

Tarinan tahdissa

Kehollisia näkökulmia esi- ja alkuopetuksen kirjallisuuskasvatukseen

Meeri Mutanen

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu

Tanssinopettajan maisteriohjelma

Opinnäytetyö

2026

**TAIDE-
YLIOPISTO**

Tiivistelmä

Päiväys: 8.4.2026

Tekijä: Meeri Mutanen

Koulutus- ja maisteriohjelma: Tanssinopettajan maisteriohjelma

Tutkielman / Kirjallisen osion nimi: Tarinan tahdissa: kehollisia näkökulmia esi- ja alkuopetuksen kirjallisuuskasvatukseen

Kirjallisen työn sivumäärä: 50 sivua

Tämä kirjallinen opinnäytetyötutkielma esittelee kehittämäni Tanssitarina-työpajakonseptin ja tarkastelee sen kautta kehollisuutta ja taideperustaisia menetelmiä osana esi- ja alkuopetuksessa toteutettavaa kirjallisuuskasvatusta. Opinnäytetyöni pyrkii avaamaan kirjallisuuskasvatuksen konseptia sekä valottamaan taiteen ja kehollisuuden asemaa peruskoulun opetussuunnitelmassa tällä hetkellä. Kehitystyön lähtökohtana toimi yhteiskunnallinen keskustelu lasten ja nuorten lukutaidon heikkenemisestä, joka synnytti tahtotilan kehittää konkreettisia keinoja lasten lukuinnostuksen vahvistamiseksi.

Vastauksena tähän yhteiskunnalliseen haasteeseen syntyi esi- ja alkuopetusryhmille suunnattu toiminnallinen Tanssitarina-työpaja, joka kiersi Keski- ja Pohjois-Pohjanmaan kouluja ja päiväkoteja talvella 2025–26 tavoittaen yhteensä 461 lasta ympäri maakuntia. Työpajojen ohjaaminen oli osa tanssinopettajan opetusharjoitteluani ja tapahtui yhteistyössä Lastenkulttuurikeskus Lykyn kanssa. Tässä kirjallisessa tutkielmassa kerron työpajan kehitysvaiheista, valitsemistani pedagogisista ratkaisuksista, kouluissa kohtaamistani haasteista sekä käytännön työssä ilmenneistä oivalluksista. Opinnäytetyön tutkimus tapahtui kehittämistutkimuksena, jonka aineisto pohjaa työpajoista nousseisiin havaintoihin sekä pitämääni työpäiväkirjaan. Tarkastelen kerättyä aineistoa suhteessa alan aiempaan tutkimukseen ja teoriatietoon.

Kirjallisen tutkielman lopuksi esittelen itselleni keskeisimpiä pedagogisia oivalluksia kehollisuuden ja kirjallisuuskasvatuksen risteyksistä. Näitä olivat muun muassa lukemisen ja kuuntelemisen kehollinen olemus, leikin paikka osallistavassa oppimisympäristössä sekä kehollisen reflektion merkitys. Viimeiseksi palautan pohdinnan tutkielman oivallusten kautta takaisin työn lähtökohtiin osoittamalla yhteyksiä kirjallisuuskasvatuksen ja perusopetuksen tavoitteissa sekä työni tuloksissa.

Asiasanat: kirjallisuuskasvatus, taidekasvatus, tanssikasvatus, kehollisuus, kehollinen oppiminen, kehittämistutkimus

Sisällysluettelo

Tiivistelmä

Sisällysluettelo

Kiitokset

1. JOHDANTO	4
2. LUKIJAKSI KASVAMINEN	8
2.1. Pitääkö lukemisesta olla huolissaan?	8
2.2. Yhteiskunnan polarisaation heijastukset lukemisessa	9
2.3. Kirjallisuuskasvatus: mitä se on?	10
<hr/>	
3. KIRJALLISUUSKASVATUKSEN JA TAIDEPEDAGOGIIKAN RISTEYKSIÄ	12
3.1. Keho olemisen lähtökohtana	12
3.2. Kehollinen oppiminen osana kirjallisuuskasvatusta	13
3.3. Kehollisuus ja taideperustaiset menetelmät opetussuunnitelmissa	15
<hr/>	
4. TAIDEPEDAGOGINEN TUTKIMUSMATKA	18
4.1. Kehittämistutkimus: kun teoria ja käytäntö kulkevat käsi kädessä	18
4.2. Työpäiväkirja aineistona ja reflektion keskipisteenä	20
<hr/>	
5. TANSSITARINA-TYÖPAJA	24
5.1. Sattuman kautta sadun äärelle	24
5.2. Harjoitukset	26
5.2.1. Lautasen kokoiset silmät ja korvien aamuvennyttelyt	26
5.2.2. ”Mulla on täällä kaikille oma taikajuomapullo”	28
5.2.3. Sormitoukat	29
5.2.4. Kutsu kuningattaren puutarhaan	30
5.3. Suunnitelmasta käytännön kohtaamisiin	31
<hr/>	
6. MERKITYKSEN TUNTUA	33
6.1. Tarinankerronnan taika	33

6.1.1. Kuuntelemisen kehollisuudesta	33
6.1.2. Läsä olevaa lukemista	34
6.2. Leikki herättää henkiin	36
6.3. Kehollinen reflektio	37
6.4. Tanssin saama vastustus	40
<hr/>	
7. LOPUKSI	42
Lähteet	46
Liite 1	49

Kiitokset

Kiitos äiti ja iskä, kun luitte meille pienenä niin paljon ja ostitte kotiin paljon kirjoja. Te kasvatitte minusta lukutoukan.

Kiitos Lastenkulttuurikeskus Lykyn tiimi, Eija, Paula ja Jenna, mahdollisuudesta ja yhteisistä seikkailuista. Erityiskiitos Paulalle lempeästä ohjauksesta, vertaistuesta ja ajatusten pallottelusta.

Kiitos Kansan sivistysrahastolle opinnäytetyötutkimuksen tukemisesta apurahalla.

1. JOHDANTO

Lasten ja nuorten heikkenevä lukutaito on puhututtanut viime vuosina ympäri maailmaa. Vaikka Suomi edelleen kuuluu sekä nelosluokkalaisten lukutaitoa mittaavassa PIRLS-tutkimuksessa että 15-vuotiaiden osaamista tarkastelevassa PISA-tutkimuksessa osallistujamaiden kärkeen (Hiltunen ym., 2023 & Leino, ym. 2023), herättävät pidemmän aikavälin vertailut huolta. Yleinen osaamistason lasku näkyy koko maan tuloksissa, kaikissa sosioekonomisissa ryhmissä ja eri sukupuolissa (Leino ym., 2023). Erityisen huolestuttavaa on se, että vuonna 2021 teetetyt PIRLS-tutkimuksen mukaan jo nelosluokkalaisissa lähes 10 000 lasta sijoittuu heikkojen tai erittäin heikkojen lukijoiden ryhmään (Leino ym., 2023) ja kun tiedetään lukuinnostuksen laskevan iän myötä, lähtevät lukutaidon haasteet tulevaisuudessa valumaan koulutuksen rakenteissa yhä alemmas ja alemmas. Nuorten lukutaidon heikkeneminen on yhteiskunnallinen ongelma, jonka seuraukset voivat pahimmillaan heikentää merkittävästi yksilön vaikuttamismahdollisuuksia, lisätä polarisaatiota sekä horjuttaa demokratian rakenteita.

Tämän tiedon valossa keskeiseksi nousee kysymys siitä, missä vaiheessa ja millaisin keinoin lasten lukemiseen liittyviin asenteisiin ja kokemuksiin voidaan vaikuttaa. Leino ym. (2023) mukaan PIRLS-tutkimuksen loppuraportista selviää, että vahvoja yhteyksiä nelosluokkalaisten hyvän lukutaidon kanssa oli muun muassa varhaisilla ennen kouluikää hankituilla lukemiseen liittyvillä taidoilla, oppilaan luottamuksella omaan lukutaitoonsa sekä sillä kuinka paljon hän piti lukemisesta ja täten usein myös käytti siihen vapaaehtoisesti aikaansa. Mitä varhaisemmassa vaiheessa lapsi saa positiivisia kokemuksia ja malleja liittyen kirjoihin, kieleen ja lukemiseen, sitä luultavammin innostus oppimiseen syntyy ja on mahdollista pitää yllä myös koulutaipaleen alkaessa (Leino ym., 2023).

Minulle itselleni lukeminen on harrastus, joka on alkanut jo ihan pienenä lapsena. Omissa muistoissani meillä oli kotona aina paljon kirjoja ja niitä myös luettiin meille lapsille päivittäin. Tarkistin äidiltäni, että olen oppinut lukemaan 5-vuotiaana ja eräs lapsuudenystäväni väittää, että olen eskarissa opettanut hänetkin lukemaan. Tästä minulla ei itse ole muistikuvia, mutta kuulemma näin on tapahtunut. Lukuinnostus ja tarinoiden taika kantoi läpi koko peruskoulun ja olin vielä yläasteella päivittäin nenä kiinni

kaunokirjallisuudessa. Lukio-opintojen myötä ja opiskelun sekä tanssiharrastuksen muuttuessa intensiivisemmäksi, omaksi iloksi lukeminen jäi elämästäni useiksi vuosiksi. Vasta valmistuttuani tanssinopettajaksi ja hypätessäni töihin varhaiskasvatukseen päädyin palaamaan kirjojen pariin. Juuri tuo vuosi päiväkodissa ja sen aikana suorittamani avoimen yliopiston kurssikokonaisuus *Taideosaaminen varhaiskasvatuksessa* sytyttivät kipinän tanssipedagogiikan maisteriopintoihin hakeutumiselle, oman osaamisen laajentamiselle sekä tietyllä tavalla myös tälle opinnäytetyölle.

Liikuntapainotteisessa päiväkodissa työskennellessäni pääsin tuomaan arjen pedagogiikkaan mukaan tanssinopettajan kehollista ajatteluani; meillä ei lasten liikkumista ja touhuamista kielletty kieltämisen ilosta, vaan heidän annettiin turvallisuuden rajoissa kokeilla ja oivaltaa oman kehonsa kapasiteettia. Kehollisuuden vahva läsnäolo päiväkodissa näyttäytyi myös minulle lasten kaipaamana ja tarjoamana fyysisenä läheisyytenä ja kosketuksena. Istuin ja leikin paljon lattialla lasten tasossa ja lähes koko ajan vähintään yksi lapsi kaipasi syliä, halia tai silitystä. Jos ei juuri ollut päällä siirtymätilanne tai muu pakosti hoidettava asia, pyrin aina vastaamaan tähän lasten tarpeeseen. Erääksi minun ja ryhmäni lasten yhteiseksi rutiiniksi muodostuivat sylittelyä ja silittelyä sisältävät satuhetket. Tähän mennessä olin jo palannut oman kirjaharrastukseni ääreen ja halusin omalla asenteellani ja esimerkilläni innostaa myös päiväkodin lapsia kirjojen pariin. Päivittäin asetuin istumaan ryhmätilamme lattialle jalat sivuspagaattiin venytettyinä, jotta mahdollisimman moni lapsi mahtui syliin kuuntelemaan. Vaaleanpunaiset sisäkenkinäni toimineet glitteriset crocsit asetettiin lattialle eteemme kirjatelineeksi ja kirja kenkiin nojaamaan, jotta näin lukea ilman, että käteni olivat kiinni sivujen kääntelyssä, sehän oli tietysti lasten tehtävä. Vuorotellen he saivat kääntää sivuja samalla kun minä luin tarinaa ja silitin sylissäni istuvien lasten selkiä. Silitys oli osa rutiinia vain niille lapsille, jotka sitä toivoivat, useimmiten olisi kuitenkin tarvittu vähintään viisi kättä, että olisin saanut pidettyä pienet selät tyytyväisinä... Muistelen edelleen näitä hetkiä lämmöllä ja toivon, että niistä on jäänyt positiivinen lukukokemus myös lapsille. Se yhteyden, keskittymisen ja läsnäolon kiteytymä noissa jaetuissa hetkissä kirjan äärellä, on jotain sellaista minkä koen niin merkitykselliseksi, että halusin lähteä tarkastelemaan tätä kehollisuuden ja kirjallisuuskasvatuksen rajapintaa tarkemmin opinnäytetyössäni.

Minulla oli siis ajatuksen aihio kehollisuutta ja kirjallisuutta yhdistävästä lasten kanssa toteutettavasta toiminnasta, mutta kun pääsin suorittamaan tanssinopettajan maisteriopintojeni toista opetusharjoittelua Keski-Pohjanmaalla toimivaan Lastenkulttuurikeskus Lykkyyn, alkoi ajatuksesta muodostua suunnitelma ja suunnitelmasta lopulta toteutus. Kehittelin osaksi opetusharjoitteluani Tanssitarinan nimisen työpajakonseptin, joka oli suunnattu esi- ja alkuopetukseen tavoitteenaan tarjota moniaistillinen ja kehollisesti dramatisoitu lukukokemus, jossa satua kuuntelemisen lisäksi eletään ja leikitään. Halusin työpajassani ottaa huomioon esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien pohjalta sen työn, jota päiväkodeissa ja kouluissa jo tehdään, mutta samalla pohtia toimintatapoja tai niiden mahdollisuuksia oman tanssinopettajan linssini läpi.

Tässä opinnäytetyössä tarkastelenkin tanssinopettajan näkökulmasta kehollisia menetelmiä esi- ja alkuopetuksen kirjallisuuskasvatuksessa. Opinnäytetyöni tutkimusta ovat ohjanneet seuraavat tutkimuskysymykset: *Millaisin kehollisin ja tarinallisin menetelmin voidaan rikastuttaa kirjallisuuden käsittelyä esi- ja alkuopetuksessa? Miten nämä menetelmät voivat tukea ryhmän yhteisen lukuhetken elämyksellisyyttä ja osallisuutta?* Näiden tutkimuskysymysten pohjalta toteutin työni laadullisena kehittämistutkimuksena, jossa teoria ja työpajojeni käytäntö kehittyivät vuorovaikutuksessa alati muovautuen.

Opinnäytetyöni alku rakentuu kaksiosaisesta teoreettisesta viitekehyksestä, jossa ensin taustoitan yhteiskunnallista keskustelua lukemisen ja lukutaidon ympärillä ja sen kautta lähdän pureutumaan kirjallisuuskasvatuksen käsitteeseen. Tämän jälkeen siirrän fokuksen kehollisuuteen avaten kehollisen oppimisen näkökulmaa sekä liittäen sitä yhteen kirjallisuuskasvatuksen ja esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien kanssa. Teoreettisen taustoittamisen jälkeen esittelen työni metodologisia lähtökohtia sekä valitsemiani tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmiä eli kehittämistutkimusta sekä työpäiväkirjan merkintöjäni. Tämän jälkeen kuvaan tarkasti Tanssitarinatyöpajakonseptin vaiheet suunnittelusta kokeilujen ja kehittelyjen kautta lopputulokseen pyrkien valottamaan merkityksellisiksi nousseita taiteellispedagogisia havaintojani. Pohdin työn lopussa lisäksi tanssin kirjallisuuskasvatukselle tarjoamia haasteita ja mahdollisuuksia sekä aiheen tulevaisuuden näkymiä.

