

LÄHTÖKOHTANA HOLISTINEN KEHOLLISUUS: KOULULIIKUNNAN UUDET TUULET

Mariana Siljamäki, LitT, Jyväskylän yliopisto/Liikuntakasvatuksen laitos. PL 35 (L), 40014 Jyväskylän yliopisto. P. +358 40 805 3971. Sähköposti: mariana.siljamaki@jyu.fi (yhteyshenkilö). **Merja Kalaja**, LitL, Jyväskylän yliopisto. **Juha Perttula**, PsT, Lapin yliopisto. **Marja Kokkonen**, PsT, LitM, Jyväskylän yliopisto.

TIIVISTELMÄ

Siljamäki M., Kalaja, M., Perttula, J. & Kokkonen, M. 2016. Lähtökohtana holistinen kehollisuus: koulu- liikunnan uudet tuulet. Liikunta & Tiede 53 (1), 40–46.

■ Syksystä 2016 alkaen liikunnanopettajat toteuttavat opetuksessaan uutta opetussuunnitelmaa. Liikunnan perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) puhaltavat uudet tuulet: se painottaa aiempaa vahvemmin kehollisuuden merkitystä osana liikuntakasvatusta. Opetussuunnitelmassa mainitaan keskeisinä tavoitteina muun muassa oman kehon hyväksymisen sekä kehollisen ilmaisun tukeminen. Tässä artikkelissa käsittelemme uuteen opetussuunnitelmaan peilaten keho- fenomenologisesta viitekehyksestä käsin sitä, mitä holistinen kehollisuus tarkoittaa. Holistisessa kehollisuudessa liikkuvan ihmisen tapaa aistia kehonsa kokemuksellisesti arvostetaan. Tarkastelemme myös kehollisuuden lähikäsitteitä, kuten kehotietoisuutta. Kehotietoisuuden on todettu olevan yhteydessä itsetuntemukseen ja tunnetaitoihin, ja tätä kautta se kytkeytyy oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Hyödynnämme artikkelissa aiempaa tutkimusta, kirjallisuutta sekä omia havaintojamme. Tuomme artikkeliin konkreettisen ulottuvuuden etsimällä pedagogisia ratkaisuja, joiden avulla holistinen kehollisuus voi todentua liikunnanopetuksessa, erityisesti kehonhuollon ja tanssin opetuksessa. Tällaisia kokonaisvaltaisia pedagogisia lähestymistapoja ovat somaattiset menetelmät ja kehollinen oppiminen. Jotta koululiikunta muuttuu uuden opetussuunnitelman mukaisten arvojen mukaiseksi, tulee holistinen kehollisuus huomioida aiempaa vahvemmin myös liikunnanopettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa.

Asiasanat: kehollisuus, kehotietoisuus, liikunnan opetussuunnitelma (2014), (keho) fenomenologia, somatiikka, kehollinen oppiminen

ABSTRACT

Siljamäki M., Kalaja, M., Perttula, J. & Kokkonen, M. 2016. Holistic embodiment: A new way to perceive physical education in a school. Liikunta & Tiede 53 (1), 40–46.

■ From 2016 physical education teachers will start following a new national core curriculum for basic education. The new curriculum emphasizes first time the importance of embodiment as a part of physical education. The key objectives of the curriculum (2014) also include supporting students' body acceptance as well as emphasizing bodily expression and aesthetic experience. This article focuses on embodiment, and its related concepts such as body awareness, and how it relates to the welfare of the individual. Embodiment is seen in the context of phenomenology of the body. The pedagogical ways are also discussed: how could the physical education teachers support the students' embodiment especially in the body and mind – methods and bodily expression, as in dance.

This article suggests that pupils' body awareness can be improved by teaching somatic methods. By increasing the awareness of the body one can develop also the pupil's self-esteem and emotional skills which are essentially important in the overall growth of a child. Teaching the bodily expression in school is also valuable as it enables forming personal meanings and reaching emotions.

Keywords: embodiment, body awareness, national curriculum of basic education

Liikunnassa ollaan tekemisissä kehollisen olemisen erilaisten ilmenemismuotojen kanssa (esim. Klemola 1998, 41). Siksi on yllättävää, ettei kehollisuutta ole aiemmissa liikunnan perusopetuksen opetussuunnitelmissa juurikaan huomioitu. Uudessa, syksystä 2016 voimaan astuvassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) kehollisuuden merkitys sen sijaan saa enemmän jalansijaa, sillä se mainitaan sekä opetussuunnitelman yleisessä osassa että liikuntaa käsittelevässä osassa. Kehollisuus on moninainen ilmiö ja teoreettis-filosofinen käsite, jonka merkitys vaihtelee sen mukaan, minkä tieteenalan näkökulmasta sitä tarkastellaan. Tämä artikkeli nojautuu kehofenomenologiseen ajattelutapaan. Olemme valinneet kehofenomenologian artikkelimme siksi, että se tarjoaa arvomaailmamme mukaisen, kokonaisvaltaisen näkökulman siihen, miten liikkuva ihminen huomioidaan aktiivisena ja kokemuksellisenä toimijana. Hyödyntämämme kehofenomenologian ohella on olemassa muitakin fenomenologisen filosofian suuntauksia ja ajattelutapoja, minkä lisäksi fenomenologia saa erityistieteissä muotonsa tieteenalasta ja tutkijasta riippuen. Yhteistä erilaisille fenomenologisille suuntauksille on tavoite ymmärtää ihmisen elämään kuuluvia asioita koettuina. (Perttula 2012.)

Nojaamme pohdinnoissamme muun muassa Maurice Merleau-Pontyn (1962/2002), erään tärkeimmän kehofenomenologiaa edistäneen filosofin, ajatteluun. Merleau-Pontyn (1962/1989) mukaan keho on inhimillisen ymmärryksen perusta. Kehon on myös maailmassa olemisen, havaitsemisen ja oppimisen keskus. Näin ymmärretty keho on myös mielen ja tajunnan perusta. (esim. Maitland 1995; Rouhiainen 2011.) Yksi Merleau-Pontyn keskeisimmistä ajatuksista on havainnon ensisijaisuus ja kokemusten avulla välittyvä kehon tarkastelu. Havainto on tässä yhteydessä avoimuutta maailmalle ja valmiutta huomata asioita jopa silloin, kun ihminen ei täysin niitä tiedosta. Kehoa pyritään ymmärtämään tuntevana, tietävänä ja aistivana eli eletyn kehon näkökulmasta. Käsite eletty keho (engl. lived body) tarkoittaa ihmisen tapaa aistia kehonsa kokemuksellisesti (esim. Parviainen 1995; Rouhiainen 2011).

