

Tanssin ja kehollisuuden mahdollisuudet opettajan työn tukena

Annika Tahkokallio

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu

Tanssinopettajan maisteriohjelma

Opinnäytetyö

2026

**TAIDE-
YLIOPISTO** ✕

Tiivistelmä

Päiväys: 16.4.2026

Tekijä: Annika Tahkokallio

Koulutus- ja maisteriohjelma: Tanssinopettajan maisteriohjelma

Tutkielman / Kirjallisen osion nimi:

Tanssin ja kehollisuuden mahdollisuudet opettajan työn tukena

Kirjallisen työn sivumäärä: 70 sivua (sis. liitteet)

Tämä taidepedagoginen tutkielma tarkastelee peruskoulun opettajan työn mahdollisuuksia käyttää tanssia ja kehollisuutta opettajan työn tukena. Tavoitteena on tuoda esille, miten tanssi ja keholliset menetelmät voivat tukea oppimista ja opiskeluilmapiiriä luokassa ja mitkä tekijät kouluarjessa tukevat tai vaikeuttavat näiden menetelmien hyödyntämistä. Tutkielman aiheen valintaan vaikutti oma kokemukseni luokanopettajan työstä ja kehollisten menetelmien käytöstä opettajuuteni tukena usean vuoden ajalta. Tutkimusmenetelminä käytän autoetnografista lähestymistapaa sekä teemahaastattelua. Autoetnografisuuden kautta tuon esille oman kokemukseni menetelmien käytöstä mm. konkreettisia harjoituksia ja opetustilanteita kuvaamalla. Lisäksi haastattelen kolmea luokanopettajaa sekä tanssinopettaja Kaisa Hahlia. Pysin tuomaan tätä kautta näkyviin opettajien laajemman kokemustiedon tanssin ja kehollisuuden käytöstä koulumaailman sisältä käsin.

Tutkielman teoriaosuudessa tarkastelen kehollista oppimista, tanssin oppimista ja hyvinvointia tukevia vaikutuksia, vireystilan säätelyä sekä peruskoulun opetussuunnitelman perusteita. Tanssi ja kehollisuus voivat toimia osana koulupäivän rakennetta ja tukea opetussuunnitelman laaja-alaisia tavoitteita, kuten liikunnallisen elämäntavan edistämistä, luovuutta, taiteen kokemista, tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä, dialogisuutta sekä monipuolista työskentelyä. Vaikka tarkastelen tanssia ja kehollisuutta välineinä opetuksen muita tavoitteita tukemaan, niiden kautta koetut elämykset voivat tarjota myös taiteen kokemisen hetkiä. Tavoitteenani on, että taiteen arvo tulisi näkyväksi myös näiden menetelmien tarkastelussa.

Tutkielmassa nousi esille, kuinka tanssin ja kehollisuuden soveltaminen osaksi opetustyötä vaatii opettajalta omaa kiinnostusta aiheita kohtaan ja kärsivällisyyttä kehittää menetelmiä ammattitaidon osaksi. Turvallinen oppimisympäristö, selkeät säännöt, rutiinit sekä pienin askelin eteneminen auttavat menetelmien soveltamisessa ja mahdollistavat oppimiseen syventymistä ja yhteishengen tukemista. Menetelmien tullessa tutuiksi luova tekeminen ja esiintymisen harjoittelu mahdollistaa myös taiteen syvemmän kokemisen.

Asiasanat: kehollinen oppiminen, tanssinopetus koulussa, peruskoulu, oppimisen tukeminen, turvallinen oppimisympäristö, vireystila

Sisällysluettelo

Tiivistelmä

Sisällysluettelo

1. Johdanto.....	4
2. Taustaa.....	8
2.1. Polkuni kehollisuuden äärelle.....	8
2.2. Kipuילua	9
<hr/>	
3. Tutkimuskysymykset.....	12
4. Tutkimusmenetelmät	14
4.1. Autoetnografisuudesta.....	14
4.2. Teemahaastattelu	15
4.3. Haastateltavien valinta Kehotietoisuus ja luova liike – kurssin pohjalta	16
4.4. Taidepedagogisen tutkimuksen näkökulma.....	18
4.5. Eettistä pohdintaa	19
<hr/>	
5. Käsitteiden tarkastelua.....	21
5.1. Tanssi ja kehollisuus – miksi molemmat?.....	21
5.2. Taide sekä välineenä että itseisarvona.....	22
<hr/>	
6. Kehollinen oppiminen	25
6.1. Kehollisuuden huomioinnin tarkastelua kasvatustieteiden alalla.....	26
6.2. Kehollisuuden huomiointi digiaikakaudella.....	28
6.3. Opetussuunnitelman näkökulma kehollisuuteen ja taiteeseen.....	30
6.4. Liikkuva koulu / Tanssiva koulu	33
<hr/>	
7. Tanssi ja keholliset menetelmät oppimisen ja oppimisilmapiirin tukena.....	36
7.1. Turvallisuus ja luottamuksen ilmapiiri	37

7.2. Työrauha ja keskittynyt ilmapiiri	41
7.3. Uskallus heittäytyä ja rohkeus ilmaista	43
7.4. Yhteishengen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen	45
<hr/>	
8. Tanssin ja kehollisuuden käyttöön vaikuttavia tekijöitä.....	47
8.1. Opettajan oma kiinnostus ja motivaatio	47
8.2. Kehollisesti sitoutunut opettaja	49
8.3. Rutiinit, tavat ja toistuvat tapahtumat.....	50
8.4. Pienin askelin eteneminen	53
8.5. Sanojen merkitys	54
8.6. Tanssin ja kehollisuuden käyttöä vaikeuttavat tekijät	54
<hr/>	
9. Yhteenveto.....	59
10. Pohdintaa	61
Lähteet	64
Liite 1.....	70
Teemahaastattelun runko	70

1. Johdanto

Astun luokkaan ja pistän koko kehoni peliin. Valta, vastuu ja tunnin tavoite sähköistävät kehoni. Tunnistan ääriiviivani, ryhtini ja ilmeeni. Oppilaat ovat levottomia ja osa vaeltaa ympäri luokkaa. Kuulen puheensorinaa ja aistin välinpitämättömyyttä. Hidastan hengitystäni ja pyrin välittämään rauhaa sekä varmuutta. Olen tässä, teitä varten, joka solullani, ja nyt on aika aloittaa opiskelu. Odotan hetken oppilaiden asettumista ja aistin, mitä he voisivat tarvita. Riittääkö olemukseni välittämään tulevaa tavoitetta? Mitä sanoja ehkä tarvitaan? Minkälaista äänenpainoa? Minkälaista liikettä? Miten virittäydymme?

Tämä tilanne kuvaa hetkeä kolmannen luokan oppitunnin alkaessa, jolloin olen itselleni melko uuden opetusryhmän edessä. Olen kehostani korostuneen tietoinen, mutta sen sijaan, että pyrkisin peittämään kehoni viestit, annan sille huomioni ja pyrin säätelemään kehollista olemustani tietoisesti tukemaan opetusta sekä oppimisilmapiiriä. Kehollisuuden mahdollisuudet ovat meillä aina mukana, olemassa olevana resurssina, jonka käytöstä puhutaan silti yllättävän vähän niin opettajankoulutuksessa kuin täydennyskoulutuksessakin.

Pyydän oppilaita laskemaan kädet pulpetin päälle tyynyksi. Pyydän heitä asettamaan päänsä siihen kuin tyynyn päälle ja viemään huomionsa hetkeksi hengityksen liikkeeseen. Missä hengitys tuntuu? Voiko hengitystä hidastaa? Voiko hengityksen liikkeen tuntea selässä?

Luokka hiljenee. Kuulen vain pientä hengityksen suhinaa. Muutama oppilas tekee hengitysharjoitusta istuallaan, pää ylhäällä. Annan heidän tehdä niin. Aistin rauhaa, on hiljaista. Huomaan herkistyväni oppilaiden keskittyneestä työskentelystä. Tunnistan, että tässä pienessä hetkessä on jotain arvokasta. Tutkimme hengityksen liikettä. Pienet kehot läsnä tässä hetkessä. Se on vain hetki, mutta arvokas.

Nyt voimme aloittaa opiskelun yhdessä.

Tanssi ja keholliset menetelmät ovat olleet itselleni luokanopettajana käännteentekeviä menetelmiä opetuksen sekä oman työhyvinvointini tukena. Erityisesti oppituntien alussa oppilaiden vireystilan aistiminen ja sen pohjalta kehollisten harjoitteiden ohjaaminen on auttanut luomaan hyvää opiskeluilmapiiriä ja työrauhaa luokkaan. Kehollisuus on oman opetustyöni perusta ja pohja, johon tukeudun ja jonka voimaan luotan. Näin ei ole ollut urani alusta asti, vaan kehollisuuden huomiointi on tullut osaksi opettajuuttani tanssipedagogiikan opintojen sekä tanssi-liiketerapian opintojen kautta. Merkittävimmät oivallukset ovat syntyneet kehotietoisuusharjoitusten myötä, jolloin itseymmärryksen ja

läsnäoloharjoitusten kautta olen oppinut kuuntelemaan kehon pienenkin liikkeen mahdollisuuksia. Oivallus siitä, että omaa tanssijuuttua ei tarvitse piilottaa, vaan valjastaa se osaksi kommunikaatiota opetuksen tueksi, on auttanut itseäni toimimaan yhä paremmin erilaisissa opetustilanteissa niin luokan- kuin aineenopettajanakin. Tätä oivallustani on tukenut myös tutkimustieto tanssin kehotietoisuutta kehittävästä luonteesta sekä tanssijoiden taidosta hyödyntää tätä kehollista tietoa kokemusten tulkitsemisessa ja ymmärtämisessä (Anttila, 2009). Lisäksi tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan tekemä laaja tutkimustyö kehollisuuden merkityksestä oppimisessa, mm. Koko koulu –hanke vuosina 2009–2013 ja ELLA-hanke vuosina 2021–2024, on syventänyt ymmärrystäni kehollisen oppimisen mahdollisuuksista kouluympäristössä (Anttila, 2013; Jusslin, Lilja & Anttila, 2024).

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on tuoda näkyväksi tanssin ja kehollisten menetelmien mahdollisuuksia peruskoulun opettajan työn tukena. Pyrin selvittämään niitä tekijöitä opettajan työn arjessa, jotka auttavat tanssin ja kehollisten menetelmien käyttöä opetuksessa sekä minkälaisia kokemuksia menetelmien käytöstä on saatu. Toisaalta haluan tuoda esille myös niitä tekijöitä, jotka vaikeuttavat tai mahdollisesti estävät tanssin ja kehollisuuden hyödyntämistä opetuksessa. Tätä koulun arjesta nousevaa kokemuksellista tietoa tarkastelen autoetnografisen otteen sekä opettajien haastattelujen avulla.

Autoetnografinen osuus näkyy tässä työssäni erillisenä kursivoituna tekstinä, jonka kautta pyrin tuomaan omia kokemuksiani ja havaintojani tanssin sekä kehollisuuden mahdollisuuksista koulukulttuurin sisältä opettajan työstä käsin. Tämän lisäksi haastattelen myös muita opettajia, jotka ovat tutustuneet tanssin ja kehollisten menetelmien käyttöön opettajan työssä ja pyrin tuomaan myös heidän kokemuksiaan ja havaintojaan aiheesta esille. Haastattelen neljää opettajaa, jotka osallistuivat viime vuoden opetusharjoittelussani *Kehotietoisuus ja luova liike* –kurssilleni. Vaikka otos on hyvin pieni ja edustaa aiheesta kiinnostuneiden ja siihen perehtyneiden näkökulmaa, uskon, että työni voi tarjota ideoita kehollisuuden huomiointiin ja käyttöön opettajan työssä myös heille, joille nämä menetelmät ovat vieraampia.

Opinnäytetyöni teoreettinen viitekehys pohjautuu kehollisen oppimisen näkökulmaan, jossa Anttilan (2013, s. 15) mukaan oppiminen nähdään koko ihmisessä, ihmisten välisessä sosiaalisessa ja fyysisessä todellisuudessa tapahtuvaksi kokonaisuudeksi ja jossa kehollinen toiminta on oleellinen osa oppimistapahtumaa. Lisäksi nojaan tutkielman teoriaosassa niihin teoreettisiin perusteluihin, joiden mukaan tanssin ja kehollisten menetelmien käyttö kouluissa olisi suotavaa ja oppimisen kannalta hyödyllistä. Yksi keskeinen tutkimuksellinen perustelu on Taideyliopiston koordinoiman ArtsEqual-hankkeen toimenpidesuositus kouluille, jossa kootaan tutkimustietoa tanssin hyödyistä kouluissa. Monitieteinen tutkimushanke ArtsEqual (2015–2021) tutki, kuinka taide julkisena palveluna voi lisätä tasa-arvoa ja hyvinvointia yhteiskunnassa. Toimenpidesuosituksen perusteella tanssi mm. tukee oppilaiden itseluottamusta, ryhmäytymistä, sosiaalista kehitystä, empatiakykyä sekä oppimista (Anttila ym., 2019). Olen pyrkinyt selvittämään näitä teoreettisia perusteluja taiteen tutkimuksen ja tanssipedagogiikan alan lisäksi sivuten psykologian, kasvatustieteiden ja tanssi-liiketerapian viitekehyksiä. Lisäksi tuon esille opettajan työn ammatillisia ja eettisiä perusteluja tanssin ja kehollisuuden käytölle valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteiden kautta.

Tarkastelen tanssia ja kehollisuutta koulussa tämän hetken opetussuunnitelman puitteissa osana koulupäivän rakennetta ja muita opetettavia oppiaineita, enkä erillisenä oppiaineena. Tanssin ja muiden esittävien taiteiden, kuten teatterin, asema peruskouluissa jää usein opettajien oman kiinnostuksen ja harrastuneisuuden varaan, koska ne eivät ole opetussuunnitelman perusteissa omina oppiaineinaan. Silti niiden mahdollisuudet soveltuvat opetussuunnitelman yleisiä ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteita tukemaan. Tanssin ja muiden esittävien taiteiden kautta ihmisyyden, yhdessäolon, läsnäolon, kulttuurin tuntemuksen ja luovuuden kokemukset voivat syventyä ja tarjota sellaisia merkityksellisyyden kokemuksia, joita perinteisen luokahuoneopetuksen on vaikea tarjota. Lisäksi ne tarjoavat vastapainoa yhä lisääntyvälle digilaitteiden ja informaatioteknologian käytölle.

Vaikka soisin esitettävillä taiteilla vankan aseman opetussuunnitelmassa omana oppiaineenaan, en laajenna tätä tutkielmaa pohtimaan tätä suurta kysymystä, vaan tarkastelen tanssia ja kehollisuutta osana nykyisen opetussuunnitelman puitteita. Jo

nykyisetkin rakenteet tarjoavat tanssille ja kehollisuudelle paljon mahdollisuuksia ja tilaisuuksia, jotka ansaitsevat tulla näkyväksi ja huomioiduksi opetuksessa. Se, että tanssi toimii välineenä ja apuna muiden opetuksen tavoitteiden saavuttamiseksi ei mielestäni silti vähennä sen itseisarvoa taiteena. Tanssitaiteen mahdollisuudet ovat moninaiset ja sen eri käyttötarkoitukset, myös välineelliset, voivat tukea toisiaan, tutustuttaen mahdollisimman monet opettajat ja koululaiset tanssin ja kehollisuuden maailmaan. Toiveenani onkin, että tanssin ja kehollisuuden merkityksen ymmärtämisellä niiden asema voisi vahvistua koululaisten arjessa eri oppiaineiden sisällä ja laajeta vahvemmin myös osaksi koulujen opetussuunnitelmaa.

2. Taustaa

2.1. Polkuni kehollisuuden äärelle

On tanssi-liiketerapian perusopintojen kurssipäivä marraskuisena lauantaipäivänä v. 2012 Teatterikorkeakoulun tiloissa. Kuulen tarinan Marian Chacesta, tanssi-liiketerapian kehittäjänä tunnetusta tanssijasta. Hän oli kohdannut vaikeasti käyttäytyvän ja aggressiivisen nuoren, joka ei kuunnellut aikuisia ja jonka auttaminen oli ollut hyvin vaikeaa. Marian Chace oli vastannut tämän nuoren aggressioon nostamalla tuolin suojakilvekseen ja aloittanut tanssimaan “taistelutanssia” nuoren kanssa. Lopulta aggressiivisesta tilanteesta alkanut tanssi oli muuttunut yhteiseksi leikiksi. Kehojen kautta saatu yhteys nuoreen kantoi ja tämän tapahtuman jälkeen keskustelu nuoren kanssa mahdollistui. Vaarallinen tilanne kääntyi taitavan kehollisen läsnäolon ja kohtaamisen kautta luottamusta herättäväksi tilanteeksi.

- Muistin varassa kirjoitettu tarina tanssi-liiketerapian perusopinnoista

Tämä muistamani tarina, ilman todisteita tarinan todenperäisyydestä, on jäänyt mieleeni vahvana muistutuksena kehollisen viisautemme voimasta. Opiskelin tanssi-liiketerapian perusopinnot lukuvuonna 2012–2013 Helsingissä, jolloin opinnot järjestettiin Teatterikorkeakoulun Kokos Oy:n toimesta. Olin tuolloin äitiyslomalla peruskoulun matematiikan aineenopettajan virasta, mutta muistan jo silloin ajatelleeni, miten voisin hyödyntää opittua kehollista ymmärrystä opettajan työssä sekä myös kasvatustyössä kahden pienen pojan vanhempana. Opinnot sisälsivät silloin paljon tanssipedagogiikan kanssa yhteisiä teemoja. Näitä olivat mm. kontakti-improvisaatio, kehotietoisuus-harjoitukset, luovan liikkeen harjoitukset mielikuvatyöskentelyyn pohjautuen, Labanin liikeanalyysi ja Feldenkreis-menetelmä. Opintojen kautta itselleni avautui uudenlainen ymmärrys ja lempeämpi suhtautuminen omaan kehooni sekä kehollisuuden ja tanssin mahdollisuuksiin tukea työtäni opettajana.

Palatessani töihin kokeilin aluksi hyvin pienten ja helppojen kehollisten harjoitusten, kuten jännitys- ja rentoutumisharjoitusten hyödyntämistä oppilaiden keskittymisen tukena. Laajemmin pääsin kuitenkin hyödyntämään oppimaani vaihtaessani virkani luokanopettajan työhön. Opetustyössäni kehollisten menetelmien ja tanssin kannalta merkityksellisin vuosi oli se, kun sain ensimmäistä kertaa opettaa ensimmäistä luokkastetta. Pienet ja ennakkoluulottomat oppilaat lähtivät innolla mukaan erilaisiin kehollisiin harjoituksiin ja koin saavani tanssin ja kehollisten menetelmien avulla

oppilaat innostumaan, kuuntelemaan sekä keskittymään. Teimme mm. aakkoslauluun oman koreografian, jännityksen purku -tanssin, erilaisia mielikuvaharjoitteita tuntien alkuun vireystasoa rauhoittamaan sekä myös erilaisia kosketusta sisältäviä harjoitteita, kuten selkään piirtämistä tai toisen liikkeen matkimista. Suosittuja olivat myös ”lava on vapaa” -tunnit perjantaisin, jolloin oppilaat saivat halutessaan tulla luokan eteen esittämään jotain. Usein esitykset sisälsivät tanssia, mutta opettajana minulle oli tärkeää tarjota oppilaille kehollinen kokemus luokan edessä esillä olemisesta. Pääasia ei ollut itse esitys, vaan näkyväksi ja hyväksytyksi tuleminen.

Kiinnostukseni tanssin opiskelun syventämiseen ja mahdollisuuksiin kasvoi ja hain tanssi-liiketerapian ammatillisiin opintoihin v. 2023. Samaan aikaan aloitin tanssipedagogiikan perusopinnot avoimessa yliopistossa, ja ymmärrykseni tanssin ja taiteen yhteiskunnallisesta merkityksestä kasvoi. Nyt tanssipedagogiikan maisteriopintojen ollessa loppusuoralla koen jopa velvollisuutta jakaa saamaani tietoa ja kokemusta mahdollisimman laajalle opetuksen ja koulutuksen parissa työskenteleville. Koen, että silloin kun pyritään muuttamaan opetusta tai tuomaan opetuksen kentälle uusia menetelmiä, on tärkeää kuunnella kenttätöitä tekeviä opettajia ja ottaa heidän kokemusasiantuntijuutensa arvostaen huomioon. Nyt tässä kaksoisroolissani, tanssipedagogiikan opiskelijana sekä peruskoulun opettajana, pyrin tarkastelemaan tanssin ja kehollisuuden mahdollisuuksia molempia aloja kunnioittaen, opetuksen raamit ja tavoitteet huomioiden.

2.2. Kipuillua

“Miksi taas tätä? Mä en jaksa.” Lattiaa kohti sulavia kehoja, huokauksia, silmien pyörittelyä. Tunnistan olevani haasteen edessä. Nämä oppilaat eivät ota harjoitteitani vastaan kapinoimatta. He vaativat perusteluja, he kyseenalaistavat, he kapinoivat ja vastustavat. Eivät kaikki, mutta kovaäänisimmät. Muiden mielipide jää heidän varjoonsa, mutta äänekkäimpien mielipide dominoi koko opetushetkeä. Olen haasteen edessä. Olen vastuussa siitä, että perustelen opettamiseni tavat oppilaille. En välttämättä sanallisesti, mutta toiminnan kautta.

Tätä opinnäytetyötä aloittaessani olin juuri palannut puolentoista vuoden opintovapaan jälkeen töihin peruskouluun. Tällä kertaa työnkuvani oli aiemmasta työstäni luokanopettajana poiketen resurssiopettaja, eli palasin opettamaan eri luokka-asteita ja eri oppiaineita alakoulun puolelle ilman vastuuta omasta luokasta. Nyt työnkuvaani

kuului ensimmäisen, kolmannen ja neljännen luokan pienryhmäopetusta, 3.–4.-luokkien et-opetusta, toisen luokan liikunnan sekä viidennen luokan valinnaisaineiden opetusta. Olin myös tehnyt harjoittelusopimuksen työpaikkani kanssa kehollisten menetelmien ja tanssin hyödyntämisestä oppimisen tukena, eli tarkoitukseni oli suorittaa tanssipedagogiikan maisteriohjelman opetusharjoittelu resurssiopettajan työn puitteissa.