Opinnäytetyöni keskeisenä yhteenvetona haluan todeta, että taideperustaiset menetelmät sekä kehollinen toiminta sopivat loistavasti osaksi esi- ja alkuopetuksen kirjallisuuskasvatusta. Opinnäytetyöprosessi osoitti miten kokonaisvaltaista ja kehollista toimintaa jo pelkästään kuunteleminen ja lukeminen ovat puhumattakaan niistä leikin ja liikkumisen mahdollisuuksista, joita tarinat tarjoavat ja joiden hyödyntämisessä vain mielikuvitus on rajana. Tanssi- ja taidepedagogiikasta toivoisin koulumaailmaan ammennettavan enemmän toimintaa, jonka päämäärä on alkaessa vielä tuntematon tai avoin. Työpajoistani esiin nousseista hetkistä merkityksellisimpiä olivat ne, kun tehtävän sisällä lapset keksivät luovia ratkaisuja, uhmasivat ennakkoluuloja tai rikkoivat odotettuja toiminnan kaavoja. Näissä tilanteissa toteutuivat tutkimuskysymyksessä asettamani oletukset siitä, että kehollisella ja taideperustaisella kirjallisuuskasvatuksella voidaan vahvistaa lasten toimijuutta sekä rikastuttaa ja monipuolistaa kokemuksia kirjallisuudesta.

Vaikka projektin tulokset olivat lupaavia ja kannustavat jatkamaan aiheen äärellä, tulee myös realismin nimissä todeta, ettei yhtälö ole yksinkertainen. Työpajoja ohjatessani törmäsin muun muassa tanssin ja kulttuuristen erojen yhdistämisen haasteisiin sekä koulujen resurssi- ja osaamispulaan mitä tulee taidepedagogisen sekä kehollisen toiminnan integroimiseen peruskoulun arkeen. Haasteista huolimatta aihe on äärimmäisen tärkeä ja ajankohtainen niin lukemista koskevan huolipuheen kuin opetussuunnitelmatyönkin näkökulmasta. Näiden haasteiden tiedostaminen mielestäni korostaa tarvetta löytää ja kehittää monialaisia lähestymistapoja kehollisuuden ja kirjallisuuskasvatuksen yhdistämiseen kouluissa, niin että näistä kehityksen hedelmistä voisi tulevaisuudessa nauttia mahdollisimman moni lapsi ja nuori.

2. LUKIJAKSI KASVAMINEN

Tässä luvussa taustoitan opinnäytetyöni tutkimuksen motiiveja sekä sitä yhteiskunnallista keskustelua, johon haluan työlläni osallistua ja johon ajattelen aiheeni liittyvän. Taustoittamisen lisäksi määrittelen mitä työssäni tarkoitan kirjallisuuskasvatuksella ja miten oma tutkimukseni asettuu sen kentällä tehtävän työn jatkumoon.

2.1. Pitääkö lukemisesta olla huolissaan?

Yhteiskunnallista keskustelua lukemisen ympärillä leimaa 2020-luvulla jo pitkään jatkunut huolipuhe. Kuten jo johdannossa esitellyt tutkimustulokset osoittavat, ei huoli ole täysin tuulesta temmattua. Lukemisen muutoksiin liittyvää keskustelua käytäessä tulisi teemaa kuitenkin tarkastella laajemman linssin läpi.

Länsimaisessa yhteiskunnassa lukeminen arvotetaan usein korkeammalle kuin mikään muu kulttuurin muoto ja esimerkiksi sosiaalisen median sanotaan ”pilanneen” lukemisen sellaisena kuin se on totuttu ymmärtämään (Heikkilä, 2024). Riie Heikkilä kirjoittaa tiedonjulkistamisen palkitussa kirjassaan *Miksi lakkasimme lukemasta? Sosiologinen tulkinta lukemisen muutoksesta (2024)* miten lukemista käsittelevässä keskustelussa pääsee vain harvoin kuuluviin se ääni, joka osaisi omakohtaisesti kertoa miksi lukeminen ei kiinnosta. Tämä saa minut pohtimaan omaa rooliani näiden teemojen rajapinnoilla työskennellessäni. Olenhan itse juuri nyt se henkilö, joka lukee paljon ja opinnäytetyön tasolla on päättänyt lähteä todistamaan myös muille lukemisen merkitystä. Koen, että tämän asetelman tiedostaminen on keskeinen osa tutkimuspositiotani sekä sitä taidepedagogista toimintaa, jota haluan työssäni toteuttaa.

Heikkilän (2024) mukaan on totta, että lukeminen on vähentynyt ja pinnallistunut viimeisten vuosikymmenien aikana, mutta samalla kuitenkin länsimaissa luetaan enemmän kuin koskaan. Lukemiskeskustelussa huolipuheen keskeinen argumentti on lopulta siis se, että pitkien tekstien lukeminen vapaa-ajalla on vähentynyt (Heikkilä, 2024). Tämä on huolestuttavaa, sillä peruskouluikäisten lukutaidossa on tutkitusti selvä korrelaatio lukutaidon ja kaunokirjallisuuden lukemisen välillä (Grünthal ym., 2019) Mekaanisen lukutaidon lisäksi kaunokirjallisuuden lukemiseen liittyvä tekstin symbolinen maailma, tarinoiden kautta koetut tunteet ja empatiataidon kehitys ovat syitä,

joiden takia perinteinen kirjallisuus säilyttää arvonsa digitalisoituvan yhteiskunnan muutoksissa (Grünthal ym., 2019; Heikkilä 2024).

On ristiriitaista puhua digitalisaatiosta ja sosiaalisesta mediasta lukutaidon ”tuhoajana” samalla, kun ne ovat olleet merkittävässä asemassa nostamassa lukemista trendikkääksi. Kirjasomen eli esimerkiksi BookToken ja Kirjagramin vaikutukset näkyvät muun muassa kirjojen myyntitilastoissa ja nopeasti syntyvänä ”hypeinä” eli valtavana kiinnostuksena yksittäisen kirjan tai kirjailijan ympärillä. WriteStats-sivuston (2026) mukaan jo vuonna 2024 BookTok-ilmiö auttoi luomaan 59 miljoonaa fyysisen kirjan myyntiä Yhdysvalloissa ja vauhti on kahdessa vuodessa vain kiihtynyt. Kirjasome on muuttanut kieltä, jolla kirjoista puhutaan, se ohjaa etenkin nuorten ja nuorten aikuisten lukutottumuksia sekä kirjaostoksia.

2.2. Yhteiskunnan polarisaation heijastukset lukemisessa

Heikkilän (2024) mukaan Suomessa vallitsee 2000-luvulle tultaessa yhteiskuntaluokkien ja koulutustason varaan rakentuva elämäntyyliero. Yhteiskunnallisen polarisaation vaikutukset näkyvät myös lukemisessa: lukutaidossa, lukutottumuksissa sekä asenteissa lukemista kohtaan. Erityisen herkkiä näille asenteille ovat lapset, joiden lukijuus alkaa rakentua jo omien vanhempien ja läheisten asenteiden sekä lukutottumusten kautta. Tämä lapsena saatu malli heijastuu suoraan lukemiseen aikuisuudessa. (Heikkilä, 2024.)

Tutkimukset osoittavat, että kirjallisuuden sekä lukemisen käytännöt ovat jopa aivan poikkeuksellisen periytyviä (Heikkilä, 2024). Vaikka kodin myönteisellä asenteella kirjallisuutta kohtaan on tutkittu olevan pitkäaikainen positiivinen vaikutus lapsen lukemisen määrään ja tasoon, ei perheiden kirjallinen sosialisatio ole kuitenkaan lopullinen niitti lapsen lukemiselle eikä etenkään ainoa siihen vaikuttava asia (Heikkilä, 2024). Erityisesti juuri matalan statuksen perheistä tulevat lapset hyötyvät eniten koulun tarjoamista kulttuurisista resursseista (DiMaggio, n.d. ks. Heikkilä, 2024). Koulu voi siis tasata kodeista puuttuvaa kulttuurista pääomaa ja juuri lukemissosialisatiosta ajatellaan erityisesti koulun paitsi opettavan lapsille teknistä lukutaitoa myös tutustuttavan heitä lukemisen kulttuuriin (Heikkilä, 2024).

Koulun merkitystä suhteessa yksilön lukemiseen tukee myös tutkimus, jonka mukaan lukemiseen koulussa käytetty aika on positiivisessa yhteydessä lukemiseen myöhemmin elämässä (Heikkilä, 2024). Heikkilän (2024) mukaan on kuitenkin erityisen keskeistä kiinnittää huomiota siihen, miten koulussa opetetaan ja käsitellään lukemista, sillä nämä toiminnan tavat ovat suuressa roolissa muovaamassa millaisia lukijoita oppilaista kasvaa. Heikkilän (2024) mukaan kaikissa Pohjoismaissa onkin todettu olevan huomattavasti suurempi korrelaatio lapsen lukuinnon ja lukutaidon kuin lukuinnon ja sosioekonomisen aseman välillä. Näin ollen voidaan perustellusti sanoa koulujen ja varhaiskasvatuksen toteuttaman kirjallisuuskasvatuksen olevan äärimmäisen merkittävässä asemassa yksilön lukuinnon sytyttämiseksi ja sitä kautta lukutaidon kehittymiseksi. Siksi halusin tehdä tämän opinnäytetyön ja kehittää lapsia osallistavaa ja innostavaa monialaista kirjallisuuskasvatuksen käytäntöä.

2.3. Kirjallisuuskasvatus: mitä se on?

Kaisu Rättyä pohtii kirjallisuuskasvatuksen määritelmää sekä tavoitteita artikkelissaan *Mitä kirjallisuuskasvatus on?* (2013). Rättyä (2013) perustelee termin käyttöä muun muassa sen sujuvalla rinnastuksella muihin kasvatuksen aloihin kuten media- tai ympäristökasvatukseen. Oma käsitykseni on linjassa Rättyän määritelmän kanssa ja ajattelenkin kirjallisuuskasvatusta laaja-alaisena tiedon, taidon ja ymmärtämisen kenttänä. Kirjallisuuskasvatus on kirjallisuuden tai kielen opetusta laajempi käsite eikä rajaudu vain kouluun tai opettajan toimintaan (Rättyä, 2013). Tämä tutkimus on toteutettu kuitenkin koulukontekstissa ja siksi myös keskittyy tarkastelemaan kirjallisuuskasvatuksen muotoja ja mahdollisuuksia koulumaailmassa.

Kirjallisuuskasvatuksen keskeisiksi tavoitteiksi Rättyä (2013) määrittelee kirjallisuuden pariin ohjaamisen, lukuharrastukseen innostamisen sekä lukukokemuksien luomisen. Näitä tavoitteita voidaan lähestyä kolmen perustavanlaatuisen kysymyksen kautta: Miksi on tärkeää mahdollistaa lukukokemuksia- ja elämyksiä? Mitä ja millaista kirjallisuutta valitaan luettavaksi ja käsiteltäväksi? Miten luetaan ja miten luettua käsitellään? (Rättyä, 2013).

Lukukokemuksen mahdollistaminen tarjoaa tilaa persoonallisuuden kasvuun; kun luettua käsitellään ja kokemuksia jaetaan, tulee näkyväksi kulttuurien, kokemusten ja sisäisten maailmojen moninaisuus (Tainio, 2010). Tainion (2010) mukaan kirjallisuuskasvatus

avaa tietä kohti moniarvoisuutta ja demokraattisuutta arvostavaa maailmankansalaisuutta. Moninaisuuden ja laaja-alaisuuden teemoja voidaan lisäksi nostaa valitsemalla luettavaksi monenlaista kirjallisuutta. Erityisen merkityksellistä kirjallisuuden valinnassa on kuitenkin yksilön toimijuus ja sitä kautta syntyvä sisäinen motivaation lukemiseen ja luetun käsittelemiseen (Rättyä, 2013). Kolmas Rättyän (2013) esittelemä kysymys kirjallisuuskasvatukselle on minulle se kaikkein kiinnostavin eli miten kirjallisuutta käsitellään? Valittuihin menetelmiin vaikuttavat Rättyän (2013) mukaan se missä, millaisessa tilanteessa ja kenen kanssa toimitaan sekä kasvattajan omat oppimisteoreettiset näkemykset. Näihin menetelmiin pyrin tässä opinnäytetyössä tarjoamaan oman tanssipedagogiikasta ammentavan näkökulmani.

Minulle kirjallisuuskasvatus on väylä kohti empatiaa, moninaisuuden arvostusta ja mielikuvitusta. Samalla se voi vahvistaa yksilön kokemusta omasta toimijuudesta ja tarjota työkaluja osallistua yhteiseen keskusteluun. Tällaiseen kirjallisuuskasvatuksen määritelmään taideperustaiset menetelmät sopivat erinomaisesti. Taidelähtöinen kirjallisuuskasvatus tuo tarinat ja taiteen eri muodot yhteen luomaan eheyttävää, laaja-alaista toimintaa sekä tuottamaan iloa ja oppimisen kokemuksia (Tarinoilla lukijaksi, n.d., *Kirjallisuuskasvatus*). Juli-Anna Aerila ja Merja Kauppinen ovat kehittäneet kirjallisuuskasvatusta erilaisten hankkeiden ja tutkimusten pohjalta jo vuodesta 2017 ja näiden kokemusten pohjalta on syntynyt TARU® – Tarinoilla lukijaksi - kirjallisuuskasvatuksen malli (Tarinoilla lukijaksi, n.d., *Hankkeet*). Tässä kirjallisuuskasvatusmallissa taiteen yhdistäminen kirjallisuuteen on toiminnan ytimessä ja sen tavoitteena on henkilökohtaisen suhteen synnyttäminen tekstiin (Tarinoilla lukijaksi, n.d., *Luova toiminta*). Taiteen eri muotojen ja eläytyvän lukemisen avulla herätellään kokemuksia, tunteita ja mielikuvia samalla jakaen ja luoden uusia merkityksiä (Tarinoilla lukijaksi, n.d., *Luova toiminta*). Osana opinnäytetyöni taustoitusta luin Aerilan ja Kauppisen teoksia *Sytytä lukukipinä: pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn (2019)* sekä *Kirjasta kaveri: sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen (2021)*. Ne toimivat ajatusten herättäjinä ja tarjosivat käytännön esimerkkejä taidemenetelmällisestä kirjallisuuskasvatuksesta. Lopulta en kuitenkaan päätynyt työpajassani seuraamaan mitään ennalta määriteltyä mallia, vaan kehittelin sen omasta taustastani ja näkökulmastani käsin.

3. KIRJALLISUUSKASVATUKSEN JA TAIDEPEDAGOGIIKAN RISTEYKSIÄ

Tässä luvussa avaan kehollisuuden ja kehollisen oppimisen käsitteitä sekä niiden yhteyksiä kirjallisuuskasvatukseen. En pyri vertaamaan kehollista oppimista muihin oppimismenetelmiin tai todistamaan sen paremmuutta, vaan tarkastelen kehollisuutta kaiken toiminnan perustana. Samalla tuon näkyväksi ne laajennetut toiminnan, osallisuuden sekä merkityksen rakentamisen mahdollisuudet, joita kehollisuus kirjallisuuskasvatukseen ja lukuintotyöhön tarjoaa.

3.1. Keho olemisen lähtökohtana

Oma ajatukseni kehollisuudesta pohjaa ruumiinfenomenologiaan, jonka mukaan ihminen on kokonaisuus, jossa keho on havaitsemisen ja oppimisen keskus ja samalla myös mielen perusta (Rouhiainen 2011; Merleau-Ponty 1962/1995; Maitland 1995, ks. Anttila, 2013). Kehollisella toiminnalla ei tarkoiteta vain fyysistä liikettä, se tarkoittaa myös kehossa tapahtuvia aistimuksia, kokemuksia ja fysiologisia muutoksia (Anttila, 2013). Olen havainnut taidepedagogiikan ja taiteen filosofian keskusteluissa käytettävän usein rinnakkain termejä *keho* ja *ruumis*. Tässä työssä puhun kehosta, sillä se on minulle kokonaisvaltaisempi ja ottaa omassa käsityksessäni huomioon niin yksilön elävän kuin eletynkin ulottuvuuden.

