



Ylimaunu Vilma & Ylkänen Sofia

Portti luottamukseen ja hyväksyntään – Luokanopettajien käsityksiä kehollisuudesta, kehotietoisuudesta ja kehotietoisuuden yhteydestä tunnetaitoihin

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajakoulutus

2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Portti luottamukseen ja hyväksyntään – Luokanopettajien käsityksiä kehollisuudesta, kehotietoisuudesta ja kehotietoisuuden yhteydestä tunnetaitoihin (Wilma Ylimaunu & Sofia Ylkänen)

Pro gradu -tutkielma, 98 sivua, 4 liitesivua

Syyskuu 2018

Vuonna 2016 käyttöön otettu perusopetuksen opetussuunnitelma painottaa aiempaa enemmän oppimisen kehollisuutta sekä tunnetaitojen kehittämistä. Kehollisuus näyttäytyy opetussuunnitelmassa kehollisen ilmaisun, kehonkuvan, kehon toimintakyvyn sekä kehon ja mielen viestien tunnistamisen muodossa. Lisäksi opetussuunnitelma kannustaa kehon käyttöön oppimisen välineenä. Itse kehollisuuden käsitettä ei perusopetuksen opetussuunnitelmassa ole kuitenkaan määritelty. Taidepedagogiikassa ja erityisesti tanssin tutkimuksessa kehollisuuden merkitys oppimisen lähtökohtana on puolestaan laajasti tunnustettu.

Kehollisuus tarkoittaa kehon liikettä, aistimuksia, tunteita, tuntemuksia, elettyjä kokemuksia ja fysiologisia muutoksia, joista kehollinen tieto syntyy. Kehollinen tieto on subjektiivista, yksilön henkilökohtaisiin havaintoihin perustuvaa ymmärrystä maailmasta. Kun kehollisista aistimuksista ja tuntemuksista tullaan tietoisiksi, ne muuttuvat tajunnassa tiedoksi. Kehotietoisuus tarkoittaa ihmisen kykyä suunnata huomionsa tähän keholliseen tietoon ja kehon viesteihin.

Tämän pro gradu -tutkielman ontologinen lähtökohta nousee ruumiinfenomenologiasta ja erityisesti Merleau-Pontyn filosofiasta havainnon ensisijaisuudesta tietoisuuden alkuperänä. Myös Rauhalan holistinen ihmiskäsitys tukee tutkielman teoreettisia lähtökohtia kehon situationaalisuuden sekä tajuttoman ja tajuisen teoriolla. Lisäksi neuro- ja kognitiotieteen ymmärrys tunteiden merkityksestä tietoisuuden kehitykselle, ajattelulle sekä oppimiselle muodostavat perustan kehollisuuden huomioimiselle opetuksessa.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan luokanopettajien käsityksiä kehollisuudesta ja kehotietoisuudesta peruskoulun kontekstissa. Lisäksi kartoitetaan luokanopettajien käsityksiä kehotietoisuuden yhteydestä tunnetaitoihin. Tutkielman menetelmälliset lähtökohdat perustuvat fenomenografiaan ja fenomenografiseen aineistonanalyysiin. Tutkimusaineisto koostuu kahdeksan luokanopettajan teemahaastatteluista.

Tutkielman tulosten perusteella kehollisuus käsitetään koulun kontekstissa enimmäkseen opetuksen menetelmänä ja sanattoman viestinnän välineenä. Pieni osa tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista pitää kehollisuutta itse oppimisen lähtökohtana. Kehotietoisuus puolestaan käsitetään suurilta osin tunne- ja turvataitoina esimerkiksi tietoisuutena oman kehon rajoista. Kehotietoisuuden ja tunnetaitojen välillä nähdään aineiston perusteella olevan selvä yhteys. Suurin osa opettajista pitää käsitteitä toisiaan leikkaavina, mutta pieni osa näkee tunnetaidot osana laajempaa kehotietoisuuden kokonaisuutta.

Avainsanat: fenomenografia, kehollinen oppiminen, kehollisuus, kehotietoisuus, ruumiinfenomenologia, tunnetaidot

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Keho tietoisuuden perustana	9
2.1	Ruumiillinen subjekti ja havainto	9
2.2	Kehollinen tieto ja kehotietoisuus.....	13
2.3	Elävä ja eletty keho.....	15
2.4	Kehollinen oppiminen	17
2.4.1	<i>Kehollisuus opetussuunnitelman oppimiskäsityksessä</i>	21
2.4.2	<i>Kehollisuus opetussuunnitelman sisällöissä ja tavoitteissa</i>	22
3	Keho ja tunteet	26
3.1	Tunneprosessi kehollisena ilmiönä	26
3.2	Tunnetaidot ja niiden oppiminen	29
3.2.1	<i>Tunneäly</i>	30
3.2.2	<i>Empatia</i>	31
3.2.3	<i>Tunteiden säätely</i>	33
3.2.4	<i>Tunnetaitokasvatus peruskoulussa</i>	34
4	Tutkimuksen metodologia ja toteutus	37
4.1	Tutkimuskysymykset	37
4.2	Laadullinen tutkimus ja fenomenografia	38
4.3	Aineiston kerääminen	40
4.4	Aineiston analyysi	41
5	Tutkimuksen tulokset	46
5.1	Luokanopettajien käsityksiä kehollisuudesta peruskoulussa	46
5.1.1	<i>Tiedostamaton tai tiedostettavissa oleva kehollisuus</i>	47
5.1.2	<i>Tietoisesti koettu kehollisuus</i>	53
5.2	Luokanopettajien käsityksiä kehotietoisuudesta	59
5.2.1	<i>Kehollisen tiedon havaitseminen</i>	60
5.2.2	<i>Kehon toiminnan ja liikkeen hahmottaminen</i>	65
5.2.3	<i>Turvataidot</i>	67
5.3	Luokanopettajien kehotietoisuus- ja tunnetaitokäsitysten yhteydestä.....	70
5.3.1	<i>Kehotietoisuus ja tunnetaidot toisiaan leikkaavina käsitteinä</i>	71
5.3.2	<i>Tunnetaidot osana kehotietoisuutta</i>	73
6	Yhteenveto ja johtopäätökset	75
7	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	83
8	Pohdinta	86

1 Johdanto

Tanssisalissa vaikuttaisi olevan aivan hiljaista

lukuun ottamatta vaatteiden kahinaa ja tanssijoiden kevyitä henkäyksiä.

Tanssija kannattelee toista liikkeessä, joka on yhtä aikaa vahva ja varovainen.

Epäröinnin hetkellä toisen kosketus antaa suunnan ja liike voi jatkua.

Keho kuulee muutakin kuin sanoja.

Tanssisalissa kaikuvat tanssijoiden toisiinsa kietoutuneet tarinat,

hyväksyvän läsnäolon dialogi.

Lokakuussa 2017 erään sunnuntaisen tanssitunnin jälkeen löimme kättä päälle tämän tutkielman toteuttamisesta. Molemmilla meistä on pitkä tanssitausta jo lapsuudesta, mutta viimeistään yhteiseen nykytanssiprojektiin päätyminen viime talvena vahvisti ajatusta tanssikasvatuksen mahdollisuuksista opettajan työssä. Omissa kokemuksissamme ryhmässä tanssiminen loi kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tanssisalista tuli tila, jossa jokaista arvostettiin sellaisena kuin on. Meissä heräsikin kysymys, voisiko kouluun luoda vastaavanlaisen tunneilmapiirin? Tanssimisen tuottamat kuulluksi tulemisen kokemukset sekä kasvava ymmärrys kehon kuuntelun välttämättömyydestä itsetuntemukselle avasivat myös uudenlaisen näkökulman tietämiseen. Tanssi herätti kiinnostuksemme kehollisen oppimisen pedagogiikasta.

Kehollisuus tarkoittaa kehon liikettä, kehon aistimuksia, tunteuksia, elettyjä kokemuksia ja fysiologisia muutoksia, joista kehollinen tieto syntyy. Kehollinen tieto on subjektiivista, yksilön henkilökohtaisiin havaintoihin perustuvaa ymmärrystä maailmasta. Kun kehollisista aistimuksista ja tunteuksista tullaan tietoisiksi, ne muuttuvat tajunnassamme tiedoksi. Tämä esikielellinen tieto luo ajattelua muuttuessaan symboliseen ja käsitteelliseen muotoon. (Anttila, 2013, 31-33.) Tiede-lehti julkaisi elokuussa 2018 artikkelin tunneperäisestä ajattelusta ja ihmissyydestä. Artikkelissa Turun yliopiston tunnelaboratorion johtaja Lauri Nummenmaa esittää tunteiden ja kehon tiiviin kytköksen olleen lähtökohtana tietoisuuden synnylle ihmisen evoluutiossa. Kehollisen olennon tietoisuus on perustunut kehon homeostaattiseen tilaan eli siihen, pystyykö keho toimimaan normaalisti, ovatko energiatasot riittävät ja niin edelleen. Ihmisen on

ollut tultava tietoiseksi tällaisista asioista selvitäkseen hengissä, ja tässä tunteet ovat auttaneet motivoimalla toimimaan tasapainotilan ylläpitämiseksi. (Puttonen & Heikkinen, 2018, 14-23.)

Ihminen on kehonsa kautta kytköksissä ympäröivään myös sosiaaliseen maailmaan (Lyon & Barbalet, 2005, 56). Sosiaalinen keho muodostuu omaksumistamme rooleista, rutiineista ja erilaisista käyttäytymisen tavoista. Se on usein tiedostamatonta aluetta, joka tavallaan jähmettää käsitystämme kehomme toimintamahdollisuuksista. Sosiaalinen kulttuurimme muokkaa tapamme liikkua ja ymmärtää omaa kehoamme. Kehollinen tietoisuus on kykyä ymmärtää itsen, toisten ja eletyn ympäristön vuorovaikutuksellinen yhteys. Näin ollen jokaisella kokemuksella on yksilöllisen ulottuvuutensa lisäksi myös aina jossain määrin sosiaalinen ulottuvuus. Emme voi kokea toisen kanssa samaa asiaa, mutta voimme samaistua toistemme kokemuksiin. Tätä toisen tunteeseen eläytymistä kutsutaan empatiaksi (Goleman, 1997, 127).

Kun kehollisuus tunnustetaan ajattelun ja tietoisuuden perustaksi, voidaan nähdä yhteys myös kehollisuuden ja oppimisen välillä. Kehollinen oppimiskäsitys peilaa kehollisen olemassaolon ja kaiken tietämisen perustaan. Kehollinen oppiminen ei siis tarkoita ainoastaan oppimista kehon liikkeessä tai liikkeen avulla, vaan tapaa hahmottaa ja havainnoida maailmaa. Toiminnallisten oppimismenetelmien ja liikunnan hyödyt oppimiselle on laajasti tunnustettu suomalaisessa koulu- ja kasvatustieteiden keskustelussa. Liikunnan ja oppimisen yhteyttä tutkiessa on todettu fyysisen aktiivisuuden vaikuttavan lasten tiedolliseen toimintaan: strategiseen oppimiseen, motivaatioon, tunteisiin sekä käyttäytymiseen (Kantomaa, Syväoja, Sneek, Jaakkola, Pyhältö & Tammelin 2018; Syväoja, Kantomaa, Laine, Jaakkola, Pyhältö & Tammelin 2012). Kasvatustieteen tutkimusta on puolestaan jo pitkään ohjannut holistinen, kokonaisvaltainen ihmiskäsitys, jossa ihmisen kaikki olemisen tavat, kehollisuus, tajunnallisuus sekä situationaalisuus otetaan huomioon.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on kehollisuudesta, kehotietoisuudesta ja sen yhteydestä tunnetaitoihin. Tutkimuksessa hyödynnetään fenomenografista tutkimusotetta, sillä tarkoituksena on ymmärtää ja kuvailla opettajien ajattelua ja merkityksenantoprosessia sekä näiden laadullisia eroja (Niikko, 2003, 9). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016, 17) kehollisuus huomioidaan oppimiskäsityksessä olennaisena osana oppimista, mutta kehollisuuden ja oppimisen suhdetta ei tarkemmin määritellä. Näin ollen opetussuunnitelma jättää opettajille tulkinnan mahdollisuuden siitä,

miten kehollisuus todellisuudessa näyttäytyy oppimisessa ja sen lähtökohtana. Siksi juuri opettajien käsityksien tutkiminen on tärkeää ja ajankohtaista. Lisäksi tässä tutkielmassa tarkastellaan myös opetussuunnitelmasta löydettävissä olevia merkityksiä kehollisuudelle.

2 Keho tietoisuuden perustana

Tutkiessa ihmistä, ihmisen toimintaa, käsityksiä tai ajatusmalleja ei voida jättää huomiotta perustavanlaatuisesta kysymystä siitä, mitä on olla ihminen. Empiirisen tutkimuksen perusedellytys on, että tutkimuksen kohteen tunnustetaan lähtökohtaisesti olevan olemassa riippumatta tutkimuksesta tai sen tuloksista. Ihminen ja ihmisyyteen liittyvät ilmiöt ovat tutkimuskohteina kompleksisia ja siksi systemaattisen empiirisen tutkimuksen edellytyksenä on ontologinen ratkaisu, siitä mitä on olevainen. (Rauhala, 2014, 12–17.)

Rauhalan (2014, 17–20) mukaan on olemassa rajaton määrä empiirisiä tapoja kuvata ihmistä. Ontologis-filosofista analyysia tarvitaan vastaamaan kysymyksiin siitä, mitä ihminen on, sillä empiirinen ihmistutkimus voi antaa vastauksia vain siihen, millä tavoin ihmistä voidaan tutkia ja kuvata. Empiiristä tutkimusta tehtäessä on valittava tutkimuslähtökohtiin sopiva ihmiskäsitys, jotta voidaan päästä relevantteihin ja yleistettäviin tutkimustuloksiin. Rauhala erottaa ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan toisiinsa kietoutuneina käsitteinä, joilla on kuitenkin ratkaiseva periaatteellinen ero. Ihmiskuva on tarkoittaa empiirisen tutkimuksen pohjalta saatua tietoa ihmisestä, joka on kuitenkin vain osittainen kuvaus ihmisestä. Ihmiskäsitys toimii lähtökohtana empiiriselle tutkimukselle ja sen tehtävänä on paljastaa ihmisen reaalituneet olemisen tavat.

Tämän pro gradu -tutkielman ontologinen lähtökohta nousee ruumiinfenomenologiasta ja erityisesti Maurice Merleau-Pontyn (1962) käsityksestä ihmisen olemassaolon kehollisuudesta ja päätelmistä havainnon ensisijaisuudesta tietoisuuden alkuperänä. Rauhalan (2014) holistinen, kolmijakoinen ihmiskäsitys tukee Merleau-Pontyn fenomenologiaa kehon situationaalisuudella sekä tajuttoman ja tajuisen teorialla. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan ruumiillista subjektia sekä tietoisuuden syntymistä ja oppimista kehollisuuden näkökulmasta.

2.1 Ruumiillinen subjekti ja havainto

Yhtenä Merleau-Pontyn varhaisista pääteoksista voidaan pitää hänen tutkimustaan *Phénoménologie de la perception* (“Havainnon fenomenologia”, 1945). Nimensä mukaisesti tämän tutkimuksen keskiössä on havainto, joka ei tarkoita ainoastaan ruumiillista toimintaa, vaan Merleau-Ponty näkee havainnon ruumiillisena olemassaolona ja alkuperäisenä yhteytenä ympäröivään maailmaan. Hän ymmärtää havainnon laajasti inhimillisten kokemusten eri muodoissa toistuvana ilmiönä sekä muiden inhimillisten toimintojen pohjana. Ruumiillisuus korostuu tärkeänä

osana havainnon fenomenologiaa, sillä havaitseva tietoisuus saa paikallisen ulottuvuuden elävässä ja toimivassa ruumiissa. Kokemus pohjautuu ruumiilliseen tietoisuuteen, joka taas perustuu yksilön tunteeseen omasta kykenevyydestä, ei ajattelusta. Ruumis on siis se, mistä käsin ihminen suuntautuu maailmaan, ilman, että yksilö itse olisi tällaisen tiedostamisen alkuperä. (Merleau-Ponty, 2012, 17–19.) Merleau-Pontyn maailmassa olemisen problematiikan tärkeitä peruselementtejä ovat aistimus, havainto, kehollisuus ja tilallisuus (Laine, 1993, 104).

Rauhalan (2014, 32–33) mukaan ihmisen olemassaolo voidaan esittää kolmijakoisena jäsenyydenä, jossa olemassaolon perusmuodot ovat tajunnallisuus, kehollisuus sekä situationaalisuus. Tämä tarkoittaa toisin sanoen sitä, että ihmisen olemassaololla on sekä henkinen että orgaaninen ulottuvuus, joka on aina yhteydessä johonkin tilaan, jossa oleminen tapahtuu. Näin ollen ihmisen olemassaolo nähdään kokonaisuutena, jossa kaikki kolme perusmuotoa ovat yhtä lailla välttämättömiä. Tämä edellä kuvattu holistinen ihmiskäsitys ottaa huomioon ihmisen olemassaolon monimuotoisuuden ja tunnustaa kaikilla olemassaolon muodoilla olevan oma tehtävänsä kokonaisuuden muodostumisessa (Rauhala, 2014, 126). Merleau-Pontyn filosofiassa ihmisen olemassaolossa ja subjektina olemisessa olennaista on juuri ihmisen vastavuoroinen sekä tila- ja aikasidonnainen yhteys maailmaan. Tuo suhde on ei-käsitteellinen, mutta tulee tietoisuuteen havainnon kautta. (Pasanen, 2006, 78–84.)

Merleau-Pontyn mukaan omaa kehoaan ei pysty havainnoimaan objektiivisesti. Kokemus omasta kehosta on aina subjektiivinen ja tilannekohtainen sekä yhteydessä avaruudelliseen tilaan ja suhteessa toisiin. (Merleau-Ponty, 1962, 90–91, 100.) Juntunen (2004) tiivistää tätä Merleau-Pontyn filosofiaa siten, että havainto on ihmisen ensisijainen tapa tuntea maailma. Keho on sekä aistiva että aistittava järjestelmä. Se aistii esimerkiksi hajuja, makuja, näkö-, kuulo- ja tuntoaistimuksia. Näiden lisäksi ihmiskeho kykenee havaitsemaan etäisyyksiä ja kokemaan oman sijaintinsa avaruudellisesti suhteessa muihin kehoihin ja esineisiin. (Juntunen, 2004, 33; Juntunen, 2011, 60.) Eri aistit ovat erotettavissa toisistaan, eivätkä ne voi koskaan täysin korvata toisiaan niiden omalaatuisten järjestelmien vuoksi. Havaitsemisessa kaikki käytettävissä olevat aistit kuitenkin keskustelevat keskenään tuottaen yhdessä havaintokokemuksen. (Merleau-Ponty, 1962, 225.) Joillakin ihmisillä aistit voivat toimia ristikkäin siten, että henkilö kokee esimerkiksi kuulevansa värejä tai näkevänsä ääniä. Tällaista ilmiötä aistien päällekkäisyydestä Merleau-Ponty nimittää synesteettiseksi kokemukseksi (Merleau-Ponty, 1962, 229.)

Euroopassa yksi suurista vaikuttajista ihmisen ongelman analysoinnissa on ollut Rene Descartes (1596–1650). Erityisen merkittävää Descartesin filosofiassa on ollut ihmisen tajunnallisuuden korostaminen. (Rauhala, 2014, 24). Merleau-Ponty kritisoi Descartesin ajattelusta seurannutta kartesiolaisten dualismin perinnettä, joka pitää ajattelevaa mieltä subjektina (Hotanen, 2010, 134). Descartesin dualistinen ihmiskäsitys ymmärtää mielen kehosta erillään olevana ajattelun, tietoisuuden ja olemisen perustana, kun taas keho on Descartesin mukaan ei-ajatteleva substanssi. Hänen mukaansa kehon merkitys ajattelulle on sen ylläpitämät elintoiminnot, jotka mahdollistavat aivojen toiminnan, ja aivot taas ovat mielen toimintapaikka. (Damasio, 2001, 231–232.)

Damasio (2001) mukaan kartesiolaisten dualismin käsitys kehosta erillään olevasta mielestä jättävät huomiotta ajattelun ja mielen toimintojen vaikutukset kehoon sekä toisaalta myös kehollisten havaintojen vaikutukset mieleen. Jotta ihmismieltä voidaan ymmärtää, on tunnistettava ajattelun ja tietoisuuden yhteys eliön kehoon sen fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössään. Ihmiskunnan historiassa “olemisen” voidaan nähdä olleen jo ennen ajattelua ja kykyä tietoisuuteen. Ajattelun taidot ja kielen kehitys on syntynyt evoluution kehityksen myötä. Esimerkiksi ihmiselämän alkaessa olemassaolo tapahtuu ennen kuin ihminen tulee tietoiseksi omasta ajattelustaan ja kykenee esimerkiksi käyttämään kieltä vuorovaikutuksen välineenä. Siten ajattelu ja tietoisuus mahdollistuvat vasta olemassaolon eli kehomme rakenteiden ja toimintojen myötä. (Damasio, 2001, 231–234.)

Juntunen (2004 ja 2011) jäsentää kehollisuuden käsitettä Merleau-Pontyn (1962) ajattelun pohjalta. Kehollisuus viittaa kehon subjektiiviseen maailman havaitsemiseen: Keho on yhtä kuin subjekti, joka kokee maailman subjektiivisesti. Kehollisuuden näkökulma toimii selityksenä sille, miten ihmisen toiminta ja ajattelu on kokonaisvaltaista kehon ja mielen yhteen kietoutuneisuutta. Kognitio ja luovuus perustuvat keskeisesti kehollisuuteen. Keho on väylä ymmärtämiseen, ja aistiminen merkityksellisiä kokemuksia luovaa kehollista tietämistä. (Juntunen, 2011, 67-68.)

Myös Pfeifer ja Bongard (2007) pitävät kehollisuutta ajattelun perustana. He tarkastelevat ajattelumme vaikutuksia kehossamme sekä toisin päin käännettynä sitä, miten kehomme vaikuttaa ajatteluamme. Aivot kontrolloivat kehomme toimintaa niin tiedostetulla kuin tiedostamattomalla tasolla. Ajatuksemme eivät ole niin vapaita kuin voidaan ajatella, vaan ne ovat kehomme muotoilemia. Tämän lisäksi keho mahdollistaa ajattelun. Tuottamillamme ajatuksilla on perusta

kehollisuudessamme. Kehollamme on oma luontainen dynaaminen systeeminsä, ja neurologi-
sen dynamiikan on sovittava siihen. Toisin sanoen neuraaliset värähtelyt eivät ainoastaan vai-
kuta kehon liikkeisiin ja toimintaan, vaan kehollinen käyttäytyminen myös määrittää hermo-
verkkojen toimintaa. (Pfeifer & Bongard, 2007, 1–2, 362.)

Muun muassa Merleau-Pontyn ja Deweyn teorit kehollisuudesta tajunnan peruselementtinä
löysivät uudelleen hedelmällisen maaperän kognitiotieteen puolella 1980-luvulla, kun kehollin-
nen lähestymistapa nousi kognitiotutkijoiden keskuudessa kritiikiksi vallitsevia tieteensuun-
tauksia, komputationalismia ja formalismia kohtaan. Näiden aiempien tieteensuuntausten edus-
tajien mukaan tajunta sijaitsi ainoastaan aivoissa abstraktien symbolien ja niiden välisen vuoro-
vaikutuksen muodossa. Kehollisen kognition kannattajat käänsivät merkittävästi tieteen
suuntausta väittämällä, että tajunnalliset (kognitiiviset) prosessit riippuvat kehon sensorimoto-
risista kokemuksista niiden ollessa vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa. (Lind-
blom, 2015, 82–83.)

Myös Parviainen jäsentää ihmisen maailmassa olemista kehon kautta. Fenomenologialle tyy-
pillisellä tavalla ajateltuna ihmisen suhde maailmaan on olennainen olemassaolon kannalta. Ih-
minen on osa maailmaa, ja ihmisen oleminen ja olemassaolo on nimenomaan maailmassa ole-
mista. Fyysisiä maailmoja on tiedettävästi vain yksi, mutta kokemus- ja elämissaailmamme
ovat kuitenkin hyvin erilaisia. Ihmisen olemus on ennen kaikkea kehollinen. Toisin sanoen
keho mahdollistaa inhimillisen ymmärtämisen. Kehonsa kautta ihminen on sidoksissa aikaan ja
paikkaan. Kehollisuus ja tietoisuus eivät ole toisistaan irrallisia, vaan keho on perusta tietoisuu-
delle. Keho ja kehollisuus muuttuvat elämän kulussa, ja siten voidaankin sanoa ihmisen olemi-
sen olevan jatkuva prosessi. Ihmiskeholla on taipumus liikkumiseen ja toimintaan. Ihminen on
jatkuva liikkeessä, ja siksi kehon näkökulma maailmaan on liikkuva. (Parviainen, 1994, 21–
29).

Kehollisuutta koskevissa tutkimuksissa ja filosofisissa kirjoituksissa on määritelty kehon ja
ruumiin terminologisia eroja. Näillä kahdella sanalla ei ole suurta merkityseroa suomen kie-
lessä. Suurin ero ilmenee siinä, että sanalla ruumis voidaan tarkoittaa sekä elävää että kuollutta
ruumista. Ruumiilla voidaan viitata siis kristilliseen ja dualistiseen käsitykseen ruumiista ja
hengestä toisistaan erillisinä (Parviainen, 1994, 21). Lisäksi on esitetty näkökantoja, joiden
mukaan sana ruumis viittaisi pelkkään fyysiseen ruumiiseen biologisine ja orgaanisine toimin-
toineen, kun taas sana keho pitäisi sisällään myös mielen ja ajattelun osana kehoa. Sana keho
on uudissana, joka otettiin käyttöön nimenomaan selventämään merkitystä elävästä kehosta.

(Ruonakoski, 2011, 56–57; ks. Parviainen, 2006, 69–70.) Eri tutkijat ja filosofit ovat käyttäneet sanoja keho ja ruumis hieman eri tavoin: synonyymisesti tai tilannekohtaisesti eritellen. Sanojen käytön vaihtelua voivat aiheuttaa myös eri käännökset, sillä esimerkiksi saksankielinen sana *leib* on joissakin tutkimuksissa suomennettu kehoksi ja toisissa eläväksi ruumiiksi (Ruonakoski, 2011, 57).

Tässä tutkielmassa aiempaan teoriaan viitattaessa esitellään käsitteitä niillä termeillä, joita tutkijat itse ovat käyttäneet. Tämän tutkielman kannalta on kuitenkin mielekkäämpää käyttää sanaa keho kuin ruumis, sillä silloin kehollisuuden yhteys esimerkiksi oppimiseen ja tietoisuuteen näyttävät selvempänä. Vaikka kehotietoisuuden ja kehollisen oppimisen prosessit ovatkin fyysisestä ruumista riippuvaisia, ne edellyttävät tajunnallisten kokemusten tietoisuuteen tuleamista.

2.2 Kehollinen tieto ja kehotietoisuus

Tämänhetkisen filosofisen käsityksen sekä kognitio- ja neurotieteen mukaan tietoisuuden perusta on kehollinen (Anttila, 2013, 34). Tietoisuudella voidaan tarkoittaa joko ainoastaan sanalliseen kykyyn perustuvaa ihmismielen toimintaa tai laaja-alaisempaa myös ei-sanallista ja mielikuvia sisältävää mielen toimintaa (Lehtonen, 2014, 25). Lehtosen (2014, 33–34) mukaan varhaiset tietoisuuteen liittyvät prosessit ovat läheisesti yhteydessä ruumiin toimintoihin, ja tällaisella laajalla tietoisuuskäsityksellä on kliinistä merkitystä esimerkiksi psykosomaattisten oireiden hoidossa. Tunteiden ja tuntemusten kuuntelulla sekä niistä tietoiseksi tulemisella on yhteys sekä fyysiseen hyvinvointiin että tunne-elämään.

Merleau-Ponty ei erota kehoa ja tietoisuutta toisistaan, vaan hänen mukaansa ne ovat yksi, yhtenäinen ja elävä kokonaisuus (Ruonakoski, 2011, 64). Merleau-Pontyille ruumiillinen kokemus ja sen ymmärtäminen ovat ihmisen olemisen perustavia lähtökohtia (Törmä, 2015, 14–16). Sitä ruumis on myös ajattelun perusta ja havaitseminen tietoisuutta edeltävä alkuperäinen kokemus suhteesta maailmaan ja toisiin (Hotanen, 2008, 10). Merleau-Ponty tekee eron esireflektiivisen ja reflektiivisen itsetietoisuuden välille, jossa esireflektiivinen itsetietoisuus muodostuu itsessä tapahtuvista havainnoista ja reflektiivinen taas havaintokokemuksen tarkastelusta. Reflektiivisen tietoisuuden kautta otetaan etäisyyttä elettyyn kokemukseen. (Ruonakoski, 2011, 69–70.) Juntunen (2004, 2011) sekä Anttila (2013) yhdistävät kehon ja tietoisuuden taidepedagogisissa tutkimuksissaan viittaamalla Merleau-Pontyn fenomenologisiin käsityksiin kehollisesta havaitsemisesta ajattelun ja tietämisen taustalla. He kutsuvat näitä havainnoista syntyviä

kokemuksia keholliseksi tiedoksi. Kehollinen tieto on kokemuksellista, henkilökohtaista tietoa, joka luo ajattelua aistien, elämysten, tunteiden ja havaintojen kautta. Kehollista tietoa voi olla vaikea kielellistää, mutta se tukee ihmisten välistä ymmärrystä vuorovaikutustilanteissa. (Anttila, 2013, 33.) Kehollinen tieto on eri asia kuin ruumista koskeva tieto. Ruumista koskevalla tiedolla tarkoitetaan sellaista tietoa, jota esimerkiksi biologia ja lääketiede hankkivat ihmisruumiin toiminnasta. Kehollinen tieto on kehosta syntyvää tietoa, joka koskee toiminnallista kehoa ja joka perustuu aistimellisiin kokemuksiin kehosta. (Parviainen, 2006, 72–73.)

Eeva Anttila on tutkinut muun muassa oppimista kehollisen tiedon näkökulmasta. Tutkimuskohteena Anttilalla (2009, 84) olivat kehollisen läsnäolon tuottamat tajunnalliset sisällöt. Kehollinen läsnäolo nähdään tutkimuksessa ihmisen tietoisuutena kehonsa proprioseptisen järjestelmän välittämistä välittömistä tuntemuksista ja aistimuksista. Klemola (2004, 85) käyttää kehontietoisuudesta myös käsitettä proprioseptinen eli asento- ja liikeaistiin liittyvä tietoisuus, jonka hän erottaa proprioseptisestä informaatiosta. Proprioseptinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta koetusta kehosta esimerkiksi lihasten jännittyneisyydestä, kehon asennosta, kiputiloista, tasapainosta sekä elinten toiminnoista. Proprioseptiikan tuottama informaatio toimii kehotietoisuuden perustana, mutta on suurelta osin tiedostamatonta. Kehontietoisuutta ja proprioseptisiä aisteja voi Klemolan mukaan kuitenkin harjoittaa ja tietoisuuden piiriä laajentaa.

Anttila (2013) viittaa kehontietoisuudella ihmisen kykyyn tarkastella omaa kehollista tilaansa ja sen muutoksia. Tärkeää kehontietoisuudessa onkin nimenomaan pientenkin kehollisten muutosten tietoisuuteen tuominen, jolloin ne muuttuvat tajunnassa tiedoksi. Tässä yhteydessä onkin Anttilan mielestä mielekäästä puhua kehollisesta läsnäolosta, jossa ihminen tietoisesti tarkastelee ja kuuntelee oman kehonsa viestejä. Kehontietoisuuteen kuuluu kuitenkin muutakin kuin oman kehon kuuntelua ja kehon viestien tietoisuuteen tuomista. Kehontietoisuuteen sisältyy muun muassa kehon kuva, kehon kaava, kehon muistot, keholliset tottumukset ja taidot sekä kehollinen kommunikaatio. (Anttila, 2013, 33.)

Klemola (2004) selventää kehon kuvan ja kehon kaavan käsitteitä. Kehon kuvalla tarkoitetaan niitä asenteita ja ajatuksia, joita ihminen omaan kehoonsa liittää. Se siis pitää sisällään ne käsitykset, kokemukset ja mielikuvat, joilla ihminen määrittelee ja arvottaa omaa kehoaan. Kehon kuva pitää sisällään tunteita, joita näkemys omasta kehosta tai kehoista yleensä aiheuttaa. Kehon kaava taas liittyy motorisiin taitoihin, jotka toimivat ihmisen niitä tarkkailematta. Esimerkiksi, vaikka ihmisen havaintokohteena ei olisi hänen kehonsa, pystyy hän säilyttämään asentonsa tai liikkumaan monin eri tavoin. Nämä kehon järjestelmät ovat toisiinsa yhteydessä,

vaikka ne voidaankin ajatella ikään kuin kehon tiedostamattomiksi ja tiedostetuiksi puoliksi. (Klemola, 2004, 81–82.)

Parviainen (1994) erottaa ihmisen olemassaolossa kaksi kokemuksellista tietoisuuden kenttää: kehontietoisuuden ja egotietoisuuden. Hänen mukaansa kehontietoisuuteen kuuluvat orgaaniset, kehon sisäiset aistimukset, kuten vaikkapa kivun, kosketuksen tai liikkeen tunteminen. Egotietoisuuteen hän jaottelee kuuluvaksi älylliset, tunne- ja tahtokokemukset. Näitä tietoisuuden osa-alueita Parviainenkaan ei kuitenkaan näe toisistaan erillisinä, vaan näkee egon olevan osa kehoa. Ihmiskehon erityisyys on siinä, miten älyllisyys ja tietoisuus ovat ikään kuin kiinni kehossamme. Keho on samanaikaisesti tunteva ja ajatteleva organismi. (Parviainen, 1994, 26).

Kielitieteilijä Lakoffin ja filosofi Johnsonin (1999, 4) mukaan järki ja ajattelu saavat alkunsa aivojen luonteesta, kehosta ja kehollisista kokemuksista. Samat hermostolliset ja kognitiiviset mekanismit, jotka mahdollistavat havaitsemisen ja liikkumisen, luovat käsitteellisiä järjestelmiä ja ajattelumalleja. Heidän mukaansa mieli on luonnostaan kehollinen ja ajattelu enimmäkseen epätietoista. Järki ei ole transsendentti, havaintokokemuksista erillinen ja yleismaailmallinen ominaisuus, vaan se on ratkaisevasti yhteydessä ihmiskehon omalaatuisiin mekanismeihin, aivojen hermostolliseen rakenteeseen sekä toiminnallisiin ominaisuuksiin. Ajattelu ei ole myöskään puhtaasti kirjaimellista, vaan usein kuvitteellista ja vertauskuvallista sekä yhteydessä tunteisiin. Myös Varela, Thompson ja Rosch (1995, 173) pitävät tajuntaa riippuvaisena kehosta ja sen lukuisista sensomotorisista kyvyistä. Lisäksi he painottavat, että havainto ja liiketoiminnot ovat perustaltaan erottamattomia, jatkuvassa yhteydessä toisiinsa ja ovat kehittyneet ihmisessä samanaikaisesti. Havainto käsittää aistien ohjaamat toiminnot, ja ajattelu puolestaan rakentuu toistuvista aisti- ja liiketoimintoja koskevista kaavoista, jotka mahdollistavat toimintojen aistiohjautuvuuden.

2.3 Elävä ja eletty keho

Ihminen on elävä keho, jota ilman ei olisi mahdollista havaita maailmaa ja tulla tietoiseksi siitä. Ruumiimme eli kehollisuutemme mahdollistaa asioiden ja toisten kehojen havaitsemisen ja ymmärryksen niiden suhteesta omaan kehoamme. Merleau-Pontyn mukaan ihmisen olemassaolo tarkoittaa maailman havaitsemista elävänä subjektina. Maailman havaitsemiseksi ja siitä tietoiseksi tulemiseksi tarvitsemme koko kehoamme, jossa aivot ja hermosto ovat vuorovaikutuksessa aistielimien ja raajojen liikkeiden kanssa. Aivot eivät kuitenkaan yksinään määrää persoonallisuutta, vaan myös monimutkaiset suhteet maailmaan ja sen objekteihin. (Matthews,

2014, 57.) Merleau-Pontyn ruumiskäsityksen mukaan "elävä ruumis" on objektin, objektiivisen maailman ja objektiivisen ajattelun vastakohta ollen samalla niiden edellytys (Heinämaa, 1996, 16).

