

Tuire Tuominen-Järvinen

**LUOVA LASTENTANSSI  
KOKONAISVALTAISEN OPPIMISEN  
TUKENA**

KEHOLLISUUS VARHAISKASVATUKSEN  
OPETUSSUUNNITELMISSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro Gradu -tutkimus  
Kevät 2022

# TIIVISTELMÄ

Tuire Tuominen-Järvinen: Luova lastentanssi kokonaisvaltaisen oppimisen tukena – Kehollisuus varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa  
Kasvatustieteiden Pro Gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisterikoulutus, varhaiskasvatus  
Helmikuu 2022

---

Kehollisuudesta puhutaan kasvatustieteissä yhä enemmän. Kehollisen ilmaisun on kuitenkin todettu varhaiskasvatuksessa jäävän marginaaliin. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten kokonaisvaltaisuus ja kehollinen oppiminen näyttäytyvät varhaiskasvatusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa. Tutkimus avaa myös luovan lastentanssin tavoitteita, joista löytyy yhtymäkohtia varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien kanssa. Kiinnostuksen kohteena tutkimuksessa on, miten tanssi, siihen liittyvä kehollisuus ja kehollinen oppiminen sekä ihmisen kokonaisvaltaisuus näyttäytyvät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa.

Tutkimus toteutettiin tarkastelemalla valtakunnallista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita 2018 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014, jotka ovat institutionaalisia asiakirjoja ja ohjaavat varhaiskasvatuksen toimintaa. Tutkimuksessa käytettiin laadullista sisällönanalyysia. Tutkimuksen tuloksissa selviää, että kokonaisvaltaisuus ja kehollinen oppiminen ovat löydettävissä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmista. Tanssi sen sijaan ei juurikaan näy opetussuunnitelmissa, vaikkakin sen eri osa-alueet ovat yhteneviä opetussuunnitelmien kanssa.

Tutkimuksen johtopäätöksistä selviää, että luova lastentanssi voi tukea kokonaisvaltaista oppimista, sillä varhaiskasvatusta ohjaavilla opetussuunnitelmillä ja lastentanssilla on yhteneväisiä tavoitteita. Sekä opetussuunnitelmissa että lastentanssissa maailmaan pyritään tutustumaan moniaistisesti liikkuen ja leikkien. Molemmissa korostuvat vuorovaikutuksellisuus ja itseilmaisu, omaan kehoon tutustuminen ja kehollisten kokemusten synnyttämä ajattelu. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa kokonaisvaltaisuus saattaa jäädä liian abstraktiksi käsitteeksi. Luova lastentanssi voi antaa konkreettisia menetelmiä kokonaisvaltaisen oppimisen tukemiseen.

Avainsanat: Kehollisuus, kehollinen oppiminen, luova lastentanssi, varhaiskasvatus, kokonaisvaltaisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# ABSTRACT

Tuire Tuominen-Järvinen: Creative dance for children to support holistic learning - Embodiment in early childhood education curricula

Master's thesis

Tampere University

Master's Programme in Educational Studies, Early Childhood Education

February 2022

---

Embodiment is increasingly discussed topic in education. However, embodied expression has been found to be marginalized in early childhood education. This study examines how holistic and embodied learning are reflected in the curricula that guide early childhood education in Finland. The study also opens the objectives of creative dance for children, which have similarities with the curricula of early childhood education. The study is interested in how dance, embodied learning, and the holistic nature of the human being are reflected in early childhood education curricula.

The research was conducted by examining the National Core Curriculum for ECEC 2018 and the National Core Curriculum for Pre-primary Education 2014. The study used qualitative content analysis. The results of the study show that holistic and embodied learning can be found in early childhood education curricula. Dance, on the other hand, does not feature much in the curricula, although its different aspects are in line with the curricula.

The conclusions of the study show that creative dance for children can support holistic learning, as the curricula guiding early childhood education and dance for children have similar objectives. Both curricula and dance for children aim to explore the world through multi-sensory movement and play. Both emphasize interaction and self-expression, exploration of the body and thinking through bodily experiences. In early childhood curricula, holistic approaches may remain abstract. Creative dance for children can provide concrete methods to support holistic learning.

Keywords: Embodiment, embodied learning, creative dance for children, early childhood education, holistic approach

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	1
1.1	Tutkimuksen taustaa .....	1
1.2	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	4
2	VARHAISKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMAT .....	6
2.1	Muutoksessa oleva varhaiskasvatus .....	6
2.2	Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat tutkimuksen kohteena .....	8
2.3	Käsitys lapsesta .....	9
3	KOKONAISVALTAINEN KEHOLLINEN OPPIMINEN .....	11
3.1	Rauhalan holistinen ihmiskäsitys kehollisen oppimisen taustalla .....	11
3.2	Kehollisuuden näkökulmia .....	13
3.3	Kehollinen oppiminen oppimiskäsityksenä .....	16
3.4	Lapsen kehityksen kokonaisvaltaisuus .....	19
4	LUOVA LASTENTANSSI .....	21
4.1	Tanssikäsityksiä .....	21
4.2	Lastentanssi ja tanssikasvatus taidekasvatuksen osana .....	22
4.3	Luovuus lastentanssissa .....	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	25
5.1	Tieteenfilosofinen orientaatio .....	25
5.2	Tutkimusmenetelmä .....	26
5.3	Aineiston analyysi .....	27
5.3.1	Aineiston käsittely analysointia varten .....	27
5.3.2	Holistisen ihmiskäsityksen analyysiprosessin kuvaus .....	29
5.3.3	Kehollisen oppimisen analyysiprosessi .....	30
5.3.4	Tanssin analyysiprosessi .....	31
5.4	Tutkimusetiikka ja tutkimuksen luotettavuus .....	31
6	KOKONAISVALTAISUUS JA KEHOLLINEN OPPIMINEN VARHAISKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA .....	34
6.1	Kokonaisvaltainen ihmiskäsitys varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa .....	34
6.2	Varhaiskasvatuksen oppimiskäsitys ja kehollisen oppimisen ulottuvuudet varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa .....	37
6.2.1	Mitä ja miten lapset oppivat? .....	37
6.2.2	Kehollisen oppimiskäsityksen ilmentymät opetussuunnitelmissa .....	39
7	TANSSI VARHAISKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA .....	44
7.1	Tanssi fyysisenä liikuntana .....	44
7.2	Tanssi itsetunnon kehittäjänä ja tunteiden tulkkina .....	46
7.3	Tanssi vuorovaikutuksellisena toimintana .....	47
7.4	Tanssi taidekasvatuksena, kulttuurin luojana ja luovuuden lähteenä .....	47
8	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	49
9	LOPUKSI .....	56
	LÄHTEET .....	58

LIITTEET .....	66
Liite 1: Koodiryhmät .....	66
Liite 2: Kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen analyysiprosessin taulukot ja kaaviot.....	68
Liite 3: Kehollisen oppimisen analyysiprosessin taulukot ja kaaviot .....	73
Liite 4: Tanssin analyysiprosessin taulukot ja kaaviot .....	79

## **KUVIOT**

<b>KUVIO 1.</b>	TIETOISUUDEN RAKENNE (MUKAILLEN ANTTILA 2013, 34).....	16
<b>KUVIO 2.</b>	LAPSEN KEHITYKSEN OSA-ALUEET (KOIVUNEN & LEHTINEN 2016) .....	19
<b>KUVIO 3.</b>	KEHOLLINEN OPPIMINEN - TANSSI – VARHAISKASVATUKSEN OPPIMINEN VERTAILUSSA .....	51
<b>KUVIO 4.</b>	KEHOLLISEN OPPIMISEN ULOTTUVUUDET VARHAISKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA .....	54

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen taustaa

Covid-19-pandemia on muuttanut elämäämme merkittävästi. Jopa pienet koulu-  
laiset ovat opiskelleet etäopetuksessa. Varhaiskasvatusikäisten lasten maail-  
maan on tullut uudenlaisia koronaleikkejä ja monissa ryhmissä askarrellaan in-  
nokkaasti koronamaskeja. Korona on aiheuttanut myös monissa ihmissuhteis-  
sa muutoksia. Lähikontakteja pyritään välttämään, jolloin se vaikuttaa automaat-  
tisesti myös kehollisiin kohtaamisiin. Vaikka varhaiskasvatuksen ohjeistuksessa  
pyritään normaaliin läheisyyteen ja toimintaan, on pandemia vaikuttanut ihmis-  
ten vuorovaikutukseen myös varhaiskasvatuksessa.

Korona ei ole ollut ainoa asia, joka on vaikuttanut ihmisten keholliseen  
toimintaan. Myös viimeaikainen digitalisaatio, maailman koneistuminen, on osal-  
taan vaikuttanut ihmisen käyttäytymiseen. Ihmisten ja varsinkin lasten aistiär-  
sykkeet ovat muuttuneet. Lelut ovat muuttuneet teknisemmiksi ja valmiimmiksi.  
Kun ennen leikimme leluilla, niin nykyisin lapsen toimintaa saattaa olla sormen  
pieni liike puhelimen tai tabletin sileällä pinnalla. Samaan aikaan aistiärsykkeet  
ovat muuttuneet siten, että tuntoaistille jää vähemmän tunnusteltavaa. Toisaalta  
näkö- ja kuuloaistit saavat pelien ja videoiden kautta tulvimalla ärsykeitä, jotka  
saattavat olla erityisesti pienille lapsille kuormittavia. Digitalisaatio ja sen muka-  
naan tuomat laitteet saavat aikaan monenlaisia visuaalisia ja auditiivisia ärsyk-  
keitä.

Myös kasvatusta muuttuu, sillä se on aina välttämättä sidoksissa omaan ai-  
kaansa. Varhaiskasvatus Suomessa on kokenut viime vuosikymmenen aikana  
merkittäviä muutoksia (ks. esim. Jokinen & Nieminen 2019). Varhaiskasvatus,  
johon Suomessa kuuluu myös esiopetus, on oman aikansa tuote. Olemme saa-  
neet ensimmäisen varhaiskasvatuslain vuonna 2015 sekä ensimmäisen ope-  
tushallituksen laatiman varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjan

vuonna 2016. Niillä on tavoiteltu kaikille laadukasta ja tasa-arvoa edistävää varhaiskasvatusta. Uudet varhaiskasvatussuunnitelmat on otettu käyttöön varhaiskasvatustyöyksiköissä, mikä ei kuitenkaan tarkoita, että kaikki suunnitelmien sisällöt näkyisivät heti arjen käytännöissä.

Kehollisuus on noussut kasvatustieteissä ajankohtaiseksi aiheeksi. Se mainitaan ensimmäistä kertaa vuonna 2016 käyttöönotetussa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (EOPS 2014). Kehollisuus mainitaan useaan kertaan myös uudessa valtakunnallisessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 (Vasu 2018). Koulutuksen arviointikeskukselle vuonna 2019 tekemässään arvioinnissa Laura Repo ja kumppanit havaitsivat heikkouksia varhaiskasvatuksessa erityisesti taidekasvatuksen osalta. Arvioinnin mukaan suunnitelmallista ja ohjattua kehollista ilmaisua toteutettiin taidekasvatuksen osa-alueista harvimminkin ja osa vastaajista kertoi, ettei sitä toteutettu lainkaan, vaikka se mainitaan varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa.

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, tukea tasa-arvoa, tutustuttaa lapsi kulttuuriperintöön ja edistää lapsen vuorovaikutustaitoja (Vasu 2018). Lapsen kasvua kuvataan yleisesti kokonaisvaltaisena ilmiönä, jossa fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen kehitys kietoutuvat toisiinsa (ks. esim. Koivunen & Lehtinen 2016). Kokonaisvaltainen kasvu linkittyy keholliseen oppimiseen, sillä kehollinen oppiminen perustuu kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen. Tanssikasvatus on kehollista toimintaa, jolloin kehollinen oppiminen linkittyy tanssikasvatukseen. Millaisia yhtymäkohtia on siis varhaiskasvatussuunnitelman perusteilla ja lastentanssilla? Molemmista lasta autetaan tunnistamaan oma kehonsa sekä edistetään vuorovaikutuksellisuutta ja itseilmaisua.

Olen hurahtanut lastentanssiin reilut kymmenen vuotta sitten, kun aloitin urheiluseurassa satutanssiohjauksen. Olen ohjannut alakouluikäisten lasten voimistelua ja tanssia jo yli 30 vuotta, mutta aloittaessani varhaiskasvatusikäisten lasten ohjauksen kiinnostuin lastentanssin erityispiirteistä. Kiinnostukseni lastentanssia kohtaan on osaltaan ohjannut minut myös kouluttautumaan lastentarhanopettajaksi ja tällä hetkellä työskentelen esiopettajana. Työskentelyni varhaiskasvatuksen opettajana esiopetusryhmässä on saanut minut pohtimaan kehollisuuden merkitystä varhaiskasvatuksen arjessa. Mitä annettavaa lasten-

tanssilla voisi olla varhaiskasvatukselle? Miten ymmärrys kehollisuudesta voisi vastata varhaiskasvatuksen tavoitteisiin kokonaisvaltaisesta oppimisesta?

Lastentanssia määritellään monin eri tavoin. Toisaalta sitä pidetään lasten harjoittelemana ja esittämänä jonkin tietyn tanssilajin tanssina. Toisinaan lastentanssia saatetaan opettaa tanssitradition mukaisesti, mikä Eeva Anttilan (1994) mukaan on lapsen luovan ilmaisun kehittymiselle ongelmallista (ks. myös Foster 2014). Toisaalta lastentanssi voidaan nähdä erityisenä toimintana, jolla on sille ominaiset toimintaperiaatteet ja joka perustuu lapsen luovuutta ja kehotietoisuutta korostavaan asenteeseen (ks. Viitala 1998; Anttila 1994). Tässä tutkielmassa määrittelen lastentanssin luovaksi toiminnaksi, jonka avulla pyritään auttamaan lapsen kasvua ja oppimista. Määrittely on tärkeää, jotta tietäisimme, mistä lasten kehollisessa oppimisessa ja lasten kanssa toimimisessa on kyse. Kaikki tanssi ei välttämättä jaa samanlaisia tavoitteita kuin tässä tutkimuksessa on esitelty.

Tanssin monitieteellinen tutkimus on vilkastunut ja lisääntynyt 2000-luvulla. Hanna Järvisen ja Leena Rouhaisen (2014) mukaan keskeistä suomalaisessa tanssin tutkimuksessa ovat olleet tanssipedagogiikka, fenomenologisuus sekä tanssin tutkiminen taiteena. Maailman terveysjärjestön WHO:n julkaiseman raportin (2019) mukaan taiteilla ja tanssilla on moninaisia vaikutuksia hyvinvointiimme. Raportissa esiteltyjen tutkimusten mukaan tanssilla on positiivisia vaikutuksia fyysiseen terveyteen, sairauksista kuntoutumiseen sekä oppimiseen. Suomessa tanssia on tutkittu esimerkiksi neurotieteessä, jossa tanssin on todettu hoitavan muun muassa aivoterveyttä (esim. Poikonen 2018). Psykologian alalla tanssia on tutkittu masennuksen kuntoutusmuotona (ks. Pylvänäinen ym. 2021). Taideyliopistolla on monitieteisiä taiteen ja taidepedagogiikan tutkimushankkeita. ArtsEqual-hankkeen toimenpidesuositus kannustaa koulu-  
laisia pois pulpeteista ja oppimaan liikkeen kautta. Sen mukaan tanssin kehollisuus yhdessä vuorovaikutuksen ja aistien kanssa aikaansaavat kokonaisvaltaista oppimista. Vuonna 2021 käynnistyneen ELLA-hankeen tarkoituksena on tarkastella kehollisen ja taiteellisen toiminnan merkitystä kielelliselle oppimiselle. Hankkeen alaprojektin teemana tulee olemaan Varhainen kehollinen ja taideperustainen kielen oppiminen. Myös valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunni-



telman perusteissa ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kehollisuus mainitaan useaan kertaan.

Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta on työstänyt yhdessä Turun yliopiston kanssa näkymiä varhaiskasvatuksen mahdollisista kehittämissuunnista vuoteen 2040 (Jokinen & Nieminen 2019). Neuvottelukunta esittelee neljä tulevaisuudenkuvaa, joiden tarkoituksena on pohtia tulevaisuutta nykyhetkeä heijastellen sekä toimia keskustelun virittäjänä (mt. 11). Jokinen ja Nieminen (2019) esittelevät neuvottelukunnan tulevaisuudenkuvina teknologiakeskeisen varhaiskasvatuksen, kestävään kehitykseen ja kiertotalouteen perustuvan varhaiskasvatuksen, alueellisesti ja ihmisryhmien välisen eriarvoistavan varhaiskasvatuksen sekä mittaamiselle perustuvan suorituspainotteisen varhaiskasvatuksen. Peilaavatko nämä tulevaisuudenkuvat sellaista ihmiskäsitystä, mihin haluamme lapsiamme kasvattaa? Mahtuvatko kokemuksellisuus, ilmaisu ja kehollisuus näihin tulevaisuuskuviin?

## *1.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset*

Juha Varto (2005, 8) määrittelee tutkimustyön tehtäväksi vastauksen saamisen johonkin käytännön toiminnassa tai ajattelussa syntyneeseen kysymykseen. Tutkimukseni taustalla on oma kiinnostukseni lastentanssia, kehollista oppimista sekä holistista ihmiskäsitystä kohtaan. Olen huomannut lastentanssin ja varhaiskasvatuksen tavoitteiden välillä yhtäläisyyksiä ja haluan tarkastella näitä yhtäläisyyksiä tarkemmin tutkimukseni kautta.

Tutkimuksessani oletan, että luova lastentanssi on menetelmä, jolla voidaan tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua varhaiskasvatuksessa. Kokonaisvaltaisella kasvulla tarkoitan toimintaa, jossa ajattelu yhdistyy kehollisiin kokemuksiin, tuntemuksiin, tunteisiin ja aistihavaintoihin. Tutkimuksen kohdennuksena ovat lastentanssin keholliset menetelmät, joihin perehdyn erityisesti Taideyliopiston tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan kehollisen oppimisen teorioiden kautta. Tutkimukseni teoriaosuudessa luon kuvaa kehollisuudesta ja kehollisesta oppimisesta, sekä niiden suhteesta lastentanssiin ja varhaiskasvatuksen tavoitteisiin. Tästä näkökulmasta tarkastelen sisällönanalyysin keinoin tanssia, kehollisuutta ja kokonaisvaltaisuutta varhaiskasvatusta ohjaavissa ope-

tussuunnitelmissa (Vasu 2018, EOPS 2014). Tutkimuskysymyksiini etsin vastausta analysoimalla opetussuunnitelmia kehollisen oppimisen näkökulmasta. Tutkimukseni toivon tuovan uusia ajatuksia kehollisuuden merkityksestä oppimiseen varhaiskasvatuksessa työskenteleville ja alalle opiskeleville.

Tutkimuksessani kehollisuus ja kehotietoisuus, sekä niiden suhde lastentanssiin, ovat keskeisiä käsitteitä. Näiden lisäksi tarkennan tutkimukseni taustalla vaikuttavan lastentanssikäsityksen määrittelyä. Suhtaudun tanssiin erityisesti kehollisena toimintana. Keskeisten käsitteiden lisäksi aiheen käsittelyn kannalta olennaista on holistinen ihmiskäsitys ja fenomenologisen asenteen kautta tarkasteltu kehollinen oppiminen. Oppimisen ja tiedon kehollinen luonne on työväni keskeinen näkökulma.

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, onko luovalla lastentanssilla mahdollisuuksia vastata varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumiseen. Tutkimustehtäväkseni muodostui selvittää, miten kokonaisvaltaisuuden ja kehollisuuden ulottuvuudet ilmenevät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa ja mahdollistaako luova lastentanssi varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteutumisen.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten holistisen ihmiskäsityksen eri ulottuvuudet ilmenevät varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014?
2. Mitä kehollisen oppimisen piirteitä ilmenee varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014?
3. Mitä lastentanssin ulottuvuuksia on löydettävissä varhaiskasvatussuunnitelman perusteista 2018 ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014?

# 2 VARHAISKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMAT

## 2.1 Muutoksessa oleva varhaiskasvatus

Varhaiskasvatus on ollut muutostilassa Suomessa ja noussut myös maailmanlaajuisen poliittisen mielenkiinnon kohteeksi. Sen kehittäminen on ollut kansainvälisten organisaatioiden ja yhteisöjen, kuten Maailmanpankin, OECD:n (*The Organisation for Economic Co-operation and Development*), YK:n ja EU:n, sekä eri maiden hallitusten kiinnostuksen kohteena. Tämän seurauksena on laadittu erilaisia varhaiskasvatusta koskevia suosituksia ja lapsipoliittisia ohjelmia. (Kari-la 2016, 6.)

Varhaiskasvatusta ohjaavat Suomessa muun muassa varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Lisäksi toiminnassa otetaan huomioon kansainväliset sopimukset, joihin Suomi on sitoutunut, kuten esimerkiksi YK:n lapsen oikeuksien sopimus. Sopimuksen 29. artiklan mukaan

“koulutuksen tulee pyrkiä: [...] lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täyteen kehittämiseen” (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989).

Varhaiskasvatuslaissa (L 540/2018) varhaiskasvatus määritellään lapsen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi, pedagogiikkaan painottuvaksi hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudeksi.

Varhaiskasvatusta pidetään lapsia ja perheitä koskevana yhteiskunnallisena palveluna, johon osallistuminen on varhaiskasvatuslain mukaan lapsen oikeus. Varhaiskasvatus on osa Suomen koulutusjärjestelmää, johon myös esiopetus kuuluu. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on valtakunnallinen määräys, jota ohjaa perusopetuslaki. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on varmistaa laadukas ja yhtenäinen esiopetus ko-

ko maahan (EOPS 2014). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tehtävä on luoda yhdenmukaiset edellytykset varhaiskasvatukselle sekä ohjata sen toteuttamista ja kehittämistä. Varhaiskasvatussuunnitelma on oikeudellisesti velvoittava määräys toiminnan järjestäjille ja se jakautuu valtakunnalliseen, paikalliseen ja lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. (Vasu 2018.) Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on valtakunnallinen Varhaiskasvatuksen perusteet 2018 -asiakirja.