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila kirjoittaa vuonna 2013 julkaistussa teoksessa *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulu yhteisössä* miten filosofisen, kognitio- ja neurotieteellisen käsityksen mukaan kehollisuus ymmärretään tietoisuuden perustana. Ruumiinfenomenologiasta pohjaava kehollinen käänne on tietoteoreettinen murros, joka mullistaa käsityksiä tietoisuudesta, tietämisestä ja oppimisesta sekä tarjoaa toisenlaisen näkökulman kasvatustieteitä muovanneeseen kartesiolaisen dualismin tapaan erottaa keho ja mieli toisistaan (Anttila, 2013; Faella ym., 2025). Anttilan (2013) mukaan kehollinen käänne haastaa tämän keho-mieli-jaottelun korostamalla ei-symbolisia prosesseja (aistimukset, havainnot, tunteukset jne.) tietämisen perustana ja ihmisiä sekä ihmisten välisiä suhteita tiedon syntymisen lähtökohtana. Elävän ja eletyn kehon ulottuvuudet liittyvät juuri tähän ei-symbolisen tiedon havaitsemiseen ja

merkityksenantoon. Elävän ja eletyn kehon konsepti on filosofi Evan Thompsonin (2007, ks. Anttila, 2013) fenomenologinen vastine keho-mieli-jaottelulle. Elävällä keholla Thompson (2007, ks. Anttila, 2013) viittaa biologiseen organismiin, jossa prosessit tapahtuvat suurelta osin tietoisuutemme ulottumattomissa, kun taas eletyn, kokemuksellisen kehon käsite sisältää kaiken sen, mitä elävän kehon on mahdollista tajuta ja kokea. Elävä ja eletty keho sisältyvät aina toisiinsa eikä täten ole tarkoituksenmukaista puhua näiden kahden erosta vaan suhteesta (Thompson 2007, ks. Anttila, 2013).

Kehollinen tieto on siis aistimusten, havaintojen, tuntemusten, elämysten ja tunteiden muodossa ja pohjalta syntyvää kokemuksellista tietoa. Vuorovaikutuksessa muovautuva kehollinen tieto luo käsitteitä ja kieltä, synnyttää ajattelua ja tukee ihmisten välistä ymmärrystä yli kielellisten rajojen (Anttila, 2013). Tässä opinnäytetyössä näen kehollisuuden ihmisen olemisen ja merkityksenmuodostuksen perustana, ei pedagogisena menetelmänä. Kehollisuus on lähtökohta kaikelle olemiselle, toiminnalle ja kohtaamiselle. Seuraavaksi tarkastelen, minkälaisia käytännön mahdollisuuksia sillä on esi- ja alkuopetuksen kirjallisuuskasvatuksessa.

3.2. Kehollinen oppiminen osana kirjallisuuskasvatusta

Kuten edellisessä luvussa totesin, kehollisuus on osa ihmisen tapaa olla olemassa ja vuorovaikuttaa ympäröivän maailman kanssa. Lähtökohtaisesti kaikki toiminta on jollain tasolla kehollisesti jäsentynyttä ja kyseessä onkin yksilön kokonaisvaltaisuuden huomioiva olemisen ja oppimisen perusrakenne. Kehollisuus voidaan kuitenkin nostaa olemassaolon taustalta tiedon tuottamisen ja käsittelyn keskiöön, jolloin aistimukset, havainnot ja kokemukset nousevat itsessään arvokkaaksi informaatioksi. Tällöin on kyse kehollisesta oppimisesta. (Anttila, 2013.)

Anttilan (2013) mukaan kehollisella oppimisella tarkoitetaan ei-symbolisessa muodossa kehosta esiin nousevan tiedon luomista, käyttämistä ja käsitteellistämistä; se rakentuu liikkeen ja toiminnan tuottamien aistimusten, havaintojen sekä kokemusten varaan sosiaalisissa konteksteissa. Kehollisen oppimisen prosesseissa sosiaalinen vuorovaikutus ja aktiivinen toiminta kietoutuvat ajatteluun, kuvitteluun sekä merkitysten luomiseen tuottaen usein metaforista kieltä ja yksilöllisiä oivalluksia (Anttila, 2013). Kehollista

oppimista voi tapahtua paikasta tai tilanteesta riippumatta, mutta olennaista on huomion suuntaaminen kehollisiin aistimuksiin, aktiivinen toiminta sekä reflektio (Anttila, 2013). Kokemusten sanallistaminen ja jakaminen tukevat kehollista oppimista minkä lisäksi mielikuvien, kertomusten ja runollisen kielen käyttö vahvistaa sitä osana luovaa, aktiivista ja sosiaalista toimintaa. (Anttila, 2013.)

2000-luvulla tutkimuskiinnostus kirjallisuuden kehollisuutta kohtaan on kohonnut ja taideperustaisten menetelmien integroiminen kielen ja kirjallisuuden opetukseen on saanut tunnustusta (Jusslin ym., 2024). Esimerkiksi Embodied Language Learning through the Arts (ELLA) -tutkimushankkeessa tarkasteltiin kehollisuuden, taiteellisen toiminnan ja kielen yhteenkietoutumista (Taideyliopisto, n.d.). Koen opinnäytetyötutkimukseni osallistuvan ELLA-hankkeen kanssa samaan keskusteluun siitä, miten kehollisuus ja taide voivat luoda uusia mahdollisuuksia ja käsityksiä kielestä ja kielen oppimisesta. Kirjallisuuskasvatuksen kontekstissa, ja erityisesti esi- ja alkuopetuksessa, jossa lukuinnostuksen syöttäminen on keskeinen pedagoginen tavoite, kehollisuuden huomioivat taideperustaiset menetelmät voivat olla erityisen merkityksellisiä. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet tanssin muun muassa tukevan lasten lukutaitoa ja ymmärrystä, puhetaitoja, sanavaraston laajenemista sekä syventävän lukemisen ja kirjoittamisen prosesseja (Jusslin, ym., 2024). Lisäksi oppilaat ovat kokeneet keholliset ja taideperustaiset menetelmät kielen ja kirjallisuuden oppimisessa mukavampina kuin ”perinteiset” opetusmenetelmät (Jusslin ym., 2024), mikä on erityisen merkityksellistä lukemiseen innostamisessa.

Kirjallisuuskasvatusta on täten mahdollista ja myös perusteltua lähestyä kokonaisvaltaisesti kehollisen ja kokemuksellisen toiminnan näkökulmasta. Aktiivinen toiminta, aistimukset ja havainnot sekä näiden sanoittaminen ja reflektointi tuottavat kieltä ja ymmärrystä vuorovaikutuksessa koko ryhmän kanssa. Seuraavaksi tarkastelen miten nämä kehollisuuden ja kirjallisuuskasvatuksen teemat näyttäytyvät, tai ovat näkymättä, esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Luvussa 4 palaan kirjallisuuskasvatuksen ja kehollisuuden risteyksiin, kun esittelen oman Tanssitarinatyöpajakonseptini taidepedagogista rakentumista.

3.3. Kehollisuus ja taideperustaiset menetelmät opetussuunnitelmissa

Tässä luvussa tarkastelen millaisessa valossa kehollisuus ja kirjallisuuskasvatus näyttäytyvät esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (OPS). Kyseessä on temaattinen katsaus, jonka tarkoituksena on avata taiteiden ja koulutusrakenteiden risteyskohtia, mutta toisaalta myös ristiriitoja. Erityisesti minua kiinnostaa miten opetussuunnitelmissa avattu oppimiskäsitys, laaja-alaiset osaamistavoitteet sekä oppiainekohtaiset sisällöt mahdollistavat kehollisen ja taideperustaisen kirjallisuuskasvatuksen tai toisaalta minkälaiset koulutuksen rakenteet saattavat hankaloittaa toiminnan toteutumista. Palaan tässä luvussa esiin nousseisiin havaintoihin myöhemmin osoittaessani yhteyksiä oman Tanssitarina-konseptini pedagogisten valintojen ja opetussuunnitelmien perusteissa mainittujen teemojen välillä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa linjataan opetuksen pohjautuvan oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija ja kieli, kehollisuus sekä moniaistisuus ajattelun ja oppimisen kannalta olennaista (Opetushallitus, 2014b). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puolestaan korostuu oppiminen kokonaisvaltaisena toiminnan, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelun yhdistävänä tapahtumana (Opetushallitus, 2014a). Esiopetuksen kontekstissa mainitaan vielä erikseen, kuinka lapset oppivat muun muassa leikkien, liikkuen, tutkien, itseään ilmaisten ja taideperustaisen toiminnan kautta (Opetushallitus, 2014a). Kehollisuus, moniaistisuus ja luovuus tunnustetaan siis opetussuunnitelmien perusteiden taustalla vaikuttavissa oppimiskäsityksissä, mutta ajatus ei tunnu kantavan etenkin perusopetuksessa tätä määrittelyä pidemmälle, saati konkreetian tasolle asti. Kehollista oppimista ei mainita sellaisenaan kummassakaan asiakirjassa ja myöhemmin kehollisuuteen viitattaessa puhutaan lähes poikkeuksetta liikunnan oppiaineesta ja sen puitteissa toteutuvasta kehollisesta ilmaisusta (Opetushallitus, 2014a; 2014b).

Kehollisuuden, taiteen ja kulttuurin teemat ovat vahvasti läsnä laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa, joiden tarkoituksena on tukea yksilön ihmisenä kasvamista, demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyttä sekä kestävä ja liikunnallisen elämäntavan edistämistä (Opetushallitus, 2014a; 2014b). Tavoitteissa linjataan muun muassa miten tieto voi rakentua monella tavalla, kuinka monipuolinen liikkuminen ja havaintomotoriset harjoitukset tukevat oppimista ja miten leikit, pelillisuus, fyysinen aktiivisuus sekä

toiminnalliset työtavat ja taiteen eri muodot edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat luovaa ajattelua (Opetushallitus 2014a; 2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014b, s.13) todetaan myös, että kielellisen ilmaisun lisäksi *”yhtä tärkeätä on oppia käyttämään matemaattisia symboleita, kuvia ja muuta visuaalista ilmaisua, draamaa sekä musiikkia ja liikettä vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineinä”*. Tämä kirjaus laajentaa käsitystä vuorovaikutuksesta kohti taidepedagogisempaa ja kokonaisvaltaisempaa näkemystä, mutta herättää kysymyksiä sen konkretisoitumisesta koulujen arjessa.

Laaja-alaiseen oppimiseen tähdätään myös monilukutaidolla, jolla tarkoitetaan erilaisten tekstien kuten sanallisten, kuvallisten tai auditiivisten tekstien tulkitsemista, tuottamista sekä arvioimista (Opetushallitus, 2014a; 2014b). Monilukutaito kehittyy oppiainerajojen yli edellyttäen sitä hyödyntävää pedagogiikkaa sekä rikasta tekstiympäristöä (Opetushallitus, 2014a; 2014b). Esi- ja alkuopetus ovat toimintatavoiltaan hyviä ympäristöjä myös monilukutaidon kehittämiseksi sillä niiden työtavoissa korostuvat toiminnallisuus, leikki, mielikuvitus ja tarinallisuus (Opetushallitus, 2014a; 2014b).

Kirjallisuuskasvatuksen teemat tulevat näkyväksi esiopetuksen yksityiskohtaisemmissa tavoitteissa sekä perusopetuksen puolella erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, joka opetussuunnitelman perusteissa tunnustetaan monitieteiseksi taito-, tieto- ja kulttuuriaineeksi (Opetushallitus, 2014b). Opetushallituksen (2014a; 2014b) mukaan keskeisenä tavoitteena sekä esi- että alkuopetuksessa onkin vahvistaa lasten kiinnostusta ja intoa lukemista ja kirjoittamista kohtaan tukemalla kehittyviä taitoja leikin, toiminnallisuuden ja elämyksellisen oppimisen keinoin. Kehollisuus ei siis suoraan nouse esiin näissä opetussisällöissä, mutta kytkeytyy osaksi esitettyjä toiminnallisia ja draamallisia toimintatapoja.

Opetussuunnitelmien kehollisten ulottuvuuksien tarkasteleminen on erityisen ajankohtaista Opetushallituksen vuonna 2025 antamien muutosmääräysten vuoksi. Muutoksen myötä esi- ja perusopetuksen keskeisiin tavoitteisiin nostettiin liikunnallisen elämäntavan edistäminen, jonka tarkoituksena on vahvistaa lasten ja nuorten liikunnallista elämäntapaa osana opetusta sekä korostaa liikunnan merkitystä kokonaisvaltaisena elämäntaitona muun muassa toiminnallisten opetusmenetelmien avulla (Opetushallitus, 2025). Taiteiden ja kehollisuuden yhdistäminen tällaiseen koulutuspoliittiseen keskusteluun vaatii tanssin marginaalisen aseman tiedostamista

suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Itse ajattelen tanssilla, taiteella ja taideperustaisella toiminnalla olevan itseisarvoa myös koulumaailmassa, mutta ymmärrän hyvin sen mahdollisuudet muihin oppiaineisiin yhdistettynä. Ajattelenkin, että kehollisen, taiteellisen toiminnan vakiinnuttaminen osaksi oppimismenetelmiä vaatii tämän välinearvon hyödyntämistä. Tanssilla on taiteenlajina moninainen kulttuurinen historia eikä sen integroiminen kouluihin ole kulttuurisista ja vakaumuksellisista syistä aina yksiselitteistä. Palaan näihin tanssin ja koulukontekstin kohtaamisissa esiin nousseisiin haasteisiin tarkemmin luvussa 5.

Tässä luvussa esitelty opetussuunnitelmien tarkastelu on kulkenut mukana läpi koko työpajakonseptini kehittämisprosessin käyden jatkuvaa vuoropuhelua käytännön pedagogisten kokeilujen kanssa. Seuraavaksi siirryn avaamaan tutkimusmenetelmäni sekä niitä metodologisia valintoja, jotka johtivat minut Tanssitarina-konseptin äärelle.

4. TAIDEPEDAGOGINEN TUTKIMUSMATKA

Lähdin alusta alkaen lähestymään tätä opinnäytetyöprosessia käytännön kehittämistyön kautta. Halusin päästä tutkailemaan kehollisuuden ja lasten kirjallisuuskasvatuksen rajapintaa toiminnasta käsin ja tällä tavoin kehitellä teeman ympärille uusia hyväksi havaittuja toimintamalleja. Erilaisten metodologisten mahdollisuuksien tarkastelun kautta päädyin toteuttamaan opinnäytetyöni laadullisena design- eli kehittämistutkimuksena, jonka keskiössä on kehittämäni Tanssitarina-työpajakonsepti. Seuraavaksi avaan miksi päädyin valitsemaan juuri tämän menetelmän tutkimukseni rungoksi ja miten se käytännössä asettuu yhteen omien tutkimuskysymysten kanssa.

