

## **Kaasaegne tantsupedagoogika – 21. sajandi väljakutsed**

Anu Sööt, Ele Viskus, TÜ Viljandi Kultuuriakadeemia õppejõud

---

### **Kokkuvõte**

Käesolevas artiklis antakse erialakirjandusele tuginedes ülevaade kaasaegse tantsupedagoogika üldistest arengusuundadest ja väljakutsetest ning tuuakse esile tantsupedagoogika hetkeseisu peamised eesmärgid ja õpetamismeetodid. Kirjanduse ülevaatele tuginedes leiti seitse peamist teemat, mida käesolevas artiklis põhjalikumalt käsitletakse: tantsuõpetaja holistiline mudel; eneseregulatsioon ja refleksioon õppimises; somaatiline lähenemine; tants kui kunstivorm suhtes tantsupedagoogikaga; erinevate kunstivormide vaheline koostöö, uue tehnoloogia ja massimeedia roll tantsuhariduses; multikultuurne lähenemine; soolisuus ja seksuaalsus.

---

Artikkel on lühendatud versioon artiklist Sööt, A. & Viskus, E. (2013). Contemporary Approaches to Dance Pedagogy – the Challenges of the 21st Century. *European Journal of Social and Behavioural Sciences (EJSBS)*, 7:4, 1193-1202.

### **1. Sissejuhatus**

Tantsuhariduse pedagoogiline praktika on viimaste aastakümnete jooksul märgatavalt muutunud. Tantsupedagoogika on traditsiooniliselt juhitud õpetamise mudelist, mille käigus õpilased õpivad õpetaja kui eksperdi poolt ettenäidatud kindlaid liigutusi imiteerides. Paljude õpetajate jaoks on sellisena tantsu õpetamine kõige mugavam, sest nii õpetati kunagi neid (Bolwell, 1998). Kaasajal on aga laialt levinud teadmine, et tantsu õpetamine hõlmab endas palju enam kui vaid tantsutehnika äraõpetamist ja kontrolli, ning et õpetajad vajavad õpilaste motiveerimiseks ja kaasamiseks väga mitmekülgseid õpetamisstrateegiaid (Chappell, 2007; Shapiro, 1998; Smith-Autard, 2002; Sööt & Leijen, 2012). Shapiro (1998) rõhutab, et see muutus on mõjutanud õpetaja ja õpilase vahelist suhet. Kuigi viimasel kümnendil on tantsupedagoogikat puudutav kirjandus oluliselt mitmekesisitunud (Bannon, 2010; Bond, 2010; Risner, 2010; Smith-Autard, 2002; Stinson, 2005, 2010), puudub siiski erinevaid käsitlusi kõrvutatav ja analüüsiv ühtne ülevaade. Selleks, et määrata kindlaks tantsuhariduse kaasaegsed suunad, sõnastasime järgnevad uurimusküsimused:

- Millised on kaasaegse tantsupedagoogika üldised arengusuunad ja väljakutsed?
- Millised on tantsupedagoogika hetkel olulised eesmärgid ja õpetamismeetodid?

Järgnevad alapeatükid toovad kokkuvõtvalt välja olulisemad aspektid viimase kümnendi tantsupedagoogika alastes artiklites kirjutatust.

## **1. Tantsuõpetaja haridus holistilise mudeli suunal**

Holistiline (tantsu)õpetaja näeb inimest tervikuna. Kõik on vastastikustes suhetes, tantsutunnis toimuv on teadlik tegevus õppija maailmapildi kokkupanemisel. Praeguses killustatud maailmas peaks holistiline lähenemine tegelema koondamisega, terviku kokkupanemisega. Ühendama keha ja vaimu, õpetust ja isiksust, õppekava ja kogukonda, et need kõnetaksid inimest terviklikult. Õpetaja peab samas silmas pidama, et tervik koosneb ka iseseisvalt väärtuslikest osadest ja nägema reaalseid ja võimalikke seoseid nende vahel, neid arvestama ning kasutama konstruktiivselt.

Miller (2000) sõnastab holismi, kus *kõik* eksisteerib seoses, ühenduse ja tähenduse kontekstis. Terviklik inimene koosneb intellektuaalsetest, emotsionaalsetest, füüsilistest, sotsiaalsetest, esteetilisest, loomingulistest ning spirituaalsetest elementidest. Seda arvestav tantsuõpetaja on kui vahelüli õpilase ja maailma vahel. Ta tajub indiviidi tervikuna ja oskab kasutada oma pädevusi mõlema poole kokkuviiamiseks. Andrzejewski (2009) näeb „õpetaja eruditsiooni kui õpetaja professionaalse orientatsiooni, intellektuaalsete võimete ja professionaalsete teadmiste kogumit ning lõikumispunkti“, mille tunnusteks on: hoiakud, väärtused, uskumused, prioriteedid, eelistused, positsioon ja meelestatus (lk. 17).

