

”Sinut oman kehon kanssa”

TOIMINTATUTKIMUS KEHONTUNTEMUSTA KEHITTÄVÄSTÄ LUKION
LIIKUNTAKURSSISTA

Merja Kalaja

Liikuntapedagogiikan

lisensiaatintutkimus

2007

Liikuntatieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Merja Kalaja

”Sinut oman kehon kanssa”. Toimintatutkimus kehontuntemusta kehittävstä lukion liikunta-kurssista. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. 2007. 179 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli suunnitella, toteuttaa, kuvata ja arvioida kehontuntemusta kehittävä kehonhuoltokurssi lukion liikunnanopetuksessa. Kurssin tavoitteena oli, että oppilas kehittää tietoisuuttaan kehonsa asennosta ja omaksuu valmiuksia parantaa ryhtiään. Keskeistä oli löytää lähestymistapoja oppilaita kiinnostavaan kehontuntemusta ja ryhtiä kehittävään harjoitteluun. Tämän lähestymistavan avulla pyrittiin laajentamaan näkemystä, jolla liikunnanopetuksessa voitaisiin ottaa huomioon oppilaiden tuki- ja liikuntaelimestön terveyden edistäminen. Tutkimustehtävänä oli kuvata miten kurssi toteutuu oppilaiden ja tutkijaopettajan yhteisenä prosessina sekä kehontuntemuksen oppimista ja sen vaikutuksia oppilaiden kokemuksina.

Tutkimus on laadullinen tapaus- ja toimintatutkimus. Tutkittavan tapauksen muodosti lukion kehonhuolto-kurssille osallistuneet lukion 3. luokkien oppilaat (n=19) ja heidän liikunnanopettajansa. Kurssi toteutettiin ja tutkimusaineisto kerättiin jyvaskyläläisen lukion vapaavalintaisella liikuntakurssilla syyslukukaudella 2003. Kurssin laajuus oli 28 tuntia. Tutkittavat osallistuivat tutkijaopettajan kanssa yhdessä kurssin kehittämiseen. Työn oppimisteoreettisina lähtökohtina olivat humanistis-konstruktivistinen oppimiskäsitys ja reflektiivis-kokemuksellinen oppiminen. Opiskeltavat taidot liittyvät kehon asennon hallintaan toteutettuna somaattisilla, kehon kokemuksellisuuteen perustuvilla menetelmillä.

Tutkimusaineisto koostui oppilaiden ja liikunnanopettajan oppimispäiväkirjoista, lomakekyselyistä, tutkijaopettajan havaintopäiväkirjasta sekä kurssin opetuskertojen videotallenteista. Tutkimus eteni toimintatutkimuksen tapaan sykleittäin suunnittelun, toteutuksen, reflektoinnin ja uudelleen suunnittelun kehänä. Analyysimenetelminä käytettiin teemoittelua, luokittelua ja tulkintaa, joista selvitettiin oppilaiden kokemuksia kurssin toteutuksesta sekä kehontuntemuksen oppimisesta ja sen koetuista vaikutuksista.

Tutkimus osoitti, että oppilaiden ja tutkijaopettajan yhteistyönä toteutunut kehonhuoltokurssi soveltuu lukion opetussuunnitelmaan vapaavalintaisena kurssina. Oppilaat pitivät opetussisältöjä ja -menetelmiä hyödyllisinä. He kokivat oppimansa asiat tärkeinä omalle jaksamiselleen ja omasta hyvinvoinnistaan huolehtimiselle. Oppilaat nostivat erityisen tärkeäksi oman kehon kuuntelun oppimisen sekä keinojen oppimisen niska-hartiaseudun oireiden hallintaan ja rentoutumiseen. Oppilaiden tietoisuus omasta kehosta parani. Kehontuntemuksen oppiminen ilmeni oppilaan tietoisuutena kehonasennosta ja siihen liittyvistä tottumuksista sekä taitona vaikuttaa niihin myönteisesti. Osalla kehontuntemuksen oppiminen ilmeni myös muutoksena omaan kehoon asennoitumisessa ja parantuneena itsetuntemuksena. Oppimista tukivat toiminnalliseen anatomiaan perustuva ryhtitieto yhdistettynä liikekokemuksiin ja niiden reflektointiin. Päätuloksena voidaan pitää tutkimusprosessin kuluessa syntyneitä kehontuntemusta kehittävä kehonhuoltokurssin opetussuunnitelmaa, joka soveltuu lukion liikunnanopetukseen. Opetussuunnitelma perustuu oppilaiden kehonhuollolle antamiin merkityksiin ja tähtää ensisijaisesti kehon asentoon liittyvän kinestesian parantamiseen ja kehon asentoon liittyvän oireilun vähentämiseen.

Asiasanat: koululiikunta, liikunnanopetus, kehontuntemus, ryhti, kehonhuolto, toimintatutkimus

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	5
2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	7
2.1. Suhteeni tutkimuskohteeseen	7
2.2. Koululaisten ryhti sekä tuki- ja liikuntaelimestön oireilu.....	10
2.2.1. Oireiden esiintyvyys.....	10
2.2.2. Oireiden ehkäisy.....	11
2.3. Ryhtikasvatuksen historiaa.....	14
3. SOMAATTISIIN MENETELMIIN PERUSTUVA OPPIMINEN	20
4. TUTKIMUSTA OHJAAVAT OPPIMISNÄKEMYKSET	22
4.1. Humanistinen konstruktivismi	23
4.2. Kokemuksellinen ja refleктоiva oppiminen	24
5. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	27
6. TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT	28
6.1. Tutkimusote ja metodologiset valinnat	28
6.2. Tutkimuksen kohde ja aineiston keruu.....	30
6.3. Tutkimuksen etiikka.....	32
6.4. Aineiston lähestymistapa, käsittely ja analysointimenetelmät.....	33
6.4.1. Analyysi aineiston keruun aikana (kurssin kehittäminen)	34
6.4.2. Aineiston analyysi aineiston keruun jälkeen.....	35
7. KEHONHUOLTOKURSSIN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS	39
7.1. Kehonhuoltokurssin tavoitteet.....	40
7.2. Kehontuntemuksen opetussisällöt ja menetelmät	42
7.2.1. Opetussisällöt	43
7.2.2. Kehonhuoltomenetelmät	48
7.3. Kehonhuolto - kurssin toteutuksen kuvaus	54
8. KOKEMUKSET KEHONHUOLTOKURSSISTA	75
8.1. Tunnekokemukset	76
8.2. Kokemukset vaikutuksista.....	81
8.2.1. Vaikutukset niska-hartia-selkäoireisiin	82
8.3.2. Kiinnostus omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen	84
8.3. Kokemukset kehonhuoltokurssin toteutuksesta	85

8.3.1. Kokemukset opetussisällöistä ja -menetelmistä.....	85
8.3.2. Kokemukset oppimiseen vaikuttavista tekijöistä.....	88
8.3.3. Kokemukset kehonhuoltokurssin soveltuvuudesta koululiikuntaan	93
9. KEHONTUNTEMUKSEN OPPIMINEN	96
9.1. Miten kehontuntemuksen oppiminen ilmeni.....	97
9.2. Miten kokemuksellis-reflektiivinen oppiminen ilmeni	105
10. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	113
10.1. Tutkimuksen vastaavuus	114
10.2. Tutkimuksen siirrettävyys	118
11. POHDINTA	121
11.1. Tutkimustulosten tarkastelua.....	121
11.2. Pedagogisia näkökulmia.....	126
11.3. Jatkotutkimusaiheita ja tulevaisuudennäkymiä.....	130
LÄHTEET.....	133
LIITELUETTELO.....	147

1. JOHDANTO

Tutkin kehontuntemuksen opetusta ja oppimista lukion liikunnan vapaavalintaisella kehonhuoltokurssilla. Tutkimusintressini kohdistuu kehontuntemukseen liittyvään pedagogiikkaan ja oppimiseen. Tutkimus käynnistyi käytännön tarpeesta löytää menetelmiä, joilla voitaisiin ehkäistä oppilaiden, usein ryhtiin liittyvää, tuki- ja liikuntaelimestön oireilua. Valitsin tutkimukseni kohteeksi lukion oppilaat, koska lukioikäisillä oireiden kokeminen on WHO-koululaistutkimuksen mukaan yleisintä. Otin haasteekseni kehittää oireilua ehkäiseviä opetusmenetelmiä lukio-opetukseen. Tutkin kehonhuoltokurssin kehittymistä yhteisenä prosessina toimintatutkimuksen lähestymistapaa soveltaen sekä oppilaiden kokemuksia kehontuntemuksen oppimisesta ja sen vaikutuksista.

Koulumaailmassa huoli nuorten jaksamisesta ja pyrkimys oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen on kasvamassa. Lukion opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 ilmentävät hyvin tätä laaja-alaista näkemystä koulun tehtävästä (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2004, 12). Terveyden edistäminen on vakiintunut osaksi koulun arkea. Nyt etsitään uusia näkökulmia ja etenkin sellaisia toimintatapoja, joissa korostuu oppilaslähtöisyys, osallistavuus ja toiminnallisuus (Peltonen 2005; Rimpelä 2002; Rimpelä, Ojajärvi, Luopa & Kivimäki 2005).

Uusimman opetussuunnitelman myötä myös koululiikunnassa kiinnitetään entistä enemmän huomiota oppilaiden hyvinvointiin (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2004, 206). Nuorten niska-hartia- ja selkäoireiden lisääntyminen sekä ryhdin paranemisen yhteys näiden oireiden vähenemiseen (Koskelo & Hänninen 2003; Koskelo 2006) tuovat haasteen koululiikunnalle. Ryhdin merkitys tuki- ja liikuntaelimestön hyvinvoinnille tunnustetaan yleisesti. Ryhtiin liittyy kuitenkin myös mielikuvia, kuten ”voimistelijan ryhti” tai ”armeijan ryhti”, joilla ei suoranaisesti ole yhtymäkohtia terveyteen. Skeittailun ja muiden perinteistä ryhtikuvaa uhmaavien liikuntalajien tullessa muotiin, ovat aikaisemmat ryhtikäsitykset joutuneet kriittisen tarkastelun kohteeksi. Uuden liikuntakulttuurin myötä myös ryhtikasvatus laajenee uusiin näkökulmiin ja toteutustapoihin. Tällaisia ovat muun muassa kehonhuoltomenetelmät, joihin kohdistuva kiinnostus on kasvamassa (Tähtinen, Rinne, Nupponen & Heinonen 2002).

Tässä tutkimuksessa soveltamissani somaattisissa, kehon kokemuksellisuuteen perustuvissa, liiketekniikoissa kehotietoisuus nähdään mahdollisuutena kokonaisvaltaiseen muutokseen

ihmisen liikkeellisissä toimintamalleissa, itseymmärryksen syvenemiseen ja yleiseen hyvinvoinnin lisääntymiseen (Eddy 1991/1992; Hanna 1988; Rouhiainen 2004). Tutkimuksessa määrittelen hyvän ryhdin dynaamiseksi asennoksi tai liikkeeksi, jossa eri kehon osat integroituvat rakenteellisesti ja toiminnallisesti suhteessa toisiinsa tavalla, joka saa aikaan tarkoituksenmukaisen koordinaation eli liikkeen virtaavuuden. Tällainen ryhtikäsitys sisältyy myös suomalaisen voimisteluperinteeseen, jossa ryhti liitetään dynaamiseen ja luonnolliseen liikkumiseen ja on osa ihmisen psykofyysistä kokonaiskasvatusta (Jalkanen 1930; Vasunta 2004). Tutkimuksessani tarkastelen ryhtiä kehontuntemuksellisenä kokemuksena ja tuon esiin lukiolaisten nuorten kehollisia kokemuksia, tunteita, ajatuksia sekä heidän kehonhuoltoharjoittelulle antamia merkityksiä. Tarkoituksena on tarkentaa ja laajentaa kuvaa siitä, mille merkityksille ryhtikasvatusta voidaan nykyään koululiikunnan kontekstissa luoda.

Tutkimusraportissa luon katsauksen oppilaiden tuki- ja liikuntaelimityksen oireisiin sekä niitä selvittäneisiin tutkimuksiin, jotka osoittavat tarpeen ja ajankohtaisuuden systemaattiselle ryhtikasvatukselle koululiikunnassa. Kuvaan myös suomalaisen voimisteluperinteen ryhtikasvatusta niiltä osin, joilta se on vaikuttanut tässä tutkimuksessa toteuttamaani somaattista oppimista ja toiminnallista anatomiaa integroivaan kehonhuolto-opetukseen. Esittelen myös valitsemani oppimisteoreettiset lähtökohdat, tutkimustehtävät ja tutkimusmenetelmät. Kuvaan keskeiset tavoitteet, joille kehonhuoltokurssin suunnittelu perustuu sekä valitsemani opetussällöt ja kehomeetelmät. Tuloksissa kuvaan kurssin toteutuksen toimintatutkimuksen luonteeseen liittyvän reflektiivisen kehän omaisesti ja esitän kurssille osallistuneiden oppilaiden kokemuksia kurssin toteutuksesta ja vaikutuksista. Lopuksi tarkastelen kehontuntemuksen oppimisen aikaansaamia muutoksia oppilaiden kognitioissa, tunteissa ja toiminnassa. Esitän kehontuntemuksen oppimisprosessin aineiston ja teorian dialogina, jossa keskitytään tiedostamaan mitä ”tässä ja nyt” on tapahtumassa niin oppilaan, opettajan kuin laajemminkin koulun toimintakulttuurin kannalta.

2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1. Suhteeni tutkimuskohteeseen

Laadullisen tutkimuksen lähtökohta on tutkijan subjektiivisuuden hyväksyminen. Tutkijan oma arvomaailma ja persoonallisuus vaikuttavat hänen näkemyksiinsä tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1999, 211–212; Tynjälä 2002, 17). Näin pidän eettisesti tarpeellisena tuoda esiin omat taustani, näkemykseni ja kiinnostuksen kohteeni, joiden tiedostan vaikuttaneen tulkintoihini ja tämän tutkimuksen tekemiseen.

Ensin kuvaan ihmiskäsitystäni ja oppimiskäsitystäni, sillä ihmiskäsitys tulee esiin niissä arvostuksissa ja arvoissa, joita tutkijalla on ihmisestä ja joiden varassa hän toimii (ks. Rauhala 2005, 127; Koro 1993, 24). Ihmiskäsitys ohjaa myös kaikkea opettajan ajattelua ja toimintaa vaikuttaen näin niin tiedollisiin kuin taidollisiinkin painotuksiin hänen opetuksessaan (Patrikainen 1997, 58). Oma ihmiskäsitykseni nousee humanistisesta ja holistisesta näkemyksestä. Minulle humanistisessa ajattelussa keskeistä on toisen arvomaailman kunnioittaminen ja empaattinen suhtautuminen. (ks. Patrikainen 1997, 235–236.) Ohjaajana haluan kohdata oppijat yksilöinä ja heidän omista lähtökohdistaan, jolloin oppilas voi Varilan (1999, 36) ajatuksin kokea saaneensa jotain aitoa itselleen. Holistinen, ihmistä kokonaisuutena tarkasteleva näkemys tarkoittaa Rauhalan (2005, 32–62) ajattelun mukaisesti ihmisen olemassaolon perusmuotojen – tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden – ja niissä tapahtuvien muutosten kietoutumista erottamattomasti kokonaisuudeksi. Tässä työssä holistisuus ilmenee näkemyksenä, että myönteinen muutos yhdessä olemassaolon perusmuodossa voi vaikuttaa positiivisesti ihmisen olemassaoloon kokonaisuudessaan. (ks. Rauhala 2005, 119.)

Pedagoginen ajatteluni ja tiedonkäsitykseni perustuu konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen, jonka mukaan oppija itse rakentaa oman ymmärryksensä (ks. Patrikainen 1999, 154–155; Rauste-von Wright ym. 2003, 53; Tynjälä 2002, 37–38). Kehotekniikoihin sisältyvä oppimisprosessi on hyvin henkilökohtainen, oppijan sisäinen prosessi. Se perustuu ihmisen omaan tarpeeseen saada aikaan muutos (Hackney 2000, 17). Oppiminen tiedon, toiminnan, kokemuksen ja kokemuksen reflektoinnin kautta on pedagogisena johtoajatuksenani kehontuntemuksen oppimisprosessissa. Oma tehtäväni on toimia oppimisen opastajana, joka auttaa

oppijaa selvittämään tarpeensa ja oppimistavoitteen ja tukee oppijan itsetuntemuksen kehittymistä ja itsenäiseksi oppijaksi kehittymistä. (ks. Patrikainen 1997, 238; Patrikainen 1999, 54–55). Tästä syystä opetussisältöjen valintaani ohjaavat yksittäisten taitojen sijasta ne keskeiset ideat ja toimintavalmiudet, jotka mahdollistavat oppimaan oppimisen (ks. Raustevon Wright ym. 2003, 200–202).

Koron (1993, 21) mukaan itseohjautuvuus ilmiönä nousee humanismista ja ilmentää sen arvokkainta olemusta sekä johtaa siihen, että ihmistutkimus on aina matkalla täydellisempään ymmärtämiseen ja totuuteen. Ideaalisena näen toimintamallin, jossa oppijan tarpeet, kokemukset ja tunteet muodostavat ne arvot, joihin opetus rakentuu. Varila (1999, 26–27) toteaa humanistisen kasvatustieteen olevan nimeltään tunnekasvatuksen filosofiaa. Näin ollen oppijan kokemukset ja tunteet ovat humanistisessa kasvatustieteessä arvokkainta. Oman pedagogisen suuntautumiseni koen humanistis-konstruktivistisena pedagogiikkana.

Oma taustani on olennaisesti vaikuttanut tämän tutkimusaiheen valintaan. Voimistelullinen liikunta on sisällynyt elämääni viiden vuoden ikäisestä asti. Pidän itseäni ”Lahjan Tyttöjen kasvattina”. Lahjan Tytöt on turkulainen voimisteluseura, jonka perustaja Lahja Salviander kasvatti meitä tyttöjä kaikin tavoin, välillä ankarastikin, voimistelun avulla. Tärkeää oli sekä ulkoinen että sisäinen ryhti ja ennen kaikkea tunneilla vaalittiin hänen kasvatustieteen ja arvojen tavoitteellisuudesta, koulutuksesta, perheen kunnioittamisesta ja liikunnan jatkumisesta läpi elämän (Poutunen 2000). Neljätoista vuoden ajan kehitin osaamistani naisvoimistelussa, jota kutsutaan nykyisin joukkuevoimisteluksi. Harrastin samalla myös telinevoimistelua ja tanssin eri muotoja. Telinevoimistelusta ja tanssista tulikin kiinnostuksen kohteeni ja pääharrastukseni tullessani opiskelemaan Liikuntatieteelliseen tiedekuntaan vuonna 1979. Telinevoimistelussa toimin valmentajana 1990-luvun loppuun saakka ja tanssissa harrastajana tutustuen jazz-tanssiin ja moderniin tanssiin useiden eri opettajien ohjauksessa.

Valmistuessani liikunnanopettajaksi 80-luvun puolivälissä toimin liikuntakasvatuksen laitoksella tuntiopettajana telinevoimistelussa, rytmikassa ja kuntovoimistelussa. Samanaikaisesti aloitin ohjaustyön kaikille yliopiston opiskelijoille suunnatussa liikuntaohjelmassa. Toimin opintoihin liittyvän liikunnan opettajana sekä Suomeen juuri rantautuneen kuntovoimistelunimikkeen korvanneen aerobicin ohjaajana. Aerobic tehokkuuskorosteisena liikuntana ja sen suuret osallistujamäärät antoivat ohjaajalle suuria haasteita ja vastuuta osallistujien turvallisuuden huomioimisen suhteen. Tehokkuuden ja laadun yhteensovittaminen tuntui haastavalta

koko ohjaajana toimimiseni ajan niin yksityisissä kuntokeskuksissa kuin päätyöhöni liittyvässä opiskelijaliikunnassakin. Ohjauksessani pyrin tuomaan esiin liikkeiden suorittamiseen liittyviä laadullisia tekijöitä. Ammensin vaikutteita niin voimistelu- kuin tanssitaustastanikin. Telinevoimisteluvaihtelu ja oma kilpaura aerobicissa lisäsivät osaltaan sekä tekniikkatietouttani että sen arvostamista. Kilpaillessani 35-vuotiaana jouduin ikäni vuoksi kuuntelemaan tavallista tarkemmin kehoani ja etsimään sekä henkisiä että fyysisiä voimia selvitäkseni lajin ja menestyksen edellytyksistä. Vaistomaisesti keskityin helppouden tunteen löytämiseen. Sen, mihin helppouden tunne perustui, ymmärsin vasta myöhemmin oppiessani kehotietoisuuteen keskittyviä menetelmiä.

Vuosituhaten vaihteessa aerobikkulttuuri koki suuren muutoksen sisällöllisesti ja ideologisesti. Ohjaajien liikuntaan, terveyteen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseenkin liittyvä tietotaito nousi arvostukseen. Syntyi valmiita konseptiohjelmia, joissa yhdistyi liikunnan, terveyden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen monipuolinen asiantuntijuus. Suuren vaikutuksen minuun teki Lesmills Bodybalance -ohjelma, jonka tarkoin perustellut sisällöt ja ajatus elämyksellisten kokemusten tuottamisesta osallistujille, sopi omaan ajatusmaailmaani ja ohjaajapersoonani. Näin sain myös ensimmäisen ohjauskosketukseni Pilates-menetelmään ja joogaan. Olin opiskellut Pilatesta ja joogaa harrastusmielessä kilpa-aerobicurani jälkeen. Bodybalance-ohjelman innostamana perehdyin niihin lisää käymällä kursseja Jyväskylän avoimessa yliopistossa. Pyrin soveltamaan Pilateksen ja joogan periaatteita opettaessani liikuntakasvatuksen laitoksen ja tanssipedagogiikan erikoistumisopintojen kehonhuoltokursseja. Koin tietoni puutteellisina perustellakseni opettamiani asioita riittävän hyvin ja olin myös epävarma lähestymistapani soveltuvuudesta tulevien liikunnanopettajien työhön koululiikunnassa. Myös päätyöhöni, opiskelijaliikunnan suunnitteluun, koin tarvitsevani lisää tietoa siitä, mitkä asiat koulumaailmasta yliopistoon siirtyvä nuori näkee merkityksellisinä hyvinvoinnistaan huolehtimisessa.

Vuonna 2003 sain tilaisuuden kouluttautua Pilates-ohjaajaksi. Tästä alkoi merkittävin ja vaikuttavin käänne siihen, miten ymmärrän liikkeeseen ja kehoon liittyvää oppimista, opetusta ja kasvatusta. Samalla tämä on ollut myös itselleni henkilökohtainen muutosprosessi, joka jatkuu edelleen ja vaikuttaa moniin valintoihini omassa olemisessäni joka päivä. Lähestymistapoihini ovat erityisesti vaikuttaneet Pilates-opettajinani toimineet kehityöskentelyn asiantuntijat Jarmo Ahonen (anatominen ja kinesiologinen lähestymistapa) ja Leena Rouhiainen (kehon kokemuksellisuuteen ja somaattiseen oppimiseen liittyvä lähestymistapa). Heidän toisiinsa täydentävät näkökulmat ovat lähtökohtana tässä kehonhuolto-opetukseen liittyvässä lisen-

siaatin tutkimuksessa. Näkökulmissa yhdistyy toiminnallisen anatomian tietämys luonnollisesta liikkeestä sekä somaattisiin menetelmiin perustuvat ajatukset oppimisesta kehon tunteusten ja subjektiivisten kokemusten kautta. Omassa prosessissani koen ymmärrykseni rakentumisessa olennaisen tärkeänä tarkan ja perustellun anatomisen tiedon yhdistämisen keho-kokemukseen. Näin ollen myös opetuksessani tieto, kokemus ja tunteet kulkevat vuorovaikutteisina. Näen oman lähestymistapani kokemuksellisena anatomiana. Pidän viime vuosisadan alun ryhti- ja voimistelukasvatuksen näkemyksiä (Björkstén 1920; Jalkanen 1930) ja edellä kuvaamia somaattisiin menetelmiin perustuvia näkemyksiä pyrkimyksiltään samankaltaisina. Molemmissa kasvatuksellisena tavoitteena on liikekoulutuksen avulla kehittää ihmistä psyko-fyysisenä kokonaisuutena. Liikekoulutuksessa pyritään kinesteettisen aistin herkistämässä luonnolliseen ja taloudelliseen liikkeeseen. Etenkin Hilma Jalkasen (1930) arvokas työ dynaamisen kokonaisliikunnan kehittäjänä Suomessa on ollut vaikuttamassa ryhtiliikuntakasvatukseen jo 1900-luvun alkupuolelta. Ajattelenkin, että suomalaista voimistelukasvatusta voidaan pitää nykyaikaisen kehonhuolto-opetuksen edeltäjänä.

