

# Tanssin merkitys kouluvalmiuden tukemisessa

SATU POSIO

**TIIVISTELMÄ****PÄIVÄYS:**

<b>TEKIJÄ</b> Satu Posio	<b>KOULUTUS- TAI MAISTERIOHJELMA</b> Tanssinopettajan maisteriohjelma
<b>KIRJALLISEN OSION / TUTKIELMAN NIMI</b> Tanssin merkitys kouluvalmiuden tukemisessa	<b>KIRJALLISEN TYÖN SIVUMÄÄRÄ (SIS. LIITTEET)</b> 39 s.
<b>TAITEELLISEN / TAITEELLIS-PEDAGOGISEN TYÖN NIMI</b> Taiteellisen työn nimi tähän mahd. teostietoineen (tekijät, ensi-ilta, paikka). Täytä myös erillinen kuvailutietolomake (dvd-kansi). Taiteellinen osio on Teatterikorkeakoulun tuotantoa <input type="checkbox"/> Taiteellinen osio ei ole Teatterikorkeakoulun tuotantoa (tekijänoikeuksista on sovittu) <input type="checkbox"/> Taiteellisesta osiosta ei ole tallennetta <input type="checkbox"/>	
<p>Opinnäytteeni on tutkielma, jossa tarkastelen tanssin vaikutuksia esikouluikäisten lasten kouluvalmiuden kehittämisessä. Opinnäytetyöni pedagogisen osion kohderyhmänä olivat yhden rovaniemeläisen varhaiskasvatusyksikön esikouluryhmän lapset, joille toteutin opetusjakson tammi-helmikuussa 2020. Opetusperiodin tarkoituksena oli tarkastella tanssin merkityksiä ja mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen kontekstissa ja valottaa niitä tanssin keinoja, joilla esikouluikäisten kouluvalmiutta voidaan edistää.</p> <p>Opinnäytetutkielmani on lähestymistavaltaan kvalitatiivinen. Empiirinen aineistoni koostuu omista opetusperiodia koskevista havainnoistani, opetuspäiväkirjamerkinnoistani ja varhaiskasvatuksen opettajan teemahaastattelusta. Näiden aineistojen pohjalta esittelen opetusperiodin ja tanssin vaikutuksia lasten kouluvalmiustaitojen kehittämisessä. Tutkielmani tarkastelee tanssikasvatuksen olemusta ja asemaa esiopetuksen kontekstissa ehdottaen tanssin olevan hyvin merkityksellinen lähestymistapa, joka varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen konteksteissa kannattaisi ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa ja järjestettäessä.</p> <p>Tutkielmani keskittyy tarkastelemaan kouluvalmiutta yksilöä koskevana ilmiönä. Esittelen opetusperiodini valossa tanssin kiinnittymistä kolmeen kouluvalmiuden yksilöä koskevaan osatekijään – fyysiseen, kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kompetenssiin – ja esittelen opetusperiodille asetettujen tavoitteiden toteutumista suhteessa näihin kompetenssialueisiin. Kuvailen, millaista merkitystä tanssi toi ja millaisia vaikutuksia tanssilla oli eri kompetenssialueisiin.</p> <p>Valotan opinnäyteessäni myös omaa pedagogista ajatteluani, joka on vuosien saatossa muuntunut tanssinopettamisesta kohti ajatusta opettavien kasvun ja kehityksen kokonaisvaltaista tukemista. Pedagogisen työskentelyni tärkeimpänä lähtökohtana ovat kasvatus hyvään ja kohti elämää. Koen, että tanssin kokonaisvaltaisuus tällaisen pedagogisen ajattelun väylänä on merkittävää ja luontevaa. Tutkielmani kautta toivonkin lisääväni tanssin merkityksen ymmärrystä lasten ja nuorten kanssa toimivien kasvattajien ja lasten kasvatus- ja koulutusasioista päättävien tahojen keskuudessa.</p>	
<b>ASIASANAT</b> Pedagogiikka, tanssikasvatus, varhaiskasvatus, esiopetus, oppiminen, kouluvalmius, kompetenssi, fyysinen, kognitiivinen, sosioemotionaalinen	

# SISÄLLYSLUETTELO

---

1. PITKÄN MATKAN LOPPUSUORA	4
2. MATKAN LÄHTÖKOHTIA	7
2.1. <i>Pedagoginen lähestymistapani</i>	7
2.2. <i>Esiopetus</i>	10
2.2.1. <i>Tanssikasvatus esiopetuksessa</i>	11
2.2.2. <i>Kouluvalmius</i>	13
2.3. <i>Tutkimusotteeni</i>	16
2.4. <i>Tutkimusaineistoni</i>	19
2.4.1. <i>Teemahaastattelu</i>	20
2.4.2. <i>Omat havaintoni</i>	21

---

3. MATKALLA	22
3.1. <i>Lähtölaskenta liikkuvaan avaruuteen</i>	22
3.2. <i>Avaruudessa</i>	23
3.3. <i>Avaruusmatkalta laskeutuminen</i>	26
3.3.1. <i>Tanssi ja kouluvalmiuden fyysinen kompetenssi</i>	27
3.3.2. <i>Tanssi ja kouluvalmiuden kognitiivinen kompetenssi</i>	29
3.3.3. <i>Tanssi ja kouluvalmiuden sosioemotionaalinen kompetenssi</i>	31

---

4. MATKAN JÄLJET	35
4.1. <i>Tanssin jäljet: Tanssin opetusta vai tanssilla opetusta?</i>	35
4.2. <i>Uuden matkan alku</i>	36

---

LÄHTEET	38
LIITE 1	41
LIITE 2	42

# 1. PITKÄN MATKAN LOPPUSUORA

Vihdoinkin olen elämässäni siinä pisteessä, että olen konkreettisesti kirjoittamassa opinnäytetyötäni ja saattamassa pitkän matkani Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun kanssa päätökseen. Aloittaessani opintoni vuonna 2003 olin tanssia ja taiteilijuutta täynnä oleva nuori aikuinen. Silloinkaan en ollut kurssini nuorimpia opiskelijoita, vaan lähemmäs kymmenen vuotta kentällä toiminut tanssinopettaja, tanssija ja koreografi. Nyt lähes kaksikymmentä vuotta myöhemmin olen opinnäyteseminaariin kanssani osallistuvien opiskelijoiden mielikuvissa varmastikin jo kohtuullisen ikäloppu – mutta yhä olen tanssia ja taiteilijuutta täynnä oleva tanssinammattilainen! Tosin näkö- ja tulokulmani tanssinopettamiseen ja taiteeseen ovat muuttuneet vuosien varrella. Opintojeni alkuvaiheessa minuuden keskiössä eli ja oli minä ja oma taiteilijuuteni, reunemmalla tuolloin kasvoi ja eli oma opettajuuteni. Nyt keskiössä ovat oma opettajuuteeni ja kasvattajuuteni sekä roolini mahdollistajana. Toki oma taiteilijuuteni on yhä koko ajan vahvasti läsnä, mutta sen intensiivisuus vaihtelee, luoden kuitenkin vahvasti pohjan identiteetilleni.

Matkani varrella olen useaan otteeseen yrittänyt saattaa opintoni loppuun, siinä kuitenkin onnistumatta. Miksi sitten juuri nyt? Teatterikorkeakouluun pääseminen oli minulle taannoin sen hetkinen ammatillinen unelma. Mitä ilmeisimmin koen, että opintojeni loppuun saattaminen on minulle myös jonkinlainen ”kunnia-asia”. Asia, joka ei jätä minua rauhaan, ennen kuin olen saanut sen päätökseen. Olen toki tuntenut myös häpeää keskeneräisistä opinnoistani. Tuon häpeän väistyttyä olen nyt valmis tarttumaan ja saattamaan pitkän matkani päätökseen. Ehkä tarvitsin tämän ajan, jotta itse koin olevani valmis, kykeneväinen ja halukas tähän prosessiin. Toki myös muodollisen pätevyyden saaminen on yksi tärkeä motivaattorini elämäni tässä vaiheessa.

Matkani tanssinopettajana alkoi 1990-luvulla opiskellessani ja valmistuessani tanssinopettajaksi (Kuopion konservatorio, pääaine nykytanssi/lastentanssi). Jo tuolloin opettajuuteni keskiöön nykytanssin lisäksi alkoi nousta alle kouluikäisten lasten opetus. Koin silloin ja koen yhä, että haluan omalta osaltani olla tukemassa lasten kasvua ja kehitystä jakaen omaa osaamistani, läsnäoloani ja rakkauttani kasvatettavia kohtaan opetukseni kautta. Aiemmin opetukseni lähtökohdan ollessa melko puhtaasti tanssillinen,

on siihen ajan myötä noussut yhä tärkeämmäksi lähtökohdaksi lasten ja nuorten kokonaisvaltaisemman kasvun ja kehityksen tukeminen.

Tämän taidepedagogisen tutkielmani kohderyhmänä olivat yhden rovaniemeläisen varhaiskasvatusyksikön esikouluryhmän lapset, joille toteutin opetusjakson tammi–helmikuussa 2020. Lisäksi haastattelin esikouluryhmän varhaiskasvatuksen opettajaa opetusjakson päätyttyä. Toteutin haastattelun kesäkuussa 2020. Varhaiskasvatuksen opettajan haastattelu sekä opetusjaksosta kirjaamani kokemukset, havainnot ja työpäiväkirjani reflektointeineen toimivat tutkielmani aineistona.

Opinnäytetutkielmani tavoitteena on ollut tutkia tanssin mahdollisuuksia ja keinoja varhaiskasvatuksen kontekstissa. Haluan ymmärtää syvemmin, millaista merkitystä tanssi ja kehollisuus voisi tuoda varhaiskasvatuksen kontekstiin. Erityisesti minua kiinnostaa se, miten tanssi voisi olla tukena esiopetusikäisten lasten kouluvalmiuden kehittämisessä sekä niissä esiin nousevissa mahdollisissa haasteissa.

Esiopetusikää voisi lapsen kehittymisen kannalta kutsua lapsuuden kuningasvuodeksi. Lautelan (2009) mukaan lapsi elää esiopetusvuotenaan murrosvaihetta, jossa hän käy läpi suuria muutoksia fyysisesti, mutta myös tunne-elämässä ja ajattelussa sekä sosiaalisessa kehityksessään. Kuningasvuoden fyysinen muutos onkin erittäin selkeä: pääpaino on pituuskasvussa ja pikkulapsen pyöreys katoaa. Kuusivuotisjakson päätteeksi lapsen keho on saanut yksilöllisen muotonsa ja kasvaa tämän jälkeen lähinnä kokoa. Kuusivuotiaan erittäin voimakas liikunnantarve kertoo, missä on kehityksen painopiste. Tämä tulisikin mielestäni ottaa huomioon esiopetuksen toiminnoissa ja opetuksen suunnittelussa. Kehollinen oppiminen pitää huolen – ellei sitä estetä – elämässä tarvittavien valmiuksien kehittämisestä. (Lautela, 2009, s. 28–29). Tähän lapsuuden kuningasvuoteen keskittymällä toivon lisääväni tanssin merkityksen ymmärrystä myös lasten kanssa toimivien kasvattajien ja lasten (kasvatus- ja koulutus)asioista päättävien tahojen keskuudessa.

Tarkasteluni kohteena ovat tanssin keinot, joita voisi käyttää esimerkiksi lasten itsesäätelytaitojen ja tunnetaitojen kehittymisen tukemisessa sekä muiden kouluvalmiustaitojen kehittämisessä. Pyrin tutkielmassani esittelemään tanssin

vaikutuksia lasten kasvun ja kehityksen tukena käyttäen ehdotuksieni pohjana omia havaintojani sekä varhaiskasvatuksen opettajan havaintoja toteuttamastani opetusperiodista ja sen vaikutuksista. Pyrkimyksenäni on ollut selvittää, millaisista elementeistä tanssin opettaminen voisi varhaiskasvatuksen kontekstissa rakentua, kun tavoitteena on esiopetusikäisten lasten kouluvalmiuden tukeminen.

Haluan tutkielmani kautta selvittää, miten tanssi voisi olla keino tukea lasten kouluvalmiutta tavalla, joka sopii kaikille ja on kaikille avointa toimintaa, johon jokainen voi osallistua omista lähtökohdistaan omilla taidoillaan. Haluan tehdä näkyväksi ne keinot, joilla tukemista voidaan toteuttaa ja esitellä ne osa-alueet, joilla tämän opinnäytetyön kontekstissa keskityttiin. Vaikka tutkielmani tavoite on jollain tasolla myös koulutuspoliittinen, koen tutkielmani olevan ensisijaisesti tärkeä itseni ja jatkosuunnitelmieni kannalta. Voisinko tulevaisuudessa mahdollisesti hyödyntää tanssitietämystäni ja -osaamistani tiiviimmin varhaiskasvatuksen kontekstissa, jonka piirissä lähes koko esiopetusikäisten lasten ikäluokka viimeistään aloittaa koulupolkunsa? Olisiko kasvatus- ja koulutusjärjestelmämme vihdoinkin valmis siihen, että myös kehollisen oppimisen keinot olisivat arkipäivää ns. tiedollisen oppimisen rinnalla? Nykyisin tunnustetaan laajalti kehon, hermoston ja aivojen vuorovaikutuksen olevan monimuotoisempi kuin aikaisempi ajatus siitä, että aivot ohjaisivat kehomme liikkeitä. (Anttila, 2008b). Tästäkin huolimatta kehollisen oppimisen keinojen käyttö tuntuu olevan vähäistä, niitä ei osata käyttää tai ehkä niistä ei ole tarpeeksi tietoa, jota voisi hyödyntää. Anttilan mukaan ajattelumme ja käsitteidemme perusta on kiinni kehollisissa kokemuksissamme, sillä neuromotorinen järjestelmä on kietoutunut kognitiiviseen järjestelmäämme. (Anttila, 2008b, s. 30). Ajattelenkin, että toimimalla varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa opettajana, jolla on keinoja ja kykyä käyttää esimerkiksi kouluvalmiuden tukemisessa kaikille lapsille mahdollisia tanssin keinoja, olisi jokaisella lapsella mahdollisuus saada kehollisen oppimisen keinoin kokemuksia omasta kyvykkyydestään ja toimijuudestaan, omasta oppimisestaan. Tanssin ollessa avointa kaikille yksilöille ja kaikenlaisille kehoille, on siinä maaperää, johon voisi kiinnittyä jokaisen lapsen kanssa.

