

TARTU ÜLIKOOL VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Etenduskunstide osakond

Tantsukunsti õppekava

Brite Vilgo

**Somaatilise treeningu ja kogukonnatantsu kogemusest Cheshire
Dance organisatsiooni näitel**

Tantsuõpetaja lõputöö

Juhendaja: Raido Mägi

Kaitsmisele lubatud.....

Viljandi 2015

SISUKORD

SISUKORD	2
SISSEJUHATUS	3
1. CHESHIRE DANCE PRAKTIKA.....	4
1.1 Reeglid ning õigused	4
2. TÖÖ LASTEAIARÜHMAS.....	6
2.1 Rühma tutvustus	6
2.2 Tööprotsessi kirjeldus	6
2.3 Tööprotsessi analüüs.....	8
2.4 Eneseanalüüs.....	9
3. SOMAATILINE KÄSITLUS TANTSUTUNNIS	11
3.1 Somaatilise distsipliini neli printsiipi	11
3.2 Pedagoogilised aspektid somaatilises treeningus.....	13
3.3 Eneseanalüüs.....	14
4. KOGUKONNATANTS	15
4.1 Kogukonnatants erivajadustega grupile.....	15
4.2 Kogukonnatants kui kunst.....	16
4.3 Eneseanalüüs.....	17
KOKKUVÕTE	19
KASUTATUD KIRJANDUS.....	20
SUMMARY	21
LISA 1 KOHAPEALSE JUHENDAJA TAGASISIDE.....	23
LISA 2 NÄIDISTUNNI KIRJELDUSVIDEO	26

SISSEJUHATUS

Minu tantsuõpetaja lõputöö praktika toimus Inglismaal, Cheshire Dance (edaspidi CD) organisatsioonis juures, mis pakkus mulle kogemusi, elamusi ja enesemääratluse võimalust. Kolmekuine praktika kujunes tööks kahe erineva sihtrühma juures, kus täitsin kohta vaatlejana, juhendajana ja abiõpetajana lasteaialastele ning abiõpetajana erivajadustega täiskasvanutele. Lasteaia kui ka erivajadustega gruppe, kelle juures praktikat tegin, oli kaks.

Praktika planeerimisel ning reaalselt praktikakohale asumisel selgus, et minu roll praktikakohal saab olema erinev algselt planeeritust. Kohanemine ülesannetega ning tööga mitme erineva grupis juures, suunas mind tegelema erinevate enesemääratlustega. Vaatamata minu eelnevatele teadmistele ja kogemusele, leidsin ennast uutest situatsioonides ja kohustustes. Püüdsin leida seletust enda olulisusest ning mulle usaldatavates rollides CDs.

Minu lõputöö kirjaliku osa võib jagada üldiselt kaheks osaks. Peatükkides üks ja kaks tutvustan ning toon välja oma kogemusi tantsuõpetaja praktikas Cheshire Dance organisatsioonis, kus minu põhiülesandeks oli vaatleja, abiõpetaja ja õpetaja roll lasteaia liikumis- ja tantsutundides kahe erineva rühmaga.

Kolmandas peatükis toon välja somaatilise treeningu neli printsiipi ning illustreerin näidetega erivajadustega rühma kui ka lasteaialaste grupi praktika kogemust. Vaatlen ennast tunni jälgijana, abistajana, abiõpetajana ja õpetajana.

Erivajadusega grupiga tutvudes ja töötades puutusin esimest korda kokku kogukonnatantsuga. Neljandas peatükis kirjutan kogukonnatantsust erivajadustega täiskasvanute grupis ja lisan juurde analüüsi kogukonnatantsust kui kunstist ja pedagoogilise lähenemise.

1. CHESHIRE DANCE PRAKTIKA

Cheshire Dance on Cheshire maakonnas tegutsev organisatsioon, mis pakub tantsu sihtrühmadele, kellele tants on vähe kättesaadav. Tantsu õpetakse ja edastatakse (*delivered* nagu nad seda nimetavad) väiksemates koolides ja kogukondades, erivajadustega gruppidele hooldekodudes ning samuti eri vanuses inimestele. Lisaks tegeleb organisatsioon etendusprojektidega, kaasates erinevaid sihtrühmi ning kasutades erinevaid ja vähetuntumaid etenduskohi. CD määratleb end kogukonnatantsu pakkuva organisatsioonina. Nad õpetavad/edastavad eri stiili ja liiki tantsu - ning liikumisvõimalusi.

Organisatsiooni asutaja ja kunstiline juht on Jacqueline McCormick, kellega koostöös avanes mul võimalus sooritada praktika CD juures. Kokku on organisatsioonis alalistelt kuus kutselist töötajat ning muutuv arv vabakutselisi. Minu positsioon organisatsioonis oli olla praktikant juba olemasolevates liikumis- ja tantsutundides.

Minu praktikategevus jagunes lasteaijalaste ja täiskasvanud erivajadustega inimeste gruppide vahel. Kahel korral nädalas abistasin erivajadustega inimesi Chester'i hooldekodus ning kohalikus spordiklubis.

1.1 Reeglid ning õigused

Minu praktika toimumine CD organisatsiooni juures kujunes oodatust keerulisemaks. Oluline oli ka selgitada minu praktika eesmärke, mis erinesid Inglismaal kasutusel olevatest tantsuõpetaja praktikatest ülikoolisüsteemis. Suurbritannia ülikoolisüsteem ei näeb ette, et tantsuõpetaja diplomiga (BA) lõpetanu peab eelnevalt läbima kindlat arvu tunde iseseisvat tantsu õpetamist konkreetse rühma juures. Sellest tulenes teisitimõistmine minu praktika eesmärgist.

Organisatsioon oli valmis mulle pakkuma vajadusel gruppi, kelle juures praktika sooritada kuid siis tuli tõdeda, et mul puudub dokument, mis lubaks mul iseseisvalt tunde läbi viia. Selleks, et

olla vastutav grupi juhendamisel ning õpetamisel näevad seadused ette esitada dokument, mis kinnitab, et ma pole kriminaalkorras karistatud.. Dokumendi menetlus oleks prognoositavalt võtnud aega vähemalt paar kuud, mis oleks minu praktika ajast võtnud vähemalt 2/3. Vahetult enne Inglismaale kohaleminekut selgus, et neil on mulle pakkuda vaatleja (*shadower*) rolli tantsutundides.

Leppinud oma positsiooniga organisatsioonis, püüdsin end võimalikult palju kaasata õpetamisprotsessi, jäi mulle siiski põhiline roll olla abiõpetaja ja vaatleja. Hea võimalus oli eelnevalt läbi rääkides tunni põhiõpetajaga, juhatada ühte või kahte tunni harjutust või väiksemat osa.