4.1. Kehittämistutkimus: kun teoria ja käytäntö kulkevat käsi kädessä

Pohdin pitkään, onko oma opinnäytetyöni kehittämis- vai toimintatutkimusta. Näiden kahden välillä vallitseva ero on hyvin pieni, ja molemmat tähtäävät samankaltaiseen lopputulokseen eli muutokseen tai kehitykseen (Kananen, 2012). Lopulta päädyin tarkastelemaan tutkimustani kehittämistutkimuksena, sillä tavoitteena oli teorian ja käytännön kokeilujen myötä luoda uusi toimiva työpajakonsepti, eikä parannella jo jotain olemassa olevaa. Kehittämistutkimuksesta voidaan käyttää myös nimitystä design-tutkimus, joka juontaa menetelmän englanninkielisestä nimestä ”design research” tai ”design-based research” (Pernaa, 2013). Suomenkielinen termi kehittämistutkimus tuntuu kuitenkin itselleni luontevimmalta ja kuvaa parhaiten opinnäytetyöni tavoitetta: esi- ja alkuopetukseen suunnatun taidetyöpajan kehittämistä, jossa yhdistyvät liike, tarina, kehollisuus ja lukeminen. Helsingin yliopiston vanhemman yliopistonlehtorin Johannes Pernaan (2013) mukaan kehittämistutkimus on syntynyt tarpeesta nimensä mukaisesti kehittämään opetusta tutkimuspohjaisesti ja todellisista opetustilanteista nousevia tarpeita vastaamaan. Pedagogiikan tutkimusalalla tämä menetelmä on kuitenkin vielä suhteellisen nuori, sillä ensimmäiset opetusalan kehittämistutkimusartikkelit julkaistiin vasta vuonna 1992 (Pernaa, 2013).

Jyväskylän ammattikorkeakoulun tutkimuksen ja kehittämisen yliopettaja Jorma Kanasen (2012) mukaan kehittämistutkimus ei ole oma erillinen tutkimusmenetelmänsä vaan se koostuu joukosta erilaisia tutkimusmenetelmiä, joita sitten yhdistellään kunkin tilanteen ja kehittämiskohteen mukaan. Pernaa (2013) puolestaan esittelee muutamia erilaisia kehittämistutkimukselle tarjottuja määritelmiä, joissa kaikissa yhteistä on teorian merkitys ja sen pohjalta johdettu käytäntö, todellisessa ympäristössä kerätyt kokemukset teorian toimivuudesta sekä näiden vaiheiden vuorovaikutuksessa tapahtuva iteratiivinen eli toistuva syklinen prosessi. Sekä teorian ja käytännön vuorovaikutteinen suhde että toiminnan syklinen kehittäminen ovat olleet vahvasti opinnäytetyöni keskiössä minkä takia koen työskentelyni istuvan parhaiten kehittämistutkimuksen kehikseen. Osaltaan kuitenkin koen, että lähdekirjallisuutta lukiessani jotkin kehittämistutkimuksen raamit tai termit tuntuvat istuvan kankeasti taidepedagogiikan kentälle. Esimerkiksi Kanasen teoksessa *Kehittämistutkimus opinnäytetyössä – Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas* (2012) on paljon hyvää teoreettista pohjaa kehittämistutkimukselle, mutta samalla huomaan kuinka erilainen liiketalouden näkökulma tutkimuksellisuuteen on. Kananen (2012) muun muassa korostaa tavoitteen asettamista ja sen mitattavuutta, jotta muutosta on mahdollista todentaa. En itse allekirjoita väitettä, jonka mukaan tavoitteen asettaminen on turhaa, mikäli se ei täytä kaikkia tavoitteen vaatimuksia, joita ovat mm. mitattavuus, yksiselitteisyys, kattavuus ja ristiriidattomuus (Meklin, 2001, ks. Kananen, 2012). Taiteessa ja taidepedagogiikassa sekä niiden tutkimuksessa vaikutukset tai ilmiöt ovat harvoin numeerisesti mitattavissa tai täysin yksiselitteisiä. En silti koe, että tällä kentällä tehtävä tutkimus olisi tavoitteetonta.

Kvantitatiivisen eli määrällisen aineiston kerääminen on kuitenkin vain osa kehittämistutkimuksesta eikä vaade sille. Kehittämistutkimusta on mahdollista tehdä monimenetelmäisesti eli sekä määrällistä, että laadullista aineistoa tuottaen ja tämä nähdään usein menetelmän vahvuutena (Kananen 2012; Pernaa 2013). Tutkimukseni luonteen huomioiden päädyin itse keskittymään vain laadulliseen näkökulmaan, joka tässä minun opinnäytetyöni kontekstissa tarkoittaa strukturoimatonta aineistoa, sen läheistä ja subjektiivista tarkastelua sekä tulosten analyysivetoista tulkintaa. Tutkimusaineistonani toimivat läpi opinnäytetyöprosessin ja työpajakokeilujen kirjatut työpäiväkirjamerkinnät. Tampereen yliopiston sosiaalityön professori Kirsi Juhila tarjoaa Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirjassa (2021) mielestäni erittäin kiinnostavan

kulman laadullisen aineiston tulkintaan kirjoittaessaan kvalitatiivisen tutkimuksen analyysivetoisuudesta seuraavasti: *”Aineisto ei koskaan puhu itse mitään, vaan tutkija puhuttaa sitä jostain näkökulmasta.”* Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oma subjektiivisuus on tärkeä tunnistaa ja hyväksyä (Juhila, 2021). Tällöin tutkijan historia, asiantuntijuus ja näkökulma luovat tutkimukselle lisäarvoa heikentämättä kuitenkaan sen luotettavuutta. Tätä historian tiedostavaa, avoimen havainnoivaa ja kokemuksen kautta reflektointia tutkimuskulmaa pyrin pitämään mukana päiväkirjamerkinnöissäni ja toiminnan havainnoinnissa läpi koko opinnäytetyöprosessiin aina suunnittelusta, kokeiluihin ja tutkimusaineiston analyysiin asti.

Tällä kehittämistutkimuksellani halusin siis tuottaa tietoa ja konkreettisia menetelmiä esi- ja alkuopetusikäisten lasten luovaan ja liikkuvaan kirjallisuuskasvatukseen. Yhdessä alan jo olemassa olevan teorian sekä työpajakokeilujeni kautta pyrin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisin kehollisin ja tarinallisin menetelmin kirjallisuuden käsittelyä voidaan rikastuttaa esi- ja alkuopetuksessa?
2. Miten nämä menetelmät voivat tukea ryhmän yhteisen lukuhetken elämyksellisyyttä ja osallisuutta?

Lisäksi asetin omaa prosessiani ohjaamaan seuraavat apukysymykset:

- Millaisia haasteita kohtaan työpajoja toteuttaessa?
- Millaisia oivalluksia syntyy kehollisuuden ja tarinan yhdistämisestä lapsiryhmän kanssa työskennellessä?

Näiden apukysymysten tarkoituksena oli auttaa fokusoimaan olennaiseen erityisesti opinnäytteen kirjallista osaa työstettäessä sekä aineistoa läpi käydessä.

4.2. Työpäiväkirja aineistona ja reflektion keskipisteenä

Opinnäytetyöni tutkimuksessa keskeisenä aineistona toimivat työpajoista kirjaamani päiväkirjamerkinnät. Jokaisen pitämäni työpajan jälkeen olen kirjoittanut itselleni ylös

ajatuksia ja huomioita päivän pajasta. Jotkut päiväkirjamerkinnot olen kirjoittanut ilman tietoista näkökulmaa vain sen pohjalta, mikä on päälimmäisenä noussut pintaan, kun taas toisina päivinä olen jo etukäteen halunnut suunnata fokuksen tiettyyn aspektiin. Päiväkirjamerkintöjen keskeisimpänä tavoitteena on ollut kirjata ylös erityisesti tutkimuskysymyksiini liittyviä ilmiöitä ja tekijöitä, joita opettaessani tunnistan. Samalla kuitenkin olen koittanut antaa ajatusten virrata heti työpajojen jälkeen, jotta niitä havaintoja tai asiayhteyksiä on mahdollista etsiä vielä jälkikäteen ja rivien välistäkin. Kaikki olennaisimmat oivallukset eivät näy heti tai niitä ei huomaa siinä hetkessä, vaan ne saattavat nousta esiin vasta jälkikäteen tai useamman kerran toistuttuaan.

Pääasiallinen rajaus aineistoa kerätessä on ollut keskittyminen itseeni, omaan toimintaani taidekasvattajana sekä havaintoihini pohjaavat pedagogiset ratkaisuni. Työpajoissa lapsiryhmien kanssa kyse oli ennen kaikkea kohtaamisista ja vuorovaikutuksessa työskentelystä. Havainnoin päiväkirjamerkinnoissani lasten toimintaa vain yleisellä tasolla enkä ole kirjannut ylös mitään tunnistettavia tietoja, joiden perusteella havaintoja voitaisiin yhdistää tiettyihin oppilaisiin. Yksittäisiä työpajan tapahtumia tai merkityksellisiä hetkiä olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti kuin miten ne itse koin. Tulee kuitenkin muistaa, että kyse on subjektiivisista havainnoista, joissa osallistujien ääni ei pääse kuuluviin. Tämä oli tietoinen rajaus, jonka tein, sillä tutkimuslupaprosessi näitä yksittäisiä kohtaamisia varten tuntemattomien lasten perheiden kanssa olisi ollut liian työläs eikä vaivan arvoinen. Tässä tapauksessa riitti, että osallistuvat koulut olivat tietoisia työpajani kytkeytymisestä opinnäytetyöhöni. Näen kuitenkin aiheessa potentiaalia kehkeytyä tulevaisuudessa jatkotutkimukseksi, jossa osallistujien ääni tulisi kuuluviin, ja lapset pääsisivät kertomaan kokemuksiaan kehollisuuden ja kirjallisuuden yhdistämisestä.

Päiväkirjamerkintöjäni kirjoitin läpi prosessin käsin vihkoon, puhelimen muistiinpanoihin sekä Excel-tiedostoon, johon kirjasin itselleni ylös yleistä tilastointia työpajoista harjoitteluni varten. Tätä päiväkirja-aineistoa hyödynsin iteratiivisessa eli syklisessä jatkuvan kehityksen prosessissa, jossa reflektiivinen analyysi etenee kehittämistutkimukselle tyypillisesti havainnoinnin, reflektion ja käytännön vuorovaikutuksessa. Yhteensä syksyn 2025 aikana ohjasin Tanssitarina-työpajan 20 kertaa, joista rajasin tutkimusaineistostani pois ensimmäiset viisi. Päädyin tähän ratkaisuun, sillä koin alussa ilmassa olevan vielä niin monta työpajan sisältöön

liittymätöntä kysymysmerkkiä, että fokukseni meni enemmän käytännön muihin järjestelyihin ja kokonaisuuden hahmottamiseen. Kuitenkin tämän jälkeen arki kiertävänä taidekasvattajana alkoi olla tarpeeksi tuttua ja sujuvaa, että minun oli mahdollista ottaa puolikas askel taaksepäin esimerkiksi sisällön muistamisesta, jotta pystyin tarkastelemaan toimintaa kehittämisen näkökulmasta. 15 työpajaa on kuitenkin tarpeeksi, jotta niiden aikana kehitystä oli mahdollista toteuttaa ja havaita. Luin päiväkirja-aineistoa opinnäytetyöni analyysivaiheessa tutkimuskysymysten ohjaamana, kuten koitin sitä myös kirjoittaa. Olennaista oli nostaa esiin erityisesti sellaisia havaintoja, jotka toistuivat useammassa työpajoissa tai, jotka selvästi vaikuttivat pedagogisiin valintoihini sekä työpajakokonaisuuden kehityssuuntaan.

Näitä päiväkirjamerkinnöistä esiin nousevia havaintoja tarkastelin sekä yksittäisten työpajojen tasolla että vertaamalla useampia kertoja keskenään. Analyysissa fokusoin erityisesti kirjauksissa toistuviin ilmiöihin, pedagogisiin valintoihini sekä niiden mahdollisiin seurauksiin. Näiden tekijöiden pohjalta lähdin muodostamaan analyysistä esiin nousevia teemoja sekä kehitystyötä ohjaavia periaatteita, jotka yhdessä tulkintojen kanssa muodostivat opinnäytetyöni keskeiset tulokset. Ja vaikka rajasinkin nyt opinnäytetyössäni havainnot päättymään joulukuun 2025 työpajoihin, jatkui käytännön kehitystyö Tanssitarina-työpajojen ohjaamisella myös keväällä 2026.

Syksyllä työpajoista kirjaamieni päiväkirjamuistiinpanojen lisäksi tein muistiinpanoja myös kollegani ja harjoitteluohjaajani Paula Ketun (tanssinopettaja YAMK) kanssa käymistäni keskusteluista. Syksyllä ohjaamani työpajat olivat osa tanssinopettajan maisteriopintojeni opetusharjoittelua, minkä takia Paula oli muutaman kerran mukana seuraamassa toimintaani. Aina näiden seuraamiskertojen jälkeen keskustelimme siitä, mitä työpajassa oli tapahtunut, miten itse asiat koin ja miten Paula oli ne ulkopuolelta katsoessa nähnyt. Joinain kertoina saatoin myös pyytää hänen kiinnostävän huomiota johonkin erityiseen asiaan, josta toivoin saavani palautetta työpajan eteenpäin viemiseksi. Nämä keskustelut toimivat minulle reflektiota syventävänä toiminnan peilinä, josta nousseita ajatuksia saatoin jälkikäteen kirjata muistiinpanoihini kuitenkin laskematta itse keskustelua sellaisenaan aineistoksi. En siis esimerkiksi äänittänyt tai muuten tallentanut puhettamme enkä analysoi Paulan sanoja sellaisenaan. Näin ollen nämä keskustelut eivät ole osa varsinaista tutkimusaineistoani, vaan ne ovat omien havaintojeni kautta olleet osa jatkuvaa reflektiivistä ajatusprosessia.

Tutkimukseni menetelmällisistä lähtökohdista on tärkeä tunnistaa ja sanoittaa ne haasteet, joita tällainen subjektiivinen omaan toimintaan pohjautuva kehittämistutkimus väistämättä kohtaa. Aineiston perustuessa henkilökohtaiseen havainnointiin ja sen reflektiiviseen tarkasteluun on todettava, että tutkimukseni ei pyri yleistettävyyteen tai tuo esiin osallistuneiden lasten kokemuksia siitä, millaisia konkreettisia vaikutuksia tällaisella toiminnalla voisi lukuinnostukseen olla. Tavoitteena on nimenomaan tarkastella kehollisuuden, leikin ja kirjallisuuskasvatuksen rajapintoja niillä toteutettavan taidepedagogisen toiminnan kehittämisen näkökulmasta. Tätä kautta pyrin tuottamaan syvällistä, mutta samalla käytännön läheistä ja pedagogisesti perusteltua tietoa alan toimijoille. Vahvasti uskon siihen, että valmista ei tule välttämättä koskaan, mutta ainakin olen hionut kokonaisuutta vakaasti harkiten ja erilaisia variaatioita kokeillen niin, että voin tässä opinnäytetyössäni lopuksi esitellä ylpeänä niitä keinoja, joilla kehollisuuden ja tarinallisen leikin kautta kirjallisuuskasvatusta voidaan toteuttaa monipuolisesti lapsen lukuinnostusta tukien.

5. TANSSTARINA-TYÖPAJA

Tässä luvussa esittelen opinnäytetyöni tutkimuksen keskiössä olevan Tanssitarina-työpajakonseptin, jonka kehitin osaksi opetusharjoitteluani. Avaan työpajan suunnittelun lähtökohtia, prosessin vaiheita sekä tekemiäni pedagogisia valintoja, jotka johtivat lopullisen työpajan äärelle. Käytän kerronnan tukena suoria otteita työpäiväkirjastani, jotka on tarkoituksella sijoitettu tekstiin ilman päivämääriä tai muita tunnistettavia tekijöitä. Taustoitan päiväkirjamerkintöjä sen verran kuin on olennaista, jotta työpajojen kehityskaari on ymmärrettävissä, mutta pyrin muuten kuvailemaan tapahtumia niin, ettei niitä ole mahdollista yhdistää tiettyihin kouluihin tai oppilasryhmiin. Päiväkirjamerkinnät ovat myös suoraan sellaisessa kieliasussa, kuin olen ne itselleni ylös kirjannut. Ajattelen kirjauksieni tunnelman välittyvän parhaiten tällaisesta raakatekstistä.