## 2. MATKAN LÄHTÖKOHTIA

Tässä luvussa tuon esille opinnäytetutkielmani teoreettisen viitekehyksen – pedagogisen lähestymistavan ja valitsemani menetelmät sekä esittelen tutkielmani aineiston. Pyrin luvussa tavoittamaan tutkittavanani olevan ilmiön keskeiset tekijät ja niiden väliset suhteet.

### 2.1. Pedagoginen lähestymistapani

Mikä on taidekasvatuksen tehtävä, erityisesti tanssitaiteen opetuksen ja tanssikasvatuksen tehtävä? Tämän kysymyksen äärellä olen viettänyt aikaa vuosien varrella, välillä löytäen vastauksia, välillä kadottaen ne tyystin. Olen miettinyt tanssin tarkoitusta kasvatuksen näkökulmasta – miksi tanssi on tärkeää, mitä annettavaa tanssilla on? Miksi tanssia, miksi itse tanssin? Miten ilmaisen ja kerron tanssin tärkeydestä ilman, että tanssi nähtäisiin vain hyötynä, keinona päästä tiettyihin tavoitteisiin? Voiko tanssin arvo pysyä ja säilyä ilman välineellistämistä, vaikka sen hyödyt tunnistettaisiin? Gert Biestan (2020, s. 39) mukaan taiteen välineellistä arvoa korostava ilmiö tarkoittaa taiteen katoamista kasvatuksesta. Miten vältän taiteen katoamisen kasvatuksesta, jos kuitenkin samalla koen, että minun pitää saada näkyväksi taiteen, tässä tapauksessa tanssin, merkitys ja perustella sen olemassaoloa välineellisin keinoin? Vaikuttaako tämä välineellistäminen opetukseni lähtökohtiin ja toteutustapoihin? Haluaisin vastata, että eivät.

Biestan (2020) mukaan tällainen taidekasvatuksen kaksitahoinen kriisi juontuu siitä, että sekä taide että kasvatus näyttäisivät olevan katoamassa taidekasvatuksen teoriasta ja käytännöstä. Jos taiteen merkitys kasvatuksessa nähdään yhä enemmän taiteen välinearvossa, on vaarana taiteen katoaminen. Biesta mainitsee esimerkkinä käsityksen, jossa taiteen osuutta kasvatuksessa voi perustella vain, mikäli taiteen merkitys voidaan vahvistaa jonkin muun ilmeisen tärkeän asian kannalta. Biesta jatkaa, että saattaa olla myös vaikeaa havaita kasvatuksen potentiaalista katoamista nykyisestä taidekasvatuksesta. Tällä hän tarkoittaa taiteen kasvatuksellisen merkityksen ekspressivistisiä perusteluja, jotka tähdentävät sitä, että taide edistää lasten ja nuorten mahdollisuuksia ilmaista omaa ainutlaatuisuuttaan ja yksilöllisyyttään. Tällöin oletuksena on, että kasvatuksessa luova ilmaisu on merkityksellistä. (Biesta, 2020, s. 39).

Nämä Biestan ajatukset ovat pohdituttaneet minua ja saaneet refleктоimaan suhdettani tanssin opetukseen, jonka koen olevan sekä kasvatusta että taidetta.

Omat lähtökohtani (tanssi)kasvatukseen, tanssin opettamiseen, ovat kasvatettavissa, joiden kanssa kuljen kasvun tutkimusmatkaa tanssin maastossa. Ajattelen, että minulla kasvattajana on etuoikeus olla kasvatettavieni vierellä kulkija, matkakumppani, jonka kanssa yhdessä tanssien ja tutkien suunnataan kohti maailmaa, elämää kohti. Näin ollen puhuessani opetuksesta, tarkoitan sen sisältävän myös kasvatuksen näkökulman. Ilman tätä näkökulmaa koen opetuksesta valuvan tärkeimmän sisällön pois ja jäljelle jää vain kuoret – ikään kuin paljas keino, jolla opetusta toteutetaan. Ilman kasvatuksen näkökulmaa jäljellä on materiaali, jolla opetusta toteutetaan – ja materiaalina voi olla tanssi, teatteri, matematiikka tai mikä tahansa muu ”oppiaines”. Eikö sitten ole arvokasta opettaa tanssia vain tanssin, tanssitaiteen, itsensä vuoksi? Toki, mutta minulle tuo merkitys on vuosien varrella muuttunut ja rinnalle on kasvanut ajatus elämään kasvattamisesta.

Kauppila (2012) tuo väitöskirjassaan esille kokonaisvaltaiseksi lähestymistavaksi nimeämänsä opetusotteen. Tällä hän tarkoittaa opetusta, jossa yhdistyvät hänen tutkimuskontekstissaan baletin motoristen ja ilmaisullisten taitojen oppiminen sekä oppilaan subjektiivisesti koetun hyvän elämän toteutuminen. Näen tässä Kauppilan ajatustavassa yhtymäkohtia omaan (tanssi)pedagogiseen ajatteluuni. Koen, että tanssinopetukseni pohjimmiltaan lähtee lapsen tarpeiden tutkimisesta – eikä toisinpäin. Vaikka tutkielmassani mietin ja ehdotan keinoja kouluvalmiuden tukemiseen eli siihen, miten lapsi olisi valmiimpi kouluun (vaikka ennemmin kai koulun pitäisi olla valmis lasta varten?), on lähtökohtani ensisijaisesti kuitenkin kasvatettavissa ja heidän tarpeissaan. Pyrin tutkimaan lasten tarpeita ja muovaan ympäristöä, opetustani, tähän suuntaan. Yhdyn Kauppilan ajatukseen, jonka mukaan oppilaan maailmasuhteen työstölle ja henkilökohtaisen kasvun prosessille mahdollisuuden luovat oppilaan subjektiviteetin huomiointi ja kunnioitus. Ymmärrän Kauppilan tavoin, että lapsi (tai oppilas) on kokonaisvaltainen, aktiivinen toimija, jonka elämään tanssi erottamattomasti kuuluu. Tanssi elää kietoutuneena muuhun elämään, on erottamaton osa sitä, osa yksilöä, ei erillinen toiminto tai tanssitunti irrallaan muusta elämästä ja lapsen kokemusmaailmasta. (Kauppila, 2012, s. 7–15).



Minulle ajatus kasvattamisesta tanssin keinoin, tai tanssilla, on siten kasvanut matkani varrella koko ajan tärkeämmäksi. En tarkoita tällä sitä, että tanssilla tulisi olla jokin syy tai ulkopuolinen oikeutus olemassaololleen, vaan omien kokemuksieni mukaan tanssilla voidaan kasvattaa hyvään, kohti maailmaa, tavalla, johon kaikki yksilöt voivat osallistua omista lähtökohdistaan, omilla taidoillaan, omilla kokemuksillaan, omana itsenään, tässä hetkessä. Mitä sitten on tuo kasvatus hyvään, joka minulle on kasvattajana noussut tärkeimmäksi pedagogisen työskentelyni lähtökohdaksi? Voisin kuvailla sitä yhtenä kasvatuksen keskeisenä tehtävänä, joka Veli-Matti Värri (2000, s. 13–14) mukaan tarkoittaa yhteiseen maailmaan orientointia. Se merkitsee nykyisyydessä vaalitun hyvän ja koettujen arvojen suotuisaa heijastumista kasvatettavan tulevaisuuteen. Se on kasvatettavan hyvää kohtelua sekä parhaiden kykyjen ja ominaisuuksien edistämistä tässä ja nyt. Ajattelen, että hyvän elämän ideaali ei ole pelkästään tulevaisuuteen kurkottava utopistinen haavekuva, vaan arvo, jota kasvatuksessa on noudatettava ja pyrittävä toteuttamaan kasvatettavan parhaaksi. Nämä näkemykset ja ymmärrykseni hyvästä ohjaavat kasvattajuuttani, vaikka en lopulta tiedäkään, mitä hyvä varsinaisesti on (Värri, 2002, s. 23–26). Myös Biesta (2020, s. 39) kiteyttää ajatuksiani tanssinopetuksestani, kasvattajana toimimisesta, seuraavasti:

Oikea kasvatus nimenomaan **ei ole** ilmaisun edistämistä vaan sitä, että saadaan lapset ja nuoret käymään dialogia maailman kanssa. Oikea kasvatus suuntaa heitä kohti maailmaa ja herättää heissä halun olla ja elää maailmassa ja maailman kanssa eikä vain omissa oloissaan. Siellä heidän ilmaisunsa voivat kohdata maailman — sekä aineellisen että sosiaalisen.

Haluankin puhua tanssinopetuksestani kasvatuksena opettamisen sijaan, vaikka tanssin opettaminen eittämättä opetustoimintaa onkin. Perustelen ajatustani sillä, että lähtökohtani ovat oppilaideni kasvattamisessa eivät pelkästään tanssitaidon kerryttämisessä. Toki pohdin, miten säilytän taiteen olemuksen ja vapauden, jos lähtökohdat opetukseen ovat esimerkiksi etsiä keinoja tukea tiettyjä osa-alueita kasvatettavieni matkalla kohti koulun aloitusta. Miten saan nämä tavoitteet saavutettua ilman, että tanssi olisi alisteisessa asemassa suhteessa tavoitteisiin? Pystynkö säilyttämään tanssin olemuksen, taiteen, läsnä opetuksessani? Biestan (2020) käsitys taiteesta erilaisine ilmenemismuotoineen on jatkuvaa pyrkimystä hahmottaa, mitä on dialogin käyminen maailman kanssa. Tämä ei hänen mielestään tee taiteesta kasvatusta,

mutta osoittaa, että kasvatusta ja taidetta yhdistää sama kysymys: “Miten päästä dialogiin maailman kanssa ja pysyä siinä.” Oman pedagogisen lähestymistapani kanssa sopusoinnussa on ajatus taidekasvatuksen perustasta, jossa kasvatuksellinen näkökulma on osa taiteen tekemistä ja taide itse voi ja sen annetaan opettaa. (Biesta, 2020, s. 39–40). Lisäksi miellän Kauppilan (2012) tavoin, että taiteellisessa toiminnassa itsessään on pedagogista potentiaalia. Kun taiteelliseen toimintaan kuuluvaa taitoa harjoiteltaessa tulee maailman vastus kohdatuksi, osoittaa tämä koettelulla opittava taito oppijalle reittiä taitoon näyttäen samalla jotakin oppijasta itsestään (Kauppila, 2012, s. 104). Koenkin vahvasti, että tanssi voi opettaa – ja kasvattaa.

Pedagoginen ajatusjuoksuni ja tarpeeni kehittyä on vienyt minut tässä hetkessä siihen pisteeseen, että opiskelen parhaillaan myös varhaiskasvatuksen opettajaksi tavoitteenani tulevaisuudessa mahdollisesti yhdistää tanssikasvatus ja varhaiskasvatus toisiinsa tiiviimmin. Osin tämän vahvan mielenkiintoni vuoksi tutkielmani pedagoginen näkökulma on alle kouluikäisten lasten tanssikasvatuksessa ja sen pedagoginen toiminta keskittyi esiopetusikäisiin lapsiin. Tutkielmani kautta pyrin käsittelemään ja ymmärtämään myös yleisemmin tanssikasvatuksen olemusta ja asemaa esiopetuksen kontekstissa.

## 2.2. Esiopetus

Esiopetus on maksutonta opetusta, jota lapset saavat oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna. Esiopetuksesta säädetään perusopetuslaissa (Opetushallitus, 2022). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (2016) mukaan esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksien edistäminen. Esiopetuksen tehtävänä on lisäksi vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa ja käsitystä itsestään oppijana. Toiminnan suunnittelun ja kehittämisen keskiössä ovat lapsilähtöisyyden ja inklusion periaatteet. Opetussuunnitelman perusteissa kirjataan esiopetukselle suuri merkitys lasten kasvun ja oppimisen tuen varhaisen havaitsemisen, tuen antamisen ja samalla vaikeuksien ehkäisemisen kontekstina (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 2016, s. 12).

Parhailaan on käynnissä elokuun 2021 alusta toukokuun 2024 loppuun kestävä kokeilu kaksivuotisesta esiopetuksesta. Kokeilun tarkoituksena on vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa, kehittää esiopetuksen laatua ja vaikuttavuutta, selvittää varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen välisiä jatkumoina, perheiden palveluvalintoja sekä saada tietoa kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksista lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiin, sosiaalisiin taitoihin ja terveen itsetunnon muodostumiseen. (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta, 2020). Kokeilun erityisenä tehtävänä on edistää sujuvia siirtymiä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja esiopetuksesta alkuopetukseen kasvun ja oppimisen polun jatkuvuus ja eheys turvaten. (Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021).

### 2.2.1. Tanssikasvatus esiopetuksessa

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (2016, s.14) mukaan lapset oppivat esiopetuksessa leikkien, liikkuen, tutkien, erilaisia työtehtäviä tehden, itseään ilmaisten sekä taiteisiin perustuvassa toiminnassa. Esiopetukselle asetetut yhteiset tavoitteet on esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ryhmitelty viideksi kokonaisuudeksi, oppimisen alueeksi, joilla on toisiinsa liittyviä opetuksellisia ja kasvatuksellisia tehtäviä. Kokonaisuudet ovat: Ilmaisun monet muodot, Kielen rikas maailma, Minä ja meidän yhteisömme, Tutkin ja toimin ympäristössäni sekä Kasvan ja kehityn (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 2016, s. 31–38).

