

Ulla-Maija Luoma

TANSSI PEDAGOGISEN HYVINVOINNIN LÄHTEENÄ KOULUSSA

TANSSI PEDAGOGISEN HYVINVOINNIN LÄHTEENÄ KOULUSSA

Ulla-Maija Luoma
Opinnäytetyö
Syksy 2014
Tanssinopettajan koulutusohjelma
Oulun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun ammattikorkeakoulu
Tanssinopettajan koulutusohjelma

Tekijä(t): Ulla-Maija Luoma

Opinnäytetyön nimi: Tanssi pedagogisen hyvinvoinnin lähteenä koulussa

Työn ohjaaja(t): Niina Susan Vahtola, Petri Hoppu

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Syksy 2014 Sivumäärä: 33

Opinnäytetyöni on kirjallisuuskatsaus, jossa teorian tietoon nojaten haetaan viitteitä siitä, miten tanssin avulla olisi mahdollista edistää pedagogista hyvinvointia kouluissa. Tutkielman tarkoituksena on löytää teorian tietoa pedagogisesta hyvinvoinnista, hyvinvoinnista kouluissa, tanssista sekä tanssin tai taidepedagogiikan vaikutuksista hyvinvointiin. Tutkimusongelmana ja työn punaisena lankana on teorian tiedosta esiin nousseiden seikkojen yhteen punominen, eli mitä pedagoginen hyvinvointi vaatii toteutuakseen ja miten tietoa tanssin mahdollisista suotuisista vaikutuksista ihmisen kehitykseen ja hyvinvointiin voidaan hyödyntää pedagogisen hyvinvoinnin edistämiseksi.

Tutkielmassa pyritään löytämään ja esittämään yhteyksiä pedagogisen hyvinvoinnin toteutumisen sekä tanssin mahdollisuuksien sen edistämiseksi välille. Tutkielmassa on pyritty käyttämään luotettavia ja ajankohtaisia lähdeaineistoja sekä kriittisten silmien arvioimaan teorian tiedosta kumpuavia yhtäläisyyksiä pedagogisen hyvinvoinnin ja tanssin välillä.

Opinnäytetyössäni tanssi ei tarkoita mitään tiettyä tanssilajia tai koreografisoitua tanssiharjoitetta vaan tanssi on tässä työssä yleisnimitys taidetanssin, taidepedagogiikan ja koulutanssin yhteensulautumalle.

Johtopäätöksenä esitetään teorian tietoon nojaten tanssilla olevan suotuisia vaikutuksia pedagogiseen hyvinvointiin koulussa. Erityisesti teorian tiedosta esiin nousi kehollisen oppimisen suotuisat vaikutukset oppilaiden oppimiskokemuksiin. Olisikin tärkeää lisätä tietämystä kehollisesta oppimisesta sekä tanssin mahdollisuuksista sen esiintuomiseen oppimistilanteissa.

Asiasanat: tanssi, pedagoginen hyvinvointi, taidepedagogiikka, koulu

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree Programme in Dance Teacher Education

Author(s): Ulla-Maija Luoma

Title of thesis: Dance as an Opportunity for Increasing Pedagogical Well-Being at School

Supervisor(s): Niina Susan Vahtola, Petri Hoppu

Term and year when the thesis was submitted: autumn 2014

Number of pages: 33

The aim on this thesis was to find proofs how dance may increase pedagogical well-being at school. The subject dance in this thesis does not mean any specific dance style or choreographed dance exercise but dance is a combination of art of dance, art pedagogy and school dance.

The framework of this thesis consists of written material on pedagogical well-being, well-being at school, dance and how dance or art pedagogy links to well-being.

As a conclusion it is possible with dance to find favourable effects on pedagogical well-being at school. Especially bodily learning has favourable effects on students' learning experiences. It would be important to increase the knowledge of bodily learning and possibilities through dance.

Keywords: dance, pedagogical well-being, art pedagogy, school

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 TYÖN LÄHTÖKOHDAT JA KESKEISTEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY	9
2.1 Tutkielman tavoitteet	9
2.2 Keinot ja menetelmät tavoitteiden saavuttamiseen ja lopputulokseen pääsemiseksi	10
2.3 Keskeiset käsitteet: Tanssi ja taidetanssi, pedagoginen hyvinvointi, taidekasvatus	11
3 OPPIMIS-JA IHMISKÄSITYKSET KEHOLLISESTA NÄKÖKULMASTA	13
3.1 Holistinen ihmiskäsitys ja situationaalinen oppimiskäsitys	13
3.2 Kehollinen oppiminen	14
3.3 Taidepedagogiikka	15
4 KOULUMAAILMA	18
4.1 Koulumotivaatio	19
4.2 Kouluviihtyvyys ja kouluhyvinvointi	20
4.3 Pedagoginen hyvinvointi	21
5 TANSSI	24
5.1 Ruumiin fenomenologia Merleau-Pontyn mukaan	24
5.2 Tanssin ja keholisuuden vaikutukset pedagogiseen hyvinvointiin	26
6 POHDINTA	28
LÄHTEET	31

1 JOHDANTO

Opinnäytetyössäni perehdyn tanssin mahdollisuuksiin edistää pedagogista hyvinvointia koulussa. Toteutuessaan pedagoginen hyvinvointi luo pohjan koulumenestykselle sekä hyvinvoinnille, jolla on vaikutuksia ihmisen koko elinkaareen (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2008, 218). Syy, miksi keskityn tutkielmassani tanssiin, on se, että peruskoulussa tanssi ei vielä kuulu opetussuunnitelmaan muiden taideaineiden rinnalle. Tanssilla taideaineena olisi koulumaailmaan paljon annettavaa. Tätä väitettä tulen perustelemaan työssäni teoriatietoon nojaten. Olen hakenut tietoa niin taidepedagogiikasta, kasvatustieteistä kuin tanssintutkimuksestakin. Vastaavanlaista tutkielmaa tanssin ja pedagogisen hyvinvoinnin yhteyksistä ei ole tehty, mutta tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila on tutkinut jo vuosien ajan tanssia koulumaailmassa ja tanssin yhteyksiä oppimiseen. Uusimmassa, juuri julkaistussa teoksessaan *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä* (2013) hän paneutuu kehollisen oppimisen teoriaan ja nostaa esille monia pedagogisesti merkittäviä seikkoja. Anttilan julkaisut ovat oman työni keskeisiä lähteitä tanssin kannalta.

Lähestyn opinnäytetyössäni aihevalintaani pedagogisen hyvinvoinnin edistämistä, kehollisen oppimisen, situationaalisen oppimis- ja holistisen ihmiskäsityksen kautta. Työni perusajatus on, että keho ja mieli ovat yhtä. Ajatus kehon ja mielen erillisyydestä nähdään tässä yhteydessä virheelliseksi (Anttila 2006, 60–61). Dualistinen näkemys kehon ja mielen erillisyydestä on kumoutunut filosofian ja empiirisen tutkimuksen vuorovaikutuksen synnyttämän uuden ymmärryksen tuloksena. Ihmisen tietoisuuden kielellinen perusta on korvautunut kehollisella perustalla. (Anttila 2008, 19.) Tanssin merkitys oppiaineena korostuu kehon ja mielen yhteyden tunnustamisella oppimisprosessin yhteydessä. Tähän ajatukseen pohjautuu opinnäytetyöni tutkimuskysymys: miten tanssin avulla voidaan edistää pedagogista hyvinvointia koulussa. Uusimpien oppimiskäsitysten, kuten situationaalisen oppimiskäsityksen ja kehollisen oppimisen, mukaan keholliset kokemukset ovat merkittävässä yhteydessä ajatteluun, kieleen ja tiedon muodostukseen. Suomalaisessa peruskoulussa vallitsevat pedagogiset käytännöt

eivät toteudu tämän ajatusmallin pohjalta, joten kehon ja mielen yhteyden huomioiminen pedagogiikassa voisi olla oppimista ja pedagogista hyvinvointia tukeva keino. (Anttila 2005, 71.)

Tanssi on tässä työssä rajattu ja määritelty tietoiseksi ja merkitykselliseksi liikkeeksi. Tanssi on liikettä, jolla on mieli. Mieli tanssissa tarkoittaa opinnäytetyössäni sitä, että tanssi on keskittynyttä, läsnä olevaa ja reflektiivistä liikettä. Merkityksellisyys tanssissa on sitä, että itse tanssija kokee tanssinsa itselleen merkityksellisenä, sekä sitä, että tanssin katsoja voi tulkita näkemänsä tanssin jotain merkitseväksi. Tanssin kasvatuksellinen merkitys korostuu, kun tanssi mielletään kokonaisvaltaiseksi, inhimilliseksi ja kulttuuriseksi toiminnaksi (Anttila 2006, 60–61.) Haluan korostaa, että opinnäytetyössäni tanssi ei tarkoita minikään tietyn tanssilajin tai tanssitekniikan opettamista tai oppimista.

