



Alamikkela Tuomas

Oppiminen ja kehollisuus – Olemisen ja kokemisen kehollinen perusta opetustyössä

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutusohjelma

Opetus- ja kasvatusalan koulutusohjelma

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Oppiminen ja kehollisuus – Olemisen ja kokemuksen kehollinen perusta opetustyössä

Kandidaatin tutkielma, 43 sivua

Toukokuu 2023

---

Kouluissa toteutettava toimintakulttuuri on jatkuvassa muutoksessa. Toimintaa pohjataan usein tuoreimpiin opetushallituksen laatimiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, joissa määritellään myös opetuksen filosofinen arvoperusta. Tutkielmani kyseenalaistaa sen, annetaanko tuleville opettajille tarpeeksi laajaa filosofista näkemystä opetussuunnitelman tulkitsemiseen. Opetussuunnitelmassa puhutaan käsitteillä, joista ei kokemukseni mukaan yliopisto-opintojen aikana käydä keskusteltua juuri lainkaan. Yksi tällainen käsite on kehollisuus, joka opetussuunnitelmankin mukaan on avainasemassa oppimiskäsityksessä.

Tutkimuskysymyksinä tutkielmassa ovat:

1. *Mitä on kehollisuus?*
2. *Miten kehollisuus toimii opettajan pedagogisena lähtökohtana minuutemme rakentajana ja yhteytenä maailmaan?* Tämän kysymyksen yhteydessä avaan myös *esiintyjyyden* käsitettä kehollisen dialogisuuden yhdeksi tulokulmaksi.

Tässä kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa käsittelen kehollisuutta ruumiinfenomenologian, kokemusten kehollisen luonteen, tietokäsityksen, vuorovaikutuksen sekä minuuden rakentamisen näkökulmista. Kehollisuus muodostaa tutkielmani ontologisen pohjan, jota peilaan nykytutkimukseen sekä opetussuunnitelmaan erityisesti oppimisen pedagogisen rikastuttamisen näkökulmasta. Pedagogista rikastuttamista lähestyn tässä tutkimuksessa puolestaan esiintyjyyden näkökulmasta, koska se miten opettaja toimii luokan edessä, on olennainen osa luokan toimintakulttuuria oppimisen näkökulmasta.

Tutkielmani tarkastelee yhteisen toimintakulttuurin kehittämisen pohjalle asettuvaa filosofista perustaa, joka lähtee elämisen perustasolta: *olemisesta*. Jos oppiminen asettuu mahdollisimman lähelle ihmisyyttä ja luonnollista olemista, ei oppimistapahtumassa pitäisi syntyä turhia tiedon omaksumista vaikeuttavia ristiriitoja. Siksi on tärkeää pohtia olemistamme sekä sitä, miten olemme vuorovaikutuksessa ympäröivään todellisuuteen. Tämä on myös syy sille, miksi jonkinasteinen yhteinen ymmärrys olemisestamme olisi tärkeää jokaiselle kasvatusalalla toimivalle.

Kehollisuutemme kautta hahmotamme niin sosiaalista kuin fyysistäkin ympäristöämme ja olemme yhteydessä toisiin. Luetun ymmärtäminenkin aktivoi aivoissa simulaatioita, jotka kiinnittyvät kehollisiin kokemuksiin ja tunteuksiin. Elämämme kehollinen ulottuvuus ylettyy aina tietoisuuden ja tiedon rakentumisesta tunteisiin sekä aisteihin. Kehollisuus voisi toimia yhtenä mahdollisena alustana, jolta näitä huomioivaa ”oppimista rikastuttavaa” kehollista pedagogiikkaa voisi lähteä kehittämään filosofisesti perustellusti.

Avainsanat: Kehollisuus, ruumiinfenomenologia, kokemukset, esiintyjyys, vuorovaikutus, dialogisuus, minuuus, itseys, identiteetti.

# Sisältö

<b>Johdanto.....</b>	<b>4</b>
<b>1 Oppimiskäsitys opetussuunnitelmassa .....</b>	<b>7</b>
<b>2 Kehollisuus.....</b>	<b>9</b>
2.1 Ruumiinfenomenologinen tausta .....	10
2.2 Kokemusten kehollisuus .....	11
2.3 Kehollinen tieto ja oppiminen.....	14
2.4 Kehollinen vuorovaikutus dialogina maailmaan.....	16
<b>3 Kehollisuus opettajan pedagogisen toiminnan lähtökohtana .....</b>	<b>18</b>
3.1 Fyysisen kehon merkitys kokemuksille .....	18
3.2 Identiteetin, ammatti-identiteetin ja minuuden kehollinen luonne.....	21
3.3 Esiintyisyys kehollisen vuorovaikutuksen mallina.....	25
<b>4 Tulosten tarkastelu .....</b>	<b>27</b>
4.1 Merkitykset yksilöllisten kokemusten rakentajana .....	28
4.2 Minuuden kehollinen rakentuminen .....	30
4.3 Kehollisuus kiinnittyy vuorovaikutukseen.....	31
<b>5 Pohdinta .....</b>	<b>35</b>
<b>Lähteet / References.....</b>	<b>40</b>

## Johdanto

Opettamista tarkastellessa lähdetään usein tutkimaan erilaisia opetusmetodeja ja oppimista ilmiönä. Samalla tutkitaan oppimisen rakentumista, sekä muita opittavaa asiaa oppilasta kohti välittäviä tekijöitä. Luokan edessä olemisen taidon, erilaisten asioiden sanoittamisen, vuorovaikutustaitojen ja muiden opettajan omien ominaisuuksien kuvitellaan kehittyvän ja rakentuvan näitä tekijöitä tarkastelemalla sekä niitä sisäistämällä -ikään kuin itsestään. Tarkastelun kohteeksi voidaan asettaa myös ensisijaisesti opettajan omat ominaisuudet sekä se, miten ja mistä ne rakentuvat. Haluan kuitenkin painottaa, että molemmat näkökulmat tukevat toisiaan. Esimerkiksi toimintaa ohjaavat pedagogiset mallit tukevat opettajaa työssä, jossa erilaiset toimintatavat tuodaan käytäntöön oman ammatillisen minuuden kautta. Se millaiseksi opettaja kokee oman minuutensa, vaikuttaa vastavuoroisesti hänen valitsemiinsa toimintamalleihin. Toimintamme taustalla vaikuttaa käsityksiä siitä, miten näemme olemassaolomme sekä itsemme suhteessa maailmaan. Nämä käsitykset voivat toiminnan ohjaajina vaikuttaa siihen, millaista yhteyttä esimerkiksi opettaja pyrkii opittavan asian ja oppilaiden välille rakentamaan.

Se, millaiseksi opettaja kokee oman ja ammatti-identiteettinsä, vaikuttaa väistämättä opettajan toimintaan ja hänen tekemiinsä valintoihin. Toimet ja valinnat muovaavat sitä, millainen yhteys tilanteeseen osallistuvilla muilla osallistujilla sekä opittavia asioita kohtaan rakentuu. Tässä tutkielmassa tarkastelen näkökulmia, jotka avaavat sitä, miten opettajan, oppilaiden ja oppimisen yhteys rakentuu yhteisessä kontekstissa. Tästä kontekstista on tärkeää löytää tekijöitä inhimillisen, kohtaavan ja kokonaisvaltaisesti huomioon ottavan vuorovaikutuksen tukemiseksi. Tutkielmassa käsiteltävien seikkojen tarkastelu avaa mahdollisesti väyliä hyvinvoinnin ja motivaation lisääntymisen kautta tapahtuvalle oppimistilanteen rikastuttamiselle, sekä ennen kaikkea opettajan ammatti-identiteetin rikastuttamiselle oppimisen käsitysten laajentumisen kautta.

Opettaminen on jo pelkästään opettajan ominaisuuksiin rajatusta näkökulmasta ilmiönä todella monitahoinen. Siihen liittyvien muuttujien pelkkä nimeäminenkin tuntuu haastavalta. Väitän kuitenkin, että on vähintään yhtä tärkeää pohtia sitä, miten kuin mitä opetetaan. Tämä asettaa tarkastelun alle sen, miten opettaja ammatti-identiteettinsä kautta toimii sekä sen, minkälaisia opettamisen käytännön menetelmiä hän käyttää. Tässä tutkielmassa etsin perusteluja sille, miksi keholliset vuorovaikutuksen taidot ovat pedagogisesti perusteltu osa opettajuutta. Kaikki tämä pohjautuu ymmärrykseen minuudesta ja itseystä suhteessa maailmaan, jonka pohjalta

myös omaa ammatti-identiteettiä rakennetaan. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna ammatti-identiteetti kietoutuu ontologiseen näkemykseen.

Tutkielman idea syntyi erilaisissa oppimisympäristöissä toimivien opettajien kanssa käydyistä keskusteluista, sekä seuraamalla sitä, millaisia toimintatapoja he opetustilanteissa käyttävät. Seuraamillani opettajilla oli erilaisia koulutus- ja työtaustoja, he toimivat eri organisaatioissa ja he toteuttivat työtään erilaisin opetusmenetelmin omilla yksilöllisillä persoonillaan. Oman kokemuksen mukaan kaikissa tilanteissa kuitenkin oli yhteistä se, että oppilaiden mielenkiinto suuntautui opittavaan asiaan parhaiten niillä tunneilla, joiden opettajat olivat jollain tapaa erityisen kiinnostavia tai karismaattisia opettaessaan. He saattoivat olla loistavia heittäytyjiä, tunnelman luoja, sanataitureita tai olemukseltaan monin tavoin erityisiä, omanlaisiaan. Esimerkiksi tarinoiden kautta opettavat opettajat tuntuivat saavan oppilaat kuuntelemaan heidän sanojensa miltei lumoutuneena, mikäli he itsekin uppoutuivat tarinaan, jonka kautta opittavia asioita käsiteltiin. Näitä erityisiä opettajia yhdisti oman opettajapersoonan vahvuuksien rohkea käyttö ja esiin tuominen, sekä niiden kautta opittavan asian merkitykselliseksi tekeminen. Jokainen varmasti muistaa myös oman koulupolkinsa varrelta kaikista värikkäimmät opettajapersoonat, niin hyvässä kuin pahassa. Väitänkin, että sillä miten opettaja luokan edessä on ja asiansa tuo esille, voidaan vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin opiskeltavaa asiaa kohtaan.

Yhtenä kehollisen vuorovaikutuksen elementtinä tarkastelen opettajan *esiintyjyyttä*. Väitän, että omaan ammatti-identiteettiin tukeutuvan esiintyjyyden pohdinta avaisi opettajalle uusia mahdollisuuksia oppimistapahtuman pedagogiselle rikastuttamiselle. Se voi tuoda työkaluja oppilaiden “vaivattomaan” motivointiin nykyajan koulumaailmassa alati kasvavassa resurssipuolassa, sillä opettajan oman esiintyjyyden käytäntöön tuominen ei vaadi aikaa vievää etukäteissuunnittelua. Motivaatio nivoutuu ennen kaikkea vuorovaikutukseen sekä henkilökohtaisiin kokemuksiin (Salmela-Aro, 2018), jotka ovat oppimisen avainasemassa (Dewey, 2000; Anttila, 2011; 2013; Alhanen, 2013). Tutkielmassani *tarkastelenkin kokemusten lisäksi niihin vaikuttamisen filosofista perustaa*, sillä esiintyjyys on pohjimmiltaan kokemuksiin vaikuttamista.

Kehollisesta oppimisesta on vielä vähän suomenkielistä ja kansainvälistä kirjallisuutta, sillä aihe on tuore. Aiheen avaukset kulkevat tästä syystä osittain suppeahkolla lähdemateriaalilla. Kehollisen perustan näkökulmaa laajennan neurologian tutkimuksilla minuuden rakentumisesta sekä Deweyn kokemusfilosofian avulla. Tässä tutkielmassa kehollinen oppiminen laajentaa oppimiskäsitystämme ruumiinfenomenologiasta ammentavaa kokonaisvaltaista ja inhimil-

lisyyttä juhlistavaa oppimista kohden. Ontologinen pohdinta, kokemuksen merkitys ja ruumiin-fenomenologiasta johdetut filosofiset ajatukset toimivat pohjana, jota vasten oppimistilannetta on mahdollista tarkastella orgaanisena ja luonnollisena tapahtumana. Tällöin oppiminen pyritään näkemään moniaistisena ja monipuolisesti vuorovaikutteisena tapahtumana. Oppilaat otetaan huomioon tunteiden, kehollisuuden ja ympäristön sosiaaliset sekä kulttuuriset tasot kokevina ainutlaatuisina yksilöinä. Pyrkimyksenä on tarkastella sitä, *miten kehollisuutemme vaikuttaa vuorovaikutukseen ympäristömme kanssa* sekä sitä, *mikä on oppimiseen vaikuttavien kokemustemme perusta*.

Tutkimuskysymyksinä tutkielmassa ovat:

1. *Mitä on kehollisuus?*
2. *Miten kehollisuus toimii opettajan pedagogisena lähtökohtana minuutemme rakentajana ja yhteytenä maailmaan?*

Koen, että *esiintyjyyden* tarkasteleminen avaa pedagogisia näkökulmia eritoten keholliseen yhteyteen ympäröivän maailman kanssa. Pyrin löytämään olemassaolomme kehollisesta luonteesta kokemusten ja minuuden rakentumisen kautta perusteita vuorovaikutuksen laajemmalle tarkastelulle, jossa esiintyjyys kietoutuu koulutuksesta lähtien alati muutoksessa olevaan opettajaidentiteettiin. Kun tutkielmassa käsiteltäviä aatteita tuodaan käytäntöön, ne toimivat opetustilanteen pedagogisina rikastuttajina. Tutkielman tarkoituksena on *tarkastella kehollista ontologiaa ja kokemusten merkityksellisyyttä pedagogisen toiminnan taustateorian* avulla.

Tutkielma on metodologialtaan kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jossa lopputuloksena on narratiivinen kirjallisuuden pohjalta luotu synteesi. Salmisen mukaan narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa pystytään tarjoamaan käsiteltävästä aiheesta laaja kuva, jossa epäyhtenäistä tietoa järjestetään jatkuvaksi tapahtumaksi (Salminen, 2011, s.7). Hyödynnän myös kommentoivaa kirjallisuuskatsauksen toteuttamistapaa. Koen omat näkemykseni tärkeiksi esimerkiksi esiintyjyyttä uutena näkökulmana avatessa. Kommentoivassa kirjallisuuskatsauksen metodissa merkittävässä roolissa ovatkin kirjoittajan omat näkemykset asiaan (Salminen, 2011, s. 7).

# 1 Oppimiskäsitys opetussuunnitelmassa

Oppimiskäsitystä laajentavana ja pedagogista rikastuttamista perustelevana näkökulmana pu-reudun olemassaolon ja oppimisen kehollisuuteen sekä kehollisuuden käsitteen monipuoliseen avaamiseen. Oppimisen käsitysten voikin tässä tutkielmassa katsoa nojaavan olemassaolomme keholliseen perustaan, ja siten perinteistä oppimiskäsitystä laajempaan keholliseen oppimiseen. Kehollisuus toimii lisäksi ontologisena näkökulmana avaamassa sitä, miten koemme maailmassa olemisemme.

Opettajien oppimiskäsityksiin vaikuttavat henkilökohtaisten näkemysten lisäksi ammatin harjoittamista ohjaavat, ylemmillä tahoilla laaditut dokumentit. Opetushallituksen (OPH) laatiman *perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (OPH, 2014) mukaan oppimiskäsitys toimii pohjana koko kyseiselle dokumentille. Siinä oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä toisten kanssa. Kieli, kehollisuus ja aistien käyttäminen ovat oppimisen ja ajattelun kannalta olennaisia, ja uusien tietojen sekä taitojen oppimisen rinnalla opitaan refleктоimaan oppimista, kokemuksia ja tunteita (OPH, 2014).