Lasteaiagruppidega jagasime põhiõpetajaga omavahel tunni ülesandeid. Erivajadustega rühmas sain olla juhendaja ja abiline töötatades individuaalselt ühe õpilasega. Omamata dokumenti, et olen seadusandlikult gruppidele ohutu, oli mul keeld jääda tantsutunni ajal rühmaga omapäi. Minu äratundmiseks koolis ning hooldekodus pidin kandma CD logoga T-särki. Lasteaias oli kõigile väljastpoolt kooli tulijatel kohustus kanda informeerivat klepsu rinnal, kus oli kirjas saabumise täpne kella-aeg, nimi ning külastuse põhjus.

Lasteaias oli kasutusel majapunktide (*house points*) jagamise süsteem. Halba käitumist sai reguleerida tasemete kaudu, kus õpilasele kehtis kolm hoiatust (*stage 1*, *stage 2* ja *stage 3*), mil kolmanda hoiatuse saanud laps pidi tunnitegevusest nimetatud aja kõrvale jääma. Õpetajal oli kombeks hoida käeulatuses valgusfoori kujutavat paberit, millele sõrmega osutades sai vaikimisi vajalikule õpilasele tema käitumisest teda anda (punane keelab, roheline kiidab).

Lõputööks valmis veerandtunnine näidisvideo tunni läbiviimisest. Video avalik esitamine ei ole lubatud, kuna puuduvad lastevanemate kirjalikud nõusolekud. Põhiõpetaja Rosalind'i kokkuleppel jäädvustasin tantsutunde osaliselt laste teadmata. See tagas laste loomuliku käitumise ja situatsiooni loomulikkuse. Videoid avalikult esitamiseta, pean tegu õigustatuks ja CD organisatsioon saab aru salvestuse vajalikkusest.

Minu esmane reaktsioon kõikidele kehtestatud reeglitele ja nendega harjumine võttis aega. Tajusin distsipliini ning lasteaialaste ranget, aga toimivat korda ning enese võimalust läbi tantsutunni vaheldust ning liikumisrõõmu pakkuda (seda omamoodi teises reeglitega süsteemis).

2. TÖÖ LASTEAIARÜHMAS

Alljärgnevas peatükis analüüsin oma praktika kogemust lasteaialaste vanima vanuseastmega. Esitan üldvaate rühmadest, tööprotsessist tundides ning analüüsin nii tundide läbiviimist ja toimumist kui ka enese tööd.

2.1 Rühma tutvustus

Minu tantsuõpetaja praktikakohaks oli Dean Oaks Nursery (lasteaed) Cheshire maakonnas Wilmslow's. Praktikad tegin kahe grupiga, mõlema rühma laste vanused 4-5 eluaastat. Ühes grupis oli kokku 10-14 last ning osalejaid olid nii poisid kui ka tüdrukud. Tantsutundide kestus oli 40- 45 minutit ning mõlemad grupid said päevas kaks tundi. Põhiõpetajaks oli Rosalind Holgate Smith, kelle tagasiside minu tööle paikneb LISAS 1. Lisaks viibisid tundides lasteaia kasvataja ja sageli ka teine tantsutudeng, kes sooritas oma vaatluspraktikat.

Antud vanuses lapsed õpivad alles läbi mängu ning esmasel kohal on üldine kehatunnetus ja elementaarse koordineerimise omandamine. Peamiseks töömeetodiks oli loovmäng ja – tants. Rühma tegevuse eesmärk oli ka sellest lähtuvalt keha (anatomiline) tundmaõppimine. Lisaks sellele valmis tantsuetendus, et näidata läbiviidud tantsutundide tööprotsessi tulemust.

2.2 Tööprotsessi kirjeldus

Üks meie lõplik eesmärk rühmaga oli veerandtunnine etendus lastevanematele kõige viimasel tunnil. Igaks tunniks olime Rosalind'iga ette valmistanud harjutused, teemad ning jaganud rollid-kes meist mida tunni jooksul teeb ning õpetab. Laiemas plaanis oli eesmärgiks parem teadlikkus õpilase enese kehast ja anatoomiast, tantsulisem ja musikaalsem kehatunnetus.

Paljud harjutused olid piltlikustamisele üles seatud, kus õpilasel oli võimalik ise harjutuse raames kujutlusvõimet kasutades improviseerida. Tundides kasutasime muusikainstrumente ning arendasime õpilaste reageerimist helidele ja jutustavatele lugudele. Erinevaid instrumente kasutades õppisid lapsed kuulama erinevaid muusika omadusi ja siduma neid liikumisega. Rõhutasime laste mängulisust ning kujutlusvõimet õppeprotsessis. Valdavalt kasutasime loovmängu ja –tantsu.

Käsitlesime draakonite ja koletiste teemat läbi lugude ning visuaalsete vormide (illustratsioonide, videote vaatamine) ning sellest lähtuvat püstitasime erinevaid liikumiseloo nagu näiteks suur/väike, vali/vaikne liikumine. Lõpuetenduse osaks sai Draakoni ja Koletise tants, millele järgnes muusikalistele märguannetele juba eelnevalt seatud harjutused. Olulisele kohal oli loomingulisuse kasutamine ning laste samastumine rolliga. Lõpuetendus oli improvisatoorne harjutustel baseeruv jada, millest vaid Koletise tants nägi ette liikumise ettenäitamist minu kui juhi poolt.

Tundides kasutasime ka palju paaris- ja grupitööd. Oluliseks kujunes grupi distsiplineerimine, juhul kui vajalik oli kõikide täielik tähelepanu. Kasutasin võimalust kaasata tähelepanu nõudvamaid õpilasi juhtrolli - näiteks muusika tekitamisel või muu ülesande täitmisel tegevuses ning iga laps grupist tundis vastutust rühma ees.

Õpetamisel oli oluline minu enese suhtumine, kus vajadusel kasutasin kergemat naeratust ning positiivsust. Õpetajana oli vaja tajuda harjutuse või liikumise põhjendatust, kestust ning vajadust tegutseda ja viia sisse muudatusi hetkes. Mõningail juhul tõin esile kellegi õpilastest, kes oli käitunud eeskujulikult ja innukalt kuna see motiveeris ka teisi eeskujulikult käituma. Majapunktide (*house points*) jagamine hea soorituse ja/või käitumise eest motiveeris alati ka kaasõpilasi.

