



Ansamaa Satu

”Se tanssi tuo sen kehollisuuden siihen tunnekasvatukseen” – Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä tanssikasvatuksen hyödyntämisestä osana alakoulujen tunnekasvatusta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Se tanssi tuo sen kehollisuuden siihen tunnekasvatukseen” – Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä tanssikasvatuksen hyödyntämisestä osana alakoulujen tunnekasvatusta

(Satu Ansamaa)

Pro gradu -tutkielma, 93 sivua, 1 liitesivu

Marraskuu 2019

Tanssikasvatuksen asema osana suomalaisten alakoulujen arkea sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita on kautta aikojen ollut heikko, vaikka tanssin hyödyt fyysiselle ja henkisellemme hyvinvoinnille sekä esimerkiksi aivojen toiminnalle ovat todistetusti positiivisia. Tanssin kommunikatiivinen potentiaali perustuu sanattomaan ilmaisuun ja etenkin taidetanssi onkin suurilta osin tunteiden ilmaisua kehotietoisuuden ja kehon liikkeiden avulla. Tanssikasvatus pohjautuu oppilaiden omaan liikkeeseen ja hyvin toteutettuna se voi kehollisen ilmaisun keinoin harjoittaa sekä vahvistaa oppilaiden kognitiivista ja tunteisiin liittyvää kapasiteettia.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on tanssikasvatuksen hyödyntämisestä osana alakoulujen tunnekasvatusta. Tutkimusongelmaa lähestytään tutkittavien omien tanssikokemusten kautta, selvittäen heidän käsityksiään tanssin ja tunteiden välisestä yhteydestä. Nämä käsitykset toimivat pohjana tutkittavien ajatuksille siitä, miten tanssikasvatus voisi tutkittavien mielessä olla apuna alakoulujen tunnekasvatuksessa.

Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat pohjautuvat fenomenografiseen tutkimusotteeseen, jossa muun muassa ymmärtämisen tapojen ja käsitysten tutkiminen on keskiössä. Aineisto koostuu kuudesta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, joissa haastateltavina toimineet ovat tanssitaustan omaavia Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajaopiskelijoita. Aineisto on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Aineiston perusteella on nähtävissä, että tanssikasvatus voisi tuoda tunnekasvatukseen tarpeellisen lisäosan. Etenkin tanssin mahdollistaman sanattoman ilmaisun nähdään tarjoavan oppilaille yhden keinon lisää käsitellä ja ilmaista tunteitaan ilman kyseenalaistamista tai sanallista tulkintaa. Toteutuksen haasteiksi nousevat aineiston perusteella etenkin oppilaiden kehitysvaiheiden mahdollisesti mukanaan tuomat vaikutukset. Tanssin ja tunteiden välillä nähdään yhteys, jota voidaan etenkin musiikin avulla täydentää, rohkaista ja tuoda esille. Musiikin rooli näyttäytyy suurena myös tanssi- ja tunnekasvatuksen yhdistävässä toiminnassa. Kaiken kaikkiaan tanssikasvatuksen nähdään tuovan tunnekasvatukseen kehollisuutta sekä luonnollista vuorovaikutuksellisuutta.

Avainsanat: kehollinen oppiminen, kehollisuus, tanssi, tanssikasvatus, tunnekasvatus

University of Oulu
Faculty of Education

“It is dance that brings that embodiment to social and emotional learning” – Perceptions of class teacher students about utilizing dance education as a part of primary schools’ social and emotional learning (Satu Ansamaa)

Master’s thesis, 93 pages, 1 appendix
November 2019

The status of dance education as a part of everyday activities in Finnish primary schools and in the national core curriculum for basic education has always been weak, regardless of the proven benefits of dance to both physical and mental health, as well as the functionality of the brain. The communicative potential of dance is based on its nonverbal nature, and especially dance as art is seen mostly as expressing emotions with the help of embodied knowledge and movement. The foundation of dance education lies in the students’ own movement and can, when well executed, train and strengthen the cognitive and emotional capacity of the students by utilizing embodied communication.

The purpose of this master’s thesis is to determine the perceptions of class teacher students about utilizing dance education as a part of social and emotional learning in primary schools. The research topic is approached through the subjective experiences that the examinees have gained from dancing. These experiences act as a foundation on how dance education could, in their minds, assist in social and emotional learning in primary schools.

Methodological basis of the research is built upon phenomenography, where studying the ways of understanding and perceptions are central. The research material consists of six semi-structured thematic interviews conducted with class teacher students who all study in the Faculty of Education in the University of Oulu, Finland. Each of the interviewees has a background in dance. The research material has been analyzed by the means of content analysis.

Based on the material it is evident that dance education could bring a necessary expansion to social and emotional learning. Especially the nonverbal way of communicating, that dance enables, is thought to offer the students an additional way to process and express their emotions, without the emotions being questioned or without having the need to verbalize them. Conceivable potential challenges include particularly the impact that the students’ developmental phases can have on dance education. As seen by the interviewees, the connection between dance and emotions can be reinforced, encouraged and brought out especially by the means of music. Furthermore, the role of music appears to be important in activities that combine dance education and social and emotional learning. Overall, dance education is seen to bring embodiment and natural interaction to social and emotional learning.

Keywords: embodied learning, embodiment, dance, dance education, social and emotional learning

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Tanssista ja tunteista	9
2.1	Tanssin määrittelyä.....	9
2.1.1	<i>Keholliset kokemukset tanssin kontekstissa</i>	12
2.1.2	<i>Länsimainen taidetanssi</i>	14
2.1.3	<i>Tanssi aivoissa</i>	16
2.2	Tunteiden määrittelyä.....	17
2.2.1	<i>Tunteet näkyvät kehossa</i>	19
2.3	Holistinen keho ja mieli.....	21
2.3.1	<i>Somatiikka</i>	24
2.4	Tanssi tunteiden välittäjänä.....	25
2.4.1	<i>Tanssin terapeuttinen hyödyntäminen</i>	27
3	Tanssikasvatuksesta ja tunnekasvatuksesta	29
3.1	Tanssikasvatus.....	29
3.1.1	<i>Kehollinen oppiminen</i>	31
3.1.2	<i>Tanssikasvatuksen toteutus koulussa</i>	32
3.1.3	<i>Tanssikasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa</i>	33
3.2	Tunnekasvatus.....	35
3.2.1	<i>Tunnetaitojen kehittyminen lapsuudessa</i>	36
3.2.2	<i>Tunnekasvatuksen toteutus koulussa</i>	37
3.2.3	<i>Tunnekasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa</i>	39
4	Tutkimuksen toteutus	41
4.1	Laadullinen tutkimus.....	42
4.2	Fenomenografia käsitysten kuvaajana.....	44
4.3	Teemahaastattelu ja empiirisen aineiston kerääminen.....	45
4.4	Aineiston analyysi sisällönanalyysin keinoin.....	48
5	Tutkimustulokset	52
5.1	Tanssin ja tunteiden välinen yhteys.....	52
5.1.1	<i>Tanssin ja tunteiden käytännön yhteys</i>	53
5.1.2	<i>Henkinen kokemus tanssin ja tunteiden yhteydestä</i>	58
5.2	Tanssikasvatuksen mahdollisuudet tunteiden ilmaisun opettajana.....	61
5.2.1	<i>Tanssikasvatuksen käytännön toteutus tunnekasvatuksessa</i>	62
5.2.2	<i>Psyykkisen kehityksen mahdollisuudet</i>	70
6	Yhteenveto ja johtopäätökset	77
7	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	81

8	Pohdinta	84
	Lähteet	87

1 Johdanto

Modernin tanssin pioneeri Martha Graham (1894-1991) on todennut, ettei mikään ole yhtä paljastavaa kuin liike. Liike on tanssin keino, ihmiskeho väline tämän keinon toteutukseen. Liike toimii tanssissa symbolien ilmentäjänä, tuoden niistä esille sekä emotionaalisen että fyysisen muodon. Liikkeen avulla voidaan kokea ja ilmaista elämää, kokemuksia, tilanteita sekä tunnetiloja. (Murtorinne, 1994, s. 266-267.) Näen tanssin juuri tällaisena; kaksisuuntaisena virtauksena, jossa liike tuo esille sen, mitä sisällä koemme, antaen samanaikaisesti uusia kokemuksia, joita jälleen liikkeen avulla ilmaista. Tälle virtaukselle antautuminen on oman kokemukseni mukaan itsetuntemuksen kehittämistä parhaimmillaan: autenttista, refleктоivaa ja kuten Grahamkin ilmaisi, paljastavaa.

Kuten esimerkiksi Karpati, Giacosa, Foster ja Penhune (2015) sekä Koch, Kunz, Lykou ja Cruz (2014) ovat tutkimuksissaan todenneet, on tanssin hyödyt sekä henkiselle hyvinvoinnille että aivojen toiminnalle osoitettu tänä päivänä lukuisissa tutkimuksissa (Karpati ym., 2015, s. 140-142; Koch ym., 2014, s. 46). Myös tanssin saama mediahuomio muunakin kuin viihteenä ja suosittuna harrastuksena tuntuu kasvaneen tasaisesti. Huomaan näitä artikkeleita ja tutkimuksia lukiessani kuitenkin samalla miettiväni, että koostuuko mukana innokkaasti nyökyttelevä lukijakunta lähinnä meistä, jotka jo ymmärrämme tanssin kehollisuuden ainutlaatuisuuden. Tämän tutkimuksen aiheen valinta onkin suurilta osin näiden artikkeleiden herättämän tunnereaktion ansiota. Olen monet kerrat turhautuneena pohtinut, miten tanssia marginaalisesti hyödyntävän koulumaailman saisi tiedostamaan ne mahdollisuudet, mitä tanssin kaltainen toiminta voisi kouluille ja oppilaiden hyvinvoinnille tuoda. Yksi syy tanssin minimaaliselle asemalle kouluissa ja koulujen opetussuunnitelmissa piilee sen arvon vähättelyssä, vaikka muun muassa filosofi ja kasvatustutkija John Dewey on työllään luonut vahvan perustan taiteen, luovuuden ja kehollisen oppimisen merkityksellisyydelle koulumaailmassa (Hanna, 2008, s. 491).

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettaja-opiskelijoilla on tanssikasvatuksen hyödyntämisestä osana alakoulujen tunnekasvatusta. Tavoitteen saavuttamiseksi on hyödynnetty fenomenografista tutkimusotetta, jonka avulla on pyritty saamaan selville tutkittavien ajattelun sisällöllisiä näkökulmia ja laadullisia eroja (Niikko, 2003, s. 9). Tanssikasvatuksen asema suomalaisessa sekä suurelta osin myös kansainvälisessä koulumaailmassa on kauttaaltaan heikko ja lähestulkoon täysin opettajien mielenkiinnon tai harrastuneisuuden varassa (Anttila, 2010, s. 10). Tunnekasvatuksen yhdistäminen aiheeseen

nousi ennen kaikkea omista lukemattomista kokemuksistani, joissa yksi ainoa tanssitunti on auttanut jäsentämään ajatuksia ja purkamaan esimerkiksi ahdistuksen tunnetta paremmin, kuin mikään muu. Esiymmärryksen mukaan tanssi toisi kehollisen ilmaisun keinojen avulla tunnekasvatukseen koulumaailman paljon kaipaamaa sanatonta tunteiden ilmaisua, johon kielelliset ongelmat, kielimuurit, omien ajatusten ääneen ilmaisun vaikeudet tai tunne siitä, että kukaan ei kuuntele, eivät vaikuta. Tunteiden ilmaisun on todettu olevan äärimmäisen tärkeää ihmisen henkiselle hyvinvoinnille, mutta verbaaliseen ilmaisuun painottuva yhteiskuntamme ei vielä ole onnistunut tiedostamaan nonverbaalin ilmaisun mahdollisuuksia tämän toteutumisessa (Nummenmaa, 2010, s. 103; Bamford, 2010, s. 7).

Koska tanssikasvatuksen hyödyntäminen varsinaisessa koulujen tunnekasvatuksessa ei tullut tutkimuskirjallisuudessa esille millään tavalla, ja näin ollen myöskään tutkittavilla ei esioletukseni mukaan olisi tästä yhdistelmästä kokemusta, päätin lähestyä aihetta tutkittavien subjektiivisten kokemusten kautta. Halusin ensin selvittää, millaisena tutkittavat kokevat tanssin ja tunteiden yhteyden omaan tanssitaustaansa peilaten ja siirtyä näiden pohdintojen kautta alakoulun kontekstiin miettien, olisivatko nämä omakohtaiset käsitykset siirrettävissä tanssikasvatukseen ja sitä kautta tunnekasvatukseen. Tavoitteena oli esimerkiksi opetusmenetelmiin perehtymisen sijaan ennen kaikkea selvittää, millaisena tutkittavat yleisellä tasolla näkevät tanssikasvatuksen mahdollisuudet tunnekasvatuksessa. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat näin seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on tanssin ja tunteiden välisestä yhteydestä?
2. Miten luokanopettajaopiskelijat kokevat tanssikasvatuksen voivan olevan apuna alakoulujen tunnekasvatuksessa?

Lähestyin tutkimuskysymyksiäni perehtymällä tanssin ja tunteiden yhteyteen filosofis-teoreettisesta näkökulmasta ja tanssi- ja tunnekasvatukseen puolestaan hieman enemmän käytännön toteutus edellä. Tässä apuna toimivat käsitykset muun muassa kehollisuudesta, kehollisesta oppimisesta sekä kehon ja mielen yhteydestä, joita kaikkia muun muassa neurotieteet tukevat. Käytetyssä lähdekirjallisuudessa korostuvat ruumiinfenomenologian lähtökohdat, mitkä heijastuvat myös tähän tutkimukseen. Tutkimuksessa tanssi- ja tunnekasvatusta käsitellään suurelta osin erillisinä, johtuen juurikin niitä yhdistävän tutkimuskirjallisuuden puutteesta. Tanssi ja tanssikasvatus saivat tutkimuksessa hieman tunteita ja tunnekasvatusta suuremman roolin, sillä toisin kuin tanssikasvatuksen, tunnekasvatuksen asema suomalaisissa alakouluissa on nykypäivänä tiedostettu ja suhteellisen vakaa (ks. esim. Opetushallitus, 2014, s. 17).

Tutkimuksen teoriaosa pohjautuu osittain kandidaatintyöhöni (”Tanssikasvatuksen asema ja hyödyt alakoulussa”, 2017), jossa käsittelin tanssikasvatusta, kehollisuutta sekä näiden asemaa suomalaisessa alakoulussa. Toivon pro gradu -tutkielmani teoriaosan näyttävän lukijalle, kuinka sen osat ovat liitoksissa toisiinsa, korostaen samankaltaista holistista ajatusmaailmaa. Tanssi käsitetään tässä tutkimuksessa käyttämäni lähdekirjallisuuden tavoin taiteena, kehollisena olemisena sekä tunteiden ilmaisun välineenä, sen tuomien fyysisten hyötyjen ollessa ainoastaan positiivinen sivutuote. Haluaisin ajatella tanssivaa kehoa enemmänkin sisältäpäin koettuna subjektikehona, en objektikehona, jonka liikelaajuutta tai ryhtiä pyrin tanssiharjoittelun avulla parantamaan. Tanssiminen vaatii hetkessä olemista, minkä koen sekä yhdeksi sen suurimmista vahvuuksista että yhdeksi niistä syistä, miksi laji on itselleni niin tärkeä. Hetkessä oleminen luo loistavan väylän tunteiden sanattomaan ilmaisuun, joka on usein myös täysin tiedostamatonta. Sormien ojennuksella, hartioiden jännittämällä ja leuan asennon lähes huomaamattomalla muutoksella voin saada itsestäni esiin täysin erilaisen tunnekokemuksen verrattuna edeltävään hetkeen. Hitaalla, soljuvalla liikkeellä saan mieleni rauhoittumaan, terävyyttä ja voimaa korostamalla puolestaan purettua negatiivisia tunteita, joiden verbaalisen ilmaisun koen usein haastavaksi.

Henkilökohtaisesti en koe, että tanssia täytyisi edes kyetä määrittelemään yhdellä universaalilla kuvauksella, enkä usko sen olevan edes mahdollista. Myös keskustelu siitä, millä tasolla taiteen määrittely on ylipäänsä tarpeen, voisi nousta tässä vaiheessa esille. Tutkimuksen luotettavuuden vuoksi koen kuitenkin jonkinlaisen määritelmän tai keskustelun olevan välttämätöntä, ja sen vuoksi päätin nostaa esille muutaman tanssintutkimuksen kentän tunnetuista määritelmistä ja pyrkiä niiden avulla niin kertomaan lukijalle, millaisista lähtökohdista tanssin käsitettä on aiemmissa tutkimuksissa käsitelty. Myös tanssikasvatus pohjautuu taidetanssiin ja länsimaiseen tanssikäsitykseen, joten senkin vuoksi koen tämän rajauksen olevan tutkimuksen kannalta toimiva. Tiedostan oman ajatusmaailmani termin määrittelyn suhteen kumpuavan taidetansseihin kuuluvan nykytanssin maailmasta, jossa tunteilla ja kehollisuudella on hyvin olennainen rooli. Pyrkimykseni koko tutkimuksen ajan on kuitenkin ollut olla avoin erilaisille tanssikäsityksille, omaan länsimaiseen esiyymmärrykseeni liikaa tukeutumatta, samalla tiedostaen rajaamisen ja tietynlaisen näkökannan tarpeen.

2 Tanssista ja tunteista

Teoriaosuuden ensimmäisen osan (2.1 - 2.4) käsitteet luovat pohjan sekä koko tutkimuksen taustalla olevalle filosofialle että tutkimusaineiston ensimmäiselle teemalle, *tanssin herättämille tunteille*, edeten tutkimuskirjallisuuden avulla tanssi- ja tunnekäsitysten määrittelyn kautta kehon ja mielen yhteyteen sekä lopuksi tanssiin tunteiden välittäjänä. Teorian lähtökohdat nojautuvat länsimaiseen taidetanssiin perustuvan tanssikäsityksen lisäksi kehotietoisuuteen ja somatiikkaan, jotka molemmat korostavat ihmisen holistisuutta limittyen näin sulavasti toisiinsa. Lisäksi niin tanssin kuin tunteidenkin fysiologisia ominaisuuksia tarkastellaan kehon ja mielen yhteyden myöskin tiedostavien neurotieteiden avulla.

2.1 Tanssin määrittelyä

Tanssin käsitteen kokonaisvaltainen määrittely koetaan usein haastavaksi, sillä ympäristön, historian ja näkökulmien vaihteluiden lisäksi tehtävää vaikeuttaa käsitteen puuttuminen useista länsimaiden ulkopuolisista kulttuureista, joissa tanssi on joko lainasana tai määrittelemätön, tietyssä hetkessä ja tietyllä tavalla tapahtuva osa ihmisen toimintaa (Lehikoinen, 2014, s. 14; Parviainen, 1994, s. 10). Kulttuurimme muovaaman esiyymmärryksen ja henkilökohtaisten ennako-olettamustemme vuoksi tanssin tutkimukselle onkin hyvin tyypillistä ajautua ontologisiin kysymyksiin siitä, mitä tanssi on ja miten se koetaan (Järvinen & Rouhiainen, 2014, s. 9; Parviainen, 1994, s. 9).

Tämän tutkimuksen käsitys tanssista nojaa taidetanssin konseptiin ja länsimaiseen tanssikäsitykseen, eli länsimaiseen taidetanssiin, kuten myös tanssintutkimukselle on ainakin tähän saakka ollut ominaista; sen lisäksi, että itse käsite *tanssi* on länsimainen, ovat kenttää tutkineet suurelta osin länsimaisten kulttuurien edustajia, joiden näkökulma kumpuaa ainakin osittain taidetanssin maailmasta (Lehikoinen, 2014, s. 15; ks. esim. Hanna, 1987; Sparshott, 1988; Parviainen, 1994; Anttila, 2013). Länsimaisen taidetanssin käsitettä, jota holistisempaan kuvaan tässä tutkimuksessa on kuitenkin pyritty, on avattu enemmän kohdissa 2.1.2. Tutkimuksen käsitys tanssista on yhteneväinen myös tanssikasvatuksen pohjalla olevan käsityksen kanssa, sillä se pohjautuu yhtä lailla taidetanssin ja länsimaisen tanssikäsityksen ideologioihin, tosin esimerkiksi sosiaalisten tanssien suuremman huomioimisen myötä mukautetusti (Anttila, 2009b, s. 88).

Vaikka mikään tanssin määritelmä ei ole aukoton tai ilman kritiikkiä vastaanotettu, ovat muun muassa antropologi ja tanssintutkija Judith Lynne Hannan, filosofi Francis Sparshottin sekä antropologi Adrienne Kaepplerin näkemykset tunnettuja pohdinnan lähteitä (Lehikoinen, 2014, s. 15-16; Parviainen, 1994, s. 8). Hannan määritelmän mukaan tanssi on

inhimillistä käyttäytymistä, joka tanssijan näkökulmasta koostuu merkityksellisistä (1), harkitusti rytmitetyistä (2) ja kulttuurin muokkaamista (3) sanattomien ruumiinliikkeiden jaksoista, jotka poikkeavat tavallisista motorisista liiketoiminoista sillä, että liikkumiseen on sisäinen ja esteettinen tarve (4) (Hanna, 1987, s. 19).

Kuten tanssintutkimuksen dosentti Petri Hoppu (2003) selventää, on tanssi Hannan mukaan siis tahallista ja tarkoituksellista, ihmiselle tyypillistä käyttäytymistä, jolla on kulttuurinen sidos. Hannan kuvaus on määritelmistä ehkä se tunnetuin ja yleisimmin käytetty. Etenkin maininta tanssista ihmiselle tyypillisenä käyttäytymisenä on osa pyrkimystä mahdollisimman kattavaan ja universaaliin kuvaukseen. Tämä viittaus korostaa kuitenkin joidenkin kriitikoiden mukaan juurikin länsimaista tanssikäsitystä, sillä se rajaa tanssin itsenäiseksi kokonaisuudeksi, jota tanssi länsimaiden ulkopuolella harvoin on. (Hoppu, 2003, s. 21.) Myös Parviainen (1994) kritisoi määritelmän sitovan tanssin tiettyihin raameihin, joiden sisälle erilaiset kulttuurilliset näkemykset eivät pääse vaikuttamaan (Parviainen, 1994, s. 11-12).

Sparshottin (1988) mukaan tanssin määrittely eroaa esimerkiksi musiikin tai kuvataiteen kuvaamisesta siinä, että jälkimmäiset nähdään läpi kulttuurien huomattavasti tanssia yhtenäisemmin ja ne mukautuvat näin helpommin tiettyjen merkitysten alle. Hän nostaa esille tanssin moniulotteisuuden ja sen läheisyyden ihmisen jokapäiväisen liikehdinnän kanssa sekä viittaa tanssin määrittelyn tarpeeseen juuri yhdenlaisen näkökannan liian suuren vallan välttämisen vuoksi; pyrkimys, joka myös Hannalla on oman määritelmänsä takana. (Sparshott, 1988, s. 191-192.) Hän päättyy lopulta kuvaukseen, jonka mukaan tanssi nähdään

tietoisesti muotoutuneena, yhden tai useamman toimijan liikkumisena (1), jota ei kontrolloida mekaanisen harkinnan avulla, vaan tanssin sisäisten oikean ja väärän määrittelevien standardien mukaan ohjautuen (2), pääasiallisesti suhteessa institutionaaliseen kontekstiin määräytyen (3) (Sparshott, 1988, s. 262).

Sparshott (1988) toteaa näkevänsä nämä ehdot tanssin ”oireina”, joista useaa, mutta ei välttämättä jokaista, käytetään tilanteissa, joissa ajatellaan jonkin asian olevan tanssia (Sparshott, 1988, s. 262). Hänen filosofiansa taustalla on käsitys tanssin olemassaolosta niin sanottuna puhtaana ideana, jonka ydin voidaan näiden ehtojen kautta määritellä. Samalla Sparshott kuitenkin

myöntää, että tämä lähtökohta ei ole aukoton. Lopputulemana hän toteaa tanssin yleisen määrittelyyn olevan mahdotonta. (Parviainen, 1994, s. 8-9; Sparshott, 1988, s. 350-351.)

Kaeppler puhuu tanssista rakentuneena liikejärjestelmänä (*structured movement system*), kuten antropologeille on Lehikoisen (2014) mukaan nykyaikana tavallista. Termin *liikejärjestelmä* käyttö perustuu tanssi-sanan asemaan lainasanana monissa kulttuureissa, kuten tämänkin luvun alussa on mainittu. (Lehikoinen, 2014, s. 14.) Kaepplerin (2000) näkemyksen mukaan termi *tanssi* kantaa mukanaan ennakkokäsityksiä, jotka vaikeuttavat ihmisen toiminnan ja vuorovaihtuksen liikelaajuuden tärkeyden sekä hyödyllisyyden analysointia kutsumalla ihmiskehon luovaa käyttöä kulttuurisessa muodossa, tietyssä ajassa ja paikassa tanssiksi (Kaeppler, 2000, s. 117). Hänen mukaansa tanssi on

monipuolinen ilmiö, joka sisältää näkemämme ja kuulemamme lisäksi näkymättömän perustana olevan järjestelmän (1), tämän järjestelmän sekä tuotteen tuottavan prosessin (2) ja lisäksi sosiopoliittisen kontekstin (3). Nämä rakentuneet liikejärjestelmät ovat hetkellisiä, sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin omaavia ja niitä visuaalisesti kuvaavia esteettisten järjestelmien kohteita, jotka voivat auttaa ymmärtämään kulttuurisia arvoja ja rakenteita. (Kaeppler, 2000, s. 117.)

Lehikoisen (2014) sanoin Kaepplerin määritelmässä on kyse ennen kaikkea tanssimisen mahdollistavista yhteisistä pelisäännöistä, mutta huomauttaa sen olevan tanssitaiteen näkökulmasta määritelmänä hieman jäykkä. Taiteellisen näkökulman huomioon ottaen hän puhuisi itse mieluummin historian ja kulttuurin huomioon ottavista liikekäytännöistä, jotka seuraavat tai vaihtoehtoisesti haastavat tiettyjä sosiaalisia ja esteettisiä pelisääntöjä. (Lehikoinen, 2014, s. 15.)

Näissä määritelmissä esille nousseiden filosofisten piirteiden vuoksi esimerkiksi tanssin ja aivojen yhteyttä tutkineiden neurotieteilijöiden Karpatin, Giacosan, Fosterin, Penhunen ja Hyden (2015) määritelmä tanssista ”yhden tai useamman kehon koreografioituna tai improvisoituna liikkeenä äänen kanssa tai ilman” ei vastaa sitä holistista kuvaa, jota tanssintutkimuksessa, ja tässä tutkimuksessa, halutaan nostaa esille (Karpati ym., 2015, s. 140). On myös huomion arvoista korostaa tanssin kokemisen yksilöllisyyttä ja kytköstä kulttuuriin, sillä näillä on väistämätön vaikutus sisäiseen määritelmäämme tanssista (Hoppu, 2003, s. 19). Meillä jokaisella on jokin esiymmärrys tanssista, eikä mitään käsitystä voida sanoa täysin oikeaksi tai vääräksi. Meillä on myös henkilökohtainen, erilaisten syiden myötä muodostunut käsitys siitä, mikä ei ole tanssia. Nämä käsitykset myös muuttuvat ja mukautuvat kaiken aikaa. (Parviainen, 1994, s. 9; Sparshott, 1988, s. 189.)

Tanssin kokeminen sisältää useita vaihtelevia ja rajallisia todellisuuksia, joita erilaiset tutkimussuuntaukset korostavat (Lehikoinen, 2014, s. 21). Hoppu (2003) arvioi tanssintutkimuksen haasteiksi juuri tanssin kuvaamisen ja sanallistamisen vaikeuden länsimaisen tiedekäsityksen alla. Tanssista puuttuu usein se tarkkuus, sanallisuus ja analysointi, jota länsimainen tiedeyhteisö arvostaa tekemisen ja kokemisen sijaan. Tanssintutkimuksen vähyyttä on perusteltu näiden syiden lisäksi, tai näihin syihin pohjaten, myös esimerkiksi sillä, että tutkimuksen kenttä on suhteellisen hajanainen, useita tutkimussuuntauksia sisällään pitävä. (Hoppu, 2003, s. 21-22.)

2.1.1 Keholliset kokemukset tanssin kontekstissa

Kuten tanssintutkija ja tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila (2009a/2013) toteaa, on tanssi kehollista toimintaa. Kehollisella toiminnalla tarkoitetaan kokonaisvaltaista kehon toimintaa, jossa liike ja kehossa tapahtuvat aistimukset, kokemukset ja fysiologiset muutokset muodostavat kokonaisuuden. Suomessa tanssintutkimus on yhdessä liikunnan filosofian kanssa pyrkinyt vuosien varrella rakentamaan ymmärrystä kehollisuuden (*embodiment*) asemasta ihmisen kokonaisuudessa, vastoin länsimaisen dualismin muovaamia tieteellisiä käytäntöjä. Filosofisesti tietoisuuden kehollinen eli ei-kielellinen perusta on todettu jo kauan aikaa sitten muun muassa filosofi Maurice Merleau-Pontyn toimesta, mutta nykyään myös tiedemaailma, kuten neurotieteet, ovat antaneet aiheelle tukensa ja näin laajentaneet sitä skaalaa, jolla kehollisuutta voidaan perustella (Anttila, 2009a, s. 85, 88; Anttila, 2013, s. 31.)

Kehollisuuden käsitteestä käytetään yleisesti myös termiä ruumiillisuus, jolla ei ole suomen kielessä suurta merkityseroa kehollisuuden käsitteeseen. Tämä kahden termin käyttö perustuu fenomenologisen liikkeen perustajana nähtävän Edmund Husserlin tekemään jakoon, jossa kehosta käytetään kahta käsitettä: objektiruumis ja ruumiillinen objekti *körper* sekä keho, elävä ruumis *leib*. Näistä keho, *leib*, viittaa kehoon laajemmin sekä elävänä että objektoitavissa olevana kehona, kun taas *körper* viittaa materiaaliseksi kappaleeksi pelkistettyyn kehoon eli kehoon fysiologisena objektina. Suomenkielisessä aihetta käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa *keho* on nykyaikana hieman yleisemmin käytetty termi, sillä *ruumis*-sanana ymmärretään usein tarkoittavan kuollutta ruumista tai vainajaa, luoden mahdollisesti virheellisiä assosiaatioita. (Ruonakoski, 2011, s. 56-57.)

Kuten kielitieteilijä George Lakoff ja filosofi Mark Johnson (1999) kirjoittavat, näkee Merleau-Ponty keholliset kokemukset kaiken tarkoituksen, ajattelun, tiedon ja viestinnän pohjana (Lakoff & Johnson, 1999, xi). Merleau-Pontyn alun perin vuonna 1945 julkaistussa teoksessa *Phénoménologie de la perception* ("Havainnon fenomenologia") huomio suunnataan havaintoihin ja ruumiiseen, jotka nähdään ihmisen kokemismaailman ytimenä (Lehikoinen, 2014, s. 41). Teoksessa esitellään ruumiinfenomenologinen näkemys, jonka mukaan ihminen nähdään kokonaisuutena, jossa keho on yksilön olemisen, havaitsemisen sekä oppimisen ydin ja näin ollen myös tajunnan perusta. Teoksessa tarkastellaan havainnon konseptia ei ainoastaan ruumiillisena toimintona, vaan ruumiillisen olemassaolon alkuperäisenä yhteytenä maailmaan. Täten ruumis ja maailma ovat sisäisessä suhteessa toisiinsa nähden. (Anttila, 2013, s. 31; Merleau-Ponty, 2012, s. 18-19.) Ruumiin tai kehon kokemus on jatkuvaa havainnointia, jossa ihminen on aistiensa avulla kontaktissa ympäristöönsä (Ylönen, 2004, s. 24).

Myös Lakoffin ja Johnsonin (1999) mukaan ihmisen tietoisuus ja mieli on ytimeltään kehollinen. Heidän mukaansa yksilön ajattelu rakentuu kolmen aspektin ympärille: kuinka kehomme vastaanottaa, kuljettaa ja tuottaa tietoa, kuinka aivot ja hermosto ovat mukana tämän tiedon kuljettamisessa ja tulkinnassa sekä kuinka fyysisessä, sosiaalisessa ja ideaalisessa maailmassa konkreettisesti toimitaan. (Lakoff & Johnson, 1999, s. 3, 43-44.) Ihmisyys sisältää siis sekä fysiologisen, henkisen että sosiaalisen ulottuvuuden ja ihmiskeho niin biologisen kuin kulttuurisen puolen. Kehollisuus nähdään ihmisen olemuksena, ja tanssi inhimillisenä toimintana sisältää näistä olemuspuolista jokaisen. (Ylönen, 2004, s. 22.)