Ilmaisun monet muodot -kokonaisuuden tehtävänä on kehittää lasten ilmaisua musiikillisen, kuvataiteellisen, käsitöiden sekä suullisen ja kehollisen ilmaisun perustaitoja harjoittelemalla. Kokonaisuuden yksityiskohtaisemmissa tavoitteissa tanssi mainitaan yhtenä toimintamuotona musiikillisen toiminnan sekä suullisen ja kehollisen ilmaisun yhteydessä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2104, 2016, s. 29–30). Myös muiden kokonaisuuksien opetukselle asetetuissa tavoitteissa on kaikissa vahvaa kiinnittymispintaa tanssille, vaikka tanssia ei suoraan toimintamuodoksi tai -keinoksi näissä ehdotetakaan. Esimerkiksi Kielen rikas maailma -kokonaisuudessa tavoitteena on erilaisten leikkien ja harjoitusten avulla tukea lasten hienomotoristen taitojen kehittymistä sekä heidän kykyään hahmottaa tilaa ja suuntia. Colliander ja Anttila (2022, s. 250) tuovat esiin, että “tanssi luo vuorovaikutusta fyysisen ja sosiaalisen maailman kanssa: tilan, suunnan, ajan ja voimakkuuden dynaamista vaihtelua.” Lisäksi kokonaisuuden

tavoitteena on muuan muassa rohkaista lapsia tutkimaan ja lukemaan oman taitonsa mukaisesti erilaisia tekstejä sekä kertomaan ja ilmaisemaan eri tavoin kuulemastaan tai lukemastaan. Tanssi kehollisen ilmaisun väylänä antaa paljon mahdollisuuksia erilaisiin ilmaisun muotoihin. Tutkin ja toimin ympäristössäni -kokonaisuuden yhtenä tavoitteena on tukea lasten tason ja tilan hahmottamista. Kokonaisuuden tavoitteisiin lukeutuvat myös muun muassa lasten kannustaminen tutkimaan ja kokeilemaan 2- ja 3-ulotteisuutta sekä opettelemaan sijainti- ja suhdekäsitteitä, kuten edessä, ylhäällä ja joka toinen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2104, 2016, s. 33–36). Kaikki nämä tavoitteet ovat tanssin keinoin, tanssien ja liikkuen, toteutettavissa.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (2016, s. 31–32) Ilmaisun monet muodot -kokonaisuuden yksityiskohtaisemmissa tavoitteissa on nostettu musiikillinen toiminta, käsitöiden tekeminen sekä kuvallinen ajattelu ja kuvailmaisuus omiksi tavoitealueikseen. Sen sijaan tanssi mainitaan vain suullinen ja kehollinen ilmaisu -tavoitealueen yhtenä mahdollisena ilmaisumuotona draaman ja sanataiteen rinnalla. Kasvan ja kehityksen -oppimisen alueella taas liikuntakasvatus on nostettu omaksi tavoitealueekseen. Sama kaava toteutuu oman kokemukseni mukaan myös varhaiskasvatuksen opettajan yliopistotason koulutuksessa taito- ja taideaineiden osalta – omat opintokokonaisuudet löytyvät niin liikunnan, kuvataiteen, käsityön, musiikin kuin draamankin opinnoissa, mutta tanssi jää opintorakenteesta uupumaan, vaikka siihen usein esimerkiksi musiikin, draaman ja liikunnan opintokokonaisuuksissa viitataan. Kun esiopetuksen toteuttamisessa väistämättäkin käytetään henkilöstön vahvuuksia opetuksen järjestämisen toimintamuodoissa, jää tanssi varhaiskasvatuksen toiminnoissa valitettavan usein alisteiseen asemaan tai sen osuus jää kokonaan puuttumaan verrattuna muihin taito- ja taideaineisiin. Tällä hetkellä tilanne voi olla, että suuri osa esiopetusikäisistä lapsista ei saa minkäänlaista kokemusta tanssista, mahdollisuudesta oppimiseen ja kasvuun tanssien.

Tanssilla ja tanssikasvatuksella ei varhaiskasvatuksen kontekstissa ole juuri minkäänlaista asemaa, joten alisteisia ja hierarkkisia tanssipedagogisia käytänteitä ei ole muodostunut. Sen sijaan tanssin alisteinen asema suhteessa muihin taiteisiin aiheuttaa epätasa-arvoa suhteessa kasvatettaviin. Colliander ja Anttila (2022) huomauttavatkin, että yhteiskunnassamme, myös kasvatus- ja koulutusjärjestelmässämme, vallitsevat

tanssikäsitykset vaihtelevat suuresti. Lisäksi esimerkiksi taiteen perusopetuksen tanssinopetus on maksullista ja siten opetus ei ole kaikkien lasten saavutettavissa. Tanssin sisältyminen ja oleminen osana varhaiskasvatuksen taidekasvatusta on arvokasta ja saavutettavuuden vuoksi. Tuolloin tanssi tulee “huomattavasti laajemman joukon saavutettavaksi riippumatta sukupuolesta, kehollisesta osaamisesta, kiinnostuksesta tai kulttuurisesta taustasta luoden oppimiselle maaperän, jossa jokainen osaa ja jokainen voi onnistua” (Colliander & Anttila, 2022, s. 250). Se, miksi opinnäytetyöni kontekstinani on varhaiskasvatus – ja miksi opiskelen myös varhaiskasvatuksen opettajaksi – juontaa juurensa ajatukseen, että toivoisin kaikkien lasten pääsevän osalliseksi tanssin merkityksiin ja merkityksellisyyteen kasvun ja kehityksen tukena.

Colliander ja Anttila (2022) korostavat, että tanssi on otollinen mahdollisuus toteuttaa kehollista oppimista varhaiskasvatuksen kontekstissa, sillä “se tuottaa kehollisia kokemuksia, aistimuksia, tuntemuksia, tunteita ja mielikuvia”. Tanssi on aktiivista, moniaistista ja kokonaisvaltaista toimintaa, joten tanssin keinoin tai tanssilla on mahdollisuus tarkastella ja toteuttaa oppimista kokonaisvaltaisena tapahtumana, jossa toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelu yhdistyvät (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 2016, s. 16). Tämä käsitys oppimisesta kokonaisvaltaisena tapahtumana luo esiopetuksen oppimiskäsityksen pohjan. Mielestäni se on myös perustelu Collianderin ja Anttilan esittämälle näkökulmalle, jonka mukaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteita voisi lukea niin, että tanssi oman liikkeen ja kehollisen oppimisen näkökulmasta katsottuna kulkisi perusteiden jokaisessa osa-alueessa mukana ja liittyisi osaksi kaikkea toimintaa (Colliander & Anttila, 2022, s. 250–251). Koen vahvasti, että esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on paljon maastoa, johon tanssilla olisi paljon annettavaa ja ammennettavaa.

### 2.2.2. Kouluvalmius

Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (2016) mukaan lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksien edistäminen ja sen toiminnan suunnittelun keskiössä on lapsilähtöisyys. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei lasten osaamistasolle aseteta yhteisiä tavoitteita (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2016, s. 12–14), vaan tavoitteena on lasten

kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Kuitenkin esiopetus- ja alkuopetuskonteksteissa elävä kouluvalmius-käsite asettaa koulutulokkaille kriteereitä, jotka lapsen olisi hyvä saavuttaa esikouluvuoden aikana ennen koulualoitusta, jotta hänestä tulisi “valmis kouluun”.

Kouluvalmiudesta löytyy vähän ajantasaista kotimaista tutkimustietoa. Tämä johtuu Kolehmainen ja kumppaneiden (2015) mukaan luultavimmin siitä, että Suomessa kouluvalmiuden tutkimus on 2000-luvulla keskittynyt lähes yksinomaan oppimisvaikeuksien ja niin sanottujen riskilasten tutkimiseen. Kotimaisen tiedon tuottamisen yksipuolisuuteen vaikuttaa heidän mukaansa myös se, että varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen nivelvaihetta kartoittavaa tutkimusta on vähäisesti ja kouluvalmiustutkimuksen sijoituessa näiden kahden koulutusjärjestelmän ja -kulttuurin väliin, on tiedon vaarana jääminen “ei kenenkään maaksi”. Kouluvalmiudesta ei ole juurikaan olemassa itsenäistä tutkimustietoa myöskään sen vuoksi, että sitä on tutkittu usein osana poikkeavaa koulualoitusta (Kolehmainen, Saarinen & Kontu, 2015, s. 32).

Kouluvalmiuskäsite on laaja ja sitä voidaan tarkastella eri näkökulmista käsin. Se on myös usein puutteellisesti määritelty ja siten erilaisille tulkinnoille altis, kuten Maija-Liisa Linnilä (2006) väitöskirjassaan toteaa. Linnilän mukaan kouluvalmiutta ilmiönä voidaan tarkastella yksilöä koskevana ilmiönä ja kontekstuaalisena ilmiönä. Näiden lisäksi hän nostaa esille kouluvalmiuden dynaamisen tulkinnan. Linnilä esittää, että kouluvalmiuden tarkastelussa tarvitaan tutkimustietoa yksilöstä, mutta kontekstin huomioonottaminen on välttämätöntä (2006, s. 31–63). Kolehmainen kumppaneineen (2015) taas esittävät, että kouluvalmius on suhteellinen käsite, joka on sidoksissa sekä vallitsevaan kulttuuriin että yhteiskunnan sen hetkiseen tilanteeseen. Käsitys kouluvalmiudesta on heidän mukaansa muuttunut yhteiskunnan kehittyessä ja esimerkkinä kehityksestä voidaan pitää koulukypsyys-termin vaihtumista kouluvalmiuskäsitteeseen, jonka vaikutuksesta huomiota on kiinnitetty lapsen biologisen kypsyyden lisäksi lapsen oppimisvalmiuksien ja kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen merkitykseen. Oppimisvalmiuskäsitteen tultua kouluvalmiuskäsitteen rinnalle yhteiskunnallisen muutoksen myötä, on näkökulma koulun valmiudesta vastaanottaa kaikenlaisia oppijoita vahvistunut (Kolehmainen, Kontu & Saarinen, 2015, s. 34).

Marraskuussa 2019 ja tammikuussa 2020, ennen opetusperiodini alkua keskustelimme varhaiskasvatustyksikön johtajan, esikouluryhmän varhaiskasvatuksen opettajan ja lastenhoitajan kanssa kouluvalmiuden käsitteestä. Lisäksi esikouluryhmään tutustumispäivieni aikana joulukuussa 2019 keskustelin kouluvalmiuden teemoista sekä päiväkodin johtajan että varhaiskasvatuksen opettajan kanssa. Näiden palaverien ja keskustelujen tarkoituksena oli antaa minulle tietoa siitä, millainen varhaiskasvatustyksikön käsitys kouluvalmiuskäsitteestä oli ja mihin sen osa-alueisiin opetusperiodini aikana minun toivottiin keskittyvän. Samalla sain myös tietoa yksikön kevätkauden yhteisestä ilmiöpohjaisen oppimisen teemasta, avaruus, johon minun toivottiin opetusperiodini aikana tuovan lähestymistapoja liikkeen ja tanssin näkökulmasta. Keskustelujemme sisältö käsitteli paljolti sitä, mitä kouluvalmiudella varhaiskasvatuksen kontekstissa ja nimenomaan heidän yksikössään tarkoitetaan ja mitä kouluvalmiuden osa-alueet ylipäättään ovat. Kouluvalmiuskäsitteen eläminen vahvana esi- ja alkuopetuksen konteksteissa luo koulutulokkaille ja esiopetukselle odotuksia siitä, mitä taitoja lasten tulisi esikouluvuoden aikana saavuttaa. Nämä odotukset elävät ilmeisen vahvana nykyäänkin, vaikka lapsen kehitys ja oppiminen yleisesti nähdäänkin prosessisuuntautuneesti.

Varhaiskasvatustyksikön henkilöstön kanssa käymieni keskustelujen pohjalta kouluvalmiuteen liittyvät osa-alueet, joihin opetusperiodini aikana minun toivottiin keskittyvän, olivat: tunteiden itsesäätelyn ja käytöksen hallinnan tukeminen, tilan hahmottaminen ja kunnioittaminen, oman itsen kanssa rauhoittuminen ja toimiminen, kuuntelukyvyn kehittyminen ja esiintymisrohkeuden tukeminen. Lisäksi osaamisen syventämistä toivottiin keskittymiskyvyn ja kehonhallinnan osa-alueilla. Kaikki nämä ovat teemoja, joita nykyään yleisesti pidetään kouluvalmiuden näkökulmasta olennaisina osa-alueina, kun kyseessä ovat yksilöä koskevat valmiudet. Tässä tutkielmassani keskitynkin kouluvalmiuteen yksilöä koskevana ilmiönä, vaikka kouluvalmiuskriteeristölle on olemassa useita eri näkökulmia ja lähestymistapoja.

Kun kouluvalmiutta tarkastellaan yksilöä koskevana ilmiönä, Linnilä (2006, s. 36–37) jaottelee kouluvalmiuden osatekijöiksi fyysisen, kognitiivisen ja sosioemotionaalisen kompetenssin. Varhaiskasvatustyksikön henkilöstöllä oli selkeä käsitys ja toive siitä, että

keskittyisin opetusperiodini aikana sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueeseen. Vahvistamalla sosioemotionaalista kompetenssia, johon kuuluvat esimerkiksi tunnetaidot, lapsen yksilöllisyys, minäkuva, itsetunto ja identiteetti (Linnilä, 2006, s. 36–37), pystyin tukemaan tavoitteena olleita tunteiden itsesäätelyn ja lasten esiintymisrohkeuden kehittymistä. Myös tilan kunnioittamisen ymmärrän osaltaan kuuluvan sosioemotionaalisen kompetenssin alueeseen, mutta siihen liittyy vahvasti myös kognitiivisen ja fyysisen osa-alueen taitoja esimerkiksi itsesäätelyn ja fyysisen hahmottamisen kautta. Linnilä (2006, s. 37) huomauttaakin, että kompetenssialueiden kykytekijät ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa eivätkä erillään toisistaan.