Suomessa varhaiskasvatus liitettiin kiinteämmin osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, kun Opetushallituksesta tuli varhaiskasvatuksen ohjausyksikkö ja uusi varhaiskasvatustilaki astui voimaan vuonna 2015 (Karila 2016, 4, 29). Suomessa otettiin käyttöön ensimmäinen Opetushallituksen laatima Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja vuonna 2000 ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja vuonna 2016. Kun Esiopetuksen opetussuunnitelma uudistettiin vuonna 2014, muodostui esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen välille käsitteellinen ja hallinnollinen jatkumo (Onnismaa & Paananen 2019). Muutoksena aiempaan lainsäädäntöön on varhaiskasvatussuunnitelman normiluonne entisen suosituslinjan sijaan (Karila 2016, 35).

Kirsti Karilan (2016) mukaan ”*varhaiskasvatus on monella tavalla vaikuttavaa*”. Hänen mukaansa varhaiskasvatus on lapselle mielekästä, pedagogista toimintaa, joka mahdollistaa lapsen keskinäisen vuorovaikutuksen, vaikuttaen näin lapsen elämänlaatuun: ”*Varhaislapsuus on merkittävä elämänvaihe, jonka kuluessa lapsi elää ja kasvaa osana ja osaksi yhteisöään ja ympäröivää yhteiskuntaa*” (Karila 2016, 5).

Varhaislapsuus on tärkeä elämänvaihe. Varhaiskasvatuksen tulee olla laadukasta, koska sillä on merkittävä myönteinen vaikutus sekä yksilölle että yhteiskunnalle (Karila 2016, 7–8). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen vuonna 2019 julkaiseman, varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiden toteutumista selvittävän, arvioinnin mukaan varhaiskasvatuksen perusteiden tavoitteet eivät kuitenkaan kaikkialla toteudu esimerkiksi taidekasvatuksen osalta (Repo ym. 2019, 3–4). Arvioinnin mukaan joissakin varhaiskasvatuksen yksiköissä suunnitelmallista ja ohjattua kehollista ilmaisua ei toteutettu syksyn 2018 aikana kertaakaan ja muutenkin kehollinen ilmaisu, draama, tanssi ja teatteri toteutui kyselyn mukaan taidekasvatuksen muodoista vähiten (mt. 91).

Syyksi taiteellisen kokemisen ja ilmaisun puuttumiselle ilmoitettiin toisaalta rakenteelliset tekijät, kuten vaihtelevat lasten läsnäolot, tila- ja materiaalipuutteet, sekä henkilöstön riittävyys ja toisaalta lasten kiinnostuksen puute. Arvioinnissa kuitenkin muistutetaan, että vastuuta osallistumisesta ei voi säilyttää lasten vastuulle, vaan taiteellisten kokemusten ja elämysten monipuolinen tarjoaminen on varhaiskasvatuksen tehtävä. (Repo ym. 2019, 93–94.) Varhaiskasvatuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota taiteelliseen ilmaisuun ja nimenomaan kehollisen ilmaisun mahdollisuuksiin. Kasvattajan toiminta ilmaisun mahdollistajana on tärkeä.

Jaana Juutinen ja kumppanit (2021) ovat selvittäneet varhaiskasvatuksen nykytilaa opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiantona. Selvityksessä tarkasteltiin viisivuotiaiden lasten pedagogiikkaa ja sen toteutumista sekä kartoitettiin varhaiskasvatuksen taito- ja taidekasvatuksen nykytilaa. Arvioinnin (Juutinen ym. 2021, 126–127) mukaan viidestä oppimisen alueesta ilmaisun monet muodot -alue toteutui henkilöstön itsearvioinnin perusteella vähiten. Ilmaisun eri osa-alueet toteutuivat eri ikäisten lasten keskuudessa vaihtelevasti. Arvioinnissa kehollinen ilmaisu nähtiin lasten omaehtoisena toimintana ja henkilöstön osaaminen oli vastaajien mukaan siinä heikompaa kuin muissa ilmaisun alueissa. Lisäkoulutusta taito- ja taidekasvatuksen toteuttamiseksi halusi noin puolet arviointiin osallistuneista vastaajista.

## *2.2 Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat tutkimuksen kohteena*

Opetussuunnitelmatutkimuksen (*Curriculum Studies*) kiinnostuksen kohteena ovat koulutuspoliittinen suunnittelu ja päätöksenteko, opettajatyön arki sekä opettajien koulutus (Autio, Hakala & Kujala 2017, 7). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut opetussuunnitelmista varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatutkimus ei ole ollut kovin vilkasta Suomessa (Onnismaa & Paananen 2019, 192).

Tutkimukseni kohteena on varhaiskasvatuksessa käytössä olevat opetushallituksen laatimat Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Ne ovat institutionaalisia, julkisia asiakirjoja, jotka velvoittavat varhaiskasvatuksen toimijoita ja

ohjaavat heidän toimintaansa. Kiinnostuksen kohteena tässä tutkimuksessa on, miten tanssi, siihen liittyvä kehollisuus ja kehollinen oppiminen sekä ihmisen kokonaisvaltaisuus näyttäytyvät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa.

### *2.3 Käsitys lapsesta*

Lea Pulkkisen (2018) mielestä lapsikäsituksesta pitäisi herättää keskustelua kasvattajien itseymmärryksen sekä kasvattajien välisen ymmärryksensä lisäämiseksi. Veli-Matti Värriin (2004, 98) mukaan lapsikäsitys eli kasvatussuhteen heuristinen lähtökohta muodostuu ihmiskäsituksesta, kehityspsykologisesta tietämyksestä ja perinnetiedosta. Pulkkinen (2018) määrittelee lapsikäsitksen perustuvan maailmankuvaan ja siitä nousevaan ihmiskäsitukseen. Ihmiskäsitksellä tarkoitetaan yhteisön tai yksittäisen ihmisen ajatusta siitä, mikä ihminen on, millainen alkuperä ihmisellä on ja millaisia päämääriä ihmisellä on. Lisäksi se määrittää ihmisen asemaa ympäristöönsä ja toisiin ihmisiin. Kuten ihmiskäsitksin, myös lapsikäsitys on erilainen eri uskonnoissa ja filosofisissa suuntauksissa. Maailmankuvamme, maailmankatsomuksemme ja ihmiskäsitksemme määrittävät käsitystämme lapsesta eli lapsikäsitystämme. (Pulkkinen 2018.)

Perustan suomalaisen varhaiskasvatuksen lapsikäsitkselle muodostaa YK:n lapsen oikeuksien sopimus, joka perustuu länsimaiselle käsitkselle lapsesta (Pulkkinen 2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja Esiopeutuksen opetussuunnitelman arvot ovat yhteneväiset YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen periaatteiden kanssa, joita ovat lapsen edun ensisijaisuus, osallisuus, syrjimättömyys ja lapsen oikeus kehitykseen. Lasta pidetään itsenäisenä toimijana. Lapsuutta taas pidetään yksilön kasvun, kehityksen ja yhteiskuntaelämään harjaantumisen vaiheena elämäkulussa. Pulkkisen (2018, 10) mukaan käsitys lapsesta on muuttumassa uuden lapsuuden tutkimuksen myötä. Lapsi on alettu nähdä osaavana ja aktiivisena toimijana entisen hoivan ja huolenpidon kohteena olemisen sijaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 21) korostavat lapsuuden itseisarvoa, ihmisarvon loukkaamattomuutta, yhteisöllisyyttä ja oikeutta oppia leikkien sekä vuorovaikutuksen merkitystä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa käsitys lapsesta, arvoperusta ja oppimiskäsitys ovat samansuuntaisia kuin perusopetuksen opetussuunnitelman

perusteissa (Pulkkinen 2018, 14). Nykyään lapsi nähdään aktiivisena yhteisön-  
sä toimijana, joka tutkii ympäristöään tehden omat johtopäätöksensä sekä ra-  
kentaen omat käsityksensä ja tietonsa omien kokemustensa varaan. Myös vuo-  
rovaikutus nähdään merkitykselliseksi lapsen oppimisen kannalta.

Varhaiskasvatuksessa tulee huomioida lapsi kokonaisvaltaisesti, eli turva-  
ta lapsen sosiaalinen, fyysinen ja psyykkinen hyvinvointi. Koska lapsikäisyys on  
sidoksissa ihmiskäsitteeseen, tulisi varhaiskasvatuksen henkilöstön tiedostaa  
oman ihmiskäsitteensä ja lapsikäsitteensä, sillä ne vaikuttavat merkittävästi  
tapaan, jolla lapsi kohdataan. Jokaisessa ajassa on omat kulttuuriset merkitys-  
horisonttinsa, joita ohjaavat ajan ihanteet ja arvot (Värri 2018, 29–30). Timo  
Purjo (2014, 11) onkin todennut, että arvot luovat perustan elämänlaadulle, sillä  
ne ovat kaiken toiminnan taustalla, myös kasvatuksen.

# 3 KOKONAISVALTAINEN KEHOLLINEN OPPIMINEN

## *3.1 Rauhalan holistinen ihmiskäsitys kehollisen oppimisen taustalla*

Meillä kaikilla on jonkinlainen ihmiskäsitys eli ajatus siitä mitä ihmisenä oleminen on. Käsitteenä se voidaan määritellä eri tavoin. Lauri Rauhalan (2005, 18) mukaan ihmiskäsityksellä tarkoitetaan yleiskielessä asennoitumista ihmiseen. Ihmiskäsitys on siis läsnä kaikissa ihmissuhteissamme. Eeva Anttila (2017) määrittelee ihmiskäsityksen käsitykseksi siitä, mitä ihminen on ja mitä mahdollisuuksia ihmisillä on. Hänen mukaansa ihmiskäsityksen kehittymiseen vaikuttavat kokemukset, kulttuuri, ideologia, uskomukset ja koulutus. Näin se säätelee suhtautumistamme toisiin ihmisiin. Ihmiskäsitykseen liittyy myös ajatus siitä, miten ihmisen kasvu ja kehitys tapahtuu sekä miten ja missä tieto ja taito syntyvät. Ihmiskäsitys onkin kasvatuksen perusta, johon tieto- ja oppimiskäsitys pohjautuvat.

Väri (2004, 35) määrittelee kasvattajan ihmiskäsityksen sisältävän ajatuksen kasvun tarkoituksesta, kasvatuksen oikeutuksesta, kasvattajan vastuusta ja velvollisuudesta sekä kasvatettavan eli lapsen, oikeuksista. Täten kasvatusta on aina sidoksissa ihmiskäsitykseen (mt. 94). Kasvattaja voi olla sisäistänyt esimerkiksi ajatuksen kehon ja mielen erillisyydestä, mikä heijastuu hänen tapaan toimia kasvatustilanteissa. Perinteisesti kasvatustieteissä oppimisen käytännöt ja teoriat ovat perustuneet mielen ja ruumiin erillisyyteen, jossa oppiminen nähdään mielen harjoittamisena, ihmisen kokonaisvaltaisen oppimisen sijaan (Foster 2014, 340). Ihminen on kuitenkin kokeva, keholtaan orgaaninen kokonaisuus, joka on suhteessa ympäröivään maailmaan.

Fenomenologista filosofiaa edustava Lauri Rauhala (2005, 32) määrittelee *holistisen ihmiskäsityksen*, joka näkee ihmisen kokonaisvaltaisena olentona ja



määrittelee ihmisen olemassaolon perusmuodoiksi tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden, jolla hän tarkoittaa olemassaolon suhteita todellisuuteen. Holistisen ihmiskäsityksen idean perusajatuksena on tarkastella ihmistä kehollisena, tajunnallisena ja situationaalisena kokonaisuutena, jota Rauhala (2005, 57) kutsuu *situationaaliseksi sääntöpiiriksi*.

*Tajunnallisuudella* Rauhala (Rauhala 32, 34–36) tarkoittaa inhimillisen kokemuksen kokonaisuutta eli ihmisen psyykkistä ja henkistä olemassaoloa. Tajunnassa kokemukset organisoituvat ja jäsentyvät sekä liittyvät ilmiöihin ja asioihin merkityssuhteita, josta muotoutuu ihmisen maailmankuva. Tajunnallisen tapahtuman perusyksikköjä ovat elämys ja mieli, jotka ovat aina yhdessä. Elämykseen eli tajunnan tilaan sisältyy se, miten mieli ilmenee tai koetaan. Mielen ilmentymät saavat aikaan inhimillistä kokemista, joten yleiskielessä ihmisestä puhutaan kokevana olentona. Tajunta tapahtuu ymmärtämisen kautta, joten tajuntaa ei voi hallita ulkoapäin. Sinne ei siis voida tarkoitushakuisesti lisätä mitään tai ottaa pois. Rauhalan (mt. 186) mukaan kasvatus on tärkein ja yleisin toimintamuoto, jolla ihmisen kokonaisuuteen vaikutetaan tajunnan kautta.

*Kehollisuudella* Rauhala (2005, 32, 38–39) viittaa ihmisen orgaanisten prosessien kokonaisuuteen, jotka tapahtuvat hyvin konkreettisella tasolla. Kehollisuus ei siis voi tapahtua symbolisesti tai käsitteellisesti. Tajuntamme ei koskaan yllä kehollisen tiedon tasolle, vaan kehollinen tieto on aina aidompaa, sillä tajuntamme osat, kuten maailmankatsomuksemme ja tietoisuutemme eivät ole vaikuttaneet siihen. Orgaanisen eli elollisen olennon olemassaolon olemusta voidaan kutsua elämäksi (mt. 41).

*Situationaalisuudella* Rauhala (2005, 32, 41–42) viittaa ihmisen suhteeseen ympäröivään maailmaan omassa elämäntilanteessaan, jossa hän on suhteessa toisiin ihmisiin. Ihminen kietoutuu siis oman elämäntilanteensa kautta todellisuuteen. Situaatio sisältää erilaisia komponentteja, joista osaan ihminen ei voi itse vaikuttaa. Ihminen ei voi valita esimerkiksi ihonväriään, vanhempiaan tai kulttuuria, johon hän syntyy. Moniin komponentteihin ihminen voi kuitenkin vaikuttaa. Tällaisia ovat esimerkiksi harrastukset, työ ja ystävät. Lisäksi komponentit voidaan jakaa konkreettisiin ja ideaalisiin. Konkreettisia komponentteja ovat esimerkiksi maantieteelliset olot, paikallinen luonto, jylläävät virukset ja

saasteet. Ideaalisia komponentteja ovat vaikkapa arvot, normit sekä taide- ja luontokokemukset. Situationaalisuus on aina ainutkertaista (mt. 45).

Holistisen ihmiskäsityksen ihmisen olemassaolon kolme perusmuotoa eivät ole erillisiä, vaan ne ovat kietoutuneina toisiinsa (Rauhala 2005, 57). Situationaalisuus on ihmisen kietoutuminen maailmaan simulaationsa eli kehollisen ja tajunnallisen olemassaolonsa kautta. Situaatioon vaaditaan aina kehollisuus ja tajunnallisuus. (mt. 34.) Rauhalan käsitteet siis pilkkovat käsityksemme ihmisestä analyttisesti osa-alueisiin, jotka todellisuudessa ovat kokonaisuus. Ne ovat toisiinsa kietoutuneita, jolloin niiden määrittelemisen irrallisina toisistaan on haastavaa. Rauhala (2005) kuitenkin korostaa, että mikään ihmisen olemismuoto ei voi puuttua vaan ne kietoutuvat erottamattomaksi kokonaisuudeksi. Käsitteitä kuitenkin tarvitaan voidaksemme tunnistaa ihmisessä eri ulottuvuudet, joista kokonaisuus muodostuu. Myös ruumiinfenomenologia näkee ihmisen kokonaisuutena, jossa keho toimii mielen ja tajunnan perustana sekä mahdollistaa oppimista ja havaitsemista (Anttila, 2011, 155–156).

### 3.2 Kehollisuuden näkökulmia

Eeva Anttilan (2009, 85) mukaan tietoisuus perustuu *kehollisuuteen*. Kehollisuus nähdäänkin tietoisuuden perustana nykyisissä filosofisissa, kognitio- ja neurotieteen käsityksissä (Anttila 2013, 34). Kehomme on osa minuuttamme, osa ajatusmaailmaamme. Täten kehomme liittyy oleellisesti kokemuksiimme. Kokemuksemme maailmasta muuttuu kaiken aikaa elämämme myötä. Tanssin kokemuksellisuus voi toisaalta olla hyvin yksilöllinen, omakohtainen kokemus, toisaalta siitä voi löytää yhteneväisiä lainalaisuuksia.

Anttilan (2009, 88; 2013, 34) mukaan *kehotietoisuus*, josta on käytetty myös termiä *kehontietoisuus*, on ajattelun ja oppimisen perusta, jota voidaan harjoitella. Hänen mukaansa kehotietoisuuden harjoittaminen auttaa tulkitsemaan sekä ymmärtämään kokemuksia, joita ei arkielämässä aina tiedosteta (Anttila 2009, 88). Kehotietoisuudella tarkoitetaan siis ”kehon kuuntelua” eli omassa kehossa tapahtuvien muutosten, aistimusten ja tuntemusten tarkastelua (Anttila 2013, 33).

Kehotietoisuuden ja kehotuntemuksen kehittymisessä keskeistä ovat keholliset kokemukset (Anttila 2013, 27). Löytösen (2004) mukaan kokemukset ilmenevät ja tulevat ymmärretyksi tietoina, tunteina ja intuitioina. Uudet kokemukset ovat aina suhteessa ihmisen aiempaan kokemustaan. Anttilan (2013, 27) mukaan kehotietoisuuden ja kehon tuntemuksen olevan keskeistä itsetuntemuksen rakentumisessa sekä myönteisen suhteen vahvistavan itsetuntoa.

*Kehollinen tieto*, joka on ei-symbolista ja orgaanista, syntyy fyysisen ja sosiaalisen todellisuuden yhteydessä. Kehollinen tieto pohjautuu havaintoihin, tuntemuksiin, elämyksiin ja tunteisiin, mutta myös luo niitä ollen näin henkilökohtaista ja kokemuksellista. Se rakentuu vuorovaikutuksessa tukien ihmisten välillä ymmärrystä sekä synnyttäen ajattelua ja kieltä. (Anttila 2013, 33.) Ei-symbolista informaatiota ovat aistimukset, tuntemukset, havainnot ja tunteet, joita kehomme välittää. Tämä synnyttää ihmisen kehollisessa tilassa muutoksen, kuten havainnon tai kokemuksen. Esikielellinen tai esireflektiivinen tieto saa uuden merkityksen ja muuntautuu symboliseen muotoon, kun ihminen tunnistaa kokemuksen, nimeää, tulkitsee ja antaa sille merkityksen luoden samalla ajattelua ja kieltä. Aina kuitenkin näin ei käy, vaan kehollinen kokemus saattaa myös jäädä huomiotta. (Anttila 2013, 32–33.)

Kartesiolaisessa dualismissa ajattelu ja tietoisuus nähdään kehosta irrallisina. Sen mukaan oppiminen tapahtuu aivojen kognitiivisina prosesseina. Fenomenologia on filosofian suuntaus, jonka tarkoituksena on purkaa tällaisia jaoteluja esimerkiksi mielen ja ruumiin, tieteen ja taiteen tai minän ja toisen välillä (Anttila 2008, 28).

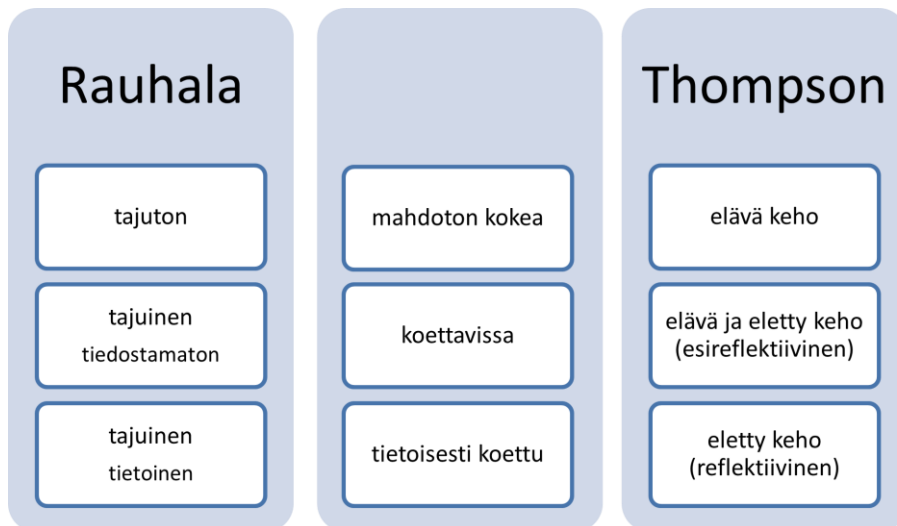
*Kehollinen käänne*, jonka alkuperä on ruumiinfenomenologiassa eli kehonfenomenologiassa, on syntynyt korjaamaan tulkintoja ruumiillisuudesta, joita kartesiolainen dualismi on synnyttänyt. Ruumiinfenomenologia näkee ihmisen kokonaisuutena, jolloin keho on oppimisen, ajattelun, havaitsemisen keskus. (Anttila 2013, 32–32.) Kehollisen käänteen lähtökohtana on holistinen käsitys ihmisen olemassaolon eri ulottuuksien ja niiden keskinäisistä riippuvuuksista (mt. 15). Anttila (2013, 32) määrittelee kehollisen käänteen lähtökohdaksi, että ”*tieto syntyy ihmisessä ja ihmisten välillä.*”

Kehon voidaan nähdä sisältävän kaksi ulottuvuutta: objektikehon ja subjektikehon. *Objektikeho*a tarkastellaan ulkoapäin objektina, jota voidaan tutkimaan ja tarkastelun avulla "tietää" ja määritellä, kun taas *subjektikeho* näyttäytyy aina elettyinä ja kokonaisvaltaisena (Foster 2014, 344). Subjektikehoon sisältyvät esimerkiksi kokemukset, muistot ja aistimukset. Keho on siis eletty ja siitä voidaan puhua *elettyinä kehona*.

Thompson (2007) puhuu elävästä kehosta, jota on mahdotonta kokea. *Elävä keho (living body)* on tietoisuuden ulottumattomissa oleva biologinen organismi. (Anttila 2013, 34; Thompson 2007, 237.) Se on siis orgaaninen kehomme, jonka kautta olemme yhteydessä maailmaan (Anttila 2009, 85). Elävä keho on edellytys *eletylle keholle (lived body)*, sillä kokemukset ja tajunta tapahtuvat elävässä kehossa (Anttila 2013, 34; Thompson 2007, 237).

