



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KALLUNKI KAMILLA

ALLE KOULUIKÄISEN MINÄKÄSITYKSEN TUKEMINEN TANSSI-
KASVATUKSEN AVULLA

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen koulutus

2016



Varhaiskasvatuksen koulutus Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Kamilla Kallunki	
Työn nimi/Title of thesis Alle kouluikäisen minäkäsityksen tukeminen tanssikasvatuksen avulla			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus	Työn laji/Type of thesis Kandidaatintyö	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 21
Tiivistelmä/Abstract <p>Tanssin kautta ihminen pystyy ilmaisemaan itseään, tunteitaan ja luomaan uusia kokemuksia ja merkityssuhteita. Tässä tutkielmassa selvitän, miten minäkäsitys muodostuu ja miten tanssikasvatuksen avulla voidaan tukea lapsen minäkäsitystä. Tutkimus on toteutettu kirjallisuuskatsauksen tavoin rakennettuna tieteellisenä tutkimuksena.</p> <p>Tanssikasvatus on tanssin avulla kasvattamista sekä tanssiin ja tanssikulttuuriin kasvattamista. Se on myös liikunta- ja taidekasvatusta, joten tanssikasvatuksella on samat päämäärät ja periaatteet kuin näillä kahdella alueella. Molemmissa alueissa tavoitteena on tukea lapsen minäkäsityksen positiiviseksi muodostumista. Minäkäsitys muodostuu suhteellisen pysyväksi jo lapsuudessa, joten on tärkeää jo varhain luoda pysyvä ja positiivinen perusta sille.</p> <p>Minäkäsitykseen vaikuttaa useat eri tekijät, vahvimpana ympäristö ja muut ihmiset. Kasvattajan tehtävänä on luoda ja ylläpitää positiivista ympäristöä, jossa lapsen on turvallista olla. Vertaisryhmän näkemykset ja mielipiteet sekä heiltä saatu palaute vaikuttavat myös suuresti. Muita minäkäsitykseen vaikuttavia tekijöitä ovat saatu palaute, liikunnallinen ja taiteellinen tekeminen, tunteiden ilmaisun mahdollisuus, tekemisen kautta syntyneet tuntemukset sekä tuntemuksista syntyneet onnistumisen ja pätevydenkokemukset. Tanssikasvatuksen avulla on siis mahdollista tukea lapsen minäkäsitystä näiden tekijöiden kautta.</p>			
Asiasanat/Keywords varhaiskasvatus, tanssi, tanssikasvatus, minäkäsitys, ympäristö			

Sisällys

1	JOHDANTO.....	2
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	4
2.1	Ihmiskäsitys	4
2.2	Näkemyks lapsuudesta ja kasvatuksesta	5
2.3	Minäkäsitys	6
3	TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	9
4	TUTKIMUSTULOKSET.....	11
4.1	Tanssikasvatus	11
4.1.1	<i>Taidekasvatus</i>	12
4.1.2	<i>Liikuntakasvatus</i>	13
4.2	Kasvattaja, muut lapset ja ympäristö	14
5	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	17
5.1	Tanssikasvatus positiivisen minäkäsityksen tukena.....	17
5.2	Kasvattajan ja muun ympäristön vaikutus minäkäsitykseen.....	18
6	POHDINTA.....	20
7	Lähteet	22

1 JOHDANTO

Tanssiminen ei ole nykyään yhtä arkipäiväinen asia kuin aiempina vuosikymmeninä, jolloin viikoittaisissa tansseissa käyminen oli yleistä nuortenkin keskuudessa. Tanssiharrastusmahdollisuudet ja sen harrastajien määrä ovat kuitenkin lisääntyneet viime vuosina ja sen muoto on muuttunut muun muassa uusien tanssilajien myötä. Kuitenkin suurelle osalle suomalaisia tanssin harrastaminen ja tanssiin liittyvä kulttuuri ovat vieraita, minkä takia tanssi on kulttuurissamme jäänyt taka-alalle.

Tutkielman tarkoituksena on selvittää tanssikasvatuksen ja minäkäsityksen välisiä yhteyksiä sekä tanssikasvatuksen merkitystä kasvatuksessa. Käsittelen kandidaatintutkielmassani yleisesti tanssikasvatusta sekä sen merkitystä alle kouluikäisen lapsen minäkäsityksen tukemisessa. Minäkäsityksen merkitys on suuri kaikenlaisen kasvun ja kehityksen kannalta, sillä se vaikuttaa myös ihmisen myöhempään käsitykseen itsestään ja omista kyvyistään. (Aho 1997; Lintunen 2007.) Lisäksi pohdin kasvattajan, muun ympäristön ja vertaisryhmän vaikutusta minäkäsitykseen yleisesti, sillä tanssikasvatusta ei voinut tutkia huomiotta näitä tekijöitä. Tutkimus on suunnattu niille, jotka haluavat tietää, miten tanssikasvatus voi vaikuttaa minäkäsitykseen ja miten sen avulla voidaan tukea minäkäsitystä.

Aiheena tanssikasvatus ei ole hirveän tunnettu, sillä tanssia ei osata hyödyntää kasvatuksessa ja opetuksessa, eikä sen vaikuttavista tekijöistä ja vaikutuskohteista tiedetä paljoa. Sen hyödyntämistä päiväkodeissa ja kouluissa tulisi lisätä, sillä tanssikasvatuksen monipuolisen luonteen vuoksi myös sen vaikutus lapsen kasvuun ja kehitykseen on moninainen. (Sansom 2011.) Tanssiharrastamisen vaikutuksista on kyllä puhuttu aikaisemminkin, mutta yleensä puhe on keskittynyt enemmän sen sosiaaliseen sekä itsestään selvään fyysiseen puoleen.

Tanssikasvatusta ei ylipäätään ole tutkittu paljoa, vaikka viime vuosikymmeninä sen tutkimus onkin lisääntynyt jonkin verran. Esimerkiksi yksi suurimmista aiheen tutkijaryhmistä koostuu tanssinopettajaksi opiskelevista ja tanssinopettajista. Suomessa tutkimus on lähes ainoastaan muutaman tietyn tutkijan tekemää ja osa siitä suhteellisen vanhaa. Kansainvälistä tutkimusta aiheesta löytyy suomalaista enemmän. Suomessa tanssin tutkimus on kuitenkin vähäistä, mahdollisesti kulttuuristamme johtuen, joten tanssikasvatuksen ja tanssin tutkimusta tulisi tehdä tulevaisuudessa aiempaa enemmän. Siten tanssikasvatuksen vai-

kutuksesta kehityksen osa-alueisiin tiedettäisiin enemmän. Kansainvälisen ja suomalaisen kasvatuksen välillä on kuitenkin tanssikasvatukseenkin heijastuvia eroja.

Tutkimuksen aiheen valintaan vaikutti eniten oma aiempi harrastuneisuuteni sekä edelleen jatkuva kiinnostukseni tanssiin ilmiönä. Halusin selvittää tanssin harrastamisen merkitystä lapsen kehitykseen, sillä tiesin sillä olevan jotain vaikutusta. Aihe rajautui tarkemmin kuvaamaan psyykkisen kehityksen osa-aluetta ja siten minäkäsitystä, sillä halusin tutkia jotain vähemmän tunnettua aluetta. Halusin kerätä tietoa myös tulevaa pro graduani varten, jossa aion jatkaa tanssin tutkimusta. Myös aiheen vähäinen tunnettavuus vaikutti osaltaan tutkimuksen aiheen valintaan, sillä koen tanssikasvatuksen paremmalla ymmärtämisellä olevan vaikutusta sen hyödyntämiseen varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja koulussa.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä kappaleessa pohdin sitä, millainen teoreettinen pohja tutkimuksella on, eli mihin aiempaan teoriaan pohjaan tutkimuksessa esittämäni näkemykset ja tulokset. Käsittelem tässä kappaleessa ihmiskäsitystä ja sen yhteyttä minäkäsitykseen, kasvatustietämystä sekä yleisesti minäkäsitystä.

