

Toivon mahdollistaja

Tanssinopettajuuden rakentuminen lukiossa pedagogisen hyvinvoinnin ja toivon dialogina

Lotta Kaarla

Teatterikorkeakoulu

Tanssinopettajan maisteriohjelma

Opinnäytetyö

20.4.2026

**TAIDE-
YLIOPISTO**

Tiivistelmä

Päiväys: 20.4.2026

Tekijä: Lotta Kaarla

Koulutus- ja maisteriohjelma: Tanssinopettajan maisteriohjelma

Tutkielman nimi: Toivon mahdollistaja – Tanssinopettajuuden rakentuminen lukiossa pedagogisen hyvinvoinnin ja toivon dialogina

Kirjallisen työn sivumäärä: 65 sivua

Tämän opinnäytteen tavoitteena on tarkastella tanssinopettajuuden rakentumista lukiossa pedagogisen hyvinvoinnin ja toivon kokemusten kautta. Opinnäyte toteutettiin autoetnografisella tutkimusmetodilla, jossa aineistona toimivat tanssinopettajan omat päiväkirjamerkinnot vuosilta 2021 ja 2025. Opinnäyte tarkastelee, miten opettajuus muotoutuu kokemusten, arvojen, pedagogisten valintojen ja työympäristön vuorovaikutuksessa. Opinnäytteen teoreettisena viitekehyksenä toimivat pedagoginen hyvinvointi, Paulo Freiren (1994/2004) toivon pedagogiikka ja bell hooksin (1994/2007) osallistava pedagogiikka. Tanssinopettajan kokemukset yhdistyvät teoreettisen viitekehyksen lisäksi ajankohtaiseen pedagogiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun nuorten hyvinvoinnista, opettajien jaksamisesta ja koulun merkityksestä tulevaisuususkon rakentajana.

Koulumaailman todellisuus lukiossa ja maailman pysäyttänyt koronapandemia kohtaa tässä opinnäytteessä työstään innostuneen tanssinopettajan ja halun toimia toivon mahdollistajana epävarmoista olosuhteista huolimatta. Aineisto osoittaa, että tanssinopettajuus rakentuu jatkuvassa liikkeessä etsien uusia pedagogisia tapoja toimia dialogissa työympäristönsä kanssa. Erityisesti koronapandemian aikana opettajan kokema kuormitus, riittämättömyys ja epävarmuus kietoutuvat tiivistä pedagogiseen hyvinvointiin ja opetuksen saavutettavuuteen. Samalla opinnäyte tuo esiin, että opettajan tekemillä pedagogisilla valinnoilla, kuten läsnäololla, dialogisuudella ja opiskelijoiden kohtaamisella yksilöinä, voidaan vahvistaa sekä opiskelijoiden että opettajien hyvinvointia ja toivon kokemusta.

Keskeiseksi oivallukseksi analyysistä nousee, että pedagoginen hyvinvointi ja saavutettavuus ovat syvästi toisiinsa kietoutuneita ilmiöitä. Saavutettavuutta tukevat rakenteet, kuten turvallinen oppimisympäristö, joustavat osallistumisen tavat ja vuorovaikutus, edistävät opiskelijoiden osallisuutta ja keventävät samalla opettajan kuormitusta. Tanssinopetus näyttäytyy opinnäytteessä tilana, jossa kehollisuus, luovuus ja yhteisöllisyys mahdollistavat nuorten toimijuutta sekä merkityksellisyyden kokemuksia niin opiskelijoille kuin opettajalle.

Erityisesti tämä opinnäyte on kirjoittajalleen merkityksellinen, koska analyysin myötä hänelle selkenee hänen oma pedagoginen kasvunsa, jossa opettajuus kehittyy reflektiivisen prosessin kautta kohti inhimillisempää ja armollisempaa työtettä. Opettajan oma hyvinvointi, rajojen tunnistaminen ja yhteisöllinen tuki ovat keskeisiä edellytyksiä kestäväälle pedagogiselle toiminnalle ja sille, että tanssinopettaja voi toimia toivon mahdollistajana omissa työssään.

Asiasanat: pedagoginen hyvinvointi, toivon pedagogiikka, tanssinopettajuus lukiossa, saavutettavuus, autoetnografia, dialogisuus

Sisällysluettelo

Tiivistelmä

Sisällysluettelo

1. Johdanto	4
2. Pedagoginen hyvinvointi ja toivo koulukontekstissa	8
2.1. Omat kokemukseni koulussa tutkimukseni motiivina ja lähtökohtana	8
2.2. Pedagogisen hyvinvoinnin viitekehys	10
2.2.1. Pedagoginen hyvinvointi taidepedagogiikassa	12
2.2.2. Saavutettavuuden näkökulma pedagogisessa hyvinvoinnissa	15
2.3. Toivon pedagogiikka	17
2.3.1. Freiren ja hooksin toivon dialogi	18
2.3.2. Taidekasvatus toivon rakentajana	19
<hr/>	
3. Autoetnografinen tutkimusmenetelmä ja metodologiset lähtökohdat	23
3.1. Tutkijan positio ja eettiset kysymykset	24
3.2. Aineiston kuvaus ja analyysin periaatteet	25
<hr/>	
4. Opettajuus pedagogisen hyvinvoinnin ja toivon dialogina	28
4.1. Arvot pedagogisen hyvinvoinnin perustana	29
4.1.1. Turvallinen oppimisympäristö	30
4.1.2. Läsnäolo kohtaamisen ja dialogin edellytyksenä	33
4.1.3. Merkityksellisyuden mahdollistaminen	36
4.1.4. Opettajakin on vain ihminen	39
4.2. Tanssinopetus hyvinvoinnin ja toivon tilana	43
4.2.1. Resurssien riittävyys	44
4.2.2. Psykologinen turvallisuus	46
4.2.3. Fyysinen saavutettavuus	47

4.2.4. Sosiaalinen saavutettavuus	49
4.2.5. Palaute ja arviointi	52
<hr/>	
5. Pohdinta	54
5.1. Keskeiset johtopäätökset	54
5.1.1. Miten tanssinopettajuuteni lukiossa rakentuu dialogissa pedagogisen hyvinvoinnin ja toivon kokemusten kanssa?	55
5.1.2. Miten erilaiset kokemukset tanssinopettajana ovat muuttaneet, vahvistaneet tai ravistaneet opettajuuttani?	57
5.1.3. Millaiset käytännöt ja toimintatavat vahvistavat opiskelijan ja opettajan pedagogista hyvinvointia lukiossa?	58
5.2. Tutkielman merkitys omalle pedagogiselle kehitykselle ja tulevaisuuskuvia	59
<hr/>	
Lähteet	61

” Maailma kutsuu opettajia olemaan toivon tuottajia oppilaillemme.

*Toivon tuottaminen tarkoittaa sitä, että meidän ei tarvitse osata kaikkea,
meidän ei tarvitse tietää kaikkea eikä meidän tarvitse pystyä kaikkeen.*

Toivon tuottaminen merkitsee, että oppilaat näkevät katseestamme

lupauksen olla turvallisissa käsissä.

Se taas edellyttää, että me olemme rakentaneet oman opettajuutemme koetellulle,

pohditulle ja aidolle perustalle, jonka varassa voimme selkeästi ja rauhaisasti

kohdata, kokea, tulkita, ymmärtää ja toimia koulutodellisuuden

eri suhteissa ja niiden ilmiöissä.”

- Katariina Stenberg (2025, Opettajana kasvamisen matkaopas -kirjan alkusanat)

1. Johdanto

Nuorten hyvinvoinnista, jaksamisesta ja tulevaisuudenuskosta käydään tällä hetkellä vilkasta keskustelua niin koulumaailmassa kuin laajemmin yhteiskunnassa. Viimeaikaiset tutkimukset osoittavat, että lukiolaisten mielenterveysshaasteet, uupumus ja merkityksettömyyden kokemukset ovat lisääntyneet ja samalla nuorten usko tulevaisuuteen on heikentynyt (Lasten ja nuorten säätiö 2025; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2026; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2025). Vuoden 2025 valtakunnallisen kouluterveyskyselyn mukaan noin 30 % lukion opiskelijoista raportoi kohtalaista tai vaikeaa ahdistuneisuutta ja muita mielenterveysoireita ja näistä suurin osa oli tyttöjä (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2025). Toinen hälyttävä esimerkki on juuri julkaistusta Nuorisobarometrasta, jonka mukaan nuorten usko maailmaan on romahtanut muutamassa vuodessa 39 prosentista 17 prosenttiin eli ensimmäistä kertaa joka toinen nuori suhtautuu pessimistisesti maailman tulevaisuuteen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2026). Samanaikaisesti kouluille ja opettajille asetetaan yhä suurempia odotuksia nuorten hyvinvoinnin ja tulevaisuususkon rakentamisessa. Suomalaiset ovat huolissaan nuorten tulevaisuudesta ja vain kolmasosa suhtautuu siihen optimisesti. Samanaikaisesti suuri enemmistö, noin 77 %, kuitenkin uskoo koulutuksen kykyyn tukea nuoria ja rakentaa parempaa tulevaisuutta (Opetusalan Ammattijärjestö 2026). Opetusalan Ammattijärjestön puheenjohtajan Katarina Murron mukaan Suomi on tällä hetkellä käännekohdassa, jossa tulevaisuus usko lisääntyy huolehtimalla laadukkaasta ja riittävästi resursoidusta koulutusjärjestelmästä sekä opettajien jaksamisesta ja mahdollisuudesta tehdä työtään hyvin, ja vastuu näistä ratkaisuista on niin päättäjien kuin koko yhteiskuntamme yhteinen (Opetusalan Ammattijärjestö 2026).

Kiinnostukseni näihin teemoihin nousee omasta työstäni tanssinopettajana Tampereen yhteiskoulun lukiossa (jatkossa TYK), jolla on ilmaisutaidon erityistehtävä. Olen työskennellyt tanssin kentällä 20 vuoden ajan ja kyseisessä lukiossa vuodesta 2019. Maisteriopintojeni aikana oma ajatteluni opettajuudesta, pedagogiikasta ja hyvinvoinnista on syventynyt merkittävästi. Olen alkanut pohtia entistä tietoisemmin, miksi haluan olla taidepedagogi ja millä tavoin omat arvoni näkyvät opetuksessani. Samalla olen joutunut tarkastelemaan myös omaa jaksamistani ja hyvinvointiani opettajana, sillä vahva pedagoginen intohimo, työn imu ja halu tukea nuoria voi sekä voimaannuttaa että kuormittaa. Alussa mainitsemani tutkimukset herättivät minussa

pohdinnan siitä, miten taidepedagogiikka voisi vastata näihin koulumaailman haasteisiin ja lisätä niin opiskelijoiden kuin opettajien hyvinvointia ja uskoa tulevaisuuteen.

Tanssi on ollut minulle itselleni keskeinen tapa jäsentää tunteita, kokemuksia ja elämää kehollisesti. Opetustyössäni olen toistuvasti havainnut, kuinka tanssi mahdollistaa opettamalleni nuorelle tilan tulla nähdyksi ja kuulluksi, kokea osallisuutta, ilmaista itseään ja rakentaa yhteyttä toisiin. Kokemukseni perusteella tanssi ja taide voivat tarjota ympäristön, jossa hyvinvointi, osallisuus ja merkityksellisyys rakentuvat kehollisesti, kokemuksellisesti ja yhteisöllisesti. Näiden kokemusten kautta olen alkanut hahmottaa tanssinopetusta mahdollisena hyvinvoinnin ja toivon rakentamisen välineenä lukiokontekstissa, sillä tanssi tarjoaa mahdollisuuksia kohdata itsensä ja toiset, ilmaista tunteita sekä rakentaa yhteyttä, joka kannattelee myös maailmassa vallitsevan epävarmuuden keskellä.

Omassa työssäni esiintyvät ilmiöt antoivat tälle tutkielmalle alkusysäyksen ja vahvan motiivin, ja toiveenani oli pysähtyä ja syventää ensisijaisesti omaa pedagogista praktiikkaani. Tutkimusotteekseni valikoitui autoetnografia, sillä halusin tutkia oman opettajuuteni rakentumista lukiossa omien kokemuksieni kautta. Autoetnografia on omaelämäkerrallinen tutkimustapa, jossa tutkijan omat kokemukset muodostavat tutkimuksen lähtökohdan ja keskeisen aineiston (Uotinen 2010a, 87). Aineistonani tässä tutkielmassa toimivat lukio-opettajuuteni aikana eri vuosina kirjoitetut päiväkirjat. Tutkimusmenetelmänä autoetnografia kuvaa kirjoittajan omia kokemuksia sijoittaen nuo kokemukset sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa (Uotinen 2010a, 88). Omassa tutkielmassani tarkastelen kokemuksiani lukion tanssinopettajana sijoittaen ne pedagogisen hyvinvoinnin ja toivon teoreettiseen viitekehykseen sekä ajankohtaiseen keskusteluun nuorten hyvinvoinnista ja tulevaisuususkosta. Koivusen (2025, 33) mukaan autoetnografia on lähtökohtaisesti subjektiivinen tutkimuksen tekemisen tapa, millä hän tarkoittaa sitä, että jos tutkijalla on omakohtaisia kokemuksia esimerkiksi erilaisista työelämän tilanteista ja ilmiöistä, on hänellä myös mahdollisuus kertoa ja analysoida näitä kokemuksia toisella tavalla kuin sellaisilla henkilöillä, joilla ei vastaavia kokemuksia ole. Kokemukseni ovat henkilökohtaisia, mutta uskon silti, että kokemuksistani voi löytyä samaistumispintaa muille pedagogeille. Lisäksi haluan liittää henkilökohtaiset kokemukseni osaksi laajempaa yhteiskunnallista keskustelua taidekasvatuksen merkityksestä kouluissa, sillä autoetnografia pyrkii kuvaamaan sekä

analysoimaan systemaattisesti sellaisia tutkijan kokemuksia, joiden avulla on mahdollista päästä kiinni laajempiin yhteiskunnallisiin järjestyksiin (Koivunen 2025, 34). Uotisen (2010b, 186) mukaan autoetnografisen tutkimuksen uskottavuus nojaakin sen kokonaisuuteen: tutkimuksen aiheiden kriittiseen valintaan, lähtökohtien ja paikantuneisuuksien huolelliseen kuvaukseen, itsereflektiiviseen tutkimustapaan, raportoinnin tiheyteen sekä sosiaalisten ja kulttuuristen kontekstien ja yhteyksien rakentamiseen ja vertailukohtien tarjoamiseen.

Teoreettisena viitekehyksenä tutkielmassani toimii pedagoginen hyvinvointi, koska pedagoginen hyvinvointi ei koske ainoastaan opiskelijoita, vaan myös opettajia ja koko oppimisympäristöä (Vanhanen-Nuutinen & Aura 2023; Duong ym. 2023). Mielestäni nuorten lisääntynyt kuormitus ja opettajan työn vaativuus tekevät näkyväksi tarpeen tarkastella hyvinvointia kokonaisvaltaisempana pedagogisena ilmiönä, joka ottaa huomioon koko oppimisympäristön. Teoreettista viitekehystäni täydentää Paulo Freiren (1994/2004) toivon pedagogiikka sekä bell hooksin (1994/2007) osallistava pedagogiikka. Tässä tutkielmassa toivo näyttäytyy kykynä toimia ja jatkaa epävarmuudesta huolimatta sekä mahdollisuutena kuvitella vaihtoehtoisia tulevaisuuksia. Pedagogisen hyvinvoinnin, Freiren toivon pedagogiikan ja hooksin osallistavan pedagogiikan teorioihin peilaten nostan yhteiseen keskusteluun lukuisia muita pedagogeja ja tutkijoita, joiden kanssa pohdin, miten pedagoginen hyvinvointi ja toivo näkyvät taidepedagogiikassa ja miten ne yhdistyvät minun kokemuksiini ja havaintoihini tanssinopettajana lukiossa. Uotisen (2010b, 186) mukaan autoetnografian on oltava teoreettisesti informoitua ja teoreettisesti vahva lähtökohta on tutkimuskysymyksen muotoutumisen edellytys, jotta tutkija pystyy analysoimaan nimenomaan niitä kokemuksia, jotka liittyvät tutkimusaiheeseen.

Toivon pedagogiikkaa on viime vuosina kehitetty myös konkreettisena koulutuksen käytäntönä. Helsingin kaupungin lukioissa vuosina 2024–2026 kehitetty toivon pedagogiikka tarjoaa esimerkin siitä, miten koulun arjessa voidaan vahvistaa opiskelijoiden hyvinvointia, tulevaisuususkoa ja merkityksellisyyden kokemusta (Helsingin kaupunki 2026). Toimintaa ohjaavat muun muassa toimijuuden, yhdenvertaisuuden ja yhteisöllisyyden periaatteet, ja sitä taustoittaa tutkimus esimerkiksi positiivisesta psykologiasta ja resilienssistä (Helsingin kaupunki 2026; Helsingin yliopisto 2026). Samansuuntaisesti myös koulutuksen tulevaisuusvisioissa hyvinvointi

nähdään sekä oppimisen perustana että sen keskeisenä tavoitteena. Vuoteen 2045 ulottuvassa peruskoulun kehittämissiviossa korostuvat vuorovaikutus, kehollisuus, tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä kyky rakentaa toivoa epävarmassa maailmassa (Helsingin yliopisto 2026). Näissä avauksissa korostuu koulun rooli paitsi tiedon välittäjänä myös hyvinvoinnin ja tulevaisuususkon rakentajana. Nämä avaukset resonoivat myös oman tutkimukseni lähtökohtien kanssa, joissa tarkastelen tanssinopetusta mahdollisena hyvinvoinnin ja toivon rakentamisen tilana lukiossa.

Tutkimukseni keskeiseksi kysymykseksi nousi autoetnografisesta lähtökohdasta, mutta teoreettiseen viitekehykseeni nojaten:

Miten tanssinopettajuuteni lukiossa rakentuu dialogissa pedagogisen hyvinvoinnin ja toivon kokemusten kanssa?

Tarkentaviksi alakysymyksiksi tutkimustani rajaamaan nousivat seuraavat kysymykset:

Miten erilaiset kokemukseni tanssinopettajana ovat muuttaneet, vahvistaneet tai ravistaneet omaa opettajuuttani?

Millaiset käytännöt ja toimintatavat vahvistavat opiskelijan ja opettajan pedagogista hyvinvointia lukiossa?

Tämä opinnäyte rakentuu viidestä pääluvusta. Johdannon jälkeen toisessa luvussa tarkastelen pedagogisen hyvinvoinnin ja toivon teorioita sekä käsitteitä koulukontekstissa yhdistäen ne taidepedagogiikkaan. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimukseni metodologiset lähtökohdat ja autoetnografisen tutkimusotteen. Neljännessä luvussa siirryn aineistoni eli päiväkirjamerkintöjeni analyysiin, jossa tarkastelen opettajuuttani arvojeni, kokemusteni ja pedagogisten toimintatapojeni kautta. Viidennessä luvussa pohdin opettajuuttani jatkuvana toivon ja hyvinvoinnin dialogina sekä liitän havaintoni osaksi laajempaa yhteiskunnallista keskustelua. Opinnäytteeni etenee näin teoreettisesta viitekehyksestä kohti kokemuksellista analyysiä ja reflektiota. Tavoitteena on syventää ymmärrystäni siitä, miten pedagoginen hyvinvointi ja toivo rakentuvat tanssinopetuksessani sekä opettajan että opiskelijan näkökulmasta. Lisäksi tutkielmani pyrkii tarjoamaan näkökulmia muille tanssi- ja taidepedagogeille sekä osallistumaan laajempaan kasvatukselliseen keskusteluun koulun merkityksestä nuorten ja opettajien hyvinvoinnin ja tulevaisuususkon mahdollistajana.

2. Pedagoginen hyvinvointi ja toivo koulukontekstissa

Tässä luvussa kerron ensin tutkielmani motiiveista ja lähtökohdista, jotka perustuvat omiin kokemuksiini tanssinopettajana lukiossa. Tämän jälkeen määrittelen tutkielmani teoreettisen viitekehyksen eli pedagogisen hyvinvoinnin, Freiren (1994/2004;1970/2016) toivon pedagogiikan ja hooksin (1994/2007) osallistavan pedagogiikan sekä niiden yhteyden taidepedagogiikkaan. Tutkielmani yhdistyy näin ajankohtaiseen pedagogiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun nuorten hyvinvoinnista, opettajien jaksamisesta ja koulun merkityksestä tulevaisuususkon rakentajana.

2.1. Omat kokemukseni koulussa tutkimukseni motiivina ja lähtökohtana

Tanssinopettajana lukiossa näen päivittäin väsyneitä ja ahdistuneita nuoria ja samaan aikaan ympärilläni on uupuneita opettajia, jotka sinnittelevät lomasta lomaan ajatellen, että tämä rutistus vielä ja sitten saan levätä. Mutta kun loma ei enää palautakaan työkykyä, on jokin pielessä. Työn imu vie usein minutkin mennessään, ja itsekin huomaan yhä useammin laiminlyöväni omaa hyvinvointiani. Samalla maailman tilanne aiheuttaa meille toivottomuutta ja usko paremmasta tulevaisuudesta tuntuu lipuvan yhä kauemmas.

”Ope on nyt vähän väsynyt...Tarjolla oli kakkukahvit 126-juhlaa tehneille juuri ennen meidän tuntiamme ja osa meidän porukastamme oli siellä. Ihmisiä valuu tunnille pikkuhiljaa. Yhdelle tulee migreeni ja toinen lähtee auttamaan kaveria. Kamerasta loppuu kesken kaiken akku ja kaikki tuntuu kaaokselta. Tuntuu, että olen luovuttamassa. En usko, että kaaos johtuu tästä kurssista vaan ylipäätään tämänhetkisestä työkuormasta, jota on ehkä hitusen liikaa. Koen riittämättömyyttä opettajana. Aika ei riitä kunnolla valmistautumiseen ja välillä otetaan lennosta juttuja. Pohdin, että onko opettajana aina tällaista? Miten voisin kokea enemmän onnistumisen tunteita ja silti pitää huolta itsestäni ja jaksamisestani?”
(Päiväkirjamerkintä syksy 2021)

Tämä ote on päiväkirjastani vuoden 2021 marraskuulta. Takana oli koronapandemiaa jo pidemmän aikaa ja poikkeusjärjestelyjä moneen suuntaan. Kuukausi aikaisemmin tätä päiväkirjamerkintää oli järjestetty työpaikkani Tampereen yhteiskoulun lukion 126-

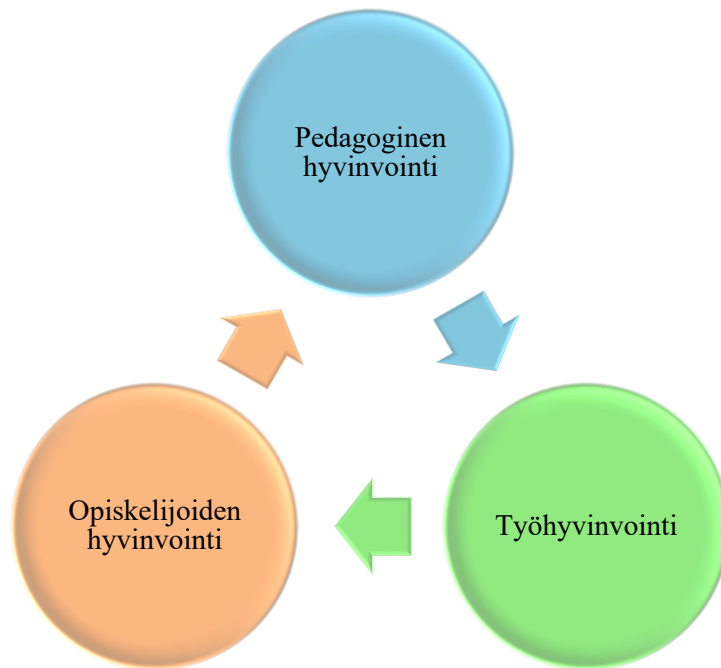
vuotisjuhlat, jotka olivat koronan takia siirtyneet vuodella eteenpäin. Juhlien ajankohta oli syyslomaviikon lauantai, joten lähes koko syyslomani meni esityksiä ja juhlia järjestäessä, sillä opiskelijoitani esiintyi juhlien monissa eri tapahtumissa. Loma, joka olisi selvästi tarvittu opettajan palautumiseen, menikin työnteossa. Ilman lomaa kehoni ja mieleni ei päässyt lepäämään ja kuormitus kasvoi entisestään syksyn edetessä. Tämä päiväkirjamerkintäni kuvaa riittämättömyyden ja kuormituksen tunteitani, jotka tuntuivat silloin erityisen raskailta. Kun palasin mielessäni tähän muistoon, huomasin kuinka vahvasti nuo tunteet edelleen elävät kehossani: pulssini nousi, hermostoni kihelmöi ja palasin hetkessä takaisin tuohon luovuttamisen hetkeen. Yritin silloin kuitenkin pysyä vahvana, sillä koin, että minun tehtäväni opettajana oli olla toivon tuottaja opiskelijoilleni tuona epävarmana aikana. Tuon ajan pohdintani siitä, onko opettajuus aina tällaista ja miten voisin kokea työssäni enemmän onnistumisia ja hyvinvointia, on jatkunut tähän päivään asti ja on vaikuttanut vahvasti tämän opinnäytteen lähtökohtiin.