Tanssi peruskoulussa ei ole uusi asia vaan koulutanssia on yritetty ja yritetään saada kouluihin oppiaineeksi muiden taideaineiden rinnalle. Tälläkin hetkellä valtion tanssitaidetoimikunnan valmistelemassa tanssin strategiassa vuosille 2010–2020 esitetään tanssin ottamista osaksi peruskoulujen opetussuunnitelmaa (Taiteen edistämiskeskus 2013). Erilaisia pilottiprojekteja on ollut viime vuosina, ja joissain peruskouluissa ja lukioissa on olemassa valinnainen tanssilinja. Opinnäytetyöni tarkoitus ei kuitenkaan ole tehdä selvitystä siitä, miten tanssi näkyy näiden harvojen koulujen arjessa vaan tarkoitukseni on selvittää tanssin mahdollisuuksia luoda pedagogista hyvinvointia.

Tutkielman aiheena tanssin mahdollisuudet pedagogisen hyvinvoinnin edistäjänä on mielenkiintoinen ja ajankohtainen. Minulle aihe on myös tulevaisuutta ajattelun merkityksellinen, koska opiskelen samanaikaisesti yliopistossa sosiaalipedagogiikka ja toiveenani olisi tulevaisuudessa pystyä työskentelemään alalla, jossa yhdistyvät tanssin ja oppilashuollon hyvät puolet. Monialaiset opintoni ovatkin muokanneet käsitystäni ihmisestä ja tanssista. Tanssikäsitykseni on muokkaantunut opintojeni aikana ja tällä hetkellä tanssin kokemuksellisuus on minulle merkityksellistä. Olen vakuuttunut tanssin mahdollisuuksista pedagogisen hyvinvoinnin edistämisessä ja uskon, että tulevaisuudessa koulumaailmassa tulee tapahtumaan pedagoginen murros, jonka seurauksena tanssilla on

vahva asema uuden kehoollisen oppimisen ohjatessa pedagogisen tietämyksen kehittymistä.

2 TYÖN LÄHTÖKOHDAT JA KESKEISTEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY

Opinnäytetyöni tarkoitus on saatavilla olevan teoratiedon pohjalta luoda yhteyksiä tanssin ja pedagogisen hyvinvoinnin välille. Opinnäytetyössäni perehdyn tanssin käsitteeseen ja määrittelen taidetanssin keskeisen sisällön. Työssäni käytettävä käsite tanssi tarkoittaa taidetanssia. Muut tanssin muodot käsittelen lyhyesti ja selkeyttävästi eriyttäen taidetanssista. Tutkielmani keskeisin aihe on pedagoginen hyvinvointi, jonka merkitystä avaan läpi työn. Punaisena lankana tutkielmassa kulkee yhteyksien löytäminen ja solmiminen tanssin mahdollisuuksien ja pedagogisen hyvinvoinnin edistämisen välillä. Työ on laaja-alainen, joten tässä vaiheessa työskentelyprosessia koen oikeaksi valinnaksi kirjallisuuskatsauksen empiirisen tutkielman sijaan. On tärkeää määritellä teoria ja siirtyä tulevaisuudessa esimerkiksi maisterintyön aikana tutkimaan aihetta empiirisesti, kun on vahva teoriapohja, johon nojata.

2.1 Tutkielman tavoitteet

Tutkielman tavoitteena on teoratietoon nojaten löytää yhteneväisyyksiä tanssin mahdollisuuksien ja pedagogisen hyvinvoinnin edistämisen välillä. Tutkielman aihe on lähtöisin oman kiinnostukseni pohjalta, eikä opinnäytetyötä ole hankkeistettu. Tutkielman tavoitteena on lisätä niin tekijän kuin lukijoidenkin tietämystä tanssin mahdollisuuksista pedagogisen hyvinvoinnin edistämisessä.

Tavoitteeksi voidaan asettaa myös keskustelun herättäminen tanssin saamiseksi oppiaineeksi kouluihin muiden taideaineiden rinnalle. Tavoitteena on löytää mahdollisimman relevanttia lähdeaineistoa niin taidetanssista, pedagogisesta hyvinvoinnista, koulumaailmasta kuin koulutanssistakin. Ytimeksi kaikille tavoitteille muodostuu yhteyden löytäminen tanssin ja pedagogisen hyvinvoinnin välille ja näin ollen tanssin aseman mahdollinen vahvistaminen koulumaailmassa.

2.2 Keinot ja menetelmät tavoitteiden saavuttamiseen ja lopputulokseen pääsemiseksi

Opinnäytetyö toteutuu yhden opiskelijan voimin, joten vastuu työn edistymisestä ja laadukkuudesta on vain kirjoittajan harteilla. Tavoitteena on löytää relevanttia aineistoa, jonka läpikäyminen on työn ensimmäinen ja laajin vaihe. Aiempaa tutkimustietoa aiheesta on kirjoittanut Eeva Anttila. Anttila työskentelee tanssi-pedagogiikan professorina Teatterikorkeakoulussa ja on viime aikoina tutkinut kehollista oppimista ja sen mahdollisuuksia kouluyhteisöissä. Kehollinen oppiminen on käsitys oppimisesta, jota tulen avaamaan lisää myöhemmin luvussa 3.

Tutkimuskysymykseen vastaaminen vaatii perehtymistä monialaiseen tietoon, jotta teorialiedosta voi muodostaa yhteyksiä tanssin ja pedagogisen hyvinvoinnin välille. Koska tutkimusongelma ei ole mitattavissa oleva asia vaan vastausta haetaan teorialiedosta, täytyy tekijän haastaa itsensä ja perehtyä lähdeaineistoon kriittisesti. Kuitenkin halu ja usko syntyvän, uuden tiedon merkityksellisyyteen ja tärkeyteen ohjaa työskentelyä kohti lopputulosta.

Ajankohtaisena aineistona koulumaailmasta opinnäytetyössä toimii Yle TV2:lla 7.10.2014 esitetty A2 Koulukiusaamis-ilta. Ohjelmassa käytiin keskustelua pääasiassa koulukiusaamisesta, mutta myös opinnäytetyöni kannalta merkittävistä aiheista, kuten kouluhyvinvoinnista ja kouluviihtyvyydestä, keskustellaan. Tätä aineistoa käytän aineistoanalyysiin, jolla sidon opinnäytetyöni aiheen ajankohtaiseen keskusteluun koulusta ja hyvinvoinnista ja näin ollen analyysi antaa pohjaa miettiä tanssin asemaa nykypäivän koulumaailmassa vastaten mahdollisesti koulun haasteisiin ja tarpeisiin.

Opinnäytetyöni tutkimusaineisto koostuu kirjallisuudesta, artikkeleista sekä tv-ohjelmasta. Tv-ohjelma lukeutuu tutkimusaineistona joukkotiedotuksen tuotteisiin, jota myös voidaan käyttää sisällönanalyysissä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 86). Aineistoanalyysi A2 Koulukiusaamis-iltasta on tehty niin, että katsottuani ohjelmaa poimin sieltä ne keskustelupätkät, jotka kohtaavat tutkimuskysymykseäni kanssa. Jätin pois kiusattujen omakohtaiset kokemukset kiusatuksi tulemisestä ja keskityin keskusteluun koulumaailmasta, sen ongelmista ja kehitystar-

peista. Tämän jälkeen litteroin keskustelut eli kirjoitin kuulemani keskustelut ylös. Kirjoitettuun muotoon muokatusta keskusteluista poimin kriittisin silmin yhtäläisyyksiä jo lukemaani ja kirjoittamaani teorian tietoon ja kirjoitin keskusteluohjelmasta yhteenvedon. Aineistoanalyysistä tekemäni päättely voidaan luokitella induktiiviseen päättelyyn eli yksittäisistä tiedoista olen pyrkinyt muodostamaan kokonaisuuden. Tieteellisestä näkökulmasta katsottuna tätä pidetään ongelmallisena, koska nähdään, että uutta teoriaa ei pystytä muodostamaan havaintojen pohjalta. Kuvaavampi käsite siis päättelyni logiikalle on abduktiivinen päättely, jota käytettäessä teorianmuodostus on mahdollista, kun havaintojen tekoon liittyy johtoajatus. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–97.)