Tavoitteiksi asetutut käytöksen hallinta, oman itsen kanssa rauhoittuminen ja toimiminen sekä kuuntelu- ja keskittymiskyvyn kehittyminen kuuluvat lähimmin kognitiivisen kompetenssin osa-alueeseen. Tämän osa-alueen tavoitteet tuntuivat korostuvan varhaiskasvatushenkilöstön käsityksissä siitä, mitä taitoja peruskoulussa mahdollisesti koulutulokkailta odotetaan ja oletetaan omaavan. Jotta kognitiivinen kyvykkyys pääsisi kehittymään tulisi lapsella nähdäkseni olla myös sosioemotionaalista kyvykkyyttä. Näin ollen painotus sosioemotionaaliseen kompetenssiin tuntui perustellulta valinnalta henkilöstön toiveet ja lasten tarpeet huomioon ottaen, vaikka kaikki kouluvalmiuden osatekijät olivatkin opetuksessani läsnä. Esittelen tarkemmin opetusperiodini tavoitteiksi valikoituneiden yksilöä koskevia kouluvalmiuden osa-alueiden kiinnittymistä tanssiin ja opetusperiodiini luvuissa 3.2. ja 3.3.

### 2.3. Tutkimusotteeni

Tutkielmani perustuu oman työni kehittämiseen toimintatutkimuksellisen otteen kautta. Tutkin työtäni omien havaintojeni ja varhaiskasvatuksen opettajan haastattelun kautta. Tutkimustani, kuten laadullista tutkimusta yleensäkin, leimaa tietynlainen ajallisuus ja paikallisuus, jota kuvataan myös termillä ideografisuus. Ideografisuus pyrkii todellisuuden koettujen piirteiden kuvailuun, myös yksilöllisyyden kuvailemiseen. (Hakala, 2018, s. 19). Tutkimusaineistoni nostaa omien havaintojeni ja kokemusteni ohella esille päiväkodin varhaiskasvatuksen opettajan havainnot, hänen tulkintojensa esille nostaminen ja tunnustaminen on mielestäni tärkeää.



Opinnäytetyöni tavoitteena on lähestymistapojen, (toiminta)menetelmien ja harjoitteiden etsiminen, joilla voidaan tukea ja edistää lasten kouluvalmiuden kehittymistä tanssin keinoin. Tutkimustani ohjaa halu tietää, miten asiat voisivat olla ja miten ne voisi olla ja tehdä paremmin. Tämä toimintatutkimuksellinen lähestymistapa yhdistää käytännön kehittämistyön ja tutkimuksen. Tutkielmani tuntuu kiinnittyvän toimintatutkimuksen perusajatuksen, jossa ei tavoitella tietoa vain tiedon vuoksi, vaan tavoitteena on saada tietoa, jolla voidaan parantaa käytänteitä (Heikkinen, 2018, s. 215–220). Selvitän, millaisia tarpeita ja tavoitteita kehittämisen kohteena olevaan kontekstiin, varhaiskasvatuksen ympäristöön, liittyy ja miten tutkielmani avulla näihin haasteisiin ja tarpeisiin voisin vastata.

Toimintatutkimuksessa tutkija on osa sitä sosiaalista yhteisöä, jota hän tutkii. Tutkimuksen käytännön toiminnan suunnittelu ja toteutus ovat tärkeitä tutkimuksen vaiheita, joissa tutkija voi hyödyntää erilaisia kenttätöiden ja aineiston käsittelyn menetelmiä (Heikkinen, 2010, s. 10). Itse koen kuuluvani sekä tanssin että varhaiskasvatuksen yhteisöihin. Ymmärrykseni varhaiskasvatuksen kontekstista on kasvussa ja näen siinä olevan ja ilmenevän monia epäkohtia – toisaalta avautuvan lukemattomia mahdollisuuksia, erityisesti tanssin ja tanssikasvatuksen näkökulmasta. Toimintatutkimuksen tehtävän ollessa todellisuuden muuttaminen sitä tutkimalla ja todellisuuden tutkiminen sitä muuttamalla olen tutkielmallani pyrkinyt tuottamaan tietoa käytäntöjen kehittämiseksi (Heikkinen, 2010, s. 15). Kahden yhteisön, tanssin ja varhaiskasvatuksen kontekstien, välissä toimiminen on luonut tarpeen tuoda näkyväksi se mahdollinen hyvä, jota tanssi voisi varhaiskasvatuksen toiminnoissa luoda.

Heikkisen (2010) tulkinnan mukaan toimintatutkimus tulkitsee tutkimuskohdettaan sisältä päin osallistujan ja toimijan näkökulmasta. Tämä vaikuttaa myös tutkijan aineistoon. Oma välitön kokemukseni on ollut osa tutkielmani aineistoa. Olen käyttänyt omia havaintojani tutkimusmateriaalina muun tutkimusaineiston ohella. Näin oma ymmärrykseni on kehkeytynyt hiljalleen. Tällaista vähittäistä ymmärtämisen ja tulkinnan prosessia nimitetään hermeneuttiseksi kehäksi. Toimintatutkimusta pidetäänkin hermeneuttisena prosessina. (Heikkinen, 2010, s. 20–21). Tutkielmassani on myös narratiivinen ja ajassa etenevä ote. Kertomus alkaa matkan lähtölaskennasta päätyen matkan jälkeen pohtimaan tulevaisuutta.

Huomaan tutkimuksessani olevan hermeneuttista ulottuvuutta ja tulkinnallisen tutkimuksen piirteitä. Opinnäytetyöni tulkitsee todellisuutta ja tulkinnallisen tutkimuksen tavoitteen mukaisesti tavoitteenani on ymmärtää ilmiötä sellaisena kuin se on – pyrin ymmärtämään tanssin merkitystä suhteessa kouluvalmiuden osa-alueisiin. Hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteen voisi Timo Laineen (2018, s. 34) mukaisesti määritellä siten, että siinä pyritään tekemään jo tunnettua tiedetyksi. Tutkimusstrategiana on tulkintojen tekeminen ja tutkimuskohteen syvälinen inhimillinen ymmärtäminen. Yritän tässä tutkielmassani ymmärtää ja tehdä näkyväksi sen, minkä olen itse kokenut, mutta en ehkä vielä tietoisesti sanallistanut. Olen kokenut haasteelliseksi sanallistaa tanssin olemusta suhteessa tutkimustehtäväni kehittämisorientaatioon. Kuinka sanallistan kehollisia kokemuksia, jotka perustuvat omiin kokemuksiini ja havaintoihini toisen kehosta ja kehon viesteistä? Kuinka sanallistan tämän kehollisen kokemuksen ja sen merkityksen? Kuinka osaan sanallistaa kokemani havaintoineen tutkielmani kehittämistehtävää vastaavaksi? Olen kokenut ja koen, että tanssi on merkittävää ja merkityksellistä lasten kasvun ja kehityksen kannalta ja tunnen, että sen keinoin voidaan tukea kouluvalmiuden kehittymistä. Pyrin tekemään tämän tunteen ja merkityksen näkyväksi omien havaintojeni ja varhaiskasvatuksen opettajan havaintojen pohjalta. Pyrin ymmärtämään merkityksiä, tulkitsemaan varhaiskasvatuksen opettajan käsityksiä sekä lasten reaktioita, käyttäytymistä ja kehittymistä opetusperiodin aikana sekä sen jälkeen. Näiden kokemusten tavoittaminen tärkeää.

Koen olleeni tutkimukseni edetessä tutkivan opettajan kaksoisroolissa. Olen opettajana ohjannut toimintaa ja tutkijana havainnoinut ja kyseenalaistanut sitä. Olen opettajana tunnistanut opetuksessani kehittämistehtäviä, joita olen tutkimuksen keinoin pyrkinyt selvittämään ja ratkaisemaan. Niikon (2018) mukaan tällaiseen tutkivaan opettajuuteen kuuluu sekä toiminnan tutkiminen että oman minän tarkastelu tutkijana. Opettajana taas olen voinut tutkia opetustyötäni teorian ja käytännön dialogina. Olen tutkimukseni aikana tehnyt havaintoja, pohtinut, asettanut ongelmia, ratkaissut niitä, perustellut ratkaisujani, kyseenalaistanut olettamuksiani ja arvioinut toimintaani. Olen työskennellyt suunnittelun, toiminnan, ongelman ratkaisun, havainnoinnin, reflektoinnin ja arvioinnin kehissä. (Niikko, 2018, s. 257–259).

Tein omista opetusperiodiini liittyvistä havainnostani ja haastatteleman opettajan haastatteluaineistosta aineistonanalyysin, jossa pääsin tarkastelemaan näiden kahden aineiston mahdollisia yhdistäviä merkitysaspekteja. Halusin vertailla näitä keskenään ja tietää, olisiko näissä aineistoissa erilaisuuksien lisäksi myös jotain yhteistä. Aineistojen yhteen viennin kautta etsin yhteisille merkityksille rakenteen, joka jäsensi ja auttoi minua ymmärtämään paremmin varhaiskasvatuksen opettajan ja oman kokemuksellisen suhteeni ilmiöön. Tällöin Laineen (2018, s. 48) mukaan luodaan ilmiöstä uudenlainen, ylemmän tason rakenne. Pyrin myös luomaan ymmärrystä siitä, millaisten merkitysten varassa varhaiskasvatuksen opettaja ja minä itse suuntaudumme opetuksen, tässä tapauksessa kasvatuksen ja oppimisen, todellisuuteen. Tutkielmani pyrkimys uuden tiedon käytännöllisten sovellutusten arvioimiseen sekä kehittämisideoiden ehdottaminen ovat Laineen (2018, s. 49) mukaan osa (fenomenologis-)hermeneuttisen tutkimuksen rakennetta.

## 2.4. Tutkimusaineistoni

Olen pyrkinyt aineiston hankinnassa ja käsittelyssä kuvaamaan tutkielmaani liittyviä asioita ja ilmiöitä mahdollisimman tarkasti. Keskittymällä aineiston haussa korkeatasoiseen ja luotettavaan aineistoon on pyrkimyksenäni ollut saavuttaa tutkielmassani hyvä sisäinen luotettavuus. Tutkielmani empiirisen aineiston muodostavat omat havaintoni opetusperiodistani sekä varhaiskasvatuksen opettajan teemahaastattelu. Näiden aineistojen avulla toivon löytäväni kenties myös uusia näkökulmia, en pelkästään todentavani ennestään epäilemäni (Eskola, 2018, s. 212).

Haastatteluaineiston, omien työpäiväkirjamerkintöjen ja kirjallisten lähteiden käsittelyssä olen toiminut seuraavasti: Haastatteluaineiston ja omat päiväkirjamerkintäni olen kursivoinut ja sijoittanut sisennetyksi. Haastattelusitaateista olen poistanut sidesanat luettavuuden helpottamiseksi ja kohdat, joita olen tiivistänyt poistamalla sanoja, olen merkannut kolmella pisteellä [...]. “Lyhyet suorat lainaukset ovat tekstin sisässä lainausmerkeissä”, kun taas viisi riviä tai sitä pidemmät lainaukset olen sijoittanut sisennetyksi.

### 2.4.1. Teemahaastattelu

Teemahaastattelu valikoitui tutkielmani yhdeksi metodiksi tutkielman tarkoitusta palvellen: halusin saada tietoa varhaiskasvatuksen opettajan ajatuksista, näkemyksistä ja kokemuksista liittyen opetusperiodiini päiväkodissa. Mitkä olivat hänen kokemuksensa tanssin vaikutuksista, merkityksestä lasten kouluvalmiuden tukemisessa, oliko tanssilla merkitystä valmiuden kehittymiseen? Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, s. 28) mukaan haastattelu on tietynlainen keskustelu, jossa pyritään haastateltavilta saamaan selville tutkimuksen aihepiiriin kuuluvat asiat. Haastattelu kuitenkin eroaa spontaanista ja tasavertaisesta keskustelusta, sillä se toteutuu tutkijan aloitteesta ja on tavoitteellinen tiedonkeruutilanne. Valitessani haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi olin tietoinen haastattelun tilanteisuudesta ja siihen liittyvästä vuorovaikutuksesta valtasuhteinen.

Varhaiskasvatuksen opettajan kanssa oli sovittu ennen opetusperiodin alkua, että tulen haastattelemaan häntä opetusperiodin päättymisen jälkeen. Lisäksi hän oli lupautunut opetusperiodin aikana kirjaamaan havaintojaan ylös muistinsa tueksi. Keskustelimme esiin nousevista teemoista ja haasteista myös opetusperiodin aikana.

Toteutin haastattelun väljänä, keskustelevana teemahaastatteluna. Teemahaastattelun sijoituessa täysin strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välimaastoon (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018, s. 29), tämä muoto tuntui sopivimmalta tavalta toteuttaa haastattelu, jonka keinoin pystyin saamaan tietoa varhaiskasvatuksen opettajan kokemuksista ja havainnoista liittyen opetusperiodiini. Olin miettinyt ja määritellyt ennalta haastattelun aihealueet ja varmistin, että haastattelun aikana kävimme kaikki teema-alueet läpi jättäen käsittelyjärjestyksen ja -laajuuden avoimeksi. Haastattelussa käsiteltävät teemat olin kirjannut ylös etukäteen (liite 2). Näiden lisäksi haastattelussa käsitelimme teemoja, joita en ollut etukäteen listannut käsiteltävien teemojen joukkoon, mutta jotka nousivat haastattelussa esiin.