2.2. Koululaisten ryhti sekä tuki- ja liikuntaelimistön oireilu

2.2.1. Oireiden esiintyvyys

Suomessa on tutkittu niska-hartia- ja selkäkipujen esiintyvyyttä ja siinä tapahtuvia muutoksia nuorilla jo parin vuosikymmenen ajan. Tutkimustulokset osoittavat oppilaiden päänsäryn sekä alaselän ja niska-hartiaseudun oireilun tasaisesti lisääntyneen seuranta-aikana ja viittaavat niiden olevan edelleen yleistymässä (Hakala, Rimpelä, Salminen, Virtanen & Rimpelä 2002; Välimaa 2004). Vastaavia tuloksia on saatu myös muissa maissa toteutetuissa tutkimuksissa. Oireilun on todettu lisäävän myös terveystalvelujen käyttöä. (Haugland & Wold 2001.) Tuki- ja liikuntaelimistön vaivat vaikuttavat yhä enemmän nuorten päivittäiseen elämään (Salminen 2000, 250). Turkulaisille 14-vuotiaille nuorille tehty laaja selkäkipuja koskeva tutkimus osoitti alaselän kipujen olevan päänsäryn ja vatsakipujen jälkeen yleisin nuorten koulunkäyntiä ja vapaa-aikaa haittaava vaiva. Alaselkävaivoista kärsivillä todettiin olevan myös päänsärkyä sekä vatsa- ja niska-hartiakipuja. (Kujala & Salminen 1999.) Näiden somaattisten oireiden on todettu olevan yhteydessä myös psyykkisiin oireisiin, kuten stressiin, alakuloisuuteen, hermostuneisuuteen ja väsymykseen (Castren, Kunttu & Huttunen 2004; Haugland & Wold

2001; Hetland, Torsheim & Aaro 2002; Niemi, Levoska, Kemilä, Rekola & Keinänen-Kiukaanniemi 1997; Siivola 2003).

Hakala ym. (2002) pitävät nuorten tuki - ja liikuntaelimistön oireilun lisääntymisen mahdollisena taustatekijänä teknologian käytön lisääntymistä nuorten arkielämässä. Viimeaikaiset tutkimukset osoittavat, että elektronisten laitteiden käyttöön liittyy lisääntynyt niska-hartia-alueen kipujen (Hakala, Rimpelä, Saarni & Salminen 2006) ja alaselkäkipujen (Hakala ym. 2006; Sjolie 2004) riski. Ajankäyttö elektronisten laitteiden parissa on suhteessa niska-hartiaseudun jännittyneisyyteen, siitä aiheutuviin kipuihin ja myös seurauksiin, kuten päänsärkyyn (Välimaa 2004). Näiden oireiden etiologia liitetäänkin usein aktiivisuuden puutteeseen (istuminen koulussa), aktiivisuuden luonteeseen (tietokoneiden käyttö) ja työn kuormittavuuteen (koulutyöskentely) (Haugland & Wold 2001). Myös uusimmat tutkimustulokset vahvistavat pitkän päivittäinen istumisajan yhteyden alaselkäkipuun, mutta osoittavat myös, että fyysisesti hyvin aktiivisilla nuorilla alaselkäkipujen kokeminen on vielä yleisempää (Auvinen, Zitting, Taimela, Karppinen & Tammelin 2007). Selkäkipu onkin Richardsonin ym. (2005, 3) mukaan erittäin yleistä myös terveystaustautuneen, liikuntaa harrastavan väestön keskuudessa ja erittäin suuri ongelma myös urheilijoilla.

Koulun kannalta nuorten tuki- ja liikuntaelimistön oireita voidaan tarkastella passiivisen ja aktiivisen ajankäytön suhteen. Koulutyössä päivittäinen pitkä istumisaika tuottaa tuki- ja liikuntaelimistölle huomattavaa kuormitusta. Etenkin staattiset asennot ja staattinen lihaskuormitus vaikuttavat haitallisesti tuki- ja liikuntaelimistön oireisiin. (Hakala ym.2002.) Tällainen rasiutilanne on tyypillistä etenkin stressaavissa tilanteissa, jolloin hartialihasten jännittäminen kasvaa. (Salmisen 2002). Tutkimustulokset antavatkin viitteitä siitä, että myös heikolla henkisellä hyvinvoinnilla olisi yhteyttä niska-hartiaoireiluun ja että kivut ovat yleisimpiä kouluvuoden aikana, jolloin oppilailla on paljon ylimääräistä stressiä (Ehrmann-Feldman, Shier, Rossignol & Abenhaim 2002).

2.2.2. Oireiden ehkäisy

Näyttöön perustuvia hyviä toimintamalleja ehkäistä ja hoitaa niska-hartiaoireita on vähän. Monet käytössä olevat keinot eivät ole osoittautuneet hyödyllisiksi. Liikunnan harrastamisen yhteydestä niska-hartia- ja selkäoireisiin on ristiriitaisia tutkimustuloksia. Korkeakouluopiske-

lijoiden terveystutkimuksessa ei liikunnan määrällä havaittu olevan merkitsevää yhteyttä niska-hartiaoireiden määrään. Oireiden yleisyyden ja niiden kokonaisvaltaisuuden vuoksi oireita tulisi tarkastella myös tuki- ja liikuntaelinsairauksia koskevaa lääketieteellistä viitekehystä laajempänä ongelmana ja etsiä oireiden hallintaan työergonomista hyvinvointia ja elämänhallintaa lisääviä toimintakeinoja (Castren ym. 2004).

Tutkimustulokset ergonomisten työpisteiden kokeiluista osoittavat työskentelyasennon paranemisen vaikuttavan päänsäryn, niska-hartiaseudun ja selän kiputilojen vähenemiseen (Koskelo 2006; Murphy, Buckle & Stubbs 2004; Panagiotopoulou, Christoulas, Papanckolaou & Mandroukas 2004) ja ryhdin paranemiseen (Koskelo 2006; Saarni, Nygård, Rimpelä, Nummi & Kaukiainen 2007). Sen sijaan suomalaisia tutkimuksia, joilla oppilaiden tuki- ja liikuntaelimistön oireiluun on pyritty vaikuttamaan ryhti liikunnan avulla, on niukasti. Vuonna 2001–2003 toteutetussa Sata-selkä -projektissa tavoitteena oli kehittää kouluterveydenhuollon käyttöön seulontajärjestelmä oireilevien tai riskiryhmässä olevien oppilaiden löytämiseksi sekä kehittää moniammatillinen toimintamalli hoidon ohjauksen tueksi. Yläasteikäisten, joilla oli toistuvia selkäongelmia, oireilua saatiin vähenemään fysioterapeutin henkilökohtaisella ohjauksella ja kotiohjelmilla. Valtaosalla niska-hartiakivut, selkäkivut ja koettu toiminnan haitta vähenivät sekä asento, ryhti ja lihaskunto paranivat. Sen sijaan riskiryhmään kuuluvien lukio-laistyyttöjen niska-hartia- ja selkäkivuissa ei tapahtunut muutoksia. (Raitanen 2004.) Myös selkäkoulutyypinen harjoittelu osana liikunnanopetusta on osoittautunut tulokselliseksi selkkipujen vähentämisessä ja selälle terveellisten toiminta- ja asentotottumusten omaksumisessa alakouluikäisillä toteutetussa tutkimuksessa (Geldhof, Cardon, De Bourdeaudhuij & De Clercq 2006).

Useat neurofysiologiset tutkimukset ovat osoittaneet selkä- ja niskakipujen sekä heikentyneen asento- ja liikeaistin yhteyden (Brumagne, Cordo, Lysers, Verschueren & Swinnen 2000; Lam, Jull & Treleaven 1999; Taimela, Kankaanpää & Luoto 1999). Selkäkuntoutuksen periaatteet ovatkin laajentuneet viime vuosina. Tuki- ja liikuntaelimistön kunnon harjoittamisessa korostuu yhä enemmän liikekoordinaatio (Liebenson 2004 a, 2004 b; Luoto & Taimela 1997). Nykytiedon mukaan asennon hallinnan kannalta lannerangan ja lantion hallinta ja niitä tukevien syvien lihasten yhteistyö on olennaista selän kuntoutuksessa. (Hodges & Gandevia 2000; Hodges 2001; Kolber & Beekhuizen 2007; Richardson, Jull, Hodges & Hides 1999, 125–143; Suni, Rinne, Natri, Pasanen, Parkkari & Alaranta 2006). Harjoitusmenetelmät, joilla pyritään

parantamaan lannerangan ja lantion hallintaa, ovat tulleet suosituiksi terapeuttisessa harjoittelussa ja myös kuntoilussa (Richardson, Hodges & Hides 2005).

Terapeuttisessa harjoittelussa ryhdin ja selkäkipujen hallintaan on myös positiivisin tuloksin yhdistetty kokemuksellisuuteen perustuvia liiketietoisuustekniikoita, jotka tavoittelevat kokonaisvaltaista asennon ja liikkeen paranemista (Mehling, Hamel, Acree, Byl & Hecht 2005; Cottingham & Maitland 1997; Seegert & Shapiro 1999; Skjaerven, Gard & Kristoffersen 2003). Viime vuosikymmeneltä alkaen on julkaistu useita artikkeleita, jotka tarkastelevat tällaisen holistisemmän lähestymistavan soveltamista myös liikuntakasvatuksessa (Linden 1994; Comez 1992; Green 1992; Tinning 2001; Wright 2000). Tämän lähestymistavan ajatuksena on, että kokemuksellisuuteen perustuvat somaattiset kehotekniikat voisivat tarjota keinoja oppia kinesteettistä tietoisuutta arkielämän käyttöön. Somaattinen kasvatus osana liikuntakasvatusta voisi myös laajentaa käsitystä liikuntakasvatuksesta ja sen kontribuutiosta oppilaan hyvinvoinnille. (Myers 1998 a, 1998 b, 1999 a, 1999 b; Tinning 2001.)

Koululaisten terveystarkastuksissa ryhti arvioidaan osana laaja-alaisempaa terveystarkastusta oppilaan aloittaessa koulunkäynnin, 5. tai 6. luokalla ja 7. tai 8. luokalla (Strid 2002). Yläkoulun koulutarkastuksen fyysisessä tarkastuksessa kiinnitetään huomiota erityisesti mahdolliseen skolioosiin (Terho 2002). Lukiossa oppilaskohtaiset määräaikaistarkastukset vaihtelevat kunnittain. Joissakin kunnissa määräaikaistarkastuksia ei ole, vaan oppilaat hakeutuvat vastaanotolle tarpeidensa mukaan. Terveystarkastaja tarkastaa yläkoululaiset ja suuressa osassa kuntia myös lukiolaiset joka vuosi. (Ala-Laurila 2002.) Stakes on myös laatinut suositukset kouluterveydenhuollolle, joiden mukaan oppilaan ryhdin ja rakenteen kliinistä arviota tulisi tehdä vuosittain (Kouluterveydenhuolto 2000 2002, 39–40). Salminen (2002, 255–256) korostaa selkäkipujen ennaltaehkäisemisen huomioonottamista suunniteltaessa koululiikuntaa. Ongelmana hän näkee oireettomien nuorten motivoimisen selkäkipuja ennustavien tottumusten muuttamiseen. Tietous selälle hyödyllisestä kuormituksesta, harjoittamisesta ja rentouttamisesta saattaa tuottaa tulosta ja soveltuu toteutettavaksi myös osana koulun liikunta- ja terveystarkastusta.

2.3. Ryhtikasvatuksen historiaa

Kun ryhtikasvatus nähdään ryhtiin epäedullisesti vaikuttavien tekijöiden poistamiseksi tai vähentämiseksi ja ryhtiä vahvistavien tekijöiden voimistamiseksi, ryhti ymmärretään painovoiman ja lihasvoiman välisenä tarkoituksenmukaisena tasapainona (Jalkanen 1967, 44).

Alusta, koulun ensimmäiseltä luokalta asti tulee aloittaa luonnollisen, terveydellisen ryhdin kasvattaminen (Jalkanen 1930,42).

Voimistelu- ja ryhtikasvatuksella on pitkä ja merkittävä historia suomalaisessa liikuntakasvatuksessa. Se perustuu alun perin ruotsalaiseen *lingiläisiin* voimisteluperiaatteisiin. Kun Pehr Henrik Ling loi voimistelujärjestelmänsä 1800-luvun alussa, oli hänellä ajatuksena, että se täyttäisi harjoittelun fyysiset vaatimukset, pitäisi yllä harjoitusmotivaatiota, poistaisi ja korjaisi asentovirheitä sekä lisäisi liikkuvuutta ja vapaita liikeratoja sekä kehonhallintaa, jota hän kutsui liikkeiden itsetietoiseksi hillinnäksi. Vaikka Lingin järjestelmä oli laajasti käytössä pitkään 1900-luvulla liikuntakasvatuksessa, sovellettiin siitä pääsääntöisesti vain lopullisena tavoitteena olevia liikkeitä ja asentoja. (Kari 1925, 5–12.) Suomalaisen voimistelun vaikuttaja Kaarina Kari (1925, 5–12), näki Lingin voimistelujärjestelmän olennaisena ajatuksena juuri hyvää ryhtiä ja liikkeiden oikeaa suoritustapaa estävien puutteiden korjaamisen. Tämä edellytti Karin mukaan Lingin laatimien ryhtiä korjaavien harjoitteiden käyttöä. Hän kritisoi Lingin järjestelmän suuren ajatuksen tyypistämistä ahtaaseen kehykseen ja soveltamista tavalla, jossa käytetään vain päämääränä olevia liikkeitä, eikä saavuteta hyötyä. Kari korostikin voimistelun tavoitteellisuutta, jonka hän kiteytti ajatukseen järkipäisestä voimistelusta:

Järkipäisen voimistelun tulee tyydyttää kaikkia ihmisiä, antaa juuri sitä, mitä he kaipaavat... Järkipäiseen voimisteluun kuuluvat siis vain liikkeet, joilla on tarkka ja selvä päämäärä, ja jotka todella vievät tuota päämäärää kohti. Järkipäistä voimistelua harjoitettaessa täytyy siitä näkyä myös tuloksia, jotka tyydyttävät voimistelijaa herättäen uskoa ja luottamusta liikuntakasvatukseen. (Kari 1925, 5–7.)

Ruotsalaisen voimisteluperinteen vaikuttaja Elli Björkstén (1920, 1–2, 9–10) näki liikuntakasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä vaikuttaa henkiseen ja fyysiseen jaksamiseen, työssä jaksamiseen sekä ryhdin ja notkeuden kehittymiseen. Voimistelun tuli hänen mukaansa kehittää liikkeiden aistimista, harmoniaa ja vapaiden liikkeiden oppimista. Vapailla liikkeillä Björkstén (1920, 17–18) ymmärtää voimankäytön tarkoituksenmukaisuutta niin, että ”*ainoastaan liikkeelle tai harjoitukselle välttämättömät lihakset ovat toiminnassa, samalla kun tarpeettomat lihakset pidetään levossa. Ruumiin eri osat ovat näin eristetyt toiminnassaan*”. Björkste-

nin (1920, 20) mukaan voimistelunopetus ei ollut käytännössä huomioinut riittävästi eristettyjä, toisistaan riippumattomia liikkeitä. Näin myös eristyksen määrätietoinen harjoittelu ja vaikutus liikkeiden vapautumiseen jäivät epäselväksi ja ehkäisivät niitä vaikutuksia, joita voimistelunopetuksella olisi voinut olla hengitykseen ja terveyteen. Eristyksen harjoittelussa Björksten korosti etenkin lihastyön tarkoituksenmukaista käyttöä ja tarkkuutta liikkeiden suorittamisessa, jotka hän määrittelee seuraavasti: *”Tärkeää on, että määrättyä liikettä määrätys- sä nivelessä suorittavat lihakset ovat toiminnassa, sekä että työ suoritetaan huolellisella tarkkuudella, siis oikealla tarmonmäärällä ja suuntaan ja laajuuteen nähden määrättyllä liikera- dalla.”* (Björksten 1920, 20). Näkemykseni mukaan edellä mainitut Björkstenin ajatukset ovat yhteneväiset tässä tutkimuksessa sovelletun Pilates-menetelmän näkemyksen ja periaatteiden kanssa (Pilates 1934; Pilates & Miller 1945).

Björksten (1925, 20) ymmärsi, että eristettyjen, määrätynmuotoisten, liikkeiden harjoittelu vie aikaa, koska aluksi on vaikeaa saavuttaa täsmällinen ja paikallistettu työ etenkin niillä, jotka ovat tottuneet käyttämään liikkeen kannalta tarpeettomia lihaksia. Björksten piti eristyskykyä ja tarkoituksenmukaista voimankäyttöä voimistelun ensimmäisinä tavoitteina, sillä hänen mukaansa niillä saavutetulla hallinnalla *”voidaan saavuttaa paljon enemmän myös eettisesti, ja elämään sovellettavaa, mitä nykyaika aavistaa.”* (Björksten 1920, 21). Björkstenin (1920, 24–26) ajatuksena oli, että voimisteluharjoittelulla on vastaavaikutusta muuhun rasitukseen nähden, ja että jokainen harjoitus vaikuttaa kehoon kokonaisuudessaan, sen asentoon ja yleiseen hyvinvointiin. Olennaista Björkstenin mukaan oli ymmärtää mitä liikkeitä lihastyö aikaansaa nivelissä, ja mikä vaikutus niillä on luustonosien keskinäiseen suhteeseen. Kritisoidessaan oman aikansa voimisteluharjoituksia Björksten tuo esiin harjoittelun yksipuolisuuden suhteessa voimaan ja liikkuvuuteen. Hänen mukaansa harjoitukset vaikuttivat ainoastaan lihaksiin unohtaen kokonaan selkärangan liikkuvuuden harjoittamisen.

Kirjoittaessaan ryhdistä Björksten (1920, 29–30) tuo esiin harjoittelun *”rakennustaiteellisen näkökulman”* joka edellyttää, että *”luuston osat ovat oikeassa suhteessa keskenään, nivelillä on normaali muotonsa ja pituutensa, sekä lihaksilla normaali pituutensa ja kimmoisuutensa”*. Rakenteellisesta näkökulmasta Björkstenin mukaan harjoituksen tulee ehkäistä huonoja ja epäterveellisiä asentotottumuksia sekä kehittää nivelten normaalia liikkuvuutta ja oikeanmuotoisia alkuasentoja. Björksten pohtii melko kriittisesti voimistelunopettajan merkitystä oppilaiden ryhdin kehittymiselle:

Huonosti johdettu opetus on usein ulkonaisena syynä virheellisen ryhdin muodostumiseen, esim. kun voimistelunopettaja ei ole selvillä keinoista ja päämääristä, vaan sokeasti uskoen lihasvoiman kehitykseen tai käsittäen väärin tai huonosti liikkeiden muodot, tulee myötävai-kuttaneeksi ryhtivikojen kehittymiseen oppilaassaan, sen sijaan että ehkäisisi niitä (Björksten 1920, 32–33).

Myös uuden naisvoimistelumme uranuurtaja Hilma Jalkanen näki Karin (1925) tavoin lingiläisen voimistelujärjestelmän puutteellisena. Uudistaessaan suomalaista naisvoimistelua Jalkanen ammensi vaikutteita erityisesti Keski-Euroopan 1900-luvun alkupuolen aikaisista virtauksista liikuntakasvatuksen alalla, uudesta monipuolisesta liikuntakulttuurista, jonka päämääränä oli Jalkasen mukaan ”*ehdoton tarkoituksenmukaisuus ja tieteellinen syventyminen ihmisruumiin luonnollisiin liikunnallisiin vaatimuksiin.*” (Jalkanen 1930, 7–10.) Näistä merkittävimmän voimistelujärjestelmäämme on Jalkasen kautta vaikuttanut ranskalaisen Francois Delsarten ajatus liikunnan ilmaisun syventämisestä sekä sen pohjalta omat menetelmänsä luoneet amerikkalaiset Bess Mensendieck ja Hade Kallmayer. Mensendieck kehitti voimistelujärjestelmän, jonka hän Jalkasen (1930, 12–13) mukaan perustaa ”*anatomisessa suhteessa tarkkaan luuston ja lihaksiston tuntemiseen, fysiologisessa suhteessa lihastoiminnan oikeaan käyttöön ja kiinnittää tällöin erikoista huomiota hengitykseen*”. Tässä mielestäni toteutuu myös Pilates-menetelmän ydinajatus ja lieneekin mahdollista, että Pilates, kehittäessään menetelmänsä 1900-luvun alun Saksassa, on saanut vaikutteita edellä mainituilta liikuntakasvattajilta. Jalkanen (1930, 13) arvosti Mensendieckin *funktionaalista* voimistelua ensimmäisenä lantiovoimistelun ja oikean luonnollisen ryhdin kehittäjänä. Kallmayerin *harmoninen voimistelu* korosti kehon ja mielen yhteistyötä tasapainoisen liikuntakasvatuksen edellytyksenä. Menetelmällä pyrittiin oikean, luonnollisen ryhdin kasvattamiseen korostaen luonnollista hengitystä ja lihasten jännittämisen ja rentouttamisen vuorottelua. Kallmayerilta ja Mensendieckiltä vaikutteita ovat saaneet myös Loheland-koulun perustaneet Rohden ja Langgaard. Myös heidän menetelmässään hengitystä pidetään liikunnan lähtökohtana sekä korostetaan kehon ja mielen yhteyttä. Harjoituksilla pyritään erityisesti painovoiman hallintaan ja rentouteen. Suuntauksia täydentää Dora Menzlerin -koulu, jossa liikunnan lähtökohtana pidetään lihasjännitysten laukaisemista. (Jalkanen 1930, 13–15.)

Hieman myöhemmin saksalainen Carl Loges loi *mallivoimistelukoulun*, jonka opetusmenetelmiin sisältyy vaikutteita kaikista mainituista menetelmistä. Logesin ajatuksena oli kuitenkin, että kehon harjoittaminen on vain väline ja liikuntakoulutuksen tavoite on solmia yhteys fyysisen kehon ja tunne-elämämme välillä. (Jalkanen 1930, 13–16, 28.) Logesin näkemys

johtoajatukseenaan Jalkasella (1930, 9–11) oli tavoitteena luoda suomalaiseen liikuntakasvatukseen periaatteiltaan ”*ahtaan ja pintapuolisen*” näkökulman tilalle menetelmä, jolla on laaja ja teoreettinen perusta, ja joka johtaa syvempään liikuntakoulutukselliseen käsitykseen ja katsomukseen. Hän toteaaakin, että todellisesta uudistuksesta voidaan puhua vasta sitten, kun on ymmärretty ja omaksuttu uudet periaatteet, uusi elämäkäsitelmä.

Voimistelun terveystieteellisen luonteen Jalkanen (1967, 11) näkee ruumiillis-sielullisena kokonaiskasvatuksena. Ihmisen toiminnan ilmaukset kuvastavat hänen ruumiillis-sielullista tilaansa. Tämä tila positiivisimmillaan kuvastaa voimakasta elämäntunnetta, vireyttä (”*vireisyys*” ks. Jalkanen 1967, 14). Voimistelun tärkeimpänä tehtävänä Jalkanen (1967, 15, 17) näkee vireyden herättämisen ihmisessä. Esteenä vireyden kokemiselle Jalkanen näkee mm. kestojännityksen, epätaloudellisen lihastoiminnan, lihasten heikkouden, ryhtivirheet ja hengityshäiriöt. Näiden poistamiseksi Jalkanen (1967, 21–22) on luonut perusvoimistelun sisällöiksi niin sanotut irrottavat harjoitukset ja ryhtikasvatuksen. Irrottavat harjoitukset sisältävät venytys- ja rentousharjoituksia eli liikkuvuuden lisäämistä ja kestojännitysten poistamista. Toisena sisältönä on ryhtikasvatus ja lihasten vahvistaminen. (Jalkanen 1967, 36, 40.) Näkemykseni mukaan Jalkasen irrottavat harjoitteet ja ryhtikasvatus ovat saaneet vaikutteita etenkin Mensendieckin funktionaalisesta voimistelusta ja näin samalla yhdistävät suomalaista voimistelua ja tässä tutkimuksessa käytettyä Pilates-menetelmää.

Koulun ryhtikasvatuksessa Jalkanen (1967, 44–45) korostaa toiminnallisten virheiden korjaamista ja niiden ehkäisemistä. Korjaus kohdistetaan huonoihin asentotottumuksiin ja niiden lihasten vahvistamiseen ja nivelten liikkuvuuden parantamiseen, jotka ovat syynä tasapainoisen asennon häiriintymiseen. Ryhtiharjoitteluun olennaisena kuuluu *dynaaminen ojennus*, joka sitoo kehon eri osat yhtenäiseksi, toimivaksi kokonaisuudeksi, ja jota aluksi harjoitellaan tietoisesti, mutta joka vähitellen muuttuu tavaksi. Jalkasen (1967, 45) mukaan jo 9–10-vuoden ikäisinä oppilaat voidaan tutustuttaa tavallisimpiin ryhtivirheisiin ja niiden terveydelle aiheuttamiin haittoihin ja saada heidät näin kiinnostumaan ryhdistään omana henkilökohtaisena asiana. Tämän toteutumiseksi Jalkanen pitää olennaisena opettajan tietoa siitä, mihin seikkoihin on johdonmukaisesti kiinnitettävä huomiota jotta oppilaat oppivat ”*tuntemaan tasapainoasennon*”.