2.3 Keskeiset käsitteet: Tanssi ja taidetanssi, pedagoginen hyvinvointi, taidekasvatus

Opinnäytetyössäni tanssin käsitteellä tarkoitetaan taidetanssia. Nykypäivänä taidetanssi tarkoittaa esittävää, yleisölle kohdistettua tanssia, jota ei määritellä minkään tietyn tanssitekniikan tai tanssilajin pohjalta. Menneillä vuosisadoilla, kuten 1900-luvun alkupuolella, esittäväksi taidetanssiksi määriteltiin lähinnä vain baletti ja muut tanssinmuodot olivat enemmän tai vähemmän sosiaalisia, kansan parissa tanssittavia tansseja. Nykyään taidetanssin ja sosiaalisten tanssien ero on häilyvämpi, koska esitystoiminta on monipuolistunut. Aiemmin sosiaalisena tanssina pidetyn kansantanssin parissa on erittäin laadukasta ja taiteellista esitystoimintaa. Sosiaaliset tanssit ovat myös sekoittuneet aiemmin taidetanssina pidettyihin tanssimuotoihin ja tuloksena on syntynyt esimerkiksi kansantanssia ja nykytanssia yhdistävä nykykansantanssi. (Repo 1989, 38; Kukkonen 2007, 42.)

Opinnäytetyöstä on rajattu pois sosiaalinen tanssi, tanssillinen liikunta ja tanssiurheilu, vaikka nämä tanssin muodot ovat vahva osa suomalaista tanssin kenttää ja sisältävät myös esittämisen aspektin. Opinnäytetyössä halutaan kuitenkin keskittyä sellaiseen tanssiin, jonka lähtökohtana on kokonaisvaltainen kasvu ihmisyyteen ja taiteeseen. Pois rajattujen tanssimuotojen lähtökohdat painottuvat johonkin muuhun, kuten sosiaaliseen tai liikunnalliseen ja kilpailulliseen toimintaan, vaikka esiintymisen ja taiteen elementit voivat olla osana niitä. Tässäkään kohtaa rajoja ei vedetä tanssilajien pohjalta: esimerkiksi kansan-

tanssi on määritelty sosiaaliseksi tanssiksi, mutta nykyisin se yhä useammin luetaan taidetanssiksi. Voidaan ajatella, että osassa suomalaisista kansantanssiryhmistä tanssi on sosiaalista, osassa taas esittävää tanssia, riippuen siitä, kuinka paljon ryhmässä painotetaan esiintymistä.

Tanssi taidekasvatuksena tukee ihmisen kokonaisvaltaista kehitystä. Huomionarvoinen asia tanssin kasvatuksellisuudessa on se, että tanssinopetusta tarjoavat yhä useammin opettajankoulutuksen saaneet pätevät ja ammattitaitoiset opettajat, joilla on edellytykset tiedostaa tanssin kasvatuksellinen näkökulma. Harrastuksena tanssi on fyysisistä, liikunnallisista harrastuksista ainoa, jossa opettajina ja ryhmien vetäjinä toimivat opettajankoulutuksen saaneet opettajat. Harvemmin näin on esimerkiksi voimistelu, luistelun, jääkiekon, jalkapallon tai muiden pallopelien parissa. Tietoisuutta tanssin pedagogista mahdollisuuksista olisikin hyvä saada levitettyä ihmisten keskuudessa ja näin ollen lisätä tanssin arvostusta.

Pedagoginen hyvinvointi on tuore ja vielä aika tuntematon käsite koulumaailmassa. Pedagoginen hyvinvointi määrittelee hyvinvointia laaja-alaisemmin ja monipuolisemmin kuin jo tunnetummat käsitteet: kouluhyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Edellä mainitut hyvinvoinnin käsitteet keskittyvät enemmänkin mitattavissa oleviin seikkoihin, kuten koulurakennuksen viihtyvyyteen, koulumatkan turvallisuuteen ja muihin, jopa ulkoisiin asioihin koulunkäynnistä ja oppimisesta. Pedagoginen hyvinvointi käsitteenä koettaa määritellä hyvinvointia laajemmin. Siinä hyvinvointi nähdään oppimisen edistäjänä ja oppiminen taas hyvinvoinnin edistäjänä. Pedagogiseen hyvinvointiin paneudutaan tarkemmin luvussa 4.3.

3 OPPIMIS-JA IHMISKÄSITYKSET KEHOLLISESTA NÄKÖKULMASTA

Oppinnäytetyöni teoria pohjautuu holistiseen ihmiskäsitykseen, jossa ihminen nähdään kokonaisuutena ja jossa kehon ja mielen yhteys on tunnistettu. Myös situationaalinen oppimiskäsitys pohjautuu holistiseen ihmiskäsitykseen ja kehon ja mielen yhteyteen, eli oppimisprosessissa mukana oleva kehollisuus on huomioitu. Tanssille teoreettista pohjaa luo kehollisen oppimisen teoria. Taidepedagogiikassa holistinen ihmiskäsitys, situationaalinen oppimiskäsitys ja kehollinen oppiminen toteutuvat parhaimmalla tavalla. Tämä ei toteudu peruskoulujen toimintaa ohjaavassa pedagogiikassa.

3.1 Holistinen ihmiskäsitys ja situationaalinen oppimiskäsitys

Holistinen ihmiskäsitys kuvaa ihmistä kokonaisuutena. Se kuvaa ihmisen ontologista perusmuotoisuutta kolmijakoisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki ihmisen olemisen muodot ovat yhtä tärkeitä ja olemassa vain yhdessä. Nämä kolme toisiinsa kietoutunutta olemisen muotoa ovat kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus eli elämäntilanne. (Rauhala 2005, 32.)

Kehollisuudessa keskeistä on ymmärtää orgaanisen elämän, kuten verenkierron ja solujen elämän, tärkeys osana ihmisen dynaamista kokonaisuutta. Ihmisen kehollisen olemassaolon keskeinen piirre on konkreettinen toiminta: esimerkiksi sydän ei pumpkaa vertaa käsitteellisellä tasolla vaan todellista työtä tehden. Kehollisissa elintoiminnoissa ei ole mitään symbolista, vaan kaikki toiminta tapahtuu konkreettisesti. (Rauhala 2005, 38–39.)

Tajunnallisuus puolestaan tarkoittaa ihmisen psyykkistä, henkistä ja spirituaalista olemassaoloa. Tajunnallisuus sisältää kaiken tietoisuuden ja kokemuksellisuuden, tähän liittyvät tunteet, ajatukset, aistimukset, tuntemukset, uskomukset, unet ja mielikuvat. Oppiminen, eli merkityssuhteiden syntyminen, tapahtuu tajunnassa. (Rauhala 2005, 32–34.)

Situationaalisuus on ihmisen kolmas olemisen muoto. Situationaalisuudella tarkoitetaan ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa

kautta. Situaatio, ihmisen elämäntilanne, osaltaan määrittää sen, millaiseksi ihminen kasvaa. Elämäntilanne rakentuu ihmisen elämässä osittain kohtalonomaisesti ja osittain ihmisen itse tekemien valintojen mukaan. Kohtalonomaisia seikkoja ihmisen elämässä ovat muun muassa vanhemmat, geeniperimä, kansallisuus sekä ihonväri. Omilla valinnoillaan ihminen voi vaikuttaa elämänsä kulkuun esimerkiksi puolison, ammatin ja asuinpaikkansa valinnalla. (Rauhala 2005, 41–43.)

Situationaalinen oppimiskäsitys on Maija Lehtovaaran (1996) kehittämä käsite oppimisesta. Situationaalisen oppimiskäsityksen pohjana on edellä kuvattu holistinen ihmiskäsitys. Situaatio on ihmisessä olevaa, osa ihmisen kokonaisuutta, eli ympäristö ei vain ympäröi ihmistä vaan on ihmiseen sisältynyttä. Situationaalisisessa oppimiskäsityksessä korostetaan kehon ja mielen yhteyttä, ihmisen kokonaisuutta. Situationaalisisessa oppimiskäsityksessä kehollisilla kokemuksilla on oppimisen kannalta suuri merkitys. Oppimisen tajunnallisten kokemusten nähdään tapahtuvan kehon kautta, onhan keho ihmisen maailmassa olemisen keskus ja kehon kautta ihminen kokee maailmaa. (Anttila 2008, 26–27.)