Eeva Anttila (2009, 85) puhuu elävästä kehosta, jolla hän tarkoittaa biologista ja orgaanista kehoa, jossa tapahtuvat tapahtumat ja muutokset välittävät ihmiselle tietoa ympäristöstä. Keho on samalla kokemusten ja tajunnan "asunto", eli eletty keho (Anttila, 2011, 157). Kehollisten järjestelmien kautta saatu tieto muuttuu koetuksi tiedoksi: subjektiivisiksi käsitteiksi, kieleksi ja ajatuksiksi. Kehollinen tieto siis voi saada kielellisen muodon tajunnassa. Näin ollen tietämisen ja mielen perustana voidaan pitää elettyä kehoa eli tuntevaa ja kokevaa, tietoa prosessoivaa elävää kehoa. Suhde elävän ja eletyn kehon välillä onkin nykypäivänä olennaisempi tutkimuskohde kuin kehon ja mielen välinen yhteys, sillä vanhakantainen ajattelu kehon ja mielen erillisyydestä ollaan jo laajasti eri tieteenaloilla pystytty haastamaan (Anttila, 2009, 85; Damasio, 2001; Lakoff & Johnson, 1999).

Rauhalan (2014, 35) mukaan mieli ilmenee tajunnan tilassa, jota hän kutsuu elämykseksi. Aistimukset, tunteet, mielikuvat ja havainnot ovat Rauhalan mukaan eräänlaisia tajunnan perusyksiköjä, tajunnan tapahtumisen lähtökohtia. Tajuntaa itseään ei kuitenkaan voi Rauhalan mukaan havaita, vaan ainoastaan sen sisältöjä. Tajunnassa syntyvää ymmärrystä jostain tietystä objektista, asiasta tai ilmiöstä voidaan kutsua merkityssuhteeksi. Mieli tarkoittaa Rauhalan ihmiskäsityksessä merkityksen antajaa, joka muodostaa tajunnassa merkityssuhteita objektien, asioiden ja ilmiöiden kanssa. Anttilan (2009, 84) määritelmän mukaan tajunnan sisällöiksi voidaan ajatella kuuluvan kaikki se, mitä voimme tiedostaa tai kokea. Tajunnan merkityssuhteet jäsentyvät jatkuvasti uudelleen, unohtuvat, palautuvat mieleen sekä katoavat tiedostamattomaan ja tulevat takaisin tajuntaamme. (Rauhala, 2014, 35–36). Tajuihin eroaa juuri tajuttomasta sen mahdollisuudella elämykseen ja kokemukseen (Rauhala, 2005, 32).

Anttila (2013, 34–35) jäsentää käsitystään tietoisuudesta Rauhalaa (2005) mukailleen. Anttilan ajattelussa yhdistyvät Rauhalan tajuinen ja tajuton sekä elävän ja eletyn kehon käsitteet. Tajuton tarkoittaa elävän kehon orgaanisia prosesseja, jotka eivät voi tulla tietoisuuteen. Tajuinen taas jakautuu tiedostamattomaan ja tiedostettuun. Tajuttoman sekä tajuisen tiedostamattoman ero on siinä, että tajuisen tiedostamaton voi tulla tietoisuuteen. On siis mahdollista tulla tietoiseksi osasta elävän kehon tapahtumista, ja juuri tätä tajuisen tiedostamattomaa aluetta Anttila pitää merkittävänä kehollisen oppimisen näkökulmasta.

2.4 Kehollinen oppiminen

Kognitiivisen psykologian ja neurotieteiden tutkimustieto kehollisten toimintojen suhteesta tietoisuudelle tarkentuu jatkuvasti. Kasvatustieteen näkökulmasta katsottuna tämä on tuonut uutta ymmärrystä ruumiillisen tiedon merkityksestä tietoisuudelle erityisesti taide- ja liikuntapedagogiikkaan. (Rouhiainen, 2011, 75.) Oppimisen neurologinen perusta on hermosolujen toiminnassa, joka on riippuvainen ympäristöstä saamistaan ärsykkeistä. Oppiminen voi olla joko assosiatiivista tai ei-assosiatiivista. Assosiatiivinen tarkoittaa tilannetta, jossa hermosolu saa samaan aikaan viestejä useista eri ärsykkeistä ja saatuaan niitä tarpeeksi lähettää viestejä eteenpäin. Ei-assosiatiivinen oppiminen voi puolestaan olla joko totunnaista tai herkistävää. Hermosolu joko tottuu saamaansa ärsykkeeseen eikä välitä viestiä enää hermoverkkoja pitkin eteenpäin tai se herkistyy tietynlaisille ympäristönsä viesteille, jolloin se reagoi pienimpäänkin ärsykkeeseen. Oppimisen perusmekanismit ovat konkreettisesti nähtävissä koulumaailmassa. Esimerkiksi oppilaan aiemmat kokemukset vaikuttavat uuden asian oppimiseen. Myönteiset oppimiskokemukset assosioituvat oppilaan käsitykseen oppimisesta, ja siten suhtautuminen kouluun on myönteisempi kuin oppilaalla, joka yhdistää oppimisen haasteisiin tai epäonnistumisen tunteeseen. Oppimisen automatisoitumiseen taas tarvitaan riittävästi toistoja, jolloin hermosolujen väliset yhteydet herkistyvät, ja tieto kulkee hermoverkoissa ikään kuin itsestään. (Sajaniemi & Krause, 2012, 9.)

Neuro- ja kognitiotieteen teoria tietämiselle ja oppimiselle liittyy edellä esitettyjen oppimisen mekanismien kautta vahvasti kehollisuuteen ja keholliseen tietoon. Tästä näkökulmasta voidaan havaita neuro- ja kognitiotieteen yhteys Merleau-Pontyn filosofiaan ruumiista ja havainnon ensisijaisuudesta. Merleau-Pontyn (1993, 14–28) ajattelussa erityisesti maalaustaiteen keinoissa ilmenee havainnoivan ruumiin ja maailman aistimellinen yhteys, jossa maalari aistii samanaikaisesti maailmaa sekä itseään maailmassa. Merleau-Pontyn mukaan kaikki maailmaan kohdistuva ajattelu perustuu ymmärrykselle aistivasta ja aistittavasta ruumiista. Ruumis antaa perspektiivin, josta havaitsemme maailmaa mutta myös havaitsemme maailman itsessämme. Neuro- ja kognitiotieteen sekä ruumiinfilosofian näkökulmasta oppimiseen voidaan todeta vaikuttavan niin oppimisympäristö ja sen sosiaaliset sekä kulttuuriset prosessit kuin subjektiiviset kokemukset, tunteet ja aistitkin.

Rouhiainen viittaa Merleau-Pontyn (1962) nimeämään totunnaiseen ruumiiseen puhuessaan ruumiillisesta oppimisesta. Totunnaisella ruumiilla tarkoitetaan ruumiin osa-aluetta, jonka kautta toteutamme ruumiillemme jo tuttuja toimia. Se siis pitää sisällään ne ruumiin oppimat

toimet ja kyvyt, jotka ovat käytettävissämme nykyisyydessä. Aiemmat kokemukset jäävät ruumiin muistiin praktiseksi tiedoksi, joka on otettavissa käyttöön toiminnassamme. Näin totunnaista ruumista voidaan luonnehtia myös kokemusperäiseksi motoriseksi muistiksi tai toiminnalliseksi kompetenssiksi. Tällainen käytettävissä oleva ruumiin tieto voi olla vaikeaa sanallistaa ilman toimintaa, mutta toiminnassa itsessään refleksinomaista. Totunnainen käyttäytyminen on tavallisesti sujuvaa, eikä sen toteuttamiseen tarvitse suunnata erityistä keskittymistä. Merleau-Pontyn näkemystä mukaillen Rouhiainen siis toteaa, että oppiminen, eli tottumuksen muotoutuminen, on ruumiin pyrkimysten ja suoritusten välillä tapahtuvaa tasapainottumista. Syvälle juurtunut ruumiillinen tottumus voi olla myös sovellettavissa muissa asiayhteyksissä. (Rouhiainen, 2011, 82.)

Merleau-Pontyyn (1962) viitaten Rouhiainen ymmärtää myös oppimisen ruumiin hahmon uusintamisena ja uudelleen jäsentymisenä, ja ruumiin ympäristöön sopeutuvana ja maailmaan suuntautuvana, ympäristöään jäsentävänä subjektina. Ruumiin hahmo mahdollistaa liikkeen aiheuttamien aistimusten yhteen kietoutumisen, jonka avulla kokemukset rakentuvat aiempien kokemusten varaan ja ihminen kytkeytyy menneisyyteen ja tulevaan sekä ympäristöön ja tilanteeseen. Tätä aistimusten yhteen kietoutumista Rouhiainen nimittää intentionaaliseksi kaareksi, joka liittää meidät kuhunkin tilaan ja tilanteeseen. (Rouhiainen, 2011, 84).

Parviainen (1994) ja Ylönen (2003) ovat kirjoittaneet tanssin tutkimuksissaan kehomuistista, jossa on paljon samaa kuin Merleau-Pontyn totunnaisen ruumiin käsitteen kautta määritellyssä ruumiillisessa oppimisessa. Molemmat viittaavat kehomuistia määritellesään Caseyyn, jonka mukaan kehomuistiin kuuluvat kehon omat muistamisen tavat; millä tavoin kehomme muistaa, miten voimme muistaa kehomme avulla tai sen kautta. (Parviainen, 1994,52; Ylönen, 2003, 60; Casey, 1987, 147). Casey jaottelee kehomuistia usealla eri tavalla. Ensinnäkin hän näkee kehomuistin koostuvan kolmesta eri tyyppisten kehon muistojen osa-alueesta: taitoihin ja tottumuksiin liittyvästä kehomuistista, traumaattisesta kehomuistista sekä eroottisesta kehomuistista. Lisäksi Caseyyn mukaan kehomuistilla on kolme yleisesti erotettavaa luonnetta: marginaalisuus, tiheys- ja syvyysulottuvuus sekä menneisyyden ja nykyisyyden yhtäaikainen läsnäolo. (Casey, 1987, 147–163).

Marginaalisuus liittyy selvimmin taitojen ja tottumusten kehomuistiin: Taidot tai muistot ovat hiljaisesti läsnä kehossamme, "marginaalissa", josta ne palautuvat käytäntöön ilman aktiivista mieleen palauttamista tai keskittymistä. Jotkut muistot ovat kehossa painavia ja siten vaikutusvaltaisia, mutta kuitenkin vaikeasti sanallistettavia. Niillä on siis suuri merkitysarvo ihmisen

toiminnassa ja käyttäytymisessä, mutta niiden jäsentäminen tajunnassa sanalliseen muotoon on vaikeaa. Kaikille muistoille yhteinen piirre on syvyys, jonne ne välillä vajoavat ja josta ne välillä nousevat pintaan. Menneisyys ja nykyisyys ovat kehon muistoissa läsnä yhtä aikaisesti. Kehon muistot voivat valloittaa paikan nykyisyydeltä, ja siten muisto (menneisyys) tulee osaksi nykyisyyttä. (Parviainen, 1994, 52–53; Ylönen, 2003, 60).

Eräänä kehollisen oppimiskäsityksen edeltäjänä voidaan pitää Maija Lehtovaaran (1996) muotoilemaa situationaalista oppimiskäsitystä. Situationaalinen oppimiskäsitys perustuu holistiselle ihmiskäsitykselle (Rauhala, 2014). Situationaalinen oppiminen on yksilöllinen ja ainutkertainen tapahtuma, jossa situaatio muodostuu muun muassa toisista ihmisistä, yhteiskunnan rakenteista, maantieteellisistä ja ilmastollisista oloista, kulttuurista ja sen normeista sekä oppimisympäristöistä. Oppiminen on situationaalisen oppimiskäsityksen mukaan todellisuuden ilmenemistä kokemuksissa, jotka sisältävät aina merkityksiä jostain. Oppiminen tarkoittaa siten merkitysten ymmärtämistä ja muuttumista tajunnassamme. (Lehtovaara, 1996, 83–99.)

Erytisesti taideaineille yhteistä ja luonteenomaista on holistinen käsitys ihmisestä ja kehollisuudesta. Deweyn kasvatustieteessä puolustetaan taideaineiden merkitystä koulussa ja ymmärretään taiteen mahdollisuudet rakentamassa hyvää elämää syventymällä kokemuksiin ja havaintoihin taiteelle erityisessä tilassa (Juvonen, 2008, 75–76; Westerlund & Väkevä, 2008, 52; Bresler, 2011, 175–176). Deweyn teoreettisilla lähtökohdilla oppimisen kokemuksellisesta, käytännöllisestä ja toimijuuteen perustuvasta luonteesta on paljon yhteistä kehollisen oppimisen kanssa (Alhanen, 2013, 138–150). Juntunen (2011) mukaan ei kuitenkaan ole aina täysin selvää, että taideaineita opettaessa otetaan huomioon kehollinen tieto ja kokemuksellisuus. Vaikka taiteen parissa työskentelylle onkin luontaita, että tietoa rakennetaan eri aistien, tunteiden, kehon liikkeiden ja ajattelun välisessä dialogissa, taidekasvatus koulussa jakautuu kuitenkin useimmiten toisistaan melko irrallisiin taideaineisiin. Tällöin oppiminen ja elämyksellisyys perustuvat enimmäkseen yhden, oppiaineelle tavanomaisimman aistin käyttöön. Esimerkiksi musiikissa keskitytään tavallisesti eniten auditiivisiin elämyksiin ja havainnointimenetelmiin, kuvataiteessa visuaalisiin jne. Viime vuosina kehollisuus on otettu taideaineita tarkastelevissa kirjoituksissa tarkemmin esille. Elintoimintojen, aistien ja liikkeen lisäksi myös oppiminen itsessään on kehollinen toiminto. Juntunen mukaan keho oppii jatkuvasti myös sitä tiedostamatta esireflektiivisellä tasolla. Taiteiden hyödyntäminen opetuksessa tarjoaa oppimiselle kehollisia ulottuvuuksia. (Juntunen, 2011, 68–69.) Myös oman kehon toimintoja voidaan oppia havaitsemaan ja ymmärtämään juuri taideaineiden avulla moniaistisissa prosesseissa.

Säveltäjä-pedagogi Jaques-Dalcroze (1865–1950) on ollut merkittävässä roolissa kokonaisvaltaisen taidepedagogiikan kehittämisessä. Jaques-Dalcroze halusi hyödyntää oppilaan liikekokemuksia, kuuntelua ja improvisaatiota musiikinopetuksessaan. Hänen pedagogiset tavoitteensa keskittyivät ihmisen kehollisuuteen, keholliseen tietämiseen sekä aistien, tunteiden ja kokemusten vuorovaikutukseen. Dalcroze-pedagogiikka on erityisesti taidekasvatuksen suuntaus, mutta se mahdollistaa monien eri työtapojen integroimisen. (Juntunen, 2011, 57.) Vaikka Dalcroze-pedagogiikka onkin rakentunut musiikinopetuksen kautta, halusi Jaques-Dalcroze kehittää kasvatusta yleisesti. Taidekasvatuksen avulla tuetaan myös taiteellisen pääoman lisäksi yleisiä kasvatustavoitteita, esimerkiksi sosiaalisuuden, persoonallisuuden, sensitiivisyyden, mielikuvituksen ja tietoisien minän kehittymistä. Jaques-Dalcrozen musiikkikasvatuksessa näkyvät samat periaatteet kuin Merleau-Pontyn filosofiassa. Jaques-Dalcroze pyrki muuttamaan älyyn perustuvaa opetusta monipuolisemmaksi aistihavaintojen ja kokemusten kautta oppimiseen. Hänen mukaansa tällaisella taidepedagogiikalla on positiivisia vaikutuksia muun muassa tarkkaavaisuuteen, muistiin, kommunikointikykyyn, kehonhallintaan, itsetuntemukseen sekä mielen ja kehon yhteyteen. (Juntunen, 2011, 64–67; Jaques-Dalcroze, 2000.)

Eeva Anttilan vuosina 2009–2013 toteuttama tutkimushanke *Koko koulu tanssii!* perustuu pedagogiselta pohjaltaan käsitykseen oppimisesta kehollisena ilmiönä. Kehollinen oppiminen on oppimista koko kehossa, ihmisessä ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tässä kehollisella toiminnalla viitataan niin kehon liikkeisiin, aistimuksiin, fysiologisiin muutoksiin kuin kokemuksiin. Näin ajateltuna oppiminen saa perinteistä oppimiskäsitystä laajemman merkityksen. Tieteen ja oppimisteorioiden kentällä tällainen ajattelutapa voidaan nähdä kehollisena käänteenä tai murroksena. Kehollisen käänteen alkujuuret ovat taiteen ja filosofian, erityisesti ruumiinfenomenologian, aloilla. Kuitenkin ajatus siitä, että tieto syntyy ihmisessä ja ihmisten välillä, eikä vain siirry opettajalta oppijalle, on rantautunut yleisemminkin oppimiskäsityksiin kasvatuksen kentällä. (Anttila, 2013, 31–32.)

Katzin (2013) multimodaalista ja kehollista oppimista käsittelevän kokoomateoksessa tarkastellaan kehollisen oppimisen ja moniaistisen pedagogiikan mahdollisuuksia koulussa ja erilaisissa yhteisöissä. Vaikka liikkeen ja kehollisten havaintojen merkityksestä vuorovaikutuksessa ja tunteiden merkityksestä oppimisessa ollaan nykyään varsin tietoisia, Katzin mukaan opetuksen järjestäminen perustuu yhä pääsääntöisesti kielellisyyteen hyödyntämättä tätä ruumiillista älykkyyttä, kehollista tietoa (Katz, 2013, 4).

2.4.1 Kehollisuus opetussuunnitelman oppimiskäsityksessä

Aiemmissa opetussuunnitelmissa ei kehollisuutta olla juurikaan painotettu osana opetusta (Opetushallitus, 2004). Nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) kehollisuus kuitenkin tunnustetaan olennaisena osana oppilaiden kasvua ja oppimista. Esimerkiksi liikuntakasvatuksessa kehollisuudella on selvästi aiempaa holistisempi merkitys (Siljamäki, 2016, 40). Kehollisuus tai kehon käyttö mainitaan sekä nykyisen opetussuunnitelman oppimiskäsityksessä että peräti viiden oppiaineen oppiainekohtaisissa osissa. Tämän tutkielman kannalta on tärkeää ottaa huomioon opetussuunnitelman sisältämä oppimiskäsitys suhteessa kehollisuuden ja kehollisen oppimisen teoriaan. Opetussuunnitelma ohjaa opettajaa työssään ja siten myös opetussuunnitelman tarjoamalla oppimiskäsityksellä on painoarvoa opettajan muodostaessa omia käsityksiään.

Opetussuunnitelman (2016) oppimiskäsitys perustuu ajatukselle, jossa oppija on aktiivinen toimija, joka käyttää aistejaan, kieltään ja kehollisuuttaan osana ajattelua ja oppimista. Oppiminen kuuluu erottamattomasti yksilön ihmisenä kasvuun sekä hyvän yhteisöllisen elämän rakentamiseen. Olennaista ei ole vain oppia tietoja ja taitoja, vaan myös tutkia ja reflektoida omia kokemuksiaan, tuntemuksiaan ja oppimistaan. Opetussuunnitelman oppimiskäsitys korostaa myös oppimisen vuorovaikutuksellisuutta ja yksilön kokemuksellisuutta. Oppimista tapahtuu yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa, ja sitä edistävät esimerkiksi myönteiset tunnekokemukset sekä uuden luominen. (Opetushallitus, 2016, 17.)

Toimintakulttuurin periaatteita avaavassa kappaleessa korostetaan lapselle luontaista toiminnallisuutta, luovuutta, liikkumista, leikkillisyyttä ja kokeilunhalua. Toiminnallisuutta pidetään opetussuunnitelmassa tärkeänä ja lapsille luontaisena oppimisen keinona. Toiminnallisuus voi tarkoittaa monia eri asioita riippuen opetettavasta asiasisällöstä ja valituista menetelmistä. Yksi olennainen toiminnallisuuteen kuuluva asia on vuorovaikutus toisten oppijoiden ja opettajien kanssa. Opetussuunnitelma kannustaakin käyttämään monipuolisia vuorovaikutuksen keinoja oppimistilanteissa. Vuorovaikutus ja yhteistyössä toimiminen luo pohjaa luovalle ja elämykselliselle oppimiselle sekä liikkumiselle, leikkimiselle ja monipuoliselle toiminnallisuudelle. (Opetushallitus, 2016, 27.)

Perusopetuksen yhtenä tavoitteena on laaja-alainen osaaminen, jonka tarkoituksena on tukea lapsen ihmisenä kasvamista, demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyttä sekä kestävän elämänta-

van omaksumista. Keskeistä on lapsen omien vahvuuksien löytäminen ja itsetunnon vahvistaminen. Yksi laaja-alaisen osaamisen osa-alueista on kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, jonka sisällöissä myös kehollisuus näkyy vahvasti: “Oppilaita ohjataan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan ja käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen.” (Opetushallitus, 2016, 27–30.)

2.4.2 Kehollisuus opetussuunnitelman sisällöissä ja tavoitteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) sisällöissä ja tavoitteissa kehollisuus esiintyy kehollisen ilmaisun, kehonkuvan, kehon toimintakyvyn sekä kehon ja mielen viestien tunnistamisen muodossa. Lisäksi opetussuunnitelma kannustaa kehon käyttöön oppimisen välineenä, jolloin voidaan puhua myös toiminnallisesta oppimisesta. Opetussuunnitelman vuosiluokkien 1–6 oppiainekohtaisissa selvityksissä kehollisuus ilmenee liikuntaa, ympäristöoppia, kuvataidetta sekä musiikkia koskevissa kappaleissa. Lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden kappaleissa puhutaan kokonaisvaltaisesta ilmaisusta esimerkiksi draaman avulla. Sanaa “kehollinen ilmaisu” käytetään kuitenkin ainoastaan saamen kielen ja kirjallisuuden sekä suomi toisena kielenä -oppiaineissa. Draama, musiikkiliikunta, kehollinen musiikillinen ilmaisu sekä liikunnan monipuoliset keholliset toimintamuodot nähdään tärkeiksi ihmisenä kasvun keinoiksi. Kehollisen ilmaisun mahdollisuudet nähdään tärkeinä erityisesti tunnetaitojen harjoittelussa sekä esimerkiksi myönteisen minäkuvan rakentamisessa. (Opetushallitus, 2016.)

Opetussuunnitelman toimintakulttuuria ja työtapoja koskevassa osassa ilmaisutaitoa ja esimerkiksi draamallisten ja taiteellisten ilmaisumenetelmien käyttöä opetuksessa pidetään tärkeänä ja oppilaan tervettä itsetuntoa sekä luovuutta kehittävänä (Opetushallitus, 2016, 30). Oppiainekohtaisista kappaleista kehollinen tai taiteellinen ilmaisu mainitaan liikunnan, äidinkielen, musiikin ja kuvataiteen tavoitteissa ja sisällöissä. Opetussuunnitelmassa tiedostetaan draamakasvatuksen mahdollisuudet kehollisen ilmaisun ja eläytymisen keinona, joskin sen arvoa korostetaan myös arkisten elämän arkitilanteiden ja -taitojen harjoittelussa. Tällaiset kokemuksellisen oppimisen keinot ovat aina jossakin määrin kehollisia. Sana “draama” mainitaan vuoden 2016 opetussuunnitelmassa peräti 79 kertaa. (Opetushallitus, 2016.)

Opetussuunnitelmassa liikunnan osalta yhtenä tärkeänä tavoitteena on oppilaan kehollisen ilmaisun tukeminen ja kehittyminen (Opetushallitus, 2016, 148, 273, 433). Kehollinen ilmaisu koululiikunnassa voidaan käsittää hyvin monitasoisesti, kun lähtökohtana on holistinen kehollisuus. Kehollisessa ilmaisussa nähdään silloin yhdistyvän esimerkiksi tunteiden ilmaisu, eri

aistimukset sekä kokemuksellisuus. Kehollinen ilmaisu perustuu pohjimmiltaan kehotietoisuuteen ja kehontuntemukseen. Kun ilmaisua keholla halutaan tietoisesti harjoittaa, yhdistyy toimintaan vahvasti kuitenkin myös kehollinen kontakti ja vuorovaikutteisuus toisten ihmisten kanssa sekä kehon liikkeiden kulttuurisidonnaiset ja esteettiset merkitykset. Näin ollen keholliseen ilmaisuun voidaan nähdä kuuluvaksi esimerkiksi tapakulttuurit, kuten vaikkapa paritansseihin liittyvät roolit ja toimintatavat, fyysinen aktiivisuus ja motoriset perustaidot, sekä taidekasvatuksen tarjoamat mahdollisuudet opettaa luovuutta ja tunteiden ilmaisua keholla. (Siljamäki ym., 2016, 43.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärissä sisällöt jakautuvat pääasiassa seuraaviin osa-alueisiin: vuorovaikutustilanteissa toimiminen, tekstien tulkitseminen, tekstien tuottaminen, kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen. Näistä osa-alueista kehollinen ilmaisu nähdään osaksi vuorovaikutustilanteissa toimimisen sisältöjä ja tavoitteita. Vuosiluokilla 1–2 tämä ilmenee eniten erilaisten tekstien, kuten vaikkapa satujen draamallistamisena. Myös kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämiseen liittyvissä sisällöissä tulee ilmi erilaiset ilmaisun tavat ja monipuolisen viestinnän vuorovaikutteisuus. (Opetushallitus, 2016, 106–107.) Myös vuosiluokilla 3–6 kehollisuus ilmenee selkeimmin vuorovaikutusta sekä kulttuurista ymmärtämistä koskevissa sisällöissä erilaisten ilmaisutapojen muodossa. Tekstien tulkintaa koskevissa sisältöalueissa kehollisuus ei ilmene ollenkaan, vaikka esimerkiksi draaman voisi ajatella olevan luonteva tapa myös luoda tulkintoja erilaisista teksteistä. (Opetushallitus, 2016, 162–164.)

Musiikin oppiaineessa yksi keskeinen sisältöalue on musiikkiliikunta, joka pitää sisällään luovaa liikkumista, tunnetilojen tulkintaa musiikillisesti ja keholla sekä kehosoitteiden käyttöä. Opetussuunnitelmassa tämä kuuluu luokilla 3–6 musiikilliset tiedot, taidot sekä luova tuottaminen -tavoitealueeseen. Tähän tavoitealueeseen kuuluu monipuolisesti musiikin kehollisuutta ja yhteisöllisyyttä korostavia sisältöjä. Vuosiluokilla 1–2 vastaava sisältöalue on nimeltään musiisointi ja luova tuottaminen. Kokonaisuudessaan musiikki oppiaineena on hyvin kehollinen, ja sen tavoitteista nousevat esille ilmaisu, eläytyminen, kulttuurit sekä vuorovaikutus musisovassa ryhmässä. Kehollinen ilmaisu voidaan nähdä musiikin näkökulmasta esimerkiksi lauluna, soittona sekä liikkeen kautta musiikkiin eläytymisenä tanssien tai muuten kehorytmiikkaa hyödyntäen. (Opetushallitus, 2016, 141, 263–265.) Vuosiluokilla 1–2 yksi kuvataiteen tehtävistä on kehittää oppilaan esteettisiä valmiuksia ja ilmaisukykyä käyttäen hyväksi koko kehoa ja sen aisteja (Opetushallitus, 2016, 143). Näin ollen opetussuunnitelmassa aistien ja kehollisuuden

käytön sekä toiminnallisten työtapojen nähdään tukevan oppimista (Opetushallitus, 2016, 21, 144).

Liikunnan oppiaineessa kehollisuus korostuu erityisesti fyysisen aktiivisuuden ja liikkumalla tekemisen myötä (Opetushallitus, 2016, 148, 273). Tekemällä ja kokeilemalla, pelaamalla ja leikkimällä havainnoidaan jatkuvasti oman kehon rajoja, fyysisiä ominaisuuksia ja elimistön toimintatehoa. Liikunnanopetuksen yhtenä tavoitteena on kehittää oppilaan kykyä havainnoida itseään ja ympäristöään sekä kykyä tehdä erilaisiin liikuntatilanteisiin sopivia ratkaisuja (Opetushallitus, 2016, 148, 274). Liikuntakasvatuksen avulla oppilas voi oppia fyysisen kunnan merkityksestä sekä omaksua keinoja ylläpitää kehon toimintakykyä ja kehittää sitä (Laakso, 2007, 20). Kehon toiminnan ymmärtämiseen liittyvät myös ympäristöopin tavoitteisiin vuosiluokilla 1–2 kuuluvat kehon osien ja elintoimintojen opettelu. Opetuksessa autetaan oppilasta ymmärtämään ihmisen elämänsä vaiheita sekä omaan ikäkauteensa liittyvää kasvua ja kehitystä. (Opetushallitus, 2016, 132.) Vuosiluokilla 3–6 ympäristöopin sisällöissä käsitellään seksuaalisuuden kehittymistä ja ihmisen lisääntymistä ja perehdytään sairauksien ehkäisyyn ja itsehoitotaitoihin (Opetushallitus, 2016, 241).

Ihmisen kasvun ja kehityksen oppimissisältöihin kuuluvat olennaisesti myös tunnetaitojen kuten tunteiden tunnistamisen, ilmaisun ja säätelyn harjoittelu sekä hyvinvoinnin edistäminen mielenterveyden näkökulmasta. Ympäristöopin sisältöihin 1-2-luokilla kuuluvat yhteistyötaidot, arjen käyttäytymistavat erilaisissa tilanteissa sekä kiusaamisen ehkäisy. Ympäristöopin keskeisiin tavoitteisiin 3–6-luokilla kuuluvat oman kehon ja mielen viestien tunnistaminen sekä tiedostaminen. Opetussuunnitelman mukaan koulussa tulisi harjoitella turvataitoja, fyysisen ja henkisen koskemattomuuden kunnioittamista, itsehoitotaitoja sekä avun hakemista. (Opetushallitus, 2016, 132, 241.) Vuosiluokilla 3–6 opetussuunnitelmassa todetaan myös esimerkiksi liikunnalla, kuvataiteella ja musiikilla olevan rooli oppilaan oman hyvinvoinnin kannalta. Hyvinvointinäkökulma tuo oppiaineisiin toisenlaisen, välillisen kehollisen piirteen, jossa taiteen tekeminen ja kokeminen ovat keinoja tuottaa hyvää oloa ja käsitellä myös mielenterveydellisiä seikkoja. (Opetushallitus, 2016, 266–273).

Liikunnan osalta keskeiseksi tavoitteeksi opetussuunnitelmassa mainitaan kaikilla vuosiluokilla oppilaan oman kehon hyväksyminen ja arvostaminen (Opetushallitus, 2016, 148, 273, 433). Tavoite viittaa olennaisesti kehonkuvan käsitteeseen. Siljamäki ym. (2016) erittelevät kehollisuutta koululiikunnan näkökulmasta nimenomaan uuteen opetussuunnitelmaan peilaten.

Kehonkuva rakentuu omista havainnoistamme koskien kehoamme sekä niistä tunnekokemuksista, joita meillä on omaa kehoamme kohtaan. Niinpä Siljamäki ym. näkevätkin kehotietoisuuden harjoittamisen yhtenä keinona koulumaailmassa oppilaiden myönteisen kehonkuvan tukemiseksi. (Siljamäki ym., 2016, 41.)

Opetussuunnitelma myös antaa ohjeita työtapojen valinnasta opetuksessa. Aistien monipuolinen hyödyntäminen ja liikkuminen oppimistilanteissa nähdään tärkeiksi toiminnallisuuden ja kokemuksellisuuden kannalta. Lisäksi tällaiset keholliset menetelmät nähdään motivaatiota ja elämyksellisyyttä tukevinä. (Opetushallitus, 2016, 30.) Matematiikan oppiaineessa toiminnallisuus ja konkretia ovat olennaisessa osassa työtapoja valitessa. Esimerkiksi avaruudellinen hahmottaminen, geometria sekä massan, pituuden ja nopeuden yksiköt ovat sellaisia matematiikan sisältöjä, joissa konkreettinen ja kokemuksellinen oppiminen kehon ja oppimisvälineiden kautta tuottaa syvällisempää oppimista sekä motivoi oppimaan. Matematiikassa myös oppimisvaikeuksien oppilaiden tukeminen perustuu usein oppimisvälineiden käyttöön ja opetussisällön monipuoliseen toiminnallistamiseen. (Opetushallitus, 2016, 128–130.) Vaikka kehollisuutta ei oppiaineen kohdalla erikseen mainita, usein toiminnalliset oppimismenetelmät ovat vahvasti kehollisia ja elämyksellisiä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsityksen taustalla on siis ajatus oppijan aktiivisesta toimijuudesta sekä kielen, kehollisuuden ja aistien käytöstä olennaisena osana oppimista. Toiminnallisuus korostuu myös oppiainekohtaisissa selvityksissä. Kehollisen oppimisen keinoja löytyy esimerkiksi aistien ja kokemuksellisuuden korostamisesta sekä vuorovaikutteellisuudesta (Anttila, Pohjola, Löytönen & Kauppila, 2017, Kehollinen oppiminen; Anttila, 2013, 31–32.) Kehollinen oppiminen ei tarvitse tapahtuakseen liikettä tai toimintaa, vaan se on olemassa myös näkymättömissä, kehon sisäisissä tunteissa, tuntemuksissa, mielikuvissa ja ajattelussa (Anttila, 2013, 44). Opetussuunnitelman oppimiskäsityksessä toiminnan ja kokemusten kautta oppimisessa voidaan siten paremminkin nähdä yhtymäkohtia Deweyn kokemusfilosofiaan (Alhanen, 2013, 144). Itse kehollisuuden käsitteen merkitystä ei opetussuunnitelmassa avata, ja vaikka opetussuunnitelmasta voidaankin löytää paljon kehollisia ulottuvuuksia kuten kehon hyväksyminen ja kehollinen ilmaisu, kehotietoisuuden ja kehollisen oppimisen soveltaminen perusopetuksessa on vielä melko uutta. Esimerkiksi liikuntakasvatuksessa kehollisuudelle asetettuja tavoitteita on melko niukasti (Siljamäki, 2016, 45). Anttilan (2013, 42) mukaan oppimisen ymmärryksessä on kuitenkin tultu jonkinlaiseen keholliseen käännteeseen, pedagogiseen ja epistemologiseen murrokseen.

3 Keho ja tunteet

Ihmisenä olemisen ilmiöistä tunteet ovat ehkä kaikkein yksilöllisimpiä ja omaperäisimpiä. Yksilölle ne ilmaisevat merkityksiä maailmasta ja aiheuttavat yksilöllisiä reaktioita elämän tienristeyksissä. (Frijda, 2007, 1.) Tunteilla on ollut tärkeä tehtävä ihmisen lajikehityksen kannalta. Konkreettisen elossa säilymisen lisäksi tunteiden tehtävä on luoda hyvinvointia ja mielekkyyttä elämään. Niin myönteiset kuin kielteiset ja epävarmuuden tunteet ohjaavat meitä arkielämän valinnoissamme. (Kokkonen, 2017, 11–12). Tunteiden määrittely ei ole täysin yksiselitteistä niiden monitahoisuuden vuoksi, ja Frijdan (1986, 1) mukaan niiden määritelmä onkin aina vain teoriansa tuote. Tässä luvussa käsitellään tunneprosessia kehollisuuden näkökulmasta, avataan keskeisiä tunteisiin liittyviä käsitteitä sekä tarkastellaan tunnetaitokasvatusta ja pedagogista hyvinvointia peruskoulun kontekstissa.

3.1 Tunneprosessi kehollisena ilmiönä

Useat filosofit ovat aikojen saatossa yrittäneet päästä selvyyteen siitä, mitä tunteet ovat, ja silti uusia teorioita tehdään jatkuvasti. Tunteiden filosofiassa on perinteisesti ollut kaksi vallitsevaa näkökulmaa, jotka ovat tunteiden primitiivisyys sekä järjen ja tunteen erottaminen toisistaan. Tunteet on nähty alkukantaisina ja jopa eläimellisinä ja siten niitä hallitsemaan on tarvittu järkeä. (Solomon, 2008, 3.) Nykykäsityksen mukaan tunteet ymmärretään kuitenkin rikastuttavana ja erottamattomana osana ihmiselämää. Niin positiivisilla kuin epämiellyttävilläkin tunteilla on tärkeä tehtävä muun muassa kehittämässä itseämme, edistämässä sosiaalista toimintaamme ja ohjaamassa valintojamme. (Kokkonen, 2017, 11–13.)