Tanssi on kehon välityksellä kommunikoiva taidemuoto, joka tässä hetkessä kiinni olemalla tuottaa ja vahvistaa kehollisia kokemuksia (Anttila, 2010, s. 13). Kuten Parviainen (1994) asian ilmaisee, on tanssin lähtökohtana aina, tanssikulttuurista riippumatta, ihmisen kehollisuus. Kehollisuus myös omaksutaan samoin, kuin kieli, tavat ja tottumuksetkin. (Parviainen, 1994, s. 18, 79). Kehollisuus kietoutuu etenkin esittävään taidetanssiin tiiviisti, sillä taidetanssin yksi perustavanlaatuisimpia elementtejä on huomion kiinnittäminen kehollisiin tuntemuksiin ja eikielellisiin kokemuksiin. Nämä ovat myös hyvin iso osa taidetanssin oppimisprosessia. Kehollisuus ilmenee taidetanssissa huomion kiinnittämisenä siihen, miltä liikesarja tuntuu, miten tanssija liikkeen kokee ja millaisia merkityksiä se saa niin tanssijassa kuin mahdollisessa katsojassakin aikaan. Ilmaisuu, kommunikaatio ja koetun merkityksen välittäminen ovat taidetanssissa avainasemassa. (Anttila, 2009b, s. 87-88.)

2.1.2 Länsimainen taidetanssi

Länsimaisen taidetanssin syntyjaksona voidaan nähdä Hopun (2003) mukaan 1500- ja 1600-lukujen aika, jolloin Euroopan yläluokan juhla-kulttuurin tanssi erottui alempien yhteiskuntaluokkien tanssista. Taidetanssilla tarkoitettiin pitkään ennen kaikkea balettia sekä vapaata tanssia, Saksassa 1900-luvun alussa syntyneitä modernia tanssia edeltänyttä tanssityyliä, jossa sisäinen motivaatio toimi tanssin lähtökohtana ulkoisten muotojen sijaan. (Hoppu, 2003, s. 26, 39-40; Hämäläinen, 1999, s. 25-26.) Taidetanssi on yksi tanssin ilmenemismuodoista, jossa on nähtävissä hieman sekalainen joukko erilaisia, toisistaan poikkeavia tanssikäytäntöjä (Lehikoinen, 2014, s. 45).

Kuten Parviainen (1994) toteaa, voidaan länsimaisessa tanssikäsityksessä ja myös tanssintutkimuksessa nähdä usein jako taidetanssin ja sosiaalisten tanssien välillä. Näistä lähtökohdista katsottuna taidetanssi nähdään nimensä mukaisesti taiteena, joka luo ennako-oletuksen sen esittävästä luonteesta. (Parviainen, 1994, s. 12-13.) Ei-esittävinä sosiaalisina tansseina on esimerkiksi Suomessa nähty ennen kaikkea paritanssit, joita pidettiin tanssimisen ihannemuotona aina noin 1900-luvun puoleen väliin saakka, jolloin esittävä taidetanssi oli vielä suhteellisen tuntematonta (Hoppu, 2003, s. 36-38). Tämä jaottelu taidetanssiin ja sosiaalisiin tansseihin pohjautuu länsimaisessa tieteenfilosofiassa tyypilliseen dualismiin, jossa muun muassa hyvä ja paha, mies ja nainen, oma ja vieras sekä ruumis ja sielu on nähty erillisinä binaarisina vastapareina (Hoppu, 2003, s. 26; Lehikoinen, 2014, s. 27). Tästä ajatusmaailmasta huolimatta tanssintutkimuksen teoreettisen pohdinnan lähtökohtana toimii nykyaikana usein fenomenologinen filosofia, jossa tanssi ja tanssija nähdään yhtenä, painotuksen ollessa tanssin kokemuksellisuudessa ja kehollisuudessa (Parviainen, 1994, s. 18). Etenkin Merleau-Ponty korostaa tuotannossaan tämän dualismin vastustamista ja näkee taidetanssin huomattavasti kehollisemmin (Hoppu, 2003, s. 26-27).

Länsimaisessa taidetanssissa nähdään lähes aina selkeä ero niiden välillä, jotka tanssivat ja niiden välillä, jotka katsovat. Estetiikka ja elämyksellisyys ovat keskeisessä asemassa etenkin katsojan kannalta ja tanssijan kehoa pidetään niin tanssijan kuin koreografin toimesta instrumenttina, joka toimii tanssin symbolien ilmaisijana. (Parviainen, 1994, s. 34-35.) Myös käsitys tanssin pohjalla toimivasta koreografiasta on länsimaisessa taidetanssissa vahva. Improvisoidussa-kin tanssissa on useimmiten taustalla vähintäänkin jonkin asteinen tausta-ajatus, jota tanssija

improvisaation kautta pyrkii tuomaan esiin. Tämä koreografiapohjaisuus on luultavimmin lähtöisin klassisesta baletista, joka on tanssilajina hyvin strukturoitu ja tiettyihin, ajan saatossa muuttumattomina pysyneisiin liikesarjoihin perustuva. (Parviainen, 1994, s. 34-41.) Sosiologi Hanna Thomasin (1995) mukaan modernin tanssin suuntausten nousu osaksi länsimaista tanssikulttuuria 1900-luvun alussa johtui esimerkiksi tanssija Isadora Duncanin, yhden modernin tanssin uranuurtajan, halusta luoda juurikin baletin tiukoista säännöistä poikkeavaa liikettä tanssin kentälle (Thomas, 1995, s. 168).

Länsimaisissa kulttuureissa termi *tanssi* viittaa musiikin sijaan vahvemmin liikkeeseen, toisin kuin useissa muissa kulttuureissa, joissa yksi sana saattaa viitata yhtä lailla sekä musiikkiin että tanssiin. Länsimaisessa taidetanssissa musiikki ei ole edellytys tanssille, vaan nämä kaksi ovat erillisiä, toisiaan leikkaavia alueita. (Parviainen, 1994, s. 11.) Myös Kaepler (1990) toteaa länsimaisen tanssikäsityksen pyrkivän ennen kaikkea luokitteluun, jossa tietynlaiset liikkumisen ulottuvuudet halutaan kyetä nimeämään tanssiksi, sillä se on rationaalisuuteen pyrkivälle mielelle miellyttävämpi ajattelutapa (Kaepler, 1990, s. 92; Lehikoinen, 2014, s. 20).

Jacqueline Smith-Autardin (1994) mukaan taidetanssi jakaa samoja erityispiirteitä muiden taidemuotojen, kuten maalaamisen, runouden ja esimerkiksi draaman kanssa, asettaen tanssin niiden kanssa samalle viivalle esteettisiä nautintoja luovien objektien tuottajana. Tämä ei hänen mukaansa ole missään nimessä taiteen ainoa funktio, mutta yksi tärkeä sellainen luomisprosessin, esiintymisen ja taiteen arvostamisen rinnalla. (Smith-Autard, 1994, s. 1.) Thomasin (1995) mukaan taidetanssin erityisyys piilee siinä, että se ei ole aikaan tai paikkaan sidottua, vaan prosessi, joka on aina matkalla teokseksi (Thomas, 1995, s. 27). Esimerkiksi tanssiminen oppimisen, kuntoilun, terapian tai uskonnollisten rituaalien kontekstissa tapahtuu puolestaan erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä, yleensä jonkinlaiseen aikaan ja paikkaan sidottuna (Lehikoinen, 2014, s. 49).

Professori Liora Bresler (2004) rinnastaa taidetanssin draamaan ja muihin taideaineisiin luonnehtimalla sitä niiden tavoin kommunikaation ja luomisen väyläksi, jossa kehollisella yhteistyöllä on suuri rooli. Tanssin avulla voidaan luoda voimakkaita yhteenkuuluvuuden kokemuksia kanssaihmisten kanssa ja muuttaa henkilökohtaisia kokemuksia sosiaalisiksi kokemuksiksi. (Bresler, 2004, s. 128.) Muun muassa tämän vuoksi taidetanssin koetaan palvelevan parhaiten myös tanssikasvatuksen tarpeita koulu yhteisöissä (Smith-Autard, 1994, s. 1-2).

2.1.3 Tanssi aivoissa

Aivojen neuroprosessien ja musiikin yhteyttä on tutkittu jo pitkään, ja etenkin tiedon ja tunteiden välittäminen musiikin avulla on kiinnostanut neurotieteilijöitä. Tutkimukset ovat edenneet pienin askelin myös muihin taidemuotoihin, mutta tanssin ja aivojen yhteyttä on tutkittu lähinnä tanssin katsomisen näkökulmasta, ei fyysisesti tanssivien. (Dale, Hyatt & Hollerman, 2007, s. 89.) Neurotieteet ovat kuitenkin vuosien saatossa alkaneet näkemään aivojen ja kehon yhteyden aiempaa tiiviimpänä, ja siitä lähtien kehotietoisuuden käsite on ollut myös aivotutkijoiden kiinnostuksenkohteena, yhteistyön tanssintutkimuksen kanssa myös lisääntyessä (Hämäläinen, 2007, s. 57-58).

Tutkimukset tanssijoista havainnoimassa tanssia ovat osoittaneet, että niin lyhyt- kuin pitkäaikainen tanssiharjoittelu vaikuttaa aivojen aktiivisuuteen toimintahavainnoinnin (*action observation*) ja mallintamisen (*simulation*) verkostoissa. Tanssijathan oppivat koreografian useimmiten katsomalla muita sekä havainnoimalla omaa tekemistään liikkeidensä hiomiseksi. Pitkäaikaisen tanssiharrastuksen ollaan myös todettu muuttavan aivoissa niin harmaata kuin valkeaa ainetta. (Karpati ym., 2015, s. 140-141.) Tanssija ja diplomi-insinööri Hanna Poikosen (2018) Helsingin yliopiston kognitiivisen aivotutkimuksen yksikössä toteuttamassa väitöskirjatutkimuksessa todettiin tanssijoiden aivotoiminnan poikkeavan muusikoiden ja verrokkiryhmän aivotoiminnasta jonkin verran. Tutkimuksessa tanssijoiden aivoissa esimerkiksi musiikin nopea muutos näkyi refleksinomaisena, ennen tietoisien tulkintaa. Lisäksi tutkimustulokset viittaavat tanssijoiden aivokuoren toimintojen, jotka liittyvät moniaistilliseen tanssin katseluun, muistiin ja tunteisiin, eroavan muusikoista ja verrokkiryhmästä. (Poikonen, 2018, s. 5-6.)

Joitain neurokuvantamisen keinoja on kyetty hyödyntämään myös varsinaisen tanssiharjoitteen tutkimisessa, tulosten viitatessa muutoksiin muun muassa ohimopoimuissa ja kuten Poikosenkin (2018) tutkimuksessa, aivokuorella (Karpati ym., 2015, s. 142). Itse tanssijoiden aivotoimintojen tutkiminen on haastavaa, johtuen osittain teknisistä ongelmista, kuten vaikeuksista tutkia liikkuvan ihmisen aivokäyrää, ja lisäksi haasteista ottaa huomioon tanssiliikkeiden taiteellinen ja emotionaalinen puoli, verrattuna esimerkiksi puhtaan liikuntasuorituksen mittaamiseen (Dale ym., 2007, s. 105).

2.2 Tunteiden määrittelyä

Vaikka kaikki eläinlajit voivat yleisesti ottaen olla hyvin tunteellisia, on ihminen, *homo sapiens*, lajeista emotionaalisin. Luonnonvalinta on evoluution kautta saanut aikaiseksi sen, että ihminen voi sekä tulkita että esiintuoda hyvin laajaa skaalaa erilaisia tunneilmaisuja aina rakkaudesta ja vihasta itsetuhoiseen masennukseen, häpeään, ekstaasinomaiseen onneen, syyllisyyteen, kostonhimoon ja syrjäytymisen tunteeseen. (Turner, 2007, s. 1.)

Sanana *tunne* on monimerkityksellinen. Se voi viitata niin tunneaistiin, ajatuksiin, mielialaan, ilmeikkyyteen, tunnekokemuksiin kuin itse tunnereaktioihinkin, joita tässä luvussa pääasiassa käsitellään (Turner, 2007, s. 1). Kuten aivotutkija ja psykologi Lauri Nummenmaa (2010/2016) toteaa, perustuu moderni tunnetutkimus luonnontieteilijä Charles Darwinin havaintoihin niistä järjestelmällisistä tunneilmauksista, joita sekä ihmiset että muut eläinlajit käyttävät. Arkielämässä puhumme usein yksinkertaisesti tunteista, kun tarkoitamme sekä tunnekokemuksia että tunnereaktioita. Tosi asiassa tunnereaktion tietoinen osa, esimerkiksi tunnekokemus ”olen vihainen”, on hyvin pieni osa tunteiden kokonaiskoneistoa suurimman osan ollessa tiedostamattomia, biologisesti määräytyneitä automaattisia tunneprosesseja. Nämä tiedostamattomat tunneprosessit näkyvät muutoksina aivojen, kehon ja käyttäytymisen toiminnassa, joita seuraa automaattinen tunneilmaisuus ja lopulta tietoisuus tunnetilasta ja sen aiheuttajasta, eli tunnekokemus. (Nummenmaa, 2010, s. 16; Nummenmaa, 2016, s. 725.)

Darwin (1872) selventää teoksessaan ”Tunteiden ilmaisu ihmisissä ja eläimissä” (*The Expression of the Emotions in Man and Animals*), kuinka ihmisen tärkeimmät ilmaisutoiminnot ovat perittyjä, synnynnäisiä ja kontrollin ulkopuolella, eivät suinkaan yksilöiden itse oppimia. Hänen mukaansa toiminnat voidaan nimetä ja tunnistaa ilmaisullisiksi, mikäli niihin liittyy säännöllisesti jokin mielentila, esimerkiksi ilo. Näihin toimintoihin voi liittyä myös tiettyjen ruumiinosien liikettä, kuten vaikkapa koirilla iloon liitettävä hännänheilutus. (Darwin, 1872, s. 300-301.) Aivot siis tuottavat tunteita samalla tavalla, kuin ne ohjaavat esimerkiksi ihmisen raajojen liikettä ja näin ollen tunteita voidaan tutkia samoin kuin muitakin aivomekanismeja, kuten muistia (Nummenmaa, 2010, s. 15). Kun tunteiden aivoperustan tutkimus eteni kuvantamismenetelmien kehittymisen myötä 1990-luvulla, havaittiin ihmisten tunteiden perustuvan homeostaattiseen säätelyyn sekä kehosta tulevien somaattisten ja interoseptiivisten signaalien käsittelyyn erikoistuneiden alueiden toimintaan. Nämä alueet ovat aivojen niin sanottuja kehollisia alueita, mikä Nummenmaan (2016) mukaan on todennäköisesti syynä sille, miksi eri tunteet saavat aikaan erilaisen fysiologisen reaktion. (Nummenmaa, 2016, s. 726.)

Sosiologi Jonathan H. Turnerin (2007) sanoin yleinen käsitys on, että ihminen on luultavasti perinyt niin kutsutut perustunteet (*primary emotions*) esi-isiltään sekä muilta nisäkkäiltä (Turner, 2007, s. 3). Myös Darwinin (1872) mukaan nämä ”tietyissä mielentiloissa suoraan tai epäsuorasti käyttökelpoiset” toiminnat ovat tapahtuneet alun pitäen tarkoituksenaan jonkin päämäärän saavuttaminen. Näitä päämääriä ovat voineet olla muun muassa vaaran välttäminen tai murheen lievittäminen. Esimerkiksi joidenkin eläinten tapa luimistaa korviaan ollessaan vihaisia on mitä luultavimmin ollut heidän esi-isiensä tapa suojata korviaan vastustajan hampailta tappelun aikana. Samoin ihmisen pakonomainen tarve vetää suupielet alaspäin itkua pidätellessään on luultavasti ollut esi-isiemme tapa estää huudon pääsy ulos suusta epätoivotussa tilanteessa. (Darwin, 1872, s. 35, 303.)

Perustunteilla tarkoitetaan yleisesti vihaa, pelkoa, surua ja iloa, mutta suuressa osassa listauksista mukana ovat myös inho ja yllättyminen. Häpeää ja syyllisyydentunnetta pidetään päätunteiden alalajeina, mutta tunteet kuten kiinnostus, odotuksen tunne, uteliaisuus ja tylsistyneisyys ovat joidenkin tutkijoiden mukaan puhtaiden tunnetilojen sijaan kognitiivisia tiloja. (Turner, 2007, s. 3.) Jotta jokin tunne voidaan nimetä perustunteeksi, täytyy sen täyttää usea kriteeri. Tunteen täytyy muun muassa olla tunnettu kaikkialla maailmassa, sen täytyy olla havaittavissa myös muilla kädellisillä, sen täytyy tuottaa omanlaisensa fysiologinen sekä nähtävä reaktio ja sen täytyy herätä tietynlaisissa tilanteissa ilman, että sen tapahtumista voi estää. (Svennevig, 2005, s. 21.) Päätunteet voivat myös sekoittua, luoden moniulotteisempia tunteita; hieman kuten väriteoriassa päävärejä sekoittamalla saadaan aikaan välivärejä. Esimerkiksi hieman suurempi määrä iloa sekoittuessaan hieman pienempään määrään pelkoa voi luoda tunteita, kuten toiveikkuutta, ylpeyttä tai ihmettelyä. (Turner, 2007, s. 3-8.)

Tunteita ei kuitenkaan tule sekoittaa mielialaan tai tunneasenteeseen, jotka ovat pidempikestoisia, tunteista johtuvia tiloja. Esimerkiksi läheisen menetyksestä johtuva suru on tunne, josta johtuva mieliala alakuloisuus voi kestää kauankin. Samoin masentuneessa mielialassa oleva ihminen luultavasti kokee kielteisiä tunteita neutraalissa mielialassa olevaa useammin, hänen mielialansa ollessa alttiina kokemaan herkästi tietyn tyyppisiä tunteita. Tunneasenteeksi sen sijaan kutsutaan esimerkiksi loukkaantumisesta ja väärinkohdelluksi tulemisen tunteesta johtuvaa katkeruutta. (Nummenmaa, 2010, s. 33; Svennevig, 2005, s. 20-21.)

Tunteet ovat yksi kriittisimmistä mikrotason sosiaalisista voimista, sillä ne pitävät yllä ihmisen sosiaalisen todellisuuden kaikkia osia (Turner, 2007, s. 208). Tunteiden peittämisen vaikeus

paljastaa toisen ihmisen pyrkimykset sanallista ilmaisua helpommin niin positiivisessa kuin negatiivisessa mielessä, mutta myös yksilön kehityksen myötä syntyvä taito säädellä tunteita tahdonalaisesti on ihmisen tapaiselle sosiaaliselle lajille tärkeää. Tämä muun muassa mahdollistaa yleisen joustavamman käyttäytymisen lisäksi sen, että vaikka saatamme eläintarhassa säikkyä seinän takana olevaa vaarallista eläintä, tiedostamme tietoisien tunteiden säätelyn avulla olemamme todellisuudessa turvassa. Tunteet ovat myös merkittäviä ihmisen hyvinvoinnin kannalta sekä ensimmäinen viestinnän keino äidin ja lapsen välillä. Tunteiden merkitys hyvinvoinnille on selkeästi nähtävillä jo normaalivaihtelun piiriin kuuluvassa tunne-elämässä. Siinä, missä toistuvat myönteiset tunnereaktiot johtavat parempaan terveyteen, laajempaan sosiaaliseen elämään ja koettuun terveyteen, on kielteisten tunteiden toistuva kokeminen selvä riskitekijä somaattiselle ja psyykkiselle terveydelle. (Darwin, 1872, s. 312; Nummenmaa, 2016, s. 725, 730.)

2.2.1 Tunteet näkyvät kehossa

Kuten psykologian tohtori Hanna Svennevig (2005) toteaa, johtaa jokainen tunnereaktio myös kehon jonkinlaiseen reaktioon. Tunteet ovat kehollinen tapahtuma, joten on luonnollista, että niiden muodostumiseen kuuluu myös ruumiillinen tie. Nämä kehon reaktiot ovat autonomisen eli tahdosta riippumattoman hermoston aiheuttamia, joten niitä ei voi kasvojen ilmeiden osittaista kontrollointia lukuun ottamatta estää tai hillitä; ihminen pystyy ehkä kasvolihasten säätelyn avulla vaikuttamaan jossain määrin rennolta, vaikka olisi vihainen, mutta punastumista, vapinaa tai pupillien koon muutosta ei voida estää. (Svennevig, 2005, s. 11-12, 20.) Tunteet ovat sosiaalisia reaktioita, joihin liittyy tämän kaltaisia ulospäin havaittavia muutoksia käyttäytymisessä, eivät pelkästään subjektiivisia, sisäisiä tapahtumia. Tämä tunteiden julkisuus erottaakin tunteet muun tyyppisistä mielensisäisistä tapahtumista, kuten muistoista tai asenteista. (Nummenmaa, 2010, s. 76-77.)

Nummenmaan (2016) mukaan perustunteet sekä erilaisiin tunteisiin liittyvät kokemukset ja kehollliset reaktiot ovat universaaleja, vaikka niihin liittyvät ilmaisut saattavatkin vaihdella ihmisen eri kulttuurien välillä erilaisista oppimistavoista johtuen. Tunteiden piilottaminen on ihmiselle haastavaa ja lähes kaikkialla maailmassa tietyn tunteen ilmaisemiseen liittyy jokin yhteinen kombinaatio kasvonilmeitä, äänenpainoja ja kehon asentoja, mikä helpottaa muiden ihmisten parissa toimimista ja auttaa ennakoimaan toisten käyttäytymistä. Näin osaamme esimerkiksi olla varuillamme vihaiselta vaikuttavan ihmisen ympärillä. (Nummenmaa, 2016, s.

726.) Näiden yhdistelmien synnynnäisyyden todistaa esimerkiksi se, kuinka jo pieni koiranpentu heiluttaa häntäänsä ollessaan iloinen tai kuinka pienikin lapsi tai sokeana syntynyt kohottaa hartiansa ollessaan neuvoton (Darwin, 1872, s. 304).

Svennevigin (2005) sanoin perustunteiden ympärille muodostuu tunneperheitä, joita yhdistää tunteen ilmaisun, tunteen synnyttävien tilanteiden sekä fysiologisen reaktion samankaltaisuus. Esimerkiksi perustunne viha on ilmaistavissa yli kuudellakymmenellä eri tavalla, joista jokaisessa kehon reaktioihin kuuluvat kulmien laskeutuminen ja yhteen vetäytyminen sekä huulten kiristyminen. Tähän tunneperheeseen kuuluvat tunteet, kuten turhautuminen, raivostuminen ja ärtymys. (Svennevig, 2005, s. 20.)

Ihminen myös mukautuu toisen ihmisen tunteisiin hyvin herkästi. Kasvonilmeet ja muut tunneilmaisun välineet tarjoavat tien vastakkaisen osapuolen sisäiseen maailmaan ja auttavat aivojen hitaita taajuuksia asettumaan samalle aaltopituudelle toisen ihmisen aivojen taajuuksien kanssa. Tämän automaattisen peilaamisen vuoksi esimerkiksi nyripistämme nenäämme inhon vallassa, mikäli vieressämme toinen ihminen haistaa pilaantunutta ruokaa myöskin nenäänsä nyripistäen. Aivojemme järjestelmä, joka saa meidät tuntemaan, kuin haistaisimme annosta itse, aktivoituu tällaisessa tilanteessa. Samoin pienen lapsen kasvot voivat vääntyä surulliseen ilmeeseen, mikäli hänen vanhempansa edes teeskentelevät itkevänsä hänen edessään. (Darwin, 1872, s. 307; Nummenmaa, 2016, s. 726.)

Aalto-yliopiston sekä Tampereen ja Turun yliopistojen tutkijoiden Nummenmaan, Harin, Hietasen ja Glereanin vuonna 2014 ja 2018 toteuttamat tutkimukset, joissa tutkittiin yhteensä hieinan yli 1700:n (2014 N=701, 2018 N=1026) suomalaisen tunteiden ja tuntemusten kehollisia ilmentymiä, paljastavat ihmisen kokevan niin perustunteita, kuten iloa ja pelkoa, tai hienovaraisiäkin tuntemuksia, kuten kiitollisuutta ja inhoa, yhteneväisissä paikoissa kehoa. Vuoden 2014 tutkimuksessa tutkittavina olivat ihmisen perustunteet, kun taas vuoden 2018 tutkimuksessa tutkimuksen alaisena oli sata erilaista positiivista tai negatiivista tunnetta, kognitiivista prosessia ja somaattista tai homeostaattista tilaa. Tutkimukset toteutettiin näyttämällä koehenkilöille perustunteita tutkittaessa voimakkaita tunteita herättäviä elokuvia ja kasvojen ilmeitä, ja tuntemuksia tutkittaessa erilaisia tuntemuksia kuvaavia sanoja. Tämän jälkeen koehenkilöiden tehtävänä oli värittää se kohta ihmiskehon piirroksesta, jossa tunteen fyysisesti kokevat. (Nummenmaa ym., 2014, s. 646; Nummenmaa ym., 2018, s. 9198-9199.)

Tulokset alueista, jotka koehenkilöt värittivät, olivat hyvin yksimielisiä. Ne paljastivat muun muassa ahdistuksen ja kiittollisuuden tuntuva useimmiten rinnassa, jännityksen ja inhon vatsassa, väsymyksen päässä ja vihan pään lisäksi käsissä. Joidenkin tunteiden kokeminen jakautui koehenkilöiden mielissä tasaisemmin pitkin kehoa. Näitä olivat esimerkiksi rentoutumisen ja uupumisen tunteet. Samoin lämpönä pitkin kehoa tuntuva rakastuminen ja ilon tuoma energia paikannettiin laajasti koko kehon alueelle. Tutkijoiden mukaan jo kartoituksen onnistuminen oli yksi tutkimuksen kiinnostavimpia tuloksia, jonka lisäksi tulosten yhteneväisyys vahvistaa tunteiden syntyvän kehon, mielen ja aivojen yhteistyönä. (Nummenmaa ym., 2014, s. 647-651; Nummenmaa ym., 2018, s. 9198-9202.)

2.3 Holistinen keho ja mieli

Aikoinaan kehoa, sielua ja mieltä ei olisi edes ajateltu erotettavan toisistaan, kuten moderni länsimainen tiede, uskonto, filosofia ja lääketiede ovat tehneet ja näin aiheuttaneet sen, kuinka kehoa käsitellään usein erillisenä fyysisenä objektina, jota tarkastellaan ulkoapäin. Olemme totuneet tekemään jaon esimerkiksi siinä, että viemme sairastapauksissa fyysisen kehomme lääkärin vastaanotolle ja horjuvan mieleemme terapeutille. (Hartley, 2004, s. 1-4.) Tässä tutkimuksessa kehoa tarkastellaan kuitenkin holistisesta eli kokonaisvaltaisesta näkökulmasta, jossa keho käsitetään sekä fyysisen kehon että mielen muodostamana kokonaisuutena, ja jota esimerkiksi psykologi ja filosofian tohtori Lauri Rauhala (2014) ihmiskäsitys tukee (Rauhala, 2014, s. 33).

Kehon ja mielen suhde on yksi ihmisen ikuisia pohdinnan kohteita. Jo muinaisen Egyptin ajoilta säilyneissä, 3600 vuotta vanhoissa papyruksissa, todettiin aistimusten, näkemisen ja kuulemisen olevan yhteydessä ajatusten sijaintipaikaksi tällöin miellettyyn sydämeen. Tunnetutkimuksen kannalta kysymys siitä, tapahtuuko tunne siirtyen siinä kehoon, vai reagoiko keho automaattisesti johonkin antaen sielulle tiedon tästä reaktiosta, on yhä tutkijoita askarruttava. (Svennevig, 2005, s. 16-19.) Moderni kognitio- ja neurotiede on kuitenkin pystynyt osoittamaan, että ne kehon neuromotoriset systeemit ja tapahtumat, jotka ihmiskehossa sijaitsevat, ovat tietoisuuden, havaitsemisen ja käsitteellisen ajattelun perusta (Lakoff & Johnson, 1999, s. 17).

Rauhalan (2014) holistisen, kolmijakoisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen olemassaolon perusmuodot ovat psyykkis-henkinen olemassaolo eli tajunnallisuus, olemassaolo orgaanisena tapahtumisena eli kehollisuus sekä olemassaolo suhteina todellisuuteen eli situationaalisuus. Jokaisella näistä muodoista on oma tehtävänsä kokonaisuuden muodostumisessa ja ne kietoutuvatkin tiiviisti yhteen jo olemassaolossaan, muutoksen yhden muodon piirissä vaikuttaen aina kahteen muuhun. (Rauhala, 2014, s. 32, 126.) Holistinen ihmiskäsitys näkee ihmisen olemassaolon siis hyvin kokonaisvaltaisena, kehon, mielen ja elämäntilanteen muodostamana kokonaisuutena, jossa ihmistä ei voida käsittää ilman sitä maailmaa, jossa hän elää. (Anttila, 2009a, s. 86; Rauhala, 2014, s. 33).

Mieli toimii Rauhalan näkemyksen mukaan merkitysten antajana, joka asettuessaan yksilön tajunnassa suhteeseen jonkin asian tai ilmiön kanssa siten, että mieleemme ymmärtää kyseisen asian tai ilmiön joksikin, luo merkityssuhteen. Uudet merkityssuhteet rakentuvat jo olemassa olevien merkityssuhteiden päälle, eli tajunnalliset tapahtumat etenevät suhteessa omaan historiaansa; tämän vuoksi esimerkiksi opetustyössä uuden asian opettaminen syvällisen ymmärtämisen tasolla, eli tajunnallisen tapahtuman muutokseen tähtäävä toiminta, koetaan usein hyvin hitaaksi. (Rauhala, 2014, s. 35-37.)

Kehon roolissa on Rauhalan (2014) mukaan olennaista orgaanisen elämän eri ilmentymien, kuten sairauksien, ymmärtäminen osana kokonaisuutta. Orgaanisten tapahtumien mielekkyyden eli tajunnallisuuden osoittaminen edellyttää anatomis-fysiologisin menetelmin suoritettua kuvausta. Elettyyn kehoon ollaan siis kehon tapahtumien kautta yhteydessä myös tajunnan eli mielen avulla. (Rauhala, 2014, s. 39-40.) Filosofi Evan Thompson (2007) puhuu eletystä kehosta rinnastaen sen elävään kehoon. Eletty keho on hänen mukaansa kokemuksellinen, sisältäen kaiken tajunnan ja kokemisen spektriltä. Elävä keho sen sijaan on biologinen organismi, jonka tapahtumat ovat suurelta osin tiedostamattomia, luoden kuitenkin pohjan tietoiselle kokemiselle. Eletty ja elävä keho ovat tiivis yksikkö, sisältyen toinen toiseensa; eletyn kehon toiminnan edellytyksenä toimii kokemukset ja tajunnan sisältävä elävä keho. (Thompson, 2007, s. 235-237.)

Rauhalan holistinen ihmiskäsitys on saanut osakseen myös kritiikkiä, sillä sen katsotaan esimerkiksi Tökkärin (2015) mukaan palvelevan lähinnä tutkimuksia, joissa ihmisiä tarkastellaan ainutlaatuisina, erilaisia kokemusmaailmoja ja elämäntilanteita omaavina yksilöinä, ilman tarvetta ihmistä ja ihmisyyttä yleisesti tarkasteleviin näkökulmiin. Tökkäri vertaa Rauhalan edustamaa filosofista ihmiskäsitystä fysiikan ihmiskäsitykseen tuoden näin ilmi, kuinka ihmistä voi

tarkastella lukemattomista eri näkökulmista. (Tökkäri, 2015, s. 171-172.) Dunderfeltin (2015) mukaan psykologian ala painottuu yhä suurilta osin luonnontieteelliseen ja yhteiskunnalliseen ajattelutapaan, jonka vuoksi tieteellinen keskustelu kolmijakoisesta ihmiskäsityksestä on jäänyt vähiin; fenomenologiaan ja humanismiin perustuva psykologian tutkimus, jota Rauhala edustaa, on edelleen maailmanlaajuisestikin tarkasteltuna suhteellisen vähäistä (Dunderfelt, 2015, s. 127). Holistisen ihmiskäsityksen nähdään kuitenkin antavan mahdollisuuden ymmärtää ja avata ihmistä, inhimillisyyttä sekä ihmisen roolia osana maailmaa, haastaen psykologian vallitsevaa tiedekäsitystä (Dunderfelt, 2015, s. 124; Tökkäri, 2015, s. 172).

Tanssintutkija ja tanssipedagogi Sherry Shapiro (1999) kuvaa tietoisuuden olevan aina yhteydessä kehontietoisuuteen, joko hiljaisena tai tietoisena tietona. Keho ja mieli yhtyvät jatkuvassa tietoisuuden virrassa luoden tiedoksi kutsuttuja tulkintoja, jotka puolestaan koetaan todellisuuksina. Keho toimii välittäjänä ja pitää muistissaan elämäkokemuksia, luoden näin kriittisen keskustelun mielen kanssa. Näin kehon ja mielen yhteys auttaa yksilöä ymmärtämään maailmaa. (Shapiro, 1999, s. 32.) Hämäläinen (2007) myös tuo kehotietoisuuden termiä samalla avaten ilmi, kuinka alan pioneereina toimineet tanssiterapeutit puhuivat aiheesta sanoin, kuten ”keho tunteiden ilmaisuvälineenä, tietoisuuden fundamentaalisenä tapana” tai ”luiden tuntemisena” (Hämäläinen, 2007, s. 56).