Töötingimused olid aga raskendatud, kui tunnis viibis liiga palju potentsiaalset juhtrolli kandvaid täiskasvanuid. Ettenähtud kasvatajale ruumis lisandus vaatleja (*shadower*) ning lisaks minule ka Rosalind, keda õpilased teadsid kui põhiõpetajat. Sellises tingimuses, kus üldjuhul viibis ruumis neli täiskasvanut, oli mul võimalus ennast kui õpetajat veelgi rohkem kehtestada ja pakkus väljakutset.

Tundide ettevalmistamine nägi ette minu ja Rosalind'i kohtumisi nädala alguses. Analüüsisime juba toimunud tunde ja sellest lähtuvalt planeerisime uut tundi. Igale tunnile järgnes kirjalik

raport lasteaiale, kus tuli fikseerida tunni tegevus, õpilaste käitumine ja meie poolne tagasiside tunnil.

Tundide toimumine andis õpilastele võimaluse üheks intensiivseks tantsuliseks päevaks nädalas. Iga tantsutund algas soojendusega. Minupoolne ettepanek oli teha seda ringjoonel, kus kõik näevad kõiki ja asetsevad võrdsel positsioonil. Soojendus aitas kaasa õpilaste keskendatusele ja valmisolekule tunnis järgnevateks ülesanneteks. Tunni põhiosaks sai eelneva kordamine ning uue õppimine. 45-minutilise kohtumise lõpetas tagasiside koos (mänguliste) kokkuvõtetega.

Minu kuuenädalane õpetamisperiood, milles kaks gruppi said kaks akadeemilist tantsutundi päevas, oli piisav ajavahemik õpilasi tundma õppida. Grupitundidele lisaks viisime läbi individuaalsed tunde nelja konkreetse õpilasega, kelles nähti rohkem tantsulist potentsiaali või just vastupidi- kes vajasid enam tähelepanu kiiremaks arenguks või eeskujulikumaks käitumiseks.

2.3 Tööprotsessi analüüs

Tööprotsess lasteaialaste rühmade juures oli õpetlik ja nauditav. Praktika oleks võinud olla pikem, sest antud kuue nädalaga jõudsid õpilased minu kui õpetajaga harjuda ning ma hakkasin neile iga korraga rohkem mõjuma kui autoriteet ja juht. Paljud minu enda pakutud ideed leidsid tööprotsessis rakendust.

Minu algne soov õpetada tantsu, kujunes antud vanuserühmas teisejärguliseks, kuna luua koreograafiat lapsele on keeruline ja teda kurnav ning loovust isegi pidurdav. Liikumine ja areng sai vajaliku suuna ning tempo; oluliseks jäi mäng tunni osana. Kogegin erinevate õpetamisviiside mõjusust ning seda kui oluline on konkreetsus ja arusaadavus kõnes ning harjutuste eakohasust. Vajadusel nägin ette õpilasega vahetut vestlust, kus suhtlus oli kui võrdne võrdsega (vaimustuda, innustada, kaasa elada).

Tunnid toimusid vaipkattega põrandaga muusikaklassis, mis tantsutunniks oleks võinud olla suurem ja avatum. Samas võimaldas klassiruum lamamist ja mänguruumi põrandal, oli piisavalt väike, et ei tekkinud liigset vabaduse tunnet ja seeläbi ka ülemäärast jooksuruumi. Teisalt oli

muusikainstrumentide käepärane kasutusvõimalus ning avarad suured aknad. Leian, et positiivne oli peeglite puudumine interjööris.

Rühma etendus lastevanematele toimus kooli aulas, mida saime kasutada vaid antud etenduse päeval. Uue ruumiga harjumine võttis aega ning andis mulle võimaluse kehtestada ja hoida korda. Võimalus samal päeval eelnevalt ruumi kasutada andis loomingulisust prooviperioodil. Loovtants ja –mäng koos kehatunnetuse õppimisega, kus arenes eneseteadlikkus ja koostöö grupiliikmetega oli antud praktika situatsioonis õpilasele parim.

Minu jaoks oli oluline märgata päeva lõpus päevast väsinud õpilast, keda vajadusel lisaks õpetamisele ja juhendamisele ka motiveerida ning mõningail hetkedel korrale kutsuda. Pika koolipäeva lõpuks olid paljud väsinud ja 5-aastane õpilane ei pea oluliseks seda varjata. Ajaline planeeritus oli oluline ja aja kasutus ning tunnid olid seetõttu mõlema osapoole jaoks kurnavad. Tunni ülesehituses pidin arvestama võimalike muutustega, sest eelnevalt ei teadnud ette õpilaste suutlikust planeeritud tegevusele, seda eriti just päeva lõpupoole.

Tihti oli vaja ka rühma korrale kutsuda, kus tähelepanu, motivatsioon ja/või väsimus ei lasknud tunniga edukalt jätkata. Nägin vajadust mõista lapse situatsiooni ja käitumist ning mõningail kordadel tuua see kogu rühma ees esile- mõlema, nii kiituse kui ka kerge noomituse puhul. Õpilast nimepidi kutsumine, tõi tähelepanu tihti kõige kiiremini tagasi vajalikule ning tunni teemaga sai jätkata.

2.4 Eneseanalüüs

Õpetamise kogemus andis mulle suure võimaluse mõista aja planeerimist tunnis, kus on oluline märgata ka teisi toetavaid ja segavaid tegureid vastavalt situatsioonile. Ma kogesin kui palju lihtsam on tegutseda, kui tund on ettevalmistatud ning seetõttu erinevates situatsioonides on valmisolek muudatusteks kiirem. Tean paremini kui varem, kuidas koondada õpilase tähelepanu soovitud ajal ning kuidas ja palju jagada tunnustust või kiirelt uusi instruksioone.

Kohapealne juhendaja ning põhiõpetaja Rosalind märgib ka ära minu tagasisides minu häälekasutuse kohta, kus kirjutab kuidas lapsed reageerisid hästi, kui kuulsid energiat minu hääles (LISA 1). Minu jaoks ei olnud takistus suhelda tunde andes inglise keeles kuid tean nüüd,

kuidas minu ebakindlus hääles väljendub ja mõjutab tunni edaspidist kulgu. Sugestiivse ja mõjuva hääletooni puhul polnud oluline, millist keelt kõneleda. Oluline oli üksteisest aru saada ning mõista ning vajadusel toetada kõnet kehakeelega. Õppisin olema veel rahulikum, et minu edastavad juhised saaksid kõige kergemalt vastuvõetud.

Praktika ajal õppisin tegema koostööd teise õpetajaga. Oluline oli tajuda õiget aega täpsustusteks või kommentaarideks, kui tundsin, et mul kui kaasõpetajal on rühmale midagi lisada.

