



**SAVONIA**

■ OPINNÄYTETYÖ - AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINTO  
KULTTUURIALA

# OIKEAA BALETTIA?

Tähtäimessä nykybaletin opettamisen metodi

TEKIJÄ: Fox Marttinen

Koulutusala Kulttuuriala			
Koulutusohjelma Tanssinopettajan koulutusohjelma			
Työn tekijä Jeriko Fox Rodolphe Marttinen			
Työn nimi Oikeaa balettiä? Tähtäimessä nykybaletin opettamisen metodi			
Päiväys	18.04.2016	Sivumäärä/Liitteet	44/1
Ohjaaja Paula Salosaari			
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani(t) Savonia-ammattikorkeakoulu, Musiikki ja Tanssi			
Tiivistelmä			
<p>Opinnäytetyössä tutkittiin nykybaletin opetusmetodin kehittämistä. Klassisen baletin opetus rakentuu selkeiden metodien varaan. Nämä eivät tarjoa enää kaikkia niitä taitoja, joita tanssija tarvitsee työskennellessään nykybalettiteosten parissa.</p> <p>Työssä käsiteltiin tanssia esittävän taiteen näkökulmasta. Tutkimus pohjautui holistiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihminen on tajunnallisuutensa, kehollisuutensa ja situationaalisuutensa muodostama kokonaisuus. Työn eettisenä taustana oli sukupuolisensitiivinen baletinopetus. Nykybalettiä tarkasteltiin suhteessa baletin historiaan ja evoluutioon.</p> <p>Opinnäytetutkimus muodostui kahdesta opetuspilotista ja tutkimusjaksosta, jotka sijoittuivat vuosille 2014-2016. Työskentely toteutettiin kaksoisroolissa tutkija-opettajana. Opetuksesta kerättiin aineistoa tutkimuspäiväkirjan ja videoiden muodossa. Saatu aineisto oli luonteeltaan laadullista ja fenomenologista.</p> <p>Tutkimuksessa nousi esiin neljä nykybaletin keskeistä elementtiä: improvisaatio, ilmaisu, off-balance ja partnerointi. Keskeisiä elementtejä käytettiin avuksi opetuksen suunnittelussa tutkimusjaksolla sekä yhdistävänä siltana klassisen baletin ja nykybaletin välillä.</p> <p>Opinnäytetyö toi esiin yhden mahdollisen näkökulman nykybaletin opettamiseen. Metodia koeteltiin käytännön työssä ja saatua aineistoa käsiteltiin suhteessa työn taustoihin. Tutkimuksessa kävi ilmi, että tällä nykybaletin metodilla on mahdollista opettaa asioita, jotka olisivat haastavia pelkästään klassisen baletin keinoin.</p>			
Avainsanat Nykybaletti, opetusmetodi, improvisaatio, ilmaisu, off-balance, partnerointi, baletin evoluutio			

Field of Study Culture			
Degree Programme Degree Programme in Dance Pedagogy			
Author Jeriko Fox Rodolphe Marttinen			
Title of Thesis Real Ballet? Aiming for a Teaching Method of Contemporary Ballet			
Date	18.04.2016	Pages/Appendices	44/1
Supervisor Paula Salosaari			
Client Organisation/Partners Savonia University of Applied Sciences, Music and Dance			
<p><b>Abstract</b></p> <p>This Bachelor's thesis was a research that was aiming to develop a teaching method of contemporary ballet. Teaching of classical ballet is built on well-established methodologies. These methods are not anymore sufficient to provide all the skills that a dancer needs to be able to work within contemporary ballet.</p> <p>In this thesis, dance was seen primarily as a form of performing art. The base for the research was an holistic approach, that focuses on the human being as a whole of their consciousness, physicality and situationality. The ethical background of the work was teaching ballet in gender sensitive manner. Contemporary ballet was studied in relation to the history and the evolution of ballet.</p> <p>The research was performed in two pilot workshops and with a research group in 2014-2016. The double role as a practitioner-researcher was used. The teaching was documented with a research diary and video recordings. The research material had a qualitative and phenomenological nature.</p> <p>Four core elements of contemporary ballet emerged during the research: improvisation, interpretation, off-balance and partnering. The core elements were used to plan the teaching for the research group and as a bridge connecting the classical ballet tradition to contemporary ballet.</p> <p>This thesis brought out one possible perspective on teaching contemporary ballet. The method was tested in practice and the research material was reviewed in relation to the background of the work. The research showed that with this teaching method of contemporary ballet it is possible to teach content that would be difficult to convey using only the means of classical ballet.</p>			
<p><b>Keywords</b> Contemporary ballet, teaching method, improvisation, interpretation, off-balance, partnering, evolution of ballet</p>			

## SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	6
2 TUTKIMUKSEN TAUSTAT .....	7
2.1 Oma tanssitausta .....	7
2.2 Tanssikäsitys .....	8
2.3 Nykybaletti .....	8
2.4 Ihmiskäsitys .....	9
2.5 Sukupuolisensitiivisyys .....	10
2.5.1 Suorituskyvyn erot .....	10
2.5.2 Sukupuolen performatiivisuus .....	11
2.5.3 Sukupuolisensitiivisyys opetuksessa .....	12
3 BALETIN HISTORIA .....	13
3.1 Hovibaletti .....	13
3.2 Romanttinen baletti .....	14
3.3 Klassinen baletti .....	14
3.4 Neoklassinen baletti .....	15
3.5 Nykybaletti .....	15
4 BALETIN METODIIKKA JA PEDAGOGIIKKA .....	16
4.1 Klassisen baletin opetuksen metodiikka .....	16
4.1.1 Ranskalainen koulukunta .....	17
4.1.2 August Bournonville .....	18
4.1.3 Enrico Cecchetti .....	18
4.1.4 Agrippina Vaganova .....	18
4.1.5 Royal Academy of Dance .....	19
4.1.6 George Balanchine .....	19
4.2 Nykybaletin pedagogiikka Suomessa .....	19
4.2.1 Paula Salosaari ja Multiple Embodiment .....	20
4.2.2 Heli Kauppila ja holistinen baletinopetus .....	20
5 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT .....	21
5.1 Tutkija-opettaja .....	21
5.2 Tiedonkeruu .....	22
6 OPETUSPILOTIT .....	23

6.1 Ensimmäinen pilotti .....	23
6.1.1 Kuopion konservatorion tanssikoulu .....	24
6.1.2 Elementtien etsimistä .....	24
6.2 Toinen pilotti .....	26
6.2.1 Savonia-ammattikorkeakoulu .....	26
6.2.2 Teemajohtoisia kokeiluja .....	26
7 KESKEISET ELEMENTIT .....	28
7.1 Improvisaatio .....	30
7.2 Ilmaisuu .....	30
7.3 Partnerointi .....	32
7.4 Off-balance .....	34
8 TUTKIMUSJAKSO.....	35
8.1 Pohjois-Karjalan ammattiopisto Outokumpu.....	35
8.2 ”Tanssitaanko me tällä tunnilla oikeaa balettia?” .....	36
8.3 Jokainen saa olla oma itsensä .....	38
9 POHDINTA.....	40
LÄHTEET .....	43
LIITE 1: ENSIMMÄISEN PILOTIN PALAUTEKYSELY .....	45

## 1 JOHDANTO

Koreografi Jiří Kylián kuvailee hänestä kertovassa dokumenttielokuvassa suhdettaan balettiin seuraavasti: "My mother took me to see a ballet performance. And I fell in love...and sold my soul to the devil. And I stayed with the devil until today." (Forgotten Memories 2011.) Oma tarinani baletin kanssa on hyvin samanlainen, vaikka lapsena äitini kanssa näkemästäni balettiteoksesta ehti vierähtää useita vuosia ennen kuin uskaltauduin itse tanssisiin.

Tangon ääressä vietetyt vuodet ovat vain syventäneet rakkautta lajiin, mutta toisaalta saaneet minut myös esittämään itselleni kysymyksiä – samoja kysymyksiä, joita tanssioppilaani ovat tämän opin-  
näytetutkimuksen aikana minulta kysyneet. Miten tämä tehdään oikein? Miksi tätä tehdään ylipäänsä? Mitä saa tehdä? Mikä on balettia? Onko tämä oikeaa balettia?

Ihmettelin vuosien varrella, miksi balettitunneilla ei opetettu monia niitä asioita, joita saatoin nähdä esityksissä. Olin kiinnostunut tanssi-ilmaisusta, partneroinnista, neoklassisesta tyylistä, nykybaletista ja klassisen baletin eri metodeista. Kouluttautuessani tanssinopettajaksi jouduin lopulta vastaamaan itselleni siihen kysymykseen, millaista balettia minä haluaisin opettaa. Ja ennen kaikkea, millaista baletinopetusta tulevat tanssijat mielestäni tarvitsevat.

Lähdin kehittämään opinnäytetutkimukseni nykybaletin opettamisen metodologiaa. Halusin löytää keinoja opettaa tanssijoille niitä sisältöjä, joita nykypäivän balettikoreografioita esittävä tanssija tarvitsee. Etsin oikeaa suuntaa inspiroitumalla teoksista, lukemalla koreografien mielipiteitä, tonkimalla baletin pitkää historiaa ja tutustumalla siihen, miten klassisen baletin opetusmenetelmät ovat rakentuneet. Mielestäni perustelujen täytyi löytyä taidelajin sisältä ja toisaalta käytännön opetustyön avulla.

Tein opinnäytetutkimustani tutkija-opettajana kahdessa opetuspilotissa ja tutkimusjaksolla, jotka ajoittuivat vuosille 2014-2016. Työskentelyni pohjautui holistiseen ihmiskäsitykseen ja sukupuolisen-sitiiviseen opetusotteeseen. Pilottien kautta muotoutui neljä nykybaletin keskeistä elementtiä: improvisaatio, ilmaisu, partnerointi ja off-balance. Näiden elementtien avulla suunnittelin tutkimusjakson opetusta ja uskoin voivani kuroa umpeen kuilua klassisen baletin opetuksen ja nykybaletin vaatimusten välillä.

## 2 TUTKIMUKSEN TAUSTAT

Suoritin opinnäytetutkimustani kaksoisroolissa tutkija-opettajana, jolloin keräämäni aineisto muodostui laadulliseksi ja oma persoonani yhdeksi merkittäväksi tekijäksi tutkimuksessa. Mielestäni tällaisen laadullisen tutkimuksen läpinäkyvyyden kannalta on tärkeää tuoda esiin tutkijan henkilökohtaiset intressit, arvot ja tanssikäsitys, jotta tulosten luotettavuutta olisi mahdollista arvioida.

Kuvailen tässä kappaleessa lyhyesti oman tanssitaustani ja tanssikäsitykseni, voidakseni antaa selkeän kuvan siitä, mitkä asiat tanssissa ovat minulle tärkeitä. Lisäksi määrittelen, mitä tarkoitan termillä nykybaletti, sekä avaan ihmiskäsitystäni ja tutkimuksen eettisen taustan eli sukupuolisensitiivisen baletinopetuksen merkitystä.

### 2.1 Oma tanssitausta

Aloitin tanssimisen poikkeuksellisen myöhään. Harrastettuani pari vuotta breakdancea kaveriporukassa päädyin ensimmäiselle tanssitunnilleni noin 20-vuotiaana. Innostuin kuitenkin tanssimisesta kerralla niin paljon, että jo samana syksynä laajensin lajivalikoimaa breakdance-tunneista showtanssiin, klassiseen balettiin ja moderniin tanssiin. Vuosien varrella tanssilajit vaihtelivat hieman ja edellä mainittujen lisäksi ehdin tanssia myös hiphopia, steppiä, irlantilaista tanssia, jazztanssia ja nykytanssia. Eniten minua kuitenkin vetivät puoleensa visuaalisesti esteettiset lajit, ja ennen tanssinopettajakoulutukseen hakeutumistani ehdin harrastaa lähes vuosikymmenen klassista balettia ja showtanssia.

Tanssikouluissani harjoituskaudet huipentuivat esityksiin; jokavuotiset kevätnäytökset ja suuremmat teatteriympäristössä toteutetut tanssiteokset olivat minulle vuoden kohokohtia. Myös pienemmillä keikoilla ja tanssikatselmuksissa esiintyminen oli minulle tärkeää. Esiintymisissä koin todella voivani ilmaista itseäni tanssin kautta.

Hakiessani tanssinopettajakoulutukseen tiesin jo valmiiksi haluavani opiskella pääaineena klassista balettia ja valitsin koulun sen mukaisesti. Vaihto-opiskellessani Tukholman Dans och Cirkushögskolanissa otin pääaineeksi streettanssin laajentaakseni didaktista näkökulmaani. Näiden opintojen lisäksi suoritin etäopiskeluna Lontoon Royal Academy of Dancen alla toimivassa Benesh Institutessa koreologian peruskurssin Benesh Movement Notationissa (BMN).

Klassisessa baletissa saamani opetus on pääosin pohjautunut venäläisen koulukunnan tyyliin eli Vaganova-metodiin. Osa opettajistani ovat olleet Vaganova-akatemiassa opiskelleita ja osa muuten venäläisen koulukunnan mukaiseen terminologiaan ja estetiikkaan nojaavia. Siten myös oma tapani käyttää balettisanastoa on suhteessa tähän traditioon. Tämän lisäksi olen tanssinut tanskalaista Bournonville-tyyliä edustavan opettajan ohjauksessa sekä muutaman erilaisen nykybalettisuuntauksen edustajan tunneilla. Olen saanut opetusta myös klassisessa pas de deux'ssa, karakteritanssissa ja kärkitossutekniikassa.

## 2.2 Tanssikäsitys

Tunnistan tanssikäsitykseni muovautuneen selkeästi omien tanssiopintojeni konventioiden kautta. Mielestäni niin klassisessa baletissa kuin showtanssissakin hyvin keskeistä on visuaalinen näyttävyyttä ja tanssitekninen briljanssi. Väsymyksen näyttäminen on harvoin toivottavaa, ja vaivattoman eleganssin illuusio pyritään säilyttämään fyysisesti raskaimmissakin esityksissä. Näin ollen olen itsekkin kasvanut visuaalisesti orientoituneeksi tanssijaksi, jota kiinnostaa eniten se, miltä asiat näyttävät.

Tanssin voi nähdä sosiaalisen kanssakäymisen muotona tai jopa kilpaurheiluna, mutta minulle tanssi on ensisijaisesti esittävää taidetta. Haluan siten tanssinopettajana antaa oppilailleni mahdollisuuden päästä esiintymään, ja harjoitella niitä taitoja, joita tanssin esittäminen vaatii. Vaikka jokaisesta oppilaasta ei tule, eikä tarvitsekaan tulla, tanssin ammattilaista, täytyy mielestäni opetuksen mahdollistaa suuntautuminen esiintyväksi taiteilijaksi. Tämän loogisena seurauksena pyrin rakentamaan tanssintuntini niin, että ne opettaisivat kyseisen lajin tanssijalta edellytettäviä taitoja.

## 2.3 Nykybaletti

Teen tässä opinnäytetutkimuksessa selvän terminologisen eron klassisen baletin ja nykybaletin välille. Klassisella baletilla tarkoitan taidemuotoa ja sen opetukseen liittyvää didaktiikkaa sekä pedagogiikkaa, jotka ovat vakiintuneet 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa. Kuvailen tätä kehitystä tarkemmin balettihistoriaa käsittelevässä osiossa. Nykybaletilla tarkoitan baletin evoluutiota 1900-luvun lopulla ja 2000-luvulla. Kyse ei siis ole tässä yhteydessä baletin ja nykytanssin fuusiolajista vaan siitä kehityskulusta, joka on uusien koreografioiden myötä laajentanut klassisen baletin liikesanastoa, esityskonventioita sekä pedagogisia näkökulmia. Nykybaletti-termi ei ole täysin vakiintunut suomen kielessä, ja olen kohdannut sitä käytettävän tanssikoulujen markkinoinnissa kuvaamaan esimerkiksi nykytanssijoiden sivuainebalettia tai balettitanssijoiden sivuainenykytanssia. Näen itse nykybaletin käännekohtana englannin kielen sanalle contemporary ballet ja käytän sitä vastaavassa merkityksessä.

Dance Magazine kysyi vuonna 2014 julkaistussa artikkelissaan tunnetuilta nykybalettikoreografeilta, mikä on heidän mielestään nykybalettia. Freelance-koreografi Annabelle Lopez Ochoa kuvailee nykybalettia klassista vähemmän suoraan yleisölle esittäväksi, mutta silti klassisen estetiikan säilyttäväksi tanssin muodoksi. Lisäksi Lopez Ochoa kertoo omassa työssään haluavansa tehdä naisesta vähemmän hauraan ja miehestä selkeämmin näkyvän. Atlanta Ballet'n koreografi Helen Pickett sanoo nykybaletin pakenevan määritelmiä, mutta päätyy kuitenkin tarjoamaan näkemyksen, että nykybalettisissa liikkeissä ei rajoitu posaan vaan koko keho osallistuu liikkeeseen. Klassista tekniikkaa hän kuvailee välttämättömyydeksi, ankkuriksi. Monien muiden seurueiden ohella The Royal Ballet'n parissa työskentelevä Christopher Wheeldon vetää rajan baletin ja nykytanssin välille kärkitossujen käyttöön. Muuten hän pitää kaikkea nykyaikana tehtyä balettia nykybalettina. Suomalaisista nykybalettikoreografeista mahdollisesti tunnetuin, Boston Ballet'ssa työskentelevä Jorma Elo, pitää nykybaletille keskeisenä liiketutkimusta. Tanssijoita, jotka pystyvät tuottamaan klassisen tekniikan pohjalta uutta liikettä, hän kuvailee mieleltään joustaviksi. (Perron 2014-09-01.)



Tanssin ollessa minulle ensisijaisesti esittävää taidetta, annan kansainvälisesti menestyneiden koreografien mielipiteille paljon painoarvoa. Näen tanssinopetuksen tarkoituksena valmistaa tanssijoita siihen keholliseen ja ilmaisulliseen työhön, jota koreografit nykypäivänä vaativat. Dance Magazinen haastattelun teemoista nousevat mielestäni selkeästi esiin liiketutkimus, kärkitossutekniikka, valmiita muotoja laajempi liikesanasto, muutos sukupuolten välisessä valtasuhteessa, erilainen yleisösuhde sekä selkeä tekninen ja esteettinen pohja klassisessa baletissa.

Opetettavan tanssilajin yksiselitteinen nimeäminen on mielestäni tärkeää niin opettajan oman orientoitumisen kannalta kuin myös oppilaan oikeutena tietää, mitä hänelle opetetaan. Erityisesti yksityisissä tanssikouluissa oppilas on maksava asiakas ja tunnin nimen on mielestäni mahdollisimman selvästi kerrottava, mitä hänelle ollaan myymässä. Opettajan tanssikäsitys toki vaikuttaa opetuksen sisältöön ja menetelmiin, mutta tunnin nimen määrittämisen lajidadaktiikan pitää mielestäni olla selkeästi läsnä tunnilla. Olen itse kohdannut harrastusaikanani opetusta, jossa nykytanssin ja showtanssin sisällöt olivat jopa harjoitteiden tasolla yhtenevät. Tämän vuoksi minulle on tärkeää nimetä opettamani laji tarjoamani sisällön mukaisesti.