2.1 Ihmiskäsitys

Ihmiskäsitys tarkoittaa asennoitumistamme ihmiseen ja ihmisyyteen, sekä miten ymmärrämme ja määrittelemme nämä käsitteet. Kasvatus ja ihmiskäsitys liittyvät aina vahvasti toisiinsa, sillä arvot määrittelevät kasvatuksen toteutusta ja arvot pohjautuvat ihmiskäsitykseen. Siten myös kasvatusta perustellaan ihmiskäsityksellä. Kasvattajan ihmiskäsitys on aina sidoksissa yhteiskunnan ja ympäröivän kulttuurin ihmiskäsitykseen. Kasvattajan tulee myös kyetä määrittelemään omat arvonsa sekä näkemyksensä lapsesta ja lapsuudesta, sillä ne näkyvät aina hänen kasvatustavoissaan. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 10-12; Hirsjärvi, 1982.)

Nykyinen kasvatustavoitukset ja opetusjärjestelmä pohjautuu pitkälti humanistiseen ihmiskäsitykseen. Humanistisessa käsityksessä sivistystä ja ihmistä arvostetaan. Ihminen nähdään vapaana ja itsenäisenä yksilönä, joka luottaa itseensä sekä suhtautuu myös ympäristöönsä luottavaisesti. Tarkoituksena on myös kaikenlaisista pakotteista vapautuminen sekä yksilön kehittyminen toiminnan kautta. (Ahvenainen ym. 2001, 14-15; Hirsjärvi 1982, 32.) Koska humanistinen ihmiskäsitys korostaa ihmisen itsenäisyyttä, yksilöllisyyttä sekä kehityksen tukemista, se liittyy positiiviseen minäkäsitykseen, jonka pohjana nähdään arvostus itseään ja kykyjään kohtaan.

Rauhala (1983, 25) jakaa ihmisen olemassaolon kolmeen osaan: tajunnallisuuteen, kehollisuuteen ja situationaalisuuteen. Tajunnallisuus on psyykkis-henkistä olemassaoloa, johon kuuluvat elämys (tunteet ja kokemukset) ja mieli (merkitykset ja ajatukset). Tajunnallisuuden suunta voi olla positiivinen tai negatiivinen merkityssuhteista riippuen. Esimerkiksi ahdistus ja pelko vaikuttavat suuntaan negatiivisesti ja tasapainoisuus positiivisesti. (Rauhala 1983, 26-29). Kehollisuus on orgaanista olemassaoloa, jossa kaikki tapahtumat ovat konkreettisia, kuten sairaudet ja elimistön toiminta. Rauhala toteaa elämän olevan orgaanisen olemassaolon olemus (mt. 31-32). Situationaalisuus on olemassaoloa suhteessa todelli-

suuteen. Tähän kuuluu ihmisen oman elämän yhteys ympäröivään maailmaan ja todellisuuteen. Situaatioihin eli tilannepohjaisiin asioihin voidaan tilanteesta riippuen joko vaikuttaa tai ei. Esimerkiksi syntyperäänsä ei voi vaikuttaa, mutta oman ammattinsa voi valita. Näihin vaikuttavat eri tekijät, esimerkiksi arvot ja normit (mt. 33-34). Nämä kolme olemassaolon osaa liittyvät erottamattomasti toisiinsa ja näistä osista muodostuu holistinen ihmiskäsitys (mt. 46).

Merleau-Ponty (1945, 1998) jakaa ruumiin elävään ruumiiseen, fenomenaaliseen ruumiiseen, omaan ruumiiseen ja objektiiviseen ruumiiseen. Nämä erilaiset ruumiin ulottuvuudet ovat yhteydessä toisiinsa ja muokkautuvat jatkuvasti. Merleau-Ponty näkee ruumiin tiedon välittäjänä ei tiedon lähetyksen kohteena (Rouhiainen 2011, 76). Havainnon Merleau-Ponty määrittelee avoimuudeksi maailmaa kohtaan sekä valmiudeksi huomata asioita ja pitää havaintoa kulttuuriin sidoksissa olevana käsitteenä. Havaintoon kuuluvat kinesteettiset, aistiset ja affektiiviset tuntemukset ja toimet, ja ne paikantuvat ruumiiseen. Havaitseminen ja aistiminen on kokonaisvaltaista ja Merleau-Pontyn mukaan havainto, ruumiin liikkeet ja liikkeiden kokeminen ovat yhteydessä toisiinsa. Havainnon, liikkeiden ja niiden kokemisen kautta maailma avartuu. (Rouhiainen 2011, 78-79).

Holistinen ihmiskäsitys liittyy humanistisen ihmiskäsityksen tavoin minäkäsitykseen, sillä tanssiminen on parhaimmillaan kokonaisvaltaista ja siinä ilmenevät kaikki Rauhalan esittämät olemassaolon alueet. Esimerkiksi tajunnallisuuden positiivinen tai negatiivinen suunta heijastuu myös minäkäsityksen luonteeseen, jonka muodostumista positiiviseksi pyritään tukemaan tanssikasvatuksen avulla. Myös Merleau-Pontyn ruumiillisuus tai kehollisuus liittyy vahvasti tanssiin ja tanssikasvatukseen, sillä tanssin kautta koetaan erilaisia tuntemuksia ja kokemuksia ja luodaan merkityssuhteita, jotka liittyvät Merleau-Pontyn näkemysruumiillisen kokemisen kokonaisvaltaisuudesta sekä taiteen ilmaisuluonteeseen.

2.2 Näkemys lapsuudesta ja kasvatuksesta

VASUn (2005, 8) mukaan kasvatusta on aina sidoksissa ympäröivään kulttuuriin ja yhteiskuntaan ja näissä tapahtuvat muutokset heijastuvat myös kasvatukseen. Kasvatuksen tehtävänä on ”pyrkä myös kehittämään entistä parempaa yhteiskuntaa ja maailmaa.” Värri (2011, 23) näkee ihmisen itsensä kasvatustehtävänä ja kasvatuksen tärkeimmäksi tehtäväksi hän määrittelee ihmisen sivistämisen eettiseksi toimintakykyiseksi persoonaksi. Marks (1999, 91-92) ja Priestley (2003, 61) ovat sitä mieltä, että lapsuus on ympäröivään yhteis-

kuntaan ja kulttuuriin sidoksissa oleva sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakennettu ilmiö. Se on syntynyt ja saanut merkityksensä ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa tietyissä konteksteissa, kuten päiväkodissa (Viittala 2006, 28).

Key (1912, 1981) näkee lapsen yksilönä ja ihmisenä. Kasvattajan tulisi suunnitella oma toimintansa lapsen yksilöllisestä tasosta lähtien, eikä noudattaa vain yleisesti hyväksytyjä kaavoja. Keyn mielestä aikuiset suunnittelevat liiaksi lasten toimintaa, eivätkä anna tarpeeksi tilaa lapsen omille ideoille. (Tähtinen 2011.) Aikuisilla ja kasvattajilla on sitä merkittävämpi vaikutus, mitä pienempi lapsi on. Alle kouluikäinen, eli varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen piiriin kuuluva lapsi, on vielä riippuvainen aikuisista ja muuan muassa tämän vuoksi kasvattajan tulisi jatkuvasti tarkkailla ja analysoida omaa toimintaansa. Myös Dewey korostaa lapsen omaa aktiivisuutta ja lapsilähtöisen toiminnan merkitystä. Hän pitää tekemällä oppimista tärkeimpänä oppimiskeinona sekä arvostelee Keyn tavoin yleisesti hyväksytyjen arvojen opettamista. Hän puhuu myös oppimisen ja kasvun jatkumisen mahdollistamisesta. (Dewey 1997, 78-80.)