Olin juuri tehnyt opetusharjoittelututkielman aiheesta “Kehollisten menetelmien mahdollisuuksista opettajan työssä” sekä viimeistelin tanssi-liiketerapian opinnäytetyötä aiheesta “Oppilaiden vireystilan tukeminen tanssi-liiketerapian menetelmien avulla luokanopettajan työssä”. Olin täynnä intoa toteuttaa tutkimiani aiheita käytännössä. Pohdin, kuinka pääsen kokeilemaan, miten voin tanssin avulla vaikuttaa luokan työrauhaongelmiin, ilmapiiriongelmiin tai keskittymisen parantamiseen. Lisäksi itselläni oli pitkä ja positiivinen kokemus kehollisten menetelmien ja tanssin hyödyntämisestä luokanopettajan työssä opintoja edeltävältä ajalta.

Työn alkaessa huomasin kuitenkin olevani uusien haasteiden edessä. Monien ryhmien työrauhaongelmat ja erilaiset kriisit työpaikallani tuntuivat vaikuttavan omaankin kehollisuuteeni ja tunnistin, kuinka voimavarat tanssin ja kehollisuuden käytölle ja kehittämistyölle vähenivät. Yhtenä suurena muutoksena koulussa näkyi oppilaiden erityiseen tukeen liittyvät muutokset, kuten ryhmäkohtaisen tuen lisääminen, alueellisten erityisluokkien purkaminen ja oppilaiden lähikouluun sijoittamisen ihanne (Espoon kaupunki, n.d.). Resurssiopettajana olin myös erilaisessa roolissa suhteessa oppilaisiin kuin luokanopettajana. En ollut heistä kokoaikaisesti vastuussa, vaan vain pienen osan koulupäivää. Samalla vapaus ja mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden rutiineihin oli kapeampi, mikä vaikeutti myös kehollisten rutiinien ujuttamista osaksi heidän koulupäiväänsä. Näiden haasteiden myötä sain syyn pohtia keinoja, miten tässä uudessa tilanteessa pystyn toteuttamaan näitä menetelmiä niin, että ne tukevat työtäni ja oppilaiden oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Miten perustelen menetelmät oppilaille ja toisille opettajille ja miten toteutan harjoitteet niin, että toimivat mahdollisimman hyvin eri opetustilanteita tukien?

Uudet haasteet ja vastoinkäymiset pakottivat kirkastamaan tanssin ja kehollisten menetelmien perusteita ja tavoitteita. Lisäksi heräsi kiinnostus niitä tekijöitä kohtaan,

jotka koulumaailmassa vaikeuttavat kehollisuuden toteuttamista työn osana. Entä mitkä tekijät mahdollisesti auttavat kehollisuuden ja tanssin toteuttamista? Vaikka tunsin olevani omassa koulussani yksin näiden pohdintojeni kanssa, tiesin, että voin kääntyä muiden kollegoiden puoleen. Päätin lähestyä viime kevään kurssilleni osallistuneita opettajia, sillä tiesin heidän pohtineen myös samoja kysymyksiä. Minkälaisia havaintoja ja kokemuksia heillä on? Ovatkohan ne samanlaisia kuin itsellenikin? Mietin, mitä heille nyt kuuluu ja miten he ovat vuoden aikana tanssia ja kehollisuutta toteuttaneet. Ja melkein samalta istumalta päätin lähestyä heitä meilitse haastattelupyynnöllä. Kurssilaisista neljä vastasi myönteisesti haastattelukutsuun. En osannut etukäteen arvata, kuinka antoisia sekä myös opettavaisia ja toivoa herättäviä yhteisistä keskusteluista tulisi.

Lopulta kohtaamistani haasteista muodostuikin tämän tutkielman runko ja itse tutkimuskysymykset. Keskustelut haastateltavieni opettajien kanssa syvensivät ymmärrystäni tanssin ja kehollisuuden mahdollisuuksista ja toivon, että opettajien tieto tästä aiheesta opetustyön kentän sisältä käsin kuuluu tässä tutkielmassa toivoa ja innokkuutta herättävänä äänenä koulumaailmaan nykyisistä haasteista huolimatta.

3. Tutkimuskysymykset

Istun koneeni ääressä ja huokaisen helpotuksesta. Ilo siitä, että olen saanut keskustella itselleni merkityksellistä aiheesta kahden muun opettajan kanssa, kuplii kehossani. Kaksi ensimmäistä haastattelua Teamsin välityksellä on ohi ja ihmettelen, kuinka innostus ja liikuttuminen välittyivät jopa ruudun läpi niin vahvasti. Tutkimuskysymykseni tarkentuvat. Haluan tuoda esille myös haastateltavieni opettajien huomiot aiheesta. Miten he ovat löytäneet oman polkunsu kehollisuuden äärelle? Miten he ovat saaneet tanssin ja kehollisuuden toimimaan opetuksessaan? Mikä on mahdollisesti estänyt sitä? On vaikuttavaa ja kiinnostavaa kuulla, miten joku toinen opettaja on löytänyt kehollisuudesta ja tanssista itselleen vahvan työtä tukevan resurssin. Tätä kokemustietoa haluan välittää eteenpäin.

Tavoitteenani on tuoda oman kokemukseni lisäksi toisten opettajien kokemuksia ja havaintoja tanssin ja kehollisuuden käytöstä opettajan työn tukena. Haluan tuoda kentän ääntä kuuluviin ja tarkastella, miten eri tavoin opettajat ovat ottaneet keholliset menetelmät käyttöönsä ja minkälaisia havaintoja he ovat tehneet.

Päällimmäisenä tutkimusaiheena on **tanssin ja kehollisuuden mahdollisuuksien tarkastelu opettajan työn tukena**. Jaan tämän aiheen kahteen seuraavaan tutkimuskysymykseen:

- 1. Miten tanssi ja kehollisuus voivat tukea oppimista ja opiskeluilmapiiriä koulupäivän aikana?**
- 2. Mitkä tekijät auttavat tai vaikeuttavat tanssin ja kehollisten menetelmien käyttöä kouluarjessa?**

Tarkastelen ensin tanssin ja kehollisten menetelmien mahdollisuuksia oppimisen sekä hyvän opiskeluilmapiirin tukena. Koska aihe on laaja, tunnistan, että voin tässä opinnäytetyössäni vain raottaa sitä mahdollisuuksien kirjoa ja tutkimustietoa, mitä tanssi ja kehollisuus voivat oppimisen ja opetuksen tueksi tarjota. Tavoitteenani ei ole kuitenkaan tuoda esille mahdollisimman kattavaa kuvaa kaikista tanssin ja kehollisten menetelmien mahdollisuuksista, vaan tuoda esiin oma sekä haastateltavien opettajien näkökulma sekä kokemustieto aiheen parista teorian tietoon nojaten.

Toisen tutkimuskysymyksen kautta tarkastelen tanssin ja kehollisuuden käyttöä tukevia sekä mahdollisesti niitä estäviä tai vaikeuttavia tekijöitä. Tämän kysymyksen kautta

pyrin tuomaan näkyväksi niitä opettajan työn tekijöitä, joita on tärkeä huomioida tanssia ja kehollisuutta sovellettaessa kouluympäristöön. Toivon, että tämä rajattu näkökulma voi tarjota ikkunan tanssin ja kehollisuuden mahdollisuuksiin opettajan työssä, johon kurkistettuaan lukijalle voi avautua uutta näkökulmaa opettamiseen sekä ymmärrystä myös kouluarjen haasteista.

Seuraavaksi kuvaan tutkimusmenetelmien valintaa tarkemmin sekä haastateltavien opettajien valinnan pohjalla ollutta täydennyskoulutuskurssiani.

4. Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmiä pohiessani tunnistan oman taustani kasvatustieteen maisterina ja sen tieteenalan tiedonhankinnan ja tutkimuksen teon perinteet. Pyrkimys yleistettävyyteen ja luotettavuuteen tuntuvat itselleni tutkimuksen teon keskeisiltä perusteilta. Halu todistaa ja tuoda esille sitä vahvaa merkitystä, jonka tanssi on itselleni opettajana antanut, ohjaa ajatteluani aloittelevana taidepedagogiikan tutkijana. Tunnistan ristiriidan oman intohimoisen suhteeni tutkittavan aiheen parissa sekä pyrkimykseni objektiivisuuteen. Taiteen tutkimuksen ja taidepedagogiikan tutkimuksen kautta voin kuitenkin saada mahdollisuuden luottaa oman kokemuksen tutkimiseen sekä subjektiivisen näkökulman esille tuomiseen arvokkaana tutkimusmenetelmänä.

Juha Varron (2011) mukaan taidepedagoginen tutkimus on ihmisen toiminnan tutkimista, jossa tarkastelu kehittyy käytännöstä nousevista narratiiveista ja tutkimusmenetelmien valinnassa kokeilu ja kehittely ovat sallittuja. Näin myös tässä tutkielmassa menetelmien valinta syntyi tutkimusprosessin aikana käytännön kehittelyn tuloksena. Päädyin lähestymään tutkittavaa aihetta kahden eri tutkimusmenetelmän kautta; puolistrukturoidun teemahaastattelun sekä autoetnografisen menetelmän kautta. Tavoitteena on tuoda näkyviin sekä oma että haastateltavien opettajien näkökulma ja kokemus tanssin ja kehollisten menetelmien käytöstä opetuksen ja oppimisen tukena. Haastattelun avulla pyrin ymmärtämään niitä tekijöitä, jotka ovat auttaneet tai mahdollisesti estäneet tanssin ja kehollisten menetelmien käyttöä, ja mitä muita havaintoja opettajat tuovat aiheesta esille. Haastattelujen rinnalla käytän tässä tutkielmassa omaa pohdintaa ja kuvauksia aiheesta, jotka erotan tutkimuksen päätekstistä kursiivilla. Tämä tapani käyttää autoetnografista otetta mahdollistaa aiheen omakohtaisuuden ja merkityksellisyyden esiin tuomisen. Toki oma kokemukseni ja autoetnografinen ote näkyy tekstissäni myös läpi koko tutkielman, vaikka kursiivilla kirjoitetuissa teksteissä kokemuksellisuus korostuu.

4.1. Autoetnografisuudesta

Autoetnografinen lähestymistapa pyrkii ymmärtämään kulttuurisia ilmiöitä henkilökohtaisen kokemuksen kuvaamisen ja analysoinnin kautta. Tutkija hyödyntää omaelämäkerrallisia ja etnografisen kirjoittamisen tapoja haastaen perinteiset tutkimuksen teon menetelmät. Perinteisistä tutkimusmenetelmistä poiketen omaelämäkerrallisessa osuudessa hyväksytään se, että siinä tuodut kokemukset ovat tutkijan jälkikäteen ja valikoivasti kirjoitettua tuotosta. Tärkeää on kuitenkin analysoiva

ote ja omien kokemusten sitominen tutkimuskirjallisuuteen. (Ellis, Adams & Bochner, 2011.)

Koska tutkielman aiheeseen liittyvä oma kokemukseni ja tavoitteeni ovat vahvasti sidoksissa tutkimusprosessin joka vaiheeseen, pyrin tuomaan oman kokemukseni näkyväksi erillisenä autoetnografisena tuotoksena muun tekstin ohessa. Kirjoittamisen menetelmänä olen hyödyntänyt myös performatiivisen kirjoittamisen ajatusta siitä, kuinka kokemuksen kehollisuuden voi tuoda kirjoittamalla näkyväksi ja luotettavuuteen voi pyrkiä myös tunnelmaa tai tunteita kuvailemalla (Pelias, 2019). Kuvaamani tapahtumat ovat muistoni perusteella kirjoitettuja kuvauksia todellisista tapahtumista, lyhyitä tuotoksia tutkimuksen kannalta keskeisistä hetkistä, jotka eivät perustu esim. videotallenteisiin tai heti tapahtuman jälkeen kirjoitettuihin muistiinpanoihin. Omien kokemusten kirjoittamisella performatiiviseen muotoon, toivon kokemuksista välittyvän sen tunnelman ja ne keskeiset muistot, jotka ovat itselleni olleet merkityksellisiä tanssin ja kehollisuuden ohjaamisessa.

Kokemukseni ovat vahvasti sidoksissa myös kouluyhteisön kulttuuriin, joten pyrin tuomaan autoetnografisen näkökulman kautta myös koulukulttuurin tapoja, rutiineja ja arvoja näkyväksi. Ellis ym. (2011) kuvaavat, kuinka autoetnografia on menetelmänä sekä prosessi että tuotos. Toivon, että tämä tutkielma voi toimia lukijalle myös erillisenä ikkunana opettajan työn käytäntöön ja käytännöstä nousevien ilmiöiden havaitsemiseen. Menetelmän tavoitteena on tuoda näkyväksi oma kehollinen ja pedagoginen tietoni opettajan työstä sekä keskustella oman kokemukseni ja haastatteluaineiston tuottaman tiedon kanssa. Autoetnografisen lähestymistavan myötä haastan itseäni käyttämään myös itselleni uutta ja luovaa tapaa tehdä tutkimusta.

4.2. Teemahaastattelu

Haastattelumenetelmäkseni valikoitui puolistrukturoitu haastattelu tai tarkemmin teemahaastattelu. Se on menetelmä, jossa käytetään ennalta suunniteltua kysymys- tai teemarunkoa, mutta haastattelu sallii joustavuuden sekä mahdolliset jatkokysymykset haastateltavien vastausten pohjalta (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 47; Tuomi & Sarajärvi, 2024, 3.1.1). Menetelmä soveltui aiheeseeni, sillä halusin kysyä haastateltaviltani kysymyksiä samoista teemoista, kuitenkin sallien keskustelun avoimen soljuvuuden ja

tarkoista kysymyksistä mahdollisuuksien mukaan poikkeamisen. Haastattelurunko, jota käytin joustavasti ja soveltaen, on tämän tutkielman liitteenä.

Käytän teemahaastattelua kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Laadullisessa tutkimuksessa tunnistetaan ja hyväksytään niin tutkittavien kuin tutkijankin subjektiivisuus ja subjektiiviset näkökulmat tutkittavaan asiaan. Keskeistä ovat ihmisten toiminnassa läsnä olevat merkitykset ja heidän niille antamat tulkinnat. Subjektiivisuus voi olla myös kollektiivista, kun jaetaan yhteisiä merkityksiä tutkittavasta asiasta. (Juhila, 2021.) Tämä kollektiivinen subjektiivisuus kuvaa hyvin tämän tutkielman näkökulmaa, sillä kaikki haastateltavani jakoivat näkemyksen tanssin ja kehollisten menetelmien merkityksestä työssään.

Haastateltavien opettajien valinnan lähtökohtana oli edellisen vuoden kevään opetusharjoittelukurssilleni osallistuneet opettajat. Kurssin käyneet opettajat valikoituivat haastattelukutsuun sen perusteella, että heillä oli näkemys ja tieto tutkimusaiheestani kurssille osallistumisen kautta. Tavoitteenani oli jatkaa sitä keskustelua kehollisten menetelmien mahdollisuuksista, jonka aloitimme kurssin aikana. Toki tämä lisäsi entisestään oman toimintani vaikutusta tutkittavaan aiheeseen. Kuvaan seuraavaksi haastateltavien valintaa ja sen pohjalla ollutta kurssia tarkemmin.

4.3. Haastateltavien valinta Kehotietoisuus ja luova liike – kurssin pohjalta

Järjestin vuoden 2025 maaliskuussa neljän opetuskerran kurssin opettajille osana tanssipedagogiikan opintojen opetusharjoittelua. Kurssin tavoitteena oli tutustua kehollisiin menetelmiin oman hyvinvoinnin tukena sekä mahdollisuuksiin niiden soveltamiseen työelämässä. Pääpaino oli kehotietoisuutta lisäävissä harjoituksissa sekä luovan liikkeen tutkimisessa. Kurssi koostui neljästä eri teemasta, joihin tutustuimme kuhunkin yhtenä lauantain kurssikertana: 1) tutustuminen ja stressinhallin säätely, 2) vireystilan säätely ja keskittymisen tukeminen, 3) yhteishengen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen sekä 4) esiintymisen ja luovan ilmaisun tukeminen. Kurssille osallistui 11 opettajaa eri puolilta Helsinkiä. He olivat kiinnostuneita ja motivoituneita aihetta kohtaan, olivathan he valmiita tulemaan kurssille vapaa-ajallaan lauantaiamupäivisin. Kurssin aikana osallistujista muodostui itselleni merkityksellinen

yhteisö. Keskustelut heidän kanssaan olivat inspiroivia ja loivat uskoa siihen, että nyt ollaan tärkeän asian äärellä. Samalla he auttoivat minua kirkastamaan omia tavoitteitani ja kiteyttämään kehollisuuden merkityksen sanallistamista.

Lähetin haastattelupyynnön kaikille yhdelletoista kurssille osallistuneelle opettajalle ja neljä opettajaa vastasi myöntävästi haastattelupyyntöni. Pääsin toteuttamaan haastattelut tammi- helmikuun 2026 aikana. Haastateltavista kolme toimii tällä hetkellä helsinkiläisessä alakoulussa luokanopettajana ja heidän anonymiteettinsä suojaksi sovimme, etten mainitse heistä tai heidän työpaikoistaan erikseen nimiä. Käytän haastateltavista peiteniminä muutettuja ja suhteellisen yleisiä etunimiä: Elina, Minna ja Riina. Anonymiteetti ei estä tässä tutkielmassa esille tuotujen asioiden käsittelyä, mutta suojaa osallistujia ja heidän oppilaitaan yhdistämiseltä käsitelyihin tapahtumiin tai teemoihin.

Poikkeuksena sovin yhden haastateltavani, Kaisa Hahlin, kanssa käyttäväni hänestä hänen koko nimeään. Kaisa Hahl on tanssitaiteen maisteri ja toiminut tanssinopettajana pitkään mm. Kruununhaan yläasteen tanssilinjalla ja Sibeliuksen lukiossa. Kaisa on ollut mukana tanssinopetuksen kehittämistyössä niin tanssilinjan toiminnan ja opetussuunnitelman kuin lukionkin opetussuunnitelman ja tanssin lukiodiplomin kehittämisessä. Kaisan kanssa tapasimme kasvotusten ja haastattelusta muodostuikin enemmän keskustelua muistuttava tilanne, jossa pohdimme yleisiä teemoja tanssin ja kehollisuuden merkityksestä ja toteuttamisesta koulu- ja kasvatusalalla. Koska emme käsitelleet yksittäisiä oppilaita tai opetusryhmiä, vaan haastattelu koski enemmän yleisiä teemoja, koin, että Kaisan poikkeuksellisen pitkä kokemus tanssitaiteilijana kouluympäristössä tulee paremmin oikeutetuksi ja eettisesti perustelluksi kuvattuna hänen nimellään. Vaikka tein tämän päätöksen vasta haastattelun jälkeen, sain siihen Kaisalta myönteisen suostumuksen.

Kaisan haastattelua voisi kutsua myös asiantuntijahaastatteluksi. Asiantuntijahaastattelu ei ole varsinaisesti oma tutkimusmenetelmänsä, vaan siinä voidaan soveltaa erilaisia haastattelumenetelmiä, kuten teemahaastattelua tässä tutkielmassa.

Asiantuntijahaastattelussa haastateltava ei ole tutkimuksen kohteena, vaan hänen tietonsa ja tulkintansa tutkittavasta asiasta (Alastalo, Åkerman & Vaittinen, 2017).

Kaisan haastattelun toteutin kasvotusten lähitapaamisena, mutta luokanopettajien haastattelut tapahtuivat etäyhteydellä. Haastattelut äänitettiin ja litteroin ne jälkikäteen. Litteroitua tekstiä tuli neljästä haastattelusta yhteensä 40 sivua. Haastatteluja litteroidessa tunnistin, kuinka teksti ei tehnyt oikeutta alkuperäiselle puheelle, jossa äänenpainot ja tauot rytmittivät ja elävöittivät puhetta. Samoin kehollisuus, joka oli haastattelutilanteissa vahvasti läsnä myös etäyhteyden kautta, jäi jo äänitallenteesta pois vain oman muistini varaan. Tunnistan, että tämä rajoite, litteroitujen tekstipätkien irrallisuus alkuperäisestä kehollisuudesta, ei tee oikeutta haastateltavien eläville kokemuksille, joita he alun perin välittivät. Tästä puutteesta huolimatta haastattelut olivat itselleni toimivin tutkimustapa tähän tilanteeseen. Pysin tuomaan haastateltavien sanoman esiin litteroidun tekstin taustalla. Apuna käytän haastattelujen äänitallenteiden kuuntelemista ja haastattelumuistiinpanoihin palaamista.

Tähän tutkielmaan lainatuista litteroiduista haastatteluotteista olen poistanut joitain täytesanoja, kuten “niinku” tai “sitku” sekä sanojen toistoja, kuten “ja ja”, elleivät ne ole olleet olennaisia merkityksen kannalta. Olen myös muuttanut osan sanoista kirjakiellelle, jotta teksti olisi lukijan kannalta sujuvampaa, kuten “tärkeätä -> tärkeää”, mutta tässäkin olen pyrkinyt siihen, että haastateltavan sanoma tulisi mahdollisimman autenttisenä esille.

4.4. Taidepedagogisen tutkimuksen näkökulma

Taidepedagogiikan paradigmaan sisältyy uskomuksia, joiden olemassaolo on hyvä tuoda myös tässä esiin. Useat näistä uskomuksista liittyvät taiteellisen toiminnan merkitykseen. Varto (2011) kuvaa näitä uskomuksia olevan mm. se, että taiteellinen toiminta on ihmiselle tyypillistä, yhteisöllistä, ihmisen perustarve ja olennainen tekijä ihmisen kehittämisessä. Nämä uskomukset taiteen merkityksestä ohjaavat myös omaa ajattelua ja tutkielman aiheen valintaa tanssin merkityksestä kouluympäristössä.

Taiteen merkitys ihmisen hyvinvoinnille ei kuitenkaan ole vain taidealan uskomus, vaan yhä laajempi tutkimusnäyttö eri tieteenaloilta on osoittanut, että taiteella on merkittävä rooli sekä mielenterveyden että fyysisen terveyden edistämisessä (Fancourt & Finn

2019). Myös taiteeseen osallistumisen ja yleisten oppimistulosten välinen yhteys on monipuolisten tutkimusasetelmien perusteella pystytty osoittamaan (Fiske, 1999). Silti taiteen ja taideopetuksen tila peruskouluissa on heikentynyt viime vuosina. Peruskoulun taideopetuksen tuntimäärä, joihin kuvataide ja musiikki lasketaan, on vähentynyt suhteessa muihin pakollisiin oppiaineisiin. Lisäksi valinnaisten aineiden osuus, joihin esim. tanssi tai teatteri on voinut valinnaisena oppiaineena sisältyä, on vähentynyt merkittävästi peruskoulun aikana. Taideaineiden asema on heikentynyt peruskoulun lisäksi myös opettajankoulutuksessa, kun esim. luokanopettajien koulutuksessa taito- ja taideaineiden opetusta on systemaattisesti vähennetty. (Juntunen & Anttila, 2019.)