## 2.4 Ihmiskäsitys

Tehdessäni pedagogista tutkimusta vuorovaikutun väistämättä ihmisten kanssa. Mahdollistaakseni päätelmien tekemisen ihmisistä, on tarpeellista määrittää käsitykseni ihmisen ontologiasta (Rauhala 2014, 14). Koska kyseiset ihmiset ovat tanssijoita, katson heidän ihmisyyttään myös suhteessa tanssiin.

Perustan työskentelyni tässä tutkimuksessa holistiseen ihmiskäsitykseen, jossa ihminen jaotellaan tajunnalliseksi, keholliseksi ja situationaaliseksi olennoksi. Lauri Rauhala määrittelee tajunnallisuuden kyvyksi mm. tietää, ymmärtää, tuntee, uskoa ja uneksia – pääasiassa siis kognitiivisiksi prosesseiksi. Kehollisuutta hän kuvaa aineellisuutena, fyysisten prosessien tosiasiallisena (ei-symbolisena) olemisena ja situationaalisuutta ihmisen liittymisenä todellisuuteen elämäntilanteensa kautta. (Rauhala 2014, 32, 34-35, 38-39, 41-42.) Mielestäni nämä kolme olemisen muotoa ovat hyvin suhteutettavissa myös ihmisen olemiseen tanssissa. Tanssijalla on situationaalisuutensa kautta suhde balettiin, hän suhtautuu siihen tajunnallisuutensa avulla ja toteuttaa sitä kehollisesti. Näiden yhteenkietoutumana on mahdollista saada kokonaisvaltainen tanssija, joka liikkuu, tuntee, ajattelee, tulkitsee ja on läsnä oman itsensä kautta.

Heli Kauppila tutki väitöskirjassaan holistista baletinopetusta. Hänen tavoin näen tanssimisen osana tanssijan elämää. (Kauppila 2012, 15.) Baletissa opitut taidot hyödyttävät myös tanssijan muuta elämää, ja tanssijan muun elämän kokemukset voidaan tuoda käyttöön baletissa. Hanna Pohjola kritisoi omassa väitöstutkimuksessaan ajattelutapaa, että tanssi on ihmisen koko elämä. Loukkaantumiseen uransa päättäneiden tanssijoiden narratiiveja tutkinut Pohjola näki vahingollisena sen, jos tanssin ulkopuolella ei ollut muuta elämää. Uran päättyessä yllättävästi koko elämänsä tanssiin kietonut ihminen voi jäädä henkisesti ja sosiaalisesti tyhjän päälle. (Pohjola 2012, 76-77, 98-100.) Siten en pyrikään promotoimaan ajattelua, että tanssi on elämän ainoa sisältö. Haluan esittää, että tanssi

on yksi kiinteä osa elämää ja elämä on kiinteä osa tanssia. Tanssi ja elämä ovat siis yhteensulautuma, eivät toisensa nieleviä asioita.

## 2.5 Sukupuolisensitiivisyys

Opinnäytetutkimukseni eettisenä taustana oli ajatus mahdollisuudesta opettaa balettia sukupuolisensitiivisesti. Klassisen baletin opetuskäytännöt ovat perinteisesti melko sukupuolittuneita, jopa siinä määrin, että osa liikemateriaalista mielletään miesten ja osa naisten liikkeiksi. Lisäksi perinteisesti varvastossuilla tanssimista eli kärkitossutekniikkaa on opetettu lähtökohtaisesti vain naisille. Balettitunneilla on erilainen pukeutumiskoodisto naisille ja miehille sekä opetus saatetaan jaotella kokonaan erillisiin miesten ja naisten balettiluokkiin.

Sukupuolisensitiivisyys tarkoittaa kasvatusotetta, jossa oppilaan oletetun sukupuolen perusteella ei tehdä päätelmiä hänen kiinnostuksenkohteistaan, suorituskyvystään tai halustaan ilmaista feminiinisyttä ja maskuliinisuutta. Sukupuolisensitiivisyys ei tarkoita yritystä häivyttää sukupuolten merkitystä, vaan sen pyrkimys on mahdollistaa jokaiselle oppilaalle vapaus elää ja toteuttaa itselleen merkityksellistä sukupuolisuutta. Tasa-arvoinen varhaiskasvatus -hanke kuvailee sukupuolisensitiivisyyttä seuraavasti:

Sukupuolisensitiivisyys on eri sukupuoliin kulttuurisesti ja sosiaalisesti liitettyjen oletusten, ennakkoluulojen ja käsitysten tunnistamista arkisessa toiminnassa ja puhetavoissa. Sukupuolisensitiivinen toimija ymmärtää sukupuoliroolit historiallisina ja ajassa muuttuvina ja muutettavina asioina, sekä tiedostaa stereotyyppisten sukupuolikäsitysten vaikutuksen niin yhteiskunnan rakenne- kuin yksilötasolla. Se tarkoittaa esimerkiksi arkisessa puheessa toistettujen, sukupuoleen liitettyjen yleistysten, kuten ”kaikki tytöt pitävät prinsessaleikeistä”, kyseenalaistamista. Sukupuolisensitiivinen kasvattaja ymmärtää, että lapsen persoona on aina enemmän kuin hänelle syntymässä määritelty sukupuoli. (Tasa-arvoinen varhaiskasvatus s.a.)

Tarkastelen seuraavaksi tanssinopetuksen sukupuolittuneisuuden mielestäni läheisesti liittyviä teemoja. Käsittelen suorituskyvyn eroja sukupuolten välillä, sukupuolen performatiivisuutta ja ylipäänsä sukupuolisensitiivisyyttä opetuksessa.

### 2.5.1 Suorituskyvyn erot

Olen kysynyt balettiharrastukseni aikana useilta opettajilta, miksi heidän tunneillaan ei opeteta pas de deux'ta eli klassisen baletin partnerointia. Useimmiten ainoa saamani selitys tälle on, ettei tunneilla käy tarpeeksi (tai yhtään) poikia. Jos tämä selitys on ollut rehellinen, on siitä mielestäni tulkittavissa käsitys miestanssijan poikkeuksellisesta kyvykkyydestä, jota naiskollega ei voi mitenkään paikata.

Marylandin yliopistossa tehdyssä tutkimuksessa vertailtiin 654:ää 20–93-vuotiasta miestä ja naista mittaamalla polven ojentajan voimaa eri lihastyötavoilla (isometrinen, eksentrinen ja konsentrinen).

Tutkittavien perustiedoista ilmenee, että vaikka miehet olivat tilastollisesti merkittävästi pidempiä ja painavampia kuin naiset, pituuserot sukupuolten sisällä olivat suunnilleen yhtä suuria kuin keskimäärin sukupuolten välillä ja painoerot etenkin miesten välillä olivat suurempia kuin sukupuolten välillä keskimäärin. Lihasvoimassa miehet saavuttivat lähtökohtaisesti suuremmat arvot kaikilla lihastyöta-voilla, mutta suhteutettaessa konsentrisen voiman määrä lihasmassaan sukupuolten välinen ero pieneni 37 prosentista 9 prosenttiin. Lisäksi miehillä eksentrisen voiman määrä suhteutettuna lihasmassaan heikkeni vanhenemisen myötä, mutta naisilla samanlaista ilmiötä ei todettu. Tutkimuksen mukaan vanhemmilla naisilla on siis parempi kapasiteetti säilöä ja hyödyntää elastista energiaa verrattuna saman ikäisiin miehiin sekä nuorempiin miehiin ja naisiin. (Lindle ym. 1997, 1583-1586.)

Cincinnati Sportsmedicine Research and Education Foundation puolestaan tutki 1140:n 9–17-vuotiaan joukkue- ja yleisurheilijan lihasvoimaa hypystä laskeutuessa. Taustatiedoista ei ilmennyt tilastollisesti merkittäviä eroja sukupuolten välillä pituudessa ja painossa 14 ikävuoteen asti. Samoin lihasvoimassa polven fleksiossa ja ekstensiossa ei havaittu merkittävää eroa. 15 vuoden iän jälkeen pojat ohittivat tytöt voiman määrässä, mutta kaikissa ikäryhmissä erot olivat suurempia sukupuolen sisällä kuin sukupuolten välillä. (Barber-Westin, Noyes ja Galloway 2006, 375, 379-380.)

Esimerkkinä mainitut tutkimukset keskittyivät alaraajan lihasvoimaan, joten täydellistä kuvaa kehon voimasuhteista ne eivät anna. Suorituskykyä voi myös tarkastella muiden parametrien kuin lihasvoiman kautta, mutta oman kokemukseni mukaan tanssissa sukupuolivertailua tehdään usein juurikin voimanäkökulmasta. Uskon näiden kahden suuren otannan valottavan sitä ajatusta, että lihasvoima ei ole yksiselitteinen ja muuttumaton asia. Lisäksi etenkin esimurrosikäisten harrastajien kohdalla koko voimakysymyksen sukupuolisidonnaisuus vaikuttaa jälkimmäisen tutkimuksen pohjalta irratiiviselta.

## 2.5.2 Sukupuolen performatiivisuus

Queer-teorian pioneeri, feministiteoreetikko Judith Butler, esittää teoksessaan *Hankala sukupuoli* ajatuksen sukupuolen performatiivisuudesta. Hänen mukaansa sukupuoli ei olisikaan ensisijaisesti olemista vaan tekemistä. Sukupuoli siis muodostuu kulttuurisena suoritukseksi rituaalisen toiston kautta performatiivisesti. Butlerin mukaan yritys olla "todellista" sukupuolta tuottaa väistämättä epäonnistumisia, koska fantasmaattiset sukupuolistereotypiamme ovat mahdottomia toistaa. (Butler 2006, 41, 235-236, 242-243.)

Mielestäni Butlerin teoria ei ole kiinnostava pelkästään ihmisen sukupuoli-identiteetin näkökulmasta, vaan sitä voi tarkastella myös tieteenfilosofian ja sukupuoliteorian ulkopuolelta. Performatiivisuus, esittäminen, resonoi voimakkaasti minuun esiintyvänä taiteilijana. Esittämisen, esiintymisen ja uskotelun taitohan on jotain, mitä tanssija tarvitsee halutessaan luoda yleisölleen mielikuvan jostain henkilöstä, tilanteesta, tarinasta tai tunteesta. Jos sukupuoli todella on performatiivinen, sen täytyy mielestäni olla silloin myös opittavissa oleva taito. Kyky performoida erilaisia maskuliinisuuksia ja feminiinisyksiä voisi olla tanssijalle hänen taiteellista repertuaariaan huikeasti laajentava taito. Butlerin

teorian pohjalta päädyin opetuksessani siihen tausta-ajatukseen, että sukupuoli on performatiivinen elementti ja siten opittavissa oleva taito.

### 2.5.3 Sukupuolisensitiivisyys opetuksessa

Opetushallituksen vuonna 2015 julkaisemassa oppaassa Tasa-arvotyö on taitolaji kuvaillaan opetuksen sukupuolittuneisuuden vaikuttavan mm. oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin, opiskeluasenteisiin, oppimistuloksiin ja uravalintoihin. Sukupuolinen segregatio näkyy jo peruskouluiässä ja jatkuu sieltä ylempien koulutusasteiden läpi ammatinvalintaan asti. (Jääskeläinen ym. 2015, 10-11.)

Lasten asenteet tasa-arvoa kohtaan vakiintuvat jo peruskouluiässä, joten sukupuolittuneisuutta on tärkeä purkaa jo tässä vaiheessa. Opetushallitus linjaa jokaisella ihmisellä olevan oikeus sukupuoliseen itsemäärittelyyn. Tämä tarkoittaa sitä, että henkilö saa toteuttaa elämässään sellaista maskuliinisuutta ja feminiinisuutta, jotka ovat hänelle luontaisia. Ahtaat sukupuolirajat aiheuttavat kiusaamista, yksinäisyyttä, koulutuksen keskeyttämistä ja itsetuhoisuutta. (Jääskeläinen ym. 2015, 12-13.) Nämä asiat eivät ole millään tavalla vähäpätöisiä, ja mielestäni myös tanssinopetuksessa oppilaiden hyvinvointia voidaan lisätä sukupuolisensitiivisellä kasvatusotteella. Sukupuolten välisen tasa-arvon edistämistä edellyttää myös Suomen perustuslain yhdenvertaisuuspykälä ja laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (Suomen perustuslaki 1999, §6; Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986, §1).

Isto Turpeinen kuvaa poikien tanssinopetusta käsittelevässä väitöstutkimuksessaan tanssinopetusta ”tyttökouluksi”. En voi kieltää hänen ajatustaan siitä, että tanssipedagogiikkaa on luultavasti kehitetty naisoppilaita ajatellen. Olen kuitenkin jyrkästi eri mieltä hänen kritiikistään sukupuolisensitiivisyyttä kohtaan – tai tarkalleen ottaen Turpeinen kirjoittaa sekaisin sensitiivisyydestä ja sukupuolineutraaliudesta, mikä herättää kysymyksen, ovatko termit ylipäänsä hänelle selkeitä. Turpeinen esittää, että kuviteltu ”neutraalius” häivyttää ihmisen olemuksen sukupuolisena ja seksuaalisena olentona. (Turpeinen 2015, 17-18.) Sukupuolisuus ja seksuaalisuus ovat ihmiselle valtava voimavara. Juuri sillä itse perustelenkin sukupuolisensitiivisyyttä, koska se mahdollistaa mielestäni ihmiselle elää hänen oikeaksi kokemaansa sukupuolisuutta. Sukupuolnormiin tunkemisen voi nähdä mielestäni jopa väkivaltaana yksilöä kohtaan. Samanlaisen kannanoton tekee myöskin poikien tanssimista käsittelevässä väitöskirjassaan Kai Lehikoinen. Hän mainitsee heteronormatiiviseen ilmaisuun rajoittuvan opetuksen rikkovan ei-heteroseksuaalin oppilaan perustuslaillisia oikeuksia yhdenvertaisuuteen. (Lehikoinen 2006, 15.)

Nykybaletin opetuksessa sukupuolisensitiivisyyttä puoltaa mielestäni myös taidelajin sisäinen pyrkimys parempaan tasa-arvoon. Koreografi Annabelle Lopez Ochoa kuvailee klassisen baletin naistyyppiä hennoksi 16-vuotiaaksi prinsessaksi ja kertoo haluavansa omassa työssään tuoda esiin meidän aikamme naisen, joka on vahvempi. Lisäksi hän haluaa miehen voivan osoittaa hellyyttä naista kohtaan eikä vain nostelevan tätä ylös ja alas. (Perron 2014-09-01.) Lopez Ochoan näkemys klassisen baletin sukupuolirooleista ei millään muotoa yllätä minua. Esimerkiksi tanssija Anton Dolin sanoo partnerointioppaassaan eksplisiittisesti, että miestanssijan tehtävä on esitellä naista (Dolin 1969,

9-11). Näen itsekkin klassisen partneroinnin, kaikesta kauneudestaan huolimatta, lähinnä naisen esitelynä ja miehen roolin pääasiassa tuen antajana. Ja klassisten teosten päähenkilöt ovat useimmiten rakkauden kourissa kärsiviä nuoria naisia.

### 3 BALETIN HISTORIA

Baletilla on pitkän historiansa ansiosta vakiintunut traditio. Olen kohdannut monia asioita opetuksessa perusteltavan tällä traditiolla – ja käytän sitä perusteena itsekkin. Kuitenkin ne näkökulmat, jotka tekevät baletista sellaisen kuin se tänä päivänä on, ovat vain osia baletin monivaiheisesta historiasta. Mielestäni voidaksemme ymmärtää baletin traditiota, on tunnettava sen historia pidemmälle kuin Joutsenlammen ensi-iltaan asti. Jotkut esiintymisen käytänteet ja esteettiset ihanteet ovat jääneet historian jalkoihin ja jotkut ovat selvinneet meidän päiviimme asti.

Holistisen ihmiskäsityksen pohjalta näen myös tanssijan asettuvan situationaalisen olentona baletin evoluutioon ja sen vaatimuksiin. Tanssija siis elämäntilanteensa kautta toteuttaa itseään suhteessa baletin historiaan.

Esittelen seuraavaksi baletin kehittymistä hovibaletista itsenäiseksi näyttämötaiteen muodoksi ja sen evoluutiota romanttisen ja klassisen kauden kautta neoklassismin ja nykybaletin muotoon. Kiinnitän myös huomiota miesten ja naisten aseman muutokseen baletissa, koska historiasta nousee mielestäni esiin asioita, jotka puhuvat sukupuolen performatiivisuuden puolesta muuttuessaan ajan virtausten myötä.

#### 3.1 Hovibaletti

On luultavasti mahdotonta määritellä tarkasti, milloin baletti on saanut alkunsa tai selkeästi eriytynyt omaksi taiteenlajikseen. Renessanssiajan Italian hoveissa tanssit seurataanssit alkoivat 1500- ja 1600-lukujen vaihteessa saada esitysmäisemmän muodon. Ranskan kuninkaan hovissa järjestettiin useita päiviä kestäviä juhlatilaisuuksia, joiden aikana esitettiin monitaiteellisia speaktaakkeleita. Tanssin vaatimukset kasvoivat näiden esitysten myötä, ja italialaisia tanssimestareita palkattiin koreografioimaan teoksia, joista muotoutui oma tyylilajinsa, ballet de cour, hovibaletti. (Noll Hammond 2006, 179-183.)

Hovibaletti sisälsi tanssin lisäksi myös runoutta, laulua ja teatterin elementtejä. Tanssijat olivat hovin jäseniä, koska tanssi ei ollut vielä tässä vaiheessa muotoutunut omaksi ammatikseen. Esityksiä varten alettiin myös rakentaa pysyviä teatteritiloja. Teokset kuitenkin levittäytyivät esiintymislavan lisäksi ramppien kautta salin lattialle, ja esitykset saattoivat päättyä katsojien ja esiintyjien yhteisiin tanssaisiin. (Noll Hammond 2006, 182-184.) Tämän voi nähdä mielestäni eräänlaisena historiallisena toisintona nykybaletin ja -tanssin pyrkimyksissä purkaa lavan ja katsomon välistä kuilua sekä osallistaa yleisöä esitykseen.

Ranskan kuningas Ludvig XIV:n myötä baletin asema alkoi vakiintua 1600-luvulla. Hän perusti Académie Royale de Dansen (Kuninkaallinen tanssiakatemia) edistämään tanssijoiden koulutusta, mikä mahdollisti tanssijoiden ammattilaistumisen. Jalkojen viisi perusasentoa ja 90 asteen aukikierto vakiintuivat osaksi tanssitekniikkaa sekä esteettistä ideaalia. (Noll Hammond 2006, 184-188.)

### 3.2 Romanttinen baletti

1700-luvulle asti baletti oli ollut niin tanssimestareiden, koreografien kuin ammattitanssijoiden osalta miesten hallitsema laji. Ranskan vallankumouksen myötä naisten pukeutuminen vapautui, mikä mahdollisti heille paremman liikkuvuuden sekä myös miespartnerin tukemana esitetyt adagiot. Temaattisesti romanttinen aikakausi toi balettiin aikansa ihanteisiin sopivia tarinoita: hyvän ja pahan vastakohtaisuus esitettiin useissa teoksissa kuolevaisten ja henkiolentojen kohtaamisena. (Noll Hammond 2006, 189-193.)