Koronarajoitusten vuoksi pääsin toteuttamaan haastattelun kolme kuukautta opetusperiodin loppumisen jälkeen, kesäkuussa 2020. Haastattelu tapahtui päiväkodin kokous-/taukotilassa. Koin tilan valinnan olleen onnistunut, sillä se oli sekä varhaiskasvatuksen opettajalle että minulle entuudestaan tuttu tila. Tämä tuttuus loi turvallisen ympäristön haastattelun tekemiselle ja kiinnitti ajatuksemme myös tilallisesti

kyseessä olleeseen päiväkotiin, opetusperiodiin ja sen teemoihin. Olimme yhteisellä maaperällä yhteisen asian äärellä. Teemahaastattelun tavoitteena on olla keskustelu (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018, s. 42) ja koin onnistuneeni tässä tavoitteessa: haastattelu soljui aihealueesta toiseen keskustellen luottamuksellisessa ja vapautuneessa ilmapiirissä.

Haastattelutallenteen kesto oli 42:59. Litteroin aineiston purkamalla kaiken haastattelussa sanotun. Litteroitua aineistoa kertyi kaksikymmentäkolme sivua. Haastatteluaineiston litteroinnin jälkeen ryhdyin analysoimaan aineistoa. Luin haastatteluaineistoa useaan kertaan, poimien siitä useimmiten esiintyneet ja siten tärkeimmiksi nousseet teemat tarkempaan tarkasteluun. Tämän jälkeen pyrin yhdistämään nämä teemat opetusperiodilleni asetettuihin tavoitteisiin sekä yksilöä koskevien kouluvalmiuden osatekijäkompetensseihin (kts. 2.4.2.). Tekemäni miellekartan avulla pystyin hahmottamaan tutkittavana olevan ilmiön ja siihen liittyvät osa-alueet selkeämmin ja pystyin poimimaan sekä valitsemaan tärkeimmät ja mielenkiintoisimmat kohdat tästä aineistostani (Eskola, 2018, s. 221–222).

#### 2.4.2. Omat havaintoni

Omat havaintoni opetusperiodista kirjasin opetuspäiväkirjan muodossa tanssituntien jälkeen. Poimin kirjoittamastani aineistosta useimmin esiintyvät aiheet/teemat tarkempaan tarkasteluun käyttäen apunani Linnilän (2006, s. 36–37) jaottelemia yksilöä koskevia kouluvalmiuden osatekijöitä: fyysinen, kognitiivinen ja sosioemotionaalinen kompetenssi. Pyrin löytämään ja purkamaan muistiinpanoistani mielestäni näihin kompetenssialueisiin suoraan liittyvät kirjaukset. Koin välillä haasteelliseksi pitäytyä kolmen kompetenssin jaottelussa, sillä jokaisella kompetenssilla on vaikutusta toisiinsa ja tanssin kokonaisvaltaisuus tuntui vyöryvän ylitseni. Pyrin yhdistämään poimimani teemat niihin kompetensseihin, joihin ne mielestäni tiiviimmin ja lähimmin liittyivät. Tämän jälkeen jäsensin miellekartan avulla eri kompetenssialueiden ja tanssin yhteyttä toisiinsa. Näin pystyin hahmottamaan tutkittavana olevaa ilmiötä selkeämmin ja eri osa-alueiden yhteyksiä.

### 3. MATKALLA

#### 3.1. Lähtölaskenta liikkuvaan avaruuteen

Tutkimuskysymykseni kohdistui alun perin yleisesti kysymykseen tanssin hyödyistä varhaiskasvatuksen arjen toiminnoissa, mutta kysymykseen liittyviä tarkennuksia tapahtui läpi tutkimusprosessin ja tiivistyi, prosessin edetessä ja varhaiskasvatusyksikön henkilökunnan kanssa käymieni keskustelujen jälkeen, tarkastelemaan tanssin merkitystä lasten kouluvalmiuden tukemisessa. Opinnäytetyöni pedagoginen osio keskittyi siten toimimiseen esikoulukouluikäisten lasten kanssa esiopetuksen kontekstissa. Varhaiskasvatusyksikön henkilöstön kanssa käymieni keskustelujen pohjalta kouluvalmiuteen liittyvät osa-alueet, joihin opetusperiodini aikana toivottiin keskittyttävän, liittyivät pääosin kognitiivisen kompetenssin sekä sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueeseen. Opetusperiodin tavoitteiden ollessa laajoja, mutta menen samalla hyvin lähelle lapsen identiteettiä ja yksilön itsetuntoa, pyrin luomaan opetus- ja kasvatustilanteisiin rohkaisevan, hyväksyvän ja myötätuntoisen ilmapiirin, jotta kasvatettavillani oli mahdollisuus ja uskallusta improvisoida, käyttää mielikuvitustaan ja kokeilla – erehdysten uhallakin. Tämä sinällään jo avartaa Veli-Matti Värriin (2019, s. 16–17) mukaan kasvatettavan merkityshorisonttia eli kasvattaa häntä.

Ensimmäinen tapaaminen Rovaniemellä toimivassa yksityisessä päiväkodissa pidettiin marraskuussa 2019. Paikalla olivat päiväkodin johtaja, joka toimi myös esikouluryhmän varhaiskasvatuksen opettajana, esikouluryhmän toinen varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Tapaamisestamme jäi olo, että olin todella tervetullut tekemään opinnäytetyöni käytännön osiota tähän yksikköön. Vielä ennen opetusperiodini alkua pidetyssä palaverissa tarkensimme tavoitteita, aikataulua, ja ryhmäjakoja. Ryhmäjako tuntui mietityttävän, ja jopa hieman jännittävän, henkilöstöä, sillä sovimme opetettavan ryhmäni olevan suurempi kuin tavallisesti päiväkodin toiminnoissa tapahtuvassa pienryhmätoiminnassa. Tähän päädyimme sen vuoksi, että kaikille esikouluikäisille lapsille saatiin luotua mahdollisuus osallistua toimintaan. Kävin myös tutustumassa lapsiryhmään kahden päivän ajan 19.–20.12.2019. Tuolloin pääsin tutustumaan ryhmän lapsiin ja havainnoimaan ryhmän toimintatapoja, ryhmädynamiikkaa, ryhmän ja yksilöiden vahvuuksia sekä mahdollisia haasteita.

### 3.2. Avaruudessa

Opetusperiodini ajankohta oli 20.1.–20.2.2020 sisältäen viisi 45 minuutin mittaista tanssituntia. Opetusperiodin lyheneminen COVID-19 -pandemian rajoitustoimien vuoksi suunnitellusta lähes koko kevätlukukauden mittaisesta opetusjaksosta viiteen opetuskertaan oli harmittavaa sekä lasten että tutkielmani kannalta, mutta tilanteelle emme voineet mitään. Kevään 2020 aikana varhaiskasvatuksen toiminnoissa rajoitustoimet tarkoittivat henkilöstöön vakituisesti kuulumattomien henkilöiden pääsykieltoa varhaiskasvatuksen toimitiloihin maaliskuun 2020 puolivälistä lähtien, joten minun opetusperiodini päättyi tämän rajoituksen myötä. Mietin opetusperiodin lyhentymisen vaikutusta tutkielmani tuloksiin, sillä sekä varhaiskasvatuksen opettajalle että itselleni jäi vaikutelma, että olimme opetuksessa päässeet juuri hyvin vauhtiin, kun se jo katkesi kuin “seinään”. Varhaiskasvatuksen opettaja jatkoi työskentelyä lasten kanssa koko kevätlukukauden ajan ja haastatteluaineistosta käy ilmi, että vaikka itse tanssinopetus päättyikin, tanssi jäi elämään ja jatkoi elämistään lasten puheissa, leikeissä ja kehoissa loppukevään ajan. Lapset olivat selkeästi saaneet kehollisen kipinän, jota he yhdessä halusivat tutkia ja jossa he halusivat harjaantua. Liikkeellisten taitojen opettelu löysi tiensä päivän askareisiin, usein leikin lomassa ja sen sisällä.

Päiväkodin yhteinen alkuvuoden teema, avaruus, ohjasi opetusperiodini ideointia. Teema antoi raamit toiminnalle ja monet avaruuteen liittyvät käsitteet, joita tanssitunneillakin käsitelimme, olivat tuttuja lapsille muista yhteyksistä päiväkodin toiminnoissa. Joissakin lapsissa teemaan keskittyminen aiheutti selkeää “turnausväsymystä”, varsinkin jos avaruus ei ilmiönä ollut lapsen mielenkiinnon kohteiden kärkipäässä. Erään lapsen kohdalla tämä näyttäytyi ensimmäisillä kerroilla haluttomuutena osallistua toimintaan, mutta kertojen edetessä ja toiminnan tullessa tutummaksi, sisällön fyysiset elementit tempaisivat lapsen heittäytymään toimintaan mukaan.

Ryhmässä oli kaikkiaan kaksikymmentäkolme lasta, iältään 5–6-vuotiaita. Syyslukukauden ajan ryhmässä oli ollut käytössä pienryhmät, joissa pedagogista toimintaa oli toteutettu, mutta pienryhmiä oli muokattu tammikuun alussa, osin tanssiperiodiakin silmällä pitäen. Ryhmien jaossa oli otettu huomioon tanssiperiodin alkaminen ja mahdollinen tuen tarve. Tanssiperiodin oma ryhmä nimettiin Liikkuva avaruus -ryhmäksi. Ryhmään valittiin osallistuviksi esikouluikäisiä lapsia, joiden

päiväkodin henkilöstö arveli eniten hyötyvän tanssin ja liikkeen tuomista mahdollisuuksista. Liikkuva avaruus -ryhmään valikoitui näin yksitoista lasta. Tämä on suurempi ryhmäkoko kuin millaisissa pienryhmissä lapset olivat päiväkodissa tottuneet toimimaan, joten myös ryhmäytymisestä ja tavanomaista suuremmassa ryhmässä toimimisesta muotoutui yksi opetusperiodin tavoitteista. Lasten poissaolojen vuoksi ryhmän kokoonpano tosin vaihteli lähes joka kerta, sillä olimme sopineet, että mahdollisten poissaolijoiden tilalle tanssitunneille pääsi halutessaan joku toinen lapsi. Tällöin ryhmässä saattoi olla myös 5-vuotiaita lapsia. Ryhmässä toimimisen taidot ovatkin oleellisia taitoja myös kouluvalmiuden sosioemotionaalisen kompetenssin näkökulmasta, joten tämä tavoite tuki hyvin myös tutkimuskysymystäni.

Päiväkodin omissa pienryhmissä tapahtunut muutos saattoi helpottaa osaa lapsista kiinnittymään ja ottamaan omakseen Liikkuva avaruus -ryhmän. He eivät olleet enää niin kiinni syyslukukauden pienryhmässään, sen dynamiikassa ja kaverisuhteissa. Osalle lapsista taas muutokset pienryhmissä, liittyminen normaalia suurempaan Liikkuva avaruus -ryhmään ja vieraan aikuisen vastaanottaminen mukaan päiväkodin toimintoihin, tuntuivat aluksi olevan haasteellisia. Omaa paikkaa ja kiinnittymisen mahdollisuutta ryhmään haettiin monin keinoin – vetäytymällä, pelleilemällä tai mököttämällä, muutamia keinoja mainitakseni. Osa lapsista alkoi kuitenkin pian puhua “meidän Avaruus-ryhmästä” ja kaipasi omaa Avaruus-ryhmää useaan otteeseen kevään aikana opetusperiodin päättymisen jälkeen (Varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluaineisto, kesäkuu 2020).

Tanssi-periodin tanssitunnit pidettiin päiväkodin pienehkössä liikuntasalissa, joka toimi myös päiväkodin ruokailutilana. Tilan haasteina olivatkin salin reunoille siirretyt pöydät ja tuolit, jotka pienensivät tilaa huomattavasti ja houkuttelivat lapsia liikkumaan pöytien ja tuolien majamaisissa sokkeloissa. Tämän haasteen tiedostaen, olin luonut välillä mahdollisuuksia liikkua myös tässä “maastossa”. Otin muutoinkin salin rajoitteet ja mahdollisuudet huomioon suunnittelussani, käytimme esimerkiksi lähes jokaisella tunnilla hyödyksi salissa olevia liikuntavälineitä tai muita irtotavaroita. Salin käyttö ruokailutilana aiheutti sen, että lattia oli likainen tanssituntien sijoittuessa aikaan heti aamiaisen jälkeen. Tässä päiväkodissa ei lattiansiivousta tehty aamiaisen jälkeen



päiväkotiapulaisen toimesta, joten minä putsailin lattian tanssille sopivaan kuntoon aina ennen tanssituntien alkua.

Sali itsessään oli tarpeeksi tilava ja tarkoituksenmukainen yhdentoista esikouluikäisen lapsen liikkumiseen ja tanssimiseen. Lapsilla oli tarpeeksi tilaa pystyäkseen kiinnittämään tanssiensa huomiota yleiseen tilaan sekä omaa kehoa ympäröivään tilaan. Lasten tilallinen hahmottaminen kehittyikin opetusperiodin aikana. He alkoivat käyttämään yleistä tilaa hallitummin esimerkiksi hakeutuen liikkeissään sellaiseen paikkaan, jossa he mahtuivat liikkumaan paremmin. Tähän auttoivat muuan muassa mielikuvat avaruusplaneettojen kiertoradoista mahdollisine meteoriittitörmäyksineen. Lapset selkeästi kokivat, että useimmiten oli mukavampaa liikkua tilallisesti väljästi kuin ahtaasti ja he pystyivätkin toteuttamaan tätä suunnitelmaansa koko ajan paremmin. Myös lasten omaa kehoaan ympäröivän tilan, kinesfäärin, hahmottaminen parani, osalla lapsista kehitys opetusperiodin aikana oli huomattavaa. Kinesfääri on tila, johon yksilön keho yltää raajoillaan ja se liikkuu yksilön mukana hänen liikuessaan. Hämäläisen (1999, s. 85) mukaan kinesfääriä voidaan kutsua myös henkilökohtaiseksi tilaksi, jolloin se on myös emotionaalinen käsite. Lasten ymmärrys kinesfäärin olemassaolosta ja vaikutuksista sekä omaan että toisten tekemiseen, olemiseen ja oppimiseen otti isoja harppauksia eteenpäin. Lapset saivat kokemusta siitä, kuinka eri tavoin toinen ihminen voi tulla heidän omaa kehoaan ympäröivään tilaan ja miltä nämä tavat tuntuivat. He huomasivat myös sen, kuinka he toivoivat omaan kinesfääriinsä tultavan. Lapset alkoivat lisäksi hahmottamaan, miten toisen kehoa ympäröivään tilaan voi tai miten siihen toivotaan menevän. He alkoivat kiinnittämään huomiota siihen, kuinka he kunnioittavat toisensa henkilökohtaisia tiloja. Näkisin, että tilallinen hahmotuskyky on kouluvalmiuden näkökulmasta erittäin tärkeää. Tilan hahmotuskyvyllä on merkitystä lasten sosiaalisten suhteiden rakentumiselle, oman itsen kanssa ja ryhmässä toimiselle.

