä, että jokaiselle tulevalle tanssitaiteilijalle oli tarjottava mahdollisuus kokeilla ja kehittää luovaa liikkeen tuottamista.

Lukuvuonna 1990-1991 tein opetuskokeilun, jossa tutkin kahta

erilaista opetustapaa koreografian opetuksessa. Omat kokemukse-
ni koreografian opiskelijana ja opettajana jäsentyivät minulle ope-
tuskokeilun aikana. Seuraavan lukuvuoden ajan minulla oli toista-
miseen tilaisuus tutustua Kaliforniassa Hawkinsin opetukseen.
Useat keskustelut ja tapaamiset selkeyttivät näkemyksiäni hänen
kehittämästään menetelmästä.

Lukuvuonna 1992-1993 opetin jälleen ensimmäisen vuosikurs-
sin tanssijan työtä tanssitaiteen laitoksella, jolloin saatoin syventää
opetuskokeilusta saamaani tietoa. Sen jälkeen olen opettanut ko-
reografiaa mm. tanssin opettajaopiskelijoille sekä luennoinut ko-
reografian opetuksesta eri ryhmille. Nämä kokemukset ja tutustu-
minen 1990-luvulla kirjoitettuun sekä koreografian tekoa ja opetus-
ta käsittelevään että opetus- ja oppimiskäsityksiä käsittelevään kir-
jallisuuteen ovat vaikuttaneet minuun sekä koreografian opettajana
että tutkijana. Lisäksi keskustelut Taideteollisen korkeakoulun tai-
dekasvatuksen osaston (1994-1996) ja Teatterikorkeakoulun tanssi-
ja teatteripedagogiikan laitoksen (1996-1999) jatko-opiskelijoiden
pienryhmissä ovat vaikuttaneet ajatteluuni sekä koreografian ope-
tuksesta että sen tutkimisesta.

3 Tanssin ja koreografian käsitteistä ja olemuksesta

3.1 Vapaasta tanssista nykytanssiin

Työssäni tarkastelen tanssiin liittyviä käsitteitä ainoastaan länsimaisen esittävän taidetanssin kontekstissa. Rajaan tarkastelun tällä vuosisadalla syntyneen vapaan tanssin, modernin tanssin, postmodernin tanssin ja nykytanssin alueille, sillä juuri ne ovat vaikuttaneet voimakkaimmin koreografian teoriaan ja opetukseen. Nämä tanssimuodot ovat kehittyneet osittain peräkkäisinä, osittain samanaikaisina ilmiöinä. Niissä on lukuisia yhteisiä piirteitä, ja siksi termejä käytetään usein rinnakkaisina. Tosin historiallisen ja esteettisen tarkastelun kautta näissä tanssimuodoissa voidaan havaita selkeitä erojakin. Erojen analyysi ei kuitenkaan kuulu tämän työn piiriin, eikä se ole tässä olennaista. Kuvaan kuitenkin yleisesti näiden tanssimuotojen taustaa ja niiden esteetiikan perusteita, sillä muutokset tanssin esteettisissä tavoitteissa ja käsityksissä vaikuttivat voimakkaasti uudenlaisen koreografisen ajattelun syntyyn. Myös klassisen baletin esteettinen näkemys kehittyi samanaikaisesti. En kuitenkaan käsittele sitä työssäni, koska sillä ei ole ollut olennaista vaikutusta koreografian opetuksen kehitykseen.

Vapaa tanssi syntyi Saksassa 1900-luvun alussa. Sen syntyyn ja esteetiikkaan vaikutti erityisesti Saksassa kehittynyt ekspressionistinen taidesuuntaus. Vapaata tanssia kutsuttiin aluksi *ekspressionistiseksi tanssiksi* (1910-1933). Suomessa vapaalla tanssilla tarkoitetaan Maggie Gripenbergin 1910-luvulla luomaa tyyliä, jota hänen oppilaansa jatkoivat 1950-luvulle saakka. (ks. Hämäläinen 1980) Vapaan tanssin – ekspressionistisen tanssin edustajat alkoivat etsiä ilmaisukeinoja, joissa ulkoisen muodon sijasta sisäinen motivaatio toimi lähtökohtana. Tanssitaiteilijat korostivat, että tanssin muoto syn-

tyi tunteiden ohjauksessa. Ei ollut mitään sääntöjä: jokainen tanssi löysi oman muotonsa ja oli eri tanssijoiden esittämänä aina erilainen. Ekspressionistisen vapaan tanssin edustajan Mary Wigmanin (Horst & Russell 1972, 17) mukaan opitut muodot eivät enää olleet ratkaisevassa asemassa tanssitaiteessa, vaan sisältö, joka etsii ja pyrkii luomaan itselleen muodon. Tämä ajattelu toi koreografian teolle aivan uudenlaisia lähtökohtia.

Moderni tanssi tarkoittaa Yhdysvalloissa 1920-luvulla syntynyttä tanssisuuntausta. Nimen käyttö levisi 1950-luvulla myös Eurooppaan, jossa aiemmin vapaaksi tanssiksi kutsuttua suuntausta alettiin kutsua moderniksi tanssiksi. Suomeen nimen käyttö levisi 1960-luvun alussa, jolloin sillä tarkoitettiin Riitta Vainion Yhdysvalloista tuomaa tanssisuuntausta. Moderni tanssi jatkoi meillä Gripenbergin luomaa vapaan tanssin perinnettä. (ks. Härmäläinen 1980)

Martinin mukaan moderni tanssi ei ollut syntyessään uusi tanssin muoto vaan se oli yhtä vanha kuin ihminen ja vanhempikin. Se on ihmisen perustanssi, joka ei liity aikaan eikä aikakauteen. Se on löydetty uudelleen vuosisatojen laiminlyönnin jälkeen. (Martin 1956, 68) Useissa modernia tanssia kuvaavissa määritelmissä korostuu se, että kyseessä on tanssi, jossa liike toimii ilmaisun ja kommunikaation välineenä. Se on jatkuvasti muuntuva ja kehittyvä taide muoto. Sillä ei ole kiinteätä liikesanastoa, vaan jokainen tanssija löytää liikkeensä ilmaisun välineeksi. (ks. Martin [1939] 1972; Lloyd 1949; Bond 1987; Parviainen 1994) Siitä, mitä aikaisemmin oli pidetty rumana, tuli uusi estetiikka, uusi käsitys kauneudesta. Moderni tanssi oli aitoa, syvältä syntyvää ja maanläheistä. Tanssin sisältö oli täydellisen tekniikan näyttämistä tärkeämpää. Modernit tanssijat tanssivat sisältä ulos. Tämä uusi tanssimisen tapa oli heille keino vapauttaa keho, henki ja mieli. Tanssi toimi tanssijan itseyden ja elämän vahvistajana. (Bond 1987, 65)

Taiteen tyyli, muoto ja sisältö muuttuvat kulttuurin muuttuessa. Ensimmäisen ja toisen maailmansodan välillä tapahtuneet kulttuurin muutokset vaikuttivat voimakkaasti taidenäkemyksiin myös tanssin alueella. Yhdysvalloissa modernin tanssin edustajat kapi-

noivat Euroopasta tulleen balettiperinteen esteettisiä käsityksiä vastaan. Samoin eurooppalaisen vapaan tanssin edustajat pitivät baletin estetiikkaa rajoittuneena. (Bond 1987, 65) Tanssitaiteilijat eivät käyttäneet balettiperinteen liikesanastoa vaan kehittivät harjoitusmuotonsa voimistelun pohjalta. Kapinoidessaan balettia vastaan useat tanssitaiteilijat eivät myöskään käyttäneet musiikkia esityksissään. (ks. Hämäläinen 1980)

Modernissa tanssissa ei ollut kiinteää liikesanastoa kuten baletissa, jossa sekä opettaminen ja oppiminen että koreografin työskentely perustuu yhdenmukaiselle liikkeistölle. Yhteiskunnallista ja taloudellista murrosta heijastaen moderni tanssi mursi baletin kehokäsityksen ja maailmankuvan ja tanssijan oli löydettävä oman kehollisen liikkumisen merkitysyhteys (Parviainen 1997, 140).

Moderni tanssi loi estetiikan, jolle on ominaista epätäydellisyyden hyväksyminen. Se oli valmis tutkimaan ihmisyyden eri puolia. Baletin ja modernin tanssin esteettisiä käsityksiä vertailtiin usein keskenään. Baletin estetiikka perustui illuusioon kehosta, joka liikkuu luonnollisen hienostuneesti, täydellisen taitavasti ja uskomattoman helposti. Modernit tanssijat eivät pyrkineet näyttämään täydellistä taitoa ja ihmiskehon ihannointia, pikemminkin ihmisen epätäydellisyyttä. Tosin eräät modernin tanssin tekniikoista ovat kehittyessään tähänneet myös tekniseen virtuositeettiin. Modernit tanssijat halusivat tuoda esiin taiteensa ja elämänsä rasitteet, ponnistuksen ja hien. (Bond 1987, 65) Kuitenkaan, kuten edellä mainitsin, modernille tanssille ei voi löytää yleisiä tunnusmerkkejä, eikä voida tyhjentävästi vastata kysymykseen, mitä moderni tanssi on. Se eteni ja kehittyi yksilöllisten tanssijoiden taiteellisista tyyleistä. Kuitenkin modernin tanssin traditio on olemassa, vaikka sillä ei olekaan selvärajaisia olemusta. Liikkeistön jatkuvaa muuntumista voidaan pitää sille olennaisena.

Postmoderni tanssi kehittyi modernin tanssin pohjalta, mutta kapinoi sitä vastaan. Kun Yvonne Rainer alkoi käyttää nimeä Yhdysvalloissa 1960-luvun alussa, oli sillä lähinnä kronologinen merkitys. Vähitellen sitä alkoivat käyttää Rainerin lisäksi muutkin Judson Dance Theaterin koreografit, jotka osallistuivat Robert

Dunnin koreografiatyöpajoihin New Yorkissa 1960-luvun alussa. Myös ryhmän ulkopuoliset koreografit alkoivat käyttää nimeä kuvaamaan uutta tanssitaiteilijasukupolvea. Banesin mukaan Kirby käytti ensimmäisiä kertoja sanaa postmoderni tanssi painettuna vuonna 1975 määritellessään sanan merkitystä. (Banes 1987, xiii)

Postmodernismin sisällöllinen määrittely tanssissa on muuttunut eri vuosikymmeninä. Aluksi koreografilla ei ollut visuaalisia standardeja, jotka ohjasivat hänen työtään. Liikkeet eivät olleet valittuja niiden ominaisuuksien mukaan, vaan syntyivät esimerkiksi tiettyjen sääntöjen, tavoitteiden tai ongelmien pohjalta. Mikä tahansa liike, mikä tahansa keho tai mikä tahansa metodi oli mahdollinen. (Banes 1987, xiv) Postmodernien koreografiien tyyli, liikesanasto ja menetöt poikkesivat suuresti toisistaan (Banes 1994, 303). Postmoderni teoria, populaarikulttuuri ja monikulttuurisuus ovat vaikuttaneet postmodernin tanssin kehitykseen ja termin merkitykseen 1980-luvun lopussa ja 1990-luvun alussa (Banes 1997, 155).

Nykytanssi (contemporary dance) on kehittynyt modernin tanssin ja vapaan tanssin pohjalta samanaikaisesti postmodernin tanssin kanssa. Sana nykytanssi tuli käyttöön Robin Howardin perustaessa Contemporary Ballet Trustin vuonna 1966 ja myöhemmin London Contemporary Dance Theatren. Sanaa nykytanssi käytetään Britanniassa kuvaamaan tanssisuuntausta, joka sisältää amerikkalaisten ja saksalaisten tanssijoiden tekniikoita ja modernista tanssista kehittyneitä tanssimuotoja, postmodernismia, avantgarde-tanssia ja brittiläisten koreografiien release-tekniikoihin pohjaavaa uutta tanssia (new dance). (Preston-Dunlop 1995, 18) Suomeen sanan nykytanssi käyttö levisi 1980-luvulla, ja sitä alettiin käyttää rinnakkaisena modernin tanssin kanssa. 1990-luvulla nimen käyttö on yleistynyt maassamme.

Nykytanssia voi kutsua moderniksi tanssiksi tai päinvastoin. Molempia voidaan myös kutsua ekspressionistiseksi tanssiksi tai postmoderniksi tanssiksi, sen mukaan, mistä näkökulmasta tanssia tarkastellaan. (ks. Parviainen 1994, 43) Koska termejä on vaikea yksiselitteisesti määritellä, käytän työssäni pääsääntöisesti sanaa nykytanssi kuvaamaan näitä tällä vuosisadalla syntyneitä tanssimuo-

toja. Kun haluan tuoda esiin näiden tanssimuotojen historiallisesta tai esteettisestä erityislaadusta, käytän myös muita edellä kuvaamiani termejä. Referoidessani muiden kirjoituksia käytän heidän käyttämiään sanoja.

Koska näille kaikille tanssisuuntauksille on ominaista, että ne ovat olleet jatkuvasti muuttuvassa tilassa, on niille vaikea löytää selkeää määritelmää. Eric Hawkins kuvaa 1959 pitämässään esitelmässä modernia tanssia seuraavasti: “Kauneinta, jännittävintä modernissa tanssissa on sen määrittelemisen mahdottomuus...Hetki kun se voidaan tehdä, se on jo kuollut.” (Hawkins 1992, 12)

3.2 Tanssija on koreografi

Kuvaamissani uusissa tanssisuuntauksissa tanssija on usein myös koreografi (ks. Martin 1972; H'Doubler 1957; Banes 1987). Suuntauksille on yhteistä, ettei niillä ole kiinteää liikesanastoa, vaan tanssijan on löydettävä oma ilmaisukeinonsa käyttäen liikettä välineenä. Rouhiaisen mukaan tanssija etsii liikkeistöä suhteuttaen sitä omaan maailmankuvaansa. Löytämänsä hän käyttää omalla persoonallisella ja ainutlaatuisella tavallaan. (Rouhiainen 1997, 55) Uusien suuntauksien pohjalta syntyi estetiikka, jossa tanssin sisältö oli tärkeämpi kuin tanssijoiden tekninen virtuositeetti. Tekniikalla oli laajempi merkitys, sen täytyi ruokkia tanssijan taiteellisia ideoita. Postmodernissa tanssissa tämä lähtökohta on ollut pikemminkin sääntö kuin poikkeus.

Martinin mukaan modernin tanssin opetuksen ja oppimisen tavoitteeksi tuli kehollisen liikkumisen merkitysyhteyden löytäminen ja sen kautta liikkeen kommunikaatiopyrkimys, joka lopullisesti todentuu tanssijan luomassa koreografiassa. Tavoitteeksi tuli, että tanssija kehittyi samanaikaisesti koreografiksi. Tämä ajatus on ollut yleisesti hyväksytty modernin tanssin piirissä, kun taas baletissa vain harvoista tanssijoista tulee koreografeja. (Alter 1991, 68)

Ei ainoastaan opetuksen ja oppimisen tavoitteista, mutta myös

uusien tanssisuuntauksien esteettisestä ja historiallisesta kuvauksesta voi löytää useita syitä siihen, miksi tanssija on myös koreografi. Ensiksikin näiden suuntauksien historia on ollut varsin syklinen: vallankumousta on seurannut aina institutionalisoituminen. Jokaisen uuden sukupolven on ollut valittava, asettuuko olemassa olevaan järjestelmään vai luoko uuden. Instituutiot ja järjestelmät samoin kuin koreografiat ja koreografiset menetelmät myös osin kuihtuvat taiteilijoiden kuollessa tai resurssien puutteessa. Tällaisessa järjestelmässä koreografian tärkeys on ilmeinen ja johtaa siihen, että jokaisen tanssijan on oltava myös potentiaalinen koreografi. (vrt. Banes 1987, 5) Myös se, että uudet tanssin muodot ovat olleet jatkuvassa muutoksen tilassa, sulkee pois ajatuksen laajasta repertuaariohjelmasta.

Cunninghamin mukaan on hyvin yleistä, että tanssija on koreografi modernissa tanssissa yksinkertaisesti siksi, että jos haluaa tanssia perinteestä poikkeavalla tavalla, täytyy tehdä tanssinsa itse, muuten sitä ei tee kukaan. Se oli ainoa tapa, jolla moderni tanssija pystyi esiintymään, toisin kuin baletin traditiossa, jossa koreografi tekee tanssin tanssijoille. (Cunningham 1990, 82) Toisaalta näkemykseni mukaan yksilölliseksi kehittynyt tanssija ei aina mielellään esiinny toisten teoksissa. Myös pysyvien ryhmien vähäisyys estää kiinnittymisen ja työskentelyn muiden koreografioissa.

3.3 Koreografia, tanssin tekemisen taide

Sanoja *koreografia* ja *kompositio* käytetään rinnakkaisina. Joskus kompositio viittaa selvemmin prosessiin ja harjoitelmaan, kun taas koreografia tarkoittaa valmista tanssiteosta. Selvää jakoa ei kuitenkaan kirjallisuuden ja keskustelun pohjalta ole havaittavissa. Humphrey (1959) kutsuu koreografiaa tanssin tekemisen taiteeksi (the art of making dances). Hänelle koreografia on sekä prosessi että tanssiteos. Myös Lockhartin ja Peacen (1974) mukaan koreografia on tanssiliikkeiden suunnittelemista ja järjestelemistä merkitykselliseksi kokonaisuudeksi siten, että se on sekä prosessi, jonka ai-

kana koreografia syntyy että valmis tanssiteos.

Wigmanin mukaan kompositio on kaikkiin taidemuotoihin soveltuva käsite. Kykyyn luoda kompositioita tarvitaan lahjakkuutta ja luovaa mielikuvitusta. Komposition luomiseen kuuluu konstruktiota, selkeyttämistä, järjestelyä, viimeistelyä ja valmiiksi saattamista. Kompositio on luovan inspiraation konkreettinen ilmaisu. (Wigman 1984, 86) Louis pitää komposition tekemistä taitona, jota voidaan harjoitella. Koreografian teon taito tarkoittaa tuotetun liikkeen muotoamista ja sen rakentamista yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Se on sekä objektiivinen että subjektiivinen järjestelyprosessi. (Louis 1980, 117-119) Louis käyttää sanaa subjektiivinen tarkoittaessaan sisäistä intuitiivista prosessia ja sanaa objektiivinen puhuessaan ulkoisesta, arvioivasta prosessista.

Tämä jako näkyy muidenkin koreografioiden ajattelussa. Korner pohtii subjektiivisuuden ja objektiivisuuden suhdetta keskeisenä osana taiteen kommunikaatiota. Koreografian tulee työprosessissaan analysoida omaa kokemustaan. Hänen on nähtävä se objektiivisesti, silloinkin kun hän tuntee sen subjektiivisesti. Koreografian on pyrittävä olemaan sekä katsoja että katsottava. Kun hän ymmärtää omat tunteensa, hän voi luoda tietoisesti tämän ymmärryksen pohjalta. Koreografian täytyy luoda uudelleen kokemus ja sen aikaansaama tunne voidakseen esittää sen vakuuttavasti ja ehdottoman totena. Silloin hänellä on kaksitahoista tietoa. Tämä subjektiivisen ja objektiivisen integraatio on taiteelle elintärkeää. Sellaisella ymmärryksellä taiteilija voi kommunikoida. (Korner 1966, 82)

Beiswangerin näkemys on, että tanssin koreografointi on tanssin suunnittelua ja muotoamista tekoprosessin aikana. Koreografiaprosessi on luova tapahtuma, jossa tavoitteista suunnittelua ruokkii spontaanius ja laskelmoimattomuus. Tanssin koreografioinnissa toteutuu suunnitellun ja odottamattoman välinen rikas vuorovaikutus, josta muoto syntyy. (Beiswanger 1970, 84)

Koreografioiden työprosessien kuvauksista sekä teoreetikkojen kirjoituksista komposition luonteesta nousee selkeästi esille, että kompositiossa on mukana sekä spontaania luovaa tuottamista että suunnittelua, järjestelyä ja muotoamista. Kompositio on sekä intuitiivista

tiivinen että tietoinen prosessi. Tietoisuuden ja intuition suhde vaihtelee taiteilijasta toiseen, samoin kuin subjektiivisuuden ja objektiivisuuden määrä työprosesseissa. Toiset koreografit tekevät suunnitelmat tarkasti ennen studioon tuloa, toisille koreografiat syntyvät studiossa. Joillekin koreografeille ryhmä on erityisen tärkeä liikkeistön ja ideoiden luomisprosessissa, joillekin oman kehon kautta kehitetty liike on prosessin keskeisin väline.

Myös Klemola on pohtinut subjektiivisuuden ja objektiivisuuden suhdetta tanssissa. Hänen mielestään koreografisessa prosessissa tanssin luoja, koreografi, joutuu objektivoimaan itsensä ja liikkeensä. Hän joutuu etsimään objektiivisia keinoja ilmaista sisäisiä tuntemuksiaan ja ajatuksiaan. (Klemola 1990, 67) Ymmärrän Klemolan objektiivisten keinojen viittaavan siihen, että tanssija ei toimi vain spontaanin kokemuksensa varassa, vaan hän jäsentää kokemuksiaan ja tekojaan taiteellisen näkemyksensä ja päämääränsä mukaisesti. Koreografi joutuu työprosessissaan olemaan oma yleisönsä. Ongelmaksi muodostuu se, että koreografi voi nähdä tanssinsa vain jos hän siirtää sen toiselle keholle. Tosin se ei ole enää täysin sama tanssi, jonka hän on omalla kehollaan kokenut ja luonut. Kun koreografi luo tanssia omalla kehollaan, on hänen luotettava kinesteettiseen aistiinsa. Hän ei voi itse nähdä tanssiaan kuten esimerkiksi kuvataiteilija, joka voi nähdä teoksensa syntyprosessin.

Gardner (1973, 27) erottaa taiteellisessa prosessissa neljä eri roolia, joiden välillä taiteilija työskennellessään liikkuu: *tekijän (artist)*, *esittäjän (performer)*, *yleisön (audience member)* ja *kriitikon (critic)* roolit. Mielestäni näiden roolien kautta myös Gardner tarkastelee taiteilijan subjektiivisuutta ja objektiivisuutta taiteellisessa työprosessissa. Koreografi luo koreografiaa varsin subjektiivisesti, sisältäpäin, mutta hänen täytyy kyetä tarkastelemaan työtään myös objektiivisesti, ulkoapäin; siksi koreografin tulee työssään liikkua jatkuvasti näiden Gardnerin esittämien roolien välillä.

Käytän työssäni sanaa koreografia, koska näen käsitteeseen sisältyvän sekä prosessin että tuotoksen. Tästä seuraa, että koreografia tarkoittaa taiteellisten tuotosten lisäksi myös liikkeiden tuottamista. Opiskelijoiden luomia koreografioita kutsun työssäni pää-

asiassa *harjoitelmiksi* joskus myös *tansseiksi* ja *koreografoiksi*.

Kuvaan seuraavaksi eräiden koreografien ja tanssikirjoittajien ajatuksia siitä, mitä he pitävät koreografiassa tärkeänä. Vaikka he painottavat eri asioita, nousevat koreografian analyysissä keskeisiksi käsitteiksi *tanssijan keho* sekä *liike ja sen elementit*. Liikkeen ja tanssin elementtejä ovat *tila* ja *dynamiikka*. Koreografiassa on *idea*, *aihe* ja *sisältö* sekä *muoto* ja *rakenne*. Koreografialla on myös *ilmäisun* ja *kommunikaation* merkitys. (ks. H'Doubler [1940] 1957; Humphrey 1959; Beiswanger 1970; Nicolais 1971; Foster 1976; Cunningham 1980; Hawkins 1985) Eri koreografeille näillä käsitteillä on eriarvoinen merkitys, ja siksi se, miten he korostavat niitä töissään, vaihtelee suuresti. Siihen, mitä koreografi pitää työssään tärkeänä, vaikuttaa sekä kulttuuri että ajan esteettiset käsitykset. Niistä kumpuaa koreografian maailmankuva, taidekäsitys ja koreografian tyyli.

3.4 Tanssijan keho: instrumentti, materiaali ja katseen kohde

Tanssi on kehon liikettä tilassa ja ajassa. Keho toimii tanssin instrumenttina. Se on myös ihmisen kokemisen keskipiste, joka aistii, kokee, muistaa ja lisäksi viestii kokemansa (Hawkins 1985, 2). Tanssijan keho luo tanssia, tanssi on elävästi läsnä niin kauan kuin tanssija tanssii kehollaan/kehossaan. Siitä seuraa tanssin hetkellisyys, joka on ominaista muillekin esittäville taiteille. Koska eletty keho toimii ymmärryksen ja olemassaolon perustana, on se myös kaiken tanssin lähtökohta. (vrt. Parviainen 1994) Ruth Fosterin (1976, 13) mukaan olemme maailmassa kehomme kautta; tiedon perusta on sensomotorisessa kokemuksessa, kaikkein intiimeimmässä tietämisen tavassa. Kun tanssia tarkastellaan esittäväinä taiteena, tanssijan keho on lisäksi katsojan mielenkiinnon kohde. Käsitteiseni mukaan myös katsoja osallistuu tanssin vastaanottamiseen kehollisuutensa välityksellä. Hän tavoittaa tanssin merkityksen tuntevan ja havaitsevan kehonsa välityksellä.

Hannan mukaan käytämme kehoamme jokapäiväisen elämän askareissa. Koska tunnemme ja liikumme tällä tavoin ilman tietois- ta ajattelua, unohdamme, että keho voi olla käsitteenmuodostuk- sen ja symbolisen tunteen, samoin kuin välittömän tunteen ja fyy- sisyuden väline. Ihmiset yhdistävät tanssin alkuperäisimmässä muodossaan fyysisyyteen ja tunteeseen, koska sen instrumentti on ihmiskeho, joka koetaan välittömästi ilman sellaisia välittäviä ma- teriaaleja kuin taiteilijan sivellin, maali tai kangas. (Hanna 1983, 42)

Louisin mielestä taiteilijan luovuuden lähde on syvällä kehossa. Se on “kehittynyt sinne vähintään kymmenen tuhannen vuoden ai- kana”. Keho on äärimmäisen viisas ja runsas tiedon lähde. Keho tietää enemmän ihmisen kokemuksista kuin kukaan voi elinaika- naan oppia. On tärkeää, että tanssija oppii kuuntelemaan kehoaan ja sen liikettä ja näin löytää eletyn kehon kokemukset, joiden mer- kitys taiteellisessa prosessissa on ainutlaatuinen. (Louis 1980, 124)

Tanssija ei työskentele samalla tavalla objektiivisen instrumen- tin kanssa kuin kuvataiteilija tai muusikko. Tanssijan keho on tans- sijan instrumentti. Siksi keho on samaan aikaan sekä tanssin sub- jekti, tanssin kokemuksellisen ulottuvuuden tuottaja, että objekti, tarkkailun kohde. Arnheimin mukaan subjektin ja objektin yh- teensulautumisen vuoksi tanssija ei luo samalla tavoin kuin yleisö vastaanottaa teoksen. Taidemaalari tarkastelee kangasta luodessaan teosta, samoin tekee hänen yleisönsä, mutta omaa tanssiaan ei voi nähdä. Peili on ainoastaan korvike, itse asiassa tanssija ei ole teke- misissä näkyvän kuvansa kanssa. Tanssi, samoin kuin näyttelijän esitys, on kinesteettinen taidemuoto, lihastunnon taidetta. (Arnheim 1971, 360-396)

Se, että tanssijan keho on tanssin pääinstrumentti, on toisaalta rikkaus, mutta toisaalta se asettaa tiettyjä rajoituksia tanssille. Omaa koreografiaansa tanssiva tanssija ei voi kätkeytyä teoksensa taakse, vaan hän on siinä koko ajan läsnä. Arnheim kuvaa kehon erityisyyttä koreografian teon välineenä ja materiaalina ja vertaa sitä kuvataiteilijan ja muusikon työhön: Kuvataiteilija ja muusikko voivat vapaasti keksiä kompositiolleen muodon, joka sopii tiet- tyyn aiheeseen. Tanssija on sidottu ihmiskehoon ja hänen täytyy

perustaa jokainen kompositio siihen. Arnheim pohtii kehoa taiteellisen muodon välineenä. Se ei ole toisen henkilön mielen indikaattori, vaan sellaisenaan katsojan mielenkiinnon kohde. Tällöin vapiseva suu voi olla riittävä epätoivon ilmaisija. Tanssijan keho ei kuitenkaan ainoastaan auta meitä ymmärtämään, että kysymys on surusta, vaan saa meidät kokemaan sen liikkeillä, joiden näkyvät dynaamiset laadut vastaavat surun kokemusta: tanssijan koko keho voi dramaattisesti luhistua kokoon, pää ja kädet saattavat roikkua, luodakseen näkyvää surua silmillemme ja tunteillemme. Kuitenkaan tanssijan itsensä ei tarvitse kokea surua, vaan hänen tulee löytää ilmaisumuoto, jolla viestii tunteen. (Arnheim 1966, 261-265)

Esittävää taidetta, jossa keho on ilmaisun väline ja katsojan mielenkiinnon kohde, Klemola kutsuu ilmaisun projektiksi: “Ilmaisun projektissa ilmaistaan aina jotakin toiselle, toiselle, joka katsoessaan pyrkii ymmärtämään sen, mitä ilmaistaan. Tanssija on esitystilanteessa aina katsottu, hänellä on yleisö... Katse, joka tanssijaan yleisöstä kohdistuu, on useanlainen: kriitikon katse on erilainen kuin ‘tavallisen’ katsojan, jonka ei tarvitse analysoida ja käsitteellistää katsomaansa teosta.” (Klemola 1990, 65)

Tanssin fenomenologinen tarkastelu kritisoi voimakkaasti sitä, että tanssia on pääasiallisesti tarkasteltu siitä lähtökohdasta, miltä tanssi näyttää. Parviaisen mukaan länsimaisissa tekniikoissa ja metodeissa kehoa on muokattu suhteessa tanssin estetiikkaan, ei suhteessa koko ihmiseen. Näiden tanssitekniikkojen taustalla oleva ihmiskäsitys ei ole ottanut huomioon ihmisen koko olemusta, vaan se on kohdistunut siihen, miltä tanssi näyttää. Tämä asenne on korostanut liikkeen tuottamista sellaisin keinoin, joissa etusijalla ovat suhde objektikehoon ja katsojan reaktioihin, tanssijan/koreografin kehollisten kokemusten jäädessä vähemmälle huomiolle. (Parviainen 1994, 51)

3.5 Liike, tanssin keskeinen elementti

Liike auttaa ymmärtämään ympäröivää maailmaa. Perustietomme hankimme liikkeen avulla. Ihminen kokee ensimmäisenä itsensä liikkeen kautta. Sen jälkeen hän kokee ympäristönsä ja muut ihmiset liikkeen välityksellä. (Cheney 1989, 14) Anttilan mielestä ensimmäinen askel liikkeen muuttamisessa tanssiksi on se, että yksilö paneutuu liikkeeseen ja sen tuottamiin aistimuksiin. Liike tulee tarkoitukselliseksi itsensä vuoksi. Liike voi olla arkipäiväinen, mutta kinesteettinen tietoisuus ja syventyminen tekee siitä tanssia. (Anttila 1994, 24)

Tanssissa liike toimii ilmaisun välineenä ja materiaalina (ks. Hawkins 1985; Hämäläinen 1990). Sekä tanssijalle että koreografille liike on yhtä luonnollinen ja intiimi sisäisen kommunikaation ja ulkoisen tekemisen kieli kuin sanat kirjailijalle tai sävelet säveltäjälle (Beiswanger 1970, 87). Susan Fosterin (1986, 31) mukaan liike on sekä tanssin väline että sen sisältö. Nicolais (1966) pitää tanssia liikkeen taiteena, jossa liike on päämäärä sinänsä ja oikeuttaa itsensä. Uusissa tanssisuuntauksissa ei ole valmista liikesanastoa, johon koreografi voisi tukeutua, vaan hän luo liikkeistön tanssin sisällön ja sen vaatiman ilmaisun pohjalta. Tosin monet koreografit ovat luoneet oman liikesanastonsa, jota he käyttävät koreografioissaan.

Hansteinin mukaan tanssissa ideat syntyvät, niihin perehdytään ja ne tehdään konkreettisiksi liikkeen avulla. Vaikka koreografien käsitykset liikkeen luonteesta eroavat toisistaan, kaiken tanssin perusta on liike. (Hanstein 1986, 120) Myös Cunningham pitää liikettä koreografisen työn lähtökohtana. Tanssin perusta on liike, ihmiskeho, joka liikkuu ajassa ja tilassa. Tämä liikkeen skaala voi vaihdella henkilön yhtenä hetkenä käytettävissä olevasta liikkumattomuudesta maksimaaliseen liikkeeseen. (Cunningham 1980, 52)

Liikkeen laatu ja ominaisuudet vaihtelevat eri tanssimuotojen ja tyylien pohjalta. Siksi liike kommunikoi yleisön kanssa eri tavoin. Sen kommunikaatio voi perustua esimerkiksi imitaatioon, symboliikkaan, ilmaisuun, illuusioon, abstraktiin muotoon tai kehon kokemukseen. (ks. Alter 1991; Sarje 1994)

Preston-Dunlop jakaa liikkeen seuraaviin osa-alueisiin: toiminta, tila, dynamiikka, suhteet ja kehon koordinaatio. Kun jokin kehon osa liikkuu, esimerkiksi tekee taivutuksen tai kierron, liikutaan tietyllä dynamiikalla, joka on yhteydessä aikaan, voimaan ja virtaukseen. Samalla keho muotoaa tilaa, jolloin kehon osien suhteet muuttuvat. Nämä viisi liikkeen osa-aluetta ovat aina läsnä ja suhteessa toisiinsa. (Preston-Dunlop 1998, 77)

Näkemykseni mukaan liikkeen etsiminen, löytäminen, kehittäminen ja muotoaminen ovat koreografiaprosessin ydin. Tanssin liikkeistö voi olla esimerkiksi tyyliä, abstraktia tai arkipäiväistä liikettä. Liike voi syntyä esimerkiksi tietoisesta suunnittelusta tai kehon muistin pohjalta. Sen lähtökohdaksi voivat olla tunteet, mielikuvat, ongelmanratkaisu tai vaikka nopan heitto. Liikkeen valintaan vaikuttaa koreografian henkilökohtaiset, emotionaaliset ja esteettiset tarpeet. Liike muuttuu tanssiksi, kun sillä on esteettinen merkitys tanssijalle itselleen ja myös tanssin vastaanottajalle.

3.6 Tanssin motivaatio, idea ja aihe

Jokaisella tanssilla on motivaatio, idea tai aihe, josta liikkeistö ja koreografia kehittyvät. Tämä voi olla esimerkiksi sanallisesti ilmaistu tai tunteesta tai liikkeestä lähtevä. Usein myös tanssin tyyli syntyy aiheen tai idean pohjalta. Humphrey (1959, 46) pitää motivaatiota yhtenä koreografioinnin keskeisistä elementeistä. Se on hänen mukaansa "kaikkien tarkoituksellisten tai tarkoituksettomien fyysisten, psyykkisten, emotionaalisten tai vaistonvaraisten liikkeeseen johtavien syiden kirjo". Nicolais pitää kompositiossa tärkeimpänä ideaa, joka on liikkeen moottori. Sen pohjalta syntyvät tanssin muoto: teemat, fraasit, toistot, kehittelyt ja kohokohdat (Coleman 1950, 148). Myös Tharpille tanssin idea on koreografiointin lähtökohda. Hän haluaa tehdä jotain määrättyä idean pohjalta. Jos hänen tahtonsa on riittävän voimakas, jotain syntyy, jos ei, teoksen täytyy kehittyä joksikin muuksi kuin hän aluksi ajatteli tai sitten hänen täytyy hylätä se. (Rogosin 1980, 144)

Wigman kuvaa sitä, miten hänen työssään tanssin aihe ja teemat syntyvät ja miten ne prosessin aikana kehittyvät ja muuntuvat. Wigman halusi vapauttaa tanssin musiikista. Alettiin pohtia kysymystä, mikä sitten voi olla tanssin lähtökohta ja rakenne: “Sen periaatteita ei voi määritellä selkeämmin kuin sanomalla, että minkä tahansa luomuksen perusidea syntyy minussa tai paremminkin minusta täysin itsenäisenä tanssiteemana. Tämä teema, joka voi aluksi tuntua alkukantaiselta tai omituiselta, sisältää oman kehityskulkunsa ja yksinään määrää oman ainutlaatuisen ja loogisen tapahtumisensa.” (Wigman 1952, 78)

Tanssin aiheen valinta on sekä intuitiivinen että tietoinen prosessi (ks. Korner 1966; Louis 1980). Sokolowin mielestä pelkkä idea ei riitä. Tarvitaan muotoa ja sisältöä. Molemmat ovat merkitseviä: se, mitä tunnet, ja se, miten sen ilmaiset. Aluksi koreografi näkee ideansa liikkeen keinoin, aivan kuten kuvataiteilija näkee omansa väreinä, viivoina ja massana. Kyseessä on spontaani tapahtuma. Liikkeitä ei suunnitella järkeillen, vaan ne syntyvät emotionaalisten mielikuvien kautta. Ainoa järkiperäinen prosessi on se, missä nämä spontaanisti syntyneet liikkeet yhdistetään kokonaisuutena toimivaksi muodoksi. (Cohen 1966, 33)

Haastattelussa Kvarnström kertoo Sutiselle (1995, 57) käyttävänsä erilaisia lähtökohtia koreografioissaan: “Yleensä lähden liikkeelle jostakin mielentilasta. Viime aikoina työni ovat olleet aika väkivaltaisia, ehkä enemmänkin reaktioita tai nyky maailman kommentteja kuin mielentiloja. Joskus työ lähtee liikkeelle kuvasta tai musiikista, mutta yksi tärkeimmistä työtä muokkaavista tekijöistä on mukana olevat ihmiset. Tanssijoiden kanssa työskennellessä alkuperäiset ideat voivat muuttua tunnistamattomiksi.”

Useimmiten tanssin ideat ja aihe synnyttävät liikkeistön. Tapahduma voi olla myös päinvastainen, kuten Cunninghamilla, joka kuvaa työprosessiaan: “Tanssin ideat syntyvät liikkeestä ja ovat liikkeessä. Siispä aloittaessani koreografian tekemisen, aloitan liikkeistä, askelista... ja siitä tanssi jatkuu.” (Steinberg 1980, 52) Cunninghamin suuri mielenkiinto jokaiseen asiaan johti hänet käyttämään sattumamenetelmää koreografioinnissa. Hänen mielestään tanssi on kehon

leikkiä tilassa ja ajassa. Hän kirjoittaa: “Kun teen koreografian heittämällä kruunaa ja klaavaa – siis sattuman avulla – löydän omat mahdollisuuteni tässä leikissä, joka ei ole minun tahtoni tuote vaan energiaa ja laki, jota myös minä noudatan.” (Suhonen 1991, 139)

3.7 Tanssin muoto ja sisältö

Tanssin rakenne voi syntyä sisällöstä tai musiikin muotorakenteiden pohjalta. Se voi olla rytmisen tai dramaturginen. Rakenne voi syntyä sattuman kautta esimerkiksi noppaa heittämällä. Se voi olla myös ennalta suunniteltu, tai se voi muotoutua koreografiaprosessin aikana. Koreografien näkemys muodon syntymisestä vaihtelee.

Wigmanin mukaan jokaisella kompositiolla on oma säännöstönsä, jonka pohjalta muoto rakentuu. Tämä säännöstö on ainutlaatuinen juuri tälle kompositiolle. Näitä sääntöjä ei voi ennakoida, vaan vasta kompositioprosessin kuluessa säännöt alkavat paljastua. Hänen mielestään muoto syntyy sisällöstä. Teemaa Wigman pitää koreografian pohjana. Tanssin rakenne syntyy teemojen ja niiden kehittelyn kautta. (Wigman 1984, 87-88) Wigman kysyy kuvatessaan noitatanssin koreografiointiprosessia: “Eikö kaiken luovan taiteen voima ja suurenmoisuus ole siinä että tietää millä tavalla kaaos pakotetaan muodoksi? Muodoksi josta ideana, symbolina ja vertauksena tulee ikään kuin toinen luonto ja joka kiteyttää ja korottaa itsensä taiteeksi?” (Suhonen 1991, 77)

Kuusela pohtii sitä, miten koreografian aihe liittyy muotoon ja sisältöön. Muotoa ei ole ilman sisältöä, vaan kysymys on siitä, millä lailla tekijä tämän sisällön tiedostaa ja tiedostaako hän yleensä, mitä hänen kehonsa tekee. Muoto voidaan ymmärtää monin aistein; se voi olla eri aistein luodun ajattelun tulos, mutta se voi olla myös aistimus sinänsä. Kuuselan mielestä sisältö turhaan samaistetaan aiheeseen: vaikka aihe on myös tärkeä, se on vain keino välittää teoksen todellinen sisältö, se sisältö, joka on esityksen muodossa. Aihe ei ole sama kuin sisältö, mutta se on välttämätön sisällön välittämiseksi. (Kuusela 1996, 18)

Muoto voi syntyä myös sattuman kautta esimerkiksi heittämällä kruunaa ja klaavaa. Cunningham kuvaa koreografiointiprosessiaan: "...Minun tapauksessani, tarkemmin sanottuna eräässä työssä, se merkitsi huolellisesti harkittua taulukoiden käyttöä. Niistä syntyivät tietyt liikkeet, rytmi (siis ajan jakautuminen ja kesto jolla ne tehtiin) ja tila jossa ne tapahtuivat ja jonka ne jakoivat. Kutakin kolmea elementtiä, liikettä, aikaa, tilaa varten oli eri taulukot. Ensin heitin kruunaa ja klaavaa valitakseni liikkeen liiketaulukosta, sitten löytäkseni tuon tietyn liikkeen keston ja sitten heitettiin tilasta ja liikkeen suunnasta." (Suhonen 1991, 142)

Jokainen edellä kuvatuista koreografeista korostaa muodon tärkeyttä, vaikkakin muotoa he käsittelevät omalla henkilökohtaisella tavallaan. Bond kuvaa, mitä tanssin muoto hänelle tarkoittaa: "Tanssin muoto on sen rakenne – rakennus, jossa tanssi elää." Hänen mielestään tanssin muoto määräytyy koreografian lähestymistavan tarkoituksen mukaan. Muoto sisältää myös tanssin sisäisen rakenteen, johon kuuluvat ne periaatteet, joilla koreografi valitsee ja järjestää liikemateriaalin. (Bond 1987, 63)

3.8 Ilmaisuu ja kommunikaatio

Kun tanssia tarkastellaan esittävänä taiteena, on sen keskeisenä tavoitteena kommunikoida yleisönsä kanssa ja tarjota katsojalle elämyksiä ja kokemuksia. (Beiswangerin 1970, 87) Klemola (1990, 48) kirjoittaa liikkeen ilmaisuuden ja kommunikaation merkityksestä: "... mutta ollakseen tanssia taideteoksen on pohjauduttava kehon liikkeen ilmaisuvoimaan. Tämä kehon liike voi sitoutua johonkin klassiseen tai moderniin liikekieleen tai se voi luoda oman liikekielensä. Olennaista on se, että tanssija kehonsa liikkeiden avulla pyrkii saattamaan julki jotakin, jota voisi kutsua tanssin sanomaksi." (Klemola 1990, 48)

Koreografia ei siis ole tekemisissä pelkästään liikkeen, aiheen, sisällön ja muodon kanssa, vaan koreografia on voimakkaasti sidoksissa myös tunteisiin, ilmaisuun ja tanssin kommunikaatioon.

Wigmanin mukaan tanssijan/koreografian täytyy muuttaa tunteensa ja havaintonsa näkyväksi ilmaisuksi. Hänen täytyy selkeyttää ja antaa ilmiasu henkilökohtaisille elämäkokemuksilleen tanssin keinoin. (Wigman 1984, 86) Myös Smith tuo esiin koreografian kommunikoinnin vaatimuksen. Tanssin täytyy lähteä tekijän tarpeesta sanoa jotakin, kommunikoida idea tai tunne. Tanssissa tämä voi koskea ihmisiä, tapahtumia, mielialoja tai itse liikettä. (Smith 1976, 15) Myös Kuuselan mielestä tarve kommunikaatioon on koreografian teon lähtökohta. Hänelle koreografia on aina ollut ilmaisun väline, viestittämisen tai kommunikaation keino: "Koreografia on tapa, jolla voi yhdistää kokemuksellisen tanssimisen ja halun puhua asioista." (Kuusela 1996, 17-22)

Tanssi ei synny ja kommunikoi ainoastaan tunteen pohjalta, vaan lähtökohtana voi olla pelkkä liike. Nicolais korostaa, että hänelle tanssi on liikkeen, ei tunteen taidetta. Se on liikkumisen taidetta, jossa liike on päämäärä sinänsä. Siinä aika, tila ja muoto ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään. (Nicolais 1971, 19-21)

3.9 Voiko koreografiaa opettaa

Tarkasteltaessa tämän vuosisadan modernin tanssin koreografien kirjoituksia työprosesseistaan tulee selvästi esiin, että on lukemattomia tapoja tehdä koreografioita. Siitä, miten koreografit kuvaavat työskentelyprosessejaan, ei voi päätellä, miten koreografiaa tulisi opettaa. Myös eri aikoina tanssin esteettiset arvot ovat olleet erilaisia ja vaatineet erilaisia työtapoja. Koreografian luominen on yksilöllinen tapahtuma, ja se myös muuttuu ajan esteettisten näkemysten mukana.

On mielenkiintoista, että usein samat henkilöt, jotka opettavat koreografiaa, väittävät, että sitä ei voi opettaa. Muun muassa Hering (1962, 24) haastateltuaan Bessie Schonbergiä kirjoittaa tämän sanoneen yli 25 vuoden koreografian opetuskokemuksen jälkeen: "Yritän opettaa sellaista, mitä ei voi opettaa." ("I am trying to teach the unteachable.") (Hering 1962, 24) Adshead (1986, 11) ky-

seenalaistaa tämän väitteen, sillä koreografiaa opetetaan, sitä opitaan ja siitä kirjoitetaan, vieläpä siinä kehitetään, oli kysymys sitten tanssin tekemisestä tai katsomisesta.

Mielestäni koreografiaprosessin ja sen opetuksen mystifiointi on turhaa. Kompositio on taito, jota voidaan opettaa ja oppia. Se on liikkeiden löytämistä ja muotoamista ja niiden järjestämistä kokonaisuuksiksi. Siihen liittyy sekä objektiivinen että subjektiivinen muotoamisprosessi. Olen samaa mieltä Engelin (1983, 6) kanssa siitä, että koreografiointi on tietoista toimintaa. Siksi taiteelliseen prosessiin kuuluu opetettavia ja opittavia elementtejä, jotka eivät riipu synnynnäisestä lahjakkuudesta, mystisestä luovuudesta tai selittämättömästä inspiraatiosta.

4 Koreografian opetuksen traditiot

Tarkastelen tässä luvussa koreografian opetusta ja sen traditioita. Käsittelen osittain samoja asioita kuin edellisessä luvussa, mutta tässä tarkemmin opetuksen näkökulmasta. Koreografian opetuksen traditioiden tarkastelun olen rajannut tämän vuosisadan vapaan, modernin, postmodernin ja nykytanssin koreografian alueelle. Kukaan merkittävien koreografian opetukseen vaikuttaneiden opettajien ja taiteilijoiden kirjoituksia siltä osin kuin ne liittyvät työhöni keskeisiin kysymyksiin. Käytän heidän ajattelunsa ja opetuksensa kuvauksessa runsaasti suoria lainauksia tuodakseni heidän äänensä kuuluviin työssäni.

4.1 Juuret vapaassa ja modernissa tanssissa.

Kiinnostus tanssin teoriaan ja sitä kautta myöhemmin myös koreografian teoriaan heräsi 1920- ja 1930-luvuilla samanaikaisesti sekä Euroopassa että Yhdysvalloissa. Saksassa ja Englannissa vaikuttanut Rudolf Laban (1879-1958) sekä Yhdysvalloissa vaikuttanut Margaret H'Doubler (1889-1984) loivat työllään pohjaa tanssin teoreettiselle erittelylle ja sitä kautta myös koreografian opetukseen.

Ekspressionistisen tanssisuuntauksen kehitys Euroopassa sekä modernin tanssin synty Yhdysvalloissa innosti uuteen koreografiiseen pohdintaan. Modernin tanssin pioneerit Martha Graham, Doris Humphrey ja Charles Weidman loivat töillään uutta tanssiajattelua. He halusivat toisaalta hylätä baletin kuivan teknisyyden, toisaalta tulkinnallisen (interpretative) tanssin epämääräisyyden. (Horst & Russel 1972, 16) Ekspressionistisen tanssin edustajat Rudolf Laban, Mary Wigman ja Kurt Jooss korostivat sisäisten tunteiden merkitystä tanssin lähtökohtana. Ekspressionistista tanssia kutsuttiin Saksassa nimellä Ausdruckstanz.

Varsinaisesti modernin tanssin koreografian teoriaa ja opetusta pohtivat ensimmäisinä Louis Horst (1884-1964) sekä Doris Humphrey (1895-1958). He lähestyivät opetusta erilaisten koreografien työssä tarvittavien taitojen kautta. Myös Robert Dunn (1928-1996) yhdessä Judson Dance Theaterin tanssijoiden kanssa on vaikuttanut koreografian opetus- ja oppimisajatteluun. Hänen ohjaamissaan koreografiatyöpajoissa useat postmodernin tanssin edustajat loivat töitään ja tanssiestetiikan, joka tuotti uudenlaisia koreografisia metodeja. Alma Hawkins (1904-1998) kritisoi koreografian teon taitoihin painottuvaa koreografian opetusta. Hän alkoi tutkia opetusta koreografisen prosessin kautta. Hän on tuonut koreografian opetukseen prosessia painottavan lähestymistavan.

Kuvaan seuraavaksi Labanin, H'Doublerin, Humphreyn, Horstin, Dunnin ja Hawkinsin koreografian opetukseen ja tekoon liittyviä kirjoituksia luodakseni kuvan koreografian opetuksen traditioista. Näiden merkittävien tanssiteoreetikkojen ja koreografian opettajien ajattelun pohjalta muodostan kaksi koreografian opetus- ja oppimisprosessin mallia, jotka kuvaan luvuissa 6 ja 7.

4.2 Rudolf Laban ja hänen teoriansa kehittäjiä

Laban oli tanssija, koreografi, opettaja ja teoreetikko. Hän työskenteli ensin Saksassa ja Sveitsissä, mutta muutti myöhemmin Englantiin. Hän julkaisi yhteensä kuusitoista kirjaa ja kolmekymmentä esseetä (Alter 1991, 141). Hän loi tanssiteorian ja liikemerkintämenetelmän, joilla on ollut merkittävä vaikutus tanssitaiteessa. Vaikka hänen työnsä ei suoranaisesti keskittynyt koreografian opetuksen teoriaan, hänen kehittämänsä teoria auttaa koreografia ymmärtämään kehon laadullisia ja tilallisia liikemahdollisuuksia. Se tarjoaa keinon analysoida liikettä tarkasti ja monipuolisesti. Hänen teoriansa luovat myös kielen tanssin käsitteellistämiseksi. Penrodin (1987, 71) mukaan Laban uskoi, että taiteilijalla oli luontainen kyky havainnoida liikettä, jota piti kehittää taiteellisen suorituksen parantamiseksi. Labanin mielestä taiteilijan piti oppia tiedemiehel-

tä, miten saattaa luontainen, vaistonvarainen visionaarinen tietoisuus systemaattiseen järjestykseen.

Laban loi tilateorian, jota kutsui nimellä choreutics. Labanin kuvaukset luomastaan tilateoriasta eivät ole yksiselitteisiä. Maleticin mukaan se näyttää toisaalta olevan taide tai tiede, joka on tekemisissä liikkeen analyysin ja synteessin kanssa. Toisaalta se voidaan nähdä erilaisten harmonisten liikemuotojen käytännöllisenä tutkimisena. Tilateoria yhdistetään myös erilaisten kehollis-emotionaalis-älyllisten liikkeiden erittelyyn ja niiden notaatioon. (Maletic 1987, 57)

Laban jakaa tilan yleiseen tilaa (general space) ja kehoa ympäröivään tilaan, kinesfääriin, johon keho yltää liikkumatta paikalta (reach space). Kehon siirtyessä tilassa kinesfääri liikkuu mukana. Laban tarkastelee liikkeen suuntia muun muassa kuution ja kahdeksantahokkaan, oktaedrin avulla, jolloin liikkeen suuntia voi ensin mainitussa erottaa kuusi ja jälkimmäisessä kahdeksan. Lisäksi liike voi tapahtua pysty- (vertical), nuoli- (sagital) ja vaakatasossa (horizontal). Kun nämä tasot laitetaan sisäkkäin ja niiden kulmat yhdistetään, muodostuu siitä kaksikymmentahokas, ikosaedri, jonka avulla voi hahmottaa 12 suuntaa. Kun kaikki tahokkaat yhdistetään, voidaan kinesfäärissä erottaa keskustan lisäksi 26 suuntaa. (Maletic 1987, 57-63)

Tilateorian pohjalta Laban kehitti liikeskaaloja, joita nimitti tilaharmoniaksi (space harmony). Niiden avulla hän tutki, miten kehon suhde tanssin elementteihin vaikutti liikkeen synnyttämään tunnelmaan. Alter vertaa tilaharmoniaa musiikin sävelasteikkoihin Labanin ajattelua seuraten. Tilaharmonian opiskeluun kuuluu tilallisten muotojen ja liikesarjojen kokeilu, joita liikkuva keho pitää yhtä loogisina, kuin miltä musiikin asteikot kuulostavat länsimaisille korvillemme. Labanin mielestä äänen ja liikkeen välillä vallitsee hämmästyttävä yhteneväisyys. (Alter 1991, 149)

Kirjassaan "Modern Educational Dance" Laban ([1948], 1988) esittelee kuusitoista liiketeemaa, jotka muodostavat tanssin opetuksen perustan. Teemat sisältävät liikeharjoitelmia, jotka tutkivat *voimaa (weight)*, *aikaa (time)*, *tilaa (space)*, *virtausta (flow)* ja niiden erilaisia yhdistelmiä. Näihin teemoihin liittyvissä harjoituksessa voi-

daan tutkia esimerkiksi raskaan ja kevyen liikkeen vaihtelua eri tasoilla liikkuen. Harjoitusten tavoitteena on oppia käyttämään liikettä mahdollisimman monipuolisesti. Teemojen pohjalle rakennetut liikekokeilut opettavat ymmärtämään koreografian teon periaatteita. Ne harjoittavat samanaikaisesti paitsi koreografisia myös tanssin teknisiä ja esitystaitoja.

Liikkeen *dynamiikka* syntyy neljästä edellämäisestä liiketekijästä. Laban käytti termiä *effort* kuvaamaan liikkeen dynamiikkaa. Liiketekijöitä varioimalla tanssija löytää erilaisia liikelaitoja. Labanin (1988, 18) mukaan *effort*-käsite on erilaisten kehon ja mielen pyrkimysten yhteinen nimittäjä. Labanin idea liikkeen luokittelusta ja hänen kuvailevat terminsä yhdistävät sisäisen liikkumisen halun sen ulkoiseen suorittamiseen ja siten selittävät tanssin materiaalia huomattavasti syvällisemmin kuin muut tanssikirjoittajat. (Alter 1991, 146)

Laban ei erottele tekniikan ja koreografian opetusta toisistaan. Hänen mielestään myös tanssitekniikan opetuksen tulee lähteä liikekokeilusta, jonka kautta saavutetaan tietoisuus liiketekijöistä ja liikelaitoista. Liikekokeilu ja improvisaatio kuuluivat luonnollisena osana Labanin opetukseen. Hän käytti niitä myös luodessaan koreografioita. Wigman, Labanin oppilas, kuvaa opettajansa työskentelyä: “Laban, kuvataiteilija ja muotoilija, opetti meille piirtämisen taitoa. Herättäessään mielikuvituksemme omilla elävillä fantasioillaan hänen johdattelunsa aina muuttui improvisaation oppitunniksi ja lopputuloksena tanssiksi.” Wigmanin mukaan yksi Labanin vahvimista puolista oli taito improvisoida. Hän pystyi muovaamaan vaikuttavan tilanteen vähäpätöisestä tapahtumasta. Mutta hän ei koskaan pyrkinyt pitämään kiinni sen taiteellisesta muodosta, vaan se pysyi epämääräisenä. Itse asiassa Laban tarvitsi ihmisiä, jotka poimivat hänen ideansa ja ottivat ne käyttöön. (Wigman 1984, 33)

Vaikka Laban ei kirjoittanut varsinaisesti koreografian opetuksesta, hänen opetuksellaan ja luomallaan teorialla on ollut merkittävä vaikutus koreografian opetuksen kehitykseen sekä Euroopassa että Yhdysvalloissa. Labanin oppilaat *Kurt Jooss* ja

Sigurd Leeder jatkoivat Labanin luoman teorian kehittämistä koreografian opetuksen alueella. Winearls kuvaa Joossin ja Leederin luomaa menetelmää, jossa tekniikan ja koreografian opetus tapahtuu samanaikaisesti. Joossin ja Leederin mielestä jokaisen tanssijan ja opettajan tulee oppia tekemään liikeharjoitelmia. Harjoittelun pohjana voi olla tekninen, dynaaminen, tilallinen tai sommittelullinen periaate. Harjoitelma ei saisi koskaan keskittyä yhteen teemaan. Jos lähtökohtana on esimerkiksi liikkeen dynamiikka, tulee harjoitelmassa ottaa huomioon myös tilallinen suunnittelu (Winearls 1968, 124).

Valerie Preston-Dunlop, joka myös on ollut Labanin oppilas, on kehittänyt edelleen Labanin luomia liiketeemoja laajentamalla niissä Labanin voimakasta kasvatuksellista näkökulmaa suuntaan, missä hän tarkastelee tanssia myös taidemuotona. Preston-Dunlop käsittelee koreografian tekoon liittyviä kysymyksiä ja korostaa muotorakenteiden tuntemisen merkitystä koreografian työssä. Näitä muotorakenteita Preston-Dunlop luettelee muun muassa seuraavia: kerronnallinen muoto (the narrative), tilanteen pohjalta syntynyt muoto (the situation), sattuman pohjalta syntynyt muoto (dance by chance), kaksiosainen AB-muoto (simple binary form), kolmiosainen ABA-muoto (ternary form), teema ja variaatio, rondo ja kaanon muoto. Koreografisina keinoina hän pitää kehittelyä, toistoja ja transponointia (esim. tilalliset muutokset). (Preston-Dunlop 1986, 174-183)

Preston-Dunlop pohtii, onko tanssi kieli, ja sitä kautta käsittelee selkeästi koreografian taitoihin ja rakenteeseen liittyviä kysymyksiä. Jos tanssi on kieli, sen pitää kommunikoida välineensä avulla. Tanssin ilmaisuvälineenä eivät ole sanat; se ei kommunikoi tunteita ja ideoita, jotka voi kertoa sanoin. Sen välineenä ovat tilassa tanssivat tanssijat. Se ei kommunikoi tunteita ja ideoita, joita voi nähdä ja kuulla tanssivissa tanssijoissa. Tanssissa luodaan rakenne antamaan merkityksiä. (Preston-Dunlop 1992, 2)

4.3 Margaret H'Doubler, tanssin korkeakouluopetuksen perustaja Yhdysvalloissa

Samaan aikaan, kun Laban työskenteli Euroopassa, toimi H'Doubler tanssipedagogina Wisconsinin Yliopistossa Yhdysvalloissa, missä hän käynnisti ensimmäisen korkeakoulutasoisen tanssin koulutusohjelman 1927. Hän loi teorian ja filosofian, joka pyrki tarkastelemaan tanssia sekä tieteellisesti että taiteellisesti. H'Doublerin ([1940], 1957) mukaan tieteellinen analyysi voi lisätä tanssin ymmärtämistä ja toimia apuna tanssiteosten luomisessa. Hänen mielestään tanssin opetuksen tulee sisältää sekä henkinen luova prosessi että fyysinen prosessi.

H'Doubler tarkastelee tanssia luovana taidemuotona, ei kokoelmana liikkeitä ja askelia. Hänen mielestään tanssikoulutuksen tavoite ei ole pelkästään kasvattaa taiteilijoita, vaan sen tavoite on kehittää ihmistä kokonaisvaltaisesti. Tanssi osana kasvatusta ei ole olemassa vain sen tuottaman mielihyvän vuoksi. Se, että löytää esteettisen muodon merkitykselliselle kokemukselle, kehittää oppilaan luovaa voimaa ja näin kasvattaa häntä ihmisenä. Luovuutta voi käyttää omassa elämässään, ja se parantaa elämisen laatua. (H'Doubler 1957, xxvi) H'Doubler pitää tärkeänä taiteellisen kasvuprosessin käynnistämistä ja sen asteittaista kehittämistä ja tukemista. Opettajan tehtävä on tarjota edellytykset opiskelijalle siirtyä vaiheesta toiseen. Hän varoittaa antamasta aloittelijoille liian vaikeita tehtäviä, joista voi olla seurauksena epäonnistumisen pelko tai pintapuoliset ratkaisut. Hän korostaa, että taiteellinen kasvu alkaa perusasioista. On luotava pohja seuraavalle vaiheelle. Jokaista vaihetta tulee ravita riittävästi. Jos kasvu ei etene vaiheittain, voi se johtaa lannistumiseen tai pintapuolisuuteen. (H'Doubler 1957, 106)

H'Doubler korostaa tunteiden merkitystä koreografian teossa. Hän näkee tunteiden ja kehon liikkeiden välillä saumattoman yhteyden: "On vaikea kuvitella sellaista emootiota, johon ei liittyisi kehollisia ja liikkeellisiä tuntemuksia. Jokaisella tunnetilalla on motorinen aspekti, joka on sekä fyysisen että henkisen tunteen seu-

ralainen.” (H'Doubler 1957, 117) Vaikka koreografian teko lähtee liikkeelle usein tunnekokemuksista, tarvitaan siinä myös tekniikkaa. Sen avulla koreografi muuntaa omat tunnekokemukset sellaisiksi, että ne voivat koskettaa myös katsojaa. Tekniikka laajemmassa merkityksessään viittaa koko siihen henkiseen ja fyysiseen prosessiin, joka tarjoaa tanssijalle esteettisen kokemuksen sekä kompositiossa että sen esittämisessä. Tekniikasta, muodosta ja ilmaisusta tulee saman asian toisistaan riippuvaisia aspekteja, sillä niin pian kuin ajatus tai tunne on ilmaistu, se on saanut muodon – ja muoto on tuotettu tekniikan avulla. (H'Doubler 1957, 147)

H'Doublerin mielestä jokaisella on synnynnäinen muodon taju, joka auttaa koreografian teossa. Tosin hän korostaa myös musiikin merkitystä muodon rakentajana. Fuuga-, rondo- ja kaanonmuoto ovat erittäin toimivia opetettaessa muotoamisen periaatteita. Valmiita muotorakenteita ei pitäisi kuitenkaan käyttää liian dogmaattisesti, sillä silloin tanssin sisältö on pakotettava jo olemassa olevaan muotoon. Orgaaninen muoto syntyy sekä idean vaikuttamisesta voimakkaasti välineeseen että materiaalien tietoisesta muovaamisesta ja järjestelemisestä. (H'Doubler 1957, 143-145)

H'Doubler luettelee koreografian teon periaatteita, jotka auttavat koreografiaa luomaan tanssille rakenteen. Hän luettelee kahdeksan pääperiaatetta, joiden ymmärtäminen auttaa tanssin koreografiointissa: *vaihtelu (variety)*, *vastakohta (contrast)*, *kohokohta (climax)*, *siirtymä (transition)*, *tasapaino (balance)*, *peräkkäisyys-jaksotus (sequence)*, *toisto (repetition)* ja *harmonia (harmony)*. Hänen mielestään koreografian opiskelu vaatii sekä tiettyjen periaatteiden ja taitojen oppimista että sisäisten merkityksien etsimistä. Se on tekemisissä sekä tunteiden tiedostamisen että tekniikan hallinnan kanssa. (H'Doubler 1957, 141-148)

Labanin ja H'Doublerin työ ei niinkään painottunut taiteellisen työn tarkasteluun, vaan kumpikin oli kiinnostuneempi tanssin kasvatuksellisista aspekteista. He korostavat sekä luovan prosessin että taitojen oppimisen merkitystä tanssin opiskelussa. He näkivät tanssikoulutuksen kokonaisvaltaisena prosessina. Siksi he opettivat tanssitekniikkaa ja koreografiaa rinnakkain. Molemmat käyttivät

opetuksessaan sekä liikekokeilua että improvisaatiota. Labanin ja H'Doublerin työ loi perustaa uudelle tanssin opetus- ja oppimisajattelulle sekä koreografian teorialle.

4.4 Louis Horst, modernin tanssin koreografian opetuksen uranuurtaja

Louis Horst oli yksi ensimmäisiä modernin tanssin koreografian opettajia Yhdysvalloissa. Hän oli säveltäjä ja toimi Martha Grahamin ryhmän musiikillisena johtajana. Hän alkoi opettaa koreografiaa New Yorkissa hovitanssien musiikin pohjalta vuonna 1928, kaksi vuotta sen jälkeen, kun Graham oli esiintynyt ensimmäistä kertaa New Yorkissa. Horst jatkoi opetustyötään New Yorkissa kuolemaansa saakka 1964. (Lippincott 1969, 4)

Horstin aloittaessa opettaa koreografiaa ajankohta ja ilmapiiri olivat suotuisia. Koettiin, että tanssilla tulee olla selkeä rakenne. Sen luomiseen tarvittiin perusopetusta. Lisäksi tanssitaiteilijoilla oli tarve ymmärtää uudenlaisen tanssin estetiikkaa. (Horst [1937], 1972, viii) Horstin ja Russelin mielestä oli ehdottoman tärkeitä opiskella *koreografian teon periaatteita*. He painottavat koreografian teon säännösten merkitystä. Koreografioinnissa ei ole kysymys inspiraatiosta, vaan kysymys on *teeman* luomisesta ja sen kehittelystä ja käsittelystä. Teeman käsittelystä he mainitsevat toiston, käänteisen järjestyksen, laajennuksen ja supistuksen. Minkä tahansa teeman koreografi valitseekin, hän ei voi käsitellä, kehittää ja muotoilla sitä ilman, että tuntee koreografioinnin säännöt. Näiden periaatteiden, joiden pohjalle kaikki tanssit rakentuvat, tulee olla koreografille niin selkeät, että hän voi käyttää niitä tiedostamattomasti. (Horst & Russel 1972, 23-25)

Horstin ja Russelin mukaan on olemassa tiettyjä koreografiseen muotoon liittyviä lainalaisuuksia, jotka ovat aina olemassa. He luettelevat niitä viisi: *rakenne (structure)*, *yhtenäisyys – kokonaisuus (unity)*, *suhteet (proportion)*, *painotukset (emphasis)* ja *peräkkäisyys – jaksotus (sequence)*. Tapa, miten niitä käytetään, muuttuu eri aikoina:

Komposition muodon vanhat yleiset lainalaisuudet säilyvät samoina, lainalaisuudet, jotka ohjaavat rakennetta, kokonaisuutta, suhteita, painotuksia, jaksotuksia. Ainoastaan tyyli käyttää niitä muuttuu. (Horst & Russel 1972, 29)

Tanssin elementeistä, jotka eivät ole sidoksissa aikakauteen, Horst ja Russel luettelevat *tilallisen suunnittelun (space design)*, *rytmin (rhythm)* ja *tekstuurin (texture)*. He tarkastelevat näitä elementtejä muiden taidemuotojen kautta ja näkevät niissä paljon samankaltaisuutta. Niitä voi oppia ymmärtämään ja käyttämään parhaiten vastakohtien kautta. (Horst & Russel 1972, 29-51)

Koreografian teon säännöt liittyvät läheisesti *muotoon*. Horstille ja Russelille koreografia ja muoto ovat synonyymejä. Koreografian teossa käytetään tiettyjä muotoon liittyviä periaatteita työstettäessä taiteellista materiaalia. Materiaali, jolla taiteilija työskentelee, on liike. Koreografian tekeminen on liikemateriaalin järjestämistä ja paikalleen asettamista tiettyihin malleihin ja suhteisiin, mikä sitten synnyttää muodon. Kun taiteilija kehittyy ja oppii hallitsemaan näitä rakenteita, hän voi ottaa vapauksia niistä. Koreografian opiskelijan tulee noudattaa sääntöjä tarkasti. (Horst & Russel 1972, 23-27) Colemanin (1949, 128) tekemässä haastattelussa Horst kuvaa näkemystään: "Sisältö tai sen dramaattinen kehittäminen ei saisi hallita muotoa... Komposition tekniikka on enemmän tekemisessä rakenteen ongelmien kuin sisällön ongelmien kanssa."

Horstin mielestä *esiklassisen musiikin ja tanssin tuntemus* auttaa ymmärtämään muotoon liittyvää perussäännöstöä. Hänen kirjoittamansa *Pre-Classic Dance Forms* ([1937], 1972) on toiminut useiden koreografian opettajien opetuksen lähtökohtana. Horstin (1972, viii) käyttämä termi esiklassinen tanssimuoto viittaa 1500-luvulla syntyneisiin hovitansseihin. Aiheina hän käyttää esimerkiksi *ABA-muotoa*, jossa on teema, uusi teema tai vanhan kehittäminen ja kertaus, *teemaa ja variaatiota* sekä *rondomuotoa*. Hänen oppilaansa Lippincott (1969, 5) kuvaa Horstin opetusta: "Hän käytti esiklassisen kauden musiikkia ja tansseja pohjana, jolle aloittelijat saattoivat kehittää oman sisällön ja psykologiset tunnetilat. Oppiessaan useita autenttisia esiklassisia tansseja oppilaat alkoivat ymmärtää

rakenteita ja muotoa, jonka pohjalta he saattoivat suunnitella omia henkilökohtaisia töitään.”

Horst pitää tärkeänä myös *temaattisen aineiston kehittelyä*, josta syntyy koreografian sisältö. Jokaisen koreografian jakson tulee kasvaa edellisen jakson teemasta tai teemoista. Muoto syntyy, kun teemoja kehitellään traditioksi muodostuneen säännösten pohjalta. Horstin mukaan: “Muoto ei ole ainoastaan teoksen kokonaisrakenne, vaan siihen sisältyy myös sen keskeisten osien oikea järjestys ja suhteet. Ilman tunnistettavaa muotoa mikään ei ole esteettisesti olemassa. Muoto on perinteisesti hyväksytyjen sääntöjen soveltamista... On välttämätöntä antaa kompositiolle muoto ja järjestys ja kontrolloida luovan työn emotionaalisia elementtejä.” (Coleman 1949, 128)

Musiikilla oli keskeinen asema Horstin opetuksessa. Sokolov, joka myös oli Horstin oppilas, kuvaa Horstin tapaa käyttää musiikkia koreografiatunneilla: “Hän soitti musiikkia (Blow, Händel ja Bach) ja analysoi sitä tiettyyn pisteeseen – sen rytmiä, kuinka monta tahtia teemassa on ja niin edelleen. Meidän oli opittava kuuntelemaan sitä tällä tavalla. Hän ei antanut vastauksia. Meidän piti itse löytää omat vastauksemme. Sitten hänellä oli rytmisen lähestymistapa, missä meidän piti myös analysoida musiikin muotoa ja rakennetta. Näin hän sai meidät tiedostamaan, kuinka tärkeää koreografian on olla musikaalinen.” (Soares 1992, 79)

Opiskelijat saivat vapaasti kokeilla erilaisia ratkaisuja harjoittelun aikana, mutta kun he tulivat Horstin tunnille, täytyi tehtävän olla valmis. Soares kuvaa kokemuksiaan: “Louis (Horst) ei tavallisesti hyväksynyt suurinta osaa näkemästään ja pyysi oppilasta muuttamaan, editoimaan tai järjestelemään uudelleen tiettyjä jaksosia juuri siinä paikassa, muun luokan katsellessa hermostuneena. Se oli koettelemus, joka saattoi kestää muutamasta minuutista puoleen tuntiin oppilasta kohden. Vasta kun koko luokka oli saanut tehtävänsä häntä tyydyttävään päätökseen, hän oli valmis siirtymään uuteen asiaan.” (Soares 1992, 69)

Horstillä oli selkeä mielipide siitä, mikä tanssissa oli oikein, mikä väärin. Se herätti sekä ihailua että vastustusta. Lippincott kir-

joittaa: “Oli hämmästyttävää, miten hän muisti liikkeen pienimpiä yksityiskohtia myöten. Hän pystyi kertomaan oppilaalle tarkalleen missä kohden tuli tehdä muutoksia, tahdin ja iskun tarkkuudella. Tarpeen tullen hän näytti, mitä halusi, liikkuen kauniisti melko pienin liikkein suurikokoisesta kehostaan huolimatta.” (Lippincott 1969, 4)

Horstin ja Russellin mukaan luovuutta ei voi opettaa, ainoastaan koreografian tekoon liittyvän, lähinnä musiikin muotorakenteisiin tukeutuvan säännösten oppiminen voi auttaa taiteellisessa työssä. He kirjoittavat: “Sellaista luovaa mielikuvitusta, joka ohjasi Braquen hienovaraista värintajua, Tolstoin erityistä oikeiden mittasuhteiden tajua tai Stravinskyn herkkää rytmitajua, ei voi opettaa. Kaikki nämä taiteilijat saavuttivat kyvyilleen täyden ilmaisuvoiman hallitsemalla muotoon liittyvän säännösten käytön.” (Horst & Russell 1972, 27)

Horst ei halunnut opettaa koreografiaa aloittelijoille, koska heiltä puuttui vielä liikesanaston hallinta. Hänen mielestään heidän yrityksensä muistuttaisi yksisormista pianonsoittoa. Toisaalta hänen mielestään ei ole järkevää odottaa niin kauaa, että tanssija on saavuttanut ammattilaisuuden. Kun tanssijalla on riittävä tekninen liikesanasto hallussa, voi koreografian opetus alkaa. (Coleman 1949, 128)

Rudgo, joka oli Horstin pitkäaikainen assistentti, kuvaa Horstin koreografian opetuksen keskeisiä piirteitä. Hänen mukaansa Horst kehitti tanssijoiden muodon ja rakenteen tajua. Komposition perusta on muodon ja sisällön suhteessa, ulkoisen havaittavan muodon ja sisäisen mielikuvan suhteessa. Taideteoksen pitää olla sekoitus persoonallista kieltä ja ainutlaatuisuutta. Nämä kietoutuvat yhdeksi, ja sitä tukee käsityötaito (craft), joka antaa sille muodon ja tekee siitä taideteoksen. Koreografian käsityötaidossa yhdistyy sisältö ja ulospäin havaittava muoto. Horst vaati, että liike kommunikoi kinesteettisesti. Kun tanssijat ymmärtävät teemansa ulkonaisen muodon sen yksityiskohtia myöten, he voivat intuitiivisesti käyttää tätä taitoa. “Työkalut” palvelevat tätä tarkoitusta. (Soares 1992, 182)

Horstin pedagogisessa ajattelussa korostuvat taitojen merkitys, joiden avulla syntyy ulkoinen muoto. Hänen mielestään muotoi-

hin ja rakenteisiin liittyvien taitojen tietoinen ja myöhemmin intuitiivinen käyttö toimii apuna koreografian työssä. Myös persoonallisen ja ainutlaatuisen liikekielen löytäminen hän pitää keskeisenä taideteosta luodessa.

4.5 Doris Humphrey, tanssitaiteilija, koreografi ja opettaja

Humphrey on ollut yksi merkittävimpiä tanssijoita ja koreografeja Yhdysvalloissa. Hän toimi yli 25 vuotta opettajana ja kirjoitti ensimmäisen modernin tanssin koreografian teoriaa käsittelevän teoksen *The Art of Making Dances*. Kirja syntyi hänen opetuskokemuksensa pohjalta ja ilmestyi vasta hänen kuolemansa jälkeen vuonna 1959. Se oli ensimmäinen teos, joka käsitteli perusteellisesti modernin tanssin koreografian teoriaa. Sitä pidetään edelleen yhtenä koreografian opetuksen perusteoksena. Vaikka Humphrey saavutti merkittävimmät ansionsa koreografina, hän piti koreografian teorian kehittämistä erittäin tärkeänä ja oli samalla ainoita tämän alan kirjoittajia. Humphrey kuvaa tanssiteorian puutetta seuraavasti: "Aikaisemmin tanssit tehtiin intuitiivisesti tai tekijänsä luontaita kykyä hyödyntäen. Tanssi on selviytynyt erittäin hyvin ilman teoriaa niiden lahjakkaiden henkilöiden työn tuloksena, joiden työskentelylle, aivan viime aikoihin saakka, ei ole luotu sellaista perustaa kuin esimerkiksi musiikin kontrapunkti ja harmonia tai maalaustaiteen perspektiivi ja oikeat mittasuhteet." (Humphrey 1959, 16)

Humphrey ei halunnut kertoa tansseillaan kertomuksia. Horstin ja Russellin (1972, 17) mukaan liiketutkimukset ja kokeilut, joita Humphrey kolmekymmentäluvulla teki, päättyivät tanssimuotoon, joka ei kertonut tarinaa, vaan otti omat elementtinsä tilasta, dynamiikasta ja rytmistä ja muokkasi ne rakenteeksi, joka kuului yksin niille. Siegelin (1993, 7) mukaan Humphrey ymmärsi, miten keho luo draamaa ilman mimiikkaa, miten muoto saavutetaan ja miten sitä manipuloidaan kompositiossa, joka tapahtuu ajassa ja tilassa.

Liiketeoriansa pohjalta Humphrey (1959, 46) määrittelee neljä koreografian keskeistä elementtiä: *sommittelu (design)*, *dynamiikka (dynamics)*, *rytmi (rhythm)* ja *motivaatio (motivation)*. Humphreyn mielestä näiden elementtien ymmärtäminen ja niiden käytön hallinta ovat keskeisiä koreografian taitoja.

Sommittelu-elementtiä Humphrey pitää taidoista laaja-alaisimpana. Siinä yhdistyvät sekä *aika* että *tila*. Humphreyn mukaan tanssi on taidemuoto, joka muotoilee kahta aspektia: aikaa ja tilaa. Muotoilusta voidaan puhua staattisena linjana. Tämä tarkoittaa, että tanssi voidaan pysäyttää millä hetkellä tahansa ja sillä on muoto tilassa. Siinä voi myös olla pysähtyneitä hetkiä, jotka muistuttavat valokuvia tai piirroksia. Lisäksi sillä on ajallinen muoto, joka syntyy liikkeiden seuratussa toisiaan. Se kestää muutamasta sekunnista kokonaiseen tanssiin. Sommitteluelementin Humphrey jakaa edelleen kahteen päätyyppiin: *symmetriseen* ja *epäsymmetriseen*, joista molemmat voivat olla joko vastakkaisia tai peräkkäisiä. Sommitteluun kuuluu tärkeänä osana myös *näyttämötila*. Näyttämötilaa Humphrey tarkastelee rajattuna tilana, jota katsotaan yhdeltä suunnalta. Näyttämötilassa hän erottaa kuusi heikkoa ja seitsemän vahvaa pistettä. Myös liikkeen suunnilla on tärkeä ilmaisullinen merkitys. Liikkeistä syntyy *liikelause (movement phrase)*, joka on läheisessä yhteydessä sommitteluelementtiin. Liikelause voi olla oman hengityksen mittainen. Sillä tulee olla selkeä muoto: alku, kohokohta ja loppu. Liikelauseiden muoto voi vaihdella loputtomasti, mutta niillä tulee kuitenkin olla selkeä rakenne. Vaihtelevat liikelauseet ovat keskeinen perusta hyvälle tanssiteokselle. (Humphrey 1959, 49-83)

Toista elementtiä, *dynamiikkaa*, hyvä koreografi käyttää monipuolisesti, sillä jos samaa dynamiikkaa käyttää liian pitkään, menettää se vaikutuksensa: nopea ärsyttää ja hidas väsyttää (Humphrey 1959, 98). Dynamiikkaan liittyy selkeästi Humphreyn ajattelussa voiman ja ajan vaihdokset, jotka tarjoavat loputtomia variaatioita koreografian teossa. Kolmatta koreografian elementtiä, *rytmiä*, Humphrey pitää erittäin merkittävänä osana tanssiteosta, sillä "virtuoosimaisen tekniikan ja säkenöivän persoonallisuuden jälkeen

rytmi on tanssin elementeistä kaikkein voimakkain ja vakuuttavin.” Rytmin hän jakaa kolmeen osaan: *motoriseen*, *hengitys-* ja *tunnerytmiin*. Motorinen rytmi on tekemisissä liikkeen iskutuksen kanssa, hengitysrytmi taas liikkeen nousun ja pudotuksen kanssa. Tunnerytmi, joka on vaihtelevampi kuin kaksi edellistä, luo teokselle kokonaisrytmin. Se ei ole koskaan monotoninen, sillä se on yhteydessä ihmisen tunteisiin. Viimeisenä elementtinä Humphrey mainitsee *motivaation*. Liikettä ilman syytä, motivaatiota, hän pitää mahdottomana. Asennon muutoksen aiheuttaa aina jokin voima, tiedostamme sen tai emme. (Humphrey 1959, 104-111)

Edellä kuvattujen neljän elementin ymmärtäminen ja käytön hallinta ovat Humphreyn mielestä keskeisiä koreografian taitoja. Hallitessaan elementtien käytön perusteellisesti opiskelijan tulee seuraavaksi oppia, miten yhdistää osat ja rakentaa tanssista kokonaisuus, jolla on *muoto*. Ensimmäinen edellytys muodon toimivuudelle on sen *jatkuvuus* ja *rytmitys*. Jatkuvuus voidaan löytää eri tavoin. On tiettyjä perusmuotoja, joita useat tanssit noudattavat. Nämä muodot eivät saisi kuitenkaan estää uusien muotojen syntymistä. Tiettyinä perusmuotoina Humphrey pitää säännöstöä, jota perinteisesti on käytetty myös sävellystyössä. Säännöstöön kuuluvia muotorakenteita ovat esimerkiksi *ABA-muoto* sekä *teema ja variaatiot* että *sarjallisuus*, jossa useat eri osat luovat vastakohtia toisilleen. Oman aikansa ehkä yleisimpänä muotona Humphrey pitää *kertovaa muotoa*, jossa teoksen juonellisuus synnyttää tanssin muodon. Viimeisenä hän mainitsee ns. *rikotun muodon*, joka on harkitusti epälooginen idean osalta. (Humphrey 1959, 149-156)

On mielenkiintoista, että vaikka Humphrey piti tärkeänä muodon opiskelua musiikin muotorakenteiden pohjalta, hän ei itse käyttänyt niitä työssään. Martin (1972, 83) kertoo, miten Humphrey luennolla kuvasi ja demonstroi erilaisia tiettyihin kaavoihin perustuvia, hyväksyttäviä koreografisia rakenteita. Lopuksi hän totesi, ettei itse koskaan toimi niiden mukaan. Hänen metodinsa oli paremminkin antaa komposition keskeisen idean kehittyä mielessä ja lopulta työstää se omaan muotoonsa. Kokenut koreografi voi hyvin sanoa näin. Se ei kuitenkaan tarkoita, ettei Humphrey olisi pi-

tänyt tärkeänä muotorakenteiden harjoittelua koreografian opiskelussa, mikä tukee Horstin ajattelua taitojen oppimisen merkityksestä. Kun taito on opittu, se vaikuttaa tiedostamattomasti. Horstin mielestä kokenut taiteilija voi ottaa vapauksia esimerkiksi tanssin muotorakenteiden suhteen.