5.1. Sattuman kautta sadun äärelle

Tanssitarina-työpajakonseptin kehittäminen alkoi alustavasti elokuussa 2025, kun tiesin voivani hyödyntää opetusharjoittelua työpajojen toteutukseen ja olin keksinyt vielä melko hämmäiseltä, mutta innostavalta ajatusmöykyltä tuntuvan tutkimuksen aihepiirini. Työpajojen suunnittelu nytkähti ensimmäisen kerran eteenpäin, kun esi- ja alkuopetus varmistui työpajojen kohderyhmäksi. Koska kiersin osittain yhtä aikaa samoilla kouluilla kahden muun Lykyn taidekasvattajan kanssa, vaikuttivat heidän jo käynnissä olevien pajojensa tarpeet oman työpajani muodostumiseen. Jo käynnissä olevat pajat kohdistuivat 3.–6.luokkalaisille, mikä jätti jäljelle toivomani alkuopetuksen. Lisäksi muissa pajoissa tarvittiin liikuntasalia, jonka takia päädyin suunnittelemaan oman työpajani sisällä pidettävän osion luokkahuoneeseen. Tämä aluksi olosuhteiden sanelemana syntynyt raami osoittautui lopulta yhdeksi työpajani keskeiseksi helmeksi ja on tuonut toimintaa vielä lähemmäs kirjallisuuskasvatuksen ruohonjuuritasoa osoittaen sen, miten kehollisuus ja liikkuminen voivat olla läsnä ilman erityisiä tilallisia resursseja.

Työpajan tarkempi sisältö lähti rakentumaan lokakuussa työharjoitteluni alkaessa. Aluksi pallottelin kahden lähestymistavan välillä; valitsenko työpajan pohjaksi jo olemassa olevan kirjan tai tarinan, jonka ympärille kokonaisuuden rakennan, vai lähdenkö liikkeelle teemasta kirjoittaen oman tarinan rungon sen tueksi. Kävin läpi paljon lastenkirjallisuutta tunnetuista klassikoista uudempiin teoksiin, mutta mikään erityinen

tarina ei tuntunut tarpeeksi innostavalta ja aktivoivalta. Etsiessäni *Canva*-sivustolta mieleistäni mallipohjaa kouluille lähetettävälle työpajan infolehtiselle, silmiini osui Liisa Ihmemaassa -teemainen diaesityspohja. Lamppu syttyi pääni päällä ja sen mallipohjan nähdessäni tiesin, että tarina oli löytynyt. Tämä kouluille lähetetty tietopaketti työpajasta löytyy työn lopusta liitteenä. Info piti lähettää kouluille hyvissä ajoin ennen ensimmäisiä pajoja, jolloin työpajan tarkempi sisältö oli vielä kehittelyn vaiheessa. Siksi myös tässä esitteessä työpajan sisällöt ja tavoitteet on kirjattu vielä niin laveasti. Tarkempaa tietoa ei sillä hetkellä vielä ollut.

Kuvituksen kautta löytynyt Lewis Carrollin satu Liisa Ihmemaassa on lastenkirjallisuuden klassikko, joka on itselleni jo lapsuudesta tuttu. Tarinassa oli siis valmiiksi tarttumapintaa ja se herätti heti selkeitä visioita siitä, miten liikettä ja kehollisuutta saisi juoneen nivottua. Näin esimerkiksi sieluni silmin miten lapset tulisivat liikkumaan Liisan mukana kutistuen ja kasvaen tämän yrittäessä mahtua tarinassa ovesta ulos. Toinen keskeinen tarinasta noussut elementti, jonka halusin työpajaan mukaan, oli Herttakuningatar ja hänen korttipelinsä. Omistan A5-kokoisen korttipakan, jonka halusin työpajaan mukaan, joten luontaisesti rakenne lähti kietoutumaan myös sen ympärillä, miten näitä kortteja voisi lasten kanssa hyödyntää.

Koska kyseessä on hyvin tunnettu ja paljon versioitu satu, lähdin kartoittamaan minkä version pohjalta haluaisin työpajan toteuttaa. Lopulta lähimmäs toivottua lopputulosta pääsin, kun löysin kirjasta tehdyn selkokielen version. Tässä selkomukautetussa versiossa kieli ja juonen kuljetus oli hyvin etenevää ja napakkaa, minkä ajattelin toimivan työpajakokonaisuudessa. Tarina oli sellaisenaan kuitenkin vielä liian pitkä ja päädyin kirjoittamaan siitä selkokielistä kirjaa mukailevan oman versioni. Tämä uudelleenkirjoittamisen vaihe oli alkuprosessissa itselleni kaikkein haastavin. Minun oli hankala päättää mitä jättäisin pois, jotta juoni pysyisi tarpeeksi eheänä lasten seurattavaksi ja jotta tarinan kohtaukset toimisivat liiketehtävien kiintopisteinä. Pohdin pitkään myös esimerkiksi Herttakuningattaren roolia, joka alkuperäisessä sadussa on ilkeä antagonist, joka muun muassa uhkailee päiden katkomisella. Tästä keskustelin myös opetusharjoitteluohjaajani kanssa, että voiko tässä työpajassa kuningatar huutaa näin väkivaltaisia asioita. Itse muistan tuon huudahduksen jo niistä lapsuuden saduista, mutta en muista sen koskaan tuntuneen erityisen pelottavalta tai uhkaavalta. Päädyin kuitenkin lopulta siihen, että minun versiossani päitä ei katkota, vaan Herttakuningatar

uhkailee tottelemattomia karkotuksella Ihmemaasta. Samalla päädyin muuttamaan Herttakuningattaren roolia ja sadun loppupuoliskoa dramaattisesti alkuperäisestä.

5.2. Harjoitukset

Tanssitarina-työpajakokonaisuuden rakenne muotoutui muun muassa sadun ja tilallisten ratkaisujen lopputuloksena niin, että ensimmäinen 45 minuutin oppitunti oltiin luokassa ja toiminta keskittyy vahvasti tarinan lukemiseen ja kuuntelemiseen sekä sen tapahtumien myötä liikkumiseen. Puolesta välissä työpajaa oppilaat sitten kutsuttiin mukaan kuningattaren korttipeliturnaukseen, jolloin seurasi siirtymä ulos Herttakuningattaren puutarhaan, jossa päästiin liikkumaan vielä vapaammin ja laajemmin. Kokonaisuudessaan työpajan rakenne eteni karkeasti seuraavalla tavalla:

- 1) Virittäytyminen
- 2) Kutistuminen ja kasvaminen
- 3) Etusormitoukat
- 4) Siirtymä kuningattaren puutarhaan
- 5) Kuningatar käskää
- 6) Finaali: muistipeli
- 7) Reflektio

Harjoitusten 1–4 välissä palattiin aina takaisin lähtötilanteeseen kuuntelemaan satua. Yhden kerran sääolosuhteiden takia koko työpaja pidettiin sisällä, jolloin siirtymä 4. ja 5. harjoitusten välillä tehtiin luokasta liikuntasaliin.

5.2.1. Lautasen kokoiset silmät ja korvien aamuvenyttelyt

Halusin työpajan alkuun yhteisen virittäytymisen ja lämmittelyn, jossa keskiössä olisi eri aistien aktivoiminen. Minulle oli tärkeää tuoda heti alussa esiin miten moniaistillista ja kehollista toimintaa lukeminen ja kuunteleminen ovat. Lattialla piirissä istuen tehty virittäytyminen sisälsi muun muassa omien kehonosien hieromista, katseen fokuoimista, korvien aamuvenytykset sekä lyhyen hengitysharjoituksen. Yhdessä opeteltu taikapuhallus paljasti selkäni takaa satulehtiön (kuva 1) ja tarina oli valmiina alkamaan.

Aisteihin suuntaaminen on aika yksinkertasta ja siksi se toimii. Se on hauska hetki, kun lapset odottaa siinä piirissä istuen ja katsoo, että mitä tässä tapahtuu. Sitä alan hieroa käsiä yhteen ja kerron miten tuolla ulkona oli niin kylmä äsken kun tulin, että pakko lämmitellä. Oman kehon kosketuksesta nousee kansain aina esiin jotain huomioita mitä lapset haluaa kertoa. Jollain on jo lämpimät varpaat kun on villasukat jalassa, toisen pörröpaita tuntuu pehmeeltä käden alla ja kolmas ei halua lämmitellä päätä koska tukka menee sekasin.



Kuva 1. Meeri Mutanen

Tarinan kuuntelemisessa minulle tärkeää oli se, että piirissä ei tarvitse istua. Ohjeistin lapsia löytämään omalla paikalla oman hyvän kuunteluasennon – se saattoi olla istuen tai makoillen, pääasiana että omalla paikalla ei osu kavereiin eikä piirissä kukaan ole toisen edessä tai takana. Muutaman kerran kävi niin, että lapset alkoivat automaattisesti etsiä

hyvää asentoa ennen antamaani ohjeistusta, jolloin ryhmän opettaja puuttui sivusta toimintaan ja muistutti oppilaitaan nättisti istumisesta. Tällöin pyrin lempeästi vastaamaan, että itseasiassa ei nyt tarvitse istua, vaan tee vain olosi mukavaksi. Uskon tämän vapaamman olemisen olleen hyvin keskeisessä osassa myös siinä, miten taianomainen rauhoittuminen tarinan kuunteluun lähes poikkeuksetta muodostui. Ryhmästä riippumatta, oli kyseessä sitten kuinka vilkas ja äänekäs porukka tahansa, tarinan alkaessa tunnelma muuttui käsinkosketeltavan keskittyneeksi.

5.2.2. ”Mulla on täällä kaikille oma taikajuomapullo”

Ensimmäinen lukupätkä päättyi kohtaukseen, jossa Liisa maistaa taikajuomaa muuttuen sen vaikutuksesta ihan pikkuruiseksi ja vuorostaan kasvaa jättiläiseksi haukatessaan palan kakkua. Tarjosin jokaiselle lapselle oman mielikuvituspullollisen taikajuomaa ja pyysin heitä tunnustelemaan alkaako itsestä tuntua siltä kuin kutistuisimme. Harjoitukseen liittyi olennaisesti Björkin kappale *It's Oh So Quiet*, jonka voimakkuuden ja rytmin vaihteluiden mukaan liikuimme joko lattialla pieneksi kutistuen tai korkeiksi jättiläisiksi kasvaen.

Tämä harjoitus oli se, mikä minulle tuli Liisa Ihmemaassa -tarinasta heti ensimmäisenä mieleen. Oman mausteensa siihen toivat tilalliset haasteet ja mahdollisuudet, jotka jokaisessa työpajassa olivat aina erilaiset. Luokkatilojen pulpetit, tuolit, pöydät ja muut huonekalut loivat joka kerta uudenlaisen Ihmemaan kartan, jonka mukaan harjoituksessa sai suunnistaa. Samalla lapset pääsivät tarkastelemaan heille hyvin tuttua tilaa kirjaimellisesti uudesta näkökulmasta. Myös käsitys tilan kehollisista mahdollisuuksista laajeni. Toivon työpajan herätelleen myös seuranneiden opettajien ajatuksia siitä, millaista kehollista ja aktivoivaa toimintaa omassa luokkatilassa on mahdollista toteuttaa.

Tän päivänen tila olikin yllättävän haastava, kun luokka oli L-kirjaimen muotonen. Meidän piiri oli siellä perällä vähän niinkun nurkassa ja sitten siellä toisella puolella oli isompi tila ja pulpetit jne. Huomasin vasta liikkeelle lähdettäessä herääväni kysymykseen et mihin mä sijoitan kaiuttimen, että se kuuluu parhaiten joka puolelle ja myös et missä kohdin tilaa itse liikun, jotta pystyn havainnoida vähän joka puolelle. Niin sit siirsin kesken harjoituksen kaiutinta mielestäni parempaan paikkaan, vähän siihen keskeemmälle, ja koitin kans liikuskella pääosin siinä tilan taitteessa, koska tosiaan toisesta päästä ei siis nähny toiseen päähän ollenkaan.

5.2.3. Sormitoukat

Toinen luokassa tehtävä liikeharjoitus oli nimeltään Sormitoukka. Sadussa Liisa oli juuri tavannut etusormen kokoisen toukan ja siispä lähdimme testaamaan kukin omalla paikalla, miten jokaisen oma etusormitoukka mönkisi omaa kehoa pitkin. Hetken mönkimisen jälkeen lapset saivat keksiä, millaisen kotelon voisivat etusormitoukalleen tehdä ja kun toukat oli saatu koteloitua, ne päästettiin kuoritumaan ja lentämään perhosen siivin ympäri luokkaa. Työpajojen mittaan huomasin tämän kyseisen harjoituksen usein kirvoittavan oppilaista esiin luovia, hauskoja ja välillä ihan päättömiäkin tarinoita.

Kun kokonaispaketti oli kasassa, sielä oli myös tilaa soveltamiselle ja pienelle rajojen koettelulle ilman, että homma leviää käsiin. Tähtihetkiä oli mm. seinään törmäilevät sokeat perhoset sekä lattian pinnassa mönkivä plösöperhonen, joka ei kuulemma jaksanu enää lentää.

Päiväkirjamerkintöjä tarkastellessani huomasin, että olen useista eri kerroista kirjannut ylös juuri tällaisia hetkiä, joissa harjoituksen raamien sisällä onkin tapahtunut joku yllättävä tulkinta tai ihan uusi suunnan muutos siihen, mitä olen harjoitusta suunnitelllessani ajatellut. Ne hetket, joissa tällainen pieni kapinahenki pääsee valloilleen

ja tarina herääkin yksilön toiminnassa eloon ihan omanlaisin juonenkääntein, tuntuvat todella merkityksellisiltä. Tällaisissa hetkissä koen tarinan olevan osa jotain jaettavaa, johon myös oppilailla on toimijuus vaikuttaa.

5.2.4. Kutsu kuningattaren puutarhaan

Liisan kuultua Irvikissalta Herttakuningattaren korttipelistä ja sen palkintona odottavasta toiveesta, seurasi siirtymä ulos kuningattaren puutarhaan. Ensimmäisten työpajojeni jälkeen harjoitteluohjaajani Paula kysyi, voisiko siirtymästä tehdä vielä konkreettisemmän sen sijaan, että vain kerron tarinan pohjalta mitä tulee tapahtumaan. Siispä jo kolmanteen pajaan lisäsin tarinalehtiön viimeiselle sivulle kirjekuoren, jossa sadusta aiemmin tuttujen elementtien tavoin luki ohjeena ”AVAA MINUT”. Kirjekuoren sisältä paljastui kirje, jossa Ihmemaan urheat ja uteliaat kulkijat kutsuttiin osallistumaan kuningattaren korttipeliturnaukseen. Lisäksi sujautin kuoreen mukaan neljä pelikorttia, jotta pelikorttien maat voitiin käydä läpi jo ennen ulos siirtymistä, mikä helpotti seuraavan tehtävän ohjeistusta.