Yllä mainituista opetussuunnitelman oppimiskäsitystä avaavista lauseista löytyy paljon yhte-neväisyyksiä keholliseen oppimiskäsitykseen. Erityisen mielenkiintoista on, että *kehollisuus* mainitaan opetussuunnitelmassa käsitteenä (OPH, 2014, s. 17). Opetussuunnitelma siis pitää kehollisuutta tärkeänä, mutta sen tulkitseminen sanana jää täysin lukijan vastuulle. Oman ko-kemukseni mukaan opettajaopinnoissa ei anneta riittäviä työkaluja termin tulkitsemiseen. Kanssaopiskelijoideni kanssa käymieni keskustelujen perusteella kehollisuuden tulkinta jää usein suppeaksi, esimerkiksi fyysisen liikkeen tasolle. Kehollisuuden tunnustamisen ja samalla termin väljyyden välille syntyvä asetelma luo mielenkiintoisen ristiriidan, johon olisi hyvä puuttua opettajien koulutusvaiheessa. Kehollisuuden monipuolista ymmärrystä tarvitaan jo opettajia eniten ohjaavan asiakirjan tulkintaan.

Opetussuunnitelma nostaa esiin myös myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilon ja luovan toiminnan oman osaamisen kehittämisen innostajina (OPH, 2014). Tunteista ja tuntemuksista puhutaan useassa eri yhteydessä, joten niiden tärkeys myös tunnustetaan ja halutaan tuoda esille monipuolisesti. Oppimisen katsotaan olevan erittäin vuorovaikutteista. Perusopetuksen opetus-suunnitelman (2014) mukaan oppiminen tapahtuukin vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden,

opettajien, muun henkilökunnan ja eri yhteisöjen sekä oppimisympäristöjen kanssa. Esiin nousee oppilaan oman toiminnan seurausten huomioon ottaminen. Yhdessä oppimisen katsotaan edistävän luovaa ja kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisutaitoja sekä erilaisten näkökulmien ymmärtämistä (OPH, 2014). Vuorovaikutteisuuden monipuolisuus sekä erilaisten ympäristöjen vaikutus linkittyvät vahvasti kehollisen oppimisen perustaan. Olennaista on, että myös vuorovaikutuksessa kehittyvä luova ajattelu sekä erilaisten näkökulmien rikkaus huomioidaan. Nämä tukevat muun muassa toisten *minuuden* tai *ykseyden* tunnistamista ja hyväksymistä. Näin päästään myös tutkielmani läpi kulkevaan polttopisteeseen, eli *yhteyteen*, joka syntyy kokijoiden ja niin sosiaalisen kuin fyysikaalisenkin ympäristön välille.

Perusopetuksen opetussuunnitelman tarkastelusta ilmenee, että sen avaama oppimiskäsitys sisältää nykymuodossaan paljon arvoja ja ohjeistuksia, jotka ovat samansuuntaisia kehollisen ontologian huomioivan oppimisen teorian kanssa. Suunnitelma on kuitenkin hyvin yleistasoinen, mahdollistaen opettajille monenlaiset tulkinnat sen toteuttamisesta. Tämä antaa opettajille vapautta oman opettajuutensa toteuttamiseen, mutta jättää myös sanomansa ymmärtämisen opettajan oman tiedon varaan. Käsitteen valinnasta voi päätellä, että kehollinen oppiminen on pedagogisena filosofiana huomioitu suunnitelmaa laadittaessa. Aiheen käsitteleminen jo kasvatustalouden koulutusvaiheessa monipuolisesti olisikin tärkeää. Tällöin jakaisimme jonkinasteisen yhteisen ymmärryksen kehollisuuden tulkitsemiseksi. Kuten Izadinia toteaa, on opettajankoulutus tärkein yksittäinen ajankohta opettajan ammatti-identiteetin muodostumiselle (Izadinia, 2017).



## 2 Kehollisuus

Tässä luvussa avaan tutkielmani kehollisuuden pohjaa, eli kehollisuuden eri ulottuvuuksien tarkempaa pohtimista filosofisista näkökulmista. Luku lähtee liikkeelle ruumiinfenomenologiasta (Merleau-Ponty, 1962, 2006, 2012 ; Pasanen, 2006; Anttila, 2013; Rouhiainen, 2011) ja kietoutuu myöhemmin yhteen niin kokemusten (Dewey, 2000; Alhanen, 2013; Väkevä, 2004; Sutinen, 2003) , vuorovaikutuksen (Anttila, 2011 & 2013; Merleau-Ponty, 1942 & 1946; Pasanen, 2006), tietoisuuden ja identiteetin (Damasio, 2000 & 2011; LeDoux, 2003; Rautio & Saastamoinen, 2006; Merleau-Ponty, 1962, 2006 & 2012) kuin fyysisen olemuksemme (Pfeifer & Bongard, 2007; Shapiro, 2007; Johnson & Rohrer, 2007; Macrine & Fugate, 2022) verkostoon. Tämän verkoston yhteyksistä pyrin löytämään kehollista olemassaoloamme tukevia perusteluja niin kasvatustieteen kuin muidenkin tieteiden aloilta. Tämä teoreettinen viitekehys asettaa vuorovaikutuksessa syntyvät yhteydet erityisen tarkastelun alaisiksi. Esimerkiksi luokkahuoneen kontekstissa yhteyksiä on niin opettajan ja oppilaan, kuin sosiaalisen ja fyysisen ympäristön välillä. Samassa tilanteessa kaikki ovat yhteydessä myös omaan ja toistensa minuuksiin tunteineen, olemuksineen ja kokemuksineen. Väitän, että nämä yhteydet ja niihin kietoutuvat kokemukset ovat merkittävässä roolissa muovaamassa sitä, miten oppijat opittavaan asiaan suhtautuvat.

*Kehollisuus* on terminä hyvin monitulkintainen, ja huomioideni mukaan joissain tilanteissa tämän vuoksi myös problemaattinen. Kehollisuus ymmärretään arkipuheessa usein pitkälti fyysisenä tekemisenä. Jos käsitys elämän kehollisesta perustasta perustuu ainoastaan tällaiseen aktiiviseen ja tietoiseen fyysiseen tekemiseen, jää käsitys kehollisuudesta kokonaisuuttaan suppeammaksi. Kehollinen oppiminen taas liitetään usein esimerkiksi tanssin tai liikkumisen kautta tapahtuvaan oppimiseen. Kyseisessä näkökulmassa ei sinänsä ole mitään väärää, ja esimerkiksi tanssin kautta oppiminen toimii oppimista monipuolistavana ja kehon merkitystä lisäävänä oppimisen tapana. Tässä tutkielmassa kehollisuuden käsite laajenee kuitenkin yli fyysisen liikkeen, ja asettuu olemassaolomme sekä tietoisuutemme tasolle. Johnsonin ja Rohrerin (2007) mukaan kehollisessa realismissa kognitio ja kieli kuuluu ymmärtää orgaanisista prosesseista kumpuaviksi, eikä mielensisäisiksi ja symbolisiksi representaatioiksi ympäröivästä maailmasta. Perinteisesti keho ja mieli ovat niiden kahtiajakoa ylläpitäviä ja yksinkertaistavia käsitteitä, joiden avulla organismin ja ympäristön kanssa käytävää vuorovaikutusta on helpompi jaotella ja ymmärtää. Johnsonin ja Rohrerin mielestä ajattelu juurtuu kuitenkin kehollisten kokemusten kautta käytävään vuorovaikutukseen ympäristön kanssa, eikä havaitsemisen, tuntemisen tai

ajattelun välillä ole ”repeytyviä” (Johnson & Rohrer, 2007). Tällöin fyysinen ja tietoinen liike on vain pieni osa kehollista ulottuvuuttamme (Anttila, 2013; Pasanen, 2006).

Vaikka kehollisuuden perustavasta tietoisuudesta on useita teorioita, olennaista on huomata, kuinka ne kaikki yhtyvät korostamaan kehoa mielen rakenteena eikä sille alisteisena (Shapiro, 2007; Macrine & Fugate, 2022). Tässä tutkielmassa kehollisuudella tarkoitankin tämän kaltai-siin käsityksiin kytkeytyvää ontologista, olemassa olemisemme kehollista perustaa. Kiinnitän sen filosofisesti muun muassa Merleau-Pontyn (1962, 2006 & 2012) ruumiinfenomenologiaan sekä John Deweyn (Dewey, 2000; Alhanen, 2013) käsityksiin kokemuksista. Kehollisuus kiin-nittyy myös nykyiseen neurologiseen tietämyksemme Joseph LeDeuxin (2003) sekä Antonio Damasion (2000 & 2011) vuosikymmenten työn kautta. Kehollisuus laajeneekin kehoon mielen perustana, tunteisiin ja tuntemuksiin, aisteihin ja havaintoihin, itseilmaisemiseen, olemiseen ja kokemiseen. Macrinen ja Fugaten (2022) mukaan kehollisilla teorioilla on kaksi yhteistä tee-maa. Ensiksi keho ja ympäristö ovat olennaisesti yhteydessä tietoa muodostaessa, yhdistäessä ja mieleen palauttaessa. Tieto myös sijaitsee yksilön ja ympäristön välisissä kanssakäymisissä ja vuorovaikutuksessa (Macrine & Fugate, 2022). Onkin haastavaa nimetä tilannetta, jossa ke-homme ei määritä olemista ja kokemista siihen sisältyvine tunteiden, tuntemusten, aistien ja havaitsemisen ulottuvuuksineen.

## **2.1 Ruumiinfenomenologinen tausta**

Yksi kehollisuuden perustalle asettuvista näkemyksistä on ruumiinfenomenologinen filosofia. Siitä muodostuu hyvä perusta, joka laajenee tutkielmassa käsiteltävien aiheiden kuten John De-weyn (Dewey, 2000; Alhanen, 2013) kokemuskäsitteen kanssa. Ruumiinfenomenologiasta voi johtaa paljon yhteisiä suuntaviivoja sekä jaettuja arvoja nykyajassa voimakkaasti esillä olevien pedagogisten filosofioiden kanssa. Ruumiinfenomenologiasta kumpuavat arvot ovat siis jo mo-nelle opettajalle tuttuja, vaikka asiaan ei olisi perehtynytäkään. Esimerkiksi tunnekasvatus, dia-logisuus ja positiivisen pedagogiikan peruseriaatteet tuntuvat arvoiltaan suorastaan ruumiin-fenomenologian johdannaisilta ja linkittyvät siten myös kehollisuuteen. Niissä kaikissa oleel-lista on kehossa syntyvien tunteiden, tuntemusten ja kokemusten tunnistaminen, sekä sen hy-väksyminen, että edellä mainitut vaikuttavat käyttäytymiseemme.

Maurice Merleau-Ponty (1962; 2006; 2012) kuvaa ihmisruumiin olevan maailman kanssa jat-kuvassa dialogissa. Tämä dialogi on hänen mukaansa aktiivista ja molemminpuolista. Merki-

tykset taas syntyvät ruumiin omaksuessa tietyn asenteen maailmaa kohtaan, eli kun ruumis sijoittaa siihen itsensä (Pasanen, 2006, s. 83; Merleau-Ponty, 2006; 1962). Olemme siis ruumiimme kautta yhteydessä maailmaan ja se meihin, minuuteemme. Merleau-Pontyn (2012) mukaan havaittu maailma on edellytys kaikelle rationaalisuudelle, merkityksille ja olemassaololle. Havainnon ensisijaisuus taas kytkee kaiken fyysiseen todellisuuteen (Merleau-Ponty, 2012). Ruumiinfenomenologiassa keho on olemisen, havaitsemisen ja oppimisen keskus, sekä mielen tai tajunnan perusta (Anttila, 2013; Pasanen, 2006; Rouhiainen, 2011; Merleau-Ponty 1962; 2012).

Tällöin kehon ja sitä kautta saatavien havaintojen, ärsykkeiden, tuntemusten sekä aistien kautta saadun informaation merkitys korostuu. Kun ranskalaisen filosofi René Descartesin lausahdus: *ajattelen, siis olen olemassa* vaikuttaa edelleen länsimaisessa filosofiassa ja yhteiskunnassa, voidaan ruumiinfenomenologia taas asettaa tätä kartesiolaista dualismia älyllisyyden valtarakenteena purkavaksi näkemykseksi. Descartesin ajatuksista johtava dualismi siis jakaa mielen ja ruumiin erilleen, ja jättää näin ruumiin merkityksen maailmassa olemiselle hyvin irralliseksi. Pasanen (2006) mukaan Merleau-Ponty arvosteleeekin pohdiskelevaa filosofiaa kuten kartesiolaista dualismia. Hänen suurin kritiikkinsä kohdistuu aikansa pohdiskelevan filosofian kyvyttömyyteen selittää sitä, mitä merkitsee maailman kokeminen (Pasanen, 2006, s. 9).

## 2.2 Kokemusten kehollisuus

Aivan kuten Merleau-Pontykin, myös 1900-luvun vaihteen filosofi John Dewey piti länsimaiselle kulttuurille ja ajattelulle kehittyviä kahtiajakoja huolestuttavina. Kai Alhanen (2013) on kirjoittanut Deweyn pragmatistisen filosofian sekä sen taustalla vaikuttaneen Deweyn uuden kokemusfilosofian julkaisujen pohjalta kirjan: *John Deweyn Kokemusfilosofia*. Alhasen (2013) mukaan kirja on kirjoitettu Deweyn ajattelun käsitteellisen syvätason ja kokonaiskuvan laajemmalle lukijakunnalle esittelemiseksi sekä erityisesti ”kokemuksen käsitteen pelastamiseksi” (s. 7). Alhasen mukaan Dewey nostaa kokemusfilosofiassaan esiin mielen ja ruumiin kahtiajaon lisäksi faktojen ja arvojen, luonnon ja kulttuurin, sekä yksilön ja yhteiskunnan toisistaan eritteilyjä (Alhanen, 2013, s. 7–13). Myös Väkevän mukaan yksilön ja yhteisön välinen vastavuoroisuus toimii Deweyn filosofisen ajattelun läpäisevänä teemana, ja palauttaa filosofian arvon elämäntähtäntöön (Väkevä, 2004). Alhasen (2013) mukaan Deweyn filosofian tärkeäksi kulmakiveksi, ja näiden kahtiajakojen purkamiseksi nousee inhimillisen *kokemisen* käsitteen uudella tavalla ymmärtäminen. Kokemuskäsitys voidaankin nähdä kritiikkinä länsimaiseen ajatteluun

vakiintuneille näkemyksille, ja se muodostuu hänen psykologiaa, logiikkaa, tieteenfilosofiaa, metafysiikkaa, kasvatusta, etiikkaa, politiikkaa ja taidetta käsittelevistä teksteistään (Alhanen, 2013, s. 13).

Alhasen (2013) mukaan elämämme nopeatempoisuus muuntaa kokemuksemme pinnallisiksi ja ohikiitäviksi sekä toisiinsa liittymättömiksi elämyksiksi, jotka eivät muodosta eheää jatkumoa. Samaan aikaan tieteellis-teknisyys valtaa inhimillistä toimintaa, ja hajottaa elämän kokonaisvaltaisuutta pienemmiksi erityistä asiantuntijuutta korostaviksi erityisalueiksi (Alhanen, 2013, s. 7). Alhasen (2013) esiin nostaman Deweyn kokemuskäsityksen mukaan kokemisen käsittäminen subjektiivisena ja yksilön mielen sisäisenä psykologisena prosessina aiheuttaa erityistä haittaa, sillä tällöin kokeminen irtautuu sosiokulttuurisesta ympäristöstä sekä luonnosta. Hänen mukaansa kokemuksen ja toiminnan toisistaan eristäminen puolestaan vaikeuttaa ymmärrystä siitä, millainen toiminta tekee kokemisesta merkityksellistä. Puutteellinen ymmärrys oman toimintamme merkityksestä kokemiseen vaikuttavana tekijänä taas vaikeuttaa kokemusten sisältämien kehitysmahdollisuuksien tunnistamista (Alhanen, 2013, s. 8). Meidän on siis haastavaa valjastaa kokemuksen ja merkityksellisyyden voimaa esimerkiksi oppimiseen, mikäli käsityksemme kokemisesta on omasta toiminnastamme irrallinen. Dewey (2000) täsmentää tämän näkyvän esimerkiksi länsimaisessa koulutuksessa teorian ja käytännön toiminnan toistaan erottamisena, sekä fyysisestä ja sosiokulttuurisesta todellisuudesta irrallisen yksilöllisyyden korostamisena yksilösuoritusten merkeissä (Dewey, 2000; Alhanen, 2013).