Kirjoittajien ihmiskäsitys on saanut vaikutteita myös merkittävän filosofin ja psykiatrin, Lauri Rauhalan (1983, 2005a) holistisesta ihmiskäsityksestä, jonka mukaan ihminen on ainutkertainen, kokonaisvaltainen ja monitasoinen olento. Rauhalan holistinen ihmiskäsitys pohjautuu osin Edmund Husserlin fenomenologiaan (ks. Rauhala 1993). Rauhalan ihmiskäsitystä on hyödynnetty paljon eri elämän- ja tieteenaloilla, ja se tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää ihmistä ja ihmisten välisiä monimutkaisia vuorovaikutustilanteita myös liikunnassa. Ihmisen monitasoisuus toteutuu Rauhalan (2005a, 41–47) mukaan kolmena perusmuotona: kehollisuutena, tajunnallisuutena ja situationaalisuutena eli elämäntilanteisuutensa ykseytenä. Edellä mainitut olemuspuolet kietoutuvat tiiviisti toisiinsa, eikä mikään ihmisen olemistapa ole merkitykseltään muita ensisijaisempi (Perttula 2012). Kehollisuudella Rauhala tarkoittaa olemassaoloa organaisena tapahumana, mutta kehollisuus tuottaa ja muokkaa myös tajunnallisia kokemuksia, tajunnan sisältöjä. Kun kehossa tapahtuu muutoksia, muuttuu usein myös kokemus. (Rauhala 2005b, 60.) Siksi liikunta ei ole vain kehon ja lihaksiston harjoittamista, vaan se voi vaikuttaa ihmiseen ja hänen kokemuksiinsa hyvinkin syvästi. Tajunnallisuus tarkoittaa psyykkis-henkistä, inhimillisen kokemisen kokonaisuutta. Tässä artikkelissa käytämme tajunnan käsitettä synonyymina sille kokonaisuudelle, josta kutsutaan mieleksi (vrt. Klemola 2013, 10). Situationaalisuus taas viittaa ihmisen kietoutuneisuuteen elämäntilanteensa kautta todellisuuteen (Rauhala 2005a, 41–47). Esimerkiksi oppilaan elämäntilanne vaikuttaa väistämättä kuhunkin liikuntatuntiin. Parhaimmillaan kaikki edellä mainitut kolme olemuspuolta kietoutuvat liikuntatilanteissa yhteen, jolloin syntyy kokonaisvaltainen kokemus. Tällöin voidaan puhua kehomieli -yhteydestä (vrt. Klemola

2013, 10). Valitettavan usein liikunta kuitenkin jää ulkokohtaiseksi suorittamiseksi, eikä tällaista kokonaisvaltaista kokemusta synny.

Suomessa monet liikunnan filosofit ja tanssintutkijat ovat jo vuosien ajan tutkineet kehollisuuden merkitystä ihmisenä olemisessa (esim. Anttila 2007; Kauppila 2012; Klemola 2005; Koski 2000; Monni 2004; Parviainen 2003; Rouhiainen 2003). Kaksijakoinen käsitys kehon ja mielen erillisyydestä näyttää vallitsevan kuitenkin edelleen yllättävän vahvasti monien liikunnanopettajien ajattelutavoissa, mikä on vaikuttanut myös pedagogisiin lähestymistapoihin (vrt. Anttila 2009). Kauppila (2012, 69) muotoilee asian niin, että silloin kun keskitytään työstämään kehon suorituskykyä, ei siihen liity yleensä tietoista minuuden kehittämisen prosessia.

Liikunnanopettajat tarvitsevat aiempaa enemmän pedagogisia käytäntöjä, jotka pyrkivät yhdistämään kehon ja mielen toiminnan toisiinsa. Vastapariajattelun sijaan keho ja mieli voitaisiin nähdä entistä vahvemmin toisiaan tarvitsevinä ja täydentävinä osa-alueina (Kauppila 2012, 58). Kouluun tarvitaan sellaisia pedagogisia toimintatapoja, joiden avulla oppilaita voidaan tukea kehittymään kohti kokonaisvaltaista ihmisyyttä.

Kehotietoisuus osana holistista kehollisuutta

Vaikka kehon merkitys ihmisen kokonaisuudessa on länsimaaisessa ajattelutavassa ollut aiemmin vähäistä (esim. Klemola 2004, 10; Rauhala 2005a, 35–36), on sitä viime aikoina alettu arvostaa enemmän eri alojen tutkimuksissa ja liikunnassa. Esimerkiksi kehotietoisuuden merkitystä osana ihmisen kasvua ja hyvinvointia on käsitelty useissa tutkimuksissa ja kirjoituksissa (esim. Gallagher & Zahavi 2008; Kauppila 2012; Klemola 2013; Parviainen 2006; Siljamäki 2013). Näemme kehotietoisuuden olevan avainasemassa siinä, miten nuori voi päästä kosketukseen sekä omien tunteidensa että kehollisuutensa kanssa. Kehotietoisuus on subjektiivinen, tietoinen ja hyvinkin konkreettinen kokemus kehon sisäisistä tuntemuksista (esim. lämpö, kipu, jäykkyys) ja sen liikkeistä. Myös kinesteettiset aistimukset kehon tasapainosta ja asennosta, kehon osien sijoittumisesta, koordinaatiosta, kehon koosta ja muodosta (ns. proprioseptiikka) sekä tunteet ovat olennaisia kehotietoisuudessa. (Mehling ym. 2011.) Kehotietoisuus mahdollistaa oman kehollisen tilan ja siinä tapahtuvien hienovaraistenkin muutosten tarkastelun, jolloin ne muuttuvat tajunnan sisällöksi eli tiedoksi (Anttila 2007).

Eräs kehotietoisuuden lähikäsite on kehonkuva. Klemolan (2004, 82) mukaan kehonkuva tarkoittaa ihmisen havaintoja ja kokemuksia, mutta myös käsityksiä omasta kehostaan. Kehonkuva viittaa kokemukseen siitä, miten havaitsemme oman kehomme ja minkälaisia tunnekokemuksia meillä on kehoamme kohtaan. Näemme kehotietoisuuden harjoittamisen mahdollisuutena oppilaan myönteisen kehonkuvan kehittämiseen.

Itsetuntemuksen ja tunnetaitojen kehittäminen kehotietoisuuden avulla

Kehotietoisuutta voidaan harjoittaa esimerkiksi somaattisten menetelmien avulla. Somaattiset menetelmät ovat kehollisia ja kokemuksellisia menetelmiä, joiden avulla voidaan edistää ihmisen hyvinvointia liikkeen avulla. (Rouhiainen 2006.) Somaattikka-käsitteen kehittäjänä pidetään terapeutti ja filosofi Thomas Hannaa (ks. Hanna 1988, 19–21). Käsite ei ole ristiriidaton ja se voi aiheuttaa hämmennystä, koska kreikan kielessä ja länsimaaisessa lääketieteessä sana soma tarkoittaa materiaalista kehoa, kun taas Hannan tulkinnassa soma merkitsee elettyä kehoa niin kuin se ilmenee ensimmäisen persoonan sisäisestä havainnoinnista käsin. (Rouhiainen 2006.) Somaattisiksi menetelmiksi kutsutaan laajaa ja hajanaista joukkoa kehollisia ja

kokemuksellisia menetelmiä, jotka tarkastelevat kokemuksia ensimmäisen persoonan näkökulmasta eli tietoisuudesta käsin, ja korostavat koettua ja sisäisesti havaittua kehoa (Hanna 1988, 19–21; Hanna 2009; Smith & Lloyd 2006). Sisäinen havainnointi lisää parhaimmillaan kykyä huomioida omaa kehoa, liikkeitä ja tunteita (Green 1999; Hanna 1988, 20; Rouhiainen 2006, 2008; Shusterman 2004, 2009). Esimerkkejä somaattisista menetelmistä ovat pilates, Alexander-tekniikka ja jooga (Rouhiainen 2006). Myös koulussa opetettavassa kehonhuollossa voi hyödyntää somaattisten lähestymistapojen piirteitä, jolloin tärkeäksi nousevat esimerkiksi kehon kuuntelu ja kehon sisäisten tapahtumien tiedostaminen.