Opettajan työ lukiossa on vaativaa ja stressiä aiheuttavat muun muassa opiskelijoiden monimuotoisuus, opiskelijoiden tuen tarpeet, digitalisaatio, isot ryhmäkoot ja kokonaistyömäärä. Koronapandemian jälkeen opettajien työuupumus kasvoi runsaasti ja opettajien työhyvinvointi nousi entistä keskeisemmäksi kysymykseksi, sillä työuupumus on aiemmasta laskutrendistä huolimatta edelleen monen opettajan arkea ja tämä oli osa myös minun arkeani opettajana. Helsingin yliopiston teettämästä Opettajien työhyvinvointi – seurantatutkimuksesta vuosilta 2020–2025 selviää, että työuupumus kasvoi erityisesti vuosina 2020–2021, mutta on sen jälkeen onneksi ollut laskusuunnassa ja keväästä 2024 työn imu on taas kääntynyt parempaan suuntaan (Hietajärvi & Heinimäki 2026, Opettajien työn imu ja työuupumus 2020-Syksy 2025 -luku). Työn imu on myönteistä työhyvinvointia kuvaava tila, jota ilmentää tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen työntekoon ja sitä lisäävät erilaiset työhön liittyvät voimavarat kuten hyvä johtaminen, yhteisöllisyys ja mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhönsä (Hietajärvi & Heinimäki 2026, Opettajien työn imu ja työuupumus 2020-Syksy 2025 -luku). Mielestäni opettajien työssä jaksamisen tutkimuksissa on erityisen mielenkiintoista se, että opettajat ovat ammattiryhmänä samaan aikaan hyvin uupuneita ja hyvin tyytyväisiä työhönsä, eli heidän työnsä ytimessä on vahvasti läsnä taipumus työuupumukseen, mutta samalla työn imuun eli työn mielekkyyden kokemuksiin (Pietarinen ym. 2008, 56). Tämä pätee myös vahvasti minuun, sillä rakastan työtäni, joka näkyy palavana intohimona ja rakkautena tanssia ja taidetta kohtaan sekä vilpittömän välittävänä ja vastuullisena

suhteena opiskelijoihini, jonka uskon välittyvän tavassani kohdata, tukea, mahdollistaa ja kunnioittaa nuoria opiskelijoitani.

2.2. Pedagogisen hyvinvoinnin viitekehys

Etsiessäni pohdintojani ruokkivaa teoriaa ja lähteitä, kiinnitti pedagogisen hyvinvoinnin teoria vahvasti huomioni, sillä siinä käsitetään hyvinvoinnin koskevan koko kouluyhteisöä ja sen ytimessä on opettajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus opetus- ja oppimistilanteissa (Vanhanen-Nuutinen 2023, 23). Näin ollen pedagoginen hyvinvointi muodostaa eräänlaisen kehän, jossa opiskelijoiden hyvinvointi, yleiset työhyvinvoinnin kysymykset ja pedagoginen hyvinvointi ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään (Kotila 2023, 5).



Kuvio 1. Pedagogisen hyvinvoinnin kehä (mukaillen Kotila 2023, 5)

Juuri tämä kehä ja ajatus jatkuvasta vuorovaikutuksesta herätti mielessäni heti kuvan liikkeestä ja vaihtuvasta energiasta mutta turvallisesti selkeiden raamien sisällä. Meriläisen, Lappalaisen ja Kuittisen (2008, 9) mukaan pedagogisen hyvinvoinnin käsite voidaan metaforisesti tulkita sellaiseksi pedagogiikaksi, joka luo positiivisia tunnekokemuksia, tukee oppimisen prosesseja ja edistää yksilön kokonaisvaltaista kehitystä. Tämä metafora resonoi heti oman pedagogisen ajatteluni kanssa siitä, että

haluan luoda tanssinopetuksessani positiivisia tunnekokemuksia, tukea jokaisen nuoren oppimisen prosesseja pedagogisilla valinnoillani ja näin edistää jokaisen yksilöllistä kokonaisvaltaista kehitystä.

Pedagogisen hyvinvoinnin toteutumisen edellytyksenä on ihmisen perustarpeiden täytyminen, koska ihmisen käsitys itsestään ja suhteestaan muihin yhteisön jäseniin muodostaa keskeisen tulkinnan heidän toiminnalleen ja vuorovaikutukselle. Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian (engl. Self-Determination Theory) mukaan ihmisen perustarpeet ovat autonomia, pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus, ja niiden täytyminen on keskeistä ihmisen hyvinvoinnin, motivaation ja terveen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta. Itsemääräämisteorian mukaan ympäristöt, jotka tukevat näiden tarpeiden täyttymistä, edistävät sisäistä motivaatiota ja autonomista toimintaa, kun taas kontrolloivat ja rajoittavat ympäristöt ovat yhteydessä heikompaan motivaatioon, suorituskyykyyn ja hyvinvointiin (Deci & Ryan 2000, 227). Kokemukseni opettajana tukevat tätä teoriaa, sillä kun koen voivani vaikuttaa omaan toimintaani, hallitsevani haasteita ja olevani osa arvostavaa yhteisöä, motivaationi siirtyy ulkoisesta kontrollista kohti autonomista ja sisäistä motivaatiota. Saman olen huomannut opiskelijoideni kokemuksista. Tutkimusten mukaan sisäisesti motivoituneet tavoitteet ja autonominen säätely ovat yhteydessä parempaan oppimiseen, suoritukseen ja psyykkiseen hyvinvointiin (Deci & Ryan 2000, 247–248).

Ajattelen koulua eräänlaisena miniyhteiskuntana, jossa pätevät tietyt säännöt, arvot ja valta-asetelmat ja jossa kaikki tapahtumat ja niiden vaikutukset kietoutuvat toisiinsa jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Pedagogista hyvinvointia kouluissa tutkineiden Pietarisen, Soinin ja Pyhällön (2008, 57) mukaan hyvinvointi kouluissa rakentuu pitkälti pedagogisiin prosesseihin osallistuvien pyrkimysten, odotusten ja keskinäisen vuorovaikutuksen kokonaisuutena, jossa opiskelijoiden ja opettajien hyvinvoinnin kysymykset kietoutuvat toisiinsa. Näin ollen pedagogista hyvinvointia rakennetaan vuorovaikutuksellisessa kokonaisuudessa, jossa yksilöllä ja yhteisöllä on mahdollisuus oppia kouluympäristössä hyvinvointia tukevia ajattelun ja toiminnan strategioita, jotka samalla edistävät mielekästä toimijuutta, osallisuutta ja toimintaympäristön ymmärtämistä (Pietarinen ym. 2008, 57). Mielestäni kouluympäristössä on tärkeää luoda erilaisia matalan kynnyksen kohtaamisia opiskelun ja työskentelyn lomaan, joissa kaikilla on mahdollisuus helposti päästä osaksi kouluyhteisöä. Esimerkki työpaikaltani

Tampereen yhteiskoulun lukiosta on hyvinvointikahvilat, joita järjestetään kerran kuukaudessa. Nämä kahvilat ovat kaikille avoimia matalan kynnyksen kahvittelu- ja juttelupaikkoja, joissa voi tavata muita opiskelijoita ja koulun aikuisia, kuten opettajia, opoja ja kuraattoreita. Usein paikalla on myös kuraattorin karvainen koirakaveri, jota saa myös rapsutella juttelun ohessa. TYK:n opiskelijakunta järjestää myös aktiivisesti paljon erilaisia yhteisöllisiä tempauksia ja tapahtumia, kuten välituntidiskoja ja teemaviikkoja, joihin koko koululla on mahdollisuus osallistua. Nämä yhteiset tempaukset ja tapahtumat luovat positiivista ilmapiiriä kouluympäristöön, jolloin opettajien ja opiskelijoiden osallistuminen yhdessä koulun toimintaan ja ideointiin rakentavat yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia (Vanhanen-Nuutinen 2023, 24). TYK:ssä järjestetään myös opettajille suunnattuja Pedacafe -kohtaamisia, joissa on etukäteen määritelty pedagoginen aihe ja sen esittelijä, jonka jälkeen opettajat voivat vapaasti jakaa teemasta omia kokemuksiaan tai pohdintojaan. Tämä tukee mielestäni erinomaisesti opettajien vertaistukea ja yhteenkuuluvuutta. Opettajien osallistuminen yhteiseen moniääniseen keskusteluun, joissa sanoitetaan pedagogisia valintoja ja yhteisiä pedagogisia käsityksiä, vahvistaa opettajien keskinäistä luottamusta ja on pedagogisen hyvinvoinnin ytimessä (Kivinen & Liikka 2023, 29).

2.2.1. Pedagoginen hyvinvointi taidepedagogiikassa

Tällä hetkellä yhteiskunnallinen keskustelu on painottunut vahvasti nuorten jaksamiseen ja nuorten tulevaisuususkon romahtamiseen, mutta samalla on kuitenkin tunnistettu, että taideaineet koulussa voivat tarjota keinoja lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseen ja tulevaisuususkon vahvistamiseen (Anttila ym. 2017; Fancourt & Finn 2019; Lasten ja nuorten säätiö 2025). Vuosina 2015–2021 toteutetun ArtsEqual- tutkimushankkeen toimenpidesuosituksen mukaan taidekasvatus koulussa vahvistaa lasten ja nuorten kulttuurista pääomaa, lisää valmiuksia toimia aktiivisesti yhteiskunnassa, synnyttää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja luo kokonaisvaltaista hyvinvointia (Anttila ym. 2017, 3). Tanssinopettajana lukiossa olen todistanut lukuisia kertoja tanssinopetuksen ja muiden taideaineiden vahvistavan edellä mainittuja asioita. Olen todistanut muun muassa lukuisten uusien ystävyyksien syntymistä, tanssin tuovan iloa, energiaa ja hyvinvointia koulupäiviin sekä onnistumisen kokemuksia niin yksilönä kuin yhteisönä.

Itä-Suomen yliopiston taito- ja taideaineiden pedagogiikan tutkimusprofessori Antti Juvonen on todennut taito- ja taideaineiden toimivan nimenomaan pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina kouluissa. Juvosen (2008) artikkelin mukaan taito- ja taideaineet lisäävät kouluissa yleistä viihtyvyyttä ja hyvinvointia, auttavat lapsia ja nuoria haasteiden voittamisessa sekä tarjoavat onnistumisen elämyksiä. Tampereen yhteiskoulun lukiossa kuka tahansa lähes tuhannesta opiskelijasta voi valita lukujärjestykseensä taideaineita, kuten tanssia, teatteria, elokuvatyötä tai vaikkapa maskeerausta. Kaikki taideaineiden opinnot, myös tanssin opintojaksot, ovat suunnattuja niin aloittelijoille kuin pidempään taidemuotoa harrastaneille. Tämä mahdollistaa sen, että työpaikallani jokaisella nuorella on tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua monipuolisesti taideaineiden opetukseen. Taideaineiden merkitys on erityinen, koska niiden parissa työskenneltäessä ollaan tekemisissä omien tunteiden kanssa kokemuksellisen oppimisen kontekstissa, mikä mahdollistaa turvallisuuden ja luottamuksen kokemisen sekä yhteisöön kiinnittymisen (Juvonen 2008, 77). Näiden lisäksi taideaineet kannustavat omien ratkaisujen tekemiseen, mielikuvituksen käyttöön ja luovaan työskentelyyn osana sosiaalista ryhmää, mikä tukee Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian mukaisia ihmisen perustarpeita, autonomiaa, kyvykkyyttä ja yhteenkuuluvuutta, ja näin edistää pedagogista hyvinvointia (Juvonen 2008, 79). TYK:ssä taideaineiden opintojaksoilla nuoret pääsevät opettajien tukemana käyttämään mielikuvitustaan, tekemään omia taiteellisia ratkaisujaan ja luomaan taidetta yhdessä muiden kanssa. Opintojaksojen päätteeksi nuoret pääsevät estradille jakamaan opintojaksoilla syntyneitä pieniä tai isoja teoksia osana näytönpaikkoja. Näitä näytönpaikkoja järjestetään vuoden aikana lukuisia teatterista, tanssista, musiikista ja elokuvatyöstä. Vaikka nuori ei itse haluaisi osallistua taideopetukseen, pääsee hän yleisössä osaksi taide-elämyksiä. Mielestäni TYK:ssä on mahtava ja kannustava yleisökulttuuri, jossa kaikille hurrataan ja kannustetaan yhtä kovaa.

ArtsEqualin toimenpidesuosituksen mukaan peruskoulusta tulisi rakentaa Suomen suurin kulttuurikeskus, jossa laadukas ja monipuolinen taidekasvatus on tasa-arvoisesti kaikkien oppilaiden saatavilla (Anttila ym. 2017, 1). Oppivelvollisuus Suomessa laajeni vuonna 2021 koskemaan kaikkia nuoria 18 ikävuoteen asti, minkä vuoksi ArtsEqualin toimenpidesuositusta voitaisiin mielestäni perustellusti laajentaa myös toiselle asteelle, jotta taidekasvatus olisi kaikkien saatavilla koko oppivelvollisuuden ajan (Opetushallitus, 2026a). Vaikka Tampereen yhteiskoulun lukio ei ole peruskoulu vaan toisen asteen

oppilaitos, toimii kyseinen lukio mielestäni hyvänä käytännön esimerkkinä tällaisesta kulttuurikeskuksesta. Opiskelijat voivat valita runsaasti taideaineita osaksi lukio-opintojaan ja esiintyä monipuolisissa näytönpaikoissa koulun sisällä, minkä lisäksi koulussa järjestetään runsaasti esityksiä myös ulkopuoliselle yleisölle. Kaksi kertaa vuodessa TYK:ssä järjestetään Kulttuuriviikonloppu, jossa opiskelijat esittävät omia lukiodiplomeitaan tanssista, teatterista, musiikista, kuvataiteesta ja mediasta. Lukiodiplomit ovat lukion oppimäärään sisältyvä, mutta vapaaehtoinen, erityinen näyttö taito- ja taitoaineiden osaamisesta sekä harrastuneisuudesta (Opetushallitus 2026b). Kulttuuriviikonloput ovat aina loppuunmyytyjä, joten myös yleisöä löytää hyvin paikalle. Lisäksi joka vuosi koulussamme tehdään iso musiikkiteatteriproduktio, johon valitaan mukaan lähes sata opiskelijaa. Produktiot toteutetaan monen taideopettajan yhteistyönä. Produktioissa nuoret vastaavat opettajien johdolla esiintymisestä, tuotannosta, maskeerauksesta, puvustuksesta ja joskus jopa käsikirjoituksesta sekä musiikin sävellyksestä.

Juvonen (2008, 75–76) perustaa omaa kokemuksellista oppimiskäsitystään Deweyn 1930-luvulla kehittämään pragmatismiin, jossa korostetaan tiedon ja toiminnan kiinteää yhteyttä. Juvosen (2008, 89–90) mukaan oppiminen onkin taideaineissa tekemistä, jossa tieto kytkeytyy merkityksellisesti käytäntöön ja opiskelijan omaan elämään kehollisten ja aistillisten kokemusten kautta, tarjoten mahdollisuuksia itseilmaisuun, tunteiden käsittelyyn sekä resilienssin vahvistumiseen haasteiden ja onnistumisten kautta. Tässä ajassa tarvitsemme erityisesti resilienssimme vahvistamista, joka on yksilöiden ja yhteisöjen kykyä ylläpitää toimintakykyä muuttuvissa olosuhteissa sekä valmiutta kohdata häiriöitä ja kriisejä sekä palautua niistä (Tieteen termipankki 2026). Seuratessani nuorten omien taiteellisten lukiodiplomien tai muiden esitysten prosesseja, olen huomannut, että kun nuori saa kokemuksen luovan prosessin onnistumisesta, kasvattaa se myös hänen itsetuntoaan ja resilienssiään. Olipa nuori sitten mukana toteuttamassa lyhyttä kohtausta pienen työryhmän kanssa tai suurproduktiota sadan muun nuoren kanssa, saa hän aina kokemuksen siitä, miten hän kytkeytyy kehollisuutensa ja aistiensa kautta itseensä ja muihin tässä maailmassa.

2.2.2. Saavutettavuuden näkökulma pedagogisessa hyvinvoinnissa

Tampereen yhteiskoulun lukioon tulee opiskelijoita ympäri Suomea ja osa heistä muuttaa yksin aloittaessaan lukion. TYK:ssä on paljon nuoria erilaisista taustoista, niin sosioekonomisesti kuin kulttuurisesti. TYK:llä on vahva maine lukiona, jossa jokainen on hyväksytty sellaisena kuin on ja tästä syystä ehkä kouluumme hakeutuu paljon nuoria, jotka ovat aikaisemmin kokeneet koulukiusaamista tai syrjintää tai kokevat olleensa jollakin tavalla ulkopuolisia aikaisemmissa asuin- tai kouluympäristöissään. Monet nuorista etsivät lukioaikanaan omaa sukupuoli-identiteettiään ja pohtivat omaa seksuaalista suuntautumistaan. Joukkoon mahtuu lisäksi opiskelijoita laajalla neurodiversiteetillä ja yhä useammalla opiskelijalla on erilaisia oppimisen haasteita.

Yllä mainituista syistä koen erityisen tärkeäksi pedagogiikassani nostaa esiin saavutettavuuden ja inklusiivisuuden näkökulmaa, jossa voin pedagogisilla valinnoillani edistää jokaisen hyvinvointia mukauttaen opetustani tarjoten vaihtoehtoja, jotka palvelevat erilaisia yksilöllisiä tarpeita. Kasvatustieteiden tohtori Katariina Stenberg (2025, 22) peräänkuuluttaakin yhteisöllisen ja inklusiivisen kouluympäristön rakentamista, jossa meidän yhdessä tulisi, koulun henkilökunnan ja opiskelijoiden kanssa, rakentaa kouluihin toimintaympäristöjä, jotka mahdollistavat jokaiselle kokemuksen kuulumisesta ja osallisuudesta tasa-arvoisena sekä yhdenvertaisena toimijana. Toivoisin tämän toteutuvan omassa toimintaympäristössäni vieläkin paremmin tulevaisuudessa, koska Stenbergin (2025, 22) mukaan yhteisöllisessä ja inklusiivisessa kouluympäristössä ymmärretään kulttuurisen, kielellisen, sosioekonomisen ja sukupuolen moninaisuuden rikkaus ja arvo. Näitä rikkauksia ja arvoja TYK:ssä paljon jo ymmärretään ja niiden eteen tehdään aktiivisesti töitä, mutta mielestäni on vielä paljon parannettavaa inklusiivisen kouluympäristön aikaansaamiseksi. Esimerkiksi meillä ei voi opiskella tai työskennellä henkilö, jolla on vaikea liikuntarajoite, sillä toisessa koulurakennuksessa ei ole hissiä, ja rakennuksen eri kerrosten välillä liikkuminen on mahdollista vain portaita pitkin. Myöskään koulun teatteritilaan ei ole esteetöntä kulkua ja muistan, kuinka yhden opiskelijan vanhempi ei päässyt katsomaan tyttärensä esitystä, koska hänellä ei ollut mahdollisuutta päästä teatteritilaan pyörätuolin kanssa. Tämä tapahtui vuonna 2020, eikä teatteritilan esteettömyydelle ole vielääkään tehty muutoksia.

Pedagogisen hyvinvoinnin, tanssinopetuksen ja saavutettavuuden risteymistä ollaan tällä hetkellä kiinnostuneita eri koulutustasoilla maailmanlaajuisesti. Amerikkalaisen yliopiston tanssin professori Renay Aumiller (2025) tarkastelee artikkelissaan, *Pedagogical Wellness in Dance Education: Practical Applications for the Studio Classroom*, pedagogista hyvinvointia tanssiopetuksensa viitekehyksenä, jonka tavoitteena on luoda opiskelijoita tukeva, inklusiivinen ja mukautuva oppimisympäristö niin opiskelijoiden kuin opettajien hyvinvoinnin edistämiseksi. Aumiller (2025, 2) viittaa Duongin, Aebersoldin ja Mahavongtrakulin (2023) kehittämään pedagogisen hyvinvoinnin viitekehykseen, joka kattaa opetussuunnitelman suunnittelun, viestinnän, luokkaympäristön, oppimistoiminnot sekä arviointi- ja arvostelukäytännöt. Siinä missä Juvonen (2008) korostaa artikkelissaan taideaineiden luontaista yhteyttä tunteisiin, kokemuksellisuuteen ja perustarpeiden täyttymiseen, Aumillerin (2025) artikkeli tuo esiin, kuinka nämä hyvinvointia tukevat elementit voidaan tehdä tietoisiksi pedagogisiksi valinnoiksi ja rakenteiksi tanssinopetuksessa. Aumiller (2025, 7) rohkaisee tanssinopettajia integroimaan pedagogisen hyvinvoinnin strategioita opetukseensa, jolloin oppimisympäristö voi tukea opiskelijoiden ja opettajien kokonaisvaltaista kehitystä, vahvistaa heidän luovuuttaan ja sitoutumistaan sekä resilienssiä.

Aumillerin (2025) ajatukset pedagogisesta hyvinvoinnista tanssinopetuksen käytäntöinä toivat mieleeni *Taideopettaja yhteiskunnallisena toimijana* – opetusharjoittelukokonaisuuteen sisältyneen Jasmiina Sipilän luennon, 4. marraskuuta 2025, toisen maisterivuoden syksyltä. Sipilä toimii vastuuopettajana ja ammatillisena erityisopettajana ammattiopisto Livessä, joka on Suomessa ainoa tanssin ammatillinen tutkinto erityistarpeisille opiskelijoille. Luennollaan Sipilä (2025) jakoi muun muassa saavutettavuuden käytäntöjä ja pedagogisia lähtökohtia sekä nosti esille saavutettavan tanssikoulutuksen merkitystä. Hän tarkasteli luennollaan sekä henkilöstön että opiskelijoiden selviytymiskykyä seuraavista lähtökohdista: resurssien riittävyys, psykologinen turvallisuus, fyysinen saavutettavuus, sosiaalinen saavutettavuus ja palaute sekä arviointi. Palatessani muistiinpanoihini tuolta luennolta huomaan paljon mielenkiintoisia yhtymäkohtia pedagogiseen hyvinvointiin ja Aumillerin (2025) ajatuksiin inklusiivisen ja mukautuvan oppimisympäristön luomisesta tanssipedagogiikassa. Yhtymäkohtia pedagogisen hyvinvoinnin, Aumillerin (2025) ja Sipilän (2025) ajatusten välillä on muun muassa pedagoginen dialogisuus ja vuorovaikutus, arvot opetuksen taustalla, turvallisen ja inklusiivisen toimintaympäristön

luominen sekä kaiken lähtökohtana ja tavoitteena on niin opettajan kuin opiskelijan hyvinvointi. Mielestäni pedagoginen hyvinvointi taideaineissa näyttäytyy sekä oppimisen mielekkyyttä lisäävänä että ihmisen perustarpeita tukevana kokonaisuutena, joka rakentuu sekä kokemuksellisista että tietoisesti suunnitelluista pedagogisista käytännöistä. Tämä inspiroi minua analysoimaan omaa työtäni ja pedagogisia valintojani lukiossa pedagogisen hyvinvoinnin ja saavutettavuuden näkökulmista, joihin palaan luvussa 4.2.