Üks oluline professionaalse orientatsiooni komponent on Korthageni (2004) järgi missioon. Ta nimetas missiooni muutuse varjatud tasandiks ning kirjeldas mõistet läbi selliste väga isiklike küsimuste nagu millisel eesmärgil õpetaja oma tööd teeb ning mis on õpetaja kutsumus. Õpetajate ettevalmistuse tulem peaks olema hästi arenenud missioonitunnetus ning positiivne professionaalne orientatsioon, mille eesmärgiks on aidata kõigil õpilastel õppida (Korthagen, 2004). Gilbert (2005) märkis, et tantsuõpetajad peavad valdama ja rakendama õppimise ja lapse arengu teooriaid, pedagoogilisi teadmisi ja klassi juhtimise strateegiaid, mida õpetajad lisaks tantsu sisule (sh tantsutehnikad, koreograafia põhitõed ja protsessid, somaatilised praktikad, tantsuajalugu, kultuur ja filosoofia) peavad tundma (Gilbert, 2005).

Lähtudes õpilaste vajadustest peavad tänapäeva tantsuõpetajad aktiivselt osalema õppekava loomise ja arendamise protsessis. „Tantsuõpetajad peaksid vastutama selle eest, et õpilased areneksid tantsijatena (tehnika), tantsu loojatena (loovus), ning tantsu kui kunstivormi väärtustajatena (tantsu mõistmine ühiskonnas). Nendest kolmest tantsukategooriast kõnelevad NDEO poolt välja antud National Dance Association (NDA) tantsuhariduse standardid (Andrzejewski, 2009, lk. 18).

Holistiline tantsuõpetaja läheneb õpetamisele läbi inimliku aspekti arvestades õpilaste kui inimeste eripäradega ja tuues sisse enda inimliku plaani. Senisest enam tuleb tähelepanu pöörata inimese ja kogu ümbritseva suhestamisele, mõista enda osa/rolli selles protsessis ja olles ka ise valmis muutusteks. Holistilise tantsuõpetaja haridus tähendab pühendumist tervikule selle mõiste igas tahus: programmi ja õppekava koostamine, kursuse planeerimine, õppetunnid ja individuaalne õpe.

## **2. Eneseregulatsioon ja refleksioon õppimises**

Kui eelmisel sajandil baseerus tantsuõpetus valdavalt vaid tantsutehnikate õppimisele perfektse soorituse eesmärgil, siis 20. sajandi keskpaigast hakkasid ilmnema uued tendentsid. Õppijad ei olnud enam vaid treenitavad kehad, vaid hakati teadlikult märkama tantsu mõju ja toimet isiksuse arengule. Väga jõuliselt andis sellesse mõtteviisi oma panuse M. Joyce (1994), arendades Rudolf Labani ideedest välja vaba, lapsekeske tantsuõpetuse skeemi, nimetades seda loovtantsuks. Smith-Autard (2002) raamistas tantsu-uurijana tantsuõpetuse teoreetiliselt, jagades selle kolmeks mudeliks- vana koolkonna põhine otsene õpetamine, lapsekeskne M. Joyce lähenemine probleemilahenduse meetodil ning pakkus nende kahe põhjal välja uue, kesktee mudeli, kus on ühendatud mõlemad pooled. Tänapäeval, kus on suurenenud õppijate eneseteadlikkus, ei saa ükski tantsuõpetaja mis iganes haridustasemel, panna oma peas väljamõeldud ideid automaatselt õppijate kehasse ja mõtetesse. Igal juhul peab arvestama eripäradega ning kogu isiksuse arenguprotsessiga. 21. sajandi tantsupedagoogika seisab silmitsi samade väljakutsetega nagu kogu ülejäänud haridus. Paljud tantsu-uurijad (Chappell, 2007; Smith-Autard, 2002; Stinson, 2005, 2010) viitavad faktile, et kui me valmistame õpetajaid ette 21. sajandi väljakutseteks, siis see ei ole piisav, kui õpetame vaid sellist tantsu, mida me juba teame ja oskame, õpilastele, keda oleme juba varem õpetanud, koolides, milles ise käisime, meetoditel, millega tunneme end mugavalt.