Niin sanotut tietoisuustaidot tai hyväksyvä tietoinen läsnäolo (engl. mindfulness) ovat esimerkkejä taidoista, joita erilaisten somaattisten lähestymistapojen avulla pyritään kehittämään. Tietoisuustaitojen on osoitettu lievittävän ahdistuneisuutta ja masentuneisuutta sekä edistävän ihmissuhteiden hyvinvointia (Davis & Hayes 2011; Hofmann, Sawyer & Witt 2010). Myönteisten vaikutusten on arveltu johtuvan siitä, että ne parantavat kehotietoisuuden lisäksi myös yksilöiden tarkkaavaisuuden ja tunteiden säätelykykyä sekä muuttavat näkökulmaa itse (Hölzel ym. 2011; Philippot & Segal 2009). Hyväksyvän läsnäolon harjoittelun tavoitteena on, että mieleen tulevat ajatukset ja tunteet virittävät nimenomaan tähän hetkeen. Lasten ja nuorten kasvun ja hyvinvoinnin näkökulmasta hyväksyvän läsnäolon harjoittaminen kannattaa. Empiiriset tutkimukset ovat osoittaneet hyväksymisen ja tuomitsemattomuuden liittyvän esimerkiksi nuorten vähäisempiin syömishäiriöihin (Prowse, Bore & Dyer 2013) ja tunteiden kehollisen tiedostamisen kytkeytyvän lasten ja nuorten vähäisempään ahdistuneisuuteen ja masentuneisuuteen (Lahay, Luminet, Van Broeck, Bodart & Mikolajczak 2010). Tietoisuustaitojen lisäksi myös esimerkiksi asento-, hengitys- ja rentousharjoituksia sisältävä joogaharjoittelu näyttää vähentävän lukiolaisten kielteisistä mielialaa tavanomaisia liikuntatunteja enemmän (Noggle, Steiner, Minami & Khalsa 2012).

Somaattisten menetelmien soveltaminen liikunnanopetuksessa sekä oppilaiden rohkaiseminen oman kehon ja tunteiden havainnointiin ensimmäisen persoonan lähtökohdista käsin ovat linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 14) arvoperustan ja oppimiskäsityksen kanssa, jonka mukaan ”Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia. Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii reflektoidaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan.” Oman kehon ja tunteiden havainnoinnin lisäksi uudessa liikunnan opetussuunnitelmassa koululiikunnan edellytetään tukevan myös tunteiden tunnistamisen ja säätelyn taitoja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 307). Niitä on opetettu maassamme jo aiemmin liikunnan avulla (Kokkonen 2010, 2011), erityisesti alle kouluikäisten parissa (Takala, Kokkonen, Gråsten & Liukkonen 2015). Koululiikunnan tehtäväkenttään sisällytettynä tunteiden tunnistamisen ja säätelyn opetteleminen on mielestämme luontevaa nimenomaan kehotietoisuutta tukevien somaattisten lähestymistapojen avulla, sillä tutkimusnäytön perusteella niiden tiedetään kehittävän tunnetaitoja (Compare ym., 2014; Warner ym. 2014).

Vastakohtana kehotietoisuutta tukeville lähestymistavoille on liikuntaharjoituksen ulkoista muotoa painottava opetus. Siinä oppilasta arvioivat opettaja tai muut oppilaat pelkästään ulkoisesti havaittavien suoritusten perusteella. Somaattiset menetelmät eivät suinkaan sulje ulkopuolelta tulevaa arviointia kokonaan pois, mutta somaattisissa menetelmissä oppilasta kunnioitetaan kokevana subjektina ja hänen itsearviointiinsa luotetaan siten, että oppilaan omat tuntemukset ovat keskeisiä vaikkapa jonkin liikuntaharjoituksen onnistumisessa.

Holistisen kehollisuuden huomioiminen koululiikunnassa

Pohdimme seuraavaksi, millä tavalla holistista kehollisuutta ja kehotietoisuutta voidaan huomioida koulun liikuntakasvatuksessa. Tarkastelun kohteiksi olemme valinneet omat asiantuntemusalueemme eli kehonhuollon ja tanssin.

Kehonhuolto

Tarkastelemme kehonhuoltoa harjoitusmuotona, jossa pyritään hoitamaan itseä epäergonomisten asentojen ja liikkeiden, stressin, jännittyneisyyden tai traumojen aiheuttamista kehon ja mielen epätasapainotiloista. Kehonhuollollinen harjoittelu on luonteeltaan rauhallista, keskittyntä, tiedostavaa sekä yleensä hengityksen ja liikkeen yhdistävää tekemistä. Kehonhuolto-opetuksen ei tarvitse kytkeytyä yhteen menetelmään, kuten pilatekseen tai joogaan, vaan siinä on mahdollista yhdistää harjoituksia erilaisista kehoa huoltavista menetelmistä.

Kehonhuoltoharjoittelussa kehotietoisuutta harjoitetaan havainnoimalla proprioseptiikan välittämää tietoa esimerkiksi lihasjännityksestä, kehon asennosta ja tasapainosta (Anttila 2009; Klemola 2004, 85). Kehon asentoon liittyvä keskeinen kokemuksellinen ja kehon kuvaan vaikuttava rakenne on kehon keskilinja. Kehomme pystysuora rakentuu sisäisen, koetun keskilinjan varaan. Monissa kehonhuoltotunneille soveltuvissa somaattisissa menetelmissä pyritään herkistämään proprioseptiikkaa kehon keskilinjan sisäiselle kokemukselle. Keskilinjatietoisuus liittyy myös kehon rentouteen. (Klemola 2004, 188–191.) Ajatus on yhteinen nykyisen ryhtikäsitteen kanssa, jossa kehon pystyasennon nähdään rakentuvan tietoisesta suhteestamme painovoimaan, kyvystä hahmottaa itsemme suhteessa luotisuoraan ja aistia kehon liikkeitä. Olennaista on liikkeen tuntemuksen kehittyminen sensomotoriikkaa parantamalla ja rentoutta lisäämällä. (Sandström & Ahonen 2011, 178.)

Kehon pystysuora rakenne on luonnollinen ominaisuutemme, joka ”vaurioituu” herkästi erilaisten koko olemukseemme, kehoon ja mieleen, liittyvien epätasapainotilojen seurauksena (Klemola 2004, 188–191). Kehon asennon ja liikemallien on osoitettu olevan yhteydessä koettuihin tunteisiin (Dael, Mortillaro & Scherer 2012). Jopa pienet keholliset muutokset esimerkiksi ryhdissä voivat muuttaa mielialaamme tai asennoitumistamme ja toisaalta mielialat vaikuttavat kehoomme, liikkeisiimme ja ryhtiimme (Williams & Penman 2014, 33–34). Siksi on tärkeää sisällyttää kehonhuoltotunneihin tunteiden havainnointia. Tunteisiin tai mielialaan liittyy myös hengityksen ja lihasjännityksen muutoksia (Shusterman 2004). Näiden fysiologisten muutosten ja samanaikaisen tunnetilan yhteyden tiedostaminen antaa mahdollisuuden vaikuttaa omaan reagointiin, kuten esimerkiksi estää ahdistuneisuuden tai stressin kokemiseen liittyvää lihasten jännittymistä tai sykkeen nousua keskittymällä tietoisesti hengityksen rauhoittamiseen ja kehon rentoutumiseen (Kalaja 2007). Kehonhuoltoharjoittelulle ominaisesta työskentelytavasta, jossa tietoisesti pyritään kehon, liikkeen, hengityksen ja mielen yhteyden kokemiseen, syntyy parhaimmillaan sisäinen kokemus tasapainosta. Kokemusten tiedostaminen auttaa lisäämään tunnetta elinvoimasta ja voi myös saada aikaan empaattista ja eettistä kokemista itseä ja ympäristöä kohtaan. (Klemola 2004, 235).

