

**TANSSI**  
**VALTAKUNNALLISEN PERUSOPETUKSEN**  
**OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA**  
**2014**

**- sisällönanalyysi yleisistä osioista ja  
1.-2. vuosiluokkakokonaisuuksista**

Tiina Vanhanen  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto  
01/2018



TURUN YLIOPISTO  
Opettajankoulutuslaitos

VANHANEN, TIINA:

TANSSI  
VALTAKUNNALLISEN PERUSOPETUKSEN  
OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA 2014  
- sisällönanalyysi yleisistä osioista ja  
1.-2. vuosiluokkakokonaisuuksista

Tutkielma, 79 s.  
Kasvatustiede  
Tammikuu 2018

---

### Tiivistelmä

Uudet valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet astuivat voimaan alakouluissa syksyllä 2016. Nämä perusteet ohjaavat luokanopettajien työtä niin pedagogisesti, tiedollisesti kuin juridis-hallinnollisestikin. Tanssia ei saatu omaksi oppiaineekseen, vaikka Suomen Opetusministeriön tukema Valtion tanssitaide-toimikunta olikin käynnistänyt vuonna 2008 strategiatyön, jonka yhtenä tavoitteena on saada tanssi sisällytetyksi osaksi valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sisällönanalyyttisin keinoin, minkälaiset mahdollisuudet luokanopettajalla on kuitenkin opettaa tanssia ja toteuttaa tanssiin liitettävää kehollista oppimiskäsitystä nykyisen valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman puitteissa.

Valtakunnallisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita analysoitiin kehollisen oppimiskäsityksen, tanssin elementtien ja ulottuvuuksien sekä avoimen pedagogiikan ja sisältöjen integraation käsitteiden avulla. Teoriasidonnaisen tutkimuksen tärkeimpinä teorialähteinä toimivat Anttilan (1994; 2001; 2003; 2005; 2006; 2013) tanssiin ja keholliseen oppimiskäsitykseen liittyvät tutkimukset ja ajatukset sekä Vitikan (2009) tutkimus opetussuunnitelman mallin jäsenyyksestä.

Sisällönanalyysin perusteella valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ilmenevä oppimiskäsitys sisälsi kehollisen oppimiskäsityksen piirteitä. Perusteissa ilmeni tanssikasvatuksen mahdollistajana etenkin vuorovaikutukseen, kulttuuriin ja fyysiseen ulottuvuuteen liittyviä tanssin piirteitä. Lisäksi esimerkiksi laaja-alaiset tavoitteet sisällön integraation piirteinä sekä ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen avoimen pedagogiikan piirteinä antavat luokanopettajalle vapautta käsitellä tanssi-ilmiötä ja ottaa kehollisuus ja kehollinen liike yhdeksi oppimisen näkökulmaksi. Tutkimusaineisto osoittautui yleisen kirjoitustyylin ja avoimen pedagogiikan piirteiden kautta hyvin hedelmälliseksi tulkintojen tekemiselle. Vaikuttaa siltä, että vain luokanopettajan oma mielikuvitus ja luovuus ovat rajana sille, mihin suuntaan ja millaiseksi opetussuunnitelma lopulta taipuu opetuksessa. Vaikka tanssi ei olekaan yksi opetettavista oppiaineista, eikä käsitteenä ilmennyt kertaakaan tutkimusaineistossa, saa luova luokanopettaja opetussuunnitelman taipumaan tanssin tahtiin. Jotta luokanopettajat osaisivat opettaa kehollisen oppimiskäsityksen mukaisesti ja sisällyttää luovaa tietoista liikettä eli tanssia koulupäiviin, pitää katse kohdistaa luokanopettajankoulutukseen.

Asiasanat: Tanssi, tanssikasvatus, kehollinen oppimiskäsitys, valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma, avoin pedagogiikka, sisältöjen integraatio



## Sisällysluettelo

1	JOHDANTO .....	7
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	10
2.1	Kehollinen oppimiskäsitys .....	10
2.2	Tanssi kehollisen oppimisen erityismuotona .....	13
2.2.1	Tanssin määrittely.....	14
2.2.2	Tanssikasvatuksen määrittely .....	17
2.2.3	Tutkimuksia tanssin merkityksistä.....	19
2.3	Perusopetuksen opetussuunnitelma.....	22
2.3.1	Kansainvälisiä perusopetuksen opetussuunnitelmia tanssin viitekehuksesta.....	22
2.3.2	Suomalainen valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma	23
2.3.3	Suomalaisia tutkimuksia perusopetuksen opetussuunnitelmista .....	26
2.3.4	Vitikan jäsenitys suomalaisesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta .....	27
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....	30
4	TUTKIMUSAINEISTON SISÄLLÖNANALYYSI .....	31
4.1	Kehollinen oppimiskäsitys -tutkimustehtävän analyysiprosessi .....	32
4.2	Tanssin elementit ja ulottuvuudet -tutkimustehtävän analyysiprosessi.....	33
4.3	Sisällön integraatio ja avoin pedagogiikka -tutkimustehtävän analyysiprosessi.....	34
5	TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	36
5.1	Tutkimusaineiston kehollisen oppimiskäsityksen piirteet.....	36
5.2	Tutkimusaineiston tanssiin viittaavat elementit ja ulottuvuudet.....	41
5.2.1	Tanssin elementit -ulottuvuus.....	42
5.2.2	Tanssin kulttuuriulottuvuus .....	44
5.2.3	Tanssin vuorovaikutusulottuvuus .....	50
5.2.4	Tanssin fyysinen ulottuvuus .....	56
5.2.5	Tanssin psykologinen ulottuvuus.....	60
5.3	Tutkimusaineiston sisällön integraation ja avoimen pedagogiikan piirteet .	62
6	POHDINTA.....	67
6.1	Tutkimustulosten pohdintaa .....	67
6.2	Tutkimusprosessin pohdintaa .....	71

LÄHTEET ..... 73

# 1 JOHDANTO

Tanssin asemaa kouluissa on saatu vahvistettua esimerkiksi Australiassa ja Uudessa-Seelannissa. Näiden maiden kansallisissa opetussuunnitelmissa tanssi on osa taideaineiden muodostamaa kokonaisuutta. Tanssin lukeutuminen osaksi opetussuunnitelmia ei ole pelkästään arvo- ja poliittinen asia. Kysymys on myös oppilaiden kokonaisvaltaisesta kasvattamisesta ja monipuolisesta opettamisesta hyvinvoiviksi, sivistyneiksi ja tiedostaviksi kansalaisiksi. Viitala (1998) esittääkin, että oppilas ilman oman kehon hyväksyntää, vapautumista ja oppimista jää monesta asiasta paitsi, kuten lukutaidoton toisaalla (Viitala 1998, 34-35).

Suomessa uudet valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet astuivat voimaan alakouluissa syksyllä 2016. Luokanopettajat ovat siis saaneet uuden asiakirjan, jonka pohjalta heidän on opetuksensa ja kasvatuksensa rakennettava. Tämä valtakunnallinen opetussuunnitelma määrää sen, mitä kaikkien suomalaisten oppilaiden tulee saada oppia peruskoulunsa aikana ja täten, mitä luokanopettajien tulee oppilailleen opettaa. Asiakirja kertoo, mitä tässä maassa pidetään oppimisen arvoisena ja miten ajatellaan, että oppilaita tulisi parhaiten opetettavan ja kasvatettavan. Rokan (2011) mukaan opetussuunnitelmatekstin kirjoittajat tiedostavatkin poliittisen vaikuttavuutensa tekstejä laatiessaan ja tekstin sisällöt ovat aina tarkoituksellisia. Opetussuunnitelma ei täten ole poliittisesti neutraali, vaan sen päämääränä on eri intressiryhmien haluttu poliittinen tulos. Kouluhan on julkisena instituutiona osa poliittista toimikenttää. (Rokka 2011, 16.)

Hahl ja Nirhamo (2010) ovat esittäneet, että tanssi taidemuotona ja taidekasvatuksen osaluueena ohitettiin täysin jo edellisistä valtakunnallisista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Tanssi ei ole omana oppiaineenaan nykyisissäkään valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Suomen Opetusministeriön tukema Valtion tanssitaidetoimikunta käynnisti vuonna 2008 strategiatyön, jonka yhtenä tavoitteena on saada tanssi sisällytetyksi osaksi suomalaista peruskoulun opetussuunnitelmaa. Valtion tanssitaidetoimikunnan julkaisema strategia sisältää asiantuntijoiden perusteluita sille, miksi tanssi tulisi liittää osaksi opetussuunnitelmia. Tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan, tanssitaiteen lehtori Kaisa Hahlin, luokanopettaja Katri Nirhamon ja toiminnanjohtaja Ritva Norkian lausunnoissa tanssi on kokonaisvaltaista, yhteisöllistä, luovaa ja kehollista toimintaa, mikä tukee oppilaiden oppimista, kehitystä ja ihmisenä kasvua. Tämä näkemys perustuu erityisesti tanssin keholliseen ja ei-kielelliseen luonteeseen. Nämä suomalaiset asiantuntijat ymmärtävät, että suurin osa lapsen oppimisesta ja kehityksestä tapahtuu juuri kehollisten kokemusten ja toiminnan käynnistämänä ja tukemana. He näkevät, että käsitteellinen ajattelu perustuu rikkaaseen aisti- ja kokemusmaailmaan ja konkreettiseen keholliseen toimintaan fyysisessä ja sosiaalisessa maailmassa. Heidän lausuntojensa perusteella tanssin tulisi sisältyä perusopetuksen opetussuunnitelmaan omana, itsenäisenä oppiaineenaan. Tämä visio perustuu kattavaan käsitykseen tanssista taidemuotona ja kulttuurin ja yhteiskunnan osana. (Laakkonen 2009, 19-20.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli valtakunnallisten uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisten osioiden ja 1.-2.-vuosiluokkakokonaisuuksien sisällönanalyysi tanssin viitekehyksestä. Tanssin nähdään olevan kehollisen oppimisen erityismuoto (Anttila 2013, 31-33) ja siksi tutkimuksessa analysoidaan, miten kehollinen oppimiskäsitys on huomioitu tutkimusaineistossa. Tutkimuksessa analysoidaan myös, mitä tanssin elementtejä ja ulottuvuuksia tutkimusaineisto sisältää. Lisäksi tutkitaan, miten tutkimusaineistossa ilmenee avointa pedagogiikkaa ja sisältöjen integraatiota tanssikasvatuksen mahdollistajana. Tutkimuksessa analysoidaan asiakirjaa, joka on osa opetuksen ohjausjärjestelmää. Näin ollen sillä on luokanopettajien työtä ohjaava luonne niin pedagogisesti, tiedollisesti kuin juridis-hallinnollisestikin (Vitikka 2009, 7). Salmisen, Annevirran ja Vitikan (2012; 2014) mukaan luokanopettajia ei voida syyttää opetussuunnitelman vääristä tulkinnoista, jos he pystyvät perustelemaan rakentamansa opetuksen taustalla vaikuttavat elementit. Luokanopettajien on kuitenkin käytettävä perusteiden tavoitteiden mukaista pedagogiikkaa ja opetettava ne tiedot ja taidot, joita perusteiden sisällöissä ja arviointikriteereissä vaaditaan (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 12-13; Salminen & Annevirta 2014, 345). Lähtökohtana tälle tutkimustyölle on näkemys kirjoitetun valtakunnallisen opetussuunnitelman keskeisestä merkityksestä luokanopettajien työtä suuntaavana ja ohjaavana asiakirjana. Se toimii opetuksen tavoitteellisena, sisällöllisenä ja pedagogisena raamina. Salminen ja Annevirtakin (2012, 11) esittää, että kouluissa toteutettavan kasvatus- ja opetustyön ohjauksen kannalta on olennaista, että luokanopettajat valmistuessaan tiedostavat omaa työtänsä ohjaavan lainsäädännön ja normit, joista keskeisin on valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Tutkimuksessa käsitteiden valinta ja niiden määrittelyt nousivat keskeisiksi. Koko tutkimuksen sisällönanalyysi perustui niihin. Tutkimuksen pääkäsitteitä, joiden avulla tutkimusaineistoa tulkittiin, olivat kehollinen oppimiskäsitys, tanssi sekä opetussuunnitelman sisältö ja pedagogiikka. Käsitteiden valinta nousi Anttilan (1994; 2013) tanssitutkimuksista ja ajatuksista sekä Vitikan (2009) tutkimuksesta opetussuunnitelman mallin jäsenyksestä. Anttila (2013, 53) erottelee tanssin opetuksen ja tanssikasvatuksen: tanssin opetuksessa tanssilla nähdään olevan itseisarvo, kun taas tanssikasvatukseen liittyy myös tanssin välineellinen arvo. Näistä kahdesta käsitteestä muodostettiin tanssin kokonaiskuva peruskoulukontekstiin. Vitikka (2009, 96) jäsentää opetussuunnitelmaa sisällön ja pedagogiikan käsitteiden avulla: sisältö määrittelee, mitä opetetaan ja muoto puolestaan sen, miten opetetaan. Vitikka (2009, 7) kuvaa opetussuunnitelman sisältöä eritellyksi tai integroiduksi ja pedagogiikkaa taasen avoimeksi tai suljetuksi.

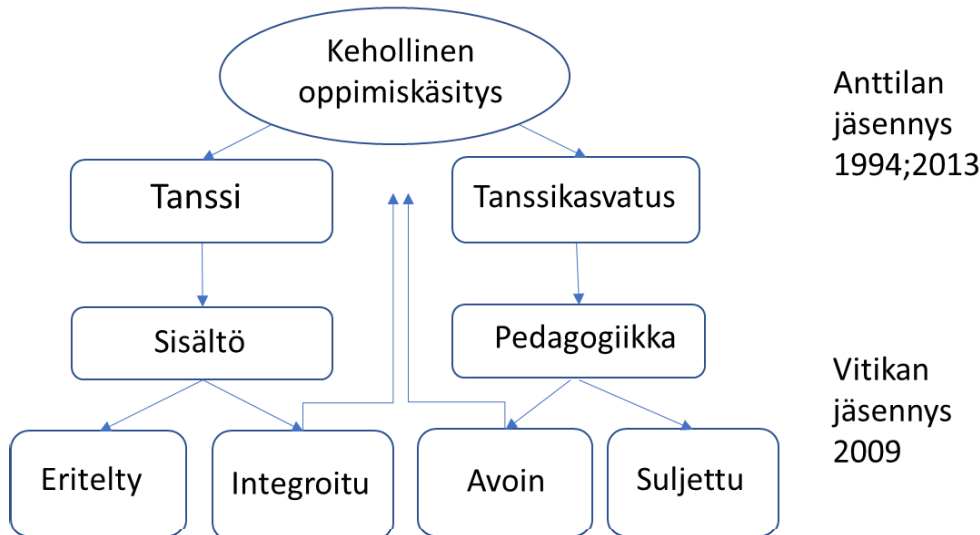
Koska tanssin nähdään olevan kehollisen oppimisen erityismuoto, lähdetään tutkimusraportissa liikkeelle esittelemällä kehollinen oppimiskäsitys. Siinä oppimisen nähdään tapahtuvan koko kehossa, koko ihmisessä ja ihmisten välisessä sosiaalisessa ja fyysisessä todellisuudessa. Tämän jälkeen esitellään eri tutkijoiden määritelmiä ja kuvailuja tanssista ja tanssikasvatuksesta sekä perustellaan tanssin merkitystä tanssiin liittyvien tutkimusten avulla. Seuraavaksi luodaan katsaus siihen, miten eri maissa tanssi on liitetty osaksi kansallista opetussuunnitelmaa, jonka jälkeen kuvataan tämän tutkimuksen aineistona olevaa suomalaista valtakunnallista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita



(2014). Lisäksi esitellään kansallisia opetussuunnitelmatutkimuksia ja tutkimuksessa käytettävää Vitikan (1999) opetussuunnitelman mallin jäsenystä. Näin pyritään luomaan kattava kuva tutkimuksen taustalla vaikuttavista asioista. Tutkimustehtävien esittelyn jälkeen kuvaillaan tutkimuksen sisällönanalyysimenetelmää ja itse analyysiprosesseja. Tutkimustulosten yhteydessä esitetään samalla niistä johdetut johtopäätökset ja pohdinnassa huomio kiinnitetään tutkimustulosten lisäksi koko tutkimusprosessiin. Myös jatkotutkimusmahdollisuuksia tuodaan esille.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa esitellään sisällönanalyysin tueksi muodostetun mallin eri osatekijöitä, jotka yhdessä luovat teoreettisen viitekehysten tälle tutkimukselle. Anttilan (1994; 2013) käsitys kehollisesta oppimisesta ja jäsenyys tanssista sekä Vitikan (2009) jäsenyys opetus suunnitelmasta on yhdistetty tutkimuksen teon apuvälineeksi ja työtä selkeyttäväksi malliksi (kuvio 1).



Kuvio 1. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys mukailien Anttilan (1994; 2013) ja Vitikan (2009) jäsenyyksiä

### 2.1 Kehollinen oppimiskäsitys

Tanssin nähdään olevan kehollisen oppimisen erityismuoto (Anttila 2013, 50). Kehollisessa oppimiskäsityksessä oppimisen nähdään tapahtuvan koko kehossa, koko ihmisessä ja ihmisten välisessä sosiaalisessa ja fyysisessä todellisuudessa. Kehollisella oppimisella viitataan sekä liikkeeseen, että kehossa tapahtuviin aistimuksiin, kokemuksiin ja fysiologisiin muutoksiin. Tämä kehkeytyvä oppimiskäsitys on yhteydessä tietoteoreettiseen murrokseen, niin sanottuun keholliseen käänteeseen, jossa yksilö nähdään kokonaisuutena. Aikaisempi tiedonkäsitys, kartesiolainen dualismi, piti ajattelua ja tajuntaa kehosta riippumattomana ja tämä näkemys on Anttilan (2013, 31-33) mukaan johtanut muun muassa kasvatustieteissä siihen, että oppiminen on mielletty yksilön aivoissa tapahtuvina kognitiivisina prosesseina. Myös Peters (2004, 13-26) näkee, että kartesiolainen dualistinen ajattelu, keho-mieli -dikotomia, on haitannut länsimaisen pedagogiikan kehitystä. Kehollisessa oppimiskäsityksessä tiedon nähdään olevan henkilökohtaista ja kokemuksellista ja sen ymmärretään syntyvän yksilössä kehon kautta aistimusten, havaintojen, tuntemusten ja tunteiden muodossa ja pohjalta. (Anttila 2013, 31-33.)

Kielitieteilijät Lakoff ja Johnson (1999) ovat myös esittäneet, että tietoisuuden perusta on kehollinen: ajattelumme rakentuu sille, miten kehomme vastaanottaa, kuljettaa ja tuottaa informaatiota, miten aivot ja hermosto osallistuvat tiedon kuljettamiseen ja tulkintaan sekä siihen, miten konkreettisesti toimimme fyysisessä ja sosiaalisessa maailmassa. Lakoff ja Johnson ymmärtävät, että käsitteellinen ajattelumme on sidoksissa kehomme tarjoamaan perspektiiviin maailmasta. He esittävätkin, että käsitteet ovat suurelta osin senso-motoristen prosessien kautta syntyneitä ja nämä prosessit säätelevät sitä, miten voimme hahmottaa ja tulkita maailmaa. Ajattelumme rakentuu siis heidänkin mukaan kehomme ehdoilla, sen tarjoamien peruskoordinaattien varaan. (Lakoff & Johnson 1999, 3-4, 20, 43-44.)

Neurotieteilijä Damasio (2000) esittää Lakoffin ja Johnsonin (1999) ajatuksia mukaillen, että tietoisuuden eri tasot kehittyvät vaiheittain kehollisten kokemusten ja tuntemusten varaan. Yksilön tietoisuus herää, kun hän havaitsee muutoksen omassa kehollisessa tilassaan ja liittää tämän muutoksen tiettyyn tapahtumaan tai uuteen sanattomaan informaatioon. (Damasio 2000, 34, 182.) Damasionkin mukaan käsitteet koostuvat ei-kielellisistä mielikuvista ja nämä primaariset käsitteet edeltävät sanoja ja lauseita, sillä ne perustuvat yksilön kehollisiin kokemuksiin. Tämä ei-kielellinen kehollisten kokemusten representaatio on myös Damasion mukaan käsitteiden synnyn perusta. (Damasio 2000, 170-174.) Anttilakin (2006) esittää, että kieli on vain tietoisuuden ”jäävuoren huippu” ja tietoisuuden kokonaisuus koostuu suurelta osin ei-kielellisten tapahtumien tajuamisesta, kehollisten kokemusten ja aistimusten jatkuvasta virrasta. Kielelliseen muotoon puettu ajattelu on siis vain pieni osa siitä, mitä koemme ja ymmärrämme. (Anttila 2006, 64.) Myös Lawrence (2012) on käsitellyt sitä, miten tieto on ensin kehossamme. Lawrence esittää, että tämä kehollinen tieto voidaan saada tietoisuuteen taiteen eri muotojen kautta. Lawrence onkin kehittänyt intuitiivis-holistisen tiedon mallin, jossa kehollinen tieto on perustana kaikelle tietämiselle. (Lawrence 2012, 5-10.) Kehollisessa oppimiskäsityksessä oppiminen on kehollisen tiedon luomista, käyttämistä ja käsitteellistämistä. Se on kehosta nousevan, ei-symbolisessa muodossa olevan informaation käsittelyä tietoisuudessa, jolloin se voi muuntua myös symboliseen muotoon. Kehollisessa oppimisessa aktivoitutaan kokonaisvaltaisesti: aistimusten, tuntemusten, mielikuvien, kielen ja ajattelun tasolla. (Anttila, 2013, 42-44.)

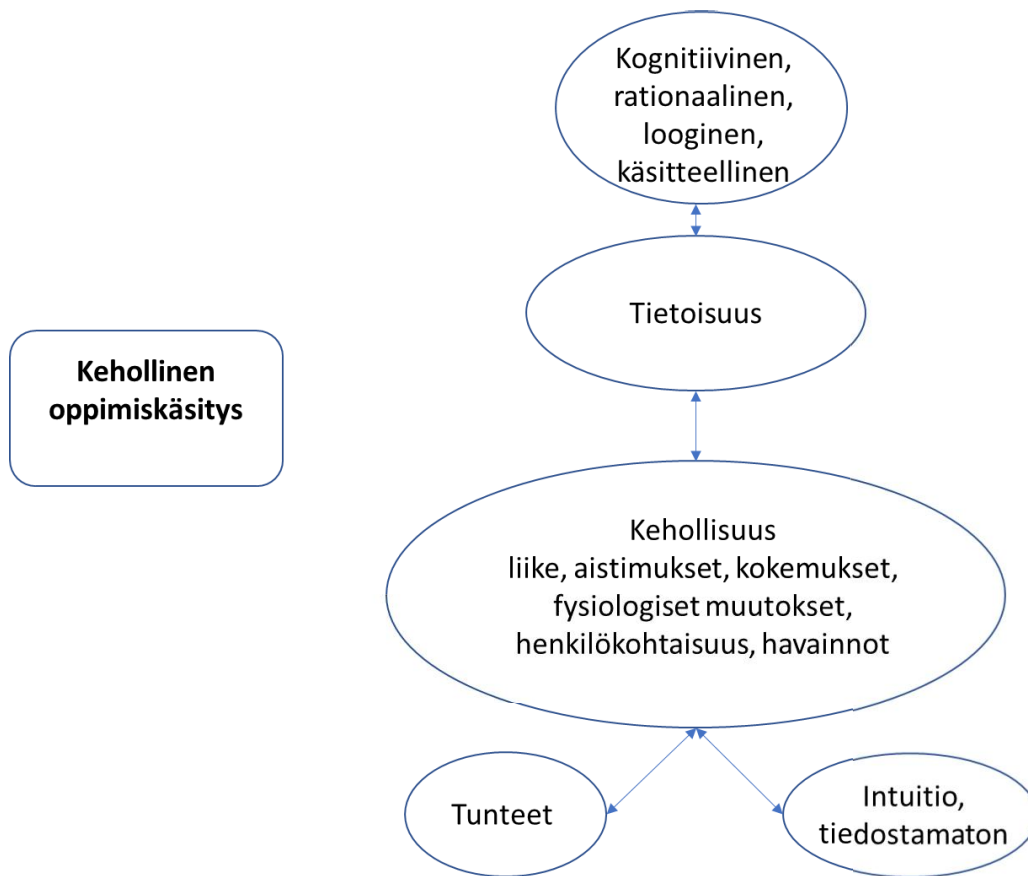
Anttilan (2006) mukaan myös empatia ja eettinen herkkyys perustuvat omien kehollisten tuntemusten ja tunteiden tunnistamiseen. Anttila esittääkin, että kokonaisvaltainen tietoisuus on henkilökohtaisen hyvinvoinnin ja itseyttämyksen perusta, mutta myös yhteisöllisyyden ja eettisyyden perusta. Kehotietoisuuden kokemus tekee koko keho-mieli -dikotomian turhaksi, sillä tällaisessa kokemuksessa tietoisuus on kokonaisuus. Kehotietoisuuden kautta voimme paremmin ymmärtää, mitä meissä tapahtuu, kun kohtaamme toisia ihmisiä ja ympäröivän maailman. Kun ymmärrämme itseämme ja omia tunteitamme paremmin, voimme lukea ja ymmärtää myös toisten ihmisten tunnereaktioita ja kehon kieltä. (Anttila 2006, 69-71.) Kehotietoisuudella Anttila (2013) tarkoittaa mahdoll-

lisuutta tarkastella tietoisesti omaa kehollista tilaa, kehon kuvaa, kaavaa ja muistoja, kehollisia tottumuksia, taitoja ja kehollista kommunikaatiota. Jokainen viestii kehollaan ja on yhteydessä maailmaan oman kehonsa välityksellä. Havaitsemme, toimimme ja muokkaamme maailmaa kehollisuutemme kautta ja sen rajoittamana. Kehollisessa oppimisessa onkin kyse siitä, että mahdollisimman suuri osa tästä potentiaalista otetaan käyttöön oppimisen voimavaroiksi ja kehitetään edelleen. (Anttila 2013, 33-34.) Anttilan (2005) tutkimustulosten perusteella oppilailta tuntui puuttuvan kyky säädellä motorista aktiivisuustasoaan ja tunnistaa omia kehollisia kokemuksiaan. Oppilaille ei ollut kosketusta omaan kokemukseensa ja omaan tahtoonsa. Anttilan havaintojen perusteella oppilaiden keho toimi vailla mieltä, kuin ajatukset olisivat olleet irrallaan toimivasta kehosta. Anttila onkin esittänyt, että kehollisen oppimisen erityismuotona tanssilla voitaisiin vaikuttaa myös oppilaiden kehotietoisuuteen. (Anttila 2005, 72-73.)

Neurotieteilijät Rizzolatti ja Craighero (2004, 169-192) löysivät apinoilta hermosoluja, jotka peilasivat toisen yksilön toimintaa. He esittivät, että nämä peilisolut koodaavat toisen yksilön toimintoja ja tätä tietoa käytetään tulkittaessa toisen toiminnan päämääriä (Paavilainen 2016). Rizzolattin ym. löydösten jälkeen on havaittu, että myös ihmisillä on peilisoluja, joissa tapahtuu neuraalista aktivaatiota havainnoidessamme toisten liikkeitä, aikomuksia ja tunteita (Miller 2005, 945). Nämä peilineuronit heijastavat toisten eleitä, suun ja koko kehon liikkeitä. Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että tanssijoiden, jotka katsovat toisten esityksiä, aivot aktivoituvat samoin kuin he itse olisivat tanssimassa (Calvo-Merino, Glaser, Grezes, Passingham & Haggard 2005, 1243-1249). Näin on saatu osoitettua, että peilineuronien toiminta vaikuttaa siihen, miten ihmiset oppivat, ajattelevat ja imitoivat (Berger 2012, 14). Lisäksi on esitetty, että peilisolujärjestelmä vastaisi myös empatian ei-emotionaalista komponentista eli kyvystä ymmärtää toisen ihmisen toiminnan vaikuttimia (Paavilainen 2016). Myös Anttilan (2013, 39) tutkimuksessa empatian nähdään perustuvan kehollisille tuntemuksille. Anttilan väitöskirjan (2003) tulosten perusteella ihmisten välinen dialogisuuskin on pohjimmiltaan kehollinen tapahtuma. Anttilan vuoden 2004 tutkimusten perusteella kehollisilla kokemuksilla oli suuri merkitys myös identiteetin rakentumisessa. Omiin tutkimustuloksiinsa vedoten Anttila (2006, 71) esittääkin, että luokanopettajien tulisi ottaa huomioon identiteetin rakentumisen kehollinen perusta ja kiinnittää huomio oppilaidensa kehollisten kokemusten luonteeseen.

Anttila (2013, 31, 50) esittää, että tanssi voi peruskoulussa toimia monipuolisena kehollisen oppimisen muotona. Anttilan mukaan taiteellisen toiminnan ja kehollisen oppimisen tuottama pedagogiikka tukee oppilaiden maailmankuvan kehittymistä monipuoliseksi ja jäsenyenneeksi. (Anttila 2013, 54.) Anttilan (2013, 194) tutkimuksen perusteella muihin oppiaineisiin integroituna, kehollisen oppimisen muotona, tanssinopetus tuottaa merkittäviä muutoksia koulu yhteisössä. Anttila (2013, 191.) pohtii, että suurimpana esteenä tanssinopetuksen toteuttamiselle peruskouluissa olivat kuitenkin diskurssit, eli valtakunnalliset opetussuunnitelmat, luokanopettajien koulutuksessaan ja työssään omaksumat oppimiskäsitykset ja muu pedagoginen ajattelu, jossa oppiaineen ja opettajan autonomia

ovat hyvin pitkälle sisäistyneet toimintaa ohjaavaksi ideologiaksi. Alla oleva kuvio (kuvio 2) havainnollistaa kehollista oppimista ja on muodostettu yllä olevien tutkijoiden kuvailujen perusteella.