3.2 Kehollinen oppiminen

Kehollinen oppiminen on oppimisteoria, joka pohjautuu holistiseen ihmiskäsitykseen ja situationaaliseen oppimiskäsitykseen. Käsitteenä kehollinen oppiminen on vielä uusi pedagogisen tutkimuksen kentällä ja koulumaailmassa lähes tuntematon asia. Mikäli kehollisen oppiminen tunnustettaisiin oppimiskäsitykseksi, se todennäköisesti muuttaisi tulevaisuudessa yleisiä käsityksiä ihmisen oppimisesta ja saisi aikaan murroksen peruskoulujen toimintaa ohjaavassa pedagogiikassa. (Anttila 2013, 42.)

Kehollinen oppiminen tarkoittaa aistien, havaintojen ja kokemusten kautta saadun kehollisen tiedon käyttämistä ja käsitteellistämistä tiedostettuun muotoon. Kehollinen oppiminen tapahtuu liikkeen ja toiminnan kautta. Kokemuksellisuus on vahvasti läsnä kehollisessa oppimisessa. Kehollisessa oppimisessa keskeistä on kehosta nousevan ei-kielellisen tiedon ja tiedostetun kielellisen tiedon yhteen kietoutuminen. Ihmisen kokonaisvaltaisuus, yhteys kehon ja mielen välillä, mahdollistaa kehon kautta oppimisen. Liikkuessaan ihminen aistii ja havainnoi

ympäristöään ja kokemuksiaan ja mielessään antaa näille havainnoille merkityksiä, jonka seurauksena niistä muodostuu tiedostettuja käsitteitä. Kehollista oppimista voi tapahtua muuallakin kuin koulussa, mutta kehollisen oppimisen tunnustaminen oppimiskäsitykseksi ja pedagogisten toimintojen muuttaminen kohti kehollista oppimista tukisi pedagogaista hyvinvointia, koska kehollinen toiminta on lapsille luontaista. (Anttila 2014, 42–43.)

Kehollinen oppiminen mahdollistuisi tanssin ottamisella osaksi peruskoulujen opetussuunnitelmaa. Tanssi olisi monipuolinen kehollisen oppimisen muoto koulumaailmassa, koska tanssissa on mukana myös kokemuksellisuus, ja tanssi herättää tunteita sekä aistikokemuksia. Tanssi aktivoi ihmistä näin ollen hyvin kokonaisvaltaisesti. Keho aktivoituu oppimaan, kun huomio siirretään aistimuksiin ja tuntemuksiin. Tanssi ja kehollinen oppiminen voivat tapahtua myös ilman näkyvää liikettä, mutta kehollinen oppiminen voimistuu liikkuvassa kehossa. (Anttila 2013, 51.)

Tanssin ammattilaisilla ja tanssinopettajilla on vahva omakohtainen kokemus kehollisuudesta ja sen merkityksestä ihmiselle. Heidän ammattitaitonsa hyödyntämisen koulumaailmassa avaisi oppilaille mahdollisuuden kehittää kehotietoisuuttaan ja avartaa kokemusmaailmaansa. Kehotietoisuuden voimistuessa ihmisen käsitys itsestään vahvistuu ja hän kykenee paremmin aistimaan omia ja lisäksi myös toisten ihmisten tunteita ja kokemuksia. Sen seurauksena vuorovaikutustaidot kehittyvät ja onnistuneen dialogisuuden mahdollisuus kasvaa. (Anttila 2006, 46–47.)

3.3 Taidepedagogiikka

Taidepedagogiikan tavoitteena on kasvattaa ihmistä kokonaisvaltaisesti. Taidepedagogiikka huomioi ihmisen ajattelun, aistimusten, tunteiden ja toiminnan välisen jatkuvan vuorovaikutuksen. Taidepedagogiikan teorian kehittymisen suuri vaikuttaja on ollut sveitsiläinen säveltäjä-pedagogi Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950). Hänen ensisijainen tavoitteensa oli kehittää musiikkipedagogiikka, mutta hänen ajatuksensa ovat levinneet myös muiden taiteen alojen pedagogiikkaan. Jaques-Dalcroze työsti taidepedagogisen käytännön, jossa oppilas huomioidaan kokonaisvaltaisesti. Tämä vahvistaa oppilaan tunnekokemuksia ja

kehittää mielikuvitusta sekä persoonallista ilmaisua. Jaques-Dalcrozen pedagogiikassa mieli ja keho ovat yhtä, ja hän korosti ajattelun ja toiminnan yhteyttä. (Juntunen 2011, 57–58.)

Jaques-Dalcroze kehitti pedagogisen käytäntönsä edesauttamaan musiikkikasvatusta. Hänen mukaansa musiikkikasvatus nojasi liikaa älyllisyyteen vailla kehollisuutta. Rytmistä muodostui hänen pedagogisen ajattelunsa kulmakivi. Hän huomasi oppilaidensa osaavan liikkua rytmin mukaan vaikka he eivät soittaessaan pysyneet rytmissä. Rythmi on osa kehollisuutta: rytmi ilmenee kehon luonnollisissa liikkeissä, kuten kävelyssä. Jaques-Dalcroze halusi hyödyntää tämän yhteyden, ja hän uskoikin musiikin ja liikkeen yhteyteen. Tämä oivallus sai hänet uudistamaan musiikin opetustaan niin, että siinä hyödynnettiin musiikki ja liike. Hänen mukaansa rytmi on se elementti musiikissa, joka yhdistää musiikin, kehon ja mielen. (Juntunen 2011, 58–59.)

Jaques-Dalcrozen tutkimukset johtivat siihen, että kehollisuuden merkitys oppimisessa sai aivan uutta jalansijaa älyllisyyden rinnalla. Kehollinen oppiminen tapahtuu kinesteettisen aistin avulla. Kinesteettinen aisti on keskeinen ympäristön kokemisessa ja tiedostamisessa, ja se yhdistää kehollisen toiminnan ja kokemuksen toisiinsa. Kehollisten kokemusten kautta oppimista Jaques-Dalcroze pyrki vahvistamaan kehottamalla oppilaitaan kuuntelemaan ja analysoimaan omassa kehossaan tapahtuvia tuntemuksia. Jaques-Dalcroze uskoi, että ihmiset oppivat eri tavoin ja usean aistin yhdistelmän avulla. Hänen mukaansa taidepedagogiikan tärkeimpänä tehtävänä onkin herättää aistimuksia, jotka luovat ihmiselle kinesteettisiä, visuaalisia ja soivia mielikuvia. (Juntunen 2011, 59–61.)

Taidepedagogiikassa taiteellinen toiminta on kehollista toimintaa, jossa kehon liikkeet, tunteet, ajattelu ja aistiminen ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisiinsa. Tästä tiedosta huolimatta kehollisuus jätetään liian usein huomioimatta opetuksessa ja opetuksen suunnittelussa. Taideaineet olisivat otollinen maapera kehon ja mielen yhteyden huomioimiseen ja tämän yhteyden vahvistamiseen oppimisprosessissa. Oppimiseen osallistuu koko keho, eivät vain aivot. Taidepedagogiikan merkittävimpiä hyötyjä kasvatukseen on, että taiteellinen toiminta edistää itsen, toisen ja maailman ymmärtämistä sekä kehittää empatiakykyä.

Taidepedagoginen toiminta voi olla myös keino oppimisongelmien vähentämiseen, koska luova, leikkisä ja iloinen toiminta motivoi oppimaan. (Juntunen 2011, 68–70.)

Nyky-yhteiskunnan tulos- ja tehokkuusvaatimukset ovat saaneet aikaan sen, että koulussa oppilailla ei ole enää aikaa eikä mahdollisuutta omakohtaiseen ja kokemukselliseen oppimiseen. Taidepedagogiikan mahdollisuuksia tukea oppilaan luovan, kriittisen ja itsenäisen ajattelun sekä taiteellisen kasvun kehittymistä ei koulumaailmassa hyödynnetä, koska opetussuunnitelmien vaatimat tiedolliset aineet syövät opettajien ja oppilaiden ajan. Taidepedagogiikan monipuolisempi käyttö mahdollistaisi oppimisen kokonaisvaltaisen tukemisen kehollista oppimista hyödyntämällä. (Anttila 2008, 21–23.)