Thompsonin (2007, 235–237) mukaan kartesiolaisesta jaottelusta luopuminen on välttämätöntä, jotta voimme ymmärtää tietoisuuden kehittymistä. Kartesiolaiseen dualismiin rinnastetun *keho–mieli-ongelman* sijaan Thompsonin mukaan tulisi keskittyä tarkastelemaan elävän kehon ja eletyn kehon välistä suhdetta eli *Keho–keho-ongelmaa* (ks. myös Anttila 2009, 85).

Anttila (2013, 34) rinnastaa Thompsonin Keho–keho-ongelman Rauhalan tietoisuuden jäsenyykseen (ks. kuvio 1.). Rauhala käsittelee tietoisuuden rakennetta tajuisen ja tajuttoman kautta. Tajuisen voidaan jakaa tiedostamattomaan ja tietoiseen osa-alueeseen, jossa tiedostamaton tarkoittaa mahdollisesti tietoista tai ei-vielä-tietoista. Tajuton taas on sellainen orgaaninen tapahtuma, joka ei voi tulla tietoisuuden pariin. Esimerkkinä tajuttomasta tapahtumasta on esimerkiksi solun jakautuminen. (Rauhala 2005, 165.) Anttila (2013, 34) yhdistää Rauhalan tajuttoman Thompsonin ajatukseen elävästä kehosta. Tajuisen tiedostamaton eli koettavissa oleva rinnastuu elävään ja elettyyn kehoon (esireflektiivinen). Tajuisen tietoinen eli tietoisesti koettu taas rinnastuu elettyyn kehoon (reflektiivinen).



**KUVIO 1.** Tietoisuuden rakenne (mukaillen Anttila 2013, 34)

Kehollisuuden ja oppimisen yhteyttä on alettu tutkia viime vuosina. Anttila (2014) mainitsee esimerkiksi Maija Lehtovaaran (1996) situationaalisen oppimiskäsityksen, Leena Rouhiaisen (2011) ruumiillisen oppimisen ja yhteydet Kolbin (1984) kokemukselliseen oppimiseen. Oppimisen katsotaan tapahtuvan kehollisten tuntemusten, aistien ja kokemusten kautta (ks. esim. Anttila 2013; Anttila 2014).

### 3.3 Kehollinen oppiminen oppimiskäsityksenä

Kasvatustieteissä oppiminen on perinteisesti nähty lähinnä mielensisäisenä tapahtumana, jolloin ihmisen kehollinen olemus ja kokonaisvaltaisuus saatetaan laiminlyödä kasvatustilanteissa (Foster 2014, Rauhala 2005, Varto 2003 & Värri 2004). Kasvattaja onkin saattanut toteuttaa kasvatuskäytännöissään ajatusta mielen ja ruumiin erillisyydestä. Nykyisin oppimista lähestytään eri tieteiden alueella vahvemmin myös ruumiillisuuden näkökulmasta. Näin ymmärrys ruumiillisen tiedon merkityksestä oppimiselle on lisääntynyt. (Rouhiainen 2010, 75.) Tässä luvussa esittelen ensin muutamia oppimiskäsityksiä ja sen jälkeen pohdin, mitä kehollinen oppiminen on.

Oppiminen on käsite, jolla on erilaisia määrittäjiä riippuen siitä, missä yhteydessä oppimisesta puhutaan. Oppimista pidetään jonkin tiedon ja taidon

saavuttamisena. Pieni lapsi oppii motorisia taitoja, kuten konttaaminen ja käveleminen, leikki-ikäinen lapsi oppii ajamaan polkupyörällä ja kouluikäinen oppii lukemaan. Oppimista pidetään inhimillisen toiminnan luonnollisena ja välttämättömänä osana, joka on ihmisten yhteiselon perusta (Säljö 2001, 45). Ihminen havainnoi ja tutkii ympäristöään varhaislapsuudesta lähtien sekä rakentaa kuvaa ympäröivästä maailmasta ja sosiaalisesta yhteisöstä, jossa hän elää. Tätä prosessia kutsutaan oppimiseksi. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 50.)

Oppiminen voidaan jaotella behavioristisiin, kognitiivisiin ja konstruktivistisiin teorioihin. Sitä voidaan tarkastella ulkoisesti havaittavissa olevien muutosten avulla, kuten kehityksen, toiminnan, taitojen tai käyttäytymisen muutoksina. Tällöin huomiota kiinnitetään ulkoisesti joko mitattavaan tai havaittavaan toimintaan. (Anttila 2017.) Esimerkiksi *behaviorismissa* oppiminen nähdään ärsyke-reaktioketjujen muodostumisena, jossa toivottuja reaktioita vahvistamalla säädellään oppimista (Puolimatka 2007, 84, ks. myös Kauppila 2007, 18). Oppiminen ei kuitenkaan rajaudu pelkästään ulkoiseen käyttäytymiseen ja ympäristön ärsykkeisiin. Ihmiset oppivat eri tavoin eri tilanteissa ja oppiminen on erilaista eri ihmisillä.

1950-luvulla nousi esiin kognition käsite, joka voidaan määritellä tajunnan sisällöksi, kognitiivisten prosessien ollessa tajunnan prosesseja. Kognitiivisen teorian mukaan oppiminen on kehitysprosessi, jossa uusi tieto perustuu aiemmillle tiedoille ja taidoille. Teoria näkee ihmisen aktiivisena omaan oppimiseensa vaikuttavan oppijana. (Anttila 2017.) *Kognitiivinen oppimiskäsitys* korostaa oppijan sisäisiä tekijöitä, kuten oppimisprosessi ja -strategia, kognitiivisten rakenteiden kehittyminen, muistin ja merkitysten kehittyminen sekä oppimaan oppiminen (Anttila 2017).

Toinen oppijan sisäisiä tekijöitä korostava oppimiskäsitys on *konstruktivismi*. Konstruktivistisissa oppimissuuntauksissa tiedon katsotaan olevan riippuvainen ihmisestä. Siinä oppija nähdään älyllisessä mielessä aktiivisena, mutta ei oteta kantaa millaista tietoa hänen tulisi maailmasta ja itsestään rakentaa. (Anttila 2008, 41.) Konstruktivismissa oppiminen on tilannesidonnaista tiedon jäsentämistä. *Sosiokonstrukttiivinen* oppimisenäkemys taas korostaa oppimisen

yhteisöllisyyttä eli oppiminen tapahtuu jakamalla ja työstämällä tietoa yhdessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Kauppila 2007, 48).

Anttilan (2017) mukaan oppimisen kokonaisvaltaisuuden tarkastelu on tärkeää. Yksi humanistisiin ja kokonaisvaltaisiin oppimiskäsityksiin rinnastettava käsitys oppimisesta on *kokemuksellinen oppiminen*, jossa opitaan kokemuksen kautta. Se korostaa reflektointia ja itseohjautuvuutta (Rauste-von Wright ym. 2003, 198). Siinä painottuvat erityisesti kokemukset, elämykset ja itsereflektio (Anttila 2017). Yhteistä eri kokemuksellisen oppimisen malleille on toiminnan kehittyminen joustavammaksi, kun kokemuksen pohjalta muodostetaan käsitys menestyksellistä toimintaa ohjaavista toimenpiteistä (Puolimatka 2007, 266–267). Tunnetuimman kokemuksellisen oppimisen neljän askeleen mallin on kehittänyt David Kolb. (Anttila 2017.) Kokemuksellinen oppiminen juontaa kuitenkin jo 1900-luvun alkupuolelta, jolloin John Dewey esitteli tekemällä oppimisen mallin (learning by doing).

Kokemuksellisella oppimisella on yhteyksiä myös keholliseen oppimiseen. Molemmat esimerkiksi kritisoivat dualistista ajattelua. Kehollinen oppiminen eroaa kuitenkin kokemuksellisesta oppimisestä siinä, että se korostaa nimenomaan kehollisista kokemuksista syntyviä kokemuksia, joita oppija reflektoi ja sanallistaa (Anttila 2013, 44). *Kehollinen oppiminen* (embodied learning) tarkoittaa koko kehossa tapahtuvaa oppimista, joka muodostuu ihmisessä sekä ihmisten välisessä sosiaalisessa ja fyysisessä kanssakäymisessä (Anttila 2013, 15, 31). Sen mukaan ihmisen mieli ja keho ovat yhteydessä oppimis- ja ajatteluprosessissa sekä tietoisuuden kehittymisessä (Siljamäki & Anttila 2020, 17). Anttilan (2013, 31, 33) mukaan ”[k]ehollinen toiminta on oleellinen osa oppimistapahtumaa” ja kehollinen oppiminen tapahtuu kehotietoisuuden avulla tilanteissa, joissa oppija tarkastelee oman kehonsa tilaa ja siinä tapahtuvia muutoksia.

“Kehollisessa oppimisessä ihminen [...] aktivoituu kokonaisvaltaisesti: aistimusten, tunteiden, tunteiden, mielikuvien, kielen ja ajattelun tasoilla” (Anttila 2013, 44).

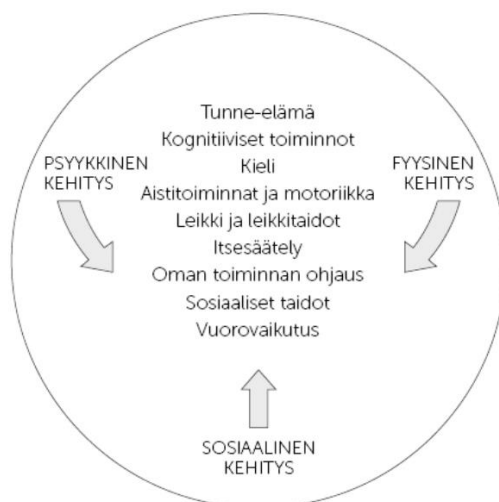
Siljamäki ja Anttila (2020) toteavat kehollisen toiminnan ja liikkumisen tuottavan ajatuksia ja kokemuksia muodostavaa ei-kielellistä vuorovaikutusta, joka voidaan muuntaa puhutun kielen muotoon ja uudeksi tiedoksi. Kehollinen oppiminen on siis sitä, että kehosta nousevaa kehollista tietoa luodaan, käytetään ja

käsitteellistetään (Anttila 2013, 42). Viime aikoina on puhuttu paljon myös liikkeen vaikutuksesta oppimiseen. Kehollinen oppiminen ei kuitenkaan tarkoita motorista oppimista. Ihmiset viestivät kehollaan, jonka välityksellä ihmiset ovat yhteydessä ympäröivään maailmaan. Täten ihminen toimii, havaitsee ja muokkaa maailmaa kehollisuuden kautta. Kehollisessa oppimisessa on tarkoitus saada kehon potentiaali oppimisen voimavaraksi. (Anttila 2013, 32–33).

Anttilan (2013, 27) mukaan ”[k]ehollinen oppiminen perustuu ajatukseen ihmisen kokonaisvaltaisuudesta”. Kehollisen oppimisen kautta voidaan rikkoa dualistista eli kahtia jaottelevaa ajattelua. Lapsen tietoisuuden syntyyn vaikuttavat elävä ja eletty keho yhdessä. Lapsen liikkuesssa hän toimii ja ajattelee samaan aikaan, jolloin kieli, käsitteet ja liike yhdistyvät. Kehollisen oppimisen yhteydessä nähdään, että tiede ja taide sekä todellisuus ja mielikuvitus vaikuttavat ja kietoutuvat toisiinsa. Kehollinen oppiminen on luovaa ja lasta kokonaisvaltaisesti aktivoivaa. (ks. Anttila, Svendler Nielsen, Rowe & Östern 2013.)

### 3.4 Lapsen kehityksen kokonaisvaltaisuus

Lapsen kehitystä kuvataan usein kokonaisvaltaisena (ks. esim. Koivunen & Lehtinen 2016). Kehityksen osa-alueita ovat fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen kehitys, jotka muodostavat kehityksen kokonaisuuden. (ks. Kuvio 2.)



**KUVIO 2.** Lapsen kehityksen osa-alueet (Koivunen & Lehtinen 2016)

Lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen sisältyy Koivusen ja Lehtisen (2016) mukaan tunne-elämä, kognitiiviset toiminnot, kieli, aistit ja motoriset toiminnot,



leikki, itsesääätely, oman toiminnan ohjaus ja muut sosiaaliset taidot sekä vuorovaikutus. Lapsen tunne-elämää voi tukea auttamalla lasta tunnistamaan tunteitaan sekä lohduttamalla, ymmärtämällä ja keskustelemalla tunteista (Koivunen & Lehtinen 2016). Tunteet toimivat toisaalta elimistömme puolustusjärjestelmänä sekä säätelevät toimintaamme. Tarvitsemme tunteitamme kanssakäynnissä toisten ihmisten kanssa.

Kognitiivisten toimintojen (kuten oppiminen, tarkkaavaisuus, havaitseminen, muisti, ajattelu ja kieli) avulla ihminen rakentaa tietoa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Koivunen & Lehtinen 2010). Aistit auttavat lasta saamaan tietoa ympäristöstään. Aluksi aistit ovat erillisiä, kokonaisvaltaisia sekä tunneperäisiä ja lapsen kehittyessä lapsen oman toiminnan merkitys lisääntyy, jolloin lapsi alkaa etsiä ja tuottaa itse aistimuksia (Koivunen & Lehtinen 2010).

Lapsen motoriset toiminnat kehittyvät kokonaisvaltaisuudesta eriytyneisiin taitoihin ja karkeamotorisista taidoista hienomotorisiin taitoihin. ”*Lapsi hahmottaa kehoaan suhteessa aikaan, tilaan, voimaan ja suuntaan*” (Koivunen & Lehtinen 2010), mitkä ovat myös tanssin peruselementit. Lapset harjoittelevat motorisia perustaitoja ja havaintomotorisia taitoja eli aistien ja kehon avulla omaksuttavia taitoja. (Koivunen & Lehtinen 2010). Leikki on yksi keskeisimmistä lapsen toimintamuodoista. Leikillä on tärkeä merkitys oppimisen edistäjänä. Leikki edistää sosiaalisia taitoja ja kehittää tunne-elämää (Kalliala 1999, 225). Sosiaaliset taidot sisältävät vuorovaikutustaitoja, käsityksen omasta itsestä ja sosiaalisten tilanteiden havainnointia.

# 4 LUOVA LASTENTANSSI

## 4.1 *Tanssikäsityksiä*

Perinteisesti tanssia pidetään musiikin mukaan tehtävinä rytmisinä liikkeinä. Eri tanssilajit voidaan tunnistaa omasta tarkasti määritellystä liikekielestään. Tanssi on kuitenkin laaja käsite ja sitä käytetäänkin usein yleisterminä monenlaisille liikkumismuodoille (Foster 2014, 342). Tanssin määrittelemisen yksiselitteisesti onkin haastava tehtävä, sillä eri tanssinopettajilla, tutkijoilla ja tanssijoilla on oma määritelmänsä tanssille. Marketta Viitalan (1998, 12) mukaan tanssiperinne on Suomessa niin nuorta, ettei tanssisanasto ole vielä vakiintunut. Aino Sarje (1992, 10) taas pitää tanssin yleispätevää määritelmää turhana tanssin monisyisen olemuksen ja jatkuvan muutoksen vuoksi. Toisaalta erilaisilla määritelmillä on myös yhteneväisyyksiä.

Kai Lehikoinen (2014) on todennut tanssin olevan luovasta kehollisesta toiminnasta syntynyt kulttuurin muoto, jolla on useita tarkoituksia. Tanssin avulla voidaan ilmaista kokemuksia, taiteellisia ideoita tai seksuaalisuutta. Sen avulla voi pitää hauskaa, juhlia, löytää seuraa tai saavuttaa yhteyden jumaliin. Lisäksi tanssi voidaan nähdä myös kilpailuna tai kuntoiluna. Sen avulla voidaan tutkia itselle merkityksellisiä asioita, parantua tai parantaa. Lehikoisen mukaan antropologit usein pitävät tanssia rakentuneena liikejärjestelmänä. Hän itse määrittelee tanssin kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneina liikekäytäntöinä, joilla on tilanteeseen sopivat sosiaaliset ja esteettiset pelisäännöt tai jotka haastavat kehittämään omia liikkumisen tapoja. (Lehikoinen 2014, 13–15.)

Eeva Anttila (2006, 60) määrittelee tanssin ”tietoiseksi ja merkitykselliseksi liikkeeksi, jossa kokemuksellisuus ja reflektiivisyys kietoutuvat yhteen”. Merkityksellinen liike tarkoittaa tanssijan omaa kokemusta jonkin liikkeen merkityksellisyydestä tai mahdollisen katsojan merkityksellistä kokemusta näkemästään. Tietoiseksi liikkeen tekee läsnäolo, keskittyminen liikkeeseen ja reflektiivisyys.

Määrittelyksellään Anttila korostaa tanssin kasvatuksellista luonnetta ja hänen mukaansa tanssin pitäisi sisältyä opetussuunnitelmaan. (Anttila 2006, 60–61.)

#### *4.2 Lastentanssi ja tanssikasvatus taidekasvatuksen osana*

Anttilan (1994) mukaan *tanssikasvatus* on käsitteenä laajempi kuin tanssinopetus. Hänen mukaansa ”*tanssi kuuluu kasvatukseen, siinä missä muutkin taide-  
muodot*” (Anttila 1994, 5). Tanssinopetus nähdään usein tanssitekniikan ja taitojen opetuksena, kun taas tanssikasvatus on kokonaisvaltaisempaa toimintaa. Siinä tanssitaidon lisäksi korostuvat ilmaisu ja tanssitietous. Tanssikasvatuksen tavoitteena on kehittää lasta ihmisenä sekä kehittää häntä tanssitaiteen luojana, tulkitsejana ja vastaanottajana. (Anttila 1994, 7–11.)

*Lastentanssin* Eeva Anttila (1994, 74) määrittelee olevan lapsille opetettavaa tanssia, joka ei ole minkään tanssimuodon mukaista, vaan sisältää eri tanssin elementtejä esimerkiksi luovasta tanssista ja kansantanssista. Marketta Viitalan (1998) mielestä lastentanssi tarkoittaa menetelmiä ja elementtejä, joilla lapsi johdatellaan tanssin maailmaan luovan toiminnan kautta. Myös oma käsitykseni lastentanssista pohjautuu ajatukseen lasten luovasta liikkumisesta, jolloin aikuisen tehtävänä on tukea ja innostaa lasta käyttämään kehoaan.

Anttilan (2001) mukaan tanssi on lapsessa itsessään. Sille pitää kuitenkin antaa tilaa, sillä jos lapsi ei kohtaa tanssia arjessa, hänen tanssileikkinsä voivat kuihtua. Anttilan mukaan lapset joutuvat luopumaan liian varhain leikinomaisesta liikkumisesta, ja suurin osa ohjatusta liikunnasta sivuuttaa lasten luonnollisen liikkumisen, ilmaisun ja luovuuden. (Anttila 2001, 76–86.) Liityn tutkimuksessani Eeva Anttilan näkemykseen siitä, että leikille ja tanssille tulee antaa sekä fyysistä että henkistä tilaa lapsen arkielämässä.

Lastentanssilla on fyysis-motorisia, sosiaalis-emotionaalisia ja kognitiivisia tavoitteita. Tanssin avulla lapset tutustuvat kehoonsa, liikkumismuotoihin sekä saavat iloa liikkumisesta. Lapset pääsevät myös toteuttamaan itseään ja saavat myönteisiä kokemuksia ja kehittävät sosiaalisia taitojaan. Lastentanssi voidaankin nähdä osana taidekasvatusta. (Rannikko & Ruotsalainen 2010, 7–8.)

### 4.3 Luovuus lastentanssissa

Luovuus nostaa mieleeni kekseliäisyyden, uskalluksen ja lahjakkuuden. Kari Uusikylä (2006, 5) määrittelee luovuuden osaksi kaikkea inhimillistä elämää. Hänen mielestään luovuus kuuluukin kaikille. Uusikylän (2006, 5; 2012, 57–61) mukaan tutkijat määrittelevät luovuuden persoonan, prosessin, produktin ja ympäristön avulla. Luova persoona käyttää luonteenpiirteitään ja älyään tuottaakseen luovan prosessin avulla produktin eli luovan tuotteen, taideteoksen, keksinnön tai ratkaisun. Luovuuteen liittyy lisäksi ympäristön ja luovan yksilön välinen suhde, joka voi joko edistää tai tukahduttaa luovuutta. (Uusikylä 2012, 57–61.)

Kari Uusikylän (2001) mukaan luovalle lapselle on ominaista persoonallisuuden joustavuus, vilkas mielikuvitus sekä sisäinen innostus tiettyyn harrastukseen. Hänen mukaansa luovuus on mahdollista kaikille ja jokainen voi toteuttaa itseään luovasti itseään kiinnostavalla alalla. Lapsi on luova luonnostaan, hän rakentelee, tanssii, keksii tarinoita tai lauleskelee laulujaan. Luovuudelle merkittävää on vapaa itsensä ilmaiseminen, joka tuottaa elämäniloa. (Uusikylä 2001, 14–16.)

Lastentanssissa onkin yhteneväisyyksiä luovan tanssin kanssa. Viitalan (1998) mukaan lasten tanssiopetuksen olennaisena osana tulisi olla luova tanssi, jossa korostetaan prosessia eikä niinkään lopputulosta. Liian tiukka sääntönmukaisten liikkeiden ihannoiti voi haitata lapsen itseilmaisua ja luovuutta. Luova tanssi (creative dance) ei pohjaudu mihinkään tanssilajiin tai tekniikkaan, vaan luonnolliseen liikkumiseen, vaikkakin siinä voi olla erilaisia ominaisuuksia tanssimuodoista (Viitala 1998, 13–17). Luova liikunta ja tanssi perustuvat lapsen omaehtoiseen liikkumiseen. Aikuisen tehtäväksi jää antaa virikkeitä ja mielikuvia lapsen liikkeelle, eikä niinkään näyttää valmista mallia.

Taiteellisessa toiminnassa aistit, ajattelu ja tunteet ovat vuorovaikutuksessa kehon liikkeen kanssa, joten se on kehollista (Juntunen 2010, 68). Tanssi ja liike mahdollistavat myös tunteiden ilmaisun. Niiden avulla voi oppia tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteita, kuten vihan, pelon ja surun tunteita sekä vahvistamaan luottamusta. Liike on tärkeässä asemassa kehon ja mielen välisen yhteyden saavuttamiseksi (Vapalahti 2013, 31–32).