Ulos siirryttäessä tapahtui konkreettinen muutos työpajan asetelmassa, kun siirtymä toimi fyysisenä loikkauksena sisälle sadun maailmaan. Koulun pihassa odotti punaisista muovikartioista istutettu ruusupuutarha, jossa asetin kruunun päähäni muuttuen itse Herttakuningattareksi. Lapset pääsivät pelaamaan kuningattaren korttipelejä tavoitteenaan voittaa kuningattaren lupaama yksi toivomus, jonka avulla Liisa pääsisi takaisin kotiin.

Herttakuningattaren puutarhassa jokaiselle pelaajalle jaettiin oma pelikortti, joka toimi välineenä sekä Kuningatar käskee -pelissä että turnauksen finaali- ja muistipelissä. Keskeinen toiminnan kehityksen hetki oli, kun syksyllä muutamat työpajat pidettyäni luin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita. Tajusin välineenkäyttötaitoista lukiessani, että hetkonen, meillähän on työpajassa väline – pelikortit – mutta miksi emme hyödynnä niitä monipuolisemmin liikkumisessa? Siihen asti kortit olivat toimineet joukkueiden jakajina ja lapset kuljettivat kyllä korttia kädessään liikkuen kuningattaren käskiessä. Tämä havahtuminen loi harjoitukseen ikään kuin toisen kierroksen, jolla nimenomaan tutkailtiin eri tapoja, miten korttia voidaan eri kehonosilla kuljettaa.

Korttipeliturkaus huipentui punaiset maat vastaan mustat maat pelattuun muistipeliin, jossa joukkueet etsivät yksitellen oman väriset korttinsa talteen. Ja mikäli kuningatar oli korttinsa laskenut oikein kuten onneksi jokaisella kerralla taisi olla, päättyi finaali joukkueiden väliseen tasapeliin ja näin ollen ryhmä voitti palkinnoksi yhden yhteisen toiveen. Pajan lopuksi teimme lyhyen kehollisen reflektion koetusta, minkä lisäksi lapset saivat antaa puuhelmien ja hymynaamoilla varustettujen purkkien avulla palautetta työpajasta. Kehollinen reflektio oli myös osa, joka ei alun perin ollut mukana suunnitelmassani vaan otin sitä mukaan pikkuhiljaa. Lopulta se nousi itselleni hyvin merkittäväksi hetkeksi ja tärkeäksi osaksi kokonaisuutta. Pohdin kehollisen reflektion menetelmää ja merkitystä vielä tarkemmin luvussa 6.

5.3. Suunnitelmasta käytännön kohtaamisiin

Pyrin suunnittelemaan työpajan rungon selkeäksi ja toimivaksi jo ennen ensimmäisten pajojen alkua eikä se pääpiirteiltään muuttunut juurikaan pajojen elinkaaren aikana. Koen kuitenkin, että suunnitelma oli pelkkä luuranko, joka sai lihat luiden ympärille kohtaamisissa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja jaetuissa hetkissä yhdessä lapsiryhmien kanssa. Työskentelyn lopputuloksena kehittyi toimiva kokonaisuus, jossa lukeminen, kehollinen työskentely ja toiminnan leikillinen tarinallisuus olivat kaikki yhtä vahvasti läsnä limittyen toinen toisiinsa.

Moniaistiset, mutta lopulta melko yksinkertaiset ja lapsille jo ennestään tuttuihin leikkeihin pohjaavat harjoitukset loivat hedelmällisen maaperän heittäytymiselle. Vaikka tämä työpaja oli luonteeltaan tarkoin kuratoitu ja etukäteen suunniteltu, kävin myös kiinnostavia keskusteluja osallistuneiden kasvattajien kanssa siitä, miten samanlaisia elementtejä voisi hyödyntää ryhmässä ilman ennakkovalmisteluja. Esi- ja alkuopetuksessa luetaan paljon yhteisesti ja lapset tuntevat hyvin ryhmän yhteisiä tarinoita, esimerkiksi oman aapisensa. Kun vain aikuinen uskaltaa päästää irti kontrollista ja antaa mahdollisuuden hetkittäiselle ei-tietämisen tilalle, voidaan lapsille antaa yllättäenkin kehollisia tehtäviä ratkottavaksi, esimerkiksi: ”Liiku käsipesulle ja ruokajonoon kuin äskeisen tarinan hahmo X.” Meidän ei tarvitse aina tietää – joku voisi vaikka kyseenalaistaa onko sen tietäminen edes mahdollista – mitä kehollisuudesta tai luovuudesta seuraa, riittää että se mahdollistetaan.

Tänään työpajassa oli mukana kaks vierailijaa, kun alkupiiriin istahti lasten lisäksi valtava hirvipehmolelu sekä pehmoilves. Nämä hahmot esiteltiin mulle luokan aapisesta tutuiksi kavereiksi Aamokseksi ja Ullaksi. Liiketehtävät sai ihan uuden ulottuvuuden, kun vuorotellen lapset halus kokeilla miten Aamos ja Ulla tekis ne harjotukset. Siellä lepatti perhosen siipinä hirven kaviot ja testailtiin miten pienistä rakosista pienennysjuomaa nauttinut ilves mahtuiskaan. Ja piirissä ne toimi tietysti pehmosina tyynyinä. Yllätyin, kun ei tullu tappelua siitä kuka niitä saa pään alla pitää.

6. MERKITYKSEN TUNTUA

Tässä luvussa avaan tarkemmin ja pohdiskellen yksittäisiä teemoja, jotka työpajojeni aikana nousivat esiin merkittävänä tekijöinä tanssin ja kirjallisuuskasvatuksen risteyksissä. Erityisesti pyrin tarkastelemaan työpajojen tapahtumia tutkimuskysymysteni linssin läpi: Millaiset keholliset ja tarinalliset menetelmät toimivat kirjallisuuden käsittelyn rikastuttajina tässä työpajassa? Millaiset hetket ja pedagogiset valinnat toimivat osallisuuden ja elämyksellisyyden mahdollistajina?

6.1. Tarinankerronnan taika

Työpajakokonaisuudessa minut yllätti täysin se, miten tässä hetkessä toimintaa reflektoidessa, kaikkein keskeisimmäksi mielessäni nousee työpajan alku, kun luin tarinaa ja lapset kuuntelivat. Hetki, jossa fyysisesti tapahtui kaikkein vähiten ja joka ehkä ulospäin näyttäytyi staattisimmalta, olikin itselleni kehollisesti merkittävin. Tämän kohdan huomioiminen toistui myös työpäiväkirjassani useimmiten samoin kuin opettajien palautteissa pajojen jälkeen. Oli ihmeellistä, miten vilkkainkin lapsiryhmä rauhoittui piirissä omiin kuunteluasentoihinsa kuin taikaiskusta tarinan alkaessa. Hetken voimakkaasta kehollisesta ja sanattomasta vaikuttavuudesta kertovat minulle myös kokemukset monikielisten ryhmien kanssa, joissa osa lapsista ei juurikaan puhunut suomea ja silti sama sadun voima oli hetkissä läsnä. Vaikka yhteistä kieltä ei kaikkien kanssa ollut, oli tarinan kautta tapahtunut kohtaaminen ja läsnäolon tunne hyvin vahva.

6.1.1. Kuuntelemisen kehollisuudesta

Ajattelen muutaman eri tekijän vaikuttaneen erityisesti mainittujen kokemusten syntymiseen. Ensinnäkin oli minulle tärkeää, että lukeminen tapahtuu piirissä ja lattian tasolla, jossa koko ryhmä on yhdenvertaisessa suhteessa toisiinsa sekä minuun. Piirissä oli lupa ottaa itselle hyvä kuunteluasento ja asentoa oli lupa myös vaihtaa, kunhan ei liikkunut vieruskaverin eteen tai päälle. Näin lasten oli mahdollista etsiä itselleen sopivaa tapaa kuunnella ja lattialla olemisen tehtiin mahdollisimman saavutettavaksi. Mukautin työpajoissa lasten lattialla olemista tarpeen tullen esimerkiksi erilaisilla istuin- ja tasapainotyynyillä sekä kerälle kieritetyillä vaatteilla tai muilla pehmusteilla, jotka mahdollistivat rauhallisen kuuntelun. Piiriin olisi ollut myös mahdollista osallistua

tuolilla tai esimerkiksi pyörätuolissa istuen, mutta näissä pajoissa ei tullut tällaista tarvetta vastaan.

Pyrin tukemaan tarinaan rauhoittumista myös hyvällä ennakkoinnilla. Ennen sadun aloittamista kerroin ryhmälle, miten lukeminen tulisi etenemään; lukisin aina yhden kohtauksen tarinaa, jonka jälkeen pysähdyttäisiin juttelemaan juuri luetusta. Ohjeistin lapsia siihen, että minun lukiessani heidän ainut tehtävänsä on kuunnella, kesken ei tarvitse kommentoida. Kuitenkin kerroin myös, että aina lukemisen väleissä on hyvä hetki kysymyksille ja kommenteille, joita tarinasta saattaa nousta. Näin ollen, jos kommentteja heräsi, ei tarvinnut jännittää missä kohtaa sen pääsisi kertomaan tai viitata odotellen, milloin opettaja huomaa, vaan pystyi kuunnella pätkän loppuun tietäen, että oma vuoro koittaa pian. Tämä toimi käytännössä todella hyvin ja jos joku viittasikin välissä, pystyin vain yhdellä lauseella ohjeistamaan odottamaan hetken, kunnes olisi keskustelun paikka. Lukemisen rytmittäminen (liikkuvilla) tauoilla auttoi myös pätkimään keskittymistä vaativan tehtävän tarpeeksi lyhyiksi pätkiksi.

Yksi ihan suosikkiesimerkkini kuuntelemisen kehollisuudesta liittyi kohtaukseen, jossa Liisa oli tavannut niityllä etusormen kokoisen toukan. Yhdessä vaiheessa pajoja ohjatessani aloin huomata miten joka kerta samassa kohdassa tarinaa lukiessani ja etusormen mainitessani osa lapsista nosti oman etusormensa pystyyn ja alkoi selvästi mittailla minkä kokoinen toukka oli kyseessä. Tällaiset konkreettiset kehonosiin, kokoon tai liikkumiseen liittyvät sanat ja tapahtumat selvästi linkittyivät kuuntelemisen kautta myös omaan todellisuuteen, jolloin lapset alkoivat automaattisesti peilata niitä suhteessa itseensä ja omaan ympäristöönsä. Tarina tuntui näissä hetkissä heräävän eloon paperilta luetuista sanoista yhteisesti jaetuksi kokemukseksi.

6.1.2. Läsnä olevaa lukemista

Yksiä sydäntä lämmittävimmistä lapsilta saaduista palautteista olivat ne, kun oppilaat kertoivat työpajassa parasta olleen minun lukemani satu ja miten he toivoivat, että voisin tulla uudestaan lukemaan. Nämä hetket kertoivat minulle siitä, miten voimakas yhteinen kokemus tarinan lukeminen ja kuunteleminen voi olla ja miten se jo itsessään on lukuinnostuksen ytimessä.

Se, miten tarinaa luin, kehittyi työpajojen aikana todella paljon. Koska pajoja oli niin paljon, opin väistämättä tarinan lopulta melkein ulkoa, mikä mahdollisti välittömän läsnäolon ja paperista irtaantumisen suurimman osan aikaa. Ensimmäisissä pajoissa olin vielä hyvin kiinni tarinan lukemisessa, mutta pikkuhiljaa koin lukemisen muuttuvan enemmän tarinan kertomiseksi. Lopulta kädessä pitämäni vihkonen toimi enemmänkin lunttilappuna ja sadun kuvituksena lapsille, kun pystyin jo pitkälti kertomaan tarinaa ulkomuistista.

Paperista irtaantuminen helpotti katsekontaktin ottamista lapsiin sekä vapautti tilaa eleille ja ilmeille osana kerrontaa. Tietoinen katseen suuntaaminen, oli asia, josta juttelin jo heti ensimmäisten pajojen jälkeen harjoitteluohjaajani kanssa. Hän huomasi minulla olevan tapana kääntää katse useimmin tietylle puolelle ja, että fokusoin paljon ryhmän levottomiin osallistujiin koittaen pitää heitä vahvalla kontaktilla mukana kyydissä. Kyse oli luontaisesta tavastani hallita ryhmää enkä tehnyt tätä tietoisesti. Vaikka se sinällään toimi ja on edelleen pedagogisessa työkalupakissani käytössä, oli hyvä, että ohjaajani näki tämän heti alussa ja huomautti siitä. Tästä eteenpäin minulle muodostui lukurutiiniksi kiertää katseellani piiriä myötäpäivään kohdaten vuorotellen kaikkien lasten silmät, mikäli he sellaisessa asennossa kuuntelivat, että tämä oli mahdollista.

Tarinan parempi muistaminen vapautti katseen lisäksi kerrontani ilmeet, eleet ja äänenpainot vielä moniulotteisemmaksi. Koen, että olen lähtökohtaisestikin vahva suullinen ilmaisija ja minulla on paljon erilaista kokemusta monenlaisesta puhetyöstä sekä puhe-esiintymisestä. Tarinan kerronta oli siis jo alun alkaen vahvuuteni ja kuten johdannossa kerroin, tietyllä tapaa myös se sytyke, jonka kautta tämän opinnäytetyön äärelle päädyin. Kuitenkin Tanssitarina-työpajoja ohjatessa ja lukemisen kehollista olemusta makustellessani koen, että kaikista syvimmälle omaan kehollisuuteen pääsin lukemistani tarkastellessani ja kehittäessäni. Kokemuksen karttuessa tarinaan vakiintuivat esimerkiksi tietynlaiset hengitykset samoihin kohtiin, eri hahmojen mukana vaihtuvat äänenpainot sekä sadussa tapahtuvaan toimintaan linkittyneet lukurytmin muutokset, muutamia analysoimiani tekijöitä mainitakseni.

6.2. Leikki herättää henkiin

Kuten kirjallisuuskasvatusta käsittelevässä kappaleessa kävin läpi, tarinan herättäminen henkiin moniaistisin leikin ja draaman keinoin luo osallistujille kokonaisvaltaisia lukukokemuksia. Tanssitarina-työpaja onnistui mielestäni hyvin osallistujien kokonaisvaltaisessa aktivoinnissa draaman ja taiteen keinoin. Koska kohderyhmäksi oli valittu esi- ja alkuopetusikäiset lapset, lähdin työpajoihin oletuksella, että leikkiminen ja heittäytyminen on lapsille helppoa ja luontaista. Pääosin näin olikin ja osallistujat ottivat hyvin vastaan esimerkiksi ulos siirryttäessä tapahtuvan roolin vaihdokseni Meeristä Herttakuningattareksi. Pienet epäilyksen siemenetkään eivät sadun taikaa kaataneet, vaikka usein porukassa oli muutama kaveri, jotka halusivat ilmoittaa tietävänsä kyllä, että en ole mikään kuningatar eivätkä punaiset muovikartiot ole oikeasti ruusuja. Talvella ohjatuissa työpajoissa oli helppo vastata, että valitettavasti oikeat ruusut eivät kuki pakkasella ja siksi on täytynyt turvautua kestoruusuihin. Ja toisaalta myös sanoitin itse tilannetta ääneen näille epäilijöille kertoen, että nyt me yhdessä leikimme Herttakuningattaren korttipeliä.