Jalkasen pedagogiset ajatukset ovat nykyäänkin ajankohtaisia ja soveltuvat mielestäni myös nykyisiin oppimiskäsityksiin korostaen omaa etsimistä, ajattelun ja kokeilun itsenäisyyttä, ja

vastustaen kritiikitöntä omaksumista ja matkimista. Olennaista Jalkasen (1967, 68) mukaan on ymmärtää, että ryhtikasvatus ei ole päämäärä vaan keino liikkumistaidon kehittymiseen. Tavoitteena on yksilöllinen tarkoituksenmukaisuus, joka tulee esiin ihmisen kaikissa liikkeissä ja koko olemuksessa.

”Ryhti ei ole asento, vaan ominaisuus. Se on vaistomainen taito käyttää tasapainoisia asentoja ja liikkua tasapainoisesti” (Jalkanen 1967, 46).

Viime vuosikymmeninä suomalaisessa liikunnanopettajakoulutuksessa vaikuttanut voimistelun lehtori Marjukka Vasunta on säilyttänyt ja kehittänyt Jalkasen ajatuksia toteuttaessaan liikerytmistä koulutusta. Jalkasen tavoin Vasunta (1987, 7) näkee koulutuksen yleistavoitteena olevan vireän ihmisen. Tämän toteutumiseksi voimistelun tulee olla luonnollista kokonaisliikuntaa, jossa säilytetään kosketus omaan kehoon. Luonnollisuus on liikkeen tarkoituksenmukaisuutta, aitoutta ja yksinkertaisuutta. Kokonaisliikunnan perustana on *keskustaliikunta*, jossa lähtökohtana on lantion hallinnan parantaminen ja liikkeen virtaus. Näistä muodostuu joustava ja sujuva kokonaisuus ja kehonosien koordinoitu yhteistyö. Perusasento, tasapainoinen pystyasento, on luonnollisen kokonaisliikunnan edellytys ja ryhdin opettaminen yksi liikunnanopettajan perusvelvollisuus. (Vasunta 1987, 57.)

Ryhtikoulutukseen kuuluu Vasunnan (2004, 62–65) mukaan se, että oppilas oppii tietämään mahdolliset ryhtivirheensä, ymmärtää olevansa itse vastuussa tuki- ja liikuntaelimistönsä kunnosta, ja että opettaja eriyttää harjoituksia ryhtivirheiden korjaamiseksi. Ryhtivoimistelussa tavoitteina ovat: kinesteettisen aistin herkistäminen, nivelten normaali liikelaajuus, virheellisten jännitysten poistaminen, selkärangan liikkuvuus, lihasvoimaa tasapainoisesti lisäävät harjoitukset, keskustavenytys, hengitysharjoitukset ja miellyttävät liikekokemukset. Kinesioharjoittelu on tutustumista omaan kehoon ja sen liikkeisiin. Harjoitusten tavoitteena on oppia aistimaan ja hallitsemaan eriasteisia jännityksiä, painovoimaa ja kehon liikkeitä. Näin ne luovat pohjan, jota tarvitaan kaikessa luonnollisessa ja terveellisessä liikunnassa. Harjoituksissa pysähdytään kuuntelemaan omaa kehoa ja sen liikkeitä. Liikkeiden etsiminen ja sisäinen kokeminen opettaa analysoimaan liikettä ja tekee niistä enemmän omia. (Vasunta 2004, 17–19.)

Vasunta (2004, 89–92) toteaa voimistelun mielekkyyden koululiikuntana perustuvan sen tarpeellisuuteen. Perinteisesti voimistelussa on pyritty koko ihmisen harmoniseen kehitykseen. Voimistelun tavoitteet vapauttavat ja kehittävät oppilasta liikkuvana, tuntevana, ajattelevana

ja ilmaisevana ihmisenä. Kouluvoimistelulta tämä edellyttää, että huomio kiinnitetään myös liikunnan laatuun sekä erilaisiin liikekokemuksiin ja -elämyksiin. Liikekasvatuksen lähtökoh- tana on näin ihminen fyysis-psykkisenä kokonaisuutena. Vasunnan ajatukset kinestesiahar- joittelusta ja oppilaan kehittämisestä liikkeen avulla myös ajattelevana, tuntevana ja ilmaise- vana ihmisenä ovat myös omana kasvatusajatuksenani. Näin suomalainen voimistelu ja nyky- aikainen kehonhuoltoharjoittelu kohtaavat toisensa tässä tutkimuksessa.

”Ihmisen kehitystä auttava uusi synty kaikilla alueilla vain vanhan tuntemisen pohjalle. Voimisteluperintökin kehittyy vain uuden ja vanhan kohdatessa.” (Vasunta 2004, 3.)

3. SOMAATTISIIN MENETELMIIN PERUSTUVA OPPIMINEN

Movement is one of the best ways to approach change, because the essence of movement is change (Hackney 2004, 24).

Kokemuksellisia ja kehollisia, liikkeeseen perustuvia harjoitusmuotoja tai kehoterapioita kutsutaan nykyään etenkin angloamerikkalaisessa kontekstissa somaattisiksi käytännöiksi (Rouhiainen 2006). Filosofi ja terapeutti Thomas Hanna loi somatiikka-käsitteen (somatics) 1970-luvulla. Sillä hän viittaa menetelmiin, jotka hyödyntävät kehon tuntemuksia ja subjektiivisia kokemuksia edistäessään kehon liikkeellistä ja toiminnallista hyvinvointia. Somatiikka (vrt. Edmund Husserl ”somatologia”) tarkastelee näin ihmistä ensimmäisen persoonan näkökulmasta, tietoisuudesta käsin korostaen koettua ja sisäisesti havaittua kehoa (Hanna 1988, 19–21; Smith & Lloyd 2006). Nykyään somatiikka-käsite liitetään lukuisiin kehon tietoisuutta edistäviin ja kehon toimintaa tutkiviin menetelmiin, jotka tarkastelevat kehoa subjektiivisesta perspektiivistä. (Rouhiainen 2006.) Näitä menetelmiä ovat esimerkiksi Alexander-tekniikka (Drake 1991), Body Mind Centering (Cohen 1993), Bartenieff Fundamentals (Hackney 2000), Feldenkrais-menetelmä (Feldenkrais 1980), Ideokinesis (Sweigard 1974), Pilates (Pilates 1934; Pilates & Miller 1945) ja Rolfing (Rolf 1989).

Vaikka somatiikka käsitteenä on tullut käyttöön vasta muutama vuosikymmen sitten, löytyvät sen juuret toisen somatiikan harjoittajan ja teoretikon Don Hanlon Johnsonin mukaan Yhdysvaltojen sekä Keski- ja Pohjois-Euroopan 1900-luvun vaihteen voimisteluliikkeestä (*Gymnastic*) (Rouhiainen 2006). Johnson pitää ensimmäisinä somatiikan harjoittajina muun muassa Francois Delsartea ja Bess Mensendieckiä, joiden menetelmistä myös Hilma Jalkanen (1930, 7–13) on ammentanut vaikutteita luodessaan suomalaista naisvoimistelua. Vaikka Rouhaisen (2006) mukaan onkin ongelmallista nimetä silloisia ruumiinkulttuurin harjoittajia somatiikan harjoittajiksi, näkee hän heidän pohtineen ja tavoitelleen samoja asioita kuin nykyiset somatiikan harjoittajat ja luoneen näin pohjaa nykyiselle keskustelulle somatiikasta.

Somatics-alueeseen kuuluville tekniikoille jaettu idea on ymmärrys ihmisestä kokonaisuutena. Somaattiset menetelmät näkevät kehotietoisuuden prosessin tienä kokonaisvaltaiseen muutokseen ihmisen toimintamalleissa, kehon toimintojen paranemiseen, itseymmärryksen syvene-

miseen ja yleiseen hyvinvoinnin lisääntymiseen. (Eddy 1991/1992; Hanna 1988; Rouhiainen 2004). Käytännön tasolla ne keskittyvät asennon, liikkeen, tunteiden, ajattelun ja itsetunteuksen vuorovaikutukseen (Linden 1994).

Somaattisissa menetelmissä kehon asentoon ja liikkeeseen liittyvä oppiminen kohdistuu tiedostamattomien haitallisten tottumusten ja niihin liittyvän voimankäytön ja nivelten asentojen muuttumiseen. Muutoksen lähtökohtana pidetään tottumuksien tiedostamista ja totutuista reagoititavoista luopumista erilaisia liikemahdollisuuksia kokeillen. (Batson 1994; Drake 1991; Fortin 2005; Hartley 1995, 98–106; Sweigard 1974, 5–7.) Muutosta pidetään mahdollisena liikemallien uudelleen koordinoitumisen kautta. Tähän olennaisena liittyy lihasten oikea-aikainen aktivoituminen ja yhteistyö, joka tuottaa liikkeen virtauksen kehon osasta toiseen sekä tunteen kehon osien kytkeytymisestä toisiinsa ja kehosta kokonaisuutena. Tämän toimintajärjestyksen nähdään ilmenevän liikkeen laatuun tuoden siihen voimaa, helppoutta, sulavuutta ja hienosäätöisyyttä. (Hackney 2000, 237–238; Hartley 1995, 91–93, 165–167; Rouhiainen 2004; Sweigard 1974, 147.)

Somaattiset menetelmät kehittävät tietoisuutta. Tietoisuuden avulla voidaan aistit pitää aktiivisesti läsnä sen hetkessä kokemuksessa. Näin liikeaisti herkistyy ja kehittyy kyky eritellä kokemuksia, tulla tietoiseksi liikkeen tuottamista sisäisistä tuntemuksista, ja rikkoa haitallisia tottumuksia, jotka perustuvat oikeaksi ja tutuksi kokemisen tunteisiin. Oppiminen tapahtuu suuntaamalla huomio meneillään olevaan liikkeen aistimiseen eikä sen onnistuneeseen suorittamiseen. Tietoisesta sisäisestä havainnoinnista ja aistimisen avulla voidaan ehkäistä kehon reagoititavoja vanhojen tottumusten mukaisesti. Tietoisuuden kehittyminen avaa mahdollisuuksia uusien vaihtoehtoisten valintojen käyttöönotolle. (Batson 1994; Brodie & Lobel 2004; Hackney 2000, 13–26, 162; Hartley 1995 15–21.) Somaattinen kasvatus on näin sensomotorista eli aistien ja lihasten yhteistoiminnan harjoittelua. Tämä yhteistoiminnan eli sensomotorisen integraation välityksellä hermoston eri osat toimivat yhdessä siten, että yksilö voi toimia ympäristössään tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti. (Hanna 1988, 5–7.)

4. TUTKIMUSTA OHJAAVAT OPPIMISNÄKEMYKSET

Kehonhuollon opetus- ja oppimisprosessin teoreettinen lähestyminen merkitsee minulle ymmärryksen lisäämistä ja selkiyttämistä siitä, mitkä oppimisenäkemykset ja -periaatteet soveltuvat prosessiin, jossa ryhdin oppimista lähestytään kehontuntemuksen kehittymisen kautta koululiikunnan kontekstissa. Tynjälän (2002, 14–15) mukaan oppimiskäsitykset voivat samalla-kin henkilöllä vaihdella eri tilanteissa. Oppimiskäsitykset voidaan tällöin nähdä erilaisina näkökulmina lähestyä tiettyä oppimista. Olennaista on, että opettaja itse on tietoinen tekemistään ratkaisuista ja käyttämistään menetelmistä, sekä että hän ymmärtää valintansa ja tietää niiden seuraukset. Lukiessani ja pohtiessani kehontuntemuksen oppimiseen, omaan oppimiskäsitykseeni ja lukion opetussuunnitelman sisältämään oppimiskäsitykseen soveltuvia periaatteita, totesin niiden sisältyvän konstruktivistisen oppimiskäsitykseen tiedon rakentumisesta. Vertailin konstruktivistisia näkemyksiä suhteessa aihealueeseeni ymmärtääkseni mitkä niistä korostuvat erityisesti kehontuntemuksen opetuksessa ja oppimisessa suhteessa perinteisempään liikunnanopetukseen. Käsitteet, joita konstruktivistinen oppimiskäsitys ja somaattiseen oppimiseen perustuvat menetelmät molemmat sisältävät, ovat: prosessi, kokemus, tunteet, tietoisuus, reflektointi, ymmärrys ja muutos. Näin päädyin lähestymään kehontuntemuksen oppimista humanistisen konstruktivismiin (Novak 2002) sekä reflektiivis-kokemuksellisen oppimisen (Mezirow 1996) näkökulmasta. Näistä kuvaan olennaisimmat oppimiseen liittyvät näkemykset, joihin kehontuntemusta kehittävän opetussuunnitelman laadinta tässä tutkimuksessa perustuu.

Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tiedon luonne on suhteellinen. Ihminen rakentaa omien havaintojensa, aikaisempien kokemustensa ja tietämyksensä perusteella omat tietorakenteensa. (Patrikainen 1999, 155). Oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota omien käsitystensä, odotustensa ja tavoitteidensa pohjalta ja pyrkii ymmärtämään sitä aikaisemman tietonsa avulla. Oppimisprosessissa korostuu näin informaation valikoinnin, tulkinnan ja ymmärtämisen merkitys. (Atjonen 1995, 84–85; Rauste-von Wright 2003, 53–54; Tynjälä 2002, 61–67.) Tiedon todellisuus testataan käytännössä. Tiedon voidaan katsoa olevan totta, jos se osoittautuu toimivaksi käytännössä ja auttaa meitä toimimaan ympäristössämme. Tämä ajatus vastaa myös pragmatistista totuusteoriaa. (Tynjälä 2002, 26, 40, 58.) Pragmatistisen konstruktivismiin kohteena on toimintaan liittyvä oppimisprosessi, jossa oppiminen nähdään yksilön aktiivisuuden tuotteena. Kehontuntemuksen oppimisessa tämä aktiivisuus tarkoittaa oppijan kog-

nitiiivisiä ja sensomotorisia toimintoja. Oppimisessa keskeistä on sisäinen säätely, jossa oppija järjestää omia havaintojaan ja kokemuksiaan, rakentaa merkityksiään ja oppii ymmärtämään. Näin uusi tieto tai kokemus muuttaa ihmisen itselleen rakentamaa sisäistä mallia ja syntyy uudenlainen ymmärrys asiasta. (Tynjälä 2002, 43–44.)

Olelliset muutokset ihmisen toimintatavoissa edellyttävät usein automaattisiksi tulneiden toimintojen purkamista tulemalla tietoisiksi niistä (Rauste-von Wright 2003, 86–87). Kokemusten ja oppimisen muistiin rakentama malli on asenteiden sävyttämä ja ohjaa oppijan motivaatiota tehdä muutoksia opeteltavaan asiaan. Mikäli mallit ovat ristiriidassa uuden tiedon kanssa, voivat ne olla myös uuden oppimisen este. Siksi onkin tärkeää, että oppija pitää toimintaa ja uutta tietoa oppimisen kannalta mielekkäänä ja merkityksellisenä itselleen. (Atjonen 1995, 85–96.) Opittavan asian tulisi näin liittyä oppijan todelliseen elämään ja sillä tulisi olla sovellutusarvoa. Keskeistä on saada tieto omakohtaiseksi, jokapäiväiseksi käytännön toiminnaksi (Ojanen 2000, 5, 50). Näin oppijan on mahdollista kokea prosessi omana toimintanaan (Rauste-von Wright 2003, 209). Tämä johtaa aktiiviseen oppimiseen, jossa oppijan oma tavoitteenasettelu ja mahdollisuus vaikuttaa toimintaansa nousevat keskeiseksi. Omien tavoitteidensa kautta oppija on aidosti mukana tapahtumassa ja voi myös oppia miten itse pystyy positiivisesti vaikuttamaan omaan oppimiseensa. Aktiivisen oppimisen ydin on valmius tiedon prosessointiin. Aktiivinen oppiminen siis tapahtuu vastuullisesti omakohtaisten kokemusten tutkimisen kautta. Ihminen tulee tietoisiksi siitä, miten hän itse oppii asioita ja kehittää uusia toimintamalleja. (Ojanen 2000, 42, 49–51.) Oleellista on oppimaan oppimisen taito. Metakognitiivisten eli tietoisuuden ja itsesäätelytaitojen kehittyminen nähdään tärkeänä oppimaan oppimisessa (Rauste-von Wright 2003, 54, 128–136). Ohjaajan tapa ottaa vastuuta on merkittävä. Ohjaajan tehtävä on tuoda tasa-arvoa, toisen kunnioittamista, ymmärrystä ja rohkaisua työskentelyn syventämiseksi. (Ojanen 2000, 51.)

4.1. Humanistinen konstruktivismi

Humanistisen eli inhimillisen konstruktivismen luoja Novak (2002, 98, 17–18) korostaa tunteiden ja toiminnan merkitystä ajattelun ohella luodessamme kokemuksillemme merkityksiä ja oppiessamme ymmärtämään niitä. Tätä oppimista Novak nimittää mielekkääksi oppimiseksi. Mielekäs oppiminen on perusta ajattelun, tunteiden ja toiminnan rakentavalle eheytymiselle, joka johtaa voimien lisääntymiseen, sitoutumiseen ja vastuuntuntoon. (Novak 2002, 24.)

Opettamisen ja oppimisen kannalta tämä tarkoittaa toimimista kolmen erilaisen oppimisalueen kanssa, jotka ovat tiedon hankkiminen, muutos tunteissa ja muutos motoristen toimintojen hallinnassa. Mielekkäälle oppimiselle on kolme edellytystä. Ne ovat: aikaisemman tiedon liittyminen uuteen informaatioon merkityksellisellä tavalla, opittavan asian merkityksellisyys muuhun tietoon ja oppijan oma tietoinen päätös oppia mielekkäästi, eli ottaa vastuu omasta oppimisestaan. (Novak 2002, 18, 24, 29.) Vain mielekäs oppiminen voi johtaa samanaikaiseen kognitiivisen rakenteen eheytymiseen ja yksilön minän kehittymiseen. Varilan (1999, 45) mukaan merkityksellisellä oppimiskokemuksella tarkoitetaan tilannetta, jonka läpikäytyään yksilön näkemys itsestään tai ympäristöstään on muuttunut. Merkitykselliseen oppimiskokemukseen liittyy tunteet. Ne ovat olennainen osa ihmisen kokemuksellista oppimisprosessia. (Ojanen 2000, 130.) Tunteiden läsnäolo, niiden sitoutuminen ja kanavoituminen oppimistapahtumaan, on mahdollisuus ja resurssi kokonaisvaltaisen oppimisen edistämiseksi (Varila 1999, 86). Opettamisen kannalta mielekkäässä oppimisessa olennaiseksi nousevat opettajan tiedot ja tunneherkkyys. Oppiainesta sisältävän tiedon lisäksi merkityksellistä on tieto oppimisen vaihtoehtoisista konteksteista, kuten vaihtoehtoisista arvioinneista tai muista strategioista, jotka voivat helpottaa mielekästä oppimista. Tiedon ohella ehkä vielä merkityksellisempää on vastata oppilaan tunnetilaan ja tarpeisiin. Mielekkäässä oppimisessa opettamista tulisi kin tarkastella tietojen, taitojen ja emotionaalisen herkkyyden eheyttämisenä (Novak 2002, 142–144).

4.2. Kokemuksellinen ja refleктоiva oppiminen

Kokemuksellisessa oppimisessa pääajatus on inhimillinen kokemus ja kyky oppia käyttämään sitä hyödyksi oppimisessa. Kyse on siis dialogista ajattelemisen ja tekemisen välillä, oman kokemuksen huomioimisesta. (Ojanen 2000, 21, 92, 96.) Näin ollen tietoisessa kokemuksellisessa oppimisessa mukana on myös kognitiivinen näkökulma, joka lähentää kokemuksellisuutta konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen. Kokemuksellisen oppimisen teoriassa oppimisprosessia kuvataan yleensä nelivaiheisena prosessina, jossa syklisesti vaihtelevia tasoja ovat kokeminen, reflektio, käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu (Kolb 1984, 21, 68–69; Mezirow 1996; Rauste-von Wright ym. 2003, 199–200). Kokemuksellinen oppiminen on jatkuva prosessi, jossa voimme havainnoida ja ajatella mitä meille toimiessamme tapahtuu.

Reflektiivinen oppiminen kokemukselliseen oppimiseen kytkeytyvänä menettelytapana toimii tämän tutkimuksen oppimisteoreettisena viitekehystenä. Sen mukaan oppiminen ei siis synny suoraan kokemuksesta, vaan prosessista, jossa kokemusta työestetään reflektion avulla (Ojanen 2000, 19). Reflektio on omien tunteiden, ajatusten sekä toimintatapojen tarkkailua ja pohdintaa. Tällainen itsereflektio edellyttää oman sisäisen toiminnan tiedostamista ja tulkintaa. (Rauste-von Wright ym.2003, 67–68.) Reflektiivisessä oppimisessä tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan ja tämä tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa (Mezirow 1996). Tässä konstruktivismi ja kokemuksellinen oppiminen yhtenevät (Ojanen 2000, 42).

Reflektion ja kokemuksellisen oppimisen yhdistämisessä saavutettuja kokemuksia ja elämyksiä tiedostamalla voidaan saavuttaa itseämme koskevaa uutta tietoa, jonka avulla voimme tulla tietoisiksi myös omista toimintatavoista (Rauste-von Wright 2003, 68). Tietoisuuteen nostetut omat ajatukset edistävät uuden tiedon kytkemistä aikaisempiin käsityksiin ja käsitysten muuttamista (Tynjälä 2002, 87). Mezirovin (1996, 21) mukaan suuri osa oppimisestamme edellyttää sellaisten uusien tulkintojen tekemistä, joilla voimme kehittää, eritellä ja vahvistaa vakiintuneita mallejamme ja luoda uusia merkityksiä. Reflektiivis-kokemuksellisessa oppimisessä arvokkainta ei olekaan elämys itsessään, vaan siitä seuraava oppiminen, joka tapahtuu refleктоitaessa elämystä. Siinä reflektion avulla palautetaan mieleen aikaisempi kokemus. Kokemuksen reflektiolla tavallaan tunnustetaan, että oppiminen voi merkitä muutosprosessia itsessä. Tällainen itsessä tapahtuva muutospyrkimys on syvemmän ymmärryksen tason löytymistä kaavamaisuuksista ja niiden purkamisesta. (Ojanen 2000, 26, 76–79.) Näin saattaa myös löytyä uusi lähestymistapa, joka suuntaa oppijan ratkaisuja ja toimintaa hänen tavoitteisiinsa nähden tehokkaammalla tavalla (Mezirow 1996). Käytännön tasolla tämä prosessi sisältää tavoitteen, oman tekemisen ja sen seurausten pohtimisen (Ojanen 2000, 107).

Eryityisesti Mezirow (1981, 1996) on kohdistanut huomiota ohjauksen mahdollisuuteen auttaa oppijaa refleктоimaan omia oletuksiaan ja ottamaan vastuu omasta oppimisprosessistaan (Roth 1996). Refleктоiminen mahdollistaa näin luopumisen sekä rutiininomaisesta että auktoriteettiuskoisesta toiminnasta. Ohjauksen keskeisenä tavoitteena onkin pyrkimys siihen, että ohjattava voisi alkaa luottaa enemmän omaan asiantuntemukseensa sekä kokemuksiinsa. Ohjaustilanteelta tämä edellyttää ajattelun ja tekemisen suhdetta, joka voi johtaa uudenlaiseen ymmärrykseen. Tämä lähestyy emansipatorista, uudistavaa oppimista, jossa reflektion tulok-

sena toimitaan uusien käsitysten varassa, ja joka voidaan hahmottaa myös itsetiedostuksen prosessina. (Koro 1993, 53–56.)

Mezirow (1981) pitää reflektoinnin kohteina havaintoja, ajattelua ja toimintaa, sekä näiden tarkastelutapaa seitsemältä eri tasolta. Näiden tasojen mukaan tietoisuus voi olla reflektiivistä, affektiivista, erottelevaa tai arvioivaa. Vaativinta reflektiivisyyttä on kriittinen tietoisuus, joka sisältää käsitteellisen, psyykkisen ja teoreettisen reflektiivisyyden. Mezirowin (1981) mukaan kaikki reflektoinnin tasot eivät johda käsitysten tai toiminnan muuttumiseen. Ainoastaan viimeinen, teoreettinen reflektiivisyyden taso, on keskeinen emansipatorisessa oppimisprosessissa, jonka päämääränä on henkilökohtaisen perspektiivin muutoksen kautta saada välineitä vaihtoehtoisten orientaatiomallien käyttöönottoon. Tasot voidaan kuitenkin nähdä käyttökelpoisina oppimisen etenemistä kuvaavina vaiheina.

5. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksen tarkoituksena oli suunnitella, toteuttaa, kuvata ja arvioida lukion oppilaille tarkoitettu vapaavalintainen kehonhuoltokurssi, joka tähtää oppilaiden parempaan tuntemukseen kehonsa asennoista ja ryhdistä. Tavoitteena oli, että parempi tietämys ja kokemus omasta kehosta välittyisivät heidän asento- ja liiketottumuksiinsa sekä samalla toimintakykyynsä ja hyvinvointiinsa.

