

# ITÄMAISEN TANSSIN OPETTAJAKSI KASVU JA KEHITTYMINEN

Hannele Lindgren  
Aikuiskasvatustieteen pro gradu-tutkielma  
Tammikuu 2011  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Turun yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen aiheena on itämaisen tanssin opettajuuteen kasvun ja kehittymisen prosessi. Tavoitteena on selvittää, miten vieraasta kulttuurista peräisin olevan harrastepohjaisen lajin opettajuuteen päädytään ja kiinnitytään sekä, minkälaisen tietopohjan varaan opettajuus rakentuu. Itämainen tanssi on suomalaisessa liikuntakulttuurissa uusi harrastemuoto, ja siihen liittyvää tutkimusta on tehty vähän ja painottuen harrastajien kokemuksiin. Tässä tutkimuksessa opettajuuden kehittymistä tarkastellaan itämaisen tanssin egyptiläisen nykyvaihtajan Mahmoud Redan ja suomalaisten tanssinopettajien kuvaamana.

Tutkittavina olivat egyptiläinen Mahmoud Reda, viisi suomalaista pitkään opettanutta tanssinopettajaa ja 80 (N=80) tanssinopettajaa. Tutkimuksen aineisto koostui laadullisesta haastatteluaineistosta sekä määrällisestä kyselyaineistosta, joka oli osa suurempaa (N=630) itämaisen tanssin harrastus-tutkimusta. Kyselyaineisto ja haastattelut kerättiin vuonna 2009. Tutkimusote oli fenomenologinen ja toteutettiin aineisto- ja metodologiatriangulaationa painottuen laadulliseen analyysiin.

Tutkimuksen päätulos on, että itämaisen tanssin opettajaksi kasvu ja kehittyminen on prosessi, jossa opettaja kehittyy tanssiin ja opettajuuteen kiinnittymisen ja työn vakiintumisen kautta asiantuntijaopettajaksi. Tätä prosessia kuvaa malli, jossa kiinnittymisessä itämaiseen tanssiin ja opettajaksi aiemmat merkittävät opettaja- ja oppimiskokemukset sekä verkostoituminen muihin tanssinopettajiin ovat tärkeitä. Opettaja luo itselleen henkilökohtaisen opetusteorian, johon liittyvät hänen tietonsa itämaisen tanssin kulttuuristaustaista ja tekniikasta, vuorovaikutuksellisesta suhteesta ja ruumiillisuudesta opetustilanteissa. Kontekstuaalinen tieto tanssin opetuksessa rakentuu liikkeen tekniikan ja tanssin kulttuuristaustan tuntemuksen varaan. Vuorovaikutuksellisessa opetuksessa toteutuvat dialogisuuden periaatteet niin puheen kuin ruumiillisuudenkin osalta. Suomalaisten tutkittujen käsitykset tanssinopettajuudesta eivät poikkea opettajauran keston mukaan. Mahmoud Redan opetuksen perustuessa behavioristiseen oppimiskäsitykseen suomalaiset tanssinopettajat korostavat vuorovaikutuksen ja osallisuuden merkitystä lähestyksen konstruktivistista oppimiskäsitystä.

Tutkimus palvelee itämaisen tanssin parissa työskenteleviä ja laajemmin vapaita sivistystyötä, kun tarkastellaan opettajuuden kehittymisestä lajeissa, joissa työhön kiinnittyminen ja työssä oppiminen perustuvat omaehtoiseen opiskeluun ja kokemukselliseen oppimiseen muodollisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella.

Asiasanat: tanssikasvatus, opettajaksi kasvu ja kehittyminen, itämainen tanssi

# SISÄLTÖ

1 TUTKIMUKSEN KOHTEENA ITÄMAISEN TANSSIN OPETTAJUUS .....	4
2 ITÄMAISEN TANSSIN OPETTAJUUDEN KUVAAMINEN ILMIÖNÄ FENOMENOLOGIAN KEINAIN .....	9
2.1 Tutkijan suhde itämaiseen tanssiin.....	10
3 ITÄMAISTA TANSSIA ALKUPERÄMAISSA JA LÄNSIMAISSA .....	12
3.1 Itämainen tanssi alkuperämaissa .....	13
3.2 Naiskuva itämaisessa tanssissa.....	16
3.3 Itämaiselle tanssille tyypillinen liikekieli .....	19
3.4 Kaikkien naisten tanssi.....	20
3.5 Egyptiläisen tanssin isä Mahmoud Reda.....	22
3.5.1 Tanssiryhmä Reda Troupe .....	27
3.6 Tanssin tie orientalismin hengessä länsimaisten naisten harrastukseksi	33
4 ITÄMAISEN TANSSIN OPETUS .....	36
4.1 Itämaisen tanssin opetus maailmalla.....	36
4.2 Mahmoud Redan itämaisen tanssin pedagogiikka .....	38
4.3 Tanssipedagogiikan yleisiä tavoitteita .....	46
5 TANSSINOPETTAJAKSI KASVU JA KEHITTYMINEN .....	49
5.1 Harjoittelemalla mestariksi ja asiantuntijaksi .....	50
5.2 Kiinnittyminen tanssiin ja sen opettajaksi .....	52
5.3 Kontekstin hallinta .....	54
5.4 Dialogisuus tanssinopetuksessa .....	55
5.5 Ruumiillisuus hiljaisena tietona.....	58
6 TUTKIMUSKYSYMYKSET, TUTKIMUSMENETELMÄT JA -AINEISTO.....	61
6.1. Tutkimusmenetelmien triangulaatio, ”mixed methods” .....	63
6.2 Tutkimuksen aineisto.....	66

7 ITÄMAISEN TANSSIN OPETTAJAKSI KASVU JA KEHITTYMINEN .....	72
7.1 Kiinnittyminen itämaiseen tanssiin ja opettajuuteen .....	72
7.1.1 Saatu tuki ja kannustus opettajuudelle.....	80
7.1.2 Opettajuuden kyseenalaistaminen osana ammatillista kasvua .....	86
7.1.3 Yhteenveto kiinnittymisestä tanssiin ja opettajuuteen.....	88
7.2 Itämaisen tanssin opettajan tietoperusta .....	90
7.2.1 Yhteenveto kontekstuaalisesta tiedosta.....	97
7.3 Vuorovaikutus opetuksessa.....	99
7.3.1 Opettajan ja oppilaiden roolit .....	105
7.3.2 Opettajan toiminta epävarmoissa tilanteissa.....	107
7.3.3 Yhteenveto vuorovaikutuksesta .....	110
7.4 Improvisaatio ruumiillisena tietona .....	111
7.4.1 Yhteenveto improvisaatiosta ruumiillisena tietona .....	120
8 POHDINTA .....	121
8.1. Tutkimustulosten pohdinta.....	122
8.2 Tutkimuksen arviointia.....	125
8.3 Lopuksi.....	129
LÄHTEET .....	130
LIITTEET .....	140

## LIITTEET

LIITE 1. Tutkimuskysymysten operationalisointi

LIITE 2. Haastattelurunko

LIITE 3. Kyselylomake

## KUVIOT

KUVIO 1. Tutkimuksen viitekehys

KUVIO 2. Oman opettajan mallin jäljittely

KUVIO 3. Saatu tuki ja kannustus opettajuudelle

KUVIO 4. Itämaisen tanssin opettajan kasvun ja kehittymisen prosessi

## TAULUKOT

TAULUKKO 1. Tutkittavien taustatiedot

TAULUKKO 2. Tutkittavien tanssi- ja opetustausta

TAULUKKO 3. Kiinnittyminen itämaiseen tanssiin

TAULUKKO 4. Kehittymistoiveet itämaisessa tanssissa

TAULUKKO 5. Summamuuttuja 1. Opettajuuudelle saatu tuki ja kannustus

TAULUKKO 6. Yhteenveto tanssiin ja opettajuuteen kiinnittymisestä

TAULUKKO 7. Näkemys itämaisen tanssin opetussisällöstä

TAULUKKO 8. Käsitys itämaisesta tanssista taidetanssina opetuksen keston mukaan

TAULUKKO 9. Opettajan kehittymisen vaatimukset

TAULUKKO 10. Yhteenveto itämaisen tanssin kontekstiosaamisesta

TAULUKKO 11. Keskustelu tanssitunnilla

TAULUKKO 12. Suhtautuminen ryhmäläisten rooleihin

TAULUKKO 13. Oma asema ryhmässä

TAULUKKO 14. Dialoginen vuorovaikutus tanssinopetuksessa

TAULUKKO 15. Kokemukset ruumiillisuudesta tanssissa

TAULUKKO 16. Ruumiillisuus tanssinopetuksessa improvisaation keinoin

# 1 TUTKIMUKSEN KOHTEENA ITÄMAISEN TANSSIN OPETTAJUUS

Itämainen tanssi on viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana noussut suosituksia suomalaisnaisten harrastukseksi (Ylönen 2003, 205). Viime vuosikymmeninä liikuntakulttuurissa on tapahtunut muutoksia, ja suoritusurheilun rinnalle on noussut terveyttä ja hyvinvointia edistäviä, itseymmärrystä lisääviä ja elämyksellisyyttä korostavia liikuntamuotoja. Liikuntakulttuurin sisälle nostettu käsite uudesta ruumiinkulttuurista sisältää odotuksia terveystieteeseen, liikkeen ja musiikin yhdistämiseen, ilmaisulliseen liikuntaan sekä draamaan. (Rauhala 2005, 38; Eichberg 1987, 36–37, 56–59, 108.) Nämä kuvaukset sopivat hyvin itämaisen tanssin olemukseen, johon on liitetty tanssimalla saavutettavat terveysvaikutukset ja mahdollisuus itsen ilmaisemiseen oman liikkumisen kautta. Suomessa itämaista tanssia on markkinoitu naisille, jotka haluavat harrastaa itseilmaisullista, naisellista tanssia, ja joilla ei ole välttämättä kokemusta aiemmasta tanssin harrastamisesta. Sitä pidetään tanssi- ja liikuntamuotona, jossa korostuvat rentoutuminen, sosiaalinen yhteenkuuluvuus sekä suorituksen aistimuksellinen kokeminen.

Tanssille on ominaista, että se heijastaa ja muokkaa sitä kulttuuria, jossa se elää. Kulttuurin arvot heijastuvat erilaisissa tanssityyleissä määrittäen samalla, mikä tanssissa on sosiaalisesti soveliasta ja hyväksyttävää. Tanssien kulkeutuessa kulttuurista toiseen niiden sisällöt muuttuvat ja muokkautuvat samalla, kun ne muuttavat vallitsevaa tapaa tanssia. Näin on tapahtunut myös Suomessa, kun etnisten tanssien tultua osaksi suomalaista tanssikulttuuria harrastajille on tarjoutunut tilaisuus harjoittaa uudenlaisia tapoja kehon käyttöön. (Ylönen 2003, 201–202, 205.) Itämaista tanssia toteutetaan erilaisissa kulttuuriympäristöissä, joissa tanssi muuttuu alkuperäisestä ja kehittyy vallitsevan kulttuurin suuntaiseksi. Sosiaalisen ja kulttuurisen kokemisen ohella tanssissa korostuu voimakkaasti yksilöllinen kokeminen, kun tanssimisessa ruumiillisuus saa ilmiänsä yksilöllisenä ilmaisumuotona. Tanssi on myös vuorovaikutusta ja kohtaamista; tanssiva ihminen liittyy toisiin ja tanssii heidän kanssaan, jäljittelee toisia, opet-

taa heitä ja sopeuttaa tanssinsa muiden tanssiin. (Hoppu 2003, 19–20; Pakkanen 1997, 156.)

Muuttunut liikunta- ja tanssikulttuuri luo haasteita uusien liikunta- ja tanssilajien opetukselle. Ohjaajat ja opettajat kohtaavat opetustilanteissa oppilaita, joiden motivaatio harrastukselle perustuu täysin toisenlaisille tekijöille, kuin aiemmin on liikunnan ja urheilun harrastamiseen liitetty. Ruumiillinen kuormitus, fyysisen kunnan nousu tai lajin huipulle tähtääminen eivät ole välttämättä oppilaiden ensisijaisia motivaatiotekijöitä, vaan harrastukselta haetaan elämyksiä, kokemuksia ja kuulumista harrastajien joukkoon. Uuden oppimiseen liittyvät toiveet itseilmaisesta, ruumiillisuudesta ja heteronormatiivisesti määritetyn sukupuoli-suuden kokemuksista. Opettajan rooliksi tällaisessa oppimisprosessissa muotoutuukin ensisijaisesti ohjaajan ja rinnalla kulkijan rooli. (Kitola 2002, 125, 148.)

Laajentunut käsitys ruumiillisuudesta tarjoaa osaltaan selityksen liikuntakulttuurin muutokselle. Länsimainen dualistinen ihmiskäsitys rajaa tanssin aistillisuuden ja henkisyden rationaalisuuden vastakohtaksi. Ruumiillinen mielihyvä ja leikinomaisuus nähdään hyödyttöminä ja sukupuolisidonnaisina toimintoina, ominaisuuksina, jotka liitetään naiselliseen turhamaisuuteen, ja jotka eivät sovi tehokkaaseen rationaaliseen ihmiskuvaan. Itämaiselle tanssille on ominaista sille tyypillisen estetiikan lisäksi leikinomainen hauskuus ja huumori, jotka ovat sivuroolissa länsimaisessa suorituskeskeisessä urheilussa ja liikunnassa. Liikuntaan ja tanssiin liittyy myös vahva käsitys sukupuolisuudesta, jossa huomio kiinnittyy sukupuolten väliseen eroon ja niiden vastakkaisuuteen. Tanssissa tämä sukupuoleen liittyvä roolitus korostuu erityisesti kansantansseissa. (Ylönen 2003, 203–205.) Kun liikuntaa suoritetaan tosissaan ja vain omiin tavoitteisiin tähdäten yksilökeskeisesti, liikunnan sosiaalinen ulottuvuus jää vähäiselle huomiolle. Liike ja liikkuminen, ruumiillinen ponnistelu ja päämäärätietoisuus sekä rajattu sosiaalinen aika ja tila määrittelevät teollisen yhteiskunnan käsityksiä liikunnasta ja urheilusta. Sen sijaan itämaisesti lajit, esimerkkeinä jooga ja tai chi, avaavat määrittelyä liikunnan vaihtoehtoiselle suorittamismallille, jossa suorittaminen, kilpailullisuus ja fyysiset ponnistelut eivät ole ensisijaisia tavoitteita. Tällaisena vaihtoehtoisena liikuntamuotona uudessa liikuntakulttuurissa voidaan nähdä myös itämainen tanssi. (Adra 2005, 44–45; Eichberg 1987, 51.)

Suomessa merkittävä liikuntatoimijoiden joukko sijoittuu vapaan sivistystyön kentälle. Kansalais- ja työväenopistot ovat vapaan sivistystyön toteuttajatahoja, joiden toiminnalle on ominaista toiminnan ja opiskelun vapaaehtoisuus, omaehtoisuus sekä toiminnan yleissivistävä luonne ja ideologinen vapaus. Toiminnalle ovat keskeisiä demokraattiset arvot sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus, ja vapaan sivistystyön tehtävänä onkin näin tukea elinikäistä oppimista laaja-alaisine tavoitteineen. Erityisesti suomalaisena ilmiönä kuvaa Aulis Alanen väestön aktiivisuutta sosiaalisena ja kokemuksellisenä tekijänä. Osallisuutta leimaa aktiivisuus ja vapaaehtoisuus, osallistuminen ja yhteistyö, joka toteutuu kansalaisopistoissa ja opintokerhoissa. Kansan sivistys- ja kasvatustyön näkökulmasta kansalaisjärjestöt ovat Suomessa myös merkittäviä kouluttajia ja opettajien työllistäjiä, jotka osaltaan tukevat väestön opiskelumahdollisuuksia ja osallistumista yhteiskunnan toimintaan. (Harju 2006, 91–92, 95, 107; Kitola 2002, 123–124; Malinen 2002, 63.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää itämaisen tanssin opettamiseen liittyviä ilmiöitä suomalaisessa tanssikasvatuskentässä. Kasvatustieteen näkökulmasta opettajaksi kehittymistä pidetään prosessina, johon tähdätään ja valmistaudutaan tietoisesti järjestetyn koulutuksen kautta. Itämaisessa tanssissa, kuten monissa muissa vapaan sivistystyön kentälle kuuluvissa harrastepohjaisissa lajeissa, opetustyöhön siirrytään oman harrastuneisuuden kautta: opettajaksi opitaan käytännön työtä tekemällä ja omaa opettajuutta aktiivisesti kehittämällä. Itämaisen tanssin opettajaksi kehittyminen tapahtuu työskentelemällä, ei muodollisen koulutuksen kautta, kuten virallisessa tanssinopettajakoulutuksessa. Kiinnostavaa on, miten itämaisen tanssin opettajaksi kehitytään ja minkälaisen tiedon varaan itämaisen tanssin opettajan työ rakentuu. Tutkimuksella toivotaan löytyvän itämaisen tanssin opettajien ammatilliseen kehittymiseen liittyviä tekijöitä, jotta voitaisiin tunnistaa ne ydinalueet, joita tarvitaan opetus-toiminnan kehittämiseksi. Tanssietämyksen lisäämiseksi tulisi laajalle harrastajajoukolle tarjota kirjallisuutta omatoimisen opiskelun tueksi. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa kuvataan laajasti itämaisen tanssin kulttuuritaustaa ja kehittymistä länsimaisen tanssijan harrastukseksi.



Tutkimus kohdistuu itämaisen tanssin opettajiin sen selvittämiseksi, miten opettajat päätyvät tanssinopettajiksi, ja minkälaiset tekijät kiinnittävät heidät lajiinsa ja opettajuuteen. Edelleen tutkimuksessa pyritään selvittämään, minkälaisia tieto- ja osaamisalueita tarvitaan itämaisen tanssin opettajaksi kehittymisen prosessissa. Suomalaisten tanssinopettajien kehittymisen lisäksi tutkimuksessa avataan nykymuotoisen itämaisen tanssin kehittäjän, egyptiläisen Mahmoud Redan, elämäntyötä, kasvatustajatteluja ja pedagogiikkaa lajin vaikuttajahahmona. Tutkimusta varten Reda lupautui haastateltavaksi kotikaupungissaan Kairossa huhtikuussa 2009. Tutkimuskirjallisuus käsittelee Redan opettajuutta vain viittauksenomaisesti, ja siksi tässä tutkimuksessa kuvataan Mahmoud Redan elämäntyötä pedagogisesta näkökulmasta.

Tutkimusraportti etenee siten, että toisessa kappaleessa kuvataan tutkijan suhdetta tutkimuskohteeseen ja esitetään tutkimuksen lähtökohta fenomenologiseen tutkimusperinteeseen pohjautuen. Kolmas kappale kertoo itämaisen tanssin historiasta ja ilmenemismuodoista. Tämä kappale on laaja, koska itämaisen tanssin suomalaista tutkimusta on tehty vähän, ja tämän tutkimuksen toivotaan antavan lukijoille myös tietoa itämaisen tanssin kulttuuritaustasta. Tutkimuksen lukemisen helpottamiseksi Mahmoud Redan haastattelu esitetään itämaista tanssia ja opettajuutta käsittelevässä viitekehysosiossa suomalaisten tanssinopettajien tulosten sijoittuessa varsinaiseen tulososioon. Neljännessä kappaleessa tutustutaan itämaisen tanssin opetukseen, ja viides kappale kuvaa opettajaksi kasvun ja kehittymisen teorioita. Kappaleessa kuusi esitetään tutkimuskysymykset ja kuvataan menetelmät sekä tutkimusaineisto. Seitsemäs kappale on tulososa, jonka jälkeisessä kahdeksannessa kappaleessa esitetään suomalaisten itämaisen tanssin opettajien kehittymistä ja kasvua kuvaava malli ja pohditaan saatuja tutkimustuloksia.

## 2 ITÄMAISEN TANSSIN OPETTAJUUDEN KUVAAMINEN ILMIÖNÄ FENOMENOLOGIAN KEINAIN

Fenomenologisessa tutkimuksessa korostetaan kokemusten merkitystä. Kokeuksella ymmärretään ihmisen kokemuksellisuutta suhteessa siihen maailmaan, jossa hän elää. Naisena oleminen ei liity vain sukupuolisuuteen eikä opettajana kehittyminen vain koulutukseen, vaan ne saavat merkityksensä eletyssä elämäntilanteessa, samalla kun ne kietoutuvat tietyn kulttuurin ja sosiaalisen elämän ympärille. Tutkimalla itämaisen tanssin opettajan työtä ja peilaamalla sitä kulttuuriin ja sosiaaliseen elämään voidaan saada selville asioita opettajan työn ja ammattitaidon luonteesta. Kokemukseen liittyy myös suuntautuneisuus, merkityksellisyys. Todellisuus peilautuu tätä intentionaalisuutta vasten ja näyttäytyy erilaatuisena. Kysymällä, minkälaisen merkitysten pohjalta ihminen toimii, voidaan ymmärtää hänen toimintaansa. Fenomenologiseen merkitysteoriaan kuuluu myös ajatus yhteisöllisyydestä eli siitä, että ihminen on kulttuurinen olento. Yksilön kokemuksia tutkittaessa saadaan selville myös jotain siitä kulttuurista, jossa hän elää. Merkitysten voidaan katsoa olevan ihmisiä yhdistäviä. (Laine 2007, 28–30, 43–45; Ylönen 2003, 206–207.)

Itämaisen tanssin tutkimusta on tehty maailmanlaajuisestikin sangen vähän. Kuten Hoppu (2003, 22) toteaa, aiheuttaa tutkimuksen tekemiselle aiheuttaa ongelmia se, että tanssin kuvaaminen on vaikeaa länsimaisen tieteellisen diskurssin puitteissa. Tanssin ja tanssimisen kokonaisvaltainen kuvaaminen on ongelmallista, ja tutkijan päätettäväksi jää, mikä tanssissa on tutkimuksen kannalta oleellista ja mikä ei. Tanssia ilmiönä ei myöskään ole nähty tieteellisen keskustelun ja tutkimisen arvoiseksi. Länsimaisissa tiedeyhteisöissä korostetut määreet sanallisuus, tarkkuus ja eksplisiittisyys, puuttuvat usein tanssista. Tiede korostaa tekemisen ja kokemisen sijaan analysointia, mutta tanssissa tutkijan omakohtainen kokemus tanssimisesta on usein osa tutkimusta, jolloin huomio käännetään pois itse tanssimisesta ja tutkimus rakennetaan selvittämään ilmiötä, ja mitä varten se on olemassa. (Hoppu 2003, 22; Anttila 1997, 116–117.) Tässä tutkimuksessa tanssia lähestytään tanssikasvatuksen näkökulmasta. Tulokset peilautuvat synteeseinä, jossa analysoiduista merkityksistä

pyritään luomaan kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä, jolloin jokin ilmiön merkityskokonaisuuksista saattaa nousta toisia ratkaisevammaksi. Tässä työssä kuvataan itämaisen tanssin opettajan työssä tapahtuvaa kasvua ja kehittymistä. Tarkoitus on, että tutkimuksen avulla ilmiö näyttäytyy aiempaa selvemmin ja monipuolisemmin, ja ymmärrys ilmiöstä syvenee.

## ***2.1 Tutkijan suhde itämaiseen tanssiin***

Olen aloittanut itämaisen tanssin harrastuksen Turussa vuonna 1990. Harrastuksen edetessä aloitin tanssin opettamisen kokeiluluonteisesti alkeisryhmien kanssa. Opettajana toimiminen tuntui kiinnostavalta, ja opetettavien ryhmien määrä ja edistyneisyys kasvoivat nopeasti. Pian siirryin itsenäisenä ammatinharjoittajana omien tanssiryhmieni opettajaksi. Opetustoimintani laajeni myös valtakunnalliseksi toiminnaksi, ja olen opettanut ja esiintynyt vuosittaisilla itämaisen tanssin festivaaleilla vuodesta 1997 lähtien. Olen toiminut tanssinopettajana myös ulkomaisilla festivaaleilla ja paikallisten tanssiyhdistysten opettajavierailijana. Kiinnostukseni opettajuutta kohtaan on kasvanut toimiessani kouluttajana ja koulutuksen suunnittelijana valtakunnallisessa itämaisen tanssin opettajankoulutusohjelmassa sekä aikuiskasvatustieteen opintojeni myötä.

Tanssinopetuksen lisäksi olen toiminut aktiivisesti itämaisen tanssin kentällä myös tanssijana sekä tanssin opiskelijana. Katson olevani perehtynyt laajasti itämaiseen tanssiin, jolloin aiheeseen liittyvät omat kokemukseni ja osallisuuteni ohjaavat tätä tutkimusta. Tutkimalla työskentelykenttääni pyrin kehittämään omaa pedagogista ymmärrystäni selventääkseni tanssin opetuksen teoreettista ja filosofista taustaa opetustyöni syventämiseksi. Saan mahdollisuuden tarkastella tuttua kenttää uudella tavalla ja toivon, että näen aiemmin yksinkertaisena kokemani ympäristön monimuotoisena. Tutkimuksella saavutettava tieto muotoutuu näin interaktiiviseksi itseni ja tutkimuskohteen välillä. Tieto syntyy vuorovaikutuksessa tutkimuskohteen kanssa siten, että olen osallisena tutkittavassa prosessissa ja konstruoin tietämystäni suhteessa tutkimaani aiheeseen, kuten Anttila (2003, 7, 13; 1997, 120) ja Hämäläinen (1999, 119) toteavat.

Vuorovaikutus tutkimuskohteen kanssa näyttäytyy todellisena ymmärryksenä ja jaettuna merkitysten maailmana kohdatessani ne ihmiset, joiden kokemuksia pyrin ymmärtämään. Hermeneutiikka eli tulkinnan taito korostaa oman osallistumiseni merkitystä. Tanssivana tutkijana asetun tutkimalleni kentälle omaan kokemusmaailmaani nojautuen yhteistyössä tutkittavien kanssa. Tanssinopettajien tutkiminen antaa monenlaista tietoa tanssista ja sen opettamisesta, ja omat kokemukseni tanssimisesta syventävät ymmärtävää tulkintaa tutkimuskohteesta. (Anttila, 1997, 118; Pakkanen 1997, 152–153; Paukkunen 2006, 30; Hämäläinen 1999, 120.)

Kun tutkija on itse osa tutkimaansa kenttää, keskusteluun nousee tutkimusotteen objektiivisuuden vaade. Tutkimuksen aiheeseen perehtyneenä tutkijana muodostan tutkimuksen kohteesta ennakkokäsityksen ja oletuksen siitä, mitä tutkittava ilmiö pitää sisällään ja mikä siinä on oleellista. Nämä tiedot auttavat minua paitsi ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, myös syventymään tutkimuksessa oleellisiin asioihin. On myös muistettava, että puhtaaseen objektiivisuuteen ei voida tutkimuksessa koskaan päästä, kun tutkija ja tutkittavat ovat ihmisiä. Tutkijana minun onkin hyväksyttävä, että yhtä pysyvää todellisuutta ja varmuutta tutkimuskohteesta on mahdotonta saavuttaa. (Anttila 1997, 20–21; Pakkanen 1997, 152; Hämäläinen 2006, 15.)

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään omien tanssiopintojen, -kokemusten ja havaintojen kautta saatua non-verbaalista ja dokumentoimatonta tietoa vieraan tanssikulttuurin suomalaisesta ilmiöstä ja pyritään tuottamaan se eksplisiittiseen muotoon. Näin syvenee myös oma asiantuntijuuteni itämaiseen tanssiin liittyvän hiljaisen tiedon osalta. Vieraan kulttuurin tutkimuksessa on monenlaisia tiedonhankintaan liittyviä ongelmia: tietoa ei ole saatavissa, se on vaikeasti eksplisoi-tavissa tai se voi olla harhaanjohtavaa. Siksi vuosien kokemus tutkimuskentällä toimimisesta auttaa minua hahmottamaan, miten tutkittavaa aihetta tulisi lähestyä. Kertyneet kokemukset vaikuttavat siihen, millaisena tutkimuskohde taiteen-lajina ja harrastuksena avautuu ja miten tutkimuskohdetta arvioidaan. Tutkimus ja taiteen tekeminen näyttävätkin yhdensuuntaisina, kun molemmissa ovat keskeisissä rooleissa kokemuksellinen tieto, subjektiivisuus, luova ajattelu ja intuitio (Anttila 1997, 120).

### 3 ITÄMAISTA TANSSIA ALKUPERÄMAISSA JA LÄNSI-MAISSA

Itämainen tanssi on kuulunut arabien kulttuuriperinteeseen vuosituhansien ajan. (Jai- Morincome 2005, 8, Shay & Sellers-Young 2005, 1–3.) Maita, joissa tanssi kuuluu kiinteästi elävään kulttuuriin ja joita voidaan pitää tanssin alkuperämaina, ovat Pohjois-Afrikan ja Lähi-idän valtiot. (Laukkanen 2003, 191; Seppänen 1993, 18.) Egyptiläisen tanssin keskuksena pidetään Kairoa, turkkilaisen Istanbulia sekä persiankielisillä alueilla Samarqandia. Tanssi nimetään sen alkuperämaissa eri tavoin: Marokossa ja Iranissa siitä käytetään nimeä esimerkiksi *shikhat*, Turkissa *ciftetelli* ja Egyptissä *raqs sharqi* tanssityylien mukaan. (Shay & Sellers-Young 2005, 2.) Englanninkielisessä kirjallisuudessa tanssista käytetään nimeä *Middle Eastern Dance*, *belly dance* tai *oriental dance* ja ranskankielisillä alueilla *danse du ventre*. Ruotsinkielinen nimitys tanssille on *magdans* tai *oriental dans*. Suomen kielessä tanssia kutsutaan vatsatanssiksi, napatanssiksi ja itämaiseksi tanssiksi. Tässä tutkimuksessa tanssista käytetään termiä itämainen tanssi Kielitoimiston suosituksen mukaan kuvaamaan tanssin maantieteellistä alkuperää ja korostamaan tanssin monimuotoisuutta soolo- ja ryhmätansseina, jotka sisältävät myös kansantanssit.

Itämaisen tanssin varsinainen syntyhistoria on epäselvä, eikä tanssi ole koskaan kuulunut kirjoitettuun historiaan. (Jai- Morincome 2005, 8; Seppänen 1993, 12.) Maalauksissa on kuvattu tanssijoita jo ennen ajanlaskumme alkua sosiaaliseen yhdessäoloon tai ylimystön juhlintaan liittyvissä tilanteissa. Kuvista ei voida kuitenkaan päätellä erityisiä liikkeitä tai tanssia, vaan ne kuvaavat naisia erilaisissa asennoissa, joista on päätelty heidän tanssivan. Täsmällistä tietoa tanssin syntyhistoriasta onkin mahdotonta todentaa. (Shay & Sellers-Young 2005, 4.)

Musiikki luo puitteet itämaisen tanssin liikkeille, jotka keskittyvät lantion ja rintakehän pyörittäviin liikkeisiin, vartalon rullaaviin liikeratoihin tai aksentein pysäytettyihin iskuihin ja lopetuksiin. Keskivartalossa näkyvät liikkeet aikaansaadaan paitsi vatsa- ja selkälihakiston sekä selän tukirakenteiden työskentelyllä myös lantion ja alaraajojen lihastyöllä yläraajojen kehystäessä tanssiliikkeitä. Näin

luodaan itämaiselle tanssille tyypillistä estetiikkaa. (Al-Rawi 2003; 59; Seppänen 1993, 25–89; Rinne 1991, 190–191; Buonaventura 1989, 10, 20–21.)

Itämaisen tanssin liikekieli on alueellisesti erilaista: Marokossa tanssiliikkeet keskittyvät lonkkien nostoihin ja pudotuksiin, kun taas turkkilaisessa ciftetellissä korostuvat nopeat ja hitaat olkapäiden ravisteluliikkeet sekä vartalon rullaava undulaatio-liike<sup>1</sup>. Egyptissä tanssiliikkeissä korostuvat pyörytykset, vatsan eriyteytyt liikkeet sekä lantion hitaat tai nopeat väristely-liikkeet. (Shay & Sellers-Young 2005, 2.) Suomessa opetetuin ja esitetyin itämaisen tanssin muoto on egyptiläinen tanssi, ja siksi tässä tutkimuksessa keskitytään sen kuvaamiseen.

Tanssin alkuperämaissa musiikki ja tanssi ovat kiinteä osa elävää kulttuuria. (Laukkanen 2007, 103–104 & 2003, 191; Seppänen 1993; 18), jotka ovat aina kuuluneet luonnollisina osina ihmisten juhlaan ja arkeen, ja ihmisten kokoontumisissa tanssi on osa sosiaalista aktiivisuutta. 1900-luvulta lähtien itämaisen tanssin kehittymiseen nykymuotoonsa ovat vaikuttaneet tieteen ja taiteen valtavirtaukset sekä yhteiskunnalliset muutokset. Näitä ovat orientalismin aikakausi taiteessa, Egyptin itsenäisyys toisen maailmansodan jälkeen sekä siihen liittyvä kansallisen identiteetin rakentuminen, Islamin modernisoituminen ja toisaalta fundamentalismin esiinnousu sekä eurooppalaisen kulttuurin vaikutus. Kehittyvän kulttuurin arvot, estetiikka, moraalit ja saavutukset näkyvät näissä yhteiskunnallisissa muutoksissa. (Franken 2001, 2–3.)

### ***3.1 Itämainen tanssi alkuperämaissa***

Esittäväällä taiteella ja viihdeteollisuudella on ollut merkittävä vaikutus 1900-luvun Egyptissä kansallisen identiteetin ja arabiyhteisöjen yhtenäisyyden korostajana. Arabiankielinen televisio on lähentänyt arabiyhteisöjen kulttuuria ja viihdettä toisiinsa. Vaikka Al-Jazeera-televisioyhtiö satelliittikanavineen on herättänyt keskustelua ihmisoikeuksista, fundamentalismista, uskonnosta ja korruptiosista erilaisissa arabiyhteisöissä, on se toisaalta onnistunut vahvistamaan yhteistä arabikulttuuria viihteen, musiikin ja tanssin esille tuomisen foorumina. (van Nieuwkerk 2005, 62; Hammond 2005, 15–16, 209–210.)

---

<sup>1</sup> itämaiseen tanssiin liittyvää sanastoa: [www.itamaintanssi.fi](http://www.itamaintanssi.fi)

Arabikulttuuri ei ole samanlaista eri maissa ja eri kansoilla, ja asenteet itämaista tanssia kohtaan vaihtelevat eri yhteisöissä. Itämaista tanssia ei pidetä korkeakulttuurina, vaan tanssijat nähdään alemman statuksen ammattilaisina, joiden elämänvaiheita raportoidaan tarkasti mediassa. Suhtautuminen tanssiin on ristiriitaista: vaikka ammattitanssijoiden elämää seurataan tarkasti ja heitä ihannoitetaan, samalla heidät leimataan alempiarvoisiksi kansalaisiksi ja heidän työtään halveksitaan. Perheet ja suvut vastustavat usein voimakkaasti tyttären pyrkiä aloittamaan tanssijan ura. Tanssia pidetään harmittomana, iloisena viihteinä, kunnes amatöörimäisen tanssin - kuten morsiamen tanssi häissä - raja ylitetään valitsemalla työksi julkisesti esitettävä tanssi. Naisen tanssin siirtyessä pois perheen piiristä julkisesti esitettäväksi se muuttuu häpeälliseksi ja kunniantomaksi. Paheksuntaa aiheuttaa paitsi julkinen esiintyminen ja vartalon paljastaminen tanssiliikkeissä, myös rahan ansaitseminen lajissa, jota pidetään leikkinä ja hauskanpitoa. Negatiivinen suhtautuminen tanssijan ammattiin ulottuu myös muusikoiden perheisiin. Islam tulkitsee tanssin sopivuutta eri tavoin, ja kysymys siitä, voiko muslimi tanssia tai soittaa musiikkia, on jatkuvan keskustelun kohteena. (Hammond 2007, 27, 189; Dox 2006, 56; Adra 2005, 37–38; Franken 2001, 74–75; van Nieuwkerk 1995, 93, 108–110.)

Historiallisesti ammattitanssijat ovat olleet peräisin alemmista kansanluokista ja yleinen ajatus tanssijoista on, että he ovat moraaliltaan löyhempiä muuhun kansaan verrattuna. Tanssijan ammattia verrataan lähes prostituutioon ja ajatellaan, että tanssijat myyvät kunniansa rahan vuoksi. Myös heidän laillinen asemansa on heikko, eivätkä he saa järjestöjen tai hallituksen tukea työlleen. Sosiaalisesti tanssijoita ei pidetä ”kunnon egyptiläisinä”. Heidän sosiaalista asemaansa heikentää myös se, että tanssin liikkuvan luonteen vuoksi heidän on vaikea saavuttaa asemaa pysyvissä yhteisöissä, jotka ovat arabikulttuurien elämässä tärkeä peruspilari. Kuitenkin tanssijoita ihaillaan ja kadeldaan heidän taitojensa ja taiteellisuutensa vuoksi. Koska ammattitanssija hankkii itse oman elantonsa, hänellä on myös muita naisia enemmän itsenäisyyttä, liikkumismahdollisuuksia ja vapautta. Vaikka osa tanssijoista on ansainnut itselleen merkittävän omaisuuden, ammattitanssijat eivät kuitenkaan koskaan nauti korkeaa sosiaalista arvostusta. (Hammond 2007, 190; Dougherty 2005, 150; Shay

2005, 62; Adra 2005, 38, 48; Franken 2001, 19; van Nieuwkerk 1995, 3–5, 111–115.)

Asenteet ammattitanssijoita kohtaan ovat muuttuneet myönteisemmiksi sen myötä, kun ylemmän sosiaalisen statuksen omaavien perheiden tyttäriä on ryhtynyt tanssijoiksi. Erityisesti kansantanssiryhmiin kuuluminen ja niissä esiintyminen on nostanut itämaisen tanssin asemaa arabiyhteisöissä 1950-luvulta lähtien. Merkittävässä roolissa ovat olleet kansantanssiryhmä Reda Troupen kantavat hahmot Mahmoud Reda ja Farida Fahmy, joiden elämäntyötä esitellään tekstissä myöhemmin. Kansantanssiryhmiin kuuluvien naisten asema on ollut soolotanssijoita parempi, koska heidän esittämänsä tanssit ovat vähemmän sukupuolisia, ja esiintyminen ryhmässä on nähty soveliaammaksi kuin soolotanssijana työskentely. Ryhmissä tanssijoille on tarjottu koulutusta balettiopetuksen ja kansantanssiopetuksen muodossa. Nykyiset tähtitanssijat ovat saaneet tanssialan koulutusta ennen soolouralle siirtymistä, usein kansantansseista ja balettiopinnoista. He ovat usein taustaltaan hyvin koulutettuja, eivätkä he tule viihdealan perheistä, kuten aiemmin oli yleistä. (Hammond 2007, 201; Adra 2005, 38–39; Franken 2001, 20.)

Viimeisten vuosikymmenten aikana tanssijoiden työmahdollisuudet alkuperämaissa ovat muuttuneet vähäisemmiksi toisaalta kasvavan uskonnollisen paineen, toisaalta heikentyneen taloudellisen tilanteen sekä yleisen elämäntavan länsimaalaistumisen vuoksi. Perheillä ei ole varaa palkata tanssijaa juhliinsa, ja länsimaisten naisten invaasio egyptiläisille tanssiareenoille on vähentänyt paikallisten kiinnostusta tanssia kohtaan. Kun vuonna 1957 Egyptissä oli 5000 rekisteröitynyttä tanssin ammattilaista, oli vastaava luku vuonna 2007 arvioilta noin kolmesataa rekisteröityä ja kaksisataa rekisteröimätöntä tanssijaa. Vaarana on, että itämaisen tanssin rikas kansanperintö saattaa kutistua vain turisteille esitettäväksi pittoreskiksi ilmentymäksi orientalismin esittämän itämaisen mielikuvan mukaisesti. Teattereissa, televisiossa ja radiossa esiintyviltä laulajilta, muusikoilta ja tanssijoilta edellytetään koulutusta toisin kuin tanssijoilta, joilla ei ole virallista edunvalvontajärjestöä, laillista ammattisuojausta tai eläketurvaa, vaikka Reda Troupen ja Qamwiyya-ryhmien jäsenet voivatkin liittyä teatterialan ammattiliittoon. Asiasta on huolissaan myös itämaista tanssia Kairossa opettava egyptiläisten tanssinopettajien joukko. Tiukassa kilpailutilanteessa hajanainen



tanssijoiden joukko ei ole noussut taistelemaan omien oikeuksiensa puolesta. Kansainvälisesti tunnettu naisopettaja Raqia Hassan toteaaakin: ”Miten tanssiperinteemme on mahdollista säilyä, kun meillä ei ole edes muodollista tanssikoulutusta Egyptissä?” Oman ammattijärjestön saaminen tanssijoille olisikin ensimmäinen askel itämaisen tanssin ammattilaisten suojelemiseksi ja arvostuksen lisäämiseksi. (Hammond 2007, 189–190, 196, 200–201; van Nieuwkerk 2005, 62–63.)

### **3.2 Naiskuva itämaisessa tanssissa**

Itämainen tanssi nähdään arabimaissa itseilmaisullisena pelinä, leikkinä, joka on kuitenkin tiukasti sidottu sosiaalisiin sääntöihin ja hyviin tapoihin. Tanssia ohjaavat sosiaaliset säännöt ovat kulttuurisesti määriteltäviä. Tällaisiin sääntöihin kuuluvat tanssijan ilmaisema rooli, arvostus, huumori sekä sukupuoliuus. Vaikka itsenäisyyttä ja itseilmaisua pidetään arvokkaina yksilöllisinä ominaisuuksina, niitä arvokkaampia ovat yhteisön arvot ja yhteisön hyvä. Yhteisö on keskeinen normien määrittäjä, joka ohjaa yksilöiden henkilökohtaista käyttäytymistä ja tapoja. Henkilökohtaiset halut ja seksuaalisuus sotivat yhteisöllisyyttä vastaan, ja siksi ne eristetään julkisesta keskustelusta. Suuteleminen ja seksi ovat aiheita, joista ei keskustella vieraiden kanssa, eikä niillä sovi kerskua. Säännöt, jotka ovat sidottuja yhteisöön ja sen kulttuuriin, ohjaavat ja säännöttävät myös naisen tanssia. Voidaankin sanoa, että tanssiessaan nainen edustaa kulttuuriin sidottuja arvoja ja vahvistaa niitä tanssillaan. (Adra 2005, 42–45.)

Itämaisen tanssin liittäminen seksuaalisuuteen ja eroottisuuteen tapahtui länsimaissa orientalismin aikaan 1800-luvulla, kun itä ja länsi kohtasivat parantuneiden kulkuyhteyksien seurauksena, Euroopassa luonnontieteet kehittyivät nopeasti ja teollisuus laajeni ennennäkemättömällä vauhdilla. Tässä tilanteessa itämainen kulttuuri haluttiin erottaa selkeästi länsimaisesta rationaalisuudesta, ja sitä korostettiin takaperoisena, tunteellisena ja nautinnonhaluisena elämäntapana. (Hammond 2007, 190; Dox 2006, 53.)

Itämainen tanssi nousi länsimaisten naisten tietoisuuteen Yhdysvalloissa, kun 1960-luvulla alkanut seksuaalisen vapautumisen aika heijastui myös naiskuvaan, jota itämaisen tanssin katsottiin vahvistavan. Tanssi alettiin nähdä holisti-

sena ilmiönä, kun ruumiillisuus tehtiin näkyväksi ja sille annettiin myös yhteiskunnallinen merkitys. Tanssin tekniikan korostamisen sijaan tanssivaa ruumista alettiin pitää merkityksellisenä itseilmaisun välineenä: ajatusten, kokemusten ja tunteiden tulkkina. Tanssin ajateltiin vapauttavan naisen sosiaalisen painostuksen kahleista. Kun seksin ei katsottu kuuluvan enää pelkästään avioliittoon, seksuaalisuus liitettiin keinoksi itsensä toteuttamiseen ja mielihyvän kokemiseen suhteessa, joka perustui kahden itsenäisen ihmisen väliseen sopimukseen. Sukupuolisuuteen kiinnittyivät uudenlaiset naiseuden ja ruumiillisuuden käsitteet. Kiinnostus itämaista tanssia ja muita itämaisia lajeja, esim. joogaa kohtaan lisääntyi, kun länsimaiset naiset halusivat löytää välineitä oman naiseutensa ja ruumiillisuutensa ilmentämiseen liikkeen kautta. (Dox 2006, 53; Sellers-Young 2005, 278, 280; Al-Rawi 2003, 52; Laukkanen 2003, 193.)

Itämaisessa tanssissa nähty seksuaalisuuden korostaminen on aiheuttanut länsimaissa myös vastareaktioita. Feministiset liikkeet näkivät 1970-luvulla itämaisessa tanssissa naisen ruumiin seksuaalisesti vapautuneena ja pitivät itämaista tanssia välineenä tämän vapauden korostamiseen. Toisaalta länsimaissa itämaiseen tanssiin liitetty seksuaalisuus ja tarkoituksellinen viettely aiheuttivat sen, että monet tanssijat niin länsimaissa kuin tanssin alkuperämaissakin kielsivät kokonaan kaikenlaisen seksuaalisen vivahteen tanssissa ja korostivat sitä kulttuurisena ja taiteellisena ilmiönä. (Adra 2005, 45.)

Syitä itämaisen tanssin suosiolle länsimaissa on haettu myös oletetuilla hyvää tekevillä tanssin terveysvaikutuksilla (Ylönen 2003, 205), kehon energiatason parantumisella sekä tavalla liikkua turvallisesti ja kokonaisvaltaisesti. Itämaisen tanssin avulla on katsottu voitavan ilmentää naiseuden kokemista, itsensä löytämistä ja sensuaalisuutta sekä positiivista omakuvaa naisen elämän kaarella. Itämaisen tanssin harrastamista on markkinoitu länsimaissa myös ensi kertaa lajina, joka soveltuu kaikille naisille ikään, kokoon ja ulkonäköön katsomatta (Hammond 2007, 203; Dox 2006,55; Jai-Morincome 2005, 14; Laukkanen 2003, 193–197.)

Kun kiinnostus itämaista tanssia kohtaan lisääntyi lähinnä Yhdysvalloissa, tanssijoina työskennelleet maahanmuuttajanaiset eivät kyenneet vastaamaan esiintyjien kasvaneeseen tarpeeseen. Länsimaisille tanssintaharrastajille avautui näin

mahdollisuus aloittaa esiintyjän ura. Länsimaissa tanssiva nainen perustelee itämaisen tanssin harrastamista ja sen esittämiselle seuraavin argumentein: kysymyksessä on taidelaji, yökerhoissa ja näyttämöllä esiintyminen on luonnollinen ympäristö itämaiselle tanssille ja julkinen tanssiminen sekä tanssilla ansaitseminen on toivottua ja sopivaa. Nykyisin itämaisen tanssin ammattilaiset pyrkivät aktiivisesti pois orientalismin mukaisesta itämaisen tanssin eksoottisesta leimasta. Nimeämällä tanssi itämaiseksi tanssiksi vatsatanssin tai napatanssin sijaan alleviivataan eroa länsimaiseen eroottiseen tanssiin ja stripteaseen. Tanssijat korostavat tanssin olevan sekä viihteellistä että taiteellista työtä. Työn vaativuus, raskaus ja moraali vastaavat muiden viihde- ja taidealan ammattilaisten työtä, ja he toivovat saavansa työlleen yhteiskunnallisen, virallisen tuen. (Dox 2006,57; Jai-Morinocome 2005, 15; Rasmussen 2005, 201; Al-Rawi 2003, 52; van Nieuwkerk 1995, 1–3. )

Myös lännessä perustettujen tanssikoulujen oppilaista koottujen tanssiryhmien tavoitteena oli julkituoda itämaisen tanssin kulttuuriperustaa ja esittää oppimiaan tansseja jäljittelemällä itämaisen tanssin estetiikkaa, visuaalista ilmaisua ja mielikuvaa idästä ja ”itämaisesta naisesta”. Esiintyessään yksin tai ryhmässä naisen katsottiin ilmaisevan itseään tanssiliikkeiden keinoin edustaen samalla liberaalia humanistista feminismiä, jota hallitsi käsitys yhteisestä, yleismaailmalisesta naiseuden kokemuksesta. (Dox 2006, 54–55.)

Tanssissa sukupuoli tuotetaan heteronormatiivisesti, ja tanssi nähdään naisen ruumiille ominaisena tapana tuottaa liikettä. (Dox 2006, 55.) Länsimaissa tanssivat naiset kuvaavat itämaisen tanssin liikekieltä ”luonnolliseksi ja luontevaksi” tarkastellessaan alkuperämaiden tanssijoiden liikkumista. Liikkeiden katsotaan myös soveltuvan erityisen hyvin naisen ruumiin tuottamiksi. Sukupuolisuuteen liittyy tällöin voimakkaan heteroseksuaalinen ajattelumalli: naisen tulee liikkua luonnollisen pehmeästi ja naisellisesti, ja miehen puolestaan miehen ruumiille sopivin, maskuliinisen suoraviivaisesti. Lantion ja rintakehän liikkeiden lisäksi myös muiden vartalonosien liikkeet ilmentävät naisellisuuden representaatiota tanssissa. Tanssijalle arvokkaina taitoina pidetään alkuperämaiden tanssijoiden tanssiin kuuluvaa luonnollista sulavuutta ja taitoa improvisoida. Kauniin ja ruman liikkeen välillä halutaan kuitenkin tehdä selkeä ero. Rivoa liikehdintää lajille epätyypillisellä tekniikalla pidetään epäsopivana ja halpana.