Kuten tunteiden kekokemuksia käsittelevässä alaluvussa 2.2.1 todettiin, ovat keho ja mieli tunteiden synnyn kannalta todistetusti yhteydessä. Tanssin yhteydessä keho on sekä liikettä synnyttävä objekti että sitä kokeva subjekti (Lehikoinen, 2014, s. 85). Tanssija voi sanoittaa kokemaansa kehontietoisuuden ja mielen heijastusten välistä liikettä esimerkiksi kuvaamalla lämmintä ja hikistä ihoa, jonka alla energian voi tuntea kuplivan, leikillisyyden noustessa jostain päin kehoa. Tässä kuvauksessa lämpö ja hikirauhasten aktiivisuus kehon fysiologisen tilana yhdistyy energiaan, joka fysiologisen tilan lisäksi voidaan nähdä holistisena elinvoiman tunteena. Lopulta leikin kulttuurinen konsepti yhdistää fysiologian ja tunteen itseensä, luoden kokonaisuuden. (Anttila, 2007, s. 93-94.)

2.3.1 Somatiikka

Filosofi Thomas Hanna toi moderniin psykologiaan vuonna 1976 termin somatiikka (*somatics*), joka on yksi kehon ja mielen yhteyttä vahvasti korostava kehityöskentelyn muoto. Termi pohjautuu kreikan kielen sanaan *soma*, joka tarkoittaa ”sisältäpäin koettua kehoa”. Käsitteellä viitataan kehollisia kokemuksia hyödyntäviin ja kehoa sekä mieltä integroiviin liikkeellisiin harjoittelumuotoihin sekä näihin käytäntöihin kytkeytyvään tutkimusalueeseen, somatologiaan. Kaikki menetelmät, joissa kehollisia kokemuksia tarkastellaan subjektiivisesti sisältä päin, voidaan lukea somatiikaksi. (Hartley, 2004, s. 11; Rouhiainen, 2006, s. 13.) Keho koetaan somatiikassa siis ulkopäin koetun objektin sijaan subjektina, jonka tunteista, liikkeistä ja tarkoituseristä ihminen on tietoinen (Hämäläinen, 2007, s. 59).

Somatiikka kytkeytyy tanssin maailmaan 1960-luvulla alkunsa saaneen postmodernin tanssi-suuntauksen kautta, jossa tietynlaisen tanssiteknisen suorituksen sijaan arvostettiin tanssijan oman kehon mahdollisuuksien tutkimista ja yksilöllistä suuntautumista. Tällaisia kokemukseellisempia ja kehollisempia lähestymistapoja voidaan kutsua myös somaattisiksi käytännöiksi. Etenkin nykytanssissa somaattiset käytänteet ja kehon havainnoiva kuuntelu on nykyaikana yleistä. (Törmi, 2016, s. 40, 42.)

Kuten Pasanen-Willberg (2007) toteaa, eivät nämä liikkeelliset harjoittelumuodot eli somaattiset harjoitukset tai käytännöt välttämättä ole tanssitekniikoita, mutta niitä voidaan sisällyttää niihin sekä koreografioiden luomiseen ja näin pyrkiä kohti oppimisen kannalta tärkeimpien somaattisten lähestymistapojen tavoitteita: kinesteettisen tietoisuuden herättämistä ja omien fyysisten tuntemusten kuuntelua. Yksinkertaisiin liikkeisiin hitaasti paneutumalla pyritään tietoisuuteen siitä, miltä liike harjoittajan ajassa ja paikassa tuntuu sen sijaan, että oppiminen tapahtuu pinnallisesti liikettä imitoimalla ja toistamalla. Somaattisissa harjoituksissa voidaan keskittyä minimaaliseen liikkeeseen, jossa esimerkiksi pyritään tuntemaan selkärangan liike ja sen luonnolliset kurvit. Tällaiset anatomiaan perustuvat mielikuvat, joissa kehoa ajatellaan objekti-kehona, ovat yleisiä, sillä niiden avulla opitaan ymmärtämään kehon rakennetta ja luomaan liikettä, joka puolestaan tuottaa uusia mielikuvia ja kuvastaa uutta liikettä, luoden näin jatkumon. Somatiikka näkee myös liikkumattomuuden liikkeenä, sillä ihminen ei kykene täydelliseen tasapainoon, ja harjoitukset alkavatkin usein tietoisuuden ja rentoutumisen tavoittelulla paikallaan seisten. (Pasanen-Willberg, 2007, s. 14-15.)

2.4 Tanssi tunteiden välittäjänä

Kehonkieli on yhdessä sanattoman kommunikaation kanssa ihmisen ensimmäinen kieli ja pääasiallinen vuorovaikutuksen väline keskimäärin ensimmäiset viisitoista kuukautta. Tämä non-verbaalinen ilmaisu ei katoa kehityksen kautta, vaan sen päälle rakentuu verbaalinen kieli, joka on kuitenkin usein yksinään riittämätöntä kuvaamaan kokemuksellisia Aspekteja. Kehollinen viestintä on hyvin rikasta ja monipuolista; jokainen kykenee luultavasti palauttamaan mieleensä tilanteen, jossa keho on reagoinut voimakkaasti esimerkiksi ilon tai pelkotilan vuoksi. Näitä kehon reaktioita eli sanatonta viestintää ovat muun muassa kehon sekä kasvojen liikkeet ja asennot, silmien liikkeet, henkilökohtaisen tilan käyttö sekä äänensävyt ja ääntelyt, kuten nauraminen, murahtelu tai haukottelu. (Svennevig, 2005, s. 39.)

Esittävän taiteen psykologiaa tutkineen Glenn Wilsonin (1997) mukaan tanssi on monien yksilöllisten ja sosiaalisten tehtävien lisäksi ennen kaikkea tunteiden ilmaisemista vartalon liikkeillä (Wilson, 1997, s. 123). Keho on tanssijan työkalu, joten tanssiminen harjaannuttaa tiedostamaan ja antamaan merkityksiä kehollisille tuntemuksille ja puolestaan herättämään näille kehollisille kokemuksille vaihtelevia tunnekokemuksia. Tunteet ja tunnekokemukset kun ovat samanaikaisesti myös kehollisia kokemuksia, kuten tässäkin tutkimuksessa on aiemmin todettu. (Anttila, 2007, s. 91, 95.) Tunteiden ja merkitysten ilmaisu tanssin kautta on etenkin arkielämässä piilotettujen tai jollain asteella tukahdutettujen tuntemusten esilletuomista kehotietoisuuden ja kehon liikkeen avulla, antaen liikkeen tulla kehosta ilman mielen suurta panosta. Esimerkiksi koreografian luominen ei ole liikettä, jonka päälle liimataan jotain viestiä ilmaiseva tunnetila. Sen sijaan liike luodaan ilmaisemaan ja tuomaan ulos haluttu tunnetila tai tunne. (Parviainen, 1998, s. 137-138.)

Wilsonin (1997) sanoin vartalon asennot, etenkin koko vartaloon vaikuttavat, kertovat yksilön tunteista paljon juuri silloin, kun niitä pyritään olemaan näyttämättä ulospäin. Vartalon yleinen suuntautuminen kertoo paljon siitä, onko ihminen onnellinen tai surullinen; suorassa seisova, avoimesti levittäytyvä keho antaa huomattavasti kumaraa ja nuokkuvaa kehoa onnellisemmän vaikutelman. Wilson pitää tanssia tällaisen asentokielen taiteellisena laajentumana. Hän käyttää esimerkkinä tanssija Martha Grahamille keskeistä asentokieltä, jossa vapauden kasvua kuvataan aluksi palloksi keriytyneellä, kokoon puristuneella, alistumista kuvaavalla keholla, jonka eleet muuttuvat psyykkisen itseluottamuksen kasvaessa hetki hetkeltä avoimmiksi ja suuremmiksi. Lopulta liike vapautuu ja nopeutuu liikkeen reviiirin laajentuessa koskemaan koko näyttämöä, kuvaten hallitsevuutta ja itsevarmuutta. (Wilson, 1997, s. 87, 119.)

Hannan (1987) mukaan ymmärtääkseen tanssin kommunikatiivisen potentiaalin, täytyy tiedostaa sen eroavaisuudet ja samankaltaisuudet verbaalisen kommunikaation kanssa. Hän ilmaisee tämän ymmärryksen saavuttamisen olevan helpompaa, mikäli tanssia ajattelee proosan sijaan runoutena; sanallista ilmaisua epäsuorempana kommunikaation muotona, jossa sanallisen ilmaisun tavoin on useita tulkintamahdollisuuksia. Sanallinen ilmaisu on monin tavoin yksinkertaisempaa, mutta sekä sanatonta että sanallinen tunneilmaisu voivat olla muun muassa vaikeasti ennustettavissa sekä ilmaista sisäisiä tunteita ottaen riskin, että vastaanottaja tulkitsee tilanteen toisin. (Hanna, 1987, s. 86-89.)

Edith Van Dyckin, Birgitta Burgerin ja Konstantina Orlandatoun (2017) tunteiden ilmaisua tanssin kautta käsittelevässä artikkelissa todetaan katsojien kykenevän yhdistämään tietynlainen tanssin liikekieli tiettyihin tunteisiin. Esimerkiksi perustunteet ilo, viha ja pelko yhdistettiin tutkimuksessa liikekieleen, jossa temmonvaihtelu oli suurta, kun taas surua ilmaiseva liikekieli nähtiin tempovaihtelultaan hyvin pienenä. Iloa ja vihaa kuvaava liikekieli nähtiin myös usein keskivartalolähtöisenä. Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että katsojat kykenevät päättämään pelkän vartalon liikkeen perusteella, tanssijan kasvoja näkemättä, mitä tunnetta liikekielillä pyritään ilmaisemaan. Etenkin vihan ja pelon todettiin olevan helposti tunnistettavissa sen lisäksi, että positiivisia ja negatiivisia tunnetiloja ilmaisevat liikekielet erotettiin toisistaan ilman ongelmia. On kuitenkin otettava huomioon, että näissä tutkimustilanteissa tanssijoiden ilmaisemat tunteet ovat olleet ennaltapäätettyjä, näyteltyjä. Kuitenkin, myös spontaania tunneilmaisua tanssin avulla tutkittaessa on nähty, kuinka esimerkiksi spontaani liike iloisen musiikin tahtiin oli yleisesti ottaen moniulotteista ja paljon kiertoja sisältävää, kun taas vihaiseksi mielletyn musiikin tahtiin toteutettu liike oli epäsäännöllistä, särmikästä ja jäykkää. (Van Dyck ym., 2017, s. 123-125.)

Kuten Ylönen (2004) asian ilmaisee, tanssiessa tunteiden dialogi käydään sanattomana tunneilmaisuna kehollisten menetelmien avulla, sanojen tullessa mukaan myöhemmin mahdollisen kokemuksen reflektion kautta. Tanssi on hänen mukaansa kehon yksi tapa kommunikoida, ja keho voi myös oppia aistimaan ja vastaanottamaan toisen kehon sanatonta ilmaisua, luoden yhden vuorovaikutuksen kanavan lisää. (Ylönen, 2004, s. 34-35.) Tunteet voivat joko rajoittaa tai inspiroida ihmisiä, mutta kummassakin tapauksessa tanssi monisensorisena taiteena auttaa antamaan niille merkityksiä (Hanna, 2008, s. 492).

2.4.1 Tanssin terapeuttinen hyödyntäminen

Taiteet ja taidenautinnot ovat osa ihmisen tarpeita ja onkin todistettu, että taiteella on yhteys ihmisen toimintakykyyn ja koettuun terveyteen. On todettu, että taide-elämykset saavat aikaan tunteita, jotka vaikuttavat aivojen psykofysiologiseen säätelyjärjestelmään tasapainottaen sen toimintaa. Tämän psykofysiologisen säätelyjärjestelmän pysyvä tasapaino on tärkeä elementti hyvinvoinnin ja terveyden ylläpidon kannalta. (Liikanen, 2009, s. 91-92.)

Kuten esimerkiksi Koch, Kunz, Lykou ja Cruz (2014) tanssiterapiaa ja tanssin käyttöä mielen-terveydellisten ongelmien hoidossa käsittelevässä tutkimuksessaan toteavat, on tanssi yksi vanhimmista parantamisen keinoista ja tanssiterapia (*dance movement therapy*) nykyaikana vakiintunut ammatti (Koch ym., 2014, s. 46). Amerikan tanssiterapiayhdistyksen (*American Dance Therapy Association*) mukaan liikkeen psykoterapeuttinen käyttö, tanssiterapia, tavoittelee integraatiota yksilön emotionaalisen ja fyysisen tason välillä. Keskeisenä ajatuksena toimii tunnekokemusten ymmärryksen lisääminen kehon tuntemusten, liikkeiden ja asentojen tiedostamisen kautta. Tämän tiedostamisen kautta voidaan opetella tunteiden kontrollointia kehon liikkeitä manipuloimalla. (Svennevig, 2005, s. 98-99.)

Tanssiterapialla on yhteys somaattiseen psykologiaan, jonka periaatteet puolestaan kumpuavat kehon ja mielen yhteydestä. Kehotietoisuus on tanssiterapiassa suuressa roolissa, sillä harjoitukset korostavat usein kehon viisautta, kokemuksen kehollisuutta sekä niin tietoisien että tiedottoman kuin fyysisen ja symbolisen yhteyttä. Kehon tuntemuksien tarkkailu on ensiarvoisen tärkeää ja liikkeitä toteutetaan tiedostamisen avulla, kunnioittaen sitä tarinaa, mitä keho liikkeellä haluaa kertoa. (Hämäläinen, 2007, s. 59-60.) Kuten Törmi (2016) mainitsee, voi tanssiterapeuttisista tai keho-orientoituneista harjoituksista olla apua etenkin heille, joille henkilökohtaisista tuntemuksista, etenkin negatiivisista sellaisista, on vaikea puhua. Esimerkiksi tanssitaiteilija toivoo usein työnsä avaavan tai mahdollistavan uudenlaisen tavan ymmärtää tai näkeä, minkä on usein kuvattu olevan myös terapian tavoite. Myös kontaktin ja vuorovaikutuksen syventäminen arkitilanteita syvemmälle on molemmissa tavoitteena, ja tanssiterapeuttiset prosessit esimerkiksi elämäntapahtuman läpikäymisessä voivatkin luoda hyvin syviä taidekokemuksia. (Törmi, 2016, s. 51-55.)

Kochin ja muiden (2014) mukaan tanssiterapian tutkimus on lisääntynyt huomattavasti 1990-luvulta lähtien ja tutkimusta on tehty niin kvantitatiivisin kuin kvalitatiivisin menetelmin, joihin osittain taideterapian alalajien asemasta taiteen ja tieteen välimaastossa. Tutkimuksen jat-

kuvuus on tarpeen, jotta tanssiterapian tehokkuus ja tanssin hyödyt mielenterveydellisten ongelmien hoitomuotona ovat varmistettavissa. Näin alaa saadaan vietyä eteenpäin ja osaksi terveydenhuollon ja koulutuksen maailmaa. (Koch ym., 2014, s. 46.)

3 Tanssikasvatuksesta ja tunnekasvatuksesta

Teoriaosuuden toisen osan (3.1 - 3.2) käsitteet luovat pohjan tutkimusaineiston toiselle teemalle, *tanssikasvatuksen mahdollisuuksille tunteiden ilmaisun opettajana*, tarkastellen tutkimuskirjallisuuden avulla tanssi- ja tunnekasvatuksen käsitteitä, kehollista oppimista, tanssi- ja tunnekasvatuksen koulutoteutusta hyötyineen ja haasteineen sekä niiden roolia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Tässä tutkimuksessa tanssi- ja tunnekasvatusta käsitellään koulumaailman näkökulmasta, alakoulun kontekstissa. Täten esimerkiksi erilainen koulun ulkopuolinen kerho- ja tanssikoulutoiminta jää tutkimuksen ulkopuolelle.

3.1 Tanssikasvatus

Lapsen ensimmäinen kohtaaminen tanssin kanssa tapahtuu länsimaisissa yhteiskunnissa useimmiten erilaisten laululeikkien sekä spontaanien rytmillisten leikkien kautta (Bloomfield & Childs, 2000, s. 45). Tanssit, pelit ja leikit ovat osa inhimillistä liikkumista, joita ihminen toteuttaa ilman, että hän välttämättä tarvitsee toiminnalleen muuta perustelua kuin sen, että hän saa siitä nautintoa. Ihminen kuitenkin pyrkii laajentamaan elämismaailmaansa liikkeen turvin syntymästään saakka, ja tanssi on yksi olennainen osa tätä inhimillistä liikettä (Hoppu, 2003, s. 19). Koulun tarjoama tanssikasvatus tarjoaa oppilaille kanavan tämän elämismaailman laajentamiseen nonverbaalin ilmaisun ja kehon liikkeiden kautta, kietoen kehollisen kokemuksen yhdessä tekemiseen (Anttila, 2013, s. 16).

Anttila (2013) korostaa, että tanssikasvatuksen (*dance education*) lähtökohta ei ole tanssitekniikoissa tai tanssilajeissa, vaan oppilaan omassa liikkeessä. Tanssikasvatuksen, eli tanssin soveltavan käytön kasvatuksellisessa kontekstissa, on todettu vaikuttavan positiivisesti oppilaiden kehollisuuteen, keholliseen ilmaisuun, keholliseen vuorovaikutukseen sekä esiintymistaitoihin. (Anttila, 2013, s. 119, 182). Tanssin kasvatuksellinen arvo perustuu ennen kaikkea kokonaisvaltaisuuteen, tähdäten koulukontekstin ulkopuolisen tanssin lailla oppilaan henkisen ja fyysisen ulottuvuuden eli mielen ja kehon yhteen kietomiseen. Koulukontekstissa kehotietoisuus ja itsetuntemuksen kasvattaminen korostuvat ja pyrkimyksenä on antaa liikkeen syntyä kehossa, ottaa oma tilansa, suhtautua aikaan, saada itseensä dynamiikkaa ja johtaa jonkinlaiseen vuorovaikutukseen. (Sarvela & Kuusisto, 2008, s. 36.) Taidetanssi, jonka käsitettä on avattu kohdassa 2.1.2, on luonteva tanssikasvatuksen toteuttamiseen käytettävä alalaji, sillä siinä luovuudella, esittämisellä ja persoonallisen taiteen arvostamisella on suuri rooli. Näiden ominaisuuksien

avulla tanssikasvatus pyrkii tasapainoon, jossa sekä taidekasvatuksella, estetiikan opetuksella että kulttuurikasvatuksella on yhtäläinen asema. (Smith-Autard, 1994, s. 3-5.)

Tanssin neurotieteitä tutkineiden Dalen ja muiden (2007) mukaan tanssin useaa älykkyyden tyyppiä yhdistävä ominaisuus tekee siitä hyvin perustellun kasvatuksellisessa mielessä. He viittaavat tutkimuksessaan psykologi Howard Gardnerin vuonna 1983 julkaisemaan moniälykkyysteoriaan, jonka mukaan älykkyyden eri lajeja ovat loogis-matemaattinen, kielellinen, spatiaalinen, musiikillinen, kehollis-kinesteettinen, interpersoonallinen, intrapersoonallinen sekä myöhemmin teoriaan lisätty naturalistinen älykkyys. Tanssissa spatiaalinen, kehollis-kinesteettinen ja musiikillinen älykkyys yhdistyvät luonnollisesti, mutta lisäksi tanssien luominen ja harjoittaminen harjoittaa loogis-matemaattista, inter- ja intrapersoonallista sekä kielellistä älykkyyttä. Spatiaalinen älykkyys viittaa tanssin kontekstissa muun muassa tanssikuvioiden visualisointiin, keuhhallinnon yhdistyessä kehollis-kinesteettiseen ja rytmin, melodian sekä harmonian luomisen ja havainnoinnin ollessa yhteydessä musiikilliseen älykkyyteen. Gardner (1983) viittaa tanssiin etenkin käsitellessään kehollis-kinesteettistä älykkyyttä ja näkee tanssin syvällisenä kehollisen ilmaisun keinona, sen vahvuuksien ollessa niin kasvatuksen näkökulmasta kuin yleisestikin sen monikäyttöisyydessä. (Dale ym., 2007, 102; Gardner, 1983, s. 235.)

Nirhamo (2010) korostaa lisäksi tanssikasvatuksen kokemuksellisuutta. Tanssikasvatus lähestyy tanssia sisältäpäin, ei katsojan näkökulmasta, jolloin opettajan tehtävänä on tarjota oppilaille monipuolisia työkaluja ja tilanteita, joissa tilanteet erilaisin tavoin kokevilla oppilaille on mahdollisuus kehollisiin kokemuksiin, taiteellisiin oivalluksiin ja elämyksiin. Kehollisuus ja kokonaisvaltaisuus on lapselle hyvin luontaista, mikä on nähtävissä esimerkiksi useiden muutoin ehkä levottomien oppilaiden kyvyssä keskittyä liikuntasuorituksiin täydellisesti. (Nirhamo, 2010, s. 27.)

Tanssikasvatus tuo oppilaille välineen ajatustensa ilmaisemiseen ja tutkimiseen liikkeen kautta, vahvistaen oppilaiden keskinäisiä luottamussuhteita ja rohkaisten sosiaalisuuteen. Sillä voi olla siis niin kasvatuksellisia, terveydellisiä kuin sosiaalisiakin hyötyjä. Tunteiden ilmaisu kehollisin keinoin tanssin avulla voi olla joillekin oppilaille se luontevin ilmaisukeino, ja koulun tulisi pyrkiä auttamaan tällaisia oppilaita tämän keinon löytämisessä. Hyvin toteutetulla tanssikasvatuksella voidaan luovuuden lisäksi vaikuttaa myös oppilaiden ruumiinkuvaan, motivaatioon ja itseluottamukseen. Voidaan kuitenkin pohtia, voiko toiminnan hyötyjen korostamisella ja niihin liiaksi perustuvalla tanssikasvatuksella olla negatiivisia vaikutuksia tanssin luontaisiin, esteettisiin ja luoviin arvoihin. (Bamford, 2010, s. 6-7; Nirhamo, 2010, s. 27.)

3.1.1 Kehollinen oppiminen

Kuten muun muassa alaluvussa 2.1.1 on mainittu, on tanssi kehollista toimintaa. Kehollisen tiedon olemassaolon ja merkityksen tiedostaminen eroaa perinteisistä pedagogisista käytännöistä sekä oppimisteorioista, kuten Anttila (2013) toteaa kutsuen kehollisen tiedon luomista, käyttämistä ja käsitteellistämistä keholliseksi oppimiseksi (*embodied learning*). Hänen mukaansa oppimisteoreettisessa kirjallisuudessa vielä suhteellisen vähän näkyvillä oleva kehollinen oppiminen perustuu liikkeen ja toiminnan tuottamiin aistimuksiin, havaintoihin ja kokemuksiin, jotka syntyvät ihmiskehossa joko näkyvästi tai näkymättömästi. Kehollinen oppiminen vaatii sosiaalisen kontekstin, joka yhdessä fyysisen toiminnan kanssa punoutuu ajatteluun, kuvitteluun ja merkitysten luomiseen; ihminen siis kohtaa fyysisen ja sosiaalisen realiteettinsa kehollisuutensa kautta. (Anttila, 2013, s. 42, 44.)

Sekä Bloomfield ja Childs (2000) että Anttila (2013) nostavat holistisuuden sekä länsimaisen dualismin jonkin asteisen kritisoinnin esiin kehollisesta oppimisesta puhuessaan. Kehollinen oppiminen korostaa kehon ja mielen toisistaan erottavan dualismin sijaan eri olemassaolon muotojen keskinäisen riippuvuuden näkevää holistista käsitystä ja näkee oppimisen perinteisiä käsityksiä laajemmin. Kehollisessa oppimisessa keho ja liike nähdään tarpeetonta häiriötä aiheuttavan objektin sijaan yhtenä oppimisen kerroksena ja kommunikaation muotona. (Anttila, 2013, s. 15, 43-44; Bloomfield & Childs, 2000, s. 61.) Anttilan (2013) mukaan tämä perustuu kehollisen oppimisen yhteyteen kokemuksellisen oppimisen kanssa, joka puolestaan pohjaa näkemyksensä filosofi ja kasvatustieteiden psykologi John Deweyn pragmatistiseen tekemällä oppimisen kasvatustieteeseen (Anttila, 2013, s. 44). Deweyn (1957) mukaan tekeminen testaa ymmärrystä mielikuvituksen sekoittaessa uuden tiedon jo aiemmin opitun tiedon kanssa, luoden uudenlaisen kokemuksen. Kasvatus on sosiaalisena prosessina näiden kokemusten uudelleen järjestelyä ja muokkaamista, ja koulun tulisi kannustaa oppimiseen juurikin oppilaiden omien kokemusten kautta. (Dewey, 1957, s. 7.)

Oppimisen kehollinen perusta on osa oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppiminen on kokonaisvaltaista, koko ihmisen mukaansa ottavaa. Käytännössä kehollisella oppimisella tarkoitetaan huomion suuntaamista kehollisiin kokemuksiin ja aistimuksiin sekä toiminnallisuutta ja reflektointia, joka näkyy omien kokemusten sanallistamisena ja tulkintana. Tulkintaa puolestaan tukee monipuolinen kielen käyttö, johon kuuluu mielikuvien hyödyntäminen, metaforat, kertomukset ja mahdollisesti runollinenkin kieli. Kehollinen oppiminen on luovaa ja aktiivista toimintaa, jonka oppilaslähtöisyyttä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) tukevat.

Tämä ei kuitenkaan tarkoita välttämättä näkyvää, aktiivista liikettä, sillä keho toimii oppimisen kanavana myös huomion suuntaamisen kautta, liikkeen vain vahvistaessa kehollista kokemusta. (Anttila, 2013, s. 15, 43, 51; Opetushallitus, 2014, s. 15.)

3.1.2 Tanssikasvatuksen toteutus koulussa

Tanssikasvatus, eli tanssin soveltava käyttö kasvatuksen kentällä, on Sarvelan ja Kuusiston (2008) mukaan perusteltua jo siitä syystä, että tanssi luo kehoon ja mieleen jaottelevan ajattelun ohittavaa itsetuntemusta (Sarvela & Kuusisto, 2008, s. 36). Nirhamon (2010) tanssin asemaa osana koulun kulttuuria käsittelevän artikkelin mukaan tanssikasvatuksen päätavoite on antaa oppilaille mahdollisuus löytää oma kehollisuutensa sekä oma tapansa tanssia, luoda, katsoa ja arvioida tanssia. Tämä tavoite pyritään saavuttamaan oppilaiden omien tanssikokemusten ja -elämysten kautta sekä tutustuen esimerkiksi improvisaatioharjoitusten avulla tanssin eri elementteihin, kuten tilaan, aikaan, kehoon ja voimaan. Lisäksi eri tanssimuotoihin ja -kulttuureihin tutustumalla pyritään lisäämään arvostusta tanssitaidetta kohtaan. (Nirhamo, 2010, s. 27.)

Tanssikasvatuksen tuomiin hyötyihin kuuluvat esimerkiksi erilaiset fyysiseen ja motoriseen kehitykseen liittyvät tekijät, sen tuoma mahdollisuus saada liikkeelle perinteisiä liikuntalajeja karttavat oppilaat sekä tanssin luonnollinen yhteisöllisyys, joka näkyy tarpeessa reagoida jatkuvasti muihin tilassa oleviin oppilaisiin. Tanssi onkin luonteva tapa harjoitella muita kunnioitettavaa kosketusta ja kontaktia. (Nirhamo, 2010, s. 27-28.) Myös Bloomfield ja Childs (2000) näkevät muiden kanssa ja muihin peilaten toimimisen yhtenä tanssikasvatuksen suurena hyötynä. Heidän mukaansa koulukontekstissa tapahtuvan tanssin hyödyt ovatkin jaoteltavissa neljään kategoriaan: osallisuuteen, repertoaariin, kontekstiin sekä kriittiseen tietoisuuteen. Osallisuuteen liittyviin hyötyihin kuuluu heidän mukaansa ennen kaikkea yhdessä toimiminen luovassa ilmapiirissä sen lisäksi, että oppilaat saavat harjoitusta liikkeiden keksimisen, muistamisen ja esittämisen suhteen. Repertoaariin liittyviin hyötyihin he liittävät eri tanssilajeihin tutustumisen sekä tanssien tarinallisuuden tuomat, mielikuvitusta kehittävät vaikutukset. Kontekstin alle he asettavat tanssiesitysten katsomiseen ja tanssijoihin tai koreografeihin tutustumiseen liittyvän kokemuksellisuuden, kun taas kriittisen tietoisuuden alle sijoittuvat muun muassa yleisössä toimimisen harjoittelu sekä oman toiminnan analysointi. (Bloomfield & Childs, 2000, s. 46-47.)

Tanssikasvatuksen toteuttamisen haasteisiin kuuluu etenkin perinteisten sukupuolierojen korostuminen, minkä esimerkiksi Anttila (2013) toteaa olevan sitä yleisempää, mitä vanhempia

oppilaat ovat. Tanssin maine *tyttöjen lajina* elää yhä vahvana, mikä on yhteydessä laajempaan käsitykseen tanssista osana suomalaista kulttuuria sekä tanssin luonteeseen kehollisen ilmaisun välineenä. Tanssikasvatukseen liittyy olennaisesti vuorovaikutus sekä kontakti muihin, myös vastakkaisen sukupuolen edustajiin, mikä voi muodostua ongelmaksi etenkin murrosiän lähestyessä. Myös sosiaalisen paineen vaikutus voi olla suuri, mikä näkyy esimerkiksi häiriökäyttäytymisenä, vaikuttaen myös niiden oppilaiden asenteeseen, jotka muutoin nauttivat tanssista. Näiden lisäksi opettajan omalla asenteella ja opettajan tuttuudella on oma merkityksensä; esimerkiksi opettajan vaikeuksilla suhtautua tanssiin ja keholliseen ilmaisuun luontevasti on väistämättä vaikutus myös oppilaiden suhtautumiseen ja motivaatioon. Alkuopetusikäisten kohdalla, jolloin sukupuoliroolit eivät vielä ole kovin näkyviä, nämä haasteet on kuitenkin nähty hyvin pienessä roolissa. Myös tanssikasvatuksen integroinnilla muihin oppiaineisiin sekä liittämällä oppilaiden omaan kokemusmaailmaan ja arkiliikkeeseen on nähty olevan positiivisia vaikutuksia. (Anttila, 2013, s. 107-110, 119.)

Tanssi on taidemuotona ja -aineena muista jonkin verran erottuva, sillä hyvin toteutettuna se tapahtuu oppilaan koko olemuksessa ja koko olemuksen kautta, ilman välineitä, vahvistaen tietoista suhdetta niin itsen, muihin kuin maailmaankin. Ideoiden läpikäynti eri näkökulmista tapahtuu tanssissa mielen lisäksi keholla, minkä on koettu vaikuttavan positiivisesti ajattelun sujuvuuteen. (Anttila, 2009b, s. 5; Anttila, 2013, s. 48.) Tanssikasvatus tarjoaa keinon keholliseen ilmaisuun, joka harjoittaa sekä vahvistaa oppilaiden kognitiivista ja tunteisiin liittyvää kapasiteettia (Bresler, 2004, s. 148). Osaaminen, jota kehollinen oppiminen yhdessä tanssin kanssa voi kouluihin tuoda, ylittää oppiainerajat lisäämällä osaamista yhdessä olemisen ja elämisen taitojen, itsensä ja muiden hyväksymisen, luovuuden sekä yhteisöllisyyden alueilla. Tanssikasvatus voi siis tuottaa moniulotteista oppimista, jossa edellä mainittujen hyötyjen lisäksi harjoitetaan kehollista ilmaisua, kehollista vuorovaikutusta sekä vahvistetaan oppilaiden esiintymistaitoja. (Anttila, 2013, s. 17.)

3.1.3 Tanssikasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Tanssikasvatuksen asema eri valtioiden ja koulujen opetussuunnitelmien perusteissa on kautta aikojen ollut yleisesti ottaen heikko, mikä johtuu suureksi osaksi tanssin hieman hankalasta asemasta taiteen ja liikunnan sekä luovuuden ja kunnonkohottamisen välimaastossa (Bamford, 2010, s. 6). Hannan (2008) mukaan yksi syy tanssin marginaaliselle asemalle koulujen opetussuunnitelmissa piilee sen arvon vähättelyssä, vaikka esimerkiksi John Dewey on työllään luonut

pitävän perustan taiteen, luovuuden ja kehon kautta oppimisen merkityksellisyydelle koulu- maailmassa (Hanna, 2008, s. 491). Nykyisessä, vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, sanan *tanssi* ainoat maininnat löytyvät liikunnan oppiaineen alta, jossa tanssi- liikunta on mainittu yhtenä liikuntamuotona, jolla oppilas voi harjaannuttaa tasapaino-, liikku- mis- ja välineenkäsittelytaitojaan (Opetushallitus, 2014, s. 274).

Tanssikasvatuksen sisällön ja tavoitteiden kanssa yhteneviä mainintoja löytyy kuitenkin perus- opetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) jonkin verran, vaikka tanssia ei niiden koh- dalla olekaan mainittu. Opetussuunnitelma korostaa esimerkiksi sen pohjalla olevaa oppimis- käsitystä avatessaan ihmisen kehollisuutta, joka on käsityksen mukaan kielen ja aistien käytön rinnalla ajattelun ja oppimisen kannalta olennaista. (Opetushallitus, 2014, s. 17.)