Humphrey käsittelee jonkin verran myös *tunteen merkitystä* liikemotivaation lähtökohtana. Hän korostaa, että opiskelijoiden on tutkittava tunteittensa alkuperää ja sitä, miten ne ovat muutettavissa miimistä tanssiksi. Hän ei kuitenkaan rakenna minkäänlaista yhteyttä tunne- ja taitoharjoitusten välille. Hän jopa varoittaa tunnepohjalta työskentelystä. “Yhtäkkiä heitä pyydetään hylkäämään kaikki käytännön kokemukset ja oppimansa tanssiaskleet, unohdamaan vuosien varrella opittu ja luomaan tunteen pohjalta. Ei ihme, että he kokevat paljastuvansa ja ovat peloissaan.” (Humphrey 1959, 31) Toisaalta Humphrey varoittaa liiallisesta älyllisyydestä, jonka seurauksena syntyy kuivaa tanssia. Hänen mielestään mikään ei voisi olla kuivempaa tai epäonnistumista poikivampaa kuin kauttaaltaan läpiajatteltu tanssi, josta joka hetki näkyy analyysin kliininen vaikutus. Teoria ei korvaa halua ja innostusta. Tanssijan tulee olla upean asian, tanssin unelman ja vision kyllästävä. (Humphrey 1959, 155)

Humphrey tutkii tanssin neljää elementtiä: sommittelua, dynamiikkaa, rytmiä ja motivaatiota. Tanssin muodon hän uskoo syntyvän jatkuvuuden ja rytmityksen avulla. Hänen metodinsa painottaa selkeästi taitojen merkitystä koreografian opiskelussa. Hän ei pohdi koreografista prosessia, vaan uskoo, että tutkimalla tanssin elementtejä ja erilaisia muotorakenteita opitaan koreografioinnin periaatteet, jotka auttavat koreografian työssä.

Teoksen kokonaisuuden rakentamista Humphrey pitää koreografian tekemisen vaativimpana osana. Onnistuakseen siinä koreografian tulee pystyä objektiivisesti tarkastelemaan ja arvioimaan omaa työtään. Hänen on katsottava työtään etäisyydeltä, fyysisesti ja psyykkisesti, nähtävä tanssi ensimmäistä kertaa yleisön silmin. Humphrey kirjoittaa: “Koreografi tarvitsee etäisyyttä omaan tanssiinsa, ensin kirjaimellisesti tilaa itsensä ja tanssinsa välille, mutta

myös psyykkisesti, niin että hän ikään kuin ajattelee istuvansa katsomon kymmenennellä rivillä ja katsovansa tanssiaan ensimmäistä kertaa, kuunnellen musiikkia ja vastaanottaen vaikutelmia kuten yleisö, vain yhden kerran.” (Humphrey 1959, 149)

Lisäksi Humphrey painottaa *ulospäinsuuntautuneisuuden* tärkeyttä. Koreografin on oltava kiinnostunut fyysisestä ja emotionaalista käyttäytymisestä, hänen on oltava tietoinen ei vain omasta kehostaan, vaan myös muiden kehoista. Hänen tulee jatkuvasti olla valpas havainnoimaan ympäristöä sekä hahmoja, muotoja ja ihmisiä. Humphreyn mielestä havaitsemista voi harjoitella. (Humphrey 1959, 20-25)

4.6 Robert Dunn, Judson Dance Theaterin koreografian opettaja

Useat nuoremman polven koreografit pitivät Humphreyn ja etenkin Horstin opetustapaa rajoittavana ja kahlitsevana. 1960-luvun alussa nuoret tanssijat muiden alojen taiteilijoiden tavoin halusivat vapautua rajoituksista ja säännöistä. Yhteiskunnallisen murroksen myötä pyrittiin pois modernismin tiukoista muotovaatimuksista. Tavoitteena oli taiteen demokratisoituminen. Tanssitaiteessa se tarkoitti sitä, että kuka tahansa saattoi tehdä koreografiaa tai esiintyä tanssijana. Uuden polven tanssijat olivat kiinnostuneita liikkeestä itse liikkeen vuoksi. Heidän käsityksensä tanssin rakenteesta ja olemuksesta muuttui. (Banes 1983, xii-33)

Syksyllä 1960 John Cage pyysi Dunnia opettamaan koreografiaa Cunninghamin studiolla, sillä Cunningham ei itse halunnut opettaa sitä. Dunn oli osallistunut Cagen kurssille “Composition of Experimental Music” ja alkoi opettaa Cagelta saamiensa ajatuksien pohjalta. (Banes 1983, 2) Hän opetti koreografiaa yli 35 vuotta sekä tanssistudioissa että yliopistoissa ja kehitti oman opetusmetodinsa. Seuraavaksi tarkastelen Dunnin työskentelyä Judson Dance Theaterin koreografian opettajana, sillä se tuo selvästi näkyviin koreografian opetus- ja oppimisajattelussa tapahtuneet muutokset.

Vuosina 1960-1962 Dunnin ohjaamiin koreografiatyöpajoihin osallistuivat useimmat postmodernin tanssin edustajat. He kyseenalaistivat sekä modernin tanssin että baletin estetiikan omissa töissään ja viikoittaisissa keskusteluissaan. He halusivat rikkoa tanssiesityksen muodon ja tutkia tanssiesityksen luonnetta. Banes kuvaa ensimmäistä ryhmän julkista konserttia, johon osallistuivat muun muassa Judith Dunn, Robert Dunn, David Gordon, Deborah Hay, Steve Paxton, Yvonne Rainer ja Carol Scothorn. Heinäkuun kuudennen päivän konsertti vuonna 1962 osoittautui tanssin historian muotoa muuttavan historiallisen prosessin aluksi. Siinä kylvettiin postmodernin tanssin siemen. Se oli ensimmäinen tanssin avantgarde-liike 1930- ja 1940-lukujen jälkeen. (Banes 1983, xi, 39)

Dunn, kuten Horstkin, oli muusikko, joka oli ollut läheisessä yhteistyössä tanssiryhmien kanssa. Hän käytti opetuksessaan Cagen ja eurooppalaisten avantgardistien, kuten Stockhausenin ja Boulezin, musiikkia. Tämän pohjalta hän opetti *sattumametodia* sekä uutta ajan ja muodon käyttöä tanssissa. Hänen työtapansa muistuttivat läheisesti Cunninghamin käyttämiä työtapoja. (Banes 1983, 3) Banesin tekemässä haastattelussa Dunn kuvaa sattuman merkitystä tanssissa: "Opin huomaamaan erittäin hyvin, että sattuma on eräs koreografioinnin ja notatoinnin muoto. Teet luettelon mahdollisuuksista. Nopan heittäminen on kirjoittamista. Se kertoo, mitä seuraavaksi tehdään." (Banes 1983, 7)

Dunn ei käyttänyt musiikkia muodon opetuksessa, vaan sattuman ja erilaisten aikakäsitysten tutkimisessa. Näitä sattumaan perustuneita ja määrittelemättömiä rakenteita ei annettu oppilaille musiikin muotorakenteina, vaan ajallisina rakenteina, jotka oli johdettu muista taidemuodoista ja jotka soveltuivat kaikkiin nykyisiin tai tuleviin aikaan sidottuihin taidemuotoihin. Aikakäsityksen laajenemiseen vaikuttivat myös kiinnostus Zen-meditaatioon, huumaiden mukanaan tuoma ajan käsityksen muutos sekä taiteet, jotka eivät ole sidotut aikaan, kuten maalaus- ja kuvanveistotaide. Dunnin mielestä tanssilla ei voi olla mitään standardia muotoa. Hän halusi rikkoa lineaarisen kerronnan ja lineaarisen muodon. Muoto syntyy sisällöstä. Hänen mielestään anti-muoto (anti-form)

tai sattuman kautta syntynyt muoto (chance form) ovat jo itsessään muotoja. (Banes 1983, xi-33)

Judson Dance Theaterin koreografeilla ei ollut yhtä yhtenäistä estetiikkaa. Koreografiat syntyivät Dunnin ohjaamissa koreografiatyöpajoissa, ja työt erosivat suuresti toisistaan. Dunnin opetustapa oli erittäin vapaa: jokainen koreografioi tanssinsa, näytti sen, ja sitten siitä keskusteltiin. Koreografiatyöpajoissa ei käyty arvottavaa keskustelua töistä, vaan niissä pohdittiin sitä, miten koreografi oli päätenyt ratkaisuihin. (Banes 1983, 5) Lisäksi työpajoissa keskusteltiin tanssin rakenteesta, muodosta ja materiaalista. Morgenroth kuvaa Dunnin käyttämän opetuksen vaikutusta: "Kuten voi kuvitella, alkoi syntyä uudenlaisia töitä. Vallitsi energinen, epätraditionaalinen kokeilemisen henki. Kaikki voitiin kyseenalaistaa: fraseerauksen idea, koreografiset kohokohdat, tekninen taitavuus, looginen tai dramaattinen jatkuvuus, esiintyjien ja katsojien erottaminen, teatterillinen transformaatio." (Morgenroth 1987, xi)

Dunnin opetuksessa oli tärkeitä sekä yksilöllisyys että kokemusten jakaminen. Hänen mielestään on olemassa vähintään yhtä monta näkökulmaa ja tulkintaa asioille kuin on ihmisiäkin. Kokeilujen seurauksena syntyi uudenlaisia menetelmiä koreografian tekemiseksi. Judson Dance Theaterin ehkä tärkein tanssin historiaan jättämä perintö oli sen intensiivinen kokeilu, joka laajensi koreografisen metodin mahdollisuuksia. Väsymätön uuden etsintä yhdistyi älykkääseen analyttiseen tanssintekemisen prosessiin. Hyläten edeltäjiensä vaalimat komposition tekotavat Judson Dance Theaterin jäsenet kokeilivat monia erilaisia koreografisia rakenteita ja keinoja. He jättivät jälkeensä tulleille sukupolville selkeän sanoman: Ei ainoastaan mikä tahansa liike tai mikä tahansa keho, vaan myös mikä tahansa metodi on sallittu. (Banes 1983, xi-33)

Improvisaatiolla oli erittäin tärkeä osuus Dunnin työpajoissa. Sitä käytettiin sekä keinona tuottaa liikemateriaalia että päämääränä, itse esityksenä. Kaiken kaikkiaan kiinnostus kohdistui enemmän koreografisiin prosesseihin kuin tuotoksiin. Tanssijat näyttivät kesken eräisiä töitään. Tavoitteena Dunnilla oli, että tanssijat harjaantuvat katsomaan tanssia ja keskustelemaan siitä. Tämä oli merkittävä ero

verrattuna aikaisempaan koreografian opetukseen. Dunn kirjoittaa: “Keskustelun ei pitäisi olla opettajan etuoikeus (hyvällä onnella luokka voi tulla pisteeseen, jossa alkaa opettaa itseään), vaan sitä tulisi käyttää kouluttamaan silmää ja mieltä siihen, mikä on ollut nähtävillä, sen sijaan, että erotellaan jyvät akanoista, oli sitten kysymys liikkeistä, metodeista tai koreografeista.” (Dunn 1972, 16)

Judsonin koreografiatyöpajoissa kollektiivisen työskentelyprosessin seurauksena syntyi uusia koreografioinnin ja koreografian opetuksen metodeja. Banesin (1983, xvvi) mielestä Judsonin demokraattinen ja kollektiivinen työtapa johti toisaalta metodeihin, jotka vertauskuvallisesti merkitsivät, spontaania päätöksentekoa, sattumaa ja toisaalta hienojakoista tietoisuutta koreografisesta valintaprosessista.

Dunnin koreografiatyöpajoihin osallistuivat muun muassa Stewe Paxton, Yvonne Rainer, Judith Dunn, David Gordon, Deborah Hay, Trisha Brown, Carol Scothorn ja Valda Setterfield. (Banes 1983) He ovat kaikki vaikuttaneet voimakkaasti tanssin ja koreografian kehitykseen Yhdysvalloissa. Heidän työnsä vaikutuksesta tanssi demokratisoitui. Monimuotoinen lähestymistapa synnytti erilaisia tekniikoita. Koreografit alkoivat käyttää arkipäiväisiä liikkeitä koreografian materiaalina, mikä mahdollisti sen, että tanssijoilla ei tarvinnut olla perinteistä tekniikkakoulutusta. Mikä tahansa metodi oli mahdollinen koreografointiprosessissa. Työskentelyssä painottui jokaisen oma vastuu työprosesseissa ja tuotosten arvioinnissa. Opettaja oli enemmän ohjaaja, kysymysten ja keskustelujen virittäjä kuin arvottavan palautteen antaja. Keskustelut ja pohdinnat olivat keskeinen osa työskentelyprosesseja.

4.7 Alma Hawkins, luovuuden ja sen kehittämisen puolestapuhuja

Alma Hawkins on ollut yksi tunnetuimmista tanssipedagogeista Yhdysvalloissa. Hän perusti Kalifornian yliopiston Los Angelesin (UCLA) tanssiosaston vuonna 1962 ja oli sen johtajana vuosina 1962-1977. Osasto oli maan ensimmäinen itsenäinen tanssiosasto. Hän opetti tanssikasvatusta ja tanssiterapiaa. Lisäksi hän työskenteli tanssiterapeuttina sairaalassa. Tanssiterapeutin työssä hän kiinnostui erityisesti luovuuden olemuksesta ja luovasta prosessista. Siirryttyään eläkkeelle vuonna 1977 Hawkins aloitti koreografian opetuskokeilun Santa Monica Collegessa Kaliforniassa. Motivaatio kokeilun aloittamiseen syntyi, kun Hawkins pohti, miksi yhä useampi tanssiesitys jätti hänet kylmäksi. Esitykset olivat usein erittäin taidokkaasti tehtyjä, mutta eivät kuitenkaan tuottaneet hänelle elämyksiä: “Huomaamme katsovamme teknisiä taidonnäytteitä, pukuja, valosuunnittelua, liikesarjoja, joilla ei ole sisäistä sanottavaa; taide on enemmän kuin tätä. Liiketapahtumalla tulisi olla voima herättää esteettinen reaktio. Mikä koreografiassa on sellaista, että se vetää yleisön mukaan, herättää mielikuvituksen ja tarjoaa esteettisen tyydytyksen?” (Hawkins 1991, 2)

Hawkinsin mukaan perinteinen koreografiakoulutus, jossa opetuksen tavoite ja sisältö oli lähinnä tehdä harjoitelmia ja tansseja, ei välttämättä edistänyt luovien koreografioiden syntyä. Hawkinsin mielestä oli tarpeellista löytää paljon kokonaisvaltaisempi lähestymistapa koreografian opetukseen. Seitsemän seuraavan vuoden aikana hän keräsi tietoa ja kokemuksia koreografian opetus- ja oppimistapahtumasta opettamalla sekä koreografian opiskelijoita että ammattilaisia. Opetuskokemuksensa pohjalta Hawkins (1991) kirjoitti kirjan *Moving from within*, jossa hän kuvaa koreografian opetus- ja oppimisajatteluaan.

Hawkinsin (1991, 86) opetuksen lähtökohtana on ajatus, että jokaisella on luovia käyttämättömiä voimavaroja ja synnynnäinen muodon taju. Koulutuksen tehtävä on löytää keinoja vapauttaa ja

kehittää olemassa olevaa luovuutta ja käynnistää taiteellinen kasvu-prosessi. Tämä ei tarkoita, että jokaisesta voisi tulla taiteilija, vaan pikemminkin, että kaikilla on luovaa potentiaalia ja mahdollisuus taiteelliseen toimintaan. Hawkinsin näkökulma koreografian opetuksen on vahvasti sekä humanistinen että kasvatuksellinen. Hän painottaa erityisesti *prosessin* merkitystä: aloittelevan tanssin tekijän tulee rauhassa saada syventyä prosessiin ilman, että hänelle luodaan paineita tuottaa valmiita tansseja liian aikaisin. Riittävän pitkän ja syvällisen prosessin kautta opiskelija oppii löytämään ja tuottamaan omaperäistä liikettä, luomaan liikkeistöstä tanssin, jolla on oma muotonsa. Näin syntyneellä tanssilla on merkitystä paitsi sen tekijälle myös katsojalle. Hawkinsin mukaan silloin, kun nuorella taiteilijalla on selkeä motivaatio ja hän on uppoutunut prosessiin, tanssi löytää itselleen oman muotonsa. Jotta koreografia pystyisi herättämään esteettisen kokemuksen, sen täytyy olla lähtöisin syvästä sisäisestä tunteesta ja heijastaa jatkuvaa vuorovaikutusta tunteen ja ulkoisesti havaittavan liikkeen välillä. (Hawkins 1991, 2, 31)

Miten luovan prosessin tuloksena syntyy tanssiteos? Mitä tapahtuu sillä matkalla, joka alkaa koreografian syventymisestä, subjektiivisesta visiosta, ja kasvaa tanssiteokseksi? Hawkins näkee prosessissa viisi eri vaihetta: *aistiminen (sensing)*, *tunteminen (feeling)*, *mielikuvien syntyminen (imaging)*, *liikkeellisen olomuodon löytäminen (transforming)* ja *muotoaminen (forming)*. Nämä osa-alueet muodostavat luovan prosessin kehyksen. Jokaista osa-aluetta tulee tutkia perinpohjaisesti niin, että niiden merkitys kokonaisprosessin osana opitaan ymmärtämään. Vaikka prosessi useimmiten alkaa aistimuksella ja päättyy muotoamiseen, on osa-alueilla jatkuva vuorovaikutus koko prosessin ajan. Luova tuottaminen on kokonaisvaltainen tapahtuma. Jokaisella prosessin vaiheella on tärkeä asema suhteessa kokonaisuuteen. Näiden kaikkien osa-alueiden harjoittamista ja kehittämistä Hawkins pitää koreografian opetuksessa keskeisenä. Hän korostaa, että vain niiden syvällisen ja rehellisen tutkimisen kautta voi syntyä liikemateriaalia ja tansseja, jotka koskettavat yleisöä tunnetasolla ja tarjoavat esteettisiä elämyksiä katsojalle. (Hawkins 1991, 15)

Hawkinsin mielestä aloittelevaa koreografia on rohkaistava keskittymään sisäisiin aistimuksiin ja antamaan liikkeen syntyä ja virrata vapaasti. Vaikka Hawkins kirjoittaa, että tanssin elementit eivät voi olla koskaan riippumattomia toisistaan, hän kuvaa ne yksitellen kirjassaan. Energian määrä yhdessä nopeuden ja rentouden kanssa muuttaa liikelaatua ja näin vaihtelee sen ilmaisullisia mahdollisuuksia. Siksi on tärkeää tarjota mielikuvien avulla kokemuksia esimerkiksi voimankäytön vastakohtaisuuksista. Jokaisella liikkeellä, eleellä ja liikekuviolla on tilallinen muotonsa. Siksi tanssijoiden tulee kokeilla erilaisia tilankäyttömahdollisuuksia kokeakseen tilan merkityksen mielikuvien muuttuessa liikkeeksi. Aluksi koreografian opiskelija käyttää tilaa varsin rajoitetusti työskennellessään tunteittensa ja mielikuviansa pohjalta. Mielikuvien käyttö auttaa koreografia käyttämään tilaa monipuolisemmin. Hawkins painottaa sisäisen rytmien merkitystä. Aloitteleva opiskelija käyttää hidasta, tasaista energiaa. Tätä kehitysvaihetta ei ole syytä ohittaa. Vähitellen opiskelija alkaa laajentaa energian ja ajan käyttöä. Jälleen Hawkins korostaa prosessissa mielikuvien merkitystä. (Hawkins 1991, 60-71)

Hawkinsin mielestä jokaisella on synnynnäinen *muodon taju* ja tarve löytää muoto. Jos opiskelija saa riittävän kauan ilman tuottamisen vaatimusta keskittyä prosessiin, tanssi löytää oman muotonsa. Kun on tilaisuus tarkoituksenmukaiseen itseohjautuvaan työskentelyyn, yksilöt löytävät sisäisen lähteensä, taianomaisen voiman, joka ohjaa liikkeiden muotoamista esteettiseksi kokonaisuudeksi. Aluksi syntyy spontaani liike, jolla ei ole paljoakaan laadullista vaihtelua. Sen jälkeen syntyy lyhyt tanssi, jossa ei ole erotettavissa vielä alkua, keskikohtaa ja loppua. Seuraavan vaiheen aikana liikkeet alkavat syntyä syvemmältä. Liikeideoissa näkyy kehittelyä, ja liikkeet käyttävät tilaa runsaammin. (Hawkins 1991, 81, 90-92)

Musiikkia Hawkins ei käytä aloittelijoiden opetuksessa lainkaan, sillä musiikilla on hänen mielestään liian voimakas vaikutus. Liikkeet syntyvät helposti musiikin manipuloimina eikä tanssin tekijä rauhoitu kuuntelemaan omaa kehoaan ja sen synnyttämiä liikeimpulsseja. Tosin myöhemmässä vaiheessa musiikki tulee mukaan osaksi koreografointiprosessia. (Hawkins 1991, 98)

Yhtä keskeistä kuin työn luominen on sen *arviointi*. Koska aloittelevan koreografin opetuksen päätavoitteet ovat mielikuvituksen vapauttaminen sekä itseluottamuksen vahvistaminen ja rohkaiseminen, arviointi ei Hawkinsin (1991, 131) mielestä voi tulla ulkoapäin, vaan tekijän on itse opittava arvioimaan työtään. Opettajan tehtävä on auttaa opiskelijaa oman työn arvioinnissa.

4.8. Yhteenveto

Useimmat esittelemistäni taiteilijoista ja opettajista kuvaavat taitoja, jotka auttavat koreografin työssä. Taidot liittyvät liiketekijöiden ja liikelaatujen ymmärtämiseen ja tietoiseen käyttöön. Liiketekijöitä, joita kutsutaan myös tanssin elementeiksi, ovat tila ja dynamiikka (voima, aika, tila ja virtaus) sekä niiden muunnelmät. Kun koreografi tulee tietoiseksi niistä ja niiden tarjoamista mahdollisuuksista, hänellä on hallussaan arvokkaita "työkaluja" koreografian teossa. Lisäksi on tärkeää oppia ymmärtämään, miten tanssin muoto syntyy. Sen opiskelussa auttaa esimerkiksi musiikin muotokenteiden tuntemus. Nämä taidot muodostavat säännöstön, johon koreografi voi työssään tukeutua.

Taitojen merkitystä painottavan lähestymistavan taustalla on usein ajatus, että taideopetuksessa ei voi opettaa luovuutta, vaan ainoastaan taitoja, jotka toimivat luovan prosessin tukena. Humphrey (1959) sekä Horst ja Russell (1972) ilmaisevat tämän selkeästi kirjoituksissaan ja korostavat, että koreografian teko on älyllistä toimintaa, jossa taidoilla on keskeinen asema. Taidot liittyvät tanssin elementteihin ja muotoamiseen.

Laban (1988) kutsuu tanssin keskeistä elementtiä nimellä *effort*, joka syntyy neljästä liiketekijästä: voimasta, ajasta, tilasta ja virtauksesta. Vaikka Laban tutki elementtejä tanssijan liikelaatujen pohjalta, ovat nämä keskeisiä myös koreografian teossa. Humphrey (1959) luettelee neljä tanssin elementtiä, jotka ovat sommittelu, dynamiikka, rytmi ja motivaatio. Näiden elementtien käytön hallintaa Humphrey pitää tärkeänä koreografian teon taitona.

Humphrey (1959) sekä Horst ja Russell (1972) käyttävät musiikin muotorakenteita tanssin muodon lähtökohtana. Tämä tuntuu luonnolliselta, sillä Horst oli säveltäjä ja Humphrey tanssitaiteilija, jolle pianistin ura oli ollut toinen ammatillinen vaihtoehto. Humphrey korostaa, että muoto syntyy liikelauseiden ja niiden kehittelyn kautta. Musiikin muotorakenteet toimivat apuna koreografian muotoamisessa. Muodon lähtökohtana voi olla myös tanssin juoni. Muotoamisessa Humphrey pitää tärkeänä tanssin jatkuvuutta ja rytmitystä. Horstin ja Russellin mielestä muoto syntyy, kun liike-teemoja ja tanssin temaattista aineistoa kehitellään traditioksi muodostuneen säännösten pohjalta. Säännöstö on syntynyt musiikin muotorakenteiden pohjalta. Molemmat käyttivät koreografiaharjoituksissa 1500-luvulla syntyneiden hovitanssien musiikin muotorakenteita.

Myös Dunn (Banes 1983), joka oli muusikko, käytti musiikkia yhtenä tapana lähestyä tanssin muotoa. Hän käytti sattuman ja 1960-luvun avantgardistisen musiikin luomaa ajan käsitettä koreografian työssä ja korosti, että muotovapaa ja sattuman kautta syntyvät muoto ovat myös koreografian muotoja. Hän piti Humphreyn ja Horstin opetuksessa käyttämiä muotorakenteita liian kahlitsevina. Hän halusi rikkoa nämä perinteet ja antaa sattuman tai liiketahtumien synnyttää koreografian muodon.

H'Doubler (1957) painottaa Hawkinsin (1991) tavoin, että jokaisella on synnynnäinen muodon taju. Hän kuitenkin luettelee perusasioita, joita koreografian tulee ottaa huomioon tanssin muotoamisessa. Nämä ovat vaihtelu, vastakohtat, kohokohta, siirtymä/sitominen, tasapaino, peräkkäisyys/järjestys, toisto ja harmonia. Lisäksi H'Doubler korostaa musiikin merkitystä muodon rakentajana.

H'Doublerilla ja Hawkinsilla on hyvin kokonaisvaltainen lähestymistapa koreografian opetukseen. He korostavat, että jokaisella on luovuutta ja koulutuksen tehtävä on vapauttaa yksilön luovuus ja kehittää sitä edelleen. Luovuuden kehittäminen ei pelkästään nosta taiteellisen työn tasoa vaan yksilön elämisen laatua. Luovassa taiteellisessa prosessissa kummatkin korostavat tunteiden merkitystä. He painottavat selkeästi kasvatuksellista näkökul-

maa koreografian opetuksessa. H'Doublerin ja Hawkinsin mukaan oppiminen tapahtuu tiettyjen kehitysvaiheiden kautta eikä oppimista voi kiirehtää. Opiskelijan on oltava valmis seuraavaan vaiheeseen. He korostavat myös kannustavan ja turvallisen oppimisympäristön merkitystä ja näkevät opettajan ohjaajan ja avustajan roolissa, ei oikeiden vastauksien antajana. Heidän mielestään jokaisella on sisäsyntyinen muodon taju ja tarve löytää asioille muoto. Tämä ohjaa taiteellista luomisprosessia.

Hawkins (1991) kritisoi perinteistä koreografikoulutusta, jossa ratkaistaan tehtäviä tavoitteena oppia koreografian teon taitoja. Hän korostaa, että aloittelevan koreografian tulee saada keskittyä riittävän kauan prosessiin ilman, että häneltä vaaditaan valmiita tansseja liian aikaisin. Aloittelija käyttää tanssin elementtejä varsin rajallisesti. Liikkeissä ei ole paljonkaan laadullista vaihtelua. Hawkinsin mielestä erilaisten mielikuvien avulla koreografi oppii käyttämään tanssin eri elementtejä monipuolisesti sekä ymmärtämään niiden merkityksen tanssiteoksessa.

Työmuodoissa ja menetelmissä on kuvaamillani opettajilla eroja. Humphrey ja Horst eivät käyttäneet improvisaatiota koreografian opetuksessa, vaan opiskelijoille annettiin ongelma, jonka he ratkaisivat. Aiheet liittyivät tanssin elementteihin tai muotoamiseen. Koreografian opetus tapahtui irrallaan tanssitekniikan opetuksesta. Myös töiden arviointi poikkesi eri opettajilla. Horst "korjasi" tanssia haluamaansa suuntaan. Hänen palautteensa oli arvottavaa, kun taas Dunnin työpajoissa keskusteltiin ei-arvottavasti, miten ratkaisuihin oli päästy. H'Doubler ja Hawkins pitivät tärkeänä sitä, että jokainen oppii arvioimaan omaa työtään ja näin kasvamaan itsenäiseksi oppijaksi.

Laban, H'Doubler, Hawkins ja Dunn käyttivät liikekokeilua ja improvisaatiota keskeisenä työmenetelmänä. Dunnille improvisaatio oli paitsi työmuoto myös esitysmuoto. Laban ja H'Doubler opettivat tanssitekniikkaa ja koreografiaa samanaikaisesti. Kuvaan luettelonomaisesti ne tanssin elementteihin ja muotoon liittyvät taidot, joita edellä mainitut teoreetikot ja opettajat pitivät tärkeinä koreografian teossa.

Tanssin elementit

Laban:	dynamiikka (voima, aika, tila ja virtaus)
Horst:	tilallinen suunnittelu, rytmi ja tekstuuri
Humphrey:	sommittelu, aika ja tila, näyttämötila, dynamiikka – voima ja aika, motorinen, hengitys ja tunnerytmi, motivaatio – liikkeen syy
Dunn:	sattuma, aika
Hawkins:	energia, virtaus, tilallinen suunnittelu, rytmisen rakenne

Tanssin muoto

H'Doubler:	synnynnäinen muodon taju, lisäksi vaihtelu, vastakohtat, kohokohta, siirtymä/sitominen, tasapaino, peräkkäisyys/järjestys, toisto ja harmonia
Horst:	tanssin elementit, liiketeemat ja niiden kehittäminen, musiikin muotorakenteet
Humphrey:	tanssin elementit, liikelauseet ja niiden kehittäminen, jatkuvuus ja rytmitys, juonellisuus, musiikin muotorakenteet
Dunn:	sattuma, muotovapaus, perinteisen muodon rikkominen, muoto syntyy sisällöstä
Hawkins:	synnynnäinen muodon taju, muoto syntyy sisällöstä

Työmuodot ja menetelmät

Laban:	liikekokeilu ja improvisaatio, tekniikan ja koreografian opetus rinnakkain
H'Doubler:	liikekokeilu ja improvisaatio, tekniikan ja koreografian opetus rinnakkain
Horst:	koreografia erillään tekniikan opetuksesta, perinteinen ongelmanratkaisumenetelmä
Humphrey:	koreografia erillään tekniikkaopetuksesta, perinteinen ongelmanratkaisumenetelmä
Dunn:	improvisaatio metodina ja esityksenä, menetelmien avoimuus, keskustelut
Hawkins:	liikekokeilu – improvisaatioprosessiin syventyminen

Arviointi

Horst ja Humphrey:	arvottava palaute tehtävän tavoitteiden pohjalta, opettaja tarjoaa ehdotuksia ja korjauksia
Dunn:	keskustelut, miten ratkaisuihin on päästy, miten koreografi onnistunut pyrkimyksissään
H'Doubler ja Hawkins:	jokainen oppii arvioimaan omaa työtään, opettaja avustaa tässä

Labanin teorian pohjalta syntyneet tanssin elementit ja liiketeki-jät ovat riippumattomia tanssin tyyleistä ja ajasta. Hänen teoriansa luo perustan myös koreografian opetukselle. Horstin ja Humphreyn ajattelun pohjalle ovat useat koreografian opettajat rakentaneet opetuksensa. Tällöin tavoitteena on oppia ymmärtämään ja hallitsemaan koreografian tekoon liittyviä periaatteita, taitoja ja tekniikkaa. Säännöstön hallinta toimii apuvälineenä päämäärän, valmiin koreografian luomisessa.

Vaikka Humphreyn ajatukset neljästä tanssin elementistä ja niiden sisällöstä tuntuvat osittain vanhanaikaisilta tämän päivän tanssin estetiikan valossa, ne voivat toimia edelleen perustana koreografian opetuksessa. Horst oli ehdoton muodon vaatimuksessaan. Dunn toi uuden ajan ja muodon käsityksen koreografiaan. Molempien ajattelua voidaan edelleen käyttää koreografian opetuksessa hyväksi. Yhdistettynä nykyisiin tanssisuuntauksiin ja taidekäsitteisiin ne voivat tarjota mielenkiintoisia ratkaisuja koreografian teossa. Hawkinsin lähestymistapa, joka painottaa prosessia, ei myöskään ole sidoksissa aikaan eikä tyyliin. Taiteellisen kasvuprosessin käynnistäminen on keskeinen tavoite koreografian opetuksessa.





Osa II

Kaksi koreografian opetuksen mallia





5 Koreografian opetuksen mallien yhteiset lähtökohdat

Opetus on aina sidoksissa opettajan omiin ihmis- ja oppimiskäsityksiin, minkä vuoksi ei ole mahdollista opettaa asioita, jotka ovat ristiriidassa niiden kanssa. Koska kaksi kehittämääni mallia pohjautuvat käsityksiini oppijasta ja oppimisesta, löytyy niistä monia yhteisiä piirteitä. Kummassakin mallissa pidän tärkeänä sitä, että 1) opiskelijat kehittyvät itsenäisiksi oppijoiksi, 2) oppimisympäristö on turvallinen, 3) opiskelijat oppivat arvioimaan omaa työtään ja kehitystään sekä toistensa töitä, 4) opiskelijat oppivat sanallistamaan kokemuksiaan ja peilaamaan niitä ryhmän muiden jäsenten kanssa, 5) opiskelijat oppivat käyttämään improvisaatiota keinona löytää omaperäistä liikettä ja 6) opiskelijat oppivat luomaan prosessin pohjalta tuotoksen, tanssin. Nämä käsitykseni toimivat mallien muodostamisen perustana ja ovat yhteisiä kummassakin mallissa. Kuvaan näitä yhteisiä piirteitä tässä luvussa, seuraavissa luvuissa kuvaan mallit ja sen jälkeen pohdin niiden välisiä eroja.

5.1 Itsenäiseksi oppijaksi kasvaminen

Mielestäni opetus ja opettaja eivät yksin voi tehdä taiteilijaa, vaan opiskelijan on osallistuttava prosessiin aktiivisena oppijana. Siksi opetuksessa on tärkeää ohjata opiskelijoita itsenäiseen työskentelyyn ja itsensä kehittämiseen ja näin kasvamaan itsenäiseksi oppijaksi. (vrt. H'Doubler 1957; Hawkins 1991.) Rauste-von Wrightin ja von Wrightin mukaan ei riitä, että opettaja opettaa tietoja ja taitoja, vaan hänen on pystyttävä myös luomaan edellytykset oppijalle oppia jatkuvasti uutta. *Oppimaan oppimisen taito* on koulutuksen keskeinen tavoite. Heidän mielestään opiskelijan autonomisuus

on peruspilari tämän tavoitteen saavuttamisessa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 8-18)

Sava (1993, 20) kirjoittaa, että jos oppimisen ajatuksellinen vastuu ei ole oppijalla itsellään, hän ei ole oman *työskentelynsä subjekti*. Kun oikeisiin suorituksiin ohjaaminen sekä taiteellisen osaamisen vahvistaminen ja arviointi on opettajan vastuulla, ei oppijassa voi kehittyä sisäistä motivaatiota eikä vastuuta omasta toiminnastaan. Tällöin oppilas on jatkuvasti riippuvainen opettajansa palautteesta. Tanssinopetuksessa ei ole mielestäni korostettu riittävästi oppijan subjektiutta ja autonomisuutta oppimisprosessissa. Opetuksessa on tukeuduttu behavioristiseen oppimisajatteluun, jossa opettaja toimii mallina ja siirtää oman tietonsa ja taitonsa oppilaille. Tämä lähestymistapa voi olla tehokas tanssin teknisten taitojen oppimisessa. Sitä ei kuitenkaan pitäisi käyttää ainoana opetustapana, sillä behavioristisen oppimiskäsityksen pohjalta oppilas on oppimisen objekti, ei sen subjekti. Tämä ei käsitykseni mukaan kehitä oppijan omaa vastuuta oppimisestaan.

Vahvasta behavioristisesta tanssin opetusperinteestä huolimatta muutamit, lähinnä kasvatuksellisen tanssin edustajat ovat korostaneet oppijan osuutta oppimisessa. He ovat nähneet tanssikäsityksen merkityksen oppijan kokonaisvaltaisen kehityksen mahdollistajana. H'Doubler (1957, 15) kirjoittaa: "Olemme itse oma opettajamme, oppikirjamme ja laboratoriomme." Myös Gray (1989, 6) painottaa opiskelijan omaa osuutta oppimisessa. Hänen mielestään oppiakseen tanssia oppilaan täytyy yhdistää opettamisen prosessi, oppimaan oppiminen, lähteiden hyväksikäyttö, reflektio, kokeileminen ja itsearviointi. Samalla tavoin Hawkins (1991, 2) korostaa opiskelijan omaa osuutta oppimisprosessissa. Hän kysyy: "Pyrimmekö siirtämään eteenpäin luokiteltua tietoa ja kokemusta vai tarjoammeko hedelmällisen ympäristön, joka motivoi itseohjautuvuuteen ja omien vastausten löytämiseen." Olen Hawkinsin kanssa samaa mieltä siitä, että jälkimmäinen lähestymistapa on toimivampi, jos haluamme auttaa opiskelijaa löytämään oman tapansa tuottaa ja käyttää liikettä koreografioiden teossa.

5.2 Turvallinen oppimisympäristö

Luova prosessi ja harjoitelmien tekeminen onnistuu mielestäni parhaiten turvallisessa oppimisympäristössä, koska pelko on usein suurin syy epäonnistumiseen. Kun opetustilanteessa jokainen kunnioittaa toisen luovaa työskentelyä, alkaa opiskelija luottaa myös omaan itseensä. Tämän seurauksena hän on valmis olemaan avoimempi ja tekemään työssään rohkeita kokeiluja. Tällainen työskentelyilmapiiri antaa edellytykset luovalle, taiteelliselle kasvuprosessille sekä taiteen teossa tarvittavien taitojen oppimiselle. Turvallisen ilmapiirin luomiseksi on tärkeää, että harjoitukset vaikeutuvat asteittain. Opiskelijoilla pitää olla valmiuksia ja kokemuksia siirtymään seuraavaan tehtävään sekä yhden tunnin että koko opetusjakson aikana. Siksi jokaisen tulee saada edetä omalla nopeudellaan. (vrt. H'Doubler 1957; Hawkins 1991)

5.3 Arviointi, osa taiteellista prosessia

Arviointi on keskeinen osa luovaa työskentelyprosessia. Taiteilija joutuu työssään jatkuvasti liikkumaan sisäisen visionsa ja ulkoisen tarkastelun välillä. On tärkeää, että jokainen oppii arvioimaan omaa työtään. Tämä kannustaa opiskelijaa ottamaan vastuun oppimisestaan ja työskentelystään ja kasvamaan itsenäiseksi oppijaksi. Savan (1993, 20) mielestä vasta silloin, kun opiskelija pystyy tarkastelemaan omaa oppimistaan sekä työskentelyprosessejaan, hänestä tulee oman oppimisensa subjekti. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 117) mukaan "omaa toimintaa ja sen tuloksia koskevan reflektoinnin pohjalta oppija rekonstruoi aiempia käsityksiään ja tietojaan". Tätä rekonstruktioprosessia he pitävät oppimisen ytimenä. Toisaalta he toteavat, ettei oman toiminnan arvioiminen pohtimalla, mitä voisi tehdä toisin, kuulu suomalaisen kulttuuriperinteen arvoihin.

Olennainen osa taiteellista prosessia on tuotos, joka koskettaa paitsi sen esittäjää myös katsojaa. Tämän vuoksi koreografian teos-

sa on tärkeää oppia tarkastelemaan työtä ulkopuolisin silmin. Koska opetuskokeilussa tarkastelen soolokoreografian tekoprosessia, jossa koreografi (tekijä) ja tanssija (esittäjä) on sama henkilö, liikkuu koreografi työprosessissaan Gardnerin (1973, 27) tekemän jaottelun pohjalta (ks. luku 3.3) tekijä-esittäjän (koreografi-tanssija) roolin ja yleisön tai kriitikon roolin välillä.

Koska tanssija ei työskentele samalla tavalla objektiivisen instrumentin kanssa kuten kuvataiteilija tai muusikko (ks. luku 3.3), siirtyminen tekijän roolista yleisön tai kriitikon rooliin ei ole ongelmatonta. Omaa tanssiaan ei voi nähdä; kuitenkin koreografi joutuu teosta luodessaan olemaan oma yleisönsä. Tämä voi tapahtua peilin kautta, jolloin koreografi asettuu katsojan asemaan, katsoo itseään ja liikettään toisen silmin. Näin tanssija objektivoi itsensä samassa mielessä kuin ulkopuolisen katse objektivoi ja näkee vain objektiivisen kehon. Siksi koreografian syntyminen on kehää kiertävä prosessi, "jossa liikutaan koetusta kehosta peilin kautta objektikehoon ja siitä takaisin koettuun kehoon, josta jälleen peilin kautta objektikehoon jne." (Klemola 1990, 66)

Olen samaa mieltä Klemolan kanssa siitä, että peili voi välittää objektikehon vain toiselle, ei tanssijalle itselleen. Tanssija ei voi olla yhtä aikaa sekä itsensä katsoja että tanssija. Mielestäni peiliin katsominen estää spontaanin liikkeen synnyn, siinä arviointi on läsnä liian aikaisin. En pidä mahdollisena sitä, että luova prosessi ja arviointi tapahtuvat samanaikaisesti. Koska koreografi kuitenkin tarvitsee työstään palautetta, on tärkeää, että hänellä on mahdollisuus näyttää työtään ja keskustella siitä työprosessin aikana. Myös videonauhoitukset auttavat koreografia arvioimaan omaa työtään silloin, kun hän on samaan aikaan oman koreografiansa esittäjä.

5.4 Vuorovaikutus ja työskentelyprosessin sanallistaminen

Tanssin opiskelussa työprosesseista keskustelu ja keskeneräisten harjoitelmien näyttäminen ei ole helppoa. Pohdinnat ja puhuminen eivät ole kuuluneet perinteisesti tanssin opetuksen luonteeseen. Erittäin syvään on juurtunut ajatus, että tanssi on tekemistä eikä puhumista. Puhe ja kehon liike eivät helposti sovi samaan tilaan. Syynä tähän Alter (1991) näkee opettajien asenteiden lisäksi sen, että tanssilla ei ole pitkää historiaa itsenäisenä taidemuotona tai kasvatuksen osana. Mielestäni on kuitenkin tärkeää, että opiskelijat oppivat sanallistamaan ja peilaamaan kokemuksiaan, havaintojaan, tietojaan ja tulkintojaan ryhmän muiden jäsenten kanssa. Yhteinen pohdinta ja reflektiivinen keskustelu syventävät ymmärrystä sekä omasta että muiden taiteellisesta prosessista. Näin yhteinen kokemusten jakaminen auttaa oppimista ja luo valmiuksia sanallistaa koreografian teon työskentelyprosesseja.

Yhtä tärkeää kuin oppia tarkastelemaan ja arvioimaan omaa työtään on oppia katsomaan, keskustelemaan ja antamaan rakentavaa palautetta muiden töistä. Tämä kehittää havainnointikykyä ja liikkeen analysointikykyä. Se opettaa katsojaa sanallistamaan ja käsitteellistämään tanssin herättämiä kokemuksia. Siksi opiskelijoita tulee rohkaista näyttämään keskeneräisiä harjoitelmiaan ja olemaan arvioinnin kohteena. Toisten töiden katsominen ja niistä keskustelu auttavat koreografian opiskelijaa ymmärtämään myös omaa työskentelyprosessiaan syvällisemmin.

Vuorovaikutukseen perustuva taiteellinen toiminta on oppimisen lähtökohta. Vuorovaikutuksen arvo on lisäksi siinä, että se kehittää valmiuksia taiteellisten ilmiöiden sanallistamiseen ja taiteesta käytävään julkiseen keskusteluun. Pidän näiden valmiuksien kehittämistä tanssin alueella erittäin tärkeänä, koska tanssin käsitteistö ja sanasto suomen kielellä on varsin niukka, mikä osaltaan rajoittaa tanssista käytävää keskustelua.

5.5 Improvisaatio työmuotona opetuksessa ja koreografian työssä

Kokemukseni koreografian opiskelijana ja opettajana vahvistavat käsitystäni improvisaation merkityksestä koreografioinnin keskeisenä työmuotona. Useat tanssipedagogit tällä vuosisadalla ovat käyttäneet improvisaatiota sekä tanssin että koreografian opetuksessa. Myös monille koreografeille se on ollut keskeinen työmenetelmä. Louis kuvaa improvisaation arvoa sekä koreografian että tanssijan työssä: “Improvisaatio on keino kuljettaa siemen intuitiivisesta kohdusta koreografian käsiin. Improvisaatio on luovuuden harjoittamista. Tanssijoille se on tapa oppia ymmärtämään laatuja, mielikuvien käyttöä, syvyyttä ja liikkeellistä resonanssia, jotka voivat rikastuttaa ja lisätä esityksen intensiivisyyttä. Se on yksi parhaita tapoja harjoitella ja valmistautua esittävään taiteeseen.” (Louis 1980, 124)

Improvisaatio oli oleellinen osa koreografian tekoprosessia Dunnin johtamissa koreografiatyöpajoissa Judson Dance Theaterissa. Se oli pääasiassa metodi luoda koreografioita, mutta jossain määrin myös esitysmuoto. Rockwell pohtii puhtaan ja rakenteellisen improvisaation eroja sekä improvisaatioon ja valmiiseen koreografiaan pohjautuvan esityksen eroja. Puhdas improvisaatio, jossa ei tiedetä lainkaan, mitä seuraavaksi tapahtuu, on hänen mielestään haastavampaa. Siinä kohtaa itsensä kasvoista kasvoihin: siinä ei ole mitään, mihin tukeutua. Rakenteellisemmissä improvisaation muodoissa on enemmän rajoja, mutta painopiste on edelleen oman maailman kohtaamisessa kyseisellä hetkellä. Koreografian esittämisessä on kysymys enemmän muodosta. Haasteena on saada teos uudelleen elämään kiinnittämällä huomio yksityiskohtaisesti annettuun muotoon. Improvisaation ansa on lukkiutua kaavamaisiin liikkumistapoihin. Koreografian teossa voi lukkiutua elottomaan muotoon. Kummassakin tapauksessa oleellista harjoituksessa on suhde mieleen. (Rockwellin 1989, 196) Myös Wigman on pohtinut improvisaation ja koreografian suhdetta: “Kompositio on luovan

inspiraation konkreettinen ilmaus. Improvisaatio on peräkkäisten spontaanien ideoiden väljää koordinoitua, kun taas kompositio on selkeästi hahmoteltu, innoittunut muoto. Improvisaation sattumanvaraisuudesta kehittyy komposition lopullinen todellisuus.” (Wigman 1984, 86)

Winearls kuvaa improvisaatiota välineeksi luoda koreografioita. Improvisaatio on raakamateriaalia, josta kompositio muodostuu. Hän näkee improvisaation arvokkaana välineenä koreografiointi-prosessissa. Improvisoituaan pitkään tanssijan pitäisi kyetä luomaan tunnelma, luoda kehossaan tunne ja siitä kehittämään liikerytmi, jota voi toistaa ja kehitellä. Tästä hetkestä alkaa tanssija tehdä kompositiota. (Winearls 1968, 119-123) Myös Scottin mielestä improvisaatio on ennemminkin väline kuin päämäärä: “Ohjattu ja kuitenkin vapaa, improvisaatio ei ole päämäärä sinänsä vaan keino saavuttaa päämäärä. Improvisaatio on keino muuttaa ajatukset ja tunteet liikkeeksi.” (Scott 1969, 41)

Blomin ja Chaplinin mielestä improvisaatio ei suinkaan ole ainoa keino luoda koreografioita, mutta myös he pitivät sitä erinomaisena työmenetelmänä koreografin työssä. Improvisaatio on tapa saada kiinni alitajunnan virrasta ilman älyllistä kontrollia. Se mahdollistaa spontaanin samanaikaisen kokeilun, luomisen ja esiintymisen. Improvisaatio syntyy itseohjautuvasti liikevastauksena mielikuvaan, ideaan tai aistiärsykkeeseen. (Blom & Chaplin 1982, 6)

Näkemykseni mukaan se, että improvisaatiossa liikutaan ilman kriittistä arviointia, auttaa koreografia pääsemään kosketuksiin luovan prosessinsa kanssa. Improvisaatioharjoituksissa koreografi löytää kehon ja mielen yhteyden ja oppii löytämään kehostaan liikettä. Hän alkaa luottaa omaan liikkeeseensä ja uskaltautuu laajentamaan oppimaansa liikekieltä. Improvisaation avulla koreografi oppii myös kehittämään liikkeistöä ja löytämään sille toistettavissa olevan muodon. Hän voi kokea kehon ja mielen yhteyden paitsi päästessään kosketuksiin tunteidensa ja mielikuviensa kanssa myös löytäessään kehon ja mielen suhteen ympäröivään tilaan. Kun keho ja mieli työskentelevät yhdessä, kehittyy tanssijan herkkyyks ja läsnäolo sekä harjoitus- että esiintymistilanteessa. (ks. Louis

1980; Blom & Chaplin 1982; Hawkins 1991)

Miten koreografi sitten pystyy muistamaan ja toistamaan improvisaatiossa löytämiään liikkeitä ja käyttämään niitä koreografian teossa? Jos koreografi on ollut todella yhteydessä tekemäänsä ja liikkeellä on ollut merkitys tekijälle itselleen, hän mielestäni muistaa sen. Se voi olla hetki, idea tai liike. Koreografian opettajan tehtävä on auttaa löytämään näitä toimivia hetkiä. Tällaisen hetken oivaltaminen voi jopa toimia koreografian lähtökohtana. Kun improvisatorisesti tuotetaan liikettä oman koreografian tarpeisiin, joutuu koreografi tekemään jatkuvasti valintoja. Silloin on hyvä kannustaa ratkaisuisia tekijän omaa tunnetta siitä, mikä tuntuu toimivan ja minkä hän itse kokee merkitykselliseksi. (ks. Hawkins 1991)

5.6 Tuotos ja sen esittäminen, osa taiteellista prosessia

Vaikka malleissani prosessin ja tuotoksen arvo painottuu eri tavoin, pidän molemmissa malleissa tärkeänä sitä, että taiteellinen prosessi päättyy esitettävään tuotokseen. Se sai olla harjoitelma tai valmis koreografia tekijän valmiuksien mukaan. Harjoitelma sai olla esimerkiksi liikelause, jolla on alku, keskikohta ja loppu, tai se saattoi olla huomattavasti laajempi.

Mielestäni oman harjoitelman tai soolokoreografian esittäminen on erityisen vaativaa. Siinä korostuu tanssijan haavoittuvuus. Ei voi piiloutua toisen tekemän koreografian taakse vaan joutuu paljastamaan itsensä avoimesti. Olen samaa mieltä Rockwellin (1989, 194) kanssa: "Esiintyminen tarkoittaa keskipisteenä olemista. Olet 'siellä'. Olet haavoittuva. Olet paljastettu. Kaikki näkyy. Ei ole piilopaikkaa, ja se juuri näkyy. Ei siis ole mitään pakotietä. Siinä piilee sekä esiintymisen lumous että sen kauheus. Se sekä viehättää, että saattaa meidät erityisen kiihtyneeseen tilaan esityksen edetessä."

6 Taito-orientoitunut malli

6.1 Lähtökohta: luovuutta ei voi opettaa, taitoja voi

Taideopetuksessa yksi peruskysymyksiä on se, kuinka paljon opetuksen tulisi keskittyä taitojen opettamiseen ja kuinka paljon luovuuden ja taiteellisen kasvuprosessin tukemiseen. Taitojen merkitystä painottavan lähestymistavan taustalla on ajatus, että taideopetuksessa ei voi opettaa luovuutta, vaan ainoastaan tiettyjä taitoja, jotka toimivat luovan prosessin tukena. Nämä koreografian teon taidolliset välineet, joita kutsun koreografian teon käsityötaidoiksi sekä koreografian teon työkaluiksi, auttavat opiskelijaa koreografian luomisprosessissa. *Käsityötaidot* ja *työkalut* ovat käännöksiä englannin kielisistä sanoista *tools* ja *craft*, joista jälkimmäinen tarkoittaa myös käsityöammattia (ks. Humphrey 1959). Koreografian työstä keskusteltaessa sanoja käytetään yleisesti myös suomenkielisinä. Käsityötaitojen avulla, joita kutsun työssäni pääsääntöisesti taidoiksi, voidaan saavuttaa myös muita koreografian työssä tarvittavia valmiuksia.

Tämän opetusmallin perustana on ajatus, että on olemassa koreografian tekoon liittyviä taitoja, joita voidaan opettaa ja oppia. Taidot vaihtelevat tarkasteltaessa eri koreografien tai samankin koreografian töitä. Ne ovat sidoksissa sekä koreografian työtapaan että hänen käyttämäänsä tanssityyliin. Tiettyjä ominaisuuksia arvostetaan eri aikoina eri tavoin. Silti tanssin peruselementit ja liiketekijät ovat aina olemassa. Se, miten niitä käytetään, vaihtelee tyylien ja tiettyinä ajanjaksona hyväksytyjen esteettisten suuntausten mukaan. Tavoitteena tässä mallissa on oppia käyttämään tanssin elementtejä tietoisesti koreografian työn lähtökohtina. Tietoisuus näistä elementeistä ja niiden suhteesta toisiinsa on liikkeen dynaamisen hallinnan ydin ja keskeinen koreografian teon taito. Tanssin ele-

menttejä varioimalla voidaan vaikuttaa tanssin sisältöön ja rakenteeseen ja sen luomaan kommunikaatioon. Mallissa on olennaista myös se, että tanssin muoto syntyy tietoisesti valittujen lähtökoh-
tien kautta. Valintojen pohjana voi olla esimerkiksi musiikin muo-
torakenteet tai sattuman käyttö. Tanssin muotorakenteet ovat sel-
vemmin sidoksissa tyyliin ja aikaan.

Taidot auttavat taiteilijaa, mutta eivät yksin tee taiteilijaa. Ne toimivat välineenä taiteellisessa työssä, eivät päämääränä. Colling-
woodin (1974, 26) mukaan suuret taiteelliset voimavarat voivat
tuottaa taideteoksia silloinkin, kun tekniikka on vajavaista, mutta
viimeistellyinkään tekniikka ei tuota hienointa teosta taiteellisten
voimavarojen puuttuessa. Ilman jonkinasteisia teknisiä taitoja ei
voi saada aikaan taideteosta, ja muiden ominaisuuksien ollessa yh-
täläiset parempi tekniikka tuottaa paremman teoksen. Vaikka Col-
lingwood pitää taiteilijan teknistä taitavuutta tärkeänä, olen samaa
mieltä hänen kanssaan siitä, että taiteilijaksi ihmisen tekee vasta se,
että tämä käyttää taitoa välineenä, joka palvelee taidetta; pelkkä tai-
to ei vielä riitä taiteeksi.

Luvussa 4 käsittelemäni koreografian opetuksen traditioiden
tarkastelu osoittaa, että useat koreografit ja koreografian opettajat
korostavat taitojen merkitystä koreografian teossa. Suurin osa ko-
reografian opetusta ja teoriaa käsittelevää kirjallisuutta kuvaa ko-
reografin työssä tarvittavia taitoja (Horst 1972; Hayes 1955;
Humphrey 1959; Ellfelt 1967; Gray 1989; Turner 1971; Smith
1976; Blom & Chaplin 1982; 1988; Adshead 1986; Preston-Dunlop
1986). Esitän seuraavaksi neljän sellaisen koreografian opettajan
ajatuksia, joiden mielestä luovuutta ei voi opettaa, mutta taitoja
voi. Sen jälkeen kuvaan heidän ja eräiden muiden koreografian
opettajien kirjoitusten pohjalta omaan opetukseeni valitsemieni
tanssin elementtien olemusta.

Humphrey (1959, 19) ja Horstin (1972, 27) mukaan ketään ei
voi opettaa luomaan, mutta tiettyjä koreografian teon taitoja voi-
daan opettaa ja oppia. Humphrey (1959,19) kirjoittaa: "Mielestäni
koreografian teoria ja sen opiskelu voi olla ainoastaan taitojen
hankkimista. En usko siihen, että ketään voi opettaa luomaan,

vaan ainoastaan siihen, että lahjakkuutta ja mahdollista neroutta voi tukea tiedoilla ja taidolla, aivan kuin arkkitehdin; olipa hän kuinka lahjakas hyvänsä, täytyy ymmärtää teräksen, lasin ja kiven käyttömahdollisuudet.” Myös Adshead (1986, 26) kritisoi luovuuden merkityksen korostamista koreografian opetuksessa. Hänen mielestään on tärkeämpää harjoitella koreografian teossa tarvittavia taitoja sekä tutustua tunnettujen koreografien töihin ja kirjoituksiin, joiden avulla opiskelija oppii ymmärtämään tanssin kulttuuriperintöä.

Ellfeldt (1967, 20) korostaa tietoisten valintojen merkitystä koreografioinnissa: “Olipa alitajuinen motivaatio kuinka tärkeä tahansa, minkä tahansa taiteenalan aloittelijan on edettävä tietoisten valintojen pohjalta.” Koreografian teon taidot, jotka liittyvät sekä tanssin elementtien että tanssin muodon ymmärtämiseen, toimivat perustana valintojen tekemisessä. Hänen mielestään koreografian pitää ymmärtää tanssin elementtien luonnetta ja osata valita, kehittää ja yhdistellä niitä.

Erityisesti Humphreyn (1959) ja Horstin (1972) ajatukset toimivat taitoja painottavan koreografian opetuksen lähtökohtana, johon Dunn (Banes 1983) on tuonut oman käsityksensä ajasta ja sattumasta koreografiassa (ks. luku 4). Heidän ajattelunsa on ohjannut taito-orientoituneen mallin kehittäminen. Tanssin elementit taas kuvaan Labanin ([1948] 1988) luomien käsitteiden pohjalta, joita Preston-Dunlop (1992, 1998) on kehittänyt edelleen.

Taito-orientoituneessa mallissa käsittelen koreografian teon taitoja, jotka liittyvät opetuksen lähtökohdiksi valitsemini tanssin elementteihin, liikelaatuihin ja muotoamiseen. On ilmeistä, että koreografi tarvitsee työssään muitakin taitoja, jotka liittyvät esimerkiksi musiikkiin, dramaturgiaan, ohjaukseen ja kommunikointiin. Koska pohdin työssäni liikkeen löytämisen ja tanssin muotoamisen problematiikkaa, jota pidän koreografian koulutuksen perustana, rajaan tarkastelun niihin tanssin elementteihin ja muotoamiseen liittyviin taitoihin, jotka ovat mielestäni keskeisiä tässä prosessissa. Elementit olen valinnut sekä kirjallisuuden että niiden kokemusten pohjalta, joita olen koreografian opiskelijana ja opettajana saanut.

Käsitteet, jotka kuvaavat tanssin elementtejä, eivät kaikki ole yksiselitteisiä ja selkeitä. En kuitenkaan puutu työssäni näihin kysymyksiin, vaan kuvaan elementit niin kuin ne mallia ja sen pohjalta toteutettua opetusta suunnitellessani ymmärsin. Tosin olen käyttänyt myös opetuskokeiluni jälkeen ilmestyneitä lähteitä niiltä osin kuin ne selventävät mallini taustalla ollutta ajattelua.

6.2 Tanssin elementit

Tässä koreografian opetuksen mallissa taidot liittyvät selkeästi tanssin elementtien ja liiketekijöiden tietoiseen käyttöön lähtökohtina liikemateriaalin luomisessa, sen kehittämisessä ja muotoamisessa. Tanssin muoto syntyy tietoisien valintojen kautta, tanssin elementtien ja niihin liittyvien liiketekijöiden pohjalta. Nämä taidot toimivat teknisinä ja taidollisina välineinä koreografian luomisessa. Koreografian hallitsema tanssiteknikka tarjoaa liikesanaston, jota hän voi käyttää työssään apuna. En kuitenkaan tarkastele tanssiteknistä taitoa osana tätä mallia, vaikka se on koreografian työssä arvokas väline. Kun koreografi tulee tietoiseksi tanssin elementtien tarjoamista mahdollisuuksista ja kun hän lisäksi ymmärtää, miten muoto syntyy, hänellä on hallussaan työkaluja, jotka toimivat apuna koreografian teossa. Kuvaan seuraavaksi *tanssin elementtejä*, jotka voidaan jakaa *tilallisiksi* ja *dynaamisiksi elementeiksi*, sekä tanssin *muotorakenteita*.

Tila

Tanssi on tilan ja ajan taidetta (Cunningham 1992, 37). Tila on tanssin fyysinen ja emotionaalinen elementti, joka synnyttää sekä kehollisia että visuaalisia jännitteitä ja mielikuvia. Martin (1972, 64) kirjoittaa: “Ollessaan syvästi tietoinen tilasta, jossa hän on ja jonka läpi hän liikkuu, tanssija suhteuttaa itsensä tietoisesti ja näkyvästi ympäristöönsä, ei ainoastaan sen fyysisiin aspekteihin, vaan myös sen emotionaalisiin vivahteisiin.”

Laban (1988, 85) jakaa tilan *yleiseen tilaan* (general space) ja keho ympäröivään tilaan eli kinesfääriin. Humphrey tarkastelee yleistä tilaa osana sommittelua ja dynamiikkaa (ks. luku 4.5). Hän korostaa erityisesti tanssijan *sijainnin*, liikkeen *suunnan* ja *etäisyyden* merkitystä näyttämöllä. Hänen mielestään liikkeen suunta on läheisessä yhteydessä sen synnyttämään dynamiikkaan. Suoraan eteen suuntautuva liike on voimakkain, koska keho ja koko tanssijan dynamiikka kommunikoi suoraan; diagonaali on seuraavaksi voimakkain, sitten sivulta sivulle ja sitten ympyrä. Humphrey (1959, 49-96) tarkastelee *esitystilaa* näyttämönä, jossa tanssia katsotaan yhdeltä suunnalta. Hänen ajattelunsa näyttämötilan vahvoista ja heikoista pisteistä sekä diagonaaleista menettävät merkityksensä, jos tanssia katsotaan usealta suunnalta samanaikaisesti.

Cunningham suhtautuu tilaan eri tavalla kuin Humphrey. Hänelle tila on aina samanarvoista. Tanssijan liike voi tapahtua missä pisteessä tai mihin suuntaan tahansa. Tanssia voi myös katsoa mistä suunnasta tahansa. Cunninghamin mukaan tila voisi olla koko ajan muuttuva sen sijaan, että se on pysyvä tila, johon liikkeet ovat suhteessa. Hänen mielestään olemme kasvaneet kiinni ajatukseen, että teatterissa on pysyvä tila, johon sekä katsoja että tanssija ovat tietyssä suhteessa. Mutta jos luopuu tästä ajatuksesta, huomaa toisen tavan katsoa. Hänen mielestään silloin näkee henkilön ei ainoastaan edestä, vaan miltä puolelta tahansa yhtä kiinnostavana. (Cunningham 1990, 18)

Kinesfääri on tila, johon keho yltää ilman, että se siirtyy yleisessä tilassa (Laban [1948] 1988, 85). Kinesfääri on rajattu tila, jota voi järjestää, jossa voi pyöriä, joka voi kutistua tai laajentua. Sitä voi kutsua myös *henkilökohtaiseksi tilaksi*, jolloin se on lisäksi emotionaalinen käsite. Tanssijan kinesfääri liikkuu tanssijan mukana hänen liikkueessaan yleisessä tilassa. (Preston-Dunlop 1995, 298; 1998, 123) Laban tarkastelee liikkeen *suuntia tanssijan kinesfäärissä* muun muassa kuution ja kahdeksantahokkaan, oktaedrin avulla, jolloin liikkeen suuntia voi ensin mainitussa erottaa kuusi ja jälkimmäisessä kahdeksan. (ks. luku 4.2)

Kehon ja liikkeen muotoja voidaan tarkastella sekä yleisen tilan

että tanssijan kinesfäärin kannalta. Humphrey (1959, 51-59) näkee *symmetrisen* ja *epäsymmetrisen* muodon keskeisinä sommitteluelementteinä tanssijan kinesfäärissä. Symmetria hänen mukaansa luo tasapainoa ja harmoniaa, mutta liikaa käytettynä se on ikävystyttävää. Epäsymmetria taas luo jännitteitä, mutta sitäkään ei pitäisi käyttää liikaa, jotta tanssiin jäisi "hengähdystaukoja". (ks. luku 4.5) Tarkasteltaessa tanssijoiden liikkumista tilassa tulee mukaan myös yleistä tilaa koskeva symmetria ja epäsymmetria. Mielestäni edellä kuvaamani Humphreyn ajatukset koskevat symmetrian ja epäsymmetrian käyttöä myös tarkasteltaessa yleistä tilaa.

Kehon tai kehojen synnyttämiä muotoja voidaan kutsua *positiiviseksi muodoksi* tai *tilaksi* ja muotojen väliin jäävää tilaa *negatiiviseksi tilaksi*. Positiivisen muodon voi ajatella olevan kosketeltava, kuten objekti, joka vie tietyn määrän tilaa. Negatiivinen tila on esi-neiden tai asioiden, positiivisten muotojen väliin jäävä alue. Yleensä tarkastelemme positiivista tilaa ja olemme vähemmän tietoisia muotojen välisistä tiloista, joilla on tärkeä merkitys *tilallisten mielikuvien* ja *jännitteiden* syntymisessä. Negatiivista tilaa voi tarkastella kehon tai kehojen ollessa paikalla tai liikkeessä. Kun tanssija tai tanssijat liikkuvat tilassa, he "veistävät" ja "muotoavat" kehon liikkeillä ympäröivää tilaa. Tanssija luo ympärilleen tilan, joka alkaa elää kehon liikkeiden vaikutuksesta. (Blom & Chaplin 1982, 41) Positiivista ja negatiivista tilaa voi mielestäni tarkastella sekä yleisen tilan että tanssijan kinesfäärin kannalta.

Keho on tilassa, liikkuu tilassa ja sisältyy tilaan. Tanssijan paikka ja muoto tilassa, hänen liikkeensä suunta ja taso sekä hänen asenteensa tilaa kohtaan auttavat selkiyttämään hänen luomaansa mielikuvaa. Hänen *katseensa*, ja tapa jolla hän *muotoilee tilaa*, ovat olennaisia osia tilakäsittelyä. Tila on kolmiulotteinen kangas, jossa tanssija luo dynaamisen kuvansa. Sen rikkominen osiin antaa runsaasti liikekokeilun mahdollisuuksia. Tilan voi kuvitella aktiiviseksi osallistujaksi tai abstraktiksi partneriksi. (Blom & Chaplin 1982, 31) Nämä yleiseen tilaan ja tanssijan kinesfääriin liittyvät elementit ovat komposition osia, jotka saavat tyhjän tilan elämään. Ne voidaan nähdä tanssijoiden kehoissa, ne voidaan

nähdä toimintoina dynaamisessa suhteessa. Ne muodostavat näkyvän rakenteen, jonka kautta merkitys tulee esiin. (Preston-Dunlop 1992, 63)

Dynamiikka

Usein dynamiikka yhdistetään Labanin käsitteeseen *effort*, joka sisältää seuraavat elementit: *aika* (nopea-hidas), *tila* (epäsuora-suora), *voima* (kevyt-voimakas) ja *virtaus* (vapaa-kahlittu). Koska olen jo edellä käsitellyt tilaa myös dynamiikan kannalta, tarkastelen seuraavaksi aika-, voima- ja virtauselementtejä. Preston-Dunlop (1995, 268) tarkoittaa liikkeen dynamiikalla koreografien ja koulukuntien, omien tanssinäkemyksensä mukaan huomioimia ja aikaansaamia liikkeen vivahteiden muutoksia: Cunninghamin kiinnostusta aikaan, Labanin effortiin, Limonin painovoimaan, Grahamin koontoon ja Balanchinen musiikilliseen dynamiikkaan. Preston-Dunlopin (1992, 91) mukaan *energian* (*energy*) ja *jännitteen* (*tension*) käytöstä syntyy liikkeen dynamiikka. Hänen mielestään energia ei yksin riitä, sillä energian tuottaminen ja energisen liikkeen tekeminen tai energian vapauttaminen ei ole mahdollista, jos keho ei ole valmiudessa: siinä ei ole jännitettä valmiina purkautumaan.

Humphrey (1959, 97) käyttää työssään käsitettä dynamiikka, joka hänen mielestään “lisää niin elämän kuin tanssinkin vivahteita ja mielenkiintoa”. Hän jatkaa: “Maalaustaiteessa sitä kutsuttaisiin tekstuuriksi, väriksi ja intensiteetiksi; musiikissa soinniksi sekä äänenvoimakkuudeksi, pehmeudeksi, legatoksi ja staccatoksi; liikkeessä pehmeäksi ja teräväksi sekä jännityksen asteittaiseksi muuttamiseksi...” Humphreylle (1959, 98) dynamiikka on läheisesti yhteydessä liikelaatuihin, kuten terävä, pehmeä, voimakas ja jännitteinen. Tosin hän yhdistää sen myös aikaan, jolloin liikkeen hitausnopeus on yhteydessä dynamiikan vaihdoksiin. Liikkeen dynamiikkaan vaikuttaa Humphreyn mukaan voiman ja ajan vaihdokset. Myös Horstin ja Russelin (1972, 46) käyttämä käsite tekstuuri on yhteydessä liikkeen dynamiikkaan.

Dynamiikan keskeinen elementti on *aika*. Muita aikaan sidottuja taiteita ovat musiikki ja teatteri. Nämä taiteet ovat katsojallekin aina ainutkertaisia, juuri siinä hetkessä eläviä. Ne eivät koskaan toistu täysin samanlaisina. Morgenroth (1987, 59) tiivistää käsityksensä ajasta seuraavasti: "Aika on näkymätön ympäristömme, mutta voimme aistia sen pulssissa ja rytmissä; voimme myös mitata ajan kulumista. Tämä yhteys, jonka saavutamme rytmin avulla, on kuin yhteys sisäisen ja ulkoisen maailmamme välillä." Kuusela näkee ajan jatkuvana muutoksena: "Itse asiassa ajan kuluminen on muutoksen havaitsemista. Meistä tuntuu, että aika on jotain, joka kulkee tuossa vieressä ja jonka perässä pitäisi pysyä. Kuitenkin se on vain muutosta meissä ja ympärillämme jatkuvaa liikettä." Kuusela pitää tällaista ajan käsitettä liian vaativana, sillä identiteettimme ei kestä jatkuvaa muutosta, koemme että "itse" on ja pysyy, aika kulkee. Siksi hän puhuu *ajan kestosta* ja *ajasta ulottuvuutena*. (Kuusela 1996, 20) Käsitys ajasta on voimakkaasti sidoksissa tanssin tyyleihän ja vallitseviin esteettisiin käsityksiin.

Ajan kesto voi syntyä *sykkeestä, rytmistä, temposta* tai *liikkeen kestosta*. Rytmiksi aksentteineen luo teoksen ja muotoaa sen kokonaisuudeksi. Rytmiksi voi tulla liikkeen sisältä tai olla ulkoisesti määrätty. Effort kuvaa liikkeen sisäistä rytmiä. Voidaan puhua *metrisestä, motorisesta, hengityks-, tunne- ja toimintarytmistä (action rhythm)*, sen mukaan mistä rytmiksi syntyy. Metrinen rytmiksi voi syntyä itse liikkeestä tai sitä tukevista laskuista (Preston-Dunlop 1995, 290). Motoriseen rytmiin liittyy läheisesti *iskutus* ja *aksentit*, mutta motorinen rytmiksi on yhteydessä myös liikelausesiin. Hengitysrytmiksi syntyy hengityksen pohjalta, ja sen pituus on vaihteleva. Hengitysrytmiksi auttaa koreografia liikelausesien muotoamisessa. Tunnerytmiksi on yhteydessä tanssin dramaattiseen rakenteeseen. (Humphrey 1959, 104-109) Toimintarytmiksi taas syntyy liikkeestä ja tanssijan herkkyydestä sille. Erityisesti Cunningham vaatii tanssijoiltaan tällaista sisäisen liikerytmin tajua. (Brown 1968)

Humphrey (1959, 108) kuvaa eri lähtökohdista syntyviä rytmejä: "Motoriset rytmit voivat haluttaessa olla täysin metronomisia, ja hengitysrytmiksi voi kohota ja laskea tasaisesti alkuperäisen tehtä-

vänsä mukaisesti. Mutta emootio on luonteensa mukaisesti vaihtelevaa; siksi dramaattisen rytmin täytyy vaihdella ollakseen vakuuttava.” Rytmii voi syntyä myös sykkeestä. Syke on kaikkialla läsnä. Se voi syntyä sydämen lyönneistä tai normaalista kävelytemposta. Syke on myös yhteydessä liikkeen tempoon. Blom ja Chaplin (1982, 58) kuvaavat rytmin, sykkeen ja tempon välisiä eroja: ”Ihmisten syke on kuin tunteiden barometri; ryhmän tempo heijastaa jäsentensä pyrkimyksiä, rytmii heijastaa usein heidän tyyliään.”

Liikkeen nopeus voi vaihdella hitaasta nopeaan. Kun nopeutta mitataan metrisesti, on se yhteydessä liikkeen iskutukseen. Iskutuksen nopeus kuvaa liikkeen *tempoa*. Liikkeen nopeus ja tempo synnyttävät erilaisia liikelaituja. Liikkeen nopeus voidaan määrittää myös kellon avulla, esimerkiksi 20 liikettä minuutissa. Tällainen ajan määrittäminen, jota esimerkiksi Cunningham on käyttänyt töissään, vaatii tanssijalta sisäistä ajantajuuta, joka on harjoiteltavissa oleva ominaisuus.

Jokaisella liikkeellä on tietty *kesto*. Se voi olla sekunnin osa tai jatkua pitkään. Kesto voidaan laskea eri tavoin mittaamalla. Se voi olla sidoksissa musiikin tai hengityksen luomaan rytmiin tai se voi olla myös kellolla mitattavissa. Se, miten koreografi mittaa kestoa, luo tanssille omat ominaispiirteensä ja vaatii tanssijoilta erilaisia taitoja, kuten rytmittajuuta tai sisäistä ajan hahmottamiskykyä. Tällainen asenne aikaan perustuu Cunninghamin (1990) ajatteluun ajan ja musiikin suhteesta. Hänen mielestään musiikin ja tanssin yhteinen nimittäjä on aika. Nämä kaksi taidemuotoa voivat olla olemassa yhdessä käyttäen yhtä paljon aikaa, kumpikin omalla tavallaan, toinen silmälle ja kinesteettiselle aistille ja toinen korvalle.

Liikkeen *voimaa* voi tarkastella akselilla kevyt-raskas; sitä voi tarkastella myös painovoimana tai jännityksenä ja rentoutena. Sitä voidaan kuvata myös painon tunteena ja painon hyväksikäyttönä liikkeessä. Se on liikkeen laadullinen ominaisuus, joka on selkeästi sidoksissa tanssin tyyliin. Humphreylle painovoiman hyväksikäyttö oli keskeinen tapa käsitellä voimaa. Häntä kiinnosti, miten antaa painovoimalle periksi ja miten palata takaisin tasapainoon. (Humphrey 1959) Samanlainen liikkeen dynamiikan käsite oli Jose

Limonilla, joka tutki liikkeen mahdollisuuksia painovoiman riippuvuuden ja riippumattomuuden välillä (Lewis 1984, 35). Voima voi olla myös emotionaalinen elementti, kuten Martha Grahamin käyttämä koonto ja sen vapauttaminen (De Mille 1991).

Liikkeen *virtaus*, liikkeen neljäs dynamiikan elementti, on sidoksissa sekä aikaan että voimaan. Virtaus voi olla vapaa tai kahlittu. Vapaalle virtaukselle on ominaista keveys, joustavuus ja jatkuvuus; kahlitulle virtaukselle on ominaista voimakkuus, suoraviivaisuus ja äkillisyys. Liike virtaa jatkuvasti hetkellisen jännityksen ja rentouden välillä. Virtaus on läheisesti yhteydessä tanssijan tanssilisiin ominaisuuksiin. Sen pohjalta syntyvät myös liikkeiden jaksoitus ja liikelauseet. (Preston-Dunlop 1986, 102)

6.3 Tanssin muotoaminen

Kuten aiemmin olen todennut, taito-orientoituneessa opetusmallisessa tanssin muoto ajatellaan syntyväksi tietoisten valintojen kautta. Kuvaan seuraavaksi muotoamiseen liittyviä periaatteita liikelauseen ja musiikin muotorakenteiden pohjalta. Musiikin muotorakenteiden tunteminen auttaa ymmärtämään myös tanssin muotoamista. Tanssin elementit ovat aina yhteydessä toisiinsa ja toimivat muotoamisen pohjana.

Tanssi voi syntyä liikelauseista. Liikelause on kehon ajatus, ja sillä on sama merkitys kuin kirjoitetun tekstin lauseella ja musiikin lausekkeella: lause syntyy sanoista, liikelause liikkeistä. Lauseet, joiden osia voidaan toistaa, kehitellä tai muuttaa, liittyvät toisiinsa ja muodostavat jaksoja. Liikelause voi sisältää myös kohokokohdan, joka voi olla nopeuden tai voiman vaihdos tai esimerkiksi äkillinen muutos. Liikkeiden muotoaminen lauseiksi on myös esitystekninen kysymys, joka on yhteydessä tanssijan hengitysrytmiin. (Humphrey 1959, 66-71)

Koreografian muoto voi syntyä myös niin, että sen liiketee-
moja käsitellään perinteisillä ja hyväksytyillä tavoilla, joita Horst ja Russell kutsuvat säännöiksi. He pitävät muotoon liittyvän sään-

nöstitön ymmärtämistä koreografian teon keskeisenä taitona. Tanssin muodon rakentamista voidaan harjoitella musiikin muotorakenteiden pohjalta, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että koreografioiden tulisi aina seurata musiikin rakenteita. Ehkä tavallisin muotorakenne on kolmiosainen *A-B-A-muoto*. Se muodostuu teemasta, jota seuraa vastateema, ja lopuksi alkuperäinen teema kertaantuu. Horstin ja Russelin mukaan se on musiikin muodoista vaistonvaraisin. Siinä on alku, keskikohta ja loppu. Se muistuttaa elämän kulkua: synnymme, elämme ja sitten palaamme tuntemattomaan. *Rondo-muoto* rakentuu siten, että siinä on yksi perusteema, jota lukuisat muut teemat seuraavat niin, että jokaisen uuden teeman jälkeen seuraa aina perusteema. Rondoä voi kuvata seuraavasti: A-B-A-C-A-D-A jne. *Teema* ja sen *variaatio* syntyvät teeman esittelystä, jonka pohjalta voi rakentua lukuisia variaatioita vaikka eri tyyllilajeissa, niin kauan kuin viitataan alkuperäiseen teemaan. Musiikin muotorakenteet eivät ole syntyneet tietoisien suunnittelun vaan pitkän kehityskaaren tuloksena. Ihminen on intuitiivisesti löytänyt nämä itseään tyydyttävät muodot ja alkanut käyttää niitä. Sen vuoksi ne voivat toimia selkeinä lähtökohtina muotoamisen periaatteiden opiskelussa. (Horst & Russel 1972, 23-27)

Lukuisat koreografianopettajat ovat käyttäneet musiikin rakenteita selvittääkseen muodon käsitettä tanssissa. Horst käytti hovitanssien musiikin rakenteita, Dunn puolestaan tukeutui avantgardististen säveltäjien töihin koreografiatyöpajoissaan (ks. luku 4). Monet koreografit ovat luoneet koreografiansa musiikin rakenteiden pohjalta. Myös Martin tuo esiin musiikin ja tanssin muotorakenteiden yhteyden. Kun koreografi ensi kertaa tuntee tarvetta poiketa tästä rajoittavasta musiikkiriippuvuudesta, on todennäköistä, että hän ottaa mukaansa itsenäisen komposition perustaksi ne tekotavat, jotka hän on automaattisesti omaksunut muusikolta. Organisen musiikillisen muodon peruseriaatteet ovatkin yhtä organisen tanssimuodon peruseriaatteiden kanssa, ja niillä on sama lähtökohta. Tanssi ja musiikki ovat erityisen läheisiä, ja niiden alkuperä on itse asiassa erottamaton. (Martin 1972, 78)

Postmodernin tanssin edustajat kritisoivat voimakkaasti Horstin

tapaa käyttää 1500-luvulla syntyneiden hovitanssien musiikin muotorakenteita koreografian opetuksen perustana. Myös Cunningham kritisoi musiikin muotorakenteiden käyttöä koreografian rakenteen lähtökohtana. Hänen mielestään mikä tahansa voi seurata mitä tahansa. Nuoret ihmiset eivät ajattele lineaarisesti, heidän ei tarvitse siirtyä yhdestä asiasta toiseen: he voivat nähdä asiat toisenlaisena kokonaisuutena. Hän on käyttänyt eräissä koreografioissaan sattumamenetelmää muodon rakentajana, mikä tarkoittaa sitä, että liikkeiden valinta ja järjestys sekä sitä kautta tanssin muoto määräytyy esimerkiksi noppaa heittämällä. (Charlip 1992, 38)

6.4 Taitojen oppiminen

Taito-orientoitunut malli perustuu käsitykselle, että koreografian teossa tarvitaan käsityötaitoja, joita voi opettaa ja oppia. Taitojen oppimisessa Keskinen näkee kolme vaihetta: Ensimmäinen vaihe on varhainen eli *kognitiivinen vaihe*, johon sisältyy tehtävän ymmärtäminen ja vaatimustason selvittäminen. Oppija vie toiminnan läpi tietoisien ohjauksen varassa. Tässä vaiheessa luodaan taidon tiedollinen perusta. Toinen eli *assosiatiivinen vaihe* on välivaihe. Koikeilujen avulla syntyy joukko osataitoja, jotka liitetään toisiinsa. Taidosta muodostuu kokonainen, mutta se ei ole vielä kuitenkaan automatisoitunut. Lopullisessa eli *autonomisessa vaiheessa* osataidot seuraavat saumattomasti ja oikea-aikaisesti toisiaan, jolloin tietoisien ajattelun merkitys vähenee. (Keskinen 1992, 76)

Vaikka Keskinen tarkastelee pääasiassa fyysisten, lähinnä liikunnallisten taitojen oppimisprosesseja, sopii hänen esittämänsä jako myös koreografian teossa tarvittavien taitojen oppimiseen. Horst tarkastelee samalla tavalla oppimisprosessia ja kertoo haastattelussaan, että ensin taito on opittava ja sitten sen voi siirtää alitajuntaan, josta se tulee käyttöön tarvittaessa (Coleman 1949, 128). Koreografian opetus- ja oppimisprosesseissa tämä tarkoittaa sitä, että tutkittuaan riittävästi esimerkiksi tilan käyttöä koreografian ei tarvitse tietoisesti enää miettiä sitä, vaan hän automatisoituneiden

taitojen pohjalta käyttää tilaa tarvitsemallaan tavalla.