Taiteen asema koulussa heijastaa myös aikamme kulttuurisia ja poliittisia arvoja. Nykypäivänä moni taiteentekijä ja –kokija on joutunut taidealaa puolustamaan ja perustelemaan. Pyrinkin tällä opinnäytetyöllä avoimesti perustelemaan taiteen merkitystä peruskouluissa. Tätä opinnäytetyötä tehdessäni taustalla heijastuu toiveeni saada lisää taideopetusta ja taidetuokioiden mahdollistamista kouluihin sekä näkemys siitä, että taideopetus on oppilaille merkityksellinen kasvun, oppimisen ja yhteisöllisyyden sekä itse taiteen kokemisen kannalta.

4.5. Eettistä pohdintaa

Toimin tällä hetkellä Espoon kaupungilla opettajan virassa ja teen tutkimusta opettajan virkani puitteissa, sen eettiset periaatteet ja työn tavoitteet huomioiden. Tutkielmani kysymykset ja pohdinnat kulkevat ikään kuin työni sivuosassa, enkä voi työni puitteissa antaa itse tutkielmalle suurempaa roolia kuin mitä se on mahdollista työn raamien sisällä. Minua koskee myös vaitiolovelvollisuus, enkä voi käsitellä oppilaitteni asioita edes anonymisti, jos tunnistettavuuden riski on olemassa. Näiden seikkojen vuoksi käsittelen omia kokemuksiani hyvin yleisesti ja yhdistän omalta opettajauraltani tapahtumia eri ajanjaksoilta. Vaikka pystyn tarkastelemaan tutkimuskysymyksiä työn puitteissa ja tutkielma on auttanut kirkastamaan omaa ajattelua tanssin ja kehollisuuden mahdollisuuksista, tuon tekstissäni huomioita esille myös vanhoihin opettajakokemuksiini peilaten. Teen sen tietoisesti, jotta tapahtumat eivät yhdisty nykyisiin opetusryhmiini. Yksittäisten opetusryhmien tarkastelu ei myöskään ole tässä tutkielmassa olennaista.

Pyrin tuomaan myös haastateltavien opettajien näkemykset ja havainnot esiin opettajan työn etiikkaa kunnioittaen ja heidän anonymiteettiään suojaten. Aiemmin mainittuna poikkeuksena käytän Kaisa Hahlin nimeä viitatessani hänen kanssaan käytyyn keskusteluun tanssin ja kehollisuuden yleisistä teemoista.

5. Käsitteiden tarkastelua

Käytin käsitteitä *tanssi* ja *kehollisuus* aluksi vain tutkielman työnimessä ja tarkoituksena oli valita vain toinen käsitteistä varsinaisen tutkielman aiheeksi. Lopulta päädyin jättämään molemmat käsitteet tämän tutkielman otsikkoon ja tarkastelen käsitteitä rinnakkain läpi koko työn. Seuraavaksi perustelen tätä valintaani sekä tuon esille käsitteisiin liittyvää pohdintaa taiteen menetelmistä, väline- ja itseisarvosta.

5.1. Tanssi ja kehollisuus – miksi molemmat?

Kaisa: "...sitä halusi jossain kohdassa, että ei puhuta nyt siitä tanssista, ettei vaan kukaan hermostu tai pelästy..."

Tanssitaiteilija ja tanssinopettaja Kaisa Hahlin kanssa keskustellessani jäimme yhdessä pohtimaan pitkäksi aikaa tanssin ja kehollisuuden käsitteiden käyttöä ja niihin liittyviä ennakkoluuloja ja -käsityksiä. Kaisa totesikin, että näiden käsitteiden tarkastelu olisi jo itsessään tutkielman aihe ja kuvasi, kuinka on joutunut usein kipuilemaan, mitä käsitettä missäkin yhteydessä kannattaa käyttää. Välillä tanssi-sanankäyttö on ollut mitä luontevinta, erityisesti tanssipainotteisten luokkien kanssa toimiessa ja välillä taas on ollut helpompi puhua kehollisista menetelmistä heidän kanssaan, joilla ei ole ollut aiempaa tanssitaustaa. Vaikka en tässä yhteydessä pureudu syvemmin käsitteiden tarkasteluun, haluan tuoda esille perusteluni, miksi päädyin käyttämään tässä tutkielmassa molempia käsitteitä rinnakkain.

Yksi syy tähän oli tutkielmani haastateltavat, jotka valikoituivat pitämäni kurssin kautta. Kurssin nimenä oli *"Kehotietoisuus ja luova liike - keholliset menetelmät luokanopettajan voimavarana"*. Sen vuoksi oli luonnollista myös tässä yhteydessä jatkaa kehollisuus-termin käyttöä haastateltavien kanssa. Tanssista puhuminen tuli kuitenkin luonnollisena osana myös jo kurssin aikana käyttöön - teimme erilaisia lyhyitä tanssiesityksiä ja osa harjoitteista oli vapaata, luovaa tanssia. Vaikka olin kurssin otsikossa aiemmin arastellut tanssi-sanankäyttöä, niin nyt päätin tuoda sen tietoisesti esille. Tanssi-termin välttelyn syynä saattoi olla myös sanaan kohdistuvat ennakkoluulot, jotka usein tuntuvat liittyvän erilaisiin lajitaitoihin ja ehkä asenteeseen, että "tanssi kuuluu vain tanssijoille". Jotta itse toimis in ennakkoluuloja ravistellen, enkä

niitä vahvistaen, päädyin käyttämään termiä *tanssi* ja pyrin sitä kautta laajentamaan sanan merkitystä ja ulottumista eri yhteyksiin.

Tämän tutkielman yhteydessä kuvaan tanssia kaikkia koskevana ja kaikille mahdollisena liikkumismuotona. Se mahdollistaa luovan liikkeen tutkimisen ja sisältää hyvin erilaisia liikkumisen tapoja ja ulospäin erilaiselta näyttävää liikettä. Näen tanssin mahdollisena kaikille ja sen ulkoisella muodolla ei tässä yhteydessä ole merkitystä. Jokainen opettaja tai oppilas voi liikkua omalla luovalla tavallaan ja silti voimme puhua tanssista.

Kehollisuus-termin halusin säilyttää myös tässä tutkielmassa tanssin rinnalla, sillä koen, että kehojen huomiointi, toisin sanoen ihmisen huomiointi kokonaisuudessaan, elävänä, hengittävänä ja tuntevana kehollisena yksilönä, on erityistä painoa ansaitseva tässä digiaikakauden maailmassa. Kehojen ilmeet, asennot ja toisen vireystilan aistiminen saattavat jäädä opetushetkessä taka-alalle, jos näistä ihmisyyden perusasioista, kehollisen läsnäolemisen merkityksistä, ei puhuta. Keholliset menetelmät kumpuavat tässä tutkielmassa kuitenkin oman taustani kautta tanssitaiteen viitekehyksestä käsin sekä tanssi-liiketerapian alalta. Ne voivat usein muistuttaa tai olla jopa samanlaisia harjoitteita kuin esim. tietoisuustaitoharjoitukset tai teatterialan puolelta draamailmaisun harjoitukset. Silti näkökulmani harjoituksiin tulee tanssitaiteen alalta. Toivon, että kehollisuuden huomiointi voi myös helpottaa niiden opettajien lähestymistä aiheen pariin, jotka kokevat tanssin käsitteen jostain syystä itselleen vielä vieraaksi.

5.2. Taide sekä välineenä että itseisarvona

Tarkastelen tässä tutkimuksessa tanssia opetuksen tavoitteiden ja oppilaiden hyvinvoinnin lisäämisen näkökulmasta sekä opettajan työn tukena. Tanssi on siten väline muiden tavoitteiden toteuttamiselle. Silti koen ja toivon, että tanssi voi toimia oppilaille sekä opettajille arvokkaana kokemuksena jo itsessään, itseisarvona. Keskustelussa Kaisan kanssa tanssin ja kehollisuuden käsitteistä päädyimme pohtimaan sanojen merkitystä myös taiteen välineellistämisen ja itseisarvon kautta. Pohdimme sanojen käytön lisäksi sitä, kuinka oma suhtautuminen tanssin välineellistämiseen on usein ristiriitaista. Kaisa mainitsi, että välillä kehollisten menetelmien käyttö on tuntunut hyvin luonnolliselta ja toisaalta välillä kehollisten menetelmien tarkastelu

niiden perustelujen, tutkimustulosten ja hyötyjen kautta on tuntunut jopa vievän iloa itse tanssin tekemiseltä.

Kaisa: Sitten keholliset menetelmät on jotain välinettä tai jotain sellaista, että siinä on se vahva semmoinen opetuksellinen, että tällä nyt pyritään johonkin. Siksi mä myös vähän vierastan sitä. Kun tavallaan itselle se tanssi ja se taide on se juttu... Se on mua suututtanut jossain vaiheessa, että se ilo olemassaolosta ja siitä yhteydestä toisiin ja se että sä saat käsitellä ja tutkia ja ihmetellä maailmaa niiden liikkeiden kautta...

Tämä sama ristiriita, taide välineenä tai taide itseisarvona, kumpuaa myös yleisestä keskustelusta (mm. Heino, 2025; Markkula 2026). Taiteen välineellistämällä on taidealalla usein ikävä kaiku, sillä sen ajatellaan helposti vievän huomiota taiteen itseisarvolta. Filosofin Alfonso Heino (2025) tuo esille tämän jaon nykyisessä julkisessa puheessa ja kuvaa, miten kaunotaiteen itseisarvon ja vapauden korostaminen saattaa jättää varjoonsa monia tapoja, joilla taiteella on ja voi olla arvoa. Osasyynä tähän taiteen tekemisen jakolinjaan saattaa Alfonson mukaan olla kapea käsitys taiteen välineellisyydestä ja hyödyistä. Jos taiteen hyötyinä tunnustetaan vain taloudelliset tai mekaaniset hyödyt, on selvää, että käsitys taiteen soveltamisen alueista kaventuu. Sen sijaan meidän tulisi laajentaa hyötypuhetta ja sanastoa taiteen hyödyistä, jotta ymmärretään inhimillisen toiminnan, ilmaisun ja taitavuuden moninaiset inhimillistä kokemusta rikastuttavat hyödyt. (Heino, 2025.)

Pyriinkin tässä tutkielmassa tarkastelemaan tanssin välineellisyyttä ja hyötyjä opetuksessa taiteen itseisarvoa kunnioittaen ja taiteen hyötypuhetta laajentaen. Tanssin tutkituilla hyvinvointivaikutuksilla sekä oppimista tukevilla vaikutuksilla on mielestäni jo menetelminä itseisarvonsa oppilaiden kasvua ja oppimista tukevina elementteinä. Taiteen kokemisen hyötyjä on vaikea mitata, mutta jo taiteen kokeminen on arvokasta ja kuuluu myös YK:n lasten oikeuksien mukaan lasten perusoikeuksiin¹.

Myös Taideyliopiston artikkelissa *Taide vahvistaa kokonaisvaltaista ihmisyttä terveydenhoidossa* tuodaan esille, kuinka vastakkainasettelu vapaan ja soveltavan taiteen välillä on turhaa. Taiteen hyvinvointi- tai terveysvaikutusten ei tarvitse pelkistää

¹ YK:n lapsen oikeuksien sopimus, 31 Artikla: Sopimusvaltiot tunnustavat lapsen oikeuden lepoon ja vapaa-aikaan, hänen ikänsä mukaiseen leikkimiseen ja virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin. Sopimusvaltiot kunnioittavat ja edistävät lapsen oikeutta osallistua kaikkeen kulttuuri- ja taide-elämään ja kannustavat sopivien ja yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamista kulttuuri-, taide-, virkistys- ja vapaa-ajan toimintoihin. (Unicef, n.d.)

tai vähentää taiteen merkitystä ja toisaalta taiteen ei tarvitse tuottaa vain hyvää mieltä. Artikkelissa yliopistotutkija Kai Lehikoinen tuo esille taiteen ja taiteilijoiden vapauden merkityksen. Taiteilijoilla tulee olla vapaus valita toimintakenttäänsä ja tarvittaessa pyrkiä vaikuttamaan ihmisten hyvinvointiin ja parempaan tulevaisuuteen myös eri toimijoiden asiayhteyksissä. (Taideyliopisto, 2026.)

Mielestäni on tärkeää, että taitelijoiden toimijuus eri toimintakentillä, kuten kouluympäristössä, nähdään arvokkaana taiteen tekemisenä. Se, että taide, tämän tutkielman tapauksessa tanssi, toimii myös välineenä muiden tavoitteiden tukemiseksi, ei saisi viedä arvostusta itse taiteen tekemiseltä. Pohdimme myös tätä keskustelussa Kaisan kanssa.

Annika:

Se tanssija minussa, kun se toteuttaa näitä kehollisia menetelmiä, niin kyllä mä koen, että se on tavallaan sitä opettamisen taidetta. Tai että mä toteutan sitä tanssitaidetta, kun mä pohdin, mikä tähän sopisi ja miten mä käytän itse kehoani siinä...

Kaisa:

*...Mutta toi on musta ihana, kun sä sanoit noin, että se tanssijuus sinussa. Koska mä ajattelen hyvin vahvasti myös noin...
Mä oon todella vahvasti kokenut, että tää on se mun taide. Tää on se mun näyttämö (koulu), tässä on se kaikki.*

Pohdimme, kuinka työskentelyssämme kouluympäristössä tanssitaiteilijuus on vahvasti läsnä. Vaikka tekemisemme pohjana on tanssi, ja olemme saaneet nähdä ja todistaa sen vaikutukset ja hyödyt opettamisessa, ymmärrämme, että kun näitä menetelmiä pyritään välittämään muille ja ikään kuin “paketoimaan”, on pelkona, että siitä katoaa jotain olennaista; ehkä se tausta ja herkkyys, mitä kautta menetelmiä on kehitetty. Uskon silti, että näistä rajoituksista huolimatta tätä taiteen herkkyyttä ja tietoa on tärkeä pyrkiä levittämään ja välittämään muille. Jokaisella on mahdollisuus toteuttaa tanssin ja kehollisuuden menetelmiä opettajan työn puitteissa omalla tavallaan, omien vahvuuksiensa kautta. Mielestäni olennaista on kehollisuuden näkökulma, tiedon ja ajattelun avaaminen kehollisuuden mahdollisuuksille.

6. Kehollinen oppiminen

Kehollinen oppiminen pohjautuu oppimiskäsitykseen, jossa kehollinen tieto (embodied knowledge) on keskeinen osa oppimisprosessia, sekä holistiseen ihmiskäsitykseen, jossa keho ja mieli muodostavat erottamattoman kokonaisuuden. Ihminen nähdään kokonaisvaltaisena, kehollisena toimijana, jonka ajattelu, tunteet ja oppiminen rakentuvat kehollisen kokemuksen kautta (Anttila, 2013). Kehollisesta tiedosta ja oppimisesta kirjoittaessani teen kuitenkin sanallisen erottelun kehoon ja mieleen, jotta niiden välistä yhteyttä on helpompi kuvata ja tarkastella.

Kehollisella tiedolla tarkoitetaan tiedon muodostumista kehollisten kokemusten ja havaintojen eli sensomotoristen prosessien kautta. Ihmisen ymmärrys, kieli ja merkityksenmuodostus, eli ns. mieli tai järki, ovat aina riippuvaisia kehomme mahdollisuuksista vastaanottaa, kuljettaa ja tuottaa informaatiota. Tämän toi esille mm. Lakoff ja Johnson (1999), jotka jo vuosituhaten vaihteessa kuvasivat, kuinka kognitiotieteen tutkimus on muuttanut tieteellistä käsitystä mielestä ja oppimisesta. He haastoivat vanhan länsimaisen filosofisen ajattelun mielen ylivoimasta ja järjellisen ajattelun irrallisuudesta ja esittivät, kuinka mieli on perustavanlaatuisesti kehollista ja ajattelu rakentuu kehollisten kokemusten pohjalta. (Lakoff & Johnson, 1999.)

Tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila (2022, luku 6) kuvaa, kuinka kehollisen tiedon tunnustaminen voidaan nähdä tietokäsitystämme mullistavana oppimisteoreettisena ja pedagogisena murroksena. Anttilan mukaan kehollinen oppiminen rakentuu kehollisista aistimuksista, havainnoista ja kokemuksista, jotka syntyvät liikkeen ja toiminnan kautta. Sitä tukevat aktiivinen luova toiminta, kokemusten sanallistaminen ja jakaminen yhdessä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kehollinen oppiminen voi olla joko näkyvää liikettä tai sisäistä kehon aistimusten huomiointia. Harjoittamalla huomion suuntaamista omaan kehoon ja sen moniulotteiseen kokemusmaailmaan, voidaan oppia tunnistamaan myös harvemmin tietoisuuden piiriin yltäviä viestejä. Vaikka ihminen käyttää kehollista tietoaan sekä tiedostamattaan että tiedostetusti, kehollisessa oppimisessa on kyse siitä, että koko tämä potentiaali otetaan käyttöön ja valjastetaan oppimisen voimavaroiksi. (Anttila, 2013, s. 15; Anttila, 2022, luku 6.)

Tanssipedagogiikassa kehollinen oppiminen on helposti hahmotettavissa, sillä tanssi perustuu aina keholliseen toimintaan. Olisikin toivottavaa, että kehollisuuden ymmärtäminen ja huomiointi saisi tilaa myös muissa oppimisen konteksteissa, kuten kouluympäristössä. Jo biologisesti ihmisen kehitystä tarkastellessa oppiminen, kuten kielen, symbolien, tunteiden tai käyttäytymisen oppiminen, tapahtuu kokonaisvaltaisesti motorisen kehityksen kautta ja vuorovaikutuksessa ympäristön ja toisten ihmisten kanssa. Leikin, läheisyyden ja kehollisen toiminnan avulla oppiminen tuntuu luontevalta osalta pienten lasten kanssa työskentelyssä esim. päiväkodeissa. Onkin nurinkurista, että koulupolun alkaessa yhteys kehoon ja keholliseen toimintaan tuntuu merkittävästi jäävän taka-alalle kognitiivisten taitojen korostuessa.

6.1. Kehollisuuden huomioinnin tarkastelua kasvatustieteiden alalla

Kehollinen oppiminen sisältää useita yhtymäkohtia muiden kasvatustieteen alan oppimisteoreettisten suuntausten kanssa, kuten kokemuksellisen oppimisen teorian kanssa. Kokemuksellisessa oppimisessa oppiminen nähdään aktiivisena prosessina, jossa tekemällä oppiminen (learning by doing) korostuu. Vaikka kehon aktiivisuus ja toiminnallisuus ovat yhteisiä tekijöitä kehollisen oppimisen kanssa, kehollisuus jää siinä kuitenkin sivuosaan ja oppimista tarkastellaan lähinnä kognition kautta. (Anttila, 2022.)

Omien kasvatustieteen opintojeni aikana 2000-luvun alussa en päässyt vielä tutustumaan kehollisen oppimisen teoriaan. Silloin vahvasti pinnalla ollut konstruktivistinen oppimiskäsitys toi oppijan roolin näkyviin aktiivisena toimijana, huomioi oppilaan aiemmat tiedot ja taidot, pyrki korostamaan uuden asian sitomista aiemmin opittuun sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä (mm. Tynjälä 1999). Oppimisen tarkastelussa päähuomio oli kuitenkin kognitiivisten prosessien ja metakognitiivisten taitojen tarkastelussa, eikä kehollisuudessa.

Myös tutkivan oppimisen suuntaus näkee kehollisen oppimisen teorian mukaisesti oppijan roolin aktiivisena ja vuorovaikutuksellisella toiminnalla on keskeinen merkitys. Longan (2015) mukaan tutkiva oppiminen on parhaimmillaan yhteisöllinen prosessi, jossa syntyy uutta ymmärrystä ja tietoa. Oppiminen nähdään tutkivan oppimisen

teoriassa kuitenkin pääosin kognitiivisena toimintana, eikä kehollista ulottuvuutta tarkastella kokonaisvaltaisesti. Lonka sivuaa kehollisen oppimisen teorian ajattelua mielestäni seuraavassa sitaatissa:

Ihmisen älykäs toiminta ei rajaudu hänen mielensä sisään, vaan hajautuu sekä sosiaalisesti että fyysikaalisesti ihmisten ja heidän apuvälineidensä välille. Verkostoälykkyys perustuu ihmisten ja heidän kulttuuristen apuvälineidensä muodostamaan verkostoon. Se laajentaa ja venyttää ihmisen biologista muistia monin tavoin. (Lonka, 2015, s. 105.)

Tässä sosiaalinen ja fyysinen ympäristö otetaan huomioon ja älykkyys laajennetaan mielen lisäksi muuhun ympäristöön. Kehollisessa oppimisessa älykäs toiminta laajennetaan koskemaan myös kehon viesteistä kumpuavaa tietoa, kehollista ymmärrystä sekä vuorovaikutuksellisuutta.

Jonkin verran kehollisuuden huomiointia on tutkittu kasvatustieteissä mm. opettajien sanattoman viestinnän tutkimusten yhteydessä. Esimerkiksi Kehu-toimintamalli toi teoriaperusteista tietoa opettajien nonverbaalista viestinnästä opetusharjoittelijoille. Siinä tuotiin esiin mm. katsekontaktin, eleiden, ilmeiden, asennon, kosketuksen ja asettumisen merkityksiä (Toivanen, Pyykkö & Berggren, 2021). Myös Kääntä (2011, s. 150) tuo esille, kuinka sanaton vuorovaikutus rakentuu kehollisille toiminnoille, joihin ei välttämättä tule kiinnittäneeksi huomiota opetustilanteissa, mutta joiden käyttäminen voi myös olla tiedostettua ja harkittua.