Naisten esittäessä romanttiseen ideaaliin sopivia saavuttamattomia henkiolentoja tuli ajankohtaiseksi kehittää myös kykyä tanssia varpaiden kärjillä, vaikka varsinaista kärkitossua ei oltu vielä keksitty. 1800-luvun alussa tanssija Carlo Blasis määritteli lisäksi julkaisemassaan tanssioppaassa aukikierron määrän 180 asteeseen ja jalannoston korkeuden 90 asteeseen. Tanssija Michel St. Léonin opetusoppaassa puolestaan mainittiin, että niin mies- kuin naistanssijoidenkin tulisi pystyä tekemään useita piruetteja à la seconde -asennossa – sekä nousta ajoittain varpaiden kärjille. (Noll Hammond 2006, 193-195, 199.) Mielestäni tämä on historiallisesti kiinnostava yksityiskohta, koska myöhemmin à la seconde -piruetit ovat vakiintuneet maskuliiniseksi liikkeiksi ja en pointe -tanssiminen feminiiniseksi.

Romanttinen kausi nosti viimein naiset baletin keskiöön heidän teknisen taituruutensa ohittaessa mieskollegat. Yhä nykypäivänä esitettävät tunnetut romanttiset baletit, kuten *La Sylphide* (Keiju) ja *Giselle*, keskittyvät aineettoman kevyenä leijailevaan naispäähenkilöön. Naistanssijoiden suosio ja hyvien miesroolien vähäisyys johti lopulta siihen, että naiset alkoivat esittää myös balettien miesrooleja en travestie – tai kuten nykyään sanottaisiin, dragissa. Esimerkiksi *Coppélian* miespäähenkilön, Franzin, roolin esitti alun perin nainen. (Noll Hammond 2006, 196-200.)

### 3.3 Klassinen baletti

Klassisen baletin merkittävä tekijä oli 1800-luvun puolivälissä Venäjälle muuttanut ranskalainen tanssija Marius Petipa. Tuottelias koreografi nosti venäläisen baletin yhä kestävään maailmanmaineeseen luomalla klassisen kauden tunnetuimpia teoksia, kuten *Joutsenlampi*, *La Bayadère*, *Prinsessa Ruusunen* ja *Pähkinänsärkijä*. Venäläisen baletin voittokulku ammensi ranskalaisen Petipan lisäksi italialaisten tanssijoiden taituruudesta, kuten Pierina Legnanin 32 fouetté-piruetista, josta tuli pian keskeinen osa niin Joutsenlammen kuin Don Quijoten grand pas de deux'n codaa. Taidokas pas de deux ja erityisesti grand pas de deux'n rakenne (adagio, variaatiot ja coda) ovatkin juuri klassisen aikakauden tavaramerkkejä. (Noll Hammond 2006, 201-202.)

Jäykän kärkitossun kehittyminen edisti tanssijoiden kärkitossutekniikkaa, ja baletin fokus alkoi kääntyä draamallisuudesta enemmän kohti teknistä taituruutta. Naisten esiintymisasuksi vakiintui lyhyt

tutu, joka nykyäänkin määrittää monien mielikuvaa baletista. Solistit saattoivat lisätä koreografiaan omia lempiaskeliaan ja suhtautua jopa musiikkiin lähinnä taustaelementtinä taitojensa esittelylle. (Noll Hammond 2006, 202.) Näen tässä selkeän historiallisen yhteyden improvisaation käyttöön, vaikka baletin opetusmetodien määrittämissä sisällöissä improvisaatio loistaakin poissaolollaan.

Temppukeskeisyyteen turhautunut koreografi Mihail Fokin halusi palauttaa baletin musiikkiorientoituneemmaksi ja luopua pantomiimista kerronnan keinona. Hän päätyi kiertämään Eurooppaa Ballets Russes -ryhmänsä kanssa esittäen ensin romanttishenkistä teosta *Les Sylphides* (Sylfidit), sittemmin koreografisesti uudistushenkisempää *Tulilintua* ja lopulta Vaslav Nižinskin kohua herättänyttä liikkeellisesti primitiivistä *Kevätuhria*. (Noll Hammond 2006, 203-206.)

### 3.4 Neoklassinen baletti

Ballet Russes -ryhmä myötävaikutti rohkeilla kokeiluillaan 1900-luvun alussa baletin seuraavaan evoluution asteeseen. Neuvostoliitosta länteen loikannut koreografi George Balanchine loi ryhmälle yhteistyössä säveltäjä Igor Stravinskin kanssa teoksen *Apollo*, joka alkoi näyttää ensimmäisiä viivahteita neoklassisesta tyylistä. Balanchine lähti Lincoln Kirstenin kutsumana Yhdysvaltoihin ja heidän yhteistyöstään saivat alkunsa New York City Ballet (NYCB) ja balettioppilaitos School of American Ballet (SAB). (Noll Hammond 2006, 206, 210.)

George Balanchine loi Ballet Russesin tapaan kokoillan baletteja lyhyempiä koreografioita, joita saattoi esittää useamman yhden illan aikana. Hän kuitenkin irrottautui monissa teoksissaan tarinallisuudesta, monimutkaisista lavasteista ja esiintymisasuista. Tanssin musiikkisuhde säilyi selkeänä, mutta keskiössä oli tarinan sijaan itse tanssi ja asuna usein baletin harjoituspuku ja trikoot. Balanchinen tanssijaihanne näkyy nykypäivänä hoikan, pitkäraajaisen tanssijan ideaalina. Tanssijoiden suorituskyvyn vaatimustaso nousi myös huippuunsa hiotun kärkitossutekniikan osalta ja päätät hipovina jallannostoina. (Noll Hammond 2006, 210-211.)

### 3.5 Nykybaletti

Rajanveto neoklassismin ja nykybaletin välillä ei ole yksiselitteinen, koska muutokset taidelajeissa harvoin tapahtuvat kerralla. On myös mielestäni haastavaa määritellä, onko jonkin yksittäisen koreografin liikekieli klassista balettia, neoklassismia, nykybalettia vai jopa nykytanssia. Lisäksi olen havainnut näiden termien käytössä eroja suomen ja englannin kielen välillä.

Uusia teemoja Balanchinen jälkeen Yhdysvalloissa toi kuitenkin esille esimerkiksi American Ballet Theatressa (ABT) työskennellyt englantilainen Antony Tudor. Hän käytti koreografioissaan arkisia liikkeitä ja eleitä sekä käsitteli tavallisen ihmisen tunteita, toiveita ja ongelmia satuolentojen sijaan. Toinen ABT:ssa merkittävää työtä tehnyt koreografi oli Twyla Tharp, jonka teokset kuten *Push Comes to Shove* hyödynsivät baletin tekniikkaa samanaikaisesti rakkaudella ja pilkallisesti. (Noll Hammond 2006, 212-213.)

Euroopassa merkittäviä nykybaletin tekijöitä viime vuosikymmeninä ovat olleet Nederlands Dans Theaterin (NDT) johdossa toiminut tšekkiläiskoreografi Jiří Kylián lyyrisellä tyyllillään ja Frankfurt Ballet'a johtanut amerikkalainen William Forsythe innovatiivisilla koreografioillaan. (Noll Hammond 2006, 219.) NDT on sittemmin toiminut ponnahduslavan monelle tämän hetken merkittävälle koreografille, kuten Johan Inger, Ohad Naharin, Alexander Ekman sekä yhteistyöpari Paul Lightfoot ja Sol León (Nederlands Dans Theater (NDT) 2015).

#### 4 BALETIN METODIIKKA JA PEDAGOGIIKKA

Baletin opettamisen sisällöt ja käytänteet ovat muotoutuneet esitettävän répertoiren sanelemana. Kuten baletin historiaa käsittelevästä osiosta voi huomioida, ovat tanssijaan kohdistuneet vaatimukset muuttuneet vuosisatojen aikana niin fyysisen suorituskyvyn kuin ilmaisullisen puolen osalta. Tanssin ammattilaistuminen barokin aikana herätti tarpeen suunnitelmalliselle tanssikoulutukselle, ja sen jälkeen baletin opetus on ottanut kehitysaskelia yhdessä esitettävän taidemuodon kanssa.

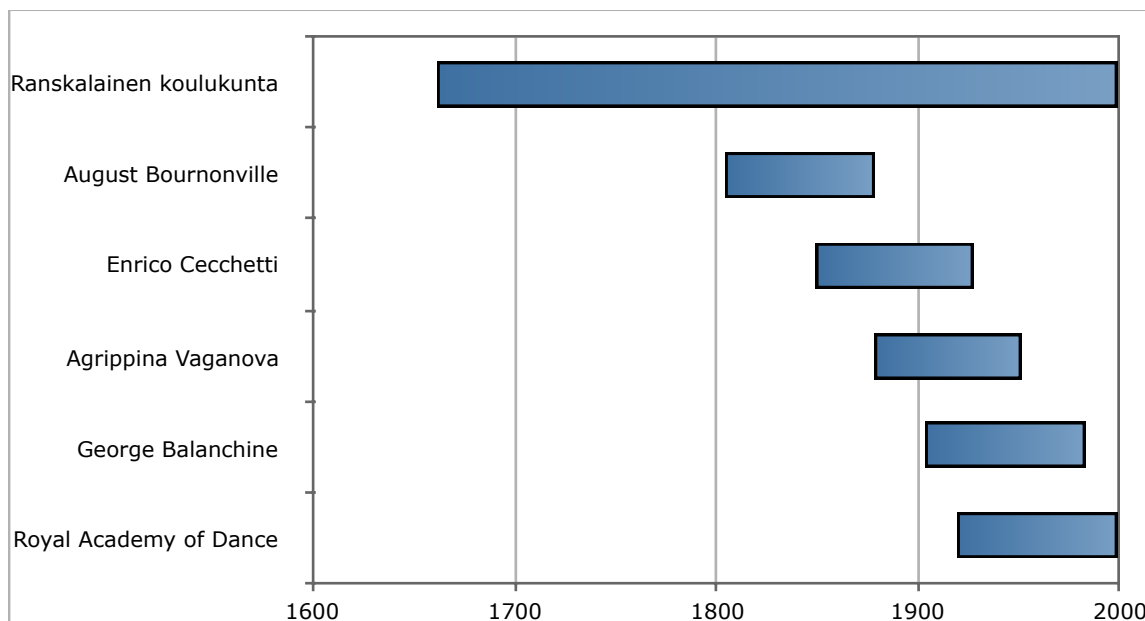
Käsittelen jatkossa baletin opettamista kahdesta näkökulmasta: metodiikasta ja pedagogiikasta. Klassisen baletin opetus on perinteisesti ollut metodiikkapohjaista, ja opettajat ovat jakautuneet enemmän tai vähemmän selkeästi eri koulukuntiin. Metodiikalla tarkoitan tässä yhteydessä pääasiassa opetuksen sisältöä, eli sitä mitä tunneilla opetetaan. Pedagogiikalla tarkoitan opetuksen arvoilma-  
piiriä, eli sitä miten tuota edellä mainittua sisältöä opetetaan.

Esittelen seuraavaksi lyhyesti klassisen baletin keskeiset metodiikat. Sen jälkeen luon katsauksen suomalaiseen balettipedagogiikan tutkimukseen erityisesti nykybaletin opettamisen näkökulmasta. Näiden osa-alueiden kautta on nähtävissä oma sijoittumiseni baletinopetuksen metodiseen ja pedagogiseen taustaan, mikä luo varmasti implisiittisiä pohja-ajatuksia omaan työskentelyyni.

##### 4.1 Klassisen baletin opetuksen metodiikka

Klassisen baletin opetus on jakautunut maantieteellisiin koulukuntiin. Näistä mahdollisesti tunnetuimpia ovat ranskalainen koulukunta, tanskalainen koulukunta (Bournonville-metodi), italialainen koulukunta (Cecchetti-metodi), venäläinen koulukunta (Vaganova-metodi), amerikkalainen koulukunta (Balanchine-tekniikka) ja englantilainen koulukunta (RAD-metodi). Baletin yli 400-vuotisen historian aikana monen keskeisen metodiikan synty sijoittuu verrattain lyhyelle ajanjaksolle 1800- ja 1900-lukujen vaihteeseen (kuvio 1). Alla olevassa kuviossa olen laittanut henkilöihin pohjautuvien metodien (Bournonville, Cecchetti, Vaganova ja Balanchine) aikajanat indikoimaan vain kyseisten pedagogien elinaikaa – heidän metodinsa toki elävät vielä tänäkin päivänä.





KUVIO 1. Keskeiset balettimetodien kehittäjät ja koulukunnat aikajanalla.

Mielestäni tänä päivänä metodien väliset rajat ovat jossain määrin pehmenneet, koska maailman muuttuessa pienemmäksi kansainvälistymisen myötä, moni pedagogi ja oppilas on saanut vaikutteita eri traditioista. Tästä poikkeuksena pitäisin lähinnä tiettyä traditiota kantavia oppilaitoksia kuten Vaganova-akatemia, Royal Academy of Dance ja Opéra National de Paris'n balettikoulu. Kuitenkin suhteuttaessani omaa työskentelyä baletin evoluutioon ei mielestäni klassisen baletin opetusmetodien tunteminen ole missään nimessä merkityksetöntä.

#### 4.1.1 Ranskalainen koulukunta

Systemaattinen baletin koulutus sai alkunsa Ranskassa Ludvig XIV:n perustaessa Académie Royale de Dansen 1661 (Noll Hammond 2006, 185; Craine ja Mackrell 2000, 192). Nykyinen Opéra National de Paris'n balettikoulu kuvailee opetussisällöikseen klassisen tanssin lisäksi karakteritanssin, nykytanssin, jazztanssin ja kansantanssin sekä muita aineita kuten musiikkia, mimiikkaa, teatteria ja viihdealan lainsäädäntöä (Opéra National de Paris 2016). Baletin ranskalaiset juuret näkyvät mielestäni selkeimmin lajin terminologiassa, joka on koulukunnasta riippumatta ranskankielistä.

Ruotsalainen balettipedagogi Lulli Svedin kuvailee balettimetodien eroja käsittelevässä kirjassaan *Små skillnader mellan stora balettsystem* ranskalaisen koulukunnan tanssijaa seuraavasti: "oövertärfat elegant och linjeskön, skicklig i petits allegros och batteringar, pirouetter och tåspets, har humor men utstrålar ofta en viss överlägsen kyla" (Svedin 1992, 65-66). Nimenomaan elegantti linjakuus on ollut usein kohtaamani määritelmä ranskalaisesta tyylistä. Ranskalaisen koulukunnan ollessa historiallisesti vanhin ovat muut metodiikat rakentuneet aina jollain tavoin sen luoman perustuksen päälle.

#### 4.1.2 August Bournonville

Tanskalainen August Bournonville (1805-1879) oli pedagogi, joka toimi samanaikaisesti Tanskan kuninkaallisessa baletissa sekä ensitanssijana, pääkoreografina että baletin johtajana. Hänen baleteistaan nykyään tunnetuin on *La Sylphide*, joka määritteli pitkälti tanskalaisen baletin tyylin. Romanttisen baletin ihanteet Bournonville ammensi työhönsä tanssittuaan kaksi vuotta Pariisissa. (Craine ja Mackrell 2000, 78.)

The Oxford Dictionary of Dance kuvailee tanskalaisen baletin tunnistettaviksi elementeiksi "the buoyancy of its technique, the warmth of its characterizations, the brilliance of its allegro, and the grace of its presentation" (Craine ja Mackrell 2000, 78). Oma kokemukseni Bournonville-tyylistä on valitettavan suppea, mutta tanskalaisen opettajan tunneilla olen huomannut erityisesti hyppytekniikan eroavan selkeästi Vaganova-metodista. Erilainen voimankäyttö ja aksentointi allegrossa ovat ehkä edellä mainittua briljanssia ja joustavuutta tuova tekijä.

#### 4.1.3 Enrico Cecchetti

Enrico Cecchetti (1850-1928) oli italialainen balettitanssija ja koreografi, jonka teknisiä taitoja niin itse tanssissa kuin osaamista mimiikassakin on pidetty korkeatasoisena. Monien tulevien merkittävien pedagogien yhteys Cecchettiin oli suora, koska opettaessaan Pietarissa hänen oppilaanaan oli Agrippina Vaganova ja Lontoossa Royal Ballet'n perustaja Ninette de Valois. Muutama vuosi ennen Cecchettin kuolemaa hänen opetusperintöään alkoi kerätä kokoon ja vaalia Cecchetti Society (myöhemmin Imperial Society of Teachers of Dancing). (Craine ja Mackrell 2000, 96.)

Cecchetti kehitti tarkan opetussysteemin, joka sisälsi päivittäiset harjoitteet koko viikolle. Italialaisen koulukunnan tanssijoista tuli tunnettuja vahvasta teknisestä virtuositeetista, joka näyttäytyi erityisesti vaikeissa tanssiaskelissa ja pirueteissa. (ABT 2016.)

#### 4.1.4 Agrippina Vaganova

Venäläinen Agrippina Vaganova (1879-1951) oli balettitanssija, joka kuitenkin saavutti pedagogina merkittävämpää mainetta kuin esiintymislavoilla. Analyyttinen Vaganova kehitti tietoisesti uutta opetusjärjestelmää ja julkaisi työnsä tulokset kirjassaan *Основы классического танца* (Klassisen tanssin perusteet). Hän otti vaikutteita niin ranskalaisen koulukunnan eleganssista kuin Cecchettin tyylin urheilullisuudesta, mutta lisäsi niihin venäläistä sielukkuutta. (Craine ja Mackrell 2000, 490.)

Vaganova itse mainitsee tanssimisen taidon rakentuvan täysin allegron varaan. Lisäksi hänen mielestään port de bras on baletin haastavin osa-alue ja siten hyvän koulutuksen merkinä onkin täydellisesti hallittu käsien käyttö. (Vaganova 1969, 11, 44.) Dance Openin järjestämällä baletin mestarikurssilla Vaganova-akatemiasta valmistunut Mariinskin baletin ensitanssija Julia Makhalina (2014-04-25) kuvailikin venäläisen tyylin näkyvän ennen kaikkea kauniista port de bras'ta.

Minulle Vaganova on balettipedagogina merkittävä esikuva, ja mielestäni hänen tietoinen työnsä baletin didaktiikan selkiyttämässä on ihailtavaa. Jaan hänen näkemyksensä siitä, että baletin opetuksen sisältöjen tulee palvella koreografiensa tarpeita, jotta tanssijoilla olisi tarpeelliset resurssit suorittaa työstään mahdollisimman hyvin.

#### 4.1.5 Royal Academy of Dance

Royal Academy of Dance (RAD) on englantilainen tanssi-instituutio, joka perustettiin Lontoossa 1920. Tavoitteena ei ollut niinkään metodin luominen, vaan kehittää baletin tutkintostandardi. Vuodesta 1947 eteenpäin RAD alkoi kouluttaa myös opettajia. (Craine ja Mackrell 2000, 404.) Tanssijoiden tutkintojärjestelmään kuuluu nykyään 2–5-vuotiaiden tanssiin tutustuminen, kahdeksaan luokka-asteeseen jakautunut perusopetus ja ammatillinen koulutus (Royal Academy of Dance s.a.).