2.3. Toivon pedagogiikka

Tanssi ja liike ovat osa jokapäiväistä elämääni niin työssä kuin arjessa. Tanssi määrittää paljon elämässäni ja on jo pitkään määrittänyt. Tanssi on vahvasti osa minun identiteettiäni, enkä enää tiedä mistä tanssi alkaa ja mihin se loppuu, kehossani tai elämässäni. Olen useasti ollut elämässäni käännekohdassa, jossa olen kyseenalaistanut omia valintojani ja pohtinut vaihtavani täysin toiselle alalle, mutta tullut aina lopulta siihen tulokseen, että tanssiyhteisö on kuitenkin se paikka, jossa voin kokea olevani aidosti minä. Tälle matkalle olen tarvinnut paljon uskoa ja toivoa. Toivo on rakentunut pienistä palasista matkan varrella. Välillä olen lähes kadottanut toivon, mutta silti jatkanut sinnikkäästi, kunnes toivon pilkahdus on löytynyt kulman takaa. Toivo on auttanut minua taistelemaan omien unelmieni puolesta ja luottamaan tulevaisuuteen. Vielä viisi vuotta sitten en olisi ikinä uskonut 40-vuotiaana aloittavani tanssinopettajan maisteriopinnon Teatterikorkeakoulussa. Uskon, että ilman toivoa, ei voi olla unelmia ja ilman unelmia ei voi kohdata tulevaisuutta avoimin ja luottavaisin mielin.

Ihastuin välittömästi tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan (2019, 62–63) ajatukseen siitä, että toivo on liekki, joka tarvitsee happea ja roihutessaan toivo tarttuu ja virtaa ihmisten välillä hengityksen, liikkeen ja tanssin kautta. Anttila (2019, 62) perustaa tämän ajatuksen Paolo Freiren (1994) toivon pedagogiikkaan, jossa Freiren mukaan toivo ei ole vain ajatus tai tunne vaan se asuu meissä kaikissa, koko kehon kokemuksena. Toivon liekki on meidän jokaisen sisällä valmiiksi, mutta se tarvitsee happea eli toimintaa, jotta se voi roihuta ja virrata ihmisten välillä. Tämä mielikuva vahvisti ajatustani siitä, että toivo ei ole vain tunne vaan se on nimenomaan aktiivista toimintaa ja sitä voidaan luoda yhdessä, vaikka ilman sanoja, liikkeen avulla. Ehkä juuri tanssi ja liike ovat olleet elämässäni ne toivon liekit, jotka ovat pitäneet minut elossa ja unelmissani

kiinni. Yhdyn vahvasti Anttilan (2019, 66) ajatukseen siitä, että tanssikasvatuksen tehtävänä on ehdottomasti vahvistaa toivon kulkureittejä ja poistaa esteitä, jotta toivo voisi virrata vapaasti ihmisten välillä.

2.3.1. Freiren ja hooksin toivon dialogi

Brasilialainen kasvatustieteilijä ja filosofi Paulo Freire (1921–1997) kehitti ajatuksen toivon pedagogiikasta (eng. Pedagogy of hope) osana kriittistä pedagogiikkansa. Freiren (1994/2004) mukaan opettaminen ilman toivoa ei ole mahdollista ja opettajan täytyy uskoa siihen, että oppilaat voivat kasvaa ja oppia, jolloin maailma voi muuttua oikeudenmukaisemmaksi ja ihmiset voivat toimia muutoksen tekijöinä. Oppiminen on tällöin yhteisesti jaettu prosessi, jossa opettaja ja oppija tulevat tietoisiksi omasta tilanteestaan ja mahdollisuuksistaan vaikuttaa siihen. Freiren kriittinen pedagogiikka inspiroi vahvasti feministikirjailija ja professori bell hooksin (1952–2021) osallistavan pedagogiikan kehittämisessä. hooks (1994/2007, 42) korostaa osallistavassa pedagogiikassaan erityisesti oppijan oman äänen, kokemuksen ja toimijuuden tunnustamista, osana Freiren yhteisesti jaetun oppimisen prosessia. Sekä hooksille (1994/2007) että Freirelle (1994/2004; 1970/2016) keskeistä on dialoginen oppiminen, jossa opettaja ja oppijat rakentavat tietoa yhdessä ja jossa oppijoiden kokemukset ovat osa tärkeää tietoa eikä oppiminen ole pelkkää tiedon siirtämistä opettajalta oppijalle. Freiren korostama toivo toimii tällöin voimana, joka ylläpitää uskoa muutoksen mahdollisuuteen ja hooksin osallistava pedagogiikka konkretisoi tämän toivon oppimistilanteissa, joissa oppija nähdään kokonaisvaltaisena aktiivisena toimijana.

hooks (1994/2007, 44) nostaa esille kirjassaan *Vapauttava kasvatustiete*, että opettajien tulisi aktiivisesti sitoutua heidän omaa hyvinvointiaan edistävään toimintaan, mikäli he aikovat opettaa tavalla, joka valtauttaa heidän opiskelijoitaan. Valtauttamisella hooks (1994/2007, 42–43) tarkoittaa yksilön itsevarmuuden vahvistamista ja kykyä tunnistaa sekä haastaa yhteiskunnallisia valtasuhteita että toimia niiden muuttamiseksi. hooks (1994/2007, 51) lisää vielä, että osallistava pedagogiikka ei pyri valtauttamaan ainoastaan opiskelijoita, vaan myös opettajat kasvavat ja valtautuvat osallistavan ja kokonaisvaltaisen oppimisen prosesseissa. hooksin osallistavan ja vapauttavan kasvatuksen ajatukset inspiroivat minua kohdistamaan katseen itseeni ja pohtimaan omaa hyvinvointiani opettajana, sillä uskon, että hyvinvoivana opettajana voin toimia toivon ja

hyvinvoinnin peilinä myös opiskelijoilleni. Tämän lisäksi samaistuin omien kokemuksieni perusteella vahvasti hooksin (2003, luku 2) kokemuksiin työuupumuksesta, joista hän kertoo avoimesti kirjassaan, *Teaching Community - A Pedagogy of Hope*. hooksin (2003, 14) mukaan jokainen opettaja tarvitsee jossakin vaiheessa uraansa hengähdystauon opettamisesta, voidakseen opettaa täydellä läsnäololla ja taidolla, sillä opettajina meidän täytyy astua luokkahuoneeseen toivoa kantaen. Minulle maisteriopinnot ovat toimineet tärkeänä hengähdystaukona omasta opettajuudestani ja antaneet minulle mahdollisuuden tarkastella ja kasvaa opettajana vahvistaen sisäistä toivon liekkiäni.

2.3.2. Taidekasvatus toivon rakentajana

Lasten ja nuorten säätiö (2025) selvitti yli 2400 nuoren tulevaisuuskuvia: millaisena he näkevät tulevaisuuden ja oman elämänsä osana sitä. Selvitys osoitti, että nuoret hahmottavat tulevaisuudesta niin toivoa: rauhaa, terveyttä ja turvaa, kuin epävarmuutta: sotaa, ilmastokriisiä ja eriarvoisuuden uhkaa. Yllättävää ja huomionarvoista oli kuitenkin se, että harva nuori pystyi irrottautumaan totutuista mielikuvista ja mielikuvittelun tila on kaventunut niin, että nuoret eivät pysty kuvittelemaan uusia ja innostavia mielikuvia paremmista tulevaisuuksista (Lasten ja nuorten säätiö 2025). Mielestäni juuri taidekasvatus vahvistaa ja harjoittaa mielikuvitustamme, sillä taiteen ja kehollisuuden kautta ihminen voi rohkeasti kokeilla, unelmoida, käsitellä ja ymmärtää erilaisia maailmoja, asioita, elämää ja monimutkaisia ilmiöitä. Keholliseen oppimiskäsitykseen nojaavassa taidekasvatuksessa tiedot, taidot, tunteet ja tilat punoutuvat yhteen ja taide on olennainen osa ihmisen jokapäiväistä elämää ja tapaa olla maailmassa (Foster & Sutela 2024, 10–11).

Tanssipedagogiikan dosentti Raisa Foster ja musiikkikasvatuksen yliopistonlehtori Katja Sutela pohtivat taidekasvatuksen merkitystä tulevaisuuden toivon rakentajana *Taide ja toiveikas tulevaisuus* -lehden (2024) pääkirjoituksessaan *Taidekasvatus kriisien aikakaudella – toivon ja transformaation mahdollisuuksia*. Fosterin ja Sutelan (2024, 10) mukaan taidekasvatuksen tehtävä on nimenomaan tarjota vastapainoa kaikelle toivottomuudelle, jossa tulevaisuus näyttäytyy dystooppisena ja uhkien täyteisenä. Toivo rakentuu TYK:ssä erityisesti taideaineiden opintojaksoilla, joissa opiskelijat saavat itse luoda yksin ja yhdessä erilaisia esityksiä, teoksia tai tempauksia. Näissä nuoret saavat

käyttää luovuuttaan, heidän mielikuvituksensa kehittyä, heidän äänensä ja toiveensa tulevat näkyviksi heille itselleen, omalle työryhmälleen ja opiskelutovereilleen. Opintojaksojen päätteeksi he pääsevät jakamaan vielä omat esityksensä suuremman yleisön kanssa. Jokaisen teoksen syntymiseen kuuluu luova prosessi, johon kuuluu erilaisia vaiheita esityksen suunnittelusta sen toteutukseen. Prosessin eri vaiheissa on tehtävä paljon päätöksiä ja etsittävä ratkaisuja yksin ja yhdessä muiden kanssa. Tämä vaatii nuorelta paljon luottamusta itseensä ja työryhmäänsä. Kun nuori saa kokemuksen luovan prosessin onnistumisesta ja saa vielä jakaa sen kannustavan yleisön kanssa, luo se nuorille itsevarmuutta, merkityksellisyyttä, yhteisöllisyyden tunnetta ja erityisesti toivoa.

Tanssin opintojaksoilla mielestäni toivo näkyy nuorissa ilona, rohkeutena, itsevarmuutena ja erityisesti luottavaisuutena, että nuori pystyy oppimaan ja luomaan jotain alusta asti yksin tai yhdessä ryhmän kanssa. Tampereen yhteiskoulun lukion *Yhdessä tanssien* -opintojaksolla, pohditaan, miten tanssin iloa voisi viedä koulun seinien ulkopuolelle. Opiskelijat saavat ensin itse valita kohdeyleisön ja tämän jälkeen he suunnittelevat valitsemalleen kohdeyleisölleen sopivan esityksen, tapahtuman tai vaikka osallistavan tanssituokion. Tanssin iloa on viety muun muassa kauppakeskuksiin, kauppojen näyteikkunoihin, päiväkoteihin, kouluihin, iltapäiväkerhoihin, ja ikäihmisten palvelukeskuksiin. Nuorten itse alusta asti suunnittelema, koreografioima ja esittämä tanssiesitys tai -tuokio luo tekijöilleen omistajuuden ja merkityksellisyyden kokemuksen omasta saavutuksestaan, jonka he saavat jakaa eteenpäin valitsemalleen yleisölle. Tällä opintojaksolla on syntynyt koskettavia kohtaamisia erityisesti nuorten ja ikäihmisten välillä. Vieraillessamme paikallisessa ikäihmisten palvelukeskuksessa jokainen nuori sai vastuulleen kuljettaa yhden ikäihmisen ruokailutilasta esitystilaan. Osa nuorista kuljetti ikäihmisen pyörätuolilla ja osa ikäihmisistä saatettiin käsikynkässä hitaasti kävellen. Tunnelma oli hyvin jännittynyt nuorten ja ikäihmisten välillä. Tanssiesityksen jälkeen tunnelma kuitenkin muuttui täysin ja ilo virtasi esitystilassa ja aplodit raikasivat. Ikäihmisten saattaminen takaisin heidän asuinyksikköönsä oli tunnelmaltaan aivan erilainen kuin siirtyminen esitystilaan oli ollut. Matkan varrella ympäriltäni kuului naurua, puheen sorinaa, laulua, näkyi paljon hymyjä sekä nuorten että ikäihmisten kasvoilla ja kiitoksia sateli nuorille. Lyhyenkin kohtaamisen aikana vaihdetut sanat, hymyt ja pienet keskustelut olivat merkityksellisiä niin esiintyneille nuorille kuin kohdatuille ikäihmisille. Kohtaamiset ja esitykset välittivät toivoa, joka kosketti selvästi niin nuoria kuin heidän yleisöään. Tuossa hetkessä toivo tarttui ja virtasi ihmisten välillä

liikkeen ja tanssin kautta, jolloin Anttilan (2019, 66) ajatus toivon vapaasta virtauksesta todella toteutui.

Vaikka taito- ja taideaineiden tunteja ja resursseja on peruskoulusta vähennetty merkittävästi jo pidemmän aikaa, näkyy tulevaisuudessa myös toivon merkkejä. Syksystä 2029 alkaen ylioppilastutkinnossa voi suorittaa kokeen kuvataiteessa, musiikissa ja liikunnassa, mikä vahvistaa näiden aineiden asemaa osana yleissivistystä (Ylioppilastutkintolautakunta 2026). Uudistus viestii mielestäni sitä, että taideaineet nähdään merkityksellisenä osana koulutusta nyt ja tulevaisuudessa, vaikka niiden asema ei vielä ole täysin vakiintunut esimerkiksi tanssin ja teatterin osalta. Erityisesti nämä nuorten tekemät lukiodiplomit lukiossa näyttävät minulle vahvasti nuorten tulevaisuususkoa vahvistavina tekijöinä, sillä koulu luo turvallisen ympäristön nuorille rohkeasti kokeilla ja etsiä vastauksia heitä askarruttaviin teemoihin oman taiteensa kautta. Foster ja Sutela (2024, 2) viittaavat Berryn (2012) ja Eisnerin (2002) ajatuksiin siitä, että toivoa tarvitaan, jotta parempi tulevaisuus voidaan ylipäätään kuvitella ja tässä taidekasvatuksella on iso rooli, kun etsitään parempia ratkaisuja kestävämmille yhteiskunnallisille ajatusmalleille ja käytännöille. Esimerkiksi tanssin ja teatterin lukiodiplomin taiteellisissa osioissa eli nuorten itse tekemissä tanssi- ja teatteriesityksissä nuoret ottavat kantaa heille tärkeisiin ja globaalistikin ajankohtaisiin teemoihin. Viime vuosina esitysten teemoina ovat olleet muun muassa itsevarmuuden ja itseluottamuksen vahvistaminen, aikuiseksi kasvaminen ja itsenäistyminen, identiteetin rakentuminen, unelmat sekä yhteiskunnan odotukset ja niiden rikkominen. Lisäksi teoksissa on käsitelty ihmissuhteita ja rakkauden eri muotoja. Esitykset ovat tarttuneet myös raskaampiin ja yhteiskunnallisiin aiheisiin, kuten sotaan, lasten asemaan sodanjälkeisessä Suomessa, koulukiusaamiseen, väkivaltaan, seksuaaliseen väkivaltaan, riippuvuuteen sekä vaikeisiin tunteisiin, kuten suruun, häpeään, katumukseen, riittämättömyyteen ja ulkopuolisuuden kokemuksiin. Samalla teoksissa on tutkittu ihmisyyden saloja, pahuutta, naiseutta, sisäistä voimaa, mielikuvituksen merkitystä sekä yhteisön voimaa ja tilaa, jossa jokainen voi tulla nähdyksi ja kohdatuksi. Näiden omien teostensa avulla nuoret tuovat rohkeasti esiin oman äänensä ja toiveensa muutoksesta, sillä he todellakin haluavat yhdessä etsiä ratkaisuja ja vastauksia paremmasta tulevaisuudesta.

Opettajana minun tulee pysähtyä tarkastelemaan omia arvojani, etsiä toivon kipinää sisältäni ja venyttää kykyäni kuvitella tulevaisuutta yhdessä opiskelijoideni kanssa.

Taideyliopiston lehtoreiden Liisa Jaakonahon ja Kenneth Sirenin (2026, 158) mukaan taideopettajat, jotka tarkastelevat omaa toimintaansa yhä tarkemmin, tuovat monimuotoisempaa osaamista ja toimintakulttuuria taidekentälle. Heidän mukaansa toiveikas opettaja, joka kokee vapautta toimia, mahdollistaa samalla myös oppijoiden toiveikkuutta (Jaakonaho & Siren 2026, 158). Taideperustaiset menetelmät tukevat tätä prosessia tarjoamalla opettajalle mahdollisuuden reflektoida omaa toimintaansa sekä vahvistaa vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä oppijoiden ja opettajien välillä (Foster & Sutela 2024, 10).

Haluan olla tuo toiveikas taideopettaja, joka sytyttää toivon kipinän jokaisessa opiskelijassaan. Tanssinopetuksessani haluan tarjota turvallisen oppimisympäristön, jossa jokainen tulee nähdyksi ja kuulluksi sellaisena kuin on. Foster ja Sutela (2024, 2) korostavat, että taidekasvatus, jossa yhdistyy kriittinen tieto, luovuus ja utopioiden kehittäminen, voivat auttaa meitä luomaan kestävämmän ja oikeudenmukaisemman tulevaisuuden niin oppijalle kuin opettajalle. Uskon, että koulussa jaettu läsnäolo, hengitys ja liike yhdessä tässä ja nyt voivat luoda meille luottamusta ja toivoa tulevaisuuteen.

3. Autoetnografinen tutkimusmenetelmä ja metodologiset lähtökohdat

Koska autoetnografia on vahvasti omaelämäkerrallinen menetelmä ja tarkastelen tässä tutkielmassa omaa tanssinopettajuuttani, koen tarpeelliseksi taustoittaa lyhyesti omaa polkuani tanssinopettajana (Uotinen 2010a, 87). Olen valmistunut ammattitanssijaksi vuonna 2005 Tukholman Balettakademinista ja sen jälkeen toiminut monipuolisesti tanssinkentällä. Aloitin tanssin ohjaamisen jo teini-iässä, joten tanssinopettajuuteni on rakentunut kokemuksieni kautta vuosien varrella tanssijuuteni rinnalla. Olen työskennellyt tanssinopettajana, lähinnä sijaisena tai lyhytaikaisilla sopimuksilla, tanssikouluissa Suomessa ja Ruotsissa sekä opettanut kaikenikäisiä erilaisten tanssiprojektien kautta. Aloittaessani sivutoimisena tanssinopettajana Tampereen yhteiskoulun lukiossa vuonna 2019 työskentely lukioympäristössä oli minulle täysin uutta. Uusi työympäristö toi mukanaan paljon uusia opeteltavia asioita niin erilaisista järjestelmistä lukion työskentelytapoihin kuin koulun arvoihin ja perinteisiin. Lukiossa työskentelyni aikana tanssinopettajuuteni on kuuden vuoden kuluessa etsinyt ja löytänyt vähitellen omaa muotoansa, mutta se on edelleen muotoutumassa.

Lukion tanssinopettajuuden pätevyyden saamiseksi hakeuduin tanssinopettajan maisteriopintoihin vuonna 2024. Maisteriopinnot ovat antaneet minulle paljon uutta tietoa ja kriittinen ajattelu on saanut minut pohtimaan, miksi ja miten haluan tulevaisuudessa opettaa tanssia. Toimintatapani ja pedagogiset valintani, jotka ennen näyttäytyivät minulle arkisina ja itsestään selvinä, ovatkin opintojeni myötä saaneet uusia näkökulmia. Tästä syystä valitsin tutkimusmenetelmäksi autoetnografian, koska sen on todettu sopivan erinomaisesti arkisuuttaan ja toistuvuuttaan näkymättömiksi muuttuneiden käytäntöjen tutkimiseen (Uotinen 2010a, 88). Autoetnografisessa tutkimuksessa keskeistä on henkilökohtaisen ja yleisemmän tason välinen liike, jossa yksittäiset kokemukset kytkeytyvät laajempaan pedagogisiin ja kulttuurisiin merkityksiin (Koivunen 2025, 43). Tässä tutkielmassa tarkastelen tanssinopettajuuttani niin yksilöllisenä kokemuksena kuin tanssinopettajuutta osana lukion toimintakulttuuria ja laajempaa yhteiskunnallista keskustelua taidekasvatuksesta pedagogisen hyvinvoinnin ja toivon näkökulmista. Haluan pysähtyä tarkastelemaan omaa praktiikkaani, sanoittaa sitä auki ja syventää oppimaani, jotta voin tuoda sen näkyväksi omassa pedagogiikassani nyt ja tulevaisuudessa.

3.1. Tutkijan positio ja eettiset kysymykset

Tutkijan positio autoetnografiassa on keskeinen ja väistämättä subjektiivinen, sillä tutkija on siinä läsnä kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa (Koivunen 2025, 33). Tässä tutkielmassa toimin samanaikaisesti tutkijana ja tutkimuksen kohteena, jossa asetan itseni ja yksittäiset kokemukseni analyysin kohteeksi ymmärtääkseni itseäni paremmin osana ympäröivää yhteiskuntaa ja kulttuuria (Uotinen 2010a, 88). Haluan tehdä muille näkyväksi taideopettajan kokemuksellista ja kehollista tietoa, varsinkin sitä hiljaista tietoa ja taitoa, jota meillä taidepedagogeilla on paljon, mutta joka harvoin tulee kuulluksi tai nähdyksi taidekupan ulkopuolella. Hiljaisen tiedon perusajatus on se, että me kaikki tiedämme enemmän kuin pystymme kertomaan ja hiljainen tieto on sitoutunut vahvasti meidän keholliseen tietoomme (Uotinen 2010a, 87). Autoetnografinen lähestymistapa mahdollistaa sen, että tanssinopettajan kokemus, kehollisuus ja pedagoginen tulokulma tunnistetaan tiedon muodoiksi, joita voidaan analysoida suhteessa erilaisiin teorioihin (Koivunen 2025, 37). Tässä tutkielmassa analysoin omia kokemuksiani lukion tanssinopettajana suhteessa pedagogisen hyvinvoinnin ja toivon pedagogiikan teorioihin. Tämän lisäksi haluan sukeltaa syvemmälle opettajuuteni ytimeen ja tutkia omien arvojeni, tunteideni ja pedagogisten valintojeni merkitystä opetustyössäni lukiossa. Koivusen (2025, 39) mukaan autoetnografinen tutkimus ei ole pelkästään yksilön itsetunnustusta tai omissa kokemuksissa vellomista, vaan sen avulla voi tehdä muidenkin mielestä mielenkiintoisia havaintoja ja tulkintoja, jotka ovat myös yhteiskunnallisesti tärkeitä.