Koreografian taitojen oppimisessa, kuten muussakin oppimisessa, *palautteella* on suuri merkitys. Palaute kertoo, miten tehtävä on ratkaistu. Palaute on sekä sisäistä että ulkoista. Käsitykseni mukaan sisäistä palautetta koreografi saa erityisesti kinesteettisen ja visuaalisen aistinsa avulla, jolloin hän tarkastelee kehollaan ja “sisäisellä katseellaan”, mikä tuntuu toimivan ja mitä pitäisi vielä työstää. Kun koreografi luo ja esittää oman tanssinsa itse, hän joutuu työprosessin aikana jatkuvasti liikkumaan tekijän ja katsojan roolien välillä ja arvioimaan työtään. Lisäksi hän joutuu turvautumaan ulkopuolisessa palautteessa toisiin henkilöihin tai videonauhoitukseen. Palautteen kautta taidot automatisoituvat ja niiden tietoisesta ajattelusta voidaan luopua. Nämä automatisoituneet taidot voivat toimia työkaluina, taidollisina välineinä koreografiaa luotaessa.

7 Proessorientoitunut malli

7.1 Mallin lähtökohta – luovuuden ja taiteellisen kasvun tukeminen

Taiteelliseen työhön liittyy sekä luova prosessi että tuotos. Koreografian opetuksen proessorientoitunut malli painottaa luovan työskentelyprosessin merkitystä. Siihen syventyminen auttaa opiskelijaa löytämään ja kehittämään luovaa potentiaaliaan, ja näin opiskelija oppii tuottamaan merkityksellistä liikettä. Prosessin seurauksena tanssi löytää itselleen muodon ilman koreografian tietoisia valintoja.

Luovan prosessin harjoittamiseen keskittyvän opetuksen pääta-voite on kehittää opiskelijan luovuutta ja saada käyntiin taiteellinen kasvu, joka voisi jatkua opintojakson päätyttyäkin. Malli tähtää siihen, että opiskelija oppii syventymään luovaan työskentelyprosessiin ja luottamaan siihen. Myöhemmin painotetaan myös tuotoksen merkitystä, jolloin uudeksi tavoitteeksi tulee toistettavan liikemateriaalin tuottaminen ja muotoaminen tanssiharjoitelmaksi. Opetus pyrkii lisäksi kehittämään opiskelijan kykyä tarkastella ja arvioida omaa luovaa työprosessiaan sekä sen pohjalta syntyvää liikemateriaalia. Mallin oppimiskäsitys on opiskelijakeskeinen korostaessaan oppijan osuutta oppimisessa sekä jokaisen luovaa potentiaalia, jota koulutuksen tehtävä on vapauttaa ja kehittää. Malli seuraa Hawkinsin (1991, 109) ajattelua, jonka mukaan vahva prosessin varaan luotu perusta ja luovuuden ymmärtäminen inhimillisenä ajatteluna ja ilmaisuna rohkaisee tanssijoita löytämään oman tyykinsä ja ainutlaatuisen ilmaisutapansa ja lopulta luomaan kehittyneitä tanssin muotoja, jotka ovat itsenäisiä ja esteettisesti tyydyttäviä.

Proessorientoituneen mallin lähtökohtana on ajatus, että 1) jokaisella on luovaa potentiaalia, 2) kehon liike on kokemisen ja il-

maisun perusmuoto, 3) jokaisella on synnynnäinen muodon taju, 4) jokaisella on tarve löytää merkityksellinen muoto kokemuksille ja 5) muotoamisprosessi on keino selkiyttää ja kirkastaa tunnekokemuksia. Mallissa keskitytään luovan prosessin eri osa-alueiden harjoittamiseen. Prosessi jakaantuu Hawkinsin (1991, 15) mukaan viiteen eri vaiheeseen: *aistiminen (sensing)*, *tunteminen (feeling)*, *mielikuvien syntyminen (imaging)*, *muuntaminen (transforming)* ja *muotoaminen (forming)* (ks. luku 4.7). Opetuksen sisältö painottuu näiden osa-alueiden tutkimiseen. Tehtävät harjoittavat näkemistä, tuntemista, mielikuvien löytämistä ja niiden muuntamista liikkeiksi sekä liikkeistön muotoamista tanssiharjoitelmiksi.

Malli korostaa tunteiden, mielikuvien ja kehollisen tiedon merkitystä: keho tuntee, keho muistaa ja keho tietää. Jacob (1981, 204) kuvaa kehollisen tiedon tärkeyttä ja kehottaa olemaan intuitiivisesti vastaanottavainen ja luottamaan siihen, että oppimista tapahtuu monilla tasoilla. Kaikkea mitä keho tekee, ei voi järjellä selittää, sillä keho saattaa ymmärtää aikaisemmin kuin mieli. Klemolan (1990, 58) mielestä “keho kantaa mukanaan vammojaan, arpiaan, mutta myös kehollisia taitojaan”. Hän toteaa, että “keho tuo nykyisyyteen jälkensä”. Klemolan tavoin Monni (1995, 67) korostaa kehollisen tiedon tärkeyttä tanssin ilmaisullisten mahdollisuuksien löytämisessä: “Ruumis kantaa mukanaan menneisyyttään tähän hetkeen. Kaikki menneet kasvuumme ja kehitykseemme vaikuttaneet kokemukset ovat yhä käyttäytymistapoina tai asenteina mukamme paitsi mielessämme myös ruumiissamme... Tanssija, joka kuuntelee myös liikkeen kehollista kokemusta, löytää pian ruumiin muistin, sen tietoisuuden ja viisauden.”

Kehomme on yhtä aikaa tunteva, kokeva ja älyllinen kokonaisuus. Pidän koettua kehoa kaiken tanssin lähtökohtana, vaikka tanssia tarkasteltaisiin esimerkiksi historiallisena tai yhteiskunnallisena ilmiönä. Esimerkiksi Parviainen kritisoi voimakkaasti sitä, että esteetikassa kehollisuus tarkoittaa yleensä kehon asettamista katsottavaksi. Tällöin hänen mielestään tanssia tulkitaan jo katsojan näkökulmasta, jossa tanssijaa ensisijaisesti määrää “tanssin katsottavuus ja tanssin visuaalinen näytteille asettaminen”. (Parviainen 1994, 18)

Liikekokeilu ja improvisaatio ovat myös prosessorientoituneen mallin keskeisiä työmuotoja. Ne auttavat pääsemään kosketuksiin tunteiden ja mielikuvien kanssa. Vapaa assosiaatio on tärkeää liikekokeilu- ja improvisaatiotehtävissä. Sen avulla koreografian opiskelijalla on mahdollisuus löytää uudenlaisia liikeideoita. Kubie määrittelee sanan vapaa siten, että se tarkoittaa vapaata tietoisuudesta; siinä kulkee vapaa ajatuksen ja tunteen virta. Vapaan assosiaation kautta mieli poukkoilee pois tavanomaiselta radaltaan ja löytää uusia yhteyksiä. (Kubie 1971, 53) Jotta ajatus voisi kulkea ideasta ideaan, tunteesta tunteeseen ja liikkeestä liikkeeseen, on tärkeää, että opiskelija ei ala liian aikaisin arvioida syntymässä olevaa tuotostaan.

Prossessorientoituneessa mallissa korostuu turvallisen ilmapiirin merkitys, sillä mahdollisuus itseluottamuksen ja riskinoton kasvulle on olennaista taiteellisessa kasvuprosessissa. Hawkinsin mielestä opiskelijaa pitäisi rohkaista olemaan itse *oman työnsä arvioija* ja luottamaan *sisäiseen palautteeseen*. Siksi työskentelyilmapiiriin tulee olla turvallinen ja kannustava. Sisäinen palaute on ulkoista tärkeämpää. Opiskelija saa sisäistä palautetta oppiessaan luottamaan omaan intuitioonsa ja kinesteettiseen aistiinsa. Sisäiseen palautteeseen luottaminen on myös oleellinen osa taiteellista kasvuprosessia. On tärkeää lisätä opiskelijan vastuuta työstään eikä kannustaa häntä odottamaan vastauksia ulkopuolelta. Hawkins kritisoi sitä, että sisäistä ääntä kuunnellaan yhä vähemmän samalla kuin ulkoiseen ääneen kiinnitetään yhä enemmän huomiota. Henkilö mukautuu enenevässä määrin ulkoisiin odotuksiin, ja väärässä olemisen pelko ohjaa käyttäytymistä, mistä syystä itseohjautuvat ja luovat reaktiot vähenevät. (Hawkins 1991, 10)

Kesken prosessin ei pidä arvioida työskentelyä, sillä silloin siirrytään rentoutuneen keskittymisen tilasta ulkoapäin suuntautuneeseen ajatteluun. Opettajan tehtävä on auttaa erilaisten kysymysten muodossa opiskelijaa tarkastelemaan ja arvioimaan työtään. Keskeisenä tavoitteena on paitsi oppia arvioimaan omia töitä myös keskustelemaan työskentelyprosessin aikana syntyneistä kokemuksista ja mielikuvista. Omien tunteiden ja kokemusten

sanallistaminen ja niiden peilaaminen ryhmän muiden jäsenten kokemuksiin syventää omaa ymmärrystä työskentelyprosessista. (vrt. Hawkins 1991)

Vaikka malli painottaakin prosessin merkitystä, tavoitteena on että prosessin seurauksena syntyy myös toistettavissa oleva tuotos. Oman soolotanssin tekeminen ja sen esittäminen on aina jossain määrin pelottavaa. Siksi prosessiin keskittyminen ilman tuotoksen vaatimusta tulisi olla riittävän pitkäkestoista. Näin tekijä saa varmuutta myös työnsä esittämiseen. Rockwell kuvaa prosessin, tuotoksen ja esittämisen välisiä suhteita. Hänen mielestään kysymystä siitä, pitäisikö esitystä tehdä lainkaan, kannattaa pohtia silloin, kun prosessia korostetaan tuotosta enemmän. Olen samaa mieltä Rockwellin kanssa siitä, että luovan prosessin loppuun saattamiseen kuuluu myös tuotos eli prosessi ilmaistaan havaittavassa muodossa. Itseensä ja omaan maailmaansa syventyminen, luovan inspiraation löytyminen ja käytännön toiminnan läpikäyminen on luonnollinen, mutta myös pelottava kehitysprosessi. (Rockwell 1989, 194.)

Prosessiorientoituneessa mallissa on oleellista se, että 1) harjoitukset tarjoavat mahdollisuuden kehon ja mielen rentouteen, jonka pohjalta opiskelijat pääsevät kosketuksiin tunteittensa ja mielikuviansa kanssa, 2) opiskelijat oppivat keskustelemaan kokemuksestaan ja mielikuvistaan, 3) opiskelijat itse suorittavat arviointia eikä luovia kokeiluja arvioida asteikolla hyvä-huono, 4) harjoitukset vaikeutuvat asteittain ja jokaisella on mahdollisuus edetä omalla nopeudellaan eri kehitysvaiheiden kautta. (vrt. Hawkins 1991) Seuraavassa hahmottelen prosessimallin sisältöä sekä erittelen tarkemmin mallin luonnetta eri kirjoittajien ja koreografien näkökulmista.

7.2 Prosessin vaiheet

Aistiminen – Näkeminen

Katsomme, mutta emme näe. Osaamme antaa näkemällemme nimiä. Tunnistamme asioita, mutta emme ole tietoisia niiden yksityiskohdista, niiden “oloisuuksista”. Hawkins siteeraa Henriä ja kirjoittaa, että “näkeminen ei ole niin helppoa, kuin sen oletetaan olevan”. Koska aistiminen ja näkeminen ovat olennainen osa luovaa prosessia, niitä tulee jatkuvasti harjoitella. Hawkinsin mukaan näkeminen on ensisijainen mielikuvitusprosessia stimuloiva aistimus. Luovasti työskentelevä henkilö ei ole niinkään kiinnostunut luokittelusta kuin siitä, että tulee tietoiseksi muodosta ja tilallisista suhteista, niin sisäisestä rakenteesta kuin kohteen ulkoisesta hahmosta ja niiden laatujen aistimisesta, jotka ovat kyseiselle kokemukselle luonteenomaisia. Luova henkilö kykenee kohtaamaan tapahtuman avoimesti ja syventymään siihen täysin, aivan kuin tarkkailija sulautuisi tarkasteltavaan kohteeseen. Tällaisen tarkkaavaisen läsnäolon aikana pystymme jokainen näkemään omalla omaperäisellä tavallamme ja ymmärtämään, mikä sillä hetkellä on tärkeää. (Hawkins 1991, 21)

Myös Eisner korostaa, miten tärkeitä on oppia näkemään, ei vain katsomaan. Esimerkkinä Eisner käyttää kuvataiteita, mutta sama on olennaista niin tanssin kuin muidenkin taiteiden opetuksessa. Hänen mukaansa näkemisestä pikemminkin kuin katsomisesta tulee, ei ainoastaan harjoitus, vaan osoitus onnistumisesta. Visuaalisessa taiteessa näkemisen tärkeyttä ja siten näkökokemusten tulkinnallisten merkityksien tuottamista ei voida yliarvioida. Visuaalisten laatujen havaitsemista esteettisessä kokemuksessa ei saavuteta huomioimalla visuaalisia suhteita puhtaasti muodollisella tavalla. Kokijan täytyy kiinnittää huomiota visuaalisen muodon kokemukselliseen luonteeseen. (Eisner 1972, 71-97) Kokemuksellisella luonteella Eisner tarkoittaa elämän laatua, tunnekokemusta, jonka visuaalinen kohde herättää. Kun oppii näkemään ympärillään

laatuja ja “oloisuuksia”, synnyttää se käsitykseni mukaan kokemuksen, joka on enemmän kuin kuva katsottavasta kohteesta. Tämä kokemus herättää tunteita ja mielikuvia, jotka voivat toimia luovan prosessin tukena. Aistiminen ja näkeminen eivät tapahdu pelkästään näkö-, kuulo-, maku- ja hajuaistin avulla, vaan koko keho on siinä mukana.

Tunteminen

Taiteilijoiden kuvaamat luomisprosessit eroavat suuresti toisistaan, vaikka niistä löytyy myös yhteisiä piirteitä. Useat korostavat tunteen merkitystä luomisprosessissaan ja sitä, että koskettava taide syntyy juuri tunnekokemuksista. Copland kuvaa työtään säveltäjänä ja pohtii, mitä hän loppujen lopuksi tekee kirjoittaessaan nuotteja. Hän mielestään luonnehtii tunnetiloja: tunteita, havaintoja, mielikuvia ja intuitioita. Tunnetila, sellaisena kuin hän käyttää tätä käsitettä, koostuu kaikesta, mitä olemme: taustastamme, ympäristöstämme ja uskomuksistamme. Taide tekee nämä virtaavat tunnetilat havaittaviksi ja yksityiskohtaisiksi. (Copland 1959, 117)

Sokolow (1966, 33) korostaa tunteiden merkitystä koreografisessa prosessissaan. Hänen mielestään tanssin liikemateriaali ei synny tietoisesta ajattelusta, vaan tunnemielikuvien avulla. Hawkinsin mielestä kulttuurimme aliarvostaa elämän kokemuksen tunnedenimensiota, vaikka tunteet ovat keskeinen osa ihmisen elämää. Kieltämällä tunteiden merkityksen leikkaamme pois tärkeän koko organismin toimintaan vaikuttavan elementin. Sen sijaan, että kiellämme ja tukahdutamme tunteemme, meidän tulee kunnioittaa niitä. Hawkins (1991, 29) Myös H'Doubler (1957, XIX) painottaa tunteiden merkitystä taiteellisessa työskentelyprosessissa: “Vaikka emme välttämättä arvosta tunteita elämässämme, meillä kaikilla on niistä omakohtaisia kokemuksia. Emme voi vähätellä niiden merkitystä tai eristää itseämme meille ominaisista emotionaalisista voimista, sillä ne ovat perustavaa laatua olevia, syvälle juurtuneita ja biologisesti käyttökelpoisia käyttäytymisen muotoja.” H'Doubler (1957, 146)

kuitenkin varoittaa henkilökohtaisten tunteiden esittelystä, sillä “huolimatta siitä, miten henkilökohtaisia ja yksityisiä tunteemme ovatkin, tanssija on ilmaisussaan vastuussa niiden muokkaamisesta sellaisiksi, että ne kommunikoivat yleisellä tasolla”.

Langer kuvaa tanssijan, tanssin ja tunteen yhteyttä. Hänen mielestään tanssi ei ole tanssijan tunteen ilmaisu, vaan osoitus siitä, että tekijä on tietoinen monenlaisista tunteista. Langerille tunne on laaja käsite, joka tarkoittaa kaikkea, mitä voi tuntee: fyysisiä aistimuksia, kipua ja mukavuutta, innostumista ja tyyneyttä, monisäikeisiä emootioita, intellektuaalisia jännitteitä ja ihmiselämän vakaita tietoisia tunnesävyjä. Koreografin tehtävä ei ole kopioida omia henkilökohtaisia tunteitaan, vaan löytää kokemustensa pohjalta niitä universaaleja piirteitä tunteista, jotka voivat koskettaa myös ulkopuolista katsojaa. Langer (1957, 8) Langer (1953, 177) näkee eron tunteen ilmaisun ja tuntemisen välillä siinä, että tanssija ilmaisee aina kuviteltua tunnetta. Myös Hawkins toteaa Langerin ajatuksiin viitaten, että tanssija ei esitä todellisia tunteitaan. Sillä tanssitaide kuvaa tunneilmaisuja, ei todellisia tunteita. Hänen mukaansa tanssi esittää tekijänsä sisäisen näkemyksen tai mielikuvan ja se toimii symbolina tai idean välittäjänä. (Hawkins 1964, 96)

Klemola käsittelee tanssin ja tunneilmaisun suhdetta. Tanssista puhutaan usein tunteen ilmaisuna, vaikka kaikki, mitä tanssi ilmaisee ja voi ilmaista, ei ole tunnetta. (Klemola 1990, 61) Olen samaa mieltä Klemolan kanssa siitä, että tanssin ilmaisuskaala ei rajoitu pelkästään tunteisiin. Se ei sulje pois kuitenkaan sitä, että liikkeen lähtökohtana on usein jokin tunne tai mielikuva. Tunne voi syntyä myös kehollisesta kokemuksesta tai kehon liikkeestä.

Schoop tarkastelee kehon tunteita tanssiterapian näkökulmasta, mutta hänen ajattelunsa sopii myös muille tanssin alueille: “Mitä kauemmin keho voi olla vapaa mielen kontrollista, sitä enemmän tunteet vapautuvat ja tulevat esiin juuri siinä hetkessä, joka ne synnytti. Tällä tavoin henkilö yhtäkkiä kuulee kehonsa itkevän, näkee kehonsa lyövän, tuntee kehonsa kaatuvan tai juoksevan. Näiden fyysisten tunteiden ilmaisujen kautta ihminen kohtaa itsensä. Hän tavoittaa itsensä itse teossa.” (Schoop 1974, 144)

Tunteilla on keskeinen sija taiteellisissa prosesseissa, minkä vuoksi on syytä tehdä runsaasti tunteisiin liittyviä harjoituksia, jotka auttavat opiskelijaa löytämään kehostaan kokemiaan tunteita, tulemaan tietoisiksi niistä ja tutkimaan niiden eri puolia. On tärkeää oppia luottamaan kehon muistiin siinä, miltä tunne kehossa tuntuu. Keho muistaa paitsi opittuja taitoja myös koettuja tunteita ja kokemuksia. Nämä kehon tunteet ja kokemukset voivat toimia liikkeen lähtökohtana.

Mielikuvien löytäminen

Mielikuvat, jotka syntyvät menneisyydestä tai juuri tapahtuvasta ovat luovan prosessin perusaineksia. Muistimielikuvat voivat olla lähimenneisyydestä tai kaukaa lapsuudesta. Niitä syntyy esimerkiksi silloin, kun kuulee tutun laulun, haistaa tutun tuoksun tai näkee tutun maiseman. Ne synnyttävät muistoja tietyistä tilanteista, tapahtumista ja kokemuksista. Uusia mielikuvia sen sijaan syntyy työskentelyprosessien aikana sekä juuri nukahdettaessa tai herätessä. Hawkins pitää rentousharjoituksia arvokkaana keinona mielikuvien löytämisessä, sillä rentous helpottaa pääsyä sille tietoisuuden tasolle, mistä mielikuvat pulppuavat. Mielikuvat herättävät tunteita ja tunteet mielikuvia, niillä on jatkuva vuorovaikutus. (Hawkins 1991, 45)

Myös opettajan antamat mielikuvat voivat toimia tunteiden ja uusien mielikuvien lähteenä. Mielikuvat voivat olla konkreettisia kuten vanne ja kuminaru tai abstrakteja kuten salata ja paljastaa. Niiden tarkoitus on herättää mielikuvitus toimintaan, joka vuorostaan antaa impulssin liikkeen syntymiseen. Mielikuvat synnyttävät liikkeitä ja liikkeet uusia mielikuvia.

Korhonen pitää mielikuvia teatteritaiteen keskeisenä työvälineenä. Hänen mielestään oman mielikuvituksen tunnistaminen on erittäin tärkeätä, sillä jokaisella on mielikuvitus hallussaan, ehkä kätkettynä salassa. "Mielikuva on taiteen työväline. Kenenkään mielikuvat eivät ole toista parempia. Taiteellisessa työssä kyse on

siitä, saako oman mielensä hanat auki ja omista kuvistaan kiinni. Mielikuvat lähtevät muistoistamme. Selkeinä tai unen tapaan tunnistamattomiksi muuttuneina ne ovat mielikuvituksemme loputon lähde.” (Korhonen 1993, 299)

Tunteiden ja mielikuvien muuntaminen liikemateriaaliksi

Luovan työskentelyprosessin keskeisin osa on aistimusten, tunteiden ja mielikuvien muuntaminen (transforming) liikkeiksi. Cunningham (1990, 77) tarkastelee tanssia elämän transformaatio-prosessina.

Hawkinsin mukaan liike ei ole vain ele, jokapäiväinen liike, tekniikka tai pantomiimi, vaan liikettä siinä puhtaimmassa muodossa, joka virtaa mielikuvituksen muovaamasta sisäisestä lähteestä ja luo illuusion – taianomaisen kokemuksen. Tunteiden ja mielikuvien muuntaminen laatuja sisältäväksi liikkeeksi on oleellinen osa luovaa prosessia. Hawkins pitää taiteellisen toiminnan kriittisenä vaiheena aistimusten ja mielikuvien muuntamista liikkeiksi, joilla on tanssin muodon vaativat laadulliset ominaisuudet. Aluksi tehdään aistihavaintoja, nähdään, aistitaan, etsitään tunnekokemuksia ja luodaan mielikuvia; sen jälkeen koetut tunteet ja sisäiset visiot muunnetaan liikkeelliseen muotoon. Esteettisten elementtien herkkä artikuloiminen antaa kehittyvälle liiketapahtumalle dynaamisen laadun ja elinvoiman. (Hawkins 1991, 59, 76)

Hawkinsin mielestä aloittelevaa koreografiaa tulee rohkaista keskittymään sisäisiin aistimuksiin ja antamaan liikkeen syntyä ja virrata spontaanisti ilman tanssin elementtien tietoista ajattelua tai muodon vaatimuksen korostamista. Sisäisten mielikuvien ja tunteiden pohjalta syntynyt liike käyttää aluksi varsin vähän tilaa ja dynamiikkaa. (Hawkins 1991, 60) Miten sitten opiskelija oppii tuottamaan liikkeistöä, jossa tanssin elementit ovat mukana esteettisesti kiinnostavalla tavalla? Olen samaa mieltä Hawkinsin kanssa siitä, että tanssin liiketekijät ja liikelaadut ovat yhteydessä mielikuviiin. Mielikuvia käyttävien improvisaatioharjoitusten avulla opiskelija

oppi ymmärtämään tanssin elementtien olemusta ja alkaa käyttää niitä intuitiivisesti tarvitsemallaan tavalla.

Muotoaminen

Nachmanovitchin (1990, 66) mukaan henkilö voi tuntea viehtymystä luovuuteen, hän voi kokea haltioituneita tunteita, mutta ei voida puhua luovuudesta, ellei prosessin seurauksena synny tuotosta. Arnheim pitää taiteellisessa prosessissa olennaisena osana muotoamista havainnoinnin ja ajattelun ohella. Hänen mukaansa ilman ajattelua ja muotoamista ei ole havaitsemista, eikä ilman havaitsemista ja ajattelua ole muotoamista. Yhdessä nämä muodostavat kolme tuotteliaan mielen aspektia, joita täytyy aina harjoittaa samanaikaisesti. (Arnheim 1983, 10) Hawkinsin mielestä muodon antaminen näkemällemme, havaitsemallemme, tuntemallemme ja kuvittelemallemme on pysyvä inhimillinen tarve. Sisäinen tarve saa meidät järjestämään kokemuksiamme merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi, tuomaan järjestyä epäjärjestykseen ja luomaan kaaoksesta muodon. (Hawkinsin 1991, 79)

Prosessiorientoituneen mallin käsitys muodon syntymisestä perustuu H'Doublerin ja Hawkinsin ajattelulle. H'Doubler mukaan pyrkimys löytää muoto on synnynnäistä. Vuosisatojen ajan ihminen on kerännyt "muotokokemuksia" ja on kehittänyt herkkyyttä järjestykselle. Tästä sisäisestä muodon tarpeesta johtuu sen esteettinen arvottaminen. (H'Doubler 1957, 107) Hawkinsin ajattelu on samansuuntaista, sillä myös hänen mielestään jokaisella on sisäinen muodon taju. Jos koreografi syventyy ja luottaa luovaan prosessiinsa ja arvioi työtään sisäisen palautteen avulla, tanssi löytää itselleen muodon ilman koreografian tietoisia valintoja. Oivaltavat kokemukset itseohjautuvassa toiminnassa auttavat ihmisiä löytämään sisäisen lähteensä, ikään kuin maagisen voiman, joka ohjaa liikkeen muovaamista esteettisiin muotoihin. (Hawkinsin 1991, 81)

Se, miten käytämme tilaa ja dynamiikkaa, syntyy sisäisistä mielikuvista, ja näin jokaisella tanssilla on oma muotonsa. Siksi malli ei

painota tanssin elementtien tietoista käyttöä tai muotoon liittyvää säännöstön harjoittelua, vaan mallissa tarkastellaan tanssin elementtejä, tilaa ja dynamiikkaa suhteessa jokaisen koreografiaan. Hawkinsin mukaan tanssi voi löytää itselleen muodon, jos koreografi luottaa prosessiin ja saa riittävän kauan keskittyä ainoastaan siihen. Hawkinsin mielestä luovassa prosessissa on kiehtovaa se, miten kykenemme pääsemään kosketuksiin sisäisen lähteen, sisäisen äänen kanssa, joka ottaa ohjat käsiinsä ja johdattaa ulkoisen muodon asteittaista kehittymistä. Tämän luovan vaiheen aikana, jolloin inspiraatio saa vallan, itsenäinen muotoamisen prosessi muuttaa kokemukset ja sisäisen vision uudeksi muuttuneeksi mielikuvaksi. Tämä autonominen muotoamisen prosessi tapahtuu silloin, kun luova henkilö on rennossa keskittymisen tilassa. Ajattelun painopiste on sisäisessä kokemisessa ja tarkkaavaisuudessa ja lopullisen muodon etsimisessä. (Hawkins 1991, 77-85)

Myös Shahn on sitä mieltä, että asiat löytävät oman muotonsa ilman, että ne pakotetaan tiettyyn muottiin. Hänen mielestään sisältö ja materiaali yhdessä synnyttävät muodon. Muoto on instrumentti, ei tyranni. Mille tahansa rakenteelle, joka parhaiten sopii taiteilijan ilmaisulliseen tarkoitukseen, voidaan löytää muoto – ehkä vain tekijän oma henkilökohtainen muoto, mutta muoto kuitenkin. Myös se aikanaan löytää paikkansa runollisten muotokielten hierarkiassa. (Shahn 1957, 19)

Useiden vapaan ja modernin tanssin edustajille oli olennaista, että tanssin muoto syntyy sen sisällöstä. Parviainen (1994, 53) kirjoittaa: ”Tanssin sisältö luo tanssille muodon. Tämä ei ole vain modernin tanssin tunnusmerkki vaan koko modernin taiteen. Tanssia ei ole valmiina, vaan se on jatkuvaa tulemista. Siksi kysymykseen, mitä tanssi on, ei voi koskaan lopullisesti vastata; tanssi syntyy ihmisen muuntumisen mukana ihmisessä.” Myös Hawkinsin mielestä tanssin aihe ja sisältö synnyttävät muodon, sillä tanssin muodon, mukaan lukien sen tilallisen rakenteen, täytyy seurata motivaatiota, ei edeltää sitä. Kokonaissuunnittelun tulee kehittyä motivaation seurauksena ja olla suhteessa siihen. (Hawkins 1964, 45)

Kun aloitteleva tanssin tekijä saa rauhassa keskittyä prosessiin ja hänellä on mahdollisuus antaa mielikuvien syntyä vapaasti, alkavat liikeideat syntyä orgaanisti. Aluksi liikkeistö löytää alkeellisen muodon, mutta vähitellen muoto kehittyy. Hawkins näkee muotoamisprosessissa eri vaiheita. Ensimmäisessä vaiheessa syntyy spontaani liike, jossa ei ole paljonkaan laadullista vaihtelua. Vähitellen syntyy lyhyt tanssi, jolla ei vielä ole selkeää muotoa. Seuraavan vaiheen aikana liikkeet alkavat syntyä syvemältä. Liikeideoissa alkaa näkyä kehittelyä, ne käyttävät tilaa monipuolisemmin ja tanssi löytää oman alkeellisen muotonsa. Kolmannessa vaiheessa tunteet ja mielikuvat tulevat selvemmin esiin, jolloin liikkeet tulevat elävämmiksi ja tanssija alkaa käyttää kehoaan ja tanssin elementtejä vaihtelevammin. Liikelauseet ja tanssin osaset alkavat muotoutua. Tanssin muoto muuttuu moninaisemmaksi, ja sille syntyy rytmisen rakenne. (Hawkins 1991, 90)

Oppimisessa ja sen seurauksena syntyvässä osaamisessa on kysymys tiedoista ja taidoista. Koreografian opetuksen prosessorientoituneessa mallissa tiedot liittyvät aisteihin, tunteisiin, mielikuviiin ja luovan prosessin luonteeseen. Taidot tarkoittavat kykyä löytää kehosta tunteita ja mielikuvia ja kykyä antaa liikkeiden syntyä tunteiden ja mielikuvien pohjalta ilman tietoista tuottamista ja valintaa.

8 Mallien vertailu ja niihin liittyvät ennako-odotukseni

8.1 Mallien vertailu

Koska olen kehittänyt mallit oman opetus- ja oppimisajatteluni pohjalta, on niissä monia yhteisiä piirteitä (ks. luku 5). Olen esitellyt taito-orientoituneen mallin luvussa 6 ja prosessorientoituneen mallin luvussa 7. Seuraavaksi kuvaan yhteenvedonomaaisesti mallien keskeisimpiä piirteitä ja vertailen niitä keskenään. (kuvio 8.1.1)

Taito-orientoitunut malli	Prossessorientoitunut malli
luovuutta ei voi opettaa, taitoja voi	jokaisella on luovaa potentiaalia, koulutuksen tehtävä on kehittää sitä
koreografian teon taitojen oppiminen	taiteellisen kasvuprosessin tukeminen
tanssin elementtien ymmärtäminen ja tietoinen käyttö (koreografian teon työkalut) toimivat luovan tuottamisen tukena	aistien, tunteiden ja kehoallisen tiedon merkitys tärkeää
muodon löytäminen on tietoinen valintaprosessi	prosessiin syventyminen synnyttää liikettä, josta muotoutuu harjoitelma sisäisen muodon tajun kautta
arviointi sisäistä ja ulkoista, siitä seuraa taitojen automatisoituminen	arviointi sisäistä, ei-arvottavaa
palautte ei-arvottavaa ja arvottavaa	palautte ei-arvottavaa
objektiivinen lähestymistapa	subjektiivinen lähestymistapa

Kuvio 8.1.1. Mallien vertailu

Prosessiorientoituneen mallin lähtökohtana on ajatus, että jokaisella on luovaa potentiaalia. Koulutuksen tehtävä on kehittää sitä ja saada taiteellinen kasvuprosessi käyntiin siten, että se voi jatkua oppituntien päätyttyäkin. Taito-orientoituneen mallin opetus ja oppimisajattelun pohjalta luovuutta ei voi opettaa, sen sijaan koreografian teossa tarvittavia taitoja voidaan opettaa luovan taiteellisen prosessin tueksi. Prosessimallissa oppiminen on tekemisissä aistien ja tunteiden kanssa, taitomallissa taas tiedon ja taitojen kanssa. Se, onko taideopetuksen tehtävä kehittää luovuutta vai opettaa taitoja on yksi keskeisiä kysymyksiä.

Prosessimallin opetuksen tavoitteena on auttaa opiskelijaa ymmärtämään oman luovan prosessin luonnetta, oppia luottamaan siihen sekä pääsemään kosketuksiin omien tunteiden ja mielikuvien kanssa ja oppia muuntamaan tunnekokemuksiaan liikkeelliseen muotoon. Taitomallissa tavoitteena on oppia koreografian teossa tarvittavia taitoja, joilla tarkoitetaan tanssin elementtien olemuksen ja muotorakenteiden ymmärtämistä ja tietoista käyttöä liikkeiden kehittämisessä sekä tanssin muotoamisessa. Kun taitoja on riittävästi harjoiteltu, voidaan opittua siirtää alitajuntaan, josta taitoja voi käyttää työkaluina koreografian työssä. Prosessimallissa oppiminen on tekemisissä selvemmin aistien ja tunteiden kanssa, taitomallissa tiedon ja taitojen kanssa.

Prosessimalli korostaa luovuuden ja taiteellisen kasvuprosessin tukemista; keskeistä on myös tunteiden sekä subjektiivisen tiedon merkitys. Taiteen luominen lähtee prosessiin syventymisestä, jossa harjoitellaan havaitsemista, oman kehon kuuntelua sekä tunteiden ja mielikuvien löytämistä. Sen jälkeen pyritään löytämään tunnekokemuksille liikkeellinen muoto. Vasta myöhemmin työskentely laajenee myös ulkoiseen tarkasteluun. Luovan taiteellisen kasvuprosessin tukemisessa on tärkeää, että jokainen saa edetä omalla nopeudellaan eri vaiheiden kautta ei-arvottavassa oppimisympäristössä. Malli korostaa sisäisen palautteen merkitystä.

Taitomalli korostaa tietojen ja taitojen merkitystä koreografian työn pohjana. Opiskelijan tulee oppia ymmärtämään tanssin elementtien olemusta sekä käyttämään niitä tietoisesti työssään. Mal-

lin opetus keskittyy elementtien tutkimiseen, jonka avulla hankitaan tietoja ja taitoja koreografin työhön. Myös muodon löytäminen tanssille on tietoinen prosessi, jossa voi käyttää opittuja taitoja hyväksi. Koska tehtävillä on selvät tavoitteet, voi palaute olla myös arvottavaa. Taitojen oppimisen kannalta on tärkeää, että palaute on sekä sisäistä että ulkoista.

Prosessimallissa keskitytään aluksi pelkästään työprosessiin toistettavissa olevaa liikemateriaalia tuottamatta. Taitomallin tehtävät vaativat sen sijaan myös toistettavissa olevia tehtävien ratkaisuja, tuotoksia. Tanssijat tekevät harjoitelmia, joita he näyttävät ryhmän muille jäsenille. Tämä malli painottaa selkeästi tuotoksen merkitystä, kun taas prosessimalli painottaa prosessin merkitystä oppimisessa.

Molemmissa malleissa improvisaatio on keskeinen työmuoto. Prosessimallissa improvisaatioharjoitukset tarjoavat keinon päästä kosketuksiin tunteiden ja mielikuvien kanssa. Ne auttavat paitsi liikkeen löytämisessä myös tanssin muotoamisessa. Taitomallissa improvisaation avulla tutustutaan tanssin elementteihin ja opitaan käyttämään niitä monipuolisesti sekä luomaan samalla liikkeistöä. Prosessimallissa improvisaatio toimii välineenä, taitomallissa myös esityksenä.

Prosessimallin opetuksen taustalla on ajatus, että jos opiskelija saa tarpeeksi kauan paneutua työprosessiin, vaatimatta häneltä liian aikaisin valmiita tuotoksia, hän löytää tanssille muodon. Tämä perustuu ajatukseen, että jokaisella on synnynnäinen muodon taju ja tarve löytää asioille muoto. Muotoamisprosessi ei ole tietoinen suunnitteluprosessi, vaan intuitiivinen luomisprosessi (vrt. H'Doubler 1957; Hawkins 1991). Tämä voidaan tulkita myös niin, että tanssin sisältö synnyttää muodon. Taitomallin opetus lähtee ajatuksesta, että muotoamista voi harjoitella. Muotoamisen perustana voivat olla musiikin tai muiden taiteiden muotorakenteet. Kun opiskelija oppii käyttämään työssään hyväksi olemassa olevia muotorakenteita, voi hän siirtää opitun alitajuntaan, jossa hankittu taito myöhemmin toimii työkaluna koreografin työssä.

Prosessimallissa viivytään pitempään tekijän roolissa, jolloin

tanssijan on koettava omalla kehollaan, mikä tuntuu toimivan. Prosessimallin tehtävät vaativat käyttämään kehon muistia ja luottamaan siihen. Taitomallissa keho ratkaisee erilaisia tehtäviä, jotka vaativat jatkuvaa liikkumista tekijän ja arvioijan roolien välillä.

8.2 Malleihin liittyvät ennakko-odotukseni

Omat kokemukseni oppijana ja opettajana voimistivat käsitystäni siitä, että ainakin aloittelevan koreografin on hyvä saada työskennellä ilman tuottamisen pelkoa. Pelosta voi muodostua todellinen este liikkeistön tuottamisessa. Aloittelevalla koreografilla tarkoitan henkilöä, joka aiemmin ei ole tehnyt koreografioita; pitkä tanssijan tausta ei välttämättä auta häntä. Prosessorientoituneessa mallissa korostuu prosessin tärkeys tuotokseen verrattuna. Prosessiin paneutuminen rohkaisee oman liikekielen löytämistä, prosessin seurauksena syntyneillä liikkeillä on syy. Ne eivät ole vain peräkkäin tehtyjä liikesarjoja opitun materiaalin pohjalta, vaan liikkeet syntyvät spontaanisti toisiaan seuraten ilman tietoista tuottamista.

Ennakko-odotukseni oli myös se, että prosessimalli tuottaa omaperäisempää liikemateriaalia. Tanssijat vapautuvat tekniikkatunneilla omaksutusta liikesanastosta mielestäni paremmin, jos heidän ei heti tarvitse tuottaa toistettavissa olevia harjoitelmia. Mallin vapautunut lähestymistapa antaa mahdollisuuden ottaa riskejä ja löytää uutta. Toisaalta oletin myös, että mielikuvien ja tunteiden pohjalta työskentely ei ole jokaiselle sopiva työskentelytapa, koska osa opiskelijoista on kiinnostunut rationaalisten taitojen oppimisesta, jotka auttavat heitä koreografin työssään.





Osa III

Opetuskokeilu





9 Opetuskokeilun metodiset ratkaisut sekä aineiston keruu ja analyysi

9.1 Metodiset ratkaisut

Tutkimusprosessin toisen vaiheen muodostaa vuoden kestänyt *opetuskokeilu* Teatterikorkeakoulun tanssitaiteen laitoksella. Jaoin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat kahteen mahdollisimman samanlaiseen ryhmään, joita opetin eri tavoin. Esittelen mallien pohjalta kehittämäni kaksi opetustapaa ja niistä johdetut pedagogiset työskentelyperiaatteet. Tutkin mallien pohjalta toteuttamaani kahden opetus- ja opetusprosessia.

Opetuskokeilun tutkimusasetelma oli luonteeltaan *kvasikokeellinen tapaustutkimus*. Opetus tapahtui normaalissa opetustilanteessa, jolloin muulla opetuksella oli vaikutus opiskelijoiden oppimiseen ja kokemuksiin. Kvasikokeelliseksi asetelman tekee myös se, että en jakanut ryhmiä satunnaisesti koe- ja kontrolliryhmiin, vaan muodostin ryhmät mahdollisimman samanlaisiksi valintakokeen jälkeen arviointiraadin havaintojen perusteella. Ryhmien muodostamista käsittelem luvussa 10.2. Minulla ei ollut hypoteeseja, vaan tiettyjä ajatuksia, joiden toteutumista opetustilanteissa tarkkailin. Koska kvasikokeellisessa tutkimuksessa kaikkia muuttujia ei voi eikä ole tarpeenkaan kontrolloida, tulee tutkijan olla erityisen tietoinen niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. (ks. Cohen & Manion 1989, 193-200) Koska käytän työssäni sekä kvantitatiivisia, että kvalitatiivisia menetelmiä, tarkastelen luotettavuutta useista eri lähtökohdista. Tutkimuksen ulkoista validiteettia, joka liittyy harjoitelmien arviointiin ja tulosten yleistettävyyteen, käsittelem luvussa 15. Luvussa 19 pohdin kvalitatiiviseen

analyysiin liittyvää validiteettia ja sitä, miten käytin itseäni tutkimusinstrumenttina. Validiteettiin vaikutan lisäksi kuvaamalla mahdollisimman tarkasti tutkimuksen vaiheet.

Tutkittaviksi tapauksiksi muodostuivat kaksi ryhmää, joiden opetusta tutkin opetuskokeilussa. Vertaan ryhmien opiskelijoiden tekemiä harjoitelmia tilastollisen analyysin avulla. Kuvaan, tulkitseen ja analysoin näiden kahden mahdollisimman homogeenisen ryhmän opetus- ja oppimisprosesseja. Tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimisessa silloin, kun on kyseessä kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus, jota ei voi tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta. Se on luonnollista tutkimusta siinä mielessä, että ilmiötä tutkitaan luonnollisessa ympäristössä ilman keinotekoisia järjestelyjä ja pakotteita. Olennaista on se, että tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Molemmat ovat osallistuvia subjekteja, jotka tuottavat tutkimusaineistoa. Tapaustutkimus mahdollistaa induktiivisen päättelyn, joka tarkoittaa sitä, että tutkijan esiyymmärrys ja odotukset muuttuvat tutkimuksen edetessä. (Syrjälä ym. 1996, 10-24) Koska tutkija on mukana tutkimuksessa subjektiivisine kokemuksineen, on hänen tiedostettava omat lähtökohtaoletuksensa. Lisäksi tapaustutkimus on arvosidonnaista, minkä vuoksi tutkijan on tiedostettava ja tuotava julki oma arvomaailmansa. Näihin kysymyksiin pyrin vastaamaan kuvailemalla omat oletukseni, käsitykseni ja arvoni. Tapaustutkimukseen liittyy myös eettisiä kysymyksiä: Kuka omistaa itseään koskevat tiedot? Pyrin pitämään tutkimuksessa olleiden opiskelijoiden tunnistettavuuden mahdollisimman vähäisenä. Siksi en käytä videotallenteita työn liitteenä vaan ainoastaan omaa työpäiväkirjaani täydentävänä tutkimusmateriaalina.

Minulla oli kokemusteni pohjalta tiettyjä oletuksia (ks. luku 9.3) malleista. Pyrkimykseni oli osoittaa mallien toimivuuden erot kvantitatiivisten menetelmien avulla opetuskokeilussa kerätyn aineiston pohjalta. Ulkoisen havaittavan käyttäytymisen lisäksi olin kiinnostunut siitä, mitä koreografiatunnilla tapahtuu, mitä opiskelijat siellä kokevat. Vastauksia saatoin etsiä opiskelijoiden työpäivä-

kirjojen koosteista (ks. luvut 9.2 ja 17.1) sekä arviointilomakkeiden sanallisista osioista. Tutkimusongelmien selkiytyminen lisäsi opiskelijoiden kokemusten kuvauksen merkitystä tiedon tuottajana. Laadulliset menetelmät tarjosivat minulle keinot kuvata, ymmärtää ja tulkita näitä kokemuksia (ks. Varto 1992).

Alasuutarin mielestä eri menetelmien hyviä ja huonoja puolia koskevan standardinäkemys mukaan kvantitatiivisin menetelmien avulla saadaan pinnallista mutta luotettavaa tietoa. Kvalitatiivisten menetelmien avulla saadaan syvällistä mutta huonosti yleistettävää tietoa. Toisaalta Alasuutari kritisoi yleistettävyyden vaatimusta. Hänen mielestään yleistettävyyden sisältää aina sen esioletuksen, että tutkimuksessa ei etsitä selitystä ainutkertaiselle tapahtumalle, vaan tutkimuksen tulisi päteä muuhunkin kuin tutkittavaan tapaukseen. (Alasuutari 1993, 207)

Tutkimusaineisto koostuu seuraavista materiaaleista: työpäiväkirjat, havainnointi, arviointilomakkeet ja kuvanauhoitukset. Aineiston analyysissä käytän sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä. Näiden avulla pyrin saamaan kokonaisvaltaisen kuvan tutkimuskohteesta. Tavoitteena on saattaa näillä eri menetelmillä hankittu aineisto dialogiin ja tuottaa uusia näkökulmia koreografian opetukseen. Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa tällaista useiden mallien, menetelmien ja tietolähteiden yhteiskäyttöä nimitetään *monimenetelmälliseksi lähestymistavaksi, triangulaatioksi*. Triangulaatio on käyttökelpoinen menetelmä, kun 1) opetus- ja oppimistuloksista halutaan kokonaisvaltainen kuva, 2) tutkitaan monimutkaista ilmiötä, 3) arvioidaan erilaisia opetusmenetelmiä, 4) kiistanalaiset opetuskytymykset vaativat täydellisempää arviointia, 5) käytetty menetelmä tuottaa rajoittuneen tai vääristyneen kuvan ja 6) kysymyksessä on tapaustutkimus. (Cohen ja Manion 1989, 275-277) Tutkimukseni on tekemisissä kaikkien edellä mainittujen kysymysten kanssa.

Eskola ja Suoranta erottavat Denzin tekemän jaottelun pohjalta neljä eri tapaa trianguloida: aineisto-, tutkija-, teoria- ja menetelmätriangulaation. Aineistotriangulaatiossa yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään (esimerkiksi haastatteluja, artikke-

leita, kuvanauhoituksia, tilastotietoja jne.). Tutkijatriangulaatiossa samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija. Teoriatrangiulaatiossa tutkimusaineistoa tulkitaan erilaisilla teorioilla. Menetelmätriangiulaatiossa tutkimuskohdetta tutkitaan usealla eri tutkimusmenetelmällä. Siinä voidaan yhdistää myös kvalitatiivista ja kvantitatiivista metodologiaa. Eskolan ja Suorannan mukaan määrällisen ja laadullisen aineiston yhteiskäyttö triangulaation periaatteen mukaan voi parhaimmillaan tuottaa varsin mielenkiintoista tutkimusta. Toisaalta he pohtivat sitä, että eri tutkimusmenetelmät perustuvat esimerkiksi erilaisiin ihmiskäsityksiin ja ovat siksi yhteensovittamattomissa. Heidän mielestään tieteenfilosofisin perustein triangulaation käyttöä voidaan epäillä. Kuitenkin käytännön empiirikkoina Eskola ja Suoranta pitävät triangulaatiota tehokkaana menetelmänä luoda monipuolinen kuva tutkimuskohdesta. (Eskola & Suoranta 1996, 40-42)

Sovellan työssäni aineisto- ja menetelmätriangiulaatiota, joiden avulla pyrin saamaan kokonaisvaltaisen ja kattavan kuvan tutkimuskohteesta. Tavoitteena on saattaa näillä eri menetelmillä hankittu aineisto dialogiin ja löytää sellainen kuvauksen ja tulkinnan muoto, joka tuo esiin tutkimuksen tarkoituksen kannalta olennaisinta tietoa.

Käsitys tiedosta ja sen hankinnasta

Tieteenfilosofiset kysymykset eivät mielestäni muodostu tutkimuksessani soveltamani triangulaation käytön esteeksi. Työni on pitkä prosessi, jonka aikana oma ajatteluni ja käsitykseni tiedosta on muuttunut. Tiedonhankintamenetelmien valinta on ollut sidoksissa tutkimusprosessin aikana muuttuneeseen tietokäsitykseeni. Muuttunut tietokäsitykseni sekä ajatteluni kehitys tapahtui samanaikaisesti kasvatustieteen tutkimusparadigman muutosten kanssa. Paradigman muutokseen vaikutti erityisesti toimintatutkimuksen yleistymisen 1990-luvulla (mm. Sava & Linnansaari 1991; Suojanen 1994; Syrjälä ym. 1996). Toimintatutkimuksen juuret löyty-

vät jo 1900-luvun alkupuolelta John Deweyn ajattelusta, vaikka hän ei itse käyttänyt kyseistä käsitettä. Toimintatutkimuksen lähtökohtana oli, että annetut valmiit teoriat eivät vie käytäntöä eteenpäin, vaan vasta opettajien oma osallistuminen saa aikaan muutosta. (Syrjälä ym. 1996, 27) Myös etnografinen ja fenomenologinen tutkimus synnytti uusia lähestymistapoja tutkimukseen, joissa ei pyritä paljastamaan totuuksia vaan kuvataan ilmiöitä, rakennetaan tulkintaa ja merkityksiä (ks. Syrjälä ym. 1966; Varto 1992; Perttula 1995).

Kiinnostukseeni uusiin kysymyksiin vaikutti lisäksi taidekasvatuksen alueelle 1980–1990-luvuilla syntynyt tutkimusajattelu (mm. Eisner 1985; 1992; Sava 1995; Stinson 1985, 1993). 1990-luvun alussa taidekasvatuksen tutkimuksen yhteydessä puhuttiin myös laadullisen tutkimuksen *taiteellisesta* (*artistic*) lähestymistavasta vastapainona *tieteelliselle* (*scientific*) lähestymistavalle. Eisnerin (1985, 189) mukaan kaikki empiirinen tutkimus on tekemisissä laatuojen kanssa, mutta on kaksi lähestymistapaa tulkita laatuja: taiteellinen ja tieteellinen. Tanssikasvatuksen alueelle Eisnerin luoman ajattelun esitteli Stinson (1985).

Eisner (1985) on pohtinut taiteellisen ja tieteellisen lähestymistavan eroja. Hän määrittelee niitä kymmenen. Keskeisenä Eisner (1985, 189-199) pitää sitä, että tieteellisesti orientoitunut tutkija etsii totuutta, taiteellisesti orientoitunut taas merkityksiä. Tieteellinen tutkimus keskittyy ulkoiseen käyttäytymiseen, kun taas taiteellinen yksilön sisäisiin kokemuksiin ja niiden pohjalta syntyviin merkityksiin. Stinsonin (1985, 219) mielestä tieteellisesti orientoitunut tutkimus pohtii ulkoista maailmaa, jota se pitää todellisena, kun taas taiteellisesti orientoitunut tutkii sisäistä maailmaa, johon läheisesti kuuluvat mielikuvitus, tunteet ja intuitio. Tieteellinen metodologia haluaa pitää kontrolloimattoman sisäisen maailman mahdollisimman erillään ulkoisesta, “todellisesta maailmasta”. Taiteellisesti orientoituneen tutkimuksen tarkoitus ei ole hyväksyä tai hylätä hypoteeseja, vaan kehittää kieli, joka voi paljastaa joitakin tutkimuskohteen dimensioita. (Stinson ym. 1990, 13-22)

Pidän jakoa tieteelliseen ja taiteelliseen lähestymistapaan rajavana. Se voi sulkea pois tutkimuksen kannalta tärkeitä elementtejä. Totuuksia tai selityksiä voi etsiä myös taiteellisille ilmiöille, samoin kuin merkityksiä tieteellisille ilmiöille. Totuus käsitteenä ei ole yksiselitteinen, jos sitä tarkastellaan relativismin tai postmodernismin näkökulmasta. Tietoteoreettisen relativismin mukaan yksikäsitteistä ja ehdotonta totuutta ei ole vaan esimerkiksi historialliset olosuhteet, näkökulmat ja käsitteelliset järjestelmät vaikuttavat siihen, mitä pidetään tietona ja totuutena (Saarinen 1994, 284).

Eisnerin käyttämä sanapari taiteellinen ja tieteellinen on mielestäni epäselvä. Ymmärtääkseni sana taiteellinen viittaa kvalitatiiviseen ja tieteellinen kvantitatiiviseen tutkimukseen, jolloin se on yhteydessä ensisijaisesti positivistiseen tutkimusotteeseen. Uudemmassa kirjallisuudessa Eisner ei enää käytä jakoa taiteellinen ja tieteellinen, vaan puhuu kvalitatiivisesta ja kvantitatiivisesta tutkimuksesta (ks. Eisner 1991). Käytän työssäni sanoja kvalitatiivinen, laadullinen, ja kvantitatiivinen, määrällinen, kattamaan myös Eisnerin käsitteet taiteellinen ja tieteellinen.

Opettaja tutkijana

Tärkeä piirre opetuskokeilussa oli se, että olin samanaikaisesti sekä opettaja että tutkija. Positivistisessa tutkimustraditiossa opetus- ja oppimisprosesseja ovat tutkineet ulkopuoliset tutkijat. Näin on pyritty täyttämään tieteellisen objektiivisuuden vaatimuksia. Savan (1997, 6) mielestä ulkopuolisuus voidaan nähdä myös ongelmaksiksi. Hän kirjoittaa, että jos tutkimustiedon tuottaja on ulkopuolinen, ovat tutkittavat henkilöt aina “enemmän tai vähemmän objekteja, kokeellisessa asetelmassa aina myös jonkinasteisen manipulatiivisen vaikuttamisen kohteita.” Savan (1995, 47) mukaan ei edes luonnontieteissä ole puhdasta objektiivisuutta ilman tutkijan tietämystä ja tulkintaa. Myös Varto kritisoi sitä, että objektiivisuuden kysymys on pyritty siirtämään syrjään luonnontieteellisessä asetelmassa, “jossa tutkija ikään kuin tutkittavan ulkopuolelta, objektiivises-

ti tekee havaintojaan ja kokeitaan ja käsittää vailla ennakko-odotuksia suoraan, mitä tutkittavassa tapahtuu”. Tutkijan ennakko-odotukset ovat tapa ymmärtää kohteensa ennen tutkimusta ja saattaa tämä ennakoitu osaksi tutkimusta; siksi puhdasta objektiivisuutta ei voida saavuttaa tilanteissa, joissa sekä tutkijana että tutkittavana on ihminen. (Varto 1992, 26)

Myös Niinistö epäilee, voiko tutkija koskaan olla täysin objektiivinen ja irrottaa omia kokemuksiaan ja ymmärtämysyhteyksiään tutkittavasta kohteesta. Niinistö viittaa eksistentiaalisfenomenologiseen filosofiaan, jonka mukaan “tutkijan eksistenssi on olennainen osa tutkimusta”. Subjektiivisuus tulee esiin jo siinä, miten tutkija valitsee tutkimuskohteen ja menetelmät. Kun tutkimuksen kohteena on ihminen, syntyy tutkijan ja kohteen välille dialogi, johon sekoittuu aina kontrolloimatonta empaattista ja intuitiivista vuorovaikutusta. Koska dialektinen prosessi auttaa tutkijaa pääsemään sisälle tutkittavan maailmaan, subjektiivisuudesta tuleekin tutkimuksen voima. (Niinistö 1981, 18)

Sava (1997, 6) pohtii sitä, kuka on tai kenen katsotaan voivan olla taidepedagogisen tutkimustiedon tuottaja. Onko se ulkopuolinen vai sellainen henkilö, joka osallistuu toimintaan tekijänä, koki-jana tai tulkitsijana? Tuotetun tiedon subjektiivisuuden Sava näkee jatkumona, joka on esitetty kuviossa 9.1.1.

Objektiivinen tieto	Interaktiivinen tieto	Subjektiivinen tieto
tietää/ymmärtää kohteen ulkopuolelta	vuorovaikutuksessa	oman persoonallisen elämyksen, tulkinnan ja merkityksenannon kautta
ulkopuolinen tutkija	ulkopuolinen ja prosessissa oleva(t) tutkimusyhteistyössä	tekijä/taiteilija, vastaanottaja/tulkitsija oman työnsä/prosessinsa tutkija
positivismi	konstruktivismi, kriittinen teoria	konstruktivismi, fenomenologia

Kuvio 9.1.1 Tiedon subjektiivisuus (Sava 1997)

Taiteellisessa toiminnassa tietoa luodaan, tuotetaan ja ymmärretään aistikokemisen, elämyksen, tulkinnan, merkityksenannon ja luomis/transformaatiotapahtuman kautta. Opetus-oppimisprosesseissa tiedon subjekti oppimisen osalta on oppilas, opetustyön osalta taas opettaja. (Sava 1997, 7) Siksi on varsin luonnollista ja tärkeää, että nämä molemmat toimivat taidepedagogisen tutkimustiedon tuottajina. Silloin voidaan hankkia tietoa, joka syntyy opiskelijoiden ja opettajan kokemuksista persoonallisen elämyksen, tulkinnan ja merkityksenannon kautta. Näin voi opettaja, olemalla prosessissa itse mukana, kääntää subjektiivisuutensa tutkimuksen vahvuudeksi.

Opettajan ollessa samanaikaisesti tutkija hän ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Syrjälän ym. (1996, 14) mukaan se on olennainen tekijä tutkimusaineistoa koottaessa. Tutkijan ja tutkittavien roolit eivät ole selkeästi erotettavissa toisistaan. "Tutkittavat eivät ole esineellistettyjä objekteja, vaan tuntevia, toimivia ja osallistuvia subjekteja." Varton mukaan dialogi on paitsi opetusmenetelmä myös eräänlainen päämenetelmä kaikessa tutkimuksessa. Hän tuo esiin mielenkiintoisen kysymyksen: suostuuko ihminen paljastumaan tutkijan vaatimalla tavalla, vai onko tutkimus pelkkää monologia? (Varto 1996, 14)

Myös Saarnivaara on pohtinut subjektiivisuuden merkitystä tutkimuksen kulussa. Kun tutkija on osa tutkimuskohdettaan, hän tuo tutkimusprosessiin omat käsityksensä, arvonsa ja uskomuksensa, ja ne vaikuttavat tutkimukseen sen eri vaiheissa muun muassa tutkimusongelman valintaan, rajaukseen ja menetelmiin sekä tuloksiin. Siksi tutkijalta vaaditaan "refleksiivisyyttä, itsekriittistä ja ymmärtävää introspektiota." (Saarnivaara 1996, 105)

Opettajan työskenteleminen samanaikaisesti tutkijana ei ole ongelmatonta. Yksi ongelmista on rooliristiriita, joka on ilmeinen myös taideopetuksessa. Voiko tutkija heittäytyä täysin opetusprosessiin, vai pitäytyykö hän tarkkailijan roolissa? Miten taideopiskelijat kokevat opettajan "kaksoisroolin" ja oman mukana olonsa tutkimuksessa? Kun opettaja opettaa kahdella eri tavalla ja samalla tutkii opetusta, on hänen tiedostettava omat ennakko-odotuksensa ja

kiinnostuksensa. Ne voivat näkyä toiminnassa, vaikka niitä ei tuoda julki. Opetustilanteissa on haastavaa yrittää pitää opetukset erilaisina. Taideopetukseen kuuluvat olennaisesti vapaamuotoiset keskustelut, jotka eivät aina seuraa suunniteltua opetusta. Näihin kysymyksiin liittyy myös se, miten paljon “piilo-opetusta” erilaisilla kysymyksillä ja kysymättä jättämisellä opettaja antaa. Edellä kuvaamani seikat, jotka liittyvät läheisesti tutkimukseni kulkuun, saattavat samanlaistaa kahdesta eri lähtökohdasta toteutettua opetusta. Se että opettajan arvomaailma, ihmis- ja oppimiskäsitykset, persoonallisuus ja opetustyyli vaikuttavat opetus- ja oppimisprosessiin molemmissa opetustavoissa samalla tavalla, voidaan nähdä sekä hyötynä että haittana. Kahta eri opettajaa käytettäessä opettajien erilaisuus saattaisi vaikuttaa tahattomasti opetuksen eroihin.

Opettajan työskennellessä samanaikaisesti tutkijana keskeiseksi tiedon hankintamenetelmäksi nousevat opettajan kokemukset ja havainnot. Menetelmän etu on se, että näin opettaja pystyy hankkimaan kokemuksensa ja havaintojensa pohjalta tietoa käyttäytymisestä silloin, kun se tapahtuu. Havainnointi on luonnollinen osa opettajan työtä. Eisner (1991, 63-83) kutsuu pitkälle kehitettyä havainnointia arvioinnin asiantuntijuudeksi (educational connoisseurship). Se on edellytys kaikelle kasvatuksen kriittiselle tarkastelulle. Opettajana pitkään työskennellyt henkilö on hankkinut sellaista havainnoinnissa tarvittavaa sisäistä tietoa, jota ulkopuolisella tutkijalla harvoin on. Arvioinnin asiantuntijuuteen liittyy kuitenkin myös ongelmia. Olen samaa mieltä Savan (1997, 6) kanssa siitä, että kokenutkaan opettaja ei voi koskaan olla oppilaan tunteiden, kokemusten ja ajattelun eksperti muutoin kuin omien havaintojensa ja tulkintojensa kautta. Havainnot ja tulkinnat voivat toimia oppilaan kasvun peilinä. Opettajan tulee tiedostaa oma subjektiivisuutensa niin, ettei hän erehdy luulemaan tai osoittamaan havaintojaan asiantuntijuutensa tuottamaksi totuudeksi.

9.2 Aineiston keruu, kuvaus, tulkinta ja arviointi

Opetuskokeilussa keräsin aineistoa sekä *työskentelyprosesseista* että jakson päätteeksi tehdyistä *harjoitelmista*. Tiedon tuottajina olivat opiskelijat, ulkopuoliset arvioijat (harjoitelmien arviointi) ja minä opettajatutkijana. Pääasialliset aineistonkeruumenetelmät (kuvio 9.2.1.) olivat opiskelijoiden *työpäiväkirjojen koosteet*, opettajan *työpäiväkirjat*, opiskelijoiden täyttämät *arviointilomakkeet*, työskentelyprosesseista ja liikeharjoitelmista kuvatut *videonauhotteet* sekä ulkopuolisten opettaja-arvioijien ja arvioijayleisön harjoitelmista täyttämät arviointilomakkeet.

Kuvauksen/ arvioinnin kohde	Tiedon tuottaja			
	Opiskelijat	Opettaja/ tutkija	Opettaja- arvioijat	asiantuntija- yleisö
Opetus- oppimisprosessit	al+ tp+k	h+ tp+ k+ vn		
Harjoitelmat	al+ tp+k	h+ vn+ tp+k	al	al

Lyhenteet:

al = arviointilomake (valmiit vastausvaihtoehdot ja avoimet kysymykset)

tp = työpäiväkirja (opiskelijoiden työpäiväkirjojen koosteet, opettajan työpäiväkirjat)

h = havainnointi (opettajan havainnointi)

k = keskustelut (opiskelijoiden ja opettajan väliset keskustelut, opettajien väliset keskustelut)

vn = videonauhoitukset (työskentelyprosessit, harjoitelmat)

Kuvio 9.2.1. Aineistonkeruumenetelmät

Kirjoitin työpäiväkirjaani havaintoja ja kokemuksia palauttaakseni mieleeni tunnin tapahtumia. Jotta opiskelijoiden keskittyminen ja

oma keskittymiseni työskentelyprosessiin ei olisi häiriintynyt, tein sen tunnin lopussa, jolloin myös opiskelijat kirjoittivat työpäiväkirjojaan. Välittömästi tämän jälkeen käydyt keskustelut palauttivat mieleeni työskentelyn yksityiskohtia, joita en ollut havainnut tai jotka olin unohtanut. Keskusteluissa vertasin omia havaintojani ja kokemuksiani opiskelijoiden havaintoihin ja kokemuksiin. Tämä osittain auttoi paljastamaan omia ennakkoluulojani sekä antoi tietoa opiskelijoiden kokemuksista. Lisäksi pohdin etukäteen tuntisuunnitelmia tehdessäni niitä asioita, joita pyrin tunnilla havainnoimaan.

Opettaja näkee ulkoisen toiminnan, mutta opettajan on vaikea havaita ja tulkita opiskelijan subjektiivisia kokemuksia. Siksi havaintojani ja kokemuksiani täydensivät opiskelijoiden havainnot ja kokemukset. Jokaisen tunnin lopussa opiskelijoilla oli tilaisuus kirjoittaa työpäiväkirjaansa. Työpäiväkirjat olivat paitsi aineiston keruumenetelmä myös pedagoginen väline, jonka avulla opiskelijat seurasivat omaa kehitystään. Koska pidin tärkeänä, että opiskelijat kirjoittavat päiväkirjaa mahdollisimman rehellisesti itseään varten, pyysin niistä ainoastaan koosteet lukukausien lopussa. Opintojakson päätyttyä opiskelijat täyttivät arviointilomakkeen, jossa arvioivat opintojaksoa sekä numeerisesti että sanallisesti. Työpäiväkirjoista ja arviointilomakkeista nousee opetus- ja oppimisprosesseihin liittyviä teemoja, joita kuvaan, tulkitsen ja vertailen. Esittelen näiden menetelmien tiedon keruuseen ja analysointiin liittyvän metodisen lähestymistavan kunkin menetelmän tuottaman informaation kuvauksen yhteydessä.

Tiedon tuottajina olivat opettajan ja opiskelijoiden lisäksi ulkopuoliset opettaja-arvioijat ja asiantuntijayleisö. Heidän osuutensa rajoittui taiteellisten tuotosten eli harjoitelmien arviointiin. Opettaja-arvioijat arvioivat harjoitelmat ensimmäisessä esityksessä ja asiantuntijayleisö toisissa esityksissä arviointilomakkeen pohjalta. Analysoin aineiston tilastollisin menetelmin, minkä avulla vertasin opiskelijoiden kahden opetusmallin pohjalta tekemiä koreografisia tuotoksia. Analyysiin liittyviä kysymyksiä käsittelem luvussa 15.

Kuvaus, tulkinta ja arviointi kohdistuvat sekä prosesseihin että

tuotoksiin. Kuvaan ja vertailen keräämäni aineiston pohjalta opiskelijoiden kokemuksia sekä opetustapojen vahvuuksia ja heikkouksia. Käyttämäni laadulliset menetelmät esittelen luvussa 17. Tutkimusaineiston tarkastelu tuo esiin uusia kysymyksiä, käsitteitä sekä koreografian opetus- ja oppimisprosesseja kuvaavia johtopäätöksiä. Keräämäni aineistot ja käyttämäni menetelmät täydentävät toisiaan, mutta tuovat esiin myös ristiriitoja. Informaation ristiriitaisuus nousee esiin myös kokemusten erilaisuudesta, mikä laadullisessa tutkimuksessa toimii tärkeänä tulkinnan ja merkityksenannon lähteenä. (vrt. Eisner 1991)

10 Opetuskokeilun järjestely

10.1 Opintokokonaisuus ja ympäristö

Tutkimusprosessin toisen vaiheen muodostaa vuoden kestänyt opetuskokeilu. Loin edellä kuvaamieni mallien pohjalta koreografian opetukseen kaksi eri opetustapaa, joita toteutin opetuksessani Teatterikorkeakoulun tanssitaiteen laitoksella lukuvuosina 1990-1991. Laitos perustettiin vuonna 1983 ja se oli ensimmäinen korkeakoulutasoista tutkintoon johtavaa tanssin opetusta antava oppilaitos Suomessa. Vuonna 1996 Teatterikorkeakoulun tanssitaiteen koulutusohjelmassa siirryttiin kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään ja koulutuksen rakenne muutettiin. Kuvaan seuraavaksi silloisen koulutusohjelman rakennetta ja tavoitteita.

Koulutusohjelma jakaantui kolmeen eri kokonaisuuteen: tanssijan, koreografin ja tanssinopettajan suuntautumisvaihtoehtoon. Tanssitaiteen kandidaatin tutkintoon tähtäävä koulutus oli tanssijoille laajuudeltaan 160 opintoviikkoa, koreografeille ja tanssinopettajille 180 opintoviikkoa. Opinnot kestivät neljästä viiteen vuoteen. Kahden ensimmäisen vuoden opinnot olivat eri vaihtoehtojen opiskelijoille samat, joskin toisen vuoden keväällä saattoi jonkin verran erikoistua. Kaikille yhteiset opinnot koostuivat tanssinhistorian ja -teorian, musiikin, anatomian ja kinesiologian sekä tanssijan työn opintokokonaisuuksista. Opiskelijat perehtyivät sekä moderniin tanssiin että klassiseen balettiin, joista toinen oli pääaine. Kaavio tanssitaiteen koulutusohjelman opinnoista on liitteenä 10.1.1. (Teatterikorkeakoulun opinto-opas 1990-1991, 56-59). Tavoitteena oli kouluttaa tanssitaiteilijoita, joilla on persoonallinen näkemys tanssista ja halu välittää näkemyksiään omassa työssään. Tähän pyrittiin auttamalla jokaista opiskelijaa löytämään omat liikemahdollisuutensa ja laajentamaan niitä. Pidin tärkeänä kehittää opiskelijan kykyä itse tuottaa liikettä. (ks. Hämäläinen 1989, 10)

Mallien pohjalta tutkin koreografian opetuksen lähtökohtia, miten auttaa opiskelijaa löytämään kehostaan liikettä ja muotoamaan siitä harjoitelma, joka koreografian itsensä esittämänä kommunikoi myös yleisön kanssa. Mallien kokeilu osana ensimmäisen vuoden tanssijan työn opintojaksoa sopi hyvin koulutuksen tavoitteisiin ja pedagogiseen ajatteluun.

Tanssijan työn opintokokonaisuus jakaantui kahteen pääalueeseen: 1) liikkeen tuottamiseen ja omien harjoitelmien tekoon sekä 2) esiintymiseen omilla ja muiden koreografioissa. Mielestäni luova, omia koreografioita tuottava koulutus yhdessä modernin tanssin ja klassisen baletin opetuksen kanssa muodostivat tanssitaiteilijan koulutuksen ytimen, joka oli yhteinen kaikille opiskelijoille: tanssijoille, koreografeille ja opettajille (ks. luku 2).

Koska olin ollut vastuussa tanssitaiteen koulutusohjelman kehittämisestä, minulla oli ollut mahdollisuus vaikuttaa siihen, että koreografian opetus osana ensimmäisen vuosikurssin tanssijan työn opintokokonaisuutta, oli kuulunut opetusohjelmaan laitoksen perustamisesta lähtien. Opetukseen olivat osallistuneet kaikki opiskelijat suuntautumisvaihtoehdosta riippumatta. Ensimmäisen luvun vuoden tanssijan työn opintokokonaisuuden laajuus oli kahdeksan opintoviikkoa; yksi opintoviikko vastaa 40 tunnin työmäärää. Opetuskokeilu oli laajuudeltaan kuusi opintoviikkoa. Loput kaksi opintoviikkoa valmistettiin ulkopuolisten koreografien luomia esityksiä, joissa opiskelijat esiintyivät tanssijoina.

Olin ollut vastuussa ensimmäisen vuosikurssin tanssijan työn, erityisesti koreografian opetuksesta usean vuoden aikana. Kuvasin opetuksen sisällön Teatterikorkeakoulun opinto-oppaassa (1990, 69) seuraavasti:

1. valmistetaan lyhyitä liikeharjoitelmia annettujen teemojen pohjalta
2. liikkeen tuottamiseen liittyviä improvisaatioharjoituksia
3. demonstraatioita harjoitusprosesseista
4. koreografian tuottamaan liikemateriaaliin perustuva demonstraatio

Kolme ensimmäistä osa-aluetta muodostivat tutkimuksen kohteena olevan opintojakson sisällön. Ulkopuolisen koreografian tuottamaan liikemateriaaliin perustuva demonstraatio kuului seuraavaan opetusjaksoon, joka alkoi välittömästi opetusjakson jälkeen.

10.2 Tutkimuksen kohteena olevat ryhmät

Opetukseen osallistuivat Teatterikorkeakoulun tanssitaiteen laitoksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat lukuvuonna 1990-1991. Heidät oli valittu laitoksen kaksi viikkoa kestäneiden valintakokeiden perusteella. Valintakokeisiin oli osallistunut 133 pyrkijää, joista laitoksen opiskelijoiksi hyväksyttiin 12 naista ja 3 miestä, yhdeksän tanssijan ja kuusi tanssinopettajan suuntautumisvaihtoehdon opiskelijoiksi. Koreografian suuntautumisvaihtoehtoon ei opiskelijoita valittu. Kaikki hyväksytyt olivat ylioppilaita ja valitut opiskelijat olivat 18–24-vuotiaita.

Valintakokeiden jälkeen valintakoeraadin jäsenet muodostivat 15 opiskelijasta kaksi mahdollisimman samanlaista ryhmää. Jakoa varten valitsimme kaksi tanssillisilta ominaisuuksiltaan toisiaan muistuttavaa opiskelijaa, joista toinen sijoitettiin toiseen, toinen toiseen ryhmään. Kriteereinä olivat tanssitekninen taito ja tyyli sekä improvisaatio- ja esiintymistaito. Mallien painotusten perusteella nimesin ryhmät taito- ja prosessiryhmäksi.

Ryhmäjaon jälkeen tein kyselyn, jossa opiskelijat kuvasivat, miten paljon he aiemmin olivat osallistuneet improvisaatioharjoituksiin ja koreografian tekoon tähtääviin opintoihin. Vastaukset sain kummastakin ryhmästä seitsemältä opiskelijalta. Pisteytin vastaukset asteikolla (1) ei ollenkaan, (2) vähän, (3) jonkin verran, (4) paljon. Prosessiryhmä sai 17 pistettä ja taitoryhmä 19 pistettä. Vastausten perusteella taitoryhmän opiskelijat olivat opiskelleet jonkin verran enemmän improvisointia ja koreografian tekoa. Ryhmän kaikilla opiskelijoilla oli joitain kokemuksia improvisaatiosta, sen sijaan prosessiryhmässä oli kaksi opiskelijaa, joilla ei

ollut kokemuksia lainkaan. Taitoryhmän yksi ja prosessiryhmän kaksi opiskelijaa olivat osallistuneet paljon improvisaatioharjoituksiin.

Eri ryhmissä olevat opiskelijat olivat keskimäärin samanikäisiä. Taitoryhmän opiskelijoiden iän keskiarvo oli 21.43 ja prosessiryhmän 20.75. Taitoryhmän nuorin oli 18-vuotias ja vanhin 24-vuotias. Prosessiryhmän nuorin oli myös 18-vuotias ja vanhin 23-vuotias.

10.3 Opetuksen toteutus

Mallien lähtökohtina olleet periaatteet olivat minulla valmiina ennen opetuskokeilun aloittamista. Kunkin yksittäisen opetustunnin yksityiskohtaiset sisällöt syntyivät edellisen tunnin kokemusten pohjalta. Opetuskokeilu kesti 22.8.1990–16.4.1991 eli 28 viikkoa. Kontaktiopetuksen määrä oli kummallakin ryhmällä 50 x 120 min. Tunnit olivat keskiviikkoisin ja perjantaisin klo 9–11 ja 11–13. Vastasin molempien ryhmien opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta. Opetustilanteissa ei ollut paikalla muita opetukseen tai arviointiin osallistuvia henkilöitä. Molempien ryhmien työskentelyä videoitiin syyslukukauden aikana kaksi kertaa ja kevätlukukauden aikana kuusi kertaa. Lisäksi jokainen näytti oman liikeharjoitelmansa, jolloin esitystilaisuudessa oli mukana myös ulkopuolisia arvioijia. Ensimmäisen esityksen palautteen pohjalta opiskelijoilla oli tilaisuus työstää harjoitelmaansa kuukauden ajan ja esittää se uudelleen ulkopuolisille arvioijille. Esitystilanteissa harjoitelmat videoitiin.

Ensimmäisten tuntien aikana arvioin ryhmäjaon onnistuneisuutta. Ryhmien toimimisen parantamiseksi siirsin tämän jakson aikana yhden opiskelijan taitoryhmästä prosessiryhmään, minkä jälkeen taitoryhmässä oli seitsemän ja prosessiryhmässä kahdeksan opiskelijaa. Tätä samaa ryhmäjakoa noudatettiin myös modernin tanssin tunneilla. Kun toisella ryhmällä oli opettamani tanssijan työn tunti, toisella oli modernin tanssin tunti. Vuorotellen ryhmät

tulivat tunnille ilman edeltävää modernin tanssin tuntia, jolloin tanssijan työn tunti alkoi lämmittelyllä. Muihin opetusjaksoihin (noin 28 ov) opiskelijat osallistuivat yhtenä ryhmänä paitsi klassisen baletin opetukseen, jossa he kevätlukukaudella opiskelivat tasoryhmissä. Opiskelijat olivat tietoisia opetuskokeilusta, jossa he olivat mukana.

11 Mitä yhteistä opetuksissa oli

Aiemmin kuvaamissani malleissa, joiden pohjalta opetin, oli monia yhteisiä piirteitä (ks. luku 6). Tutkimusmetodisesti merkittävä yhteinen tekijä oli se, että opetin itse molempia ryhmiä. Päädyin tähän ratkaisuun useasta syystä. Samaa opettajaa käytettäessä opettajan opetustyyli ja persoonallisuuden piirteet sekä ihmis- ja oppimiskäsitykset vaikuttavat samalla tavalla molemmissa ryhmissä. Toisaalta ne myös saattavat samanaista opetusta, jolloin mahdollisten erojen näkyvyys heikentyy. Olen käsitellyt näitä kysymyksiä luvussa 9.1. Kuvaan seuraavaksi prosessimallin ja taitomallin pohjalta toteutetun opetuksen yhteisiä piirteitä; seuraavassa kahdessa luvussa kuvaan opetuksen eroja.

11.1 Opetuksen tavoitteet

Tanssijan työn opintojakson päätavoitteet ja suoritusvaatimukset olivat ryhmille samat, sen sijaan opetuksen sisällöt olivat erilaiset. Tavoitteena oli 1) kehittyä itsenäiseksi oppijaksi, oppia arvioimaan omaa työtään ja sanallistamaan kokemuksia ja peilaamaan niitä ryhmän muiden jäsenien kanssa, 2) oppia tuottamaan omaperäistä liikemateriaalia ja muotoamaan siitä kokonaisuus, jolla on esteettisesti tyydyttävä muoto ja merkitys sekä sen esittäjälle että katsojalle, 3) oppia löytämään vahva keskittyminen ja läsnäolo sekä harjoitus- että esiintymislanteessa sekä 4) herättää kiinnostus koreografian tekoon ja sen opiskeluun. Näihin tavoitteisiin pyrimme ryhmissä eri keinoja käyttäen.