Kehollisia menetelmiä on viime aikoina tutkittu myös tanssipedagogiikan ja kasvatustieteiden yhteistyönä. Esimerkiksi vuosina 2021–2024 toteutettu ELLA-hanke eli Embodied Language Learning through the Arts oli tanssipedagogiikan ja kasvatustieteen tutkijoiden yhteinen hanke, jonka monet tutkimusprojektit keskittyivät kehollisten menetelmien käyttöön kielten oppimisessa ja opetuksessa. Hankkeen tavoitteena oli kehittää taiteellisia ja pedagogisia käytäntöjä, joissa ihmisen kokonaisvaltainen aktivointi ja toiminnan kiinnittyminen sosiaaliseen ja materiaaliseen maailmaan huomioidaan (Taideyliopisto, n.d). Hanketta kuvanneessa artikkelissa Jusslin ym. (2024) kuvaavat, kuinka taiteellinen työskentely laajentaa kielen oppimisen mahdollisuuksia tarjoamalla moniaistisia ja luovia tapoja rakentaa ymmärrystä. Onkin mahdollista, että kehollisen oppimisen tuoma pedagoginen murros näkyy jo nyt kasvatustieteen alalla yhä useammilla tahoilla. Mielestäni kehollisuuden huomiointi

ansaitsisikin laajempaa näkyvyyttä kasvatustieteissä ja opettajankoulutuksessa mm. oppimisen prosessien tarkastelussa sekä yleisessä keskustelussa.

6.2. Kehollisuuden huomiointi digiaikakaudella

Kävelen kapeaa koulun käytävää pitkin. Oppilaita on kasautunut seinän vierustalle erilaisiin rykelmiin. Pääät ovat painuneet alas, enkä kohtaa katseita. Jokainen näyttää katsovan jotain ruudultaan tai kaverinsa puhelimelta. Joku havahtuu ja nostaa päätänsä, kun pyydän siirtämään jalkoja pois tieltä kulkureitiltä. Hän koukistaa jalkansa antaen minulle tilaa ja painaa päänsä alas takaisin ruudulle. Kuulen muutaman huudahduksen. Heillä taitaa olla jännittävä peli kesken.

Oman opettajaurani aikana, eli noin vuodesta 2006, informaatioteknologian valtava murros, on muuttanut merkittävästi kouluja ja kouluympäristöjä. Piirtoheittimistä on siirrytty älytauluihin, reissuvihkoista Wilma-viesteihin ja sähköiset oppimisalustat ovat tulleet oppikirjojen ja vihkojen rinnalle päivittäisiksi opetusvälineiksi. Yläkouluissa konkreettisin muutos, mitä tapahtui älylaitteiden yleistymisen jälkeen, on ollut omasta näkökulmastani välituntikulttuurin muutos. Yhtäkkiä välitunnit ovat muuttuneet hyvin rauhallisiksi ja hiljaisiksi, kun jokainen keskittyy välitunnin ajan omaan puhelimeensa; peleihin, sosiaaliseen mediaan tai viestittelyyn. Fyysiset tappelut ovat vähentyneet, ja aluksi vaikutti siltä, että myös meidän opettajien valvontatyö väheni. Myöhemmin alkoi pikkuhiljaa selvitä lieveilmiöitä, joiden vaikutukset ovatkin olleet kriittisemmät ja vaikeammin hallittavia, kuin mihin olimme tottuneet.

Koulukiusaaminen on siirtynyt osaltaan internetiin ja saanut sitä kautta uuden ja vaikeasti selvitettävän ilmenemismuodon. Netissä tapahtuva koulukiusaaminen mahdollistaa kiusaamisen jatkumisen myös koulupäivien ulkopuolella oppilaan vapaa-ajalla. Tämä vaikeuttaa entisestään opettajien työtä, joiden tehtävänä on huolehtia koulupäivän turvallisuudesta, mutta puuttumisen keinot eivät riitä tai ulotu vapaa-ajalle. Kommunikointi on muuttunut fyysisestä paikkaan sidotusta tapahtumasta kehojemme ulkopuolelle virtuaaliseen maailmaan.

Digitaaliset laitteet ovatkin nykyisin keskeinen osa lasten ja nuorten arkea. Suurin osa alakouluikäisistä omistaa älypuhelimien ja käyttää erilaisten digilaitteiden parissa huomattavan osan vapaa-ajastaan (Saarenmaa & Pitkänen, 2021; Tilastokeskus, 2023). Sosiaalinen kanssakäyminen on siirtynyt erilaisten alustojen viestimäailmaan; kuvien,

emojien, viestien ja videoiden jakamiseen, tykkäämiseen tai reagoimiseen. Ilmiö ei koske vain lapsia ja nuoria, vaan koko yhteiskuntaa. Perheessä saattaa jokaisella olla edessään oma digilaite, josta kukin perheenjäsen katsoo omia viestejään, omaa viihdettään tai itse valitsemiaan uutisia - omaa todellisuuttaan, jota muut perheenjäsenet eivät näe, eivätkä pysty kokemuksellisesti jakamaan.

Neuropsykologi ja kasvatustieteen professori Nina Sajaniemi sekä varhaiskasvatuksen opettaja Taina Sainio (2025) tuovat esille kirjassaan “Kasvurauhaa kehittyville aivoille” huolen nyky-yhteiskunnan digilaitteiden yleisyydestä aivoterveiden ja yhteisöllisyyden puutteen näkökulmasta. Yksilöllisyyttä korostava kulttuuri vähentää ymmärrystä toisistamme ja tekee meistä sitä kautta joustamattomampia. Yksilökeskeisyyden lisäksi jatkuvien muutosten, lisääntyneen epävarmuuden ja yhteisten kiinnekohtien puuttumisen myötä mielenterveyden haasteet ovat nousseet yhä suuremmin esille. Jonathan Haidt (2024) kuvaa kirjassaan “Ahdistunut sukupolvi, kuinka älypuhelimien perustuva lapsuus on aiheuttanut mielenterveyden häiriöiden epidemian”, miten lasten ja nuorten ahdistuneisuus- ja masennustapaukset ovat moninkertaistuneet 2010-luvulta alkaen hyvinvointivaltioissa, eli juuri silloin, kun älypuhelimet ovat yleistyneet riittävästi saavuttaen jokaisen nuoren. Onneksi tähän huoleen ollaan nyt heräämässä myös päättäjien tasolla. Esimerkkinä tästä on perustuslain muutos, jonka mukaan mobiililaitteet ovat 1.8.2025 pääsääntöisesti kiellettyjä oppitunneilla ilman opettajan lupaa tai terveydellisin perustein (Suomen säädöskokoelma 245/2025; Opetushallitus, 2025). Tämän lisäksi monet kunnat ovat rajoittaneet mobiililaitteiden käyttöä myös välituntien aikana.

Loppujen lopuksi kouluympäristö on silti yhteiskunnallisiin muutoksiin nähden pysynyt yllättävän samanlaisena. Koulun staattisuutta ja kankeutta ajankohtaisille muutoksille reagoimiseen on usein kritisoitu, myös digitalisaatioon reagoimisen hitauden kautta. Silti näen tässä instituution muutoksen hitaudessa myös hyviä puolia. Mielestäni kouluinstituutio kaikessa kankeudessaankin voi tarjota pysyvyyttä ja turvaa muuttuvan yhteiskunnan myllerryksissä. Monelle lapselle ja nuorelle koulu voi olla se paikka, jossa he viettävät aikaa ilman digilaitteiden tuomia ärsykyksiä ja opettelevat sitä kautta yhdessäoloa tässä ja nyt, fyysisessä ympäristössä toisten ihmisten kanssa. Siten koulu

voi tarjota tärkeän mahdollisuuden kehollisuuden harjoittelulle, mitä tilaisuutta ei kannata sivuuttaa.

Digitalisaation ja informaatioyhteiskunnan tarkastelu ei ole kuitenkaan tämän tutkielman keskiössä. Kehollisuuden näkökulmasta en voi silti olla ottamatta tätä merkittävää yhteiskunnallista asiaa esille. Olen saanut huomata, kuinka paljon oppilaiden fyysinen läsnäolo ja kommunikointitaidot ovat muuttuneet. Tuntuu, että omista kehoista ja kehollisesta läsnäolosta on vieraannuttu. Kommunikoinnin perusasiat, kuten katsekontakti, tervehtiminen, keskusteluissa toisen kanssa läsnä oleminen tai luokan edessä puhuminen voivat tuntua monista hyvin vierailta ja jopa pelottavilta. Siksi tuntuu yhä tärkeämmältä ja perustellummalta keskittyä kouluissa myös kehollisen läsnäolon, kommunikoinnin ja ilmaisun tukemiseen.

Tuntuu, että yhteiskuntamme on nyt myös eri tavoin valmis ottamaan vastaan puhetta ja keskustelua kehollisuudesta ja siihen liittyvistä teemoista. Kun digitalisaation tuomat haittavaikutukset on paremmin huomattu ja ymmärretty, on ehkä tullut tarve myös erilaisille vastavoimille. Tähän tilaisuuteen tanssi ja keholliset menetelmät voivat luonnollisesti vastata.

Kaisa:

...nyt tässä digitalisaation myötä viimeisinä kymmenenä vuotena tai vajaana, digitalisaatio on myös mahdollistanut vähän enemmän niitä kehollisten menetelmien käyttöä, koska se on nostanut yleiseen keskusteluun kehoyhteyden puuttumisen.

6.3. Opetussuunnitelman näkökulma kehollisuuteen ja taiteeseen

Koulujen opetus perustuu valtakunnalliseen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin vuodelta 2014 sekä paikallisiin kunta- ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Tarkastelen tässä luvussa opetussuunnitelman näkökulmaa kehollisuuteen, tanssiin ja taiteeseen valtakunnallisen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (POPS) kautta. Vaikka ne ovat vuodelta 2014, niihin on tehty useita päivityksiä ja lisäyksiä vuosien aikana. Uusin muutos koskee liikunnallisen elämäntavan edistämistä (Opetushallitus, 2014/2026) ja se on mielestäni merkittävä myös tanssin ja kehollisuuden kannalta. Perustuslakiin tulee muutos, jossa esi- ja peruskouluissa *liikunnallisen elämäntavan edistäminen* tulee velvoittavaksi vuoden

2026 elokuusta alkaen. Liikunnallisen elämäntavan lisääminen voi tarjota näkökulman, jossa myös tanssille ja kehollisuuden huomioinnille aukeaa uusia mahdollisuuksia koulupäivän aikana. Toivon, että tässä tutkielmassa esiin tuodut menetelmät auttavat opettajia myös liikunnallisen elämäntavan edistämisen näkökulmasta, vaikka liikunnallisuus ei olekaan tämän tutkielman keskiössä.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa *kehollisuus* mainitaan osana koko opetussuunnitelman perustana ollutta oppimiskäsitystä:

Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. Kieli, **kehollisuus** ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia. (Opetushallitus, 2014, s. 9.)

Kehollisuutta ei kuitenkaan avata tai selvennetä lukijalle tarkemmin. Kehollisuuden huomiointi, menetelmät ja mahdollisuudet nousevat esiin ikään kuin rivien välistä ja tulkinta jää lukijan vastuulle. Kehollisuuden käsite mainitaan myös liikunnan opetussuunnitelman yhteydessä, mutta siinäkään ei avata, mitä juuri kehollisuudella tarkoitetaan.

Liikunnan opetuksen tehtävänä on vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Oppiaineessa tärkeitä ovat yksittäisiin liikuntatunteihin liittyvät positiiviset kokemukset ja liikunnallisen elämäntavan tukeminen. Oppitunneilla korostuvat **kehollisuus**, fyysinen aktiivisuus ja yhdessä tekeminen. (Opetushallitus, 2014, s. 765 ja 1382.)

Tanssi ei nouse käsitteenä valtakunnallisesta peruskoulun opetussuunnitelmasta esiin sellaisenaan, mutta käsite *tanssiliikunta* mainitaan liikunnan opetussuunnitelman tavoitteiden yhteydessä:

Opetukseen valitaan sellaisia oppilaiden kehitysvaiheeseen soveltuvia turvallisia tehtäviä, joissa harjaannutetaan havainto- ja ratkaisuntekötaitoja liikuntatilanteisiin sovellettuina (esim. luontoliikunta ja palloilut) sekä tehtäviä, joissa eri vuodenaikoina ja erilaisissa oppimisympäristöissä vahvistetaan tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaitoja monipuolisten liikuntamuotojen (kuten jää-, lumi-, luonto-, perus-, musiikki- ja **tanssiliikunta** sekä palloilut ja voimistelut) ja eri liikuntalajien avulla. (Opetushallitus, 2014, s. 767 ja 1384.)

Herääkin kysymys, onko sanalla *tanssiliikunta* haluttu tehdä ero *tanssitaiteeseen*? Sana tanssi on mainittu rinnasteisena esim. sanojen jää, lumi ja luonto kanssa. Oletan, että

jääliikunnalla tarkoitetaan luistelua ja lumiliikunnalla hiihtoa, mutta miten käsite tanssiliikunta laajemmin ymmärretään? Käsitteen sisältöä ei avata erikseen, vaan vastuu sisällöstä jää paikallisten opetussuunnitelman tekijöille sekä opetussuunnitelmaa toteuttaville opettajille.

Taide tuodaan kuitenkin yleisenä kattokäsitteenä opetussuunnitelman perusteissa esille ja sen alle voidaan katsoa myös tanssitaiteen kuuluvan, vaikka sitä ei erikseen perusteissa mainitakaan. Taidelähtöiset ja toiminnalliset menetelmät sekä oman kehon arvostaminen tuodaan esiin laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden yhteydessä. Nämä tavoitteet koskevat kaikkia vuosiluokkia ja oppiaineita. Laaja-alaiset tavoitteet ovat ikään kuin ylätavoitteita, joiden alle oppiainekohtaiset sisällölliset tavoitteet asettuu.

Mielestäni tanssi ja keholliset menetelmät soveltuvat hienosti juuri laaja-alaisen oppimisen tavoitteisiin, sillä niiden ei tarvitse olla sidoksissa oppiainekohtaisiin tavoitteisiin, vaan ne voivat tukea laajasti koko oppimisprosessin, oppimisympäristön ja oppilaan kasvun tavoitteita. Anttila (2013, s. 17) kuvaakin, kuinka kehollisen oppimisen ja tanssin tuottama osaaminen ulottuu yli oppiainerajojen ja liittyy yhdessä olemisen ja elämisen taitoihin, itsensä ja toisten hyväksymiseen, luovuuteen ja yhteisöllisyyteen. Tarkastelen seuraavaksi laaja-alaisia tavoitteita kehollisuuden ja tanssin mahdollisuuksien näkökulmasta.

Ensimmäinen laaja-alainen tavoite on **ajattelu ja oppimaan oppiminen** (L1). Siitä kuvastuva oppimiskäsitys huomioi tiedon rakentumisen usealla tavalla, niin tietoisesti kuin intuitiivisestikin, sekä omaan kokemukseen perustuen. Myös tutkiva ja luova työskentelyote mainitaan sekä taiteen eri muodot:

Tutkiva ja luova työskentelyote, yhdessä tekeminen sekä mahdollisuus syventymiseen ja keskittymiseen edistävät ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittymistä.
Leikit, pelillisuus, fyysinen aktiivisuus, kokeellisuus ja muut toiminnalliset työtavat sekä taiteen eri muodot edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen.
(Opetushallitus, 2014, s. 12.)

Nämä tavoitteet kumpuavat myös kehollisen oppimisen teoriasta ja tämä tavoite toimii myös perusteluna tanssin ja kehollisten menetelmien käytölle oppimisen ilon ja luovan ajattelun vahvistajina. Toinen laaja-alainen tavoite on **kulttuurinen osaaminen**,

vuorovaikutus ja ilmaisu (L2). Tämän tavoitteen alla osallistuminen taiteeseen mainitaan erikseen:

“Oppilaat saavat mahdollisuuksia kokea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä” (Opetushallitus, 2014, s. 13).

Tanssin käyttäminen ja tanssitaiteeseen tutustuminen tulee perustelluksi myös muissa tämän laaja-alaisen tavoitteen (L2) kohdalla mainituissa perusteluissa. Seuraavassa suorassa sitaatissa lihavoin tekstistä erityisesti tanssitaiteeseen sopivat kohdat.

He kehittävät sosiaalisia taitojaan, **oppivat ilmaisemaan itseään eri tavoin ja esiintymään eri tilanteissa.**

Yhtä tärkeätä on oppia käyttämään matemaattisia symboleita, kuvia ja muuta visuaalista ilmaisua, **draamaa sekä musiikkia ja liikettä vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineinä.** Koulutyöhön sisältyy myös monipuolisia mahdollisuuksia käsillä tekemiseen. **Oppilaita ohjataan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan ja käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen. Koulutyössä rohkaistaan mielikuvituksen käyttöön ja kekseliäisyyteen. Oppilaita ohjataan edistämään toiminnallaan esteettisyyttä ja nauttimaan sen eri ilmenemismuodoista.** (Opetushallitus, 2014, s. 13.)

Yllä olevat lihavoidut tavoitteet voisivat olla osana tanssinopetuksen tavoitteita ja onkin mielenkiintoista, miksi termiä *tanssi*, ei tässä yhteydessä mainita lainkaan. Nähdäänkö tanssi menetelmänä, jota ei ajatella voivan velvoittaa kaikkien käytettävän vai mikä on perustelu tanssi-termin puuttumiselle, kun kuitenkin termejä *musiikki*, *draama*, *liike* ja *esteettisyys* käytetään? Eikö tanssi kuuluisi luonnollisesti tämän joukon jatkoksi? Tanssia ei myöskään mainita liikunnallisen elämäntavan edistämisen yhteydessä.

On kuitenkin perusteltua, että tanssi ja keholliset menetelmät voivat olla juuri niitä oppituntien toiminnallisuutta vahvistavia pedagogisia menetelmiä, jotka voivat tukea myös oppilaiden liikunnallista elämäntapaa. Lisäksi ne voivat tarjota keinoja seuraaville laaja-alaisen tavoitteiden toteutumiselle, joita opetussuunnitelmassa mainitaan: tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, dialogisuus sekä monipuolinen työskentely.

6.4. Liikkuva koulu / Tanssiva koulu

Liikunta ja liikunnallisen elämäntavan lisääminen on saanut paljon huomiota kouluympäristössä erityisesti Opetushallituksen “Liikkuva koulu” -hankkeen kautta. Liikkuva koulu on opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen alainen hanke, jonka toiminta alkoi vuosina 2010–2012. Liikkuvan koulun alkuperäisenä tavoitteena

oli jalkauttaa kouluikäisten liikuntasuositus kaikkiin Suomen peruskouluihin ja vuoden 2018 aikana hankkeeseen olikin liittynyt jo 93 prosenttia Suomen kunnista. Liikkuva koulu pyrkii tukemaan oppilaiden osallisuutta, toiminnallista oppimista ja liikkuvampaa koulupäivää. Se on pyrkinyt lisäämään liikkumista koulupäivien aikana tukemalla sekä oppituntien aikana että välitunneilla tapahtuvaa toimintaa terveellisen liikkumisen näkökulmasta. Liikkuva koulu on myös uutisoinut näkyvästi perusopetuslakiin tulevaa liikunnallisen elämäntavan lisäämisen velvoittamista koskevaa muutosta. (Liikkuva koulu, n.d.)

Onkin kiinnostavaa, kuinka Liikkuvan koulun tavoite liikunnallisen elämäntavan huomioimisesta oppituntien aikana liittyy kehollisuuden huomioimiseen opetuksessa. Opetushallituksen raportissa “Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen” vuodelta 2018 tuodaan esille, kuinka motoriset ja tiedolliset taidot kehittyvät käsi kädessä ja kuinka motoristen taitojen harjoittelu tulisi huomioida myös tiedollisten taitojen oppimisessa (Kantomaa, ym. 2018). Tässä ymmärretään, kuten kehollisessa oppimisessa, kehon ja mielen yhteys.

Liikunnan anatomiset ja fysiologiset vaikutukset ulottuvat koko kehon lisäksi aivoihin: liikunta lisää aivojen tilavuutta ja aktiivisuutta erityisesti niillä aivoalueilla, joissa muisti ja toiminnanohjaus toimivat. Liikunnan aikaansaamat muutokset aivojen rakenteissa ja toiminnassa luovat lisää mahdollisuuksia oppimiseen. Motoriset ja tiedolliset taidot kehittyvät käsi kädessä, sillä samat keskushermoston mekanismit vastaavat rinnakkain sekä motoristen että tiedollisten taitojen ohjauksesta. Monipuolinen liikunta tukee tätä kokonaisuutta edistämällä neuromotorista kehitystä ja motoristen taitojen oppimista. Motorisen oppimisen tukeminen tulisikin huomioida etenkin tukea tarvitsevien lasten liikunnassa ja oppimisessa. (Kantomaa, ym. 2018, s. 7.)

Sama raportti tuo esille, kuinka koulupäivän aikainen liikunta, erityisesti oppitunnin aikainen tauko ja opetukseen integroitu liikunta, vaikuttavat myönteisesti lasten oppimiseen. Sen on todettu vahvistavan lasten tiedollista toimintaa, toiminnanohjausta, tarkkaavaisuutta ja työmuistia. Myönteisiä vaikutuksia on havaittu myös oppimisilmapiiriin liittyen, kuten tehtäviin keskittymisessä, käyttäytymisessä ja viihtyvyydessä. (Kantomaa, ym. 2018.)

Tanssi sisältää liikunnallisuuden elementin ja tanssiharjoitukset voivat olla osana liikkuvan koulun tavoitteita, mahdollistaen myös samojen oppimista tukevien

elementtien toteutumisen. Tanssi sisältää liikunnan lisäksi myös luovuuden elementin, jossa kehollinen ilmaisu mahdollistaa tunteiden ilmaisemisen.

Kehollisessa ilmaisussa ja tanssissa fyysinen aktiivisuus yhdistyy tunteisiin, vuorovaikutukseen ja kulttuuriseen osallisuuteen, ja siten sen yhteys kokonaisvaltaiseen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin koulun kontekstissa on moniulotteinen. Tähän perustuen tanssi voi toimia tukena myös lasten ja nuorten mielenterveysongelmien ja syrjäytymisen ennaltaehkäisemisessä. (Anttila, ym. 2019, s. 2.)