Lulli Svedin pitää englantilaisen koulukunnan tanssijoiden ominaisuutena kauniita petit allegroja ja batterieta. Hän kuvailee RAD:n kasvatteja myös ryhmähenkisiksi ja hyväkäyttösisiksi. (Svedin 1992, 65-66.) Mielestäni baletin käytösnormit ovat opetusmetodista riippumatta melko universaalit, ja huono käytös tuskin on missään koulukunnassa varsinainen ongelma. RAD on baletin historian näkökulmasta myös melko uusi instituutio, joten en itse näe sillä niin selkeää omaleimaista tyyliä kuin pidempää historiaa kantavilla ranskalaisella, italialaisella ja venäläisellä koulukunnalla.

#### 4.1.6 George Balanchine

George Balanchine (1904-1983) oli venäläissyntyinen, sittemmin Neuvostoliitosta länteen loikannut, tanssija, koreografi, pedagogi, baletinjohtaja ja neoklassisen baletin pioneeri. Yhdysvaltoihin sijoittuaan hän hyödynsi venäläisen klassisen balettitekniikan eleganssia riisuen kuitenkin teoksistaan ylimääräisiksi näkemänsä elementit kuten tarinallisuuden, lavasteet ja esiintymisasut. Balanchinelle tanssi oli musiikkia tuotuna fyysiseen muotoon, ja tämä näkemys on havaittavissa hänen teoksistaan. (Craine ja Mackrell 2000, 38-39.)

Balanchinen mielestä nainen oli baletin ilmentymä, ja siten hänen luomansa estetiikka painottaakin enemmän feminiinisiksi miellettyjä baletin osa-alueita: kärkitossutekniikkaa ja äärimmäistä liikuvuutta. Hän uskoi tanssijoiden, ja ihmisten ylipäänsä, oppivan parhaiten imitoimalla. NYCB:n tanssija ja SAB:n opettaja Suki Schorer kuvailee Balanchine-tekniikkaa käsittelevässä kirjassaan tanssijoita seuraavasti: "The Balanchine dancer moves with far greater freedom as she devours space". Liikkeen kirkkaus syntyy laajoista liikeradoista ja suuntien kontrastista. (Noll Hammond 2006, 210-211; Schorer 1999, 5, 18.) Amerikkalaisen baletin traditio rakentuu pitkälti Balanchinen työn pohjalle. Ajallisesti ja tyyllillisesti Balanchine-tekniikan voi mielestäni nähdä ehkä enemmän neoklassisena suuntauksena kuin täysin klassisena balettina.

#### 4.2 Nykybaletin pedagogiikka Suomessa

Venäjän läheisyyden myötä suomalainen baletinopetus on nojannut pitkälti Vaganova-metodiin. Balettipedagogiikan tutkimus on ollut vähäistä, ja suurin osa kohtaamistani suomalaisista balettia käsit-

televistä julkaisuista on tehty joko historian tutkimuksen, lajidiakitiikan tai nuorien harrastajien näkökulmasta. Suomessa kaksi tanssitaiteen tohtoria on väitellyt 2000-luvulla baletin opetuksen menettelmistä, ja koen heidän työnsä tutkimuksellisesti itselleni suuntaa näyttävänä.

Käsittelen seuraavissa kappaleissa Paula Salosaaren ja Heli Kauppilan väitöstutkimusten näkökulmaa baletinopetukseen. Salosaari käyttää väitöskirjassaan termiä "classical ballet" eli klassinen baletti ja Kauppila puolestaan yleiskäsitettä baletti. Vaikka olen itse tehnyt terminologisen valinnan kutsua opetustani nykybaletiksi, uskon kuitenkin voivani muodostaa ristiriidattoman yhteyden Salosaaren ja Kauppilan tutkimuksiin. Heidän näkökulmansa termin valintaan on voinut olla omasta, baletin evoluutioon nojaavasta, näkemyksestäni eroava, mutta koen pedagogisten arvoasetelmien suhteen kirjoittavani heidän kanssaan paljolti samasta asiasta.

#### 4.2.1 Paula Salosaari ja Multiple Embodiment

Paula Salosaaren vuonna 2001 julkaistu väitöskirja *Multiple Embodiment in Classical Ballet* käsittelee tanssijan opettamista muutosagenttina baletin kulttuurisessa evoluutiossa. Salosaari epäili traditioläpisen baletinopetuksen olevan riittämätöntä suhteessa nykybaletin répertoiren vaatimustasoon. Hän päätyi antamaan opetusmetodilleen nimen "multiple embodiment in classical ballet", jonka voisi suomentaa klassisen baletin moninaisiksi ilmentymiksi. (Salosaari 2001, 9-10.)

Salosaari teetätti tutkimusryhmillään liiketutkimustehtäviä, joissa klassisen baletin liikekielen rajoja venytettiin rakenteellisten mielikuvien, kuten erilaisten tilasuhteiden, avulla. Tradition laajentamisen lisäksi hän halusi oppilaiden tulevan tietoisiksi balettiliikkeiden ilmaisuvoimasta ja tarjota kokemuksen baletista elävänä ja kehittyvänä taidemuotona. (Salosaari 2001, 31, 50-51, 96.) Näen Salosaaren työskentelyssä osittain saman taustamotiivin kuin Vaganovallakin – valmistaa tanssijoita työskentelemään nykkykoreografien kanssa. Tämän, ja myös Salosaaren väitöskirjasta ilmenevän pedagogisen tarkkanäköisyyden, myötä pidän hänen tutkimustaan merkittävänä taustavaikuttimena omalle työskentelylleni. Olemme nähdäkseni samaa mieltä siitä, miksi balettiä ylipäänsä opetetaan.

#### 4.2.2 Heli Kauppila ja holistinen baletinopetus

Heli Kauppila väitteli tanssitaiteen tohtoriksi 2012 aiheenaan holistinen baletinopetus. Kauppila halusi kehittää opetustaan suuntaan, joka tukisi oppilaan kokemusta hyvästä elämästä yhteydessä lajitaitojen harjoitteluun. (Kauppila 2012, 5-6.) Olen rakentanut myös oman tutkimukseni holistisen ihmiskäsityksen varaan ja siten yhdyin Kauppilan näkökulmaan tanssista edistämässä oppilaan hyvinvointia.

Kauppila tunnistaa myös sen ongelman, että vanhoilla opetusmenetelmillä ei välttämättä enää tehokkaasti tavoiteta nykypäivän nuorta tanssijaa. Tanssipedagogisen koulutuksen lisääntymisestä huolimatta hän pitää tutkimustiedon siirtymistä opetuksen todellisuuteen hitaana. Syynä tähän hän esittää opettajien muuttumattoman ihmiskäsityksen. (Kauppila 2012, 55.)

## 5 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT

Suoritin opinnäytetutkimukseni kahden pilotin ja varsinaisen tutkimusjakson aikana. Ensimmäisen pilotin toteutin tanssin perusopetuksen parissa Kuopion konservatorion tanssikoulussa, toisen pilotin Savonia-ammattikorkeakoulun tanssinopettajakoulutuksessa ja tutkimusjakson Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa Outokummussa tanssin ammattikoulutuksessa. Kuvailen näiden jaksojen työskentelyä tarkemmin niitä käsittelevissä kappaleissa.

Toimin opinnäytetutkimuksessa kaksoisroolissa tutkija-opettajana. Tämä työskentelytapa oli minulle uusi, ja pyrin seuraavassa kappaleessa avaamaan sen mahdollistamaa havainnointia. Kuvailen myös piloteissa ja tutkimusjaksolla käyttämiäni tiedonkeruun menetelmiä sekä kokemuksiani niiden hyödyistä. Tutkimuksen tavoitteena ei ole ollut saavuttaa yhtä yleistettävissä olevaa totuutta vaan löytää tietoa oman työskentelyni kautta, ja sen myötä ehkä avata mahdollisuuksia nykybaletin opettamiselle myös muille baletinopetuksen parissa työskenteleville.

### 5.1 Tutkija-opettaja

Peter Jarvis käyttää kirjassaan *The Practitioner-Researcher* omaa työtänsä tutkivasta asiantuntijasta otsikon mukaista termiä "practitioner-researcher" (Jarvis 1999, 5.). Tämän voisi kääntää suomeksi muotoon toimija-tutkija tai harjoittaja-tutkija. Harjoittaja-tutkija saattaisi olla tanssikontekstissa harhaanjohtava termi, koska balettiseurueissa on olemassa koreografia avustava ammattikunta, jota nimitetään harjoittajaksi tai harjoituttajaksi. Koska omassa tutkimuksessani on kysymys opetustyön tutkimuksesta, päädyin kääntämään termin muotoon tutkija-opettaja, joka mielestäni kuvaa parhaiten toimintani laatua.

Jarvis kuvailee työelämässä olevan tarpeen spesialisteille ja yleistason osaajille. Näiden kahden tason yhdistyessä onnistuneesti on hänen mielestään mahdollista rikkoa traditionaalaisia rajoja. (Jarvis 1999, 9.) Minulle tämä ajatus resonoi suhteessa taidelajin opettamisen uudistamiseen. Baletti pitkän tradition lajina vaatii sekä spesifiä että yleistason tietoa ja kokemusta. Holistisen ihmisenämyksen kautta pidän merkityksellisenä myös kehollista yhteyttä balettiin ja situationaalista suhdetta lajiin, tajunnallisen ulottuvuuden lisäksi. Toisin sanoen voidakseen rikkoa tradition rajoja sitä kunnioittaen on täytynyt elää balettia.

Tutkija-opettajana työskentelyn lähtökohta on pragmaattinen. Empiirisessä tutkimuksessa tieto pyritään sitomaan ilmiöön ja näin tuottamaan yleistettävää tietoa. Pragmaattisesta lähtökohdasta tärkeämpää on toiminnan kokeellinen luonne: kokeilen jotain ja se toimii tai ei toimi. Toki lopputulos on relatiivinen, ja kokeellisesta tiedosta ei ole mahdollista tehdä yleistettäviä päätelmiä. Pragmaattisuuden keskiössä onkin löytää vastaus kysymykseen siitä, mikä toimii minulle. Näin saatu käytännön tieto on henkilökohtaista, käytännössä koeteltua, laadullista tietoa. (Jarvis 1999, 42-43, 46.)

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan sisäisen (suhde kyseiseen tilanteeseen) ja ulkoisen (toistettavuus) luotettavuuden kautta. Laadullisissa tapaustutkimuksissa toistettavuus ei ole

mahdollista, koska tilannetta ei voi laboratorio-olosuhteiden tapaan replikoida. Mikään opetusryhmä tai -tilanne ei ole koskaan toisinto aiemmasta. Siten Jarvisin mukaan vaaditaan erityistä tarkkuutta. Jos tutkimuksen sisältö jää anekdootin tasolle, on se väistämättä epävalidi. (Jarvis 1999, 83-85.) On tietenkin vaikea määrittellä, mikä on riittävä tarkkuus. Pidän itse työni läpinäkyvyyden kannalta tärkeänä tuoda oman tausta-ajatteluni ja työskentelyni selkeästi esiin, jolloin lukijalla on mahdollisuus omista lähtökohdistaan arvioida tekemieni päätelmien luotettavuutta.

## 5.2 Tiedonkeruu

Tutkimusdatan kerääminen tutkija-opettaja -kaksoisroolissa on mielestäni haastavaa. Olin onneksi päättänyt tehdä kaksi pilottia ennen varsinaista tutkimusjaksoa, joten pystyin niiden aikana huomioimaan tiedonkeruun ongelmat ja suunnittelemaan itselleni toimivaa käytäntöä tutkimusjaksolle.

Ensimmäinen pilotti oli puhtaasti kokeiluluonteinen, enkä kerännyt tietoa millään tapaa suunnitelmallisesti. Tein kuitenkin opettaessani sen tärkeän huomion, että selkein, autenttisin ja suodattamattomin tieto tulee oppilailta opetuksen aikana. Harjoitteiden välissä sanotut, lyhyetkin, huomiot sisältävät yllättävän paljon tietoa siitä, miten oppilas on opetuksen kokenut, ja millaista oppimista hänessä on tapahtunut. Haasteena on saada tämä tieto talteen.

Tein ensimmäisen pilotin päätteeksi oppilaille palautekyselyn, johon olin laittanut kuusi kysymystä (liite 1). En analysoi kyselyn tuloksia tässä raportissa, koska en palautetta pyytäessäni sopinut tällaisesta käyttötarkoituksesta, joten se olisi mielestäni tutkimuksellisesti epäeettistä. On kuitenkin selvää, että saamani vastaukset ovat varmasti vaikuttaneet päätöksentekooni suhteessa toiseen pilottiin ja tutkimusjaksoon.

Toisessa pilotissa pyrin keräämään opetustilanteessa tulevia kommentteja kirjaamalla ne heti ylös. Tämä osoittautui opettamisen kannalta hankalaksi, epäkäytännölliseksi ja itse tanssitunnin etene- mistä hidastavaksi, joten luovuin käytännöstä varsin nopeasti. Kuitenkin näkemykseni tuntiti- lanteessa nousevien kommenttien merkityksellisyydestä vahvistui, ja uskoin siinä olevan tutkimuk- seni kannalta kaikkein merkittävin oman kokemukseni ulkopuolinen tiedonlähde.

Tutkimusjaksolle tein selkeän suunnitelman tiedonkeruusta ja toteutin sitä. Päätin pitää tutkimus- päiväkirjaa, jonne kirjoittaisin heti jokaisen opetuskerran jälkeen tunnilla kuulemiani kommentteja ja omia ajatuksiani opetuksesta. Tämän lisäksi päätin videoida muutaman opetuskerran, jolloin voisin varmistaa, ovatko tutkimuspäiväkirjani merkinnät linjassa tapahtumien kanssa vai vaikuttaisiko ope- tustilanteessa syntynyt tulkinta tutkimuspäiväkirjan sisältöön. Lisäksi videoilta on mahdollista nostaa esiin kommentteja, joita olen tutkimuspäiväkirjasta unohtanut. Ideaalitulanteessa olisin ehkä videoinut kaikki opetuskerrat ja analysoinut videot, mutta suhteessa opinnäytteen laajuuteen työmäärä olisi kasvanut kohtuuttomaksi.

Peter Jarvis sanoo tutkimustilanteen nauhoittamisen tai videoinnin voivan vääristää tilannetta, etenkin jos tallentaminen on huomattavissa (Jarvis 1999, 105-106). Mielestäni tanssinopiskelijoiden kuvaaminen salaa olisi ollut epäeettistä, ja toisaalta tiedän ammattiopinnoissa olevien tanssijoiden tottuneen niin ulkopuolisiin katsojiin kuin esitysten ja harjoitusten tallentamiseen. Siten kerroin opiskelijoille aina etukäteen, milloin tulisin videoimaan opetuksen. Selitin, minkä takia videointia teen ja kerroin, että videot tulevat vain minun ja korkeintaan ohjaavan opettajani nähtäville. Lisäksi mainitsin tuhoavani videot opinnäytetutkimukseni päätyttyä.

Viimeisellä opetuskerralla tein tutkimusryhmälle palautekyselyn, jonka käyttötarkoituksesta en ollut vielä siinä vaiheessa varma. Halusin kysyä opiskelijoilta fenomenologian hengessä, mitä he ovat opetusjakson aikana kokeneet. Ohjaukseni tähän ei todennäköisesti ollut tarpeeksi yksiselitteinen, koska osa opiskelijoista kirjoitti kokemuksistaan ja osa arvioi opetustani. Siten päätin olla käyttämättä tätä palautekyselyä tutkimustietona, koska sen sisältö oli omasta ohjeistuksestani johtuen hajanaista. Tosin nämäkin kirjoitukset ovat varmasti jollain tasolla vaikuttaneet ajatteluuni, vaikka en niistä päätenyt systemaattista yhteenvetoa tekemään.

## 6 OPETUSPILOTIT

Ennen tutkimusjaksoani tein kaksi opetuspilottia vuosina 2014 ja 2015. Ensimmäinen pilotti toteutui Kuopion konservatorion tanssikoulussa ja toinen pilotti Savonia-ammattikorkeakoulussa. Pilottien luonne oli kokeileva – halusin ylipäänsä nähdä, miten oppilaat reagoisivat poikkeamiseen klassisen baletin opetuskonventioista sekä testata minua pedagogina rationaalisesti, taiteilijana luovasti ja ihmisenä emotionaalisesti kiinnostavia sisältöjä ja opetustapoja. Osa toiminnastani oli siis selkeämmin perusteltua ja osa asioita, jotka vain tuntuivat oikealta tai tarpeelliselta. Mielestäni olisi kohtuutonta vähätellä joidenkin lähtökohtaisesti irratiionaalisilta vaikuttavien ideoiden arvoa, koska asioiden merkityksellisyys nousi näkyväksi opetuksen kautta.

Kerron seuraavissa kappaleissa pilottien toiminnan konteksteista sekä käytännön työskentelystä. Pysin näin tuomaan esiin sen pohjatyön, jonka mukaan varsinainen tutkimusjakso muotoutui. Lisäksi kuvailen pilottien aikana tekemiäni havaintoja tutkimustiedon keräämisestä. Käyttämiäni harjoitteita käyn läpi keskeisiä elementtejä käsittelevissä kappaleissa 7.1-7.4.

### 6.1 Ensimmäinen pilotti

Toteutin ensimmäisen opetuspilottin Kuopion konservatorion tanssikoulussa keväällä 2014. En ollut asettanut jaksolle varsinaisia tutkimuksellisia tavoitteita vaan halusin puhtaasti kokeilla asioita, ja katsoa mitä tapahtuisi. Olin pohtinut ennen pilottia paljon sitä, miksi nuoret lopettavat tanssiharrastuksensa ja olisiko asia muutettavissa pedagogisin keinoin.

Nähdäkseni paremmin mahdollisuuksia baletinopetuksen laajentamiseen olin ennen opetusjakson alkua kirjoittanut itselleni ylös asioita, joita balettitunnilla ei saa tehdä. Aloitin siis tradition rajojen venyttämisen tietoisesti klassisen baletin normiston ulkopuolelta. Asioita, joiden kielteisyyttä en

osannut aukottomasti perustella tai joissa näin pedagogista potentiaalia, olivat tangossa roikkuminen, tasapainosta kaatuminen (tämä on ehkä ylipäänsä laajennettavissa epäonnistumiseen) ja kärkitossujen aiheuttama ääni. Näistä kahta ensin mainittua päädyin kehrittelemään harjoitteiden suuntaan.

Toinen näkökulma, jota pohdin ennakkoon, oli klassisen balettitunnin sisältö suhteessa balettiesitysten vaatimuksiin. Kaikissa näkemissäni kokoillan klassisissa balettiteoksissa toteutuvia asioita, joita ei mielestäni harjoiteltu tunneilla, olivat partnerointi ja ilmaisu. Näiden lisäksi nykybalettiteokset vaativat improvisaation ja liiketutkimuksen hallintaa. Halusin siten sisällyttää nämä aihealueet jollain tavalla opetukseen.

Tässä vaiheessa ajatuksenani oli lähteä mahdollisesti rakentamaan klassisten metodien tapaan tarkkaa didaktisesti määriteltyä metodiikkaa. Oman taustani ollessa Vaganova-metodissa ajattelin käyttäväni sitä pohjana muodostaessani selkeästi määriteltyjä harjoitteita.