Molemmissa ryhmissä opetuksen keskeisenä tavoitteena oli kehittää opiskelijan kykyä tuottaa omaperäistä liikettä ja oppia muotoamaan siitä tanssiharjoitelma. Jokainen saattoi laittaa vaatimustason sille korkeudelle, minkä yli oli ponnistettava, mutta ylitys ei ollut mahdoton.

11.2 Työskentelymuodot

Käytin molemmissa ryhmissä työskentelymuotoina liikekokeilua ja improvisaatiota. Liikekokeilu toimi usein improvisaatioharjoitusten lähtökohtana. Aiheena saattoi olla esimerkiksi tunteen, mielikuvan tai jonkin tanssin elementin tutkiminen. Liikekokeilu kohdistui hyvin rajattuun tehtävään, jossa tanssija yleensä työskenteli yksin, etsien ja kuunnellen liikettään. Improvisaatiotehtävissä annoin useampia ohjeita, jotka muodostivat harjoituksen rakenteen ja veivät sitä eteenpäin. Työskentelyssä huomio kiinnittyi usein myös ympäröivään tilaan ja toisiin tanssijoihin. Edellä kuvaamani määrittelyn pohjalta prosessiryhmässä oli enemmän liikekokeiluharjoituksia ja taitoryhmässä improvisaatioharjoituksia. Koska liikekokeilun ja improvisaation välille on vaikea vetää selkeää rajaa, käytän pääsääntöisesti sanaa improvisaatio kattamaan molemmat työmuodot. Opetuksessa improvisaatio oli lähinnä väline liikemateriaalin etsimisessä, joskin muutamat improvisaatioharjoitukset olivat myös esityksiä erityisesti taitoryhmässä.

Improvisaatioharjoituksissa opetustapani oli kummassakin ryhmässä samanlainen. Selitin harjoituksen, käynnistin sen ja annoin harjoituksen aikana lisäohjeita katkaisematta sitä. Itse en mennyt mukaan harjoitukseen, jotta pystyin seuraamaan, mitä yksittäisellä opiskelijalle tai ryhmälle harjoituksen aikana tapahtui. Näin pyrin toisaalta viemään harjoitusta eteenpäin tai auttamaan lukkiutuneita tilanteita, toisaalta taas antamaan opiskelijalle tai ryhmälle mahdollisuuden löytää omat ratkaisunsa. Ratkaisumahdollisuudet olivat avoimet.

11.3 Työskentelyn arviointi

Pidin vuorovaikutukseen perustuvaa taiteellista toimintaa oppimisen lähtökohtana. Kannustin jokaista näyttämään työprosessejaan ja harjoitelmiaan sekä keskustelemaan niistä. Prosessiryhmä näytti harjoitelmiaan vasta kevätlukukaudella. Pyrin siihen, että jokainen oppi

arvioimaan omaa työtään ja keskustelemaan siitä. Tärkeää oli oppia arvioimaan myös ryhmän muiden jäsenten töitä ja olemaan arvioinnin kohteena. Keskustelujen tavoitteena oli oppia myös sanallistamaan koreografian tekoon liittyvää työprosessia sekä peilaamaan omia kokemuksia muiden kokemuksiin. Palautekeskusteluissa sai aina tanssin tekijä ensimmäisenä esittää ajatuksiaan ja arvioita työstään. Sen jälkeen keskusteluun osallistuivat muut ryhmän jäsenet.

Oman työn tarkastelun helpottamiseksi harjoitelmia videoitiin ja käytin nauhotteita keskustelujen pohjana. On selvää, että videolta katsottu tanssi ei ole sama kuin esiintymistilanteessa nähty tanssi; videotallenne voi kuitenkin auttaa tanssijaa siirtymään esittäjän roolista yleisön tai kriitikon rooleihin. Opiskelijat saattoivat katsoa nauhoituksia työskentelystään paitsi palautekeskustelujen yhteydessä myös tuntien ulkopuolella.

Molemmissa ryhmissä yhteisten keskustelujen lisäksi opiskelijat pohtivat ja arvioivat omaa työskentelyään pitämällä *työpäiväkirjaa*. Työpäiväkirjan tavoite oli koota opiskelijoiden kokemuksia, ongelmia, ratkaisuja, huomioita ja ajatuksia. Päiväkirjan tarkoitus oli olla apuväline oman työskentelyn ja oppimisen seuraamisessa ja arvioinnissa. Korostin, että jokainen kirjoittaa päiväkirjaa itseään varten. Sitä ei tarvinnut tuoda opettajalle luettavaksi, vaan siitä riitti kooste lukukausien lopussa.

Opetustilanteissa pyrin olemaan mahdollisimman rohkaiseva ja jokaisen luovaa työskentelyprosessia tukeva. Samalla kun annoin opiskelijoille vapauden ratkaista tehtäviä omalla tavallaan, annoin myös selkeitä rajoja, joiden tarkoituksena oli helpottaa ratkaisujen löytämistä. Pysin autonomisuuteen jättämällä tehtävät riittävän avoimiksi: niitä saattoi jokainen kehittää haluamaansa suuntaan. Opettajan roolissani halusin olla enemmän auttaja ja ohjaaja kuin vastauksien antaja. Annoin harjoitusten etenemisestä vastuun jokaiselle opiskelijalle. Vältin välittämästä omia ennakkoluulojani ja uskomuksiani. Pysin tarjoamaan useita vaihtoehtoja, joista jokainen saattoi valita omansa ja lähteä työstämään sitä eteenpäin.

Oppimaan oppimisen päämäärää kohti kuljimme siten, että jokaisella tunnilla opiskelijat työskentelivät osan ajasta itsenäisesti.

Itsenäiseen työskentelyyn käytetty aika piteni opintojakson edetessä, tavoitteena lisätä opiskelijoiden pitkäjännitteisyyttä työstä liikemateriaalia yhä uudelleen. Pysin eriyttämään harjoitelmaan liittyvän vaatimustason opiskelijoiden valmiuksien mukaan. Korostin sitä, että ei ole syytä olla liian kriittinen silloin, kun liike on vasta syntymässä. Liikettä voi joutua toistamaan kyllästymiseen asti, kunnes se löytää oman muotonsa.

11.4 Tunnin rakenne ja opetuksen sisältö

Tunnin rakenne oli molempien ryhmien opetuksessa samanlainen. Tunnin aluksi kokoontuimme piiriin ja keskustelimme opetuksen aiheista ja teemoista. Prosessiryhmässä pohdimme luovan taiteellisen prosessin luonnetta; taitoryhmässä taas käsitelimme tanssin elementtejä ja koreografian teon periaatteita. Alkukeskustelun tarkoituksena oli selventää tanssiin liittyvää käsitteistöä sekä työskentelyn tavoitteita. Sen jälkeen työskentelimme erilaisten teemojen pohjalta. Harjoitusten osuus tunnista oli noin kolme neljäsosaa. Lopuksi keskustelimme ryhmässä harjoitusten synnyttämistä kokemuksista ja ajatuksista sekä käytimme noin 5 minuuttia työpäiväkirjojen kirjoittamiseen.

Syyslukukauden alussa kahden ensimmäisen viikon (10 h) opetustuntien sisältö oli molemmilla ryhmillä sama. Tavoitteena oli tutustuttaa ryhmän jäsenet ja opettaja toisiinsa sekä saada tietoa ryhmän jäsenistä ja sen tarpeista. Useat ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat ovat varsin epävarmoja ja pelokkaita uudessa ryhmässä, minkä vuoksi käytin paljon keskittymis-, luottamus- ja kontaktiharjoituksia. Valitsemillani harjoituksilla pyrin kasvattamaan ryhmän sisäistä luottamusta ja vapauttamaan opiskelijat ennakkoluuloista ja arkuudesta. Tehtävät tehtiin yksin, pareittain tai ryhmässä.

Myös kevätlukukauden alussa ensimmäisen viikon opetus oli ryhmissä sisällöltään samanlainen. Tavoitteena oli löytää yhteinen ryhmään kuulumisen tunne oman luovan työskentelyprosessin tueksi. Tänä aikana improvisaatioharjoitukset keskittyivät äänen-

käyttöön liikkeessä. Harjoitukset kasvoivat yksilötyöskentelystä parityöskentelyksi ja lopuksi koko ryhmän yhteiseksi harjoitukseksi. Kuvaan liitteessä 11.4.1. muutamia yhteisiä harjoituksia.

11.5 Liikeharjoitelma ja sen esittäminen

Syyslukukaudella ryhmät työskentelivät erittäin rajattujen tehtävien parissa, joskin tehtävien aiheet erosivat selvästi toisistaan ja vaativat erilaisia työtapoja. Annoin ryhmille tehtäviä, joita työstettiin myös tuntien ulkopuolella. Näitä ja tunnilla työstettyjä harjoituksia näytettiin yksin ja ryhmissä.

Kevätlukukauden alussa molempien ryhmien opiskelijat saivat tehtäväkseen kehittää edelleen jotain aiemmin tehtyä harjoitusta, joka oli herättänyt kiinnostuksen. Opiskelijalla oli mahdollisuus myös valita oma aiheensa, motiivinsa tanssiharjoitelman lähtökohdaksi. Korostin molemmille ryhmille, että kysymyksessä ei ole soolokoreografia, vaan liikeharjoitelma, jolla on toistettavissa oleva muoto. Rohkaisin niitä, joilla oli selvästi vaikeuksia löytää kehostaan omaa liikettä, että yksikin toistettavissa oleva liike tai liikelause riittää, kunhan siinä on selvä alku ja loppu, toisaalta rohkaisin opiskelijaa tekemään soolokoreografian mikäli hänellä oli siihen valmiudet. Halusin aluksi pitää tuotoksen vaatimustason matalalla, koska tiesin kokemuksesta, että opiskelijat nostavat sen helposti liian korkealle, eikä harjoitelmaa synny lainkaan. Aikaisempina vuosina ensimmäisen vuoden opiskelijoiden liikeharjoitelman tekeminen oli jäänyt monilta kesken.

Koska opetuksen tavoitteena oli harjoitella myös esiintymistä, erityisesti läsnäoloa esiintymistilanteessa, jokainen esitti oman harjoitelmansa itse. Tanssijan työ esiintymistilanteessa on aina vuorovaikutustilanne tanssijan ja yleisön välillä. Opiskelijat ja opettaja olivat yleisönä tunneilla. Keskusteluissa opiskelijat antoivat ja saivat palautetta tanssin kommunikaatiosta ja toimivuudesta.

Kevätlukukauden edetessä omaan työskentelyyn käytetty aika piteni, tavoite alkoi selvästi painottua harjoitelman tuottamiseen.

Maaliskuun 15. päivänä kaikki opiskelijat näyttivät liikeharjoitelmansa, jolloin eri ryhmien opiskelijat näkivät ensimmäisen kerran toistensa töitä. Annoin opiskelijoille tehtävän kirjata muistiin ajatuksia ja arvioita näkemistään harjoitelmista. Ulkopuolisina arvioijina oli kolme tanssitaiteen laitoksen opettajaa. He täyttivät jokaisen opiskelijan harjoitelmasta arviointilomakkeen, itse en sitä tehnyt. Annoin sen sijaan opiskelijoille palautteen oman arviointini ja näiden kolmen opettaja-arvioijan näkemyksen pohjalta. Myös opiskelijoilla oli mahdollisuus antaa toisilleen palautetta.

Ensimmäisestä esityksestä saamansa palautteen pohjalta opiskelijat työstivät harjoitelmiaan vielä kuukauden ajan. Tänä aikana opiskelijoilla oli tilaisuus käyttää noin puolet tunnista omaan työskentelyyn. Työstäessään harjoitelmaansa tanssija joutui jatkuvasti siirtymään tekijän roolista arvioijan rooliin, intuitiivisesta tuottamisesta tietoiseen tarkasteluun ja päinvastoin. Jokaisen tunnin lopussa opiskelijalla oli mahdollisuus näyttää työtään, keskustella siitä ja saada palautetta toisilta opiskelijoilta ja opettajalta. Tänä aikana kaikki tunnit videoitiin, jotta opiskelijat saattoivat katsella ja arvioida omia harjoitelmiaan ja sen pohjalta kehittää niitä haluamaansa suuntaan. Käytin nauhoituksia keskustelujen pohjana töiden arvioinnissa, pääasiassa pedagogisessa tarkoituksessa.

Opintojaksoon liittyneet *suoritusvaatimukset* olivat kummallakin ryhmällä samat: läsnäolo ja aktiivinen osallistuminen tunti-työskentelyyn, työpäiväkirjojen kirjoittaminen ja koosteet niistä, liikeharjoitelmien työstäminen ja niiden näyttö sekä osallistuminen tunnilla käytyihin keskusteluihin. Suoritettuaan nämä opiskelijalla oli mahdollisuus osallistua kahdenkeskeiseen palautekeskusteluun opettajan kanssa.

12 Taito-orientoituneen ryhmän opetuksen kuvaus

Kuvaan seuraavaksi taito-orientoituneen mallin (ks. luku 6) pohjalta suunnittelemaani ja toteuttamaani opetusta. Opetuksen aiheet liittyivät tanssin elementteihin ja muotoamiseen. Opetus- ja oppimistulosten kuvausta ja arviointia käsittelevissä luvuissa 15-18 tarkastelen kriittisesti opetuksen toteutumista sekä opiskelijoiden kokemusten että omien havaintojeni ja kokemusteni pohjalta.

12.1 Taidot oppimisen lähtökohtana

Molemmissa ryhmissä opetuksen tavoitteena oli kehittää opiskelijan kykyä löytää ja tuottaa omaperäistä liikettä ja oppia muotoamaan siitä tanssiharjoitelma. Tässä ryhmässä tavoitteisiin pyrittiin harjoittelemalla koreografian teossa tarvittavia taitoja, jotka liittyivät tanssin elementtien olemuksen ymmärtämiseen sekä niiden tietoiseen käyttöön harjoitelmien teossa. Lisäksi tavoitteena oli oppia ymmärtämään, miten tanssin muoto syntyy. Lähtökohtana oli ajatus, että kun eri elementtejä ja muotoamista on tutkittu riittävän monipuolisesti, päästään vaiheeseen, jolloin niiden tietoisesta ajattelusta voidaan luopua ja siirtää opittu asia alitajuntaan. Näitä hankittuja taitoja oli tarkoitus käyttää ”työkaluina” koreografian työssä.

Syyslukukaudella harjoitellut taidot liittyivät tanssin elementteihin eli tilaan ja dynamiikkaan ja niiden osa-alueisiin. Yleensä keskityimme yhteen elementtiin kerrallaan, vaikka ne ovatkin aina sidoksissa toisiinsa. Elementteihin liittyvät harjoitukset olivat myös muotoamisen perustana, jolloin esimerkiksi toisto, muunnelmät sekä tilan ja dynamiikan vaihtelut loivat pohjaa tanssin muodolle.

Kevätlukukaudella opetus keskittyi selkeästi harjoitelmien muotoamiseen. Harjoitusten aiheina käytin muun muassa liikelausetta ja sen variaatiota sekä musiikin muotorakenteita. Keväällä yksittäiseen harjoitukseen ja omaan työskentelyyn käytetty aika piteni, samalla pyrin siihen, että opiskelijat itse löysivät tanssiharjoitelmien aiheita ja ideoita.

12.2 Työmenetelmät

Tunnin alussa esittelin aiheena olevan elementin. Lisäksi annoin opiskelijoille tanssin elementtejä ja muotoamista käsittelevää kirjallista materiaalia. Pääasiallisena lähteenä oli Humphreyn (1959) *The Art of Making Dances*. Käytin tekstejä paitsi keskustelujen myös harjoitusten lähtökohtana. Ne laajensivat opiskelijoiden käsitystä tanssin elementtien käytöstä ja samalla tutustuttivat heidät Humphreyn luomaan koreografian teoriaan.

Improvisaatio oli keskeinen työmenetelmä tehtävien ratkaisussa. Esiteltyni elementin tanssija kokeili sitä ensin yksin; sitten harjoitus laajeni koko ryhmän improvisaatioksi, jossa opiskelijat etsivät, kehittivät ja muotosivat liikkeistöä. Kehotin tanssijoita olemaan tietoisia sekä omista liikkeistään että toisten liikkeistä ja reagoimaan niihin. Useissa harjoituksissa ryhmällä oli tärkeä merkitys liikkeen kehittämisessä ja ratkaisujen synnyssä. Improvisaatioissa valinnat tapahtuivat sekä tietoisten ratkaisujen että intuition avulla. Tavoitteena oli paitsi auttaa opiskelijaa ymmärtämään elementtien olemusta myös laajentamaan liikekieltään ja löytämään uusia liikeratkaisuja. Harjoituksissa tanssia lähestyttiin samanaikaisesti kahdelta suunnalta, sekä liikkuen että käsitteellistään. Improvisaatioharjoituksilla oli selkeät säännöt, jotka loivat niille rakenteen. Rakenteen sisällä jokainen sai ratkaista tehtävät omalla tavallaan.

Improvisaatioharjoitukset toimivat myös esityksinä, jotka harjoittivat sekä liikkeen spontaania tuottamista että läsnäoloa esiintymistilanteessa. Tämä erosi omien harjoitelmien esittämisestä siinä, että niissä tanssijan oli tehtävä ratkaisut juuri sillä hetkellä, siinä

tilanteessa, oltava valpas muuttamaan ja muuntumaan, ratkaisuihin vaikutti jokainen tanssija.

Kannustin jokaista arvioimaan omaa työtään ja muiden töitä. Työprosessin aikana opiskelija liikkui jatkuvasti tekijän ja kriitikon roolien välillä pohtien, näkyykö ulkopuoliselle se, mitä harjoituksessa etsitään. Ratkaisuja näytettiin muille ryhmän jäsenille, niistä keskusteltiin ja niitä arvioitiin tehtävän tavoitteen pohjalta: näkyikö liikkeessä selvä voiman vaihdos tai oliko tanssilla selvä alku, kohokohta ja loppu? Tavoitteena oli oppia havainnoimaan, sanallistamaan ja analysoimaan tanssin elementtejä ja muotoa. Keskusteluun osallistuivat sekä tehtävän suorittaja(t), muut ryhmän opiskelijat ja opettaja. Keskustelujen ja arvioinnin apuna käytimme videonauhoituksia, jotka helpottivat palautteen antoa. Pyrin kannustamaan opiskelijoita näyttämään harjoitelmiaan, olemaan arvioinnin kohteena ja arvioimaan omia ja toisten opiskelijoiden töitä. Vaikka palaute oli myös arvottavaa, oli tärkeätä pitää se rakentavana, jotta ryhmässä olisi säilynyt positiivinen, avoimeen vuorovaikutukseen perustuva ilmapiiri. Tähän liittyi olennaisesti se, että jokaisen luovaa työskentelyä ja tuotoksia kunnioitettiin.

12.3 Taitoja kehittäviä harjoituksia

Osa käyttämästäni harjoituksista oli minulle ennestään tuttuja, osan kehitin tunneilta saamieni kokemusten pohjalta. Lisäksi käytin suunnittelussa ja opetuksessa tukena Morgenrothin (1987) teosta *Dance Improvisation* ja Humphreyn (1959) teosta *The Art of Making Dances*. Kahden ensimmäisen tutustumiseen ja kontaktin luomiseen painottuvan opetusviikon jälkeen taitoryhmän opetus keskittyi selkeästi tanssin eri elementtien ja muotorakenteiden tutkimiseen. Käytin opetuksen perustana Labanin luomaa käsitteistöä tanssin elementeistä. Humphreyn (1959) luoma teoria oli pohjana tutkiessamme sommitteluelementtiä (design), dynamiikkaa ja rytmiä. Tilaelementtiin tutustuimme lisäksi Blomin ja Chaplinin (1982, 31) luoman jaottelun pohjalta. Horstin ja Russelin (1972) kuvaa-

mista musiikin muotorakenteista käsitelimme teemaa ja variaatioita. Dunnin (Banes 1983) käyttämistä menetelmistä tutkimme sattuman synnyttämää muotoa improvisaatioissa sekä ajan käsitettä, joka ei ollut yhteydessä pulssiin tai musiikin iskutukseen. (ks. luvut 3, 4 ja 6) Kuvaan seuraavaksi taitoryhmän opetuksen aiheita, joiden avulla koreografian teon taitoja harjoiteltiin. Opetuksen aiheita ja niihin liittyviä yksittäisiä harjoituksia kuvaan yksityiskohtaisemmin liitteessä 12.3.1.

Tila

Ensimmäisenä tanssin elementeistä tutustuimme tilaan, jota tutkimme lähes koko syyslukukauden. Tavoitteena oli laajentaa ja monipuolistaa opiskelijoiden käsitystä tilan merkityksestä ja mahdollisuuksista koreografiassa. Tilaharjoituksissa käsiteltiin seuraavia aiheita: *lattiakuvio*, *etäisyys*, *suunnat*, *tasot*, *muoto* ja *näyttämötila*. Yksi ensimmäisistä tehtävistä liittyi *lattiakuvion* tutkimiseen. Yksi opiskelija kerrallaan suoritti tehtävän. Sen jälkeen tehtiin lyhyt yhteenveto erilaisista ratkaisuista, joita olivat muun muassa kaaret, spiraalit ja suorat viivat. Ne olivat seuraavien liikekokeilujen aiheina. Harjoitukset tehtiin joko yksin, pareittain tai ryhmänä. Seuraavana tilan osa-alueena tutkimme *etäisyyttä*, johon selkeästi liittyi *katse*, *fokus*. Katseen kohde saattoi olla toinen tanssija tai esimerkiksi jokin piste salissa. Tavoitteena oli synnyttää tietoisuus tilasta, joka jäi oman kehon ja toisen tanssijan tai ulkopuolisen pisteen välille. Etäisyys saattoi olla lyhyt tai pitkä. Katse, fokus, saattoi olla myös selässä, kyljessä tai rintakehässä. Tarkastelimme, miten liike muuttui, kun katseen kohde oli omassa itsessä, toisessa tanssijassa, seinässä tai vaikka kaukana horisontissa. Tutkimme, miten katseen vaihdos vaikutti liikkeen laatuun.

Harjoituksissa pyrittiin löytämään vahva läsnäolo ja tietoisuus ympäröivästä tilasta ja toisista tanssijoista. Keskusteluissa pohdimme erityisesti katseen merkitystä tilan luoja ja rajaajana sekä sitä, miten katse vaikuttaa liikkeen laatuun ja sen luomaan tunnelmaan.

Lisäksi keskustelimme siitä, minkälaisia dramaattisia jännitteitä etäisyyden ja fokuksen vaihdokset synnyttävät tanssijoiden välillä.

Seuraavaksi tutkimme *tanssijan sijainnin* merkitystä tilassa. Kokeilimme, miten sijainti vaikutti liikkeen energiaan ja laatuun sekä sen näkyvyyteen. Tavoitteena oli oppia ymmärtämään kehon suhdetta ympäröivään tilaan, sitä, ovatko jotkin pisteet tilassa houkuttelevampia kuin toiset, tuovatko jotkut pisteet liikkeen voimakkaammin tai heikommin esille. Laajensimme harjoitusta siten, että tanssijat tulivat tietoisiksi myös tilassa liikkuvista toisista tanssijoista. *Näyttämötilan* tarkastelussa käytin Humphreyn (1959, 82) luomaa jakoa näyttämön heikoista ja vahvoista pisteistä. Liitimme siihen tanssijoiden etäisyydet, katseet, sisääntulot ja ulosmenot. Tehtävät tehtiin kahdessa ryhmässä, jolloin sekä tanssijoilla että katsojilla oli mahdollisuus kokea ja havaita näyttämötilan lainalaisuuksia. Näyttämötilaa tutkittaessa pohdimme, miten näyttämön paikka vaikuttaa tanssijan näkyvyyteen, läsnäoloon ja liikkeen luomiin mielikuviin. Tarkastelimme myös sitä, miten tanssijan sijainti ja katse sekä liikkumisen suunta vaikuttavat syntyneeseen liikkeeseen ja sen synnyttämiin mielikuviin.

Liikkeen suuntaa tutkimme Humphreyn (1959, 74-82) luoman jaottelun pohjalta. Kokeilimme liikkeen ja liikkumisen suuntia suoraan eteenpäin, suoraan taaksepäin, sivusuuntiin sekä eri diagonaaleihin. Vertasimme, miten tanssijan kehon suunta vaikutti liikkeen luomiin mielikuviin. Kokeilujen aikana osa opiskelijoista suoritti tehtävää, osa katsoi sitä. Keskusteluissa pohdimme liikkeen suunnan merkitystä sekä tekijän että katsojan näkökulmasta. Seuraavana tilan osa-alueena olivat *tasot*, joita tutkimme kaatumis-, nosto- ja hyppyharjoitusten avulla. Tarkkailimme tasojen vaihdon vaikutusta liikkeeseen ja sen luomiin mielikuviin. Tavoitteena oli oppia käyttämään tasoja mahdollisimman monipuolisesti.

Seuraavana oli vuorossa *kehon muoto* ja siihen liittyvä *kehon asento*. Tarkastelimme harjoituksissa symmetrisiä ja epäsymmetrisiä kehon asentoja. Tutkimme myös parin ja ryhmän muodostamaa *symmetriaa ja epäsymmetriaa*. Etsimme mahdollisimman monenlaisia kehon asentoja ja hahmotimme tiloja, joita jäi vartalon

osien väliin. Siitä siirryimme tarkkailemaan tiloja, jotka syntyivät kahden tanssijan välille. Syntyneitä asentoja ja asentojen luomia tiloja tarkkailimme sekä tanssijan ollessa paikallaan että liikkuesssa. Liitimme nämä muotoon liittyvät harjoitukset tasojen, lattiakuvioiden ja katseen vaihdoksiin. Asentoja, kehon muotoja vaihdeltiin, niitä tehtiin kehon eri osia tai tilaa varioiden. Harjoituksissa tutkittiin tasojen, suunnan, katseen ja etäisyyden vaikutusta paikallaan olevaan tai liikkuvaan kehon muotoon. Harjoitusten tarkoituksena oli oppia hahmottamaan tilaa monesta eri näkökulmasta. Lisäksi tavoitteena oli oppia tietoisuutta omasta tilasta suhteessa toisiin tanssijoihin ja ympäröivään tilaan. Tilajakson loppuksi opiskelijat saivat tehtäväkseen valita yhden tilan osa-alueen, jota he lähtivät tutkimaan tarkemmin. Tavoite oli kehitellä yhtä ideaa mahdollisimman pitkälle ja tehdä siitä toistettavissa oleva harjoitelma.

Dynamiikka

Dynamiikka sisältää seuraavat elementit: aika, tila, voima ja virtaus. Olen edellä käsitellyt jo tilaa, joten seuraavaksi tarkastelen aika- ja voimaelementtiä. Virtaus-elementtiä emme erikseen tutkineet. Dynamiikan keskeinen elementti on *aika*, jota tarkastelimme usealta suunnalta. Lähestyimme aikaelementtiä rytmien avulla. *Rytmi* oli perussyke, jonka iskutusta jokainen saattoi varioida. Sen mukaan liikkeitä voitiin suorittaa nopeasti tai hitaasti. Opiskelijat kuuntelivat omaa perussykettään, mutta olivat tietoisia myös ympäröivistä sykkeistä. He pyrkivät löytämään ryhmän yhteisen rytmin ja pitämään sitä yllä. Harjoituksissa tutkimme, miten rytmin iskutuksen tai tempon muutos vaikutti liikkeeseen.

Ajan käsitteeseen liittyy olennaisesti liikkeen *nopeus*, joka voi olla yhteydessä tanssijan etenemiseen tilassa tai hänen tekemiensä liikkeiden nopeuteen. Harjoittelimme ajan pituuden hahmottamista myös ilman rytmien antamaa tukea.

Toistimme harjoituksia useita kertoja nopeuksia vaihdellen. Tavoitteena oli laajentaa käsitystä liikkeen hitaudesta ja nopeudesta,

oppia käyttämään äärettömän hidasta tai nopeata liikettä. Lisäksi pyrimme hahmottamaan aikaa ilman taustalla olevaa rytmiä, laskuja tai musiikkia. Aikaa hahmotettiin myös *ei-metrysten rytmien* pohjalta.

Keskustelimme siitä, miten liikkeen nopeus tai hitaus vaikuttivat liikkeen laatuun. Lisäksi pohdimme sitä, miten rytmin iskutus vaikuttaa liikkeeseen ja sen synnyttämiin mielikuviiin, miten ole-massa olevan rytmin rikkominen muuttaa liikettä ja sen kommuni-kaatiota. Lisäksi tarkastelimme *ei-metrysten* rytmien, esimerkiksi hengityksen, äänen ja puheen vaikutusta liikkeen syntyyn, laatuun ja sen herättämiin mielikuviiin.

Voiman vaihtelua kokeilimme tutkiessamme tanssin muita ele-menttejä. Tarkastelimme voiman vaihtelun merkitystä myös liike-lauseiden muotoamisessa. Harjoituksissa opiskelijat kokeilivat esi-merkiksi hidasta ja raskasta liikettä, nopeata ja kevyttä, hidasta ja kevyttä sekä nopeata ja raskasta liikettä. Kokeilimme, miten erilai-set yhdistelmät vaikuttivat liikkeeseen ja sen synnyttämiin mieli-kuviin. Keskusteluissa pohdimme dynamiikan merkitystä ko-reografiassa ja sitä, minkälaista energiaa ja jännitteitä se luo. Tarkas-telimme myös sitä, minkälaisia mielikuvia dynamiikan vaihdokset synnyttävät sekä tanssijoissa että katsojissa.

Muotorakenne

Liikelause oli ensimmäinen muotorakenne, jota tutkimme. Harjoit-telimme sen muotoamista painonsiirron ja hengitysrytmin avulla. Liikuimme tietyn mittaisia etäisyyksiä yhden liikelauseen aikana. Teimme lauseita, joissa oli alku, kohokohta ja loppu. Kokeilimme, miten kohokohdan paikka vaikuttaa lauseeseen. Kokeilimme myös liikkumista ilman liikelauseita. Lopuksi jokainen muotosi toistetta-van liikelauseen, joka näytettiin ryhmässä. Arvioimme liikelauseita sekä rakenteellisina kokonaisuuksina että esittämisen kannalta, jol-loin ne olivat yhteydessä tanssijan hengitykseen ja läsnäoloon. Kes-kustelimme lisäksi kohokohdan merkityksestä ja siitä, miten sen

paikka vaikutti liikelauseeseen. Keskusteluissa pohdimme liikelauseiden merkitystä tanssin kokonaismuodon synnyssä. Vertasimme liikelausetta ja sen muunnelmaa musiikin *teemaan* ja *variaatioon*. Ensin jokainen teki omasta liikelauseestaan variaation ja sen jälkeen varioi toisen opiskelijan liikelausetta. Liikelauseita ja niiden variaatioita käytettiin myös improvisaation materiaalina; mukaan tulivat toistot ja dynamiikan vaihdokset. Liikelauseita käytettiin myös pidempien jaksojen lähtökohtana, kuten *ABA-muodon* rakentamisessa.

Tunne liikkeen lähtökohtana

Opetusjakson loppuksi työskentelimme opiskelijoiden toivomuksesta myös tunteiden pohjalta. Harjoituksissa korostin, että tanssija ei osoita tanssilla tunteitaan kirjaimellisesti vaan kehon tunteman tunteen siitä, minkä jokin mieliala herättää. Tunnetta tutkittiin monelta eri suunnalta, jotta voitiin löytää sen todellinen olemus. Korostin, että ei ollut tarkoitus näytellä, miltä tunne näyttää, vaan tuntea, miltä tunne kehossa tuntuu. Aloitimme erilaisten mielialojen kuuntelusta, siitä, minkälaista liikettä ne synnyttivät.

Opiskelijoiden tehdessä harjoituksia ja niitä katsoessamme tarkkailimme, miten syvälle tunnekokemuksiin opiskelijat pääsivät ja miten ne välittyivät katsojalle. Keskusteluissa pohdimme tunteen ja liikkeen yhteyttä tanssijan näkökulmasta sekä sitä, minkälaisen tunnereaktion kehon välittämä tunne saa aikaan katsojassa. Lisäksi keskustelimme siitä, miten liikkeen tilan ja dynamiikan vaihtelut vaikuttivat tunteisiin ja niiden luomiin mielikuviin.

12.4 Tunnin rakenne

Tunnin alussa esittelin tunnin aiheen, minkä jälkeen seurasi lämmittely aiheen pohjalta. Lämmittelyn tavoitteena oli saada toisaalta keho ja mieli liikkeelle, toisaalta tyhjentää ajatukset tunnin ulko-

puolisista tapahtumista. Harjoitus yleensä laajeni siten, että seuraavaksi otettiin kontakti toiseen tanssijaan, mikä puolestaan synnytti uusia ratkaisumahdollisuuksia. Sen jälkeen opiskelijat tutkivat ai-
hetta edelleen joko yksin, pareittain tai ryhmissä. Aiheen pohjalta
tehtiin useita siihen liittyviä improvisaatioharjoituksia, jotka olivat
samalla myös esityksiä. Usein puolet ryhmästä teki harjoitusta ja
puolet katsoi. Jokaisen harjoituksen jälkeen keskustelimme ratkai-
suista sekä tekijän että katsojan näkökulmasta.

Syyslukukauden loppupuolella opiskelijat saattoivat valita yh-
den aiemmin käsitellyn tai oman aiheen harjoitelmansa lähtökoh-
daksi, jolloin loppuosa tunnista kului valitun aiheen tutkimiseen.
Ratkaisut näytettiin muille ryhmän jäsenille ja niistä keskusteltiin.
Kevätlukukaudella oman harjoitelman työstämiseen käytetty aika
piteni ja opiskelijoilla oli mahdollisuus tunnin aikana näyttää muil-
le ryhmän jäsenille työtään ja saada siitä palautetta.

Tunnin lopuksi keskustelimme harjoitusten herättämistä koke-
muksista, lähinnä tanssin elementtien ja muotoamisen näkökul-
masta. Opiskelijat peilasivat kokemuksiaan ryhmän muiden jäsen-
ten kokemuksiin ja näkemiinsä harjoituksiin. Keskusteluissa pyrit-
tiin syventämään ja laajentamaan opiskelijoiden ymmärrystä tun-
nin aiheesta ja työskentelyprosessista. Viimeiset 5-10 minuuttia käy-
tettiin työpäiväkirjojen kirjoittamiseen, jolloin oli mahdollisuus
kirjata muistiin kokemuksia harjoituksista ja ajatuksia, joita kes-
kustelu oli herättänyt.

13 Proessorientoituneen ryhmän opetuksen kuvaus

Kuvaan seuraavaksi luvussa 7 esittelemäni proessorientoituneen mallin pohjalta suunnittelemani ja toteuttamaani opetusta. Opetus pyrki tukemaan opiskelijoiden luovuutta ja taiteellista kasvua ja painotti työskentelyprosessin merkitystä liikkeen löytämisessä ja sen muotoamisessa. Tässä luvussa esittelen toteuttamani opetuksen tavoitteita, työmenetelmiä ja aiheita; luvuissa 15-18 tarkastelen opetus- ja oppimistulosten arviointia sekä kokemuksia opetus- ja oppimisprosesseista.

13.1 Taiteellisen kasvuprosessin käynnistäminen prosessiin syventymällä

Myös prosessiryhmässä oli tavoitteena oppia löytämään ja tuottamaan omaperäistä liikettä ja muotoamaan siitä toistettavissa oleva harjoitelma. Työskentelyn lähtökohtana oli ajatus, että jos tanssija saa riittävän kauan syventyä pelkästään prosessiin, ilman että hänelle luodaan paineita tuottaa toistettavissa olevia harjoitelmia, päätyy prosessi lopulta toistettavissa olevan tanssin syntymiseen (ks. H'Doubler 1957; Hawkins 1991). Vaikka opetus painotti luovan työskentelyprosessin merkitystä, oli myös tuotos olennainen osa taiteellista prosessia. En kuitenkaan syyslukukaudella kertonut tästä tavoitteesta, sillä en ollut vielä varma siitä, tekevätkö prosessiryhmän opiskelijat harjoitelmaa lainkaan. Mielestäni tietoisuus mahdollisesta harjoitelman teosta olisi haitannut prosessiin syventymistä.

Pyrin siihen, että opiskelijoilla oli valmiuksia ja kokemuksia siirtyä seuraavaan tehtävään sekä yhden tunnin että koko opetusjakson aikana. Korostin opetuksessani sitä, että jokainen saattoi

edetä omalla nopeudellaan. Luovaa prosessia kunnioittavaan ilma-
piiriin liittyi olennaisesti se, että jos jokin harjoitus ei koskettanut
eikä opiskelija päässyt “sisälle” tehtävään, hän saattoi keskeyttää
harjoituksen ja seurata muiden työskentelyä tai kirjoittaa työpäivä-
kirjaansa. Luovuuden tukemisen kannalta oli tärkeää, että työsken-
telyilma-
piiri oli paitsi turvallinen myös ei-arvottava. Siksi pyrin
välttämään arvioita, jotka olivat yhteydessä oikeaan ja väärään tai
hyvään ja huonoon. Annoin palautetta sen mukaan, miten “rehelli-
sesti” ja intensiivisesti opiskelijat työskentelivät. Työskentelypro-
sessin aikana rohkaisin opiskelijoita olemaan avoimia tunteilleen ja
mielikuvillean, olemaan täysillä läsnä harjoitusprosesseissa ja otta-
maan työssään riskejä. Tähän liittyi läheisesti myös se, että opiske-
lijat oppivat sanallistamaan tunteitaan ja keskustelemaan niistä.
Tällainen työskentely vie hyvin henkilökohtaiselle tasolle ja kos-
kettaa: voi kaivaa esiin asioita, jotka myös ahdistavat.

13.2 Työmenetelmät

Liikekokeilun ja improvisaation avulla pyrimme löytämään yhtey-
den kehon sisäisten tunteiden ja mielikuvien välille. Opiskelijat
työskentelivät suurimman osan ajasta yksin. Harjoituksissa opiske-
lija etsi antamani tehtävän pohjalta mielikuvaa tai tunnetta, jonka
löydettyään hän teki sen itselleen mahdollisimman kirkkaaksi. Ta-
voitteena oli antaa mielikuvan tai tunteen synnyttää liikkeistöä,
joka vähitellen löytää itselleen muodon. Liikekokeilu- ja improvi-
saatiotehtävillä ei ollut yhtä selvää rakennetta kuin taitoryhmän
tehtävillä. Harjoitusten välissä ei keskusteltu, jotta keskittyminen
ja latautuminen seuraavaan harjoitukseen olisi säilynyt. Ainoastaan
parityöskentelyn jälkeen käytimme muutaman minuutin parin jä-
senten väliseen kokemusten vaihtoon.

Tunnin alkupuolella teimme rentousharjoituksia, joiden tarkoi-
tuksena oli auttaa opiskelijaa pääsemään sille tietoisuuden tasolle,
mistä muistimielikuvat löytyvät ja uudet syntyvät. Rentousharjoi-
tukset perustuivat Jacobsonin (1976) kehittämälle menetelmälle,

jossa yhtä kehon osaa jännitetään kerrallaan, tarkkaillaan sitä pistettä, missä on eniten jännitystä, ja sen jälkeen annetaan sen pisteen rentoutua. Rentouden avulla pyrimme löytämään sellaisen rennon tietoisuuden tilan, joka on edullinen luovalle työskentelyprosessille. Rauhala (1992, 132) kutsuu sitä hiljentyneen toimettomuuden ja passiivisen valppauden tilaksi.

Syyslukukaudella tavoitteenani oli se, että opiskelija oppi syventymään ja luottamaan luovaan työskentelyprosessiinsa. Opiskelijat arvioivat työskentelyään sen pohjalta, miten avoimesti ja syvällisesti he olivat päässeet kosketuksiin tunteiden ja niiden herättämien mielikuvien kanssa. Vähitellen tavoitteeksi tuli löytää prosessin pohjalta syntyvälle liikkeistölle toistettavissa oleva muoto. Yksittäisiin harjoituksiin käytetyt ajat pitenivät, jolloin vastuu työskentelystä siirtyi yhä enemmän opiskelijalle. Kun opetuksen painopiste siirtyi kevätlukukaudella prosessista kohti tuotosta, pyrkimyksenäni oli kehittää opiskelijan kykyä arvioida tuottamaansa liikkeistöä ja siirtymään tekijän roolista katsojan rooliin. Tavoitteena oli oppia löytämään, kehittämään, rajaamaan ja muotoamaan prosessin pohjalta syntyneitä liikkeistöä. Kannustin arvioinnissa opiskelijaa luottamaan kinesteettiseen aistiinsa, ”kuuntelemaan”, mikä tuntuu toimivan, ja luottamaan omaan intuitioon. Kehotin heitä luottamaan pikemminkin keholliseen tietoon kuin älyllisiin valintoihin. Opetuksessani korostin opettajani Cary Rickin (1970) ajatuksia: ”Liiku ensin, ajattele jälkeenpäin, löydä ensimmäinen rehellinen tunnereaktiosi ja vastaa siihen liikkeellä. Älä analysoi äläkä kritisoi heti, mitä olet tehnyt. Muista, että olet ainoastaan väline, jonka avulla tanssi tapahtuu. Älä koskaan tee tanssia päälläsi.”

Aluksi emme keskustelleet liikeharjoitelmasta, joka oli vasta syntymässä, vaan pohdimme sitä, mitä harjoituksen aikana oli tapahtunut, minkälaisia ajatuksia, kokemuksia ja mielikuvia oli syntynyt. Kevätlukukaudella opiskelijat näyttivät harjoitelmiaan ja peilasivat kokemuksiaan ja ajatuksiaan muiden ryhmän jäsenten kanssa. Keskustelut pyrin pitämään ei-arvottavina, ja tavoitteena oli auttaa tanssin tekijää itse arvioimaan omaa työtään. Keskusteluissa keskeisenä apuvälineenä oli video. Syksyllä videoitiin työs-

kentelyprosesseja, keväällä myös opiskelijoiden tekemiä harjoitelmia. Tuntien ulkopuolella opiskelijoilla oli mahdollisuus katsella näitä nauhoituksia. Kun kävimme videonauhoitusten pohjalta palautekeskusteluja harjoitelmista, tanssin tekijä sai ensimmäisenä esittää oman näkemyksensä. Keskustelun käynnistämiseksi saatoinkin kysyä esimerkiksi: “Mihin tanssissasi olet tyytyväinen, mikä ei mielestäsi vielä tyydytä sinua? Miten haluaisit muuttaa sitä?” Vastauksen jälkeen ryhmä ja opettaja osallistuivat keskusteluun. Tavoitteena oli kannustaa opiskelijoita keskustelemaan paitsi omista töistään myös toistensa töistä mutta välttämään valmiiden muutosehdotusten antamista.

13.3 Prosessiharjoituksia

Opetuksen sisällöt syntyivät sekä prosessorientoituneen mallin että opetustilanteissa saamani kokemusten pohjalta. Harjoitukset liittyivät luovan prosessin osa-alueiden (aistiminen, tunteminen, mielikuvien syntyminen, muuntaminen ja muotoaminen) tutkimiseen. Lisäksi käsitelimme taiteelliseen prosessiin liittyviä kysymyksiä, kuten: luovan prosessin luonnetta sekä vapaan assosiaation, rentouden ja improvisaation merkitystä koreografioinnissa. Kuvasin erilaisia näkemyksiä luovasta taiteellisesta prosessista suhteessa koreografian tekoon. Keskustelujen tavoitteena oli auttaa opiskelijaa ymmärtämään luovan prosessin luonnetta, omaa luovaa prosessiaan sekä oppia keskustelemaan havainnoistaan, mielikuvistaan, tunteistaan ja kokemuksistaan. Keskustelimme myös esiintymiseen liittyvistä kysymyksistä, joita olivat tanssijan läsnäolo sekä kommunikaatio ja tanssin koskettavuus.

Olin tutustunut käyttämiini harjoituksiin Hawkinsin koreografiatunneilla oppilaana ja kehittänyt niitä edelleen omassa koreografian opetuksessani. Mukana oli myös uusia harjoituksia, jotka syntyivät prosessiryhmän opiskelijoiden tarpeiden ja työskentelyn pohjalta. Opetusjakson alkupuolella mielikuvat olivat usein varsin rajattuja, konkreettisia ja selvästi liikeratkaisuihin houkuttelevia.

Myöhemmin mielikuvat olivat abstraktimpia ja avoimempia, jolloin jokaisella oli enemmän väljyyttä reagoida niihin oman kokemusmaailmansa pohjalta. Vaikka tehtävillä oli tietyt rajat, olivat ne myös avoimia: jokainen saattoi ratkaista ne omalla tavallaan ja kehitellä haluamaansa suuntaan. Pelkkä näkeminen, kokeminen ja tunteminen eivät kuitenkaan riittäneet, vaan tarkoituksena oli löytää sisäisille visioille liikkeellinen muoto, toisaalta tuottamalla liikkeitä tunteiden, kokemusten ja mielikuvien pohjalta, toisaalta antamalla liikkeiden synnyttää uusia mielikuvia ja tunteita, joiden pohjalta syntyi taas uusia liikkeitä. Liitteessä 13.3.1. kuvaan tarkemmin prosessorientoituneen ryhmän opetuksen aiheita ja niihin liittyviä yksittäisiä harjoituksia.

Aistiminen – näkeminen

Syyslukukaudella harjoittelimme kykyä aistia ja nähdä ympärillä olevaa todellisuutta tarkasti. Havainnoista syntyneiden kokemusten pohjalta etsimme tunteita ja mielikuvia, jotka toimivat liikeimpulssien lähtökohtana. Näkemistä ja aistimista harjoiteltiin paitsi tuntitilanteessa myös kotitehtävien avulla. Tunnin alussa keskustelimme kotitehtävänä olleesta tarkkailun kohteesta. Kuvaukset ja kokemukset vaihtelivat suuresti. Yritin löytää kuvauksista erityisesti niitä piirteitä, jotka liittyivät kohteen laatuun, “oloisuuteen” tai syntyneeseen liiketunnelmaan. Myöhemmin tunnin aikana palasimme kotitehtävään, ja opiskelijat työskentelivät tarkkailemansa kohteen luomien tunteiden ja mielikuvien pohjalta.

Harjoitusten tavoitteena oli oppia näkemään, ei vain katsomaan ympärillä olevia asioita ja esineitä sekä käyttämään näkemiseen liittyviä kokemuksia lähtökohtana luovassa työskentelyprosessissa. Havainnointikyvyn parantuessa oppii näkemään “pinnan alle” sekä löytämään yksityiskohtia ja suhteita sekä laadullisia ominaisuuksia, joita ei ole ennen huomannut. Havainnointikyvyn paraneminen auttaa opiskelijaa näkemään myös omaa työtään tarkemmin.

Tunteminen

Harjoitukset kehittivät opiskelijan kykyä kuunnella kehoaan ja löytää kehoonsa kätkeytyneitä tunteita. Tutkimalla tunteita pyrimme ymmärtämään niiden eri puolia ja tulemaan tietoisiksi siitä, miltä tunne kehossa tuntuu, ei miltä se näyttää. Pyysin opiskelijoita keskittymään mielikuvan synnyttämään tunteeseen niin kauan, että tunne saa aikaan liikkeen synnyttävän impulssin. Kehotin olemaan avoin, antamaan liikkeen tapahtua ilman pakotusta tai liian aikaista arviointia. Aluksi korostin erityisesti sitä, ettei tarvitse tuottaa mitään toistettavaa liikkeistöä vaan saa syventyä pelkästään prosessiin, jonka pohjalta liikettä alkaa syntyä ilman tietoista tuottamista.

Erilaisten mielikuvien avulla pyrin palauttamaan kosketuksen kehon sisäiseen tunteeseen ja näin auttamaan sen muuntamista liikkeelliseen muotoon. Kehotin opiskelijaa keskittymään mielikuvien synnyttämään tunteeseen niin kauan, että tunne saa aikaan impulssin, joka synnyttää liikkeen. Harjoituksissa käytin sekä konkreettisia että abstrakteja mielikuvia.

Mielikuvien löytäminen

Mielikuvien tarkoitus oli auttaa pääsemään kosketuksiin omien tunteiden ja kokemusten kanssa. Tavoite oli auttaa löytämään kehosta vanhoja mielikuvia ja luomaan uusia. Mielikuvien valinnassa oli tärkeää se, että ne auttoivat opiskelijaa pääsemään kosketuksiin kehon sisäisen tunteen kanssa ja herättivät impulssin liikkeeseen. Käytin aluksi yksinkertaisia ja konkreettisia mielikuvia ja siirryin vasta sen jälkeen abstrakteihin mielikuviiin. Konkreettiset mielikuvat toimivat sisäisten liikeaistimusten herättäjinä, kun taas abstraktit mielikuvat synnyttivät tunteita, jotka olivat usein yhteydessä henkilökohtaisiin kokemuksiin. Ratkaisumahdollisuudet niissä olivat avoimet, ja niitä saattoi työstää eri tasoilla.

Tunteiden ja mielikuvien muuntaminen liikkeiksi

Rohkaisin harjoituksissa keskittymään sisäisiin aistimuksiin ja antamaan liikkeiden syntyä ja virrata vapaasti. Korostin kehon kuuntelun tärkeyttä. Opetuksessani ei ollut harjoituksia, joissa opiskelija saattoi älyllisesti ratkaista tilaan ja dynamiikkaan liittyviä kysymyksiä, vaan annoin tehtäviä, joiden synnyttämät mielikuvat houkuttelivat opiskelijaa intuitiivisesti käyttämään tanssin elementtejä monipuolisesti. Mielikuvat auttoivat monipuolistamaan ja laajentamaan tanssin elementtien käyttöä. Tämä ei tapahtunut tietoisesti ratkomalla elementteihin liittyviä tehtäviä vaan intuitiivisesti mielikuvien houkuttelemina.

Muotoaminen

Syyslukukaudella opetus ei painottunut lainkaan muotoamiseen, vaan päätavoite oli prosessiin syventymisessä. Keväällä sen sijaan työskentelyn painopiste muuttui niin, että suurimman osan ajasta opiskelijat kehittivät ja rajasivat liikkeistöään, toisin sanoen muotosivat siitä toistettavissa olevan harjoitelman. Koska opetus lähti ajatuksesta, että jokaisella on synnynnäinen muodon taju ja tarve löytää muoto, en käyttänyt valmiita muotorakenteita harjoitusten pohjana. Liikelause oli ainoa muotorakenne, johon tutustumme. Tutkimme sitä lähinnä hengitysrytmin kannalta, jolloin painopiste oli enemmän esitysteknisissä seikoissa kuin liikelauseen rakenteessa.

Pyrin siihen, että opiskelijalla oli mahdollisuus riittävän kauan ilman ulkopuolista palautetta työstää ja kehittää liikkeistöään. Kokemukseni mukaan liikkeille löytyy aluksi alkeellinen muoto, josta vähitellen kehittyy tanssi, jolla on oma muotonsa. Kehotin opiskelijoita välttämään älyllisiä valintoja muodon löytämiseksi. Sen sijaan kannustin opiskelijoita olemaan herkkiä työlleen ja sille, mikä tuntuu toimivan, luottamaan intuitioon ja muotoamaan liikemateriaalia sisäiseen palautteeseen luottaen. Vasta opintojak-

son loppuvaiheessa ohjasin opiskelijoita siirtymään tekijän roolista katsojan rooliin. Apuna tässä käytin videotallenteita. Opintojakson loppuvaiheessa opiskelijoilla oli mahdollisuus lähes joka tunti näyttää harjoitelmiaan ja keskustella niistä ryhmän ja opettajan kanssa.

13.4 Tunnin rakenne

Tunnin alussa keskustelimme noin 20-30 minuuttia opetukseen liittyvistä aiheista. Tämän jälkeen seurasi aiheeseen liittyvä lämmittelynomainen liikekokeilu, jossa jokainen pyrki tyhjentämään ajatuksensa salin ulkopuolisista tapahtumista ja kuuntelemaan omaa senhetkistä energiaansa ja tiedostamaan läsnäolonsa salissa. Vähitellen liikkeessä otettiin kontakti myös toisiin tanssijoihin. Tavoitteena oli lisätä opiskelijan tietoisuutta kehostaan, toisista tanssijoista sekä ympäröivästä tilasta.

Lämmittelyn jälkeen seurasi rentousharjoitus, jossa selinmakuulla jäsen jäseneltä jännitystä ja rentoutta vaihdellen etsittiin tietoista rentouden tilaan. Tavoitteena oli poistaa ylimääräinen fyysinen ja psyykkinen jännitys, joka on usein pahin este prosessiin syventymiselle. Rentouden avulla pyrimme pääsemään kosketuksiin tunteiden, kokemusten ja mielikuvien kanssa. Rentousharjoituksen jälkeen työskentelimme erilaisten mielikuvien pohjalta. Ohjeet kehottivat nousemaan rentoutumisen jälkeen selinmakuulta istumaan, sitten seisomaan, ja lopulta ne houkuttelivat käyttämään tilaa monipuolisemmin. Jokaisen harjoituksen jälkeen oli hetki aikaa miettiä niitä tunteita ja mielikuvia, joita harjoitus oli herättänyt. Tarkoituksena oli palauttaa mieleen ja selkiyttää harjoituksen tuottamia kokemuksia. Opiskelijoiden keskittymiskyvyn kasvaessa yksittäiseen harjoitukseen käytetty aika piteni ja käytimme yhä enemmän aikaa itsenäiseen työskentelyyn. Tällöin opiskelijat saattoivat jatkaa jotain aikaisemmin tehtyä harjoitusta tai työskennellä oman aiheen tai idean pohjalta.

Tunnin lopussa kokoonnuimme piiriin. Keskustelimme har-

joituksista ja niiden herättämistä kokemuksista, mielikuvista ja ajatuksista. Työskentelyssä syntyneiden kokemusten peilaus ryhmän muiden opiskelijoiden kokemuksiin kirkasti usein omaa työskentelyprosessia. Myös tässä ryhmässä käytimme tunnin lopussa 5-10 minuuttia työpäiväkirjojen kirjoittamiseen.

14 Taito- ja prosessiryhmän opetuksen samanlaisuudesta ja eroista

Kahden erilaisen mallin pohjalta suunnittelemani ja toteuttamani opetus erosi sisältöjen puolesta selvästi toisistaan, myös työ- ja arviointimenetelmissä oli eroja (ks. luvut 12 ja 13). Toisaalta samanlaisuutta opetukseen toi se, että opetin molempia ryhmiä oman opetustyylini sekä ihmis- ja oppimiskäsitykseni pohjalta (ks. luvut 5 ja 11). Kuvaan tässä luvussa yhteenvedon omaisesti sekä opetuksen eroja että samanlaisuutta tulosten tarkastelun pohjaksi. Seuraavissa luvuissa tarkastelen, miten kahden erilaisen opetusmallin pohjalta toteutettu opetus vaikutti opetus- ja oppimisprosessiin sekä opiskelijoiden tekemiin ja esittämiin harjoitelmiin.

Prosessiryhmässä opetuksen aiheet painoutuivat luovan prosessin osa-alueiden harjoittamiseen. Nämä alueet olivat aistiminen, tunteminen, mielikuvien muuntaminen liikkeelliseen muotoon, liikemateriaalin muotoaminen tanssiharjoitelmiksi. Taitoryhmässä opetuksen aiheet liittyivät tanssin elementteihin, kuten tilaan ja dynamiikkaan sekä muotoamiseen, josta tutkimme liikelausetta, teemaa ja variaatiota.

Käytin molemmissa ryhmissä keskeisinä työmuotoina liikekokeilua ja improvisaatiota. Prosessiryhmässä liikekokeilu keskittyi kehon kuunteluun ja sen avulla aidon rehellisen liikkeen löytämiseen. Tämän ryhmän improvisaatioharjoituksissa pyrimme pääsemään kosketuksiin kokemusten, tunteiden ja mielikuvien kanssa, joille etsittiin liikkeellinen muoto. Liikkeellinen muoto löytyi enemmän vapaan assosiaation ja intuition kuin tietoisten valintojen avulla. Taitoryhmässä ratkottiin tanssin elementteihin ja muotoamiseen liittyviä tehtäviä. Taitoryhmän improvisaatioharjoituksissa

tanssia lähestyttiin samanaikaisesti kahdelta suunnalta sekä käsitteellistään että liikkuen. Niissä painottuivat seuraavat seikat: tanssin elementteihin ja muotoon liittyvien taitojen hankkiminen sekä niiden käyttäminen jo harjoitettujen taitojen kanssa, yksilön toimiminen ryhmän jäsenenä sekä liikemateriaalin tuottaminen harjoiteltavien aiheiden pohjalta. Koska prosessiryhmän improvisaatioharjoituksissa keskityttiin selkeästi sekä kehon että tunteiden ja mielikuvien ”kuunteluun”, työskentelivät ryhmän tanssijat pääosin yksin. Taitoryhmän tehtävät puolestaan vaativat selkeää tietoisuutta ympäröivästä tilasta ja muista tanssijoista.

Taitoryhmän improvisaatioharjoituksilla oli selvät säännöt, jotka loivat rakenteen. Prosessiryhmässä tehtävät olivat vapaampia, niissä ratkaisumahdollisuudet olivat avoimemmat. Opiskelijat etsivät niitä omien kokemustensa ja mielikuviansa pohjalta. Prosessiryhmässä käytin rentousharjoituksia lähes joka tunti, jotta tanssijat olisivat päässeet kosketuksiin kehonsa ja sen tuottamien mielikuvien kanssa. Taitoryhmän opetuksessa en käyttänyt niitä.

Prosessiryhmän harjoitukset vaativat työskentelyä hyvin henkilökohtaisella tasolla, sillä joskus mielikuvat veivät syvälle tunne- ja kokemusmaailmaan. Joskus mielikuvat eivät koskettaneet lainkaan, jolloin opiskelija saattoi lopettaa harjoituksen ja siirtyä katsomaan harjoitusta tai kirjoittamaan työpäiväkirjaa. Taitoryhmän improvisaatioissa jokainen oli osa ryhmää eikä harjoituksesta poistuminen ollut toivottavaa.

Taitoryhmässä käytin työmenetelmänä ongelmanratkaisua, jossa annoin tanssin elementteihin tai muotoamiseen liittyvän tehtävän. Opiskelijat ratkaisivat sen haluamallaan tavalla. Ratkaisuja näytettiin ja niistä keskusteltiin ryhmässä. Prosessiryhmän tehtävät vaativat pääasiassa sisäistä kuuntelua, taitoryhmän tehtävät myös ulkoista tarkastelua. Tämä ei tarkoita sitä, että taitoryhmän työskentely olisi ollut ulkokohtaista, vaan tavoitteena oli ulkoisen kautta löytää sisäinen. Prosessiryhmässä edettiin sisäisestä ulkoiseen.

Prosessiryhmässä liikelauseen teko oli ensimmäinen askel kohti tuotosta. Tällöin siirryttiin tekijän roolista katsojan rooliin, jolloin arvioitiin sitä, näyttikö liike siltä, miltä se tekijästä tuntui. Taito-

ryhmän opiskelijat olivat arvioineet tehtävien ratkaisuja koko opintojakson ajan.

Myös opiskelijoiden oman työskentelyn arvioinnissa sekä antamassani palautteessa oli ryhmien välillä eroja. Molemmissa ryhmissä kannustin opiskelijoita arvioimaan omaa työtään. Prosessiryhmässä arviointi kohdistui syyslukukaudella pääasiassa siihen, miten keskittyneesti kukin pystyi paneutumaan työskentelyprosessiin. Vasta kevätlukukaudella opiskelijat arvioivat myös tuotoksia ja siirtyivät tekijän roolista yleisön ja kriitikon rooliin. Taitoryhmässä arvioitiin tehtävän aiheen ja tavoitteen pohjalta, jolloin työskentely vaati alusta saakka liikkumista tekijän ja arvioijan roolien välillä.

Kun prosessiryhmän tanssijat kevätlukukaudella alkoivat tuottaa myös toistettavaa liikemateriaalia, siirtyivät myös he arvioijan rooliin. Kehotin heitä kuuntelemaan kehoaan ja luottamaan intuition siinä, mikä tuntuu toimivan. Prosessiryhmäläiset arvioivat kinesteettiseen aistiinsa luottaen, kun taas taitoryhmän opiskelijat tarkastelivat sisäisellä katseellaan, näyttikö liike siltä, miltä he halusivat sen näyttävän.

Prosessiryhmässä pyrin antamaan ei-arvottavaa palautetta, kun taas taitoryhmässä palaute oli myös arvottavaa. Syyslukukaudella palautteeni liittyi prosessiryhmässä pääasiassa siihen, miten keskittyneesti tanssija oli päässyt sisälle harjoitusprosessiin, miten läsnä tanssija oli ollut työprosessissaan. Kevätlukukaudella pyrin tässä ryhmässä auttamaan opiskelijaa itse näkemään ja arvioimaan syntynyttä liikkeistöä erilaisten kysymysten avulla. Taitoryhmässä tehtävien tavoitteet olivat arviointikriteereinä.

Käytin molemmissa ryhmissä yhtenä työmuotona refleктоivia keskusteluja, joiden tavoitteena oli oppia sanallistamaan kokemuksia ja peilaamaan niitä ryhmän muiden jäsenten kokemuksiin. Opettajan roolissani olin enemmän ohjaaja ja kysymysten herättäjä kuin vastausten antaja. Korostin opiskelijan omaa vastuuta oppimisesta. Halusin jokaisen löytävän omat ratkaisunsa ja pyrin välttämään valmiiden vaihtoehtojen tarjoamista.

Opetuksen tavoitteena molemmissa ryhmissä oli kehittää opis-

kelijan kykyä tuottaa omaperäistä liikettä ja oppia muotoamaan siitä tanssiharjoitelma. Kaikkien ei tarvinnut luoda omaa soolokoreografiaa, siitä ajatus “yksikin liike riittää”. Tavoitteen sai laittaa sille kohdalle, minkä yli oli ponnistettava mutta minkä ylitys ei olisi mahdoton. En halunnut painottaa valmista soolokoreografiaa päämääränä, sillä aikaisempina vuosina monet opiskelijat olivat pitäneet sitä liian vaativana tavoitteena, joka oli estänyt tuotoksen syntymisen. Lisäksi prosessi, jonka jokainen käy läpi harjoitelmaa tehdessään, oli mielestäni oppimisen kannalta tärkeämpi kuin päätepiste, esitettävä soolokoreografia.

Se, että en kummassakaan ryhmässä opetusjakson alkaessa ker-tonut lopullisesta tavoitteesta, mahdollisesta esitettävästä harjoitel-masta, oli tietoinen valintani. Ajatus, että kaikki tähtää harjoitel-man tekoon ja sen esittämiseen, olisi mielestäni suunnannut ope-tus- ja oppimisprosessia liikaa tuotoksen suuntaan, pois uusien työ-tapojen ja mahdollisuuksien kokeilusta. Toisaalta halusin jättää varsinkin prosessiryhmässä avoimeksi sen, tehdäänkö harjoitelmaa lainkaan, ja jos tehdään, miten se esitetään.



Osa IV
Harjoitelmien arviointi
sekä kuvaus ja tulkinta
opetus- ja oppimis-
prosesseista



15 Opettaja-arvioijien ja asiantuntijayleisön arviointi esitetyistä harjoitelmista

Analysoin tässä luvussa tilastollisesti kahden eri esityskerran numeerisia arviointeja verratakseni ryhmien opiskelijoiden tekemiä harjoitelmia tiettyjen kriteerien suhteen. Opettaja-arvioijien antamaa sanallista arviota, joka oli hyvin suppea, käytän ainoastaan tilastollisen analyysin tukena. Osa tilastollisen analyysin kuvioista ja taulukoista on esitetty tekstissä, osa on työn liitteenä. Koska joillekin lukijoista tilastollisen analyysin käsitteet voivat olla vieraita, keskeiset työssä käytetyt käsitteet on esitetty työn liitteenä (ks. liite 15.5.1.).

15.1 Esitykset ja arvioijat

Opetusjakson lopulla kukin opiskelija koreografioi liikeharjoittelun, jonka hän esitti kaksi kertaa. Ensimmäisellä esityskerralla kaikki opiskelijat esittivät harjoitelmansa peräkkäin. Valitsin *ensimmäisen esityksen* arvioijiksi *kolme opettaja-arvioijaa*. He olivat tanssitaiteen laitoksen opettajia, joilla mielestäni oli erilaiset taidekäsitteet ja näkemykset koreografian teosta. Opettaja-arvioijat arvioivat harjoitelmat sekä numeerisesti että sanallisesti. Koska harjoitelmia oli seitsemäntoista, esitystilaisuutta pidettiin liian pitkänä; siksi toisella esityskerralla opiskelijoilla oli mahdollisuus valita jompikumpi kahdesta esityskerrasta. Kaksi opiskelijaa eivät esittäneet harjoitelmaansa kumpanakaan näistä. He ilmoittivat, että heidän harjoitelmansa ei ollut vielä valmis, minkä vuoksi heille järjestettiin kolmas esitystilaisuus. *Toisilla esityskerroilla* (opiskelijat valitsivat yhden kolmesta) esityksen arvioi *asiantuntijayleisö*, joka

muodostui tanssitaiteen laitoksen kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijoista, opettajista ja henkilökunnasta. Asiantuntijayleisö ja sen koko vaihteli esityskerrasta toiseen. Arvioijat antoivat pelkästään numeerisen arvioinnin.

15.2 Arviointikriteerit

Ensimmäisessä esityksessä opettaja-arvioijat arvioivat kunkin opiskelijan koreografioiman ja esittämän harjoitelman neljän kriteerin mukaan. Arviointilomake on liitteenä (liite 15.2.1.). Kriteerit olin luonut opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen pohjalta, ja ne olivat

1. liikemateriaali (tavanomainen – omaperäinen)
2. liikkeen kehittäminen/tanssin muoto (jäsentymätön – selkeä)
3. tanssijan läsnäolo (ei läsnä – läsnä)
4. esityksen kiinnostavuus (ei kiinnostava – kiinnostava).

Olin testannut kriteereiden sisältöjen ymmärrettävyyttä ja yksiselitteisyyttä tekemällä koehaastattelun neljälle tanssitaiteen laitoksen opettajalle. Ennen esitystä kuvasin, mitä kriteereillä tarkoitin. Arvioijilla oli samalla mahdollisuus esittää kysymyksiä.

Liikemateriaaliin liittyvää kriteeriä kuvasin seuraavasti: 1) Omaperäinen liike on sisäsyntyinen liike. Se on rehellistä ja aitoa liikettä, joka koskettaa katsojaa. Tavanomainen liike on ulkoapäin opittua, ulkokohtaisesti tehtyä tai tekniikkatunnilta kopioitua, ei sisäistettyä liikettä. Tavanomainen liike ei ollut yksiselitteinen käsite, ja se synnytti muun muassa seuraavan kommentin: “Koreografia voi koostua tavanomaisista liikkeistä mutta olla silti kiinnostava.” Selvensin edelleen, mitä tässä tilanteessa tarkoitin liikkeen tavanomaisuudella, ja korostin, että tämän kriteerin kohdalla arvioidaan vain liikkeen tavanomaisuutta – omaperäisyyttä, ei koreografian kiinnostavuutta. 2) Liikkeen kehittäminen on kiinteä osa tanssin muotoa. Tanssin muoto syntyy siitä, miten se käyttää tanssin elementtejä. Muoto voi syntyä myös tanssin sisällöstä tai musiikin

muotorakenteiden seuraamisesta. Keskusteluissa tuli esiin, että muoto ei synny tilan ja dynamiikan tasapainoisesta käyttämisestä, vaan siitä että muoto palvelee ideaa. Tanssi voi tapahtua yhdessä pisteessä, jos idea sitä vaatii. 3) Tanssijan läsnäolo tarkoittaa sitä, miten rehellisesti ja vakuuttavasti tanssija on sisällä työssään. Läsnäolo on usein yhteydessä tanssijan karismaan. Tämä käsite oli arvioijille selkeä. 4) Myöskään neljäs kriteeri ei herättänyt keskustelua. Tanssi on kiinnostava, jos se koskettaa ja tempaa mukaansa.

Keskustelun yhteydessä pohdimme myös tanssin esittäjän osuutta koreografiaan. Korostin sitä, että kahden ensimmäisen kriteerin kohdalla tulee pyrkiä arvioimaan liikettä ja sen muotoa, ei tanssijan tanssillisia tai esitystaitoja. Sen sijaan kahden jälkimmäisen kriteerin kohdalla on vaikeampi erottaa koreografian ja tanssijan osuutta toisistaan.

Toisessa esityksessä asiantuntijayleisö antoi pelkän numeerisen arvioinnin. Sanallisen arvioinnin sijasta käytin viittä tanssia kuvaavaa kriteeriä edellisten arvottavien kriteereiden lisäksi. Niiden avulla tutkin esitysten laadullisia ominaisuuksia. Toisen esityksen arviointilomake on liitteenä (liite 15.2.2.). Edellisten neljän kriteerin lisäksi arvioijia pyydettiin kuvailemaan esitystä seuraavien sanaparien avulla:

- a. abstrakti – konkreettinen
- b. ei herättänyt mielikuvia – herätti mielikuvia
- c. yksinkertainen – monikerroksinen
- d. ei käyttänyt tilaa – käytti tilaa
- e. ei rytmisen – rytmisen.

Ennen jokaista esitystilannetta selvitin lyhyesti arvioitavien kriteereiden sisältöjä, jolloin yleisöllä oli mahdollisuus tehdä kysymyksiä. Neljää ensimmäistä kriteeriä selvensin samoin sanoin kuin ensimmäisellä esityskerralla. Viiden jälkimmäisen kriteerin kohdalla korostin sitä, että kriteereiden ei ole tarkoitus arvottaa tanssia, vaan kuvata tanssin laadullisia ominaisuuksia.

15.3 Analyysiin vaikuttavat tekijät

Arviointituloksiin vaikuttivat opetuksen erojen lisäksi paitsi arvioija, myös opiskelija ja opettaja sekä heistä muodostunut ryhmä. Aineiston analysointimenetelmän valinnan ja tulosten luotettavuuden kannalta on oleellista pohtia näitä tekijöitä ja niiden vaikutusta sekä annettuun pistemäärään että arvioinnin lopputulokseen. Tarkastelen seuraavaksi näitä kysymyksiä tulosten analyysin pohjaksi.

Arvioijan vaikutus

Opiskelijoiden koreografioimien ja esittämien harjoitelmien arvioinnissa kukin arvioija antoi pisteitä valitsemiensa kriteereiden perusteella. Vaikka määrittelykriteerit ennen esityksiä, on oletettavaa, että eri arvioijat ymmärsivät ne eri tavoin. Voidaan olettaa myös, että annetut pistemäärät perustuivat voimakkaasti arvioijan subjektiiviseen kokemukseen. Vaikka arvioijat olisivat ymmärtäneet arviointikriteerit samalla tavalla, voivat eri arvioijien mielipiteet samasta tanssista silti poiketa melkoisesti, sillä arviointi on sidoksissa henkilön taidekäsityksiin. Jotta arviointi ei olisi ollut sidoksissa yhteen käsitykseen, valitsin opettaja-arvioijiksi erilaisen taidekäsityksen omaavia henkilöitä. On asioita, joita arvostetaan enemmän esimerkiksi tiettyjen tyylien tai esteettisten näkemysten seurauksena. Tanssi välittyy eri lailla eri ihmisille. Välittyminen on sidoksissa paitsi katsojan käsitykseen tanssista myös esimerkiksi hänen sen hetkiseen mielialaansa. Näin jokainen tanssi on erilainen jokaiselle katsojalle. Katsoja valitsee, miten hän näkee tanssin. Foster (1986, 41) kirjoittaa: ”Jokaisen katsojan kokemus on ainutkertainen, ei ainoastaan siksi, että jokaisella on erilainen perintö, minkä pohjalta assosioi tanssia, vaan siksi, että jokainen katsoja on sananmukaisesti luonut erilaisen tanssin.”

Eri arvioijien pistemäärät voivat erota toisistaan myös seuraavista syistä: Arvioija voi verrata opiskelijan harjoitelmaa omaan käsitykseensä yleisestä tasosta ja antaa pisteitä sen mukaan. Toinen arvioija

saattaa verrata opiskelijoita keskenään eikä kiinnitä huomiota yleiseen tasoon. Myös arvioijien käyttämä pistejakauma voi olla erilainen. Joku arvioija voi antaa selvästi korkeampia tai matalampia pisteitä kuin joku toinen. Yksi saattaa käyttää pisteasteikon ääripäitä, toinen taas selvemmin sen keskialuetta. Näin kunkin arvioijan mielipiteen painoarvo riippuu hänen käyttämästään arviointitavasta tai pisteasteikon käytöstä. Tämän välttämiseksi alkuperäiset pistemäärät standardoidaan siten, että vain kunkin pistemäärän sijainnilla suhteessa muihin saman arvioijan antamiin pisteisiin on merkitystä. Näin jokaisen arvioijan mielipiteille saadaan sama painoarvo.

Opiskelijan vaikutus

Kokeilun alkaessa opiskelijoilla oli erilaiset valmiudet koreografian tekoon. Tämän vaikutuksen poistamiseksi olisi kukin opiskelija pitänyt arvioida samalla tavalla sekä ennen opintojaksoa että sen jälkeen. Silloin olisi voitu tutkia kunkin opiskelijan ja arvioijan kohdalla näiden pistemäärien erotusta, joka ei niin selkeästi riipu opiskelijan lähtötasosta. Edellä esitetyn ryhmien muodostamistavan perusteella voidaan kuitenkin olettaa, että eri ryhmät olivat keskimäärin samantasoisia alkutilanteessa, vaikkakin ryhmän sisällä yksilöiden välillä saattoi olla merkittäviäkin eroja. Luvussa 10.3 mainitun kyselyn perusteella kokemustaustankin suhteen ryhmät olivat melko samantasoisia. Lisäksi opintojakson aikana annettu muu opetus oli ryhmille yhteistä, joten sen ei voida katsoa aiheuttaneen ryhmien välille eroja. Tarkasteltaessa kummankin ryhmän opiskelijoiden saamien pistemäärien keskiarvoja pienenee yksittäisen opiskelijan lähtötason vaikutuksen merkitys entisestään. Myös opiskelijoiden asenteet ja motivaatio vaikuttavat oppimistuloksiin. Opiskelijan suhtautuminen esitykseen, senhetkinen mieliala ja tunnelataus sekä esitystilanteessa onnistuminen vaikuttavat yksittäisen opiskelijan saamaan pistemäärään. Näiden tekijöiden voidaan kuitenkin ajatella vaikuttavan samalla tavalla molempiin ryhmiin. Siksi tarkasteltaessa ryhmien saamien pisteiden keskiarvoja, ei näitä tekijöitä tarvitse ottaa huomioon.

Opettajan vaikutus

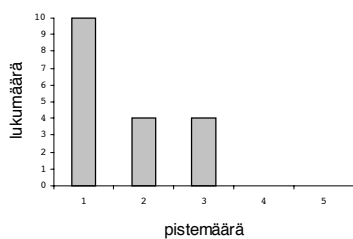
Opetuksen lisäksi oppimiseen vaikuttaa myös opettaja. Koska molemmilla ryhmillä oli sama opettaja, voidaan olettaa, että opettajasta aiheutuvat erot ryhmien välillä olivat pienemmät kuin eri opettajia käytettäessä. Toisaalta tällaisessa tilanteessa opettajan erilainen kiinnostus, kokemukset ja tiedot kahdesta eri opetusmallista sekä myös ennakkokäsitykset niiden toimivuudesta voivat aiheuttaa eroja ryhmien välillä. Olen kuvannut malleihin liittyviä ennakkoodotuksiani luvussa 9.3. Myös opiskelijoiden ja opettajan välisellä vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys opetus- ja oppimisprosessissa. Käsittelem näitä kysymyksiä luvuissa 17 ja 18. Edellä mainittuja vaikutuksia ei kontrolloitu, mikä on syytä pitää mielessä tuloksia tulkittaessa.

Ryhmän vaikutus

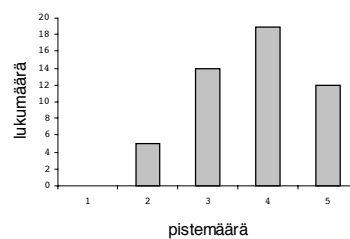
Edellä esitettyjen tekijöiden lisäksi ryhmän sisäiset suhteet vaikuttavat vuorovaikutuksen ja työskentelyilmapiirin syntymiseen, millä puolestaan on oppimisen kannalta tärkeä merkitys. Tätäkään vaikutusta ei ole mahdollista kontrolloida. Olen pohtinut näitä kysymyksiä, samoin kuin opiskelijoiden asennetta ja kiinnostusta opetukseen luvuissa 16-18 opiskelijoille tekemäni opintojakson arviointikyselyn ja työpäiväkirjojen pohjalta.

15.4 Aineiston standardointi

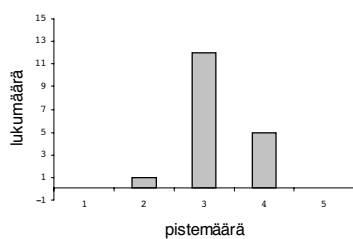
Jokaisen arvioijan pistejakauma on erilainen, mikä johtuu hänen yksilöllisestä tavastaan käyttää asteikkoa. Jakaumien erilaisuus näkyy selkeästi kuvioista, joissa esitetään yksittäisen arvioijan antamat eri pistemäärät. Kuvioon 15.4.1.a-d on valittu asiantuntijayleisön (toinen esitys, joissa jokaisessa oli eri yleisö ja eri määrä arvioijia) arvioijista ne, joiden pisteytystavat poikkeavat eniten.



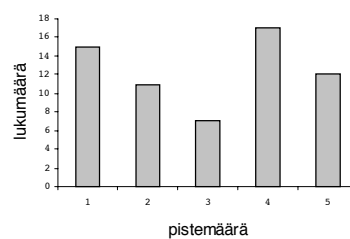
Kuvio 15.4.1.a
Arvioija a:n pistejakauma
($k_a = 1.67$, $s = 0.82$)



Kuvio 15.4.1.b
Arvioija b:n pistejakauma
($k_a = 3.76$, $s = 0.93$)



Kuvio 15.4.1.c
Arvioija c:n pistejakauma
($k_a = 3.22$, $s = 0.53$)



Kuvio 15.4.1.d
Arvioija d:n pistejakauma
($k_a = 3$, $s = 1.48$)

Kuvio 15.4.1.a-d Eri arvioijien antamien pisteiden jakaumia toisesta esityksestä.

Kuviosta 15.4.1.a-d näkyy, että arvioijalla a keskiarvo on pienin ja b:llä se on suurin. Vastaavasti c:n hajonta on pienin ja d:n suurin. Tässä on tarkasteltu vain osaa asiantuntijayleisön arvioijista. Pistejakauman erilaisuus voi johtua siitä, että jollakin arvioijalla on taipumus antaa hyvin suuria ja pieniä pistemääriä, kuten 1:tä ja 5:tä, kun taas joku toinen voi pysytellä pisteytysvälin keskikohdilla käyttäen vain pisteitä 2, 3 ja 4. Tästä seuraa, että arvioilla on eri painoarvo. Koska tavoitteena on, että jokaisen arvioijan merkitys on yhtä suuri, muutetaan eri arvioijien antamien pisteiden vaihteluväli yhtä suureksi. Ellei vaihteluväliä yhdenmukaisteta, asteikon ääripäitä käyttävien arvioijien merkitys on suurempi kuin niiden, jotka käyttävät asteikon keskiväliä.

Vaihteluvälin ja keskiarvon yhdenmukaistamisen haittana on se, että sen seurauksena häviää tietoa, joka kuvaa harjoitelmien tasoa verrattuna arvioijan käsitykseen yleisestä tasosta. Koska kuitenkin tilastollisen analyysin tarkoitus on verrata kahden ryhmän harjoitelmien arvioita keskenään, on vaihteluvälin ja keskiarvojen yhdenmukaistaminen eli standardointi tässä suositeltavaa, jotta arvioijien mielipiteille saadaan sama painoarvo. Seuraavissa analyysseissä käsitellään näitä standardoituja pistemääriä, ellei toisin mainita. Standardointiin liittyvät yksityiskohdat ovat liitteessä 15.4.1.

15.5 Harjoitelmien arviointi

Opiskelijoiden saamia pistemääriä esitetystä harjoitelmista on verrattu toisiinsa käyttäen *t-testiä*, *F-testiä* ja *korrelaatioiden laskemista* (ks. Ranta ym. 1994). Testien yhteydessä on ilmoitettu p-arvot ja näistä tehdyt johtopäätökset eli se, onko ryhmien keskiarvoissa tai variansseissa tilastollisesti merkitsevää eroa. Edellä mainittujen tilastollisten käsitteiden kuvaus on liitteessä 15.5.1.

Ensimmäinen esitys: arvioijina opettaja-arvioijat

Koska opettaja-arvioijien arvioinnit erosivat huomattavasti toisistaan, on mielekäästä tutkia opetuksen aiheuttamia eroja jokaisen opettajan kohdalla erikseen. Tämän tutkimiseksi lasketaan kriteerikohtaisesti jokaisen opettajan eri ryhmille antamien pistemäärien keskiarvot ja testataan, onko pistemäärien odotusarvoilla tilastollisesti merkitsevää eroa. Koska ryhmien opiskelija-aines on hyvin homogeenista, voidaan ryhmien sisäinen vaihtelu olettaa yhtä suureksi ja näin käyttää tähän oletukseen perustuvaa t-testiä (taulukko 15.5.1.) Ryhmien varianssien voidaan olettaa olevan yhtä suuria. Keskiarvojen eroa voidaan pitää merkitsevänä 5%:n riskitasolla, jos t-testin p-arvo < 0.05 . Eri opettajat on merkitty lyhentein O1, O2 ja O3 sekä eri kriteerit lyhentein k1 (liikemateriaali), k2 (tanssin muoto), k3 (läsnäolo) ja k4 (kiinnostavuus).