Isiksuse üldisema arengu jaoks tantsu õppimise kaudu on olulised järgmised küsimused. Mida peaks laiemas plaanis tantsuõpetus inimesele andma? Kuidas saavutada õpetamise tasakaal isikliku / kollektiivse hääle ning rakenduslike / kompositsiooniliste teadmiste vahel? Tantsuõpetuse roll on märgatavalt laiem kui pelk kehaliste vormide õpe. Stinson (2010) toob välja, et „kontsentratsioon, fookus, enesedistsipliin, pingeline töö eesmärkide saavutamisel, ise enda õpetaja olemine, täielik elus- ja kohalolek, probleemide lahendamine, seoste loomine, suhete nägemine ja koostöö on tähtsamad kui mistahes tantsu sisu, mida õpetame“ (lk. 142). Ühiskonna aina keerukamad nõudmised ootavad aina rohkem ka tantsuõpetajatelt ja tantsu õppijatelt. Suund on pigem näha seoseid vahendite ja tulemuste vahel ning lahendada ülesandeid loovalt, võttes tunnetuslikke riske, mitte tegeledes sellega mis on, vaid sellega mis olla võiks. Selleks, et tantsuharidus oleks ajakohane ja ühiskonna vajaduste tasemel, on oluline arvesse võtta ka tantsu sõnavara arengut. Sims & Erwini (2012) poolt esitatud küsimus „kui õpilased õpivad vaid liikumist ilma selle juurde kuuluva ajaloota või liigutuste eesmärkidesse ja kavatsustesse süüvimata, siis kas seda võib nimetada kvaliteetseks tantsuhariduseks?“ (lk. 132). Buck (2003) toob välja, et tantsu sõnavara arendamine tantsus ning õppimise arendamine läbi tantsu saab olla tantsukogemuste kasutamine teistes valdkondades õppimise täiustamiseks. Struktureeritud õppekeskkonnas liikumise kontseptsiooni tundmaõppimine läbi juhendatud improvisatsiooni, loomingulise probleemide lahendamise, jagamise, vastutamise ja kriitilise refleksiooni tähendab, et õppekontekstis luuakse uued tähendused.

Tänu õpilaste aktiivsele panusele on tänapäeva tantsuhariduses eneseregulatsioonil ja refleksioonioskustel kasvavalt tähtis roll (Lavender & Predock-Linnell, 2001; Leijen, Admiraal, Wildschut & Simons, 2008a). Ka Leijen, Valtna, Leijen & Pedaste (2012, lk. 204) osutavad: “Refleksioon stimuleerib õpilaste teadlikkust oma keha ja liigutuste kogemustest, mis on kvaliteetse tantsuoskuse arendamise seisukohalt vajalik. ... refleksioon on oluline

selleks, et õpilased teaksid, millisena publik nende esitust või koreograafilist teost tajub.“ Hoolimata selle tähtsusest tõid Leijen, Lam, Wildschut & Simons (2009a) välja, et tantsuõpilastel esineb reflekteerimisel erinevaid raskusi. Näiteks, enamasti keskenduvad tantsuõpilased üksnes oma kogemuse negatiivsetele aspektidele ning jätavad positiivsed aspektid tähelepanuta; sageli neil puudub kriitiline meel õpetajate kommentaaride ja soovitude suhtes; ning neil võib esineda raskusi enese suulise väljendamisega. Teises uurimuses kasutasid Leijen ja kolleegid (Leijen, Lam, Wildschut, Simons & Admiraal, 2009b) tantsuõpilaste refleksiooni toetamiseks videopõhist õpikeskkonda. Tulemused näitasid, et videopõhine õpikeskkond toetab õpilaste refleksiooni, kuna see on abiks õpilaste suunamisel ning avab õpilastele uued võimalused õppeprotsessis suurema vastutuse võtmiseks. Viimane toetab Smith-Autardi (2002) poolt nimetatud probleemilahendamise õpimeetodit, kes on toonud välja tantsuhariduse kaks eesmärki – esiteks, tantsu tehniliste oskuste arendamine (tehnikate omandamine, tantsu sõnavara) ning teiseks, loovuse arendamine (individuaalsus, subjektiivsus ja tunded). Mõlemad on tantsu õppimise seisukohalt tähtsad ning toetavad nii tantsuõpet kui ka eneseregulatsiooni. „Kui tantsuõpetajad ootavad oma õpilastelt vaid liigutuste matkimist, siis nad alahindavad loomingulise õppe ja sellega kaasneva mõtteprotsessi võimu“ Sims & Erwini (2012) (lk. 132).

Tantsul on otsene seos indiviidi identiteedi loomisel. Tantsuõpetus ei saa olla inimese üldisest arengust eraldiseisev ja asi iseeneses. Ta saab olla vaid vastastikusel suhtel inimese ja kogukonnaga.