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen tavoitteista (alaluku 3.3) löytyy muutama tanssikasvatuksen sisältöihin sopiva maininta. Laaja-alainen ta- voite L1, *ajattelu ja oppimaan oppiminen*, mainitsee toiminnallisen aktiivisuuden, kuten ko- keellisuuden ja fyysisen aktiivisuuden sekä taiteiden eri muotojen edistävän oppimisen iloa ja vahvistavan valmiuksia luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen. Lisäksi *kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua* käsittelevän tavoitteen L2 mukaan oppilaiden tulee saada mahdol- lisuuksia kokea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperinteitä, jonka lisäksi myös kulttuurin ja kulttuuriperinnön arvostamista painotetaan. Myös visuaalisen ilmaisun, draaman, musiikin ja liikkeen käyttöä vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineenä sekä oman kehon käyttöä ilmaisuvälineenä pidetään tärkeänä. (Opetushallitus, 2014, s. 20-21.)

Tanssikasvatukseen erottamattomasti liittyvä kehollisuus on nähtävillä opetussuunnitelman pe- rusteissa äidinkielen, liikunnan ja musiikin oppiainekohtaisten tavoitteiden kohdalla. Opetus- suunnitelman mukaan liikunnan oppituntien tulisi korostaa kehollisuutta ja antaa mahdollisuuksia keholliseen ilmaisuun. Musiikin opetuksen tavoitteisiin kuuluu keholliseen musiikin, ku- vien, tarinoiden ja tunteiden ilmaisuun kannustaminen liikkeen avulla. Lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden, saamen kielen ja kirjallisuuden sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppi- aineen tavoitteissa on mainittu alkuopetusikäisten kohdalla kehollisen ilmaisun ja itsensä ilmai- sun vahvistaminen. (Opetushallitus, 2014, s. 106, 111, 119, 148, 263.) Anttilan (2013) mukaan tanssin integrointi opetussuunnitelmaan tapahtuu tällä hetkellä juurikin kehollisen oppimisen kautta niin, että kehollinen oppiminen toimii siltana tanssin ja jonkin oppiaineen tai sisällön välillä, tuoden luovuuden ja mielikuvituksen osaksi oppimistapahtumaa (Anttila, 2013, s. 53).

3.2 Tunnekasvatus

Englanninkielisissä tutkimuksissa usein nimellä *social and emotional learning* nähtävää tunnekasvatusta tekstissään käsittelevät Zins, Payton, Weissberg ja O'Brien (2007) toteavat tunnekasvatuksen tärkeimpien tehtävien olevan tunteiden, kognition ja käytöksen säätelyn sekä terveen päivittäisiin haasteisiin suhtautumisen opettamisen. Näiden osa-alueiden hallitsemisen kautta he näkevät oppilaiden kykenevän saavuttamaan positiivista kehitystä elämässään. Tunnekasvatus, jolla tarkoitetaan yleisesti tunnetaitojen opettamista lapsille tai oppilaille, on tiiviisti yhteydessä tunneälyn (*emotional intelligence*) käsitteeseen, eli yksilön kykyyn tunnistaa, prosessoida ja hallita tunteita. Tunnekasvatus kuitenkin painottaa tunneälyn käsitettä huomattavasti laajemmin tunteiden sosiaalista aspektia, kuten toisten ihmisten näkökantojen hyväksymistä ja huomioimista, kykyä käsitellä kanssakäymisessä esiin nousevia ongelmia tai aggressiivisia ja muut ihmiset huomioon ottavaa ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa. (Zins ym., 2007, s. 376, 380.)

Esko Jalovaaran (2005) mukaan tämä sosiaalisen tietoisuuden puoli on tunnetaitojen opettelu tärkein tavoite; onhan yksi tärkeimpiä kykyjä yhteiskunnassa toimimisessa tulla toimeen toisten ihmisten kanssa. Tämä edellyttää toisinaan mukautumiskykyä ja omien sisäisten ristiriitojen vapauttamista, sillä niillä on vaikutus ihmisen kykyyn hallita ajatuksiaan, tekojaan ja tunteitaan. (Jalovaara, 2005, s. 31, 96.) Koulun rooli tunnekasvattajana nousee tässä kohdassa tärkeäksi, kuten Zins ja muut (2007) toteavat, sillä oppilaiden perhetaustat voivat vaihdella suuresti ja kouluympäristössä tunnekasvatus on taattu jokaiselle oppilaalle taustasta riippumatta. Koulukonteksti on myös hyvin luonnollinen tila tunnekasvatuksen sosiaalisen tietoisuuden puolen harjoittamiseen. (Zins ym., 2007, s. 379, 383-384.)

Tunnekasvatuksella on siis suuri rooli oppilaiden vuorovaikutussuhteiden muodostumisessa, tunne-elämän kehityksessä sekä itseilmaisun harjoittamisessa. Tämän vuoksi se on jokaista oppilasta hyödyntävän sisältönsä lisäksi erityisen tarpeellista etenkin erityisoppilaille, hyvin aroille oppilaille sekä murrosiän lähentyessä, jolloin tukahdetut tunteet voivat nousta aiempaa enemmän esille, aiheuttaen taipumusta mielenterveyden ongelmiin. (Jalovaara, 2005, s. 27.) Kuten Nummenmaa (2010) toteaa, on tunnemekanismien toimivuuden merkitys ihmisen hyvinvointiin valtava, mikä näkyy esimerkiksi erilaisten ahdistusperäisten ongelmien, mielialahäiriöiden sekä huumaus- ja lääkeaineriippuvuuksien ylivoimaisessa johtoasemassa mielenterveyshäiriöiden yleisyyttä listaavissa tilastoissa. Kaikki nämä kolme yleisintä häiriötyyppiä liit-

tyvät muutoksiin tunnejärjestelmien toiminnassa, mukaan lukien mielihyväjärjestelmään vaikuttavat huumaus- ja lääkeaineet. (Nummenmaa, 2010, s. 188.) Psykologi Katja Myllyviidan (2016) mukaan tunteiden tiedostamisella ja hyväksymisellä on näiden ongelmien ratkaisussa suuri rooli, sillä omien tunteiden välttelyllä tai pelkäämisellä on todettu olevan vaikutusta sekä psyykkisen terveyden ongelmiin että riippuvuuksien syntymiseen (Myllyviita, 2016, s. 9-10).

3.2.1 Tunnetaitojen kehittyminen lapsuudessa

Kuten Jalovaara (2005) toteaa, muodostuu suurin osa aivojen hermoyhteyksistä lapsen kolmen ensimmäisen elinvuoden aikana, kehityksen jatkuessa hidastuvalla tahdilla noin 13-vuotiaaksi saakka, kattaen näin lapsen alakouluajan. Lapsuuden tunnekokemuksilla on vaikutus näiden tunnetaitojen kehitykseen ja muotoutumiseen sekä myös lapsen persoonallisuuden kehittymiseen. (Jalovaara, 2005, s. 19.) Tunteet ovat läsnä lapsen elämässä ensihetkestä lähtien, minkä esimerkiksi itkun tunneilmaisu tuo ilmi, kyvyn ymmärtää muiden ihmisten tunteita kehittyessä samaan tahtiin kielen kehityksen kanssa (Nummenmaa, 2010, s. 165, 174).

Vastasyntyneiden tunneilmaisuja tutkimalla on voitu selvittää, että jonkinlaiset tunteisiin liittyvät valmiudet ovat läsnä heti syntymästä lähtien. Tunteiden kokeminen, ilmaisu, säätely ja tietoinen ymmärrys myös kehittyvät hyvin nopeasti. Jo muutaman viikon ikäiset lapset pystyvät hallitsemaan kasvojensa liikkeitä ja matkimaan aikuisten heille esittämiä ilmeitä. Tämä kertoo kyvystä muuttaa aikuisen kasvoilla näön avulla havaittu tieto sellaiseen muotoon, että omia kasvoja kyetään liikuttamaan samalla tavalla. Jo pienellä lapsella on siis taito tuottaa sosiaalisia signaaleja sekä valmius ja halu vuorovaikutukseen. (Nummenmaa, 2010, s. 165-167.)

Myllyviidan (2016) mukaan lapsi oppii sosialisointitaidot, eli säännöt ja lainalaisuudet vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa, keskimäärin ennen kouluikää. Näiden taitojen myötä lapsi oppii tulkitsemaan toisten ihmisten tunteita ja käyttämään ihmisten sisäisiä tiloja vuorovaikutuksen vihjeinä. Tällä tarkoitetaan äänenpainon, ilmeiden ja eleiden vaikutusta ulkoisesti samanlaisen käytöksen tulkintaan. Sosialisointitaidot toimivat pohjana itsesäätelylle ja tunteiden säätelyn taidolle, joista tulee iän myötä tietoisempia ja tarkoituksenhakuisempia. (Myllyviita, 2016, s. 37-38.) Lapsen huoltajilla, sukulaisilla, muilla lapsilla ja opettajilla on suuri vaikutus lapsen sosialisointitaitojen ja tunnetaitojen kehittymiseen. Etenkin äidin tunneilmaisuilla on todettu olevan vaikutusta jo pienen vauvan tunnetaitojen ja -älykkyyden vahvistamiseen. Tunneilmaisuistaan pääasiassa positiivisten äitien vauvojen on havaittu näyttävän huomattavasti vähemmän surun ja vihan tunteita sekä osoittavan kiinnostusta erilaisiin asioihin paljon

niitä vauvoja herkemmin, joiden äitien tunneilmaisut olivat negatiivisempia. (Scharfe, 2000, s. 245-246.)

Tunteiden säätelykyvyn taustalla toimii pikkulapsena huoltajilta saatu perusturvan tunne sekä kotoa saatu malli negatiivisten tunteiden käsittelyyn (Myllyviita, 2016, s. 37). Kuten psykologian professori Elaine Scharfe (2000) toteaa, kehittyy lapsen tunteidensäätelykyky huomattavasti hienostuneemmaksi esikoulu- ja alakouluikäisenä. Esimerkiksi pettymyksen tunteen säätelyn ja piilottamisen on todettu olevan vielä noin 6-vuotiaille haastavaa, mutta 10-vuotiaat sen sijaan osasivat niin piilottaa pettymyksensä esimerkiksi epämiellyttävän lahjan saatuaan, kuin myös kertomaan syitä sille, miksi todellisia tunteita ei ole aina soveliaista näyttää esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa. (Scharfe, 2000, s. 253.)

Edellytys sille, että ihminen voi ymmärtää toisten tunteita, on kyky tunnistaa tunneilmaisuja. Tunteiden ilmaisu, kuten myös tunteiden säätely ja ymmärtäminen, kehittyy ennen kaikkea vuorovaikutteisessa suhteessa sosiaalisen kanssakäymisen kanssa; sosiaalinen kanssakäyminen vahvistaa tunnetaitoja, tunnetaitojen vahvistaessa sosiaalista kanssakäymistä. Sosiaalinen vuorovaikutus ei kuitenkaan onnistu, mikäli osapuolet eivät kykene tunnistamaan, miltä toisesta osapuolesta tuntuu ja lapsuus on aikana se, jolloin näiden taitojen perusta rakennetaan. (Myllyviita, 2016, s. 38; Nummenmaa, 2010, s. 166; Scharfe, 2000, s. 258.)

3.2.2 Tunnekasvatuksen toteutus koulussa

Kuten Jalovaara (2005) toteaa, työskennellään kouluympäristössä tunteiden parissa päivittäin. Yksi peruskoulun tärkeä tehtävä on opettaa lapselle järjen ja tunteen yhteistyötä, jonka avulla opitaan arvottamaan erilaisia asioita, ajattelemaan monipuolisesti ja näkemään kokonaisuuksia. Lapsuus on luonnollista ja kehityksellisesti otollista aikaa tunteiden harjoittamiselle, joilla on vaikutus valintoihin eli juurikin edellä mainittuun asioiden arvottamiseen. (Jalovaara, 2005, s. 39, 48-49.)

Tunnekasvatuksen vähimmäistavoitteisiin alakoulussa kuuluvat Zinsin ja muiden (2007) mukaan perustunteiden tunnistaminen ja nimeäminen sekä tavoitteiden asettamisen ja niiden saavuttamisen suunnittelu. Lisäksi alakouluikäisten tulisi oppia tunnistamaan sanallisia, fyysisiä ja tilannekohtaisia merkkejä muiden ihmisten tunteiden tilasta, harjoitella vastuullista päätöksentekoa koulukontekstissa sekä kuvailemaan tapoja, joilla lähestyä muita oppilaita ja lapsia ystävystymisen merkeissä. (Zins ym., 2007, s. 378-379.) Tunnekasvatuksen tulisi kannustaa lapsia

suhtautumaan ongelmiin positiivisen kautta, mutta samalla koulun tunnekasvatus on myös luonteva alusta harjoittaa negatiivisten tunteiden kanavoittoa ja purkua niin, että ei vahingoita itseään tai muita (Jalovaara, 2005, s. 32, 39).

Turvallinen ja kannustava oppimisympäristö sekä opettajan asenne ovat tunnekasvatuksen toteutuksessa tärkeässä asemassa, mikä voi olla myös yksi sen haasteista. Toimivassa oppimisympäristössä oppilaat voivat tuntea olevansa kunnioitettuja ja heidän ajatteluaan on mahdollista myös haastaa. Opettajien tehtävänä on mallintaa ja antaa oppilaille mahdollisuuksia harjoitella ja käyttää tunnetaitojaan erilaisissa interaktiivisissa ja osallistavissa tilanteissa niin luokkahuoneessa kuin muuallakin koulussa, kuten esimerkiksi välituntien aikana. Oppilaiden tulisi tuntea voivansa vaikuttaa esimerkiksi koulun kulttuuriin ja ilmapiiriin omalla toiminnallaan, minkä on todettu vaikuttavan positiivisesti myös yleisiin oppimistuloksiin ja motivaatioon. (Zins ym., 2007, s. 379, 388.) Jalovaaran (2005) mukaan tällainen sisäisen motivaation löytäminen saattaa olla kasvatuksen suurin haaste ja hän näkee tunteilla ja ihmissuhteiden toimivuudella, eli esimerkiksi tunteiden säätelyllä ja tunnekasvatuksen sosiaalisella puolella, olevan valtava merkitys sen syntyymiseen (Jalovaara, 2005, s. 41).

Toimivan tunnekasvatuksen positiivisiin vaikutuksiin on tutkimuksissa todettu kuuluvan aiemmin mainittujen asioiden lisäksi asenteeseen, käytökseen ja koulusuoritukseen liittyviä aspekteja. Zins ja muut (2007) viittaavat artikkelissaan useaan eri tutkimukseen, joissa on havaittu tunnekasvatusohjelmilla olleen positiivisia vaikutuksia muun muassa asenteeseen koulua ja oppimista kohtaan, vuorovaikutuksen myönteisyyteen sekä poissaolojen ja jälki-istuntojen kuin myös aggressioiden ja väkivaltaisuuden vähentymiseen. Lisäksi oppilaiden koulumenestyksen etenkin matematiikassa ja kielissä on todettu parantuneen. (Zins ym., 2007, s. 385.)

Tunnekasvatuksessa tulisi osata Jalovaaran (2005) mukaan hyödyntää oppilaiden arkitilanteita, kuten leikkejä kavereiden kanssa, ja opettaa niiden avulla ongelmien ja aggressioiden käsittelykykyä, kuin myös aitoa kohtaamista ja muiden ihmisten suvaitsemista. Tärkeintä on myönteinen ja kannustava ilmapiiri sekä toimiva kodin ja koulun yhteistyö. Työn tulisi olla jatkuvaa ja osa koulun jokapäiväistä toimintaa. Opettaja toimii tunnekasvatuksessa esimerkkinä omien käyttäytymis- ja toimintamalliansa kautta, sillä lapsi muodostaa mielessään ihmiskuvaa aikuista mallina käyttäen. (Jalovaara, 2007, s. 96-97.)

3.2.3 Tunnekasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Tunnekasvatuksen asema nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on huomattavasti esimerkiksi vuoden 2004 valtakunnallista opetussuunnitelmaa vahvempi. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tunteet on mainittu ainoastaan lyhyesti suomen kielen A-oppimäärän tavoitteiden kohdalla, kun taas vuoden 2014 opetussuunnitelma korostaa tunnekasvatuksen sisältöjä esimerkiksi suuressa osassa oppiaineita sekä osana opetussuunnitelman oppimiskäsitystä. (Opetushallitus, 2004, s. 128; Opetushallitus, 2014, s. 17, 103, 132, 135, 149, 263, 266.)

Oppilaiden tunteiden merkitystä alleviivataan useaan otteeseen jo opetussuunnitelman pohjalla olevaa oppimiskäsitystä avaavassa alaluvussa 2.3. Oppimiskäsitys korostaa tunteiden, kokemusten ja opittujen asioiden reflektoinnin olevan tärkeää uusien tietojen ja taitojen hankkimisen rinnalla, painottaen myönteisten tunnekokemusten, oppimisen ilon ja uutta luovan toiminnan merkitystä oppimisen edistämisessä. Oppimiskäsityksen mukaan oppilaiden vuorovaikutustaidot ja kyky ottaa niin muut ihmiset kuin tekojensa seuraukset huomioon ovat myös olennaisessa osassa, mikä on linjassa tunnekasvatuksen sosiaalisen puolen tavoitteiden kanssa. Lisäksi tunteiden huomioidaan ohjaavan muun muassa kokemusten ja mielenkiinnonkohteiden rinnalla oppilaiden oppimisprosessia ja motivaatiota. (Opetushallitus, 2014, s. 17.)

Tunteisiin tai tunnekasvatuksen sisältöihin liittyviä mainintoja löytyy opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen tavoitteista L1, L2, L3 ja L6. Tavoite L1, *ajattelu ja oppimaan oppiminen*, painottaa ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa olemisen tärkeyttä, omien ajattelutapojen tarkastelua sekä eri näkökantojen huomioon ottamista. Myös laaja-alainen tavoite L2, *kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*, painottaa tunnekasvatuksen sosiaaliseen puoleen kuuluvia muita arvostavia vuorovaikutustaitoja, kuten kunnioittavaa itsensä ilmaisua. Oppilaiden ohjaaminen kohti oman kehon käyttämistä tunteiden, ajatusten ja ideoiden ilmaisuun kuuluu myös tämän tavoitteen alaisuuteen. Tavoitteessa L3, *itsestä huolehtiminen ja arjen taidot*, painotetaan tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittämisen tavoitetta, jota pidetään yhtenä osana arjesta ja elämästä selviämisessä. Lisäksi tavoite L6, *työelämätaidot ja yrittäjäyys*, painottaa toisten ihmisten kanssa toimeen tuleminen tärkeyttä työyhteiskunnassa toimimisen kannalta. (Opetushallitus, 2014, s. 20-24.)

Tunneilmaisun kehittymisen tavoite näkyy oppiainekohtaisesti tarkasteltuna selkeästi muun muassa äidinkielen ja kirjallisuuden, ympäristöopin, uskonnon, liikunnan, musiikin ja kuvataiteen kohdalla. Yksi äidinkielen ja kirjallisuuden kielikasvatuksen tavoitteista läpi alakoulun on

edistää oppilaiden itsensä ilmaisun ja vuorovaikutuksen taitoja, eli ajattelun kielentämistä. Ympäristöoppiin tunnetaitojen harjoittaminen kuuluu osana kasvun ja kehityksen sisältöaluetta, kun taas uskonnossa yksi tavoitteista on rohkaista oppilaita tunnistamaan ja ilmaisemaan omia tunteitaan ja ajatuksiaan. Liikunnassa tunnetaitoja ja tunneilmaisujen säätelyä harjoitetaan muun muassa erilaisissa kisailutilanteissa, joissa oppilaat altistuvat emotionaalisesti vaihteleville tilanteille. Taideaineissa tunnetilojen ilmaisun harjoittaminen näkyy toisten kokemusten kunnioittamisen sekä omien kokemusten ilmaisussa taiteen kautta. (Opetushallitus, 2014, s. 103, 132, 135, 149, 263, 266.)

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen metodologista taustaa ja myös perustellaan syyt menetelmien valinnalle. Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen fenomenografinen tutkimus, jonka analyysimenetelmänä käytetään aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistonkeruu on toteutettu puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Kuten laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, on jokainen tutkimusprosessin vaihe pyritty pitämään mahdollisimman läpinäkyvänä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 20). Tämä tarkoittaa prosessin avaamista lukijalle kaikkine käänteineen sekä esimerkiksi tutkijan omien lähtökohtien tiedostamista ja avaamista lukijalle.

Aloitin pro gradu -tutkimusprosessin loppuvuodesta 2018, alkuperäisenä suunnitelmanani tutkia kehollisen oppimisen opetusmenetelmiä alakoulussa. Tutkimus oli tarkoitus toteuttaa haastatteleamalla luokanopettajia, jotka tietoisesti käyttävät kehollisia opetusmenetelmiä osana opetustaan. Tutkimuksen tausta-ajatuksiksi piirtyivät jo tuolloin kehon ja mielen yhteys, kehotietoisuus ja holistisuus, joiden esiintyvyyttä alakoulun opetuksessa olin kehollisuuden kautta kiinnostunut tutkimaan. Lähetin haastattelukutsun erään sosiaalisen median suosittuun opettajaryhmän lisäksi sähköpostitse lähes jokaiselle Oulun alueen koululle sekä usealle kymmenelle Oulun ulkopuoliselle koululle, jotka valikoin jonkinlaisen rajaamisen tarpeen vuoksi etsimällä alakouluja, joissa tarjottiin taidepainotteista opetusta esimerkiksi musiikkiluokkien muodossa. En kuitenkaan onnistunut saamaan näiden reittien kautta yhtään ainoaa haastateltavaa, mikä pakotti miettimään tutkimusaiheen ja kohderyhmän valintaa uudemman kerran.

Pohdintojen jälkeen päädyin tutkimaan luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä tanssikasvatuksen mahdollisuuksista osana alakoulujen tunnekasvatusta; aihe, joka on mainittuna jo kandidaatintutkielmani pohdintaosiossa mahdollisena mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena, mutta jota en jostain syystä ollut edes tullut ajatelleeksi. Lähestyin aihetta tutkittavien omien tanssikokemusten näkökulmasta, siirtyen niiden kautta koulumaailmaan ja tanssikasvatuksen koulutoteutukseen. Halusin tutkittavien pohtivan ensin tanssin ja tunteiden välistä yhteyttä henkilökohtaisella tasolla, omaan tanssiharrastukseensa pohjaten, ja näiden pohdintojen kautta miettivän, miten tanssikasvatus voisi olla apuna tunnekasvatuksessa. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat tämän katsontakannan myötä seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on tanssin ja tunteiden välisestä yhteydestä?

2. Miten luokanopettajaopiskelijat kokevat tanssikasvatuksen voivan olevan apuna alakoulujen tunnekasvatuksessa?

4.1 Laadullinen tutkimus

Kiviniemen (2015) mukaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa yleistä laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessinomaiseksi teorian ja empirian vuorovaikutukseksi, jossa tutkijan päämääränä on saada esille tutkittavien näkemys tutkittavana olevasta aiheesta tai ymmärtää ihmisen menettelytapoja tietyissä tilanteissa (Kiviniemi, 2015, s. 74, 78). Tutkittavana on yleensä jokin yksittäinen ilmiö tai tapaus, jonka kokemisesta ja näkemisestä tutkittavien silmin halutaan saada syvälinen näkemys ja sanallinen kuvaus (Kananen, 2014, s. 17-19). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kokonaisvaltainen kuvaaminen, jossa otetaan huomioon todellisuuden moninaisuus ja annetaan tapahtumien muovata toinen toisiaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, s. 161).

Laadullinen tutkimus on aina jossain määrin subjektiivista, sillä tutkijan esioletuksilla ja arvoilla on väistämättä rooli siinä, miten tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään; objektiivisuuteenkin voi tähdätä vain, kun tiedostaa oman subjektiivisuutensa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 17-18). Tutkimukseni kohdalla minun täytyy esimerkiksi tiedostaa oman tanssitaustani ja tanssimieni lajien vaikutus esiyymmärrykseeni tutkimusaiheesta. Omat intressini ovat niin ikään vaikuttaneet itse tutkimusaiheen valintaan kuin aineistonkeruuseenkin, jonka olen rajannut oman tulkinnallisen perspektiivini välityksellä (Kiviniemi, 2015, s. 77). Aineistonkeruun välineen ollessa inhimillinen eli tutkija itse, kehittyvät tutkimusaineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat tutkimusprosessin edetessä, ollen näin eräänlainen oppimistapahtuma. Laadullinen tutkimus usein elää edetessään, eri vaiheiden muotoutuessa ja ratketessa sitä mukaa, kun tutkijan ymmärrys tutkittavana olevasta ilmiöstä kasvaa. Tällainen joustava kehittyminen on laadulliselle tutkimukselle ominaista ja vaatii myös tutkijalta sekä oman tietoisuutensa kehittymisen tiedostamista että kykyä tehdä päätöksiä johtoajatusten mukautuessa. (Kiviniemi, 2015, s. 74-75.)

Kuten Kananen (2014) toteaa, ei laadullinen tutkimus pyri yleistykseen, kuten määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen keinoin voidaan saavuttaa hyvinkin perusteellinen kuva tutkittavana olevasta ilmiöstä, mutta koska tutkittavana on yleensä tarkoituksenmukaisesti valittu kohdejoukko satunnaisotoksella valitun tapausjoukon sijaan, ei yleistyksiä

voida tehdä. Sen sijaan tavoitteena on yksittäisen tutkittavan tapauksen kuvaaminen, uudellinen ymmärtäminen ja tulkinta eli perusteellinen, syvyysuuntainen käsittely, jossa tutkittavasta aiheesta pyritään saamaan mahdollisimman paljon irti. (Kananen, 2014, s. 16-19.) Aineiston tieteellisyys perustuu näin ollen määrän sijasta laatuun eli käsitteellistämisen kattavuuteen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18).

Kuten Eskola ja Suoranta (1998) selventävät, on kvantitatiivisen tutkimuksen perustana tieto siitä, mitä jo tiedetään ja mistä on kyse, eli teoria, jota pyritään testaamaan käytännössä. Taustalla on siis hypoteesi, joka asetetaan ennen aineiston hankintaa ja jonka paikkansapitävyyttä tutkimuksessa testataan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan sen sijaan hypoteesittomuudesta, jolloin tutkijalla ei ole ennalta päätettyjä ennako-odotuksia tutkimuksen tuloksista. Tutkijan tulee tiedostaa omien havaintojensa ja aiempien kokemuksiansa tutkimukseen mukaan tuoma esiymmärrys ja lataus, varoen tekemästä oletuksia tai rajoituksia niiden perusteella. Niin sanottuja työhypoteeseja eli arvauksia analyysin tuloksista on kuitenkin luonnollista, ja suotavaakin, olla olemassa. Voidaan siis sanoa, että siinä, missä määrällinen tutkimus lähtee teorioista edeten käytäntöön, laadullinen tutkimus tuottaa selityksen eli teorian käytännöstä. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 19-20; Kananen, 2014, s. 25-26.)

Laadullisessa tutkimuksessa suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esille, mikä onnistuu parhaiten esimerkiksi haastattelujen, havainnoinnin tai erilaisten dokumenttien tai tekstien diskurssianalyysin avulla (Hirsjärvi ym., 2010, s. 164). Laadullinen tutkimusote sopii omaan tutkimukseeni juurikin siksi, että pyrin ennen kaikkea tuomaan esille tietyn joukon, tässä tapauksessa luokanopettajaopiskelijoiden, näkemyksiä tutkittavana olevasta aiheesta. Tarkoituksena ei siis ole saada aikaan mitattavia tuloksia tai kiistattomia totuuksia, mikä on yksi laadullisen tutkimuksen pääperiaatteista (Kananen, 2014, s. 18). Haastateltavat eivät ole satunnaisesti valittuja, vaan he edustavat joukkoa, joilla on oman tanssiharrastuneisuuden kautta jonkinlainen kokemus- tai näkemyspohja aiheesta. Kuten Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, ei tiettyä ilmiötä tutkittaessa ole hyödyllistä poimia tutkittaviksi sattumanvaraista joukkoa, vaan sen sijaan ihmisiä, jotka täyttävät tutkimusaiheen kriteerit. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18.) Tässä tutkimuksessa pääkriteerinä on luokanopettajaopiskelijan status, jonka lisäksi haastateltavilta toivottiin jonkinlaista taustaa tanssin parista kattavampien vastausten saamisen toivossa.

4.2 Fenomenografia käsitysten kuvaajana

Kuten esimerkiksi Kakkori ja Huttunen (2014) toteavat, on fenomenografia kasvatustieteen piirissä syntynyt laadullinen tutkimusote ja analyysimenetelmä, jonka avulla tutkitaan ennen kaikkea ihmisen ymmärtämisen tapoja, käsityksiä, käsitteellistämisiä sekä kuvauksia. Voidaan siis ajatella fenomenografian ideana olevan tutkia, kuinka tutkittavat kuvaavat tutkittavana olevaa ilmiötä. (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 367, 381.) Näiden syiden vuoksi fenomenografia sopii hyvin sovellettavaksi myös tähän tutkimukseen, jossa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja myös käsitysten eroavaisuuksia, joista molemmat ovat muodostuneet heidän kokemustensa pohjalta (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164).

Fenomenografia on syntynyt tarpeesta saada käytännön ratkaisuja ennen kaikkea oppimisen ja koulutuksen ongelmiin (Niikko, 2003, s. 11). Lähestymistavan perustajana pidetään Ference Martonia, joka määritteli 1970-luvulla näkevänsä fenomenografian ikään kuin toisen asteen näkökulmana (*second-order perspective*); kun ihminen tai tutkija orientoituu toisen ihmisen käsityksiin heidän kokemuksistaan, muodostaen niistä käsityksiä, ei kyseessä ole enää ensimmäisen asteen näkökulma. Toisen asteen näkökulmassa tutkija siis luo käsityksiä toisten ihmisten käsityksistä, mikä nähdään fenomenografian ytimenä. (Marton, 1981, s. 178.) Kuten Kakkori ja Huttunen (2014) kirjoittavat, on tällainen toisen asteen näkökulma kasvatuksen kentällä suuressa roolissa, mikä selittää fenomenografian toimivuutta kasvatus- ja opetusalan ilmiöiden tutkimisessa. Ihmisen käsitykset maailmasta kohoavat heidän tavastaan kokea maailmaa, ja oppimisessa tavoilla kokea maailma on suuri merkitys sen lisäksi, että oppimiseen vaikuttavat oppilaiden ja opettajien käsitykset oppimisesta. (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 383.)

Alun perin fenomenografisesti toteutetut tutkimukset keskittyivät yksityiskohtaisten teoreettisten tarkastelujen sijaan enemmänkin yleisiin olettamuksiin ja havaintoihin (Niikko, 2003, s. 11). Yhä edelleen painopiste on Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan kasvatus- ja opetusalan ilmiöiden tutkimisessa, mutta myös teoreettisempi, oppimisen ja tietoisuuden perusteiden ymmärtämistä tutkiva suuntaus on noussut suosituksi. Fenomenografian tieteenfilosofiset taustaoletukset perustuvat fenomenologian tavoin muun muassa non-dualismiin, mikä tulee ilmi merkityksenantoprosessien kuvaamisen kautta. Fenomenografiassa merkitysulottuvuuksien sekä ajatteluprosessien näkökulmien esille tuominen nähdään tärkeänä, millä tarkoitetaan yksilön käsitystä tutkittavasta aiheesta sekä ajatusprosesseja, jotka tähän käsitykseen johtavat. Tiedolla nähdään siis olevan kaksi lähdettä: kokemus sekä tietoisuuden ja havainnon rakenteet. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163-165.)

Marton (1981) kuitenkin korostaa, että vaikka fenomenologialla ja fenomenografialla on yhtymäkohtansa, kuten jo mainittu non-dualismi, intentionaalisuus eli tietoisuuden käsittäminen, kokemuksellisuus sekä ihmisen elämismaailman tarkastelu ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmasta, ei fenomenografiaa ole johdettu fenomenologisesta filosofiasta (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164; Marton, 1981, s. 180). Niikko (2003) tuo fenomenologian ja fenomenografian ominaisuuksia vertaillen esille kokemuksen käsittämisen, joka fenomenografiassa nähdään maailman kuvaamisena sellaisena, kuinka tutkittavana oleva ryhmä yksilöitä sen näkee. Yksittäisen, tutkittavia yhdistävän kokemusteorian kokoamisen sijaan kiinnostus suunnataan tutkittavien kokemusten variaatioon. Tavoitteena on täten kuvata laadullisesti erilaisia tapoja kokea ja käsitteellistää todellisuutta. (Niikko, 2003, s. 18-22.) Näen sanan *variaatio* olevan avainasemassa siinä, miksi fenomenografia on oikea valinta tämän tutkimuksen toteuttamiseen; tarkoituksenani ei ole koota aineistosta yhtä yhdistävää kokemusta, vaan hahmottaa, kuvata ja analysoida laadullisesti erilaisten kokemusten variaatiota.