Samalla, kun autoetnografiassa tutkija kirjoittaa itsestään, kirjoittaa hän väistämättä muistakin, sillä tutkija toimii erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa ja suhteessa muihin (Koivunen 2025, 42). Vaikka tämän tutkielman keskiössä ovat omat kokemukseni, kytkeytyvät ne väistämättä kokemiini vuorovaikutustilanteisiin lukioympäristössäni. Tästä syystä tutkielmani eettiset kysymykset liittyvät erityisesti siihen, että työskentelen opettajana ja kirjoitan kokemuksistani suhteessa opiskelijoihini ja työyhteisööni. Tästä syystä kiinnitän tutkielmassani erityistä huomiota henkilöiden anonymiteettiin ja siihen, ettei yksittäisiä opiskelijoita, opettajia tai tilanteita voisi tunnistaa aineistostani. Olen poistanut päiväkirjamerkinnöistäni kaikkien henkilöiden nimet ja mahdollisesti tunnistettavat henkilökuvaukset, jottei koulun ulkopuolinen henkilö voi yhdistää tutkielmassa kuvattuja tapahtumia ja siihen liittyviä henkilöitä. Tiedostan samalla, että

osa henkilöistä, jotka liittyvät valitsemaani aineistoon saattavat silti tunnistaa itsensä tilanteen kuvauksesta. Tästä syystä teen lisäksi valintoja sen suhteen, mitä tuon näkyväksi ja mitä jätän kertomatta suojellakseni heitä mahdolliselta tunnistamiselta ja sen seurauksilta (Koivunen 2025, 41). Ymmärrän kuitenkin, että tekemällä autoetnografista tutkimusta, asetan oman elämäni ja opettajuuteni tarkastelun alle ja siten myös arvostelulle alttiiksi. Tutkijan vastuu eettisistä valinnoista koskee myös itsensä suojelemista, jolloin tutkijana minun on tarkkaan mietittävä, mitä haluan kertoa ja julkaista itsestäni (Koivunen 2025, 42). Koivusen (2025, 42) mukaan autoetnografian tehdessä kriittistä tutkimusta omasta työyhteisöstään on erityisen tärkeää eettisesti kiinnittää huomiota siihen, mitä tai ketä kohtaan on kriittinen ja millä tavoin. Kiinnitän tähän huomiota tutkielmassani ylläpitääkseni työpaikkani hyvää mainetta, sillä minulla ei ole tarvetta puhua työpaikastani negatiivisesti. Viihdyn työpaikassani erinomaisesti ja haluan jatkaa työskentelyä siellä myös tulevaisuudessa.

3.2. Aineiston kuvaus ja analyysin periaatteet

Kaksoisroolini tutkijana ja tutkittavana edellyttävät minulta jatkuvaa reflektiota siitä, miten omat kokemukseni, valintani ja tulkintani rakentavat tutkimuksen tietoa. Autoetnografisessa tutkimuksessa luotettavuus perustuu siihen, miten huolellisesti ja systemaattisesti aineisto analysoidaan ja miten luotettavia johtopäätöksiä analyysin perusteella esitetään (Koivunen 2025, 39). Pysin tekemään mahdollisimman näkyväksi millaisia valintoja teen ja millaisista lähtökohdista käsin tulkiten kokemuksiani. Tämän lisäksi pyrin analysoimaan kokemuksiani mahdollisimman tarkasti yhdistämällä ne teoreettiseen viitekehykseeni ja edelleen johtopäätöksissä linkittämällä analyysini vielä laajempaan yleiseen tasoon.

Autoetnografian on luonnehdittu yhdistävän autobiografiaa eli itsestä kirjoittamista ja etnografiaa, joissa hyödynnetään erilaisia aineistoja tutkijan omista kokemuksista, kuten esimerkiksi kirjoitettuja muistiinpanoja, päiväkirjoja, keskusteluja, videoita ja valokuvia (kts. Koivunen 2025, 34). Tähän tutkielmaan päätin valita aineistokseni päiväkirjani, joita olen kirjoittanut omista kokemuksistani lukio-opettajuuteni varrella, koska olen kiinnostunut siitä, miten opettajuuteni on rakentunut lukiossa suhteessa pedagogiseen hyvinvointiin ja toivoon. Rajasin aineistoni kolmeen päiväkirjaani, jotka on kirjoitettu keväällä 2021, syksyllä 2021 ja keväällä 2025, koska näinä aikoina olen kirjoittanut

päiväkirjamerkintöjä hyvin säännöllisesti ja täsmällisesti ja aineistossa näkyy vahva pedagoginen pohdinta sekä hyvinvoinnin ja toivon teemat. Tästä syystä esimerkiksi juuri vuoden 2021 päiväkirjat valikoituivat aineistokseni, koska silloin on eletty vielä koronapandemian aikaa, mikä näkyi erilaisina poikkeusoloina koulumaailmassa ja näissä päiväkirjoissa näkyivät erityisesti hyvinvoinnin ja toivon teemat. Päiväkirja keväältä 2025 valikoitui mukaan aineistoksi, koska se on ajalta, jolloin tein samalla maisteriopintojani. Tässä päiväkirjassa näkyy erityisen paljon pedagoginen pohdintani opettajuuteni arvoista ja pedagogisesta muutoksestani. Tästä syystä päätökseni ottaa aineistooni päiväkirjamerkintöjä sekä lukio-opettajuuteni alkuvaiheesta että maisteriopintojeni ajalta mahdollisti opettajuuteni tarkastelun ajallisena prosessina ja muutoksena.

Päiväkirjamerkinnät ovat syntyneet erilaisten lukiossa toteutettujen taiteellis-pedagogisten projektien ja opintojaksojen yhteydessä, joissa olen toiminut opettajana. Merkintöjä on kirjoitettu opetustilanteiden jälkeen tai niiden välittömässä läheisyydessä, ja ne sisältävät reflektiivistä kirjoittamista opetustilanteista, vuorovaikutuksesta, omista tunteistani, kehollisista kokemuksistani sekä pedagogisista havainnoistani. Kirjoittaminen on ollut vapaamuotoista ja hetkessä kiinni olevaa, mikä mahdollistaa kokemusten tavoittamisen niiden syntyhetkeä lähellä. Päiväkirjat on kirjoitettu sähköiseen muotoon ja ne ovat minun hallussani. Tarinallistaminen lisää autoetnografisen tutkimuksen tulosten ymmärrettävyyttä ja vakuuttavuutta ja tarinoiden avulla muodostuu empaattinen yhteys tutkijan ja lukijan välille, mikä taas laajentaa yksityisen kokemuksen yleisempään ymmärrykseen (Uotinen 2014, 231–232). Olen sisällyttänyt tutkielmaani katkelmia päiväkirjoistani, koska tyypillinen keino tarinallisuuden tutkimustekstiin tuomiselle ovat juuri kokemuspohjaiset muisteluosiot kuten esimerkiksi suorat aineistolainaukset (Uotinen 2014, 231–232). Tutkielmassani päiväkirjamerkinnät on tehty kursiivilla ja niiden yhteyteen on aina merkitty vuosiluku, jotta sekä minä että lukija pystymme linkittämään kokemuksia aikajanallisesti suhteessa toisiinsa. Päiväkirjamerkinnöissäni olen halunnut säilyttää mahdollisimman paljon niiden autenttisuutta, joten merkinnöissä saattaa olla kirjoitusvirheitä ja puhekielisiä ilmauksia.

Autoetnografian luotettavuus ei synny yksinomaan tai ensisijaisesti aineiston tuottamisen tavasta vaan siitä, miten huolellisesti ja systemaattisesti aineisto analysoidaan ja miten luotettavia johtopäätöksiä analyysin perusteella esitetään (Koivunen 2025, 39).

Aineistoni analyysi on luonteeltaan reflektiivistä ja temaattista. Analyysiprosessi on edennyt vaiheittain siten, että olen ensin lukenut aineistoani kokonaisuutena ja tunnistanut siitä merkityksellisiä kokemuksia ja toistuvia teemoja peilaten niitä tutkimuskysymyksiini. Tämän jälkeen olen ryhmitellyt havaintoja teemoiksi, kuten turvallisuus, luottamus, läsnäolo, kohtaaminen, epävarmuus, toivo, hyvinvointi ja merkityksellisyyden kokemukset. Lisäksi olen analysoinut kokemuksistani pedagogisia toimintatapojani saavutettavuuden ja pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmista. Näin ollen analyysissä keskeistä ei ole ollut pelkästään kokemusten kuvaaminen, vaan niiden tulkinta suhteessa pedagogisen hyvinvoinnin ja toivon pedagogiikan teoreettiseen viitekehykseen. Valkeapään (2012, 75) mukaan autoetnografinen tutkimusote hälventää tutkijan ja tutkimuskohteen rajaa ja mahdollistaa kertomisen tavan, jossa kokemusten kautta kuvattavasta maailmasta tulee yhteinen ja jaettu tila, jossa voi käydä merkityksellistä vuoropuhelua ja tällä tavoin henkilökohtaiset kokemukseni kytkeytyvät laajempaan pedagogiseen keskusteluun.

Koivunen (2025, 39) viittaa Flyvbergin (2006) ajatukseen, että autoetnografiassa, kuten muussakin laadullisessa tutkimuksessa analyysin tulokset eivät ole aina suoraan yleistettävissä aineiston ulkopuolelle ja yleistettävyys ei aina ole edes tavoite, vaan tärkeämpää voi olla pyrkimys tavoittaa jotain uutta, poikkeavaa tai idullaan olevaa. En siis etsi suoria vastauksia tutkimuskysymyksiini vaan pyrin tavoittelemaan uusia ja itseäni herätteleviä näkökulmia, jotka nousevat aineistostani ja tuomaan ne yhteiseen keskusteluun. Taiteen tohtori Leena Valkeapää (2012, 82) rohkaiseekin autoetnografiaa käyttäviä tutkijoita kietoutumaan rohkeasti ilmiöihin ja tuomaan esille sitä, mitä haluaa tutkimuksellaan valaista. Samalla Valkeapää (2012, 81) muistuttaa, että autoetnografisessa tutkimuksessa alttiiksi asettuminen tutkimustekstissä on erityinen haaste, jossa tutkija tulee koetelluksi kirjallisen ilmaisun, tyylin ja vivahteiden käytössä ja tästä syystä tutkijan on samalla hyväksyttävä väärinymmärretyksi tulemisen mahdollisuus. Taiteilijana ja opettajana olen tottunut alttiiksi asettumiselle, joten otan haasteen vastaan.

4. Opettajuus pedagogisen hyvinvoinnin ja toivon dialogina

Tanssi on minulle itselleni aina ollut tapa jäsentää omia tunteitani ja kokemuksiani kehollisesti sekä tuonut toivoa ja vahvistanut resilienssiäni vaikeidenkin asioiden äärellä. Tanssinopettajan maisteriopintojen aikana olen joutunut pohtimaan omia arvojani, ihmisen ja oppimiskäsityksiäni sekä tarkastelemaan kriittisesti omia ajatuksiani taiteesta ja taideopetuksesta. Taideopettajana oma arvomaailmani ohjaa päivittäisiä pedagogisia valintojani, jotka vaikuttavat suoraan opetukseeni ja sitä kautta sekä opiskelijoihini että omaan työhyvinvointiini. Filosofian tohtori Timo Purjon (2014) kirja *Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta* kantaa mielestäni nimessään erittäin tärkeää viestiä siitä, kuinka arvot ovat kaiken toimintamme perusta. Taidepedagogina näen tanssin opetuksessa mahdollisuuden luoda yhteyttä, turvallisuutta ja iloa eli juuri niitä kokemuksia, joita nuoret nykyisessä maailmantilanteessa erityisesti tarvitsevat. Uskon, että taiteella ja taidepedagogiikalla on valtava potentiaali toivon ja tulevaisuususkon vahvistajana sekä tulevaisuuden taitojen kuten empatiakyvyn, ajattelun ja kulttuurien ymmärtämisen opettajana.

Tässä luvussa analysoin autoetnografista aineistoani liittäen sen vuoropuheluun 2. luvussa esitettyjen pedagogisen hyvinvoinnin ja toivon pedagogiikan viitekehyksien kanssa. Ensimmäisen alatutkimuskysymykseni perusteella olen etsinyt aineistostani eli päiväkirjoistani kokemuksia, jotka ovat muuttaneet, vahvistaneet tai ravistaneet omaa opettajuuttani lukiossa työskentelyni aikana peilaten niitä omiin ja työympäristöni arvoihin sekä toivon pedagogiikkaan että pedagogiseen hyvinvointiin. Analyysini aineistostani luvussa 4.1. *Arvot pedagogisen hyvinvoinnin perustana* olen teemoittanut seuraavien otsikoiden alle: turvallinen oppimisympäristö, läsnäolo kohtaamisen ja dialogin edellytyksenä, merkityksellisuuden mahdollistaminen ja opettajakin on vain ihminen. Toisen alatutkimuskysymykseni perusteella olen etsinyt ja valinnut aineistostani pedagogisia käytäntöjäni ja toimintatapoja, jotka vahvistavat opiskelijan ja opettajan pedagogista hyvinvointia lukiossa. Tähän liittyvän aineiston analyysi luvussa 4.2. *Tanssinopetus hyvinvoinnin ja toivon tilana* keskustelee erityisesti luvussa 2.2.2. esiteltyjen Aumillerin (2025) ja Sipilän (2025) pedagogisen hyvinvoinnin ja saavutettavuuden näkökulmien kanssa. Tämän analyysin olen teemoittanut seuraavien

osa-alueiden alle: resurssien riittävyys, psykologinen turvallisuus, fyysinen saavutettavuus, sosiaalinen saavutettavuus ja palaute sekä arviointi.

4.1. Arvot pedagogisen hyvinvoinnin perustana

Koen että, yhteiskunnassamme on tapahtunut iso arvomaailman muutos ja olemme siirtyneet yhteisöllisyyden vaalimisesta kohti itsekeskeisyyttä, jossa elämä kiertyy vahvasti yksilön itsensä ympärille ja kun ihminen yrittää pärjätä vallitsevien yltiöyksilöllisyyttä suosivien ihanteiden mukaan, hän alkaa voida huonosti (ks. Keltikangas-Järvinen 2026). Koska Suomessa koulu kokoaa saman katon alle suurimman osan lapsista ja nuorista, on kouluilla mielestäni entistä suurempi merkitys niin arvojen ja yhteisöllisyyden kuin lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemisen paikkana.

Opetusalan Ammattijärjestön (2024) mukaan opettajuuden ydin muodostuu neljästä perusarvosta: ihmisarvosta, totuudellisuudesta, oikeudellisuudesta sekä vastuusta ja vapaudesta. Ihmisarvolla tarkoitetaan ihmisyyden kunnioittamista, totuudellisuus on rehellisyyttä ja kunnioittavaa vuorovaikutusta, oikeudenmukaisuuteen kuuluu erityisesti tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä näiden lisäksi opettajalla on vapaus omaan arvomaailmansa, mutta myös vastuu sitoa opetuksensa opetussuunnitelmiin ja lainsäädäntöön (Opetusalan Ammattijärjestö 2024). Edellä mainittujen arvojen lisäksi Opetusalan Ammattijärjestö (2024) on määrittänyt opettajan eettiset periaatteet, joiden tarkoituksena on tuoda näkyväksi opettajan työhön kuuluva eettisyys, sillä hyvä ammattietiikka on opettajan tärkein lähtökohta.

Työpaikallani Tampereen yhteiskoulun lukiossa viralliset arvot ovat sivistys, luovuus ja vastuullisuus sekä näiden lisäksi koululle on laadittu yhdessä opiskelijoiden kanssa *Kunnioittavan kohtaamisen huoneentaulu* (Tampereen yhteiskoulun lukio 2026). Lukion opinto-oppaan mukaan sivistys tarkoittaa monipuolisten tietojen ja taitojen omaksumista sekä kykyä hahmottaa maailmaa eri näkökulmista (Tampereen yhteiskoulun lukio 2026). Tämä näkyy mielestäni kouluyhteisömme kulttuurissa käytöstapoina, avoimuutena, ajattelun kypsyytenä ja kykynä tarkastella omaa toimintaa sekä laajempia yhteiskunnallisia ilmiöitä. Sivistys tukee myös oppijan kykyä toimia vastuullisena ja itsenäisenä kansalaisena. Luovuus on keskeinen arvo ilmaisutaidon lukiossamme, jossa kannustetaan opiskelijoita ilmaisemaan itseään monin tavoin, kehittämään omia ideoitaan ja osallistumaan erilaisiin tapahtumiin ja projekteihin, joissa oman äänen löytyminen ja

kokeileva oppiminen ovat keskeisiä. Vastuullisuus tarkoittaa sitä, että olemme vastuussa itsestämme, omasta toiminnastamme ja oppimisestamme sekä hyvinvoinnistamme osana yhteisöä. Mielestäni nämä arvot näkyvät koulun toiminnassa ja toimintakulttuurissa niin opiskelijoiden kuin opettajien arjessa.

Yhdyn edellä mainittuihin Opetusalan Ammattijärjestön (2024) ja Tampereen yhteiskoulun lukion (2026) arvoihin ja ammattietiikkaan. Pidän tärkeinä arvoina opetuksessani ja opettajuudessani erityisesti turvallisuutta, kunnioitusta ja eettistä toimintaa, jossa läsnäolo, kohtaaminen ja dialogi ovat keskiössä. Näiden lisäksi haluan edistää tanssipedagogiikassani saavutettavuuden käytäntöjä, mahdollistaa tilaa taiteen tekemiselle ja kokemiselle sekä pedagogisen hyvinvoinnin toteutumista. Toivon, että minä ihmisenä, taiteilijana ja opettajana voin välittää minulle tärkeitä arvoja, hyvää kaikkea elämää kohtaan, myös eteenpäin muille tässä elämän jatkumossa.

4.1.1. Turvallinen oppimisympäristö

”Tänään oli tunnilla erityisen ihana tunnelma, joka näyttäytyi turvallisena ja avoimena ilmapiirinä. Nuoret työskentelivät tehtävien parissa rohkeasti, luovasti ja avoimesti. Kaikki osallistuivat yhteiseen ideointiin ja toivat oman äänensä kuuluviin. Mukana oli myös paljon pohdintaa ja kriittistäkin pohdintaa tehtävien ympärillä.”
(Päiväkirjamerkintä kevät 2025)

Päiväkirjaotteessani kuvaama tunnelma kertoo mielestäni oppimisympäristöstä, jossa opiskelijat uskaltavat osallistua, ilmaista itseään ja tuoda esiin omia ajatuksiaan. Jokainen ryhmän jäsen uskaltautuu jakamaan omia luovia ideoitaan ja työskentelemään yhdessä annettujen tehtävien parissa. Tämän lisäksi heillä selvästi on rohkeutta myös kyseenalaistaa tehtävää toimintaa ja tuoda esille myös kriittisiä näkökulmia. Tämän voi tulkita kokemuksena osallisuudesta, jossa yksilö kokee tulevansa nähdyksi ja kuulluksi osana ryhmää. Yksilön kokema turvallisuus on tunne, joka sisältää myönteisen käsityksen nykyhetkestä ja tulevaisuudesta sekä sen, että yksilöllä on varmuus omasta selviytymisestään (Hurme & Kyllönen 2014, 24). Näin kokemuksessa kuvattu tilanne näyttäytyy minulle turvallisena tilana erilaisten näkökulmien esittämiseen ja kriittinen ajattelu on sallittua ja jopa kannustettua. Tällainen tila ei mielestäni kuitenkaan synny itsestään. Aikaisemminkin opetuksessani olen kyllä kertonut ryhmälle turvallisen tilan periaatteista, mutta en ole ehkä teoissani pystynyt niitä aina toteuttamaan. Opiskelijoiden

kriittinen ajattelu ja kyseenalaistaminen saivat minut aikaisemmin myös epäilemään itseäni opettajana, sillä ajattelin, että kritiikki oli osoitettu minulle. Ei siis riitä, että esittelen ryhmälle turvallisemman tilan periaatteet suullisesti, jos en toteuta niitä kuitenkaan käytännössä, sillä mielestäni turvallinen tila rakentuu vuorovaikutuksessa ja toistuvien käytäntöjen kautta. Varsinkin maisteriopinnot ovat antaneet minulle paljon uutta kokemusta ja luottamusta rakentaa tätä vuorovaikutuksellista turvallista tilaa yhdessä opiskelijoideni kanssa. Tässä yhdessä rakennetussa turvallisessa tilassa ovat kaikkien tunteet, ajatukset ja mielipiteet sallittuja.

Mielestäni opettajan tärkein tavoite ja vastuu on luoda sellainen oppimisympäristö, jossa oppija pystyy suuntaamaan voimavaransa häneltä odotettavaan toimintaan. Samalla myös minulla opettajana tulee olla työssäni riittävän turvallinen olo, jotta kaikki voivat oppia ja voida hyvin (Hurme & Kyllönen 2014, 23). Tämä näkökulma laajentaa turvallisen tilan tarkastelua yksilön kokemuksesta koko oppimisyhteisön jaetuksi tilaksi.

”Minulle opettajana on tärkeää saada opiskelijoiden luottamus, sillä olen itsekkin uuden ja jännittävän asian äärellä.” (Päiväkirjamerkintä kevät 2025)

Tästä kokemuksesta tulee ilmi, että turvallista ja luottamuksellista tilaa rakennetaan nimenomaan yhdessä opiskelijoiden kanssa. Kun koen, että olemme rakentaneet ja saavuttaneet välillemme yhteisen luottamuksen, on se tärkeä osa yhteisesti jaettua turvallista tilaa. Turvallinen tila jaettuna vuorovaikutuksellisenä tilana mahdollistaa niin opiskelijan kuin opettajankin turvan tunteen ja hyvinvoinnin mahdollistumisen. Kokemukseni tuo myös ilmi, että minua opettajana jännittää uudet asiat, mikä on aivan normaalia. Luottamus nuorten kanssa voisi syntyä kuitenkin nopeammin, jos uskaltaisin enemmän sanoittaa jännitystäni ääneen ja rohkeasti kertoa opiskelijoille, että en tiedä kaikkea ja olen itsekkin uuden asian äärellä. Opettajaakin usein jännittää yhtä lailla kuin opiskelijaakin, joten mielestäni molemmilla tulisi olla yhtäläinen oikeus kokeilla, epäonnistua ja yrittää uudestaan.

Koen, että taiteen opetuksessa on erityisen tärkeää laajentaa turvallinen tila kohti niin sanottua rohkeaa tilaa, jossa voidaan oikeasti olla keskeneräisiä ja yhdessä kokeilla uusia ja jännittäviä asioita. Aroa ja Clemens (2013, 141–142) laajentavat turvallisen tilan käsitteen rohkeaksi tilaksi, jossa turvallisen tilan käsite laajenee turvallisuudesta

rohkeuteen, jossa haastaviakin asioita voidaan käsitellä turvallisesti, mutta nimenomaan niihin rohkeasti tarttuen.

”Alkuun koin tärkeänä pitää nopean kuulumiskierroksen. Fiiliksiä oli laidasta laitaan, väsymyksestä ja hyviin fiiliksiin. Tehtiin nopeat lämpät ja heti nousi hyvät energiat huoneeseen. Sitten jatkettiin siitä, mitä oli jo aloitettu heidän kanssaan viime kerralla. Halusin ensin antaa heille mahdollisuuden jatkaa suunnittelua parin kanssa.”
(Päiväkirjamerkintä kevät 2025)

Tämä kokemus tuo esiin, miten tärkeää minulle on tietää, millaisin tunnetiloin opiskelijat tulevat tunnilleni. Tämä yhteinen kuulumiskierros tunnin alussa antaa heti nuorelle mahdollisuuden tulla näkyväksi muulle ryhmälle. Kuulumiskierros tuo esiin opiskelijoiden ja opettajan erilaiset tunnetilat, jolloin luodaan tilaa sille, että kaikki tunnetilat ovat yhtä arvokkaita. Kun tiedän, mitä tunnetiloja on läsnä, pystyn ottamaan tämän huomioon ja esimerkiksi valitsemaan tietynlaisen alkulämmittelyn ja musiikin, jolla voin vaikuttaa oppimisympäristön tunnelmaan. Tässä kokemuksessa alkulämmittely toi selvästi uutta energiaa tilaan, joka mahdollisti yhteisen työskentelyn aloittamisen.