3. SOMAATILINE KÄSITLUS TANTSUTUNNIS

'Elav keha selle täiuslikkuses' on vaste kreeka keeles sõnale „*soma*“, mis viitab kogu olemuse protsessile, kus keha, meel, vaim ja keskkond koos eksisteerivad. Somaatilises käsitluses reageerivad mõlemad- nii sise- kui ka välised stiimulid. Tegu on pigem protsessi kui produktiga ise-enesest (Brodie 2012: 6) ning somaatilised printsiibid aitavad omandada eri viise kuidas jõuda keha sünnipärase tarkuseni (sealsamas: 8). (Need samad neli printsiipi tulevad kasutusele järgnevas alapeatükis.) Tantsutunnis on minu jaoks oluliseks märgata kerhatervet liikumist, õpetada ja juhendada õpilasi kehatervelt liikuma.

Õpetades ja jälgides lasteaias, tajusin nende puhul veel ühiskonnast omandamata mõjutusi nende kehakasutusele. Erilise kergusega sain vaadelda „elavat keha selle täiuslikkuses“ - ergonoomiline kehakasutus- pingevaba ja praktiline töö nii istumise, astumise kui ka liikumise sealhulgas tantsu näitel. Märkasin, mida noorem on keha, seda enam on märgata kergelt ette-üles kulgevat lülisammast, mis on oluline Aleksanderi tehnika käsitluses.

Oma töös erivajadustega rühmas, oli üheks eesmärgiks sama võimaliku täiuslikkuse taastamine, mida käsitleb somaatiline treening. Üldjuhul võib kehaline areng sellises sihtrühmas jääda väikseks, pakkudes arengut meelele ja/või vaimule vastavas keskkonnas ja vähem välistele arengutele. Abistaja kogemus hooldekodus näitas ka seda kui keha, mis polnud võimeline taastuma, kandis siiski arengupotentsiaali ja seda indiviidile vastavas tempos. Loomulikult polnu minu õpetajapraktika teadlik (taastus)ravi, kuid väikseimgi edusamm liikumisest või info vastuvõtlikusest oli oluline.

3.1 Somaatilise distsipliini neli printsiipi

Paljudes somaatilistes tehnikates käsitletakse nelja põhiprintsiipi, mis on kesksed praktikad ning mis aitavad jõuda sisemise tarkuseni. Algselt on neli printsiipi olemas järgnevates distsipliinides: Alexanderi tehnika, Feldenkrais meetod, Labani liikumisanalüüs/ Bartenieffe põhialus, Keha-Meele keskendamine ja Ideokineesis (Brodie 2012:5).

Läbi nende nelja: hingamine, tajumine, ühendatus ja algatusvõime, on kehal täielik võimalus sünnipärastele oskustele (sealsamas: 8). Neid, justkui argiseid tegevusi silmas pidades, jälgisin erinevaid õpilasi oma praktika vältel. Läbi liikumis- ja tantsutundide on võimalik justkui uuesti õppida eelmainitud elementide kasutust igapäevaelus. Toon näiteid enda õpetaja lõputöö praktikatööst nii erivajadustega rühma juures kui ka lasteaias.

Hingamine:

Draakonite temaatikast lähtuvalt oli vaja lasteaia grupile mõelda loovaid tantsulisi harjutuspõhiseid liikumisi. Joogast inspireerituna kasutasin tulehingamise võtet. Sellest arenes lastele ülesanne kujutuspildiga neist kui tuld purskavatest draakonitest. Harjutus kandis nime Tulehingamine (*Fire Breathing*) ning andis võimaluse tajuda õhu liikumist, hinge kinnihoidmist kui ka arendas (alateadlikult) hingamise kontrolli üldisemalt.

Tajumine:

Abiõpetajana erivajadusega grupi tantsutunnis, annab võimaluse tuua küllaldaselt näiteid osalejate kohalolekuvõimest pelgalt juba vaatluse põhjal. Tajumine on kõige vahetus olles praeguses hetkes kohal, sama-aegselt nii enese kui ka keskkonnaga. Tegelesin füüsilise puudega ja kõnevõimetu Sarah'ga, kelle asend oli pool-lamav ning väga staatiline. Võimalik liikumisamplituud oli minimaalne ning vaevaumärgatav kuid iga kord kui ta tundis mu sooje käsi oma põlvedel, häälitsetas ta märkuandvalt heaolust. See oli Sarah võimalus tajuda füüsilist kogemust.

Ühendatus:

Õpetades ja järgides õpilasi lasteaias, saab lapse lihtsa kõnni puhul näha, kuidas ta suhestub gravitatsiooniga. Jälgides Blake'i liikumist, sain aimu veel ergonoomilisest kehahoiust: veel puuduvad keskkonnast õpitud stampliigutused ning istumine, astumine ning tantsimine toimub kõige loomulikumas positsioonis. Alexanderi tehnikast on teada see, kuidas me õpime ümber kui meie keha unustab olema nii, nagu on seda lastel, loomadil ja pärismaalastel. (Mursa Tormis: 2014)

Algatusvõime:

Erivajadustega rühmas oli väga aktiivne John, kelle kehaasend oli kui telg, mis oli valmis vastavalt vajaduselt mistahes suunas liikuma. Ta oli aktiivne tantsija ning katsetas tihti uudset

liikumist: tasakaal ning erinevad joendumised ning väljasirutused. Vaimne puue ei saanud takistuseks täpse ja tõhusaks etteasteks liikumises.

3.2 Pedagoogilised aspektid somaatilises treeningus

Tantsuõpetajana on vaja mõista tantsu või harjutuse muutmist vastavalt grupi vajadusele. Minu kogemus erivajadustega täiskasvanute tunnis vaatleja ja abiõpetajaga andis võimaluse mõista minimaalse liikumise erilisust ja arengu olulisusest. „Iga keha, kui tahes vana või noor, mis iganes füüsilises seisundis, omab võimet liikuda, isegi kui see on ainult sinu väikene sõrm või liikumine, mis on kantud kui pilt sinu vaimusilmas.“ (Halprin 2000:23) See kirjeldus näitab, kuidas tantsu võib leida ka väikseimas liigutuses.

Eestis tuntud Alexanderi tehnika praktik Maret Mursa Tormis tõi oma loengus Suveakadeemias Võsul 2014 aastal välja tähelepaneku, mida on öelnud kunagi Leonard da Vinci: „Ainult jälgimine on võti mõistmiseks“. Nii toimib see Alexanderi tehnikas kui ka mitmete teiste somaatiliste treeningsüsteemide puhul. Töö erivajadustega inimestega on arendanud minu kui vaatleja ja kuulaja rolli. Minus kui järgijas ja abiõpetajas on arenenud intuitsioon, sest antud praktikas puudus täielik ülevaade kõikide õpilaste eripäradest ja puuete sügavusest.