Sanoja tunne ja emootio käytetään usein synonyymisesti, vaikka psykologiassa nämä käsitteet eivät olekaan täysin toistensa vastineita (Keltinkangas-Järvinen, 2006, 152). Nykyaikaiset tunneteoriat erottavat tunteen eli tunnekokemuksen ja emootion käsitteet toisistaan. Emootioiden ajatellaan sijoittuvan tunneprosessin alkupäähän, jolloin ne ilmenevät pian jonkin tapahtuman jälkeen aiheuttaen muutoksia aivotoiminnassa, kehon toiminnassa sekä käyttäytymisessä (Damasio, 2000, 58). Emootio-sanan suomenkielisenä vastineena voisi pitää mielenliikutusta, joka aiheuttaa meissä sisäisiä reaktioita kuten sydämen lyöntitiheyden muutoksia, verisuonten laajenemisen tai supistumisen, aineenvaihdunnallisia muutoksia sekä lihasjännitystä (Jalovaara, 2005, 27). Ulkoisia, toisille välittyviä tunnereaktioita ovat kehon asennot ja liikkeet, kasvonilmeet sekä puheäänen korkeus, voimakkuus, nopeus, äänenväri ja puheessa esiintyvät tauot. Emootioiden uskotaan olevan tiedostamattomia tai esitietoisia, biologisesti määräytyneitä, kun

taas tunteet nähdään tunneprosessin myöhempänä, tietoisena ja yksilöllisenä vaiheena, johon vaikuttavat ulkopuoliset tekijät kuten kulttuuri ja kasvatus sekä yksilön omat muisti- ja mielikuvat. Tunneprosessissa voidaan siten ajatella olevan biologisesti sekä kokemuksellisesti painottuva vaihe. (Kokkonen, 2017, 14–17.) Mielialan katsotaan olevan emootiota pidempikestoinen, vakaa ja miedompi tila, eikä sen tarkkaa syntyhetkeä voida niin helposti määrittää. Mielialan ajatellaan olevan myös hallittavissa toisin kuin tahdonalaisuudesta riippumattomat, aiheutelevat emootiot. (Beedie, Terry & Lane, 2005, 871.)

Neurologi Antonio Damasio (2000) mukaan ihmislajin emootiot ovat erityisiä tavalla, jolla ne ovat liittyneet ajatteluun ja arvoihin. Ihmisen emootiot eivät liity ainoastaan vaaran tunnistamiseen tai seksuaaliseen nautintoon, vaan ihminen kykenee tuntemaan tyytyväisyyttä oikeuden toteutuessa, kauhua nähdessään kärsimystä sekä esimerkiksi taiteen herättämää iloa ja liikutusta. Damasio erottaa tunneprosessista kolme vaihetta, joista ensimmäistä hän kutsuu *emootiotilaksi*, joka voi syntyä tajunnalta piilossa. *Tunnetila* voi myös olla piilotietoinen tullen kuitenkin jollain tapaa representoiduksi. Kolmas prosessin vaihe on tietoiseksi tehty tunnetila, joka edellyttää siis tietoisuutta sekä emootiosta että sen synnyttämästä tunteesta. Toisin sanoen eliö voi kokea tunnetta ilman tietoisuutta sen syntyhetkestä. (Damasio, 2000, 41–43.)

Limbsen järjestelmän rakenteet hippokampus ja manteliumake ovat oppimisen ja muistamisen alueita, joista manteliumake vastaa tunteiden tuntemisesta, tunnemuistoista ja merkitysten muodostumisesta. Manteliumake yhdessä ajattelevien aivojen eli aivokuoren kanssa ovat keskeisessä osassa tunneälyn kehittämisessä. (Goleman, 1997, 33–34.) Traumaattiset ja pelottavat tunnemuistot voivat näkyä aivomuutoksina limbisessä järjestelmässä. Esimerkiksi manteliumake voi herkistyä havaitsemaan uhkia tavallisissa arkielämän tilanteissa aiheuttaen tarpeetonta kiihtymystä tai pelkotiloja ja synnyttäen siten helposti uusia traumoja. Tällaisten tunnemuistojen vaikutus voi kuitenkin helpottaa uudelleenoppimisen myötä. Positiivisten kokemusten ansiosta aivokuori voi oppia hillitsemään manteliumakkeen reagointia. (Goleman, 1997, 250–251.)

Tunteiden osuutta päätöksentekoon on tutkittu muun muassa Damasion (2000) toimesta ja tutkimukset ovat osoittaneet tunteiden olevan välttämättömiä järkevän toiminnan kannalta (Goleman, 1997, 48–49). Damasio jopa esittää ajatuksen tietoisuudesta tietämisen tunteena. Hänen mukaansa tietoisuus alkaa tunteena ollen riippuvainen tunneprosessin fyysisistä tapahtumista. (2000, 281). Harin ja Kujalan (2009, 454) mukaan sosiaalisen tietoisuuden ja myötätunnon kehittyminen sekä sopeutuminen sosiaaliseen kulttuuriin ovat lähtökohtaisesti riippuvaisia juuri

kehollisesta vuorovaikutuksesta. Lisäksi sosiaalisen neurotieteen tutkimus tukee käsitystä kehollisten tuntemusten tunnistamisesta ja kehotietoisuudesta kulttuuristen merkitysten ja kielen oppimisen perustana sekä muun muassa motivaatiojärjestelmän muokkaajana (Sajaniemi & Krause, 2012, 11–15).

Stets ja Turner (2008, 43) viittaavat Turnerin (2000) sosiologiseen tutkimukseen, jonka mukaan kulttuurista ja taustasta riippumattomat ihmisen perusemootiot ovat onnellisuus, pelko, viha, suru, inho ja hämmästyminen olettaen niiden olevan kytköksissä ihmisaivojen rakenteeseen. Tunteiden ilmaisun tavat voidaan sitä vastoin tulkita sosiaalisen kulttuurin tuotteeksi (Stets & Turner, 2008, 43). Garland (2014, luku 5) lisää perusemootioiden listaan myös tuskan ja ahdistuksen sekä häpeän ja nöyryytyksen tunteet. Nummenmaan (2012, 36) mukaan tunneprosessit ovat hierarkkisia ja esimerkiksi tunnereaktioista yksinkertaisimmat, välttäminen ja lähestyminen löytyvät suurimmalta osalta eläimistä. Nummenmaa pitää nolostumisen, häpeän, ujostumisen, ylpeyden, kateuden ja halveksunnan tunteita perustunteita monimutkaisempina sosiaalisina tunteina, jotka ovat kehittyneet kulttuurisen oppimisen myötä. Perusemootioista suurempi osa on negatiivisia ja ne usein hautaavat positiiviset tunteet alleen (Garland, 2014, luku 5). Toisaalta on kuitenkin osoitettu, että positiiviset tunteet auttavat negatiivisten tunteiden säätelyssä kumoamalla niiden vaikutusta ja siten palautumaan niistä (Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade, 2000, 254). Myönteiset tunnekokemukset vaikuttavat ajattelun ja toiminnan resurssihin monipuolistamalla näkökulmia ja toimintamahdollisuuksia. Tällä on tutkitusti positiivinen vaikutus yksilöön voimavaroihin. Tunteet ovat myös vahvasti kytköksissä toimivaan sosiaaliseen elämään. (Nurmi, 2013, 16.)

Lyon ja Barbalet (2005) painottavat emootioiden kehollisuuden lisäksi juuri niiden sosiaalista puolta. Edes organismien toiminnan tasolla emootiota ei voida käsittää ainoastaan psyko-fysiologisena prosessina. Sekä limbisen järjestelmän että aivokuoren alueet ovat yhteydessä emootion kokemukseen ja tunteiden ilmaisuun. Sosiaaliin suhteisiin liittyneet tunnekokemukset taas koskevat koko kehoa eivätkä ainoastaan kehon fyysisiä ulottuvuuksia. (Lyon & Barbalet, 2005, 57.) Tällä tarkoitetaan myös Merleau-Pontyn filosofiassa ilmenevää käsitystä kehosta toimijana: keho on yhtä kuin minuus. (Lyon & Barbalet, 2005, 60; Merleau-Ponty, 1962).

Tunneprosessin kehollisuus ja emootioiden biologisen sekä sosiaalisen näkökulman ymmärtäminen ovat tämän pro gradu –tutkielman tärkeitä lähtökohtia. Subjektiiivinen tunnekokemus on monisyinen, fysiologisten ja kognitiivisten tapahtumien vuorovaikutteinen ketju. Emme ole aina välttämättä tietoisia meissä tapahtuvista tunnereaktioista, mutta toisaalta tunnekokemus

voi olla myös täysin tiedostettu, jolloin pystymme arvioimaan ja säätelemään sitä (Kokkonen, 2017, 16).

3.2 Tunnetaidot ja niiden oppiminen

Nykypäivänä kasvatustieteiden keskustelussa pinnalle on noussut tunnetaitojen käsite. Peruskoulun tehtävä ei ole ainoastaan opettaa lapsille akateemisia taitoja, vaan myös ihmisenä kasvamista (Opetushallitus, 2016, 20). Muun muassa tähän laaja-alaiseen tavoitteeseen kuuluvat olennaisena osana tunnetaidot. Jalovaaran mukaan aikuisen ihmisen tunnetaitoihin kuuluu kyky tunnistaa, nimetä, ymmärtää ja hallita niin omia kuin toisten ihmisten tunteita. Kasvatukseen kuuluvan tunnekasvatuksen tulisi pyrkiä tähän tavoitteeseen, mutta lasten osalta tunnetaitoja voidaan määrittellä myös spesifimmin. Lasten hyviin tunnetaitoihin kuuluu sosiaalisissa tilanteissa, kuten leikeissä, toisten kanssa toimeen tuleminen, kyky selvittää riita- ja ongelmatilanteita myös itsenäisesti sekä kyky hillitä omaa aggressiota, turhautumista tai mielijohotteita. Kaikelle tälle tärkeä lähtökohta on empatiakyvyn kehittyminen, ja tässä kasvattajan rooli on tärkeä. Vanhempain tai opettajan ollessa aidosti läsnä niin, että lapsi kokee olevansa turvassa ja rakastettu, on empatiakyvyn kehittyminen mahdollista. (Jalovaara, 2005, 95–96.)

Tunnetaitoja voidaan jäsentää myös sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteen kautta. Ihmisen lahjakkuutta tutkittaessa on havaittu sen olevan moniulotteinen käsite, joka voi ilmetä muun muassa kielellisinä, keholliskinesteettisinä, loogis-matemaattisina ja musikaalisina kykyinä. Yhtenä merkittävänä lahjakkuuden alueena pidetään nykyään myös sosioemotionaalisia taitoja. (Jalovaara, 2005, 46.) Hintikka (2017, 20–23) käyttää väitöstudiossaan sosioemotionaalisen kompetenssin käsitettä tarkoittaessaan tunne- ja itsesäätelytaitoihin liittyviä tekijöitä kuten tunteiden tunnistamista ja hallintaa sekä oman käyttäytymisen säätelyä. Hintikka jakaa sosioemotionaalisen kompetenssin tunne- ja itsesäätelytaitoihin, sosiokognitiivisiin taitoihin, sosiaalisiin taitoihin, kiintymyssuhteisiin ja osallisuuteen sekä vuorovaikutuksellisiin tavoitteisiin ja kontekstiin Rose-Krasnorin (1997) mallia soveltaen. Yleistäen sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteellä tarkoitetaan siis tunnetaitoja sekä kykyä kehittävään ihmistenväliseen vuorovaikutukseen. Sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin käsitteet ovat hyvin lähellä toisiaan, sillä esimerkiksi emotionaalinen kompetenssi voidaan nähdä edellytyksenä ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidoille (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg, 2008, 119). Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan lähemmin tunneälyn, empatian sekä tunteiden säätelyn käsitteitä.

3.2.1 Tunneäly

Lahjakkuuden lajeista löydetään yhteys myös tunneälyn käsitteeseen. Ennen tunteet ja järki nähtiin toisistaan erillisinä tajunnan sisältöinä, mutta nykyään ymmärretään näitä yhdistävä tunneälyn käsite. Tutkijat Peter Salovey ja John Mayer toivat tunneälyn käsitteen tieteelliseen keskusteluun vuonna 1990. Heidän mukaansa tunneälyn keskeinen tekijä on ihmisen kyky vaikuttaa omiin ja toisten ihmisten tunnetiloihin. (Saarinen & Kokkonen, 2003, 16.) Gardnerin vuonna 1983 tekemän ÄO-ajattelun vastaisen jaottelun mukaan älykkyyttä tai lahjakkuutta on seitsemää eri lajia, joista kaksi kuuluvat persoonallisen älykkyyden piiriin. Tunneäly voidaan sen valossa nähdä kykynä tunnistaa ja tulkita omia (intrapersonallinen lahjakkuus) sekä toisten (interpersoonallisen lahjakkuus) tunteita sekä tehdä niistä päätelmiä ja säädellä niitä oman ajattelun ja toiminnan tueksi. (Goleman, 1997, 59.)

Elämäänsä tyytyväisiä ja hyvinvoivia ihmisiä tutkittaessa on päästy samankaltaisiin tuloksiin kuin lahjakkuutta koskevissa tutkimuksissa: tunneäly vaikuttaa yksilön kykyyn selviytyä ympäristön vaatimuksista. Tunneälykäs ihminen tulee siis toimeen itsensä ja toisten kanssa niin ajattelun kuin toiminnan tasolla. Tunteen ja järjen toimiva yhteispeli auttaa ihmistä ratkaisemaan ongelmatilanteita tasapainoisesti tilanteeseen mitoitettulla tavalla. Ihmissuhteissa tunneäly näkyy kommunikaation sujuvuutena ja empatiana toista kohtaan. Tunneälykäs ihminen pystyy olemaan oma itsensä, kuitenkin tunnistuen muiden tunteita ja tarpeita ja mukautuen niihin tarpeen mukaan. (Saarinen & Kokkonen, 2003, 16–19.) Tunneäly siis ajatellaan yhdeksi lahjakkuuden lajiksi. Tietty osa lahjakkuudesta on aina perinnöllistä, mutta toisin kuin länsimaista älykkyydosamäärää (ÄO), tunneälyä on mahdollista kehittää paljonkin elämän aikana. (Saarinen & Kokkonen, 2003, 21–22.)

Mayer ja Salovey (1997 10–16) jakavat tunneälyn hierarkkisesti neljään eri tasoiseen tunnetaitoon. Näistä ensimmäisenä ovat tunteiden havaitseminen, tunnistaminen sekä ilmaisu. Toisena tulee tunteiden valjastaminen ajattelun tueksi. Kolmas tunneälyn taso on heidän mukaansa tunteiden syvempi ymmärtäminen muun muassa syy- ja seuraussuhteen kautta. Tilanteisiin liittyvien tunteiden yhdistäminen on osa emotionaalista tietoa ja päättelyä. Neljäs ja edistynein tunneälyn taso liittyy tunteiden reflektiiviseen säätelyyn, joka edistää emotionaalista sekä älyllistä toimintaa vuorovaikutustilanteissa.

Goleman soveltaa Saloveyn (1990) luomaa määritelmää tunneälylle. Tämän määritelmän mukaan tunneälyyn kuuluu viisi osa-aluetta: omien tunteiden tiedostaminen, tunteiden hallitsemi-

nen, motivaation löytäminen, muiden tunteiden havaitseminen sekä ihmissuhteiden hoito. (Goleman, 1997, 65–66.) Omien tunteiden tiedostaminen on luonnollisesti kaiken tunneälyn ja tunnetaitojen perusta: Ellemme kykene tarkkailemaan omia tunteitamme jo niitä koettaessa, emme voi ymmärtää tunteitamme tarkemmin. Omien tunteiden ymmärtäminen taas mahdollistaa niiden kanssa itsetietoisien toimimisen ja päätöksenteon tunteiden ottamatta valtaa meiltä. Kun ymmärrämme tunteitamme, ymmärrämme itseämme kokonaisvaltaisemmin, eli itsetuntemuksemme on parempi. Tällöin myös tunteiden hallitseminen tulee helpommaksi ja kykenemme esimerkiksi rauhoittamaan itsemme stressaavassa tilanteessa tai selviytymään elämän kolhuista ja suuristakin pettymyksistä vajoamatta negatiivisten tunteiden kierteeseen. (Goleman, 1997, 65.)

Motivaation löytäminen on tunneälyn osa-alueista olennainen, kun ajatellaan koulu- tai työkontekstia. Tunteiden säätely auttaa tiettyyn päämäärään pääsemisessä. Tunne-elämässäkin tarvitaan joskus itsekuria; esimerkiksi tunneimpulsseja hallitsemalla tai mielihyvän tunteen siirtämisellä myöhemmäksi voidaan luoda keskittynyt olotila esimerkiksi opiskeluun tai työtehtävään. Paljon keskittymistä vaativa tehtävä vaatii tekijältä tasaista mielentilaa: innostus aiheesta auttaa toki motivaation löytämisessä, mutta positiivisetkin hallitsemattomat tunneimpulssit vaikeuttavat keskittymistä. Ihmiset, joilla on tällainen kyky hallita tunteita, saattavat päästä helpommin erinomaisiin suorituksiin johtavaan flow-tilaan tai olla muutenkin tuotteliaampia askeleissaan. (Goleman, 1997, 66.)

3.2.2 Empatia

Toisten tunteiden havaitsemiseen liittyen Goleman nimittää empatiaa "kaikkein tärkeimmäksi ihmistaidoksi". Myös ihmissuhteiden hoitoon liittyy muiden ihmisten tunteiden huomaaminen ja hallinta. Näillä kahdella tunnetaitojen osa-alueella on suurta merkitystä esimerkiksi uravalintojen kannalta. Empaattiset ihmiset sopivat Golemanin mukaan yleensä hyvin auttamis- ja kasvatusaloille tai johtajiksi. Ihmissuhteissa taitava ihminen kykenee niin tiimityöskentelyyn kuin johtamistehtäviin. (Goleman, 1997, 66.) Mitä empatia sitten tarkoittaa? Empatian kokemusten analysointi ja ymmärtäminen ei ole yksiselitteistä ja eri tutkijoiden käsitykset empatiasta voivat vaihdella suurestikin. Empatian kokeminen voi tapahtua nopeasti eikä välttämättä ole selvää ovatko empatian kohteena toisen keho liikkeineen, kokemukset, tilanne vai kaikkien näiden summa. (Ruonakoski, 2011, 123.)

Yleensä empatia liitetään esimerkiksi sympatiaan eli myötätunnon, toisen asemaan eläytymisen, toisen ymmärtämisen sekä ihmis- tai eläinrakkauden tuntemiseen. Fenomenologiassa empatia määritellään kuitenkin rajatummin eikä sillä tarkoiteta inhimilliselle yksilölle ominaista moraalista toimintaa, vaan ainoastaan suhdetta toiseen elävään kehoon. Yleistäen filosofisessa keskustelussa empatialla tarkoitetaan siis kokemusta toisen kehosta ja toisen tietoisuudesta. Empatia ei myöskään rajoitu ihmislajeihin, vaan empatiaa voi tuntea myös vieraslajisia eläimiä kohtaan. (Ruonakoski, 2011, 78.) Filosofisen keskustelun lisäksi empatiatutkimusta on tehty erityisesti psykologian piirissä. Empiirisessä empatiatutkimuksessa on käytetty hyväksi muun muassa peilisolututkimusta, mutta fenomenologian näkökulmasta pelkkä peilisolujen aktivoituminen ei yksin riitä osoittamaan yksilön kokevan empatiaa. (Ruonakoski, 2011, 123–129.) Empiiriset tutkimukset yhdistettynä koehenkilöiden kokemuksiin osoittavat, että kosketus- ja kiputilanteisiin liittyvät kokemukset vaihtelevat suuresti yksilöiden välillä, eikä empaattisia aistimuksia koeta samalla tavalla. Empaattiset aistimukset ovat kuitenkin yleistäen lyhyempiä ja heikompia kuin ne aistimukset, joita samankaltaisessa, itseen kohdistuvassa tilanteessa kokee. (Ruonakoski, 2011, 134–136.)

Ruonakoski (2011) on tehnyt tutkimusta fenomenologisesta empatiateoriasta ja sen suhteutumisesta vieraslajisia eläimiä kohtaan viitaten Merleau-Pontyn (1945) päätelmiin empatian kokemisen kehollisuudesta. Empatia nähdään ei tiedollisena reflektiona, jossa keho ymmärtää toista kehoa. Vaikka Merleau-Ponty ei käytä empatian käsitettä suoraan, hänen havainnon fenomenologiassaan keho asettuu aina suhteessa toisiin kehoihin. Keho ymmärtää toisen kehon olemassa olevaksi subjektiksi, ja kohdatessaan toisen se ikään kuin toteuttaa itsessään sen, mitä se aistii toisessa. (Ruonakoski, 2011, 102–111.) Fenomenologian näkökulmasta tietoisuus on aina kehollista ja suhteessa ympäröivään maailmaan, minkä vuoksi myös toisen tietoisuuden kokeminen on kehollinen ilmiö. Vieras tietoisuus ei suoranaisesti voi kuitenkaan olla empatian kohteena, sillä koemme toisen tilanteen aina itsemme kautta ikään kuin täydennettynä näkemyksenä omasta kehostamme suuntautuen (Ruonakoski, 2011, 251). Ruonakoski (2011, 126) määrittelee empatian monitahoiseksi toisen ymmärtämiseksi, johon liittyy aistimellisia, emotionaalisia ja kognitiivisia prosesseja, joiden kohteena on toisen tilanteellinen keho. Kehon tilanteella tarkoitetaan kehon kinesteettistä, emotionaalista ja kulttuurihistoriallista asemaa (Ruonakoski, 2011, 139–140).

Empatian alakäsitteiksi voidaan lukea *kinesteettinen empatia*, *kognitiivinen empatia* sekä *emotionaalinen empatia*, jota joskus kutsutaan toisinaan myös *affektiiviseksi empatiaksi* (Ruona-

koski, 2011, 123–128). Kinesteettinen empatia on erityisesti tanssin tutkimuksessa käytetty käsite, joka tarkoittaa toisen kehon liikkeisiin eläytymistä (Parviainen, 2006, 99). Kognitiivinen empatia tarkoittaa tiedollista ymmärtämistä toisen tilanteesta, ikään kuin toisen henkisen tilan näkemistä, ja emotionaalinen empatia taas tarkoittaa toisen tunteen jakamista (Smith, 2006, 3–6). Affektiivisesta empatiasta voidaan puhua, kun emotionaalisen empatian kokemisesta seuraa emotionaalinen asenne, joka voi olla emotionaalista halua huolenpitoon tai tunnetartunta eli henkilökohtaista ahdistusta, jossa omat ja toisen tunteet sekoittuvat (Ruonakoski, 2011, 124–125).

3.2.3 Tunteiden säätely

Tunteiden säätely tarkoittaa eri tasoilla tapahtuvien tunnereaktioiden hallintaa käynnistämällä, korjaamalla ja ylläpitämällä niitä. Nämä reaktiot ovat neurofysiologisia ja biokemiallisia vasteita, käyttäytymiseen liittyviä tapoja ilmaista tunteita sekä kognitiivisia tunnereaktioita eli kykyä sanallistaa omia ja toisten tunteita. (Brenner & Salovey, 1997, 183; Webster-Stratton, 2011, 247–248.) Toisin sanoen tunteiden säätely voi hillitä, voimistaa tai yksinkertaisesti ylläpitää tunteen kestoa jonkin tarpeen tyydyttämiseksi tai tavoitteen saavuttamiseksi. Tunteiden säätelyn prosessit voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia, automaattisia tai kontrolloituja. (Gross & Thompson, 2007, 4–9.) Tunteiden säätelyn kehittymiselle tärkeä vaihe on lapsen puhumaan oppiminen. Tämä mahdollistaa tunteiden nimeämisen ja niistä puhumisen. (Webster-Stratton, 2011, 247–248.)

Kokkonen (2017) jaottelee tunteiden säätelyn keinoja tiedollisiin ja toiminnallisiin menetelmiin. Hänen mukaansa tiedollisten tunteiden säätelyn keinojen hyvä puoli on sitoutumattomuus aikaan, paikkaan ja esimerkiksi fyysiseen vointiin. Tiedollisia tunteidensäätelykeinoja ovat Kokkosen mukaan esimerkiksi tarkkaavaisuuden muutokset, henkilökohtaisen merkityksen muuttaminen, positiivisilla tunnekokemuksilla nautiskeleminen sekä tilanteen, sen herättämien ajatusten ja tunteiden erottaminen toisistaan. Helpoin tapa säädellä tunteita tiedollisesti ajattelun voimalla on suunnata tarkkaavaisuus ikävissä tilanteissa positiivisiin seikkoihin, "hopeareunuksiin" tai kokonaan muihin asioihin. Tämä ei välttämättä vaadi suurta ponnistelua, riippuen tilanteen vakavuudesta ja merkityksestä itselle. Tiedostetumpaa ja syvällisempää tunteiden ja ajatusten käsittelyä vaatiikin henkilökohtaisen merkityksen muuttaminen, jolloin negatiivisia tunteita herättänyt asia koitetaan kääntää ajatuksissa pääläelleen, nähdä se uudessa va-

lossa. (Kokkonen 2017, 56–76.) Näistä esimerkeistä voidaankin jo huomata, että tunteiden säätelyn taidot eivät ole ainoastaan perinnöllisiä ja valmiiksi annettuja, vaan niitä voidaan harjoitella: Ne ovat reaktioita ja tapoja, joiden parantaminen ja muuttaminen on omasta tahdosta riippuvaista (Goleman, 1997, 66).

Kokkonen (2017) esittelee tarkemmin myös toiminnallisia tunteiden säätelyn menetelmiä. Toimivia ja yleisiä keinoja tunteiden säätelyyn ovat esimerkiksi erilaiset liikunnalliset ja taiteelliset harrastukset sekä ravinto- ja nautintoaineiden käyttö. Yksinkertaisin toiminnallinen keino säädellä tunteitaan on poistua negatiivisia tunteita herättävästä tilanteesta. Tähän kykenee jo pieni lapsi ilman syvällisempää ajatteluprosessia: Esimerkiksi säikähtäessään tai ollessaan pelokas hän kääntää selän tai poistuu turvallisen aikuisen luokse. Aina poistuminen paikalta ei kuitenkaan ole realistinen vaihtoehto, ja siksi muitakin itselle sopivia tunteiden säätelyn keinoja on hyvä löytää. Tällaisia voivat olla esimerkiksi erilaiset kulttuuriharrastukset, joissa omia tunteitaan pääsee käsittelemään ja ilmaisemaan taiteen eri keinoin. Jollekin sopii paremmin vaikkapa tanssin tai musiikin kautta olotilojen ja tunteiden purkaminen (tai unohtaminen), osalle taas vaikkapa taidenäyttelyn äärelle hiljentyminen. Joka tapauksessa taideharrastusten rooli hyvinvoinnille on pystytty todentamaan lukuisissa tutkimuksissa. Aina toiminnallinen tunteiden säätely ei tarvitse olla varsinaisesti taiteellistakaan: kävely- tai juoksulenkki ulkoilmassa voi toimia aivan yhtä hyvin. Luonnossa liikkuminen, kasvien ja eläinten hoito ovatkin myös tutkitusti mieltä ja sydämen sykettä rauhoittavia toimintoja. Liikunta kaikissa muodoissaan on keino purkaa esimerkiksi aggressiota tai ahdistusta. Syvää keskittymistä vaativat urheilulajit pitävät harrastajansa ajatukset kiinni hetkessä, ja lisäksi pitkällä aikavälillä kehittävät tunteiden säätelyn taitoja. Esimerkiksi kilpailutilanteet ja itsehillintää vaativat haastavat harjoitustilanteet opettavat urheilijalle tunnekuohujen hallintaa. (Kokkonen, 2017, 62–68.)

Tunteiden säätelyn ja hallinnan keinona erilaiset rentoutumis- ja hengitysharjoitukset ovat todistetusti toimivia. Kehon tai jonkin kehonosan rauhallinen liike ja keskittyminen siihen sekä omaan hengitykseen rauhoittaa kehoa ja mieltä aggression, ahdistuksen tai stressin tuntemusten keskellä. Myös toisen ihmisen tunteita voi säädellä kehollisella viestillä: hellä, rauhallinen kosketus tai hieronta auttavat negatiivisten tunteiden hillinnässä. (Kokkonen, 2017, 69.)

3.2.4 Tunnetaitokasvatus peruskoulussa

Teoreetikoiden näkemykset tunnekasvatuksen mahdollisuuksista vaihtelevat, ja käsitys tunteista vaikuttaa pitkälti myös tunnekasvatukseen. Nykypäivänä tunnekasvatuksen merkitys

nähdään tunteiden tiedostamisessa ja niiden ilmaisussa. Vaikka tunteisiin itseensä ei voisikaan vaikuttaa, tunnekokemukseen liittyy aina tunteelle annettu merkitys, joka vaikuttaa tunteen intensiteettiin ja tilaan ajatuksissa. (Puolimatka, 2011, 42.) Hintikka (2017, 166) kirjoittaa väitöstudkimuksessaan tunnekasvatuksen puolesta viitaten tutkimustuloksiinsa sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2016), jotka puoltavat tunnetaitokasvatuksen ottamista kiinteäksi osaksi opetusta. Myös Nurmi ja Schulman (2013, 133) korostavat aikuisen roolia lapsen tunnetaitojen oppimisessa. Lapsi tarvitsee apua tunteiden rakentavaan ilmaisuun ja omista tunteista puhumiseen. Lapsi ei välttämättä osaa sanoittaa kaikkia tunteitaan, vaikka koetut tunteet voivat olla varsin voimakkaita ja monisävyisiä.

Koulussa tunnekasvatus on jokapäiväistä toimintaa: suunniteltua tai akuuteista tilanteista kumpuavaa. Toiminnalliset menetelmät sopivat mainiosti tunnetaitojen opetukseen, sillä olennaista on vuorovaikutustaitojen oppiminen sekä esimerkiksi innostuksen ja pettymyksen käsittely. Tunnetaitoinen oppilas ymmärtää omia ja toisen tunteita ja tarpeita, ja osaa toimia tilanteeseen sopivalla tavalla. Koulun tunnekasvatuksen lähtökohtana on tärkeää pitää kannustavaa ja turvallista ilmapiiriä, jossa myös kotien välinen yhteistyö on mukana. Aikuisten välinen toiminta ja yhteistyö toimivat mallina oppilaiden tunnekehitykselle ja sosiaaliselle käyttäytymiselle. (Jalovaara, 2005, 96–97.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2016) tunnetaidot mainitaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa. Tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittäminen kuuluvat itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen osa-alueeseen. Vuosiluokilla 1–2 harjoitellaan omien tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista. Tunnetaitoja kehittävinä menetelminä on mainittu leikit ja draama. (Opetushallitus, 2016, 100.) Oppiainekohtaisissa selvityksissä ympäristöopin tavoitteissa tunnetaidot tulevat esille kasvun ja kehityksen sisällöissä. Itsen ja muiden arvostaminen nähdään osana mielen hyvinvointia. Uskonnon oppiaineessa tunnetaidot nousevat esiin hyvän elämän sisältöalueessa, jossa pohditaan omia tekoja ja niiden seurauksia, elämän kunnioittamista, ihmisen syntymään ja kuolemaan liittyviä asioita, lasten oikeuksia sekä ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Opetushallitus, 2016, 132–135.)

Vuosiluokilla 3–6 tunnetaidot ja sosiaaliset taidot mainitaan myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa, itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen osuudessa. Sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkitystä sekä päätöksentekoa kehitetään pelien, leikkien ja yhteisen työskentelyn avulla. (Opetushallitus, 2016, 156.) Uskonnon oppiaineen hyvää elämää käsittelevässä sisältö-

alueessa tunnetaitojen rinnalle nousevat elämäntaidot, itsetuntemus sekä kokonaisvaltainen hyvinvointi. Opetuksessa käsitellään kristinuskon eettisiä ohjeita, keskeisiä elämänskysymyksiä, tunteita ihmisarvoa, elämän kunnioittamista sekä oppilaan omia valintoja ja niiden taustalla vaikuttavia arvoja. (Opetushallitus, 2016, 250.) Oppimiskäsityksen kappaleessa oppilaan tunteet, kokemukset ja käsitykset itsestä mainitaan osana oppimisprosessia ja motivaatiota (Opetushallitus, 2016, 17).

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2016, 132, 241.) mukaan koulussa tulisi harjoitella turvataitoja, fyysisen ja henkisen koskemattomuuden kunnioittamista, itsehoitotaitoja sekä avun hakemista. Turvataitokasvatuksen näkökulmasta tunteet auttavat huomaamaan, mikä on itselle hyväksi ja mikä ei (Lajunen, Andell, Jalava, Kemppainen, Pakkanen & Ylenius-Lehtonen, 2012, 52). Tunnetaitojen opettelu luo psyykkisesti ja fyysisesti turvallista oppimisympäristöä vahvistaen erityisesti ihmissuhteiden turvallisuutta. Tunnetaidot voidaan nähdä osana turvataitokasvatusta, jonka tausta-arvona on oppilaan oikeus tietää, miten omasta turvallisuudesta voi itse pitää huolta. Tarve turvataitokasvatukseen on noussut huomiosta, että lapset altistuvat nykypäivänä entistä enemmän väkivallalle. Esimerkiksi sosiaalisessa mediassa ja mainosmaailmassa lapsia seksuaalisoidaan ja lasten hyväksikäyttö on erilaisten viestintäkanavien ansiosta helpompaa kuin ennen. Aikuisen vastuu lapsen turvallisuuden takaamisessa on tietenkin edelleen ensisijainen, ja esimerkiksi lapsen median käyttöä tulisi aikuisen valvoa. Kuitenkin kouluissa on alettu kiinnittää huomiota siihenkin, että lapsia tulisi opettaa myös itse puolustautumaan ja suojautumaan monenlaisilta haitoilta. Tällaisia kasvua ja kehitystä häiritseviä haittoja ovat esimerkiksi väkivalta, seksuaalinen hyväksikäyttö ja ahdistelu sekä kiusaaminen. Turvataitokasvatus pyrkii vastaamaan tähän tarpeeseen vahvistamalla lapsen itsearvostusta ja itseluottamusta, tunnetaitoja sekä puolustautumisen taitoja uhkaavissa tilanteissa. Lisäksi oppilaita ohjataan kertomaan huolistaan ja kokemistaan uhista luotettaville aikuisille. Turvataitokasvatus nähdään siis laaja-alaisena selviytymistaitojen ja voimavarojen vahvistamisena. (Lajunen ym., 2012, 14–18.)

4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tämän pro gradu -tutkielman metodologia pohjautuu fenomenografiaan ja fenomenografiseen aineistonanalyysiin. Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toteutumisen vaiheet tutkimuskysymysten muotoutumisesta aineistonkeruuvaiheeseen ja tutkimustulosten analyysiin. Seuraavissa alaluvuissa esitellään tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset sekä avataan metodologisia valintoja aineiston keräämisen ja aineiston analysoinnin eri vaiheissa.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tavoitteena on tutkia luokanopettajien käsityksiä kehollisuudesta, kehotietoisuudesta sekä kehotietoisuuden ja tunnetaitojen yhteydestä. Perustelut kehotietoisuuden ja kehontuntemuksen opettamiselle löytyvät nykyisestä opetussuunnitelmasta useiden eri oppiaineen kohdalta. Lisäksi kehollisuuden tiedostamisella ja kehollisuutta huomioivien opetusmenetelmien ottamisella osaksi opetusta on todettu tukevan yksilön kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista. Koska luokanopettajat ovat merkittävässä roolissa ja vastuussa oppilaan tiedollisesta osaamisesta, oppilaan ihmisenä kasvun tukemisesta sekä pedagogisesta hyvinvoinnista, tämän tutkielman tarkoituksena on kartoittaa juuri luokanopettajien käsityksiä.

Koska kehollisuuden huomioimisen ja kehotietoisuuden harjoittamisen vaikutukset ovat varsin laaja-alaisia, tämän pro gradu -tutkielman näkökulmaksi rajautui tutkia luokanopettajien käsityksiä kehotietoisuudesta sekä yhteydestä tunnetaitoihin. Tämän tutkielman tavoitteena on luoda tietoisuutta kehollisen läsnäolon ja oppimisen yhteyksistä yksilön tunnetaitoihin ja siten rakentaa pohjaa myös hyväksyvälle ja välittävälle koulun toimintakulttuurille. Näin ollen samalla tullaan kartoittaneeksi myös luokanopettajien tunnetaitoja koskevia käsityksiä. Tämän lisäksi tutkielman teoreettisissa lähtökohdissa tarkastellaan myös kehollisuuden esiintymistä opetussuunnitelmassa ja selvitetään, millä tavalla kehollisuus huomioidaan opetussuunnitelman oppimiskäsityksestä oppiainekohtaisiin selvityksiin. Tutkimuskysymyksiin vastataan luvussa 5.