Lastentanssi ja luovat harjoitteet kuuluvat yhteen. Tästä syystä lastentanssiin kuuluu aina myös vapaus ja lasten oma luovuus. Anttila (2001) ajattelee, että taiteelliset kyvyt ovat ihmisen perusominaisuus, ei vain erityislahjakkuus. Hänen mukaansa jokaisella ihmisellä on kyky taiteelliseen ja luovaan toimintaan sekä esteettiseen havainnointiin. Mielikuvitus avaa leikin ja taiteen maailman. (Anttila 2001, 78.) Lasten omaa luovuutta korostaakseni olenkin alkanut puhua *luovasta lastentanssista* erottaakseni sen lasten tanssista, jossa aikuinen määrittelee toiminnan jonkin tanssitradition mukaisesti. Luovuus on mahdollista kaikille, jos me annamme siihen mahdollisuuden.

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 5.1 *Tieteenfilosofinen orientaatio*

Tieteenfilosofinen orientaationi on hermeneuttis-fenomenologinen eli näen oman kokemusmaailmani tutkijana olevan erottamattomasti yhteydessä tutkittavaan ilmiön tulkintaan (ks. Laverty 2003, 26–27). Leena Kakkorin ja Rauno Hutusen (2014, 367) mukaan hermeneutiikan ja fenomenologian filosofisia suuntauksia käytetäänkin paljon kasvatustieteen tutkimuksien lähtökohtana.

Tutkimustani värittää oma ihmiskäsitykseni enkä pyri sulkemaan sitä tutkimuksen tekemisen ulkopuolelle. Tutkijana minun on mahdotonta erottaa tajunnallisuuttani ja kokemusmaailmaani tutkimukseni tekemisessä. Katson tutkimustani kokemustaustani vasten rakentuneiden ”silmälasiin” läpi, jolloin ymmärrän tutkimuksen kohteena olevan ilmiön näiden rajaamina. Näen tutkimuksen tekemisen Juha Varton (2011, 24) tavoin henkisenä työnä, jolloin olen tutkijana rajausten, valintojen ja ratkaisujen tekijä. Rauhala (2005, 14) kutsuu tätä ontologiseksi ratkaisuksi. Eletty kehoni eli kaikki kehoni kantamat tunteet, muistot ja kokemukset vaikuttavat siis tutkimukseni taustalla. Ymmärrän, että omat ”silmälasini” rajoittavat sitä informaatiota, mitä voin tutkimukseni kautta tuottaa. Tällöin tutkimus on aina tutkijan tulkintaa aiheesta.

Näen filosofisontologisen pohdinnan olleen merkittävä tekijä tutkimukseni muodostumiselle. Tämä tutkimukseni onkin kuvaus oman ammatillisen horisonttini laajentamista, ei pelkkä tekninen suorite (ks. Varto 2011, 24). Vaikka tutkimuksessa on tärkeää ymmärtää tutkimuksen metodologia, on kuitenkin tutkijan oma pohdinta tutkijan ensisijainen työväline (Rauhala 2005, 13).

## 5.2 Tutkimusmenetelmä

Lähestyn tutkimustani laadullisen tutkimusmenetelmän keinoin, koska tutkimukseni kohteena on kulttuurin ilmiöiden laatuina ilmenevät merkitykset (ks. Varto 2005, 14). Tutkimukseni kohdistuu varhaiskasvatuksessa käytössä oleviin opetushallituksen laatimiin opetussuunnitelmiin: Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Asiakirjat ohjaavat varhaiskasvatuksen toimintaa. Näin aineiston valinta on perusteltu, sillä kaiken toiminnan varhaiskasvatuksen kentällä tulee perustua sitä ohjaaviin asiakirjoihin, joita Varhaiskasvatuksen perusteet ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat. Tutkimuksessani näitä dokumentteja käytettiin resurssina, joka tarkoittaa huomion kiinnittämistä dokumenttien sisältöön (ks. Alastalo & Vuori 2021).

Kuten kvalitatiivinen tutkimus yleensäkin, on tutkimukseni prosessiluonteinen, jossa aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi kietoutuvat yhteen (ks. Eskola & Suoranta 1998, 15–21). Tutkimuksen kannalta olennainen aineistosta etsittävä tieto näkyy tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimustehtävästä tai tutkimusongelmasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–105). Mielenkiinnon kohteenani oli lastentanssi ja sen ilmeneminen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa.

Tässä tutkimuksessa analyysinä oli laadullinen sisällönanalyysi. Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2018, 103) mukaan sisällönanalyysia voidaan käyttää analyysimenetelmänä kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Sillä voi analysoida niin kirjoitettuja, suullisia kuin visuaalisiakin aineistoja (Salo 2015, 169; ks. myös Vuori 2021). Sisällönanalyysin avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta ja sitä voidaan pitää joko metodina tai väljänä teoreettisena kehyksenä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103; ks. myös Salo 2015, 170). Laadullinen analyysi voidaan ryhmitellä sen mukaan, miten paljon teoreettinen tai epistemologinen asemointi niitä ohjaa. Sisällönanalyysia ei ohjaa teoria tai epistemologia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.)

Tutkimusprosessin aikana olen ”kipuillut” analyysimenetelmän valinnan kanssa. Pro gradu tasoista opetussuunnitelmatutkimusta on tehty ainakin diskurssianalyysin keinoin. En kuitenkaan kokenut diskurssianalyysin soveltuvan tutkimukseeni, sillä pohjimmiltani en ollut kiinnostunut kielenkäytöstä ja sen

merkityksistä. Sisällönanalyysin valitsin, sillä mikään muukaan ei tuntunut sovel-  
tuvan. Toisaalta tutkimuksessani on hermeneuttisen analyysin piirteitä, sillä  
tarkoitukseni oli opetussuunnitelman ymmärtäminen, johon tähtäsin tulkin-  
nan tekemisellä.

### 5.3 Aineiston analyysi

#### 5.3.1 Aineiston käsittely analysointia varten

Aineiston analysointi on ollut seikkailu, jossa olen lähestynyt aineistoani useasta  
eri suunnasta pyrkien löytämään polun, joka johdattaisi minut tutkimuskysymyk-  
seni viitoittamalle reitille. Tein aineiston analysoinnin teoriaohjautuvan sisäl-  
lönanalyysin avulla. Tuomen ja Sarajärven (2018, 117) mukaan sisällönanalyysi  
on tekstianalyysiä, jossa tarkastellaan tekstimuotoisia aineistoja. Tässä tutki-  
muksessa aineistona oli varhaiskasvatusta normittavat valtakunnalliset opetus-  
suunnitelmat. Sisällönanalyysin avulla pyrin muodostamaan tutkittavasta ilmiös-  
tä tiivistetyn kuvauksen. Teoriasidonnainen analyysini ei perustunut suoraan  
teoriaan, vaikka taustalla vaikuttivat myös aiemmat käsitykseni ihmisen koko-  
naisvaltaisuudesta sekä ajatukseni lastentanssista. (ks. Tuomi & Sarajärvi  
2018, 133.)

Lähestyin ainestoa lukemalla sen läpi. Lähestymistäni ohjasi tutkimustehtä-  
väni sekä aineiston laatu (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 114–115). Aloitin ai-  
neiston käsittelyn pelkistämällä eli korostin tutkimusongelmani kannalta olen-  
naisen sisällön, joita olivat kehollisuuteen ja tanssiin liittyvät kohdat. En kuiten-  
kaan tarkasti määritellyt vielä tässä vaiheessa, millaisia ilmauksia aineistosta  
etsin. Aineiston pelkistämisessä eli redusoinnissa informaatio pelkistetään kar-  
simalla aineistosta epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Käytin  
apuna aineiston käsittelyssä ATLAS.ti-ohjelmistoa. Poimimistani alkuperäisistä  
ilmauksista käytän nimitystä leike. ATLAS.ti-ohjelmistossa näistä aineistodoku-  
mentin osista käytetään nimitystä *Quotation*. Ohjelmisto muodosti leikkeelle yk-  
silöivän numerosarjan (ID) ja nimesi sen leikkeen alkutekstillä.

Leikkeistä muodostin *pelkistettyjä ilmauksia* eli tutkimuskysymykseni kan-  
nalta merkityksellisiä ilmauksia. Käytännössä tämä tarkoitti, että ATLAS.ti-



ohjelmistossa perustin koodeja (*Codes*), joita yhdestä leikkeestä saattoi muodostua useita. Koodeja kertyi aineistosta yhteensä 203 kappaletta. Mikäli sama pelkistetty ilmaus eli koodi sopi useammalle leikkeelle, käytin samaa pelkistettyä ilmaisua useiden leikkeiden yhteydessä.

Seuraavassa vaiheessa ryhmittelin samaa ilmiötä kuvaavia koodeja koodiryhmiksi (*Code Groups*), joista Tuomi ja Sarajärvi (2018, 124) käyttävät nimitystä alaluokka. Koodiryhmiä aineistostani syntyi 22 kappaletta (ks. liite 1.). Ryhmittelyä kutsutaan myös *klusteroinniksi* (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Tähän mennessä olin työskennellyt hyvin aineistolähtöisesti, vaikkakin työskentelyäni ohjasi aiempi näkemykseni tanssista ja sen kehollisista ulottuvuuksista.

Jotta sain vastauksen tutkimusongelmaani, tuli minun selvittää, mitä aineisto sanoo holistisesta ihmiskäsityksestä. Lisäksi minun tuli selvittää, millainen oppimiskäsitys opetussuunnitelmissa on ja löytyykö opetussuunnitelmista viittauksia tanssiin. Ensimmäisellä analyysikierroksella etsin tutkimuskysymyksiini viittaavia ilmauksia aineistosta.

Tämän jälkeen jatkoin ryhmittelyä luokittelemalla koodiryhmät eli alaluokat yläluokkiin. Vaihetta kutsutaan *abstrahoinniksi* eli käsitteellistämiseksi. Vaiheessa jatketaan luokituksen yhdistelyä edeten aineiston alkuperäisistä ilmauksista teoreettisiin käsityksiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointi on prosessi, jossa muodostetaan yleiskäsitteiden avulla kuvaus tutkimuskohteesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–127.) Käsitteellistämistä tein tutkimukseni teoriapohjaan nojaten.

Päästyäni analysoinnissa jo pitkälle, huomasin, että olisin voinut käyttää ATLAS.ti-ohjelmistoa myös eri tavalla. Esimerkiksi olisin voinut antaa leikkeille nimeksi pelkistetyt ilmaukset, jolloin olisin voinut käyttää koodeista nimitystä alaluokka ja koodiryhmistä nimitystä yläluokka. En kuitenkaan muuttanut käytäntöäni, sillä mielestäni oma tapani käyttää ohjelmistoa sopi tarkoitukseeni paremmin. Näin minun ei tarvinnut rajata yhtä leikettä vain yhdeksi ilmaukseksi, vaan sama leike saattoi vastata useampaan kysymykseen. Tällä tavalla analysointi muodostui loogisen taulukkomuodon sijaan verkkomaiseksi rakenteeksi, mikä tutkimukseni luonteen vuoksi oli mielestäni perusteltu, sillä eri tutkimuskysymykseni liittyivät oleellisesti toisiinsa.

Tässä vaiheessa ymmärsin, että olin päässyt analyysissani vasta alkuun. Ohjelmiston avulla olin jäsentänyt aineistoani, mutta varsinaisen käsitteellistäm-

misen osalta koin Atlas.ti-ohjelmiston kahlitsevaksi ja kaavamaiseksi. Sen vuoksi jatkoin työskentelyä käyttäen ohjelmiston dataa apuvälineenä, mutta työstäen aineiston käsittelyä jaotellen sitä tekemiini taulukoihin, yhdistellen luomiani koodeja ja nimeämällä niitä uudelleen. Jatkoin aineiston käsittelyä ryhmittelemällä niitä teoriasta nostamiini kategorioihin. Seuraavaksi kuvaan käsitteellistämisvaihetta tutkimuskysymyksittäin.

### 5.3.2 Holistisen ihmiskäsityksen analyysiprosessin kuvaus

Yhtenä kiinnostukseni kohteena oli kokonaisvaltaisen eli holistisen ihmiskäsityksen näyttäytyminen aineistossani. Ensin etsin kokonaisvaltaisuutta ilmentäviä sanoja käyttäen hakusanana *kokonaisvaltai* -lyhennelmää. Sanoja löytyi yhteensä 15, joista esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 5 ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteista 10 kappaletta. Kokonaisvaltaisuuden ilmenemistä sanana aineistossa esittelen tutkimustuloksissa luvussa 6.1. Keräsin aineistosta kokonaisvaltaisuutta ilmentäviä ilmaisuja eli koodeja koodiryhmäksi.

Seuraavaksi vertasin aineiston ilmentymiä Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen, sillä kiinnostukseni kohteena oli opetussuunnitelmien suhde Rauhalan ajatuksiin ihmisen olemispuolista. Etsin aineistosta ilmaisuja, jotka sopivat Rauhalan jaotteluun ja tein kategoriat: kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus.

Kehollisesta toiminnasta etsin aineistosta ilmaisuja, joissa pyrittiin vaikuttamaan kehon toimintaan ja joissa, pyrittiin siirtämään informaatiota kehon kanavan kautta. Näihin liitin myös lapsen perushoidon ja Rauhalan mainitseman lasten hellittelyn. Tajunnallisuus kategoriaan etsin aineistosta vuorovaikutuksellisia ilmaisuja, joissa pyrittiin luomaan tottumuksia, herättelemään positiivisia noemoja tai tarjoamaan kokemuksia. Situationaalisuuden osalta etsintäni kohdistui ilmaisuihin kasvattajan roolista, ilmapiiristä, oppimisympäristöstä ja muista lapsista. Esimerkit analyysiprosessin jäsennyksistä löytyvät liitteestä 2.

### 5.3.3 Kehollisen oppimisen analyysiprosessi

Päästäkseni selville opetussuunnitelmien oppimiskäsityksistä etsin aineistosta tietoa, miten ja mitä opetussuunnitelmien mukaan lapsen tulisi oppia. Päädyin esittämään aineistolleni lisäkysymyksiä. Kysymykseni olivat:

- Miten lapsi oppii?
- Mitä lapsi oppii?
- Mikä oppimista edistää?

Näiden kysymysten avulla halusin selvittää opetussuunnitelmien ajatusta oppimisesta. Etsin aineistosta ilmauksia, missä ilmeni mitä opetussuunnitelmien mukaan pitäisi oppia. Muodostin ennakkokäsitykseni mukaiset kategoriat oppimisen kohteille, joita olivat:

- Lapsi oppii kognitiivisia taitoja
- Lapsi oppii motorisia taitoja
- Lapsi oppii sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja sekä
- Lapsi oppii muita taitoja.

Löysin 99 leikettä, joissa viitattiin opittavaan taitoon tai asiaan. Jaottelin koodit kategorioihin ja tarkastin, sopiko leikkeen sisältö Oppimisen kohde -luokitteluuni muodostaen niistä taulukon (ks. liite 3.), jonka tuloksia käsittelen luvussa 6.2.

Toisen kysymyksen ”Miten lapset oppivat?” kohdalla työskentelin enemmän aineistolähtöisesti. Etsin aineistosta leikkeitä, joissa kerrottiin oppimisesta. Leikkeitä löytyi 87 kappaletta. Kokosin leikkeitä taulukkoon jaotellen niitä Oppimisen tapa-kategorioiden alle, joita löysin seuraavasti:

- Lapset oppivat ilmaisten
- Lapset oppivat leikkien
- Lapset oppivat liikkuen
- Lapset oppivat tutkien sekä
- Lapset oppivat vuorovaikutuksessa.

Koska yhtenä mielenkiintoni kohteena oli kehollisen oppimisen näkyminen opetussuunnitelmissa, selvitin seuraavaksi, mitä kehollisen oppimisen ulottuuksia opetussuunnitelmista löytyy. Jäsentelin etsintäni Eeva Anttilan tekstien pohjalta löytämieni kehollisen oppimisen erityispiirteiden kautta (ks. liite 3.).

### 5.3.4 Tanssin analyysiprosessi

Seuraavaksi etsin aineistosta tanssin ilmaisuja sanalla *tanssi*-. Aineistosta löytyi viisi kohtaa, joissa oli käytetty sanaa tanssi. Esiopetussuunnitelman perusteissa esiintymiä oli kaksi ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kolme kappaletta. Taulukko esiintymistä löytyy liitteestä 4. Molemmissa opetussuunnitelmissa tanssi sanana ilmenee luvussa Ilmaisun monet muodot. Esittelen aineistosta löytyviä ilmaisuja luvussa 7.

Tämän jälkeen lähdin etsimään aineistosta teoriapohjaan peilaten ilmaisuja liittyen tanssiin. Kokosin leikkeitä taulukkoon jaotellen tanssin ulottuvuuksia seuraavasti:

- Liikunta
- Tunteet
- Vuorovaikutus
- Luovuus
- Taidekasvatus ja kulttuuri.

## 5.4 Tutkimusetiikka ja tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuuden arviointi on keskeistä tieteellisessä tutkimuksessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Päivi Tynjälän (1991, 387) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä ei ole yhtenäistä käsitystä luotettavuuden arvioinnista. Tutkimuksen laadusta vastaa aina tutkija. Lauri Rauhalan (2005) mukaan tutkimuksen tekeminen perustuu tutkijan ajatteluun. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi kohdistuu tutkimusprosessiin, sen eri vaiheisiin ja tutkijan toimenpiteiden raportointiin. Tutkimusprosessi ja sen osa-alueet tulee kirjoittaa näkyviin, jotta lukija voi arvioida tulosten luotettavuutta. Olen kuvannut tutkimusprosessiani mahdollisimman tarkasti. Yhteisenä piirteenä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudelle pidän läpi tutkimusprosessin jatkuvaa reflektiota sekä tutkimuksen vaiheiden huolellista dokumentointia. Tutkimuksen luotettavuuskysymysten tulee olla mielessä koko tutkimusprosessin ajan.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee ottaa huomioon tutkimuksen konteksti. Luotettavuuskysymyksiin liittyy erilaiset totuusteoriat ja näin ollen käsitykset tutkimuksen luotettavuudesta ovat yhteydessä käytettyihin tutkimusmenetelmiin. Arkikielessä tärkein luotettavuuden kriteeri on *totuus*,

ja näkemykset totuudesta vaikuttavat myös tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin (Tynjälä 1991, 387). Tutkimusten oletetaan olevan totta ja suuri yleisö pitää useimmiten tutkimusta luotettavana. Mielenkiintoinen kysymys on, miten laadullisen tutkimuksen luotettavuus voidaan todentaa.

Epistemologisessa eli tietoteoreettisessa keskustelussa erotellaan kolme totuusteoriaa, joita ovat totuuden korrespondenssiteoria, koherenssiteoria ja pragmaattinen teoria. Näissä teorioissa korostuvat totuuden kriteerit eli se, millä perusteella väitteen oletetaan olevan totta. Se, vastaako teoria tai väite objektivista maailmaa, liittyy vastaavuuteen eli korrespondenssiin. Korrespondenssiteorian idea siitä, että on olemassa yksi aineellinen totuus, on liitetty loogiseen positivismiin. Koherenssi liittyy väitteen tai teorian sisäiseen logikkaan ja johdonmukaisuuteen. Tiedon käytännöllisiin seurauksiin liittyy pragmaattinen kriteeri. Fenomenologiseen ja hermeneuttiseen filosofiaan on liitetty koherenssi- ja pragmaattinen teoria, joiden ideana on, että totuus riippuu siitä perspektiivistä, mistä sitä tarkastellaan. Nämä totuus-kriteerit eivät ole toisiaan poissulkevia, vaikka niillä kullakin on ollut erilainen asema eri filosofisissa traditioissa. (Tynjälä 1991, 388.)

Tieteenfilosofisessa keskustelussa on kaksi tiedon saatavuuteen perustuva peruslinjaa, objektivismi ja relativismi. Objektivismin mukaan tosi tieto on todellisen maailman heijastuma. Näkemys liittyy korrespondenssiteoriaan. Relativismin mukaan ei ole olemassa yhtä ainoaa totuutta, vaan tutkimuksella osoitetaan tietty näkökulma ilmiöstä. (Tynjälä 1991, 388.)

Kirsi Törmi (2021, 459) määrittelee *etiikan* monitieteelliseksi tieteenalaksi, jonka pyrkimyksenä on tutkia ja hahmottaa moraalialueita, pohtia oikeaa ja väärää sekä onko ihmisten arvot ja toiminta hyväksyttävää. Hänen mukaansa etiikka tai eettinen ajattelu käsitteenä ei juurikaan näy, ainakaan Taideyliopiston, opinnäytetoissa. vaikkakin niissä pohditaan eettisiä kysymyksiä.

*Tutkimusetiikalla* tarkoitetaan, että tutkija toimii koko tutkimusprosessin läpi yhteisesti sovittujen hyvän tieteellisen käytännön ja pelisääntöjen mukaisesti. Tällöin tutkijan tulee pohtia valintojaan ja menetelmiään eettisestä näkökulmasta, niin tiedonhankinnassa kuin tutkimusmenetelmä valinnassa. Nämä pohdinnat liittyvät läheisesti ajatukseen oikeasta ja väärästä eli etiikka ja moraalikysymyksistä (Kuula 2006, 21).

Etiikka voidaan jaotella analyttiseen, kuvailevaan tai normatiiviseen etiikkaan. Analyttisessä etiikassa pohditaan väitteen oikeellisuutta. Kuvaileva etiikka tutkii moraalisen elämän muotoja ja normatiivinen etiikka etsii vastausta oikeista, noudatettavista eettisistä säännöistä. (Kuula 2006, 22.)

Eettinen ajattelu on herättänyt minussa monenlaisia ajatuksia. Koen eettisen ajattelun erittäin tärkeäksi työssäni esiopettajana sekä toimiessani tanssin kentällä. Toisinaan tanssiessa minusta tuntuu kuin kaikki liikkeet olisivat jo olemassa ja siten muilta lainattuja. Samoin pro gradua kirjoittaessa pohdin mistä aikanaan olen tämän ajatuksen saanut ja onko ajatus varmasti minun omani. Mietin enkö vain muista, olenko ehkä tutustunut aiheeseen jollakin kurssilla tai lukenut ajatuksen jostakin ja näin ollen kirjoitan asioita omana päätelmänäni. Toisaalta minun on kirjoitettava siitä mitä olen oppinut eri tanssi koulutuksista tai kirjoista lukemalla. Kirjoitukseni on minun käsitykseni aiheesta, mutta voiko joku toinen jossakin toisaalla olla kirjoittanut samalla tavalla.