Alhanen (2013) nostaa esiin, kuinka Deweyn mukaan edellisten, kuten subjektin ja objektin kaltaiset kahtiajaot ovat levinneet laajalle ja hankaloittavat kokemuksen todellisen luonteen ymmärtämistä. Koulutus myös ylläpitää tällaisia jakoja. Hänen mukaansa kokemuksen merkitystä heikentää esimerkiksi jako luonnon toiminnan, sekä ihmisen toiminnan ja kulttuurin ymmärtämisen välillä: Luonnontieteet eritellään humanistisista tieteistä ja tietoa omaksutaan passiivisesti vastaanottaen (Alhanen, 2013, s. 36–37). Ikään kuin luonnontieteet olisivat irrallaan olemisen ja kehollisuuden luomista rajoitteista. Ympäristön hahmottaminen tapahtuu joka tapauksessa kehollisuuden tarjoamasta näkökulmasta, joka myös rajoittaa ymmärrystä (Anttila, 2013). On merkittävää, kuinka Deweyn kokemusfilosofia keskittyy samaan kokijan ja ulkopuolisen väliseen polttopisteeseen kuin Merleau-Ponty ruumiinfenomenologiassaan. Tässä subjektin ja objektin välisessä *yhteydessä* tarkastelun alaiseksi asettuu molempien osapuolten merkitykset hetkessä syntyvässä kokemuksessa.

Deweyn kokemusfilosofian yhtenä ydinkysymyksenä toimii kysymys siitä, miten ihminen voi oppia kokemuksestaan (Dewey, 2000; Alhanen, 2013; Sutinen, 2003). Tämä liittää kokemisen suoraan oppimiselle merkitykselliseksi tapahtumaksi. Alhasen (2013) mukaan Deweylle kokeminen sisältää useita kokemisen ulottuvuuksia: *yksittäiset kokemukset, karttuneen kokemusvarannon ja kokemisen tavat*. Yksittäisillä kokemuksilla voidaan tarkoittaa vaikkapa näköhavaintoa maisemasta, kun taas karttunut kokemusvaranto on muistiin tallentunut elämäkokemus. Kokemisen tavoilla hän viittaa esimerkiksi siihen, millaiseksi erilaisia tilanteita koetaan. Kokemuksen käsite ei siis ole tiukkarajainen, vaan tilanteesta ja asiayhteydestä riippuva (Alhanen, 2013, s. 16).

Deweyn lähtökohtana on elävän olennon vuorovaikutteinen riippuvuussuhde ympäristönsä kanssa, ja hänen kokemukäsityksensä on Alhasen mukaan sitä kautta ekologinen (Alhanen, 2013, s. 14–15). Deweyn kokemusfilosofia ei kuitenkaan rajaa inhimillisyyttä biologiaan, vaan johtaa monipuolisten näkökulmien kautta tapahtuvaan tarkasteluun siitä, “millaisia sidoksia ihmiselämällä ja kulttuurilla on muihin elollisiin ja elottomiin olentoihin” (Alhanen, 2013, s. 14). Alhasen (2013) mukaan rajattuun, kapeakatseisempaan ajatteluun päädytään usein filosofisen ajattelun valtavirrassa, kun yksittäisten filosofien näkemyksistä johdetaan yleisluontoisia “tee-sejä”. Dewey tarkastelee kriittisesti tällaisista yksinkertaistuksista johdettua länsimaisen ajattelun valtavirtaa, jolla on laaja vaikutus ihmisten ajatteluun (Alhanen, 2013, s. 19).

Alhasen (2013) esittelemä Deweyn kokemusfilosofia kiinnittyy vuorovaikutuksessa muodostuviin kokemuksiin ja valottaa yhteiskunnallisen toimintamme sekä elämäntapamme tuottamia ongelmia. Hänen filosofiansa kiinnittyy elämään ja ihmisten yhteiseen toimintaan (Alhanen, 2013, s. 16). Deweyn kokemukäsitetä tarkastelemalla voi löytää monipuolisia näkökulmia kokemusten roolista minuuden rakentumiselle ympäristön kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Se purkaa minuuden, kulttuurin ja luonnon välistä kuilua laajemmin kuin pelkästään mieli – ruumis kahtiajaon tasolla ja kytkee ajattelun osaksi luonnollista, kokemuksista rakentuvaa minuutta. Oppimisen kannalta *kokemisen* huomioon ottaminen on erityisen tärkeää. Tällöin oppilaan ja tiedon välille syntyvän kokemuksen merkitys korostuu, ja oppilaan oma kokemusmaailma sekä hänen luomansa merkitykset rakentavat tietoa, jonka rakentumiseen vaikuttaa koko eletty elämä.

### 2.3 Kehollinen tieto ja oppiminen

Olemassaolon keholliselle taustalle perustuva kehollinen oppiminen on terminä suhteellisen uusi, eikä siitä juurikaan ole kirjallisuutta. Lähivuosilta aiheesta löytyy vertaisarvioituja artikkeleita lähinnä esimerkiksi hakusanoilla *embodied learning* tai *kehollinen oppiminen*. Kehollisesta tietouden rakentumisesta löytyy tietoa viime vuosikymmeniltä, ja esimerkiksi hakusanoilla *embodied cognition* löytyvän tutkimuksen määrä kasvaa kiihtyvään tahtiin. Tieteellisen tutkimuksen kuvasta on siis helppoa huomata aiheen tuoreus ja ajankohtaisuus. Itselleni kehollisuuden huomioon ottava oppimisen käsitys antaa oppimisesta sekä vuorovaikutuksesta tois- taiseksi kokonaisvaltaisimman ja inhimillisimmän käsityksen. Ruumiinfenomenologia, kehollisuuden käsite ja siihen linkittyvä kehollinen oppiminen luovat perustaa tutkielmani näkemykselle siitä, että oppimistilanteeseen osallistuvien preesens on olennainen osa oppimistilanteen kokemista kehollisen olemassaolon ja vuorovaikutuksen kautta.

Anttilan (2013) mukaan kartesiolainen dualismi on johtanut kasvatustieteissä ja oppimisen tutkimuksessa esimerkiksi oppimisen mieltämiseen aivoissa tapahtuviksi kognitiivisiksi prosesseiksi, joissa korostuu symbolisessa, kuten kirjoitetussa tai numeroiden muodossa oleva informaatio (Anttila, 2013, s. 32). Tämän tyylinen opiskelu on varmasti jokaiselle tuttua. Macrinen ja Fugaten (2022) mukaan koulut edelleen ylläpitävätkin tiedostetusti tai tiedostamattaan kehon ja mielen kahtiajakoa. Heidän mukaansa opettaja nähdään edelleen pitkälti ”puhuvana päänä”, joka välittää kehottomasti ja voimattomana opetussuunnitelman ydintä. Tiedonteorian kartesiolaisen perinnön mukana kulkee edelleen seikkoja, jotka vaikuttavat käsityksiin tietämisestä, oppimisesta ja opettamisesta. Tällaisia on mahdollista huomata esimerkiksi oikolukemisen, standardoituihin kokeisiin tarvittavien taitojen sekä kalvosulkeisten muodossa (Macrine & Fugate, 2022).

Kehollisen oppimisen taustalla vaikuttaa tietoteoreettinen murros, kehollinen käänne, *corporeal turn* tai *embodied turn* (Anttila, 2013; Pfeifer & Bongard, 2007). Anttilan (2013) mukaan kehollisen käänteen juuret ovat taiteessa ja filosofiassa, ja se leviää yhä useammalle tieteenalalle. Sen pohja on erityisesti pragmatismissa, ja jo aikaisemmin käsitellyssä ruumiinfenomenologiassa (Anttila, 2013). Pragmatismi kietoo yhteen monia ruumiinfenomenologisesti tärkeitä näkökulmia, kuten kokemuksen, toiminnan, ajattelun, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ympäristön (Anttila, 2013; Alhanen, 2013). Alhasen mukaan pragmatismi sivuaa hyvin vahvasti Deweyn kokemuskäsitteestä juontuvaa kokemusfilosofiaa, ja toimii yhtenä sen perusele-

menteistä (Alhanen, 2013). Deweyn (2000) mukaan tieteet ovatkin syntyneet taiteista luovuuden ollessa olennainen osa älykkyyttä. Luovuuden avulla on mahdollista luoda ja käyttää esimerkiksi työkaluja johonkin haluttuun lopputulemaan pyrkiessä (Dewey, 2000, s. 128–130).

Anttilan (2013) mukaan kehollisen oppimisen kanssa merkitykseltään samansuuntaisia oppimisen teorioita on lanseerattu. Situationaalinen oppiminen, ruumiillinen oppiminen sekä kokemuksellinen oppiminen omaavat yhteyksiä keholliseen oppimiseen, mutta mitkään näistä eivät sitoudu täydellisesti kehollisen käänteen mukaiseen tietoteoreettiseen murrokseen. Ne pikemminkin käsittävät tiedon pääosin symbolisena ja kielellisenä ilmiönä, ja jättävät oppimisen keholliset ulottuvuudet tarkemmin artikuloimatta (Anttila, 2013, s. 43–44). Kehollisessa oppimisessa “kehollisen tiedon olemassaolon ja merkityksen tunnustaminen mullistaa nykyisin vallalla olevan käsityksen tiedosta ja tietämisestä” (Anttila, 2013, s. 42). Keholliselle tietoteoreettiselle muutokselle on selkeä paikka, ja se laajentaa oppimisen teorian näkökulmia uudella tavalla.

Kehollisuus antaa kokijalle yksilöllisen ja uniikin perspektiivin, josta käsin hän tarkastelee maailmaa (Anttila, 2013; Alhanen, 2013). Tämän perspektiivin voi nähdä väistämättä vaikuttavan siihen, miten ja millaista tietoa kokija rakentaa. Anttila (2013) tarkentaa tiedon syntyvän ihmisessä ja ihmisten välillä, ei-symbolisissa prosesseissa. Tällaisia ovat esimerkiksi aistimukset, havainnot, tuntemukset ja tunteet, joita syntyy aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristöön. Aistiminen tapahtuu fyysisessä ja sosiaalisessa maailmassa, koko kehollisuuden kautta. Tietoa ei ole ilman ihmistä, joka tietää, eli rakentaa merkityksiä vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kanssa (Anttila, 2013; Dewey, 2000). Tätä tukee Sutisen (2003) esiinnostama Deweyn käsitys siitä, että tiedon kielellinen muoto syntyy yksilön ja toimintaympäristön välisessä yhteydessä aineellisen ja sosiaalisen objektin muuttuessa symboliseen muotoon. Hänen mukaansa Deweyn ajattelussa yksilön aktiivisesta toimijuudesta seuraa yksilö-maailmasuhde, jossa ”yksilö kohtaa maailman ja kielellistää oman toimintansa avulla syntyvän kokemuksen” (Sutinen, 2003, s. 202).

Gómezin ja Glenbergin (2022) mukaan myös symbolisen tiedon kuten luetun kielen ymmärtäminen aletaan yhä enenevässä määrin nähdä kehollisena prosessina. Heidän mukaansa kehollisen prosessin luetun ymmärtämisestä tekee sanojen ja lauseiden ymmärtäminen sensorisen ja motorisen aivokuoren sekä tunnejärjestelmien aktivoitumisen kautta. Lukiessa (symbolista informaatiota), muodostamme eräänlaisia simulaatioita aivoissamme eletyn elämän ja kokemusten pohjalta (Gómez & Glenberg, 2022). Otetaan esimerkiksi Gómezin ja Glenbergin (2022)

analysoima lause: *Grand Canyonissa kävellessään vaeltaja oli ällikällä lyöty korkeista punaisista kivistä*. Tässä lauseessa ”kävellessään” stimuloi aivokuoren motorista osastoa samankaltaiseen tilaan kuin aidosti kävellessä. ”Korkeat punaiset kivet” taas aktivoivat sensorista (aistivaa) aivokuorta samankaltaisesti kuin korkeiden punaisten kivien näkeminen. ”Ällikällä lyöminen” taas aktivoi tunnejärjestelmää samankaltaiseen tilaan kuin lukija on joskus kokenut ollessaan ällikällä lyötynä. Tutkijoiden mukaan tämä ”simulaation” muodostama prosessi luo kielen välittömyyden ja saa aikaan tunteen luettuun tapahtumaan osallistumisesta. Luetun ymmärtäminen on siis luonteeltaan paljon enemmän kuin sanojen ymmärtämistä. Se on koko kehon ja kognition yhteistyötä, johon vaikuttaa eletty elämä ja kokemukset (Gómez & Glenberg, 2022).

Mikäli olemassaolomme kehollinen perusta tunnustetaan osaksi älyllisyyden, oppimisen ja tiedon rakentumista, on syytä sitoutua myös tietoteoreettiseen murrokseen. Kehollisuuden huomioiva oppimisnäkemys ottaa oppimisessa monipuolisesti mukaan yksilöllisen tavan kokea elämää ja oppilaan kehollisen ulottuvuuden. Anttilan (2013) mukaan kehollisessa oppimisessa siirrytään oppikirjoista symbolisessa muodossa imettävistä totuuksista monipuolisempiin oppimisen tapoihin, jotka pyrkivät ottamaan oppijan huomioon kokonaisvaltaisesti ja inhimillisesti. Hänen mukaansa kehollisen oppimisen yhteydessä onkin perusteltua puhua oppimiskäsityksen, pedagogisen ajattelun ja toiminnan murroksesta (Anttila, 2013, s. 42).

## **2.4 Kehollinen vuorovaikutus dialogina maailmaan**

Merleau-Ponty (1962; 2006; 2012) kuvaa ihmisruumiin olevan maailman kanssa jatkuvassa dialogissa. Tämä aktiivinen dialogi on molemminpuolista ja merkityksiä luovaa ruumiin sijoittaessa itsensä tietyllä tapaa maailmaa kohtaan (Pasanen, 2006, s. 83; Merleau-Ponty, 1962; 2012). Merleau-Pontyn mukaan tähän ruumiilliseen sijoittautumiseen ei välttämättä liity tietoisuutta tai vapautta, sillä emme voi tietää kaikkea mitä ruumiissamme ja sen kautta tapahtuu sen ollessa intentionaalisessa, esitietoisessa yhteydessä maailmaan (Pasanen, 2006, s. 83). Ihminen ei siis voi tietoisesti määrittää kokonaisvaltaista suhtautumista maailmaan, vaan se tapahtuu osittain esitietoisesti. Myös Anttila (2013) puhuu esitietoisuudesta kokemusten tasolla. Hänen mukaansa monet päivittäisistä kokemuksista jäävät tiedostamattomiksi, hämäriksi kokemuksiksi. Ne ovat kokemuksia, aistien kautta syntyvää symbolisen tiedon raaka-ainetta, joka jää huomiotta. Ne kuitenkin jäävät vaikuttamaan tietoisin kokemusmaailman taustalle (Anttila, 2013). Merleau-Pontyn mukaan tämän esitietoisin intentionaalisuuden päälle tukeutuvat ”tietoiset”, eli aktiivinen dialoginen yhteys maailmaan (Pasanen, 2006, s. 83).