Paitsi kulttuurinen ymmärrys, myös tanssin tekninen taitaminen vähentävät riskiä naisen epäsovivaan ja rumaksi luokiteltavaan liikehdintään. (Laukkanen 2003, 201–209, 215; Stone 2000, 248.)

Miesten ehdoilla eletävässä yhteiskunnassa naisellisina pidettyjä liikkeitä ja elekieltä, kuten flirttailua, koristautumista ja keimailua, ei pidetä hyväksytyinä tapoina ilmentää naiseutta, ja ne arvotetaan sukupuolineutraalia käyttäytymistä alempiarvoisiksi. Samanaikaisesti kuitenkin ajatellaan, että länsimaiseen naiskuvaan yhdistetty hyvä yhteiskunnallinen asema ja tasa-arvo hukkaavat naiseuden kokemisesta jotain oleellista, joka voidaan löytää uudelleen itämaisen tanssin kautta. Itämaisessa tanssissa naiselle avautuu mahdollisuus olla oman itsensä mukaisesti naisellinen kuitenkin niin, että on monenlaisia tapoja olla nainen ja tuottaa monenlaista ja monen näköistä tanssia. (Laukkanen 2003, 207–208.)

### ***3.3 Itämaiselle tanssille tyypillinen liikekieli***

Perinteisesti itämainen tanssi perustuu improvisaatiolle, jota ohjaa myös usein improvisoitu musiikki. Tanssi sisältää soljuvia käsiliikkeitä ja vartalon eri osilla toteutettavaa isolaatiotekniikkaa. Isolaatiolla tarkoitetaan liikkeiden eriyttämistä siten, että lantion liikkeessä ylävartalo on paikallaan ja päinvastoin. Lantion ja rintakehän väristelevä liike, olkapäiden pyörittävät liikkeet sekä lantion ja vatsan alueen liikkeet ovat myös tyypillisiä liikkeitä itämaisessa tanssissa. (Hammond 2007, 188; Adra 2005, 31–32; Seppänen 1993, 27–89.)

Viime vuosisadan aikana itämaisen tanssin liikekieli on muuttunut edellä kuvasta perinteisestä tanssityylistä estradi-muotoiseksi. Moderniin esittävään itämaiseen tanssiin sisältyy enemmän käsillä tehtäviä liikkeitä pelkkien käsivarsien kannattelun sijaan, voimakkaammin eriteltyjä ylävartalon liikkeitä sekä entistä suurempaa tilan käyttöä. Tanssiin on liitetty välineitä, kuten tanssihuivi, keppi tai pään päällä kannateltava kynttiläkruunu, ja tanssi on muuttunut tiukemmin ko-reografioiduksi, samalla kun tanssin tila on laajentunut pienellä alalla esitetystä suurelle estradille sovitetuksi.. (Hammond 2007, 192.) Myös musiikin käyttö on muuttunut siten, että pieni rytmisoittimien ryhmä on kasvanut suureksi orkeste-

riksi, johon on liitetty länsimaista tutuiksi tulleita soittimia, kuten haitari ja kosketinsoittimet. (Hammond 2007, 192; Adra 2005, 47; Al- Rawi 2003, 50 –51; van Nieuwkerk 1995, 42–43.)

### **3.4 Kaikkien naisten tanssi**

Arabimaissa tanssia voidaan pitää kaikille kuuluvana, sillä lähes jokainen hallitsee tanssin perusliikkeet ja on tanssinut jossain elämänsä vaiheessa. Tanssiperinne siirtyykin eteenpäin sukupolvelta toiselle, tavallisesti äidiltä tyttärelle (Hammond 2007, 188; Al-Rawi 2003, 59–60). Tanssi kuuluu oleellisena osana perinteisiin perheen juhliin ja tapahtumiin, joissa ystävät ja sukulaiset kohtaavat. Ihmiset ovat myös kiinnostuneita muiden tanssijoiden seuraamisesta ja haluavat oppia tanssimaan heidän laillaan. Televisiosta nähtyjä tansseja harjoitellaan kotona ja niitä esitetään toisille. Television ja elokuvatuotannon merkitys tanssille on suuri, koska saippuaopperat ja elokuvat sisältävät aina tanssia katsojien viihdyttämiseksi. Elokuvissa tanssi on peiteltyä ja viatonta leikkiä, jota esitetään pieninä palasina löyhästi juoneen liittyen. Elokuvien juoni ei kuitenkaan yleensä kerro tanssijoista, vaan tanssijat esiintyvät sivurooleissa. Vanhat egyptiläiset elokuvat toimivat hyvinä itseopiskelun välineinä tavallisille naisille. (Adra 2005, 32; Dougherty 2005, 146–147; Rasmussen 2005, 201; van Nieuwkerk 1995, 61.)

Sosiaalisissa tilanteissa tanssi alkaa yleensä spontaanisti sukulaisten ja ystävien kokoontuessa, mutta vieraiden ihmisten tai ulkomaalaisten läsnä ollessa ei yleensä esiinny spontaania tanssia. Musiikin soidessa joku paikalla olijoista siirtyy suostuttelun jälkeen tilan keskelle ja aloittaa tanssin. Joskus hän kietäisee huivin lanteilleen korostaakseen tanssiliikkeitä. Hetken tanssittuaan hän pyytää jonkun tanssimaan kanssaan, ja pian kaikki halukkaat liittyvät vuorotellen piiriin ja osallistuvat tanssiin. Muiden liittyessä mukaan jokainen tanssii parhaalla taidollaan, ja omaa tanssitaitoa vertaillaan toisiin: tilanteesta tulee epämuodollisen kilpailullinen, vaikkakin rentoutunut ja viihdyttävä. Tanssituokio on vahvasti sosiaalinen ja yleisöksi jääneet kannustavat tanssijoita kuuluvasti kurkkuäänellä huutaen ja taputtaen. Yhteinen tanssi alkaa näin myös häissä. Tällöin ensimmäisenä tanssijana saattaa toimia palkattu ammattitanssija, jonka tanssin jälkeen muu hääseurue aloittaa tanssimisen. Varakkaat perheet juhlistavat häitä

kutsumalla esiintyjäksi kuuluisan, kalliisti palkatun tanssijan köyhempien perheiden tyytyessä tuntemattomampaan paikalliseen tanssijaan. Perinteisesti naisten ja miesten alueet on eristetty toisistaan, jolloin tanssi toteutuu vastakkaisen sukupuolen katseen ulottumattomissa, mutta nykyisin miehet ja naiset saattavat tanssia samassa tilassa varsinkin kaupungeissa. (Adra 2005, 31–36; Rasmussen 2005, 201; Sellers-Young 2005, 279; Shay 2005, 78.)

Tavalliset naiset voivat tanssia julkisesti miesten läsnä ollessa vain tutuissa pienten yhteisöjen tilaisuuksissa, vaikka tiukasti uskonnollisissa perheissä tämäkään ei ole mahdollista. Julkista esiintymistä vieraille pidetään sopimattomana ja naisen mainetta turmelevana. Perheen aikuiset määrittelevät sopivuuden rajat sille, miten julkisesti perheen naiset voivat tanssia. Ylemmissä sosiaaliluokissa rajat ovat yleensä alempia tiukempia. (Adra 2005, 35–36; Franken 2001, 20; Fahmy 1987, 8.)

Ammattilaisten esittämä tanssi poikkeaa edellä kuvatusta jokaiselle naiselle kuuluvasta tanssista. Ammattitanssijat esiintyvät häissä ja muissa juhlissa, yökerhoissa, televisio-ohjelmissa sekä mainoksissa ja elokuvissa. Heiltä edellytetään lahjakkuutta ja taitoa sekä yleisöä miellyttävää, kaunista ulkonäköä. Esittävä tanssi kuuluu sekä miehille että naisille; osa tanssitaan erikseen, osa yhdessä. Kun mies ja nainen tanssivat yhdessä, mies kehystää hillitysti käsillään naisen tanssia ikään kuin suojellen tätä, eivätkä tanssijat kosketa toisiaan. Avioparit eivät myöskään tanssi yhdessä julkisesti. (Hammond 2007, 195; Adra 2005, 30, 45; Shay 2005, 65; Seppänen 1993, 25–89; Fahmy 1987, 8.)

Vaikka itämaista tanssia pidetään naisten tanssina, sitä esittävät ja opettavat myös miehet. Historiallisesti tanssivat miehet – kuten naisetkin – ovat edustaneet alempia kansanryhmiä, esim. romaneja tai Ylä-Egyptin alueen kansoja. Osa tanssijoista on ollut viihdyttäjä-perheiden jälkeläisiä, joilla tanssijan ura on kulkenut perheessä. Tanssiperinteen siirtyessä sukupolvelta toiselle taidokkaat tanssijat ovat muodostaneet tanssiryhmiä, jotka esittivät omia tanssejaan yhteisöissään ja kulkivat viihdyttämässä juhlissa. Miesten tanssi perustuu samoihin liikkeisiin kuin naisten tanssi, mutta se sisältää akrobatiaa, urheilullista taiturointia ja on kaksimielisen huumorin sävyttämää. Ryhmän johtajana toimi yleensä suvun vanhin tanssiva miesjäsen. Nyky-Egyptissä kansantanssiryhmät esittävät

omien alueidensa perinnetansseja ja -musiikkia. Tällaisia ryhmiä ovat Suezin alueen simsimiya- ryhmät, eteläisen Nubian alueen kansantanssiryhmät sekä Pohjois-Egyptin beduiinitanssia, haggalaa<sup>2</sup>, esittävät ryhmät. (Hammond 2007, 202; Shay 2005, 52, 62–65; Franken 2001, 17–18; Fahmy 1987, 7.)

Maastamuuton myötä arabitaustaisia miehiä on asettunut Eurooppaan ja Amerikkaan. Muodostuneissa arabiyhteisöissä omaa kansanperinnettä säilytetään muun muassa tanssien. Tanssimalla toteutetaan omaa perinteistä kansankulttuuria ilonpidon ja seurustelun yhteydessä, ja pidetään oman kotimaan tapoja yllä. Osa miestanssijoista esiintyy lähes yksinomaan omissa yhteisöissään, joissa he ovat kulttuurisesti ja kielellisesti omiensa parissa ja turvassa. Osa maahanmuuttajataustaisista miehistä on sen sijaan siirtänyt osaamistaan länsimaalaisille tanssin opiskelijoille työskentelemällä heidän kanssaan tanssinopettajina ja esiintyjinä. Kuuluisin heistä, nykyvaikuttaja Yhdysvalloissa, on egyptiläinen miestanssija ja koreografi Yousry Sharif. (Shay 2005, 80.)

### ***3.5 Egyptiläisen tanssin isä Mahmoud Reda***

Vuonna 1952 toisen maailmansodan jälkeen itsenäistyneessä Egyptissä kansallismielisyys ja halu korostaa oman kulttuurin erityispiirteitä näkyivät myös esittävässä taiteessa. Siirtomaavallan ajan jälkeen kansan itsenäisyyttä, nykyaikaisuutta ja tulevaisuuteen suuntautuneisuutta korostettiin koko yhteiskunnassa, ja myös taiteen avulla haluttiin luoda uutta, positiivista kansallista identiteettiä. Kansantanssiryhmiin liittyi runsaasti nuoria miehiä ja naisia, ja kansantansseista tuli kansallisen itsetunnon ja kansanperinteen näkyvä muoto värikkäiden kansallispuku- tyyppisten asujen ja perinnesäilytyksen myötä. (Shay 2005, 74 –75; Franken 2001, 18.)

Tanssitaide tarvitsee kehittyäkseen tiennäyttäjän, ihmisen, joka asemoituu alan vaikuttajaksi ja jota muut seuraavat. Itämaisessä tanssissa tällainen henkilö on egyptiläinen Mahmoud Reda (s.1932), joka aloitti urauurtavan työnsä itämaisen tanssin kansantanssien kehittäjänä ja uuden pedagogiikan luojana 1950-luvulla. Yläluokkaisen perheen poika, yliopistollisen koulutuksen saanut Reda

---

<sup>2</sup> Selityksiä tanssisanastolle: [www.itamaintanssi.fi](http://www.itamaintanssi.fi)

kiinnostui tanssista nuoruudessaan isoveljensä Alin innoittamana. Lapsuudessaan lähtien hän oli harrastanut aktiivisesti liikuntaa ja urheilua: hän jopa edusti Egyptin maajoukkuetta Helsingin olympialaisissa vuonna 1952. Mahmoud Reda kasvoi egyptiläisessä kulttuurissa, johon tanssiminen liittyy kiinteästi ja on osa jokapäiväistä elämää, ja sosiaalistui siihen. Perhe oli keskiluokkaisen varakas ja tuki hänen taipumustaan liikuntaan ja urheiluun. Tanssia Mahmoud harrasti yliopiston opiskelijayhteisössä ja veljensä kanssa:

*M.R.: Because long before I was choreographing, I was dancing like an amateur...in sports clubs. And made choreographies- as a hobby!*<sup>3</sup>

(Mahmoud Redan lainaukset esitetään tekstissä alkuperäisinä, ja niiden suomennokset ovat luettavissa alaviitteissä.) Ammattimaisen tanssiuransa Reda aloitti, kun hän tutustui Kairossa argentiinalaiseen tanssiryhmä Alariaan, jonka mukana hän matkasi vuoden kiertueelle Egyptiin ja Eurooppaan esittämään argentiinalaisia kansantansseja. Ollessaan ryhmän mukana Pariisissa, hän syvensi tanssin osaamistaan opiskelemalla balettia. Baletista Reda sai vaikutteita siihen, miten hän voisi rakenteellistaa ja koreografoida itämaista tanssia.

*M.R...when I was performing in Paris, I went to ballet club and paid half of my salary to take ballet classes in Paris. So that started for me in Paris to take ballet classes.*

*So the idea grew in my mind and in my head and I discovered that we don't have... we have the folklore like any country but we don't have it on stage. Then came to me the idea, why I am doing Argentinian folklore and not Egyptian.*<sup>4</sup>

Palattuaan Egyptiin Reda avioitui tulevan tähtitanssijansa Farida Fahmyn sisaren kanssa ja aloitti työskentelyn Shell -öljy-yhtiössä. Veljensä Ali Redan suosituksesta hän palasi kuitenkin tanssin pariin, ja alkoi työskennellä tanssijana ja koreografina. (Franken 2001, 16–17 Fahmy 1987, 18.)

Elokuvateollisuuden kulta-aika 1930–1950-luvuilla ja television läpimurto lisäsivät tanssin näkyvyyttä Egyptissä tuomalla itämaisen tanssin ja musiikin esiinty-

<sup>3</sup> Kauan ennen kuin tein koreografioita, tanssin harrastukseksi urheilukerhoissa ja tein koreografioita, ihan harrastuksen vuoksi! (haastattelu 2009)

<sup>4</sup> Esiintyessäni Pariisissa, otin balettitunteja ja maksoin puolet palkastani niihin. Balettiopintoni alkoivat siis Pariisissa. Päässäni syntyi idea, että meillä on kansantansseja, kuten muissakin maissa, mutta niitä ei esitetä lavalla. Siitä syntyi idea: miksi teen argentiinalaista kansantanssia, enkä egyptiläistä. (haastattelu 2009)



jiä koko kansan tietoisuuteen. Egyptiläisen elokuvateollisuuden tuotokset vahvistivat kansakunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja kansallista identiteettiä kuvaamalla elokuvissa sankarillisuutta ja kansallismielisyyttä. (Franken 2000, 265.) Egyptin televisiossa esitettävät elokuvat toivat julkisuuteen ajan suuria tähtiä. Heitä olivat esim. laulajat Abdel Halim Hafez, Farid el-Atrash, Mohammed Abdel Wahab ja Umm Khoulthum, joita ihannoidaan edelleen ja verrataan nykylaulajiin. (Hammond 2005, 149–150, 159.) Elokuvissa tanssia esitettiin egyptiläisenä kansantraditiona - roolihahmoina esimerkiksi ”iloiset maalaisveikot” - tai länsimaista teatteri-ilmaisua imitoiden. Kuuluisimmat näyttelijät olivat myös taitavia tanssijoita ja laulajia, joiden arvostus ja palkkaus nostivat viihdyttäjiensä asemaa Egyptissä. Egyptiläinen filmitoiminta toi kuuluisuuteen legendaarisia tähtitanssijoita, kuten Tahia Cariocan ja Samia Gamalin. (Hammond 2005, 159; Franken 2001, 18–22; van Nieuwkerk 1991, 41–41, 61; Buonaventura 1989, 135–138.)

Reda kiinnostui 1940-luvulla Hollywood-musikaaleista ja ihanoi Fred Astairen ja Gene Kellyn työtä. Hän otti heiltä vaikutteita omaan luomistyöhönsä, vaikka ei siirtänyt heidän tanssityyliään suoraan omiin tanssi- ja elokuvatuotantoihinsa. Reda sai vaikutteita myös idästä opintomatkoiltaan Neuvostoliittoon. Yhteistyötä neuvostoliittolaisten tanssiryhmien kanssa voidaan pitää tärkeänä tekijänä sekä Mahmoud Redan työn ammattimaistumisessa että arvostetun taiteellisen ammattiaseman saavuttamisessa Egyptissä. (Dougherty 2005, 148–149; Jai-Morincome 2005, 23; Shay 2005, 76–78; Franken 2001, 17–18, 23.)

Mahmoud Reda halusi nostaa tanssin arvostusta ja vakiinnuttaa itämaisen tanssin aseman egyptiläisenä kulttuurimuotona. Hänen ideanaan oli tuottaa kansantansseja ryhmän esittämänä teatterissa egyptiläisille. Aloittaessaan työskentelyn opettajana hänen tuli raivata tieltään esteitä ja ennakkoluuloja, jotka liittyivät tanssiin Egyptissä. Egyptiläinen kansanperinne ja islamin usko näkivät tanssin huonomaineisena vatsatanssina, jossa tanssijaan liitettiin näkemys alastomuudesta, huonosta sosiaalisesta asemasta ja alhaisesta koulutustasosta. Hän pyrki muuttamaan omalla työskentelyllään tanssiin liittyvää huonoa mainetta. Redan luomassa tanssityylissä tanssiliikkeiden tyypillinen seksuaalisuus sivuutettiin muokkaamalla tanssiliikkeet sellaisiksi, että ne eivät korostaneet lantion ja vatsan voimakkaita liikkeitä, ja asustamalla tanssijat peittäviin pukuihin. Naisten

ja miesten roolit tansseissa eriytettiin, ja myös miestanssijoita nostettiin solistin rooleihin. Hän hankki ryhmäänsä kouluja käyneistä nuoria ylemmistä sosiaaliluokista sekä tuotti tanssit esitettäväksi teatterissa ja elokuvissa. Tärkeä osa tanssin saattamiseksi kunnialliseen asemaan Egyptistä oli sen tuominen pois perinteisestä yökerho-ympäristöstä, jossa työskentelyä pidettiin halpa-arvoisena ja epäkunniallisena. (Shay 2005, 77; Franken 2001, 20–23, 48.) Tanssin sosiaalista asemaa nostaakseen Redan tuli tuntea yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja asenteet ja sopeuttaa tanssinsa niihin. Kaikki tämä vaati huolellista asiaan perehtymistä ja opiskelua:

*M.R: First difficulty was that the character of tradition and religion in Egypt does not feel good about dancing. So if I start something like this I will meet difficulties, because the problem of the bad reputation of dance. So why was that reputation bad? I had to study.*

*So, what I understood- first of all the nakedness, which is against the religion. It's not bad because it is bad- for example dancers in Brazil are naked. So what is bad for us maybe is not bad for others. But I had to consider our society, because I was starting the dance group in Egypt!*

*...So there was other thing. Most belly dancers this time were not educated...Where this kind of dance is performed? In night clubs, this also had a bad reputation.*

*Okay, belly dance is a solo dance, not a group. It does not tell any story or idea – just movement, sexy movement. So I had to know and study all these things – and avoid.<sup>5</sup>*

*So I had to know the problems, like nakedness. We could avoid this because we were doing folklore anyway and folklore is not naked- they are covered. Even if you are covered- you can be covered and move sexually, though we had to avoid that. In our technique we had to avoid this. We cannot do this. I had to avoid it because of*

---

<sup>5</sup>. Ensimmäinen vaikeus oli perinteen luonne ja uskonto Egyptissä, joka ei suhtaudu tanssiin myönteisesti. Aloittaessani tällaista työtä kohtasin vaikeuksia, jotka johtuivat tanssin huonosta maineesta. Minun piti tutkia, mistä tanssin huono maine johtui. Ymmärsin, että ensimmäinen asia oli alastomuus, joka on uskonnollisen vastaista. Ei siksi, että se olisi itsessään pahaa, ovathan brasilialaiset tanssijatkin alastomia. Se, mikä on meidän kulttuurissamme pahaa, ei ole sitä toisessa kulttuurissa. Minun piti huomioida oma yhteiskuntamme, koska perustin tanssiryhmän Egyptiin! Sitten oli muita tekijöitä. Useimmat tanssijat eivät olleet koulutettuja. Vielä, missä tämän kaltaista tanssia esitettiin? Yökerhoissa, joilla oli myös huono maine. No, se oli soolotanssia, ei ryhmässä. Siinä (yökerhotanssissa, haast.huom) ei kerrottu tarinaa eikä siinä ollut ideaa, se oli vain seksikästä liikkumista.. Minun tuli siis tunnistaa ja opiskella kaikki nämä asiat ja välttää niitä omassa työssäni. (haastattelu 2009)

*showing of new kind of art to the Egyptian public- it's character and tradition...and put it on the theatre.*<sup>6</sup>

Mahmoud Redan tavoitteena ei ollut tuoda autenttista kansantanssia julkisesti esitettäväksi, vaan muotoilla uudelleen egyptiläisen kansanperinteen sisältöä. Reda korosti vieraista tanssikulttuureista saatujen vaikutteiden merkitystä, mutta piti samanaikaisesti tärkeänä oman kansallisen tanssikulttuurin kehittämisen omilla ehdoilla omaa kulttuuriperimää kunnioittaen. Kaikilla Egyptin alueilla, esim. maaseudulla asuvilla fellaheilla, ei ollut omaa tanssia. Reda loi mielikuvituksensa perusteella heidän karaktääriinsä sopivan liikkeiden kokonaisuuden, joka kuvaa maalaisia arkiaskareissaan. Näin hän kuvasi egyptiläistä kansanperinnettä tanssin keinoin. Tyylytellyksi egyptiläiseksi karaktääritanssiksi kutsutun tyyliuunnan askelissa ja käännöksissä tukeuduttiin klassisen baletin tekniikoihin. Nerokkaimmillaan Redan työ näkyikin siinä tavassa, jolla hän muokkasi egyptiläisen kansantanssin ominaiset liikkeet baletista lainattuun tilan käsitteeseen ja hyödynsi ryhmän liikkumista. Tanssit saivat myös narratiivisen luonteen vanhoista kansan kertomuksista ja tavoista. Koreografioissa naisen seksuaalisuus jätettiin taka-alalle, miesten voima ja seksuaalisuus nostettiin korostetummin esille. (Shay 2005, 76–77; Franken 2001, 45–46; Fahmy 1987, 15–16, 24–25.)

Mahmoud Redan elämäntyössä erityistä oli se, että hänen kehittämälleen tanssille ei ollut valmista kontekstipohjaa, vaan hänen piti luoda se. Perehtyäkseen kansanperinteeseen hän kiersi Egyptissä keräämässä kansantanssiin liittyvää materiaalia tutustumalla eri kansanosien elämäntapoihin ja dokumentoimalla niitä:

*M.R: So this belongs to the fact, I had to create the technique. First I travelled around Egypt to study the folklore among the people. And the material I found was sometimes a lot, sometimes very little. Sometimes I could not see women dance, because you cannot photograph or even see them. In Upper Egypt they are very conservative, and I could not even photograph a woman.*

---

<sup>6</sup> Minun piti siis tunnistaa nämä ongelmat, kuten alastomuus. (Alastomuudella Reda viittaa niukkaan pukeutumiseen, ei länsimaissa käsitettyyn alastomuuteen, haast. huom). Se oli helppo välttää, koska olimme tekemässä kansantansseja, joissa tanssijat ovat peitettynä. Toisaalta, tanssia voi tehdä seksuaalisesti, vaikka peitettynä, ja meidän tuli välttää sitäkin omassa tekniikassamme. Me emme voineet tehdä niin. Minun piti välttää sitä, koska olin tekemässä uudenlaista taidetta esitettäväksi egyptiläisille, tanssia, jossa on ominaisia piirteitä ja traditioita, ja tuottaa se teatteriin. (haastattelu 2009)

*So this made a problem for the study. First problem we talked about is the religion. Second is artistic. I had to move around to study the folklore and it is not enough if people do "this" for one hour, you cannot make it one hour for the stage! So you had to develop from a simple movement a variation. The same spirit, the same style, but you make variations...you don't go to another style. For example; you don't develop Arabic language until it becomes English! You must keep the same style here but with more variationing move it to the stage. And I had to use some of ballet technique – not too much- but it is useful in turns and jumps. Because these people studied the body movements for four hundred years. So, you must...don't make it look like ballet, but use the turns, use arabesque...<sup>7</sup>*

Paitsi teatteriin, Reda toi tanssejaan tuomalla niitä myös veljensä Alin tuottamiin elokuvaan. Redan elokuvatuotannossa tanssille annettiin tavallista enemmän tilaa kuvaamalla esimerkiksi tanssiryhmän työskentelyä, ja koreografian muotoutumista prosessina harjoittelun kautta esitettäväksi teokseksi. Elokuviissa alleviivattiin egyptiläistä tanssia taidemuotona, ei pelkästään mieskatsojien viihdykkeenä, ja tanssijoiden korkeaa moraalaa nostettiin näkyvästi esiin. Elokuvat olivat tanssillisia tyttö-poika-asetelmia sisältäviä musikaaleja, joissa pääpaino oli sukupuolten välisessä hauskanpidossa ja leikissä. Elokuvat päättyivät usein päätanssijoiden (mies ja nainen) puhtaan ja kauniin rakkauden kautta saatavaan onnelliseen loppuun, kuten elokuvassa Gharam fi I-karnak (Rakkautta Karnakissa) vuodelta 1965. (Dougherty 2005, 165; Franken 2001, 60–61; Franken 2000, 266.)

### 3.5.1 Tanssiryhmä Reda Troupe

---

<sup>7</sup> Minun piti luoda tekniikka. Ensin matkustin Egyptissä ja tutkin tanssia kansan joukossa. Joskus sain paljon materiaalia, joskus erittäin vähän. Ylä-Egyptissä (Etelä-Egypti, haast.huom) asuvat ihmiset ovat konservatiivisia, eivätkä edes salli naisen valokuvausta. Tämä teki tanssin tutkimisen vaikeaksi. Ongelma oli myös uskonto, josta puhuimme, ja sitten oli vielä taiteellisia ongelmia. Matkustin opiskellakseni kansantanssia, eikä riitä, että ihmiset tekevät tätä yhden tunnin ajan (*näyttää käsillään yläegyptiläistä taputusliikettä, haast. huom.* ), eihän sellaista voi esittää lavalla tunnin ajan. Yksinkertaisesta liikkeestä piti siis tehdä variaatioita. Samanlainen henki, sama tyyli, tee variaatioita, mutta älä siirry toiseen tyyliin. Ethän kehitä arabian kieltäkään, kunnes se muuttuu englanniksi! Sama tyyli pitää säilyttää, mutta se pitää monimuotoistaa lavalle. Käytin balettitekniikoista, ei liikaa, mutta se on käyttökelpoista käännöksissä ja hypyissä. Baletissa kehon liikkeitä on tutkittu satoja vuosia. Sinun pitää siis käyttää käännöksiä ja arabeskeja niin, että et tee niistä kuitenkaan baletin näköisiä.

Perheellisenä miehenä Redan tuli laatia suunnitelma, jolla taiteellinen työ ja tanssiryhmän ylläpitäminen saataisiin myös taloudellisesti kannattavaksi. Tässä häntä auttoivat hänen appensa ja veljensä, joiden toiveesta Reda joutui laajentamaan suunnitelmaansa sellaiseksi, että se olisi jatkuvaa ja taloudellisen toimeentulon turvaavaa. Tanssiuraa ei voitu luoda muutaman yksittäisen tanssin varaan, vaan mahdollisuuksia itsensä ja ryhmän työllistämiseen piti pohtia pitkälle tulevaisuuteen.

*M.R: Farida's father asked: what do you do? So it is not enough having a project and making dance, but this is not a job. So I had to work with my certificate, because I was graduated from the Cairo University. So I worked at the oil company Shell.<sup>8</sup>*

Siirtymävaiheessa kokopäiväiseksi tanssiryhmän johtajaksi Reda teki myös koulutuksensa mukaista työtä, mutta hiljalleen koulutettu työura sai väistyä taiteellisen työn tieltä, joka muodostui tärkeämmäksi kuin taloudellisesti turvattu toimeentulo koulutuksen mukaisessa työssä.

Päätettyään, että oma ammatillinen ja taiteellinen ura tulisi suuntautumaan egyptiläisen kansantanssiperinteen esilletuomiseen, Reda tarvitsi ympärilleen lahjakkaita ja innostuneita ihmisiä visionsa toteuttamiseen. Tukea uralleen Reda sai läheisiltä merkittäviltä henkilöiltä perhepiirissään. Oman perheensä lisäksi häntä kannustivat työskentelemään tanssin parissa hänen appivanhempansa, tanssija Farida Fahmy vanhemmat. Reda itse avioitui Faridan sisaren kanssa. Mahmoud Redan mukaan hänen uransa rakentuminen mahdollistui juuri näiden merkittävien läheisten ihmisten kautta:

*M.R: Something like this you can never start alone. So first of all, was my elder brother Ali, who was five years older than me.*

*So Ali spoke to Farida Fahmy's father about my idea. And I had a master degree, and he (Farida's father) was a professor for the students. So he asked me like you are asking me now: what kind of art, where are you going to bring it from, all the time speaks about this. So this was the success of Reda Troupe, it looked like a University degree by that person. So it was Farida, Faridas's sister, Ali*

---

<sup>8</sup> Faridan isä kysyi minulta: mitä aiot tehdä? Ei siis ollut riittävää, että minulla oli projekti, johon tein tansseja, eihän se ollut työ. Minun piti siis työskennellä yliopistotutkintoni mukaisessa työssä, ja tein sen öljy-yhtiö Shellissä. (haastattelu 2009)

*my brother who married Farida after. So it was a family company, which became Reda Troupe.*<sup>9</sup>

Syntynyt ryhmä Reda Troupe muodostui perheyriksen kaltaiseksi; isänsä kannustama Melda - taiteilijanimeltään Farida Fahmy - nousi aloittavan ryhmän naispuoliseksi tähtitanssijaksi, Mahmoudin veli Ali ryhmän manageriksi ja Mahmoudin puolison Nadeedan huolehtiessa ryhmän puvustamisesta. Mahmoud itse toimi aluksi ryhmän miespuolisena tähtitanssijana, mutta myöhemmin yhä suuremmassa roolissa ryhmän johtajana ja koreografina. Redan mukaan tämä perheyritys, jossa koko hänen lähipiirinsä asettui tukemaan hänen pioneerityötään, osoittautui välttämättömäksi työn eteenpäin viemisessä. Veli Ali toimi eräänlaisena roolimallina hänelle. Roolimallin olemassaolo nähdään merkittävänä tekijänä sosiaalistumisprosessissa (Nieminen 1998,33).

Muita alkuperäisen ryhmän jäseniä olivat muun muassa Odette ja Ashraf Shawkat, Raqia Hassan ja Farouk Mustafa sekä orkesterin johtajana toiminut Ali Ismail. Ryhmän suosio lähti nousuun. Aluksi yleisö koostui pelkästään miehistä, mutta nähtyään esityksen kerran miehet ottivat vaimonsa mukaan havaittuaan, että ryhmän esitykset eivät olleetkaan kabaree- tyyllisiä esityksiä. Myös egyptiläinen lehdistö, kuuluisat näyttelijät sekä arvostetut intellektuellit antoivat tuensa ryhmälle, olihan sen konsepti aivan uusi ja kaikille kansanryhmille sopiva. (Franken 2001, 25–29, 35–36, 51–53; Fahmy 1987, 18–20.)

Redan koulutustausta arvostettuna yliopistotutkinnon suorittaneena henkilönä, oli tärkeä, kun tanssista pyrittiin tekemään egyptiläisessä yhteiskunnassa hyväksyttävä taidemuoto. Tukihenkilöksi nousseen apen, joka työskenteli opettajana yliopistossa, myönteinen suhtautuminen Reda Troupen perustamiseen oli merkittävää. Reda hankki tanssijoita ryhmäänsä yliopiston opiskelijoiden joukosta, joiden perheiltä suostumuksen saamiseen Reda käytti appivanhempiensä kautta saatuja suhteita.

---

<sup>9</sup> Tällaista työtä on mahdotonta aloittaa yksin. Tärkeimpänä oli viisi vuotta vanhempi veljeni Ali, joka minun ollessani lapsi, oli ammattitanssijana yökerhoissa tanssien seuratanseja: rumbaa, mamboa, salsaa...sellaisia. Ali puhui Faridan isälle tästä. Koska minulla oli maisterin tutkinto yliopistosta ja Faridan isä oli opettajana siellä. Hän kysyi minulta, kuten sinä kysyt nyt: minkälaista taidetta aiot tehdä, mistä aiot sen tuottaa- hän puhui koko ajan tästä. Tämä oli Reda Troupin menestyksen takana, kun hän tarkasteli sitä akateemisesta näkökulmasta. Siis siinä oli, Farida, Faridan sisar, veljeni Ali, joka avioitui Faridan kanssa. Se ole perheyritys, josta muodostui Reda Troup.(haastattelu 2009)

*M.R. I did not have the dancers. I was starting a dance troupe and taking a university's professor's daughter to dance with me...students from university, not professional dancers. I had to bring young people who were interested and ready to start from zero and somehow talented, as well. Students from university students, from schools- not professional belly dancers.<sup>10</sup>*

Reda käytti ammattilaistanssijoista nimitystä "belly dancers" (vatsatanssijat). Tähän yleiseen nimitykseen tanssijoista liittyi käsitys huonomaineisista yökerhotanssijoista, tanssijoista, joilla ei ollut koulutusta ja joiden sosiaalinen arvostus oli vähäistä. Naistanssijoiden saamista ryhmään helpotti se, että he olivat hyvämaineisen Farida Fahmyn korkea-arvoisten vanhempien suojeluksessa. Tämä seikka mahdollisti heidän osallistumisensa oman perheen ulkopuoliseen toimintaan. (Franken 2001, 25–29, 35–36, 51–53; Fahmy 1987, 18–20.)

Reda Troupin kulta-aika sijoittui vuosille 1952–1972, jolloin ryhmän taiteellinen kehitys ja taloudellinen menestys olivat ennennäkemättömiä egyptiläisen tanssin historiassa. (Franken 2001, 111). Saavutettuaan laajan lehdistön, median ja yleisön hyväksynnän Mahmoud Reda sai ryhmälleen myös valtiollisen tunnustuksen, kun ryhmä kansallistettiin ja se alkoi saada valtion tukea. Reda nimitettiin kulttuuriministeriön alivaltiosihteeriksi. Ryhmän tilanne helpottui paitsi taloudellisesti myös toiminnan osalta, kun sille annettiin käyttöön oma harjoittelu- ja esiintymistila "Balloon Theater" 1960-luvun lopulla. Ryhmästä tuli valtiollisten virallisten tilaisuuksien esiintyjäryhmä. Se vieraili Moskovassa vuonna 1954, minkä jälkeen yhteistyö neuvostoliittolaisten tanssiryhmien kanssa jatkui Reda Troupen kotiteatterissa. Valtiollinen tuki takasi ryhmälle virallisen ammatillisen hyväksynnän lisäksi myös esiintymismahdollisuuksia ulkomailla. Seuraavan vuosikymmenen aikana ryhmä esiintyi usein ulkomailla saavuttaen laajan yleisön ja tunnustusta. Reda Troupesta voidaan katsoa tulleen kansallisen itseilmaisun symboli uudessa, kehittyvässä egyptiläisessä yhteiskunnassa. Ryhmän naispuoliseen soolotanssijaan Farida Fahmyyn liitettiin kuva autenttisesta egyptiläisestä lahjakkuudesta; naisesta, jossa yhdistyivät egyptiläiset juuret ja kaupunkilaisväestön sivistyneisyys, vaikka Farida olikin syntyjään puoleksi englantil-

---

<sup>10</sup> Minulla ei ollut tanssijoita. Olin perustamassa tanssiryhmää ja ottamassa mukaan yliopisto-opettajan tyttären... Keräsin nuoria, kiinnostuneita ja lahjakkaita oppilaita yliopistosta ja kouluista, ei ammattimaisia vatsatanssijoita. Hain nuoria ihmisiä, jotka olivat kiinnostuneita ja valmiita aloittamaan nollassa, ja jollain tavoin myös lahjakkaita. Opiskelijoita yliopistoista, kouluista, ei ammattilaisia vatsatanssijoita. (haastattelu 2009)

lainen. (Shay 2005, 76–78; Franken 2001, 55–56; Fahmy 1987, 20–22, 92–93, 97–98.)

Reda Troupen aikaan alkanut itämaisen tanssin leviäminen maailmanlaajuisesti toiminnaksi on jatkunut nykypäivään asti. Valtiollinen tuki ja valvonta alkoivat kuitenkin rasittaa ryhmää ja erityisesti sen taiteellista johtajaa. Rungas byrokraatia ja rajoitettu itsemääräämisoikeus takasivat ryhmän jäsenille vain kohtuullisen toimeentulon, joka ei ollut enää riittävä Anwar Sadatin valtakaudella 1970-luvulla nopean inflaation koetellessa maan taloutta. Tanssijan roolistaan luopunut Reda jatkoi ryhmän johtajana, mutta koki runsaan byrokratian rajoittavan taiteellista luomistyötään ja vaikeuttavan ryhmän työtä ja taloudellista menestystä. Turismi lisääntyi Egyptissä, ja Reda siirsi pienemmän ryhmän tanssijoita esiintymään turisteille rakennettuihin loistohotelleihin tarjotakseen työtä pieneväälle tanssiryhmälleen. Tämä toiminta ei kuitenkaan tyydyttänyt ryhmän taiteellista luovuutta ja vastannut sen saavuttamaa asemaa, joten Mahmoud Reda päätyi luopumaan asemastaan alivaltiosihteerinä ja ryhmän johtajana 1980-luvun lopulla. Ryhmän tanssijat hakeutuivat muihin töihin elättääkseen itsensä ja perheensä, kuten yksi ryhmän jäsenistä toteaa: ”Minun oli pakko katsoa tulevaisuuteen!” (Franken 2001, 99–102.)

Tanssin laajentunut suosio, vakiintunut asema ja yhteiskunnallinen muutos olivat vaikuttaneet myönteisesti myös tanssijoiden työmahdollisuuksiin. Egyptin eri alueille oli perustettu kansantanssiryhmiä, jotka pohjautuivat usein Reda Troupen liikekieleen, mutta vasta soolotanssijoiden esiinnousu loistohotellien yökerhojen esiintyjinä nosti voimakkaasti tanssijoiden sosiaalista ja taloudellista asemaa. Redan työ oli kuitenkin nähtävissä myös soolotanssijoiden tanssityyleissä. Hänen kehittämänsä käännökset, käsiliikkeet ja tilan käyttö näyttäytyivät myös soolotanssijoiden esityksissä kuvaamassa tanssijan ylväyttä sekä tanssin hienostuneisuutta ja monimutkaisuutta. Myös kansantansseja otettiin mukaan yökerhoesityksiin joko kokonaisina koreografioina tai vaikutteina kansantanssien, kuten aleksandrialaista tanssin, saiditanssin ja haggalla-tanssin liikekielistä.<sup>11</sup> Naissolistit toivat lavalle myös muutaman miestanssijan kansantanssiosuuksiinsa. Redan luomaa tanssityyliä pidettiin suurella määrällä autenttisena egypti-

---

<sup>11</sup> Aleksandrialaista tanssi= tanssi Aleksandrian kaupungista, saidi= Etelä-egyptiläinen tanssityyli ja musiikin rytmi, Haggalla= beduiinitanssi(ja) .Tanssisanastoa [www.itamaintanssi.fi](http://www.itamaintanssi.fi)



läisenä tanssina. Kiertäessään maakunnissa Reda havaitsi, että jopa niissä paikoissa, joista hän oli hakenut materiaalia luomalleen tanssitraditiolle, oli omakuttu hänen kehittämänsä liikekieli ja sitä esitettiin alkuperäisenä egyptiläisenä tanssina. (Franken 2001, 101–104.)

Redalle itselleen työskentely Reda Troupen johtajana ei taannut korkeaa taloudellista asemaa, vaan hän korosti ei-aineelliset arvojen olleen työssä merkityksellisimpiä:

*M.R: But, because we were so serious and so dedicated and did not make money. You know- a big surprise- how much money I made for a film to dance and choreograph and teach and editing? It was one thousand Egyptian pounds. So, it was not for the money. It was the love for the art and the dedication. And then we chose the best people for every job. So, Reda Troupe was the best group, because the dancers were the best.*<sup>12</sup>

Redan elämäntyön ansiosta itämainen tanssi on levinnyt koko maailmaan, ja hänen aikakautensa päättyessä hänen työnsä tulee jatkumaan muiden tanssijoiden toimesta. Vuonna 2009 79-vuotiaana Reda kuvaa elämäntyönsä merkitystä ja uskoo, että huolimatta yhteiskunnan muutoksista ja uskonnollisista ääri-  
liikkeistä egyptiläinen tanssi tulee elämään ja kehittymään maailmanlaajuisesti egyptiläisen kulttuurin ilmentäjänä:

*M.R: Something typical in Egypt is that you can never say, what is going to happen. There are the religious fanatics; they have been trying to set the power to forget the dance. What is comforting is that the whole world is doing it. Okay, if it stops in Egypt for this or any stupid reason, the entire world is continuing the work. ...Go anywhere, and you will find my work. So, if something bad happens in Egypt, the rest of the world is going to continue my work. And this is a very big compliment for this art.*<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Olimme niin vakavissamme ja omistautuneita, että raha oli merkityksetöntä. Tiedätkö – yllätys-, miten paljon ansaitsin elokuvasta, jossa esiinnyin, tein koreografiat, opetin ja editoin? Tuhat puntaa (n.140 euroa nykyrahassa, haast. huom). Se ei siis ollut raha, vaan rakkaus ja sitoutuminen taiteeseen. Me valitsimme parhaat henkilöt joka tehtävään. Reda Troup oli siis paras ryhmä, koska siinä oli parhaat tanssijat.

<sup>13</sup> Egyptissä on tyypillistä, että koskaan ei voi ennustaa, mitä tulee tapahtumaan. On uskonnollisia fanaatikkoja, jotka ovat käyttäneet valtaansa tanssin unohtamiseksi. Mutta on lohdullista, että koko maailma tanssii. Jos se loppuu Egyptissä tämän tai jonkin muun typerän asian vuoksi, muu maailma jatkaa työtä. Mene minne tahansa, ja löydät työni. Jos siis jotain pahaa tapahtuu Egyptissä, muu maailma tulee jatkamaan työtäni. Ja tämä on erittäin suuri kohteliaisuus tälle taiteelle. (haastattelu 2009)

Mahmoud Reda opettaa yhä ja kiertää maailmanlaajuisesti jakamassa tanssitietoutta kouluttamalla yhä uusia harrastajia ja opettajia. Hän pitää itseään alan ehdottomana asiantuntijana ja kehittäjänä, mutta tuntee huolta laadukkaan kansantanssiperinteen jatkumisesta oman aikakautensa jälkeen. Hänen puhettaan kuvaa nykyiselle länsimaiselle tanssipedagogiikalle vieras, ehdoton auktoriteettiusko, ja hän pitää tärkeänä, että joku yksittäinen henkilö kohoaa muiden yläpuolelle tanssin kehittäjänä tulevaisuudessa:

*M.R: What I wish, is that the level of art becomes high. Because now it is spreading horizontally. Many groups. But nothing comes up! Usually this is not a group- element, but it come to individuals. Because all what happened was because of me. I am an individual. And what we need is people like me, we need the level.<sup>14</sup>*

### **3.6 Tanssin tie orientalismin hengessä länsimaisten naisten harrastukseksi**

Orientalismiksi kutsutaan länsimaisten taiteilijoiden ja tieteilijöiden toteuttamaa Lähi- ja Kaukoidän kulttuurien tutkimusta sekä niitä vaikutteita, joita länsimaissa on otettu itämaisesta taiteesta ja tieteestä. Orientalismi alleviivaa idän ja lännen eroja pitäen kaikkia itäisiä kulttuureja yhtenä homogeenisena ja muuttumattomana ryhmänä. Itäiset kansat nähdään myös sivistymättöminä ja järjestäytymättöminä. Länsimaisessa fantasiassa orientalismin itäiseen maailmaan liitetään menneen ajan vanhanaikaisuus, mystisyys, eksotiikka ja erotiikka. Länsimainen näkemys idästä keskittyy ajatukseen itämaisen kulttuurin eksoottisuudesta. Orientalistista kuvaa itämaisesta kulttuurista piirtävät hämärä valaistus, jännittävät rytmit, houkuttelevat tuoksut, eksoottiset naiset ja eroottinen tanssi. (Dox 2006, 52–53; Rasmussen 2005, 173, 177; Laukkanen 2003, 192; van Nieuwkerk 1995, 21–23; Stone 2000, 247; Fahmy 1987, 11.)

Idän ja lännen välinen kulttuurivaihto alkoi 1700-luvulla, ja se aiheutti muutoksia molempien tanssikulttuureissa. 1900-luvun alussa kiinnostus Egyptin nähtä-

---

<sup>14</sup> Toivon, että taiteen taso nousee korkealle. Tällä hetkellä taide leviää horisontaalisesti. Monia ryhmiä, joista mikään ei nouse toista korkeammalle. Tavallisesi tämä ei ole ryhmä elementti, vaan johtaa yksilöihin. Kaikki, mikä tapahtui (Reda Troupissa, haast.huom), johtui minusta. Minä olen yksilö. Se mitä tarvitaan, on kaltaiseni ihminen, tarvitsemme tasoa. (haastattelu 2009)

vyyksiä ja ainutlaatuista historiaa kohtaan lisäsi maan turismia. Kun Egyptin infrastruktuuri kehittyi ja Suezin kanava avattiin, virtasi uusia kiinnostuneita matkalaisia maahan myös eksoottisten naistanssijoiden näkemisen toivossa. (Dox 2006, 52 – 53; Jai- Morincome 2005, 9–11; Laukkanen 2003; 192, 208; van Nieuwkerk 1991; 21–21.)

Orientalismi vaikutti sekä lännen että idän taiteen kehitykseen ja se lisäsi vuorovaikutusta idän ja lännen välillä. 1800–1900-lukujen klassisen baletin ja modernin tanssin teoreetikot ja koreografit, kuten Isadora Duncan, kiinnostuivat eri kansojen autenttisista tanssimuodoista ja lisäsivät niistä saatuja elementtejä omiin tuotantoihinsa. Ruumiillisuuden, feminiinisyyden ja kulttuurin katsottiin linkittyvän vahvasti toisiinsa. (Al-Rawi 2003, 50; Laukkanen 2003, 192; Ryuter 2005, 208.)

Orientalismin aikaan egyptiläinen tanssi sai kahdenlaisen muodon. Perinteinen ammattitanssijoiden rooli säilyi häissä ja muissa juhlissa, mutta sen rinnalla tanssia alettiin esittää yökerhoissa ja teattereissa turistien toiveita palvelemaan. Tanssia alettiin kutsua nimellä vatsatanssi (bellydance) sen keskivartaloon ja lantion alueelle keskittyvän liikekielen vuoksi (van Nieuwkerk 1991, 39). Itämaisen tanssin näkyvyyttä lisäsi myös tanssijoiden esiintyminen lännessä, esim. maailmannäyttelyissä. Kuuluisin - nykytiedon mukaan kuitenkin kuviteltu - tältä ajalta tunnetuksi tullut tanssija oli syyrialainen ”Little Egypt”, joka aiheutti eksoottisella tanssillaan sensaation Chicagon maailmannäyttelyssä vuonna 1893. Tanssia pidettiin paitsi rohkeana ja uskaliaana, myös uteliaisuutta herättävänä. Ristiriitaisesta vastaanotosta huolimatta molemminpuolinen kiinnostus idän ja lännen tanssijoiden välillä jatkui, ja molempien alueiden tanssien liikekieliin tuli vaikutteita vieraista kulttuureista. (Jai- Morincome 2005, 22; Laukkanen 2003, 192; van Nieuwkerk 1991, 41; Buonaventura 1989, 117–118.)