Liikkuva koulu -hankkeen inspiroimana näen, että meillä voisi olla myös valtakunnallinen Tanssiva koulu -hanke, jossa tanssi toimisi osana oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja oppimisen tukemista. Eeva Anttila toi esiin käsitteen “Tanssiva koulu” jo “Koko koulu tanssii” -tutkimushankkeen loppuyhteenvedossa ikään kuin tulevaisuuden ihanteena. Siinä “tanssiva koulu” esitetään laajempänä käsitteenä, jossa kehollisuuden huomioinnin lisäksi tanssijuus näkyisi koulun rakenteiden joustavuutena, luovana ajatteluna ja yhteisöllisenä toimintana, jossa kaikilla yhteisön jäsenillä olisi mahdollisuus kokea tanssin voimauttava vaikutus ja luovan ilmaisun mahdollisuus ilman ulkoisia suorituspaineita. (Anttila, 2013, s. 187–188.)

Vaikka en itse tarkastele tanssia näin laajasti, vaan pitäydyn koulun rakenteiden sisällä olevissa puitteissa, on tärkeää, että tanssin mahdollisuuksia koulumaailmassa tarkastellaan rohkeasti myös nykyisiä rakenteita ravistellen. Utopia ja haaveet laajentavat sitä mahdollisuuksien kirjoa, mitä vasten myös pienemmän ja rajatumman tutkielman tavoitteet voivat saada näkyvyyttä.

Seuraavaksi tarkastelen tämän tutkielman tutkimuskysymyksiä tanssin ja kehollisuuden mahdollisuuksista juuri opetustyön raamien puitteissa. Pyrin tuomaan omien ja haastateltavien kokemuksien kautta näkyväksi sen, miten tanssille ja kehollisuudelle voidaan luoda tilaa koulupäivän aikana opetuksen tavoitteita kunnioittaen. Tavoitteena on tuoda esille kentän ääni siitä, mitä havaintoja olemme tanssin ja kehollisuuden käytöstä tehneet ja mitkä tekijät ovat siihen vaikuttaneet.

7. Tanssi ja keholliset menetelmät oppimisen ja oppimisilmapiirin tukena

Oppilaiden tullessa välitunnilta luokkaan, he kuulevat rauhoittavan musiikin, jonka olen laittanut soimaan. Odotan, että he asettuvat paikoilleen. Musiikki on jo virittänyt heitä odottamaan ohjeita. Näen sen odottavista uteliaista katseista. Kun kaikki ovat paikoillaan, pyydän oppilaita asettamaan kämmenet toisiaan vasten ja hieromaan niitä lämpimiksi. Sen jälkeen asetan käteni malliksi ristiin omille olkapäilleni ja oppilaat matkivat minua. Tassuttelen vuorotellen kämmeniäni olkapäilläni ja oppilaat toistavat liikkeen. Seuraavaksi sanon, että nyt aloitamme rentoutumisharjoituksen pareittain. Se voi olla monelle vaikeaa, eikä haittaa, jos se ei onnistu ensimmäisellä kerralla, mutta tärkeintä on yrittäminen ja toisen kunnioittaminen. Teemme harjoituksen ilman puhetta, mutta ohjaan ja näytän koko ajan mitä tapahtuu. Harjoituksessa kosketaan parin olkapäihin, ihan kuin äsken koskettiin omiin olkapäihin, mutta ei muualle.

Pyydän oppilaita asettumaan pareittain (vieressä olevan kanssa) ja toisen pareista asettumaan toisen taakse. Näytän edessä mallia kuvitteelliselle parilleni. Lasken kädet ikään kuin parin olkapäille. Käsien ollessa paikoillaan, kerron, että teemme tassutteluharjoituksen, jossa lämpimät kädet rentouttavat hartialihaksia. Tärkeää on pehmeä ja painava kosketus. Aloitan tassuttelun malliksi. Korostan hitautta, liioittelen liikkeitä. Luokassa on hiirenhiljaista. Kerron, että halutessaan voi sulkea silmät. Näen, kuinka usealla lapsella, jonka hartioita tassutellaan, on silmät suljettuina. Se kertoo jotain harjoituksen onnistumisesta. Heillä on riittävän turvallinen ja hyvä olo sulkea silmänsä. Osa pitää silmiään auki, mutta jokainen näyttää keskittyvän tehtäväänsä. Kävelen samalla hitaasti yhden oppilaan luo, jonka huomaan kiirehtivän ja jonka parilla on silmät auki. Liioittelen hitautta, muistutan hitaista, pehmeistä ja painavista käsistä. Tahti hidastuu, parin hartiat laskeutuvat hieman. Tämän jälkeen pyydän kaikkia asettamaan kädet parin olkapäille paikoilleen lopetuksen merkiksi. Seuraavaksi vaihdetaan vuoroja, mutta teemme sen ilman puhetta. Hiljaisuus jatkuu. Toistan ohjeet ja teemme saman harjoituksen uudelleen, nyt rooleja vaihtaen. Kun harjoitus on loppu, pyydän pareja kiittämään toisiaan ja aloitamme tunnin seuraavan tehtävän.

(Kuvaus harjoitteesta Taikakädet)

Edellä kuvattu harjoitus on onnistunut useissa eri luokissa, joissa olen sen toteuttanut, myös erittäin vilkkaissa ja rauhottomissa luokissa. Harjoitus vaikuttaa ehkä hyvin yksinkertaiselta, mutta siihen kiteytyy oppimisilmapiirin kannalta yllättävän monia asioita: turvallisuus ja luottamus, toisen kunnioittaminen, rauhallisuus, myönteisyys sekä keskittynyt ilmapiiri. Tarkastelen tässä luvussa ensimmäisen tutkimuskysymykseni,

“Miten tanssi ja kehollisuus voivat olla osana koulupäivää oppimista ja opiskeluilmapiiriä tukemassa?” teoriataustaa ja pyrin kuvaamaan tätä omiin kokemuksiini peilaten tuomalla tarkasteluun muutamia itselleni merkitykselliseksi koettuja harjoitteita sekä haastateltavien huomioita. Kuvaamani harjoitteet olen oppinut ja kehittänyt työurani ja tanssinopintojen aikana. Näiden harjoitteiden ja haastateltavien kokemusten kautta pyrin avaamaan kehollista pedagogiikkaa myös pienten yksityiskohtien taustalla.

Kuvaan ensin niitä elementtejä, jotka ovat keskeisiä hyvän oppimisilmapiirin kannalta. Itse koen, että tanssin ja kehollisten menetelmien avulla pystyn opettajana vaikuttamaan eniten juuri oppimisilmapiiriin; turvalliseen, toisia kunnioittavaan ja työrauhaltaan hyvään ilmapiiriin, jossa oppiminen mahdollistuu. Tässä yhteydessä tuon esille myös tanssi-liiketerapian opinnäytetyöni huomioita oppimisilmapiiriin liittyen vireystilan säätelystä ja erityisesti turvan tunteesta.

7.1. Turvallisuus ja luottamuksen ilmapiiri

Mikäli lapsi kokee olonsa turvalliseksi, hän pystyy aktivoimaan muita päivittäisen elämän toimintajärjestelmiä, kuten tutkimista ja leikkiä...
Tutkimisen toimintajärjestelmä mahdollistaa uuden oppimisen ja esimerkiksi opiskelun. (Punkanen, 2025, s. 45 & 48.)

Hyvän oppimisilmapiirin edellytyksenä ja pohjana on turvallisuuden tunne. Tämä havainto nousi keskeiseksi tanssi-liiketerapiaopintojen opinnäytetyöni kautta, jossa tarkastelin, miten tanssi-liiketerapian menetelmät voivat tukea oppilaiden vireystilan säätelyä luokanopettajan työssä (Tahkokallio, 2025). Perinteisesti vireystilaa on tarkasteltu autonomisen hermoston kahtiajaon kautta; sympaattinen hermosto kiihdyttää meitä toimimaan ja selviämään stressaavista tilanteista ja parasympaattinen taas rauhoittaa ja mahdollistaa mm. ruuansulatuksen ja palautumisen. Itsekin olin käyttänyt erilaisia vireystilaa aktivoivia ja rauhoittavia harjoitteita aina eri tilanteiden vaatimusten mukaan, ymmärtämättä kuitenkaan turvallisuuden vaikutuksen merkitystä hermoston toimintaan. Turvallisuuden kokemus on lopulta hyvin kehollinen ja primitiivinen kokemus ja siksi sen merkitys kehollisten menetelmien ohjaamisessa on tärkeä ymmärtää. Kuvaan seuraavaksi hieman tarkemmin turvallisuuden kokemuksen hermostollista perustaa.

Psykologi Stephen Porges kehitti polyvagaalisen teorian, jossa autonominen hermosto jaetaan kahden sijasta kolmeen osaan: parasympaattinen hermosto jakautuu kahteen vagushermon (eli kiertäjähieron) osaan: ventraalisen (VVK) ja dorsaaliseen (DVK) osaan ja sympaattinen hermosto taas sijoittuu toiminnallisesti näiden väliin. VVK säätelee erityisesti sosiaalisen liittymisen järjestelmää ja aktivoituu turvalliseksi koetuissa tilanteissa mahdollistaen sosiaalisen kanssakäymisen. Jos taas tilanne muuttuu liian uhkaavaksi tai stressaavaksi, ohjaa sympaattinen hermosto energiankulutuksen aktiiviseen puolustamiseen, taisteleminen tai pakenemiseen. Jos kuitenkin taistelu tai pako koetaan liian uhkaavaksi, aktivoituu puolestaan DVK, elintoimintoja sulkeva lamauttava järjestelmä. Näin sympaattinen ja parasympaattinen hermosto toimivat yhteistyössä ja optimaalinen vireystila liittyy sosiaalisen liittymisen järjestelmän (VVK) aktivaatioon. Sosiaalisen liittymisen järjestelmässä ihminen voi olla joko rentoutuneessa tai aktiivisessa tilassa. Olennaiseksi muodostuu turvallisuuden kokemus. (Leikola, Mäkelä & Punkanen, 2016, s. 56; Punkanen, 2025, s. 30–31.)

Polyvagaalinen teoria auttaa ymmärtämään oppilaiden reagoimista erilaisiin uusiin tilanteisiin juuri turvallisuuden näkökulmasta. Utta harjoitusta ohjatessa onkin muistettava, että jännittävä tilanne saattaa aiheuttaa levottomuutta ja ylivireyttä joissakin oppilaissa vain sen tuottaman turvallisuusuhan kautta. Joku toinen taas saattaa lamautua ja vaipua alivireyteen, jos kokee harjoitustilanteen liian uhkaavaksi. Tämä ei tarkoita, että opettajan pitäisi varoa liikaa uusien harjoitteiden toteuttamista, mutta muistaa, että keholliset harjoitteet on hyvä aloittaa hyvin pienin askelin ja selkein ohjein. Mitä tutummaksi harjoitteet tulevat, sen paremmin oppilaat tietävät mitä tapahtuu, ja sen turvallisemmaksi ne voidaan kokea.

Turvallisuuden tunteen välittämiseksi opettajan on tärkeä huomioida oma vireystilansa ja luoda keinoja sen säätelemiseksi. Jotta opettaja voi välittää turvan tunnetta, on hänen itsensä tärkeää olla sosiaalisen liittymisen tilassa. Tanssilla ja erilaisilla kehotietoisuusharjoituksilla opettajan on mahdollista tutustua oman vireystilansa säätelyyn ja hyödyntää tätä tietoa esim. opetukseen valmistautuessaan. Turvallisuuden tunnetta ja ohjaajan oman kokemuksen merkitystä korostaa myös tanssitaiteen tohtori ja psykoterapeutti Kirsi Törmi pohtiessaan taiteen interventioita eri yhteisöissä.

Ympäristön ja olosuhteiden turvallisuus on siis ensisijaista, se mahdollistaa sosiaalisen liittymisen, leikin ja luovuuden viriämisen. Kokemukset turvallisesta sosiaalisesta liittymisestä, kokemukset ”omasta laumasta” lisäävät kykyä ja uskallusta osallisuuteen. Taiteilijoilta tämä edellyttää myötätuntoa, tunnetaitoja, esiymmärrystä omista vuorovaikutuksissa olemisen tavoista, kommunikaatiotyylistä sekä oman hermoston vireytymisen taipumuksista, jolloin taiteilijan oma ruumiillinen tieto voi tulla ryhmäprosessin palvelukseen. (Törmi, 2019, para 15.)

Turvallisuuden tunnetta välittää myös yhteiset säännöt ja niistä kiinni pitäminen. Sosioemotionaalaisia taitoja väitöskirjassaan tutkinut Markus Talvio kuvaa Longan (2015) haastattelussa, kuinka turvallisen ilmapiirin ylläpitämiseksi opettajan on toisinaan perusteltua käyttää aikuisen valtaa ja ns. kuria ja järjestystä. Myös Talvio tuo esille, kuinka turvallisuuden tunne on työrauhan keskeisin edellytys. Tämän vuoksi opettajan tehtävänä on huolehtia siitä, ettei luokassa kenenkään tarvitse tuntea pelkoa. Olennaista on, että kurinpidon lisäksi opettaja on helposti lähestyttävä ja lämmin. Välittämisen ja lämmön kautta luotu kuri välittää oppilaille turvaa. (Lonka, 2015, s. 151–152.)

Turvallisen ilmapiirin kokemuksessa olennaista on myös ennakoitavuus, eli se, että oppilaat tietävät mitä heiltä odotetaan ja mitä tavoitteita kohti pyritään. Turvallisuuden kautta oppilaat oppivat luottamaan opettajaansa ja toisiinsa ja parhaimmillaan luottamuksen ilmapiiri mahdollistaa yhä vaikeampien ja rohkeutta vaativien harjoitusten tekemisen. Oppimisessa on tärkeää uskaltaa yrittää uusia asioita ja myös epäonnistua. Turvallisuuden kokemus on pohja, josta oppilas voi ponnistaa kohti uusia haasteita. Kehollisissa harjoitteissa on tärkeää rakentaa turvallista pohjaa, jotta ilmaisu, kokeilu ja heittäytyminen on myöhemmin mahdollista. Parhaimmillaan tanssi ja kehollisuus vapauttaa jännitteitä, tuo huumoria ja sitä kautta turvallisuutta luokan ilmapiiriin.

Yhdysvaltalainen tanssija ja opettaja Susan Bauer (2018) on kehittänyt somaattisten menetelmien ohjelman nuorille, jonka tavoitteena on kehittää juuri kehotietoisuutta, kinesteettisiä, sosiaalisia ja emotionaalaisia taitoja. Hän tuo esille kosketuksen merkityksen itsesäätelyn ja hyvinvointimme kannalta ja pureutuu myös kosketusharjoitteiden ohjaamisen herkkyyteen. Myös Bauerin mukaan kosketusharjoitteita ohjattaessa on huomioitava vastuullinen ja turvallinen pedagogiikka, jossa edetään pienin askelin, ensin omasta kosketuksesta kohti kommunikointia, luvan

kysymistä ja toiveiden esittämistä. Olennaista on selkeät ohjeet ja rajaus harjoitukselle, kuten kosketuksen laatu ja suunta sekä harjoituksen tavoitteen kertominen. On tärkeää myös kannustaa mahdollisuuteen keskeyttää harjoitus tai pyytää muutosta sen aikana. (Bauer, 2018, s. 92–95.)

Palaan vielä tämän luvun alussa kuvaamaani *taikakädet*-harjoitteeseen. Siinä pyrin turvallisuuden huomioimiseen omalla rauhallisella esimerkilläni sekä mahdollisimman selkeillä ja ennakoivilla ohjeilla. Kun kerron jo etukäteen oppilaille, mitä teemme ja mihin koskemme, he tietävät mitä odottaa, eikä epätietoisuus aiheuta jännitystä. Lisäksi harjoituksen samantahtisuus saa oppilaat keskittymään ja seuraamaan yhteistä rytmiä. Heidän ei tarvitse itse päättää, miten koskea toista, vaan he voivat toteuttaa sen mallin mukaan. Samalla se oppilas, jonka hartioita kosketaan, voi luottaa siihen, että häntä kosketaan samalla tavoin kuin opettaja näyttää, eikä hänen tarvitse jännittää, että pari tekee yhtäkkiä jotain muuta.

Turvallisuuden kannalta on myös tärkeä huomioida oppilaiden ikä ja valmiudet vastata erilaisiin kysymyksiin tai esittää toiveita harjoituksen aikana. Lupaa on vaikea kysyä ja siihen on vaikea antaa vastausta, jos ei vielä tiedä, mistä harjoituksessa on kysymys. Siksi pienin paloin eteneminen on myös turvallisuuden näkökulmasta tärkeää. Lisäksi lasten kanssa toimiessa on kokemukseni mukaan hyvä välttää tilanteita, joissa kysytään lupaa harjoitukseen, joka on joka tapauksessa tehtävä. Esimerkiksi taikakädet-harjoituksessa en kysy oppilailta, saako heidän olkapäihinsä koskea. Olkapäät ovat ns. neutraali kehonosa, johon koskettaminen on kulttuurissamme yleisesti hyväksyttävää. Arjessa on tilanteita, jolloin joku saattaa pyytää huomiota tai tervehtiä koskettamalla olkapäätä. Itse kysymys saattaisi vain aiheuttaa hämmennystä ja luoda ehkä mielikuvan siitä, voikohan olkapäihin kosketus olla vaarallista.

Tämä harjoitus on hyvin strukturoitu ja opettajajohtoinen, enkä ole tietoisesti tarjonnut siinä osallistumisen tavan vaihtoehtoja. Olennaista harjoituksessa on, että se on luotu ikään kuin “pienimmän yhteisen tekijän” perusteella. Se on niin yksinkertainen, että kaikki voivat osallistua yhteiseen tekemiseen. Tämän harjoituksen tavoitteena on luoda pohja yhteiselle keholliselle tekemiselle, harjoitella fyysistä kontaktia ja luoda turvallisuuden tunnetta. Myöhemmin olemme voineet edenneet harjoituksiin, joissa

harjoitellaan osallistumisen tavan vaihtoehtoja ja luvan kysymistä, esim. “Saako yläselkään tai päähän tehdä tassuttelua?”. Olemme myös kokeilleet erilaisia kosketuksen muotoja, kuten silittämistä tai kevyttä naputtelua ja harjoitelleet niiden kautta toiveiden kysymistä ja esittämistä. Mitä enemmän oppilaat saavat neutraalin, toista kunnioittavan kosketuksen kokemuksia, sen helpompi heidän on myös myöhemmin vastata toiveisiin ja kysymyksiin kosketuksen laadusta.

Harjoituksessa on olennaista myös myönteinen ilmapiiri. Tavoitteena on harjoitella hyvältä tuntuvaa kosketusta. Usein rauhallinen ja lempeä kosketus tuntuu oppilaista miellyttävältä ja sen myötä itse harjoitus on jo motivoiva. Ystävällinen kosketus rauhoittaa, sillä se tutkitusti laskee sydämen sykettä, verenpainetta sekä stressihormoni kortisolin tasoa veressä (Field, 2010). Myönteisten kohtaamisten kautta luokkaan on mahdollista luoda positiivista ja rauhallista ilmapiiriä, jonka vaikutukset heijastuvat parhaimmillaan myös muuhun kouluarkeen.

7.2. Työrauha ja keskittynyt ilmapiiri

On tunnin alun kaaos, hälinää ja vaeltelua. Tarkoitukseni on aloittaa tarinan kirjoittamisen tunti, mutta tunnistan, että levottomuus on vielä läsnä välitunnin jäljiltä ja ennen ohjeiden antoa tarvitsen oppilaiden huomion ja keskittyneen ilmapiirin. Taputan muutaman kerran ja oppilaat toistavat taputukseni. Vaihdan taputuksen rytmiä ja oppilaat toistavat uuden rytmin perässäni. Kaikutaputus on heille tuttu tapa keskeyttää oma tekeminen ja siirtyä ohjeiden kuunteluun.

Pyydän oppilaita matkimaan minua omalla paikallaan. Alan liikuttaa oikeaa kättäni, koukistan sen ja katson miten oppilaat lähtevät liikkeeseen mukaan. Nostan toisen käteni, vien kädet hitaasti ristiin pääni yläpuolelle ja liikuttelen sormiani. Oppilaat matkivat ja ikään kuin vilkuttavat takaisin sormillaan. Osa hymyilee. Hymyilen takaisin ja jatkan hidasta liikettä, koko ajan katsekontaktin säilyttäen. Välillä kehoni tekee jotain hullunkurista ja oppilaat matkivat innolla. Huomaan, että muutamaa oppilasta lukuun ottamatta kaikki matkivat liikkeitäni ja hekin, jotka eivät matki, seuraavat tarkkaavaisina. Olen saanut nyt kaikkien huomion. On kulunut vain muutama minuutti äskeisestä levottomuudesta, mutta nyt kaikki kuuntelevat. Voin aloittaa varsinaisen työskentelyn ohjeistuksen.

(Kuvaus harjoitteesta Peili)

Tanssi ja keholliset menetelmät voivat toimia keskittynyttä ilmapiiriä tukevinä menetelminä edellä mainitun vireystilan säätelyn kautta. Kun turvallisuuden pohja on luotu, voidaan lähteä tutkimaan, onko tarvetta vireystilan aktivoimiselle tai

rauhottamiselle. On tutkittu, että esimerkiksi tuntoaistin herättely, kroslateraaliset eli keskilinjaa ylittävät harjoitukset, ja mm. erilaiset kaikutaputukset tai muut äänen käytön mahdollisuudet valpastuttavat ja aktivoivat vireystilaa (Brehm & McNett, 2015). Sen sijaan oppilaiden kaivatessa enemmän rauhoittumista erilaiset maadoittavat harjoitteet, kuten keskilinjaa vahvistavat harjoitteet, jalkapohjien painaminen lattiaa vasten tai uloshengityksen pidentäminen auttavat laskemaan vireystilaa (Brehm & McNett, 2015, s. 147–151; Punkanen, 2025, s. 130).

Yllä kuvatun Peili-nimisen harjoituksen avulla opettaja voi säädellä oppilaiden vireystilaa opetuksen kannalta tavoitteelliseen suuntaan. Opettaja voi tehdä malliksi hidasta liikettä, joka samalla rauhoittaa ja laskee vireystilaa, tai nopeampaa liikettä, joka virkistää tai nostaa vireystilaa väsymyksen yllättäessä. Siinä voi myös yhdistää liikkeisiin jotain hieman yllättävää tai hassua, jos kaipaa ilmapiirin vapauttamista rennommaksi. Harjoituksessa on myös mahdollisuus tehdä liikkeitä, joiden tavoitteena on motoristen liikeratojen laajentaminen, esim. kurotuksia, venytyksiä tai kiertoja, jotta voi luoda liikkeellistä vastapainoa istumisen staattisuudelle. Harjoitus on hyvin yksinkertainen, mutta sen mahdollisuudet moninaiset. Kun harjoitus on oppilaille jo tuttu, voi heidän antaa myös itse toimia luokan edessä peilinä, jolloin oppilas saa harjoitella myös esiintymistä tuttuun ja turvallisten raamien puitteissa. Oppilaita voi osallistaa harjoitukseen myös pareittain kummankin toimiessa peilinä toisilleen vuorotellen. Kokemukseni mukaan oppilaiden osallistaminen harjoituksen ohjaajaksi onnistuu paremmin vasta, kun harjoitus on heille riittävän tuttu ja he ovat saaneet useita kokemuksia erilaisista liikkumisen mahdollisuuksista harjoitteen aikana.