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet seuraavasti:

- Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on kehollisuudesta peruskoulun kontekstissa?
- Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on kehotietoisuudesta?
- Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on kehotietoisuuden yhteydestä tunnetaitoihin?

4.2 Laadullinen tutkimus ja fenomenografia

Laadullisen tutkimuksen perustarkoitus on luoda syvällistä kuvausta ja ymmärrystä ihmisen kokemuksista ja käsityksistä. Keskiössä ovat ihmiset ja heidän kokemusmaailmansa. Tarkoitus on ymmärtää, kuvailla ja tulkita ihmisyyden ilmiöitä, ihmisten vuorovaikutusta tai diskursseja eli puheen tapoja ja sen sisältämiä merkityksiä. (Lichtman, 2013, 17.) Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimusote jäsentyy pohjimmiltaan eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttisen tieteenfilosofian kautta. Kvalitatiivinen tutkimusote sopii muun muassa sellaiseen tutkimukseen, jossa ollaan kiinnostuneita ilmiöiden yksityiskohdista, tiettyjen tapahtumien toimijoiden merkitysrakenteista, tai kun tutkittava aihe on sellainen, jota ei voida tutkia kokeen avulla. Kvalitatiivisia tiedonhankinnan metodeita on monenlaisia, kuten tapaustutkimus, fenomenologia, etnografia, grounded theory ja fenomenografia. (Metsämuuronen, 2006, 88–108.)

Tähän pro gradu -tutkielmaan laadullinen tutkimusote soveltuu juuri siksi, että tutkimusaiheemme käsittelee luokanopettajien käsityksiä kehollisuudesta peruskoulun kontekstissa. Aihe voidaan nähdä tietyssä "tapahtumassa" (koulun arjessa) toimivan kohdejoukon (opettajat) merkitysrakenteiden tutkimisena ja jäsentelynä. Toisaalta aihe on sellainen, josta ei voida järjestää koetilannetta, sillä tutkimuksen kohteena ovat opettajien ajatukset koskien tiettyä ilmiötä. Tutkimuksessa ollaan myös kiinnostuttu opettajien ilmaisemien käsitysten välisistä pienistäkin eroista ja yksityiskohtaisista vivahteista ilmaisujen tavoissa. Tutkimusmetodina tässä pro gradu -tutkielmassa toimii fenomenografia. Syrjälän ym. (1995) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään aineistosta löytyvää informaatiota ja jäsentelemään sitä yleisesti ymmärrettävään muotoon. Toisin sanoen, laadullinen tutkimus ei yritä selittää ilmiötä esimerkiksi kausaalisesti, vaan ymmärtää sitä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1995, 126.)

Tämän tutkielman lähestymistavaksi fenomenografia sopii erityisen hyvin, sillä fenomenografian menetelmällä saaduilla tutkimustuloksilla on kasvatuksellista painoarvoa. Jos oppiminen määritellään ymmärryksen muutoksena ja kehityksenä, käsitysten tutkimisella ja sen paljastamalla tiedolla on suurta merkitystä kasvatustieteen kentällä. (Uljens, 1991, 81.) Kehittääksemme ja edistääksemme opetusta sekä opettajankoulutusta on ensiarvoista saada tietoa opettajien käsityksistä oppimisesta. Tätä tutkielmaa tehdessä uusinta perusopetuksen opetussuunnitelmaa on ehditty noudattaa kaksi vuotta, joten opettajilla on ollut aikaa sisäistää sen vaikutukset koulun arjessa. Aiemmin tässä tutkielmassa todettiin, että kehollisuuden huomioiminen on

yksi merkittävä muutos aiemmasta opetussuunnitelmasta. Näin ollen opettajien käsitysten tutkiminen antaa tietoa esimerkiksi siitä, vastaavatko opettajien käsitykset opetussuunnitelman oppimisen teoriaa.

Fenomenografialle luonteenomaista on tutkia nimenomaan ihmisten käsityksiä erilaisista ilmiöistä ja ympäröivästä maailmasta eli elämismaailmasta (Syrjälä ym., 1995, 114). Niikon (2003) mukaan fenomenografia pureutuu nimenomaan niin kutsutun toisen asteen näkökulmaan eli toisten ihmisten tapoihin kokea ja käsittää maailma. Toisen asteen näkökulma tarkoittaa tarkennettuna sitä, että tutkija tekee päätelmiä toisten ihmisten ajatuksista koskien maailmaa ja sen ilmiöitä. Pyrkimyksenä on kuvata tietyn ilmiön merkityssisältöä eli tutkimushenkilöiden näkökulmien kirjoa tutkitusta ilmiöstä. (Niikko, 2003, 24-25.) Fenomenografia (*phenomenography*) käsitteenä koostuu kahdesta termistä: “ilmiö” (*phenomenon*) ja “kuvata” (*graph*). Käsite siis kuvaakin hyvin fenomenografisen tutkimuksen tarkoitusperää, joka on kuvata ja kuvailla mahdollisimman tarkasti ihmisen (yksilön tai ryhmän) käsittämää maailmaa ja ilmiöitä siinä. (Syrjälä ym., 1995, 114) Tieteellisten totuuksien etsiminen ja yleistettävien periaatteiden luominen ei ole fenomenografian tavoite. Sen sijaan fenomenografiassa ollaan kiinnostuttu ihmisten arkisesta ajattelusta, siitä, miten monenlaisia tapoja ihmisillä on käsittää jokin tietty ilmiö. (Niikko, 2003, 29.)

Fenomenografia muistuttaa tieteenfilosofialtaan fenomenologiaa ja konstruktivismia. Kuitenkin konstruoinnin sijasta fenomenografiassa pyritään ymmärtämään, miten käsitykset muodostuvat ihmisten tietoisuudessa, ja millaisia käsitykset ovat luonteeltaan. Fenomenologian kanssa yhteistä on non-dualistinen ajattelutapa ihmisen ja maailman välisestä suhteesta. Fenomenologialle tärkeät kontekstuaalisuus, kokemuksellisuus ja laadullisuus näkyvät olennaisesti myös fenomenografiassa. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.) Merkittävä ero fenomenografian ja fenomenologian välillä on kiinnostuksen kohde: Fenomenologiassa yritetään ymmärtää ilmiötä itsessään ihmisten kokemusten ja käsitysten avulla, kun taas fenomenografiassa ollaan kiinnostuttu ilmiötä koskevien käsitysten eroavaisuuksista ilmiön itsensä sijaan (Uljens, 1991, 92). Fenomenografiassa non-dualistisuus ihmisen ja maailman välillä näkyy muun muassa ajattelutapana, jonka mukaan on olemassa vain yksi maailma, johon sisältyy sekä kokemusmaailma että todellinen maailma. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.)

Syrjälän ym. (1995) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tekeminen alkaa siitä, kun tutkija kiinnittää huomionsa ilmiöön, joka vaikuttaa saavan hyvinkin erilaisia merkityksiä ihmisten

käsityksissä. Seuraava vaihe on kyseiseen ilmiöön perehtyminen teoreettisesti ja siihen liittyvien keskeisten näkökulmien alustava jäsentely. Tämän jälkeen kerätään tutkimusaineisto, mikä tavallisesti tapahtuu haastattelujen avulla. Haastattelujen sisältämät käsitykset luokitellaan ja jaotellaan niiden saamien merkitysten perusteella. Luokittelu on usein syytä yhdistellä vielä yläluokiksi tuoden julki niiden olennaiset merkityserot. (Syrjälä ym. 1995, 115.) Seuraavissa alaluvuissa 4.3 ja 4.4 kerrotaan tarkemmin juuri tämän tutkielman aineiston keräämisen ja analysoinnin etenemisestä, jotka ovat mukailleet tätä yllä kuvailtua järjestystä.

4.3 Aineiston kerääminen

Tämän tutkielman aineisto on kerätty kevään 2018 aikana teemahaastatteluina. Haastateltavia luokanopettajia etsittiin Oulun seudun kouluilta sähköpostitse. Halukkuutta osallistua tutkielmaan kysyttiin ottamalla yhteyttä rehtoreihin ja luokanopettajiin. Hakuvaiheessa opettajille kerrottiin tutkielman aihe otsikkotasolla sekä tutkimuksen toteuttamisen eettiset periaatteet liittyen haastateltavien henkilöllisyyden pysymiseen anonyyminä tutkimusraportissa. Hakuvaiheessa kerrottiin, että haastattelut nauhoitetaan, ja haastattelujen kestoksi arvioitiin noin puoli tuntia. Luokanopettajia pyydettiin osallistumaan haastatteluun ilman ylimääräistä perehtymistä tutkimusaiheeseen. Tällä pyrittiin varmistamaan, että haastatteluista käy ilmi mahdollisimman todenmukainen ja aito käsitysten kirjo.

Haastatteluihin osallistui kahdeksan luokanopettajaa Oulusta ja Oulun lähialueilta. Haastateltavat löydettiin sähköpostilla lähetetyn haastattelukutsun avulla (Liite 4). Haastateltavat opettajat olivat iältään 29–58-vuotiaita ja työskennelleet luokanopettajan tehtävissä 2–33 vuotta. Heistä kaksi oli miehiä ja kuusi naisia. Haastatteluihin osallistuneet opettajat opettivat haastatteluhetkellä 1., 3., 4. ja 6. luokkia. Ennen haastattelun alkua jokainen haastateltava allekirjoitti tutkimusluvan, jonka mukaan haastattelun sai nauhoittaa ja jonka mukaan haastattelussa syntyneitä aineistoja oli lupa käyttää tutkimusraportissa haastateltavan henkilöllisyyttä paljastamatta (Liite 2). Haastattelujen keskimääräinen kesto oli noin 28 minuuttia.

Haastattelu on fenomenografisessa tutkimuksessa yleisin aineiston keräämisen menetelmä. Haastattelukysymysten muotoilu on hyvin tärkeä ja jopa kriittinen vaihe sen kannalta, millaisia tuloksia tutkimuksessa voidaan saada. Syvällisen pohdinnan ja autenttisten vastausten saamiseksi hyödyllistä on muotoilla haastattelukysymykset mahdollisimman avoimiksi. Tällöin haastateltava voi muodostaa kysymykselle niin avoimen ja laajan vastauksen, kuin pystyy ja haluaa. Näin päästään parhaiten tutkimaan syvällisemmin tutkimushenkilöiden käsityksiä.

(Marton, 1986, 42). Tämän tutkielman haastattelutilanteissa hyödynnettiin avoimia kysymyksiä, jotka olivat muodoltaan esimerkiksi: Miten käsität kehollisuuden käsitteen? Mitä se pitää sisällään? Kaikissa haastatteluissa pyrittiin mahdollisimman avoimiin kysymyksenasetteluihin, mutta käsitteiden osoittautuessa haastateltavalle vaikeiksi, kysymyksiä tarkennettiin apukysymyksillä. Esimerkiksi koulun kontekstista puhuttaessa kysymystä saatettiin tarkentaa kuhunkin oppiaineeseen kerrallaan antaen näin haastateltavalle tarkempi rajausta siitä, mitä hänen tulisi pohtia. Haastattelurunko löytyy tutkielman lopusta (Liite 1).

Haastattelu on hyväksi havaittu menetelmä myös siksi, että haastattelutilanteessa toteutuu fenomenografian tiedonkäsitteelle ominainen intersubjektiivisuus. Intersubjektiivisuus haastattelussa tarkoittaa haastateltavan ja haastattelijan tietoisuuksien yhtäaikaista läsnäoloa tilanteessa: Kun yritämme päästä selville toisen ihmisen tietoisuudesta, on oma tietoisuutemme vahvasti läsnä tulkintaprosessissa. Fenomenografiassa hedelmällisempää onkin siis edetä haastattelussa mieluummin sen pohjalta, mitä haastateltava alkaa kertomaan, kuin valmiin pohjan avulla. Haastattelija on aktiivinen kuuntelija, joka tarvittaessa esittää lisäkysymyksiä päästäkseen syvemmälle toisen ihmisen ajatteluun. Syventävät kysymykset saavat aiheensa siitä, mitä haastateltava on juuri sanonut. Tällaista haastattelua voidaan kuvailla syvähaastatteluksi. Jotta tutkijan tärkeiksi näkemät teemat tulevat haastattelussa käytyä läpi, on haastattelulle hyvä olla joustava runko valmiina. Tarkka strukturointi jätetään kuitenkin pois, että jäisi aikaa ja mahdollisuuksia tarttua haastateltavan ilmaisiin ja siten syventää ymmärrystä hänen käsityksistään. Tällaista haastattelua kutsutaan puolistrukturoiduksi haastatteluksi eli toiselta nimeltään teemahaastatteluksi. (Syrjälä ym., 1995, 136–138.)

4.4 Aineiston analyysi

Ensimmäinen aineiston analyysin vaihe on ollut nauhoitettujen haastattelujen litterointi eli muuttaminen tekstiksi. Tutkimuskysymys ja analyysitapa määrittävät litteroinnin tarkkuustaso. (Ruusuvoori & Nikander, 2017, 427.) Koska kiinnostuksen kohteena tutkimuskysymyksen suunnasta ovat olleet opettajien käsitykset kehollisuudesta, kehotietoisuudesta sekä kehotietoisuuden yhteydestä tunnetaitoihin, pääasiassa huomio analyysissä kiinnittyy haastateltavien puheen sisältöön. Jotakin merkitystä voi olla puheessa esiintyvillä vivahteilla, kuten miettimistauoilla ja epäröinnistä kertovilla äännähdyksillä. Siksi litteraatit sisältävät myös merkintöjä pit-

kistä tauoista sekä haastateltavan reaktioista, kuten naurahduksista ja epäröinnistä. Pitkää taukoa on merkitty kolmella pisteellä (...) ja äännähdyksiä mahdollisimman kuvaavilla litteraateilla tai esimerkiksi kirjaamalla litteraatin sekaan “(naurua)”.

Aineiston analyysin auki kirjoittamisessa on käytetty myös lyhenteitä, joilla selvennetään aineistoon liittyviä yksityiskohtia. Haastatellut opettajat on nimetty lyhenteillä O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7 ja O8. Näin on toimittu opettajien henkilöllisyyden salassa pysymisen turvaamiseksi. Tällaisin lyhentein on kuitenkin haluttu tuoda näkyväksi esimerkiksi aineiston alaluokkien kokoa ja määrällisyyttä sekä toisaalta täsmentää, mitkä sitaatit kuuluvat samalle tutkimushenkilölle. Litteroinnin merkintätavoista [...] tarkoittaa ilmauksen keskeltä poistettua, asiayhteyden kannalta merkityksetöntä tekstin pätkää. Tutkimusraportissa käytettyjä sitaatteja on saatettu täydentää ja tarkentaa esimerkiksi lisäämällä kyseessä oleva käsite suluissa tekstilainan yhteyteen. Esimerkkinä eräs tekstilaina: *"Koulussa, lasten arjessa, (kehollisuus) näkyy sille että kaikki mitä ne tekkee, nii nehan tekkee myös vartalolla."* Taulukossa 1 on esimerkkiote tutkimusaineiston analyysivaiheessa tehdystä merkityksellisten ilmausten luetteloinnista ja luokittelusta.

Niikko (2003, 33–37) on eritellyt fenomenografisen tutkimuksen aineiston analyysin etene- mistä. Hänen mukaansa ensimmäinen analyysin vaihe on aineiston huolellinen ja moninkertainen läpilukeminen. Tämän lukemisen tuloksena aineistosta alkaa nousta esille merkityksellisiä ilmauksia ja tutkija alkaa hahmottaa tutkimushenkilöiden kokonaiskäsityksiä tutkimusongel- man näkökulmasta. Toisessa analyysivaiheessa aineistosta siis aletaan etsiä ja lajitella merki- tyksellisiä ilmauksia teemoiksi tai ryhmiksi suhteessa tutkimuskysymykseen. Tarkoituksena on etsiä eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia, mutta lisäksi myös erikoisia huomioita ja rajata- pauksia. On mahdollista, että jotkut huomioista ovat kokonaiskuvan kannalta tärkeämpiä kuin toiset. Syrjälän ym. (1995, 125–128) mukaan merkityksellisten ilmausten tulkinta paljastaa tut- kijalle tutkimushenkilöiden käsityksiä ilmiöstä tuomalla esiin niiden merkityssisällöt. Merki- tyksellisiä ilmauksia ovat sellaiset ilmaukset, jotka sisältävät tietoa tutkimushenkilön tiedon laadullisesta merkityksestä: Esimerkiksi ilmaus "en tiedä" ei ilmaise tiedon laatua, vaan määrää.

Kolmas analyysin vaihe Niikon (2003, 36–37) mukaan on kategorioiden ja niiden rajapintojen tarkempi määrittäminen, mikä tapahtuu vertailemalla kaikkia merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Näin saadaan sisällöiltään mahdollisimman todenmukaiset ja toisiinsa loogisessa suhteessa olevat kategoriat. Ilmausten tulkinnan jälkeen tärkeä analyysin vaihe on

luokitella laadullisesti relevantit ilmaisut merkityssisältöjensä perusteella, mikä tekee käsitysten joukon tutkijalle hallittavaksi ja ymmärrettäväksi. Luokittelu myös tuo julki selvemmin käsitysten moninaisuuden. Näitä merkitysluokkia sanotaan myös kategorioiksi. (Syrjälä ym. 1995, 125–128.) Neljännessä vaiheessa kategorioita yhdistellään vielä teoreettisiin lähtökohtiin peilaten kuvauskategorioiksi eli yläluokiksi (Niikko, 2003, 37). Myös Syrjälä ym. (1995, 125–128) toteavat, että kategorioita on tarpeellista yhdistellä korkeamman tason kategorioihin, joiden tarkoitus on tiivistää aineisto laaja-alaisempiin yläluokkiin, jotka kuvastavat aineistoa kokonaisuutena olennaisimpien näkökulmien kautta. Yläkategoriat muodostavat tutkijan oman teorian, vastauksen tutkimuskysymykseen. Koska laadullisessa tutkimuksessa pyritään tekemään tutkittavasta asiasta ymmärrettävä, ylä- ja alakategorioiden rakentumista ja suhdetta toisiinsa voi olla järkevää kuvata esimerkiksi monitasoisena kaaviona.

On mahdollista, että johonkin kategoriaan kuuluu vain yksi tai hyvin harva sitä tukeva ilmaisu, ja jotakin toista kategoriaa taas tukee suuri joukko ilmaisujen merkityksistä. Fenomenografisessa tutkimuksessa olennaisempaa tietoa tutkijalle antaa merkitysten sisällölliset erot kuin niiden määrä suhteessa toisiinsa. Määrällisyys ei ole tutkimuksellisesti olennaista siksi, että aineistot laadullisessa tutkimuksessa ovat pieniä eikä tutkimuksessa tavoitella yleistettävyysspäätelmiä. Kuitenkin aineiston kvantifiointi voi tuoda mielenkiintoista lisätietoa kertomalla erilaisien käsitysten yleisyyttä kyseisessä tutkittavassa ryhmässä. Lisäksi kvantifioinnilla pyritään tuomaan näkyväksi se, kuinka moni tutkimushenkilö ilmaisee kuhunkin merkitysluokkaan kuuluvia käsityksiä, sekä miten merkitykset henkilöityvät suhteessa toisiinsa. (Syrjälä ym. 1995, 127, 151.) Tästä syystä tässä tutkielmassa on nähty tarpeelliseksi ja mielenkiintoiseksi kvantifioida aineistoa numeroimalla tutkimushenkilöt ja kertomalla kunkin merkitysluokan otsikon perässä, ketkä tutkimushenkilöistä ovat ilmaisseet kyseiseen luokkaan lukeutuvia käsityksiä. Näin tutkimusraportista käy ilmi myös kunkin tutkimushenkilön käsitysten kokonaisvaltainen kuva. Tutkimushenkilöiden tarkempaa profilointia sen sijaan ei olla nähty tarpeelliseksi, sillä tämän kokoisessa aineistossa esimerkiksi tutkimushenkilöiden iällä ja sukupuolella ei ole merkitystä.

Aineiston analyysi on tehty pääasiassa aineistolähtöisesti. Aineistosta on ensin pelkistetty tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset ilmaukset, jotka sen jälkeen on klusteroitu eli ryhmitelty. Ryhmittelyn jälkeen aineisto on abstrahoitu eli ryhmien perusteella on luotu teoreettisia käsitteitä, joilla aineistoa voidaan tiivistäen kuvata. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122–125.) Ryhmittely on tehty useaan kertaan niin, että ensin syntyi paljon pieniä alaluokkia, jotka yhdisteltiin

lopullisessa muodossaan oleviin alaluokkiin. Nämä alaluokat oli vielä tarpeellista yhdistellä tiiviimmäksi ja selkeämmin kuvattavaksi kokonaisuudeksi, ja näin syntyi lopulta tutkimuskäsitteistä riippuen joko kaksi tai kolme yläluokkaa.

Vaikka teoriatausta on fenomenografiselle tutkimukselle erottamattoman tärkeä, ei käsitteiden luokittelua ole välttämättä järkevää tehdä ennalta teorian pohjalta. Fenomenografisessa tutkimuksessa arvokasta tietoa antaa nimenomaan aineiston avoin käsittely. (Syrjälä ym. 1995, 123.) Tämän tutkielman aineistoa on käsitelty avoimesti keskittyen ainoastaan haastateltavan käsitteisiin kysytystä ilmiöstä. Taulukossa 1 esitetään fenomenografisen analyysin luokittelun vaiheet, joissa alkuperäiset ilmaukset muokataan pelkistettyihin ilmauksiin, yhdistellään alaluokiksi ja edelleen yläluokiksi. Alaluokat on muodostettu täysin aineiston pohjalta yhdistellen toisiinsa tai samaan aihepiiriin liittyviä ilmauksia keskenään. Yläluokkien kokoaminen ja nimeäminen taas voidaan ajatella tapahtuneen toisaalta aineistolähtöisesti, mutta kuitenkin on otettava huomioon, että tutkielman teoreettiset lähtökohdat ovat väistämättä vaikuttaneet analyysiprosessin taustalla. Erityisesti lopullisten yhdistävien luokkien nimeämisessä on hyödynnetty samankaltaista käsitteistöä kuin teoreettisessa viitekehysessä. Toisaalta luokittelun pohjalta syntyneet käsitteet eivät ole suoraan johdettuja mistään valmiista, tietyistä teoriasta. Näin ollen ei voida sanoa tämän tutkielman kohdalla aineiston analyysin olleen teoriaohjaavaakaan, sillä teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan luokitteluun valmiina, suoraa jostakin aiemmasta teoriasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 133).

<i>Alkuperäinen ilmaus</i>	<i>Pelkistetty ilmaus</i>	<i>Alaluokka</i>	<i>Yläluokka</i>	<i>Pääluokka</i>
<i>"...opettaja-oppilassuhdeksi [...] ku tulee tuntemaan oppilaat nii ei sitä tarvi ku ottaa katsekontakti ja ehkä joku pieni merkki näyttää niin joku lapsi tietää et jaha nyt tuli puhuttua liikaa." (O5)</i>	Opettaja voi käyttää kehonkieltä vuorovaikutuksen keinona oppilaan kanssa.	Kehonkielen käyttö (O1, O2, O3, O4, O5, O6 ja O8)	Tietoisesti koettu kehoisuus	Kehollisuuden ilmeneminen peruskoulun kontekstissa
<i>"...liikuntatunnilla käytetään sitä että kuinka sä voit keholla näyttää sen että...miten sulla keho reagoi kun olet vihainen tai kun olet jännittynyt..." (O1)</i>	Liikuntatunneilla harjoitellaan tunteiden ilmaisua keholla.			
<i>"...ainakin pienet lapsethan nii eihän ne vaan puhu opettajan kanssa vaan nehän aika paljon myös koskettelevat opettajaa. [...] välillä huomaa että ku seisoo nii joku siellä tulee pyörittelemää hiuksia tai silittelemään tai hallailee. Ja myös itseasiassa niin päin että niinku opettajana, tää koskettelusana on vähä semmonen poliittisesti epäkorrekti, mutta tavallaan että saatetaanhan mekin oppilasta taputtaa tai silittää tai jos lohdutat jotaki nii sitte vielä enemmän ja pienet saattaa tulla vielä sylly ja muuta semmosta nii toki näkyy myös niin. Että ei vaan se lasten kehoisuus vaan se vuorovaikutus." (O8)</i>	Koskettaminen ja kehoisuus on osa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta.			

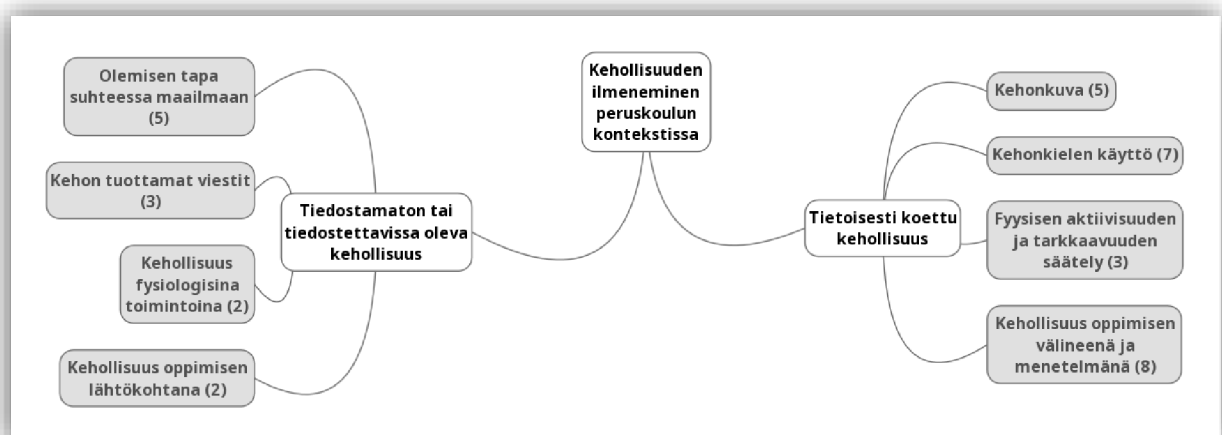
Taulukko 1. Esimerkki tutkimusaineiston luokittelusta ja analyysistä.

5 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esitellään tämän tutkielman aineistosta nousseet tutkimustulokset. Alaluvuissa 5.1–5.3 esitellään tutkimuskysymys kerrallaan haastateltujen luokanopettajien käsityksiä kehollisuudesta, kehotietoisuudesta sekä kehotietoisuuden yhteydestä tunnetaitoihin peruskoulun kontekstissa.

5.1 Luokanopettajien käsityksiä kehollisuudesta peruskoulussa

Luokanopettajien näkemyksissä kehollisuus ilmenee laaja-alaisesti niin oppimisen, tunteiden kuin esimerkiksi kasvun ja kehityksen ilmiöissä. Aineistosta nousee esille monenlaisia käsityksiä kehollisuudesta niin välinearvona kuin lähtökohtanakin kaikelle olemassaololle ja oppimiselle. Suurimmalle osalle haastateltavista kehollisuuden käsite tuntui aluksi vieraalta, mutta vastauksissa korostuu kuitenkin holistinen näkökulma ihmisyydestä. Kehollisuuteen liittyviä merkityksellisiä ilmauksia yhdistelemällä muodostui kahdeksan alaluokkaa, jotka lopulta jakautuivat kahden yläluokan alle riippuen niiden sisältämästä näkökulmasta kehollisuuteen. Nämä kaksi yläluokkaa nimettiin tiedostamattomaksi ja tiedostettavissa olevaksi kehollisuudeksi sekä tietoisesti koetuksi kehollisuudeksi. Yläluokkien jako kuvastaa luokanopettajien käsityksiä, joissa kehollisuus ilmenee joko tietoisessa, tahdonalaisessa toiminnassa ja olemisen tavoissa tai riippumatta tietoisesta ajattelusta. Luokanopettajien käsityksissä kehollisuus saa vaihtelevia merkityksiä olemassaolon kysymyksistä opetusmenetelmien valintaan. Kuvassa 1 nähdään kehollisuuden käsitteen saamat ylä- ja alaluokat. Suluisissa oleva luku kertoo kyseistä käsitystä edustavien opettajien määrän.



Kuva 1. Luokanopettajien käsityksiä kehollisuudesta peruskoulussa

5.1.1 Tiedostamaton tai tiedostettavissa oleva kehollisuus

Tiedostamaton tai tiedostettavissa oleva kehollisuus ajatellaan tässä esikielellisenä tai esireflektiivisenä kehon toimintana ja viestintänä. Tämä voidaan yhdistää tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä esille tulleeseen Eeva Anttilan käsitteeseen elävästä kehosta, eli biologisesta ja orgaanisesta kehosta, jonka tapahtumat ja muutokset välittävät ihmiselle tietoa ympäristöstä. Osa elävän kehon prosesseista voi tulla eletyn, kokemuksellisen kehon tietoisuuteen. (Anttila, 2009, 85.) Tietoisuuden rakenne koostuu tajuttomista orgaanisista tapahtumista sekä tajuisesta alueesta, joka jakautuu tiedostamattomaan ja tietoiseen osa-alueeseen. Tajuisen tiedostamaton tarkoittaa ei vielä tietoisia tajunnan sisältöjä, jotka on kuitenkin mahdollista tuoda tietoisuuteen. (Rauhala, 2005, 32; Anttila, 2013, 34–35.) Tiedostamattoman tai tiedostettavissa olevan kehollisuuden yläluokkaan sisältyvät ne kehollisuuden merkitykset, jotka ovat riippumattomia subjektin intentiosta keholliseen toimintaan tai tietoiseen reflektioon. Tähän yläluokkaan sisältyvät seuraavat alaluokat: olemisen tapa suhteessa maailmaan, kehon tuottamat viestit, kehollisuus fysiologisina toimintoina sekä kehollisuus oppimisen lähtökohtana.

Olemisen tapa suhteessa maailmaan (Opettajat 1, 2, 5, 6 ja 8)

Yli puolet haastateltavista luokanopettajista nosti haastattelussa esiin käsityksen kehollisuuden kokonaisvaltaisuudesta. Kehollisuutta ei määritelty pelkän liikkeen tai toiminnan kautta. Tämän käsityksen mukaan kehollisuus ei myöskään toteudu koulussa opettajan antamien toimintaohjeiden mukaisesti, vaan on aina läsnä riippumatta siitä, mitä ollaan tekemässä. Tässä käsityksessä siis korostuu näkemys siitä, ettei kehollisuus rajoitu tietynlaisiin toimintoihin, joita koulussa voidaan toteuttaa. Kehollisuus toteutuu yleisen olemisen kautta, kuten seuraavasta tekstilainasta on nähtävissä.

"Kyllä se näkyy niinku tavallaan joka puolella se kehollisuus. Vaikka se ei ois itse semmonen niinkö, et sitä ei välttämättä sanota, että no teppä polvennostohyppyjä ja näin, vaan et se näkyy ihan, ihan kaikkialla sinänsä." (O6)

Kehollisuus nähdään erottamattomana osana olemassaoloa ja siten myös lasten arkea. Lapsi nähdään kokonaisuutena, jonka kaikki oleminen on kehollista. Kehollinen oleminen kuitenkin on tilanteesta riippuvaista. Joissakin tilanteissa kehollisuus ilmenee aktiivisempänä ja näkyvämpänä, esimerkiksi liikkeenä, mutta kehollisuus ei poistu lapsesta hänen pysähtyessä paikalleen:

"Kyllä se koko kokonainen lapsi päästä varpaisiin on semmonen kokonaisuus, että niin. Se ei oo erotettavissa omasta kehostaan. Niin sillai se vähä niiku näkky. Kaikessa ja koko ajan. Jotkut asiat on enemmän että ollaan niinku paikallaan mutta kyllähän se lapsi silloinkin on siinä kokonaisena koko kehonsa kanssa." (O2)

Nimenomaan lapsen olemisen tavoissa kehollisuuden nähdään korostuvan erityisesti. Useat haastateltavat kokevat kehollisuuden ilmenevän lapsen kehonkäytössä aikuista voimakkaammin. Luokanopettajien näkemyksissä lapsen kehollisuus tulee konkreettisesti esiin lapselle ominaisena, aktiivisena kehon toimintana:

"Koulussa, lasten arjessa, (kehollisuus) näkyy sillee, että kaikki mitä ne tekkee, nii nehän tekkee myös vartalolla." (O8)

Luokanopettajien käsityksistä kehollisuudesta olemisen tapana, nousee esiin myös näkökulma siitä, että olemisen tapa on suhteellista ympäröivään tilaan ja ryhmään. Kehollisuus voi opettajalle näyttäytyä esimerkiksi oppilaiden sosiaalisena asettumisena luokkatilaan. Tässä käsityksessä kehollisuudelle nähdään siis myös sosiaalinen ulottuvuus, joka koulussa ilmenee esimerkiksi oppilaiden valintoina siitä, kenen viereen ja kuinka lähelle toisiaan he asettuvat. Seuraavat katkelmat havainnollistavat opettajien käsityksiä siitä, miten kehollisuus näkyy asettumisena sosiaaliseen ympäristöön.

"Tai se kuinka me niinkun tilassa ollaan, niin se näkyy kehollisuudessa." (O1)

"Toinen niinkö sillain voimakkaammin tuo asioita kehon kautta esille ja toinen ei, mut kyllä ne niinku asettelee itsensä täällä luokassa suhteessa ryhmään, niinku valittee, et jos he saavat valita paikkansa niin sehä on nimenomaan sitä kehollisuutta että kenen luokse ja kuinka lähelle ja suhteessa ehkä opiskeltavaan asiaankin se saattaa muuttua, tai välitunnilla. [...] Mut jotenki mehän oman kehomme kautta asetutaan johonkin suhteessa kohti maailmaa. Ja sen tunnistaminen ja tunustaminen on jo iso asia kohti sitä kehollisuutta." (O2)

Toisaalta kehollisuus suhteessa tilanteeseen saattaa siis tämän opettajan käsityksessä näkyä myös oppilaan erilaisena olemisena koulupäivän eri tilanteissa. Kehollisuus näyttäytyy eri tavoin esimerkiksi välitunnilla kuin oppitunneilla. Lisäksi oppilaan kehollisuus voi päivän aikana ilmentyä monin eri tavoin riippuen jopa siitä, mitä oppisisältöjä opetuksessa käsitellään. Voidaan siis ajatella, että kehollisuuden näkyvyys on tilanteesta riippuvaa suhteessa siihen, kuinka

rajoitettu ja ohjattu tilanne on kyseessä. Eräs haastateltu opettaja toi esiin myös näkökulman tilan asettamista rajoista suhteessa kehollisuuteen:

"...aika rajallinen tämä meidän koulu sellaisenaan mitä se tahtoo toimia, että ollaan luokassa..." (O5)

Koulua voidaan ajatella rakennuksena, joka sellaisenaan luo tiettyjä rajoituksia toiminnalle ja siten myös kehollisuuden ilmentymiselle koulussa. Pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta on tärkeää tunnustaa oppimisympäristön fyysisten, sosiaalisten ja psyykkisten olosuhteiden vaikutus oppimiselle ja sitä kautta pystyä myös arvioimaan koko koulusysteemiä (Lappalainen ym., 2008, 114–115).

Kehon tuottamat viestit (Opettajat 1, 2 ja 6)

Kolme opettajaa otti haastattelutilanteessa esille myös näkökulman siitä, että olemisen tavat välittävät kehollisia viestejä, joita toisten on mahdollista tulkita. Klemolan mukaan (2004, 86) emme ole useinkaan kovin tietoisia siitä, mitä kehossamme tapahtuu ja mitä kehollamme teemme. Ajatukset suuntaavat läsnäolomme pois kehostamme, ja se toimii ikään kuin automaattisesti. Opettaja voi esimerkiksi tulkita jotain oppilaan olemisen tavasta, ilmeistä ja eleistä jotakin oppilaan olotilasta tai ajatuksista. Olemisen tapa ei välttämättä ole kuitenkaan oppilaan tietoisuudessa tarkoitettu viestiksi kenellekään. Eräs opettaja tiivistää seuraavasti:

"No mä ajattelen sitä, että kaikki ilmeet ja eleet ja tota...meidän niinku tapa olla niin on sitä kehollisuutta." (O1)

Haastateltavien mukaan tällaisesta oppilaan olemisen tavan tulkinnasta on hyötyä, sillä oppilaat eivät aina välttämättä pysty tai halua sanallistaa omia tuntemuksiaan ja olotilojaan. Aktiivisesta tarkkailusta ja tulkinnasta seuraa syvempi oppilaantuntemus, josta taas on hyötyä niin pedagogisesti kuin kasvatuksellisesti. Koulun tehtävänä onkin opetuksen tarjoamisen lisäksi tukea oppilaiden erilaisia tarpeita, vahvuuksia sekä sosioemotionaalista kehitystä (Lappalainen ym., 2008, 112).