Länsimainen näkemys itämaisestä tanssista oli aluksi vahvasti seksuaalisväriteinen. Kun lännessä muokkautuneita itämaisia tansseja vietiin esitettäväksi Kairoon, muuttuivat ne sosiaaliset säännökset ja kontrolli, jotka olivat aiemmin ohjanneet tanssimista. Yökerhoissa esiintyvien tanssijoiden pukeutuminen tuli Hollywoodin tyyliin paljastavammaksi: puvun yläosa muuttui bikinimalliseksi ja alaosaa läpikuultavaksi hameeksi. Tanssijatar pukeutui korkokenkiin, ja liikkeet

muuttuivat rohkeammin sensuelleiksi. Idän ja lännen vuorovaikutus aiheutti tanssissa kahdensuuntaista muutosta. Länsimaiset tanssijat ottivat itämaisestä tanssista vaikutteita keskittäessään tanssiliikkeitä vartalon ja lantion alueille. Tanssin alkuperämaissa tanssi puolestaan muuttui länsimaista tanssia myötäileväksi, ja se alkoi saada kabareetanssin muotoja. (Hammond 2007, 192; Adra 2005, 47; Al -Rawi 2003, 50 –51.)

Viimeisten vuosikymmenten aikana itämaisesta tanssista on tullut maailmanlaajuinen tanssimuoto. Se rantautui ensin Amerikkaan, josta se levisi myös Eurooppaan ja muualle maailmaan. Tanssijoiden meriittilistään on lisätty esiintymiä valtion päämiehille, kuten Henry Kissingerille, Georg Bushille ja Englannin prinssi Charlesille. Länsimaiset tanssijat pyrkivät myös työskentelemään tanssin alkuperämaissa, ja he pääsivät tanssimaan kairolaisiin yökerhoihin, joskin tätä mahdollisuutta on supistettu viimeisen vuosikymmenen aikana. Vaikka länsimaisten tanssijoiden taitoja arvostetaan, he eivät nauti egyptiläisten täydellistä hyväksyntää tekniikkapainotteisen tanssityylinsä vuoksi, koska tanssijalla tulee egyptiläisen ihanteen mukaan olla ”kyky laulaa vartalollaan”. (Hammond 2007, 188, 196; Laukkanen 2007, 104.)

Suomeen itämainen tanssi saapui 1970-luvulla sekä Yhdysvalloista että suoraan Lähi-Idästä. Suomen ensimmäinen itämaisien tanssin opettaja oli balettitanssija Eva Hemming. Irene Jelin jatkoi itämaisien tanssin opetusta 1980-luvulla, jolloin tanssin suosio alkoi nopeasti nousta harrastajien keskuudessa. Suomalaiselle itämaiselle tanssille on ollut leimallista, että opettajiksi haluttiin jo varhain alkuperämaiden tanssinopettajia, ja heitä kutsuttiin ahkerasti Suomeen pitämään itämaisien tanssin kursseja. Lajin harrastajille järjestetään vuosittain festivaaleja, joihin kutsutaan sekä suomalaisia että ulkomaisia tanssinopettajia. Itämaisien tanssin suosio oli suurimmillaan 1990-luvulla, jolloin lajista kiinnostuneiden harrastajien määrä kasvoi räjähdysmäisesti. Itämaisien tanssin opettajat toimivat itsenäisinä ammatinharjoittajina omissa studioissaan tai suuremmissa kouluissa, ja itämainen tanssi otettiin myös työväen- ja kansalaisopistojen opetusohjelmiin. Tanssia opetetaan myös yliopisto-opiskelijoiden liikuntatoiminnassa, ja suomalaiselle liikuntakulttuurille tyypillinen yhdistystoiminta on virinnyt myös itämaisien tanssin piiriin. (Laukkanen 2003, 195–196; Seppänen 1993, 17–18.)

## 4 ITÄMAISEN TANSSIN OPETUS

Koska itämaisen tanssin opetusta on tutkittu vähän, tanssinopetusta lähestytään liikunta- ja tanssipedagogiikan kuvaamisen kautta. Liikunta- ja tanssipedagogiikka on kasvatukseen ja oppimiseen liittyvä tieteenala, joka keskittyy liikunta- ja tanssikasvatukseen (Laakso 2003, 14–16). Peruslähtökohtana on ihmisen kokonaisvaltainen lähestyminen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan, ja se sisältää kolme aluetta: ilmaisu, taito ja tieto. Itseilmaisussa ja luovuudessa, näyttäytyvät henkisyys, tunteet ja mielikuvat, eli oppilaan koko sisäinen maailma. Näin tanssinopetus ei perustu pelkästään erilaisten liikkeiden ja liikesarjojen opettamiseen, vaan opetusta ohjaa tieto ruumiista tanssin välineenä sekä liikkeestä, joka on tanssin materiaalia. Laadukkaassa tanssipedagogiikassa huomio kiinnittyy oppilaan kokonaisvaltaiseen kehittämiseen, jolloin opetuksen taustaksi tarvitaan tietoa yksilön kehitymisestä ja oppimiseen liittyvistä tekijöistä. Taidekasvatuksen erityispiirteitä ovat käsitteiden ja teorioiden moninaisuus sekä se, että taiteelliseen oppimiseen ja tuottamiseen liittyy paljon henkilökohtaisia tekijöitä. (Anttila 1997, 115; Pakkanen 1997, 157; Anttila 1994, 19–20.)

### ***4.1 Itämaisen tanssin opetus maailmalla***

Perinteisesti arabiyhteisöissä tanssi oli ollut osa kulttuuriperintöä, joka siirtyy perheen ja suvun naisten kautta aina seuraaville sukupolville. Amerikassa ja Euroopassa – tanssinopetuksen aloittivat ammatikseen esiintyvät usein maahanmuuttajataustaiset tanssijat, joita pyydettiin opettamaan tanssia niissä klubeissa, joissa he työskentelivät. Kiinnostuksen kasvaessa perustettiin itämaisen tanssin kouluja, jotka avasivat ovensa yhä suuremmalle harrastajajoukolle. 1970-luvun puolivälissä oli jo yksin San Franciscossa satoja itämaista tanssia harrastavia naisia. Kun opettajia tarvittiin harrastajamäärien kasvaessa lisää, opettajiksi siirtyivät pisimmälle edistyneet harrastajat. (Dox 2006, 55; Jain-Morinome 2005, 22, 32; Seppänen 1993, 17–18.)

Opettaminen laajettua myös länsimaalaisten naisten toteuttamaksi, tanssinopetuksessa alettiin analysoida tanssiliikkeitä opetettavaan muotoon. Aluksi oppiminen tapahtui matkimalla toisten tanssijoiden liikkeitä”, toteaa amerikkalaisen itämaisen tanssin yksi pioneeri, Jamila Salimpour. Vastaavanlaista tanssinopetuksen mallia kuvaa Elina Paukkunen tutkimuksessaan afrikkalaisen tanssin ja musiikin piirissä. Pelkkä liikkeiden imitointi ei kuitenkaan riittänyt opetuksen perustaksi. Opettaminen vaati tanssiliikkeiden sanallista kuvailua, eräänlaisen tanssisanaston luomista. Länsimaisessa opetuksessa tanssiliikkeet annettiin nimiä, kuten ”tunisialainen lonkka”, ”turkkilainen kävely” tai ”egyptiläinen perusaskel” kuvaamaan tanssiliikkeiden alkuperää. Tanssiliikkeitä analysoitiin vanhoista elokuvista ja kokeneita tanssijoita seuraamalla, minkä perusteella luotiin opetettava muoto omalle tanssin liikekielelle. Muodollisen koulutuksen puuttuessa opettajilla ei ollut pedagogisia opetusmenetelmiä opettamiseen, ja opetustoiminta muodostuikin variaatioksi siitä prosessista, jonka avulla opettaja itse oli oppinut tanssimaan. (Dox 2006, 53; Paukkunen 2006, 34; Sellers-Young 2005, 280–281.)

Tanssin harrastajat kuvaavat oppimisprosessia tärkeäksi osaksi harrastustaan. Uusien taitojen oppimista, harjoittelua ja esiintymisiin valmistautumista sekä naisten keskinäistä yhdessäoloa pidetään tärkeänä osana itämaisen tanssin harrastusta samoin kuin kulttuuriin perehtymistä, jotka ovat olennaisia osia itämaisen tanssin opiskelua. Kaikenlaisen tanssiin liittyvän tiedon hakeminen ja omaksuminen kartuttavat opettajan ammattitaitoa ja antavat hänelle vaikutusvaltaa sekä yhteisöllistä asemaa. Myös ne tanssin harrastajat, jotka eivät toimi opettajina, ovat aktiivisia itämaiseen tanssiin liittyvän tiedon hankkijoita. Virallisen pätevöitymisen mahdollisuuden puuttuessa ”hyvän” opettajan määrittely on kuitenkin vaikeaa. (Jai-Morincome 2005, 62–64.)

Suomalaiselle itämaiselle tanssille on ollut alusta lähtien tyypillistä se, että egyptiläisten opettajien opetusta on haluttu saada suomalaisten tanssijoiden ulottuville ja heitä on kutsuttu opettajavieraksi Suomeen. Elina Paukkunen toteaa tutkimuksessaan senegalilaisten wolofien sabartanssi- ja soittoperinteestä (Paukkunen 2006, 33), että senegalilaiset opettajat ovat saaneet tanssijankoulutuksensa esiintyvissä ryhmissä, joten opetus on muodostunut improvisaation ja tekniikkaharjoittelun sijaan pääasiassa koreografioiden ympärille. Tämä sama

ilmiö on ollut nähtävissä myös suomalaisten tanssijoiden ulkomaalaisilta tanssinopettajilta saamassa tanssinopetuksessa, ja tanssin perustekniikan opetus on jäänyt kotimaisten opettajien tehtäväksi. Tämä tapahtuu yleensä viikko-opetuksen piirissä, jolloin pääpaino opetuksessa ei ole koreografioiden tekemisessä, vaan tanssin tekniikan syventävässä opiskelussa.

Itämaisen tanssin opettajaksi päädytään oman harrastuksen kautta. Itämaisen tanssin opetuksen kehittämiseksi ovat valtakunnalliset itämaisen yhdistykset Masrah ja Seitsemän Hunnun Tanssi laatineet koulutusohjelmat opetustoimintaa aloittaville harrastajille. Suomalaiset yhdistykset ovat olleet maailmanlaajuisesti ensimmäisten joukossa, jotka ovat aloittaneet systemaattisen itämaisen tanssin opettajakoulutuksen. Koulutuksen tavoitteena on koulutettavien tiedollisten ja taidollisten valmiuksien kehittäminen sellaisiksi, että he voivat opettaa itämaista tanssia liikunta- ja taidemuotona sekä osana Lähi-idän ja Pohjois-Afrikan kulttuuriperintöä. Koulutus sisältää tanssitekniikan opiskelun lisäksi kulttuuri- ja musiikkitietoutteen perehtymistä, arabimusiikin rytmien opiskelua sekä opetuskokonaisuuden oppimisesta ja tanssijan lihashuollosta. Koulutuksen päätteeksi kokelas suorittaa opetustilanteen näyttökokeen, kun hän on saanut koulutuksen muut osa-alueet hyväksytysti suoritettua. Koulutettava saa koulutuksen suorittamisesta todistuksen. ( [www.masrah.fi](http://www.masrah.fi) , [www.7ht.fi](http://www.7ht.fi) ). Vastaavalaista itämaisen tanssin opettajille suunnattua koulutustoimintaa on myös muualla Euroopassa sekä Yhdysvalloissa. Koulutusta ovat tarjonneet muun muassa Beata ja Horacio Cifuentes Saksassa, ( <http://www.oriental-fantasy.com/english/catt.html> ), Josephine Wise Englannissa ( [http://www.jwaad.com/teacher\\_training.html](http://www.jwaad.com/teacher_training.html) ) sekä Suhaila Salimpour Yhdysvalloissa ( <http://www.suhailainternational.com/Certification.php> ).

#### ***4.2 Mahmoud Redan itämaisen tanssin pedagogiikka***

Tässä kappaleessa kuvataan itämaisen tanssin opettajan Mahmoud Redan opettajauraa ja pedagogista ajattelua. Alun alkaen Reda ei ollut opettaja, vaan hän joutui opettajan rooliin opettaessaan tekemiään tansseja ryhmälleen.

*M.R: Originally I am not a teacher. Originally I am a dancer and choreographer. As a choreographer you must teach the choreograph you dance. Somebody else must do my dance, so I have to teach it. And I must be a good teacher because if I teach them bad they dance my dance badly. And it is my name!*<sup>15</sup>

Koreografioiden tekeminen on tietoista toimintaa, joka koostuu liikkeiden löytämisestä, muotoilemisesta ja järjestelemisestä uusiksi kokonaisuuksiksi. Koreografian tekeminen on siis taito, jota voidaan opetella ja jota voidaan myös opettaa. Postmodernin tanssin uranuurtaja Merce Cunningham on todennut, että jos tanssija haluaa tanssia perinteestä poikkeavalla tavalla, hänen tulee tehdä tanssinsa itse ja siirtyä koreografiksi (Hämäläinen 1999, 30, 42).

Opetusta varten Reda kehitti harjoittelun tueksi omat tekniikkansa ja menetelmänsä, joilla hän sai nivottua yhteen egyptiläisen tradition, baletista otetut elementit ryhmän liikuttamiseksi lavalla sekä eriytetyt harjoitukset mies- ja nais- tanssijoille heidän liikekielensä tukemiseksi. Tansseissa tuli säilyttää kansantanssille ominaiset piirteet, ja yhdistää niihin estradille soveltuvaa tapaa liikkua. Omaksumiensa tietojen pohjalta hän loi oman opetussuunnitelmansa, jonka tavoitteena oli valmistaa tanssijat esiintymään Reda Troupin tyyliin ammattimaisena tanssiryhmänä, joka kykenisi toteuttamaan hänen visioitaan näyttämöllä laajoissa produksioissa. (Fahmy 1987, 25–26.)

Reda suunnitteli opetuksensa perinteisestä baletista tutun mallin mukaiseksi. Tunti alkoi lämmittelyllä, jota seurasi tekniikkaharjoittelu. Miesten harjoitteissa korostuivat alaraajojen ja vartalon lihasharjoitteet, lihasvoiman ja lihashallinnan parantaminen sekä vartalon linjausten ja ryhmämuodostelmien harjoittaminen. Naisten eriytetty osio sisälsi itämaiselle tanssille tyypillisiä ylävartalon ja lantion liikkeitä. Harjoituksissa tukeuduttiin itämaisen musiikin rytmeihin, joihin Reda loi systemaattisesti toistuvat liikesarjat. Harjoitusten tempoa vaihdeltiin hitaasta nopeaan koordinaation parantamiseksi ja liikkeiden sulavuuden lisäämiseksi. Tähän tähtäsivät myös kulkusuuntien vaihdot ja yläraajojen koordinoitujen liikkeiden harjoitukset. (Fahmy 1987, 26.)

---

<sup>15</sup> En ole alun perin opettaja, vaan tanssija ja koreografi. Koreografina sinun pitää opettaa tekemäsi tanssi. Joku toinen tanssii sen, joten minun pitää opettaa. Ja minun pitää olla hyvä opettaja, koska jos opetan huonosti, he tanssivat tanssini huonosti. Ja siinä on nimeni! (haastattelu 2009)



Opiskeliyoista, tanssillisesti lahjakkaista nuorista koostettu ryhmä, oli Redalle muokattavaa materiaalia, jonka tehtävänä oli todentaa Redan visiota egyptiläisestä kansantanssista. Opetusmenetelmä perustui opettajan näyttöön, jota oppilaat jäljittelivät mahdollisimman tarkasti:

*M.R: They have to do exactly what I showed them! If I do it in the right way, they do it in the right way. And they get the right character and their atmosphere, performance and dealing with each other from what I show, what I give to them.*

*They see me, how I am moving. This is the same how you raise your students. It is same with your family. It is not what you say, it is what you do. How I am dancing, they learn from me. You just have to explain everything.<sup>16</sup>*

*M.R: So I taught them everything. Starting from dancing...behavior...communicating with boys and girls... And how to wear the costumes, how to do the make-up, how to come in certain beat on stage, discipline in timing. And how to behave when you are travelling.<sup>17</sup>*

Redan suhtautuminen oppilaisiinsa oli isällistä, ja hän koki olevansa oppilaidensa opettaja myös muulloin kuin tanssituntien aikana. Matkustaessaan Reda Troupin kanssa maailmalla, Redan tuli antaa oppilailleen ohjeita erilaisia sosiaalisia tilanteita ja säilyttää ryhmänsä maine ja moraalit moitteettomana. Reda opettajana ja johtajana saneli toimintasääntöjä omien arvojensa mukaan. Samankaltainen säännöstö oli voimassa tanssitunneillakin, joissa opetus perustui opettajan näyttöön ja ohjeisiin, eikä keskustelulle ei jäänyt paljon aikaa.

*M.R: Then sometimes you have dancers, who say "because..." and you correct something "you did your hand wrong" and she says: "because..." There is no "because".. I correct and you listen. Because, I am going to correct at least two hundred mistakes. One not good look, one not good hand, one line is not correct. So, everytime I am going to correct, you are going to tell me a story:"because".*

---

<sup>16</sup> Heidän täytyy tehdä täsmälleen, mitä näytin heille. Jos minä teen oikein, hekin tekevät. Ja saavuttavat oikean ilmapiirin, esityksen ja keskenäisen vuorovaikutuksen siitä, mitä minä näytän, annan heille. He näkevät, miten liikun. Tämä on aivan sama, miten sinä kasvatat oppilaitasi ja perhettäsi. Kysymys ei ole siitä, mitä sinä sanot, vaan siitä, mitä sinä teet. He oppivat siitä, miten minä tanssin. Sinun pitää vain selittää kaikki. (haastattelu 2009)

<sup>17</sup> Opetin heille kaiken. Alkaen tanssista, käyttäytymisestä, kommunikaatiosta poikien ja tyttöjen kesken... ja miten kannetaan asut, miten meikataan, miten lavalle tullaan oikeaan aikaan, ja miten käyttäydään matkoilla. (haastattelu 2009)

*No. No excuses. When you are artists, you have no excuses! This is the same in all arts. Artists can have no excuses.*<sup>18</sup>

Reda vertaa omaa opettajuuttaan muista taidelajeista poimimaansa malliin perustelemalla vaatimuksiaan taiteen tekemisen kurinalaisuudella. Vaikka hän kuvaa itseään ryhmän johtajana sijoittaen itsensä moninaisiin rooleihin, vuorovaikutuksen suhteen Reda näyttäytyy tiukasti valtaa pitävänä opettajana. Samalla hänen näkemyksensä omasta asemastaan ryhmässä oli toimia isällisenä hahmona ja ystävänä - samankaltaisena kuin muut, mutta vain kokeneempana henkilönä.

*M.R: Boss, and father and friend...we sit and joke- everything. What is the most important role to me, I never thought of this. I am one of them, but with more experience.*<sup>19</sup>

Tanssin opettamisessa Reda tukeutuu opettajan antamaan malliin ja näyttöön olettaen, että oppilaat tekevät hänen ohjeidensa mukaan oikein, eikä oppilaan selityksille jää tilaa. Yksilölliseen ohjaamiseen hän suhtautuu kahdella tavalla; toisaalta oppilaille tulee antaa neuvoja, mutta jos korjaaminen suunnataan yhdelle oppilaalle, ottaa tämä myös liikaa tilaa toisten opetuksesta. Siksi yksi kerta korjaamista riittää opettajan taholta, sen jälkeen vastuu siirtyy oppilaalle. Hyviin, oleellisiin kysymyksiin Reda on kuitenkin halukas vastaamaan, mutta muunlainen keskustelu ei hänen mielestään kuulu tanssitunneille:

*H: When you are teaching, do you want your students to talk at class? Do you want them to make any questions?*

*M.R: Yes. Not so much and not stupid questions, but questions which are really useful.*<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> Joskus on tanssijoita, jotka selittävät ”koska”, jos korjaat esimerkiksi käsiliikettä, hän vastaa ”koska”. Ei sellaista ole. Minä korjaan ja sinä kuuntelet. Minä korjaan ainakin kaksisataa virhettä; yksi ei näytä hyvältä, yhdellä ei ole hyvä käsi, yksi rivi ei ole suora. Jos siis jokaisen korjauksen yhteydessä saan vastauksen ”koska” ja kuulen jonkun selityksen. Ei. Ei selityksiä. Kun olet taitelija, sinulla ei ole tekosyitä. Tämä on sama kaikilla taiteilla. Taiteilijoilla ei voi olla tekosyitä. (haastattelu 2009)

<sup>19</sup> Pomo, isä ja ystävä...me istumme ja vitsailemme- kaikkea. Mikä rooleista on tärkein minulle, sitä en ole koskaan pohtinut. Olen yksi heistä, mutta kokeneempi. (haastattelu 2009)

<sup>20</sup> H: Haluatteko opettaessanne, että oppilaat puhuvat tunnilla? Haluatteko heidän tekemän kysymyksiä? M.R: Kyllä. Ei monia eikä typeriä kysymyksiä, mutta sellaisia, joista on jotain hyötyä. (haastattelu 2009)

Mahmoud Reda pitää itämaista tanssia taidetanssina, johon liittyy kiinteästi kulttuuritaustan tuntemus. Opettajana hänen tulee tuntea musiikin ja tanssin liikekieli, jonka tehtävänä on siirtää tämä tieto oppilaiden käyttöön. Redan laaja perehtyminen egyptiläiseen kansankulttuuriin näkyy hänen opetuksessaan. Hän pitää tärkeänä ymmärtää, millaisia hahmoja ja tarinoita eri tanssien taakse kätkeytyy:

*M. R: Main topic is dance as art, but it is a combination. If you can explain, what the song is about, if you can explain why women use hand gestures and things like this, it adds the knowledge, it is very good. So you have to know the culture behind it.<sup>21</sup>*

*So, what I discovered, it is not only dance, but when I try to create dance: who are these people, what are their characters, their stories. Their traditions- their costumes- their singing- their music- their dance movements. In all this, it is not dance, but it adds perspective to the dance.<sup>22</sup>*

Tätä kulttuurista tietopohjaa Reda korostaa myös puhuessaan tanssin opettamisesta ulkomaisille tanssijoille. Egyptiläinen yleisö tuntee maalaisväestönsä (fellahit) ja rituaaliset tanssin muodot (zaar), mutta opetettaessa tanssia länsimaisille tanssijoille opetukseen tulee sisällyttää myös kulttuurisen tiedon avaamista:

*M.R: So, you put all this in what you teach. And if you can explain some of the experiences I got from the people I searched and not just stick only to dance movements, you can draw a picture of one haggalla, one fellahin. What about, I am going to one village and I see a woman with a zaar and going wild- where is she going? She is going to the river! To fill the jar! And why? And she is wearing a dress like this. All these details...if you can, when you are teaching and performing your dance...of course, you show it to the people. But when you teach, foreigners, they don't even know, what the song says. So, you need to add some culture, some language, some costuming, and what is the meaning of the certain movements, and things like this.<sup>23</sup>*

---

<sup>21</sup> Pääasia on tanssi taiteena, mutta se on yhdistelmä. Jos voit kertoa, mistä laulu kertoo, mihin perustuvat naisten käsien eleet ja muuta sellaista, se lisää tietoutta ja on hyvä asia. Sinun pitää siis tuntea tanssin taustalla oleva kulttuuri. (haastattelu 2009)

<sup>22</sup> Tanssin takana oleva kulttuuri pitää tuntea. Tutkiessani tanssia havaitsin, että kysymys ei ole pelkästään tanssista, vaan ominaisuuksista ja tarinoista. Ihmisten perinteet, puvut, laulaminen, musiikki, tanssiliikkeet. Kaikki tämä lisää näkökulmaa tanssiin. (haastattelu 2009)

<sup>23</sup> Tämän kaiken liität opettamiseen. Jos voit selittää niitä kokemuksia ja tuloksia, joita sain tutkiessani ihmisiä, etkä pidättäydy pelkissä tanssiliikkeissä, voit piirtää kuvan haggalasta (beduiini-tanssi, haast.huom) ja fellahista. Entä jos mene njohonkin kylään, ja näen naisen tekevän zaaria (tanssinomaiseen tilaan päätyvä parannusrituaali, haast.huom) ja sekoavan- mihin hän menee? Joelle täyttääkseen ruukun! Ja kun hän tuntee sen, hän nostaa mekkoaan näin (nostaa kuvitellun mekon helmaa, haast,

Reda lähestyy tässä paitsi tanssin kontekstuaalista tietoperustaa, myös sen jakamista tanssioppilaiden kanssa ja hänestä on tärkeää, että opetus sisältää pelkän tanssimisen lisäksi myös keskustelua musiikista, kulttuurista ja tanssiasusteista. Opettajan ominaisuuksiin kuuluu myös opettaa niin, että oppilaat tanssivat tarkasti ohjeiden mukaan ilman virheitä. Annettuja ohjeita tulee noudattaa, koska esityksessä ei ole tilaa virheille. Väärässä tempossa tanssimiseen voidaan koettaa antaa opastusta, mutta mikäli oppilaalla on luonnostaan huono rytmitaju, asia ei ole opettajan autettavissa.

*M.R: Wrong means that you are making mistakes. There is no point in making mistakes in performance. No mistakes. This is something out of question. Some dancers are by nature advanced or not advanced with tempo- a little bit early. So, you help them, but sometimes I don't think it is possible, because the problem is in their body.<sup>24</sup>*

Kuvatessaan opettajan uraansa Reda puhuu pääosin ajasta, jolloin hän toimi Reda Troupin opettajana ja johtajana. On muistettava, että tämä ryhmä toimi ammattimaisesti, ja sen pääasiallisena toimintamuotona olivat esiintymiset Egyptissä ja muualla maailmassa. Ryhmäläiset olivat koulutettuja tanssitaiteen ammattilaisia, eivät harrastajia. Sanonta "the show must go on" kuvasi niitä periaatteita ja toimintatapoja, joita ryhmässä noudatettiin. Yksilöllisyydelle ja tunteille ei jäänyt sijaa, kun esitys oli vietävä virheettömästi läpi:

*M.R: My wife died – she was sister of Farida- we buried her and then went to the theatre. Curtains open- we are laughing. Curtains close- we cried. You have to leave everything else behind.<sup>25</sup>*

Reda kertoi olevansa nykyisin vähemmän vaativa ja ymmärtäväisempi sekä itseään että oppilaitaan kohtaan opetustilanteissa kuin uran alkuvuosina. Anka-

---

huom)...Tällaisia yksityiskohtia sinun pitää osoittaa ihmisille opettaessasi ja esiintyessäsi. Ulkomaalaiset eivät edes tiedä, mistä laulu kertoo. Sinun pitää siis lisätä opetukseen kulttuuria, kieltä, puuvustusta ja liikkeiden merkityksiä. (haastattelu 2009)

<sup>24</sup> Väärin tarkoittaa, että teet virheitä. Esityksessä ei voi tehdä virheitä. Se ei tule kysymykseenkään. Jotkut tanssijat ovat hieman edellä musiikin tempo. Heitä voi auttaa, mutta ei kaikkia, koska ongelma on heidän kehossaan. (haastattelu 2009)

<sup>25</sup> Vaimoni, Faridan sisko, kuoli. Me hautasimme hänet ja menimme teatteriin. Verhot avautuivat, ja me nauroimme. Verhot sulkeutuivat, me itkimme. Sinun pitää jättää kaikki muu taaksesi. (haastattelu 2009)

ruus sekä itseä että oppilaita kohtaan on pehmentynyt ja opetus on muuttunut sallivammaksi:

*M.R: Nowadays I am allowing for myself, but before I was doing things hard for myself, pushing myself all the time. I did not know what I was doing. Maybe even when I was choreographing some dance, and I tried to remember, why I did this ...I was somebody else. An engine, maybe! But I am becoming more experienced and more precious. Never shout, never lose patience. But maybe, before I was. I discovered, if you don't know how to do the thing, so you shout.*<sup>26</sup>

Reda kuvaa itseään pehmeämmäksi ja sallivammaksi opettajaksi opettaessaan nykyisin länsimaisia tanssiharrastajia, koska kursseille osallistuvat harrastajat ovat tanssillisesti eritasoisia. Hän erottaa harrastajat ja ammattilaiset toisistaan, ja näkee tanssin harrastamisessa tärkeänä myös viihtymisen ja sen huomioiminen, että oppilaat tulevat erilaisista, eu-ammattillisista lähtökohdista:

*M.R: Then we can talk about the different levels. Some dancers you try to correct- no use. Some of them are beginners. Usually they come in front of me. So correct them one time or twice, and then leave them. They enjoy. They are coming to enjoy, and if you push them too much, they get scared. But with my experience I know, when to say something to somebody. Sometimes I correct a mistake, not for this person personally, but to everybody, and she will understand.*<sup>27</sup>

Vaikka vuorovaikutus on edelleen yhdensuuntaista opettajalta oppilaalle, Reda tunnistaa oppilaiden tarpeet korjauksille ja neuvoille ja kykenee mitoittamaan ne kullekin oppilaalle sopivaksi. Keskusteluun ja monensuuntaiseen vuorovaikutukseen ei hän kuitenkaan opetuksessaan tukeudu. Hyvä ilmapiiri ja tunnelma ovat hänelle opetuksessa kuitenkin tärkeitä, ja hän hyväksyy harrastajiksi myös erilaisia naisia. Reda Troupin aikaan näin ei suinkaan ollut, vaan myös tanssijoiden tuli edustaa sitä estetiikkaa, jollaisena Reda kuvasi egyptiläisiä kansan-

---

<sup>26</sup> Nykyisin olen itselleni salliva, mutta aiemmin tein asioista itselleni raskaita työntäessäni itseäni eteenpäin. Kun tein koreografiaa, yritin muistaa, miksi tein näin, olin kuin joku toinen. Kone, ehkä. Mutta kun tulen kokeneemmaksi, muutun sallivammaksi. En koskaan huuda tai menetä kärsivällisyyttäni. Ennen tein niin. Mutta jos et ole varma, mitä olet tekemässä, menetät malttisi. (haastattelu 2009)

<sup>27</sup> Nyt puhumme eri tasoista. Joidenkin tanssijoiden korjaaminen on turhaa, jotkut heistä ovat aloittelijoita, jotka tuleva eteeni. Korjaan heitä kerran tai kaksi, ja sitten jätän heidät. He nauttivat. He tulevat nauttimaan, ja jos painostat heitä liikaa, he säikähtävät. Mutta kokemuksellani tiedän, koska voin korjata joltain oppilasta. Joskus korjaan virheen, en kenellekään yksilöidysti, vaan yhteisesti, ja tämä kyseinen ihminen ymmärtää. (haastattelu 2009)

tansseja, ja ryhmään valittiin nuoria, kauniita naisia. Suhtautuminen länsimaisiin tanssijoihin oli kuitenkin suvaitsevampaa.

*M.R: I go there and see how the students look like. Nice, young, old, beautiful...but they are all interested. And this kind of dance you can have for young people, old people, fat people, and you meet them all and sense the atmosphere. Then I explain what kind of dance I am going to teach...how we are going to speak- which language- and making some jokes.<sup>28</sup>*

Reda nostaa esiin tässä tutkimuksessa muutoin sivuun jätetyn näkökulman sukupuoli-suhteesta, olihan hänellä länsimaisesta itämaisen tanssin harrastajajoukosta poiketen oppilainaan Reda Troupissa sekä naisia että miehiä. Tiukasti sukupuolten käyttäytymistä säätelevässä egyptiläisessä kulttuurissa naisten ja miesten tuominen samaan tanssiin aiheutti väistämättä ongelmia, jotka piti ratkaista. Täällä on kuvattu Reda Troupin aikana hänen tulla toimia ryhmän moraalin vartijana, koska sopimattoman käyttäytymisen vuoksi olisi koko ryhmän tulevaisuus voinut olla vaarassa.

*M.R: So, I taught them everything. Starting from dancing...behavior...communicating with boys and girls...because they think that they can flirt with boys and girls. Some girls or boys flirt to each other on stage. They think nobody is watching!<sup>29</sup>*

Kun nykyiset länsimaiset naisista koostuvat tanssiryhmät ovat tehneet yhteistyötä Redan miesoppilaiden kanssa yhteisissä näytöksissä, Redan suhtautuminen miesten ja naisten väliseen kanssakäymiseen on huomattavasti suvaitsevampaa. Kun häneltä kysyttiin, oliko naisten ja miesten yhteisessä tanssissa jotain ongelmallista vuorovaikutuksen suhteen, hän suhtautui asiaan myönteisen huvittuneesti:

*M. R: No, on the contrary. When we were in Alexandria, doing the show with Finnish, Spanish and Italian girls and Egyptian boys, the*

---

<sup>28</sup> Menen tunnille ja katson, miltä oppilaat näyttävät. Mukavia, nuoria, vanhoja, kauniita...mutta kaikki kiinnostuneita. Tätä tanssia voivat tanssia nuoret, vanhat, lihavat, sinä kohtaat kaikki ja tunnet tunnin ilmapiirin. Sitten selitän, minkälaista tanssia aion opettaa, miten me aiomme puhua- millä kielellä- ja lasken leikkiä.

<sup>29</sup> Opetin heille siis kaiken alkaen tanssista käyttäytymisestä ja poikien ja tyttöjen välisestä kommunikatiosta. Heillä oli sellainen käsitys, että he voivat flirttailla keskenään, lavalla. He luulivat, että kukaan ei katsele heitä! (haastattelu 2009)

*problem was not this. The problem was that they loved each other!  
So, what can I do? They are not babies, they are adults.*<sup>30</sup>

### **4.3 Tanssipedagogiikan yleisiä tavoitteita**

Paitsi perinteisesti taidetansseiksi määriteltyjen tanssilajien, myös kansantanssien opetus on lisääntynyt ja järjestäytynyt Suomessa viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana (Nieminen 1998,30). Suomalaisia tanssinopettajia koulutetaan ammattikorkeakouluissa (tanssinopettaja AMK) sekä Helsingin teatterikorkeakoulussa (tanssinopettajan maisteriohjelma MA). Koulutukset valmistavat taidetanssin ammattilaisia, jotka työllistyvät opettajiksi, esiintyjiksi ja koreografeiksi. Tanssiopintoihin pääsy edellyttää pitkäaikaista tanssin harrastamista. Valmistuvat tanssinopettajat työskentelevät pääosin taiteen perusopetusta tarjoavissa oppilaitoksissa sekä yksityisissä ja kunnallisissa oppilaitoksissa. ([www.koulutusnetti.fi](http://www.koulutusnetti.fi)) Koulutusohjelmien sisältöä tarkasteltaessa huomataan niiden perustuvan oletukseen, että tanssin harrastaminen on aloitettu jo lapsuusiässä ja opiskelijat hallitsevat oman tanssilajinsa kontekstin opintojen alkessa. Tanssinopettajan työnkuva näyttäytyy opetussuunnitelmassa laajempina kuin pelkästään pedagogisiin tehtäviin suuntautuvana, ja taiteen tekeminen sekä esiintyminen nousevat korostuneesti esiin koulutusohjelmissä. Pedagoginen osaaminen, oppimiskäsitykset ja opetusfilosofia jäävät koulutusohjelmien esittelyissä vähemmälle huomiolle. Itämaisen tanssin opettajien valtakunnallisen koulutusohjelman sisällöt muodostuvat myös tanssin tekniikan ja kulttuurisen tiedouden ympärille, eikä pedagogisia tavoitteita ole avattu ohjelmien esittelyssä ([www.7ht.fi](http://www.7ht.fi), [www.masrah.fi](http://www.masrah.fi)).

Tanssikasvatuksen päämääränä on kehittää oppilasta ihmisenä ja tanssitaiteen vastaanottajana, tulkitsijana ja luojana. Tanssipedagogiikassa opettajan pedagogisia painotuksia ja opetusmenetelmiä ohjaavat opettajan omat tanssi- ja oppimiskäsitykset. Valitsemillaan työtavoilla opettaja pyrkii edistämään oppilaidensa oppimista, ja oppijakeskeisessä opetustavassa korostuvat oppijan aktiivisuus ja oma-aloitteellisuus. Yksi tanssikasvatuksen tavoite on auttaa oppilasta löytämään oma sisäinen maailmansa samoin kuin kehittää hänen fyysisiä taitojaan.

---

<sup>30</sup> Päinvastoin. Kun olimme Aleksandriassa ja teimme shown suomalaisten, espanjalaisten ja italialaisten tyttöjen ja egyptiläisten poikien kanssa, tämä ei ollut ongelma. Ongelma oli se, että he rakastuivat toisiinsa! Mitä minä voin siinä tehdä, he olivat aikuisia.

Kokonaisvaltaisessa lähestymisotteessa tanssi-ilmaisulla ja luovalla ilmaisulla on keskeinen osuus. Näin tanssinopetuksen suunnittelu ei perustu pelkästään erilaisten liikkeiden ja liikesarjojen opettamiseen, vaan opetusta ohjaa tieto ruumiista tanssin välineenä sekä liikkeestä, joka on tanssin materiaalia. Lisäksi tanssikasvatuksen tavoitteena on antaa oppilaille eväitä ymmärtää tanssia taidemuotona; tämä tavoite ulottuu oman lajin kulttuurituntemuksen sisäistämistä myös muiden tanssin kulttuurikontekstien opiskeluun. Kokonaisvaltainen tanssikasvatus sisältää siis kolme aluetta: ilmaisun, taidon ja tiedon. Tanssipedagogiikkaan haetaan menetelmiä, joilla näitä tuetaan hyödyntäen oppilaiden innostusta ja sitoutumista aktivoivaa opetusta. Tällaisessa prosessorientoituneessa mallissa kiinnitetään huomio opettavien aihesisältöjen ohella myös oppilaiden oppimisprosessiin. (Anttila 1994, 11, 19–24; Hirvensalo & Häyrynen 2003, 53–55; Siljamäki 2003, 213–214; Hämäläinen 1999, 48.)

Tanssipedagogiikan tavoitteet asettavat opettajan työlle vaatimuksia, jotka ylittävät arkitiedon ja teoreettisen tiedon hallitsemisen. Vuorovaikutuksellisuuden lisääminen ja sosiaalisten suhteiden hallinta on eräs tanssikasvatuksen päämäärä. Vuorovaikutukseen liittyy paitsi kohtaaminen muiden tanssijoiden kanssa, myös kohtaaminen oman itsen kanssa sekä ruumiillisuuteen liittyvän tiedostamisen lisääntyminen. Vuorovaikutuksellisuuteen liittyy myös vaade, että jokainen osallistuja tulee ottaa huomioon omana itsenään ja antaa hänelle mahdollisuus tanssilliseen kasvuun hänen taito- ja lahjakkuustasostaan riippumatta. (Anttila 2003, 18,35.)

Virallisessa koulutusjärjestelmässä koulutus tähtää muodolliseen pätevyyteen ammatin harjoittamiseksi. Vapaassa sivistystyössä ja ei-järjestäytyneessä tanssinopetuksessa opettajat ovat usein vailla varsinaista tanssinopettajakoulutusta. Tällaista opettajuutta edustavat harrastepohjaisten lajien opettajat, kuten itämaisessä tanssissa. Aulis Alanen tarkastelee opettajuutta vapaassa sivistystyössä Nuorman mukaan. Alasen kuvauksessa hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluvat omakohtainen kokemus ja kiinnostus opetettavaa aihetta kohtaan. Hän jopa kyseenalaistaa muodollisen koulutuksen kautta saadun opettajuuden pätevyyden. Hänen mukaansa opettajalla, jolla on omakohtainen suhde opettamaansa aiheeseen olisi suppeasta koulutuksesta huolimatta paremmat onnis-



tumisen edellytykset opettajan työssä kuin sellaisella opettajalla, jolla on pitkä koulutus ja ulkokohtaisesti omaksutut tiedot. (Tuomisto & Salo 2006, 160.)

## 5 Tanssinopettajaksi kasvu ja kehittyminen

Tanssissa opetettavana asiana ovat tanssin tekniikka, tanssi-ilmaisu sekä ko-reografiat, jolloin tanssin opettajan tietopohja rakentuu näiden osa-alueiden varaan (Hämäläinen 1999, 7). Opettajan kehittyminen on siis prosessi, jota ohjaa henkilökohtaista uskomusten, arvojen ja periaatteiden systeemi, kuten Päivi Pakkanen (1997, 158) toteaa. Näiden varaan rakentuu myös itämaisen tanssin opetus, joka muotoutuu vuorovaikutuksellisessa prosessissa, eikä pelkästään kirjatietoon perustuva osaaminen riitä välineeksi opettajana kehittymiseen. Opettajuuden rakentuminen prosessina sopii ajatukseksi itämaisen tanssin opettajan kehityksen kuvaamisessa, kun tietoperusta muodostuu työssä tekemisen ja oppimisen kehyksessä, ei ulkopuolelta määriteltynä sisältöinä.

Opettajaksi kehittymistä voidaan kuvata Hubermanin ja Picklen mukaan erilaisina vaiheina opettajan uralla. Opettajuuteen kehittymisen prosessi alkaa kiinnittymisestä opettajan työhön jatkuen opettajan kasvuun ammattilaisena ja ihmisenä. Aloittelevaa opettajaa voidaan kuvata termeillä selviytyminen ja opettajuuden löytäminen. Opettajan kehittäessä omaa opettaja-identiteettiään esiin nousevat kriittiset merkittävät tapahtumat ja kollegavaikuttajat. Muutaman työvuoden jälkeen ammatissa alkaa ns. vakiintumisen vaihe, jolloin opettaja vahvistaa ammattiosaamistaan ja omaa ammatillista hyväksyntäänsä. Tämä vaihe sisältää myös oman opettajuuden kyseenalaistamisen: Miksi opetan ja millä edellytyksillä? Tämän kriisin seurauksena opettaja alkaa kehittää aktiivisesti ammattitaitoansa, ja päätyy seesteiseen työnteon vaiheeseen ja oman ammatillisuuden hyväksymiseen. Opettajan ammatilliseen kehittymiseen kuuluvat myös vuorovaikutuksen merkityksen sisäistäminen sekä moraaliset ja eettiset pohdinnat omasta toiminnasta opettajana. (Uusikylä & Atjonen 2005, 181–182, Pakkanen 1997, 158.)

Tanssinopettajan ensikokemukset tanssitunneista jäävät pinnalliselle tyytyväisyyden tai tyytymättömyyden tasolle, eikä osaamista ja omaa opettamisen laadua analysoida eritellysti. Vasta kokemuksen myötä mielikuvat onnistumisista ja

epäonnistumisista selkeytyvät, samalla kun niiden yksityiskohtaisempiin analyysiin löytyy kompetenssia. Vanhojen ja uusien kokemusten sekoituessa ymmärrys lisääntyy ja syvenee, jolloin opettaja kykenee paremmin määrittelemään, mitkä asiat vaativat häneltä itseltään lisää oppimista ja opiskelua. Tanssinopettajalle on tyypillistä, että hän arvioidessaan opetuksellista osaamistaan kuvailee hiljaisen tiedon karttumisen vasta jälkeenpäin. (Paukkunen 2006, 32; Toom 2008, 64.) Voisi kuvitella, että aloittavalla itämaisen tanssin opettajalle, jolle opetustilanne on aivan uusi kokemus muodollisen koulutuksen puuttuessa, analyttinen opetuksen arviointi ja tulkinta kehittyisivät vasta pidemmälle ehtineen työuran myötä.

Kaija Huhtanen kuvaa opettajan kehittymistä musiikin opetuksessa nostaen esiin alan poikkeavuuden muista opetusaloista. Huhtasen kuvaus musiikinopetuksen erityispiirteistä sopii myös itämaisen tanssin opettajuuden kehittymisen tarkasteluun. Koska ulkopuolelta määriteltyä tietoperustaa opetettavasta alueesta ei ole, muodostuu opettajan kehittyminen työssä tekemisen eli itse toiminnan ympärille ja tekemällä oppimiselle yhdessä muiden kanssa. Alasta muodostuva tieto on hiljaista, luonteeltaan faktatiedosta poiketen dynaamista, muuttuvaa ja kehittyvää osaamista. Tieto muodostuu tällöin ongelmanratkaisuprosessina yhteisön muiden jäsenten kanssa. Se rakentuu yhteisissä sosiaalisissa tilanteissa eri toimijoiden välillä, ja opetuksen tavoitteeksi muodostuu oppilaiden ajattelukyvyn kehittäminen. (Huhtanen 2007, 37.) Tällainen ajatus johdattaa opettajan oppimiskäsityksiin, jossa konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija on aktiivinen osapuoli tiedonhankintaprosessissa, kun behavioristisessa oppimiskäsityksessä tiedon tuottajana ja jakajana toimii opettaja oppilaan jäädessä tiedon vastaanottajan rooliin. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on opetustilanteiden yhteinen aktiivisuus ja keskusteleavuus, jolloin opetus näyttäytyy konstruktivistisen mallin mukaisena.

## ***5.1 Harjoittelemalla mestariksi ja asiantuntijaksi***

Opettajan tietoa voidaan pitää asiantuntijatietona, jonka syntymisessä toimintayhteisöllä ja kulttuurilla on merkitystä. Niin sanotussa noviisi-mestari-mallissa ammatillinen kehittyminen nähdään asteittain syvenevänä osallistumisen prosessina, jonka aikana noviisi osallistuu alan aitoihin käytänteisiin omaksumalla niistä hiljaista tietoa ja toimintakulttuuria samalla yhteisön jäseneksi kasvaen. Työskentely tapahtuu ensin toiminnan reuna-alueilla asiantuntijan valvonnassa ja yhteistyössä, ilman että aloittelijalla itsellään on kokonaisvastuu toiminnasta. Taitojen kehittyessä noviisi siirtyy rajoitetusta osallisuudesta täyteen vastuuseen ja osallisuuteen, toiminnan keskiöön. Vaikeasti hallittavat asiat muuttuvat yksikertaisemmaksi arkitiedoksi ohjauksen ja tuen avulla. Arkitieto pohjautuukin yhteiseen sosiaaliseen tietovarantoon, joka sisältää yksityiskohtaista tietoa arkielämän toiminnoista ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Tätä tietämystä kuvataan jokapäiväisessä elämässä sovellettavana hiljaisena tietona kohteena olevan asian taustalla. (Hakkarainen & Paavola 2006, 235–236; Parviainen 2006, 160–165.)

Noviisi-mestari-malli soveltuu kuvaamaan tanssinopettajan työssä oppimista, jossa aloitteleva opettaja työskentelee kokeneemman opettajan ohjauksessa ja häntä seuraten. Mallin mukainen ammatillinen kehittyminen jaetaan vaiheisiin, joista ensimmäinen kuvaa aloittelijan toimintaa. Aloittelija-vaiheessa suunnitelmia ja sääntöjä noudatetaan kaavamaisesti, kun taas kehittynyt aloittelija osaa jo tunnistaa tehtävään liittyviä tyypillisiä ongelmia. Hänellä on jo valmiuksia tarjota niihin erilaisia ratkaisumalleja ja sääntöjä. Asiantuntijaksi kutsutaan henkilöä siinä vaiheessa, kun hänellä on tarjota ongelmaan suuri määrä erilaisia ratkaisumalleja, jotka hän osaa asettaa hierarkkiseen järjestykseen. Tässä vaiheessa työskentelylle on tyypillistä myös vahva sitoutuminen asiaan. (Ranne 2009, 45; Palonen, Lehtinen & Gruber 2007, 290–291.)

Opettajuus voidaan nähdä myös viisautena: avaimena siihen, mitä ihmisyyys voi parhaimmillaan olla. Viisaat asiantuntijat toimivat ”maailman silminä ja sydäminä” ja he näkevät oman työnsä kauaskantoiset seuraukset. Viisauteen liittyvät myös persoonallinen vahvuus ja hyveellisyys, joiden taustalla ovat moniulotteinen ajattelu, hiljaisen tiedon soveltaminen ja vastuu yhteisön hyvinvoinnista. Tällöin tieto käytännöistä yhdistyy opettajan arvoihin ja etiikkaan samalla kun se

hyödyntää elämäkokemusta ja ilmenee ”viisaana pedagogisena käytäntönä”. Viisauteen katsotaan kuuluvan myös omien rajoittuneisuuksien ja saavutusten epätäydellisyyksien hyväksyminen. Viisauden myötä opettaja kehittyy ymmärtämään ihmisen elämän monimutkaisuutta sekä tietoon ja arvoihin liittyvää moninaisuutta, samalla kun hänen suvaitsevaisuutensa lisääntyy. Viisaus ei olekaan silloin tunteetonta ja kylmää, vaan siihen liittyy syvälinen ja aito emotionaalinen myötäelämisen kyky. (Toom, Onnismaa & Kajanto 2008, 12; Hakkarainen & Paavola 2006, 256–259.)

## **5.2 Kiinnittyminen tanssiin ja sen opettajaksi**

Tanssiin sosiaalistumisesta on tehty vain vähän tutkimusta (Nieminen 1998, 33), joten sitä lähestytään liikuntaan ja urheiluun sosiaalistumista tarkastelevan tutkimusten avulla. Liikunnassa ja urheilussa korostuvat yhtenevästi tanssin kanssa intensiivisen harjoittelun, kurinalaisuuden ja esityksellisyyden piirteet lajiin sitoutumisen lähtökohtina. Kun opettaja kehittää osaamistaan alansa tietäjäksi ja osaajaksi, tiedonhankinnan prosessiin liittyy tanssiin sosiaalistuminen, jossa hän syventää kiinnittymisen ja oppimisen kautta alalle ominaista tieto- ja taitopohjaa, hankkii ympärilleen kanssaoppijoita ja jakaa heidän kanssaan opiskeltavat sisällöt. Tanssin opiskelu on sosiaalinen tapahtuma, jossa vaikuttavilla henkilöillä, kanssatoimijoilla ja sosiaalisella ympäristöllä on merkittävä rooli. (Nieminen 1998, 19–20.)