Tutkimustehtävät olivat:

1. Miten kehonhuoltokurssi toteutui oppilaiden ja opettajan yhteisenä prosessina erityisesti opetussisältöjen ja opetusmenetelmien osalta?
2. Millaisia ja miten ilmaistuja olivat oppilaiden kurssista saamat henkilökohtaiset tunnekokemukset, kokemukset vaikutuksista sekä kokemukset toteutuksesta?
3. Miten kehontuntemuksen oppiminen ilmeni?

6. TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT

6.1. Tutkimusote ja metodologiset valinnat

Tutkimustehtävät ja tutkimusilmiön tarkastelu prosessina edellyttää kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa (Eskola & Suoranta 1999, 15–16). Koska mielenkiintoni kohdistuu yhteen tiettyyn kohteeseen ja sen kuvaamiseen, määritän työni laadulliseksi tapaustutkimukseksi. Tapaustutkimus on systemaattista ja kokonaisvaltaista prosessin kuvausta, jonka tarkoituksena on lisätä tutkittavan ilmiön ymmärtämistä. (Metsämuuronen 2003, 169–170; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001; Syrjälä, Syrjäläinen, Ahonen & Saari 1994, 13.) Tapaustutkimus lähestymistapana soveltuu hyvin opetuksen tutkimukseen sen prosessiluonteen vuoksi. Opetus-oppimisprosessia tutkitaan omassa ympäristössä, todellisessa tilanteessa ja sitä tarkastellaan osallistujien näkökulmasta. (Patrikainen 1999, 25; Syrjälä ym. 1994, 15–18) Tässä työssä tapaus on kehonhuoltokurssin toteuttamisprosessi. Tapaustutkimuksellisuus näyttäytyy pyrkimyksenäni kuvata tämä prosessi kokonaisvaltaisesti kaikkien osallistujien näkökulmasta. Tästä syystä olen raportissa halunnut kuvata tarkasti omat näkemykseni ilmiöstä, omat johtajatukseni, jotka suuntaavat tutkimusta ja toisaalta ne käytännön tapahtumat ja merkitykset, jotka ovat tuoneet uusia näkemyksiä ilmiöstä. (ks. Kiviniemi 1999; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001.) Tutkimuksessa pyritään näin teoriataustaan ja osallistujälähtöisyyteen. Lähestymistapa on abduktiivinen: taustateoriat ovat olleet tukena suunnittelussa ja toteutuksessa, mutta niiden kehittäminen eteenpäin lähtee tutkimuskohteesta. (Grönfors 1982, 27–37; Kiviniemi 1999.)

Laadullisten tapaustutkimusten jaottelun mukaisesti toimintatutkimus kuvaa parhaiten tutkimusotettani. Toimintatutkimus on arkielämässä tehtävää interventiota, joka pyrkii käytännön toiminnan ja teoreettisen tutkimuksen vuorovaikutukseen (Aaltola & Syrjälä 1999; Metsämuuronen 2003, 181). Toimintatutkimus on prosessi, joka tähtää uuden tiedon tuottamiseen, sen kokeiluun, uudenlaiseen toiminnan ymmärtämiseen, ja sitä kautta asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen paremmiksi (Aaltola & Syrjälä 1999; Heikkinen 2001). Valitsin toimintatutkimuksen lähestymistavakseni, koska tavoitteenani oli tuoda esiin uutta tietoa kehonhuolto-opetuksesta ja myös kehittää sitä. Toimintatutkimuksen tyypeistä tutkimus sijoittuu näin praktisen suuntaukseen, jossa pyritään toimijoiden ymmärryksen parantumiseen ja uudenlaisen

tietoisuuden kehittymiseen (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2006). Katson, että seuraavat toimintatutkimukselliset piirteet ovat luonteenomaisia tutkimukselleni ja tekevät juuri prakti-
sesta toimintatutkimuksesta tutkimuksen tarkoitukseen sopivan lähestymistavan.

Carr ja Kemmis (1994, 162) määrittelevät toimintatutkimuksen itsereflektoivaksi tutkimukseksi, jossa osallistujat pyrkivät kehittymään omissa käytänteissään ja näiden käytänteiden teoreettisessa ymmärtämisessä sekä parantamaan toimintaolosuhteita. Carr ja Kemmis (1994, 165–166) asettavat toimintatutkimukselle kolme kriteeriä. Ne ovat ryhmän toiminnan tai sosiaalisen kohteen kehittäminen, jäsenten osallistuminen kaikkiin tutkimuksen vaiheisiin, sekä kehittämistoiminnan eteneminen spiraalimaisina sykleinä, joihin sisältyy suunnittelu, toiminta, havainnointi, reflektointi ja saavutettujen kokemusten perusteella tapahtuva uudelleen suunnittelu (ks. myös Heikkinen & Jyrkämä 1999; Heikkinen 2006). Tämän mallin spiraalimaisesta toimintatutkimuksen kehästä kehitti alun perin Kurt Lewin. Malli muistuttaa hermeneuttisen filosofian tapaa kuvata ymmärtämisen etenemistä, jossa ymmärrys ja tulkinta kehittyvät vähitellen. (Heikkinen ym. 2006.) Tällöin kehittäminen etenee syklisenä itsereflektiona, jossa omia ajatuksia ja kokemuksia tarkastellaan uudesta näkökulmasta. Sen hetkiset käytännöt saatetaan näin asettaa kyseenalaisiksi. (Aaltola & Syrjälä 1999; Heikkinen & Jyrkämä 1999.) Uuden kehittäminen perustuu aikaisemman toiminnan reflektointiin ja arviointiin tuottaen ymmärrystä, jonka pohjalta suunnitellaan uusia toimintatapoja (Heikkinen 2006). Toimintatutkimuksessa korostuu näin oppiminen ja toiminnan kehittäminen kokemuksellisenä ja reflektiivisena prosessina (Heikkinen & Jyrkämä 1999; Kiviniemi 1999). Käytäntöön liittyvänä, reflektiivisenä, muutossuuntautuneena ja kaikkien osallistumista korostavana lähestymistapana toimintatutkimus antaa mahdollisuuden meneillään olevan toiminnan samanaikaisen kehittämisen ja siitä saatavan hyödyn välittömään käyttöön ottoon. (Aaltola & Syrjälä 1999; Heikkinen & Jyrkämä 1999.)

Toimintatutkimuksellinen syklisyys on havaittavissa tutkimuksessa eritasoisina ilmiöinä. Syklisyys toteutuu kehonhuolto-opetuksen sisältöjen ja opetusmenetelmien kehittämisprosessina yhdessä kurssille osallistuneiden oppilaiden kanssa. Syklisyys toteutuu myös kehontuntemuksen oppimisprosessin etenemisenä. Kokoava sykli muodostuu kehonhuoltokurssin suunnittelusta, toteutuksesta, kuvauksesta ja arvioinnista koskien näin koko tutkimusprosessia.

6.2. Tutkimuksen kohde ja aineiston keruu

Toteutin tutkimuksen lukion liikunnan kehonhuoltokurssina jyvaskyläläisessä lukiossa syyslukukaudella 2003. Kehonhuoltokurssin esittelyssä ilmoittautumisen yhteydessä oppilaita tiedotettiin kurssin tavoitteesta kehittää kehonhuoltoharjoittelua koululiikunnan näkökulmasta, sen sisällöistä ja kurssin liittymisestä lisensiaatintutkimukseeni (liite 1). Oppilaat olivat näin tietoisia kurssin tarkoituksesta tarjota tietoa ja taitoja omakohtaiseen kehonhuoltoharjoitteluun ja vaikutusmahdollisuuksistaan kurssin toteutukseen. Kurssi toimi yhtenä koulun opetussuunnitelmaan liittyvänä soveltavana kurssina. Tutkittavan ryhmän muodostivat kurssin vapaaehtoisesti valinneet lukion 3. luokkien oppilaat (n= 19), jotka olivat iältään 18–19-vuotiaita, sekä lukion liikunnanopettaja. Lukion liikunnanopettajan mukaan he edustivat sekä liikunnallisesti passiivisia että aktiivisia oppilaita. Osallistuminen ei ollut oppilaille opintoihin liittyen välttämätöntä. He eivät tarvinneet suoritusta kurssista.

Kurssin pituus oli 28 tuntia. Opetusta oli yksi kaksoistunti viikossa yhden lukukauden ajan. Aineistoni koostui oppilaiden kirjoittamista oppimispäiväkirjoista, alku-, väli- ja loppukyselyistä (liite 2), monivalintakyselystä (liite 8), omasta tutkijaopettajan havaintopäiväkirjastani sekä kurssi- ja tuntisuunnitelmistani (lyhennelmä oppituntien tavoitteista ja sisällöistä, liite 5), kurssille osallistuneen liikunnanopettajan oppimispäiväkirjasta, oppituntien videotallioinneista ja valokuvista sekä viiden oppilaan esseistä. Lisäksi minulla oli käytössäni käymäni keskustelut ja sähköpostiviestit kurssille osallistuneen liikunnanopettajan kanssa. Seuraavassa kuvaan aineiston keruun yksityiskohtaisemmin.

Kyselyt

Kyselyiden muoto oli pääosin avoin. Alku- ja loppukyselyssä oli yksi strukturoitu kysymys, joka liittyi kouluterveyskyselyyn. Sen avulla kartoitettiin oppilaiden kokemia oireita ja niiden esiintymistiheyttä. Oireet ovat niska- tai hartiakivut, selän alaosan kivut, jännittyneisyys tai hermostuneisuus, vaikeudet päästä uneen tai heräilemistä öisin, päänsärky ja astmaoireet. Kysymys sisälsi viisiluokkaiset vastausvaihtoehdot kunkin oireen osalta. (Kouluterveys 2002 -kysely, kysymys 24.) Toteutin kyselyt kolmessa vaiheessa. Alkukyselyn toteutin kurssin ensimmäisellä kerralla. Alkukyselyn tavoitteena oli saada tietoa oppilaiden kurssille asettamista odotuksista, toiveista ja tavoitteista. Välikyselyn toteutin kurssin puolivälissä seitsemännellä

kerralla. Sen tavoitteena oli selvittää kokivatko oppilaat tulevansa huomioiduiksi kurssin toteutuksessa. Tarkoituksena oli myös, että oppilas pohtisi mikä hänelle on merkityksellistä kurssilla. Loppukyselyn toteutin kahdella viimeisellä kerralla. Loppukyselyssä oppilaat pohtivat omaa oppimistaan ja sen soveltamista arkielämäänsä oman hyvinvoinnin edistämiseksi. Lisäksi loppupuolella kurssia poimin oppilaiden päiväkirjoista kaikki opetuksen sisältöjä ja toteutusta koskevat ilmaisut ja tein niistä väite-muotoisen kolmiportaisen monivalintakyselyn, johon oppilaat vastasivat kuinka samaa mieltä he olivat kurssin sisällöstä ja toteutuksesta väitteiden kanssa. Väitteet olivat sitaatteja oppilaiden ilmaisuista ja niitä oli 63. Näiden lisäksi oppilaat saivat lisätä halutessaan omia ilmaisujaan. Ennen kyselyn laatimista pyysin oppilailta luvan käyttää heidän alkuperäisiä ilmaisujaan kyselyssä.

Oppilaiden oppimispäiväkirjat

Ohjeistin oppimispäiväkirjan olevan kehonhuoltokurssista kirjoitettu omakohtainen kirjoitelma, jolla oppilaat voivat vaikuttaa kurssin toteutukseen. Tarkoituksena oli, että oppilas pohdiskelee kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tuntemuksiaan opetuksesta, harjoituksista ja muista kurssiin liittyvistä hänelle merkityksellisistä asioista. Korostin olennaista olevan se, miten oppilas itse kokee kurssin ja miten se parhaiten motivoisi ja toteuttaisi hänelle tärkeitä tavoitteita. Oppilaat saivat vapaasti valita tapansa ja tyyliinsä kirjoittaa päiväkirjaa. Päiväkirjaan oli kuitenkin liitetty apukysymyksiä, joita sai vastauksissaan halutessaan käyttää (liite 3). Oppilaat kirjoittivat päiväkirjoihin toiveistaan, kokemuksistaan, tuntemuksistaan, oivalluksistaan, oppimisestaan ja harjoitusvaikutuksista, sekä mielipiteitään kehonhuoltokurssin sisällöistä, käytetyistä opetusmenetelmistä ja toteutuksesta. Päiväkirjoja kirjoitettiin vähintään joka toinen kerta ja niiden kirjoittamiseen varattiin 15 minuuttia oppitunnin lopusta. Päiväkirjojen pituudet olivat 1-2 sivun mittaisia kirjoitettuna tietokoneella 1,5 rivivälillä.

Esseet

Viisi oppilasta kirjoitti poissaolon korvaustehtävänä esseen aiheesta ”Mitä kehonhuoltokurssi on minulle antanut: mielipiteitäni, ajatuksiani ja kokemuksiani kehonhuoltokurssista”. Esseet ovat kuvausta kehonhuoltokurssin merkityksestä oppilaille. Käytin niitä rinnakkain muun aineiston kanssa.

Liikunnanopettajan päiväkirja

Kurssille osallistunut lukion liikunnanopettaja kirjoitti päiväkirjaa osallistumiskokemuksistaan, kokemuksiaan kurssisisältöjen soveltamisesta omassa opetuksessaan ja niiden toimivu-

desta yleisemmin liikunnanopetuksessa. Opettaja palautti päiväkirjan kurssin päätyttyä, eikä se näin ollen vaikuttanut kurssin toteutukseen.

Tutkijaopettajan päiväkirja ja tuntisuunnitelmat

Omaa päiväkirjaani kirjoitin jokaisen opetuskerran jälkeen. Tein muistiinpanot käsittekartta-muotoisesti heti oppitunnin jälkeen salissa. Saman päivän iltana kirjoitin niiden pohjalta päiväkirjani. Opetuskerran videotallenteen katsottuani kirjoitin lisämuistiinpanoja, jotka kirjasin videohavainnoiksi. Päiväkirjassani kuvailen havaintojani ja kokemuksiani sisältöjen ja toteutuksen toimivuudesta, kokemiani tunnelmia ja myös oppilaiden kanssa käymiäni keskusteluja opetussisältöjen ja menetelmien toimivuudesta, sekä heidän kokemistaan harjoitteluvaikutuksista. Kirjoitin myös oppilaiden päiväkirjojen perusteella tekemiäni muutoksia kurssisuunnitelmaan ja toteutukseen. Lisäksi kirjoitin tuntisuunnitelmat tavoitteineen, opetussisältöineen, opetusmenetelmineen ja harjoituksineen.

Videotallenteet ja valokuvat

Tallensin oppitunnit videokameralla siten, että kamera oli sijoitettu kuvaamaan koko ryhmää salin nurkasta. Jokaisen tunnin tallensin eri kasetille. Kasetit merkitsin tunnin numerolla ja päivämäärällä. Videoaineiston avulla tarkistin toteutuneet kurssisisällöt ja tein muutokset alkuperäisiin tuntisuunnitelmiin. Videon avulla kuvasin ja arvioin myös kurssin etenemistä ja sisältöjen muokkaantumista. Oppilaat olivat tietoisia videoinnin käytön tavoitteista ja videokuvan perusteella oppilaat eivät näytä kiinnittäneen kameraan mitään huomiota. Oppilaiden profiilivalokuvat eivät kuulu tutkimuksessa analysoitavaan aineistoon, mutta toimivat sen sijaan työvälineinä, joiden avulla kehitin tarkoituksenmukaisia harjoitteita ryhdin korjaamiseksi ja annoin henkilökohtaista ja kirjallista palautetta oppilaille. Osallistuminen valokuvaukseen oli vapaaehtoista. Valokuvaukseen osallistui 15 oppilasta.

6.3. Tutkimuksen etiikka

Kun toimintatutkija tulee yhteisöön ulkopuolisena, se edellyttää keskustelua organisaation eri tahojen kanssa (Heikkinen ja Jyrkämä 1999). Koulun rehtorin ja liikunnanopettajan kanssa ennen kurssia käymäni keskustelut loivat minulle edellytykset ottaa huomioon asianosaisten näkemykset ja kouluyhteisön tarpeet opetukseni suunnittelussa. Tällaisen tutkimuksen tekeminen koulussa edellyttää luottamusta, kunnioitusta ja ihmisarvon suojaamista tutkijan ja tut-

kittavien välillä. Etenkin laadullisen tutkimuksen tuottaman tiedon käsittelyssä keskeistä on luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta 1999, 56–59). Huomioin eettiset kysymykset tutkimusaineiston keruusta, käytöstä ja tutkimuksesta tiedottamisesta noudattamalla periaatteita, jotka takaavat luottamuksellisuuden ja tutkittavien anonymiteetin. Keskustelin oppilaiden kanssa aineistonkeruun tavoitteesta suunnitella yhdessä oppilaiden kanssa heidän kannaltaan tarkoituksenmukaista kehonhuollon opetussuunnitelmaa ja aineiston käytöstä lisensiaatintutkimuksessani nimettömänä. Tähän sain heiltä kirjallisen luvan.

Omista tunteista puhuminen ja niiden ilmaiseminen on aina haastava tilanne. Tutkimuksen aikana osallistujat paljastivat itsestään sellaisia asioita, joita he eivät välttämättä itsekään olleet aikaisemmin tiedostaneet. Tutkijan tehtävä tällaisessa tilanteessa on arvostaa tätä ja ylläpitää luottamuksellisuus kaikessa toiminnassa. Siksi tutkimuksessa on säilytettävä tutkittavien täydellinen anonymiteetti. Tutkimuksessani pyrin tähän käyttämällä tutkimusraportissa tutkittavista kirjain ja numero -koodia. Päädyin tähän ratkaisuun, sillä epätasaisen sukupuolijakauman vuoksi kurssille osallistuneiden miespuolisten oppilaiden anonymiteetti ei olisi toteutunut nimiä muuttamalla. Jätin myös raportistani pois oppilaiden kurssiin vaikuttavia terveydentilaan liittyviä arkaluontoisia asioita. Kahdesta oppilaan alkuperäisilmaisusta olen lisäksi poistanut sanan, joka olisi saattanut johtaa kyseisen henkilön tunnistamiseen.

Eettiset kysymykset vaikuttavat myös menetelmien valintaan koskien tutkittavien yksityisyyttä ja identiteettiä (Eskola & Suoranta 1999, 56). Kehontuntemukseen liittyvä oppiminen on henkilökohtainen prosessi. Harjoittelu edellyttää turvallista ja luottamuksellista oppimistilannetta. Kehon havainnoinnin ja arvioinnin on oltava hienovaraista ja empaattista. Nämä eettiset näkökulmat rajasivat pois aineistoa, joka kohdistui oppimisen ulkoiseen arviointiin. Keräsin ensisijaisesti aineistoa, joka antaa tietoa tutkimusilmiöstä osallistujien näkökulmasta. Eettisten periaatteiden mukaisesti tulen hävittämään aineiston kun lisensiaatintyöni on hyväksytty.

6.4. Aineiston lähestymistapa, käsittely ja analysointimenetelmät

Lähestyn kehontuntemuksen oppimista oppilaiden kokemusten tulkintana. Pyrin kehonhuoltokurssille osallistuneiden toiminnan, tunteiden ja ajattelun ymmärtämiseen (ks. Syrjälä ym. 1994, 126). Tästä syystä tulkintaani tulee fenomenologinen ulottuvuus. Fenomenologisen tutkimuksen tavoite on ymmärtää ihmisen välitöntä aiheeseen liittyvää kokemusta (Perttula

2005). Fenomenologinen tarkastelutapa tarkoitti tässä tutkimuksessa sitä, että pyrin ymmärtämään niitä merkityksiä, joiden pohjalta oppilas toimii. Laineen (2001) mukaan juuri merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Analyysini tuloksena kuvaan ja tulkitseen oppilaiden oppimiskokemusten erilaisia merkitysaspekteja ja niiden luonnetta sekä oppimistilanteeseen liittyviä erilaisia arvostuksia. (ks. Laine 2001.)

Tavoitteena on ymmärtää oppilaan kokemuksia ja niihin liittyviä merkityksiä myös kehohuollon opetussuunnitelmaa tekevän opettajan näkökulmasta Tämä tuo tutkimukseeni hermeneuttisen ulottuvuuden (ks. Gadamer 2004, 40, 134, 221). Pyrin syventämään ymmärrystäni oppilaiden intentioista kehonhuoltoharjoittelua kohtaan, ja sitä miten niitä voidaan käyttää kehonhuolto-opetuksen suunnitteluun.

6.4.1. Analyysi aineiston keruun aikana (kurssin kehittäminen)

Laadulliselle tutkimukselle luonteenomaisesti tein aineiston analyysiä ja tulkintaa koko tutkimusprosessin ajan (ks. Kiviniemi 1999). Toimintatutkimuksellinen syklisyys, suunnittelu-toiminta-reflektio-uudelleen suunnittelu, toteutui koko kurssin ajan ja lisäsi ymmärrystäni tutkimuskohteestani. Näin kykenin toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti reagoimaan saamaani tietoon muuttamalla tutkimus- ja opetuskäytänteitä tarkoituksenmukaisempaan suuntaan. Aineiston keruun aikana tekemäni analyysi antoi minulle opettajana mahdollisuuden painottaa oppilaiden tärkeiksi kokemia sisältöjä, etsiä uusia menetelmiä toiminnan kehittämiseen ja muuttaa toteutuksen luonnetta. Etenkin jaksamiseen liittyvien tavoitteiden ja kokemusten esiintulo suuntasi käytännön toteutustani jaksamista huomioivaan suuntaan.

Aineiston alustava käsittely alkoi alkukyselyn yhteydessä. Kirjasin oppilaiden kurssille asettamia tavoitteita, odotuksia ja toiveita koskevat vastaukset ja ryhmittelin ne aihepiireittäin. Näin sain kuvan siitä mitä oppilaat odottivat kurssilta. Alkukyselyyn tukeutuen lähdin toteuttamaan kurssia oppilaiden odotusten suunnassa. Syklisyyden toteutus jatkui siten, että oppilaiden kurssin aikana kirjoittamat päiväkirjat kunkin tuntikokonaisuuden, eri sisältöjen ja menetelmien, toimivuudesta olivat seuraavan tunnin suunnittelun lähtökohtana. Poimin ja ryhmittelin päiväkirjoista kurssin toteutusta koskevat ilmaisut aiheittain ja muutin seuraavan keran sisältöjä ja toteutusta näiden ohjaamana. Luin myös rinnakkain omaa päiväkirjaani vertail-

len kokemuksiamme. Tämä päiväkirjojen välinen dialogi oli hyödyllistä oman opetukseni kehittämiseksi. Vertasin muutoksia myös suhteessa kehontuntemuksen opetussuunnitelmaani ja etsin lisämenetelmiä tukemaan kehontuntemuksen oppimista myös muuttuneessa toteutuksessa. Muutosten ohella pyrin myös vahvistamaan toteutuksessa positiivisiksi koettuja asioita. Pyrin lukemaan päiväkirjoja empaattisesti ja aistimaan oppilaan kokemuksia ja tunnetiloja sekä löytämään näiden kautta kokonaisvaltaisesti toteutukselle olennaisia asioita. Apuna edelliselle käytin myös videotallenteita. Katsoin edellisen opetuskerran videotallenteen läpi ennen seuraavan opetuskerran suunnittelua. Sain lisää näkemystä työskentelyn toimivuudesta ja myös omasta toiminnastani. Näin saatoin toimintatutkimuksen syklisyydelle ominaisesti toimintaa uudelleen havainnoimalla pohtia ja suunnitella toimivampia käytäntöjä sekä oppilaiden tavoitteiden että omien tavoitteitteni suunnassa. Seuraavan opetuskerran suunnittelu ja toteutus rakentuvat näin aineistosta saadun palautteen ohjaamana.

Varmistaakseni toiminnan kehittymisen mielekkääseen suuntaan keräsin kurssin puolivälissä välikyselyn avulla palautetta, jossa oppilaat suunnittelivat itselleen mielekkäimmän kehonhuoltotunnin sisällön ja pohtivat mikä heille on tärkeintä kurssissa. Kvantifioin erilaiset sisällöt ja sain näin varmistuksen sisältöjen etenemisestä oikeaan suuntaan. Myös oppilaiden merkityksellisimmiksi kokemat asiat vaikuttivat kurssin sisältöihin ja toteutuksen luonteeseen. Oman ohjaukseni tukemiseksi hain myös palautetta omasta toiminnastani ja oppilaiden vaikeiksi tai epäselviksi kokemista asioista. Näin toteutukseen liittyvät ydinasiat tarkentuivat edelleen. Loppupuolella kurssia päädyin keräämään lisää aineistoa päiväkirjojen ilmaisusta tekemäni monivalintakyselyllä. Analysoin monivalintakyselyn laskemalla kunkin väittämän vastausten frekvenssit. Tämän jälkeen erottelin väittämät, joista vähintään kaksitoista (12/17) oppilasta oli samaa mieltä. Seuraavaksi poimin väittämät, joissa oppilaiden mielipiteet hajaantuivat eniten. (liite 8, taulukot 1 ja 2.) Tämä ohjasi loppukurssin toteutusta suuntaan, joka oli osallistujille yhteisesti olennaista ja tarkoituksenmukaista kehonhuoltoharjoittelussa.