4.3 Teemahaastattelu ja empiirisen aineiston kerääminen

Keskeistä laadullisessa fenomenografisessa tutkimuksessa on erilaisten kirjalliseen muotoon muokattujen empiiristen aineistojen hyödyntäminen. Aineistonkeruussa kysymysten asettelun avoimuus on hyvin tärkeässä roolissa, sillä se takaa erilaisten näkemysten ilmi tulemisen. Tämän vuoksi eri tyyppiset haastattelut, kirjoitelmat, kyselyt sekä näiden yhdistelmät ovat runsaasti käytettyjä empiirisen aineistonkeruun välineitä. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163-164.) Haastattelu on kuitenkin yleisesti nähty laadullisen tutkimuksen päämenetelmänä, sillä etenkin sen tarjoama joustavuus ja vuorovaikutuksellisuus poikkeaa muista tiedonkeruumenetelmistä, antaen mahdollisuuden muokata aineistonkeruuta tilanteen edellyttämällä tavalla (Hirsjärvi ym., 2010, s. 205).

Kakkori ja Huttunen (2014) mainitsevat teemahaastattelun, jota myös tässä tutkimuksessa on käytetty, olevan ehkäpä se luontevin fenomenografisen aineiston keräämisen väline (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 381). Teemahaastattelu asettuu tutkimushaastattelutyypinä strukturoidun lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välille, koostuen nimensä mukaisesti teemoista eli aihepiireistä, joiden alle asettuvilla kysymyksillä ei kuitenkaan tarvitse olla strukturoidun haastattelun tapaan tarkkaa muotoa tai järjestystä. Teemahaastattelu vastaa hyvin moniin laadullisen tutkimuksen lähtökohtiin, mikä onkin yksi syy sen suosioon kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym., 2010, s. 208.) Haastattelutyypinä teemahaastattelu on

keskustelunomainen ja se etenee haastateltavan ehdoilla, yleisemmistä kysymyksistä yksityiskohtaisempiin. Tutkijan tehtävänä on pitää keskustelu teeman piirissä ja esittää tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä, tavoitteenaan ymmärrys ja käsitys tutkittavana olevasta ilmiöstä. Ilmiössä on aina mukana ihminen ja ihmisen toiminta, jota teemojen avulla pyritään avaamaan. (Kananen, 2014, s. 72-77, 86.) Teemahaastattelu valikoitui tämän tutkimuksen aineistonkeruuvälineeksi juurikin näiden syiden vuoksi. Lisäksi etukäteen määritellyt teemat edesauttoivat haastattelujen etenemistä ja yhdenmukaisuutta, säilyttäen silti mahdollisuuden hyvinkin joustavaan keskusteluun (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 73, 75).

Tutkimushaastattelut toteutettiin kasvokkain käytyinä yksilöhaastatteluina touko- ja kesäkuun 2019 aikana. Haastattelun teemat ja runko muodostettiin tutkimuskysymyksiin pohjautuen niin, että haastateltavien käsitykset tulisivat mahdollisimman kattavasti esille. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009) mainitsevat, perustuvat haastatteluun valitut teemat yleensä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen eli siihen, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 75). Aikataulullisten syiden vuoksi toteutin kuitenkin haastattelut ennen varsinaisen teoreettisen viitekehysten kirjoittamista, vaikka tutustuin luonnollisesti aihekirjallisuuteen suhteellisen laajasti ennen teemojen ja niiden alakysymysten laatimista. Lisäksi pohjasin haastattelurungon rakentamista osittain kandidaatintutkielmaani, jossa tarkastelin muun muassa tanssikasvatuksen, länsimaisen taidetanssin, kehollisuuden ja kehollisen oppimisen käsitteitä. Täten tutkimuksen teoreettinen viitekehys on rakentunut lopulliseen muotoonsa tutkimusaineistosta nousseisiin aihealueisiin pohjaten, minkä koin lopulta olleen tutkimukseni kannalta erittäin toimiva järjestely.

Lopullinen haastattelurunko (ks. Liite 1) muodostui kahdesta teemasta, joista ensimmäinen käsittelee tanssin ja tunteiden välistä yhteyttä. Tämän teeman tarkoituksena oli saada esille tutkittavien omaan tanssitaustaan pohjaava käsitys siitä, millainen rooli tunteilla on tanssissa. Kysymykset käsittelevät tanssin ja tunteiden välisen yhteyden määrittelyä, tunteiden ilmaisua ja heräämistä tanssin kautta tai sitä katsoessa sekä sitä, kuinka tunneilmaisu liikkeen kautta eroaa sanallisesta ilmaisusta. Lisäksi keskusteltiin tutkittavien tanssitaustan mahdollisista vaikutuksista heidän tunneilmaisuunsa arkielämässä. Ensimmäinen teema käsittelee tarkoituksella haastateltavien omia subjektiivisia kokemuksia, sillä tutkimuksen lähtökohtana toimii tutkittavien oman kokemusmaailman liittäminen koulumaailmaan.

Toisen teeman tehtävänä oli siirtää nämä ajatukset koulukontekstiin ja miettiä, olisiko näistä tanssin ominaisuuksista mahdollisesti hyötyä alakoulujen tunnekasvatuksessa. Kysymyksillä

pyrittiin saamaan selville haastateltavien näkemys tunnekasvatuksen tärkeimmistä osa-alueista ja tanssikasvatuksen tuomista mahdollisista hyödyistä tunnekasvatukseen sekä heidän näkemysensä niistä haasteista, joita tanssikasvatuksen käyttö voi tuoda mukanaan. Lisäksi haastateltavia pyydettiin miettimään, voisiko tanssikasvatus tuoda tunnekasvatukseen jotain, mitä on muilla keinoilla haastava saavuttaa. Haastattelurunko koostui yhteensä 11:sta pääkysymyksestä, joista kuusi koski ensimmäistä teemaa ja viisi jälkimmäistä. Lisäksi haastateltavilta kysyttiin esitietoina ikä, vuosikurssi, koettu sukupuoli, tanssitausta vuosina sekä mahdollinen tanssikasvatustausta vuosina. Jokainen haastattelurungon kysymys käsiteltiin jossain muodossa jokaisen haastateltavan kanssa, joko kysyen tai muutoin keskustelun lomassa ilmi tullen.

Haastatteluja, joista jokainen nauhoitettiin, toteutettiin yhteensä kuusi. Haastattelujen kesto vaihteli 20:n ja 46:n minuutin välillä, keskimääräisen keston ollessa 30 minuuttia. Jokainen haastateltava opiskelee tai opiskeli vielä haastattelujen toteuttamisen aikaan Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa, luokanopettajaksi pätevöittävässä koulutusohjelmassa. Haastateltavista viisi ilmoitti koetuksi sukupuolekseen naisen ja yksi miehen. Jonkinlainen tanssitausta oli käynnissä olevien luokanopettajaopintojen lisäksi ainoa haastateltaville asetettu kriteeri ja haastateltavien tanssitausta vaihtelikin neljästä vuodesta 18:aan vuoteen. Haastateltavista yhdellä oli taustaa myös tanssikasvatuksen parista, yhteensä hänen arvionsa mukaan 2-3 vuoden ajalta.

Haastattelutilanteet olivat hyvin luonnollisia ja ne toteutettiin haastateltavan kanssa yhdessä sovitussa lokaatiossa. Hankin haastateltavat hyödyntämällä omia sosiaalisia suhteitani, mikä tarkoitti sitä, että jokainen haastateltava oli minulle jollain tasolla tuttu ihminen. Koen tämän vaikuttaneen haastatteluiden laatuun positiivisesti, sillä haastattelutilanne tuntemattoman ihmisen seurassa voi olla jännittävä ja tutkittava voi tuntea tarvetta miellyttää tutkijaa antamalla vastauksia, joiden uskoo olevan ”oikeita”. Nyt luottamuksellisen ja vuorovaikutteisen ilmapiirin rakentaminen oli haastattelutilanteissa mutkatonta, mikä on tärkeää todenmukaisten vastausten saamisen kannalta. (Kananen, 2014, s. 82, 85.) Haastatteluaineisto on aina konteksti- ja tilannesidonnaista, mikä on osa sen vuorovaikutuksellista luonnetta, mutta mikä tulee myös ottaa huomioon tulosten tulkinnassa. On aina olemassa riski, että haastateltavat puhuvat haastattelutilanteessa toisin, kuin jossain toisessa tilanteessa tekisivät, minkä vuoksi tulosten yleistämistä ei tulisi liioitella. (Hirsjärvi ym., 2010, s. 207.)

4.4 Aineiston analyysi sisällönanalyysin keinoin

Laadullisen tutkimuksen analyysitavat voidaan esimerkiksi Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan jaotella kolmeen eri kategoriaan: aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 95). Tämä fenomenografinen tutkimus toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta, mikä tekee lähestymistavasta aineistolähtöisen. Aineistolähtöisessä analyysissä edetään sen nimen mukaisesti aineisto edellä, teoreettisen perehtyneisyyden ollessa kuitenkin olennainen, mukana kulkeva osa koko tutkimusprosessia. Analyysin pyrkimyksenä on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus valitsemalla aineistosta analyysiyksiköt, jotka ovat tutkimukselle tarkoituksenmukaisia, mutta eivät ennalta päätettyjä. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 95.)

Kuten alaluvussa 4.1 todettiin, on laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi syklinen prosessi, jota eivät sido kvantitatiivisen tutkimuksen tiukat tulkintasäännöt (Kananen, 2014, s. 18). Tämän tutkimuksen aineistoanalyysi on toteutettu aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä, joka on laadullisen tekstimuotoisen aineiston perusanalyysimenetelmä. Sisällönanalyysin tavoitteena on tuottaa tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleismuotoinen sanallinen kuvaus, joka toteutetaan tulkinnan ja päättelyn keinoin, edeten prosessinomaisesti empiirisestä aineistosta käsitteiden muodostamiseen ja niiden yhdistelyyn. Aineisto siis hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan lopuksi uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 91-112.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan kolmivaiheisesti, pelkistämisen ja ryhmittelyn kautta käsitteellistämiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 108). Näitä kolmea vaihetta edeltää haastatteluaineiston litterointi eli aukikirjoitus, jonka toteutettiin sanatarkasti mahdollisimman pian kunkin haastattelun toteuttamisen jälkeen, jättäen pois ainoastaan suurimmat lauseen muodostamista edeltävät ääntelyt, joilla ei ollut sisältöön merkitystä. Yksityiskohdat, kuten pitkät mietintätauat ja selkeät sanojen painotukset merkitsin litterointeihin, sillä virkkeen merkitys saattaisi muutoin olla tulkittavissa eri tavoin. Ennen varsinaiseen analyysiin ryhtymistä tutkijan tulee myös tehdä päätös siitä, mitä aineistosta hakee (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 93). Tässä tutkimuksessa aineistosta etsittiin teemoittelun avulla käsitysten samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia, joiden lisäksi tulosluvussa nostetaan tarvittaessa esille fenomenografian luonteen mukaisesti myös marginaalisia, yksittäisiä käsityksiä, mikäli ne tuovat esille käsitysten suurempaa vaihtelua (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Koska kyseessä on teemahaastatteluaineisto, jakautui aineisto teemojen mukaan kahteen osaan suhteellisen luonnollisesti poimimalla vastauksista kuhunkin teemaan liittyvät kohdat (Eskola,

2015, s. 94). Käsitteitä on siis etsitty tanssin ja tunteiden yhteydestä kuin myös tanssikasvatuksen mahdollisuuksista tunnekasvatuksessa.

Litteroituun aineistoon perehtymisen ja siitä selkeän kokonaiskuvan saamisen jälkeen aineisto pelkistettiin eli redusointiin, jonka jälkeen se ryhmiteltiin alaluokkiin. Redusoinnin kautta litteoidusta aineistosta nostettiin esille tutkimustehtävään nähden olennaiset alkuperäiset ilmaukset, jotka tiivistettiin pelkistetyiksi ilmauksiksi ja ryhmiteltiin eli klusteroitettiin alaluokkien alle, kuten esimerkkitaulukosta 1 on nähtävissä. Näiden kahden vaiheen avulla saatiin selville alustavia kuvauksia tutkittavista ilmiöistä, sillä alaluokkia muodostaessa samankaltaisuudet ja eroavaisuudet ryhmitellään ilmaisuja yhdistävien alaluokkien alle. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 109-110.) Alaluokan muodostumiseen vaadittiin tässä tutkimuksessa kahden tai useamman haastateltavan maininta asiasta, joten harvinaisuudet eli aiemmin mainitut yksittäiset marginaalikäsitteet jäivät analyysiprosessin ulkopuolelle redusoinnin jälkeen.

Taulukko 1. Esimerkki pelkistämisestä ja ryhmittelystä

	<i>Pelkistäminen eli redusointi</i>	<i>Ryhmittely eli klusterointi</i>
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
H2: <i>”Ei kenenkään tarvi olla prima ballerina siellä opettajana siihen et sää pystyt opettaa sitä tanssillisuutta lapsille, mutta sun pitää olla semmonen et sää ostaat heittäytyä siihen itseki ja nähä se silleen laajasti se tanssillisuus.”</i>	Tanssikasvatus vaatii laajasti tanssillisuuden näkevän opettajan	Opettajan avara tanssinäkemys
H1: <i>”Jotenki negatiivisen kautta ajatellen määheti mietin että ”sitte meillä pitä olla tanssivia opettajia”, mutta tarviiko? [...] No ei. Ei tarvi. Ehkä vaan niinku liikkeelle avoimia opettajia.”</i>	Tanssikasvatus vaatii liikkeelle avoimen opettajan	

Alaluokkiin ryhmittelyn jälkeen aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään. Abstrahoinnissa aineistosta erotetaan olennainen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä luokituksia yhdistelemällä. Abstrahointiprosessia voidaan jatkaa niin pitkään, kuin se on aineiston

puolesta mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 111.) Tässä tutkimuksessa abstrahointi on tehty kolmeen otteeseen. Kuten taulukoissa 2 ja 3 on nähtävillä, ovat klusteroinnin perusteella muodostuneet alaluokat yhdistyneet yläluokiksi eli käsitteiksi, jotka tässä esimerkissä kuvaavat opettajan ominaisuuksia, oppilaiden ominaisuuksia sekä toimivan toteutuksen vaatimuksia teeman *tanssikasvatuksen mahdollisuudet tunteiden ilmaisun opettajana* alla. Termillä *toteutus* tarkoitetaan tässä tapauksessa tanssikasvatusta tunnekasvatuksen kontekstissa.

Yläluokkien muodostamisen jälkeen kummankin teeman kohdalla oli havaittavissa käsitteiden selkeä jakautuminen kahteen leiriin: noin puolet käsitteistä kuvasivat aiheita käytännön kautta, toisen puolen keskittyessä aiheiden psyykkiseen puoleen tai filosofiaan, luoden näin kaksi pääluokkaa (ks. Taulukko 3). Abstrahointia edelleen jatkamalla muodostui lopulta näitä pääluokkia yhdistävä luokka, joka alla olevassa esimerkissä on *tanssikasvatuksen hyödyntäminen tunnekasvatuksessa*. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin prosessi on siis käsitteiden yhdistelemistä, jonka avulla pyritään lopulta saamaan vastaus tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 112).

Taulukko 2. Esimerkki abstrahoinnista käytännön toteutuksessa

<i>Ryhmittely eli klusterointi</i>	<i>Abstrahointi 1</i>	<i>Abstrahointi 2</i>
Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Opettajan avara tanssinäkemys Opettajan vastuu toteutuksesta Opettajan tanssitausta tai harrastuneisuus	Opettajan ominaisuudet	Käytännön toteutus
Nuorena aloitetun toiminnan vaikutus Murrosiän vaikutus Sukupuolen vaikutus Oppilaiden asenne	Oppilaiden ominaisuudet	
Prosessin tuoman häpeän sietäminen Luottamuksellinen ilmapiiri Paineeton ilmapiiri Tehtävänanto ja prosessointimahdollisuus	Toimivan toteutuksen vaatimukset	

Taulukko 3. Esimerkki abstrahoinnissa muodostetusta yhdistävästä luokasta

Abstrahointi 1

Abstrahointi 2

Abstrahointi 3

Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Opettajan ominaisuudet Oppilaiden ominaisuudet Toimivan toteutuksen vaatimukset Toiminnan mukauttaminen	Käytännön toteutus	<i>Tanssikasvatuksen hyödyntäminen tunnekasvatuksessa</i>
Sosiaaliset suhteet Suhde omaan itseen Tanssin ainutlaatuiset piirteet Kokemus tunteiden tärkeydestä	Psyykkisen kehityksen mahdollisuudet	

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa kuvataan aineiston analyysin kautta syntyneitä keskeisiä tutkimustuloksia sekä niiden suhdetta tutkimuskirjallisuuteen. Tutkimustulokset jakautuivat kahteen tutkimuskysymyksiä vastaavaan osioon, *tanssin ja tunteiden väliseen yhteyteen* sekä *tanssikasvatuksen mahdollisuuksiin tunteiden ilmaisun opettajana*. Tuloksia tarkastellaan ensin erillisinä näiden osioiden sisällä alaluvuissa 5.1 ja 5.2, luvun 6 tuodessa ne johtopäätösten myötä yhteen tutkimuksen lähtökohtien mukaisesti. Luvun 5 alaluvut on siis muodostettu tutkimuskysymyksiin pohjaten, ja on ollessa samanlainen myös läpi analyysiprosessin. Haastattelujen esitiedoista ainoastaan tanssitaustan pituus nousi tutkimustuloksissa jossain määrin merkitykselliseksi; esimerkiksi vuosikurssilla tai koetulla sukupuolella ei ollut tuloksiin merkitystä. Haastateltavat on merkitty läpi tutkimusprosessin koodein H1-H6 anonymiteetin varmistamiseksi.

5.1 Tanssin ja tunteiden välinen yhteys

Tässä alaluvussa vastataan tutkimuskysymyksistä ensimmäiseen, eli luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin tanssin ja tunteiden välisestä yhteydestä. Osiossa muodostui aineistoanalyysin kautta kaksi pääluokkaa: tanssin ja tunteiden käytännön yhteys sekä henkinen kokemus tanssin ja tunteiden yhteydestä. Taulukoissa 4 ja 5 kuvataan näiden pääluokkien syntyä alaluokkien muodostumisesta lähtien, jotka puolestaan ovat muodostuneet haastateltavien pelkistettyjen ilmausten pohjalta. Alkuperäisilmaisut toimivat tutkimustulosten tukena tarkemman tarkastelun lomassa.

Yleisellä tasolla tarkasteltuna tutkittavat kuvasivat tanssin ja tunteiden yhteyttä monipuolisesti, pohtien aihetta niin ulkoisten kuin sisäisten tekijöiden kautta, myös niiden yhteyden tiedostaen. Osiossa keskityttiin tutkittavien henkilökohtaisiin kokemuksiin, joissa oli nähtävissä Rauhalan (2014) esityksen mukaisia näkemyksiä ihmisen kokonaisvaltaisuudesta eli kehon, tajunnan ja elämäntilanteen saumattomasta yhteenkuuluvuudesta (Rauhala, 2014, s. 21). Tästä esimerkkinä mainittakoon useat vastaukset iän ja kasvun eli elämäntilanteen vaikutuksesta haastateltavan tanssi-ilmaisuun, jossa kehollisuus ja kehon käyttö oli tullut iän myötä kasvojen ilmeiden lisäksi ilmaisuun mukaan, tuoden syvyyttä kokemukseen tanssista.

5.1.1 Tanssin ja tunteiden käytännön yhteys

Kuten taulukosta 4 on nähtävissä, oli aineistosta eroteltavissa tanssin ja tunteiden käytännön yhteyttä käsittelevän pääluokan alla kolme eri yläluokkaa eli teemaa, joita tarkastellaan seuraavaksi tarkemmin. Näitä olivat *tanssin tunneilmaisuun vaikuttavat tekijät*, *kokemus tanssin vaikutuksesta omaan tunneilmaisuun* sekä *sanaton ilmaisu*. Pääluokan nimeäminen käytännön yhteyden tekijöiksi perustuu osion käsitysten konkreettisuuteen, mikä ilmenee esimerkiksi musiikkivalintoihin, eri tanssilajeihin sekä kasvojen ilmeisiin liittyvissä maininnoissa. Myös pohdinnat tanssin vaikutuksista tutkittavien omaan tunneilmaisuun nojautuivat konkretiaan ja käytännön esimerkkeihin.

Taulukko 4. Pääluokan *tanssin ja tunteiden käytännön yhteys* muodostuminen

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Iän ja kasvun vaikutus tunneilmaisuun tanssissa	Tanssin tunneilmaisuun vaikuttavat tekijät	Tanssin ja tunteiden käytännön yhteys
Musiikin rooli tanssi-ilmaisussa	Tanssin tunneilmaisuun vaikuttavat tekijät	
Tanssilajin vaikutus		
Osittain näyttelemineen aidon tunteen sijaan		
Tanssitaustalla ei vaikutusta arki-ilmaisuun	Kokemus tanssin vaikutuksesta omaan tunneilmaisuun	
Tanssin tiedostamaton vaikutus		
Tunteiden ilmaisu kasvoilla	Sanaton ilmaisu	
Tunteiden tulkinnanvaraisuus		
Tunteiden kehollisen ilmaisun tavat		

Tanssin tunneilmaisuun vaikuttavat tekijät

Haastateltavien käsityksissä tanssin tunneilmaisuun vaikuttavia tekijöitä olivat ikä ja kasvu, musiikki, tanssilaji sekä ilmaisun mahdollinen pinnallisuus, mikä johtaa aidon tunteen ilmaisun sijaan osittaiseen näyttelemiseen. Tutkittavista neljä (4/6) mainitsi iän ja kasvun olleen vaikuttava tekijä heidän henkilökohtaiseen tunteiden ilmaisuunsa tanssiessa. Etenkin ilmaisun kehollisuuden nähtiin tulleen mukaan vasta iän karttuessa, ilmaisun tapahtuessa nuorempina lähinnä kasvoilla.

Sillon ko oli vielä pikkulapsi, nii ne oli enemmän silleen ”nyt hypitään nopeasti, nyt hypitään hitaasti”, mutta sitte [...] nuoruudessa ku ehkä vähä enemmän ymmärsi sitä nii että onko se vaikka semmosta aggressiivista tai kärsivää liikkumista

tai tämmöstä. Että tota sillon se kehollisuus tuli siinä enemmän niinku mukaan. Että ensin oli ne ilmeet ja sitte tuli se keho mukkaan. -H2

Ikä on ehkä tuonu ne tunteet siihen enemmän mukaan [...] Ei niitä tunteita ehkä aatellu pienenä, ei ne ollu tietosia ne tunteet. -H6

Kuten Bloomfield ja Childs (2000) kuvaavat, on tanssinopetus pienille lapsille suhteellisen liikekeskeistä, huomion suuntautuessa ilmaisun sijaan esimerkiksi erilaisten motoristen taitojen kehittämiseen, eri ruumiinosien yhtäaikaisen liikkeen harjoittamiseen ja liikkeiden muistamiseen (Bloomfield & Childs, 2000, s. 47). Tunteet myös kehittyvät lapsuudessa haastateltavien näkemysten kanssa yhtenevää yleistä linjaa noudattaen, vaikka onkin otettava huomioon, että haastateltavien vastauksista ei käy tarkemmin ilmi, mitä he tarkalleen tarkoittavat käsitteillä, kuten ”pikkulapsi” tai ”pienenä”. Kasvojen ilmeiden on kuitenkin todettu olevan jo muutaman viikon ikäisen lapsen ensimmäisiä keinoja vuorovaikutukseen, minkä lisäksi ne ovat ainoita tunnereaktioita, joita ihminen pystyy jollain tasolla kontrolloimaan (Nummenmaa, 2010, s. 165-167; Svennevig, 2005, s. 20). Täten niiden asema pääasiallisena tietoisena tanssi-ilmaisun välineenä kehittyvällä lapsella on luonnollista, kehollisen ilmaisun ollessa vielä tiedostamattomampi osa ilmaisua (Bloomfield & Childs, 2000, s. 45).

Musiikin rooli tanssissa nähtiin haastateltavista kolmen (3/6) mukaan joko tunteiden ilmaisun lähtökohtana tai tanssin kanssa käsi kädessä kulkevana osana prosessia. Tanssi kytkeytyy muun muassa Anttilan (2013) mukaan musiikkiin, rytmiin ja näiden kuuntelemiseen tavalla tai toisella lähestulkoon aina (Anttila, 2013, s. 50). Tanssin niin sanottu perinteinen koreografinen työskentelytapa myös kumpuaa paljolti musiikista, joka toimii osana ja inspiraationa liikekompositioiden draaman kaaren rakentamisessa (Törmi, 2016, s. 28).

Siinä oli aika isossa roolissa aina kuitenkin se musiikki, että jotenki se lähti sen kautta että millasta musiikki oli ja minkälaista koreografiaa siihen tehtiin nii sitte siihen tavallaan sopeutti ne että minkälaisia tunteita vaikka heräsi. -H4

Itelle se ainakin on aika luonnollinen tapa ilmasta jotenki tunteita tai no varsinkin siis ilmasta sitä musiikin herättämää tuntemusta. -H5

Samoin tanssilajin vaikutuksen omaan tanssi-ilmaisuun tiedosti haastateltavista puolet (3/6). Tunteiden ja tunneilmaisujen sija sekä tapa niiden käsittelyyn vaihtelee tanssilajeittain. Esimerkiksi modernin tanssin perusta on lähtöisin juurikin tunteiden vapaasta ilmaisusta sisältä ulospäin, kun taas esimerkiksi paritansseissa tunteiden ilmaisu oli etenkin niiden valtakaudella, noin 1950-luvulle saakka, valjastettu sosiaalisten suhteiden luomiseen omien tunnekokemusten ilmaisun sijaan. (Hoppu, 2003, s. 38; Hämäläinen, 1999, s. 26.)

Kyllä mä voin kuvitella että ku on aika heittäytyjä ja pystyn eläytyyn hyvin että ois voinu varmaan joku muu laji vaikuttaa silleen eri tavalla että ois kehittäny myös niitä tunteiden ilmaisukykyjä. -H5

Keskustelu tanssin herättämistä tunteista nosti kahden (2/6) haastateltavan mielissä esille myös tunteiden ilmaisun osittaisen näyttelemisen tai teeskentelyn sen sijaan, että ilmaistu tunne olisi aina lähtöisin heidän omasta tunnekokemuksestaan. Seuraava alkuperäisilmaus tuo tiiviissä muodossa esille kokemusten vaihtelevuuden; siinä missä joillekin tanssin luoma tilaisuus ilmaisulle voi olla juuri se, mitä he tanssilta kaipaavat, osalle se voi olla hyvinkin toissijainen, jopa negatiiviseksi mielletty osa harrastusta.

Sitähä voi myös feikata niitä tunteita tanssin kautta ja se saattaa olla joillekki helpompaa ja joillekki vaikeempaa. -H6

Tietynlainen tunnekokemuksen näytteleminen ja sen kokeminen helpommaksi ilmaisutavaksi voi olla Wilsonin (1997) mukaan lähtöisin leikistä ja kuvittelusta, jotka ovat yksi keino niin sanotusti valmistautua erilaisiin sattumuksiin, harjoitella reaktioita sekä näin saavuttaa tilanteen hallinta. Näytteleminen puolestaan on yksi leikin ja kuvittelun vakiintuneista muodoista, antaen alustan juurikin esimerkiksi erilaisten kokemusten turvalliselle tarkastelulle ilman todellisen elämän kokemusta. (Wilson, 1997, s. 27.)

Kokemus tanssin vaikutuksesta omaan tunneilmaisuuun

Haastateltavien kokemukset tanssin vaikutuksista heidän arkielämän tunneilmaisuuunsa olivat vaihtelevia ja tarjosivat näin tilaisuuden tarkastella, mikäli tanssitaustan pituus korreloisi haastateltavien käsitysten kanssa. Tutkittavista kolme (3/6) koki, ettei heidän tanssitaustallaan ole ollut vaikutusta arjen tunneilmaisuuun, kahden heistä omatessa haastateltavista lyhyimmän tanssitaustan, viisi vuotta tai alle.

Se tanssi ei oo ehkä mulle ollu semmonen ykkösjuttu ikinä vaikka sitä onki harrastanu. -H6

Mutta siis nii, se ei oo ehkä silleen semmonen varsinaisesti tunteiden käsittelykeino itellä kuitenkaan. -H5

Tanssin mahdolliseen tiedostamattomaan vaikutukseen arjen tunneilmaisussa uskoi haastateltavista puolestaan kaksi (2/6). Nämä mahdolliset vaikutukset liittyivät kehon asemoimiseen sosiaalisissa tilanteissa sekä kuten alla olevassa alkuperäisilmaisussa, kehon reaktioiden tiedostamiseen.

Emmää ehkä samalla yhistä sitä aa että tanssin kautta mää käsittelen näitä asioita mutta ehkä silleen tiedostamatta saattaa ajatella ku huomaa miten toimii josaki tilanteessa ko huomaa miten keho reagoi ja miten tunteet tulee ja näin [...] on tavallaan rohkeampi ehkä siinä tilanteessa toimimaan. -H3

Tässä kohtaa koen perustelluksi nostaa esille myös marginaalikäsityksen, sen tuodessa esille käsitysten suurempaa variaatiota ja vastaten näin fenomenografian periaatteisiin (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Haastateltavista pisimmän, lähes kahden vuosikymmenen pituisen tanssikokemuksen omaava opiskelija näki taustansa vaikuttaneen selvästi myös hänen arkielämänsä tunneilmaisuun.

Siis kyllä se tuo, se tuo hirveesti itelle mun mielestä. Ja kyllä mää osaisin sanoa vaikka omista kavereista että ketkä on tanssinu ja ketkä on tanssijoita. Niistä ihmisistä tulee semmonen tietyn tyyppinen avoimuus ja en tiää onko se sana suoraselkäsyyys mutta ehkä semmonen että ne ihmiset on jotenki auki sekä niinku jotenki fyysisesti että tunteellisesti ja sosiaalisesti monissa tilanteissa. Et se varmaan liittyy siihen että on ollu katseltavana ja oman katseen kohteena myös peilin kautta nii monesti. -H1

Tanssitaustan pituuden voidaan näiden esimerkkien perusteella nähdä korreloivan jossain määrin käsitykseen tanssin vaikutuksista tutkittavien omaan arki-ilmaisuun. Tanssin kaltainen kehollinen harjoittelu kehittää Hartleyn (2004) mukaan tietoisuutta tunteista, mielikuvista, muistoista ja tuntemuksista, joista ihminen ei välttämättä olisi muutoin edes tietoinen. Etenkin nykytanssin kaltaisiin lajeihin kuuluvat somaattiset harjoitukset, joissa keskitytään kehon havainnoivaan kuunteluun, tuovat ihmisen sisäiset kokemukset esille kehollisin keinoin myös muiden ihmisten nähtäväksi. (Hartley, 2004, s. 55-56.) Tällaisella kehityksellä, tiedostamattomana tai tietoisena, on väistämättä vaikutus myös tanssisalien ulkopuoliseen elämään ja pidemmän harastuneisuuden myötä esiin tulevat vahvemmat kokemukset ovat luonnollisia. Kuten Parviainen (1994) kertoo filosofi Friedrich Nietzschea referoiden, avaa ihminen tanssin kautta uudenlaisen väylän itseensä ja maailmaan (Parviainen, 1994, s. 15). Kehollisen toiminnan vaikutukset eivät myöskään rajoitu ainoastaan tilaan, jossa sitä harjoitetaan, vaan ne ovat läsnä ihmisen aistimusten ja kokemusten koko todellisuudessa (Anttila, 2013, s. 31).

Sanaton ilmaisu

Nonverbaalinen ilmaisu nousi haastattelutilanteissa esille ennen kaikkea kysyttäessä, miten tanssi haastateltavien mielissä eroaa muista tunteidenilmaisutavoista. Sanattoman ilmaisun keinoina nähtiin ennen kaikkea tunteiden ilmaisu kasvoilla sekä erilaiset kehollisen ilmaisun keinot, minkä lisäksi sen vahvuudeksi nousi tunteiden tulkinnanvaraisuus. Aineistosta on nähtävissä lähes kaikkien haastateltavien (5/6) näkevän tunteiden ilmaisun kasvoilla olevan hyvin olennainen osa tanssin ja tunteiden välistä yhteyttä. Tämän käsityksen voidaan nähdä olevan yhteydessä myös iän ja kasvun vaikutuksia käsittelevään alaosiioon, jossa kasvojen ilmeet tulivat esille lapsuuden pääasiallisena ilmaisukeinona tanssissa. Tunteiden ilmaisu kasvoilla nähtiin ensisijaisena tai olennaisimpana ilmaisumuotona, mutta myös holistisempi käsitys kasvojen ilmeiden fyysisestä tuntemisesta tuli näkemyksistä esille.

Ilmeethän ne on se ensimmäinen ja ehkä se oleellisin. -H2

Se ilmasu mennee mun mielestä siinäki että tuntee sen että kaikki tekkee kasvoissa. Eli jos sää vaikka hymyilet nii sää tunnet sen sun kasvoissa että sää hymyilet, tai jos sää oot vihanen nii sää tunnet että sun kulmakarvat mennee yhteen ja tälleen. -H3

Tunteiden tulkinnanvaraisuus näkyi opiskelijoista neljän (4/6) käsityksissä muun muassa siinä, että tarvetta sanoittaa omia ajatuksiaan ei tanssissa ole, mikä tekee tunneilmaisusta epäsuorempaa. Sen sijaan tunteiden tulkinta jää esimerkiksi katsojien oman, tanssijan kehonkieleen ja ilmeisiin perustuvan tulkinnan varaan.