Sosialisaatio määritellään prosessiksi, jossa yksilö liittyy yhteisön jäseneksi ja kiinnittyy siihen. Tätä prosessia luonnehtii käsitys sen elinaikaisuudesta, vaikka pysyvimät ja voimakkaimmat arvot opitaan lapsuusiässä, jolloin siihen liittyy voimakas emotionaalinen lataus. Sosiaalisaation edellytyksenä on samastuminen yhteisön rooleihin ja asenteisiin ja niiden käyttöönotto erilaisissa vuorovaiikutustilanteissa, esim. liikuntaharrastuksessa. Prosessissa on oleellista molempipuolinen tiedon lisääntyminen ja kaikkien osallisten merkityksen korostuminen. (Eskola 1995, 6-7; Berger & Luckmann 1994, 149–150.) Tanssiin sosiaalistumista voidaan kuvata sitoutumisen prosessina, jossa oppija kohtaa lajin tiedolliset, sosiaaliset ja kulttuuriset ominaisuudet ja kiinnittyy niihin tanssia op-

piessaan. Myös oma rooli opeteltavan aiheen äärellä muodostuu sosiaalistumisen prosessissa; tanssioppilas kiinnittyy opettajaansa ja tanssiryhmään omakseen näille ominaisia käyttäytymis- ja roolimalleja. Myös asenteet, arvot, normit ja lajille ominaiset stereotypiat ovat sosiaalistumisprosessin tuotteita. Sosiaalistuminen tanssiin toimii myös tanssiharrastuksen jatkamisen motivaatiotekijänä, ja aikaansaa pysyvää sitoutumista tanssivaan yhteisöön. (Nieminen 1998, 19–20, 32.) Itämaisessa tanssissa kuvattu naisellisuutta korostava liikkumistapa ja lupa ulkomuodon koristeellisuuteen ovat lajille tyypillisiä piirteitä, joihin harrastaja sosiaalistuu omien roolimalliensa kautta samalla kun hän sitoutuu tanssimaan ja oppimaan ryhmässä toisten aikuisten naisten kanssa.

Sosiaalistumisprosessissa tanssija liittyy lajinsa yhteisöön sitä jäljittelemällä. Tanssivasta yhteisöstä, siinä merkityksellisistä henkilöistä ja tanssinopettajasta nousee lajiin kiinnittyvälle tanssijalle roolimalleja, joihin hän samastuu ja joita hän jäljittelee. Tanssijan roolimalleja ovat opettajat ja vertaisryhmien tanssiharrastajat. Nämä luovat harjoittelun ympärille positiivisen ja rohkaisevan ilmapiirin, joka mahdollistaa tanssille ominaisen esteettisyyden esiin nousun. Kun roolimallin on toinen aikuinen tanssija, mahdollistuu sosiaalistuminen ja roolimallin saaminen myös aikuiselle tanssin harrastajalle. Samalla hänelle muotoutuu identiteetti tanssin harrastajana ja tulevaisuudessa mahdollisena tanssin opettajana. Opettajan identiteetti rakentuu myös lapsuudesta ja nuoruudesta saatujen oppimiskokemusten ja elämänhistorian pohjalta. Opetustyöhön vaikuttavat opettajan omat kokemukset oppilaana, omilta opettajilta saatujen mallien jäljittely sekä niistä nousevat keinot opetustilanteiden hallitsemiseksi. Opettajan omien toimintakäytänteiden muotoutuminen onkin vain osin tietoisien pohdinnan tulosta, sillä niiden takana ovat omat kokemukset ajoilta, jolloin hän oli oppilaana. Kuvaamalla omia oppilaskokemuksiaan opettaja jäsentää myös omaa opettajuuttaan. Myönteisten opettajakokemusten lisäksi oman opettajuuden muodostumiselle ovat tärkeitä myös kokemukset negatiivisista oppimiskokemuksista ja opettajista, joita ei haluta jäljitellä tai käyttää oman opetuksen mallina. (Berger & Luckmann 1994, 162; Vuorikoski & Törmä 2004, 13–14; Nieminen 1998, 32–35.)

Opettajan sosiaalistuminen alkaa jo lapsuudessa, kun hän oppilaana perehtyy omien koulukokemustensa kautta opettajan ammattiin enemmän kuin mihinkään muuhun työhön. Tällainen informaalin kasvatusprosessi opettajuuteen alkaa jo ennen varsinaiseksi opettajaksi ryhtymistä. Koulu-aikaa voidaan kutsua ”observoinnin oppivuosi” (Lortie 1975), jolloin oppilaat oppivat opettamisesta intuitiivisesti ja jäljittelevästi, eivät tietoisesti ja analyttisesti. Sosiaalistuminen opettajan ammattiin tapahtuu kiinnittymällä opettajan persoonallisuuteen eikä hänen toteuttamaansa pedagogiikkaan. Muodollisessa opettajakoulutuksessa opiskelija omaksuu sosialisoinnin prosessissa opettajan rooliin liittyviä odotuksia ja muuttaa käyttäytymistään odotusten suuntaiseksi. Tämä toimii perustana opettajan ammatilliselle minäkäsitykselle, joka muovautuu koko hänen elinikänsä ajan. Asia on merkityksellinen, sillä koulu-aikaisten kokemusten nähdään vaikuttavan opettajan käsitykseen opetuksesta ja opettajuudesta enemmän kuin muodollisen opettajakoulutuksen aikana muotoutuva käsitys. (Penttinen 1995, 37–45.)

### **5.3 Kontekstin hallinta**

Tanssin opetuksessa alakohtainen perustieto liittyy omaan opetettavaan tanssilajiin; sen historiaan, kulttuuritaustaan ja nykysuuntauksiin. Tätä kulttuuriin liittyvää tietämystä opettaja hankkii itselleen ja jakaa sen oppilaidensa kanssa. Pitkälle edenneellä opettajalla on hallussaan runsaasti myös sellaista tietoa, jota hän ei aktiivisesti nosta esiin opetuksessaan, mutta jonka tietämys ohjaa taustalla hänen työskentelyään. Saavuttaakseen laajan tietämyspohjan omasta alastaan tanssinopettajan tulee hankkia tietoa paitsi omasta lajistaan, myös syventää osaamistaan ja tietämystään koko tanssikulttuurin kentältä. Tätä tietopohjaa opettaja käyttää sijoittaessaan oman lajinsa suhteessa muihin tansseihin. Muiden tanssilajien tunteminen avaa opettajalle mahdollisuuden vuorovaikutukseen niiden kanssa, ja laajentunut tuntemus lisää yleisesti eri tanssilajien näkyvyyttä ja tunnustusta koko tanssin kentällä. (Nieminen 2006, 59–60; Rumjantseva 2002, 15.)

Varsinkin vieraan kulttuurin tanssia opetettaessa asian sisältöä ja suorittamista on vaikea kuvata sanallisesti. Oppiminen tapahtuu ryhmän harjoitellessa jäljittelemällä toisia ja opettajaa. Sanallisen palautteen antaminen perustuu käsitteisiin ”väärin” ja ”oikein”. Vasta kehittyessään opettaja kykenee analysoimaan tarkemmin oppilaansa suoritusta ja antamaan hänelle kehittävää palautetta. Edelleen vieraan kulttuurin tanssinopetuksessa tulee hahmottaa uudenlaisia liikkumisen tapoja sekä niiden sopeuttamista siihen opetuskulttuuriin, josta opettaja on kotoisin. (Paukkunen 2006, 32.)

#### ***5.4 Dialogisuus tanssinopetuksessa***

Brasilialainen pedagogi Paulo Freire kuvaa teoksessaan *Pedagogia do oprimido* (Sorrettujen pedagogiikka) dialogia ihmisten välisenä vuorovaikutuksen muotona, jota ohjaa nöyryys, rakkaus ja usko ihmiseen. Näiden tuloksena vuorovaikutus ja keskustelu tuottavat osapuolten välille keskinäistä luottamusta, joka tuo ihmiset lähemmäs toisiaan ja ympärillään olevaa maailmaa. Dialogi sisältää myös kriittistä ajattelua ja riskinottoa: uskallusta kohdata oppilaan ja opettajan suhde avoimessa vuorovaikutuksessa. Itävaltalainen Martin Buber kuvaa teoksessa ”*Ich und Du*” (Minä ja Sinä) ihmisten välisen maailman kaksitahoisuutta ja korostaa myös kommunikoinnissa kaksitahoisen vuorovaikutussuhteen merkitystä. Todellisuutta uudistetaan jatkuvasti kriittisellä ajattelulla, refleктоimalla ja inhimillisyyttä korostamalla. Aidon kasvatuksen edellytyksenä on dialogille ominainen kommunikaatio, joka erotettuna pelkästä tyhjästä keskustelusta on. Avoimelle dialogille vastakkaisena opetuksen säilömisestä Sherry B. Shaphiro kuvaa tanssinopetuksessa tilannetta, jossa tanssioppilaat toimivat annettujen ohjeiden mukaan, omaksuvat passiivisen osallistujan roolin eivätkä hyödynnä muualta elämästä saatuja kokemuksia ja taitoja osallistuessaan tanssinopetukseen. Freiren mukaan dialogi tulee nähdä laajemmin kuin pelkkänä opetusmenetelmänä, ja hän esittää, että dialogi on ihmisluonteen peruspiirre ja ihmisen luonnon sekä demokratian ilmentymä. (Freire 2005, 97–101; Shaphiro 1999, 128; Buber 1986, 1, 7–8.)



Dialogista vuorovaikutusta kuvastavat termit osallisuus, sitoutuminen ja vastavuoroisuus. Dialogiseen toimintaan ei kuulu hallitsevaa subjektia tai objektia, vaan molemmat toimijat kohtaavat subjekteina yhteisen, jaetun maailman. Dialogi ei kuitenkaan kiellä mahdollisuutta johtajuuteen, vaikka toiminta toteutuukin sopimalla yhteisistä arvoista ja toimintatavoista. Auktoriteettia tarvitaan, jotta voitaisiin työskennellä kohti vapautta ja avointa oppimista. Luottamuksellinen suhde opetuksessa johtajan ja ryhmän välillä on olennaista, koska pyrittäessä aitoon vuorovaikutukseen oppilaat eivät olekaan heti välttämättä valmiita sitoutumaan yhteiseen toimintaan. Ohjaajan tehtävänä on järjestäytymisen koordinointi ja myötäeläminen. Johtajanimikkeen sijaan dialogin yhteydessä puhutaan usein fasilitaattorista, avustajasta, jonka osaamisalueisiin kuuluvat laaja-alainen teoreettinen tieto ja käytännön osaaminen. (Freire 2005, 186–187, 196–199; Anttila 2003, 28; Heikkilä & Heikkilä 2001, 188–189; Shaphiro 1999, 130.)

Tanssinopettajan pyrkimyksessä dialogiseen opetussuhteeseen olennaisimmat käsitteet ovat kuunteleminen ja kohtaaminen, jotka mahdollistuvat opettajan aktiivisen roolin vähentymisen ja oppilaiden aktiivisuuteen rohkaisemisen avulla. Dialogi sisältää myös ruumiillisuuden tuottamista tanssissa, jossa vuorovaikutus ilmenee sekä verbaalisena vuorovaikutuksena että osana ruumiillisuutta. Tanssiliikkeet sisältävät paitsi ulkoisen ilmiasunsa, myös sisäisen kokemuksen tanssimisesta. Nämä sisäiset ja ulkoiset ruumiillisuuden muodot ovat keskenään dialogissa: ruumiillisuuden tietoisuudessa, subjektiivudessa sekä ymmärryksessä. Tanssimista voidaan kuvata kahdensuuntaisena dialogisena prosessina, jossa dialogia toteutetaan paitsi suhteessa ulkoiseen ympäristöön kuin vuorovaikutuksessa tanssija ulkoisen ja sisäisen minän välillä (Anttila 2003, 13, 266–267; 319–320).

Dialogisten suhteiden verkostoon liittyvät myös oppilaiden väliset suhteet, joita opettajan tulee opetuksessaan tukea. Anttilan mukaan tanssinopetuksessa tulee keskittyä taitojen ja teknisen osaamisen sijaan dialogisen suhteen luomiseen tanssijan itsen, kanssatanssijoiden sekä opettajan välille. Tämän suhteen luomiseksi tanssinopettajalta vaaditaan oppilaiden yksilöllistä huomioimista ja avoimen suhteen kehittämisen taitoja. Tällaisen luottamuksen saavutettuaan suhde kestää myös negatiivisten tunteiden ja palautteen käsittelyn. Dialogisuus

ei siis edellytä suhteen ristiriidattomuutta, vaan tilanteissa voidaan olla erimielisiä luottamuksen ja avoimuuden siitä kärsimättä. Tällaiset tilanteet vaativat opettajalta epävarmuuden sietoa, kykyä toimia avoimesti oppilaitaan kohtaa, vaikka he nostavat esiin opettajaan kohdistuvaa kritiikkiä tai eivät toimi sovittujen tapojen mukaisesti. Kuvatulla suspensiolla tarkoitetaan avointa olemista nykyhetkessä, olemista tarkastelun ja arvioinnin kohteena sekä viipymistä epävarmassa tilanteessa. (Anttila 2006, 28–31; 2003, 272–273, 303; Heikkilä & Heikkilä 2001, 128–129.)

Dialogisen opetustilanteen edellytyksenä on, että osallistujat antautuvat oman yksityisen maailmansa avaamiseen toisten kanssa. Se sisältää omien kertomusten jakamisen ja myötäelävän kuuntelemisen taidon, jolloin tilanne muotoutuu vastavuoroiseksi ja avoimeksi. Kysymyksillä, vastaamisella ja kritiikin sietokyvyllä osallistujat testaavat toistensa aktiivisuutta vuorovaikutuksessa ja asettavat itsensä alttiiksi myös eriävälle mielipiteille. Dialogiin osallistuvat pyrkivät tuottamaan yhteistä totuutta, joka on kaikkien osallisten mielipiteet huomioivaa ja oikeudenmukaista. Tähän yhteiseen totuuteen sitoudutaan yhdessä, mikä edellyttää runsaasti jaettua aikaa ja kokemuksia avoimeen dialogisuuteen pääsemiseksi. Opettajan rooli dialogin syntymisessä on vuorovaikutuksen tarkkailu ja sen johdattaminen kaikkien oppilaiden subjektiivisuuden hyväksyntään. On oleellista, että omien ja toisten käsitysten ja näkökulmien avaamiselle annetaan tilaa. Näin dialogin ohjaamisessa korostuvat kysymysten tekemisen ja niihin vastaamisen, kritiikin sietämisen ja siihen vastaavien perustelujen välttämättömyys. Dialogilla ei välttämättä pyritäkään yhteiseen käsitykseen, vaan onnistunut dialogi jättää tilaa oppilaan subjektiivisen tietämyksensä rajallisuudesta, koska ainoastaan oman ajattelun kehittäminen muodostuu eläväksi ajatteluksi. Tanssin opetuksesta piirretty näin kuva, jossa opetus pohjautuu opettajan ihmis- ja oppimiskäsityksiin. Tavoitteeksi asettuu oppilaiden kehittyminen itsenäisiksi oppijoiksi mahdollistamalla oman tanssin peilaamisen toisten tanssiin niin, että oppilaat oppivat käyttämään improvisaatiota omanlaisensa liikkeen tuottamiseen ja luomaan omaa tanssia. (Malinen 2002, 71- 73; Hämäläinen 1999, 73.)

## **5.5 Ruumiillisuus hiljaisena tietona**

Japanilaistutkijat Nonaka ja Takeuchi kuvaavat tiedon kahta ulottuvuutta *hiljaisen tiedon* ja *eksplisiittisen tiedon* käsitteillä. Hiljaisen tiedon olemukseen kuuluvat kokemuksista oppiminen ja tunteet, kun taas eksplisiittisen tiedon perustana ovat järki ja päättely. Hiljaisen tiedon siirtymistä eksplisiittiseksi tutkijat käyttävät termiä yhdistäminen. Uutta tietoa syntyy näin, kun eri tavoin jaettu tieto kootaan uudeksi, yhteisesti jaetuksi tiedoksi. Kun uusi tieto siirtyy osaajansa hiljaiseksi tiedoksi sisäistämällä, syntyy ”tekemällä oppii” -periaatteella arvokasta tietoa. Tällöin kokemus on sisäistynyt uudeksi, sellaiseksi yhteisön yhteiseksi tiedoksi, jota kukaan sen yksittäisellä jäsenellä ei ole. Hiljaisesta tiedosta muodostuu osaamisen ja tietämisen muodoista merkittävien. (Nonaka & Takeuchi 1995, 59–61; 69–70; 224–226.)

Tanssikontekstissa hiljaista tietoa voidaan kuvata kehollisen taidon ja tiedon varantona tanssijan ruumiissa. Tanssijalle ruumiillinen ja käsitteellinen tieto muodostavat toisistaan eriävän, mutta toisiaan täydentävän tietämisen muodot. Ruumis on tunnistaja, joka identifioi erilaisia kokemuksia ja tunnistaa niitä. Ruumiillisesti opittu tieto on välttämätöntä ennen kuin sen ympärille voi muodostua käsitteellistä tietoa. Objektisoimalla ruumis, käsittelemällä ruumista vain anatomisena ja fysiologisena kappaleena, ei voida paljastaa kokemuksellista, koettua ruumista, jossa me elämme ja olemme. Tanssinopettajan osaamisalueelle liittyvät tietoisuus ja kokemuksellisuus ruumiillisuudesta lisäävät hänen ymmärrystään ja hyväksyntäänsä sekä empatiaansa tanssioppilaista kohtaan. (Parviainen 1997, 134–135.)

Kaija Huhtanen (2004, 2006) on tutkinut opettajuutta musiikin opettamisen kontekstissa opettajaksi kehittymisen näkökulmasta. Muusikon ydinosaaminen keskittyy oman instrumentin hallintaan, ja opettamaan opitaan käytännön toiminnan ja kokemuksen myötä. Musiikin opetuksen erityispiirteenä on, että varsinaista tietoperustaa soitonopetukseen ei ole, vaan alalle tyypillistä on tietäminen, joka käytännön työssä toteutuu hiljaisena tietona. Näin soitonopettajan asiantuntijuus ilmenee ongelmanratkaisutaitona, jossa uuden musiikkiteoksen oppiminen

nähdään ”ongelmana”. Tämä ongelma tulee ratkaista ja ratkaisu on kyettävä siirtämään oppilaille. Näin asiantuntijuuden perustana ovat oma muusikon taito: substanssiosaaminen sekä opetustyössä kertynyt pedagoginen taito. Käytännön työssä tämä tarkoittaa myös vuorovaikutustaitojen korostumista, kun opettajan rooli muuttuu tiedon jakajasta tai taidon demonstroijasta oppimisprosessin ohjaajaksi ja tukijaksi. Opettajan työlle on leimallista, että hän joutuu työssään olemaan lähellä toista ihmistä. Tällöin asioiden ja sisältöjen hallitseminen eivät nouse opettajan asiantuntijuuden keskiöön, vaan dialogiset ihmissuhteet ja opetustyössä jatkuvasti läsnä olevat vuorovaikutustilanteet. (Huhtanen 2007, 35–38.) Päivi Pakkanen lähestyy vastaavanlaista hiljaisen tiedon käsitettä tanssinopettajan työssä. Hän kuvaa opetustilanteen ymmärtämistä kohteista, tapahtumista ja ihmisistä saatavina tietoina, jotka muodostuvat paitsi kognitiivisiksi rakenteiksi, myös tiedostamattomaksi, hiljaiseksi tiedoksi. Näitä rakenteita ohjaa opettajan henkilökohtaisten uskomusten, arvojen ja periaatteiden systeemi. (Pakkanen 1997, 158.)

Tarkasteltaessa hiljaisen tiedon muodostumista tanssin opetuksessa, se liittyy käsitteeseen ruumiillinen tieto. Se on ruumiin implisiittistä, tiedostamatonta tietoa, joka ohjaa tekemistämme intuition tavoin. Polanyin (1967) kuvaus ”tiedämme enemmän kuin voimme kertoa” johdattaa hiljaisen tiedon käsitteen tanssissa ruumiillisuuteen, ja voidaan todeta, että tanssissa kaikkea tietämystä ei voida sanallistaa. Ruumiillinen tieto liittyy hiljaisen tiedon fyysiseen toimintaan, tässä tanssiin, ja siinä syntyneisiin kokemuksiin. Kysymys ei ole pelkästään taidosta teknisenä ominaisuutena tai opettamiseen liittyvänä osaamisena. Tanssiminen ja opettaminen tapahtuvat myös intuition pohjalta, eikä niitä ohjaa vain rationaalinen tieto sopivasta toimintavasta parhaaseen lopputulokseen pääsemiseksi. Yksi tanssipedagogiikan keskeisimmistä tavoitteista onkin auttaa oppilaita oman ruumiillisuutensa löytämiseen henkilökohtaisen, oman näköisensä tanssityylin kehittämisen kautta. (Hämäläinen 2006, 14, 20; Paukkunen 2006, 31; Pasanen-Willberg 2000, 39.)

Kinesteettinen tietoisuus ruumiin sisäisistä tuntemuksista ja empatian käsitteet liittyvät ruumiilliseen tietoon. Näillä ei tarkoiteta toisen henkilön liikkeen imitoimista, vaan sitä sisäistä tietoisuutta, jonka varassa liike näyttäytyy ulospäin. Jäljittely kuuluu kuitenkin tanssin oppimiseen, koska opettaminen vain sanoihin

tukeutuen on mahdotonta. Imitoinnin vaarana on, että opettajan tanssityylistä muodostuu esteettinen ihanne, johon oppilaiden tuottama tanssi vertautuu. Tanssissa on arvokasta tuottaa liikettä yksilöllisesti, ja vaaditaan kinesteettistä empatiaa mahdollistamaan, että tarkoitukseltaan yhteneväiset liikesarjat näyttävät erilaisilta. (Laukkanen 2007, 106; Paukkunen 2006, 35; Hämäläinen 1999, 241–242.) Itämaisessä tanssissa tämä tulee esiin, kun samaa liikesarjaa tekevät erilaiset naiset tuottavat tanssillaan omannäköistään liikettä, ja kun eri tavoin tuotettuja liikesarjoja ei kilpailuteta tai arvioida keskenään. Näin tanssin opetuksessa korostuvat ruumiillinen tietoisuus ja oman liiketavan tuottamisen sisäisen kokemuksen kautta. Tämä vaatii opettajalta itämaisen tanssin kulttuurin mukaisen liikekielen tuntemuksen ja ymmärryksen lisäksi erilaisuuden hyväksyntää ja avoimuutta opetustilanteessa, jotta hän voi jakaa tietonsa ja taitonsa oppilaiden kanssa heidän oman liikekielensä kehittämiseksi.

## 6 Tutkimuskysymykset, tutkimusmenetelmät ja -aineisto

Muualla maailmassa itämaisen tanssin historiaa ja alan vaikuttajia ovat tutkineet englantilaiset ja yhdysvaltalaiset tutkijat, kuten Dox 2006, Adra, 2005, Shay & Sellers-Young, 2005, Franken 2000, Buonaventura 1989 ym. Näissä tutkimuksissa itämaista tanssia on tarkasteltu ilmiönä peilaamalla sitä länsimaiseen kulttuuriin ja länsimaiseen tapaan harrastaa tanssia. Suomalainen itämaisen tanssin tutkimus on ollut vähäistä, ja ovat kuten Anu Laukkasen (2003, 2006, 2007) tutkimuksissa keskittyneet tanssin harrastajien kokemuksiin ja näkemyksiin tanssista. Tässä tutkimuksessa keskitytään itämaisen tanssin opettajaksi kasvun ja kehittymisen kuvaamiseen Kuviossa 1. esitetyn tutkimuksen viitekehysten mukaisena, jossa tanssinopettaja kiinnittyy toimintaympäristössään työskennellessään itämaiseen tanssiin ja soveltaa opetuksessaan siinä tarvittavia tietoja:



KUVIO 1. Tutkimuksen viitekehys

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat itämaisen tanssin opettajan kehitysprosessi ja se, minkälaisen tiedon varaan opettajat rakentavat opetuksensa. Itämaisen tanssin opettajat työskentelevät pääsääntöisesti yksin omaa ammattitaitoaan syventäen ja työskennellessään osaamistaan kehittäen. Tutkimuksella pyritään kuvaamaan itämaisen tanssin opettajan kiinnittymistä tanssin opettajuuteen, heidän käsityksiään kontekstuaalisesta tiedosta, vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa sekä ruumiillisuudesta. Näistä osa-alueista voidaan katsoa syntyvän sen hiljaisen tiedon kentän, jonka varaan opettaja luo oman opetusteoriansa. Koska opettajuuden ja asiantuntijuuden kehittyminen on pitkä prosessi, on kiinnostavaa tutkia myös, muuttuvatko opettajuuden muodot työkokemuksen myötä. Tähän teoriaosuudessa viitattuun kehitykseen haetaan vastausta opettajilta, joiden työurat ovat eripituisia ja myös määrältään toisistaan.

## **Tutkimuskysymykset**

Pääkysymys:

Miten suomalaiset itämaisen tanssin opettajat kiinnittyvät työhönsä ja minkälaisen tietojen varaan opettajuus rakentuu?

Osakysymykset:

Miten itämaisen tanssin opettajat ovat päätyneet työhönsä?

Miten itämaisen tanssin opettajat ovat kasvaneet ja kehittyneet opettajuudessaan?

Millaista on itämaisen tanssin opetuksessa toteutunut kontekstuaalinen tieto, vuorovaikutuksellisuus ja ruumiillisuus?

Miten suomalaisten opettajien tanssinopetus vertautui Mahmoud Redan opetukseen?

## **6.1. Tutkimusmenetelmien triangulaatio, ”mixed methods”**

Tutkimuksessa useiden mallien, menetelmien ja tietolähteiden yhteiskäyttöä nimitetään monimenetelmälliseksi lähestymistavaksi, triangulaatioksi, jonka etuna on mahdollisuus kuvata ilmiötä monipuolisesti. Tässä tutkimuksessa triangulaatio toteutui aineistotriangulaationa (kolme erilaista aineistoa) sekä menetelmätriangulaationa (laadullinen ja määrällinen tutkimusmenetelmä). Triangulatiivisen tutkimusasetelman perusteluna on tarkasteltavan teeman ja tutkimuskysymysten aiempi vähäinen tutkimus, jolloin tutkittavaa ilmiötä on perusteltua käsitellä eri tarkastelukulmista. (Viinamäki 2007. 173–175.)

Erilaisia taustatutkimuksia käyttämällä saadaan paitsi monipuolista tietoa tutkitavasta kohteesta, voidaan samalla myös todentaa tutkimuksen tarpeellisuutta ilmiön selventämiseksi. (Mertens 2003, 142–143.) Tässä tutkimuksessa peilattiin itämaisen tanssin opettajuuteen kehittymisen prosessia aiempien tutkimuksiin ja taustateorioiden pohjalta. Erityyppisten aineistojen kautta oletettiin voitavan avata prosessin eri vaiheita ja muotoja laajemmin kuin pelkästään yhteen tutkimustapaan ja yhteen aineistotyyppiin perusteella. Näistä syistä päädyttiin sekä laadullista että määrällistä aineistoa hyödyntävään tutkimusotteeseen. Mahmoud Redan haastatteluaineisto sijoitettiin viitekehysosuuteen kuvaamaan Redan uraa hänen toimintaympäristössään.

Tutkimus asettui aikuiskasvatuksen kentälle, jossa ovat kiinnostuksen kohteena aikuisten oppimisprosessin erityispiirteet sosiaalisena käytäntönä. Aikuiskasvatustieteellisessä tutkimuksessa laadullisen ja määrällisen tutkimusaineiston ja menetelmien hyödyntämistä ovat toteuttaneet useat tunnetut aikuiskasvatustieteen tutkijat. Heitä ovat esim. Knowles, Cervero ym. sekä Shipp & McKenzie, jotka ovat osoittaneet mixed methods tyyppisten tutkimusten voimistavan tutkimusta ja varmentavan tutkimustuloksista tehtäviä päätelmiä. (Rocco, T.S.,



Bliss, L.A., Gallagher, S., Perez-Prado, A., Alacaci, C., Dwyer, E.S., Fine, J. & Pappamihel, N. E. 2003, 601–603.)

## **Haastattelu tutkimusmenetelmänä**

Haastattelututkimus on laadullista tutkimusta, jossa tutkimuskohdetta pyritään selittämään ymmärtävästi siten, että tulosten analysoinnissa viitataan tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä viitattuihin tutkimuksiin. Havainnoista luodaan merkitystulkintoja, joiden kohdalla voidaan viitata yksittäisiin aineiston osiin. Haastattelutilanteessa osapuolten välillä vallitsee luottamus, tutkija on uteliaan kiinnostunut tutkittavistaan. Tutkimustilanteeseen pyritään saamaan luonnollisen keskustelun tuntu, vaikka tutkija ohjaakin kysymyksillään keskustelun suuntaa. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 350; Eskola 2007, 32–33; Alasuutari 1994, 42–43.)

Teemahaastattelussa käsiteltävät aihepiirit ja teemat toistuvat kaikissa haastatteluissa, mutta niiden järjestys ja painopisteet vaihtelevat haastattelutilanteen mukaan, ja tutkimusraportti etenee löyhästi kertomuksen muodossa (Eskola 2007, 36; Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 203). Tämän tutkimuksen menetelmäksi haastattelu soveltui, koska tutkimusaihe tällaisenaan on vähän kartoitettu, ja haastateltujen toivottiin kuvaavan ilmiötä omin sanoin, ei pelkästään vastauksina suoriin kysymyksiin. Haastattelu muodostui vuorovaikutustilanteeksi, jossa korostuivat paitsi haastateltavan oikeus kertoa tiedoistaan ja kokemuksestaan, myös haastateltavan ja välisen luottamuksellinen suhde. Haastattelutilanteessa voitiin myös syventää ja selventää monisuuntaisia vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35; Ruusuvuori & Tiittula 2005; 10–12.)

Tanssinopettajan tieto- ja osaamisalueiden tutkimisessa on haasteellista abstraktisten käsitteiden muotoileminen tutkimuskysymyksiksi niin, että ne sopivat tanssinopetuksen käytännön kentälle ja kuvaavat tanssinopetuksen käytäntöjä sekä osa-alueita konkreettisin termein (Anttila 2006, 28). Sekä teemahaastattelun että kysymyslomakkeen tausta-ajatuksena oli antaa opettajille mahdollisuus pohtia, minkälaiset opetuksen osatekijät olivat olleet merkittäviä sellaisella tunnilla, joka opettajien mielestä oli sujunut hyvin. Tällaisella kysymyksen asettelul-

la pyrin hakemaan vastauksia siitä tietopohjasta, jonka varaan opettajat rakensivat ammatillista osaamistaan. Vastaavalla rakenteella on tanssintutkimuksessa aihettaan lähestynyt mm. Päivi Pakkanen omassa lasten tanssia käsittelevässä tutkimuksessaan (Pakkanen 2006, 54). Vaikka Pakkanen tutkimusmenetelmä perustui tutkittavien kirjoitusten analyysiin ja vapaamuotoisempaan kyselyyn, sopi ajatus hyvin menneen tanssitunnin pohdinnasta myös strukturoidun kyselytutkimuksen ja teemahaastattelun perustaksi.

Tässä tutkimuksessa luottamuksellisuuden ja eettisten näkökulmien vuoksi päädyin ratkaisuun, jossa kerroin tutkimuksen lähtökohdista haastateltaville ennen haastattelua. He saivat myös haastattelukysymykset etukäteen pohdittavikseen. Poistin tutkittavien anonyymiyden suojaamiseksi haastattelujen litterointivaiheessa kaikki nimet ja paikkakunnat, jotka olisivat voineet paljastaa haastateltavien henkilöllisyyden. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 17–18.) Haastattelut kestivät 40– 75 minuuttia, ja ne nauhoitettiin. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti, mutta tulososion suorissa lainauksissa puheesta karsittiin pois osat, jotka voisivat paljastaa tutkittavien henkilöllisyyden murteen tai persoonallisen puhetavan perusteella. Haastatteluista kertyi 60 sivua litteroitua tekstiä suomalaisilta haastatelluilta ja 15 sivua Mahmoud Redalta. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla ja tyypittelemällä. Haastateltavilta taustatietoja kysyttiin osin strukturoidusti lomakkeella, osin avoimina kysymyksinä haastattelun yhteydessä.

### **Kysely tutkimusmenetelmänä**

Kyselytutkimus on käyttökelpoinen menetelmä, kun tutkimuksella halutaan saavuttaa laaja tutkittavamäärä ja aineistoa kuvaillaan, vertaillaan, luokitellaan ja tulkitaan tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi. Kyselytutkimuksella aineistoa voidaan tulkita tilastollisesti ja selittää ilmiöitä samalla kun siitä voidaan tehdä suuntaa-antavia yleistyksiä. Kyselytutkimuksella saadaan myös tietoa suuremmasta määrästä tutkittavia, joiden asenteita, uskomuksia, käyttäytymistä ja kokemuksia voidaan tarkastella tilastollisesti. (Cohen ym. 2007, 205–207.)

Operationalisoinnin tavoitteena oli luoda viitekehyksen teoreettiset käsitteet empiirisesti mitattavaan muotoon. Tutkimuskysymykset operationalisoitiin selkeämmin ymmärrettäviksi ja yksityiskohtaisimmiksi väittäviksi. (LIITE 1.) Niillä

kartoitettiin sosiaalistumista tanssiin ja tanssin opettajaksi, tutkittavien käsityksiä opetettavan aiheen tietopohjasta, tunnilla toteutettavasta vuorovaikutuksesta sekä ruumiillisesta tiedosta. Samankaltainen malli ohjasi myös haastattelukysymysten aukaisemista tutkittaville ymmärrettävään muotoon, vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei välttämättä nosteta esiin sanaa operationalisointi, kuten Eskola ja Suoranta (2005, 74) toteavat. Teoreettiset käsitteet avattiin arkikielille, ja aineiston analyysissä arkikieliset ilmaisut palautettiin teoreettisiin käsitteisiin. (Eskola & Suoranta 2005, 78).

## **6.2 Tutkimuksen aineisto**

Tutkimuksessa haastateltiin viittä suomalaista itämaisen tanssin opettajaa heidän kotipaikkakunnillaan ja egyptiläistä Mahmoud Redaa Kairossa, Egyptissä. Tulososassa haastatelluille valittiin peitenimet: Sanna (S), Tanja (T), Kirsi (K), Paula (P) ja Riina (R). Mahmoud Redan henkilöllisyyttä ei peitetty häneltä itseltään saadulla luvalla. Alasuutaria (1994, 40) mukaillen suomalaisia tanssinopettajia kuvattiin tutkimuksessa erilaisina puhujan asemaa edustavina tietolähteinä, jotka valottivat puheellaan tutkittavan kokonaisuuden eri puolia. Haastattelujen tarkoituksena oli saada selville, mitä tutkittavat pitävät tanssipedagogiikan ydinalueina, kuten Pakkanen kuvaa tanssipedagogi Eeva Kaariosta tekemässään tutkimuksessa (Pakkanen 1997, 160). Haastattelututkimusaineiston valinnassa huomioitiin tutkittavien yhteiskunnallinen ja kulttuurinen asema niin, että kohdeyhmän valinnan kriteerinä ei ollut väestöllinen vaan kulttuurinen edustavuus. (Mäkelä 1990, 48–49.) Tässä tutkimuksessa tämä tarkoitti, että haastateltavia ei valittu satunnaisotannalla suuremmasta opettajajoukosta, vaan heidän asemansa, kokemuksensa ja tunnettu osaamisensa perustelivat heidän valintaansa tutkimuskohteiksi itämaisen tanssin opettajajoukosta. Haastatelluilla oli pitkä kokemus niin tanssitaiteilijoina, koreografeina kun tanssinopettajinakin. He olivat luoneet myös kansainvälisen uran tanssinopettajina. Suomessa heidän asemansa on ollut keskeinen itämaisen tanssin kehittämisessä nykymuotoonsa, ja he kiertävät säännöllisesti toteuttamassa intensiivi- tanssikursseja ympäri maata oman viikoittaisen opetuksensa lisäksi. Heitä voidaan siis pitää suomalaisen itämaisen tanssin vaikuttajahahmoina ja ydinhenkilöinä itämaisessa tanssissa. Mahmoud Reda on maailmanlaajuisesti tarkasteltuna itämaisen tanssin

suurin vaikuttaja, jonka saaminen haastateltavaksi oli arvokasta koko tanssiyhteisölle, ja hänen näkemyksensä tutkimusaiheista erityisen ainutlaatuista. Haastattelututkimuksen aineisto näin koostui alan merkityksellisistä ihmisistä, joiden asema tuli huomioida haastattelutilanteessa ja haastattelun suunnittelussa. Tutkittavat olivat julkisia henkilöitä, joiden aseman vuoksi tutkijan tuli tarkoin pohtia kysymysten asettelua ja keinoja haastattelun keskustelevuuden lisäämiseksi. Haastattelurunko jää tällaisessa tilanteessa vain puolittain strukturoiduksi ja koko haastattelutilanne joustavaksi. (Cohen ym. 2007, 127–129). Haastattelurunko on esitetty liitteessä 2. (LIITE 2.)

Kyselyaineistona oli otos suuremmasta, itämaisen tanssin harrastajille ja opettajille suunnatusta kyselytutkimusaineistosta, jonka kokonaisotos oli 631 henkilöä. Kysely tehtiin valtakunnallisen itämaisen tanssin yhdistyksen Seitsemän Hunnun Tanssi ry:n jäsenistölle maaliskuussa 2009, ja siitä tiedotettiin yhdistyksen painetussa lehdessä ja verkkosivuilla. Kysely toteutettiin Webropol-verkkokyselynä, ja aineisto tallennettiin ja analysoitiin SPSS 18 for Windows ohjelmalla. Koska vastaajamäärä on lähes yhteneväinen kyseisen yhdistyksen jäsenmäärän kanssa, voidaan katsoa, että otos kattaa hyvin koko valtakunnan itämaisen tanssin harrastajat ja opettajat. Tämän tutkimuksen kyselyaineiston muodostivat 80 henkilöä (N=80), jotka ilmoittivat toimivansa itämaisen tanssin opettajina. Kyselylomake koostui kolmesta osasta (LIITE 3). Ensimmäisessä osassa kysyttiin taustamuuttujista vastaajien ikää, asuinpaikkaa, sosioekonomista asemaa ja koulutusta sekä nykyistä työskentelyalaa. Edelleen taustatiedoissa kartoitettiin itämaisen tanssin harrastamisen ja opettajana toimimisen kestoa ja intensiteettiä sekä osallistumista itämaisen tanssin koulutusohjelmaan. Lomakkeen toinen osa kartoitti itämaiseen tanssiin liittyviä kokemuksia ja syitä itämaisen tanssin harrastamiseen, ja kolmas osa itämaisen tanssin opettamiseen liittyviä kokemuksia ja käsityksiä. Kokemuksia opettamisesta ja opettajuuden taustalla olevista tiedoista kysyttiin Likert-asteikollisilla väittämillä, jossa arvo 1 kuvasi vastaajan olevan täysin eri mieltä väittämästä ja arvo 5 täysin samaa mieltä väittämästä. Kyselylomakkeessa oli myös kolme avointa kysymystä, joissa vastaajat nimesivät vaikuttavia opettajiaan ja kuvasivat syitä itämaisen tanssin harrastamiseen sekä sitä, mitä he saivat opettamisesta.

Haastatellut opettajat olivat iältään 43–52 -vuotiaita. Myös kyselyyn vastanneet opettaja edustivat selkeästi aikuisuuden saavuttaneita naisia: suurimmat ikäryhmät olivat 35–44 vuotta (38 %) ja 45–54 (34 %) vuotta. 17 prosenttia vastanneista sijoittui ikäryhmään 20–24 vuotta, ja vanhimpaan ikäryhmään yli 55 vuotta sijoittui 11 prosenttia vastanneista (n=76).

Haastatellut opettajat asuivat pääkaupunkiseudulla. 47 prosenttia kyselyyn vastanneista asui Länsi-Suomen läänissä. Etelä-Suomen läänissä asui 28 ja Itä-Suomen läänissä 13 prosenttia vastanneista (n=76). Pohjoisemmassa Suomessa asui 12 prosenttia opettajista. 82 prosenttia vastanneista ilmoitti asuvansa kaupungissa maaseudun sijaan.

Suomalaiset haastatellut olivat naisia, jotka olivat suorittaneet ylioppilastutkinnon. Heistä kolme on hankkinut tutkinnon yliopistosta, yksi ammattikorkeakoulusta ja yksi ammattikoulusta. Kukaan heistä ei työskennellyt koulutustaan vastaavilla aloilla, vaan kaikki olivat yrittäjinä toimivia kokopäiväisiä tanssinopettajia. Kyselyyn vastanneista (n=75) ylioppilastutkinnon oli suorittanut 84 prosenttia. Yliopistotutkinnon oli suorittanut 29 prosenttia vastanneista ja ammattikorkeakoulututkinnon 21 prosenttia. Opistoasteen tutkinnon oli suorittanut 27 prosenttia vastanneista, ja ammattikoulututkinnon 18 prosenttia. Vailla ammatillista koulutusta oli kuusi prosenttia vastanneista (n=73). Kokopäivätyössä oli 67 prosenttia vastanneista, 17 prosenttia teki osa-aikaista työtä, ja muut olivat opiskelijoita, työttömiä, äitiyslomalaisia tai eläkeläisiä (n=75). Kyselyyn vastanneista 18 prosenttia toimi yrittäjinä muiden ollessa työntekijöitä tai toimihenkilöitä. Tutkittavien taustatiedot esitetään taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkittavien taustatiedot

	kyselyyn vastanneet		haastatellut
	n=76	%	
<b>Ikä</b>			n=5
20–34 v.	13	17	
35–44 v.	29	38	2
45–54 v.	26	34	3
yli 55 v.	8	11	
<b>Asuinlääni</b>	n= 76	%	
Etelä-Suomi	21	28	5
Länsi-Suomi	36	47	
Itä-Suomi	10	13	
Oulu	7	9	
Lappi	2	3	
	n=76	%	
Asuu kaupungissa	62	82	5
Asuu maaseudulla	14	18	
	n=75	%	
Suorittanut yo-tutkinnon	63	84	5
<b>Ylin ammatillinen tutkinto</b>	n=73	%	
ei ammatillista tutkintoa	4	6	
ammattikoulututkinto	13	18	1
opistoasteen tutkinto	20	27	
amk- tutkinto	15	21	1
yliopistotutkinto	21	29	3
<b>Nykyinen pääasiallinen työskentely</b>	n= 75	%	
kokopäivätyö	50	67	5
osa-aikatyö	13	17	
opiskelija, työtön, äitiysvapaa, eläkkeellä	12	16	
<b>Työasema</b>	n= 50		
työntekijä	32	46	
alempi tai ylempi toimihenkilö	24	34	
yrittäjä	14	18	5

Itämaisen tanssin harrastus oli pitkäkestoista. Vain 11 prosenttia vastaajista oli tanssinut alle 10 vuotta, ja suurin osa, 41 prosenttia, oli tanssinut yli 15 vuotta. (n=70, vaihteluväli 2-23 vuotta). Itämaiseen tanssiin käytti viikoittain aikaa 8 prosenttia vastaajista yhden tunnin, kahdesta kolmeen tuntiin 38 prosenttia, ja 50 prosenttia käytti tanssimiseen yli kolme tuntia viikossa (n=73). Haastateltujen itämaisen tanssin harrastus oli alkanut 20–30 vuotta sitten. Sekä haastatellut ja kyselyyn vastanneet olivat opiskelleet tanssia useiden opettajien johdolla. Vain kaksi kyselyyn vastannutta oli opiskellut tanssia yhden opettajan johdolla, enimmillään opettajien määrä oli ollut 50 opettajaa kolmella vastaajalla ja kaikilla haastatelluilla. Valtakunnallisten itämaisen tanssin yhdistysten Masrah ry:n ja Seitsemän Hunnun Tanssi ry:n järjestämään opettajakoulutukseen oli kyselyaineistosta osallistunut tai osallistui parhaillaan 52 prosenttia vastaajista (42, n=80). Itämaisen tanssin opetus toteutui (n=80) kansalais- tai työväenopistoissa (19 %), yhdistystoimintana (35 %), urheiluseuroissa (6 %) sekä yksityisessä tanssikoulussa tai itsenäisenä ammatinharjoittajana (25 %).

Kyselyyn vastanneet olivat toimineet pitkään tanssinopettajina; kolmasosa heistä oli opettanut yli kymmenen vuotta. Pisin opetushistoria ulottui 21 vuoden taakse. Vain neljä vastaajaa eli ensimmäistä opettajavuottaan. Haastateltujen opetustyö oli ollut päätoimista jo noin viidentoista vuoden ajan, ja he opettivat keskimäärin 7 tuntia viikossa. He ovat luoneet myös kansainvälisen uran tanssinopettajina. Suomessa he kiersivät säännöllisesti toteuttamassa intensiivitanssikursseja ympäri maata oman viikoittaisen opetuksensa lisäksi.

Viidellä prosentilla kyselyyn vastanneista ei ollut säännöllistä viikoittaista tanssinopetusta. Puolet vastanneista opetti yhdestä kahteen ryhmää viikossa, kolmesta viiteen ryhmää viikossa 16 prosenttia, samoin kuin yli viittä ryhmää viikossa (n= 76). Alle 10 oppilasta viikossa oli 12 prosentilla vastaajista, yleisin oppilasmäärä oli 10–20 oppilasta (40 %), ja yli 50 oppilasta viikossa oli 18 prosentilla vastaajista (vaihteluväli 0-160 oppilasta, ka 27 oppilasta, n= 70). Haastateltujen opetukseen osallistui viikoittain keskimäärin 80 oppilasta (vaihteluväli 40–150 oppilasta). Viikkotuntien ulkopuolella haastatellut opettivat viikonloppuseminaareissa 1–8 kertaa vuodessa. Heidän työnkuvaansa kuului myös opetustyö tanssifestivaaleilla sekä vierailevana opettajana intensiivikursseilla Suomessa ja ulkomailla. Intensiivikurssien pitäminen omien viikkotuntien lisäksi ei ollut

kyselyyn vastanneilla yhtä yleistä kuin haastatelluilla: kolmasosan työhön oli kuulunut tällaista kuluneen vuoden aikana (n=65). Tanssin harrastamiseen ja opettamiseen liittyvät tiedot esitetään taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Tutkittavien tanssi- ja opetustausta

	Kyselyyn vastanneet		Haastatellut
<b>Tanssiharrastuksen kesto</b>	n= 70	%	n= 5
tanssiharrastuksen kesto alle 10 v	7	10	
tanssiharrastuksen kesto yli 10 v	63	90	5
<b>Viikoittainen tanssimäärä</b>	n=73		
1 tunti	8	8	
2-3 tuntia	30	38	
yli 3 tuntia	37	50	5
<b>Tanssituntien pääasiallinen järjestäjä</b>	n= 80		
kansalais- tai työväenopisto	15	19	
yhdistys	28	35	
urheiluseura	4	6	
yksityinen tanssiopettaja tai tanssikoulu	25	31	5
<b>Muilta tanssinopettajilta saatu koulutus</b>	n=78	%	
1-5 opettajaa	13	17	
6-10 opettajaa	21	27	
11–20 opettajaa	28	36	
yli 20 opettajaa	16	21	5
<b>Osallistuminen opettajakoulutusohjelmaan</b>	n=80	%	
kyllä	42	53	
ei	38	47	
1-5 vuotta	23	33	
6-10 vuotta	23	33	
yli 10 vuotta	24	34	5
ei säännöllistä viikko-opetusta	4	5	
1-2 ryhmää viikossa	38	50	
3-5 ryhmää viikossa	12	16	
yli 5 ryhmää viikossa	12	16	5
<b>Oppilaiden määrä viikossa</b>	n=70	%	
ei yhtään oppilasta	3	5	
alle 10 oppilasta	8	12	
10–20 oppilasta	27	40	
21–49 oppilasta	17	25	1
vähintään 50 oppilasta	12	18	4 (max 160)
<b>Intensiivikurssit viimeisen vuoden aikana</b>	n= 65	%	
on opettanut	25	31	5
ei ole opettanut	40	69	



## **7 Itämaisen tanssin opettajaksi kasvu ja kehittyminen**

Suomalaisten itämaisen tanssin opettajien kasvua ja kehittymistä tarkasteltiin tanssiin ja opettajuuteen kiinnittymisen, työssä tarvittavan kontekstuaalisen tiedon muodostumisen ja opetuksen vuorovaikutuksellisuuden sekä ruumiillisuuden näkökulmista. Tuloksiin otettiin mukaan viitekehysosiossa esitelty Mahmoud Reda sen selvittämiseksi, miten egyptiläinen ja suomalainen tanssinopetus vertautuvat tarkastelussa.