#### 6.1.1 Kuopion konservatorion tanssikoulu

Kuopion konservatorion tanssikoulu on taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta antava tanssikoulu Pohjois-Savossa. Varhaisiän opintojen pääaine on lastentanssi ja sen jälkeen perusopinnoissa ja syventävissä opinnoissa oppilas voi valita pääaineekseen baletin tai nykytanssin. (Kuopion Konservatorio 2016.)

Kuopion konservatorion tanssikoulussa opettamani ryhmä koostui pääasiassa lukioikäisistä nuorista, joiden pääaineena oli nykytanssi. Pääaineen lisäksi heillä oli kerran viikossa sivuainetunti klassista balettia, jonka yhteydessä opetuspilottini toteutui. Opetusjakso kesti maaliskuusta 2014 toukokuuhun 2014.

#### 6.1.2 Elementtien etsimistä

Aloittaessani ensimmäisen pilotin, olin sopinut ryhmän oman opettajan kanssa näkökulmani olevan klassisen tradition sijaan nykybaletti. Kerroin tästä myös oppilaille, jotta työskentelytavan muutos ei tulisi yllätyksenä. Sanoin ensimmäisellä tunnilla toivottavani keskustelun tervetulleeksi ja kuulevani mielelläni kommentteja, ajatuksia ja tunteiden jakamista opetuksen lomassa. Olin asettanut itselleni säännön, että saisin käyttää tunneilla kaikkea muuta musiikkia paitsi klassisen baletin harjoitusmusiikkia (balettitunteja varten tehtyjä pianoäänitteitä). Ajattelin tämän olevan yksi mahdollinen keino tavoittaa tanssivat nuoret situationaalisuutensa kautta – tuomalla heidän arkisessa elämässään kuulemaansa musiikkia balettitunnille.

Aloitin tunnit aina improvisaatiopohjaisella lämmittelyllä. Perinteisellä klassisen balettitunnin lämmittelyllä, jossa tehdään usein rauhallinen sarja battement tendue ja relevéä kasvot kohti tankoa, ei ole mielestäni juuri ollenkaan lihaksia lämmittävää vaikutusta. Lihaksien lämpeneminen vaatii lisääntynyttä kardiovaskulaarista aktiivisuutta, joka saavutetaan hengästyttävään liikunnan kautta. Silloin pulssi nousee ja verenkierto kiihtyy, jolloin lihakset lämpenevät ja nivelten aineenvaihdunta paranee.



Tämä oli mielestäni helpommin ja varmemmin saavutettavissa liikeimprovisaation kautta. Lisäksi improvisaatiotehtävät olivat mielestäni hyvä tapa orientoitua tunnin teemaan.

Lämmittelyn jälkeen teetätin tavanomaisesti koreografioituja, opettajajohtoisia, tankosarjoja. Lisäsin osaan sarjoista pienen tarinan, tunnelman, tunteen tai hahmon. Näin pyrin saamaan myös tankosarjoista tanssia, joka sisältää ilmaisua ja tulkintaa – sen sijaan, että ne olisivat pelkkiä teknisiä harjoitteita tai valmistautumista keskilattialla tanssimista varten. Tämä idea liittyy omaan kokemukseeni harrastusvuosiltani. Muistan ihmetelleeni, miten erään balettiluokkalaiseni tankosarjat näyttivät poikkeuksellisen kauniilta. Tajusin tämän vaikutelman syntyvän siitä, että hän todella tanssi jokaisen tankosarjan – kuin olisi esittänyt sen yleisölle. Halusin siis rohkaista oppilaitani tanssimaan ja ilmaisemaan tankosarjoilla.

Keskilattiaharjoitteisiin yhdistin klassisen baletin partnerointia battement développé-sarjan muodossa. Vyötäröotteessa toteutetun sarjan jälkeen lähdin laajentamaan oppilaiden näkemystä mahdollisista otetyypeistä teetättämällä improvisoitua kontaktityöskentelyä parin kanssa. Kokeilin myös jättää pois erillisen adagion ja allegron. Sen sijaan tein monien muiden tanssilajien tapaan loppusarjan eli tanssikoreografian, joka sisälsi sekä adagion että allegron dynamiikkaa ja liikemateriaalia. Pidän itse tanssijan asemassa ollessani klassisen baletin tavasta harjoitella erikseen adagiota ja allegroa, mutta näiden dynaamisten laatuojen yhdistäminen on toisaalta taito, jota tanssijalta usein vaaditaan. Lisäksi yhdistelmäsarjan tekemisen etuna on ajallinen säästö, joka sallii toisaalta perehtyä sarjaan myös ilmaisullisesti.

Oppilaani olivat pääaineeltaan nykytanssijoita, ja baletti oli heille sivuaine. Siten on mahdollista, että he olivat tavallista balettiluokkaa vastaanottavaisempia erilaisille opetusmenetelmille sekä improvisaatiopohjaiselle työskentelylle. Mielestäni oppilaat heittäytyivät varsin pelottomasti haasteisiin. Eri-tyisesti alussa keskustelimme siitä, onko improvisaatiotehtävissä noudatettava baletin liikekielen sääntöjä ja mitä saa tehdä. Mikä on oikein? Olin osannut odottaa tällaista reaktiota, koska sekä Heli Kauppila että Paula Salosaari käsittelevät asiaa omissa väitöstutkimuksissaan. Päätin kulkea Salosaaren väitöstutkimuksen viitoittamalla tiellä ja rohkaisin oppilaita ylittämään baletin asettamat rajat, jos tehtävän toteuttaminen sitä heidän mielestään vaati. (Kauppila 2012, 79-80; Salosaari 2001, 62-64). Sanoin oppilaille tulkitsevani opettajana tehtävän toteutuvan silloin oikein, jos tanssija suhtautuu improvisaatioon rehellisesti. Koska tanssijan rehellisyyden arviointi opettajan näkökulmasta on paradoksaalista, on seurauksena tanssijalle suurempi vastuu omasta tekemisestään, ja mielestäni tämä mahdollistaa hänen toimintansa aktiivisena agenttina omassa taiteenoppimisessaan.

Havaitsin tunnilla käytyjen keskustelujen myötä eräänlaisen kuilun klassisen baletin harjoittelun ja nykybaletin vaatimusten välillä. Tulkitsin klassisen baletin rajojen ylittämisen aiheuttaman hämmennyksen viestinä tästä. Mielestäni tämä kuilu olisi kurottavissa umpeen tuomalla opetukseen elementtejä, jotka eivät ole elimellinen osa klassisen baletin didaktisia sisältöjä. Opettaessani ensimmäistä pilottia en tiennyt olevani etsimässä näitä elementtejä. Pilotin työskentelyn ja sen jälkeisen itse-reflektion kautta ne kuitenkin alkoivat pikkuhiljaa hahmottua mielessäni ennen toista opetuspilottia.

## 6.2 Toinen pilotti

Toinen opetuspilotti toteutui Savonia-ammattikorkeakoulussa vajaan vuoden kuluttua ensimmäisestä pilotista, keväällä 2015. Ensimmäisen pilotin aikana olin huomannut kaikkein hedelmällisimmäksi tiedonlähteeksi oppilaiden opetuksen aikana antamat kommentit. Nämä mielestäni kuvasivat rehellisimmin oppimisen hetkellä tapahtuneita havaintoja, ahaa-elämyksiä ja tunteita. Siten toisen pilotin haasteeksi asettui löytää keinoja, miten tämän tiedon voisi saada luotettavasti tallennettua.

Olin pohtinut jonkinlaisia lähtökohtia työskentelylle, ja ensimmäisessä pilotissa käytössä olleet improvisaatio, ilmaisu ja partnerointi tuntuivat yhä merkityksellisiltä sekä vaikuttivat auttavan niiden taitojen kehittämisessä, joita pidin keskeisinä nykybaletin oppimisen kannalta. Näiden lisäksi aloin miettiä myös off-balancen eli tasapainoalueen ylittämisen tietoista opettamista. Mielestäni off-balance on ollut merkittävä osa Balanchinen neoklassista tyyliä, ja sen käyttö on laajentunut sekä tullut monimuotoisemmaksi nykybaletissa. Klassisen partneroinnin rajoituksessa pääasiassa yhdessä tasapainotteluun, toisi off-balancen käyttö myös partnerointiin lisäulottuvuuden. Lisäksi tasapainon tavoittelun rikkominen oli yksi ennen ensimmäistä pilottia hahmottelemistani klassisen baletin kielletyistä osa-alueista, joiden tarjoamia mahdollisuuksia halusin lähteä tutkimaan.

En ollut enää täysin vakuuttunut siitä, että työni tarkoituksena olisi tuottaa spesifeinä harjoitteina näyttävänyä nykybaletin metodologiaa. Ensimmäisen pilotin kokemusten pohjalta tämä näkökulma ei ehkä tuntunut enää riittävältä, mutta en myöskään osannut vielä tietoisesti määrittellä, millaisella tasolla metodin työstäminen pitäisi tapahtua. Toimin luultavasti jossain määrin intuitiivisesti itselleni tärkeiltä tuntuvien asioiden parissa, tietämättä miten opetuskokemus tulisi selkiyttämään näitä ajatuksia.

### 6.2.1 Savonia-ammattikorkeakoulu

Savonia-ammattikorkeakoulu on Iisalmissa, Kuopiossa ja Varkaudessa toimiva korkeakoulu, joka kouluttaa alemman ja ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoita. Musiikin ja tanssin yksikön tanssinopettajaopiskelijoiden tanssitekninen pääaine on joko klassinen baletti, jazztanssi tai nykytanssi. (Savonia-ammattikorkeakoulu 2016.)

Savonia-ammattikorkeakoulussa opettamani ryhmä muodostui ensimmäisen ja kolmannen vuosikurssin tanssinopettajaopiskelijoista ja osallistujat vaihtuivat joka tunnilla. Pidin opetusjakson tiiviskurssina huhti-toukokuussa 2015.

### 6.2.2 Teemajohtoisia kokeiluja

Pyrkiessäni kuromaan umpeen klassisen baletin opetussisällön ja nykybaletin vaatimusten välistä kuilua olin löytänyt neljä lähtökohtaa, teemaa tai elementtiä, jotka saattoivat toimia siltana tuon kuilun yli. Lisäksi nämä teemat tuntuivat auttavan käytännön opetustyön suunnittelua. Siten päädyin rakentamaan toisen pilotin opetuskokonaisuudet aina yhden teeman ympärille. Savonia-ammattikor-

keakoulussa toteutettujen nykybalettituntien lähtökohdiksi tulivat pilottien välillä hahmottuneet improvisaatio, ilmaisu, partnerointi ja off-balance.

Toisen pilotin tunnit olivat tanssinopettajaopiskelijoille vapaaehtoisia, ja siten jokaisella tunnilla oli hieman erilainen kokoonpano tanssijoita. Ryhmän koko oli usein pieni, joskus vain kaksi ihmistä, mutta tämä ei varsinaisesti haitannut työskentelyäni, koska pääsin silti tekemään pilotin kannalta tärkeitä asioita: suunnittelemaan opetuskokonaisuudet, keskustelemaan opiskelijoiden kanssa harjoitteiden synnyttämistä tuntemuksista sekä muodostamaan aineistonkeruusuunnitelmaa varsinaista tutkimusjaksoa varten.

Olin ilmoittanut opiskelijoille etukäteen jokaisen opetuskerran teeman ja olin rakentanut tuntisisällön ennemminkin noudattamaan orjallisesti teemaa kuin pedagogisen jatkumon kannalta mielekkäästi. Harjoitteet muotoutuivat yhä Vaganova-metodin pohjalle, mutta kaikilla tunneilla en teetättänyt tanskosarjoja tangossa vaan ajoittain työskentelimme enemmän keskilattialla. Käyttämäni musiikin suhteen en enää ensimmäisen pilotin tavoin rajannut baletin harjoitusmusiikkia pois, mutta käytin silti paljon popmusiikkia sekä myös klassisten balettien orkesterimusiikkia ja 2000-luvun taidemusiikkia. Ensimmäisen pilotin kokemusten pohjalta erilaiset musiikit palvelivat tanssijoiden situationaalisuutta, ja toisaalta se mielestäni antoi monipuolisempia musikaalisia tekstuureja tanssille kuin pelkkä pianomusiikki.

Osa teettämistäni harjoitteista oli samoja kuin ensimmäisessä pilotissa. Työskennellessäni toisessa pilotissa selkeästi teemajohtoisesti oli tarpeellista toki kehittää lisää harjoitteita tai muokata ja kehittää aiempia ideoitani. Haasteita ilmeni yhdistellessäni klassisen baletin opetussisältöä teemoihini. Vaikka toisaalta teemat auttoivat tuntuun suunnittelua, on huomattavasti nopeampaa rakentaa traditiонаalinen plié-sarja kuin keksiä, miten sen voisi tehdä mielekkäästi partneroiden tai muuna kontaktityöskentelynä. Huomasin harvinaisen selvästi sen tosiasian, että pääsisin opettajan työssäni selkeästi vähemmällä, jos tekisin vain asioita, joita on aina tehty. Enkä voi kieltää kiusauksen olleen suuri, mutta yritin parhaani mukaan pitää tutkimuksen tavoitteen kirkkaana mielessäni. Siitä huolimatta, että ajoittain en ollut ollenkaan varma siitä, mitä olin tekemässä.

Toisessa pilotissa, ensimmäisen tavoin, huomasin opiskelijoiden verbalisoivan minulle kokemuksiaan tavalla, joka sisälsi mielestäni tärkeää tietoa opetukseni vaikutuksista. Olin suunnitellut tekeväni muistiinpanoja opetuksen lomassa saadakseni nämä kommentit talteen. Kerroin opiskelijoille kirjoittavani ylös heidän puheitaan harjoitteiden välissä, mutta hyvin nopeasti huomasin tämän olevan huono käytäntö. Kirjoittaminen irrotti minut opetuksen todellisuudesta omaan analyttiseen maailmaani, enkä pystynyt kirjoittaessani kunnolla kuuntelemaan, mitä opiskelijat sanoivat. Lisäksi kirjoittaminen hidasti opetuksen etenemistä ja katkaisi tunnin kulun epäkiitollisella tavalla. Luovuin muistiinpanojen kirjoittamisesta opetuksen aikana, mutta tiesin yhä haluavani tunneilla tapahtuvan keskustelun jollain tavalla talteen.

En ollut täysin vakuuttunut oman tutkimukseni suunnasta opettaessani toista pilottia. Olin ajoittain epävarma siitä, mitä ylipäänsä opettaisin, ja suunnittelutyö oli aikaa vievää sekä raskasta. Tiesin

olevani jollain tapaa tärkeiden asioiden äärellä, mutta en pystynyt teoretisoimaan näitä asioita, ja se vaivasi minua. Lopulta tärkeimmät valaistumisen kokemukset tapahtuivat vasta pilotin jälkeen. Vaikka työskentelyni oli tuntunut pimeässä hapuilemiselta, oli sillä kuitenkin merkitystä, ja ajatukseni nykybaletin opettamisesta kehittyi eteenpäin. Mielestäni on tärkeää jatkaa työskentelyä, vaikka ei aina tietäisi, mitä on tekemässä. Joskus tilanne opettaa, vaikka sitä ei kyseisenä hetkenä itse ymmärtäisikään.

Alkaessani suunnitella varsinaista tutkimusjaksoa palasin toisen pilotin tuntisuunnitelmien pariin ja aloin viimein ymmärtää, mitä pilotin aikana oli tapahtunut. Teemat, joista lähtöisin olin suunnitellut tunnit, olivat juuri ne asiat, jotka tekivät opetuksesta nykybalettia. Päätin kutsua näitä teemoja keskeisiksi elementeiksi.

## 7 KESKEISET ELEMENTIT

Kahden opetuspilotin myötä muotoutuivat nykybaletin opetusmetodini keskeiset elementit: improvisaatio, ilmaisu, partnerointi ja off-balance. Elementtejä olisi mahdollisesti löydettävissä lisääkin esimerkiksi analysoimalla nykybalettiteoksia, mutta tämän tutkimuksen aikana nämä neljä osoittautuivat minulle merkityksellisiksi. Mielestäni klassisen baletin opetussisällön ajattelu näiden elementtien kautta auttoi merkittävästi nykybalettituntien suunnittelussa. Lisäksi löydettyäni keskeiset elementit oman työskentelyni kautta pystyin itse luottamaan niiden tärkeyteen.

Mielestäni mikään keskeisistä elementeistäni ei rajoitu yksinomaan nykybalettiin, vaan kaikki ovat jollain tavalla olleet läsnä jo aiemmin baletin historiassa. Näin ollen ajattelen, että keskeiset elementit ulottuvat sekä klassiseen balettiin että nykybalettiin, ja toimivat täten siltana tradition ja nykypäivän tanssitaiteen välillä, kuten olen esittänyt kuviossa 2. Pidän kaikkia keskeisiä elementtejä tanssijalle tärkeinä taitoina itsessään. Lisäksi ne toimivat opetuksen työkaluina, joiden avulla voi oppia muita asioita tanssista ja elämästä.



KUVIO 2. Nykybaletin keskeiset elementit ulottuvat myös klassisen baletin sisältöihin.

Seuraavissa kappaleissa esittelen erikseen jokaisen määrittämäni nykybaletin keskeisen elementin ja pyrin osoittamaan niiden yhteyden klassiseen balettiin. Kuvailen elementtiin liittämiäni harjoitteita, joita olen tehnyt niin pilottiryhmien kuin tutkimusryhmänkin kanssa. En pidä tarpeellisena käsitellä elementtejä koko laajuudessaan eli mitä kaikkea esimerkiksi improvisaatio voi olla, vaan kirjoitan aiheesta tämän tutkimuksen kannalta relevantissa laajuudessa.

Olen pyrkinyt opetuksessa hyödyntämään kerroksittaisuuden periaatetta. Tällä tarkoitan, että olen rakentanut harjoitteita, joissa kerrostuvat niin klassisen baletin liikemateriaali kuin nykybaletin elementit. Lisäksi joissain tapauksissa yhdessä harjoitteessa on mahdollisesti ollut kerroksittain useampaan elementtiin liitettäviä sisältöjä. Näin on ollut mahdollista hallita ajankäyttöä tunnilla paremmin, kun jokaista asiaa ei tarvitse välttämättä työstää erikseen. Mielestäni tanssijan on myös esiintymistä ajatellen pystyttävä hallitsemaan yhdessä tanssikonaisuudessa useita kerroksia. Siten tätä taitoa on tärkeää harjoitella tanssitunnilla, jotta tanssijalla olisi valmiuksia esimerkiksi suorittaa vaativaa liikefraasia ja samanaikaisesti ilmaista koreografian edellyttämää tunneskaalaa.

## 7.1 Improvisaatio

Improvisaatiota pidetään usein baletille vieraana asiana, vaikka klassisen baletin aikakautena ei ollut mitenkään tavatonta solistitanssijoiden soveltaa koreografian sisältöä (Noll Hammond 2006, 202). Nykybalettikoreografit näyttävät mielestäni jo vaativan tanssijoiltaan improvisaation ja liiketutkimuksen osaamista. Jorma Elo pitää liiketutkimusta nykybalettia määrittävänä tekijänä, ja toisaalta William Forsythe on kohdannut vaikeuksia luoda uusia teoksia, jos tanssijat eivät ole tottuneet antamaan omaa liikkeellistä panostaan koreografian luomisprosessissa (Genter 1999, 112-113; Perron 2014-09-01).