Toinen eettiseen ajatteluun merkittävästi vaikuttava asia opetussuunnitelma tutkimuksessani on, olenko tulkinut opetussuunnitelmaa oikein. Minulla ei ole mahdollisuutta käydä varmistamassa opetussuunnitelman laatijoiden ajatuksia. Opetussuunnitelmat ovat kuitenkin kompromisseja ja niihin liittyy aina myöskin aiemmat opetussuunnitelmat. Koenkin, että tutkimukseni tarkoituksena on ollut tulkita omasta näkökulmastani opetussuunnitelmaa. Panu Raatikaisen (2005) mukaan tieteen pyrkimyksenä on kuvata ja selittää todellisuutta, sisältäen näin tulkintaa. Tutkimuksessani en antanut painoarvoa opetussuunnitelmien vertailulle. Esiopettajana katson, että molempien opetussuunnitelmien tulee toteutua. En koe opetussuunnitelmien olevan ristiriidassa keskenään, vaan tavoitteet ovat hyvin samansuuntaiset, joskin pieniä painotuksellisia eroja on havaittavissa.

Lauri Rauhalan (2005) mukaan tutkimuksen tekeminen perustuu tutkijan ajatteluun. Samoin kuin tutkimusetiikkakin, myös tutkimuksen luotettavuuden arviointi kohdistuu tutkimusprosessiin, sen eri vaiheisiin ja tutkijan toimenpiteiden raportointiin. Tutkimusprosessi ja sen osa-alueet tulee kirjoittaa näkyviin, jotta lukija voi arvioida tulosten luotettavuutta. Näin olen pyrkinyt tässä tutkimuksessani tekemään.

# 6 KOKONAISVALTAISUUS JA KEHOLLINEN OPPIMINEN VARHAISKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA

Esittelen aluksi tanssin taustalla olevan kokonaisvaltaisen eli holistisen ihmiskäsityksen ilmenemistä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa. Tämän jälkeen kuvailen varhaiskasvatuksen oppimiskäsitystä ja peilaan sitä keholliseen oppimiseen. Se on tarpeen, jotta pystyn selvittämään, onko lastentanssilla ja varhaiskasvatuksella yhteneväisiä tavoitteita. Lopuksi esittelen, mitä tanssista ja tanssikasvatuksesta kerrotaan varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa.

## *6.1 Kokonaisvaltainen ihmiskäsitys varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa*

Kokonaisvaltaisuus näyttäytyy sanana aineistossa vahvasti. Varhaiskasvatusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa korostetaan kokonaisvaltaisen kasvun, oppimisen ja kehityksen tukemista. Niissä oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kokonaisvaltainen kasvu korostuu sekä valtakunnallisen ohjauksen tarkoituksena ja tehtävänä että varhaiskasvatuksen tavoitteena.

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia (Varhaiskasvatuslaki, 2 a §; Vasu 2018, 16).

Suomalainen varhaiskasvatus edustaa educare-mallia, jolla tarkoitetaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta. Malli painottaa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä eli on lähtökohdiltaan holistinen (Karila 2018, 35).

Varhaiskasvatus toteutuu henkilöstön, lasten ja ympäristön vuorovaikutuksessa, jossa kasvatus, opetus ja hoito muodostavat eheän kokonaisuuden. ... Tämä mahdollistaa kokonaisvaltaisen lähestymistavan lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseksi. (Vasu 2018, 22.)

Molemmissa opetussuunnitelmissa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena ja kaikkialla tapahtuvana.

Oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelu yhdistyvät (EOPS 2014, 16).

Esiopetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisympäristön tulee olla sellainen, että se mahdollistaa kokonaisvaltaisen oppimisen. Lisäksi kokonaisvaltaisuutta korostetaan myös esiopetuksen erityisen tuen tehtävänä sekä oppilashuollon tavoitteena.

Erityisen tuen tehtävänä on antaa lapselle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista kasvun ja oppimisen tukea sekä edistää hänen oppimisedellytyksiään (EOPS 2014, 48).

Yksilökohtaisen oppilashuollon tavoitteena on seurata ja edistää lapsen hyvinvointia ja oppimista sekä kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja terveyttä (EOPS 2014, 61).

Kokonaisvaltaisuus esiintyy myös kielen kehityksen yhteydessä kohdassa kielen rikas maailma.

Lasten ilmaisulle kokonaisvaltaisuus on luonteenomaista (Vasu 2018, 42).

Kokonaisvaltaisuus sanana ilmenee aineistossa useaan otteeseen. Minua kiinnosti myös verrata opetussuunnitelman kokonaisvaltaisuuden ilmentymiä Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen. Rauhalan (2005) mukaan ihmisuus koostuu tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden kokonaisuudesta. Nämä kaikki osa-alueet näyttäytyvät varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa.

*Kehollisuus* ilmaisuna näyttäytyy opetussuunnitelmissa lapsen koko keholla kokemisena ja koko keholla toiminnan harjoittamisena. Rauhalan (2005, 157) mukaan kehon kanavan käyttö, kuten taputtelu, silittely, hyväily ja lapsen pitäminen lähellä aikuisen kehoa, on erityisen tärkeää pienten lasten hoidossa. Opetussuunnitelmissa ei kuitenkaan ole mainintoja esimerkiksi lapsen syliin ottamisesta tai halaamisesta. Tämä on melko yllättävää, sillä varhaiskasvatus-



suunnitelman perusteiden luvussa monipuoliset työtavat kuitenkin ymmärretään lasten käyttävän kehollista ja sanatonta viestintää.

Pienempien lasten aloitteet ovat usein kehollisia ja sanattomia, joten niiden ymmärtäminen ja niihin vastaaminen edellyttävät henkilöstöltä sensitiivistä läsnäoloa ja lapsen hyvää tuntemista (Vasu 2018, 38).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan lohdutus lapsen oikeutena luvussa hyvinvointi, turvallisuus ja kestävä elämäntapa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kehollisuus esiintyy fyysisistä perustarpeista huolehtimisena kohdassa hoito ja huolenpito. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei vastaavaa kohtaa löydy. Opetussuunnitelmissa kehollisuus näyttäytyy pyrkimyksenä vaikuttaa kehoon terveellisten elämäntapojen tai liikunnan avulla.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on nähtävissä lapsi *tajunnallisena* olentona. Aineistossa lasta kuvataan päätöksia tekevänä ihmisenä, jolla on tunteita, tietoa ja taitoa. Kasvatus on keskeinen tajunnan kanavan kautta lapseen kohdistuva toiminta (Rauhala 2005, 186). Olennaista tässä vuorovaikutuksellisessa toiminnassa on dialogi (mt. 164). Vuorovaikutus korostuu myös opetussuunnitelmissa vahvasti. Niiden mukaan lapset oppivat vuorovaikutuksessa, vuorovaikutukseen pyritään järjestämään tilaisuuksia ja sitä pyritään tukemaan.

Kasvatuksen tehtävänä on herättää noemoja eli mieliä opittavista ilmiöistä (Rauhala 2005, 188). Opetussuunnitelmissa lapsen tajunnallisuuteen pyritään vaikuttamaan monin tavoin. Opetussuunnitelman perusteista löytyykin useita esimerkkejä, joilla *situaation* kasvattavuutta pyritään lisäämään (ks. myös Rauhala 2005, 190), kuten esimerkiksi monipuoliset työtavat, myönteinen ilmapiiri ja leikki.

Leikin, pelien ja erilaisten ongelmanratkaisu- ja tutkimustehtävien käyttö tarjoaa lapsille elämyksiä sekä oivaltamisen ja uuden löytämisen iloa (EOPS 2014, 17).

Rauhalan (2005, 189) mukaan kasvattaja ja toiset lapset ovat tärkeitä tiluaktion rakennetekijöitä.

## 6.2 *Varhaiskasvatuksen oppimiskäsitys ja kehollisen oppimisen ulottuvuudet varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa*

### 6.2.1 Mitä ja miten lapset oppivat?

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa oppiminen nähdään lapsen oikeutena ja varhaiskasvatuksen tehtävänä. Aineistosta löytyi monenlaisia viitteitä odotuksiin oppimisesta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lapset opettelevat ja oppivat erilaisia taitoja. Toisaalta molemmissa opetussuunnitelmissa annettiin ohjeita, miten lapsia tuetaan, rohkaistaan, kannustetaan, ohjataan, autetaan ja innostetaan. Lasten kanssa harjoitellaan, opetellaan ja kokeillaan. Toiminnan tavoitteena on vahvistaa ja edistää lasten taitoja, antaa lapsille mahdollisuuksia oppia ja iloita oppimastaan sekä tarjota lapsille kokemuksia taitojen harjoittelusta. Lasten kannalta katsottuna aineistossa löytyy ilmauksia, joissa lapsilla on oikeus ilmaista, käsitellä, kokeilla, opetella ja oppia.

Vaikka tarkoitukseni tässä tutkimuksessa on tutkia kokonaisvaltaista kasvua, lähdin etsimään tietoa kokonaisvaltaisen kasvun jaottelun kautta. Jaottelin opittavat asiat sosiaalisemotionaalisten taitojen, motoristen taitojen ja kognitiivisten taitojen oppimiseen, joista kokonaisvaltainen kasvu ja oppiminen muodostuvat. Lisäksi aineistosta löytyy muutamia taitoja ja tietoja, jotka eivät soineet tekemääni luokittukseen (ks. 5.3.3.). Esiintymiä on lähes yhtä paljon Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Eroja opetussuunnitelmien välillä löytyy kaksi. Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa löytyy enemmän kognitiivisiin taitoihin viittaavia ilmauksia, kun taas Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan enemmän muita taitoja.

Esiintymiä on eniten sosiaalisemotionaalisten ja kognitiivisten taitojen osalta. Lasten halutaan oppivan ja vahvistavan sosiaalisia taitoja, kuten yhteistyötaitoja, toisten kunnioitusta ja ristiriitojen ratkaisutaitoja. Lisäksi lasten halutaan oppivan itsesäätelyä sekä tunteiden säätely- ja käsittelytaitoja. Kognitiivisista taidoista eniten mainintoja on matemaattisten taitojen ja kielellisten taitojen oppimisen yhteydessä. Lisäksi kognitiivisten taitojen osalta korostetaan ajattelun kehittämistä ja monilukutaitoa. Motoristen taitojen oppimisesta mainitaan

perusliikuntataidot, kehonhallinta, välineenkäsittelytaidot ja tasapainotaidot. Muita aineistossa mainittuja opittavia tietoja ja taitoja ovat kulttuuriperintö ja taiteisiin tutustuminen sekä terveelliset elämäntavat ja turvataidot.

Toinen selvitettävä asia oppimisesta oli, miten lapset oppivat. Löysin aineistosta viisi erilaista oppimisen tapaa. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien mukaan lapset oppivat leikkien, itseään ilmaisten, liikkuen ja tutkien. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa.

Lapset oppivat ... leikkien, liikkuen, tutkien, erilaisia työtehtäviä tehden, itseään ilmaisten sekä taiteisiin perustuvassa toiminnassa (EOPS 2014, 16).

Eniten löytyy ilmaisia oppimisesta leikin avulla, 26 kappaletta. Leikin avulla lapset voivat oppia sosiaalisia, kielellisiä ja matemaattisia taitoja sekä tunteiden käsittelyä. Leikin pedagogista merkitystä korostetaan oppimisessa.

Varhaiskasvatuksessa tulee ymmärtää leikin itseisarvo lapselle sekä sen pedagoginen merkitys oppimisessa ja lasten kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja hyvinvoinnissa (Vasu 2018, 22).

Aineistosta löytyy myös runsaasti esimerkkejä ilmaisun merkityksestä oppimisessa. Molempien opetussuunnitelmien mukaan lapset oppivat ilmaisten itseään. Lapsia rohkaistaan käyttämään ilmaisun eri muotoja. Heille annetaan mahdollisuuksia ja järjestetään tilaisuuksia ilmaisuun. Oikeus ilmaisuun nähdään myös lasten oikeutena.

Siinä missä leikin osalta kerrotaan, mitä sen avulla lapset voivat oppia, kuten kielen kehitys, tunteiden käsittely tai kulttuuri-identiteetin muodostuminen, ilmaisu näyttäytyy enemmän opettelun kohteena, jota opetellaan viestien ja kielen avulla tai musiikin, kuvataiteen, käsitöiden sekä suullisen ja kehollisen ilmaisun harjoitteiden avulla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellään sanallisen ja kehollisen ilmaisun keinoina draama, tanssi ja leikki. Vaikka molemmissa opetussuunnitelmissa sanotaan, että *”[l]apset oppivat ... itseään ilmaisten”*, ei aineistossa selväsanaisesti esitelty, mitä lapset oppivat. Ilmaisun katsotaan kuitenkin taiteellisen kokemuksen ohella kehittävän sosiaalisia taitoja ja oppimisedellytyksiä sekä luovan myönteistä minäkuvaa ja kykyä ymmärtää maailmaa.

Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen edistävät lasten oppimisedellytyksiä, sosiaalisia taitoja ja myönteistä minäkuvaa sekä valmiuksia ymmärtää ja jäsentää ympäröivää maailmaa (Vasu 2018, 42).

Lapset oppivat aineiston mukaan myös liikkuen. Liikuntaleikkien avulla voidaan oppia esimerkiksi matemaattisia taitoja, kuten sijainti- ja suhdekäsitteitä sekä mittaamista. Toisaalta liikunta edistää sosiaalisia taitoja, kun yhdessä toimimisen taidot kehittyvät. Motoriset perustaidot eli tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaidot näyttäytyvät toisaalta oppimisen kohteena, mutta myös oppimisen välineenä. Niiden avulla esiopetuksen tavoitteen mukaisesti luodaan lapsille mahdollisuuksia osallistua ja onnistua sekä tuetaan lasten toimintakykyä ja hyvinvointia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan riittävää fyysistä aktiivisuutta, joka opetussuunnitelman mukaan tukee oppimista ja ajattelua ja toisaalta on itsessään tärkeää.

Riittävä fyysinen aktiivisuus on tärkeää lapsen terveelle kasvulle, kehitykselle, oppimiselle ja hyvinvoinnille (Vasu 2018, 48).

Tutkiminen nähdään yhtenä oppimista edistävänä asiana. Opetussuunnitelmissa mainitaan, että oppimisympäristön tulee tukea tutkimista ja tutkiminen auttaa oppimaan. Lapsia kannustetaan ja rohkaistaan tutkimaan. Varhaiskasvatuksessa korostetaan myös tutkivaan työtapaan tutustumista.

Myös vuorovaikutuksen merkitystä oppimiselle korostetaan. Opetussuunnitelmien mukaan vuorovaikutus edistää oppimista. Vuorovaikutuksella katsotaan olevan merkitystä identiteetille, toimintakyvylle ja hyvinvoinnille. Opetussuunnitelmien oppimiskäsitys perustuukin vuorovaikutuksessa oppimiseen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset kasvavat, kehittyvät sekä oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa (Vasu 2018, 21).

Varhaiskasvatuksen oppimiskäsitys tältä osin voitaisiin luokitella sosio-konstruktiviseksi oppimiskäsitykseksi.

## 6.2.2 Kehollisen oppimiskäsityksen ilmentymät opetussuunnitelmissa

Koska mielenkiintoni kohdistui keholliseen oppimiseen, etsin opetussuunnitelmista myös siihen liittyviä ominaisuuksia. Esittelen seuraavaksi opetussuunni-

telmista löytyneitä kehollisen oppimisen ulottuvuuksia Eeva Anttilan ajatuksia peilaten. Anttilan (2013, 42) mukaan kehollinen oppiminen syntyy kehossa aistimuksista, havainnoista ja kokemuksista, joita liike ja toiminta tuottaa. Kehollinen oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kietoutuen ajatteluun, kuvitteluun ja merkitysten luontiin fyysisen toiminnan kanssa aktivoiden ihmisen eri tasot, kuten aistit, tunteet, tuntemukset, mielikuvat, kielen ja ajattelun (mt. 42–44). Jaottelin aineistosta löytämäni kehollisen oppimisen osa-alueet, oppimiseen vaikuttaviin ulottuvuuksiin (ks. kuvio 3).

Fyysinen maailma ja sosiaalinen kanssakäyminen synnyttää ihmisessä tunteita, tuntemuksia, havaintoja ja aistimuksia (Anttila 2013, 32). Nämä aikaansaavat henkilökohtaista ja kokemuksellista *kehollista tietoa* (mt. 33). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan aistihavainnot ovat osa oppimistapahtumaa. Opetussuunnitelmassa lapsia rohkaistaan ja kannustetaan käyttämään kaikkia aistejaan sekä korostetaan lapsen mahdollisuutta tutkia kaikilla aisteillaan.

Lapsilla tulee olla mahdollisuus tutkia maailmaa kaikilla aisteillaan ja koko kehollaan (Vasu 2018, 32).

Myös tunteet ovat läsnä molemmissa opetussuunnitelmissa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvot pohjautuvat lapsen oikeuteen oppia iloiten.

Lapsilla on oikeus oppia leikkien ja iloita oppimastaan (EOPS 2014, 15).

Lapsen oikeutena nähdään myös tunteiden käsittely ja tunnetaitojen kehittäminen. Myönteiset tunnekokemukset edistävät varhaiskasvatussuunnitelman mukaan oppimista. Opetussuunnitelmissa tuetaan lapsia kehittämään tunnetaitojaan, ohjataan tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteita.

Myönteiset tunnekokemukset, ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista (EOPS 2014, 16).

Opetussuunnitelmissa nostetaan esiin oppimisen ilo ja liikunnan ilo. Huomion arvoista on, että tunteista ilo esiintyy aineistossa monta kertaa, mutta muita tunteita ei nimetty opetussuunnitelmissa.

Lapsia autetaan tunteiden ilmaisussa ja itsesäätelyssä. Lasten tunnetaidot vahvistuvat, kun heidän kanssaan opetellaan havaitsemaan, tiedostamaan ja nimeämään tunteita (Vasu 2018, 26).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa hoito määritellään fyysisen huolehtimisen lisäksi tunnepohjaiseksi välittämiseksi.

Hoito on fyysisistä perustarpeista huolehtimista sekä tunnepohjaista välittämistä (Vasu 2018, 23).

Opetussuunnitelmissa korostuu vahvasti vuorovaikutuksen merkitys oppimiselle. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat perustuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset oppivat vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksella halutaan vahvistaa sosiaalisia taitoja ja minäkäsitystä. Myös ajattelun ja oppimisen taitojen katsotaan kehittyvän vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvatuksessa halutaan tarjota tilaisuuksia ja rohkaista vuorovaikutukseen. Samalla tulee muistaa, että aikuisten vuorovaikutuksen malli välittyy lapsille ja toimintakulttuurin tulisikin perustua avoimeen vuorovaikutukseen.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset omaksuvat uusia tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa toisten lasten, opettajien, eri yhteisöjen ja lähiympäristön kanssa (EOPS 2014, 16).

Vuorovaikutus tapahtuu yhteisössä, jonka jäsenenä toimiminen edellyttää taitoa osallistua sen toimintaan. Varhaiskasvatuksessa kannustetaan yhdessä toimimiseen ja yhteisöön kuulumista pidetäänkin tärkeänä lapsen oppimisen ja osallisuuden kannalta.

Vuorovaikutus on lähtökohta kaikelle kognitiiviselle informaatiolle (Anttila 2013, 38). Kehollisessa oppimisessa sosiaalinen vuorovaikutus ja aktiivinen toiminta luovat merkityksiä ja näin käsitteellistää kehollista tietoa (mt. 42). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien mukaan vuorovaikutuksessa kehittyvät ajattelun ja oppimisen taidot ovat oppimisen perusta.

Ajattelun ja oppimisen taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa ja muodostavat perustan muun osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle (Vasu 2018, 24).

Ajattelun ja oppimisen taidot kehittyvät tutkimisen, merkityksellisten kokemusten, monilukutaidon ja ilmaisun avulla. Opetussuunnitelmissa tietojen ja taitojen

opettelussa nähdään tärkeänä leikki ja mielikuvituksen käyttö sekä fyysinen aktiivisuus.

Ajattelun ja oppimisen taidot kehittyvät, kun lapset tutkivat, tulkitsevat ja luovat merkityksiä erilaisia ilmaisun taitoja harjoittelemalla (Vasu 2018, 42).

Varhaiskasvatuksen tehtävänä onkin rohkaista, tukea ja auttaa kehittämään lasten oppimisen ja ajattelun taitoja. Luova ja kriittinen ajattelu on tiedon jäsentämisen ja uuden tiedon luomisen edellytys.

Kehollisen oppimisen oppimisprosessissa korostuu toiminnan ja kehossa tapahtuvan näkyvän tai näkymättömän liikkeen merkitys (Anttila 2013, 44). Opetussuunnitelmissa löytyi runsaasti esimerkkejä, joissa mainitaan keho. Aineiston mukaan keholla voi leikkiä ja viestiä, sillä voi kokeilla mittaamista sekä tutkia maailmaa. Kehoa voi käyttää soittimena ja kehollinen ilmaisu nähdäänkin kehittämiskohteena, johon varhaiskasvatuksessa innostetaan ja rohkaistaan. Myös kehotuntemus ja kehon kunnioitus nähdään varhaiskasvatuksen opetustehtävänä. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on lisäksi tarjota kehollisia kokemuksia.

Opetussuunnitelmissa korostuu myös toiminnallisuus. Toiminnassa korostetaan aktiivisia työtapoja, toiminnallisia harjoituksia, liikuntaleikkejä ja pelejä. Varsinkin leikki, taiteellinen toiminta ja ilmaisu nähdään tärkeänä toimintana varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa.

Toiminnalliset sekä luovuutta ja osallisuutta edistävät työtavat ovat lapsille luontevia oppimisen tapoja. Tällaisia ovat esimerkiksi lasten omaehtoinen ja ohjattu leikki, tutkiminen, liikkuminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaisu. (Vasu 2018, 38.)

Kehollinen oppiminen tarkoittaa koko kehossa tapahtuvaa oppimista, jota tapahtuu sekä ihmisessä itsessään että ihmisten välisessä kanssakäymisessä (Anttila 2013, 15). Opetussuunnitelmien mukaan oppimista tapahtuu leikkiessä, liikkuen, tutkimalla, ilmaisu- ja taidetoiminnassa ja siinä yhdistyvät taidot, toiminta, tiedot, kieli ja ajattelu, tunteet, aistihavainnot sekä keholliset kokemukset.

Sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden että esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys on näin ollen kokonaisvaltainen perustuen ajatukseen lapsesta aktiivisena toimijana, jolla on tunteita ja joka toimii, aistii ja ajattelee sekä kokee kehollisesti.

Oppiminen on kokonaisvaltaista ja sitä tapahtuu kaikkialla. Siinä yhdistyvät tiedot, taidot, toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset, kieli ja ajattelu. (Vasu 2018, 22)

Opetussuunnitelmissa korostuu kokonaisvaltainen, kehollinen toiminta, josta tanssi on hyvä esimerkki. Tanssissa korostuvat leikki, liikkuminen, tutkiminen, ilmaisullisuus ja taidetoiminta, keholliset kokemukset, aistit ja havainnot sekä kieli, ajattelu ja tieto. Anttilan mukaan (2013, 50) tanssi onkin erityisen otollinen ja monipuolinen kehollisen oppimisen muoto.



# 7 TANSSI VARHAISKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA

Tanssi näyttäytyy sanana sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 vain muutaman kerran. Molemmissa opetussuunnitelmissa sana ilmenee luvussa Ilmaisun monet muodot ja ilmenee ilmaisun muotona.

Ilmaisumuotoina voidaan käyttää esimerkiksi draamatoimintaa, sanataidetta ja tanssia. (EOPS 2014, 32.)

Toiminnassa hyödynnetään monipuolisesti esimerkiksi lastenkirjallisuutta, sanataidetta, teatterin eri muotoja, tanssia ja sirkusta (Vasu 2018, 44).

Lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lapsia rohkaistiin ilmaisuun myös tanssin avulla.

Lapsia rohkaistaan sanalliseen ja keholliseen ilmaisuun esimerkiksi draaman, tanssin ja leikin keinoin (Vasu 2018, 44).

Lapset saavat kokemuksia perussykkeestä, sanarytmeistä ja kehosoitamisesta. Lapsia rohkaistaan käyttämään mielikuvitustaan ja ilmaisemaan musiikin herättämiä ajatuksia ja tunteita esimerkiksi kertoen, kuvallisesti ilmaisun tai tanssien. (Vasu 2018, 43.)

Kun lähdetään tarkastelemaan aineistoa tarkemmin, verraten sitä tanssin määrittelyihin, löytyy aineistosta runsaammin yhtäläisyyksiä tanssin kanssa.

## *7.1 Tanssi fyysisenä liikuntana*

Tanssi ei esiintynyt sanana Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 Kasvan ja kehityksen -luvussa, vaikka siinä määritellään tavoitteeksi lapsen monipuoliset kokemukset liikunnasta ja tanssia pidetään myös liikuntamuotona. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 Kasvan, liikunnan ja kehityksen -

luvussa on mainittu musiikkiliikunta, millä voidaan tarkoittaa myös pienten lasten tanssia.

Varhaiskasvatuksessa lapset saavat kokemuksia erilaisista liikuntaleikeistä, kuten perinteisistä pihaleikeistä sekä satu- tai musiikkiliikunnasta (Vasu 2018, 48).

Tanssissa on kuitenkin läsnä fyysinen liike. Liikkuminen korostuu myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018, joissa korostetaan monipuolista liikkumista. Monipuoliseen liikuntaan ohjataan molemmissa opetussuunnitelmissa toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavassa osassa.

Lasten kanssa liikutaan monipuolisesti sekä sisällä että ulkona ja heitä ohjataan välttämään yhtäjaksoista istumista sekä vaihtamaan työskentelyasentoja (EOPS 2014, 23).

Varhaiskasvatuksessa arvostetaan terveellisiä, turvallisia ja liikunnallisia elämäntapoja. Varhaiskasvatuksen yhteisössä liikutaan monipuolisesti sisällä ja ulkona sekä vältetään pitkäkestoista istumista. (Vasu 2018, 31.)

Liikunta korostuu myös tavoitteena luoda pohja liikunnallisen elämäntavan omaksumiselle, sekä luoda kokemuksia liikunnasta ja innostaa lapsia liikkumaan.

Esiopetuksen tehtävänä on luoda pohjaa terveyttä ja hyvinvointia arvostavalle ja liikunnalliselle elämäntavalle sekä kehittää lasten terveysosaamista ja turvataitoja (EOPS 2014, 37).

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on innostaa lapsia liikkumaan monipuolisesti sekä kokemaan liikunnan iloa (Vasu 2018, 47).

Opetussuunnitelmien tavoitteissa annetaan myös yksityiskohtaisempia ohjeita liikkumis- ja motorisista taidoista.

Esiopetuksessa harjoitellaan monipuolisesti ja säännöllisesti arkeen liittyviä motorisia perustaitoja eri ympäristöissä. Näitä ovat tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaidot. (EOPS 2014, 38.)

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on kehittää lasten kehontuntemusta ja -hallintaa sekä motorisia perustaitoja, kuten tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaitoja (Vasu 2018, 48).

Fyysinen aktiivisuus nähdään opetussuunnitelmissa tärkeäksi sekä lapsen kasvulle ja hyvinvoinnille että kehitykselle ja oppimiselle.

Riittävä fyysinen aktiivisuus on tärkeää lapsen terveelle kasvulle, kehitykselle, oppimiselle ja hyvinvoinnille. Fyysisellä aktiivisuudella tarkoitetaan erilaisia ja kuormittavuudeltaan eritasoisia liikunnan tapoja, kuten leikkimistä sisällä ja ulkona, retkeilyä sekä ohjattuja liikuntatuokioita. (Vasu 2018, 48.)

Fyysisuus liittyy myös toiminnallisuuteen. Tapahtuuhan toimintamme fyysisen olemuspuolemme välityksellä. Myös toiminnallisuus on läsnä opetussuunnitelmissa.

Toiminnalliset sekä luovuutta ja osallisuutta edistävät työtavat ovat lapsille luontevia oppimisen tapoja. Tällaisia ovat esimerkiksi lasten omaehtoinen ja ohjattu leikki, tutkiminen, liikkuminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaisu. (Vasu 2018, 38.)

## *7.2 Tanssi itsetunnon kehittäjänä ja tunteiden tulkkina*

Anttila ja kumppanit (2019) esittävät tanssin vahvistavan itsetuntoa. Itsetunnon kehittymisen tukemista pidetään myös yhtenä tavoitteena varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa.

Onnistumisen kokemuksilla ja kannustavalla palautteella tuetaan lasten myönteisen itsetunnon kehittymistä. Tavoitteena on, että lasten halu kokeilla ja opetella vahvistuu ja heille syntyy luottamus siihen, että he pystyvät oppimaan uutta (EOPS 2014, 28).

Tunteet ovat läsnä molemmissa opetussuunnitelmissa. Lisäksi tunteet ovat läsnä myös tanssissa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvot pohjautuvat lapsen oikeuteen oppia iloiten.

Lapsilla on oikeus oppia leikkien ja iloita oppimastaan (EOPS 2014, 15).

Lapsen oikeutena nähdään myös tunteiden käsittely ja tunnetaitojen kehittäminen. Lisäksi lasten tunteiden tunnistaminen nähdään myös yhtenä ohjauksen kohteena.

Lapsille tarjotaan mahdollisuuksia kehittää tunnetaitojaan ja esteettistä ajatteluaan (Vasu 2018, 21).

### *7.3 Tanssi vuorovaikutuksellisena toimintana*

Tanssi on vuorovaikutusta, onhan se usein ryhmätoimintaa, joka luo yhteenkuuluvuutta ja yhteisöllisyyttä (ks. Anttila 2019). Vuorovaikutuksen merkitys näkyy myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Niissä korostetaan monipuolista ja arvostavaa vuorovaikutusta. Lisäksi varhaiskasvatuksessa halutaan taata pysyvät vuorovaikutussuhteet, joissa aikuisen vuorovaikutus välittyy mallina lapsille. Lapsia halutaan myös tukea ja rohkaista vuorovaikutukseen. Erityisesti esiopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet -luvussa vuorovaikutukseen viittaavia ilmaisuja oli useita. Varhaiskasvatus ja siihen sisältyvä esiopetus perustuvat käsitykseen ajattelun ja oppimisen kehittymisestä vuorovaikutuksessa.

Ajattelun ja oppimisen taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa (EOPS 2014, 17).

### *7.4 Tanssi taidekasvatuksena, kulttuurin luojana ja luovuuden lähteenä*

Anttilan (2013, 184) mukaan keskustelu taidekasvatuksen tasa-arvoisuudesta ja saavutettavuudesta on tärkeää. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arvioinnin mukaan taidekasvatuksen tulee olla mahdollista kaiken ikäisille lapsille ja taiteellinen toiminta on varhaiskasvatuksen henkilöstön vastuulla (Juutinen ym. 2021, 7). Lastentanssi on osa taidekasvatusta.

Anttila (2013, 52) määrittelee tanssin kulttuuriseksi toiminnaksi. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa tanssia ei mainita kulttuurina. Kulttuuria ja sen kokemista pidetään opetussuunnitelmissa kuitenkin tärkeänä osana lapsen identiteettiä.

Kulttuuri on tärkeä osa lapsen identiteettiä (Vasu 2018, 43).

Tanssia voidaan tarkastella myös luovana ilmiönä. Tanssi taiteellisena toimintana mahdollistaa kuvittelun ja luovuuden, jolloin ne ovat osa oppimistapahtumaa (Anttila 2013, 53). Varsinkin luovaan tanssiin liitetään mielikuvituksellisuus. Esiopetuksen tehtävät ja yleiset tavoitteet luvussa määritellään aineistossa lasten mielikuvituksen kehittymisen tukeminen yhdeksi tehtäväksi.

Lasten muistin ja mielikuvituksen kehittymistä tuetaan esimerkiksi lorujen, musisoinnin ja draamatoiminnan avulla (EOPS 2014, 17).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lapsia myös rohkaistaan ja kannustetaan mielikuvituksen käyttöön sekä lasten mielikuvituksesta nousevia asioita työstetään yhdessä. Mielikuvituksen käyttö esiintyy myös Laaja-alainen osaaminen -luvussa, jonka mukaan leikki mahdollistaa lapsen mielikuvituksen käytön.

Leikissä lapsilla on mahdollisuus käyttää mielikuvitustaan ja luovuuttaan, kokeilla yhdessä ideoitaan ja tutkia maailmaa (Vasu 2018, 24).

## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) korostetaan lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan opetuksen ja oppimisympäristöjen merkitystä lasten kokonaisvaltaisen kasvun ja oppimisen edistäjänä sekä oppimisen kokonaisvaltaista luonnetta. Varhaiskasvatuksen perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua sekä tukea tasa-arvoa, tutustuttaa kulttuuriperintöön ja edistää hänen vuorovaikutustaitojaan.

Varhaiskasvatuksen valtakunnallisen ohjauksen tarkoituksena on luoda yhdenvertaiset edellytykset varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle (Vasu 2018, 7).

Kuten tuloksista käy ilmi, kokonaisvaltaisuus on sanana vahvasti esillä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa. Kokonaisvaltaisuutta ei opetussuunnitelmissa kuitenkaan erityisesti määritellä, joten se voidaan tulkita monella tavalla. Saaren, Tervasmäen ja Värriin (2017, 83) mukaan opetussuunnitelmissa käytetään niin abstrakteja ilmauksia kasvatuksen tavoitteista, esimerkiksi kokonaisvaltainen kehittyminen, että sitä on vaikea ymmärtää. Kielitoimiston sanakirjan (2020) mukaan kokonaisvaltainen tarkoittaa kokonaisuutta, ”*jossa kokonaisuus on osia tärkeämpi, muuta kuin osien summa, holistinen*”. Jukka Korpela (2020) huomauttaa kuitenkin aiheellisesti, että kokonaisvaltaisuus sanalla ei aina tarkoitetakaan kokonaisuuden hallitsevaa asemaa eli holistisuutta, vaan kokonaisvaltaisuus-sanaa käytetään tarkoittamaan laajuutta tai kattavuutta. Roni Vinnari (2018, 64) suosittaa Pro gradu -tutkimuksessaan, että kokonaisvaltaisuuden käsitteenmäärittelyä opettajien keskuudessa tulisi tarkentaa. Myös varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa käsite jäi epäselväksi. Veli-Matti Värriin (2018, 29) mukaan kasvatus on sidoksissa ihmiskäsityksiin, joten keskustelu opetussuunnitelmien ihmiskäsityksistä olisi paikallaan. Itse lähestyin opetussuunnitel-

mien kokonaisvaltaisuutta Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen kautta, jonka olemispuolet on löydettävissä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmista.

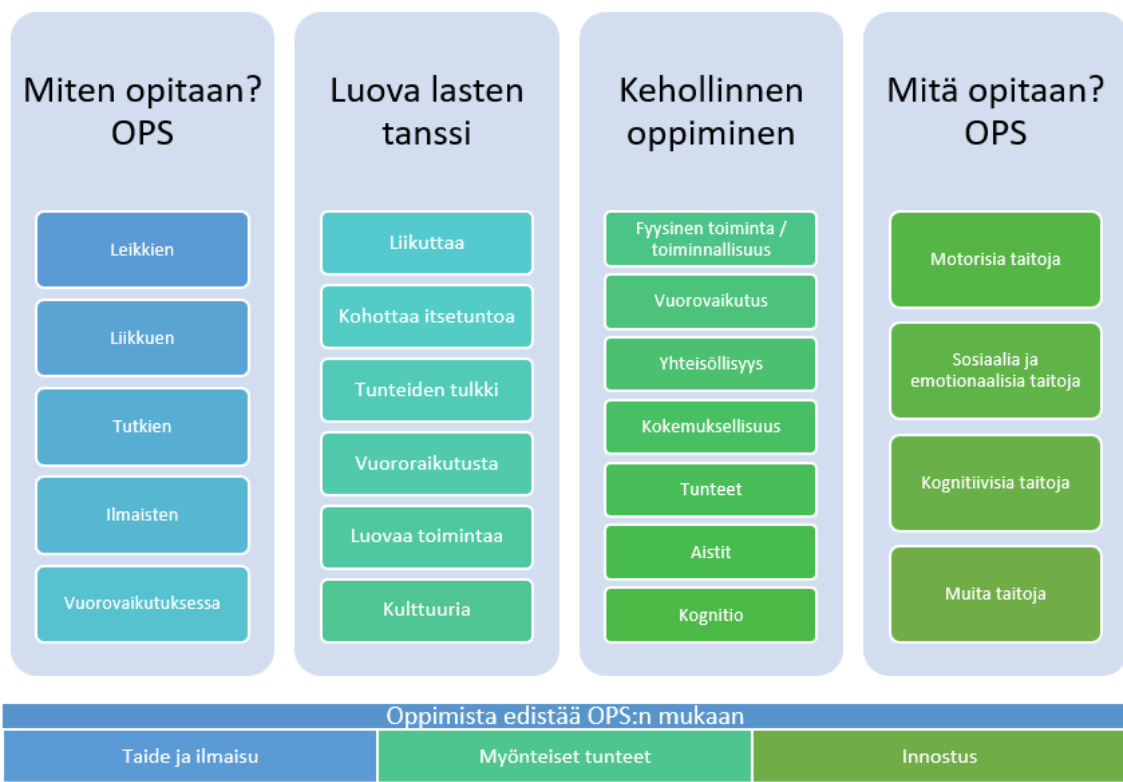
Kokonaisvaltaisuus on myös tanssin ja kehollisuuden kulmakivi. Kehotietoisuus on Anttilan (2013, 47) mukaan keskeistä kokonaisvaltaisuudessa. Kehollisuus näyttäytyi opetussuunnitelmien ilmaisuissa. Rauhalan (2005, 157) tarkoittama kehollisuuden käyttö, kuten lohdutus pienten lasten hoidossa, katsotaan opetussuunnitelmissa lapsen oikeudeksi. Kehollisen kanavan käyttöä kasvatuksellisissa tai hoidollisissa tilanteissa ei kuitenkaan opetussuunnitelmissa mainita suoraan, vaikka esimerkiksi *"lämmin syli"*, *"turvallinen syli"* ja *"sylissä on aina tilaa"* ovat yleisesti käytettyjä ilmauksia varhaiskasvatuksessa. Opetussuunnitelmien laatijat tuntuvat oletavan, että alalla työskentelevät ymmärtävät lohdutuksen ja hyvinvoinnillisen huolenpidon yhteydessä olevan kosketuksen, eli kehollisen kanavan käytön, merkityksen. Keräsen, Juutisen ja Estolan (2017, 251; 253) mukaan kosketuksesta puhutaan varhaiskasvatuksessa varsin vähän, vaikka rakastava ja kunnioittava kosketus, kuten halaus, silitys ja kädestä kiinnittäminen, kuuluu kasvatukseen. Keränen ja kumppanit (mt. 263) haastavatkin varhaiskasvatuksen henkilöstöä pohtimaan kosketuskäytäntöjään, korostaen kosketuksen dialogisuutta.

Koskettamisen ja kosketettavana olemisen harjoittelu on luonnollinen osa tanssia. Luova lastentanssi on yksi kehollisen oppimisen muoto. Luovalla lastentanssilla, sellaisena kuin sen itse näen, on myös yhteneväisiä tavoitteita varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman kanssa.

Kehollinen tieto näkyy varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa muun muassa lasten kannustamisena käyttämään kaikkia aistejaan ja mahdollisuutena tutkia maailmaa kaikilla aisteillaan. Eeva Anttila, Liisa Jaakonaho, Marko Kantomaa, Mariana Siljamäki ja Isto Turpeinen (2019) esittävät toimenpidesuosituksessaan opetushallitukselle, opettajille, opettajankouluttajille, rehtoreille, kunnille ja poliittisille päättäjille, että tanssia tulisi käyttää monissa eri pedagogisissa tilanteissa koulumaailmassa. Samalla heidän mielestään opettajien pedagogisia valmiuksia tulisi kehittää tanssin osalta. Esimerkiksi tanssin opetusta tulisi lisätä opettajankoulutukseen ja tanssiopetuksen tueksi tarvitaan oppimateriaalia. WHO:n marraskuussa 2019 julkaiseman raportin mukaan taiteella on

moninaisia vaikutuksia hyvinvointiimme. Vaikka viime vuosina kehollisuus on koettu tärkeäksi oppimisen välineeksi, saatetaan se sivuuttaa kasvatustieteen opinnoissa. Ainakin omissa lastentarhanopettajan opinnoissani kehollisuus sivuutettiin lähes täysin.

Tutkimuksen tuloksissa esittelin opetussuunnitelmista löytämiäni oppimisen tapoja ja oppimisen kohteita sekä etsin yhtäläisyyksiä keholliseen oppimiseen ja lastentanssiin. Sekä kehollisessa oppimisessä että lastentanssissa lasta autetaan löytämään ja tunnistamaan oma kehonsa sekä edistetään vuorovaikutuksellisuutta ja itseilmaisua. Repo ym. (2019, 21) toteavat: “Oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisesti aistien, kehollisten kokemusten, vuorovaikutuksen ja ajattelun kautta.”



**KUVIO 3.** Kehollinen oppiminen - tanssi – varhaiskasvatuksen oppiminen vertailussa

Tutkimukseni mukaan kehollisuus on vahvasti läsnä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa. Se ei kuitenkaan ole näkynyt käymissäni varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönottokoulutuksissa. Koulutuksissa on enemmän kiinnitetty



huomiota ruokakasvatukseen, uskontoon ja lapsen osallisuuteen, mitkä ovatkin sinällään hyviä aiheita. Olisiko nyt kuitenkin aika nostaa myös kehollisuus keskustelun keskiöön? Kansallinen koulutuksen arviointikeskus on nostanut puheenaiheeksi myös taidekasvatuksen. Sen mukaan varhaiskasvatuksen oppimiskäsitys, toimintakulttuuri ja toiminnan sisältö perustuvat oppimiskäsitykseen, jonka osana on lapsen ilmaisuun, aktiiviseen toimijuuteen ja luovuuteen pohjautuva taito- ja taidekasvatus (Juutinen ym. 2021, 34). Myös Repo ja kumppanit (2019, 164) suosittavat taidekasvatuksen aseman vahvistusta varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen perusteiden mukaan taiteellisella kokemisella ja ilmaisulla voidaan edistää lasten kykyä jäsentää ja ymmärtää maailmaa, auttaa myönteisen minäkuvan ja sosiaalisten taitojen kehittämisessä sekä kehittää oppimisedellytyksiä. Voidaan siis sanoa, että taiteellinen kokeminen ja ilmaisu edistävät lasten oppimisedellytyksiä, sosiaalisia taitoja ja myönteistä minäkuvaa.

Tanssi on taidekasvatusta. Tanssi ei kuitenkaan juurikaan esiinny varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa, vaikka se on erinomainen kokonaisvaltaisen ja kehollisen toiminnan väline. Varhaiskasvatuksessa opetuksessa voitaisiin käyttää enemmän tanssia opetussuunnitelman toteuttamiseen. Luova lastentanssi on menetelmänä, jolla ei ole perinteisen tanssiopetuksen painolastia, kuten liikkeiden tekninen suorittaminen. Toivoisin lastentanssin ja kehollisten menetelmien koulutusta varhaiskasvatukseen, sillä niiden avulla voidaan edistää oppimisen kokonaisvaltaisuutta.

Oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelu yhdistyvät (EOPS 2014, 16).

Lastentanssi on yksi kehollisen toiminnan muoto, jota voitaisiin hyödyntää varhaiskasvatuksessa enemmän. Luova lastentanssi menetelmänä vastaa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa esiteltyihin tavoitteisiin. Tanssi tulee nähdä osana varhaiskasvatuksen taidekasvatusta. Luova lastentanssi sisältää mahdollisuuden monipuoliseen oppimiseen. Siinä korostuvat liikkumisen lisäksi erityisesti leikki, ilmaisu, keholliset kokemukset ja aistihavainnot. Näiden kehollisten tuntemusten kautta aikaansaatu kokemus muuntautuu ei-verbaaliseksi ja verbaaliseksi tiedoksi sekä ajatteluksi. Tanssin kautta lapsi voi tutkia omaa ke-

hoaan, ilmaisuaan, ympäristöään ja sosiaalisia suhteitaan. Luovan lastentanssin avulla opitaan vuorovaikutustaitoja. Tanssi on lapselle luonnollinen ilmaisukeino ja luova, vapaa toiminta luo lapselle elämäniloa. Tanssi on myös luovaa, kulttuurista toimintaa.