Kuvio 2. Kehollisen oppimiskäsityksen malli kehollisen oppimiskäsitysluvun teorian pohjalta

## 2.2 Tanssi kehollisen oppimisen erityismuotona

Seuraavaksi esitellään tanssin ja tanssikasvatuksen määritelmiä, joista yhdessä muodostuu kokonaiskuva tässä tutkimuksessa käytettävästä tanssin määritelmästä peruskoulu-kontekstiin. Jaottelu perustuu Anttilan (1994, 11-13) tekemään eroon tanssin oppimisesta ja tanssin avulla oppimisesta. Anttila (1994) määrittelee tanssin oppimisen tekniikan ja taitojen opetuksiksi, selkeästi määriteltyjen tanssityylien ja muotojen oppimiseksi. Tanssikasvatuksen hän määrittelee taasen tanssitaidon, tiedon ja ilmaisun opetuksiksi, kaikille tansseille yhteisten peruselementtien opiskeluksi, jonka tarkoituksena on kehittää oppilasta tanssitaiteen luojana, vastaanottajana ja tulkitsijana. (Anttila 1994, 11-13.) Lisäksi luvussa tuodaan tutkimusten avulla esille tanssin merkityksiä.

### 2.2.1 *Tanssin määrittely*

Tanssia on pyritty jäsentämään ja määrittelemään vuosisatoja. Sarjen (1992) mukaan tanssi on muuttuvaa, joten tanssia koskevaa teoriaakaan ei pitäisi absolutisoida yhden ajankohdan tanssin kuvaukseksi, vaan oivaltaa, että eri teorit korostavat tanssin eri puolia. Tanssin määrittelyyn liittyvänä ongelmana on myös määritelmältä edellytettävä yleis-tettävyyden taso, siksi suhteellisen pysyvän, mutta silti toimivan tanssiteorian muotoilu on koettu vaikeaksi. Tanssia käsittelevän teorian hyvyuden kriteereiksi Sarje esittää teoreettisen hedelmällisyyden, tiedollisen tehokkuuden sekä kyvyn lisätä ymmärrystä tanssista. (Sarje 1992, 9-10.) Sarjen (1992) mukaan tanssiteoriat ovat olleet aina oman aikansa yleisten taidefilosofisten virtausten sovelluksia: tanssia on määritelty esimerkiksi imitaatioteorian, formalistisen teorian ja taiteen ilmaisuteorian avulla. Se, että tanssi mielletään ihmisen kehon tietoiseksi toiminnaksi tiettyjen, muuttuvien kriteerien mukaan, on kuitenkin yhteistä kaikille tanssiteorioille. (Sarje 1992, 63-64.)

Länsimaissa imitaatioteoriaa sovellettiin tanssiin 1500-luvulla ja se perustui Aristoteleen Runousoppiin (Sarje 1992, 13). 1830-luvulla tanssi erkani pantomiimista ja kehittyi tunteiden ja symbolien tulkintakeinoksi: tanssiaskelten välityksellä haluttiin ilmaista jotain sellaista, mikä ei muiden taiteiden keinoin ollut mahdollista. (Sarje 1992, 15.) Tämän taiteen ilmaisuteorian mukaan tanssi oli tunneilmaisua, jolloin se oli sekä ilmaisevaa että mielikuvia herättävää. (Sarje 1992, 23-24.) 1900-luvulla tanssi sai vaikutteita formalistisesta taideteoriasta ja tanssia kuvailtiin muun muassa ”aikataiteena”, sillä siitä ei jää jäljelle konkreettista objektia (Sarje 1992, 17).

Edellä esitetyt vanhat tanssiteoriat ovat länsimaisen ajattelun näkökulmasta luotuja. Parviainen (1994) esittelee Hannan (1987) määritelmän tanssista, mikä on hyvin yhdenmukainen länsimaisen ihmisen käsityksiin tanssista. Hannan (1987) mukaan tanssi on inhimillistä käyttäytymistä, joka koostuu tanssijan kannalta tarkoituksellisista, tahallisen rytmikkäistä, kulttuurisesti muotoutuneista, sanattoman kehon liikkeiden jaksoista, jotka eivät ole tavanomaisia motorisia toimintoja, vaan liikkeillä on luontaista ja esteettistä arvoa. Parviaisen (1994, 10-12) mukaan tämä tanssin määritelmä sopii kuitenkin vain länsimaiseen ajatteluun, koska siinä oletetaan, että tanssi on toimintaa, joka voidaan erottaa irralliseksi osaksi muusta toiminnasta. Lehikoisen (2014) mukaan tanssin määritelmät ovat vaihdelleet eri ympäristöissä, eri näkökulmista tarkasteltuna ja historian eri aikoina: uudet tanssi-ilmiöt ja sovellukset haastavat tai laajentavat aikaisempia tanssin määritelmiä. Useat antropologit puhuvatkin tanssista rakentuneena liikejärjestelmänä, sillä on myös yhteiskuntia, joissa ei ole tanssin käsitettä sanan länsimaisessa merkityksessä. Oli käytetty käsite mikä tahansa, Lehikoisen mukaan yhteistä näille käytännöille on erilaiset luovat prosessit, jotka vaikuttavat ihmiskehon toimintaan tilassa ja ajassa. (Lehikoinen 2014, 14-15.) Parviaisen (1994) mukaan aina kun puhumme tanssista, on taustalla jo jonkinlainen esiymmärrys siitä ja tätä ymmärrystä ohjaa kulttuurin muovaama käsitys tanssista. Erilaiset käsitykset tanssista muovautuvat myös Parviaisen mukaan kulttuurin, kielen ja ajan myötä. (Parviainen 1994, 9, 10-12.)

Sachs kartoitti tanssin kehityksen kivilaudelta antiikkiin ja nykyhetkeen ja havaitsi tutkimuksissaan vanhimman tanssin muodon olleen piiritanssi. Hänen mukaansa tanssi olisi kehittynyt vain vähän kivilauden jälkeen. (Sachs 1937.) Myös Poikonen (2017) kuvailee, miten musiikki ja tanssi ovat olleet perustavanlaatuisen osa ihmisyyttä vuosituhansien ajan: niiden kautta syntyneen vuorovaikutuksen avulla on muodostettu yhteisöjä ja kulttuureja. Viitalankin (1998, 13) mukaan kautta aikojen on tanssittu seurustelun ja yhdessäolon merkeissä. Martin on esittänyt, että tanssilla olisi biologinen funktio. Hän kertoo primitiivisistä kulttuureista, joissa tanssitaan silloin, kun sanat eivät riitä ilmaisemaan asioita. Tanssin avulla näitä tunteita jaetaan yhteisössä ja vähitellen niistä muodostuu rituaali tai traditio. Sarjen ohella myös Martin näkee, että mikään tanssin muoto ei ole lopullinen, vaan ihmisen kehittyessä vain tanssin loputtomasti uusia muotoja synnyttävä perusperiaate pysyy samana. Martinin mukaan kaikki tanssitavat syntyvät sisäisestä tarpeesta ja liikkuminen on kielen kaltaista, mutta universaalimpaa: vaikka ihmiset eivät puhuisi samaa kieltä, he kuitenkin liikkuvat samalla tavalla ja samoista syistä. Tanssityylien muodostumiseen vaikuttavina tekijöinä Martin luettelee maantieteellisen sijainnin, ilmaston, rodun, uskonnon, sosiaalisen ympäristön, fysiikan, vaatetuksen, kulttuuritraditiot sekä historiallisen aikakauden ja taustan. (Sarje 1992, 27-28; Martin 1936, 1946, 1969, 1972.) Parviaisen (1994, 14, 32) mukaan antropologisessa tutkimuksessa tanssia on pidetty inhimillisen käyttäytymisen muotona, joka vaihtelee kulttuurista toiseen: tanssiminen on ollut osa ihmisen olemista muodossa tai toisessa jo esihistorialliselta ajalta lähtien. Tanssi on siis ihmisen vanhimpia ilmaisumuotoja, ja sitä harjoitetaan lukemattomissa kulttuureissa (Lehikoinen 2014, 25).

Parviainen (1994, 3-4) näkee Martinin tavoin tanssin kuuluvan ihmisen ontologiseen perusrakenteeseen: tanssi on sisäänrakennettu ihmisen olemiseen, ja tätä kautta se ilmenee moninaisena ihmisten kulttuureissa. Parviaisen (1994, 18, 32) mukaan tanssin lähtökohdaksi on aina kehollisuus, vaikka itse tanssimisen tavat muotoutuvatkin ihmisen elämämaailman moninaisuudessa hyvin erilaisiksi ajan, paikan ja kulttuurin mukaan. Sheets-Johnstone (1999) pyrki määrittelemään tanssia fenomenologisen tutkimusotteen avulla ja hänkin kuvaa tanssia kehollistuneena liikkeenä. Hänen näkemyksensä mukaan ihminen on tietoinen maailmasta ja itsestään kehonsa välityksellä (Sheets-Johnstone 1999, 223-271). Fenomenologisen näkemyksen lähtökohdaksi onkin kehon ja mielen ykseys, ja esteetiikan perustana keho elävänä kokonaisuutena. Näin tanssitaide on ontologisesti ihmiskehon taidetta. (Sarje 1992, 52.) Myös Fraleighin (1987) mukaan tanssi taiteena on ihmisen liikettä, joka luodaan ja ilmaistaan muille esteettisin päämäärin ja tuloksin. Tanssi koetaan ja arvotetaan kinesteettisesti elävän kehon ja aistivan minän kautta. (Fraleigh 1987) Hämäläinenkin (1999, 33, 36) kuvaa tanssia liikkeeksi tilassa ja ajassa, jossa liike toimii ilmaisun välineenä ja materiaalina. Monnin (2004) kuvailujen perusteella tanssin merkitys ei perustu pelkästään esteettisesti muotoiltuun liikkeeseen, vaan siihen, miten tanssi ilmentää olemassaoloa kehollisena tietoisuutena, tietoisena liikkeenä. Monnin mukaan tanssi on maailman merkityksellistämistä poeettisella liikkeellä ja tanssin harjoittaminen voidaan ymmärtää kehontietoisuuden harjoittamisena eli kehon toiminnallisen älyn tutkimisena. (Monni 2004.) Martinin tanssiteorian keskeinen käsite on *metakinesis*, jonka

mukaan kehon fyysinen ja psyykinen puoli ovat yhtä ja toisikseen käännettävissä. Martin näkeekin, että tanssi on kaikkien taiteiden lähtökohta, koska taideteokset muodostuvat kehon liikkeiden välityksellä. (Sarje 1992, 29-30; Martin 1939, 1946, 1969, 1972.) Anttila (1994) kuvaa, miten ensimmäinen askel liikkeen muuttamisessa tanssiksi on se, että yksilö paneutuu liikkeeseen ja sen tuottamiin aistimuksiin. Liike voi olla arkipäiväinen, mutta kinesteettinen tietoisuus ja syventyminen tekevät siitä tanssia. (Anttila 1994, 24.) Tanssi on aktiivista kehollista toimintaa, joka edellyttää lähes aina tietoisuuden suuntaamista ja keskittymistä. Tanssiminen tuottaa usein myös kehollisia kokemuksia, aistimuksia, tuntemuksia, tunteita, mielikuvia ja merkityksiä. (Anttila 2013, 51-52.) Martinin tavoin Anttilakin (2006) kuvailee tanssia moniaistisena ja kokonaisvaltaisena toimintana, jossa ihmisen psyykinen ja fyysinen, mieli ja keho, kietoutuvat toisiinsa. (Anttila 2006, 60-61.)

Viitalan (1998, 17) mukaan luovan tanssin tavoitteena on löytää oma keho kaikkine mahdollisuuksineen ja rajoituksineen ja oppia käyttämään kehoa itsensä ilmaisemiseen eli kommunikoidaan liikkeen keinoin. Joycen luovan tanssin määritelmässä tanssia kuvailaan kommunikointina liikkeen avulla, jossa liike toimii tanssin kielenä. Sisäisen minän ilmaisemista opetellaan tanssin elementtien oppimisen kautta, jotka ovat keho, tila, voima ja aika. (Joyce 1994.) Myös tanssitutkija Labanin mukaan liike on kokemuksen ja ilmauksen perusta. Hän jakaa siis näkemyksen liikkeestä kielenä. Laban loikin systemaattisen lähestymistavan liikkeeseen, jossa tanssi ymmärretään kehon, tilan, voiman, ajan ja virtauksen käsitteiden avulla. (Laban 1975.) Tässä Labanin liikeanalyysissä keskeistä on myös effort-teoria, joka analysoi liikettä motivoivaa voimaa (Laban 1974). Parviainen tulkitsee, että Labanin tanssiteorian taustalla heijastuu halu ymmärtää liikkeentutkimus luonnontieteellisen selitysmallin avulla (Parviainen 1994, 36). Tanssissa puhutaankin nykyään yleensä neljästä dynamiikan perustekijästä: voimasta, ajasta, tilasta ja virtauksesta, jotka ovat nousseet juuri Labanin liikeanalyysin pohjalta (Anttila 2001, 79).

Tanssi edellyttää myös vuorovaikutusta fyysisen ja sosiaalisen maailman kanssa: tilan, suunnan, ajan ja voimakkuuden dynaamista vaihtelua eli moniulotteisia havaintoja ja kehollisen toiminnan itseohjautuvaa suuntaamista. Tanssi on siis monipuolista inhimillistä, yhteisöllistä ja kulttuurista toimintaa. (Anttila 2013, 52.) Lehikoinenkin (2014) ymmärtää tanssin luovana kehollisena toimintana, jota harjoitetaan yhteiskunnassa eri asiayhteyksissä ja ympäristöissä. Lehikoinen luettelee tanssin monia tarkoituksia seuraavasti: ihmiset tanssivat pitääkseen hauskaa, juhliakseen, ilmaistaakseen kokemuksiaan, taiteellisia ideoitaan tai seksuaalisuuttaan, löytääkseen seuraa, saavuttaakseen yhteyden jumaluuteen, kuntoillakseen, kilpaillakseen, parantuakseen, parantaakseen, tutkiakseen itselle merkityksellisiä asioita tai irrottautuakseen riitin kautta vanhasta siirtyäkseen johonkin uuteen. (Lehikoinen 2014, 13-14.) Anttilankin (2006, 60-61) mukaan kaikessa tanssimisessä ei tietoisien ja merkityksellisen liikkeen ulottuvuuden täydy olla olennaista, vaan huomion kohteena saattaa olla esimerkiksi fyysinen suoritus, kilpailu, viihde tai virkistys. Tanssille on kuitenkin ominaista ruumiillinen vuorovaikutus ja toisen läheisyyden aistiminen: kommunikointi tapahtuu vartalon avulla ja liikkeen avulla viestitetään ajatuksia, tunteita ja tunnelmia. Tanssi on Anttilalle siis sanatonta viestintää, jossa kehonkielen ja



eleiden avulla kommunikoidaan muiden kanssa. Yhteisöllisenä taidemuotona tanssilla on mahdollisuus eheyttää ja vahventaa yhteisöjä. (Anttila 1994, 10, 19, 24, 60; 2003, 104-105.) Myös Poikosen (2017) mukaan tanssissa kosketus ja yhteistyö ovat luonnollisia elementtejä: yhtä tärkeitä elementtejä kuin liike ja musiikki. Poikosen mukaan tanssissa yhdistyvätkin ihmisyyden peruselementit luonnollisella tavalla: luovuus, hienostunut liike ja yhteisöllisyys, kuten musiikin soittamisessa, koko kehon liike, kuten liikunnassa ja kosketus, kuten välittävässä vuorovaikutuksessa. (Poikonen 2017.) Lehikoinenkin (2014, 45, 51) kuvaa tanssia sosiaalisena, ruumiillisena toimintana, mikä voi kierrättää ja vahvistaa kulttuurisia stereotypioita tai purkaa niitä ja samalla edistää yhteiskunnallista muutosta.

### 2.2.2 *Tanssikasvatuksen määrittely*

Anttila (1994) kuvailee tanssikasvatusta laaja-alaiseksi ja kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi, jossa huomion kohteena on tanssitaidon lisäksi muun muassa tanssi-ilmaisun kehittäminen ja tanssitiedon opiskelu. Tanssikasvatus on Anttilalle esteettistä taide-, liikunta- ja kulttuurikasvatusta. Anttila pitää tanssikasvatuksen tavoitealueina yleisiä tavoitteita (persoonallisuuden kokonaisvaltainen kasvu, luovuus ja itsensä toteuttaminen, liikuntaharrastuksen herättäminen, uteliaisuus ja tiedonhalu, sosiaalisuus, mielenterveys ja esteettisyystaju), persoonallisuuden tavoitteita (psikomotorinen alue, sosio-emotionaalinen alue, kognitiivinen alue) ja sisältöalueiden tavoitteita (keho, toiminta, tila, dynamiikka, sosiaaliset suhteet). Anttilan mukaan tanssikasvatus kasvatuksen välineenä antaa mahdollisuuden opettaa muun muassa kommunikaatiotaitoja, parantaa oppilaan itsetuntoa, sekä avartaa heidän maailmankuvaansa lisäämällä tietoa eri kulttuureista. Se antaa oppilaille mahdollisuuden käyttää luovuuttaan ja etsiä uusia tapoja liikkua. Ryhmässä tapahtuva aktiivinen toiminta taas auttaa oppilasta luomaan käsityksen itsestään osana yhteisöä ja ymmärtämään paremmin itseään ja muita. Anttilalle tanssikasvatus on siis keino auttaa oppilaita ymmärtämään tanssia taidemuotona sekä vastaanottamaan, tulkitsemaan ja luomaan tanssia. Tanssikasvatuksen avulla oppilas kehittyy niin ihmisenä kuin myös tanssitaiteen vastaanottajana, tulkitsijana ja tuottajana. (Anttila, 1994, 7 - 11, 18 - 23.) Viitalakin (1998, 23-25) puhuu tanssin välineellisestä arvosta, sillä tanssin avulla opitaan esimerkiksi sosiaalisia taitoja, erilaisuuden arvostamista ja tasa-arvoa.

Viitala (1998) tuo esille, että koulujen tanssikasvatuksen sisällöt tulisi olla läpileikkaus lähes koko tanssin kirjosta. Tanssikasvatuksen tulisi kouluissa hänen mukaansa olla kuitenkin ennen kaikkea kasvatuksellista, jolloin painotettaisiin tanssin itseilmaisua, kehontuntemusta, sosiaalisuutta ja suvaitsevaisuutta. Tanssikasvatus olisi siten luovaa, yleisivistävää toimintaa, joka kuvastaisi ihmiskunnan historiaa ja kulttuuria. Viitala esittää tanssikasvatuksen tavoitteiksi koulukontekstiin myös taiteellisuutta ja esteettisyyttä: tutustutaan tanssiin taidemuotona itse tehden, luoden ja tulkiten. (Viitala 1998, 13, 16, 21 - 25.) Viitala (1998, 23-25) näkeekin, että kouluissa tapahtuvan tanssikasvatuksen tulisi olla osa taidekasvatusta, sillä jos tanssia ei opeteta taiteena, se on silloin vain yksi liikunnanlaji muiden joukossa. Tällaisen taidetanssikasvatuksen ominta antia olisi fyysisten

elementtien yhdistyminen kaikille taiteenaloille yhteisiin henkisiin ja emotionaalisiin tekijöihin. Viitala luettelee, miten tanssikasvatus tarjoaa esimerkiksi tilaisuuden oppia tilan hallintaa, vapaata liikkumista siinä, suuntien sekä liikkeen nopeuden ja volyymin käyttöä -terveydellisten ja kehoon liittyvien esteettisten elementtien rinnalla. Lisäksi siinä opitaan myös valmiuksia kehon kielen käyttämiseen. (Viitala 1998, 31-32.)

Anttilan (1994, 12, 21) käsitykset tanssikasvatuksesta perustuvat osittain Labanin (1974, 1975) ajattelun pohjalta, jonka mukaan tanssissa ei vain harjoitella liikkeitä, vaan pyritään niiden avulla ja kautta ymmärtämään omaa kehoa ja kehittämään sitä. Anttila (2006, 62) esittääkin, että keho-mieli integraation, kokonaisvaltaisuuden ja eheyden tukeminen olisivat tanssikasvatuksen ydintehtäviä. Tanssi kehotietoisuuden harjoittamiseksi miellettyinä mahdollistaa tanssin kokemisen henkilökohtaisena, oman kehon kokemuksena. Tällöin tanssitekniikka ja -taito perinteisessä merkityksessä on toissijaista. (Anttila 2006, 73.) Myös Hahl ja Nirhamo (2010) käsittää, että tanssikasvatuksesta vain pieni osa on liikesarjojen tai tekniikan opettelua. He esittävätkin tanssikasvatuksen avainsanoiksi kehoisuuden, luovuuden, elämyksellisyyden ja vuorovaikutuksen. (Hahl & Nirhamo, 2010.) Myös Viitala (1998) näkee, että tanssikasvatuksen liikekielen tulisi olla luonnollisen liikkumisen tapaista, ei niinkään minkään yhden tanssityylin tai kaavan mukainen: liikkeen tulisi määräytyä tehtävän ja toisaalta liikkujan mukaan. (Viitala 1998, 23-25.) Viitala ehdottaakin (1998, 31-32) Joycen (1994) luovaa tanssia koulukontekstiin, sillä silloin oppilas oppii kommunikoimaan kehon kielellä, paitsi itse ilmaisemaan tuntojaan, myös lukemaan toisen kehon kieltä.

Näin eri tutkijoiden ja asiantuntijoiden määritelmien ja kuvailujen perusteella päädytään hyvin laajaan ja monimuotoiseen käsitykseen niin tanssista kuin tanssikasvatuksestakin. Yllä esitettyjen määrittelyjen ja kuvailujen perusteella luotiin oma kokonaisvaltainen määritelmä tanssista ja tanssikasvatuksesta (taulukko 1). Taulukon tekemisessä käytettiin myös opetushallituksen vahvistamaa taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän mukaisia opetussuunnitelman perusteita tanssille, sillä näiden perusteiden nähdään osoittavan myös, mitä suomalaiset asiantuntijat pitävät tärkeänä tanssitaiteessa ja sen opetuksessa (Opetushallitus 2005).

Taulukko 1. Tanssin elementit ja ulottuvuudet. Kokoava määritelmä tanssista tutkimuksen tanssi- ja tanssikasvatustutkimuksen pohjalta.

<b>Tanssin elementit</b>			
Tila			
Voima			
Aika			
Suunta			
Koko			
Suhteet			
<b>Tanssin kulttuuriulottuvuus</b>	<b>Tanssin vuorovaikutusulottuvuus</b>	<b>Tanssin fyysinen ulottuvuus</b>	<b>Tanssin psykologinen ulottuvuus</b>
Taide	Ilmaisu	Toiminta	Ajattelu
Kulttuuri	Kommunikointi liikkeellä	Taitojen kehittäminen	Tunne
Sosialisaatio	Sanaton viestintä	Liikuntamuoto	Oman kehon kuuntelu
Uskonnollinen meno	Toisen läheisyyden aistiminen	Fyysisten ominaisuuksien kehittäminen	Omaan sisäiseen tutustuminen
Perinne	Sosiaalinen kanssakäyminen	Kehollinen	Tietoisuus liikkeessä
Rituaali	Osallistava	Vapaa-ajan käyttömuoto	
Historiallinen			
Maantieteellinen			

### 2.2.3 Tutkimuksia tanssin merkityksistä

Tanssipedagoginen tutkimus on suhteellisen nuorta ja resursseiltaan hyvin rajallista. Siksi sen tuottama empiirinen tutkimustieto ei asetu samaan mittakaavaan esimerkiksi liikunta- ja taidekasvatuksen tutkimusten kanssa (Anttila 2013, 44). Parviaisen (1994, 3-4) mukaan tanssin merkityksen etsiminen on pyrkimystä hahmottaa tanssia ihmisen kokonaisuutta läpäisevänä toimintana, josta käsityksemme on kadonnut dualismin harhassa. Laadullisella otteella tehtyjä tanssiin liittyviä tutkimuksia on kuitenkin tehty runsaasti, esimerkiksi mainittakoon Anttilan (2013) tutkimus kehollisen oppimisen mahdollisuuksista kouluyhteisössä, Nielsenin väitöskirja (2008) oppilaiden tanssikokemuksista ja Siljamäen (2013) väitöskirja opettajien ja oppilaiden näkemyksistä ja kokemuksista tanssista.

Kuten kehollisen oppimiskäsityksen luvussa edellä esiteltiin, Anttilan (2013, 194) tutkimuksen perusteella muihin oppiaineisiin integroitu tanssinopetus tuottaa merkittäviä, havaittavia muutoksia kouluyhteisössä. Nielsenin (2008) pyrki omassa tutkimuksessaan ymmärtämään multi-modaalisen haastattelun avulla lasten kehollisia kokemuksia ja ilmauksia. Nielsenin multi-modaalisella menetelmällä voidaan valaista kehon, liikkeen ja kielen yhteyksiä ja näin ollen käyttää menetelmänä myös kouluopetuksessa. Nielsen esittää, että multi-modaalisilla harjoituksilla voidaan harjoittaa kehollisten kokemusten tuntemista ja ilmaisemista eri tavoin. (Nielsen 2009, 80-83.) Siljamäen (2013) tutkimukseen osallistuneet opettivat ja oppivat flamencoja, itämaisia ja länsiafrikkalaisia tansseja ja hänen tutkimustulostensa perusteella tanssi voi toimia kulttuurikasvatuksena muun muassa siten, että sen avulla ymmärretään kulttuurista moninaisuutta paremmin. Lisäksi Siljamäen tutkimuksesta nousi esiin oppilaiden avainkokemuksia näiden eri kulttuurien tanssien oppimisesta, jotka olivat toiseuden kokeminen, identiteetin rakentuminen ja voimaantumisen kasvaminen. Voimaantumisen kokemukseen liittyi itsensä arvokkaaksi kokeminen ja tie-

toisuuden lisääntyminen itsestä. Siljamäki esittelee tutkimuksessaan myös kehollisten kokemusten ja lisääntyvän kehotietoisuuden voimauttavan vaikutuksen. (Siljamäki 2013, 81-110.)

OECD:n julkaisemassa raportissa *Art for Art's Sake -The Impact Of Arts Education* (2013) esitellään ja arvioidaan viimeaikaisia tutkimustuloksia tanssin saralta ympäri maailmaa. Tästä OECD:n laajasta raportista käy hyvin selkeästi ilmi tanssin ja yleisesti ottaen kaikkien taiteiden oppimisvaikutusten tutkimusten vähäisyys ja puutteellisuus. OECD:n raportissa perätäänkin parempien ja laajempien tutkimusten perään, jotta saataisiin määrällisiä tuloksia taiteen merkityksistä poliittisen päätöksenteon tueksi. Raportissa kuitenkin ymmärretään taiteiden merkitys oppilaille itseisarvona ja todetaan sen olevan jo riittävä syy taiteiden opetukseen kouluissa. Puutteellisista tutkimuksista huolimatta OECD:n raportin perusteella on kuitenkin jo löydetty viitteitä siitä, että tanssin opetus kehittäisi esimerkiksi visuaalis-spatiaalisia taitoja, luovuutta, luovaa ajattelua ja sosiaalisia taitoja (OECD 2013, 175, 195-196, 234-235, 249). Toisenlaisen näkemyksen aiheesta antaa ”Critical Evidence: How the arts benefit student achievement” (2006), johon on myös koottu yhteen tutkimustuloksia taideopetuksen saralta. Kun OECD:n kokoama raportti ei löytänyt mittavia positiivisia tutkimustuloksia tanssin merkittävydestä oppilaille, niin AEP (The Arts Education Partnership) osoitti omalla julkaisullaan, millä eri tavoin taideaineiden oppiminen hyödyttää esimerkiksi oppilaiden akateemisia ja sosiaalisia taitoja. Tähän julkaisuun oli kerätty 62 vertaisarvioitua taideopintoihin liittyvää tutkimusta USA:n koululaitoksen kehittämistä varten. On merkillepantavaa, miten tämä julkaisu esittää osittain samojen tutkimusten avulla, kuin OECD:n raportti vahvaa näyttöä taiteiden opetuksen hyödyllisyydestä oppilaille. Tässä julkaisussa tutkimustulosten perusteella osoitetaan kuusi merkittävää hyötyä taideaineiden opiskelusta: luku- ja kielitaitojen kehitys, matematiikan taitojen kehitys, ajattelutaitojen kehitys, sosiaalisten taitojen kehitys, oppimismotivaation kehitys sekä kouluviihtyvyyden paraneminen (AEP 2006, 12). Julkaisussa osoitetaan vakuuttavasti erilaisten tanssitutkimusten positiiviset ja merkittävätkin vaikutukset oppilaiden oppimiseen ja menestykseen.

Helsingin yliopiston kognitiivisen aivotutkimuksen yksikössä tehdään tutkimustyötä tanssin vaikutuksista aivotoimintaan. Tästä tutkimustyöstä on julkaistu jo tieteellinen artikkeli ”Early auditory processing in musicians and dancers during a contemporary dance piece” (Poikonen, Toiviainen & Tervaniemi 2016). Tutkimuksissaan Poikonen ym. kehittivät menetelmiä tanssin synnyttämien aivokuoren prosessien ymmärtämiseksi vertaamalla ammattitanssijoiden ja -muusikoiden aivotoimintaa näitä taiteita harrastamattomiin heidän katsellessaan otteita tanssiteoksesta. Tutkimustulosten perusteella tanssijoiden aivotoiminta poikkesi muusikoista ja verrokkiryhmästä. Poikosen mukaan nämä tulokset tukevat aikaisempaa tutkimusta (Karpati, Giacosa, Foster, Penhune & Hyde 2015), jossa tanssijoiden ääni- ja liikeaivokuorten todettiin kehittyneen ainutlaatuisella tavalla. (Poikonen 2017.) Myös kehollisen oppimiskäsityksen luvussa esitelty Calvo-Merinin ym. (2005) tutkimus tanssijoiden aivojen aktivoitumisesta heidän havainnoidessaan toisten tanssiesityksiä on yhtenevä tämän tutkimusalueen tulosten kanssa. Poikosen ym. (2016) omassa tutkimuksessa tanssijoiden aivot reagoivat nopeammin musiikin muutoksiin kuin

muusikoiden ja verrokkiryhmän. Aivoissa muutos näkyi refleksinomaisena ennen kuin tanssija ehti tulkita sitä tietoisella tavalla. Poikosen ym. (2017) tutkimuksessa tanssijoilla havaittiin myös vahvempaa aivojen toiminnan synkronisaatiota, mikä liittyy aivojen tunne- ja muistiprosesseihin, jotka ovat keskeisessä asemassa kaikessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja itsetuntemuksessa. Musiikkia onkin tutkittu neurotieteen näkökulmasta jo vuosikymmeniä ja sen on havaittu aktivoivan syviä aivoalueita, jotka ovat päävastuussa tunne-elämästä, muistista ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Nämä alueet ovat kehittyneet ihmislajilla paljon ennen aivokuoren älyllisiä toimintoja. Nyt Poikonen ym. ovat omissa tutkimuksissaan löytäneet myös tanssin vaikuttavan näihin syviin aivoalueisiin. Poikosen mukaan sekä musiikin tuottamisen, että liikkeen tutkimukset näyttävät, kuinka yhteistyön aikana kahden ihmisen aivot ikään kuin virittyvät samalle taajuudelle, mikä näkyy aivoaaltojen synkronisoitumisena osallistujien välillä. Tämä aivojen synkronisaatio tekee saumattoman yhteistyön mahdolliseksi. Valmius virittyä toisen aivoaalloille onkin tärkeää minkä tahansa empaattisen yhteisön jouhevassa toiminnassa ja nyt tutkimus on osoittanut tämän kehittyvän tanssin avulla. (Poikonen, Toiviainen & Tervaniemi 2016; Poikonen 2017.)