Nykyinen kasvat- ja oppimisenäkemyks sekä käsitys lapsuudesta pohjautuvat siis vahvasti lapsen näkemiseen yksilöllisenä, itsenäisenä ihmisenä ja toimijana. Esimerkiksi Duffy (2006) näkee lasten rakentavan ja lisäävän tietoa aikaisemman tiedon perusteella, etsien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia vanhan ja uuden tiedon välillä. Tässä ajatusprosessia syntyy uutta tietoa ja lasten ajatukset ja ajatusmallit kehittyvät (Duffy 2006, 120). Lisäksi lapsilähtöistä toimintaa on alettu vasta viime aikoina arvostaa lapsikeskeistä toimintaa enemmän. Lapset ovat jatkuvia tiedon rakentajia ja muokkaajia, joten heiltä lähtöisin olevia ideoita voitaisiin hyvin hyödyntää toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa.

2.3 Minäkäsitys

Minäkäsitys eli minäkuva määritellään ihmisen käsitykseksi itsestään, kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Minäkäsitykseen vaikuttaa se, millaisena ihminen ajattelee muiden näkevän hänet ja mitä käsityksiä muilla on hänestä. (Ihme 2009.) Nykyisessä näkemyksessä ihmisen minäkäsitys on opittua (Aho 1997, 24). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) sekä Esiopetussuunnitelmassa (2014) mainitaan kasvatuksella ja opetuksella olevan tarkoitus vahvistaa lapsen myönteistä minäkäsitystä. ESIOPSin mukaan lapsen minäkäsitykseen voidaan vaikuttaa muun muassa vuorovaikutuksen, oppimiskokemusten ja palautteen avulla. (VASU 2005, 16; ESIOPS 2014, 12-14.)

Ympäristö ja muut ihmiset vaikuttavat yksilön minäkäsityksen muodostumiseen ja kehittymiseen koko ihmisen eliniän ajan. (Ihme 2009; Aho 1997; Korpinen 1990; Numminen 2005.) Aho (1997) painottaa sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden lisäksi palautteen, arvioinnin ja kokemusten vaikutusta. Siljamäki (2007) näkee palautteella olevan merkitystä sekä yksilö- että ryhmätasolla ja toteaa henkilökohtaisen palautteen olevan oppimisen kannalta ryhmäkohtaista palautetta tärkeämpää. Palaute voi olla suoraa eli sanallista, tai epäsuoraa eli ilmeitä, eleitä, asentoja ja liikkeitä. (Siljamäki 2007, 277-278.) Myös Korpinen (1990) korostaa ympäristön merkitystä ja hänen mukaansa minäkäsitys muodostuu kokemusten sekä sosiaalisen vertailun, vuorovaikutuksen ja aikuiselta saadun arvioinnin ja palautteen tuloksena. Palautteen kautta ihminen pystyy lisäämään itsetuntemustaan, sillä Korpinen (1990) mukaan minäkäsitys pohjautuu itsetuntemukseen ja itsearvostukseen. Itsearvostusta hän pitää minäkäsityksen ytimenä, joka kehittyy jo lapsena kotiympäristössä. Lintunen (2007) toteaaakin, että usein itsearvostusta käytetään minäkäsityksen synonyymina. (Korpinen, 1990; Lintunen, 2007, 153.)

Aho (1997) pitää yksilön minää tärkeimpänä tekijänä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Minänsä kautta ihminen tulkitsee omia kokemuksiaan, mikä vaikuttaa minän ja minäkäsityksen kehittymiseen. Hän erottelee minän ja minäkäsityksen, mutta toteaa kuitenkin niiden olevan päällekkäisiä ja pitää minäkäsitystä tärkeämpänä käyttäytymisen kannalta kuin minää (Aho 1997, 18). Lintunen (2007) mukaan minäkäsitys on kompleksinen kokonaisuus, joka vaikuttaa yksilön asenteisiin, toimintaan ja käyttäytymiseen vuorovaikutustilanteissa sekä odotuksiin ja tulevaisuuden suunnitelmiin. (Lintunen 2007, 152). Jaakkonen, Liukkonen ja Sääkslahti (2013) toteavat myönteisen minäkäsityksen olevan yksilön kehityksen kulmakivi, johon kuuluu ”luottamus itseän, sosiaalisiin suhteisiin ja omaan kykyihin sekä positiivinen suhtautuminen omaan kehoon.” (Jaakkola, Liukkonen ja Sääkslahti 2013, 21). Numminen (2005) mukaan minäkäsityksen kehitys on pienillä lapsilla voimakkaimmin yhteydessä fyysiseen kehitykseen. (Numminen 2005, 30). Kehitys on yhteydessä myös muihin alueisiin: sosiaalisen, kognitiivisen ja emotionaalisen. Lapsen fyysinen kehitys ja psykologisen minän kehitys ovat yhteydessä toisiinsa, ja tietoisuus alkaa kehittyä, kun lapsi tiedostaa oman itsensä, kehonsa ja tunteensa. (Aho 1997; Lintunen 2007; Numminen 2005.)

Aho (1990) jaottelee minäkäsityksen useisiin eri osa-alueisiin, joihin kaikkiin ympäristö ja kokemukset vaikuttavat eri tavoin. Pääjaottelussa hän jakaa minäkäsityksen kolmeen osaan: reaalinäkäsitys (millainen minä olen), ihanneminäkäsitys (millainen minä haluaisin

sin olla) ja normatiivinen minäkäsitys (millaisena mielestäni muut pitävät minua tai haluat minun olevan) (Aho, 1990, 19). Myös Lintunen (2007) jakaa minäkäsityksen osaluokkeisiin: sosiaaliseen, kognitiiviseen ja fyysiseen, jotka jaetaan vielä pienempiin osiin tilannekohtaisesti. Hän myös puhuu pätevyydenkokemusten tärkeydestä osana minäkäsitystä. (Lintunen 2007, 152). Ahon (1997) mukaan sekä onnistumisen että epäonnistumisen kokemukset vaikuttavat lapsen tilanneminäkäsitykseen, mikä voi vaikuttaa yleisminäkäsitykseen. Onnistumisen kokemuksista syntyy pätevyyden tunteita, jotka vaikuttavat positiivisesti ihmisen käsitykseen itsestään. (Aho 1997, 41 & 57).

Ihme (2009) määrittelee minäkäsityksen muodostuvan suhteellisen pysyväksi 7-13-vuoden ikäisenä. Hänen mukaansa on tärkeää, että minäkäsitys muodostuu jo varhain "lujaksi luotamukseksi itseään, omia kykyjään ja toisia ihmisiä kohtaan". (Ihme 2009, 9-10). Myös Aho (1997) näkee minäkäsityksen kehittyvän myöhään 6-13-vuoden iässä. Hän kuitenkin toteaa joidenkin tutkijoiden olevan sitä mieltä, että minäkäsitys kehittyisi jo varhaislapsuudessa; silloin kun lapsi alkaa verrata itseään muihin ja arvioida itseään. Ahon mukaan minäkäsitys on suhteellisen pysyvä 12-13-vuoden iässä, mutta kuitenkin riippumatta minäkäsityksen ajallisesta muodostumisesta pohja sille luodaan jo lapsen ja vanhempien välisessä varhaisessa suhteessa. (Aho 1997, 25 & 32). Lintusen (2007) mukaan minäkäsitys alkaa muuttua kielteisemmäksi alaluokilla, ensimmäisen ja toisen luokan välillä, ja alkaa tasaantua noin 11-vuotiaana. Samoin kuin Aho, hän näkee syyksi lasten välisen lisääntyvän vertailun, joka kehittyy juuri ennen koulun alkua. (Lintunen 2007, 153.)

3 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tanssikasvatuksen ja minäkäsityksen välisiä yhteyksiä. Lisäksi selvitän miten kasvattaja ja muu ympäristö vaikuttavat minäkäsitykseen sekä kasvattajan ja ympäristön vaikutusta minäkäsitykseen tanssikasvatuksen puitteissa. Nämä tekijät ovat jo alun perin yhteydessä toisiinsa, sillä tanssiminen on yleensä ryhmätoimintaa.