### ***7.1 Kiinnittyminen itämaiseen tanssiin ja opettajuuteen***

Sosiaalistumisprosessissa erotetaan primaari- ja sekundaarisosiaalistumisen muodot. Primaarisosiaalistumisella tarkoitetaan lapsuuteen ajoittuvaa vaihetta, jolloin lapsesta muotoutuu yhteiskunnan jäsen lähipiirin vaikutuksesta. Sekundaarisosiaalistuminen tarkoittaa puolestaan niitä tapahtumasarjoja, joissa jo sosiaalistunut yksilö siirtyy omassa maailmassaan vieraille alueille. Tämä prosessi ei perustu pelkästään tiedon välittämiseen, vaan on myös tunteiden ja arvojen sävyttämä, ja jonka seurauksena yksilö sisäistää sosiaalisen yhteisön normeja ja arvoja, käyttäytymistä sekä toimii odotusten mukaan. Sosiaalistumisprosessissa ”merkityksellisillä toisilla” on keskeinen rooli. (Nieminen 1998, 19; Berger & Luckmann 1994, 147–150.)

Kertomukset opettajaksi pääytymisestä ovat tärkeitä kuvattaessa opettajan uran kehittymistä siinä sosiaalisessa kehyksessä, jossa opettaminen toteutuu. Eri tanssilajeilla on omanlaisiaan päämääriä ja toimintatapoja, jotka erottavat ne muista tanssilajeista. Pipsa Nieminen kuvaa eri tanssilajeja alakulttuureina, jotka määrittävät tanssiin sitoutuneiden motiiveja ja asenteita ja luovat stereotyyppioita tanssin harrastajista. Näiden luomisessa tanssiin kiinnittyminen osana sosiaalistumisprosessia on merkityksellistä. Sitoutuminen opetettavaan asiaan ja aiheen ympärille muodostuneeseen ryhmään on sekä psykologinen että sosiaalinen prosessi, jossa tanssija omaksuu tietoja ja taitoja, tapoja ja asenteita, jotka kiinnittävät hänet lajiinsa. (Nieminen 1998, 19–20, 122.) Tässä tutkimuksessa

aihetta tarkastellaan tanssiin ja tanssin opettajuuteen socialisaatiota kiinnittymisen käsitteen kautta, joka on laajemman socialisaatioprosessin alakäsite.

Opettajuutta oli edeltänyt lajin pitkäaikainen harrastaminen. Tanssinopettajat sosiaalistuivat ensin itämaiseen tanssiin lajina kiintymällä ja kiinnittymällä siihen. Tässä prosessissa he saivat tukea ja mallia muilta harrastajilta ja omilta tanssinopettajiltaan. Kyselyyn vastanneista 85 oli saanut tukea ja kannustusta lajiin kiinnittymisessä läheisiltä ihmisiltään sekä tanssipiireistä että perheestä. Yhdessä viihtyminen ja uusien ystävien saaminen motivoi tanssiharrastamisen jatkamiseen. Kyselylomakkeessa kiinnittymistä tanssiin mitattiin seuraavilla väittämillä: ”Haluan tanssia tuttujen ihmisten kanssa”, ”Viihdyn muiden seurassa”, ”Tanssin avulla saan uusia ystäviä”, ”Tanssitunnilla on mukava tunnelma” ja ”Tanssi ryhmässä on hauskeempaa kuin yksin.

### TAULUKKO 3. Kiinnittyminen itämaiseen tanssiin

	<b>samaa mieltä %</b>	<b>vaihteluväli (1-5)</b>	<b>n</b>
Tanssitunnilla on mukava tunnelma	96	3-5	73
Viihdyn muiden harrastajien seurassa	93	3-5	80
Tanssin avulla saan uusia ystäviä	91	1-5	80
Tanssi ryhmässä on hauskeempaa kuin yksin	80	1-5	74
Haluan tanssia tuttujen kanssa	51	1-5	80

Taulukosta 3. ilmenee, että kiinnittymisessä tanssiin vastanneet kokivat tärkeimmäksi asiaksi mukavassa tunnelmassa tanssiminen ihmisten kanssa, joiden seurassa he viihtyvät. Tuttujen ihmisten kanssa tanssimista ei pidetty erityisen tärkeänä, vaan ryhmässä tanssiminen nähtiin väylänä myös uusien ystävien saamiselle. Haastatellut kiinnittyivät tanssiin, koska he pitivät sitä kiinnostavana harrastusmuotona, jossa sai viettää aikaa muiden tanssijoiden kanssa. Tanssin parissa muodostunut verkosto näytti olevan merkittävä tanssiin kiinnittävä tekijä.

Tanssia harrastettiin kaikilla mahdollisilla tavoilla ja osallistuttiin kaikkeen tanssimiseen liittyvään, myös esiintymällä. Myös kyselyyn vastanneet kiinnittyivät

lajiin monin eri tavoin, kuten yksi vastanneista ilmaisi avoimessa kysymyksessä ”Kerro tärkein syy, miksi tanssit itämaista tanssia”:

*Se on jo osa minua, siihen liittyy niin paljon; nautinto, jatkuvat haasteet, musiikki, kulttuuri, ystävät, ihanien esiintymispukujen suunnittelu, kropan hallinta, todellinen vastapaino siviilityölle, opettaminen... (ikä 45–54 vuotta, tanssinut yli 15 vuotta)*

Tässä avoimessa kysymyksessä 27 vastaajaa piti kiinnittymiselle merkityksellisenä itseilmaisua: ”*Tanssi on kaunis ja luova tapa ilmaista itseään. Saan hyvän olon, kun hallitsen oman kehoni ja pystyn tulkitsemaan musiikkia kauniisti*”, 12 vastaajaa priorisoi terveyttä: ”*En keksi itselleni sopivampaa tapaa huolehtia sekä fyysisestä, että psyykkisestä hyvinvoinnistani ja terveydestäni*”, yhdeksälle vastaajalle oli tärkeintä ryhmässä tanssiminen: ”*erityisen tärkeäksi on muodostunut myös hieno porukka, jossa tanssia yhdessä*”, ja kolmelle vastaajaa mainitsi musiikin ja kulttuurin ”*Olen aina rakastanut tanssimista ja itämainen kulttuuri on kiehtonut pienestä asti*”. Tanssimisessa itsessään oli tutkittavien mielestä vetovoimaa, ja edellä kuvattujen seikkojen voidaan katsoa kiinnittäneen kyselyyn vastanneet itämaiseen tanssiin lajina.

Myös haastateltujen puheesta ilmeni, että opettajuus oli toissijainen valinta itämaisen tanssin kontekstissa; tärkeää oli tehdä kaikkea sitä, mitä itämaiseen tanssiin katsottiin kuuluvaksi. Huhtanen toteaa tutkimuksessaan, että pianonsoitonopettajat sosiaalistuvat ensisijaisesti koulutuksensa aikana pianisteiksi, ja opettajaksi sosiaalistuminen jää prosessissa myöhemmäksi. (Huhtanen 2004, 103–104.) Aloittava itämaisen tanssin opettaja näytti myös kiinnittyvän ensisijaisesti tanssinharrastajaksi ja tanssijaksi. Opettajan työhön siirtyessä opettajan tuli kiinnittää itsensä tanssinharrastajien joukon lisäksi tanssinopettajien joukkoon.

Suomalaisilla haastelluista suurimmalla osalla oli kokemusta myös muiden tanssilajien harrastamisesta, mutta itämaisen tanssin harrastuksen aloittamisen jälkeen muut harrastukset jäivät taka-alalle. Itämaisesta tanssista tuntui löytyneen ”se jokin” erityispiirre, joka houkutteli tanssin harrastamisen jatkamiseen, vaikka syytä siihen ei osattu tarkkaan kuvailla:

*R: Ensimmäisillä tunneilla mä muistin jonkun sellaisen, että ”lonkka aidan yli ja ulos” – sellasia jotain sanallisia. Mutta mä muistin vaan sen, että mulla oli kauheen hyvä olo niillä tunneilla, mutta mä en muistanut yhtään sitä, mitä siellä oli opetettu. Ei mitään.*

Kokemus hyvästä olostu tunnin jälkeen, vaikka vaikeasti kuvattavana, motivoi harrastuksen jatkamiseen. Opettajan pyrkimys kuvata liikettä osana tanssitekniikkaa konkreettisella aita-vertauksella peittyi oppilaan kokeman hyvän olon tunteen alle. Näin opetettavan asian ymmärryksen merkitys oli vähäisempää kuin tunnilta saatu tunne ja kokemus. Samankaltaisesti kuvaa myös Eeva Anttila ensimmäistä kosketustaan tanssista, jolloin tunnin ilmapiiri ja tietoisuus toisista tanssijoista olivat säilyneet kirkkaina hänen mielessään varsinaisen tunnin sisällön unohduttua (Anttila 2003, 9-10).

Kyselyyn vastanneita sitoi itämaiseen tanssiin myös halu kehittyä pitkälle tanssijana, halu tulla taitavaksi tanssijaksi ja halu oppia uusia asioita tanssin kautta. Taulukko 4. kuvaa vastanneiden kehittymistoiveita oman harrastuksen suhteen.

#### TAULUKKO 4. Kehittymistoiveet itämaisessä tanssissa

n=74	samaa mieltä %	vaihteluväli (1-5)
Opin uusia taitoja tanssiessani	99	3-5
Haluan tulla taitavaksi tanssijaksi	97	3-5
Haluan kehittyä pitkälle tanssijana	93	2-5

Samalla tavalla kuvasivat myös haastatellut tavoitteitaan tanssissa, jossa haluttiin kehittyä ja mennä eteenpäin. Lajista haluttiin myös kerätä mahdollisimman paljon tietoa ja hakeutua kontaktiin muiden tanssiharrastajien kanssa. Paitsi lajin tekniikan ja estetiikan sisäistämistä, harrastukseen liitettiin halu laajentaa omaa tietoutta lajista ja koulutautua yhä edistyneemmäksi harrastajaksi. Yhden haastatellun elämänhistoriasta oli ollut vaihe, jolloin hän oli asunut ja viettänyt aikaa arabiyhteisössä, ja kiinnittyminen lajiin oli alkanut siellä suorassa kontaktissa arabiyhteisöön. Suomeen palattuaan hän verkostoitui tšekäläisten tanssiharrastajien kanssa. Myös muut haastatellut kokivat matkustamisen tanssin alkuperämaissa tanssiin sitouttavana asiana.

## Kiinnittyminen itämaisen tanssin opettajaksi

Opettajan uralle siirtyessään haastatellut kiinnittyivät omiin aiempiin opettajiinsa ja verkostoon, jonka he loivat muiden tanssinopettajien ja tanssin harrastajien kanssa. 1990-luvulla aloitettu itämaisen tanssin opettajakoulutus käynnistyi opettajaseminaareilla, joissa kaikki haastateltavat olivat saaneet jakaa opettajakokemuksiaan toisten opettajien kanssa:

*S: Laaja verkosto! Ne oli just ne, jotka kävi siellä opetusseminaarissa. Eli siellä oli (luettelee nimiä, haast.huom)...kaikki jotka kävi niissä...koko ajan tuli lisää tietty, kun jäsenistö lisääntyi. Mut se ydinjoukko oli ne, jotka oli hallituksessa ja oli semmoista aktiiviväkeä.*

*H: Oliko ne opettajia?*

*S: Osa oli opettajia, osa harkitsi ryhtymistä ja alotteli opettamista, ja sit oli tämmöisiä kun minä, jotka ei vielä opettanu.*

Seminaareissa keskusteltiin tanssin tekniikkasta ja eri tanssityyleistä ja harjoiteltiin niitä. Toimintaa koordinoi perustettu yhdistys, joka tarjosi aktiivijäsenilleen mahdollisuuden opiskella syvemmin tanssia. Kun tanssiharrastuksessa jatkueksa nousi esiin mahdollisuus toimia itämaisen tanssin opettajana, tartuttiin siihen luonnollisena osana tanssin ääressä olemista. Opettaminen nähtiin myöskin harrastaa enemmän itseä kiinnostavaa lajia, oppia ja harjoitella samalla kuin opettaa, kuten haastateltavat Tanja ja Kirsi kuvaavat:

*T: No siinähan se on, siinä saa itsekkin tanssia, oppia ja opettaa. Se kuulu siihen tilanteeseen, missä tehtiin tanssia kaikilla mahdollisilla tavoilla, tehtiin kaikkea, mikä liittyy tanssimiseen.*

*K: ...sitten – 89 mä laitoin pari ryhmää pystyyn, kun halusin treenata ryhmää ja treenata siinä samalla itse.*

Myös kyselyyn vastanneet kokivat harjoittelun tekijäksi, joka kannusti heitä tanssimaan. 88 % vastaajista (n=74) oli sitä mieltä, että itämaisessa tanssissa saa hyvää treeniä.

Haastateltujen opettajana työskentely alkoi 1990-luvun alussa ja puolivälissä aikana, jolloin itämainen tanssi nousi Suomessa nopeasti erittäin suosituksi har-

rastukseksi. Yhä suurempi määrä opettajia tarvittiin harrastustoiminnan takaamiseksi kaikille halukkaille. Tätä aikaa haastateltavat kuvasivat itämaisen tanssin buumina. Heillä oli tässä vaiheessa takanaan muutaman vuoden tanssin harrastus, ja he siirtyivät opettajiksi muiden tanssin harrastajien tai opetusta järjestäneiden tahojen pyynnöstä. Myös kyselyyn vastanneiden opettajien ura oli alkanut siten, että heitä oli pyydetty opettajiksi. 90 prosenttia (n=80) vastanneista opettajaksi pyyntö tuli ulkopuoliselta taholta. Silti kyselyyn vastanneet olivat hakeutuneet myös oma-aloitteisesti opettajiksi: lähes puolet vastaajista oli ollut itse aktiivinen hakeutuessaan opettajan työhön. Taidetanssilajeissa onkin tyypillistä, että tanssia aktiivisesti harrastavat tanssijat nostetaan opettajiksi opilaiden joukosta (Anttila 2003, 10–11).

Haastateltavat suhtautuivat opettajan työhön uran alkuvaiheessa kahdella tavalla: Toiset osoittivat aktiivista kiinnostusta opettamiseen ja kokivat sen heille luonnollisena vaihtoehtona, toisille taas ajatus opettamisesta oli aluksi negatiivinen. Nämä erilaiset haastateltavien kokemukset uran alkuvaiheessa voidaan tyypitellä kahteen. Toisen tyyppin suhtautuminen opettajuuteen oli sellainen, jossa ajatus opettajan työstä koettiin epämiellyttävänä, siihen ajauduttiin toisten painostuksesta ja suostuttelemalla. Myös toiseen tyyppiin kuuluvilla haastatelluilla opettajan uran aloitti ulkopuoliselta taholta tullut pyyntö, mutta oma suhtautuminen opettamiseen oli myönteinen, itsevarma ja opettajuudesta kiinnostunut. Haastateltava Riina edusti ensimmäistä tyyppiä kuvatessaan ajatuksiaan opettajan uralle siirtymisestä:

*R: ei tosiaankaan. Mä olen ajautunut siihen, ja katsoin, että mut oli huijattu siihen! Että mä olin joutunut tilanteeseen, jossa mä en halunnut olla.*

Opettajaksi siirtyminen ei siis ollut tavoitteena henkilölle, joka oli lähtökohtaisesti kiinnostunut tanssin harrastamisesta eikä opettamisesta. Haastateltu ei ollut pitänyt opettajan ammattia itseään kiinnostavana, vaan hän oli ajautunut opettajan työhön. Toisenlaista tyyppiä edusti Tanja, joka oli kypsynyt ajatukseen tanssinopettajuudesta ja perusteli sitä myös sillä, että tanssiminen kaikissa muodoissaan oli kiinnostavaa, ja sen vuoksi myös opettaminen:

*T: Siitä huolimatta se oli niin vahva se ajatus, että tätä tanssia mä voisin opettaa... kun siinä alkeisvaiheessa on sellainen olo, että tietää kaiken ja osaa kaiken, niin mikäs siinä. Ja kun se oli helppoa, kaikki tuntui helpolta ja yksinkertaiselta.*

Jälkeenpäin arvioituna opettaja piti itseään opetuksen aloittaessaan vielä aloittelevana tanssijana, mutta hän oli tarttunut tarjoutuneeseen tilanteeseen mielellään ja itsevarmana. Tähän opettamiseen myönteisesti suhtautuneeseen tyyppiin liittyivät myös kommentit omasta kiinnostuksesta opettamiseen, uskosta omiin taitoihin tanssin alalla, halusta vastata opettajatarpeeseen ja mahdollisuudesta ansaita rahaa harrastuksen kautta. Sekä opettajuuteen alkuvaiheessa positiivisesti ja negatiivisesti suhtautuneille tyypeille oli kuitenkin yhteistä, että tanssinopettajiksi hakeuduttiin ulkopuolisen pyynnöstä. Opetustyö oli osa harrastamista, ei vielä ammatilliselle uralle tähtäävää.

Sen sijaan haastateltujen siirtyminen päätoimiseksi tanssinopettajaksi oli jo tietoisien päätösten ja valinnan tulos. Opetustoiminta oli hiljalleen laajentunut, ja eteen tuli ammatinvalinnan vaihe, kun ammatilliset opinnot oli saatu päätökseen. Vaihtoehtoiksi asettuivat epävakaa taiteellinen ura tai suuntautuminen oman koulutuksen mukaiseen työhön. Haastatellut kuvasivat tanssinopettajan uravalintaansa:

*P: Kun mä valmistuin -95, niin silloin mä olin jo kokopäiväinen (tanssinopettaja). Mun työura suuntautui suoraan tanssiin. Vaikka silloin, kun mä kirjoitin gradua, niin mä sanoin kaikille, että kun mä valmistun, niin mä menen oikeisiin töihin. Mutta ei se sitten vaan sytyttänyt...*

*S: Päätin, että ruvetaanpa elämäntapaintiaaniksi. Et kun mä sitä mietin, kumpi tuntuu mun mielest mielekkäämmältä, et mistä mä nautin, et onko se oikea työ vai se, et mä teen luovaa työtä, voin antaa ihmisille iloa ja saan tanssia. Et kyllä se (tanssi) sit paino vaakakupissa enemmän kuin se raha.*

”Oikeat työt”, joihin oli saatu muodollinen ammatillinen koulutus, eivät tuntuneet enää kiinnostavilta taiteellisen työn rinnalla. Halu tanssia ja opettaa oli voimakkaampi kuin säännöllinen työ ansioineen. Vastaavalla tavalla myös Mahmoud Reda teki valinnan koulutustaan vastaavan ja taiteellisen työn välillä (ks. s. 33). Suomalaisilla opettajaksi siirtymistä vauhditti 1990-luvun taloudellinen taantuma ja nähtiin, että opettajuus sopi omaan elämäntilanteeseen. Mahdollisuus luo-

vaan työhön kiehtoi, samoin kuin se, että sai työskennellä kiinnostavan aiheen parissa, ja saada siitä elantoa ja sekä toimia itsenäisenä ammatinharjoittajana.

Mahmoud Reda oli suomalaisten tavoin ollut ensin tanssija ennen opettajan uralle siirtymistä. Hänellä opettajan uran aloitus ei perustunut siihen tarpeeseen, että opettajia olisi tarvittu, kuten suomalaisilla. Hänen opettajan työnsä oli seurausta siitä että tehdyt koreografiat piti opettaa ryhmäläisille. Reda kuvasikin olleensa alkujaan tanssija, joka teki koreografioita itselleen ja ryhmälle. Kun koreografiat piti opettaa muille, Redasta tuli opettaja. Sen takaamiseksi, että ryhmä tanssi hyvin hänen koreografioitaan, hänen tuli kehittyä taitavaksi myös opettajana (ks. s. 22 ja 38).

Opetustyön alkaessa haastatellut siirtyivät itselleen uuteen opettajan rooliin. Ensimmäisillä pitämillään tanssitunneilla he olivat kokeneet riittämättömyyden ja epävarmuuden tunteita. Vaikka heillä oli tietämystä ja osaamista tanssimisesta, opetuskokemus oli silti uusi ja yllättävä. Vastaavanlaisia tuloksia saatiin myös kyselyaineistosta. Vaikka kyselyyn vastanneista 83 prosenttia (n=80) piti opetuksesta heti alusta lähtien, vain 21 prosenttia (n=80) heistä tunsivat olonsa varmaksi ensimmäisillä tunneilla. Tunnin onnistumista mitattiin ulkoisilla tekijöillä, kuten sujuminen etukäteissuunnitelman mukaan tai teknisten laitteiden moitteettomalla toimimisella. 86 prosenttia (n=80) piti tärkeänä tunnin onnistumisen kannalta teknisten laitteiden toimimista moitteettomasti. Tällaisia kokemuksia oli myös haastateltavalla:

*K: Kun musta tuntui, että iso osa siitä tunnista tuhraantui siihen, että se soitin on sellanen, että mä olen sen armoilla... ei voi kelata cd:tä eteen ja taakse – se ei auta mua yhtään... ja ihmiset odottaa siellä ne ei oo tottunut siihen, vaan ne on tottunut siihen, että mä liikutan niitä. Että tapahtuu. Ai että se oli karseeta.*

Oppilaiden joutenolo koettiin ahdistavana, ja tunnin toivottiin sujuvan ilman häiriöitä ja ennakkosuunnitelman mukaan. Yksi haastateltu kuvasi kokemuksiaan ensimmäisiltä opetustunneiltaan:

*T: Siis mua pelotti kauheesti, on se sitten ihme, että pitää tehdä sellaisia asioita mitkä pelottaa ja jännittää. Mä muistan ihan ekoilta tunneilta, että mun piti laittaa kasettisoitin päälle, niin käsi täräsi niin paljon, ettei meinannut saada sitä, ja sitten mä yritin jotenkin peitel-*



*lä sitä. Mutta siitä se lähti. Mut mä olin niin sellainen asiaopettaja, että se asia oli mulle niin selvä. Siitä mä olen aina lähtenyt, että mähän opetan vaan tiettyä asiaa. Mun täytyy saada vaan tämä asia- tämä tanssi tämä tekniikka – opetettua, etten mä siinä muuta ajatellut... Se asia oli siinä vaiheessa vielä niin pieni- ei edes tien-nyt, että mitä kaikkea siihen liittyy.*

Asia, tanssin tekniikka, muodostui opettajalle opettamisen lähtökohdaksi, jossa hän koki olevansa asian hallitsija, ja hän pystyi sitten siirtämään asiaa eteenpäin oppilailleen. Haastatellun puheessa ilmeni, että opettajuuden alkutaipaleella hänellä ei ollut vielä selkeää kuvaa siitä, minkälaisen kokonaisuuden opettajan työ muodostaa. Jälkeenpäin tuntemuksia muistellessa hän oli huomannut, ettei ollut opettajan työn aloittaessaan tietoinen siitä, miten laajasta asiasta opettajuudessa oli kysymys ja että pelkkä asian tunteminen ja hallinta eivät riittäneet opetuksen perustaksi.

Koska haastatellut olivat olleet pitkään tanssinopetuksen kohteena, tuntui tanssitunnin rakenne itsestään selvältä, eikä sen hallitseminen ollut opettajista vaikeaa. Sen sijaan ongelmalliseksi koettiin erilaisten tasoryhmien opettaminen, kun oppilaiksi tuli myös tanssiharrastuksessaan edistyneempiä oppilaita. Omaa opetusta pyrittiin kehittämään eritasoisia oppilaita palvelemaan. Tässä opettajien pohdittavaksi nousi myös kysymys omien taitojen riittävydestä kohdata edistyneempiä oppilaita ja laatia heille sopivaa opetusmateriaalia, koreografioita ja vaativampaa tekniikkaa.

### **7.1.1 Saatu tuki ja kannustus opettajuudelle**

Itämaisen tanssin opettajan työn alkuvaiheissa itselle merkittävien henkilöiden tuki, kannustus ja esimerkki muodostuivat tärkeiksi tekijöiksi oman opettajuuden kehittymiselle. Omasta asiantuntijaksi koetusta opettajasta otettiin mallia oman ammattitaidon kehittämisen pohjaksi. Merkittävien avainhenkilöiden lisäksi myös mieleen painuneet oppimiskokemukset saattavat toimia noviisi-opettajalle tärkeinä opetuksen malleina. Asiantuntijaa seuraamalla ja häneltä mallia ottamalla noviisi-opettaja hakee asiantuntijalta tukea opetettavan aiheen hallintaan siirrettäväksi käytännön työhön. (Huhtanen 2005, 111; Folkensson 2005,

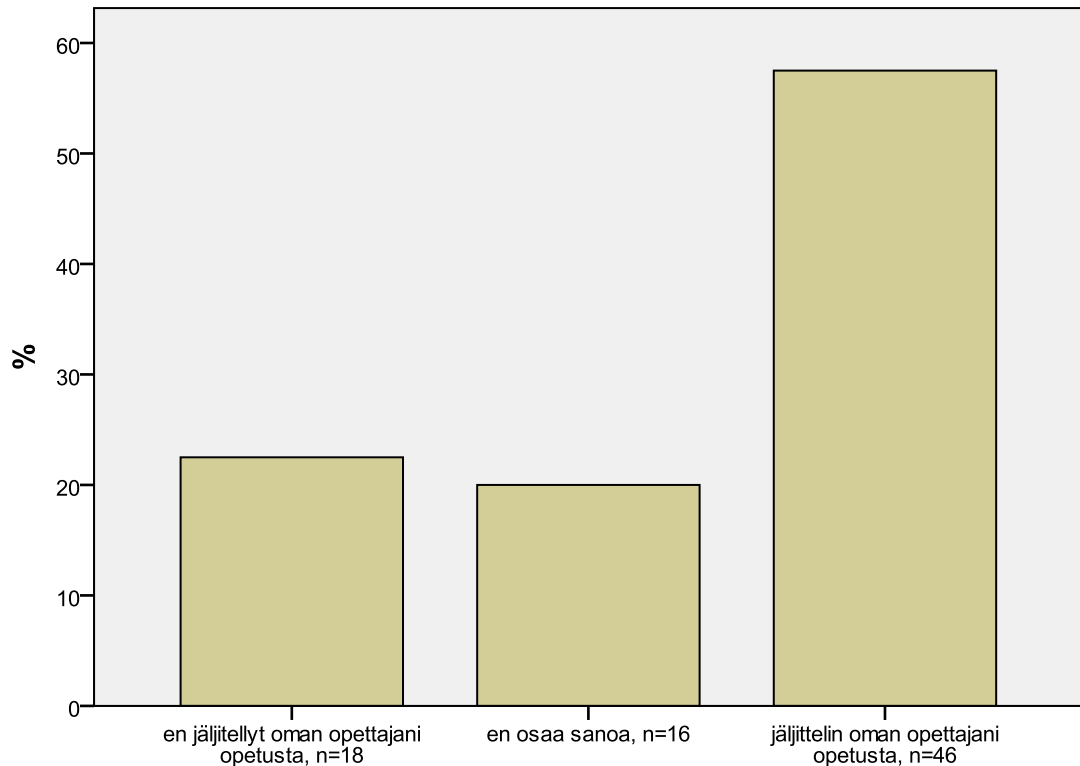
73–75.) Opetustyössä onkin tärkeää ymmärtää harrastuksen alkuvaiheissa saatujen opettajakokemusten merkityksiä; aloittelijan opettajasta saamat kokemukset jättävät häneen pysyvän jäljen. (Huhtanen 2004, 110.) Ensimmäisen opettajan tuki ja kannustus auttavat noviisi- opettajaa siirtymään eteenpäin ja jatkaamaan omilla siivillään. Omat positiiviset kokemukset opetuksen kohteena olemisesta toimivat rakentavana mallina oman opetuksen kehittämisessä ja auttavat myös luomaan myönteisen suhteen omiin oppilaisiin.

Merkittävimmäksi tukijaksi haastatelluille nousi ensimmäinen itämaisen tanssin opettaja, jonka opetusta jäljiteltiin ja siirrettiin omaan käyttöön. Kahteen haastateltuun oli tehnyt suuren vaikutuksen heidän ensimmäinen tanssinopettajansa Irene Jelin, jota voidaan pitää ensimmäisenä merkittävänä suomalaisena itämaisen tanssin opettajana (Seppänen 1993, 17) ja jonka opetus ja karismaattinen persoona olivat koskettaneet haastateltavia. Jelinin antama opetuksellinen malli ja tanssitekninen ohjaus olivat esimerkkinä heidän opettajuuden kehittymiselleen uran alkuvaiheessa. Omalta opettajalta saatiin apua oman tunnin suunnittelulle, ja opettajan antamaa mallia pidettiin ohjenuorana, jota noudattamalla ajateltiin omankin tanssitunnin onnistuvan. Vain yksi haastatelluista oli lähtenyt alusta alkaen luomaan omaa tapaansa opettaa.

*P: Mua oikeastaan auttoi tämä ensimmäinen opettaja. Mä olin hyvin pitkään yhdellä opettajalla, ja hän on ollut sellainen merkittävä tukihenkilö mulle. Mua kannustettiin opettamaan. Hän oikein halus tavata mua ja lausui monia kannustavia elämänviisauksia, joista suurimman osan olen epäilemättä unohtanut, koska itsehän se pitää oppia asiat siitä opettamisesta. Mutta se oli sellaisena eleenä kauris ja ihana. Tuntu siltä, että ei lähde sössimään maailmalle...*

*K: En käyttänyt mallia. Mä rupesin heti luomaan omaa tapaa toimia ja opettaa.*

Kyselyyn vastanneet olivat myös käyttäneet opetuksessaan omalta opettajalta saatua mallia: 58 prosenttia (n=80) oli jäljitellyt oman opettajansa opetusta uran alkuvaiheilla, vaikka 23 prosenttia vastanneista oli lähtenyt luomaan omaa opettamisen malliaan jo opettajauran alussa (Kuvio 2).



KUVIO 2. Oman opettajan opetuksen mallin jäljittely

Ulkomaisten opettajien vaikutus oman opettajuuden kehittymiseen korostui myöhemmässä vaiheessa, kun kansainväliset kontaktit yleistyivät. Haastatelluilla oli ollut useita kymmeniä tanssinopettajia, joista merkittävimiksi tanssinopettajikseen he nostivat egyptiläiset Mahmoud Redan, Yousry Sharifin ja Raqia Hassanin, sekä saksalais-kolumbialaisen tanssijapariskunnan Beata ja Horacio Cifuentesin. Haastatellut mainitsivat taustatietolomakkeessa heille tärkeänä itämaisen tanssin isäksi kutsuttavan Mahmoud Redan, jonka opetettaviksi haastateltavat olivat siirtyneet useiden vuosien tanssiharrastuksen jälkeen, ja jolta oli omaksuttu erityisesti hänen egyptiläisen kansantanssin esittämiseen kehittämänsä tekniikkaa. Kyselylomakkeen kysymykseen ”Mainitse kolme opettajaa, joilta olet kokenut oppineesi eniten”, vastaajat nimesivät useimmin suomalaiset tanssinopettajat Hannele Lindgrenin (33), Tuija Rinteen (20) ja Sirke Seppäsen (10). Egyptiläisistä tanssinopettajista vaikuttavimpina mainittiin useimmin Yousry Sharif (13), Raqia Hassan (11) ja Mahmoud Reda (9).

Tanssinopetus ei ole erillinen osa-alue koulutusjärjestelmän ulkopuolella. Tästä kertoo se, että kaikki haastatellut eivät ottaneet mallia itämaisen tanssin opettajista, vaan kokemuksista muusta opetuksesta, joita oli saatu ammatillisissa opinnoissa yliopistossa muilta kuin tanssinopettajilta. Nämä opettajakokemukset liittyivät aiempiin koulumuistoihin opettajista, joiden opetustapa oli tehnyt heihin vaikutuksen:

*K: ...mun professori yliopistolta oli silloin ja on usein vieläkin sellainen taustavaikuttaja. Että vaikka mä en ole neuvoo kysynyt, niin se, minkälainen hänen opettamistapansa oli, niin se on kyllä vaikuttanut paljon. Enemmän kuin kenenkään näiden tanssinopettajien.*

Kolmella viidestä haastatellusta oli tutkinto yliopistosta, ja heidän puheissaan korostui yliopisto-opintojen merkitys heidän nykyisessä työssään ja ajattelutavassaan. Akateemisesta koulutuksesta oli jäänyt jälki tapaan käsitellä asioita, ja yliopistoajoilta saadut opettajakokemukset palasivat mieleen vielä vuosienkin jälkeen. Yliopisto-opinnoilla haettiin myös oikeutusta opettajana toimimiselle ja oman opetuksellisen ajatusmaailman rakentumiselle. Haastateltu pohtii yliopisto-opintojaan kertoessaan oman opettajuutensa rakentumisesta:

*T: Sen takia ne yliopiston opinnot sopi mulle, koska siinä yliopistolisisessa otteessa oli just ihanaa se, että pystyy laittaa asioita järjestykseen ja käsittämään asioita. Ja nimenomaan asioita. Mä en oo ollut kiinnostunut ihmisistä, vaan tutkin asioita ja ilmiöitä...Tuntuu, että sitä osaa - silloin mulla on jotain annettavaa...mutta sitten kun ei ole mitään virallista koulutusta ja yliopiston käyneenä on jonkinlainen käsitys siitä, mitä se virallinen koulutus voi olla. Kun on toisella alalla koulutautunut niin korkealle, kun siinä pystyy. Ja kun tietää, että on tanssin koulutusta tuolla modernin tanssin puolella, muodollista koulutusta*

Kun mallia opetukselle otettiin tanssinopetuksesta, oman tanssilajin sisältä ei väistämättä löytynyt mallia oman opetuksen kehittämiseksi. Sen sijaan toisesta tanssilajista otettu malli oli toiminut opetuksen suunnittelun pohjana.

*K: Mutta kyllähän toi balettituntien rakenne, se miten balettiopettajat rakentaa balettitunnin, niin se on vaikuttanut mun suunnitteluun, semmonen malli päässä. Tankotreenit ensin ja sitten lattia...että niin mä olen sen miettinyt, että miten tämä tulee menemään.*

Verkostoituminen toisten opettajien kanssa on opettajille oman ammattitaidon syventämisen väylä, joka avaa opetuksen ympärille myös uusia kiinnostuksen kohteita (Anttila 2003, 12). Haastatellut pitivät itämaisen tanssin opettajaverkostoa tärkeänä väylänä vertaiskeskustelulle opettajauran alkuvaiheessa. Verkostossa oli tanssinharrastajia, jotka olivat samanlaisessa tilanteessa heidän kanssaan aloittamassa opetustoimintaa suomalaisessa tanssikulttuurissa vielä tuntemattomassa lajissa.

Myös muiden tanssilajien opettajien ja itämaisen tanssin opettajakoulutusta järjestävien yhdistysten tukiverkostoilla oli tärkeä merkitys opettajuuden kehittymiselle. Muitakin tahoja mainittiin tukina, joita haastateltavat ovat työuralleen saaneet. Tällaisia olivat omat vanhemmat ja sukulaiset, jotka olivat oman ammatinsa tai uransa perusteella voineet auttaa vaikeissa tilanteissa ja tukea opettajaa erityisesti yrittäjyyteen liittyvissä asioissa. Perheen ja lähipiirin kannustuksesta mainitsi kaksi haastateltavaa, joista toinen oli yrittäjäperheen lapsi ja toisen vanhempi oli toiminut opettajana.

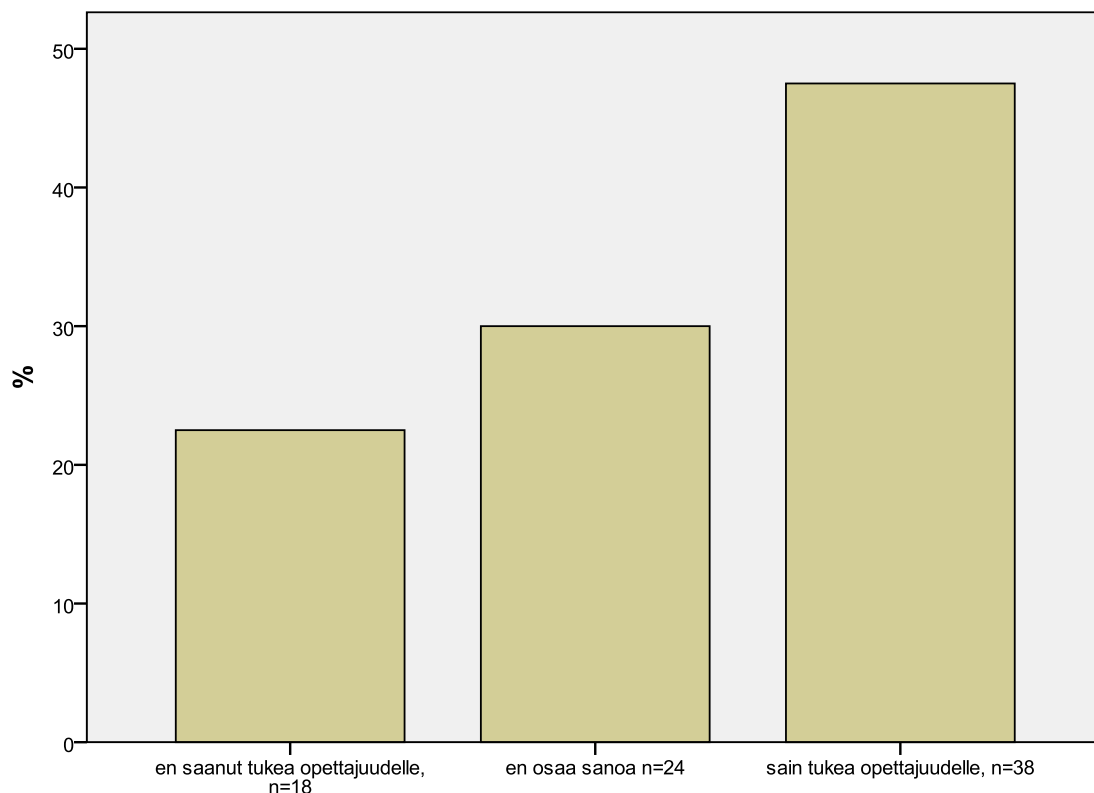
Tanssin harrastajana saadut kokemukset opettajilta ja vertaisilta harrastajilta muodostuivat haastatelluille tärkeäksi pääomaksi, joka auttoi opettajaa selviämään omista opetustilanteista, kun oppilaita lähdettiin ohjaamaan ja heihin luotiin pitkäkestoista opetussuhdetta. Oppilaiden merkitystä tukijana ja kannustajana kukaan ei nostanut esiin, vaan tuki perustui kollegiaaliseen verkostoon, muihin omassa elämässä tärkeiksi muodostuneisiin henkilöihin sekä omaan perheeseen.

Kyselyssä tarkasteltiin opetustyön alussa saatua tukea ja kannustusta väittämillä: ”Sain tukea muilta tanssinopettajilta”, ”sain kannustusta muilta tanssinopettajilta” sekä ”jaan opettajakokemuksiani muiden kanssa”. Näistä muodostettiin summamuuttuja 1: Saatua tuki ja kannustus (TAULUKKO 5.), jonka Crohnbachin alfan arvoksi saatiin 0,688 (>0,6).

## TAULUKKO 5. Summamuuttuja 1. Opettajuudelle saatu tuki ja kannustus

<b>Summamuuttuja 2</b> <b>Opetustyölle saatu tuki ja kannustus</b>	alfa	korr. 0,344-	ka	kh	vinous	huipukkuus	
	0,688	0,642	3,61	0,97	-0,40	-0,71	
muuttujat	n		ka	kh	vinous	huipukkuus	Kolmogorov- Smirnov
sain tukea muilta opettajilta	80		3,39	1,41	-0,418	-1,092	<0,001
sain kannustusta muilta jaan opettajakokemuksiani muiden kanssa	80		3,76	1,235	-0,855	-0,216	<0,001
	80		3,78	1,043	-0,63	-0,185	<0,001

Opettajakoulutusohjelmaan osallistuneista vastanneista 58 prosenttia koki saaneensa tukea opetustyölleen uran alkuvaiheessa. Niistä vastanneista, jotka eivät olleet koulutusohjelmassa, tukea uran alkuvaiheessa oli kokenut saaneensa 42 prosenttia (16, n=80). Chin neliöllä mitattaessa ( $p=0,358,1$ ,  $>0,005$ ) tulos ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä. Myöskään opettajan työkokemus (alle tai yli10 vuotta) ei erotellut ryhmiä tilastollisesti merkitsevästi, vaan opetustyön alussa koettu tuki ja kannustus jakautui tasaisesti kahden ryhmän kesken. Etelä-Suomessa asuvista opettajista 47 prosenttia (27, n=57) koki saaneensa tukea ja kannustusta työllensä Pohjois- Suomessa vastaavien lukujen ollessa 58 prosenttia (11, n=19). Opettaja- ja harrastajamäärien ollessa Pohjois-Suomessa pienempiä ja laajemmalle sijoittuneita kuin Etelä-Suomessa, tulos on yllättävä. Kuviossa 3. esitetään kaikkien vastanneiden kokemana Summamuuttuja 1. Saatu tuki ja kannustus kolmeluokkaisena.



KUVIO 3. Saatu tuki ja kannustus opettajuudelle uran alussa

Merkittävää on, että vastanneista lähes puolet koki saaneensa tukea ja kannustusta opettajuutensa alkuvaiheessa, 23 prosenttia koki jääneensä ilman sitä, ja 30 prosenttia oli epävarma saadusta tuesta.

### 7.1.2 Opettajuuden kyseenalaistaminen osana ammatillista kasvua

Ammatillisuuden hyväksyntä ja visio oman opettajuuden kehittymisestä tapahtuu Kelchtermanin (1993) mukaan siten, että opettaja kehittää työuransa aikana itselleen ammatillisen minän, käsityksen itsestään opettajana. Hänelle kehittyy näin oma henkilökohtainen opetusteoria käytännön kokemuksen ja oman opiskelun myötä. Koska ammatillinen minä ja henkilökohtainen opetusteoria toimivat mittareina opettajan ammatillisessa kehittämisessä, opettajan itsensä kuvaama opetushistoria on hyvä menetelmä opettajan osaamisalueiden arvioimisessa. (Folkensson 2005, 78.)

Oman opettaja-aseman pohdinta ja opettajuuden kyseenalaistaminen kuuluvat myös ammatilliseen kasvuun, puhutaan jopa opettajuuden kriisistä, joka sijoittuu aikaan, jolloin alkuvaikeuksien jälkeen työskentely on saavuttanut hetkeksi seesteisen vaiheen. (Uusikylä & Atjonen 2000, 181–182.) Oman opettajuuden kyseenalaistaminen oli tässä tutkimuksessa kiinnostavaa, koska itämaisen tanssin opettajat toimivat ikään kuin kahdella tapaa reuna- alueilla: he opettavat tanssia ilman muodollista koulutusta ja lajia, joka ei kuulu heidän omaan kulttuuriinsa, ja johon he ovat itsekin tutustuneet vasta aikuisiällä. Haastateltavat kuvasivat epävarmuuden tunnetta ja oman asemansa pohdintaa sekä asiaosaamisen ja kulttuuritaustansa suhteen.

*T: Varsinkin alussa sitä koko ajan painiskeli niiden asioiden kanssa. Tavallaan tuntuu, että sitä osaa- silloin mulla on jotain annettavaa...mutta sitten kun ei ole mitään virallista... Ja kun tietää, että on tanssin koulutusta tuolla modernin tanssin puolella, muodollista koulutusta. Sitä miettii, että mitä se mahtaa sisältää, ja onko jotain suuria salaisuuksia jossain muualla, mitä mulle ei ole vielä kerrottu tai en ole itse osannut etsiä.*

Asiaosaamiseen liittyvää pohdintaa herättivät muodollisen koulutuksen puute sekä epävarmuus oman osaamisen riittämisestä, kun oppilaat olivat edistyneempiä, vaativampia oppilaita. Riittämättömyyden tunne herätti tutkittavien mielessä kysymyksen: Olenko oikeutettu toimimaan opettajana? Onko minulla mitään annettavaa oppilailteni? Omien fyysisten voimavarojen riittäminen raskaassa ammatissa askarrutti. Myös vieraan kulttuurin opettaminen pohditutti. Suomalaisen naisen oikeutusta opettaa egyptiläisiä tansseja, eli vierasta kulttuuria olematta arabi, kuvattiin vastakysymyksellä: Onko baletti sitten kotoisin meidän kulttuuristamme? Kysymys oli ollut opettajan mielessä pohdittavana, mutta siihen oli löytynyt perusteltu oikeutus. Toisaalta omaa opettajuutta ei kyseenalaistettu, vaan se nähtiin asiana, jota voidaan kehittää, opetella harjoittelemalla ja käytännön kokemusta keräämällä. Sanna kuvasi oman opettajuutensa kyseenalaistamistaan seuraavasti:

*S: Kyl sitä tulee tietenkin, et onks musta tähän, että riitänkö tähän...sitä tekee niinkun niin, että pysähtyy...ne ajatukset tulee silloin, kun ei tanssi ja on aikaa pohtia eikä oo liikkunu...mut tanssittunnin jälkeen, kun näkee ne onnelliset ihmiset siin, niin se kyl pal-kitsee ja tuo oikeutuksen omaan opettamiseen.*



Kyseenalaistaminen ja opettajuuden pohdinta nousi esille tilanteissa, joissa opettaja oli poissa opetuksen arjesta ja rutiineista ja hänellä oli aikaa pysähtyä pohtimaan omaa opettajuuttaan. Epävarmuuden ajatukset kuitenkin hälvenivät oppilailta saadun myönteisen palautteen myötä. Kyselyaineistossa vain kuusi vastaajaa ei ollut kyseenalaistanut itseään itämaisen tanssin opettajana. 82 prosenttia vastanneista oli pohtinut oikeutustaan toimia itämaisen tanssin opettajana.

Haastatellut kuvasivat tanssinopettajan työn ulottumista varsinaisen opetustyön ulkopuolelle. Taiteen ja luovan työn lisäksi he olivat kohdanneet työn arkipäivän, johon kuuluvat yrittäjäyys, markkinointi, heilahtelevat taloussuhdanteet ja huolen oman kehon jaksamisesta eläkepäiviin asti. Tanssinopettajan työn lisäksi he työskentelivät myös mm. tuottajina ja koreografeina, jolloin ajan jakaminen erilaisten tehtävien kesken koettiin haasteelliseksi.

*S: Jaksaminen, kestäkö kroppa, tällaiset asiat on ollut nyt pinnalla. Et laajentaako niin, et tulee paljon muita opettajia ja yrityskuva muuttuu enemmän siihen suuntaan... ja sit kouluttaa omista oppilaista niitä seuraavia opettajia.*

Kukaan haastateltavista ei ollut valmis luopumaan opettajuudesta, vaan se nähtiin kehittyvänä ja syventyvänä muotona toteuttaa itämaista tanssia. Vastauksista voi päätellä, että haastateltavat olivat kulkeneet pitkän tien löytääkseen oman ammatillisen minänsä, ja he aikoivat jatkaa sen työstämistä ja kehittämistä edelleen. Yhtenä mahdollisuutena tässä nähtiin omien oppilaiden kouluttaminen apuopettajiksi omaan yritykseen.

### **7.1.3 Yhteenveto kiinnittymisestä tanssiin ja opettajuuteen**

Mahmoud Redan kiinnittyminen lajiin tapahtui omassa sosiaalisessa ympäristössä, jossa hän sai tanssilleen omien merkittävien läheistensä tuen (ks. s. 27). Sekä suomalaisten tutkittujen että Mahmoud Redan tanssiin kiinnittymisessä vahvana vaikuttajana oli itämainen tanssi itsessään ja halu kehittyä lajissa opiskelemalla sitä. Suomalaisia motivoi jatkamaan viihtyminen toisten tanssista kiinnostuneiden kanssa, uudet suhteet ja yhteinen tekeminen tanssitunnilla.

Tutkitut saivat tukea ja kannustusta läheisiltään niin tanssin harrastamisessa kuin siirtyessään opettajiksi. Tärkeäksi nähtiin opettajien ja muiden harrastajien verkosto, jolta saatiin tukea omalle opetustyölle. Mahmoud Reda ei kyseenalaistanut omaa opettajuuttaan tai tanssimista, mutta joutui puolustamaan sitä sosiaalisessa ympäristössään, ja luomaan tanssinsa sellaiseksi, että siitä tuli yhteiskunnallisesti hyväksyttävää (ks.s. 24–25). Arvioidessaan syitä tanssin alhaiseen arvostukseen Egyptissä hän nosti selittäviksi tekijöiksi maansa kulttuuriympäristön, sen uskonnollisten arvojen konservatiivisuuden ja yhteiskunnan sosiaalisen jakautumisen eri luokkiin. Konservatiivisessa kulttuurissa naisten tanssia ei esitetty miesten katsottaviksi, ja kansantanssien liikkeiden vähäisyys ja monotonisuus vaati niiden laajentamista, jotta ne saataisiin esitettävään muotoon. Yksinkertaisia liikkeitä Reda varioi kuitenkin säilyttämällä niiden alkuperäisen hengen ja tyylin. Baletista omaksumillaan tekniikoilla hän sai tansseihin monipuolisuutta ja esitettävyyttä, mutta hän korosti samalla, että näistä otettiin vain elementtejä tukemaan ja monipuolistamaan itämaisen tanssin liikkeitöä niin, että niiden alkuperäinen olemus säilyi. Suomalaisten tanssinopettajien kyseenalaistaessa omaa opettajuuttaan ja muodollisen koulutuksen puuttumista, Reda joutui siis kyseenalaistetuksi ulkopuolisten tahojen toimesta. Mallia opetukseen otettiin omalta tanssinopettajalta tai muulta merkittävältä opettajalta Mahmoud Redan ottaessa mallia balettitunnin rakenteesta (ks. s. 21 ja 25). Taulukossa 6. esitetään opettajuuteen kiinnittymisen merkittävimmät osatekijät.