Tanssi on liikettä ja liikunnan positiivisia vaikutuksia on tutkittu runsaasti. Esimerkiksi Cotmanin, Berchtoldin ja Christien (2007) tutkimusten perusteella liikunta kohentaa mielialaa ja liikuntaa suositellaankin nykyään jopa masennuksen hoitoon muiden hoitokeinojen ohella. Tanssiin liitetään myös tunteet ja Kochin, Kunzin, Lykoun ja Cruzin (2014) meta-analyysit tanssiterapiatutkimuksista osoittavatkin, että tanssi tuo helpotusta useisiin mielen ja kehon häiriöihin kuten ahdistukseen, masennukseen ja kehonkuvaan. Tanssiin liittyy myös toisen ihmisen kosketus. Poikosen (2017) mukaan kosketuksen tiedetään helpottavan kipua, pelkoa ja ahdistusta. Toiminnallinen aivokuvantaminen onkin osoittanut kosketuksen vaikutusten näkyvän myös aivoissa. Kosketuksen merkityksestä ihmiselle on myös tutkittu runsaasti (Field 1998, 2001; Weiss 2001; Mäkelä 2005) ja nykyään ymmärretäänkin sen merkitys lapsen kehityksen ja ihmisen hyvinvoinnin kannalta. Tanssia kuvataan myös sanattomaksi viestinnäksi. Sanattomaan viestintään kuuluvat vuorovaikutuksen kaikki muut elementit paitsi kieli, kuten ilmeet, katse, eleet, liikkeet ja asennot. Lisäksi siihen kuuluu välimatka ja tilankäyttö sekä äänen ominaisuudet ja kosketus. (Harviainen, Marila, Mikkola, Pörhölä, Valkonen, Valo & Ylinen 2002.) Helsingin yliopiston kielikeskus sisällyttää sanattomaan viestintään myös kronemiikan eli ajankäytön ja -hallinnan sekä fyysisen olemuksen (Gerlander, Harju, Hollanti, Isotalus, Karhunen, Kokko, Muilu, Nilsson, Palmen, Poutiainen, Pääskylä, Rosenberg-Wolff & Vehkanen 2009). Koska ihmislajilla on pidempi historia sanattomassa viestinnässä, niin verbaalisen ja non-verbaalisen viestinnän ollessa ristiriidassa keskenään, uskotaan mieluummin nonverbaalisia viestejä. Sanattoman viestinnän tehtäviä ovat muun muassa tunteiden ilmaiseminen, vuorovaikutuksen säätelyminen ja verbaalisen viestinnän täydentäminen ja korvaaminen. Nykyisin käsitetään, että yli puolet viestinnästä olisi sanatonta viestintää. (Jyväskylän yliopisto Kielikeskus. Puheviestintä.) Näin tanssi sanattomana viestintänä tukee vuorovaikutustaitojen oppimista.

## 2.3 Perusopetuksen opetussuunnitelma

Seuraavaksi siirrytään käsittelemään perusopetuksen kansallisia opetussuunnitelmia. Ensin luodaan lyhyt katsaus siihen, miten tanssi ilmenee eri maiden kansallisissa opetussuunnitelmissa, jonka jälkeen esitellään tämän tutkimuksen aineistona toimivaa suomalaista valtakunnallista perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Lisäksi esitellään kansallisia opetussuunnitelmatutkimuksia ja tuodaan tarkemmin esille tässä tutkimuksessa käytettävää Vitikan (2009) opetussuunnitelman mallin jäsenystä.

### 2.3.1 *Kansainvälisiä perusopetuksen opetussuunnitelmia tanssin viitekehystä*

Tanssin asemaa kouluissa on saatu vahvistettua esimerkiksi Australiassa ja Uudessa Seelannissa. Nykyisin australialaisten oppilaiden opetussuunnitelmaan kuuluu the Arts –oppiaine, mikä pitää sisällään niin tanssin, draaman, median, musiikin kuin visuaaliset taiteetkin (Australian curriculum). Samantyyppinen oppiainejakomalli on käytössä myös Uudessa-Seelannissa, missä kansallinen opetussuunnitelma kirjaa tanssin olevan ilmaisullista liikettä, jolla on tarkoitus ja muoto. Uuden-Seelannin opetussuunnitelmassa on kirjattuna, miten tanssikasvatuksessa oppilaat integroivat ajattelun, liikkeen ja tunteen. He tutkivat ja käyttävät tanssin elementtejä, sanastoa, prosesseja ja teknologioita ilmaisutakseen persoonallisia, ryhmien tai kulttuurisia identiteettejä, välittääkseen ja tulkitakseen taiteellisia ideoita ja vahvistaakseen sosiaalista vuorovaikutusta. Uuden-Seelannin opetussuunnitelmassa kirjataan, että oppilaat kehittävät tanssilukutaitoa, kun he oppivat ja kehittävät taitojaan esiintymisessä, koreografioiden tekemisessä sekä saavat kokemuksia tanssin eri ulottuvuuksilta. (New Zealand Ministry of Education.) Molemmissa maissa tanssi on osa taideaineiden muodostamaa kokonaisuutta ja liikunta on omana erillisenä oppiaineenaan.

Ruotsin kansallisessa opetussuunnitelmassa tanssi ei ole omana oppiaineenaan. Ruotsalaisessa peruskoulussa opetetaan ”iddrott ja hälsa”-oppiainetta, jonka keskeisiksi sisällöiksi vuosikursseina 1-3 on listattu liikkuminen, terveys ja elämäntapa sekä ulkoilmaelämä. Liikkumisen sisältöalueeseen on kirjattuna neljä kohtaa, joista kolmeen sisältyy tanssi. Ensimmäisessä kohdassa mainitaan perusmotoristen taitojen harjoittelu, kuten juokseminen ja hyppääminen ja näiden perään on kirjattuna, miten tanssi ja musiikin mukaan liikkuminen edistävät näitä taitoja. Seuraavassa kohdassa kirjataan yksinkertaisista leikeistä ja tansseista sekä näiden säännöistä. Kolmanteen kohtaan on kirjattu tahdistusta ja rytmistä leikeissä, tanssissa ja musiikin mukaan liikkumisessa. Neljäs liikkumisen sisältöalueen kohta sisältää vesiliikunnan. Sama kaava toistuu seuraavien vuosikurssien sisällöissä hieman tarkennettuna ja laajennettuna. Näin vaikka Ruotsin mallissa ei tanssi olekaan omana oppiaineenaan, se on saanut suuren painotuksen liikunnan ja terveystiedon oppiaineen opetussuunnitelman sisällöissä. Lisäksi musiikin oppiaineessa on kirjattuna erilaiset rytmi- ja liikeimprovisaatiot ja yleensäkin liike oppimisen sisältöinä. (Skolverket.)

Ison-Britannian kansallinen opetussuunnitelma toimii opetuksen ohjaajana maan julkisissa kouluissa. Tässäkään opetussuunnitelmassa tanssi ei ole omana oppiaineenaan, vaan sisällytettyä osaksi liikunnan oppiainetta (”physical education”). Tähän liikunnan opetussuunnitelmaan (1.-2.vuosiluokkakokonaisuus/Key stage 2) on kirjattuna kuusi sisältökohtaa, joista yksi liittyy tanssiin: ”to perform dances using a range of movement patterns”. (UK government.)

USA:n kouluille on luotu kansalliset standardit eri oppiaineista. Näissä standardeissa tanssi on kirjattu yhdeksi taideaineeksi musiikin, teatterin ja visuaalisten taiteiden kanssa. Liikunta ja terveystieto ovat omana erillisenä oppiaineena. Tanssiin liittyvä kansallinen standardi sisältää seitsemän sisältöaluetta, jotka ovat liike-elementit ja -taidot, koreografia, tanssikommunikaatio, kriittinen ja luova ajattelu tanssissa, tanssi eri kulttuureissa ja historiallisina aikoina, tanssin ja terveellisen elämän yhteys sekä tanssin ja muiden tieteidensä yhteys. Jokaisesta tanssin sisältöalueesta on erikseen vielä tarkemmat ohjeet ja kuvaukset. Nämä kansalliset standardit tulevat National Arts Education Associations -tahtolta ja toimivat ohjeena jokaiselle julkiselle koululle. (Education world.) Kuitenkaan julkisista kouluista tehtyjen tilastojen mukaan (1995) noin 57 prosenttia amerikkalaisista lapsista ei saa minkäänlaista tanssinopetusta ja vain 7 prosenttia tanssinopetusta saavista saa sitä koulutetulta tanssinopettajalta. Jäljelle jäävät 36 prosenttia saavat jonkinlaista tanssiopetusta joko liikunnan oppiaineen yhteydessä tai muilla tunneilla esimerkiksi vapaaehtoisten, vanhempien tai muiden oppiaineiden opettajien tukemana. (National Center for Education Statistics. 1995.) Näin vaikka maalla onkin vakuuttavat standardit tanssille ja tanssi on saanut jalansijan omana taideaineenaan, todellisuudessa toteutuva julkisten koulujen tanssikasvatus on jotain muuta. Yhdysvaltalaisille vanhemmille tehdyn A May 2005 Harris Poll -kyselyn perusteella taideaineita tulisi lisätä maan koulujen opetussuunnitelmiin, sillä 79 prosenttia vastanneista pitivät taideaineita niinkin tärkeinä oppilaille, että he voisivat itse vanhempina ottaa osaa taideaineiden laadun ja määrän kasvattamiseen kouluissa (Americans for the Arts 2005).

### **2.3.2 *Suomalainen valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma***

Tässä tutkimuksessa aineistona toimii osa valtakunnallisista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Opetushallitus hyväksyi tutkimuksen aineistona toimivat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet 22.12.2014 ja ne otettiin alakouluissa käyttöön 1.8.2016. (Opetushallitus.) Tämä valtakunnallinen opetussuunnitelma on keskeisin dokumentti, jolla yhteiskuntamme ilmaisee koulutusta koskevat tavoitteensa ja tahtonsa (Vitikka 2009, 50). Perusopetuslaissa (628/1998) säädetään perusopetuksen yleisistä tavoitteista, joiden saavuttamista valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tulee varmistaa. Perusteet ovat määräys, jota opettajien on työssään noudatettava (Oph 2016a).

Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat laadittu 1.-9 -luokkien opetusta varten. Kokonaisuudessaan tämä asiakirja sisältää lähes 550 sivua. Asiakirja on jaettu lukuihin, joista luvut 1-12 ovat koko peruskoulua koskevia yhteisiä osioita. Luku 13 koskee 1.-2.luokkien opetusta, luku 14 3.-6-luokkien opetusta sekä luku 15 7.-9.luokkien opetusta. Tämä asiakirjan jaottelu heijastaa myös oppilaiden koulunkäynnin nivelvaihteita. (POPS 2014.)

Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisiin lukuihin on kirjattu opetussuunnitelman merkitys ja laadinta, perusopetus yleissivistyksen perustana, perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet, yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri, oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestäminen, oppimisen arviointi, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, oppilashuolto, kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä, kaksikielinen opetus, erityiseen maailmakatsomukseen tai kasvatusopilliseen järjestelmään perustuva perusopetus ja valinnaisuus perusopetuksessa. Seuraavissa luvuissa on kirjattu eri vuosiluokkakokonaisuuksien (1.-2. luokan, 3.-6. luokan ja 7.-9.luokan) välisestä siirtymävaiheesta, näiden vuosiluokkien tehtävistä, laaja-alaisista osaamisista, paikallisesti päätettävistä asioista sekä oppiaineista. Oppiaineet ovat kirjattuina asiakirjassa jokaisen vuosiluokkakokonaisuuden osalta erillisinä ja niitä on 1.-2.luokkien osalta 12 ja 3.-6.luokkien osalta 14 kappaletta. Perusopetuslain mukaisia perusopetuksen oppimäärään kuuluvia kaikille opetettavia niin sanottuja yhteisiä aineita ovat 1.-6. luokilla:

1. äidinkieli ja kirjallisuus
2. toinen kotimainen kieli
3. vieras kieli
4. ympäristöoppi
5. uskonto
6. elämäkatsomustieto
7. historia
8. yhteiskuntaoppi
9. matematiikka
10. liikunta
11. musiikki
12. kuvataide
13. käsityö
14. oppilaanohjaus

Suomalaisessa peruskoulussa taito- ja taideaineisiin sisältyy tällä hetkellä musiikki, kuvataide, käsityö ja liikunta. Lisäksi opetetaan valinnaisia aineita, joista kuitenkin päättää kunta tai koulu. Oppiainelukuihin on kirjattu kyseisen oppiaineen tehtävä, oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet, ohjaus, eriyttäminen ja tuki kyseisen oppiaineen osalta, oppilaan oppimisen arviointi, oppiaineen tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet sekä oppiaineen tavoitteet laaja-alainen osaamisen alue mukaan luettuna.

Jokaiseen oppiaineeseen linkitetty laaja-alainen osaaminen tarkoittaa tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon kokonaisuutta. Laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia on seitsemän ja ne ovat kirjattu yleisellä tasolla asiakirjan yhteisiin osioihin. Laaja-alaisen



osaamisen tavoitteet täsmennetään kuitenkin erikseen jokaisen vuosiluokkakokonaisuuden oppiaineen kohdalla. Nämä tavoitteet on otettu huomioon eri oppiaineiden tavoitteiden ja keskeisten sisältöalueiden määrittelyssä ja oppiaineen kuvauksissa kirjataan oppiaineiden tavoitteiden yhteys laaja-alaiseen osaamiseen. Laaja-alaiset osaamisalueet ovat:

1. ajattelu ja oppimaan oppiminen
2. kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
3. itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
4. monilukutaito
5. tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen
6. työelämätaidot ja yrittäjäyys
7. osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. (POPS 2014.)

Valtioneuvosto päätti perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista sekä siitä, miten opetukseen käytettävä tuntimäärä jaetaan eri oppiaineiden kesken (valtioneuvoston asetus 422/2012, perusopetuslaki 14 §). Opetushallitus taas laati opetussuunnitelman perusteet laajassa sidosryhmäyhteistyössä ja vuorovaikutuksessa opetuksen järjestäjien kanssa (Opetushallitus). Tälle perustetyölle asetettiin ohjausryhmä ja opetussuunnitelman perusteiden yleisten linjausten valmistelu käynnistyi vuonna 2012. Tällöin käynnistettiin opetussuunnitelmatyölle pohjaa luovaa suunnittelua ja keskustelua kunnissa ja kouluissa sekä luotiin tukiaineistoa Opetushallituksen verkkosivuille. Ohjausryhmän tehtävänä oli linjata perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laadintatyötä ohjaavat periaatteet sekä tukea perusteita valmistelevien työryhmien työtä, tuoda perusteiden valmistelutyöhön laaja yhteiskunnallinen näkökulma sekä välittää perusteisiin liittyvää tietoa yhteistyökumppaneilleen. (Opetushallitus.) Ohjausryhmä valmisteli ensimmäisen luonnoksen perusteiden rakenteeksi ja yleisiksi linjauksiksi. Tällä työllä luotiin yhteinen pohja perusteiden sisältöalueita ja sekä oppiaineita valmistelevien työryhmien työlle. (Opetushallitus. Ops/2016.)

Vuonna 2013 käynnistyi opetussuunnitelman perusteiden oppiainekohtainen suunnittelutyö. (Opetushallitus). Ohjaustyöryhmän sekä oppiainekohtaisten työryhmien lisäksi opetussuunnitelman perusteita oli laatimassa myös rakenne- ja tavoitetyöryhmä, oppimiskäsitystyöryhmä, oppimisen ja koulunkäynnin tuen osaryhmä sekä laaja-alaisia luku- ja kirjoitustaitoja edistävä kieli- ja kulttuuritietoinen työryhmä (Opetushallitus). Jokainen työryhmä työskenteli sekä kokouksissa että sähköisellä työskentelyalustalla ja työryhmät pyysivät myös kommentteja tekemästään työstä koulujen ja kuntien edustajilta tai muilta asiantuntijoilta. (Opetushallitus.) Rakenne- ja tavoitetyöryhmän tehtävänä oli laatia ehdotus perusopetuksen perusteiden rakenteeksi sekä opetuksen arvopohjaa, tehtävää, tavoitteita ja toimintakulttuuria koskeviksi opetussuunnitelmaosioiksi. Tämä työryhmä laati lisäksi ehdotuksen siitä, miten laaja-alainen osaaminen perusteissa määritellään osana tavoitteita ja miten opetuksen eheyttäminen linjataan (Opetushallitus.) Oppimiskäsitystyöryhmän tehtävänä oli laatia ehdotus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden osioihin, jotka koskivat oppimiskäsitystä, oppimisympäristöä, työtapoja ja opetusmenetelmiä, oppilaan arviointia sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Työryhmän tuli

kiinnittää huomiota erityisesti siihen, miten kuvattu oppimiskäsitys ilmenee opetussuunnitelman perusteiden muilla osa-alueilla, kuten oppiaineiden kuvauksissa. Laaja-alaisia luku- ja kirjoitustaitoja edistävän kieli- ja kulttuuritietoisien työryhmän tehtävänä oli avata laaja-alaisen luku- ja kirjoitustaitojen sisältöä ja merkitystä. Työryhmän tuli myös laatia ehdotus koulun kieli- ja kulttuuritietoisuuden määrittelystä osana perusopetuksen tehtävää ja toimintakulttuuria sekä tehdä ehdotus kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksesta koskevasta osuudesta. (Opetushallitus.) Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat asiakirja, jonka ovat siis laatineet lukuisat ihmiset ympäri Suomea pitkällisen työskentelyn tuloksena. Heillä jokaisella on ollut omat taustansa, työtapansa ja intressinsä, jonka pohjalta he ovat työtänsä tehneet.

### 2.3.3 *Suomalaisia tutkimuksia perusopetuksen opetussuunnitelmista*

Opetussuunnitelmatutkimus on ollut melko vähäistä Suomessa verrattuna esimerkiksi amerikkalaiseen opetussuunnitelmatutkimuksen kenttään (Vitikka 2009, 24). Opetussuunnitelmatutkimuksiin perehtyminen osoitti, ettei perusopetuksen valtakunnallisia opetussuunnitelmia ole tutkittu ja analysoitu tanssin viitekehyksestä. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuuden arviointijulkaisun tuntijakoon liittyvä tutkimus osoitti, että suomalaiset vanhemmat toivoivat peruskouluun lisää taito- ja taideaineita (Junttila 2010, 52).

Seuraavaksi esitellään muutamia tutkimuksia, joissa on tutkittu opettajia opetussuunnitelmien tulkitsijoina. Kosunen (1994, 2002) on tutkinut opettajaa kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Kosunen (1994) tutkimustulosten perusteella opettajan työkokemuksella, omakohtaisella osallistumisella opetussuunnitelman kehittämiseen ja sukupuolella oli yhteys siihen, miten opettaja suhtautuu opetussuunnitelman käyttöön ja miten halukkaasti hän hyödyntää kirjoitettua opetussuunnitelmaa omassa työssään. Kosunen aineistossa kokeneiden opettajien opetussuunnitelman käyttö oli jäsentynyttä ja ammattimaista ja he kykenivät opetuksensa suunnittelussa ja työkäytännöissään sitomaan yhteen kirjoitetun opetussuunnitelman keskeiset tavoitteet ja oppimisen tapahtuman verrattuna vähemmän kokeneempiin opettajiin. (Kosunen 1994, 3.) Estola ja Syrjälä (2002) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, että opettajat ovat kokeneet jääneensä yksin, vaille tukea, opetussuunnitelmien uudistamisessa. Holappa (2007) tutki 2000-luvun opetussuunnitelmauudistusta perusopetuksessa paikallisina tulkintoina. Hän esittää, että opettajakoulutuksen aikaan opetussuunnitelmasta opitaan tärkeitä asioita, mutta työelämässä se voi jäädä opettajalle vieraaksi: ”suorastaan ihmettelyn aiheeksi, toisaalta myös innostuksen synnyttäjäksi”. (Holappa 2007, 331.) Laineen (2010, 117) mukaan 73 prosenttia opettajista katsoi opetussuunnitelman ohjaavan heidän käytännön opetus- ja kasvatustyötään.

Perusopetuksen opetussuunnitelmia on tutkittu myös niiden sisältämän ohjauksen näkökulmasta. Salmisen ja Annevirran (2014) tutkimuksesta opetussuunnitelman perusteiden välittämästä ohjauksesta käy ilmi, että perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden

(2004/2010) välittämä ohjaus on vaihtelevaa. Heidän mukaansa osa perusteiden virkkeistä ohjaa opettajaa hyvinkin täsmällisesti, mutta useimmat virkkeet jättävät opettajalle tulkinnanvaraa. Heidän tutkimustulostensa perusteella vastuu tai vapaus opetussuunnitelmatekstin tavoitteiden tulkinnasta jää pääosin opettajalle. Salmisen ja Annevirran tutkimuksesta ilmenee, että opettajan ja opetuksen ohjaukseen selkeästi kohdistuvaa tekstiä on hyvin vähän, kun sen sijaan informoivaa, valistavaa tai epäsuoraa ohjausta ilmentävää tekstiä on runsaasti. (Salminen & Annevirta 2014, 333, 342-344.)

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii Vitikan (2009) tutkimustyön tuloksena syntynyt jäsenyys opetussuunnitelmasta. Vitikan tutkimuksessa tutkimusaineistoina toimivat peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vitikan teoriasidonnaisen sisällönanalyysin tavoitteena oli selvittää, rakentuvatko opetussuunnitelmat erillisten ja toisistaan riippumattomien elementtien varaan vai muodostavatko eri osatekijät yhtenäisen ja koherentin kokonaisuuden. Vitikka tarkasteli omassa tutkimuksessaan myös sitä, millaisia pedagogisia piirteitä opetussuunnitelmat sisältävät. (Vitikka 2009, 8.) Vitikan (2009) tutkimustulosten perusteella asiakirjat olivat pääosin eriteltyjä sisällöltään ja suljettuja pedagogiikaltaan, vaikkakin vastakkaisiakin piirteitä löytyi. Vitikan analysoimissa perusteissa sisällön integrointia edusti konkreettisesti aihekokonaisuudet. (Vitikka 2009, 176, 179-182.) Molemmat asiakirjat antoivat aihekokonaisuuksia lukuun ottamatta kuitenkin vain vähän mahdollisuuksia eheytyneen opetuksen toteuttamiseen (Vitikka 2009, 199). Avoimen pedagogiikan piirteinä taasen nousi esiin oppilaan kokemusten ja kokemusmaailman asettaminen opetuksen lähtökohdaksi sekä koulun ulkopuolisten ympäristöjen ja erilaisten yhteistyömuotojen käyttö oppimisympäristöinä (Vitikka 2009, 226, 229). Joustavuus ja tilansidonnaisuus nousivat esiin etenkin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa, kun taas vuoden 2004 perusteista sen ilmentymät puuttuivat lähes kokonaan (Vitikka 2009, 235).

#### **2.3.4 Vitikan jäsenyys suomalaisesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta**

Vitikka (2009) jäsentää opetussuunnitelmaa sisällön ja pedagogiikan käsitteiden avulla. Sisältö voi hänen mukaansa olla opetussuunnitelmassa esiteltynä eriteltyinä tai integroituna. Pedagogiikkaa voidaan taasen kuvata opetussuunnitelmassa joko avoimena tai suljettuna, riippuen pedagogisen vapauden asteesta. (Vitikka 2009, 7.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on analysoida tutkimusaineistoa myös yllä esitettyjen Vitikan (2009) käsitteiden avulla, sillä niiden avulla nähdään ymmärrettävän, kuinka vapaasti luokanopettaja voi opetustaan suunnitella. Tässä tutkimuksessa sisällön integraation ja avoimen pedagogiikan nähdään siis edustavan sellaisia opetussuunnitelman piirteitä, jotka antavat luokanopettajalle mahdollisuuden rakentaa opetustaan tanssin viitekehystä käsin.

Vitikan (2009) mukaan integroidussa opetussuunnitelmassa tiedonalakohtaiset komponentit ovat yhdistetty tiettyjen periaatteiden pohjalta toisiinsa, jolloin sisältöjen väliset

rajat ovat avoimia, muuttuvia ja osittain tavoitteiltaan päällekkäiset. Integroitu opetus-suunnitelma rakennetaan keskustelemojen ympärille siten, että suunnittelu aloitetaan teemoista, joista edetään siihen liittyvien keskeisten käsitteiden määrittelyyn ja lopuksi toimintoihin, joiden avulla käsitteitä tarkastellaan ja tutkitaan. Integroitu opetussuunnitelma on myös organisoitu sellaisten ongelmien ja kysymysten ympärille, joilla on oppilaiden kannalta persoonallista ja sosiaalista merkitystä todellisessa elämässä. Siirryttäessä eriteltyä sisältöä edustavasta opetussuunnitelmasta integroitua sisältöä edustavaa opetussuunnitelmaa kohti, opetuksen lähtökohta muuttuu oppiainekeskeisestä tai opettajakeskeisestä oppilaskeskeisempään suuntaan. Sisällön integraatiota on myös se, miten tiiviisti sisältö on yhteydessä todelliseen ja oppilaiden kokemaan elämään ja maailmaan. Integroituun sisältöön liittyy myös tiedon holistisuus ja ongelmalähtöisyys. Sisällöltään integroitu opetussuunnitelma rakennetaan siis käsitteiden, teemojen tai ilmiöiden pohjalta kokonaisuuksiksi. Tällöin opetussuunnitelman eri osa-alueet ovat tiiviisti linkittyneet toisiinsa eli opetussuunnitelman sisäinen koherenssi on voimakas. Integroidussa sisällössä tieto kohdistuu prosesseihin ja erilaisiin taitoihin faktojen sijaan. (Vitikka 2009, 106, 108-110, 115.) Eritellyssä opetussuunnitelmassa taasen tiedonalat ja niiden mukaiset oppiaineet esitetään toisistaan erillisinä. Vitikan (2009, 106, 115) mukaan eritelty sisällön muoto korostaa propositionaalista, faktapohjaista tietoa ja opiskelun tavoitteena onkin oppiaineiden tiedollinen hallinta. Alla on esitetty Vitikan (2009) luoma taulukko opetussuunnitelman mallin jäsenyyksestä sisällön osalta.

Taulukko 2. Eritellyn ja integroidun sisällön piirteet opetussuunnitelmassa Vitikan (2009, 115, 141) mukaan

Eritelty sisältö	Integroitu sisältö
Sisäinen jaottelu	Sisäinen koherenssi
Elementtien väliset rajat jyrkkiä	Elementtien väliset rajat löyhiä
Oppiaineet	Keskusaiheet
Sisällöt	Tavoitteet
Faktatieto	Taitotieto

Suomalaisessa opetussuunnitelmaperinteessä ei ole ollut tapana kuvata suoraan opetusmenetelmiä, sillä niiden on ajateltu kuuluvan opettajan menetelmälliseen vapauteen. Opetussuunnitelmissa on Vitikan mukaan kuitenkin ilmaisia, jotka viittaavat ainakin välillisesti opetuksen muotoon. Tällaisia ovat esimerkiksi oppimisympäristön kuvaukset sekä oppilaan arviointiin liittyvät periaatteet. Myös oppimiskäsitys vaikuttaa siihen, millaiseksi opiskelu ymmärretään, millaiseksi opettaminen muodostuu ja millaisia opetusmenetelmiä käytetään. (Vitikka 2009, 116, 118.) Opetussuunnitelmissa pedagogisia prosesseja ilmentävät tekijät liittyvät opetusmuotojen ja oppimiskokemusten eli toiminnan kuvauksiin. Usein opetussuunnitelmissa kuvatut opetuksen ohjaamiseen liittyvät tekijät kuvataan oppilaan kautta hänen oppimiskokemuksinaan. (Vitikka 2009, 122.) Vitikka (2009) kuvaa opetussuunnitelmien pedagogista ulottuvuutta ohjausnäkökulman kautta,

joka kertoo pedagogisen kontrollin asteesta opetussuunnitelmissa. Tähän viittaavat käsitteet avoin ja suljettu pedagogiikka, jotka kertovat yhtäältä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta eli siitä, miten paljon sekä opettajalla että oppilaalla on vaihtoehtoja ja valinnanmahdollisuuksia opetus-opiskelu-oppimisprosessiin liittyen. Käsitteet viittaavat opetus-opiskelu-oppimisprosessin kontrollin tasoon eli siihen, miten tiukan ohjauksen opetussuunnitelmat antavat sisältöjen käsittelyyn. Kontrollin taso viittaa sekä opettajan että oppilaan pedagogisiin vaihtoehtoihin sisältöjen käsittelyssä ja myös kontekstissa, joissa sisältöjä opiskellaan. (Vitikka 2009, 126-127.) Opetussuunnitelmien pedagogiikka voi olla siis suljettua siten, että se on tiukasti strukturoitua ja etukäteen määriteltyä, tai avointa siten, että se on joustavaa, tilannesidonnaista ja mahdollistaa oppilaiden intressien huomioinnin erilaisissa opiskelutilanteissa (Vitikka 2009, 127). Vitikan (2009) mukaan perusteiden yksityiskohtaisuudella ja kirjoitustavan tarkkuudella on vaikutuksensa siihen, kuinka sitovaksi ja ohjaavaksi opetussuunnitelma koetaan. Ne tekijät, jotka esitetään tarkasti ja konkreettisesti, antavat tukea opetuksen suunnittelulle ja toimivat näin ollen ohjaavina tekijöinä. (Vitikka 2009, 161.) Alla on esitettyä Vitikan (2009) luoma taulukko opetussuunnitelman mallin jäsenyyksestä pedagogiikan osalta.