Somaattisiin menetelmiin pohjautuvalla työskentelytavalla on tutkittu olevan monia myönteisiä vaikutuksia; sen avulla voidaan saavuttaa sensitiivisyyttä, vapautumisesta ulkoapäin asetetuista käsitksistä ja muuttaa suhtautumista omaan kehoon (ks. Hölzel ym. 2011; Kalaja 2007). Omaan kehoon tutustuminen vahvistaa hallinnan tunnetta, uskoa omaan jaksamiseen ja luottamusta omiin vaikutusmahdollisuuksiin (Fortin & Giralde 2005). Parhaimmillaan itseensä tutustuminen voi luoda perustaa myös itsensä hyväksymiselle (Koski

2013). Kasvatuksellisesta näkökulmasta ajateltuna omien tunteiden tiedostaminen on tärkeää myös sen vuoksi, että nuori voi tulla sensitiivisemmäksi myös muiden tunteille ja näin lisätä eettisyyttä muita kohtaan (Linden 1994).

Aiemppaa enemmän kehollisuutta painottava perusopetuksen opetussuunnitelma ja kehollisuuteen liittyvät tavoitteet suuntaavat myös opettajan pedagogista asennetta. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa opettajia toteuttamaan opetusta niin, että se vahvistaa oppilaan myönteistä käsitystä itsestään. Esimerkiksi kehonhuoltoharjoituksilla voidaan pyrkiä vahvistamaan oppilaan myönteistä kuvaa kehostaan kiinnittämällä huomio liikkeiden ulkoisen muodon sijaan niiden aikaansaamiin kehollisiin tuntemuksiin, joiden kautta oman kehon hyväksyminen helpottuu. Harjoitteiden avulla ja niiden aikana voidaan pohtia oman kehon merkitystä ja arvostamista sekä kehoon liittyviä tunteita. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 12–16; Opetushallitus http://www.edu.fi/kosketus/opittuntien_sisallot/tunti_3_) Kehonhuoltoharjoituksissa havainnoidaan itseä ja omaa kehoa uteliaasti ja hyväksyvästi. Tämä koskee niin oppilaiden tapaa suhtautua harjoituksiin kuin opettajan tapaa toteuttaa harjoitukset. Tietoisien läsnäolon harjoittamisen tapaan kehotietoisuusharjoitukselle ei aseteta ennako-odotuksia, sen sijaan opettajaa kiinnostaa oppilaiden kokemukset harjoituksesta. (Fowelin 2014, 23–24.) Tämä antaa oppilaille mahdollisuuden tarkastella kehoaan ja liikkettään ensimmäisen persoonan näkökulmasta (Hanna 2009; Philippot & Segal 2009; Rouhiainen 2006; Smith & Lloyd 2006).

Opettajan käyttämällä kielen luonteella ja sävyllä on kehonhuolto-opetuksessa myös oma paikkansa; puhutavalla voi vaikuttaa suuresti siihen, minkälaiseksi suhtautuminen omaan kehoon muodostuu (Wright 2000). Kieli vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten oppilaat havainnoivat kehoa ja minkälaista tietoa havainnointi tuottaa. Kysymysten käyttö on yksi tapa lähestyä kehoa kokonaisvaltaisesti ja saada oppilas keskittymään enemmän siihen, miltä liike tuntuu kuin miltä liike näyttää. Tällainen työskentely rohkaisee oppilaita itsereflektioon ja auttaa kehittämään tekniikoita, joilla he kykenevät vaikuttamaan myönteisesti esimerkiksi kehonkuvaan (Fortin & Girald 2005; Kalaja 2007). Myös mielikuvat tukevat kehonhuollon opetukselle soveltuvaa kieltä ja liikelataa. Mielikuvilla vahvistetaan kinesteettisesti koettua tunnetta asennosta, liikkeestä tai niissä tapahtuvista muutoksista (Appleton 2007; Minton 1991/1992; Salk 2005, 102). Kinesteettinen havainnointi vähentää parhaimmillaan oman kehon tai sen asennon ulkokohtaista arviointia ja lisää luottamusta omiin tuntemuksiin liikkeen tuottamisessa (Kalaja 2007). Mahdollisuus tutkia liikkeen ja kehon tuntemusten yhteyttä toisiinsa tukee uuden, laadullisesti paremman liikekoordinaation kehittymistä ja sen yhdistymistä saavutettujen liiketuntemusten avulla kaikkien liikkumiseen (Hartley 1995, 108–109; Salk 2005).

Kehollinen ilmaisu ja tanssi

Liikunnan perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 505) puhutaan kehollisen ilmaisun tärkeydestä osana liikuntakasvatusta. Terminä kehollinen ilmaisu on avara ja antaa siksi opettajalle moninaiset mahdollisuudet tulkita sen sisältöä. Kehollisessa ilmaisussa yhdistyvät muun muassa kokemuksellisuus, tunteiden ilmaisu ja aistimukset silloin, kun lähtökohtana on holistinen kehollisuus. Kehollisen ilmaisun voidaan ajatella perustuvan kehotietoisuuteen ja kehontuntemukseen, mutta silloin kun kehollista ilmaisua halutaan kehittää tietoisemmin, on kyseessä myös kehollinen kommunikaatio sekä liikkeen esteettiset ja kulttuuriset merkitykset. Kehollisen ilmaisun mahdollisuudet osana liikuntakasvatusta ovat monimuotoiset: sitä voidaan lähestyä esimerkiksi motoristen perusvalmiuksien, fyysisen aktiivisuuden tai esimerkiksi paritanssin tapakulttuurin näkökulmista. Kehollista ilmaisua voidaan opettaa myös taidekasvatuksesta näkökulmasta, jolloin olennaista on tukea oppilaiden luovuutta,

tunteiden ilmaisua sekä esteettisiä kokemuksia ja niiden jakamista muiden kanssa. Leikillisuus ja liikkeen ei-välineellinen arvomaailma ovat myös taidekasvatuksellisen luonteen huomioivan kehollisen ilmaisun kulmakiviä.

Liikunnan perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) käytetään kehollisen ilmaisun ohella myös esteettisyyden kokemuksen käsitettä. Esteellisyys-käsitteen juuret ovat Kreikassa, ja varsinaisesti se muotoutui 1700-luvulla, jolloin syntyi moderni käsitys taiteesta kapea-alaisena kaunotaiteiden käytäntönä. (Shusterman 1997, 38.) Myöhemmin näkemykset estetiikasta ovat vaihdelleet esimerkiksi aikakauden ja kulttuurisen kontekstin mukaan. Käsitys siitä, millainen liike tai liikkuminen on esteettistä, riippuu paitsi yksilöllisistä mieltymyksistä, myös kulttuurin tai sosiaalisen yhteisön arvoista (Hamera 2007, 3–5). Esimerkiksi länsimaalaisten käsitykseen tanssista ja siitä, millainen tanssi on esteettistä, on epäilemättä vaikuttanut enemmän tai vähemmän baletti pitkien perinteidensä vuoksi (vrt. Monni 2004, 143–145). Jokaisella liikunta- ja tanssimuodolla on tietynlainen esteettinen traditio.