Ehkä tanssissa myöski [...] sitä ei tarvi nimetä sitä tunnetta, eikä kukkaan varsinaisesti tuu kysymään sulta siitä missään vaiheessa. [...] siinäähän ei oo sitä tilannetta, että sitä asiaa alettas jotenki käsittelemään, yleensä. -H1

Jos sää esität jotaki nii se katsoja ehkä saattaa tarttua siihen sun kehonkielen ja ilmeiden avulla että ”ahaa tää kertoo tämmösestä ja tämmösestä asiasta”. Et siinä on se äännettömyys mutta myös se tulkinnanvara. -H3

Erilaiset tunteiden kehollisen ilmaisun tavat tulivat neljässä (4/6) haastattelussa esille muun muassa liikkeiden kontrastin ja voimakkuuden vaihteluna sekä liikeratojen laajenemisena ja terävyyden lisääntymisenä, joiden kyseinen haastateltava näki johtuvan tanssin lomassa nousevasta tunnelmasta.

Voimakkuuella ja sillä liiketavalla tai sillä että onks se pehmeää vai terävää se liike. -H2

Mää käytän sitä että vaikka oiski kyseessä semmonen joku hennompiki esitys tai koreografia tai teema ylipäättään nii kaikki kuitenkin tekkee silleen vahvasti, että sää tunnet että sulla on kaikki käet ja sormet ja kaikki semmoset pienet elementit mukana. -H3

Ehkä se sitte fiiliksen noustessa nii vielä tota laajenee vaan ne liikeradat ja [...] semmone terävyys jotenki lisääntyy liikkeessä, tai semmonen nopeus. -H5

Kuten Parviainen (1994) mainitsee, puhutaan tanssista usein eräänlaisena kielenä, joka kommunikoi eleiden ja ilmeiden luomien merkitysten kautta. Tämä tanssin kieli ei kuitenkaan ole koskaan suoraan käännettävissä puhuttuun kieleen, mikä on yhteydessä haastateltavien kokemuksiin tanssin tulkinnanvaraisuudesta. (Parviainen, 1994, s. 75.) Tanssissa kommunikointi tapahtuu tutkittavien käsitysten mukaisesti kehonkielen muuntelun avulla, jonka on Van Dyckin ja muiden (2017) mukaan todettu toimivan tutkittaessa, kuinka helposti katsojat kykenevät pelkän kehonkielen avulla päättelemään tanssijan esille tuoman tunnetilan. Myös tanssiterapia näkee tanssin sanattomuuden olevan hyvin toimiva työskentelykeino sen kehoa ja mieltä yhdistävien ominaisuuksien vuoksi. (Van Dyck ym., 2017, s. 123-124.)

5.1.2 Henkinen kokemus tanssin ja tunteiden yhteydestä

Taulukosta 5 on nähtävissä, kuinka tanssin ja tunteiden yhteyden henkistä kokemusta käsittelevän pääluokan alle muodostui aineiston analyysin kautta kaksi yläluokkaa eli teemaa: *tanssin katsomisen vaikutukset itseen* sekä *tanssin herättämät tunteet*. Näitä seuraavaksi tarkasteltavia yläluokkia yhdistää pohdinnan filosofisempi ja kehon ja mielen yhteyttä kokonaisvaltaisemmin refleктоiva ote, mikä oli perusteena pääluokan nimeämiselle.

Taulukko 5. Pääluokan *henkinen kokemus tanssin ja tunteiden yhteydestä* muodostuminen

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Tanssin katsominen ja positiiviset tunteet	Tanssin katsomisen vaikutukset itseen	Henkinen kokemus tanssin ja tunteiden yhteydestä
Tanssijan tarkoituksen tulkinta katsojana		
Samaistumisen tunne		
Tanssin ja tunteiden molemminpuolinen yhteys	Tanssin herättämät tunteet	
Kehon ja mielen yhteys		
Vapautuneisuuden tunne		

Tanssin katsomisen vaikutukset itseen

Esitettävyyden ja koreografian keskeinen rooli ovat osa länsimaista tanssikäsitystä ja tanssit lähtökohtaisesti kootaan yleisö mielessä pitäen. Tämä puolestaan on yhteydessä laajempaan kuvaan länsimaisesta kulttuurista, jossa tanssin arvo nähdään usein katsojalle kokemuksia antavassa taitavuudessa ja performanssimaisuudessa. (Parviainen, 1994, s. 43-44.) Tanssiesitysten katsominen on parhaimmillaan aktiivista, nautintoja ja pohdintoja herättävää toimintaa, eikä ainoastaan passiivista esityksen vastaanottamista, jonka myös neurotieteilijät ovat havainneet toisen ihmisen liikkeen havainnointia tutkiessaan (Lehikoinen, 2014, s. 132). Tanssin katsomiseen liittyvistä tunnekokemuksista ja niiden vaikutuksista keskusteltaessa haastateltavat toivat esille tanssin katsomiseen liittyviä positiivisia tunteita sekä pohtivat katsojan roolia tanssin tarkoituksen tulkitsijana. Tanssitaustan omaavina myös samaistumisen tunne oli joidenkin haastateltavien mielessä vahvana. Positiivisista tunteista, joita tanssin katsominen herättää, esille nousivat ennen kaikkea innostus sekä muistojen esiin nouseminen. Seuraava lainaus tiivistää onnistuneesti kahdessa haastattelussa (2/6) esiin nousseet käsitykset:

Se tietyllä tavallaki herkistää et sitten ku tulee niin vahvoja muistoja ja semmosia rakkaita ja itsensä voittamisenki muistoja sitte mieleen. Ja se jotenki herkistää sit jotenki vielä lisää ku vertaa siihen että ei ois vaikka ollu tanssikokemusta tai tanssitaustaa itellä. -H2

Tanssijan tarkoituksen tulkinnalla katsojana tarkoitetaan tanssijan tausta-ajatusten tulkintaa, jonka nosti esille haastateltavista kaksi (2/6). Tässä alaluokassa on nähtävissä yhteys myös tanssin tulkinnanvaraisuuteen, joka nostettiin esille edellisessä alaluvussa yhtenä sanattoman ilmaisen keinona.

Emmää ehkä silleen välttämättä nii paljo itteeni sitä peilaa, että ehkä pikemminki siihen joka tanssii, että miten, mistä sillä on huokunu se ja mitä se ehkä tällä tarkoittaa. -H2

Ylönen (2004) reflektoi tanssin sanatonta dialogia käsittelevässä väitösartikkelissaan kokemuksiaan tanssimisesta toisen tanssijan liikkeitä peilaten, jonka voidaan nähdä olevan kuin voimakkaampi ja kehollisempi kokemus tanssin katsomisesta tanssijana. Tällainen toiminta avaa kaksisuuntaisen väylän muun muassa liike-energian, rytmin ja liikkeiden muotojen tarkasteluun, antaen kokemuksen yhteisestä tilasta ja toiseen samaistumisesta kehollisen tarinan kautta. (Ylönen, 2004, s. 33-34.) Haastattelutilanteessa samaistumisen tunteesta keskusteltiin tutkittavista kahden (2/6) kanssa, puheen ollessa joko kyvyssä kuvitella itsensä tanssijan asemaan tai etsiä koreografiasta yhteyksiä oman elämän tapahtumiin.

Jos se ihminen kokee niitä tunteita mitä se tanssija siinä kokee samalla nii mää koen jotenki semmosta yhtenäisyyttä tai yhteenkuuluvuutta että tietää mitä tuo tekkee tuolla ja on ehkä itsekin kokenu sitä samaa. -H3

Se on musta semmosta tosi liikuttavaa ja semmosta kylmät väreet ja se on mulla semmonen, ei se ehkä empatia oo se kokemus mutta mää tosi monesti kuvittelen itteni jotenki siihen sen ihmisen asemaan. [...] tää on tää ”oman elämän musiikkivideossa” -efekti. -H1

Tällainen merkitysten välittäminen, jota sekä tanssijan tarkoitusten tulkinta katsojana että samaistumisen tunne osittain edustavat, on yksi taidetanssin perimmäisistä tarkoituksista itse tanssin, ilmaisun ja kommunikaation rinnalla. Tanssijan on merkityksiä välittääkseen koettava, että hänen toteuttamansa liike on merkityksellistä, sisältäpäin kumpuavaa ja tärkeää. (Anttila, 2009b, s. 88.) Katsojalle tämä puolestaan antaa tilaisuuden sijaiskokemukseen, jonka avulla voidaan harjoittaa omia tunnereaktioita ja käyttäytymisstrategioita (Wilson, 1997, s. 11).

Tanssin herättämät tunteet

Tanssinäkemyksen holistisuus eli kokonaisvaltaisuus tuli esille etenkin kysyttäessä, miten haastateltavat määrittelisivät tanssin ja tunteiden välisen yhteyden. Tunteet voivat joko inspiroida tai rajoittaa tanssijaa tai tanssien luoja, sillä tanssin monisensorisuus korostaa erilaisia aistikokemuksia ja laajentaa mahdollisuuksia erilaisten tunneilmaisujen esille tuomiseen; tanssi näkyy ja kuuluu fyysisenä liikkeenä, hengityksenä, ilmeinä, kehon osien kosketuksena maahan ja muihin tanssijoihin sekä kinesteettisenä kokemuksena ja empatiana tanssijan kehollista energiaa ja liikettä kohtaan (Hanna, 2008, s. 492). Tunteet siis näkyvät ja tuntuvat koko kehossa, eivät vain kasvoilla, minkä myös tutkittavat nostivat monessa kohtaa esille. Haastateltavista puolet (3/6) näkivät tanssin ja tunteiden yhteyden molemminpuolisena vuorovaikutuksena sekä riippuvuussuhteena. Yksi haastateltavista nosti esille myös käsityksen, jonka mukaan tanssi ilman tunteita on ainoastaan liikettä.

Tanssia ilmaistaan tunteilla, eiku tunteita ilmaistaan tanssilla. Eiku hetkonen, no oikeestaan no kummin päin vaan. Tavallaan yhtä lailla tanssi voi lähtä tunteista ja sitte taas tunteet voi ilmentyä tanssina. Tai silleen vähä semmonen niinku molemminpuolinen yhteys. -H2

Tanssi on niinku keino ilmaista niitä tunteita ja (...) ehkä tanssi myös edellyttää niitä tunteita. Tai no riippuu että millasta se tanssi on mutta mutta jotta sitä voi kutsua ehkä tanssiksi nii siinä pitää olla tunnetta koska muuten se on ehkä vaan liikettä. -H6

Kehon ja mielen yhteyttä korostavia käsityksiä oli nähtävissä haastatteluista myöskin puolessa (3/6). Kaikissa näissä käsityksissä nähtiin jonkinlainen yhteys kehon fyysisten ja henkisten tunteiden välillä, esimerkiksi tiedostaen henkisesti vaikeiden hetkien näkymisen myös fyysisessä olemuksessa. Nämä käsitykset ovat yhteydessä esimerkiksi kappaleessa 2.2.1 esiteltyihin neurotieteiden tutkimuksiin, joissa todettiin tutkimusjoukon paikantavan tunteet yhteneväisiin paikkoihin ihmiskehossa, kertoen tunteiden syntyvän kehon, mielen ja aivojen yhteistyönä (Nummenmaa ym., 2014, s. 647-651; Nummenmaa ym., 2018, s. 9198-9202).

Tanssin kautta, vaikka se ois opeteltua liikettä nii se on kuitenkin hormoneja ja kemialla meidän kehossa, joka sitte lähtee virtaamaan, josta se hyvä olo tulee, ja jos pystyy tunnistaan sen ja uskomaan siihen ja tietämään että tää on ihan totta että musta tuntuu tältä nii sehä ois aivan ihanaa. -H1

Minusta monesti näkyy jotenki silleen muuallaki ko naamassa jos on jotenki hyvä fiilis tai sitte jos ei oo hyvä fiilis [...] mie hirveästi koen tunteet silleen tosi fyysisesti nii mie uskon että seki jotenki varmaan liittyy sitte siihen että minkälaisia tunteita sillon koki ko tanssi. -H4

Haastateltavista neljä (4/6) puhui tanssin yhteydessä vapautuneisuuden tunteesta, minkä kuvailtiin toteutuvan monin eri tavoin; joko yksin tanssiessa, tanssia katsoessa tai esiintymistilanteissa, joissa yleisön onnistuu unohtamaan. Lisäksi yksi haastateltavista koki tanssimisen itsessään olevan jo vapautuneisuutta. Tällainen vapautuneisuuden tunne tai vapauden kokemus on yleinen osa tanssikokemuksen moniulotteisuutta yhdessä esimerkiksi minäkokemusten, rajojen kohtaamisen ja ylittämisen sekä toiseksi muuntumisen kokemusten kanssa (Anttila, 2009b, s. 85).

Ja tavallaan unohtaa sen että siinä on joku kattomassa. Vähä niinku ois yksin siinä lavalla ja on niin luonnollisessa tilassa. -H3

Ylipäättään se mun mielestä et tanssii nii on jo jonkinlaista vapautuneisuutta. -H5

5.2 Tanssikasvatuksen mahdollisuudet tunteiden ilmaisun opettajana

Tässä aluvuossa vastataan tutkimuskysymyksistä toiseen, eli luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin siitä, miten tanssikasvatus voisi olla apuna alakoulujen tunnekasvatuksessa. Osiossa muodostui sisällönanalyysin avulla kaksi pääluokkaa: *tanssikasvatuksen käytännön toteutus tunnekasvatuksessa* sekä *psykyllisen kehityksen mahdollisuudet*. Näiden pääluokkien muodostumista on kuvattu taulukoissa 6 ja 7 edeltävän luvun tavoin, alaluokista lähtien. Vaikka tanssi-

ja tunnekasvatusta käsittelevä teema oli haastattelutilanteissa kysymyksiltään aavistuksen tanssia ja tunteita käsittelevää teemaa niukempi, muodostui teeman aineisto huomattavasti ensimmäistä teemaa laajemmaksi. Tämä ero on nähtävissä esimerkiksi vertailemalla näiden teemojen mukaan redusoituja tiedostoja, joissa tanssi- ja tunnekasvatusta käsittelevää aineistoa kertyi lähes kaksinkertaisesti tanssin ja tunteiden yhteyttä käsittelevään teemaan verrattuna.

Yleisesti ottaen tanssikasvatuksen toimivuus osana tunnekasvatusta nähtiin tutkittavien käsityksissä positiivisesti, hyötyjä tuovien käsitysten ollessa mahdollisia haasteita voimakkaampia. Tässä kohtaa on huomioitava käsitysten hypoteettisuus, sillä tanssikasvatuksen toteuttaminen osana tunnekasvatusta ei lähdekirjallisuudessa tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa näyttäytynyt kouluissa tällä hetkellä toteutettavana asiana. Myöskään tutkittavilla ei ollut tanssikasvatuksesta osana tunnekasvatusta käytännön kokemusta. Esimerkiksi Jalovaara (2005) kuitenkin toteaa taito- ja taideaineiden sekä toiminnallisten työskentelytapojen tarjoavan oppilaille tilaisuuksia ilmaista ja työstää tunteitaan (Jalovaara, 2005, s. 97). Tanssikasvatuksen sisällöt toiminnallisine ja kehollisine elementteineen vastaavat Jalovaaran kuvaukseen erittäin hyvin, vaikka hän ei tanssia esimerkkinä tässä kohtaa mainitsekaan. Haastateltavien käsityksistä muun muassa tunnetilojen mukaan liikkuminen, jonka nähtiin olevan yksi keino hyödyntää tanssin elementtejä tunnekasvatuksessa, sekä harjoitteiden sijoitus osaksi koulupäiviä, vastaavat Jalovaaran näkemyskseen.

5.2.1 Tanssikasvatuksen käytännön toteutus tunnekasvatuksessa

Alla olevasta taulukosta 6 on nähtävissä, kuinka tanssikasvatuksen käytännön toteutusta tunnekasvatuksessa käsittelevän pääluokan alle muodostui neljä yläluokkaa eli teemaa: *opettajan ominaisuudet*, *oppilaiden ominaisuudet*, *toimivan toteutuksen vaatimukset* sekä *toteutuksen mukauttaminen*. Näitä teemoja käsitellään seuraavaksi tarkemmin paneutumalla niiden alaluokkiin, jotka puolestaan ovat muodostuneet redusoitujen pelkistettyjen ilmausten mukaan alkuperäisilmauksista. Kappaleen nimeäminen pohjautuu myös ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla nähtyyn jakoon: tässä alaluvussa käsiteltävät käsitykset perustuvat jollain tapaa konkretiaan ja käytännön kokemuksiin reflektioivamman pohdinnan sijaan, minkä vuoksi koen jaon olevan perusteltu.

Taulukko 6. Pääluokan *tanssikasvatuksen käytännön toteutus tunnekasvatuksessa* muodostuminen

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Opettajan vastuu toteutuksesta	Opettajan ominaisuudet	Tanssikasvatuksen käytännön toteutus tunnekasvatuksessa
Opettajan avarakatseinen tanssinäkemys		
Opettajan tanssitausta tai harrastuneisuus		
Nuorena aloitetun toiminnan vaikutus	Oppilaiden ominaisuudet	
Murrosiän vaikutus		
Sukupuolen vaikutus		
Oppilaiden asenne		
Prosessin tuoman häpeän sietäminen	Toimivan toteutuksen vaatimukset	
Luottamuksellinen ilmapiiri		
Paineeton ilmapiiri		
Tehtävänanto ja prosessointimahdollisuus		
Tanssilajin vaikutus	Toteutuksen mukauttaminen	
Liikkuminen tunnetilan mukaan		
Harjoitteet koulupäivän mausteena		
Muotitanssien hyödyntäminen		
Toteutuksen mukauttaminen iän mukaan		
Tanssi yhtenä taideaineena		
Pienten oppilaiden heittäytymiskyvyn hyödyntäminen		

Opettajan ominaisuudet

Haastatteluista tuli ilmi erilaisia näkökulmia opettajan roolista tanssikasvatuksen toteuttajana osana tunnekasvatusta. Kuten Anttila (2013) mainitsee, on opettajan asenteella ja käytetyllä pedagogiikalla suuri merkitys tanssikasvatuksen onnistumiseen etenkin dynamiikan ja ryhmän työskentelyn kannalta (Anttila, 2013, s. 114). Haastateltavista puolet (3/6) näkivätkin opettajan olevan auktoriteettina jonkin asteisessa vastuussa toteutuksen onnistumisesta, oli kyse sitten ilmapiirin luomisesta tai tilannetajun tärkeydestä.

Seki vaikuttaa paljoo että mistä lähetään liikkeelle että teeksää sen mahdollisimman helpoksi oppilaille vai teeksää sen haastavaksi vai miten sää virität ne yli-päätään siihen koko asiaan nii ne vaikuttaa siihen että miten se etenee se homma.

-H3

Tanssi kuitenkin on nii henkilökohtasta tietyllä tapaa monelle, koska se on omalla keholla tehtyä liikettä joten mun mielestä se vaatii semmosen hyvin herkän toteuttajan. -H6

Opettajan avarakatseisuus sen suhteen, mitä pidetään tanssina, nousi esille kahden (2/6) haastateltavan käsityksissä. Molemmissa korostettiin kykyä heittäytyä ja nähdä yli perinteisen, tanssin tiukasti määrittelevän käsityksen. Esimerkiksi Smith-Autard (1994) näkee niin sanotun klassisen tai ammattimaisen, taito- ja tekniikkapainotteisen tanssinäkemyksen olevan vain yksi osa tanssikasvatusta, yhdistäen sen omassa tanssikasvatusmallissaan luovuuden, tunteiden ilmaisun ja avoimuuden pariin. Toisaalta hänen näkemyksensä on puutteellinen tanssikasvatuksen kehollisen puolen esille tuomisessa, mitä muun muassa Sarvela ja Kuusisto (2008) korostavat, painottaen opettajan kykyä ymmärtää tanssin erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja. (Sarvela & Kuusisto, 2008, s. 36; Smith-Autard, 1994, s. 26.)

Ei kenenkään tarvi olla prima ballerina siellä opettajana siihen et sää pystyt opettaa sitä tanssillisuutta lapsille, mutta sun pitää olla semmonen et sää ostaat heittäytyä siihen itseki ja nähä se silleen laajasti se tanssillisuus. -H2

Kahdessa (2/6) haastattelussa pohdittiin myös opettajan tanssitaustan tai harrastuneisuuden tarvetta ja todettiin realiteetin olevan luultavasti se, että tanssin integrointi tapahtuu nimenomaan sellaisten opettajien toimesta, joilla on jonkinlainen tarttumapinta lajiin. Tämä käsitys on yhteydessä myös Anttilan (2013) näkemykseen, jonka mukaan kynnys heittäytyä toimintaan ja omiin kehollisiin kokemuksiin on hyvin todennäköisesti korkeampi, mikäli opettajalla ei ole aikaisempaa kokemusta tanssista (Anttila, 2013, s. 116).

Ei oo varmaan monelle opettajalle semmonen ensimmäinen ajatus jos ei oo itellä mittää tanssitaustaa että mitä kautta lähtis, ku monesti tanssi on ehkä semmonen että ajatellaan että ei voi tanssia jos ei ole sitä jossakin harrastanut tai jos ei ole sitä opettanut. -H4

Tässä kohtaa käsitysten vaihtelua esille tuodakseni haluan nostaa esille yhden haastateltavan marginaalipohdinnan opettajan uskottavuuden tai samaistuttavuuden vaikutuksesta, joka tuli esille katutanssien hyödyntämisestä keskustellessa. Bloomfieldin ja Childsin (2000) mukaan opettajan asenteella on tämän kaltaisissa tilanteissa suurin rooli; itseluottamus ja asenne aihetta kohtaan ovat ratkaisevassa osassa toiminnan onnistumisessa (Bloomfield & Childs, 2000, s. 127).

Onko siinä sitte jotenki se iso vaikutus sillä että kuka sitä ohjaa. Että jos on semmonen joku vanhempi liikunnanmaikka nii sit se saattaa helpommin olla silleen että (...) vähä niinku Aira Samulin opettas hiphoppia (naurua). Ku vs. et siinä on

joku sellanen parikymppinen katutanssin harrastaja joka selvästi on ehkä tai emmä tiä vois olla jonkunlainen esikuva vaikka niille lapsille. -H5

Yleisesti ottaen tanssikasvatuksen lähtökohtana on oppilaiden oma liike tanssitekniikoiden tai tanssilajien sijaan, tarkoituksen ollessa korostaa yhteyttä arkiliikkeeseen, keholliseen ilmaisuun, tanssitaiteeseen sekä itse koottuun liikkeeseen. Käytännössä opettajan tehtävä on siis antaa oppilaille työkalut tanssin toteuttamiseen ja järjestää tilanteita, joissa oppilas saa tanssikokemusten kautta etsiä kehollisuuttaan. Tanssiin perehtymättömälle tai erilaisen tanssikäsityksen omaavalle opettajalle tällainen vähemmän strukturoitu lähestymistapa voi luonnollisesti olla vaikeasti hahmotettava, epäluonteva ja aikaa vaativa. (Anttila, 2013, s. 118-119; Nirhamo, 2016, s. 27.)

Oppilaiden ominaisuudet

Oppilaiden iän ja kehitysvaiheiden vaikutukset tanssikasvatuksen toteuttamiseen tunnekasvatuksessa nähtiin läpi haastattelujen hyvin yhdenmukaisesti. Pohdinnat mahdollisimman nuorena aloitetun toiminnan vaikutuksesta toteutukseen tulivat jollain tasolla esille lähes jokaisessa (5/6) haastattelussa, murrosiän noustessa keskustelun aiheeksi kaikissa (6/6) haastatteluissa. Stereotyyppien vahvuus on yhä kiistaton ongelma tanssin kentällä, mikä saikin neljän (4/6) haastateltavan pohtimaan sukupuolen vaikutusta toteutukseen. Lisäksi opiskelijoista kaksi (2/6) puhui stereotyyppoihin viitaten oppilaiden asenteen mahdollisista vaikutuksista. Jokainen näistä edellä mainituista kohdista nousi esille puhuttaessa tanssikasvatusten mahdollisista haasteista osana tunnekasvatusta. Sukupuolien käsittely kappaleessa tapahtuu haastateltavien ja lähdekirjallisuuden käyttämiä mainintoja mukaillen.

Tanssiin tottumisen osana luokan tai koulun toimintaa nähtiin olevan sitä tehokkaampaa, mitä nuorempana oppilaat saivat siihen tutustua. Myös saman luokan pysyvyys läpi alakoulun nähtiin positiivisena vaikuttimena tanssikasvatuksen toteuttamiseen osana tunnekasvatusta.

Jos se ryhmä on mahdollisimman aikasin yhdessä tottunu siihen että vaikka liikutaan jollain tavalla tanssillisesti, oli se tanssiksi nyt nimettyä tai ei. Mutta että jos ne on tottunu siihen, on varmaan helpompi päästä yli siitä jossain vaiheessa tulevasta hirveestä itsetietosuuden blokista mikä lähtee niinku estämään sitä ilmaisuja ja liikettä ja kokeilemista. -H1

Jokainen haastateltava otti esille murrosikään liittyviä asioita toteutuksen haasteista keskusteltaessa. Etenkin kehon fyysiset muutokset, epävarmuus sekä luokan yhteishengen korostuminen olivat aineistossa selkeästi nähtävillä olevia huolia. Käsitteet noudattivat samaa linjaa, seuraavan alkuperäisilmauksen tiivistäessä ne onnistuneesti yhteen.

Seki on toki haaste että se on nii kehollista, koko kehoa mukaansa vievää ja kehollisuus on siinä just se isoin juttu. Ja sitten ku puhutaan kasvavista lapsista ja varsinki tommosista yläasteelle siirtyvistä varhaisteineistä joille oma keho on vielä arka paikka, niin toki se siinä on haaste. Ja sen takia se on tosi tärkeää se semmonen ilmapiiri mikä siinä on. -H2

Oppilaiden iän ja kehitysvaiheiden, kuten murrosiän, vaikutuksia toteutukseen on vaikea ennustaa tai yleistää tanssi- ja tunnekasvatuksen yhdistävän lähdekirjallisuuden puuttuessa. Anttilan (2013) usean vuoden kestäneessä, ala- ja yläkoulun käsittäneessä tanssikasvatusprojektissa murrosiän todettiin yleisellä tasolla vaikuttaneen poikien äänekkyyteen sekä puolestaan tyttöjen sulkeutumiseen ja kuppikuntien syntyymiseen, minkä nähtiin johtuvan osittain juurikin poikien äänekkyyden ja käytöshäiriöiden lisääntymisestä. Myös tanssista pitämisen myöntäminen muuttui vaikeammaksi murrosiän ja sosiaalisen paineen kasvamisen myötä. (Anttila, 2013, s. 109.) Tunnekasvatuksen kontekstissa opetuksen tulisi kehittyä oppilaiden iän mukana, vastaten ikäluokan vaatimuksiin ja ottaen huomioon juurikin esimerkiksi murrosiän tuomat suuret muutokset oppilaiden hormonitoimintaan. Toiminnallisten menetelmien, joiden kautta etenkin negatiivisten tunteiden ilmaiseminen voi olla helpompaa, on todettu olevan tähän yksi toimiva keino. (Jalovaara, 2005, s. 98; Zins ym., 2007, s. 378.)

Yli puolet (4/6) haastateltavista käsittivät myös perinteisten sukupuoliroolien mahdollisesti vaikuttavan toteutukseen ja sen onnistumiseen sukupuolineutraalimmasta yleisilmapiiristä huolimatta. Sukupuolierojen on nähty voimistuvan oppilaiden kasvun mukana, tanssin kaltaisen usein kontaktia ja vuorovaikutusta vaativan lajin tuodessa esimerkiksi toisen sukupuolen välttelyn mahdollisesti muita asioita selkeämmin esille (Anttila, 2013, s. 108).

Varsinki poikien keskuudessa ku se jotenkin ei kuulu siihen maskuliinisuuden perinteiseen kuvaan mitä siellä ehkä aletaan hakemaan. -H5

Etenkin koska mun mielestä tanssi vieläkin, vaikka nyt ollaan nii sukupuolineutraaleja jo olevinaan, nii kuitenkin leimautuu ehkä vähä tyttöihin. -H6

Kaksi haastateltavaa näki myös oppilaiden lähtöasenteen voivan olevan esteenä toteutuksen onnistumiselle. Luokan dynamiikalla on tässä suuri rooli, sillä oppilas, jolla on luokassa paljon vaikutusvaltaa, voi omalla asenteellaan vaikuttaa koko luokan ilmapiiriin. Tanssin kaltainen

kehollinen oppiminen on näkyvää ja kuuluvaa, energian mahdollisesti siirtyessä joidenkin oppilaiden kohdalla pelleilyyn ja huomion hakemiseen opettajalta ja muilta oppilailta (Anttila, 2013, 130).

Jotku oppilaat voi lähtee käsittelen sitä sillä tavalla että jos ne vaikka kokee ite epävarmuutta siitä niin sitten heittää sen ihan silleen läpäiksi että ei alunperinkää ota sitä tavallaan tosissaan sitä tanssimista ja sit se ei kyllä välttämättä oikein toimi sellasena tunneilmasun tai -kasvatuksen keinona. -H5

Toimivan toteutuksen vaatimukset

Aineistossa oli nähtävillä erinäisiä tapoja tanssikasvatuksen toimivaan toteutukseen tunnekasvatuksessa sekä lisäksi niin sanottuja vaatimuksia, joiden toteutuminen oli haastateltavien käsityksissä yhteydessä toteutuksen onnistumiseen. Haastateltavista puolet (3/6) näkivät yhtenä toimivan toteutuksen vaatimuksena tanssin prosessinomaisen, myös häpeän tunteita sisällään pitävän luonteen hyväksymisen. Tämä häpeä voi liittyä niin uusiin tanssiteknisiin elementteihin kuin itsensä avaamiseen liikkeen avulla, muiden ihmisten läsnä ollessa. Anttilan (2013) mukaan tällaisia kokemuksia voidaan myös välttää pyrkimällä pois opettajan jäljittelystä ja tekniseen suoritukseen keskittymisestä sekä panostamalla turvallisuudentunnetta lisäävän ilmapiirin luomiseen (Anttila, 2013, s. 45).

Oppiminen itsessään on jo tunne ja siihen, että oppii ja sietää sitä oppimisprosessia pitää kestää sitä tunnetta, mikä oppimisessa tulee. Mikä on tanssissa ehkä se sama häpeän tai se semmonen ”mää oon niin ääliö ko mää ees yritän tätä”. Semmosen sietäminen on aina osa oppimista mikä on toisaalta raskasta, mutta samalla myös tyydyttävää. Että oppimisen ketjuhan on alussa kamala ja lopussa ihana. Parhaimmillaan. -H1

Ilmapiirin tärkeys korostui tutkittavien käsityksissä kahdella eri tavalla; luottamuksellisuutena sekä paineettomuutena. Haastateltavista kaksi (2/6) näkivät luottamuksellisen ilmapiirin olevan erittäin olennainen osa tanssikasvatuksen toteuttamista osana tunnekasvatusta, kolmen (3/6) korostaessa ilmapiiriä, jossa ei ole paineita ”oikeanlaisesta” toteutuksesta. Luottamuksellinen ilmapiiri on tärkeä osa kaikkea toiminnallista opetusta, sillä se kannustaa oppilaita uskaltamaan sekä tutkimaan maailmaa aktiivisesti (Anttila, 2013, s. 42). Opettajan tanssikäsityksen avaruudella, josta haastateltavat puhuivat opettajan ominaisuuksista keskustellessaan, on myös selvä yhteys juurikin paineettomuuden tunteen ylläpitämisessä. Lisäksi opettajan oppilaantuntemuksella on suuri rooli ilmapiirin luomisessa (Nirhamo, 2010, s. 28).

Se pitää tehdä silleen et siinä säilyy semmonen luottamus. -H2

Sen täytyy olla semmosta tosi vapaata ja semmosta hyväksyvää että jotta se ois mukavaa, koska mun mielestä se on kaikkein tärkein asia tässä on nyt se, että siitä ei tuu kellekkään semmosta painetta siitä tanssista. -H6

Kaksi (2/6) haastateltavista pohti myös tehtävänannon merkitystä ja korosti, kuinka sen tulisi antaa oppilaalle rauha miettiä heräviä kokemuksia ja tunteita. Kehon viestien kuuntelu ja tunteiden havainnointi ovat myös Myllyviidan (2016) mukaan olennaisessa osassa tunteiden tunnistamisessa ja ilmaisussa, niiden auttaessa ihmistä etäännyttämään tunteistaan juuri sen verran, että niiden ilmaisu ja ymmärtäminen helpottuu (Myllyviita, 2016, s. 72-73).