Molemmissa piloteissa ja tutkimusjaksolla teetäin tanssijoilla yleensä improvisaatiopohjaisen lämmittelyn. Mielestäni se mahdollisti fysiologisesti tehokkaamman lämmittelyn kuin traditionaalinen tangossa tehty lämmittelysarja, ja lisäksi tanssijat saattoivat samalla orientoitua omaan kinesfääriin ja tutustua tunnin teemaan.

Eräs ensimmäisessä pilotissa kehittäessäni lämmittelytehtävä oli kuvitella tanssivansa veden alla. Ohjeistin tanssijoita kuvittelemaan liikkeelleen veden tuoman vastuksen ja päättämään, millaisessa vedessä he olivat. Sekä ulkopuolisena katsellessa että tanssijoiden omien kertomusten mukaan tehtävän tuottama liike muuttui merkittävästi riippuen siitä, kuvitteliko tanssivansa esimerkiksi kylmässä ja sameassa vedessä tai kirkaassa ja lämpimässä vedessä. Lisäin tehtävään myöhemmin myös vuorovaikutuksellisen kerroksen, jossa tanssijat reagoivat muiden liikkeiden aiheuttamiin virtauksiin. Kyseinen lämmittelyimprovisaatio toimi mielestäni itse improvisaatiotaidon opetteluna, mutta myös auttoi työstämään käsien kannatusta port de bras'ssa sekä löytämään temps liéssä käytettävän jatkuvan liikelaadun.

Teetäin myös improvisoituja tanko- ja keskilattiasarjoja. Mielestäni tämä työskentelytapa vaatii tanssijoilta lajituntemusta siinä määrin, että baletin liikesanasto ja perussuunnat ovat tuttuja. Toisessa pilotissa annoin tanssijoille työstettäväksi liiketutkimuksena rond de jambe en l'air -liikkeen, jota sai muuttaa hyödyntäen horisontaali- ja vertikaalisuuntia. Valmista muotoa hyödyntävänä improvisaationa teetin battement développé -sarjan, jonka ohjeistuksena oli kyseisen liikkeen tekeminen croisé-, effacé- ja écarté-suunnissa ja lisätä ajoittain väliin fouetté. Näin tanssijoilla oli mahdollisuus esimerkiksi hioa tiettyä liikesuuntaa toistamalla sitä itselleen tarpeelliseksi katsomansa määrän tai soveltaa harjoitetta kevyemmäksi tai raskaammaksi. Käytin tutkimusjaksolla myös ajallisen improvisaation mahdollisuutta tekemällä valmiiksi koreografoidun plié-sarjan, jonka tanssijat saivat fraseerata musiikkiin haluamallaan tavalla. Koin tämän herkistävän tanssijoita todella kuuntelemaan musiikkia ja toisaalta myös oman kehonsa tarpeita ja tuottamaan sen mukaista dynamiikkaa.

## 7.2 Ilmaisuu

Ilmaisuu tai tulkinta on uskoakseni ollut jollain tasolla aina läsnä baletissa, mutta kokemukseni mukaan sitä harvoin opetetaan balettitunneilla. Opettajat saattavat jopa toivoa oppilaiden pitävän kasvoillaan neutraalin ilmeen. Esimerkiksi Gretchen Ward Warrenin kirjassa Classical Ballet Technique on jopa yksityiskohtaisesti esitetty, millainen ilme oppilaalla pitäisi olla, ja mitä ilmeitä hänen tulisi

välttää tunnilla (Ward Warren 1989, 24). Arvostan baletin traditiota ja mielestäni kauniit käytöstavat sekä sivistynyt ja kunnioittava tunnelma kuuluvat balettitunnille. Rohkenen kuitenkin epäillä, että ilmaisun tuottaminen voi osoittautua vaikeaksi tanssijalle, joka on tietoisesti vuosikausia opetellut säilyttämään neutraalin ilmeen.

Olen jakanut tämän tutkimuksen puitteissa ilmaisun kahteen osa-alueeseen: ulkoa annettuun ilmaisuun ja sisäsyntyiseen ilmaisuun. Ulkoa annettua ilmaisua tarkoitan koreografin tai opettajan sanelemaa, valmiina annettua, ilmaisuhjeistusta. Tämä voi tarkoittaa määritellyn tunteen tai hahmon esittämistä. Sisäsyntyisellä ilmaisulla tarkoitan tanssijassa itsessään syntyvää ilmaisua, jonka tunnelmaa tai laatua ei ole määritelty. Haluan painottaa, että molemmat ilmaisun tavat vaativat tanssijan aktiivista työskentelyä ja ovat mielestäni yhtä arvokkaita tulkinnan työstämisen keinoja. Lähinnä ajattelen niiden synnyttämän tulkinnan olevan tekstuurltaan hieman erilaista. Sekä ulkoa annettua että sisäsyntyistä ilmaisua voi toteuttaa varsinaisen baletin liikesanaston lisäksi myös klassisen baletin mimiikan avulla.

Ulkoa annettu ilmaisu on uskoakseni klassisen baletin yhteydessä paljon käytetty menetelmä. Silloin tanssija tuottaa tulkintaa ulkoisesta ärsykkeestä eli opettajan tai koreografin määrittelemän hahmon tai tunnetilan mukaan. Tämä voi olla hyvin käytännöllinen lähestymistapa, kun tehdään esimerkiksi tarinallisia baletteja kuten Giselle tai La Bayadère. Silloin libretto sanelee tanssijan tunneskaalan esityksen aikana ja poikkeaminen tästä muuttaisi todennäköisesti koko tarinan juonen. Valmiiksi annettua roolia tai emootiota voi työstää monin tavoin, esimerkiksi metodinäyttelemisen keinoin, mutta en tässä yhteydessä syvenny siihen osa-alueeseen tarkemmin.

Tein toisessa pilotissa ja tutkimusjaksolla rooliin perustuvan ilmaisutehtävän, jossa käytin hyödyksi Prinsessa Ruusunen -baletin hahmoja. Näytin tanssijoille kolme kuvaa, joista yksi oli prinsessa Aurora koristeellisessa vaaleanpunaisessa tutussa, toinen paha haltijakummi Carabosse vahvasti meikattuna ja näyttävässä mustassa mekossa ja kolmas Canari-qui chante (Kanarianlintu) pirteässä keltaisessa tutussa. Jokainen tanssija sai valita hahmoista itselleen kiinnostavimman. Sen jälkeen työstimme improvisoitua tai valmiiksi tuttua liikesarjaa tutkimalla, miten kyseinen hahmo sen toteuttaisi. Mielestäni tämä mahdollistaa uusien tulkinnallisten kerrosten löytämisen samasta liikemateriaalista erilaisten dynaamisten ratkaisujen kautta. Tätä tapaa todella hyödynnetään myös useimmissa klassisissa versioissa Prinsessa Ruususesta, jossa kastajaiskohtauksessa Carabosse ja Sireenihaltijatar esittävät peräkkäin miimisesti saman monologin – kumpikin omalla tyylillään ja painotuksellaan.

Sisäsyntyisen ilmaisun ajattelen liittyvän selkeämmin nykybaletin kontekstiin. Tanssijan ilmaisua ei siis sanele hahmo tai ennalta määritelty tunnetila, vaan hän tuottaa liiketehtävän kautta ilmaisullista sisältöä, joka syntyy hänen omista lähtökohdistaan. Tällainen tulkinta voi muuttua paljonkin saman teoksen eri esitysten välillä, ja sille ei välttämättä tarjoudu tukea esimerkiksi puvustuksesta ja lavastuksesta samalla tavalla kuin tarinallisissa baleteissa.

Käytin sekä ensimmäisessä pilotissa että tutkimusjaksolla tehtävää, jossa tanssija kirjoittaa asioita ilmaan port de bras'illa. Pilotissa oppilaat saivat valita läheisen ihmisen, jonka kanssa heillä oli hiljat-

tain ollut tunteita herättävä kohtaaminen – kyseessä saattoi olla esimerkiksi riita oman äidin kanssa, parhaan ystävän kanssa vietetty päivä tai oman ihastuksen tapaaminen. Oppilaat käyttivät port de bras'ta kirjoittaakseen tämän henkilön nimeä. Vastaavanlaisessa tehtävässä tutkimusjaksolla opiskelijat kirjoittivat rond de jambella päivämäärää, jolloin oli tapahtunut jotain heille merkittävää. Molemmilla tilanteilla näin vaikuttavia hetkiä tanssisalissa, kun tanssijat tuntuivat avaavan minulle näkymän hyvin henkilökohtaiseen maailmaan tämän liiketehtävän kautta. Mielestäni tällainen ilmaisuharjoite auttaa tanssijoita yhdistämään todellisessa elämässä kokemansa tunteet baletin liikeseinastoon ja sitä kautta synnyttämään kokemuksen mahdollisuudesta ilmaista oman elämän merkityksellisiä asioita baletin avulla. Eräs opiskelija kertoi kirjoittaneensa rond de jambella äitinsä syntymäpäivää ja miettineensä, millaisella erityisellä tarkkuudella tuo ihminen olisi liikettä tehnyt.

### 7.3 Partnerointi

Klassinen partnerointi eli pas de deux on ollut kiinteä osa balettia 1700-luvun lopulta asti. Perinteisimmillään partnerointi on miehen ja naisen välinen duetto, jossa nainen tanssii miehen tukemana ja miehen rooli on pääasiassa esitellä naista. Nykybaletissa partnerointi on kuitenkin mielestäni muuttunut tasa-arvoisemmaksi ja enemmän yhdessä tanssimiseksi. Lisäksi nykyteoksissa ei ole enää itsestään selvää, että dueton esittäjät ovat keskenään vastakkaista sukupuolta.

Klassisen baletin opetuksessa partnerointitunnit järjestetään usein täysin erillään tavallisista balettitunneista ja ylipäänsä pas de deux -opetusta on melko harvoin tarjolla muussa kuin ammatillisessa koulutuksessa. Nykytanssissa kontaktityöskentely voidaan aloittaa hyvinkin jo ensimmäisestä tanssitunnista lähtien, ja siten onkin mielestäni yllättävää, että baletissa partnerointia opetetaan vasta hyvin pitkälle edistyneille. Tietenkään ei ole tarkoituksenmukaista alkaa opetella esimerkiksi korkeita nostoja tai teknisesti vaativia partneroituja piruetteja alkeistason tai lasten balettitunneilla. Kuitenkin uskon yksinkertaistenkin kontaktiharjoitteiden madaltavan kynnystä siirtyä myöhemmin haastavampaan partnerointiin.

Partneroinnin harjoittelu ei rajoittunut piloteissa ja tutkimusjaksolla pelkästään klassisen pas de deux'n opetteluun, vaan työstin tanssijoiden kanssa myös muita vuorovaikutuksen ja kontaktin muotoja. Käytän nyt kuitenkin tässä yhteydessä kaikesta tästä toiminnasta kattoterminä sanaa partnerointi.

Pidän partneroinnin keskeisenä osana tanssikumppanin huomioimista ja hänen toimintaansa reagoimista. Lähestyin tutkimusjaksolla partnerointia Balanchine-tekniikkaan kuuluvalla käden tarjoamisen ja vastaanottamisen eleellä. George Balanchine opetti hyvin pikkutarkasti koreografioitua tapaa, jossa partneri ensin tarjoaa käden, partneroitava reagoi tähän katseellaan ja tekee päätöksen tarttua käteen. (Schorer 1999, 389-392.) Mielestäni tämä on yksi hyvä tapa tulla tietoiseksi tanssiparista ja toisaalta esteettisesti hyvin kaunis ele. Dynaamisempi vaihtoehto, joka saattaa sopia paremmin esimerkiksi nuorille oppilaille, on liikkua peilikuvana parin kanssa – ensin ilman kosketusta ja sen jälkeen kämmenet vastakkain.



Toinen harjoite, jolla pyrin kehittämään tanssijoiden tietoisuutta parista, on liitettävissä mihin tahansa tankosarjaan. Laitoin tanssijat tekemään valmiiksi koreografoitua tankosarjaa vastakkain parin kanssa ja yllätyin itekin, miten paljon tämä avasi heidän olemustaan. Tavallisista tankosarjoista nousi esiin aivan odottamattomia tulkinnallisia kerroksia, ja monotoninen battement tendu muuttui tarinalliseksi duetoksi. Kehittelin tätä harjoitetta myös niin, että tanssijat tekivät vastakkain improvisoitua tankosarjaa, jossa oli muutamia ennalta määriteltyjä pakollisia liikkeitä. Ohjeistin heidät ajoittain liittymään parin liikkeeseen, seuraavan tätä hetken ja jatkavan takaisin omaan liikkeeseen. Näin plié-sarja muuttui eräänlaiseksi keskusteluksi tanssijoiden välillä.

Mielestäni toinen partneroinnissa tärkeä taito on tasapainon jakaminen. Kaikki tuetut pas de deux't sekä partneroidut piruetit vaativat tanssiparilta jaettua tasapainoa eli he tavallaan seisovat yhdessä, yhteisessä tasapainossa. Näen jaetun tasapainon käsitteessä yhteyden kontakti-improvisaation ajatuksen painon jakamisesta (Contact Quarterly 2014), ja niin päädyin käyttämään myös joitakin kontakti-improvisaatioon liittyviä harjoitteita partneroinnin opettelussa. Olen päätenyt omassa pohdinnassani siihen tulokseen, että kaikki jaetun tasapainon mahdollisuudet toteutuvat joko parin välisen vetämisen tai työntämisen kautta. Tutkimusjaksolla opetin nämä kontaktin periaatteet ensin erillisinä pari-improvisaatioina ja sen jälkeen molempia yhdistelevänä improvisaationa, jossa tanssijan on todella herkistytävä kuuntelemaan partneriaan, jotta vetäminen ja työntäminen vaihtuisivat symmetrisesti. Toisen vetäessä ja toisen työntäessä jaettu tasapaino häiriytyy ja tanssijat kaatuvat.

Pohdin partnerointiharjoitteiden myötä myös tulkinnallisen kerroksen tuomista parityöskentelyyn. Sekä William Forsythe että Jiří Kylián ovat käyttäneet nykybalettikoreografioissaan voimakasta, jopa aggressiivista, partnerointia (Genter 1999, 111; Sayers 1999, 135), kun klassisessa baletissa pas de deux'n on yleensä enemmän hellää huolenpitoa. Koin yllättävän valaistumisen partneroinnin dynamiikan periaatteista ajatellessani Twyla Tharpin koreografiaa Push Comes to Shove – tai erityisesti ajatellessani sen nimeä. Jos jaettu tasapaino mahdollistuu vetämisen ja työntämisen avulla, liikedy-naaminen ilmaisu mahdollistuu, kun työntämisestä tulee tönäisy ja vetämisestä tulee kiskaisu. En valitettavasti ehtinyt tehdä tämän osa-alueen puitteissa kovin pitkälle meneviä kokeiluja tutkimusjakson aikana. Partneroinnin dynamiikkaan, ennemmin kuin eleisiin, pohjautuvan ilmaisun kehittäminen on kuitenkin aihe, joka kiinnostaa minua ja jonka parissa haluaisin vielä jatkaa työskentelyä. Toki on syytä mainita, että tämäntyyppinen partnerointi sopii turvallisuussyistä parhaiten edistyneille tanssijoille, jotka pystyvät aggressiivisenkin voimankäytön yhteydessä huomioimaan tanssiparinsa hyvinvoinnin.

Sukupuolisensitiivisyyden näkökulmasta minulle oli tärkeää opettaa partnerointia kaikille tanssijoille molemmissa rooleissa. Jokainen sai siis vuorotellen olla partneroitavana ja partnerina. Päätin myös olla käyttämättä näistä rooleista nimiä mies ja nainen, koska post-strukturalistisen feminismin hengessä ajattelen, että käyttämämme sanat eivät vain kuvaile todellisuutta vaan rakentavat sitä. Jos kutsuisin partneroinnissa tukea antavaa roolia miehen rooliksi, antaisi se mielestäni kuvan, että kyseinen tehtävä vaatisi jotain erityisiä maskuliinisia ominaisuuksia. Tähän liittyen olen usein kuullut selityksenä, että partnerointia ei opeteta, koska tunneilla ei käy (tarpeeksi) poikia. Pilottieni ja tutkimusjakson kautta ilmeni hyvin selvästi, etteivät partnerointitaidot ole sukupuolisidonnaisia, koska

kaikki tanssijat onnistuivat toimimaan molemmissa klassisen partneroinnin rooleissa. Lisäksi huomasin tanssijoiden kehittyvän sekä paremmiksi partneroijiksi että partneroitaviksi, kun he olivat saaneet kokeilla molempia rooleja – tämän kokemuksen myös tanssijat verbalisoivat itse minulle. Voi olla vaikea ymmärtää, miten olla hyvä nostettava, jos ei ole koskaan joutunut itse nostamaan toista.

#### 7.4 Off-balance

George Balanchine esitteli neoklassisissa baleteissaan off-balancen käytön erityisesti partneroinnissa. Myöhemmin off-balancen käyttö on mielestäni laajentunut ja monipuolistunut nykybaletin aikakaudella. Off-balance eli tasapainon rikkominen tai tasapainoalueen ulkopuolella työskentely on kuitenkin ollut osa myös klassisen baletin liikesanastoa – selkeimmin tombén muodossa.

Aloitin tutkimusjaksolla tutustumisen off-balanceen lämmittelyimprovisaation avulla. Tanssijat lähtivät liikkeelle Steve Paxtonin ”small dance” -harjoitteesta, jossa havainnoidaan paikallaan seisten kehon reaktioita itsensä pystyssä pitämiseen ja voidaan tutkia tasapainon äärialueita (Cooper Albright 1999, 186). Hahmotettuaan tasapainoalueen reunat joka puolella ympärillään tanssijat saivat jatkaa kaatumalla tasapainon rajan läpi ja näin viedä itsensä tombén kautta liikkeeseen.

Mielestäni off-balance voi olla tehokas keino oppia tasapainottelemaan. Olen huomannut omassa ja muiden tanssimisessa, että piruetit kaatuvat usein samaan suuntaan, ja opettajan antamista fyysisistä korjausehdotuksista huolimatta tilannetta on joskus vaikea muuttaa. Toisessa pilotissa ja tutkimusjaksolla teetätin piruettiharjoitetta, jossa kaadutaan tietoisesti eri suuntiin. Piruetteja tehdään sarjana, josta voidaan kaatua ensin tombélla eteen, sitten sivulle ja taakse. Oppiessaan taidon kaatua tietoisesti haluamaansa suuntaan, uskon tanssijan myös pystyvän paremmin kehollisen tiedon avulla löytämään itsensä pyöriessä tasapainopisteen keskelle. Tätä kautta voi helpottua myös laskeutuminen tavanomaisesti neljänteen tai viidenteen asentoon.