Yhdenlaisen, kouluun sovellettavissa olevan näkökulman esteettisiin kokemuksiin tarjoaa filosofi Richard Shusterman (2000), joka käyttää käsitettä somaestetiikka (eng. somaesthetics) kuvatessaan sitä, miten kehollinen kokeminen on yhteydessä elämän esteettiseen laatuun. Somaestetiikka kytkeytyy aiemmin kuvattuihin somaattisiin lähestymistapoihin kehotietoisuuden keskeisyyden kautta. Olen-naista somaestetiikassa on siis tietoisuus kehollisista kokemuksista. Somaestetiikassa kehotietoisuus ja eletyn kehon kokemus yhdistyvät ulkoiseen ilmaisuun. Tanssissa somaestetiikka ilmenee esimerkiksi tuntemuksina, missä kohtaa jokin liike kehossa tuntuu ja miltä liike tuntuu. Omakohtaisten esteettisyyden kokemusten tavoittaminen ei ole sidoksissa taitotasoon eikä edellytä tietyn liikunta- tai tanssimuodon harjoittamista. Tästä näkökulmasta katsoen esteettisyyden kokemuksia voi tavoittaa yhtä hyvin katutansseissa kuin nauhavoimistelussakin. Esteettinen kokemus voi olla liikkeen tai liikkumisen kokemista kauniiksi, mutta se voi ilmetä myös esimerkiksi harmonian kokemuksena. Esteettiset kokemukset ovat mahdollisia myös sellaisten liikuntalajien parissa, joita ei tyypillisesti pidetä ilmaisullisina. Kansainvälisissä tutkimuksissa esteettisyyden kokemukset ovat ilmenneet liikunnanopettajaopiskelijoiden palloilukokemuksissa eheyden ja täysinäisyyden tuntemuksina (Maivorsdotter & Lundvall 2009) ja maratoonarin onnellisuuden, toiveikkouden, turhautuneisuuden ja rytmin tuottaman mielihyvän sävyttämässä juoksukokemuksissa (Maivorsdotter & Quennerstedt 2012).

Uudehko ja vielä melko tuntematon oppimisen muoto on kehollinen oppiminen (eng. embodied learning). Kehollisen oppimisen teoreettinen perusta on tieteidenvälinen ja se muodostuu muun muassa somatiikasta, tanssin ja liikunnan fenomenologiasta sekä neuro- ja kognitiotieteestä (esim. Merleau-Ponty 1962/2002; Sheets-Johnson 2009). Oppimiskäsityksistä esimerkiksi kokemuksellisella oppimisella (Kolb 1984) ja Deweyn (1934/2005) pragmatistiseen kasvatustilofosiaan pohjautuvalla tekemällä oppimisella on yhtäläisyyksiä kehollisen oppimiseen. Edellä mainitut oppimiskäsitykset tai mikään muukaan yleisesti tunnettu oppimisteoria ei kuitenkaan ole yhtä voimakkaasti painottanut kehollisen toiminnan merkitystä oppimisessa kuin kehollinen oppiminen (Anttila 2013, 44). Kehollinen oppiminen pohjautuu holistiseen käsitykseen ihmisen eri olemuspuolista ja niiden välisestä riippuvuudesta. Keskeistä siinä ovat kehon ja mielen yhteys, aistit, havainnot, tunteet sekä kaikki muut keholliset, sosiaaliset ja kulttuuriset prosessit (Anttila 2011; Rouhiainen 2011.) Lisäksi ajattelun, käsitteiden ja kielen ajatellaan kytkeytyvän kehollisessa oppimisessa liikkeeseen ja toimintaan (Anttila 2009).

Kehollista oppimista on tutkittu pedagogisena ja tutkimuksellisenä lähestymistapana Koko koulu tanssii! -hankkeessa Kartanonkosken koulussa Vantaalla vuosina 2009–2013, jolloin hankkeessa mukana olleen päätoimisen tanssinopettajan opetukseen kaikki koulun oppi-

laat osallistuivat. Yksi kiinnostavimpia johtopäätöksiä tutkimuksessa oli, että oppilaat alkoivat pitkän tanssihankkeen aikana suhtautua omaan kehollisuuteensa, keholliseen ilmaisuun ja keholliseen vuorovaikutukseen yhä luontevammin. (Anttila 2013, 173.) Rohkaistuminen vei kuitenkin aikaa ja edellytti omakohtaisen, mielihyväsävyisen kokemuksen tanssimisesta ja kehollisesta ilmaisusta (Anttila 2014). Tutkimuskoulussa tanssi kuului kaikkien arkeen neljän vuoden ajan, mutta tilanne on yleensä kouluissa toinen: tanssinopetuksen määrä osana liikunnanopetusta on yleensä kovin niukka. Siksi tanssin mahdollisuudet edistää nuorten luontevaa suhtautumista omaan kehollisuuteen ja keholliseen ilmaisuun liikuntatunneilla jäävät väistämättä vähäisiksi.

Tanssin ja kehollisen ilmaisun vahvuus on, että ne tarjoavat oppilaille mahdollisuuden moniulotteisiin omakohtaisiin kokemuksiin ja erilaisten tunteiden ilmaisuun. Tutkimuksissa on ilmennyt, miten lapset ja nuoret ovat tavoittaneet tanssien esimerkiksi iloa, jännitystä, vapautta, virtaavuutta ja monia muita voimakkaita kokemuksia (Bond & Stinson 2000; 2007.) Tunteiden ilmaisu tanssissa on yhteydessä esimerkiksi mielikuviiin, joiden avulla kehollinen ilmaisu parhaimmillaan syvenyy. Mielikuvat voivat olla lähtöisin nuoren omasta elämästä ja kokemuksista. Myös musiikilla osana tanssia on tunteiden ilmaisemisessa tärkeä asema (esim. Nurmi 2012, 55; Siljamäki, Anttila, Perttula & Sääkslahti 2012). Tunteiden ilmentäminen voi toteutua sekä kehon liikkeiden että musiikin tulkinnan avulla. Musiikki on myös tapa käsitellä mielessä olevia ajatuksia tai päästä murheista irti. (Siljamäki ym. 2012.)

Tanssi edistää fyysisen hyvinvoinnin lisäksi myös psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia; tanssin on osoitettu esimerkiksi vähentävän stressaantuneisuutta, masentuneisuutta ja yksinäisyyttä sekä tukevan luovuutta, yhteishenkeä, kulttuurista tietoisuutta ja monia myönteisiä tunteita, kuten innostusta, iloa ja onnelliisuutta (Kokkonen 2014a). Parhaimmillaan tanssi voi myös lisätä oppilaiden sitoutumista koululiikuntaan (Nurmi & Kokkonen 2015). Nämä hyödyt voivat kuitenkin jäädä tanssitunnilla kokematta ja saavuttamatta, mikäli harjoitusten vaatimustaso on liian suuri ja tanssiminen on lähinnä opettajan näyttämien liikkeiden mekaanista jäljittelyä. Tunne omasta osaamattomuudesta, tanssimisen ulkokohtaisuudesta ja vähäisestä itsearvostuksesta ovat este hyvinvointia luoville kokemuksille. Sen sijaan hyväksyvä, vapautunut ilmapiiri ja liikkeen avulla muiden kanssa tapahtuva kommunikointi sekä liikkeen kokeminen sisältäpäin voivat parhaimmillaan tukea nuoria arvostamaan itseään ja omaa kehoaan. (ks. Siljamäki 2013, 96–107.) Kehon aistiminen voi toteutua esimerkiksi liikeimprovisaatiossa, mutta yhtä hyvin myös jotakin tiettyä tanssimuotoa harjoiteltaessa.