Taidepedagogisin keinoin tuettu kasvatusta mahdollistaa lapsen kasvun kohti kokonaisvaltaisuutta. Peruskoulujen toimintaa ohjaavat pedagogiset käytännöt uhkaavat kasvattaa lapsia kohti kahtiajakoisuutta, jossa mieli ja keho koetaan toisistaan erillisiksi ja älyllisyys ja tieto ylempiä arvoiksi kuin ihmisen inhimillisemmät piirteet. Pedagogiset käytännöt ovat keino vaikuttaa tulevaisuuteen ja nykyiset käytännöt rakentavat tulevaisuuden ihmisistä hyvin suorituskeskeisiä. (Anttila 2008, 37–39.) Taideaineiden opettajilla on mahdollisuus pedagogisin keinoin edesauttaa arvokasvatusta. Taiteen parissa korostuu inhimillisyys ja arvomaailma perustuu useimmiten niin sanottujen pehmeiden arvojen ympärille ja näin ollen antaa lapselle ja nuorelle toisenlaista näkökulmaa maailmaan kuin suorituskeskeinen ajatusmaailma. Taidekasvatuksen keskeinen tehtävä onkin tarkastella ympäröivää maailmaa ja yhteiskuntaa kriittisin silmin ja avata lasten ja nuorten silmät näkemään ihmisten inhimillisyys. (Anttila 2005, 83.)

4 KOULUMAAILMA

Suomalaista koulua kuullaan usein moitittavan liiasta tulokeskeisyydestä ja kilpailuhenkisyydestä. Kilpailua ruokkivat arvosanat, joilla palkitaan ansioituneita oppilaita sekä mahdolliset stipendit, joita jaetaan todistusten yhteydessä. Tulokeskeisyydestä johtuvat kovat vaatimukset oppimisen tavoitteille saattavat juontaa juurensa opetussuunnitelmista. Opettajilla on täysi työ saada opetetuksi opetussuunnitelman mukaiset aihealueet, ja varmin keino tähän on opettajajohdoinen opetusmuoto, jossa opettaja opettaa ja oppilaat toivon mukaan oppivat. Tällaisen opetusmetodin on kuitenkin huomattu heikentävän oppilaiden viihtyvyyttä, eikä se myöskään oppimistulosten kannalta ole paras mahdollinen pedagoginen keino. Oppimisen kannalta merkityksellistä on kokemuksellisuus eli opittavan asian kietoutuminen oppilaan omaan kokemusmaailmaan. Nykypäivän koulussa kiire ja tulosten tavoittelu ovat ajaneet oppilaan omakohtaisen kokemisen edelle.

Ajankohtaista keskustelua tämän päivän koulusta oli Yle TV2:n A2 Koulukiusaamis-illassa 7.10.2014 (katsottu YleAreenasta 10.10.2014). Ohjelman pääpaino oli koulukiusaamisessa ja sen ennaltaehkäisemisessä ja estämisessä, mutta keskustelujen aikana ruodittiin myös paljon nykykoulua, sen puutteita ja kehittämiskohteita. Keskusteluissa nousivat esiin jo mainitsemani kiire ja kilpailuhenkisyys sekä elämäntaitojen oppimisen puuttuminen kokonaan, koska opettajien ajan vievät opetussuunnitelman mukaiset oppiaineet ja niiden tavoitteet.

Ohjelmassa nousi esiin toisen kohtaamisen ja kuuntelemisen taito: taito, jota koulu ei opeta ja johon kiireisillä vanhemmillakaan ei välttämättä ole aikaa tai osaamista. Opetusministeri Krista Kiuru (A2 Koulukiusaamis-ilta, 7.10.2014) painotti koulun tehtäviin kuuluvaksi kasvatustyötä niin, että lapsi saisi koulusta niin vahvan identiteetin, että hänet hyväksytään. Identiteetti ja minäkuvan muodostus ovat keskeinen aihealue opinnäytetyöni teoreettisessa viitekehyksessä ja teorian tietoon nojaten voidaan todeta tanssin vahvistavan minäkuvaa ja kehittävän itsetuntoa (Anttila 2010, 65).

Keskusteluohjelmassa esiin nousseiden elämäntaitojen opettamista tanssin avulla voidaan puoltaa muun muassa sillä, että oppiminen tapahtuu aina sidoksissa oppilaan omaan kokemusmaailmaan. Kokemusmaailma on vahvimmillaan kehossa ja kehon ollessa liikkeessä. Elämäntaitoihin voidaan keskusteluohjelman perusteella lukea kuuluvaksi toisen ihmisen kohtaaminen, kuuntelu, ymmärrys omista oikeuksista ja velvollisuuksista, ymmärrys omasta vallankäytöstä ja vastuunkantamisesta. Kasvatustyö niin kouluissa, kotona kuin harrastustoiminnassakin on arvojen siirtämistä ja opettamista, arvokasvatusta. Arvot ja asenteet tulisi oppia jo varhaislapsuudessa, jolloin lapsen tulisi oppia ymmärtämään tekojensa seuraukset. Liikkuessa ja tanssiessa ihmisellä on mahdollisuus päästä käsiksi sisimmässään sellaisiin tuntemuksiin ja ajatuksiin, joihin ei sanallisesti ja ajatuksentasolla ole mahdollista päästä. Tanssin keinoin voidaan kehittää lasten vuorovaikutustaitoja ja esimerkiksi kehollisen sanattoman viestinnän lukutaitoa. Tällaisten taitojen oppiminen ja omaksuminen lapsuudessa ja nuoruudessa tulisi lisäämään hyväksyntää ja erilaisuuden sietämistä, jolla todennäköisesti olisi myös kiusaamista vähentävä vaikutus.

Seuraavaksi tarkastelen hyvinvointia koulussa, koulumotivaatiota sekä pedagogista hyvinvointia. Luvun tarkoituksena on muodostaa käsitys siitä, mistä seikoista hyvinvointi ja erityisesti pedagoginen hyvinvointi toteutuessaan muodostuu.

4.1 Koulumotivaatio

Koulutulokkaat ovat pääsääntöisesti motivoituneita ja innostuneita koulusta. Asia kuitenkin muuttuu ensimmäisten kouluvuosien jälkeen, jolloin koulumotivaatiossa tapahtuu heikkenemistä ja samalla motivaatio muuttuu sisäsyntyisestä ulkoiseksi arvosanojen tavoitteluksi, jonka myötä riski koulu-uupumukseen lisääntyy. Koulumotivaatio muodostuu oppilaan kokemusten pohjalta. Kiinnostus ja arvostus kouluaineita, oppimista ja yleisesti koulunkäyntiä kohtaan vaatii sen, että oppilaalle muodostuu koulutaipaleen alkuvaiheessa myönteinen käsitys omasta selviytymisestä eri oppiaineissa. Koulussa viihtymiseen olennaisesti vaikuttavat myönteisen palautteen saaminen, tasavertainen ja oikeudenmukainen kohtelu, luottamuksen ja turvallisuuden kokemukset sekä yhteenkuuluvuuden tunne luokkakavereiden keskuudessa. (Juvonen 2008, 76.)

Koulutaipaleen ensimmäisinä vuosina taideaineilla on erityisen suuri merkitys koulumotivaation ja sitä kautta pedagogisen hyvinvoinnin muotoutumisessa. Taideaineet ovat toimintaa, jossa tunteet ja kokeminen ovat läsnä oppimistilanteessa. Tunteiden ja kokemuksellisuuden merkitys kouluviihtyvyydelle on merkittävä. Taideaineet ovat koulutulokkaille tuttua tekemistä, joten onnistumisen kokemukset ja myönteisen palautteen saaminen ovat taideaineissa mahdollista. Taideaineiden toiminnallisuus mahdollistaa myös turvallisuuden ja luottamuksen kokemuksia sekä lisää yhteistoiminnallisuutta, mikä edistää luokkayhteisöön kiinnittymistä eli yhteishengen voimistumista. (Juvonen 2008, 76–77.)

4.2 Kouluviihtyvyys ja kouluhyvinvointi

Kouluviihtyvyys on käsitteenä monimutkainen. Kouluviihtyvyys muodostuu kouluhyvinvoinnin osa-alueista. Yleisesti ottaen kouluviihtyvyyden käsitteellä tarkoitetaan lapsen kokemaa kokonaisvaltaista hyvinvointia koulun fyysisessä ja sosiaalisessa tilassa. Kouluviihtyvyyteen olennaisesti vaikuttavia seikkoja ovat koulumatkan turvallisuus, koulupäivien miellyttävyys ja turvallisuus sekä oppilaan yksilöllisten tarpeiden riittävä huomiointi. Kouluviihtyvyyteen kuuluu oppilaiden suhteet ja emotionaaliset siteet toisiin oppilaisiin ja opettajiin sekä koulussa vallitseva ilmapiiri. (Halme & Harinen 2012, 17–19.)