Seuraava harjoitus esittelee tanssitunneilla tehtyä tilallisen hahmotuskyvyn harjoittamista tunnin alussa tai tunnin alkupuolella riippuen opetuskerrasta. Harjoitus eri muunnoksina kulki opetuksen mukana jokaisella kerralla. Lapset alkoivat kertojen edetessä hakeutumaan tilallisesti väljemmin ja ihanteellisemmin ohjeistuksieni avulla (esimerkiksi “Lennä sinne, missä ei ole muita / Lennä sinne, missä on tyhjää”), mutta nopeasti he löysivät myös omaehtoisesti itselleen omaa, heidän tarvitsemaansa tilaa liikkua.

Harjoituksessa välineenä jokaisella lapsella oli “pötkylä”, pitkistä uimapötköstä leikattu noin puolen metrin mittainen pala sekä saippuakuplat.

*Istuimme piirissä ja lauloimme nimi-laulua: “Jaakko-eskari, Jaakko-eskari, kiva kun oot täällä! Ai, ai, ai ai ai, kiva kun oot täällä ”. Oman nimensä laululla lapsi sai tehdä omanlaisen avaruuslennon piirin ympäri. Laulun loputtua oli toivottavaa olla takaisin omalla paikalla, sillä silloin puhalsin ilmaan saippuakuplia, jotka kyseinen lapsi sai poksautella pötkylällään. Laskettiin yhdessä, kuinka monta osumaa kukin lapsi sai. Kun jokaisen lapsen nimilaulu oli laulettu, kokeiltiin, miten voimme liikkua pötkylän ollessa jalkojen välissä. Kokeilimme pötkylälle eri korkeuksia, samoin kokeilimme eri liikkumisen tapoja. Kun yksi lapsista keksi liikkeeksi laukan (olimme aiemmilla tunneille laukanneet), kehoitin kaikkia kokeilemaan laukkaa niin, että pötkylä oli keppihevosen tavoin jalkojen välissä. Pääsimme siirtymään avaruuslaukkaan. Laukattiin musiikilla, kunnes musiikki paussasi ja pötkylät muuttuivat avaruusmiekoiksi. “Star Wars, valomiekka!”, oli lapsilla mielessä heti. Lapset etsivät parin, jonka kanssa miekkailivat ja yrittivät saada mätkäytettyä miekan toisiltaan pois. Miekalla sai osua vain toiseen miekkaan, ei lapseen. Tähän sääntöön lapset olivat päätyneet aikaisempien tuntien kokeilujen kautta. Miekkailun jälkeen noustiin jälleen avaruuslennolle. Pötkylälle sai itse päättää paikan, muodon tai miten siitä piti kiinni – millaisen avaruusaluksen tai lentoapuvälineen pötkylästä itselleen loi. Musiikilla lähdettiin lentoon kiinnittäen huomiota omiin lentoratoihin. Musiikin paussilla (tai muutoksella musiikissa) laskeuduttiin planeetalle (nimettiin planeettoja), jossa alus tankattiin lasten erilaisin liike-ehtotuksin. Kannustin lapsia laskeutumaan tilallisesti niin, että he mahtuisivat tankkaamaan. Jos lapsi laskeutui kuitenkin lähelle toista lasta (samalle planeetalle), pyysin lapsia yhdessä etsimään tavan/asennon/suunnan, jolla molempien tankkaus-liike mahdollistui. Lennot ja laskeutumiset tankkaamisineen jatkuivat, kunnes laskeuduttiin tuntemattomalle planeetalle, jossa kävimme rakentamaan avaruusrataa päiväkodin erilaisista tasapaino- ja liikuntavälineistä. (Oma päiväkirjamuistiinpano 13.2.2020)*

Opetusperiodini ajan pyrin pitämään kirkkaana varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa opetukselleni asettamamme tavoitteet. Seuraavissa luvuissa esittelen tanssin kiinnittymistä Linnilän jaottelemiin kolmeen kouluvalmiuden osatekijään ja esittelen opetusperiodille asetettujen tavoitteiden toteutumista aineistoni valossa. Pyrin kuvailemaan, millaista merkitystä tanssi toi ja millaisia vaikutuksia tanssilla oli näihin eri kompetenssialueisiin.

### 3.3. Avaruusmatkalta laskeutuminen

Kouluvalmiutta tarkasteltaessa yksilöä koskevana ilmiönä Linnilä (2006) jaottelee kouluvalmiuden osatekijöiksi fyysisen, kognitiivisen ja sosioemotionaalisen

kompetenssin. Kompetenssi tarkoittaa kelpoisuutta, pätevyyttä, osaamista ja kykyä. Linnilä tuo esiin, että tutkimuksissa on todettu sosioemotionaalisilla taidoilla olevan keskeinen merkitys kouluvalmiudelle (Linnilä 2006, s. 36–37) ja kertoo mm. Blairin esittävän itsesäätelyn kyvyn olevan vähintään yhtä tärkeä kouluvalmiuden ennustaja kuin esimerkiksi perinteisesti kouluvalmiutta mittaavat akateemiset taidot tai älykkyys. Kun lapsen koulun aloituksen kannalta keskeisiä taitoja ovat sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, itsesäätelytaitoja voisikin pitää kouluvalmiuden ja koulunaloituksen avaintaitoina (Linnilä, 2006, s. 33–37, viitattu lähteeseen Blair, 2002).

### 3.3.1. Tanssi ja kouluvalmiuden fyysinen kompetenssi

Kouluvalmiuden fyysisessä näkökulmassa (Linnilä, 2006) otetaan huomioon lapsen motoriset ja psykomotoriset taidot sekä yleisesti lapsen fyysinen kunto ja terveys. Liikkeellä ja motoriikalla on lapsen oppimisessa vankka asema, sillä tietoa sekä ulkoisesta maailmasta että omasta itsestä syntyy kehon liikkuesssa. Fyysisten, sosioemotionaalisten ja kognitiivisten taitojen välillä havaitseminen on tietoa välittävä taito. Havaitsemisessa onkin kyse kaikkien osa-alueiden integraatiosta (Linnilä, 2006, s. 51–53). Kouluvalmiuden ja oppimisen kannalta keskeisiä taitoja fyysisestä näkökulmasta ovat muun muassa motoriikka, havaitseminen, hahmottaminen ja kehonkuva. Näiden taitojen harjaantuminen on keskeisesti, ikään kuin itsestään, tanssissa läsnä. Opetusperiodini toivottiin syventävän lasten kehonhallintaa ja tämä tavoite toteutuikin jo hyvin lyhyessä ajassa. Lapset liikkuvat heille uudenlaisissa tasoissa ja muodoissa, ja he alkoivat nopeasti tuottaa liikkeissään uudenlaisia yhdistelmiä.

*Ja sit musta oli tosi hyvä, että oli niitä tasoja, koska se oli varmaan uutta aika monille, että tehään tasoissa eri juttuja. Ja ylipäänsä lattialla tekeminen. Oli hauska seurata niitä (lapsia), miten sen moni koki semmoseksi tosi hauskaks leikiks, että missä on lattiatao ja ylhäällä ja alhaalla ja keskellä, ja miten sä voit ilmaista itseäsi niissä. (Ote varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluaineistosta, kesäkuu 2020)*

Lasten liikkeellinen repertuaari kasvoi ja tätä kautta myös heidän kehonhallintansa vahvistui, syventyi ja monipuolistui. Lasten liikkeellinen ilmaisu sai rohkeutta ja kokemus oman liikkeen omistajuudesta alkoi hahmottua ja vahvistua opetusperiodin edetessä. Lapset alkoivat ymmärtää, että vaikka tanssituntien kontekstissa oli tiettyjä

sääntöjä ja rajoituksia (mm. turvallisuuden näkökulmasta), heillä oli hyvin paljon päätäntävaltaa omiin toimiinsa sekä vapautta toteuttaa ja ilmaista itseään tanssin keinoin. Näkisin myös, että useilla lapsilla myönteinen suhde omaan kehoon kasvoi opetusperiodin aikana. Lapset alkoivat haastamaan ja harjoittamaan omia kehollisia taitojaan ja ulottuvuuksiaan omatoimisen harjoittelun kautta.

*Nyt alkaa löytyä jo muutakin liikettä kuin kaverin kanssa samaa. Varsinkin alun ”pötkylähypyissä” alkoi löytymään variaatioita ja hauskoja kokeiluja. Tulee myös ehdotuksia, miten voisi liikkua – kokeiltiin niitä! Selkeästi on lapsilla luottamus minuun kasvanut, kun alkavat uskaltaa kokeilla. Luottamus siihen, että osaavat ja heidän ehdotukset otetaan tosissaan. (Oma päiväkirjamuistiinpano 3.2.2020)*

Periodin tavoitteeksi asetetut oman tilan, kinesfäärin, hahmottaminen ja toisen tilan kunnioittaminen vaativat mielestäni kyvykkyyttä kaikilla kouluvalmiuden osa-alueilla. Linnilän mukaan hahmottaminen liitetään usein mielikuvaan ”visuaalisesta”, ja hyvä hahmotuskyky liitetään avaruudellisiin kykyihin. Oman kehon hahmottaminen, kehonkaavio, on hahmottamisen tärkeä lähtökohta. Kehoonsa tutustumalla lapsi hahmottaa samalla minäänsä. (Linnilä, 2006, s. 52). Kehonkaavion muodostuminen on osa lapsen minäkäsitystä ja myös sen kehittymisen ehto. Kun lapsi tuntee kehonsa olevan fyysinen kokonaisuus ja hän pystyy liikkumaan tahtonsa mukaan, hän kokee itsensä yksilöksi. (Linnilä, 2006, s. 53; viitattu myös lähteeseen Ayres 1984). Kehonkuvassa näyttäytyy vahvasti kaikkien kolmen kompetenssin – fyysisen, kognitiivisen ja sosioemotionaalisen – dynaaminen vuorovaikutus. (Linnilä, s. 53). Useilla lapsilla oli periodin alkaessa vaikeuksia oman kinesfäärin ja toisen tilan hahmottamisessa. Periodin tuomat positiiviset kokemukset omasta kehosta ja sen fyysisestä pystyvyydestä alkoivat tukea myönteisen minäkuvan, itsetunnon ja identiteetin kehitystä. Oman kehonkuvan ja kehonhallinnan lisääntyminen auttoivat taas osaltaan hahmotuksen ja havaitsemisen kehittymistä. Näillä osa-alueilla tapahtuikin selkeää edistymistä jo hyvin lyhyessä ajassa. Fyysisestä näkökulmasta katsottuna avaruus-teema tuki tilan tutkimista sekä siinä liikkumista ja etenemistä eri tasoihin. Avaruus loi mielikuvan suuresta tilasta, mikä omalta osaltaan varmasti auttoi lapsia levittäytymään ja käyttämään tilaa optimaalisemmin ja laajemmin.

*Yhden tällaisen lapsen kanssa se (tilan hahmottaminen) meni tosi paljon eteenpäin. Hän hoksas sen, että hän voi tehdä siinä omassa tilassa, mitä hän haluaa. Hän hoksas, että hänen ei tarte katsoa, mitä muut tekee eikä*

*hän voi mennä häiritsemään toisia. Mutta se otti aika monta kertaa. Että ei se heti tullu. (Ote varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluaineistosta, kesäkuu 2020)*

### 3.3.2. Tanssi ja kouluvalmiuden kognitiivinen kompetenssi

Kouluvalmiuden kognitiivinen ulottuvuus on laaja ja siihen kuuluvat yleisesti ottaen kaikki ymmärtämiseen ja käsittämiseen liittyvät taidot. Linnilän mukaan kognitiivisesta kompetenssista puhuttaessa, voidaan tarkkailla yhtä hyvin yleiseen ymmärtämiseen ja älykkyyteen liittyviä tekijöitä kuin esimerkiksi kieleen tai matemaattiseen päättelyyn liittyviä tekijöitä (Linnilä, 2006 s. 46). Perinteisesti kognitiivisilla eli tiedollisilla taidoilla on tarkoitettu havaitsemisen ja hahmottamisen, ajattelun, kielen ja muistin kehitystä, joihin muun muassa tarkkaavaisuus ja toiminnan ohjaus keskeisesti liittyvät. Linnilä tuo esiin, että kognitiivinen ulottuvuus pitää sisällään myös motivaation ja itsesäätelyn, jotka ovat oppimisen kannalta keskeisiä tekijöitä. Kognitiivisessa osaamisessa keskeistä ovat myös metakognitiiviset taidot; lapsen käsitykset omasta ajattelustaan ja oppimisestaan. Metakognition kehittymisen kannalta on tärkeää, että lapsella on tunne itsestään aktiivisena toimijana, joka kykenee asettamaan itselleen tavoitteita sekä suunnittelemaan ja säätelemään toimintaansa. Metakognition toiminnallinen puoli onkin itsesäätely (Linnilä, 2006, s. 47–48; viitattu myös lähteeseen Flawell, 1998).