### 3. Somaatiline lähenemine

Somaatilise lähenemise idee on viia õppijate kehadeni ja anda õpetust edasi läbi selle, et õppija oleks teadlik ja **oskaks** kasutada oma eripärasid. Puudub mõõdetav vorm ja norm, mida peab täitma. Tuleb lähtuda inimese tajust, kust liigutus algab, kuhu lõpeb või kuidas mõjub. Sel puhul ei pea tantsutehnika tunnis kasutama välist vaadet, näiteks peeglit. Hilisemas etapis võib peegli abil vajadusel end kontrollida. Õppija arengut toetavad sellised distsipliinid nagu jooga, *Pilates*, *Alexanderi* tehnika, *Feldenkrais* meetod, jne, mis õpetavad kõik vaatama sissepoole ja tegutsema enda tunnetusest lähtuvalt. Somaatilise lähenemise väga oluline aspekt on, et inimene ei vigasta ega kahjusta läbi liikumise oma keha, ei teadlikult ega alateadlikult. Eesmärk on keha arendada, parendada ja parandada. Kui tantsu nähakse peamiselt füüsilise ja esteetilise distsipliinina, siis somaatiline lähenemine tantsukunstile toob välja selle tunnetusliku käsitluse. Olles igal juhul füüsiline ja esteetiline distsipliin on tantsu õppimise ja õpetamise juures järjest olulisem teha seda läbi kehateadlikkuse. Õpetaja roll on julgustada õpilasi lähtuma oma kehast, selle eripärast. Mitmed autorid (Stinson, 2004; Schupp & Clemente, 2010; Enghauser, 2007) toovad välja erinevad olulised aspektid somaatilise lähenemise juures, mis aitavad seda mõistet avada. Somaatilisel tantsijal on võimalus olla tundlikum ja tunnetada end seest väljapoole, olles teadlik oma tunnetest, liigutustest ja kavatsustest. Muu hulgas tähendab see oma keha kuulamist ning autoritaarsete eeskujude hülgamist.

Chapell (2007) rõhutab, et „intuitiivne teadmine on tugevas seoses tantsus esineva esteetilise kogemusega ning mängib olulist rolli loomingulisuse õpetamisel. Esteetilisest teadmist, mis on intuitiivse teadmise osa, võib nimetada liimiks, mis ühendab personaalse /

kollektiivse hääle ja meisterliku / kompositsioonilise teadmise“ (lk. 51). Somaatiline lähenemine avab uue võimaluste välja, mis varasemate tantsuõpetuse metoodikate juures - näiteks otsene õpetamismeetod, ei olnud kasutusel. Smith-Autardi (2002) poolt kirjeldatud kesktee mudelis on ühendatud otsese õpetamise ja probleemi lahenduse meetod somaatilise aspektiga.

#### **4. Tants kui kunstivorm suhtes tantsupedagoogikaga**

Uues paradigmas võiksid tantsukunstniku ja tantsupedagoogi erialad teineteisele läheneda. Tantsukõrgharidust pakkuvad institutsioonid liiguvad teadlikult seda suunda, et anda tantsukunstist huvitatuile ka tantsu õpetamise kogemus. Tantsutudengite vaatenurgast ilmneb küsimus, et justkui ei oleks vaja õpetada, kuidas õpetada tantsu. Ollakse huvitatud vaid koreograafiast ja enese treenimisest ning loodetakse ise õpetama asudes vaid nendele oskustele. Bonbright (1999) toob välja, et kunstnikena on tähtis mõista tantsu kui kunstivormi sisu, protsessi ja metodoloogiat. Pedagoogidena tuleb mõista õppekava, õppeprogramme ja rakendamist, sh sisu, protsessi ja metodoloogiat. Sims & Erwin (2012) on toonud välja, et „kogenud ja andekatele tantsijatele on ilma pedagoogiliste teadmisteta tantsuõpetajaks hakkamine ohtlik praktika. Professionaalsed tantsijad peavad õppima, kuidas oma sisuteadmisi pedagoogilisse formaati teisendada, nii et need sobiks õpilaste eripära ja õppekeskkonnaga“ (Sims & Erwin, 2012, lk. 138). Karismaatiliste isiksustena võivad nad ilma pedagoogiliste oskusteta ning mitteteadlikult õppijaid nii füüsiliselt kui vaimselt kahjustada.

Tänapäeva tantsuõpetaja arengut toetavad teadmised tantsukunstist kui teadusest laiemalt ning tantsuga tegelevad inimesed peavad olema võimelised nii uurima, analüüsima kui sünteesima. Teiselt poolt on tantsuõpetaja uurija ka selles mõttes, et tunneb huvi inimese vastu terviklikult. Viimane mõte toetub eelpooltoodud holistilisele ja somaatilisele lähenemisele tantsu arengus. Siinkohal muutub oluliseks Korthageni (2004) poolt viidatud missiooni mõiste ehk kellena tantsuga tegelev inimene end näeb.

Seejuures on huvitav Sims & Erwin (2012) uurimuse tulemus, kus kõik nende uuringus osalenud kõrgkooli tantsuõpetajad järgisid oma kunagiste õpetajate õpetamismudelit ja – praktikat. Isegi pärast pedagoogikakursustel osalemist matkisid ja peegeldasid osalejad oma endisi õpetajaid, kinnitades sellega, et kogemus kaalub üles pedagoogikakursuste mõju. Juhendatud refleksioon kõrgkoolipedagoogikas annaks võimaluse tegeleda nende probleemidega teadlikult. Analüüsida koos juhendajaga situatsioone läbi refleksiooni etappide, võttes aluseks näiteks Korthagen & Vasalos (2005) poolt loodud viie-etapilise ALACT refleksiooni mudeli. Mudel aitab üliõpilasel olla teadlik oma tegevuse sisust ning ühendada seda oma missiooniga (Sööt & Leijen, 2012).