Opetuksessa pyrin osallistamaan nuoria mahdollisimman paljon, jotta he kokevat tulevansa nähdyiksi ja kuulluiksi, sekä kokevat vahvaa toimijuutta osana luomisprosessia. Opettajana on usein valta-asemassa opiskelijoihin nähden. Pyrin tanssinopettajana aktiivisesti purkamaan tällaista valta- asetelmaa tanssinopetuksessani, kuten esimerkiksi taiteellisissa luomisprosesseissa näen opiskelijani eräänlaisina kanssatoimijoina ja haluan taiteen tekemisen lähtevän nimenomaan heidän luovista ideoistaan ja ajatuksistaan. Nämä edellä mainitut pedagogiset valintani ovat konkreettisia tapoja rakentaa opiskelijoideni turvallisuutta ja osallisuutta ryhmässä. Mielestäni ryhmän turvallisuuden tunne alkaa rakentua juuri tällaisista yhteisistä toimintamalleista ja käytännöistä, joissa jäsenten käytöksessä näkyy toisten huomioiminen, herkkyys havaita ja ymmärtää toisten tarpeet, vapaus, luottamus ja turvallisuus. Turvallisuuden tunteeseen vaikuttaa lisäksi opettajan kyky ylläpitää näitä rakenteita, jossa minulla opettajana on vastuu kannatella ja ylläpitää turvallista ja rohkeaa tilaa yhdessä ryhmän kanssa (Hurme & Kyllönen 2014, 32).

Ajattelen, että varsinkin taiteen parissa tarvitsemme turvallista ja rohkeaa tilaa, jossa toimintamme voi synnyttää myös toivoa. Toivoa syntyy näissä arjen pedagogissa hetkissä, joissa yhdessä uskallamme rohkeasti kokeilla, epäonnistua useitakin kertoja ja

yrittää aina uudestaan. Samalla oma opettajuuteni vahvistuu näistä kokemuksista ja luottoni kasvaa siitä, miten turvallinen ja rohkea tila syntyy vuorovaikutuksessa yhdessä opiskelijoideni kanssa.

4.1.2. Läsnäolo kohtaamisen ja dialogin edellytyksenä

”Nostan hattua näille nuorille, jotka sanoittavat ajatuksiaan rohkeasti ja tuovat omia ideoitaan koko ajan esille. Toiveeni on ehkä osittain toteutunut, koen, että meillä on avoin ja keskusteleva ilmapiiri, jossa dialogisuus on läsnä.” (Päiväkirjamerkintä kevät 2025)

Tämä päiväkirjaote on kirjoitettu taiteellis-pedagogisen prosessin aikana, jossa nuorten kanssa käsitellyt aiheet olivat haastavia ja sensitiivisiä monella eri tavalla niin minulle kuin opiskelijoille. Varsinkin näissä hetkissä kaikkien läsnäolo ja toisten kuunteleminen olivat mielestäni keskustelun ja dialogisuuden perusta. Se, että nuoret toivat avoimesti ja rohkeasti esiin omia mielipiteitään koko ryhmän edessä, mutta myös kuuntelivat ja ottivat vastaan toistensa ehdotuksia, on mielestäni osoitus kunnioittavasta kohtaamisesta, jota meidän koulussamme paljon painotetaan.

Koen, että työssäni opettajana tärkeintä on juuri kohtaaminen, erityisesti kun työskentelen nuorten kanssa, mutta myös työskennellessäni muiden aikuisten kuten työyhteisöni kanssa. Purjo (2014, 80–81) on ottanut käyttöön käsitteen kohtaamispedagogiikka, jonka ytimessä on nuoren aito kohtaaminen ja se, että kohtaamme fyysisen paikan lisäksi myös henkisessä tilassa, jossa voimme kohdata toisemme sellaisina todellisina persoonina, joita olemme. Tämä ajatus vahvisti minulle juuri sitä läsnäolon tärkeyttä kohtaamisissa ja sen osoittamista koko keholla, lempeällä katseella ja aktiivisella kuuntelemisella. Purjo (2014, 82–83) korostaa, että varsinkin lapsia ja nuoria tulisi kohdella tasavertaisina kohtaamiskumppaneina ja kanssakeskustelijoina, kunnioittaen heidän ihmisarvoaan ja nähdä heidän potentiaalinsa kasvaa ja kehittyä vastavuoroisessa vuorovaikutussuhteessa aikuisten kanssa. Pyrkimykseni kohdata opiskelijani tasavertaisina keskustelijoina on sekä vahvistanut että muokannut opettajuuttani kohti dialogista oppimista, jossa siirryn pois tiedon siirtäjän positiosta kohti yhteisesti rakennettua tietoa (Freire 1970/2016, 1994/2004; hooks 1994/2007).

”Opettajana olemisen haaste, nuorella hätä ja tarve kertoa ikäviä uutisia ja heti saman tien naama peruslukemille ja opettamaan. Kokoaminen. Läsnaolo vaikeaa.” (Päiväkirjamerkintä kevät 2025)

Tämä päiväkirjaote vie minut hetkeen, jossa ristiriitaiset tunteet jylläsivät sisälläni. Halusin jäädä nuoren luokse ja olla hänelle turvallinen aikuinen hädän hetkellä, mutta samaan aikaan opetus toisaalla alkoi ja velvoitteet kutsuivat. Olen hyvin empaattinen ihminen ja se näkyy opettajuudessani. Haluan olla läsnä opiskelijoilleni, mutta välillä kohtaamiset jäävät kehooni resonoimaan pitkäksi aikaa ja läsnäolo opettajana herpaantuu, kun mieli on edelleen aikaisemmissa tilanteissa. Opettajuus on todellakin läsnäolon tasapainoilua, eikä täydellisen läsnäolon tilaa mitenkään pysty koko ajan hallitsemaan, vaikka haluaisikin. Tämä tuo mielestäni esiin tarpeen tarkastella opettajana olemisen inhimillisyyttä osana pedagogista hyvinvointia.

Kohtaamiseen liittyy läheisesti ihmisten läsnäolo kyseisellä hetkellä. Opettajan näkökulmasta läsnäolo tarkoittaa kokemusta oman itsensä tuomisesta tilanteeseen ja sen täyttä havaitsemista, mitä tilanteessa tapahtuu (Stenberg 2025, 53). Kun koen olevani täysin läsnä, voin aistia koko kehollani luokkahuoneen tunnelman ja reagoida luokassa tai työympäristössä tapahtuviin tilanteisiin paljon helpommin. Kohtaamisissa, joissa olen vahvasti läsnä, luotan itseeni enemmän sekä pystyn kohtaamaan tunteet laidasta laitaan ja hankalatkin asiat neutraalimmin. Opiskelijan näkökulmasta läsnäolo alkaa edellisessä kappaleessa mainitusta turvallisuuden kokemuksesta ja nähdyksi tulemisesta, ei vain emotionaalisesti vaan myös kognitiivisesti, fyysisesti ja henkisesti (Stenberg 2025, 53). Stenbergin (2025, 55) mukaan opetuksessa olennaista on opettajan yhteys itseensä ja kyky olla läsnä itselleen ja jos tämä ei toteudu, on tärkeää pysähtyä kysymään, mitä tapahtui ja miksi. Koen, että opettajana on haastavaa välillä olla läsnä itselleen, sillä tempo koulumaailmassa on niin nopea. Usein huomaan, että olen ollut liikkeessä koko työpäivän ilman yhtään taukoa. Opetuspäiväni aikana saatan tavata yli sata opiskelijaa, ja tuntien välit menevät opetustilojen vaihtamiseen, viestien vastaamiseen ja kohtaamisiin niin opiskelijoiden kuin kollegoiden kanssa.

”Tämä kurssi on nyt taputeltu. Huh ja helpotus. Olipa aikamoinen matka. Jännittää kovasti lukea opiskelijoiden loppuarviointeja. Selvisin toki hengissä. Tekisin varmaan kaikki toisin tai sitten en. En osaa sanoa. Päässä lyö tyhjää...” (Päiväkirjamerkintä syksy 2021)

Tämä päiväkirjamerkintä linkittyy ristiriitaisiin tuntemuksiini juuri päättyneestä opintojaksosta, jota olin opettanut ensimmäistä kertaa. Epäilin itseäni opettajana ja olin todella epävarma siitä, miten olin onnistunut opintojakson opetuksen ja sisältöjen suhteen. Opiskelijoiden loppuarviointien lukeminen ajatuksena ei vain jännittänyt vaan suorastaan pelotti. Opintojakson aihe oli minulle henkilökohtaisesti tärkeä, joten olin käyttänyt paljon aikaa opetuksen suunnitteluun ja halunnut tehdä opintojaksosta mahdollisimman ”täydellisen” myös opiskelijoille. Pelkoni johtui siitä, että ”täydellisen” opintojaksoni illuusio todennäköisesti murenisi opiskelijoiden palautteen myötä ja niinhän se myös teki.

Onneksi nykyään olen armollisempi itseäni kohtaan, mutta saan usein itseni kiinni ”täydellisyyden” tavoittelusta opetuksessani. hooksin (1994/2007, 51) mukaan kukaan ei pysty valtautumaan, jos kieltäydymme opettajina olemasta haavoittuvaisia samaan aikaan, kun rohkaisemme opiskelijoita ottamaan riskejä. Opettajana minun tulee harjoittaa armollisuutta itseäni kohtaan ja myöntää, että joskus on myös lupa epäonnistua. Tätä ajatusta tukee myös Freiren (1970/2016, 98–99) ajatus dialogista yhteisenä oppimisena, jossa kukaan ei ole täysin tietämätön tai täysin viisas. Dialoginen opettajuus edellyttää minulta nöyryyttä ja valmiutta oppia yhdessä opiskelijoideni kanssa, jossa kukaan ei asetu toisen yläpuolelle (Freire 1970/2016, 99). Nimenomaan opiskelijoiden palaute opintojaksosta auttoi minua huomaamaan asioita opetuksestani, joita pystyin muuttamaan seuraavalle kerralle, kun opetin samaa opintojaksoa uudestaan. Nämä ajatukset armollisuudesta ja yhdessä oppimisesta kytkeytyvät suoraan myös pedagogiseen hyvinvointiin, jossa opettajalta ei odoteta täydellisyyttä, vaan kykyä hyväksyä oma keskeneräisyytensä. Kun uskallan itse opettajana olla armollinen ja keskeneräinen, annan myös mahdollisuuden opiskelijoilleni olla keskeneräisiä. Freiren (1970/2016, 102–103) mukaan opettaja ja oppija toimivat yhteistyössä tutkiessaan maailmaa ja tämä resonoi vahvasti omien kokemusteni kanssa. Koen, että opiskelijani opettavat minua jatkuvasti, ja tämä oivallus on muuttanut opettajuuttani kohti avoimempaa, tasavertaisempaa ja vuorovaikutteisempaa suuntaa.

Turvallisessa ja dialogisessa tilassa kohtaamiset opiskelijoiden välillä mahdollistavat myös taiteen tekemisen ja kokemisen yhdessä. Taiteen professorin Liora Breslerin (2011, 176) mukaan taiteen pedagoginen voima piilee kutsussa luovaan vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen taiteen kanssa. Breslerin (2011, 177) mukaan tuo taiteen kanssa

kohtaaminen on tila, joka kutsuu esiin ihmisen kokemusmaailmasta nousevia merkityksellisiä ideoita ja tunteita kietoen ne vuorovaikutukseen visuaalisten, kinesteettisten tai musikaalisten mielikuvien kanssa. Kohtaaminen voi olla mielestäni myös eri taidemuotojen kohtaamista, jossa monipuolisuus ja monitaiteellisuus voi synnyttää vielä laajempaa ja syvempää ymmärrystä itsestämme ja maailmasta. Näitä kohtaamisia taiteen kanssa tarvitsemme, jotta voimme yhdessä yhdistää kriittisen tiedon luovuuteen ja utopioiden kehittelyyn ja tällä tavoin tukea tulevaisuususkoomme (Foster & Sutela 2024, 2).

Läsnäolo opettajana vaatii pysähtymistä, itsesäätelyä ja usein myös armollisuutta itseään kohtaan. Juuri nämä hetket ovat ravistanee opettajuuttani ja pakottaneet minut tarkastelemaan, millaiset käytännöt tukevat niin omaani kuin opiskelijoiden hyvinvointia. Olen huomannut oman läsnäoloni vaikutuksen kohtaamisiin niin muiden ihmisten kuin taiteen kanssa, joten tässä tutkimuksessa läsnäolo näyttäytyy vahvasti kohtaamisen edellytyksenä sekä pedagogisen hyvinvoinnin ja toivon rakentumisen keskeisenä ehtona.

4.1.3. Merkityksellisyden mahdollistaminen

Ennen maisteriopintojani koin jonkinlaista huijarisyndroomaa siitä, ettei minulla ollut pedagogista pätevyyttä. Kutsuin itseäni opettajan sijasta usein mahdollistajaksi. Mahdollistajana ajattelin mahdollistavani aikaa, tilaa ja kohtaamisia nuorille, joissa jaan itselleni merkityksellisiä asioita, joita olen kokemusteni kautta oppinut tanssipolkuni varrella. Samaan aikaan minua hävetti, että en ollut pätevä opettaja ja kiertelin usein vastausta siitä, mikä on oikea koulutustaustani. Oma pedagogiikkani on vahvasti siis tukeutunut omiin kokemuksiini erilaisten opettajien, tanssinopettajien, koreografien ja ohjaajien opissa. Nämä monet merkitykselliset kokemukset elämäni aikana, niin hyvät kuin huonot, olivat muokanneet minusta tämän mahdollistajan.

Bresler (2011, 176) korostaa opettajan roolia merkityksellisten kokemusten mahdollistajana taidepedagogiikassa. Hänen mukaansa opettajan tehtävänä on valita ja tuottaa kokemuksia, jotka ovat opiskelijoille merkityksellisiä, ja tämä edellyttää tutkivaa, aktiivista sekä avointa otetta opettajalta (Bresler 2011, 176). Tämä näkökulma resonoi vahvasti oman kokemukseni kanssa, sillä vaikka epäilin itseäni opettajana, pyrin samanaikaisesti rakentamaan opetustilanteita, joissa opiskelijat voisivat kohdata jotakin merkityksellistä ja samaistuttavaa.

”Uskon, että tällä opintojaksolla kerroin paljon enemmän henkilökohtaisia asioita kuin millään muulla tanssin opintojaksolla. Johtuuko se kenties siitä, että tämä on minulle henkilökohtaisesti niin iso ja merkittävä asia ja haluan myös opiskelijoiden näkevän sen? Onko liian henkilökohtaiset kokemukset ja tarinat kuitenkaan hyvä lähtökohta opetukselle? Koen, että minulla on turvallinen ryhmä ja moni heistä ”tuntee” minut opettajana ennestään ja näin koen, että henkilökohtaisuus toisi opetukseen ”uskottavuutta ja elävöittää sitä”, mutta tekeekö se sitä?” (Päiväkirjamerkintä syksy 2021)

Tämä pohdinta tuo näkyväksi jännitteen siitä, miten koin aikaisemmin henkilökohtaisten kokemusteni kietoutuvan vahvasti osaksi opetustani. Henkilökohtaisuus voi ehdottomasti toimia siltana merkityksellisyyteen, mutta se vaatii minulta sen tietoista ja kriittistäkin pohdintaa, miksi ja kenelle kokemuksiani jaan. Tässä kohtaa koen olevani selvästi muutoksessa. Ennen olin paljon epävarmempi ja kyseenalaistin omia valintojani, kun taas maisteriopintojen tuoma kriittinen ajattelu ja reflektio ovat tuoneet varmuutta pedagogisiin valintoihini. Koen myös hyvin tärkeänä, että opettaja uskoo itse siihen, mitä opettaa ja hehkuu vilpittömästi innostusta omaa ainettaan kohtaan. Näin ei kohdallani aina ole ollut, sillä epävarmuus omasta opetuksestani on usein peittänyt alleen myös innostukseni tanssia kohtaan. Nämä kokemukset ovat kuitenkin saaneet minut pohtimaan, miten omat henkilökohtaiset kokemukseni ovat myös jatkossa osana omaa pedagogiikkani, sillä koen niiden kuuluvan osaksi omaa opettajuuttani.

”Tykkään näyttää videoita inspiraationa opiskelijoille. En ole kuitenkaan aina ihan varma ohjaako inspiraatiovideoni joskus liikaa johonkin tiettyyn estetiikkaan tai muottiin. Sitä pohdin paljon.” (Päiväkirjamerkintä syksy 2021)

Tämä päiväkirjamerkintä tekee näkyväksi pohdintani siitä, millaista tanssi- ja taidekäsitystä haluan välittää opiskelijoilleni. Kyseisellä opintojaksolla valitsin näyttää heille kaksi erilaista tanssivideota, joissa yhdistyivät runous ja liike ja tarkoitukseni oli tarjota inspiraatiota heidän yhteiseen ryhmätehtäväänsä. Huomasin kuitenkin, että videot eivät toimineet pelkästään inspiraation lähteinä, vaan ohjasivat opiskelijoiden luovaa työskentelyä valmiiden mallien suuntaan, jotka tulivat selvästi näyttämistäni videoista. Koen, että videoiden käyttäminen opetuksessani laajentaa mahdollisuutta tuoda erilaisia tanssi- ja taidekäsityksiä mukaan tanssinopetukseeni lukiossa. Minun on kuitenkin kriittisesti pohdittava, miten valitsen videot, joita haluan opetuksessani käyttää.

Kuvastavatko videot kenties ainoastaan sitä, mikä minusta on hyvää, mielenkiintoista tai tärkeää tanssikuvastoa? Tai miten erilaiset ihmiskäsitykset, kulttuurit ja arvot näiden videoiden välillä kenties välittyvät opiskelijoilleni?

Samaistun vahvasti Breslerin (2011, 175) ajatukseen siitä, että pedagogisen merkityksen korostuessa pedagoginen painotus voi siirtyä kysymyksestä, mitä on hyvä taide, siihen, miten taide on hyväksi. Myös omassa opettajuudessa tämä muutos on ollut keskeinen. Aikaisemman tanssijan taustani takia, korostin opetuksessani ennen enemmän valmiiden koreografioiden opettelua, tanssitekniikan hiomista ja omien tanssimieltyksieni esittelemistä, kuten esimerkiksi mikä oli mielestäni hyvä tanssiteos tai kuka on hyvä tanssija. Nykyään ajattelen lähes päinvastoin, joten enää harvoin tanssituntini perustuu pelkästään valmiiden koreografioiden opetteluun tai tanssitekniikan hiomiseen. Nykyään mietin paljon tarkemmin, millaista tanssikuvastoa haluan nuorille opiskelijoilleni näyttää ja millaista maailmankuvaa se edustaa. Oman pedagogisen painotuksen myötä tanssi on muuttunut minulle tilaksi, jossa voi tanssin ja taiteen lisäksi oppia niin itsestään kuin ympäröivästä maailmasta. Mielestäni tanssinopetukseni lukiossa voi antaa merkityksellisiä kokemuksia opiskelijoille ja mahdollistaa tilan tulla kuulluksi ja nähdyksi ja kokemuksen merkityksellisyydestä osana yhteisöä. Tämä pedagoginen siirtyminen on vahvistanut tanssijaminäni ja opettajaminäni yhdistymistä ja auttanut minua ymmärtämään omaa rooliani taidepedagogina. Olen ymmärtänyt, että tehtäväni ei ole ainoastaan opettaa sisältöjä, vaan luoda tiloja, joissa opiskelijat voivat kohdat taiteen, itsensä ja toisensa. Opin jatkuvasti opiskelijoiltani ja olen valmis muokkaamaan omia ajatuksiani ja toimintatapojani. Vuorovaikutus näyttäytyy prosessina, jossa merkityksellisyys rakentuu yhdessä. Tämän opinnäyteprosessin myötä ajatteluni on laajentunut edelleen siihen, että ei ole kyse vain minusta tai muista vaan kyse on meistä yhdessä.

”Mahtavaa oli, että kollega seurasi koko ajan, kaikki tunnit, antoi palautetta ja haastoi minua miettimään omia valintojani ja kertomaan niistä. Tällä hetkellä koen, että yksi minulle tärkeimmistä asioista tässä prosessissa on hyvä ja keskusteleva vuorovaikutussuhde kollegan kanssa.” (Päiväkirjamerkintä kevät 2025)

Tämä kokemus muistuttaa minua ihanasta innostuksen tunteesta ja merkityksellisyyden kokemuksesta. Kollegan palaute ei tukenut ainoastaan omaa oppimistani, vaan vahvasti myös kokemustani jaetusta asiantuntijuudesta ja työyhteisön tuesta. Myös opettajalla

tulee täyttyä Decin ja Ryanin (2000) määrittämät ihmisen perustarpeet eli autonomia, pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus, jotta pedagoginen hyvinvointi voi toteutua. Pedagoginen hyvinvointi ei siis rakennu vain opettajan ja opiskelijoiden välillä, vaan myös opettajien välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä kokemus vahvisti käsitystäni siitä, että myös opettajan merkityksellisyyden kokemuksilla oli merkitystä ja että ne syntyivät vuorovaikutuksessa opiskelijoiden ja kollegojen kanssa. Samalla nämä kokemukset vahvistivat tulevaisuususkooani ja luottamusta itseeni, kun ympärilläni oli tukea ja kannattelua työyhteisöstäni.

4.1.4. Opettajakin on vain ihminen

Varsinkin lukio-opettajuuteni alkuaikoina koin paljon erilaisia tunteita laidasta laitaan. Olin äärimmäisen innostunut uudesta työstäni, mutta samaan aikaan koin epävarmuutta siitä, miten osaan hoitaa työni oikein, sillä en tiennyt lukion käytännöistä juuri mitään. Ensimmäisenä lukuvuonnani, keväällä 2020, iski koronapandemia, joka vaikeutti ja monimutkaisti koulussa työskentelyä ja opiskelua muutaman vuoden ajan. Pitkiä aikoja oltiin etäopetuksessa, jossa opetin tanssia pienestä olohuoneestani käsin. Välillä poikkeusluvalla sai kokoontua pienen porukan kanssa tekemään taidetta koulussa tai ulkotiloissa. Kun vihdoinkin palattiin lähiopetukseen, maskia oli pakko pitää koulussa pitkän aikaa, joten tanssiessa hengittäminen ja puhuminen oli erityisen hankalaa. Koko ajan sai opetella uusien järjestelmien kuten Teamsin ja Zoomin käyttöä ja miettiä, miten tanssinopetusta voi ylipäättään suorittaa näiden välityksellä. Haasteita oli muun muassa erilaiset tekniset haasteet kuten huonot nettiyhteydet, jotka aiheuttivat kuvan pätkimistä ja musiikki tuli usein liikkeestä jäljessä. Opetustilani kotonani oli hyvin pieni ja myös opiskelijoilla oli haasteita löytää tilaa liikkumiselle. Etäopetuksesta katosi vuorovaikutus lähes täysin, sillä opiskelijat eivät halunneet laittaa kameroitaan päälle ja näin kohtasin usein toisella puolella pelkkiä mustia ruutuja, joista näkyivät pelkät opiskelijoiden nimikirjaimet. Tanssin opettaminen etäyhteyksin ei ollut antoisaa minulle opettajana eikä varmaankaan myös opiskelijoille. Korona-aikaan vuonna 2021 teimme taiteellis-pedagogista teosta, johon osallistui lähemmäs sata nuorta. Teosta tehdessä koronarajoitukset muuttuivat lähes viikoittain, ja tästä seurasi aina uuden suunnitelman tekeminen ja toteuttaminen.