#### TAULUKKO 6. Yhteenveto tanssiin ja opettajuuteen kiinnittymisestä

	<b>Suomalaiset tanssinopettajat</b>	<b>Mahmoud Reda</b>
<b>Kiinnittyminen lajiin</b>	tanssi itsessään + muut tanssijat	tanssi itsessään + läheiset merkittävät
<b>Opettajuuden valinta</b>	pyyntö tai oma halukkuus	koreografioiden opettamiseksi
<b>Malli opetukseen</b>	oma tanssin- tai muu opettaja	balettiopetus
<b>Tuki uran alkuvaiheessa</b>	tanssijoiden verkosto, oma opettaja	merkittävät läheiset
<b>Kyseenalaistus</b>	oma opettajuus	tanssi sosiaalisessa ympäristössä

## **7.2 Itämaisen tanssin opettajan tietoperusta**

Anita Malinen kuvaa opettajuutta ilmiönä, johon on sisäänrakennettuna ”enemmän tietämisen” ja ”edellä olemisen” vaateet. Tätä hän kuvaa epistemologisen vastuun käsitteellä, johon sisältyvät opettajan hallussa oleva oppiaines kokonaisvaltaisena ja sen sisällön, kontekstin hallinta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajalla tulee olla tietoa opetettavasta aiheesta oppilaitaan enemmän, eikä oppijan epistemologisen autonomisuus ole mahdollista. Opetustyön lähtökohtana on oppilaan epistemologinen neuvottomuus, johon haasteeseen opettajan tulee kyetä vastaamaan oman kontekstiosaamisensa avulla. Opettaja sijoittuu näin opiskeltavan aiheen ja oppilaan väliin, jolloin hän tulkitsee oppiainesta ja sopeuttaa sen oppilaan tarpeisiin. (Malinen 2002, 63, 65–67.)

Itämaisen tanssin opetuksessa kontekstin hallinta sisälsi tanssitekniikan ja tanssin kulttuuritaustan tuntemukseen. Viitekehyksessä kuvattu itämaisen tanssin tausta, historia sekä merkittävien tanssivaikuttajien työn tuntemus muodostivat sen kontekstuaalisen perustan, jonka varaan opettajat muodostivat oman itämaisen tanssin tietopohjansa. Lajille tyypillinen liikekieli ja estetiikka, musiikin soitinten ja rytmien tuntemus, yleinen tietous arabikulttuurista ja sen tyypillisistä piirteistä olivat asioita, joita opettajat mainitsivat puhuessaan tanssin kontekstin hallinnasta, ja joita he olivat opiskelleet. Heidän näkemyksensä itämaisesta tanssista oli, että itämainen tanssi on taidetanssia, joka ilmentää arabikulttuuria, jollainen Mahmoud Redankin näkemys oli (ks. s. 41). Tanssin käsittäminen arvokkaaksi tanssilajiksi muiden joukossa oli muodostunut jo harrastajavaiheessa:

*P: Mun ensimmäinen opettaja oli sellainen voimallinen persoona, joka ihan alusta asti teki selväksi, että ”me emme sitten heiluta nappaa, vaan teemme taidetanssia”. Ja jostain syystä hänen vakaumuksensa teki muhun vaikutuksen. Mä ajattelin, että ai jaa, tää on ihan tosi hommaa, mitä tässä tehdään. Ja suunnattomasti innostuin tästä tanssilajista.*

Kyselyaineistossa käsitystä tanssista kuvattiin väittämillä: Opettaessani itämaista tanssia, katson opettavani ”terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä”, ”liikuntaa”, ”musiikkia ja rytmitietoutta”, ”tanssia naisnäkökulmasta”, ”taidetanssia” ja ”tietoutta arabikulttuurista”. Keskiarvoilla tarkasteltuna (TAULUKKO 7.) mukaan kaik-

kein merkityksettömimpänä pidettiin arabikulttuurin opettamista, mikä poikkeaa haastateltujen näkemyksestä.

#### TAULUKKO 7. Näkemys itämaisen tanssin opetussisällöstä:

n= 80	%
terveyttä ja hyvinvointia tanssin kautta	91
liikuntaa	91
musiikki-ja rytmitietoutta	89
taidetanssia	75
tietoutta arabikulttuurista	70

Verrattaessa ryhmiä opettajakoulutettavat - ei opettajakoulutettavat riippumattomalla T-testillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Verrattaessa ryhmiä ”alle 10 vuotta opettaneet” ja ”10 vuotta tai enemmän opettaneet” T- testin mukaan ne, jotka ovat toimineet opettajina yli kymmenen vuoden ajan, pitävät itämaista tanssia enemmän taidetanssina kuin ne, jotka ovat opettaneet alle kymmenen vuotta (TAULUKKO 8.). Kaikki tutkitut pitivät itämaista tanssia taidetanssina, mutta kokeneemmilla opettajille näkemys itämaisesta tanssista taidetanssina korostui.

#### TAULUKKO 8. Käsitys itämaisesta tanssista taidetanssina opetuksen keston mukaan

	n	ka	kh	t-arvo	vapausaste	p-arvo
alle 10 v. opettaneet	32	3,69	1,1			
10 v tai> opettaneet	38	4,47	0,8	-3,537	68	0,001

Levenen testi F=0,021; p=0,56

Liikuntakulttuurissa korostetaan nykyisin liikunnan positiivisia vaikutuksia terveyteen ja hyvinvointiin, jotka nähdään liikuntaan motivoiviksi tekijöiksi niin liikunnan ammattilaisten kuin terveydenhuollossa työskentelevienkin toimesta: kirjoittavathan lääkärit jopa liikuntareseptejä aktivoidakseen ihmisiä liikunnan lisäämiseksi. Kyselyyn vastanneiden käsitys itämaisesta tanssista vertautuu tähän yleiseen terveysliikunnan hyötykäsitykseen, ja tämä saattaa selittää sen, että terveyden ja hyvinvoinnin merkitys heidän käsityksissään itämaisesta tans-

sista nousee voimakkaimmin esiin opettajauran alkuvaiheessa. Tuloksen voidaan katsoa edustavan Eicbergin kuvaamaa uutta ruumiinkulttuuria, jossa liikunnan harrastamista perustellaan myös terveysvaikutuksilla (Eichberg 1987, 36–40).

Haastatellut olivat hankkineet runsaasti koulutusta kehittääkseen osaamistaan itämaisen tanssin tekniikassa, kulttuurissa ja myös arabian kielessä. Itämaisen tanssin opiskelun intensiteetistä kertoi se, että haastateltavat olivat opiskelleet tanssia keskimäärin yli neljäkymmenen opettajan johdolla. He olivat laajentaneet tanssiosaamistaan myös tutustumalla eri tanssilajeihin ja matkustaneet tanssin alkuperämaihin opiskelemaan tanssia ja kulttuuria. Tanssin tekniikan opiskelun avulla haastateltavat olivat pyrkineet rakenteellistamaan tanssiliikkeet itselleen ymmärrettäviksi ja oppilaille helpommin opetettaviksi. Vaikka opiskelu oli ollut enimmäkseen itsenäistä, vertaistukea opiskelulle haastateltavat saivat syntyneestä opettajaverkostosta. Mahmoud Reda tutustui egyptiläiseen kansantanssikulttuuriin kiertämällä Egyptiä ja hankkimalla haastatteleamalla, kuvaamalla ja eri kansanosia seuraamalla tietoa heidän arkikulttuuristaan, musiikeistaan ja tavoistaan liikkua. Hän korosti opiskelun merkitystä sekä oman tietopohjan syventämiseksi että tämän tiedon jakamista oppilaidensa kanssa. Tärkeää oli myös tanssille tyypillisten elementtien säilyttäminen sellaisina, että ne kuvaisivat mahdollisimman oikealla tavalla itämaisen tanssin kulttuuriperintöä (ks. s. 31,39 ja 41–42).

Haastatellut kuvasivat itseään myös kulttuurisen tiedon osaajiksi. Oman opiskelun kautta he olivat hankkineet itselleen laajasti tietoa tanssin tekniikasta ja tanssin kulttuurisesta taustasta.

*T: Aluksi sitä halusi laajentaa sitä omaa osaamista silleen, että osaa kaikki mahdolliset eri tanssityylit ja tekniikat ja välineet ja nää. Että oppis, ja matkusteli Egyptissä. Mä olin myös turkkilaisissa piireissä. Se oli se kulttuuri, minkä kanssa mulla on ollut sellainen olo, että mä olen ollut vahvoilla, eikä mulla oo ollut epävarmuutta sen kulttuurin tuntemisen suhteen.*

*Mut mä olin niin sellainen asiaopettaja, että se asia oli mulle niin selvä. Siitä mä olen lähtenyt, että mähän opetan vaan tiettyä asiaa. Mun täytyy saada vaan tämä asia- tämä tanssi tämä tekniikka – opetettua, etten mä siinä muuta ajatellut.*

Haastatellut kuvasivat kiinnittäneensä itsensä vahvasti asiaopettajan rooliin uran alkuvaiheessa: kun asia eli tanssin tekniikka ja liikekieli olivat hallussa, ei esteitä onnistuneelle opetukselle nähty. Kun opettajaksi ryhdyttiin, nähtiin oman itämaisen tanssin tekniikan osaamisen olleen sellaisella tasolla, että opettaminen tuntui helpolta. Omat kokemukset tanssioppilaana olemisesta olivat luoneet heille käsityksen siitä, miten tanssia tuli opettaa.

Opetettavan aiheen rakenteellistaminen opetettavaan muotoon on tuttua myös muiden tanssilajien piirissä, jossa tanssin uranuurtajat ovat kehittäneet liikemallien ympärille niitä kuvaavia ja selittäviä teorioita. Näitä voidaan kutsua opettajan työkaluiksi. (Hämäläinen 1999, 44–65.) Venäläinen balettitanssija Marianna Rumjantseva korostaa baletin opettamisessa tanssitekniikan tarkkaa analysointia ja systemaattista harjoittelua sanomalla: ”Balettia ei opita istuen vaan tanssien” (Rumjantseva 2002, 13). Tanssiliikkeistöä hän kuvaa palapelinä, jossa kaiken on osuttava ajallisesti ja voimankäytöllisesti kohdalleen ja oltava tasapainossa, jotta puhtaiden liikkeiden tuottamisen seurauksena tanssista syntyy miellyttävä katselukokemus. Liikkeiden analysointi ja syvälinen tutkiminen antaa perusteita tanssin ydinasioiden, kuten ryhdin ja lihasten hallinnan ja tasapainon löytämisen. (Rumjantseva 2002, 13–17.)

Näin tekivät haastatellut, jotka käyttivät liikkeiden syvällistä analysointia ja liittämistä kokonaisuuksiksi, joita voitiin opettaa edelleen. Oman oivalluksen kautta itämaisen tanssin tekniikka sai opettajien mielissä ymmärrettävän muodon, jonka avulla liikekieltä voitiin myös selventää omassa opetuksessa:

*T:...että mulle tuli omasta mielestä hirveen kirkas oivallus tai visio tämän tanssin liikkeistä, että ne yksittäiset liikkeet muuttui teräviksi ja pehmeiksi – tai näinhän ne voidaan jakaa kahtia. Niin mulle tuli semmoinen hahmotus... tällä tavalla mä tämän ymmärrän, näin mä voin käsittää tämän asian.*

Omien sääntöjen löytäminen itämaisen tanssin liikekielessä koettiin tärkeäksi siksi, että näiden sääntöjen katsottiin olevan vielä epämääräisesti kuvailtuja,

eikä termistöstä ja rakenteista ollut yhteisesti sovittu, kuten eräs haastateltavista totesi:

*K: ...mä syvennän sitä tekniikkaa omalta kannaltani...sanotaan, että kaikki säännöt ja sellaiset...ne on vieläkin niin levällään. Ja kun niitä kuitenkin on, niin niiden löytäminen ja selkeyttäminen on aina vaan tärkeää. Ja liikkeiden ja liikeratojen ymmärrys on mulle tällä hetkellä semmoisessa vaiheessa, että se on aika yksinkertainen juttu.*

Tanssiliikkeiden rakenteellistaminen oli prosessi, jonka konkreettisena seurauksena haastatellut olivat tuoneet omia käsityksiään tanssin liikkeiden rakenteista. Kaikki haastatellut olivat osallistuneet myös julkaisujen, kuten opetusvideoiden ja kirjan, tuottamiseen. Tässä prosessissa opettajat kokivat myös opetustaan helpottavia oivalluksia, kun he oman prosessointinsa seurauksena löysivät tanssin liikekielestä konkreettisesti käsitettäviä elementtejä.

Mahmoud Redan opiskelu ulottui myös oman tanssin ulkopuolelle, kun hän opiskeli balettia, ja otti siitä vaikutteita omaan tanssiinsa (ks. s. 21 ja 25). Haastatellut opettajat olivat hankkineet itselleen osaamista myös varsinaisen itämaisen tanssin aihealueen ulkopuolelta kehittääkseen opetuksensa kontekstiosaamista. He hankkivat itselleen tietoa ja osaamista jatkamalla intensiivisesti tanssin opiskelua lukemalla, osallistumalla tanssikursseille ja hakemalla oppia ulkomaisilta opettajilta. On muistettava, että haastatellut opettajat nousivat nopeasti suomalaisten opettajien kuuluisimpaan kaartiin. Vaikka kommunikointi kollegojen- myös kilpailijoiden- kanssa nähtiinkin yhdeksi väyläksi kehittää omaa kontekstiosaamista, korostui itseopiskelun merkitys, kun opetuksen asiasisältöä haluttiin syventää ja lisätä. Lisäkoulutus suunnattiin laajasti myös muihin aihealueisiin, kuten arabian kielen opiskeluun, esiintymisvalmennukseen, kehonhuoltoon, tanssipedagogiikkaan ja teatteri-ilmaisuuun. Näistä aiheista poimittiin elementtejä omaan tanssinopetukseen ja samalla vahvistettiin omaa osaamista tanssinopettajina.

*R: Ja mä seuraan kaikenlaista opettamista, esittämistä, luennointia, esitelmointiä, mitä tahansa - niin kyllähän kaikkea arvioi kaikin tavoin siinä, että toi esittää noi asiat noin, onpa hyvä.*

Itämaisen tanssin opettajan kontekstiosaamiseen sisällytettiin tanssin tekniikan hallitseminen, sen analyttinen tarkastelu sekä kyky siirtää tätä tietoa eteenpäin oppilaille. Kyselyyn vastanneiden (n=80) olivat yksimielisiä siitä, että tanssin-opettajaksi kehittyminen vaatii käytännön harjoittelua, opiskelua ja oppimista kokemuksen myötä. (TAULUKKO 9.)

TAULUKKO 9. Opettajana kehittymisen vaatimukset

	samaa mieltä %	vaihteluväli (1-5)	n
Käytännön harjoittelua	99	3-5	80
Opiskelua	99	3-5	80
Kokemusta	90	3-5	80

Opettajan tietopohjaan liittyi myös käsitys siitä, minkälainen on oikean- ja väärinlainen tapa tanssia. Perusteluna käytettiin omaa käsitystä tanssin tekniikasta sekä tietoja tanssin yleisistä lainalaisuuksista, joihin liittyvät keskustalähtöisyys ja kehon hallinta niin omassa kuin muissakin tanssilajeissa. Myös tanssille ominaisen musiikin väärin tulkitseminen koettiin väärinlaiseksi tavaksi tanssia:

*R: No ihminen hahmottaa liikkeen väärin, tekee loppujen lopuksi siis eri liikettä.*

*P: Se on suhteessa musiikkiin ja suhteessa kehoon. Suhteessa musiikkiin väärin, jos ei osu musiikin rytmiin tai musiikin tunnelmaan. Ja sitten toinen on kehon käytöllisesti sellaiset asiat, jotka mun mielestä näyttää siltä, että ei olla lihastuen varassa.*

*K: Jossain tietyssä liikkeessä tekniikkaan liittyen, esimerkiksi arabeskin tekeminen väärin. Ryhdissä ja asennossa mä myös pidän vääränä huonoa asentoa lonkissa. keskustan pitoa - niin että se pidetään koko tunnin ajan. Se pitää pysyä se pito ja paketti, kyl mä niinkun oletan, että se pysyy. Jos se ei pysy, niin se on väärin.*

Haastatellut eivät kuvanneet väärin tekemistä koreografisina virheinä, vaan heidän käsityksensä mukaan virheellinen tapa tanssia liittyi musiikin tulkintaan sekä fysiologiseen keskivartalon ja lihastyön hallintaan. Kyselyyn vastanneista 84 prosenttia oli sitä mieltä, että heillä oli selkeä käsitys siitä, miten liikkeet tehdään oikein tai väärin. Mahmoud Redan käsitys oikeasta ja väärästä tavasta tanssia liittyi koreografian noudattamiseen ja hänen antamaansa malliin, eikä hän ko-



rostanut liikkeen laatuun liittyviä tekijöitä oikein ja väärin tanssimisessa, kuten suomalaiset tanssinopettajat (ks. s. 39 ja 43).

Haastatellut tiedostivat oman roolinsa lajin nykyisinä asiantuntijoina, tuutoreina ja tukijoina tanssiyhteisössä aloitteleville itämaisen tanssin opettajille ja oppilaille, ja puhuivat omaehtoisen opetuksen merkityksestä myös harrastajilla. Yksi haastatelluista kertoi kokemuksistaan nuorten tanssijoiden opettajana, kun hän pyrkii herättämään oppilaidensa kiinnostuksen arabimusiikin rytmien tuntemisessa:

*K: Mutta hämmästyttävän paljon tämä nuori polvi ei tiedä, mitä on. Ne ei ota itse selvää! Sen vaan toteaa, kun treeneissä pitää tunnistaa rytmejä, niin huomaa, että se on niille ihan uutta asiaa syystä tai toisesta. Mä olen tätä miettinyt. Mutta kun ne ei ota vastaan! Se olis kaikkein ihanteellisinta, jos nämä edistyneet tytöt olis kiinnostuneita ihan oikeista asioista! Mutta tällainen kiinnostus on mennyt huonompaan suuntaan viime vuosina. Vaikka nythän sitä tietoa on vaikka kuinka paljon netin kautta saatavilla...*

Haastatellun mukaan mainitut nuoremman polven tanssijat eivät olleet vielä sisäistäneet omatoimisen oppimisen ja tanssikulttuurin yleisen tuntemisen merkitystä, vaikka opettaja korostikin opetuksessaan näitä elementtejä osana oma tietoperustaansa. Vaikka tietoa oli saatavissa, sitä ei haluttu tai kyetty hyödyntämään. Laajapohjaista tanssintuntemusta ja ymmärrystä ei nähdä oman kehittymisen välineenä, vaan opetuksen sisältö halutaan itselle valmiina opettajan valmistelemana. Samankaltaista ajatusta edusti myös Mahmoud Reda, joka korosti omaehtoisen tanssikulttuuriin ja musiikkiin liittyvää opiskelua (ks. s. 24–26).

Haastatellut opettajat kokivat olevansa tanssitunneilla myös oppijoita. Tanssiliikkeiden rakenteellistaminen auttoi opettajia oivaltamaan, miten opetettavaa asiaa saatiin siirrettyä eteenpäin ja uusia asioita saatiin siirrettyä oppilaan oppimiseen. Heille kertyi opetukseen sisällytettäväksi runsaasti implisiittistä tietoa, jonka jakaminen toisten kanssa koettiin miellyttäväksi ja mielenkiintoiseksi. Opettaessaan opettajat kokivat myös kehittyvänsä itse tanssin osaajina. Opettaminen nähtiin keinona tukea omaa harjoittelua, vaikka opettamisen lisäksi tanssiminen toisten opettajien ohjauksessa nähtiin tärkeäksi:

*K: ...kyllä sitä itse aina oppii jotakin. Mutta se liittyy ehkä siihen, että on tajunnut jonkun, miten joku asia opetetaan tai joku opettamiseen liittyvä oivallus. Paljon siinä onnistumisessa ja tässä koko jutussa iso osa se myös, että siinä samalla itse treenaa...se on iso osa sitä syytä, minkä takia mä opetan. Mutta oman tanssillisen kehityksen kannalta on ehdottoman hyvä käydä toisten tunneilla - samoin kuin opettajakehityksen.*

Kyselyaineiston avoimessa kysymyksessä ”Mitä saat itämaisen tanssin opettamisesta” vastaajat kuvaavat opettamisen olevan myös väylä omalle oppimiselle. 14 vastaajan kommenteissa viitattiin opettamisen kehittävän omaa osaamista rakenteellistamisen, tanssiliikkeiden analysoimisen ja selitettävään muotoon saattamisen kautta:

*”Aloittelevana opettajana ensisijaisesti opettelen opettamista. Tämä on kokeilu, ja katson kriittisesti itseäni, onko minulla annettavaa tanssista kiinnostuneille. Opin myös analysoimaan liikkeitä paremmin, jotta pystyn rakentamaan liikkeitä yhdessä oppilaitteni kanssa. Haluan oppia tanssin opettamisesta lisää. (35–44 –vuotias, 1 ryhmä, opettanut alle viisi vuotta.)*

### **7.2.1 Yhteenveto kontekstuaalisesta tiedosta**

Itämaisen tanssin kontekstuaalisen tiedon erityispiirteinä ovat sen traditionaalisuus ja suullinen perinne. Kun tanssista puuttui kirjoitettu historia ja yleiset tekniset säännöt, joutuivat opettajat tekemään tanssiliikkeiden rakenteellistamisen itse. Sen tuotoksena syntyi paitsi itselle selvennetty malli itämaisen tanssin tekniikasta ja kulttuurista, myös opetusvideoita, lehtiartikkeleita ja kirjoja. Mahmoud Reda keräsi kansantansseista aineistoa suoraan egyptiläisiltä kansanosilta, ja liitti niiden karaktääriin näyttämöllä esitettävään muotoon yhdistämällä kansantanssiliikkeisiin vaikutteita baletista oppimistaan tekniikoista ja ryhmämuodostelmista. Suomalaisten opettajien tekemä rakenteellistaminen perustui tanssiliikkeiden analysointiin ja niiden selittämiseen ymmärrettävästi perustelemalla niitä lajille ominaisilla liikkeillä, osittain vertaamalla muihin tanssimuotoihin. Tämä kaikki vaati opiskelun ja kokemuksen kautta saatua tietoa itämaiselle tanssille tyypillisestä liikekielestä. Kutsun tätä ymmärtävää rakenteellistamista osaksi opettajan omaa tietoteoriaa, jonka kukin opettaja loi tavallaan oman konteks-

tuaalisen tietämyksensä pohjalta opetustyönsä kehittämiseksi. Taulukossa 10. kuvataan tutkittujen käsityksiä itämaisen tanssin kontekstuaalisesta perustasta.

#### TAULUKKO 10. Yhteenveto itämaisen tanssin kontekstiosaamisesta

	<u>Suomalaiset tanssinopettajat</u>	<u>Mahmoud Reda</u>
Asiasisältö	terveys ja hyvinvointi, musiikki- ja rytmitietous, naisten oma tanssi kulttuuritieto, taidetanssi	taidetanssi kulttuuritieto
Tanssiliikkeistö	rakenteellistaminen, analysointi	tiedon kerääminen Egyptissä rakenteellistaminen
Käsitys oikeasta tavasta tanssia	tekniikka, ryhti suhde musiikkiin ja kehoon	virheettömyys koreografiassa, mallin mukaan tanssiminen

Opetuskokemuksen karttuessa itselle sisäistetty malli opettaa itämaista tanssia tietyn rakenteen mukaan ei taannut onnistunutta opetusta. Tunnin sujuminen etukäteissuunnitelman mukaisesti, oikeat musiikkivalinnat, teknisten laitteiden hallinta tai ajankäyttö eivät tuntuneet riittävältä mittaamaan onnistunutta opetusta. Kontekstiosaamisen merkitys muuttui vähäisemmäksi, kun opetuksen keskiöön alkoivat nousta asiat, joiden hallitsemiseksi pelkkä asiaosaaminen ei riittänyt. Ongelmia syntyi tilanteissa, joissa opetus ei sujunut opettajan toivomalla tavalla, tai opetettavaa asiaa ei saatu siirrettyä oppilaan osaamiseksi pelkästään oman asiaosaamisen perusteella. Oppilaan kohtaaminen, vuorovaikutus ja oppilaiden erilaisuuden ymmärtäminen opetustilanteissa muodostuivat opettajille asioiksi, jotka pakottivat heidät arvioimaan omaa opetustaan ja ottamaan ne huomioon opetuksessa. Opetustilanne tuli uudella tavalla pohdittavaksi:

*S: et miten tärkeää on pysähtyä ajattelemaan, et mistä tässä onkaan kyse. Että mitä ollaan tekemässä.*

Opettajat alkoivat nähdä opetuksen kohteena olevan oppilaan ja hänen tarpeensa tärkeämpinä kuin aiemmin opetusta ohjanneen asiaosaamisen. Oppi-

laat harrastajina nousivat opetuksen keskiöön, ja itämaisen tanssin opettaja lajinsa ammattilaisena löysi oppilaistaan harrastajan:

*S: suurin osa mun oppilaista on kuitenkin harrastajia, ja siel on tärkeempii päämäärii...on se tanssista ja musiikista nauttiminen, hyvinvointi, se ilo. Tietenkin mä teen sen tanssin niin hyvin, et se on sen kulttuurin ja tanssilajin mukaista.*

Tärkeämmät päämäärät, ilo, nauttiminen ja vuorovaikutus opetustilanteissa alettiin ymmärtää opetusta ohjaaviksi tekijöiksi, joihin opetuksessa tuli kiinnittää huomiota. Opettamisessa nousivat merkityksellisiksi asiaosaamisen sijaan vuorovaikutus, yhteyden saamiseen toisiin ihmisiin ja kiinnostus ihmisiä, ei asioita ja ilmiöitä kohtaan, kuten eräs haastateltavista kuvasi:

*T: Mutta se on nyt saanut muuttua, että nykyään mä olen kiinnostunut ihmisistä ja nimenomaan tästä opetuksen vuorovaikutuksesta. Että se asia nyt on ja pysyy samana ja ymmärtää kuitenkin, että se opetus on sitä vuorovaikutusta. Niin. Siitä se on lähtenyt kasien opetuksesta tähän muuhun.*

Opettajana toimiminen ja oppilaiden ohjaaminen nousivat opettajien kiinnostuksen kohteiksi. Ohjaamisen opiskelu koettiin asiaksi, jota tarvittiin oppilasryhmien kohtaamiseksi ja vuorovaikutuksellisen suhteen saavuttamiseksi. Malinen (2000) lähestyy aihetta opettajan epistemologisen vastuun kautta, jossa nousee esiin vuorovaikutuksen (dialogin) merkitys. Malinen toteaaakin, että mikään opetusmenetelmä ei ole toimiva ilman aktiivista, tavoitteellista vuoropuhelua. (Malinen 2002, 71.) Mitä tämä opetuksessa tapahtuva vuorovaikutus sisälsi haastateltavien mielestä? Minkälainen vuorovaikutus ja dialoginen suhde opetustilanteissa nousivat osaksi itämaisen tanssin opettajan tietopohjaa?

### **7.3 Vuorovaikutus opetuksessa**

Opettajien pohdinnan kohteeksi nousi vuorovaikutuksen merkitys opetuksessa, kun asiaosaaminen alkoi tuntua selvältä ja sen koettiin olevan hallinnassa. Haastatellut totesivat, että tanssinopettajan osaamisessa pelkkä tieto ja tekninen taitavuus eivät olleetkaan opetuksen onnistumisen takeena:

*T: ...tajusin, että se on se vuorovaikutus, joka siit nousee. Enkä mä edes tajunnut, että siinä opetustilanteessa on mitään vuorovaikutusta, kun mä kerran ajattelin, että maailman tylsin ammatti se opetus...että jos se on sellasta kun koulussa on ollut- sellasta tiedon syöttämistä- ettei siinä ole mitään sellasta vuorovaikutusta.*

*Ja senhän mä siinä kanssa ymmärsin, kun käsi vapisee eikä meinaa saada soitinta käyntiin, niin sitä vuorovaikutustahan mä siinä pelkäsin. Ne toiset ihmiset, miten niihin saa jonkun yhteyden ja minkälaisena...se on ollut varmasti se juttu.*

Tanssinopetuksessa dialogisuus näyttäytyy kahdenlaisena: opettajan ja oppilaiden välisenä kommunikointina sekä yhteisenä liikkeenä tanssimisen kautta. Ruumiillisuuden tuottaminen on siis yksi tanssissa dialogin osa-alue sanallisesti tuotettavan vuorovaikutuksen lisäksi. (Anttila 2003, 319–320.) Tässä tutkimuksessa jaetaan dialogisuus tanssinopetuksessa kahteen osaan: opettajien käsitäisiin vuorovaikutuksen toteutumisesta tanssitunnilla sekä ruumiillisuuden kautta tuotettavaan dialogiin. Tämä jako on perusteltua, koska tanssimisessa toteutuva dialogi poikkeaa muusta vuorovaikutuksellisesta suhteesta nimenomaan ruumiillisen kokemisen ja ruumiillisen tiedon näkökulmasta. Siksi dialoginen vuorovaikutus ja ruumiillisuus käsitellään erikseen.

Tanssinopetuksessa on perinteisesti tukeuduttu behavioristiseen oppimisajatteluun, jossa opetus toteutuu opettajan toimiessa mallina ja hän siirtää oman tietonsa ja taitonsa oppilaalle. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppilas on opetuksen objekti, ei sen subjekti, jolloin oppijan oma vastuu oppimisesta jää vähäiseksi. Tällainen opetustyyli jättää vain vähän tilaa itseohjautuvuudella ja omien ratkaisujen löytämiselle. (Hämäläinen 1999, 74.) Mahmoud Redan opetuksessa näkyi behavioristisen oppimiskäsityksen mukainen vuorovaikutus, joka perustui opettajan näyttöön ja puheeseen, ja johon tukeutuen oppilaat omaksuivat opettajan valintoja siitä, miten kunkin tuli tanssia (ks. s. 39). Opetustilanteissa keskeistä oli opettajan oma tanssitekniikka ja mielentila, ja opetustilanteen vuorovaikutus rakentui näiden varaan. Jos opettaja tanssi hyvin, se siirtyi myös oppilaiden hyväksi tanssimiseksi. Puhuminen ja tanssin näyttäminen olivat opettajan vastuulla, oppilaan tehtävänä oli omaksuminen ja seuraaminen.

Vaikka perinteisesti pohdinnan ja puhumisen ei ole katsottu kuuluvan tanssin opetukseen, eikä puheen ja ruumiin kielen sopivan samaan tilaan ja tilanteeseen, on kuitenkin tärkeää, että tanssioppilaita rohkaistaan sanallistamaan kokemuksiaan, havaintojaan ja tietojaan muiden kanssa jaettaviksi. Kun asioita pohditaan yhdessä, lisääntyy ryhmän ja sen jäsenten ymmärrys asiasta ja samalla mahdollistuu avoimen palautteen antaminen ja saaminen. (Hämäläinen 1999, 73, 236–237.) Dialogisessa tilanteessa opettaja siirtyy tanssin toteuttajasta ja mallin näyttäjäksi sivustaseuraajan, fasilitaattorin, rooliin opetuksen avustajana. Dialoginen toiminta vaatii opettajalta omaa asemointia ryhmän suhteen, ryhmäilmiöiden tunnistamista ja niihin puuttumista, sekä suspension sietämistä osana sellaista hiljaista tietoa, joka tulee siirrettäväksi vain liikkeen tuottamisen ja siitä oppimisen kautta. (Anttila 2003, 283–296.)

Opetukseen toi epävarmuutta ryhmäläisten kohtaaminen, vaikka asian koettiin olevan hallinnassa. Vuorovaikutuksellisen suhteen syntymistä opetustilanteissa helpotti opettajan ja oppilaiden yhteinen kiinnostus opetettavaa asiaa kohtaan. Tanssitunteja kuvattiin laatuaihana, jota saatiin viettää ihmisten kanssa, jotka olivat kiinnostuneita yhteisestä asiasta, tanssista. Opettajien kuvauksissa korostui hyvän olon tunne tanssituntien jälkeen, kun oli tanssittu yhdessä ja aikaansaatu yhteinen tanssillinen kokemus. Opetustilanne koettiin onnistuneeksi vasta, kun oppilaat oli saatu mukaan yhteiseen tekemiseen ja onnistuminen oli jaettu koko ryhmän kesken.

*K: Ne on lähtenyt mukaan! Kyllähän sellanen saa vähän epävarmaks, ...semmonen oppilas, joka ei kommentoi, vaan tekee vaan. Mutta ei kuitenkaan liian epävarmaks, koska mä tiedän sen, että mä osaan sen, mitä mä opetan. Että se kuuluu opetella. Että kyllä mä aina löydän sellaisia juttuja, mitä kenelle tahansa pystyy opettamaan.*

Vuorovaikutukseen liittyi myös jaettu onnistumisen tunne: opettajalla opetuksen onnistumisen kokemus hänen nähdessään, miten oppilaat olivat oppineet uutta ja nauttineet siitä, ja oppilailla heidän kuvatessaan onnistumisen ja ilon tunteitaan. Tällaisissa tilanteissa opettajat kokivat palautteen antamisen oppilaille helpoksi ja luontevaksi, ja vastavuoroisesti oppilailta saatu palaute oli suoraa ja

rehellistä. Opettajat antoivat oppilailleen palautetta osana vuorovaikutuksellista opetusta. Myös kyselyaineistoon vastanneista suurin osa (69, 86 %, n=79) antoi henkilökohtaista palautetta ryhmäläisille. Palautteessa keskityttiin pääosin positiiviseen palautteeseen ja kehumiseen. Negatiivinen palaute kohdennettiin mieluiten koko ryhmälle, ei yksittäiselle tanssijalle osoittaen.

Tilanteissa, jossa opettaja ei kokenut saaneensa luotua vuorovaikutuksellista suhdetta oppilaisiin, hän vetäytyi asiaosaamisen taakse ja haki sisällön opetukselleen kontekstiosaamiseen nojautuen. Puhumisen kautta opettajat katsoivat saavansa tietoa asioista, jotka olivat oppilaille vaikeita, ja opetuksen tavoitteisiin päästiin syventymään keskustelun avulla. Joskus oppilaita jouduttiin houkuttelemaan mukaan keskusteluun:

*S: Mun piti oikein sanoa niille, et mä en tiedä, teidän täytyy puhua mulle, en mä lue teidän ajatuksia. Niin ne sit lähti pikkuhiljaa mukaan.*

Anttilan (2003, 305) mukaan opetuksessa tavoiteltava dialoginen suhde edellyttää vuorovaikutukselta laajempaa osallistumista kuin pelkästään opettajan ja oppilaiden välillä tapahtuvaa. Oppilaiden tulee luoda vuorovaikutuksellinen verkosto myös toisiinsa avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin saavuttamiseksi. Haastateltujen puheessa opetustilanteiden dialoginen vuorovaikutus toteutui paitsi opettajan ja oppilaiden, myös tanssivien oppilaiden välillä keskustelun kautta. Heidän mielestään usean suuntainen vuorovaikutus oli tärkeä tavoite tanssitunnilla, jossa vuorovaikutus ulottui myös oppilaiden kesken tapahtuvaksi, kun oppilaat tutustuivat toisiinsa ja puhuivat myös keskenään pelkästään opettajan kautta käytävän keskustelu sijaan. Vuorovaikutuksen syventyessä myös oppilaiden sitoutuminen ryhmään ja tanssiin lisääntyi:

*S: Kurssi on onnistunut, kun sen jälkeen ihmiset on tullut tutuks toisilleen ja puhuu toisilleen...niin kun se mun tiistai- ryhmä- sielt ei ole koskaan kukaan pois. Viimeisellä tunnilla kaksi päivää ennen Joulua- kaikki paikalla!*

Kyselyyn vastanneista 83 prosenttia vastanneista oli sitä mieltä, että tunnin onnistumiselle oli merkityksellistä, että oppilaat osallistuivat siihen aktiivisesti ky-

symyksillä ja kommentoimalla. Vain 45 prosenttia vastanneista ilmoitti itse olevansa päävastuussa puhumisessa. 70 prosenttia vastanneista oli sitä mieltä, että tunnilla tanssiminen on pääasia, ei keskustelu. Kun tunnilla keskusteltiin, puhe liittyi musiikkiin, kulttuuriin ja muihin tanssiin liittyviin asioihin 83 prosentin vastanneen mukaan. 83 prosenttia vastanneista oli sitä mieltä, että tanssitunnilla puhuttiin pelkästään tanssiin liittyvistä asioista. (TAULUKKO 11.) Opettajauran kesto tai osallistuminen opettajakoulutusohjelmaan eivät synnyttäneet eroja koko ryhmän vastauksista T-testillä mitattuna.

TAULUKKO 11. Keskustelu tanssitunnilla

n=80	eri mieltä %	eos %	samaa mieltä %
Oppilaat puhuvat ja kommentoivat	4	14	80
Opettaja puhuu	14	41	45
Tanssi on pääasia, ei puhumisen	19	11	70
Puhe liittyy tanssiin	6	11	83

Myös haastateltujen mukaan puheenaiheet tanssitunnilla liittyivät pääasiallisesti tanssimiseen, vaikka tutuimmissa ryhmissä puhuttiin myös henkilökohtaiseen elämään liittyvistä asioista. Tanssimisesta puhuttaessa esiin nousivat teknisesti vaikeat liikkeet, joihin oppilaat halusivat saada selvyyttä. Haastatellut kertoivat tuovansa keskusteluun tanssikulttuuriin liittyvät asiat erityisesti silloin, kun siirryttiin opiskelemaan jotain kansantanssityyliä ensimmäistä kertaa. Tämä keskustelu toteutui pääosin opettajan kautta, mutta opettajat kuvasivat erityisen rikkaina ne hetket, jolloin oppilaat ottivat toisiinsa kontaktia ja pyrkivät ratkaisuun liikkeisiin liittyviä ongelmia keskenään. Haastatellut pyrkivät rohkaisemaan oppilaitaan oma-aloitteiseen keskusteluun osoittamalla, että se oli heidän mielestään luvallista:

*T: Mutta mikään keskustelu ei ole jollain tavalla kiellettyä... Onhan se niistä ihmisistäkin kiinni, että minkälaisia ihmisiä ryhmään sattuu tulemaan, että toisissa riittää se yksi tai kaksi, jotka puhuvat oma-aloitteisesti, niin se rohkasee sitten muitakin kysymään ja mä kanssa näytän sen, että musta on kivaa, että kysytään.*



Kyselyyn vastanneiden mielestä tanssitunnin huolellinen suunnittelu vaikutti tunnin onnistumiseen (86 %, 69, n=80). Myös haastatellut kokivat onnistuneella tanssitunnilla huolellisen etukäteissuunnittelun tärkeäksi, mutta tunnin onnistumiseen se ei kuitenkaan yksin riittänyt, vaan vuorovaikutus tunnilla oli omaa suunnittelua tärkeämpää.

Huomatessaan tunnin sujuvan monologisena, haastatellut alkoivat pohtia tilannetta ja pyrkivät korjaamaan sitä houkuttelemalla oppilaita mukaan keskusteluun. Jos opettaja ei yrityksistään huolimatta saanut oppilaita osallistumaan tunnilla vuorovaikutukseen, tunti koettiin raskaaksi ja jopa epäonnistuneeksi. Ryhmää, jolla ei tuntunut olevan ryhmähenkeä, oli raskas opettaa sen vuoksi, että tilanne oli ollut vahvasti monologinen ilman minkäänlaista vuorovaikutusta. Tällaisissa tilanteissa haastatellut ottivat mukaan huumorin ja leikinomaisuuden saadakseen tunnille sellaisen tunnelman, että oppilaat voisivat rentoutua ja vuorovaikutuksessa oppiminen toteutuisi. Samoin kuvasi Mahmoud Reda keventävänsä tunnelmaa opetuksessaan huumorin avulla (ks. s. 44). Myös 86 prosenttia kyselyyn vastanneista kuvasi keventävänsä opetustilanteita huumorilla.

Opetustilanteissa oppilaat saattoivat myös ohjata toisiaan spontaanisti muodostaen pienempiä ryhmiä opetellakseen yhdessä harjoiteltavaa asiaa. Opettajat näkivät tämän myönteisenä asiana, kun oppilaat rohkaistuivat neuvomaan toisiinsa. Tanssiryhmä muodostui omaksi yhteisökseen, jossa kaikki tieto ei ollut opettajan hallussa, vaan vaikeaksi nähdyn asian selvittämiseen paneuduttiin yhdessä. Samalla kun tanssittiin, myös viihdyttiin yhdessä mukavassa ilmapiirissä. Suomalaisten tanssinopettajien korostaessa keskustelun merkitystä ja avointa ilmapiiriä opettajan ja oppilaiden välillä, Mahmoud Reda ei opetuksessaan pyrkinyt lisäämään keskustelua ja vuorovaikutusta (ks. s. 40, 42–43). Hän salli kysymyksiä tunnilla tanssiin liittyen, mutta vain rajoitetusti ja tiukasti aiheeseen liittyen. Liikat kysymykset ja runsaan henkilökohtaisen palautteen hän koki opetusta häiritsevänä ja hidastavana tekijänä. On huomattava, että Mahmoud Redan ja suomalaisten tanssinopettajien sosiaalinen opetusympäristö poikkeaa toisistaan: suomalaisen koulutuksessa ja kasvatuksessa jo peruskoulutuksesta lähtöisin oleva keskustelevuus saattaa olla vierasta egyptiläisessä koulutusmaailmassa. Perinteiseen tanssipedagogiikkaan liitetty kurinalaisuus ja yksisuuntainen vuorovaikutus ovat pehmentyneet länsimaissa viimeisten vuosi-

kymmenien aikana, ja tämä saattaa näkyä selvemmin juuri aikuisille suunnatussa harrastepohjaisessa tanssimuodossa.

### 7.3.1 Opettajan ja oppilaiden roolit

Vuorovaikutuksen merkityksen korostuessa opetuksessa myös ryhmäilmiöt avautuivat haastatelluille. Haastatellut olivat selkeästi tietoisia oppilasryhmän sisäisistä vuorovaikutussuhteista. He kertoivat itselleen kehittyneen kyvyn tarkkailla ja tunnistaa erilaisia ryhmittymiä oppilaiden joukossa ja puuttua ristiriitatilanteisiin: ”siinähan ne on ihan näkössä”, kuten yksi haastateltavista totesi. Opettajat kuvasivat keskustelulle tyypilliseksi, että sen aloittivat yleensä aina samat oppilaat muiden jäädessä kuuntelijan ja kommentoijan roolin. He tunnistivat ryhmässä sisäisen johtajan, häiritsijät ja seurailijat sekä näkivät selkeästi ristiriitatilanteita ryhmässä. He pitivät tärkeänä luoda opetukselle sellaiset olosuhteet, joissa kaikilla olisi mahdollisimman tasavertainen asema keskusteluun osallistujina ja tanssijoina, ja ymmärsivät, että ryhmässä toteutuneet ristiriitatilanteet eivät olleet hyökkäyksiä heitä vastaan, vaan osa jokaisen ryhmän sisäistä vuorovaikutusta. Kyselyyn vastanneet tunnistivat myös ryhmäläisissään sisäisiä johtajia. Sisäisen johtajan olemassa oloa pidettiin hyvänä asiana, mutta hankalien tyyppien olemassaoloa ei nähty opetukselle myönteisenä asiana. Häiritsevien oppilaiden poistumista toivoi kuitenkin vain kolmannes vastaajista. (TAULUKKO 12.)

TAULUKKO 12. Suhtautuminen ryhmäläisten rooleihin: On hyvä, että

n=80

	%	eri mieltä	ei osaa sanoa	samaa mieltä
ryhmässä on sisäinen johtaja		19	39	43
ryhmässä on hankalia tyyppisiä		58	24	19
häiritsevät oppilaat poistuvat		35	30	35

Mahmoud Reda kuvasi omaa rooliaan suhteessa oppilaisiin johtajana, isänä ja ystävänä; kokeneempana joukon jäsenenä (ks.s.40) Haastatellut luokittelivat itsensä selkeästi ryhmässä johtajan rooliin, vaikka välttivät kyseisen sanan käyttöä. Johtajuuden rooliin he kuvasivat vastuun ottamista tiedon jakamisesta,

ryhmän tapahtumista ja tunnin kulusta. Johtaja-termin sijaan he kuvasivat itsensä tarpeellisena osana ryhmää, tasavertaisena ihmisenä toisten joukossa.

*P: Mä olen lauman johtaja, mutta se ei ole hirveen voimakkaasti hierarkkinen lauma, mutta selvästi mä olen lauman johtaja. Mun kuuluu olla, ihmiset maksaa siitä, että mä johdan sitä. Mä kannan sellaisista ikävistä tilanteista, jos joku ottaa voimakkaasti tilaa, rupeaa tilittämään... koska se paitsi häiritsee opetusta ja muita, mun on reagoitava siihen jollain tavalla ja myös ratkaistava se.*

*R: Olen mä johtaja sillä tavalla, että mä määrään, mitä siellä tehdään. Mutta mä myös tanssin paljon eteen niin, että kun tehdään jotain sarjaa, niin mä teen sitä ensin mukana, mutta sitten mä siirryn siitä sivuun seuraamaan, jotta mä voin kommentoida ja ohjata sitä mitä on tehty. Että kyllä mä sitä vierestä seuraamista ja kiertämistä siellä luokassa teen paljon. Mutta en mä ole mikään ryhmäläinen, ilman muuta mun täytyy kantaa vastuu sen tunnin sujumisesta.*

Kukaan haastatelluista ei kokenut itseään ryhmän jäseneksi, vaikka he pitivät itseään tärkeänä osana ryhmää. Sen sijaan he asettuivat sivustaseuraajan rooliin opetustilanteissa antaessaan oppilaille tilaa tanssia ja osallistua oman roolin muuttuessa näkymättömämmäksi. Kyselyyn vastanneet pitivät itseään eniten ryhmän johtajana, vaikka he kokivat olevansa myös osa ryhmää. Yli kolmannes vastaajista katsoi itsellään olevan sivustaseuraajan roolin. (TAULUKKO 13.) Opettajakoulutukseen osallistuminen tai opetuksen kesto eivät vaikuttaneet siihen, minkälaisena vastaajat kokivat roolinsa ryhmässä.

#### TAULUKKO 13. Oma asema ryhmässä

n=80	%	eri mieltä	ei osaa sanoa	samaa mieltä
olen ryhmän jäsen		23	18	60
olen ryhmän johtaja		3	4	94
seuraan ryhmää sivusta		34	28	38

Haastatellut halusivat ottaa johtajan roolin päättämällä, mitä oltiin tekemässä ja miten. Haastateltavat korostivatkin olevansa selkeästi vastuussa siitä, mitä tun-

neilla tapahtui ja sanoivat olevansa tanssin asiantuntijoita suhteessa oppilaisiin. Näin opettajan roolit näyttivät vaihtelevan eri tilanteissa, joissa haastatellut omaksuivat aina tarpeelliseksi kokemansa roolin. Yksi haastatelluista kiteytti tanssinopettajan moninaiset roolit suhteessa ryhmäänsä:

*S: koneenkäyttäjä, keskustelun avaaja, opettaja, rytmittäjä, avustaja oppimiselle.*

Näin opettajan rooli avautui paitsi opetettavan asian opettajana, myös dialogiselle suhteelle otollisena tilanteena, jossa opettaja toimii opetuksen avustajana, fasilitaattorina. Opettajan rooli ei ollut kuitenkaan haastatelluille yksiselitteinen ja selkeä, vaan he totesivat sen vaihtelevan erilaisissa opetustilanteissa ja erilaisissa ryhmissä. Se näytti muodostuvan pedagogisen auktoriteetin rooliksi, jolla tarkoitetaan opettajan henkilökohtaista sitoutumista työhönsä ja opettajan vastuullisuutta opetuksen kokonaisuudesta siten, että auktoriteettiasema ei näyttyädy opettajan hallussa olevana tietona tai hänen tietonsa ylivertaisuutena oppilaisiin nähden (Toom 2008, 175–176.) Haastateltujen auktoriteettiin liittyi myös kyky oman toiminnan perusteluun sekä kyky erottaa eroja opettajan ja oppilaan roolit niin, että opetuksessa toteutui kaikkien tasa-arvoinen ja tasapuolinen kohtelu.