Tietoisuuden alla siis on jotain ruumiillista ja esitietoista. Pasanen (2006) esittelemien Merleau-Pontyn ajatusten mukaan ympäristön kanssa käytävä dialogi tapahtuu niin syvällä tasolla, ettei sitä voi tietoisien ajattelun keinoin tavoittaa. Tällöin minuus ei enää määriyty Descartesin kaavan: ajattelen, siis olen olemassa, mukaan (Pasanen, 2006, s. 84). Eeva Anttila (2011) on väitöskirjassaan käsitellyt dialogisuutta tanssipedagogiikassa, ja näin liittännyt dialogisuuden opettamiseen sekä vuorovaikutukseen. Hänen mukaansa pyrkimystä dialogisuuteen ei ole syytä pitää taideopetuksen etuoikeutena, ja kohtaaminen on perusteltua niin pedagogisena keinona kuin tavoitteenakin (Anttila, 2011, s. 169).

Merleau-Pontyn ajatuksiin sekä ruumiinfenomenologiaan verraten pyrkimystä dialogisuuteen voisi pitää inhimillisen kohtaamisen perustana. Anttila (2011) täsmentää dialogisuutta terminä filosofi Martin Buberin vuonna 1947 ilmestyneen kirjan *between man and man* mukaisesti todeten, ettei kaikki vuorovaikutus suinkaan ole dialogisuutta. Hänen mukaansa on tärkeää erottaa dialogi, vuoropuhelu, laajemmasta dialogisuuden termistä. Dialogisuudessa siis siirrytään erityiseen vuorovaikutuksen tapaan, jossa kuunteleminen on perusedellytys (Anttila, 2011, s. 169). Dialogisuuden kehollista luonnetta voi hyvin kuvata Anttilan (2011) sanoin Buberia tiivistettynä: “Dialogisuus edellyttää siis aina kääntymisen toista kohden, ja siinä on läsnä kuuntelemisen elementti. Puhetta tai kieltä siinä ei välttämättä tarvita ollenkaan. Pyrkimys dialogiseen suhteeseen on avautumista toiselle, toisen kokemukselle” (s. 169).

### 3 Kehollisuus opettajan pedagogisen toiminnan lähtökohtana

Tässä luvussa jatkan edellisen luvun pohjalta sitä, miten kehollisuus kietoutuu minuuteen ja luo yhteyttä ympäröivään. Näistä näkökulmista tarkasteltuna kehollisuus toimii lähtökohtana opettajan kaikelle pedagogiselle toiminnalle. Avaan luvussa terminä myös esiintyjyyden, jonka koen olevan yksi mahdollinen alusta kehollisuuden ulottuvuuksien tarkastelulle opetustapahtuman käytänteissä. Se kohdistuu oppimistilanteessa tiedon ja tiedon hankkijan väliseen polttopisteeseen, heidän *yhteyteensä*. Esiintyjyys voisi mahdollisesti toimia alustana, jolla kehollisuutta huomioivaa vuorovaikutusta ja toimintaa voisi tuoda tähän yhteyteen vaivattomasti.

#### 3.1 Fyysisen kehon merkitys kokemuksille

Mielen ja ruumiin yhteyttä on pohdittu filosofisesti monilla tieteen aloilla. Avaan tässä osiossa kehon merkitystä kokemiselle peilaten tekniikan alan tutkimusta kehollisuuteen. Massachusetts Institute of Technologyn (MIT) vuonna 2007 julkaiseman Pfeiferin ja Bongardin tutkimuksen *How the Body Shapes the Way We Think – a new view of intelligence* mukaan myös esimerkiksi tekoälyä kehittäessä on olennaista ottaa huomioon kehollisuuden eri ulottuvuudet. Tästä robotiikkaa ja tekoälyä käsittelevästä tutkimuksesta löytyy paljon yhteistä ruumiinfilosofian ja kehollisen ontologian kanssa, varsinkin tiedon rakentumisen saralta. Pfeiferin ja Bongardin mukaan heidän kuvailemansa älyllisyyden ehdot ovat hyvin universaaleja, ja pätevät robotien lisäksi ihmisiin sekä enemmän tai vähemmän eläimiin (Pfeifer & Bongard, 2007). Kehollisuutta ja ruumiinfilosofiasta ajattelua tukee heidän kaneettinsa siitä, että älyllisyys vaatii ruumiillisuuden, *embodiment*. Älyllisyyden ruumiillisuus myös liittyy sen ympäristöön ja alistaa sen fysiikan laeille sekä painovoimalle, kitkalle ja energian tarpeelle (Pfeifer & Bongard, 2007). Aivan kuten ruumiinfilosofian mukaan, myös älykkyyttä luodessamme ruumis on perusta, jolle älyllisyys rakentuu ja jonka kautta se elää ja vaikuttaa fyysiseen todellisuuteen kytkeytyen. Pfeifer ja Bongard ovat jakaneet ruumiillisuuden merkityksen älyllisyydelle viiteen osaan, jotka esittelen seuraavaksi lyhyesti:

1. Ruumiillisuus on kognition ja ajattelun mahdollistaja – Toisin sanoen ruumiillisuus on ennakkoehdona älyllisyydelle. Keho siis ei ole vain jokin ongelmallinen astia aivojen tai älyn kantamiselle paikasta toiseen, vaan välttämätön edellytys kognitiiviselle toiminnalle. Jopa hyvin abstraktina pitämämme ajattelun prosessit, kuten matemaattinen ajattelu, näyttäisivät vaativan kehon.

2. Monenlaiset tehtävät ovat helpompia, kun kehollisuus otetaan huomioon – Kehollisen ulottuvuuden huomioon ottaminen helpottaa monia tehtäviä. Esimerkiksi erilaisiin esineisiin tarttuminen on paljon helpompaa ja vaatii vähemmän ohjaamista, mikäli materiaalien jäykkyys ja muokkautuvuus otetaan huomioon. Kuvittele kuinka haastavaa olisi tarttua sormenpäillä lasiin, jos jokaisessa sormessasi olisi sormustimet. Kehon morfologiset, eli materiaalliset ominaisuudet tulee siis myös ottaa huomioon.
3. Jos aistisensorit ovat sijoitettu kehoon fyysikaalisesti oikein, osa saadusta stimulaatiosta ”esi-prosessoidaan” jo pikemminkin paikallisesti aistijärjestelmän tasolla, kuin neuraalisesti – Hyvin sijoitetun sensorisen järjestelmän avulla kehon kautta saadaan älylliselle toiminnalle raaka-ainetta, jonka perusteella tekemistä voidaan säädellä. Esimerkiksi objekteihin tarttuminen on helppoa, koska sormenpäissä on paljon hermoreseptoreja, jotka tarjoavat tarttumiseen tarvittavaa informaatiota aivoille.
4. Jos lihas – jänne järjestelmän erilaisia materiaalisia ominaisuuksia hyödynnetään, mahdollistuvat juoksemisen kaltaiset nopeat liikkeet, vaikka neuraalinen järjestelmä olisi liian hidas niiden hallitsemiseksi – Nopea liikkuminen vaatii keholta myös neurologiasta riippumattomia ominaisuuksia. Esimerkiksi juostessa jalan osuessa maahan nilkan rakenteiden sallimaan joustoon vastaa jänteiden ”jousitus”, jota ei tarvitse hallita neurologisesti.
5. Fyysiseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa osallistuu eri aistimisen kanavissa syntyvät informatiiviset- ja niihin korreloivat aistisignaalit – Fyysiseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa osallistuu monimutkainen järjestelmä, joka on osa älykkyyden ydintä. Esimerkiksi kävellessä ympäristö näyttää liikkuvan samaan tahtiin kuin jalkojesi sensorinen järjestelmä rekisteröi lihasjännitystä ja liikettä. Tähän informaatioon peilaten lähempänä olevat objektit näyttävät liikkuvan nopeammin kuin kauempana olevat, ja näin saamme informaatiota etäisyyksistä. (Pfeifer & Bongard, 2007, s. 19–21)

Vaikka Pfeiferin ja Bongardin (2007) mukaan syyt ruumiillisuuden välttämättömyydestä älykkyydelle eivät ole sataprosenttisen selvillä, on syytä hylätä hierarkkinen ajatus aivojen ylhäisestä yksinäisyydestä älyllisyyden keskuksena. Heidän mielestään on keskityttävä hienovaraiseen yhteistyöhön subjektin neurologisen aktiivisuuden, morfologisten ominaisuuksien ja ympäristön kanssa käymän vuorovaikutuksen välillä. He pyrkivät purkamaan sitä ajatusta, että aivot yksiselitteisesti ohjaavat kehoa, ja korostavat interaktion tapahtumaa aivojen ja kehon välillä (Pfeifer & Bongard, 2007).

Pfeiferin ja Bongardin (2007) älyllisyyden ehdoista on löydettävissä paljon yhteneväisyyksiä ruumiinfenomenologian mukaiseen ontologiseen näkökulmaan. Vaikka he keskittyvätkin pääasiassa interaktioon ruumiin ja älyllisyyden välillä, eivät he sinänsä korosta subjektia tunteita tuntevana kokijana, voimme huomata kehollisen ulottuvuuden tärkeyden informaation kannalta. Heidänkin näkemyksensä ytimessä on nimenomaan kehon välttämättömyys älyllisyydelle. He korostavat neurologisen aktiivisuuden, morfologisten ominaisuuksien ja ympäristön välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta (Pfeifer & Bongard, 2007). Tätä voisi verrata mielen ja kehon väliseen ykseyteen, jonka yhteys ympärillä olevaan ympäristöön tapahtuu sosiaalisessa todellisuudessa. Ruumiinfenomenologian tavoin he tarttuvat aistien kautta saatavaan informaatioon, joka toimii raaka-aineena tiedon rakentamiselle kehon, ajattelun, älyllisyyden ja ympäristön vuorovaikutuksen yhteisvaikutuksessa. Kaikki tämä rakentaa myös kehollista näkemystä olemassaolostamme.

Kehollinen ulottuvuus korostuu Pfeiferin ja Bongardin (2007) tutkimuksessa erityisen mielenkiintoisella alueella: vaikka siinä puhutaan älyn ja ympäristön vuorovaikutuksesta kehon kautta lähinnä informaation tasolla, asetumme tarkastelemaan filosofisesti juuri sitä hetkeä, jota Merleau-Ponty ja Dewey pohtivat kokemisena. Mielenkiintoista tutkimuksessa on myös se, että tämän tutkimuksen perusteella tekniikan alalla tunnutaan olevan melko pitkällä älyllisyyden kehollisen luonteen tunnustamisessa, ja tutkimusta asian ymmärtämiseksi tehdään jatkuvasti. Kun aletaan luomaan älykkyyttä ikään kuin tyhjästä esimerkiksi tekoälyn ja robotiikan saralla, tarvitaan hyvin tarkkaa pohdintaa siitä, mitä älykkyys ja älyllinen elämä oikein on. Lisäksi on tärkeää miettiä, minkä varaan älyllinen elämä rakentuu. Siksi koen, että on myös hyvin perusteltua verrata Pfeiferin ja Bongardin (2007) ajatuksia siihen, miten oppimista ja sen käsityksiä voidaan ymmärtää monipuolisemmin kehollisesta näkökulmasta.

Samoin kuin vaikkapa robotti tarvitsee älylliseen toimintaan sensoreita, joiden avulla saadaan informaatiota ympäristöstä, me tarvitsemme aisteja. Kehollisten aistien kautta taas koemme ja tunnemme erilaisia asioita erilaisissa merkityksissä. Kun robotti muokkaa toimintaansa sensoreiden kautta saadun informaation avulla, toimintaa voi kutsua kognitiiviseksi ja "älylliseksi". Ihmisellä aisti-informaation mukaan asettuvat myös kehossa koettavat tunteet ja tuntemukset. Anttilan mukaan kehollisuuden kautta kokeminen saa perspektiivin, josta ympärillämme olevaa maailmaa havainnoidaan (Anttila, 2013). Myös Deweyn mukaan kokemukset määrittyvät kokijan yksilöllisestä perspektiivistä ja ympäristön olosuhteista, jotka asettuvat näiden tekijöiden yhdessä muodostamaan kokonaisuuteen (Alhanen, 2013, s. 56).

Tämä tarkoittaa myös sitä, että ihmisen kokemusmaailma ja ajattelu on kehollisuuden rajoittamaa. Esimerkiksi tekoäly tai eläin näkee, haistaa, tuntee ja kokee maailman yksilöllisestä perspektiivistä, jota meidän on liki mahdotonta kuvitella. Älyllisyyteen siis väistämättä liittyy paljon kehollista toimintaa. Kehollinen toiminta voi Anttilan (2013) mukaan olla tiedostamatonta, tiedostettua, näkyvää (esim. liike) tai sisäistä (esim. aistimukset, kokemukset tai fysiologiset muutokset). Siinä korostuu siis koko kehossa tapahtuva aktiivinen näkyvä, tai näkymätön sisäinen liike (Anttila, 2013). Kun kehollinen ulottuvuus otetaan huomioon oppimisessa, puhutaan kehollisesta oppimisesta, oppimisesta, jossa Anttilan (2013) mukaan “ihminen siis aktivoituu kokonaisvaltaisesti: aistimusten, tuntemusten, tunteiden, mielikuvien, kielen ja ajattelun tasoilla” (s. 44).

### **3.2 Identiteetin, ammatti-identiteetin ja minuuden kehollinen luonne**

Beijaard ja kollegat (2000) määrittelevät ammatti-identiteettiä jakamalla sen kolmeen osaan. Heidän mukaansa opettavan *aineen hallinta*, *pedagoginen* osaaminen sekä *didaktinen* osaaminen muodostavat kolme ammatti-identiteetin kulmakiveä. He huomioivat lisäksi näihin vaikuttavina tekijöinä lisäksi opetuksen kontekstin, opettajan opettamiskokemuksen sekä opettajan elämäkokemuksen ja elämänkaaren (Beijaard ym., 2000, s. 750–754). Nykyään tiedetään, että opettaminen on paljon muutakin kuin informaation siirtämistä, eikä pelkän opettavan aiheen hallinta ei ole siis riittävää (Anttila, 2013; Beijaard ym., 2000). Opettaja toimiikin myös pedagogisena ammattilaisena, jonka osaamisessa ja toiminnassa korostuu moraalinen, eettinen ja sosiaalinen vastuu (Beijaard ym., 2000). Kun käsittelen toiminnan pedagogista rikastuttamista, voi sen nähdä linkittyvän eniten pedagogiseen ammatti-identiteetin osa-alueeseen. Ammatti-identiteetin pedagoginen puoli vaikuttaa esimerkiksi moraalisten ja eettisten näkökulmien kautta myös suoraan ammatti-identiteetin didaktiseen puoleen (Beijaard ym., 2000).

Beijaardin ja kumppaneiden (2000) mukaan didaktinen asiantuntijuus pitää sisällään opettamisen prosessien ja osa-alueiden pohtimista esimerkiksi erilaisten opettamisen mallien kautta. Toiminnan ja opetuksen erilaiset mallit eivät kuitenkaan anna kokonaisvaltaista kuvaa opettamisesta käytännössä (Beijaard ym., 2000). Didaktisen ammatti-identiteetin osa-alueen voi tässä tutkimuksessa nähdä opettajan pedagogista ammatti-identiteettiä käytäntöön kytkeväenä ja pedagogista rikastuttamista tukevana tulokulmana. Niin pedagoginen, didaktinen kuin aineen hal-

linnallinenkaan osaaminen eivät ole yksistään riittäviä näkökulmia kehollisuutta tukevalle ammatti-identiteetille, vaan aivan kuten Beijaardin ja kollegoidenkin (2000) mukaan niitä kaikkia tarvitaan muodostamaan kokonaisuus.