”Ensi-ilta takana. Monta kokemusta rikkaamana mutta henkisesti olo aivan tyhjä. Koin olleeni tässä produktiossa seuraavissa rooleissa: tanssinopettaja, taiteilija/koreografi, ohjaaja, järjestäjä, äiti, isosisko, tekninen tuki, Teams - asiantuntija, chat -juontaja, videoekspertti, kuvausjärjestelijä, rauhanneuvottelija, psykologi ja opo. Koronapandemia, koronatartunnat ja etäopiskelu hankaloittivat kommunikaatiota työryhmän välillä älyttömän paljon ja aiheutti myös opiskelijoissa huolta ja tolkkottomasti väärinymmärrystä. Viestien määrä oli loputon.”
(Päiväkirjamerkintä kevät 2021)

Palatessani tuon ajan päiväkirjamerkintöihini olen onnellinen, että koronapandemia on väistynyt. Sillä näin jälkikäteen huomaa, että se oli aivan hullua aikaa. Eipä siis ihme, että opettajien työuupumus kasvoi runsaasti koronapandemian jälkeen, kuten opettajien työhyvinvointitutkimuksista selviää (Hietajärvi & Heinimäki 2026). Koen, että minulla on edelleen opettajana koulussa monta roolia, mutta tuohon aikaan niitä oli yksinkertaisesti aivan liikaa. Koronapandemia, sen aiheuttamat rajoitukset ja etäopiskelu vaikeuttivat minulle tärkeiden arvojen ja toimintatapojen toteutumista opetuksessani. Opetuksessani oli esimerkiksi erityisen vaikeaa luoda turvallista oppimisympäristöä, dialogista ja osallistavaa opetusta sekä kohdata opiskelijat kokonaisvaltaisella läsnäololla.

”Yritän aktivoida kotona olevia ja salissa olevia ja aika vaan menee siivillä. Olen aivan puhki, mutta myös innoissani ja onnellinen että edes pieni porukka on läsnä. Eihän tästä tulisi yhtään mitään muuten.” (Päiväkirjamerkintä kevät 2021)

Tämä päiväkirjamerkintäni tuo esiin kokemuksen hybridiopetuksesta, jossa opetin osaa opiskelijoista paikan päällä koulussa ja osa opiskelijoista osallistui opiskeluun kotoa käsin. Päiväkirjastani käy myös ilmi, että vaikka olen aivan puhki, niin silti oikeat kohtaamiset pelkän etäopetuksen sijaan antavat minulle erityisesti energiaa ja iloa. Etäyhteyksissä ja hybridiopetuksessa oli vaikeaa muodostaa kaikille turvallista oppimisympäristöä. Kehollinen läsnäolo etänä oli paljon haastavampaa ja hybridiopetuksessa läsnäolo oli mahdotonta toteuttaa yhtä aikaa sekä luokassa että ruudun välityksellä. Kohtaamiset etänä tyhjien nimikirjaimin varustettujen ruutujen kanssa oli masentavaa. Yhteisöllisyys ja merkityksellisyys eivät voineet toteutua opetuksessani minulle eikä opiskelijoille. Tästä voi päätellä, että minulle juuri jaettu

fyysinen kohtaaminen ja läsnäolo ovat opetuksessani erityisen tärkeitä ja ne tuovat minulle sekä energiaa että merkityksellisyyttä työhöni.

”Koin tänään ääretöntä riittämättömyyttä, epäammattimaisuutta, olin stressaantunut, kauhuissani, mutta en antanut niiden vaikuttaa energiaani vaan ulospäin hymyilin, tsemppasin ja uskottelin, että kaikki vielä järjestyy.” (Päiväkirjamerkintä kevät 2021)

Tämä kokemus tuo esiin ristiriitaiset tunnekokemukseni korona-ajalta, jossa joka viikko rajoitukset muuttuivat ja vaikeuttivat taiteellis-pedagogisen prosessimme etenemistä opiskelijoiden kanssa. Joka viikko oli valmistauduttava joko siihen, että prosessi jää kesken tai on löydettävä jokin keino jatkaa eteenpäin. Ulospäin piti opiskelijoille hyvällä itsevarmuudella viestiä, että me opettajat kyllä taistelemme maaliin asti, vaikka samalla tiesimme, että prosessimme voi päättyä koska tahansa. Ulospäin näkyvä osa minusta hymyili leveästi ja viesti itsevarmuutta, mutta päiväkirjamerkintäni tuo esille mitä sisimmässäni oikeasti kävin läpi. Muistan ajatelleeni, että minun on pakko opettajana säilyttää toivon kipinä sisälläni, koska jos minä luovutan, sammutan samalla opiskelijoidenikin toivon kipinän. Tämä saattoi motivoida minua jaksamaan ja pitämään toivoa yllä kokemastani kuormituksesta huolimatta. Tuota kuormitusta kesti kuitenkin yllättävän kauan ja uskon, että vieläkin palaudun tuosta ajanjaksosta. Pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta on hyvä pohtia, missä menee raja, jossa sinnikkyys muuttuu kuormitukseksi, joka ei enää tue kenenkään oppimista tai hyvinvointia.

”Perjantaisin meillä on viikon viimeinen tunti 14.45–16.00, joka on kyllä todella haastava aika niin minulle opettajana kuin opiskelijoille. Soimasin itseäni tunnin loppuksi, että en ollut suunnitellut enempää aktiviteettia, mutta energiat ja mieli oli sekä minulla että opiskelijoilla jossain muualla. Kai tämäkin on joskus ok? Ei kai aina tarvitse olla täydellinen ja väkisin vetää tuntia loppuun?” (Päiväkirjamerkintä syyskuu 2021)

Tämä ote vie minut pohtimaan sitä, mitä sisältyy opettajuuteni autonomiaan. Suomessa opettajilla on runsaasti autonomiaa ja he voivat itse pitkälti määrittää tuntiensa sisällöt toki opetussuunnitelmia noudattaen. TYK:n lukiossa tanssille on laadittu oma opetussuunnitelma, mutta minä itse vastaan sen käytännön toteutuksesta tanssin opintojaksoilla. Lukion tanssinopetuksessa ei ole käytössä oppikirjoja, joten opintojaksojen sisällöt ovat opettajan määriteltävissä ja toteutettavissa.

Tanssinopetuksessa tuntien suunnittelussa täytyy miettiä aina erilaisia joustavia toteutuksia ja vaihtoehtoja, koska tuntisuunnitelmani harvoin toteutuu täydellisesti. Päiväkirjamerkintääni palaten, muistan, että lopetin tuon kyseisen tunnin varttia aikaisemmin kuin olisi pitänyt ja koin siitä syyllisyyttä vielä pitkän aikaa. Nyt asia lähinnä naurattaa. Toki jos lopettaisin perjantain iltapäivätunnit aina varttia aikaisemmin, saattaisi siitä tulla sanomista koulun johdolta, mutta kerran vuodessa se on varmasti sallittua. Nykyään ehkä lukisin tilannetta hiukan paremmin, ottaisin huomioon perjantain myöhäisen ajankohdan tunnin suunnittelussa ja osaisin reagoida tilanteeseen rennommin. Opettajuus ei ole täydellisyyttä, vaan jatkuvaa tasapainottelua vaatimusten, jaksamisen ja pedagogisten tavoitteiden välillä, niin kuin myös seuraava päiväkirjaote tuo esiin.

”Epäonnistuin ajan kanssa. Olin liian optimistinen, mitä kaikkea saataisiin aikaan. Kaikki jäi kesken.” (Päiväkirjamerkintä kevät 2025)

Tämä kokemus tuo esiin suunnittelun ja todellisuuden välisen eron koulumaailmassa. Aikaa on rajallisesti ja lukion lukujärjestys on tiukasti strukturoitu. Opettaja ei voi käyttää omaa autonomiaansa ja esimerkiksi pidentää tuntejaan, vaikka kaikki jäisikin kesken. Joskus siis loppuu suunnitelmat kesken ja toisella kertaa suunnitelmia on aivan liikaa. Tämä päiväkirjamerkintä on viime vuoden keväältä, joten minun olisi hyvä tarkastella omaa suhtautumistani omiin tavoitteisiini ja suhteuttaa niitä paremmin koulun todellisuuden kanssa. Vaikka tanssitunnillani ei ehditä käydä tuntisuunnitelmaa läpi alusta loppuun tai lopetan tunnin hieman aiemmin, se ei tarkoita epäonnistumista vaan opettajuuteni joustavuutta, tilannetajua ja kykyä vastata opiskelijoideni tai omiin tarpeisiini.

Tämän luvun päiväkirjamerkinnät kuvaavat opettajuuteni ristiriitaisuutta, jossa työstä aiheutuva uupumus ja työn imu ovat vahvasti läsnä samanaikaisesti, kuten myös Opettajien työhyvinvointi- seurantatutkimus osoittaa (Pietarinen ym. 2008, 56). Vaikka työ opettajana voi olla välillä kuormittavaa, niin merkitykselliset kohtaamiset kannattelevat minua läpi haastavienkin aikojen ja juuri nämä merkitykselliset kohtaamiset ovat työni suola. Kokemukseni kuitenkin tuovat esiin, että kuormituksen alla turvallisuuden, läsnäolon ja merkityksellisyyden kokemusten ylläpitäminen vaatii enemmän opettajalta ja koko oppimisympäristöltä ja pidemmän päälle tämä voi haastaa kaikkien pedagogista hyvinvointia ja toivon kokemuksia.

4.2. Tanssinopetus hyvinvoinnin ja toivon tilana

Vuonna 2017 toimin Koko Suomi Tanssii -hankkeen opettajana ja pääsin viemään tanssin ilosanomaa laajasti erilaisiin yhteisöihin, kuten päiväkoteihin, kouluihin, kauppakeskuksiin ja palvelutaloihin sekä erilaisiin tapahtumiin ympäri Suomea. Tuo kokemus antoi minulle paljon uutta ajateltavaa tanssin mahdollisuuksista erilaisille osallistujille yhteisöllisyyden, ilon ja hyvinvoinnin mahdollistajana. Tästä projektista mukaani jäi motto: tanssi kuuluu kaikille. Se on edelleen hyvä motto, mutta ymmärrän nyt paremmin, että vaikka täysin uskon tuohon mottoon, en ole osannut toteuttaa sitä omassa pedagogiikassani. Erityisesti maisteriopinnoissani erityispedagogiikan opinnot ja erilaiset asiantuntijavierailut, kuten luvussa 2.2.2 mainitsemani Jasmiinan Sipilän (4.11.2025) luento, ovat antaneet minulle paljon uusia työkaluja ja tietoa, miten voisin tehdä opetuksestani vielä saavutettavampaa, jotta se tukisi koko oppimisympäristön pedagogista hyvinvointia ja toivon kokemuksia.

Taideaineet, kuten tanssi ja teatteri, eivät kuulu lukion yleiseen opetussuunnitelmaan ja niitä tarjotaan laajasti vain muutamissa erityislukioissa, joille on myönnetty taiteen erityistehtävä. Tästä syystä vain harvalla nuorella Suomessa on etuoikeus ja mahdollisuus osallistua laajempaan taideopetukseen lukioissa. Taidelukioita, joissa opiskelijat voivat valita tanssin opintojaksoja on Suomessa vain muutama ja näissäkin lukioissa suurin osa tanssin opintojaksoista on rajattu vain tanssilinjalle valituille opiskelijoille. TYK:ssä kuka tahansa lähes tuhannesta opiskelijasta voi valita lukujärjestykseensä taideaineita, kuten tanssia, teatteria tai vaikkapa elokuvatyötä. Lukiomme tanssin opintojaksot ovat saavutettavia niin aloittelijoille kuin pidempään tanssia harrastaneille. Minä olen myös pedagogina etuoikeutettu, sillä pystyn vaikuttamaan oman opetukseni sisältöön vahvasti ja joustavasti. Tanssin opetussuunnitelmamme antaa opetukselle raamit, mutta joustaa tarpeen mukaan moneen suuntaan niin opettajan kuin opiskelijan näkökulmasta. Tähän joustavuuteen sisältyy mielestäni iso vastuu minulle opettajana, sillä valitsemani pedagogiset käytännöt ja valinnat vaikuttavat suoraan opetettavaan sisältöön ja opiskelijoihin. Tästä syystä koen, että omia pedagogisia ratkaisuja on hyvä pohtia säännöllisesti.

Seuraavaksi tarkastelen päiväkirja-aineistostani, miten pedagoginen hyvinvointi saavutettavuuden näkökulmista on toteutunut työssäni lukion tanssinopettajana. Tarkastelen pedagogisia valintojani ja toimintatapoja Sipilän (2025) ja Aumillerin

(2025) innoittamina viidestä saavutettavuuden näkökulmasta käsin: resurssien riittävyys, psykologinen turvallisuus, fyysinen saavutettavuus, sosiaalinen saavutettavuus ja palaute sekä arviointi.

4.2.1. Resurssien riittävyys

Päiväkirjoissani resurssien riittävyys tai riittämättömyys näyttäytyivät erityisesti ajankäytössä, työn suunnittelussa, omassa jaksamisessa ja koronapandemian aiheuttamien haasteiden kautta. Sipilän (2025) mukaan resurssien riittävyys opettajalle tarkoittaa aikaa niin opetustyön perustehtäville kuin opetuksen kehitystyölle, mutta myös aikaa reagoida opetuksessa tapahtuviin äkillisiin tapahtumiin. Näiden lisäksi Sipilä (2025) korostaa, että resurssien riittävyys tulisi mahdollistaa opettajien tehtävien rajaamista ja työhyvinvointia sekä täydennyskoulutuksen mahdollistamista. Vaikka olen pyrkinyt opetuksessani tarjoamaan opiskelijoille selkeitä rakenteita, vaihtoehtoisia suoritustapoja ja yksilöllistä tukea, niin käytännössä resurssien rajallisuus on vaikuttanut jatkuvasti siihen, kuinka saavutettavaa opetukseni on mielestäni ollut.

Varsinkin koronapandemia, poikkeusolot ja koko ajan vaihtuvat säännökset vaikuttivat todella paljon oman opetukseni resursseihin. Lyhyessä ajassa piti opetella täysin uusi tapa kommunikoida ja opettaa tanssia etäyhteyksin. Tähän ei ollut tietenkään osattu varautua, eikä kukaan oikein myöskään osannut auttaa meitä opettajia. Monia asioita piti lyhyessä ajassa ratkaista itse ja kokemus yksin puurtamisesta oli vahvasti läsnä. Erityisesti hybridiopetus ja viestinnän epämääräisyys kuormittivat sekä minua että opiskelijoita. Koronapandemian ajan kokemukset toivat esiin, kuinka saavutettavuus ei ollut pelkästään minun pedagoginen valintani, vaan joskus määrittely tapahtui vahvasti ulkopuolelta. Tuolloin myös aika, jaksaminen ja käytössä olleet järjestelmät määrittivät sitä, kuinka hyvin pystyin huomioimaan opiskelijoiden erilaisia tarpeita opetuksessa.

Lukiassa opettajana koen, että suunnitteluun ei aina ole tarpeeksi aikaa, varsinkin kun työskentelee tanssin ja luovien projektien parissa. Kaksi aineistoni päiväkirjoista on kirjoitettu osana taiteellis-pedagogisia projekteja, joissa on monia luovaan työhön liittyviä liikkuvia osia. Useissa tilanteissa opetukseni suunnittelu osoittautui liian optimistiseksi, jolloin työskentely jäi usein kesken tai joskus suunnitelmia oli aivan liian vähän. Lisäksi kun projekteihin liittyi myös muita opettajia, niin yhteistä suunnittelu-aikaa oli vaikea löytää. Yhden aineistoni päiväkirjan kohdalla huomasin myös sen, että kun

toteutin opintojaksoa ensimmäistä kertaa, olisin tarvinnut vielä enemmän resurssia suunnittelulle. Nämä kaikki suunnitteluun liittyvät tilanteet kuvastivat opetustilanteiden ennakoimattomuutta ja resurssien rajallisuutta käytännön toteutumiseen verrattuna.

”Tieto etäopetuksesta hiihtoloman aikana -> paniikki! Tehdäänkö jo monesko suunnitelma produktiolle? Sitten varmistuukin, että opettajajohtoisesti koululla voi työskennellä 10 opiskelijaa.” (Päiväkirjamerkintä kevät 2021)

Aineistoni tuo esiin opetukseni joustavan uudelleenorganisoinnin varsinkin koronapandemian aikana. Tuntisuunnitelmaa muokkasinkin usein lennosta ryhmän koon, poissaolojen tai erilaisten tilanteiden mukaan. Päiväkirjamerkintäni tuo esiin muiston siitä, kun koronapandemian aikana rajoitukset muuttuivat lyhyessä ajassa niin, että sadan henkilön työryhmästä sai loman jälkeen vain kymmenen henkilöä olla samassa tilassa yhtä aikaa harjoittelemassa. Tämä vaati minulta erityisen paljon ylimääräistä resurssia projektin suunnitteluun, aikatauluttamiseen ja viestintään projektin opiskelijoiden ja opettajien kanssa.

”Ajatuksena oli tehdä tänään paritehtäviä ja paikalla neljästä henkilöstä vain kolme, joten lennosta suunnitelmien muokkaus.” (Päiväkirjamerkintä kevät 2025)

Tässä toinen esimerkki päiväkirjastani, jossa harjoituksissa oli tarkoitus työstää tiettyä kohtausta, mutta kun tietyt henkilöt puuttuivat, oli koko tunti hetkessä suunniteltava uudestaan. Luovissa projekteissa kun ei ole omaa oppikirjaa, jota voisi helposti seurata ja noudattaa, niin erityisesti taiteiden parissa opettajalta vaaditaan jatkuvaa pedagogista päätöksentekoa ja kykyä muokata tuntisuunnitelmia lennosta.

Haluan vielä nostaa esille resurssieihin kohdistuvan huomion päiväkirjoistani, joka selvästi liittyy omaan pedagogiseen hyvinvointiini. Varsinkin koronapandemian aikana työlle annettujen resurssien riittämättömyys aiheutti minulle selkeästi työuupumuksen merkkejä, mutta en koskaan kertonut niistä muille tai hakeutunut työterveyteen. Näin jälkikäteen mietin, että miksi en tehnyt niin. Mitä pelkäsin? Yhdessä kaikki nämä kokemukset resonoivat vahvasti Sipilän (2025) esiin nostamien resurssien riittävyyden merkitystä henkilöstön selviytymiskykyyn, jossa ilman toimivia rakenteita ja tukea saavutettavuus jää helposti opettajan henkilökohtaisen ponnistelun varaan ja pitkään jatkuvat ponnistelut saattavat vaikuttaa merkittävästi myös opettajan työhyvinvointiin.

4.2.2. Psykologinen turvallisuus

Psykologinen turvallisuus muodostui aineistossani keskeiseksi pedagogisen hyvinvoinnin osa-alueeksi, jota rakennettiin yhdessä opiskelijoiden kanssa yhteisten keskustelujen, pelisääntöjen ja toistuvien käytäntöjen kautta. Koronapandemian aikana, varsinkin etä- ja hybridiopetuksessa, oli erityisen vaikeaa luoda ja ylläpitää psykologista turvallisuutta niin opiskelijoiden kuin työyhteisön kanssa. Opiskelijoihin liittyvästä turvallisesta oppimisympäristöstä kerroin jo luvussa 4.1.1., joten keskityn tässä luvussa enemmän analyysiin psykologisesta turvallisuudesta työyhteisön näkökulmasta. Sipilä (2025) korostaa, että opettajan selviytymiskykyä tukee psykologinen turvallisuus työyhteisössä, johon liittyy muun muassa hyvä johtamisosaaminen, selkeät työtehtävät ja läpinäkyvyys päätöksenteossa sekä selkeä tiedonkulku työyhteisön sisällä.

Vuoden 2021 päiväkirjamerkinnöistäni voi huomata, että koin välillä olleeni todella yksin ilman työyhteisöni turvaa ja tukea. Tämä johtui tietysti osittain siitä, että oli erilaisia koronarajoituksia, jolloin ei tullut satunnaisia kohtaamisia työpaikalla, joka taas johti siihen, että kynnyks avun pyytämiseen nousi aina vain korkeammalle.

”Toivoisin, että ehtisin enemmän miettiä kokonaisuuksia ja että ois ehkä joku työpari.”
(Päiväkirjamerkintä syksy 2021)

Jokaisesta päiväkirjastani löytyi myös useita mainintoja siitä, kuinka yhteinen työskentely ja ideointi kollegojen kanssa taas toi paljon iloa, inspiraatiota ja tukea työskentelyyni.

”Jäimme kollegan kanssa suunnittelemaan huomisia kohtauksia. Inspiraatio iski taas ja ideoita vaihdeltiin.” (Päiväkirjamerkintä kevät 2021)

”Tunnin jälkeen mentiin kollegojen kanssa kahville ja keskusteltiin kurssista ja reflektointiin yhdessä jo tehtyjä asioita ja mitä vielä voisi tehdä. :) Liian paljon ideoita ja aivan liian vähän aikaa.” (Päiväkirjamerkintä syksy 2021)

”Kuinka ihanaa on jakaa ajatuksia, saada palautetta ja vastakaikua omille ajatuksilleen kollegalta. Myös harjoitukset saivat heti jatkoideointia eteenpäin, miten niitä voisi varioida tulevaisuudessa.” (Päiväkirjamerkintä kevät 2025)

Nämä kokemukset tukivat ehdottomasti psykologisen turvallisuuden muodostumista ja omaa kiinnittymistäni osaksi työyhteisöäni sekä pedagogisen hyvinvoinnin toteutumista omassa työssäni. Työyhteisön tuki, apu ja avoin kommunikaatio nousivat ehdottomasti oman psykologisen turvallisuuteni ytimeen. Nämä linkittyvät myös Sipilän (2025) korostamiin saavutettavuuden käytäntöihin, joilla lisätään henkilöstön selviytymiskykyä. Näin psykologinen turvallisuus ei näyttäydy aineistossani staattisena tilana, vaan jatkuvana, tilanteeseen sidottuna prosessina, joka vaatii opettajalta herkkyyttä ja joustavuutta, mutta myös koko työyhteisön tukea.

4.2.3. Fyysinen saavutettavuus

Fyysinen saavutettavuus osoittautui koronapandemian aikana erityisen haastavaksi, sillä hybridiopetus ja erilaiset rajoitukset määrittivät pitkälti, millaisia fyysisiä tiloja oppimisympäristöissä oli käytettävissä. Sipilän (2025) mukaan fyysistä saavutettavuutta luo turvallinen oppimisympäristö, hätätilanteisiin valmistautuminen ja terveydellisten tekijöiden huomiointi. Koronapandemian aika, jolloin vain kymmenen henkilöä sai kokoontua koulussa yhdessä tilassa, vaikeutti ison työryhmän kanssa toimimista. Tällöin koko muu koulu oli etäopetuksessa, joten toimimme koulun tiloissa poikkeusluvoin. Etukäteen piti suunnitella tarkasti, miten pienet ryhmät työskentelivät monissa eri tiloissa, ja osa joutui osallistumaan hybridiopetukseen kotoa käsin.

”Ensimmäinen hybridipäivä. Minulla seitsemän henkilöä paikalla tanssimassa, viereisessä salissa kaksi päähenkilöä ja heidän varanäyttelijänsä kohtauksen parissa, kolmannessa tilassa laulamassa neljä roolihenkilöä. Loput Teamsissä eri kanavilla.”
(Päiväkirjamerkintä kevät 2021)

Tämä päiväkirjamerkintä tuo esiin juuri fyysisen saavutettavuuden haasteita. Työskentely opiskelijoiden kanssa, monissa eri tiloissa ja osa opiskelijoista etäyhteyksien päässä, ei mahdollistanut fyysisesti turvallista oppimisympäristöä ainakaan kaikille. Halusimme kuitenkin mahdollistaa kaikkien osallistumisen hybridiopetuksen avulla, mutta fyysinen tila rajoitti sitä, kuka sai tulla paikalle ja kuka joutui osallistumaan kotoa. Tämä kuitenkin selvästi asetti projektissa mukana olleet opiskelijat eriarvoiseen asemaan ja toiminta oli vain näennäisesti fyysisesti saavutettavaa kaikille opiskelijoille.