Tutkimuksen pääkysymys on:

Miten alle kouluikäisen lapsen positiivista minäkäsitystä voidaan tukea tanssikasvatuksen avulla?

Alakysymyksiksi muodostui teoreettisen viitekehyksen kirjoittamisen myötä:

a) Miten minäkäsitys muodostuu?

b) Miten kasvattaja ja muu ympäristö vaikuttavat minäkäsitykseen?

Näiden alakysymysten tarkoituksena on tarkemmin määritellä minäkäsitykseen vaikuttavia tekijöitä, tässä tapauksessa henkilöitä ja ympäristöä. Alakysymysten muodostaminen tekstin kirjoittamisen edetessä tuntui välttämättömältä, jotta aineiston erittely ja eri tekijöiden vaikutuksen ymmärtäminen lapsen minäkäsitykseen olisivat helpommin määriteltävissä. Kasvattaja, muut lapset ja ympäristö tuntuivat sen verran isoilta tekijöiltä, että ne oli järkevämpi erotella myös omiksi tekijöikseen.

Tutkimuksen aineisto on kerätty muiden tutkijoiden aiemmin kokoaman tiedon pohjalta. Aineistona on käytetty painettua materiaalia, kansallisia sekä kansainvälisiä lähteitä: kirjoja, artikkeleita ja Internet-sivustoja. Lähdeaineisto on valittu alan teoksista ja muista kirjallisista lähteistä tietoja yhdistelemällä. Tutkimus eteni siten, että ensin määrittelin tutkimusaiheen, jonka jälkeen keräsin teoriaa aiheesta. Sen jälkeen analysoin aineistoa tavoitteenani selvittää tanssikasvatuksen ja minäkäsityksen välisiä yhteyksiä.

Tutkimus on toteutettu kirjallisuuskatsauksen tavoin rakennettuna tieteellisenä tutkimuksena. Valitsin tämän menetelmäksi, koska koin sen tutkimukseni laatuun ja pituuteen sopivimmaksi. Voin myös hyödyntää tässä tutkimuksessa keräämääni aineistoa myöhemmin pro gradua kirjoittaessani.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2013, 121) määrittelevät kirjallisuuskatsauksen tavoitteeksi ”näyttää, mistä näkökulmista ja miten aihetta on aiemmin tutkittu ja miten tekeillä oleva tutkimus liittyy jo olemassa oleviin tutkimuksiin.” Baumeister ja Leary (1997, 132) taas sanovat kirjallisuuskatsauksen tavoitteina olevan muun muassa uuden tiedon kerääminen vanhan tiedon kehittämiseksi ja arvioimiseksi sekä kokonaisvaltaisen kuvan luomisen jostain tietystä aiheesta. Tätä kyseistä tutkimusta voidaan pitää myös laadullisena, sillä sen lähtökohtana on todellisuuden kuvaaminen ja kokonaisvaltainen aiheen tarkastelu. (Hirsjärvi ym. 2013, 161).

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä kappaleessa kerron tanssista ja tanssikasvatuksesta sekä sen osa-alueista. Selvitän tanssikasvatuksen ja minäkäsityksen välisiä yhteyksiä liikunta- ja taidekasvatuksen kautta. Lisäksi pohdin kasvattajan, ympäristön ja vertaisryhmän merkitystä minäkäsityksen muodostumiseen.

4.1 Tanssikasvatus

Tanssi nähdään yleensä pelkkänä ulkoisena rytmillisenä liikkeenä. Stinson (1988) kuitenkin näkee tanssin muunakin kuin liikkeenä, vaikka liike itsessään on myös merkittävä. Tanssi ei ole pelkästään ulkoisesti nähtävää, vaan se saa usein alkunsa sisäisestä olotilasta. Se on kokemuksia ja tunteita ilmaisevaa, vaikka se ei aina olekaan tanssin päätehtävä. Tanssin kautta ihminen ymmärtää itseään ja ympäröivää maailmaa. (Sansom 2011, 28 & 30). Myös Siljamäen (2007) mielestä tanssijan sisäiset kokemukset ovat ulkoisia liikkeitä tärkeämpiä. Tanssikasvatus on sekä taide- että liikuntakasvatusta ja on tärkeä osa kulttuurikasvatusta. Tanssikasvatus on tanssin avulla kasvattamista sekä tanssiin kasvattamista. Koska tanssikasvatukseen sisältyy taidetta, kulttuuria sekä liikuntaa, on sen tavoitteena myös näihin osa-alueisiin ja niiden avulla kasvattaminen.

Sekä Anttila (2001) että Sansom (2011) ovat huolissaan tanssin asemasta kasvatuksessa ja koulutuksessa, sillä tanssi ja tanssikasvatus nähdään usein irrallisena muusta toiminnasta, eivätkä aikuiset usein uskalla hyödyntää sitä omassa toiminnassaan. Sansomin (2011) mielestä tanssi on tarpeellista varhaiskasvatuksessa, koska se liittyy myös muihin kuin fyysisen kehityksen ja toiminnan osa-alueisiin, kuten vuorovaikutustaitoihin ja tunteiden ilmaisuun. (Anttila 2001; Sansom 2011.) Esimerkiksi tanssissa ja leikissä on samoja piirteitä, eivätkä siten ne sulje pois toisiaan. Anttila (2001, 85) pitääkin tanssia leikin erityismuotona. Molemmissa lapsen mielikuvitus ja maailman hahmotus kehittyvät ja jäsentyvät, ja molempien avulla voidaan ilmaista lapsen omaa sisäistä maailmaa. Leikki on lapsen tärkein tehtävä ja sille pitäisi antaa lisää aikaa lapsen elämässä. (Anttila 2001; Duffy 2006; Sansom 2011.) ”Leikki määritellään pyyteettömäksi, vapaaksi toiminnaksi, jossa leikkijät vapautuvat arkisesta elämästä tilapäisen aktiivisuuden ilmapiiriin.” (Jantunen 2011, 58). Hyvin suunnitellulla ja toteutetulla tanssikasvatuksella voidaan nähdä olevan sama tavoite.

4.1.1 Taidekasvatus

Taidekasvatus on taiteen avulla kasvattamista sekä taiteeseen kasvattamista. Siihen sisältyy myös kulttuurillinen kasvatus. VASUssa (2005) taidekasvatus on osa esteettistä orientaatiota. Orientaatioissa tavoitteena on antaa lapselle keinoja ja taitoja, joiden avulla lapsi pystyy ymmärtämään itsensä ja ympäröivän maailman monimuotoisuutta. Se ei siis sisällä mitään tiettyjä opiskeltavia sisältöalueita. Esteettiseen orientaatioon kuuluu näkemisen ja kuuntelemisen lisäksi myös tuntemusten, luomisen ja kuvittelun kautta saadut kokemukset. Esteettisen orientaation kautta lapsen arvostus ja näkemys taiteeseen ja kulttuuriin alkaa kehittyä, mikä luo pohjan myös myöhemmille arvostuksille ja asenteille. (VASU 2005, 26 & 28).

ESIOPSissa (2014, 18) sanotaan, että lapsen monilukutaitoiseksi ja kulttuurisesti tietoiseksi kasvamiseen tarvitaan muun muassa lasten tuottamaa kulttuuria sekä lapsille suunnattua kulttuuria, kuten musiikkia ja elokuvia, joiden kautta lapsen maailma avartuu ja kehittyy. Ilmaisun keinoilla nähdään olevan merkitystä lapsen myönteisen minäkäsityksen tukemisessa sekä oppimisen ja sosiaalisten taitojen vahvistamisessa. ”Esiopetuksen tehtävä on kehittää lasten ilmaisua musiikillisen, kuvataiteellisen, käsitöiden sekä suullisen ja kehollisen ilmaisun perustaitoja harjoittelemalla.” (ESIOPS 2014, 31). Sekä VASUssa että ESIOPSissa kehoitetaan lapsen oman suullisen, kehollisen ja taiteellisen ilmaisun tukemiseen, ja näistä syntyviä kokemuksia ja tuntemuksia pidetään arvokkaina. Estetiikkaa ja luovaa ilmaisua pidetään tärkeinä kehityksen kannalta. (ESIOPS 2014; VASU 2005.)