6.4.2. Aineiston analyysi aineiston keruun jälkeen

Varsinaisen aineiston analyysin tein kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa kevään ja syksyn 2005 aikana luokittelin ja teemoittelin aineiston sekä kuvasin sanallisesti analyysini tulokset. Analyysimenetelmänä käytin laadulliselle tutkimukselle ominaista sisällönanalyysiä,

jolla järjestin ja tiivistin aineistoa selkiyttäen sitä kuvaamista sekä myöhempää tulkintaa ja johtopäätösten tekoa varten. Käytin soveltaen aineistolähtöistä analyysimallia, joka etenee aineiston pelkistämisestä ja ryhmittelystä alakategorioiden, yläkategorioiden ja pääkategorioiden eli luokkien luomiseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93–115; Kyngäs & Vanhanen 1999). Palasin aineistoon syksyllä 2006. Luokittelin aineiston uudelleen löytämiäni teemojen alle ja totesin, että luokitteluni oli yhteneväinen ensimmäisen vaiheen analyysin kanssa. Tämän jälkeen aloitin aineiston ja teorian vuoropuhelun eli varsinaisen tulkintavaiheen.

Tavoitteenani oli eri aineistonhankintamenetelmillä kuvata monipuolisesti tutkittavaa ilmiötä. Aineiston luokittelu onkin synteesi koko aineistosta. Näin samaan tutkimuskysymykseen on haettu tulkintaa monesta aineiston osasta (liite 7). Eri aineistonhankintamenetelmät toivat erilaisen tiedon lisäksi myös toisiaan täydentävää ja vahvistavaa tietoa. Aineiston yhdistämisellä olen pyrkinyt saamaan monipuolisen käsityksen oppilaiden näkökulmista ja toisaalta löytämään oppilaille yhteisesti olennaisen oppimis-opetusprosessin kannalta. Aloitin analyysin kirjoittamalla aineiston tietokoneelle. Tämän jälkeen jatkoin aineiston lukemista oppilaiden kokemusten ja tutkimuskysymysten valossa. Tutkimuskysymysteni pohjalta muodostuivat teemat, joihin aineiston analyysini perustuu, ja jotka muodostuivat analyysini pääluokiksi. Seuraavaksi kuvaan aineistokohtaisesti miten tämä tapahtui.

Teettämistäni kolmesta kyselystä poimin oppilaiden alkuperäiset vastaukset kysymyskohtaisesti taulukkoon. Nämä alkuperäisilmaisut pelkistin yksittäisiksi ilmaisuiksi taulukon toiseen sarakkeeseen. Pelkistetyistä ilmaisuista samaa asiaa koskevat ilmaisut koodasin samalla numerolla ja ryhmittelin ne sitten yhtäläisten ilmaisujen joukoksi. Näistä muodostin alaluokkia, jotka nimesin ilmaisujen yhtäläisen sisällön mukaan ja numeroin ilmauksille antamieni numerokoodien mukaisesti. Siirsin pelkistettyjen ilmaisujen ryhmät toisen taulukon ensimmäiseen sarakkeeseen ja niitä kuvaavan alaluokan samalle kohdalle toiseen sarakkeeseen. Luokkien sisältämän informaation säilyttämiseksi tein luokkien sisältöjen kuvauksen sanallisesti ja perustelin miksi tulkitsin tietyt ilmaisut samaan tai eri luokkaan kuuluviksi. Jatkoin ryhmittelemällä samansisältöisiä alaluokkia toisiinsa ja yhdistämällä ne yläluokiksi. Yläluokat nimesin niihin yhdistettyjen alaluokkien sisältämän laajemman asiayhteyden mukaan. Alku- ja loppukyselyn yhteydessä olleen kouluterveyskyselyn kysymyksen analysoin merkitsemällä jokaisen oppilaan vastauksen alku- ja loppukyselyn osalta kaksisarakkeiseen taulukkoon. Tämän tein jokaisen oireen osalta erikseen. Seuraavaksi laskin oirekohtaisesti kuinka monella oppilaalla oire oli vähentynyt, pysynyt samana tai lisääntynyt kurssin aikana.

Oppilaiden päiväkirjajakoitukset kirjasin aluksi autenttisina. Tallensin ne sekä oppilaskohtaisesti että tuntikohtaisesti. Tuntikohtaisista kirjoituksista sain kuvaa eri opetussisältöjen ja -menetelmien toimivuudesta ja niiden oppimisessa eteen tulevista kysymyksistä. Oppilaskohtaisista päiväkirjoista sain kuvaa oppilaan oppimisen etenemisestä ja yksilöllisistä intentioista kehonhuoltoharjoitteluun. Tämä jaottelu helpotti huomattavasti myöhempää tulkintavaihetta. Pystyin palaamaan oppilaiden kokemuksiin tietyistä kehonhuoltokurssin tuntikokonaisuuksista tai tietyn oppilaan kokemuksiin. Tietokoneen leikkaa-liitä-toiminnolla järjestin oppilaiden autenttiset ilmaisut teemoittain tutkimuskysymysteni valossa (toteutus, oppiminen, vaikutukset). Totesin, että päiväkirjojen sisältöä ei juuri ollut tarpeen karsia, vaan kaikki ilmaisut ainakin väljästi liittyivät tutkimuksen tarkoitukseen. Tästä syystä etenkin ensimmäinen tutkimustehtävä (Miten kehonhuoltokurssi toteutui oppilaiden ja opettajan yhteisenä prosessina erityisesti opetussisältöjen ja opetusmenetelmien osalta?) ei rajoitu kokemuksiin opetussisällöistä ja -menetelmistä, vaan sisältää oppilaiden näkemyksiä laajemmin kehonhuolto-opetuksen toteutukseen liittyvistä asioista. Toteutusta koskevat päiväkirjatekstit ryhmittelin aluksi teemmällä kysymyksiä, joihin autenttiset ilmaisut antoivat vastausta. Moilanen & Rähä (2001) toteavatkin, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija etsii aineistosta teemoja, joista tutkittavat puhuvat. Puheen sisältö kertoo asioiden merkityksestä tutkittaville. Kysymysten laatiminen auttoi hahmottamaan asioita, jotka oppilaat kokivat merkityksellisiksi kurssin toteutuksen kannalta. Tämän jälkeen jatkoin analyysiä teema kerrallaan edeten kyselyjen analysoinnin tavoin ilmaisujen pelkistämisestä ja ryhmittelystä alaluokkien ja yläluokkien luomiseen.

Edellä kuvattujen analyysivaiheiden jälkeen yhdistin aineistoa. Järjestin aineiston uudelleen niin, että kokosin päiväkirja-, välikysely- ja loppukyselyaineistot yhteen teemoittain ja luokitain. Luokittelin aineistoani myös perinteisellä sisällönanalyysin menetelmällä laskemalla luokkiin liittyvät ilmaukset frekvensseinä (liite 9, taulukot 3, 4 ja 5). Näin halusin saada kuvaa myös määrällisessä mielessä, vaikka mihinkään laajempiin yleistyksiin ne eivät sellaisinaan riittä. Kurssin toteutusta koskevan analyysin kanssa tarkastelin rinnakkain myös päiväkirjojen ilmaisuista tekemäni monivalintakyselyn tuloksia (liite 8, taulukot 1 ja 2). Seuraava vaihe oli tulosten kirjoittaminen ja omien tulkintojeni tekeminen, jota täydensin oppilaiden sitaateilla.

Palatessani aineistoon analyysin toisessa vaiheessa lukemisen ja tauon jälkeen, aloin nähdä yhteyksiä aineistosta tekemieni tulkintojen ja tutkimukseeni liittyvien teorioiden välillä. Seuraava vaihe oli aineistosta tekemieni tulkintojen yhdistäminen teorian ja aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Näin analyysini eteni aineisto- ja ilmiöpohjaisesti teorioiden toimiessa

tulkintakehyksinä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–99). Mitä, miksi ja miten oppilaat asioista puhuivat, vaikutti valitsemaani tulosten raportointitapaan. Tulosten raportointi eteni kuvailevasta realismista (mitä) analysoivampaan ja pohtivampaan (miksi ja miten) tulkintaan.

Oman päiväkirjani analyysi poikkesi oppilaiden tuottaman aineiston analyysistä. Päiväkirjani on raportoitu kurssin toteuttamisen kuvauksena. Tulosten tulkintavaiheessa palasin usein kuvaukseeni varmistusta asioille hakeakseni. Näin oma päiväkirjani toimi vertailuaineistona oppilaiden kokemuksista tekemilleni tulkinnoille. Myös videotallenteita käytin kurssin toteuttamisen kuvausta raportoidessani sekä toteutukseen liittyvien kokemusten tulkinnan tukena.

7. KEHONHUOLTOKURSSIN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS

Kehonhuolto-opetuksen soveltaminen koululiikuntaan edellyttää tutkimustoimintani liittämistä nuorten nykyisiin liikuntaintresseihin sekä kansallisessa ja paikallisessa lukiokoulutuksessa käytössä olevan opetussuunnitelman tavoitteisiin ja arvoperustaan. Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman arvoperusta konkretisoituu yksittäisen lukion kannalta olennaisissa asioissa (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2004, 68). Jokaisella koululla on oma kulttuurinsa, näkemyksensä ja ilmapiirinsä, jotka tarjoavat edellytyksiä tietyntyyppisen opetuksen suunnitteluun (Svedblom 2005). Näin ollen olennaista tämän tutkimuksen kannalta on tarkastella sitä, miten kehonhuoltokurssi soveltuu sen lukion arvoperustaan ja toimintakulttuuriin, jossa tutkimus toteutettiin. Toteutin tutkimukseni lukiossa, joka kuvaa olevansa ajassa kiinni, joskus jopa sen edellä ja jonka toimikenttä on aluettaan laajempi. Sen toimintaa ohjaa luottamus korkeaan ammattitaitoon, yhteiseen sitoutumiseen sekä yhteisön ja yksilön vuorovaikutukseen. Opetussuunnitelmassa korostetaan oman persoonan kehittymistä, yksilön omia valintoja ja omien reittien etsimistä turvallisesti opetuksen antaman tuen ja opastuksen kanssa. Oppilailta odotetaan myös sitoutumista omaan oppimiseensa ja osallistumista opetussuunnitelmatyöhön. (Koulukohtainen opetussuunnitelma 2003; Koulun opinto-opas 2003, 5–7.)

Se, millaiseksi opetus on rakennettava, jotta se toimisi yhteistyössä oppilaiden kanssa, edellyttää tietoa siitä miten oppilaat sitoutuvat oppimisen edellyttämään työhön (Svedblom 2005). Ziehen (1986) mukaan opetus on organisoitava siten, että opetuksessa käsitellään oppilaita kiinnostavia kysymyksiä, opetus innostaa pohtimaan omaa itseään ja arvostuksiaan sekä vahvistaa oppilaiden itsetuntemusta, ja että opetuksella on käyttöarvoa ja siinä toteutetaan monipuolisia ilmaisukeinoja. Terveyttä koskevissa asioissa tämä tarkoittaa sitä, että opetuksessa on tuotava esiin toimintatapa, joka antaa oppilaille valmiudet eli halun ja kyvyn tehdä terveellisiä valintoja. (Svedblom 2005.) Osallistujien omakohtainen osallistuminen kurssin sisällön laadintaan on keskeinen edellytys muutosten aikaansaamiselle (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2004).

Lukiolaki (62971998, 17§ 1 mom.) määrittelee arvioinnin oppilaan oppimisen keskeiseksi osaksi. Arvioinnilla kannustetaan opiskelijaa myönteisellä tavalla omien tavoitteidensa asettamiseen ja työskentelytapojensa tarkentamiseen sekä pyritään kehittämään opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2004, 220.) Itsearviointi on

taito, jonka oppiminen on kytköksissä itsereflektiiviseen ajattelun kehittymiseen (Rauste-von Wright ym. 2003, 185–186). Tässä tutkimuksessa kehontuntemuksen oppimisen arviointi perustuu itsearviointiin, oppilaan omaan fyysiseen ja psyykkiseen kokemukseen harjoittelun vaikutuksista ja oppimisestaan. Välimaa (2004) korostaa nuorten terveyden kannalta tärkeänä asiana, että nuoret oppivat kuuntelemaan ja ilmaisemaan omia tuntemuksiaan ja oireitaan. Toiminnan päätteeksi tapahtuva oman oppimisen ja kokemusten miettiminen suhteessa aiheeseen ja omaan itseen antaa oppilaalle mahdollisuuden rakentaa oppisisällöille henkilökohtaisia merkityksiä, reflektoida omaa ajatteluaan ja tulla tietoiseksi itsestään toimijana ja oppijana. Näin oppilaat opettavat myös opettajalle näkemystään arkipäivästään. (Tyrväinen 2005.) Opettajalta tämä edellyttää tavoitteiden ja keinojen jatkuvaa peilaamista toisiinsa pystyäkseen tukemaan oppijaa oman prosessinsa ymmärtämisessä (Rauste-von Wright ym. 2003, 186–187).

Koulukohtaisista liikunnan ja terveystiedonopetuksen tavoitteista kehonhuoltokurssi toteuttaa mahdollisuutta lisätä itsetuntemusta ja ymmärrystä liikunnan merkityksestä omalle hyvinvoinnille, oppia omatoimiseen työskentelyyn, tutustua uusiin lajeihin sekä syventää tietoaan venyttelystä, rentoutumisesta ja tuki- ja liikuntaelimestön oireiden ennaltaehkäisystä (Koulukohtainen opetussuunnitelma 2003). Kehonhuoltokurssin sopivuutta koulun opetussuunnitelmaan tukivat oppilaskyselyn tulokset, joissa ilmeni rentoutumisen oppimisen tarve. Ennen kurssin alkua koulun liikunnanopettajan ja rehtorin kanssa käymäni keskustelut vakuuttivat minut kurssin tarpeellisuudesta ja soveltuvuudesta koulun opetussuunnitelmaan.

7.1. Kehonhuoltokurssin tavoitteet

Kehonhuollon opetussuunnitelmatyön kannalta tavoitteena oli, että oppilaat löytäisivät oman tämänhetkiseen elämäntilanteeseensa sopivan lähestymistavan kehontuntemusharjoitteluun. Oppilaiden kehonhuoltokurssille asettamat tavoitteet ja odotukset alkukyselyn mukaan painotuivat hyvän olon kokemiseen, jaksamisen paranemiseen, keinojen oppimiseen omakohtaiseen kehonhuoltoon, uusien kehonhuoltomenetelmien kokeilemiseen ja oppimiseen, oman kehon tuntemukseen sekä kehonhallinnan ja liikkuvuuden paranemiseen (liite 4).

Tutkijaopettajana asettamani kehontuntemuksen oppimistavoitteena oli, että oppilaat kehittäisivät tietoisuuttaan kehonsa asennosta ja siihen liittyvistä tottumuksista sekä omaksuisivat

näin valmiuksia parantaa ryhtiään siten, että se vaikuttaisi myönteisesti heidän hyvinvointiinsa. Näihin tavoitteisiin pyrin kolmella opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvällä tavalla: 1. Oppilaiden omia tavoitteita huomioonottavalla opetuksella, 2. Kehon asentoon liittyvän oireilun vähentämiseen toiminnalliseen anatomiaan ja somaattisten kehomenetelmien teoriaan perustuvalla opetuksella sekä 3. Oppilaan itseohjautuvuutta tukemalla.

Oppimismotivaatiolle olennaisena nähdään, että oppijat kokevat oppimistavoitteet omakohtaisiksi sekä pitävät toimintaa ja uutta tietoa oppimisen kannalta mielekkäänä ja merkityksellisenä itselleen (Atjonen 1995, 85–96; Rauste-von Wright ym. 2003, 209). Näin ollen oppilaiden kurssille asettamat tavoitteet ja odotukset sekä kurssilta saamat kokemukset ohjasivat suunnittelua ja toteutusta. Opetussisältöjen merkityksellisenä kokemista omien tavoitteiden saavuttamiselle pyrin vahvistamaan tiedon yhdistämisellä käytännön kokeiluun, tukemalla oppilaan jaksamista ja vireyttä rentouttavilla ja elämyksellisillä kokemuksilla sekä niiden reflektoinnilla. (ks. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2004, 64, 208.)

Toiseksi pyrin kehittämään opetusta, jolla liikunnanopetuksessa voitaisiin paremmin ottaa huomioon oppilaiden tuki- ja liikuntaelimestön terveyden edistäminen. Rauste von Wrightin ym. (2003, 200–202) mukaan opetussuunnitelman tulee hahmottaa keskeisten ideoiden eli tärkeimpien toimintavalmiuksien tavoitteista käsin. Opetusta koskevien päätösten tulee tapahtua opetuksen kuluessa, mutta niiden on perustuttava teorioihin, jotka mahdollistavat toimintamallien luomisen. Valitsemani keskeiset ideat perustuivat toiminnallisen anatomian ja somaattisten kehomenetelmien teoriaan, jotka kulkivat ylätavoitteina mukana opetusprosessin eläessä. Tällä pyrin tukemaan oppilaiden oppimaan oppimisen taitoja, mutta myös välttämään opetuksen rajoittumista tiettyihin lajeihin ja tuomaan näkemystä opetussisältöjen soveltamisesta liikunnanopetuksessa laajemminkin.

Kolmantena tavoitteenani oli tarjota oppilaille keinoja itsenäiseen hyvinvoinnista huolehtimiseen. Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2004, 68) mukaan opittavana tulee olla uuden tiedon ja uusien taitojen lisäksi oppimis- ja työskentelytavat, jotka ovat oppimaan oppimisen välineitä. Opetustilanteissa korostuu näin ollen näiden taitojen kehittymistä edistävän oppimisympäristön luominen. Opetuksen haaste on organisoida oppimistapoja, jotka aktivoivat tiedon konstruointia ja antavat näin mahdollisuuden harjoitella taitoja myös niissä ympäristöissä, joissa niitä on tarkoitus käyttää (Rauste-von Wright ym. 2003, 202). Kehonhuoltokurssilla ajatuksena oli, että toiminnan ja oppimisen pohtiminen luovat edellytyksiä löytää lähes-

tymistapoja oppilaita auttavaan ja kiinnostavaan kehontuntemusta kehittävään harjoitteluun, sekä tukea oppilaita itseohjautuvuuteen.

7.2. Kehontuntemuksen opetussisällöt ja menetelmät

Kehontuntemuksen oppiminen on tiedon ja kokemuksen konstruoinnin jatkuva prosessi. Tämän prosessin tavoitteena oli omien sekä opetussisältöjen tavoitteiden yhteyden ymmärtäminen, opetussisältöjen välisten yhteyksien tiedostaminen, kehokokemuksen tiedostaminen ja sen vaikutuksien havaitseminen, sekä opitun kokeminen tai käyttäminen arkielämässä. Oppimisen tavoitteena olevaa muutosta kehontuntemuksessa lähestytään näin oman olemisen ja liikkeen havainnoinnin kautta. Oppija tulee tietoiseksi omista kehonkäyttöön liittyvistä tottumuksistaan, mikä luo mahdollisuuden muuttaa niitä. Harjoittelemineen liikkumaan uudella tavalla tapahtuu olemalla aktiivisesti läsnä omista liikemalleissa ja ottamalla vastuuta omasta muutoksesta. Tällaisessa oppimisessa korostuu prosessi. Prosessinomaisuuden ymmärtäminen on tärkeää, jotta voi keskittyä liikkeen kokemiseen. Näin on valmiimpi antamaan itselleen aikaa ja hyväksymään myös vaikeudet matkalla muutokseen. Kehonhuoltokurssilla muutosta lähestyttiin progressiivisesti soveltaen somaattisiin menetelmiin liittyviä vaiheita liikemallien muuttumisesta. Vaiheet olivat: 1. tuleminen tietoiseksi omista asento- ja liiketottumuksista, 2. tiedostaen niiden vaikutuksia, 3. ymmärtäen omat tavoitteet ja muutostarpeet, 4. toimien niiden suuntaan tietoisesti työskennellen ja 5. valiten itselle sopivia menetelmiä tavoitteensa saavuttamiseksi. (esim. Hackney 2000, 24–26.)

Edellä mainittujen somaattisten vaiheiden integrointi kehonhuolto-opetukseen tapahtui *tiedostamalla hengitystä, stabilointia ja rentoutta* asennon hallintaan ja luonnolliseen ryhtiin liittyvinä osatekijöinä. Tiedostamalla hengitystä, stabilointia ja rentoutta tavoiteltiin tunnetta kehon osien kytkeytymisestä toisiinsa. Tämä tarkoittaa tietoisuutta kehon osista erillisinä, mutta toisiinsa liittyvinä, ja taitoa löytää liikkeessä toisen osan suhde liikkuneeseen osaan (Bond 1996, 9–10; Hackney 2000, 16; Skjaerven ym.2003). Tämä on nivelten liikkeiden yhteensovittuvuuden eli koordinaation oppimista. Ajatuksena on, että tavoiteltaessa koordinoitua liikettä olennaista on lihasten tarkoituksenmukainen aktivoitumisjärjestys ja yhteistyö, ja että tähän koordinaatioon liittyvät tottumukset muodostavat perusongelman kehon asennossa suhteessa painovoimaan (ks. Hackney 2000; Matt 1991/1992; Richardson 1999, 129; Rolf 1989; Sweigard 1974). Kehon asentoon liittyvän koordinaation harjoittelussa keskityttiin hengityksen,

stabiloinnin ja rentouttamisen yhdistämiseen. Nämä olivat valitsemani toiminnalliseen anatomiaan liittyvät opetussisällöt, joilla kehon asentoon liittyvän koordinaation muutosta tavoiteltiin. Muutokseen tähtäävät harjoittelun osat olivat 1. Asennon stabilointi hengityksen ja syvien lihasten yhteistoiminnalla, 2. Stabiloinnin säilyttäminen liikkeissä halliten selkärangan, lantion ja hartiarenkaan asentoa ja 3. Rentouden ylläpitäminen asennon hallinnan kannalta tarpeettomissa lihaksissa. Harjoitusmalli on sovellettu biomekaaniseen tutkimukseen perustuvasta ja Richardsonin ym. (1999, 2005) selkäkipujen hoitoa ja ennaltaehkäisyä varten kehitetystä stabilaatiomallista. Sama näkemys motorisen kontrollin ja sensorisen tietoisuuden merkityksestä kivun hoidossa sisältyy myös somaattiseen kokemukselliseen harjoitteluun, kuten Thomas Hanna (1990/1991) toteaa: *Relaxation occurs as control improves. With relaxation, pain ends while control remains.*

7.2.1. Opetussisällöt

Tietoisuus

Tietoisen säännöllisen harjoittelun avulla ja voimakkaasti keskittämällä ajatukset tehtävään liikkeeseen päästään siihen, että lihashallinta, joka pitää ruumista oikeassa asennossa, muuttuu vaistomaiseksi, itsestään tapahtuvaksi. (Jalkanen 1930, 30–31)

Tietoisuus on tunnetta nykyhetkestä. Motorisen oppimisen tutkimuksessa tietoisuus käsitteenä on noussut uudelleen kiinnostuksen kohteeksi. Tietoisuus yhdistetään myös kontrolloituun tiedonkäsittelyyn, prosessointiin. Suoritusvirheiden nähdään johtuvan siitä, että tiedostamattomasti tai automaattista toimintaa ei ole onnistuneesti inhiboitu tai korvattu tietoisella kontrolloidulla prosessoinnilla. Kontrolloidulle prosessoinnille ominaista on tarkkaavaisuus ja vahva tahdonalaisuus, jolloin reagoinnin voi pysäyttää tai välttää. Automaattinen prosessointi on laadullisesti erilaista. Se ei edellytä tietoisuutta eikä ole yleensä estettävissä. (Schmidt & Lee 2005, 90–91, 97.)

Somatics-käsitteen luonut Thomas Hanna (1970, 304) näkee tietoisuuden opittuna sensomotorisena toimintona. Somaattisessa oppimisessa taidon oppiminen on oppia ottamaan se tahdonalaisesti, tietoisesti, käyttöön. Oppimisen laajuus näkyy siinä, kuinka tietoisia voimme olla ja kuinka monia asioita voimme tehdä tietoisesti. Somaattinen oppiminen on tietoisen, tahdonalaisen toiminnan laajentamista. Tarkkaavaisuus on tapa harjoittaa sensomotoristen taitojen tahdonalaista kontrollia eli tietoisuutta. Tarkkaavaisuus on toiminta, joka sulkee pois muut kohteet keskittäen toiminnan tiettyyn asiaan. Somaattinen oppiminen alkaa keskittämällä

tarkkaavaisuus aikaisemmin tiedostamattomaan. Toisenlaista oppimista Hanna (2003) kuvaa toiminnaksi, joka pyrkii luomaan automaattisen reagoinnin eikä ole tietoisesti ja tahdonalaisesti säädeltävissä. Tällaisen harjoittelun riittävän toistamisen hän näkee aiheuttavan tiedostamattomia tottumuksia, jotka hänen mukaansa johtavat ”sensomotoriseen amnesiaan”. Siinä liikkeen aistiminen ja sen tietoinen kontrolli heikkenevät. Tämä saattaa aiheuttaa muun muassa kroonisia lihasjännityksiä. Näiden purkaminen edellyttää somaattista oppimista, sensomotorista harjoittelua. Siinä tarkkaavaisuus keskitetään alueille, joissa aistiminen ja kontrolli ovat heikentyneet. Näin voidaan saavuttaa uutta sensorista palautetta ja tarkkuutta liikkeestä tuoden vähitellen alueen tietoisesti kontrolloitavaksi, tehden unohtuneesta uudelleenopitun. (Hanna 1988, 26–28, 39–43.)