Peili-harjoitteen toivat esille myös luokanopettajahaastateltavani ja he olivat todenneet sen toimivaksi hyvin erilaisten ja eri-ikäisten ryhmien kanssa. Osalle opettajista peili-harjoituksesta oli tullut osa oppituntien rutiinia. Esimerkiksi Riina kuvaa, kuinka peili-harjoitus toimi osana hänen päivittäistä rutiiniaan ekaluokkalaisten oppilaiden kanssa.

Riina: ...oon tehnyt sulta sitä "räsynukkeä", "kuplan maalaamista" ja tota "peiliä", ja siitä on tullut ihan lemppari niin, että päivän järjestäjä saa tulla peiliksi.

Myös Elina kuvaa harjoituksen toimivuutta omassa opetuksessaan kuudesluokkalaisten kanssa ja kuinka myös hän on osallistanut oppilaita harjoituksen ohjaajiksi.

Elina: *Mutta sitten taas ollaan tehty oppilaiden kanssa sitä, että missä toisen piti kopioida sitä liikettä, mitä mä teen edessä (peili). Siis sehän on ihan mainio, koska se on tosi tehokas. ... Toi harjoite on ollu kyllä ihan hitti täällä mun luokassa, että sillä saa oppilaat oikeasti kuuntelemaan ja pysähtymään. ...Ja ne innostu siitä ja sitten se oli ihanaa, kun mä sain myös niitä oppilaita siihen eteen. Se vaatii heiltä rohkeutta. Se oli heistä tosi jännittävää, mutta sitten he uskalsivat tulla siihen eteen. ...Se rauhoittaa. Mä en tiedä mitä siinä tapahtuu, mutta se on tosi mahtava.*

Työrauhan kannalta kiinnostava kehollinen menetelmä, josta Riina kertoi, oli nimeltään “villin säätely”. Tämä liittyy erityisesti itsesäätelytaitojen vahvistamiseen. Kehollisen toiminnan kautta itsesäätelytaitojen kehittyminen mahdollistuu. Riina toi esille, kuinka etenkin pienille oppilaille oman toiminnan säätely on vaikeaa ja miten hän siksi kokee, että “villin säätelyä” on hyvä harjoitella.

Riina: *Kun mä oon näiden pienten kanssa tosi paljon, niin semmoista villin säätelyä pitää harjoitella tosi paljon, että se homma ei levähdä. Niin sitten mä myös käytän semmoista, että harjoitellaan “hallittua villiä”. Me tehdään kehollisesti jotain villiä, jossa on säännöt, niin kuin tietyt raamit ja sitten harjoitellaan sitä, että sitten kun se loppuu, niin sitten voi mennä omalle paikalle ja rauhoitutaan ja kuunnellaan.*

7.3. Uskallus heittäytyä ja rohkeus ilmaista

Odotan luokkani kanssa juhlasalin viereisellä käytävällä kevätjuhlan esiintymisvuoroamme. Tunnelma on sähköistynyt ja näen oppilaiden hermostuneesta liikehännästä ja kysyvistä katseista, että heitä jännittää. Ehdotan, että teemme meille tutun “jännityksen purku” -tanssin. Aloitan tanssin; vasen käsi (ravistellaan tahdissa), oikea käsi (ravistellaan tahdissa), molemmat kädet (ravistellaan tahdissa) ja etenen tutun yksinkertaisen koreografian mukaan tanssin loppuun, jossa ideana on ravistella koko kehon ylimääräinen jännitys pois. Muistutan heitä, että pieni jännitys saa jäädä kehoon. Se on supervoima, joka auttaa meitä esiintymään. Lopuksi otamme toisiamme käsistä kiinni, puristamme hellästi ja kuiskaamme “jes”. Tuo yhteinen hetki vahvistaa tunnetta, että me olemme tässä yhdessä, ja yhdessä myös uskallamme heittäytyä ja esiintyä salissa odottavalle yleisölle.

(Kuvaus jännityksen purku –tanssista)

Tanssi ja keholliset menetelmät voivat toimia myös itsevarmuutta tukevin ja esiintymisrohkeutta vahvistavina menetelminä. Taideyliopiston koordinoiman ArtsEqual -tutkimushankkeen toimenpidesuosituksissa kouluille kuvataan, kuinka tanssin kautta kokemus omasta kehosta, sen rajoista ja mahdollisuuksista voi vahvistua

ja avartua ja kuinka tanssin avulla voi ilmaista sellaisiakin tunteita, joita on muuten vaikea ilmaista sanoin (Anttila, ym. 2019). Kehotietoisuuden harjoittaminen lisää luottamusta omaan kehoon ja tietoisuus siitä, miten voi kontrolloida omaa kehoaan, antaa itsevarmuutta hallita myös omaa käytöstään (Brehm & McNett, 2015, s. 24).

Tanssin avulla voi harjoitella tunteiden ilmaisua, kehollista kommunikaatiota ja sanatonta viestintää. Kuten jo aiemmin mainitussa opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, on tärkeää antaa oppilaille mahdollisuuksia oppia ilmaisemaan itseään eri tavoin ja käyttämään musiikkia ja liikettä vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineenä (Opetushallitus, 2014, s. 13). Tanssi tai kehollinen ilmaisu voi olla joillekin oppilaille luontaisempi ilmaisumuoto kuin vaikka sanallinen ilmaisu, ja täten opetussuunnitelman lisäksi jo oppilaiden erilaisuuden huomioimisen kannalta on perusteltua tarjota kehollisen ilmaisun mahdollisuuksia. Haastateltavista Minna kuvasi hyvin, kuinka hän sai huomata paljon kehollisia harjoitteita sisältäneen koululaisooppera-projektin kautta, kuinka osasta niitä oppilaista, jotka olivat aiemmin olleet varovaisempia ilmaisussaan, kuoriutuikin rohkeita ja innostuneita esiintyjä.

Minna: Ja sitten on tietenkin huomannut näissä, no vaikka siinä oopperaprojektissa, kun tehtiin vähän pidempiä liikepätkiä, että jotkut menivät eteenpäin siinä itseilmaisussa tosi paljon, että jotenkin löysi uusia puolia itsestään, joilla just sen liikkeen kautta pääsi ilmaisemaan. Ja sieltä tuli semmoisia yllätyksiä - oppilaita, joista olin ajatellut, että ei välttämättä niin isosti tee tai muuta, niin sitten he olivatkin tosi innostuneita tekemään liikkeitä ja sitä kautta ilmaisemaan itseänsä. Ne on aina hienoja hetkiä.

Esiintyminen ja ilmaisun harjoittelu voi myös olla hyvin pientä, esimerkiksi parin kanssa tai pienessä ryhmässä tehtävää. Kehon totuttaminen pienin askelin näkyvillä olemiseen auttaa rohkeuden kasvattamisen turvan tunteesta käsin. Riina kertoi, kuinka hän on kokenut turvallisten ja tuttujen kehollisten rutiinien mahdollistavan esillä olon juuri turvan kautta.

Riina: Niin se on silleen turvallinen tapa myös tulla esille ja olla näkyvä, kun se on semmonen joku toistuva, tuttu juttu.

Minna kuvasi, kuinka esiintymistä ja kehollista ilmaisua harjoitellessa oppilaat ovat innostuneet esiintymään pienissä ryhmissä lukupiiritunneilla.

Minna: Itse asiassa lukupiirissä me käytetään. Mä pidän yhden mun kollegan kanssa tällä hetkellä yhdessä, niin meillä on ihan näitä tällaisia perus still-kuvia ja että joku kuva lähtee elämään ja joku roolihenkilön asento tai...

Se on turvallisempi paikka tehdä pienessä ryhmässä (esiintymistä), kun ne lukupiirit koostuvat viidestä tai neljästä henkilöstä, niin se on ollut kiva paikka kokeilla sellaista. Ja siellä ei esitetä niitä koko luokan edessä, vaan ne esittävät opelle sitten ne pienet tuotokset.

7.4. Yhteishengen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen

Minna: Kun mä näitä asioita mietin, niin mulla tuli jotenkin se meidän koululaisoopperakokemus vahvasti mieleen, että miten parhaimmillaan se on niin hienoa, kun liikutaan yhdessä, miten se oikeasti yhdistää, yhdistää ihmisiä just semmoisella sanattomalla tavalla ja luo sitä hyväksyntää ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Että se olisi kyllä tosi tärkeä muistaa tehdä näitä tarpeeksi. Siitä jäi tosi hyvä mieli.

Tanssiminen parin kanssa tai ryhmässä luo yhteenkuuluvuuden tunnetta, tukee yhteisöllisyyttä ja kehittää sosiaalisia taitoja (Anttila, ym. 2019; Gilbert, 2019). Tanssiin kuuluu usein yhteisesti koettu tai tuotettu rytmi. Ihmisillä on jo luonnostaan kehollinen kyky kokea ja synkronoida liikkeellistä rytmiä toisten ihmisten ja musiikin tahdissa (Lovatt, 2018). Tämä yhteisesti jaettu rytmi vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tästä ilmiöstä voi monilla olla kokemuksia esim. festivaalikeikan yleisössä musiikin tahtiin pomppimisesta, jossa yhtäkkiä huomaat hymyileväsi ja tanssivasi sinulle ennestään tuntemattomien ihmisten kanssa. Monissa maissa sellaiset kulttuuriset perinteet, jotka liittyvät yhteisöllisiin kokemuksiin, sisältävät tanssia, Suomessa esim. häävalssi. Kouluissa näitä yhteisöllisiä perinteitä ovat mm. vanhat tanssit ja Helsingissä kuudesluokkalaisten itsenäisyyspäivän tanssiaiset.

Koulun yhteisöllisiin tapahtumiin soisi yhä enemmän tilaa erilaisille tanssiperinteille. Joissain kouluissa on esim. koulun aloituksen kulkue. Voisiko siihen lisätä tanssia? Entä koulun päättäjätanssit? Tai oppilaiden kanssa tehty koulun oma tanssi, jota voisi tanssia yhteisissä tapahtumissa? Pienemmässä mittakaavassa opettaja voi oppilaidensa kanssa luoda luokan omia tanssiperinteitä, kuten perjantain tanssihetki tai tiettyyn oppiaineeseen kuuluva taukotanssi. Itse olen käyttänyt aiemmin mainittua ”jännityksen purku” -tanssia ennen koetta tai esiintymistilannetta. Ensimmäistä luokkaa opettaessa meillä oli moneen Aapisen lauluun oma tanssikoreografia ja niitä oli hauska käyttää toiminnallisina piristysruiskeina kesken oppituntia. Samalla yhteisesti jaettu rytmi ja liike tuntui vahvistavan luokan ilmapiiriä.

Lisäksi tanssin avulla voi harjoitella sosiaalisissa konteksteissa tarvittavia perustaitoja, kuten joustavuutta, vakautta, kehollista kommunikaatiota ja sanatonta viestintää (Brehm & McNett, 2015). Improvisoitu liike taas luo mahdollisuuksia uudenlaisille lähestymistavoille ja erilaisuuden arvostamiselle (esim. Gilbert, 2019). Tanssi mahdollistaa yhteishengen tukemista myös ilon ja leikin kautta. Hauskuus ja leikillisuus voivat yhteisöllisyyden lisäksi herättää inspiraatiota ja tuoda motivaatiota opiskelua kohtaan (Gilbert, 2019).

8. Tanssin ja kehollisuuden käyttöön vaikuttavia tekijöitä

Seuraavaksi tarkastelen toista tutkimuskysymystäni **Mitkä tekijät auttavat tai vaikeuttavat tanssin ja kehollisten menetelmien käyttöä kouluarjessa?** Aloitan kuvaamalla niitä tekijöitä, mitä haastatteluista ilmeni tanssin ja kehollisten menetelmien käyttöä tukevinä tekijöinä.

8.1. Opettajan oma kiinnostus ja motivaatio

“Taidepedagogiikka perustuu taiteen voimaan ja siihen, että opettaja ymmärtää omakohtaisesti taiteellisen kokemuksen merkityksen ja haluaa edistää tällaisen kokemuksen syntymistä kaikkien opiskelijoidensa kohdalla.” (Bresler, 2011, s. 178.)

Kaiken lähtökohtana tanssin ja kehollisuuden toteuttamiselle opettajan työssä on opettajan omakohtainen kiinnostus tanssitaiteeseen tai kehollisuuteen. Myös Lehikoinen (Taideyliopisto, 2026) tuo esiin taiteen hyvinvointivaikutuksista puhuttaessa, kuinka vaikutusten syntyminen edellyttää kokijan henkilökohtaisen suhteen taiteeseen. Tanssin vaikutuksia oppimisen tueksi on vaikea välittää, jos niistä ei ole omakohtaisia kokemuksia. Tämä lähtökohta oli myös tämän tutkielman taustalla olleella täydennyskoulutuskurssilla, jonka pohjalta haastateltavat valikoituivat. Koska kaikki kurssille osallistujat olivat jo valmiiksi kiinnostuneita aiheesta, yhteiset harjoitukset ja keskustelut pääsivät syventämään tanssin ja kehollisuuden ymmärrystä entisestään. Myös kurssilta valittujen haastateltavien puheessa korostui heidän henkilökohtainen suhteensa aiheeseen ja vahva motivaationsa. Haastateltavat mainitsivat halunsa osallistua haastatteluun, koska kokivat aiheen niin merkitykselliseksi.

Riina: Senkin takia vastasin kyllä tähän haastatteluun, koska tää on mun ihan lemppariaiheita ja semmoisia omia tutkittavia asioita myös omassa työssä. Ja niin paljon kehollisia, toiminnallisia ja taidelähtöisiä menetelmiä käytän laajemminkin, ja koen ne tosi hyödyllisiksi.

Tämä lähtökohta on mielestäni keskeinen myös tutkielman muiden tulosten tarkastelun taustalla. Haastateltavien oma motivaatio ja kokemukset kehollisuuden merkityksestä ovat olleet menetelmien käytön, soveltamisen ja kehittämisen taustalla. Minna tuo tämän hyvin esille kysyessäni häneltä, mikä on auttanut kehollisten menetelmien hyödyntämistä.

Minna: No ensimmäinen asia on varmaan just se opettajan tahtotila, että pitää sitä itse tärkeänä. Siitä se kaikki niinku alkaa. Että sen jälkeen se on kiinni sitten paljon omasta luovuudesta, miten sitä uskaltaa ja miten ottaa aikaa sille.

On myös huomioitava, että kiinnostus tanssitaidetta tai kehollisia menetelmiä kohtaan voi nousta hyvin erilaisten taustojen kautta. Jokaisella opettajalla on omat vahvuutensa ja kokemuspohjansa, mitkä vaikuttavat menetelmien soveltamisen taustalla. Opettajia haastatellessani tunnistin jokaisen ammatillisuudessa yksilöllisen taustan, jota vasten he toteuttivat tanssia tai kehollisia menetelmiä. Kuvaan seuraavaksi haastateltavien ammatillisia vahvuuksia, jotka nousivat haastatteluista esiin kehollisuutta tukevinä elementteinä.

Kaisa Hahl on peruskoulun ja lukion tanssitaiteen opettajana kehittänyt koko uransa ajan koulujen painotettua tanssinopetusta ja päässyt hyödyntämään taiteellis-pedagogista osaamistaan myös yläkoulun kuvataiteen ja ilmaisutaidon opettajana. Elinan tausta taas tulee varhaiskasvatuksen alalta ja hän kuvasi, kuinka hänen taustansa on vaikuttanut siihen, että hän keskittyy opettajana hyvin paljon ryhmäytymisen tukemiseen. Ryhmäyttäminen on hänellä myös tanssin ja kehollisten menetelmien käytön perustana.

Elina: Kun mietin tota omaa luokkaa... Että mä ryhmäytän ihan tosi paljon tietoisesti ja se on mulle tullut sieltä päiväkodin ja varhaiskasvatuksen kautta, että koko ajan on vaan ryhmäytettävä. Se vaan toimii tosi hyvin mulla itsellä. Mutta sitten kun mä opetan muita luokkia, muita kutosluokkia, ja heitä ei ole ryhmäytetty niin paljon ja on luokkia jotka on tosi kriisissä tällä hetkellä, niin se vaatii ihan hirveästi, että alkaa tekemään tällaisia harjoitteita, jos siellä ei ole... jos siellä on vaikka kiusaamista tai muuta nälvimistä. Mutta se (ryhmäyttäminen) vaatii tosi paljon pitkäjänteisyyttä ja tosi paljon työtä, ja koteihin viestimistä ja kaikkea. Että kyllä mä näen, että se estää, jos on huonosti ryhmäytynyt porukka.

Riinan opettajataustaan sisältyy pitkä kokemus ja koulutus taidelähtöisistä ja toiminnallisista menetelmistä ja hän kertoi kehittäneensä paljon rutiineja luokkaansa juuri näiden menetelmien ympärille.

Riina: Voi kun kaikki opettajat saisi kokemuksen siitä, että vaikka se olisi jotenkin sitten oma, jokaiselle henkilökohtaisesti jotenkin omasta kulmasta käsin toteutettu, että saisi kokemuksen siitä, miten paljon hyvää kehollisilla ja toiminnallisilla ja taidepohjaisilla menetelmillä voi saada aikaan. Ja olen miettinyt sitä, että vaikka se on itselle luontevaa ja tärkeä asia, niin silti tuntuu, että on mennyt tässä vuosikymmen, että on saanut hyvät systeemit ajettua sisään. Että miten paljon sitä semmoista omaa kokemusta tarvii, että siihen

sitoutuu ja että niistä tulee rutiineja sinne luokkaan. Mutta sitten kun sen on nyt saanut tehtyä, niin se on vaan ihan sairaan arvokasta.

Minna taas toimii musiikin opettajana ja tanssin ja kehollisten menetelmien käytössä hänen musikaalisuutensa ja mahdollisuutensa soveltaa musiikkia harjoitteisiin tuo paljon lisäarvoa.

Minna: Kyllä toi musiikki auttaa tosi paljon, että kun itse opettaa enemmän musiikkia, niin sitten on myös enemmän mahdollisuuksia ehkä luontevasti käyttää niitä. ...ja sitten tää musiikkiluokkatoiminta tietenkin on iso plussa siinä, että se ohjaa, kun on paljon esiintymisiä ja kivoja projekteja, niin ne (tanssi ja keholliset menetelmät) liittyy siihen luontevasti.

Näin ollen jokaisen opettajan oma kiinnostus, motivaatio ja yksilölliset ammatilliset vahvuudet auttoivat menetelmien soveltamisessa. Vaikka jokainen on toteuttanut kehollisuutta omista lähtökohdistaan käsin, löytyi paljon yhteisiä tekijöitä menetelmien soveltamisen taustalla, joita kuvaan seuraavaksi.

8.2. Kehollisesti sitoutunut opettaja

Opetan kolmasluokkalaisille substantiiveja. Asetun pulpetin eteen istuvaan asentoon ja pyydän oppilaita arvaamaan, mikä substantiivi olen. Joku arvaa oikein, että tuolihan opettaja on, ja jatkan vielä muutaman esimerkin näyttämistä. Esitän lumiukkoa ja seuraavaksi kissaa. Tämän jälkeen pyydän halukkaita tulemaan vuorollaan esittämään jotain substantiivivia. Yksi oppilas asettuu lattialle makaamaan. Hän esittää mattoa. Yksi esittää sammakkoa ja yksi kiipeää sohvalle harjoitteluohjaajani viereen pienelle kerälle. Hän muuttuu esityksessään tyynyksi ja joku arvaa sen oikein. Tämän jälkeen aloitamme kirjallisen työskentelyn.

Kyseisen oppitunnin jälkeen keskustelen harjoitteluohjaajani Maikki Uotila-Kraatzin kanssa, ja hän tuo esille käsitteen *kehollisesti sitoutunut opettaja*. Käsite sopii mielestäni hienosti kehollisen oppimisen lähtökohtaan, jossa oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisesti koko kehossa, jossa joko näkymätön sisäinen liike tai näkyvä liike ja toiminta on merkityksellistä (Anttila, 2022, luku 6). Ehkä voitaisiin puhua myös *kehollisesta opettamisesta*, kun opettaja on kokonaisvaltaisesti ja kehollisesti sitoutunut opetustapahtumaan.

Uotila-Kraatz kuvasi, kuinka opettajan oma motivaatio ja kiinnostus aiheeseen heijastuu opettajan tavasta olla kehollisesti läsnä, kehollisesta sitoutumisesta. Hänen mukaansa

kyseisessä harjoitteessa oma heittäytymiseni ja kehollinen sitoutuminen aiheeseen antoi mallin, jonka pohjalta oppilaat uskalsivat itsekkin tulla luokan eteen esiintymään. Tämä sama teema nousi keskeisesti esille myös haastattelujen kautta, vaikka emme termiä *kehollisesti sitoutunut* käyttäneetkään.

Elina: ...se on ehkä semmoinen tapa opettaa (kehollisuus)... ja olla. Koska sitten mä näen myös, että semmonen tapa millä myös itse alkaa liikkumaan tommosen ajattelun jälkeen, niin semmonenkin vaikuttaa tietysti myös koko luokkaan.

Opettajan oma esimerkki on merkityksellinen oppilaiden osallistamisen rohkaisija. Sen avulla voi rohkaista esiintymään, aktivoida yrittämään tai toisaalta rauhoittaa työskentelemään tai kuuntelemaan.

Riina: Mutta isompi merkitys on mun mielestä ollu sillä, että mä huolehdin, että oppitunnin aikana en ole jännittänyt... Että se hiljainen oman puuhan tekeminen tunnin alkuun on niinku myös mulle, että mä en aloita sitä tuntia sillä, että mulla on semmoinen "kiireolo" tai että mulla on ajatukset jotenkin levällään, vaan mä huolehdin, että minäkin pysähdyn... ja että vaikka mä kävisin juttelemaan oppilaiden kanssa, niin mä pyrin tasaamaan omatkin sykkeet siinä ja jotenkin asettumaan. Ja kyllä mä teen ne kaikki meidän pikkuhommat myös lasten kanssa yhdessä.