### **7.3.2 Opettajan toiminta epävarmoissa tilanteissa**

Opetustilanteissa opettajan välittämä tieto edustaa vallitsevaa paradigmaa, jolloin opettajan puhe opetettavasta aiheesta perustuu vakuuttamiseen, todistamiseen tai vastustamiseen. Opettaja viittaa perusteluissaan siihen tietoon, jota hän on aiheesta hankkinut ja avaa samalla omaa arvomaailmaansa opettamansa asian suhteen. Samalla hän asettuu itse alttiiksi kriittisyydelle ja tiedon oikeellisuuden kyseenalaistamiselle, jotka ominaisuudet ovat tyypillisiä aikuisten oppijoiden ryhmille. Kyseenalaistaessa opettajan tietoa ryhmä vertaa sitä muualta saamaan tietoon (opetukseen), haastaa opettajansa perustelemaan valintojaan ja testaa opettajan kykyä selviytyä haasteellisesta tilanteesta. Kyky sietää tällaista epävarmuutta, suspensio, on merkittävä opettajan osaamisalue. (Malinen 2002, 66–68.) Tarkasteltaessa itämaisen tanssin opettajan kykyä sietää epävarmuutta on otettava huomioon, että lajissa ei ole kirjoitettua säännöstöä,

johon opettaja voi tukeutua. Eri opettajien opetuskeinot on koostettu erilaisista lähteistä ja jokaisella opettajalla on oma tapansa saavuttaa opetustavoitteet kokemuksiinsa perustuen. Tämä altistaa opetustilanteet keskustelulle, jossa ryhmä haastaa opettajan perustelemaan ja puolustamaan valintojaan.

Kyselyyn vastanneet tunnistivat ryhmässä opetusta häiritseviä hankalia oppilaita, mutta vastanneista vain viidennes oli sitä mieltä, että tällaiset henkilöt ovat opetukselle hyväksi. Haasteltujen puheessa nousi esiin dialogiseen suhteeseen kuuluva epävarmuuden sieto. Haastatellut kokivat epävarmuutta oppilaiden kommentoidessa opetusta niin, että opettaja koki oman opettajuutensa tulevan kyseenalaistetuksi. Tällaisesta oli esimerkkinä tilanne, jossa oppilaat tekivät kysymyksiä eri opettajien erilaisesta tavasta opettaa tanssiliikkeitä ja haastoivat näin oman opettajansa perustelemaan kantaansa. Alkuaikoina haastatellut opettajat olivat kokeneet nämä tilanteet vaikeina, mutta vuosien työkokemuksen ja oman auktoriteettiaseman kehittymisen myötä nämä tuntemukset olivat kuitenkin vähentyneet:

*R: ... silloin kun mä aloin opettamaan, silloin mulla ei ollut auktoriteettiä, eikä olis ollu välineitä vastata siihen, jos joku opettaja on sanonut toisin... Mutta mä en ota kantaa siihen, miten joku toinen on opettanut tai lähde arvailemaan, mitä hän on tarkoittanut... Tällaisia tilanteita on ollut kauhean vähän. En mä ärsyynny siitä.*

Haastateltu koki siis oman auktoriteettiasemansa kasvaneen opettajakokemuksen myötä. Tässä oli auttanut kontekstiosaamisen syventyminen monipuolisemmaksi, eikä haastateltava nähnyt tarpeelliseksi verrata omaa opetustaan toisten opettamiseen. Yksi haastatelluista tunnisti tällaiset hyökkäykset myös osaksi ryhmän sisäistä dynamiikkaa. Samankaltaisesti kuvaa myös Hämäläinen (1999, 236) opetustilanteita, joissa joku oppilaista hyökkää opettajaa vastaan tai kieltäytyy toimimasta. Tällöin muu ryhmä asettuu tukemaan opettajan valintoja jonkun ryhmäläisen aloitteesta ja pehmentää ilmapiiriä viestittämällä opettajalleen ei-sanallisesti, että tilanne on tulkittu turhaksi kritiikiksi, mistä syytetään kritiikin antajaa:

*K: Muut yrittää tulla siihen... ”ai niin, tää oli tällainen”... ”Taas toi alkaa tuolta...”*

Oma rooli opettajana koettiin niin vahvaksi, että oppilaiden kyseenalaistavat kommentit ja kysymykset eivät uhanneet opettajan asemaa tai arvoa. Mielenkiintoista oli, että vaikka haastatellut korostivat omasta roolista kysyttäessä läheistä suhdettaan ja osallisuuttaan ryhmään, he vetäytyivät auktoriteettiasemansa turvaan koetuissa ristiriitatilanteissa. Kyseenalaistavat keskustelut koettiin kuitenkin opetustilanteiden rikastuttajina, eikä vertailuja muiden opettajien opetukseen koettu ristiriitana tai uhkana omille opetuksellisille valinnoille:

*T: Jos yhdellä opettajalla on kymmenen konstia takataskussa, niin kyllä kaikilla muillakin on! Elefantin selkään, yksi jalkaa ja yksi kärkeä pitkin, selkään pääsevät molemmat!*

Tässä korostuu, että jokaisella opettajalla oli persoonallinen lähestymistapa opetettavaan aiheeseen, eivätkä he tarjonneet omaa malliaan ainoana oikeana. Tilanteet selvitettiin keskustelemalla, jolloin opettaja pääsi perustelemaan omia valintojaan. Opetuskokemuksen kertyessä he kokivat näiden kyseenalaistamistilanteiden vähentyneen. Syyksi esitettiin, että heidän oma opettajuutensa oli kehittynyt, eikä ollut enää tilaa tai tarvetta tällaisille väliintuloille. Jos ristiriitatilanteita esiintyi, heillä oli vahvuuksia kohdata ne:

*S: kun oma vahvuus kehittyy...ei sitä otakaan enää semmosena, kun alkuaikointa oli ihan kauhuissaan, jos joku oli eri mieltä. Sitä on jo niin vahva siin omas jutussaan, että...*

Haastatellut olivat oppineet sietämään niitä tilanteita, joissa oppilaat kyseenalaistivat heidän opetuksensa. He näkivät nämä jopa opetustilannetta rikastuttavana asiana, eikä sellaisina, että oppilaat hyökkäävät opettajaa vastaan. Opettajat ymmärsivät myös, että omat perustelut ja valinnat eivät miellyttäneet kaikkia oppilaita. Opettajan tehtäväksi ei noussut ensisijaisesti yksittäisen oppilaan miellyttäminen, vaan tärkeää oli koko ryhmätilanteen sujuminen hyvässä tunnelmassa. Huomionhakuisen oppilaan ottaessa liikaa tilaa keskittämällä koko ryhmän huomion itseensä opettaja koki tehtäväkseen reagoida ja ratkaista tilanne tasapuolisuuden ja tunnin sujumisen nimissä.

Kyselyyn vastanneista vajaa viidennes oli sitä mieltä, että he tulevat kyseenalaistetuiksi opetustilanteissa. He suhtautuivat myönteisesti oppilaiden tunnilla tekemiin keskeytyksiin, vain 6 % vastanneista koki tunnilla tapahtuvat keskeytykset häiritseviksi.

### 7.3.3 Yhteenveto vuorovaikutuksesta

TAULUKKO 14. Dialoginen vuorovaikutus tanssinopetuksessa

Vuorovaikutuksen merkitys	<u>suomalaiset tanssinopettajat</u> laatuaikaa, yhdessä viihtyminen	<u>Mahmoud Reda</u> viihtyminen
Keinot dialogin toteutumiseen	yhteinen onnistuminen monensuuntainen vuorovaikutus hyvä tunnelma, huumori	yhdensuuntainen vuorovaikutus
Opettajan rooli	pedagoginen auktoriteetti, fasilitaattori	auktoriteetti, isä, ystävä
Suspension sieto	ryhmällmiöiden tunnistaminen	

Taulukko 14. kuvaa dialogisen suhteen toteutumista tanssitunneilla vuorovaikutuksen keinojen, opettajan roolin ja suspension siedon kautta. Vuorovaikutuksen toteutuminen tanssitunnilla poikkesi Mahmoud Redan ja suomalaisten opettajien puheessa. Redan pidättäytyessä ryhmässä keskustelun ylläpitäjänä ja ohjeiden antajana (ks.s. 39), suomalaiset opettajat tekivät runsaasti työtä saadaakseen opetustilanteet vuorovaikutukselliseksi. Suomalaiset opettajat korostivat kaikkien tasavertaista kohtelua ja monensuuntaisen vuorovaikutuksen merkitystä. Voisi ajatella, että Redan oppimiskäsitys edustaa behavioristista suuntaa ja suomalaisten opettajien toiminnan pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitukseen. Yhden haastateltavan puheeseen voidaan kiteyttää opettajan kuvaaman vuorovaikutuksellisen suhteen merkittävimmät tekijät onnistuneesta tanssitunnista:

*S: Se on semmoista, että joku rohkastuu neuvomaan kaveria. Kun mä ohjaan jotain toista, niin muut käyttää sen ajan tekemiseen. Yhdessä, et siit on tullu niinku yhteisö. Se pähkäily yhdessä. Et se*

*niinku onnistuu niin, et mä olen tehnyt itteni jotenkin tarpeettomaks siellä. Ja et kaikilla on kivaa. Ja kiva ei välttämättä tarkoita et helpo. Se antaa hyvän palautteen, että ollaan yhdessä voitettu hankala asia.*

Ongelmaan pyrittiin löytämään ratkaisu yhteisen keskustelun ja neuvottelun kautta. Näin jokainen osallinen toi oman tietonsa esille ja ideoita vaihtamalla asia saatiin eksplisiittisesti ymmärrettäväksi, kuten Nonaka & Takeuchi (1995, 62–67) toteavat. Opettajan antamien valmiiden mallien sijaan tanssimisesta keskusteltiin koko ryhmän kanssa. Kysymyksiin ei saatu vastauksia pelkästään opettajalta, vaan ryhmän yhteisellä käsittelyllä. Opettajan tehtävä oli luoda oppimiselle otollinen oppimistilanne, jolloin hänen aktiivinen roolinsa ryhmässä väheni ja painopiste oppimisesta siirtyi oppilaille itselleen. Keskustelut saivat refleктоivan sävyn, tilanteet olivat myönteisiä ja rakentavia. Opettajan tehtäväksi muodostui luoda vuorovaikutteinen opetustilanne, jossa hänen oma roolinsa oli toimia kyselijänä, peilinä ja tukijana opettajan omien ratkaisujen löytämiseksi. Tällaisessa vuorovaikutteisessa suhteessa opettaja tukee oppilaan itsereflektiota, jotta oppilas löytää itselleen sopivan tavan työskennellä omat heikkoutensa ja vahvuutensa tunnistaen (Hämäläinen 1999, 260).

#### **7.4 Improvisaatio ruumiillisena tietona**

Kun ruumiillisuutta tarkastellaan tanssin kontekstissa, on huomattava, että toisen ruumiillisuuden täydellinen tavoittaminen on mahdotonta, jos tavoitteeksi asetetaan puhtaiden ja täydellisten havaintojen tekeminen. Ruumiillisuuden kuvaaminen kuitenkin mahdollistuu myöntämällä ja hyväksymällä sen tosiasia, että olemme havaintojen suhteen aina tulkitsevassa suhteessa itseemme, toisiin ja maailmaan ja näin epätäydellisiä. (Pasanen-Willberg, 2000, 22–23.) Tässä tutkimuksessa ruumiillisuutta tanssin opetuksessa kuvattiin opetukseen sisällytettyjen improvisaatioharjoitusten kautta. Haastatellut erottivat ruumiillisuuden käsitteen tanssin tekniikasta ja vuorovaikutuksesta puhuessaan kokemuksistaan tanssin opettamisesta ”muuna asiana kuin tekniikkana” ja ”miten tanssies-sä ollaan ihmisenä”.



Ruumiillisuuden läsnäolosta kertovat opettajien kommentit lähelle tulemisesta ja kosketuksesta sekä erilaisuuden kohtaamisesta tanssinopetuksen yhteydessä.

*S: Et kaikki nää lähelle tulemiset, et joku ei voinukkaan ottaa sitä vastaan, et koskettaa. Et tämmösii oli ne, mitkä oli järkytyksii, et kun itse on semmoinen avoin ja altis kosketukseen esimerkiksi, niin ne oli semmosii uusii asioita. Se et meit on niin erilaisia- se erilaisuuden kohtaaminen.*

Haastateltavalle oli ollut haasteellista havaita oppilaissaan erilaista suhtautumista lähelle tulemiseen ja koskettamiseen. Tanssinopettaja ohjaa oppilaitaan paitsi sanallisesti, myös avustamalla liikkeitä ja tulemalla fyysisesti lähelle koskettamaan oppilasta. Opettajalle itselleen kohtaaminen kosketuksen kautta tuntui luontevalta ja helpolta, mutta oppilaiden kohdalla näin ei automaattisesti ollut. Tanssitunnilla liikuttiin myös tanssijoiden henkilökohtaisilla reviiireillä, joiden ylittäminen kosketuksen keinoin ei ollutkaan kaikkien oppilaiden kohdalla itsestään selvää.

Improvisaation lähtökohtana on se, että yhdessä tanssiminen ei vaadi siihen osallistuvilta samanlaista, imitoivaa liikekieltä. Improvisaation tuotteena syntyvä tanssi ei ainoastaan kytke tanssijoita toisiinsa, vaan tuottaa jotain uutta ja ennen kokemattomaa. Improvisaation tuotoksena löydetään vaihtoehtoinen tapa ilmaisulle, jolloin vallitseva käytäntö ei enää näyttäydy ainoana ja oikeana tapana tuottaa tanssia. Tämä mahdollistaa myös sen, että jokainen tanssija on tilanteessa oman liikkumisen asiantuntija ja arvokas osaja, ja improvisaation keinoin saattavat ympäristön ja oman ruumiin väliset suhteet näyttäytyä muuttuneina. (Väättäinen 2009, 11–13.) Haastateltava lähestyi asiaa kokeilun ja keksimisen näkökulmasta suuntaamalla oppilaan huomio omaan tapaan tanssia, ei antamalla valmiiksi mietittyä mallia:

*S:... jos ihminen niinku kysyy, että miten nää askeleet nyt menitseitsemännän kerran. Niin mä en kerro, vaan mä alan kyselemään, et miten se olikaan, miten sä teit, miten sä päädyit tähän. Ja sit se sanoo ” ai juu” ja oivaltaa sen asian itse. Se kolahtaa niinku paremmin, kun se, et mä tuhannennen kerran sanoisin, etä oo vee oo... Ja siin täytyy olla se hyvä mieli ja oppimisen fiilis, että alkaa semmonen flow tulemaan, että nyt mä opin ja osaan. Ja mä haluan rehellisesti sanoa niille, et ihminen ei halolla päähän lyöden asioita opi, ja vain muutaman kerran elämässä tulee sata prosenttisia suo-*

*rituksia, niin olkaa armollisia ittellenne. Ja mulle. Ja mä olen ittelleni.*

Opettaja rohkaisi oppilastaan oman liikkeen kokeiluun ja tuottamiseen ja antoi tilaa itse luoduille tavoille lähestyä tanssimista. Hän myös korosti epätäydellisyiden arvoa samalla kun toi oman inhimillisen epätäydellisyytensä avoimeksi tunnilla. Myös toisen haastateltavan puheesta oli nähtävissä opettajan ymmärrys ruumiillisen tiedon ulottuvuuksista tanssin opetuksessa: merkityksiä siinä, että opettaja toimii opettamansa asian tulkkina, ei ehdottomana osajana. Näin opettaja ei asettunut oppilaan yläpuolelle, vaan tulkkiksi tanssin ja oppilaan välille:

*P...musta tuntuu, että se, kun pystyy välittämään jonkun oivalluksen ihmisten omasta kehosta tai musiikista tai sen tanssijan suhteesta musiikkiin, ne on niitä suuria juttuja. Jostain kumman syystä se oivallus heijastuu myös minuun. Mä saan ihan valtaisaan iloa siitä, että kun olen pystynyt toimimaan välittäjänä sellaisissa asioissa, jotka kuitenkin ihmisten on itse prosessoitava, opittava ja oivallettava. Se useimmiten tarvitsee välittämistä, jonkun tulkin väliin. Niin se, kun pystyy toimimaan tulkkina ja vielä niin, että pystyy toimimaan tilanneherkkänä tulkkina. Niin se tuottaa vaan suunnatonta iloa. En osaa tarkemmin sanoa, miksi se on näin. Sitä onnistumista kuvaa just tää oivalluspuoli. Mä mietin, että...se saattaa liittyä kehon käyttöön, kehon hallintaan tai hahmottamiseen. Tai se voi liittyä yleisesti tanssillisuuteen, tanssiin, musiikkiin...*

Käsitteitä, joita haastateltu piti improvisaatiossa merkityksellisinä, olivat hyväksyntä, oivaltaminen ja vuorovaikutus hetkessä. Ne ovat termejä, jotka myös tanssitutkijat (mm. Väätäinen 2009, Pasanen-Willberg 2000, Hämäläinen 1999) nostavat esiin puhuessaan improvisoinnin kautta toteutuvasta ruumiillisesta tiedosta. Se, että liikutaan hiljaisen tiedon äärellä, kuvastuu haastatellun kykenemättömyytenä itsekään pukea tuntemustaan ja kokemustaan sanalliseen muotoon.

Improvisaatio-käsite liittyy siis ruumiillisen tiedon tuottamiseen. Sitä voidaan käyttää, kun alkuperäisestä liikemateriaalista luodaan uutta liikettä, ja sen avulla voidaan kehittää kehotietoisuutta, rakentaa koreografiassa tarvittavaa materiaalia tai tuottaa täysin improvisoitua tanssia. Näin improvisaatio auttaa liikekielen löytämisessä ja kehittää kykyä liikkeen välityksellä toimimiseen, jolloin tapahtu-

masarjan tavoitteena ei ole tehdä mitä tahansa mieleen juolahtavaa, vaan improvisaation tulee liittyä tuotettavan tanssin merkitysyhteyksiin, lähtökohtiin ja keinoihin. Improvisaatio on luovuuden harjoittamista, jonka avulla tanssija oppii ymmärtämään liikkeen laatuja, käyttämään mielikuvia sekä syventämään ja lisäämään tanssinsa intensiivisyyttä. Improvisaatiota pidetään yhtenä parhaista tavoista harjoitella ja valmistautua tanssin esittämiseen. (Pasanen-Willberg 2000, 39–40; Hämäläinen 1999, 78.) Itämaisessa tanssissa improvisoitu tanssi on yksi koko tanssikulttuurin peruselementti, jollaisena tanssi toteutuu pitkälti ihmisten kesken tapahtuvassa vuorovaikutuksessa, kuten viitekehys- osiossa on kuvattu. Merkitysyhteydet ja lähtökohdat improvisaation harjoittamiselle perustuvat näin itämaisen tanssin kulttuuriperustaan, tekniikan hallitsemiseen, musiikin tulkintaan ja niiden avulla tuotettuun tanssilliseen tarinaan.

*H: Miten sä suhtaudut improvisaatioon? Käytätkö sä sitä tunnilla?*

*S: Kyl mä käytän. Koska mun mielestä niiden pitäis oppii se, että se on yksi iso pala tätä itämaista tanssia. Ja mä aloitan sen heti alkeissa, ja sanon sitä omaksi tanssiksi. Improvisaatio on pelottava sana.*

*T: Koska se kuuluu tähän tanssin luonteeseen, niin aina välillä on ollut sellaisia yritelmiä. Mutta sekin on varmaan sellainen oppimisen lopputulos, että jollain tavalla on oppinut sellaiseen ajatteluun, että ensin täytyy osata kauheesti, että voi improvisoida.*

Improvisointi oli käsitteenä hankala myös opettajalle, koska jo pelkkä improvisaatio sanana koettiin vaikeaksi, ja oppilaiden kanssa keskustelussa sana kierrettiinkin nimittämällä sitä ”omaksi tanssiksi. Improvisaatio-sanana käyttöön saatetaan liittää negatiivisia miellejohdotuksia aiemmista oppimiskokemuksista (Hämäläinen 1999, 198), ja siksi tällaisten harjoitusten yhteydessä käytettiin muita nimityksiä. Haastatellut olivat yksimielisiä siitä, että improvisaatio-harjoituksia tuli sisällyttää tanssitunteihin. He perustelivat sitä sillä, että improvisaatio kuuluu itämaiseen tanssiin sen alkuperämaissa ja että kyky tuottaa tanssia improvisaation keinoin on yksi opeteltavista asioista siinä missä muutkin tanssikulttuuriin kuuluvat asiat. Perustelut improvisoinnin käyttämiselle löytyvät siis itämaisen tanssin kontekstuaalisen tiedon takaa: koska itämaiseen tanssiin kuuluu improvisoitu tanssi, improvisoinnin tulee olla yhtenä osana opetusta. Kyselyssä 59 prosenttia vastanneista oli sitä mieltä, että onnistuneella tanssitunnilla tehdään improvisaatioharjoituksia. Kuitenkin 15 prosenttia vastanneista oli sitä mieltä,

että he eivät halunneet sisällyttää improvisaatioharjoituksia tanssitunteihin. Kyselyyn vastanneet pitivät itseilmaisua ruumiillisuuden ilmentäjänä, jona improvisaatiota voidaan pitää, kuitenkin erittäin tärkeänä itselleen.

#### TAULUKKO 15. Kokemukset ruumiillisuudesta tanssissa

n=74	%	eri mieltä	samaa mieltä
voin purkaa tunteita tanssimalla		7	93
saan ilmaista itseäni		11	89
koen onnistumisia		27	73
voin käyttää mielikuvitusta		6	94

Taulukko 15. kuvaa vastanneiden käsityksiä tanssin ruumiillisuudesta. Tanssiminen antoi heille mahdollisuuden käyttää mielikuvitusta ja purkaa tunteita ja ilmaista itseään. Onnistumisen kokemuksia tanssimisesta sai 73 prosenttia vastanneista, mikä määrä oli selkeästi alhaisempi kuin edelliset kokemukset.

Vaikka itseilmaisua tukeva harjoittelu miellettiin tärkeäksi osaksi tanssimista, saattoivat keinot sen toteuttamiseen olla vähäiset. Yksi haastateltavista nosti esiin improvisaatiokäsitteen määrittelyn merkityksen:

*T: Mä miellän kyllä itämaisen tanssin improvisaatioon sellaista tietämystä siihen... Että siks mä olen ottanut oikein asiakseni ajatella, että voiko laittaa improvisoimaan itämaisittain, ennen kun on selvitetty, että mitä improvisointi yleisesti on. Että sitten se on ihan sama, mitä improvisoi.*

Tämän haastateltavan mukaan improvisaatio kuuluu opetettaviin asioihin ja hänen opetuksessaan improvisaatio liittyy useimmiten edistyneiden oppilaiden ohjelmistoon. Kyseinen haastateltava korosti opettajuutensa taustalla olleen asiaopettajan ajattelutavan, ja hän totesikin palaavansa asiaopettajuuden taakse itselleen vieraamman liikeimprovisaation noustessa keskusteluun. Improvisaation käsitteellistäminen ja kuvailu tuli tehdä ensin itselle selväksi, ennen kuin sitä voi opettaa toisille.

Improvisaation toteutus käytännössä koettiin kuitenkin vaikeana. Oppilailla tuli olla hallussaan riittävä määrä liikemateriaalia ennen kuin improvisaatioharjoitukset mahdollistuivat tanssitunnilla. Improvisaation käytännön toteutusta pidettiin vaikeana, kun aiheesta ei ollut itselle rakennettua tietämystä, vaan siihen piti luoda muoto, jonka kautta improvisoitua tanssia voitiin lähestyä:

*S: Ja sitten oppilailla alkaa taas sen oman tanssin aikana prosessointi päässä, että mitä mä osaan, mitä kaikkii liikkeitä mul on. Kun monet sanoo mulle, ettei muista enää yhtään liikettä. Niin sitä pitää aktivoida siinä tunnin aikana jo, ja mä olen tehnyt sellaisen ihan yksinkertaisen oman tanssin. Ensin kuljetaan jollain askeleella, sit pysäytetään ja tehdään joku liike. Ja pikkuhiljaa se liikevarasto kasvaa, ja siitä keskustellaan muiden kanssa. Jos vaikka joku teki koko ajan "askel- nosto" niin muut muistuttaa siitä, että "ai niin, tätäkin olisi voinut käyttää". Se auttaa se puhuminen muistamaan niitä liikkeitä. Ja sitten siinä on sekin hyvä puoli, että kun ne saa ensin vähän aikaa pähkäillä itsekseen, ja kurssi etenee, niin sitten ne alkaa ottamaan kontaktii. Rupee tunnistaan toisensa. Siinä se ryhmähenkki paranee. Usein ajatellaan, että tää on sellanen soololaji, mutta se on vähän opettajastaki kiinni, et kuin soololaji se on.*

Mikä tahansa liike ei kuitenkaan ole tanssia, vaan liike muuttuu tanssiksi, kun tanssija paneutuu liikkeeseen ja sen tuottamiin aistimuksiin, ja liike tulee tarkoitukselliseksi itsensä vuoksi. Arkipäiväinenkin liike muuttuu tanssiksi kinesteettisen tietoisuuden ja siihen syventymisen seurauksena. (Hämäläinen 1999, 36.) Haastateltu oli luonut improvisoituun tanssiin opetettavan muodon valmiiksi antamalla oppilaille liikkeistä ehdotelman, jonka ryhmäläiset voivat valita ja johon he voivat liittää omia liikkeitään. Tällaisen lähestymistavan ansiosta mahdollistuivat myös opettajan arvostama keskustelu ja vuorovaikutus tunnilla. Tämä vaati opettajalta mielikuvitusta ja näkemystä siitä, että yhteisen tanssin luomiseksi tarvittiin koko ryhmän yhdessä luomaa liikettä, ei pelkästään opettajan valmiina antamaa. Toinen haastateltava kuvasi vaikeutena juuri sen, miten improvisaation ohjaamista tulisi lähestyä:

*R: Kyl mä joskus sitä harjotutan. ... mä en ole mielestäni mikään hyvä improvisaation ohjaaja, että mä löytäisin kaikkia kivoja kielikuvia ja osaisin sitä ohjata eteenpäin, mutta kyllä mä teetän ohjattua improvisaatiota, jossa annetaan sitten jotain, että tehdään vaikka tämmöisiä liikkeitä ja käyttäkää niitä mieleisellänne tavalla, niin kyllä sitä jonkun verran tehdään. Ja sitten pariharjotteluna kans.*

*P: Käytän joo... Joihinkin osioihin mä teetän ensin jotain pieniä mini-sarjoja, joista poimitaan wahda- rytmiä<sup>31</sup>, iskuja, värinöitä- jotain tämän tyyppistä. Ja sitten myöhemmässä vaiheessa mä rupeen sanomaan, että tää on teidän osa, olkaa hyvä ja tehkää. Sen sijaan mä olen ruvennut karttamaan sanaa improvisaatio ensi vaiheessa, koska se huolestuttaa ja jähmettää ja aiheuttaa erilaisia paniikkireaktioita. Se kuulostaa juhlalliselta ja vaikealta, mutta sen sijaan, kun sen syöttää vaivihkaisemmin, niin siitä tulee mun mielestä hienoja tuloksia.*

Tanssissa liiketekijät ja liikekieli ovat selvennettävissä mielikuvien kautta (Hämäläinen 1999, 102). Improvisoitu tanssi rakenteellistuu soittimien, rytmien ja opettajan antamien liikkeiden varassa toteutettavaksi, liikemalleihin ja tunnetiloihin päästään mielikuvien kautta. Opiskelijat toivovat usein, että opettaja tanssii heidän edessään malliksi (Hämäläinen 1999, 207). Myös haastateltavat käyttivät tätä menetelmää improvisaatioharjoituksen käynnistämässä. Kun välineitä oli annettu riittävästi, oli oppilaiden oman tanssin aika ja tanssi siirtyi oppilaiden tekemäksi opettajan vetäytyessä sivuun.

Improvisaatiota voidaan harjoittaa erilaisilla menetelmillä. Tanssijoille annetaan tehtäväksi erilaisia liikesarjoja tai yksittäisiä liikkeitä, joita he saavat muunnella itsenäisesti opettajan antamien ohjeiden, esim. mielikuvien tai kehyskertomuksen avulla. Improvisaation ohjaamisessa avainsanoja ovat etsiminen, löytäminen, kehittäminen ja muuntelu. Improvisaatio ulotetaan myös erilaisten suuntien, tempojen ja rytmien avulla tapahtuvaksi. Improvisaatioharjoitusten avulla liikkeistä muodostuu tanssia, joka ei ole vain sarja virtaamattomia, mekaanisia liikkeitä, puserrettua lihastyöskentelyä tai liikettä vailla kokemuksellisuutta. (Pasanen-Willberg 2000, 40–41; Hämäläinen 1999, 79.)

*T: On semmoista puolittaista improvisaatiota, mutta mä annan siihen tietyt raamit, tietyt liikkeet iskuilla ylävartalolla tai alavartalolla. Ja jos on ollut balady ohjelmistossa, silloin se on ollut jotenkin luontevaa, kun se kuuluu siihen... että mä olen siinä yhteydessä muisuttanut siitä, että sen voi ottaa mukaan.. Että koettaa näyttää siinä tilanteessa, että ei tarvitse osata niin paljon, jotta voisi improvisoida.*

Haastateltava alensi vaikeaksi koetun improvisoidun tanssin luomisen kynnystä antamalla ehdotelmia, jotka olivat luontevia ja musiikkiin ja tanssin tyyliin sopivia. Hän pyrki helpottamaan improvisaatiotilannetta ottamalla huomioon, että

---

<sup>31</sup> arabimusiikin rytmi

tanssin toteuttaminen ei tarvitse perustua laajaan tekniseen taituruuteen, vaan yksinkertaisillakin liikkeillä voidaan tuottaa improvisoitua tanssia. Pyrkimyksenä improvisaatiossa oli löytää oppilaan oma kokemuksellisuus liikkeessä kääntämällä huomio sisäisiin tuntemuksiin. Tässä opetusmenetelmäksi valikoitui tanssiminen ryhmän katseen ulottumattomissa ja niin, että oman tanssin kontrollointi peilin kautta suljettiin pois:

*K: Mä saatan tehdä jopa niin, etten mä anna niiden katsoa edes itseään. Mä käännän ne pois peilistä. Ei saa mallia, eikä rupee miettiä sitä, että näkeeks kukaan mua. Ei näe sitä itse, eikä mieti, vaan yrittää vähentää sitä suunnittelua.*

Hetket, jolloin tanssitunneilla oli tuotettu tanssia improvisoinnin ja yhdessä tekemisen keinoin, koettiin merkityksellisiksi ja onnistuneiksi. Sallimalla oppilaiden tuottaa omaa liikemateriaalia omista lähtökohdistaan käsin opettaja koki pääsevänsä mukaan oppilaan tanssikokemukseen ja sai tästä oivalluksia itselleen sekä jaetun kokemuksen oppilaan ja ryhmän kanssa. Haastateltu kuvasi kokemuksiaan tällaisesta reflektioivasta tilanteesta:

*P: Kun tehdään sellainen...vaikka koreografia, jonka mä näen muotoutuvan tanssikseen, niin se on mulle kanssa voimallinen elämys. Sinä vaiheessa, kun se lähtee elämään tanssina se koreografia, niin kyllä mä saan suurta mielihyvää. Kyllä se on niin, kun sellaisen flow- kokemuksen näkee, niin se on tosi hieno juttu. Koskettava, kun siinä osallistuu toisten kautta. Tämähän on kummallista tämä kehollinen opettaminen. Koska me ei pystytä tätä sanoilla kuvaamaan, mutta meillä on kuitenkin niin paljon yhteistä, että me pystytään vihjaamaan ja ohjaamaan kosketuksella, sanoilla, eleillä, esimerkillä.*

*K: Ja varmaan sellainen ikään kuin kuvanveistäjän...kun tekee käsillään töitä, niin siitä tulee jotain tulosta. Pikkuhiljaa se oppilas muovautuu, se antaa onnistumista hyvinkin paljon. Ja siinä on paljon semmoisia ilonhetkiä, kun näkee, että joku hiffaa jonkun hienon jutun. Ja miten se onnistuminen näkyy kasvoilla, kun joku juttu on paikallaan. Oppilas näkee itsensä peilistä ja huomaa, että teki sen itse.*

Vaikka improvisaatioharjoittelu koettiin hankalana käsitteenä ja myös käytännössä toteuttaa, haastatellut vaikuttivat kuitenkin saavansa suurimmat ilonhetket ja syvimät kokemukset tanssin opetukselleen juuri sellaisissa tilanteissa,

joissa oppilaiden oma tapa tuottaa liikettä nousi opetustilanteessa merkitykselliseksi. Oppilaan ”puhuessa” tanssinsa kautta opettaja koki pääsevänsä syvempään vuorovaikutukseen hänen kanssaan: tanssista tuli jakamisen kautta arvokasta. Opettaja ”herätti oppilaan mielikuvituksen omilla elävillä fantasioillaan” ja tämä ”johdattelu muuttui improvisaation oppitunniksi ja lopputuloksena tanssiksi” (Hämäläinen 1999, 46). Kyseinen aihe kuitenkin erotti haastateltuja toisistaan: puheet ruumiillisuudesta ja improvisaatiosta poikkesivat toisistaan enemmän kuin asiaosaamiseen tai vuorovaikutukseen liittyvä puhe. Improvisaatiosta keskustelu näytti tuovan esiin opettajien välillä eroja: toiset kiinnittivät opetuksessaan huomiota enemmän asian oppimiseen ja dialogiseen suhteeseen vuorovaikutuksessa, kun taas toiset korostivat voimakkaammin kokemuksellisuutta, ruumiillista vuorovaikutusta ja kohtaamista.

Kuten edellä on esitetty, Mahmoud Redan opetus perustui opettajan näyttämiseen ja oppilaiden seuraamiseen sekä ryhmäkoreografioiden opettamiseen. Tällainen opetustapa jättää vain vähän tilaa oppilaan omalle tanssille ja improvisaatiolle. Ryhmäkoreografioiden esittämisessä oli pyrkimyksenä yhtäaikaaisuuden ja samankaltaisuuteen liikkeen muodossa ja laadussa. Sen sijaan, että Reda olisi puhunut improvisaatiosta, hän nosti tässä tutkimuksessa muutoin sivuun jätetyn näkökulman sukupuolisuudesta. Suomalaisista tanssinopettajista poiketen Redan oppilaina oli sekä naisia että miehiä. Tiukasti sukupuolten käyttäytymistä säätelevässä egyptiläisessä kulttuurissa naisten ja miesten tuominen samaan tanssiin aiheutti väistämättä ongelmia, jotka piti ratkaista. Naisen vartalon näyttäminen julkisesti oli yksi tekijä tanssin huonon maineen takana, ja Redan tuli välttää tätä pukemalla tanssijansa peittävästi. Samoin seksuaalisiksi mielletyt voimakkaat lantion ja rintakehän liikkeet jätettiin pois Redan koreografioista. Reda Troupin aikana Reda otti itselleen myös roolin toimia ryhmän moraalin vartijana, koska epäsovivan käyttäytymisen vuoksi olisi koko ryhmän tulevaisuus voinut olla vaarassa. Kun nykyiset länsimaiset naisista koostuvat tanssiryhmät ovat tehneet yhteistyötä Redan miesoppilaiden kanssa yhteisten näytösten muodossa, Redan suhtautuminen miesten ja naisten väliseen kanssakäymiseen on huomattavasti suvaitsevampaa (ks. s. 43–44).



## 7.4.1 Yhteenveto improvisaatiosta ruumiillisena tietona

Taulukkoon 16. on koottu improvisaation toteutumista itämaisen tanssin opetuksessa.

TAULUKKO 16. Ruumiillisuus tanssinopetuksessa improvisaation keinoin

Perustelut	lajille tyypillinen tapa tanssia
Haasteet	erilaisuuden kohtaaminen opetuskeinojen vähyys improvisaation ymmärrys käsitteenä
Keinot	oman mallin antaminen, raamit improvisaatiolle pieninä osina, oppilaan oma tanssi kokeileminen, muisteleminen, yhdistely
Opettajan kokemus	flow, kuvanveistäjä jaettu oivaltaminen vastavuoroinen kokemus

Improvisaation katsottiin kuuluvan olennaisena osana itämaiseen tanssiin, ja siksi se sisällytettiin opetukseen. Haasteena improvisaation opettamiselle suomalaiset kokivat omien opetusmenetelmiensä puutteellisuuden ja improvisaatiokäsitteen vaikeuden. Improvisaatio toteutettiin antamalla esimerkki käytettävistä liikkeistä, ja improvisaatio toteutettiin pieninä palasina edeten. Tutkitut käyttivät improvisaation perustana mallioppimista ja ”oikein tekemisen” imitoimista, joka on tyypillinen tapa itämaisen tanssin opetuksessa. Kuten Laukkanen (2007, 107) toteaa, tämä opetusmuoto jättää vähän mahdollisuuksia oman ruumiillisuuden kokemiseen ja vaihtoehtoisille tavoille tanssia. Mahmoud Reda keskittyi opetuksessaan ryhmäkoreografioiden opettamiseen, joissa yksittäisen tanssijan ilmaisulle improvisaation keinoin ei ollut merkitystä. Vaikka improvisaation opettaminen koettiin vaikeaksi, olivat opettajat löytäneet siihen menetelmiä, ja he kuvasivat yhteisten kokemusten ja oivallusten, joita improvisaatioharjoitteiden kautta saavutettiin, rikkaiksi oppimiskokemuksiksi sekä itselleen että oppilailleen.

## 8 Pohdinta

Suomalaisen itämaisen tanssin opettajan kasvu ja kehitys muodostui prosessina, jossa oli erotettavissa opettajuuteen kiinnittymisen vaihe, opettajana toimimisen vakiintumisvaihe ja päätyminen asiantuntijuuteen. Prosessia voidaan kuvata mallinnettuna (KUVIO 4.). Malli kuvaa eri vaiheissa olevien opettajien opettajuuden näyttäytymistä osana suomalaista tanssikulttuuria.



KUVIO 4. Itämaisen tanssin opettajan kasvun ja kehittymisen prosessi

## **8.1. Tutkimustulosten pohdinta**

Mallissa kuvattu prosessi noudattaa yleisesti esitettyjä opettajuuden ja asiantuntijuuden kehittymistä kuvaavia malleja Itämaisen tanssin opettajan kehitysprosessi poikkeaa niistä dialogisen vuorovaikutuksen ja ruumiillisuuden osalta.

Kiinnittymisvaiheessa opettaja sai ensikosketuksensa opettajuuteen sen jälkeen, kun hän on kiinnittynyt kokemustensa kautta omaan lajiinsa harrastajana. Kiinnittyminen tanssiin ja tanssin opettajaksi toteutui suomalaisessa ja egyptiläisessä tanssikulttuurissa. Paitsi tanssipedagogiikan kulttuurinen ympäristö, myös muun koulutuksen traditiot vaikuttivat opettajuuden muotoutumiseen. Mahmoud Redalla kiinnittyminen tanssiin tapahtui egyptiläisessä ympäristössä ja vallitsevissa koulutusjärjestelmässä, ja suomalaiset tanssinopettajat kiinnittyivät opettajuuteen omassa länsimaisessa toimintaympäristössään. Erilaiset toimintakäytännöt erityisesti vuorovaikutuksen toteutumisessa selittynevät erilaisilla malleilla opettajuudesta ja oppimisesta. Kiinnittyminen tapahtui erilaisten yhteistoimintaverkostojen kautta, joita pidettiin tärkeinä tukiverkostoina opettajuudelle. Opettajauran alussa oma opetus rakentui omalta opettajalta saadun mallin varaan. Kiinnittymisvaiheelle tyypillistä oli asiaopettajuus, jolloin tietoperusta pohjautui tanssiliikkeiden hallitsemiseen ja niiden rakenteellistamiseen opetettavaan muotoon sekä laajaan kulttuuri- ja musiikkitietouteen. Opettajat pitivät itämaista tanssia ensisijaisesti liikuntana, joka edistää terveyttä ja hyvinvointia, mikä sopi hyvin nykyiseen liikuntakulttuuriin, jossa liikunnan terveysvaikutusten esiin nostaminen korostuu.

Vakiintumisvaiheessa oma rooli opettajana sisäistettiin usein kyseenalaistuksen kautta. Vaiheelle oli tyypillistä työn kehittymisen ja oman opettajuuden pohdinta, jonka tuloksena opetustyö nähtiin ammatinvalintana. Merkittävää tälle vaiheelle on se, että asiaopettajuuden sijaan alettiin kiinnittää huomiota vuorovaikutukselliseen opetukseen. Avoin ilmapiiri ja keskusteleavuus nähtiin onnistuneen tanssinopetuksen edellytyksenä. Vuorovaikutuksen syventyessä huomio kiinnittyi enemmän oppilaisiin opetettavan asian sijaan, ja oppilaat persoonina sekä ryhmäilmiöt avautuivat opettajalle. Muista tanssijoista ja opettajista muodostunut verkosto oli edelleen tärkeä. Tanssia opiskeltiin edelleen, mutta opettajuuden tukemiseksi opiskeluun sisällytettiin myös muuta opiskelua.

Opettaja ei voi olla yhtään sen turvallisempi, tukea antavampi tai avoimempi kuin hänen sosiaalisten kykyjensä summa on, eikä opetuksen laatu ylitä sitä, mitä opettaja itse on. Opettaessaan opettaja asettuu näin itsekkin oppijaksi, kuten Malinen (2002, 78), toteaa. Asiantuntijuuden vaiheessa opettajan taidot kietoutuivat paitsi asiaosaamisen, myös ihmissuhdetaitojen ja asiantuntijuuden ympärille matkalla ”täyteen aikuisuuteen”. Haastatellut ja Mahmoud Reda kuvasivat muutoksia opettajahistoriansa aikana omassa kehityksessään, jossa opettaja muuttui tuloksiin tähtäävästä, vaativasta opettajasta sallivammaksi niin itselleen kuin oppilailleenkin. Suomalaisten haastateltujen kasvussa ja kehityksessä prosessinomaisuus asiaopettajuudesta myötäeläväksi, rinnalla kulkeväksi opettajaksi näyttäytyi selkeästi. Pitkän työkokemuksen myötä heistä oli tullut asiantuntija-opettajia, joiden opetuksessa korostui kokonaisvaltaisuus, oppilaslähtöisyys ja inhimilliset arvot. Tämä ei tarkoita sitä, että suomalaisten tanssinopettajien opetukselliset valinnat olisivat yhtenäiset, vaan jokaisella heillä oli omanlaisensa opetusteoria. Kyselyaineistosta vastaavaa prosessinomainen kehittyminen ei näkynyt vertaamalla eripituisen opettajauran omaavia tai opettajakoulutukseen osallistuneita niihin, jotka eivät olleet opettajakoulutuksessa. Tulos ei tue yleisiä teorioita siitä, että opettajan kehittyminen on työvuosien myötä syvenevää. Tämä antaa pohtimisen aihetta kokeneille tanssinopettajille ja koulutusohjelman suunnittelijoille kehittää keinoja, joiden avulla he voisivat tukea omia opettajaksi siirtyviä oppilaitaan opettajauran alussa. Komulaisen (2010, 211) mukaan luokanopettajaopiskelijoiden ohjatussa harjoittelussa opettajapersonallisuuden kehittäminen jäi vähemmälle huomiolle kuin ammatillisten valmiuksien kehittäminen. Näin näyttäisi olevan myös itämaisen tanssin opettajaksi kehittymisessä, jossa saatu tuki sijoittuu uran alkuvaiheelle ja kohdistuu opetuksen toteuttamiseen, ei vuorovaikutuksellisuuteen, ruumiillisuuteen ja opettajana kasvuun. 1990-luvun innostuneen yhteenliittymisen aikaan ollaan opittu vertaisilta ja muodostettu verkostoja, jotka ovat tukeneet opettajuuden kehittymistä. Nykyisin Suomessa tanssinopettajat toimivat yhteistyössä lähinnä oppilaidensa kanssa tai pienemmän opettajajoukon kanssa. Saattaa olla, että tällöin menetetään mahdollisuus noviisi-mestari-malliseen oppimiseen, mikä nähdäkseni soveltuisi hyvin tukemaan itämaisen tanssin opettajaksi kasvua ja kehittymistä.

Vuosien työkokemuksen myötä opettajat kehittivät itselleen henkilökohtaisen opetusteorian, Lajille ominainen tietopohja perustuu siihen kulttuuriin, josta tanssi on kotoisin sekä siihen kulttuuriin, jossa sitä opetetaan. Opetusteoriaan opettaja sisällytti kontekstuaalisen tiedon ja kaiken sen, mitä hän näki tärkeänä dialogisen opetussuhteen toteutumisessa painottuen ja tanssille tyypilliseen ruumiillisuuteen. Jokainen opettaja loi itselleen yksilöllisen, hänen ja oppilaiden tarpeille soveltuvan opetusteorian. Erilaisia opetusteorioita ei voida asettaa arvojärjestykseen. Mahmoud Redan opetuksen keskiössä olivat hänen tekemänsä kansantanssikoreografiat, ja hänen opetusteoriaansa perustui niiden opettamiseen mahdollisimman laadukkaasti behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Suomalaiset tanssinopettajat näkivät itämaisen tanssin enemmän harrastusmuotona, ja tämä muokkasi heidän opetusteoriaansa oppilaslähtöiseksi dialogisen opetuksen hengessä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näytti ohjaavan heidän opetustaan. Tämän tutkimuksen mukaan itämaisen tanssin opetukselle ei voida kuitenkaan antaa yhtä, tavoiteltavaa ja arvotettua mallia. Opettajan kasvu- ja kehityprosessille on ominaista, että se on henkilökohtainen ja yksilöllinen niin kestoaltaan kuin laadultaan, eikä toisen tanssinopettajien prosesseihin verrattavissa. Jokainen opettaja loi opettajuutensa yksilöllisenä, pitkäkestoisena tapahtumaketjuna, johon yhdistyi viisaus elää opetustilanteissa myötäeläen, tunteella ja sydämellä.

Tanssissa on syvään juurtunut ajatus, että tanssi on tekemistä eikä puhumista, eivätkä puhe ja kehon liike sovi samaan tilaan. Minun on helppo olla samaa mieltä Hämäläisen (1999,77) kanssa siitä, että oppilaiden kyky sanallistaa kokemuksiaan, havaintojaan ja tulkintojaan ryhmän muiden jäsenten kanssa on tanssinopetuksessa tärkeää. Tämä mahdollistuu vuorovaikutuksessa, jonka monisuuntaisuuden äärelle tanssinopettajan olisi hyvä syventyä. Ruumiillisuus henkilökohtaisena ja jaettuna kokemuksena auttaa oppimiskokemuksessa mukana olevia tuottamaan oppimiseen sellaista, jota ei voida saavuttaa vain tekniikkaa harjoittamalla tai kontekstuaalista tietoa lisäämällä. Paitsi puhumista vaikeiden liikesarjojen tuottamista tekniikkaongelmista, oppilaiden ja opettajan välille pitäisi pyrkiä luomaan avointa vuorovaikutusta ja keskustelua, jossa myös tanssiin liittyvät kokemukset ja tunteet tulisivat sanallistetuiksi ja kuulluiksi. Tämä vaatii opettajalta ensisijaisesti rohkeutta ja yritystä uudenlaisen keskustelun avaamiseen pelkän tekniikasta tai kulttuurista puhumisen sijaan. Keskustelun

avulla osalliset saisivat myös valmiuksia tanssiin liittyvien ilmiöiden sanallistamiseen, mikä lisäisi heidän kykyään käydä tätä keskustelua myös julkisesti. Tämä olisi erityisen tärkeää lajissa, jonka asema suomalaisen tanssin kentällä on vielä lapsipuolen asemassa, eikä puhuminen saisi jäädä vain opettajien keskenään toteuttamaksi.

Tämän tutkimuksen perusteella itämaisen tanssin opetustoiminnassa tulisi kehittää aloittavalle opettajalle tukiverkostoja, jotka ovat merkittäviä opettajan kehittymisprosessissa. Oppimisessa harjoittelemalla mestariksi- malli soveltuisi mielestäni hyvin lajiin, josta puuttuu muodollinen pätevytymiskoulutus. Kokeneempien opettajien tulisi tukea aloittelevia opettajia, joiden tulisi ottaa vastaan neuvoja ja koulutusta. Myös omaehtoisen opiskelun, laajan tanssillisen koulutuksen hankkimisen ja laajan yhteistyöverkoston ylläpitämisen merkitystä ei voi vähätellä opettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Tässä työskentelyssä valtakunnallisen opettajakoulutusohjelman rooli on merkittävä, ja koulutusohjelman edelleen kehittäminen olisi tärkeää korkealaatuisen itämaisen tanssin opetuksen jatkumisen takaamiseksi.

Itämaisen tanssin opetustoiminnan kehittäminen on sekä yksittäisen tanssinopettajan että koulutustahojen tehtävä. Laji on tullut pysyvästi suomalaisten naisten harrastusmuodoksi, ja pelkän tiedon lisäämisen ja teknisen taitavuuden kehittämisen lisäksi tanssinopetuksessa tulisi tukea oppilaan henkilökohtaista tanssillista kasvua. Tässä dialogisen opetussuhteen ja ruumiillisuuden toteuttaminen palvelisivat itämaisen tanssin harrastajia. Tasavertainen, keskusteleva ja kuunteleva suhde tanssitunnilla avaa mahdollisuuden myös ruumiilliselle ilmaistukseen ja luovuuden korostamiselle. Näiden toteuttaminen tanssitunnilla saattaa olla harrastajalle ainoa mahdollisuus itsen ilmaisemiseen ja tunteiden käsitteilyyn liikkeen tuottamisen ja tanssin kautta dialogisessa suhteessa muihin läsnäolijoihin ja itseen.