Beijaard ja kollegat (2004) toteavat identiteetin ja minuuden välisen suhteen olevan edelleen epäselvä. Reflektion kautta informaationsa saava identiteetti on kuitenkin mahdollisesti osallisena minuuden muovautumiseen (Beijaard ym., 2004, s. 124). Voimme huomata niin Damasion (2000; 2011) kuin LeDouxinkin (2003) teorioista, että tietoisuus on pohja, jolle niin minuus kuin identiteettikin rakentuvat. Tietoisuuden alla on kuitenkin alkukantaisempia, biologisia ja tiedostamattomia kerroksia (Damasio, 2000; 2011; Ledoux, 2003). Nämä kerrokset puolestaan selittävät minuuden ja identiteetin kehollista perustaa.

Antonio Damasio on tarkastellut vuosikymmenten ajan tietoisuuden syntymistä. Hänen ajatuksistaan on nähtävissä selkeitä yhteyksiä tunteiden ja tietoisuuden välillä. Kirjassaan *Tapahtumisen tunne: Kuinka tietoisuus syntyy* (2000) Damasio toteaa tietoisuuden ja identiteetin perustuvan kehollisiin kokemuksiin. Hänen mukaansa kehossa koetut tuntemukset ja tunteet ovat yksilöllisiä, sekä synnyttävät kokemuksen siitä, että ne ovat yksilön omia (Damasio, 2000). Tästä on helppo huomata, kuinka jonkin *minuutta* määrittelevän, kuten identiteetin rakentumiseen liittyy vahvasti kehollisella perustalla olevat henkilökohtaiset tuntemukset. Kehollisuuden kautta koetut tuntemukset ja kokemukset luovat perustaa identiteetin rakentumiselle, joka vaatii tietoisuuden korkeampia tasoja.

Uudemmassa kirjassaan *Itse tulee mieleen: Tietoisten aivojen rakentaminen* Damasio (2011) tarkentaa kehollisuuden merkitystä tietoisuuden ja ydinminän rakentumiselle: “Itse subjektina ja tietäjänä on ikään kuin pinottu itsen esineenä päälle, ikään kuin uudeksi neuraalisten prosessien kerrokseksi” (s. 21). Damasion (2011) mukaan subjektiivisuuden kehittyminen on edellytys tietoisuuden rakentumiselle, joka asuu esineellisessä itsessä. Ratkaisevaa tietoisuuden rakentamiselle on kokemusten tuleminen omiksi, yhdelle rajatulle eliölle kuuluviksi. Damasio käsittelee itseä esineenä sekä itseä tietäjänä, mutta korostaa sitä, että niiden välillä ei ole kah-tiajakoa. Ne ovat pikemminkin jatkumo, jossa itse tietäjänä perustuu itseensä esineenä (Damasio, 2011). Tästä voi huomata merkittävän yhteyden aiemmin käsittelemäni tietoteoreettisen murroksen, eli kehollisen käänteiden mieli - ruumis jaottelun purkamiseen.

Damasion (2000; 2011) ajatuksia voi yksinkertaistaa kotia kuvaavan esimerkin avulla: Tietoisuuden alkukantaisin aste *esi-itse*, on ikään kuin perusta, jolle talo rakennetaan. Tämä biologinen ja geeneistä ohjeensa saava perusta määrää esimerkiksi organismin muodon ja luo pohjan

sille, miten eliö voi ympäristöään kokea. Keho siis luo rajat kokemiselle (vrt. Pfeifer & Bongard, 2007; Anttila, 2013) sekä pohjan identiteetin rakentumiselle. Damasio (2000; 2011) *ydinitse* rakentuu tämän perustan päälle, muodostaen seinät ja katon. Ydinitse on toiminnan ohjaama, ja saa vaikutteita itsen ulkopuolisista tekijöistä. Aivan kuin eliö, joka reagoi ulkoiseen objektiin jotakuinkin spontaanisti. Esi-itse ja ydinitse siis luovat jo talon, joka suojaa ympäristöltä ja vuorovaikuttaa sen kanssa. Eliön tasolla nämä vastaavat sitä aineellista kokonaisuutta joka eliö on, sekä sitä toimintaa miten eliö reagoi itsenäisesti ympäristöön. Talosta tulee kuitenkin koti vasta siinä vaiheessa, kun se sisustetaan ja siellä asutaan. Sille syntyy myös eräänlainen minuus, joka heijastuu asukkiensa kalusteista ja elämisen jäljistä, sekä tekee siitä täysin omanlaisensa ja persoonallisen. Eliön tasolla Damasio (2011) puhuu *omaelämäkerrallisesta itsestä*, jota ei olisi olemassa ilman aiempia itseyden kerroksia, ja jotka kaikki vuorovaikuttavat ja muokkaavat toisiaan. Hänen mukaansa omaelämäkerrallisessa itsessä yhdistyy menneisyys ja ennakoitu tulevaisuus, ja sen korkeammat tasot sisältävät sosiaalisen persoonan sekä “hengellisen minän” piirteet (Damasio, 2011).

Se, miten minusta tulee se, joka olen, liittyy olennaisesti juuri identiteetin, minuuden ja itseyden rakentumiseen. LeDouxin (2003) minäteoria painottaa itseyden rakentumisessa tietoista ja tiedostamatonta, sekä perimää ja kasvatusta. Hänen mukaansa niin genetiikka kuin elämäkokemukset, muisti ja oppiminenkin ovat keskeisessä roolissa persoonallisuuden syntymisessä (LeDoux, 2003). Yhtäläisyyksiä Damasio (2000; 2011) ajatuksiin kuitenkin löytyy, sillä LeDoux (2003) myös korostaa yksilöllisten kokemusten merkitystä itseyden rakentumisessa. Hän pitääkin faktana sitä, että ihminen ei synny valmiiksi rakennettuna, vaan häntä rakennetaan kokonaisuudeksi elämän varrella (LeDoux, 2003, s. 11–13).

Pertti Rautio (2006) avaa artikkelissaan *Minän biologinen perusta* neurologi Joseph LeDouxin (2003) hahmotelmaa minäteoriasta. Rautio (2006) mukaan LeDoux (2003) painottaa Damasiosta poiketen erityisesti emootioita, ja pohtii sitä, miten aivot tekevät itsestä sen, joka se on (Rautio, 2006, s. 33). Jokainen ihmisyksilö rakentuu erilaiseksi geenien ja yksilöllisten elämäkokemusten vaikutuksesta, joista molemmat vaikuttavat aivojen synaptiseen järjestykseen. Näin ne tuottavat ihmisen mielen ja käyttäytymisen ilmiöitä (Rautio, 2006; LeDoux, 2003). Esimerkiksi oppiminen perustuu geneettisesti ohjelmoituihin kykyihin vuorovaikutuksessa kulttuurin kanssa, ja oppimisen synaptisena tuloksena on muisti. Muisti taas toimii keskeisenä tekijänä elämän läpi tapahtuvan persoonallisuuden muovautumisessa (Rautio, 2006). Rautio nostaa LeDouxin ajatuksista esille myös mielenkiintoisen kontrastin: Aivojen toiminnasta iso osa tapahtuu tietoisuuden ulkopuolella ja suuri osa ihmisen toiminnoista on niin automaattisia,

ettei niitä tiedosteta edes jälkeenpäin (Rautio, 2006). Tästä löytyy vahvoja yhteneväisyyksiä kehollisen tiedon yhteydessä käsitelyihin Anttilan (2013) mainitsemiin hämäriin kokemuksiin, jotka ovat näin ollen vaikuttamassa minuuden rakentumisessa myös LeDouxin mukaan.

On huomattavaa, että minuudessa tai itseydessä on useita tasoja ja se, minkä ymmärrämme identiteetiksi, kehittyy tietoisuuden korkeimmilla tasoilla. Niin Merleau-Ponty, Damasio kuin LeDoux puhuvat kaikki tietoisuuden ja minuuden eri tasoista. Esimerkiksi LeDoux kirjoittaa:

1. Minimaalisesta minästä, joka perustuu biologisiin prosesseihin (luonto).
2. Narratiivisesta tarinaminästä, joka on sosiaalinen, vuorovaikuttava, oppiva ja kulttuuri-sidonnainen.
3. Implisiittisestä minästä, joka on tietoisuudesta riippumaton ja löytyy myös esimerkiksi eläimiltä, joilta tietoisuuden kyky puuttuu. Tällöin aivot ikään kuin synnyttävät “itsen”, mutta siitä puuttuu “itsen” ainutlaatuiset piirteet.
4. Eksplisiittisestä minästä, eli tietoinen minuus, jolla on “itsen” ainutlaatuiset piirteet. Tällä tasolla pystymme nostamaan ajattelun etualalle pitkäkestoisesta muistista ymmärrystä ja tietoa siitä, keitä me olemme. (LeDoux, 2003, s. 31–40)

LeDoux (2013) avaa implisiittisen ja eksplisiittisen minän eroa tarkemmin siten, että minuus on enemmän kuin se, mitä tiedostamme. Eksplisiittiset aivojärjestelmät, jotka luovat tietoisesti käsiteltäviä “ilmaisumuistoja”, eroavat tiedostamatta tietoa tallentavista ja oppivista implisiittisistä järjestelmistä. Esimerkiksi tavat ajatella ja tuntea kumpuavat implisiittisesti rakentuneesta tiedosta, vaikka siitä ei oltaisi välttämättä tietoisia (LeDoux, 2003, s. 40).

Damasio (2000) määrittelee minuuden perustaksi esi-itsen (esiminän), joka rakentaa eräänlaista ydintietoisuutta biologisen organismin tiloja ilmentävien ja säätelevien mekanismien avulla. Tämän päälle rakentuu ydinitse, josta organismi on jo alkeellisesti tietoinen. Tässä vaiheessa biologiseen toimintaan liittyy “tapahtumisen tunne”, eli eräänlainen kuva siitä mitä esimerkiksi eliölle itselleen voisi tapahtua vuorovaikutuksessa jonkin ulkopuolisen kanssa. Tämä auttaa organismia reagoimaan oikein tilanteessa. Se vaatii jo itsensä tiedostamista, sekä esitystä siitä, mitä organismille on tapahtumassa sen ja ärsykkeen välisessä suhteessa (Damasio, 2000, s. 156–159; Rautio, 2006). Tämän päälle rakentuu vielä muita itseyden tai minuuden tasoja, kuten omaelämäkerrallinen itseys, jossa muistitieto laajentaa tietoisuutta. Se kattaa omaelämäkerrallisen muistin kautta esimerkiksi menneisyyden ja mahdollistaa tietoisuuden siitä mitä olen ollut, kuka olen nyt, ja minne olen menossa (Damasio, 2000; 2011). Tässä itseyden rakentamisen



kerroksellisuudessa olennaisena osana on vaikuttamassa emootioiden ja tunteiden koneisto (Damasio, 2011, s. 110).

### 3.3 Esiintyisyys kehollisen vuorovaikutuksen mallina

Johdannossa esitin ajatuksen siitä, että opettajana on vähintään yhtä tärkeää pohtia sitä, miten asioita tehdään kuin sitä, mitä tehdään. Esiintyisyys on opettajalle osa sitä: *miten*. Tätä ajatusta voisi verrata filosofi Esa Kirkkopellon (2020) Logomimesis-kirjassaan esiin nostamaan teatterintekijä ja teoreetikko Denis Guénounin ajatukseen: “Teatterillisuus ei ole tekstissä vaan siinä, miten teksti tulee katsottavaksi” (s. 33). Opettajalle tässä vertauksessa opetettava asia toimii tekstinä ja teatterillisuus on sitä, miten opetettava asia tuodaan oppilaiden tavoitettavaksi. Ammatin esiintyvän luonteen vuoksi opettajan voisikin katsoa tuovan opittavia asioita symbolisesta muodosta esiintyjuytensä välityksellä oppilaille mielenkiintoisempaan muotoon. Vaihtoehtoisesti symbolisessa muodossa olevasta tiedosta voidaan esiintyjuyttä työkaluna käyttäen tehdä mielenkiintoisempaa omaksua. Tässä tutkielmassa esiintyminen asettuikin hyvin lähelle olemista, viitaten erilaisissa tilanteissa nousevien roolien tunnistamiseen.

Opettajalle esiintyisyys on yksinkertaisimmillaan sitä, miten luokan edessä ollaan ja toimitaan, miten tehtäviin annetaan ohjeita tai sitä, miten reagoidaan päivän aikana tapahtuviin asioihin. Väitän kuitenkin, että esiintyisyys on ennen kaikkea erilaisten tunteiden ja kokemusten ilmentämistä, hyväksyntää ja käsittelykykyä. Esimerkiksi tunteiden ilmentäminen tapahtuu pitkälti elehtimällä ja liikkumalla, tai muulla tavoin fyysisesti ilmaisten. Taustalla kuitenkin vaikuttavat monenlaiset keholliset tiedostetut ja tiedostamattomat tunteet ja tuntemukset, joiden merkitystä esimerkiksi Cole ja Hollenstein (2018) tunteiden tutkimuksessa painottavat. Opettajan ammatissa edellä mainitut tehdään lähes poikkeuksetta luokan edessä, *esillä*. Tunnetaidot ovat tällöin vahvasti kytköksissä esiintyjuyteen, ja opettajan omat tunnetaidot korostuvat. Cole ja Hollenstein (2018) kuvaavat ihmisen fysiologiseksi, ympäristöä observeivaksi, alati tuntevaksi ja tältä perustalta toimintaa mukauttavaksi dynaamiseksi kokonaisuudeksi. Tunteiden ja tuntemusten tutkimus kaipaa ymmärryksen laajentamista pelkästään subjektiivisista tunteista, fyysistä ilmauksista ja tunteiden tiedostamisesta kohti kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä siitä, miten olennainen osa ne ovat olemistamme sekä fysiologiaamme (Cole & Hollenstein, 2018).

Opettajan olisikin hyvä omata ontologinen näkökulma, joka nivoo tunteet osaksi oppimista, esimerkiksi tunnetaitojen muodossa. Ne ovat tunteiden käsittelyn taitoja, jotka nousevat erityisesti esille silloin kun puhutaan esiintyjuydestä pedagogisena työkaluna. Tunteiden käsittely ja

ilmaisu ovat aina myös kehollista toimintaa, ja sitä kautta olennainen osa vuorovaikutustamme. Se, miten opittavaa asiaa tuodaan opetustilanteessa esille, on myös erittäin vahvasti linkittyneenä tilanteen kokemiseen. Esiintyjyyden kautta päästään merkitysten rakentamisen ja eritoten oppijan ja informaation välisen yhteyden ytimeen, eli vuorovaikutuksessa syntyvään kokemukseen, jonka kautta tietoa luodaan. Esiintyjyyden avulla oppimistilanteesta voidaan pyrkiä tekemään voimakkaammin osallistava ja tunteita herättävä. Kun oppilaat saadaan kiinnittymään paremmin oppimistapahtumaan, syntyy voimakkaampia tunteita. Deweyn (2000) sanoin: ”Emotion is an indication of intimate participation, in a more or less exited way” (s. 390). Tähän viitaten, esiintyjyyttä voisi tarkastella tunteiden herättämisenä mieluummin enemmän kuin vähemmän kiinnostavalla tavalla.

Kehityspsykologian professorien Colen ja Hollensteinin (2018) mukaan tunteiden tutkimuksessa aletaan nykypäivänä tunnistaa kehollisuuden merkitys. Olennaisessa osassa on kasvava ymmärrys siitä, että tunteiden alustana toimiva ja alati ympäristöä tulkitseva fysiologinen kokonaisuus tekee meistä alati tuntevan. Tätä kautta tunteet linkittyvät olemiseen ja tilanteiden kokemiseen, sekä tunteiden tutkimuksessa tiedostetaan se fakta, että tunteet ovat korvaamattomia selviytymisellemme ja ne mahdollistavat erilaisiin tilanteisiin mukautumisen (Cole & Hollenstein, 2018). Jos esiintyjyyden avulla pystytään vaikuttamaan tuntemuksiin oppimistilanteessa, on perusteltua nähdä, että esiintyjyyden kautta voidaan vaikuttaa myös tilanteeseen asennoitumiseen.