”Musiikkikasvatuksella tarkoitetaan ensisijaisesti musiikin avulla tapahtuvaa tavoitteellista tiedollista ja taidollista kasvattamista ja lapsen musiikillisten kykyjen kehittämistä.” (Hongisto-Åberg 1993, 206). Musiikilla on suuri merkitys tanssissa, sillä usein tanssiminen tapahtuu musiikin tahdissa ja se on rytmillistä ja dynaamista toimintaa. Musiikki toimii usein todellisen ja kuvitellun maailman välikappaleena. Siten musiikin ja tanssikasvatuksen kautta pystytään kokemaan ja ilmaisemaan tunteita ja omaa itseään. Musiikkiin uppoutuminen ja sen tahtiin liikkuminen auttaa muun muassa omien tunteiden ymmärtämistä.

Musiikkiliikunnan avulla lapsen motoriikka ja koordinaatio vahvistuvat ja kehittyvät. Siinä yhdistyvät musiikillisuus, liikunnallisuus ja leikillisuus auttavat omien kokemusten ja tunteiden ilmaisemisessa sekä mielikuvituksen ja sosiaalisten taitojen kehitymisessä. (Hongisto-Åberg 1993, 156-157; Siljamäki 2007, 282). Musiikkiliikunta on yleinen aktiviteetti päiväkodeissa. Tanssin ja musiikkiliikunta eroavat toisistaan siten, että musiikkiliikunnassa

on vähemmän tanssillisia piirteitä, kuten tiettyjä liikesarjoja, ja se ei välttämättä ole yhtä rytmillistä. Tanssi ja musiikkiliikunta ovat kuitenkin usein niin lähellä toisiaan, että niiden toisistaan erottaminen ei aina ole tarpeellista.

4.1.2 Liikuntakasvatus

Liikuntaa on kaikki fyysinen, aktiivinen toiminta, joka kuluttaa energiaa. Siihen sisältyy harrastuksellisen liikunnan lisäksi myös hyötyliikunta, kuten arkiaskareet. Liikuntakasvatusta on kaikki sellainen toiminta, joka tarkastelee liikuntaa ja siihen liittyviä tekijöitä kasvatuksellisesta näkökulmasta. Sen tehtävänä on liikunnan avulla kasvattaminen sekä liikunnallisuuteen kasvattaminen. (Laakso 2007, 16-19.) Liikunta liittyy vahvasti lapsen kokonaisvaltaiseen oppimiseen, sillä sen avulla voidaan muun muassa parantaa ongelmanratkaisukykyä sekä harjoitella ryhmässä toimimista ja tunteiden ilmaisua. (Huisman 2001; Numminen 2005.) Liikunnan tulee olla lapsilähtöistä, monipuolista ja tavoitteellista, sillä se tukee lapsen fyysisen, psyykkisen ja sosio-emotionaalisen osa-alueen kehitystä (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005, 17).

Lapselle kehon kieli on ensimmäinen ja tärkein tapa ilmaista itseään. Lapselle liikkumisessa tärkeintä on itse toiminta, ei siitä saatavat taidot. Liikunta on luontaista ja kokonaisvaltaista eli kaikkia oppimisen alueita koskevaa. Myös Varhaiskasvatuksen liikunnan suosituksissa (2005) todetaan lapsella olevan sisäsyntyinen tarve liikkua ja liikunta nähdään edellytyksenä normaalille fyysiselle kasvulle ja kehitykselle. (Huisman, 2001; Numminen, 2005; Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset, 2005, 10).

Liikunta ja liikuntakasvatus sisältävät ilmaisullisia, esteettisiä ja luovuutta kuvastavia elementtejä. Liikuntakasvatus on siis osa taide- ja kulttuurikasvatusta, eikä näistä asioista kannata puhua täysin irrallisina tekijöinä. (Laakso 2007, 22). Pönkkö ja Sääkslahti (2013) toteavat esteettisen orientaation toteutuvan liikuntakasvatuksessa, kun lapsella on mahdollisuus kokea kauneuden, harmonian, melodian, rytmin, tyylin, jännityksen ja ilon kokemuksia. (Pönkkö & Sääkslahti 2013, 473-474). Anttila (2001, 77) toteaa lapsella olevan luontainen kyky esteettiseen liikkeeseen, jota tanssiminen on. Siten tanssiminen on sekä liikunta- että taide- ja kulttuurikasvatusta.

Sekä VASUssa että ESIOPSissa (2014) tärkeänä nähdään lasten kokemukset leikkillisestä ja monipuolisesta kehollisesta ilmaisusta, heidän kokemansa tunteet ja uuden oppiminen.

Lisäksi päivittäisen liikunnan merkitystä korostetaan, sillä liikkuminen nähdään lapselle luontaisena toimintana, jonka avulla hän tutustuu itseensä ja ympäristöönsä. Lapsella tulee olla mahdollisuus päivittäiseen liikuntaan sekä päiväkodissa että vapaa-ajalla, erilaisissa tiloissa ja olosuhteissa. Varhaiskasvatuksen liikunnan suosituksissa (2005, 10) suositellaan päivittäisen liikunnan määräksi vähintään kaksi tuntia riittävän kuormittavaa eli hengästyttävää liikuntaa. (ESIOPS 2014; VASU 2005; Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005.) Pönkkö ja Sääkslahti (2013) pitävät liikuntakasvatuksen päätavoitteena sitä, että lapsi muodostaa myönteisen suhteen omaan kehoonsa. Samalla tuetaan karkeamotoriikan, motoristen perustaitojen ja yleisten oppimisvalmiuksien kehittymistä. (Pönkkö & Sääkslahti 2013, 466).

Nykyään varhaisvuosien liikuntakasvatuksen tavoitteena nähdään lapsen myönteisen minäkäsityksen tukeminen onnistumisen kokemusten kautta. Rinta-Harrin (2005, 75) mukaan kehonkuva on jatkuvasti kokemusten kautta muuttuva asia, joka on yhteydessä psyykkiseen minäkuvaan. Liikunnan kautta lapsi hahmottaa oman kehonsa ja luo siten käsityksen omasta kehonkuvastaan. Kehonkuvan hahmotus luo perustan terveen itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehittymiselle. Kokemus uuden oppimisesta ja oivallusten ilo vaikuttavat myönteisesti kehitykseen. Lintusen (2007) mukaan liikunnan kautta saadut pätevyydenkokemukset tukevat lapsen myönteistä kehitystä. (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005; Jaakkola, Liukkonen ja Sääkslahti 2013; Lintunen 2007.) Myös ESIOP-Sissa (2014) mainitaan ilon tunteen ja onnistumisen kokemusten merkitys lapsen psyykkisen ja sosio-emotionaalisen kehityksen tukemisessa. Esiopetuksen tehtävänä on luoda pohja liikunnalliselle elämäntavalle ja innostaa lapsia monipuoliseen liikuntaan. Varhaiset liikunnalliset kokemukset luovat perustan lapsen myöhemmälle liikunnallisuudelle ja liikunnalliselle elämäntavalle. (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005, 17; ESIOPS 2014, 23, 28 & 37.) Olisi siis tärkeää, että nämä varhaiset liikunnalliset kokemukset olisivat positiivisia, jotta liikunnallisuus jatkuisi myös vanhempana.