”Hybridiopettaminen on todella rankkaa, ei oikein saa keskittyä mihinkään kunnolla.” (Päiväkirjamerkintä kevät 2021)

Korona-ajan päiväkirjamerkinnöistä ja erityisesti hybridiopetukseen liittyvistä merkinnöistä huokui läpi kehollinen jännittyneisyys ja epävarmuus, kun tiloja oli monia niin koulun sisällä kuin opiskelijoiden kotona. Koin, että fyysisesti turvallista ja saavutettavaa tilaa oli tuolloin opettajana mahdotonta luoda. Kun työryhmässä vielä puhkesi koronatapauksia, oli opettajana todellakin pohdittava, oliko projektin tekeminen enää edes eettisesti hyväksyttävää. Silloin itselläni heräsi valtava pelko siitä, että koronatartunnat lisääntyisivät työryhmän sisällä ja vaarantaisivat työssäni kenties nuorten ja myös itseni terveyden. Oli todellakin opettajana punnittava, oliko projektissa tärkeämpää pitää yllä nuorten toivoa ja jatkaa projektin parissa vai ottaa huomioon tämä vakava terveystarve.

”Piipahdin aina vuorotellen näiden eri tilojen välillä ja haastoin nuoria eteenpäin mietinnoissään.” (Päiväkirjamerkintä kevät 2025)

Uudemmissa päiväkirjamerkinnöissäni, kuten tässä esimerkissä, fyysinen saavutettavuus taas näyttäytyi erityisen turvallisen ja toimintaa tukevana tilana, jossa opiskelijoiden ja minun oli helppo työskennellä. Tuttu tila niin opiskelijalle kuin opettajalle loi turvan tunnetta ja minulle opettajana tilan tunteminen antoi minulle myös hallinnan tunnetta opetukseeni. Tämä tunne tilan hallinnasta näkyi opetuksessani kehollisesti rentoutena ja läsnäolona. Vaikka tiloja oli käytössä useita, niin silti hallinnan tunne pysyi läsnä ja se näkyi opetuksessani keveytenä ja opiskelijoita osallistavana ja kannustavana toimintana.

”Jatkoimme teoksien tekemistä ja tehtävänä oli tänään löytää koulusta joku tila missä heidän tanssinsa voisi toteuttaa. Tila sai inspiroida tanssin rakennetta ja muodostelmia. Jokainen ryhmä taisi löytää omat tilansa ja sieltä tuli paljon rohkeita ideoita ja selvästi kaikki edistyivät ryhmätöissään.” (Päiväkirjamerkintä syyskuu 2021)

Tässä esimerkissä koulun erilaiset fyysiset tilat näyttäytyvät myös taiteen tekemisen lähtökohdaksi ja inspiraation lähteenä. Tässä tehtävässä opiskelijoiden tuli etsiä ryhmää inspiroiva tila koulusta, jossa he myös esittivät lopulta tanssiteoksensa. Tilojen fyysinen saavutettavuus toi taiteen tekemiseen rohkeutta, ideoita ja inspiraatiota, jolloin fyysiset tilat voimistivat myös opiskelijoiden toimijuutta oppimisympäristössään. Näiden

kaikkien kokemusten perusteella voi siis päätellä, että turvallinen ja tuttu sekä yhteisesti jaettu fyysinen tila luo paremman ympäristön oppimiselle ja opettamiselle sekä pedagogista hyvinvointia niin opettajalle kuin opiskelijalle.

4.2.4. Sosiaalinen saavutettavuus

Ennen työskentelyäni lukiossa tanssinopettajana suoritin draamakasvatuksen perusopinnot avoimessa yliopistossa. Näiden opintojen myötä draamasopimuksen tekeminen, eli yhdessä ryhmän kanssa neuvoteltujen pelisääntöjen luominen, jonka tavoitteena on rakentaa luottamusta, yhteyttä ja osallistujien toimijuutta, on muodostunut yhdeksi keskeisimmistä pedagogisista toimintatavoistani (Heikkinen 2005, 186–190). Päiväkirja-aineistoni perusteella pelisääntöjen yhteinen laatiminen ja opiskelijoiden toiveiden kuuleminen näyttävät opetuksessani erityisen tärkeinä käytäntöinä.

”Ensimmäisellä kerralla tehtiin yhdessä draamasopimus. Yhteisiä pelisääntöjä pohdittiin ensin pienemmissä ryhmissä ja tämän jälkeen ne koottiin yhteiselle isolle paperille.” (Päiväkirjamerkintä kevät 2021)

”Yksi omista tavoitteistani on kuunnella opiskelijoiden toiveita, joten laitan heidät pareittain keskustelemaan toiveista ja tavoitteista ja miksi he ovat tällä opintojaksolla.” (Päiväkirjamerkintä syyskuu 2021)

Nämä pelisäännöt auttoivat ryhmän turvallisuuden tunteen edistämässä ja ne toivat ryhmälle näkyväksi yhteisiä toiveita ja tavoitteita. Yhteisten pelisääntöjen luominen toi lisäksi minulle opettajana varmuutta, ideoita ja tärkeää tietoa opiskelijoiden toiveista ja tarpeista. Koin, että pelisääntöjen yhteydessä minullakin oli mahdollisuus opettajana osallistua ja kertoa omia toiveitani ja tarpeitani ryhmälle. Tätä tukee myös Sipilän (2025) määritelmä, jonka mukaan sosiaalista saavutettavuutta luo yhteisten pelisääntöjen muodostaminen, joissa luodaan yhteiset käytänteet ja sovitaan esimerkiksi selkeät syrjinnän vastaiset käytännöt. Tämän lisäksi sosiaalista saavutettavuutta luo opiskelijoiden vertaisyhteistyön edistäminen, osallistavat menetelmät opetuksessa ja erilaisten näkökulmien arvostaminen sekä mahdollisuus pitää taukoja opetuksen aikana ja tuntien väleissä (Sipilä 2025).

Aineistostani käy ilmi, että pyrin myös tietoisesti tukemaan ryhmän muodostumista erilaisten pari- ja ryhmätehtävien avulla sekä auttamalla opiskelijoita ryhmien

muodostamisessa. Tämä vähensi selkeästi ryhmän sosiaalista painetta ja madalsi osallistumisen kynnyksiä. Pari- ja ryhmätehtävissä pyrin antamaan opiskelijoille vastuuta toimia aktiivisena osallistujana ja toteuttaa toimintaa heidän lähtökohdistaan, jota tukee hooksin (1994/2007) osallistava pedagogiikka ja Freiren (1970/2016) dialoginen oppiminen.

”Halusin antaa heille mahdollisuuden tehdä kohtausta itse parin kanssa. Haluan, että ideat syntyvät heiltä, joita voin sitten korostaa, edistää, sytyttää ja herättää. Koin, että heiltä syntyi paljon hyviä ideoita ja he myös antoivat toisilleen hyviä kommentteja, kun kohtaukset esitettiin toisille.” (Päiväkirjamerkintä kevät 2025)

Tässä päiväkirjamerkinnässä nuorten toimijuus ja osallistaminen näyttäytyvät hyvin merkityksellisinä. Nämä osallistavat taiteen tekemisen tavat yhdessä opiskelijoiden kanssa vahvistivat erityisesti heidän toimijuuttaan osana taiteellista prosessia. Nuorten ideat, ajatukset sekä taiteelliset kokeilut synnyttivät paljon mielenkiintoisempaa materiaalia, kuin olisin itse koskaan pystynyt kuvittelemaan. Pari- ja pienryhmätyöskentely mahdollisti myös sen, että toiminnassa kaikkien ääni tuli kuuluviin ja asiat etenivät nopeammin kuin isossa ryhmässä.

”Ryhmät aloittivat aika nopeasti hommat ja etenivät todella rivakasti. Oli hienoa seurata erilaisia ryhmiä, jossa sekoittuvat ykköset, kakkoset ja abit ja kuinka hienosti yhteistyö ja demokratia sujuu ryhmissä. On myös mahtavaa seurata kuka ottaa enemmän roolia ja miten jossakin ryhmässä kaikki päätökset tehdään superdemokraattisesti” (Päiväkirjamerkintä syksy 2021)

Tämä päiväkirjamerkintä tuo esiin lukion taideopetuksen mahdollistavan kohtaamisia eri vuosikurssien välillä. Tanssin opintojaksoilla lukiossa on usein opiskelijoita kaikilta vuosikursseilta, ja tanssitunneilla eri-ikäisten opiskelijoiden toiminta ja kohtaamiset tapahtuvat orgaanisesti. Yllä olevasta päiväkirjaotteesta käy ilmi, kuinka innoissani seuran eri-ikäisten opiskelijoiden toimintaa ja päätöksen tekoa. Tanssitunnit toimivat paikkana, jossa yhteinen kiinnostus tanssia kohtaan luo uusia tuttavuuksia ja ystävyys-suhteita eri ikäisten välille. Nämä puolestaan lisäävät nuorten sosiaalista kiinnittymistä oppimisympäristöönsä ja tukevat heidän pedagogista hyvinvointiaan.

”Tänään koulussa oli teemapäivä, jossa opiskelijat saivat pukeutua lempiopettajikseen. Tällä tanssitunnilla minuksi pukeutuneita oli kolme ja lisäksi minusta oli laitettu seinälle kuva, tekstejä ja terveisiä minulle. Hyvä muistutus itselleni, että olen tärkeä ja hymykin saattaa pelastaa jonkun päivän. Kunhan näistä maskeista päästäisiin.” (Päiväkirjamerkintä syksy 2021)

Tämä esimerkki päiväkirjastani tuo esiin, että sosiaalista saavutettavuutta heikensi selvästi maskin käyttö koronapandemian aikana. Yhdessä seinälle jätetyssä terveisessä luki: ”Hymysi pelasti päiväni”. Tuolloin ymmärsin, että opiskelijat eivät olleet nähneet hymyäni pitkään aikaan, koska maski peitti ilmeeni. Inhosin maskin pitämistä ja koin, että maski piilotti taakseen minulle luontaisen hymyn sekä muut ilmeeni, joilla halusin viestiä ympärilleni sosiaalista hyväksyntää ja läsnäoloa. Maskit eivät peittäneet ainoastaan minun ilmeitäni, vaan myös opiskelijoideni hymyt ja ilmeet, ja tästä syystä heitä oli välillä todella vaikea tulkita. Huomasin lisäksi maskien aiheuttavan opiskelijoille kynnyksen puhua, sillä maski loi eräänlaisen esteen kokonaisvaltaiselle kommunikoinnille. Lisäksi pohdin kommunikoinnin haasteita hybridiopetuksessa, koska koin, että kommunikointi opiskelijoiden kanssa oli välillä tahmeaa johtuen maskeista sekä etäyhteyksistä johtuvista haasteista.

”Ehdotanko liikaa vai liian vähän? Käytänkö valtaani liikaa? Ohjaanko yhteistä prosessia omaa visiotani kohti vai maltanko oikeasti kuunnella opiskelijoita? Osaanko huomioida etänä olevat opiskelijat? Miten motivoida heitä enemmän osallistumaan?” (Päiväkirjamerkintä kevät 2021)

Tässä aineistoni tuo esiin pohdintaa opettajan vallankäytöstä, aktiivisesta kuuntelusta sekä dialogisuuden toteutumisesta hybridiopetuksessa. Tästä päiväkirjamerkinnästä huomasin, että myös sosiaalisesti haastava tilanne tuolloin aiheutti minulle paljon epävarmuutta, koska minun oli mahdotonta ottaa huomioon opiskelijat monessa eri tilassa koulussa ja etäyhteyksien päässä. Tämä sosiaalisesti haastava tilanne heikensi omaa pedagogista hyvinvointiani, koska koin epäonnistuneeni sosiaalisen saavutettavuuden mahdollistajana ja kyseenalaistin oman valtani käyttöä.

Sosiaalinen saavutettavuus rakentui yhteisesti luotujen pelisääntöjen kautta ja osallistavassa opetuksessa, joissa opiskelijat olivat aktiivisia toimijoita. Stenbergin (2025, 22) korostama opiskelijoiden kokemus kuulumisesta ja osallisuudesta tasa-

arvoisena ja yhdenvertaisena toimijana osana koulun toimintaympäristöä konkretisoitui juuri näissä tilanteissa. Koronapandemian aikana erityisesti maskien taakse jääneet ilmeet ja hybridiopetus heikensivät kommunikaatiota ja sosiaalista saavutettavuutta. Sosiaalinen saavutettavuus ei syntynyt pelkästään rakenteista, vaan ennen kaikkea vuorovaikutuksesta ja siitä, miten yksilö tuli nähdyksi ja kohdatuksi sekä kokemuksesta aktiivisena toimijana. Niinkin pieni asia arjessa, kuin hymy oli hyvä muistutus itselleni sosiaalisen saavutettavuuden edistämisestä työympäristössäni.

4.2.5. Palaute ja arviointi

Palautteen kerääminen opiskelijoilta on itselleni tärkeä työkalu opetuksessani ja opetukseni reflektoinnissa. Lisäksi palautteen tarkoitus on toimia reflektiona opiskelijalle itselleen. Palaute mahdollistaa myös opiskelijoille väylän kertoa parannusehdotuksia ja ehkä tuoda ilmi asioita, joita ei ole ääneen halunnut ryhmän edessä sanoa. Opintojaksojen palautteet yleensä tehdään omalla nimellä, joten voin myös reagoida takaisin opiskelijoiden palautteeseen yksilöllisesti, jos palautteista ilmenee jotain mihin tulisi palata.

”Jännittää kovasti lukea opintojakson loppuarviointeja.” (Päiväkirjamerkintä syyskuu 2021)

Kuten tästä päiväkirjamerkinnästä tulee esiin, jännitän joskus opiskelijoiden palautteita ja loppuarvioiden lukemista. Tässä tapauksessa olin käyttänyt paljon aikaa opintojakson sisältöjen suunnitteluun ja opetuksen sisällöt olivat minulle henkilökohtaisesti tärkeitä. Pelkäsin, että opiskelijoilta tulisi paljon negatiivista palautetta ja itselleni tärkeä opintojakso olikin täysi floppi. Tämä kuvastaa vahvasti sitä, kuinka epävarma olin välillä omista taidoistani nimenomaan opettajana. Opettajuuteni alkuaikoina saatoin usein myös kokea, että varsinkin negatiivinen palaute opiskelijoilta kohdistui joko taiteilijaminääni tai persoonani, jolloin palaute tuntui hyvinkin henkilökohtaiselta. Nykyään osaan edes vähän paremmin erotella itsestäni opettajan, taiteilijan ja oman persoonani toisistaan ja ottaa vastaan palautetta opiskelijoilta ilman, että se vaikuttaa niin vahvasti minuun.

”Kerään tunnin lopuksi anonyymit palautteet osallistujilta ja paljon kommentteja luottamuksellisesta ja turvallisesta ilmapiiristä. Onnistumisen kokemus! Ja lisäksi hyvä palaute kollegalta.” (Päiväkirjamerkintä kevät 2025)

Tässä päiväkirjamerkinnässä yhdistyivät selkeästi minulle kaksi merkittävää kokemusta. Opiskelijoilta saadut anonyymit palautteet vahvistivat omien pedagogisten valintojeni onnistumista, ja kollegalta saatu palaute vielä vahvisti onnistumisen tunnetta entisestään. Nämä kokemukset vahvistivat positiivisen ja rakentavan palautteen voimaa minulle opettajana. Välillä käytän opetuksessani myös anonyymeja palautemahdollisuuksia, sillä uskon, että anonyymina nuori uskaltaa vielä rohkeammin tuoda mielipiteensä esiin. Tätä tukee Sipilän (2025) ajatus, jonka mukaan avoin keskustelu ja mahdollisuus anonyymiin palautteeseen, jossa kaikki voivat ilmaista huolenaiheensa ja ehdotuksensa, lisäävät opetuksen saavutettavuutta.

”Ensi-illassa opiskelijat saivat kirjoittaa opettajille palautetta ja terveisiä postikortteihin. Niiden lukeminen tänään ilahduttaa ja koskettaa ja nämä kortit säästän pahan päivän varalle piristämään.” (Päiväkirjamerkintä kevät 2021)

Tämä yllä mainittu kokemus oli minulle erityisen voimakas, sillä muistan kyyneleiden valuneen poskillani lukiessani näitä postikortteja. Minulla on nämä postikortit edelleen hyvässä tallessa pahan päivän varalle. Tämän taustalla oli todella raskas taiteellis-pedagoginen prosessi, jossa koronapandemia muutti suunnitelmiamme aivan koko ajan, mutta toivosta ei luovuttu ja projektimme sai lopulta ensi-iltansa.

Palautteen antamisen mahdollistaminen niin omalla nimellä kuin anonyymisti tukivat selvästi avointa ja rehellistä kommunikaatiota minun ja opiskelijoiden välillä. Välipalautteet pitkin opintojaksoja ja projekteja toimivat niin opettajalle kuin opiskelijoille reflektion välineenä ja palautteiden perusteella pystyin mukauttamaan tai muuttamaan omia pedagogisia valintojani matkan varrella. Opiskelijoilta ja kollegoilta saatu positiivinen ja rakentava palaute ja pedagoginen dialogi tukivat ja vahvistivat omaa ammatillista kasvuani, joka lisäsi huomattavasti omaa pedagogista hyvinvointiani.

5. Pohdinta

Tämän tutkielman tavoitteena oli tarkastella oman tanssinopettajuuteni rakentumista lukiossa. Päättökysymyksenä oli, miten tanssinopettajuuteni lukiossa rakentuu dialogissa pedagogisen hyvinvoinnin ja toivon kokemusten kanssa. Tarkentavina tutkimuskysymyksinä olivat, miten erilaiset kokemukseni tanssinopettajana ovat muuttaneet, vahvistaneet tai ravistaneet omaa opettajuuttani sekä millaiset käytännöt ja toimintatavat vahvistavat opiskelijan ja opettajan pedagogista hyvinvointia lukiossa. Ensiksi esittelen tutkielmani keskeisiä johtopäätöksiä, joiden jälkeen tarkennan jokaiseen tutkimuskysymykseeni liittyvät johtopäätökset erikseen liittäen ne teoreettiseen viitekehykseeni sekä laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. Lopuksi pohdin vielä, mikä on ollut tämän tutkielman merkitys omalle pedagogiselle kehitykselleni ja mitä toivon tulevaisuudelta.

5.1. Keskeiset johtopäätökset

Aineistoni ja siitä tehdyn analyysin perusteella opettajuuteni rakentuu alati muotoutuvana ja jatkuvassa liikkeessä etsien uusia pedagogisia tapoja toimia läheisessä vuorovaikutuksessa työympäristöni kanssa. Koulumaailman todellisuus lukiossa ja maailman pysäyttänyt koronapandemia kohtaa tässä opinnäytteessä työstään innostuneen tanssinopettajan ja halun toimia toivon mahdollistajana epävarmoista olosuhteista huolimatta. Luvussa 4.1. opettajuuteni tulee esille kuormittuneena koronapandemian aiheuttaneiden haasteiden jäljiltä ja epäilynä omista pedagogisista taidoistani. Samalla kuitenkin opettajuuteni sisältää vahvan arvoihin perustuvan pedagogisen pyrkimyksen rakentaa turvallista, osallistavaa, dialogista ja merkityksellistä oppimisympäristöä, jossa jokainen nuori tulee nähdyksi ja kuulluksi ja kokee olevansa osa yhteisöä. Luvussa 4.2. aineistostani nousevat saavutettavuutta edistävät pedagogiset toimintatapani konkretisoivat, millaisin pedagogisin valinnoin haluan edistää jokaisen opiskelijan hyvinvointia ja samalla pohtia oman hyvinvointini edistämistä lukiossa. Kokemuksissani kietoutuvat keskeneräisyyden sietäminen ja jatkuva pedagoginen pohdinta sekä palava halu oppia ja kehittyä paremmaksi opettajaksi.

Pedagoginen hyvinvointi näyttäytyy tässä tutkielmassa vahvasti pedagogisen hyvinvoinnin kehänä (kuvio 1.), jossa toivo virtaa ja hyvinvointi rakentuu

vuorovaikutuksessa opiskelijoiden, opettajan ja oppimisympäristön välillä (Anttila 2019; Kotila 2023; Vanhanen-Nuutinen 2023). Keskeiseksi oivallukseksi analyysistani nousee, että pedagoginen hyvinvointi ja saavutettavuus eivät todellakaan ole toisistaan irrallisia, vaan syvästi toisiinsa kietoutuneita ilmiöitä, jossa saavutettavat pedagogiset toimintamallit tanssinopetuksessa tuovat hyvinvointia niin opiskelijalle kuin opettajalle (Aumiller 2025; Sipilä 2025). Opettajana kokemani riittämättömyys, kuormitus ja epävarmuus eivät jää vain minun tuntemuksiksi, vaan ne heijastuvat suoraan siihen, kuinka läsnä koen olevani opetuksessani ja kuinka saavutettavaa opetusta pystyn tarjoamaan opiskelijoilleni. Analyysi kokemuksistani osoittaa myös, että saavutettavuus ei ole myöskään staattinen tila, vaan jatkuvaa neuvottelua samanaikaisesti useilla tasoilla niin omien, työyhteisön kuin ulkopuoleltakin tulevin resurssien kanssa. Opettaja ei aina yksin kykene toteuttamaan saavutettavaa pedagogiikkaa, vaikka näin haluaisikin.

Samalla kokemukseni tuovat esiin, että pienilläkin pedagogisilla valinnoilla on merkitystä sekä opiskelijalle että opettajalle itselleen. Läsnäolo, opiskelijoiden kohtaaminen yksilöinä, vaihtoehtoisten osallistumistapojen tarjoaminen sekä keskeneräisyyden hyväksyminen rakentavat yhdessä tilaa, jossa opiskelijat voivat kokea kuuluvansa joukkoon ja toimivansa merkityksellisinä toimijoina sekä samaan aikaan opettaja uskaltaa näyttää oman haavoittuvuutensa. Näissä hetkissä pedagoginen hyvinvointi ja toivo konkretisoituvat, jossa opettaja ja oppija oppivat ja rakentavat tietoa yhdessä ja heidän aktiivisella toiminnallaan maailma voi muuttua oikeudenmukaisemmaksi (Freire 1994/2004; hooks 1994/2007).

5.1.1. Miten tanssinopettajuuteni lukiossa rakentuu dialogissa pedagogisen hyvinvoinnin ja toivon kokemusten kanssa?

Tanssinopettajuuteni näyttäytyy rakentuvan vahvasti seuraavista neljästä kokonaisuudesta: arvot ja turvallinen oppimisympäristö, läsnäolo ja dialoginen opettajuus, opettaja toivon mahdollistajana ja pedagoginen hyvinvointi ja saavutettavuus.

Tanssinopettajuuteni perustana toimivat arvoni, kuten turvallisuus, kunnioitus ja eettinen toiminta, jotka linkittyvät samalla opettajien eettisiin periaatteisiin ja työpaikkani TYK:n arvoihin (Opettajien Ammattijärjestö 2024; Tampereen yhteiskoulun lukio 2026). Tanssinopetuksessani laajennan turvallisen tilan käsitteen rohkeaksi tilaksi, jossa opiskelijat uskaltavat taiteen äärellä olla keskeneräisiä, kokeilla uutta ja tarttua

haastaviinkin aiheisiin (Aroa & Clemens 2013). Turvallinen oppimisympäristö rakentuu arjen toistuvissa käytännöissä, kuten yhteisesti luotujen pelisääntöjen kautta sekä kuulumiskierroksissa, jotka mahdollistavat jokaisen tulemisen nähdyksi omana itsenään (Aumiller 2025; Sipilä 2025).