## 4 Tulosten tarkastelu

Tiivistäen voi todeta, että kehollisuus on ennen kaikkea vuorovaikutusta ja olemisen perustaa. Sen kautta olemme *yhteydessä* niin toisiin henkilöihin kuin ympäristöönkin. Tässä yhteydessä myös muodostetaan, yhdistetään ja palautetaan mieleen tietoa (Macrine & Fugate, 2022). Kehollisuus on myös tajuntamme, aistiemme, tuntemusten ja tunteittemme perusta. Kokeminen on kehollista, eikä vain luonnosta irrallinen mielen sisäinen psykologinen prosessi (Dewey, 2000; Alhanen, 2013; Anttila, 2013; Sutinen, 2003). Merkitysten luominenkin tapahtuu sijoittaessamme kehollisuutemme kautta itsemme ympäristön kanssa tietynlaiseen suhteeseen (Pasanen, 2006; Merleau-Ponty, 2006; 1962). Kehollisuus ei myöskään ole esimerkiksi taidekasvatuksen tai taito- ja taideaineiden pedagogiikan etuoikeus (Anttila, 2011; 2013; Dewey, 2000), vaan pikemminkin ontologinen, olemistamme käsittävä näkemys. Koulussa olemme kehollisia niin yhteiskuntaopin kuin liikunnankin tunneilla. Kehollisuus olemassaolomme lähtökohtana antaa laajempaa näkökulmaa oppimiseen vaikuttavien ilmiöiden ymmärtämiseen, ja rakentaa siltoja aina yhteiskunnallisen ja globaalin toiminnan tasoille asti.

Opettajan pedagogisena lähtökohtana kehollisuus toimii monin tavoin niin ”eettisen selkärangan” kuin konkreettisen tekemisenkin tasolla. Jos fyysinen keho tunnustetaan merkitykseltään ensisijaiseksi kokemiselle (Pfeifer & Bongard, 2007; Macrine & Fugate, 2022), tulisi opetusalan tarkastella opetuksen käytänteitä yhä monipuolisemmin kehollisuutta huomioon ottavaksi. Esimerkiksi monipuolinen vuorovaikutus ympäristön kanssa, sekä eri aistien kautta tehtävät havainnot ovat käytäntöön hyvin toteutettavissa olevia näkökulmia oppimiseen. Kehollisuutemme fyysiset rajoitteet myös luovat raamit, joista maailmaa katsellaan (Alhanen, 2013; Anttila, 2013). Näiden yksilöllisten elämäkokemusten muokkaamien raamien sisään mahtuvat fysiikan lisäksi niin tunteet, tuntemukset sekä minuus. Jos yksilöllisesti kokeminen tiedostetaan totuudeksi, tulisi meidän pyrkiä entistä monipuolisempaan toiseuden ymmärtämiseen niin tunteiden, tilanteiden kuin aistihavaintojenkin suhteen. Tätä kautta on helppo huomata, kuinka kehollisuus antaa aineksia myös aiemmin mainittuun eettiseen näkemykseen esimerkiksi opettajalle.

Kehollisuus asettuu osaksi minuutta ja oikeastaan toimiikin sen rakentajana ja maailmaan kytkävänä ankkurina (Damasio 2000; 2011; LeDoux, 2003; Dewey, 2000). Minuus on kuitenkin enemmän kuin tietoisuutemme ”hallinnassa” oleva kokonaisuus (LeDoux, 2003; Damasio, 2000; 2011). Aistihavainnot ja niistä seuraava valtava informaation tulva edellyttää sitä, että kaikesta informaatiosta ei tule merkityksellistä tietoa. On kuitenkin tärkeää huomata, kuinka

tietoisuutemme alla toimii mekanisme, jotka vaikuttavat siihen, mistä informaatiosta tulee merkityksellistä. Kasvattajien ja kouluttajien olisi olennaista pohtia keinoja, joilla tätä informaation ja sen kokijan välistä vuorovaikutusta saataisiin merkityksellisemmäksi. Tarkastelenkin seuraavaksi vielä tiivistäen minuuden rakentumista sekä merkityksiä aiempiin lukuihin peilaten. Luvun loppuun tiivistän vielä vuorovaikutuksen kehollista luonnetta, jossa myös esiintyvyydellä on paikkansa.

#### **4.1 Merkitykset yksilöllisten kokemusten rakentajana**

Kehollinen tietoteoria kiinnittää huomion oppijoihin oppimistilanteen henkilökohtaisesti ja kehollisesti kokevina tiedon rakentajina. Erilaisten kokemusten määrä päivän aikana on kuitenkin valtava, kuten myös aistien kautta saatavan informaation määrä. Tästä syystä onkin syytä tarkastella myös merkitysten roolia tiedon rakentumisessa. Mikko Lehtonen (1996) pohtii merkitysten luonnetta kirjassaan *Merkitysten maailma*, ja toteaa, että niitä on kaikkialla. Hänen mukaansa elämme maailmassa, joka on täynnä toisten tuottamia merkityksiä. Emme kuitenkaan paina mieleemme laisinkaan niitä merkityksiä, joita on kaikkialla, vaan otamme toisten tuottamat merkitykset vastaan pitkälti valmiiksi annettuina (Lehtonen, 1996). Tämän voi nähdä esimerkiksi ilmiönä, joka helpottaa maailman hahmottamista valmiiden merkitysten kautta. Esimerkiksi tietokoneen tunnistaminen on helppoa, vaikka niiden monimuotoisuus eri merkkien, kannettavien ja työpöytäkoneiden muodossa on suorastaan lukematon. Tietokonetta määrittäviä rajoja ei jäädä pohtimaan tarkemmin, vaan arjessa tiedoksemme riittää se, että tiedämme kyseisen objektin olevan tietokone. Kaikesta informaatiosta ei siis tule merkityksellistä, eikä sitä välttämättä jäädä tarkastelemaan sitä sen tarkemmin. Informaatio on kuitenkin ympäristöstä vuorovaikutuksen kautta saatu yksilöllisessä kokemuksessa. Anttila (2013) puhuu tällaisesta tiedosta hämäränä tietona. Hänen mukaansa iso osa kehollisista kokemuksista jää huomiotta ja potentiaalinen tiedon raaka-aine käyttämättä. Kokemukset kuitenkin jäävät vaikuttamaan tietoisuuden kokemusmaailman taustalle, juuri näinä ”hämrinä” kokemuksina (Anttila, 2013).

Lehtonen (1996) pohtii kirjassaan erityisesti tekstin ja lukijan kohtaamisessa vaikuttavia tekijöitä, eli tapahtumaa jossa informaatio on symbolisessa muodossa. Hänen fokuksensa on kuitenkin merkitysten kautta informaation ja kokijan välillä tapahtuvassa yhteydessä, eli kokijan ja kokemuksen välillä. Lehtosen mukaan kaiken uutta luovan ajattelun lähtökohtana on ihmettely ja tutkivan katseen tarkentaminen itsestään selviltä vaikuttaviin asioihin. Tällöin kysytään

kysymyksiä, kuten: miksi nämä asiat ovat näin, mikä rooli on konteksteilla, tai mitä tapahtuu, kun informaatio ja kokija kohtaavat (Lehtonen, 1996).

Sillä miten tilanteet koetaan, voidaan taas vaikuttaa esimerkiksi motivaation kautta oppimiseen. Salmela-Aron (2018) mukaan motivaatiolla onkin tärkeä rooli siinä, miten oppijat suuntaavat tekemistään ja asettavat uusia arvoja. Motivaatioon vaikuttavia kokemuksia ovat muun muassa vaatimusten, haasteiden ja mahdollisuuksien kokeminen. On merkittävää, mikä koetaan itselle tärkeäksi ja hyödylliseksi. Samalla tarvitaan kokemuksia pystyvyydestä itsensä kehittämiseen (Salmela-Aro, 2018). Toisin sanoen, henkilökohtaiset kokemukset ovat avainasemassa motivaation rakentumisessa. Salmela-Aro (2018) täsmentää motivaation rakentuvan sosiaalisen ulottuvuuden kautta. Sosiaalisen ja tilannesidonnaisen vuorovaikutustapahtuman kautta opitaan yhdessä motivaatiota suunnaten. Toimintaa säädellään yhdessä vuorovaikuttaen, ja motivaatioon vaikuttavat niin vanhemmat, opettajat kuin koulukaveritkin (Salmela-Aro, 2018).

Kaikki tuntuu siis palaavan jälleen kerran kokijan ja ympäristön väliseen yhteyteen, jota kasvatustieteiden tulisi tuoda käytäntöön nykyistä laajemmasta vinkkelistä. Erityisen tärkeää tämä on nyky-yhteiskunnan sirpaloituneesta luonteesta syntyvissä ilmiöissä. Esimerkiksi työelämän hajanaisuus, tasa-arvokysymykset, innovaatioiden tarve sekä oman itseytensä löytäminen ovat teemoja, joihin luova ajattelu ja valmiiksi annetun tiedon tarkempi pohdiskelu voisivat tuoda uusia mahdollisuuksia. Tämänkaltaiset teemat tekevät tiedonteorian uudistamisesta myös erittäin ajankohtaisen ja yhteiskunnallisen aiheen.

Opettajina meidän on syytä painaa mieleen tiedon rakentumisen henkilökohtaisuus, mikäli pyrkimyksenä on aidosti motivoida sekä ottaa huomioon erilaiset oppijat. Uskonkin, että kehollinen tietokäsitys voi avata mahdollisuuksia erilaisia oppimisen tapoja tukevien menetelmien pohtimiseen ja kehittämiseen. Pedagogiset filosofiat ja ohjenuorat, jotka huomioivat meidät ruumiinfenomenologisten ajatusten mukaisina kehollisina kokijoina ja toimijoina, ovatkin viime vuosina alkaneet esiintyä entistä vahvemmin kasvatustieteen aloilla. Kuten esimerkiksi Lehtosen (1996) pohdinnoista on huomattavissa, saman suuntaista pohdintaa on tehty jo vuosikymmeniä kielellisten ja yleismaailmallisten merkitysten saralla. Ruumiinfenomenologiaan juurtuva kehollinen oppiminen ja tieto tuntuvat tarjoavan filosofista näkökulman laajennusta olemassa olemisen tarkastelulle oppimisen kontekstissa. Tämä filosofinen pohja voisi tarjota uusia näkökulmia myös useisiin nykyajan haasteisiin esimerkiksi kehollisuudelle kriittisen ajattelun perustana.

## 4.2 Minuuden kehollinen rakentuminen

On tärkeää huomata, kuinka kaikki käsitellyt tieto- sekä minuuden teorit kietoutuvat toisiinsa tunteiden ja yksilöllisten kokemusten tasolla. Subjektin ja objektin välisessä suhteessa tapahtuvien ilmiöiden ja seuraamusten tarkasteleminen ei siis pelkästään luo tiedon, vaan myös minuuden rakentumisen kannalta tärkeää informaatiota. On erittäin mielenkiintoista, että käsittelemieni teorioiden mukaan tieto, muisti ja identiteetti rakentuvat pääosin tietoisuuden kehittyneimmillä tasoilla, kuten esimerkiksi Damasion (2000; 2011) ydinminän ja eritoten elämäkerallisen minän alueilla. Samalla kaiken alla on biologinen ja geneettinen perusta, johon LeDoux (2003) viittaa luonnon käsitteellä, kuten myös Damasio (2000; 2011) esi-itseydellä.

Myös Dewey liittää kokemisen osaksi luontoa ja biologista yhteyttä. Hänen mukaansa kokemus ei ole luonnosta irrotetun mielen sisälle rakentuva kuvajainen, vaan elävän olennon vuorovaikutuksessa kokemia todellisia maailmassa olevia tapahtumia (Alhanen, 2013, s. 55). Jos pysymme asettamaan monisyisen subjektin ja kokemusten suhteet pedagogisen tarkastelun polttopisteeseen, on perustellusti mahdollista löytää ykseyttä, inhimillisyyttä, tiedon ja identiteetin rakentumista sekä maailmassa olemista tukevia työkaluja opettamisen käytäntöön. Myös tunteiden säätelyn taidoilla on tutkimusten mukaan yhteyksiä persoonallisuuden rakentumiseen, toimintakykyyn, temperamenttiin ja toimiviin vuorovaikutussuhteisiin (Cole & Hollenstein, 2018). Kehollinen ontologia saa siis ainakin käsittelemieni tutkijoiden ja filosofien julkaisujen valossa tukea niin neuropsykologian tutkimuksesta kuin filosofisesta pohdinnastakin. Vähintäänkin samansuuntaisia teorioita voidaan yhdistää minuuden rakentumisen, identiteetin kehittymisen, vuorovaikutuksen, kokemisen sekä merkitysten saralta. Tämän tiedon valossa alkaa vahvasti näyttää siltä, että kahtiajakojen sijaan pohdintaa tulisi tarkentaa kokonaisvaltaisen kehollisuuden kautta syntyviin yhteyksiin ja kokemuksiin.

Identiteetin ja ammatti-identiteetin pohjalla on kehollisuus, jonka myötä niiden kehittymiseen vaikuttavat monet tekijät. Izadina (2013) tiivistää ammatti-identiteetin luonnetta ja kehittymistä artikkelissaan aiemman kirjallisuuden ja tutkimusten pohjalta. Hänen mukaansa opettajaidentiteetti ei ole luonteeltaan stabiilia tai ennalta määritettyä, vaan pikemminkin dynaamista ja alituisen opettamisen opettelemisen aktiivisessa prosessissa rakentuva ja muokkautuva. Myös monet sisäiset tekijät, kuten motivaatio ja emootiot sekä ulkoiset, kuten konteksti ja kokemukset vaikuttavat opettajaidentiteetin rakentumiseen ja jättävät sen jatkuvaan muutokseen (Izadina, 2013, s. 695). Myös Izadina huomioi ammatti-identiteetin rakentumisessa kokemukset, kontekstin ja tunteet sekä tuntemukset (emootiot), joita olen korostanut tässä tutkielmassa.

Mielenkiintoinen lisäys ammatti-identiteetin rakentumiseen on motivaation vaikutuksen tunnustaminen, joka liittyy olennaisesti myös olemassa olemisen kehollisen perustan tunnustamiseen pedagogisena työkaluna.

Ammatti-identiteetin kehollista luonnetta tukee myös käsitys siitä, että ammatti-identiteettiä rakennetaan muun muassa kontekstin reflektion kautta (Hasari, 2019; Rodgers & Scott, 2008). Tällöin reflektion kohteena oleva konteksti asettuu merkittävään rooliin. Hasarin (2019) mukaan kontekstissa toisten kanssa käytävään vuorovaikutukseen sisältyy tunnekokemuksia ja -ilmauksia, jotka vaikuttavat tilanteiden käsittelyyn. Toisten kanssa vuorovaikutuksessa ilmenevät tunteet antavat tilanteen tulkintaan myös uusia näkökulmia ja merkityksiä. Reflektio ja tunteet ovat olennainen osa ammatti-identiteetin kehittymistä (Hasari, 2019). Yhteys, jossa elämän erilaisia tilanteita koetaan, kietoutuu siis osaksi koko minuuden rakentamista. Voiko sen merkitystä oppimisessa, kasvussa ja kehityksessä sivuuttaa?