Tietoisuus liikkeen harjoittelussa tarkoittaa kokemista suorittamisen sijasta (Siler 2000, 17). Tietoinen tekeminen edellyttää aktiivista keskittymistä. Tutkiminen, kuunteleminen ja näkeminen parantavat tietoisuutta liikkeestä syventäen kokemusta ja ymmärrystä. Tekemisen tavon tiedostaminen auttaa muuttamaan totuttuja tapoja tahdonalaisiksi, tietoisiksi liikkeiksi. Laaja tietoisesti ja tahdonalaisesti säädeltävissä olevien liikkeiden määrä mahdollistaa monipuoliset reagointivaihtoehdot ulkoisiin ärsykkeisiin. Tietoisuuden avulla voidaan näin paremmin oppia oppimisen tapoja ja saavuttaa itseohjautuvuutta. (Skjaerven ym. 2003.)

Hengitys

Välttämätön on vielä se seikka, että jokainen tietoinen ulkonainen liike suoritetaan yhtenäisesti sisäisen hengityслиikkeen kanssa. Hengitys on liikkeen sisäinen synnyttäjä, ja toiselta puolen liikkeen tulee edistää hengitystä. Oikea hengitys sekä ojentaa että venyttää ruumista. Siksi hengitysharjoitukset ovatkin parhaita ryhti-harjoituksia. (Jalkanen 1930, 32–33.)

Hengitys, kehonasento ja liikkeen hallinta ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Päähengityslihaksailla on kaksoisrooli siten, että ne osallistuvat hengityksen lisäksi kehon asennon stabilointiin. Apuhengityslihasten liiallinen käyttö saattaa näin aiheuttaa häiriöitä selkärangan stabilointisysteemiin. Optimaalinen hengitysmekanismi onkin avainasemassa kehon asennon biomekaniikassa ja selkärangan stabiloinnissa. (Chaitow, Bradley & Gilbert 2002, 83–107; Liebenon 1999; Perri & Halford 2004.) Sisäänhengityksessä rintakehä laajenee kylkiluiden ja rintalastan liikkeessä ylös ja ulospäin pallean laskeutuessa alas. Pääsisäänhengityslihaksina toimivat pallean lisäksi ulommat kylkivälilihakset. Uloshengityksessä rintalasta ja kylkiluut liukuvat alas ja pallea nousee takaisin rintakehään. Uloshengitystä voidaan aktiivisesti lisätä sisempien kylkivälilihasten ja vatsalihasten avulla. (McArdle 2001, 255–257.)

Hengitysharjoittelulla voidaan vähentää lihasjännityksiä ja edesauttaa lihasten oikeaa aktivoitumisjärjestystä ja näin vaikuttaa asennon hallintaan (Richardson ym. 2005, 212). Hengityksen perusta on pallealihaksen hyvä toiminta. Pallean yhteys rintarankaan ja lannerankaan sekä niitä tukeviin lihaksiin ja niveliin vaikuttaa sen osallistumiseen asennon ja liikkeen hallintaan. (Kendall ym. 1993, 323–325, 328–330; Richardson ym. 2005, 46, 54; Sweigard 1974, 110–117, 277.) Pallean ja kylkivälilihasten käytön parantamiseksi sisäänhengityksen liikkeen tulisi olla kehämäinen, rintakehää kaikkiin suuntiin laajentava (Perri & Halford 2004; Richardson ym. 2005, 213). Tämä saa aikaan kylkiluiden liikkeen sivuille ja ylös, joka ylläpitää rintakehän liikkuvuutta ja kasvattaa vatsaontelon sisäistä painetta. Vatsaontelon paineella on tutkimusten mukaan yhteys pallean ja poikittaisen vatsalihaksen aktiivisuuteen. Tämä aktiivisuus vaikuttaa positiivisesti keskivartalon ja selkärangan hallintaan (Richardson ym. 2005, 40–42, 54; Kendall ym. 1993, 323–325, 328–330.) Asennon ja liikkeen koordinaation kannalta pallean ja syvien rankaa tukevien lihasten yhteistyö onkin olennainen.

Tutkimustulokset osoittavat hengityksen apulihasten korostuneen käytön ja niskahartiakipujen olevan yhteydessä keskenään, apulihasten käytön vähentämisen vaikuttavan oireiden vähenemiseen (Perri & Halford 2004) sekä hengitysterapian vähentävän alaselkäkipuja (Mehling ym. 2005; Mehling 2006). Nykytiedon mukaan hengityksen tulee olla lähtökohta kehon asennon harjoittelussa, jotta kehon asentoon vaikuttavat häiriytyneet lihastoimintamallit voivat normalisoitua (Kendall ym. 1993, 323–325, 328–330; O'Sullivan 2006; Richardson ym. 1999, 128, 2005, 212). Myös monet somaattiset kehotekniikat näkevät hengityksen lähtökohtana liikemallien uudelleen koordinoimiselle (Hackney 2000, 52; Hartley 1995, 18, 84; Olsen 2004, 61–64; Pilates 1934; Pilates & Miller 1945; Sweigard 1974, 277).

Stabilointi

Sekä tieteelliset tutkimukset että käytännöllinen voimistelutyö todistavat, että lantio, joka mahdollisesti ympäröi vatsanpohjajaelimiä, voi ratkaisevasti vaikuttaa ruumiinosien asentoon. (Jalkanen 1930, 29.)

Stabiloinnilla tarkoitetaan liikkeen vakauttamista. Vakauttaminen mahdollistaa tuki- ja liikuntaelimestöä oikealla tavalla kuormittavan liikkeen tukien selkärangan kohdistuvien voimien tasaista jakautumista. Vakauttamisen tavoitteena on selkärangan neutraali asento, niin sanottu neutraaliranka, jossa sivulta katsottuna lannerangassa ja kaularangassa ovat loivat kaaret sisäänpäin ja rintarangassa ulospäin. Biomekaniikan ja ergonomian aloilla on yleisesti hyväk-

syttyä, että näiden rangan luonnollisten kaarien ylläpitäminen on keholle paras tapa ylläpitää tasapainoista pystyasentoa ja vastustaa painovoiman rankaan aikaansaamia voimia. (Richardson ym. 2005, 67–68.) Neutraaliranka mahdollistaa painonkannattelun kannalta myös ideaalisen lantion-, pään-, rintakehän- ja hartiarenkaan asennon (Jull, Falla, Treleaven, Sterling & O’Leary 2006; Kendall ym. 1993, 71–75). Neutraalirangan hallinta edellyttää sekä hyvin koordinoitua lihastyötä että asentoa kannattelevien ja ei-kannattelevien lihasten välistä tasapainoa ja yhteistoimintaa (Richardson ym. 2005, 67–68).

Lantion asentoa pidetään olennaisimpana painonkannattelun kannalta kehon optimaalisen asennon saavuttamiseksi (Calais-Germain & Lamotte 1993, 40; Jull ym. 2006; Kendall ym. 1993, 72; Richardson ym. 1999, 138; Rolf 1989, 124, 140). Lantion neutraalissa asennossa suoliluun etupuolen yläkärjet ovat samalla horisontaalilinjalla keskenään ja samassa vertikaalitasossa häpyliitoksen kanssa. Lantion neutraaliasento ja lannerangan neutraaliasento ovat yhteydessä toisiinsa. Lannerangan asennon korjaaminen tapahtuu lantion neutraaliasennon hallinnan kautta. (Jull ym. 2006; Calais-Germain & Lamotte 1993, 190; Kendall ym. 1993, 71–76, 83.) Nykytiedon mukaan lantion ja lannerangan vakauttaminen (ns. ydintuki) perustuu pallean, lantionpohjanlihasten, poikittaisen vatsalihaksen ja selkärankaan tukevien syvien Multifidus-lihasten yhteistyöhön (Hodges & Gandivina 2000; Richardson ym. 1999, 125–143). Lisäksi kehon etupuolella vinojen vatsalihasten asentoa ylläpitävien osien aktiivisuus ylläpitää rintakehän hyvää asentoa suhteessa lantioon. Niiden merkitys korostuu etenkin kierto- ja taivutusliikkeissä. (Kendall ym. 1993, 72, 84.)

Rinta- ja kaularangan asennon hallintaan liittyy hartiarenkaan vakauttaminen. Hartiarenkaalla tarkoitetaan lapaluuta, olkapäitä, solisluita ja rintalastan yläosaa (Calais-Germain & Lamotte 1993, 105). Hartiarenkaan asennon korjaamista tarkastellaan lapaluun asennon kautta. Lapaluun neutraalissa asennossa lavat ovat irti toisistaan, hieman ylöspäin kiertyneinä ja sisäalareuna litteänä kylkiluita vasten (noin toisen ja seitsemännen rintanikaman korkeudella). Lapaluun, olkanivelen ja solisluihin asennot ovat yhteydessä toisiinsa. (Jull ym. 2006; Kendall ym. 1993, 71–75, 92–93.) Tämän alueen vakauttaminen neutraaliin asentoon edellyttää lapaluuta alaspäin vetävien lihasten riittävää aktiivisuutta suhteessa lapaluuta ylöspäin vetäviin lihaksiin sekä sivulle ja yhteen vetävien lihasten tasapainoa (ns. lapatuki). Hartiarenkaan vakauttamiseen osallistuvat kuitenkin kaikki lavan kiertäjälihakset sekä niskan, kaulan ja olkapään seudun lihakset. (Jull ym. 2006; Sahrman 2002, 206–207.) Hartiarenkaan vakauttaminen mahdol-

listaa yläraajan vapaan liikkeen ja auttaa pinnallisten lihasten, esimerkiksi alaselän lihasten, pidentymiseen ja hartiaseudun yläosan lihasten rentoutumiseen. (Calais-Germain & Lamotte 1993, 97–129; Kendall ym. 1993, 71–75, 92–93, 272–294; Rolf 1989, 211–230.) Lihastyön uudelleenkoordinointi mahdollistaa näin rentouden oppimista.

Rentous

Hyvällä ryhdillä tarkoitetaan hyvin ojennettua ruumista, jonka lihasjännitys on oikea, siis vapaa tietoisesta jännityksestä (Jalkanen 1930, 31).

Aktiivinen ryhtikorjaus edellyttää onnistuakseen rentouden oppimista pystyasennossa. Tiedostamattomiin asentotottumuksiin liittyy usein tiedostamatonta lihasjännitystä. (Kendall ym.1993, 333.) Kun lihasten jännitys-rentoussuhde on häiriintynyt, lihakset aktivoituvat väärässä järjestyksessä ja jännittyneisyys ilmenee yksilön liikemalleissa. Jännitys kehittyy lihaksistoon vähitellen. Lopulta se muuttuu osaksi kehonkuvaa ja aistitaan oikeana liikemallina. Rentousharjoitusten tavoitteena on näiden liikemallien purkaminen. Lihastasapaino- ja ryhtiharjoittelussa tärkeä edellytys oppimiselle onkin riittävän rentouden saavuttaminen. Rentouden tiedostamisen avulla voidaan opetella vähentämään jännitystä niissä lihaksissa, jotka eivät osallistu liikkeen suorittamiseen. (Ahonon 1989.)

Tottumuksiin perustuva jännitys tietystä kehonosassa saattaa vähentää tuntemuksia ja tietoisuutta tällä alueella (Hackney 2000, 145; Hanna 1988, xii–xiv). Liikkeen sisäisellä havainnoinnilla voidaan saavuttaa hengityksen syvenemistä, yleistä rentouden- ja hyvinolon tunnetta sekä tietoisuuden paranemista. Tämän tietoisuuden muutoksen kautta jännitys voi alkaa purkautua. (Hartley 1995, 106–107.) Kun jännitys on purettu, voidaan lihastyö uudelleen koordinoita ja löytää keholle uusi tasapainoisempi ja helpompi rakenteellinen asento (Bond 1996, 19; Rolf 1989, 17–18). Rentoutuminen edistää kykyä käyttää lihaksia tarkoituksenmukaisemmin.

Rentoutumistaidolla on myös monia muita positiivisia vaikutuksia ihmisen arkielämään. Näitä ovat muun muassa luovuuden, keskittymis- ja oppimiskyvyn lisääntyminen, stressinhallinnan ja itsehoidollisuuden paraneminen, lisääntynyt itsetuntemus, oman minän parempi ymmärtäminen ja voimaantuminen. (Kataja 2003, 35–45.)

7.2.2. Kehonhuoltomenetelmät

Kehonhuoltomenetelmät, joita sovellan kehontuntemuksen opetukseen ja oppimiseen ovat Pilates, jooga, Ideokinesis ja Kinetic Awareness -menetelmä. Edellä kuvatut opetussisällöt ovat keskeisiä näissä menetelmissä. Olen valinnut menetelmät oman asiantuntijuuteni sekä nuorten liikuntakulttuuriin, ryhmäopetukseen ja koululiikuntaan soveltavuuden perusteella. Kuvaan menetelmiä ja niiden käyttöä valitsemieni opetussisältöjen sovellettavuuden näkökulmasta.

Pilates

Contrology is complete coordination of body, mind and spirit. Through contrology you first purposefully acquire complete control of your own body and gradually acquire that natural rhythm and coordination associated with all your subconscious activities. (Pilates & Miller 1945, 9.)

Pilates-menetelmä on lähestymistapa liikkeeseen ja kehonhallintamenetelmä, jonka kehitti 1900-luvun alussa saksalaissyntyinen ja Yhdysvalloissa uransa luonut Joseph Pilates (1880-1967). Menetelmäänsä *Kontrolliksi* kutsunut Pilates korosti kehon ja mielen yhteistyötä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin saavuttamiseksi. (Pilates 1934; Pilates & Miller 1945.)

Menetelmän pääasiallisena tavoitteena on kehittää optimaalista toiminnallista ryhtiä ja taloudellista tuki- ja liikuntaelinten käyttöä. Liikkeen tarkan suuntaamisen ja tiedostamisen kautta pyritään korjaamaan kehon toimintamalleja ja niihin liittyvää lihaskoordinaatiota. Liikekoordinaatiota harjoitetaan parantamalla hengitystä, vartalon keskialueen hallintaa, rangan ja nivelten liikkuvuutta sekä opettamalla anatomisesti oikeaoppisia liikeratoja. Näiden avulla pyritään integroimaan kehon eri osat hyvään toiminnalliseen yhteyteen keskenään. (Lange, Unnikhan, Larkam & Latta 2000; Latey 2001; Rouhiainen 2004.)

Menetelmän harjoittelu edellyttää harjoitteiden puhdasta suorittamista, jotka perustuvat tarkasti määriteltyihin suoritusperiaatteisiin. Kuuden harjoitusperiaatteen avulla pyritään havainnoimaan liikettä tarkasti ja ymmärtämään kehon eri osien keskinäistä toiminnallista suhdetta (Rouhiainen 2004). Harjoitusperiaatteet ovat keskittyminen, kontrolli, keskittäminen, hallittu hengittäminen, tarkkuus ja virtaus. Keskittymisen avulla voidaan saavuttaa kinesteettistä tietoisuutta liikkeestä. Tietoisuus tekemisestä auttaa kontrolloimaan liikettä tarkasti ja tarkoituksenmukaisesti välttämällä toisaalta liikaa jännitystä. Kontrollin toteutuminen on kehon neutraa-

liasennon säilymistä, joka tapahtuu liikkeen keskittämisen avulla. Keskittämällä eli aloittamalla liike kehon keskustasta vakautetaan selkärangan, lantion ja hartiarenkkaan asentoa. Vakauttaminen tapahtuu aktivoimalla keskivartalon syviä lihaksia ja saaden aikaan vatsa- ja lantio-ontelon paineenvaihtelua pallean ja poikittaisen vatsalihaksen yhteistoiminnan avulla (lateraalinen palleahengitys). (Muscolino & Cipriani 2004 a, 2004 b.) Harjoitteet käynnistyvät keskivartalon syvien lihasten aktivoimisesta hengityksen avulla. Liikkeiden ajoittaminen hengityksen avulla tuo niihin virtausta ja tarkkuutta. (Craig 2001, 9-10; Latey 2001; Menezes 2000, 1–29; Pilates & Miller 1945; Siler 2000, 1–18; Ungaro 2002, 7–13.)

Pilates-menetelmä oli aluksi eri alojen taiteilijoiden käyttämä harjoitusmuoto. Viime vuosikymmenen loppupuolelta menetelmä alkoi laajentua erilaisiksi suuntauksiksi, jotka soveltuvat hyvin myös terveysliikuntaan ja kuntoutukseen. Nykyisin Pilates-menetelmä jakautuu Traditionaaliseen suuntaukseen, joka pyrkii tarkasti seuraamaan Joseph Pilateksen alkuperäisiä harjoitteita, ja Moderniin suuntaukseen, jota tässä työssä sovelletaan. Siinä menetelmän filosofia ja perusperiaatteet ovat samat, mutta liikkeitä on pilkottu osiksi (pre-Pilates) ja muunneltu progressiivisesti eteneviksi parantamaan periaatteiden omaksumista ja toteutumista liikkeissä. Modernissa suuntauksessa otetaan huomioon nykytieto kehon toiminnasta siten, että painotetaan selkärangan luonnollisten kaarien sekä lantion ja rintakehän optimaalisen yhteyden ylläpitämistä. Tämän liikekoordinaation vahvistamiseksi diagonaali- ja spiraaliliikkeet korostuvat traditionaalista suuntausta enemmän. Oppimisessa olennaisena nähdään kehotietoisuuden paraneminen sekä kyky työskentelevien lihasten aistimiseen ja jännittyneiden lihasten rentouttamiseen. (Latey 2001, 2002.)

Pilates-harjoitukset suoritetaan pääasiallisesti lattiatasossa. Harjoitukset tehdään hallitusti ja virtaavasti aina hengitykseen yhdistettynä ja keskittymällä enemmän stabiloituun kehonosaan liikkuvan kehonosan sijasta. Nivelten asennot ja liikkeet ovat tarkasti määriteltyjä. Näin pyritään tukemaan lihasten oikeaa aktivoitumisjärjestystä, yhteistoimintaa ja rentoutta. (Siler 2000, 15–24.) Pilates-liikkeisiin sisältyy aina myös selkärangan liikkuvuuden harjoittaminen. Tavoitteena on kehittää selkärangan tasaista liikkuvuutta ja hallintaa samanaikaisesti. (Ungaro 2002, 19.)

Menetelmästä tehdyt tutkimukset viittaavat siihen, että Pilates-harjoittelulla voidaan parantaa ryhtiä, tasapainoa, liikkuvuutta ja selkäkipujen hallintaa. Pilates-menetelmän vaikutuksia keuhonhallintaan ja ryhtiin on tutkittu 1990-luvulla enimmäkseen tanssijoilla (Fitt, Sturman &

McClain-Smith 1994; McMillan, Proteau & Lebe 1998). Tutkimukset osoittavat, että Pilates-harjoittelulla voidaan parantaa tanssijoiden lantionasentoa (Fitt ym. 1994) ja dynaamista ryhtiä (McMillan ym. 1998). Myös viimeaikaiset tutkimukset osoittavat Pilates-harjoittelun parantavan dynaamista tasapainoa terveillä aikuisilla (Johnson, Larse, Ozawa, Wilson, & Kennedy 2006) ja lannerangan hallintaa sekä kykyä aktivoida poikittainen vatsalihas (Herrington & Davies 2003). Pilates-harjoittelun on myös osoitettu parantavan lihasvoimaa ja liikkuvuutta (Esco, Olson, Martin, Woollen, Ellis & Williford 2004; Fitt ym. 1994; Segal, Hein & Basford 2004).

Viime vuonna on toteutettu myös hoitotutkimuksia, joissa on tutkittu Pilates-harjoittelun vaikutusta alaselän kipuihin ja niistä johtuviin toiminnallisiin rajoitteisiin. Tutkimustulokset osoittivat, että Pilates-vaikutteisilla terapeuttisilla harjoituksilla voidaan fyysisesti aktiivisilla henkilöillä vähentää pitkäaikaisesti epäspesifejä alaselän kipuja ja niistä aiheutuvia toiminnan haittoja. Tulokset olivat parempia kuin perinteisillä selänhoitomenetelmillä saavutetut tulokset. (Ryead, Leger & Smith 2006.) Vastaavia tuloksia on saatu tutkimuksessa, jossa vähintään kolme kuukautta selkäkipuja kokeneet henkilöt harjoittelivat päivittäin 10 päivän ajan. Tulokset osoittivat lisäksi, että Pilates-ryhmän asennoituminen harjoitteluun oli parempi kuin verrokkiryhmällä, joka osallistui perinteiseen selkäkoulu-harjoitteluun. (Donzelli, Di Domenica, Cova, Galletti, & Giunta 2006.) Terapeuttiset keskivartalonharjoitusmallit ovatkin tulleet laajalti käyttöön selkäkipujen hallinnassa niiden lannerangan stabiliteettiin vaikuttavuuden vuoksi (Herrington & Davies 2003).

Jooga

Hatha yoga is a question of using body to free the breath. As the Body opens, relaxes and stabilizes within harmonious muscular relationship, the breath is released and the mind opens and stabilizes. (Devereux 2001, 6.)

Jooga on yli viisi tuhatta vuotta vanha intialainen harjoitusmuoto. Joogaharjoittelun kautta tavoitellaan kehon, mielen ja tunteiden tasapainoa sekä syvempää tietoisuutta. Joogasuuntauksia ja muotoja on lukuisia. Jotkut perustuvat enemmän henkiseen tasoon, jolloin kyseessä on elämäntapaa koskeva filosofia. Monissa joogan muodoissa keskeistä ovat kuitenkin fyysiset harjoitukset. Tunnetuin fyysinen joogamuoto länsimaissa on Hatha-jooga, jota tässäkin tutkimustyössä käytetään. (Coulter 2004; Devereux 2001; Volin & Phelan 1966, 9.)

Hatha-joogan ajatellaan olevan kokonaisuudessaan rentoutumisprosessi. Se on keskittymisharjoitus, jonka tavoitteena on vapauttaa jännityksiä alkaen suuremmista lihaksista ja edeten syvempiin ja pienempiin lihaksiin sekä myös mielen tasolle. (Devereux 2001, 17, 101.) Ajatuksena on, että rentoutumista voidaan helpottaa sitä edeltävillä syvien lihasten dynaamisella ja toistuvalla venytys-, supistus- ja rentoutusharjoittelulla, jolloin lihasten tietoinen hallinta paranee. (Coulter 2004, 543–546.) Harjoitukset koostuvat venyttävistä ja vahvistavista liikkeistä, jotka yhdistetään hengitykseen. Harjoituksen osa-alueet ovat aurinkotervehdykset, seisomasarja, istumasarja, loppuliikkeet ja rentoutus. (Devereux 2001, 1–5; Lark 2000, 9–17.) Aurinkotervehdykset ovat lämmittäviä harjoituksia, joilla tavoitellaan liikkeen ja hengityksen koordinaatiota, tietoisuutta ja tarkkaavaisuutta sekä jännityksen ja jäykkyyden vähenemistä. Seisten tehtävien liikkeiden tavoitteena on kehittää voimaa ja liikkuvuutta, linjata selkärangan asentoa, tasapainottaa kehon vasemman ja oikean puolen toimintaa parantamalla etenkin lantion, selkärangan ja hartioiden liikkuvuutta. Istuma-asennoilla pyritään kehittämään liikkuvuutta, keskivartalon hallintaa ja voimaa. Loppuliikkeiden tavoitteena on vähentää jännitystä ja valmistaa rentoutumiseen. Rentoutuminen nähdään välttämättömänä harjoituksen hyödyn saavuttamiselle. (Lark 2000, 43–59, 87–123, 147–149.) Rentoutusharjoituksessa korostuu tahdonalainen, aktiivinen omaan reagointiin vaikuttaminen, kuten muissakin tässä työssä käytetyissä menetelmissä. Harjoituksessa pyritään estämään omaa reagointia sensorisiin viesteihin. Vaihtoehto totutulle reagoimistavalle on hiljentyminen täysin paikalleen.

Joogan peruseräite on liikkeen ja hengityksen synkronisointi. Tarkalla synkronisoinnilla tavoitellaan tietoisuuden lisääntymistä tekemisestä. Hengityksen ja liikkeen yhdistämisellä pyritään näin löytämään uusia liikemalleja, joilla voidaan tiedostaa ja korvata tottumusten säätelemiä rajoittavia malleja. (Coulter 2004, 17–18; Devereux 2001, 17,101.) Hengityksen ja autonomisen hermoston yhteyden vuoksi jooga-harjoituksilla ajatellaan voitavan edistää myös tunteiden mukanaoloa oppimisessa (Coulter 2004, 89–90; Devereux 2001, 17,101). Harjoittelun tavoitteena on saavuttaa tasapainoa ja mielen tyyneyttä kaikille elämän alueille (Lark 2000, 147).