#### **5. Koostöövormid kunstiliikide vahel, uue tehnoloogia ja massimeedia osa tantsuhariduses**

Ammu ei nähta tantsukunsti vaid kehapõhisena. Väga palju kasutatakse oma sõnumi edasiandmisel muid meediume. Tantsuharidus võiks oma sisulise seotuse ja laia

tegutsemispinna poolest rakendada tantsuhuvilisi kõigis kättesaadavates ja relevantsetes kunstides (valguskujundus, helikujundus, graafiline disain jne). See rikastab nii inimest kui kunsti. Risner & Anderson (2008) on toonud välja, et video, veebi ja graafilise disaini kasutamine rikastab õpilaste professionaalseid oskusi ja edendab nende karjäärivõimalusi, luues koostöövõimalusi teiste valdkondade esindajate, õppijate ja kunstnikega. Tehnoloogia innovatiivne kasutamine loomingulises protsessis ning esinemistel elavdab kogu õpet.

Samuti on õppijatega kaasa tulnud uus meedia, nii tundidesse kui väljaspool seda. Väljakutse tantsuõpetajale on nende uute vahenditega hakkamasaamine, nende omaks võtmine ja enda heaks tööle panemine. Üksest ja aknast sissevoolav massimeedia toob tantsutundi omad küsimused. Õpilased on reeglina näinud väga palju ning on huvitatud neid ka järele proovima. Õpetaja peaks olema avatud ja siduma uusi vahendeid oma pädevustega.

Oliver (2011) toob välja õpetajate, kes on keskendunud tantsu kui kunstivormi õpetamisele, uued võimalikud probleemid. Popkultuuri ülekaal kaasaegses ühiskonnas (Internet, Facebook, YouTube, jne). domineerib sageli inimeste teadvuse üle. Samas võib tants läbi meedia parandada tantsuõpet ning lisada elevust tehnoloogiast sõltuvuses oleva noorema generatsiooni jaoks. Tantsuhariduses võiks ühendada õpilastele teadaoleva (popkultuur) ja tundmatu (tants kui kunst). Metodoloogiline lähenemine võiks olla:

- (1) anda õpilastele vahendid, et luua ise uurimis-, avastamis-, refleksiooni- ja õppimiskeskond;
- (2) anda võimalus olla suhtes tänapäeva ja tuleviku (mitte vaid mineviku) ning õpilaste vajaduste suhtes;
- (3) rikastada õpilaste kogemusi lisades õppekavasse uurimusi ja loomingulisi tegevusi ning pakkuda praktilisi võimalusi valmistamiseks neid ette ees ootavaks maailmaks.

Järjest enam ületab tants „piirid“, ei jää vaid tantsukunsti keskseks. Piiride ületamine toimub erinevate kunstiliikide vahel, kasutades uut meediat, IKT vahendeid ja võimalusi. Interdistsiplinaarne ei pruugi enam olla interdistsiplinaarne – vaid iseseisev distsipliin (Condee, 2004).

## **6. Multikultuurne lähenemine**

Tänapäeva maailm ei ole ammu enam vaid ühekultuuriline. Tänu piiride avardumisele elame multikultuurilistes ühis- ja kogukondades, mis toob igale õpetajale kaasa palju uut. Õpetaja ei saa ühtemoodi suhtuda tantsutunnis erinevatesse rahvustesse, nende kultuurilised ja rahvuslikud eripärad tulevad esile nii käitumises, suhtumises kui töömeetodites. Õpetaja peab arvestama eripäradega samas tunnustades ja toetades õpilase omakultuurilisi juuri, toetades tema rahvuslikku identiteeti.

Õpilaste erinevate vajaduste ja huvide arvestamine pakub õpetajatele üha rohkem väljakutseid, sest paljud õpilased on õpetajatest väga erineva kultuurilise ja haridusliku taustaga. Õpetajad peavad neid erinevusi tunnustama ja mõistma ning leidma võimalused, kuidas nendega efektiivselt toime tulla (Melchior, 2011, lk. 119). Baskerville (2009) toob

välja, et parima õppimiskeskonna saavutamiseks peavad õpetajaid looma toetatud ja avatud ruumi kultuuri, kus kõikide õppijate kultuuriline ja lingvistiline taust on lubatud ja oodatud.