Taulukko 3. Suljetun ja avoimen pedagogiikan piirteet opetussuunnitelmassa Vitikan (2009, 115, 141) mukaan

<b>Suljettu pedagogiikka</b>	<b>Avoin pedagogiikka</b>
Etukäteen suunniteltu	Tilannesidonnainen
Kouluympäristö	Koulun ulkopuoliset ympäristöt
Tiukat struktuurit	Joustavat struktuurit
Ei-kontekstuaalinen	Kontekstuaalinen
Standardoitu arviointi	Yksilöllinen arviointi

### **3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT**

Tutkimuksessa analysoidaan valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleiset osiot sekä 1.—2. vuosiluokkakokonaisuudet tanssin viitekehystä. Tutkimustehtävinä ovat:

- 1. Miten kehollinen oppimiskäsitys ilmenee valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014?**
- 2. Mitä tanssin elementtejä ja ulottuvuuksia valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 sisältävät?**
- 3. Mitä avoimen pedagogiikan ja sisältöjen integraation piirteitä ilmenee tansikasvatuksen mahdollistajina valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014?**

## 4 TUTKIMUSAINIESTON SISÄLLÖNANALYYSI

Tässä tutkimuksessa analysoidaan valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014 sen yleisiä osioita sekä 1.-2. vuosiluokkakokonaisuuksia. Aineiston rajaamiseen vaikutti se, että perusteiden alustavan lukemisen jälkeen huomattiin, että eri vuosiluokkakokonaisuuksien oppiainekuvaukset ovat hyvin toistensa kaltaisia. Näin tutkimusaineistoksi rajautui valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 ensimmäiset 160 sivua. Tutkimukseen valittiin tarkkaan rajattu aineisto. Econ (1989, 43-47) mukaan tutkimuskohteen täytyykin olla täsmällinen ja tutkimuksen on esitettävä kohteesta jotain uutta tai uudesta näkökulmasta. Tanssi viitekehyksenä tuo uuden näkökulman tähän tutkimuskohteeseen.

Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle analysoimalla aineistossa ilmenevä oppimiskäsitys kehollisen oppimiskäsityksen näkökulmasta, sillä tutkimuksessa tanssin nähdään olevan kehollisen oppimiskäsityksen erityismuoto. Tätä tutkimustehtävää varten luotiin kehollisesta oppimiskäsityksestä kuvio 2 ohjaamaan sisällönanalyysiä. Tämä kuvio rakennettiin kehollisen oppimiskäsityksen teoriaosuuden tutkijoiden kuvailujen perusteella. Toista tutkimustehtävää varten luotiin oma kokoava määritelmä tanssista (taulukko 1), jonka avulla aineistoa analysoitiin tarkemmin tanssin näkökulmasta. Lisäksi aineistoa analysoitiin Vitikan (2009) käsitteiden avulla opetussuunnitelman sisällöstä ja pedagogiikasta (taulukko 2 ja taulukko 3). Tämän kolmannen tutkimustehtävän tarkoituksena oli selvittää, kuinka vapaat kädet luokanopettajalla on suunnitella opetustaan tanssin viitekehystä käsin.

Parviaisen (1994, 9-12) mukaan tutkimus, mikä määrittelee tanssin, rajaa tutkimuksen ulkopuolelle eri tanssin käsittämisen mahdollisuudet. Tutkimuksen pääkäsitteiden valinta ja määrittely olivat kuitenkin tutkimuksen kannalta olennaisia vaiheita, sillä niiden avulla tehtiin tutkimuksen sisällönanalyysi. Oli siis merkittävää, miten osattiin koota pääkäsitteiden erilaiset merkitykset yhteen ja johtaa niistä sisällönanalyysin tekemisen työkalut (kuvio 1, kuvio 2, taulukko 1, taulukko 2 ja taulukko 3), sillä nämä vaikuttivat myös tutkimustuloksiin.

Tutkimusaineisto käsiteltiin sisällönanalyttisin keinoin. Hermeneuttisen otteen mukaisesti tutkimuksessa edettiin kehämäisesti ja käytiin dialogia tutkimusaineiston kanssa lähestyen vähitellen perusteltua tulkintaa tutkimustehtävästä (Ehnröth 1995, 36-37). Tutkimuksessa nojattiin relativistiseen kielikäsitteeseen, jolloin aineistoa pyrittiin ymmärtämään ja tulkitsemaan sen tuottamien merkitysten perusteella. Tutkimuksessa ymmärrettiin, että aineistona toimiva valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma on monien tahojen ja henkilöiden pitkällisen yhteistyön tulos ja sen syntymiseen ovat vaikuttaneet monet historialliset, poliittiset ja yhteiskunnalliset asiat. Aineiston analyysissä huomioitiin tämä sosiaalinen ja tavoitehakuinen tuottamistapa. Tutkimusaineisto käytiin läpi useampia kertoja. Ensimmäinen lukukerta tutustutti itse aineistoon ja tämän perusteella aineisto rajattiin ja tutkimustehtävät muotoiltiin. Seuraavilla kerroilla aineistoa käsiteltiin

taulukkojen ja kuvioiden avulla (kuvio 2, taulukko 1, taulukko 2 ja taulukko 3). Vitikan (2009, 42) mukaan opetussuunnitelmissa jokainen lause on merkittävä, jolloin yksikin ilmaisu jostakin teemasta on tärkeä kokonaisuuden kannalta, ei ilmaisujen määrä. Näin ollen ei myöskään tässä tutkimuksessa ole kiinnitetty huomiota niinkään löydettyjen ilmausten määrään, vaan niiden sisältämiin merkityksiin.

Tutkimusta voidaankin luonnehtia teorialähtöiseksi, sillä teoriaosuuden perusteella tehdyt taulukot ja kuviot ohjasivat aineiston käsittelyä, analyysiä ja tulkintaa (Puusa & Juuti 2011, 52-55). Taulukoiden ja kuvioiden tarkoituksena ei ollut kuitenkaan liiaksi rajoittaa sitä, mitä aineistosta voitiin löytää. Aineistosta poimittiin taulukon mukaisia ilmauksia, mutta yritettiin kiinnittää huomiota myös siihen, mitä sieltä ei löytynyt. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113-118.) Sisällönanalyysissä kiinnitettiin siis huomiota siihen, löytyikö aineistosta tutkimustehtävän kannalta myös vastakkaisia tai ristiriitaisia ilmauksia. Näin pyrittiin välttämään tulosten vääristymistä ja saamaan kokonaisvaltaisempi kuva tutkimuksen näkökulmasta. (Tuomi & Sarajärvi, 92-93.) Aineistosta poimitut ilmaukset luokiteltiin tutkimustehtävittäin ja pelkistettiin. Ilmauksia luokiteltiin myös sen perusteella, mistä kohtaa ilmaus aineistosta löytyi. Näin tehtiin siksi, että yleisistä osioista löytyneiden ilmausten on sisällyttävä jokaiseen oppiaineeseenkin, koko opetukseen. Aineistoa luettiin ja käsiteltiin Opetushallituksen kotisivuilta saatuna Word-dokumenttiversiona.

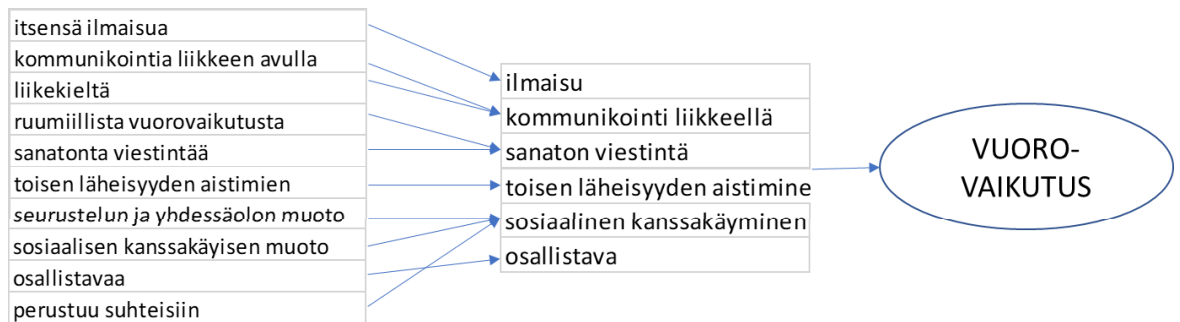
#### **4.1 Kehollinen oppimiskäsitys -tutkimustehtävän analyysiprosessi**

Kehollisen oppimiskäsityksen kuvio (kuvio 2) toimi ensimmäisen tutkimustehtävän sisällönanalyysin tukena. Tutkimusaineiston sisältämää oppimiskäsitystä analysoitiin suhteessa tutkimuksen teoriaosuuden kehollisen oppimiskäsityksen määritelmiin. Ensimmäistä tutkimustehtävää varten analysoitiin tutkimusaineiston oppimiskäsitysluku, mutta myös muiden tutkimusaineiston lukujen oppimiskäsitykseen liittyvät ilmaukset otettiin analyysissä huomioon. Tutkimusaineiston oppimiskäsitykseen viittaavat ilmaukset poimittiin ajatuksellisina kokonaisuuksina, jolloin ne saattoivat muodostua muutamasta sanasta muutama virkkeisiin. Näitä ilmauksia verrattiin kehollisen oppimiskäsityksen teorialuvun ilmauksiin ja tästä työstä johdettiin ensimmäisen tutkimustehtävän tulokset sekä päädyttiin tulososiossa esitettyihin johtopäätöksiin. Oppimiskäsitykseen liittyviä ilmauksia etsittiin aineistosta niin Microsoft Word -tekstinkäsittelyohjelman hakuominaisuuden toiminnolla kuin suoraan lukemalla. Poimitut ilmaukset luokiteltiin sen perusteella, löytyivätkö ne tutkimusaineiston yleisistä osioista vai oppiaineluvuista. Tämä luokittelu tehtiin siksi, että yleisten osioiden ilmausten tulee näkyä koko opetuksessa.



## 4.2 Tanssin elementit ja ulottuvuudet -tutkimustehtävän analyysiprosessi

Toista tutkimustehtävää varten tanssi- ja tanssikasvatuskäsitteistä muodostettiin tutkimuksen teoriaosuuden perusteella kokoava määritelmä. Teoriaosuuden eri asiantuntijoiden ja tutkijoiden tanssille ja tanssikasvatukselle antamat määritelmät pelkistettiin, listattiin ja ryhmiteltiin taulukoksi. Samaan ryhmään kuuluville käsitteille luotiin niitä kokoava käsite otsikoksi. Näin tanssikäsitteestä saatiin luotua taulukko 1, joka toimi sisällysluokkien tukena tutkittaessa tanssiin liittyvien elementtien ja ulottuvuuksien ilmene- mistä aineistossa. Teoriaosuuden tanssin ja tanssikasvatuksen määritelmistä muodostui lopulta viisi luokkaa, jotka kuvaavat tanssin eri ulottuvuuksia. Nämä luokat olivat tanssin elementit sekä tanssin kulttuuri-, vuorovaikutus-, fyysinen- ja psykologinen ulottuvuus. Seuraavassa esitellään taulukon vuorovaikutusulottuvuuden luomisprosessia (kuvio 3).



Kuvio 3. Esimerkki tanssitaulukon vuorovaikutusulottuvuuden tiivistämisestä ja kokoa- van otsikon luomisesta.

Toista tutkimustehtävää varten tutkimusaineistosta etsittiin myös suoraan käsitettä tanssi. Tutkimusaineistosta etsittiin taulukon mukaisia käsitteitä ja ne poimittiin ajatuksellisina kokonaisuuksina, jotka saattoivat muodostua muutamasta sanasta kokonaiseen virkkeeseen. Tanssitaulukon mukaisia käsitteitä etsittiin aineistosta Microsoft Word -tekstinkäsittely- ohjelman hakuominaisuuden toiminnolla. Seuraavassa esitellään, millä kirjainyhdistel- millä hakuja tehtiin tanssitaulukon eri käsitteistä (taulukko 4).

Taulukko 4. Eri kirjainyhdistelmät, joilla tanssitaulukon käsitteitä etsittiin.

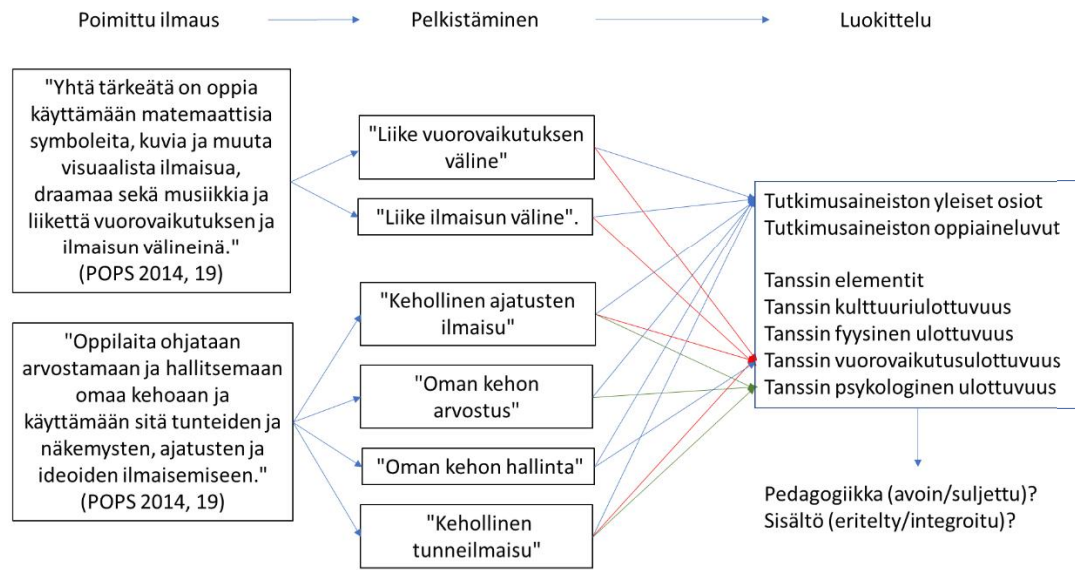
<b>Elementit</b>	
Tila (tila, paik-, sijain-)	
Voima (voima)	
Aika (aika, aja-)	
Suunta (suun-)	
Koko (koko)	
Suhteet (suhteet, suhde)	
<b>Kulttuuri (kulttuuri)</b>	<b>Vuorovaikutus (vuorovaikutus, vuorovaikutuk-)</b>
Taide (taide, taitee-, taitei-)	Ilmaisu (ilmais-)
Kulttuuri (kulttuuri)	Kommunikointi liikkeellä (kommunik-)
Sosialisaatio (sosialisaatio)	Sanaton viestintä (sanaton, viestin-)
Uskonnollinen meno (uskonnollinen)	Toisen läheisyyden aistiminen (läheisyys, aisti-)
Perinne (perinne, perinte-)	Sosiaalinen kanssakäyminen (sosiaali-)
Rituaali (rituaali-)	Osallistava (osallist-)
Historiallinen (histori-)	
Maantieteellinen (maantie-)	
<b>Fyysinen (fyysinen, fyysise-)</b>	<b>Psykologinen (psykologi-)</b>
Toiminta (toimin-)	Ajattelu (ajattel-, ajatel-, ajatu-, kogni-)
Taitojen kehittäminen (-)	Tunne (tunne, tuntei-, tuntee-)
Liikuntamuoto (liikun-)	Oman kehon kuuntelu (kuunte-, kuunnella)
Fyysisten ominaisuuksien kehittäminen (fyysinen, fyysise-)	Omaan sisäiseen tutustuminen (sisäi-, mielikuva, mieli-, mielikuvi-, mielikuvi-)
Kehollinen (keho-, kinest-)	Tietoisuus liikkeessä (tietoi-)
Vapaa-ajan käyttömuoto (vapaa-a-, harrast-)	

Eri kirjainyhdistelmillä löydetyt ilmaukset poimittiin ja listattiin taulukon mukaisten käsitteiden alle. Nämä ilmaukset pelkistettiin. Lisäksi löydetyt ilmaukset luokiteltiin vielä sen perusteella, löytyikö ilmaus tutkimusaineiston yleisistä osioista vai oppiainekuvauksista.

### 4.3 Sisällön integraatio ja avoin pedagogiikka -tutkimustehtävän analyysiprosessi

Kolmatta tutkimustehtävää varten tutkimusaineistoa analysoitiin Vitikan (2009) käsitteiden avulla opetussuunnitelman sisällöstä ja pedagogiikasta. Tätä analyysivaihetta varten käytettiin apuna Vitikan (2009) luomia taulukoita (taulukko 2 ja taulukko 3), jotka sisältävät kuvaukset integroidusta ja eritellystä sisällöstä sekä avoimesta ja suljetusta pedagogiikasta. Tutkimusaineistoa analysoitiin näiden käsitteiden avulla, sillä avoimen pedagogiikan nähdään antavan luokanopettajalle vapauden valita itse opetusmenetelmänsä ja sisällöllinen integraatio taasen mahdollistaa eheytytymän, ilmiöpohjaisen opetuksen. Ilmiöpohjaisessa opetuksessa tanssi voi toimia opiskeltavana ilmiönä tai yhtenä näkökulmana tutkittavaan ilmiöön. Taulukoiden lisäksi koko Vitikan (2009) Opetussuunnitelman mallin jäsenitys -tutkimus toimi viitekehyksenä analysoitaessa aineiston sisältämää pedagogiikkaa ja sisältöä.

Seuraavassa esitellään kaksi esimerkkiä tutkimusaineistosta poimituista ilmauksista ja niiden pelkistämisen- ja luokitteluprosesseista (kuvio 4). Ilmaukset löydettiin Microsoft Word -tekstinkäsittelyohjelman hakuominaisuuden avulla. Esimerkit liittyvät etenkin toiseen ja kolmanteen tutkimustehtävään.



Kuvio 4. Esimerkki pelkistämisen- ja luokitteluprosessista

## 5 TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimustulokset esitellään tutkimustehtävien mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisenä tarkastellaan tutkimusaineiston sisältämää oppimiskäsitystä, jonka jälkeen esitellään tanssitaulukon (taulukko 1) avulla saatuja tuloksia. Nämä tulokset esitetään tanssitaulukon ulottuvuuksien mukaisessa järjestyksessä ja huomio kiinnitetään jo myös näiden ilmausten sisältämiin piirteisiin sisällön integraatiosta ja pedagogiikan avoimuudesta. Lopuksi tuloksia esitellään ja tarkastellaan vielä yleisemmin niissä ilmenevän avoimen pedagogiikan ja sisällön integraation piirteiden näkökulmasta. Tuloksista esitetään esimerkiksi suoria lainauksia tutkimusaineistosta, jonka jälkeen ilmauksia kommentoidaan. Tulokset esitellään joka luvussa järjestyksessä lähtien liikkeelle aineiston yleisistä osioista ja päätyen oppiainelukuihin.

### 5.1 Tutkimusaineiston kehollisen oppimiskäsityksen piirteet

*”Kieli, **kehollisuus** ja **eri aistien** käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia”*

*(POPS 2014, 14-15, Oppimiskäsitys).*

*”Oppilaan ...**tunteet sekä kokemukset**... ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota”*

*(POPS 2014, 14-15, Oppimiskäsitys).*

Tutkimusta varten tehdyn kuvion 2 avulla tarkasteltuna aineiston oppimiskäsitys näyttyy kehollisen oppimiskäsityksen mukaisena, sillä sekä asiakirjassa että kehollisen oppimiskäsityksen teoriassa oppimisen nähdään olevan tunteiden, kehollisuuden, kielen ja kognitioiden yhteinen prosessi. Näin tutkimusaineiston oppimiskäsitystä kuvataan kehollisen oppimiskäsitykseen liitettävien piirteiden mukaan. Se, että kehollisuus on rinnakkain kielen kanssa viittaamassa olennaisiin asioihin oppimisessa ja ajattelussa kuvastaa, että kehollisuudelle on annettu yhtä suuri paino kuin kielelle oppimisen ymmärtämisessä. Toisaalta tutkimusaineiston ilmauksessa kieli on kirjattuna ennen kehollisuutta, kun taas kehollisessa oppimiskäsityksessä tietäminen lähtee liikkeelle ensin kehosta. Esimerkiksi Lakoffin ja Johnsonin (1999) mukaan ajattelumme rakentuu kehomme ehdoilla eli tietoisuudellamme on kehollinen perusta. Myös Damasio (2000) näkee tietoisuuden kehittyvän kehollisten kokemusten ja tuntemusten varaan ja että ei-kielelliset kehollisten kokemusten representaatiot ovat käsitteiden synnyn perusta. Näin ajateltuna tutkimusaineiston oppimiskäsitys ei täysin vastaa kehollista oppimiskäsitystä, vaikkakin sisältää sen piirteet. Kehollisessa oppimiskäsityksessä olennaista on juuri se, että keho on kaiken tietämisen perusta. Tutkimusaineistossa tällaiseen ajatukseen ei viitata. Tutkimusaineiston ilmaisussa mainitaan myös aistit oppimiseen ja ajatteluun liittyvinä oleellisina asioina ja kehollisessa oppimiskäsityksessä kehossa tapahtuvat aistimukset nähdäänkin olevan olennaisia asioita oppimisprosessissa. Kuten Anttilakin (2013) on asian maininnut: kehollisessa oppimiskäsityksessä yksilö aktivoituu kokonaisvaltaisesti aistimusten, tuntemusten, mielikuvien, kielen ja ajattelun tasolla. Lisäksi esimerkiksi Anttila (2013) on esittänyt,

että kehollisessa oppimiskäsityksessä kehollinen tieto on henkilökohtaista ja kokemuksesta ja se syntyy yksilössä muun muassa tuntemusten, elämysten ja tunteiden muodossa ja pohjalta. Myös tutkimusaineiston oppimiskäsitysluvun ilmaisuissa tunnekokemukset nähdään oppimisprosessiin liittyviksi asioiksi.

*”Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa”  
(POPS 2014, 14-15, Oppimiskäsitys).*

*”Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia.”  
(POPS 2014, 14-15, Oppimiskäsitys).*

Anttila (2013) kuvaa oppimisen tapahtuvan kehollisessa oppimiskäsityksessä myös ihmisten välisessä sosiaalisessa ja fyysisessä todellisuudessa. Sama ajatus on nähtävissä myös tutkimusaineistossa. Toisaalta myös sosiaaliset oppimisteoriatkin korostavat näitä oppimisen aspekteja (Berger 2008, 42). Kuitenkin ilmaus ”kyky ymmärtää erilaisia näkökulmia” voidaan nähdä viittaavan pikemminkin keholliseen oppimiskäsitykseen liittyvään kehotietoisuuteen, jonka kautta ihminen ymmärtää, mitä hänessä tapahtuu, kun hän kohtaa toisia ihmisiä ja ympäröivän maailman. Anttilan (2006) esityksen mukaan, kun ihminen ymmärtää itseään ja omia tunteitaan, hän voi lukea ja ymmärtää myös toisten ihmisten tunnereaktioita ja kehon kieltä. Näin Anttilan (2006) mukaan kyky ymmärtää erilaisia näkökulmia kehittyy, kun opetetaan kehollisen oppimiskäsityksen pedagogiikan mukaisesti. Anttila (2013) kuvaa myös, miten sosiaalinen tietoisuus kehittyy, kun oppilas kiinnittää huomion toisen ihmisen eleisiin ja liikkeisiin. Lisäksi hän on esittänyt, että empatiakin perustuu kehollisille tuntemuksille ja juuri empatiataitoja tarvitaan, jotta kehittyy kyky ymmärtää erilaisia näkökulmia. Lopuksi Anttilan väitöskirjan (2003) tulosten perusteella ihmisten välinen dialogisuuskin on pohjimmiltaan kehollinen tapahtuma. Näin tutkimusaineiston oppimiskäsityksessä mainitut ilmaisut ”oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa” ja ”yhdessä oppiminen edistää... kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia” saavat lisää syvyyttä, kun niitä ajatellaan kehollisen oppimiskäsityksen valossa. Anttilan (2013) mukaan jokainen viestii kehollaan ja on yhteydessä maailmaan oman kehonsa välityksellä. Oppilas havaitsee, toimii ja muokkaa maailmaa kehollisuutensa kautta ja sen rajoittamana. Näin oppimisen vuorovaikutusnäkökulmasta kehollisuudella on oma perustavanlaatuinen osansa.

*”Oppilaita ohjataan huomaamaan, että tieto voi rakentua monella tavalla, esimerkiksi tietoisesti pääättelemällä tai intuitiivisesti, omaan kokemukseen perustuen” (POPS 2014, 18, Tavoitteena laaja-alainen osaaminen).*

*”... ja heitä innostetaan etsimään vastauksia, kuuntelemaan toisten näkemyksiä sekä samalla pohtimaan myös omaa sisäistä tietoaan.”  
(POPS 2014, 18, Tavoitteena laaja-alainen osaaminen.)*

*”Monipuolinen liikkuminen ja motoriset harjoitukset tukevat ajattelun kehittymistä ja oppimista. Muistin, mielikuvituksen sekä eettisen ja esteettisen ajattelun kehittymistä tuetaan ...taiteen eri muotojen sekä monipuolisen vuorovaikutuksen avulla.”*  
(POPS 2014, 101, Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2.)

Oppimiskäsitykseen liittyviä ilmauksia ilmeni monin paikoin tutkimusaineistossa, ei pelkästään sen oppimiskäsitysluvussa. Esimerkiksi yleisiin osioihin kuuluvassa Tavoitteena laaja-alainen osaaminen -luvussa on yhtenä laaja-alaisena tavoitealueena ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1). Koska laaja-alaisen osaamisalueiden tavoitteet tulee ottaa huomioon koko opetuksessa, myös niihin kirjatut oppimiskäsitykset tulee näkyä koko opetuksessa. Yllä olevassa tutkimusaineiston ilmauksessa kirjataan, että tieto rakentuu myös intuitiivisesti, kokemuksellisesti. Kehollisen oppimiskäsityksen ajatuksena onkin juuri se, että kehossa tapahtuvat kokemukset muutetaan tietoisuudessa tiedoksi. Tutkimusaineistossakin nähdään siis tiedon rakentuvan kokemuksellisesti, kuten kehollisessa oppimiskäsityksessäkin. Toisaalta näin ajatellaan myös esimerkiksi sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä (Berger 2008, 46-47). Kuitenkin, jos tutkimusaineiston ilmausta tulkitaan kehollisen oppimiskäsityksen valossa, viittaa se silloin esimerkiksi Damasion (2000) ajatuksiin siitä, että tietoisuuden eri tasot kehittyvät vaiheittain kehollisten kokemusten ja tunteiden varaan: tietoa rakennetaan ei-kielellisistä mielikuvista, jotka edeltävät sanoja ja lauseita ja perustuvat yksilön kehollisiin kokemuksiin. Nämä ei-kielelliset representatiot voivat olla tiedostamattomia, jotka kehollisessa oppimisessa tuodaan tietoisuuteen esimerkiksi merkityksellisen liikkeen avulla. Näin tutkimusaineiston ilmaus ”intuitiivisesti, omaan kokemukseen perustuen” sopiikin paremmin keholliseen oppimiskäsitykseen kuin sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen. Asiaa voidaan tarkastella myös Lawrence (2012, 7) intuitiivis-holistisen tiedon mallin avulla, jossa kehollinen tieto on perustana kaikelle tietämiselle ja intuitiivisuus ympäröi kaikkea tietoa. Tässä mallissa intuitiivinen tieto saadaan kehon kautta tietoiseen käsittelyyn esimerkiksi tanssin avulla (Lawrence 2012, 9). Myös tutkimusaineiston ilmaus ”oma sisäinen tieto” voidaan tulkita viittaavan keholliseen tietoon, jolloin oman sisäisen tiedon pohtiminen viittaa kehotietoisuuden harjoittamiseen. Yleisten osioiden Tavoitteena laaja-alainen osaaminen -luvun tavoitteet saavat omat painotuksensa 1-2 vuosiluokkakokonaisuuksien osalta. Oppimiskäsitykseen viittaavat ilmaukset pysyvät kuitenkin ajatuksiltaan samanlaisina, vaikkakin niitä kuvataan hieman eri sanoin (POPS 2014, 101).

*”...fyysinen aktiivisuus, ... ja muut toiminnalliset työtavat sekä taiteen eri muodot edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen”*  
(POPS 2014, 18, Tavoitteena laaja-alainen osaaminen).

Anttila (2013) on esittänyt, että kehollinen oppiminen viittaa liikkeeseen ja tanssi on kehollisen oppimisen erityismuoto. Tutkimusaineiston ajattelu ja oppimaan oppimisen -luvun ilmauksessa fyysinen aktiivisuus ja toiminnallisuus on esitetty oppimiseen myönteisesti vaikuttavina asioina ja taiteen eri muodot oppimista edistävänä asiana. Näin kehollisen oppimisen pedagogiikalla voitaisiin toteuttaa tätäkin tutkimusaineiston ilmausta.

*”Perusopeuksessa oppilaita ohjataan  
...oman **kulttuuri-identiteetin** ...rakentamiseen.”*  
(POPS 2014, 19, Tavoitteena laaja-alainen osaaminen).

*”Oppilaita ohjataan näkemään **kulttuurinen moninaisuus**  
lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana”*  
(POPS 2014, 19, Tavoitteena laaja-alainen osaaminen).

Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu -luvussa, mikä on yksi laaja-alaisen osaamisen tavoitealueista (L2), on kirjattuna kulttuuri-identiteetin käsite. Anttilan (2004) tutkimuksissa identiteetin rakentumisessa juuri kehollisilla kokemuksilla on suuri merkitys ja näin ollen keholliseen oppimiskäsitykseen perustuva opetus tukisi oppilaiden myönteistä identiteetin rakentumista. Anttilan (2013) mukaan taiteellisen toiminnan ja kehollisen oppimisen tuottama pedagogiikka avartaisi myös oppilaiden maailmankuvaa sekä tällaisen oppimisen kautta saatu ymmärrys itsestä ja sitä kautta muista auttaisi ymmärtämään muita ihmisiä ja heidän erilaisia kulttuureitaan paremmin.

*”**Yhtä tärkeitä** on oppia käyttämään  
...ja **liikettä vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineinä**”*  
(POPS 2014, 19, Tavoitteena laaja-alainen osaaminen).

*”Oppilaita ohjataan arvostamaan ja hallitsemaan omaa **kehoaan** ja käyttämään sitä  
**tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen**”*  
(POPS 2014, 19, Tavoitteena laaja-alainen osaaminen).