Yksin tanssiessa off-balancen käyttömahdollisuudet ovat mielestäni rajalliset, koska ilman ulkoista tukea tanssija voi olla off-balancessa vain niin kauan, kunnes hän kaatuu. Varsinainen off-balancessa tanssiminen mahdollistuu kuitenkin siten parhaiten partneroidessa, ja tätä voi demonstroida myös tanko-työskentelyssä. Tähän tarkoitukseen rakensin toiseen pilottiin ja tutkimusjaksolle off-balance rond de jambe -harjoitteen. Siinä off-balancen perusmuodot ovat tankoon päin nojaaminen ja tangosta pois päin nojaaminen (tangossa roikkuen), joista päädyin käyttämään nimityksiä sisä-tilt ja ulko-tilt. On huomionarvoista, että ulko-tiltissä on haastavaa tehdä rond de jamben passé par terre ensimmäisen asennon kautta (koukistamatta työjalan polvea), joten ohjasin ohituksen tapahtuvan pienessä toisessa asennossa. Toisessa pilotissa sain tästä harjoitteesta opiskelijakommentin, että rondin tekeminen tilteissä saa normaalin rondin tuntumaan huomattavasti helpommalta. Huomasimme myös, että tangossa roikkuminen on varsin tervetullutta voimaharjoittelua tankopuolen kädelle. Mielestäni off-balance rond de jambe muuttuu dynaamisesti kiinnostavammaksi, kun siihen lisää swingin kaltaisen liikkeen, jossa keho saa myötäillä työjalan liikettä. Vielä haastavammaksi harjoitteen saa ottamalla mukaan torson suuria taivutuksia.

## 8 TUTKIMUSJAKSO

Suoritin opinnäytetyöni tutkimusjakson Pohjois-Karjalan ammattiopisto Outokummussa talvella 2015-2016. Päätin kutsua työskentelyn tätä osaa tutkimusjaksoksi, koska olin tässä vaiheessa orientoitunut suunnitelmalliseen tiedonkeruuseen. Myös pilotit olivat tärkeä osa tutkimuksen kokonaisuutta ja tuottivat paljon tietoa, joka ohjasi työskentelyäni tutkimusjaksolla. Selkeyden vuoksi päätin kuitenkin eritellä opetusjaksot terminologisesti piloteiksi ja tutkimusjaksoksi.

Tutkimuksellisenä tavoitteenani oli opettaa pidempikestoinen jakso piloteissa kehittämäni nykybaletin metodin avulla ja havainnoida, millaista oppimista sekä kokemuksia se herättäisi. Olin pohtinut jo ennen pilotteja erilaisia tiedonkeruun menetelmiä ja suunnittelin pitkään tekeväni jonkinlaisen kyselyn tutkimusjakson opiskelijoille. Lopulta en kuitenkaan ollut vakuuttunut tällaisen kyselyn hyödyistä. En ollut tässä yhteydessä erityisen kiinnostunut siitä, pidetäänkö opetuksestani tai luomistani sisällöistä, vaan siitä millaisia vaikutuksia näkisin opetusmetodillani olevan käytännön työssä. Lähestymistapani oli siis hyvin pragmaattinen, ja työskentelin kaksoisroolissa tutkija-opettajana. Työskentelyn eettisenä taustana oli ajatus sukupuolisensitiivisestä baletinopetuksesta, jonka uskoin mahdollistavan opiskelijoiden läsnäolon omana kokonaisuutena itsenään ilman sukupuolitettuja rooliodotuksia.

Pilottien aikana olin havainnut kaikkein kiinnostavimman tiedon nousevan esiin opetustilanteissa tanssijoiden verbalisoidessa kokemuksiaan. Olen tietoinen myös tilanteesta läsnä olleesta hiljaisesta tiedosta ja kehollisesti ilmaistuista merkityksistä, mutta olen rajannut nämä ilmiöt tässä yhteydessä analyysini ulkopuolelle. Haasteelliseksi oli osoittautunut saada talteen tunneilla käydyt keskustelut. Päädyin opinnäytteeni ohjaajan ehdotuksesta pitämään tutkimusjaksolla tutkimuspäiväkirjaa, jonne kirjoitin opetuskertojen jälkeen havaintojani ja ajatuksiani. Koska tämä data oli muistinvaraista, kuvasin myös osan tunneista nähdäkseni, nousisiko videoilta jotain, mitä en olisi saanut tutkimuspäiväkirjaani taltioitua. Videoinnin suoritin GoPro-kypäräkameralla, jonka etuna oli sen 180° laajakulmalinssi, joka mahdollisti koko tanssisalin näkymisen kuvassa.

Tutkimusjakson alkaessa minulle oli selvää, etten ole rakentamassa metodia tiettyjen harjoitusmuotojen varaan, kuten olin ennen ensimmäistä pilottia ajatellut. Nykybaletin metodini pohjautuisi neljään keskeiseen elementtiin, jotka olisivat kaikki jollain tavalla läsnä kaikilla tunneilla. Lisäksi yksi elementti olisi aina pääteemana opetuksessa muutaman viikon ajan kerrallaan. Käyttämiäni harjoitteita kuvailen enemmän keskeisiä elementtejä käsittelevässä osiossa. Musiikkivalintani pysyivät tutkimusjaksollakin monipuolisina, koska olin saanut piloteissa käyttämäni musiikeista ja toisaalta sarjojen musikaalisuudesta hyvää palautetta. Soitin niin pop- ja elektronista musiikkia kuin balettimusiikkia ja baletin harjoitusmusiikkiakin.

### 8.1 Pohjois-Karjalan ammattiopisto Outokumpu

Pohjois-Karjalan ammattiopisto Outokumpu on toisen asteen ammatillista koulutusta tarjoava oppilaitos Outokummussa. Tanssialan perustutkinnon opiskelijoiden koulutuksen perustana on nykytanssi ja sitä tukevat sekä soveltavat tekniikat. (Pohjois-Karjalan ammattiopisto Outokumpu 2013.)

Outokummussa opetin sivuainebalettia kahdelle ryhmälle. Eri vuosikurssien opiskelijat olivat itse ja kautuneet baletin perustason ja jatkotason ryhmiin, joiden tunnit olivat peräkkäin. Opetuksen teemaattinen sisältö oli molemmille ryhmille sama, mutta sisällön vaikeus ja opetuksen vaatimustaso vaihteli ryhmän osaamisen mukaan. Siten en erittele tässä raportissa ryhmiä tai niistä nousseita huomioita toisistaan. Ylimääräinen, tutkimuksen kannalta epäoleellinen, lisätieto uhkasi mielestäni myös opiskelijoiden anonymiteettiä. Opetusjakso alkoi lokakuussa 2015 ja päättyi helmikuussa 2016.

## 8.2 "Tanssitaanko me tällä tunnilla oikeaa balettia?"

Ensimmäisen opetustunnin alussa esittelin Outokummun tanssin ammattiopiskelijoille itseni, taustani ja työn alla olevan opinnäytetutkimukseni. Kerroin, ettei opetus tulisi olemaan täysin klassista balettia, vaikka käyttäisin kyllä myös paljon klassisia harjoitteita. Muistelen puhuneeni tässä yhteydessä myös nykybaletin opetuksen teemoista eli keskeisistä elementeistä. Kysyin opiskelijoiden ajatuksia tai toiveita balettiin liittyen, ja moni vaikutti halukkaalta parantamaan teknistä osaamistaan sekä linjauksia.

Pyrin sijoittamaan jotain jokaisesta keskeisestä elementistä jokaiselle tunnille, mutta käytin myös opetuksen suunnittelussa elementtejä eräänlaisina kattoteemoina niin, että jokainen aihealue painotui vuorotellen. Ensimmäinen kattoteema oli improvisaatio, sen jälkeen ulkoa annettu ilmaisu, partnerointi, sisäsyntyinen ilmaisu ja viimeisenä off-balance. Jälkikäteen ajateltuna järjestys ei ehkä ollut paras mahdollinen ajatellen opiskelijoiden sopeutumista uuteen työtapaan. Olin ajatellut improvisaation sopivan hyvin alkuun, koska muut elementit jossain määrin edellyttivät sitä. Improvisaation ja liiketutkimuksen ollessa harvoin baletissa käytetty opetustapa ja -sisältö tuntui, että se herätti kuitenkin eniten hämmennystä opiskelijoissa.

Olin päättänyt jatkotason ryhmän kanssa käyttää tankoa valikoivasti, koska en osannut perustella sen ehdotonta hyötyä heille. Opetellessa perusliikemuotoja tanko voi olla hyvä apu, mutta näiden taitojen ollessa hallussa epäilen tangossa työskentelystä olevan toisinaan enemmän haittaa kuin hyötyä. Tangossa on huomaamattaan mahdollista seistä huonossa tasapainossa ja auttaa aukikiertoa tankoon tukeutumalla. Tämä ei ole mahdollista keskilattialla työskennellessä, jolloin mielestäni tankotyöskentely voi jossain määrin harjoituttaa sellaista lihastyötä, jota ei ole mahdollista siirtää keskilattialla tanssimiseen. Myös tämä tekemäni valinta oli selkeä poikkeus klassisen baletin harjoittelusta, ja koin saavani opiskelijoilta aluksi epäilevän reaktion. Normaalisti tangossa tehtävien perusharjoitteiden tekeminen keskilattialla on raskasta, jopa ikävän raskasta. Huomasin kuitenkin tämän työn tuottaneen tulosta joulukuun mennessä, koska jatkotason tanssijoilla tukijalan voima oli merkittävästi vahvistunut. Mielestäni tämä ei olisi ollut saavutettavissa näin lyhyessä ajassa tankoharjoitusten avulla.

Siirtyessäni improvisaatio-teemasta ilmaisuun sain eräältä opiskelijalta yllättävän kommentin:

...opiskelija kysyi tunnin alussa (kertoessani, että tehdään enemmän ilmaisua ja tunti ei ole hirveän fyysinen), että teemmekö ollenkaan (oikeaa?) balettia. En ollut varma tarkoittiko hän baletilla setattuja sarjoja vai ylipäänsä määriteltyjä liikkeitä. Vastasin, että teemme perusliikesarjoja, joista osa on setattu ja osa improvisaatiopohjaisia.

Tutkimuspäiväkirja 26.11.2015

Jäin pohtimaan käytyä keskustelua ajaessani takaisin kotiin Outokummusta opetuksen jälkeen. Minulla oli kokemus, että opettamani laji oli "oikeaa balettia". Oliko opiskelijoiden kokemus jotain aivan muuta? En myöskään tiennyt, oliko oma reaktioni tilanteeseen ollut aivan kymmenen pisteen arvoisen. Olin pyrkinyt vastaamaan tosiasiallisesti, mutta kommenttini saattoi tulkita myös kysymyksen kiertämiseksi.

Tämä ei ollut ainoa kerta, kun koin toimintaani kyseenalaistettavan, mutta tämä oli yksittäisenä tapauksena selkein. Toisaalta kyseenalaistaminen ei ollut mielestäni opiskelijoiden taholta pahantahtoista, vaan heillä oli luultavasti halu ymmärtää, miksi halusin käyttää tiettyjä harjoitteita tai työskentelytapoja. Yritin verbalisoida pyrkimyksiäni opetuksen lomassa. Videoiden pohjalta voin todeta niin useimmiten tehneenikin, mutta joinakin kertoina tavoitteenasettelu ei välttämättä ollut yksiselitteistä. Näin videoilta myös opiskelijoiden välisiä keskusteluja ja tapahtumia, joita en opetustilanteessa ollut nähnyt. Niiden analysoiminen ei kuitenkaan ole tässä yhteydessä mielestäni relevanttia. Muilta osin videoilla oleva informaatio käydyistä keskusteluista oli mielestäni linjassa tutkimuspäiväkirjani kanssa. Kokeilin myös kirjoittaa videon perusteella ylös huomioita opetuksesta tutkimuspäiväkirjan tapaan. Mielestäni varsinaisen tutkimuspäiväkirjan merkinnät olivat kuitenkin laadukkaampia, koska niissä olin kirjannut myös omaa pohdintaani ja niistä välittyi heti opetusta seuraava emotionaalinen tila, jota pidän myös arvokkaana informaationa. Esimerkiksi partnerointia käsitelleestä keskustelusta kirjoittaessani sanavalintani kielivät lievästä turhautumisesta:

...opiskelija kysyi partneroidessa, että miksi teemme tätä. En ollut aivan varma mitä hän tarkoitti ja pyysin tarkentamaan kysymystä. Ilmeisesti hän tarkoitti, ettei partnerointi kehittä hänen tasapainoaan. Yritin selittää, että partneroinnissa ei ensisijaisesti harjoitella omaa tasapainoa vaan jaettua tasapainoa.

Tutkimuspäiväkirja 03.12.2015

Mainitsen, että "yritin selittää" näkökulmaani opiskelijalle ilmeisesti siinä mielestäni onnistumatta. Klassista balettia opettaessa on usein helppo tukeutua Vaganovan tai muun merkittävän pedagogin sanoihin siitä, miksi jotain asiaa tehdään. Omaa metodologiaa testatessa ei ole samanlaista mahdollisuutta piiloutua monumentaalisen hahmon taakse, vaan asioita joutuu ehkä perustelemaan perinpohjaisemmin. Sekä itselleen että tanssijoille.

### 8.3 Jokainen saa olla oma itsensä

Tutkimusjakson alussa oli havaittavissa lievää muutosvastarintaa ja kohtasin kyseenalaistamista enemmän. Työskentelyn edetessä opiskelijat ehkä alkoivat luottaa osaamiseeni ja toisaalta he olivat saaneet aikaa mukautua nykybaletin näkökulmaan. Missään vaiheessa kyseenalaistaminen ei ollut aggressiivista, ja mielestäni pääsin sen osalta ehkä jopa yllättävän helpolla. Puuttuessani monisatavuotiseen traditioon, olisin saattanut kohdata selkeämpääkin vastustusta.

Opiskelijoiden kanssa käydyissä keskusteluissa tuli ilmi, että moni selkeästi nykytanssitaustainen tanssija koki nykybaletin lähestymistavan improvisaatiotyöskentelyineen helpommin lähestyttäväksi kuin täysin klassisen opetustavan. Lisäksi useampi opiskelija sanoi minulle tuntevansa nyt ensimmäistä kertaa todella tanssivansa balettia – sen sijaan, että vain suorittaisi jotain tekniikkaa. Tämä oli ehkä ollut minulla eräänlaisena piilotavoitteena, koska muistan itsekin käyneeni balettitunneilla muutaman vuoden ennen kuin ensimmäisen kerran koin tanssivani balettia.

Uusien asioiden viehätys vaikutti myös tuovan hyvää tunnelmaa balettitunneille. Partnerointi oli ymmärtääkseni kaikille opiskelijoille etenkin klassisessa muodossaan uutta. Toinen tarjoamani erikoisuus oli ilmaisun opettamisessa hyödyntämäni balettimimiikka:

Mimiikkaan tutustuminen herätti yllättynyttä (positiivista) keskustelua ja opiskelijat vaikuttivat innostuneen sanoilla kommunikoinnin mahdollisuudesta. ...mimiikan pohjalta tehty adagio tuotti klassista päänkäyttöä automaattisesti.

Tutkimuspäiväkirja 26.11.2015

Joidenkin harjoitteiden kohdalla en tiennyt etukäteen, mitä hyötyä niistä olisi, mutta halusin kokeilla niitä. Ja joidenkin kohdalla huomasin opiskelijoiden oppineen jotain täysin odottamatonta. Olin suunnitellut mimiikkaa lähinnä ilmaisullisten asioiden opetteluun, mutta huomasinkin käsien eleillä puhumisen opettavan klassista päänkäyttöä, koska käsien seuraaminen katseella tulee silloin lähes automaationa.

Olen maininnut tutkimuspäiväkirjassa useampaan otteeseen, että opiskelijat vaikuttavat nauttivan partneroinnista. Heillä on tuntunut olevan hauskaa, ja videoillakin näkyy ja kuuluu opiskelijoiden nauru ja iloiset huudahdukset. Pohdin, tuleeko ilo ylipäänsä yhdessä tekemisestä vai uuden oppimisesta. Kontaktissa työskennellessä aiheutuu helposti hauskoja tilanteita, ja mielestäni tämä ilmapiiri on aivan tervetullut joskus jopa sisäänpäin kääntyneen intensiiviseen treenaamiseen balettitunneilla. Partnerointi tuottaa myös automaattisesti vastavuoroista oppimista pedagogisten opetustyylien näkökulmasta, koska opiskelijat päätyivät keskustelemaan yhdessä, miten partneri voisi auttaa paremmin partneroitavaa (Salosaari 2001, 38). Tällöin opetuksen anti ei jää pelkästään opettajajohtoisesta pedagogiikan varaan, joka auttaa mielestäni kasvattamaan opiskelijoiden omaa käsitystä tanssin teknisestä oikeellisuudesta ja ottamaan vastuuta omasta tanssimisestaan.

Kävimme tuntien aikana myös muutaman kerran keskustelua sukupuolisensitiivisyydestä ja mahdollisuuksista oppia klassisessa liikesanastossa maskuliiniseksi ja feminiiniseksi koodattua liikettä laajentaakseen omaa ilmaisullista kapasiteettiaan. Nämä asiat todentuivat tanssin kautta viimeisellä tunnilla. Olin opettanut klassiseen partnerointiin perustuvan koreografian, jota opiskelijat saivat pareittain ja yhtenä kolmikkona muokata kompositiotyökaluilla sekä käytettyjen partnerointi-improvisaation menetelmillä (vetäminen ja työntäminen) omaksi nykybaletilliseksi tulkinnakseen. Kolmen hengen ryhmä päätyi luomaan kolmiodraama-pas de trois'n, jossa tanssijoiden roolit partneroinnissa ja romanttisessa kiintymyksessä vaihtelivat täysin vapaasti yli perinteisen maskuliinisuuden ja feminiinisuuden rajan. Tanssijat partneroivat kukin vuorollaan toisiaan sekä toisinaan yksi ihminen partneroi kahta tanssijaa tai kaksi partneroi yhtä. Tämä ei pelkästään venyttänyt tradition rajoja vaan myös herätti katsojissa reaktioita täysin odottamattomien käänteiden myötä. Mielestäni onnistuin tehtävän kautta todistamaan sen, että kulttuurimme kasvatteina luemme joka tapauksessa tanssijoiden roolituksesta maskuliinisuuksia ja feminiinisyyksiä, mutta taiteilijana joustava suhtautuminen näihin rooliodotuksiin voi auttaa tuottamaan yllättäviä kokemuksia.

Sain myöhemmin kuulla palautetta, että opiskelijat olivat kokeneet tutkimusjaksolla jokaisen saavan olla oma itsensä. Mielestäni asialla on merkitystä tanssijan hyvinvoinnin kannalta, ja se tukee myös holistista näkemystä siitä, että ihminen on kohdattu balettitunnilla tajunnallisena, kehollisena ja situationaalisen olentona. Uskon tätä kokemusta ruokkineen niin kokonaisvaltainen käsitykseni ihmisestä, sukupuolisensitiivinen opetustapa kuin mahdollisuus ilmaista itselle merkityksellisiä asioita baletilla.