4.2 Kasvattaja, muut lapset ja ympäristö

Varhaiskasvatuslaissa (19.1.1973/36, 2a§) määritellään varhaiskasvatuksen tavoitteeksi muun muassa lapsen oppimisen edellytysten tukeminen sekä terveellisen ja turvallisen sekä kehitystä ja oppimista tukevan kasvatusympäristön luominen. Varhaiskasvatuksella edistetään jokaisen lapsen yksilöllistä kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvin-

vointia. (Varhaiskasvatustalaki 19.1.1973/36, 2a§). VASUssa (2005) ja ESIOPSissa (2014) sanotaan oppimis- ja kasvatusympäristöllä olevan aina vaikutus lapsen kasvuun ja kehitykseen. Ympäristön tulee olla monipuolinen ja luovuutta rikastava sekä ilmapiiriltään turvallinen ja myönteinen. Kuitenkin ympäristön ulkoista olemusta tärkeämpää ovat siinä luodut tilanteet, tapahtumat ja kokemukset. (Duffy 2006, 122; VASU 2005; ESIOPS 2014.)

Ahvenainen ym. (2001, 194-195) luokittelevat oppimisympäristön fyysiseen, kognitiiviseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen ympäristöön. Fyysiseen kuuluu sekä luonto että rakennettu ympäristö. Kognitiiviseen ympäristöön kuuluu lapsen tiedollisen kehityksen, kuten muistin ja ajattelun, kehityksen tukeminen. Sosiaalinen ympäristö sisältää lapsen elämässä olevat ihmiset, vanhemmat, muut lapset, opettajat ja sukulaiset, mutta myös kouluviranomaiset, yleisen päätöksenteon ja vallitsevat vuorovaikutussuhteet. Psyykinen ja sosiaalinen ympäristö liittyvät toisiinsa siten, että sosiaaliset kokemukset vaikuttavat psyykkiseen ympäristöön, kuten yleiseen viihtyvyyteen. (Ahvenainen ym. 2001, 194-195).

Pihlaja (1997) toteaa hyvän kasvattajan ominaisuuksien määrittämisen olevan vaikeaa, ja että hyviä ominaisuuksia tärkeämpää on näiden ominaisuuksien yhdistyminen kokonaisuudeksi. Hyvä kasvattaja kykenee arvioimaan itseään ja on tietoinen omasta persoonallisuudesta, toiminnastaan, tunteistaan ja näiden välisistä suhteista sekä näiden syistä. (Pihlaja 1997, 191). Värrin (2011, 23) mukaan kasvattaja toimii mallina, suunnan osoittajana ja rajojen asettajana sekä auttaa kasvatettavaa itsenäistymään. Pönkkö ja Sääkslahti (2013, 472) näkevät aikuisen tehtävänä lapsen rohkaisemisen yrittämään, päättämään sekä kokeilemaan itsenäisesti ja uudestaan. Toiminnan ja suunnittelun lähtökohtana tulisi olla muun muassa toiminnallisuus ja lapsilähtöisyys. (Pönkkö & Sääkslahti 2013, 472).

Duffy (2006, 122) näkee aikuisen tehtävänä lapsen tarpeille sopivimman oppimisympäristön luomisen ja ympäristön jatkuvan muokkaamisen näitä tarpeita vastaavaksi. Varhaiskasvatuksen liikunnan suosituksissa (2005) sanotaan aikuisen tehtävänä olevan luoda edellytyksiä, olosuhteita, tilanteita ja mahdollisuuksia, joissa lapsi saa vapaasti liikkua ja harjoittaa liikunnallisia taitojaan. Aikuinen rohkaisee lasta liikkumaan ja leikkimään itsenäisesti ja muiden kanssa. (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005, 15). Myös Siljämäen (2007, 277) mukaan opettaja omalla toiminnallaan tukee myönteisen oppimisilmapiirin muodostumista.

Laine (1997, 177) toteaa lapsen varhaisimpien ihmissuhteiden luovan perustan myöhemmille vuorovaikutustaidoille ja suhteille. Duffyn (2006) mukaan varhaisimmat lapsuuden-

kokemukset ja ihmissuhteet määrittelevät pitkälti ihmisen kehitystä tulevaisuudessa. Mitä monipuolisempia nämä kokemukset ovat, sitä paremmat valmiudet lapsella on kehitykseen. (Duffy 2006, 15). Myös Pihlaja (1997) näkee ryhmässä syntyneet ilon kokemukset tärkeänä kehitykselle. Muut lapset ovat tärkeitä lapsen sosio-emotionaalille kehitykselle, sillä heidän kauttaan lapsi luo realistista käsitystä itsestään ja kokee tasavertaisuutta. Lapsiryhmän tehtävänä hän näkee lapsen inhimillistämisen ja sosiaalistamisen. Siten lapsesta tulee ryhmän jäsen ja hän oppii kommunikaatiotaitoja. (Pihlaja 1997, 184 & 199) Laine (1997, 178) korostaa oman ikäryhmän ja varsinkin ystävien merkitystä käsitysten syntymiseen sekä itsestä, muista ja ympäröivästä maailmasta. Ystävät ja muut ikätoverit vaikuttavat siis tietoisesti tai tiedostamatta lapsen kehitykseen.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Vastaan tässä kappaleessa tutkimuskysymyksiin eli miten minäkäsitys muodostuu, miten tanssikasvatuksen avulla voidaan tukea positiivista minäkäsitystä sekä miten kasvattaja ja muu ympäristö vaikuttavat minäkäsitykseen. Teen yhteenvetoa tutkimustuloksista ja pohdin eri tekijöiden välisiä yhteyksiä ja vaikutuksia toisiinsa.

5.1 Tanssikasvatus positiivisen minäkäsityksen tukena

Yleisesti kaikenlaisella kasvatuksella ja opetuksella nähdään olevan tavoitteena lapsen myönteisen minäkäsityksen tukeminen. Jos oletetaan minäkäsityksen muodostuvan suhteellisen pysyväksi lapsen ollessa alakoulussa (Aho 1997, Ihme 2009, Lintunen 2007.), on jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tärkeää luoda pysyvä perusta lapsen positiivisen minäkäsityksen kehittymiselle. Tärkein työ tehdään siis ennen yhdentoista vuoden ikää, jolloin minäkäsitys alkaa Lintusen (2007) mukaan tasaantua. Tätä tasaantumista ennen tapahtuu lasten välillä vertailua omien ja muiden taitojen välillä, mikä vaikuttaa lapsen näkemykseen itsestään. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa luotu minäkäsityksen pohja voi saada kolauksen lapsen koulumaailmaan siirtyessä, sillä siirtymä esikoulusta kouluun on vielä suuri, koska nämä ympäristöt eroavat toisistaan suhteellisen paljon. Tätä siirtymävaihetta onkin yritetty helpottaa jo joidenkin vuosien ajan.

Kehon kokonaisvaltainen käyttö sekä muutenkin lapsen kokonaisvaltainen oppiminen nousivat esiin useassa kontekstissa, niin minäkäsityksessä, liikunta- ja taidekasvatuksessa. Lapsi nähdään kokonaisvaltaisena, yksilöllisenä toimijana, joka oppii parhaiten itse tekemällä ja kokemalla. Kehon kieli ja liike ovatkin ensimmäisiä ja tärkeimpiä ilmaisun välineitä, joiden kautta suurin osa oppimisesta tapahtuu. Liikuntakasvatuksen avulla on tarkoitus luoda lapselle positiivinen näkemys itsestään liikkujana sekä realistinen käsitys omista kyvyistään ja osaamisestaan. Tutkimuksessa selvisi, että lapsen kehonkuva sekä näkemys itsestä liikkujana toimivat varhaisena pohjana minäkäsityksen kehityksessä. Esimerkiksi Numminen (2005) totesi, on pienen lapsen minäkäsityksen kehitys suurelta osin riippuvainen hänen fyysisestä kehityksestään.