Nämä yllä olevat laaja-alaisiin tavoitteisiin kuuluvat Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu -luvun ilmaukset osoittavat, että tutkimusaineistossa keho ja liike nähdään vuorovaikutukseen ja ilmaisuun kuuluvaksi. Koska sanattomalla viestinnällä on pitkä historia, ihminen uskoo mieluummin siitä saatuja viestejä kuin kielellisiä, mikäli nämä kaksi viestinnän muotoa ovat ristiriidassa keskenään. Nykyisin käsitetäänkin, että yli puolet viestinnästä olisi vieläkin sanatonta. (Jyväskylän yliopiston kielikeskus.) Tutkimusaineiston ilmauksissa ymmärretään siis sanattoman viestinnän merkitys ja kehollisella oppimisella voitaisiin tukea näiden taitojen oppimista. Myös tutkimusaineiston ilmaus ”oppilaita ohjataan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan ja käyttämään sitä ilmaisun välineenä” viittaa keholliseen oppimiseen, sillä oman kehon arvostaminen ja hallinta vaativat kehotietoisuutta, mikä on osa kehollista oppimista. Kehotietoisuutta harjoittamalla oppilas voi oppia tarkastelemaan omaa kehollista tilaansa tietoisesti, kehonsa kuvaa, kaavaa ja muistoja, kehollisia tottumuksiaan, taitojaan ja kehollista kommunikaatiotaan. Anttilan (1994) mukaan mitä varhaisemmassa vaiheessa oppilas saisi kokemuksia oman kehon käytöstä ilmaisuvälineenä, sitä avoimemmin hän tähän ryhtyisi: myöhemmässä vaiheessa stereotyyppit ja häveliäisyys oman kehon käytöstä ilmaisuväli-



neenä voivat vaikeuttaa paneutumista liikkeelliseen ilmaisuun. Tanssi kehollisen oppimisen erityismuotona olisi keino murtaa suomalaiseen kulttuuriin juurtunut kehokielteisyys ja ilmaisun estyneisyys. (Anttila 1994, 10.)

*”Koulutyössä oppilaat voivat **ilmaista itseään** ja itselleen merkityksellisiä asioita **monipuolisia esittämisen tapoja** käyttäen. Oppilaita kannustetaan nauttimaan käden ja **koko kehon** taitojen kehittymisestä... Mielikuvitus, kekseliäisyys ja ilmaisutaidot kehittyvät muun muassa leikkien, seikkailujen, musiikin, draaman, saduttamisen, mediaesitysten, kuvallisen ja käsityöllisen ilmaisun sekä rakentelun ja muiden käden töiden keinoin.”*

*(POPS 2014, 102, Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2.)*

1-2 -vuosiluokkien laaja-alaisen osaamisalueen Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu -luvussa mainitaan monipuoliset ilmaisutavat sekä koko kehon taitojen kehittymisestä nauttiminen. Nämä yleisellä tasolla mainitut ilmaukset voidaan tulkita liittyvän keholliseen oppimiskäsitykseen. Kuitenkaan samassa yhteydessä listattuna olevissa menetelmäesimerkeissä ei mainita liikettä tai kehollisuutta vaihtoehtoina. Vaikka annetut esimerkit ovatkin vain ehdotuksia mahdollisista menetelmistä, voivat ne suunnata luokanopettajan ajattelua.

*”Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä. Teksteillä tarkoitetaan ...ja **kinesteettisten symbolijärjestelmien**... avulla ilmaistua tietoa. Tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa ...audiovisuaalisessa... muodossa... Monilukutaitoon sisältyy monia erilaisia lukutaitoja, joita kehitetään **kaikessa opetuksessa**.”*

*(POPS 2014, 21-22, Tavoitteena laaja-alainen osaaminen.)*

*”Teksteillä tarkoitetaan tässä ...ja **kinesteettisten symbolijärjestelmien**... Monilukutaidon kehittymistä tuetaan perustamalla opetus **moniaistisuudelle, kokonaisvaltaisuuudelle ja ilmiökeskeisyydelle**.”*

*(POPS 2014, 102, Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2.)*

*”Oppilaille luodaan runsaasti tilaisuuksia kysyä ja ihmetellä, kertoa tarinoita, esittää näkemyksiään ja jakaa kokemuksiaan **monenlaisia... ilmaisun keinoja käyttäen**” (POPS 2014, 103, Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2).*

Tavoitteena laaja-alainen osaaminen -lukuun sisältyvässä monilukutaidon alaluvussa (L4), mainitaan niin luvussa 3.3 kuin luvussa 13.2 erikseen kinesteettiset symbolijärjestelmät, joiden avulla tietoa ilmaistaan. 1.-2. -vuosiluokkien osalta tätä tavoitetta vielä tarkennetaan siten, että monilukutaidon kehittymistä tuetaan perustamalla opetus moniaistisuudelle, kokonaisvaltaisuuudelle ja ilmiökeskeisyydelle. Näin monilukutaidon luvut esittävät kehollisen tiedon ja kommunikaation kuuluvaksi kaikkeen opetukseen oppiaineesta riippumatta.

*”Oppivassa yhteisössä ymmärretään **fysisen aktiivisuuden merkitys oppimiselle** ja*



*irrottaudutaan istuvasta elämäntavasta”*  
(POPS 2014, 25, Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet).

Myös yleisiin osioihin kuuluvassa Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet -luvussa on kirjattuna ymmärrys fyysisen aktiivisuuden merkityksestä oppimiselle. Koulujen toimintakulttuuria halutaan tutkimusaineiston perusteella muuttaa toiminnallisempaan suuntaan. Kehollisen oppimiskäsityksen pedagogiikalla tämä periaatteellinen näkemys toteutuisi.

*”Musiikin opetus tukee kinesteettisen... hahmottamiskyvyn ...kehittymistä.”*  
(POPS 2014, 149, Musiikki).

*”...kannustaa oppilasta kokemaan ja hahmottamaan ääniympäristöä, ääntä, musiikkia ja musiikkikäsitteitä liikkuen”*  
(POPS 2014, 149, Musiikki).

*”Musiikillisten tietojen ja taitojen oppiminen tapahtuu ...liikkuen, improvisoiden ...sekä taiteidenvälisessä työskentelyssä”*  
(POPS 2014, 149, Musiikki).

*”Musiikkikäsitteiden ja ilmaisukeinojen oppimisen perustana ovat ...musiikkiliikunnan...yhteydessä saadut kokemukset ja niistä keskusteleminen”*  
(POPS 2014, 149, Musiikki).

Tutkimusaineiston oppiaineluvuissa ilmeni myös oppimiskäsityksiin liittyviä ilmauksia. Yllä on esiteltyä, mitä esimerkiksi musiikin oppiaineeseen on kirjattu sen erityisistä oppimiskäsityksistä. Nämä ilmaukset sisältävät keholliseen oppimiskäsitykseen liittyviä piirteitä. Esimerkiksi se, että musiikkikäsitteiden oppimisen perustana nähdään olevan liikkumisen avulla saadut kokemukset, viittaa suoraan kehollisen oppimiskäsityksen näkemyskäsitteiden synnyin perustana olevista ei-kielellisistä kehollisista kokemuksista.

## 5.2 Tutkimusaineiston tanssiin viittaavat elementit ja ulottuvuudet

Toisen tutkimustehtävän tuloksia esitellään tanssitaulukon (taulukko 1) elementtien ja ulottuvuuksien mukaisessa järjestyksessä. Jokaisessa luvussa lähdetään liikkeelle aineiston yleisistä osioista päätyen oppiainelukuihin ja ensin esitetään suorina lainauksia esimerkkeinä, jonka jälkeen näistä ilmauksista esitetään päätelmiä.

Käsitettä tanssi ei ilmennyt kertaakaan tutkitussa aineistossa. Vasta kolmannelta luokalta lähtien käsite ilmenee valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mutta silloinkin vain liikunnan oppiaineen sisällöissä. Sielläkin käsite ilmenee esimerkin-

omaisena sulkeissa muiden lajien kanssa viittaamassa tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaitojen vahvistamiseen. Vuoden 2014 liikunnan oppiaineen valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma eroaakin aiemmista liikunnan opetussuunnitelmista siten, että lajilähtöisyydestä on pyritty irrottautumaan. Tämä tarkoittaa sitä, että erilaisten lajien sijasta liikuntatuntien keskiöön on nostettu motoriset perustaidot. Koululiikunnan tehtävänä ei nähdä olevan yksittäisten urheilulajien intressien palveleminen, vaan kasvattaminen liikkumaan ja liikunnan avulla. (Lamminen 2016.) On merkillepantavaa, että tanssikäsité ilmeni juuri liikunnan oppiaineessa eikä muissa taito- ja taideaineissa. Tanssin käsitetään siis olevan valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan vain yksi liikunnan muoto. Tästä näkökulmasta käsin ei olekaan ihme, ettei tanssi ole saanut yhtenä liikunnan lajina enempää mainintoja, kun kerran opetussuunnitelma ei rakennu enää eri lajien varaan. Kuitenkin se, että tämä yksi ilmaus tanssista koko alakoulun valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman tasolla ilmenee juuri liikunnan oppiaineessa, kertoo sen, että tanssia pidetään vain yhtenä liikunnan muotona, eikä omana taideaineenaan. Koska nykyiseen valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattuna motoriset perustaidot, liikkumaan kasvaminen ja liikunnan avulla kasvaminen liikunnan oppiaineen ydinasiaina, antaa tällainen avoin ja yleinen kirjoitustyyli opettajalle vapauden toteuttaa näitä tavoitteita monin menetelmin, myös tietoisien liikkeen, tanssin avulla. Anttilakin (2013, 52) pitää tanssia monipuolisesti niin liikuntalajina kuin taidemuotonakin. Hänen mukaansa tanssi yhdistää liikunnan taiteeseen ja taiteen liikuntaan (Anttila 1994, 10).

### 5.2.1 *Tanssin elementit -ulottuvuus*

Tanssitaulukon elementteihin sisältyi tässä tutkimuksessa käsitteet tila, voima, aika, suunta, koko ja suhteet. Näitä käsitteitä ilmeni tanssitaulukon ulottuvuuksista vähiten ja löydösten osuvuus oli myös heikoin.

Taulukko 5. Tanssin elementtien ilmeneminen tutkimusaineiston yleisissä osioissa ja oppiaineluvuissa.

<b>Tanssin elementit</b>	
<b>Yleiset osiot</b>	<b>Oppiaineluvut</b>
Oppimisympäristöt ja työtavat	Äidinkieli ja kirjallisuus
Tavoitteen laaja-alainen osaaminen	Matematiikka
Toiminta-alueittain järjestettävä opetus	
Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2	
(POPS 2014, 20, 22, 28, 74, 102)	(POPS 2014, 110, 136)

*”Tutustutaan erilaisiin tapoihin ilmaista **paikkaa** ... ja **aikaa**...”*  
(POPS 2014, 110, Äidinkieli ja kirjallisuus).

*”Kehitetään oppilaiden taitoa hahmottaa **kolmiulotteista ympäristöä**”*  
(POPS 2014, 136, Matematiikka).

*”Käsitellään suuretta **aika** sekä harjoitellaan siihen liittyvien mittayksiköiden käyttöä.*  
*Harjoitellaan ...**ajanyksiköitä**”*  
(POPS 2014, 136, Matematiikka).

*”Harjoitellaan **suuntakäsitteiden** ... ja **sijaintikäsitteiden** käyttöä”*  
(POPS 2014, 136, Matematiikka).

Vaikka löydetty ilmaukset tanssin elementeistä tila, voima, aika, suunta, koko ja suhteet eivät liittyneet suoraan tanssiin, voi luokanopettaja näiden ilmausten yleisen kirjoitustyylin ja niiden sisältämän avoimen pedagogiikan piirteiden perusteella käyttää tanssia opetusmenetelmänä näiden käsitteiden käsittelyssä. Tämä viittaa Anttilan (1998) tanssin avulla oppimiseen eli tanssikasvatukseen. Esimerkiksi matematiikan oppiaineeseen kirjatut ilmaukset ”kehitetään oppilaiden taitoa hahmottaa kolmiulotteista ympäristöä” ja ”harjoitellaan suuntakäsitteiden käyttöä” (POPS 2014, 136) liittyvät tanssin elementteihin käsitteiden tila ja suunta kautta. Nämä ilmaukset ovat pedagogisen ohjaavuuden näkökulmasta hyvin yleisellä tasolla ilmaistu, eivätkä siten määrää tai edes ohjaa luokanopettajaa käyttämään mitään tiettyjä menetelmiä. Matematiikan oppiaineen tehtäväkuvauksessa lisäksi kirjataan, että konkretia ja toiminnallisuus ovat keskeinen osa matematiikan opetusta ja opiskelua. Matematiikan opiskelun odotetaan myös kehittävän oppilaiden viestintä-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Lisäksi opetuksessa tulee tarjota oppilaille monipuolisia kokemuksia matemaattisten käsitteiden ja rakenteiden muodostumiseksi sekä hyödyntää eri aisteja. (POPS 2014, 134.) Nämä kaikki ilmaukset matematiikan oppiaineen tehtäväkuvauksessa antavat luokanopettajalle vapauden käsitellä matematiikan sisältöjä myös tanssin avulla. Sitä vastoin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ilmaus ”tutustutaan erilaisiin tapoihin ilmaista aikaa erityisesti teksteissä sekä opitaan käyttämään tapahtuma-aika -käsitettä” (POPS 2014, 110) ohjaa luokanopettajaa olemaan käyttämättä ajan opetuksessa tanssia menetelmänä, vaikkei se sitä suoraan kielläkään. Tutkimusaineistosta löydettyjen ilmausten perusteella tanssin elementtejä voi yhdistää erityisesti matematiikan oppiaineeseen, mutta myös muihin oppiaineisiin, mikäli luokanopettajan mielikuvitus siihen riittää.

### 5.2.2 *Tanssin kulttuuriulottuvuus*

Tanssitaulukon kulttuuriulottuvuuteen sisältyi tässä tutkimuksessa käsitteet taide, kulttuuri, sosialisaatio, uskonnollinen meno, perinne, rituaali, historiallinen ja maantieteellinen. Näitä tanssin kulttuuriulottuvuuteen liittyviä käsitteitä ilmeni tutkimusaineiston yleisissä osioissa ja oppiaineluvuissa runsaasti ja eri paikoin.

Taulukko 6. Tanssin kulttuuriulottuvuuden ilmeneminen tutkimusaineiston yleisissä osioissa ja oppiaineluvuissa.

<b>Tanssin kulttuuriulottuvuus</b>	
<b>Yleiset osiot</b>	<b>Oppiaineluvut</b>
Perusopetuksen arvoperusta	Kaikki oppiaineet
Oppimiskäsitys	
Perusopetuksen tehtävä	
Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet	
Tavoitteena laaja-alainen osaaminen	
Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet	
Oppimisympäristöt ja työtavat	
Yhteistyö	
Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukeva muu toiminta	
Oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen ja opetuksesta vapauttaminen	
Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä	
Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2	
(POPS 2014, 13-16, 18-19, 24, 26, 28-29, 35, 43, 71, 88, 101-102)	(POPS 2014, 106- 110, 137, 141-156)

*”Oppilaat kasvavat maailmaan, joka on **kulttuurisesti** moninainen....Perusopetuksessa oppilaita ohjataan **ympäristön kulttuuristen merkitysten** tunnistamiseen ja arvostamiseen sekä oman **kulttuuri-identiteetin** rakentamiseen. Oppilaat oppivat tuntemaan ja arvostamaan ympäristönsä **kulttuuriperintöä** sekä omia **kulttuurisia juuriaan**. Oppilaita ohjataan näkemään **kulttuurinen moninaisuus** lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana.... Oppilaat saavat mahdollisuuksia **kokea ja tulkita kulttuuria** ja kulttuuriperintöä. He oppivat myös **välittämään, muokkaamaan ja luomaan kulttuuria** ja huomaamaan sen **merkitys hyvinvoinnille**.  
(POPS 2014, 19, Tavoitteena laaja-alainen osaaminen.)*

”...Yhteisö arvostaa ja hyödyntää maan *kulttuuriperintöä* sekä omaa ja ympäristön *kulttuurista monimuotoisuutta*... Yhteisössä tunnistetaan, että oikeus omaan kulttuuriin on *perusoikeus. Kulttuuritraditioihin tutustutaan.*”

(POPS 2014, 26, Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet.)

Kulttuuria käsitellään tutkimusaineiston yleisissä osioissa monin paikoin ja kattavasti. Pääajatuksena on, että koko perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle ja että opetuksen tulee tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentamista sekä kiinnostusta muita kulttuureja kohtaan. Perusopetuksen kulttuuritehtävää kuvataan monipuolisesti tutkimusaineiston yleisissä osioissa muun muassa ilmaisuilla ”kulttuurin arvostaminen, moninaisuuden kunnioittaminen, monipuolinen kulttuurinen osaaminen, aktiivinen toimija, kiinnostus, kulttuurien tunteminen ja ymmärtäminen, kulttuurisesti kestävä, ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistaminen, ympäristön kulttuuriperinnön ja omien kulttuurijuurien tunteminen, kulttuurien vaikutusten tunnistaminen, kulttuuristen erityispiirteiden havaitseminen, mahdollisuus kokea ja tulkita kulttuuria, kulttuurin merkitys hyvinvoinnille, kulttuurin välitys, muokkaus ja luominen, kulttuuritraditioihin tutustuminen, yhteistyö kulttuuritoimen kanssa, lähiyhteisön kulttuurisen moninaisuuden havainnoiminen, läheiseen kulttuuriympäristöön tutustuminen, mahdollisuus tutustua kulttuuritarjontaan ja kulttuuriin vaikuttamisen pohtiminen.”

Poikosen (2017) mukaan tanssi on ollut perustavanlaatuinen osa ihmisyyttä vuosituhansien ajan ja sen kautta syntyneen vuorovaikutuksen avulla on muodostettu yhteisöjä ja kulttuureja. Parviainen (1994) selostaa, miten antropologisessa tutkimuksessa tanssia on pidetty inhimillisen käyttäytymisen muotona, joka vaihtelee kulttuurista toiseen. Monien eri alojen tutkijoiden mukaan tanssi on osa kulttuuria ja Anttila (1994) kuvaakin tanssikasvatusta esteettisenä kulttuurikasvatuksena. Myös Viitala (1998) ymmärtää tanssikasvatuksen yleissivistävänä toimintana, mikä kuvastaa ihmiskunnan historiaa ja kulttuuria. Näin ollen oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin kasvua voidaan tukea tutustuttamalla heidät suomalaiseen tanssiperinteeseen. Muiden kulttuurien tanssiperinteeseen perehtyminen taas herättää kiinnostusta ja ymmärrystä muita kulttuureja kohtaan.

”Esimerkiksi *kulttuuritausta* ei sellaisenaan voi olla syynä oppimäärän yksilöllistämiseen, vaan oppilasta tulee tukea asiassa”

(POPS 2014, 71, Oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen ja opetuksesta vapauttaminen).

”Henkilöstön avoin ja kunnioittava suhtautuminen *kotien erilaisiin perinteisiin* on rakentavan vuorovaikutuksen perusta”

(POPS 2014, 13, Perusopetuksen arvoperusta).

Yllä olevien ilmausten lisäksi tutkimusaineistossa kirjataan, että oppilaita ohjataan arvostamaan oman yhteisönsä ja muiden perinteitä ja tapoja. Lisäksi oppilaiden ja heidän yhteisöjensä tietämystä oman kulttuurialueensa historiasta tulisi hyödyntää. Näin ollen op-

pilaan tausta ei saisi olla syynä tanssista kieltäytymiseen, vaan tanssin tulisi olla osa perusopetuksen kulttuuritehtävän toteuttamista. Samalla myöskään luokanopettajan asenteet eivät saisi olla este tanssin käsittelemiselle osana yhteisöjen kulttuuria, vaan kulttuurisesti vastuullinen luokanopettaja huomioi kaikkien oppilaiden kulttuuritaustat opetuksessaan. Viitala (1998) kuitenkin näkee, että osittaisena esteenä koulutanssin etenemiselle Suomessa on oppilaiden tietty uskonnollinen kotitausta. Viitalan (1998, 23) mukaan on kuitenkin mahdollista kehittää harjoitusmuotoja, jotka kyseiset kodit voivat hyväksyä ja välittämällä tietoa koteihin tanssista monipuolisena taidelajina taiteiden joukossa.

*”Taiteen eri muodot edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen”  
(POPS 2014, 18, Tavoitteena laaja-alainen osaaminen).*

*”...sekä muut taiteelliset ilmaisukeinot edistävät oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi.  
Taiteellinen toiminta edistää käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä ja luovaa ajattelua sekä taitoa soveltaa osaamista.”  
(POPS 2014, 29, Oppimisympäristöt ja työtavat.)*

*”Muistin, mielikuvituksen sekä eettisen ja esteettisen ajattelun kehittymistä tuetaan muun muassa taiteen eri muotojen avulla”  
(POPS 2014, 101, Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2).*

*”Taidekeskukset tarjoavat monimuotoisia oppimisympäristöjä”  
(POPS 2014, 28, Oppimisympäristöt ja työtavat).*

*”Yhteistyö kulttuuritoimen kanssa lisää oppimisympäristöjen monipuolisuutta ja tukee koulun kasvatustehtävää”  
(POPS 2014, 35, Yhteistyö).*

Tutkimusaineiston yleisissä osioissa kirjataan myös taiteen ja oppimisen suhteesta. Koska ilmaukset kuten ”taiteen eri muodot” on kirjattuna asiakirjan yleisiin lukuihin, tulisi taiteen eri muotojen edistää oppimista jokaisessa oppiaineessa, koko koulunkäynnissä. Ilmaukset taiteesta ovat myös yleisellä tasolla kirjattu, jolloin ne avoimen pedagogiikan mukaisesti antavat luokanopettajalle pedagogisen vapauden päättää, mitä hän eri taiteen muodoilla käsittää ja mitä hän niistä opetukseensa sisällyttää.

Tutkimusaineiston yleisissä osioissa mainitaan esimerkiksi taidekeskukset koulun ulkopuolisina oppimisympäristöinä. Lisäksi yhteistyö kulttuuritoimen kanssa nähdään lisäävän oppimisympäristöjen monipuolisuutta. Nämä ulkopuolisiin oppimisympäristöihin viittaavat ilmaukset ovat avoimen pedagogiikan piirteitä mahdollistaen esimerkiksi tanssiesitysten kokemisen eri kulttuurikohteissa.

”... Opetuksen tehtävänä on ohjata heitä kiinnostumaan *kulttuurista*. Opetus auttaa yhteistyössä muiden oppiaineiden ja kotien kanssa heitä *rakentamaan kulttuurista identiteettiä* monikulttuurisessa ja medioituneessa yhteiskunnassa. Äidinkieli ja kirjallisuus on monitieteinen taito-, tieto- ja *kulttuuriaine*. Kirjallisuus yhdistää oppilaan *kulttuuriinsa* ja avartaa käsitystä *muista kulttuureista*. Opetus tutustuttaa moniin *kulttuurisäältöihin*, joista keskeisiä ovat sanataide, media, draama, teatteritaide sekä puhe- ja viestintäkulttuurit. Erilaisiin lasten *kulttuuritapahtumiin* tutustuminen laajentaa oppimisympäristöä luokan ulkopuolelle. Lisäksi hyödynnetään lähiympäristön ja median *kulttuurista monimuotoisuutta*.  
(POPS 2014, 106-107, Äidinkieli ja kirjallisuus.)

Tanssin kulttuuriulottuvuus ilmeni tutkimusaineiston kaikissa oppiaineissa. Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kirjataan olevan kulttuuriaine, jonka tehtävänä on oppilaiden kulttuuri-identiteetin rakentaminen. Tässä oppiaineluvussa kirjataan myös yhteistyöstä muiden oppiaineiden kanssa, mikä on integroidun sisällön piirre. Lisäksi luvussa kirjataan yhteistyöstä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, mikä taasen on avoimen pedagogiikan ulottuvuus. Toisaalta tässä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineluvussa listataan oppiaineen keskeisiä kulttuurisisältöjä (sanataide, media, draama, teatteritaide sekä puhe- ja viestintäkulttuurit), eikä tanssi ole tässä listauksessa mukana. Näin, vaikka teksti toisaalta onkin avoimen pedagogiikan mukainen ja sisältää integroidun sisällön piirteitä, ohjaa se luokanopettajaa erittelemällä listana opetuksen keskeiset kulttuurisisällöt. Tanssin määritelmässä tanssia kuvataan sanattomana viestintänä, joten jo sen vuoksi tanssin voidaan nähdä liittyvän myös äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärien opetukseen. Koska oppiaineen kuvaukset ovat hyvin yleisellä tasolla kirjattuja, jättävät ne paljon luokanopettajan omien tulkintojen, tietojen, taitojen ja arvostusten varaan, mitä hän opettaa ja millä menetelmillä.

”Elämäkatsomustiedossa ihmiset ymmärretään *kulttuuriaan uusintavina* ja luovina toimijoina... Elämäkatsomustiedon opetukselta edellytetään *monipuolisen kulttuurisen yleissivistyksen kartuttamista*... Elämäkatsomustieto tukee laaja-alaisen osaamisen kehittymistä, kuten *kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun taitoja*... Tutkitaan erilaisia elämäntapoja liittyen erityisesti oppilaan omaan *koti- ja kulttuuritaustaan*.”  
(POPS 2014, 146-148, Elämäkatsomustieto.)

Elämäkatsomustiedonkin oppiaineen kuvaukset ovat kirjoitettu hyvin yleisellä tasolla ja ne sisältävät avoimen pedagogiikan sekä integroidun sisällön piirteitä. Tällöin luokanopettajalle jää vapaus päättää, mitä ja miten opitaan. Oppiaineessa painotetaan kuitenkin juuri monipuolisten kulttuuristen tietojen ja taitojen kehittämistä, sekä erityisesti oppilaan oman kulttuuritaustan tutkimista. Esimerkiksi Siljamäen (2013) tutkimustulosten perusteella tanssi voi toimia kulttuurikasvatuksena, koska sen avulla oppilas ymmärtää kulttuurista moninaisuutta paremmin. Siljamäen (2013) mukaan eri kulttuurien tanssien oppimisella, oppilaat oppivat toiseuden kokemista. Lisäksi tanssi myös auttoi oppilaiden identiteetin rakentumisessa, tietoisuuden lisääntymisellä itsestä (Siljamäki 2013, 81-110).



Näin tanssien voidaan lisätä ymmärrystä toisista kulttuureista, mutta myös rakentaa omaa kulttuurista identiteettiä.

*”Musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset **aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen**... Musiikin opetus rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista **kulttuuriseen monimuotoisuuteen**... Innostaa oppilasta tutustumaan **musiikilliseen kulttuuriperintöönsä** leikkien, laulaen ja **liikkuen** sekä nauttimaan musiikin kulttuurisesta monimuotoisuudesta... Ohjelmiston suunnittelussa kiinnitetään huomiota myös oppilaiden **omiin kulttuureihin ja kulttuuriperinnön** vaalimiseen. Opetuksessa hyödynnetään **kulttuurilaitosten** tarjoamia mahdollisuuksia.”*  
(POPS 2014, 149-151, Musiikki.)

*”Musiikillisten tietojen ja taitojen oppiminen tapahtuu **taiteidenvälisessä** työskentelyssä”*  
(POPS 2014, 150, Musiikki.)

Musiikin oppiaineen kuvauksissa täsmennetään, että oppilasta tulisi innostaa tutustumaan musiikilliseen kulttuuriperintöön myös liikkuen. Näin teksti ohjaa luokanopettajaa yhdistämään musiikin, liikkeen ja kulttuurin, mutta ei suoraan mainitse käsitettä tanssi. Integroidun sisällön piirteenä on esimerkiksi ilmaus ”oppiminen tapahtuu taiteidenvälisessä työskentelyssä”, minkä pitäisi ohjata luokanopettajaa käyttämään monipuolisesti eri taiteen muotoja opetuksessaan.

*”Liikunnan avulla tuetaan **kulttuurista moninaisuutta**”*  
(POPS 2014, 156, Liikunta.)

Liikunnan oppiainekuvauksissa ilmaistaan myös yleisellä tasolla liikunnan ja kulttuurin yhteys. Näin avoimen pedagogiikan piirteenä se jättää täysin luokanopettajan päätettäväksi, miten hän tämän yhteyden näkee ja mitä kulttuurin piirteitä hän liikunnan opetuksensa haluaa ottaa.

*”...Taiteelle ominainen työskentely harjaannuttaa kokemukselliseen, **moniaistiseen ja toiminnalliseen** oppimiseen... Kannustaa oppilasta havainnoimaan taidetta ja **muuta visuaalista kulttuuria moniaistisesti**... Kannustaa oppilasta tunnistamaan erilaisia taiteen ja muun visuaalisen **kulttuurin tuotteita** lähiympäristössään... Sisältöjen valinnan lähtökohtia ovat oppilaille merkitykselliset taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin teokset, tuotteet ja ilmiöt. Opetuksen sisällöt valitaan eri aikoina, eri ympäristöissä ja eri kulttuureissa tuotetusta kuvataiteesta... Vuosiluokilla 1-2 innostetaan **taiteidenväliseen toimintaan**...**Kulttuuriperinnön tuntemusta vahvistamalla tuetaan traditioiden välittymistä ja uudistumista**... Opetuksessa tutustutaan museoihin ja muihin **kulttuurikohteisiin**...*

*Oppilaat tarkastelevat kuvataidetta ja muuta visuaalista kulttuuria historiallisesta näkökulmasta... Opetuksessa hyödynnetään **taidelaitosten** tarjoamia mahdollisuuksia.”*  
(POPS 2014, 151-154, Kuvataide.)