Opetusperiodille asetetut tavoitteet sisälsivät useita kognitiivisen ulottuvuuden ominaisuuksia, jotka liittyivät toisiinsa ja niitä onkin mahdotonta käsitellä yhtenäisenä taitoalueena. Lasten metakognition kehittymistä tuettiin opetusperiodin aikana erilaisilla liikkeellisillä ja kehollisilla tehtävillä ja harjoituksilla, joissa he saivat kokea itsensä aktiivisiksi toimijoiksi. Kannustin lapsia asettamaan itselleen tavoitteita ja autoin heitä saavuttamaan niitä. Lapset oppivatkin suunnittelemaan toimintaansa sekä vähitellen myös säätelemään sitä. Tämä näyttäytyi esimerkiksi oman vuoron odottamisen taidon kehittymisenä, motivaationa mielekkäimpien sekä haasteellisempien liikkeiden omaehtoisessa harjoittelemisessa ja parityöskentelyn kehittymisenä. Lapset saivat kokemusta harjoittelun merkityksestä tavoitteen saavuttamiseksi. He saivat myös tietoa omasta oppimisestaan, taidoistaan ja harjoittelun merkityksestä omiin taitoihinsa.

*Mikähän nimi sillä hypyllä oli, missä mentiin jotenkin vinottain kyykkyyh. [...] Joo, helikopteri-hyppy se oli. Siinä muutaman (lapsen) kanssa ainakin huomasi, et ne harjotteli sitä ihan tosissaan. Se ei ollu helppo. Ja osa varmaan juuri siinä koki, että ei tää nyt mee. Se oli hyvä, että voi vähän haastaa itseään. Ja sitten kiva, että osa siinä onnistu ja selkeesti oli, että joo, toihan on aika hauskan näkönen juttu, et mä haluan opetella tän. (Ote varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluaineistosta, kesäkuu 2020)*

Tanssi kiinnittyi ja näkyi myös päiväkodin muissa toiminnoissa. Lapset alkoivat esimerkiksi valmistella leikeissään erilaisia esityksiä, joihin liittyivät tanssitunneilla oppimaansa sekä itse luomaansa liikemateriaalia. He olivat oppineet jotain, jota he halusivat harjoittaa lisää. He suunnittelivat ja säätelivät toimintaansa – ja oppivat lisää.

*Erilaiset esitykset oli just tossa maaliskuussa hirmu suosittuja tuolla nukkarissa. Ne (lapset) teki sellasia tanssiesityksiä, sekä pojat että tytöt. Hyppy, tämmösiä monenlaisia (liikkeitä) ja sitten ne kutsu kattomaan ja kirjotti pääsylippuja. Se ehkä tuki sitä, että olitte tehny semmosii juttuja – hyppivät sohvalta ja tekivät kaikkia hyppelyhommia. (Ote varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluaineistosta, kesäkuu 2020)*

Opetusperiodin ajan harjaannutettiin tarkkaavuutta monin eri tavoin. Lapset alkoivat ymmärtää, miten ohjeistukset ja niihin keskittyminen alkoivat tuottaa heissä positiivisia kehollisia kokemuksia. Lapset jaksoivat periodin edetessä yhä paremmin keskittyä ohjeistuksiin, joita annoin eri aistikanavia hyödyntäen – samaan toimintaan päästiin kiinni esimerkiksi kuuntelemalla, katsomalla tai kehokosketuksen keinoin. Tämä eri aistikanavien käyttö selkeästi lisäsi motivaatiota, kun lapselle sopiva ja mielekäs kiinnittymistapa toimintaan oli mahdollista löytää. Lasten kehollisuus alkoikin löytää rennompia muotoja ja loi mahdollisuuden rohkeampaan oman kehon kokemiseen ja kuunteluun. Juuri motivaatio vaikuttaa Linnilän mukaan tarkkaavuuden ylläpitoon. Motivaation lisäksi tarkkaavuuden keskeisiksi taidoiksi Linnilä luettelee tarkkaavuuden kohdistamisen, kohteen vaihdon sekä sensorisen hakuprosessin (Linnilä, 2006, s. 48).

*Mä huomasin, että silloin kun ohjeet annettiin niin, että musiikki pysähtyy ja liike pysähtyy, niin silloin on tietysti helpompi ottaa vastaan kaikki. Sit jos ne (ohjeet) tuli vähän siinä tekemisen lomassa, niin osa putos kärryiltä. Mutta minusta oli ihanaa, että loppua kohti se viimeinen (harjoitus), missä peiteltiin ja heräteltiin huivilla, niin sehän meni koko ajan eteenpäin ja paremmin ja paremmin. Siinä myös sen toisen kuuntelu jotenkin toteutu [...] Se oli hirveen mielekäs mun mielestä niille. Ne tiesi, mitä niiltä odotetaan,*

*ne tiesi, mikä niiden rooli on. Ja että on kutkuttavaa tää odotus, et millon mun vuoro tulee ja sit mä saan valita, kenen luokse mä meen. Siinä oli monta sellasta tosi kivaa elementtiä, mistä siinä oli kysymys [...] Että kuunnellaan sitä tilannetta ja keskitytään. (Ote varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluaineistosta, kesäkuu 2020)*

Koen, että kognitiivisen kompetenssin osa-alueen tavoitteisiin päästiin opetusperiodin edetessä pureutumaan kunnolla, kun oli ensin luotu pohjaa sosioemotionaalisen kyvykkyyden osa-alueella keskittyen minäkuvan, itsetunnon ja identiteetin vahvistamiseen.

### 3.3.3. Tanssi ja kouluvalmiuden sosioemotionaalinen kompetenssi

Sosioemotionaalinen kompetenssi sisältää useita eri ulottuvuuksia ja se “voidaan ymmärtää yksilön kyvyksi käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössä läsnä olevia resursseja ja siten saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita”. (Linnilä, 2006, s. 38; viitattu myös lähteeseen Poikkeus, 1995). Sosioemotionaalisen kyvykkyyteen voidaan liittää esimerkiksi sosiaaliset taidot, tunnetaidot, temperamentti, minäkuva, itsetunto ja identiteetti. Sosioemotionaalisen kompetenssin yksi keskeinen ulottuvuus onkin lapsen käsitys itsestään, omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Siihen liittyy lapsen käsitys itsestä oppijana, ja koska oppiminen on vuorovaikutuksellinen prosessi, sosiokognitiiviset ja sosioemotionaaliset taidot ohjaavat minäkuvan syntymistä. Positiivisilla vertais- ja aikuissuhteilla on keskeinen vaikutus vuorovaikutuksessa syntyvälle minäkuvalle ja myönteisen vuorovaikutuksen ja onnistumisen kokemukset parantavat itsetuntoa. Myös lapsen temperamentti, eli lapsen yksilöllisyys, on yhteydessä siihen, miten lapsi solmii ja ylläpitää vuorovaikutussuhteita. (Linnilä, 20026 s. 37–45).

Kun koulunaloitusvaiheessa lapsi on tavoittamassa koululaisen identiteettiä, on perusteltua pyrkiä tukemaan yksilön itsetuntoa. Itsetunto voidaan Linnilän (2006, s. 40) mukaan lyhyesti määritellä “henkilön päätelmäksi omasta arvostaan, merkityksestään ja pätevydestään”. Tukemalla lapsen identiteettiä, hänen pätevyden tunnettaan ja kyvykkyyttään yksilönä, lapset rohkaistuivat kokeilemaan uutta, heidän varmuutensa muiden katseen kohteena olemiseen ja esiintymiseen kasvoivat. Opetusperiodini tavoitteena ollut esiintymisrohkeuden tukeminen alkoi mahdollistua, kun lapset

ymmärsivät, että tanssitunneilla ei ollut “oikein tekemisen” -mallia, vaan he itse olivat oikeassa, heidän liikkeensä ja tanssinsa oli se oikea tavoite ja päämäärä. Tunneilla käytetyt eri välineet ja materiaalit auttoivat varsinkin periodin ensimmäisillä kerroilla viemään fokusta pois omasta itsestä ja näin arimmatkin lapset pystyivät kiinnittymään toimintaan mukaan. Lapset oppivat nopeasti, että tanssitunneilla kaikki osasivat, kaikki oli mahdollista ja heillä oli vapaus kokeilla ja kokea.

*Oli kyllä tosi erilaisia suoriutumisia, sellaisia höpsöjäkin, joille annettiin lupa ja joista kiitettiin. Minun mielestä se lisäs sitä, että arempi (lapsi) näki ja kuuli [...] kun toinen (lapsi) kiersi ja höpsötteli siinä, et kaikki hyväksyttiin ja kaikki on hyvää [...] Uskon, että se rohkaisi tekemiseen omalla tavalla. (Ote varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluaineistosta, kesäkuu 2020)*

Sosiaaliset taidot ja tunnetaidot ovat yhteydessä itsesäätelytaitojen kehittymiseen. Tunteiden säätely on yhteydessä tarkkaavaisuuteen, jota oppiminen edellyttää. Myös metakognitiolla ja motivaatiolla on oleellista merkitystä oppimiselle. Lapsen temperamentin piirteillä (esimerkiksi reaktiokyky, häiriöalttius, ulospäinsuuntautuvuus, harkitsevuus) nähdään myös olevan yhteyttä itsesäätelyyn (Linnilä, 2006, s. 33–34, viitattu lähteeseen Blair, 2002). Häiriöalttiin temperamentin omaavien lasten keskittymiskyky kehittyi opetusperiodin aikana. Tanssituntien ennakoitavuus tuki näiden lasten keskittymiskyvyn kehittymistä – lapset pystyivät ennakoimaan ja hallitsemaan omaa toimintaansa tunnin rakenteen tullessa tutuksi, tietäen, että tämän harjoituksen jälkeen tapahtuu seuraavaa, kun keskityn ensin tähän asiaan. Tämä auttoi lapsia myös mahdollisesti hieman pinnistelemaan, kehittämään sinnikkyytään ja samalla saamaan kokemuksia omasta pystyvyydestään. Myös pääseminen oppimisessaan lähikehityksen vyöhykkeelle, ns. omaehtoisen oppimisen tasolle, loi motivaatiota yrittää, ja sitä kautta mahdollisuus oppia ja onnistua kasvoi.

*He (lapset) saivat varmaan sellaisia (kokemuksia), et minusta on moneksi, että minä pystyn tekeen monenlaisia asioita. (Ote varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluaineistosta, kesäkuu 2020)*

Suuremmassa, ja lapsille ei niin tutussa, ryhmässä toimiminen muotoutui opetusperiodin yhdeksi tavoitteeksi alkuperäisten lisäksi. Hyppäys esiopetuksen pienryhmästä peruskoulun suuriinkin luokkakokoihin voi olla koulutulokkaille hämmäntävä, ehkä pelottavakin muutos. Kiinnitin läpi periodin huomiota ryhmädynamiikan



muotoutumiseen. Kannustin lapsia pariharjoituksissa pikkuhiljaa kokeilemaan työskentelyä myös muiden kuin sen tutuimman kaverin kanssa ja periodin loppupuolella lapsille ei ollutkaan enää väliä kenen kanssa liikkuu, vaan tanssimme yhdessä. Kiinnitin myös huomiota lasten puheen tapaan, sillä muutamilla lapsilla oli tapana kommentoida ikävästi esimerkiksi toisten ulkonäköä tai muita ominaisuuksia naureskellen tai kuiskien. Puutuin tähän loukkaavaan toimintaan heti ”pisaravaiheessa” eli ennen kuin käytös muuttui toistuvaksi (Väestöliitto, 2023). Jokaisella tunnilla tapahtuikin jokin tilanne, johon pisarapuuttumisen keinoin kiinnitin huomiota. Kun kysyin lapsilta, olivatko he huomanneet, mitä äsken oli tapahtunut, ja yleensä kaikki olivat tavalla tai toisella huomanneet ikävän tapahtuman. Lapset saivat näissä tilanteissa kertoa, miltä tapahtunut oli tuntunut ja kertoa oliko se kivaa, oikein tai reilua. Juttelin lasten kanssa siitä, mihin tilanne saattaa johtaa, jos jatketaan ennallaan ja millaisia vaikutuksia tällaisilla tilanteilla saattaisi olla esimerkiksi heidän kaverisuhteilleen. Sovimme jokaisen keskustelun lopuksi, miten jatkossa toimitaan. Toki kiinnitin huomiota myös positiivisiin tapahtumiin ja käytin pisarapuuttumista ikään kuin käänteisessä mielessä.

*Meinasi mennä tunteisiin, kun pari poikaa kävi arvostelemaan ”sihinäpiirissä” minun ulkonäköäni. Oltiin juuri pääsemässä hyvässä meiningissä kohti loppurentoutusta, kun poikien mielestäsi oli ilmeisen hauskaa, kun hyppyissä rintani heiluivat... Tartuin heti asiaan kyselemällä lapsilta, että mitähän tässä nyt tapahtui? Lapset tuntuivat olevan hieman yllättyneitä, että kyselin heidän havaintojaan. Kerroin, miltä minusta tuntui, kun ulkonäköäni arvosteltiin ja että arvostelu tuntui epäreilulta. Samalla saatiin juteltua kehojen erilaisuudesta ja siitä, että jokaisen keho kuuluu jokaiselle itselleen. Kokeiltiin ja katseltiin, miten samat liikkeet voivat näyttää erilaisilta eri kehoissa. Taisimme päästä yhteisymmärrykseen, että jatkossa toisia ei arvostella. (Oma päiväkirjamuistiinpano 30.1.2020)*

Periodin viimeisen tanssitunnin ”Ystävyiden tango” -tunneimprovisaatiossa käytin elementteinä niitä tunteita, joita lapset olivat nostaneet esille käydyissä keskusteluissamme. Uskon tämän pisarapuuttumisen osaltaan luoneen tanssitunneille turvallista tilaa, jossa kaikilla lapsilla oli mahdollista rentoutua ja keskittyä tekemiseen, itse tanssiin.