Nii võib tantsutund muutuda tantsutehnika õppimiselt pigem sotsiaalseks eksperimendiks, sotsio-kultuuriliseks tegevuseks. Kui õpilased on teadlikud oma juurtest ja tunnetavad selle väärtustamist, siis rikastab iga osaleja tundi oma teadmiste ja kultuuriga (Bishop & Glynn, 2000). Melchior (2011) kirjutab, et õpilased, kes kogevad tantsu osalejate, loojate, vaatlejate ja kriitiliste küsiteljate kontekstis, mis omab nende elus mingisugust tähtsust, arendavad oma enesekindlust õppijate ja gruppi panustavate liikmetena. Risner (2010), Risner & Stinson (2010) viitavad lisaks multikultuursetele erinevustele ka teistele, st sotsiokultuursetele erinevustele. Erinevad perekonnad tulevad erinevatest sotsiaalsetest kihtidest, omavad erineva suurusega sissetulekut ning sellest tulenevalt ka erinevaid probleeme. Osalejad, eriti nooremad, toovad oma igapäevased probleemid tundidesse kaasa ning edasine sõltub õpetajast – kas neid vältida või leida viise nendega tegelemiseks. Tantsuprojektid taotleavad sotsiaalset sidusust, andes võimaluse nendele, keda nähakse peavoolust eemalseisvatena (riskigrupi lapsed, erineva võimekusega inimesed, jne).

Tants omandab tegevusena seega nii indiviidi kui kogukonna teraapia rolli. Kuigi tantsul on võime mõjuda teraapiliselt, ei saa seada esmatähtsaks sotsiaaltöö fookust. Kunst ei ole teraapia, kunst on asi iseeneses, mis sageli võib mõjuda teraapiliselt, lahendades isegi mitteteadlikult erinevaid ühiskonna kitsaskohti.

## **7. Soolisus ja seksuaalsus**

Tants on kunstidest kõige kehalisem (võrdluses muusika, kujutava kunsti jne) väljendusviis ja seega ka läbivalt aktuaalne. Keha on tantsus loomingulisuse ja kujutlusvõime keskne teema. Seksuaalsus eksisteerib nii laval kui tantsuklassis; suurem tähelepanu koondub ka homoseksuaalsusele, eriti meestantsijate puhul. See tuleneb müüdist, et enamus meestantsijaid on homoseksuaalid.

Tundub justkui loogiline, et tantsimine kuulub väikeste tüdrukute, mitte väikeste poiste, ellu. Selliseid stereotüüpe kujundavad nii meedia kui tantsuõpetajad. Stinson (2005) toob välja, et isegi tänapäeval oodatakse õpilastelt sõnakuulekust ning vaikivat allumist, mis ei kuulu poiste loomuomaduste hulka. „Tüüpilise tantsuklassi kirjutamata reeglid nõuavad õpilastelt vaikust, välja arvatud mõned lühikesed küsimused, ning õpetajate autoriteedi austamist. Õpilastelt oodatakse sõnakuulelikku eeskirjade ja juhenduse täitmist, eesmärgile pühendumist, hoidumist teiste õpilastega lobisemisest ning personaalsete vajaduste, v.a. kõige viivitamatute, allasurumist“ (lk. 53). Vaba loov eneseväljendus, mida poisid pigem eelistaksid, ei ole sageli oodatud. Nii on tantsu õppijate seas kaalukas ülekaal tüdrukutel. Või siis ei ole poiste funktsioon klassis ja laval võrdväärne tüdrukutega. Risner (2002, lk. 182) küsib: „Tantsuhariduse kontekstis võime küsida – teades seda, mida me maskuliinsuse kultuurilise konstruktsiooni kohta teame – mida saaksime individuaalsel tasandil oma igapäevases tantsupraktikas ette võtta, et tagada toetus võrdsusele tantsuhariduses?“ Kahlich et al. (2004) arvavad, et just tantsuõpetajad on need, kes peaksid sugude teemasse läbi tantsu selgust tooma. Soolise väljenduse instrumendid on samad, mis tantsu väljendusvahendid.

Tants võimaldab olla teadlik oma kehast ja selle osadest ning väljendada end füüsiliselt ilma seksuaalsust rõhutamata.

Sageli toovad seksuaalsuse teema üles pealtvaatajad, mitte tantsijad. Tantsijad peavad oma keha kasutamist sama loomulikuks nagu näiteks rääkimist. Kahlich et al. (2004) toovad välja küsimusteringi üldise seksuaalsuse ja tantsu kui väga kehalise valdkonna juures. Massimeedia kaudu leviv hüperseksuaalsus ja ideaalkeha kultus tingib rahulolematuse noorte tüdrukute seas oma kehadega ning soovi vahendeid valimata end ideaalilähedaseks muuta. Shapiro näeb tantsuõpetust kui võimalust saada turvalises keskkonnas teadlikuks, leppida ja arendada oma keha targalt, seda kahjustamata.