Kuvataiteen oppiaineessa kirjataan kulttuurisesti moninaisesta todellisuudesta, taiteen ilmiöistä ja visuaalisesta kulttuurista. Räsänen (EDU.fi. Visuaalisen kulttuurin monilukutaito) mukaan visuaalisella kulttuurilla tarkoitetaan kaikkia ihmisen tekemiä, pääosin näköaistille suunnattuja tuotteita ja niihin liittyviä toimintoja. Räsänen toteaa, että kuvat ovat vain osa visuaalisuutta ja esimerkiksi jalkapallo-ottelun seuraaminen tietokoneelta on visuaaliseen kulttuuriin liittyvä toiminto. Näin ollen kuvataiteenkin oppiaineen kuvaukset ovat hyvin yleisellä tasolla kirjattuja. Toisena avoimen pedagogiikan piirteinä kuvataiteen oppiaineessa kirjataan koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt, kuten museot, taidelaitokset ja kulttuurikohteet. Sisällöllisen integraation piirteinä vuosiluokkien 1-2 kohdalla tekstissä kirjataan, että oppilaita tulee innostaa myös taiteidenväliseen toimintaan. Näiden tutkimusaineiston avoimen pedagogiikan ja sisällön integraation piirteiden avulla luokanopettaja voi kuvataiteenkin opetuksessaan käyttää tanssia etenkin, kun tekstissä ilmaistaan, miten taiteelle ominainen työskentely on moniaistista ja toiminnallista. Vaikka teksti onkin hyvin yleisellä tasolla kirjattu, mainitaan siinä kuitenkin opetuksen sisältöinä erilaiset kuvataiteen tuotokset. Näin kuvataiteen oppiaineen kuvaukset sisältävät niin avoimen kuin suljetunkin pedagogiikan piirteitä, että myös eritellyn ja integroidun sisällön piirteitä.

*”Tutustutaan uskonnottomaan **tapakulttuuriin**”  
(POPS 2014, 146, Elämäkatsomustieto).*

*”Kannustaa oppilasta tutustumaan luokan, koulun ja lähiympäristön uskontojen ja katsomusten **tapoihin ja juhlaperinteisiin**”  
(POPS 2014, 142, Uskonto).*

Eri uskontojen oppiainelukuihin on kirjattuna, miten uskonnon opetuksen tehtävänä on antaa oppilaille laaja uskonnollinen yleissivistys. Opetuksessa tulee tutustua eri uskontojen tapoihin ja perinteisiin sekä myös uskonnottomaan tapakulttuuriin. Eri uskonnoilla on erilaiset käsitykset ja perinteet liittyen kehoon, liikkeeseen ja tanssiin (Jussilainen 2007, 24-35) ja tutkitun aineiston tekstin perusteella näitä tulee myös käsitellä eri uskontojen oppitunneilla. Teksti on tässäkin kohden kirjoitettu hyvin yleisellä tasolla, sisältäen avoimen pedagogiikan ja integroidun sisällön piirteitä. Näin luokanopettajalle jää uskontojenkin oppiaineiden osalta suuri vapaus valita niin sisältöjä kuin menetelmiä.

*”Maantiedon kannalta keskeistä on tutkia  
...ja ymmärtää ...**alueilla asuvien ihmisten elämää**.  
(POPS 2014, 137, Ympäristöoppi).*

Ympäristöoppi on integroitu oppiaine, johon sisältyy maantiedon osa-alue. Maantiedon osalta on kirjattuna, että siinä on keskeistä tutkia ja ymmärtää maapallolla esiintyviä ilmiöitä ja alueilla asuvien ihmisten elämää. Näin ympäristöopin oppiaineenkin ilmaukset ovat hyvin yleisellä tasolla kirjattuja, jolloin esimerkiksi ilmaus ”tutkia alueilla asuvien

ihmisten elämää” voidaan toteuttaa tutkimalla eri alueiden tanssiperinteitä ja tutustua näin ihmisten elämään eri puolilla maapalloa.

### 5.2.3 *Tanssin vuorovaikutusulottuvuus*

Tanssitaulukon vuorovaikutusulottuvuuteen sisältyi tässä tutkimuksessa käsitteet ilmaisu, kommunikointi liikkeellä, sanaton viestintä, toisen läheisyyden aistiminen, sosiaalinen kanssakäyminen ja osallistava. Tanssin vuorovaikutusulottuvuudesta löytyi kaikista tanssitaulukon ulottuvuuksista runsaimmin ilmauksia.

Taulukko 7. Tanssin vuorovaikutusulottuvuuden ilmeneminen tutkimusaineiston yleisissä osioissa ja oppiaineluissa.

<b>Tanssin vuorovaikutusulottuvuus</b>	
<b>Yleiset osiot</b>	<b>Oppiaineluvut</b>
Perusopetuksen arvoperusta	Kaikki oppiaineet
Oppimiskäsitys	
Perusopetuksen tehtävä	
Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet	
Tavoitteena laaja-alainen osaaminen	
Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet	
Oppimisympäristöt ja työtavat	
Opetuksen eheyttäminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet	
Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukeva muu toiminta	
Oppimisen arviointi	
Toiminta-alueittain järjestettävä opetus	
Perusopetuslaissa säädetyt tukimuodot	
Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2	
Arviointi nivelkohdissa	
Paikallisen opetussuunnitelman laatimista ohjaavat periaatteet	
(Vuorovaikutus: POPS 2014, 12-14, 16-19, 22, 24-27, 29, 41, 49-50, 74-76, 101-102.)	(Vuorovaikutus: POPS 2014 105-110, 130, 134, 140, 142-143, 146-148, 150, 153, 157-160).
(Ilmaisu: POPS 2014, 12, 19, 23, 29, 53, 101-103)	(Ilmaisu: POPS 2014, 106, 108-110, 139-144, 146-154, 157-158)

(Kommunikointi liikkeellä: POPS 2014, 73-74)	(Sanaton viestintä: POPS 2014, 106, 109-110, 158)
(Sosiaalinen kanssakäyminen: POPS 2014, 11, 13, 16, 19-20, 25, 43, 73, 100)	(Aistiminen: POPS 2014, 151-153, 157)
(Osallistava: POPS 2014, 8-9, 22-23, 26-28, 31, 33-35)	(Sosiaalinen kanssakäyminen: POPS 2014, 137, 140, 148, 156-158)
	(Osallistava: POPS 2014, 11-11, 140, 147, 158)

*”Vuorovaikutus on yhteisön kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia edistävä tekijä. Muut toimintamuodot vahvistavat vuorovaikutusta koko kouluyhteisössä.” (POPS 2014, 25-26, Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet.)*

*”Oppimisympäristöjen tulee tukea yksilön ja yhteisön vuorovaikutusta. Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta.” (POPS 2014, 27, Oppimisympäristöt ja työtavat).*

*”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu... Muistin, mielikuvituksen sekä eettisen ja esteettisen ajattelun kehittymistä tuetaan monipuolisen vuorovaikutuksen avulla. Oppilaita rohkaistaan ja ohjataan myönteiseen vuorovaikutukseen.” (POPS 2014, 101-102, Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2).*

*”Kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään... He oppivat ilmaisemaan itseään eri tavoin ja esiintymään eri tilanteissa... Oppilaita rohkaistaan itsensä ilmaisemiseen vähäiselläkin kielitaidolla... Yhtä tärkeätä on oppia käyttämään muun muassa visuaalista ilmaisua ja liikettä ilmaisun välineinä... Oppilaita ohjataan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan ja käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen.” (POPS 2014, 19, Tavoitteena laaja-alainen osaaminen.)*

Tutkimusaineiston oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lisäksi yksi laaja-alaisen osaamisen alueista on kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), jolloin näiden aiheiden tulee sisältyä myös jokaiseen oppiaineeseen. Tähän laaja-alaisen osaamisen alueeseen on kirjattuna liike yhtä tärkeäksi vuorovaikutuksen välineeksi kuin muutkin vuorovaikutuksen muodot. Tutkimusaineistossa on siis suoraan kirjattuna, että jokaisen oppiaineen opetuksessa tulisi antaa mahdollisuus oppia käyttämään liikettä vuorovaikutuksen välineenä.

*”Draamatoiminta sekä muut taiteelliset ilmaisukeinot edistävät oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi. Tällöin oppilaat pystyvät ilmaisemaan itseään monipuolisesti.” (POPS 2014, 29, Oppimisympäristöt ja työtavat).*

*”Koulutyössä oppilaat voivat ilmaista itseään ja itselleen merkityksellisiä asioita **monipuolisia esittämisen tapoja käyttäen**... Oppilaita kannustetaan nauttimaan **koko kehon taitojen kehittymisestä ja harjoittelemaan monenlaista esiintymistä**... Ilmaisutaidot kehittyvät muun muassa leikkien, seikkailujen, musiikin, draaman, saduttamisen, mediaesitysten, kuvallisen ja käsityöllisen ilmaisun sekä rakentelun ja muiden käden töiden keinoin... He harjoittelevat omien **tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista**... Oppilaille luodaan runsaasti tilaisuuksia kysyä ja ihmetellä, kertoa tarinoita, esittää näkemyksiään ja jakaa kokemuksiaan **monenlaisia ilmaisun keinoja käyttäen**.” (POPS 2014, 101-103, Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2.)*

Yksi tanssiin liitettävä käsite tässä tutkimuksessa on ilmaisu. Se on kirjattuna tutkitussa aineistossa yhdeksi laaja-alaisen osaamisen alueeksi yhdessä kulttuurisen osaamisen ja vuorovaikutuksen kanssa, jolloin se liittyy myös kaikkiin opetettaviin oppiaineisiin. Tässä luvussa on kirjattuna, että oppilaat oppivat ilmaisemaan itseään eri tavoin ja esiintymään eri tilanteissa. Samassa luvussa painotetaan, miten tärkeää on oppia käyttämään liikettä ilmaisun välineenä. Heti perään kirjataan myös, että oppilaita tulee ohjata arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoa ja käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen. Kuitenkin 1-2 -vuosiluokkien laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden painotuksissa on listattuna keinoja, joilla ilmaisutaidot kehittyvät ja tässä esimerkinnomaisessa listassa liikettä ei mainita yhtenä ilmaisun keinona. Toisaalta tässäkin asiassa teksti on ensin hyvin yleisellä tasolla kirjoitettu jättäen luokanopettajalle pedagogisen vapauden, mutta suuntaa sitten esimerkeillään luokanopettajien huomiota.

*”**Kehollisuus ja eri aistien käyttö** ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia”  
(POPS 2014, 14, Oppimiskäsitys).*

*”**Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen** lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota”  
(POPS 2014, 28, Oppimisympäristöt ja työtavat).*

*”**Monilukutaidon** kehittymistä tuetaan perustamalla opetus muun muassa **moniaistisuudelle**”  
(POPS 2014, 102, Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2).*

Tutkitun aineiston yleisissä osioissa kirjataan myös moniaistisuudesta. Aistit mainitaan usein samassa yhteydessä kehollisuuden, kokemuksellisuuden ja liikkeen kanssa. Näin ilmauksista muodostuu kokonaisuus, jonka voidaan tulkita viittaavan keholliseen oppimiskäsitykseen ja sitä kautta tanssiin sen erityismuotona.

*”...Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden **vuorovaikutustaitoja**... Viestintäkulttuurien opetus vahvistaa **vuorovaikutustaitoja**... Vuosiluokilla 1–2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen erityisenä tehtävänä on edistää oppilaiden **vuorovaikutuksen taitoja**... Keskeisiä arvioinnin ja palautteen antamisen kohteita ovat **edistymisen vuorovaikutustaidoissa**...”*

(POPS 2014, 105-108, Äidinkieli ja kirjallisuus.)

”Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän erityisenä tehtävänä on kehittää oppilaiden *vuorovaikutustaitoja*... Vuosiluokilla 1–2 opetuksen painopiste on muun muassa *vuorovaikutuksen taitojen kehittämistä*... Käsitellään *erilaisten vuorovaikutusharjoitusten avulla lastenkirjallisuutta, satuja, kertomuksia, loruja, tietotekstejä, mediatekstejä ja pelejä.*”

(POPS 2014, 108-110, Äidinkieli ja kirjallisuus.)

”Vuosiluokilla 1-2 elämäkatsomustiedon opetuksen painopiste on oppilaiden *vuorovaikutustaitojen kehittämistä*... Elämäkatsomustieto tukee laaja-alaisen osaamisen kehittymistä, erityisesti esimerkiksi *kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun taitoja.*

Ohjausta ja tukea tarvitaan erityisesti *vuorovaikutustaitojen kehittämiseen.*”

(POPS 2014, 146-148, Elämäkatsomustieto.)

”Oppilaita rohkaistaan *vuorovaikutukselliseen oppimiseen*... Luovat, toiminnalliset ja elämykselliset menetelmät... tukevat oppilasta *kokonaisvaltaisena, kaikkia aistejaan oppimisessa hyödyntävänä vuorovaikutustaitoisena ja aktiivisena oppijana.*” (POPS 2014, 142-143, Uskonto.)

Tutkitun aineiston oppiaineluvuissakin vuorovaikutuksen merkitys painottuu. Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppiainemäärissä opetuksen erityisenä tehtävänä on kehittää oppilaiden vuorovaikutustaitoja. Myös matematiikan oppiaineessa kirjataan sen kehittävän vuorovaikutustaitoja ja uskonnon oppiaineessa kirjataan, miten luovat, toiminnalliset ja elämykselliset menetelmät tukevat oppilasta kokonaisvaltaisena, kaikkia aisteja oppimisessa hyödyntävänä vuorovaikutustaitoisena ja aktiivisena oppijana. Elämäkatsomustiedossakin opetuksen painopiste on vuorovaikutustaitojen kehittämistä. Elämäkatsomustiedon oppiaineeseen tulee tukea erityisesti laaja-alaisen osaamisalueen Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu -luvun tavoitteita. Elämäkatsomustiedon oppiaineeseen on myös erikseen kirjattu, miten juuri vuorovaikutustaitojen kehittämiseen tarvitaan erityisesti tukea ja ohjausta. Tutkimusaineiston jokaiseen oppiaineeseen on siis tavalla tai toisella kirjattuna vuorovaikutustaitojen merkitys. Tässä tutkimuksessa käsitellään, että sanaton viestintä käsittää yli puolet viestinnästä, jolloin sen huomioonottaminen vuorovaikutustaitojen kehittämässä tulisi saada vastaava painotus.

”Vuosiluokilla 1–2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen erityisenä tehtävänä on edistää oppilaiden *itsensä ilmaisemisen taitoja*... Opetuksen tehtävänä on kiinnostuksen ja innostuksen vahvistaminen muun muassa kielelliseen ilmaisuun ja draamaan... Oppilaat saavat myös monipuolisesti palautetta siitä, *miten he ilmaisevat itseään*... Arvioidaan edistymisen *itsensä ilmaisemisessa.*”

(POPS 2014, 106, 108, Äidinkieli ja kirjallisuus.)

*”Opetuksen tehtävänä on herättää **kiinnostusta ilmaisuun**... Tukea oppilasta vahvistamaan **ilmaisuohkeuttaan** ja ohjata häntä **ilmaisemaan itseään kokonaisvaltaisesti**, myös draaman avulla... Pohditaan yhdessä **ilmaisutapoja**... Monimuotoisia tekstejä käytetään **ilmaisun virikkeenä**.”*  
(POPS 2014, 108-110, Äidinkieli ja kirjallisuus).

*”Rohkaista oppilasta **ilmaisemaan itseään**. Oppilaat voivat ilmaista osaamistaan kirjoitetun tekstin sijaan **myös toimintana ja muuna ilmaisuna**.”*  
(POPS 2014, 139-140, Ympäristöoppi.)

*”Elämäkatsomustieto tukee laaja-alaisen osaamisen kehittymistä, erityisesti esimerkiksi **kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun taitoja**. Vuosiluokilla 1-2 elämäkatsomustiedon opetuksen painopiste on oppilaiden **ilmaisun taitojen** kehittämisessä. Rohkaista oppilasta **ilmaisemaan** omaa ajatteluaan ja tunteitaan **eri tavoin**...”*  
(POPS 2014, 147-148, Elämäkatsomustieto.)

Myös ilmaisutaidot mainitaan lähes jokaisessa oppiaineessa. Vuosiluokilla 1-2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen erityisenä tehtävänä on myös oppilaiden itsensä ilmaisemisen taitojen edistäminen. Kokonaisvaltaisen itsensä ilmaisemisen voidaan ajatella sisältävän sanattoman, kehollisen ilmaisun, jolloin se linkittyy tämän tutkimuksen näkökulmaan: tanssi on itsensä ilmaisua liikkeen avulla. Ympäristöopin oppiaineessa on kirjattu, miten oppilaat voivat osoittaa osaamistaan kirjoitetun tekstin sijaan myös toimintana ja muuna ilmaisuna. Näin yleisellä tasolla kirjatun ilmauksen voidaan nähdä tarkoittavan myös sanatonta, liikkeeseen perustuvaa ilmaisua. Elämäkatsomustiedon oppiaineessa ilmaisu saa oman erityisen painotuksensa, koska sen oppiainelukuun on kirjattu painopisteeksi oppilaiden ilmaisun taitojen kehittäminen. Oppiaineen kuvauksissa ei kuitenkaan eritellä ilmaisun tapoja, jolloin ne jäävät luokanopettajan päätettäväksi avoimen pedagogiikan mukaisesti.

*”Musiikin opetuksessa oppilaat opiskelevat musiikkia monipuolisesti, mikä edesauttaa heidän **ilmaisutaitojensa** kehittymistä... **Ilmaiskeinojen** oppimisen perustana on muun muassa musiikkiliikunnan yhteydessä saadut kokemukset ja niistä keskusteleminen... Ohjaa heitä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai muita kokonaisuuksia käyttäen äänellisiä, **liikunnallisia**, kuvallisia, teknologisia tai **muuta ilmaiskeinoja**... Keskeisenä sisältönä on muun muassa **ilmaisuun rohkaiseminen**.”*  
(POPS 2014, 149-150, Musiikki.)

Musiikin oppiaineessa ilmaiskeinojen oppimisen perustaksi on kirjattu muun muassa musiikkiliikunnan yhteydessä saadut kokemukset. Tämä ilmaus liittyy liikkeen, musiikin ja ilmaisemisen yhteen, jolloin se viittaa tämän tutkimuksen näkökulmaan. Lisäksi liikunnalliset ilmaiskeinot kirjataan osaksi tehtäviä musiikillisia kokonaisuuksia. Näin eri

käsitteiden ja ilmausten avulla musiikin oppiaine sisältää runsaasti tanssiin liitettäviä ulottuvuuksia.

*”...Ilmaisun taitojen valmiuksien kehittymistä tuetaan eri aistien ja koko kehon yhteistyöllä... Pedagogisilla ratkaisuilla tuetaan moniaistista havainnointia... Ohjauksen, eriyttämisen ja tuen järjestämisessä voidaan hyödyntää esimerkiksi eri aistialueisiin liittyviä kokemuksia...”*  
(POPS 2014, 151-153, Kuvataide.)

*”Kuvataiteen opetuksen tehtävä on ohjata oppilaita ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin... Oppilaita ohjataan käyttämään monipuolisesti erilaisia ilmaisun keinoja... Tavoitteena on tarjota oppimisympäristöjä ja työtapoja, joilla mahdollistetaan monipuolinen ilmaisukeinojen käyttäminen... Opetusta eriytetään tarvittaessa esimerkiksi ilmaisukeinojen valinnoilla... Taideoppimiselle luodaan itseilmaisuun rohkaiseva ilmapiiri... Vaihtoehtoisia pedagogisia lähestymistapoja voidaan tarjota erityisesti havaintojen ja tunteiden visuaalisessa ilmaisussa sekä motoristen taitojen kehittämisessä...”*  
(POPS 2014, 151-154, Kuvataide.)

Kuvataiteenkin oppiaineessa ilmaisusta kirjoitetaan yleisellä tasolla. Ilmaisuuun liitetään eri aistit ja koko kehon toiminta, jolloin ilmaisun voidaan tulkita merkitsevän kehollista ja liikkeellistä ilmaisua. Luvun yleinen kirjoitustyyli tekee siitä avoimen pedagogiikan mukaisen jättäen luokanopettajalle taas paljon tulkinnanvaraa. Kuitenkin se, että ilmaisun taitojen kehittymistä tulee tukea eri aistien ja koko kehon yhteistyöllä on selvä pedagoginen ohje, mikä velvoittaa luokanopettajaa käyttämään menetelmiä, joissa oppilas saa kehittää kokonaisvaltaisesti ja monipuolisesti erilaisia ilmaisun keinoja. Lisäksi ilmaus, jossa kirjataan, että kuvataiteen oppimisessa harjaannutaan kokemukselliseen, moniaistiseen ja toiminnalliseen oppimiseen, tukee tulkintaa kehollisesta oppimisesta sekä liikkeellisen ilmaisun sisällyttämisestä kuvataiteenkin opetukseen.

*”Liikunta tarjoaa mahdollisuuksia keholliseen ilmaisuun... Rohkaista ilmaisemaan itseään liikunnan avulla... Ohjata oppilasta säätämään... tunneilmaisuaan vuorovaikutuksellisissa liikuntatilanteissa... Ohjata itsensä monipuoliseen ilmaiseamiseen... Kehonhallintaa edistetään käyttämällä tehtäviä (kuten voimistelu- ja musiikkileikkejä), joissa harjaannutetaan kehonhahmotusta, ilmaisua ja rytmin mukaan liikkumista...”*  
(POPS 2014, 157-158, Liikunta.)

*”Ohjata oppilasta harjaannuttamaan havaintomotorisia taitojaan eli havainnoimaan itseään ja ympäristöään aistien avulla”*  
(POPS 2014, 157, Liikunta.)

Myös liikunnan oppiaineluvussa ilmaisu saa monia mainintoja. Tekstissä kirjataan, että liikunnan tulee tarjota mahdollisuuksia keholliseen ilmaisuun, opetuksen tulee rohkasta



oppilaita ilmaisemaan itseään liikunnan avulla ja miten opetuksen tulee ohjata monipuoliseen ilmaisemiseen. Lisäksi kirjataan, miten kehonhallintaa edistetään käyttämällä tehtäviä, joissa harjaannutetaan kehonhahmotusta, ilmaisua ja rytmin mukaan liikkumista. Kuten edellä on todettu, nykyisessä valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei enää liikunnan oppiaineessa mainita eri lajeja. Toisaalta rytmin mukaan liikkuminen ja kehollinen ilmaisu kuuluvat tanssin ulottuvuuksiin. Kehollisesta oppimisesta ja etenkin kehotietoisuudesta kertoo myös ilmaus ”havainnoimaan itseään aistien avulla”. Myös tässäkin oppiaineluvussa kirjoitustyyli on yleinen, avoimen pedagogiikan mukainen, mutta samalla luokanopettajaa ohjataan antamalla esimerkkejä sulkeissa voimistelun ja musiikkileikkien muodossa. Kuitenkin annetut esimerkit itsessään ovat myös hyvin yleisiä käsitteitä.

#### 5.2.4 *Tanssin fyysinen ulottuvuus*

Tanssitaulukon fyysiseen ulottuvuuteen sisältyi tässä tutkimuksessa toiminnan, taitojen kehittämisen, liikuntamuodon, fyysisten ominaisuuksien kehittäminen, kehollinen ja vapaa-ajan käyttömuodon käsitteet. Tutkimusaineisto sisälsi tanssin fyysiseen ulottuvuuteen liittyviä ilmauksia runsaasti niin yleisissä luvuissa kuin itse oppiaineissakin.

Taulukko 8. Tanssin fyysisen ulottuvuuden ilmeneminen tutkimusaineiston yleisissä osissa ja oppiaineluvuissa.

<b>Tanssin fyysinen ulottuvuus</b>	
<b>Yleiset osiot</b>	<b>Oppiaineluvut</b>
Oppimiskäsitys	Kaikki oppiaineet
Tavoitteena laaja-alainen osaaminen	
Toiminta-alueittain järjestettävä opetus	
Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet	
Oppimisympäristöt ja työtavat	
Opetuksen eheyttäminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet	
Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukeva muu toiminta	
Kaksikielinen opetus	
Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2	
Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen sekä vuosiluokkien 1-2 tehtävä	
Oppilashuolto	
(Vapaa-aika: POPS 2014, 22, 74)	(Keho: POPS 2014, 139, 152, 156-158)
(Keho: POPS 2014, 14, 19, 73, 102)	(Toiminta: POPS, 2014, 106, 133-134, 136, 140, 143, 148-153, 156, 158)



(Toiminta: POPS 2014, 14, 18, 20, 25-26, 28, 30, 41, 73-74, 91, 100)	(Fyysinen: POPS 2014, 139, 156-158)
(Kinesteettinen: POPS 2014, 20, 102)	(Liikunta: POPS 2014, 107, 149-150, 157)
(Harrastus: POPS 2014, 41-42)	(Kinesteettinen: POPS 2014, 149.)
(Fyysinen: POPS 2014, 18, 25, 79)	

*”Fyysinen aktiivisuus ja muut toiminnalliset työtavat edistävät oppimisen iloa ja vahvistaa edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen.”*  
(POPS 2014, 18, Tavoitteena laaja-alainen osaaminen).

*”Monipuoliset työtavat tukevat luovaa toimintaa. Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota. Taiteellinen toiminta edistää käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä ja luovaa ajattelua sekä taitoa soveltaa osaamista.”*  
(POPS 2014, 28, Oppimisympäristöt ja työtavat.)

*”Oppimiskokonaisuuksien tarkoituksena on käsitellä toiminnallisesti oppilaiden kokemusmaailmaan kuuluvia ja sitä avartavia asioita.”*  
(POPS 2014, 30, Opetuksen eheyttäminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet.)

*”Vuosiluokilla 1-2 työtavoissa korostuu toiminnallisuus”*  
(POPS 2014, 100, Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen sekä vuosiluokkien 1-2 tehtävä).

*”Kehollisuus on ajattelun ja oppimisen kannalta olennaista”*  
(POPS 2014, 14, Oppimiskäsitys).

*”Oppilaita ohjataan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan ja käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen”*  
(POPS 2014, 19, Tavoitteena laaja-alainen osaaminen).

*”Oppilaita kannustetaan nauttimaan koko kehon taitojen kehittymisestä ja harjoittelemaan monenlaista esiintymistä”*  
(POPS 2014, 102, Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2).

*”Oppilaita ohjataan monilukutaitoisiksi... Teksteillä tarkoitetaan ...ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tai ilmenevää tietoa. Monilukutaidon kehittymistä tuetaan perustamalla opetus moniaistisuudelle, kokonaisvaltaisuudelle ja ilmiökeskeisyydelle.*  
(POPS 2014, 102, Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2.)

Fyysisen aktiivisuuden, toiminallisuuden ja liikkumisen käsitteet läpäisevät koko tutkimusaineiston yleiset osiot. Niiden nähdään liittyvän oppilaille tunnusomaiseen tapaan toimia sekä olevan oppimiselle merkityksellisiä ja oppimisen motivaatiota ja elämyksellisyttä vahvistavia. Se, että liike nähdään näin perustavanlaatuisena asiana oppilaiden olemisessa ja kehittämisessä viittaa keholliseen oppimiskäsitykseen. Myös itse kehollisuuden käsittekin läpäisee tutkimusaineiston yleiset osiot ja sen nähdäänkin olevan ajattelun ja oppimisen kannalta olennaista ja osa tunteiden ja ajatusten ilmaisua. Näin kehollisuuden viittaavat ilmaisut tukevat tutkimusaineiston oppimiskäsityksen tulkintaa kehollisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Lisäksi yleisiin osioihin kirjattu ilmaus ”kinesteettisten symbolijärjestelmien avulla ilmaistu tieto” yhtenä lukutaidon osa-alueena antaa oman osansa siihen käsitykseen, että tutkimusaineistossa ymmärretään liikkeen merkitys ihmisen olemisessa ja ihmisten välisessä kommunikoinnissa.

*”Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa **draama vahvistaa oppiaineen toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja esteettistä luonnetta**”  
(POPS 2014, 106, Äidinkieli ja kirjallisuus).*

*”**Draamaa integroidaan** kirjallisuuteen ja muihin oppiaineisiin, esimerkiksi **liikuntaan**.”  
(POPS 2014, 107, Äidinkieli ja kirjallisuus).*

*”Konkretia ja **toiminnallisuus** ovat keskeinen osa **matematiikan** opetusta ja opiskelua. Tavoitteena on luoda oppimisympäristö, jossa matematiikkaa opiskellaan **toiminnallisesti** ja välineiden avulla.”  
(POPS 2014, 134, 136, Matematiikka.)*

*”Oppimisympäristöjä ja työtapoja valitessa otetaan huomioon **toiminnallisuus**, kokemuksellisuus, elämyksellisyys, draaman ja tarinoiden käyttö sekä ympäristöopin monitieteinen perusta.”  
(POPS 2014, 140, Ympäristöoppi.)*

*”Elämäkatsomustiedon oppiaineessa keskusteluja rikastetaan **toiminnallisilla** aktiviteeteilla, saduilla, kertomuksilla, leikeillä, musiikilla, kuvataiteella ja draamalla.”  
(POPS 2014, 148, Elämäkatsomustieto.)*

*”**Toiminnallinen musiikin opetus** ja opiskelu edistää kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa...”  
(POPS 2014, 149-151, Musiikki.)*

*”Musiikkikäsitteiden ja ilmaisukeinojen oppimisen perustana on muun muassa **musiikkiliikunnan** yhteydessä saadut kokemukset ja niistä keskusteleminen... Musiikin opetuksessa **käytetään liikuntaa**... Ohjaa heitä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai muita kokonaisuuksia käyttäen*

muun muassa *liikunnallisia* tai muita ilmaisukeinoja.”  
(POPS 2014, 149-150, Musiikki.)

”Kuvataiteen oppiaineessa taiteelle ominainen työskentely harjaannuttaa kokemukselliseen, moniaistiseen ja *toiminnalliseen* oppimiseen.  
Opetuksessa hyödynnetään *toiminnallisuutta*.”  
(POPS 2014, 151-153, Kuvataide.)

”Liikunnan oppitunneilla korostuu *fyysinen aktiivisuus*... Liikkumaan kasvamisen osatekijöinä ovat *fyysisesti aktiivinen toiminta ja fyysisten ominaisuuksien harjoittelu*...  
Oppimisen arvioinnin tarkoituksena on  
tukea *fyysisen toimintakyvyn kehittymistä*.”  
(POPS 2014, 156-158, Liikunta.)

Fyysisen aktiivisuuden, toiminnallisuuden ja liikunnan käsitteet olivat kirjattuna myös moniin oppiaineisiin. Useissa oppiaineissa toiminnallisia työtapoja ei eritellä, vaan ne ovat kirjattuna yleisellä tasolla avoimen pedagogiikan mukaisesti. Samoin opetuksessa hyödynnettävät taiteen eri muodotkin oli tutkimusaineistossa useimmiten kirjattu vain yleisellä tasolla. Toisaalta esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa draaman nähdään tuovan opetukseen toiminnallisuutta ja luokanopettajaa ohjataankin integroidaan sitä liikuntaan. Martinin mukaan kuitenkin joko draamaan ja taidetanssiin on vaikeaa, sillä molemmat käyttävät keinoinaan liikettä ja toimintaa (Sarje 1992, 70; Martin 1936, 1946, 1969, 1972). Draaman ja liikunnan yhdistäminen tuottaakin merkityksellistä liikettä, mikä taas viittaa tanssiin. Sarjen (1992, 70) mukaan taideteorioissa tanssin sukulaistaiteina toistuukin musiikki ja draama sekä kuvataiteet tanssiteoksen visualisoijina pukujen ja valojen muodossa. Näin vaikka tutkimusaineistossa ei suoraan kirjoitetaakaan tanssista, siinä on toistuvasti kirjoitettu yleisellä tasolla liikkeestä ja taiteesta ja näiden integroimisesta.