### **4.3 Kehollisuus kiinnittyy vuorovaikutukseen**

Jos vuorovaikutuksen halutaan olevan inhimillistä, on Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologiaan pohjaten perusteltua, että opettajan tulisi pyrkiä aitoon ja avoimeen dialogiseen kohtaamiseen. Dialogisuus avaa väyliä kohtaamiselle, sekä erityisesti kehollisuuden eri ulottuvuuksien hyväksymiselle vuorovaikutuksessa. Jos hyväksymme olemisemme kehollisuuden, niin hyväksymme tunteet ja tuntemukset, henkilökohtaiset perspektiivit ja tavat rakentaa tietoa. Samalla on perusteltua hyväksyä moninaiset erilaiset fyysiset olemukset. Nämä kaikki ovat ulottuvuuksia, joiden hyväksymisen puutteet voivat tehdä vuorovaikutuksesta joskus haastavaa tai raskasta. Dialogisuuteen pyrkiminen kuitenkin avaa mahdollisuuksia siihen, että voimme hyväksyä niiden olemassa olemisen ja vaikutuksen. Näin aukeaa myös mahdollisuuksia erilaisten vuorovaikutukseen vaikuttavien aspektien tarkastelulle ja tunnistamiselle. Tätä kautta vuorovaikutustilanteessa voi olla helpompaa toimia toisen ykseyttä kunnioittaen.

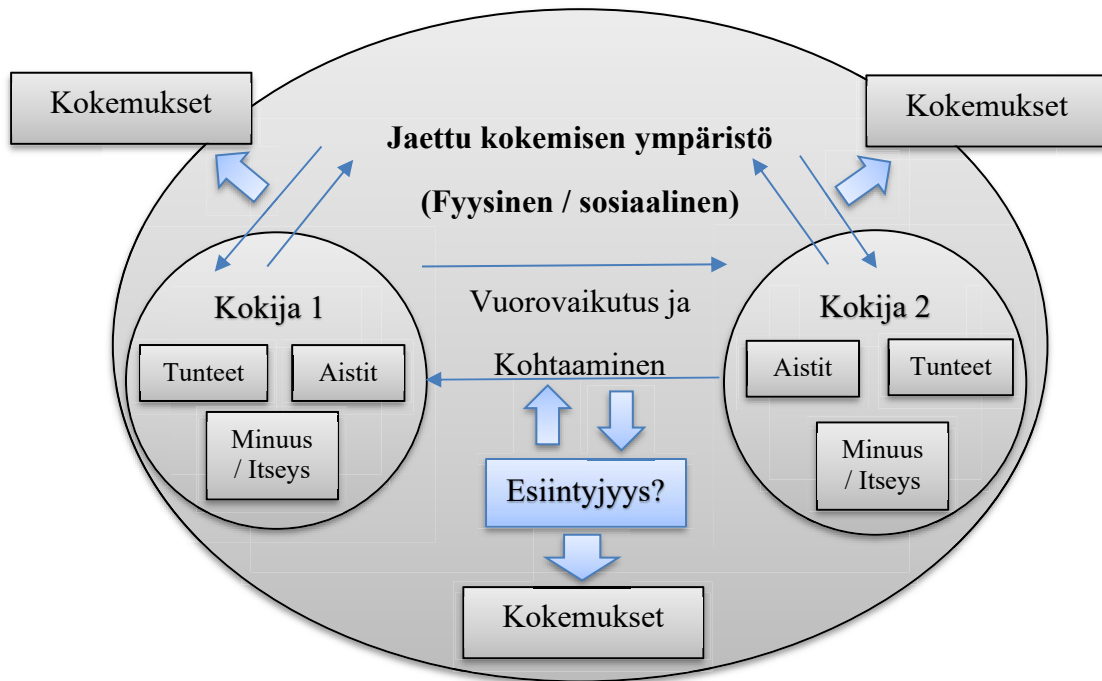
Voidaan tunnustaa se, että toisen käytöksen taustalla vaikuttaa monia kyseiseen kokemusmaailmaan kuulumattomalle jopa täysin näkymättömiä tekijöitä. Oppilaasta ei välttämättä näy huonoa oloa tai kurjaa elämäntilannetta päälle päin, mutta ne voivat olla huomattavissa vuorovaikutuksessa vaikkapa kiukutteluna tai toistuvina poissaoloina. Jos tiedostamme tuntemusten, tunteiden, aistien ja ajattelun yhteistyöstä syntyvien vuorovaikutustilanteen taustojen merkityksen, voi toisten ymmärtämisestä tulla hieman helpompaa. Toisen kiukuttelun voi tällöin mah-

dollisesti käsitellä ilman, että siitä tarvitsee loukkaantua. Tällöin pikemminkin pääsee ratkaisemaan tilannetta ruohonjuuritasolta, eli ylettymään niihin asioihin, joista tunteet syntyvät. Tällöin ollaan yhteydessä siihen yhteyteen, jota toinen kokee vuorovaikutuksessa minuutensa sekä ympäristön kanssa. Tällainen vuorovaikutus on pyrkimisen arvoista inhimillistä kohtaamista, joka syventää vuorovaikutussuhdetta toistemme välillä.

Opettajan toiminta ja hänen minuutensa linkittyvät vuorovaikutuksen kautta yhteisesti jaettuun kokemisen ympäristöön (kontekstiin), eli itse oppimistapahtumaan (ks. kuvio 1). Tämä on osa sitä, *miten* opettaja opettaa ja luokan edessä toimii. Siksi kehollisuuden tunnustamisen kautta tapahtuvan pedagogisen rikastuttamisen (esim. esiintyjyyden) pohjalla täytyy olla jonkinasteinen ymmärrys siitä, millaiseen vuorovaikutukseen opettaja pyrkii. Tämän ymmärryksen kartuttamiseen eväitä voi tarjota dialogisuuteen pyrkiminen. Sitä voisikin hahmottaa yhtenä pedagogisena filosofiana terveeseen, välittävään ja aidosti kohtaavaan keholliseen vuorovaikutukseen. Kohtaaminen ja vuorovaikutus ovat avainasemassa pedagogisten filosofioiden käytäntöön tuomisessa. Kun vuorovaikutuksella on kestävä ja laaja sekä oppilaiden minuuden kasvua tukeva perusta, on sen päälle mahdollista lähteä rakentamaan pedagogisesti perusteltua oppimistilanteen rikastuttamista. Tämä voisi tapahtua esimerkiksi esiintyjyyden näkökulmasta.

Alla oleva graafinen esitys (kuvio 1) kontekstissa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta tiivistää sitä, miten yksilöt asettuvat yhteisesti jaettuun kontekstiin esimerkiksi oppimistilanteessa. Se kuvaa myös sitä, kuinka kokemuksia syntyy kehollisessa vuorovaikutuksessa niin ympäristön (fyysinen ympäristö) kuin toisten osallistujienkin (sosiaalinen ympäristö) kautta. Kokijoiden sisällä on nähtävissä kehollisia tekijöitä, jotka muokkaavat yksilöllisiä kokemuksia. Jokainen kokija aistii kontekstia yksilöllisen kehollisuutensa luomista raameista, ja myös tunteet vaikuttavat siihen, minkälaisia kokemuksia kontekstissa herää. Minuus kuvastaa eräänlaista omaelämänkerrallista minää (vrt. Damasio, 2000; 2011), jota elämässä aiemmin koetut kokemukset osaltaan ovat rakentaneet. Se, millaisia kokemuksia kokija on aiemmin kokenut, vaikuttaa siihen, miten kyseinen yhteisesti jaettu konteksti koetaan. Kaiken kokemisen edellytyksenä kuviossa ovat kaksisuuntaiset nuolet, jotka kuvaavat vuorovaikutusta. Kokemukset kumpuavat niistä, ja asettavat dialogisen vuorovaikutuksen olennaiseen osaan kaikkea kokemista.





Kuvio 1. Yksilöllinen kokeminen yhteisessä kontekstissa kumpuaa vuorovaikutuksesta.

Kuvio 1 asettaa esiintyjyden kehollisen vuorovaikutuksen mahdolliseksi keinoksi kokemuksiin vaikuttamiseen. Siinä ei kuitenkaan oteta huomioon esimerkiksi sitä, kuinka esiintymisellä voidaan pyrkiä tunteisiin vaikuttamiseen. Tunteisiin ja tuntemuksiin vaikuttamalla esiintyjyden vaikutukset leviävät jokaisesta yksilöstä laajemmalle, kuin pelkästään esiintyjän ja kyseisen yksilön väliseen vuorovaikutukseen. Jos opettaja on esiintyjyytensä avulla saanut oppilaassa syntymään iloa, on oppilas lähtökohtaisesti positiivisemmin suhtautunut niin käsiteltävään aiheeseen kuin vaikkapa ympäristöönkin, jossa oppiminen tapahtuu. Kuvio yksinkertaistaa tutkielmani tuloksia, mutta asettaa ympäristön, kokijat ja heidän kehollisuutensa sekä tässä verkostossa syntyvät kokemukset yhdelle kentälle, joka helpottaa tapahtuman tarkastelua.

Tarkasteltaessa sitä, millainen esiintyjä opettajan tulisi olla, törmätään monenlaisiin haasteisiin. Esimerkiksi tietynlaiseen muottiin alistaminen aiheuttaa problematiikkaa moninaisuuden ja yksilöiden arvostamisen näkökulmasta. Erilaisuus on rikkaus, jonka ansioista tietynlainen opettaja saattaa toiselle oppijalle sopia erinomaisesti toisen oppilaan mieltymysten ja tarpeiden jäädessä täysin huomiotta. Erilaiset oppijat siis kokevat erilaiset tilanteet eri tavoin. Tähän osaltaan vaikuttavat jokaisen kokijan yksilöllisen kehollisuuden raameissa syntyvät tunteet ja aistit (ks. kuvio 1). Siksi emme voi määritellä yhtä täydellistä esiintyjyden ja opettajuuden kietoutumaa, johon kaikkien opettajien tulisi pyrkiä esimerkiksi omassa koulutuksessaan. Koska ammatti-

identiteetti linkittyy vahvasti kaikkeen yllä mainittuun, opetusalan ammattilaisten tulee kuitenkin olla todella herkkänä jo silloin kun tulevien opettajien ammatti-identiteettiä rakennetaan. Tätä puoltaa myös Mahsa Izadinian (2013) esittämä ajatus siitä, että opettajankoulutusohjelmia voidaan pitää ensimmäisinä ja ehkä jopa tärkeimpinä vaiheina opettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetin kehittymiselle. Hänen mukaansa identiteetin rakentaminen ei saisi palvella kenenkään muun kuin opettajan itsensä kehittämisen agenda (Izadinia, 2013).

Kaikkien yhteisen edun vuoksi opettajaopiskelijoiden siis tulisi kokea saavansa kehittää omaa ammatti-identiteettiään siihen suuntaan, joka heille tuntuu luonnolliselta. Tämä luo pohjaa myös sille, että ammatti-identiteettiin kietoutuvaa esiintyjyyttä tulee tarkastella yksilöllisten vahvuuksien näkökulmista. Tällöin jokaisen opettajan omat vahvuudet pääsevät esiin niiden pohjalta rakennetuissa yksilöllisissä ymmärryksissä esiintyjyydestä.

## 5 Pohdinta

Tutkielma on ollut prosessina haastava. Aihe ja erityisesti sen rajaaminen kandidaatin tutkielman rajoihin osoittautui haastavaksi. Mikäli esiintyjyyttä haluaa tarkastella kehollisen vuorovaikutuksen pedagogisesti perusteltuna näkökulmana, on kehollisuuden määrittelemisen kuitenkin olennaista. Koen, että kehollisuuden määrittelemisen taas vaatii ontologiselle tasolle pureutumisen, jotta käsitteen voi ymmärtää tarkoituksenmukaisesti. Ontologista näkökulmaa taas on hyvin haastavaa avata suppeasti, jolloin tulokulmien, tekstin ja aihealueiden määrä paisuu herkästi. Esiintyjyys toimii kehollisuuden puolesta puhuvan pedagogiikan mielenkiintoisena tulokulmana, mutta on aiheena haastava lähdemateriaalin suhteen. Esiintyjyydestä pedagogisena keinona tuntuukin olevan tarjolla hyvin niukasti materiaalia.

Tutkielman aihe muodostui tutkimuskysymysten huolellisesta pohdinnasta huolimatta liian laajaksi. Tämä aiheuttaa sen, että kandidaatin tutkielmaan nähden materiaalia on liikaa, mutta mitään osa-aluetta ei ole käsitelty kovinkaan syvällisesti. Niinpä tutkimuskysymyksiin vastaaminen ei ole tapahtunut niin laajoista näkökulmista kuin olisin itse tutkijan roolissa tahtonut. Tulokset ovat kuitenkin erittäin ajankohtaisia ja pidän niitä myös merkityksellisinä. Oppimisessa ja sen käsityksissä on näkyvillä jatkuvaa muutosta, josta voi tunnistaa monia kehollisia piirteitä. Esimerkiksi erilaiset projektimuotoiset oppimisen tavat liittävät usein oppimisen suoraan ympäröivään kontekstiin ja tukevat moniaistisia oppimisen keinoja. Positiivinen pedagogiikka taas ottaa yksilölliset tunteet, (elämän)kokemukset ja yksilön vahvuudet huomioon oppimisen lähtökohdina sekä huomioi yksilönä toimimisen yhteisessä kontekstissa. Kehollisuus on oppimisessa ajankohtainen aihe, jonka tutkiminen eri näkökulmista on inhimillisyyden ymmärtämiseksi arvokasta ja oppimiskäsityksiä monipuolistavaa.

Tutkielman metodiksi valikoitui kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Tämän tapainen toteutus antaa Salmisen (2011) mukaan vapauksia tutkimuskysymyksien sekä käytetyn aineiston suhteen. Tutkimuskysymykset voivat olla väljempiä eikä lähdekirjallisuuden valintaa tarvitse rajata metodisten rajojen puitteissa (Salminen, 2011, s. 6). Koska osa tutkielmani käsitteistä on varsin tuoreita, koen erityisesti aineiston valinnan väljyyden tukevan tutkielmani toteutusta. Esimerkiksi kehollinen oppiminen on termi, josta ei vielä tutkielmaa aloittaessani löytynyt tietoa useista lähteistä. Siksi kyseiseen aiheeseen täytyi paneutua esimerkiksi kehollisen tiedonkäsitäytksen kautta tai käyttämällä suppeaa lähdemateriaalia. Koska kehollisuus oppimiseen ja koulutukseen liitettyä aihealuetta on melko tuore, useita aiheita joutuikin lähestymään hieman kierrellen, tai pohjaamaan joitain lukuja vähäisiin lähteisiin. Onkin eettisesti perusteltua pohtia,

kuinka vankalle tieteelliselle pohjalle jotkin osat tutkielmastani perustuvat. Kuulan mukaan hyvän tieteellisen käytännön vaatimuksina toimivat esimerkiksi tutkimustyön rehellisyys ja eettinen kestävyys koko tutkimusprosessin ajalta (Kuula, 2011). Tästä syystä pidän erityisen tärkeänä tekemääni aineiston huolellista tarkastelua ja pohdintaa luotettavuudesta sekä sopivuudesta.

Olen käyttänyt tutkielman tekemiseen runsaasti aikaa kandidaatintyön aikaresursseihin nähden ja koen, että vähäisten lähteiden varassa etenevät osiot ovat lähdemateriaalin validiteetiltaan kuitenkin huolellisesti valittuja ja pohdittuja. Aiheen parissa tapahtuu tällä hetkellä selkeästi paljon uutta tutkimusta, sillä tutkielmani työstämisen aikana aiheesta on ilmestynyt useita merkittävien yliopistojen ja tutkimustahojen vertaisarvioituja julkaisuja. Jos aloittaisinkin kandin työni nyt, valitsisin hieman erilaisen tulokulman uuden tutkimustiedon valossa. Koen silti, että tämä työ asettuu jollain tapaa *narratiivisen kirjallisuuskatsauksen* muotoon. Salmisen mukaan narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa pystytään tarjoamaan käsiteltävästä aiheesta laaja kuva, jossa epäyhtenäistä tietoa järjestetään jatkuvaksi tapahtumaksi (Salminen, 2011, s. 7). Koen että tässä tutkielmassa juuri epäyhtenäisen tiedon yhdistely on merkittävässä roolissa. Tutkielmani on metodologisesti myös luonteeltaan hieman kommentoiva, sillä esimerkiksi opettajan esiintyjyydestä kirjoittaessa oli välttämätöntä avata aihetta omasta esiintyvän taiteilijan näkökulmasta. Salmisen mukaan kommentoivassa yleiskatsauksessa nouseekin esiin kirjoittajan itsensä tuoma panos, joka voi myös aiheuttaa puolueellisuutta aiheesta (Salminen, 2011, s. 7). Tätäkin tulokulmaa voi siis pitää eettisesti hieman arveluttavana. Koen sen kuitenkin olevan erittäin tarpeellinen näkökulma tutkielmalleni.