Läsnäolo on minulle kohtaamisen ja dialogin edellytys. Pyrin vahvasti siirtymään pois perinteisestä tiedon siirtäjästä kohti dialogista oppimista, jossa tieto rakentuu yhteistyössä opiskelijoiden kanssa, joka resonoi vahvasti hooksin (1994/2007) osallistavan pedagogiikan ja Freiren (1970/2016) dialogisuus ajattelun kanssa. Tämä edellyttää minulta kuitenkin haavoittuvuutta ja inhimillisyyttä, jossa saan olla itse keskeneräinen ja uskallan myöntää ääneen, etten aina tiedä kaikkea (hooks 1994/2007, 51). Kohtaamisissa nuorten kanssa tarvitaan erityisesti empatiaa ja kykyä aistia luokkahuoneen tunnelmaa ja uskallusta reagoida tilanteisiin rohkeasti opettajana (Stenberg 2025, 53). Dialogisessa opettajuudessa korostuu tasavertaisuus: kohtaan opiskelijani kanssatoimijoina, joiden ideat saavat keskeisen roolin luovissa prosesseissa.

Kuten opettajuuteni alkuvaiheessa näen edelleen opettajuuteni tilan, ajan ja kohtaamisten mahdollistajana, joissa nuoret voivat kokea merkityksellisyyttä. Toivo ei ole vain tunne, vaan aktiivista toimintaa, joka virtaa liikkeen ja tanssin kautta (Anttila 2019; Freire 1994/2004). Erityisesti koronapandemian keskellä koin opettajana, että tehtäväni oli ylläpitää toivon kipinää, vaikka se vaati minulta suuriakin ponnisteluja oman hyvinvointini kustannuksella. Tanssinopetus lukiossa tarjoaa vastapainoa dystooppisille tulevaisuudenkuville harjoittamalla mielikuvitusta ja toimijuutta osana lukion taideprojekteja (Foster & Sutela 2024; Lasten ja nuorten säätiö 2025). Esimerkkinä tästä oli sitkeästi maaliin viety taiteellis-pedagoginen projekti, joka loi toivoa vaikean ja epävarman koronapandemian keskellä niin minulle kuin opiskelijoille.

Opettajuuteeni on jatkuvaa dialogia myös oman ja työyhteisöni hyvinvoinnin kanssa, jossa analysoin tanssinopettamistani ja omia pedagogisia valintojani pedagogisen hyvinvoinnin ja saavutettavuuden viitekehyksissä. Tunnistan, että minun on opettajana huolehdittava omasta hyvinvoinnistani ja uskaltautua kysymään apua matalalla kynnyksellä. Pedagogisen hyvinvoinnin kehässä hyvinvointi koskee koko kouluyhteisöä, joten opettajan hyvinvointia tukee myös hyvä johtaminen ja tukea antava työyhteisö (Kotila 2023). Minulle tärkeää työssäni on yhteisöllisyys ja sen rakentaminen yhdessä opiskelijoideni ja työyhteisöni kanssa. Pedagoginen hyvinvointi ei rakennu vain luokassa,

vaan myös dialogissa kollegoideni kanssa, mikä tuo työhöni paljon iloa ja tukea työyhteisöltäni.

5.1.2. Miten erilaiset kokemukset tanssinopettajana ovat muuttaneet, vahvistaneet tai ravistaneet opettajuuttani?

Vaikka aineistoni ei kattanut kaikkia työvuosiani lukiossa, niin silti opettajuuteni aikana on tapahtunut useita keskeisiä kokemuksia, jotka ovat ravistaneet, vahvistaneet tai muuttaneet tapaan toimia tanssinopettajana.

Päiväkirjoistani valitun aineiston kautta koronapandemia oli vahvin opettajuuteni ravistelija, jonka aikana erilaiset haastavat tilanteet pakottivat minut etsimään uusia pedagogisia ratkaisuja ja pohtimaan omaa opettajuuttani. Samalla pandemia toi mukanaan kaaoksen tunnetta, riittämättömyyttä ja uupumusta työhöni opettajana, kuten opettajien työhyvinvointitutkimusten mukaan tapahtui myös monille muille opettajille (Hietajärvi & Heinimäki 2026). Etä- ja hybridiopetus tekivät minulle tärkeän kokonaisvaltaisen läsnäolon ja vuorovaikutuksen lähes mahdottomaksi. Kohtaamiset mustien ruutujen kanssa olivat masentavia ja heikensivät minun ja opiskelijoiden sosiaalista saavutettavuutta (Sipilä 2025). Koronapandemiassa taiteellis-pedagogisen prosessin aikana koin joutuvani ottamaan lukuisia uusia rooleja, mikä kuormitti minua entisestään ja kuormituksen vaikutukset näkyivät työssäni vielä pitkään syksyllä 2021.

Hakeutuminen tanssinopettajan maisteriopintoihin on minun opettajuudelleni merkittävä muutosvaihe, joka on toiminut hengähdystaukona opettajuudesta ja tarjonnut tilaa reflektoida omaa työtäni vähän etäämmältä. Maisteriopinnot ovat tuoneet mukanaan kriittistä ajattelua ja saaneet minut kyseenalaistamaan aiemmin itsestäni selvinä pitämiäni arkisia käytäntöjä ja käsityksiä tanssista sekä taiteesta. Varsinkin oma arvopohjani on kirkastunut opintojen myötä ja olen alkanut pohtia entistä tietoisemmin omia arvojani ja sitä, miksi haluan olla taidepedagogi ja mitä kohti haluan omaa opettajuuttani viedä tulevaisuudessa.

Ennen maisteriopintojani koin pedagogisen pätevyyden puutteen vuoksi huijarisyndroomaa ja kutsuin itseäni opettajan sijaan mahdollistajaksi. Maisteriopinnot ja sen tuoma teoreettinen ymmärrys ovat tuoneet varmuutta omiin pedagogisiin valintoihini. Huijarisyndroomani on väistymässä ja koen uskaltavani kutsua itseäni tanssinopettajaksi

ja asiantuntijaksi. Painopisteeni on siirtymässä omasta tanssijuudestani yhä vahvemmin kohti tanssipedagogiikkaa ja sitä, miten taide voi olla hyväksi (Bresler 2011, 175). Taustani ammattitanssijana on vaikuttanut vahvasti opettajuuteeni, mutta se on kokenut merkittävän muutoksen viimeisinä vuosina. Aikaisemmin korostin opetuksessani valmiita koreografioita, tanssitekniikkaa ja omia mieltymyksiäni, mutta nykyään painopisteeni on siirtynyt vahvemmin siihen, miten tanssi ja taide voivat olla hyödyksi opiskelijan itsensä tuntemiselle ja maailman ymmärtämiselle.

Työyhteisöni lukiossa ja säännölliset kohtaamiset sekä palautteet kollegoiltani ovat vahvistaneet ammatillista itsetuntoani ja hyvinvointiani. Erityisesti yhteinen ideointi ja reflektio kollegojen kanssa on tuonut työhöni iloa, inspiraatiota ja turvaa. Vaikka opiskelijoiden negatiivinen palaute tuntui aluksi pelottavalta ja henkilökohtaiselta, olen oppinut näkemään sen välineenä opetukseni kehittämiseen ja oman keskeneräisyyteni hyväksymiseen. Koen oppivani opiskelijoiltani joka päivä jotain uutta ja olen hyvin kiitollinen siitä. Erilaiset merkityksellisyyden kokemukset, kuten omat onnistumisen hetket opettajana ja nuorten sekä ikäihmisten väliset tärkeät kohtaamiset tanssin kautta, ovat vahvistaneet uskoani taidekasvatuksen voimaan toivon rakentajana.

5.1.3. Millaiset käytännöt ja toimintatavat vahvistavat opiskelijan ja opettajan pedagogista hyvinvointia lukiossa?

Pedagoginen hyvinvointi lukiossa ei ole vain yksittäinen tunne, vaan se rakentuu koko kouluyhteisön jaetussa vuorovaikutuksessa, jossa opettajien ja opiskelijoiden hyvinvointi kietoutuvat toisiinsa (Pietarinen ym. 2008, 57). TYK:ssä toteutetaan jo paljon pedagogista hyvinvointia vahvistavaa toimintaa ja saavutettavuuden näkökulmat näkyvät myös omissa pedagogisissa käytännöissäni ja toimintatavoissani.

Tampereen yhteiskoulun lukiossa kohtaamista ja yhteisöllisyyttä tukevia rakenteita lisäävät erityisesti matalan kynnyksen tapahtumat ja koulun arjessa tapahtuvat kohtaamiset. Näistä esimerkkeinä olivat muun muassa kerran kuukaudessa järjestettävät hyvinvointikahvilat ja opiskelijakunnan järjestämät välituntidiskot ja teemaviikot, jotka luovat lukioon positiivista ilmapiiriä ja yhteisöllisyyttä. Opettajien hyvinvointia ja keskinäistä luottamusta vahvistavat esimerkiksi Pedacafe-kohtaamiset, joissa reflektio ja

ideointi kollegan kanssa tuo työhön iloa ja jaettua asiantuntijuutta, joka taas lisää opettajien hyvinvointia ja työyhteisöön kiinnittymistä.

Turvallinen ja rohkea oppimisympäristö luodaan yhdessä, jossa sosiaalista saavutettavuutta ja turvallisuutta edistetään laatimalla yhteiset pelisäännöt ja kuullaan opiskelijoiden toiveita (Aumiller 2025; Sipilä 2025). Tärkeää on vahvistaa opiskelijoiden toimijuutta, jossa opiskelijoiden osallistaminen luovaan prosessiin ja heidän ideoidensa näkeminen arvokkaina vahvistaa autonomian ja pätevyyden tunnetta (Deci & Ryan 2000). Valta-asemani tietoinen purkaminen ja pyrkimys kohdata opiskelijat tasavertaisina kanssatoimijoina ja keskustelukumppaneina lisää keskinäistä kunnioitusta ja luottamusta opettajan ja opiskelijan välille. Taideopetus lukiossa tarjoaa tilan nuorille käsitellä globaaleja ja henkilökohtaisia teemoja esimerkiksi omien lukiodiplomiesitysten kautta, mikä auttaa nuoria rakentamaan toivoa ja tulevaisuususkoa (Foster & Sutela 2024).

Pedagogista hyvinvointia tukee jatkuva ja rakentava palaute, jota voidaan kerätä sekä anonymisti että omalla nimellä (Sipilä 2025). Tämä mahdollistaa opettajalle opetuksen mukauttamisen ja opiskelijoiden tarpeiden huomioimisen. Oma hyvinvointiani vahvistaa armollisuus itseäni kohtaan, kun myönnän itselleni, että opettajakin on vain ihminen ja minullakin on lupa epäonnistua ja olla keskeneräinen. Resurssien hallinta, kuten selkeät rakenteet, riittävä suunnittelu-aika ja työn rajaaminen ovat kriittisiä opettajan jaksamiselle ja välillä omat rajat onkin vedettävä tarkemmin ja omat resurssit on pystyttävä kertomaan avoimemmin.

5.2. Tutkielman merkitys omalle pedagogiselle kehitykselle ja tulevaisuuskuvia

Matka tutkielmani parissa on erityisen merkityksellinen ennen kaikkea itselleni. Analysoidessani omaa työtäni huomaan, miten olen pedagogina muuttunut, kehittynyt ja kiinnittynyt työhöni lukiossa viimeisten vuosien aikana. Opettajuuteni on muuttunut vuosien varrella kohti realistisempaa ja armollisempaa suuntaa, jossa tärkeiksi ja keskeisiksi teemoiksi nousevat kokonaisvaltainen läsnäolo, dialogisuus, saavutettavuus, kyky hyväksyä oma keskeneräisyys ja vahva kutsumus opettajuuteen toivon mahdollistajana. Samalla olen toisaalta tullut tietoisemmaksi omien rajojeni

merkityksestä, sillä pedagoginen hyvinvointi ei voi rakentua kestäväällä tavalla ilman opettajan omaa hyvinvointia.

Tutkielmani rajoituksena on sen autoetnografinen ja subjektiivinen luonne, mutta samalla juuri tämä mahdollistaa syvällisen ymmärryksen opettajuuden kokemuksellisesta ulottuvuudesta (Koivunen 2025, 33). Autoetnografisen tutkimukseni tuloksia ei voi eikä ole tarkoitus yleistää tätä yksittäistä tutkimusta laajemmalle, mutta ehkä joku muukin löytää samankaltaisia ajatuksia omista kokemuksistaan (Koivunen 2025, 44). Tästä syystä minua kiinnostaisi jatkossa tutkia, löytyykö myös muilta tanssinopettajilta tai taidepedagogeilta samanlaisia kokemuksia kuin minulta ja miten nämä kokemukset voitaisiin kääntää voimavaroiksi ja yhdessä kehittää saavutettavampaa ja pedagogista hyvinvointia tukevaa taidepedagogiikkaa. Tämän lisäksi mielestäni olisi tärkeää herättää entistä laajempaa yhteiskunnallista keskustelua taidekasvatuksen merkityksestä ja mahdollisuuksista lasten ja nuorten tulevaisuususkon ja hyvinvoinnin edistäjänä. Tätä väitettä ja tarvetta tukevat vahvasti myös Helsingin kaupungin (2026) toivon pedagogiikan kehittäminen lukioissaan viime vuosina sekä koulutuksen tulevaisuusvisiot, joissa hyvinvointi nähdään oppimisen perustana (Helsingin yliopisto 2026). Taideaineilla on tässä kehityksessä keskeinen rooli, sillä ne mahdollistavat kokemuksellisen, kehollisen ja yhteisöllisen oppimisen (Juvonen 2008).

Olen vihdoinkin pääsemässä eroon huijarisyndroomastani ja voin pian kutsua itseäni ylpeästi maisteriksi, tanssinopettajaksi ja asiantuntijaksi. Haluan jatkaa pedagogisen hyvinvoinnin ja saavutettavuutta lisäävien toimintatapojen kehittämistä niin omassa tanssinopettajan työssäni kuin työyhteisössäni. Haluan opettajuuteeni rakentuvan toivon mahdollistajaksi, joka näyttäytyy lupauksena siitä, että opiskelijani ovat turvallisissa käsissä, kuten Stenberg (2025) kauniisti sanoittaa tutkielmani alussa. Tämä vaatii minulta jatkuvaa reflektiota omista arvoistani ja pedagogisista valinnoistani sekä rohkeutta kohdata koulutodellisuuden epävarmuus rauhallisesti hengittäen, mutta jatkuvassa liikkeessä yhdessä tanssien – toivon mahdollistajana.

Lähteet

- Anttila, E. (2019). The embodiment of hope: A dialogue on dance and displaced children. Teoksessa E. Anttila & A. Suominen (toim.), *Critical articulations of hope from the margins of arts education: International perspectives and practices* (60–72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351111195>
- Anttila, E., Jaakonaho, L., Juntunen, M-L., Martin, M., M. Nikkanen, H., Saastamoinen, R., & Turpeinen, I. (2017). Peruskoulu: Suomen suurin kulttuurikeskus. *ArtsEqual: Policy brief 2/2017*. ArtsEqual. <https://www.artsequal.fi/documents/14230/0/Koulu+kulttuurikeskus+PB/6539bc7d-4c69-4d62-a90f-91a0d12fbe6b>
- Aumiller, R. (2025). Pedagogical wellness in dance education: Practical applications for the studio classroom. *Journal of Dance Education*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/15290824.2025.2464779>
- Arao, B. & Clements, K. (2013). From Safe Spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. Teoksessa L. Landreman (toim.), *The Art of Effective Facilitation: Reflections From Social Justice Educators* (135-150). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003447580>
- Bresler, L. (2010). Taiteen vitalisuus ja pedagoginen voima. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (175–178). Edita Prima. <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7000>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Duong, H. T., Aebersold, A., & Mahavongtrakul, M. (2023). Pedagogical wellness: A new direction in educational development. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 2023(15), 4–29. <https://openjournal.lib.miamioh.edu/index.php/jctl/article/view/253/142>

- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? *A scoping review*. World Health Organization. <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/e1cc8536-773d-446f-9822-8ae376f41415/content>
- Foster, R., & Sutela, K. (2024). Taidekasvatus kriisien aikakaudella – toivon ja transformaation mahdollisuuksia. *Research in Arts and Education*, 2024(3), 1–12. <https://doi.org/10.54916/rae.148507>
- Freire, P. (1970/2016). *Sorrettujen pedagogiikka* (J. Kuortti, Suom.; T. Tomperi, Toim., 3. painos). Vastapaino. (Alkuteos *Pedagogia do Oprimido* julkaistu 1970)
- Freire, P. (1994/2004). *Pedagogy of hope. Relieving Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Minerva.
- Helsingin kaupunki. (2026). *Toivon pedagogiikka*. Viitattu 4.3.2026. <https://www.hel.fi/fi/kasvatus-ja-koulutus/lukiokoulutus/tukea-hyvinvointiin-ja-oppimiseen/toivon-pedagogiikka>
- Helsingin yliopisto. (2026). *Peruskoulu 2045: Elämää varten- visio suomalaiselle peruskoululle julkaistu*. Viitattu 4.3.2026. <https://www.helsinki.fi/fi/projektit/kokonaisvaltaisen-hyvinvoinnin-koulu/ajankohtaista/peruskoulu-2045-elamaa-varten-visio-suomalaiselle-peruskoululle-julkaistu>
- Hietajärvi, L., & Heinimäki, O.-P. (2025). *Opettajien työhyvinvointi – tutkimus: Aikasarjat (Syksy 2025)*. EDUCA. Viitattu 25.2.2026. <https://educaflagship.fi/fi/tietoa-tutkimuksesta/tutkimusalue-4/opettajien-tyohyvinvointitutkimus/tyohyvinvointitutkimus-2025>
- hooks, b. (1994/2007). *Vapauttava kasvatus* (J. Vainonen, Suom.; H. Rekola & M. Vuorikoski, Toim.). Kansanvalistusseura. Vastapaino. (Alkuteos *Teaching to Transgress: Education As the Practice of Freedom* julkaistu 1994)
- hooks, b. (2003). *Teaching Community – A Pedagogy of Hope*. Routledge.

Hurme, K. & Kyllönen, T. (2014). *Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin*. PS-kustannus.

Jaakonaho, L., & Siren, K. (Painossa, 2026). Toivo elää: kohti vapauden kokemuksia ja elinvoimaista moninaisuutta edistävää esittävän taiteen pedagogiikkaa. Teoksessa H. Kauppila, & T. Tuovinen (toim.), *Ala elää – Puheenvuoroja tanssipedagogiikan tulevaisuuden tekijöille* (134–160). Taideyliopisto.

Juvonen, A. (2008). Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen, & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (75–95). Suomen kasvatustieteellinen seura.

Keltikangas-Järvinen, L. (2026). *Itsekkyiden aika: Miten yltyöyksilöllinen kulttuurimme sai meidät voimaan pahoin*. WSOY.

Kivinen, E., & Liikka, S. (2023). Pedagogisen hyvinvoinnin kehittäminen itää yhteisissä keskusteluissa. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen, & P. Aura (toim.), *Opas pedagogiseen hyvinvointiin* (27–31). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2023-03/Pedagoginen%20hyvinvointi_SCREEN.pdf

Koivunen, T. (2025). Subjektiiivisuuden välttämättömyys autoetnografiassa. Teoksessa T. Koivunen, E. Saari & M. Hasu (toim.), *Työn arjen tarinat – työelämän etnografiaa* (33–47). Tampere University Press. <https://doi.org/10.61201/tup.953>

Kotila, H. (2023). Esipuhe. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & P. Aura (toim.), *Opas pedagogiseen hyvinvointiin* (5–6). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2023-03/Pedagoginen%20hyvinvointi_SCREEN.pdf

Lasten ja nuorten säätiö. (2025). *Selvitys: Nuorten tulevaisuuskuvat 2025 – mustikkametsää ja sodan varjoja*. Viitattu 27.2.2026.

<https://nuori.fi/tulevaisuuskuva2025/>

Meriläinen, M., Lappalainen, K., & Kuittinen, M. (2008). Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen, & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (7–11). Suomen kasvatustieteellinen seura.

Opetusalan Ammattijärjestö. (2024). *Opettajan arvot ja eettiset periaatteet*. Viitattu 11.3.2026. <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/opetustyon-eettiset-periaatteet2/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>

Opetusalan Ammattijärjestö. (2026). *Huoli ja toivo – kansalaiskysely*. Viitattu 25.2.2026. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2026/huoli-ja-toivo-kansalaiskysely/>

Opetushallitus. (2026a). *Oppivelvollisuus*. Viitattu 19.4.2026. <https://www.oph.fi/fi/oppivelvollisuus>

Opetushallitus. (2026b). *Lukiodiplomit*. Viitattu 17.4.2026. <https://www.oph.fi/fi/lukiodiplomit>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026). *Nuorisobarometri 2025*. Viitattu 13.3.2026. <https://tietoanuorista.fi/julkaisut/nuorisobarometri-2025/>

Pietarinen, P., Sointi, T., & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi- uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen, & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (53–74). Suomen kasvatustieteellinen seura.

Purjo, T. (2014). *Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta*. Tampere University Press.

Sipilä, J. (2025). Taideopettaja yhteiskunnallisena toimijana – Näkökulmia tanssialan saavutettavuuden kehittämisestä. Julkaisematon luentomateriaali 4.11.2025. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Stenberg, K. (2025). *Opettajana kasvamisen matkaopas - Viisas opettaminen ja koulutodellisuus*. Santalahti.

Tieteen termipankki. (2026). *Nimitys: resilienssi*. Viitattu 11.4.2026. <https://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:resilienssi>

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. (2025). *Kouluterveyskyselyn tulospalvelu*. Viitattu 25.2.2026. https://raportointi.thl.fi/t/public/views/KTK_public_fi/Etusivu

Tampereen yhteiskoulun lukio. (2026). TYKin opinto-opas. Viitattu 11.3.2026. <https://tyk.info/opiskelijalle/opinto-opas/>

- Uotinen, J. (2010a). Aistimuksellisuus, autoetnografia ja ruumiillinen tietäminen. *Elore* 17(1), 86–95. <https://doi.org/10.30666/elore.78851>
- Uotinen, J. (2010b). Kokemuksia autoetnografiasta. Teoksessa J. Pöysä, H. Järviluoma & S. Vakimo (toim.), *Vaeltavat metodit* (178–189). Suomen kansantietouden tutkijain seura.
- Uotinen, J. (2014). Autoethnography in media studies – Digitalization of television in Finland. Teoksessa F. Darling-Wolf (toim.), *International Encyclopedia of Media Studies* (217–235). Wiley.
- Valkeapää, L. (2012). Taiteellisen ajattelemisen autoetnografisuus. Teoksessa M. Haveri, & J. Kiiskinen (toim.), *Ihan taiteessa. Puheenvuoroja taiteen ja tutkimuksen suhteesta*. (72–82). Aalto ARTS Books.
- Vanhanen-Nuutinen, L. (2023). Pedagogisen hyvinvoinnin avaintekijät. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & P. Aura (toim.), *Opas pedagogiseen hyvinvointiin*. (23–25). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2023-03/Pedagoginen%20hyvinvointi_SCREEN.pdf
- Vanhanen-Nuutinen, L. & Aura, P. (toim.). (2023). *Opas pedagogiseen hyvinvointiin*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2023-03/Pedagoginen%20hyvinvointi_SCREEN.pdf
- Ylioppilastutkintolautakunta. (2026). *Taito- ja taideaineiden ylioppilaskokeet*. Viitattu 19.3.2026. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/tutkinnon-toimeenpano/taito-ja-taideaineiden-ylioppilaskokeet>