"Ja opettajien olisi hyvä osata tunnistaa se oppilaiden kehollisuus, kun kehon viestit voi olla isompia kun taas ne sanalliset viestit sitten. Niinku paha olo ei välttämättä näy ulospäin muutakun taas kehollisena niinku olemisena, niin tota sillälailla mä sen ajattelen." (O1)

Opettajien käsityksissä keholliset viestit voivat ilmentää lapsen temperamenttia ja luonnetta. Jokaisella on oma persoonallinen olemisen tapansa, joka antaa erilaisia signaaleja sosiaalisessa ympäristössä. Keltinkangas-Järvisen (2006, 166–167) mukaan temperamentti- ja persoonallisuuseroilla on ihmisten välillä eroja, ja nuo erot ilmenevät fysiologisissa, hermostollisissa ja neuraalisissa prosesseissa. Toisin sanoen temperamentti tarkoittaa fysiologista tapaa reagoida eri tilanteissa. Lapsen persoonallisuus kehittyy kasvatuksen ja temperamentin yhteisvaikutuksessa. Seuraavassa tekstilainassa opettaja kuvailee kehollisuudesta tuottamia yksilöllisiä eroja lapsissa.

"Mut sitte kyllähän se kehollisuus on myös niinku muutenki läsnä ja [...] jotenki aattelen että kaikki on niin erilaisia että toinen [...] saattaa kävellä vaikka vähän sillee kyyryssä ja toinen taas on paljo semmonen avoimempi." (O6)

Myös tunteet käsitetään aineistossa osana kehollisuutta. Keho voi näyttää subjektin kokemia tunteita ja mielialoja samalla tavalla kuin se voi paljastaa jotain subjektin luonteesta. Tunteet nähdään osana koko kehollista olemusta eivätkä ne siten paikannu vain esimerkiksi kasvojen ilmeisiin. Tunteet ja tuntemukset voivat ilmetä kehollisessa olemuksessa subjektin sitä tiedostamatta. Toisinaan tunteet johtavat tekoihin ja toimintaan, joita voi olla haasteellista jopa itse ymmärtää (Cacciatore, 2007, 19). Tunnekanonit ovat usein automaattisia, ja havaintokokemus voi aiheuttaa tunnejärjestelmän reaktion, joka syntyy riippumatta tietoisesta ajattelusta (Nummenmaa, 2012, 48). Tunteiden osuus kehollisessa olemuksessa jäsentyy erään opettajan ajattelussa seuraavasti:

"Tavallaan se (kehollisuus) näkyy mun mielestä siinä kehossa se semmonen niinku tunteetki [...] semmosena toimintana. [...] Monesti ajatellaan, että tunteet näkyy kasvoilla, vaikka ne on niinku koko se olemus." (O1)

Kehollisuus fysiologisina toimintoina (Opettajat 2 ja 5)

Aineistosta löytyy myös käsitys kehollisuudesta fysiologisena ilmiönä. Tällöin tärkeäksi näkökulmaksi nousevat kehon mahdollisuudet eri liike- ja aistitoimintoihin. Myös motorinen oppiminen sekä tunteet nähdään osana fyysisen kehon ominaisuuksia. Fysiologisesta näkökulmasta kehoa voidaan tarkastella siis objektina mutta myös tuntevana, kokevana ja aktiivisena toimijana:

"Keho, ruumis, siis kaikki tähän meidän ulkoiseen olemukseen liittyvä. Liikkuminen ja en tiedä miten sit joku määritelmä menis, nii mut kyl mä ajattelisin kaiken

sit mikä liittyy kuulemiseen, katsomiseen, tuntoaistiin. Sillä tavalla kaiken mitä tää meidän ruumis voi ottaa vastaan tai tuottaa." (O5)

Kehollisuus fysiologisina toimintoina voi aineiston perusteella merkitä opettajalle myös näkyvää vihjettä oppilaan oppimisesta tai oppimisen vaikeuksista. Tässä käsityksessä korostuu opettajien näkemys kehollisuuden ilmenemisestä koulussa esimerkiksi motoristen kykyjen näkymisenä oppimisessa. Ihmisen motorinen toiminta perustuu keskushermoston sekä tuki- ja liikuntaelimestön vuorovaikutukselle, jossa aistit ja ulkoiset ärsykkeet lähettävät viestejä molempiin suuntiin (Eloranta, 2007, 219). Liikkumisen ja motoristen taitojen perusta on siis vahvasti fysiologinen, mutta motoriset taidot kehittyvät harjoittelemalla ja saamalla palautetta niin sisäistä kuin ulkoisistakin tietolähteistä. Seuraavassa sitaatissa opettaja kuvailee kirjoittamisen kehollisuutta hienomotoriikan näkökulmasta:

"...se motoriikka, onkse (kirjoittaminen) jollekki helpompaa, vaikeempaa, tuleeko siitä jollekki oikeen semmonen lempperi. Ja toisille se taas on sitte vaikeeta, joka niinkun paljastaa sen, että joillain on hienomotorisia vaikeuksia." (O5)

Kehon fysiologisista toiminnoista myös osa kokemistamme tunteista on täysin biologisesti määräytyneitä kuten esimerkiksi pelon tai kiintymyksen tunteet. Tunteiden biologinen perusta onkin osoitettu kulttuurista riippumattomaksi. (Keltinkangas-Järvinen, 2006, 162.) Erään haastateltavan käsityksessä tunteet koetaankin vahvasti kehollisuuteen liittyvänä ilmiönä. Luokanopettajan näkemyksessä kaikki kokeminen, tekeminen ja tunteminen tapahtuvat koko kehon kautta ihmisen kehollisessa olemuksessa.

"Hyvät ja pahat tunteet on koko kehon asioita." (O2)

Kehollisuus oppimisen lähtökohtana (Opettajat 2 ja 8)

Aineistosta nousee esiin opettajien näkemys kehollisuudesta lasten erottamattomana ominaisuutena nimenomaan oppimistilanteissa. Vaikka kehollistaminen ei tapahtuisi opettajan toimesta ja opetusmenetelmien valinnassa, etenkin pienet lapset käyttävät kehoaan omatoimisesti oppimisensa tukena, ehkä jopa huomaamattaan:

"...sit on ihana että miten se näkyy ku pieniä opettaa nii ku ne vaikka kirjottaa nii niillähän liikkuu kielikin ja niinku ja tosiaan saattaa kosketella itseään vaikka nenään ku laskee." (O8)

Osa opettajista näkee kehollisuuden niin vahvasti oppimisen lähtökohtana, ettei sitä voi ohittaa myöskään opetusmenetelmiä ja työtapoja valitessa. Näin ollen kehollisuus on merkittävä osa opettajan oppimiskäsitystä. Tällainen oppimiskäsitys viittaa Eeva Anttilan käsitykseen kehollisesta oppimisesta, joka perustuu ihmisen oppimisen kokonaisvaltaisuuteen (Anttila, 2013, 27, 31). Seuraavassa eräs luokanopettaja selittää kehollisuuden lähtökohtaisuutta oppimisprosessissa:

"Kerran kysyitte multa, niin mun mielestä jokainen oppiaine on (kehollista), ei siten että kaiken pitäis olla kauheen niinkö kehotietoista, ei sitä tarvi koko ajan olla, ei koko ajan. Välillä voi siirtyä poisikin siitä, mutta tavallaan se on luonteva reitti uusien asioiden mennä sissään, tämä keho." (O2)

Kehollisuuden merkitys nimenomaan oppimisen kannalta korostuu aineistossa myös oppiainekohtaisesti esimerkiksi matematiikassa. Toisaalta matematiikan osalta opettajien käsitykset ovat ristiriitaisia, sillä osa opettajista näkee matematiikan jopa vähiten kehollisena oppiaineena peruskoulussa. Matematiikan kehollisuudelle perusteiksi aineistossa mainitaan oppimisteoriat sekä lasten luontainen tapa käyttää kehoaan apuna ajatellessaan ja päätellessään matemaattisia ongelmia. Ristiriitaiset käsitykset matematiikan osalta voivat toki liittyä siihen, mitä ikäluokkaa kukin opettaja opettaa. Aineiston perusteella voidaan sanoa, että matematiikan vahvasti kehollisena oppiaineena näkevät nimenomaan ensimmäisen ja toisen luokkien opettajat. Eräs haastateltu alkuopettaja näkee kehollisen ajatusprosessin matematiikan oppimisen edellytyksenä:

"Matikassa, no sehä on ihan selevä, lapsethan laskee, pienet lapset sillä lailla että ne koskee itseään ja tai kattoo sormiaan tai kuka käyttää mitenki sitte, me käytetään ihan niinku makaroneja ja nappeja ja punakeltanappeja ja niinku konkreettisesti niitä välineitä. Että ilman sitähän (kehollisuutta) ei sitten taas, jos aatellaan matikan oppimisteorioita niin sitä oppimistahan ei tapahdu, jos se kehollinen vaihe jää välistä. Sehä on hirvittävän tärkeä." (O8)

Toisaalta opettajat, jotka ilmaisivat käsityksensä kehollisuudesta yleisesti oppimisen lähtökohtana, näkivät sen tärkeänä kaikissa oppiaineissa ja yli oppiainerajojen. Toisaalta kehollisuus näkyy käsityksissä myös joihinkin oppiaineisiin toisia olennaisemmin kuuluvana oppiaineen sisältöjen kautta. Tärkeimpinä oppiaineina aineistossa korostuvat ympäristöoppi, äidinkieli ja liikunta, sillä näissä kehollisuus on läsnä opettajien käsityksien mukaan luontevimmin. Toisaalta näiden oppiaineiden kohdalla kehollisuuteen viitataan valtakunnallisessa opetussuunnitelmassakin, mikä varmasti selittää opettajien käsitysmaailmaa (Opetushallitus, 2016). Oppiaineita eritellessään eräs opettaja kuitenkin summaa ajatuksiaan seuraavasti:

"...ei semmosta ainetta varmaan oo johon se kehollisuus ei jotenki liity." (O8)

5.1.2 Tietoisesti koettu kehollisuus

Tähän yläluokkaan kuuluvat opettajien käsitykset kehollisuudesta välineenä jollekin tiedostetulle toiminnalle. Lisäksi yläluokkaan kuuluvat myös käsitykset kehollisuudesta tietoisuudessa havaittuina ajatuksina ja asenteina. Tietoisuudella tarkoitetaan tajunnan elämyksellistä sisältöä, joka mahdollistaa mielen ilmenemisen koettavalla tavalla (Rauhala, 2005, 32). Tietoisesti koettu kehollisuus toteutuu eletyn kehon kokemuksissa ja reflektiivisyydessä (Anttila, 2013, 34–35). Tietoisesti koetun kehollisuuden yläluokkaan sisältyvät alaluokat: kehonkuva, kehonkielen käyttö, fyysisen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätely sekä kehollisuus oppimisen välineenä ja menetelmänä.

Kehonkuva (Opettajat 3, 4, 5, 6 ja 7)

Aineistosta nousee merkittävästi esiin kehollisuuden näkyminen opettajien käsityksissä oppilaan itsetuntoa ja identiteettiä kuvastavana ilmiönä. Monen opettajan määritelmä kehollisuudesta sisältää näkökulman kehonkuvasta. Klemolan mukaan kehonkuva tarkoittaa niitä asenteita ja ajatuksia, joita ihminen omaa kehoaan kohtaan asettaa. Kehonkuvaan liittyy kokemuksia, mielikuvia ja tunneasenteita, jotka kohdistuvat omaan, intentionaaliseen kehoon. (Klemola, 2004, 81–82.) Opettajien käsitykset kehollisuudesta kehonkuvana mukailevat vahvasti tätä Klemolan määritelmää, kuten seuraavista sitaateista voidaan havaita.

"Mut sitte jotenki aattelee että ku onhan se (kehollisuus) siis muutakin kun se pelkkä keho, myös jotenkin että miten kokee sen oman kehon ja miten sitä kehoa käyttää ja että siinä on mukana myös se niinku, ne kaikki tunnepuolen jutut siinä kehollisuudessa. Et jotenki sillälailla koen että mitä se ois se kehollisuus. Että...että nii että miten käyttää sitä omaa kehoa, miten sen kokkee ja miten se on yhteyssä ehkä siihen koko niinkö siihen minuuteen. " (O6)

"...ajattelisin sitä sillai, että miten niinku jokainen itse ajattelee omasta kehostaan ja sitten että miten se mieltää sen niinku suhteessa muihinkin ja myöskin että mitä ajatuksia kenties toisilla on niinku siitä omasta kehosta." (O7)

Kehonkuvaan liittyen aineistosta nousee esiin myös näkökulma, jonka mukaan kehonkuva muuttuu oppilailla kouluvuosien aikana. Tässä käsityksessä kehonkuva ja kehollisuus nähdään lähes synonyymisesti:

"No nyt jos mä mietin ala-asteikästen lasten niinku kehollisuutta niin sehän muuttuu sen ala-asteen aikana aika paljoki. Että mitä pienemmästä lapsesta on kyse nii sitä vähempi ne miettii sitä että miltä näyttää ja ehkä se tietosuuski siitä omasta kehollisuudesta lisääntyy niitten kouluvuosien aikana." (O4)

Erään luokanopettajan käsityksessä kehollisuus ilmenee erityisesti itsensä hyväksymisen tunteissa. Lapsen kehollisuus ei tässä näkemyksessä juurikaan näy ulospäin, jos lapsella on myönteinen kokemus itsestään. Haastateltavan näkemyksessä kehollisuus heijastaa herkemmin negatiivisia tunteita.

"Välttämättä se ei näy mitenkään. Mä oon sitä mieltä että jos se lapsi on niinku sinut itsensä kanssa nii se ei näy sen lapsen arjessa se kehollisuus juuri mitenkään. Tai se näkyy itsensä hyväksymisenä. Ja se on aika sitte semmonen niinku taustalla oleva tekijä siinä vaiheessa. Mutta mitä enempi sillä lapsella on niinku jollaki lailla tuota kriittisiä ajatuksia itseään kohtaan niin myöski se voi olla se kehollisuus sitte hankala asia sille lapselle. Niin puutteet ehkä näkyy, mutta myös toisinpäin että jos lapsi on hyvä...hyvin niinku sinut itsensä kanssa." (O4)

Kehonkielen käyttö (Opettajat 1, 2, 3, 4, 5, 6 ja 8)

Tutkimusaineistosta käy ilmi, että opettajien käsityksissä kehollisuus ilmenee koulussa muun muassa kehollisen ilmaisun kautta. Kehollista ilmaisua harjoitellaan koulussa erilaisissa tilanteissa, kuten vaikkapa liikuntatunnilla luovan liikunnan keinoin. Tässä yhteydessä kehollinen ilmaisu tarkoittaa siis nimenomaan sellaista ilmaisua, joka on tarkoitettu toisten tulkittavaksi:

"...liikuntatunnilla käytetään sitä että kuinka sä voit keholla näyttää sen että...miten sulla keho reagoi kun olet vihainen tai kun olet jännittynyt..." (O1)

Näin ollen kehollisuuden osa-alue, joka liittyy keholliseen ilmaisuun, nähdään liittyvän myös tunnetaitoihin. Keltinkangas-Järvisen (2006, 174–179) mukaan tunteiden ilmaisussa voidaan ajatella olevan kolme tasoa: elämyksellinen taso, tunteiden ilmaisun taso sekä tunteiden fysiologinen taso. Tunteiden ilmaisulla tarkoitetaan koettujen tunteiden osoittamista toisille niin, että ne voidaan havaita myös subjektin kokemusmaailman ulkopuolelta. Tunteiden ilmaisun keinot ovat myös kulttuurista riippuvaisia, ja länsimaisessa perinteessä verbaaliset keinot usein korostuvat ruumiillista kieltä tärkeämpänä.

Tutkimusaineistosta löytyy näkökulma opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Haastateltavat kokevat opettajalle voivan olla hyödyllistä ja luontevaa käyttää kehonkieltä tarkoituksenmukaisesti saadakseen viestinsä oppilaalle perille erilaisissa tilanteissa. Aina ei tarvita sanoja. Opettaja voi tietoisesti valita kehollisen viestintätavan esimerkiksi pedagogisista syistä tai kun hän luokkatilanteessa haluaa viestittää vain tietylle oppilaalle jotakin.

"...ihan kanssakäymisessä, että kehonkieltä voidaan niinku käyttää ja opettaja voi tietenki sitä käyttää." (O3)

"[...] opettaja-oppilas-suhdekki [...] ku tulee tuntemaan oppilaat nii ei sitä tarvi ku ottaa katsekontakti ja ehkä joku pieni merkki näyttää niin joku lapsi tietää et jaha nyt tuli puhuttua liikaa. " (O5)

Myös koskettaminen nähdään opettajien käsityksissä kehollisena viestinä. Osa haastatelluista luokanopettajista kertoo käyttävänsä koskettamista, esimerkiksi satuhierontaa rentoutumisen ja rauhoittamisen menetelminä opetuksessaan. Tällöin myös harjoitellaan toisen sopivaa koskettamista sekä koskettamisesta kieltäytymistä, jos se ei oppilaasta tunnu hyvältä. Toisaalta myös useat opettajat mainitsevat kehollisista reaktioista ja tunneilmauksista lyömisen oppilaiden välisissä tappeluissa. Siten kosketusta voidaan ajatella käytettävän esimerkiksi itsepuolustuksen keinona. Erityisesti pienille oppilaille nähdään tavanomaisena ilmaista kiintymystä kehollisesti koskettamalla tai silittämällä. Toisesta välittämisen ilmaukset kuten esimerkiksi lohduttaminen kuvaillaan erään opettajan haastattelussa kehollisena vuorovaikutuksena:

"...tää koskettelusana on vähä semmonen poliittisesti epäkorrekti mutta tavallaan saatetaanhan oppilastakin taputtaa tai silittää tai jos lohdutat jotaki nii sitte vielä enemmän ja pienet saattaa tulla vielä syllii ja muuta semmosta nii toki näkyy myös nii. Että ei vaan se lasten kehollisuus vaan se vuorovaikutus." (O8)

Fyysisen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätely (Opettajat 1, 3 ja 5)

Kehollisuus liitetään kaikkien haastateltavien käsityksissä liikkeeseen, joka voidaan toisaalta katsoa kuuluvaksi kehon fyysiseen toimintakykyyn ja toisaalta myös tarkoitukselliseen ja tavoitteelliseen liikkeeseen ja liikuntaan. Kehollisuus tiedostettuna liikkeenä ja toimintana sisältää myös haastateltavien käsityksissä aktiivisuuden ja keskittymisen säätelyn näkökulman. Kol-

men opettajan haastatteluissa kehollisuuden käsitys aktiivisena toimintana liittyy myös sitä vastoin kärsivällisyyteen, keskittymiskykyyn ja paikallaanpysymiseen. Siten kehollisuus näyttäytyy juuri lapsen kyvyssä suunnata tarkkaavuutensa tiettyyn ja tarkoituksenmukaiseen toimintaan:

"Lapsethan on hirveen energisiä ja fyysisiä ja sitä kautta tietysti semmonen, et kuinka ne malttaa ja miten saadaan lapset mukaan, et ku toimitaan luokassa, pitää istua pulpetin ääressä, olla välitunnilla." (O5)

Osa tarkkaavaisuuden prosesseista on tahdosta riippumattomia, mutta tarkkavaisuuden suuntaa on myös mahdollista ohjata tahdonalaisesti (Nummenmaa, 2012, 115). Aineistossa kehollisuuden koetaan tulevan näkyväksi erityisesti silloin, kun keskittymisessä tai oman toiminnan ohjaamisessa on vaikeuksia. Kehollisuus näkyy luokanopettajien mukaan oppilaiden levottomuutena, paikallaanpysymisen vaikeutena ja toiminnallisen tekemisen tarpeena. Lehtosen (2014, 30) mukaan ihmisen mieli heijastaa ruumiin tiloja ja sen kokemuksiin sidottua kokemusmaailmaa. Tämä näkyy käyttäytymisessä ja toiminnassa siten, että valintamme ja tapamme toimia vastaavat yleensä tuntemuksista ja kokemuksista kumpuavia tarpeita. Liikkuva koulu -ohjelman (2010–2012) tutkimuksessa luokanopettajien kokemukset välituntiliikunnan roolista työrauhaa edistämässä olivat positiivisia (Kämpö, Asanti, Hirvensalo, Laine, Pönkkö, Romar & Tammelin, 2013, 35). Myös tämän tutkielman aineistosta nousee käsitys oppilaiden halusta ja tarpeesta liikkuu:

"...se alkaa näkyä, ettei se peppu pysy siinä tuolilla ja pitää keksiä kokoaja jotaki virikettä ja viihdykettä ja välipalajuttuja ja semmosia tekemisiä [...] Tietenki on ryhmiä, jotka on puurtaa ja jaksaa tehdä, mutta sitte on semmosia ryhmiä, joilla pitää olla sitä toimintaa, että ne jaksaa, ja sitte se itsenäinen tekeminen ei oo kovin semmosta pitkäkestoista." (O3)

Kehollisuus oppimisen välineenä ja menetelmänä (Opettajat 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ja 8)

Aineistosta on selvästi erotettavissa kaksi eri tyyppistä käsityksen suuntausta koskien kehollisuutta oppimisessa. Aiemmin esitelty käsitys kehollisuudesta oppimisen lähtökohtana ilmenee kahden opettajan haastatteluista, kun taas kehollisuudesta oppimisen välineenä puhuvat kaikki haastatellut opettajat. Kuitenkin voidaan huomata, että käsitykset kehosta ja kehollisuudesta oppimisen välineenäkin eroavat toisistaan.

Osa tätä kategoriaa tukevista ilmaisuista on tulkittavissa siten, että kehollisuus nähdään yhtenä mahdollisena valintana opetusmenetelmien joukossa. Näistä ilmaisuista on tulkittavissa, että tällaista valintaa pidetään jostakin ylhäältä päin tulevana suosituksena:

"Ja nyt taas siihenkin on tuotu sitä että pystyttäis toiminnallisuuden kautta, pitäis matematiikkaa entistä enemmän opettaa [...] leikkien kautta ja sitten taas jos pystyis käyttämään konkreettista materiaalia nii [...] semmonen tuntoaisti ja tämöne ympäröivä ympäristö." (O5)

Yhteistä tämän alaluokan ilmauksille on käsitys, että kehollisuus näkyy koulussa silloin, kun opettaja valitsee keholliset opetusmenetelmät ja työtavat. Toisin sanoen oppiaineita tai lapsia oppijoina ei korosteta kehollisina, vaan tietyt työtavat tekevät tilanteista ja oppijoista kehollisesti toimivia. Kehollisuus nähdään mahdollisuutena, jonka voi työtapoja valitessaan ottaa mukaan opetukseen tai jättää ottamatta, kuten seuraavista tekstilainoista voidaan tulkita:

"Työtavoissa se (kehollisuus) voi tulla esille, kaikissa oppiaineissa oikeastaan työtavasta riippuen nii, et se menee niinku yli oppiainerajojen." (O4)

"Voishan sitä kaikkiin oppiaineisiin saaha sitä kehollisuutta kyllä mukkaan." (O6)

Aineistosta löytyy kuitenkin myös näkökulma, jonka mukaan taito- ja taideaineet voivat jo itsessään olla kehollisia, mutta muut oppiaineet peruskoulussa saavat kehollisen luonteen työtavojen valinnan kautta. Lähes kaikki opettajat korostavat liikuntaa kehollisena oppiaineena. Käsitukset muiden taideaineiden kehollisuudesta vaihtelevat jonkin verran riippuen muun muassa siitä, opettavatko opettajat kyseisiä aineita itse ollenkaan. Kuitenkin taideaineiden nähdään olevan ainakin jossain määrin kehollisia jo itsessään, ja niiden eroa niin sanottuihin lukuaineisiin pidetään melko suurenakin.

"No varmaa sillai niinku eniten se väkisinki tulee esille liikunnassa se kehollisuus, että siinä kuitenkin liikkeellä ja liikunnan avulla tai liikkeessä tehdään ne jutut että se on sillai niin vahvasti semmosta kehollista ja kehollisuus on siinä mukana. Mutta sitten myöskin taito- ja taideaineet niin on vahvasti siihen silleen niinku kallellaan ja sitte ehkä enemmän noi muut aineet nii ne on enemmänkin siitä sitten opetusjärjestelyistä kiinni, että miten sitä haluaa sitä kehollisuutta niihin tuoda." (O7)

Taiteen kehollisuus perustuukin Löytösen ja Savan (2011) mukaan muun muassa tiedostamattoman yksilölliseen näkyväksi tekemiseen, eli sellaiseen taiteelliseen toimintaan, joka tulkitsee tai jolla koetetaan kertoa jotakin jota sanoin olisi vaikea ilmaista. Taiteen keinoin voidaan il-

maista, tai taiteen kokeminen saattaa laukaista kehollisia tuntemuksia, kuten kipuja, tunnereaktioita tai jotakin, jota ei osata edes nimetä. Tällaisia taiteen keinoja ovat esimerkiksi draama, tanssi ja kuvataide. (Löytönen & Sava, 2011, 106.)

Tässä tietenkin kiinnostavaa on se, mitkä työtavat kukin opettaja näkee kehollisina. Yleinen käsitys aineiston perusteella on, että kehollisuutta opetukseen tuovat oppitunnin liikunnallistaminen, opetettavan aineksen kokemuksellistaminen sekä eri aistikanavien hyödyntäminen, kuten esimerkiksi seuraavista katkelmista käy ilmi.

"...paitsi sitte ku vaikka liikunnallistetaan sitä tuntia. [...] matikan tunteja niinku sanoin niin liikunnallistetaan ja sitte sitä kautta tulee niinku sitä (kehollisuutta)." (O3)

"...jos pystyy menemään ulos ja silleen toimimaan ja kaikkea tekemään kokeita ja muuta niin sillohan kaikki aistit vois olla käytössä." (O5)

Liikunnan kehollisuuden itsestänselvyytenä pitäminen korostuu haastatteluissa toistuvasti. Oppilaiden fyysistä aktiivisuutta onkin viime vuosina yritetty lisätä ja tämän tärkeyttä tuoda opettajien tietoisuuteen erilaisten hankkeiden ja täydennyskoulutusten kautta. Opettajien tietoisuutta Liikkuva Koulu -hankkeesta tutkinut työryhmä saikin tulokseksi, että 96% vastanneista opettajista tiesi hankkeen tavoitteista (Kämppi ym., 2013, 19). Samassa tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat näkevät lasten liikunnan lisäämisen jokaisen opettajan tehtävänä ja vastuuna. Alakoulun opettajista valtaosa näki, että liikunnan ja fyysisen aktiivisuuden lisääminen sopii heidän opetuksensa sekaan ja osaksi opetusmenetelmiä. (Kämppi ym., 2013, 30.)

Myös oppimisesta puhuttaessa opettajat erittelevät kehollisuutta suhteessa oppilaiden ikään. Esi- ja alkuopetusikäisten oppilaiden kanssa kehollisten menetelmien hyödyntäminen nähdään aineiston perusteella luontevammaksi kuin vanhempien oppilaiden kanssa. Näkökulma eroja voidaan huomata sen suhteen, miksi opettajat ajattelevat kehollisten menetelmien sopivan juuri alkuopetukseen. Eräs näkökulma on, että mitä pienempi lapsi on kyseessä, sitä mieluisempaa hänelle on opetella uusia asioita leikin, draaman ja eri aistien kautta monipuolisesti kokeilemalla. Teini-ikää lähestyvien oppilaiden kanssa keholliset menetelmät tuntuvat vaikeammilta toteuttaa, koska oppilaat nähdään epämotivoituneina toimimaan sillä tavoin. Toisaalta seuraavasta tekstilainasta voidaan myös huomata, että epämotivoituneisuus ei välttämättä ole täysin sidoksissa oppilaiden ikään, vaan voi olla myös satunnaista ja ryhmäkohtaista.

"...jos ajatellaan vaikka noita alkuopetusikäisiä oppilaita, niin paljohan vaikka niinku kirjaimiaki opetellaan sillä tavalla että tunnustellaan että vaikka piirretään hiekkiaan jotaki ja että siinähan niinku tavallaan, ku ollaan, niinku keholla, ei pelkällä vaan sillä kynäotteella vaan saatetaan tehdä just niitä kirjaimia ja jotain numeroita nii sekähä on tavallaan sitä kehollisuuden hyödyntämistä. Ja sit vaikka, jos tehdään omalla vartalolla niitä jotaki kirjaimia tai numeroita...Et se ehkä jotenki, tulee heti enemmän mieleen nuo alkuopetusikäiset. Tai musta tuntuu että sitä saatetaan enemmän aatella noitten pikkuoppilaitten kanssa sitä kokonaisvaltasuutta ja semmosta, kun ehkä sitte noitten isompien kanssa. Ainaki itestä tuntuu että ku nyt oli kutoset nii ne monet on jo vähä sellasia että ei niinkö, tai, mulla oli aika haastava luokka ja ne oli vähä semmosia epämotivoituneita että niitten kans ei ollu ehkä ees nii helppo lähtä semmoseen että kokeillaampa tämä sama homma nyt vaikka tälle näyttellen tai draamalla tai jollaki just tällä-sillä niinku missä myös omaa kehoa käytetään." (O6)

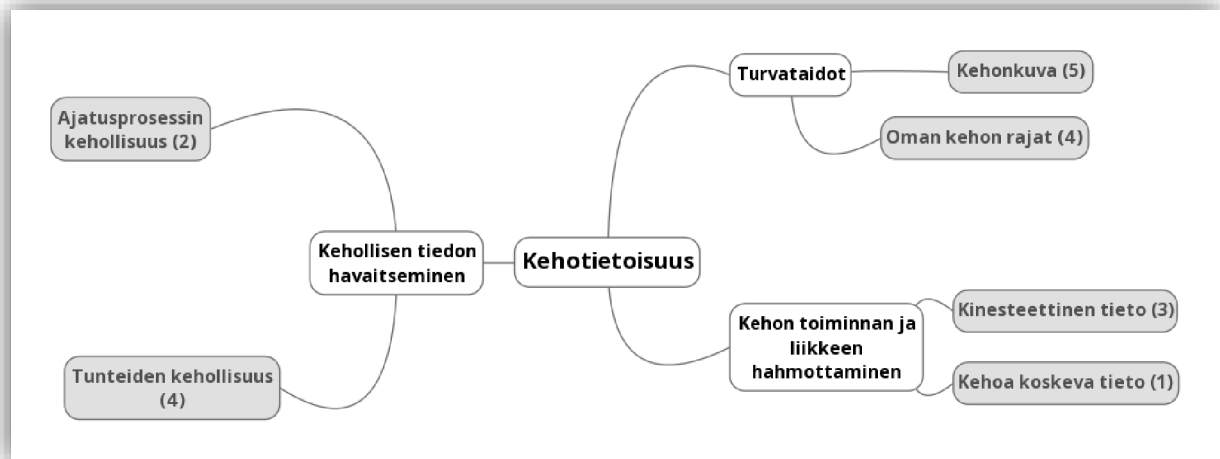
Toinen näkökulma iän merkityksestä kehollisuudelle korostaa enemmän lapselle luontaista oppimisen tyyliä ja sen yksilöllisiä eroja. Kehollisten menetelmien käyttö nähdään tässä tärkeänä siksi, että se tehostaa etenkin joidenkin oppilaiden oppimisprosessia. Tässä käsityksessä näkyy ajatus kehollisesta oppimisesta, eli siitä, että oppiminen tapahtuu koko kehossa. Keholliseen oppimiseen kuuluu myös käsitys kehollisesta toiminnasta merkittävänä osana oppimisprosessia (Anttila, 2013, 31). Seuraavassa katkelmassa opettaja kertoo alkuopetusikäisten oppilaiden toiminnallisuuden tarpeesta.

"No, (kehollisuus) näkyy tietysti, riippuen siitä että mitä me tehdään. Jos aatellaan vaikka akateemisempia aineita, vaikka äikkää, niin siinähan vaikka ainaki mitä ite ajattelee ku opettaa pieniä lukemaan ja muuta nii sitte se myös niinkun, muodostetaan keholla niitä erilaisia kirjaimia ja muovaillaan niitä ja piirretään hiekkiaan ja muuta, että saa niinku myös sitä kautta. Osalla lapsista on helpompi hahmottaa muotoja sitä kautta..." (O8)

5.2 Luokanopettajien käsityksiä kehotietoisuudesta

Anttilan (2013, 33) mukaan kehotietoisuuteen kuuluvat oman kehon kuuntelu, kehon viestien tuominen tietoisuuteen, kehollinen kommunikaatio, keholliset taidot ja tottumukset sekä kehon kuva, kaava ja muistot. Kehotietoisuuden käsitettä tarkastellaan laajemmin luvussa 2.2. Vaikka haastateltavien käsitykset mukailevat Anttilan määritelmää erityisesti kehon kuuntelun, kehollisen kommunikaation, kehollisten taitojen ja kehonkuvan osalta, aineiston analyysi ja luokittelu on tehty aineistolähtöisesti. Tämän tutkielman aineistosta nousseet ja kuvassa 2 näkyvät

luokanopettajien käsitykset kehotietoisuudesta jakautuvat kolmeen yläluokkaan, jotka ovat kehoallisen tiedon havaitseminen, kehon toiminnan ja liikkeen hahmottaminen sekä turvataidot. Luku alaluokan yhteydessä ilmaisee, kuinka usean haastateltavan käsityksissä kyseinen näkökulma esiintyy. Seuraavissa alaluvuissa eritellään näitä käsityksiä tarkemmin.



Kuva 2. Luokanopettajien käsityksiä kehotietoisuudesta

5.2.1 Kehollisen tiedon havaitseminen

Yksi kolmesta kehotietoisuuskäsitysten yläluokista sisältää tutkimushenkilöiden käsitykset, joissa kehotietoisuudella tarkoitetaan kehon viesteistä, reaktioista sekä tunteista tietoiseksi tulemistä. Näitä kehoallisia kokemuksia voidaan nimittää yhteisesti kehoalliseksi tiedoksi. Muun muassa Juntunen (2004, 2011), Anttila (2013) sekä Parviainen (2006) määrittävät kehoallista tietoa Merleau-Pontya ja Husserlia mukaillen. Merleau-Pontyn ja Husserlin toisiaan mukailevat filosofiset näkökulmat kehoallisesta tiedosta erottavat ihmiskehosta aina kaksi puolta: kokevan ja koetun. Merleau-Ponty näkee kehoallisen havaitsemisen olevan ajattelun ja tietämisen taustalla. Tähän teoriaan nojaten Anttila määrittelee kehoallisen tiedon henkilökohtaiseksi, kokemukselliseksi tiedoksi, jota on usein hankala sanoittaa. Kehollinen tieto voi kielellistyä ajattelussa, joka syntyy havainnoista, elämyksistä ja tunteista eli kehoallisista kokemuksista. (Anttila, 2013, 33.) Aineistosta löytyvät ilmaisut opettajien kehotietoisuuskäsityksistä kehoallisen tiedon kautta määriteltynä on jaettu kahteen alaluokkaan: ajatusprosessin kehoallisuus ja tunteiden kehoallisuus.