CD üks tantsukunstnik ja õpetaja, kellel on pikaajaline kogemus erivajadustega grupile tantsu-ja liikumistundide andmisel, jagas kogemust kuidas suunata ja edasi anda harjutust või tantsulist ülesannet puudega inimesele. Selleks on liikumise ettenäitamine, liikumise koos tegemine või liikumise võimaliku elamuse pakkumine läbi puudutuse. Viimasel juhul on tegu variandiga, kus inimesel pole võimalik näiteks vajalikku jäset liigutada (mida harjutus või liikumine ette näeb) või omab mingit muud puudust liigutuse sooritamiseks.

Siit lähtudes leian, et puudutus on enam kui oluline. Erivajadustega grupi tundides oli esimestel kordadel väga oluline delikaatselt õpilastele läheneda- oli vaja valmis olla erinevateks reageeringuteks. Tihti tundsi, kuidas ma vastutan oma enese puudutuse või selle puudumise eest. Nahk, kui inimese kõige suurem organ, on võimas infoallikas ning kuidas teist (õpilast, inimest) puudutada on oluline.

Ka somaatilises treeningus jaotatakse tehnikaid passiivseteks ja aktiivseteks: „Kui muutus on füüsiliselt kehtestatud/suunatud kellegi teise poolt, peetakse seda tehnikat passiivseks, samaaegselt kui aktiivse tehnika puhul on muutus loodud liikuja instruktori poolt.“ (Brodie 2012: 22) Samas võib olla ka tegu kahe kombinatsioonist. Minu kogemust puuetega inimestega võib nimetada just nimelt kombinatsiooniks passiivsest ning aktiivsest. Tunnan, et kuna antud grupil oli olemas juba harjumuspärane liikumine, siis minu võimalus oli algatada midagi uut, kaasates enese intuitsiooni juhendamisel ning varasemaid kogemusi kehatervest liikumisest.

3.3 Eneseanalüüs

Alapeatükis 3.1, kus käsitlesin nelja somaatilise treeningu printsiipi, toon üksikuid näited oma praktikast erivajadustega grupi juures. Osalejate arv tunnis oli keskmiselt 10-15 täiskasvanut. Minu roll hooldekodus ei näinud ette tunde läbi viia vaid abistada tunnis osalejaid. Tuli arvestada iga osaleja (õpilase) vajadustega ning teada nende reaktsioone ühele või teisele situatsioonile, mis tunni vältel võis vajada kohest läbimõeldud tegutsemist. Mul puudus ülevaade tunnis osalejate haiguslugudest, kuid palju infot sain hooldajate vahendusel.

Grupi tegevust ja tundi abistasid olulisel määral õpilaste endi aktiivsed hooldajad, kes olid otsesed vastutajad ning kõige teadlikumad puude eripärast. Samas, minu roll oli innustada mitte vaid õpilasi vaid ka nende saatjaid. Passiivsemaid hooldajaid inspireerida, motiveerida ning pakkuda välja võimalikku maksimaalset kogemust, mis erivajadusega inimene tantsutunnist võis saada. Tunnis oli väga oluline tajuda mõtet ja motiivi: „olen siin ja praegu, miski muu pole olulisem“.

Mõistan enese julguse ja teadlikkuse arengut, mil tunni situatsioonis tuli (ka) motiveerida hooldajat. Lisaks juhendamisele ja ettenäitamisele oli tihti vaja koos erivajadusega õpilasega harjutust läbi viia, näidates aktiivset võimalust tantsutunni harjutuse sooritamiseks. Tihti tuli näidata või/ja seletada hooldajale tantsulise harjutuse põhimõtet või võimalikke arendusi.

Imestan, kui mänguline ja siiras sai olla, et pakkuda liikumis- ja tantsukogemust praktilal olles. Abiõpetajana kasvas minu tolerantsus, tänutunne ja algatusvõime. Aeg ja kogetud hetked, meelde jäävad ja omamoodi kaunite erivajadustega õpilased õpetasid mulle nägema ja hindama sisemist rahu veelgi enam.

4. KOGUKONNATANTS

Kogukonnatantsu on kirjeldatud kui hariduslikku tegevust, elu mobiliseerivat valemit, kunstniku väljapanekut, nauditavat vabaaega või isegi kõik need vasted üheaegselt. Samas kaasab see erinevaid praktikaid ja stiile, olemata üks konkreetne tantsustiil (Houston 2008: 12; 8).

Siiski näib praegugi ebaselge kogukonnatantsu mõiste ja tihti kasutatavad kogukonnatantsuga tegelejad vihmavarju terminit, selgitamaks nende tööd. Arutelud toimuvad näiteks teemadel, kuidas stiiliselt määratleda õpetatavat tantsu ja kas kogukonnatantsu saab vaadata kui teise lisandina professionaalsele tantsu kõrval (Houston 2008 :11). Esmane vastus küsimusele, et mis on kogukonnatant võib ka vastata, et tegu on tantsu osalustegevus, mis on viidakse läbi amatööride poolt, professionaalide juhendamisel (sealsamas:11).

CD organisatsioonis kasutatakse kogukonnatantsu erivajadustega rühmade ja eakate ning tihti ka noorte kaasamist eakate liikumis- ja tantsutundidesse erinevate projektide kaudu. Minu lõputöö praktika ajal oli minu ülesandeks abistada kogukonnatantsu läbi loov- ja kontaktantsu.

4.1 Kogukonnatants erivajadustega grupile

Kogukonna tants CD erivajadusega inimeste tantsutunnis on esmane suhtluse ja kontakti leidmine ning rühma kollektiivne osaluse tekitamine, et rõhutada ühtekuuluvustunnet. Grupi rõõm liikumisest ja minupoolne tajutav või nähtav osaleja areng, on enam kui lihtsalt õppimise või millegi omandamise akt. Tantsutund oli neile eriline sündmus päevakavas ja tunnis aktiivsed osalejad olid justkui ühtse grupi loojad. Hooldekodus suhtuti kõikidesse kui võrdsetesse.