Taulukko 15.5.1. Opettaja-arvioijien eri kriteereiden suhteen antamien pistemäärien keskiarvot ja t-testi.

opettaja kriteeri		Keskiarvo		t-testi	
		Prosessiryhmä	Taitoryhmä	p-arvo	merkitsevyys
O1	liikemateriaali	0.54	0.55	0.94	ei eroa
O1	tanssin muoto	0.66	0.60	0.68	ei eroa
O1	läsnäolo	0.73	0.62	0.50	ei eroa
O1	kiinnostavuus	0.62	0.49	0.45	ei eroa
O2	liikemateriaali	0.65	0.78	0.45	ei eroa
O2	tanssin muoto	0.79	0.66	0.47	ei eroa
O2	läsnäolo	0.75	0.48	0.04*	on eroa
O2	kiinnostavuus	0.64	0.53	0.50	ei eroa
O3	liikemateriaali	0.59	0.62	0.87	ei eroa
O3	tanssin muoto	0.65	0.79	0.33	ei eroa
O3	läsnäolo	0.63	0.70	0.59	ei eroa
O3	kiinnostavuus	0.45	0.57	0.43	ei eroa

* p $< .05$

Taulukosta näkyy, että ryhmien pistemäärien keskiarvoissa on tilastollisesti merkitsevä ero ainoastaan opettajan 2 arvioiman kriteerin 3 kohdalla. Tämä tarkoittaa, että hänen mielestään prosessiryhmän opiskelijat olivat keskimäärin paremmin läsnä esityksessään kuin taitoryhmän opiskelijat. Koska kysymyksessä on pieni aineisto, jolloin tilastollisesti merkitseviä eroja on vaikea saada esiin, tulkitsen taulukon 15.5.1. avulla minkälaisia suuntaa antavia eroja ryhmien välillä näkyy. Tulkinnessa on syytä pitää mielessä, että erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä. Keskiarvojen eroja vertaamalla näkyy esimerkiksi, että opettaja-arvioijan 3 mielestä ryhmillä on enemmän eroa tanssin muodon (k2) kuin liikemateriaalin (k1) suhteen.

Yksittäisen opettaja-arvioijan ryhmien välisten mielipide-erojen lisäksi on mielenkiintoista tarkastella, ovatko opettaja-arvioijat keskimäärin pitäneet ryhmiä erilaisina arvioitavien kriteereiden suhteen. Sen selvittämiseksi kaikkien opettajien antamien pisteiden keskiarvoja verrattiin t-testillä. T-testin tuloksista (taulukko 15.5.2.) nähdään, että ryhmillä ei ollut merkitsevää eroa minkään kriteerin kohdalla.

Taulukko 15.5.2. Ryhmien keskiarvot ja t-testi

kriteeri	keskiarvo		t-testi	
	Prosessiryhmä	Taitoryhmä	p-arvo	merkitsevyys
liikemateriaali	0,60	0,65	0,56	ei eroa
tanssin muoto	0,70	0,68	0,86	ei eroa
läsnäolo	0,70	0,60	0,20	ei eroa
kiinnostavuus	0,57	0,53	0,63	ei eroa

$p > .05$

Kahteen erilaiseen opetukseen osallistuneiden ryhmien harjoitelmat eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi. Tulkitsen ryhmien keskiarvoja tarkastelemalla suuntaa antavia ryhmien välisiä eroja, jotka eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä. Taulukosta

15.5.2. näkyy, että suurin ero on kriteerin 3 kohdalla. Ryhmät siis näyttävät eroavan selvimmin toisistaan tanssijan läsnäolon suhteen siten, että prosessiryhmän opiskelijat ovat keskimäärin paremmin läsnä esityksessään. Liikemateriaalin, tanssin muodon ja kiinnostavuuden suhteen ei ryhmien välillä ole eroja (p-arvot ovat suuret).

Toinen esitys: arvioijana asiantuntijayleisö

Opiskelijoilla oli tilaisuus esittää harjoitelmansa toisen kerran saatuaan palautteen ensimmäisestä esityksestä. Palautteen pohjalta opiskelijat työstivät harjoitelmaansa kuukauden ajan. Esitystilaisuuksia oli kolme, joiden asiantuntijayleisö vaihteli, eli kukin arvioija näki vain osan opiskelijoista. Jokaisessa esityksessä oli kuitenkin lähes yhtä paljon opiskelijoita kummastakin ryhmästä. Lisäksi asiantuntijayleisö muodostui joka esityskerralla tanssitaiteen laitoksen opettajista, opiskelijoista ja henkilökunnasta, joten eri asiantuntijayleisöt olivat homogeenisia. Myös yleisön antamien pisteiden standardointi vähentää eri yleisöjen eroja.

Ryhmien muodostamistavan perusteella voidaan olettaa, että lähtötilanteessa ryhmät olivat kokonaisuuksina homogeeniset. Jos sen sijaan tarkastellaan vain osia molemmista ryhmistä, ei tämä oletus enää pidä paikkaansa. Siksi ei ole järkevää tutkia ryhmien välisiä eroja yksittäisen arvioijan osalta, vaikka jokainen arvioija arvioikin opiskelijoita molemmista ryhmistä. Toisen esityksen osalta voidaan erilaisen opetuksen vaikutusta tutkia vain asiantuntijayleisön antamien pisteiden keskiarvoja tarkastelemalla. Ryhmien keskiarvot ja keskiarvojen erojen merkitsevyydet eri kriteereistä on esitetty taulukossa 15.5.3.

Taulukko 15.5.3. Toisen esityksen asiantuntijayleisön pisteiden keskiarvot ja t-testi

kriteeri	keskiarvot		t-testi	
	Prosessiryhmä	Taitoryhmä	p-arvo	merkitsevyys
liikemateriaali	0,59	0,66	0,48	ei eroa
tanssin muoto	0,74	0,76	0,76	ei eroa
läsnäolo	0,76	0,80	0,64	ei eroa
kiinnostavuus	0,65	0,71	0,41	ei eroa
abstraktisuus	0,55	0,61	0,60	ei eroa
mielikuvat	0,57	0,65	0,40	ei eroa
kerroksisuus	0,46	0,52	0,36	ei eroa
tilankäyttö	0,62	0,63	0,96	ei eroa
rytmisyys	0,64	0,58	0,37	ei eroa
kaikki yhteensä	0,62	0,67	0,13	ei eroa

p > .05

Taulukosta näkyy, että asiantuntijayleisön samoin kuin opettajienkaan arviointien osalta ei ryhmien välillä ole tilastollisesti merkitseviä eroja (p-arvot ovat suuret).

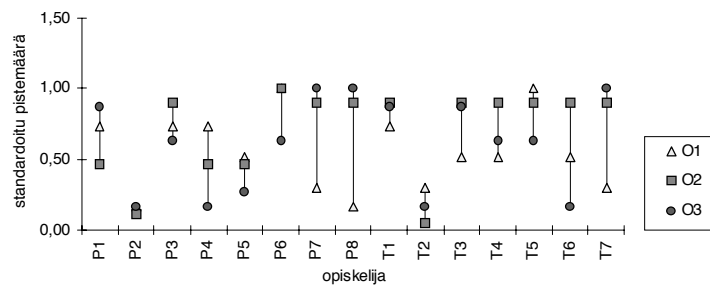
15.6 Opettaja-arvioijien ja asiantuntijayleisön mielipide-erojen analyysi

Opettaja-arvioijien mielipiteet ensimmäisestä esityksestä

Arvioijien mielipiteet erosivat huomattavasti toisistaan. Seuraavaksi tarkastellaan mielipiteitä eri arviointikriteerien suhteen. Tämä ei ollut alkuperäinen tutkimusongelma, mutta erot arvioinnissa alkoivat kiinnostaa aineiston analysointivaiheessa. Erot näkyvät selkeästi kuvioista 15.6.1-4, joissa on esitetty opettaja-arvioijien antamat pisteet kullekin opiskelijalle.

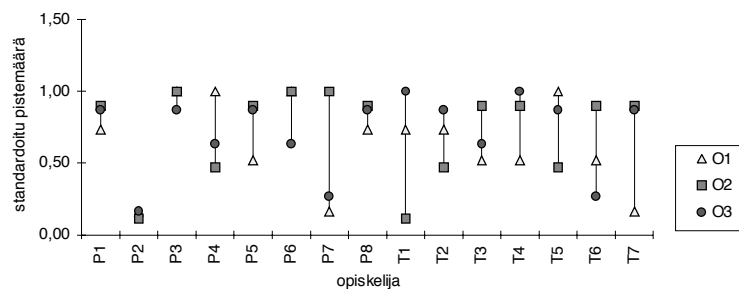
Kuviosta 15.6.1. näkyy opettaja-arvioijien O1, O2 ja O3 kullekin opiskelijalle liikemateriaalista antamat pisteet. Prosessiryhmän opiskelijoihin viitataan merkein P1, P2,... Vastaavasti taitoryhmän opiske-

lijoihin viitataan T1:llä, T2:lla,...Vastaavia merkintöjä on käytetty myös jatkossa. Liikemateriaalin suhteen opettaja-arvioijien mielipiteet ovat hyvin lähellä toisiaan opiskelijan P2 kohdalla. Esimerkiksi opiskelijoiden P8 ja T6 kohdalla mielipiteet taas eroavat voimakkaasti.



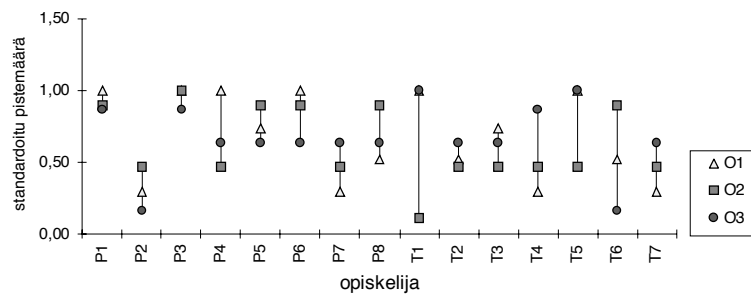
Kuvio 15.6.1. Opettaja-arvioijien O1, O2 ja O3 kullekin opiskelijalle liikemateriaalista antamat pisteet

Liikkeen kehittelyn ja tanssin muodon arvioinnissa ovat opettaja-arvioijat hyvin yksimielisiä opiskelijoiden P1, P2 ja P3 suhteen. Arvioinnit eroavat eniten opiskelijoiden P7 ja T1 kohdalla. (kuvio 15.6.2.)



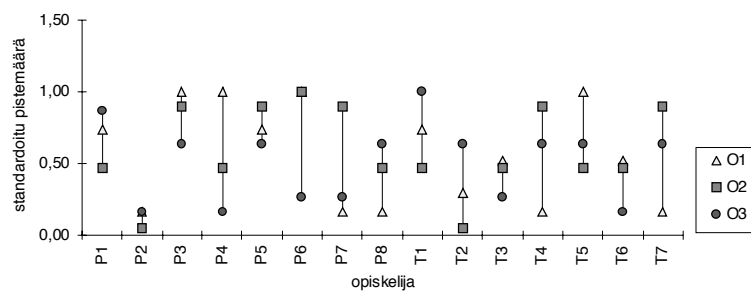
Kuvio 15.6.2. Opettaja-arvioijien O1, O2 ja O3 liikkeen kehittelystä ja tanssin muodosta antamat pisteet

Myös tanssijan läsnäolon suhteen opiskelijoiden P1, P2 ja P3 suorituksista ollaan yhtä mieltä, mutta esimerkiksi opiskelijan T1 läsnäolosta tanssissa on opettaja-arvioija 2 eri mieltä toisten opettaja-arvioijien kanssa (kuvio 15.6.3.).



Kuvio 15.6.3. Opettaja-arvioijien O1, O2 ja O3 tanssijan läsnäolosta antamat pisteet

Esityksen kiinnostavuuden arvioinnit eroavat enemmän kuin arvioinnit muista kriteereistä. Tämä selittyy todennäköisesti sillä, että kyseessä on hyvin subjektiivinen kriteeri. (kuvio 15.6.4.)



Kuvio 15.6.4. Opettaja-arvioijien O1, O2 ja O3 esityksen kiinnostavuudesta antamat pisteet

Kuten edellä totesin, on mahdotonta tietää, johtuvatko erot opettaja-arvioijien antamissa pistemäärissä todellisista mielipideeroista vai vaikuttaako niihin myös arviointikriteerien ymmärtäminen eri tavoin. En myöskään varmistanut esityksen jälkeen haastattelemalla, miten opettaja-arvioijat olivat ymmärtäneet kriteerit tai miltä pohjalta he olivat antaneet pisteitä.

Tilastollisesti voidaan tutkia, onko opettaja-arvioijien arvioinneissa poikkeavuuksia. Mielipiteiden erojen mittana voidaan käyttää poikkeamien neliösummaa, mikä kertoo, kuinka paljon opettaja-arvioijien mielipiteet ovat poikenneet keskimääräisestä mielipiteestä yhden opiskelijan kohdalla. Näin saadaan poikkeamien neliösummat kullekin opiskelijalle jokaisen kriteerin suhteen. Näistä lasketut opiskelijakohtaiset kriteerien kokonaisneliösummat on esitetty taulukossa 15.6.1.

Taulukko 15.6.1. Mielipiteiden poikkeamien neliösummat

opiskelija	kriteeri				summa
	liike- materiaali	tanssin muoto	läsnäolo	kiinnos- tavuus	
P1	0,08	0,02	0,01	0,08	0,19
P2	0,00	0,00	0,05	0,01	0,06
P3	0,04	0,01	0,01	0,07	0,13
P4	0,16	0,15	0,15	0,36	0,81
P5	0,04	0,09	0,04	0,04	0,20
P6	0,09	0,09	0,07	0,36	0,61
P7	0,29	0,41	0,06	0,32	1,07
P8	0,41	0,02	0,08	0,11	0,62
T1	0,02	0,41	0,52	0,14	1,09
T2	0,03	0,08	0,01	0,17	0,30
T3	0,09	0,08	0,04	0,04	0,24
T4	0,08	0,13	0,17	0,28	0,65
T5	0,07	0,15	0,19	0,15	0,56
T6	0,27	0,20	0,27	0,07	0,81
T7	0,29	0,34	0,06	0,28	0,96
summa	1,95	2,19	1,71	2,46	

Taulukosta näkyy kullekin opiskelijalle kunkin kriteerin (k1, k2, k3 ja k4) suhteen lasketut mielipiteiden poikkeamien neliösummat. Poikkeamien neliösummataulukkoa tarkastelemalla huomataan, että liikemateriaalin suhteen on eniten ollut eroja opiskelija P8:n (suurin arvo) esityksen arvioinnissa ja vastaavasti vähiten opiskelija P2:n (pienin arvo) esityksen arvioinnissa. Tanssin muodosta ovat opettaja-arvioijien arvoinnit eniten eronneet opiskelijoiden P7 ja T1 suhteen ja vähiten jälleen opiskelijan P2 suhteen. Tanssijan läsnäolon arvioinnissa on eniten eroja opiskelija T1:n esityksen arvioinnissa, ja vähiten niitä on opiskelijoiden P1 ja P3 arvioinnissa. Esityksen kiinnostavuudesta on oltu yksimielisimpiä jälleen opiskelijan P2 ja erimielisimpiä opiskelijan P6 kohdalla. Yleensä esityksen kiinnostavuutta arvioitaessa ovat opettaja-arvioijien mielipiteet poikenneet eniten toisistaan (suurin arvo summa-rivillä), kun taas tanssijan läsnäolosta arvioijat ovat olleet yksimielisimpiä. Tarkasteltaessa kaikkia arviointikriteereitä ovat opiskelijoiden P7 ja T1 arvioinnissa eniten eroja (suurimmat arvot summasarakkeessa), ja opiskelijoiden P2 ja P3 arvioinnista on sitä vastoin oltu lähes samaa mieltä.

Tarkastelen seuraavaksi, mitä opettaja-arvioijat ovat kirjoittaneet niiden kriteereiden kohdalla, joiden arviot ovat eronneet eniten tai vähiten toisistaan. Opiskelijan P8 liikemateriaalista matalimman pistemäärän antanut opettaja-arvioija kommentoi liikemateriaalia sanalla “tylsä”. Korkeimman pistemäärän antanut opettaja-arvioija kirjoitti: “Ei taas ole sama kuin hyvää.” Toisin sanoen hän piti liikemateriaalia omaperäisenä muttei hyvänä. Kolmannen opettaja-arvioijan mielestä liikemateriaali oli tekijälle sopivaa, ja hän antoi pistemäärän 4. Selvimmin samaa mieltä on oltu opiskelija P2:n liikemateriaalista, jota pidettiin hyvin tavanomaisena (pisteet 1,1 ja 2).

Tanssin muodosta ovat arvoinnit eniten eronneet opiskelijoiden P7 ja T1 kohdalla. Opiskelija P7:n harjoitelman muodosta matalimman pisteen antanut opettaja-arvioija kommentoi: “Muuten lapsellinen juttu.” Samasta kriteeristä korkeimmat pisteet antanut opettaja kirjoitti: “Yllättävyydessään tyyllisesti ehyttä ja omaperäistä. Ilmaisuu ja muoto kuin yhdessä.” Kolmas opettaja-arvioija ei

antanut sanallista arviota. Opiskelija T1:n kohdalla ei parhaan pistemäärän antanut opettaja kirjoittanut sanallista arviointia. Sen sijaan huonoimman pistemäärän antanut kirjoitti: “Suhteessa kiinnostavaan liikemateriaaliin kehittäminen ‘epäonnistui’....Ei luottanut pelkistykseen, johon liikkeet olisivat antaneet mahdollisuuden.” Tanssin muodon suhteen samaa mieltä oltiin jälleen opiskelija P2:n kohdalla. Kaikki antoivat matalia pisteitä, mikä tukee ajatusta, että selvimmän oltiin yksimielisiä silloin, kun harjoittelun pistemäärä sijoittui jompaankumpaan ääripäähän.

Tanssijan läsnäolon arvioinnissa oli jälleen suurimmat erot opiskelijan T1 kohdalla. Toinen korkeimman pistemäärän antanut ei kirjoittanut sanallista arviointia; toisen mielestä läsnäolo saattoi syntyä myös esitystilanteen jännityksestä. Matalimman pistemäärän antanut opettaja-arvioija kirjoitti: “Suuri oman henk.koht. ilmaisun ja varsinkin loppua kohden roolin ristiriita veloitti läsnäoloa. Rooli ja oma kumpikin epäselvä.” Vähiten eroja läsnäolon arvioinnissa oli opiskelijoilla P1 ja P3. Kumpikin heistä oli saanut korkeita pisteitä jokaiselta opettaja-arvioijalta.

Esityksen kiinnostavuuden arvioinnissa oli eniten eroja opiskelijan P6 kohdalla. Ainoastaan yksi opettaja-arvioija antoi sanallisen palautteen: “Pelkistetty rajattuun materiaaliin luottaminen teki sen kiinnostavaksi.” Eniten sanallisia arvioita puuttui kiinnostavuuskriteerin kohdalla. Se saattoi johtua siitä, että se oli viimeinen arvioitava kriteeri, tai myös siitä, että kiinnostavuus on subjektiivinen kokemus ja siitä kirjoittaminen on vaikeaa.

Opettaja-arvioijien mielipiteiden yhtenevyyttä tietyn kriteerin suhteen tai yhden opettaja-arvioijan arvioita eri kriteerien suhteen tutkittiin laskemalla korrelaatiokerroimet, jotka on esitetty taulukossa 15.6.2.

Taulukko 15.6.2. Opettaja-arvioijien antamien kriteerikohtaisten pisteiden korrelaatiot sekä toisten kriteerien että toisten opettaja-arvioijien kanssa

	O1k1	O1k2	O1k3	O1k4	O2k1	O2k2	O2k3	O2k4	O3k1	O3k2	O3k3	O3k4
O1k1	1											
O1k2	.75	1										
O1k3	.85	.85	1									
O1k4	.90	.81	.94	1								
O2k1	.35	.12	.13	.15	1							
O2k2	.02	-.04	-.10	-.03	.50	1						
O2k3	.12	.27	.19	.26	.10	.67	1					
O2k4	.29	.00	.15	.18	.66	.71	.31	1				
O3k1	-.01	-.13	-.01	-.19	.64	.37	-.09	.42	1			
O3k2	.30	.46	.37	.23	.15	.0	-.04	.22	.32	1		
O3k3	.54	.50	.53	.40	.33	.03	-.20	.31	.51	.81	1	
O3k4	.15	.21	.27	.07	.06	-.10	-.09	.07	.41	.84	.74	1

	opettajan 1 eri kriteerien suhteen antamien pisteiden korrelaatio
	opettajan 2 eri kriteerien suhteen antamien pisteiden korrelaatio
	opettajan 3 eri kriteerien suhteen antamien pisteiden korrelaatio
	eri opettajien samalle kriteerille antamien pisteiden korrelaatio

Taulukosta 15.6.2. nähdään, että erityisesti kriteeri kolme korreloi muiden kriteerien kanssa. Eli jos tanssijalla on ollut hyvä läsnäolo esityksessä, hän on saanut muistakin kriteereistä korkeat pisteet; samoin jos läsnäolo on ollut huono, hän on saanut matalat pisteet. Tämä osoittaa, että tanssija tanssillisilla ominaisuuksillaan vaikuttaa myös arviointeihin koreografian liikemateriaalista, muodosta ja kiinnostavuudesta. Tämä tulee esiin erityisesti opettaja 1:n ja opettaja 3:n antamista pisteistä.

Opettaja-arvioijan 1 eri kriteereistä antamat pisteet korreloivat

voimakkaasti keskenään. Hän on antanut opiskelijalle joko korkeita tai alhaisia pisteitä kaikista ominaisuuksista. Jos esitys on ollut liikemateriaaliltaan omaperäinen (k1), se on myös ollut muodoltaan selkeä (k2) ($r=.75$) ja kiinnostava (k4) ($r=.90$) sekä tanssija on ollut hyvin läsnä esityksessään (k3) ($r=.85$). Muut ominaisuudet korreloivat tanssijan läsnäolon (k3) kanssa kaikkein voimakkaimmin. Opettaja-arvioijan 2 ja 3 kohdalla vastaavanlainen korrelaatio on heikompaa.

Opettaja-arvioijan 2 esityksen kiinnostavuudesta (k4) antamat pisteet korreloivat liikemateriaalin omaperäisyyden (k1) ja tanssin muodon (k2) selkeyden kanssa ($r=.66$ ja $r=.71$), mutta tanssijan läsnäololla (k3) ei tunnu olevan vaikutusta ($r=.31$). Lisäksi jos tanssija oli keskimääräistä paremmin läsnä esityksessään, oli tanssin muotoakin keskimääräistä selkeämpi, ja päinvastoin ($r=.67$). Sen sijaan läsnäolon ja liikemateriaalin välillä ei ole selvää riippuvuutta ($r=.10$).

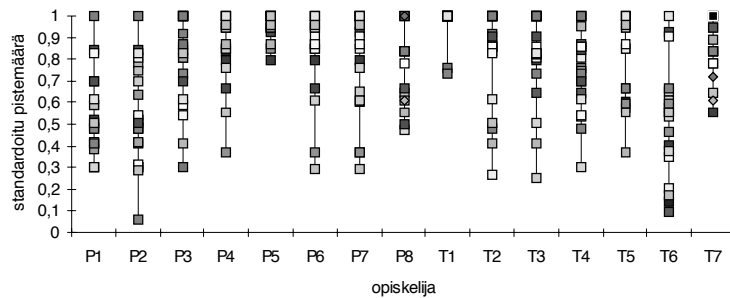
Opettaja-arvioijan 3 arvioinnissa korreloivat tanssin muoto (k2), tanssijan läsnäolo (k3) ja kiinnostavuus (k4) voimakkaasti keskenään ($r=.81$, $r=.84$ ja $r=.74$). Kyseisen arvioijan voisi ajatella pitävän esitystä kiinnostavana, jos tanssija on läsnä ja tanssin muoto on selkeä. Sen sijaan liikemateriaalin omaperäisyydellä (k1) ei näytä olevan läheskään niin selkeää yhteyttä muihin ominaisuuksiin eikä yhteyttä arvioijan kiinnostumiseen esityksestä.

Eri opettaja-arvioijien samasta ominaisuudesta antamat pisteet eivät korreloi juurikaan keskenään. Opettaja-arvioijat eivät siis ole yksimielisiä siitä, kenen liikemateriaali on omaperäistä, onko tanssin muoto selkeä tai onko tanssija läsnä esityksessään. Mieli-piteet näistä asioista eivät myöskään mene järjestelmällisesti ristiin. Mieli-piteet yhtyvät eniten opettaja-arvioijilla 2 ja 3, kun arvioinnin kohteena on liikemateriaalin omaperäisyys ($r=.64$). Sen sijaan näyttää siltä, että jokaisen opettajan omat pisteet eri kriteereille korreloivat keskenään. Arviointeja näyttää leimaavan halo-efekti, kokonaiskäsitys tanssista, joka yhdenmukaistaa eri arviointikriteerien pisteytystä. Tämä näkyy selvimmän opettaja 1:n arvioinnissa: jos hän on antanut yhden kriteerin osalta korkeat pisteet, hän on antanut korkeat pisteet myös muiden kriteerien osalta.

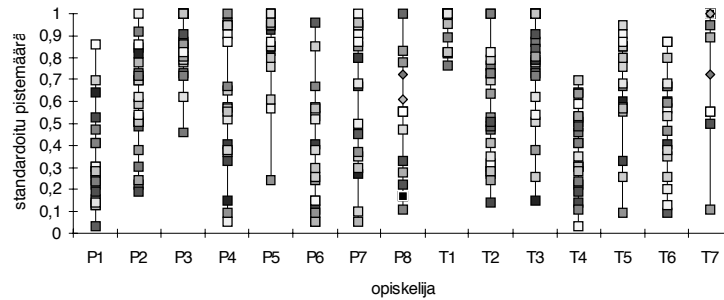
Asiantuntijayleisön mielipiteet toisesta esityksestä

Toisilla esityskerroilla jokaisena iltana oli eri asiantuntijayleisö. Esitystilaisuuksia oli kolme. Ensimmäisessä niistä seitsemän opiskelijaa näytti harjoitelmansa. Heistä kolme oli prosessiryhmästä ja neljä taitoryhmästä. Vastaavasti toisella kerralla esiintyi neljä prosessiryhmän ja kaksi taitoryhmän opiskelijaa ja kolmannella kerralla yksi taitoryhmän ja yksi prosessiryhmän opiskelija.

Asiantuntijayleisön mielipiteissä oli suurta hajontaa samoin kuin edellä esitetyissä opettaja-arvioijien arvioinneissa. Seuraavissa kuvioissa (15.6.5. ja 15.6.6.) on esitetty ne kriteerit, joiden kohdalla hajonta on pienin ja suurin. Kuviosta 15.6.5. näkyy toisessa esityksessä tanssin läsnäolosta annetut opiskelijakohtaiset pisteet ja kuviosta 15.6.6. liikemateriaalista annetut pisteet. Arvioijien antamat pisteet on kuvattu toisistaan poikkeavin merkein. Läsnäoloa arvioitaessa arvioiden hajonta oli pienin ja liikemateriaalin arvioinnissa suurin. Muiden kriteerien arviointi on liitteessä 15.6.1.



Kuvio 15.6. 5. Toisessa esityksessä tanssin läsnäolosta kullekin opiskelijalle annetut pisteet



Kuvio 15.6.6. Toisessa esityksessä liikemateriaalista kullekin opiskelijalle annetut pisteet

Kokonaisuutena oltiin yksimielisimpiä tanssijan läsnäolon (k3) arvioinnissa, vaikka siinäkin hajonta on suuri (kuvio 15.6.5.). Liikemateriaalin (k1) arvioinnissa on eniten eroja, mikä näkyy kuviossa 15.6.6. Mielenkiintoisen yksimielisiä on oltu opiskelijan T1 arvioinnissa monen kriteerin kohdalla. Tämä yksimielisyys näkyi myös ensimmäisessä esityksessä. Tälle opiskelijalle ovat lähes kaikki arvioijat antaneet korkeita pisteitä. Vastaavasti kolmen opettaja-arvioijan arvioinnissa (ensimmäinen esitys) opiskelija P2 sai järjestelmällisesti matalia pistemääriä (kuviot 15.6.1-4.). Tämä viittaa siihen, että jossakin suhteessa selkeästi poikkeavan, esimerkiksi kokonaisuutena korkeita tai matalia pistemääriä saaneen harjoitelman arvioinnissa ollaan yksimielisiä. Sen sijaan annetut pisteet vaihtelevat voimakkaasti, jos harjoitelma ei edusta kumpaakaan ääripäätä. Tulokset osoittavat selkeästi pistearvioinnin heikkouden: yhtä totuutta ei ole, vaan jokainen arvioija näkee ja pisteyttää esityksen omalla henkilökohtaisella tavallaan, oman kokemuksensa ja taidekäsityksensä pohjalta.

Opettaja-arvioijien ja asiantuntijayleisön mielipiteiden vertailu

Arvioijien mielipiteiden samankaltaisuutta voitaisiin tutkia laskeamalla samana iltana paikalla olleiden arvioijien pisteiden korrelaatioita (kuten opettaja-arvioijien tapauksessa), mutta koska yhden ar-

vioijan pisteyttämien opiskelijoiden lukumäärä on pieni (7, 6 tai 2), on tästä aineistosta lasketun korrelaatioarvion luotettavuus alhainen. Tämän takia kyseistä tarkastelua ei ole mielekästä tehdä, vaan vertailen toisen esityksen asiantuntijayleisön ja ensimmäisen esityksen opettaja-arvioijien pisteiden keskiarvoja. Taulukoissa 15.6.3.a-b on esitetty opettaja-arvioijien ja asiantuntijayleisön antamien pisteiden keskiarvot sekä näiden erotukset neljän ensimmäisen kriteerin osalta (opettaja-arvioijat arvioivat vain näiden suhteen) ja opettajien ja asiantuntijoiden välinen korrelaatio.

Taulukko 15.6.3.a Opettaja-arvioijien ja asiantuntijayleisön opiskelijakohtaisten pisteiden keskiarvojen vertailu.

	liikemateriaali			tanssin muoto			läsnäolo			kiinnostavuus		
	opis- kelija	opet- taja- arvi- oijat	asian- tun- tija- yleisö	erotus	opet- taja- arvi- oijat	asian- tun- tija- yleisö	erotus	opet- taja- arvi- oijat	asian- tun- tija- yleisö	erotus	opet- taja- arvi- oijat	asian- tun- tija- yleisö
P1	0.69	0.32	0.37	0.83	0.53	0.30	0.92	0.54	0.39	0.69	0.41	0.28
P2	0.15	0.60	-0.45	0.15	0.70	-0.55	0.31	0.54	-0.23	0.13	0.58	-0.46
P3	0.76	0.86	-0.10	0.96	0.65	0.31	0.96	0.81	0.15	0.84	0.73	0.11
P4	0.46	0.58	-0.12	0.70	0.84	-0.14	0.70	0.86	-0.16	0.54	0.71	-0.17
P5	0.42	0.85	-0.43	0.76	0.86	-0.09	0.76	0.96	-0.20	0.76	0.80	-0.05
P6	0.88	0.39	0.49	0.88	0.80	0.07	0.84	0.83	0.02	0.76	0.55	0.20
P7	0.73	0.63	0.10	0.48	0.96	-0.48	0.47	0.79	-0.32	0.44	0.84	-0.40
P8	0.69	0.47	0.22	0.83	0.59	0.24	0.68	0.76	-0.08	0.42	0.57	-0.14
T1	0.83	0.96	-0.12	0.62	0.90	-0.28	0.71	0.98	-0.27	0.73	0.99	-0.26
T2	0.17	0.54	-0.36	0.69	0.92	-0.23	0.54	0.83	-0.29	0.33	0.58	-0.25
T3	0.76	0.76	0.00	0.68	0.69	-0.01	0.61	0.84	-0.22	0.42	0.74	-0.33
T4	0.68	0.38	0.30	0.81	0.67	0.13	0.54	0.76	-0.22	0.57	0.57	0.00
T5	0.84	0.66	0.18	0.78	0.65	0.13	0.82	0.81	0.01	0.70	0.65	0.05
T6	0.53	0.51	0.02	0.56	0.64	-0.08	0.53	0.52	0.01	0.38	0.68	-0.29
T7	0.73	0.83	-0.10	0.64	0.88	-0.24	0.47	0.84	-0.37	0.57	0.80	-0.23

Taulukko 15.6.3.b Opettaja-arvioijien ja asiantuntijayleisön ryhmäkohtaisten keskiarvojen vertailu

	liikemateriaali			tanssin muoto			läsnäolo			kiinnostavuus		
	opiskelija	opettaja-arvioijat	asiantuntijayleisö	opettaja-arvioijat	asiantuntijayleisö	erotus	opettaja-arvioijat	asiantuntijayleisö	erotus	opettaja-arvioijat	asiantuntijayleisö	erotus
prosessiryhmä	0.60	0.59	0.01	0.70	0.74	-0.04	0.70	0.76	-0.06	0.57	0.65	-0.08
taitoryhmä	0.65	0.66	-0.01	0.68	0.76	-0.08	0.60	0.80	-0.19	0.53	0.71	-0.19

Ensimmäisellä ja toisella esityskerralla harjoitelmia arvioivat eri henkilöt. Näin ollen ei pystytä tutkimaan puhtaasti eri esityskertojen arvioijien mielipiteitä, sillä annettujen pistemäärien eroihin vaikuttavat arviointiryhmien mahdollisten erilaisten mieltymysten lisäksi se, miten paljon kukin opiskelija oli työstänyt harjoitelmaansa eteenpäin ensimmäisen esityskerran palautteen pohjalta. Koska toisen esityskerran asiantuntijayleisö vaihteli eri esityksissä, ei voida myöskään tarkastella sitä muutosta, minkä harjoitelmien työstäminen oli esityskertojen välillä saanut aikaan. Ryhmäkohtaisissa keskiarvoissa opiskelijan suorituserojen merkitys on pienempi, koska tämän vaihtelun voi ajatella olevan luonteeltaan satunnaista, joten vaikutus vähenee aineistoa keskiarvoistettaessa.

Opettaja-arvioijien ja asiantuntijayleisön antamien pisteiden keskiarvojen erotuksia tarkasteltaessa huomaa, että ainoastaan liikemateriaalin osalta ovat molemmat arviointiryhmät asettaneet ryhmät järjestykseen samoin päin. Tanssin muodon kohdalla järjestys on päinvastainen, joskin ryhmien väliset keskiarvot eroavat toisistaan niin vähän, ettei eroja voi pitää kovin merkityksellisinä. Vastaavanlainen tilanne on myös esityksen kiinnostavuuden ja tanssijan läsnäolon kohdalla.

Opettaja-arvioijien ja asiantuntijayleisön mielipiteiden yhtenevyyden tutkimiseksi laskettiin näiden väliset korrelaatiot jokaisen neljän kriteerin suhteen. Liikemateriaalin (k1) arvioinnissa opetta-

jien ja asiantuntijoiden välinen korrelaatio on .12, tanssin muodossa (k2) -.28, läsnäolossa (k3) .24 ja kiinnostavuudessa (k4) .20. Kaikki korrelaatiot ovat hyvin alhaisia. Opettajien pisteet eivät korreloi keskenään, eivätkä asiantuntijayleisön pisteet korreloi keskenään. Myöskään opettajien ja asiantuntijayleisön mielipiteet eivät korreloi keskenään. Opettaja-arvioijien ja asiantuntijayleisön arvioinnin erot näyttävät siis melko sattumanvaraisilta. Tämä osoittaa, miten huonosti numeroarviointi sopii taideopetukseen. Toisaalta tutkittavien ryhmien koko on pieni, jolloin tilastollisesti merkitseviä eroja on vaikea saada esiin.

15.7 Opiskelijoiden ja asiantuntijayleisön arviointien vertailu

Opiskelijan kykyä arvioida omaa suoritustaan tutkittiin vertailemalla opiskelijoiden omia arvioita toisesta esityksestään asiantuntijayleisön vastaavaan arvioon. Näin nähdään, miten taito- ja prosessiryhmän opiskelijoiden omat arvioinnit eroavat asiantuntijayleisön arvioinneista, ja onko tässä suhteessa ryhmien välillä eroja. Toteutetun opetuksen yhteyttä arvioinnin samanlaisuuteen ei voida tästä aineistosta selvittää, koska kaikki opiskelijat eivät ole arvioineet suorituksiaan eikä näitä tarkasteltavina olevia ryhmien osia voida pitää lähtötasoltaan samankaltaisina. Käsiteltävää aineistoa ei tässä tapauksessa ole myöskään järkevää standardoida, jos halutaan tutkia, antavatko opiskelijat itse korkeita tai matalia pisteitä asiantuntijayleisöön verrattuna. Seuraavassa taulukossa on esitetty toisen esityksen asiantuntijayleisön ja opiskelijan itsensä antamat pisteet toisesta esityksestä kriteereittäin ja niiden erotus.

Taulukko 15.7.1. Opiskelijoiden omat ja asiantuntijayleisön arviot kriteereittäin toisesta esityksestä

		opis- kelija										
		P1	P2	P5	P7	P8	T1	T2	T3	T4	T5	T7
liike- mate- riaali	oma	2.00	3.00	2.00	4.00	4.00	4.00	2.00	4.00	3.00	5.00	3.00
	yleisö	1.86	3.00	3.95	3.16	1.75	4.73	2.77	3.77	2.23	3.28	3.25
	erotus	0.14	0.00	-1.95	0.84	2.25	-0.73	-0.77	0.23	0.77	1.72	-0.25
tanssin muoto	oma	3.00	4.00	3.00	3.00		3.00	2.00	3.00	4.00	3.00	2.00
	yleisö	2.64	3.41	4.16	4.53		4.41	4.55	3.50	3.32	3.26	3.29
	erotus	0.36	0.59	-1.16	-1.53		-1.41	-2.55	-0.50	0.68	-0.26	-1.29
läsnä- olo	oma	4.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	2.00
	yleisö	2.73	2.77	4.44	3.74	2.65	4.86	4.05	4.14	3.73	3.79	3.00
	erotus	1.27	1.23	-2.44	0.26	1.35	-0.86	-1.05	-0.14	0.27	0.21	-1.00
kiin- nosta- vuus	oma				4.00		4.00			4.00		2.00
	yleisö				3.95		4.91			2.86		2.88
	erotus				0.05		-0.91			1.14		-0.88
abst- rakti- suus	oma	3.00	4.00	2.00	3.00	2.00	2.00	2.00	4.00	5.00	1.00	2.00
	yleisö	1.81	1.77	2.56	3.06	1.94	2.82	4.91	2.36	3.68	2.95	2.47
	erotus	1.19	2.23	-0.56	-0.06	0.06	-0.82	-2.91	1.64	1.32	-1.95	-0.47
mieli- kuvat	oma	4.00	5.00	2.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	3.00
	yleisö	1.50	2.05	3.16	3.33	1.76	4.41	3.50	3.41	2.95	3.11	2.59
	erotus	2.50	2.95	-1.16	0.67	0.24	-0.41	0.50	0.59	1.05	-0.11	0.41
ker- roksi- suus	oma	3.00	3.00	2.00	4.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	1.00	3.00
	yleisö	1.95	2.23	2.72	2.89	1.71	3.23	1.86	3.05	2.36	2.94	2.41
	erotus	1.05	0.77	-0.72	1.11	1.29	-0.23	1.14	-1.05	-0.36	-1.94	0.59
tilan- käyttö	oma	2.00	3.00	1.00	4.00	3.00	4.00	3.00	2.00	4.00	2.00	3.00
	yleisö	2.14	3.05	3.32	3.63	2.29	3.36	4.00	2.36	3.27	3.11	2.71
	erotus	-0.14	-0.05	-2.32	0.37	0.71	0.64	-1.00	-0.36	0.73	-1.11	0.29
rytmi- syy s	oma	1.00	4.00	3.00	2.00	5.00	2.00	3.00	2.00	3.00	1.00	3.00
	yleisö	2.77	3.77	3.22	3.67	2.59	3.18	3.18	2.00	2.82	2.84	2.76
	erotus	-1.77	0.23	-0.22	-1.67	2.41	-1.18	-0.18	0.00	0.18	-1.84	0.24

Taulukon puuttuvat arvot osoittavat, että opiskelija ei ole pysynyt arvioimaan esitystään tämän kriteerin suhteen. Oman esityksen kiinnostavuuden arviointi on tuottanut opiskelijoille vaikeuksia, sillä suurin osa on jättänyt kohdan tyhjäksi. Kiinnostavuus on kriteereistä subjektiivisin, minkä vuoksi sen arviointia saatettiin pitää vaikeana ja ehkä kiusallisena. Muiden kriteerien suhteen ei puuttuvia arvioita juuri ole.

Opiskelijan oman ja asiantuntijayleisön mielipiteiden erojen merkitsevyyttä tutkittiin riippuvien otosten t-testillä. Seuraavassa taulukossa (15.7.2.) on jokaisen opiskelijan kohdalta laskettu erotusten keskiarvo sekä t-testin antama p-arvo ja siitä tehty päätelmä.

Taulukko 15.7.2. Opiskelijan oman ja asiantuntijayleisön mielipiteiden erot ja t-testi

opiskelija	P1	P2	P5	P7	P8	T1	T2	T3	T4	T5	T7
erotuksien ka.	0.57	0.99	-1.32	0.01	1.19	-0.66	-0.85	0.05	0.64	-0.66	-0.26
p-arvo	0.24	0.04*	0.00*	0.99	0.01*	0.01*	0.12	0.86	0.01*	0.19	0.28
		merk.	merk.		merk.	merk.			merk.		

*p < .05

Erotuksien keskiarvosta nähdään, ovatko opiskelijan antamat pistemäärät olleet keskimäärin alhaisempia (erotuksen ka. < 0) vai korkeampia (erotuksen ka. > 0) kuin asiantuntijayleisön. Viiden opiskelijan kohdalla erotuksien keskiarvo poikkeaa t-testin perusteella merkitsevästi nolasta. Näistä kolme on antanut itselleen keskimäärin korkeampia pisteitä kuin asiantuntijayleisö ja kaksi vastaavasti alhaisempia. Opiskelijoiden ei silti kummassakaan ryhmässä voi sanoa yli- tai aliarvostavansa itseään, sillä vaikka yksittäisen opiskelijan kohdalla erotus saattaa poiketa merkitsevästi nolasta, niin poikkeaman suunta (ylös- tai alaspäin) näyttää vaihtelevan opiskelijan mukaan. Tarkasteltaessa eroja ryhmien välillä huomataan, että prosessiryhmästä neljä viidestä on antanut itselleen parempia, kaksi on antanut merkitsevästi paremman ja yksi huonom-

man. Taitoryhmästä kaksi kuudesta on antanut itselleen paremman pistemäärän, joista toinen on merkitsevä, neljä kuudesta on antanut itselleen huonomman, joista yksi on merkitsevä.

Edellä esitetyllä t-testillä ei saada tietoa siitä, kuinka voimakkaasti opiskelijan oma ja yleisön arvio riippuvat toisistaan eli ovatko mielipiteet opiskelijan esityksen suhteellisesti hyvistä ja huonoista ominaisuuksista yhtenevät. Vaikka mielipiteiden välinen korrelaatio on voimakas, saattaa annetuissa pisteissä olla systemaattinen ero, ja näin t-testin tulos on merkitsevä (vastaavasti voi asia olla toisin päin). Mielipiteiden riippuvuuden tutkimiseksi lasketaan jokaisen opiskelijan kohdalta hänen itsensä ja yleisön antamien pisteiden korrelaatio. Korrelaatiot sekä niiden merkitsevyydet on esitetty taulukossa 15.7.3.

Taulukko 15.7.3. Opiskelijoiden ja asiantuntijayleisön mielipiteiden väliset korrelaatiot toisesta esityksestä

opiskelija	P1	P2	P5	P7	P8	T1	T2	T3	T4	T5	T7
korrelaatio	-0.28	-0.21	0.21	-0.24	0.62	0.75	-0.31	0.60	0.82	0.77	-0.28
p-arvo	0.50	0.61	0.62	0.52	0.12	0.02*	0.45	0.10	0.00*	0.02*	0.46
						merk.			merk.	merk.	

*p < .05

Opiskelijan T4 ja yleisön mielipiteet korreloivat voimakkaimmin, vaikka t-testin perusteella odotusarvo poikkeaa merkitsevästi nolasta. Tämä johtuu siitä, että molempien antamien pisteiden jakaumat ovat hyvin samanmuotoiset, mutta opiskelija on lähes järjestelmällisesti antanut itselleen korkeampia pisteitä kuin yleisö. Lähes yhtä voimakas korrelaatio mielipiteiden välillä oli opiskelijoiden T5 ja T1 välillä. Muut korrelaatiot eivät ole tilastollisesti merkitseviä. Tämä voi johtua joko siitä, ettei korrelaatiota todellisuudessa ole, tai myös siitä, että otoskoot ovat niin pieniä (7-9 kriteeriä), ettei todellisuudessa esiintyvä korrelaatio tule näkyviin.

Taitoryhmän opiskelijat arvioivat itseään samalla tavoin kuin asiantuntijayleisö. Tämä näkyy siinä, että taitoryhmän jäsenistä kolmella korrelaatio oman ja yleisön arvioinnin välillä on merkittävä. Tämä saattaa selittyä sillä, että taitoryhmä harjoitteli arviointia jakson aikana enemmän kuin prosessiryhmä.

15.8 Päätelmät

Kahden eri mallin pohjalta toteutettu opetus ei muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta aiheuttanut tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien tekemien harjoitelmien välillä. Tämä ei välttämättä tarkoita kuitenkaan sitä, etteivätkö ne todellisuudessa aiheuttaisi erilaista oppimista. Opetusjakson vaikutukset eivät välttämättä näy heti jakson päätyttyä ulkopuolisten arvioinnissa, vaan asian omaksuminen ja todellinen sisäistäminen voivat viedä aikaa.

Tilastollisessa analyysissä selkeimmin esiin tuli kunkin arvioijan yksilöllinen näkemys tanssijan ja tämän liikeharjoitelman ominaisuuksista. Opettajien ja yleisöjen mielipiteet eivät ole samanlaisia, mutta eivät myöskään opettajien eivätkä yleisön mielipiteet keskenään. Osa tästä arvioiden erilaisuudesta saattaa selittyä kriteerien erilaisella ymmärtämisellä. Se, että arvioijat olisivat harjoitelleet pisteyttämistä valitsemieni kriteerien pohjalta, olisi saattanut pienentää mielipiteiden eroja. Tämä olisi parantanut mittauksen validiteettia: arvioijilla olisi ollut selkeämpi käsitys siitä, mitä arvioidaan. Toisaalta koska taiteen arviointi tapahtuu henkilökohtaisen kokemuksen ja taidekäsityksen pohjalta, ei ole olemassa yhteistä mittaria, jolla arviointi voitaisiin suorittaa. Satunnaisvirheet numeerisessa arvioinnissa kumoavat helposti toisensa. Lisäksi pienellä aineistolla on vaikea saada esiin tilastollisia eroja.

Opetuskokeilussa olleiden opiskelijoiden aikaisempi tanssi- ja koreografiakokemus sekä sen mukanaan tuomat tyyli- ja tanssikäsitykset saattoivat vaikuttaa tulokseen. Myös se, että harjoitelmaa tehtäessä opiskelijoilla oli houkutus palata vanhoihin työtapoihin, saattoi hävittää kahden erilaisen opetuksen vaikutusta. Lisäksi se,

että sama opettaja opetti molempia ryhmiä, sekä se, että kaikki muu opetus oli ryhmille samaa, vähensi mahdollisten erojen syntyä. Sillä, että taitoryhmä harjoitteli esitysten näyttämistä ja arviointia enemmän kuin prosessiryhmä, saattoi olla vaikutusta arviointitulokseen. Myös sekä ryhmän ja opettajan välinen vuorovaikutus saattoi vaikuttaa tuloksiin. Pohdin näitä kysymyksiä luvuissa 17 ja 18.

Opetuskokeiluun osallistuneet 15 opiskelijaa oli hyväksytty tanssitaiteen laitokselle 133 valintakokeeseen osallistuneen joukosta. Siksi tarkasteltava ryhmä on hyvin homogeeninen eikä missään tapauksessa kuvaa satunnaisesti valittua joukkoa. Sen tähden myöskään tuloksia ei voi yleistää, vaan niiden voidaan ajatella pätevän vain tarkasteltaessa kyvyiltään ja kokemukseltaan vastaavaa opiskelijaryhmää.

Tämän opetuskokeilun perusteella ei voi osoittaa, että tulos harjoitelmien arvioinnista jollakin toisella ryhmällä olisi sama. Tarvitaisiin useita peräkkäisiä kokeiluja aiheesta, ennenkuin tuloksia voitaisiin yleistää. Tulokset eivät myöskään olisi olleet samat esimerkiksi toisen oppilaitoksen oppilasryhmillä. Jotta saataisiin tilastollista merkitsevyyttä, pitäisi koe toistaa useana vuonna eri oppilaitoksissa. Koska toisen mallin osoittaminen paremmaksi ei ole tutkimuksen päätavoite, jää tilastollinen analyysi kuvaamaan kahden eri opetusmallin pohjalta syntyneiden harjoitelmien arviointituloksia.

16 Opiskelijoiden arviointi opetusjaksosta – tilastollinen analyysi

Opiskelijoiden opetusjaksoa koskevien mielipiteiden selvittämiseksi tein opetusjakson lopussa kirjallisen kyselyn. Sen tarkoituksena oli saada palautetta siitä, miten opiskelijat olivat kokeneet opintojakson. Arviointilomakkeessa, joka on liitteenä 16.1.1., oli 25 kysymystä. Opiskelijat vastasivat ensimmäiseen 17 kysymykseen ympäröimällä lähinnä oikeana pitämänsä vaihtoehdon seuraavista: ei ollenkaan (1), vähän (2), jonkin verran (3), paljon/hyvin (4) ja erityäin paljon/hyvin (5). Jokaisen kysymyksen numeroarvioinnin jälkeen oli tila myös kirjalliseen arviointiin. Lisäksi kahdeksaan kysymykseen opiskelijat vastasivat pelkästään sanallisesti. Analysoin numeerisen aineiston suppeasti, sillä työn edetessä kiinnostuin enenevässä määrin opiskelijoiden kokemuksista. Arviointilomakkeen 17 ensimmäistä kysymystä olivat:

1. Tulivatko jakson tavoitteet sinulle selviksi alusta alkaen?
2. Lisääntyikö kiinnostuksesi koreografian tekoon tällä jaksolla?
3. Tunsitko oppivasi jotain uutta?
4. Tuliko sinulle mielikuva, että toinen ryhmä oppi jotain mitä sinä et oppinut?
5. Lisääntyikö jakson aikana tietoisuus omasta kehostasi ja sen liikemahdollisuuksista?
6. Antoiko opetus valmiuksia liikkeen tuottamiseen?
7. Oliko tunneilla riittävästi aikaa omaan työskentelyyn?
8. Opetettiinkö asiat ymmärrettävästi ja selkeästi?
9. Oliko ilmapiiri tunneilla vapautunut?
10. Riittikö keskusteluun käytetty aika?

11. Oliko opetus innostavaa?
12. Välttikö opettaja tarjoamasta omia käsityksiään opetuksessa?
13. Onko mielestäsi hyödyllistä tehdä ja esittää oma tanssi jakson päätteeksi?
14. Koitko esitystilanteen myönteisenä (ei pelottavana)?
15. Onko sinulla kiinnostusta jatkaa koreografiopintoja?
16. Uskotko, että tulevaisuudessa teet omia koreografioita?
17. Sopiiko sinulle se opetustapa, jossa olit mukana?

Laskemalla jokaisen kysymyksen kohdalla vastauksena annettujen pistemäärien keskiarvot kummallekin ryhmälle ja testaamalla näiden välisen eron merkitsevyys voidaan tutkia kahden erilaisen opetuksen aiheuttamia eroja opiskelijoiden mielipiteissä. Ryhmien välisten mielipide-erojen merkitsevyyttä tutkittiin t-testillä (varianssit yhtä suuret). Ryhmien pisteiden keskiarvot ja keskiarvojen erojen merkitsevyydet on esitetty taulukossa 16.1.1.

Taulukko 16.1.1. Ryhmien antamien pisteiden keskiarvot ja t-testi

kysymys	Keskiarvo		t-testi	
	Prosessiryhmä	Taitoryhmä	p-arvo	merkitsevyys
k1	3.94	2.86	0.01*	on eroa
k2	3.13	3.71	0.22	ei eroa
k3	3.81	3.57	0.68	ei eroa
k4	2.50	3.50	0.06	ei eroa
k5	3.19	2.71	0.43	ei eroa
k6	3.63	2.86	0.19	ei eroa
k7	3.63	2.83	0.21	ei eroa
k8	3.57	4.00	0.27	ei eroa
k9	3.88	3.83	0.92	ei eroa
k10	3.31	3.43	0.84	ei eroa
k11	2.93	2.43	0.24	ei eroa
k12	3.50	3.17	0.63	ei eroa
k13	4.43	3.86	0.32	ei eroa
k14	2.38	2.50	0.82	ei eroa
k15	4.13	3.71	0.52	ei eroa
k16	4.38	4.00	0.46	ei eroa
k17	4.06	2.29	0.00*	on eroa

*p < .05

Merkitsevin ero ryhmien välillä on kysymyksen 17 kohdalla. Prosessiryhmän opiskelijat olivat siis pitäneet saatua opetusta huomattavasti paremmin itselleen soveltuvana kuin taitoryhmässä olleet opiskelijat. Merkitsevä ero ryhmien mielipiteissä ilmeni myös kysyttäessä, tulivatko jakson tavoitteet selviksi alusta alkaen (kysymys 1). Prosessiryhmälle tavoitteet olivat olleet selvemmät. Lisäksi taitoryhmän opiskelijat olivat sitä mieltä, että toinen ryhmä oli oppinut jotain sellaista, mitä he eivät olleet oppineet (kysymys 4). Ero oli lähellä tilastollista merkitsevyyttä ($p = .06$).

Tarkasteltaessa suuntaa antavia eroja ryhmien välillä voidaan niitä ajatella olevan myös kysymysten 2, 6 ja 7 kohdalla. Taulukosta 16.1.1. voi päätellä, että taitoryhmän opiskelijoilla kiinnostus koreografian tekoon (kysymys 2) oli kasvanut enemmän kuin prosessiryhmän opiskelijoilla. Prosessiryhmän opiskelijat taas olivat selvemmin sitä mieltä, että opetus oli antanut valmiuksia liikkeen tuottamiseen (kysymys 6). Prosessiryhmän opiskelijat olivat myös tyytyväisempiä omaan työskentelyyn käytetyn ajan määrään tunneilla (kysymys 7). On kuitenkin syytä pitää mielessä, että erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä.

Opiskelijoiden arviot (1-5) vaihtelivat runsaasti, mikä on osoitus siitä, että opiskelijat kokevat ja oppivat eri lailla. Arvioiden suuret vaihtelut saattoivat johtua myös siitä, että opiskelijat olivat ymmärtäneet kysymykset eri tavoin. En selittänyt ennen arviointia, mitä kysymyksillä tarkoitin, sillä arviointi tehtiin tuntitilanteessa, jossa opiskelijoilla oli mahdollisuus selvittää epäselviä kysymyksiä. Arvioinnin jälkeen olisin voinut haastatella tarkentaa opiskelijoiden numeerista arviointia. En sitä kuitenkaan tehnyt, sillä mielenkiintoni kohdistui enemmän opiskelijoiden sanallisiin arviointeihin. Koska olin kiinnostunut opiskelijoiden kokemuksista ja niiden erilaisuudesta, en niinkään määrällisesti kuin laadullisesti, syvennyn seuraavaksi opiskelijoiden kokemusten kuvaukseen, tulkintaan ja analysointiin laadullisin menetelmin.

17 Opiskelijoiden kokemuksia opetuksesta ja oppimisesta

17.1 Tutkimusmateriaali ja sen analysointi

Kokemusten kuvaukset olen kerännyt opiskelijoiden täyttämistä *arviointilomakkeista* ja heidän kirjoittamistaan *työpäiväkirjojen koosteista*. Jotta lukijalle selviäisi lähteen alkuperä, merkitsen työpäiväkirjoista nousseiden kokemusten kuvausten jälkeen *tp.* ja arviointilomakkeista esiin tulleiden kokemusten kuvausten jälkeen *al.* Kuvaa tässä luvussa molemmista lähteistä valitsemiani kokemuksia laajasti, sillä haluan tuoda esiin kokemusalueiden runsauden. Opiskelijat pitivät työpäiväkirjaa seuratakseen ja arvioidakseen omaa kehitystään. He kirjoittivat lukukausien lopussa työpäiväkirjoistaan koosteet. Osalla nämä koosteet olivat tiivistelmiä, osalla uudelleen kirjoitettuja esseitä. Kahdella opiskelijalla työpäiväkirjan merkinnät olivat olleet epäselviä tai niitä ei ollut lainkaan; he kirjoittivat kokemuksistaan jälkikäteen lukukausien lopussa. Työpäiväkirjojen koosteiden pituudet vaihtelivat yhdestä viiteen sivuun. Yksi taitoryhmän ja yksi prosessiryhmän opiskelija ei keväällä palauttanut työpäiväkirjansa koostetta. Kyseinen taitoryhmän opiskelija sen sijaan kirjoitti kommentit laajasti arviointilomakkeeseen ja totesi sen olevan myös hänen työpäiväkirjansa.

Opiskelijat vastasivat nimettömään arviointilomakkeeseen kevätlukukauden puolessa välissä kontaktiopetuksen päätyttyä. Arviointilomakkeen kysymyksillä hain tutkimusongelmieni kannalta merkityksellistä tietoa kolmesta alueesta: 1) mitä ja miten koreografian opetuksessa voidaan opettaa ja oppia, 2) miten tanssin opiskelija oppii löytämään omasta kehostaan liikettä ja luomaan liikemateriaalista tanssiharjoitelman sekä 3) miten kahden erilaisen opetusmallin käyttö vaikuttaa opetus- ja oppimisprosessiin? Valmiisiin kysymyksiin

vastaaminen ohjasi opiskelijoiden kokemusten kuvauksia, eivätkä ne näin ollen ole yhtä avoimia kuin työpäiväkirjaan kirjoitetut kokemukset. Opiskelijoiden antamien vastausten laajuus vaihteli pelkästä numeroarvioinnista sivun pituiseen sanalliseen vastaukseen. Kaikki opiskelijat palauttivat arviointilomakkeen.

Tein kvantitatiivisen analyysin opetuskokeilusta keräämästäni aineistosta opetusjakson päätyttyä. Sen sijaan kvalitatiivisen analyysin tein vasta vuosia opetuskokeilun jälkeen. Tällöin olin saanut etäisyyttä varsin intensiivisesti kokemastani opetusjaksosta. Myös tutkimuskohde oli tullut tutummaksi työni muiden osien pohdinnan myötä ja olin päässyt lähemmäksi sitä merkitysyhteyttä, jossa minulla on mahdollisuus ymmärtää tutkimuskohdettani. (ks. Var-to 1992, 70) Toisaalta haittana oli se, etten enää muistanut yhtä tarkasti tapahtumien yksityiskohtia, kuin jos olisin tehnyt analyysin heti opetuskokeilun jälkeen.

Työpäiväkirjojen koosteet jaottelin neljään osaan; jaottelun pohjana oli syys- ja kevätlukukausi sekä taito- ja prosessiryhmä. Kirjoitin arviointilomakkeen vastaukset uudelleen niin, että saman kysymyksen vastaukset olivat luettavissa peräkkäin ilman numeroarviointia, ja erotin ryhmät toisistaan. Luettuani arviointilomakkeiden vastaukset ja työpäiväkirjojen koosteet moneen kertaan eri ajankohtina nousi niiden pohjalta useita teemoja. Jotkin teemat esiintyvät vain joko työpäiväkirjoissa tai arviointilomakkeissa, jotkin molemmissa. Arviointilomakkeista ja työpäiväkirjoista nousseista tutkimusongelmani kannalta tärkeistä teemoista muodostin neljä laajempaa kokonaisuutta, jotka käsittelevät 1) opetuksen tavoitteita, menetelmiä ja järjestelyjä, 2) liikkeen etsimistä, löytämistä ja kehittelyä, 3) harjoitelman muotoamista ja sen esittämistä ja 4) oppimista.

Työpäiväkirjoissa opiskelijoiden kokemukset ja opintojakson arvioinnin kohteet vaihtelevat suuresti. Osa heistä tarkastelee pääasiassa työpäiväkirjan tavoitteen mukaan omaa kasvuaan ja kehitystään. Toisessa ääripäässä on taitoryhmän opiskelija, jonka tarkastelu rajoittuu lähes kokonaan opetuksen sisältöön ja opettajan toimintaan. Olen valinnut opiskelijoiden kokemusten kuvaukset niin, että ne mahdollisimman monipuolisesti tuovat esiin eri näkö-

kulmia tutkimusongelman rajaamasta koreografian opetus- ja oppimisprosessista. Tässä kirjallisen materiaalin analyysissä kuvaan, miten yksilöt ryhmien sisällä kokivat opetuksen, tosin joiltakin osin vertaan myös ryhmien välisiä kokemuksia. Jaottelen kokemusten kuvaukset seuraavasti: 1) Jos aineistosta nousee useita samanlaisia kokemuksia, tuon sen esiin. Tiettyjen teemojen painottuminen kertoo opiskelijoiden yhteisestä kokemustodellisuudesta. 2) Kuvaan myös niitä kokemuksia, jotka ovat ristiriitaisia keskenään. 3) Lisäksi kuvaan kokemuksia, jotka tuovat esiin tutkimukseni kannalta uutta ajattelua. On selvää, että vaikka pyrin tekemään valinnat mahdollisimman objektiivisesti, vaikuttaa niihin esimerkiksi tutkimuksen tarkoitus ja omat käsitykseni. Teemoittaminen on idealistisista lähtökohdistaan huolimatta sekoitus tutkijan ennakkoluuloja ja tulkintaa (Eskola & Suoranta 1996, 120).

Kvalitatiivisessa tutkimusprosessissa tutkijan subjekti ei ole erotettavissa tutkimuskohteestaan, ja näin ne muodostavat yhteisen merkitysyhteyden (vrt. Varto 1992). Sen keskeisinä rakennetekijöinä voidaan pitää 1) toisen ihmisen kokemusta, 2) hänen tapaansa ilmaista kokemuksensa, 3) tutkijan kokemusta toisen ihmisen kokemuksesta ja sen ilmaisusta sekä 4) tutkijan tapaa ilmaista kokemuksensa toisen ihmisen kokemuksesta (Perttula 1995, 100). Koska analyysi kohdistuu kirjalliseen materiaaliin, tutkijan tapa ilmaista kokemuksensa toisen ihmisen kokemuksesta tulee merkittäväksi vasta tulkinta- ja merkityksenantoprosessissa. Toisaalta, kuten jo edellä totesin, arviointilomakkeen kysymysten valinta on ohjannut vastausten sisältöjä. Myös se, että opiskelijat kirjoittivat työpäiväkirjoistaan koosteen, ei paljasta kaikkia kokemuksia, vaan ainoastaan opiskelijan itsensä valitseman osan.

Opiskelijoiden kokemusten kuvauksessa käytän runsaasti suoria lainauksia tuodakseni heidän äänensä kuuluviin. Suorannan ja Eskolan (1996, 140) mukaan sitaattien runsasta käyttöä voi perustella sillä, että “emicin (eli subjektin luomien merkitysten) ja eticin (eli tutkijan antamien merkitysten) välinen suhde kertoo tutkimuksen ulkoisesta validiteetista”. Lainauksien avulla lukija voi arvioida tulkintojen oikeellisuutta.

17.2 Opetuksen tavoitteet, menetelmät ja järjestelyt

Tavoitteiden selkeys

Tilastollinen analyysi osoitti, että tavoitteet olivat selvemmät prosessiryhmälle kuin taitoryhmälle. Tämä tulee esiin myös opiskelijoiden sanallisissa arvioissa. Prosessiryhmässä neljälle tavoitteet olivat selvät, kolmelle ne selvisivät syksyn kuluessa ja ainoastaan yksi opiskelija piti niitä epäselvinä. Taitoryhmässä vain yhden opiskelijan mielestä tavoitteet olivat selvät, yhdelle ne selvisivät syksyn kuluessa ja viidelle ne olivat epäselvät. Taitoryhmässä jäi epäselväksi erityisesti se, oliko tavoitteena oppia ymmärtämään ja käyttämään koreografian työkaluja, improvisoimaan vai käyttämään improvisaatiota koreografiointiin. Taitoryhmän opiskelija kuvaa kokeemaansa: “Ymmärsin, että työskentely olisi ollut enemmän improvisatorista. Jakso keskittyi mielestäni enemmän koreografian työkalujen tutkimiseen.” (al). Toinen saman ryhmän opiskelija kirjoittaa: “Aivan alussa en hahmottanut selkeästi kurssin tavoitteita, sillä luulin kurssin sisällön erilaiseksi. Vasta myöhemmin ymmärsin, että kokosimme eri palasia koreografian tekoa varten.” (al). Myös yksittäisten harjoitusten tarkoituksista toivottiin lisää keskustelua.

Opetuksen tavoitteiden epäselvyyttä lisäsi tietoisuus tutkimuksessa mukana olemisesta. Erään taitoryhmän opiskelijan mielestä hänellä ei ollut riittävän selvää kuvaa tutkimukseni lähtökohdista ja tavoitteista:

Periaatteessa ei tietenkään ole mitään pahaa siinä, että opettaja käyttää opetustaan ja oppilaitaan tutkimuksensa lähdemateriaalina, mutta opetettaessa samaa oppisisältöä saman vuosikurssin oppilaille kahdella eri tavalla, on opiskelijoilla alusta alkaen oikeus tietää lähtökohta, tavoitteet ja perustelut eri lähestymistapojen hyödyntämiselle. (tp).

Toisaalta sama opiskelija näki myös positiivisia puolia siinä, että oli mukana tutkimuksessa: “Parasta Soilin opetuksessa on mielestäni johdonmukaisuus ja huolellisesti valmistellut tunnit. Emme joutu-

neet sietämään sitä, että opettaja jossain tunnin vaiheessa alkaa hihastaa vedellä uutta materiaalia.” (tp). Toiselle taitoryhmän opiskelijalle selvisi tutkimuksessa mukanaolo, mutta ei jakson lopullinen päämäärä: “Se, että olemme koeryhmä, joita vertaillaan keskenään, tuli selväksi, mutta se, että kaikki tähtäsi loppujen lopuksi oman koreografian tekoon, ei niinkään.” (al). Yhdelle taitoryhmän opiskelijalle tavoitteet olivat olleet selkeät: “Mielestäni tavoitteet tuli varsin selkeästi esille ja niistä keskusteltiin pitkin matkaa, hyvä!” (al).

Lähes kaikille prosessiryhmän opiskelijoille tavoitteet olivat olleet selkeät. Ryhmän opiskelija kirjoittaa: “Ymmärsin, että tavoitteena oli oman liikkeen tuottaminen. Ilmeisesti tavoite myös saavutettiin.” (al). Toinen ryhmän opiskelija suhtautui myönteisesti siihen, ettei lopullista tavoitetta kerrottu jakson alussa: “Jakson tavoitteista (esim. autenttinen liike) kerrottiin hyvin heti alusta lähtien, enkä usko, että oman tanssin tekemisen korostaminen heti jakson alussa olisi välttämättä ollut hyväksi. Olisi tullut tunne, että on pakko tuottaa.” (al). Yhdellä prosessiryhmän opiskelijalla oli opetusjakson lopullinen päämäärä epäselvä: “Alussa selvitetiin kyllä se, että meidät jaettiin kahteen ryhmään ja että eri teitä ryhmien pitäisi päätyä samaan, mutta epäselväksi jäi se, mikä lopullinen päämäärä oli. Mitä se sana oli, johon meidän toivottiin päätyvän.” (al).

Opiskelijoiden kokemukset osoittavat, että en ollut esitellyt opetuksen tavoitteita riittävän selvästi. Myös käsitteet improvisaatio ja koreografia eivät olleet selvinneet opiskelijoille. Epäselvyyttä lisäsi se, että sekä opettaja että opiskelijat kutsuivat tunteja sekä improvisaatio- että koreografiatunneiksi. Näyttää siltä, että erityisesti taitoryhmän opiskelijat olisivat halunneet alusta saakka tietää selkeästi lopputavoitteen: harjoitelman teon ja sen esittämisen. Yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta prosessiryhmän opiskelijat eivät pitäneet lopullisen tavoitteen määrittelyä tärkeänä, osa ei edes toivottavana. Tämä kokemusten erilaisuus ryhmien välillä osoittaa mielestäni hyvin opetustapojen painotusten erilaisuutta. Taitoryhmän opiskelijat ratkoivat tehtäviä, kun taas prosessiryhmän opiskelijat keskittyivät senhetkiseen prosessiin. Kokemusten kuvausten perusteella ryhmien sisällä yksittäisten opiskelijoiden kokemukset vaihtelivat huomattavasti.

Kuvaukset osoittavat, että tavoitteiden epäselvyys taitoryhmässä vaikeutti ryhmän työskentelyä opetusjakson aikana. Päiväkirjoista ja arviointilomakkeista näkyy, että osa opiskelijoista olisi odottanut tunnilla enemmän "irrottelua" ja ahdistusten purkua. Prosessiryhmän opiskelijat pitivät tavoitteita selkeinä, mikä osaltaan vaikutti heidän työskentelymotivaatioonsa.

Improvisaatio työskentelymenetelmänä

Molemmissa ryhmissä käytin improvisaatiota liikkeen etsimisessä ja sen kehittelyssä ja muotoamisessa. Eräälle prosessiryhmän opiskelijalle sana improvisaatio herätti aluksi negatiivisia assosiaatioita:

Improvisaatio-sanalla on minulle hieman epämiellyttävä kaiku. Luulen, että se johtuu haman lapsuuden jumppakerhojen improvisaatiosta. Viheliäisintä mitä tiesin oli joutua piirin keskelle keksimään 'seuraavaa liikettä.' Näiden epämiellyttävien kokemusten takia, luulisin, asenteeni oli hieman ennakkoluuloinen tätä ainetta kohtaan. (tp).

Taitoryhmässä improvisaatio oli pääasiassa tiettyjen sääntöjen vaaraan rakentunutta ryhmäimprovisaatiota, prosessiryhmässä taas useimmin yksin toteutettua improvisaatiota. Molempien ryhmien opiskelijoiden mielestä ryhmän merkitys oli improvisaatiossa tärkeä. Se auttoi uusien ratkaisujen löytämisessä. Eräs taitoryhmän opiskelija kirjoittaa työpäiväkirjassaan:

Improvisaatiossa kaikkein parasta on, että saan todellakin tehdä ja luoda omasta itsestäni ja antaa energian soljua syvältä sisältäni ja liikkua eri tavalla eri päivinä. Syksyllä lähestyin vauhdilla omia äärirajojani oman kehoni liikkeissä, tosin vasta lähestyin, mutta tunsin kehitystä, ja huomasin myöskin, miten hyvältä tuntui, jos osasin muuttaa liikekieltäni ja energiaani toisen ihmisen mukaisesti. Improvisaatio on täynnä kokemuksia ja uusia, löytämättömiä teitä täynnä. Haluaisin mahdollisimman tarkkaan tutkia jokaisen tien ja kokea. (tp).

Toinen taitoryhmän opiskelija kuvaa ryhmäimprovisaation yllätyksellisyyttä: “Ryhmäimprovisaatiot koin mielekkäiksi. Nopeat yllättävät tilanteet kehittivät kehon reaktiokykyä. Ennalta arvaamattomuus ja epätietoisuus tulevasta loivat usein luovia ratkaisumalleja.” (tp). Kolmas korostaa ryhmään kuulumisen merkitystä: “Oli ihanaa mennä kohtauksiin mukaan ja välillä irrottautua siitä. Koko ajan ryhmä oli kuitenkin koossa ja minä osana sitä.” (tp).

Prosessiryhmän improvisaatioharjoitukset tehtiin pääosin yksin. Eräs prosessiryhmän opiskelija tuo esiin yksintyöskentelyn vaikeuden: “Improvisaation osalta omassa itsessä möyriminen välillä kyllästyttyi.” (al). Toinen saman ryhmän opiskelija kuvaa sekä improvisaation vaikeutta että sen palkitsevuutta:

Improvisaatio on siis kaiketi avartanut minua eri tasoilla. Se ei ole kuitenkaan ollut helppoa: improvisaatio tuntuu vievän minulta suunnattomasti energiaa. Jos olen vähänkään väsynyt, lähinnä henkisesti, tuntien aloittaminen tuntuu ylivoimaisen vaikealta, vaikkakin jälkeinpäin on yleensä miellyttävä olo: olen jälleen kerran käynyt syvällä itsessäni ja palannut voittajana takaisin. (tp).

Eräs taitoryhmän opiskelijoista olisi halunnut työskennellä useammin yksin. Hän kirjoittaa kokemuksistaan: “Teimme erittäin paljon parityöskentelyä, mikä mielestäni pirstoi joitakin käsiteltäviä aiheita pahasti, kun olisi halunnut yksin tutkia asiaa. Ehkä se johtui myös oman energian puutteesta, ettei riittävästi paneutunut asiaan.” (al). Eräs prosessiryhmän opiskelija tunsi ryhmän energian antavan voimaa: “Siinä (ryhmäimprovisaatio) saa impulsseja toisista ja yhteinen energia vetää mukaansa. ...huomasin myöskin, miten hyvältä tuntui, jos osasin muuttaa liikekieltäni ja energiaani toisen ihmisen mukaisesti.” (tp). Opiskelijoiden kokemusten pohjalta näyttää siltä, että yksin tehty improvisaatio tarjoaa rauhan keskittyä, mutta vaatii tanssijalta syvempää keskittymistä. Ryhmäimprovisaatio vie helpommin mukaansa ja synnyttää yllätyksiä.

Arviointilomakkeiden vastausten perusteella kaksi prosessiryhmän opiskelijaa ja yksi taitoryhmän opiskelija tarkastelivat improvi-

saatiota taitona, josta olisivat halunneet oppia lisää. Prosessiryhmän opiskelija kirjoittaa: “Varsinaista improvisaatiota ei mielestäni opetettu ollenkaan, vaan kaikki tähtäsi koreografian tekoon ja sen työstämiseen.” (al). Yksi taitoryhmän opiskelija pohtii työpäiväkirjassaan improvisaation ja koreografian eroja: “En aivan ymmärtänyt kumpi oli pääasia tanssijan työssämme, koreografian opetus vai improvisaatio. Nämä kaksi ovat mielestäni aivan eri asia, sillä koreografian opetus lähtee aivan teoreettiselta pohjalta ja improvisaatio on spontaania tunnepohjaista liikettä (raja tietysti häilyvä).” (tp).

Opiskelijoiden kokemukset osoittavat, että he käsittivät sanat improvisaatio ja koreografia monella eri tavalla. Se luultavasti vaikutti myös tavoitteiden epäselvyyteen. Joidenkin opiskelijoiden kokemukset osoittavat, että epäselvyyttä herätti se, oliko opetuksen tavoitteena oppia improvisoimaan vai oppia käyttämään improvisaatiota keinona löytää ja muotoilla liikkeistöä. Prosessiryhmän opiskelija kirjoittaa: “Opin improvisaation kautta tuottamaan liikettä, ja se on n. 95% enemmän, mitä aikaisemmin.” (al). Taitoryhmän opiskelija tuo esiin oman kokemuksensa työpäiväkirjassaan: “Huomasin improvisaation olevan mainio työkalu koreografian teossa. Monta kertaa, kun heittäytyi liikkeeseen ja antoi sen viedä syntyi monia eri mielenkiintoisia variaatioita, joista kannatti lähteä työstämään vielä parhaita.” (tp). Molemmissa ryhmissä opiskelijat pitivät improvisaatiota hyvänä työskentelymuotona, joskin se aluksi muutamia opiskelijoita pelotti.

Keskustelut työskentelymuotoina

Keskustelut tunnin aiheista ja kokemuksista työprosesseissa sekä palautekeskustelut harjoitelmista olivat keskeinen osa ryhmien työskentelyä. Niiden määrään ja ajankohtaan suhtauduttiin ristiriitaisesti. Eräs prosessiryhmän opiskelija kirjoittaa: “Pelkkä keskustelu ei välttämättä johda mihinkään. Oli siis hyvä, että pääasiassa teimme harjoituksia ja vain nopeasti purimme niitä.” (al). Eräs taitoryhmän opiskelija kuvaa: “Ne keskustelut, jotka eivät liittyneet

tunteihin sinänsä, kunhan paineet purkautuivat, olivat hyödyllisiä. Ehkä sen olisi voinut tehdä liikkuenkin.” (al). Toinen taitoryhmän opiskelija korostaa omakohtaisen kokemuksen merkitystä keskustelun pohjana: “Ydinkysymys ja ongelmakohta oli kuitenkin siinä, että keskustelu tuskin voi synnyttää todellista, omakohtaista tietoa ja oivalluksia, jos sen pohjana ollutta improvisaatioharjoitusta ei oltu tehty omakohtaisesti, omasta kehosta käsin.” (al).

Arviointilomakkeen perusteella lähes kaikki taitoryhmän opiskelijat suhtautuivat myönteisesti keskusteluihin. Kritiikki kohdistui lähinnä niiden keston; keskusteluille olisi toivottu varattavan ylimääräistä aikaa:

Keskustelu jäi aivan liian vähäiseksi. Teimme paljon harjoituksia, joiden varsinaista tarkoitusta en ymmärtänyt ja niistä olisi ollut kiva keskustella, mutta ne jäivät analysoimatta. Keskustelua olisi voitu käydä myös toisen ryhmän kanssa ja ylipäänsä siihen olisi pitänyt varata aivan ylimääräistä aikaa. (tp).

Toivomukset refleктоivien keskustelujen ajankohdasta vaihtelivat selvästi. Eräs taitoryhmän opiskelija kirjoittaa: “Keskustelu toimi parhaiten, kun se käytiin joko tunnin alussa tai lopussa. Harjoitusten väliset keskustelut katkaisivat työvireen.” (al). Päinvastaisen kokemuksen ilmaisi prosessiryhmän opiskelija: “Usein oli juuri harjoitusten jälkeen jotain sanottavaa, mutta tunnin lopussa ne oli unohtuneet.” (al.)

Opiskelijoiden kokemuksista näkyy, että heille monet asiat olivat epäselviä ja että he olisivat halunneet keskustella niistä. Opiskelijoilla oli myös muuhun opiskeluun liittyviä paineita, joita he halusivat purkaa sekä keskustelemalla että liikkumalla. Moni opiskelija toivoi improvisaation toimivan paineiden purkautumiskanavana. Muutamat opiskelijat toivoivat enemmän palautetta työskentelystään. Eräs taitoryhmän opiskelija suhtautui palautteen arvoon seuraavasti: “Se antaisi uskoa, että olemme todella tehneet jotain.” (al). Toinen taitoryhmän opiskelija kirjoittaa: “Tuntui hyvältä saada kritiikkiä omasta tavasta liikkua.” (tp). Kukaan ei toivonut lisää palautetta harjoitelmista, tosin eräs pro-

sessiryhmän opiskelija olisi toivonut palautetta ensimmäisessä harjoittelman esitystilaisuudessa jokaisen tanssin jälkeen. Sen sijaan muutamat taitoryhmän opiskelijat olisivat toivoneet tunti-työskentelystä enemmän palautetta. Kaiken kaikkiaan palautteen määrä tai laatu ei näyttänyt olevan keskeisiä kysymyksiä opiskelijoiden kokemusten kuvauksissa.

Harjoitusten kesto

Molemmat ryhmät toivoivat kestoiltaan pidempiä harjoituksia, jotta olisivat päässeet syvempään työskentelyyn. Taitoryhmässä haluttiin vähentää myös niiden määrää. Taitoryhmän opiskelija kuvaa kokemustaan:

Kehon reagointi erilaisiin tunteisiin vaatii tarkkaa havaintokykyä ja itsetutkiskelua. Keho ei myöskään toimi levyautomaatin tavoin. Keho ei toimi kolikolla. Jotta kehoni olisi älykäs ja toimintavalmis, tulee minun lämmittää kehoni ja pitää työvireyllä. Usein vasta pidempikestoisten harjoitusten yhteydessä sain myös kehoni toimimaan 'luovasti'. (tp).

Toinen taitoryhmän opiskelija kirjoittaa harjoitusten kestoista:

Positiivisia kokemuksia olivat kaikki pitkät yhtäjaksoiset harjoitukset silloin kun ne onnistuttiin saamaan käyntiin siten, että jo syntynyttä juttua saatettiin viedä eteenpäin ja kehittää ilman turhaa katkomista. Negatiivisina muistuvat mieleen erityisesti ne tunnit, joilla tehtiin lukemattomia lyhyitä harjoituksia, jotka opettaja lopetti 'aletaan löytää sille loppu' fraasilla ennenkuin olimme edes löytäneet sille alkua. (tp).