Kirjoitimme tässä luvussa erityisesti tanssista kehollisena toimintana, mutta lukija voi laajentaa ajatustaan muihinkin ilmaisullisen liikkeen muotoihin, kuten kaikkeen musiikkiliikuntaan, luovaan liikkeeseen ja voimisteluun eri muodoissaan. Toisaalta kehollista ilmaisua ja tanssia voidaan käyttää myös muissa kouluaineissa tai opetuksen sisällöissä. Kansainvälisesti ne ovat yhtäältä yhdistyneet toimituksi esimerkiksi historian ja kielen opetukseen. Tanssin ja kehollisen ilmaisun ja niiden viritämien tunteiden avulla on onnistuttu edistämään lasten sosiaalisia taitoja ja käsittelemään sellaisia yleisempiä kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksiä kuten erilaisuutta, homofobiaa, fyysisistä väkivaltaa ja sukupuolen ilmaisua (Kokkonen 2014a). Ehkäpä uudistuva opetussuunnitelma rohkaisee myös muita kuin liikunnanopettajia hyödyntämään kehollisen ilmaisun mahdollisuuksia omassa opetuksessaan.

YHTEENVETO

Tässä artikkelissa tarkastelimme sitä, miten kehollisuus näyttäytyy aiempaa vahvemmin uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014). Kehollisuus voidaan nähdä moninaisena ilmiönä, joka määritellään tieteenalasta riippuen. Oma lähtökohtamme ihmisen kehollisuuteen ja ajatukseen kehosta kytkeytyvät kehofenomenologiaan: keho on inhimillisen ymmärryksen perusta ja keho tulee ymmärtää tuntevana, tietävänä ja aistivana, toisin sanoen eletyn kehon näkökulmasta (ks. Merleau-Ponty 1962/2002). Ilman eletyn kehon näkökulmaa on kokemus koululiikunnasta pahimmillaan ulkokohtaisen suoriittamisen sävyttämä, jolloin mielekkyyden ja liikunnan ilon kokemus jää syntymättä (vrt. Lauritsalo, Sääkslahti & Rasku-Puttonen 2012). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) sekä liikunnan opetuksen tavoitteet että tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet jäsentyvät fyysisen, sosiaalisen tai psyykkisen toimintakyvyn ulottuvuuksien avulla. Kriittisesti ajatellen toimintakyvyn ulottuvuuksia ei voida tällä tavalla erottaa toisistaan, koska liikunta on aina kehollista ja kokonaisvaltaista toimintaa. Vaikka opetuksen tavoitteena olisi keskittyä fyysisten ominaisuuksien harjoittamiseen, vaikuttaa harjoitus väistämättä nuoreen myös kokemuksellisesti. Keho tai liikunta ei voi näin ajatellen olla koskaan vain väline johonkin, vaikka liikunnalla voidaanankin saavuttaa monenlaisia ulkoisia päämääriä.

Liikunnan omakohtaiseksi kokeminen on yhteydessä muun muassa kehotietoisuuteen, johon liittyy tietoiseksi tuleminen koetusta kehosta ja omista tunteista. Kehotietoisuuden harjoittaminen koululiikunnassa on tarpeellista siksi, että sen lisääntymisen myötä myös oppilaan itsetuntemus ja tunnetaidot kehittyvät. (vrt. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 307.) Kehotietoisuutta voidaan parantaa muun muassa somaattisten menetelmien avulla. Tutkimusten mukaan esimerkiksi asento-, hengitys- ja rentoutusharjoituksia sisältävillä harjoituksilla voidaan rohkaista oppilaita arvostamaan itseään ja omaa kehoaan sekä vaikuttamaan myönteiseen mielialaan tavanomaista liikuntatuntia enemmän (esim. Noggle ym. 2012). Tutustuminen omaan kehoon ja kehon hyväksyminen on mielestämme hyvin eheyttävää ja kehotietoisuutta tukemalla voidaan parhaimmillaan vahvistaa myös lasten ja nuorten identiteettiä. Vahvistunut identiteetti luo mahdollisuuden suhtautua kriittisesti omaan kehoon liittyviin ulkonäköpaineisiin, tai niiden merkitys voi ainakin vähentyä. Näemme kehotietoisuuden harjoittamisen olevan mahdollista osana koululiikuntaa niin, että sitä yhdistetään ilmiölähtöiseksi sisällöksi minkä tahansa liikunnan opetukseen. Pysähtyminen ja syvennyminen itseen ja omiin tuntemuksiin voi toteutua esimerkiksi erisäältöisten liikuntatuntien lopussa rauhoittumisen ja rentoutumisen muodossa. Lisäksi kehotietoisuuteen voidaan käyttää kokonaisuuksia tunteja tai jokin tietty kurssi. Oppilaat voivat hyödyntää kehotietoisuusharjoitusten avulla oppimiaan taitoja, kuten parantunutta keskittymiskykyä tai tunteiden tunnistamista, yli oppiainerajojen laajemminkin koulun arjessa ja muussa elämässä.

Uudenlaisten kehotietoisuusharjoitusten yhdistäminen koululiikuntaan voi asettaa opettajalle myös uusia haasteita: kun oppilaat syvenyvät itseen, voi heillä – kuten opettajalla itselläänkin – nousta pintaan myös vaikeita ja kielteisiä tunteita tai muistoja. Siksi harjoitusten lopussa on hyvä jättää aikaa keskustelulle ja oppilaiden kysymyksille.

Miten perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) tehdyt muutokset kehollisuuden vahvistamisesta sitten konkreettisesti tulevat näkymään liikuntaa opettavien opettajien työssä ja koululiikunnassa, jää nähtäväksi. Jotta liikuntakasvatus voitaisiin nähdä dualistisuuden sijaan holistisen kehollisuuden näkökulmasta, tarvitaan elettyä kehoja ja omakohtaista kokemista arvostavaa pedagogiikkaa (esim. Andersson & Thorgeren 2015; Dragon 2015). Kehotietoisuuden, somaattisten menetelmien ja esimerkiksi vielä tuotottumassa olevan kehollisen oppimisen soveltaminen koululiikunnan opetukseen edel-

lyttää uudenlaista ajattelutapaa. Esimerkiksi konstruktivismi on ollut Suomessa jo pitkään yksi eniten sovelletuimmista oppimisteorioista. Sen sijaan somatiikka ja kehollinen oppiminen ovat vielä monille liikunnanopettajille melko vieraita. (Siljamäki 2013, 96.) Niitä hyödyntämällä voitaisiin kuitenkin huomioida oppilaiden kehollisuus entistä kokonaisvaltaisemmin. Kehollisuuden huomioimiseksi myös liikunnanopettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa tarvitaan uusia näkökulmia; tulevien liikunnanopettajien suhde omaan kehollisuuteen on avainasemassa siinä, miten he tulevassa opettajantyössään suhtautuvat oppilaiden kehollisuuteen ja sen arvostamiseen osana liikuntakasvatusta. Mitä luontevampi liikunnanopettajan suhde on esimerkiksi kehotietoisuuteen ja keholliseen ilmaisuun, sitä todennäköisemmin hän oppilaisensa niihin tutustuttaa.