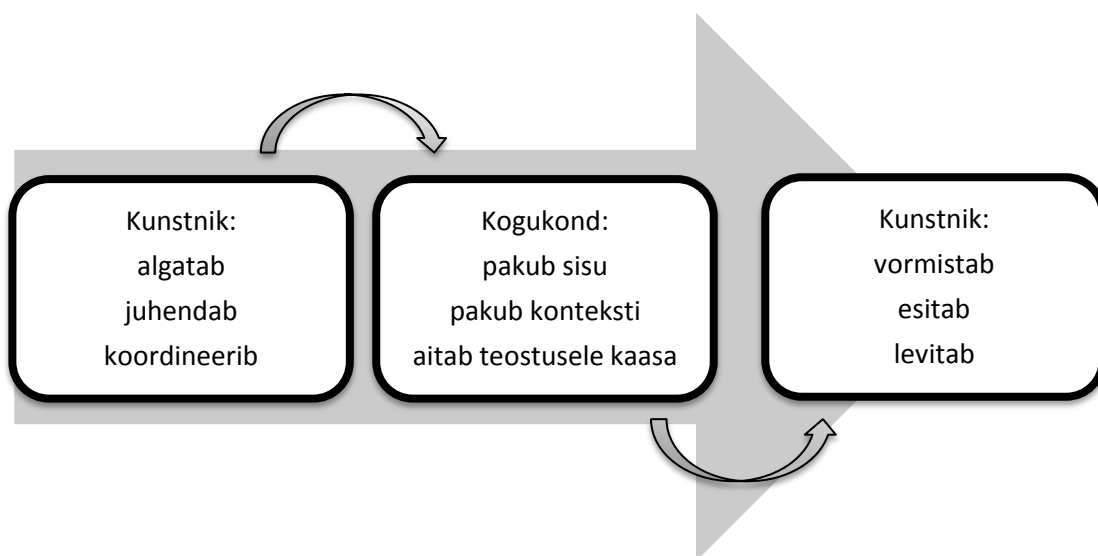
See kogukond, kus oli koos nii vaimse kui ka füüsilise puudega inimesi, sai koos näha kui eraldiseisvat maailma (kogukonda). Selle all mõtlen seda, et nende võimed kujunesid ühtseks süsteemiks, kus elus olemine oli juba saavutus ise-enesest. Houston kirjutab: „Kogukonnad võivad areneda läbi liikumise, mis on võimas suhtlemisviis (ja) mida kõik valdavad mistahes väikses koguses“ (Houston 2008:13). Gruppivahelist suhtlust saab kirjeldada kui kehakeelt,

millele lisandusid vähene ja tihti ootamatu ning eripärane kõne- häälitseti, karjuti, lauldi, ühmati suheldes. Just see eelnimetatud liidab ühte.

Minul, kui abiõpetajal praktika vältel, ei tekkinud kordagi mõtet neist kui õpilastest. (Selguse mõttes kasutan kirjulikus töös siiski mõistet õpilane.) Ehk on tegu terminis 'õpetaja', mis nõuab sellele vastanduvat mõistet 'õpilane'. „Kogukonnatantsus tunni läbiviijat kutsutakse kogukonna tantsu praktikuks, kogukonna tantsu kunstnikuks, tantsu kunstnikuks, tantsutöötajaks, kogukonna tantsu juhiks ja kogukonnatantsu töötajaks“ (Amans 2008: 7). Samas ei saa ära jätta sealt nimistust tantsuõpetaja tiitlit, mis siiski omas konkreetselt minu praktikakogemuses teisejärgulist rolli. Kõigele vaatamata, pole oluline mitmel erineval viisil saab kogukonnatantsuga töötajat nimetada vaid see, mida kogukonnatants pakub.

4.2 Kogukonnatants kui kunst

Anneli Porri luges 2011 aastal Viljandi Kultuuriakadeemias loengut teemal *Mis on kaasaegne kunst ja kogukonna kunst?* Allpool näeme tema pakutatavat joonist 1 kunstnik ja kogukonna rollidest. Joonis illustreerib protsessi tulemi suunas. Lugeses joonist suunal vasakult paremale on näidatud kunstniku-kogukonna-kunstniku rolle.



Joonis 1 . Kunstniku ja kogukonna rollid. (Porri 2011)

Kogukonnal on mingid väärtused, mida kunstnik (juhendaja) saab juba antud rühma juurde tööle asudes suunata ja täiendada. Kunstnik, ja minu kogemuse läbi õpetaja ja juhendaja, ei loo kogukonda vaid võimalusi selle tekkeks või arenguks. Kunstnik kui koreograaf saab läheneda ka tantijatele kui kogukonnale- algatada midagi juba olemasolev suhtes. Samas, võiks ka siis tantsijateks koreograafideks nimetada.

Erivajadustega grupi puhul on õpetaja/kunstniku roll loojana sisulise poole pealt tihti ebatähtis. Juhendajaid ja hooldajaid on loomulikult vaja asistes toimetustes, kuid õpilasel on vaja tunda, et ka tema loob. Õpetaja on kui tugiisik- algatab ja vormistab.

Joonise kolmandas tulbas olev info, kus kunstnik ka esitab teose, on minu nägemust mööda kunstniku kõige väiksem roll. Hiljem samas loengus toob Porri välja seoseid:

1) teos = protsess

2) teos = protsess → tulemus (etendus, laul, objekt, keskkond jms) ja selle dokumentatsioon.

Lisaks mainib, et viimane on parem tulemus koostööle kunstniku ja kogukonna vahel. Sellest lähtudes pole vaja alati koostöö lõpuks valmivat hiilgavat ja suurejoonelist etteastet või etendust. Porri näitab, et ka dokumentatsioon võib olla tulemeks. Praktikal erivajadustega tundides kui ka lasteaias oli rõhk protsessil, mitte tulemil.

Erivajadusega rühmas võib nimetada keskkonda kui protsessi tulemiks. Kunstnik ja kogukonnatöötaja on isik, kes aitab vormistada ning esitada loodut.

4.3 Eneseanalüüs

Kogukonna tantsu tundides osalemise kogemus tekitas suur tolerantsuse ning austus ka (minu) enese elu ning võimaluste ees. Nähes mitmesuguste erivajadustega inimesi, oli minu roll kui abi-õpetajal ning suunajal olla täiesti erapooletul positsioonil. Minu lähenemine oli hinnangutevaba ja juhendades ei kartnud ma tunduda tobe või liiga mänguline. Teadmata täielikult kõikide grupiliikmete eripärasid, pidin olema väga valmis võimalikele komplikatsioonidele ja kõrvalnähtudele. Alati oli ka ruumis hooldekodu töötajaid, kellelt vajadusel nõu küsida.

Tantsu juhendajana grupi juures on oluline märgata pisematki detaili. Tundi läbi viies oli vaja arvestada, et vahest tunni ülesannetes kasutatavad sallid või muud abivahendid oli vaja mõnede osalejate jaoks asendada või ära jätta. Iga erivajadus tingis eelteadmisi kasutatavate abivahendite ohutusest tunnis. Märkasin enda juures oskust reageerida vajalikele muutustele ja ka alternatiivide kohesele rakendamisele tegevuses.