## **8.2 Tutkimuksen arviointia**

Eeva Anttila (1997) peräänkuuluttaa käytäntöön sovellettavaa tanssin tutkimusta. Tanssitutkimusta tehdään verrattain vähän, eikä tutkimuksilla saatua tietoa

ole hyödynnetty laajasti tanssin kentällä, koska saadut tulokset eivät tunnu käytännössä merkityksellisiltä tanssin työtä tekeville. Hyvin toimivasta tanssinopetuksesta tarvitaan kuitenkin näkyviä tutkimustuloksia, samoin kuin opettajien koulutuksen, opetusmenetelmien ja sisällön kehittämisestä. Tanssin tutkimuksella tulisi selvittää, mitä tanssitunneilla todellisuudessa tapahtuu (Anttila 1997, 117, 126.) Tässä tutkimuksessa pyrin kuvaamaan sitä arkea, jossa itämaisen tanssin opetustyössä eletään. Samalla olen tutkinut myös omaa työtäni tanssinopettajana pyrkien välttämään tutkimustulosten tulkinnassa tulosten vertaamista omaan kokemukseeni tanssinopettajana. Kokeneimmallakaan opettajalla ei ole välineitä toimia asiantuntijana muiden tunteiden, kokemusten ja ajattelun suhteen muutoin kuin omien havaintojensa ja tulkintojensa kautta (Hämäläinen 1999, 121). Tutkijana minun tuli tunnistaa subjektiivisuuteni niin, etten erehtynyt olettamaan tai osoittamaan omaa asiantuntijuuttani tuomalla sitä totuudeksi itämaisen tanssin opettajan kasvu- ja kehitysprosessissa. Sen lisäksi, että pyrin pääsemään tutkimuksessani tanssin opetuksessa toteutuvan dialogin lähteelle, syntyi itseni ja haastateltujen välille dialogi. Tämä dialektinen prosessi auttoi minua pääsemään sisälle tutkittavaan maailmaan, ja subjektiivisuudesta tulikin tutkimuksen voima (Hämäläinen 1999, 119).

Tutkimustulosten moninaisuus todentaa Anttilan (2003, 301) mukaan sitä, että opetuksellisessa suhteessa on kysymys enemmän kuin vain tarkoituksellisesta opettamisesta. Lähtiessäni tutkimaan itämaisen tanssin opettajuutta minun oli selvennettävä itselleni, mitä olin tutkimassa. Nyt huomaan, että aiheeseen perehtymisestä huolimatta tutkimani kohde oli minulle epäselvä ja todellisuutta kapea-alaisempi. Olen tutkimusprosessin aikana oppinut paitsi tutkimuksen tekemisestä, myös tutkimuksen avulla tehnyt matkan myös omaan opettajuuteeni katsoen itseäni opettajana uusin silmin. Olen joutunut uudelleen arvioimaan käsityksiäni itämaisen tanssin kontekstista, erilaisista opetuksen vuorovaikutteisista tilanteista ja muodoista. Samalla olen saanut runsaasti teoretietoa oppilaitteni kanssa jaettavaksi niin opettamiseen, oppimiseen kuin itämaisen tanssin kulttuuriseen taustaankin. Oma tietoteoriani tanssin opettamisesta on syventynyt ja laajentunut, ja olen kokenut saaneeni teoriasta tukea käytännön työn syventämiseksi.

Metodologinen triangulaatio soveltui hyvin tähän tutkimukseen, jossa kyselylomakkeen avulla hahmotettiin tutkittavaa ilmiötä, ja haastattelulla monipuolistettiin siitä saatua kuvaa. Menetelmävalinnat toimivat yhdessä, enkä nähnyt niiden yhteiskäytölle esteitä. Tutkimuksen tavoitteena oli saada aihepiiriä rikastuttavia ja mielenkiintoisia tutkimustuloksia, jolloin metodisten ratkaisujen puhtasoppisuus ei ole ensisijainen vaatimus. (Eskola & Suoranta 2005, 71–72.)

Tutkimusprosessin aikana kävi ilmeiseksi, että laadullinen aineisto tarjosi syvemmän ja laajemman analyysimahdollisuuden tutkimuskysymyksiin kuin kyselyaineiston analyysi. Laadullinen aineisto muodosti tutkimuksen perustan, jota määrällinen aineisto tuki. Haastatteluaineiston tulkinnassa tukeuduin periaatteeseen, jossa useiden haastateltavien esille nostamat teemat otettiin mukaan tulosten raportointiin. Haastateltujen yhteisestä kokemustodellisuudesta kertoi se, että useat henkilöt nostivat esiin samoja asioita. Toisaalta kuvasin myös niitä kokemuksia, jotka olivat keskenään ristiriitaisia. Tutkimuksen validiteetin lisäämiseksi päädyin suorien lainausten runsaaseen käyttöön, jolloin lukija voi arvioida tulkintojeni oikeellisuutta tarkastelemalla tutkittavan ja tutkijan antamien merkitysten suhdetta. Teemahaastattelututkimus muotoutui kirjoittamalla ja lukemalla samaan aikaan, ja työtä muokattiin koko tutkimuksen ajan sen eri kohdista. Työskentelytapa oli Eskolan (2007, 37) esittämän mallin mukainen.

Laadullisen aineiston käsittelyssä jouduin arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta koko tutkimusprosessin ajan. Eduksi nähtävässä tutkimuskentän tuntemuksessa oli vaarana, että tutkimus ohjautuisi omien ennakkokäsitysteni suuntaan. Tämän vuoksi käytin viitekehysosiossa runsaasti erilaisia lähdeaineistoja perustelevaan keskeisimpien tutkimuskysymysten esiin nostamista. Tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi tutkimusraportti annettiin luettavaksi yhdelle tutkittavista, joka arvioi tutkimustulosten tulkintaa tanssinopettajan näkökulmasta sekä tutkijalle, joka omissa tutkimuksissaan lähestyy itämaista tanssia sukupuolisuustutkimuksen näkökulmasta.

Mielestäni viitekehyksessä kuvattu tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja menetelmälliset ratkaisut ovat loogisessa suhteessa keskenään, ja aiemmat tutkimukset puoltavat tämän tutkimuksen menetelmällisiä valintoja. Tutkittavien käsitykset itämaisen tanssin tietoperustasta tukivat teoreettisia valintoja, minkä kat-



soin voimistaneen tutkimuksen sisäistä validiteettia. Tutkimuksen reliabiliteettia vahvistivat useat erilaiset aineistot, joista kaikista pystyttiin mittaamaan samoja asioita. Tutkittavien puheiden sijoittaminen eri haastatteluteemojen alle oli haasteellinen tehtävä. Tutkimuksen toistettavuudella viitataan siihen, että joku toinen tutkija voisi tehdä vastaavanlaisia tulkintoja aineistosta (Eskola & Suoranta 2005, 216). Toinen tutkija olisi voinut tehdä tästä aineistosta erilaisia valintoja erityisesti vuorovaikutuksen ja ruumiillisen tiedon jaottelussa, mutta valitulla jaottelulla pystyin kuljettamaan tutkimustuloksia mielestäni loogisesti ja perustellusti. Lukija voi arvioida tulkintoja haastateltujen suorista lainauksista. (Eskola & Suoranta 2006, 213–216.)

Tämän tutkimuksen aineistoa voidaan pitää merkittävänä. Laadullinen tutkimusaineisto edustaa tutkittavan kohteen eliittiä niin työkokemuksensa, meriittiensä kuin yhteisöllisen asemansakin puolesta, ja arvioin heidän edustavan opettajan kehittymisen prosessissa pitkälle edistyneitä henkilöitä. Vastaavia haastateltavia ei olisi ollut mahdollista hankkia tämän enempää Suomesta. Mikäli haastateltujen määrää olisi haluttu lisätä, olisi haastateltavien ryhmään jouduttu valitsemaan henkilöitä, jotka eivät ole samanlaisia vaikuttajia tutkimuskentällä kuin nyt tutkitut. Kyselyaineistoa voidaan myös pitää merkittävän laajuisena, koska kokonaisotos oli samansuuruinen kuin koko valtakunnallisen yhdistyksen jäsenmäärä, ja opettajien osuus siitä oli kolmetoista prosenttia. Aineisto oli siis laadullisesti kattava haastateltujen ollessa alansa syvimpinä asiantuntijoita, ja määrällisesti kattava, sillä se saatiin suurelta opettajajoukolta. Erityisen arvokkaana koen alan merkittävimmältä vaikuttajalta ja kehittäjältä Mahmoud Redalta saadun haastatteluaineiston.

Varmensin laadullisen analyysin kattavuutta välttämällä tulkintoja satunnaisista poiminnoista aineistosta, kuten Eskola & Suoranta (2005, 415) suosittelevat. Tein analysointivaiheessa itselleni merkintöjä, kuinka monta haastateltavaa puhui samasta aiheesta sekä siitä, mitä hän asiasta sanoi. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut selittää aineistoa tyhjentävästi, vaan koota siitä raportoitavaksi oleellimmat tutkimuskysymysten vastaukset. Mahmoud Redan haastattelun kohdalla suoria lainauksia käytettiin runsaammin kuin pelkästään tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi olisi ollut tarpeellista, mutta tämä on perusteltua aineiston ainutlaatuisuuden ja yleisen kiinnostavuuden vuoksi. Sijoittamalla Mah-

moud Redan haastattelun viitekehysosioon tulososion sijaan muuten kuin yhteenvetojen osalta, pyrin tuottamaan hänen ajattelustaan mielekkään ja yhteisen kokonaisuuden pilkkomatta sitä muuhun tulososioon.

### **8.3 Lopuksi**

Toivon, että tutkimukseni palvelee itämaisen tanssin opettajia ja opettajiksi aikovia harrastajia unohtamatta itämaista tanssia ”vain” harrastukseen tanssivia. Tutkimuksessa luotu opettajan kasvua ja kehittymistä kuvaava malli saattaa soveltua myös muihin suomalaisessa liikuntakulttuurissa uusien harrastelajien opetukseen. Niitä opetetaan vapaan sivistystyön kentillä, ja opettajuuteen päädytään oman harrastuneisuuden kautta ilman muodollisesti pätevöittävää koulutusta, kuten itämaisessa tanssissakin. Tulosten perusteella luotu opettajan kasvun ja kehityksen malli saattaa soveltua myös muiden tanssilajien, erityisesti etnotanssien, opettajuuden kuvaamiseen. Tämä tutkimus on perustutkimus itämaisen tanssin opettajuudesta, ja se synnyttää jatkotutkimusten aiheita. Haastattelun ja kyselyn sijaan dialogista opetussuhdetta voitaisiin tutkia myös muilla menetelmillä, kuten opetustilanteita havainnoimalla. Erityisen kiinnostavaa opettamisen tutkimisen ohella olisi suunnata mielenkiinto itämaisen tanssin harrastajiin ja selvittää heidän kokemuksiaan tanssin harrastamisesta, siihen kiinnittymisestä ja oppimisprosesseista.

## LÄHTEET

Adra, N. 2005. Belly Dance: An Urban Folk Genre. Teoksessa A. Shay & B. Sellers-Young (toim.) Belly Dance. Orientalism Transnationalism & Harem Fantasy. California: Mazda Publishers, 28–50.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.

Anttila, E. 1994. Tanssin aika. Opas koulujen tanssikasvatukseen. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 139. Helsinki.

Anttila, E. 1997. Tanssikasvatuksen tutkimuksen uudet haasteet. Teoksessa A. Sarje (toim.) Näkökulmia tanssin opettamiseen. Suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssintutkijoiden kirjoituksia. Helsinki: Yliopistopaino, 115–132.

Anttila, E. 2003. A Dream Journey to the Unknown. Searching for Dialogue in Dance education. Acta Scenica 14. Helsinki: Theatre Academy.

Anttila, E. 2004. Dance learning as practice of freedom. Teoksessa L. Rouhiainen, E. Anttila, S. Hämäläinen & T. Löytönen (toim.) The Same Difference? Ethical and Political Perspectives on Dance. Acta Scenica 17. Helsinki: Dance Academy, 19–64.

Anttila, E. 2006. Dance and dialogue: partnership and beyond. Teoksessa P. Pakkanen & A. Sarje (toim.) Finnish dance research at the crossroads: practical and theoretical challenges. Tampere: The Arts Council of Finland, 27–35.

Al Rawi, R. 2003. Grandmother's secrets. An Ancient Rituals and Healing Power of Belly Dancing. Northampton: Interlink Publishing.

Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus Kirja.

Buonaventura, W. 1989. Serpent of the Nile: Women and Dance in the Arab World. London: Saqi Books.

Buber, M. 1986. Minä ja Sinä. Alkuperäisteoksen suomennos H. Majava. The-rapeia - säätiön julkaisusarja 1/1986.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. New York: Routledge.

Dougherty, R. L. 2005. Dance and dancer in Egyptian Film. Teoksessa A. Shay & B. Sellers-Young (toim.) Belly Dance. Orientalism Transnationalism & Harem Fantasy. California: Mazda Publishers, 145–171.

Dox, D. 2006. Dancing Around Orientalism. The Drama Review 50:4, 52– 71. New York University and the Massachusetts Institute of Technology.

Eichberg, H. 1987. Liikuntaa harjoittavat ruumiit. Suomennos E. Sironen. Tam- pere: Vastapaino.

Eskola, J. 1995. Urheilu sosiaalista- mutta mihin? Teoksessa J. Suoranta & J. Eskola (toim.) 1995. Liikkuva ihminen ja kasvatus. Lapin yliopiston kasvatustie- teellisiä julkaisuja, sarja C, katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yli- opisto.

Eskola, J. 2007. (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutki- mukseen. Helsinki: Tammi, 32–46.

Eskola, H. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä, Vastapaino.

Fahmy, M. 1987. The Creative Development of Mahmoud Reda, A Contemporary Egyptian Choreographer. Pro Gradu- työ. Los Angeles: University of California.

Folkensson, A. 2005. Yrkesutbildning - och sedan? Professionell utveckling ur lärarens perspektiv. Teoksessa C.-G. Wenestam & B.L. Rosendahl (toim. ) Lärande i vuxenlivet. Lund: Studentlitteratur, 67–98.

Franken, M. 2000. Farida Fahmy and the dancer's image in Egyptian film. Teoksessa Shefira Zuhur (toim.) Images of Enchantment. Visual and Performing Arts of the Middle East. Cairo: The American University in Cairo Press, 265–281.

Franken, M. 2001. Daughter of Egypt. Farida Fahmy and the Reda Troupe. Glendale: Vassiliansdepot.com.

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.

Hammond, A. 2007. Popular Culture in the Arab World. Arts, Politics and the Media. Cairo: ABC-CLIO.

Harju, A. 2006. Aktiivinen kansalaisuus ja siihen kasvaminen. Teoksessa J. Tuomisto & P. Salo (toim.) Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus. Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä. Tampere: Yliopistopaino Oy.

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi- Avain innovatiivisuuteen. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, S. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirvensalo, M. & Häyrynen, T. 2003. Aikuisten liikunta. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 47–60.

Hoppu, P. 2003. Tanssintutkimus tienhaarassa. Teoksessa H. Saarikoski (toim.) Tanssi tanssi. Kulttuureja, tulkintoja. Tietolipas 186. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden seura, 19–51.

Huhtanen, K. 2007. Pedagogiset opinnot ammattikorkeakoulun opettajuutta vahvistamassa. Teoksessa M. Haapasilta, L. Siikaniemi & S. Soikkeli (toim.) Näkökulmia opettajuuteen ja asiantuntijuuteen. Lahden Ammattikorkeakoulun julkaisu, Sarja C, 24. Tampere, 35–46.

Hämäläinen, S. 2006. Two different approaches in teaching choreography- effects on movement exploration and composition. Teoksessa P. Pakkanen & A. Sarje (toim.) Finnish dance research at the crossroads: practical and theoretical challenges. Tampere: The Arts Council of Finland, 14–26.

Hämäläinen, S. 1999. Koreografian opetus- ja oppimisprosessista- kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssin muotoajaksi. Acta Scenica 4. Vantaa: Teatterikorkeakoulu.

Jai- Morincome, M. 2005. A Dance without Borders: interpretations and representations of belly dance through the eyes of non-Arabic women dancers in the ACT region. Pro Gradu- työ. Australia: Charles Sturt University. School of Communication.

Karila, K., Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.

Kitola, A. 2002. Yhteisöllisyys ja oppimisen muodot. Opettajan työn kehittäminen vapaassa sivistystyössä. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja 2002. Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 123–151.

Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Väitöskirja. Oulun Yliopisto

Laakso, L. 2003. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 14–24.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus.

Laukkanen, A. 2007. Egyptiläinen tunne- Ääni ja liike affektiivisena kohtaamisen paikkana egyptiläisessä tanssityylissä. Teoksessa O. Mäkinen & T. Mäntymäki (toim.) Taide ja liike. Keho-tila-ääni-kuva-liike. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 282. Kulttuurintutkimus, 103–129.

Laukkanen, A. 2006. Eroja arjessa. Kohtaamisen mahdollisuudet ja rajat monikulttuurisessa tanssiprojektissa. Teoksessa M. Mantere (toim.) Etnomusikologian vuosikirja 18. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura, 111–130.

Laukkanen, A. 2003. Luonnollista liikettä, epäsovivia asentoja. Teoksessa H. Saarikoski (toim.) Tanssi tanssi. Kulttuureja, tulkintoja. Tietolipas 186. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden seura, 191–223.

Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntemuksesta ja asiantuntijuudesta. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja 2002. Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63–94.

Mertens, D. 2003. Mixed methods and the politics of human research: The transformative-emancipatory perspective. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.): Handbook of mixed methods in social & behavioral research. USA: Sage Publications, Inc, 135–164.

Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.

Nest, M. 2006. Aikuisdidaktiikan juurilla. Teoksessa J. Tuomisto & P. Salo (toim.) 2006. Edistävää ja viihdyttävää aikuiskasvatus. Tampere; Yliopistopaino Oy, 157–166.

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti- arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välimäki (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä; Yliopistopaino, 73–94.

Nieminen, P. 2006. Socialization, participation motives, attitudes, and stereotypes of folk, ballroom, ballet and modern dancers. Teoksessa P. Pakkanen & A. Sarje (toim.) Finnish dance research at the crossroads: practical and theoretical challenges. Tampere: The Arts Council of Finland, 61–74.

Nieminen, P. 1998. Four dance subcultures. A study of Non- Professional Dancers' Socialization, Participation Motives, Attitudes and Stereotypes. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

van Nieuwkerk, K. 1995. A Trade like Any Other. Female Singers and Dancers in Egypt. USA: University of Texas Press.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford: University Press, Inc.

Pakkanen, P. 2006. Dancing child and teacher. Teoksessa P. Pakkanen & A. Sarje (toim.) Finnish dance research at the crossroads: practical and theoretical challenges. Tampere: The Arts Council of Finland, 54–59.

Pakkanen, P. 1997. Tanssin yksilöohjaus mittatilaustyönä; pohdintaa tanssin-opettajan taiteellisen ja pedagogisen käytännön tutkimisesta. Teoksessa A. Sarje (toim.) Näkökulmia tanssin opettamiseen. Suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssintutkijoiden kirjoituksia. Helsinki: Yliopistopaino, 151–186.



Parviainen, J. 1997. Taito, kehomuisti ja kehollinen tieto- Miten nykytanssijan kehollista tietoa ja taitoa voi käsitteellistää?. Teoksessa A. Sarje (toim.) Näkökulmia tanssin opettamiseen. Suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssintutkijoiden kirjoituksia. Helsinki: Yliopistopaino, 133–150.

Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: University Press.

Pasanen-Willberg, R. 2000. Vanhenevan tanssijan problematiikasta dialogisuuteen- koreografian näkökulma. Acta Scenica 6. Helsinki: Yliopistopaino.

Paukkunen, E. 2006. Ruumiillisen tiedon jäljillä. Musiikin suunta 28/4, 29–38.

Penttinen, S. 1995. Liikunnan opettajaksi oppiminen- näkökulmia kehityksestä liikuntaa opettavaksi tuntiopettajaksi. Teoksessa J. Suoranta & J. Eskola: Liikkuva ihminen ja kasvatus. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 37–51.

Pohjonen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä. Studio Musica 22. Helsinki: Sibelius- Akatemia.

Ranne, K. 2009. Ryhmät, ryhmädynamiikka ja tutkivan oppimisen prosessin johtaminen. Teoksessa H. Heinilä, P. Kalli & K. Ranne (toim.) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tampereen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu, 31–54.

Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa - kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rasmussen, A. 2005. An Evening in the Orient: The Middle Eastern Nightclub in America. Teoksessa Shay, A. & Sellers- Young, B. (toim.) 2005. Belly Dance. Orientalism Transnationalism & Harem Fantasy. California: Mazda Publishers, 172–206.

Rinne, T. 1999. Populaarikultturi. Teoksessa H. Allahwedi & H. Hallenberg (toim.) *Islamin porteilla*. Helsinki: Kirjayhtymä, 127–144.

Rocco, T.S., Bliss, L.A., Gallagher, S., Perez-Prado, A., Alacaci, C., Dwyer, E.S., Fine, J. & Pappamihiel, N. E. 2003. The pragmatic and dialectical lenses: Two views of mixed methods use in education. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. California: Sage Publications, Inc, 595–618.

Rumjantseva, M. 2002. Klassisen baletin didaktiikka VII-VIII.

Ruusuvuori, J., Tiittula, L. (toim.) 2005. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino Oy.

Ruyter, N. L. 2005. La Meri and Middle Eastern Dance. Teoksessa Shay, A. & Sellers-Young, B. (toim.) 2005. *Belly Dance. Orientalism Transnationalism & Harem Fantasy*. California: Mazda Publishers, 207–220.

Sellers-Young, B. 2005. Body, Image, Identity: American Tribal Belly Dance. Teoksessa Shay, A. & Sellers-Young, B. (toim.) 2005. *Belly Dance. Orientalism Transnationalism & Harem Fantasy*. California: Mazda Publishers, 277–302.

Seppänen, S. 1993. *Itämainen tanssi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Shapiro, S. B. 1999. *Pedagogy and the Politics of the Body. A Critical Praxis*. New York: Garland.

Shay, A. 2005. Male Dancer in the Middle East. Teoksessa *Belly Dance. Orientalism Transnationalism & Harem Fantasy*. California: Mazda Publishers, 85–113.

Shay, A. & Sellers-Young, B. (toim.) 2005. *Belly Dance. Orientalism Transnationalism & Harem Fantasy*. California: Mazda Publishers.

Siljamäki, M. 2003. Tanssin oppiminen- enemmän kuin askeleita. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikunta-pedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 211–217.

Stone, R. 2000. Reverse imagery. Middle Eastern Themes in Hollywood. Teok-sessa Shefira Zuhur (toim.) Images of Enchantment. Visual and performing Arts of the Middle East. Cairo: The American University in Cairo Press, 247–264.

Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimis-ta, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura, 163–186.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Viinamäki, L. 2007. Triangulatiivisen tutkimusasetelman soveltamismahdollii-suudet. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) 2007: Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi, 173–197.

Vuorikoski, M. & Törmä, T. 2004. Matka elämäntarinaa ja itseä. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kas-vuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 12–21.

Väätäinen, H. 2009. Liikkeessä pysymisen taika. Etnografisia kokeiluja yhteisö-tanssiryhmässä. Eetos 8. Tampere: Eetos –julkaisuja.

Ylönen, M. 2003. Kulttuuri luo tanssia – tanssi luo kulttuuria. Teoksessa P. Hei-kinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapeda-gogiikkaan. Helsinki: WSOY, 201–210.

Internet-lähteet

[www.itamaintanssi.fi](http://www.itamaintanssi.fi) luettu 16.12.2010

[www.masrah.fi/opettajakoulutus](http://www.masrah.fi/opettajakoulutus), luettu 12.12.2010

[www.7ht.fi/opettajakoulutus](http://www.7ht.fi/opettajakoulutus), luettu 12.12.2010

<http://www.oriental-fantasy.com/english/catt.html>, luettu 12.12.2010

<http://www.suhailainternational.com/Certification.php>, luettu 12.12.2010

<http://www.koulutusnetti.fi/>, luettu 12.12.2010

Haastattelu: Mahmoud Redan haastattelu 13.4.2009 Hotelli Pyramisa, Kairo, Egypti.

# LIITTEET

## LIITE 1. Tutkimuskysymysten operationalisointi:

Miten suomalaisten itämaisen tanssin opettajien ura tanssinopettajaksi on muodostunut?

### Itämaisen tanssin opettajuuteen kiinnittyminen

*Kyselyaineiston kysymykset:*

*minua pyydettiin opettamaan itämaista tanssia  
hakeuduin itse itämaisen tanssin opettajaksi  
sain tukea muilta tanssinopettajilta aloittaessani opettajan työn  
sain kannustusta muilta tanssinopettajilta opetustyötä aloittaessani  
jäljittelin opetuksessani toisen tanssinopettajan mallia  
tanssinopettajan työ on yksinäistä*

*Haastattelu: kerro, miten sinusta tuli itämaisen tanssin opettaja*

### Kokemukset uran alkuvaiheilla

*Kyselylomake:*

*pidin opettamisesta heti ensimmäisistä tunteista lähtien  
tanssinopettajaksi kehittyä parhaiten kokemuksen myötä  
opettajana kehittyminen vaatii opiskelua  
opettajana kehittyminen vaatii käytännön harjoittelua  
jaan opettajakokemuksia muiden opettajien kanssa  
ole oppilaat eivät kyseenalaista opetusmenetelmiäni  
olen pohtinut omaa oikeutustani toimia tanssinopettajana*

*Haastattelu:*

*Ketkä ihmiset vaikuttivat alkuvaiheessa siihen, että aloitit opetustyön?  
Saitko heiltä tukea, tai käytitkö heidän opetustaan mallina omalle opettamisellesi?  
Minkälaisia opettamiseen liittyviä tunteita muistat itselläsi olleen opettajan urasi alkuvaiheessa?  
Miten olet kehittänyt osaamistasi tanssinopettajana?  
Minkälaisia tukiverkostoja olet saanut oman opettajuutesi tueksi?  
Oletko pohtinut omaa asemaasi tai oikeutustasi opettajana?  
Mihin suuntaan ajattelet opettajuutesi kehittyvän tulevaisuudessa?  
Mitä saat opettamisesta?*

Opettajilla olevan tiedon muodostuminen:

Kontekstin hallinta

*Kyselylomake: opettaessani itämaista tanssia katson opettavani*

*liikuntaa*

*tietoutta arabikulttuurista*

*taidetanssia*

*musiikki- ja rytmitietoutta*

*terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä*

*tanssia naisnäkökulmasta*

*minulla on selkeä käsitys, miten liikkeet tehdään oikein tai väärin*

*puhe käsittelee musiikkia, kulttuuri ja muita tanssiin liittyviä asioita*

*Haastattelu:*

*Mitä katsot opettavasi, kun opetat itämaista tanssia?*

*Miten suhtaudut käsitteeseen oikein / väärin tekeminen?*

*Minkälaista tietoa olet itse hankkinut oman opetuksesi tueksi?*

Vuorovaikutuksellisuus

*Kyselylomake:*

*oppilaat aloittavat keskustelun heitä kiinnostavista aiheista*

*oppilaiden tekemät kysymykset ja kommentit*

*tunnilla on myönteinen ilmapiiri*

*lähes kaikki osallistuvat keskusteluun*

*opettaja huolehtii siitä, että oppilaat viihtyvät*

*viljelen tunnilla paljon huumoria*

*tanssiminen on pääasia, ei keskustelu*

*Haastattelu:*

*Minkälainen oli asemasi tunnilla? Olitko johtaja, osallistuja muiden joukossa, sivustaseuraaja tai jotain muuta? Mitä tarkoitat tällä?*

*Mistä tunnilla keskusteltiin ja ketkä osallistuivat keskusteluun?*

*Muodostuiko opetustilanteessa ryhmäläisistä alaryhmiä ("klikkejä") ja jos niin tapahtui, miten suhtauduit niihin? hiljaiset, päällepäsmärit, vastarannan kiisket*

Roolit ryhmässä

*tunnistan ryhmässä ristiriitatilanteita*

*puutun ryhmän ristiriitatilanteisiin  
seuraan mielelläni sivusta ryhmän toimintaa  
on hyvä, että ryhmässä on hankalia tyyppisiä  
olen ryhmän jäsen  
olen ryhmän johtaja  
on hyvä, että ryhmässä on sisäinen johtaja  
on hyvä, että opetusta häiritsevät oppilaat poistuvat ryhmästä*

*Haastatteluaineisto:*

*Onko oppilaiden hyväksyntä sinulle tärkeää? Miten toimit, jos oppilaasi kyseen-  
alaisti opettamasi asian olemalla eri mieltä?*

*Osallistuiko joku muu ryhmästä tähän keskusteluun ja miten?*

**Ruumiillinen tieto opetuksessa:**

*Kyselylomake: hyvin sujuneella tanssitunnilla*

*haluan teettää improvisaatioharjoituksia*

*oppilaat keksivät itse ratkaisuja vaikeisiin asioihin*

*Haastatteluaineisto*

*Tehtiinkö tunnilla improvisaatiota ja jos, niin miten se toteutettiin?*

*Miten oppilaat kuvasivat onnistumistaan tai vaikeuksiaan tanssiessaan?*

## LIITE 2. Haastattelurunko

Hei!

Tervetuloa haastatteluun \_\_\_\_\_ (aika ja paikka). Haastattelun tarkoituksena on selvittää itämaisen tanssin opettajaksi kehittymistä sekä vuorovaikutuksen (josta tutkimuksessani käytän käsitettä dialogi) toteutumista itämaisen tanssin opetuksessa.

Haastattelu on teemahaastattelu, jossa on kaksi pääaihetta.

Aihe 1 käsittelee opettajuutesi kehittymistä urasi alkuvaiheesta nykyhetkeen. Kysymykset tulevat olemaan seuraavan tyyppisiä:

Kerro miten sinusta tuli tanssinopettaja

Ketkä ihmiset vaikuttivat alkuvaiheessa siihen, että aloitit opettajan työn?

Saitko heiltä tukea, tai käytitkö heidän opetustaan mallina omalle opettamisellesi?

Minkälaisia opettamiseen liittyviä tuntemuksia muistat itselläsi olleen opettajan urasi alkuvaiheessa?

Miten olet kehittänyt osaamistasi tanssinopettajana?

Minkälaisia tukiverkostoja olet saanut oman opettajuutesi tueksi?

Oletko pohtinut omaa asemaasi tai oikeutustasi opettajana?

Mitä saat opettamisesta?

Aihe 2 käsittelee itämaisen tanssin opetustilanteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen kuvausta. Vuorovaikutusta (dialogi) avataan seuraavien teemojen avulla: kuunteleminen ja avoin keskustelu, palautteen anto sekä itseilmaisuus. Myös käsitteesi opettajan roolista dialogin mahdollistajana kiinnostaa minua tässä tutkimuksessa.

Kysymysten pohjaksi toivon Sinun mieltävän, miten kuvailisit tanssituntia, joka on mielestäsi sujunut hyvin.

Mikä tekijä tunnilla vaikutti eniten siihen, että koit sen sujuneen hyvin?

Mikä omassa toiminnassasi vaikutti tunnin onnistumiseen?

Minkälainen oli oppilaitteesi merkitys tunnin onnistumiselle?

Käytätkö improvisaatioharjoituksia opetuksessasi?

Kiitos etukäteen!

terveisin Hannele Lindgren



## LIITE 3. Kyselylomake

### Itämaisen tanssin harrastus kysely

#### Taustatiedot

Tervetuloa itämaisen tanssin harrastuskyselyyn. Kyselyn alkuosa käsittelee itämaista tanssia harrastusmuotona, loppuosassa on opettajana toimiville oma osio. Mikäli jätät yhteystietosi lomakkeen lopussa, osallistut arvontaan, johon palkintoja ovat antaneet Inka Vilen, Studio Henna sekä 7 HT ry. Kiitos avustasi!

#### 1) Ikäni: olen

- Im alle 20vuotias
- Im 20–24vuotias
- Im 25–34vuotias
- Im 35–44vuotias
- Im 45–54vuotias
- Im 55–64vuotias
- Im 65 tai enemmän

#### 2) Asuinlääni:

- Im Etelä-Suomen lääni
- Im Länsi-Suomen lääni
- Im Itä-Suomen lääni
- Im Oulun lääni
- Im Lapin lääni
- Im Ahvenanmaan lääni

#### 3) Asun:

Kaupungissa Maaseudulla

#### 4) Asuinpaikkani:

Pääkaupunkiseutu  
Suurkaupunki yli 100 000 asukasta  
Pieni kaupunki 50 000–100000 asukasta  
Kaupunki alle 50 000 asukasta

#### 5) Olen suorittanut ylioppilastutkinnon:

- Im Kyllä
- Im Ei

#### 6) Ylin ammatillinen koulutukseni:

- Im Ei ammatillista koulutusta
- Im Ammattikoulututkinto
- Im Opistoasteen tutkinto
- Im Ammattikorkeakoulututkinto
- Im Yliopistotutkinto

#### 7) Nykyinen työalani:

- Im Opetus ja koulutus
- Im Terveys ja sosiaaliala
- Im Tekninen ala
- Im Kaupallinen ala
- Im Muu

#### 8) Nykyinen pääasiallinen työskentelyni:

- Im Kokopäivätyö
- Im Osa-aikatyö
- Im Opiskelija
- Im Työtön
- Im Äitiysloma tai hoitovapaa
- Im Eläkkeellä

- 9) **Työskentelen:**  
j Im Työntekijänä  
j Im Alempana toimihenkilönä  
j Im Ylempänä toimihenkilönä  
j Im Yrittäjänä

- 10) **Montako henkeä kuuluu kotitalouteesi itsesi mukaan lukien?**  
Kotitaloudessani jäseniä yhteensä

Alle 7-vuotiaita lapsia  
7–18vuotiaita lapsia  
yli 18vuotiaita lapsia

#### **Tanssiharrastuksen taustatiedot**

- 11) **Olen harrastanut itämaista tanssia:**

j Im alle 1 vuotta  
j Im 1–2vuotta  
j Im 3–5 vuotta  
j Im 5– 10 vuotta  
j Im yli 10vuotta

- 12) **Harrastan itämaista tanssia viikossa:**

j Im 1 tunti j Im 2 tuntia j Im 3 tuntia j Im yli 3 tuntia

- 13) **Tanssituntini järjestää, mainitse pääasiallisin:**

j Im Kansalais- tai työväenopisto  
j Im Yliopiston liikuntatoiminta  
j Im Yhdistys  
j Im Urheiluseura  
j Im Yksityinen tanssinopettaja tai tanssikoulu

- 14) **Kuinka monta itämaisen tanssin opettajaa Sinulla on ollut?**

j Im 1 opettaja  
j Im 2–4 opettajaa  
j Im 5–10 opettajaa  
j Im yli 10 opettajaa

- 15) **Itämaisen tanssin lisäksi harrastan liikuntaa, tuntia viikossa**

mainitse laji  
tuntia viikossa

- 16) **Liikunnan lisäksi harrastan muuta**

mainitse laji  
tuntia viikossa

- 17) **Kulutan rahaa itämaisen tanssin harrastukseen vuodessa:**

j Im alle 100 euroa  
j Im 100–300euroa  
j Im 301–500euroa  
j Im yli 500 euroa

**Seuraavassa on väittämiä, jotka käsittelevät itämaisen tanssin harrastamistasi. Valitse jokaisesta vaihtoehdosta Sinulle sopivin seuraavasti:**

- 1 = täysin eri mieltä  
2 = lähes eri mieltä  
3 = en samaa enkä eri mieltä  
4 = lähes samaa mieltä  
5 = täysin samaa mieltä

**18) Seuraavat väittämät käsittelevät harrastusmahdollisuuksiasi ja saamaasi tukea harrastuksellesi.**

**Vastaa kaikkiin valitsemalla itsellesi sopivin:**

- 1 = täysin eri mieltä  
2 = lähes eri mieltä  
3 = en samaa enkä eri mieltä  
4 = lähes samaa mieltä  
5 = täysin samaa mieltä

saan läheisiltäni tukea tanssinharrastukselleni 1| 2| 3| 4| 5|  
ystävän mukaantulo rohkaisi minua osallistumaan tanssitunnille 1| 2| 3| 4| 5|  
itämainen tanssi on edullinen harrastus 1| 2| 3| 4| 5|  
kotipaikkakunnallani on helposti saatavilla itämaisen tanssin opetusta 1| 2| 3| 4| 5|  
haluan tanssia tuttujen ihmisten kanssa 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssitunti pidetään lähellä kotiani 1| 2| 3| 4| 5|  
minun on helppo päästä tanssitunnille 1| 2| 3| 4| 5|

**19) Seuraavassa on väittämiä, jotka liittyvät harrastukseesi ryhmässä. Vastaa kaikkiin valitsemalla itsellesi sopivin:**

viihdyn muiden tanssinharrastajien seurassa 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssin avulla saan uusia ystäviä 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssitunnilla on mukava tunnelma 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssiminen ryhmässä on hauskeempaa kuin yksin 1| 2| 3| 4| 5|  
on tärkeää, että olen osa ryhmää 1| 2| 3| 4| 5|

**20) Seuraavat väittämät kuvaavat kokemuksiasi itämaisestä tanssista. Vastaa kaikkiin valitsemalla itsellesi sopivin:**

- 1 = täysin eri mieltä  
2 = lähes eri mieltä  
3 = en samaa enkä eri mieltä  
4 = lähes samaa mieltä  
5 = täysin samaa mieltä

minulle on tärkeää, että tunnilla on vain naisia 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssiessani voin irroittautua arjesta 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssiessani voin purkaa positiivisia tunteitani 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssiminen näyttää kauniilta 1| 2| 3| 4| 5|

tanssiessani tunnen itseni naiselliseksi 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssi antaa minulle mahdollisuuden itseni ilmaisemiseen 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssimalla voin purkaa negatiivisia tunteitani 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssi antaa minulle onnistumisen elämyksiä 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssiasusteet korostavat naisellisuuttani 1| 2| 3| 4| 5|  
kauniin liikkeen tuottaminen on minulle tärkeää 1| 2| 3| 4| 5|  
saan käyttää mielikuvitusta tanssiessani 1| 2| 3| 4| 5|  
minulle tanssi on "naisten oma juttu" 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssiliikkeet tuntuvat hyviltä kehossani 1| 2| 3| 4| 5|

**21) Seuraavat väittämät kuvaavat käsitystäsi itämaisesta tanssista harrastusmuotona. Vastaa kaikkiin valitsemalla itsellesi sopivin:**

**1 = täysin eri mieltä**  
**2 = lähes eri mieltä**  
**3 = en samaa enkä eri mieltä**  
**4 = lähes samaa mieltä**  
**5 = täysin samaa mieltä**

opin uusia taitoja tanssiessani 1| 2| 3| 4| 5|  
itämaisesta tanssista on terveyshyötyä minulle 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssiessani tutustun uuteen kulttuuriin 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssiminen on minulle liikuntamuoto 1| 2| 3| 4| 5|  
saan hyvän kunnon tanssimalla 1| 2| 3| 4| 5|  
arabikulttuuri kiehtoo minua 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssiharrastus on ollut haaveissani lapsuudesta lähtien 1| 2| 3| 4| 5|  
itämaisessa tanssissa saa hyvää treeniä 1| 2| 3| 4| 5|  
valitsin itämaisen tanssin, koska se on eksoottista 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssi antaa minulle uusia kokemuksia 1| 2| 3| 4| 5|  
haluan kehittää itseäni pitkälle tanssijana 1| 2| 3| 4| 5|  
itämainen tanssi lisää ymmärrystäni arabikulttuurista 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssiessani saan purkaa energiaa 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssin avulla pääsee matkustamaan 1| 2| 3| 4| 5|  
valitsin itämaisen tanssin, koska se on monipuolista 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssiminen auttaa minua painonhallinnassa 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssiminen on minusta luovaa 1| 2| 3| 4| 5|  
voin kokea jännitystä esiintymällä 1| 2| 3| 4| 5|  
voin ansaita rahaa itämaisella tanssilla 1| 2| 3| 4| 5|  
minua kiinnostaa itämaisen tanssin opettaminen 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssin tekniikan harjoittelu on tärkeää 1| 2| 3| 4| 5|  
haluan tulla taitavaksi tanssijaksi 1| 2| 3| 4| 5|

**22) Kerro, mikä on tärkein syy siihen, että harrastat itämaista tanssia?**

Kysely on osaltasi ohi, mikäli et toimi itämaisen tanssin opettajana. Kiitos Sinulle väivannäöstäsi! Mikäli haluat osallistua vastanneiden suoritettavaan arvontaan, siirry lomakkeen loppuun, jossa voit jättää yhteystietosi.

Seuraavassa on kysymyksiä itämaisen tanssin opettajana toimiville. Vastaa ensin seuraaviin taustakysymyksiin:

23) Aloitin itämaisen tanssin \_\_\_\_\_ vuotta sitten

24) Olen toiminut itämaisen tanssin opettajana \_\_\_\_\_ vuotta

25) Montako itämaisen tanssin opettajaa sinulla on ollut, arvio: \_\_\_\_\_ opettajien lukumäärä

26) Mainitse kolme opettajaa, joilta olet kokenut oppineesi eniten:

Nykyinen opettajan työsi

27) Kuinka monta opetettavaa ryhmää Sinulla on kevätlukukaudella 2009?

\_\_\_\_\_ ryhmää

28) Opettamiesi ryhmien tasot ja lukumäärä kevätlukukaudella 2009

alkeistaso (alle 0,5 v. tanssineet) \_\_\_\_\_ ryhmää

alkeis-jatkotaso (0,5- 1,5 v. tanssineet) \_\_\_\_\_ ryhmää

keski-jatkotaso (yli 1,5- alle 5 v. tanssineet) \_\_\_\_\_ ryhmää

edistyneet (yli 5 v. tanssineet) \_\_\_\_\_ ryhmää

29) Kuinka monta oppilasta osallistuu keskimäärin opetukseesi?

\_\_\_\_\_ oppilasta

30) Kuinka monta kertaa opetit vuonna 2008 viikkotuntien lisäksi intensiivikursseilla?

\_\_\_\_\_ kertaa

31) Osallistun/olen osallistunut Masrah ry:n tai 7 HT ry:n opettajakoulutusohjelmaan:

kyllä ei

32) Seuraavassa on väittämiä, jotka kuvaavat tanssinopettajan työtäsi ja kokemuksiäsi siitä. Vastaa

kaikkiin valitsemalla mielestäsi sopivin:

1 = täysin eri mieltä

2 = lähes eri mieltä

3 = en samaa enkä eri mieltä

4 = lähes samaa mieltä

5 = täysin samaa mieltä

minua pyydettiin opettamaan itämaista tanssia 1| 2| 3| 4| 5|

hakeuduin itse tanssinopettajaksi 1| 2| 3| 4| 5|

sain tukea muilta tanssinopettajilta opetustyötä aloittaessani 1| 2| 3| 4| 5|

sain kannustusta muilta opetustyötä aloittaessani 1| 2| 3| 4| 5|

jäljittelin opetuksessani toisen tanssinopettajan opetusmallia 1| 2| 3| 4| 5|

tunsin oloni varmaksi ensimmäisillä pitämilläni tunneilla 1| 2| 3| 4| 5|

pidin opettamisesta heti aloittamisesta lähtien 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssinopettajaksi kehittyi parhaiten kokemuksen myötä 1| 2| 3| 4| 5|  
opettajana kehittyminen vaatii opiskelua 1| 2| 3| 4| 5|  
opettajana kehittyminen vaatii käytännön harjoittelua 1| 2| 3| 4| 5|  
olen pohtinut omaa oikeutustani toimia tanssinopettajana 1| 2| 3| 4| 5|  
jaan opettajakokemuksiani muiden tanssinopettajien kanssa 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssinopettajan työ on yksinäistä 1| 2| 3| 4| 5|

**33) Seuraavassa pyydän Sinua miettimään, millainen on mielestäsi hyvin sujunut tanssi-  
tunti, ja mitkä**

**seikat vaikuttivat tunnin onnistumiseen. Vastaa kaikkiin valitsemalla mielestäsi sopivin.  
Mielestäni**

**tanssitunnin onnistumiseen vaikuttaa:**

**1 = täysin eri mieltä**

**2 = lähes eri mieltä**

**3 = en samaa enkä eri mieltä**

**4 = lähes samaa mieltä**

**5 = täysin samaa mieltä**

oppilaiden innostuneisuus 1| 2| 3| 4| 5|  
teknisten laitteiden toimiminen 1| 2| 3| 4| 5|  
oma vireystilani 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssitunnin huolellinen suunnittelu 1| 2| 3| 4| 5|  
oppilaiden tekemät kysymykset ja kommentit 1| 2| 3| 4| 5|  
myönteinen ilmapiiri 1| 2| 3| 4| 5|  
tunnin sujuminen etukäteissuunnitelmani mukaan 1| 2| 3| 4| 5|  
oppilaiden ahkeruus ja keskittyminen 1| 2| 3| 4| 5|

**34) Hyvin sujuneella tanssitunnilla:**

**1 = täysin eri mieltä**

**2 = lähes eri mieltä**

**3 = en samaa enkä eri mieltä**

**4 = lähes samaa mieltä**

**5 = täysin samaa mieltä**

puhun itse paljon 1| 2| 3| 4| 5|  
oppilaani aloittavat keskustelun heitä kiinnostavista aiheista 1| 2| 3| 4| 5|  
lähes kaikki osallistuvat keskusteluun 1| 2| 3| 4| 5|  
tanssiminen on pääasia, ei keskustelu 1| 2| 3| 4| 5|  
puhe käsittelee musiikkia, kulttuuria ja muita tanssiin liittyviä asioita 1| 2| 3| 4| 5|  
päättän itsenäisesti tunnin tavoitteista ja sisällöstä 1| 2| 3| 4| 5|  
tunnilla puhutaan muustakin kuin tanssista 1| 2| 3| 4| 5|  
huolehdin siitä, että oppilaani viihtyvät 1| 2| 3| 4| 5|

**35) Hyvin sujuneella tanssitunnilla opettaessani:**

**1 = täysin eri mieltä**

**2 = lähes eri mieltä**

**3 = en samaa enkä eri mieltä**

**4 = lähes samaa mieltä**

**5 = täysin samaa mieltä**

en tee virheitä 1| 2| 3| 4| 5|

minua häiritsee, jos joku keskeyttää minut 1| 2| 3| 4| 5|

tekemäni virheet edesauttavat oppimista 1| 2| 3| 4| 5|

viljelen paljon huumoria 1| 2| 3| 4| 5|

oppilaat eivät kyseenalaista opetusmenetelmiäni 1| 2| 3| 4| 5|

muutan suunnitelmiani tunnin kuluessa 1| 2| 3| 4| 5|

oppilaat keksivät itse ratkaisuja vaikeisiin asioihin 1| 2| 3| 4| 5|

oppilaat auttavat minua korjaamaan tekemäni virheet 1| 2| 3| 4| 5|

haluan teettää improvisaatioharjoituksia 1| 2| 3| 4| 5|

toivon, ettei kukaan huomaa, jos unohdan tai teen virheen 1| 2| 3| 4| 5|

annan oppilailleni henkilökohtaista palautetta 1| 2| 3| 4| 5|

minulla on selkeä käsitys, miten liikkeet tehdään oikein tai väärin 1| 2| 3| 4| 5|

**36) Oma asemani tanssitunnilla:**

**1 = täysin eri mieltä**

**2 = lähes eri mieltä**

**3 = en samaa enkä eri mieltä**

**4 = lähes samaa mieltä**

**5 = täysin samaa mieltä**

olen ryhmän jäsen 1| 2| 3| 4| 5|

olen ryhmän johtaja 1| 2| 3| 4| 5|

seuraan mielelläni sivusta ryhmän toimintaa 1| 2| 3| 4| 5|

vastuu ryhmästä on minulla 1| 2| 3| 4| 5|

tunnistan ryhmässä ristiriitatilanteita 1| 2| 3| 4| 5|

puutun ryhmän ristiriitatilanteisiin 1| 2| 3| 4| 5|

on hyvä, että ryhmässä on sisäinen johtaja 1| 2| 3| 4| 5|

on hyvä, että ryhmässä on hankalia tyyppisiä 1| 2| 3| 4| 5|

on hyvä, että opetusta häiritsevät oppilaat poistuvat ryhmästä 1| 2| 3| 4| 5|

**37) Opettaessani itämaista tanssia, katson opettavani**

**1 = täysin eri mieltä**

**2 = lähes eri mieltä**

**3 = en samaa enkä eri mieltä**

**4 = lähes samaa mieltä**

**5 = täysin samaa mieltä**

liikuntaa 1| 2| 3| 4| 5|

tietoutta arabikulttuurista 1| 2| 3| 4| 5|

taidetanssia 1| 2| 3| 4| 5|

musiikki-ja rytmitietoutta 1| 2| 3| 4| 5|

terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä 1| 2| 3| 4| 5|

tanssia naisnäkökulmasta 1| 2| 3| 4| 5|

**38) Kuvaile vapaasti, mitä saat itämaisen tanssin opettamisesta?**

Kyselyyn osallistuneiden kesken arvotaan palkintoja. Osallistut arvontaan jättämällä minulle sähköpostiosoitteesi.

Voittajille ilmoitetaan henkilökohtaisesti. Kiitos vastauksistasi!

Sähköposti

Haluan lähettää vastaukset

Lähetä