Etukäteen jännittävimpiä olivat ne pajat, joissa tiesin osallistujilla olevan suurempi ikähaarukka. Ohjasin työpajaa muun muassa 1.–4.luokkalaisista koostuvalle ryhmälle sekä 1.–6.luokkalaisille. Pedagogina minua mietitytti se, miten vanhemmat oppilaat suhtautuvat leikkiin tai heittäytyvät siihen mukaan. Ohjaustyylini näissä pajoissa oli ylipäättään hyvin lapsen tasolle laskeutuva ja omalla olemuksellani, äänenpainoillani sekä isolla innostuksellani halusin imaista lapset satuun sisään. En muuttanut tyyliäni mitenkään merkittävästi näissä suuremman ikäjakauman ryhmässä, mutta pyrin antamaan vanhemmille oppilaille joitain haastavampia tehtäviä ja osallistamaan myös heitä omalla tavallaan. Saatoin pyytää esimerkiksi vanhempaa oppilasta lukemaan Herttakuningattaren kirjeen muulle luokalle, kun yleensä luin sen itse ja ulkona pelatussa Kuningatar käskee -pelissä kehittelin lennosta monimutkaisempia liiketehtäviä.

Kuningatar käskee -pelin muutokset olivat alun perin hetkessä improvisoituja, mutta jäivät lopulta pysyväksi osaksi pelin kokonaisuutta myös nuorempien oppilaiden kanssa. Pelissä lapset jaettiin neljään joukkueeseen korttipakan maiden mukaan ja alkuperäisessä pelissäni kuningatar käski aina yhtä maata kerrallaan liikkumaan. Haastavammassa versiossa eri maat saivat yhtä aikaa toteutettavaksi eri käskyjä ja liikkuvat samaan aikaan kuningattaren puutarhassa toistensa seassa eri tavoin. Laajemman ikäjakauman ryhmässä

eri ikäiset liikkujat saattoivat myös toteuttaa annettuja tehtäviä hieman eri tavoin mikä vain rikastutti kokonaisuutta entisestään.

Vaikka isompien oppilaiden osallistuminen jännitti, pääsin todistamaan omat ennakkoluuloni – ja välillä myös koulun henkilökunnan ennakkoluulot – vääriksi. Yhtä lailla niin ykkös- kuin kuutosluokallisetkin heittäytyivät mukaan toimintaan ja erityisesti työpajan lopun muistipelikisa kahden joukkueen välillä sytytti osallistujat aina kilpailemaan. Ennen yhtä työpajaa, jossa ikäjakauma oli suurempi, opettaja ilmoitti minulle etukäteen, että he ovat varautuneet siihen, etteivät vanhemmat oppilaat viihdy mukana. Se kerrottiin minulle hyvässä hengessä todeten, että heillä on sitten mahdollisuus poistua muihin puuhiin, jos paja ei toimi. Kuitenkin puolitoista tuntia myöhemmin, jokainen työpajan osallistuja oli edelleen menossa mukana ja ennen lähtöäni juttelin opettajan kanssa, joka itsekin oli ihmeissään, miten hienosti porukka oli mukana ja heittäytyi tekemiseen.

Tämä kertoo minulle siitä, että vaikka leikkiminen nähdään luontaisena osana pienten lasten toimintaa, ei sitä kannattaisi unohtaa ylemmille luokille edetessä. Leikki, mielikuvitus ja luovuus ovat taitoja, jotka meillä kaikilla on, mutta joita ei juurikaan koulutuksessa tai sen menetelmissä arvosteta ja siksi ne jäävät taka-alalle. Kun sitten ei enää pitkään aikaan ole leikkinyt tai heittäytynyt täysillä hulluttelemaan, tuntuu se totta kai vaikealta. Mikä tahansa on vaikeaa, jos sitä ei harjoittele. Näiden kokemusten myötä ajattelen, että kirjallisuuskasvatus voisi olla loistava keino luovien taitojen treenaamiseen ja ylläpitämiseen myös ylemmillä luokilla.

6.3. Kehollinen reflektio

Muutaman ensimmäisen työpajan jälkeen aloin kaivata loppuun konkreettisempaa yhteenvetoa ja lapsille mahdollisuutta reflektoida yhdessä kokemaamme kehollisesti. Pyrin kuljettamaan samoja liikkeellisiä teemoja ja juonen lankoja läpi koko työpajakokonaisuuden, mutta minua kiinnosti mikä siellä on sellaista, mikä jää osallistujilla mieleen tai kehoon muistiin.

Pajan lopussa, kun Liisa oli lähetetty lasten voittamalla toiveella takaisin kotiin, kruunut oli otettu pois päästä ja lapsetkin taiottu taas koulun pihaan, kävimme yhdessä ensin muistellen lyhyen kertauksen siitä, mitä kaikkea tarinassa tapahtui. Lapset saivat kertoa,

millaisia hahmoja tarinassa oli ja mitä Liisalle matkan varrella kävi. Ensimmäinen kokeilemani versio kehollisesta reflektiosta oli pyytää lapsia tekemään itsestään patsas, joka kuvastaa jotakuta sadussa esiintynyttä hahmoa. Rehellisesti sanottuna en edes muistanut, että reflektio lähti tällaisesta hahmumuodosta liikkeelle ennen kuin luin työpäiväkirjaani syksyltä ja löysin sieltä tällaisen maininnan työpajasta:

Kehollinen reflektio jäi tänään ekojen kanssa kokonana pois ja toisten kanssa tehtiin se yhteisesti muistellen. Siel oli useempia kenelle suomenkielisten ohjeiden itsenäinen toteuttaminen oli haastavaa niin heille se ainakin helpotti, kun pysty seuraamaan visuaalisesti mitä hahmoja muut tekee. Huomenna uus yritys! Haluaisin siis pyrkiä siinä kohti vapaampaa liikettä ja jokaisen omaa reflektioo.

Tästä hahmokeskeisestä reflektiosta seuraava versio oli valita jokin mieleen jäänyt kohta ja muodostaa sitä kuvastava patsas. Huomasin kuitenkin, että tässä vaiheessa puolentoista tunnin keskittymisen jälkeen paikallaan pysyminen ei ollut enää lapsille kovin helppoa, joten muutin ohjeistusta pois staattisesta asennosta ja kohti vapaampaa liikettä, jota jo tuossa päiväkirjamerkinnässäni selvästi kaipasinkin. Kehollisen reflektion ohjeistus muotoutui lopulta seuraavanlaiseksi:

- Mieti, mikä kohta tarinasta oli suosikkisi tai mikä siitä jäi parhaiten mieleen.
- Kun olet keksinyt kohtauksen, mieti millaista liikettä siinä tapahtui tai millaista liikettä siinä olisi voinut tapahtua.
- Kun olet keksinyt liikkeen, laita käsi pään päälle sen merkiksi, että olet valmis.
- Kun ope sanoo ”än yy tee nyt”, jokainen tekee omalla paikalla keksimäänsä liikettä.

Se kehollinen reflektio tuntuu jotenkin nyt ihan tosi merkitykselliseltä. Vaikka se on pieni hetki, niin saa jotenkin kasattua lopun hyvin yhteen. Siinä haluaisin seuraavalla kerralla kokeilla voisko sen ohjeistaa niin, että liikettä ei oo pakko tehdä paikallaan, ilman että se levähtää käsiin. Siinä kohin ollaan jo melkein 1,5h puuhattu ja keskittyminen ei oo enää parhaimmillaan, mut oisko se mahdollista esim. että "10 sekuntia saat tehdä omaa liikettä puutarhassa ja sen jälkeen palataan piiriin tms." Testataan...

Kehollinen reflektio tapahtui siis ulkona loppupiirissä ja kokeilin ohjeistaa sitä myös niin, että liike voi johdattaa pois piiristä ja palauttaa sitten takaisin, mutta totesin, että se ei käytännössä toiminut. Lopulta totesin tämän työpajan raameissa olevan parasta, että liikkeellinen reflektio tapahtuu jokaisella omalla paikalla piirissä. Aihio vapaammallekin keholliselle ilmaisulle oli hyvä ja varmasti olisi toiminut, mikäli yhden ryhmän kanssa työskentelykertoja olisi ollut useampia, mutta näin lyhyessä ajassa ja pitkän keskittymistä vaatineen työskentelyn päätteeksi se ei vain ollut mahdollista. En myöskään ollut valmis loppujen lopuksi nappaamaan mistään muusta pois, jotta keholliselle reflektiolle olisi jäänyt enemmän aikaa vaan koin, että se palvelee tällaisenaan tämän työpajan tarkoitusta tarpeeksi hyvin.

Kehollinen reflektio toimi lapsille keinona muistella yhdessä koettua, mutta myös nopeana ja tehokkaana tapana minulle opettajana nähdä, mikä osallistujiin oli tarinasta tarttunut. Ilman, että sanallisesti piti käydä kierrosta läpi, jokainen pääsi omalla tavallaan kertomaan oman suosikkihetkensä pajasta. Yleensä näissä hetkissä näkyi paljon selkeitä liikkeitä, joita olimme yhdessä tehneet esimerkiksi kutistuminen ja kasvaminen tai perhosen siivet. Mukaan mahtui kuitenkin myös paljon luovia ratkaisuja ja sellaistenkin tarinan palasten kehollistamista, jota emme olleet yhdessä liikkuen testanneet. Koen, että lyhytkin kehollinen reflektio oli valtavan arvokas ja toi näkyviin myös niitä sanoittamattomia hetkiä, joita osallistujat pajan aikana kokivat.

6.4. Tanssin saama vastustus

Luvussa 3.3. mainitsin, ettei tanssin vieminen kouluympäristöön ollut aina ihan ongelmaton. Tanssi sanana herättää ihmisissä heidän taustastaan ja kokemuksistaan

riippuen hyvin erilaisia ajatuksia ja mielikuvia. Ihmisillä saattaa olla oman kulttuurinsa tai vakaumuksensa suhteen esimerkiksi kieltoja tai estoja tanssimiseen, mutta mikäli sama toiminta nimetään eri tavalla, vaikka musiikkiliikunnaksi, se olisi sallittua. Törmäsinkin työpajojen puitteissa useamman kerran siihen, miten kouluissa vallitseva tanssikäsitys erosi paljon omastani ja jouduin myös perustelemaan, miksi kuitenkin käytän tanssi-sanaa ja olen työpajankin nimennyt Tanssitarinaksi.

Ohjasin Tanssitarina-pajoja laajalla alueella ympäri Keski-Pohjanmaata, osittain myös Pohjois-Pohjanmaan puolella. Työpajoihini osallistui oppilaita moninaisista perhe- ja kulttuuritaustoista, mutta yleisin tietooni kantautunut syy tanssivastaisuudelle oli vanhoillislestadiolainen uskonto, joka on alueilla yleistä. Minulta muun muassa toivottiin, ennen pajan ohjaamista voisinko olla mainitsematta sanaa tanssi, sillä se saattaisi aiheuttaa osassa oppilaista ristiriitaisia tunteita kotoa tulevan kiellon takia. Kun aihe ensimmäisen kerran nousi koululla esiin, se tuli minulle yllätyksenä enkä hetkessä osannut sanoa muuta kuin myöntyä pyyntöön. Onneksi pajat olivat osa opetusharjoitteluani ja pääsin purkamaan kokemusta heti jälkeenpäin sekä harjoitteluohjaajani että koko Lykyn tiimin kanssa yhteisesti.

Keskustelujen jälkeen minun oli helppo yhtyä Lykyn yhteiseen linjaan siitä, että me taidekasvattajina ja kulttuurialan ammattilaisina haluamme pitää taiteen arvosta kiinni ja puhua siitä sen oikealla nimellä. Olen ylpeä omasta tanssin ammattilaisuudestani enkä halua pienentää osaamistani kiertoilmauksin. Toisaalta on myös reilua puhua asioista suoraan eikä yrittää ”huijata” ketään osallistumaan omien arvojen vastaisesti. Minulle kävi pajoissa ilmi tapauksia, joissa opettaja kertoi, ettei ollut informoinut oppilaiden perheitä asianmukaisesti, sillä halusi kaikkien osallistuvan. Sain myös palautetta, voisiko työpajan nimetä uudestaan sillä joidenkin opettajien mielestä tanssi oli ollut hyvin pienessä osassa, mutta estänyt oppilaita osallistumasta Tanssitarina-nimen takia.

Omaan eettiseen arvomaailmaani kuuluu vapaus valita; vapaus valita vakaumuksensa ja sen pohjalta myös vapaus valita millaiseen toimintaan osallistuu. Koska pajoissa oli kyse lapsista, on selvää, että ohjaava arvomaailma ja siihen liittyvä ohjeistus tulee kotoa. Pajassa, jossa opettaja pyysi minua olemaan mainitsematta sanaa tanssi, tein niin, koska minusta olisi ollut epäreilua asettaa paine osallistumisesta lapsille. Vastuu oppilaiden ja

perheiden aatteiden kunnioittamisesta ei voi olla vierailevalla kasvattajalla, vaan sen täytyy olla koululla, joka tuntee perheet ja heidän tapansa toimia. Vaikka itse ajattelen tanssin olevan hyödyllistä ja rikastuttavaa toimintaa kaikille, tulee minusta silti perheillä olla vapaus myös valita olla osallistumatta toimintaan, joka on ristiriidassa heidän arvojensa kanssa. Miten muuten voisimme vaatia kunnioitusta ja arvostusta omalle toiminnallemme, jos emme vastavuoroisesti tarjoa sitä toisille?

Minulle kävi lopulta ilmi, miten työpajani sisältö ei aina vastannut sitä käsitystä tanssista, joka kouluilla oli. Myös tästä syystä ajattelen, että toiminnasta oli todella tärkeä puhua tanssina. Monipuolisella taidekasvatuksella laajennetaan lasten käsitystä taiteesta ja sen lajeista, kuten tapauksessani tanssista. Itse näen sen hyvänä asiana, jos joku jäi työpajani jälkeen pohtimaan, että ai tanssi voi olla tällaistaikin. Näiden kokemusten pohjalta voin todeta ymmärtäväni miksi tanssin saaminen pysyväksi osaksi peruskoulua on vaikeaa. Samalla kuitenkin ajattelen sen olevan siksi myös niin tärkeää. Mitä enemmän kouluista löytyisi ammattitaitoa taiteen ja kulttuurin opettamisesta, sitä moninaisempi käsitys näistä olisi mahdollista oppilaille tarjota ja sitä kautta myös kannustaa löytämään heille itselleen luontaiset tavat luovuuteen.

7. LOPUKSI

Tanssitarina-työpaja johdatti minut pedagogiselle tutkimusmatkalle taidekasvatuksen ja koulumaailman rajapinnoille; kumisaappaat jalassa kuraiselle hiekkakentälle, pölypallojen sekaan pulpettien alle ja päiväkodin jäiselle pihamaalle ensilumen sataessa maahan. Se johdatti minut paikkoihin ja hetkiin, joiden en ensisijaisesti mieltänyt liittyvän lukemiseen tai kirjallisuuskasvatukseen. Ehkä juuri siksi tämä tutkimusmatka oli erityisen tärkeä tehdä. Matka nosti pintaan kysymyksiä siitä, miten kouluissa kirjallisuutta käsitellään ja miten loistavia työkaluja taide voi sen rikastuttamiseen tarjota. Kuten työn alussa todettiin, on lukuinnostus lapsen lukemaan oppimisen kannalta äärimmäisen tärkeää. Siksi ajattelen, että tämän innostuksen sytyttämiseen tulisi käyttää vielä nykyistä enemmän aikaa ja resursseja, sillä mekaaninen lukutaito kyllä kehittyy, kunhan into lukemiseen ja tarinoiden maailmaan on ensin löydetty.