Tajusin selle kogukonna juures hooldekodus, kuidas liikumisest sai paratamatult tants ning see tekkis vahetult ning orgaaniliselt. Tants väljendus väiksemasgi liigutuses. Kunstniku kui ka juhendajana on näha palju ilusat ning õpetamise protsessi käigus tajusin, kuidas minu käsutuses on tekitada midagi suurt ja võimsat.

Samas on oluline mõista minu enda kui juhenda tegevuse fookust. Minu tegevus võis olla somaatiline käsitus ja terapeutiline, kuid nagu Amans kirjutab: „kogukonna tantsu töötajad ei ole kindlasti terapeudid“ (Amans 2008: 6). Minu praktikas oli mitmeid inspireerivaid hekti ning imelisi momente märgata õpilaste arengut. Kogukond on see, kes pakub sisu, mille mina kas juhendaja või kunstnikuna saan esile tuua.

KOKKUVÕTE

Tantsuõpetaja lõputöö praktikat Cheshire Dance organisatsiooni juures nägi algselt ette plaani õpetada tantsu ühele konkreetsele grupile. Minu praktikakogemus pakkus võimalust jälgida, abistada ning õpetada liikumis- ja tantsutunde. Õpetaja lõputöö praktiline osa viisin läbi lasteaialaste ja erivajadustega täiskasvanute juures.

Esimese peatükis kirjeldasin CD organisatsiooni tingimustest ja õpetamisest. Tutvustasin erinevaid reegleid, tuues näiteid lasteaia sisekorrast ja minu situatsioonist praktikakohale asudes.

Lõputöö teises peatükis tõin esile praktikakogemuse Dean Oaks Nursery lasteaia loovtantsu ja – mängu tantsutundidest. Praktika ajal õppisin koostööd tegema teise õpetajaga. Kirjeldasin ja analüüsisin enese kui ka tunni tööd.

Järgmises ehk kolmandas peatükis kirjutasin somaatilise treeningu kasutusest tantsutunnis. Kõige enam vaatlejana tantsutundides sain võimaluse põhjalikult jälgida erinevaid kehakasutusi somaatilisest käsitlustest lähtuvalt. Läbi nelja printsiibi (hingamine, ühendatus, tajumine ja algatusvõime) tõin otseseid näiteid tähelepanekutest tantsutundides, kaasates näiteid nii lasteaia kui ka hooldekodu tundidest.

Kogukonnatants ja töö erivajadustega inimestega oli mulle esmane kogemus juhendaja ja õpetajana. Neljandas peatükis tõin esile erivajadustega inimeste liikumis- ja tantsutundide praktikakogemuse kogukonnatantsu näitel. Mäletan esimest kohtumist rühmaga, kus koheselt tabasin end mõttelt ja suurelt tänutundelt enese võimaluste (nii vaimses kui ka füüsilises aspektis) ees elus.

Julgen nimetada oma kogemust intuiitivseks ja tingimusteta suhtumist töös erivajadustega inimestega. Nii nagu töös hooldekogus oli kohalolu ja otsustamisvõime alati vajalik, oli vaja lasteaia gruppide tunnid hoolikaklt ette valmistada. Mõlemal juhul kogesin ja õppisin palju lihtsalt vaatluse läbi. Kolmekuine kogemus oli asendamatu loomisel ja leidmisel eneses tantsuõpetaja- veelgi kindlam ja otsustusvõimelisem. Kõik imelised kohtumised õpeliike hetkede ja kaunite inimestega.

KASUTATUD KIRJANDUS

Amans, D. ed (2008) *Community Dance- What's That?* –rmt An Introduction to Community Dance Practice. Palgrave Macmillan, Great Britain, lk 3-10

Bartenieff, I. & Lewis, D. (1993) *Body Movement: Coping with the Enviroment*. 7th ed, Gordon and Breach Science Publishers

Brodie, J.A. & Lobel, E.E. (2012) *Dance and Somatics. Mind-Body Principles od Teaching and Performance*. McFarland and Co, Noth Carolina

Houston, S. (2008) *Dance in the Community* –rmt An Introduction to Community Dance Practice. Palgrave Macmillan, Great Britain, 11-16

Halprin, A (2000) *Dance as a healing Art. Returning to Health with Movement and Imagery*. Gerken, Sieman LifeRhytm Books of Mendocio California

Mursa Tormis, M. (20.08.2014) *Alexanderi tehnik*a. Käsikirjaline loengukonspekt

Porri, A. (02.11.2011) *Mis on kaasaegne kunst ja kogukonna kunst?* Käsikirjaline loengukonspekt. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia

SUMMARY

The Somatic Training and Community Dance experience in an example of Cheshire Dance

The first aim when I started my training with Cheshire Dance, was to teach dance, in the most physical way. However, I was given a chance to shadow and co-teach dance classes. The training experience was enriching and instructive. I was working with two nursery school groups and with disabled people in a care home.

In a first chapter I introduced my tasks, rights and rules which I followed throughout the training with Cheshire Dance. I described my tasks while as a shadower, co-teacher and teacher where I gave classes in the nursery school with two different groups.

The second chapter reflects my work in Dean Oaks Nursery. My experience here made me notice the rules and systems, which meant that I did not have enough to teach and deliver on my own. As an observer I had a chance to notice nuances, while leading or shadowing children- for example getting their attention and the use of the voice.

In the third chapter I explore somatic training through examples of my own experience with the disabled group I worked with, where my role was mentoring, a facilitating and co-teaching. Through observation, I gained knowledge about my own teaching, which led me to read more about somatic training in dance teaching methods. With four fundamental principles (breath, sensing, connectivity, initiation) in somatic disciplines, I gave examples of my own experience in dance classes through my own training.

In the very last chapter I described my very first experience with community dance and with the disabled group. I remember my first meeting in a dance class where a huge gratitude towards life itself- that I am able to have my physical and mental well being. I found my experience as intuitive and unconditional with these disabled people.

To summarise, even though I did not have a chance to work with one specific group, I gained valuable knowledge through observing, co-teaching, facilitating and teaching. Through reading and research I gained a better understanding of my chosen topic. These three months training with Cheshire Dance were irreplaceable and much needed, to enable me to grow as a dance teacher, meeting wonderful people and experiencing invaluable moments. I gained an

understanding of the possibilities and abilities I have as a teacher to approach working with different groups of people in dance (such as disabled adults or nursery school children).