Vaikka kehollisuus huomioidaan uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) aiempia opetussuunnitelmia enemmän, ovat kehollisuuteen liittyvät tavoitteet edelleen vähäiset. Kokkonen (2014b) kiinnitti huomionsa jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluunokseen tutustuessaan siihen, että ainoana kehollisuuteen liittyvänä liikunnan opetuksen tavoitteena on mainittu myönteisten kokemusten saaminen omasta kehosta eikä liikunnan tavoitteiden keskeisissä sisältöalueissa kehollisuutta mainittu lainkaan. Herää kysymys, riittääkö yksi ainoa kehollisuuteen liittyvä

tavoite rohkaisemaan liikunnanopettajia edistämään oppilaidensa myönteistä kehosuhdetta, mikä uudistuksen myötä kuitenkin mainitaan uutena liikunta-oppiaineen hyvinvointia edistävänä tehtävänä. Lisäksi liikunnan niukat tuntimäärät herättävät huolta siitä, onko liikuntatunneilla lopulta aikaa keskittyä kehotietoisuuden kehittämiseen esimerkiksi kehonhuoltomenetelmien tai kehollisen ilmaisan eri muotojen, kuten tanssin, musiikkiliikunnan tai voimistelun avulla. Vaarana on, että ne jäävät marginaaliseksi osaksi muutenkin vähäistä liikunnanopetusta. Kokemuksemme mukaan tanssi edistää sosiaalisia ja kasvatuksellisia päämääriä. Tanssi on siis monella tavalla ”hyödyllistä”, mutta jos sitä opetettaessa painotetaan nimenomaan välineellisiä arvoja, jääkö tanssiin luontevasti kuuluvalla ilmaisulla ja esteettisyyden kokemuksille riittävästi sijaa? Tällaisten kokemusten tarjoaminen oppilaille olisi kuitenkin arvokasta, koska niiden avulla on mahdollista muodostaa henkilökohtaisia merkityksiä ja tavoittaa tunteita. Keholliseen ilmaisuun ja esteettisiin kokemuksiin kytkeytyvät myös erilaisten liikkeiden ja kokemusten laatuja havainnointi, mikä auttaa oppilasta pohtimaan, mikä on hänelle kaunista ja arvokasta. Nämä kokemukset ovat lasten ja nuorten elämänlaadun kannalta ensiarvoisen tärkeitä vahvistaen heidän identiteettiään monikerroksisella tavalla.

LÄHTEET

- Andersson, N. & Thorgersen, C. F.** 2015. From a dualistic toward a holistic view of dance knowledge: A phenomenological analysis of syllabuses in upper secondary schools in Sweden. *Journal of Dance Education* 15 (1), 1–11.
- Anttila, E.** 2007. Mind the body: Unearth the affiliation between the conscious body and the reflective mind. Teoksessa L. Rouhiainen, E. Anttila, K. Heimonen, S. Hämäläinen, H. Kauppila & P. Palosaari (toim.) *Ways of knowing in dance and art*. Helsinki: Theatre Academy. Acta Scenica 19, 79–99.
- Anttila, E.** 2009. Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus* 29 (2), 84–92.
- Anttila, E.** 2011. Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151–173.
- Anttila, E.** 2013. Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä. Acta Scenica 37. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus.
- Anttila, E.** 2014. ”Meillä tanssii koko koulu – uskokaa tai älkää!” *Liikunta & Tiede* 51 (1), 20–23.
- Appleton, J.** 2007. Illustrations and mental imagery of archetypal forms of early organisms. A new approach to exposing and releasing habitual and dysfunctional posture. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 11 (1), 25–36.
- Bond, K. E. & Stinson, S. W.** 2000. ”I Feel Like I’m Going to Take off!” Young people’s experiences of the superordinary in dance.” *Dance Research Journal* 32 (2), 52–87.
- Bond, K. E. & Stinson, S. W.** 2007. ”It’s Work, Work, Work, Work’: Young people’s experiences of effort and engagement in dance.” *Research in Dance Education* 8 (2), 155–183.
- Compare, A., Zarbo, C., Shonin, E., Van Gordon, W., Marconi, C.** 2014. Emotional regulation and depression: A potential mediator between heart and mind. *Cardiovascular Psychiatry and Neurology*, Article ID 324374. Doi:10.1155/2014/324374
- Dael, N., Mortillaro, M., Scherer, K.** 2012. Emotion expression in body action and posture. *American Psychological Association* 12 (5), 1085–1101.
- Davis, D. M. & Hayes, J. A.** 2011. What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy* 48 (2), 198–208.
- Dewey, J.** 1934/2005. *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Dragon, D. A.** 2015. Creating cultures of teaching and learning: Conveying dance and somatic education pedagogy. *Journal of Dance Education* 15 (1), 25–32.
- Fortin, S. & Girard, F.** 2005. Dancer’s application of the Alexander Technique. *Journal of Dance Education* 5 (4), 125–131.
- Fowelin, P.** 2014. *Mindfulness luokahuoneessa*. Helsinki: Basam Books.
- Gallagher, S. & Zahavi, D.** 2008. *The Phenomenological Mind: an introduction to philosophy of mind and cognitive science*. London: Routledge.
- Green, J.** 1999. Somatic authority and the myth of the ideal body in dance education. *Dance Research Journal* 31 (2), 80–100.
- Hamera, J.** 2007. *Dancing Communities. Performance, Difference, and Connection in the Global City*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hanna, T.** 1988. *Somatics. Reawakening the mind’s control of movement, flexibility and health*. Reno, NV: Da Capo.
- Hanna, T.** 2009. *Somatology, part IV. Somatics* 16 (1), 18–22.
- Hartley, L.** 1995. *Wisdom of Body Moving: An Introduction to Body-Mind Centering*. Berkeley (Calif.): North Atlantic Books.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D.** 2010. The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 78 (2), 169–183.
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U.** 2011. How does mindfulness meditation work? proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science* 6 (6), 537–559.
- Kalaja, M.** 2007. ”Sinut oman kehon kanssa” – toimintatutkimus kehontunte-
musta kehittävistä lukion liikuntakurssista. Liikuntapedagogiikan lisensiaatin-
tutkimus. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Kauppila, H.** 2012. Avoimena aukikiertoon. Opettajan näkökulma kokonaisval-
taiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
Acta Scenica 30.
- Klemola, T.** 1998. Ruumis liikkuu - liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus
liikunnanprojekteista. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Klemola, T.** 2004. Taidon filosofia – filosofin taito. Tampere: Juvenes Print - Tam-
pereen Yliopistopaino.
- Klemola, T.** 2005. Liikunta tienä kohti varsinaista itseä. Filosofisia tutkimuksia
Tampereen yliopistosta XII.
- Klemola, T.** 2013. *Mindfulness. Tietoisuuden harjoittamisen taito*. Jyväskylä:
Docendo.
- Kokkonen, M.** 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet - opi tunteiden säätelyn
taito. Juva: PS-kustannus.
- Kokkonen, M.** 2011. Multi-level promotion of social and emotional well-being
in Finland. Teoksessa: B. Heys (toim.) *Social and emotional education. An inter-
national analysis*. Santander: Fundacion Botin, 105–141.
- Kokkonen, M.** 2014a. The artistic, physical, therapeutical, and educational

bounces of dance and movement: Perspectives for creativity and well-being. Teoksessa: B. Hayes (toim.) Pathways to creativity. Santander: Botin Foundation, 119–137.