Tutkimusjakson lopussa pyysin opiskelijoita kirjoittamaan vapaasti siitä, mitä he olivat kokeneet nykybalettitunneilla. Sanoin, etten halunnut tavanomaista palautetta, jossa pohditaan mitä hyvää ja huonoa opettamisessa on ollut, vaan olin kiinnostunut heidän sisäisistä kokemuksistaan. En ollut varma, haluaisinko käyttää tekstejä osana tutkimusta ja kerroin opiskelijoille, että saatan käyttää niitä tai olla käyttämättä – riippuen siitä, tuovatko ne mielestäni jotain keskeistä lisäarvoa. Osa oli kirjoittanut mielestäni tehtävänannon mukaisesti, mutta osa oli päätenyt arvioimaan työskentelyäni. Ohjeistukseni ei ilmeisesti ollut tarpeeksi täsmällinen, ja aineiston epätasaisuudesta johtuen päätin jättää sen systemaattisen analyysin pois tutkimuksessa. Yleistuntuma teksteistä oli kuitenkin rohkaiseva – niin kokemukuvailujen kuin palautteenkin osalta. Uskoin onnistuneeni kehittämään ja toteuttamaan nykybaletin opetuksen metodiikkaa, joka tuo tanssijan esiin kokonaisvaltaisena ihmisenä, jolle tanssi ja elämä ovat toisiinsa kietoutuneessa yhteydessä.

## 9 POHDINTA

Trikoot, tukihousut, tossujen nauhojen ompelu iltaisin, pienelle mutkalle taipunut tanko, hielle haiseva tanssisali, halkeilleet varpaankynnet, pakkomielteisyys jalkojen kauniista ojennuksesta ja loputon ylösveto on ollut tärkeä osa elämäni pitkälti yli vuosikymmenen. Klassinen baletti kaikkein erikoisuuksineen ja täydellisyydentavoitteluineen on minulle erityisen rakas laji. Nautin siitä tunteesta, kun saan aamulla asettautua huolelliseen aukikiertoon, laskea käteni tangolle ja käyttää seuraavat 90 minuuttia katsoen itseäni peilistä ja korjata virheitäni. Olen kuitenkin tietoinen siitä, että nautintoni ei välttämättä indikoi millään tavalla sitä, ovatko lajin opetuskäytännöt järkeviä, tehokkaita tai ajankäytöllisiä. Lähinnä se kertoo vuosien tottumuksesta ja siitä, miten rutiinit voivat tuottaa mielihyvää.

Alkaessani haaveilla nykybaletin opettamisen metodista, en osannut kuvitella minne päätyisin. Tai ainakin kuvitelmani poikkesivat lopullisesta päämäärästä. Suunnitelmat olivat aluksi suureellisia niin tanssillisesti kuin tutkimuksellisestikin, mutta pilottien ja pitkällisten pohdintojen myötä aihealue rajautui, selkiytyi ja löysi mielekkään uoman. Nimenomaan nämä kaksi työskentelyn osa-aluetta osoittivat minulle arvonsa tämän tutkimuksen kohdalla: käytännön opetustyö tanssisalissa ja jatkuva ajatus työ unettomina öinä, tanssiteosten äärellä, kotimatalla Outokummusta ja yhdessä opiskelijatovereideni kanssa monituntisilla kävelyillä.

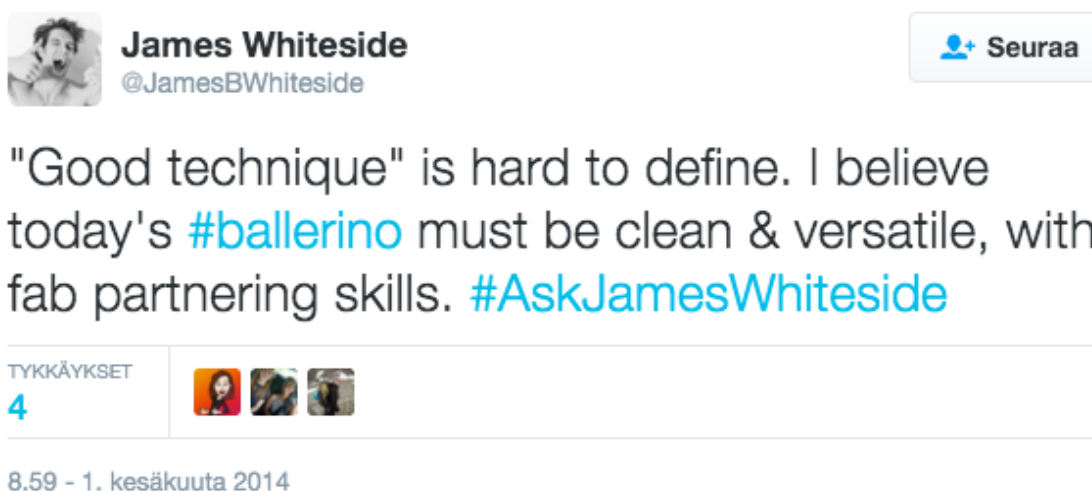
Metodin kehittytyö olisi luultavasti ollut hyvin samanlaista riippumatta pilottieni ja tutkimusjakson kohderyhmistä. Kuitenkin itse opetustyö muotoutuu pitkälti suhteessa tanssijoihin. Rehellisuuden vuoksi on syytä huomioida se tosiasia, että minulle valikoitui uuden metodin työstämisen kannalta helppoja opetusryhmiä. Tämä ei ollut tietoisesti suunniteltua, vaan olin pyrkinyt saamaan ainakin yhdeksi ryhmäksi myös pitkään balettia harrastaneita tanssijoita, jotka olisivat saattaneet tuoda esiin suurempaa muutosvastarintaa. Ensimmäisen pilotin tanssijat olivat tanssin harrastajia, joiden pääaine oli nykytanssi, toisen pilotin tanssijat olivat tanssinopettajaopiskelijoita ja tutkimusjakson tanssijat olivat nykytanssin ammattiopiskelijoita. Uskon näiden taustojen tehneen esimerkiksi improvisaatiotyökalujen käytöstä helpompaa, koska työskentelyn tapa ei ollut lähtökohtaisesti täysin vierasta.

Keskeisiksi elementeiksi muodostui kahden pilotin pohjalta improvisaatio, ilmaisu, partnerointi ja off-balance. Näitä elementtejä olisi varmasti voinut olla enemmänkin. Esimerkiksi lattiatekniikan yhdistäminen nykybalettituntiin kiinnostaisi tällä hetkellä minua. En pidä siis mitenkään valmiina totuutena, että nykybaletin keskeiset elementit ovat nämä neljä. Ne vain sattuvat nousemaan erityiseen asemaan tässä tutkimuksessa ja suhteessa omaan taustaani. Kerrostin elementtejä paljon klassisen liikemateriaalin kanssa ja jopa useita elementtejä samanaikaisesti keskenään. Tämä toimi mielestäni hyvin opettaessa nuoria aikuisia, joilla oli jo useamman vuoden kokemus tanssista. Aivan alkeistason tai lasten kanssa näin runsas kerroksellisuus ei välttämättä olisi mahdollista tai ainakaan pedagogisesti mielekäästä. Kerrostaminen toki poisti ajankäytöllisiä ongelmia, mutta nostaisinkin esiin kysymyksen, mikä laki pakottaa balettituntin kestoksi 90 minuuttia. Erityisesti edistyneillä tanssijoilla yksi treenikerta voisi mielestäni olla ajoittain myös pidempi.



Sukupuolisensitiivinen opetusote vaikutti soveltuvan myös baletin kontekstiin, ja uskon sen olleen osallisena tanssijan kokonaisvaltaista hyvinvointia tukevassa opetuksessa. Tein tietoisin valinnan opettaessani, että kerroin tanssijoille, mitkä liikkeet tai eleet ovat klassisesta näkökulmasta maskuliinisia ja feminiinisiä. Tämän voi nähdä olevan ristiriidassa sukupuolisensitiivisyyden kanssa, mutta mielestäni se tietoisuus asiasta palvelee tanssijan yleissivistystä, ja toisaalta en ajattele sensitiivisyyden tarkoittavan sukupuolisuuden häivyttämistä vaan mahdollisuutta elää ja tanssia itselle mielekäästä maskuliinisuutta ja feminiinisyttä. Asenteeni sukupuolisuuteen onkin ehkä enemmän leikittelevä tai jopa karnevalisoiva kuin tiukan kriittinen. Tämän tutkimuksen aikana opetin kaikille tanssijoille samaa liikemateriaalia heidän oletetusta sukupuolestaan huolimatta. Tour en l'airin teetättäminen naisille ja miehen laittaminen partneroitavaksi ei ehkä vielä ole mitenkään poikkeuksellisen uskalias- ta. Kiinnostavaa olisi kokeilla, millaisia reaktioita herättäisi tavanomaisessa balettiluokassa kärkitos- sutekniikan opettaminen kaikille sukupuolesta riippumatta.

Kysyin sosiaalisen median välityksellä kahdelta ABT:n ensitanssijalta, James Whitesidelta ja Gillian Murphylta, mitä on heidän mielestään hyvä tekniikka. Whiteside vastasi 140 merkkiin rajoitetussa twiitissään (kuva 1) hyvän tekniikan olevan vaikeasti määriteltävissä. Hänen mielestään nykyään miestanssijan on kuitenkin syytä olla teknisesti puhdas ja monipuolinen tanssija, jolla on loistavat partnerointitaidot. (Whiteside 2014-06-01.)



KUVA 1. Kuvakaappaus James Whitesiden twiitistä (Whiteside 2014-06-01).

Gillian Murphy vastasi kärkitossuvalmistaja Gaynor Mindenin Instagram-tilillä (kuva 2) kysymykseen hieman pidemmin. Hänen mukaansa hyvän tekniikan voi ajatella monella tavalla. Myös Murphy mainitsee tanssijan kirkkauden baletin liikesanaston tulokinnassa. Hän sanoo, ettei tekninen taituruus kuitenkaan yksinään riitä, vaan sen täytyy integroitua tanssijan taiteilijuuteen, mielikuvitukseen ja emotionaaliseen syvyyteen. (Murphy 2015-03-02.)



KUVA 2. Kuvakaappaus Gillian Murphyn Instagram-julkaisusta (Murphy 2015-03-02).

Perustelin alussa ajatuksiani nykybaletista koreografien näkökulmilla. Myös tanssijoiden mielipiteet näyttävät tukevan sitä teoriaa, että partneroinnin sekä ilmaisun opettaminen ja monipuolisuus ovat tärkeitä ominaisuuksia ammatissa. Mielestäni perustelut baletinopetuksen sisällöille ja käytännöille tulevat taidelajin sisältä. Toisaalta ymmärrän, että balettipedagogiikka tulee aina askeleen jäljessä itse taidetta. Jos opetan nuorille sitä, mitä näen nyt lavalla, on tilanne jo heidän ollessaan ammattis- sa todennäköisesti muuttunut. Heli Kauppila sanoo väitöstutkimuksessaan, että "taidemuodot eivät elä, kuole tai elvy itsenäisinä olioina" (Kauppila 2012, 177). Baletin jatkuva evoluutio kertoo mielestäni siitä, että olemme tekemisissä hyvin elinvoimaisen taiteenlajin kanssa. Pedagogina minulla on mielestäni vastuu olla mukana tukemassa tätä elämää ja evoluutiota ruokkimalla uutta tanssijoiden sukupolvea baletin kehityksen ehdoilla.

## LÄHTEET

- ABT 2016. Online Dictionary – ABT. [Viitattu 2016-04-08.] Saatavissa: <http://www.abt.org/education/dictionary/terms/methods.html>
- BARBER-WESTIN, Sue D., NOYES, Frank R. ja GALLOWAY, Marc 2006. Jump-Land Characteristics and Muscle Strength Development in Young Athletes. *The American Journal of Sports Medicine*. **34** (3), 375-384.
- BUTLER, Judith 2006. *Hankala sukupuoli – feminismi ja identiteetin kumous*. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- CONTACT QUARTERLY 2014. About Contact Improvisation (CI). [Viitattu 2016-04-13.] Saatavissa: <http://contactquarterly.com/contact-improvisation/about/index.php>
- COOPER ALBRIGHT, Ann 1999. Steve Paxton. Julkaisussa: BREMSER, Martha (toim.) *Fifty Contemporary Choreographers*. Lontoo: Routledge, 184 - 188.
- CRAINE, Debra ja MACKRELL, Judith 2000. *The Oxford Dictionary of Dance*. Oxford: Oxford University Press.
- DOLIN, Anton 1969. *Pas de Deux – The Art of Partnering*. New York: Dover Publications, Inc.
- FORGOTTEN MEMORIES 2011 [dokumenttielokuva]. Ohjaus Christian DUMAIS-LVOWSKI. Saatavissa: [http://www.jirikylian.com/visuals/documentaries/forgotten\\_memories/](http://www.jirikylian.com/visuals/documentaries/forgotten_memories/)
- GENTER, Sandra 1999. William Forsythe. Julkaisussa: BREMSER, Martha (toim.) *Fifty Contemporary Choreographers*. Lontoo: Routledge, 110 - 114.
- JARVIS, Peter 1999. *The Practitioner-Researcher – Developing Theory from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- JÄÄSKELÄINEN, Liisa, HAUTAKORPI, Johanna, ONWEN-HUMA, Hanna, NIITYMÄKI, Hanna, PIRTTI-JÄRVI, Anssi, LEMPINEN, Miko ja KAJANDER, Valpuri 2015. *Tasa-arvotyö on taitolaji: Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Opetushallitus. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/173318\\_tasa\\_arvotyö\\_on\\_taitolaji.pdf](http://www.oph.fi/download/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji.pdf)
- KAUPPILA, Heli 2012. *Avoimena aukikiertoon – Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa*. Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus. Väitöskirja. Saatavissa: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37874/Acta\\_Scenica\\_30.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37874/Acta_Scenica_30.pdf?sequence=1)
- KUOPION KONSERVATORIO 2016. *Tanssiopinnot – Kuopion Konservatorio*. [Viitattu 2016-03-28.] Saatavissa: <http://www.kuopionkonservatorio.fi/tanssi/>
- LAKI NAISTEN JA MIESTEN VÄLISESTÄ TASA-ARVOSTA. L 1986/609. Finlex. Lainsäädäntö. [Viitattu 2016-03-24.] Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- LEHIKOINEN, Kai 2006. *Stepping Queerly? Discourses in Dance Education for Boys in Late 20th-Century Finland*. Bern: Peter Lang. Väitöskirja.
- LINDLE, R. S., METTER, E. J., LYNCH, N. A., FLEG, J. L., FORZAD, J. L., TOBIN, J., ROY, T. A. ja HURLEY, B. F. 1997. Age and gender comparisons of muscle strength in 654 women and men aged 20-93 yr. *Journal of Applied Physiology*. **83** (5), 1581-1587.
- MAKHALINA, Julia 2014-04-25. *Ensitanssi*. [Opetustilanne.] Pietari: Dance Open Master Class.
- MURPHY, Gillian 2015-03-02. Käyttäjän Gaynor Minden (gaynorminden) Instagram-tilillä. [Instagram-julkaisu.] [Viitattu 2016-04-10.] Saatavissa: <https://www.instagram.com/p/zuvs2PCrRD/>
- NEDERLANDS DANS THEATER (NDT) 2015. *Nederlands Dans Theater*. [Viitattu 2016-03-28.] Saatavissa: <http://www.ndt.nl/>
- NOLL HAMMOND, Sandra 2006. *Piruetti – Baletin perusteet*. Helsinki: Art House.

- OPÉRA NATIONAL DE PARIS 2016. The Ballet School – Education. [Viitattu 2016-04-06.] Saatavissa: <https://www.operadeparis.fr/en/artists/ballet-school/education>
- PERRON, Wendy 2014-09-01. What Exactly Is Contemporary Ballet? Dance Magazine. [Viitattu 2016-03-22.] Saatavissa: [http://dancemagazine.com/inside-dm/what\\_exactly\\_is\\_contemporary\\_ballet/](http://dancemagazine.com/inside-dm/what_exactly_is_contemporary_ballet/)
- POHJOIS-KARJALAN AMMATTIOPISTO OUTOKUMPU 2013. Pohjois-Karjalan ammattiopisto Outokumpu. [Viitattu 2016-03-28.] Saatavissa: <http://www.pkky.fi/oppilaitokset/ammattiopisto/outokumpu>
- POHJOLA, Hanna 2012. Toinen iho: Uransa loukkaantumiseen päättäneen nykytanssijan identiteetti. Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus. Väitöskirja. Saatavissa: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37771/Acta\\_Scenica\\_29.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37771/Acta_Scenica_29.pdf?sequence=1)
- RAUHALA, Lauri 2014. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- ROYAL ACADEMY OF DANCE s.a. Exams offered by RAD. [Viitattu: 2016-04-09.] Saatavissa: <https://www.rad.org.uk/achieve/exams/what-we-do/exams-offered-by-the-rad>
- SALOSAARI, Paula 2001. Multiple Embodiment in Classical Ballet – Educating the Dancer as an Agent of Change in the Cultural Evolution of Ballet. Teatterikorkeakoulu. Väitöskirja. Saatavissa: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33758/Acta\\_Scenica\\_8\\_2001.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33758/Acta_Scenica_8_2001.pdf?sequence=1)
- SAVONIA-AMMATTIKORKEAKOULU 2016. Savonia-ammattikorkeakoulu. [Viitattu: 2016-03-28.] Saatavissa: <http://portal.savonia.fi/amk/fi>
- SAYERS, Lesley-Anne 1999. Jiří Kylián. Julkaisussa: BREMSER, Martha (toim.) Fifty Contemporary Choreographers. Lontoo: Routledge, 133-138.
- SCHORER, Suki 1999. Suki Schorer on Balanchine Technique. Lontoo: Dance Books Ltd.
- SUOMEN PERUSTUSLAKI. L 1999/731. Finlex. Lainsäädäntö. [Viitattu 2016-03-24.] Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- SVEDIN, Lulli 1992. Små skillnader mellan stora balettsystem. Tukholma: Carlsson Bokförlag.
- TASA-ARVOINEN VARHAISKASVATUS s.a. Käsitepankki. [Viitattu 2016-04-14.] Saatavissa: <http://www.tasa-arvoinenvarhaiskasvatus.fi/kasitepankki/>
- TURPEINEN, Isto 2015. Raakalautaa ja rakkautta. Kolme sommitelmaa oman elämän tanssista. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus. Väitöskirja. Saatavissa: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/154201/Acta\\_Scenica\\_41.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/154201/Acta_Scenica_41.pdf?sequence=1)
- VAGANOVA, Agrippina 1969. Basic Principles of Classical Ballet: Russian Ballet Technique. New York: Dover Publications, Inc.
- WARD WARREN, Gretchen 1989. Classical Ballet Technique. Gainesville: University Press of Florida.
- WHITESIDE, James 2014-06-01. Käyttäjän James Whiteside (JamesBWhiteside) twiitti. [Twitter-julkaisu.] [Viitattu 2016-04-10.] Saatavissa: <https://twitter.com/JamesBWhiteside/status/473131719143735296>

**LIITE 1: ENSIMMÄISEN PILOTIN PALAUTEKYSELY**

Millaisia uusia asioita tai ajatuksia nykybalettijakson myötä tuli vastaan?

Miten tuntityöskentely erosi aiemmista kokemuksistasi balettitunnista?

Koitko jotkin harjoitteet tai asiat tunnilla erityisen hyödyllisiksi tai kiinnostaviksi? Mitkä ja miksi?

Koitko jotkin harjoitteet tai asiat tunnilla hyödyttömiksi tai epämieluisiksi? Mitkä ja miksi?

Saitko nykybaletista apua itsellesi nykytanssia ajatellen? Millaista?

Muita kommentteja?