LISA 1 KOHAPEALSE JUHENDAJA TAGASISIDE



Brite Vilgo shadowed and co-taught 6 full days of dance delivery at Dean oaks Primary school, between February 25th - March 31st 2015. The delivery of creative dance was for two reception classes of children between 4-5years, each class received up to two hour's tuition time, one class in the morning and the other in the afternoon. The children developed experiential awareness of their own anatomy; (working with muscles, bones and joints) an ability to respond creatively to rhythm, story, image & music. They explored pathways, travelling, levels, planes, speed, expression, mirroring, and the use adjectives and drawing to describe and reflect on dance. In term two they worked to create a performance about monsters, which they presented to relatives to conclude the project. Included in the day were also two specialist movement sessions, personalized to support the movement development of 4 individuals, these sessions included activities which aimed to improve coordination, strength, spatial awareness, gross and fine motor skills, social skills and behavior, responding to the needs of the children identified.

At Dean Oaks Primary School Brite began observing two different teachers, teach the groups, firstly Jess Lovell, a freelance cover and then myself. Brite stepped in half way through a 12-week teaching program, which came with many challenges. In the 6 weeks prior I had built a strong relationship with the two groups and explored various themes and activities. It was in my interest and plan to create a performance piece, within the five remaining weeks and ensure high quality delivery for the school.

Brite and I planned together the first session in which she would lead one group for a 45minute afternoon session. She brought many ideas and inquiries she had researched and considered to the planning table, demonstrating interest and investment. I suggested that she re-deliver the

material I had delivered for the morning sessions; she based her session on my example but kept her plan quite open.

On delivery Brite took a very fluid approach, which in various places lacked sufficient structure, clarity, and awareness of the changing group needs. I saw how it was challenging for Brite to translate instructions in English in a simple and direct manner for this age group. As the lead Artist I stepped in to support Brite in her delivery, help manage the behavior of the group and offer further direction to the participants.

From here on I planned the session tasks with approximate time periods allocated and we arranged which tasks Brite would lead during the sessions. Brite took ownership of these tasks. She creatively adapted the tasks I had proposed and developed her own way of teaching them. She also contributed tasks and inquiries of her own.

Brite adopted often a soft and gentle approach to draw in the attention of the group, this was effective engaging the children's focus, and worked beautifully in certain tasks. However this soft approach was more or less effective dependent on the energy of the children. Due to the young age and nature of the group (which took place in a room with many musical instruments and objects in) the children had short attention spans and could become easily distracted. Initially Brite seemed sometimes unaware or irresponsible of when the children were tiring of an exercise. I witnessed Brite give a lot of time in her approach, while I imagine this working well with dancers, the group needed often more input and energy from Brite. I encouraged Brite to stay present with the needs of group, her awareness of their changing needs improved as she became more familiar with the group over time.

Brite is very self reflective, she acknowledges well the strengths of her delivery and the exercises she set. She often spoke of how she would adapt, develop and change the activities differently next time, this is a great strength which enabled us to maintain a reflective dialogue in response to sessions and in turn informed our planning, keeping the work we were delivering fresh and alive. Brite is quick learner and it was also great to see Brite put her observations and adaptations in to practice, in her teaching placement. This very quality of attention and reflection was inspiring made it a pleasure to work with Brite throughout.

I observed Brite explore and become more animated in her use of voice, the children responded well to hearing more energy in her voice. The greater strength she gave to her voice helped her to

contain and manage the behavior of the children. She set more boundary and structure through her voice and the children responded with greater respect and engaged better in the activities.

Brite also became more playful in her use of imagery, which she used to paint the exercises she set. Whilst both supporting and teaching Brite's ability to act intuitively to the immediate situation improved immensely.

It was easy to communicate with Brite whilst I was teaching, she was very focused in the sessions and present with me, which made it easy to ask her to attend to smaller groups working together and demonstrate exercises, which she did very playfully, in this way the children developed confidence with Brite as they were inspired by her creativity. Brite also worked very well on a one to one level with the special needs children with whom she developed a good relationship.

Towards the end of the project Brite delivered for longer periods and without me offering any direction. Brite taught and led the final rehearsal and performance day, giving clear movement, vocal and musical cues. She effectively engaged the groups, managing the excitement and nerves of the children.

Whilst on placement with Cheshire Dance Brite also shadowed; observed, participated and supported various other creative dance classes including three different Disability classes and dance for primary school children groups of differing age groups.

Rosalind Holgate-Smith, Cheshire Dance

LISA 2 NÄIDISTUNNI KIRJELDUSVIDEO

Näidistunni kirjeldus 11.03.2015, millest 12 minutit on videona lisana kaasas. Kogu tunni kestus oli umbes 45 minutit. Lisaks minule oli ruumis rühma kasvataja, vaatleja Catherine ja põhiõpetaja Rosalind.

Tunni eesmärgiks oli valmistada ette kaks hajutust, mis said valmiva etenduse osaks. Tähelepanu oli vaja suunata juba olemasolevate harjutuste ja liikumiste üleminekutele, samuti keskendada õpilasi prooviperioodiks.

Tunni alustasime Afro-Brasiilia rütmilise soojendusega (u 8 min). Rühmas oli uus tüdruk nimega Rejoice, kes ei rääkinud, kuid andis rahulolust teada läbi positiivse oleku ja naeratuste. Grupp tundus ka veidi vaoshoitum uuel liikme, Rejoic'i tulekuga.

Soojendusele järgnes Draakoni tants (u 15 min), mille olime koos eelnevatel tundidel loonud, kuid mis minu juhtimisel sai koos meelde tuletatud ning korduvalt läbi tantsitud. Viisin sisse uuenduse, rõhutades et antud tants saab olema ka osa etendusest lastevanematele. See nägi ette Blake'i rakendamist heli tekitamisel harjutuses, koordineerides grupi liikumist ja andes talle olulise juhtrolli. Ringi keskel asetses Blake heli tekitava instrumendiga ja ringjoonel paiknesid teised lapsed (suunaga näoga ringi sisse). Kui Blake tegi heli, liikusid ka teised ning helilist pausi tehes, peatusid õpilased ringjoonel.

Blake'ile sai see oluline ülesanne antud, et rahuldada tema tähelepanuvajadust ning pidevalt tunnis häirimist. Teised rühmakaaslased olid kannatlikud ka nüüd, kui Blake (tajus enese olulisust antud harjutuses) ja ülesannet täites muutus riikalikuks.

Järgnevalt kordasime Suure ja Väikse sammu harjutust (see ka videos; u 15 min), kus arendasime harjutust ja liikumine toimus kogu ruumis. Õpilased reageerisid minu tamburiini rütmile. Rosalind võttis õpetamise üle ja lisas liikumisse vaigse-valju kvaliteedi.

Tunni lõpetuseks tegime just läbi teinud osa tulevases etendusest. Me alustades Draakoni tantsust, püüdes kinnistada lisandunud muudatused enne pausile minekut.