Ehkä semmonen kosketus itseen ja justiisa se että (...) uskaltaa lähtä tekemään jotaki, vaikka esimerkiksi jos ois tehtävä että liiku tilassa niin kuin olisit höyhen tai jotaki tämmöstä nii jotenki silleen että se lapsi saa lähtä miettimään rauhassa sitä. -H3

Toteutuksen mukauttaminen

Tutkittavien käsityksissä oli nähtävissä useita eri tapoja tanssikasvatuksen mukauttamiseen osana tunnekasvatusta. Osa käsityksistä keskittyi konkreettisiin mukauttamistapoihin, kuten erilaisten tanssilajien vaikutukseen, muotitanssien hyödyntämiseen ja oppilaiden iän huomioimiseen. Osa taas keskittyi tehtävänantojen pohtimiseen miettimällä erilaisia tapoja toteuttaa tanssikasvatusta osana tunnekasvatusta. Tanssilajin vaikutukset otti esiin opiskelijoista kaksi (2/6), muotitanssien, kuten tämän hetken hittipeliin perustuvan tanssin mahdollisen hyödyntämisen ollessa myös kahden (2/6) mielessä.

Tanssiahanki on tosi monenlaista nii jotenki luulis että kaikille varmaan sais jonkun näkösen semmosen, jotaki semmosia onnistumisen hetkiä tai jotaki sitä kautta. -H4

Mulla nyt tuli mieleen just tossa ihan lopussa tuo nuo tavallaan muotitanssit tai sellaset flossaukset ja muut mitä on just jossain tietokonepeleissäki ja näin [...] silleen lähtökohtaisesti ne tanssit jotenki ärsyttää itseä, mutta sitte jos lapset saahaan liikkumaan ja just tanssimaan niitten avulla nii se on ihan positiivista toimintaa. Että emmää tiiä voisko sitäki sitte hyödyntää tossa tanssi- ja tunnekasvatuksessa. -H5

Tanssilajeihin liittyvät maininnat ovat yhteydessä länsimaisen tanssikäsityksen esittävyteen ja tämän tanssikäsityksen laajentaminen onkin yksi tanssikasvatuksen tavoitteita; tanssikasvatuksen ideahan piilee juurikin oppilaan oman kehollisuuden löytämisessä eri tanssitekniikoiden tai

-lajien opetteluun sijaan (Anttila, 2013, s. 119, 151). Eri tanssilajien hyödyntäminen on kuitenkin nähtävissä osana laajempaa ajattelua siitä, kuinka mahdollisimman moni oppilas saataisiin innostumaan tanssista ja tässä keskustelussa esimerkiksi katutanssien hyödyntäminen luovan tanssin rinnalla on täysin perusteltua.

Erilaisten tunnetilojen mukaan liikkuminen ja tässä musiikin hyödyntäminen nousi tutkittavien keskuudessa yleisimmäksi konkreettiseksi esimerkiksi tehtävänannosta, jossa tanssikasvatusta hyödynnettäisiin osana tunnekasvatusta. Haastateltavista neljä (4/6) toi tämän tyyppisen ehdotuksen esille. Myös Nirhamo (2010) mainitsee esimerkkinä tällaiset tanssiin nivoutuvat tehtävät, joissa liikkeen kuvailu sanoilla ja omien tuntemusten ilmaisun harjoittelu, eli myös tunnekasvatus, on mukana (Nirhamo, 2010, s. 25).

Yksinkertaisimpana mulla tulee mieleen se että musiikin tahtiin liikkuminen ja joko se musiikin tyyli ja sävy määrää sen että koeta hakea sieltä sitä tunnetta tai sitte musiikki voi pysyä samana mutta ohjaaja tai opettaja voi sanoa että nyt yritä eläytyä tämmöseen tunteeseen. -H5

Haastateltavista kaksi (2/6) otti esille perinteisen tanssitunnin konseptin välttelyn ja korosti sen sijaan pienien harjoitusten sisällyttämistä osaksi luokan arkea. Tanssikasvatuksen on nähty toimivan hyvin integroituna muihin oppiaineisiin, kuten esimerkiksi äidinkieleen, missä se toimii juurikin osana luokan jokapäiväistä toimintaa tunnekasvatuksen tavoin (Nirhamo, 2010, s. 27; Opetushallitus, 2014, 103).

Sitä ei tarvi tehdä silleen tanssisalimaisesti peilin edessä ja tehäämpä nyt kaikki perusaskel ja vaihtoaskel taaksepäin, vaan et se voi olla vaan vaikka ihan johonki sanaan tai lauluun tai biisiin tai johonki tiettyyn asiaan liittyvää liikettä, joka kattaa sen. -H1

Oppilaiden ikä tuli tässä kohtaa esille niin toteuttamistapojen mukauttamisella kasvun mukaan kuin myös pienten oppilaiden koetun heittäytymiskyvyn hyödyntämisenä. Haastateltavista puolet (3/6) näkivät iän mukaan mukauttamisen olevan toimiva keino, kahden (2/6) kokiessa pienten oppilaiden heittäytymiskyvyn olevan korostamisen arvoinen asia toteutuksessa.

En todellakaan pois sulje pois että ykkösluokkalainen ei ois vaikka kykenevä ilmaisemaan ahdistusta. Mutta erilaiset tavat. Ja ehkä pitää ymmärtää semmosta rajoittunutta ymmärrystä, kun se kuitenkin rajallisesti vielä ymmärtää semmosta tunteita ja semmosta tunteiden ilmaisemista ja ylipäänsä niitten tietämistä ja nimeämistä. -H2

Pienempien kanssa just tuo, että antaa mennä vaan. Että porrätkööt siellä ku pienet kimalaiset ympyrää jos siltä tuntuu, eikä siihen tarvi aina yhittää jotaki että

*”olkaapa ny surullisia” jos ne on kaikki aivan fiiliksissä ja innoissaan nii nosta-
tetaan sitä ja oikein mietitään kuinka sormenpäissä se tuntuu. -H1*

Yksi haastateltavista sen sijaan koki tanssikasvatuksen hyödyntämisen tunnekasvatuksessa ole-
van mahdollisesti toimivampaa hieman vanhempien oppilaiden kanssa, minkä nostan tässä koh-
taa esille käsitysten vaihtelua esille tuodakseni. Haastateltava perusteli pohdintaansa ennen
kaikkea hieman vanhempien oppilaiden laajemmalla tunneskaalalla ja oma-aloitteisuudella.

*Varmasti sitä voi hyödyntää, mutta jotenki mie silti aattelin että ehkä se hedel-
mällisintä se ois vaikka silleen vitos-kutosten kanssa. Joilla on jo ehkä laajempi
tunneskaala ja ehkä semmosta oma-aloitteisuutta ja semmosta. -H4*

Kuten kappaleessa 3.2.2 todettiin, on lapsen iällä vaikutusta ennen kaikkea kykyyn säädellä
tunteita, mikä puolestaan on yhteydessä sosialisointitaitojen kehitykseen lapsuudessa (Myl-
lyviita, 2016, s. 37). Tehtävänantojen mukauttamisessa oppilaiden ikä vaikuttaa Bloomfieldin
ja Childsin (2000) mukaan ennen kaikkea iälle sopivan oppimisympäristön luomiseen sekä vuo-
rovaikutuksen sensitiivisyyteen (Bloomfield & Childs, 2000, s. 3).

Osana toteutuksen mukauttamista olivat myös pohdinnat tanssin sijoittamisesta osaksi kou-
luinstitutiota. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tanssi on perinteisesti totuttu
näkemään ainoastaan pienenä osana liikunnan oppiainetta, mutta esimerkiksi Anttilan (2010)
mukaan tanssi liikuntakasvatuksen alaisuudessa ei anna juurikaan mahdollisuuksia keholliselle
itseilmaisulle (Anttila, 2010, s. 12). Yksikään haastateltavista ei myöskään mieltänyt tanssia
vain osaksi liikunnan oppiainetta. Haastateltavista kolme (3/6) sen sijaan koki tanssin yhtenä
taideaineena muiden joukossa, korostaen tanssin olevan joko tapa tunteiden ilmaisuun niiden
rinnalla tai näitä muita aineita kehollisempaa ja vähemmän strukturoitua.

*Ku se et sää maalaat tai soitat, nii okei voi sitäki tehdä tietenki tietyllä tapaa ke-
hollansa mutta ei läheskää nii paljo mitä tanssissa, koska tanssissa se on kuitenkin
se pääasia. -H2*

5.2.2 Psyykkisen kehityksen mahdollisuudet

Psyykkisen kehityksen mahdollisuuksia kuvaavan pääluokan alle muodostui aineistoanalyysin
kautta neljä eri yläluokkaa eli teemaa, kuten taulukosta 7 on nähtävissä. Näitä teemoja, joita
käsitellään seuraavaksi tarkemmin, ovat *sosiaaliset suhteet, suhde omaan itseen, tanssin ainut-
laatuiset piirteet* sekä *kokemus tunteiden tärkeydestä*. Näistä teemoista etenkin viimeinen, ko-

kemus tunteiden tärkeydestä, perustuu haastattelukysymykseen tutkittavien käsityksistä tunnekasvatuksen tärkeimmistä osa-alueista, joka ei anna suoraan vastausta kumpaankaan tutkimuskysymykseen. Päätin kuitenkin sisällyttää tästä kysymyisestä nousseet käsitykset aineistoon, sillä ne tarjoavat syvempiä näkemyksiä siitä, mihin haastateltavat perustavat käsityksensä tanssikasvatuksen hyödyntämisestä. Myös kodin ja koulun roolia käsittelevä alaluokka perustuu suurelta osin tämän kysymyksen herättämään keskusteluun, mutta sen noustessa puheenaiheeksi lähes jokaisessa haastattelussa, päätin myöskin käsityksiä syventääkseni jättää luokan osaksi aineistoa. Pääluokan nimeäminen perustuu käsitysten pohdiskelemaan luonteeseen, joita yhdistää oppilaiden psyykkisen kehityskaaren vaiheiden huomioon ottaminen.

Taulukko 7. Pääluokan *psyykkisen kehityksen mahdollisuudet* muodostuminen

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Erilaisten tunteiden ymmärtäminen	Sosiaaliset suhteet	Psyykkisen kehityksen mahdollisuudet
Lisäosa tunteiden ilmaisuun		
Vuorovaikutustaidot		
Koulu tunnekasvatuksen täydentäjänä		
Henkisen olon helpottuminen	Suhde omaan itseen	
Kokemus mahdollisuudesta olla oma itsensä		
Ilmaisun sanattomuus	Tanssin ainutlaatuiset piirteet	
Kehollisuuden herkkyyys		
Tulevaisuuteen ja aikuisuuteen valmistaminen	Kokemus tunteiden tärkeydestä	
Tunteet kehon ja mielen reaktionä		
Omien ja muiden tunteiden ymmärtäminen		
Tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen		

Sosiaaliset suhteet

Aineistossa oli nähtävissä erilaisia tanssikasvatuksen avulla mahdollisesti saavutettavia näkemyksiä, jotka omalla tavallaan tukevat oppilaan sosiaalisten suhteiden kehittymistä; etenkin erilaisten tunteiden ymmärtämisen ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen nähtiin olevan tärkeää. Yksi vahvimmin esille tulleita käsityksiä oli tanssikasvatuksen mahdollisuus toimia lisäosana tunteiden ilmaisussa. Lisäksi sosiaalisiin suhteisiin ja niiden muovautumiseen ovat yhteydessä käsitykset koulun ja kodin rooleista oppilaiden tunnetaitojen kehittymisessä. Yhteistä

näissä kaikissa käsityksissä oli siis juurikin näkökulma, joka korosti oppilaiden vuorovaikutuksellista toimintaa muiden ihmisten parissa.

Tutkittavista puolet (3/6) puhuivat erilaisten tunteiden ymmärtämisen tärkeydestä yleisellä tasolla, ymmärtäen tunteiden ja vuorovaikutuksen roolin ihmisten jokapäiväisessä kanssakäymisessä. Myös Svennevigin (2005) mukaan tunteet ovat olennainen osa muiden ihmisten ymmärtämistä ja ihmisten parissa toimimista, sillä hänen mukaansa tunteet liittävät ihmiset yhteen erittäin tehokkaasti, tuoden esille inhimillisyyden ja haavoittuvuuden (Svennevig, 2005, s. 11).

Kyl se mun mielestä on tärkeää koska se on niin iso osa esimerkiksi mejän viestintää ja kommunikaatiota ihan arkipäiväisissä tilanteissa. Että ja vaikuttaa niin paljo siihen että miten me sanotaan asioita ja ilmastaan niitä. -H5

Että huomioi toisen ihmisen ja sen tunteet ja oppii ehkä tulkitsemaan niitä ja ymmärtämään taustoja ja muuta. Se ois mun mielestä tosi olennainen asia siinä että ku tunteita lähetään selittämään lapselle ja otetaan ne mukkaan siihen kasvatukseen nii se on mun mielestä olennaista aina perustella että miksi. -H3

Erilaisiin vuorovaikutuksen tapoihin, joita tanssi voisi koulumaailmassa kehittää, viittasi haastateltavista neljä (4/6). Yksi tanssin erityisiä vuorovaikutuksellisia piirteitä on seuraavassa alkuperäisilmauksessa esille tuleva *kontakti*, joka on tanssiessa läsnä fyysisen kontaktin puuttuesakin. Kuten Lehikoinen (2014) mainitsee, ovat tanssijan keho ja liikkeet yksin tanssimisen ulkopuolella aina suhteessa toiseen tanssiajaan tai ryhmään, kehojen välisen tilankäytön vain vaihdellessa eri tanssikulttuurien ja henkilökohtaisen tilan tarpeiden välillä. Arkielämän henkilökohtaisen tilan tarve ei kuitenkaan ole välttämättä suoraan verrannollinen tanssin kehojen väliseen tilankäyttöön, sillä tanssi kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä ylittää usein arjen normit. (Lehikoinen, 2014, s. 116.)

Ku tanssija, ellei sitä tee yksin, mutta ku kouluissaki se ois yhdessä, nii sillon se on aina suhteessa muihin vaikka sää et ottais mitään kontaktia kehenkään, nii sillonki se on suhteessa muihin just sen takia että sää ET ota mittää kontaktia kehenkään. -H1

Haastateltavista puolet (3/6) näkivät tanssikasvatuksen ennen kaikkea tuovan tunnekasvatukseen tarpeellisen lisäosan. Tunnekasvatus on usein painottunut verbaaliseen ilmaisuun ja reflektointiin, mikä on nähtävillä esimerkiksi nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä, jota on käsitelty kappaleessa 3.2.3. Keholliset tunteiden ilmai-

sun keinot ja kehotietoisuus, jotka esimerkiksi tanssiterapia toteaa toimiviksi sanattoman ilmaisen keinoiksi, toisivat Hämäläisen (2007) mukaan juurikin lisäosan tunneilmaisuuksiin (Hämäläinen, 2007, s. 60).

Ehkä tunnekasvatuksessa nii on just parempi et mitä monipuolisempia keinoja siinä on nii eri ihmiset voi löytää niitä keinoja käsitellä niitä tunteita. Se tavallaan antaa yhen työkalun lisää siihen palettiin. Jotku voi olla parempia sanallistamaan ja jotku taas liikkeellä ilmasee. -H5

Se ehkä tuo siihen semmosen, välineen, joka ei oo niin, ehkä semmosen luontevamman välineen ku keskustelu sille lapselle. -H6

Kodin ja koulun rooli nousi puheenaiheeksi lähes kaikissa haastatteluissa (5/6). Tutkittavien käsitykset aiheesta olivat suhteellisen yhteneväisiä, tuoden esille pohdintaa koulun roolista kotoa saadun tunnekasvatuksen täydentäjänä ja käytäntöön laittajana. Lisäksi esille nousi koulun tasapäistävä vaikutus, joka takaa tunnekasvatuksen jokaiselle oppilaalle heidän taustastaan tai kotioloistaan riippumatta.

Kaikille sitä ei välttämättä opeteta kotona että miten niitä omia tunteita voi hallita tai miten ne vaikuttaa sun käyttäytymiseen nii koulu on semmonen paikka mikä voi vaikka tasottaa vähä niitä eroja ihmisten tunnetaitojen välillä. -H5

Jos sää kotona puhut siitä nii koulussa sää toteutat sen tavallaan, koska siellä on ne ihmiset. -H3

Opiskelijoiden käsitykset noudattivat samaa linjaa Jalovaaran (2005) sekä Zinsin ja muiden (2007) ajatusten kanssa. Koululla on tärkeä rooli tunnekasvattajana, sillä juurikin sen tasapäistävän roolin lisäksi koulu on hyvin luonnollinen paikka harjoittaa tunnetaitoja ja esimerkiksi kotikasvatuksesta saatujen, koulun toimintamallien kanssa eriävien mielipiteiden ilmaisua sekä vastaanottamista. (Jalovaara, 2005, s. 87; Zins ym., 2007, s. 379.)

Suhde omaan itseän

Tanssikasvatus voisi tuoda tutkittavien käsitysten perusteella tunnekasvatukseen myös mahdollisuuksia kehittää oppilaiden suhdetta itseensä. Haastatteluista kahdessa (2/6) oli nähtävissä mainintoja henkisen tai psyykkisen olon helpottumisesta itsensä tulkinnan ja tunteiden ilmaisun helpottumisen kautta, jonka lisäksi kolmessa (3/6) haastattelussa koettiin tanssi- ja tunnekasvatuksen voivan luoda oppilaille mahdollisuuksia olla oma itsensä esimerkiksi erilaisten tanssin tarjoamien voimaantumisen kokemusten kautta.

Sen [tanssin] kautta voi saavuttaa helpommin semmosia tiloja ja varmaan aika huomaamattaki jääviä kokemuksia ja semmosia minuuden hetkiä nuoren ja varmaan vanhemmanki ihmisen elämässä, johon hukkaa itsensä niinku täysin. -H1

Smith-Autard (1994) mainitsee tanssin koulutoteutuksen tukevan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, painottaen erityisesti itseilmaisun stimuloivaa vaikutusta. Tunnekokemusten saaminen liikkeen kautta kehittää oppilaan kykyä nähdä itsensä tuntevana yksilönä, tukien näin persoonan kehitystä. (Smith-Autard, 1994, s. 4.)

Tanssin ainutlaatuiset piirteet

Tanssikasvatuksen nähtiin haastateltavien käsityksissä omaavan muutamia piirteitä, joita ei muutoin voida samalla tavalla saavuttaa. Näitä olivat neljän (4/6) haastateltavan sanoin ilmaistu sanojen sijaan liikkeellä ja kolmen (3/6) käsitysten mukaan kehollisuuden tietynlainen herkkyys, jonka kanssa ollaan tanssissa lähemmin kosketuksissa.

Jotenki ehkä se liikkuminen ja semmonen voi olla niin paljo helpompaa kuitenkin monelle ku vaikka sitte ääneen sanominen. -H4

Ku jalkapallossa sulla on se pallo ja se maalinteko tähtäimenä, mutta tanssissa sää voit sitä tehdä ilman semmosta tommosta teknistä suoritusta. Et se on nimenomaa et siinä keskitytään oman kehon kuunteluun ja oman kehon käyttämiseen ja sen avulla ittensä ilmaisemiseen. -H2

Kehollisuuden herkkyys on näkyvillä esimerkiksi Törmin (2016) esittelemissä työskentelymuodoissa, joissa keskitytään autenttiseen liikkeeseen ja kehon impulssien kuuntelemiseen. Liikettä ohjaavat pohdinnat esimerkiksi tiettyjen raajojen painavuudesta tai keveydestä kyseisellä hetkellä sekä ajatusmaailma, jossa tanssija tulee liikutetuksi kehonsa toimesta sen sijaan, että tanssija ohjaisi kehoa. (Törmi, 2016, s. 62-63.)

Kokemus tunteiden tärkeydestä

Tulevaisuuden rakentaminen ja aikuisuuteen valmistaminen oppimisen keinoin nähdään yhtenä peruskoulun päätehtävänä (Opetushallitus, 2014, s. 18). Tässä tapauksessa haastateltavista kaksi (2/6) näkivät tämän myös tunnekasvatuksen yhtenä tehtävänä, auttamalla oppilaita tunnistamaan totuuden ja valheen sekä tunne- ja järkiasioiden vaihtelun harmaan sävyineen.

Ja ku kuitenkin elämähä on täynnä tunteita nii kyllä niistäki ois oleellista lapsen niitä oppia jotenki fiksusti niitä käsittelemään, ja silleen rakentavasti ja jotenki semmosesti, silleen et se pärjää elämässä. -H2

Käsitys tunteista kehon ja mielen reaktiona tapahtumiin tai asioihin ilmeni haastatteluista kolmessa (3/6). Jokainen tunnereaktio johtaa myös kehon reagointiin jollain tavalla, kuten Svennevig (2005) mainitsee. Tunteiden omistajuus, jonka alla oleva alkuperäisilmaus tuo esille, kehittyä itsetuntemuksen lisääntymisen kautta, tunteiden tunnistamisen ja tunnustamisen opetteluun avulla. (Svennevig, 2005, s. 11-12.)

Semmonen omistajuus, että tunnistaits että mitkä on minun tunteita, mihin mää voin vaikuttaa ja ehkä ymmärtää kuitenkin se minuuden ja tunteen eron, että minä en ole tunne tai minun elämä ei ole tämä tunne. [...] susta ei tunnu aina tältä, tämä ei oo sinä, tämä ei kerro mistään muusta ku sun kropan ja mielen reaktiosta tähän tiettyyn asiaan tai tietoon. -H1

Se tanssi tuo sen kehollisuuden siihen tunnekasvatukseen. Ja ku kyllähän se on että [...] koko kroppahan reagoi tunteisiin, että senki kanssa se ois hyvin yhteneväinen tää tanssillisuus. Että ei ne tunteet oo vaan siinä kasvoissa vaan jos on vaikka sydänsuruja nii sitä tuntee niitä koko kehollansa, ja jos jännittää niin vaikka vatsallansa. -H2

Sekä omien että muiden tunteiden ymmärtäminen tuli esille haastatteluista kolmessa (3/6), käsitysten korostaessa ymmärryksen vaikutusta toimivaan vuorovaikutukseen sekä oman identiteetin kehitykseen. Tässä tärkeää on Nummenmaan (2010) mukaan tiedostaa ihmisten erilaisuus ja näin ollen myös tunnereaktioiden mahdollinen vaihtelu; tapahtuma esimerkiksi luokahuoneessa voi näyttäytyä jollekin toiselle täysin erilaisena. Tämä ymmärrys puolestaan on yhteydessä empatiakyvyn kehittymiseen. (Nummenmaa, 2010, s. 174.)

Ni se että sun täytyy siellä luovia niitten omien ajatusten kanssa ja sitte jonku toisen vaikka hyvin näkyvien tunteiden kanssa, nii se että osaat pitää sen sun oman paketin kasassa, nii itse asiassa se on ehkä nyt ku aloin miettimään nii tärkeintä tunnekasvatuksessa. -H6

Myöhemmin se saattaa tukea jotaki oppilasta ihan vaan itensä kanssa, ihan vaan jonku identiteetin kanssa. -H3

Neljä (4/6) haastateltavista koki tunnekasvatuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi tunteiden tunnistamisen ja sanoittamisen. Vaikka ilmaisun sanattomuus onkin tanssikasvatuksessa tärkeää, on kokemusten jälkirefleksio myös yksi mahdollinen osa toteutusta. Ylönen (2004) puhuu kommunikatiivisesta ruumiillisuudesta, jossa tanssin avulla pyritään vastaanottamaan toisen kehon viestejä, myös sanallisen ilmaisun ollessa osa toimintaa kokemuksista refleктоitaessa (Ylönen,

2004, s. 35). Kehollisten menetelmien kautta herätettyjä tunteita ei siis ole pakko jättää nonverbaaliseen tilaan, vaan niitä voidaan pyrkiä ilmaisemaan myös sanojen avulla.

Mitä pienemmistä oppilaista se lähtee nii ensinnäki siis semmonen tunteiden aluksi tunnistaminen ja jossain määrin myös nimeäminen. -H1

Mutta jotenki ehkä mä haen sitä että niistä tunteista pitäis osata myös puhua. Et se ois semmosta yhteisöllistä tunteiden tavallaan käsittelyä että kukaan ei sais jäädä tunteidensa kanssa yksin. -H2

6 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän luvun tarkoituksena on kokoavan tarkastelun keinoin yhdistää haastateltavien tutkimustulosten alaluvussa 5.1 käsitellyt subjektiiviset kokemukset tanssin ja tunteiden yhteydestä heidän alaluvussa 5.2 esille tuotuihin käsityksiinsä tanssikasvatuksen mahdollisuuksista tunnekasvatuksessa. Tämän koonnin kautta tavoitteena on pohtia, miten tanssikasvatusta voisi tämän tutkimuksen perusteella hyödyntää alakoulujen tunnekasvatuksessa. Yhdistäminen tapahtuu tarkastelemalla kootusti haastateltavien keskeisimpiä käsityksiä sekä mainintojen yhtenevyyttä näiden kahden teeman välillä. Tutkimuksen lähtökohtana toimi esiyymmärrys, jonka mukaan tanssikasvatuksen asema alakouluissa on hyvin marginaalinen, sen hyödyntämisen osana tunnekasvatusta ollen näin myös erittäin harvinaista ja tutkittaville oletettavasti vierasta. Tämän vuoksi jaottelu, jossa haastattelussa lähdettiin liikkeelle tutkittavien subjektiivisista, tanssiharrastuksen kautta nousseista kokemuksista, jotka liitettiin haastattelujen toisessa osiossa koulu maailmaan ja tunnekasvatukseen, on kulkenut mukana läpi tutkimuksen toteutuksen.

Tutkimuskysymyksistä ensimmäinen koski luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä tanssin ja tunteiden välisestä yhteydestä, jonka avulla pyrittiin saamaan selville tutkittavien ajatuksia tunteiden ilmaisusta tanssissa ja tanssin avulla. Toinen tutkimuskysymys koski puolestaan heidän käsityksiään tanssikasvatuksen mahdollisuuksista osana alakoulujen tunnekasvatusta, tavoitteenaan saada selville, mitä mieltä tutkittavat olisivat tanssikasvatuksen sisällyttämisestä osaksi tunnekasvatusta. Johtopäätöksiä tehtäessä on otettava huomioon tulosten muodostuneen kuuden Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijan käsityksistä ja subjektiivisista kokemuksista. Tutkimusjoukko on näin ollen suhteellisen pieni ja vastaajat henkilöitä, joilla on taustallaan harrastuneisuutta tanssin parista. Tämän vuoksi tutkimuksen tulokset näyttävät tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden käsitysten kautta luotuina kuvauksina, eikä niitä voida pitää yleistettävänä.

Aineiston perusteella voidaan todeta, että haastateltavien käsityksissä tanssin ja tunteiden välillä on yhteys. Tämän yhteyden vahvuus ja tiedostettavuus oli kuitenkin vaihtelevaa; siinä, missä osa haastateltavista näki tanssin olevan lähinnä tunnetta ja tanssia tehtävän lähinnä tunnetta ulos tuoden, näki osa yhteyden enemmänkin molemminpuolisena, toisiaan tukevana ja tarvitsevana. Tanssin ja tunteiden väliseen yhteyteen liitettiin myös erinäisiä ulkoisia elementtejä, joista vahvimmin esille nousi musiikin rooli. Musiikki nähtiin tutkittavien käsityksissä tanssia täydentävän elementin lisäksi sekä heräävän tunteen määrittelijänä että myös tärkeimpänä lähtökohtana tunteiden ilmaisulle. Tutkittavien harrastaman tanssilajin sekä ikäkauden,

jolloin tanssiharrastus on ollut vahvimmillaan, voidaan nähdä vaikuttaneen edellä oleviin käsityksiin, sillä esimerkiksi tunteiden roolin painotus ei ole kaikissa tanssilajeissa yhtäläinen. Musiikin rooli tuli esille myös käsityksissä tanssikasvatuksen hyödyntämisestä tunnekasvatuksessa, joissa tunnetilojen ja niiden muutosten tiedostaminen eri musiikkityylejä hyödyntämällä nähtiin yhtenä toteutuksen mahdollisena keinona.

Tunteiden ilmaisun tanssin kautta nähtiin tapahtuvan niin kasvoilla kuin vartalossakin ja etenkin kasvonilmeiden asema tanssi-ilmaisun ensimmäisenä vaiheena tuli esille useassa haastattelussa. Puolet haastateltavista näkivät kasvojen ilmeet olennaisimpana keinona tunteiden ilmaisuun tanssissa, kahden puhuessa ilmeiden vahvuuden vaihtelusta osana monipuolista ilmaisua. Kehollisen ilmaisun keinoina toimivat ennen kaikkea kontrastit sekä ilmaisun kokonaisvaltaisuus, jossa liikkeen kontrastien vaihtelu pehmeän ja terävän välillä nähtiin toimivana tehokeinona erilaisten tunneilmaisujen esille tuomisessa. Yhteydessä tähän on tutkittavien näkemys tanssikasvatuksen tunnekasvatukseen tuomista mahdollisista tunteiden ja tunnetilojen paikantamiseen liittyvistä tehtävänannoista sekä tunnekasvatuksen tärkeänä tehtävänä pidetty erilaisten tunteiden tunnistamisen opettaminen.

Keskustelu tanssin koetuista vaikutuksista haastateltaviin toi ilmi kiinnostavia käsityksiä siitä, mitä tanssiharjoittelu voi ihmisen elämään tuoda. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla esille tulleet näkemykset siitä, kuinka tunteiden ilmaisu ja niiden ulos päästäminen tanssin kautta voi auttaa oppilaiden psyykkisen terveyden saavuttamisessa ja ylläpidossa, olivat näiden koettujen vaikutusten kanssa samassa linjassa. Myös vapautuneisuuden tunteen, josta enemmistö haastateltavista puhui osana tanssin ja tunteiden yhteyttä, voidaan nähdä olevan yhteydessä oppilaiden henkisen olon helpottumisen kanssa. Tanssikasvatuksen nähtiin voivan tuoda tunnekasvatukseen myös vuorovaikutuksellisuutta sekä mahdollisuuden olla oma itsensä, mitä perusteltiin muun muassa yhdessä tanssimisen tuomalla vuorovaikutuksellisella tunnelmalla sekä mahdollisilla voimaantumisen kokemuksilla, joita tanssiessa voi parhaimmillaan saavuttaa.

Tanssin vahva henkilökohtaisuus sekä jonkin asteista häpeänsietoa vaativa oppimisprosessi, jonka usea tutkittava oli harrastuneisuutensa kautta todennut, herätti tutkittavissa myös ajatuksia erinäisistä haasteista, joita tanssikasvatuksen käyttö tunnekasvatuksessa voi pitää sisällään. Oppilaiden ikäkausien ja etenkin murrosiän huomioiminen tuli näistä selkeimmin esille. Niiden haastateltavien omiin kokemuksiin perustuvat maininnat, jotka puhuivat aloittaneensa tanssiharrastuksen jo lapsuudessa, olivat pitkälti linjassa näiden huomioiden kanssa; esimerkiksi kehollisemman ilmaisun mukaan tulo ja koreografioiden aiheiden muokkautuminen ikäkausia

vastaaviksi oli vastauksista nähtävillä. Toisaalta murrosiän myötä esiin tuleva mahdollinen tanssimisen vastustaminen koulukontekstissa ei ole verrannollinen haastateltavien subjektiivisten kokemusten kanssa, sillä tanssi on ollut heille vapaaehtoinen harrastus, jonka pariin he ovat oletettavasti hakeutuneet itse. Haasteena voidaan nähdä myös haastateltavien mietteet opettajan roolista tanssikasvatuksen toteuttajana, johon liittyvät sekä opettajan omat ominaisuudet että hänen kykynsä esimerkiksi vaikuttaa oppilaiden paineettomuuden tunteeseen sekä asenteeseen tanssia kohtaan. Nämä haasteet myös huomioon ottaen oli haastateltavien näkemyksistä kuitenkin selvästi huomattavissa, että he näkivät tanssikasvatuksen osana tunnekasvatusta enemmän mahdollisuutena kuin uhkana, minkä kaksi heistä myös suoraan ilmaisi.

Ehottomasti nään kyllä enemmän mahdollisuutena kuin uhkana tämän. -H4

Enemmän mahdollisuuksia ku uhkia. -H1

Tutkimustuloksista tärkeimpänä näen tutkittavien käsitykset siitä, mikä tanssin tuoma arvo tunnekasvatukseen olisi. Näistä selkeimmäksi nousi kirkkaasti tanssin mahdollistama nonverbaalinen tunteiden ilmaisu ja sen eri ulottuvuudet, jotka nousivat esille molempien tutkimuskysymysten kohdalla usein eri tavoin. Ilmaisun sanattomuus nähtiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla osana tunteiden tulkinnanvaraisuutta tanssiessa, mikä nousi esille myös toisen tutkimuskysymyksen kohdalla; sanattomuuden nähtiin suurimmassa osassa haastatteluja voivan tuoda oppilaille tunteiden ilmaisuun lisäkanavan, jossa esille tuotuja tunteita ei kyseenalais-teta tai ole tarve sanallisesti selittää. Myös kehon ja mielen yhteys tunnereaktioiden synnyssä ja ilmaisussa nousi molempien tutkimuskysymysten kohdalla esille, haastateltavista enemmistön ymmärtäessä holistisuuden osana tanssia ja tanssikasvatusta.