Anne Konu (2002) on kehittänyt koulun hyvinvointimallin. Hänen mukaansa kouluhyvinvointi koulussa koostuu hyvinvoinnista, kasvatuksesta, opetuksesta ja oppimisesta. Kouluhyvinvointi kattaa niin psyykkisen kuin sosiaalisenkin hyvinvoinnin. Kouluhyvinvoinnin keskeisimpiä tekijöitä ovat koulun olosuhteet, kuten fyysiset olot, opetuksen organisointi sekä oppilaille tarjotut palvelut, sosiaaliset suhteet, kuten opettaja-oppilassuhteet, kaverisuhteet sekä kiusaamiskokemukset, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet omien kykyjen mukaan, kannustuksen ja palautteen saaminen sekä terveyden tila. (Halme & Harinen 2012, 18.)

Kouluhyvinvointia määrittää lapsen kokemus omasta kyvykkyydestään. Kyvykkyydellä tarkoitetaan lapsen kokemusta omasta koulunkäynnin hallinnastaan ja siitä, että tuntee olevansa jossain hyvä. Hallinnan tunteen toteutuessa lapsi on

tyytyväinen itseensä ja koulunkäyntiin. Mikäli tätä tunnetta ei pääse syntymään ja lapsi kokee itsensä koulunkäynnin suhteen voimattomaksi ja kyvyttömäksi, lapsi useimmiten kokee itsensä ulkopuoliseksi. Tämä saa aikaan pahaa oloa ja herättää vastustusta koulunkäyntiä ja opettajia kohtaan. Mikäli näin pääsee käymään jo koulutaipaleen alkuvaiheessa, sillä on kauaskantoiset vaikutukset lapsen koulumenestykseen ja kouluviihtyvyyteen. (Halme & Harinen 2012, 19.) Kyvykkyyden ja onnistumisen kokemuksiin voidaan taideaineilla vaikuttaa suotuisasti, koska taideaineissa lapset saavat onnistumisen kokemuksia.

4.3 Pedagoginen hyvinvointi

Käsitteenä pedagogiikka on monimerkityksellinen. Käsite on lähtöisin kreikan- kielisestä sanasta paidagos, joka tarkoittaa poikien kasvattajaa ja ohjaajaa. Pedagogiikka viittaa myös kasvatustieteen, kasvatustoimintaan sekä didaktiikkaan eli kasvatustieteeseen. Nykyään pedagogiikka toimii synonyymina kasvatustieteen käsitteille. Pedagogiikka käsitteenä tarkoittaa yleisesti ottaen opettajan kasvatustieteen ja käytännön toimintaa. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 7–8.) Koulumaailmassa pedagogiikka toteutuu kouluyhteisön käytännöissä, joilla pyritään saavuttamaan koululle asetetut tavoitteet, opettajien ja oppilaiden yhteistoiminnassa ja vuorovaikutuksessa sekä opettajien toimintatavoissa (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 62).

Hyvinvointi käsitteenä tarkoittaa ihmisen sosiaalisen, henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kokonaisuutta. Se ilmenee onnellisuutena, positiivisuutena ja tyytyväisyytenä elämään. Hyvinvoinnin toteutumisen edellytyksenä on, että ihminen kykenee koko elämänsä ajan osallistumaan ja vaikuttamaan itselleen merkityksellisiin sosiaalisiin suhteisiin ja ympäristönsä tarjoamiin aktiviteetteihin. Myös psykologisten kehitystehtävien, kuten opiskelu, työelämä, perheenperustaminen, onnistunut läpikäyminen tukee ihmisen hyvinvointia. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 8.)

Käsitteenä pedagoginen hyvinvointi on vielä uusi. Meriläinen, Lappalainen ja Kuittinen (2008) määrittelevät pedagogisen hyvinvoinnin käsitettä metaforisesti. Käsite yhdistää pedagogiikan käsitteen ja hyvinvoinnin käsitteen synnyttämällä uudenlaisen merkityksen metaforan tavoin. Pedagoginen hyvinvointi käsitteenä

tarkoittaa jotain sellaista, mitä käsitteet hyvinvointi ja pedagogiikka yksinään eivät kuvaa. Pedagoginen hyvinvointi voidaan määritellä pedagogiikaksi, joka edistää yksilön kokonaisvaltaista kehitystä, tukee oppimista ja luo positiivisia tunnekokemuksia. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 8-9.)

Pedagogisen hyvinvoinnin käsitteellä voidaan kuvata oppimisen ja hyvinvoinnin dynaamista suhdetta koulumaailmassa. Oppilaan riittävä hyvinvointi on edellytyksenä oppimiselle, ja oppimalla uutta voidaan luoda hyvinvointia tukevia käytäytymismalleja. Pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavat monet asiat samanaikaisesti, koska pedagoginen hyvinvointi koostuu useasta eri osatekijästä. Tärkeässä asemassa pedagogisen hyvinvoinnin muodostumisessa on oppilaiden ja opettajien välinen vuorovaikutus. Pedagogisen hyvinvoinnin syntyminen voidaan nähdä vuorovaikutteisena oppimisprosessina oppilaiden ja opettajien keskuudessa. Oppimisprosessin tuloksena yksilö ja kouluyhteisö oppivat hyvinvointia tukevia ajattelu- ja toimintamalleja, jotka samalla vahvistavat osallisuutta, toimijuutta ja toimintaympäristön ymmärtämistä. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 54–57.)

Osallisuus, toimijuus ja toimintaympäristön ymmärtäminen ovat keskeisessä roolissa pedagogisen hyvinvoinnin toteutumisessa. Koulussa sekä oppilaiden että opettajien hyvinvoinnissa merkityksellistä on osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden kokemukset. Toimijuus muodostuu käsityksestä omasta itsestä suhteessa muihin yhteisön jäseniin. Käsitys itsestä muodostuu oman elämän hallinnan tunteesta ja ymmärrettävyydestä. Toteutuakseen tämä vaatii sen, että yksilöllä on eheä kuva itsestä ja omista mahdollisuuksista vaikuttaa omaan elämäänsä ja ympäristöönsä. Eheän minäkuvan on todettu olevan suhteellisen pysyvä olotila, joten sen saavuttaminen on hyvinvoinnin kannalta tärkeää ja tavoittelemisen arvoista. Osallisuuden onnistunut kokeminen vaatii aktiivisen toimijuuden kokemuksen suhteessa ympäristöönsä. Aktiivinen toimijuus edellyttää eheää minäkuvaa ja hallinnan ja pystyvyyden tunnetta omassa toiminnassa. Edellytyksenä on, että yksilöllä on osallistumisen valmiuksia, taitoja ja mahdollisuuksia. Osallisuus on toimijuutta suhteessa yhteisöön. Osallisuus muodostuu vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa. Yhteisö omilla toimintatavoillaan voi sekä mahdollistaa että estää osallisuuden. (Pietarinen, ym. 2008, 59–60.)

Teoriatieto pedagogiikasta, hyvinvoinnista ja taidekasvatuksesta perustelee kattavasti sen, että pedagogisen hyvinvoinnin saavuttamisessa taideaineet ovat ratkaisevassa asemassa. Taideaineet ja taidepedagogiikka tukevat ihmisen kokonaisvaltaista kehitystä ottamalla huomioon ihmisen kaikki puolet: psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen. Kehollisen oppimisen mahdollisuuksien tiedostaminen antaa tanssille lisäarvoa. Tanssi kehittää kehotietoisuutta ja sitä kautta lisää itsetuntemusta. Itsetuntemus vahvistaa kyvykkyyden ja hallinnan tunnetta oppilailla ja sitä kautta pedagoginen hyvinvointi lisääntyy. (Anttila 2013, 12.)

5 TANSSI

Tässä työssä tanssi on inhimillistä toimintaa, liikettä, joka on ihmisille ominaista. Liike sitoo ihmisen ympäröivään todellisuuteensa, ja jo pienestä pitäen ihminen pyrkii liikkeen kautta saamaan uusia kokemuksia ympäröivästä maailmasta. (Hoppu 2003, 19.) Tanssi on tässä opinnäytetyössä tietoista ja merkityksellistä liikettä. Tietoisuus ja merkityksellisyys tanssissa tarkoittavat sitä, että tanssi on keskittynyttä, läsnä olevaa ja reflektiivistä liikettä, tanssija kokee tanssinsa itselleen merkityksellisenä, sekä sitä, että tanssin katsoja voi tulkita näkemänsä tanssin jotain merkitsevänä. Tanssin kasvatuksellinen merkitys korostuu, kun tanssi mielletään kokonaisvaltaiseksi, inhimilliseksi ja kulttuuriseksi toiminnaksi (Anttila 2006, 60–61.) Tanssi on aina sidoksissa kulttuuriin, ja tanssin ymmärtäminen vaatii myös tanssia ympäröivän kulttuurin tuntemuksen. Tanssi ei kuitenkaan synny suoraan kulttuurista lähtökohdista vaan tanssi on aktiivinen ja vaikuttava osa kulttuuria. Tanssin kokemisessa keskeisintä on ruumiillisuus. Tanssin kokee niin tanssija kuin tanssin katsojakin yksilöllisenä ruumiillisena kokemuksena. (Hoppu 2003, 19–20.) Tämä ruumiillisen kokemuksen merkitys on tässä opinnäytetyössä yksi johtoajatuksista, jonka avulla haetaan yhteyksiä oppimiseen ja hyvinvointiin ja niiden yhteyttä ihmisen kokemusmaailmaan.