Toisaalta yksi taitoryhmän opiskelija näki harjoitusten runsaudessa myös positiivisia piirteitä:

Tällä jaksolla sain paljon ideoita siitä, mitä tanssi oikeastaan voi olla. Emme kuitenkaan käsitelleet aiheita kovin kauanEn

koe sitä kuitenkin pahana, sillä tarkoitus ilmeisesti oli, että voimme kokeilla erilaisia lähestymistapoja. Jokainen löytää siitä itselleen ominaisimmat, ja voi sitten myöhemmin kehittää niitä pidemmälle omiin tarkoituksiin. (tp).

Prosessiryhmäläiset olivat tyytyväisempiä harjoitusten pituuteen, joskin mielipiteet vaihtelivat. Harjoitusten kesto riippui heidän mielestään harjoituksen luonteesta tai omista “fiiliksistä”. Tosin monet ryhmän opiskelijat pitivät pitkiä harjoituksia parempina, koska niissä pääsi syvempään työskentelyyn. Ryhmien väliset erot kokemuksissa voivat selittyä sillä, että prosessiryhmän harjoitukset todella olivat pidempiä, niissä keskityttiin prosessiin, kun taas taitoryhmän harjoituksissa ratkaistiin ongelmia, joita arvioitiin ja näytettiin muille ryhmän jäsenille. Niissä liikuttiin jatkuvasti tekijän ja arvioijan roolien välillä.

Pelot ja itsekritiikki

Kahden ensimmäisen viikon harjoitusten tavoitteena oli tutustuttaa opiskelijat toisiinsa. Näitä fyysistä kontaktia vaatineita harjoituksia pidettiin tarpeellisina, sillä monet opiskelijat kertoivat työpäiväkirjoissaan tunteensa epävarmuutta ja jännittäneensä uudessa ryhmässä. Taitoryhmän opiskelija kuvaa tilannetta seuraavasti: “Aloittaessani koulua syksyllä minusta tuntui oudolta astua vieraseen saliin täysin vieraiden ihmisten pariin ja ilmassa kaikuvat sanat: ‘Nyt sinun täytyy olla luova.’” (tp). Myös prosessiryhmän opiskelijoilla oli samanlaisia kokemuksia. Eräs heistä kirjoittaa: “Aluksi oli vaikeuksia ryhtyä rehellisesti, tai osuvampi ilmaus lie nee ‘täydestä sydäimestä’ improvisoimaan, sillä suuri osa energiasta – tai intensiivisyydestä – meni muiden tarkkailemiseen. Olimme saaneet vasta ensivaikutelmat kurssikavereistamme ja monet näyttivät niin paljon suuremmilta.” (tp). Eräs prosessiryhmän opiskelija kuvasi arkuuttaan: “Alussa tunsin arkuutta koskettaa muita, vieraita ihmisiä, mutta tunne on heikentynyt suuresti. Ihmisten kosket-

taminen on rentouttavaa, siitä tulee hyvälle tuulelle.” (tp).

Työpäiväkirjoista tulee esiin vaikeus luopua liiasta kriittisyydestä liikkeen etsimisprosessin aikana. Prosessiryhmän opiskelija kuvaa kokemustaan:

Sisältä kumpuavan liikkeen valtaan antautuminen on mielettömän vaikeaa, aivot yrittävät kaikkensa, jotta olisin tietoisesti liikkuva olento...Täydellinen hyväksyminen ilman kritiikkiä on VAIKEAA...Ja sitten iskee itsekritiikki. Mikään ei kelpaa, vanha, huono, tyypillinen. Tämäkö on minua, enkö pääse tästä muualle? (tp).

Toinen prosessiryhmän opiskelija pohtii: “Onko jonkun improvisoitu liike mielenkiintoisempaa kuin jonkun muun esim. oma, voiko improvisoitua liikettä arvioida ‘mielenkiintoakselilla’ objektiivisesti, onko jonkun improvisoitu liike arvokkaampaa?” (tp). Kolmas ryhmän opiskelija kuvaa työpäiväkirjassaan kokemustaan:

Parasta oli vapaus kritiikistä, jossa tosin onnistuin täysin vain, kun mielikuvani tai tunteeni oli niin vahva, että se tarvitsi kaiken keskittymiseni ja energiani niin, ettei sitä (onneksi) riittänyt turhaan itsekritiikkiin. Tällaisen onnistuneen harjoituksen jälkeen olo oli jotenkin puhdas ja kirkas ja mieli selkiytynyt. (tp).

Myös se, että ei ollut “tuottamisen pakkoa”, herätti eräissä prosessiryhmän opiskelijassa ristiriitaisia tunteita:

Olen nauttinut tästä hitaasta lähestymistavasta liikkeen tekemiseen, ‘jos liikettä ei tule, niin silloin sitä ei tule’. Vaikkakin syksyn kuluessa siitä muodostui toisinaan laiskalle pakotie. Huomasin joskus väsyneenä ajattelevani valmiiksi, että nyt en kyllä saa mitään aikaiseksi ja niinhän siinä sitten usein myös kävi. (tp).

Myös taitoryhmässä varoitin liiasta kriittisyydestä. Ainoastaan yksi taitoryhmän opiskelija kommentoi sitä, että tuntui hyvältä unohtaa liika kriittisyys: “...oli hyvä ymmärtää, ettei tunnilla voi ymmärtää väärin, kaikki mikä tuntuu oikealta on oikein...” (tp).

Opiskelijoiden kokemusten kuvausten pohjalta näyttää siltä,

että uudessa ryhmässä työskentely oli aluksi pelottavaa. Oma riittä-
mättömyys askarrutti monia. Toisaalta kontaktiharjoitukset lähen-
sivät ryhmän jäseniä toisiinsa ja vähensivät itsekritiikkiä ja pelkoja.
Erityisesti prosessiryhmässä opiskelijat olivat sitä mieltä, että vapaus
kriitikkistä oli lisännyt heidän rohkeuttaan tuottaa liikettä. Taitoryh-
män opiskelijat eivät juurikaan tätä pohtineet. Näen tämän seurauk-
sena siitä, että prosessiryhmän opetus painotti prosessiin syventy-
mistä ilman tuotoksen vaatimusta. Taitoryhmän työskentelyyn
liittyi alusta asti arviointi tehtävien tavoitteiden pohjalta.

Ryhmän merkitys ja ryhmätyöskentely

Molempien ryhmien opiskelijoiden mielestä ryhmässä työskentely
oli paitsi tärkeää myös aluksi vaikeaa. Taitoryhmän opiskelija kuvaa
kokemustaan: “Ensimmäinen ongelma, jonka kohtasin, oli ryhmä.
En ollut aikaisemmin tottunut työskentelemään ryhmässä. En osan-
nut aavistaa toisten reaktioita, enkä näin pystynyt vastaamaan nii-
hin.” (tp). Myös yhtenäisen ryhmän löytyminen tuntui ongelmalli-
selta. Prosessiryhmän opiskelija kirjoittaa: “Alussa tuntui usein, että
yhtenäisen ryhmän saavuttaminen olisi mahdotonta. Tuntui, että ih-
miset eivät halunneet kuunnella toisiaan. Se ärsytti.” (tp). Eräs pro-
sessiryhmän opiskelija kuvaa: “Tiivis yhteistyö ja kosketukset lähen-
sivät meitä toisiimme.” (tp). Prosessiryhmän opiskelijat olisivat toi-
voneet enemmän ryhmässä tehtyjä harjoituksia. Heidän päiväkirjois-
saan on lukuisia huomioita ryhmässä työskentelyn merkityksestä.

Myös taitoryhmässä pidettiin ryhmän kanssa työskentelyä pää-
osin myönteisenä. Eräs ryhmän opiskelija kuvaa:

Aikaa myöten ryhmän tultua tutuksi luottamus toisiin, oma us-
kallus ja herkkyys toisen tekemisiin kasvoi. Erityisesti ryhmäs-
sä tehtyjen improvisaatioiden osalta ajan myötä ryhmä löysi yh-
teisen kielen sooloilun sijasta. Erityisesti ryhmä- ja parityösken-
tely vaativat kaikkien aistien herkkyyttä. Näköaisti menetti
monopoliasemansa muiden aistien kuten esim. kuulo & tunto-
aistin saadessa sijaa. (tp).

Taitoryhmässä ryhmän kanssa työskentely ei aina sujunut ongelmitta. Kaksi ryhmän jäsentä tunsivat, että ryhmässä oli muutama työskentelyä passivoiva opiskelija, jotka vetivät ryhmän energiaa alas ja loivat negatiivisen ilmapiirin. Toinen heistä kirjoittaa: “Ryhmässä ihmeellinen tunnelma. Emme ole enää yksi ryhmä – olemme kaksi joukkuetta, joiden välillä on jäätä....En tiedä, mihin positiivinen energia ryhmästämmme on kadonnut..” (tp). Myös taitoryhmän arviointilomakkeista nousee selvästi esiin se, että ryhmä ei aina ollut yhtenäinen. Eräs opiskelija kirjoittaa: “Se rakoili ajoittain muutaman henkilön vastahakoisuudesta johtuen.” (al). Toinen opiskelija pohtii: “Se riippui todella paljon tunnin luonteesta ja omasta mielentilasta. Joskus oli uskomattoman vapautunut ja ‘luova’ ilmapiiri, jos yksi oli ahdistunut ja mieli maassa, se kyllä vaikutti kaikkiin, jos teimme ryhmätöitä.” (al). Kolmas opiskelija kertoi: “Joskus ryhmän sisäiset roolijaot tai motivoimisongelmat kiristivät ilmapiiriä.” (al). Toisaalta puolet taitoryhmän opiskelijoista arvioi ryhmähengen ja ilmapiirin hyväksi. Eräs ryhmän opiskelija kirjoittaa: “Ryhmänä toimimme mielestäni melko hyvin yhteen. Otimme toiset huomioon ketään ei syrjitty, mutta ketään ei myöskään erityisemmin ylistetty.” (al).

Taitoryhmässä kolmen opiskelijan mielestä sillä, että ryhmässä oli vain yksi poika, oli merkitystä. Yksi heistä kommentoi: “Kun on yksi poika ryhmässä, se synnyttää jo tietyt roolit.” (al). Toinen heistä kuvaa: “Miespuolisen ryhmänjäsenen rooli monelta kannalta oleellinen, rauhoittava ja tärkeä.” (al). Miespuolinen ryhmän jäsen tuo esiin oman näkemyksensä: “Omassa roolissani oli kiinnostavinta se, että ryhmän ainoana poikana joutui muita useammin eräänlaiseen ‘ratkaisijan’ tai ‘tilanteen eteenpäin viejän’ rooliin ja muutenkin toiminnan keskipisteeseen.” (al).

Prosessiryhmässä ilmapiiri oli useimpien opiskelijoiden mielestä vapautunut, mitä he pitivät tärkeänä työskentelyssä. Eräs opiskelija kirjoittaa:

Oikeastaan kaikki, mitä en saanut näistä tunteista irti johtui omista henkisistä lukoistani ja suluistani, jotka estivät minua jatkuvasti löytämästä uutta liikettä sisältäni ja ympäröivästä maailmasta.

Kuitenkin tunnen ja tiedän, että sitä liikettä olisi paljon enemmän kuin koskaan uskallan ottaa käyttööni. Ryhmästä tai sen opettajasta tämä ei ainakaan johdu siitä olen varma, sillä molemmat ovat olleet suureksi avuksi: ne ovat hyväksyneet kaiken tuottamani ja luoneet lämpimän ilmapiirin, joka toivottavasti jatkossakin auttaa minua vapauttamaan sisäistä liikemateriaaliani. (tp).

Kaksi ryhmän opiskelijaa korostavat omaa osuuttaan ilmapiirin luomisessa: “Ilmapiiri oli vapautunut. Jos estoja oli, tulivat ne omasta päästä.” “Pieni varaus vapautuneisuuden tunteeseen johtuu omista latauksista ja ‘fiiliksistä’, ei muista.” (al). Yksi opiskelija samassa ryhmässä piti ilmapiiriä teennäisen vapautuneena. Hän kirjoittaa: “Yksintyöskentelyn ilmapiiri oli yleensä vapautuneempi kuin ryhmätyöskentelyn. Koska meillä oli suhteellisen vähän ryhmätyöskentelyä, tuntui ilmapiiri (ryhmätyöskentelyn aikana) teennäisen vapautuneelta.” (al).

Taitoryhmän opiskelijoiden kokemuksien pohjalta näyttää siltä, että ryhmän energiatasoa alensi muutama opetukseen negatiivisesti suhtautunut opiskelija. Myös se, että ryhmässä oli vain yksi miespuolinen opiskelija, toi ryhmään jännitteitä. Näyttää siltä, että kielteinen ilmapiiri ajoittain vähensi opiskelijoiden työmotivaatiota. Sen sijaan prosessiryhmän opiskelijoiden mielipiteet osoittavat, että heillä oli parempi työskentelyilmapiiri. Kummankin ryhmän opiskelijoiden kokemusten pohjalta näyttää siltä, että tunnin ilmapiiriin ja ryhmähenkeen vaikuttivat paitsi ryhmä myös opiskelija itse sekä opettaja että harjoitukset.

Opettajaan kohdistuneet odotukset

Opiskelijat suhtautuivat kriittisesti opetustyyliini, tosin toiset asennoituivat siihen myös myönteisesti. Eräs taitoryhmän opiskelija kuvaa kokemuksiaan: “Olin kaivannut enemmän todellista tekemistä ja opettajan elävämpää/konkreettisempaa ‘esimerkkiä’ ja mukanaoloa. Opettajan olisi pitänyt johtaa opetustilannetta pikemminkin fyysisellä olemuksellaan, omalla kehollaan kuin puhumalla.” (al).

Yksi taitoryhmän opiskelija näki opettajan “passiivisuuden” omalta kannaltaan positiivisena: “Opettajan luoma ja antama henkinen tila tunnilla tärkeää.” (tp). Myös prosessiryhmän opiskelijat toivoivat opettajalta enemmän aktiivista osallistumista. Eräs ryhmän opiskelijoista kirjoittaa arviointilomakkeessa: “Joskus olisi toivonut ‘opettajalta’ enemmän osaanottavuutta, ‘mukanaoloa’, siinä mielessä, että kannustaisi oppilasta tekemään myös itselle ‘vieraampia’ ratkaisuja.” (al). Toinen opiskelija samasta ryhmästä jäi kaipaamaan opettajan osuutta uusien ratkaisujen löytämisessä: “Opetus oli innostavaa, mutta aina se ei saanut minua yrittämään rajojeni löytämistä, ehkä jopa rikkomista.” (al). Opettajalta toivottiin myös energian antoa ryhmälle. Prosessiryhmän opiskelija kirjoittaa: “Opettaja olisi voinut joskus auttaa ja vauhdittaa harjoituksia. Tuntui välillä siltä, että opettaja olisi voinut ihan hyvin välillä ‘tökkiä’, kun energia hyytyi ihan kokonaan.” (al). Eräs prosessiryhmän opiskelijoista näki opettajan passiivisuudessa hyviäkin puolia: “Jäin kaipaamaan opettajan ‘läsnäoloa’ tunnilla enemmän... Toisinaan taas se tuntui hyvältä, että tiesi ratkaisujen olevan täysin itsestä tulleita, eikä opettajan ‘manipulaatiota’.” (al). Opettajalta toivottiin myös vaativampaa otetta. Eräs taitoryhmän opiskelija kirjoittaa: “Meiltä voi huoletta vaatia enemmän, olla tiukempi ja laittaa seinää vastaan jos laiskottelemme.” (tp).

Kysymykseen “Välttikö opettaja tarjoamasta omia käsityksiään opetuksessa?” viisi taitoryhmän opiskelijaa ja kolme prosessiryhmän opiskelijaa vastasivat arviointilomakkeessa, että opettaja olisi voinut tuoda enemmän omia käsityksiään esille. Taitoryhmän opiskelija kirjoittaa: “Opettaja ei tuonut häiritsevästi omia käsityksiään esille, välillä olisin toivonut joitain ärsykeitä, omia mielipiteitä.” (al). Toinen saman ryhmän opiskelija kuvaa: “Haluaisin kuulla, miten opettajani on asiat ratkaissut. Siitä voi löytyä jotain minullekin.” (al). Kolmas taitoryhmän opiskelija pohtii:

Jotta ihminen yleensä voisi opettaa jotain, on hänellä oltava selkeä oma käsitys aiheesta, ja koska tuo käsitys joka tapauksessa vaikuttaa siihen, miten hän aihettaan lähestyy ja sitä opettaa, olisi opettajan selitettävä oppilailleen oma lähestymistapansa ja perusteltava se. (al).

Myös prosessiryhmän opiskelijat toivoivat opettajalta selvempiä mielipiteitä. Ryhmän opiskelija kirjoittaa: “Joskus opettajan käsitykset asioista olisivat voineet auttaa omien käsitysten muodostamisessa.” (al). Toinen prosessiryhmän opiskelija kirjoittaa: “Kyllä opettaja voi tuoda omat mielipiteensä julki, mutta ei peitellen tai epäselvästi, vaan suoraan sanoen, mitä mieltä on.” (al). Prosessiryhmässä oli myös vastakkaisia kokemuksia. Eräs opiskelija kirjoittaa: “Opettaja toi omia mielipiteitä ihan hyvin esiin, muttei liikaa.” (al). Erään prosessiryhmän opiskelijan mielestä oli myös hyvä, etteivät kysymykset saaneet aina vastauksia:

...varsinkin tämä kevätkausi... (johtuu varmasti juuri tästä oman jutun tekemisestä) herätti paljon kysymyksiä, niitä pidän ehdottomasti positiivisena, sillä ne vaativat vastauksia, joiden löytäminen taas edellyttää yrittämistä. En myöskään usko, että kysymyksiini olisi olemassa selkeästi yhtä oikeaa vastausta (esim. kysymys materiaalin määrästä, jonka uskon olevan paljon yksilöstä ja teoksesta riippuvaisen sekä toisaalta myös katsojilla voi olla siitä hyvinkin erilaisia mielipiteitä), vaan että jokaisen jutun kohdalla niitä on ehkä mietittävä uudelleen ja löydettävä monien kokeilujen jälkeen kyseiseen työhön parhaiten sopiva ratkaisu.” (tp).

Tuntuu siltä, että opiskelijat odottivat, että opettajalla on vastaus erilaisiin kysymyksiin. He näyttivät epäilevän, että opettaja tiesi jotain, mitä hän ei halunnut tuoda julki. Opettajalta odotettiin paitsi vaativuutta myös “pirstysruiskeita”, kun työskentely ei sujunut. Kriittikkäitä esittivät erityisesti taitoryhmän opiskelijat. Tosin molemmissa ryhmissä oli opiskelijoita, jotka asennoituivat opettajan antamaan tilaan myös positiivisesti.

Ulkoisten olosuhteiden merkitys – tila, tunnin ja jakson pituus

Opetusjakso kesti lukuvuoden, josta kontaktiopetusta oli syyskuusta maaliskuuhun. Tunnit olivat kaksi kertaa viikossa kummallakin ryhmällä, pituudeltaan 120 min. Kokemukset tunnin ja jak-

son pituudesta ja tiiviystä vaihtelivat suuresti. Kaksi prosessiryhmän opiskelijaa piti opetusjaksoa liian suppeana, kaksi sopivana ja yksi liian laajana. Jaksoa liian suppeana pitäneistä toinen olisi halunnut mennä “syvemmälle ja voimakkaampiin juttuihin”; toinen olisi toivonut saavansa käyttää enemmän aikaa harjoitelman rajaus- ja muotoamisprosessiin.

Taitoryhmässä kolme opiskelijaa piti laajuutta sopivana, yksi liian laajana. Kahden taitoryhmän opiskelijan mielestä opetuksen olisi pitänyt olla tiiviimmissä periodeissa. Toinen heistä kirjoittaa: “Ehkä olisi kannattanut olla useampia tiiviin jakson kursseja, sillä nyt kokonaisuus hajosi ja asiasta ei jäänyt selvää kuvaa. Tiiviimmän paketin aikana pystyy myös koko ajan intensiivisempään työskentelyyn.” (al). Toinen taitoryhmän opiskelija ajatteli samoin: “... Etenkin, kun useat asiat nivoutuvat toinen toisiinsa esim. aika dynamiikka, pitkät aikavälit eristivät asiat entisestään. Työskentelystä tuli pirstottua ja ositettua.” (al).

Myös kahden prosessiryhmän opiskelijan mielestä jakson tulisi olla tiiviimmässä muodossa. Toinen heistä kirjoittaa: “...Nyt meni liikaa energiaa siihen, että sai itsensä lämpimäksi ja oikeaan vireeseen.” (al). Toinen arvioi: “...Ei ehkä yhtenä tiiviinä kakkuna, mutta tiivispaloina, että välillä ehtii kypsyä ajatukset.” (al). Kahden muun prosessiryhmän opiskelijan mielestä jaksoa ei pitäisi tiivistää. Toinen heistä kirjoittaa: “Ei missään nimessä. Aikaa voisi olla vieläkin enemmän.” (al). Toinen kuvaa: “Mielestäni jakso on hyvin rankka, ainakin minulle, joten sitä ei pidä tiivistää.” (al).

Taitoryhmän opiskelijoista yksi olisi halunnut tuntien olevan kolme kertaa viikossa, sillä hänen mielestään “nämä asiat vaativat sulattelua.” (al). Toinen ryhmän opiskelija taas olisi halunnut tuntien olevan kerran viikossa. “En pysty tuottamaan tehtäviä hihnalta. Ne jäävät liian pinnallisiksi. Täysillä jaksaa keskittyä vain jonkin aikaa.” (al). Tuntien pituutta kommentoi ainoastaan yksi taitoryhmän opiskelija: “...tunteja olisi voinut pidentää ja ehkä kertoja vähentää.” (al). Eräs prosessiryhmän opiskelija olisi toivonut aikaa lisää tunnilla tehtyjen harjoitusten miettimiseen. Keskusteluun molemmat ryhmät toivoivat lisää aikaa tuntien ulkopuolelta.

Opiskelijoiden kokemukset tunnin ja jakson pituudesta sekä laajuudesta vaihtelevat suuresti. Ne osoittavat, että opiskelijat oppivat eri lailla: toiset haluavat opetuksen tiiviinä jaksoina, toiset taas tarvitsevat enemmän aikaa, jotta voisivat sulatella oppimaansa.

Tunnin ajankohta vaihteli: joka toinen kerta opiskelijat tulivat tunnille modernin tanssin tunnin jälkeen, joka toinen kerta ennen sitä. Sitä, että modernin tanssin tunti oli ollut ensin, pidettiin parempana. Eräs prosessiryhmän opiskelija kuvaa: “Monesti huomasinkin, että perjantai-aamuisin, jolloin tunti oli vasta tekniikkatunnin jälkeen, ajatukset ja mielikuvatkin tuntuivat virtaavan paljon helpommin ja ilman suurta ponnistelua niiden hyväksi.” (tp). Toisen prosessiryhmän opiskelijan mielestä myös modernin tanssin tunti vaikeutui päinvastaisesta järjestyksestä: “Yleensä tunnin jälkeen oli ihan tyhjä olo ja usein tuntui, ettei resursseja riittänyt enää keskittymään kunnolla tekniikkatunnilla.” (al).

Tunnit pidettiin tanssitaiteen laitoksen pienimmässä salissa. Vaikka ryhmät olivat pienet, tilan ahtaus oli molempien ryhmien mielestä ongelma. Tosin prosessiryhmän opiskelijat pitivät tilan ahtautta vieläkin ongelmallisempana. Ryhmän opiskelija kirjoittaa: “Negatiivista oli tilan ahtaus ja siitä johtuva keskittyneisyyden vajavuus. Ei päässyt kokeilemaan liikkuvampaa liikekieltä.” (al). Toisen prosessiryhmän opiskelijan mielestä myös viereisestä salista kuulunut musiikki häiritsi. Prosessiryhmä työskenteli pääosin silmät kiinni, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa tilatarpeeseen. Taitoryhmän improvisaatiotehtävät tehtiin useimmiten ryhmässä, jolloin tilan ahtaus pikemminkin lähensi ryhmää.

17.3 Liikkeen etsiminen ja löytäminen

Keho liikkeen etsijänä

Prosessiryhmän opiskelijat pohtivat työpäiväkirjoissaan kehon merkitystä liikkeen tuottajana. Vastaavia kuvauksia ei taitoryhmän opiskelijoiden työpäiväkirjoissa ole. Eräs prosessiryhmän opiskeli-

ja kirjoittaa: “Kämmen on ehkä sittenkin elävin osa ruumiista.” (tp). Toinen opiskelija samasta ryhmästä kirjoittaa havainnoistaan: “...yllättäviä havaintoja olivat mm. eri ruumiinosien mahdollisuudet, joita tulen käyttäneeksi aivan liian vähän ja yksipuolisesti tyytyessäni tavanomaisiin liikkeisiin.” (tp).

Arviointilomakkeen kysymykseen “Lisääntyikö jakson aikana tietoisuus omasta kehosta ja sen liikemahdollisuuksista?” kuusi prosessiryhmän opiskelijaa vastaavat myöntävästi, yksi kieltävästi. Taitoryhmästä kolme vastaa myöntävästi, yksi kieltävästi. Taitoryhmän opiskelija kirjoittaa: “Kyllä keho herkistyi pienille liikkeille ja kuinka rajattomasti yhdestäkin sormenheilahduksesta syntyy.” (al). Yksi ryhmän opiskelijoista koki päinvastoin:

Tietoisuus omasta kehostani ei jakson aikana juuri kasvanut. Tieto erilaisista liikemahdollisuuksista: suunnista, tasoista ym. kyllä kasvoi, mutta koska se oli etupäässä teoreettista tietoa, se ei synnyttänyt omien liikemahdollisuuksien lisääntymistä tai kehotietoisuuden kasvua. (al).

Prosessiryhmän opiskelija kuvaa: “Oman kehon ‘liikekuva’ lähinnä selkeni ja karsiutui paljon turhaa pois.” (al). Toinen samasta ryhmästä oleva arvioi: “Lähinnä tietoisuus liikkeen alkusyystä vaihtelvana tekijänä lisääntyi.” (al). Yksi ryhmän opiskelijoista ei kokenut tietoisuuden lisääntyneen: “Ei juurikaan lisääntynyt, ehkä en osannut etsiä uusia liikemahdollisuuksia.” (al).

Tanssin elementit liikkeen etsimisen lähtökohtana

Taitoryhmän opetus keskittyi pääasiassa tanssin elementtien tutkimiseen. Siihen liittyneisiin harjoituksiin suhtauduttiin hyvin eri tavoin. Arviointilomakkeessa eräs taitoryhmän opiskelija kuvaa: “Kyllä koreografian työkalut antoivat todella konkreettisia ideoita liikkeen synnyttämiseen, ideoimiseen.” (al). Toinen opiskelija kirjoittaa: “Ymmärrän nyt selvemmin liikkeen olomuodot.” (al). Kolmas tuns oppineensa enemmän liikkeen analysointia: “Ei minusta niinkään

liikkeen tuottamiseen, enemmänkin valmiudet analysoida nähtyä liikettä.” (al). Muutamat ryhmän opiskelijat pitivät tanssin elementtejä tutkivaa lähestymistapaa vieraana. Eräs opiskelija kirjoittaa: “Koen itselleni vieraaksi tavan tuottaa liikettä järkisyistä (muoto, energia jne.)” (al). Toinen kuvaa: “Abstraktien muotojen tutkiminen ilman sisällöllistä merkitystä tuntui väkinäiseltä ja pakotetulta. Muodot ilman sisältöä tuntuivat merkityksettömiltä.” (tp). Yksi ryhmän opiskelija korostaa idean merkitystä muodon etsimisessä:

Opin myös sen, että liikkeen muodolla tulee olla idea. Tietoisuus, tarina, tunne, heilahdus... helpottavat sitä. Yleensä kuitenkin se, mikä tehdessä tuntui hyvältä, näytti myös siltä. Tekemistä helpotti aina jokin kirkas mielikuva asiasta, tietoisuus liikkeestä. (tp).

Samana ryhmän opiskelija pohtii liikkeen syyn tärkeyttä:

Sitä vain ‘ratkaisee yhtälön’ jollain lailla – mikä sinänsä on ihan hyvä tapa päästä tekemisen alkuun – mutta sellaisenaan se on aika mielenkiinnottomaa paitsi, jos löytää tekemiselleen jonkun sisältäpäin tulevan syyn. Ja jos selkeä fokuksen käyttö/käyttämättä jättäminen tekee jutusta kiinnostavan. (tp).

Työpäiväkirjoissaan taitoryhmän opiskelijat kuvaavat laajasti tilaharjoituksissa oivaltamia asioita. Eräs heistä kirjoittaa:

...tilan ymmärtäminen syvemmin kuin ennen; oman kehon tila; tanssijoiden välinen tila... katseella voima miellyttää ja olla välinpitämätön...katseesta syntyy tarina... katsoa on eri asia kuin nähdä... koko keho voi nähdä – olla täynnä silmiä... etäisyydet ja toisto ja samanlaisuus luovat jännitettä. (tp).

Toinen taitoryhmän opiskelija pohtii henkilökohtaisen ja ulkoisen tilan suhdetta:

Henkilökohtaisesti minua kiinnosti ero tanssijan henkilökohtaisen ja ulkoisen tilan välillä. Toiset ihmiset tuntuvat tanssivan enemmän omassa henkilökohtaisessa tilassaan, toiset taas enem-

män ulkoisessa tilassa (Buto – amerikkalainen liiketanssi). Miten onnistuu edellisten tilaelementtien yhdistäminen? (tp).

Eräs opiskelija miettii katseen merkitystä: “Katseen merkitys onkin tullut syksyn aikana selväksi: Se saa aikaan jännitteitä, suuntaa liikettä, antaa mielenkiintoa tekemiselle...katseen käyttö sai sillislaalista kehittymään tarinan, katsojan silmissä tekemisellä oli syy.” (tp). Toinen opiskelija samasta ryhmästä korostaa idean merkitystä katseessa: “Ilman ideasisältöä ei saa katseelle merkitystä. Se muuttuu pinnalliseksi tuijotukseksi. Parin kanssa työskentely tarjoaa katseelle merkityksen. Edellisen seurauksena myös liikkumisesta tulee tarkoituksenmukaista.” (tp).

Yksi prosessiryhmän opiskelija pohtii työpäiväkirjassaan mielikuvien ja tanssin elementtien välistä suhdetta:

Liikkeen voima voi piillä siinä mielikuvassa tai tunteessa, jota ajattelee liikkeen kuvaavan tai se (voima) voi tulla liikkeestä itsestään. Liike eri energioilla suoritettuna tuo mieleen eri asioita. Pehmeät virtaavat liikkeet luovat yleensä mielihyvää ja näyttävät ulospäin miellyttäviltä. Terävät, nopeat liikkeet tuovat mieleen inhoa, uhattuna oloa. (tp).

Tanssin elementtien tutkiminen taitoryhmässä herätti sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia. Elementtien teoreettisuuteen suhtauduttiin kielteisesti. Niitä tutkivat harjoitukset jäivät joidenkin opiskelijoiden mielestä usein vain elementin kuvittamiseen, eikä liikkeelle löytynyt sisäistä syytä. Toisaalta syy saattoi löytyä myös elementistä, esimerkiksi katseen käyttö auttoi löytämään syyn. Positiivisena taas taitoryhmän opiskelijat kokivat sen, että tanssin elementit tarjosivat konkreettisia liikeideoita ja opettivat ymmärtämään ja analysoimaan liikettä.

Havainnointi liikkeen löytämisen lähtökohtana

Prosessiryhmän työskentelyssä oli runsaasti havaintoa kehittäviä harjoituksia, joita monet ryhmän opiskelijoista pitivät hyödyllisinä. Eräs prosessiryhmän opiskelija pohtii työpäiväkirjassaan laajasti havaitsemista ja sen merkitystä:

Havaitsemani asiat ja esineet saavat erilaisia piirteitä, kun tarkastelen niitä eri aisteilla – näköaistilla huomaan värejä, sommitelmia, valoja ja varjoja, tuntoaistilla hahmotan ulottuvuuksia ja muotoja, hajuasti herättää muistikuvia menneistä ja kuulo herättää ajatuksia, mielikuvia. Mitä useampaa aistia käytän havainnointiin sitä moniulotteisemman käsityksen saan kohteista. Kun taas käytän vain yhtä aistia havainnointiin, on sen tuoma tuntemus vahva ja manipuloiva. (tp).

Huomaan kuinka vähän sitä käyttää ‘kokonaisvaltaista’ havainnointia ulkomaailmasta ja tutkiskelua omasta sisäisestä elämästä – miltä tällä hetkellä todella tuntuu, millä tavalla kokee itsensä ympäristöön ja muihin ihmisiin nähden. Sitä elää usein oman päänsä sisällä ‘omaa pikku elämää’, jossain muussa hetkessä, tulevaisuudessa, menneessä ja jää paitsi ympäröivän maailman todellisuudesta. (tp).

Kaikki aistivat asioita, mutta oppia näkemään, tuntemaan, kuulemaan asioita eri näkökulmista uudella tavalla ja ymmärtämään niiden sävyjä ja muotoja, rakenteita ja kokoamaan osasista kokonaisuuksia ja vastaavasti purkamaan kokonaisuuksia osasiksi ei olekaan niin helppoa, mutta sitäkin antoisampaa. (tp).

Toinen prosessiryhmän opiskelija pohtii havaintojen pohjalta syntyneiden mielikuvien suhdetta koreografiointiin: “Nykyään katson ihmisten liikkumista, olemusta, ilmeitä ja eleitä enemmän huomioiden ja ne herättävät mielikuvia, kuinka niiden perusteella voisi lähteä tekemään tanssia?” (tp). Kolmas prosessiryhmän opiskelija kuvaa havainnointiin liittyviä kokemuksiaan seuraavasti:

...ympäristön havaitsemisen tehtävät koin erittäin tarpeellisina, sillä tapanani on kulkea kiireisenä kaikkien uskomattoman upeita kokemuksia antavien, kenties jokapäiväisten asioiden ohi. Tunsin tehneeni suorastaan keksinnön, kun ensi kertaa huomasin, miten paljon liikettä voi olla esimerkiksi luonnossa: eläimet ja kasvit ovat miltei jatkuvassa liikkeessä, enkä enää ole varma siitä, että kivet ovat kuolleita – ainakin ne voivat tuntua hengittävän. (tp).

Prosessiryhmän opiskelijoiden kirjoitukset osoittavat, että he pitivät havainnointiin liittyviä harjoituksia tärkeinä ja innostavina. Ne auttoivat heitä näkemään jokapäiväisiä asioita uudessa valossa ja näkemään myös uusia asioita, joita he eivät olleet aikaisemmin huomanneet. Vaikka taitoryhmä ei tehnyt suoranaisesti havaintoon liittyviä harjoituksia, pohtii yksi ryhmän opiskelijoista havaitsemisen merkitystä työssään: “Tiedän, miten taiteessa korostetaan havaitsemista. Alan nyt ymmärtää, miten omat havaintoni ja teos voivat liittyä yhteen. Alan vähitellen hahmottaa, miten näen näkymättömän ja saan sen taas näkyväksi.” (tp).

Mielikuva, tunne vai liikeidea liikkeen lähtökohtana

Prosessiryhmän tehtävät lähtivät liikkeelle joko mielikuvista ja niiden herättämistä tunteista tai liikeideasta. Lähes kaikki prosessiryhmän opiskelijat pohtivat työpäiväkirjassaan sitä, löytävätkö he liikkeen mielikuvien ja tunteiden pohjalta vai liikeidean pohjalta. Kolme ryhmän opiskelijaa piti mielikuvaa tai tunnetta liikkeen lähtökohtana tärkeänä: Yksi heistä kuvaa kokemustaan: “Huomasin, että mielikuvista ja niiden pohjalta syntyneistä useista assosiaatioista voi löytää mielettömästi liikettä.” (tp). Toinen saman ryhmän opiskelija kirjoittaa:

Selvästikin pidin enemmän mielikuvista ja tunteista lähteivistä harjoituksista kuin pelkästä liikeideasta alkavista. Tai ehkä en osannut yhdistää liikeideoihin tarpeeksi omia mielikuviani niis-

tä, jotta ne eivät olisi jääneet tuntumaan jotenkin ulkokohtaisilta. ...Enkä ole ennen uskonut, miten suuri osa tunteistani onkin itse asiassa liikettä, jota yritän vain hillitä purkautumasta. On oikeastaan sääli, että nykyään enää harvemmin hypin ilosta. (tp).

Sama prosessiryhmän opiskelija pohtii työpäiväkirjassaan mielikuvien terapeuttista vaikutusta:

Luulenkin, että monet tunteitani voimakkaasti koskettaneet tehtävät olivat selvästi terapeuttisia ja tavallaan jo siksi hyvin tarpeellisia. Tällainen paljon vahvoja mielikuvia ja ajatuksia herättänyt harjoitus oli mm. uuteen tilaan astuminen, joka liikkeiden kautta mielessäni muuttui oikeastaan koko elämäntilanteen vaihtumiseksi ja uusi elämäntilannehan herättää loputtomasti kysymyksiä ja erilaisia – ristiriitaisiakin – tunteita... (tp).

...Kuitenkin mielikuvatehtävät vaativat ainakin minulta sisäistä vireystilaa, jonka olen huomannut saavuttavani helpoiten jos olen saanut pienen hien pintaan ja siten ruumiinjäseneni todella lämpimiksi. Sen sijaan kova miettiminen ja väkisin pusertaminen (johon minulla on aina ollut taipumusta sortua) eivät lopultakaan ole kovin hedelmällisiä. (tp).

Eräs prosessiryhmän opiskelija pohtii eleen, tunteen ja liikkeen yhteyttä: “Pienikin ele voi saada suuria aikaan. Pienikin aito tunne voi kasvattaa liikkeen suureksi. Suurikin tunne voi aiheuttaa vain pikkuriikkisen liikkeen, eleen, mutta vahvan, jos se on autenttinen.” (tp). Kolme saman ryhmän opiskelijaa piti luonnollisempana työskentelyä liikeidean kuin mielikuvan pohjalta. Eräs heistä kuvaa: “Itselleni olen huomannut helpoimmiksi harjoitukset, jotka lähtevät liikkeestä tai jostakin muusta konkreettisesta lähtökohdasta. Mielikuvaharjoituksista useimmat kommentit olivat ‘oli hölmö olo’ tai ‘olin ihan pihalla’.” (tp). Toinen ryhmän opiskelija kirjoittaa:

Olen monesti miettinyt, kumpi synnyttää minun kohdallani kumman liike vai tunne. Luulisin, että liike aiheuttaa tunteen

useimmiten. Tuntuu kuin tunteesta syntynyt liike ei olisi kiinnostavaa katsella. Tai ehkä yritän liikaa ilmaista tunteen, enkä anna sen muuttua liikkeenä... Usein puhtaasta paljaasta liikkeestä syntyy liikettä... Jos antaa liikkeen viedä ja muuttua ilman tuntemista, ilman syiden ja ajatuksellisten motiivien miettimistä, tiet ovat auki joka suuntaan. (tp).

Kolmannen prosessiryhmän opiskelijan mielestä liikkeestä syntyvä tunne auttaa luomaan monitasoisempaa liikettä:

Minun on vaikea lähteä tuottamaan rehellistä, autenttista liikettä mielikuvasta miettimättä vastaako lopputulos alkusyytä – mielikuvaa. Mutta liikkeestä lähtevä mielikuva auttaa minua luomaan autenttista liikettä monitasoisemmin, rehellisemmin ja tuottamaan puolestaan tunteen, joka tukee ja pitää juttua koossa. Tällöin myös tunteet ja mielikuvat vaihtuvat herkemmin. (tp).

Kun kevätlukukaudella taitoryhmässä tutkittiin tunteita liikkeen lähtökohtana kahden viikon ajan, lähes kaikki ryhmän opiskelijat kiinnostuivat siitä. Eräs taitoryhmän opiskelija kirjoittaa: “Tunteiden käsittely oli kaikista hauskinda. Johtunee ilmeisesti siitä, että siinä saimme sitä toivomaamme ‘riehumista’, irrottelemista. Oli mielenkiintoista huomata ero, kun tunne lähtee viemään liikettä siihen, kun tehtäväksi annetaan jokin koreografian työkalu.” (tp). Toinen taitoryhmän opiskelija kuvaa kokemaansa: “Henkilökohtaisesti koin kurssilla kaikkein haastavimpana tunneilmaisutehtävät. Tanssissa tunne täytyy ilmaista keholla. Miten se sitten toimii olematta kuitenkaan ylitunteellista.” (tp). Kolmas taitoryhmän opiskelija pohtii: “Kehon reagointi tunteeseen vaatii tarkkaa havaintokykyä ja itsetutkiskelua.” (tp). Yksi taitoryhmän opiskelijoista punnitsee työpäiväkirjassaan liikeidean voimaa: “Kun uskaltaa olla ja antaa liikkeen viedä, on sen voima ja suunta arvaamaton. Liike vie minua enkä minä liikettä. Tämä kiehtoo minua. Voi päästä ulottuvuuksiin, joita en ennestään tunne itsessäni.” (tp).

Prosessiryhmän opiskelijoista osa piti tunteesta lähteviä harjoituksia toimivampina kuin liikeideasta lähteviä. Tunteisiin liittyvät mielikuvat auttoivat heitä muistamaan tapahtumia ja pääsemään

kosketuksiin kehonsa muistin kanssa. Tosin osalla ryhmän opiskelijoista oli vastakkainen käsitys; heille liikkeestä syntyvä mielikuva synnyttää liikettä monitasoisemmin kuin tunteesta syntyvä. Taitoryhmän opiskelijoiden kokemukset osoittavat, että he olisivat halunneet työskennellä enemmän tunteiden pohjalta, mitä he pitivät vähemmän teoreettisena lähestymistapana.

17.4 Liikkeistön muotoaminen ja harjoitelman esittäminen

Harjoitelman muotoamisprosessi

Kevätlukukaudella työskentelyn painopiste siirtyi prosessista oman harjoitelman työstämiseen, johon käytetty aika lisääntyi jakson edetessä. Kolme taitoryhmän opiskelijaa oli sitä mieltä, että harjoitelman työstäminen olisi ollut parempi tehdä tuntien ulkopuolella. Yksi heistä kirjoittaa: "...henkilökohtaisesti minun on vaikea päästä työvireeseen ja käyttää tehokkaasti 15 min. ajanjakso." (al). Toinen kuvaa ajatuksiaan: "Omaa työskentelyä on mielestäni paras harjoittaa omalla ajalla rauhassa. Tuntitilanteessa ei kannata uhrata siihen aikaan." (al). Kolmas ryhmän opiskelija arvioi: "Ns. oma työskentely ei mielestäni toiminut tunneillamme. Toimikseen se olisi vaatinut ainakin huomattavasti enemmän aikaa, mutta toisaalta ei mielestäni ole hyvä ympäristö omalle työskentelylle." (al). Useimmat taitoryhmän opiskelijat suhtautuvat harjoitelman itsenäiseen työstämiseen tuntitilanteessa kielteisesti, tällaisia kokemuksia ei prosessiryhmän arviointilomakkeissa tai työpäiväkirjoissa ole. Omaan työskentelyyn käytetyn ajan pituutta prosessiryhmän opiskelijat pitivät sopivana, liian pitkänä tai liian lyhyenä tehtävän tai oman mielentilan mukaan.

Muotoamista harjoiteltiin molemmissa ryhmissä liikelauseiden avulla samanlaisissa harjoituksissa. Useimmat opiskelijat pitivät harjoituksia tarpeellisina. Liikelauseiden pohjana toimi hengitys. Eräs taitoryhmän opiskelija tunsi hengityksen helpottavan liikkei-

den yhdistämistä: “Hengitystä on hyvä käyttää rytmittämään liikettä. Edellisessä tapauksessa eri liikkeet yhdistyvät joustavasti yhteen ja liikkeestä tulee kokonaisvaltaisempaa.” (tp). Prosessiryhmän opiskelija kuvaa: “Mielenkiintoisimmaksi koin liikelauseen muodostamisen ja sen kehittämisen... Liikelauseharjoitusten johdosta olen huomannut pystyväni kehittämään liikettä myös pelkän liikeidean pohjalta.” (tp).

Liikelauseen luominen ja sen varioiminen synnytti ristiriitaisia ajatuksia. Joidenkin opiskelijoiden mielestä se auttoi harjoitelman tekoa, toiset taas kyllästyivät liikelauseen työstämiseen. Eräs prosessiryhmän opiskelija piti liikelausetta tulkinnanvaraisena ja sen kehittelyä vaikeana: “Oman fraasin muuntelu oli etenkin aluksi yllättävän vaikeaa. Rupesin inhoamaan fraasiani jossain vaiheessa.” (tp). Toisen prosessiryhmän opiskelijan mielestä liikelauseet auttoivat liikkeiden sitomista:

Liikkeiden välinen sitominen oli mielestäni vaikeaa ja siksi koin liikelauseen käsittelyn hyödylliseksi. Olisi ehkä pitänyt kokeilla lauseiden tekoa enemmänkin, jotta itselle olisi tullut vielä selvemmäksi, mitkä ‘sanat’ kuuluvat yhteen, mihin väliin voi laittaa pilkun ja mihin täytyy tulla piste... Valmiiden fraasien yhdistelyssä minua vaivasi kysymys, kuinka ne saadaan sidotuksi toisiinsa niin, ettei katsoja koe niitä irrallisiksi ja toisiinsa kuuluttomiksi. (tp).

Yhdelle taitoryhmän ja yhdelle prosessiryhmän opiskelijalle liikelauseen harjoittelu merkitsi tarkempaa tehtävän rajausta, mitä he pitivät myönteisenä. Taitoryhmän opiskelija kuvaa: “Oman liikelauseen varioiminen oli helppoa, oli jotain mistä lähteä. Tyhjästä on vaikeampi nyhjästä.” (tp). Myös prosessiryhmän opiskelijan mielestä tehtävän rajausta helpotti työskentelyä:

Kun aloimme tapailla omaa liikelausettamme, tuntui se hyvältä. Jonkinlaiset rajat tehtävän asettelussamme antoivat energian suorittaa tehtävä. Huomasin täyden vapauden vievän minulta voiman. Kun minulta puuttui voima, hävisi myös päämäärä ja niinpä huomasin pyöriväni turhaan paikallani. (tp).

Liikelauseita ja niiden variaatioita käytti osa opiskelijoista harjoitelmiansa lähtökohtana, osa etsi muita aiheita. Erästä taitoryhmän opiskelijaa auttoi konkreettisen idean löytyminen: “Alku oli vaikeaa, koska en tiennyt, miten tanssia lähestyn, kun minulla on vapaat kädet toimia. Sain kuitenkin selkeän konkreettisen idean. Huomasin, että tanssin voi tehdä melko pienestäkin asiasta.” (tp).

Harjoitelman tekoon opiskelijat suhtautuivat hyvin vastakkaisiin mielipitein. Erityisesti taitoryhmän opiskelijat kritisoivat sitä, etten jakson alussa selvästi kertonut jakson päättyvän harjoitelman tekoon. Neljä taitoryhmän opiskelijaa piti harjoitelman tekoa hyödyllisenä. Taitoryhmän opiskelija vastaa arviointilomakkeen kysymykseen “Onko mielestäsi hyödyllistä tehdä ja esittää oma tanssi jakson päätteeksi?": “Kyllä ehdottomasti, joutuu työskentelemään itsensä kanssa, miettimään saamaansa opetusta.” (al). Toinen ryhmän opiskelija kuvaa: “Omassa työskentelyssään joutuu konkretisoimaan ajatuksensa.” (al). Kolmas taitoryhmän opiskelija kuvaa kokemustaan työpäiväkirjassaan:

Opettavaista oli myös oman esityksen kokoaminen kurssin lopuksi...Oma teos antoi myös varmuutta. Huomasin olevani sisältä vahva. Ei tarvinnut todistella katselijoille syvällisyyttäni. Tuntuu, että voin mennä lavalle roolissa kuin roolissa. Se antaa nyt mahdollisuuden kokeilla kaiken minkä haluan, sillä pelko on voitettu. Se on parasta, mitä tällä hetkellä voin toivoa. (tp).

Harjoitelman sisällön, laajuuden ja esityksen avoimuus herätti erityisesti taitoryhmän opiskelijoissa kritiikkiä. Yksi opiskelijoista kirjoittaa: “Onko kyseessä harjoitelma vai ‘vakava teos’? Tavoite selväksi, jo ennen jutun tekoa ilmoitettava, jos se on tarkoitus esittää muutenkin kuin omille kurssikavereille harjoitelmana.” (al). Toinen taitoryhmän opiskelija kritisoi tavoitteen mataluutta: “...siihen olisi pitänyt varata enemmän aikaa ja tehdä siitä hieman haastavampi. Yksi liike ei mielestäni todellakaan riitä enää tässä vaiheessa tavoitteeksi.” (al). Kolmas saman ryhmän opiskelija nosti tavoitteensa liian korkeaksi: “Ahdistavaa oli se, ettei tehtävän asettelua tehty selvemmin. Elimme luulossa, että nämä olivat liikekokei-

luja ... Yht’äkkiä niistä tuli sooloesityksiä.” (al).

Prosessiryhmän opiskelijoiden kokemukset osoittavat, että heillä oli aluksi vaikeuksia siirtyä prosessorientoituneesta työskentelystä tuotosorientoituneeseen työskentelyyn. He myös epäilivät, voiko intuitiivisten valintojen kautta syntyä tanssi, jolla on muoto. Kaikkien prosessiryhmän opiskelijoiden mielestä oli kuitenkin hyödyllistä tehdä oma tanssi jakson lopuksi. Eräs heistä kirjoittaa: “Kaikki vaan heti tekemään omia juttuja.” (al). Toinen kuvaa: “Ehdottomasti, se tuo jatkuvuutta ja johdonmukaisuutta ja tavoitteellisuutta jaksoon ja voi testata itseään.” (al). Sen sijaan kokemukset harjoitelman työprosessista vaihtelivat. Yksi prosessiryhmän opiskelija piti sitä vaikeana mutta kuitenkin tarpeellisena:

Joulun jälkeisten tuntien henki oli mielestäni heti alusta erilainen kuin ennen joulua. Nyt oli paljon selvemmin päämäärähakuisempaa toimintaa, mikä sai minut hieman panikoimaan ...En löytänyt/keksinyt mitään ‘juttua’, jota olisi tuntunut turvalliselta ja tarpeeksi mielenkiintoiselta alkaa työstää eteenpäin ja kääntelee koko ajan eri puolia siitä esiin. Niinpä ne ajat, jolloin työstettiin omaa juttua, jäivät mieleen lähinnä piinallisina. Kuitenkin olen vakaasti sitä mieltä, että sitä aikaa, joka käytettiin oman jutun muokkaamiseen, ei pitäisi yhtään vähentää. (tp).

Toinen ryhmän opiskelija pohtii työpäiväkirjassaan liikemateriaalin rajaamisen ongelmaa: “Jakson loppuvaiheessa tuli tunne, etten ehtinyt harjoitella tarpeeksi materiaalin rajaamista ja tunteeseen luottaminen rajaavana tekijänä tuntuikin äkkiä kovin huteralta perusteelta.” (tp). Sama opiskelija piti harjoitelman työprosessia pakonomaisena: “Koko ajan on ollut pakon tuntu tehdä tätä sooloa. Ilman painostusta, määräaikoja en ehkä kuitenkaan saisi mitään aikaan. Silti vähän inhottaa esittää se koko koulun edessä näin raakileena, harjoitusmuotona. Se tuntuu vasta raakaluonnokselta.” (tp). Kolmannen samassa ryhmässä olleen opiskelijan mielestä harjoitelman työprosessi oli erittäin myönteinen kokemus. “Tammi-helmikuun vaihteessa iski vimmastunut koreografiakärpänen, jonka jälkeiset improtunnit kuluivat enemmän tai vähemmän sen työn te-

kemiseen, selkeästi liikkeiden tekemiseen tai muunteluun tai teemojen kokeiluun tai mietiskelyyn.” (tp).

Kolme prosessiryhmän opiskelijaa, jotka pitivät harjoitelman tekoa tärkeänä, eivät kuitenkaan pitäneet sen esittämistä tarpeellisenä. Yksi heistä kirjoittaa: “Hyödyllistä on tehdä ja kokeilla uutta, esittäminen ei saisi olla niin pakollista. Eivät kaikki jutut ole esitettäviä.” (al). Toinen kirjoittaa: “Pelkään, että omalta tanssilta odotetaan liikaa, ei ehkä oma kurssi ja opettajat, mutta ulkopuoliset.” (al). Kolmas kuvaa ajatuksiaan: “Se, että on tehnyt ratkaisut ja päätenyt johonkin lopputulokseen (tanssiin) on minusta tärkeämpi kuin se, että nyt sitä korostetaan esittävänä tanssina.” (al). Näiden opiskelijoiden kokemusten kuvausten pohjalta näyttää siltä, että prosessiryhmän jäsenet toisaalta luottivat siihen, että riittää, kun on tehnyt harjoitelman, toisaalta pelkäsivät, onko se tarpeeksi hyvä.

Opetusjakson loppupuolella opiskelijoilla oli mahdollisuus näyttää keskeneräisiä töitä ja saada niistä palautetta. Tällöin harjoitelmat myös videoitiin, mikä sai jotkut opiskelijat tuntemaan epävarmuutta. Taitoryhmän opiskelija kuvaa: “Videolle jutut sellaisina, kuin ne tässä vaiheessa ovat. Toisilla suorastaan koreografioita.” (tp). Eräs prosessiryhmän opiskelija kirjoittaa: “Harvat liikkeen näyttivät videolla siltä, mitä luulin/halusin/tunsin.” (tp). Toinen prosessiryhmän opiskelija oli jo syksyn työpäiväkirjassaan pohtinut videoinnin merkitystä työprosessin arvioinnissa: “Videolle otosta oli se hyöty, että näin kuinka selvästi näkee liikkeen läpi. Jos yrittää tuntea, kun tunnetta ei ole, se näkyy. Oikeastaan koko rehellisyys, onko itse hengessä mukana, sisällä liikkuvassa ruumiissaan, näkyy.” (tp).

Harjoitelmien tekoa pidettiin hyödyllisenä; sen sijaan tavoitteen avoimuus herätti taitoryhmän opiskelijoissa epävarmuutta. Toiset ymmärsivät avoimuuden tarkoittavan liian matalia, toiset liian korkeita tavoitteita. Opiskelijoiden oli selvästi vaikea hyväksyä sitä, että opiskelijoilla saattoi olla erilaiset tavoitteet, jotka määräytyivät jokaisen valmiuksien pohjalta. Joidenkin mielestä yksi toistettavissa oleva liike ei riittänyt. Eräät taas nostivat omat tavoit-

teensa liian korkeiksi vertaamalla omaa työtään toisten töihin ja ahdistuivat siitä, ettei heillä ollut vielä valmiuksia luoda omaa soolokoreografiaa. Prosessiryhmällä ei vastaavia kommentteja ollut. Osa prosessiryhmän opiskelijoista sen sijaan pohti sitä, pitäisikö harjoitusta esittää muille lainkaan.

Esitystilaisuus ja harjoitelman arviointi

Ensimmäinen esitystilaisuus oli yhteinen molempien ryhmien opiskelijoille. Koska opiskelijoita oli 15, muodostui se kestoaltaan pitkäksi. Molempien ryhmien opiskelijoiden kokemusten kuvaukset esiintymistilanteesta olivat pääasiassa kielteisiä, joskin muutammat opiskelijat pitivät esiintymistä myös hyödyllisenä. Eräs taitoryhmän opiskelija vastaa arviointilomakkeessa kysymykseen “Koitko esiintymistilanteen myönteisenä?": “En kovin myönteisenä, tilanne oli jotenkin jäykkä, ei oikea esitystilanne, mutta hyvä kokemus noinkin itselle.” (al). Toinen taitoryhmän opiskelija vastaa samaan kysymykseen: “Esitystilanne oli sekä myönteinen että jossain määrin pelottava (jännittävä). Eivätköhän esiintymistilanteet yleensäkin ole! Koko tilanteen kokonaispituus muodostui sen suuremmaksi haitaksi; tilanne oli liian pitkä.” (al). Kaikkein kielteisimmän esitykseen suhtautui eräs taitoryhmän opiskelija, joka kuvaa esityskokemustaan työpäiväkirjassaan:

Esitysmaratoni raadin edessä. Puuduttavaa istumista ja tunnelma omituinen kuin pääsykokeissa, paitsi ettei sielläkään ollut niin tosissaan, että huumori olisi ollut hukassa. Pelkkiä liikekeilujahan näiden piti olla, mutta tuntui kuin koreografiakilpailuissa olisi ollut. (tp).

Kyseinen opiskelija ei esittänyt harjoitelmaansa toisella kerralla sovituna aikana, vaan hän oli toinen niistä opiskelijoista, joille järjestettiin uusi tilaisuus esittää harjoitelma. Tähänkin esitykseen, lähinnä oman harjoitelman näyttämiseen, opiskelija suhtautui kielteisesti: “Pakkoesiintyminen improjutun kanssa, uusi versio siitä. Ei se esiin-

tyminen mitään, mutta koko juttu jo tympi. Vihdoinkin ohi.” (tp).

Myös prosessiryhmän opiskelijoiden mielestä esiintymistilaisuus oli kielteinen kokemus lähinnä sen keston ja vakavuuden vuoksi. Ryhmän opiskelija kirjoittaa:

Esitystilanne ei tuntunut miellyttävältä: Liian pitkä, joutui odottamaan ja katsomaan muiden töitä, jolloin keskittyminen omaan työhön oli vaikeaa. Hankala koota itsensä oman juttunsa energiaan, tunnelmaan. Tosin tilanne helpottui omalta kohdalta heti, kun oli päässyt esittämään juttunsa. Olisin kyllä kaivannut heti sen jälkeen jonkinlaista suoraa palautetta. Tilanne tuntui pahemmalta kuin pääsykoe, liian vakavan, ilottoman tuntuinen. (al).

Toisen prosessiryhmän opiskelijan mielestä esitystilanne oli kielteinen, koska hänestä ei ollut mukavaa näyttää keskeneräistä työtä. Kolmas saman ryhmän opiskelija oli asettanut tavoitteensa liian korkealle: “Se, että oli myös kielteisiä piirteitä, johtui itsestä, sillä yritin haukata liian suuren kakun kerralla.” (al).

Osa opiskelijoista piti erityisen positiivisena sitä, että he saivat tilaisuuden esiintyä; sen sijaan oman harjoitelman luomiseen ja sen esittämiseen he eivät suhtautuneet niinkään myönteisesti. Eräs taitoryhmän opiskelija kuvaa: “Oli itseni kannalta kivaa ja myönteistä päästä pitkästä aikaa esiintymään, mutta itse tilanteen ilmapiiri oli suhteellisen ahdistava. En pelännyt, mutta tietenkin pientä jännitystä oli havaittavissa.” (al). Prosessiryhmän opiskelija arvioi: “Enemmän harjoitusta esiintymiseen. Paras tapa ei ehkä ole aloittaa omasta soolosta, joka on hyvin henkilökohtainen juttu, koska se lisää esiintymistilanteen pelottavuutta. Muiden tekemät ryhmäko-reografiat aluksi parempia.” (al).

Ensimmäisessä esityksessä arvioijina toimivat kolme tanssitaiteen laitoksen opettajaa. He kaikki olivat olleet valitsemassa edellisenä keväänä nämä ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat, mihin en ollut kiinnittänyt huomiota. Taitoryhmän kaksi opiskelijaa kritisoiivat arviointilomakkeessa opettaja-arvioijien valintaa; prosessiryhmäläiset eivät kiinnittäneet tähän huomiota. Taitoryhmän opiskelija kuvaa

kokemustaan: “Samat ‘arvostelijat’, jotka olivat pääsykokeista mielessä, olivat läsnä ja se teki olon jostain syystä epävarmaksi. Mitä he ajattelivat minusta silloin? Mitä nyt?” (al). Toinen ryhmän opiskelija kirjoittaa: “Tunnelma salissa oli epämiellyttävä. Kukaan ei enää tien-nyt, mistä oli kyse. Kesti liian kauan. Se, kun ei voinut jutella välissä, oli aivan epänormaalia. Arviointiraati olisi voinut olla puolueetto-mampi kuin pääsykoeraatilaisista koostuva.” (al). Eräs prosessiryh-män opiskelija kritisoi myös harjoitelmien pisteytystä:

Soolojen pisteytys tuntui tosi typerältä, mutta ehkä tutkimus-materiaali täytyy jotenkin saattaa mitattavaan muotoon... Py-syikö kritiikki objektiivisena vai tuliko osasta omaan mieltymykseen perustuvia kannanottoja? Vaikka omalla maullaanhan sitä aina arvioi, milläs muulla. (tp).

Molemmissa ryhmissä opiskelijoiden kokemukset olivat ristiriitai-sia. Toisaalta esitystilaisuutta pidettiin liian pitkänä ja vakavana; toisaalta sitä, että pääsi esiintymään useimmat pitivät myönteisenä. Kokemusten kuvaukset osoittavat myös sen, että ulkopuoliset arvioijat, vaikka olivatkin kaikille tuttuja, lisäsivät tilaisuuden pe-lottavuutta. Opiskelijoiden kirjoitukset osoittavat myös, että he ei-vät olleet tarpeeksi harjoitelleet esiintymistä. Myös soolokoreogra-fian esittämisen henkilökohtaisuus koettiin pelottavana.

17.5 Oppimisprosessi

Opiskelijat pohtivat omaa kehitystään ja oppimistaan sekä työpäivä-kirjoissaan että arviointilomakkeissa. Molemmissa ryhmissä useim-pien opiskelijoiden mielestä heidän rohkeutensa tuottaa liikettä oli opetusjakson aikana kasvanut. Prosessiryhmän opiskelijat totesivat myös, että turha kriittisyys oli vähentynyt. Eräs opiskelija kirjoittaa: “Opin välttämään turhaa kriittisyyttä ja olemaan ajattelematta, miltä liikkeen tulisi muka näyttää.” (tp). Toinen prosessiryhmän opiskelija tunsi oppineensa herkkyyttä omaan ja toisten liikkumiseen sekä ke-hon tietoisuuden lisääntyneen:

Syksyn mittaan huomasin myös oppivani paremmin tiedostamaan ryhmää, sen liikkeitä ja energiaa. Sitä kautta opin yhä paremmin liikkumaan ryhmässä, jopa silmät kiinni. Läheisesti tähän liittyy se, että olen nyt paljon herkempi toisten viesteille ja impulsseille. Sen huomaa ihan jokapäiväisessä elämässäkin, mutta erittäin konkreettisesti paitsi impro-tunneilla myös muilla tanssitunneilla. (tp).

Opin tiedostamaan kehoani hyvin tarkasti ja hahmottamaan myös eri tuntemuksia eri kohdissa kehoa. Kaiken tiedostamisen seurauksena aloin vähitellen myös aavistaa ja ymmärtää, miten valtavasti eri mahdollisuuksia yhdessä ihmiskehossa on... Lisäksi impro-tunnit antoivat minulle keinoja ja paljastivat valmiuksia, joilla em. liikkeen toteuttaa, mikä varmasti on eniten mieltäni ilahduttanut etenemisen merkki itsessäni. (tp).

Prosessiryhmän kuvaukset oppimisesta kohdistuvat erityisesti liikkeen tuottamiseen ja harjoitelman luomiseen. Eräs prosessiryhmän opiskelija kuvaa kokemustaan: "Jonkinlainen kärsimättömyys on ollut mukana koko syksyn. Olisin halunnut saada aikaiseksi enemmän omaa liikettä. Tiedän, että se on jossain tuolla sisällä, mutta miksi se on niin vaikea saada ulos, sitä en tiedä." (tp). Toinen saman ryhmän opiskelija kirjoittaa: "Omaa liikettäkin alkaa loppusyksystä syntyä, kun vaan jaksaa hakea sitä tarpeeksi kauan. En tiedä tuleeko sitä vielä tanssiksi asti, mutta hana on nyt auki, vaikka vettä tuleekin vasta tippumalla." (tp).

Eräs ryhmän opiskelija huomasi, että "jonkun luonteen" liittäminen liikkeeseen auttoi häntä löytämään aidompaa liikettä:

Syksyn aikana olen voimakkaammin oppinut liittämään liikkeisiin jonkun luonteen. Aikaisemmin olen etsinyt liikkeiden luonnetta paljon ulkokohtaisemmin ja siksi liikkeet ovat myös jääneetkin sellaisiksi ja samalla myös teennäisiksi. Mieleeni tulee pääsykokeissa esittämäni soolo, jonka liikkeistä suurin osa oli hyvin ulkokohtaista. Hassuinta on, että tiesin jo silloin liikkeiden olevan ulkokohtaisia ja 'epäaitoja', mutta silloin en tiennyt miten lähteä etsimään aidompaa liikettä ja minun oli tyytyminen siihen mitä oli. Olen todella tyytyväinen, että näiden

tuntien kautta olen oppinut jonkunlaisia käytännön avuja, joiden avulla voi lähteä 'uutta' liikettä etsimään. (tp).

Arviointilomakkeessa oppimista käsittelevään kysymykseen eräs prosessiryhmän opiskelija vastaa: "Opin itsestäni syvemmän ulottuvuuden työskennellä. Keskittymisellä, mukanaololla ja uskomalla omiin ratkaisuihin voi saada ihmeitä aikaan, olkoot liikeratkaisut kuinka yksinkertaisia tahansa." (al). Toiselle opiskelijalle oppimisessa oli ollut merkityksellistä "tieto tunteiden kokemisen universaalisuudesta" (al). Kolmas opiskelija tunsi oppineensa pyrkimyksen liikkeen rehellisyyteen: "Tanssija ei saa esittää olevansa jotain, hänen täytyy ainoastaan olla sitä." (al). Yksi opiskelija prosessiryhmästä kertoo oppineensa itsenäistä työskentelyä.

Myös taitoryhmän opiskelijat kuvasivat työpäiväkirjoissaan, kuinka he oppivat tuottamaan liikettä ja luomaan siitä tanssin. Eräs opiskelija kirjoittaa: "On oppinut paremmin tiedostamaan liikettä ja löytämään erilaisia väyliä toteuttaa ideoita, annettuja tehtäviä." (tp). Toinen ryhmän opiskelija kuvaa: "Syksyn mittaan on löytänyt itsestään liikkeen eri vaihteluja, on löytänyt pienen ja suuren liikkeen, on oppinut 'leikkimään' liikkeellä." (tp). Kolmas on tyytyväinen saavuttamaansa rauhallisuuteen. "Improvisaatio-tunneilla on myös opetellut löytämään itsestään tietyn rauhan ja rentouden, ei hyökkää suoraan liikkeeseen, vaan antaa sen rauhassa kehittyä." (tp). Neljäs ryhmän opiskelija tuntee oppineensa asioita itsestään:

Erilaisten tehtävien avulla olen oppinut tuntemaan itseäni paremmin. Alan vähän tajuta minkälaista liikettä 'luonnostani' tuotan. Se auttaa minua ymmärtämään minkälaista tanssia minä ruumiillani tuotan. Harjoitukset ovat myös avanneet monta tietämättömyyden porttia. Osaan lähteä tilanteisiin paremmin. Pystyn erittelemään erilaisia mahdollisuuksia tuottaa liikettä. Näin voin hallita itseäni. Nämä ovat myös avartaneet käsitystäni siitä, mitä tanssi voi olla, ja ne ovat tarjonneet erilaisia mahdollisuuksia, miten voi lähteä koreografian tekemiseen. (tp).

Eräs taitoryhmän opiskelijoista kuvaa oppimistaan: “Parasta, mitä viime syksynä opin, oli se, että todellakin löysin oman kehoni ja pystyin improvisoimaan muiden ihmisten kanssa. Tärkeää oli myös se, että todellakin sain kokeilla vapaasti omia ideoita ja huomasi kuinka tärkeää ilmaisu tanssissa on.” (tp). Toinen opiskelija kirjoittaa kokemuksestaan: “Tuntui upealta uskaltaa – joskus oudolta tuntuva liike näyttääkin hyvältä – hieno kokemus ‘nojata henkisesti’ muihin – tietoisuus oman kehon mahdollisuuksista kasvoi – kivun ja uskaltamisen kautta syntyy uusia ulottuvuuksia.” (tp). Eräs taitoryhmän opiskelija huomasi musiikin sijasta äänen käytön tärkeäksi liikkeen löytämisessä: “Tunneilla oppi myös kuinka tärkeää on tehdä liikettä ilman musiikkia, musiikki antaa vain raamit liikkeelle. Äänen käyttö liikkeessä on hyvä apukeino, se lämmittää kehon ja elävöittää liikettä.” (tp).

Monet taitoryhmän opiskelijat ilmaisivat oppineensa asioita pääasiassa teoriatasolla. Yksi ryhmän opiskelija kuvaa arviointilomakkeessa: “Opin paljonkin siitä, mitä kaikkea täytyy ottaa huomioon koreografian teossa, mutta se tapahtui valitettavasti vain teoriatasolla. Eli enemmän olisi pitänyt saada vielä kokeilla ja sitten keskustella niistä ja miettiä eri ratkaisuja.” (al). Toinen pohtii oppimaansa: “Koin kyllä oppivani uutta, mutta tuo oppiminen jäi liiaksi paperitiedoksi (käytetystä lähestymistavasta johtuen, omakohtainen kokeminen ja oivaltaminen jäi vähemmälle).” (al).

Toisaalta useiden taitoryhmän opiskelijoiden mielestä juuri tanssin elementtien olemuksen ymmärtäminen tarjosi työkaluja koreografian tekoon. Ryhmän opiskelija kuvaa: “Juuri koreografian työkalut opettivat ajattelemaan, kuinka paljon eri vivahteita ja muotoja liikkeelle voi antaa, liikkeen sai sisäistetysti elämään. En ollut aikaisemmin ajatellut koreografian työkaluja niin konkreettisesti koreografian teossa.” (tp). Toinen ryhmän opiskelija piti tanssin elementtien ja tanssin idean suhteen oivaltamista oppimisessaan tärkeänä:

Tärkein asia koko kurssissa oli se, että löysin uusia mahdollisuuksia lähestyä tanssin tekemistä. Ymmärrän nyt tanssiteoksen laajempänä kokonaisuutena. Muoto, energia, rytmi, jne.

luovat perustan teoksen idealle. Jokaisella on oma tehtävänsä. Koreografian mahdollisuus onkin määrätä kunkin osan arvo teoksessa. Ymmärrän nyt syvemmin, että pelkkä liike tai idea ei riitä. Kaikkien asioiden tehtävänä on palvella ideaa. (tp).

Kolmas taitoryhmän opiskelija pohtii oppimistaan: “Ymmärrän nyt mistä perusasioista tanssi koostuu. Kokeilimme eri mahdollisuuksia ja nyt voin itse päättää, mitä asioita haluan jutuissani erityisesti korostaa.” (al). Yksi ryhmän opiskelija näki elementtien oppimisessa lähinnä välineellisen hyödyn:

Tuntien pääasiallinen anti on ollut saada minut tietoisiksi käsittelemistämme liikkeen elementeistä. Periaatteessa tuttuja asioita, itsestäänselvyyksiä, mutta parempi olla niistä tietoinen, niin voi helpommin löytää syyn, miksi joku juttu joskus ei toimi, mikä siinä ‘klikkaa’... (tp).

Arviointilomakkeen kysymyksen “Tuliko sinulle mielikuva, että toinen ryhmä oppi jotakin, mitä sinä et oppinut?” näyttävät useimmat olleen tietoisia toisen ryhmän tehtävistä. Yksi prosessiryhmän opiskelijoista piti vertailua turhana: “Minusta on turha verrata ryhmittäin oppimiamme asioita, sillä yksilötasolla (saman ryhmän jäsenet) opitut asiat poikkeavat kuitenkin.” (al). Kaksi prosessiryhmän opiskelijaa olisi halunnut myös oppia ymmärtämään tanssin elementtien olemusta. Toinen heistä kirjoittaa: “Toinen ryhmä oppi koreografian teon rationaalisia taitoja, joita myös minä olisin halunnut opetella.” (al). Toinen kirjoittaa: “Tunsin, että olisin toivonut saavani tietää enemmän tilasta ja sen käytöstä. Toisaalta tunsin, että opin myös paljon, mitä toinen ryhmä ei.” (al).

Monet taitoryhmän opiskelijat pitivät tanssin elementteihin liittyviä tehtäviä liian teoreettisina ja olisivat halunneet oppia työskentelemään tunteiden pohjalta. Eräs opiskelija kuvaa:

Joskus tuntuu, että tehtävät ovat liian teoreettisia. Haluaisin oppia tarkastelemaan tunteita tanssin avulla. Mielestäni sitä pitää

kokeilla ja tarkastella yhtä paljon kuin liikettäkin. Haluaisin löytää myös ilmaisulliset rajani, kokeilemalla niitä laidasta laitaan. (tp).

Toinen opiskelija piti taitoryhmän lähestymistapaa hyödyllisenä mutta kirjoittaa: "...enemmän kyllä olisin halunnut lähteä tunnetasolta. Olisi useammin halunnut purkautua ja antaa energian todella virrata...meillä oli enemmän teorian pohjalta lähtenyttä aivotyöskentelyä." (tp).

Kokemusten kuvausten perusteella näyttää siltä, että osa taitoryhmän opiskelijoista piti opetusta liian teoreettisena ja älyllisenä. Vastakohtana he pitivät tunteiden pohjalta työskentelyä, johon toisen ryhmän tehtävät keskittyivät. Vastaukset osoittavat, että useimmat taitoryhmän opiskelijoista olisivat olleet kiinnostuneempia prosessiryhmän työskentelystä. Tämä tulee esiin myös aineiston kvantitatiivisessa analyysissä. Eräs opiskelija kirjoittaa:

Välillä olin pahoillani, että oppisisällön puolesta olin juuri siinä ryhmässä kun olin. Kuulin toisen ryhmän tehneen asioita, joista olisin itse ollut kiinnostunut enemmän kuin mitä me teimme. 'Katselmus' kuitenkin paljasti, että ehkä ero ei ollut niin suuri. (tp).

Toisen taitoryhmäläisen mielestä prosessiryhmä sai harjoitella enemmän tunteesta, eri "oloisuuksista" syntyvän liikkeen tuottamista, joka tarjosi luontevammat asetelmat oman itsensä mahdollisuuksien kokeiluun.

Myös työpäiväkirjoista nousee esiin se, että monet taitoryhmän opiskelijat olisivat halunneet oppia enemmän tunteiden pohjalta työskentelystä. Eräs opiskelija kirjoittaa: "Haluaisin oppia tarkastelemaan tunteita tanssin avulla." (tp). Toinen taitoryhmän opiskelija toivoo: "...että myös meidän ryhmällä olisi mahdollisuus vahvempaan tunneilmaisuuksiin tunnilla." (tp). Kolmas ryhmän opiskelija kuvaa kokemustaan: "Ehkä suurin syy, miksi olin joskus väsynyt ja masentunut oli se, että tiesi, että toiset tekivät erilaisia ja kiinnostavia tunneharjoituksia ja työskentelivät enem-

män yksin ja sitten ei jaksanut motivoida itseään tarpeeksi.” (tp). Yksi taitoryhmän opiskelija ilmaisi tyytyväisyytensä oman ryhmänsä työskentelyyn. Hän vastaa toisen ryhmän oppimista koskevaan kysymykseen: “Eipä juuri, koin oppineeni minulle tärkeitä asioita, aina oli mielenkiintoista kuulla, mitä toinen ryhmä oli tehnyt.” (al).

Opiskelijoiden kokemukset eroavat toisistaan suuresti. Ne osoittavat, että ei ole yhtä yhteistä kokemusta, vaan jokaisella on oma henkilökohtainen tapansa kokea ja oppia asioita. Myös se, mitä samankin ryhmän opiskelijat tunsivat oppineensa, vaihtelee suuresti. Jotain yhteistä löytyi kuitenkin lähes kaikkien taitoryhmän opiskelijoiden kokemuksista ilmaisen sen erään opiskelijan sanoin: “Miten yksinkertaisista asioista voi tehdä tanssin.” (al). Toinen ryhmän opiskelija kirjoittaa: “On oppinut luottamaan yksinkertaiseen liikkeeseen, kuinka sitä voi kehittää loputtomiin. Yhtä ideaa voi kehittää todella pitkälle koreografian eri työkaluilla (lattiakuvio, fokus, tasot, aika).” (tp). Kolmas saman ryhmän opiskelija arvioi oppimaansa: “Sen olen oppinut, että hyvin yksinkertaisista lähtökohdista voi kehittää vaikka kuinka mielenkiintoisen tanssin. Klassinen teema & variaatio, motiivin kehittäminen, toisto toimivat.” (tp). Neljäs kuvaa: “Huomio tanssin/koreografian yksinkertaisuuden tehosta oli minulle todellinen ahaa-elämys.” (tp). Viides taitoryhmän opiskelija kirjoittaa:

Useimmat harjoitukset tuntuivat aluksi hyvin yksinkertaisilta, mutta pikkuhiljaa tajusin, että ei tanssi perustukaan pelkkiin vaikeisiin piruetteihin yms. ja miten alkuvaiheessa itsekkin vielä olin. Yksinkertaistamisen taitokin on yksi suurista lahjoista tanssimisessä ja etenkin koreografioiden teossa. (tp).

Kuudes ryhmän opiskelija kirjoittaa: “... ymmärrän toisaalta sen (koreografian teon) vaikeuden, toisaalta sen yksinkertaisuuden. Ei kaiken tarvitse mahtua yhteen tanssiin, innostavaa!” (tp). Taitoryhmän opiskelijat näyttivät olevan yksimielisiä siitä, että tanssin voi tehdä hyvin yksinkertaisista asioista ja taitoelementtejä voi käyttää tanssin tekemisen lähtökohdana.

17.6 Kiinnostus jatkaa koreografian opintoja ja koreografiointia

Arviointilomakkeessa kysyin opiskelijoiden halukkuutta jatkaa koreografian opintoja. Lähes kaikki prosessiryhmän opiskelijat halusivat jatkaa niitä. Yksi heistä kirjoittaa: “En ainakaan vielä usko, että minusta tulisi koreografi. Kuitenkin haluaisin ehdottomasti oppia alueesta lisää, jotta edes itselleni/pienelle ryhmälle voisi tulevaisuudessa tehdä tansseja.” (al). Myös lähes kaikki taitoryhmän opiskelijoista halusivat jatkaa opintoja. Eräs heistä kirjoittaa: “Kyllä, tunnen että se hyödyntää omaa tanssiani, antaa laaja-alaisempia näkemyksiä. Koreografian opinnot olisivat todella mielenkiintoista ‘pureskeltavaa’.” (al). Toinen ryhmän opiskelijoista kuvaa: “Haluaisin todella paljon tehdä erilaisia töitä ja haluaisin saada niihin mahdollisimman paljon myös opetusta ja ohjausta.” (al). Yksi taitoryhmän opiskelijoista vastaa kieltävästi: “Ei tuossa muodossa.” (al).

Arviointilomakkeen kysymykseen “Lisääntyikö kiinnostuksesi koreografian tekoon tällä jaksolla?” kuusi prosessiryhmän ja viisi taitoryhmän opiskelijaa vastasi myöntävästi, kaksi prosessiryhmän opiskelijaa vastasi kieltävästi ja kaksi taitoryhmän opiskelijaa ei antanut sanallista arviointia. Yhtä taitoryhmän ja kahta prosessiryhmän opiskelijaa lukuun ottamatta kiinnostus koreografian tekoon oli ollut korkea jo ennestään tai lisääntynyt. Kaksi prosessiryhmän opiskelijaa korostaa vastauksissaan sitä, että rohkeus on lisääntynyt. Toinen heistä kirjoittaa: “Itse kiinnostus tehdä omia juttuja ei lisääntynyt, se oli voimakas jo paljon aikaisemmin. Jaksosta sain kuitenkin ehkä rohkeutta ajatella, että voisin tehdä oman jutun.” (al). Yksi taitoryhmän opiskelija kuvaa kokemustaan: “Jakson aikana tuntui välillä, että olin aivan täynnä koreografiatyöskentelyä, mutta nyt loppuvaiheessa, kun on saanut sulatettua materiaalia, niin kiinnostukseni on kasvanut todella paljon.” (al). Eräällä prosessiryhmän opiskelijalla oli päinvastainen kokemus: “...kaikki koreografian tekemiseen viittaavat harjoitukset olivat teennäisiä ja jotenkin kaukaa haettuja. Väkisin, pakolla tekemisen maku haittasi.

Ei syntynyt sellaista, mitä olisi halunnut.” (al).

Arviointilomakkeen kysymykseen “Uskotko, että tulevaisuudessa teet omia koreografioita?” kaikki prosessiryhmän opiskelijat ja kuusi taitoryhmän opiskelijaa vastasivat myöntävästi. Yksi taitoryhmän opiskelija kirjoittaa: “Kyllä, koska sitä kautta opin laajentamaan omaa liikekieltäni ja saan toteuttaa omia ideoitani.” (al). Toinen saman ryhmän opiskelija kuvaa: “Varmasti teen ja haluaisin tehdä hyvin erilaisia, uskomattoman järisyttäviä ja ‘uusia’ ja jotka kiinnostavat ihmisiä.” (al). Kysymykseen vastasi yksi taitoryhmän opiskelija kieltävästi: “Ei ole päällimmäisiä kiinnostuksen kohteita.” (al). Eräs prosessiryhmän opiskelija kuvaa kiinnostustaan koreografian tekoon: “Minulla on aina ollut tarve ja halu ilmaista itseäni omilla tansseilla, ja tämä jakso antoi uskoa itseäni, että voin joskus tehdä koreografioita ja opiskella niiden tekoa.” (al). Toinen saman ryhmän opiskelija kuvaa ajatuksiaan: “Kyllä varmastikin. Aine kiinnostaa joskin myös hieman ‘pelottaa’.” (al).