Kokkonen, M. 2014b. Sosiaalinen ja psyykkinen toimintakyky uudessa liikunnan opetussuunnitelmassa. Liito (4), 29–31.

Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Koski, T. 2000. Liikunta elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä: filosofinen tutkimus liikunnan merkityksestä, esimerkkinä jooga ja zen-budo. Tampereen yliopisto.

Koski, P. 2013. Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa: T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.

Lahaey, M., Luminet, O., van Broeck, N., Bodart, E. & Mikolajczak, M. 2010. Psychometric properties of the emotion awareness questionnaire for children in a French-speaking population. Journal of Personality Assessment 92 (4), 317–326.

Lauritsalo, K., Sääkslahti, A., & Rasku-Puttonen, H. 2012. Internetin keskustelupalstalla kirjoitetaan koululiikunnasta: "Ja kaikki näkee, kun sä yrität". Kasvatus 43 (3), 255–267.

Linden, P. 1994. Somatic literacy. Bringing somatic education into physical education. Journal of Physical Education, Recreation and Dance 65, 15–21.

Maitland, J. 1995. Spacious body: Explorations in somatic ontology. Berkeley, CA: North Atlantic Books.

Maivorsdotter, N. & Lundvall, S. 2009. Aesthetic experience as an aspect of embodied learning: stories from physical education student teachers. Sport, Education and Society 14 (3), 265–279.

Maivorsdotter, N. & Quennerstedt, M. 2012. The act of running: A practical epistemology analysis of aesthetic experience in sport. Qualitative Research in Sport, Exercise and Health 4 (3), 362–381.

Mehling, W. E., Wrubel, J., Daubenmier, J. J., Price, C. J., Kerr, C. E., Silow, T., Gopisetty, V., & Stewart, A. L. 2011. Body awareness: A phenomenological inquiry into the common ground of body-mind therapies. Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine 6 (6), 1–12.

Minton, S. 1991/1992. Exploring the mind/body connection with imagery. Kinesiology and Medicine for Dance 14 (1), 29–32.

Merleau-Ponty, M. 1962/2002. Phenomenology of perception. London: Routledge.

Monni, K. 2004. Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996–1999. Teatterikorkeakoulu: Acta Scenica 15.

Noggle, J. J.; Steiner, J. N., Minami, T., & Khalsa, S. B. S. 2012. Benefits of yoga for psychosocial well-being in a US high school curriculum: A preliminary randomized controlled trial. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics 33, 193–201.

Nurmi, A-M. 2012. Kadulta liikuntasaliin. Toimintatutkimus hiphop-tanssista osana lukion liikuntakasvatusta. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 184.

Nurmi, A-M. & Kokkonen, M. 2015. Peers as teachers in physical education hip hop classes in Finnish high school. Journal of Education and Training Studies 3 (3), 23–32.

Opetushallitus http://www.edu.fi/kosketus/oppituntien_sisallot/tunti_3; [viitattu 13.3.2015].

Parviainen, J. 1995. Taideteoksen kehollisuus. Kehollisuuden ja tanssiteoksen olemuksesta. Niin & näin 2 (4), 33–37.

Parviainen, J. 2003. Dance techne: Kinetic bodily logos and thinking in movement. The Nordic Journal of Aesthetics 2, 159–175.

Parviainen, J. 2006. Meduusan liike: Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa. Helsinki: Gaudeamus.

Perttula, J. 2012. Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista? Fenomenologisen ajattelun kehityspolkuja. Teoksessa: L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 319–336.

Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Philippot, P. & Segal, Z. 2009. Mindfulness based psychological interventions. Developing emotional awareness for better being. Journal of Consciousness Studies 16 (10-12), 285–306.

Prowse, E., Bore, M. & Dyer, S. 2013. Eating disorder symptomatology, body image, and mindfulness: Findings in a non-clinical sample. Clinical Psychologist 17 (2), 77–87. Doi: 10.1111/cp.12008

Rauhala 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Filosofian tutkimuksia Tampereen yliopistosta 41. Tampereen yliopisto.

Rauhala, L. 2005a. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 2005b. Ihminen kulttuurissa – Kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rouhiainen, L. 2003. Living transformative lives: Finnish freelance dance artists brought into dialogue with Merleau-Ponty's phenomenology. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 13.

Rouhiainen, L. 2006. Mitä somatiikka on? Huomioita somaattisen liikkeen historiasta ja luonteesta. Teoksessa: P. Houni, J. Laakkonen, H. Reitala & L. Rouhiainen (toim.) Liikkeitä näyttämöllä. Helsinki: The Finnish Theatre Research Society, 10–34.

Rouhiainen, L. 2011. Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 75–94.

Salk, J. 2005. Teaching modern technique through experiential anatomy. Journal of Dance Education 5 (3), 97–102.

Sandström, M. & Ahonen, J. 2011. Liikkuva ihminen: aivot, liikuntafysiologia ja sovellettu biomekaniikka. Lahti: VK-kustannus.

Sheets-Johnstone, M. 2009. The corporeal turn: An interdisciplinary reader. Exeter: Imprint Academic.

Shusterman, R. 1997. Somaesthetics and the Body/Media Issue. Body & Society 3 (3), 33–63

Shusterman, R. 2000. Performing live. Aesthetic alternatives for the ends of art. London: Cornell University Press.

Shusterman, R. 2004. Somaesthetics and education. Exploring the terrain. Teoksessa: L. Bresler (toim.) Knowing bodies, moving minds. Towards embodied teaching and learning. Dordrecht: Kluwer, 51–60.

Shusterman, R. 2009. Body consciousness and performance: Somaesthetics East and West. The Journal of Aesthetics and Art Criticism 67 (2), 133–145.

Siljamäki, M., Anttila, E., Perttula, J. & Sääkslahti, A. 2012. Tanssinharrastajien kokema voimaantuminen eri kulttuureista lähtöisin olevissa tanssimuodoissa. Liikunta & Tiede 49 (6), 52–59.

Siljamäki, M. 2013. "Kulttuurinen kiinnostus heräsi tanssiharrastukseni myötä." Flamenco, itämainen tanssi ja länsiafrikkalaiset tanssit tanssinopettajien ja -harrastajien kokemana. Studies in Sport, Physical Education and Health 199. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Smith, S. & Lloyd, R. 2006. Promoting vitality in health and physical education. Qualitative Health Research 16 (2), 249–267.

Takala, K., Kokkonen, M., Gråsten, A., & Liukkonen, J. 2015. Three and four-year-old children's socioemotional competencies assessed by kindergarten teachers in general and physical education settings, and by parents at home. Preschool and Primary Education 3 (1). Doi: dx.doi.org/10.12681/ppej.97

Warner, E., Spinazzola, J. & Westcott, A., & Gunn, C. & Hodgdon, H. 2014. The body can change the score: Empirical support for somatic regulation in the treatment of traumatized adolescents. Journal of Child & Adolescent Trauma 7 (4), 237–246.

Williams, M. & Penman, D. 2014. Tietoinen läsnäolo. Helsinki: Basam Books.

Wright, J. 2000. Bodies, meanings and movement. A comparison of the language of a physical education lesson and a Feldenkrais Movement class. Sport, Education and Society 5 (1), 35–49.