5.1 Ruumiin fenomenologia Merleau-Pontyn mukaan

Maurice Merleau-Ponty eli Ranskassa vuosina 1908–1961. Hän oli yksi viime vuosisadan merkittävimmistä filosofiista, joka kirjoitti ruumiin fenomenologiasta. Nykypäivän kehollisen oppimisen tutkimuksissa viitataan usein Merleau-Pontyn ruumiin fenomenologiaan. Merleau-Pontyn ajatukset toimivat hyvin myös taidepedagogiikan tarjoamien situationaalisten, kokemuksellisten ja ruumiillisten oppimisprosessien pohdinnassa. Merleau-Pontyn filosofian mukaan taidepedagogiikka antaa oppilaalle mahdollisuuden kehittää ymmärrystään ympäristön, tapahtumien ja asioiden havainnollisesta ja aistisesta luonteesta sekä oman ruumiinsa tuntemuksista ja mahdollisuuksista liikkua ja ilmaista itseään. Taiteen tekemisellä oppiminen kehittää myös oppilaan identiteettiä sekä vuorovaikutustaitoja. (Rouhiainen 2011, 75–77.)

Merleau-Ponty kuvaa ruumista kokevana subjektina. Oppimisessa ruumis on tiedonvälittäjänä. Merleau-Pontylle ruumis on moniulotteinen, toisten kanssa kommunikoiva ja maailmaan kietoutunut subjekti, ruumis on kokemuksellinen ja toiminnallinen. Merleau-Pontyn filosofian keskeinen teema on ruumiin maailmansuhteen selvittäminen. Ruumis havainnoi ympäristöä ja on yhteydessä maailmaan toiminnan kautta. Ruumiin havainnollinen ja liikkeellinen suuntautuminen maailmaan voidaan nähdä situationaalisen oppimisen perustana. Oppiminen tapahtuu ensisijaisesti ruumiin aistihavaintojen kautta ja vasta sitten ajattelun kautta. (Rouhiainen 2011, 76–78.)

Havaitseminen vaatii Merleau-Pontyn mukaan valmiutta huomata asioita. Nämä valmiudet ovat ruumiillisia taitoja, kuten taito liikkua ja kykyä huomata asioita ilman tietoisuuden täydellistä kohdentamista havaintoon. Havaitseminen on osaltaan opittu taito: sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opitaan muiden mallin mukaan kiinnittämään huomiomme samoihin asioihin, ympäröivässä maailmassa opitaan huomioimaan kulttuurimme opastuksella asioita. Havaitseminen tapahtuu ihmisessä kokonaisvaltaisesti, ja maailma hahmottuu ihmiselle monen aistikanavan kautta. (Rouhiainen 2011, 78–79.)

Keskeisenä tekijänä havaitsemisessa on ruumiin liikkuminen. Havaitsemisessa havainto, ruumiin liikkeet ja liikkeen kokeminen sulautuvat toisiinsa. Merleau-Ponty esittää, että ihminen on olemassa vain liikkeen kautta. Liikkuminen ja kokemus liikkeestä auttavat meitä hahmottamaan ympäröivän maailman kokonaisuutena. Liikkumaton ruumis menettää kosketuksena ympäröivään maailmaan, koska liikkumattomana kinesteettinen aisti on pois käytöstä ja näin ollen heikentää ihmisen kykyä havainnoida ympäristöä. Merleau-Pontyn kehittämän ruumiin hahmon käsitteen ajatuksena on, että ruumis pystyy liikkeiden avulla sovittamaan itsensä ympäröivään tilaan ja on toiminnallaan yhteydessä ympäristöönsä. Ruumiin hahmo on kokonaisuus, joka pitää sisällään ruumiinosat, motoriset taidot, aistien tuottamien havaintojen esireflektiivisen käsittelyn sekä ruumiin maailmassa olon kokonaisvaltaisuuden. Ruumiin hahmo eli ihmisen kokonaisvaltaisuus takaa sen, että ruumiin liikkeessä aistimukset ja havainnot kietoutuvat kokonaisuudeksi, yhteen ympäröivän maailman kanssa. (Rouhiainen 2011, 79–84.)

5.2 Tanssin ja kehollisuuden vaikutukset pedagogiseen hyvinvointiin

Ihmis- ja oppimiskäsitysten muuntuminen kielellisestä perustasta kohti kehollista perustaa antaa tanssin merkitykselle oppimiseen paljon lisäarvoa. Tanssi tietoisena ja merkityksellisenä liikkeenä tukee ihmisen kokonaisvaltaista kasvua, kehon ja mielen yhteyden löytymistä sekä eheyden kokemista. Eheyden kokemisessa ihmisen kaikki tietoisuuden puolet ovat läsnä. Tanssin avulla ihmisen saa kokemuksia oman kehonsa ja liikkeensä merkityksestä ymmärtämisen ja oppimisen alkulähteenä. (Anttila 2006, 72.)

Luokkayhteisössä tanssin avulla voidaan luoda yhteisöllisyyttä. Tanssiessa ihminen voi tuntea kuuluvansa osaksi yhteisöä. Tanssi on yhteisöllinen taidemuoto, koska sitä harjoitetaan, katsotaan ja esitetään lähes aina yhteisössä. Tanssi synnyttää merkityksiä, jotka ilmentyvät vain ihmisten välisen vuorovaikutuksen synnyttämänä. (Anttila 2006, 72.) Tanssi on kehollista toimintaa, lapsille kokonaisvaltaisuus, kehon ja mielen yhteys sekä kehollisuus on luontevaa. Ilmaisumuotona tanssi voi toisille olla luontevin tapa ilmaista itseään muiden taiteiden joukosta, joten on harmi, jos lapsi jää kokonaan vaille tätä kokemusta. (Nirhamo 2013, 27.)

Tanssi tukee oppimista, koska lapsilla oppimisprosessit tapahtuvat koko kehossa, liikkeen kautta, aistimalla ja aktiivisesti tutkimalla. Oppiminen ja kehittyminen ovat konkreettisessa suhteessa ympäröivään maailmaan, johon myös ihminen kehonsa avulla kiinnittyy. Maailma on kolmiulotteinen, kuten myös ihmiskeho ja liikkuminen. Tanssimalla ihminen aktivoituu kokonaisvaltaisesti. Ihminen oppii sosiaalisesti ollessaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa, saadessaan kokemuksia toisten sanallisesta ja sanattomasta viestinnästä. Tanssin avulla tullaan tietoisiksi oman kehon kommunikointi taidoista ja tiedostetaan tunteiden vaikutus kehoon, jonka seurauksena vuorovaikutustaidot kehittyvät. Tanssi tukee myös itsetunnon kehittymistä, millä on suora yhteys pedagogiseen hyvinvointiin. (Anttila 2010, 65.)

Karen Bradley (2002) on tutkinut taiteen ja oppimisen välisiä yhteyksiä. Huomion arvoinen asia hänen tutkimuksissaan on se, millainen yhteys tanssin ja op-

pimisen välillä on. Hän on tullut tutkimuksissaan siihen johtopäätökseen, että tanssi kehittää luovan ajattelun kykyä, erityisesti ajattelun sujuvuutta, abstraktia ajattelukykyä sekä ajattelun omaperäisyyttä. Tanssin vaikutuksia Bradley perustelee niin, että ajattelun sujuvuus on oikeastaan mielen luontevaa liikkuvuutta, kykyä nähdä asiat myös toisesta näkökulmasta. Tanssissa keho liikkuu luontevasti ja kehon toiminnan reflektointi kehittää ajattelukykyä. (Anttila 2010, 66.)