Joogan terveysvaikutuksista on runsaasti positiivisia tutkimustuloksia. Tutkimusten taso kuitenkin vaihtelee ja monet niistä ovat menetelmällisesti puutteellisia. Kontrolloidut tutkimukset, joissa on tutkittu joogaharjoittelun vaikutuksia koettuun stressiin ja siihen liittyviin oireisiin, viittaavat siihen, että jo suhteellisen lyhytaikaisella harjoittelulla voidaan vähentää stressiä. Tulokset osoittavat, että joogaharjoittelu vähentää koettua stressiä ja uupumusta (Granath,

Ingvarsson, Von Thiele & Lundberg 2006), stressiin liittyviä somaattisia oireita (Telles & Naveen 2006) ja lisää myös stressinhallintataitoja (Schell, Allolio & Schonecke 1993).

Systemaattisen tutkimuskatsauksen mukaan jooga saattaa olla tehokas menetelmä ahdistuneisuuden vähentämiseen (Kirkwood, Rampes, Tuffrey, Richardson & Pilkington 2005.) Tutkimuksessa 18–29-vuotiailla lievästi masentuneilla opiskelijoilla jooga harjoittelu vähensi merkittävästi masennusoireiden ja ahdistuneisuuden kokemista sekä väsymystä (Woolery, Myers, Sternlieb & Zeltzer 2004). Osallistujat raportoivat myös mielialan paranemista, joka on ilmennyt muissakin tutkimuksissa (Schell ym. 2006; Vedanthan ym. 1998). Mielialan lisäksi on raportoitu joogan positiivisia vaikutuksia moniin psyykkisiin muuttujiin, kuten koettuun terveydentilaan (Cowen & Adams 2005; Vedanthan ym.1998) ja yleisen tyytyväisyyden kokemiseen (Schell ym.1993).

Joogan vaikutuksia on tutkittu myös vaihtoehtoisena hoitomuotona tavanomaiselle terapeuttille harjoittelulle kroonisissa alaselkäkivuissa. Hoitotutkimukset osoittivat, että joogaharjoittelu vähensi oireita ja paransi toimintakykyä sekä vähensi kipulääkkeiden käyttöä. (Sherman, Cherkin, Erro, Miglioretti, & Deyo 2005; Williams ym. 2005.) Williamsin ym. (2005) seurantatutkimus osoitti harjoitusvaikutusten pysyvän myös harjoittelun päätyttyä. Tämä tulos antaa viitteitä joogaharjoittelun pitkäaikaisemmasta hyödystä alaselkäkipujen hoidossa. Muutamat tutkimukset joogan vaikutuksista alaselkäkipuihin osoittavat harjoittelun samalla parantavan myös selkärangan ja lantion liikkuvuutta (Galantino, Bzdewka, Eissler-Russo, Holbrook, Mogck & Geigle 2004; Williams ym. 2005). Tutkimustulokset antavat viitteitä myös siitä, että hyötyihin vaikuttava tekijä saattaa olla joogaharjoittelun mentaalinen, keskittymistä korostava luonne, joka lisää tietoisuutta omista liikemalleista ja auttaa niiden muuttamisessa tavalla, joka edesauttaa lihasjännitysten laukeamista ja stressin vähenemistä (Sherman ym. 2005).

Ideokinesis

It may sound silly, but it works (Todd, 1968, 216).

Ideokinesis-menetelmä perustuu amerikkalaisen Mabel Toddin (1937/1968) lähestymistapaan ja Lulu Sweigardin (1974) siitä tekemään tutkimukseen, joka kohdistuu asennon ja ryhdin kehittämiseen anatomiaan ja kinesiologiaan perustuvalla mielikuvaoppimisella (Eddy 1991/1992). Menetelmässä käytetään anatomisia mielikuvia, joilla tavoitellaan luuston osien

hyvää suhteellista asentoa toisiinsa nähden tasapainoisen asennon saavuttamiseksi. Harjoituksissa pyritään totuttujen tapojen muuttamiseen siten, että luovutaan liiallisesta yrittämisestä. Tärkeintä on tietoinen idea liikkeestä ja tieto siitä, mihin suuntaan luiden tulee liikkua suhteessa taloudellisemman kehonasennon saavuttamiseksi. Keskittymällä liikkeestä muodostettuun mielikuvaan liike on mahdollista suorittaa säästävällä ja tehokkaalla tavalla. Kuviteltua liikettä kutsutaan *ideokineettiseksi fasilitaattoriksi*. Mielikuvaliike sijoitetaan ja suunnataan *Line-of-Movement* -nimiseksi tiettyjen luuston osien väliseksi liikelinjaksi. Tämän mielikuvaliikkeen avulla pyritään muuttamaan kehonosien asentoa suhteessa toisiinsa tarkoituksenmukaiseksi, jolloin oman lihastyön ja painovoiman hyväksikäyttö on tasapainossa. Kaksi linjaa, jotka ovat yhteydessä rankaan ja kylkiluihin saavat aikaan pääasiassa rentoutumista painonkannattelun kannalta tarpeettomissa lihaksissa. Kaikki muut linjat edistävät lihasten yhteistoiminnan uudelleen koordinoitumista erityisesti painoa kannattelevissa kehon osissa. Liikelinjojen ryhtiin vaikuttavat tekijät on eritelty liikelinjoittain ja mielikuvittain (liite 6). Kaikki linjat vaikuttavat kuitenkin myös toisiinsa vähentäen yhdessä vakiintuneiden tottumusten aikaansaamaa häiriötä kehon asennossa ja tuottamalla taloudellisempia vaihtoehtoja lihastyölle. (Sweigard 1974, 7, 187–281.)

Harjoituksissa käytetään aluksi *The Constructive Rest Position* -nimistä korjaavaa lepoasentoa, jossa koukkuselinmakuulla polvet nojaavat toisiinsa ja kädet ovat rintakehän tai hartioiden päällä ristissä. Ajatuksena on, että tässä asennossa kehon osien suhde toisiinsa ja luuston asento minimoivat tarvittavan lihastyön tasapainon säilyttämiseksi. (Sweigard 1974, 215–216.) Harjoituksia voidaan tehdä myös muissa lepoasunnoissa sekä liikkeissä, jotka ovat hitaita eivätkä vaadi suurta lihastyötä. Liikelinjoihin perustuen on kehitetty myös muita luovia mielikuvia (Sweigard 1974, 232–257; Franklin 1996) vahvistamaan kullakin liikelinjalla tavoiteltavaa ryhtivaikutusta.

Ideokinesis-menetelmän kehittäjä, Lulu Sweigard (1974, 187–192), selvitti kokeellisessa tutkimuksessaan, voidaanko Ideokinesis-menetelmällä saada aikaan mitattavia muutoksia luuston asennossa. Tutkimukseen osallistui 200 20–50-vuotiasta naisopiskelijaa, jotka osallistuivat 15 viikon ajan ohjattuun Ideokinesis-harjoitteluun. Tutkimustulokset osoittivat, että harjoittelu muutti kehonasentoa kaikilla tutkimukseen osallistuneilla siten, että kehon asento suhteessa painonkannatteluun parani. Menetelmässä käytettävät liikelinjat (*Lines-of-Movement*) perustuvat niihin muutoksiin, jotka tapahtuivat useimmilla tutkittavilla ja joissa tiettyjen luiden asento tai kehonosien suhde toisiinsa muuttui siten, että se sai aikaan huomattavaa para-

nemista kehon asennossa suhteessa painonkannatteluun. (Sweigard 1974, 213.) Fairweather & Sidaway (1993) osoittivat myöhemmin randomisoiduissa kontrolloiduissa tutkimuksessaan, että Idekinen -menetelmän avulla voidaan parantaa kehon asentoa ja myös vähentää selkäkipuja.

Kinetic Awareness -menetelmä

Balls can provide a direct link to integrative body-mind experience and processes (Green 1992, 61).

Kinetic Awareness -menetelmän kehitti amerikkalainen Elaine Summers. Menetelmä on so-maattinen lähestymistapa, jossa käytetään Ideokinesis-menetelmän tavoin anatomian ja kine-siologian tietoutta helpottamaan oppijoita yhdistämään subjektiivinen kokemus ja objektiivinen ymmärrys kehon rakenteesta ja toiminnasta. Harjoittelussa keskitytään liikkumisen talou-dellisuuden ja helppouden saavuttamiseen parantamalla kineettisesti tietoisuutta liikkeistä ja tottumuksiin perustuvien jännitystilojen tunnistamista. Lihaskäntäysten vähentämiseksi käy-tetään usein pehmeitä palloja. Pallot asetetaan eri kohtiin kehon alle. Suoran taktuaalisen sti-mulaation avulla pyritään tehostamaan tuntoaistimuksia ja kehokokemusten tiedostamista. Palloilla saadaan aikaan kevyt paine ja kosketus, joka helpottaa tietoisuutta tietyistä ke-honosasta, tiedostamattomien jännitysten havaitsemista ja liiallisesta kehon asennon ylläpitä-misestä auttaen näin korjaamaan epätarkoituksenmukaisia asennotottumuksia. Pallot syventä-vät myös keskittymistä tarjoamalla tarkkaavaisuuden kohteen. Harjoitukset suoritetaan hitaas-ti kohdistuen liike aluksi yhteen kehonosaan ja keskittyen samanaikaisesti tarpeettomasta jän-nityksestä luopumiseen. Hitaat, pienimmällä mahdollisella jännityksellä ja työllä tehdyt liik-keet ja pallon mahdollistamat monipuoliset liikesuunnat lisäävät nivelliikkuvuutta, herkistävät proprioseptiikkaa ja vapauttavat näin vaihtoehtoisten liikemahdollisuuksien tiedostamiseen ja liiketottumusten muuttamiseen. (Eddy 1991/1992; Green 1992.)

7.3. Kehonhuolto - kurssin toteutuksen kuvaus

Kurssin toteutuksessa keskeistä oli löytää lähestymistapoja oppilaiden kiinnostuksen herättä-miseksi kehontuntemusta kehittävään harjoitteluun. Näin oppilaiden päiväkirjat muodostuivat pääaineistoksi kurssin sisältöjen ja toteutuksen rakentumiselle. Omaa tutkijaopettajan päivä-kirjaani (MK) ja oppilaiden päiväkirjoja (A 1-20) aineistona käyttäen kuvaan seuraavaksi ke-

hohhuoltokurssin toteutuksen. Valikoiman oppilaiden kurssin toteutukseen liittyvistä kokemuksista esitän liitteessä 10. Kurssin toteuttamisen kuvauksessa pyrin antamaan lukijalle tarkan kuvan siitä, miten kurssi toteutui oppilaiden ja tutkijaopettajan yhteisenä prosessina. Kuvaus toimii lähtökohtana tulosten tulkinnalle (kappaleet 8 ja 9), jossa analysoin oppilaiden kokemuksia kurssista ja kehontuntemuksen oppimista. Kuvaus antaa myös lukijalle mahdollisuuden arvioida tulkintojeni ja aineiston vastaavuutta.

Ennen kurssia suunnittelemani kehonhuoltokurssin tavoitteet ja alustavat sisällöt perustuivat näkemykseen, että asentotottumusten muuttamisessa olennaista on tulla tietoisiksi niistä ja saada uutta tietoa, jonka avulla voi tietoisesti harjoitella uusia vaihtoehtoisia liikemalleja (ks. esim. Bond 1996, 18–19; Hackney 2000, 24). Pyrin luomaan oppimisilmapiirin, joka kannustaisi tutkivaan havainnointiin ja kokemiseen. Toivoin, että tämä herättäisi oppilaassa pohdintaa oman toimintansa ja tavoitteidensa yhteensopivuudesta. Ajatuksenani oli, että voisin kuljettaa hengitystä, stabilointia ja rentoutta opetussisältöinä mukana oppilaiden tarkoituksenmukaiseksi kokemissa toteutustavoissa. En kuitenkaan tiennyt etukäteen vastaisiko tämä oppilaiden odotuksia ja toiveita toteutuksesta. Opetussuunnitelma eli ja tarkentui koko kurssin ajan, kun oppilaiden tavoitteet ja kokemukset kurssista alkoivat tarkentua. Alkukyselyn perusteella tarkensin opetussuunnitelmaan oppilaiden tavoitteiden suuntaisia sisältöjä. Tavoitteet olivat monipuolisia ja monitasoisia, mikä vaikeutti niiden tulkintaa. Tartuin käytännön menetelmiin, joita toivottiin, ja odotuksiin, jotka kohdistuivat kurssin toteutuksen luonteeseen. Päiväkirjojen ja yhteisten keskustelujemme ohjaamana päädyin muuttamaan toteutusta rentoutuspainotteisemmaksi, mutta samalla kuljettamaan mukana monipuolisesti eri kehomenetelmiä tukemaan oppilaan omakohtaiseksi kokeman lähestymistavan löytymistä. Kurssi eteni tältä pohjalta siten, että kuutena ensimmäisenä kertana tutustuttiin eri menetelmiin ja niihin sisältyen opeteltiin progressiivisesti edeten hengitystä, stabilointia ja rentoutta. Eri menetelmien ja harjoitusten käytöstä saatujen kokemusten perusteella ne joko hylättiin, muunneltiin tai säilytettiin kurssisisällöissä. Seitsemäs kerta toteutettiin edellisten kuuden kerran perusteella rakentuneesta sisältökokonaisuudesta. Seuraavat kuusi kertaa olivat tämän peruskokonaisuuden rikastuttamista erilaisilla opetusmenetelmillä kuten mielikuvilla, palloilla ja parityöskentelyllä keskittyen näillä tietoisuuden syventämiseen hengityksestä, stabiloinnista ja rentoudesta. Eri opetusmenetelmillä pyrin huomioimaan yksilöllisiä oppimistapoja ja omakohtaisten keinojen löytämistä.

Infokerta

Kurssi alkoi elokuussa 2003 infokerralla luokkahuonetilassa. Kerroin oppilaille kurssista ja sen liittymisestä lisenssiaan tutkimukseeni. Jaoin oppilaille tiedotteen kurssin tarkoituksesta ja tavoitteesta kehittää oppilaiden tavoitteiden ja toivomusten mukaista kehonhuolto-opetusta koululiikuntaan (liite 1). Korostin heidän mahdollisuuttaan vaikuttaa kurssin sisältöihin keskusteluilla sekä kyselyjen ja oman kurssipäiväkirjansa avulla. Oppilaat täyttivät alkukyselyn, johon he kirjasivat toiveitaan, odotuksiaan ja tavoitteitaan kurssin suhteen (liite 2). Alkukyselyn perusteella vertasin alustavaa kurssisuunnitelmaani oppilaiden tavoitteisiin ja toiveisiin. Alkukyselyssä mainittiin usein tavoite ”oppia rentoutumaan”. Sisältötoiveena venyttely oli toivotuin sekä jooga tuntui uutena asiana kiinnostavan oppilaita eniten. Tältä pohjalta lähdin rakentamaan kurssin harjoitussisältöjä ja ensimmäistä harjoitusta.

”Nyt kun olen lukenut alkukyselyt, nousee mielestäni voimakkaimpana ’oppia rentoutumaan’. Myös venyttely ja jooga mainitaan usein. Koska oppilaiden tavoitteet ja motiivit ovat erilaiset, näin erityisen monipuolinen näkökulma metodi puoltaisi paikkaansa. Mielenkiintoista on voiko tällaisella saada useimmat kokemaan tulleeensa huomioiduksi kurssisisällössä.” (MK)

Tunti 1. Alkukyselyn avulla liikkeelle, tutustumista joogaan

”Ensimmäinen harjoituskerta; salisekaannus, onneksi päästiin toiseen saliin. Mattoja ei ollut, monia häytti, koulun opettajat raahasivat kolinalla tavaroita saliin kesken tunnin, ainakin kolme kertaa. Kaikki tulivat myöhässä koulun yhteisen tapahtuman vuoksi, pääsimme aloittamaan 15.25 eli noin 20 min myöhässä, emme siis kirjoittaneet päiväkirjaa.” (MK)

Ensimmäisen käytännönharjoitus oli joogaa, joka oli alkukyselyn perusteella oppilaita kiinnostavin harjoitusmuoto. Kerroin lyhyesti joogan eri muodoista ja teimme harjoituksen, joka sisälsi Hatha-joogan asentoja ja liikesarjoja virtaavina yhdistelminä toteutettuna. Harjoitukseen sisältyi seisten tehtyjä lämmittäviä dynaamisia joogasarjoja sekä kehonhallintaa ja tasapainoa kehittäviä seisomasarjan liikkeitä, lattiatasossa suoritettuja liikkuvuutta parantavia joogavenytyksiä sekä rentoutuminen. Liikkeet olivat hieman helpotettuja ja kevennyttyjä perinteisistä joogaharjoituksista.

Dynaamisilla joogasarjoilla, kuten aurinkotervehdyksillä, harjoiteltiin hengityksen ja liikkeen yhdistämistä rytmisesti toisiinsa pyrkien luomaan tietoisuutta tekemiseen. Virtaavien sarjojen tavoitteena oli myös lämmittää ja valmistaa kehoa tulevaan harjoitukseen sekä poistaa liiallista jännitystä ja kireyden tunnetta. Joogan seisomasarjan liikkeiden tavoitteena oli parantaa tietoisuutta pystyasennosta. Etenkin tasapainoharjoitukset edellyttävät keskittymistä tekemi-

seen ja syventävät näin läsnäoloa harjoituksessa ja omassa kehossa. Harjoitukset opettavat myös jalkojen hyvää linjausta ja tukea keskittyen painon tasaiseen jakautumiseen, mikä on kehon tasapainoasennon edellytys (ks. Rolf 1989, 45). Tutustutin oppilaita myös luuston osiin, joiden sijaintia käytin hyväkseni ohjatessani kehon asennon hahmottamista (häntäluu, istuinkyhmyt, lonkkaluun etukärjet (= etuvalot), solisluut). Joogan istumasarjan harjoituksilla pyrin erityisesti nivelliikkuvuuden kehittämiseen, siten että rajoittunut liikkuvuus ei asettaisi esteitä vapaille liikkeille eikä näin häiritsisi hyvän ryhdin toteutumista. Joogan liikkuvuusharjoitusten etuna pidän etenkin sitä, että selkärangan kaikki liikesuunnat ovat tasaisesti käytössä. Liikesuuntien suoritusjärjestys ja vuorottelu toivat systemaattisuutta ja turvallisuutta rangon liikkuvuusharjoitteluun (eteentaivutus, taaksetaivutus, sivutaivutus, kierto).

Halusin antaa jokaiselle rauhan keskittyä täysin itseensä, siksi ensimmäinen harjoitus olikin yksilötyöskentelyä. Harjoituksesta tuli rankempi kuin olin tarkoittanut. Erityisesti seisten tehtävät joogaliikkeet olivat fyysisesti haastavia ja keskittyminen hengitykseen uutena harjoitusperiaatteena vaativaa. Myös muutamat oppilaat yhtyivät kokemukseeni toisen harjoituksen jälkeen päiväkirjoja kirjoittaessaan: *”Taistelija-asennot tuntuvat aika vaikeilta ja raskailta”* (A9). Saman olin myös todennut videohavainnoinnissani:

”Kerroin vähän joogan eri muodoista ja tavoitteista. Teimme harjoituksen, joka oli periaatteessa ihan ok. Opetan erityisesti joogan tekniikkaa ja venytysperiaatteen hengitykseen liittämisen (eli pidennys ja syvennys) ja liian pitkään mielestäni pidän oppilaita asennoissa. Opetan samalla myös mikä hengitys milläkin liikkeellä, eli hoen koko ajan hengitystä. Tulee mieleen, että pitkö teettää aurinkotervehdyskin heti niin monta kertaa.” (MK, videohavainnointi)

Suuri haasteeni oli alusta alkaen sisällyttää kaikkiin harjoituksiin hengityksen, vakauttamisen ja rentouden tiedostamista ja harjoittamista. Hengityksen harjoittelu aloitettiin liikkeen ja hengityksen yhdistämisellä. Hengitysharjoittelulla ajatuksenani oli tuoda tietoisuutta ja keskittymistä tekemiseen sekä tukea rentouden oppimista. Vakauttamisen harjoittelu alkoi vakautuksen kohteen eli selkärangan hahmottamisella, ”pää-häntäluu” -linjan tiedostamisella eri asennoissa. Rentoutumiseen tutustuttiin etsimällä omalle keholle sopivaa rentoutumisasentoa. Rentoutumisessa haasteena oli myös rauhoittuminen ja oleminen läsnä omassa kehossa ja siinä hetkessä tarkkaillen omaa hengitystä. Hengityksen tarkkailun ensimmäisenä tarkoituksena ei ollut muuttaa tavanomaista hengitystä, vaan ainoastaan tulla tietoiseksi omasta hengityksestä ja havaita mitä siinä tapahtuu. Se sisälsi erilaisia vaiheita, kuten missä kehossa täytyminen ja tyhjeneminen tapahtuvat, mistä osasta kehoa sisään- ja uloshengitys alkavat ja

miten keho liikkuu. Ajatuksena oli, että ensimmäinen askel muutokseen on tuleminen tietoiseksi siitä mitä jo tekee (ks. Hackney 2000, 24–25, 52–53). Tämän jälkeen keskityttiin vatsapalleahengitykseen (abdominal breathing). Siinä vatsanseinämä reagoi pallean liikkeeseen siten, että hengitys tuottaa vain vähän liikettä muualle kehoon. Hengitykselle on ominaista tasaisuus sekä vähitellen tapahtuva hiljeneminen ja hidastuminen, joka näkyy muun muassa rintakehän alueen rauhoittumisena. (Coulter 2004, 552–553.) Sisäänhengitystä tiedostettiin vatsan alueen nousevana ja uloshengitystä laskevana aaltomaisena liikkeenä. Mielikuvina käytin kehon täyttymistä ja tyhjenemistä, tuntemusta hengityksen liukuvasta liikkeestä rankaa pitkin, kehon painon lisääntymisestä ja kosketuspinnan kasvamisesta alustaa vasten. Rentoutumisesta paluussa keskityimme hengityksen suuntaamiseen rintakehän alueelle laajentaen rintakehää joka suuntaan ja antaen hengityksen virrata keskustasta kehon ääriosiin. Liikkuminen aloitettiin ääriosista, tiedostamalla pientä yhdessä kehonosassa tapahtuvaa liikettä ja kasvattaen sitä keskittymällä käyttämään mahdollisimman vähän lihastyötä. Tällä tavalla pyrittiin löytämään helppouden tunnetta omaan liikkumiseen ja siirtymiseen kyljin makuulle ja istuma-asentoon päättämään harjoitus. Päiväkirjassani päällimmäinen tunteei harjoituksesta kuvasti epävarmuuttani ensimmäisen harjoituksen toimivuudesta. ”*Vähän vaisu fiilis, päiväkirja olisi ollut tarpeen, vaikka keskustelimmekin lopussa ja muutamia innostuneita katseita näkyi. Ensi kerralla toteutan dynaamisemmin.*” (MK)

Tunti 2. Työskentelyä elävöittäen ja keventäen

Toinen harjoituskerta alkoi oppilaiden ryhdin valokuvauksella. Sen tavoitteena oli ohjata opetustani ja harjoitteita oppilaiden ryhtivirheitä korjaaviksi, sekä yhdessä kurssin lopussa otettavien kuvien kanssa toimia aineistona muutosten kuvaamiselle. Ajatukseni oli myös kokeilla Digital Image Processing -tutkimuksessa (Linn 2001) käytettyä menetelmää, jossa kuvat otetaan aina ennen ja jälkeen harjoituksen. Muutosta on käytetty kinesteettisen kokemuksen vahvistajana siten, että harjoituksen jälkeen koettu tunne (usein lannerangan pidentymisestä, pään siirtymisestä taaksepäin rintarangan jatkoksi sekä jalkojen siirtymisestä kehon alle antamaan paremman tuen) yhdistetään visuaaliseen kokemukseen kuvasta. Kuvaus vei kohtuuttomasti aikaa tunnista. Huomasin, että kuvaus ei ole toteutettavissa kurssiajan puitteissa. Kuvien ottaminen oli myös arkaluontoisempi asia kuin olin oletanut, kuten seuraavista minun ja oppilaan päiväkirjakirjoituksesta käy ilmi. ”*Valokuviin meni aikaa enemmän kuin luulin. Kuvaus ei ole kovin neutraalitalanne. Päiväkirjassa oli yksi kommentti vakokuvauksesta: 'Valokuvaus sotki ajatuksia, vaikkei siinä mitään epämiellyttävää ollutkaan'* (A13).” (MK)

Toinen harjoitus rakentui ensimmäisen pohjalta. Jatkoimme joogaharjoittelua. Helpotin ja kevensin liikkeitä, jotta niiden havainnointi ja tekemisen tavan tiedostaminen helpottuisi. Hengityksen ja liikkeen yhdistäminen oli keskeinen harjoitusperiaate. Mitä tarkempaa synkronisointi on, sitä keskittyneemmäksi ja tietoisemmaksi tekeminen muodostuu (Devereux 2001, 101). Etenin mielestäni edellistä kertaa dynaamisemmin liikkeestä toiseen. Pysin keventämään harjoitusta fyysisesti vähentämällä seisten tehtävissä harjoituksissa joogalle tyypillistä asennoissa pysymistä. Devereux'n (2001, 101) mukaan tietoisuutta voidaan lisätä vähemmän vaativilla, soveltavilla joogaliikkeillä, jolloin rajoittunut voima tai liikkuvuus ei häiritse liikkeeseen keskittymistä. Tästä syystä koin myös kevyemmät, lattiatasossa tehdyt joogavenytysharjoitukset tärkeiksi ja toimiviksi tuomaan tietoisuutta kehon asennosta. Kendallin (1993, 127) mukaan ryhtikorjauksessa tärkeää onkin harjoituksessa saavutetun symmetrisemmän asennon säilyttäminen jonkin aikaa vahvistamaan uutta kinesteettistä kokemusta neutraalista asennosta. Tämä onnistui hyvin joogavenytysharjoituksissa lattiatasossa, joissa asento oli helpompi säilyttää tietyn aikaa ja keskittyä kontrolloituun hengitykseen, rentouteen ja kehon asennon tiedostamiseen. Kannustin liikkeissä taas luiden asennon tarkkailuun käyttäen ohjauksessani niiden sijaintia kehon osien hahmottamisessa suhteessa toisiinsa. Erityisesti pää-häntäluu -linjan hahmottaminen korostuu joogaliikkeissä ja tukee selkärangan neutraaliasennon tiedostamista. Painon pitäminen istuinkyhmyjen päällä taas linjaa etenkin lantion ja lannerangan asentoa.