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien mukaan opitaan leikkien, liikku- en, tutkien sekä ilmaisten ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa. Tavoitteena on oppia motorisia taitoja, sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, kognitiivisia taitoja sekä muita taitoja, kuten turvataidot, terveelliset elämäntavat, kulttuuripe- rintö ja taiteisiin tutustuminen. Keholliseen oppimiseen liittyy fyysinen toiminta eli toiminnallisuus, yhteisöllisyys ja sen mukanaan tuoma vuorovaikutus, koke- mukset, tunteet ja aistit sekä näistä syntyvä ajattelu. Luova lastentanssi kehollisena toimintana liikuttaa lasta, se voi kohottaa itsetuntoa ja auttaa ilmaisemaan tunteita.

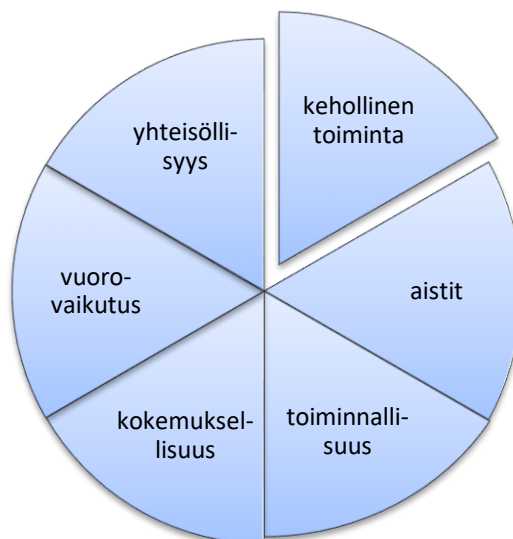
Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien oppimisen tavoitteista ja toimin- tataavoista löytyi runsaasti yhteneväisyyksiä kehollisen oppimisen kanssa. Ke- hollisuus näyttäytyi opetussuunnitelmissa oppimiskäsityksessä, jossa oppimi- nen nähdään kokonaisvaltaisena toiminnan, tunteet, aistihavainnot, ajattelun ja keholliset kokemukset yhdistävänä tapahtumana. Varhaiskasvatuksen moni- puolisisissa työtavoissa sekä oppimisympäristöjen kohdalla mainitaan lasten ke- holliset ja sanattomat aloitteet sekä lapsen mahdollisuus tutkia maailmaa koko kehollaan. Kehollisuus näyttäytyy myös oppimisen alueissa. Se tulee esiin koh- dassa ilmaisun monet muodot, jossa mainitaan varhaiskasvatuksen tehtäväksi tukea muun muassa kehollista ilmaisua. Kehollisuus näyttäytyy myös kohdassa tutkin ja toimin ympäristössäni esimerkiksi matemaattisten havaintojen tarkaste- lussa ja tutkimisessä. Kasvan, liikun ja kehityn -kohdassa määritellään varhais- kasvatuksen tehtäväksi lapsen kehotuntemuksen kehittäminen.

Toiminnallisuus näyttäytyi vahvasti oppimisen yhteydessä varhaiskasva- tuksen opetussuunnitelmissa. Liikkumisen nähtiin edistävän oppimista. Lisäksi opetussuunnitelmien mukaan erilaisia taitoja harjoitellaan ja kokeillaan erilaisten liikunnallisten harjoitteiden avulla. Olen työssäni huomannut, että lapset liikku- vat ja tanssivat mielellään. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan fyysinen aktiivisuus onkin tärkeää lapsen oppimisen kannalta.

Kehollinen toiminta voi olla konkreettista liikettä tai vain aistimusta, joka ei ole näkyvää. Toisaalta se voi olla myös kokemuksia tai fysiologisia muutoksia. (Anttila 2017.) Aineiston mukaan monipuoliset ja merkitykselliset kokemukset kehittävät lasten ajattelua ja oppimista. Oppimisessa korostetaan myönteisten kokemusten merkitystä ja liittämistä lasten kokemusmaailmaan.

Vuorovaikutus korostuu sekä opetussuunnitelmissa että kehollisessa oppimisessa. Tanssi kehollisen toiminnan muotona edellyttää vuorovaikutusta niin sosiaalisen kuin fyysisenkin maailman kanssa (ks. Anttila 2013, 52). Varhaiskasvatuksen tavoitteena aineiston mukaan on turvata lapsen vuorovaikutussuhteet ja kehittää hänen vuorovaikutustaitojaan. Varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksen mukaan lapset oppivat vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutussuhteiden katsotaan edistävän oppimista.

Kehollisessa oppimisessa tunteet ja aistit ovat osa kehollisen oppimisen prosessia. Ne synnyttävät kokemuksen eli muutoksen kehollisessa tilassa ja näin saadun aistisen kokemuksen voi muuttaa symboliseen muotoon, esimerkiksi sanoiksi, kuviksi tai keholliseksi ilmaukseksi (Anttila 2013, 32.) Aineistossa tunteiden käsittely ja tunnetaitojen kehittäminen nähdään lapsen oikeutena. Aistihavainnot taas korostuvat oppimiskäsityksen ja oppimisen kokonaisvaltaisuuden yhteydessä.



**KUVIO 4.** Kehollisen oppimisen ulottuvuudet varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa

Opetussuunnitelmissa on havaittavissa ristiriita puhuttaessa kehosta, joka ei sovellu kokonaisvaltaiseen näkemykseen lapsesta. Äkkiseltään opetussuunnitelmissa ilmenevä kehollisuus saattaa näyttäytyä välineellisenä, kun kehoa kuvataan leikkimisen, viestinnän, musisoinnin ja matemaattisen toiminnan väliin. Toisaalta kehoa pyritään vahvistamaan ja siihen pyritään vaikuttamaan liikunnan ja terveellisten elämäntapojen avulla. Edellä mainitulla tavalla puhuttaessa kehosta se ei yllä kokonaisvaltaisuuden ideaan, vaan jää vaillinaiseksi. Näiltä osin opetussuunnitelma sivuuttaa eletyn kehon sekä sen kokemuksellisen ja aistisen ulottuvuuden. Tällöin vaarana on kehon esineellistyminen. Foster (2014) esittelee esineellisenä pidetyn kehon objektikehona.

Luova lastentanssi voi tukea kokonaisvaltaista oppimista, sillä varhaiskasvatusta ohjaavilla opetussuunnitelmillä ja lastentanssilla on yhteneväisiä tavoitteita. Sekä opetussuunnitelmissa että lastentanssissa maailmaan pyritään tutustumaan moniaistisesti liikkuen ja leikkien. Molemmissa korostuvat vuorovaikutuksellisuus ja itseilmaisuus, omaan kehoon tutustuminen ja kehollisten kokemusten synnyttämä ajattelu. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa kokonaisvaltaisuus saattaa jäädä liian abstraktiksi käsitteeksi. Luova lastentanssi voi antaa konkreettisia menetelmiä kokonaisvaltaisen oppimisen tukemiseen.

## 9 LOPUKSI

Tutkimukseni on ollut matka opetussuunnitelmien viidakossa, josta olen pyrkinyt löytämään kehollisuuden olemusta. Tarkoitukseni on ollut löytää viitoitus luovasta lastentanssista varhaiskasvatuksen toimintamuotona. Henkilökohtaisena tavoitteenani oli oppia ymmärtämään varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia paremmin tämän tutkimukseni kautta. Tekstissäni oma ääneni, arkiminäni, on läsnä ja tutkimukseni antaa viitteitä myös opettajuudestani. Toivon tutkimukseni avaavan uusia näkökulmia varhaiskasvatusta määrittäviin asiakirjoihin.

Tutkimusmatkallani sain varmistuksen siitä, että kehollisuus on merkittävä osa lapsen olemista ja oppimista, joten sen tulisi olla myös varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen keskiössä. Kokonaisvaltaisuus, kehollisuus ja kehollinen oppiminen on nähtävissä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa, mutta peräänkuulutan selkeämpää ja konkreettisempää käsitteiden määrittelyä. Koska pidän luovaa lastentanssia lasten oppimisen muotona, toivoisin sen olevan vahvemmin esillä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus on nostanut keskusteluun varhaiskasvatuksen taito- ja taidekasvatuksen nykytilan. Varhaiskasvatuksessa tulisikin mielestäni kehittää taidekasvatusta ja erityisesti siihen kuuluvaa tanssia kehollisen oppimisen muotona.

Tutkimuksellani pyrin vastaamaan varhaiskasvattajien ilmaisemaan taidekasvatuksellisen osaamisen vahvistamisen tarpeeseen tekemällä näkyväksi varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien kehollisen oppimisen mahdollisuuksia. Erityisen merkityksellistä kehollisen kanssakäymisen näen Korona-aikana vietetyn eristyneisyyden jälkeen. Luovan lastentanssin kehollisilla menetelmillä voisimme tarjota lapsille mahdollisuuden kehollisen kanssakäymisen lisäksi oppimiseen kehosta ja kehon avulla. Lisäksi

lastentanssi toisi vaihtoehdon toiminnallisempaan ja aistillisempaan toimintaan viimeaikaisen digitaalistuvan toiminnan rinnalle.

Siljanderin (2014, 52–53) mukaan kasvatuksen tehtävä on tukea kasvatettavan kasvamista yksilölliseksi persoonaksi. Tähän kasvuun lapsi tarvitsee yhteisiä moraalikäsitteitä ja muita ihmisiä (Värri 2018, 125) eli meitä kasvattajia. Kasvatus on sidoksissa ihmiskäsityksiin, jotka kietoutuvat ihanteisiin ja arvoihin (Värri 2018, 29–30; ks. myös Värri 2014, 94). Purjon (2014, 11) mukaan ne ovat kaiken toiminnan taustalla. Ihmiskäsitys taas on sidoksissa lapsikäsitteeseen, muodostuen ihmiskäsityksestä, kehityspsykologisesta tietämyksestämme ja perinnetiedostamme (Värri 2004, 98). Lea Pulkkinen on sanonut:

Lapsikäsitteys ei ole asia, joka voidaan toimeksiannoilla määrätä toteutettavaksi. Se syntyy henkilökohtaisen tiedostamisprosessin tuloksena. Tiedostamista edistävät asiasta keskustelu ja tapahtumien analyysi lapsikäsitteisen näkökulmasta. Yhteiset tavoitteet löytyvät tältä pohjalta. (Pulkkinen 2018, 4–5.)

Tämä sopii mielestäni myös kehollisen oppimisen tiedostamisen lähtökohdaksi. Meidän kasvattajien tulisi käydä keskustelua kehollisuudesta ja kehollisesta oppimisesta ymmärtääksemme kehollisuuden merkitystä oppimisessa. Mielestäni kehollisen oppimisen ymmärtämisen kautta pystymme ottamaan sen mukaan kasvatukseemme. Päätän tutkielmani Eeva Anttilan tekstiin, jolla on ollut suuri merkitys omalle opettajuudelleni.

Jotta opettaja voisi tukea oppilaidensa kokemusmaailman rikkautta, vahvistaa heidän kehotietoisuuttaan ja auttaa heitä rakentamaan yhteyttä kehollisten kokemusten ja käsitteellisen ajattelun välillä, täytyy hänellä itsellään olla yhteys kehollisuuteensa ja esikielelliseen kokemusmaailmaansa. Kasvatus kohti kokonaisvaltaisuutta edellyttää omakohtaista kokemusta siitä, mitä kokonaisvaltainen olemassaolo merkitsee, ja miten kehotietoisuus on keskeinen osa maailmasuhdettamme. (Anttila 2006, 73.)

# LÄHTEET

- Alastalo, M. & Vuori, J. (2021). Dokumentit. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 28.2.2021 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/dokumentit/>
- Anttila, E. (1994). *Tanssin aika: Opas koulujen tanssikasvatukseen*. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 139.
- Anttila, E. (2001). Tanssi: kehon leikkiä. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) *Taiteen ja leikin lumous*. Helsinki: Finn Lectura, 76–87.
- Anttila, E. (2006). Tanssin mieli. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 39, 60–75.
- Anttila, E. (2008). 1. Pintaa syvemmälle: taide, kriittinen kasvatus ja muutoksen mahdollisuus. Teoksessa Lanas, M., Niinistö, H. & Suoranta, J. (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos, 19–50.
- Anttila, E. (2009). Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus*, 29(2), 84–92.
- Anttila, E. (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen Jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151–173.
- Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 37. Taideyliopiston teatterikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6670-26-3>

- Anttila, E. (2017). *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. Taideyliopiston teatterikorkeakoulu. Haettu 25.2.2021 osoitteesta <https://disco.teak.fi/anttila/>
- Anttila, E., Jaakonaho, L., Kantomaa, M., Siljamäki, M. & Turpeinen, I. (2019). *Tanssi liikuttaa*. Toimenpidesuositus Opetushallitukselle, opettajille, opettajainkouluttajille, rehtoreille, kunnille ja poliittisille päättäjille. Arts Equal Policy brief 1/2019. Haettu 6.10.2020 osoitteesta [https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/PB\\_Tanssi+liikuttaa+1\\_2019/d27f1e7d-31b8-4727-9aff-18499dd90539](https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/PB_Tanssi+liikuttaa+1_2019/d27f1e7d-31b8-4727-9aff-18499dd90539)
- Anttila, E., Svendler Nielsen C., Rowe N. & Östern, T. (2013). Young people's embodied voices: Experiences and learning in dance education practices across the world. Teoksessa S.W. Stinson, C. Svendler Nielsen & S-Y. Liu (Eds.), *Dance, young people and change: Proceedings of the daCi and WDA Global Dance Summit*. Taipei National University of the Arts, Taiwan, July 14th – 20th 2012. Haettu 24.9.2021 osoitteesta <http://www.ausdance.org/>
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017). *Esipuhe*. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press. 7–16.
- EOPS. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (2016). Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Foster, R. (2014). *Egottomuuden kokemus tanssi-innostamisessa*. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.) *Ajan kasvatusta: Kasvatustilasto aikalaiskriittinä*. Tampere: Tampere University Press. 340–366.
- Jokinen, L. & Nieminen, A. (2019). *Varhaiskasvatuksen tulevaisuuskuva 2040: Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan tulevaisuustyön raportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu, 30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-658-4>



- Juntunen, M-L. (2010). Liike, rytmi ja musiikki: Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä. Teoksessa Anttila, E. (toim.). *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 57–74.
- Juutinen, J., Siippainen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M-J. & Ruokonen, I. (2021). *Pedagogisia jatkumoa ja ilmaisun iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa*. Julkaisut 9:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.  
[https://karvi.fi/app/uploads/2021/05/KARVI\\_9\\_2021.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2021/05/KARVI_9_2021.pdf)
- Järvinen, H. & Rouhiainen, L. (2014). *Tanssiva tutkimus: Tanssintutkimuksen menetelmiä ja lähestymistapoja*. Nivel03 Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun julkaisusarja Nivel 2014. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.) *Ajan kasvatusta: kasvatustilastoja aikalaismetodiikkina*. Tampere: Tampere University Press. 367–400.
- Kalliala, M. (1999). Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä – leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki : Gaudeamus
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatusta. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Raportit ja selvitykset 2016:6. Helsinki: Opetushallitus.  
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/vaikuttava-varhaiskasvatusta>
- Kauppila, R. A. (2007). Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keränen, V., Juutinen, J. & Estola, E. (2017). Kosketus päiväkodin kasvattajien kertomuksissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti – Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 249–269.
- Kielitoimiston sanakirja. 2020. Helsinki: Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisu 35. URN:NBN:fi:kotus-201433. Haettu 3.8.2021 osoitteesta <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi>. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 11.11.2020.

- Koivunen, P. L. & Lehtinen, T. (2016). *Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korpela, J. (2020). Kokonaisvaltainen: holistisesta kehusanaksi.  
<https://jkorpela.fi/sana/kokonaisvaltainen.html>
- Kuula, A.(2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- L 540/2018. Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Laverty S. (2003). *Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations*. International Journal of Qualitative Methods 2(3), 21-35.  
<https://doi.org/10.1177/160940690300200303>
- Lehikoinen, K. (2014). *Tanssi sanoiksi: Tanssianalyysin perusteita*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Löytönen, T. (2004). *Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos.
- Onnismaa, E-L. & Paananen, M. (2019). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa*. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press 2019, 189–220.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>
- Poikonen, H. (2018). *Dance on cortex: ERPs and phase synchrony in dancers and musicians during a contemporary dance piece*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsinki: Helsingin yliopisto.  
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/234644>
- Pulkkinen, L. (2018). Kohti yhteistä lapsikäsitystä. Työpaperi 12/2018. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-086-0>
- Puolimatka, T. (2007). *Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Purjo, T. (2014). *Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta*. Tampere: University Press.

- Pylvänäinen, P., Hyvönen, K., Muotka, J., Forsblom, A., Lappalainen, R., Levaniemi, A. & Maaskola, N. (2021). *Ryhmämuotoinen tanssi-liiketerapia kuntoutusmuotona masennuspotilaille. Satunnaistettu kontrolloitu tutkimus*. Helsinki: Kela, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 157, 2021.
- Raatikainen, P. (2005). Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa Meurman-Solin, A. & Pyysiäinen, I. (toim.) Ihmistieteet tänään. Gaudeamus. 2005. [https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet\\_-\\_tiedett%C3%A4\\_vai\\_tulkintaa](https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_-_tiedett%C3%A4_vai_tulkintaa)
- Rannikko, P. & Ruotsalainen, S-M. (2010). *Lastentanssin avaimet*. Helsinki: Nuori Suomi.
- Rauhala, L. (2005). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. 9. painos. Helsinki: WSOY.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa-Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 15: 2019. [https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf)
- Rouhiainen, L. (2010). Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa E. Anttila (toim.). *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 75–93.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - *Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 20.4.2021 osoitteesta [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_2.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_2.html)
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 83–108.

- Salo, U. M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (166–190). Tampereen yliopistopaino.
- Sarje, A. (1992). Tanssin henki – tanssin taidefilosofisia tulkintoja. Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja 132. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Siljamäki M., Kalaja, M., Perttula, J. & Kokkonen, M. (2016). *Lähtökohtana holistinen kehollisuus: koululiikunnan uudet tuulet*. Liikunta & Tiede 53 (1), 40–46.
- Siljamäki, M. & Anttila, E. (2020). ”Liikuta kehoa, taivuta kieltä, näin on oppimisessa paljon mieltä!”: liikuntakasvattajat monikulttuuristen ryhmien kielen opettajina. Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja, 2020(2), 16–19.
- Siljander, P. (2014). Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Tampere: Vastapaino.
- Säljö, R. (2001). *Oppimiskäytännöt, Sosiokulttuurinen näkökulma*. 2. painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Thompson, E. (2007). *Mind in Life: Biology, Phenomenology and the Sciences of Mind*. Cambridge: Belknap Press.  
[https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/610970/mod\\_resource/content/1/09%20-%20Evan\\_Thompson\\_-\\_Mind\\_in\\_Life~Biology%2C\\_Phenomenology%2C\\_and\\_the\\_Sciences\\_of\\_Mind.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/610970/mod_resource/content/1/09%20-%20Evan_Thompson_-_Mind_in_Life~Biology%2C_Phenomenology%2C_and_the_Sciences_of_Mind.pdf).
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Törmi, K. (2021). Kehotietoisuus eettisen osaamisen perustana. Teoksessa Kantonen, L. & Karttunen, S. (toim.). *Yhteisötaiteen etiikka: tilaa toiselle, arvoa arvaamattomalle*. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, 453 – 477.  
[https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7410/Kokos\\_10\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7410/Kokos_10_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Uusikylä, K. (2001). Lapsen luovuus elää vapaudessa. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) *Taiteen ja leikin lumous*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 4–8.
- Uusikylä, K. (2006). Mitä luovuuspedagogiikka on. Teoksessa Visanti, M-L, Jänefelt, H., Bäckman, P. & Sinko, P. (toim.) *Luovuuspedagogiikka*. Helsinki: Opetushallitus, 4–7.
- Uusikylä, K. (2012). *Luovuus kuuluu kaikille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vapalahti, S. (2013). *Tanssin parantava voima - Luova tanssi ja liike psykososiaalisten valmiuksien edistäjänä*. Turun ammattikorkeakoulu. Toimintaterapian koulutus-ohjelma. Opinnäytetyö
- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Haettu 17.3.2021 osoitteesta [http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf)
- Varto, J. (2011). Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) *Tutkimusmatkalla. Teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 13–24.
- Vasu. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a, Helsinki: Opetushallitus.
- Viitala, M. (1998). *Tanssia elämyksen ehdoilla: lasten ja nuorten tanssin luovia prosesseja*. Helsinki: Svoli-palvelu.
- Vinnari, R. (2018). *Kokonaisvaltaisuus opettajien ajatuksissa*. Pro gradu - tutkielma, Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20180341>
- Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 30.4.2021 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi>
- Värri, V-M. (2004). *Hyvä kasvatustutkimus – kasvatustutkimus hyvään*. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

- Värri, V-M. (2014). Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä*. Tampere: Tampere University Press, 87–122.
- Värri, V-M. (2018). Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- World Health Organization WHO. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. World Health Organization. Regional Office for Europe.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista, 20.11.1989.  
<https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060>

# LIITTEET

## *Liite 1: Koodiryhmät*

*Aineiston koodiryhmät*

### **Koodiryhmät**

Aistit

Ajattelu

Ilmaisu

Itsetunto

kehollinen toiminta

Kokemuksellisuus

Kokonaisvaltaisuus

Kulttuuri

Leikki

Liikunnallisuus

Luovuus

Oppimiskäsitys

Osallisuus

Sosiaaliset taidot

Taidekasvatus

Tanssin elementit

Terveys

Toimijuus

Toiminnallisuus

Tunteet

Vuorovaikutus

Yhteisöllisyys

*Koodiryhmä esimerkki: Kehollinen toiminta*

<b>Koodi ryhmä</b>	<b>Koodit</b>
kehollinen toiminta	hyvinvointi kehollinen leikki kehollinen viestintä keholliset kokemukset kehonhallinta vahvistuu kehontuntemus kehosoitimet matematiikkaa kehollisesti mittaaminen keholla oman ja toisten kehon kunnioitus oman kehon hahmotus tutkiminen keholla



*Liite 2: Kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen analyysiprosessin taulukot ja kaaviot*