Vastauksista on nähtävissä tanssia pidettävän kautta linjan lähempänä taideainetta kuin liikun-talajia, mitä tukivat usean haastateltavan maininnat tanssista muita taideaineita kehollisempaa ilmaisun keinona. Kehollisen ilmaisun nähtiin olevan tanssissa muita taideaineita herkempää ja kokonaisvaltaisempaa, mikä on luonnollista tanssin usein koko kehoa vaativan toteutuksen vuoksi. Tanssi myös vaatii ajatustyötä siitä, kuinka liike ja ilmaistavat tunnetilat ovat yhteydessä toisiinsa, minkä kanssa yhteydessä ovat erilaiset kontrasteja hyödyntävät kehollisen il-maisun tavat. Seuraava lainaus tuo nämä näkökannat sekä kehollisuuden eri asteet esille, ollen myös pitkälti linjassa tanssikasvatuksen määritelmän kanssa.

Siinä [tanssissa] pääsee aika paljo helpommin tai ainaki nopeammin tullee se pinnan alus -leveli, että kuviksessa vaikka pystytään mennee kauhean pitkään siinä että kopioidaan jotaki tai tehoa vaan jonkinlaista ja siinä pystyy välttämään

aivan äärimmäisen pitkään sen, että liittykö tähän mittään tunnetta. Musiikki ehkä mennee vielä tai helpommin ihon alle, siltä ei kanskaan tietyllä tavalla voi välttyä. Siinä voi taas olla jonkinlaisena ilmasun blokkina sitte taas se, ettei koe oman taidon tai soitinkyvyn tai tämmösen riittävän siihen, mikä voi olla kyllä tanssissaki esteenä, mutta sitte ku sen tanssin kynnyksen tekkee nii pieneksi, ettei nimeä sitä asiaa ees tanssiksi, vaan et se on liikkumista jonkilaisella tarkotuksella. -H1

Tutkittavien käsitykset tanssista eivät olleet samassa linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tanssikäsityksen kanssa, jossa tanssi nähdään ainoastaan pienenä osana liikunnan oppiainetta. Opetussuunnitelma myös ottaa huomioon ainoastaan tanssin fysiologiset hyödyt, jotka eivät nousseet haastatteluissa juurikaan esille. (Opetushallitus, 2014, s. 274.) Verrattaessa opiskelijoiden käsityksiä opetussuunnitelman arvoperustaan ja oppimiskäsitykseen, on yhtäläisyyksiä nähtävissä hieman enemmän. Opetussuunnitelman arvoperusta korostaa muun muassa oppilaiden itsetuntemuksen kasvua ja tukemista, ristiriitojen käsittelyn taitoja, luovuuden vahvistamista ja vuorovaikutusta. Oppimiskäsityksessä esille nousevat esimerkiksi yhdessä tekeminen, oppimisen monimuotoisuus, kehollisuus ja moniaistillisuus. (Opetushallitus, 2014, s. 15-17.) Jokainen näistä asioista oli esillä myös haastatteluissa tavalla tai toisella, joten tutkittavien käsitysten voidaan nähdä olevan näiltä osin yhteneväisiä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Haastateltavat kuitenkin korostavat opetussuunnitelmaa vahvemmin tällaisen arvoperustan heijastumista opetusmenetelmiin.

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta tanssikasvatuksen voivan tuoda koulumaailmaan ja tunnekasvatukseen lisäarvoa. Tunnekasvatuksessa tanssikasvatus toimisi tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellessa tarpeellisena lisäosana, antaen oppilaille yhdenlaisen keinon lisää ilmaista tunteitaan sekä toteuttaa itseään. Lisäksi se toimisi oppilaille tapana tutustua itseensä, kehollisuuteensa sekä tunteisiinsa vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Tutkittavien käsityksistä paistoi positiivisuus aihetta kohtaan, realiteetit ja väistämättömät haasteet kuitenkin ymmärtäen ja huomioon ottaen.

Tanssikasvatuksen tarkoituksena on opettaa oppilaita tanssin kautta, ei niinkään tanssimaan. En haastatteluja toteuttaessani esittänyt tutkittaville tanssikasvatuksen määritelmää tai pyytänyt heitä itse selittämään, mitä he ajattelevat tanssikasvatuksen olevan. Tämä määrittelemättömyys johti osittain vastausten hajanaisuuteen ja eroavaisuuteen tanssikasvatuksen periaatteiden kanssa. Toisaalta haastateltavien käsitykset antavat tämän tutkimuksen valossa yhteneväistä tietoa siitä, että tanssikasvatuksen sisältö ei ole selkeytynyt tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille luokanopettajaopintojen kautta, minkä voidaan nähdä olevan tutkimustulos itsessään.

7 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettiset asiat kulkevat mukana läpi koko tutkimuksen toteutuksen, aina tutkimuskohteen ja -menetelmän valinnasta luotettavien tieteellisten lähteiden löytämiseen, aineistonkeruuseen, tutkittavien kohteluun ja tutkimustulosten muodostamiseen (Kuula, 2006, s. 11). Tässä tutkimuksessa hyvää tieteellistä käytäntöä on pyritty noudattamaan koko tutkimusprosessin ajan, huomioiden eettisyys- ja luotettavuusaspektit tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Laadullisessa tutkimuksessa eettisyys- ja luotettavuustarkastelu on tutkijan oman arvion ja näytön varassa kvantitatiivisen tutkimuksen mahdollistaman tarkan arviointikriteeristön sijaan, minkä vuoksi tutkimuksen läpinäkyvyys ja tehtyjen valintojen perustelu nousee suureen rooliin. (Kananen, 2014, s. 147-148.)

Laadullinen tutkimus on aina luonteeltaan tulkinnallista, sillä tutkija ihmisenä toimii prosessissa näiden tulkintojen tekijänä. Näin ollen tutkijan tehtävänä on pyrkiä mahdollisimman johdonmukaiseen näkemykseen tulkinnastaan ja niistä perusteluista, joiden mukaan tulkinta on suoritettu. (Kiviniemi, 2015, s. 86.) Kuten Huusko ja Paloniemi (2006) mainitsevat, yhdistyvät laadullisessa tutkimuksessa sekä tutkijan että tutkittavien arvomaailmat, jonka vuoksi tutkimuksen lukijalle on annettava mahdollisuus myös omien tulkintojen tekemiseen. Tässä luotettavuutta lisääviä tekijöitä ovat tutkimuksen eri vaiheiden raportointi, johon kuuluvat esimerkiksi tutkimusprosessin kuvaaminen ja aineistosta poimittujen alkuperäislainauksen hyödyntäminen osana raportointia, jotka molemmat lisäävät tutkijan tekemän tulkinnan läpinäkyvyyttä. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 170.) Tutkimustyö on aina jollain tasolla subjektiivista ja tutkijan ennakkotiedot ja odotukset vaikuttavat aina tutkimuksen toteuttamiseen, minkä vuoksi olenkin pyrkinyt tekemään lukijalle selväksi syyt tutkimusaiheen valinnan takana sekä oman esiyttämykseni ja näkökulmani aiheeseen. Tutkittavien mahdolliset eriävät näkökulmat on myös tuotu esille ja niiden luotettavuutta on pyritty lisäämään alkuperäislainauksien esille tuomisella sekä myös niiden suhdetta teoriaan pohtimalla. Lisäksi jokainen tutkimusprosessin vaihe, kuten esimerkiksi analyysiprosessin eteneminen, on pyritty avaamaan lukijalle mahdollisimman hyvin.

Tutkittaessa toisen asteen käsityksiä, kuten tässä tutkimuksessa käytetyn fenomenografian luonteeseen kuuluu, on tutkijan erityisen tärkeää tiedostaa oma suhteensa tutkimuskohteeseen. Tutkimusaihe on itselleni läheinen ja tärkeä, kuten olen esimerkiksi johdantoluvussa pyrkinyt tuomaan esille, mikä tarkoitti etenkin oman tanssinäkemykseni ja -taustani vaikutuksen tiedostamista läpi tutkimusprosessin. Tässä kohtaa tutkijan on myös arvioitava, onko tutkimusaihe

jopa liian läheinen, jolloin aiheeseen on vaikea ottaa etäisyyttä ja saada monipuolisia tarkastelukulmia. Olen tarkastellut tutkimusaiheittani monitieteellisesti, monipuolisesti lähdekirjallisuutta käyttäen ja siihen asianmukaisesti viitaten sekä esimerkiksi terminologiaa parhaani mukaan avaten, mitkä voidaan nähdä objektiivisuutta lisäävinä tekijöinä. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 35.)

Henkilökohtaisesti koin tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kannalta haastavimmaksi itseni etäännyttämisen tutkittavista, mikä oli ehdottoman välttämätöntä sen vuoksi, etteivät haastateltavat olleet minulle täysin tuntemattomia henkilöitä. Minun täytyi kyetä käsittelemään aineistoa sellaisenaan, eikä tehdä oletuksia haastateltavien tarkoitusperistä sen perusteella, millaisia henkilöitä he oman tuntemukseni kautta ovat. Toisaalta, kuten luvussa 4.3 on tuotu ilmi, koin tämän tuoneen haastatteluihin lisää syvyyttä sekä poistaneen haastattelutilanteista paineen tuntua. Pyrin kuitenkin edesauttamaan anonymiteetin muodostumista myös omassa mielessäni käyttämällä haastateltavista anonyymeja koodeja H1-H6 jo haastattelupäivien sopimisesta alkaen, läpi koko tutkimusprosessin.

Haastateltavien anonymiteetin takaaminen sekä aineiston anonymisointi on tutkimuksessa oletusarvoista, mikäli muusta ei ole sovittu. Anonymisointiin kuuluu haastateltavien tunnistustietojen häivyttäminen aineiston keruun, käsittelyn ja raportoinnin jokaisessa vaiheessa, minkä lisäksi tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista. Haastateltavien nimiä, syntymäaikaa, yhteystietoja tai muita vastaavia suoria tunnisteita haastatteluissa ei ollut tarpeen kerätä. (Kuula, 2006, s. 214.) Nämä asiat tulee myös kertoa haastateltaville, minkä itsekkin tein ennen jokaista haastattelua (Lichtman, 2013, s. 52-53). Tutkimusraportista ilmenee ainoastaan tutkittavien koettujen sukupuolien jakauma sekä heidän olevan tai olleen haastattelujen toteuttamisen aikaan Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoita, jotka opiskelevat luokanopettajaksi pätevöittävässä koulutusohjelmassa. Tämä informaatio on tuotu esille tutkimuksen läpinäkyvyystekijänä ja tutkimuksen kohteen selventäjänä (Tuomi & Sarajarvi, 2009, s. 140). Tutkittaville myös tarjottiin mahdollisuus valita itselleen mieluisin paikka haastattelujen toteuttamiseen, itse tutkijana esittäessäni ainoastaan toiveen haastattelupaikan rauhallisuudesta äänityslaadun takaamiseksi (Eskola & Suoranta, 1998, s. 92).

Aineiston suuremman saturaation eli kylläntymisen mahdollistamiseksi ja tätä kautta vielä hieman suuremman luotettavuuden saavuttamiseksi olisi laajempi aineisto ollut tarpeen. Aineiston katsotaan olevan riittävän suuri, kun uudet tapaukset eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uudenlaista tietoa. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 62.) Pyrin hankkimaan haastateltavia

parhaani mukaan, rajauksen vielä opintojaan suorittaviin luokanopettajaopiskelijoihin vaikuttaneen tähän jonkin verran. En rajannut haastateltavien hankkimista Oulun yliopiston opiskelijoihin, mutta tällainen rajautuminen tapahtui luonnollisesti. Eri yliopistojen luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset ja niiden mahdollinen vaihtelu eivät siis tässä tutkimuksessa pääse esille. Pienehköstä otannasta huolimatta kylläntymistä tapahtui joidenkin aihealueiden kohdalla, havaintojen ollessa samankaltaisia toisiinsa nähden. Kuten luvussa 6 on todettu, näyttäytyvät tutkimuksen tulokset tutkittavien käsitysten kautta luotuina kuvauksina, joita ei voida pitää yleistettävänä; mikäli haastateltavana olisivat olleet eri henkilöt, voisivat tutkimustuloksetkin olla erilaisia. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan sen sijaan esimerkiksi ilmiön kuvaamiseen. Täten lukumäärää tärkeämpänä voidaan pitää tutkittavien tietämystä tutkittavasta asiasta eli heidän sopivuuttaan tutkimuksen tarkoitukseen. (Tuomi & Sarajarvi, 2009, s. 85-86.)

8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tuoda esille luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä siitä, mitä tanssikasvatus voisi laajemmin osaksi koulumaailmaa päästessään tunnekasvatukseen tuoda. Jo kandidaatintyöni pohdintaluvussa kirjoitin tarpeistani perustella koulumaailmalle, millaisia mahdollisuuksia sillä jää käyttämättä jättämällä tanssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ulkopuolelle kerta toisensa jälkeen. Tämä turhautuminen on edelleen vahvasti läsnä, mikä on aistittavissa myös suuresta osasta siitä suomalaisesta lähdekirjallisuudesta, jota tämä tutkimus on hyödyntänyt. Luokanopettajaopiskelijat ovat heitä, joilla on työelämään siirtyessään mahdollisuus vaikuttaa koulumaailmaan sekä tuoda siihen mukanaan uusia elementtejä, minkä vuoksi halusinkin tarkastella tutkimuksessani juuri heidän näkemyksiään.

Lähestyin tutkimusaiheittani niin filosofian kuin empiriankin lähtökohdista, kehollisuuden ollessa ehkäpä se taustalla läpi tutkimuksen esiintynyt, tanssin, tanssikasvatuksen, tunteet ja tunnekasvatuksen yhdistävä tekijä. Keskustelukumppaneina kehollisuuden kanssa ovat toimineet ruumiinfenomenologiaan kytkeytyvät teorit, holistinen ajatusmaailma sekä neurotieteet, jotka ovat yhdessä myös luoneet lähestymistavasta monitieteellisemmän. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu suhteellisen suurelta osin tanssintutkimuksen teoksiin, joissa fenomenologinen, tanssin ja tanssijan yhtenä näkevä, kokemuksellinen ja kehollinen näkökulma painottuvat (Parviainen, 1994, s. 18).

Tutkimusprosessi osoittautui hyvin antoisaksi, sen esille tuoman ”kaikki vaikuttaa kaikkeen” -tyyppisen ajatusmaailman ollessa sekä mielenkiintoisinta että haastavinta tutkimuksen toteuttamisessa. Etenkin haastatteluaineiston analysoinnin aiheen holistisuus teki ajoittain ongelmalliseksi. Analyysiprosessi ei ollut yksioikoinen, sillä aineistosta suuri osa pohjautui joko reflektointiin tai hypoteettiseen pohdintaan, jotka molemmat muodostuivat monen asian toisistaan haastavasti eroteltavana summana. Prosessi toikin ilmi, kuinka haastateltavien näkemyksissä oli tasaisesti nähtävillä sekä konkreettista toteutukseen pohjautuvaa pohdintaa että enemmänkin reflektointia, syvempiä merkityksiä etsivää keskustelua, ja lisäksi näiden suhdetta toisiinsa. Tämä ilmiö oli nähtävissä molemmissa teemoissa, mitä pyrin myös sisällönanalyysin ja käsitteellistämisen avulla tuomaan esiin. Näen tämän osoittavan osaltaan tunteiden ja kehollisuuden väistämättömän roolin tanssissa ja yleisesti ottaen ihmisen olemisessa. Tutkittavien näkemykset olivat suurilta osin samassa linjassa myös oman ajatusmaailmani ja esiymmärrykseni kanssa.

Kehon ja mielen dualistinen suhde on pyritty tässä tutkimuksessa haastamaan, nähden keho sen sijaan sekä fyysisen kehon että mielen muodostamana kokonaisuutena. Kuten Hämäläinen (2007) mainitsee, ovat etenkin somaattiset harjoitukset tuoneet tätä kehotietoista, kokonaisvaltaista ajatusmaailmaa tanssin kentälle, korostaen tunnekokemuksista ja niiden kehollisista tuntemuksista tietoiseksi tulemista. Näiden kokemusten ja tuntemusten tutkiminen voi parhaimmillaan olla kokemuksena lähde luovaan työskentelyyn sekä terapeuttinen matka kohti itsetuntemusta. (Hämäläinen, 2007, s. 63-64.) Näen oppilaiden itsetuntemuksen kehittämisen monipuolisin keinoin äärimmäisen tärkeänä, esimerkiksi sosiaalisen median luodessa vahvasti tietynlaisia ihanteita niin ulkonäölle, kiinnostuksenkohteille kuin luonteenpiirteillekin.

Tanssikasvatus on opetussuunnitelmatasolla esillä tällä hetkellä lähinnä kehollisuuden kautta, kuten tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä on tuotu ilmi. Ongelmana tässä on kuitenkin kehollisuuden määrittelemättömyys; kehollisuus on nähtävissä ripoteltuna pitkin perusopetuksen opetussuunnitelmaa, mutta sen merkitystä ei ole kertaakaan avattu. Tämä johtaa siihen, että kehollisuus kelluu opetussuunnitelmassa vaikeasti käsitettävänä terminä, jonka luultavasti lähinnä kehollisuuteen jollain tasolla perehtyneet opettajat sieltä nostavat esille. Jo termin määrittelyminen toisi sille enemmän arvoa, mikä puolestaan saattaisi toimia ensiaskeleena tanssikasvatuksen saamiseksi osaksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Tällöin myös tanssikasvatuksen konkreettisiin opetusmenetelmiin perehtyvää kirjallisuutta saataisiin oletettavasti markkinoille ja opettajien tietoisuuteen nykyistä laajemmin.

Kuten aiemminkin mainittu, on tanssin kaikenlainen koulutoteutus tällä hetkellä lähestulkoon täysin opettajien henkilökohtaisen mielenkiinnon varassa, eikä tanssin valinnaisuus tai kerhotoiteutus kouluissa auta sen arvon lisäämisessä. Toteutuksen tulisi sen sijaan olla säännöllistä ja tavoitteellista. (Nirhamo, 2010, s. 28.) Tanssikasvatuksen hyödyntäminen tunnekasvatuksessa, jonka tarve ja arvo on nykypäivänä opetussuunnitelmatasolla tiedostettu, voisi tuoda tanssia ja kehollista oppimista lähemmäs koulun arkea ja antaa niille mahdollisuuden osoittaa, kuinka paljon ne voisivat oppilaiden tunnetaitojen kehitykseen ja näin ollen hyvinvointiin tuoda. Tanssi ja tunteet kulkevat tanssin näkökulmasta tarkasteltuna tiiviisti käsi kädessä, luonnollisena parina. Tanssin puhtaasti esteettisiä nautintoja tuottava maine on osa länsimaista dualismia, sillä kautta aikojen tanssi on maailmanlaajuisesti nähty pelkän taiteen sijaan opettamisen välineenä ja esimerkiksi ilon tunteiden välittäjänä erilaisissa seremonioissa (Hanna, 2008, s. 499).

Tässä tutkimuksessa jokaisella haastateltavalla oli jonkinlainen tanssitausta, sillä toivoin tutkimusta näin rajaamalla saavuttavani kattavampia näkemyksiä aiheesta. Olisi erittäin mielenkiintoista verrata tässä tutkimuksessa esiin nousseita käsityksiä esimerkiksi sellaisten luokanopettajaopiskelijoiden tai opettajien käsityksiin, joilla tanssitaustaa eli ole, tai joille tanssi näyttäytyy jollain tavalla epämieluisana tai epäkiinnostavana aiheena. Myös tanssilajien kirjon vaikutusta käsityksiin olisi kiehtovaa tutkia lisää, sillä nyt tästä saatiin vain ensimmäistä suurimmalla osalla ollessa toisiinsa ja omaan taustaan nähden samankaltainen lajikokemus. Lisäksi varsinaisen konkreettiseen toteutukseen perustuva pohdinta tanssikasvatuksen toteutuksesta osana tunnekasvatusta jäi tässä tutkimuksessa sivuosaan, sillä tarkoituksena oli ennen kaikkea tutkia opiskelijoiden käsityksiä siitä, nähdäänkö tällainen toteutus yleisesti ottaen mahdollisena. Tämän vuoksi en sisällyttänyt haastattelunkoon (ks. Liite 1) kysymystä, jossa haastateltavia pyydetäisiin esimerkiksi kuvailemaan, miten he tanssikasvatusta tunnekasvatuksessa toteuttaisivat, vaikka osa haastateltavista aiheesta toki sivusikin. Toteutuksen pohtiminen jääköön siis myös tulevaisuuden tutkimusten aiheeksi.

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden vastauksista on nähtävillä, että tanssi tuo tai on tuonut heidän elämäänsä iloa. Kuten Sarvela ja Kuusisto (2008) toteavat, on tanssia välineenä käyttävän muistettava säilyttää toiminnassaan mukana mahdollisuus tanssimisen iloon ja tanssimiseen vain tanssimisen vuoksi (Sarvela & Kuusisto, 2008, s. 36). Myös itselleni tanssi on tuonut valtavasti iloa ja onnellisuutta, mikä onkin tanssia ajatellessani päällimmäinen heräävä tunne sen kiitollisuuden tunteen lisäksi, mitä koen ajatellessani tanssin henkistä vaikutusta itseni. Tanssille antautuminen ja sen kautta itseni tai musiikin ilmaisu aiheuttaa aina vain, vuodesta toiseen, kehollisia tuntemuksia ja kylmiä väreitä. Näitä väreitä soisin myös jokaisen oppilaan saavan kokea osana kouluarkeaan.

Se on semmonen ainaki mulle semmonen kauhean syvä onnellisuus mikä siitä sekä katsomisesta että tekemisestä kumpuaa. -H1

Lähteet

- Ansamaa, S. (2017). *Miksi tanssia? Tanssikasvatuksen asema ja hyödyt alakoulussa* (kandidaatintutkielma, Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201705181941>.
- Anttila, E. (2007). Mind the Body: Unearthing the Affiliation Between the Conscious Body and the Reflective Mind. Teoksessa Rouhiainen, L. (toim.), *Ways of Knowing in Dance and Art* (s.79-99). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, E. (2009a). Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus* 29/2009, 84-92. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/29/2/kehollin.pdf>
- Anttila, E. (2009b). Tanssin Kosketus. Teoksessa Opetushallitus (toim.). *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Helsinki: Edita Prima Oy.
- Anttila, E. (2010). Tanssiva koulu – Mahdottoman hyvä idea? Teoksessa Tawast, M. (toim.). *Tanssin paikka. Tanssin Tiedotuskeskus 30 vuotta* (s. 8-14). Helsinki: Tanssin Tiedotuskeskus.
- Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Bamford, A. (2010). Johdanto. Teoksessa Tawast, M. (toim.). *Tanssin paikka. Tanssin Tiedotuskeskus 30 vuotta* (s. 6-7). Helsinki: Tanssin Tiedotuskeskus.
- Bloomfield, A. & Childs, J. (2000). *Teaching Integrated Arts in the Primary School. Dance, Drama, Music and the Visual Arts*. Lontoo: David Fulton Publishers Ltd.
- Bresler, L. (2004). Dancing the Curriculum: Exploring the Body and Movement in Elementary Schools. Teoksessa Bresler, L. (toim.), *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning* (s. 127-152). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Dale, J.A., Hyatt, J. & Hollerman, J. (2007). The Neuroscience of Dance and the Dance of Neuroscience: Defining a Path of Inquiry. *Journal of Aesthetic Education, Vol. 41(3)*, 89 – 110. Haettu osoitteesta <https://www.jstor.org/stable/25160240>.
- Darwin, C. (1872). *Tunteiden ilmaisu ihmisissä ja eläimissä* (suom. A. Leikola). Helsinki: Terra Cognita Oy.
- Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta* (suom. K. Kajava). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Dunderfelt, T. (2015). Kehittyvä ihminen – Lauri Rauhalan inspiroimaa käytännön psykologiaa. Teoksessa Tökkäri, V. (toim.), *Kokemuksen tutkimus V. Lauri Rauhala 100 vuotta* (s.

- 123-150). Tampere: Lapin yliopistokustannus. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-969-8>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 185-206). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Hanna, J.L. (1987). *To Dance is Human. A Theory of Nonverbal Communication*. 2. painos. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hanna, J.L. (2008). A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K-12 Curriculum. *Educational Researcher*, Vol 37(8), 491-506. doi:10.3102/0013189X08326032
- Hartley, L. (2004). *Somatic Psychology. Body, Mind and Meaning*. Lontoo: Whurr Publishers Ltd.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. 15.-16. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hoppu, P. (2003). Tanssintutkimus tienhaarassa. Teoksessa Saarikoski, H. (toim.), *Tanssi tanssi. Kulttuureja, tulkintoja* (s. 19-51). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162-173. Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>
- Hämäläinen, S. (1999). *Koreografian opetus- ja oppimisprosesseista – Kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssin muotoamiseksi*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Hämäläinen, S. (2007). The Meaning of Bodily Knowledge in a Creative Dance-Making Process. Teoksessa Rouhiainen, L. (toim.), *Ways of Knowing in Dance and Art* (s. 56-78). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Jalovaara, E. (2005). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Pilot-Kustannus Oy.
- Järvinen, H. & Rouhiainen, L. (toim.). (2014). *Tanssiva tutkimus: Tanssintutkimuksen menetelmiä ja lähestymistapoja*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Kaeppler, A. L. (1990). Structured movement systems in Tonga. Teoksessa Spencer, P. (toim.), *Society and the Dance. The social anthropology of process and performance* (s. 92-118). Cambridge University Press.

- Kaeppler, A. L. (2000). Dance Ethnology and the Anthropology of Dance. *Dance Research Journal, Vol. 32(1)*, 116 – 125. doi:10.2307/1478285
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.), *Ajan kasvatustusfilosofia aikalauskritiikkinä* (s. 367-400). Tampere: Tampere University Press.
- Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytteen vaihe vaiheelta*. Jyväskylä: Jyväskylän Ammattikorkeakoulu.
- Karpati, F. J., Giacosa, C., Foster, N. E. V., Penhune, V. B. & Hyde, K. L. (2015). Dance and the brain: a review. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1337(1)*, 140–146. doi:10.1111/nyas.12632
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 74-88). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koch, S., Kunz, T., Lykou, S. & Cruz, R. (2014). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy, 41(1)*, 46-64. doi:10.1016/j.aip.2013.10.004
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Lehikoinen, A. (2014). *Tanssi sanoiksi: tanssianalyysin perusteita*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. 3. Painos. Lontoo: Sage Publications.
- Liikanen, H-L. (2009). Taide- ja taitoaineet oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä – Hyvä pohja elämälle. Teoksessa Opetushallitus (toim.). *Taide ja taito – kiinni elämässä!* (s. 91-96). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science 10*, 177-200. Haettu osoitteesta https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Filosofisia kirjoituksia* (suom. M. Luoto & T. Roinila). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.

- Murtorinne, T. (1994). Ilmaisun merkitys tanssissa. Teoksessa Lehtonen, J. & Tantt-Knapp, H. (toim.), *DRAAMA. NYT. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta* (s. 259-270). Jyväskylä: ER-Paino.
- Myllyviita, K. (2016). *Tunne tunteesi*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nirhamo, K. (2010). Tanssi osana koulun kulttuuria. Teoksessa Tawast, M. (toim.). *Tanssin paikka. Tanssin Tiedotuskeskus 30 vuotta* (s. 25-28). Helsinki: Tanssin Tiedotuskeskus.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. & Hietanen, J.K. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(2), 646-651. doi:10.1073/pnas.1321664111
- Nummenmaa, L. (2016). Tunteiden Neurobiologia. *Suomen Lääkärilehti*, 10/2016 VSK 71, 725-731. Haettu osoitteesta https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/nummenmaa_2016_tunteiden_neurobiologia.pdf
- Nummenmaa, L., Hari, R., Hietanen, J.K., & Glerean, E. (2018). Maps of subjective feelings. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(37), 9198-9203. doi:10.1073/pnas.1807390115
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Parviainen, J. (1994). *Tanssi ihmisen eksistenssissä. Filosofinen tutkielma tanssista*. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Parviainen, J. (1998). *Bodies Moving and Moved. A Phenomenological Analysis of the Dancing Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art*. Tampere: Tampere University Press.
- Pasanen-Willberg, R. (2007). Totentanz – A Strange Dance in Life. The Inspiration for an Artist's Work. Teoksessa Rouhiainen, L. (toim.), *Ways of Knowing in Dance and Art* (s. 19-40). Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

- Poikonen, H. (2018). *Dance on Cortex. ERPs and Phase Synchrony in Dancers and Musicians During a Contemporary Dance Piece* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4236-8>.
- Rauhala, L. (2014). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Rouhiainen, L. (2006). Mitä somatiikka on? Huomioita somaattisen liikkeen historiasta ja luonteesta. Teoksessa Houni, P., Laakkonen, J., Rietala, H. & Rouhiainen, L. (toim.), *Liikkeitä näyttämöllä* (s. 10-34). Helsinki: Helsinki University Press.
- Ruonakoski, E. (2011). *Eläimen tuttuus ja vieraus. Fenomenologisen empatiateorian uudelleentulkinta ja sen sovellus vieraslajisia eläimiä koskevaan kokemukseen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Sarvela, A. & Kuusisto, S. (2008). Kohtaamisia tanssien – Luova tanssi ja liike erilaisten oppijoiden ilona ja työkaluina. Teoksessa Alku, A. & Nyman, H. (toim.), *Taikaloikka – Menetelmiä, kuvauksia ja kokemuksia lasten ja nuorten tanssikasvatuksesta* (s. 36-38). Haettu osoitteesta <https://www.lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2016/02/taikaloikka.pdf>
- Scharfe, E. (2000). Development of Emotional Expression, Understanding, and Regulation in Infants and Young Children. Teoksessa Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (toim.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. (s. 244-262). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shapiro, S. (1999). *Pedagogy and the Politics of the Body: A Critical Praxis*. Hoboken: Taylor & Francis Ltd.
- Smith-Autard, J.M. (1994). *The Art of Dance in Education*. Lontoo: A&C Black (Publishers) Limited.
- Sparshott, F. (1988). *Off the Ground. First Steps to a Philosophical Consideration of the Dance*. Princeton University Press.
- Svennevig, H. (2005). *Kehon mieli. Kehontuntemuksesta itsetuntemukseen*. Porvoo: WSOY.
- Thomas, H. (1995). *Dance, Modernity and Culture: Exploration in the Sociology of Dance*. Lontoo; New York: Routledge.
- Thompson, E. (2007). *Mind in Life: Biology, Phenomenology and the Sciences of Mind*. Cambridge: Belknap Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. Painos. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turner, J.H. (2006). *Human Emotions. A Sociological Theory*. New York: Routledge.
- Tökkäri, V. (2015). Monitieteistä kokemuksen tutkimusta Lauri Rauhalan jalanjäljissä. Teoksessa Tökkäri, V. (toim.), *Kokemuksen tutkimus V. Lauri Rauhala 100 vuotta* (s. 151-186).

Tampere: Lapin yliopistokustannus. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-969-8>

- Törmi, K. (2016). *Koreografinen prosessi vuorovaikutuksena*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Van Dyck, E., Burger, B. & Orlandatou, K. (2017). The communication of emotions in dance. Teoksessa Lesaffre, M., Maes, P.-J. & Leman, M. (toim.), *The Routledge Companion to Embodied Music Interaction* (s. 122-130). Lontoo: Routledge.
- Wilson, G.D. (1997). *Esittävän taiteen psykologia* (suom. A. Toppi). Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.
- Ylönen, M.E. (2004). *Sanaton Dialogi. Tanssi ruumiillisena tietona*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Zins, J.E., Payton, J.W., Weissberg, R.P. & O'Brien M.U. (2007). Social and Emotional Learning for Successful School Performance. Teoksessa Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R.D. (toim.), *The Science of Emotional Intelligence* (s. 376 - 397). New York: Oxford University Press.

Liite 1

Teemahaastattelun runko

Esitiedot:

- Ikä
- Vuosikurssi
- Koettu sukupuoli
- Tanssitausta vuosina
- Tanssikasvatusta vuosina

Teema 1: tanssi ja tunteet

- Miten henkilökohtaisesti määrittelisit tanssin ja tunteiden välisen yhteyden?
- Miten koet tunteiden ilmaisun tanssin kautta?
 - Onko se sinulle esim. luontevaa vai vaikeaa?
- Millä tavoin ilmaiset tunteita tanssiessasi?
- Miten koet, vai koetko, tanssin eroavan muista tavoista ilmaista tunteita?
- Koetko tanssitaustasi vaikuttaneen tapaasi käsitellä ja/tai ilmaista tunteita? Jos, niin miten?
- Millaisia tunteita tanssiminen tai tanssin katsominen sinussa herättää?

Teema 2: tanssikasvatus ja tunnekasvatus

- Mitkä ovat mielestäsi tunnekasvatuksen/tunnetaitojen opetteluun tärkeimpiä osa-alueita?
 - Miksi tunnekasvatus kouluissa on mielestäsi tärkeää?
- Näetkö, että tanssikasvatuksesta voisi olla apua koulujen tunnekasvatuksessa? Jos näet, millä tavoin? Jos et, miksi et?
 - Mitkä tanssin ominaisuudet ovat mielestäsi tässä apuna?
- Voiko tanssikasvatus mielestäsi tuoda tunnekasvatukseen jotain sellaista, mitä ei muilla tavoin voida saavuttaa? Jos kyllä, mitä?
- Koetko, että oppilaiden iällä on vaikutusta tanssikasvatuksen hyödyntämisessä osana tunnekasvatusta? Jos koet, miten?
- Mitä mahdollisia haasteita näet tanssikasvatuksen käytössä osana tunnekasvatusta?