Niin musta tuntuu, että se on ollut mulle ratkaisevaa, että ne mitä mä teetän, että se on yhtä tärkeää tehdä ne itse, mitä mä teetän oppilailla. Niin se on vähintään yhtä tärkeää, että mä teen sen kanssa. Ja sitten lapset on niin äärettömän herkkiä peilaamaan sitä, mitä itsellä on meneillään... Nykyään osaa ymmärtää sen, että miten tärkeätä se on, ettei päästä itseään kireäksi.

Ja sitten me kyllä ihan tanssitaan, tehdään ihan vaikka "just dance" -tansseja tai muuten vaan niinku hömppäillään ja tanssitaan vapaasti, niin mä kyllä mä teen kaiken sen aina lasten kanssa.

8.3. Rutiinit, tavat ja toistuvat tapahtumat

Lasten kanssa työskennellessä on huomioitava vielä kehittymässä oleva itsesäätelykyky ja tarjota mahdollisuuksia sen vahvistamiselle. Tanssi-liiketerapian opinnäytetyössä tarkastelin, kuinka lapsen itsesäätelykyky kehittyy turvallisten aikuisten johdonmukaisen ja ennakoivan ohjauksen, toiston, systemaattisuuden ja ruumiillisten kokemusten kautta (Mutanen, 12/2024; Punkanen 2025, s. 118). Näin myös kehollisten menetelmien ohjauksessa toisto tukee kehollista säätelyä. Tanssin ja kehollisten menetelmien käytössä rutiinit muodostuvatkin tärkeiksi itsesäätelykyvyn harjoittamisen keinoiksi juuri toiston ja ennakoitavuuden avulla. Haastattelijat olivat myös huomanneet rutiinien ja harjoitteiden tuttuuden helpottavan oppilaiden osallistumista. Minna kuvasi,

kuinka keholliset harjoitukset eivät olleet aluksi helppoja levottoman luokan kanssa, mutta toiston kautta oppilaiden itsesäätelykyky kehittyi ja luokan ilmapiiri rauhoittui.

Minna: Silloin kun mä aloitin näiden kanssa kolmosella, mä muistan kun ne oli muutenkin aika levottomia silloin, niin ei se ollut mitenkään aluksi rauhallista. Että jos sietää sen, niin sitten vaan toistaa. Just se toisto on musta tärkeää, että tekee sitä samaa vaikka edes kerran viikossa.

Haastattelijat olivat luoneet kehollisista harjoitteista joko viikoittaisia tai päivittäisiä rutiineja tiettyyn ajankohtaan oppitunnista. Osa käytti rutiininomaisia harjoitteita osana oppitunnin alkua yhteiseen virittäytymiseen, osa taas oppitunnin päätteeksi rauhalliseen tunnin lopetukseen.

Kaisa: Vaikka kuvistunnin päätteeksi me noustaun seisomaan ja sitten me tehdään joku semmoinen toistettava asia jokaisen ryhmän kanssa. Aluksi se aina herättää vastustusta ja se on outoa ja kaikkea, mut sitten sieltä aina vähitellen ne rupeaa (tekemään).

Riina kuvasi kehollisten menetelmien käytön lisäksi, kuinka hän tarkkailee oppilaiden kehollista olemusta ja ohjaa toimintaansa sen mukaan.

Riina: Tässä on paljon ollut sen äärellä, että miten luokkaan saa työrauhan ja miten sinne saa sellaisen ilmapiirin, mikä on ravitseva ja rento ja missä on hyvä olla, niin sitten mulla on aika hioutuneet struktuurit jokaiselle oppitunnille, jotka toistuu ja ne pitää sisällään myös kehollisia menetelmiä.

...mä aina seuraan kun oppilaat tulee kouluun tai oppitunnille tai välitunnilta, niin vähän sitä että millaisessa tilassa he on ja istutan heidät aina omalle paikalle tekemään jotain itse valitsemaa omaa puuhaa ja odotan että se semmonen kehollinen särinä ja säpinä vähän asettuu. Että vaikka se ei ole kehollista tekemistä, niin siihen on keholliset perusteet, miksi mä ohjaan tekemään niin.

Toistot ja rutiinit voivat sijoittua myös pidemmälle aikavälille. Koulupäivän aikaisten rutiinien lisäksi Kaisa Hahl toi esille tanssin mahdollisuudet osana kouluvuoden rutiineja.

Kaisa: Siellä koulun rakenteissa, kun on niitä vuosittain tapahtuvia juttuja... että sen minkä ainakin olen oppinut ja mihin uskon täydellisesti on, että kun luo jotkut asiat, jotka toistuvat, niin ne alkavat kannattelemaan itse itseään.

Esimerkkeinä kouluvuoden aikaisista tanssitapahtumista puhuimme nelosten tansseista Helsingissä, kuudesluokkalaisten tansseista Espoossa ja lukion vanhoista tansseista. Niiden kautta oppilailta on ikään kuin lupa innostua tanssista, sillä se kuuluu kaikille.

Lisäksi Kaisalla oli paljon hyviä kokemuksia koulukohtaisista tanssitapahtumista, jotka on luotu osaksi koulun omia rutiineja ja perinteitä. Näistä esimerkkeinä Kaisa kuvasi vuosittaisia kasiluokkalaisten tekemiä tanssiesitelmiä alakoululaisille ja ysiluokkalaisten kirjakoreografioita, joissa tanssi toimi osana äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelua.

Rutiinien ja toiston merkityksestä puhuttaessa ilmeni myös kehollisten menetelmien toimiminen eriyttämisen työkaluna. ArtsEqual-hankkeen toimenpidesuosituksessa mainitaan tanssin mahdollisuudet inklusiivisuuden näkökulmasta. Tanssi ja luova, vapaa liikkuminen voivat tarjota onnistumisen kokemuksia niille, joille suorituskeskeinen liikunta, akateeminen opiskelu tai sosiaaliset tilanteet voivat olla haastavia. Lisäksi tanssilla on mahdollista tukea erityisoppilaiden akateemisten taitojen kehittymistä, voimaannuttaa yksittäistä oppilasta ja tukea koko opiskeluryhmän yhteishenkeä. (Anttila ym., 2019.)

Elina toi eriyttämisen näkökulman esille seuraavassa haastatteluotteessa:

Annika: Ootko sä pohtinut tätä samaa tai ootko sä havainnut sellaista, että kyllästyykö oppilaat johonkin harjoitukseen?

Elina: No mä lähestyn tota eriyttämisen kautta, että ekalla kerralla jotkut nappaa ja puolet varmaan ei nappaa yhtään ja niitä jännittää. Niin sitten mitä enemmän toistetaan, niin sitä enemmän siitä tulee inklusiivisempaa, että kaikki pääsee mukaan ja sitten ne, jotka on tosi innostuneita, niin niille voi antaa sitten sitä johtajan roolia, jolloin musta on ihanaa, kun mä pääsen taka-alalle. Ja silloin minusta se opetus toimii niin kuin sen pitääkin, kun mä oon tarpeeton. Ja sitten se homma pyörii. Että lapset on mun mielestä myös aika konservatiivisia, että ne tykkää pitkään toistaa asioita. ...just se toistaminen mahdollistaa enemmän niitä onnistumisia.

Eriyttämisen näkökulma tuli esille toisessa haastattelussa oppilaiden erilaisen kielitaidon kautta, sillä kehollinen tekeminen mahdollistaa sanattoman kommunikaation. Riina kuvasi, kuinka hänen oppilaistaan he, joiden suomen kielen taito on vasta kehittymässä, ovat pystyneet osallistumaan yhteiseen tekemiseen juuri kehollisten rutiinien osallistumisen kautta.

Riina: Säkin puhuit siitä toistoista ja rutiineista ja siitä että lapset ei kyllästy koskaan ja niistä tulee luokalle tärkeitä juttuja, niin sehän toimii tässä ympäristössä, että sitten kun oot vasta Suomeen muuttanut, niin kun sä oot kaksi viikkoa ollut luokassa ja ne samat leikit toistuu, niin se myös mahdollistaa sen, että sä joka päivä pystyt liittymään siihen yhteiseen tekemiseen, vaikka sulla ei ole sitä suomen kieltä välttämättä, sä joka päivä saat vuorovaikutettua toisten kanssa...

...ja sitten ne on semmoisia, että se voi näyttää ulospäin tosi pieneltä, mutta sitten se voikin olla iso juttu, että... sulla ei ole ollenkaan yhteistä kieltä ja sitten sulla on tää ympäristö ja tää porukka ja teillä on ne tietyt simppelet säännöt, minkä ääreen te palaatte, mihin ei tarvita sanoja, ja on kohtaavat katseet ja että me kaikki pelataan sitä samaa peliä ja leikkiä, niin se on niinku iso homma. Se ryhmyyttää, vaikka ei olisi tätä kieliasiaa, mutta etenkin täällä se on arvokasta.

8.4. Pienin askelin eteneminen

Tanssin ja kehollisten menetelmien käyttöä helpottavina tekijöinä haastatteluissa mainittiin myös harjoitteiden riittävä yksinkertaisuus. Myös turvallisuuden tukemisen ja itsesäätelykyvyn kehittämisen näkökulmasta on tärkeää edetä riittävän pienin askelin. Itsesäätelykyvyn kannalta aistitietoisuuden kehittäminen on tärkeää (Bauer, 2018, s. 25) ja ulkoisiin aistiärsykeisiin keskittyminen on kehittyvän itsesäätelykyvyn kannalta helpompaa kuin esim. sisäisiin tuntemuksiin (Punkanen, 2025, s. 106). Lasten kanssa työskennellessä tämä on keskeinen asia huomioida ja kehollisia harjoitteita ohjatessa voi olla helpottavaakin huomata, kuinka jo pelkkä yksinkertainen tai pieni kehollinen tekeminen riittää ja sillä voi olla isoja vaikutuksia.

Riina: No musta tuntuu, että mä sain sieltä sun kurssilta paljon semmosia tosi yksinkertaisia harjoituksia. Että ehkä aiemmin esteeksi koitui se, että ne (harjoitteet) olivat liian vaikeita sille oppilasryhmälle, että oli liikaa tuen tarvetta resursseihin nähden...

...mutta minkä vaan porukan kanssa voi tehdä sen, että sä annat ohjeeksi, että nouse oman tuolin taakse seisomaan ja sitten tehdään ikään kuin semmoset ihan pienet omassa tilassa niitä juttuja mitä tehdään... että on löytänyt riittävän matalan kynnyksen juttuja.

Riina kuvaa seuraavassa otteessa esimerkkejä niistä matalan kynnyksen jutuista, jotka hän on kokenut toimiviksi.

Riina: Se on jokaisen tunnin alkuun, että se alkaa sillä omalla hiljaisella tekemisellä ja sen kesto vähän riippuu siitä, että millainen särinä siellä on, tai onko selvitettäviä asioita. Sitten sen jälkeen se voi yksinkertaisimmillaan olla, että me hengitetään kaks kertaa sisään ja ulos tai sitten se voi olla joku minileikki, mikä ei vie paljon aikaa. Sitten me aina lopetetaan se ihan tämmöisen konkreettiseen, että nyt käännetään aivot asentoon "matikan tunti".

Minna taas toi esille, kuinka tärkeää on muistaa harjoitusten yksinkertaisuus itselleen uusien opetusryhmien kanssa.

Minna: Varsinkin, jos opettaa vaikka vaan kerran viikossa jotain ryhmää, niin semmoisille ryhmille se ei ole helppoa aluksi. Niin siinä tosi pienellä olen

aloittanut. Että se ei kestäisi liian pitkään, että se olisi joku tosi selkeä, ei liian abstrakti aihe myöskään ja että se vuoro vaihtuu nopeasti, koska se voi olla aika jännä hetki joillekin.

8.5. Sanojen merkitys

Kehollisia menetelmiä ohjatessa sanoilla ja käsitteillä voi olla suuri merkitys. Kehosta puhuttaessa liikettä ohjaavat sanat ovat tärkeä sovittaa anatomista rakennetta ja liikkeen mahdollisuuksia tukemaan. Kaisa toi hyvänä esimerkkinä käsitteen “selkärangan ojentuminen”. Moni on kuullut arkikielessä sanonnan “istu selkä suorassa” kehotuksena istumaan paremmassa ryhdissä. Selkärangassa on kuitenkin anatomisesti s-kirjainta muistuttava kaarevuus, eikä sen kuulukaan suoristua. Sen sijaan verbi *ojentaa*, mahdollistaa ryhdin oikenemisen suuntaamalla huomion tilan tunnun lisäämiseen.

Kaisa: ...tai että nyt keskitytään kehoon, että katsotaan, miten me istutaan ja puhun vähän istuinluista ja annat selkärankasi ojentua... Se on muuten ihana, se jotenkin toimii. Mä tykkään tästä sanasta (ojentua). Vertaa “istu selkä suorassa” tai se että “anna selkärankasi ojentua”...

Se on niin kaunista, kun se tapahtuu kaikilla ja että näkee vaan että silmissä tapahtuu jotain... juurikin se hetki kun sä oikeasti kuuntelet sitä, että joo, mä annan sen ojentua. Siinä on niin kuin sisäänkirjoitettuna se, että sä osaat jo ja se tapahtuu sulla just oikein.

On myös tärkeää kiinnittää huomiota toiseen tärkeään yksityiskohtaan Kaisan ohjeistuksessa “*anna ojentua*”. Tuo pieni yksityiskohta, jossa käskymuodon *ojenna* sijaan Kaisa käyttää käskymuotoa *anna*, mahdollistaa tunteen, että kehossa on jo se tieto ja viisaus olemassa ja sen vain annetaan tapahtua. Tätä ohjeistusta “*anna jonkin tapahtua*” voi soveltaa kehollisten menetelmien ohjauksessa laajemminkin, esim. “*anna hengityksen hidastua*” tai “*anna hartioiden jännityksen hellittää*”. Sen kautta kehossa olevaa tietoa voi kutsua sanojen kautta esille ja tapahtuvaksi. Tämä soveltuu mielestäni hyvin niiden liikkeiden tutkimiseen, jotka tapahtuvat meissä usein tiedostamatta ja itsestään, kuten hengityksen, istuma-asennon tai lihasjännityksen tutkimiseen.

8.6. Tanssin ja kehollisuuden käyttöä vaikeuttavat tekijät

Olen väsynyt. On aamu, jolloin opettaminen tuntuu vaikealta. On aamu, jonka takana on huonosti nukuttu yö ja liian pitkään valvottaneet työasiat.

Olen kiireinen. On iltapäivän viimeinen oppitunti. Sydän hakkaa ja hermostuttaa, mutta yritän peittää sen. On oppilas, jonka päättä särkee ja jonka vanhemmille pitää soittaa. On toinen oppilas, joka kysyy läksyjä ensi viikolle ja jota pyydän odottamaan. On kolmas, jota vaivaa viime välitunnin riitä. On kaksikymmentäyksi muuta, joita en ehdi huomioida. Yritän keskittyä yhteen hetkeen kerrallaan, mutta huomaan, kuinka se ei riitä. Tuntuu, etten millään riitä. Sulkeudun ja tunnen kuinka kehoni kaipaa suojakuorta. On vaikeaa olla läsnä.

Yllä oleva kuvaus tai vastaavat tilanteet ovat varmasti monille opettajille tuttuja. Työpäivän aikainen kiire ja hektisyys kuormittavat välillä niin, että taukoja ei ehdi pitämään opetuspäivän aikana ja palautuminen voi olla haastavaa työpäivän jälkeenkin vapaa-ajalla. Lisäksi opettajan työtä kuormittaa myös sellaiset rakenteelliset ja hallinnolliset päätökset, joihin ei ole itse mahdollista vaikuttaa, kuten suuret ryhmäkoot tai riittämättömät resurssit. Opettajan työtä kuormittavat tekijät heijastuvat oppilaisiin ja opetustilanteeseen opettajan voimavarojen kautta. Riittämättömyyden ja voimattomuuden tunne voivat olla lamauttavia ja kaventavat jaksamista olla opetustilanteessa kokonaisvaltaisesti läsnä.

Kehollisten menetelmien hyödyntämisestä kirjoittaessani haluan tuoda esille, että kehojen ei tarvitse loputtomasti joustaa ja sopeutua erilaisiin tilanteisiin. Vaikka erilaisilla kehollisilla menetelmillä voidaan tukea opettajien stressinhallintaa ja oman vireystilan säätelyä, se ei korvaa ulkopuolisen avun ja tuen merkitystä sekä työn kuormittavuuden vähentämisen tarpeita. Tässä luvussa en syvenny opettajan työn kuormittavien tekijöiden taustalle, mutta haluan tuoda esille, minkä tyyppiset tekijät vaikeuttavat juuri kehollisuuden huomiointia ja tanssin käyttöä opetuksen tukena.

Jokainen haastateltava mainitsi kiireen ja stressin vaikeuttavan kehollisten menetelmien käyttöä. Kiireen tunteeseen vaikuttaa moni asia, mutta usein jo opetussuunnitelmien sisällöt luovat opetustilanteeseen painetta.

Minna: Joo, siis kyllä tulee selkeästi ensin mieleen tää kiire, joka on koulussa. Ja sanoisin että nyt just, kun opettaa viidettä luokkaa, niin opetussuunnitelmassa on tosi paljon sitä materiaalia, sisältöä, jota pitäisi käydä läpi.

Kiirettä ja stressiä aiheuttavat opetussisältöjen lisäksi arviointivastuu, yhteydenpito vanhempien kanssa, erilaisten lomakkeiden ja kirjausten täyttäminen, haastavien tilanteiden, kuten riitojen selvittäminen ja työn ulkopuolelta tulevat vaatimukset. Myös

harjoitteluohjaajani Maikki Uotila-Kraatz toi esille, miten hän huomasi opettajan tehtävien moninaisuuden koulupäivän aikana opetusta seurattessani. Jokin suunnittelemani kehollinen harjoite saattoi vaihtua tai jäädä kokonaan pois, kun luokassa ilmeni tarve muille akuuteille tilanteiden selvittelyille. Usein koulupäivän aikaiset opetussisältöjen ulkopuoliset tilanteet liittyvät oppilaiden sosiaalisten suhteiden selvittämiseen. Toki opettajan on tärkeää osata rajata omaa työtään ja siirtää tarvittaessa selvittelyvastuuta koteihin tai muiden ammattilaisten, kuten kuraattorin tai psykologin, avun piiriin. Silti nämä tilanteet ilmenevät usein opetustilanteiden aikana ja vaativat opettajalta reagoimista edes asian viemiseksi eteenpäin.

Kiireen ja stressin lisäksi kehollisten menetelmien käyttöä haittaavina tekijöinä mainittiin uhkaavien tilanteiden tai turvattomuuden tunne koulussa. Se on jo tässä aiemmin mainitun polyvagaalisen teorian suhteen ymmärrettävää, että turvan tunnetta on vaikea kehollisesti välittää, jos kokee itse olonsa turvattomaksi tai uhatuksi, eikä ole sosiaalisen liittymisen tilassa. Myöskään turvan tunteen saavuttaminen ei voi jäädä yksin opettajan omalle vastuulle, vaan tueksi tarvitaan ulkopuolista apua tilanteen ratkaisemiseksi. Elina kuvasi, kuinka hänen luokkansa tilanne muuttui sen jälkeen, kun kaksi erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta oli saanut erityisluokan paikan.

Elina: Kyllä joo, että sitten jäi myös aikaa muulle luokalle, että se oli tärkeätä ja he tulivat varmasti kohdatuiksi, tai ainakin musta tuntui siltä, että sai sen yhteyden tosi turvallisesti auki sitten muihinkin.

Kyllä ne (keholliset harjoitteet) lisääntyi sen jälkeen, koska sitten mä pystyin olemaan luokassa enemmän... ei ollut kiire, oli aikaa olla rauhassa ja just semmoinen ilmapiiri, mitä me siellä vaalittiin siellä sun kurssilla, että välillä ihan oikeasti istutaan alas... katsellaan, kuulostellaan asiaa. Ja että ei ole kiire puhua, ei oikeastaan tarvitse tietää etukäteen mitä mä sanon, vaan se tulee jostain kehosta se vastaus ja muiden kehoista, että mitä nyt pitää tehdä.

Jos opettajan työn kuormittavuustekijät pysyvät kohtuullisuuden rajoissa ja opettajan on mahdollista kokea olonsa turvallisiksi, hänen on mahdollista välittää turvaa ja säädellä sekä omaa että oppilaiden kehollista vireystilaa opetustilannetta tukevaksi. Myös kiireen tuntua voi oppia kehollisuuden avulla säätelämään opetustilanteissa. Riina toi esille, kuinka hän on kokenut kehollisten menetelmien auttavan kiireen tunnun säätelyssä.

Riina: Kun on opettajan työssä kiire, niin tällaisilla menetelmillä voi saada ikään kuin ajan venymään. Että siinä ei käykään sillä tavalla, että nyt mä en

ehdi opettaa näitä asioita, vaan kun malttaa sen pysähtymisen tehdä joka tunnin alkuun, niin omat sykkeet on alhaalla ja se "kiireolo" niinku poistuu ja lapset on keskittyneempiä ja sen asian opettamiseen menee vähemmän aikaa. Oppilaat saattaa tehdä tehtäviäkin vähän vähemmän aikaa, mutta keskittyneemmin.

Tanssin soveltamisen esteinä opettajat mainitsivat myös tilojen joustamattomuuden tai puutteen. Raskaat pulpetit tai tuolit voi olla hankalasti liikuteltavia, jos välillä kaivataan vapaampaa liikkumatilaa luokkaan. Lisäksi erilaiset liikuntasalit voivat olla hyvin varattuina, eikä esim. siirtyminen toiseen tilaan onnistu kesken koulupäivää ilman huolellista etukäteissuunnittelua.

Tanssiin liittyen mainittiin myös mahdolliset negatiiviset asenteet. Kaikki haastateltavat kertoivat, että pienten oppilaiden kanssa kehollisten menetelmien ja tanssin käyttö on helpompaa, sillä heillä on harvoin ennakkoluuloja tai negatiivisia asenteita tanssia kohtaan. Isommat oppilaat saattavat myös vierastaa tai jännittää kehollista ilmaisua tai kosketusta.