Ajatusprosessin kehollisuus (Opettajat 1 ja 2)

Ajatteluprosessin kehollisuus nähdään aineiston kautta tarkasteltuna niin, että keholliset kokemukset ja reaktiot luovat ajattelua. Toisin sanoen tässä käsityskategoriassa kehollisen reaktion nähdään tulevan ensin, ajattelun sen jälkeen. Eräs haastateltavista opettajista jäsentää käsitystään kehotietoisuudesta nimenomaan kehollisen tiedon käsitteen kautta. Tässä kehollinen tieto näyttäytyy kehon reaktioiden synnyttämänä ajatteluna:

"Mä aattelen sillain: Kehollinen tieto on monesti sellasta sanatonta tietoa, keho voi tietää ennen kun me osataan asioita sanoiksi pukea. [...] Ja mun mielestä niinku se, ne ei oo sellasia sanallisia [...] vaan niinku meidän aistihavainnot vaan on ja tapahtuu ja keho tietää [...] tai niinku jos asuu jonku rakennustyömaan vieressä ja koko ajan kuuluu paukutusta, niin kukkaa ei säpsähdä mut jos yhtäkkiä vaikka ikkunaan pamahtaa näin niin kehoan se on joka ekana säpsähtää ja reagoi ja niinku ottaa vastaan semmosen signaalin mitä ei pitäis olla ja vasta sen jälkeen se tulee tietoisuuteen..." (O2)

Tässä ilmaisussa olennaista on opettajan käsitys siitä, että keho tietää jotakin ennen kuin tämä asia tulee varsinaisesti tietoisuuteemme tai pystymme sitä sanallistamaan. Kehon tietäminen näyttäytyy tässä esimerkissä kehon reagoimisena akuuttiin, tuntemattomaan ärsykkeeseen tai reagoimattomuutena johonkin tuttuun ärsykkeeseen. Sama opettaja jatkaa käsityksensä avaamista seuraavasti:

"...Niin mun mielestä se on niinku kehon tieto on, mm, tollasta vähän, miten sen sanois, kokemusmassaa. Ja sitten se on jäsentyny meille tiedoksi joka ei oo sanotettu. Ja sitte me voidaan kyllä tuoda niitä asioita tietoisuuteen ja se on musta kiinnostava asia juuri se, että sen kans kannattaaki olla yhteydessä..." (O2)

Tämän pohjalta kyseinen opettaja määrittelee kehotietoisuuden käsitteen sellaiseksi keholliseksi tiedoksi, josta ollaan tultu tietoisiksi ja joka on mahdollisesti pystytty jopa sanoittamaan. Kehotietoisuus siis ilmenee tässä käsityksessä kykyinä tuoda kehollisia ajatusprosesseja tietoisuuden ja sanallistamisen tasolle. Toisin sanoen kehotietoisuus on kehollisten reaktioiden kuuntelua ja niiden tulkintaa tietoisuudessa.

"...Mut et se ei oo ainutta kehollista tietoa et sit on semmosta tosi jalostunuttaki kehollista tietoa mut se nimenomaan sit sen ajatusprosessin kautta ehkä tuuaan. [...] sitte just se kehotietoisuus on ehkä sitä jäsentynyttä tota...sitä, että mä oon

tietoinen niistä kehollisista ajatusprosesseista ja tuonu niitä niinku ajatuksen ja kenties jopa sanallistamisen tasolle." (O2)

Kehollisten reaktioiden tunnistamisesta ja tulkinnasta puhuu myös eräs toinen haastateltu opettaja. Tästä tulkittava käsitys mukailee yllä esiteltyä, mutta tuo esille esimerkin myös sellaisista kehollisista reaktioista, jotka tapahtuvat ihmisessä ilman akuuttia ja tuntematonta ärsykettä. Tällainen reaktio voi olla esimerkiksi lihasten jäykistyminen, jonka syyksi henkilö voi tulkita vaikkapa jännityksen tai pelon tunteen, ja edelleen syyn, joka tämän tunteen aiheutti. Olipa reaktion aiheuttaja lopulta mikä tahansa, reaktio käynnistää ihmisessä ajatteluprosessin, jonka tavoitteena on selvittää reaktion syy ja mahdollisesti ratkaisu siihen.

"Jotenkin mä ajattelen, että se on niinkun että sä tunnistat reaktiot mitä tapahtuu sussa. Et se on semmosta kehotietoisuutta. Et jos sä yhtäkkiä niinkun sulla alkaa sydän hakkaa, niin sä osaat niinkun aistia sen että mistä tämä johtuisi tai sä tunnistat että okei nyt sun hartiat jäykistyi tai jotain että okei tää on seurausta siitä tai jotain. Ehkä mä ajattelen jotain semmosta siitä." (O1)

Tunteiden kehollisuus (Opettajat 1, 2, 5 ja 7)

Kehotietoisuus käsitteenä tuntui suurelle osalle haastateltavista aluksi vieraalta tai hankalalta sanoittaa. Keskustelun kautta aiheeseen tuli kuitenkin monenlaisia näkökulmia, joita tässä aineiston analyysissä pyrimme avaamaan. Helpoin tarttumakohta opettajille kehotietoisuudessa näytti olevan juuri tunteet ja niiden kehollisuus. Koko kehotietoisuuden käsitettä tuntui olevan helpointa alkaa jäsentelemään tunteiden kehollisuuden kautta, kuten esimerkiksi seuraavasta sitaatista voidaan huomata.

"En mä tiä kun siis nää on semmosia mitä mulla tulee vaa äkkiseltään mieleen, että voiks se (kehotietoisuus) olla jotakin että miten vaikka eri tunteet tuntuvat kehossa ja että miten joku tilanne että mitä se saa niinku mun kehossa, mitä tuntemuksia siitä tulee." (O7)

Tunteiden kehollisuus nousee siten aineistosta esille hyvin merkittävänä käsitysluokkana. Kehotietoisuus näkyy opettajien käsityksissä linkittyvän hyvin erityisesti tunteisiin ja niiden tulkitsemiseen. Tunteiden tuntuminen kehossa sekä omien tunteiden tulkinta ja ilmaisu nähdään liittyvän merkittävästi kehotietoisuuteen. Opettajien haastatteluista löytyy useita esimerkkejä siitä, miten tunteisiin liittyvä kehotietoisuus näkyy eri tavoin koulukontekstissa. Esiin nousee

niin oppilaiden kuin opettajien näkökulma. Yhteistä molemmille on muun muassa tunteiden hallinnan taidot.

”Juuso ärsytti”. “Miksi löit?” “Koska Juuso ärsytti.” Ja sitte tota käsi kävi siinä kohti whups! Ja sitten se lapsi joka siinä kohti kauheesti ärsytti, niin se ei ollu tietonen tästä niinku omasta, se ei ollu erittäinkään kehotietoinen. Se ei tunnistanu, että minun tunne, joka aiheuttaa minussa tällaisen reaktion.” (O2)

Kyseinen opettaja siis käsittää oppilaan näkökulman siten, että oppilaalle voi olla vaikeaa hallita toimintaansa, mikäli hänen tunteiden tunnistamisen ja hallitsemisen taitonsa ovat vielä heikolla tasolla. Tästä voidaan johtaa käsitys, jonka mukaan tunnetaitojen harjoittelu kehittää lapsen kehotietoisuutta, mikä taas auttaa lasta toimimaan ja käyttäytymään sosiaalisissa tilanteissa sopivalla tavalla.

Toinen, opettajan näkökulmaa tarkasteleva kommentti sisältää ajatuksen ammatillisuuden vaatimista tunnetaidoista ja kehotietoisuudesta. Tässä opettajan kehotietoisuus nähdään osana ammatillisuutta. Kun opettaja tiedostaa oman tunnetilansa ja tietää, millaisia reaktioita kyseinen tunnetila juuri hänessä voi aiheuttaa, hän voi tietoisesti pyrkiä rauhoittamaan itseään ollakseen ammatillinen.

”Niin siis semmonen tunteiden ilmasu ja oman tilansa tiedostaminen et millon mä oon vähä ärtyneemmällä päällä ite ja saatan reagoida voimakkaasti niin semmonenki on aika tärkeä omassa työssä mulle et mä opin tiedostamaan millon...Sillon pystyy olemaan vähä enemmän ammatillinen eikä reagoi niin voimakkaasti lasten kanssa, ei provosoidu kaikesta. Mutta silti on tärkeä on pystyä olemaan aito, eli mä jotenkin nään että tätä työtä ei jaksu tehdä jos tuota ei pysty olemaan niinku aito. Mut sitte sitä semmonen ammatillisuus hallitsee. Niinku pitää sen semmosessa sopivissa rajoissa. Että tuon mä niinku jotenki miellän aika vahvasti että se on varmaan sitten sitä kehollisuutta ja kehotietoisuutta myöskin.” (O5)

Tunteiden säätelyn tehokkuus voi usein kärsiä siksi, että monet tunteet syntyvät meissä tiedostamattamme. Tehokkain keino säädellä tunteita on yleensä tunteen aiheuttajan tiedostaminen ja siihen vaikuttaminen. Toisaalta joskus tunteiden aiheuttaja voi olla tiedostettu, mutta sellainen, johon emme voi vaikuttaa. Tällöin tunteiden säätely voi tuntua jopa mahdottomalta, mutta voimme kuitenkin kehittää itsellemme keinoja, joilla pystymme tilapäisesti vaikuttamaan tunnetilaamme voidaksemme esimerkiksi työskennellä, opiskella tai hoitaa muita pakollisia asioita. (Nummenmaa, 2012, 151.) Tällainen tunteiden säätely voi pienelle lapselle olla lähes mahdottomuus, jos esimerkiksi tunteen aiheuttaja on jokin paljon murhetta aiheuttava tekijä

kotioloissa. Aikuisella ammatillisuuden kannalta kuitenkin myös tilapäiset tunteiden hallinnan keinot ovat tärkeitä, jotta työkykyisyys säilyisi.

Omien tunteiden hallitseminen tarkoittaa erään opettajan käsityksessä myös sitä, että omiin tunteisiin pystytään vaikuttamaan. Esimerkiksi stressiin vaikuttaminen on taito, jota kannattaa koulussa tämän opettajan mukaan harjoitella. Tämän käsityksen mukaan tunnekasvatus koulussa tulisi olla sellaista, joka ennakoii elämässä eteen tulevia tilanteita, kuten stressaavia ja paineensietokykyä vaativia tilanteita. Tällaisten tunteiden kanssa pärjääminen on erittäin tärkeää nykymaailmassa, ja siihen tulisi koulun oppilaita valmistaa. Kehotietoisuuteen kuuluu seuraavassa sitaatissa ilmenevän käsityksen perusteella tietoisuus siitä, millä keinoilla ihminen saa itse rauhoitettua ja lohdutettua itseään esimerkiksi painetilanteissa.

"Että joutuu stressaaviin tilanteisiin, painetta sietäviin tilanteisiin. Et sä osaat niinku rauhoittaa ja niinku olla se oman kehos semmonen lohduttaja tai mikä se nyt...siis semmonen niinkun turva. Et sulla on itellä ne keinot siihen." (O1)

Sama opettaja mainitsee myös, että kehotietoisuus voi tarkoittaa myös tietoisuutta oman tunneilmaisun vaikutuksesta muihin. Oma kehollinen olemus ja tunteiden ilmaisu ovat osa sosiaalista vuorovaikutusta ja vaikuttavat lähellä oleviin ihmisiin aina jossakin määrin. Nummenmaa (2012) puhuukin tarttuvista tunteista: niin negatiiviset kuin positiivisetkin tunteet tarttuvat helposti ihmisestä toiseen. Tätä voidaan perustella ihmisen laumaeläinluonteella, mitä myös pidetään jopa selviytymisen ehtona. Esimerkiksi uhkaavissa tilanteissa pelko tarttuu ihmisestä toiseen, vaikka varsinaista uhan syytä eivät kaikki paikalla olevat ihmiset tietäisi. Pelon tunteen tarttuminen ihmisjoukossa kuitenkin valmistaa ihmiset reagoimaan ja pakenemaan paikalta, mikäli jotakin uhkaavaa alkaa oikeasti tapahtua. Toisaalta tunteet myös suodattavat ja säätelevät tiedon käsittelyä. Kun esimerkiksi kaksi henkilöä keskustelevat tai työskentelevät yhdessä, mutta elävät täysin erilaisissa tunnetiloissa, on heidän vaikeaa ymmärtää toisiaan ja samaistua toisen ajatuksiin ja mietteisiin. Kun taas henkilöt ovat samankaltaisessa tunnetilassa, heidän havaintokokemuksensa ympäristöstä vastaavat toisiaan ja heidän on helppoa tulla toimeen keskenään. Näin ollen tunteiden tarttuminen edistää myös yhteiselon mahdollisuuksia. Toisaalta tässä voidaan nähdä myös kääntöpuoli: Vaikka positiivisten tunteiden tarttuminen edistääkin vuorovaikutusta, voidaan historiastakin huomata, että negatiivisten tunteiden, esimerkiksi vihan, tarttumisesta väkijoukossa ei yleensä seuraa hyvää. (Nummenmaa, 2012, 130–132.)

Koulutyön kannalta positiivisten tunteiden jakaminen keskenään onkin tutkitusti jopa oppimisen kannalta hyödyllistä. Hyvät sosiaaliset suhteet, turvallisuuden tunne ja myönteiset kokemukset edistävät oppimista ja positiivista asennetta koulutyötä kohtaan. (Lappalainen ym., 2008, 111–113.) Seuraavassa tekstilainassa opettajan mukaan kehotietoisuus voi olla myös tietoisista positiivisten tunteiden välittämistä ympärilleen.

"Mä nyt vaan puhuin niistä negatiivisista tunteista, mutta niinkun hyvistäkin tunteista, että kuinka niitä voi kehollisesti näyttää ja kuinka niinku osata vapautua niihinkin ja saaha sitä kautta sitä hyvää energiaa sitte taas lisää ja ehkä myös tartuttaa muihin. Että me voidaan sillä omalla kehollisella tuotanuin olemisella niin saada myös vaikutusta toiseen." (O1)

Eräs opettaja tuo aineistoon myös näkökulman, jonka mukaan liikunnallisuus voi vaikuttaa kehotietoisuuteen, eli tässä kykyyn tulkita omia tunnereaktioitaan. Tämän käsityksen mukaan liikunnallisuus tukee ihmisen kehon reaktioiden tarkkailukykyä ja näin ollen liikunnalliset ihmiset mahdollisesti ovat taitavia tunnistamaan kehostaan tunne- tai olotiloja. Tässä myös oman jaksamisen hahmottaminen voi olla tarkempi liikunnallisilla ihmisillä:

"...jos on vaikka semmonen kokenu liikkuja, oppinu tarkkailemaan omaa kehoaan ja tiedostaa miten se toimii, miten mun keho reagoi, millon mä väsyn helposti ja millon mä oon ärtyny." (O5)

5.2.2 Kehon toiminnan ja liikkeen hahmottaminen

Tähän yläluokkaan kuuluvia käsityksiä yhdistää ajatus, jonka mukaan kehotietoisuus on kehon toiminnasta ja liikkeestä tietoiseksi tulemistä. Luokanopettajien käsityksissä ilmenee näkökulmat kehon toiminnasta, kasvusta ja kehityksestä sekä myös näkökulma kinesteettisestä tiedosta, joka syntyy kehollisista kokemuksista ja havainnoista. Kehon toiminnasta ja liikkeen hahmottamisesta voidaan siten erottaa kaksi näkökulmaa, joissa toisessa keho on ikään kuin objekti ja toisessa taas kokeva ja aistiva subjekti. Kehoa koskeva tieto tarkoittaa siis tietoa ruumiintoinnoinnoista, jotka toimivat tietoisuudestamme riippumatta. Kinesteettinen tieto syntyy puolestaan kehon sisäisistä tuntemuksista sen toiminnallisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Parviainen, 2006, 76).

Kehoa koskeva tieto (Opettaja 4)

Yksi luokanopettajien käsityksissä ilmenevä näkökulma on kehoa koskeva tieto, joka tarkoittaa tietoa kehon fysiologisista ominaisuuksista ja toiminnasta. Tässä käsityksessä kehotietoisuus

tarkoittaa ymmärrystä kehon fysiologiasta ja fyysisistä toimintamahdollisuuksista. Parviainen (2006, 76) käyttää määritelmää ruumista koskevasta tiedosta, jolla hän tarkoittaa kehon biologista ja lääketieteellistä tarkastelutapaa. Tässä näkökulmassa tehdään ero transsendentin ruumiin ja kokemuksellisen kehon välille. Ruumista koskeva tieto on luonteeltaan samankaltaista kuin mitä tahansa muuta objektia koskeva tieto. Ruumista koskeva tiedon avulla ei voida kuitenkaan hallita kehoa. (Parviainen, 2006, 70–72.) Erään aineistosta nousevan käsityksen mukaan kehotietoisuutta määritellään näin:

"...tietoutta siitä, että mitä minun kehossa on, mitä siinä tapahtuu ja miten se kehittyy ja miten se kasvaa ja muuttuu." (O4)

Kehon kasvu ja muutokset liittyvät olennaisesti kasvavan peruskoululaisen elämään. Sen ohella, että opitaan ihmisen biologiaa ruumista koskevan tiedon näkökulmasta, myös oppilaan omilla kokemuksilla on tärkeä paikka oppimisessa. Siten Parviaisen määritelmä transsendenttia ruumista koskevasta tiedosta on vain osa tätä käsitystä. Alaluokka on nimetty kehoa koskevaksi tiedoksi, sillä kasvun ja kehon muutokset ovat myös subjektiivisia, kehollisia kokemuksia, joihin suhtautuminen on aina henkilökohtaista. Opetussuunnitelman perusteissa kuvatussa oppimiskäsityksessä painotetaan tietojen ja taitojen oppimisen lisäksi oppilaan omien kokemusten, tunteiden ja oppimisen refleктоimista (Opetushallitus, 2016, 17). Ruumista koskeva tieto ei välttämättä auta esimerkiksi hyväksymään kasvun tuomia muutoksia kehossa, vaan vasta omasta kehosta nauttiminen tai kasvupyrähdyksen tuomaan pituuteen tottuminen luovat oivaluksia kehon toiminnasta ja hallinnasta.

Kinesteettinen tieto (Opettajat 3, 5 ja 6)

Ruumista koskevaa tietoutta käytetään paljon urheilussa. Huippu-urheilijan näkökulmasta kehon fysiologisen tilan ymmärtäminen on suorituskyvyn kannalta erittäin olennaista. Kuitenkin monissa liikuntalajeissa myös kinesteettisellä tiedolla on painoarvoa. (Parviainen, 2006, 79.) Kehotietoisuus nähdään tässä alaluokassa tietoisuutena siitä, mihin keho pystyy ja miten se liikkuu. Kehotietoisuus käsitetään siten liikeaistin eli kinestesian kautta havaittuna tietoutena oman kehon pystyvyydestä. Kinestesia tarkoittaa siis aistimuksia, jotka muodostuvat ihon, sisäelinten, lihasten ja nivelten tunteoreseptoreista ja jotka antavat tietoa kehon asennoista ja erilaisista tuntemuksista (Parviainen, 2006, 29). Eräs luokanopettaja tuo aineistossa esille näkökulman, jossa kaikkia kehon toimintamahdollisuuksia ei välttämättä edes tiedosta ilman subjektiivista kokemusta.

"Ei kai monikaan välttämättä ees tiiä että mihin se oma keho pystyy, ku jos ei oo ikinä kokenu vaikka jotaki just pää alas päin asentoja tai kuperkeikkaa tai mitä tahansa että, että ai mun keho pystyy niinku tämmöseenki." (O6)

Oman toiminnan hahmottamisen kautta ajatellaan olevan mahdollista myös tarkkailla muiden kehojen liikkumista. Esimerkiksi lajikohtaisen tekniikan näkökulmasta oman kehon liikkeen tueksi voidaan tarvita valmentajan ohjeita ja neuvoja toivotunlaisen suorituksen takaamiseksi. Koulun kontekstissa liikunnanopettaja voi myös opastaa suoritusteknisissä asioissa, mutta myös pitää huolta oppilaiden turvallisuudesta tarkkailemalla oppilaiden liikkumisen taitoja ja asettamalla jokaisen tasolle sopivia haasteita.

"...jos on urheilija, tai harrastaa liikuntaa, nii sillähä on se oma kehon tietoisuus ja sit se ehkä pystyy tarkkaileen niinku...tietyllä tavalla muitakin." (O3)

5.2.3 Turvataidot

Tutkielman aineistosta nousee esiin huomattavan paljon kommentteja ja ajatuksia oman kehon hyväksymisestä sekä omalle keholle asetetuista rajoista ja rajoituksista. Erityisesti turvallisuus ja yksityisyys näkyvät tärkeinä elementteinä opettajien käsityksissä koskien kehotietoisuutta. Lisäksi luokanopettajien näkemyksissä korostuvat kehonkuva sekä sen yhteys minäkuvaan ja identiteettiin. Turvataitojen yläluokkaan kuuluvia käsityksiä yhdistää ajatus, jonka mukaan kehotietoisuus tarkoittaa omaan kehoon kohdistuvia arvoja ja asenteita. Tähän yläluokkaan sisältyvät kaksi alaluokkaa: oman kehon rajat ja kehonkuva. Niin kuin tutkimusaineistostakin käy ilmi, kouluissa on alettu huomioimaan entistä paremmin lasten turvataitokasvatus (Lajunen ym., 2012, 14–18). Turvataitokasvatuksella vahvistetaan lapsen itsetuntemusta, itsearvostusta, tunnetaitoja sekä keinoja huolehtia omasta turvallisuudesta (Lajunen ym., 2012, 52).

Oman kehon rajat (Opettajat 1, 2, 6 ja 8)

Kehotietoisuus turvataitoina ilmenee aineistossa enimmäkseen oman kehon rajojen tiedostamisena. Tässä käsityksessä kehotietoisuus nähdään siis tietoisuutena siitä, mitkä ovat oman kehon rajat suhteessa muihin kehoihin ja vuorovaikutukseen tai fyysiseen kontaktiin niiden välillä. Turvataitokasvatukseen kuuluukin itsemääräämisoikeuden vahvistaminen omaan kehoon kohdistuvan kosketuksen suhteen. Lajunen ym. (2012) mukaan turvataitokasvatuksessa puhutaan punaisen ja vihreän valon kosketuksista. Vihreän valon kosketus tuntuu mukavalta tai neutraalilta, ja se saa meidät tuntemaan itsemme tärkeiksi ja pidetyiksi. Punaisen valon kosketus tuntuu

epämukavalta, ja saa aikaan kipua tai turvattomuuden tunteen. Yksinkertaisesti selitettynä vihreän valon kosketus on sellaista, jolle sanomme mielessämme “kyllä” ja punaisen valon kosketus sellaista, jolle taas sanomme mielessämme tai ääneen “ei”. Turvataitokasvatuksen tavoite onkin oppia uskaltamaan kieltäytyä punaisen valon kosketuksesta. (Lajunen ym. 2012, 154.) Opettajien käsityksissä tämä erilaisten kosketusten tunnistaminen ja vääränlaisesta kosketuksesta kieltäytyminen liitetään vahvasti kehotietoisuuteen, kuten seuraavista sitaateista voidaan huomata.

Se ois semmone myös sitä kehotietoisuutta että tunnistaa että mikä on minun keholle semmonen mistä mä tykkään että saa vaikka muut koskea ja mikä on taas semmosta mihin ei. Että tavallaan niinku, on tietonen siitä oman kehon rajallisuudesta." (O6)

"Se (kehotietoisuus) liittyy siihen että niinku, jos aatellaan ihan vaikka tämmösiä turvataitoja että lapsi oppii että mitkä osat hänestä on niinku hänen osia ja mihin toiset ei vaikka voi kosketella ilman lupaa ja, ja kuinka pidän itseni turvassa sitte taas niinku monenlaisilta haitoilta." (O8)

Hyvänlaista kosketusta harjoitellaan koulussa aineiston perusteella esimerkiksi rentoutumisharjoitusten muodossa. Myös tällaisesta hyväntahtoisesta kosketuksesta täytyy olla lupa kieltäytyä. Tärkeää ei siis ole vain se, että koskettamisen tarkoitus on hyväntahtoinen, vaan sen täytyy tuntua lapsesta hyvältä hänen omassa kokemusmaailmassaankin. Toisaalta on tärkeää harjoitella kieltäytymään kohteliaasti etenkin silloin, kun epämukavalta tuntuva kosketus on alun perin tarkoitettu mukavaksi. Tällainen omien tuntemusten sanoittaminen voidaan sitten siirtää myös toisenlaiseen tilanteisiin, joissa on hyvä osata kieltäytyä itselle epämukavasta toiminnasta tai itseän kohdistetusta käytöksestä.

"Niinni sillätavalla että meillon täälä vaikka semmosia rentoutumishetkiä. Satuhierontoja. Ja ne on semmosia aivan hittejä täällä, täs luokas on 40 lasta nii me pystytään kyllä vaikka 40:n kans sillä tavalla että pareittain ollaan ja sitte tota malliksi ope näyttää jonku selkään, kertoo jonku, friistailaa jonku tarinan siihen karhusta joka kävelee ja puunrunko siinä ja niinku tällai niin, ne on semmosia et täällä on aiva onnenmyyriä. Mut sitte on lapsia jotka kysyy, seki on harjoteltu asia, että ne kysyy että se ei tunnu musta hyvältä, voinko määhä sulle kaks kertaa. Niinku kaverille. Niin siihenkin on lupa ja tavallaan et sitä harjotellaan. Että jos kaveri ärsyttää ja musta ei tunnu kivalta nii mä sanosin et nyt hei voisiksää lopettaa ton ku musta ei tunnu kivalta." (O2)

Eräs opettaja toi haastattelussaan vielä näkökulman opettajan ja oppilaan välisestä turvallisesta koskettamisesta. Haitallisen tai väkivaltaisen koskettamisen ja vuorovaikutuksen ehkäisyn lisäksi aineistosta erottuu myös näkökulma turvallisesta ja hyvästä läheisyydestä. Tietoisuus oman kehon rajoista mutta myös toisen kehon viestien havaitseminen ovat tässä näkemyksessä osa kehotietoisuutta. Haastateltavan mukaan oppilaantuntemus on tärkeässä asemassa, kun puhutaan koskettamisesta ja lapsen lähelle menemisestä. Aina opettaja ei voi tietää, mitä kukakin lapsi milläkin hetkellä käy läpi, ja siksi opettajan taito havaita toisten kehojen reaktioita sekä olemisen tapoja auttaa turvallisen toimintakulttuurin luomisessa.

"...toki on tunnettava lapsen taustat ja muut että on, mutta ihan siis semmonen niinku lapsen lähelle meneminen ja koskettaminen niin on niinku myös sitä opetusta ja sitä turvallisuuden tunteen luomista sille lapselle. Jollekin niinkun traumaattiselle lapselle se voi olla haastava tilanne, mutta sitten kun sää tunnet ne lapset niin. " (O1)

Kinesteettinen eläytyminen tarkoittaa juuri tällaista sanatonta yhteyttä ja toisen kehon liikkeen ymmärtämistä oman kehon tuntemuksen kautta (Parviainen, 2006, 103). Koulun kontekstissa opettajalta voidaan siis ajatella vaadittavaan kehotietoisuutta oman kehon perspektiivistä ja sitä kautta myös kykyä asettua oppilaan kinesteettiseen kokemukseen. Toisaalta lapsen tunnetaidot ovat riippuvaisia aikuisesta. Lapsi oppii ymmärtämään omia ja toisten tunteita saadessaan itse kokemuksia empatiasta (Lajunen ym., 2012, 52).

Kehonkuva (Opettajat 1, 3, 4, 6 ja 7)

Viiden luokanopettajan käsityksissä kehotietoisuudesta esiintyy näkemys kehonkuvasta. Klemola (2004, 82) määrittelee kehon kuvan havaintoina, asenteina ja uskomuksina omasta kehosta. Aineistosta nousevat käsitykset kehonkuvasta liittyvät ajatuksiin omasta kehosta niin omasta kuin toistenkin näkökulmasta. Jotkut opettajat määrittelivät kehotietoisuuden Klemolan kehon kuvan käsitettä mukaillen. Kehonkuva yhdistyy haastateltavien ajatuksissa minäkäsitykseen ja siihen, millaisena omassa vartalossaan olemisen kokee. Minäkäsityksellä tarkoitetaan yleensä kehonkuvaa laajempaa käsitystä itsestä, joka liittyy muihinkin osa-alueisiin kuin kehoon tai ulkonäköön (Lappalainen ym., 2008, 116).

"Mutta ehkä sitte se kehotietoisuus on sitä että, ajattelisin sen itse ainakin silleen, että miten niinku itse ajattelee siitä omasta kehosta ja mitä sitten ajattelee toisten ajattelevan siitä sitten. Että miltä tuntuu olla niissä omissa nahoissa. Että vähän semmosta minäkäsitystäkin liippaa sitten. Näin ehkä sitä ite määrittelin." (O7)

Eräs haastateltu luokanopettaja lisää kehotietoisuuden käsitteeseen myös mahdolliset tavoitteet omalle keholleen. Näkökulma on tässä vahvasti ulkonäköpainotteinen, sillä haastateltava puhuu nimenomaan siitä, miten henkilö näkee itsensä ja miten hän kuvittelee muiden näkevän hänet. Keholle asetetuista tavoitteista ei voida kuitenkaan tämän aineiston perusteella sulkea pois esimerkiksi fyysiseen toimintakykyyn liittyviä tavoitteita.

"Siin on aika monta tasoa, että miten se lapsi, nuori, näkee itsensä. Miten se niinku kuvittelee, että muut näkevät hänet. Ja sitte vielä...mitäs muuta siinä vois olla. No ainaki nämä tasot ja sitte vielä sillä voi olla tavoitteita, että minkälainen se hänen kehonsa tulisi olla. Ehkä näin." (O4)

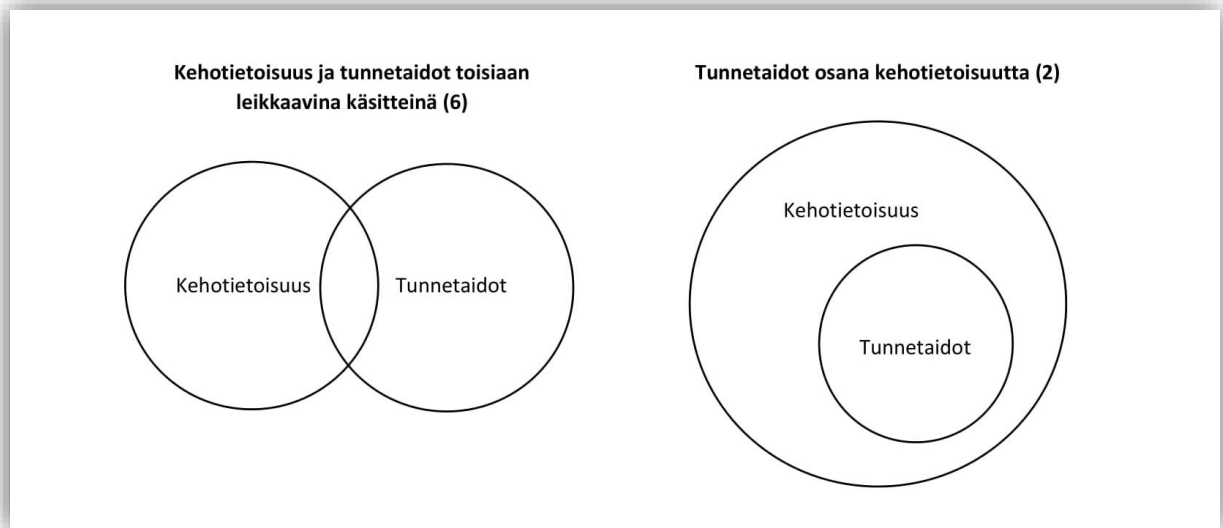
Kehotietoisuus näyttäytyy aineistossa myös itsetunnon ja itsensä hyväksymisen kautta. Keltinkangas-Järvisen (2000, 101–104) mukaan itsetunto voidaan nähdä ikään kuin minäkuvan osana, arviona siitä, onko tyytyväinen tähän käsitykseen minästään. Itsetunto on subjektiivinen tunne omasta hyvyydestä ja pätevyydestä, mutta minäkäsitys sisältää objektiivisemmän näkemyksen siitä, millainen todellisuudessa on. Itsetunnolla voidaan viitata myös itsearvostukseen ja oman elämän arvokkuuden tajuamiseen. Terve itsetunto edellyttää kuitenkin myös omien heikkouksien myöntämistä. Erään luokanopettajan näkemyksessä kehotietoisuus on nimenomaan oman itsetunnon tarkastelua ja tietoisuutta omasta kehostaan. Haastateltava näkee kehotietoisuuden olevan yhteydessä itsetunnon kehittämiseen ja itsensä hyväksymiseen.

"Näkisin sen (kehotietoisuuden) myös yhdistettynä niinku itsetunnon tutkiskeluun tai niinku itsetunnon kehittämiseen. Että sä olisit sillä lailla tietoinen siitä omasta kropasta ja sen niinku itsensä hyväksymistä." (O1)

5.3 Luokanopettajien kehotietoisuus- ja tunnetaitokäsitysten yhteydestä

Kolmas aineistolle esitetty tutkimuskysymys selvittää luokanopettajien kehotietoisuus- ja tunnetaitokäsitysten välistä yhteyttä. Jokainen haastateltu luokanopettaja näkee yhteyden kehotietoisuuden ja tunnetaitojen välillä. Siihen, millä tavalla tuo yhteys heidän käsityksissään hahmottuu, voidaan havaita käsitteellisiä eroja. Haastattelutilanteissa opettajat mainitsivat jo varhaisessa vaiheessa näkevänsä kehotietoisuuden ja tunnetaidot toisiinsa liittyvinä asioina. Aiemmista luvuista ilmeneekin, että haastateltujen luokanopettajien kehollisuuden ja kehotietoisuuden määrittelyihin sisältyy paljon tunnetaitoihin liittyviä elementtejä. Kuten teemahaastattelurungosta (liite 1) ilmenee, näiden käsitteiden välistä yhteyttä on kuitenkin myös erikseen pyydetty jäsentämään.

Siitä huolimatta, että luokanopettajia pyydettiin haastattelussa erikseen selventämään kehotietoisuuden ja tunnetaitojen yhteyttä, kolmannen tutkimuskysymyksen tulokset perustuvat jokaiseen haastatteluun kokonaisuutena mahdollisimman kattavan ja perusteellisen tulkinnan saavuttamiseksi. Osa haastateltavista jäsentää kysytyjä käsitteitä toisiinsa sisältyvinä sekä osa taas lähekkäisinä ja osittain päällekkäisinä. Näistä käsityksistä muodostuvat kolmannelle tutkimuskysymykselle kuvassa 3 nähtävät kaksi yläluokkaa, jotka ovat kehotietoisuus ja tunnetaidot toisiaan leikkaavina käsitteinä sekä tunnetaidot osana kehotietoisuutta. Suluissa olevat luvut osoittavat luokkien jakauman toisistaan eriävien käsitysten välillä. Kuusi kahdeksasta haastatellusta luokanopettajasta pitää kehotietoisuutta ja tunnetaitoja osittain päällekkäisinä käsitteinä ja loput kaksi näkevät tunnetaidot pikemminkin osana kehotietoisuutta.



Kuva 3. Luokanopettajien käsityksiä kehotietoisuuden ja tunnetaitojen yhteydestä

5.3.1 Kehotietoisuus ja tunnetaidot toisiaan leikkaavina käsitteinä

Kuusi kahdeksasta luokanopettajasta pitää kehotietoisuutta ja tunnetaitoja toisiaan lähekkäisinä käsitteinä, jotka ovat kuitenkin erikseen määriteltävissä. Kehotietoisuuteen ja tunnetaitoihin liittyvistä käsityksistä riippuen myös käsitykset niiden yhtäläisyyksistä eroavat jonkin verran. Tässä luokassa kahden opettajan käsityksissä kehotietoisuuden ja tunnetaitojen yhteys tulee esille niiden sosiaalisessa kontekstissa. Kehotietoisuus nähdään minäkuvana, oman kehon tuntemuksena sekä sen tuntemusten tunnistamisena ja tunnetaidot taas ikään kuin niiden tuntemusten hallintana ja säätelynä. Näiden kahden käsitteen yhteys taas ilmenee opettajien käsityksissä

tunteiden ilmaisussa ja niiden esittämisessä, joka koetaan vahvasti kehollisena asiana. Seuraavassa esimerkissä yksi luokanopettajista mainitsee tanssin konkreettisena esimerkkinä tunnetaitojen ja kehotietoisuuden yhteydestä.