Tutkielmassa käsittelemäni aiheet kietoutuvat niin syvälle olemiseen, että ne vaativat tarkkaa eettistä pohdintaa. Esimerkiksi opettajan ammatti-identiteetin ja henkilön minuuden kanssa työskennellessä nousee esiin pohdintaa siitä, millainen on hyvä opettaja. Sitä seuraa alisteisuuden problematiikka, sillä kenenkään ammatillista kasvua ei tulisi alistaa minkäänlaiseen ennalta määrättyyn muottiin. Miten esimerkiksi voi päättää, millainen on hyvä ammatti-identiteetti ja kuinka se rakentuu? Voiko kokemusten merkityksen tai esiintyjyyden tiedostaminen ylipäättään lisätä opettajan ammattikelpoisuutta millään tavalla? Luokassa toimiessaan opettaja on kuitenkin aina esillä, jolloin hän esiintyy siellä jollain tavalla. Opettajan olemisen tavat vaikuttavat väistämättä osallisten kokemuksiin vuorovaikutteisesta oppimistilanteesta. Siten opettajan tapo olla on olennainen osa vuorovaikutusta, ja opettajan toiminnan taustalla vaikuttavia näkemyksiä on perusteltua tarkastella useista näkökulmista.

Luokan edessä esiintyminen ei vaadi karikatyyristä hahmoa, vaan opettaja johtaa tilannetta luokkahuoneessa omalla opettajan ammatti-identiteettiin kietoutuvalla opettajapersoonallaan. Väitän kuitenkin, että tämän persoonan löytämisen, monipuolisen tarkastelun ja tiedostetuksi tekemisen tulisi olla olennainen osa opettajan ammatti-identiteetin rakentamista ja rikastuttamista. Opettajan vastuullisessa tehtävässä on tärkeää ymmärtää omaan toimintaan vaikuttavia tekijöitä, kuten ontologisen näkemyksen pohjalta rakentuvaa ammatillista minää. Kun toiminnalla on pedagogisesti perusteltu pohja, voivat opettajan toimet johtaa oppimistilanteiden pedagogiseen rikastuttamiseen. Esimerkiksi Izadinian (2017) ajatuksiin pohjaten tällaisen filosofisen, minuutta rakentavan pohdinnan olisi otollista sijoittaa jo opiskeluajalle. Näiden aiheiden käsittelyä ei voi myöskään jättää pelkästään opetussuunnitelman vastuulle. Nostin opetussuunnitelmasta esille vain yksittäisiä esimerkkejä kehollisuudesta, sillä kehollisuuden ilmenemisestä opetussuunnitelmassa voisi tehdä kokonaan oman tutkimuksen. Opetussuunnitelman laajempi käsittely ei ole tälle tutkielmalle relevanttia, mutta mielestäni on tärkeää huomata ristiriita kehollisuuden opetussuunnitelmaan kirjaamisen ja aiheen vähäisen käsittelyn välillä.

Kuten muitakin taitoja, esiintymis- ja ilmaisutaitoja voidaan myös harjoittaa ja kehittää. Parhaimmillaan vuorovaikutus- ja esiintymistaidot kietoutuvat yhteen opettajan ammatti-identiteetin kanssa toinen toistaan tukien. Opettaja on luokan edessä toimiessaan erilaisessa roolissa, kuin vaikkapa kotona lähimpiensä kanssa. Tästä näkökulmasta jokainen opetustapahtuma on eräänlainen performanssi, puhutaan opettajan toiminnan kontekstissa sitten esiintyjyydestä tai olemisesta. Kun esiintyjyydestä tulee osa opettajuutta, se nousee esiin luokan arjessa. Se näkyy opettajan olemisessa ja toiminnassa, vaikuttaen kaikkien vuorovaikutuksen piirissä olevien kokemuksiin tilanteesta.

Tässä tutkielmassa tarkoituksena ei ollutkaan tuottaa uutta tietoa aiheesta, vaan pikemminkin tarkastella kirjallisuutta kehollisuudesta ja sen pedagogisesta perustasta. Tässä tutkielmassa kehollisuudelle löytyi filosofista perustaa, joka tosin vaatii hieman syvempää pureskelua. Ruumiinfenomenologia, Deweyn kokemusfilosofia, neurologinen tutkimus sekä alati lisääntyvä tietoisuus kehon merkityksestä älyllisyydelle, tunteille ja vuorovaikutukselle luovat perustaa olemisemme keholliselle luonteelle. Ne kietovat yhteen ihmisenä olemisen kehollista ydintä esimerkiksi tietoisuuden ja minuuden rakentumisen, sekä ympäröivän maailman kanssa käytävän vuorovaikutuksen tasoilla.

On tärkeää ymmärtää kehollisuuden käsitteen laajentuvan aina tunteiden, kokemusten, muistojen sekä olemisen tasoilta niin tietoisiin kuin tiedostamattomiin fyysisiin aistimuksiin ja toimintoihin sekä vuorovaikutuksen eri muotoihin. Kehollisuus on siis olemassaolomme ydintä, ja sen mukaisesta käänteestä on mahdollista vetää kehityspolkuja lukemattomiin suuntiin. Voimme tarkastella esimerkiksi sitä, miten olemisen kehollinen näkökulma voisi vaikuttaa luontosuhteeseemme. Tai sitä, voisiko kokijoiden ja kokemusten väliseen henkilökohtaisesti uniikkiin yhteyteen pureutuminen ja näiden aito arvostus vaikuttaa esimerkiksi tasa-arvon toteutumiseen. Myös tutkimus eri aistien merkityksestä oppimiselle nousee arvokkaaseen asemaan. Esimerkiksi musiikin, konkreettisen keholla tekemisen ja siten myös moniaistillisuuden sekä luovuuden yhteydet oppimiseen saavat lähemmälle tarkastelulle vahvaa tukea kehollisesta ontologiasta.

Tämän kirjallisuuskatsauksen perusteella voi todeta, että keholliselle ontologialle löytyy filosofista pohjaa eri tieteenaloilta. Vähintäänkin yhteyksiä kehollisuuden tunnustamiseen yhä enenevässä määrin on nähtävissä. Samalla aihe on kuitenkin todella tuore, eikä kehollisuutta tunnusteta vielä vakiintuneeksi taustateoriaksi niin olemisemme luonteelle kuin oppimisen teorioihinkaan. Tutkimuksen määrä kasvatusalalta on siis vielä vähäistä, ja sen vuoksi tutkielmani kehollisuuteen liittyvä teoriatausta tuntuu kapealta aiheen laajuuteen peilaten. Kasvatusalan yleiset toimintakulttuurin muutokset näyttävät kuitenkin samalla tukevan oppimisen kehollista näkökulmaa. On nähtävissä, että kasvatusala on kulkemassa koko ajan kehollisuuden paremmin huomioivaan suuntaan, mutta kehollisuudesta itsestään puhutaan vielä hyvin vähän. Olisikin tärkeää luoda eheää kehollisuuden pohjaa, joka myös tulisi käytännön tasolla tietoisuuteen. Olemassa olemisemme luonne kuitenkin säilynee jossain määrin mysteerinä, joten vaikka kehollisuus antaisikin monipuolisen pohjan, täytyy meidän silti sietää tietynasteista keskeneräisyyttä. Keskeneräisyys kuitenkin kuuluu ihmisyyden dynaamiseen ja alati muutoksessa olevaan luonteeseen, joten on syytä pohtia, haittaako teoriataustankaan muuttuva luonne esimerkiksi erilaisten pedagogisten mallien sille perustamista?

Kehollinen ontologia luo haasteita myös esimerkiksi opettajankoulutuksen tasolla resurssien tasolla. Kuinka nykyresurssien puitteissa edes pystyisimme omistamaan aikaa filosofiselle pohdinnalle, kun monet muutkin tärkeät asiat jäävät pintapuolisen käsittelyn tasolle? Samalla kuitenkin ymmärrys olemassaolomme kehollisesta luonteesta voisi antaa työkaluja monien muiden koulutuksessa käsiteltävien aiheiden omaksumiseen ja toiminnan kriittiseen tarkasteluun. On helpompaa ymmärtää esimerkiksi inklusioon tai vahvuusperustaiseen opetukseen liittyviä ilmiöitä, mikäli ymmärtää jokaisen oppilaan henkilökohtaisen kokemisen tärkeyden osana oppi-

mista. Kehollisuutemme raameissa hahmotettava maailmankuva tarjoaa mahdollisesti ymmärrystä vaikkapa seksuaalikasvatuksen puitteisiin. Jos voimme kunnioittaa jokaisen omaa näkökulmaa, josta kukin maailmaa tarkastelee, on vaikeaa olla hyväksymättä ainutlaatuisia näkökulmia mihinkään muuhunkaan. Tällainen hyväksynnän näkökulma heijastuu myös vahvasti siihen, millaisen yhteiskunnan jäseniksi haluamme nuoria ja lapsia kasvattaa. Tästä seuraa toki tarvetta pohtia esimerkiksi siitä, missä rajoissa suomme yksilöllisiä näkemyksiä hyväksyttävän.

Oppimisen teorioiden olisi hyvä pohjata niitä tukevaan ontologiaan, sillä oppiminen on ainakin tämän tutkielman perusteella suuri osa olemisemme ja minuutemme perustaa. Tällöin oppiminen tukee kokonaisvaltaista ihmisenä kasvamista, kuten myös minuuden ja identiteetin kehittymistä. Tällöin toimintakulttuurimme pohjalla olisi laajempi, koko olemistamme selittävä teoria. Toki on aiheellista pohtia, onko kehollinen ontologia tarpeeksi laaja näkemys, tai voidaankohan yleistä hyväksyntää elämää selittäväksi teoriaksi edes olettaa. Joka tapauksessa niin opetustapahtuman tulkitsemiseen kuin pedagogiseen rikastuttamiseenkin siitä vaikuttaisi löytyvän hyviä tulokulmia.

Varsinaista tutkimusta kehollisesta oppimisesta on vielä vähän, eikä sen vaikutuksia esimerkiksi toimintakulttuuria kehittävänä filosofiana ole juurikaan käsitelty. Tutkimusta tarvittaisiin lisää, mutta kehollisuuden filosofinen perusta vaikuttaa olevan hahmoteltavissa. Jatkossa tarvittaisiin keinoja tuoda sitä käytäntöön siten, että toimintatavat heijastelisivat kehollisuuden tunnustamisen tarjoamia mahdollisuuksia mahdollisimman monipuolisesti. Jotta kehollisuutemme raameissa mahdollistuva erilaisten toimintatapojen rajaton kirjo pääsisi kehittymään, tarvitsemme alle ensin lisää yleistä tietoutta kehollisuudesta. Kehollisuuden laaja tunnustaminen voi tuntua utopistiselta – mutta eihän ihmisen tai ympäristön kohtaaminen inhimillisimmällä tavalla voi olla kovin kaukana olemisemme syvintä luontoa kunnioittavasta oppimisesta ja vuorovaikutuksesta?

## Lähteet / References

- Alhanen, K. (2013). *John Dewey'n kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Anttila, E. (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.). *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 151–174). Helsinki: Taideyliopiston teatterikorkeakoulu.
- Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä*. Helsinki: Taideyliopiston teatterikorkeakoulu.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), s. 749–764. Elsevier. Haettu osoitteesta [https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X00000238?fr=RR-2&ref=pdf\\_download&rr=7b3159f43857d8fe](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X00000238?fr=RR-2&ref=pdf_download&rr=7b3159f43857d8fe)
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), s. 107–128. Elsevier. Haettu osoitteesta [https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X04000034?fr=RR-2&ref=pdf\\_download&rr=7b3159a64a45d8fe](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X04000034?fr=RR-2&ref=pdf_download&rr=7b3159a64a45d8fe)
- Cole, P. & Hollenstein, T. (2018). *Emotion Regulation: A Matter of Time*. New York: Routledge.
- Damasio, A. (2000). *Tapahtumisen tunne: miten tietoisuus syntyy*. Helsinki: Terra cognita.
- Damasio, A. (2011). *Itse tulee mieleen: tietoisten aivojen rakentaminen*. Helsinki: Terra cognita.
- Dewey, J. (2000). *Experience and nature*. New York: Dover publications.
- Gómez, L. & Glenberg, A. (2022). Embodied Classroom Activities for Vocabulary Acquisition. Teoksessa S. Macrine & J. Fugate (toim.) *Movement Matters: How Embodied Cognition Informs Teaching and Learning* (luku 5). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Hasari, M. (2019). *Opettajan ammatti-identiteetin muotoutuminen matemaattisten aineiden opetusharjoittelussa*. Tampere: Juvenes Print.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British educational research journal* 39(4), s. 694–713. Haettu osoitteesta <https://web-s-ebsscohost-com.pc124152 oulu.fi:9443/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=abd8d23d-1c25-4b0b-a9d0-f6e715479dbb%40redis>



- Johnson, M. & Rohrer, T. (2007). We are live creatures: Embodiment, American Pragmatism and the cognitive organism. Teoksessa: T. Ziemke, J. Zlatev & R. Frank (toim.), *Embodiment* (s. 17–54). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kirkkopelto, E. (2020). *Logomimesis: tutkielma esiintyvistä ruumiista*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. (1996). *Merkitysten maailma: kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- LeDoux, J. (2003). *Synaptinen itse: miten aivot tekevät minusta minut*. Helsinki: Terra cognita.
- Macrine, S. & Fugate, J. (2022). Embodied Cognition and Its Educational Significance. Teoksessa: S. Macrine & J. Fugate (toim.), *Movement Matters: How Embodied Cognition Informs Teaching and Learning* (luku 1). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Silmä ja mieli*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö taide.
- Merleau-Ponty, M. (2012). Havainnon ensisijaisuus ja sen filosofiset seuraukset. Teoksessa: M. Luoto & T. Roinila (toim.), *Maurice Merleau-Ponty: Filosofisia kirjoituksia* (s. 79–111). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Haettu osoitteesta: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Pasanen, K. (2006). Esipuhe & Jälkisanat. Teoksessa: K. Pasanen (toim.), *M. Merleau-Ponty: Silmä ja mieli* (s. 5–11 & 74–96). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö taide.
- Pfeifer, R. & Bongard, J. (2007). *How the body shapes the way we think: A new view of intelligence*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Rautio, P. (2006) Minän biologinen perusta. Teoksessa: P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.), *Minuus ja identiteetti* (s. 23–35). Tampere: Juvenes Print.
- Rodgers, C. & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J. McIntyre (toim.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (s.732–755). London: Routledge.
- Rouhianen, L. (2011). Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteenkontekstissa. Teoksessa: E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 75–94). Helsinki: Taideyliopiston teatterikorkeakoulu.

- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa: K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-874-1>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Haettu osoitteesta: [https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Shapiro, L. (2007). Embodied cognition research program. *Philosophy compass* 2(2), s. 338–346. Haettu osoitteesta: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1111/j.1747-9991.2007.00064.x>
- Sutinen, A. (2003). *Kasvatus ja kasvu: George H. Meadin kasvatustieteen ajattelu John Deweyn ja Charles S. Peiracen filosofian valossa*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Väkevä, L. (2004). *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus: Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Oulu: Oulu University Press.