Opiskelijoiden kokemusten kuvaukset osoittivat, että riippumatta siitä, olivatko he tanssijan tai opettajan suuntautumisvaihtoehdon opiskelijoita, kaikki olivat sitä mieltä, että on hyödyllistä opiskella koreografian tekoa ja tehdä oma tanssiharjoitelma. Koreografian suuntautumisvaihtoehdossa opiskelevia ei ensimmäisellä vuosikurssilla ollut. Vastausten perusteella näyttää siltä, että useimmat halusivat tehdä tulevaisuudessa koreografioita ja toivoivat saavansa siihen lisää koulutusta.

18 Havaintojani ja kokemuksiani opetus- ja oppimisprosesseista

Kuvaan seuraavaksi havaintojani ja kokemuksiani 1) opetuksesta ja opiskelijoiden suhtautumisesta siihen, 2) opiskelijoiden liikkeistä ja liikkumisesta sekä 3) harjoitelman tekoprosessista ja sen esittämisestä. Havaintojani ja kokemuksiani kuvaan työpäiväkirjani ja videotallenteiden pohjalta. Työpäiväkirjaa kirjoitin tuntien lopussa opiskelijoiden tehdessä omia muistiinpanojaan sekä tunnin päätyttyä ja tunteja valmistellessani. Muistiinpanoni ovat pääasiassa irrallisia sanoja tai lyhyitä huomioita, ei kokonaisia lauseita; siksi en siteeraa työpäiväkirjaani yhtä laajasti kuin opiskelijoiden työpäiväkirjoja. Kuvatesani kokemuksiani pyrin välttämään niiden arvottamista.

18.1 Opiskelijoiden suhtautuminen opetukseen

Omat kokemukseni opetus- ja oppimisprosesseista olivat pääosaltaan positiivisia. Olin erittäin innostunut sekä opetuksesta että opiskelijoiden oppimisesta. Se, että opetin itse molempia ryhmiä, oli mielestäni etu, mutta se toi myös ongelmia ja kysymyksiä. Pystyinkö pitämään tunnit erilaisina? Suhtauduinko samalla tavalla molempien ryhmien opetukseen ja opiskelijoihin? Syyslukukaudella opetus pysyi ryhmissä selvästi erilaisena; sen sijaan kevtlulukaudella tehtävien liittyessä tanssin muotoamiseen, ryhmien opetus läheni toisiaan. Opetuksen samanlaistumista lisäsi myös se, että taitoryhmän opiskelijat toivoivat työskentelyä tunteiden pohjalta. Kahden viikon ajan tehtävät liittyivät tunteisiin. Yritin kuitenkin säilyttää työtapana ongelmanratkaisun sen sijaan, että opiskelijat olisivat syventyneet pelkästään prosessiin, kuten prosessiryhmän opiskelijat olivat syyslukukaudella tehneet.

Tunsin vaikeaksi siirtyä prosessorientoituneesta opetuksesta taito-orientoituneeseen ja päinvastoin saman aamupäivän aikana. Opetuksen erilaiset sisällöt vaativat erilaista otetta opetukseen. Siirtyminen toisen mallin opetuksesta toiseen vaati opetustyylin muuttamista. Prosessorientoituneessa opetuksessa olin taka-alalla oleva, tilaa antava opettaja. Jatkoin usein tällä tyyllillä opettamista siirryttyäni taito-orientoituneeseen ryhmään, vaikka tehtävät olisivat vaatineet opettajalta aktiivisempaa otetta.

Molempien ryhmien keskustelutarve oli suuri ja näin keskustelujen toimivan myös paineiden purkamisessa. Keskustelimme sekä opiskeluun liittyvistä ongelmista yleisesti, että tähän opintojaksoon liittyvistä toiveista, tavoitteista ja aiheista. Opiskelijat suhtautuivat keskusteluihin myönteisesti. Ne keskustelut, jotka koskivat opiskelua yleisesti, venyivät usein pitkiksi ja hajottivat omaa ja ryhmän keskittymistä. Molemmissa ryhmissä opiskelijat olivat avoimia jakamaan ja peilaamaan kokemuksiaan, joita oli syntynyt työprosessien aikana. Pidin näitä reflektioivia keskusteluja mielenkiintoisina ja hyödyllisinä. Niiden sävy oli erittäin myönteinen ja rakentava. Lisäksi keskustelimme taitoryhmässä tehtävien ratkaisuisista sekä molemmissa ryhmissä keskeneräisistä ja valmiista harjoitelmista. Molempien ryhmien opiskelijat antoivat hyödyllistä ja rakentavaa palautetta toisilleen.

Keskustelujen pohjalta näytti siltä, että prosessiryhmän opiskelijat olivat selvästi tyytyväisempiä opetukseen kuin taitoryhmän opiskelijat. Mielestäni opetusjakson aikana minun ja molempien ryhmien välillä oli kuitenkin luottamus ja suhteellisen hyvä vuorovaikutus. Tosin päiväkirjamerkintöjeni mukaan taitoryhmän opiskelijat näyttivät usein innostumattomilta. He tulivat usein myöhässä tunneille ja kesti kauan ennenkuin he pääsivät sisään harjoitukseen. Lisäksi ryhmässä tuntui olleen yksi kriitikko ja pari epäilijää, joista yksi näytti pysyttelevän tehtävien ulkopuolella. Hän tarkkaili harjoituksia ikään kuin ylhäältä päin heittäytymättä niihin, mikä mielestäni rikkoi ryhmän työskentelyä.

Tutkimuksessa olo askarrutti erityisesti taitoryhmän opiskelijoita. Se näytti synnyttävän ryhmässä negatiivista energiaa. Taito-

ryhmän opiskelijat olivat uteliaita ja ehkä kateellisiakin toista ryhmää kohtaan. Itse en pitänyt opetuskokeilua ongelmallisena. Opetin oman ihmis- ja oppimiskäsitykseni pohjalta kahdella eri tavalla, kahdessa eri ryhmässä, joista kumpikaan ei ollut koe- tai kontrolliryhmä. Pyrin erilaisten opetussisältöjen ja metodien kautta samoihin tavoitteisiin. Valmistelin tunteja erittäin perusteellisesti, jotta molemmat ryhmät olisivat saaneet mahdollisimman hyvää opetusta ja minä tutkijana etsimääni tietoa. Etuna pidin lisäksi sitä, että tutkimuksessa olon takia opiskelijat saivat palautetta myös ulkopuolisilta arvioijilta.

Usein vaikutti siltä, että opiskelijoiden oli vaikea ymmärtää, että sama opettaja opetti kahdella eri tavalla. Erityisesti heitä näytti kiinnostavan se, kumpaa opetustapaa opettaja piti parempana. Tunsin opiskelijoiden etsivän arvottavia vastauksia ja ajattelevan, että opettaja tietää jotain, mitä hän ei halua kertoa. Vaikka minulla oli omien kokemuksieni pohjalta tiettyjä oletuksia opetustapojen toimivuudesta, tiesin myös, että kaikki eivät opi ja koe samalla tavalla. Luultavasti omat myönteiset kokemukseni prosessorientoituneesta työskentelystä vaikuttivat siihen, että olin aluksi kiinnostuneempi prosessimallin pohjalta toteuttamastani opetuksesta, mutta syksyn kuluessa kiinnostuin vähintään yhtä paljon taitomallin pohjalta lähteneestä opetuksesta. Erityisesti muutamat taitoryhmän opiskelijoiden onnistuneet improvisaatiot lisäsivät innostustani tätä opetustapaa kohtaan.

En osallistunut fyysisesti harjoituksiin, koska ajattelin, että opettajan on tärkeämpää löytää sanoja, jotka vievät harjoitusta eteenpäin. Huomasin sanojen valinnan olevan erittäin tärkeää, “väärän” sanan valinta saattoi viedä harjoituksen aivan toisaalle tai katkaista harjoituksessa syntyneen intensiteetin. Näytti myös siltä, että joskus oli hyvä jättää joitain asioita epäselviksi: siitä syntyivät usein mielenkiintoisimmat ratkaisut. Tosin taitoryhmän opiskelijat monesti kysyivät: “Mitä tarkoitat, mitä haluat?”. Ihmettelin sitä, että he halusivat älyllistä asioita, vaikka sanoivat inhoavansa älyllistämistä.

Harjoitusten kesto oli ongelmallinen ratkaista. Opiskelijat “pääsevät sisään” harjoituksiin eri aikaan ja toisaalta “putoavat ulos” eri

aikaan. Erityisesti taitoryhmässä tuntui, että osa opiskelijoista “putosi ulos” harjoituksista varsin nopeasti. Olen tuonut sen esiin työpäiväkirjassani useaan kertaan. Tässä kaksi esimerkkiä siitä:

Ryhmä ei jaksanut tehdä samaa asiaa kauan, aina oli lopettajia ja tarkkailijoita, jolloin juttu kuoli. Harva todella heittäytyi tekemisen sisään löytääkseen sieltä jotain. Keskittyminen oli lyhytaikaista, kuitenkin ryhmä sanoi, että olisi pitänyt tehdä pitempään.

Opiskelijat eivät jaksa kauaa tehdä samaa, ja kuitenkin vasta riittävän kauan tekemällä alkaa löytyä harjoituksesta muutakin kuin tehtävä. Hirveän vaikea on päästä tehtävän toiselle puolelle ja leikitellä liikkeellä ja antaa liikkeen viedä.

Käytin musiikkia opetuksessani harvoin, jotta liikkeet eivät olisi syntyneet musiikin vaikutuksesta. Halusin, että opiskelijat oppivat kuuntelemaan omaa kehoaan ja sen synnyttämiä liikeimpulsseja. Yllättävää oli huomata, että musiikin puuttuminen ei herättänyt opiskelijoissa kritiikkiä. Päinvastoin muutamat opiskelijoiden kokemukset osoittavat, että he työskentelivät mielellään hiljaisuudessa. Toisaalta yksi syy siihen, miksi opiskelijat tunsivat usein tunnin energian alhaiseksi, oli mielestäni se, että musiikki ei ollut viemässä liikettä eteenpäin ja nostamassa energiatasoa.

Molempien ryhmien työskentelyssä oli selvä ero tunnin ajankohdan mukaan. Modernin tanssin tunti ennen tanssijan työn tuntia näytti auttavan opiskelijoita pääsemään nopeammin sisälle työskentelyyn. Tosin jos modernin tanssin tunnin energia oli ollut vähäinen tai erittäin intensiivinen, heijastui se myös sitä seuraavalla tunnilla siten, että työskentelyä oli vaikea saada käyntiin.

Prosessiryhmä näytti olleen selvästi innostuneempi opetuksesta. Tämä tuli esiin paitsi tuntityöskentelyssä myös tunneilla virinneissä keskusteluissa. Innostuneisuus näkyi myös siinä, että se olisi halunnut pidempiä tunteja, sekä siinä, että se tuli ajoissa tunneille ja opiskelijoilla oli vähemmän poissaoloja. Prosessiryhmän opiskelijat käyttivät tuntiajat hyödykseen ja keskittyivät hyvin myös itse-

näiseen työskentelyyn. Jos prosessiryhmäläiset eivät päässeet kiinni antamaani mielikuvaan, he siirtyivät syrjään, kuten olin ehdottanut. Vaikutti siltä, että he käyttivät tätä mahdollisuutta rehellisesti. Vetäytyminen oli mahdollista, koska opiskelijat työskentelivät yleensä yksin eikä poistuminen häirinnyt ryhmän muiden jäsenten työskentelyä. Näin saatoin jatkaa harjoituksia pidempään. Ryhmän opiskelijoita ei näyttänyt häiritsevän se, jos osa opiskelijoista istui ja katseli tai kirjoitti työpäiväkirjojaan. Sisäisen lähestymistavan takia tuntui usein siltä, että tunnin energia oli alhainen, mikä näytti johtuvan syvästä keskittymisestä.

Taitoryhmän opiskelijoiden intensiteetti ja keskittymiskyky vaikutti usein hajanaiselta. Monella ryhmän opiskelijoista oli ollut erilaiset odotukset tuntien tavoitteista ja sisällöistä kuin minulla. Tunneilta odotettiin enemmän irrottelua ja ahdistusten purkua. Keskustelimme tavoitteista ja sisällöistä, jolloin tunsin, että saavuttimme yhteisen ymmärryksen. Yllätyksekseni kuitenkin huomasin, että arvioni oli ollut väärä. Tuntitilanteissa osa opiskelijoista oli usein vetämättömiä, minkä ajattelin johtuvan väsymyksestä, jota he usein valittivat. He kuitenkin suorittivat tehtävät, mutta vain osa heittäytyi ja uppoutui niihin. Toisaalta välillä improvisaatiot onnistuivat erinomaisesti, ja tunsin myös opiskelijoiden olevan niihin tyytyväisiä. Näissä improvisaatioissa tanssijoiden läsnäolo oli syvä. Liikkeistö syntyi ja kehittyi spontaanisti harjoituksen teemaan, tilanteen ja muiden tanssijoiden vaikutuksesta. Tällöin ryhmän energisyys ja ulospäinsuuntautuneisuus vangitsi katseen.

Opiskelijoiden kokemusten pohjalta näyttää, että ryhmän opiskelijat olisivat halunneet tutkia tanssin elementtejä pidempien prosessien avulla. Ongelman ratkaisuun pohjautunut työtapa, jossa tehtävä suoritettiin, näytettiin ja arvioitiin, ei kiinnostanut heitä. Lisäksi monet taitoryhmän opiskelijat olisivat halunneet työskennellä mieluummin tunnepohjalta lähteissä harjoituksissa.

Joillakin taitoryhmän opiskelijoilla oli vaikeuksia käyttää tunnilta aikaa oman harjoitelmansa työstämiseen. Kun omaan työskentelyyn tarkoitettu aika alkoi, lähti osa opiskelijoista pois. He sanoivat syyksi, että muiden läsnäolo ja katselu häiritsi keskittymistä. Sama

tapahtui, kun alkoi työpäiväkirjojen kirjoittaminen. En halunnut puuttua tähän, sillä opiskelijat saattoivat valmistella tehtävät tuntien ulkopuolellakin, jos niin halusivat. Opiskelijoiden poistuminen kuitenkin tuntui latistavan muiden työskentelyenergiaa.

18.2 Suhtautuminen liikkeeseen ja liikkumiseen

Tunneilla näin taitoryhmän ja prosessiryhmän opiskelijoiden liikkumisessa selviä eroja. Eriluonteiset harjoitukset vaativat erilaisia tapoja ratkaista niitä, mikä näkyi liikkeessä, mutta ne myös opettivat erilaista liikkumista. Jotta olisin voinut havainnoida ryhmien välisiä liikkeellisiä eroja, teetin muutamia samoja harjoituksia molemmissa ryhmissä. Olin kehittänyt harjoitukset niin, että niissä oli piirteitä molempien ryhmien työskentelystä. Kuvaan eroja analysoimalla videonauhalla harjoituksen, jossa liike kiersi opiskelijoiden muodostamassa piirissä ja muuttui vapaan assosiaation kautta aina liikkeen siirtyessä seuraavalle opiskelijalle. Analysoinnin pohjana käytin väljästi Labanin (Dell 1977) luomaa liikeanalyysia.

Ensimmäiseksi kiinnitin huomioni siihen, että prosessiryhmän opiskelijat keskittyvät voimakkaasti itseensä ja olivat liikkeissään sisäänpäin kääntyneitä. Koin tanssijoiden kuuntelevan kehoaan: liike syntyi sisäisestä tunteesta. Heille näytti olevan tärkeää se, miltä liike tuntuu. He eivät näyttäneet olevan kiinnostuneita siitä, miltä liike näyttää. Tilan ja energian käyttö oli vähäistä. Liike vei harjoitusta eteenpäin, liikkuminen oli rentoa, ja siinä näkyi muotojen virtaavuus. Ryhmän opiskelijat ”maistelivat” liikettä pitkään, ennen kuin antoivat sen seuraavalle.

Taitoryhmän opiskelijoiden huomio suuntautui selvemmin ulospäin. He olivat tietoisia ympäröivästä tilasta ja muista tanssijoista. Liikkeen pohjalla aisti tietoisuuden siitä, että opiskelijat arvioivat, miltä liike näyttää. Visuaalinen suunnittelu näkyi työskentelyssä: liikkeissä oli selkeitä muotoja. Liikkeissä oli myös enemmän nopeutta kuin prosessiryhmän opiskelijoilla. Kehon asento oli kohotettu, ja kehon liikkeet suuntautuivat ulospäin. Liikkeissä näkyi ojen-

nuksia. Ryhmän opiskelijat ottivat ja antoivat liikkeen nopeasti seuraavalle.

Videonauhoituksia katsellessani huomioin, että nämä liikkeen laadulliset ominaisuudet näkyivät myös tanssijoiden muissa harjoituksissa. Prosessiryhmän työskentelyssä korostui kinesteettinen tietoisuus, kun taas taitoryhmällä se ei näkynyt yhtä voimakkaasti. Tälle ryhmälle sen sijaan visuaalinen tietoisuus näytti olevan merkittävä komponentti työskentelyssä. Taitoryhmässä tila tanssijoiden välillä tuntui elävän. Kun taitoryhmän opiskelijat työskentelivät yksin, näytti usein siltä, että heidän liikkeistään puuttui syy: liikkeet syntyivät ulkokohtaisesti ja olivat irrallisia. Prosessiryhmässä opiskelijoilla ei tuntunut olevan liikkeiden yhdistämisongelmaa. Liikkuminen oli orgaanista ja elävää, joskin energiataso pysyi matalana ja tilan käyttö oli säästeliästä.

Toinen selkeästi havaittava piirre oli se, että prosessiryhmän opiskelijat työskentelivät keskittyneemmin yksin kuin ryhmän jäsenenä. Heidän keskittymisensä syntyi hitaasti, mutta oli erittäin intensiivistä. Sen sijaan taitoryhmän ryhmäimprovisaatioissa intensiteetti syntyi siitä, että tanssijat olivat tietoisia toisistaan ja antoivat ryhmän vaikuttaa liikkeen kehittelyyn, jolloin tila tanssijoiden välissä alkoi elää.

18.3 Harjoitelman teko ja sen esittäminen

En missään vaiheessa opetusjaksoani pitänyt ongelmana sitä, että en ollut asettanut selväksi tavoitteeksi harjoitelman tekoa ja sen esittämistä. En korostanut tätä tavoitetta, koska en ollut lainkaan varma, halusinko prosessiryhmän opiskelijoiden pääsevän tähän tavoitteeseen. Usein heidän tunneillaan siirtyessämme tuottamisen vaatimusta kohti opiskelijat alkoivat ratkaista tehtäviä ja prosessi kuivui.

Prosessiryhmässä liikelauseen teko oli konkreettinen askel kohti tuotosta. Tällöin siirryttiin ensimmäisen kerran tekijän roolista katsojan rooliin, jolloin arvioitiin sitä, näyttikö liike siltä, miltä se

tekijästä tuntui. Liikelauseen teossa oli molemmissa ryhmissä muutamilla opiskelijoilla ongelmia. Lause tuntui heidän mielestään “tyhmältä” tai sitten sen pariin palaaminen yhä uudelleen oli vaikeaa. Suurin osa taitoryhmän opiskelijoiden liikelauseista oli ensimmäisellä näyttökerralla onnistuneita. Niiden kehittämisessä näkyi monipuolinen tilan ja dynamiikan vaihtelu. Kun lauseet seuraavalla kerralla videoitiin, tapahtui täydellinen “pudotus”. Opiskelijat kertoivat, että he ajattelivat lausetta liikaa. Saman harjoitelman työstäminen pitkään aiheutti helposti kyllästymistä, ja liikkeen kiinnostavuus katosi; liike näytti tapahtuvan enemmän aivoissa kuin kehossa. Molemmissa ryhmissä ulkopuolisilta saadun, tosin välitykselläni annetun, palautteen jälkeenkin harjoitelman työstämiseen palaaminen oli vaikeaa.

Näytti siltä, että molemmissa ryhmissä luova kaaos yhdistyneenä tuottamisen vaatimukseen, vaikka se olisi ollut vain yhden liikkeen pituinen, pelotti. Muutamalla tanssijalla oli erityisen suuri kynnyks tuottaa omaa toistettavissa olevaa liikkeistöä. Kykenemättömyyden ja riittämättömyyden pelko ahdisti ja loi negatiivista ilmapiiriä. Myös oman idean löytäminen tai jo tehdyistä harjoituksesta valitseminen tuotti vaikeuksia useille opiskelijoilla. Ryhmien välillä en nähnyt tässä suhteessa eroja.

Harjoitelmien tekoprosessien aikana video kuvasi työskentelyä, mikä aiheutti erityisesti prosessiryhmän opiskelijoissa “videopelkoa”: opiskelijat etsivät työskentelypaikan videotilaa ulkopuolelta. Taitoryhmän opiskelijoita ei videotointi häirinnyt. Myös keskenään harjoitelmia nauhoitettiin, mihin suhtauduttiin yleensä positiivisesti, tosin muutamilla opiskelijalla oli vaikeuksia näyttää keskenään työtään. Nauhoituksia katsottaessa useimmat prosessiryhmän opiskelijat olivat sitä mieltä, että video latistaa: tanssi ei kosketa samalla tavalla kuin tanssijan tanssiessa sitä. Myös useat esiintyjät sanoivat, että tanssi tuntui hyvin erilaiselta kuin miltä se näytti. Ilmeisesti prosessiryhmän opiskelijoiden liike oli sisäänpäin kääntyneempää, tunteeseen keskittyneempää, mikä näkyi huomattavasti videolla kuin esimerkiksi tanssin tilalliset tai dynaamiset elementit. Antaessani opiskelijoille tehtäväksi kehitellä harjoitelmaa edelleen tuntui saman

työn pariin palaaminen monesta opiskelijasta hankalalta. Myös taitoryhmän opiskelijoiden harjoitelmat videoitiin tunnilla ja niistä keskusteltiin taltioinnin pohjalta. Taitoryhmän opiskelijat antoivat monipuolista ja rakentavaa palautetta toisilleen. Ryhmä ei tuonut esiin videon latistavaa vaikutusta.

Muutammat taitoryhmän opiskelijoista tekivät harjoitelmaa peiliin katsoen, vaikka kehotin luottamaan liikkeeseen ei katsomalla peilistä vaan tuntemalla se omassa kehossa. Prosessiryhmän opiskelijat työskentelivät pääasiassa silmät kiinni, vaikka en siihen ohjannut.

Molemmat ryhmät kritisoivat harjoitelman laajuuden avoimuutta. Joidenkin mielestä yksi liike ei mitenkään voinut riittää tavoitteeksi. Toiset pitivät soolokoreografian vaatimusta kohtuuttomana. Avoimuus, jonka tarkoituksena oli ottaa huomioon opiskelijoiden erilaisuus ymmärrettiin eri tavoin. Vaikutti siltä, että suoriutumispelko aiheutti erilaisia tulkintoja tavoitteista ja levitti kielteistä ilmapiiriä. Negatiivisimmin harjoitelman tekoon suhtautuivat ne, joille se tuntui olevan vaikeinta.

Näytti siltä, että monet prosessiryhmän opiskelijat eivät enää harjoitelman tekovaiheessa luottaneet prosessiin vaan alkoivat tietoisesti ratkoa ongelmia. Tämä tulee esiin videotallenteissa, jotka otettiin harjoitelmia työstettäessä. Tuottamisen vaatimus vei luottamuksen pois siitä, että prosessin seurauksena syntyy tuotos ilman tietoisia ratkaisuja. Myös ryhmän joidenkin opiskelijoiden aiemat työtavat ja tanssikäsitykset alkoivat näkyä työskentelyä ohjaavina piirteinä.

Molemmissa ryhmissä kaikki opiskelijat esittivät harjoitelman. Tämä oli ensimmäinen kerta, kun jokainen ensimmäisen vuosikurssin opiskelija suoritti tehtävän. Kun vertasin opiskelijoiden esittämiä harjoitelmia heidän valintakokeessa esittämiinsä omiin tansseihin, jotka oli videoitu, kehitys oli selvästi havaittavissa. Liikekieli oli muuttunut omaperäisemmäksi, tansseissa ei esiintynyt enää muilta tunneilta lainattuja liikkeitä. Samanlaista palautetta sain muiltakin opettajilta, jotka olivat olleet mukana pääsykokeissa ja nähneet molemmat esitykset. Erojen tarkempi analysointi olisi kiinnostavaa ja mahdollista videonauhojen pohjalta, mutta vaikeu-

tena olisi muun opetuksen vaikutuksen eliminointi.

Esitystilanteen tunnelmaa pidin jännittyneenä mutta en kielteisenä. Jännitystä vaikutti lisäävän se, että ryhmät ensi kertaa näkivät toistensa töitä ja että paikalla oli ulkopuolisia arvioijia. Minusta kyseessä oli lähinnä esitystilanteen jännitys, jossa itsekin tunsin olleeni mukana. Toisaalta opettajana jännitin opiskelijoiden onnistumista ja tutkijana mahdollisia eroja, joita ryhmien välillä näkyy. Ensimmäinen esitystilaisuus muodostui pitkäksi; pidin sitä pikemminkin oppimistilaisuutena kuin esityksenä. Olin pyytänyt opiskelijoita kirjaamaan muistiin ajatuksia toistensa töistä ja vasta parin omaa tanssia edeltäneen tanssin aikana valmistautumaan omaan esitykseensä. Opiskelijat olivat ilmeisesti liian jännittyneitä eivätkä tehneet muistiinpanoja, minkä vuoksi he eivät antaneet toisilleen palautetta. Syynä tähän pidän paitsi esiintymistilanteen jännitystä myös sitä, että nämä kaksi ryhmää eivät olleet työskennelleet yhdessä tanssijan työn tunneilla eivätkä luoneet tarvittavaa turvallista palauteilmapiiriä.

Yksi päämääristäni oli herättää kiinnostus koreografian opiskeluun ja koreografian työhön. Siinä ei ryhmien välillä ollut eroja. Kolme opiskelijaa kummastakin ryhmästä osallistui vapaavalintaiseen koreografian kurssiin seuraavana vuonna. Koreografian suuntautumisvaihtoehdon valitsi neljännellä vuosikursilla yksi prosessiryhmän opiskelija ja kaksi taitoryhmän opiskelijaa. Koreografian työhön liittyvän opinnäytetyön teki kaikki kolme koreografian suuntautumisvaihtoehdon opiskelijaa sekä yksi taito- ja yksi prosessiryhmän tanssijan suuntautumisvaihtoehdon opiskelija. Nämä samat henkilöt ovat edelleen tehneet koreografioita ammattikentällä.

18.4 Ryhmien välinen vertailu

Opiskelijoiden kokemukset sekä omat havaintoni ja kokemukseni osoittavat, että prosessiryhmän opiskelijat olivat opetusjaksoon selvästi tyytyväisempiä kuin taitoryhmän opiskelijat. Tämä tulee esiin sekä määrällisessä että laadullisessa analyysissä. Kuvausten pe-

rusteella erityisesti prosessiin syventymistä pidettiin toimivampana työtapana kuin erillisten tehtävien ratkaisemista. Tyytyväisyyteen vaikutti myös prosessiryhmän homogeenisuus ja se, että opiskelijat pitivät prosessia korostavaa opetusta kiinnostavana ja heille sopivana. Tosin he olisivat halunneet tutustua myös tanssin elementeistä lähtevään työskentelyyn.

Taitoryhmän opiskelijat eivät olleet yhtä tyytyväisiä opetukseen, joskin monet pitivät oppimiaan asioita hyödyllisinä. Kielteiseen ilmapiiriin vaikutti opiskelijoiden kokemusten perusteella erityisesti opetuksen teoreettisuus. Taitoryhmän opiskelijat pitivät tietoiseen ajatteluun pohjautuvaa työskentelyä teoreettisena vastakohtana intuitiiviselle tunteiden pohjalta työskentelylle. Heidän kokemuksensa osoittavat myös sen, että jos he eivät löytäneet tekemisen syytä, tehtävä jäi pelkäksi teoriaksi. Vasta, kun tekijä löysi syyn tekemiseensä, muuttui tehtävä kiinnostavaksi. Taitoryhmän tyytymättömyys kohdistui myös harjoitusten pituuteen. Harjoitusten pituus, tässä tapauksessa niiden lyhyys, johtui osaksi siitä, että taitoryhmän tehtävissä ratkaistiin ongelmia, joissa menttiin hetkeksi sisään prosessiin ja sitten välittömästi arvioitiin tehtävän ratkaisua. Kritiikki ongelmia ratkovaa työtappaa kohtaan ei tullut esiin tuntikeskusteluissa; sen sijaan useat opiskelijat kirjoittivat siitä arviointilomakkeissaan. Se hämmästytti minua, sillä omat havaintoni olivat olleet erilaiset. Olin ihmetellyt sitä, miten nopeasti opiskelijat “putoavat harjoituksesta”.

Erilaisten tehtävien vaikutuksesta opiskelijoiden liikkeissä ja liikkumisessa oli ryhmien välillä selviä eroja. Yllättävää oli huomata, että nämä erot eivät näkyneet opiskelijoiden harjoitelmissa. Yhtenä syynä tähän näen sen, että prosessiryhmän opiskelijat eivät luottaneet tarpeeksi prosessiin vaan siirtyivät “turvallisiin ratkaisuihin”. Mielenkiintoinen kysymys on, miten saada opiskelija luottamaan prosessiin ja tuottamaan siltä pohjalta koreografia. Onko luottamus riippuvainen opiskelijasta, opettajasta vai opetuksen sisällöstä ja sen kestosta? Toinen syy siihen, ettei ryhmien välillä ollut suurempia eroja, saattoi johtua siitä, että opetin molempia ryhmiä ja näin ryhmien opetus mallien eroista huolimatta

samanlaistui. Kolmantena syynä erojen vähäisyyteen saattoi olla se, että kaikki muu opetus oli ryhmällä yhteistä. Toisaalta prosessorientoituneen opetustavan oppimistulokset näkyvät vasta ajan kuluessa sen mukaan, miten opiskelija on omaksunut itselleen tämän työtavan. Taitoryhmässä oppiminen näkyy selvemmin jo itse harjoittelun aikana. Toisaalta taidot ja niiden avulla syntynyt osaaminen vaativat myös kypsymistä, jonka tulokset näkyvät vasta myöhemmin.

Joitakin ryhmien välisiä eroja tuli esiin opiskelijoiden täyttämien arviointilomakkeiden pohjalta. Niiden tilastollinen analyysi osoittaa, että 17 kysymyksestä kahdessa on tilastollisesti merkitsevä ero. Nämä erot, jotka koskevat tavoitteiden selkeyttä ja tyytyväisyyttä opetukseen, näkyvät myös kvalitatiivisessa analyysissä. Tämä tukee käsitystäni siitä, että prosessiryhmän opiskelijoille tavoitteet olivat selkeät ja he olivat selvästi tyytyväisempiä opetukseen.

Kokemukseni mukaan opettaja voi opettaa eri tavoin oman oppimis- ja ihmiskäsityksensä pohjalta. Kahden opetustavan käyttö samanaikaisesti oli kuitenkin hankalaa. Erilaisiin lähtökohtiin pohjautuva opetus vaati erilaisia opetustyyliä, joiden välillä oli vaikea liikkua saman opetusjakson aikana.

19 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Opetuskokeilun tutkimusasetelma oli kvasikokeellinen, jolloin kaikkia muuttujia ei voi eikä ole tarpeenkaan kontrolloida. Tällöin Cohenin ja Manionin (1989, 193-200) mukaan tulee tutkijan olla erityisen tietoinen niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Kvantitatiivisen aineiston tulosten luotettavuutta olen käsitellyt luvuissa 15 ja 16. Siinä ongelmaksi muodostui mittauksen validiteetti, mikä liittyi kriteerien erilaiseen ymmärtämiseen. Seuraavaksi kokoaan yhteen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä erityisesti kvalitatiivisen aineiston pohjalta.

Eskolan ja Suorannan mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. Tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. Siksi luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1996, 165) Kuvausten pohjalta lukijalla on mahdollisuus tehdä omia johtopäätöksiä tutkimuksen luotettavuudesta.

Kvantitatiiviseen tutkimukseen liittyvät luotettavuuskäsitteet eivät sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Lincoln ja Guba (1985) ovat korvanneet käsitteet sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti/yleistettävyyys, reliabiliteetti ja objektiivisuus käsitteillä *totuusarvo (credibility)*, *sovellettavuus/siirrettävyys (transferability)*, *pysyvyys (dependability)* ja *neutraalisuus/vahvistettavuus (confirmability)* (Syrjälä ym. 1996, 101). Se, mitä milläkin näistä käsitteistä tarkoitetaan, vaihtelee eri tutkijoiden ja tutkimustapojen välillä (ks. Lincoln & Guba 1985; Bresler 1992; Syrjälä ym. 1996; Janesic 1998). Sovellan lähinnä Syrjälän ym. ja Janesicin ajattelua tarkastellessani tutkimukseni luotettavuutta näiden käsitteiden avulla.

Olen soveltanut työssäni aineisto- ja menetelmätriangulaatiota saadakseni kokonaisvaltaisen ja kattavan kuvan tutkimuskohteesta sekä lisätäkseni tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusaineistoni koostuu työpäiväkirjoista, arviointilomakkeista ja videonauhauksista. Tutkimustiedon kuvaus, tulkinta ja arviointi kohdistuvat sekä prosesseihin että tuotoksiin, joiden analyysissä olen käyttänyt sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Monipuolisella aineiston keruulla olen pyrkinyt parantamaan tutkimuksen *totuusarvoa*.

Totuusarvoon liittyy myös se, että havaintoni vastaavat mahdollisimman tarkasti todellisia tapahtumia. Havaintojen tarkkuuteen pyrin sillä, että en mennyt fyysisesti mukaan harjoituksiin, vaan tarkkailin niitä ulkopuolelta ja sillä, että kirjoitin työpäiväkirjaa jokaisen tunnin lopussa, jolloin myös keskusteluissa esiin tulleet opiskelijoiden kokemusten kuvaukset tarkensivat havaintojani.

Pidän etuna sitä, että työskentelin samanaikaisesti opettajana ja tutkijana. Tutkittavien ja tutkijan läheinen vuorovaikutus toi esiin asioita, jotka olisivat saattaneet jäädä ulkopuoliselta tutkijalta huomaamatta. Myös se, että minulla oli runsaasti kehollisia kokemuksia asioista, joita tutkin, auttoivat ymmärtämään tapahtumia myös kinesteettisesti. Kokemusteni pohjalta syntynyt sisäinen tieto auttoi minua näkemään asioita, joita ulkopuolisella arvioijalla ei ehkä olisi ollut mahdollista nähdä. Tämä sisäinen tieto auttoi myös opiskelijoiden kokemusten ymmärtämisessä.

Totuusarvoon vaikuttavat lisäksi seuraavat kysymykset: 1) Pysyinkö pitämään opetuksen ryhmissä erilaisena? 2) Synnyttikö erilaisuuden tai samanlaisuuden käytetty opetustapa vai se, että muu opetus oli ryhmille sama? Ryhmien opetuksen pysymiseen erilaisena vaikutin opettamalla tarkkojen ennakkosuunnitelmien mukaan. Mallien pohjalta tehdyt tuntisuunnitelmat kirjoitin ennen jokaista tuntia edelliseltä tunnilta tekemiäni havaintojen ja kokemusten pohjalta. Kirjoitetut tuntisuunnitelmat antoivat mahdollisuuden myös jälkeenpäin arvioida opetuksen pysymistä erilaisena. Opetuksen erilaisuutta olen kuvannut luvuissa 12, 13 ja 14. Toiseen kysymykseen en voinut vaikuttaa; tilanne on tyyppillinen kvasi-

kokeelliselle tutkimusasetelmalle, jossa muun opetuksen vaikutusta ei voi sulkea pois.

Kuvaamani ja analysoimani aineisto liittyy tutkimaani ryhmään, Teatterikorkeakoulun tanssitaiteen laitoksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoihin, jotka edustivat erittäin valikoitua joukkoa. Kokemukset ja arvioinnin tulokset saattaisivat olla hyvin erilaiset eri oppimisympäristöissä ja konteksteissa. Perinteisessä mielessä tulokset eivät siis ole yleistettävissä muihin ryhmiin, eikä se ollut tutkimukseni tarkoituksenaan. Syrjälä ym. (1996, 103) mukaan tutkimustulosten *siirrettävyydestä* toiseen kontekstiin päättää ennen kaikkea tulosten hyödyntäjä tutkijan ohella. Lukija voi arvioida tulosten soveltuvuutta ja käyttöarvoa muissa opetus- ja oppimistilanteissa.

Vaikuttaakseni tulosten totuusarvoon ja siirrettävyyteen olen kuvannut mahdollisimman tarkasti tutkimuksen vaiheita, aineiston keruuta, käytettyjä menetelmiä ja tulkinnan perusteita. Lisäksi olen kuvannut opetuksen pohjalla olleita kokemuksiani, käsityksiäni ja arvojani.

Tutkimuksen *pysyvyyteen* vaikuttaa se, osoittavatko tulokset todella tutkimukseen osallistuvien arvoja, uskomuksia ja normeja (Janesic 1998, 120). Jotta olisin päässyt selville opiskelijoiden ajatuksista ja kokemuksista, oli heillä tilaisuus jokaisen tunnin lopussa kirjoittaa työpäiväkirjaa. Opintojakson lopussa opiskelijat täyttivät myös arviointilomakkeen. Pysyvyyteen olen vaikuttanut kuvaamalla laajasti opiskelijoiden kokemuksia sekä työpäiväkirjojen että arviointilomakkeiden pohjalta (ks. luku 17). Kuvauksissa olen käyttänyt runsaasti suoria lainauksia, jotta lukija voisi nähdä, mistä tulkintani syntyvät.

Perinteinen objektiivisuus luotettavuuden kriteerinä siinä mielessä, että tutkija olisi ulkopuolisena tarkkailijana, ei Lincolnin ja Guban (1985) mielestä sovellu kvalitatiiviseen tutkimukseen. Subjektiivisuus voi laadullisessa tutkimuksessa olla tutkimuksen voima (ks. luku 9.1). Se, että työskentelin samanaikaisesti opettajana ja tutkijana auttoi minua pääsemään lähelle opiskelijoiden kokemuksia. *Neutraaliuden* saavuttamiseksi käytin ulkopuolisia arvioijia

harjoitelmien arvioinnissa. Neutraaliutta lisäsi myös se, että analysoin kvalitatiivisen aineiston vasta vuosia opetusjakson jälkeen, jolloin olin saanut etäisyyttä varsin intensiivisestä opetusvuodesta. Edelleen analysoin ensin opiskelijoiden työpäiväkirjojen ja arviointilomakkeiden pohjalta syntyneen aineiston ja vasta sen jälkeen analysoin omien työpäiväkirjojen pohjalta syntyneen aineiston, jotta omat kokemukseni eivät olisi vaikuttaneet opiskelijoiden kokemusten tulkinnassa. Toisaalta pitkä aikaväli saattoi vaikuttaa siihen, etten enää muistanut kaikkia kokemuksiani ja huomioitani. Lisäksi olen neutraaliuden saavuttamiseksi raportoinut mahdollisimman rehellisesti opetuskokeilun eri vaiheet, jotta lukija voisi tehdä omat johtopäätöksensä tulosten luotettavuudesta.



Osa V

Pedagoginen keskustelu





20 Pohdintaa koreografian opetus- ja oppimisprosesseista

Tarkastelen seuraavaksi eri aineistojen pohjalta nousseita kiinnostavia kysymyksiä ja peilaan niitä opetuskokeilun jälkeen tutustumaani kirjallisuuteen ja tutkimukseen syventäen ja laajentaen kuvaustani ja tulkintaani.

20.1 Tavoitteet, odotukset, myytit ja pelot

Opiskelijoiden kokemusten perusteella aloittelevalla koreografian opiskelijalla ei ole kuvaa siitä, mitä koreografian opiskelu voisi olla ja mitä on se osaaminen, jota koreografi työssään tarvitsee. Taitoryhmissä koettu tavoitteiden epäselvyys saattoi johtua siitä, että esitin ne epäselvästi, mutta myös siitä, että opetusjakson alussa annettuja tavoitteita on yleensäkin vaikea hahmottaa, koska opiskelijalla ei silloin vielä ole riittävästi valmiuksia ymmärtää, mitä tavoitteena on oppia. Tätä tukee myös se, että luettuani tavoitteet muistiinpanoistani samoille opiskelijoille neljännellä vuosikurssilla tanssipedagogiikan opintojaksolla, ne kuulostivat heistä täysin selkeiltä.

Osa opiskelijoista kysyy työpäiväkirjoissaan ja arviointilomakkeissa sitä, mikä on se tavoite, johon heidän halutaan päätyvän. Koska opiskelijat oppivat eri nopeudella en näe tavoitteen asettelua näin yksiselitteisenä tehtävänä vaan matkana kohti koreografian työn osaamista. Oppiminen antaa valmiuksia ymmärtää opetuksen tavoitteita, joiden tulee olla riittävän väljät, etteivät ne kahlitse opetus- ja oppimisprosessia. Jos tavoitteena on selkeästi ensimmäisestä tunnista asti soolokoreografian luominen, voi itse tavoite muodostua esteeksi sen saavuttamiselle. Keskustelu tavoitteista opetusjakson kuluessa selkiyttäisi niitä opiskelijoille. Opetuksen edetessä uudelleen määri-

tellyt tavoitteet voisivat paremmin ottaa huomioon opiskelijoiden yksilöllisyyden. Mielenkiintoista olisi pohtia, miten luoda tavoitteen asettelusta jatkuva liikkeessä oleva prosessi, joka on selkeä ja motivoiva myös opiskelijoille. Opiskelijoiden ottaminen mukaan tavoitteiden suunnitteluun auttaisi varmasti tätä prosessia.

Opiskelijoiden kokemukset ja omat havaintoni osoittavat, että koreografian opetukseen ja koreografian tekemiseen liittyy monenlaisia myyttejä. Myynteille on tunnusomaista niiden luonne tiedostamattomana, toimintaa ohjaavana, salaisena periaatteena (ks. Karjalainen 1992). Myynti on eräänlainen kollektiivinen, kulttuurin kirjoittamattomassa perinteessä ehkä pitkäänkin vallinnut tiedostamaton uskomusjärjestelmä, joka ohjaa ajattelua, valintoja ja toimintaa yleisesti (Sava 1996, 6). Taidemaailmassa myytit ovat valitsevia uskomuksia ja suhtautumistapoja taiteilijoihin, taiteeseen ja heidän asemaansa kulttuurissa. Taidepedagogiikan maailmassa valitsevat taidemaailman myyttien lisäksi myös käsitykset pedagogiikasta, kasvatuksesta ja opetuksesta. Oman myyttisen maailmansa muodostaa taiteen ja pedagogiikan yhdistyminen.

Opettamallani opetusjaksolla myytit liittyivät taiteelliseen prosessiin, opettajuuteen ja opetusmenetelmiin. Törmäsin opetusjaksollani muun muassa seuraaviin uskomuksiin: Taiteellinen prosessi on mystinen ja selittämätön asia, josta ei voi keskustella. Siinä johdonmukainen ajattelu ja sääntöjen tunteminen lamauttaa prosessia (vrt. Niiniluoto 1990, 140). Vain taiteilija voi tehdä oppilaastaan taiteilijan. Koreografian tekoa oppii parhaiten tanssimalla ammattikoreografien töissä. Opettajan on oltava vahva auktoriteetti, joka tietää, miten asiat tehdään. Myös se, että opetin kahdella tavalla, ei sopinut taiteilijaopettajamyntin mukaiseen työnkuvaan, jonka pohjalta opettaja voi opettaa ainoastaan oman tapansa. Taiteilijaopettajamyntit liittyvät läheisesti ns. gurupedagogiikkaan, jolla on myös oma arvonsa. Tanssissa, joka on ollut vahvasti sidoksissa mallioppimiseen, ovat opettajan auktoriteettiin ja tietämiseen liittyvät myytit syvällä.

Jokainen opiskelija, samoin kuin opettajakin, tulee tunnille omien kokemustensa, toiveidensa, odotuksiensa ja pelkojensa kanssa. Opettajan tehtävänä on saada opiskelija tiedostamaan odo-

tuksensa ja omat myyttinsä. Niistä puhuminen ja niiden paljastaminen heti opetuksen alkuvaiheessa on tarpeellista. Samalla opettajan tulee kertoa omista ihmis- ja oppimiskäsityksistään. Jos näistä asioista ei riittävästi keskustella, ne muodostuvat oppimisen esteeksi. Opetuksen alkuvaiheessa on hyödyllistä keskustella myös opiskelijoiden vastuusta ja sitoutuneisuudesta työskentelyyn.

20.2 Opettajan rooli reflektiivisen oppimisprosessin ylläpitäjänä

Puhe ei ole perinteisesti kuulunut tanssitunnille osittain siksi, että keskustelutauot eivät sovi tanssitunnin luonteeseen, osittain siksi että opettaja on se, joka puhuu, opiskelijat tanssivat. Opiskelijat kokivat kuitenkin refleктоivat keskustelut erittäin positiivisina. Näyttää siltä, että tanssijoilla on suuri tarve puhua kokemuksistaan.

Aiemmin olen jo todennut, että koreografian opettajan rooli, kuten muidenkin opettajien roolit, on sidoksissa hänen persoonaansa ja hänen ihmis- ja oppimiskäsityksiinsä. Pidän koreografian opettajan tehtävänä toimia reflektiivisen oppimisprosessin ylläpitäjänä. Opiskelija on kysyjänä ja vastaajana sekä verbaalisesti että fyysisesti. Työskentely- ja reflektointiprosessin kautta opiskelija hankkii tietoa ja ymmärrystä omasta tavastaan löytää liikettä ja tehdä koreografiaa. Peilaamalla omia kokemuksiaan muiden opiskelijoiden kokemuksiin hän laajentaa käsitystään koreografisesta työskentelystä ja syventää oppimistaan.

Käytin molempien ryhmien opetuksessa yhtenä työmuotona refleктоivia keskusteluja, joiden tavoitteena oli oppia sanallistamaan ja käsitteellistämään paitsi koreografian työtä myös omia tunteita ja kokemuksia. Reflektiossa yksilö tutkii kokemuksiaan saavuttaakseen uuden ymmärtämisen tason. Siinä on kyse kokemusten jakamisesta, jossa jokaisen näkemys ja kokemus on arvokas. On tärkeää, että opiskelijat oppivat katsomaan toistensa tuotoksia ja keskustelemaan niistä sekä tuottamaan omia tulkintojaan. Näin

he oppivat myös toisiltaan.

Tunnin alussa esittelin tunnin aiheen, josta keskustelimme. Sen jälkeen seurasivat aiheen pohjalta kehittämäni improvisaatioharjoitukset. Tunnin lopussa keskustelimme harjoitusten synnyttämistä kokemuksista. Tanssin elementtien esittely taitoryhmässä tunnin alussa saattoi olla yksi syy siihen, että monet opiskelijat pitivät opetusta teoreettisena. Mielestäni ainakin tässä mallissa pitäisi kokemuksen edeltää käsitteellistämistä, mikä vuorostaan antaa valmiuksia syvempään ymmärrykseen ja kokemukseen. Liikkeisiin olisi saattanut löytyä vahvempi sisältö, jos en olisi lähtenyt teoreettisesta tiedosta vaan kehon toiminnan kautta syntyvästä tiedosta, jolloin kokemukset olisivat olleet sanallistamisen ja käsitteellistämisen lähtökohdana eivätkä päinvastoin.

Prosessiryhmässä keskustelut tunnin alussa liittyivät havaintoihin, tunteisiin, mielikuviin ja luovan prosessin luonteeseen. Ryhmän opiskelijat pitivät keskusteluja hyödyllisinä. Olen kuitenkin sitä mieltä, että opiskelun alkuvaiheessa olisi hedelmällisempää myös tässä mallissa lähteä kokemuksesta ja sitten siirtyä sen sanallistamiseen ja käsitteellistämiseen.

Aineiston pohjalta näyttää siltä, että koreografian opetuksen soveltuu hyvin Savan (1993) taiteellisen oppimisprosessin malli, jota Sava (1998) myöhemmissä julkaisuissaan kutsuu elämyspohjaisen oppimisen malliksi (kuvio 20.2.1.). Sava on kehittänyt mallin Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin pohjalta (ks. myös Räsänen 1997). Siinä aistikokemukset ja tunne-elämykset ovat taiteellis-esteettisen kokemisen ja toiminnan lähtökohhta. Taiteellisen työskentelyn tulee opetuksen tukemana edetä aisti- ja tunne-elämyksistä. Oppilas tarvitsee aikaa yksilölliseen työskentelyyn, jotta hän tulee jollakin tavalla tietoiseksi näistä kokemuksistaan. Tämän lisäksi tarvitaan kokemusten, omien tulkintojen ja suoritettujen taiteellisten ratkaisujen vuorovaikutuksellista jakamista, vertailua ja arviointia. Opettajan tehtävä on tukea vuorovaikutusta oikeilla kysymyksillä ja omalla asiantuntijuudellaan. Näin opiskelijat kehittyvät käsitteellistämään omia kokemuksiaan ja saata vuorovaikutustietoa taiteellis-esteettisiksi käsite-, mielikuva-

symboli- ja ajattelurakennelmaksi. Tällainen vaiheittainen taiteellinen toiminta, jossa koetaan, pohditaan, jaetaan kokemuksia sekä käsitteellistetään kokemuksia analyyttisen ja taiteellisen työskentelyn transformaation kautta, tuottaa tietoisempaa ja kehittyneempää taiteellista toimintaa: vastaanottavaa, tulkitsevaa tai tuottavaa. Prosessi jatkuu jälleen uusiin aisti- ja tunne-elämyksiin ja niistä uuteen taiteelliseen oppimisprosessiin. (Sava 1993, 39)

Kuvio 20.2.1. Elämyksellisen oppimisen malli (Sava 1998)

Opiskelijoiden oppimistyylit ja opetuksen sisällöt vaikuttavat myös siihen pitäisikö kokemuksen olla ennen keskustelua. Myöhemmässä opintovaiheessa järjestys voisi mielestäni olla myös päinvastainen. Joillekin on alusta asti tarpeellista ymmärtää asiat teoreettisesti ja vasta sitten kokea ne. Opetuksessa tulisi ottaa oppijoiden erilaisuus huomioon myös tässä suhteessa.

Tuntitilanteessa opettajalta odotettiin vastauksia ja ratkaisuja, mikä tulee esiin myös monien opiskelijoiden työpäiväkirjoissa ja arviointilomakkeissa. Opiskelijat näyttivät ajattelevan, että on olemassa vastaus kysymykseen, miten koreografiaa tehdään, mutta opettaja ei joko halua kertoa tai hän ei itsekään tiedä sitä. Ajattelu liittyy käsitykseen, että oppiminen on tiedon siirtämistä. Tieto hahmotetaan valmiina olemassa olevaksi tai opettajan jo hallitsemaaksi. Unohdamme, että tietoa ei ole ihmisen mielen ulkopuolella. Opetuksen haaste on saada opiskelijat aktiivisiksi tiedon ja taidon hankkijoiksi: etsimään ja löytämään itse omat ratkaisunsa ja luottamaan niihin. Näin opiskelija oppii valikoimaan ja tulkitsemaan informaatiota, jäsentämään sitä aiempien tietojen ja taitojen pohjalta ja tulemaan oppimisen subjektiksi. (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994; Fosnot 1996) Aineiston pohjalta näyttää siltä, että prosessorientoitunut opetustapa tuki selvemmin itsenäisen työskentelyn ja oppimaan oppimisen tavoitetta. Tuntitilanteessa prosessiryhmän opiskelijat olivat valmiimpia itsenäiseen työskentelyyn ja omien harjoitelmien työstämiseen.

Opettajan osallistuminen harjoituksiin on monitahoinen kysymys. Opettajan fyysinen mukanaolo luo mallin, joka ainakin alitajunnassa voi toimia tavoiteltuna ratkaisuna. Jos opettaja jatkuvasti on mukana harjoituksissa, syntyy mielestäni pahimmassa tapauksessa joukko opettajaa muistuttavia klooneja. Ongelma on myös se, että opettajan osallistuessa harjoitukseen hän ei kykene samaan aikaan seuraamaan, mitä yksittäisille ryhmän jäsenille tai ryhmälle kokonaisuudessaan tapahtuu. On tarpeellista pohtia, miten opettaja omalla sanallisella ja fyysisellä mukanaolollaan voisi antaa opetukseen energiaa osallistumatta harjoitukseen itse. Tähän liittyy kysymys myös harjoitusten kestosta. Opiskelijat kokivat pitkäkestoiset harjoitukset mielenkiintoisimmiksi. On haasteellista etsiä ohjauskeinoja, joilla opettaja saa koko ryhmän keskittymään pitkiin harjoituksiin.

Oppimiseen vaikuttaa opiskelijoiden keskinäinen ja opettajan välinen vuorovaikutus. Vuorovaikutukseen perustuva taiteellinen toiminta merkitsee omien tietojen, havaintojen, mielikuvien ja tul-

kintojen reflektointia opettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa. Myös sillä, mitä tapahtuu tunnin ulkopuolella, toisin sanoen vuorovaikutuksella muiden opiskelijoiden ja opettajien välillä, on merkitys oppimiseen. Taitoryhmän opiskelijoiden kokemusten kuvaukset osoittavat, että ryhmän työskentelyä vaikeutti muutama negatiivista ilmapiiriä luova opiskelija. Myöskään opiskelijoiden ja opettajan välillä ei aina ollut avointa vuorovaikutusta. Koska erityisesti yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen perustuvassa taideopetuksessa ryhmän sisäisellä dynamiikalla on suuri merkitys, on tärkeää löytää ryhmään avoin ja positiivinen ilmapiiri, joka on oppimisen edellytys. Tämä voi tapahtua keskustelemalla avoimesti myös ongelmista.

Opiskelijoiden kokemuksista sekä omista havainnoistani ja kokemuksistani nousi esiin monia kysymyksiä, jotka liittyvät taiteilijaopettajuuteen. Voiko taidetta opettaa eri lähtökohdista vai tulisiko opettajan opettaa yhden totuuden pohjalta? Pitäisikö opettajan olla jatkuvasti aktiivinen taiteilija? Voisiko opettaja – ja tulisiko hänen – olla opetustilanteessa taiteilija? Missä määrin aktiivinen taiteilijan rooli tukisi, missä määrin estäisi oppimista? (vrt. Sava 1995, 64) Kiinnostavaa olisi myös miettiä, missä määrin taideopetuksessa opettaja-oppilas-suhde voisi tai sen tulisi olla taiteilija-taiteilija-suhde, jota voisi kutsua myös työtoveri-suhteeksi (vrt. Rainio 1998, 80), missä määrin taas taiteentekijä-taiteenvastaanottaja-suhde? Mielestäni kaikki nämä suhteet ovat läsnä taideopetuksessa vaihdellen tilanteiden mukaan.

Pidän tärkeänä sitä, että sekä opiskelija että opettaja ovat kaksi erillistä persoonaa, joita ei sido toisiinsa riippuvuussuhde. Rainio (1998, 80) kysyy: “Miksi teatterinopetus kuitenkin junnaa usein monologisena asenteena, jossa oppilas haluaa riippua ‘gurussa’ tai opettaja objektivoi oppilaan vaikuttamisen kohteeksi.” Tämä sama asenne näkyy myös perinteisessä tanssin opetuksessa.

Reflektiivinen opetus- ja oppimistapahtuma voi syntyä vain avoimuuden ja luottamuksen pohjalta. Sen saavuttaminen on vaikeaa siksi, että sekä opettaja että opiskelijat kantavat sisällään erilaisia tiedostamattomia oppimiskäsityksiä, joita usein värittävät

myyttiset uskomukset taiteen opetuksesta ja oppimisesta. Näyttää siltä, että vuorovaikutus on vaikeaa erityisesti silloin, jos muu koulutusympäristö ei tue tämän suuntaista ajattelua. Käsitykseni mukaan Teatterikorkeakoulun yleinen oppimis- ja ihmiskäsitys poikkesivat selkeästi omastani opetuskokeilun aikana. Koulun opetus tukeutui voimakkaasti mestari-kisälli oppimisajatteluun, jossa mallioppimisella oli keskeinen asema.

Mielestäni opettajan tehtävä on saada opetus- ja oppimisprosessiin avoin vuorovaikutus, jossa hän toimii kysyjänä, peilinä ja tukena ja näin auttaa opiskelijaa löytämään omat ratkaisunsa sekä työskentelyprosesseissa että töiden arvioinnissa eikä korostaa omaa taiteellista näkemystään. Tässä roolissa opettajan tulee houkutella opiskelijoita itse löytämään uusia liikemahdollisuuksia sekä laajentamaan että syventämään käsityksiään taiteellisista prosesseista. Opettajan tulee tukea opiskelijan itsereflektiota, jotta opiskelija löytää oman tapansa työskennellä sekä oivaltaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa.

20.3 Liikekokeilusta soolokoreografiaksi

Opetuksen lähtökohtana olleiden mallien pohjalta opiskelijan yhtenä tavoitteena oli tehdä harjoitelma tai soolokoreografia hänelle itselleen. Koska omaa tanssiaan ei voi nähdä, joutuivat opiskelijat molemmissa ryhmissä tukeutumaan kinesteettiseen aistiinsa työtään arvioidessaan. Taitomallissa keho ratkaisee erilaisia tehtäviä, jotka vaativat jatkuvaa liikkumista tekijän ja arvioijan roolien välillä. Tanssijan tulee nähdä sisäisesti, miltä liike tilassa näyttää; siksi taitoryhmän harjoitukset vaativat myös liikkeen tilallista ja visuaalista hahmottamista. Prosessimallin tunteiden ja mielikuvien pohjalta lähtevissä harjoituksissa korostuu kinesteettiseen aistiin yhteydessä olevan kehon muistin merkitys. Tehtävissä viivytään pidempään tekijän roolissa, jolloin tanssijan on luotettava kinesteettiseen aistiin, omaan kehoonsa ja siihen, mikä tuntuu toimivan.

Tanssi on taidemuoto, jossa keho liikkuu tilassa. Siksi on ilmeistä, että kinesteettinen ja tilallinen hahmottaminen on keskeistä koreografiaa luotaessa. Gardnerin (1985) *moniälykkyysteorian (theory of multiple intelligences)* mukaan ihmisellä on erilaisia älykkyyden alueita: *kielellinen (linguistic)*, *musikaalinen (musical)*, *loogis-matemaattinen (logical-mathematical)*, *tilallinen (spatial)*, *kehollis-kinesteettinen (bodily-kinesthetic)* ja *persoonallinen (personal) älykkyyys*. Gardner toteaa, että nämä eivät kata kaikkia älykkyyden alueita. Uusikylä (1994, 66-69) käyttää Gardnerin älykkyyks (intelligence) -käsitteestä sanoja lahjakkuus ja intelligenssi. Gardnerin tavoin käytän intelligence-käsitteestä sanaa älykkyyks, koska en halua erottaa tieteellistä ja taiteellista älykkyyttä toisistaan. Älykkyyks on potentiaali, jota voidaan käyttää monella tavalla (Gardner 1996). Gardnerin teoria soveltuu työssäni ryhmien oppimiseröjen tarkasteluun.

Gardnerin (1985, 206, 235) mukaan kinesteettinen älykkyyks on kykyä käyttää kehoa tarkasti sekä ilmaisullisiin että päämäärähakuisiin tarkoituksiin ja tilallinen älykkyyks on kykyä nähdä objektit sellaisina, kuin ne esiintyisivät tilassa, ja itsensä niiden keskelä. Koreografi käyttää työssäns myös persoonallista älykkyyttä. Gardner (1983, 240) on päätellyt persoonallisuuteen liittyvän älykkyyden jakautuvan kahteen alueeseen: *intrapersonalliseen* ja *interpersoonalliseen älykkyyteen*. Intrapersonallinen älykkyyks koskee pääasiassa yksilön omien tunteiden tarkastelua ja tietoa niistä ja interpersoonallinen älykkyyks suuntautuu ulospäin toisten käyttäytymiseen, tunteisiin ja motivaatioon.

Mallien pohjalta syntyneet harjoitukset vaativat ja kehittävät erilaisia tapoja etsiä ja kehittää liikettä. Prosessiryhmän tehtävät vaativat ja kehittävät selkeästi kinesteettistä älykkyyttä ja taitoryhmän erityisesti tilallista älykkyyttä. Tosin taitoryhmän opiskelijat käyttivät liikettä etsiessään myös kinesteettistä älykkyyttä. Tämä näkyi selvästi siinä, miten ryhmän opiskelijat työskentelivät tunti-ilanteessa.

Koska prosessiryhmän improvisaatioharjoituksissa keskityimme selkeästi kehon kuunteluun, työskentelivät ryhmän tanssijat pääosin yksin. Ryhmän opiskelijat keskittyivät tunteisiin ja mielikuviin, jotka vaativat syvää läsnäoloa. Taitoryhmän tehtävät puolestaan vaati-

vat ja kehittivät tietoisuutta ympäröivästä tilasta. Prosessiryhmän tehtävät edellyttivät ja kehittivät keskittymistä omaan tunteisiin, kun taas taitomallin tehtävät tietoisuutta muista tanssijoista. Prosessiryhmän opiskelijoiden läsnäolo ja taitoryhmän opiskelijoiden tietoisuus muista tanssijoista näkyi selvästi ryhmien tuntityöskentelyssä. Ryhmien työskentelyssä korostuivat eri persoonalliset älykkyyalueet: prosessiryhmän työskentelyssä korostui intrapersonallinen älykkyyalue, taitoryhmän tehtävät taas vaativat työskentelyä myös interpersoonallisella älykkyyalueella, mikä näkyi opiskelijoiden tavassa liikkua ja suhtautua toisiin tanssijoihin.

Monilla opiskelijoilla oli vaikeuksia keskittyä itsenäiseen työskentelyyn, mikä tuli esiin erityisesti omaa harjoitelmaa työstettäessä. Opiskelijoiden kokemukset osoittavat, että oman liikeharjoitelman tekeminen on vaativa prosessi. Opetuksen haaste on opettaa opiskelijaa sietämään luovan prosessin kaaosta, opettaa kärsivällisyyttä palata tehtävään uudelleen ja uudelleen sekä rohkaista näyttämään keskeneräistä työtä ja keskustelemaan siitä. Olen samaa mieltä Korhosen (1993, 304) kanssa siitä, että taideopetuksen tulee kasvattaa kestävästi kaaoksen aiheuttamaa ahdistusta. Hän kirjoittaa: "Taiteelliseen työhön kuuluu aina kaaos ja kaaos aiheuttaa aina ahdistusta. Luova prosessi merkitsee epäjärjestyksen, kriisin ja sekasorron hyväksymistä luonnollisena asiantilana." Käsitykseni mukaan koreografian opiskelijan työskentely yhä uudelleen ja uudelleen saman tehtävän kanssa edistää luomisprosessiin liittyvän kaaoksen sietokykyä. Se auttaa myös kasvamaan itsenäiseksi oppijaksi.

On mielenkiintoista, että ehdotuksistani huolimatta erittäin harva valitsi harjoitelmansa aiheen tehtyjen harjoitusten pohjalta. Jakson lopussa tehty oma tanssi oli useille opiskelijoista ensimmäinen. Tuntuu siltä, että erityisesti ensimmäistä harjoitelmaa työstäessään opiskelijat haluavat itse päättää tanssinsa aiheen. Aiheen löytäminen näytti olevan kuitenkin vaikeaa ja siihen kului paljon aikaa. Moni piti aiheen etsimistä turhauttavana. Rajatumpi tehtävänanto olisi monen opiskelijan osalta saattanut helpottaa tehtävän suorittamista. Tämä tuli esiin työskenneltäessä rajattujen liikelausetehävien parissa.

20.4 Palaute ja arviointi

Molemmissa malleissa korostin arvioinnin merkitystä osana taiteellista työskentelyprosessia. Tavoitteena oli, että jokainen oppii itse arvioimaan omaa työtään. Kukkosen (1996, 69) mukaan arviointia ei voi keinotekoisesti erottaa ihmisestä ja oppimisprosessista ilman, että samalla rajoitetaan tai jopa estetään ihmisen kasvun mahdollisuuksia. Hänen mielestään arviointi tulisikin nähdä niin ajallisesti kuin toiminnallisestikin jatkuvana prosessina. Mielestäni arvioinnin tulee kohdistua sekä prosesseihin että tuotoksiin. Arviointi on yleensä arvottavaa, mutta sen pitäisi olla myös kuvaavaa. Erityisesti kehollisen tiedon ja taidon numeerinen mittaaminen voi valottaa vain hyvin pientä osaa arvioinnin kohteesta. Tanssija ei opi työssään vain tanssia, vaan löytää myös elämisen taitoon liittyviä asioita.

Prosesseja arvioitiin tuntien lopussa käydyissä keskusteluissa. Myös harjoitusten aikana voi opettaja antaa palautetta, kun tavoitteena on esimerkiksi saada opiskelija etsimään itselleen vieraampaa liikettä. Tämä on oppimisen kannalta tärkeää palautetta. Muutaman opiskelijan kokemuksen perusteella en antanut tällaista palautetta riittävästi. Opintojakson palaute ja arviointi painottuivat harjoittelun arviointiin, mikä tulee selvästi esiin opiskelijoiden kokemusten kuvauksista.

Opiskelijoilla oli lähes joka tunti mahdollisuus näyttää töitään ja saada palautetta niistä. Opiskelijoiden kokemukset ja käyttäytyminen tunti-ilanteessa osoittavat, että opiskelijat haluavat näyttää työtään ja keskustella siitä eri vaiheissa. Toiset haluavat työskennellä pitkään itsekseen, toiset taas haluavat saada palautetta alusta saakka. Useille oli iso kynnyks näyttää keskeneräistä työtään, mikä edelleen hämmästytti minua, vaikka olin jo aikaisempina vuosina huomannut saman ongelman. Koska keskeneräisten töiden näyttö ja niistä keskustelu on osa koko ryhmän oppimisprosessia, tulee jokaisen olla valmis näyttämään myös töitä, jotka eivät ole vielä valmiita. Kokemukseni mukaan liiallinen kriittisyys ja pelot ovat suurin este keskeneräisten töiden esittämiselle, minkä vuoksi on erittäin tärkeää luoda ryhmään turvallinen ja jokaisen työskentelyä

kunnioittava ilmapiiri. Mielestäni on tärkeää ettei palautteen antaja ryhdy koreografiksi, vaan hän auttaa opiskelijaa itse löytämään vastaukset ja on tässä prosessissa kysyjänä ja peilinä. Myös videonauhoitukset ovat toimivia palautteen antajia: opiskelija voi itse nähdä, mitä työssä pitäisi kehittää tai muuttaa. Videointia olisi hyvä käyttää jatkuvasti työskentelytilanteissa, ettei se aiheuttaisi turhaa jännitystä. Kun opiskelija ottaa vastuun oppimisestaan, oppii hän myös itse arvioimaan omaa työtään.

Opetuskokeilussa esitysten arviointiin suhtauduttiin kielteisesti. Käsitykseni mukaan negatiivisuus syntyi osittain siitä, että katsojat olivat arvioijina eivätkä tavallisena yleisönä. Myös se, etteivät ryhmät olleet aikaisemmin nähneet toistensa töitä lisäsi jännitystä. Katsojien täyttämät arviointilomakkeet saattoivat lisätä tunnelman kireyttä. Itse en pitänyt tilannetta yhtä kielteisenä, vaan lähinnä aistin voimakkaan esitysjännityksen salissa. Arviointilomakkeessa eräs opiskelija toivoi palautetta jokaisen esityksen jälkeen. Olen samaa mieltä hänen kanssaan siitä, että näin esityksestä olisi muodostunut hedelmällisempi oppimistilanne. Mielestäni jokaisella opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus ennen esitystään tai heti sen jälkeen kuvata koreografiaan liittyviä ajatuksiaan ja pyrkimyksiään. Jokaisen esityksen jälkeen tulisi keskustella ei-arvottavasti: toimiko koreografia suhteessa sen tekijän pyrkimykseen ja tavoitteisiin. Tätä mahdollisuutta en ryhmien opiskelijoille järjestänyt.

Ulkopuolisia arvioijia käytin siksi, että heillä oli mahdollisuus arvioida töitä ulkopuolisin silmin. Lisäksi edustaessaan erilaisia tanssikäsitteitä he toivat palautteellaan uusia näkemyksiä. Kvantitatiivinen analyysi osoitti arvioinnin subjektiivisuuden: arviot esityksistä vaihtelivat suuresti. Arviointeja näytti leimaavan halo-efekti, kokonaiskäsitteistä tanssista, joka yhdenmukaisti eri arviointikriteerien pisteytystä. Jos arvioijat antoivat esityksen yhdestä osa-alueesta korkeat pisteet, he todennäköisesti antoivat korkeat pisteet myös muista osa-alueista. Harjoitelmien arvioinnin tilastollinen analyysi osoittaa selvästi, että numeroarviointi, joka arvottaa ominaisuuksia hyväksi tai huonoiksi, ei sovi taideopetukseen. Jos kvantitatiivista arviointia kuitenkin käytetään, pitäisi arvioijille antaa erittäin selkeät ohjeet sii-

tä, mitä ja miten arvioidaan. Lisäksi arviointia tulisi harjoitella etukäteen. Toisaalta harjoitelmien numeerisen arvioinnin suuri vaihtelevuus on osoitus postmodernista ajattelusta: jokainen näkee ja kokee esityksen eri lailla, ei ole olemassa yhtä yhteistä kokemusta. Toisaalta Shahn (1957, 93) kritisoi jo yli 40 vuotta sitten taideteosten arvottamista ja kysyi: “Voimmeko sanoa, että Picasson töissä on parempi sisältö kuin Dalin töissä tai parempi muoto tai että Picasso on parempi taiteilija kuin Dali tai että hänen arvonsa ovat parempia kuin Dalin? Jälleen vastaus on ei. Sillä mikään näistä ominaisuuksista ei ole absoluuttinen arvo, jonka valossa voisimme sanoa, että toinen on parempi ja toinen on huonompi.”

Shahnin esittämä kysymys osoittaa, että ei ole olemassa objektiivisia kriteerejä, joiden pohjalta taiteellisia tuotoksia voisi arvioida, vaan jokainen arvottaa omien käsitystensä ja arvojensa pohjalta.

20.5 Koreografian opiskelun merkitys

Kuten aiemmissa luvuissa olen esittänyt, mielipiteet mallien toimivuudesta opiskelijoiden välillä vaihtelivat suuresti. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että lähes kaikki opiskelijat pitivät koreografian opiskelua ja harjoitelman tekoa tärkeänä ja he kaikki esittivät jakson päätteeksi oman harjoitelman, vaikka kukaan heistä ei opiskellut koreografian suuntautumisvaihtoehdossa. Opiskelijoiden kiinnostus koreografian opiskelua ja tekoa kohtaan näkyi myös seuraavien vuosien aikana (ks. luku 18.3). On mielenkiintoista, että harjoitelmien arviointitulosten pohjalta en voinut ennustaa, kuka tulee työskentelemään myöhemmin koreografina. Tulos vahvistaa käsitystäni siitä, että koreografian opiskelu on tärkeää jokaiselle tulevalle tanssitaiteilijalle. Sen kautta löytyy ja kehittyy mahdollisia koreografeja.

21 Esioletuksesta uuteen ymmärrykseen

Työssäni olen pohtinut koreografian olemusta, sen opetuksen traditioita sekä kahden mallin pohjalta toteutetun opetuksen vaikutusta koreografian opetus- ja oppimisprosessiin. Koreografian opetuksen tarkastelun rajasin oman liikkeen löytämiseen ja tanssin muotoamiseen. Mallien vertailussa tavoitteeni oli osoittaa toinen opetustapa paremmaksi tilastollisin menetelmin. Tutkimuksen edessä tämä tavoite menetti merkityksensä. Harjoitelmien numeerinen arviointi osoitti, että se ei ole taideopetuksessa toimiva arviointimuoto. Kiinnostuin siitä, mitä koreografiatunnilla tapahtuu. Vastauksia löysin opiskelijoiden kokemusten kuvauksista. Kvalitatiiviset menetelmät tarjosivat minulle keinot kuvata, ymmärtää ja tulkita näitä kokemuksia, jotka toivat esiin tutkimusongelmani kanalta kiinnostavaa tietoa.

Ammattikoreografien työskentelyprosessien kuvaukset osoittavat selkeästi, että niiden perusteella ei voi päätellä, miten koreografiaa tulisi opettaa (ks. luku 3). Myöskään opiskelijoiden kokemusten pohjalta ei kysymykseen löydy vastausta (ks. luku 17). Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että koreografian teossa tarvittavia tietoja ja taitoja ei olisi olemassa tai niitä ei voisi opettaa. Nämä tiedot ja taidot liittyvät taiteelliseen prosessiin, intuitioon, tunteisiin ja mielikuviin sekä tanssin elementteihin ja muotoamiseen. Luonnollisesti on olemassa muitakin koreografian työssä tarvittavia taitoja. Näitä ovat esimerkiksi ohjaukseen ja ryhmän käyttöön sekä musiikin ja liikkeen yhdistämiseen liittyvät taidot. Koreografian tieto, taito ja osaaminen syntyvät tekemisen kautta. Koreografian tekoa voi oppia vain tekemällä koreografioita. Ei ole olemassa sääntöjä, miten opetuksen tulisi edetä.

Nimetessäni kehittämäni mallit taito-orientoituneeksi ja proses-

siorientoituneeksi malliksi tarkastelin sanaa taito suppeasti. Kun tarkastelen taito-sanaa laajemmasta näkökulmasta, valottaa se koreografian opetuksen kysymyksenasettelua uudella tavalla. Taito-sanan voi käsittää usealla tavalla, kuten taidekorkeakoulujen taidepedagogiikan keskusteluserjassa tuli esille. Taito voidaan nähdä taituruutena, virtuositeettina ja tekniikkana. Taitoa voidaan tarkastella myös esimerkiksi taitona oppia, analysoida, tuntea tai taitona ilmaista. (ks. Löytönen & Sava 1998) Taito voi olla myös taitoa syventyä prosessiin, jota Hanstein (1986) kutsuu koreografian opetuksessa prosessitaidoiksi (process skills).

Koreografian teon oppimisessa on kysymys tiedoista ja taidoista ja niiden seurauksena syntyvästä osaamisesta. Tieto, taidot ja osaaminen ovat läsnä molemmissa malleissa, tosin niillä tarkoitetaan malleissa eri asioita. Taito-orientoituneessa mallissa tieto liittyy tanssin elementteihin ja muotoamiseen. Tässä mallissa taito on yhteydessä elementtien tietoiseen käyttöön ja muotoamiseen tietoisien valintojen pohjalta. Prosessorientoituneessa mallissa tieto liittyy aisteihin, tunteisiin, mielikuviin ja luovan prosessin luonteeseen. Tässä mallissa taito tarkoittaa kykyä löytää kehosta tunteita ja mielikuvia ja kykyä antaa liikkeiden syntyä ilman tietoista tuottamista ja valintaa. Koska taito-orientoituneessa mallissa hankitaan tietoja ja taitoja ratkaisemalla tehtäviä, jotka todentuvat tuotoksina, kutsuisin taito-orientoitunutta mallia nyt mieluummin ratkaisukeskeiseksi tai tuotosorientoituneeksi malliksi. Prosessimallissa painottuu selkeästi prosessin merkitys tietojen ja taitojen hankinnassa. Taito syventyä ja luottaa prosessiin on myös harjoiteltavissa oleva taito, joka on arvokas koreografian työssä. Mielestäni nimi prosessimalli kuvaa mallia hyvin.

Tarkasteltaessa malleja niiden kehittämien taitojen suhteen tuntuu selvältä, että molempia tarvitaan: taitoa löytää kehosta tunteita ja mielikuvia, joiden pohjalta löytyy liikettä, sekä taitoa käyttää tietoisesti tanssin elementtejä. Prosessorientoituneen mallin taidot ovat tekemisissä selvemmin intuition ja subjektiivisen kokemuksen kanssa. Taito-orientoituneen mallin taidot ovat voimakkaammin yhteydessä tietoisiin valintoihin ja objektiivisuuteen pyrki-

vään arviointiin. Nämä mallien taidot eivät ole toisiaan kumoavia, vaan molemmat ovat tarpeellisia koreografian työssä. Ihmisen henkiset kyvyt toimivat aina yhdessä. Järjen käyttöön liittyy tunnetta, tunteeseen tietoa ja tietoon mielikuvitusta (ks. Niiniluoto 1990, 146). Opetuksessa taitoja ei ole syytä tarkastella näin kaksijakoisesti, vaan opetuksen voidaan katsoa painottuvan lähemmäksi jompaakumpaa päätä sitä akselia, jonka toisessa päässä ovat tunteet ja mielikuvat ja toisessa päässä tanssin esteettiset elementit.

Miellän älykkyyden osa-alueet hyvin pitkälle samalla tavalla kuin Gardner. Mielestäni eri mallit tuottavat erilaisia tuloksia opiskelijoiden oman lahjakkuusrakenteen mukaan. Näyttäisi siltä, että prosessimalli suosii tai sopii paremmin kinesteettisesti älykkäille tanssijoille. Taitomalli mielestäni vaatii ja kehittää sekä kinesteettistä älykkyyttä että tilallista älykkyyttä. Tilallisesti älykäs tanssija näkee liikkeen tilassa. Hän valitsee ja järjestää sitä sen mukaan, miten se tilallisesti näyttää toimivan. Hän voi myös tehdä piirroksia ja suunnitella tanssin pelkästään paperilla. Ryhmälle tehtävä koreografia voi esimerkiksi syntyä siten, että koreografi antaa tanssijoiden tuottaa liikemateriaalin mutta samalla ohjaa prosessia esimerkiksi tilallisten ja dynaamisten ratkaisujen pohjalta. Kinesteettisesti lahjakas koreografi luo liikettä kokeilemalla kehollaan, tunnustellen, mikä toimii ja tekee valinnat sen mukaan.

Opetuksen tulee kehittää sekä opiskelijan vahvuuksia että myös heikoimpia ominaisuuksia harjoittamalla epäominaista työtapaa. Tämä voi onnistua, jos opiskelija ja opettaja tiedostavat erilaiset lahjakkuusrakenteet ja sen mikä niiden pohjalta on kullekin opiskelijalle ominaisin työtapa. Opiskelijoiden kokemukset osoittavat, että myös oppimistyyli eroavat toisistaan. Toinen opiskelija tarvitsee tilaa ja aikaa yksin työskentelyyn, toinen taas tiukempaa opettajan läsnäoloa; toinen haluaa lähteä rationaaliseen ajatteluun pohjautuvasta työskentelystä, toinen tunteiden pohjalta. Tämä myös vaatii opetuksen eriyttämistä opiskelijoiden erilaisuuden mukaan. Myös opiskelijoiden taidenäkemyksissä on suuria eroja, joille tulisi antaa tilaa opetuksessa.

Opetuskokeilun pohjalta nousee useita kysymyksiä. Miten ope-

tuksessa pitäisi ottaa lahjakkuuserot ja oppimistyyli huomioon? Pitäisikö aloittaa omasta soolokoreografiasta vai tehdä tanssi toiselle tanssijalle tai pienelle ryhmälle, jolloin koreografi ei ole niin riippuvainen kinesteettisestä älykkyydestään vaan voi käyttää myös tilallista älykkyyttään? Jos opetuksessa ottaa huomioon opiskelijan lahjakkuusrakenteen, voi visuaalisesti älykkäälle koreografille olla toiselle tanssijalle tai ryhmälle tehty koreografia ensimmäisenä työnä hedelmällisempi vaihtoehto. Samoin musikaalisesti lahjakkaan opiskelijan saattaisi olla luonnollista lähteä työskentelemään musiikin pohjalta.

Aineiston pohjalta näyttää kuitenkin siltä, että kinesteettisen tietoisuuden kehittäminen on tärkeää jokaiselle koreografille. Soolokoreografian teko itselle palvelee tätä tavoitetta. Opetuksen alkuvaiheessa prosessorientoitunutta lähestymistapaa käyttäessään koreografi alkaa työskennellä sisältäpäin, tunteittensa pohjalta. Tämä sisäisen liikkeen kuuntelu, etsiminen ja löytäminen ovat tärkeitä vaiheita koreografian työssä. Syvän kehollisen läsnäolon saavuttaminen auttaa koreografia pääsemään kosketuksiin kehonsa muistin kanssa, jonka avulla hän löytää omaperäistä liikettä. Samalla se vapauttaa opittujen tuntisarjojen tiedostamattomasta käytöstä. Tämä ei tarkoita sitä, että opittua liikeseanastoa ei voisi käyttää; koreografi voi tehdä mielenkiintoisia koreografioita käyttäen tuttua tavanomaista liikkeistöä, mutta hänen tulee olla tietoinen valinnoistaan.

Näyttää siltä, että prosessorientoitunut malli, joka korostaa kehon muistin merkitystä ja opettaa kehon kuuntelua ja sitä kautta rehellisen, omaperäisen liikkeen löytämistä, soveltuu hyvin koreografian opiskelun alkuvaiheisiin. Kun opiskelija on oppinut luottamaan prosessiin oman liikkeensä löytämiseksi, voidaan tanssin elementtien opetus liittää opetukseen sitä mukaa kuin se on hänen työssään tarpeellista. Harjoituksissa, joissa lähtökohtana ovat tanssin elementit, tulee korostaa kehon kokemusta eikä tehtävien ratkaisua. Elementtien tutkimisessa on hyvä käyttää ainakin alkuvaiheessa prosessorientoitunutta työtapaa ilman tuottamisen vaatimusta ja antaa kehon kokea elementtien vaikutus, jolloin löytyy myös syy liikkeeseen.