## 8. Kokkuvõte

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpetaja roll 21. sajandil ei ole pelgalt tantsusammude õpetamine vaid on pigem teadlik suunaja erinevate võimaluste maailmas, kellel on lisaks oskused tantsu õpetada. Holistiline lähenemine eeldab tantsuõpetajalt inimese kui terviku tajumist, nii õppijate suunas kui iseenda kontekstis. Eneseregulatsiooni ja refleksiooni osatähtsuse tõus on toonud kaasa selle, et tänapäeval ei piisa enam otsesel meetodil sammude äraõpetamisest. Oluline roll on individuaalsusel, loovusel, subjektiivsel lähenemisel õppijasse ja õppeprotsessi. Somaatiline lähenemine jätkab sama suunda, rakendades seda mõttelaadi ka tantsutehnika õpetamisel. Lisaks toetavad õppijate tunnetuslikku valmisolekut ja vastuvõtuvõimet nn somaatilised kehatehnikad- jooga, *Alexanderi* tehnika jne. Päevakorral on kaasaegse tantsukunstniku suhe pedagoogikasse. Tantsukunstnikud vajavad pedagoogilist tuge lisaks oma väga headele erialastele oskustele. Õpingute jooksul õpitud, suunatud ja teadvustatud refleksioon toetab õpetaja erialast arengut. Erinevate kunstiliikide vahel aina enam hägustuvad piirid nõuavad valmisolekut uute vahenditega tutvumiseks ning omastamiseks. Tohtu hüppe teinud uue tehnoloogia ja massimeedia pealetung toob need küsimused ka tantsutundi. Õpetaja roll on olla katalüsaator, filter ja analüüsija uute vahendite kaasamises tantsutundi. Kultuurilise identiteedi toetamine ka tantsuklassis loob eeldused heaks hakkamasaamiseks multikultuurilises ühiskonnas. Tantsule spetsialiseerunud õpetaja peab hakkama saama ka sotsio-kultuuriliste probleemidega. Tantsukunsti eripärast lähtuvalt kehale suunatud teravdatud tähelepanu toob esile sellised teemad nagu seksuaalsus laval ja tantsutunnis, homoseksuaalsus, soolisus. Tants on pigem vahend eesmärgi saavutamisel, mitte eesmärk iseeneses. Oluliste eesmärkide hulka kuuluvad reflektiivse ja aktiivse õpetaja, tantsija või koreograafi väljaõpe, ning isiku individuaalse üldise arengu toetamine tantsu tehniliste ja kompositsiooniliste teadmiste ja oskuste omandamise taustal. Õpetamismeetodid eeldavad õpetajate ja õpilaste vahelist dialoogi ning avatust erinevate kunstivormide integratsiooniks.

## Tänuõnad

Artikli ilmumist toetas Euroopa Regionaalarengu Fond ja Euroopa Sotsiaalfond.



## **Kasutatud kirjandus**

- Alsup, J. (2005). Teachers as people. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 18(1):19-24.
- Andrzejewski, C. (2009). Toward a Model of Holistic Dance Teacher Education, *Journal of Dance Education*, 9:1, 17-26.
- Baskerville, D. (2009). Navigating the unfamiliar in a quest towards culturally responsive pedagogy in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 25: 461–7.
- Bannerman, C. (2009). Viewing a/new: the landscape of dance in 2009. *Research in Dance Education*, 10:3, 231-240.
- Bannon, F. (2010). Dance: the possibilities of a discipline. *Research in Dance Education*, 11:1, 49-59.
- Bishop, R., and T. Glynn. (1999). *Culture counts: Changing power relationships in education*. Palmerston North: Dunmore Press.
- Bolwell, J. (1998). Into the light: An expanding vision of dance education. In S. B. Shapiro (Ed.), *Dance, power and difference* (pp. 7–23). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bonbright, JM. (1999). Dance education 1999: status, challenges, and recommendations. *Arts Education Policy Review*, 101(1):33-39.
- Bond, K. (2010). Graduate Dance Education in the United States: 1985–2010. *Journal of Dance Education*, 10:4, 122-135.
- Buck, R. (2003). *Teachers and dance in the classroom: ‘So, do I need my tutu?’* PhD diss. University of Otago, New Zealand.
- Chappell, K. (2007). The dilemmas of teaching for creativity: Insights from expert specialist dance teachers. *Thinking Skills and Creativity* 2, 39–56.
- Chepyator-Thomson, J. R. (2004). Multicultural education: culturally responsive teaching. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 11/1.
- Condee, W. (2004). The future is interdisciplinary. *Theatre Survey*, 45 no. 2: 235–40.
- Enghauser, R. (2007). The Quest for an Ecosomatic Approach to Dance Pedagogy. *Journal of Dance Education*, 7:3, 80-90.
- Gilbert, A. G. (2005). Dance education in the 21st century: a global perspective. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(5):26-35.
- Green, J. (1999). Somatic authority and the myth of the ideal body in dance education. *Dance Research Journal*, 32(2), 80–100.
- Green, J. (2001). Socially constructed bodies in American dance classrooms. *Research in Dance Education* ,2(2), 155–73.
- Joyce, M. (1994). *First steps in teaching creative dance to children*. Mountain View, California: Mayfield.
- Kahlich, L., Shapiro, S. B., Davenport, D. & Evans, B. (2004). Perspectives: Sexuality and Dance in Higher Education. *Journal of Dance Education*, 4:1, 33-40.
- Korthagen, F. A. M. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20:77-97.