Taideperustaiset ja keholliset menetelmät sopivat loistavasti osaksi koulujen kirjallisuuskasvatusta, sillä ne ovat hyvin linjassa opetussuunnitelmien perusteissa esiteltyjen tavoitteiden kanssa minkä lisäksi ne mahdollistavat moniaististen ja kokonaisvaltaisten oppimiskokemusten muodostumisen. Taideperustainen kirjallisuuden käsittely tarjoaa lapselle useita eri väyliä mielikuvituksen käyttöön ja merkitysten muodostamiseen, joiden pohjalta maailmankuvaa kokemus kerrallaan rakennetaan. Tarinoita elävöittämällä tunteet ja teemat saavat konkreettisen muodon, jolloin niiden hahmottaminen sekä monipuolinen käsittely voi olla lasten kanssa helpompaa. Sadunomaisuus kuitenkin myös suojelee lasta vaikeita tai jännittäviä teemoja käsitellessä, sillä satuun tai tarinaan voidaan tietyllä tapaa pitää etäisyyttä ja tarinan maailmasta voidaan aina palata takaisin ”todellisuuteen”. Yhteiskunnallisesti niinkin merkittävän taidon kuin lukutaidon kehittämisessä tulisi olennaisesti tarkastella lasten luontaista tapaa oppia ja tarkastella ympäröivää maailmaa. Lapset oppivat muutenkin tunnustelemalla, kokeilemalla, tarkkailemalla ja tekemällä, joten näille kaikille tulisi olla tilaa ja aikaa myös koulumaailmassa.

Kehollisuus on keskeinen yhdistävä tekijä mainituissa oppimisen tavoissa. Meidän kehomme ei ole olemassa, jotta se voi kuljettaa ajattelevaa päätä paikasta toiseen, vaan se on meille tiedon ja taidon keskus, havaintojen ja merkitysten tukikohta. Kehollisuudesta toivoisin vierailemiini ryhmiin jääneen ajatuksen siitä, että se ei ole sen

ihmeellisempää tai vaadi toteutuakseen aina erityisiä resursseja tai valmisteluja. Huomion tietoinen kiinnittäminen aistimukseen tai vapaamman kehollisen olemisen mahdollistaminen luku- tai kuunteluhetkessä on esimerkiksi loistava lähtökohta kirjallisuuskasvatuksen keholliselle lähestymiselle. Jos pystymme opettamaan lapsia kuuntelemaan ja tulkitsemaan kehosta nousevia tarpeita, kasvatamme heitä samalla kohti viisautta, empatiaa ja hyvää itsetuntemusta. Kaikkia näitä samoja aktiivisen yhteiskunnan jäsenen ominaisuuksia kehittää myös lukeminen.

Loppujen lopuksi taideperustaisessa kirjallisuuskasvatuksessa on kyse luovuudesta, leikistä ja heittäytymisestä. Tämän opinnäytetyöprosessin ja aiempien kokemusteni myötä olen huomannut leikkiin ja peleihin heittäytymisen imaisevan mukaansa helposti iästä riippumatta. Usein tunnutaan ajattelevan, että leikki kuuluu lapsuuteen eikä sillä ole enää sijaa menetelmänä esimerkiksi opiskelussa ylemmillä luokilla. Väitän kuitenkin, että mitä rohkeammin uskallamme rikkoa perinteisiä oppimisen malleja ja kokeilla uusia, jopa improvisoituja tapoja lähestyä ja jäsentää uutta, esimerkiksi kirjallisuutta, sitä yllättävämpiä tuloksia voisimme saada aikaan. Haluan sanoa itselleni ja muille kasvattajan tai opettajan roolissa työskenteleville, että mitä jos kontrollin sijaan päästämme irti ja annamme oppilaiden luovuudelle tilaa. Se vaatii aikaa ja turvalliset olosuhteet kokeilla sekä rohkeutta luottaa siihen, että vaikka emme tarkkaan tiedä millainen lopputulos on, sen selvittäminen on epävarmuuden arvoista. Luovien menetelmien ja esimerkiksi liikkeen integroiminen osaksi arkea saa olla kokeilevaa ja erheistä voidaan oppia. Mikään ennalta täydelliseksi menetelmäksi määritely ei toimi sellaisenaan aina ja kaikkialla, joten soveltaminen on sallittua. Hetkeen heittäytyminen onkin yksi pedagogin tärkeimpiä taitoja. Ihmisten kanssa työskennellessä yksi asia on varma: mikään ei tule menemään täysin kuten on suunniteltu, joten merkityksellistä on, miten näissä hetkissä reagoi ja antaa mennä.

Henkilökohtaisesti tämä tilanteen vietäväksi heittäytyminen ja hetkessä omaan intuitioon sekä ammattitaitoon luottaminen ovat olleet tämän opinnäytetyömatkani suurimpia opettajuuden oppeja. Samalla kun heittäydyin lasten kanssa kanin koloon ja Ihmemaan syövereihin, heittäydyin myös jonkin minulle tuntemattoman, mutta hirmu kiinnostavan äärelle. Jo ennen työpajoja ajattelin, että taiteen ja kehollisuuden yhdistäminen kirjallisuuteen tuntuu luontevalta. Kirjoista on aina tehty näytelmiä ja elokuvia ja niiden tarinoita on totuttu herättämään henkiin katsottavaksi. Entä jos herätämme tarinat henkiin

elettäväksi ja koettavaksi? Se kuitenkin vaati, että myös minä opettajana uskallan elää hetkessä ja pystyn kohtaamaan lapset yhteisesti jaetussa tarinan maisemassa. Tanssitarina-työpajoissa luokkatila ja koulun piha muuntuivat Ihmemaan kulisiksi, jossa jokaisella oppilaalla oli oma tapansa olla ja osallistua. Osallistuminen ei vaatinut koskaan patistelua, mutta ei myöskään edellyttänyt tietynlaista toimintaa, vaan mahdollisesti yksilölliset lähestymistavat tarinaan. Lasten osallisuuden kokemusten vahvistamisessa erilaisten lähestymistapojen mahdollistaminen onkin erityisen tärkeää, jotta jokainen voi kokea tulevansa nähdyksi ja olevansa tärkeä osa omaa luokkayhteisöä.

Kouluympäristössä taideperustaista kirjallisuuskasvatusta toteutettaessa on tärkeä ottaa huomioon kontekstille spesifit raamit. Koulu yhteisö on moninainen ja jo yhdessä luokassa yksilöllisiä taustoja sekä lähtökohtia taiteen tekemiseen ja kokemiseen on monia. Kouluissa toimintaa ohjaavat opetussuunnitelmat ja aikapaine, mitkä omalta osaltaan voivat haastaa valtavirrasta poikkeavia oppimismenetelmiä. Peruskoulun ehdottomana vahvuutena on kuitenkin sen tavoitavuus; jokainen lapsi ansaitsee monipuolisia kokemuksia taiteen tekemisestä ja kokemisesta riippumatta taustastaan tai perheen resursseista. Siksi luovien menetelmien ja esittävien taiteiden paikasta koulumaailmassa tulee pitää ääntä. Taide mahdollistaa jaettuina onnistumisen kokemuksia, vahvistaa yhteistä motivaatiota sekä ryhmäidentiteettiä ja tukee empatian, luottamuksen ja yhteistyötaitojen vahvistumista (World Health Organization, 2019). Nämä kaikki tukevat myös lapsen kasvua itseensä luottavaksi oppijaksi ja aktiiviseksi omaääniseksi yhteiskunnan jäseneksi ja siksi taide sekä taideperustaiset menetelmät kuuluvat osaksi suomalaista peruskoulua.

Vaikka aineistonkeruu opinnäytetyötä varten päättyi joulukuussa 2025, työpajat jatkuivat vielä keväällä. Tanssitarina kiersi kouluilla vielä alkuvuodesta 2026 ja loppujen lopuksi ohjasin pajan yhteensä 35 kertaa, joissa sen pääsi kokemaan 461 lasta. Oli ihana huomata miten työpajakokonaisuus eli ja kehittyi näinkin pitkän ja toisteisen prosessin myötä ja maaliskuun alussa viimeisiä pajoja ohjatessani jopa hieman harmitti, että nyt se on ohi. Vaikka Tanssitarinan viimeinen luku on sellaisenaan tältä erää luettu, ei tanssin ja kirjallisuuskasvatuksen äärellä työskentely jää omalta osaltani tähän.

Tiedossa on jo nyt, että tulen työskentelemään aiheen parissa syksyllä 2026 taiteellisessa prosessissa, jonka päämääränä on luoda lapsille suunnattu osallistava tanssiteatteriteos kirjastoon. Teoksen taiteellinen työskentely mahdollistuu Pohjanmaan tanssin

aluekeskuksen aluekeskuspalkalla. Tuntuu inspiroivalta pitää nyt pieni tauko opinnäytetyön valmistumisen jälkeen ja palata sitten uusin silmin taiteilijan näkökulmasta tarkastelemaan teemaa. Tulen varmasti hyödyntämään tämän tutkimuksen havaintoja ja löydöksiä myös tulevan taiteellisen prosessin aikana.

Tutkimuksen näkökulmasta tuntuu, että tämä työ oli vain pieni pintaraapaisu, joka kuitenkin nosti esiin uusia aihioita, joista aihetta olisi mahdollista lähteä laajentamaan. Erityisesti ajattelisin olevan arvoa sillä, että tutkimus syvenisi menetelmäkeskeisestä pedagogisesta tarkastelusta oppilaiden tasolle, jolloin olisi mahdollista pureutua tarkemmin lukuinnostuksen syntytekijöihin sekä sitä ylläpitäviin koulutuksen käytänteisiin. Omassa opinnäytetyötutkimuksessani käytäntö ei mahdollistanut oppilaiden haastattelemista tai pitkäjänteisempää taiteellispedagogista työskentelyä yhden ryhmän kanssa, mutta tällaiset tutkimukselliset jatkumot tuottaisivat lisää tietoa niistä kokemuksista, joita voin nyt vain arvailla tai aavistella syntyneen. Lisäksi aihetta pitäisi mielestäni laajentaa muihinkin ikäryhmiin. Esi- ja alkuopetus on erityisen hedelmällistä aikaa lapsen innostuksen ruokkimiseen, mutta yhtä merkityksellistä taideperustainen kirjallisuuskasvatus ja lukuinnostuksen sytyttäminen voisivat olla nuorten kanssa esimerkiksi yläkoulussa, jossa tilastollisesti vapaa-ajan lukeminen on jo hyvin vähäistä.

Jatkotutkimuksessa ja menetelmien kehittämisessä olennaista olisi kehittää toimintaa monialaisessa yhteistyössä taiteilijoiden, taidepedagogien ja koulun henkilökunnan kesken. Vastaavanlaista poikkitieteellistä kehitystyötä tehtiin esimerkiksi ELLA-hankkeessa, jossa taideosaaminen ja kasvatustieteet kohtasivat käytännössä kielenoppimisen menetelmiä innovoiden (Taideyliopisto, n.d.). Näkisin tällaisen todellisessa ympäristössä toteutuvan ja kouluarjen realiteetteihin sekä sieltä nouseviin tarpeisiin vastaavan kehittämistyön hyvänä askeleena myös taideperustaisen kirjallisuuskasvatuksen jalkauttamiseksi. Haaveilen utopiasta, jossa taideperustaiset ja keholliset toimintatavat ovat luonnollinen osa jokaisen koululaisen arkea, eivät vain pieniä maistiasia, joista harva saa nauttia.

Lähteet

Tämän lähdeluettelon muotoilussa on käytetty OpenAI ChatGPT:tä (GPT-5 mini). Tekoölyn muotoilemat lähteet on tarkistettu myös manuaalisesti.

Anttila, Eeva. (2013). *Koko koulu tanssii*. Acta Scenica. <https://actascenica.teak.fi/eeva-anttila-2013/>

Faella, Pierluigi, Digennaro, Simone, & Iannaccone, Alice. (2025). Educational practices in motion: A scoping review of embodied learning approaches in school. *Frontiers in Education*, 10, 1568744. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1568744>

Fancourt, Daisy & Finn, Saoirse. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization. Euroopan aluetoimisto. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289054553>

Grünthal, Satu, Hiidenmaa, Pirjo, Routarinne, Sara, Satokangas, Henri, & Tainio, Liisa. (2019). Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (s. 161–181). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042820800>

Heikkilä, Riie. (2024). *Miksi lakkasimme lukemasta? Sosiologinen tulkinta lukemisen muutoksesta*. Gaudeamus.

Hiltunen, Jenna, Ahonen, Arto, Hienonen, Ninja, Kauppinen, Heli, Kotila, Jenni, Lehtola, Piia, Leino, Kaisa, Lintuvuori, Meri, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija, Sirén, Marjo, Vainikainen, Mari-Pauliina, & Vettenranta, Jouni. (2023). *PISA 2022 ensituloksia* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:49). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>

Juhila, Kirsi. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Vuori, Jaana (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>

Jusslin, Sofia, Korpinen, Kaisa, Hannuksela, Riina, & Svendler Nielsen, Charlotte. (2024). *Embodied and arts-integrated languages and literacies education in primary teacher education: Becoming-teachers' diffractions of opportunities-and-challenges*. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 18(4), 125–152.

<https://doi.org/10.47862/apples.142928>

Kananen, Jorma. (2012). *Kehittämistutkimus opinnäytetyönä: Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 134. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Leino, Kaisa, Sirén, Marjo, Nissinen, Kari, & Puhakka, Eija. (2023). *Puoli tuntia lukemista: Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus PIRLS 2021* (Tutkimuksia / Koulutuksen tutkimuslaitos, 37). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9620-8>

Opetushallitus. (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.

Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/10025327>

Opetushallitus. (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.

Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/10053111>

Opetushallitus. (2025). *Päivitys esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmiin: liikunnallisen elämäntavan edistäminen vahvemmin osaksi toimintakulttuuria*.

<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2025/paivitys-esi-ja-perusopetuksen-opetussuunnitelmiin-liikunnallisen-elamantavan>

Pernaa, Johannes. (2013). Kehittämistutkimus tutkimusmenetelmänä. Teoksessa J. Pernaa (toim.), *Kehittämistutkimus opetusalalla*. PS-kustannus.

<http://hdl.handle.net/10138/317958>

Rättyä, Kaisu. (2013). Mitä kirjallisuuskasvatus on? *Kielikukko*, 2, 34–39.

https://finrainfo.fi/wp-content/uploads/2020/10/Kielikukko_2013-2_netiversio.pdf

Taideyliopisto. (n.d.). *Ella – Kehollisuus ja taide kielenoppimisessa*.

<https://www.uniarts.fi/projektit/ella-kehollisuus-ja-taide-kielenoppimisessa/>

Tainio, Liisa. (2010). Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen uudet ja vanhat haasteet. *Virittäjä*, 114(1), 108–114. <https://journal.fi/virittaja/article/view/4313/4027>

WriteStats. (2026, 22. helmikuuta). *BookTok for authors: How TikTok is driving 59 million book sales*. <https://writestats.com/booktok-for-authors-how-tiktok-is-driving-59-million-book-sales/>

Liite 1





TANSSITARINA -TYÖPAJA

Liisa Ihmemaassa



KÄYTÄNTEET

KOHDERYHMÄ

Esi- ja alkuopetusryhmät



KESTO JA TILA

2 x 45 min, joista ensimmäinen tunti ollaan luokassa ja toinen ulkona

VARUSTUS

Työpajassa liikutaan sekä luokassa, että ulkona. Säänmukainen ja liikuntaan sopiva varustus.



TYÖPAJAN SISÄLTÖ

- Työpajassa herätetään klassikkosatu henkiin liikkeen keinoin ja seikkaillaan tutussa ympäristössä kuin Ihmemaassa konsanaan.
- Tavoitteena on luoda lasten kanssa yhteinen moniaistillinen lukukokemus, jossa kirjan tarinaa kuuntelemisen lisäksi eletään ja leikitään.