”Kuvataiteen oppiaineessa ilmaisun taitojen ja esteettisten valmiuksien kehittymistä tuetaan *koko kehon yhteistyöllä*”  
(POPS 2014, 152, Kuvataide.)

”Liikunnan opetuksen tehtävänä on vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla *myönteistä suhtautumista omaan kehoon*... Oppitunneilla korostuu *kehollisuus*... Liikunta tarjoaa mahdollisuuksia *keholliseen ilmaisuun*... *Kehonhallintaa* edistetään käyttämällä tehtäviä (kuten voimistelu- ja musiikkileikkejä), joissa harjaannutetaan *kehonhahmottamista, ilmaisua ja rytmin mukaan liikkumista*.”  
(POPS 2014, 156-158, Liikunta.)

”Musiikin opetus tukee *kinesteettisen* ... hahmottamiskyvyn, ... kehittymistä”  
(POPS 2014, 149, Musiikki.)

Kehollisuudesta oli kirjattu tutkimusaineiston yleisissä osioissa, mutta se ilmeni myös oppiaineluvuissa. Näin ollen myös kehollisuus läpäisee koko tutkimusaineiston velvoitteen luokanopettajaa ottamaan se koko opetuksessaan huomioon.

### 5.2.5 Tanssin psykologinen ulottuvuus

Tanssitaulukon psykologiseen ulottuvuuteen sisältyi tässä tutkimuksessa ajattelun, tunteiden, oman kehon kuuntelun, omaan sisäiseen tutustumisen ja tietoisuus liikkeessä käsitteet.

Taulukko 9. Tanssin psykologisen ulottuvuuden ilmeneminen tutkimusaineiston yleisissä osioissa ja oppiaineluvuissa.

<b>Tanssin psykologinen ulottuvuus</b>	
<b>Yleiset osiot</b>	<b>Oppiaineluvut</b>
Oppimiskäsitys	Äidinkieli ja kirjallisuus
Tavoitteena laaja-alainen osaaminen	Musiikki
Oppimisympäristöt ja työtavat	Kuvataide
Toiminta-alueittain järjestettävä opetus	Liikunta
Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2	Matematiikka
Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen sekä vuosiluokkien 1-2 tehtävä	Uskonto
Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet	Elämäkatsomustieto
(Tunteet: POPS 2014, 14-15, 19-20, 28, 74, 102)	Ympäristöoppi
(Kognitiivinen: POPS 2014, 73-74)	(Mielikuvitus: POPS 2014, 106, 109-110, 149, 151, 156-157)
(Mielikuvitus: POPS 2014, 19, 21, 29, 100-102)	(Ajattelu: POPS 2014, 108, 134, 142-143, 147-150, 152)
(Ajattelu: POPS 2014, 14-15, 18, 26, 29, 74, 101)	(Tunteet: POPS 2014, 138-139, 141-142, 144, 146-147, 149, 153, 157)
(Sisäinen: POPS 2014, 18)	(Tietoisuus liikkeessä: POPS 2014, 106)
(Tietoisuus liikkeessä: POPS 2014, 18)	(Kehon kuunteleminen: POPS 2014, 107, 147, 149-150)

*”Mielikuvituksen käyttö edistää käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä ja luovaa ajattelua sekä taitoa soveltaa osaamista”  
(POPS 2014, 29, Oppimisympäristöt ja työtavat).*

*”Mielikuvitukselle on tilaa... Mielikuvituksen kehittymistä tuetaan satujen ja tarinoiden, pelien, lorujen, laulujen ja leikkien, taiteen eri muotojen sekä monipuolisen vuorovaikutuksen avulla... Mielikuvitus kehittyy muun muassa leikkien, seikkailujen, musiikin, draaman, saduttamisen, mediaesitysten, kuvallisen ja käsityöllisen ilmaisun sekä rakentelun ja muiden käden töiden keinoin.”*

*(POPS 2014, 101-102, Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1-2.)*

*”Oppilaan tunteet ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota... Myönteiset tunnekokemukset edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista...”*

*Oppilas oppii refleктоimaan tunteitaan.”*

*(POPS 2014, 14-15, Oppimiskäsitys.)*

*”Oppilaita ohjataan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan ja käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen.*

*He saavat mahdollisuuden kehittää tunteita ja taitojaan.”*

*(POPS 2014, 19-20, Tavoitteena laaja-alainen osaaminen.)*

Tutkimusaineiston yleisissä osioissa käsitteet mielikuvitus ja tunteet ovat ilmaistuna monin paikoin. Vaikka mielikuvitus on tutkitussa aineistossa ensin ilmaistu yleisellä tasolla avoimen pedagogiikan mukaan, ohjaavat 1.-2. vuosiluokkiin kirjattut esimerkit luokanopettajan menetelmien valintaa. Tässä kohdin tutkimusaineistoon on kirjattu esimerkinomaisesti lista tavoista, joilla mielikuvituksen nähdään kehittyvän. Listassa ei kuitenkaan mainita liikettä yhtenä keinona. Vaikka annetut esimerkit eivät sulje pois muiden menetelmien käyttöä, ne voivat suunnata luokanopettajien valintoja. On mielenkiintoista, että tutkimusaineistossa liikkeen nähdään edistävän esimerkiksi oppimista ja ajattelutaitoja, mutta sen ei mainita edistävän mielikuvitusta. Hickmanin (2005, 105) mukaan mielikuvitukseen liittyy erityisesti intuitiivista ajattelua ja että mielikuvituksen ja empatian välillä näyttäisi olevan linkki. Uusikylä (2012, 119) selittää luovuutta ongelmanratkaisuna, johon liittyy tunneaineiksia. Hän kuvaa, että hyvin luovat yksilöt sallivat itselleen primitiivisten ajattelutapojen käytön (Uusikylä 2012, 119). Nämä Hickmanin (2005) ja Uusikylän (2012) ajatukset viittaavat tämän tutkimuksen kehollisen oppimiskäsityksen piirteisiin, joissa ihminen saa intuitiivisen tiedon tietoiseen käsittelyyn juuri kehollisuutensa, liikkeen, kautta. Näin juuri kehollisella pedagogiikalla voitaisiin tukea myös oppilaiden mielikuvituksen kehittymistä. Toisaalta vuosiluokkien 1-2 tavoitteena laaja-alainen osaamisen -luvussa, Ajattelu ja oppimaan oppiminen -alaluvussa kirjataan, miten monipuolinen liikkuminen ja motoriset harjoitukset tukevat ajattelun kehittymistä ja oppimista. Heti perään on kirjattuna myös, miten muistin, mielikuvituksen sekä eettisen ja esteettisen ajattelun kehittymistä tuetaan muun muassa taiteen eri muotojen sekä monipuolisen vuorovaikutuksen avulla. Näin tutkimusaineistossa ilmenee, että mielikuvituksen kehittymistä voidaan tukea taiteen eri muotojen avulla, vaikka kehollisuutta tai liikettä ei olekaan erikseen mainittu.

Tutkimusaineiston yleisten osioiden ilmaukset kertovat myös siitä, että oppilaiden tunteiden nähdään omalta osaltaan ohjaavan heidän oppimisprosessiaan ja motivaatiotaan sekä

sitä, että kehoa tulee käyttää tunteiden ilmaisemiseen. Nämä yleisellä tasolla kirjatut ilmaukset tunteista ja niiden ilmaisutavoista saavat vuosiluokkien 1-2 tavoitteena laaja-alainen osaaminen -luvun painotuksissa tarkennuksen Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot -alaluvussa: ”He harjoittelevat omien tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista ja esimerkiksi leikkien ja draaman avulla kehittävät tunnetaitojaan.” Tässäkin kohden asia on ensin ilmaistu hyvin yleisellä tasolla avoimen pedagogiikan mukaisesti, mutta toisaalta annetuilla esimerkeillä suunnataan luokanopettajaa käyttämään juuri leikkiä ja draamaa menetelminä tunnetaitojen opettelussa. Kuitenkin esimerkiksi filosofi Huizingalle (1984, 189) ”tanssi on erityinen ja erittäin täydellinen muoto leikkiä”.

*”Oppilaiden luovaa musiikillista ajattelua sekä esteettistä ja musiikillista ymmärrystä edistetään huomalla tilanteita, joissa oppilaat voivat... sekä käyttää mielikuvitustaan ja kekseliäisyyttään yksin tai yhdessä muiden kanssa.”*  
(POPS 2014, 149, Musiikki.)

*”Kuvataiteessa oppilaiden mielikuvitus luo perustan opetukselle”*  
(POPS 2014, 151, Kuvataide).

*”Liikunnan oppiaineessa opetuksessa hyödynnetään oppilaiden mielikuvitusta”* (POPS 2014, 157, Liikunta).

Itse oppiaineluvuissakin niin ajattelu, tunteet kuin mielikuvituskin ilmenevät lähes jokaisessa oppiaineessa.

### 5.3 Tutkimusaineiston sisällön integraation ja avoimen pedagogiikan piirteet

Vaikka edellisissä luvuissa käsiteltiin jo tutkimusaineiston pedagogiikkaa ja sisältöä, luodaan tässä luvussa yleisempi kuva asiaan. Tutkimusaineistossa sisällön integraatiota ilmeni monin paikoin. Ensinnäkin yleisten osioiden kuvausten tulee läpäistä kaikki oppiaineet, koko opetus. Esimerkiksi opetuksen arvopohjan, oppimiskäsityksen ja työtapojen luvut tulee ilmetä luokanopettajan opetuksessa kauttaaltaan. Lisäksi Tavoitteena laaja-alaisen osaamisen sekä Opetuksen eheyttämisen ja Monialaisten oppimiskokonaisuuksien luvut tuovat tutkimusaineistoon myös sisäistä koherenssia, sisällön integraatiota.

Tutkimusaineiston integroidun sisällön yhtenä piirteinä ovat laaja-alaiset osaamisalueet, joilla tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta, jossa osaaminen tarkoittaa kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Tutkimusaineistoon on kirjattu, että ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. (POPS 2014, 17.) Vitikan (2009) tutkimissa edellisissä valtakunnallisissa ope-

tussuunnitelmissa opetusta pyrittiin eheyttämään aihekokonaisuuksilla. Nyt samaan pyritään laaja-alaisilla osaamisalueilla. Tutkimusaineiston laaja-alaisen osaamisen yleistavoitteet ovat esitettyinä sen yleisissä osioissa ja ne täsmennetään oppiaineluvuissa vuosiluokkakokonaisuuksittain. Niiden tavoitteet on otettu huomioon oppiaineiden tavoitteiden ja keskeisten sisältöalueiden määrittelyssä, siten että oppiainekuvauksissa osoitetaan oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen yhteys laaja-alaiseen osaamiseen. (POPS 2014, 17-18.) Näin laaja-alaiset osaamisalueet tuovat keskusaiheillaan ja taitotiedon tavoitteillaan integroidun sisällön piirteitä tutkittuun aineistoon.

Opetuksen eheyttäminen nähdään tutkimusaineistossa tärkeänä osana perusopetuksen yhtenäisyyttä tukevaa toimintakulttuuria. Eheyttämisen tavoitteena on, että oppilaille kasvaa ymmärrys opiskeltavien asioiden välisistä suhteista ja keskinäisistä riippuvuuksista. Eheyttämisen tarkoituksena on auttaa oppilaita yhdistämään eri tiedonalojen tietoja ja taitoja sekä jäsentämään niitä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. (POPS 2014, 29.) Opetuksen eheyttäminen edellyttää tutkimusaineiston mukaan sekä opetuksen sisältöä, että työtapoja koskevaa pedagogista lähestymistapaa, jossa kunkin oppiaineen opetuksessa ja erityisesti oppiainerajat ylittäen tarkastellaan todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja kokonaisuuksina (POPS 2014, 30). Tutkimusaineisto siis edellisten tapaan määrää, että eheyttämistä tulee olla, mutta antaa paikallisille opetussuunnitelmien tekijöille vapauden määrittellä sen tavan ja keston. Oppilaiden opintoihin tulee silti sisältyä vähintään yksi riittävän pitkäkestoinen monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa (POPS 2014, 30). Pedagogisesta ohjaavuudesta kertoo se, että tutkimusaineistossa listataan esimerkkejä, miten eheyttämistä voisi toteuttaa. Tutkimusaineisto antaa mahdollisuuden myös koko opetuksen eheyttämiseen kokonaisopetuksena, mutta asiaa ei tarkemmin ohjeisteta. Tutkimusaineistossa kirjataan myös, miten paikallisessa opetussuunnitelmassa voidaan päättää myös muista opetuksen eheyttämistavoista. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tulee edistää perusopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja erityisesti laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. Oppimiskokonaisuuksia käsitellään toiminnallisesti ja niihin kuuluu sisältyä oppilaiden kokemusmaailmaan kuuluvia ja sitä avartavia asioita. (ks. POPS 2014, 29-30.) Monialaiset oppimiskokonaisuudet kuuluvat Vitikan (2009) opetussuunnitelman jäsenyyksessä integroidun sisällön piirteisiin keskusaiheiden ja elementtien välisten rajojen löyhyyden perusteella. Lisäksi niissä korostuvat taitotiedon tavoittelu yhtenä integroidun sisällön piirteenä. Niistä ilmenee avointa pedagogiikkaa siten, että struktuurit on jätetty hyvin joustaviksi, koulun päätettäväksi.

Laaja-alaiset osaamisalueet sekä opetuksen eheyttäminen ja oppimiskokonaisuudet ovat saaneet tutkimusaineistossa tilaa monin paikoin. Ne kulkevat tekstin mukana yleisistä osioista jokaiseen oppiaineeseen. Näin koko tutkimusaineistoa on pyritty viemään kohti integroidumpaa sisältöä. Laaja-alaisen osaamisalueiden tulee eheyttää opetusta koko lukuvuoden, kun taas oppimiskokonaisuudet voidaan toteuttaa rajattuina aikajaksoina. Kuitenkin se, että tutkimusaineistossa vaaditaan yhden oppimiskokonaisuuden toteuttamista kouluissa lukuvuodessa, ohjaa koulujen käytännön toteutusta asiassa.



Perusopetuksen vuosiluokkakokonaisuuksilla on yhteisten tehtävien lisäksi omia erityisiä tehtäviä, joiden hoitaminen edellyttää oppilaiden ikäkauden ja kehitysvaiheen huomioonottamista. Vuosiluokkien 1-2 erityisenä tehtävänä on koululaiseksi kasvaminen, jolloin oppilaita tulee kannustaa tuomaan esiin omat kiinnostuksen kohteensa ja löytämään uusia. Vuosiluokilla 1-2 työtavoissa tulee korostua muun muassa toiminnallisuus, havainnollisuus, leikki ja mielikuvitus. (POPS 2014, 100.) Näin tutkimusaineistossa ilmenee sisällön integraatiota myös vuosiluokkakokonaisuuksien tasolla. Niissä ilmenee myös avoimen pedagogiikan piirteitä, sillä tutkimusaineistossa annetaan vain hyvin yleisiä pedagogisia ohjeita 1.-2. vuosiluokkien opettamisen periaatteista. Tämän tutkimuksen näkökulmasta tarkasteltuna tutkimusaineisto ohjaa luokanopettajaa käyttämään toiminnallisia menetelmiä, mitä kehollinen oppiminen ja tanssikasvatus sen erityismuotona ovat. 1.-2. vuosiluokkakokonaisuuden osalta mainitaan vielä erikseen, että opetus voi olla pääosin eheytettyä: 1.-2. vuosiluokkien luokanopettajat voivat siis tahtoessaan rakentaa opetuksensa teemojen tai ilmiöiden varaan ja näin kehollisen tiedon, liikkeen ja tanssin ottaminen teemaksi tai yhdeksi näkökulmaksi eri teemojen käsittelyssä on mahdollista.

Tutkimusaineistossa ilmeni sisällön integraatiota paikoitellen myös oppiaineiden sisällä ja niiden välillä. Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen on kirjattuna, että draamaa tulee integroida kirjallisuuteen ja muihin oppiaineisiin, kuten musiikkiin, liikuntaan ja ympäristöoppiin (POPS 2014, 107). Musiikin oppiaineeseen on kirjattuna, että musiikissa tulee käyttää liikuntaa ja kuvataiteen oppiaineessa taasen tulee innostaa taiteidenväliseen toimintaan (POPS 2014, 149-150, 153).

Vitikan (2009) avoimeen pedagogiikkaan liittyy yhtenä piirteenä valinnaisuus. Valinnaisten opintojen tehtävänä perusopetuksessa on sekä syventää ja laajentaa oppimista, että vahvistaa jatko-opintovalmiuksia. Tutkimusaineiston mukaan valinnaisten opintojen tulee tarjota oppilaalle mahdollisuus kehittää osaamistaan kiinnostuksensa suunnassa. (POPS 2014, 96.) Opetuksen järjestäjä päättää, mitä valinnaisia aineita tarjotaan. Valinnaisena aineena voidaan tarjota oppiaineiden syventäviä ja soveltavia opintoja tai useasta oppiaineesta tehtyjä oppiainekokonaisuuksia. Valinnaisten aineiden tulee edistää perusopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Myös laaja-alaisista osaamistavoitteista voidaan muodostaa soveltavien valinnaisten aineiden sisältöjä. Soveltavilla valinnaisilla aineilla voidaan myös edistää oppiaineiden yhteistyötä esimerkiksi taide- ja taiteiden opinnoissa tai draamaopinnoissa. (POPS 2014, 97.) Näin valinnaisuus ilmentää paitsi avointa pedagogiikkaa, mutta myös pyrkimystä kohti integroidumpaa sisältöä. Vaikka tanssi ei olekaan yksi opetettavista oppiaineista tai edes laaja-alaisen osaamisen oma alueensa, voivat koulut järjestää oppilailleen mahdollisuuden valita tanssi valinnaisena aineena.

*”Kerhotoiminnassa oppilaat saavat tilaisuuksia monimuotoiseen vuorovaikutukseen aikuisten ja toisten oppilaiden kanssa... Kerhotoiminnassa oppilaat saavat tilaisuuksia luovaan toimintaan... Kerhot tarjoavat oppilaille mahdollisuuksia tutustua erilaisiin harrastuksiin... Tavoitteena on lisätä harrastuneisuutta sekä tuottaa yhdessä tekemisen,*



*osaamisen, onnistumisen ja ilon kokemuksia. Kerhotoiminnan järjestämis- ja toteuttamistapoja kehitetään ja oppimisympäristöä muokataan harrastuneisuutta tukevaksi.”*

*(POPS 2014, 41-42, Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukeva muu toiminta.)*

Peruskoulut järjestävät oppilailleen myös vapaaehtoisuuteen perustuvaa kerhotoimintaa. Kerhotoiminnan tarkoituksena on antaa oppilaille mahdollisuus luovaan toimintaan, vuorovaikuttamiseen ja tutustua harrastuksiin. Kerhotoimintaan voidaan palkata koulun ulkopuolinen henkilö tai kerhoa voi vetää myös koulun opettajat. Näin kerhotoiminnan avulla koulujen toimintaa voidaan monipuolistaa ja viedä avoimemman pedagogiikan suuntaan.

Avoimen pedagogiikan piirteenä ilmeni läpi tutkimusaineiston koulun ulkopuolisten ympäristöjen hyödyntäminen. Asiasta on kirjoitettu niin tutkimusaineiston yleisissä osioissa kuin eri oppiaineiden luvuissa. Esimerkiksi yleisten osioiden oppimiskäsitysluvussa kirjataan, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa (POPS 2014, 14). Oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestämisen luvussa yhteistyö on saanut oman kappaleensa. Siinä kirjataan, miten yhteistyö nuoris-, kirjasto-, liikunta- ja kulttuuritoimen, poliisin sekä seurakuntien, järjestöjen, yritysten ja muiden lähiympäristön toimijoiden kuten luontokoulujen, museoiden ja nuorisokeskusten kanssa lisää oppimisympäristöjen monipuolisuutta ja tukee koulun kasvatustehtävää (POPS 2014, 35). Oppimisympäristöt ja työtavat -luvussa taas kirjataan, miten hyvin toimivat oppimisympäristöt mahdollistavat aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen tai asiantuntijoiden kanssa (POPS 2014, 27). Tutkimusaineiston oppiaineluvuissakin oppimisympäristöihin otetaan kantaa jokaisen oppiaineen kohdalla. Esimerkiksi kuvataiteen oppiaineessa kirjataan, että opetustilanteet toteutetaan kouluympäristön lisäksi erilaisissa rakennetuissa ympäristöissä, luonnon ympäristöissä ja verkkoympäristöissä (POPS 2014, 153). Näin koulun ulkopuoliset ympäristöt avoimen pedagogiikan piirteenä läpäisee koko tutkimusaineiston. Myös oppimiskäsitysluvun ilmaus ”oppiminen on monimuotoista ja sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan” (POPS 2014, 14) ilmentää avointa pedagogiikkaa oppimisen tilannesidonnaisuuden ja kontekstuaalisuuden kautta.

Arviointi on saanut tutkimusaineiston yleisissä osioissa sijaa kokonaisen luvun verran. Tutkimusaineiston mukaan arvioinnin kuuluu kohdistua oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen ja sen tulee olla sekä formatiivista että summatiivista (POPS 2014, 49-51). Vuosiluokilla 1-7 arviointi voi olla joko sanallista tai numeroarviointia tai niiden yhdistelmää opetuksen järjestäjän päätöksen mukaisesti (POPS 2014, 51). Sanallinen ja formatiivinen arviointi antaa mahdollisuuden yksilöllisempään arviointiin, mikä on avoimen pedagogiikan piirre. Tutkimusaineiston oppimisen ja koulunkäynnin yleinen, tehostettu ja erityinen tuki edustaa avointa pedagogiikkaa joustavien struktuurien ja yksilöllisen arvioinnin piirteiden kautta: jos oppilaalla on yksilöllistetty oppimäärä, oppilaan suorituksia arvioidaan suhteessa henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa

suunnitelmassa määriteltyihin hänelle yksilöllisesti asetettuihin tavoitteisiin eikä osaamisen tason määrittelyssä käytetä yleisiä arviointikriteerejä (POPS 2014, 71). Avoimen pedagogiikan piirteinä ovat myös eri oppiainelukujen kappaleet liittyen ohjaukseen, eriyttämiseen ja tukeen kyseisissä oppiaineissa. Ne kertovat joustavista struktuureista. Esimerkiksi matematiikan oppiaineessa oppilas saa osoittaa ymmärtämisen ja osaamisen tasoaan eri tavoin, kuten puheen, välineiden, piirtämisen tai kirjallisen työskentelyn avulla (POPS 2014, 137).

Tutkimusaineistossa eriteltyä sisältöä edustaa oppiaineiden jako omiin lukuihinsa omine tavoitteineen, sisältöineen ja arviointikriteereineen. Lisäksi jokaisella oppiaineella on omat tavoitteensa oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyen. Suljettua pedagogiikkaa ilmenee tutkimusaineistossa esimerkiksi arvioinnin suhteen, sillä jokaisessa oppiaineessa on listattuna tavoitteisiin perustuvat standardoidut arvioinnin kohteet. Esimerkiksi ympäristöopin oppiaineessa ne ovat:

- *edistyminen lähiympäristössä tutkimisessa sekä toimimisessa ja liikkumisessa*
- *edistyminen havaintojen tekemisessä*
- *edistyminen turvallisen toimimisen taidoissa*
- *edistyminen ryhmässä toimimisen taidoissa (POPS 2014, 140-141).*

Toisaalta nämä arvioinnin kohteet ovat hyvin yleisellä tasolla kirjoitetut, jolloin niiden voidaan ajatella edustavan pikemminkin avointa pedagogiikkaa. Kaiken kaikkiaan tutkimusaineisto on kirjoitettu hyvin yleisellä tasolla antaen kuvan avoimesta pedagogiikasta. Faktatiedon sijaan korostuu taitotieto. Tutkimusaineistoon on pyritty tuomaan myös sisällön integraatiota monin keinoin, vaikkakin oppiaineet on edelleen esitelty omissa erillisissä luvuissaan. Seuraavassa esitellään yhteenvetona tutkimusaineistossa ilmenneet sisällön integraation ja avoimen pedagogiikan piirteet (taulukko 10).

Taulukko 10. Tutkimusaineiston sisällön integraation ja avoimen pedagogiikan piirteet

<b>Sisällön integraatio</b>	<b>Avoin pedagogiikka</b>
Yleiset osiot-oppiaineluvut –yhteys	Valinnaisuus
Laaja-alaiset osaamistavoitteet	Kerhotoiminta
Opetuksen eheyty	Koulun ulkopuoliset ympäristöt
Monialaiset oppimiskokonaisuudet	Yksilöllinen arviointi
Vuosiluokkakokonaisuudet	Ohjaus, eriyttäminen ja tuki – joustavat struktuurit
Oppiaineiden väliset yhteydet	Taitotiedon korostuminen
	Yleisen tason kirjoitustyyli

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tutkimustulosten pohdintaa

Vitikka (2009) analysoi omassa tutkimuksessaan vuosien 1994 ja 2004 valtakunnallisia opetussuunnitelmia. Hänen analyysiensä perusteella esittämät opetussuunnitelman kehittämismahdollisuudet liittyivät teemakohtaisten tavoitteiden asettamiseen sisällöllisen kehittämisen lähtökohdaksi, opetussuunnitelman pedagogiseen strukturointiin oppimisprosessin lähtökohdista sekä opetussuunnitelman sisällön ja pedagogiikan välisten yhteyksien tiivistämiseen tarkoituksenmukaisella tavalla. (Vitikka 2009, 7-8.) Nämä kehittämissideat näyttävät osittain toteutuneen tämän tutkimuksen tutkimusaineistossa.

Tämän tutkimuksen perusteella nykyiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleiset osiot ja 1.-2.-vuosiluokkakokonaisuudet sisältävät kehollisen oppimiskäsityksen mukaisia piirteitä. Tanssi ei ilmennyt käsitteenä kertaakaan tutkimusaineistossa, mutta tanssiin liitettäviä elementtejä ja ulottuvuuksia ilmeni läpi tutkimusaineiston. Lisäksi tutkimusaineistossa ilmenevät sisällön integraation ja avoimen pedagogiikan piirteet mahdollistavat monimuotoisen tanssikasvatuksen.

Kosusen (1994, 202) tutkimustulosten perusteella opettajan työkokemuksella, omakohmaisella osallistumisella opetussuunnitelman kehittämiseen ja sukupuolella on yhteys siihen, miten halukkaasti hän hyödyntää kirjoitettua opetussuunnitelmaa omassa työssään. Kosusen (1994, 3) aineistossa kokeneiden opettajien opetussuunnitelman käyttö oli jäsentynyttä ja ammattimaista verrattuna vähemmän kokenempiin opettajiin. Näin ollen se, mitä ja miten opetetaan, riippuu pikemminkin opetussuunnitelman lukijasta, miten hän opetussuunnitelmaa käyttää ja tulkitsee, ei niinkään itse opetussuunnitelmasta. Holapankin (2007, 331) tutkimustulosten perusteella opetussuunnitelma voi jäädä opettajalle vieraksi. Laineen (2010) tutkimustulosten mukaan kuitenkin 73 prosenttia opettajista katsoi opetussuunnitelman ohjaavan heidän käytännön opetus- ja kasvatustyötään. Toisaalta yli neljäsosa opettajista ei tämän tuloksen perusteella katso opetussuunnitelman ohjaavan heidän työntekoaan. Silti nämä opetussuunnitelman perusteet ovat määräys, jota opettajien on työssään noudatettava (Oph 2016a). Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto oli hyvin yleisellä tasolla kirjoitettu, jolloin se mahdollistaa hyvinkin monenlaiset tulkinnat ja toteutustavat määrätyistä asioista. Salmisen ja Annevirran (2014) mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004/2010) välittämä ohjaus on vaihtelevaa. He esittävät, että osa perusteiden virkkeistä ohjaa opettajaa hyvinkin täsmällisesti, mutta useimmat virkkeet jättävät opettajalle tulkinnanvaraa. Heidän tutkimustulostensa perusteella vastuu tai vapaus opetussuunnitelmatekstin tavoitteiden tulkinnasta jää pääosin opettajalle. (Salminen & Annevirta 2014, 342-344.) Tässä tutkimuksessa päädyttiin samansuuntaisiin ajatuksiin.

Perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta (Finlex. Perusopetuslaki 642/2010 30§). Lisäksi opetuksen järjestäjän tehtävänä on huolehtia tämän oikeuden toteutumisesta ja jokainen oppilaiden kanssa työskentelevän tulee toteuttaa opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa ja noudattaa muita työtä ohjaavia normeja (POPS 2014, 9). Näin laki määrää luokanopettajaa noudattamaan paikallisesti tehtyä opetussuunnitelmaa. Ihminen toimii kuitenkin tulkitsemiensa merkitysten pohjalta ja nämä merkitykset voivat olla eriäviä siihen, mitä kirjoittavat ovat tarkoittaneet. Missä menee siis tulkinnan raja? Kuinka pitkälle opetussuunnitelmaa voi tulkita? Saako luokanopettaja tulkita tulkitsemistaan niin pitkälle, kunhan pystyy perustelemaan opetussuunnitelman avulla omia valintojaan? Tutkimusaineisto osoittautuikin yleisen kirjoitustyylin ja avoimen pedagogiikan piirteiden kautta hyvinkin hedelmälliseksi tulkintojen tekemiselle. Vaikuttaa siltä, että vain luokanopettajan oma mielikuvitus ja luovuus ovat rajana siihen, mihin suuntaan ja millaiseksi opetussuunnitelma lopulta taipuu opetuksessa. Vaikka tanssi käsitteenä ei ilmenekään tutkimusaineistossa, saati ole edes yksi opetettavista oppiaineista, saa luova luokanopettaja opetussuunnitelman taipumaan tanssin tahtiin.