“Noniin kehotietoisuus elikkä miten käsittää sen oman kehon ja miten on sillä läsnä ja miten sitä käyttää ja näin, ja sitte taas ne tunnetaidot, nii kyllähän, sillä omalla keholla pystyy niitä tunteita ilmasemaan, ja niinku tavallaan niitä eri tuntemuksia esittämään ja näin. Niin kyllähän se ku se keho on, kehollisuus on semmonen moniulotteinen asia, ei vaan se fyysinen keho, vaan just se psyykenki, niinniin siinä se tulee se tunnepuoli siinä mukana. Hmm. Nii, miten mä nyt osaisin selittää. Mutta onhan niillä selvä yhteys, kun se kehollisuus on tapa näyttää sitte myös niitä tunteita ja...tunnetaitoja. Ja just vaikka niinku se tanssi on yks semmonen missä on mukana se kehollisuus ja myös sitte ne kaikki tunteet ja tunnetaidotkin tietenkkin sitten siinä samalla. Kyllä, näen yhteyden.” (O6)

Toinen näkökulma kehotietoisuuden ja tunnetaitojen yhteyteen on vahvemmin fysiologinen. Kolmen opettajan käsityksissä tunnetaitojen ja kehotietoisuuden yhteys löytyy kehosta, kehollisista tuntemuksista ja reaktioista. Näissä käsityksissä kehotietoisuus nähdään melko synonyymisena kehonkuvan sekä kehon kaavan kanssa. Subjektiiivinen käsitys omasta kehosta sekä tietoisuus sen tilasta, toiminnasta ja fysiologisista prosesseista ovat näiden opettajien mukaan kehotietoisuutta. Heidän mukaansa kehotietoisuuden ja tunnetaitojen yhtymäkohdassa on juuri kehollisten tuntemusten havaitseminen. Tunnetaidot ovat taas heidän mukaansa tunteiden ilmaisua, hallintaa ja tunneälyä vuorovaikutustilanteissa.

“No kyllä, kyllä varmaan joo... se ehkä on sitten... ajattelisin että se on sillä lailla sitä yhteyttä että mitä mä vähän aiemmin sanoin, että niinku mulla on...nyt mä tunnen jännitystä, että mitä mun kehossa sitten sillon tapahtuu, että syke nousee ja jollaki kädet tärisee ja näin et niinku sillä tavalla tai kovastikin liittyy toisiinsa.” (O7)

Fysiologisen ja fyysisen kehon tuntemuksiin on kuitenkin liitetty subjektiiivinen näkökulma. Ihmisten keholliset reaktiot ovat erilaisia ja tunteet aiheuttavat eri ihmisissä erilaisia vaikutuksia. Erään opettajan mukaan kehotietoisuus ja tunnetaidot leikkaavat juuri siinä kohtaa, kun havaitaan tiettyjen tunteiden ja tuntemusten vaikutuksia omaan itseensä, jonka jälkeen tunteiden tunnistaminenkin voi olla helpompaa. Tuntemusten kehollisuus ja toisaalta niiden kehollinen havaitseminen ikään kuin avaavat tässä näkemyksessä mahdollisuuden tunteiden tunnistamiselle ja nimeämiselle. Tämä taas viittaa oman tilan tiedostamiseen eli kehotietoisuuteen muodostaen jatkumon myös tunnetaitoihin, jotka aiemmin tässä käsityksessä määriteltiin omien tunteiden ilmaisuna ja säätelynä.

"Tuota se, että niinkun, tunteethan tuntuu kehossa. Niin kyllä tietysti se, että minkälaisen vaikutuksen... niinku tietysti siinä tunteiden tunnistamisessa vois auttaa, että minkälaisen vaikutuksen mikäkin tunne tekee." (O5)

Yksi haastatelluista luokanopettajista paikantaa kehotietoisuuden ja tunnetaitojen yhteyden itsetuntoon ja itsensä hyväksymisen tunteeseen. Tämä opettaja hahmottaa kehotietoisuuden kehonkuvan, oman itsensä ja toimintansa hahmottamisen kautta. Tunnetaidot tulevat hänen käsityksessään mukaan siinä kohtaa, kun havainnoimme omaa itseämme suhteessa muihinkin. Kehotietoisuus ja tunnetaidot leikkaavat itsetunnon alueella, ikään kuin siinä, miten arvioimme tuota havaittua ja koettua minäämme, joka on muutakin kuin pelkkä kehonkuva.

"...jos aatellaan vaikka niitä turvataitoja mistä siinä kehotietoisuuden yhteydessä puhuin niin totta kai siihen liittyy olennaisesti se, että kuinka sä tuut toimeen oman itsesi kanssa ja hyväksyt oman itsesi ja ajattelet itsestäsi positiivisesti. Ihan niinku koko itsestä, sekä ulkoisesta itsestä että sisäisestä itsestä. Nii ehottomasti ne liittyy hyvinki yhteen." (O8)

5.3.2 Tunnetaidot osana kehotietoisuutta

Kahdeksasta luokanopettajasta kahden opettajan käsitykset kehotietoisuuden ja tunnetaitojen yhteydestä eroavat selvästi muista kuudesta. Siinä missä aiemmassa luokassa kehotietoisuus ja tunnetaidot nähdään toisiinsa liittyneinä käsitteinä, näiden kahden opettajan käsityksissä kehotietoisuus piirtyy hierarkkisena ja laajempaan käsitteeseen, jonka sisälle tunnetaidot kuuluvat. Tämän luokan kehotietoisuus- ja tunnetaitokäsitysten yhteys on myös kyseisten luokanopettajien vastauksissa selvemmin jäsenneiltyä, ja niiden sanallistaminen aiempaan luokkaan verraten sujuvampaa. Luokanopettajilla on selvä ymmärrys siitä, miten käsitteet suhteessa toisiinsa heidän mielestään sijoittuvat. Seuraavasta esimerkistä voidaankin havaita luokanopettajan selkeästi muotoiltu jäsenitys asiasta:

"Mä ajattelen, että ne tunnetaidot on osa sitä kehotietoisuutta. [...] Mä nään niinku että se kehotietoisuus tai se niinku on se laaja käsite ja ne tunnetaidot on osa sitä." (O1)

Tähän luokkaan sijoittuvissa käsityksissä kehotietoisuus ja tunnetaidot eivät ole siis sama asia, mutta tunnetaidot voidaan luokanopettajien mukaan sisällyttää kuuluvaksi kehotietoisuuden alueeseen. Kehotietoisuus on heidän mukaansa kaikkea kehollista tietämistä, johon toki tunteet

olennaisesti liittyvät. Kehon viestien kuuntelu ja niiden tietoisuuteen tuominen kuuluvat Anttilan (2013, 33) määritelmään kehontietoisuudesta, ja siten luokanopettajien ja Anttilan käsityksissä voidaankin huomata selviä yhtäläisyyksiä. Kehontietoisuuteen kuuluvat muun muassa myös keholliset tottumukset, taidot sekä kommunikaatio, joiden yhteydet tunnetaitoihin on myös selkeästi havaittavissa. Seuraavassa katkelmassa luokanopettaja määrittää tunteet osaksi kehollista tietoa, jonka kautta hän käsittää myös kehotietoisuuden:

“Kehotietoisuus on muutaki ku tunteita ja keholla tietäminen on muutaki ku niinku tunteita, mutta tunteet on niinkö siellä jotenki sen kehollisen tiedon sisällä. Sillai tää ei oo kovin pitkän pohdinnan tulos, mut sillai mää sen ehkä kuiteski jäsentelisin. Ja sitte tota nimenomaa niinku tota ne tunteet aiheuttaa niinkö oloja kehossa, aivan sydämen toiminnassa ja autonomisessa hermostossa ja sisäisessä aistisysteemissä ja kaikessa. Niin ne siis oleellisesti liittyy siihen kehon toimintaan ja kehotietoisuuteen. [...] että ne on niinku ihan yksissä, että joku yhteys pittää olla siihe omaan keholliseen tietoon että niitä voi pystyä käsittelemään.”

(O2)

6 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä kehollisuudesta, kehotietoisuudesta sekä kehotietoisuuden yhteydestä tunnetaitoihin. Tutkielman tärkeimmät löydökset näkyvät aineistosta nousseista yläkäsitteistä, jotka kuvaavat haastateltujen luokanopettajien käsityksien keskeisimpiä merkityksiä (Niikko, 2003, 37). Kehollisuuskäsitykset jakautuvat tässä aineistossa kahteen kuvauskategoriaan, tiedostamattomaan mutta kuitenkin tiedostettavissa olevaan kehollisuuteen sekä tietoisesti koettuun kehollisuuteen. Opettajien kehotietoisuuskäsitykset taas saavat tässä aineistossa kolme erilaista kuvauskategoriaa, jotka ovat turvataidot, kehollisen tiedon havaitseminen sekä kehollisen liikkeen ja toiminnan hahmottuminen. Näiden kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksissa tutkimushenkilöt eivät kuitenkaan jakaudu yläluokkien mukaisesti, vaan yhdellä haastateltavalla voi esimerkiksi olla useampaan kuvauskategoriaan kuuluvia käsityksiä. Kolmannen tutkimuskysymyksen löydökset sitä vastoin jakavat opettajat käsityksensä perusteella kahteen yläluokkaan, jotka kuvailevat heidän käsityksiään kehotietoisuuden ja tunnetaitojen yhteydestä. Suurin osa haastatelluista näkee kehotietoisuuden ja tunnetaidot toisiaan leikkaavina käsitteinä, ja loput opettajat pitävät tunnetaitoja osana kehotietoisuutta.

Haastateltujen luokanopettajien käsityksissä kehollisuus näyttäytyy koulun kontekstissa vahvasti välineellisenä ja menetelmällisenä ilmiönä. Kehollisuuden näkökulmista **tietoisesti koettuun** yläluokkaan kuuluvia käsityksiä esiintyi luokanopettajien haastatteluissa huomattavasti enemmän kuin **tiedostamattoman tai tiedostettavissa olevan kehollisuuden** yläluokan käsityksiä. Suurimmat alaluokat kuuluvatkin juuri tietoisesti koetun kehollisuuden kuvauskategoriaan ollen *kehollisuus oppimisen välineenä ja menetelmänä sekä kehonkielen käyttö*. Kaikki tutkimushenkilöt näkevät kehollisuuden hyödyntämisen mahdollisuudet oppimisessa, ja seitsemän heistä mainitsee kehollisuuden myös sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteydessä ilmaisun ja viestinnän keinona.

Tietoisesti koetun kehollisuuden yläluokassa *kehonkuvaan* liittyviä käsityksiä esiintyy viiden haastatellun opettajan näkemyksissä kehollisuudesta. Minäkuvan, kehonkuvan ja itsetunnon muodostuminen edellyttävät kaikki kehollisen kokemuksen lisäksi kognitiivista, tiedollista ajattelua. Tiedostetusti koetun kehollisuuden alaluokista pienimmäksi osoittautuu *fyysisen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden säätely*, joka esiintyy ainoastaan kolmen haastatellun vastauksissa. Keskittymisessä, itsesäätelyssä ja toiminnanohjaamisessa kehollisuus näkyy luokanopet-

tajien vastauksissa erityisesti silloin, kun näissä asioissa havaitaan puutoksia. Esimerkiksi opettajat mainitsevat kehollisuuden näkyvän koulussa usein oppilaiden levottomuutena ja malttamattomuutena, mutta vain harvat opettajat mainitsevat kehollisuuden näkyvän myös keskittymisenä ja rauhoittumisena.

Tiedostamattoman tai tiedostettavissa olevan kehollisuuden alaluokista suurin on *olemisen tapasuhteessa maailmaan*, joka esiintyy viiden opettajan käsityksessä kehollisuudesta. Näissä käsityksissä voidaan havaita holistinen näkökulma olemassaoloon (Rauhala, 2014, 32–33). Kehollisuus on ihmisen tapa olla maailmassa ollen koko ajan läsnä kaikessa asettuen myös suhteessa ympäröivään tilaan, jolla esimerkiksi koulumaailmassa voidaan ajatella tarkoittavan esimerkiksi oppimistilannetta, välituntia tai muuta sosiaalista ympäristöä ja suhdetta toisiin ihmisiin.

Kehon tuottamat viestit on eroteltu omaksi alaluokakseen tiedostamattoman tai tiedostettavissa olevan kehollisuuden yläluokkaan kuuluvaksi. Kolmen opettajan käsityksistä nousee näkökulma, jossa kehollisuus on kehon viestejä ympäristölle. Esimerkiksi opettaja voi havaita oppilaan ilmeistä, eleistä tai olemuksesta oppilaan tunnetiloja ilman, että oppilas itse tavoitteellisesti pyrkisi tällaiseen viestintään. Käytännössä tämä alaluokka kuvastaa maailmassa olemisen tapaa, joka voidaan jollain tavalla havaita, ja joka välittää sosiaalisessa kulttuurissaan jonkinlaista informaatiota henkilön mielialasta tai hetkellisestä kokemuksesta.

Tiedostamattomaan tai tiedostettavissa olevaan yläluokkaan sisältyvistä käsityksistä pienimmät alaluokat ovat *kehollisuus fysiologisina toimintoina* sekä *kehollisuus oppimisen lähtökohtana*. Kummatkin alaluokat esiintyvät vain kahden haastatellun vastauksissa. Fysiologisesta näkökulmasta kehollisuus näyttäytyy tässä aineistossa aistihavaintoina sekä kehon liikkeenä ja motoriikkana. Aistihavainnot tapahtuvat yleensä monia aisteja samanaikaisesti käyttäen eikä niistä useinkaan olla kovin tietoisia. Myös motoriikka ja liikkuminen perustuvat keskushermoston sekä tuki- ja liikuntaelinten vuorovaikutukselle. Hermosolujen kuljettamat viestit voidaan havaita kehon liikkeenä, mutta ensisijaisesti on mahdotonta olla tietoinen aivojen ja hermoston neurobiologisista prosesseista. Oman liikkeen, motoriikan ja kehon toiminnan havainnoimista ja tiedostamista kuitenkin voidaan harjoitella ja kehittää.

Kaksi opettajaa kahdeksasta ilmaisevat käsityksissään näkemyksen kehollisuudesta oppimisen edellytyksenä. Tässä alaluokassa kehollisuus ei ole ainoastaan oppimisen väline tai apukeino, vaan kaiken oppimisen edellytys. Tämä näkyy opettajien vastauksissa siten, että kehollinen toi-

minta oppimisen yhteydessä koetaan luonnollisena tapana hahmottaa opittavaa asiaa. Siten kehollisuutta ei voida erottaa oppimisesta, vaan ajatusprosessin katsotaan lähtevän liikkeelle kehosta ja ihmisen kehollisesta perspektiivistä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) kehollisuus esiintyy erityisesti kehollisen ilmaisun, kehonkuvan, kehon toimintakyvyn sekä kehon ja mielen viestien tunnistamisen muodossa sekä toiminnallisten työtapojen korostamisena. Tässä tutkielmassa haastateltujen luokanopettajien käsityksissä kehollisuudesta ja sen näkymisestä lasten arjessa on löydettävissä kaikki edellä mainitut näkökulmat. Tutkimushenkilöiden käsityksissä voidaan havaita yhtäläisyyksiä myös tutkielman teoreettisiin lähtökohtiin kehollisuudesta. Esimerkiksi kehollisuuden huomioiminen oppimisessa sekä tunnetaitokasvatuksessa olivat asioita, jotka jokainen haastateltu luokanopettaja toi esille jossain vaiheessa haastattelua.

Kehollisen oppimisen oppimiskäsityksessä perustavana lähtökohtana on subjekti, jonka olemassaoloa juuri kehollisuus määrittää. Siten havaitseminen, tunteminen, kokeminen, ajattelu, kieli ja oppiminen ovat kaikki sidoksissa kehollisuuteen ja sen antamaan perspektiiviin (Anttila ym., 2017, Kehollinen oppiminen). Kehollisuuden fenomenologiaan sekä keholliseen oppimiseen viitaten haastateltujen luokanopettajien käsitys kehollisuudesta on kuitenkin tätä määritelmää suppeampi ja rajoittuu lähinnä käsityksiin kehon välineellisestä arvosta, vaikka aineiston perusteella hieman yli puolet haastatelluista mainitsee kehollisuuden myös yhtenä olemisen tapana. Tästä kertoo esimerkiksi oppimiseen liittyvien kehollisuuden käsitysten jakautuminen kehollisuuteen oppimisen välineenä ja oppimisen lähtökohtana, joista ensimmäinen esiintyy aineistossa huomattavasti useammin. Myös käsitysten epätasainen jakautuminen kahteen yläluokkaan osoittaa, että tietoisuudesta riippumattomat keholliset prosessit eivät ole opettajien käsityksissä yhtä tunnettuja kuin tietoihin kokemuksiin ja toimintaan liittyvä kehollisuus. Anttilan (2013, 178) *Koko koulu tanssii!* -tutkimushanke kehollisen oppimisen mahdollisuuksista kouluyhteisössä tuotti verrattain samankaltaisia tuloksia opettajien puheenvuoroissa hankkeen alkutaipaleella. Kehollisuuden positiivinen vaikutus oppimiselle vaikuttaa olevan yleisesti tunnettu, mutta kehollisuutta ei kuitenkaan nähdä oppimisen ytimenä toisin kuin kehollisen oppimiskäsityksen teoriassa väitetään.

Kun kehollisen oppimiskäsityksen teoriaa verrataan opetussuunnitelman oppimiskäsitykseen, voidaan näistä käsityksistä löytää yhtäläisyyksiä muun muassa kokemuksellisuuden korostamisessa sekä aistien ja tunteiden huomioimisessa. Vaikka kehollisuus mainitaan opetussuunnitel-

massa useassa eri yhteydessä, sanan merkitystä ei kuitenkaan avata eikä selitetä. Siten ei toisaalta voida olettaakaan, että luokanopettajien käsitykset kehollisuudesta olisivat täysin linjassa kehollisen oppimiskäsityksen teorian kanssa. Jo haastattelutilanteissa voitiinkin huomata, että kehollisuuden ja kehotietoisuuden käsitteet olivat monille luokanopettajille vaikeita jäsentää. Moni haastateltavista ilmaisi heti haastattelun aluksi, ettei heillä ole aiheesta ole juuri mitään tietoa. Toisaalta apukysymysten avulla keskustelut kuitenkin etenivät, ja kehollisuudelle löytyi pienen pohdinnan tuloksena monia eri näkökulmia.

Toinen tämän tutkielman tutkimuskysymyksistä käsitteli luokanopettajien käsityksiä kehotietoisuudesta. Nämä tutkielman aineistosta nousevat kehotietoisuuden käsitykset jakautuivat kolmeen yläluokkaan: *kehollisen tiedon havaitseminen*, kehon toiminnan ja *liikkeen hahmottaminen* sekä *turvataidot*. Näistä suurimmaksi kuvauskategoriaksi nousi turvataidot, johon kuuluvat alaluokat *kehonkuvasta* sekä *oman kehon rajoista*. Kehonkuva on myös yleisin aineistossa esiintyvä käsitys kehotietoisuudesta. Asenteet omaa kehoa kohtaan sekä uskomukset omasta kehosta mainitaan viiden opettajan vastauksissa. Turvataitojen ensisijainen lähtökohta on oman kehon arvostaminen ja kunnioittaminen, jonka jatkumoksi voidaan ajatella oman kehon rajojen tunnistaminen sekä niiden asettaminen. Puolet haastatelluista luokanopettajista mainitsevat kehotietoisuuteen kuuluvaksi vääränlaisen kosketuksen tunnistamisen ja siitä kieltäytymisen.

Kolmas suurimmista kehotietoisuuden alaluokista löytyy *tunteiden kehollisuudesta*. Tämä luokka yhdessä *ajatusproessin kehollisuuden* kanssa kuuluvat kehollisen tiedon havaitsemisen yläluokkaan. Puolet luokanopettajista mainitsevat tunteiden tunnistamisen ja tunteista aiheutuvan toiminnan hallitsemisen osaksi kehotietoisuutta. Tässä alaluokassa esiintyy myös näkökulma opettajan omista tunteiden säätelytaidoista. Omien tunteiden tunnistaminen ja niiden ilmaiseminen tilanteeseen sopivalla tavalla nähdään tärkeänä koulussa opeteltavana asiana sekä myös osana opettajan itsensä ammattitaitoa. Kaksi opettajaa käsittävät kehotietoisuuden vahvasti kehollisen tiedon kautta, ja heidän käsityksensä muodostavat luokan ajatusproessin kehollisuudesta. Heidän mukaansa tunteiden lisäksi kehossa on myös paljon muuta tietoa, kokemuksia ja muistoja, joista voidaan tulla tietoisiksi. Keho esimerkiksi reagoi usein ympäristöstä tuleviin ärsykkeisiin ennen kuin ne edes saavuttavat tajunnan tason.

Kehotietoisuuden käsitysten kolmas kuvauskategoria käsittää kehon toiminnan ja liikkeen hahmottamisen, jossa alaluokiksi jakautuivat *kehoa koskeva tieto* sekä *kinesteettinen tieto*. Yhden opettajan käsityksessä kehotietoisuudesta esiintyy näkökulma kehon fysiologisia ominaisuuksia koskevasta tiedosta. Koulun kontekstissa tämä tarkoittaa lähinnä biologian lähestymistapaa

kehon toiminnan, kasvun ja kehityksen ymmärryksestä. Hieman suurempi määrä, yhteensä kolme opettajaa esittää kehotietoisuuden määritelmässään näkökulman tietoudesta oman kehon pystyvyydestä. Kinesteettinen tieto syntyy liikeaistin avulla havaituista kokemuksista oman kehon liikkeestä, asennoista ja toimintamahdollisuuksista. Tässä alaluokassa eräs opettaja esittää myös käsityksen siitä, miten tietoisuus omasta kehosta voi auttaa havaitsemaan myös toisten kehojen liikkumista.

Kehotietoisuus näyttäytyy tässä tutkielmassa haastateltujen opettajien käsityksissä yleistäen melko hajanaisena ja jäsentymättömänä käsityksenä. Mitään kaikkien opettajien käsittämää yhteistä yläluokkaa ei esimerkiksi edes pystytty tyypittelemään. Käsitysten erilaisuudesta kertoo myös se, että yhdenkään yksittäisen opettajan käsitykset eivät ulotu jokaiseen yläluokkaan. Toisaalta aineistosta löytyy myös käsitys kehoa koskevasta tiedosta, joka ei varsinaisesti Anttilan ym. (2017, Kehollinen oppiminen) mukaan edes kuulu kehotietoisuuden määritelmään. Kehonkuva ja oman kehon rajojen asettaminen osana turvataitoja sekä tunteiden tunnistaminen ja säätely muodostuivat suurimmiksi alaluokiksi kehotietoisuuden käsityksiä luokiteltaessa. Siten aineiston perusteella luokanopettajien käsitykset kehotietoisuudesta toteutuvat pitkälti käsityksissä omasta kehosta, itsensä arvostamisesta, omien tuntemusten tunnistamisesta ja säätelystä sekä oman kehon rajojen tunnistamisesta ja asettamisesta. Kaikki edellä mainitut lukeutuvat keholliseen läsnäoloon eli kykyyn huomioida omaa kehollista tilaa ja ymmärtää kehollisia tuntemuksia (Anttila ym., 2017, Kehollinen oppiminen; Anttila, 2013, 33; Klemola, 2004, 85–87).

Kolmas tämän tutkielman tavoitteista oli selventää luokanopettajien käsityksiä kehotietoisuuden yhteydestä tunnetaitoihin. Tutkielman toteuttamisvaiheessa tultiin kartoittaneeksi siten myös luokanopettajien käsityksiä tunnetaidoista. Nämä käsitykset eivät eronneet merkittävästi toisistaan eikä niiden analysoiminen ollutkaan tämän tutkielman tarkoituksena. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdentuminen kehotietoisuuden ja tunnetaitojen yhteyteen sen sijaan paljasti haastateltavien vastauksissa kahdenlaisia käsityksiä: *kehotietoisuus ja tunnetaidot toisiinsa leikkaavina käsitteinä* sekä *tunnetaidot osana kehotietoisuutta*. Suurin osa haastatelluista eli kuusi luokanopettajaa kahdeksasta esittää kehotietoisuuden ja tunnetaitojen liittyvän toisiinsa osittain päällekkäisinä ja toisiaan leikkaavina käsitteinä. Tosin tuo yhteys ilmenee eri opettajien käsityksissä kolmesta hieman erilaisesta näkökulmasta, jotka voidaan tiivistää tunteiden ilmaisuun, kehollisten tuntemusten havaitsemiseen sekä itsetunnon alueeseen. Loput kaksi luokanopettajaa pitävät kehotietoisuutta tunnetaitoja kokonaisvaltaisempana ja laajempaan käsitteenä, johon kuitenkin tunnetaidot kuuluvat.

Kehollisen oppimiskäsityksen näkökulmasta kehotietoisuus tarkoittaa kehollista läsnäoloa, kehon aistimusten ja tuntemusten kuuntelua sekä ihmisen kykyä suunnata huomionsa keholliseen tilaansa. Kehotietoisuuden ja tunnetaitojen yhteys voidaan osoittaa kehollisen oppimisen määritelmän nojalla tunteiden havaitsemisessa, tunnistamisessa sekä nimeämisessä. Näiden kehollisten havaintojen myötä ja myös niiden rajoittamana ihminen toimii maailmassa samalla sitä muokaten. Kehotietoisuudella on siten vankkumaton rooli ihmisen tunteidensäätelyä ja tunteiden ilmaisua ohjaamassa. Sillä on myös todettu olevan yhteys sosiaaliseen tietoisuuteen, sosiialisiin taitoihin sekä myötätuntoon. (Anttila ym., 2017, Kehollinen oppiminen.) Kahden tässä tutkielmassa haastatellun luokanopettajan käsitykset sopivat tähän kehollisen oppimisen määritelmään kehotietoisuudesta, jossa tunteet nähdään osana kehollista tietoa ja siitä tietoiseksi tulemistä. Tällöin myös tunnetaitojen voidaan nähdä kuuluvaksi kehotietoisuustaitoihin, jotka ovat taas yhteydessä sosiaaliseen tietoisuuteen ja vuorovaikutukseen.

Toisen ja kolmannen tutkimuskysymysten tuloksissa voitiin havaita selviä yhteyksiä jo haastattelutilanteessa, sillä luokanopettajat yhdistivät kehotietoisuuden tunnetaitoihin jo ennen sitä koskevia tarkentavia haastattelukysymyksiä. Toisen tutkimuskysymyksen antamien tulosten perusteella käsitykset kehotietoisuudesta eivät kuitenkaan ole kovin selkeitä, ja siksi myöskään kolmanteen tutkimuskysymykseen käsitteiden yhteydestä ei ole helppoa löytää erityisen kattavia vastauksia. Toisaalta kehotietoisuuden ja tunnetaitojen yhteydestä onkin vielä verrattain niukasti tutkimustietoa. Esimerkiksi vain harvoissa tutkimuksissa on selvitetty tietoisuustaitojen harjoittamisen yhteyttä tunteiden säätelyn mekanismeihin ja sen vaikutusta edelleen hyvinvointiin. Saatavilla olevan tutkimustiedon valossa tietoisien läsnäolon harjoittamisella kuitenkin on yhteys erilaisiin tunteidensäätelyn strategioihin. Se esimerkiksi vähentää tunteiden tukahduttamista, välttelyä ja ruminaatiota eli märehtimistä. (Nyklíček, 2011, 113–115.)

Suurin osa haastateltujen opettajien vastauksista perustui haastattelutilanteessa tapahtuneeseen pohdintaan eikä aiempaan perehtyneisyyteen aiheesta. Pieni osa opettajista kertoi kuitenkin käyneensä jatkokoulutuksia ja kursseja liittyen tunnetaitoihin, psykoterapeuttisiin valmiuksiin tai keholliseen ja kokemukselliseen oppimiseen. Jotkut opettajista ilmaisivat myös esimerkiksi tehneensä oman pro gradunsa opettajankoulutuksessa tunnetaidoista tai tutkineensa kehollisen oppimisen, tunnekasvatuksen ja esimerkiksi tanssikasvatuksen lähtökohtia eri lähteistä oman kiinnostuksensa mukaan vapaa-ajallaan. Näiden aiheesta kiinnostuneiden ja jatkokouluttautuneiden opettajien käsityksissä kehollisuus ja kehotietoisuus näyttäytyvät laajempina ja järjestäytyneempinä käsitteinä ja ilmiöinä. Myös tunnetaitojen yhteys kehotietoisuuteen on heidän

käsityksissään selkeämmin määriteltävissä verrattuna opettajiin, joilla aihetta koskevaa koulutusta tai syvempää kiinnostusta ei ollut. Näin ollen voidaan vetää johtopäätös, etteivät opettajankoulutus ja opetussuunnitelma yksinään tarjoa kovinkaan laajaa kuvaa kehollisuudesta, vaan syvällisemmän ymmärryksen saavuttamiseksi opettajan on itse hankittava tietoa esimerkiksi jatkokoulutuksista tai kirjallisuudesta.

Lisäksi haastateltujen luokanopettajien kehollisuus- ja kehotietoisuuskäsityksissä ilmenee eroja riippuen siitä, minkä ikäisiä oppilaita he opettavat. Alkuopetusikäisiä opettavilla opettajilla kehollisuus näyttäytyy luonnollisena osana koulun arkea ja erityisesti oppimista. He näkevät kehollisuuden lähtökohtana oppimiselle, ja haastatteluista ilmenee näkemys, ettei oppimista edes tapahdu pienillä lapsilla ilman kehollisia opetusmenetelmiä. Kehotietoisuus näkyy kyseisten opettajien käsityksissä myös enimmäkseen ajatteluun ja oppimiseen liittyvänä tekijänä. Vanhempia oppilaita opettavilla luokanopettajilla kehollisuus- ja erityisesti kehotietoisuuskäsitykset viittaavat alaluokkia opettavia enemmän esimerkiksi kehonkuvaan ja itsetuntoon liittyviin seikkoihin. Alakoulun ylimpiä luokkia opettavat opettajat määrittelevät kehotietoisuutta myös esimerkiksi murrosikään viitaten tietoisuutena oman kehon kasvusta ja kehityksestä. Oppilaiden iästä riippumatta kaikki haastatellut opettajat yhdistävät tunteet kehollisuuteen ja kehotietoisuuteen ainakin jollakin tavoin. Eroja näkyy yksittäisten opettajien välillä siinä, miten kehotietoisuuden ja tunnetaitojen välinen yhteys määrittyy heidän käsityksissään.

Luokanopettajan opettamien oppilaiden ikä voi siis tämän aineiston perusteella vaikuttaa opettajan ilmaisemiin kehollisuutta koskeviin käsityksiin. Kuitenkaan opettajan omalla iällä ei näytä tässä aineistossa olevan huomattavaa merkitystä. Opettajien määritellessä kehotietoisuutta ja tunnetaitoja nuorimpien haastateltujen opettajien vastaukset poikkeavat kuitenkin jossain määrin toisista. Nämä opettajat nimittäin korostavat keho-mieli-yhteyttä esimerkiksi joogaa, mindfulnessia ja tanssikasvatusta konkreettisina esimerkkinä käyttäen. Tämän voisi arvella johtuvan nuorten aikuisten tietoisuudesta vallitsevista trendeistä ja kulttuurisista ilmiöistä. Juntusen (2011) mukaan vallalla on ajanjakso, jolloin ihmisen holistisuutta ja nimenomaan kehon ja mielen yhteyttä on alettu pitää huomionarvoisena seikkana myös länsimaissa. Tämä näkyy Juntusen mukaan esimerkiksi myös siinä, miten kehon ja mielen yhteyttä korostavat liikuntaharrastukset, kuten pilates ja jooga, ovat nostaneet suosiotaan. (Juntunen, 2011, 68–69.) Myös buddhalaisesta viisausperinteestä johdettu mindfulness on viime vuosikymmenen aikana nostanut suosiotaan maailmanlaajuisesti (Saari, 2016, 199).

2000-luvulla yleistynyttä tietoisuustaitojen ja kehotietoisuutta kasvattavien harjoitusten tutkimusta on tehty pääsääntöisesti psykologien, terapeuttien, lääkärin psykiatrien sekä enenevässä määrin myös kasvatustieteilijöiden toimesta (Kortelainen, 2014, 125–126). Tietoisen läsnäolon harjoitusten on todettu lieventävän muun muassa stressiä, stressiperäisiä sairauksia, ahdistusta sekä paniikkihäiriöitä. Lääketieteen emeritusprofessori Kabat-Zinnin hyväksyvään tietoiseen läsnäoloon perustuvaa rentoutus- ja stressinhallintamenetelmää on käytetty terveydenhoidossa 1979-luvulta lähtien. Tietoisen läsnäolon harjoittamisen on todettu aiheuttavan aivoissa rakenteellisia muutoksia muun muassa vahvistaen oppimiseen ja muistamiseen liittyviä alueita. Lisäksi pelkoreaktioiden säätelyyn osallistuvan limbisen järjestelmän alueen on havaittu ohenevan (Kabat-Zinn, 2017, 34–35.) Myös Silverton (2013, 17) kirjoittaa tietoiseen läsnäoloon perustuvaa kognitiivista terapiaa käytettävän hoitona uusiutuvaan masennukseen esimerkiksi Iso-Britanniassa terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen suosituksesta vuodesta 2010 lähtien.

7 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkielman eri vaiheissa on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Eettisyys- ja luotettavuusseikat on huomioitu parhaan ymmärryksen mukaan läpi tutkielman teon. Haastattelututkimuksissa erityisen oleellinen eettisyysnäkökulma on tutkimushenkilöiden anonymiteetin ja vapaaehtoisuuden korostaminen. Nämä seikat on otettu huomioon hankkimalla tutkimuslupa Oulun kaupungilta (Liite 3) sekä jokaiselta haastateltavalta erikseen (Liite 2). Tutkimuslupien hankkiminen kuuluu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan hyvän tieteellisen käytännön peruseräisiin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6). Henkilökohtainen tutkimuslupamake pitää sisällään kohdan, jonka mukaan haastateltavan henkilöllisyys ei tule julki tutkimusraportin missään vaiheessa. Tästä on pidetty kiinni anonymisoimalla tutkimushenkilöt käyttäen numerokoodeja nimien tilalla. Myöskään luokanopettajien työpaikat tai muut jäljittämiseen mahdollistavat tiedot eivät käy ilmi tästä raportista.

Toisen asteen käsityksiä kuvatessa on tutkijana tärkeää tiedostaa omat lähtökohtansa suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tutkimustyö on aina siinä mielessä subjektiivista, että tutkijan aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat väistämättä tutkimisprosessiin, vaikka siitä pyrkisikin pääsemään eroon. Tutkimusaiheen valikoituminen osoittaa jo itsessään tiettyä subjektiivista näkökulmaa. Tästä syystä on tärkeää tulla tietoiseksi omista lähtökohdistaan ja tunnustaa niiden mahdollinen vaikutus tutkimusaineiston hankintaan, aineiston analyysiin, tulosten johtopäätösten tekoon sekä koko tutkimusprosessiin. Tutkijan subjektiivisen näkökulman tunnustaminen ja tutkimustoiminnan kriittinen tarkastelu tuo aina luotettavuutta tutkimukseen. (Syrjälä ym. 1995, 122.) Olemmekin pyrkineet kuvaamaan tutkimuksen toteuttamisen vaiheet tarkasti ja tekemään läpinäkyviksi tutkimuksen etenemistä koskevat valinnat sekä oman tutkijaposition vaikutukset niihin. Tutkielman tekeminen on myös kaiken kaikkiaan ollut aikaa vievä prosessi, joka on sisältänyt useita erilaisia työskentelyn vaiheita. Tämä on mahdollistanut oman tekstin lukemisen ikään kuin vieraannuttaen itsensä kirjoittajan asemasta kriittiseksi lukijaksi.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä voidaan puhua triangulaatiosta, joka tarkoittaa tutkimukseen hankittua leveyttä ja syvyyttä esimerkiksi aineiston, tutkijoiden, teorian tai metodien laajentamisella tai lisäämisellä. Tässä tutkielmassa voidaan ajatella olleen käytössä tutkijatriangulaatio, sillä tutkijoita on kaksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 166-168.) Kahden tutkijan yhteistyö lisää tutkimuksen luotettavuutta siitä näkökulmasta, että kaikki ratkaisut on tehty vuorovaikutuksessa ja yksinkin tehdyt työn osat on voitu vertaisarvioida kriittisesti. Ai-

neiston kerääminen ja analyysi on tehty kokonaan yhdessä, mikä lisää luokittelun luotettavuutta. Olemme voineet tukea toisiamme ja toisaalta tarkastella kriittisesti omaa ja toisen tekemää työtä koko prosessin ajan.

Haastattelutilanteissa kahden haastattelijan läsnäolo voitiin huomata ehdottomasti eduksi, sillä haastattelijoina olimme molemmat melko kokemattomia. Yhdessä tarkentavien jatkokysymysten muodostaminen oli helpompaa ja tilanteessa oli kaksi aktiivista haastattelijaa yhden sijaan. Kuitenkin kokeneempi haastattelija olisi voinut saada haastateltavista vielä enemmänkin irti. Kehitystä tapahtui haastattelujen edetessä, ja viimeiset haastattelutilanteet etenivätkin jo sujuvammin. Lisäksi ennen varsinaista aineistonkeruuta ja haastatteluita tehtiin kolme erilaista pilottiversiota. Näiden pilottihaastattelujen avulla haastattelun runko saatiin muokattua nykyiseen muotoonsa ja harjoitusta haastattelutilanteeseen kertyi hieman. Pilotti- eli koehaastattelu onkin hyvä käytäntö saada varmuutta haastattelutilanteisiin sekä arvioida haastattelun kulkua ja rakennetta siltä kannalta, palveleeko se tarkoitusta sellaisenaan (Hyvärinen, 2017, 37).