Mielenkiintoinen kysymys on se, milloin ongelmanratkaisumenetelmä tukee luovuuden kehittymistä ja taiteellista kasvua ja milloin se lukitsee niitä. Epäilemättä ongelmanratkaisulla on oma paikkansa taideopetuksessa, mutta aineiston perusteella näyttää siltä, että jos sitä käytetään liian aikaisin opiskelija turvautuu älyllisiin ja tietoiisiin ratkaisuihin, joiden saattaa toivoa myös olevan opettajan odottamia, sen sijaan että luottaisi omaan intuitioonsa.

Se, että koreografi oppii käyttämään ja kehittämään sekä kinesteettistä että tilallista älykkyyttään työssään samanaikaisesti, on rikkaus. Eri mallien pohjalta toteutettu opetus opettaa erilaisia koreografian työssä tarvittavia taitoja, joita ei voi arvottavasti verrata toisiinsa. Myös tanssin katsojan näkökulmasta molempia tarvitaan: toisille tanssi kommunikoi visuaalisesti voimakkaasti, toisille kinesteettisesti katsojan lahjakkuusrakenteen ja tanssikäsityksen mukaan. Mikä merkitys on katsojan omilla tanssikokemuksilla sille, kommunikoi tanssi kinesteettisesti vai visuaalisesti, on mielenkiintoinen kysymys.

Opiskelija samoin kuin ammattikoreografi voi intuitiivisesti valita aina saman työtavan, joka on hänen lahjakkuusrakenteelleen sopivin. Se ei välttämättä aina ole teoksen lopputuloksen kannalta paras vaihtoehto. Siksi on tärkeää, että koreografi on tietoinen paitsi omasta intuitiivisesta työtavastaan, myös niistä muista mahdollisuuksista, joita eri työtavat tarjoavat. Tutustuttuaan erilaisiin työtapoihin koreografian opiskelija voi päättää, haluaako hän käyttää niitä työssään. Yksi koreografi saattaa käyttää vaihtelevasti monia työtapoja, toinen taas mennä valitsemassaan työtavassa hyvin syvälle. Koreografian on kuitenkin tärkeää ymmärtää, mitä tietoja ja taitoja ja niiden pohjalta syntyneitä työtapoja on olemassa.

Käsitykseni mukaan koreografian opetuksen tehtävä on avata väyliä uuteen ajatteluun, joka mahdollistaa oppijassa muutoksen. Koreografiksi voi opiskella ainoastaan oman työn kautta opettajan toimiessa peilinä ja tukena. Opetustavalla ei näytä olevan ratkaisevaa vaikutusta, vaan kysymys on siitä, miten opettaja tavoittaa opiskelijan oppimistyylin. Opettajan tulee tunnistaa opiskelijoiden oppimistyylien eroja, ja olla niiden suhteen opetuksessaan joustava.

Jos opettaja on voimakkaasti sidoksissa yhteen tyyliin, joka ei tavoita opiskelijaa on opiskelija mahdollisuuksien mukaan ohjattava toiselle opettajalle.

Työssäni olen löytänyt vastauksia joihinkin kysymyksiini, mutta samalla näkyviin on tullut monia uusia kysymyksiä, joihin en ole kuitenkaan työtäni laajentanut. Tärkeä kysymys on miten, auttaa opiskelijaa löytämään syy, motivaatio koreografian tekoon, jolloin syntyy myös tarve kommunikoida tanssin avulla. Tarve kommunikointiin synnyttää vuorostaan uusia syitä ja motivaatioita. Kiinnostavaa olisi myös pohtia, miten saada opiskelija itse ottamaan vastuu oppimisestaan ja miten auttaa opiskelijaa antamaan itselleen aikaa oppia. Nämä mielestäni ovat keskeisiä edellytyksiä taiteelliselle kasvulle ja taiteilijaksi kasvamiselle. Myös lahjakkuusrakenteiden huomioon ottaminen koreografian opetuksessa olisi kiinnostava jatkotutkimusaihe.

Aineistosta nousee monia kiinnostavia kysymyksiä yksilön, prosessin, tuotoksen ja ympäristön suhteista. Näiden suhteiden analysointi on myös mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe, jonka avulla voisi päästä käsiksi yksilöllisiin kehitysprosesseihin, taiteellisen kehittymisen ytimeen, kenties vaikeasti lähestyttävään luovuuteenkin.

Lähteet

- Adshead, J. 1986. Issues in the principles and practice of choreography. In Adshead, J. (ed.) *Choreography: Principles and Practice: Study of dance conference 4*. University of Surrey 4-7 April, 11-27.
- Alasuutari, P. 1993. *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerrus.
- Alter, J. B. 1991. *Dance-based dance theory: From borrowed models to dance-based experience*. New York: Peter Lang.
- Anttila, E. 1994. *Tanssin aika*. Helsinki: Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 139.
- Arnheim, R. 1966. *Toward a psychology of art*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. 1971. *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. 1983. Perceiving, thinking, forming. *Art Education*, March, 9-11.
- Banes, S. 1983. *Democracy's body: Judson Dance Theatre 1962-1964*. Michigan: Umi Research Press.
- Banes, S. 1987. *Terpsichore in sneakers post modern dance*. New England: Wesleyan University Press.
- Banes, S. 1994. *Writing dancing in the age of postmodernism*. New England: Wesleyan University Press.
- Banes, S. 1997. Post modern dance. In Bertens, H. & Fokkema, D. (eds.) *International postmodernism: Theory and literary practice*. Amsterdam: John Benjamins, 151-156.
- Beiswanger, G. 1970. Chance and design in choreography. In Nadel, M.H. & Nadel, C.G. (eds.) *The dance experience: Readings in dance appreciation*. New York: Praeger, 83-90.
- Blom, L. A. & Chaplin, L. T. 1982. *The intimate act of choreography*. Pittsburg, PA: University of Pittsburg Press.
- Blom, L. A. & Chaplin L. T. 1988. *The moment of movement: Dance improvisation*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Bond, C. T. 1987. An aesthetic framework for dance. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, March, 62-68.
- Bresler, L. 1992. Qualitative paradigms in music education research. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, Spring, 64-79.
- Brown, C. 1968. Essays, stories, and remarks about Merce Cunningham. *Dance Perspectives*. No. 34, 28-39.
- Charlip, R. 1992. Composing by chance in Kostelanetz, R. (ed.) *Merce Cunningham: Dancing in space and time*. Chicago, IL: Cappella Books, 40-43.
- Cheney, G. 1989. *Basic concepts in modern dance: A creative approach*. New Jersey: Princeton Book Company.
- Cohen, S. J. (ed.) 1966. *The modern dance: Seven statements of belief*. Connecticut: Wesleyan University Press.

- Cohen, L. & Manion, L. 1989. *Research methods in education*. Great Britain: MacKays of Chatham.
- Coleman, M. 1949. On the teaching of choreography: Interview with Louis Horst. *Dance Observer*, Nov, 128-129.
- Coleman, M. 1950. On the teaching of choreography: Interview with Alwin Nicolais. *Dance Observer*, Sept, 148-150.
- Collingwood, R. G. 1974. *The principles of art*. Oxford: Oxford University Press.
- Copland, A. 1959. *Music and imagination*. New York: Mentor.
- Cunningham, M. 1980. *Choreography and the dance*. In Steinberg, C. (ed.) *The dance anthology*, New York: New American Library, 52-62.
- Cunningham, M. 1990. *The dancer and the dance*, Merce Cunningham in conversation with Jacqueline Lesschaeve. New York: Marion Boyars.
- Cunningham, M. 1992. *Dancing in space and time*. In Konstelanetz, R. (ed.) Chicago, IL: Cappella Books, 37-39.
- Dell, C. 1977. *A primer for movement description using effort-shape and supplementary concepts*. New York: Dance Notation Bureau Press.
- De Mille, A. 1991. *Martha: The life and work of Martha Graham*. New York: Random House.
- Denzin, N. 1978. *The research act*. Chicago: Aldine.
- Dewey, J. 1980. *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Dunn, R. 1972. Can coreography be taught? *Ballett review*, 2, 2-18.
- Eisner, E. W. 1972. *Educating artistic vision*. New York: Macmillian.
- Eisner, E. W. 1985. *The art of educational evaluation*. East Sussex: The Falmer Press.
- Eisner, E. W. 1991. *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Ellfeldt, L. 1967. *A primer for choreographers*. Palo Alto, CA: Mayfield.
- Engel, M. 1983. *Art and mind*. *Art education*, 36 (2), 6-8.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Fosnot, C. 1996. *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Coloumbia University Teachers College Press.
- Foster, R. 1976. *Knowing in my bones*. London: Adam & Charles Black.
- Foster, S. 1986. *Reading dance*. Berkeley: University of California Press.
- Gardner, H. 1973. *The arts and human development*. New York: Willey.
- Gardner, H. 1983. *Artistic intelligence*. *Art education*, 36 (2), 47-45.
- Gardner, H. 1985. *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic books.
- Ghiselin, B. (ed.) 1952. *The creative process*. New York: New American Library.
- Gray, J. A. 1989. *Dance instruction: Science applied to the art of movement*. Illinois: Human Kinetics Books.
- Hanna, J. L. 1983. *The mentality and matter of dance*. *Art education*, March, 1983, 42-46.

- Hanstein, P. 1986. On the nature of art making in dance: An artistic process skills model for teaching of choreography. The Ohio State University Ph.D. thesis.
- Hawkins, A. 1964. *Creating through dance*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hawkins, A. 1991. *Moving from within: A new method for dance making*. Chicago, IL: A Capella books.
- Hawkins, E. 1992. *The body is a clear place and other statements of dance*. Princeton: Princeton Book Company.
- Hayes, E. 1955. *Dance composition and production for high schools and colleges*. New York: The Ronald Press.
- H'Doubler, M. N. 1957. *Dance: A creative art experience*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Henri, R. 1960. *The art spirit*. New York: McGraw-Hill.
- Hering, D. 1962. To teach the unteachable. *Dance Magazine*, Aug. 24-27.
- Horst, L. & Russel, C. 1972. *Modern dance forms in relation to the other modern arts*. San Francisco: Impulse.
- Horst, L. 1972. *Pre-classic dance forms*. New York: Dance Horizons.
- Humphrey, D. 1959. *The Art of making dances*. New York: Grove Press.
- Hämäläinen, S. 1989. Tanssitaiteen laitos tänään. *Tanssi* 5, 10-11.
- Hämäläinen, S. 1990. Liikkeestä tanssiksi. *Teatterikorkeakoulu*, 5. Helsinki: Yliopistopaino, 163-169.
- Jacob, E. 1981. *Dancing: A guide for the dancer you can be*. New York: Addison-Vesley.
- Jacobson, E. 1976. *You must relax*. New York: McGraw - Hill.
- Janesick, V. 1998. "Stretching" exercises for qualitative researchers. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Keskinen, E. 1992. Taitojen oppiminen. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) *Kasvatustieteiden psykologia*. Helsinki: WSOY, 63-84.
- Klemola, T. 1990. Tanssin fenomenologiaa. *Pohdin, huhtikuu*, 48-76.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korhonen, K. 1993. *Uhma vimma kaipa*. Helsinki: Otava.
- Korner, P. 1966. Intrinsic dance. In Cohen, S. (ed.) *The modern dance: Seven statements of belief*. Connecticut: Wesleyan University Press, 77-89.
- Kostelanetz, R. (ed.) 1992. *Merce Cunningham: Dancing in space and time*. Chicago, IL: Cappella Books.
- Kubie, L. 1971. *Neurotic distortion of the creative process*. New York: The Noonday Press.
- Kukkonen, H. 1996. Arviointi - yhdessä oppimista? Teoksessa Lehtovaara J. & Jaatinen R. (toim.) *Dialogissa osa 2 - Ihmisenä yhteisössä*. Tampere:

- Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 69-78.
- Kuusela, M. 1996. Mitä on koreografia. Teatterikorkeakoulu 3, 14-22.
- Laban, R. 1988. Modern educational dance. Quernsey, Channel Islands: The Quernsey Press.
- Langer, S. 1953. Feeling and form: A theory of art developed from philosophy in a new key. New York: Charles Scribner's Sons.
- Langer, S. 1957. Problems of art. New York: Charles Scribner's Sons.
- Lewis, D. 1984. The illustrated dance technique of Jose Limon. New York: Harper&Row.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Lippincott, G. 1969. A quiet genius himself - Louis Horst. In Gray, M. (ed.) Focus on dance. Dance Division of the American Association for Health, Physical Education and Recreation, 3-5.
- Lockhart, A. & Peace, E. 1974. Modern dance, building and teaching lessons. Duburque: Wm. C. Brown.
- Lloyd, M. 1949. The borzoi book of modern dance. New York: Alfred A. Knopf.
- Louis, M. 1980. Inside dance. New York: St. Martin' Press.
- Löytönen, T. & Sava I. (toim.) 1998. Keskusteluja taidepedagogiikasta. Taito, tutkimus vai terapia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Maletic, V. 1987. Body - space - expression: The development of Rudolf Laban's movement and dance concepts. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Martin, J. 1972. Introduction to the dance. New York: Dance Horizons.
- Martin, J. 1956. The modern dance. In Rogers, F. (ed.) Dance: A basic educational technique. New York: The Macmillan Company.
- Monni, K. 1995. Avoimet mahdollisuudet - kehon henkisyys ja hengen kehollisuus. Teoksessa Ojala, R. (toim.) Esiintyjä - taiteen tulkki ja tekijä. Porvoo: WSOY, 63-74.
- Morgenroth, J. 1987. Dance improvisations. Pittsburg, PA: University of Pittsburg Press.
- Nachmanovitch, S. 1990. Improvisation in life and art. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher.
- Nicolais, A. 1966. No man from mars. In Cohen, S. (ed.) The Seven statements of belief. Connecticut: Wesleyan University Press, 63-75.
- Nicolais, A. 1971. Nic. In Siegel, M. (ed.) Dance Perspectives No. 48, 7-55.
- Niiniluoto, I. 1990. Maailma, minä ja kulttuuri. Helsinki: Otava.
- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleeviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja menetelmät. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:85.
- Parviainen, J. 1994. Tanssi ihmisen eksistenssissä. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Parviainen, J. 1997. Taito, kehomuisti ja kehollinen tieto. Teoksessa Sarje, A.

- (toim.) Näkökulmia tanssin opettamiseen. Suomalaisen tanssitaiteilijoiden kirjoituksia, 133-150.
- Penrod, J. 1987. Laban analysis: Selected views on dance analysis and application. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Volume 58, 3, 71-74.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisenä tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Preston-Dunlop, V. 1986. Handbook for dance in education. United Kingdom: Longman Group.
- Preston-Dunlop, V. 1992. Dance is a language isn't it? London: Laban Centre for Movement and Dance at University of London, Goldsmiths' College.
- Preston-Dunlop, V. 1995. Dance words. Switzerland: Harwood Academic.
- Preston-Dunlop, V. 1998. Looking at dances. Great Britain: The Bath Press.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Ranta, E., Rita, H. ja Kouki, J. 1994. Biometria. Tilastotiedettä ekologeille. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rockwell, I. N. 1989. Dance: Creative process from a contemplative point of view. In Overby, I. & Humphrey, J. (eds.) *Dance: Current Selected Research volume 1*. New York: Ams Press, 187-198.
- Rogosin, E. 1980. The dance makers: Conversations with American choreographers. New York: Walker and Company.
- Rouhiainen, L. 1997. Tanssijana olemisen taidosta. Teoksessa Sarje, A. (toim.) *Näkökulmia tanssin opettamiseen. Suomalaisen tanssitaiteilijoiden kirjoituksia*, 52-62.
- Räsänen, M. 1997. Building bridges. *Experiental art understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self*. Saarijärvi: Gummerrus
- Saarinen, E. 1994. Filosofia. Porvoo: Wsoy.
- Saarnivaara, M. 1996. Tutkija näkyviin. Teoksessa Saarnivaara, M. (toim.) *Subjektiviteettiä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Työpapereita, 2, 105-125.
- Sarje, A. 1994. Kahdeksankymmentäluvun suomalaisien taidetanssinäkemyksien taideteoreettista tarkastelua. Helsingin yliopiston yleisen kirjallisuustieteen, teatteritieteen ja estetiikan laitos. Väitöskirja.
- Sava, I. & Linnansaari, H. (toim.) 1991. Peruskoulun toiminta- ja työmuotoja kehittämässä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, 2.
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, I & Väyrynen, P. (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

- Sava, I. 1998. Taiteen sekä taidekasvatuksen mahdollisuudet ja tehtävät monikulttuuristuvassa koulussa. Teoksessa Sava (toim.) Taikomo. Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 13:1998. 59-84.
- Schoop, T. 1974. *Won't you join the dance?* California: Mayfield.
- Scott, M. 1969. Seeing: Sources for Dance. In Gray, M. (ed.) *Focus on Dance V: Composition*. Dance Division of the American Association for Health, Physical Education, and Recreation, 41-42.
- Shahn, B. 1957. *The shape of content*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Siegel, M. B. 1993. *Days on earth: The dance of Doris Humphrey*. Durham: Duke University Press.
- Smith, J. 1976. *Dance composition: A practical guide for teachers*. Surrey: Lepus Books.
- Soares, J. M. 1992. *Luis Horst: Musician in a dancer's world*. Durham: Duke University Press.
- Sokolow, A. 1966. The rebel and the bourgeois. In Cohen, S. (ed.) *The seven statements of belief*. Connecticut: Wesleyan University Press, 63-75.
- Steinberg, C. 1980. *The dance anthology*. New York: A Plume Book, New American Library.
- Stinson, S. W. 1985. Research as art: New directions for dance educators. *DaCi: Dance the New Zealand Experience. Papers and Proceedings*, 217-238.
- Stinson, S. W., Blumenfield, J. & Van Dyke, D. 1990. Voices of adolescent students: An interpretive study of meaning of dance: *Dance Research Journal*, Fall, 13-22.
- Suhonen, T. 1991. *Hetken vangit: Koreografien ja tanssikriitikkojen kirjoituksia*. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Suojanen, U. 1994. Toimintatutkimus opettajan työn kehittäjänä. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) *Opettajaksi kasvaminen*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46, 129-145.
- Sutinen, V. 1995. Väkivalta ja rehellisyys. Teoksessa Ojala, R. (toim.) *Esiintyjä - taiteen tulkki ja tekijä*. Porvoo: WSOY, 57-62.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Teatterikorkeakoulun opinto-opas 1990-1991. Helsinki: Yliopistopaino.
- Turner, M. 1971. *New dance: Approaches to non-literal choreography*. Pittsburg, PA: University of Pittsburg Press.
- Uusikylä, K. 1994. *Lahjakkaiden kasvatus*. Juva: WSOY.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Tammer-Paino.
- Varto, J. 1996. Eräitä teemoja, jotka ovat nousseet ryhmien keskusteluista. Teoksessa Vilka, M. (toim.) *Kohtaaminen taitona: Dialogisuus ihmistutkimuksen lähtökohtana ja menetelmänä*. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisusarja, 1, 9-14.

- Wigman, M. 1952. Composition in pure movement. In Ghiselin, B. (ed.) *The creative process*. New York: New American library, 78-80.
- Wigman, M. 1984. *The Mary Wigman book: Her writings*. In Sorell, W. (ed.&tr.) *The Mary Wigman book: Her writings*. Connecticut: Wesleyan University Press.
- Wigman, M. 1991. *Noitatanssi*. Teoksessa *Hetken vangit* Suhonen, T. (käännös) Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Winearls, J. 1968. *Modern dance: The Joos-Leeder method*. London: Adam & Charles Black.

Julkaisemattomat lähteet

- Hawkins, A. 1985. *Movement and creativity as the matrix*. Paper presented in the Conference on Dance Administration, University of Illinois.
- Gardner, H. 1996. *Notes in the seminar Intelligence, creativity and curriculum: Gardner's conception of multiple intelligences, creativity and the educational significance of the verbal arts, music, dance, visual arts and drama*. Ronneby, Sweden.
- Hämäläinen, S. 1980. *Vapaa tanssi, moderni tanssi ja naisvoimistelu – kehitys ja sisällölliset yhtymäkohdat*. Pro Gradu tutkielma Jyväskylän yliopisto.
- Rainio, E. 1998. *Magia Woltti: Taiteilijaopettaja oman työnsä tutkijana*. Teatterikorkeakoulu, Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. Lisensiaattityö.
- Rick, C. 1970. *Työpäiväkirjamuistiinpanot Rickin tanssitunneilta*.
- Sava, I. 1995. *Taidekasvatus ja taidepedagogiikka tutkimuskohteena*. Opetusmoniste / Taidepedagogiikan tutkimusmenetelmät. Taideteollinen korkeakoulu.
- Sava, I. 1996. *Taiteilija opettajana – taiteilija- ja opettajamyytit sekä taiteen opetuksen traditiot*. Opetusmoniste / Taiteellinen oppiminen. Taideteollinen korkeakoulu.
- Sava, I. 1997. *Taidepedagogiikan tutkimuksen ulottuvuudet ja tiedonintressit*. Opetusmoniste / Taidepedagogiikan tutkimusmenetelmät. Taideteollinen korkeakoulu.



LIITE 10.1.1.





LIITE 11.4.1.

Taitoryhmän ja prosessiryhmän yhteisiä harjoituksia

Syyslukukauden alussa kahden ensimmäisen viikon opetustuntien sisältö oli molemmilla ryhmillä sama. Tavoitteena oli tutustuttaa ryhmän jäsenet toisiinsa.

Syyslukukaudella tehdyt yhteiset harjoitukset:

Kävele salissa niin, että kuljet aina kahden tanssijan välistä. Kosketa vastaantulevaa jollakin vartalon osalla. Jatka edellistä harjoitusta niin, että annat koko vartalon painon valua toisen päälle. Kuuntele, kuinka paljon voit ottaa painoa vastaan, kuinka paljon antaa sitä vaihtaen paria jatkuvasti.

Pareittain, nojaa pariisi ja laskeudu lattialle ja edelleen nojaten pariisi nouse seisomaan. Löydä erilaisia tapoja laskeutua ja nousta pitäen painon oton jaannon tasapainossa. Jää istumaan lattialle selät vastakkain, ala hieroa parin selkää omalla selälläsi. Löydä jäykät kohdat, keskity niihin. Vähitellen anna painosi valua parin selän päälle, jolloin toinen parista taipuu eteenpäin, toisella yläselkä taipuu taaksepäin. Kuuntele kehollasi, milloin parisi haluaa vaihtaa eteentaivutuksesta taaksetaivutukseen ja päinvastoin. Tunne parisi selän lämpö omassasi. Anna hengityksen viedä liikettä eteenpäin.

Piiri, yksi seisoo piirin keskellä silmät kiinni. Keskellä olija kaatuu suorana, piirin kehällä olevat ottavat vastaan ja työntävät keskellä olevan vastakkaiseen suuntaan, mistä kehällä olijat ottavat hänet jälleen kiinni. Kehällä olevat, olkaa herkkiä sille, miten pitkälle annatte keskellä olevan kaatua. Aluksi kaatumisliike on varsin pieni; luottamuksen kasvaessa kaatumisliike suurenee.

Toinen parista menee asentoon, jossa voi viipyä jonkin aikaa. Toinen tunnustelee silmät kiinni parin asentoa ja menee samantyyppiseen asentoon. Voit tunnustella parisi asentoa kaikilla muilla vartalon osilla paitsi käsillä. Pari yhdessä muodostaa asennon; toinen pari tunnustelee ja tekee parina saman asennon.

Kevätlukukaudella tehdyt yhteiset harjoitukset

Myös kevätlukukauden alussa ensimmäisen viikon opetus oli ryhmässä sisällöltään samanlainen. Tavoitteena oli löytää yhteinen ryhmään kuulumisen tunne oman luovan työskentelyprosessin tueksi.

Kävele vapaasti tilassa, anna s-äänteen kuljettaa sinua niin pitkälle kuin mahdollista. Vaihda s-äänteen suuntaa ja nopeutta.

Kävele vapaasti tilassa, sanon tanssijan nimen, jolloin siirryt mahdollisimman lähelle häntä. Ala kuiskaten kertoa tarinaasi äänen voiman koko ajan kasvaessa, kunnes ryhmän yhteinen ääni on maksimissaan ja ryhmä hajoaa. Jatka vapaasti kävelyä salissa.

Liiku pisteestä pisteeseen eri nopeuksilla, mene maahan ja nouse ylös. Puhu koko ajan, ole herkkä ryhmän äänille, anna niiden vaikuttaa ääneesi ja liikkeeseesi ja viedä ääntäsi ja liikettäsi eteenpäin.

LIITE 12.3.1.

Taito-orientoituneen ryhmän opetuksen aiheita ja harjoituksia

Tila

Ensimmäisenä tanssin elementeistä tutustuimme tilaan, jota tutkimme lähes koko syyslukukauden. Tavoitteena oli laajentaa ja monipuolistaa opiskelijoiden käsitystä tilan merkityksestä ja mahdollisuuksista koreografiassa. Tilaharjoituksissa käsiteltiin seuraavia aiheita: lattiakuviot, etäisyys, suunnat, tasot, muoto ja näyttämötila. Yksi ensimmäisistä tehtävistä liittyi *lattiakuviot* tutkimiseen:

Liiku 30 sekunnin ajan käyttäen tilaa niin paljon ja monipuolisesti kuin mahdollista.

Yksi opiskelija kerrallaan suoritti tehtävän. Sen jälkeen tehtiin lyhyt yhteenveto erilaisista ratkaisuista, joita olivat muun muassa kaaret, spiraalit ja suorat viivat. Ne olivat seuraavien liikekokeilujen aiheina. Harjoitukset tehtiin joko yksin, pareittain tai ryhmänä. Lattiakuvioita tarkasteltiin myös seuraavien harjoitusten avulla:

Valitse parin kanssa tietty lattiakuviot; toinen parista toistaa kuvioita tarkalleen samanlaisena, symmetrisesti tai epäsymmetrisesti, tai vain sen yhtä osaa. Löydä tilallinen suhde parin liikkeen.

Piirrä paperille piirros nostamatta kynää paperilta. Liiku se tilassa, anna muiden tanssijoiden vaikuttaa liikkeeseesi. Voit liikkua yksin, pareittain tai ryhmänä. Voit jäädä toistamaan toisen tanssijan liikettä. Ole tietoinen ympäröivästä tilasta, jossa piirät lattiakuvioita. Ole tietoinen toisista tanssijoista, anna heidän liikkeensä vaikuttaa omaasi.

Seuraavana tilan osa-alueena tutkimme *etäisyyttä*, johon selkeästi liittyi *katse, fokus*. Katseen kohde saattoi olla toinen tanssija tai esimerkiksi jokin piste salissa. Tavoitteena oli synnyttää tietoisuus tilasta, joka jäi oman kehon ja toisen tanssijan tai ulkopuolisen pisteen välille. Etäisyys saattoi olla lyhyt tai pitkä. Katse, fokus, saattoi olla myös selässä, kyljessä tai rintakehässä. Tarkastelimme, miten liike muuttui, kun katseen kohde oli omassa itsessä, toisessa tanssijassa, seinässä tai vaikka kaukana horisontissa. Tutkimme, miten katseen vaihdos vaikutti liikkeen laatuun. Katseen ja etäisyyden merkitystä tutkimme muun muassa seuraavien harjoitusten avulla:

Kävele vapaasti tilassa, omalla energiallasi ole tietoinen tilasta vartalon etupuolella, takapuolella, sivuilla.

Kävele määrätietoisesti tilassa. Voit valita suunnan tai lattiakuivon sekä fokuksen vapaasti. Se voi olla omassa itsessäsi, jossakin salissa tai äärettömyydessä.

Kävele tilassa missä vain pitäen katseesi parissa, sama niin, että et milloinkaan katso pariasi ja niin, että katseesi vaeltaa missä vain.

Molemmat parista valitsevat itsenäisesti milloin katsovat paria, milloin eivät, ovatko kaukana vai lähellä. Anna etäisyyden ja fokuksen vaikuttaa liikkeeseen.

Ryhmä päättää fokuksen sijainnin yhdessä. Yhteinen kiintopiste kuljettaa ryhmän liikettä eteenpäin ja synnyttää uusia tilanteita.

Harjoituksissa pyrittiin löytämään vahva läsnäolo ja tietoisuus ympäröivästä tilasta ja toisista tanssijoista. Keskusteluissa pohdimme erityisesti katseen merkitystä tilan luoja ja rajaajana sekä sitä, miten katse vaikuttaa liikkeen laatuun ja sen luomaan tunnelmaan.

Lisäksi keskustelimme siitä, minkälaisia dramaattisia jännitteitä etäisyyden ja fokuksen vaihdokset synnyttävät tanssijoiden välillä.

Seuraavaksi tutkimme *tanssijan sijainnin* merkitystä tilassa. Kokeilimme, miten sijainti vaikutti liikkeen energiaan ja laatuun sekä sen näkyvyyteen. Tavoitteena oli oppia ymmärtämään kehon suhdetta ympäröivään tilaan, sitä, ovatko jotkin pisteet tilassa houkuttelevampia kuin toiset, tuovatko jotkut pisteet liikkeen voimakkaammin tai heikommin esille. Tarkastelun pohjana käytin Humphreyn luomaa teoriaa näyttämötilan heikoista ja vahvoista pisteistä. Laajensimme harjoitusta siten, että tanssijat tulivat tietoisiksi myös tilassa liikkuvista toisista tanssijoista.

Näyttämötilan tarkastelussa käytin Humphreyn (1959, 82) luomaa jakoa näyttämön heikoista ja vahvoista pisteistä. Liitimme siihen tanssijoiden etäisyydet, katset, sisääntulot ja ulosmenot. Improvisaatiotehtävät tehtiin kahdessa ryhmässä, jolloin sekä tanssijoilla että katsojilla oli mahdollisuus kokea ja havaita näyttämötilan lainalaisuuksia.

Tule näyttämölle. Se on tärkeä tila, haluat näkyä. Toista harjoitus näyttämön paikkoja vaihdellen. Sama niin, että alat tehdä paikallasi toistettavaa liikettä.

Tule tilaan, milloin haluat. Löydä suhde valitsemaasi sijaintiin ja sitten toisiin tanssijoihin. Voit toistaa liikettäsi tai ottaa toisen tanssijan liikkeen. Voit poistua, milloin haluat, palata, milloin haluat.

Näyttämötilaa tutkittaessa pohdimme, miten näyttämön paikka vaikuttaa tanssijan näkyvyyteen, läsnäoloon ja liikkeen luomiin mielikuviin. Tarkastelimme myös sitä, miten tanssijan sijainti ja katse sekä liikkumisen suunta vaikuttavat syntyneeseen liikkeeseen ja sen synnyttämiin mielikuviin.

Liikkeen suuntaa tutkimme Humphreyn (1959, 74-82) luoman jaottelun pohjalta. Kokeilimme liikkeen ja liikkumisen suuntia suoraan eteenpäin, suoraan taaksepäin, sivusuuntiin sekä eri diago-

naaleihin. Vertasimme, miten tanssijan kehon suunta vaikutti liikkeen luomiin mielikuviin. Kokeilujen aikana osa opiskelijoista suoritti tehtävää, osa katsoi sitä. Keskusteluissa pohdimme liikkeen suunnan merkitystä sekä tekijän että katsojan näkökulmasta.

Seuraavana tilan osa-alueena olivat *tasot*, joita tutkimme kaatumis-, nosto- ja hyppyharjoitusten avulla. Tarkkailimme tasojen vaihdon vaikutusta liikkeeseen ja sen luomiin mielikuviin. Tavoitteena oli oppia käyttämään tasoja mahdollisimman monipuolisesti.

Liiku vapaasti salissa, eri nopeuksilla. Voit kaatua, milloin tahansa, millä tavalla tahansa. Voit hypätä ilmaan milloin tahansa, millä tavalla tahansa. Ala reagoida toisten tanssijoiden kaatumiseen, hyppäämiseen. Jatka tehtävää niin, että autat fyysisesti toisia tanssijoita pääsemään korkeammalle, kaatumaan pehmeämmin. Ota kaatumisissa ja nostoissa riskejä, ole herkkä toisten liikkeille.

Käytä seuraavia elementtejä improvisaatioissa: kävely, kaatuminen tauko ja hyppy. Tule näyttämötilaan, milloin haluat, voit poistua ja palata, milloin haluat. Ole tietoinen omasta fokuksestasi ja muista tanssijoista.

Seuraavana osa-alueena oli vuorossa *kehon muoto* ja siihen liittyvä *kehon asento*. Tarkastelimme harjoituksissa symmetrisiä ja epäsymmetrisiä kehon asentoja. Tutkimme myös parin tai ryhmän muodostamaa *symmetriaa ja epäsymmetriaa*. Etsimme mahdollisimman monenlaisia kehon asentoja ja hahmotimme tiloja, joita jäi vartalon osien väliin. Siitä siirryimme tarkkailemaan tiloja, jotka syntyivät kahden tanssijan välille. Syntyneitä asentoja ja asentojen luomia tiloja tarkkailimme sekä tanssijan ollessa paikallaan että liikkuesssa.

Yksi kerrallaan näyttämölle, mene asentoon, jossa voit viipyä jonkin aikaa, seuraava lisää oman asennon, niin että sillä on jokin suhde edelliseen tai edellisiin tanssijoihin. Asentoa ei voi vaihtaa, mutta voit poistua tilasta tai palata tilaan milloin haluat ja tehdä uuden asennon.

Edellinen niin, että asennon sijasta teet paikalla toistettavaa liikettä, jolla on selkeä muoto. Seuraava tanssija tulee lisäämään oman liikkeensä, jolla on jokin suhde edellisen tai edellisten tanssijoiden liikkeeseen. Pyri löytämään liikkeelle tilallinen, asennollinen ja rytmisen mielenkiinto suhteessa toisiin tanssijoihin.

Improvisaatio pareittain, ole tietoinen tilasta, joka jää oman kehosi ja parin kehon väliin. Tee siitä näkyvä, merkittävä tila. Anna liikkeen jatkuvasti muotoilla tilaa sinun ja parisii välissä.

Liitimme nämä muotoon liittyvät harjoitukset tasojen, lattiakuvioiden ja katseen vaihdoksiin. Asentoja, kehon muotoja vaihdeltiin, niitä tehtiin eri vartalon osia tai tilaa varioiden. Harjoituksissa tutkittiin tasojen, suunnan, katseen tai etäisyyden vaikutusta paikallaan olevaan tai liikkuvaan kehon muotoon. Harjoitusten tarkoituksena oli oppia hahmottamaan tilaa monesta eri näkökulmasta. Lisäksi tavoitteena oli oppia tietoisuutta omasta tilasta suhteessa toisiin tanssijoihin ja ympäröivään tilaan. Tilajakson lopuksi opiskelijat saivat tehtäväkseen valita yhden tilan osa-alueen, jota he lähitivät tutkimaan tarkemmin. Tavoite oli kehitellä yhtä ideaa mahdollisimman pitkälle ja tehdä siitä toistettavissa oleva harjoitelma.

Dynamiikka

Dynamiikka sisältää seuraavat elementit: aika, tila, voima ja virtaus. Olen edellä käsitellyt jo tilaa, joten seuraavaksi tarkastelen aika- ja voimaelementtiä. Virtauselementtiä emme erikseen tarkastelleet. Dynamiikan keskeinen elementti on *aika*, jota tutkimme usealta suunnalta. Lähestyimme aikaelementtiä rytmien avulla. *Rytmi* oli perussyke, jonka iskutusta jokainen saattoi varioida. Sen mukaan liikkeitä voitiin suorittaa nopeasti tai hitaasti. Opiskelijat kuuntelivat omaa perussykettään, mutta olivat tietoisia myös ympäröivistä sykkeistä. He pyrkivät löytämään ryhmän yhteisen rytmin ja pitämään sitä yllä. Harjoituksissa tutkimme, miten rytmin iskutuksen tai tempon muutos vaikutti liikkeeseen.

Vapaa kävely, kuuntele omaa energiaasi, omaa tempoasi. Löydä ryhmän yhteinen tempo ja pidä sitä yllä taputtaen. Kuka tahansa voi pysähtyä ja antaa uuden tempon taputtaen. Sama niin, että tempon antaja antaa liikkeen, joka määrää ryhmän tempon. Ryhmä toistaa liikettä annetussa tempossa.

Liiku piirin kehällä 4/4-tahtilajissa, isku selkeästi ensimmäisellä tahtiosalla. Voit mennä milloin tahansa piirin keskelle ja iskutaa rytmin niin, ettei isku olekaan ensimmäisellä tahtiosalla. Keskellä voi olla useampiakin tanssijoita, joilla kaikilla on eri iskutus. Ryhmän kehällä liikkuvat pitävät tempon tasaisena.

Ajan käsitteeseen liittyy olennaisesti liikkeen *nopeus*, joka voi olla yhteydessä tanssijan etenemiseen tilassa tai hänen tekemiensä liikkeiden nopeuteen. Harjoittelimme ajan pituuden hahmottamista myös ilman rytmin antamaa tukea.

Etene hitaasti tilassa, tehden jatkuvasti nopeita liikkeitä, sama päinvastoin. Sama niin, että osa ryhmästä tekee nopeita, osa hitaita liikkeitä. Ryhmä etenee yhtä nopeasti.

Tee 60 liikettä 30 sekunnissa käyttäen sekä erittäin hitaita että erittäin nopeita liikkeitä.

Liiku pisteestä toiseen vaihdellen liikkeen nopeutta ja laatua. Siinä on aikaa siirtymiseen 20 sekuntia.

Toistimme harjoituksia useita kertoja nopeuksia ja ajanpituuksia vaihdellen. Tavoitteena oli laajentaa käsitystä liikkeen hitaudesta ja nopeudesta, oppia käyttämään äärettömän hidasta tai nopeata liikettä. Lisäksi pyrimme hahmottamaan aikaa ilman taustalla olevaa rytmiä, laskuja tai musiikkia. Aikaa hahmotettiin myös *ei-metristen rytmien* pohjalta:

Käytä piirin kehällä liikkeen lähtökohtana esimerkiksi hengityksen ääntä, vihellystä, huokausta tai napsausta. Jokainen vuorollaan tekee liikkuen ei-metrisen rytmikuvion. Voit aloittaa ennen kuin edellinen on lopettanut. Löydä ryhmän yhteinen rytmi.

Keskustelimme siitä, miten liikkeen nopeus tai hitaus vaikuttivat liikkeen laatuun. Lisäksi pohdimme sitä, miten rytmin *iskutus* vaikuttaa liikkeeseen ja sen synnyttämiin mielikuviin, miten olemassa olevan rytmin rikkominen muuttaa liikettä ja sen kommunikaatiota. Lisäksi tarkastelimme ei-metristen rytmien, esimerkiksi hengityksen, äänen ja puheen vaikutusta liikkeen syntyyn, laatuun ja sen herättämiin mielikuviin.

Voiman vaihtelua kokeilimme tutkiessamme tanssin muita elementtejä. Tarkastelimme voiman vaihtelun merkitystä myös liikelauseiden muotoamisessa. Harjoituksissa opiskelijat kokeilivat esimerkiksi hidasta ja raskasta liikettä, nopeata ja kevyttä, hidasta ja kevyttä sekä nopeata ja raskasta liikettä. Kokeilimme, miten erilaiset yhdistelmät vaikuttivat liikkeeseen ja sen synnyttämiin mielikuviin.

Parin kanssa vuoroin työntö, vuoroin veto. Tunne oma painosi sekä parin paino. Vaihtelee voiman ja energian määrää.

Liikuta niveltäsi kevyesti, ilmastasi. Liikuta ensin yhtä niveltä, vähitellen muut nivelet tulevat mukaan, kunnes koko keho liikkuu. Liike on kevyttä ja ilmavaa.

Kolmen tanssijan ryhmässä, suunnitelkaa tanssi, jossa on kolme dynamiikan vaihdosta. Miettikää, mitä vaihdokset ovat ja miten ne ajoittuvat.

Keskusteluissa pohdimme dynamiikan merkitystä koreografiassa ja sitä, minkälaista energiaa ja jännitteitä se luo. Tarkastelimme myös sitä, minkälaisia mielikuvia dynamiikan vaihdokset synnyttävät sekä tanssijoissa että katsojissa.

Muotorakenne

Liikelause oli ensimmäinen muotorakenne, jota tutkimme. Harjoittelimme sen muotoamista painonsiirron ja hengitysrytmin avulla. Liikuimme tietyn mittaisia etäisyyksiä yhden liikelauseen aikana. Teimme lauseita, joissa oli alku, kohokohta ja loppu. Kokeilimme, miten kohokohdan paikka vaikuttaa lauseeseen. Kokeilimme myös liikkumista ilman liikelauseita. Lopuksi jokainen muotosi toistettavan liikelauseen, joka näytettiin ryhmässä. Liikelauseen harjoittelu aloitettiin seuraavasti:

Anna painon siirtyä niin pitkälle, että se vie sinut mukanaan, kunnes liike pysähtyy. Löydä erilaisia tapoja siirtää painoasi, vaihtelee nopeutta ja liikkeen energiaa.

Tutki liikelausetta hengityksen avulla. Anna liikkeen syntyä hengityksen pohjalta. Se voi syntyä kehon laajennuksesta, supistuksesta tai heilahduksesta. Vaihtelee hengitysrytmin pituutta.

Kokeile heilahdusta kehon eri osilla. Anna vuoroin hengityksen, vuoroin liikkeen johtaa. Tutki, miten heilahdus vaikuttaa liikelauseeseen.

Tee seuraava liikesarja: selinmakuu, kierähdys polville, siitä punnerrusasentoon, kyykkyy ja takaisin selinmakuulle. Anna painosi ja hengityksesi kuljettaa liikettä eteenpäin. Tee liikesarja eri nopeuksilla niin, että liikesarja muodostaa yhden liikelauseen.

Tee toistettavissa oleva liikelause. Tule näyttämölle ja ala toistaa lausetta. Toinen tanssija alkaa tehdä muunnelmaa siitä, jotain sen osaa tai osia siitä. Etsikää sille rytmisesti mielenkiintoinen muoto.

Tee liikelauseestasi muunnelma, josta syntyy toinen lause. Toista ne peräkkäin. Tutki, miten nopeuden ja tilan vaihdokset vaikuttavat liikelauseisiisi.

Arvioimme liikelauseita sekä rakenteellisina kokonaisuuksina että esittämisen kannalta, jolloin ne olivat yhteydessä tanssijan hengitykseen ja läsnäoloon. Keskustelimme lisäksi kohokohdan merkityksestä ja siitä, miten sen paikka vaikutti liikelauseeseen. Keskusteluissa pohdimme liikelauseiden merkitystä tanssin kokonaisuusmuodon synnyssä. Lisäksi tutkimme *teemaa ja variaatiota* liikelauseen pohjalta. Vertasimme liikelausetta ja sen muunnelmaa musiikin teemaan ja variaatioon. Ensin jokainen teki omasta liikelauseestaan variaation ja sen jälkeen varioi toisen opiskelijan liikelausetta. Liikelauseita ja niiden variaatioita käytettiin myös improvisaation materiaalina; mukaan tulivat toistot ja dynamiikan vaihdokset. Liikelauseita käytettiin myös pidempien jaksojen lähtökohtana, kuten *ABA-muodon* rakentamisessa.

Tunne liikkeen lähtökohtana

Opetusjakson loppuksi työskentelimme opiskelijoiden toivomuksesta myös tunteiden pohjalta. Harjoituksissa korostin, että tanssija ei osoita tanssilla tunteitaan kirjaimellisesti vaan kehon tunteen tunteen siitä, minkä jokin mieliala herättää. Tunnetta tutkittiin monelta eri suunnalta, jotta voitiin löytää sen todellinen olemus. Korostin, että ei ollut tarkoitus näytellä, miltä tunne näyttää, vaan tuntea, miltä tunne kehossa tuntuu. Aloitimme erilaisten mielialojen kuuntelusta, siitä, minkälaista liikettä ne synnyttävät.

Kävele vapaasti tilassa. Anna välinpitämättömyyden vallata mielesi. Miten välinpitämättömyyden tunne muuttuu, kun hidastat tai nopeutat liikettä, tai teet pientä tai suurta liikettä matalalla tai korkealla? Anna välinpitämättömyyden muuttua kiinnostukseksi. Vaihtelee liikkeen nopeutta, suuruutta ja tasoja. Kiinnostuksenne kohdistuu toistenne niskaan. Antakaa tilanteen kehittyä vapaasti. Vähitellen alatte epäillä toisianne, edelleen vaihdellen liikkeen nopeutta, suuruutta ja tasoja. Antakaa tilanteen kehittyä vapaasti.

Piiri, yksi ryhmän jäsenistä alkaa tehdä liikettä, joka syntyy tunteen tai mielialan pohjalta. Anna liike ja tunne seuraavalle, joka ottaa sen sellaisenaan tai muuntuneena vastaan. Hän toistaa liikettä, joka vapaan assosiaation kautta saa uuden muodon ja tunteen. Hän antaa sen seuraavalle. Liike ja tunne kiertävät piirissä, vähitellen ne voi ottaa kuka tahansa piirin kehällä oleva, piirimuodostelman ei tarvitse säilyä.

Opiskelijoiden tehdessä harjoituksia ja niitä katsoessamme tarkkailimme, miten syvälle tunnekokemuksiin opiskelijat pääsivät ja miten ne välittyivät katsojalle. Keskusteluissa pohdimme tunteen ja liikkeen yhteyttä tanssijan näkökulmasta sekä sitä, minkälaisen tunnereaktion kehon välittämä tunne saa aikaan katsojassa. Lisäksi keskustelimme siitä, miten liikkeen tilan ja dynamiikan vaihtelut vaikuttivat tunteisiin ja niiden luomiin mielikuviin.

LIITE 13.3.1.

Prosessiryhmän opetuksen aiheita ja niihin liittyviä harjoituksia

Aistiminen – näkeminen

Syyslukukaudella harjoittelimme kykyä aistia ja nähdä ympärillä olevaa todellisuutta tarkasti. Havainnoista syntyneiden kokemusten pohjalta etsimme tunteita ja mielikuvia, jotka toimivat liikeimpulssien lähtökohtana. Näkemistä ja aistimista harjoiteltiin paitsi tuntitilanteessa myös kotitehtävien avulla, jolloin selitin tehtävän edellisen tunnin lopussa:

Näe kotimatkallesi jotakin, mitä et ole ennen huomannut.

Tarkkaile jonottavaa ihmistä.

Tarkkaile kasvia tai puuta.

Tarkkaile eri-ikäisiä ihmisiä.

Kotitehtäviä annoin yhden kerrallaan ja ohjeeksi kerroin:

Tarkkaile kohdettasi pitkään ja useita kertoja ikään kuin katselisit sitä ensimmäistä kertaa. Löydä kohteestasi piirteitä, joita et ole huomannut aikaisemmin. Näe ja koe muotoja, tunnelmia ja “oloisuuksia”. Anna niiden herättää sinussa tunteita ja mielikuvia.

Tunnin alussa keskustelimme kotitehtävänä olleesta tarkkailun kohteesta. Kuvaukset ja kokemukset vaihtelivat suuresti. Yritin löytää kuvauksista erityisesti niitä piirteitä, jotka liittyivät kohteen laatuun, “oloisuuteen” tai syntyneeseen liiketunnelmaan. Myöhemmin tunnin aikana palasimme kotitehtävään, ja opiskelijat työskentelivät tarkkailemansa kohteen luomien tunteiden ja mielikuvien pohjalta. Ohjasin harjoitusta esimerkiksi seuraavin sanoin:

Palauta mieleesi tarkkailemasi kohde. Käytä aikaa riittävästi, jotta voit tavoittaa mielikuvan kohteestasi mahdollisimman kirkkaana ja selkeänä. Palauta mieleesi sen luoma tunnelma tai kokemus. Minkälaisen liikeimpulssin se herättää sinussa? Synnyttääkö liike uusia liikkeitä ja uusia mielikuvia? Anna liikkeiden ja mielikuvien virrata vapaasti.

Harjoitusten tavoitteena oli oppia näkemään, ei vain katsomaan ympärillä olevia asioita ja esineitä sekä käyttämään näkemiseen liittyviä kokemuksia lähtökohtana luovassa työskentelyprosessissa. Havainnointikyvyn parantuessa oppii näkemään “pinnan alle” sekä löytämään yksityiskohtia ja suhteita sekä laadullisia ominaisuuksia, joita ei ole ennen huomannut. Havainnointikyvyn paraminen auttaa opiskelijaa näkemään myös omaa työtään tarkemmin.

Tunteminen

Harjoitukset kehittivät opiskelijan kykyä kuunnella kehoaan ja löytää kehoonsa kätkeytyneitä tunteita. Tutkimalla tunteita pyrimme ymmärtämään niiden eri puolia ja tulemaan tietoisiksi siitä, miltä tunne kehossa tuntuu, ei miltä se näyttää. Pyysin opiskelijoita keskittymään mielikuvan synnyttämään tunteeseen niin kauan, että tunne saa aikaan liikkeen synnyttävän impulssin. Kehotin olemaan avoin, antamaan liikkeen tapahtua ilman pakotusta tai liian aikaista arviointia. Aluksi korostin erityisesti sitä, ettei tarvitse tuottaa mitään toistettavaa liikkeistöä vaan saa syventyä pelkästään prosessiin, jonka pohjalta liikettä alkaa syntyä ilman tietoista tuottamista.

Erilaisten mielikuvien avulla pyrin palauttamaan kosketuksen kehon sisäiseen tunteeseen ja näin auttamaan sen muuttamista liikkeelliseen muotoon. Kehotin opiskelijaa keskittymään mielikuvien synnyttämään tunteeseen niin kauan, että tunne saa aikaan impulssin, joka synnyttää liikkeen. Harjoituksissa käytin sekä konkreettisia että abstrakteja mielikuvia:

Käsien välissä on ohut kuminauha. Ala venytellä sitä eri suuntiin. Voit venytellä kuminauhaa kehon eri osilla. Vähitellen kaikkien kehon osien välille on kiinnittynyt kuminauha. "Kuuntele", mitä tunteita ja mielikuvia kuminauhat herättävät.

Jokin kehon osa alkaa vuoroin työntää, vuoroin vetää. Käytä eri kehon osia vaihdellen. Vähitellen koko keho alkaa vuoroin työntää, vuoroin vetää. Ole herkkä liikkeen herättämille tunteille.

Jokin kehon osa tulee esiin ja menee piiloon. Käytä tehtävässä eri kehon osia. Vähitellen koko keho tulee esiin ja menee piiloon. Ole herkkä liikkeen synnyttämille mielikuville ja tunteille.

Mielikuvien löytäminen

Mielikuvien tarkoitus oli auttaa pääsemään kosketuksiin omien tunteiden ja kokemusten kanssa. Tavoite oli auttaa löytämään kehosta vanhoja mielikuvia ja luomaan uusia. Mielikuvien valinnassa oli tärkeää se, että ne auttoivat opiskelijaa pääsemään kosketuksiin kehon sisäisen tunteen kanssa ja herättivät impulssin liikkeeseen. Käytin aluksi yksinkertaisia ja konkreettisia mielikuvia ja siirryin vasta sen jälkeen abstrakteihin mielikuviiin.

Edessäsi on kaksi ympyrää. Kulje niitä pitkin, voit siirtyä ympyrästä toiseen milloin haluat. Ympyrät ovat erilaisia, niillä on erilainen energia, erilainen jännite. Ympyrät lähtevät viemään liikkettäsi eteenpäin.

Jokin elävä olento, esimerkiksi lintu, kala tai ihminen, on kiinni verkossa. Se ei pääse irti, se voi olla kiinni kokonaan tai vain jokin sen osa. Keskity mielikuvaan tarkasti. Selkiytä sitä edelleen ja ole herkkä sen herättämälle tunteelle. Kun olet valmis, anna liikeimpulssin syntyä vapaasti. Anna liikkeen synnyttää uusia mielikuvia ja tunteita.

Kävelet katua, tietä tai polkua pitkin. Luulet tulevasi paikkaan, jonne halusit tulla. Et kuitenkaan löydä sitä paikkaa, mitä etsit. Keskity mielikuvaan ja sen luomaan tunteeseen tarkasti. Anna tilanteen, liikkeiden ja mielikuvien kehittyä edelleen, vaihdella ja luoda uusia mielikuvia.

Kädessäsi on jotain arvokasta. Odota niin kauan, että mielikuva tulee sinulle selväksi ja kirkkaaksi. Anna mielikuvan herättää sinussa tunne tai tunnelma, joka lähtee kehittymään edelleen. Anna liikkeiden ja mielikuvien vaihdella ja virrata vapaasti.

Konkreettiset mielikuvat toimivat sisäisten liikeaistimusten herättäjinä, kun taas abstraktit mielikuvat synnyttivät tunteita, jotka olivat usein yhteydessä henkilökohtaisiin kokemuksiin. Ratkaisumahdollisuudet niissä olivat avoimet, ja niitä saattoi työstää eri tasoilla.

Tunteiden ja mielikuvien muuntaminen liikkeiksi

Rohkaisin harjoituksissa keskittymään sisäisiin aistimuksiin ja antamaan liikkeiden syntyä ja virrata vapaasti. Korostin kehon kuuntelun tärkeyttä. Opetuksessani ei ollut harjoituksia, joissa opiskelija saattoi älyllisesti ratkaista tilaan ja dynamiikkaan liittyviä kysymyksiä, vaan annoin tehtäviä, joiden synnyttämät mielikuvat hokuttelivat opiskelijaa intuitiivisesti käyttämään tanssin elementtejä monipuolisesti. Teimme muun muassa seuraavia aikaelementtiin liittyviä harjoituksia:

Juokse kiihdyttäen ja hidastaen tasaisesti nopeutta. Käy selinmakuulle ja kuuntele omaa sykettäsi. Se alkaa liikuttaa jotain vartalosi osaa. Anna sykkeen siirtyä vartalon osasta toiseen. Sykkeestä syntynyt liike nostaa sinut istumaan, seisomaan. Se lähtee liikuttamaan sinua tilassa. Syke pysyy tasaisena ja synnyttää jatkuvasti uutta liikettä.

Lähde kävelemään mahdollisimman hitaasti. Anna kävelysi nopeutua asteittain, kunnes se muuttuu juoksuksi. Juoksuvauhti kasvaa äärimmilleen, kunnes se voi vain hidastua ja muuttua kävelyksi. Anna nopeutumisen ja hidastumisen tapahtua tasaisesti ja käytä siihen mahdollisimman paljon aikaa. Tarkastele, miten kehosi reagoi hitauteen, miten nopeuteen.

Tilan ja liikkeen suhdetta tutkimme seuraavien harjoitusten avulla:

Ympäriilläsi on kolme pistettä, jotka ovat eri puolilla ja eri tasoissa. Ne voivat olla lähellä tai kaukana. Odota niin kauan, että löydät tarkan mielikuvan siitä, missä pisteet ovat ja mikä on suhteesi niihin. Jokaisella pisteellä voi olla oma tunnelmansa tai oma energiansa. Kun olet valmis, ala liikkua näiden pisteiden välissä. Voit vaihdella nopeutta ja antaa liikkeen synnyttää uutta liikettä. Pisteiden välissä liikkuminen saattaa synnyttää sinussa myös mielikuvan, tunteen tai ajatuksen. Jos niin tapahtuu, anna sen voimistua ja viedä liikettä eteenpäin. Liiku jatkuvasti pisteiden välissä antaen liikkeiden synnyttää uusia liikkeitä tai mielikuvia ja taas uusia liikkeitä.

Katsele tarkasti valokuvaa Henry Mooren veistoksesta. Anna sen herättää sinussa liikeimpulssi, joka jälleen synnyttää uutta liikettä. Tai anna valokuvan synnyttää sinussa tunne tai mielikuva, jonka pohjalta liike syntyy. Anna liikkeiden synnyttää uusia liikkeitä tai mielikuvia, joiden pohjalta liike kehittyy edelleen.

Liikkeen dynamiikkaa ja liikelaatuja tutkimme seuraavissa harjoituksissa:

Toinen parista työntää, toinen vetää. Löydä erilaisia mahdollisuuksia ja erilaisia energioita. Anna tunteiden, mielikuvien ja liikkeiden syntyä ja virrata vapaasti.

Edessäsi on samettiverho. Se laskeutuu katosta lattiaan. Löydä selkeä mielikuva verhostasi, kankaan paksuudesta ja väristä. Kun mielikuvasi on valmis, anna kätesi liikkua pitkin samettiverhoa. Ala kosketella sitä kehon eri osilla, vähitellen koko kehollasi. Anna liikkeen synnyttää uutta liikettä. Anna samettiverhon herättää tunteita ja mielikuvia, jotka lähtevät viemään liikettä eteenpäin.

Lähde liikuttamaan jotain niveltäsi mahdollisimman rennosti ja ilmapasti. Vähitellen muutkin nivelet alkavat liikkua kevyesti ja ilmapasti. Jatka liikkumista ja löydä mielikuva marionettinukesta, jonka jäseniä nostellaan naruista. Anna mielikuvien ja liikkeiden vaihdella ja kehittyä vapaasti.

Mielikuvat auttavat monipuolistamaan ja laajentamaan tanssin elementtien käyttöä. Tämä ei tapahtunut tietoisesti ratkomalla elementteihin liittyviä tehtäviä vaan intuitiivisesti mielikuvien hoidutteluna.

Muotoaminen

Syyslukukaudella opetus ei painottunut lainkaan muotoamiseen, vaan päätavoite oli prosessiin syventymisessä. Keväällä sen sijaan työskentelyn painopiste muuttui niin, että suurimman osan ajasta opiskelijat kehittivät ja rajasivat liikkeistöään, toisin sanoen muotosivat siitä toistettavissa olevan harjoitelman. Koska opetus lähti ajatuksesta, että jokaisella on synnynnäinen muodon taju ja tarve löytää muoto, en käyttänyt valmiita muotorakenteita harjoitusten pohjana. Liikelause oli ainoa muotorakenne, johon tutustuimme. Tutkimme sitä lähinnä hengitysrytmin kannalta, jolloin painopiste oli enemmän esitysteknisissä seikoissa kuin liikelauseen rakenteessa:

Selinmakuulla hengitä tasaisesti sisään ja ulos. Anna äänen liittyä hengitykseen. Vaihtele äänen paikkaa, tunne, miten se liikuttaa eri kehon osia. Kehon osat kohoavat ja laskevat sisään- ja uloshengityksen vaikutuksesta. Vähitellen hengitys nostaa seisomaan ja alkaa liikuttaa tilassa. Tee liikelauseita, jotka ovat yhden sisään- ja uloshengityksen mittaisia. Niissä on alku, keski-kohta ja loppu.

Pyrin siihen, että opiskelijalla oli mahdollisuus riittävän kauan ilman ulkopuolista palautetta työstää ja kehittää liikkeistöään. Kokemukseni mukaan liikkeille löytyy aluksi alkeellinen muoto, jos-

ta vähitellen kehittyi tanssi, jolla on oma muotonsa. Kehotin opiskelijoita välttämään älyllisiä valintoja muodon löytämiseksi. Sen sijaan kannustin opiskelijoita olemaan herkkiä työlleen ja sille, mikä tuntuu toimivan, luottamaan intuitioon ja muotoamaan liikemateriaalia sisäiseen palautteeseen luottaen. Vasta opintojakson loppuvaiheessa ohjasin opiskelijoita siirtymään tekijän roolista katsojan rooliin. Apuna tässä käytettiin videotallenteita. Opintojakson loppuvaiheessa opiskelijoilla oli mahdollisuus lähes joka tunti näyttää harjoitelmiaan ja keskustella niistä ryhmän ja opettajan kanssa.

LIITE 15.2.1.

1. VUOSIKURSSIN TANSSIN / LIIKEHARJOITELMAN ARVIOINTI

Demonstraatiot 12.4. perjantaina tai 16.4. tiistaina

Rengasta oikea vaihtoehto:

opiskelija opettaja muu
nainen mies

Vastaa seuraaviin kysymyksiin rengastamalla sopiva vaihtoehto asteikolla 1 - 5.

Opiskelijan nimi _____

1. Oliko tanssin liikemateriaali
erittäin tavanomaista 1 2 3 4 5 erittäin omaperäistä

2. Oliko liikkeen kehittäminen ja tanssin muoto mielestäsi
täysin jäsentymätön 1 2 3 4 5 erittäin selkeä

3. Oliko tanssija 'läsnä'/'sisällä' esityksessä
ei ollenkaan 1 2 3 4 5 erittäin hyvin

4. Koitko esityksen
ei ollenkaan kiinnostavana 1 2 3 4 5 erittäin kiinnostavana

LIITE 15.2.2.

1. VUOSIKURSSIN TANSSIN / LIIKEHARJOITELMAN ARVIOINTI

Demonstraatiot 12.4. perjantaina tai 16.4. tiistaina

Rengasta oikea vaihtoehto:

opiskelija opettaja muu
nainen mies

Vastaa seuraaviin kysymyksiin rengastamalla sopiva vaihtoehto asteikolla 1 - 5.

Opiskelijan nimi _____

1. Oliko tanssin liikemateriaali
erittäin tavanomaista 1 2 3 4 5 erittäin omaperäistä
2. Oliko liikkeen kehittäminen ja tanssin muoto mielestäsi
täysin jäsentymätön 1 2 3 4 5 erittäin selkeä
3. Oliko tanssija 'läsnä'/'sisällä' esityksessä
ei ollenkaan 1 2 3 4 5 erittäin hyvin
4. Koitko esityksen
ei ollenkaan kiinnostavana 1 2 3 4 5 erittäin kiinnostavana
5. Kuvaile esitystä seuraavien sanaparien avulla
 - a) erittäin abstrakti 1 2 3 4 5 erittäin konkreettinen
 - b) ei herättänyt lainkaan mielikuvia 1 2 3 4 5 herätti paljon mielikuvia
 - c) erittäin yksinkertainen 1 2 3 4 5 erittäin monikerroksinen
 - d) ei täyttänyt tilaa 1 2 3 4 5 täytti tilan
 - e) ei lainkaan rytmisen 1 2 3 4 5 erittäin rytmisen

LIITE 15.4.1.

Standardointi

Asiantuntijayleisön arviointiaineistossa yksittäisen arvioijan antamien pistemäärien keskiarvo vaihteli melkoisesti, arvosta 1.7 aina 3.8:aan. Arvioijien antamien pistemäärien odotusarvojen eron tilastollista merkitsevyyttä tutkitaan keskiarvojen erotuksen t-testillä. T-testin käyttö on perusteltua, koska tarkasteltavien arvioijien antamien pisteiden lukumäärä on suuri (> 30) ja näin ei vaadita edes pistejakauman normaalisuutta, jotta testin lähtöoletukset täyttyisivät. Testin perusteella odotusarvojen voidaan sanoa poikkeavan merkittävästi toisistaan, jopa 99%:n riskitasolla ($P\text{-arvo} = 4.6 \cdot 10^{-3} < .01$). Laskettaessa tutkimuksen aineistosta kunkin arvioijan antamien pistemäärien hajonta saadaan pienimmäksi hajonnaksi 0.5 ja suurimmaksi 1.5. Näiden erojen merkitsevyyttä on tutkittu F-testillä. Testin tulos kertoo, että tässä tilanteessa hajonnatkin poikkeavat merkittävästi toisistaan ($P\text{-arvo} < .005$). Näiden perusteella voidaan olettaa, että eri arvioijien pistejakaumat poikkeavat huomattavasti toisistaan.

Arvioijalle ominaisen pisteytysjakauman vaikutuksen poistamiseksi käytetään alkuperäisten pistemäärien tilalla lukua, joka kuvaa miten kyseinen pistemäärä sijoittuu suhteessa arvioijan antamiin kaikkiin pistemääriin. Tässä oletetaan, että arvioijan pistejakauma on samanlainen eri kriteerien kohdalla. Tämä muunnos tehdään kaavalla (1) kullekin arvioijalle erikseen eli lasketaan kutakin pistemäärää pienempien ja yhtä suurien havaintojen suhteellinen osuus.

$$p_{\text{uusi}} = \frac{F(p_{\text{vanha}})}{n} \quad (1)$$

p_{uusi}	=	standardoitu pistemäärä
p_{vanha}	=	alkuperäinen pistemäärä
$F(p)$	=	ilmoittaa, kuinka moni arvioijan antamista pisteistä on pienempi tai yhtä suuri kuin p
n	=	arvioijan antamien pistemäärien kokonaislukumäärä (eri opiskelijat ja eri kriteerit huomioiden)

Ensimmäisen esityksen eli opettaja-arvioijien antamat standardoidut pisteet on esitetty seuraavassa taulukossa. Jatkossa suoritettavissa analysoinneissa käsitellään näitä standardoituja pistemääriä, ellei erikseen toisin mainita.

opettaja kriteeri	O1 k1	O1 k2	O1 k3	O1 k4	O2 k1	O2 k2	O2 k3	O2 k4	O3 k1	O3 k2	O3 k3	O3 k4
opiskelija												
P1	0.73	0.73	1.00	0.73	0.47	0.90	0.90	0.47	0.87	0.87	0.87	0.87
P2	0.17	0.17	0.30	0.17	0.12	0.12	0.47	0.05	0.17	0.17	0.17	0.17
P3	0.73	1.00	1.00	1.00	0.90	1.00	1.00	0.90	0.63	0.87	0.87	0.63
P4	0.73	1.00	1.00	1.00	0.47	0.47	0.47	0.47	0.17	0.63	0.63	0.17
P5	0.52	0.52	0.73	0.73	0.47	0.90	0.90	0.90	0.27	0.87	0.63	0.63
P6	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.90	1.00	0.63	0.63	0.63	0.27
P7	0.30	0.17	0.30	0.17	0.90	1.00	0.47	0.90	1.00	0.27	0.63	0.27
P8	0.17	0.73	0.52	0.17	0.90	0.90	0.90	0.47	1.00	0.87	0.63	0.63
T1	0.73	0.73	1.00	0.73	0.90	0.12	0.12	0.47	0.87	1.00	1.00	1.00
T2	0.30	0.73	0.52	0.30	0.05	0.47	0.47	0.05	0.17	0.87	0.63	0.63
T3	0.52	0.52	0.73	0.52	0.90	0.90	0.47	0.47	0.87	0.63	0.63	0.27
T4	0.52	0.52	0.30	0.17	0.90	0.90	0.47	0.90	0.63	1.00	0.87	0.63
T5	1.00	1.00	1.00	1.00	0.90	0.47	0.47	0.47	0.63	0.87	1.00	0.63
T6	0.52	0.52	0.52	0.52	0.90	0.90	0.90	0.47	0.17	0.27	0.17	0.17
T7	0.30	0.17	0.30	0.17	0.90	0.90	0.47	0.90	1.00	0.87	0.63	0.63

LIITE 15.5.1.

Tilastollisessa analyysissä käytetyt menetelmät

Opiskelijoiden saamia pistemääriä esitetyistä harjoitelmista on verrattu erilaisin tilastollisin menetelmin. Tilastollisessa analysoinnissa on pyritty mahdollisimman yksinkertaiseen esitystapaan, ja erilaisia analysointimenetelmiä on valittu mukaan mahdollisimman vähän. Käytetyt menetelmät ovat *t-testi*, *F-testi* ja *korrelaatioiden laskeminen* (ks. Ranta ym. 1994).

T-testillä verrataan kahden ryhmän keskiarvoja. Testi on hie- man erilainen sen mukaan, voidaanko ryhmillä ajatella olevan sama vai eri varianssi ja ovatko ryhmien havainnot pareittain kyt- köksissä toisiinsa (viimeksi mainitussa tapauksessa käytetään nimi- tystä riippuvien otosten t-testi). Testin yhteydessä on mainittu, minkälaista testiä on käytetty. F-testillä verrataan kahden ryhmän variansseja. Tätä testiä on käytetty työssä vain yhdessä yhteydessä. Korrelaatiokerroin kuvaa kahden havaintoryhmän samankaltai- suutta. Esimerkiksi kahden eri opettajan antamat pisteet korreloi- vat keskenään, jos kumpikin antaa samoille opiskelijoille korkeita pisteitä ja vastaavasti samoille opiskelijoille matalia pisteitä.

Tilastolliseen testaukseen liittyy kaksi termiä, jotka esiintyvät tässäkin työssä: riskitaso ja P-arvo. Nämä esiintyvät t- ja F-testeissä ja joissain tilanteissa myös korrelaatiokertoimen yhteydessä. Sekä t- että F-testissä on perusoletuksena eli niin kutsuttuna nollahypo- teesina, että ryhmillä ei ole eroa tutkitun ominaisuuden suhteen: t- testin yhteydessä tämä tarkoittaa, että ryhmien keskiarvoissa ei ole merkitsevää eroa, ja F-testin yhteydessä, että ryhmien variansseissa ei ole merkitsevää eroa. Testin tuloksen mukaan tämä nollahypo- teesi voidaan hylätä tai olla hylkäämättä. Nollahypoteesi hylätään, jos testin antama P-arvo on tarpeeksi pieni. Työssäni on esitetty vain taulukkolaskentaohjelman antamat P-arvot eikä itse laskukaa- voja, jotka löytyvät lähdekirjallisuudesta (Ranta ym. 1994).

P-arvoa verrataan testin riskitasoon (esim. 5% tai 1%). 5% riski-

tasoa käytettäessä P-arvon on oltava pienempi kuin .05, 01%:n riskitasoa käytettäessä pienempi kuin .01 jne. Riskitaso kertoo, miten luotettava testin tulos on. Mitä korkeampaa riskitasoa voidaan käyttää, sitä varmemmin voidaan sanoa, että ryhmien keskiarvoissa tai variansseissa todella on merkitsevä ero.

Testien yhteydessä on ilmoitettu P-arvot ja näistä tehdyt johtopäätökset eli se, onko ryhmien keskiarvoissa tai variansseissa tilastollisesti merkitsevää eroa. Lukijan ei siis ole tarpeen itse tehdä johtopäätöksiä testien tuloksista.

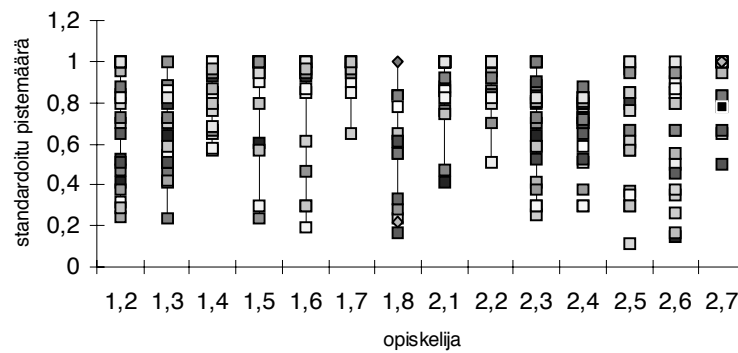
LIITE 15.6.1.

Asiantuntijajleisön mielipiteet toisesta esityksestä

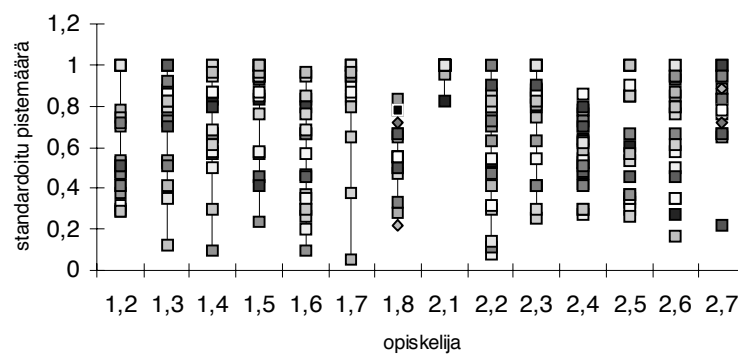
Prosessiryhmän opiskelijat on merkitty 1.1., 1.2....

Taitoryhmän opiskelijat on merkitty 2.1., 2.2....

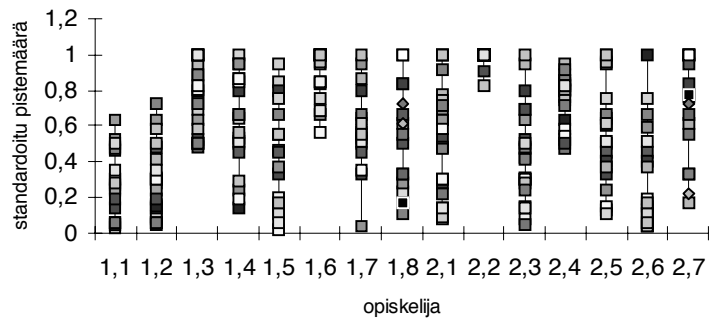
tanssin muoto



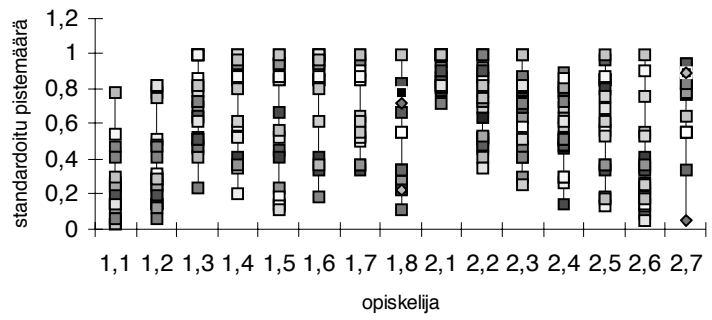
kiinnostavuus



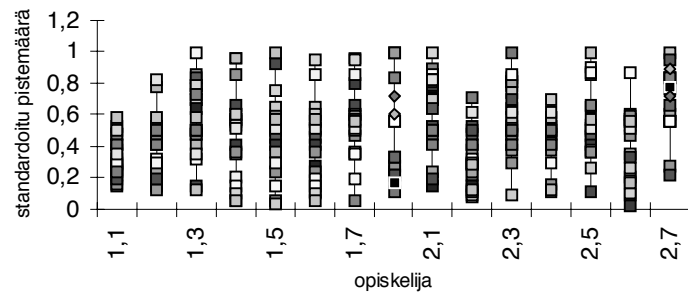
abstraktisuus-konkreettisuus



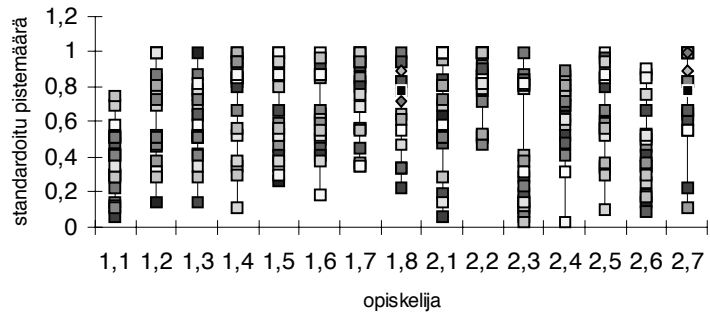
mielikuvien herättämiskyky



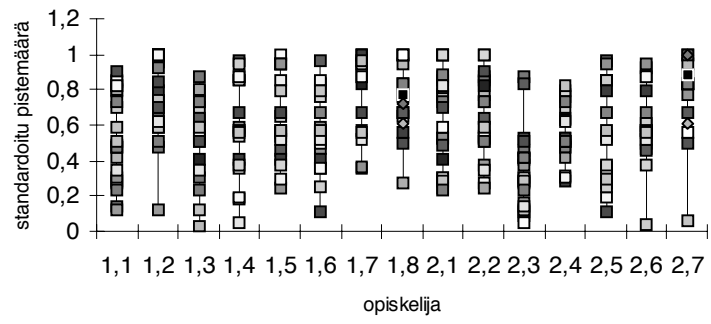
yksi/monikerroksisuus



tilankäyttö



rytmisyys



LIITE 16.1.1.

ARVIOINTILOMAKE

Tämän kyselyn tarkoituksena on antaa opettajalle palautetta siitä, kuinka opiskelijat ovat kokeneet tanssijantyö 1 opetusjakson.

Ympyröi lähinnä oikeana pitämäsi vaihtoehto.

Asteikko

1 2 3 4 5
ei ollenkaan vähän jonkin verran paljon/hyvin erittäin paljon/hyvin

Sen jälkeen kirjoita sanallinen arviointi. Jos tila ei riitä, voit jatkaa vastaustasi lomakkeen kääntöpuolelle.

Kysely on nimetön, ympyröi kuitenkin sen ryhmän numero, jossa olet ollut.

Ryhmä 1 ke 9-11 pe 11-13
Ryhmä 2 ke 11-13 pe 9-11

1. Tulivatko jakson tavoitteet sinulle selviksi alusta alkaen?

1 2 3 4 5

2. Lisääntyikö kiinnostuksesi koreografian tekoon tällä jaksolla?

1 2 3 4 5

3. Tunsitko oppivasi jotain uutta? Arvioi lisäksi syitä.

1 2 3 4 5

4. Tuliko sinulle mielikuva, että toinen ryhmä oppi jotain mitä sinä et oppinut? Jos uskot niin, mitä se oppi?

1 2 3 4 5

5. Lisääntyikö jakson aikana tietoisuus omasta kehostasi ja sen liikemahdollisuuksista, jos lisääntyi, niin miten?

1 2 3 4 5

6. Antoiko opetus valmiuksia liikkeen tuottamiseen?

1 2 3 4 5

7. Oliko tunneilla riittävästi aikaa omaan työskentelyyn?

1 2 3 4 5

8. Opetettiinkö asiat ymmärrettävästi ja selkeästi?

1 2 3 4 5

9. Oliko ilmapiiri tunneilla vapautunut?

1 2 3 4 5

10. Riittikö keskusteluun käytetty aika?

1 2 3 4 5

11. Oliko opetus innostavaa?

1 2 3 4 5

12. Välttikö opettaja tarjoamasta omia käsityksiään opetuksessa?

1 2 3 4 5

13. Onko mielestäsi hyödyllistä tehdä ja esittää oma tanssi jakson päätteeksi?

1 2 3 4 5

14. Koitko esitystilanteen myönteisenä (ei pelottavana)?

1 2 3 4 5

15. Onko sinulla kiinnostusta jatkaa koreografiopintoja?

1 2 3 4 5

16. Uskotko, että tulevaisuudessa teet omia koreografioita?

1 2 3 4 5

17. Sopiiko sinulle se opetustapa, jossa olit mukana?

1 2 3 4 5

18. Mitkä jaksolla opetetut asiat koit tärkeiksi?

19. Miten arvioisit jakson laajuutta (liian laaja/liian suppea)

20. Tulisiko jakson olla tiiviimmässä muodossa lyhyemmän ajanjakson puitteissa?

21. Kuvaile opiskelutovereidesi suhtautumista jakson opetukseen?

22. Kuvaile ryhmäsi työskentelyilmapiiriä tunnilla?

23. Kuvaile ryhmäsi ryhmähenkeä?

24. Kuvaile ryhmäsi kuuluneiden opiskelutovereittesi rooleja?

25. Kuvaile jakson aikana mieleen jääneitä tapahtumia? (Positiivisia ja negatiivisia)



Summary

The goal of my research project is to describe, understand and interpret teaching and learning processes in choreography and develop a language and concepts that provide the basis for choreographic theory and its pedagogical methods. I believe that moving and creating experiences should function as the center of the dance curriculum. One of the main goals is to help develop a student's unique style of moving and choreographing. Therefore, experiences in movement exploration and composition are equally important to students in performance, choreography, and dance education.

My work has been divided into three stages. In the first stage I examine the nature of choreography and the history of teaching it. I use that knowledge and my own experiences in learning and teaching choreography as a foundation for the two models for teaching and learning composition. The first of the two models I call the craft-oriented model, in which the emphasis is on the teaching and learning of the craft and principles of choreography as a means to achieve an end product, which is a dance itself. The other model, which I call the process-oriented model, originally developed by Alma Hawkins, emphasizes the inner creative process in general as a means to foster the artistic growth of a choreographer. More emphasis is put on the process than on the goal of producing a dance, although the intention, however, is that the process will end up in a dance. The models describe the essential ideas that can be thought and learned in choreography. Naturally these models cover only some of the possibilities of teaching choreography, and they emphasize the aim of creating a solo dance.


The second stage consists of an experimental study that was carried out at the Dance Department of the Theater Academy of Finland. Fifteen first-year dance students were divided into two groups. I used one of those two different models in teaching the movement composition classes. Each class met from September to March twice a week, for two hours each time. I worked as a teacher and as a researcher in both groups. The study followed a quasi-experimental design, with the teaching approach used in

choreography classes identified as the independent variable. I was initially looking for the kind of outcomes produced by these classes. Following the identification of matched pairs, students in each pair were randomly assigned to one of the two groups. There was no way to isolate the independent variable, because the students had all their other classes together; this certainly could have influenced their learning.

I describe, interpret and evaluate the effects of teaching composition in the two different ways, by evaluating the students' movement studies, and by describing the students' experiences in the two groups and my own observations and experiences in the teaching and learning processes. I also bring forward normative and judgmental knowledge by comparing the strengths and weaknesses of the two teaching models. Sources of data included journals, questionnaires, video recordings and my own extensive notes.

The analyses of the quantitative data of the evaluation of the movement studies showed that there were no differences between the two groups. The validity of the evaluation instrument seemed to be a problem; it showed that a numerical evaluation is not a suitable way to evaluate artworks. During the class time, the movements of the students in the two groups looked very different in their improvisations. The students in the craft group had a clear sense of visual design, while the students in the process group created movement from inner sensation, sensing how the movement felt. The experiences of the students, the opinions of the evaluators and my own observations and experiences showed that both models for teaching choreography are needed, even if the students in the process group were happier with their approach. Almost all the students felt that it was difficult but important to create a solo dance.

The experiences of the students and my observations and experiences provided descriptive, normative and judgmental knowledge to develop pedagogical methods in teaching choreography. In the third stage, I mirror this information to the literature I have become acquainted with after the experimental study. The dialogue between this literature and the empirical knowledge forms the last part of my work.



ISBN 952-9765-20-7
ISSN 1238-5913