6 POHDINTA

Perehtymäni teoratiedon pohjalta ja kirjoittamani tutkielman jälkeen olen yhä vakuuttuneempi siitä, että tanssilla olisi koulumaailmaan paljon annettavaa. Tanssin oppimista tukevia yhteyksiä voidaan perustella kattavasti holistisen ihmiskäsityksen ja situationaalisen oppimiskäsityksen sekä kehollisen oppimisen teorioiden avulla. Erityisesti alakouluikäiset ovat kehitysvaiheessa, jossa oppimisprosesseissa on mukana koko keho. Keholliset kokemukset oppimisen edistämiseksi ovat tässä kehitysvaiheessa tärkeitä. Oppimiseen vaikuttaa situationaalisen oppimiskäsityksen mukaan ihmisen oma kokemusmaailma ja lapsilla kokemusmaailma on vielä hyvin keho keskeinen. (Anttila 1998, 85.)

Tanssin saaminen peruskoulun opetussuunnitelman osaksi on tällä hetkellä Tanssin edistämiskeskuksen tavoitteessa (Tanssin edistämiskeskus 2013). Tanssi ansaitsisi asemansa muiden taideaineiden joukossa, mutta se todennäköisesti vaatisi vielä lisää tutkimusta ja erityisesti asenteiden muuttumista. Ihmisten tämän hetkinen tietämättömyys tanssin käyttömahdollisuuksista saattaa aiheuttaa epäilevän asenteen tanssia kohtaan. Myös tanssin maailmaan perehtymättömien ihmisten omat kokemukset tanssista eivät vastaa niitä näkemyksiä, joita tanssin alan ammattilaisilla on.

Pedagogisen hyvinvoinnin keskeisimpiä osatekijöitä on vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden välillä. Lukemani teoratiedon pohjalta voin olla vakuuttunut tanssin ja kehollisten kokemusten rikastuttavan vuorovaikutustaitoja, koska tanssin avulla ihmisen kehotietoisuus ja itsetuntemus kohentuvat. Tanssin avulla tullaan tietoisemmaksi omasta itsestä ja toisista. Tanssi on yhteisöllistä toimintaa, jonka avulla yhteisöllisyys koulussa vahvistuu, mikä myös tukee pedagogista hyvinvointia. Tanssin kehollisuus tekee tanssin kokemisesta kokonaisvaltaista. Peruskoulun tehtävä on tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä, minkä tukemiseen tanssi olisi oiva keino.

Taide rikastuttaa ihmisen maailmankuvaa ja koulun yksi tehtävä onkin kasvat-
taa avarakatseisia kansalaisia. Maailmankuva uhkaa kaventua, mikäli koulu

painottuu vain älyllis-tiedollisten taitojen opettamiseen. Mikäli koulun toiminta painottuu liiaksi vain älyllis-tiedolliseen toimintaan, kapeutuu lapsen maailmankuva ja pahimmillaan lapsen inhimillinen kokemistapa köyhtyy ja näivettyy. (Rauhala 2005, 188–189.)

Teoriatietoon nojaten voin todeta, että tanssi ansaitsee itsenäisen aseman muiden taideaineiden rinnalla. Vastaavanlaista tutkielmaa, jossa tanssin ja pedagogisen hyvinvoinnin välille haetaan yhtäläisyyksiä, ei ole tehty. Tulevaisuuden kuvana pidän sitä, että tanssi on saavuttanut asemansa koulumaailmassa, jossa se tukee pedagogista hyvinvointia. Pedagogisen hyvinvoinnin toteutuessa koulun suorituskeskeisyys ja tulostavoitteellisuus saavat inhimillisempiä piirteitä. Pedagogisen hyvinvoinnin toteutuessaan auttaa kehittämään koko elämänsä kestävästä hyvinvointia, ehkäisemään syrjäytymistä sekä motivoitumaan nyky-yhteiskunnan edellyttämään elinikäiseen oppimiseen. (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2008, 218.)

Aihe säilyi mielenkiintoisena koko tekovaiheen ajan ja on herättänyt jo suunnitelmia tutkielman jatkamiseksi. Mielenkiintoisia polkuja tutkielman jatkamiseksi olisivat esimerkiksi opetussuunnitelmaa ohjaavan pedagogiikan tutkiminen ja kehollisen oppimisen pohjalta kehitetyn pedagogisten toimintatapojen vertaaminen. Toinen mahdollinen ajatus jatkosta olisi tämän tutkielman sisältämän teoriaosuuden siirtäminen kentälle ja empiirisen tutkimuksen toteuttaminen. Mielenkiintoinen sivupolku, joka aiheesta heräsi, olisi myös tutkia kolmannen sektorin kasvattajien eli harrastustoiminnan ohjaajien ja opettajien kasvatusvastuuta sekä vanhempien näkemyksiä ja odotuksia harrastustoiminnan kasvatuksellisuudesta.

Aiheena tanssi pedagogisen hyvinvoinnin edistäjänä koulussa on monipuolinen ja sitä voi tarkastella monelta eri kantilta. Erityisen mielenkiintoisena asiana pidän koulujen toimintaa ohjaavan pedagogiikan muutosmahdollisuuksia kohti pedagogiikka, jossa kehollinen oppiminen on huomioitu. Toivottavasti tietämys kehollisesta oppimisesta sekä tanssin hyödyntämismahdollisuuksista leviäisi laajalle ja tanssi saisi arvoisensa aseman koulumaailmassa. Edistystä on jo havaittavissa, sillä esimerkiksi Vantaan kaupunki haki keväällä 2014 taidepedago-

geja päiväkoteihin toteuttamaan taiteen varhaiskasvatusta, ja yhtenä taidemuotona on tanssi.

LÄHTEET

Anttila, Eeva 1998. Tanssi ihmisen ja yhteisön integroijana. Teoksessa Puurula, Arja (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Studia Pedagogica 17. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Anttila, Eeva 2005. ”Tanssin, siis ajattelen” – Pohdintoja tanssista, oppimisesta ja kehotietoisuudesta. Teoksessa Karppinen, Seija, Ruokonen, Inkeri & Uusikylä, Kari (toim.) Taidon ja taiteen luova voima Kirjoituksia 9-12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn lectura.

Anttila, Eeva 2006. Taiteen voimalla – taidekasvatuksen mahdollisuudet suomalaisessa peruskoulussa. Artikkelit Kasvatus 2006/1.

Anttila, Eeva 2006. Tanssin mieli. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Anttila, Eeva 2008. Pintaa syvemmälle: taide, kriittinen kasvatus ja muutoksen mahdollisuus. Teoksessa Lanas Maija, Niinistö Hanna & Suoranta Juha (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampere: Tampereen yliopisto.

Anttila, Eeva 2010. Children’s right to dance. Teoksessa Ruismäki, Heikki & Ruokonen, Inkeri (toim.) Rights of the Child to the Arts, Culture and Creativity. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Anttila, Eeva 2013. Tanssiva koulu – mahdollittoman hyvä idea. Tanssin Tiedotuskeskus, tanssin paikka. Helsinki: Tanssin tiedotuskeskus.

Halme, Juha & Harinen, Päivi 2012. Hyvä, paha koulu Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Hoppu, Petri 2003. Tanssin tutkimus tienhaarassa. Teoksessa Saarikoski, Helena (toim.) Tanssi tanssi Kulttuureja, tulkintoja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Juvonen, Antti 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa Lappalainen, Kristiina, Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Juntunen Marja-Leena 2011. Liike, rytmi ja musiikki. Teoksessa Anttila, Eeva (toim.) Taiteen jälki Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kukkonen, Aino 2007. Zodiak ja kritiikin suodatin – Aikalaistanssi päivälehtikritiikeissä. Teoksessa Ojala, Raija & Takala, Kimmo (toim.) Zodiak: Uuden tanssin tähden. Helsinki: Zodiak – Uuden tanssin keskus.

Kuittinen, Lappalainen, Meriläinen 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa Lappalainen, Kristiina, Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2008. Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimiseen. Teoksessa Lappalainen, Kristiina, Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Nirhamo, Katri 2013. Tanssi osana koulun kulttuuria. Tanssin Tiedotuskeskus, tanssin paikka. Helsinki: Tanssin tiedotuskeskus.

Pietarinen, Soini & Pyhälto 2008. Pedagoginen hyvinvointi – Uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Lappalainen, Kristiina, Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Rauhala, Lauri 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Repo, R. 1989. Tanssien tulevaisuuteen – tutkimus suomalaisen tanssitaiteen legitimaatiosta ja tanssin koulutusjärjestelmän vakiintumisesta. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta.

Rouhiainen, Leena 2011. Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa Anttila, Eeva (toim.) Taiteen jälki Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Taiteen edistämiskeskus, 2013. Viitattu 15.3.2014, <http://www.taike.fi/web/tanssitaide/taidepoliittinen-ohjelma>.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

A2 Koulukiusaamis-ilta. Yle TV2. Esitetty 7.10.2014.