*Kokonaisvaltaisuus koodiryhmän koodit*

Koodi	Opetussuunnitelma		Leikkeitä Yhteensä
	EsiOPS2014 leikkeitä	VaSu2018 leikkeitä	
edellytykset kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle (1)	0	1	1
kasvatus, opetus ja hoito on kokonaisuus (1)	0	1	1
kokonaisvaltainen ilmaisuus (1)	0	1	1
Oppiminen on kokonaisvaltaista (5)	2	3	5
tavoite kokonaisvaltainen kasvu (4)	1	3	4
<b>Kokonaisvaltaisuus Leikkeitä=10; Koodiryhmiä=5</b>	3	7	10

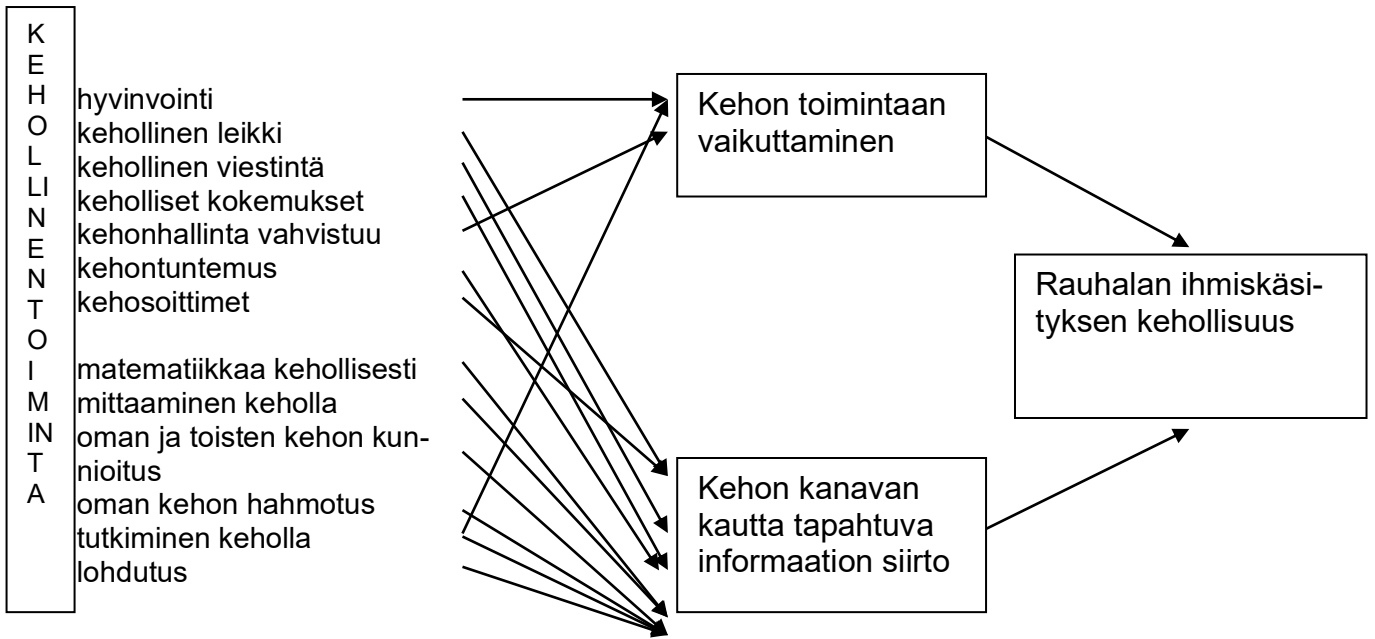
**Kokonaisvaltaisuus nähdään**

<b>Koodi</b>	<b>tulkinta</b>	<b>Leike ID</b>	<b>Leike teksti</b>
Tavoite kokonaisvaltainen kasvu	tehtävänä edistää	2:2	Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatus edistää lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja ehkäisee syrjäytymistä. Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat lasten osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta
	Tavoitteena tukea	1:56	Oppimiskokonaisuuksina toteutetun opetuksen tavoitteena on tukea lasten kokonaisvaltaista kasvua ja hyvinvointia sekä tarjota monipuolinen perusta heidän osaamisensa edistymiselle. Leikki ja muut lapsille ominaiset tavat oppia ja työskennellä ovat opetuksen ja toiminnan lähtökohtana
	tavoitteena edistää	2:3	Varhaiskasvatustilanteen mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on 1) edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia;
	leikillä merkitys kokonaisvaltaisessa kehityksessä	2:17	Varhaiskasvatuksessa tulee ymmärtää leikin itseisarvo lapselle sekä sen pedagoginen merkitys oppimisessa ja lasten kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja hyvinvoinnissa.
Kokonaisvaltainen ilmaisu	Ilmaisu on kokonaisvaltaista	2:47	Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tavoitteellisesti tukea lasten musiikillisen, kuvallisen sekä sanallisen ja kehollisen ilmaisun kehittymistä sekä tutustuttaa heitä eri taiteenaloihin ja kulttuuriperintöön. Lasten ilmaisulle on luonteenomaista kokonaisvaltaisuus ja ilmaisun eri muotojen luova yhdisteleminen. Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen edistävät lasten oppimisedellytyksiä, sosiaalisia taitoja ja myönteistä minäkuvaa sekä valmiuksia ymmärtää ja jäsentää ympäröivää maailmaa. Ajattelun ja oppimisen taidot kehittyvät, kun lapset tutkivat, tulkitsevat ja luovat merkityksiä erilaisia ilmaisun taitoja harjoittelemalla. Kyky kuvitella ja luoda mielikuvia on keskeistä myös lapsen eettisen ajattelun kehittymiselle.
edellytykset kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle	Varhaiskasvatuksen ohjauksen tarkoitus	2:01	Varhaiskasvatuksen valtakunnallisen ohjauksen tarkoituksena on luoda yhdenvertaiset edellytykset varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle.
	Oppiminen on kokonaisvaltaista	2:01	Varhaiskasvatuksen valtakunnallisen ohjauksen tarkoituksena on luoda yhdenvertaiset edellytykset varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle.
	leikillä merkitys kokonaisvaltaisessa kehityksessä	2:17	Varhaiskasvatuksessa tulee ymmärtää leikin itseisarvo lapselle sekä sen pedagoginen merkitys oppimisessa ja lasten kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja hyvinvoinnissa.
	Oppimiskäsitys: Oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa toiminta, tunteet, aistihavainnot, ke-	1:21	Oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa toiminta, tunteet, aistihavainnot, ke-

holliset kokemukset ja ajattelu yhdistyvät.

	Oppiminen on kokonaisvaltaista	2:14	Oppiminen on kokonaisvaltaista ja sitä tapahtuu kaikkialla. Siinä yhdistyvät tiedot, taidot, toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset, kieli ja ajattelu. Oppimista tapahtuu muun muassa lasten havainnoissa ja tarkkaillen ympäristöään sekä jäljitellen muiden toimintaa. Lapset oppivat myös leikkien, liikkuen, tutkien, erilaisia työtehtäviä tehden, itseään ilmaisten sekä taiteisiin perustuvassa toiminnassa.
	Seurannan kohde	1:94	Esiopetuksessa seurataan ja tuetaan kunkin lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä sekä hänen tietojensa ja taitojensa kehittymistä.
Kasvatus, opetus ja hoito on kokonaisuus	edistää oppimista	2:18	Varhaiskasvatus toteutuu henkilöstön, lasten ja ympäristön vuorovaikutuksessa, jossa kasvatus, opetus ja hoito muodostavat eheän kokonaisuuden. Näitä kolmea ulottuvuutta voidaan tarkastella käsitteellisesti erillisinä, mutta käytännön toiminnassa ne nivoutuvat yhteen. Tämä mahdollistaa kokonaisvaltaisen lähestymistavan lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseksi.





**Rauhalan holistinen ihmiskäsitys**

<b>Rauhalan jäsen- nys</b>	<b>Rauhalan esi- merkkejä</b>	<b>Aineisto löytyneet merkitykset</b>
kehollisuus / ke- hon kanavan käyt- tö	kehon toimintaan vaikuttaminen	liikunta, ruokakasvatus
	Kehollinen perus- hoito	perustarpeista huolehtiminen,
	kehon kanavan kautta tapahtuva informaation siirto	keholla kokeminen, koko keholla tapahtuva toiminta
Tajunnallisuus	lasten hellittely Kasvatuksella vai- kutetaan tajuntaan Vuorovaikutus Tottumusten luomi- nen Positiivisten noemo- jen eli mielten herät- tely Kokemusten tar- joaminen	kehollinen viestintä lohdutus Lapseen vaikuttaminen / opetus Tieto ja taito vuorovaikutus
Situationaalisuus	kasvattaja tärkeä situaation kompo- nentti toiset lapset myönteinen ilmapiiri	kasvattaja  toiset lapset myönteinen ilmapiiri oppimisympäristö, leikki

### Liite 3: Kehollisen oppimisen analyysiprosessin taulukot ja kaaviot

Mitä lapsi oppii? Esiintymät opetussuunnitelmissa

	EOPS2014	VaSu2018	Yhteensä
Lapsi oppii kognitiivisia taitoja (Koodeja 19)	23	14	37
Lapsi oppii motorisia taitoja (Koodeja 9)	5	2	7
Lapsi oppii muita taitoja (Koodeja 4)	5	12	17
Lapsi oppii sosiaalisia ja emotio- naalisia taitoja (Koodeja 12)	18	20	38
<b>Yhteensä</b>	<b>51</b>	<b>48</b>	<b>99</b>

Oppimisen kohteet koodeittain

Oppimisen kohde (suluissa koodien määrä)	Tarkentava luokitus	Koodit (suluissa viittaukset leikkeisiin)
Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot (12)	Yhteistyö ja muut sosiaaliset kanssakäymisen taidot	asettuminen toisen asemaan (1)
		ihmisten arvostus (6)
		toisten kunnioitus (2)
		ristiriitojen ratkaisu (2)
		sosiaaliset suhteet (4)
		sosiaalisten taitojen vahvistus (7)
		toisten arvostus (3)
	Tunnetaidot	yhteistyötaitojen vahvistaminen (4)
		itsesäätelyn harjoittelu (3)
		tunnesäätely (3)
Kognitiiviset taidot (19)	ajattelutaidot	tunnetaitojen kehitys (4)
		tunteiden käsittely (9)
		luova ja kriittinen ajattelu (1)
		kriittinen ajattelu (1)
		muistin tukeminen (4)
	työtavat	ongelmanratkaisutaidot (2)
		Tiedon jäsentäminen (4)
	musiikki	keskittymiskyvyn harjoittelu (1)
		työtavat oppisen väline ja kohde (1)
	matemaattiset taidot	musiikki (6)
		opetellaan aikakäsite (1)
		matemaattinen ajattelu (8)
		sijainti- ja suhdekäsitteet (2)
		tilan ja suuntien hahmotus (1)
		tilan, ajan ja voiman hahmotus (1)
		tilanhahmottaminen (2)
		avaruudellinen hahmottaminen (1)
	kielelliset taidot	Monilukutaito (3)
		sanarytmi (1)
kielellisten taitojen kehitys (7)		
Motorisia taitoja (9)	etiikka	eettinen ajattelu (1)
	havaintomotoriset harjoitukset oppimisen tukena (2)	
	hienomotoristen taitojen kehitys (2)	
	kehonhallinta vahvistuu (2)	
	liikkumistaitojen kehitys (2)	
	motoristen taitojen kehitys (4)	
	oman kehon hahmotus (1)	
	perusliikuntataidot (1)	
	tasapainon harjoittelu (2)	
välineenkäsittelytaidot (2)		
Muut tiedot ja taidot (4)		kulttuuriperintö (6)
		taiteisiin tutustuminen (3)
		terveelliset elämäntavat (6)
		turvataidot (4)

*Miten lapset oppivat? Esiintymät opetussuunnitelmissa*

	EOPS2014	VaSu2018	<b>Yhteensä</b>
Lapset oppivat ilmaisten	12	8	20
Lapset oppivat leikkien	15	11	26
Lapset oppivat liikkuen	8	8	16
Lapset oppivat tutkien	6	5	11
Lapset oppivat vuorovaikutuk- sessa	8	6	14
<b>Yhteensä</b>	49	38	87

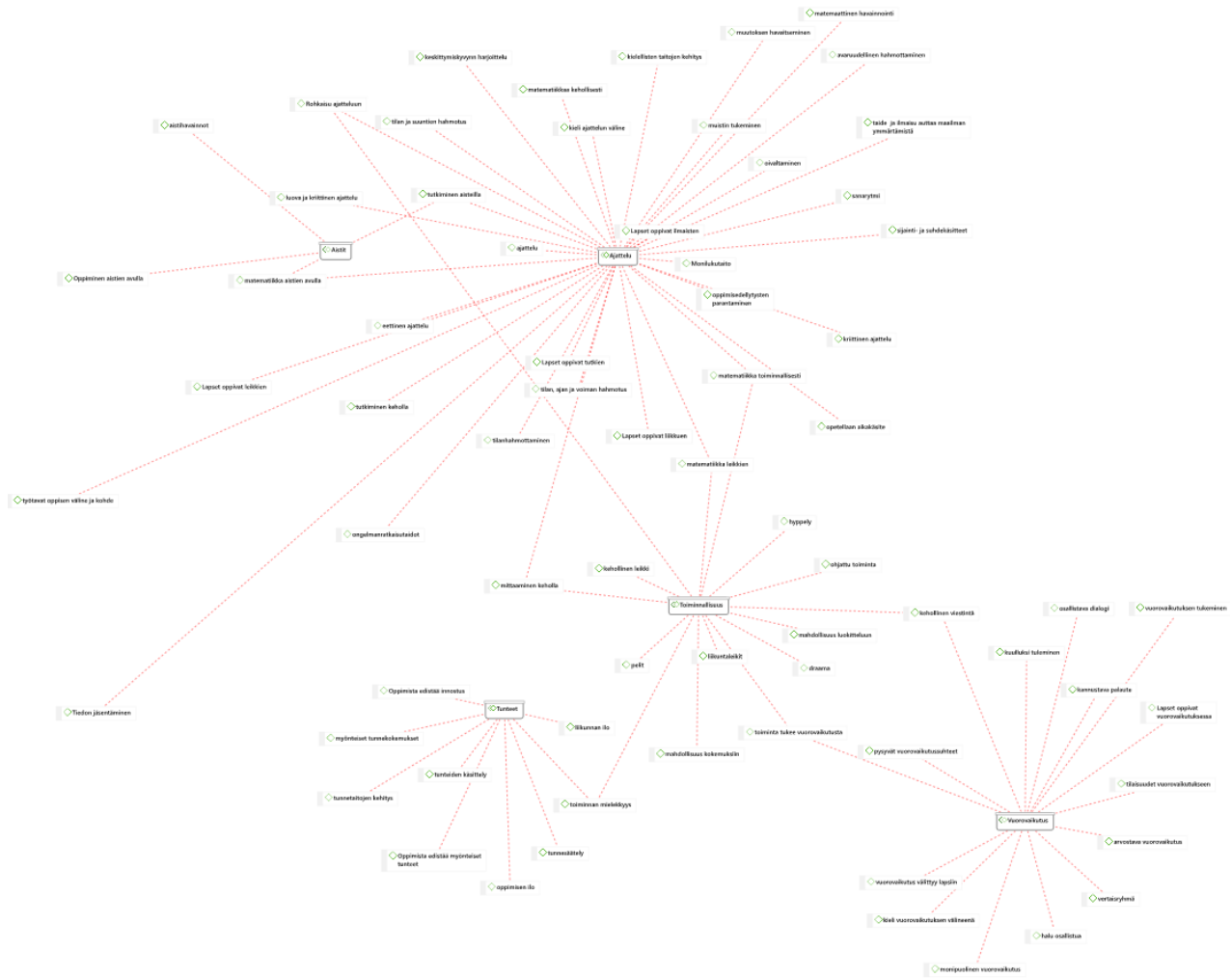


Miten lapset oppivat? -ryhmittely

Oppimisen tapa	Leikkeistä koottua
Lapset oppivat vuorovaikutuksessa (13)	<p>Vuorovaikutuksella merkitys identiteetille, toimintakyvylle ja hyvinvoinnille</p> <p>ajattelu ja oppiminen kehittyy vuorovaikutuksessa</p> <p>eettisyyden ja tunnetaitojen harjoittelu vahvistaa vuorovaikutustaitoja</p> <p>Oppimiskäsitys: lapset oppivat vuorovaikutuksessa yhteistyön opettelua</p> <p>tehtävä tarjota mahdollisuus vuorovaikutukseen</p> <p>taitojen kehitys vuorovaikutuksessa</p> <p>vuorovaikutuksen harjoittelu viestimällä</p> <p>matematiikan harjoittelu vuorovaikutuksessa</p> <p>vuorovaikutus edistää oppimista</p> <p>varhaiskasvatus toteutuu vuorovaikutuksessa</p> <p>varhaiskasvatussuunnitelman oppimiskäsitys: lapset oppivat vuorovaikutuksessa</p>
Lapset oppivat tutkien (11)	<p>Lapsia kannustetaan tutkimaan</p> <p>Lapsia rohkaistaan tutkimaan (tekstejä)</p> <p>Oppimisedellytykset, sosiaaliset taidot ja minäkuva vahvistuvat tutkimalla</p> <p>Leikissä mahdollisuus tutkia</p> <p>Tutustutaan tutkivaan työtapaan</p> <p>Oppimisympäristön tulee tukea tutkimista</p> <p>Tutkiminen auttaa oppimaan</p>
Lapset oppivat leikkien (26)	<p>leikistä elämyksiä</p> <p>leikki innostaa</p> <p>leikki on yhdessä tekemistä</p> <p>sosiaalisia taitoja leikin avulla</p> <p>itsetuntoa leikin avulla</p> <p>leikin pedagoginen merkitys</p> <p>leikki tunteiden käsittelyssä</p> <p>leikki kielen kehitystä tukemassa</p> <p><i>” Leikillä on tärkeä merkitys muun muassa lasten kielen kehityksessä, uusien taitojen oppimisessa, tunteiden käsittelyssä ja kulttuuri-identiteetin muodostumisessa.”</i></p> <p>Leikki on lapsen oikeus</p> <p>leikki tukee kielellistä muistia (laulut, lorut)</p> <p>Leikki on merkityksellistä</p> <p>sijainti- ja suhdekäsitteitä leikkien</p>
Lapset oppivat liikkuen (16)	<p>sijainti- ja suhdekäsitteitä liikuntaleikkien avulla</p> <p>liikunta kehittää yhdessä toimimista</p> <p>omaehtoinen liikunta sisällä ja ulkona</p> <p>liikunnan merkitys terveyteen ja hyvinvointiin</p> <p>turvallisen liikkumisen opettelu</p> <p>musiikkia liikkuen</p> <p>sijainti- ja suhdekäsitteitä liikkuen</p> <p>mediateemojen käsittely liikunnallisissa leikeissä</p> <p>Monipuolinen liikkuminen tukee oppimista</p> <p>oppimisympäristöjen tulee tukea fyysistä aktiivisuutta</p> <p>Fyysinen aktiivisuus tukee oppimista</p> <p>ryhmäliikunta tukee sosiaalisia taitoja</p> <p>toiminnalliset työtavat edistävät oppimista</p>
Lapset oppivat ilmaisten (20)	<p>ilmaisu musiikin avulla</p> <p>kuvallinen ilmaisu</p> <p>ilmaisu tanssien</p> <p>kieli ilmaisun välineenä</p> <p>kehollinen ilmaisu (draama, tanssi, leikki)</p> <p>itseilmaisu</p>

*Kehollisen oppimisen ulottuvuudet aineistoissa*

	EsiOPS2014	VaSu2018	<b>Yhteensä</b>
Aistit (Koodeja 4)	4	2	6
kehollinen toiminta (Koodeja 10)	4	11	15
Kokemuksellisuus (Koodeja 10)	15	19	34
Toiminnallisuus (Koodeja 11)	22	17	39
Tunteet (Koodeja 9)	14	14	28
Vuorovaikutus (Koodeja 15)	25	21	46
Yhteisöllisyys (Koodeja 9)	25	21	46
<b>Yhteensä</b>	<b>99</b>	<b>103</b>	<b>202</b>



*Kehollisen oppimisen ulottuvuudet ja niiden yhteydet*

## Liite 4: Tanssin analyysiprosessin taulukot ja kaaviot

*Tanssi sanana varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa*

<b>Dokumentti</b>	<b>Leike</b>	<b>Sivu</b>	<b>Luku ja osio</b>
EsiOPS2014	Lapsille tarjotaan kokemuksia heidän omista musiikillisista taidoistaan laulun, tanssin, liikkeen, soiton ja oman musiikin luomisen avulla.	32	4. Esiopetuksen toteuttamisen periaatteet - 4.3 Opetuksen yhteiset tavoitteet ja oppimiskokonaisuudet - Ilmaisun monet muodot
EsiOPS2014	Opetuksessa hyödynnetään loruja, runoja sekä lasten kirjallisuutta. Lapset saavat kokemuksia sekä spontaanista ilmaisusta että yhteisesti suunnitellusta prosessista. Ilmaisumuotoina voidaan käyttää esimerkiksi draamatoimintaa, sanataidetta ja tanssia.	32	4. Esiopetuksen toteuttamisen periaatteet - 4.3 Opetuksen yhteiset tavoitteet ja oppimiskokonaisuudet - Ilmaisun monet muodot
VaSu2018	Lapsia rohkaistaan käyttämään mielikuvitustaan ja ilmaisemaan musiikin herättämiä ajatuksia ja tunteita esimerkiksi kertoen, kuvallisesti ilmaisten tai tanssien.	43	4. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen - 4.5 Oppimisen alueet - Ilmaisun monet muodot
VaSu2018	Lapsia rohkaistaan sanalliseen ja keholliseen ilmaisuun esimerkiksi draaman, tanssin ja leikin keinoin.	44	4. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen - 4.5 Oppimisen alueet - Ilmaisun monet muodot
VaSu2018	Lapset saavat kokemuksia sekä spontaanista ilmaisusta että yhteisesti suunnitellusta, toteutetusta ja arvioidusta luovasta prosessista. Toiminnassa hyödynnetään monipuolisesti esimerkiksi lastenkirjallisuutta, sanataidetta, teatterin eri muotoja, tanssia ja sirkusta.	44	4. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen - 4.5 Oppimisen alueet - Ilmaisun monet muodot