*Tänään koin kyllä opetusperiodin hienoimman huippukohdan! Lasten tekeminen, oleminen ja heittäytyminen lähti jotenkin lentoon. Iho nousi kananlihalle, kun liikkeellä leikkiminen ja keskittyminen oli niin vahvaa. Oman itsensä ja tunteiden ilmaisu tanssien löysi ihan uusia muotoja.*

*Ilmassa oli vahvaa kehollista kokemista ja lapset olivat jotenkin vahvoina omina itsenään siinä: mä oon tässä ja mä teen näin. (Oma päiväkirjamuistiinpano 20.2.2020)*

## 4. MATKAN JÄLJET

### 4.1. Tanssin jäljet: Tanssin opetusta vai tanssilla opetusta?

Avaruusmatkani esikoululaisten kanssa auttoi minua näkemään ja uskomaan tanssin merkitykseen oppimisen mahdollistajana. Kokemukseni tanssista varhaiskasvatuksen kontekstissa antaa viitteitä siitä, että tanssi tarjosi mahdollisuuden jokaiselle lapselle saada kokemuksia omasta kehostaan tiedon ja taidon temppelinä. Tanssi loi väyliä kokonaisvaltaiseen oppimiseen, jossa kaikki oli mahdollista jokaiselle lapselle. Uskon esikoululaisten Avaruus-ryhmäläisten saaneen vahvoja, positiivisia kehollisia kokemuksia sekä kokemusta omasta kyvykkyydestään ja toimijuudestaan. Viimeisellä tanssitunnilla lapset tuntuivat pääsevän olemisessaan, tekemisessään ja heittäytymisessään jopa jonkin asteiseen flow-tilaan, joka näyttäytyi vahvana keskittymisenä ja rohkeana liikkeellä leikkimisenä. Koin, että taide oli vahvasti läsnä, loimme yhdessä jotain uutta ja meille merkityksellistä.

*Ne lapset, jotka oikein heittäyty, niin näki, että ne oli siinä omassa kuplassansa. Ei ollut mitään sellasta, että mitä sä teet, vaan ne nautti siitä. (Ote varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluaineistosta, kesäkuu 2020)*

Opetusperiodini aikana sain samansuuntaisia kokemuksia tanssin voimaannuttavasta vaikutuksesta kuin Tuire Colliander suorittaessaan kenttätyötään varhaiskasvatuksen yksikössä osana taiteellista väitöstutkimustaan: “Lasten mahdollisesti piiloon jääneet vahvuuden saattavat päästä näkyviin tanssin ja oman liikkeen kautta, ja ryhädynamiikka voi muotoutua ihan uudenlaiseksi. Vilkas lapsi saattaa löytää motivaation ja kyvyn keskittyä työskentelyyn nopeatempoisen tanssin ansiosta.” (Colliander ja Anttila, 2022, s. 256). Hän kertoo päässeensä kokemaan hiljaisen ja vetäytyvän lapsen tavallista aktiivisempaa ja rohkeampaa osallistumista samoin kuin reaktiivisen lapsen rauhoittumista yhteisen kosketuksen ja kehokontaktin avulla (Colliander ja Anttila, 2022, s. 256). Opetusperiodini aikana tällainen voimaannuttava prosessi tapahtui myös esimerkiksi lapsen kohdalla, joka oli varhaiskasvatuksen henkilöstölle näyttäytynyt jonkinmoisena “höpsöttelijänä” ja lapsen saama palaute oli usein vähättelevää tai ohittavaa. Nyt opetusperiodini aikana kyseinen lapsi sai positiivisempaa palautetta

toiminnastaan, joka oli aikaisemmin herkästi ohitettu ns. pelleilynä. Lapsen kehollinen ilmaisu otettiin todesta ja hän sai positiivista huomiota sekä minulta että ryhmän lapsilta. Uskon tämän olleen hänelle merkittävä kokemus. Lapsen motivaatio selkeästi kohosi periodin edetessä – väylä ja mahdollisuus oppimiselle oli avattu.

Opetusperiodin aikana tekemistäni havainnoista nousi vahvasti esille tanssin kokonaisvaltainen ominaisuus. Tanssissa on automaattisesti läsnä oppimiseen kutsuva luonne, johon jokainen omalla kehollaan pääsee osalliseksi. Lisäksi tanssin ominaisuus, se että siihen on jokaisen yksilön helppo kiinnittyä, avaa äärettömiä mahdollisuuksia lasten kasvun ja kehityksen tukemiselle. Kun tanssia ja liikkeellistä vuorovaikutusta ja oppimista voi tapahtua missä tahansa ja melkein milloin tahansa (Colliander ja Anttila, 2022, s. 255), niille voi luoda mahdollisuuksia hyvin helposti myös varhaiskasvatuskontekstissa. Tanssin kokonaisvaltaisen luonteen vuoksi se sopii ja palvelee erinomaisesti juuri esikouluikäisiä lapsia, joiden liikkumisen tarve esiopetusvuonna on usein vielä voimakasta (Lautela, 2009, s. 28–29). Tämä fyysisen kehittymisen vaihe tulisi ottaa huomioon suunniteltaessa esikouluikäisten opetusta. Näkisinkin tanssin olevan hyvin merkityksellinen lähestymistapa, joka varhaiskasvatuksen kontekstissa kannattaisi ottaa huomioon.

## 4.2. Uuden matkan alku

Tunnen olevani uuden edessä saadessani matkani Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun kanssa tältä erää päätökseen. Opinnäytetyöni on kuin pieni oppimäärä ja tilinpäätös siitä kasvusta, jonka olen matkannut opintojeni aloituksesta lähtien tähän päivään saakka sekä ihmisenä että (tanssi)kasvattajana. Matka on ollut polveileva, antoisa, rakas ja raskas, mutta kuitenkin en mitään haluaisi muuttaa tai pyyhkiä pois – ainakaan kovin paljoa. En usko, että olisin kovinkaan paljon aikaisemmin luottanut itseeni niin paljon, että olisin uskaltanut edes tämän opinnäytetyön verran avata ajatteluani julkiseen arviointiin. Olenkin rohkaistunut opinnäytetyöprosessin myötä luottamaan paremmin omaan pedagogiseen ajatteluuni ja osaamiseeni – ja ylipäätään itseeni. Olen prosessin aikana tutustunut itseeni yhä syvemmin ja ymmärrykseni sekä itsemyötätuntoni itseäni kohtaan on kasvanut. Olen irtautunut yhä paremmin täydellisyyden illuusiosta. Voi, kuinka vapauttavalta tämä on tuntunutkaan. Tunnen, että vuosien harhailujen jälkeen olen löytänyt itseni uudestaan.

Olen kokenut kirjoitustyön aikana riittämättömyyden tunteita. Olen huomannut, että sanoja tanssin kokemuksellisuudelle on ollut haastavaa löytää. Myös valitsemani rajaus, kouluvalmius esiopetuskontekstissa, aiheutti päänvaivaa. Kouluvalmius-käsitteen määrittely siihen liittyvän kirjallisuuden avulla tuntui kuin olisi neulaa heinälaarista etsinyt tai paremminkin tyhjästä ammeesta vesipisaraa. Onneksi Linnilän (2009) väitöstutkimus antoi minulle uskoa, toivoa ja tarvitsemaani ajateltavaa. Toivon, että kouluvalmiuden osatekijöiden jaottelu yksilöä koskevana ilmiönä tuo tämän näkökulman selkeästi esille ja miten tanssi näihin osa-alueisiin voisi kiinnittyä. Kun kaikki ihmisessä ja tanssissa, ihmisen kehityksessä ja oppimisessa, vaikuttaa kaikkeen, olin välillä umpikujassa etsien väyliä sille, miten pystyn paloittelemaan tästä kokonaisvaltaisuudesta osia tarkempaan tarkasteluun ja saada kuitenkin liitettyä nämä osat osaksi suurempaa kokonaisuutta. Toivon, että opinnäytetyöni valottaa näitä tanssin palasia osaksi suurempaa kokonaisuutta.

Tutkielmani palautusvaiheessa koen olevani rohkeampi kuin ennen. Ehkä opetusperiodi ja opinnäytetyöprosessi avasivat ja loivat minuun samaa rohkeutta ilmaista itseäni kuin Avaruus-ryhmäläisissä havaitsemamme muutos.

*Jos nyt miettii, et mitkä noista taidoista eniten kouluvalmiuteen liittyen meni eteenpäin, niin keskittyminen ja rohkeus ilmaista itseä. (Ote varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluaineistosta, kesäkuu 2020)*

Tuo rohkeus tuo minulle tunteen uudesta alusta. Olen rohkeampi ja vahvempi jatkamaan matkaani tanssin parissa.

# LÄHTEET

- Anttila, E. (2011). Tutkija liikkeessä: Kehollisuus ja toiminta tutkimustyön ytimessä. Teoksessa Eeva Anttila (toim.). *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. <https://nivel.teak.fi/tanssiva-tutkimus/tutkija-liikkeessa-kehollisuus-ja-toiminta-tutkimustyon-ytimessa/>
- Aaltola, J. (2018). Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). (s. 14–28). PS-kustannus.
- Biesta, G. (2020). *Antaa taiteen opettaa*. ArtEZ Press Taideyliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:952-9765-20-7>
- Blair, C. 2002. School readiness. Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. Julkaisussa *American Psychologist* 57, 2. (s. 111–127). <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Colliander T. & Anttila, E (2022). Tanssi reittinä lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun. Teoksessa Ruokonen, I., & Aerila, J. (2022). *Ilmaisun ilo: Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. (s. 249–263). PS-kustannus.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.) (s. 209–231). PS-kustannus.
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. & Aarnos, E. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.) (s. 27–51). PS-kustannus.
- Hakala, J. T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli, R. & Aarnos, E. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.) (s. 14–26). PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa Valli, R. & Aarnos, E. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.) (s. 215–230). PS-kustannus.
- Häkkinen, P., Heikkinen, H. L. T., Huovinen, T., Huttunen, R., Kakkori, L., Kiilakoski, T., . . . Tynjälä, P. (2009). *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (3. korj. p.). Kansanvalistusseura.

- Hämäläinen S. 1999. Koreografian opetus ja oppimisprosesseista – kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssin muotoamiseksi. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:952-9765-20-7>
- Jantunen, T., Lautela, R., Skinnari, S., Värri, V., Haapaniemi, R., Jantunen, M., . . . Hintikka, M. (2009). *Kuningasvuosi: Leikin kultta-aika*. Tammi.
- Kauppila, H. (2012). *Avoimena aukikiertoon: Opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa*. Teatterikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6795-92-8>
- Kolehmainen, M., Kontu, E. & Saarinen, M. (2015). Koulukypsyudesta koulu valmiuteen: kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään. *Julkaisussa Kasvatus & Aika* 9 (2015): 2 (s. 32–40). <https://elektra.helsinki.fi/oa/1797-2299/9/2/koulukyp.pdf>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.) (s. 29–50). PS-kustannus.
- Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta. (2020). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201046>
- Lautela, R. (2009). Keskellä uutta syntymää. Teoksessa Jantunen, T., Lautela, R., Skinnari, S., Värri, V., Haapaniemi, R., Jantunen, M., . . . Hintikka, M. (2009). *Kuningasvuosi: Leikin kultta-aika*. (s. 26–39). Tammi.
- Linnilä, M-L. (2006). *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Sosial Reseach. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13400/9513926672.pdf?sequence>
- Opetushallitus. (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (3. muutettu painos). Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2021). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kaksivuotisen\\_esiopetuksen\\_kokeilun\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2021.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kaksivuotisen_esiopetuksen_kokeilun_opetussuunnitelman_perusteet_2021.pdf)

- Väestöliitto (2023). *Pisarapuuttuminen esi- ja alkuopetuksessa*. <https://www.vaestoliitto.fi/uploads/2020/11/3aac7e58-pisarapuuttuminen-esi-ja-alkuopetukseen.pdf>
- Värri, V-M. (2009). Askeleita varmuuden ulkopuolelle. Teoksessa Jantunen, T., Lautela, R., Skinnari, S., Värri, V., Haapaniemi, R., Jantunen, M., . . . Hintikka, M. (2009). *Kuningasvuosi: Leikin kulta-aika*. (s. 16–23). Tammi.



## LIITE 1

Päiväkodin ilmoitustaululle ja lasten huoltajille sähköisessä muodossa toimitettu informaatiokirje opetusjaksosta.

Hei Liikkuva avaruus -ryhmän huoltajat!

Nimeni on Satu Posio. Teen opinnäytetyötäni Taideyliopiston Teatterikorkeakouluun (tanssinopettajan maisteriohjelma). Opinnäytetyöni aiheena on tanssin keinot päiväkodin toiminnoissa ja siinä selvitetään, mitä mahdollista hyötyä tanssin elementeistä voisi olla päiväkodin toiminnoissa ja varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden toteutumisessa. [Päiväkodin nimi] Liikkuva avaruus -ryhmän kanssa keskitymme opetustuokioissa mm. seuraaviin teemoihin: käytöksen hallinnan tukeminen, toisen tilan kunnioittaminen, oman itsen kanssa toimiminen ja rauhoittuminen sekä esiintymisrohkeuden tukeminen. Lähestymme näitä teemoja liikkeen sekä kehollisen kokemisen ja kokemuksen kautta.

Liikkuvien terveisin,

Satu Posio



## LIITE 2

### TEEMAHAASTATTELUN AIHEALUEET

Miten tanssin merkitys kouluvalmiuksien tukemisessa näyttäytyi?

- Tunteiden itsesäätely ja käytöksen hallinnan tukeminen
- Tila: tilan hahmottaminen ja kunnioittaminen (oma tila/toisen tila, sisäinen tila/ulkoinen tila)
- Oman itsen kanssa toimiminen, rauhoittuminen
- Keskittyminen/keskittymiskyky/kuuntelu
- Kehonhallinta
- Ryhmäytyminen ja normaalia suuremmassa ryhmässä toimiminen
- Esiintymisrohkeuden tukeminen

Millaisia kehollisia kokemuksia lapset saivat?

Millaista kehollista oppimista tapahtui?

Muuttiko periodi lasten kehosuhdetta?

- Muuttuiko käytös?
- Muuttuiko suhtautuminen omaan kehoon?