Taidekasvatuksen päämääränä nähdään lapsen mielikuvituksen ja luovuuden tukeminen positiivisten kokemusten kautta. Positiivisten onnistumisen ja pätevyyden kokemusten ja tuntemusten kautta lapselle muodostuu positiivinen minäkäsitys. Esimerkiksi Ahon (1997)

ja Lintusen (2007) mukaan onnistumisen ja pätevydenkokemukset vaikuttavat positiivisesti minäkäsitykseen. Niin liikunnan kuin taiteen kautta saadut onnistumisen ja pätevydenkokemukset nähtiin tärkeinä tekijöinä lapsen minäkäsityksen tukemisessa.

Koska tanssikasvatus on sekä liikunta- että taidekasvatusta, sillä on samat periaatteet ja tavoitteet kuin näillä kahdella osa-alueella. Näiden molempien osa-alueiden yhtenä tavoitteena on lapsen myönteisen minäkuvan muodostumisen tukeminen, joten voidaan todeta, että myös tanssikasvatuksella on tämä sama tavoite. Minäkäsitykseen eniten vaikuttavina ulkoisina tekijöinä nähdään tekemisen kautta syntyneet kokemukset, saatu palaute sekä muut ihmiset ja ympäristö sekä näiden tekijöiden välinen vuorovaikutus.

Koska sekä taide- että liikuntakasvatuksessa korostetaan myös positiivisten kokemusten syntymistä, on tämä myös tanssikasvatuksessa tärkeässä osassa. Tanssin yhtenä tärkeimmistä osa-alueista pidetäänkin tanssijan kokemia tuntemuksia ja sitä kautta saatuja kokemuksia. Tämä kokemuksellisuus voidaan olettaa yhdeksi tärkeimmäksi tanssikasvatuksen kautta minäkäsitystä tukevaksi tekijäksi. Kokemusten lisäksi muita tanssikasvatuksessa minäkäsitystä tukevia tekijöitä ovat tunteiden ilmaisun mahdollisuus mielikuvituksen ja leikin kautta sekä liikunnallinen, kehollinen ja taiteellinen tekeminen ja osaaminen. Tutkimuksessa selvinneiden tietojen perusteella voidaan siis väittää, että tanssikasvatuksen avulla on mahdollista tukea lapsen positiivista minäkäsitystä, koska minäkäsitykseen ja tanssikasvatukseen liittyvät tekijät ovat suurilta osin samoja kuin taide- ja liikuntakasvatuksessa.

5.2 Kasvattajan ja muun ympäristön vaikutus minäkäsitykseen

Vaikka tutkijoiden näkemykset minäkäsityksestä ja sen ajallisesta kehityksestä vaihtelevat, yksimielisiä ollaan kuitenkin siitä, että minäkäsityksen muodostuminen sekä kehittyminen ovat yksilöllisiä prosesseja, ja että se muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön sekä muiden ihmisten kanssa. Ihminen on sosiaalinen olento ja pieni lapsi pyrkii jo erittäin varhain kommunikaatioon ympäristönsä kanssa. (Duffy 2006, 122). Nämä onnistuneet tai epäonnistuneet varhaiset kommunikaatiokokemukset luovat pohjaa lapsen tuleviin ihmissuhteisiin ja sitä kautta lapsen käsitykseen itsestään.

Kasvattajan omat varhaiset kokemukset liikunnallisesta ja taiteellisesta tekemisestä vaikuttavat hänen toteuttamaansa kasvatukseen. (Duffy 2006.) Kasvattaja voi tietoisesti tai tiedostamatta vältellä jotain osa-aluetta, koska ei koe olevansa hyvä siinä, eikä siten hyödyn-

nä sitä kasvatuksessaan. Tällaisessa tilanteessa tulisikin muistaa, että lapset eivät välitä siitä, onko jokin tehty täydellisesti tai onko suunnitelmassa pysytty. Heille tärkeintä ovat tekemisestä syntyneet kokemukset ja tuntemukset. Monet tutkijat korostivat palautteen merkitystä minäkäsitykselle ja keskittyivät enemmän juuri kasvattajan antamaan palautteeseen. Minäkäsityksen kannalta ei ole väliä, onko palaute yksilö- vai ryhmätasoisista, mutta paras oppimistulos saavutetaan yksilöllisellä palautteella. Palaute voi olla sekä verbaalia että ei-verbaalia.

Koska minäkäsitykseen vaikuttaa se, miten yksilö ajattelee muiden ihmisten näkevän hänet, voidaan todeta muiden mielipiteiden ja näkemysten vaikuttavan yksilön minäkäsitykseen joko suorasti tai epäsuorasti. Esimerkiksi muiden lasten kehuessa lapsen taivutuksia, he vaikuttavat lapsen käsitykseen omista kyvyistään ja sitä kautta hänen minäkäsitykseensä. Laineen (1997, 179) mukaan ”hyvä sosiaalinen asema mahdollisesti vahvistaa minäkäsitystä ja vahva minäkäsitys puolestaan heijastuu sosiaalisiin suhteisiin.” Hän myös toteaa, että muiden suhtautuminen vaikuttaa joko kielteisesti tai myönteisesti riippuen siitä, millaista suhtautuminen on luonteeltaan. (Laine, 1997, 178.) Mitä vanhempi lapsi on, sitä enemmän vertaisryhmän mielipiteet ja näkemykset vaikuttavat hänen omiin näkemyksiinsä ja käyttäytymiseensä ja sitä suurempi merkitys vertaisryhmällä on. Vertaisryhmältä saatu palaute vaikuttaa aikuisen ja kasvattajan antamaa palautetta enemmän, sillä usein vertaisryhmään kuulumisen nähdään varsinkin myöhäislapsuudessa aikuisen kunnioittamista ja aikuisen hyväksyntää tärkeämpänä.

”Kasvattaja voi tukea lapsen itsetuntemusta ja positiivista itsensä kokemista sekä lapsen itseluottamusta.” (Pihlaja 1997, 184). Kasvattajalla ja ympäristöllä on siis suhteellisen suuri vaikutus minäkäsitykseen, joka syntyy pääosin vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Korpinen (1990) listaakin vaikuttaviksi sosiaalisiksi tekijöiksi ympäristön, kokemukset, sosiaalisen vertailun, vuorovaikutuksen ja palautteen. Listasta voidaan erottaa omiksi tekijöikseen lapsen ikätoverit sekä heidän mielipiteensä, näkemyksensä ja palautteensa. ”Oppiminen ja kasvu ovat siten havainnollista, ruumiillista ja toiminnallista vuorovaikutusta ympäröivän maailman kanssa.” (Rouhiainen 2011, 85). Minäkäsitys siis muodostuu ja kehittyy vuorovaikutuksessa. Koska kasvattajalla ja muulla ympäristöllä on näinkin merkittävä vaikutus lapsen minäkäsityksen tukemisessa, tulisi erityisesti kasvattajan tiedostaa nämä vaikuttavat tekijät sekä pystyä muokkaamaan omaa toimintaansa ja pyrkiä luomaan yleinen ilmapiiri positiivisen minäkäsityksen kehitystä tukevaksi.

6 POHDINTA

Tuloksista voidaan siis päätellä, että tanssikasvatus ja minäkäsitys ovat yhteydessä toisiinsa liikunta-, taide- ja kulttuurikasvatuksen kautta, sillä näissä osa-alueissa on useita minäkäsitykseen vaikuttavia tekijöitä. Nämä tekijät ovat sekä ulkoisia että sisäisiä ja niihin kuuluvat saatu palaute, muut ihmiset ja ympäristö, liikunnallinen ja taiteellinen tekeminen ja osaaminen, tunteiden ilmaisun mahdollisuus, tekemisen kautta syntyneet tuntemukset ja tuntemuksista syntyneet onnistumisen ja pätevyyskokemukset sekä näiden kaikkien tekijöiden välinen vuorovaikutus.