- Korthagen, F. A. M. & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.
- Lavender, L., & Predock-Linnell, J (2001). From improvisation to choreography: The critical bridge. *Research in Dance Education* 2(2), 195–209.
- Leijen, Ä. (2009). Acknowledging practice: The applications of streaming audio and video for tertiary music and dance education. In: *Proceedings of the 9th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies: The 9th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*; Riga, Latvia; 14-18 July, 2009. IEEE, 2009, 101 - 103.
- Leijen, Ä., Valtna, K., Leijen, D. A. J., Pedaste, M. (2012). How to determine the quality of students' reflections? *Studies in Higher Education*, 37(2), 203 - 217.
- Leijen, Ä., Lam, I., Wildschut, L., Simons, P.R.J. (2009a). Difficulties teachers report about students' reflection: Lessons learned from dance education. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 315 - 326.
- Leijen, Ä., Lam, I., Wildschut, L., Simons, P.R.J., Admiraal, W. (2009b). Streaming video to enhance students' reflection in dance education. *Computers and Education*, 52(1), 169 - 176.
- Leijen, Ä., Admiraal, W.F., Wildschut, L., Simons, P. R.-J. (2008a). Pedagogy before technology: what should an ICT intervention facilitate in practical dance classes? *Teaching in Higher Education*, 13(2), 219 - 231.
- Leijen, Ä., Lam, I., Wildschut, L., Simons, P. R.-J. (2008b). Pedagogical practices of reflection in tertiary dance education. *European Physical Education Review*, 14(2), 223 - 241.
- Leijen, Ä., Admiraal, W., Wildschut, L., Simons, P.R.J. (2008c). Students' perspectives on e-learning and the use of a virtual learning environment in dance education . *Research in Dance Education*, 9(2), 147 - 162.
- Marques, I.A. (1998). Dance education in/and the postmodern. In S. B. Shapiro (Ed.), *Dance, power and difference* (pp. 171–85). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Miller, R. (2000). Holism and meaning: foundations for a coherent holistic theory. In: *Caring for New Life: Essays on Holistic Education*. Brandon, VT: Resource Center for Redesigning Education, (pp. 19-40).
- Melchior, E. (2011). Culturally responsive dance pedagogy in the primary classroom. *Research in Dance Education*, 12:2, 119-135
- Oliver, W. (2011). The Influence of Pop Culture and Mass Media on Dance Education Today. *Journal of Dance Education*, 11:4, 111-112.
- Risner, D. (2002). Re-educating Dance Education to its Homosexuality: An invitation for critical analysis and professional unification. *Research in Dance Education*, 3:2, 181-187.
- Risner, D. (2010). Dance Education Matters: Rebuilding Postsecondary Dance Education for Twenty-First Century Relevance and Resonance. *Journal of Dance Education*, 10:4, 95-110.
- Risner, D., & Anderson, J. (2008). Digital Dance Literacy: an integrated dance technology curriculum pilot project. *Research in Dance Education*, 9:2, 113-128.
- Risner, D., & Stinson, S.W. (2010). Moving social justice: Challenges, fears and possibilities in dance education. *International Journal of Education & the Arts*, 11(6).
- Schupp, K., & Clemente, K. (2010). Bridging the Gap: Helping Students from Competitive Dance Training Backgrounds Become Successful Dance Majors. *Journal of Dance Education*, 10:1, 25-28.

- Shapiro, S. B. (1998). Toward transformative teachers: Critical and feminist perspectives in dance education. In S.B. Shapiro (Ed.), *Dance, power and difference* (pp. 7–21). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sims, M. & Erwin, H. (2012). A Set of Descriptive Case Studies of Four Dance Faculty Members' Pedagogical Practices. *Journal of Dance Education*, 12:4, 131-140.
- Smith-Autard, J. (2002). *The art of dance in education* (2nd ed.). London: A & C Black.
- Sööt, A & Leijen, Ä. (2012). Designing Support for Reflection Activities in Tertiary Dance Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 448 - 456.
- Stinson, S. W. (2004). My body/myself: Lessons from dance education. In L. Bresler (Ed.), *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. London: Kluwer Academic.
- Stinson, S. W. (2005). The Hidden Curriculum of Gender in Dance Education, *Journal of Dance Education*, 5:2, 51-57.
- Stinson, S. W. (2010). Questioning Our Past and Building a Future: Teacher Education in Dance for the 21st Century. *Journal of Dance Education*, 10:4, 136-144.