Minna: Että se valitettavasti kyllä musta vaikuttaa, että pienten kanssa tulee ehkä enemmän käytettyäkin (kehollisia menetelmiä) kolmos-nelosten kanssa, mutta sitten kun alkaa tää esimurrosikä, monilla ehkä se asennekin vähän muuttuu hankalammaksi tällöisiä asioita kohtaan.

Vastustaminen ja negatiivinen asenne opettajan ohjeita kohtaan voi johtua osin oppilaiden ikään liittyvästä kehitysvaiheesta, eikä aina kerro oppilaiden todellisista asenteista tai siitä, kuinka paljon he voisivat kehollisuudesta hyötyä. Kaisa Hahlilla on pitkä kokemus yläkoululaisten opettamisesta ja hän toi oppilaiden vastustuksen ja varautuneisuuden myös esille. Silti Kaisa kuvasi, miten hän käyttää toistuvasti kehollisuutta osana yläkoululaisten oppitunteja esim. kuvataiteen tunneilla ja on tehnyt yhteistyötä muiden aineenopettajien kanssa kehollisten menetelmien käytöstä onnistunein tuloksin. Kaisa kuvasi, kuinka hänen tunneillaan tavoitteena on, että kehollisuus kuuluu oppitunteihin niiden luonnollisena osana. Perusteluja tai selityksiä kehollisista menetelmistä tai niiden taustalla olevista asioista ei aina tarvita. Ne ovat luonnollinen osa opetusta ja oppimisprosessia. Pikkuhiljaa toiston ja tekemisen kautta oppilaat oppivat ja tottuvat niihin - myös vanhemmat oppilaat. Seuraavasta haastatteluotteesta kuvastuu mielestäni hienosti opettajan kehollisen mallin ja toiminnan merkitys.

Kaisa: Ja sittenhän siellä tapahtuu se, että osa lähtee mukaan, osa tekee näin, osa tekee näin... Mutta kun ne on niin lyhyitä hetkiä ja mä teen itse sen täysillä, ja sitähän mun ei tarvitse esittää, kun mä vaan uskon siihen niin paljon, niin sitten ne vaan tulee mukaan siihen.

...

Että hyvin kevyellä ja rennolla asenteella (toteutan kehollisuutta), mutta sieltä kuitenkin välittyy se, että tää on tärkeää ja sitten kun on sopiva hetki, kun on joku vastaanoton ikkuna, niin sitten voi myös sanallistaa sitä, että tässä tapahtui muuten tämmöistä.

9. Yhteenveto

Tämän työn tavoitteena oli tarkastella tanssin ja kehollisuuden mahdollisuuksia opettajan työn tukena. Lähestyin aihetta ensin sen pohjalta, kuinka opettaja voi käyttää tanssia ja kehollisia menetelmiä tukemaan opiskelua ja vahvistamaan hyvää opiskeluilmapiiriä. Toin esille, kuinka tanssin ja kehollisuuden avulla voi säädellä oppilaiden vireystasoa, auttaa tunteiden säätelyssä, vahvistaa itseilmaisua ja tukea luokan yhteisöllisyyttä. Lisäksi monipuolisena liikuntana tanssi vahvistaa oppilaiden oppimiskykyä aktivoiden molempia aivopuoliskoja, ja kuten Kantomaa ym. (2018) kuvasi, liikunta edistää motoristen taitojen oppimista ja sitä kautta tiedollisia taitojen kehittymistä, kuten vahvistaa muistia ja toiminnanohjausta. Tanssin ja kehollisuuden ohjauksessa on huomioitava turvallinen oppimisympäristö kaiken perustana, jotta oppiminen mahdollistuu. Toisaalta tanssin sekä tuttujen ja selkeiden kehollisten menetelmien avulla turvallisuuden tunnetta voi myös vahvistaa.

Seuraavaksi tarkastelin tanssia ja kehollisten menetelmien käyttöä koulupäivän aikana tukevia tekijöitä. Kaiken lähtökohdaksi nousi opettajan oma kiinnostus aiheesta ja motivaatio kehittää menetelmiä osaksi omaa ammattitaitoa. Haastatteluista ilmeni, kuinka menetelmien soveltaminen vie aikaa, vaatii kokeilua, harjoittelua sekä sen tutkimista, miten ne soveltuvat kunkin opettajan omaan ammatillisuuteensa parhaiten.

Opettajan oman motivaation ja ammatillisten vahvuuksien lisäksi tanssin ja kehollisuuden käyttöä tukevinä elementteinä nousi opettajan kehollinen sitoutuminen sekä rutiinien ja toiston merkitys. Rutiinien avulla tanssille voi myös saada tilaa koulupäivän aikana, kun sen sijoittaa säännöllisesti tiettyyn hetkeen koulupäivästä tai oppitunnista, esim. tunnin / koulupäivän aloitukset tai lopetukset. Ajan kanssa oppii usein huomaamaan, minkälaiset rutiinit toimivat oman opetusryhmänsä kanssa parhaiten. Tanssia tai kehollisuutta on mahdollista hyödyntää myös koko koulun yhteisiin rutiineihin, kuten tanssivat päivänavaukset tai lukuvuoden perinteisiin, kuten itsenäisyyspäivän tanssiaiset tai koulun aloitusjuhla.

Rutiinien ja toiston lisäksi opettajat kokivat, että kehollisten harjoitteiden kanssa on tärkeää edetä riittävän pienin askelin. Myös esiintymisen harjoittelua on tärkeä harjoitella pienissä paloissa ensin esim. pienille ryhmille. Kun oppilaat rohkaistuvat

esiintymään kehollisesti, se voi olla monelle uusi väylä toteuttaa itseilmaisua ja luovuutta. Esiintymisen harjoittelun tulisi olla tärkeä osa koulutyötä, sillä usein on tilanteita, joissa luokka esiintyy esim. koulun kevät- tai joulujuhlassa. Pienten kehollisten esiintymisten avulla oppilaat saavat mahdollisuuden harjoitella esillä olemista ja esiintymistä turvallisessa ympäristössä ja kerätä itsevarmuutta pienin askelin.

Tanssin ja kehollisten menetelmien opetuksessa sanat ja käsitteet voivat tukea ja auttaa harjoitteiden onnistumista. Esimerkkeinä tästä nousi esim. ohjeistus “anna ojentua”. Toisaalta on hyvä muistaa, että kehollisuuden ohjauksessa sanoja ei aina tarvita. Monet harjoitteet, jotka olen kokenut toimiviksi, kuten tässä tutkielmassa kuvattu “peili”-harjoitus tapahtuu ilman sanoja, vain liikettä, katsetta ja toisen kehoa seuraamalla.

Vaikka keskityin tässä tutkielmassa erityisesti tanssia ja kehollisuutta tukeviin tekijöihin, niin muutamia niitä estäviä tai haittaavia tekijöitä haluan tuoda myös tässä yhteenvedossa esille. Jos luokan tilanne on liian levoton tai kriisiytynyt, kehollisten menetelmien toteuttaminen voi olla hyvin vaikeaa. Opettajan ammattitaitokaan ei aina riitä kaikkeen, jos kuormittavia tekijöitä on työympäristössä liikaa. Tässä haluan palata vielä turvallisuuden perustaan. Tanssin ja kehollisten menetelmien käyttö onnistuu parhaiten, kun luokassa on valmiina selkeät säännöt, struktuurit ja turvallinen ilmapiiri. Tällöin kehollinen tekeminen ja luova tutkiminen mahdollistuu näiden turvallisten rakenteiden sisällä oppimista ja hyvää opiskeluilmapiiriä vahvistaen.

10. Pohdintaa

Tutkiminen ei vain anna vastauksia, vaan tarjoaa lisää ihmeteltävää ja lisää kysymyksiä. Niin kävi tämänkin tutkielman kanssa. Olen edelleen yhtä innostunut tutkielmani aiheesta, mutta mielessäni on jo paljon muita kysymyksiä, joiden tutkiminen kiinnostaa. Tämän tutkielman kautta heräsi kiinnostus pohtia kysymystä opettamisesta taiteena. Tanssipedagogiikan näkökulmasta näen, että opettamisen herkkyyys, oppilaiden aistiminen ja tilanteisiin reagoiminen on luovaa toimintaa, jota voisi kutsua opettamisen taiteeksi. Tanssiin ja kehollisuuteen tutustuessaan opettaja voi päästä kosketuksiin oman luovuutensa kanssa ja oppia hyödyntämään kehollisuuttaan osana opettamistapahtumaa, luovuuden ja herkän läsnäolon mahdollistavana voimavarana. Tätä opettamisen taidetta ja luovuutta työn sisällä olisi kiinnostavaa tutkia. Uskon, että siihen liittyy myös opettajien autonomisuus, joka on Suomessa vahvaa. Meillä on vapaus toteuttaa opetussuunnitelmaa itse valittujen menetelmien ja oppimateriaalien avulla. Tämä opettajan työn autonominen puoli on tekijä, joka ei haastatteluiden kautta noussut esille, mutta näin tutkielman lopuksi koen, että se nousi merkittävänä tekijänä rivien väleistä esiin luovuuden mahdollistajana ja siten myös kehollisuuden potentiaalin hyödyntämisessä. Jokaisella opettajalla on myös mahdollista toteuttaa menetelmiä omien vahvuuksiensa kautta.

Kehollisen oppimisen teoriasta heräsi kysymys *kehollisesta opettamisesta*. Miten kehollisen oppimisen teoriaa voisi tarkastella kehollisen opettamisen näkökulmasta? Miten kehollinen opettaminen näyttäytyy? Tähän liittyen mieleeni jäi myös vahvasti keskustelut Maikki Uotila-Kraatzin kanssa *kehollisesta sitoutumisesta*. Miten opettajan *kehollinen sitoutuminen* opetustapahtumassa ilmenee?

Samalla kehollisuudesta kirjoittaessani tunnistan myös vaaran paikat. Huomaan, että kun puhun kehollisuudesta, saatan huomaamattani vahvistaa dualistista ihmiskäsitystä - kehon ja mielen erillisyyttä. Kehollisuuden tutkiminen ei saisi viedä myöskään liikaa huomiota kognitiiviselta puolelta, jotta ei vahingossa palaa vahvistamaan aiemmin käytettyä kahtiajakoa. Koen, että kehollisuutta opetuksen tukena ei tulisi tarkastella irrallisena menetelmänä, vaan osana oppimistapahtumaa; oppimisilmapiiriin, yhteishengen, oppimisen tai luovan ilmaisun osana. Tunnistan, että itselläni tässä

kaksoisroolissa, sekä opettajana että tanssipedagogiikan tutkijana, on se etu, että keholliset menetelmät kietoutuvat ja liittyvät aina opetettavaan aiheeseen tai opetuksen muihin tavoitteisiin. Siksi menetelmän tavoitteisiin sisältyy myös kognitiivinen tai sosiaalinen ulottuvuus, eikä menetelmät tunnu irrallisilta tai päälle liimatuilta, vaan luonnollisilta keinoilta opetusta tukemaan.

Tarkastelin tässä tutkielmassa tanssia ja kehollisia menetelmiä sekä niiden ohjaamista hyvin yleisellä tasolla. Erilaisten oppilaiden huomiointi jäi tässä tutkielmassa vain maininnan tasolle (luvut 7.3. ja 8.3.), mutta se ansaitsisi lisää huomiota ja tutkimusta. Olen saanut huomata kehollisia harjoitteita ohjatessani, että melko usein esim. ADHD-diagnoosin saaneet oppilaat kokevat harjoitukset suuressa ryhmässä epämiellyttäväksi tai eivät halua niihin aina osallistua. Osallistumisen aste myös vaihtelee ja se on monelle helpompaa pienessä ryhmässä. Olisikin kiinnostavaa tutkia tarkemmin, mitkä tekijät mahdollisesti tuottavat osalle oppilaista epämiellyttävää tunnetta tai vaikeuttavat kehollisten harjoitteiden tekemistä.

Lopuksi haluan tuoda esille, kuinka tanssipedagogiikalla on paljon annettavaa opettajankoulutukseen sekä opettajien täydennyskoulutukseen. Tämä suositus nousi myös esiin Arts Equalin loppuraportissa (Anttila, ym. 2019) sekä Eeva Anttilan “Koko koulu tanssii” -hankkeen yhteydessä.

Ulottamalla tanssin ja kehollisen oppimisen perusteita luokanopettajien koulutukseen, tarjoamalla tanssin sivuaineopintoja luokan-, musiikin- ja kuvataiteenopettajille ja lisäämällä kehollisen oppimisen perusteet aineenopettajien pedagogisiin opintoihin voitaisiin kenties käynnistää ainakin keskustelu uudenlaisen pedagogiikan mahdollisuuksista peruskoulussa. (Anttila, 2013, s. 194).

Opettajien koulutus voisi tarjota tanssia, kehotietoisuutta ja luovaa liikettä opettajan omaa kehollista potentiaalia tukemaan. Kun omaa keho-mieli yhteyttä pääsee vahvistamaan ja tutkimaan kehollisuuden ja tanssin mahdollisuuksia ensin omassa toiminnassaan, voi aueta uusia soveltamisen mahdollisuuksia opettamiseen sekä oppilaiden tukemiseen.

Lopuksi haluan viedä huomion vielä itse tanssiin. Aina ei tarvita sanoja tai perusteluja, vaan riittää, että tanssitaan. Tanssin voima yhdistävänä, liikunnallisena ja luovana

toimintana on vaikuttavaa jo itsessään. Toivon, että kouluissa niin opettajat kuin oppilaatkin saisivat aina välillä tanssia ja kokea yhteisöllistä tanssin iloa.

Odotan ensi lukuvuotta, sillä palaan jälleen luokanopettajan työhön. Odotan sitä, että pääsen soveltamaan oppimaani oman luokkani kanssa. Odotan sitä, että voin tutkia, mitkä keholliset menetelmät sopivat heille parhaiten, mistä he innostuvat ja miten tanssi voisi olla osana luokkamme rutiineja.

Odotan sitä, että pääsen kertomaan tanssin ja kehollisuuden mahdollisuuksista muille opettajille. Odotan keskusteluja muiden opettajien kanssa, havaintoja ja tiukkoja kysymyksiä, jotka saavat minut pohtimaan perusteluja.

Odotan sitä, että voimme koulussa tanssia yhdessä, nauraa ja hullutella.

Odotan tanssitunteja. Odotan sitä, että pääsen työpäivän jälkeen tanssimaan, ilmaisemaan itseäni ilman mitään rooleja, olemaan vain minä ja tanssimaan.

- Ajatuksia loppuksi 5.4.2026

Lähteet

Alastalo, M., Åkerman M., Vaittinen, T. Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (luku 9). Vastapaino.

Anttila, E. (2009). Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus*. 2/2009. 84–92.

<https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94179/52857>

Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä*. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Anttila, E., Jaakonaho, L., Kantomaa, M., Siljamäki, M., & Turpeinen, I. (2019). *Tanssi liikuttaa: Toimenpidesuositus Opetushallitukselle, opettajille, opettajankouluttajille, rehtoreille, kunnille ja poliittisille päättäjille*.

Taideyliopisto.

https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/PB_Tanssi+liikuttaa+1_2019/d27f1e7d-31b8-4727-9aff-18499dd90539

Anttila, E. (2022). *Kehollinen oppiminen*. Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

<https://disco.teak.fi/anttila/kehollinen-tieto/>

Bauer, S. (2018). *The Embodied Teen. A Somatic Curriculum for Teaching Body-Mind Awareness, Kinesthetic Intelligence, and Social Emotion Skills*. North Atlantic Books.

- Brehm, M. A. & McNett L. (2015). *Creative Dance & Learning, Making the Kinesthetic Link*. Princeton Book Company, Publishers.
- Bresler, L. (2011). Epilogi: Taiteen vitalisuus ja pedagoginen voima. Teoksessa Anttila, E. (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 175–178). Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research*. 12(1), Article 10. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3096>
- Espoon kaupunki. (n.d.). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. <https://www.espoo.fi/fi/kasvatus-ja-opetus/perusopetus/opiskelu-peruskoulussa/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>.
- Fancourt, D. & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and wellbeing? A scoping review*. Health Evidence Network synthesis report 67. World Health Organization, Regional office for Europe. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK553773/>
- Field, T. (2010). Touch for socioemotional and physical well-being: A Review. *Developmental Review*, 30(4), 367-383.
- Fiske, E. B. (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. The arts education partnership & The president's committee on the arts and the humanities. United States of America. https://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/Champions-of-Change_The-Impact-of-Arts-on-Learning.pdf
- Gilbert, A. G. (2019). *Brain-compatible dance education*. Human Kinetics.

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Haidt, J. (2024). *Ahdistunut sukupolvi. Kuinka älypuhelimiin perustuva lapsuus on aiheuttanut mielenterveyden häiriöiden epidemian?* Terra Cognita.
- Heino, A. (2025.) Kulttuurin ja kasvatuksen tähden - Taiteen hyödyllisyydestä varhaisromanttisessa ja pragmatistisessa taidefilosofiassa. *Kulttuurilehti Mustekala*, 93(1). <https://mustekala.info/teemanumerot/mita-hyotya-taiteesta/kulttuurin-ja-kasvatuksen-tahden-taiteen-hyodyllisyydesta-varhaisromanttisessa-ja-pragmatistisessa-taidefilosofiassa/>
- Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa *Tutkimusmenetelmien verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>.
- Juntunen, M-L & Anttila, E. (2019). Taidekasvatus: peruskoulun sokea piste. *Kasvatus* 50 (4), 356–363. <https://taju.uniarts.fi/server/api/core/bitstreams/d983faaf-b28c-4247-afa9-296a6523f081/content>
- Jusslin, S., Lilja, N., & Anttila, E. (2024). Embodied language learning through engagement in the arts. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 18(4), 1–7. <https://apples.journal.fi/article/view/148553/100075>
- Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneck, S., Jaakkola, T., Pyhältö, K., & Tammelin, T. (2018). *Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen: Tilannekatsaus tammikuu 2018*. Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/189075_koulupaivan_aikainen_liikunta_ja_oppiminen-2.pdf

- Kääntä, L. (2011). Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokkahuonevuorovaikutuksessa. Teoksessa Haddington P. ja Kääntä L. (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*, (s. 123–150). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.
- Leikola, A; Mäkelä, J & Punkanen, M. (2016). Polyvagaalinen teoria ja emotionaalinen trauma. *Duodecim-lehti*. 55–61.
- Liikkuva koulu. (n.d.). <https://liikkuvakoulu.fi/liikkuva-koulu/>
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Otava.
- Lovatt, P. (2018). *Dance Psychology*. Dr Dance Presents.
- Markkula, O. (2026). *Tositaidetta vai hyvinvointitaidetta – saako taiteen terapeuttisista merkityksistä puhua?* Teatteri- ja mediatyöntekijöiden liitto Teme.
<https://www.teme.fi/fi/liitos/tositaidetta-vai-hyvinvointitaidetta-saako-taiteen-terapeuttisista-merkityksista-puhua/>
- Mutanen, A. (2024). Vanhemman on uskallettava johtaa. *Tiede-lehti* 12/2024. 54–59.
- Opetushallitus. (2014/2026). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
<https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/10053111>

- Opetushallitus. (2025). *Lakimuutokset voimaan elokuussa: kouluille yhtenäiset säännöt puhelinten käyttöön*. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2025/lakimuutokset-voimaan-elokuussa-kouluille-yhtenaiset-saannot-puhelinten-kayttoon>
- Pelias, R. J. (2019). *The Creative Qualitative Researcher. Writing That Makes Readers Want to Read*. Routledge.
- Punkanen, M. (2025). *Traumatisoitunut keho ja mieli*. Tuuma.
- Saarenmaa, K., & Pitkänen, E. (2021). *Mobiiliteknologia mullisti lasten arjen – nettiin ei mennä, vaan siellä ollaan*. Tilastokeskus.
<https://stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/mobiiliteknologia-mullisti-lasten-arjen-nettiin-ei-menna-vaan-siella-ollaan>
- Sajaniemi, N. & Sainio, T. (2025) *Kasvurauhaa kehittyville aivoille*. Santalahti.
- Suomen säädöskokoelma. (2025). *Laki perusopetuslain muuttamisesta 245/2025*.
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saadokokoelma/2025/245>
- Tahkokallio, A. (2025). *Oppilaiden vireystilan säätelyn tukeminen tanssi-liiketerapian menetelmien avulla luokanopettajan työssä*. [Julkaisematon opinnäytetyö]. Eino Roiha-instituutti.
- Taideyliopisto. (n.d.). *ELLA – Kehollisuus ja taide kielenoppimisessa*.
<https://www.uniarts.fi/projektit/ella-kehollisuus-ja-taide-kielenoppimisessa/>
- Taideyliopisto. (2026). *Tai-de vah-vis-taa ko-ko-nais-val-tais-ta ih-mi-syyt-tä ter-vey-den-hoi-dos-sa* <https://www.uniarts.fi/artikkelit/ilmiot/taide-vahvistaa-kokonaisvaltaista-ihmisyytta-terveydenhoidossa/>.

Tilastokeskus. (2023). *Näyttörüutujen äärellä kului vuonna 2021 enemmän aikaa kuin koskaan aiemmin*. <https://stat.fi/fi/julkaisu/c18ipicxx123r0bw2oxe42g8i>

Toivanen, T.; Pyykkö, A. & Berggren V. (2021). *KEHU-toimintamalli: Opas opettajaksi opiskelevan vuorovaikutusosaamisen ohjaamiseen*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta.
<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/7908793c-376b-4cef-94ca-8a6ca8c91d5f/content>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud. laitos). Tammi.

Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä.

Törmi, K. (2019). Eläin meissä. Kohtaamisen taitoja taide autonomisen hermoston valossa. Teoksessa *Yhteisö ja taide*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 72. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Unicef. (n. d.). *Lapsen oikeuksien sopimus: Koko teksti*.
<https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/>

Varto, J. (2011). Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa Anttila, E. (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 17–33). Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40.

Liite 1

Teemahaastattelun runko

- Miten olet toteuttanut kehollisia menetelmiä / tanssia opetustuntien aikana?
- Oletko hyödyntänyt kehollisia menetelmiä tai tanssia muissa yhteyksissä (esim. välitunnit / juhlat)?
- Kuinka usein käytät kehollisia menetelmiä / tanssia oppilaiden kanssa?
- Miten olet itse käyttänyt kehollisia menetelmiä oman työsi tukena?
- Mikä on auttanut näiden menetelmien hyödyntämistä?
- Mikä on mahdollisesti estänyt tanssin tai kehollisten menetelmien käyttöä työssäsi?
- Mitä muuta haluat vielä mainita tanssin ja kehollisten menetelmien käytöstä työssäsi?