Minäkäsitys muodostuu vuorovaikutuksessa. Koska tanssikasvatus ja tanssin harrastaminen ovat ainakin varhaislapsuudessa pääosin ryhmässä tapahtuvaa ja yleensä aina ohjaajan tai kasvattajan ohjaamaa, on selvää, että ympäristö ja kasvattaja vaikuttavat jollain tavalla minäkäsitykseen. Tämä vaikutus voi olla sekä suoraa että epäsuoraa. Tässä vaikuttavia tekijöitä ovat vallitsevan ympäristön ilmapiiri, lapsen varhaiset kommunikaatiokokemukset, kasvattajan omat kokemukset ja suhtautuminen toimintaan, kasvattajan sekä vertaisryhmän mielipiteet ja näkemykset sekä heiltä saatu palaute, sosiaalinen vertailu sekä vuorovaikutus ja suhteet.

Tästä tutkimuksesta syntynyttä tietoa voidaan hyödyntää perusteltaessa, miksi tanssikasvatus on hyväksi kehitykselle, ja miksi sen käyttöä tulisi lisätä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. On tietenkin vaikea sanoa, voiko tässä tutkielmassa noustua tietoa yleistää tanssikasvatuksen tärkeyttä perusteltaessa, vaikka useimmat vaikutuksista olivat tulosten perusteella positiivisia.

Tutkimuksen luotettavuus on minäkäsityksen osalta hieman kyseenalainen, sillä uudemman teoreettisen tiedon löytäminen aiheesta oli lähes mahdotonta. Jos uudempaa tietoa löytyikin, he yleensä perustelivat näkemyksiään juuri Ahon ajatusten kautta. Lisäksi luotettavuuteen on vaikuttanut oma läheinen asemani aiheeseen sekä mielipiteeni tanssikasvatuksen hyödyllisyydestä, mikä on rajannut tutkielman teorian keräämistä ja tiedon jäsentämistä, sekä sitä mitä tietoa tutkielmaan on loppujen lopuksi päätynyt.

Kaikkeä löytämäni teoriaa ja lähteitä en voinut hyödyntää, sillä aihe olisi levinnyt liian laajaksi. En esimerkiksi käsitellyt paljoakaan sitä, miten tanssikasvatuksen osa-alueet voivat vaikuttaa negatiivisesti minäkäsitykseen. Lisäksi oma tietoinen rajaukseni ja näkemyk-

seni ainoastaan hyvistä puolista vaikutti siihen, ettei tähän tutkimukseen päätynyt negatiivisia näkökulmia. Olisin halunnut myös puhua enemmän siitä, miten tanssikasvatusta hyödynnetään varhaiskasvatuksessa tällä hetkellä, mutta en löytänyt tästä tietoa.

Olisin halunnut tutkimukseni olevan kattavampi ja halunnut käsitellä tanssikasvatusta paljon laajemmalti kuin mihin tässä tutkimuksessa pystyin. Alun perin suunnittelin parinkin kehityksen osa-alueen tukemisen tutkimista, mutta halusin kuitenkin rajata aiheen yhdeksi selkeäksi kokonaisuudeksi. Olisin myös halunnut tuoda lisää näkökulmia käsiteltyihin aiheisiin, vaikka suuri osa ylimääräisistä lähteistä olikin samaa mieltä käytettyjen lähteiden kanssa. Aion kuitenkin tulevassa pro gradussani jatkaa saman aiheen tutkimusta, joten voin siinä hyödyntää tässä tutkimuksessa ylijäänyttä teoriaa. Pro gradussa aion tehdä laadullisen tutkimuksen, jossa kysyn joko lomakkeella tai haastattelun kautta näkemyksiä tanssin vaikutuksista ja sen hyödyntämisestä kasvatuksessa.

7 Lähteet

- Aho, S. (1997). Minä. Teoksessa: Aho, S., & Laine, K. (toim.) *Minä ja muut : kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. (s.16-67). Helsinki: Otava.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O., & Koro, J. (2001). Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology 1997, Vol. 1, No. 3*. (s.311-320). Viitattu 9.3.2016
<http://psychology.yale.edu/sites/default/files/baumeister-leary.pdf>
- Dewey, J. (199?). Democracy and Education. Champaign, III: Project Gutenberg. Viitattu 23.4.2016
<http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzEwODUyMzZfX0FO0?sid=e408e66b-078a-446d-81f7-44d150cd9488@sessionmgr4003&vid=0&format=EB&rid=1>
- Duffy, B. (2006). Supporting creativity and Imagination in the Early Years. Buckingham: Open University Press.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Viitattu 8.3.2016
http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Hirsjärvi, S., (1982). Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hongisto-Åberg, M., (1993). Musiikki varhaiskasvatuksessa: Hip hoi musisoi. Espoo: Fazer Musiikki.
- Huisman, T., (2001). Liikuttava lapsuus. Teoksessa: Karppinen, S., Puurula, A., & Ruokonen, I. (toim.) *Taiteen ja leikin lumous: 4-8 -vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus*. (s.62-70). Helsinki: Finn Lectura.

- Ihme, I. (2009). Arviointi työväliseinä : lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Sääkslahti, A. (2013). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (s.17-27). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jantunen, T. (2011). Esikouluikäisen oppimisen luonne. Teoksessa: Jantunen, T., & Lautela, R. (toim.) *Lapsilähtöinen esiopetus*. (s.54-64). Helsinki: Tammi.
- Korpinen, E. (1990). Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Laine, K. (1997). Ihmissuhteet. Teoksessa: Aho, S., & Laine, K. (toim.) *Minä ja muut : kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. (s.163-201). Helsinki: Otava.
- Numminen, P. (2005). Avaa ovi lapsen maailmaan: kysellään, ihmetellään ja liikutaan yhdessä. Tampere: Pilot-kustannus.
- Pihlaja, P., (1997). Sosio-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa: Pihlaja, P., & Svärd, P-L. (toim.) *Eriyiskasvatus varhaislapsuudessa*. (s.176-203). Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A., (2013). Liikuntapedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (s.462-481). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rauhala, L. (1983). Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rinta-Harri, A. (2005). Kehollinen ilmaisu sosiaalipedagogiikan ammattipätevyytenä. Teoksessa: Ranne, K., Sankari, A., Rouhiainen-Valo, T., & Ruusunen, T. (toim.) *Sosiaalipedagoginen ammatillisuus : Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi*. (s.72-82). Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu. Viitattu: 6.3.2016 <http://www.theseus.fi/handle/10024/16533>
- Rouhiainen, L. (2011). Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa: Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki : Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s.75-93). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

- Sansom, A. N. (2011). *Movement and Dance in Young Children's Lives : Crossing the Divide*. New York: P. Lang
- Siljamäki, M. (2007). Tanssin oppiminen - Enemmän kuin askeleita. Teoksessa: Heikinaro-Johansson, P., & Huovinen, T. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. (s.275-283). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Tähtinen, J. (2011). Ellen Key – uuden ihmisyyden, yhteiskunnan ja kasvatuksen puolesta-puhuja. Teoksessa: Paalasmaa, J. (toim.) *Lapsesta käsin*. (s.82-93). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. (2005). Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2005:17. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, Opetusministeriö, Nuori Suomi ry. Viitattu 7.3.2016 http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1721-Varhaiskasvatuksen_liikunnan_suosituks_2005.pdf
- Varhaiskasvatuslaki. (1973). L 19.1.1973/36. Viitattu: 8.3.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search%5Btype%5D=piika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatuslaki>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005). Oppaita 56. Helsinki: STAKES <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>
- Viittala, K. (2006). Lapsuus ja erityinen tuki päivähoitossa. Teoksessa: Kontu, E., & Suhonen, E. (toim.) *Eryityspedagogiikka ja varhaislapsuus*. (s.9-33). Helsinki: Yliopistopaino.
- Värri, V-M. (2011). Välineajattelusta hyvään kasvatukseen – kasvatuksen arvonäkökulmat. Teoksessa: Paalasmaa, J. (toim.) *Lapsesta käsin*. (s.22-34). Jyväskylä: PS-kustannus.