Tämän tutkielman aineiston analyysi tehtiin aineistolähtöisesti pyrkimyksenä jättää tutkijoiden omat taustat sekä tutkielman teoreettiset lähtökohdat taka-alalle. Emme tietenkään voineet täysin välttyä jo omaksumamme tiedon vaikutukselta tehdessämme analyysiä. Oli haastavaa erotella mielestään jo sisäistetyt tieteen teoriat analysoidessaan näihin vahvasti liittyvää aineistoa. Taustatietomme ovat siis varmasti vaikuttaneet tutkielman tekemiseen sen eri vaiheissa vaihtelevissa määrin. Esimerkiksi aineisosta johdettujen ala- ja yläluokkien nimissä on hyödynnetty jo meille ennalta tuttua käsitteistöä sikäli, kun se on ollut kyseisen luokan kohdalla relevanttia.

Laadullista tietoa tavoitellessa tutkimushaastatteluista löytyneitä ilmaisuja on tarkasteltava siitä näkökannasta, mikä sen merkitys tai intentio on: Mitä tutkimushenkilö todella tarkoittaa, ja mikä on ilmaisun takana oleva ajatus tai tarkoitus. Ilmaisun todellinen merkitys paljastuu usein vasta tutkimalla ilmaisua sen kontekstissa eli asia- ja tilanneyhteydessä. Tämä seikka tuo aineistoon ilmaisuineen kontekstuaalisen luonteenpiirteen. Toinen olennainen piirre ilmauksen merkitykselle on intersubjektiivisuus, joka puolestaan tarkoittaa merkityksen riippuvuutta niin ilmauksen sanojasta kuin sen tulkitsijasta. Tutkija tulkitsee ilmauksen parhaan ymmärryksensä mukaan asiantuntemuksensa sekä henkilökohtaisen tietopohjansa perusteella. Tästä syystä luotettavuutta lisää tutkijan syvällinen perehtyminen teoriataustaan ennen tutkimusaineiston analyysin tekemistä. Mitä vankempi hänen tietoisuutensa omasta viitetaustastaan on, sitä objektiivisemmin hän kykenee tulkitsemaan ilmauksia ja tavoittamaan tutkimushenkilöiden alun perin tarkoittamat merkitykset. (Syrjälä ym. 1995, 123–124.)

Näin ollen tutkijoiden perehtyneisyys teoriataustaan voidaan nähdä yhtenä tämän tutkielman vahvuutena. Aineiston analyysin luotettavuutta on pyritty myös takaamaan tekemällä analyysiä mahdollisimman läpinäkyvästi. Kaikkien alaluokkien kohdalla on esitetty suoria tekstilainoja aineistosta, ja luokittelua on tarkasteltu kriittisesti useaan otteeseen. Tekstilainat on esitetty kokonaisina ajatuksina ja mahdollisuuksien mukaan myös kontekstiinsa yhdistettynä. Näin on pyritty välttämään ylitulkintaa sekä takaamaan kaikkien tutkimustulosten todistettavuus suoraa aineistosta. Peräkylän (2016, 415) mukaan tutkijan tekemät tulkinnat ovatkin silloin luotettavia, kun ne pystytään todentamaan aineistosta uskottavasti. Olemme myös käyttäneet tekstissämme asiaankuuluvaa viittaustekniikkaa, jolla osoitamme aina viittaamiemme teosten ja tutkimustiedon alkuperän.

Vielä luotettavampien tulosten saamiseksi sekä suuremman saturaation eli aineiston kylläntymisen mahdollistamiseksi olisi suurempi aineiston määrä ollut tarpeen. Haastatteluja tehtiin käytössä olevilla resursseilla. Varsinkin aineiston keräämisen ajankohta loppukeväästä saattoi vaikuttaa siihen, kuinka paljon haastateltavia saatiin kerätyksi. Pienestä otannasta huolimatta kylläntymistä tapahtui joidenkin aihepiirien kohdalla. On kuitenkin tiedostettava, että tämän laajuinen tutkimusotanta tuottaa vain tapauskohtaista tietoa opettajien käsityksistä. Eri haastateltavat olisivat saattaneet tuottaa erilaisia tuloksia. Toisaalta myös eri tutkijoiden toteuttamana aineiston analyysi ja luokittelu olisi voinut päätyä erilaiseen muotoon. Vaikka haastattelujen määrä ei ole merkittävän suuri, on kahdeksan tutkimushenkilön joukko kuitenkin hyvin heterogeeninen. Haastateltavien ikä, sukupuoli, työkokemus vuosina sekä opetettava vuosiluokka vaihtelevat. Osalla näistä taustatiedoista havaittiinkin olevan tässä aineistossa merkitystä tulosten kannalta, mutta esimerkiksi opettajien omasta iästä ei voitu vetää merkittäviä johtopäätöksiä liittyen tutkimustuloksiin.

8 Pohdinta

Jotta kehollinen oppiminen toteutuisi sen täydessä kapasiteetissaan, on ymmärrettävä, että kyseessä ei ole pelkkä menetelmä vaan oppimiskäsitys. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kehollinen oppiminen muodostaa epistemologisen ja oppimisteoreettisen lähtökohdan siitä, miten tietäminen tapahtuu, millaista tieto on ja miten sitä voidaan opettaa. Oppilaan arjessa kehollisuus tarkoittaa hänen olemisensa suhdetta muihin ihmisiin, kouluun ja sosiaaliseen kulttuuriin. Tässä suhteessa on olennaista ymmärtää, että oppilas on yhtä kuin hänen kehonsa, ja tuo keho on erilaisessa suhteessa verrattuna muihin kehoihin ja ympäröivän maailman objekteihin. Toisin sanoen tieto ja ajattelu syntyvät kehollisissa ja tunneperäisissä prosesseissa, jotka opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kehollinen oppiminen ei siis tarkoita, että kaikki oppimistoiminta tulisi liikunnallistaa ja välineellistää. Kehollinen näkökulma ei myöskään sulje pois itsetutkiskelua, keskittymisen harjoittelua ja rauhoittumista – päinvastoin.

Kehollisuuden ja kehotietoisuuden käsitteet vaikuttivat luokanopettajien kertoman perusteella haastavilta. Yksi syy tähän voi olla erään opettajan sanoin opetussuunnitelmassa ja erityisesti siinä, että *“sitähän siellä ei kerrota, että mitä se kehollisuus on”*. Kenties nykyisellään opetussuunnitelma on kehollisuuden osalta liian suurpiirteinen, jolloin syvä ymmärrys aiheesta jää saavuttamatta. Samainen opettaja myös summaa kokemuksiaan kehollisuuden ymmärtämisestä opettajakollegoiden keskusteluissa:

“Tiiän, että se (kehollisuus) ei oo kaikille mitenkään miellyttävä sana vaan vähä semmonen hörhösana. [...] Mulla on sellainen luulo, mitä on niinku käyny ihmisten kans keskusteluja, et se on aina jotenki sellasta omituista ja siihen liittyy joku semmonen hiiviskely ja kummallinen poppamieshomma mukkaan (naurua). Niin-niin tota, et sitähän se ei oo, niin.” (O2)

Kuitenkin ne tutkielmassa haastatellut opettajat, joiden käsitykset kehollisuudesta sekä kehotietoisuudesta olivat laaja-alaisia ja selkeästi jäsenneltyjä, olivat myös hyödyntäneet kehollisen oppimisen keinoja työssään. Keholliseen oppimiseen orientoituneet opettajat osasivat haastattelussa antaa tarkkoja konkreettisia esimerkkejä käyttämistään kehotietoisuutta kehittävästä harjoituksista sekä kehollista oppimista tukevasta toimintakulttuurista. Kyseiset opettajat kuvailivat kehollisen ja moniaistisen toiminnan luoneen turvallisuuden tunnetta, luottamusta ja hyväksyntää oppimisyhteisössä. Keholliset harjoitteet koettiin myös vapauttavina. Kehollisesta oppi-

misesta tietoisien opettajan on siis edellä kuvatun perusteella mahdollista lukea nykyistä opetussuunnitelmaa ikään kuin “kehollisten lasien läpi”. Tämä herättää kysymyksiä siitä, mitä voisi tapahtua, jos koko opetussuunnitelmaa ohjaisi vahvasti juuri kehollinen oppimiskäsitys.

Kehollisen oppimiskäsityksen ohjaama opetussuunnitelma painottaisi kehollisen tiedon merkitystä huomioiden oppimisen sosioemotionaalisen perustan. Opettajan oma kehotietoisuus nousisi näin ollen suureen rooliin opetustyössä. Esimerkiksi Lajunen ja muu turvataitokasvatuksen työryhmä (2012, 52) pitävät parhaana tunnetaitojen opetuskeinona tapaa, jolla aikuinen kohtaa lapsen. Kasvattajan omat tunnetaidot vahvistavat lapsen ymmärrystä omista sekä toisten tunteista opettamalla muun muassa empatiaa. Moision (2011, 215) mukaan opettamisen taito kiteytyy juuri empaattiseen läsnäoloon, kuuntelemiseen ja kohtaamiseen. Lehtosen (2014, 33–34) mukaan laaja tietoisuuskäsitys, joka sisältää varhaisten ja ei-sanallisten ruumiillisten tilojen ymmärtämisen, auttaisi samalla ymmärtämään myös ihmisten välisen vuorovaikutuksen ei-tietoisia vaikutuksia. Opettajan työn näkökulmasta tietoisuustaidot liittyvät opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutuksen tapaan. Opettaja luo tilan, jossa hän voi aistia sekä omia että oppilaan tunteita ja vaikuttaa niihin. Siten opettaja tekee omalla läsnäolollaan tilasta kommunikoidun sekä kaikki aistit ja tunteet huomioivan oppimisympäristön. (Saari, 2016, 205–206.)

Kukin oppimiskäsitys tuo aina mukanaan sille ominaisia opetusmenetelmiä. Kun kehollisuus nähdään laajasti oppimisen lähtökohtana ja näin perustetaan opetus keholliselle oppimiskäsitykselle, myös erilaiset keholliset menetelmät tulevat luontevaksi osaksi opetusta. Kouluun sopivia kehollisia opetuksen menetelmiä löytyisi laajasti esimerkiksi tanssikasvatuksen piiristä, mikäli tanssi nähtäisiin myös kouluissa laajempina käsitteenä kuin esimerkiksi musiikin rytmiiin sovitettuina askelina ja liikesarjoina. Tanssi käsitteenä voi kouluissa olla ongelmallinen, jos se ymmärretään juurikin vain erilaisten tanssilajien harjoitteluna. Tällöin haasteeksi muodostuvat opettajien niukka tietoisuus käsitteen sisällöstä sekä mahdolliset oppilaiden uskonnolliset vakaumukset. Näin kapeasti ymmärrettynä tanssikasvatus ei toisaalta välttämättä tarjoakaan välineitä esimerkiksi tunnekasvatuksen tueksi. Toisaalta kouluissa saatetaan käyttää esimerkiksi luovan liikunnan ja musiikkiliikunnan harjoituksia tietämättä niiden varsinaisesti olevan tanssikasvatuksen menetelmiä. Myös tämän tutkielman aineistossa luova liikunta ja kehollinen ilmaisu nousivat opettajien käsityksissä esille tunnetaitojen ja kehotietoisuuden tukemisen keinoina.

Laamanen (2009) on tarkastellut opettajankoulutuksen kehittämishankkeessaan luovan tanssin mahdollisuuksia koulussa. Hän tuo esille, etteivät näkemykset tanssin merkityksestä ja paikasta

kouluissa ole kovinkaan selkeitä. Tanssi voidaan nähdä osana joko liikuntakasvatusta tai taidekasvatusta. Olennaista olisikin tehdä selvyyttä siihen, onko tanssin rooli koulussa opettaa lapsia tanssimaan vai tanssin avulla. Hedelmällisempää olisi nähdä tanssi keinona esimerkiksi itsetutkiskeluun, sosiaalisten taitojen harjoitteluun sekä tunteiden purkamiseen. Laamanen viittaa Anttilaan (1994) todetessaan, että onnistuakseen tällaisissa tavoitteissa tanssikasvatuksen keinoin, on opettajan oltava kiinnostunut tanssista taidemuotona sekä ymmärrettävä tanssin mahdollisuudet yksilön kasvun kannalta. (Laamanen, 2009, 13-14.) Taito- ja taideaineet on jo laajasti tiedostettu pedagogisen hyvinvoinnin, kouluviihtyvyyden sekä yksilön kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukena (esim. Juvonen, 2008, 75-78), mutta tanssin rooli taidekasvatuksen osana voitaisiin nähdä vielä huomattavasti selvemmin. Myös Sansom (2011, 27-30) toteaa, että tanssikasvatuksen määritelmä tanssista eriiä yleisestä tanssikäsityksestä. Tanssi nähdään laajempänä kuin vain ulkoisesti havaittuna fyysisenä liikekielenä ja ilmaisuna. Tanssin syvin olemus on koko kehossa koetussa ja tunnetussa luovuudessa.

Eeva Anttilan (2013) tutkimushankkeessa *Koko koulu tanssii!* useat opettajat olivat projektin alussa epä tietoisia kehollisuuden, oppimisen ja tanssin välisestä suhteesta sekä siitä, miten sitä voisi koulussa käytännön kautta tukea. Olennainen haaste tuon suhteen hahmottamisessa olivat opettajien eriävät käsitykset tanssin käsitteestä. Käsitykset kuitenkin muuttuivat ja laajenivat projektin myötä. Myös oppilaiden näkökulmasta liike, toiminnallisuus ja kehollisuus näyttäytyivät uusina oppimisen tapoina yli oppiainerajojen. Hankkeen alkupuoliskolla opettajien käsityksistä ilmeni samankaltaisia piirteitä kuin tämänkin tutkielman tuloksista. Kehollisuus nähtiin ennemmin oppimisen menetelmänä ja tukena, eikä sen lähtökohtana ja ytimenä. Lopputulemana Anttilan tutkimushankkeessa oli kuitenkin kehollisuuden ja tanssin ymmärtäminen koulussa oppimisen ja olemisen sekä koulussa olevan tunnelman kannalta merkittävänä toimintamallina. Tanssia ei enää nähty virkistävänä ja vaihtelua tarjoavana menetelmänä, vaan toimintakulttuuriin kuuluvana osana opetusta ja kasvatusta. Osana Anttilan tutkimushanketta on ilmestynyt tanssikasvatuksen menetelmäopas perusopetusta varten (Anttila, Perttu & Riekkinen, 2012).

Hanna Poikonen (2018) on puolestaan verrannut tuoreessa väitöstutkimuksessaan ammattitanssijoiden ja -muusikoiden aivotoimintaa näitä harrastamattomien kontrolliryhmään heidän katsolessaan katkelmia tanssiteoksesta. Tutkimuksessa selvisi, että tanssijoiden aivotoiminta erosi muiden tutkimushenkilöiden aivotoiminnasta. Tanssijoiden aivot reagoivat musiikin muutoksiin nopeammin sekä aiheuttivat vahvempaa synkronisaatiota aivojen theta-taajudella, joka on

yhteydessä tunne- ja muistiprosesseihin. Tanssijoiden aivotoiminnan muutokset näkyivät aivo-
käyrässä jo ennen niistä tietoiseksi tulemista. Poikosen tutkimustulokset viittaavat tanssin mah-
dollisiin hyötyihin itsetuntemuksen sekä vuorovaikutustaitojen kehitykselle.

Tutkiessamme kehollisuutta, kehotietoisuutta ja tunnetaitoja, löysimme valtaisesti uusia ilmi-
öitä, joiden tutkimukselle juuri kehollisuuden filosofian pohtiminen voi antaa viitekehyksen.
Esimerkiksi kokemus omasta seksuaalisuudesta sekä biologisen ja sosiaalisen sukupuolen
problematiikka ovat vahvasti kehollisia. Uutena tulokkaana opetussuunnitelmaan sisällytetyn
tunne- ja turvataitokasvatuksen lisäksi myös seksuaalikasvatuksen toteutumisen tutkiminen ja
kehittäminen koulussa olisi varmasti tarpeen.

Tästä tutkielmasta luonnollisena jatkumona olisi mielenkiintoista ja tarpeellista tutkia juuri ke-
hollisen oppimisen pedagogiikkaa toteuttavien opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä ja koke-
muksia niistä. Kartoitusta voisi olla tarpeellista tehdä jopa kansainvälisellä tasolla. Tällainen
kattava koonti voisi tuottaa uuden, laaja-alaisen menetelmäoppaan tai materiaalipaketin sekä
jatkokoulutusta kaikille opettajille. Tarkempi tieto ja konkreettiset esimerkit kehollisen oppi-
misen toteuttamisesta myös tunnetaitokasvatuksen näkökulmasta olisivat Suomen kouluissa ja
opettajankoulutuksessa tarpeellisia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016)
nähtävissä olevat suuntaviivat kohti kehollista oppimiskäsitystä eivät tämän tutkielman perus-
teella vielä tällaisenaan aukene opettajille kovinkaan selvästi. Tarkoituksenmukaista olisi siis
myös tehdä hankkeenomainen, pitkäaikainen toimintatutkimus opettajien oman kehotietoisuu-
den kehittämisestä, jossa opettajat itse pääsisivät harjoittelemaan itsetuntemusta, tunnetaitoja
sekä parantamaan työyhteisön sosiaalista hyvinvointia. Samalla olisi mahdollista laajentaa
opettajien tanssikäsitystä ja parantaa tanssikasvatuksen asemaa perusopetuksessa. Kehollista
oppimiskäsitystä tulisikin viedä eteenpäin juuri sen edellyttämällä tavalla – koko keholla ko-
kien.

Lähteet

- Alhanen, K. (2013). *John Dewey'n kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulu yhteisössä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, E. (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 151–174). Helsinki: Edita Prima Oy. Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, E. (2009). Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus* (29) 2, s. 84–92. Viitattu 29.8.2018, saatavilla: <http://www.aikuiskasvatus.fi/tiedeartikkelit/Eeva%20Anttila.pdf>
- Anttila, E. (1994). *Tanssin aika: Koulujen opas tanssikasvatukseen*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.
- Anttila, E., Perttu, S. & Riekkinen, R. (2012). *Tanssien läpi lukkarin: tanssikasvatuksen menetelmäopas perusopetukseen*. Vantaa: Vantaan kaupunki/Taikalamppu.
- Anttila, E., Pohjola, H, Löytönen, T. & Kauppila, H. (2017). *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. Taideyliopiston teatterikorkeakoulu. Viitattu 18.8.2018, saatavilla: <http://disco.teak.fi/anttila/>
- Beedie, C. J., Terry, P. C., & Lane, A. M. (2005). Distinctions between emotion and mood. *Cognition & Emotion*, 19(6), 847-878.
- Brenner, E. M. & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: developmental, interpersonal and individual considerations. Teoksessa Salovey, P. & Sluyter, D. J. (toim.) *Emotional Development and Emotional Intelligence* (s. 168–192). New York: BasicBooks.
- Bresler, L. (2011). Epilogi: Taiteen vitaalisuus ja pedagoginen voima. Teoksessa Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 175–178). Helsinki: Edita Prima Oy. Teatterikorkeakoulu.
- Cacciatore, R. (2007). *Aggression portaati: Opetusmateriaali kouluille*. Helsinki: Opetushallitus.

- Casey, E. (1987). *Remembering, Second Edition. A Phenomenological Study*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Damasio, A. (2000). *Tapahtumisen tunne: Miten tietoisuus syntyy*. (suom. Kimmo Pietiläinen). Helsinki: Terra Cognita.
- Damasio, A. (2001). *Descartesin virhe: emootio, järki ja ihmisen aivot*. (suom. Kimmo Pietiläinen). Helsinki: Terra Cognita.
- Eloranta, V. (2007). Ydinkeskeinen motorinen oppiminen. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 216–231). Helsinki: WSOY.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C., & Tugade, M. M. (2000). The Undoing Effect of Positive Emotions. *Motivation & Emotion*, 24(4), 237-258
- Frijda, N. H. (2007). *The Laws of Emotion*. Mahwah (N. J.): Lawrence Erlbaum.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garland, T. (2014). *Self-Regulation Interventions and Strategies: Keeping the Body, Mind & Emotions on Task in Children with Autism, Adhd or Sensory Disorders*. Eau Claire, Wisconsin: PESI Publishing & Media.
- Goleman, D. & Kankaanpää, J. (1997). *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. Teoksessa Gross, J. J. (toim.) *Handbook of Emotion Regulation* (s. 3–24). New York: The Guilford Press.
- Hari, R. & Kujala, M.V. (2009). Brain Basis of Human Social Interaction: From Concepts to Brain Imaging. *Physiological Reviews*, 89, 453–479.
- Hartimo, M. (2010). Fenomenologian läpimurto Husserlilla. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä* (s. 45–59). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Heinämaa, S. (1996). *Ele, tyyl ja sukupuoli: Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiifenomenologia ja sen merkitys sukupuoliksiälykselle*. Helsinki: Gaudeamus.

- Hintikka, J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta*. Turku: Painosalama Oy
- Hotanen, J. (2010). Merleau-Ponty ja ruumiillinen subjekti. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä* (s. 134–150). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hotanen, J. (2008). *Lihan laskos. Merleau-Pontyn luonnos uudesta ontologiasta*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), s. 162–173.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s.11–45). Tampere: Vastapaino.
- Jalovaara, E. (2005). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Pilot-kustannus.
- Jaques-Dalcroze, E. (2000). *Rhythm music & education* (5. uudistettu painos). Lontoo: Dalcroze Society.
- Juntunen, M-L. (2011). Liike, rytmi ja musiikki: Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljitämässä. Teoksessa Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 57–74). Helsinki: Edita Prima Oy. Teatterikorkeakoulu.
- Juntunen, M-L. (2004). *Embodiment in Dalcroze eurhythmics*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Juvonen, A. (2008). Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 75–96). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Kabat-Zinn, J. (2017). *Mindfulness: Tietoisien läsnäolon perusteet*. Helsinki: Viisas elämä.
- Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneck, S., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2018). *Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus tammikuu 2018*. Opetushallitus ja Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.

- Katz, Mira-Lisa. (toim.) 2013. *Moving Ideas: Multimodality and Embodied Learning in Communities and Schools*. New York: Peter Lang.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2006). *Tunne itsesi, suomalainen* (5. painos). Helsinki: WSOY.
- Klemola, T. (2004). *Taidon filosofia – Filosofin taito*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kortelainen, I. (2014). Kehotietoisuus psykososiaalisesta näkökulmasta. Teoksessa Kortelainen, I., Saari, A. & Väänänen, M. (toim.) *Mindfulness ja tieteeet: Tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena* (s. 125–140). Tampere: Tampere University Press.
- Kämppi, K., Asanti, R., Hirvensalo, M., Laine, K., Pönkkö, A., Romar, J-E. & Tammelin, T. (2013). *Viihtyvyyttä ja työrauhaa. Kolun henkilökunnan kokemukset ja näkemykset liikunnallisen toimintakulttuurin edistämisestä koulussa*. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämisyjärjestö LIKES.
- Laakso, L. (2007). Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 16–24). Helsinki: WSOY.
- Laamanen, H. (2009). *Kehon keinot. Luova tanssi luovaan opetukseen*. Opettajankoulutuksen kehittämishanke. Tampere: Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Laine, T. (1993). *Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus: Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lajunen, K., Andell, M., Jalava, L., Kemppainen, K., Pakkanen, M. & Ylenius-Lehtonen, M. (2012). *Turvataitoja lapsille. Turvataitokasvatuksen oppimateriaali*. Helsinki: Stakes.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.

- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 111–134). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Lehtonen, J. (2014). Ruumiillisuus tietoisuuden alustana. Teoksessa Kortelainen, I., Saari, A. & Väänänen, M. (toim.) *Mindfulness ja tieteeet: Tietoisuustaidot ja kehotietoisuus moniteisen tutkimuksen kohteena* (s. 25–35). Tampere: Tampere University Press.
- Lehtovaara, M. (1996). Situationaalinen oppiminen. Teoksessa Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) *Dialogissa, osa 2 - Ihminenä ihmisyyhteisössä* (s.79–108). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A user's guide*. (3rd ed.) Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lindblom, J. (2015). *Embodied Social Cognition*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Lyon, M. L. & Barbalet, J. M. (2005). Society's body: emotion and the "somatization" of social theory. Teoksessa Csordas, T. J. (toim.) *Embodiment and Experience: The existential ground of culture and self* (s. 48–68). New York: Cambridge University Press.
- Löytönen, T. & Sava, I. (2011). Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina. Teoksessa: Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 95–120) Helsinki: Edita Prima Oy. Teatterikorkeakoulu.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: *A Research Approach to Investigating Different Understandings on Reality*. Teoksessa *Journal of Thought*, 21(3). s. 28–49.
- Matthews, E. (2014). *The philosophy of Merleau-Ponty*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Teoksessa Salovey, P. & Sluyter, D. J. (toim.) *Emotional Development and Emotional Intelligence* (s. 3–31). New York: BasicBooks.

- Merleau-Ponty, M. (2012). *Filosofisia kirjoituksia*. (suom. toim. Miika Luoto & Tarja Roinila). Helsinki: Nemo.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Silmä ja mieli*. 2. painos. (suom. Kimmo Pasanen). Helsinki: Taide.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. (trans. Colin Smith). London: Routledge.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (s.80–148). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Moisio, O.–P. (2011). Huoli, empatia ja kunnioitus vuorovaikutuksessa. Teoksessa Pohjola, K.(toim.) *Uusi koulu: oppiminen mediakulttuurin aikakaudella* (s. 211–224). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nummenmaa, L. (2012). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, P. (2013). Lupa tunteisiin. Teoksessa Nurmi, P. (toim.) *Lapsen ja nuoren viha* (s.15–24). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, P. & Schulman, M. (2013). Lapsen vihaan reagoiminen. Teoksessa Nurmi, P. (toim.) *Lapsen ja nuoren viha* (s.133–148). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nyklíček, I. (2011). Mindfulness, Emotion Regulation, and Well-Being. Teoksessa Ivan Nyklíček, I., Vingerhoets, A. & Zeelenberg, M. (toim.) *Emotion regulation and well-being* (s. 101–118). New York; London: Springer.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Viitattu 23.8.2018, saatavilla: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Viitattu 23.8.2018, saatavilla: https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

- Parviainen, J. (2006). *Meduusan liike. Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa*. Helsinki: Oy Yliopistokustannus University Press Finland.
- Parviainen, J. (1994). *Tanssi ihmisen eksistenssissä. Filosofinen tutkielma tanssista*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pasanen, K. (2006). Maurice Merleau-Ponty: Aistivan minän filosofi. Teoksessa Merleau-Ponty, M. *Silmä ja mieli* (s. 74–96). 2. painos. Helsinki: Taide.
- Peräkylä, A. (2016). Validity in qualitative research. Teoksessa Silverman, D. (toim.) *Qualitative research (4th ed.)* (s.413–427). London: SAGE Publications.
- Pfeifer, Rolf & Bongard, Josh. (2007). *How the Body Shapes the Way we Think: A New View of Intelligence*. Cambridge: MIT Press.
- Poikonen, H. (2018). *Dance on cortex. Erps and phase synchrony in dancers and musicians during a contemporary dance piece*. Helsinki: Unigrafia.
- Puttonen, M. & Heikkinen, K. (2018). Tunne ehtii ensin. *Tiede-lehti* 9/2018, s.14-23.
- Puolimatka, T. (2011). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Rauhala, L. (2014). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Rauhala, L. (2005). *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rouhiainen, L. (2011). Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa: Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 75–94). Helsinki: Edita Prima Oy. Teatterikorkeakoulu.
- Ruonakoski, E. (2011). *Eläimen tuttuus ja vieraus: Fenomenologisen empatiateorian uudelleentulkinta ja sen sovellus vieraslajisia eläimiä koskevaan kokemukseen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s.427–444). Tampere: Vastapaino.

- Saari, A. (2016). Tietoisuustaitojen ristiriidat opetustyössä. Teoksessa Parviainen, J., Kinnunen, T. & Kortelainen, I. (toim.) *Ruumiillisuus ja työelämä. Työruumis jälkiteollisessa taloudessa* (s.199–214). Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. (2003). *Tunneäly: Kohti KOKOnaista elämää*. Helsinki: WSOY.
- Sajaniemi, N, & Krause, C.M. (2012). Oppimisen palapeli. Teoksessa Kujala, T., Krause, C.M., Sajaniemi, N., Silvén, M., Jaakkola, T & Nyysölä, K. (toim.) *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma* (s. 8–21). Opetushallitus.Viitattu 15.8.2018, saatavilla: https://www.oph.fi/download/138958_Aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.PDF
- Sansom, A. (2011). *Movement and dance n young children's lives. Crossing the divide*. New York: P. Lang.
- Siljamäki, M., Kalaja, M., Perttula, J. & Kokkonen, M. (2016) Lähtökohtana holistinen kehollisuus: koululiikunnan uudet tuulet. Teoksessa *Liikunta ja tiede* 53, 1/2016, s.40–46.
- Silverton, S. (2013). *Mindfulness. Tietoisien läsnäolon läpimurto: Vallankumouksellinen tapa kohdata kiire, stressi, ahdistus ja masennus* (suom. Taija Mård). Helsinki: Schilds & Söderströms.
- Smith, A. (2006). Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behaviour and Evolution. Teoksessa *The Psychological Record*, Vol. 56, Iss. 1, Article 1, s. 3–21.
- Solomon, R.C. (2008). The Philosophy of Emotions. Teoksessa Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. & Barrett, L. F. (toim.) *Handbook of Emotions* (s. 3–16). Kolmas painos. New York: Guilford Press.
- Stets, J.E. & Turner, J.H. (2008). The Sociology of Emotions. Teoksessa Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. & Barrett, L. F. (toim.) *Handbook of Emotions* (s. 32–46). Kolmas painos. New York: Guilford Press.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1995). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laina, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2012). *Liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus – lokakuu 2012*. Opetushallitus.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. (1991). Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa Syrjälä, L., Merenheimo, J., Lehtinen, E., Syrjäläinen, E., Kurtakko, K., Rostila, I. ym. *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja: Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.–13.10.1990. Esitelmää* (s. 80–107). Oulu: Oulun yliopisto.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 30.8.2018, saatavilla: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1995). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja?* Espoo: Profami.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. (2011). Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 35–56). Helsinki: Edita Prima Oy. Teatterikorkeakoulu.
- Ylönen, M.E. (2003). Reflektiivinen ruumis, tanssin rajapintoja. Teoksessa Saarikoski, H. (toim.) *Tanssi tanssi. Kulttuureja, tulkintoja*. (s.53–88). Tampere: Tammer-Paino Oy

Liite 1

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Esitiedot

- Ikä
- Koettu sukupuoli:
- Työkokemus luokanopettajana vuosina
- Tämänhetkinen opetettava vuosiluokka

Kehotietoisuus

- Miten käsität kehollisuuden? Mitä se tarkoittaa tai pitää sisällään?
- Miten kehollisuus näkyy koulussa lasten arjessa?
- Miten kehollisuus näkyy eri oppiaineissa?
 - liikunta
 - ympäristöoppi
 - musiikki
 - äidinkieli ja kirjallisuus
 - kuvaamataito
 - matematiikka
 - historia ja yhteiskuntaoppi
 - uskonto/elämäkatsomustieto
 - käsityö
 - kielet
- Miten käsität kehollisen tiedon ja kehotietoisuuden? (eli kehollinen läsnäolo)
- Miten kehotietoisuutta voisi opettaa peruskoulussa
 - eri oppiaineissa
 - muissa yhteyksissä?

Tunnetaidot

- Miten käsität tunnetaidot?
- Millaisia keinoja olet käyttänyt tunnetaitojen opettamisessa?
- Miten tunnetaitoja voisi opettaa
 - liikunta
 - ympäristöoppi
 - musiikki
 - äidinkieli ja kirjallisuus
 - kuvaamataito
 - matematiikka
 - historia ja yhteiskuntaoppi
 - uskonto/elämäkatsomustieto
 - käsityö
 - kielet
 - muissa kuin edellä mainituissa yhteyksissä?

Kehotietoisuuden yhteys tunnetaitoihin

- Näetkö yhteyttä kehotietoisuuden ja tunnetaitojen välillä? Millaisen?
- Oletko käyttänyt kehollisia harjoituksia tunnetaitojen opettamisessa?
- Missä oppiaineissa/yhteyksissä?
- Millaisia harjoituksia?
- Millaisia tuloksia/vaikutuksia? Koetko että sinulla on tällaiseen valmiuksia?

Liite 2

TUTKIMUSLUPA

Olemme Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheen opiskelijoita. Teemme pro gradu -tutkielmaa luokanopettajien käsityksistä kehollisuudesta, kehotietoisuudesta ja tunnetaidoista sekä siitä, millaisia kehollisia keinoja luokanopettajat käyttävät tunnetaitojen opettamisessa. Aineisto kerätään yksilöhaastatteluina.

Haastateltavien henkilöiden henkilöllisyydet pysyvät vain allekirjoittaneiden tiedossa. Haastateltavien henkilöllisyydet eivät käy ilmi tutkimusraportissa.

Käsitlemme haastatteluaineistoa luottamuksellisesti vain tutkimustarkoituksessa.

Vilma Ylimaunu

Sofia Ylkänen

Osallistun yllä kuvatun tutkimuksen haastateltavaksi ja annan luvan käyttää haastattelumateriaalia tutkimusaineistona.

Haastatteluni voidaan nauhoittaa.

Henkilöllisyyteni ei tule ilmi tutkimuksessa.

Haastateltava

Liite 3

**Oulun kaupunki**

Perusopetus- ja nuorisajohtaja
Marjut Nurmivuori

Sivistys- ja kulttuuripalvelut
Perusopetus- ja nuorisopalvelut

Tutkimuslupapäätös § 75/2018

18.07.2018 OUKA/7117/07.01.04.02/2018

Asia**Tutkimuslupa, Ylkänen Sofia ja Ylimaunu Vilma**

Asianosaiset

Ylkänen Sofia ja Ylimaunu Vilma

Selostus asiasta

Sofia Ylkänen ja Vilma Ylimaunu tutkivat luokanopettajien käsitteitä kehotietoisuudesta ja tunnetaidoista. He selvittävät myös, millaisia kehollisia keinoja luokanopettajat käyttävät tunnetaitojen opettamisessa.

Päätös perusteluineen

Myönnän Sofia Ylkäselle ja Vilma Ylimaunulle tutkimusluvan hakemuksen mukaisesti.

Allekirjoitus

Marjut Nurmivuori
Perusopetus- ja nuorisajohtaja
puh. 044 703 9767

Ilmoitus otto-oikeutetulle viranomaiselle

Ei Kyllä

Otto-oikeusviranomainen: Sivistys- ja kulttuurilautakunta

Tiedoksiantaminen

Sofia Ylkänen ja Vilma Ylimaunu

Allekirjoitettu sähköisesti Oulun kaupungin asianhallintajärjestelmässä 19.07.2018 10:07
Nurmivuori Marjut, Perusopetus- ja nuorisajohtaja

Liite 4

Hei rehtorit!

Voisitteko ystävällisesti välittää tämän viestin koulunne luokanopettajille.

Olemme Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheen opiskelijoita. Teemme Pro Gradu -tutkielmaa luokanopettajien käsityksistä kehollisuudesta ja tunnetaidoista. Etsimme haastateltavia luokanopettajia Oulusta ja lähiseuduilta. Aineisto kerätään yksilöhaastatteluina, jotka nauhoitetaan. Aikaa haastatteluun kannattaa varata noin 30 minuuttia. Haastattelua varten ei tarvitse valmistautua mitenkään eikä aiheesta ottaa selvää etukäteen.

Haastateltavien henkilöllisyydet eivät käy ilmi tutkimusraportissa ja käsittelemme haastatteluaineistoa luottamuksellisesti vain tutkimustarkoituksessa.

Osallistumiseen haastatteluun auttaisi meitä suuresti etenemään lopputyömme kanssa kohti valmistumista ja työelämän oravanpyörää :) Mikäli voisit auttaa meitä tutkimuksemme etenemisessä, ota yhteyttä joko sähköpostilla tai puhelimitse niin sovitaan haastattelu-aika.

Kesäisin terveisin!

Sofia Ylkänen ja Vilma Ylimaunu