Anttila (2006, 74) haastaa opettajankoulutuksen tarkastelemaan oppimiskäsityksiään uuden tieteellisen tiedon varassa ja esittää, että opettajaopinnoissa tulisi käsitellä myös taiteen merkitystä ihmisen kehitykselle. Hänen mukaansa kysymys on siitä, tukeeko kasvatusta jakoa kehon ja mielen, tunteiden ja järjen, ajattelun ja toiminnan välillä, vai perustuuko se näiden välisen yhteyden vahvistamiseen (Anttila 2006, 74). Tämän tutkimuksen analyysin perusteella tutkimusaineistossa oli kuitenkin kehollisen oppimiskäsityksen piirteitä, mutta kuten Anttila (2013, 43) itsekin on todennut, ei kehollinen oppimiskäsitys vielä oikein näy suomalaisessa oppimisteoreettisessa kirjallisuudessa. Jotta luokanopettaja pystyisi tulkitsemaan opetussuunnitelmassa ilmeneviä kehollisen oppimiskäsityksen piirteitä, tulee hänellä olla teoreettista taustatietoa asiasta. Anttila (2013, 194) esittääkin, että ulottamalla tanssin ja kehollisen oppimisen perusteita luokanopettajakoulutukseen voitaisiin käynnistää keskustelu uudenlaisen, kehollisen pedagogiikan mahdollisuuksista peruskoulussa. Anttilan (2006) mukaan opettajankoulutukseen liitettävien tanssiopintojen tulisi perustua omaan keholliseen kokemukseen ja sen merkityksen reflektointiin. Tällaisesta opintojaksosta on hänen mukaansa suora yhteys tanssiin taidemuotona. Anttila esittääkin, että työpajamuotoinen tanssinopiskelu, jonka sisältöinä olisivat tanssin peruselementteihin perustuva kompositiotyöskentely, koreografiset projektit sekä taiteiden väliset projektit, laajentaisivat omalle kokemukselle perustuvaa tanssinopiskelua kohti tanssin kulttuurisen merkityksen ymmärtämistä. Opettajankoulutukseen liitettäviä opintoja tulisi tukea mahdollisuuksien mukaan tanssiesitysten seuraamisella, tanssitaiteilijoiden vierailuluennoilla ja kirjallisuudella esimerkiksi tanssin historiasta ja liikeanalyysistä. (Anttila 2006, 73.) Nyt tulisikin pohtia opettajankoulutusten tarjoamien oppimiskäsitysten ajanmukaisuutta uusien tiedon muodostumisen tutkimusten valossa ja kehittää niiden pohjalta uutta kokonaisvaltaisempaa pedagogiikkaa. Tällaisen kehittämistyön seurauksena myös luokanopettajan opetustyötä ohjaava opetussuunnitelma tulisi arvioida uudelleen.

Hahl ja Nirhamo (2010) ovat ehdottaneet, että tanssikasvatuksen voisi koulukontekstissa toteuttaa monellakin eri tavalla: joko omana oppiaineenaan tai yhteistyössä muiden aineiden kanssa. He nimeävät yhtenä ratkaisuna uuden oppiaineen luomisen, joka sisältäisi tanssitaidetta, teatteritaidetta, kuvataidetta ja musiikkia. Tämä heidän ehdottamansa malli on samantyyppinen Australian ja Uuden-Seelannin mallin kanssa. (Hahl & Nirhamo 2010, Australian Curriculum, New Zealands Ministry of Education.) Nykyinen opetussuunnitelma ei sisällä tanssia omana oppiaineenaan, mutta se antaa esimerkiksi sisällön integraation ja avoimen pedagogiikan piirteiden avulla luokanopettajille mahdollisuuden rakentaa opetuksestaan sellaisen, että se sisältää tanssin oppimista ja etenkin tanssin avulla oppimista.

Viitalakin (1998, 23) tuo julki, että tanssi tulisi saada itsenäiseksi taideaineeksi kouluihin, jotta koko ikäluokka pääsisi tutustumaan tanssiin. Hänen mukaansa suurin este tanssin saamiseksi kouluihin on kuitenkin niin päättäjä- kuin viranhaltijatason tietämättömyys tanssista, mikä johtuu heidän oman koulutusaikansa arvostuksista (Viitala 1998, 23). Viitala (1998, 35) mainitsee, että yhteiskuntamme arvostuskäytännön ja jäykkien reviiirirajojen vuoksi tanssin asema ei tule vakiintumaan kasvatus- ja koulutusinstituutioissa ilman, että sen asema selkiytetään. Anttila (2001) huomioi, että tanssi jokapäiväisenä toimintana puuttuu kulttuuristamme lähes täysin. Suomalainen kulttuuri kantaa hänen mukaansa taakkanaan ilmaisun pidättyneisyyttä ja lapsi joutuu luopumaan leikinomaisesta liikkumisesta liian nopeasti ja varhain. Anttila esittääkin, että lasten liikevarasto kapenee käsittämään liikkeen suorituksena ja taitona, ja liikunnasta aletaan puhua mitattavana, määrällisenä ilmiönä. Tällöin lapsi muodostaa kehoa esineellistävän suhteen omaan kehoonsa, jossa kehon taito ja ulkonäkö korostuvat, osaaminen ja suoriutuminen ovat paljokittavia: näin kehon kokemuksellisuus ja sen monet vivahteet ja laadut jäävät varjoon. Se, että lapsi on kosketuksissa itseensä, kehollisuuteensa ja tunteisiinsa, on edellytys sille, että hän voi ymmärtää toista ihmistä. (Anttila 2001, 85-86.) Anttila (2006) näkee, että tanssi on taidemuoto, jota harjoittamalla ihminen voi tavoittaa eheyden ja kokonaisvaltaisuuden kokemuksen, jossa keho ja mieli ovat yhtä. Tanssiessaan ihminen voi kokea oman liikkeensä ja kehonsa merkityksellisen tiedon ja ymmärtämisen lähteenä. Koska tanssi on myös yhteisöllinen taidemuoto, tanssiessaan ihminen voi kokea kuuluvansa yhteisöön, olla enemmän kuin oma itsensä. (Anttila 2006, 72.) Rakentamalla opetus kehollisen oppimisen pedagogiikalle ja sisällyttämällä tanssin piirteitä opetukseen, voitaisiin edistää oppilaiden oman kehon hallintaa ja ilmaisua sekä yhteisöllisyyden tunteen kehittymistä.

Vaikka tutkimusaineistossa korostetaankin vuorovaikutustaitojen opettamista, voi sanattoman viestinnän merkitys jäädä tutkimusaineistosta tunnistamatta. Kuitenkin sanattoman viestinnän osuuden nähdään nykytietämyksen valossa olevan suurempaa kuin sanallisten viestien ihmisten välisessä kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa (Jyväskylän yliopisto Kielikeskus). Tässä tutkimuksessa esiteltujen tutkijoiden ja asiantuntijoiden mukaan tanssi harjoittaa kehotietoisuutta ja on sanatonta viestintää. Poikonen (2017) muistuttaa, että koska vietämme paljon aikaa virtuaalitodellisuuksissa ja istuen, on elämäntapamme vienyt meitä etäämmäs omista kehollisista tuntemuksista ja muiden

sanattomien tunneviestien kuuntelemisesta. Kehollisen oppimisen pedagogiikka ja tanssikasvatus voisivat olla keinoja tarkkaavaiseen toisen kehon kuunteluun (Poikonen 2017) ja sanattoman viestinnän harjoittamiseen.

Tanssi ei kuitenkaan vielä ole oma oppiaineensa ja luokanopettajien on toteutettava nykyistä opetussuunnitelmaa. Tämän tutkimuksen analyysin perusteella luokanopettaja voi toteuttaa opetustaan kehollisen oppimiskäsityksen pohjalta sekä melko vapaasti sisällyttää opetukseensa myös tanssikasvatusta. Tutkimusaineiston avoimen pedagogiikan ja sisällön integraation piirteet mahdollistavat hyvin monimuotoisen opetuksen, kuten muihin oppiaineisiin integroidun tanssikasvatuksen, tanssiaiheiset oppimiskokonaisuudet, tanssin valinnaisaineena ja kerhon muodossa. Lisäksi nämä piirteet mahdollistavat tanssin ottamisen yhdeksi näkökulmaksi ilmiöopetuksessa. Näin voi tapahtua kuitenkin ainoastaan silloin, kun luokanopettaja on tietoinen kehollisesta oppimisesta, tanssista taiteena sekä tanssikasvatuksesta ja näkee nämä asiat merkityksellisinä. Merkityksellisyyden tunne syntyy omakohtaisesta kokemuksesta ja tarpeellisten tietojen oppimisesta. Joycen mukaan jokainen opettaja, joka kokee olevansa luova opettaja, voi opettaa myös luovaa tanssia (Joyce 1994). Jotta luokanopettajien tietoisuus luovasta tietoisesta liikkeestä ja kehollisesta oppimisesta kehittyisi, pitää katse kohdistaa taas opettajakoulutukseen. Anttila (2013, 194) antaa ymmärtää, että kiinnostusta oppiainerajat ylittävän, toiminnallisen ja kokonaisvaltaisen pedagogiikan kehittämistyöhön olisi yhä enemmän. Kehollisen oppimiskäsityksen mukaisesta peruskouluihin soveltuvasta pedagogiikasta voitaisiin tuottaa tietoa esimerkiksi toimintatutkimuksina ja työn tuloksia käyttää opettajankoulutuksen kehittämiseen. Lisäksi tulisi luoda käytännöllisiä malleja ilmiöpohjaisen opetuksen tueksi, jossa tietoinen liike, tanssi, olisi yksi ilmiön käsittelyn tavoista.

Koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaa ja luokanopettajien opetustyötä ohjaavat myös käytettävät oppikirjat. Heinosen (2005) tutkimustuloksissa oppikirjan ja muun oppimateriaalin käyttötapa vaihteli eri oppiaineissa samankin luokanopettajan opetuksessa hyvin paljon. Luokanopettajat ilmaisivat etenevänsä peruskoulun alaluokilla eniten oppikirjan mukaan matematiikassa ja äidinkieliessä. Reaaliaineissa oppikirjan lisäksi käytettiin paljon muuta oppimateriaalia ja lähdeaineistoja (internettiä, tietokirjallisuutta, sanomalehtiä ym.). (Heinonen 2005, 229-233.) Kun kerran luokanopettajien opetusta ohjaakin valtakunnallisen opetussuunnitelman sijaan pikemminkin oppikirjojen pohjalta tehty koulukohtainen opetussuunnitelma tai opetuksessa käytettävä oppikirja, mielenkiintoista olisi tutkia, miten kehollinen oppimiskäsitys, liike ja tanssi ilmenevät eri oppiaineiden oppikirjoissa.

Tämä tutkimus nojasi relativistiseen kielikäsitteeseen, jonka mukaan kieli ei ole neutraali viestinnän väline. Tutkimuksen aineistona käytettiin osaa asiakirjasta, jonka ovat laatineet monet työryhmät pitkällisen työskentelyn tuloksena. Eri työryhmillä on ollut omat taustansa, työtapansa ja intressinsä ja tämä erityinen kollektiivinen tekstintuottamistapa on varmasti vaikuttanut asiakirjan sisältöön ja muotoon.

## 6.2 Tutkimusprosessin pohdintaa

Tutkimuksen tekemisen aikana koettiin, että kaikki tutkimuksessa tehdyt valinnat ovat olleet eettisiä valintoja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 128). Tutkimuksen tekeminen vaati niin eettisiä, ontologisia, epistemologisia kuin metodologisiakin pohdintoja ja siksi tutkimuksen tekeminen eteni verkkaisesti. Jo itse tutkimustehtävien valinta oli eettinen kysymys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Koska tutkimuksen tekijä on lastentanssin ohjaaja, on tämä vaikuttanut tutkimusaiheen valintaan. Tässä tutkimuksessa tärkeäksi luotettavuuden kriteeriksi nousikin puolueettomuus. Onko tutkimusprosessissa onnistuttu objektiivisesti lähestymään ja tutkimaan aihetta? Tutkimuksen teon periaatteita noudattamalla pyrittiin subjektiivisuuden hälventämiseen ja tieteellisen sisällönanalyysimenetelmän systemaattinen noudattaminen toi tutkimukseen vaadittavaa objektiivisuutta. Tutkimuksessa subjektiivisuudesta ei voitu päästä kokonaan irti, sillä tutkimuksen tekijä on itse päättänyt tutkimustehtävistä, luonut tutkimusasetelman ja toiminut aineiston tulkitsijana tehden kaikki päätökset itse. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Tutkimuksen uskottavuus perustuu siihen, että tutkimuksessa noudatettiin hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 132.) Tutkimustyötä ohjasi Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat hyvän tieteellisen käytännön periaatteet (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012) ja siten tutkimuksessa pyrittiin sen joka vaiheessa noudattamaan rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta, jotka ovat tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. Tutkimuksessa pyrittiin argumentoimaan tieteellisen päättelyn sääntöjen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 126-127.) Näin tieteen ohjeita noudattamalla pyrittiin tutkimukseen tuomaan niin luotettavuutta kuin pätevyyttäkin.

Tutkimuksessa kunnioitettiin muiden tutkijoiden töitä viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla. Tutkimus tehtiin ajan kanssa, jotta saavutettiin tutkimuksen tekemiseen vaadittavaa huolellisuutta, tarkkuutta ja pätevyyttä. Taustakirjallisuus valittiin siten, että se sisältäisi pätevää, luotettavaa ja tieteen alalla arvostettuja lähteitä. Toisaalta tutkimuksen teon alkuvaiheessa taustakirjallisuuden relevanttisuuteen ei kiinnitetty niinkään huomiota, vaan tarkoituksena oli ensin tutustua laajasti niin kehollisen oppimisen, tanssin kuin opetussuunnitelma-alan kirjallisuuteen ja saada näin laaja näkemys tutkimuksen aihepiireistä. Koska tutkimuksessa edettiin hermeneuttisella otteella, taustakirjallisuuteen palattiin tutkimuksen kuluessa kasvaneen ymmärryksen kanssa.

Vaikka tutkimus tehtiin sisällönanalyttisin menetelmin, pohdittiin tutkimusta myös reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Pääkäsitteiden määrittelyt, joilla aineistoa analysoitiin, vaati kriittistä pohdintaa siitä, tutkitaanko nyt todella sitä, mitä on tarkoituskin. Taustakirjallisuuden perusteella eri pääkäsitteistä pyrittiin muodostamaan kokonaiskuvaa, jottei mitkään käsitteiden ulottuvuudet tai ominaisuudet jäisi analyysistä pois. Näin pääkäsitteiden määritelmiin sisällytettiin useampien tutkijoiden ja asiantuntijoiden esittämiä näkemyksiä asiasta. Näin tekemällä haluttiin kattaa mahdollisimman tarkasti kaikki tutkittavat käsitteet ja saamaan tutkimukseen niin sanottua käsitevaliditeettia. Tut-

kimuksessa tyydyttiin siihen tosiasiaan, että määritelmät ovat tarpeeksi kattavia kuvaamaan tutkittavia ilmiöitä ja että ne toimivat tässä tutkimuksessa, mutta eivät ole lopullisia totuuksia. Tässä tutkimuksessa määritelmistä tehtiin kuviot ja taulukot, jotka toimivat tutkimuksen työkaluina ja muissa tutkimuksissa voidaan päätyä erilaisiin määritelmiin ja esittämisen tapoihin. Määritelmät pyrittiin tuomaan tarkasti esiin tutkimusraportissa ja niiden avulla tutkimuksen voi toistaa tarvittaessa. Eri asia on, saataisiinko toisessa tutkimuksessa samanlaisia johtopäätöksiä analyysin tuottamista löydöksistä, koska luotettavuuden ongelmana on se, että mitä tahansa aineistoa on periaatteessa mahdollista tulkita lukemattomilla tavoilla (Eskola & Suoranta 1998, 215). Sisällönanalyttisin periaattein voidaan kuitenkin analysoida erilaisia dokumentteja systemaattisesti sikäli, että sen avulla saadaan tutkimusaineisto järjestetyksi tulkintojen ja johtopäätösten tekemistä varten (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105). Tutkimustyö pyrittiinkin esittämään huolellisesti, jotta jokainen voi tehdä omat johtopäätöksensä tutkimustuloksista ja koko tutkimuksen uskottavuudesta. Tässä tutkimuksessa myönnetään tutkijan avoin subjektiviteetti ja se, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Näin tutkimuksen luotettavuuden kriteeriksi nousee tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tutkimuksen uskottavuuden kannalta pyrittiin koko tutkimusprosessin ajan kysymään, olivatko tehdyt valinnat parhaita mahdollisia. Näin tehtiin niin taustakirjallisuuden lopullisessa valinnassa, käsitteiden määrittelyssä, kuvioiden ja taulukoiden luomisessa, analyysimenetelmiä valitessa, analyysiä tehdessä, tulkintoja pohtiessa ja johtopäätöksiä muodostettaessa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 218.) Tutkimuksen tekemisessä tärkeimpänä nähtiin tutkimustehtäviin sitoutuminen ja niihin vastausten etsiminen tieteellisiä menetelmiä noudattamalla. Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin parantamaan siten, ettei tukeuduttu ainoastaan yhteen sisällönanalyysikertaan, vaan aineistoa käytiin läpi useamman kerran. Näin haluttiin saada kaikki oleellinen esiin ja kokonaisvaltainen kuva aineistosta tutkimuksen viitekehyksestä käsin.



## LÄHTEET

- Americans for The Arts 2005. <http://www.americansforthearts.org/sites/default/files/pdf/news/press-releases/2005/06/New-Harris%20Poll-Reveals-93-Percent-of-Americans-Believe-Arts-are-Vital-to-Well-Rounded-Education.pdf>. Viitattu 12.12.2016.
- Anttila, E. 1994. Tanssin aika: opas koulujen tanssikasvatukseen. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu no: 139, Tampere.
- Anttila, E. 2001. Tanssi: kehon leikkiä. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen, I (toim.) Taiteen ja leikin lumous. Oy Finn Lectura Ab, Tampere.
- Anttila, E. 2003. A Dream Journey to the Unknown: Searching for Dialogue in Dance Education. Theatre Academy, Helsinki.
- Anttila, E. 2005. Tanssin, siis ajattelen -Pohdintoja tanssista, oppimisesta ja kehotietoisuudesta. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) Taidon ja taiteen luova voima: Kirjoituksia 9-12 -vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. TammerPaino Oy, Tampere, 71-85.
- Anttila, E. 2006. Tanssin mieli. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja no: 39, Helsinki, 60-76.
- Anttila, E. 2013. Koko koulu tanssii: Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä. Edita Prima Oy, Helsinki.
- Australian Curriculum. Learning areas/The Arts. [www.australiancurriculum.edu.au/](http://www.australiancurriculum.edu.au/). Viitattu 18.9.2017.
- Berger, K. 2008. The developing person through life span. Worth Publishers, New York.
- Calvo-Merino, B., Glase, D.E., Grezes, J., Passingham, R.E. & Haggard, P. 2005. Action observation and acquired motor skills: An fMRI study with expert dancers. *Cerebral Cortex*, 15, 1243-1249.
- Cotman, C., Berchtold, N., Christie, L. 2007: Exercise builds brain health: key roles of growth factor cascades and inflammation. *Trends in neurosciences* 9.
- Damasio, A. 2000. Tapahtumisen tunne: Miten tietoisuus syntyy. Terra Cognita, Helsinki.
- Eco, U. 1989. Oppineisuuden osoittaminen. Vastapaino, Tampere.

Education world. Voluntary National Education Standards for the Major Subject Areas. <http://www.educationworld.com/standards/>. Viitattu 4.10.2017.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.

Estola, E & Syrjälä, L. 2002. Whose reform? Teachers' voices from silence. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative research. Voices of Teachers and Philosophers. Jyväskylän yliopisto: Sophi, 177–196.

Field, T. 1998. Touch therapy effects on development. International Journal of Behavioral Development.

Field, T. 2001. Touch. The MIT Press, Massachusetts.

FinLex. Lainsäädäntö. Perusopetuslaki (628/1998). [www.finlex.fi](http://www.finlex.fi) Viitattu 2016-2017.

Fraleigh, S. 1987. Dance and the lived body. University of Pittsburgh Press.

Gerlander, M., Harju, S., Hollanti, K., Isotalus, P., Karhunen, S., Kokko, T., Muilu, H., Nilsson, T., Palmen, H., Poutiainen, S., Pääskylä, T., Rosenberg-Wolff, C & Vehkanen, L. 2009. Helsingin yliopiston Kielikeskuksen äidinkielen viestintäopetuksen palveluyksikkö. Kielijelppi. Puheviestintä. Viitattu 3.9.2017.

Hanna, J. 1987. To Dance is Human: A Theory of Nonverbal Communication. The University of Chicago Press, Chicago & London.

Harviainen, L., Marila, E., Mikkola, L., Pörhölä, M., Valkonen, T., Valo, M & Ylinen, A. 2002. Ryhmäviestinnän perusteet -verkko-oppimateriaali. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Puheviestintä. Viitattu 3.9.2017.

Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Tutkimuksia 257. Helsingin yliopiston Soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsinki.

Hickman, R. 2005. Why we make art and why is it taught. The Cromwell Press, Wiltshire, UK.

Holappa, A. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla -uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto, Oulu.

Huizinga, J. 1984. Leikkivä ihminen: Yritys kulttuurin leikkiaineen määrittelemiseksi. Suom. S. Salomaa. WSOY, Juva.

Hämäläinen, S. 1999. Koreografian opetus- ja oppimisprosesseista -kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssin muotoamiseksi. Acta Scenica 4. Teatterikorkeakoulu, Vantaa.

Joyce, M. First Steps in Teaching Creative Dance to Children. Mayfield Publishing Company, California.

Junttila, N. 2010. Vanhempien kokemukset lastensa perusopetuksesta. Teoksessa K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junttila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52. Jyväskylä, 161-177.

Jussilainen, A. 2007. Uuden tanssin uskontokulttuuriset ulottuvuudet. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Kulttuurien tutkimuksen laitos.

Jyväskylän yliopisto kielikeskus. [https://kielikompassi.jyu.fi/puheviestinta/tietomajakka/maja\\_perusteita\\_maarittely.shtml](https://kielikompassi.jyu.fi/puheviestinta/tietomajakka/maja_perusteita_maarittely.shtml). Viitattu 3.9.2017.

Karpati, F., Giacosa, C., Foster, N., Penhune, V & Hyde, K. 2015. Dance and the brain: a review. Annals of the New York Academy of Sciences 2015.

Koch, S., Kunz, T., Lykou, S & Kruz, R. 2014. Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. The Arts in Psychotherapy. 46-64.

Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopisto, Joensuu.

Kosunen, T & Huusko, J. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. WSOY, Helsinki, 202-226.

Laakkonen, J. (toim.) 2009. Tanssissa on tulevaisuus. Taiteen keskustoimikunta-Valtion tanssitaide-toimikunta, Helsinki.

Laban, R & Lawrence, F. 1974. Effort. MacDonald and Evans, London.

Laban, R. 1975. Modern educational dance. MacDonald and Evans, London.

Laine, T. 2010. Opettajien näkemyksiä perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmästä. Teoksessa K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junttila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E.

Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 52, Jyväskylä, 113-149.

Lakoff, G & Johnson, M. 1999. Philosophy in the flesh: The Embodied Mind and its challenge to Western thought. Basic Books, New York.

Lamminen, R. 2016. Liikunnan uusi opetussuunnitelma palauttaa oppiaineen takaisin opettajille – "Koululiikunta ei ole kilpalajien palvelija". <http://www.keski-uusimaa.fi/artikkeli/428232-liikunnan-uusi-opetussuunnitelma-palauttaa-oppiaineen-takaisin-opettajille>. Viitattu 19.9.2017

Lawrence, R. 2012. Bodies of knowledge : embodied learning in adult education. Jossey-Bass, San Francisko.

Lehikoinen, K. 2014. Tanssi sanoiksi: tanssianalyysin perusteita. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Tanssin koulutusohjelma, Helsinki.

Martin, J. 1936. America Dancing, the background and personalities of the modern dance. Dodge Publishing Company, New York.

Martin, J. 1946. The Dance, the story of the dance told in pictures and text. Tudor Publishing Company, New York.

Martin, J. 1969. Introduction to the Dance. Dance Horizons, New York.

Martin, J. 1972. The Modern Dance. Dance Horizons, Incorporated, U.S.A.

Miller, G. 2005. Reflecting on another's mind. Science, 308, 945-947.

Ministry of Education: The New Zealand Curriculum Online. <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/The-arts>. Viitattu 18.9.2017.

Monni, K. 2004. Olemisen poeettinen liike: Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996-1999. Acta Scenica 15. Teatterikorkeakoulu, Helsinki.

Mäkelä, J. 2005. Kosketuksen merkitys lapsen kehityksessä. Suomen lääkärilehti, 1543–1549.

National Center for Education Statistics. Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools 1995. U.S. Department of Education, Washington, D.C.

National Dance Education Organization. Statistics: General US Education and Dance Education. <http://www.ndeo.org>. Viitattu 5.10.2017.

Nielsen, C. 2009. Children's Embodied Voices: Approaching Children's Experiences Through Multi-Modal Interviewing. *Phenomenology & Practice*, 80-93.

Nielsen, C. 2012. Looking for Children's Experiences in Movement: The Role of the Body in "Videographic Participation". *Forum: Qualitative Social Research*.

Nirhamo, K & Hahl, K. 2010. Kannanotto tuntijako-työryhmälle: Kehollista oppimista, tanssia koulupäiviin. [www.oph.fi/download/122162\\_tanssiOPSiin.pdf](http://www.oph.fi/download/122162_tanssiOPSiin.pdf). Viitattu 19.9.2017.

Opetushallitus 2005. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/taiteen\\_perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus). Viitattu 12.12.2016.

Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [Www.oph.fi/ops2016/perusteet](http://www.oph.fi/ops2016/perusteet). Doc-versio. Viitattu 2016-2017.

Opetushallitus.

- a. Ops/2016. [www.oph.fi](http://www.oph.fi). Viitattu 31.3.2017.
- b. Ops2016 aikataulu. [www.oph.fi](http://www.oph.fi). Viitattu 1.4.2017.
- c. Ops2016 työryhmät. [www.oph.fi](http://www.oph.fi). Viitattu 1.4.2017.
- d. Ops2016 työryhmät rakenne- ja tavoitetyöryhmä. [www.oph.fi](http://www.oph.fi). Viitattu 1.4.2017.
- e. Ops2016 Laaja-alaisia luku- ja kirjoitustaitoja edistävä kieli- ja kulttuuritietoinen koulu. [www.oph.fi](http://www.oph.fi). Viitattu 1.4.2017.
- f. Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet. [www.oph.fi](http://www.oph.fi) Viitattu 1.4.2017.
- g. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [www.oph.fi](http://www.oph.fi) Viitattu 1.4.2017.
- h. Paikallisen työn tuki. [www.oph.fi](http://www.oph.fi). Viitattu 1.4.2017.
- i. Työryhmät, ohjausryhmä. [www.oph.fi](http://www.oph.fi). Viitattu 1.4.2017.

Paavilainen, P. 2016. *Toimivat aivot*. Edita Publishing Oy, Helsinki.

Parviainen, J. 1994. *Tanssi ihmisen eksistenssissä: Filosofinen tutkielma tanssista*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta Vol 51. Tampereen yliopisto jäljennepalvelu, Tampere.

Peters, M. 2004. Education and the philosophy of the body: bodies of knowledge and knowledges of the body. Teoksessa L. Bresler (toim.) *Knowing bodies, Moving minds. Towards Embodied teaching and learning*. Springer Science+business Media, B. V, Dordrecht/Boston/London, 13-27.

Poikonen, H., Toiviainen, P & Tervaniemi, M. 2016. Early auditory processing in musicians and dancers during a contemporary dance piece. *Scientific Reports* 6.

Poikonen, H. 2017. Tanssijan aivot kehittyvät ainutlaatuisella tavalla. Helsingin yliopisto, [www.helsinki.fi](http://www.helsinki.fi). Viitattu 19.9.2017.

Puusa, A & Juuti, P. 2011. Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimusmenetelmän valintaan. Hansaprint Oy, Vantaa.

Rizzolatti, G & Craighero L. 2004. The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 169-192.

Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopistopaino Oy, Tampere.

Ruppert, S. 2006. Critical Evidence: How the arts benefit student achievement. National Assembly of State Arts Agencies in collaboration with the Arts Education Partnership.

Räsänen, M. Visuaalisen kulttuurin monilukutaito. [http://www.edu.fi/perusopetus/kuva-  
taide/ops2016\\_tukimateriaalit/visuaalisen\\_kulttuurin\\_monilukutaito](http://www.edu.fi/perusopetus/kuva-<br/>taide/ops2016_tukimateriaalit/visuaalisen_kulttuurin_monilukutaito). Viitattu 29.8.2017.

Sachs, C. 1937. *World History of the Dance*. N. W. Norton & Company, Inc, New York.

Salminen, J & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus - mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 45, 333-348.

Sarje, A. 1992. Tanssin henki: Tanssin taidefilosofisia tulkintoja. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu no: 132. Tammerpaino Oy, Tampere.

Sheets-Johnstone, M. 1999. *Primacy of Movement*. John Benjamins Publishing Company.

Siljamäki, M. 2013. ”Kulttuurinen kiinnostus heräsi tanssiharrastukseni myötä” Flamenco, itämainen tanssi ja länsiafrikkalaiset tanssit tanssinopettajien ja -harrastajien kokemana. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 199. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Skolverket. Läroplan för grundskolan. <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>. Viitattu 4.10.2017.

Soininen, M & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Uniprint, Turku.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi, Helsinki.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Viitattu 12.12.2016.

UK government. Education and learning. The national curriculum. <https://www.gov.uk>. Viitattu 4.10.2017.

Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. P-S-kustannus, Juva.

Viitala, M. 1998. Tanssia elämyksen ehdoilla: Lasten ja nuorten luovia prosesseja. Svoli-Palvelu Oy, Helsinki.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura, Jyväskylä.

Vitikka, E., Salminen, J & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa: Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Tilannekatsaus -kesäkuu 2012. [www.oph.fi/julkaisut](http://www.oph.fi/julkaisut).

Weiss, S. , Wilson, P., Jonn Seed, M. & Paul, S. 2001. Early tactile experience of low birth weight children: Links to later mental health and social adaptation. *Infant and Child Development*, 93–115.

Winner, E., Goldstein, T & Vincent-Lancrin, S. 2013. Art for Art's Sake. The Impact of Arts Education. OECD.