Huomasin, että oppilaiden keskittymistä häiritsee, jos jatkuvasti joutuu keskeyttämään oman tekemisensä ja katsomaan seuraavan liikkeen näyttöä. Pysin vuorottelemaan näytettäviä tarkkoja liikkeitä ja oppilaiden omia rentoja kokeiluja. Lisäsin tähän harjoituskertaan liikkeitä, jotka tehtiin rennosti rullaten ja keinuen, tutustuen oman rangan liikkuvuuteen ja sen liikkuvuuden rajoituksiin. Lantion pyöristysliikkeellä yhdistettynä uloshengitykseen teimme ensimmäisen tutustumisharjoituksen myös poikittaisen vatsalihaksen aktivoimiseen.

Osa rentoutumisesta tehtiin pareittain. Siinä tavoitteena oli kyetä rentouttamaan lantio ja jalat parin kannateltaviksi, jolloin etenkin lonkkanivel vapautuu jännityksestä. Tämän jälkeen aistittiin rentouden aikaansaamaa painontunnetta vasten alustaa tiedostamalla mahdollista eroa parin venyttämässä puolella. Ajatuksena oli myös tuottaa kokemus jalkojen oikeasta linjauksesta suhteessa lantioon niin, että myös avustava pari oppisi näkemään oikean linjauksen. Pää-

timme harjoituksen edellisellä tunnillakin toteutettuun joogarentoutukseen, joka jäi hyvin lyhyeksi.

”Parirentoutus meni opetteluun, joten se ei varsinaisesti ollut rentoutustuokio. Useamman kerran tehtynä tunnelma olisi voinut olla hiljaisempi ja rauhallisempi. Nyt tuli paljon keskustelua ja ajatusten vaihtoa rentouden aikaansaamasta tuntemuksen muuttumisesta, mikä sinänsä oli hyvin opettavaista ja teki harjoituksesta ryhdin kannalta erittäin onnistuneen.” (MK)

Olin itse alussa epätietoinen ja hieman jännittynyt. Oppilaat olivat melko hiljaisia ja siksi heidän mielipiteensä kurssista oli arvoitus. Myös koulumaailma tuotti minulle jatkuvasti yllätyksiä, jotka vaikuttivat oppilaiden osallistumiseen kurssille. Suhtauduin itseeni opettajana hyvin kriittisesti. Näistä syistä koin, että päiväkirjat olivat minulle edellytys kurssin tarkoituksenmukaiselle etenemiselle. Toisen harjoituksen lopussa kurssilaiset kirjoittivat päiväkirjaa kahdesta ensimmäisestä kerrasta. Päiväkirjojen palaute oli helpotuksekseni positiivista ja kirjoitukset sisälsivät hämmästyttävän paljon oppilaiden tuntemuksia harjoittelusta. Rentoutuneisuuden ja virkistymisen tunteet olivat minulle positiivinen yllätys kaiken alkusähellyksen ja intensiteetiltään ehkä vähän rajunkin alun jälkeen. Kaikki pitivät venyttelyä ja rentoutumista hyvänä ja tarpeellisena. Niitä toivottiin myös lisää. Kokemukset selän alueen harjoituksista mainittiin erityisen positiivisina. Hämmästyin, että jo kahden kerran jälkeen muutamat kokiivat hengityksen tehostavan harjoitusvaikutuksia. Muutoksen aihettakin löytyi. Avainsanat muutoksiin olivat: venyttely, rentoutus, niska-hartiaseutu ja korjaus. Osa koki harjoitukset fyysisesti liian raskaiksi ja hankaliksi. Venyttely-, rentoutus- sekä niska-hartiaseudun harjoituksia toivottiin lisää. Monet toivoivat myös suoritusten korjaamista. Olin siitä hieman hämmästynyt, sillä oletin, että henkilökohtaisia korjauksia uskaltaisin tehdä vasta myöhemmin. Olinkin miettinyt muita keinoja korjauksiin, kuten mielikuvia. Oppilaille tuntui olevan tärkeää tehdä oikein ja he toivoivat henkilökohtaista manuaalista korjausta.

Tunti 3. Rentoutumista ja rauhoittumista painottaen, kehonkuuntelua Pilates-harjoitteilla

”Koeviikko, en tiennyt, kuusi osallistujaa, yleensä koeviikolla ei ole mitään opetusta. Sikäli ei haitannut, että on hyvä nähdä mitä se koulumaailma todellakin on. Silti tulee mieleen, että onko se todella aina tällaista sähläystä. Lisäksi olimme salissa, jossa yo-kirjoitus pulpetit, meillä oli pieni tila salin takaosassa. Todellista kehon ja mielen kurssille sopivaa oppimisympäristöä: epätietoisuutta salista, paikka muuttuu joka kerta, pääsemmekö vai emmekö pääse, löytävätkö kaikki perille. Silti uskon että olen onnistunut (päiväkirjat).” (MK)

Päiväkirjat avasivat silmiäni ymmärtämään miten tarpeelliseksi oppilaat kokivat mahdollisuuden rentoutumiseen. Rakensin seuraavat harjoitukset fyysisesti kevyemmiksi. Jooga muuttui enemmän joogavaikutteiseksi, keskittymistä tuovaksi ja kehoa lämmittäväksi alkutunnin osiksi, jota aloin nimittämään joogavenyttelyksi. Vähensin edelleen joogan raskaita seisten tehtäviä harjoituksia ja lisäsin lattiatasossa tehtäviä joogavenytyksiä. Taisin onnistua, sillä oppilaat kokivat harjoituksen rentouttavammaksi kuin kahdella ensimmäisellä kerralla.

Muutin harjoittelua rauhallisemmaksi ja Pilates-painotteiseksi. Uutena sisältönä kerroin neutraalista selkärangan asennosta, sen ylläpitämisestä vastaavien syvien lihasten sijainnista, toiminnasta ja tehtävästä sekä hengityksen yhteydestä ja vaikutuksesta selkärangan asennonhallintaan ja tasapainoiseen pystyasentoon. Harjoittelimme niin sanottua lateraalista palleahengitystä (Pilates-hengitys). Hengitystä harjoiteltiin laajentamalla rintakehää hitaasti sen alaosista ja suuntaamalla sitä korostetusti rintakehän sivuille ja taakse, jolloin kylkiluut loittonevat ja nousevat. Richardsonin ym. (1999, 128–129) mukaan tällä tavalla suunnattu hengitysharjoitus tukee syvien rankaa tukevien lihasten aktivoitumista ja lihasten oikeaa aktivoitumisjärjestystä. Hengityksen suuntaamista lateraalisesti kylkiin vahvistettiin kineettisen tietoisuuden avulla hengittämällä vasten omia ja parin käsiä. Hartiaseudun nousemista ja jännittymistä pyrittiin tietoisesti välttämään suuntaamalla hengitys ensin keuhkojen alimpiin osiin täyttäen kylkiluuväljä vyötäröstä kainaloon. Richardson ym. (1999, 128–129; 2005, 202) pitävät tärkeänä ottaa huomioon pinnallisten lihasten ei-toivotun aktiviteetin vaikutukset rangan asentoon, sillä niiden lisäämät mutkat saattavat vaikuttaa selkärangan kykyyn jakaa kuormitusta tehokkaasti. Tästä syystä hengityksen suuntaamisessa tarkkailtiin erityisesti selkärangan neutraaliasennon säilyttämistä. Esimerkiksi selinmakuulla sisäänhengityksen suuntaamisella myös rintakehän selkäpuolelle pyrittiin ehkäisemään rintarangan kaareutumista ja selän ojentajalihasten epätarkoituksenmukaista jännittymistä. Tätä havainnoitiin selän asennon säilymisenä kiinni alustassa ja rintakehän taka- ja sivuosien laajenemisena vasten alustaa.

Vakauttamisessa opettelimme lantion ja lannerangan neutraaliasennon hallintaa. Tätä harjoiteltiin yhdistämällä lateraaliseen palleahengitykseen syvien, rankaa tukevien keskivartalon lihasten aktivoitumista havainnoivia harjoituksia. Näihin kuuluvan syvän poikittainen vatsalihaksen rooli selkärangan neutraaliasennon stabiloimiseksi on erityinen. Koska muutkin vatsalihakset aktivoituvat tehostetussa uloshengityksessä, on lihasten oikean aktivoitumisjärjestyksen oppimisessa olennaista tietoisesti ja eriytetysti kyetä aktivoimaan poikittainen vatsalihas

vartaloa ja lantiota liikuttavista pinnallisista lihaksista (Richardson 1999, 97). Harjoituksessa etsittiin uloshengityksessä tunnetta navan sulamisesta tai liukumisesta kohti selkärankaa vyötäröä kaventavana liikkeenä. Tätä tarkkailtiin myös kineettisesti asettamalla sormet lantion harjun etukärkien sisäreunaan aistien hitaasti kehittyvää jännitystä vatsanseinämässä (Richardson ym. 1999, 129–131; Richardson ym. 2005, 192). Tämän jälkeen harjoiteltiin myös vinojen vatsalihasten aktivoitumista käyttäen syvennettyä uloshengitystä, jossa uloshengitys tapahtuu hitaasti, jarruttaen ja vatsalihakset osallistuvat näin uloshengitykseen aktiivisemmin (Sweigard 1974, 278). Siinä vatsanseinäjä vetäytyy selkärankaa kohti ja kylkiluut liikkuvat kevyesti alaspäin ja kohti toisiaan. Asennon hallinnan kannalta harjoituksen tavoitteena on tukea optimaalista rintakehän ja lantion suhdetta toisiinsa.

Pilates-harjoituksissa keskityimme lantion neutraaliasennon hallintaan. Richardsonin (1999, 100) mukaan lantion neutraalin asennon käyttö harjoituksissa on perusteltua, sillä siinä selkä- ja vatsapuolen syvien lihasten yhteistyön rooli lannerangan stabiloinnissa korostuu erityisesti. Lannerangan ja lantion neutraaliasentoa havainnoitiin tiedostamalla alustan ja ristiselän väliin jäävää tilaa ja lonkkaluun harjun etukärkien säilymistä paikallaan liikkeissä. Harjoitteina käytettiin aluksi lattiatasossa tehtyjä pieniä ja hitaita raajojen liikkeitä, jotka edellyttivät vain vähän pinnallisten lihasten käyttöä. Näin voidaan keskittyä juuri Pilates-harjoittelulle ominaisesti vakautettavaan eikä liikkuvaan kehonosaan. Lantion ja selkärangan neutraaliasennon hallinnan löydyttyä näissä liikkeissä lisättiin pinnallisten lihasten työtä suuremmilla raajojen liikkeillä ja vaativammilla suoritusasunnoilla keskittyen syvien lihasten kontrollin säilyttämiseen liikkeissä. Richardsonin ym. (2005, 102) mukaan tällainen harjoitusmalli todennäköisesti helpottaa asentoa ylläpitävien, kehon painoa kannattelevien lihasten toimintaa ja olisi näin vaihtoehto selkäkipuja ennaltaehkäisevälle harjoittelulle. Liikkeitä harjoiteltiin koukkuselintakuulla, päinmakuulla, kyljin makuulla, konttaus- ja istuma-asennossa, joissa painonkannattelu on vähemmän haastavaa kuin seisten. Richardsonin (1999, 131) mukaan eri asentojen käyttö tukee oppimista, sillä stabiliteetista vastaavien lihasten löytyminen eri asennoissa vaihtelee yksilöllisesti. Asennot, joissa keho vapautuu pystyasennon edellyttämältä lihastyöltä edesauttavat myös liikekoordinaation tarkentumista. Sama näkemys liikekoordinaation tarkentumisesta sisältyy myös somaattiseen ajatteluun. Hannan (1988, 11) mukaan kehon vapautuessa pystyasennon kannatuksesta myös tottumukselliset asennon hallintaan liittyvät lihasjännitykset vapautuvat.

Lisäsin edelliseen kertaan verrattuna niska-hartiaseudun venytyksiä sekä selkärangan rullavia liikkeitä ja selän venytyksiä. Rentoutusharjoituksen toteutin Ideokinesis-menetelmän liikelinjaharjoituksena, jonka tavoitteena on linjata kehon painoa kannattelevaa luustoa neutraaliin tasapainottaen lihastyötä nivelten ympärillä ja sitä kautta kehittää lihastyön koordinoitua (Sweigard 1974). Harjoitus tehtiin CRP (The Constructive Rest Position) -asennossa eli korjaavassa lepoasennossa. Liikelinjoista käytin mielikuvaa energialinja tai vesisuihku. Ne kuviteltiin uloshengityksellä tiettyjen luuston osien väliseksi linjaksi.

Tunti 4. Rentoutumista ja rauhoittumista painottaen, kehonkuuntelua Pilates-harjoitteilla

” Neljäs kerta, pienten sekaannusten jälkeen oltiinkin vanhassa salissa ja neuvoteltiin break -poikien kanssa salinkäyttöoikeudesta. Päästiin sopimukseen, joten tunti käyntiin vaan.” (MK)

Toteutin neljännen kerran samalla sisällöllä kuin edellisen. Edellisen tunnin vähäisen osallistujamäärän vuoksi useimmille harjoitus oli uusi, joten kertasin hengitykseen ja tasapainoiseen pystyasentoon liittyvät asiat, mutta nopeutin ja selkeytin ohjeita pyrkien yhdistämään ne käytännön kokeiluun nopeammin. Annoin oppilaille myös kirjallisena kuvat ja nimet käyttämämme joogaliikkeistä sekä aurinkotervehdyksen ohjeet kotiharjoittelun avuksi.

Toinen päiväkirjapalaute vahvisti ensimmäisistä kirjoituksista saamaani näkemystä ja toi samalla myös uutta tietoa. Positiivisina päiväkirjoissa mainittiin rentoutus, venyttely, rauhoittuminen, mielikuvat, hengitys ja syvät lihakset. Tulkitsin oppilaiden kokevan tämän harjoituksen edellisiä kertoja rentouttavammaksi heidän ilmaisemiensa tunnetilojen perusteella. Liikkeiden tutuksi tuleminen oli monille myös merkityksellistä. Koin, että liikkeitä alettiin tutkia enemmän sisältä ulospäin. Oppilaat olivat löytäneet itselleen tarpeelliseksi koettuja asioita ja havainneet omia lihaskireyksiä. Muutama oppilas kuvasi jo nyt kannatuksen ja muutoksen tunnetta lantion asennossa. Rauhoittumiselle ja kehon kuuntelulle tuntui löytyvän merkityksiä. Hengityksen tarkkailuun oli jäänyt jo aikaa, ja siten myös sen merkityksen kokemiseen ja ymmärtämiseen. Rentoutumisen merkitys korostui päiväkirjateksteissä edelleen. Mielikuvat rentoutumisharjoituksiin liitettynä saivat myös hyvän vastaanoton.

Tunti 5. Kehon linjaamista mielikuvien ja hartiarenkaan vakauttaminen

”Ovet lukossa, lauluharjoitukset oven takana, joten meillä oli elävää musiikkia. Aloitin Ideokinesis-rentoutuksella (rauhottuminen, läsnäolo) en ole vielä varma onko se hyvä aloitustapa.” (MK)

Rentoutusharjoitukset tuntuivat oppilaiden kokemusten mukaan toimivan mielikuvarentoutuksina. Aloitinkin seuraavan tunnin edellisen tunnin päättäneellä Ideokinesis-rentoutusharjoituksella tietoisuuden herättämiseksi hengityksestä ja kehon neutraaliasennosta (Liikelinja eli vesisuihku -mielikuvat) (Sweigard 1974). Rentouden saavuttamiseksi keskityttiin normaaliin palleahengitykseen, joka on luonnollisin hengitystapa arkielämässä (Coulter 2004, 108, 120). Hengityksessä tarkkailtiin sekä vatsanpeitteiden että rintakehän nousua ja laskua, jolloin vatsalihakset voidaan pitää rentoina. Tämän tyyppisellä harjoittelulla pyritään ehkäisemään hengitysmalleja, joissa sisäänhengityksen apulihasten aktiivisuus korostuu. (ks. Richardson ym. 2005, 212.) Uloshengityksessä tarkkailtiin myös pallean rentoutumista rintakehän liikkeenä. Tässä kylkiluut palaavat sivuilta ja putoavat painovoiman avustamina rintakehän ja keuhkojen elastisuuden pienentäessä rintakehän mittasuhteita (McArdle 2001; 257). Harjoituksia tehtiin eri asennoissa.

Joogan staattiset liikkuvuusharjoitukset toteutin dynaamisesti Pilates-suoritustapaa käyttäen. Sisällytin joogaliikkeisiin Pilates-harjoituksissa opettamaani asennon vakauttamista hengityksen ja keskivartalon syvien lihasten avulla. Tällä halusin varmistaa selkärangan stabiliteetin ja liikkuvuuden tasapuolisen kehittymisen. Kendallin (1993, 128) mukaan rangan liikkuvuuden lisäämiseen sisältyy vaara harjoittelun liiallisesta tai väärään kohtaan kohdistuvasta vaikutuksesta. Stabioloimalla selkärangan, lantion tai hartiarenkaan asentoa harjoitusvaikutusta pyrittiin kohdistamaan liikettä tarvitseviin rangan osiin, etenkin rintarankaan. Teimme siis joogaa Pilates-harjoitusperiaatteilla.

Lisäsin luuston neutraaliasentoa tavoittelevien mielikuvien käyttöä tällä kertaa rentoutumisharjoituksen lisäksi myös liikeharjoituksiin. Etenin harjoituksissa näin asennon linjaamisesta (asentoryhti) liikkeen linjaamiseen (liikeryhti). Liikelinjat kuviteltiin uloshengityksellä tiettyjen luuston osien väliseksi linjaksi. Käytin yksittäisiä liikelinjoja niiden tavoitevaikutuksen mukaan. Joogan pyramidiasentoon siirtymisessä vesisuihkumielikuvat ”istuinkyhmyistä katon ja seinän rajaan” tavoittelivat lonkkanivelen liikkuvuutta sekä lantion ja lannerangan neutraa-

lia asentoa. Liikelinjalla ”rintalastan yläosasta kallonpohjaan” tavoiteltiin niskan ja hartiarenkkaan neutraaliasentoa. Joogan lankkuasentoon siirtymisessä pyrittiin tukemaan lantion asennon kannatusta, jota voidaan tehostaa mielikuvalinjalla ”lonkkaluun harjun etukärjistä vaakatasossa kohti toisiaan”. Ajatuksena on, että liikelinja vaikuttaa lantion asentoon koordinoimalla poikittaisen vatsalihaksen ja syvän lonkankoukistajan yhteistyötä (Sweigard 1974, 241–242, 287).

Rangan liikkeen tietoinen tarkkailu oli tärkeä osa harjoitusta. Tällä pyrittiin havaitsemaan oman liikkuvuuden ongelmakohdat, jotka estävät selkärangan neutraalia asentoa ja sitä ylläpitävien lihasten tukea. Tämä harjoitus toteutuu hyvin juuri rullaavissa liikkeissä. Kokemukseni mukaan ne parantavat kykyä pyöristää selkäranka ja tiedostaa poikittaisen vatsalihaksen aktiivisuutta. Harjoituksia tehtiin myös pareittain opetellen näkemään rangan liikkuvat ja jäykät kohdat. Avustaja auttoi suorittajaa hahmottamaan rangan rullaava liike ja sen neutraali asentoisten koskettamalla suorittajan nikamia liikkeen rytmissä.

Pilates-periaatteiden oppimisessa keskityimme rintarangan neutraaliasennon tiedostamiseen ja etenkin hartiarenkkaan vakauttamiseen lapatuen avulla. Havainnoimme lapaluun neutraaliasentoa selinmakuulla tiedostamalla lapaluuta litteänä selän ja alustan välissä (vasten kylkiluita) ja lapaluiden välin säilymisensä alustassa käsien liikkua. Rintarangan neutraaliasentoa tiedostettiin samanaikaisesti kylkiluiden pysymisenä alustassa selän puolelta myös sisäänhengityksen ja yläraajojen liikkeen aikana. Lapatukiharjoitukset olivat käden liikkeitä ja nojaliikkeitä, joissa keskityttiin lapaluun ja olkapään neutraaliasennon hallintaan havainnoimalla epäkäsihaksen ala- ja keskiosan sekä etumaisen sahalihaksen aktiivisuutta kokeilemalla sitä kädellä kyljestä kainalon alta.

Lopuksi keskityttiin säilyttämään samanaikaisesti lantion, rintarangan ja hartiarenkkaan neutraaliasentoa konttausasennossa tehdyissä liikkeissä.

Olin ottanut niska-hartiaseudun venytykset vakituiseksi sisällöksi harjoitusten loppuun. Myös niissä tavoiteltiin neutraaliasennon säilyttämistä lapaluiden, olkapään ja rintarangan asentoa vakauttamalla. Loppurentoutus jäi tekemättä, sillä aika loppui kesken. Minua harmitti se varmasti yhtä paljon kuin oppilaitakin. Puolustelin asiaa itselleni teettämilläni alkutunnin rauhoittumisharjoituksilla. Seuraavaksi kerraksi sovimme venyttelypainotteisemman harjoituksen.

Tunti 6. Kehon linjaamista venytyksillä ja vakauttamisella

Koska venyttely rentoutumisen ohella oli toivottu sisältö harjoituksiin, koin Pilates-periaatteiden soveltamisen venytysliikkeisiin tarpeellisenä entistä laajemmin. Venytyksissä korostin lantion ja hartiarenkaan asentoa, ohjaten hengityksen ja syvien lihasten yhteistyötä (ydintuki ja lapatuki), vaikka itse venytys kohdistuikin pystyasennon linjaamista estäviin kiireisiin lihaksiin (lonkankoukistajiin, alaselän lihaksiin, rintalihaksiin, kylkilihaksiin ja hartialihaksiin). Käytimme dynaamista venytystä etenkin hartiasoutuun, välttämällä ääriasentoja ja staattista yhden kohdan venyttämistä. Näin koin venyttelyharjoitusten edesauttavan neutraalin kehonasennon hallintaan tarvittavaa liikkuvuutta. Avustin melko paljon, kiertelin auttaen oppilaita löytämään neutraaliasentoa ja myös venytystä heidän sitä pyytäessään. Lopussa teimme rauhoittumisharjoituksen hengitysliikesarjalla, josta oli monia positiivisia mainintoja päiväkirjoissa. Tunti tuntui sopivan monelle. Harjoituksen koettiin vaikuttavan sekä kehoon että mieleen. Toiveet riittävästä venytyksistä etenkin niska-hartiaseudulle näyttivät toteutuvan. Arvelin että osa kokisi hengityksen ja syvien lihasten aktivoimisen yhdistämisen venytyksiin liian vaikeaksi tai rankaksi. Kuitenkin vain yhden oppilaan kommentti viittasi tällaiseen kokemukseen. Muut kokivat venytykset toimiviksi ja harjoituksen rentouttavaksi. Tunnin jälkeen muutama oppilas aloitti oma-aloitteisesti keskustelun kehonhuollon soveltuvuudesta koululiikuntaan. *”Mietimme miten saada tätä koululiikuntaan lisää. A8 ehdotti puolituntisia koulupäivän lomaan. Pitää saada pakolliseksi koululiikuntaan, ehdotettiin myös. A8 arveli, että kolmen kerran jälkeen saattaisi tulla asennemuutos. Lähtiessään hän totesi minulle” hyvä prokkis tää sun juttu.”* (MK)

Tunti 7. Kehonhuollon moniulotteisuus

Suunnittelin kurssia eteenpäin valitsemalla päiväkirjojen perusteella toimivimmiksi koetut harjoitteet ja pyrin näin toteuttamaan useiden kurssilaisten toiveita. Tehtävä tuntui todella haastavalta. Suunnittelin harjoitussisällön, joka sisälsi monipuolisesti vahvistavaa, venyttävää ja rentouttavaa harjoittelua. Sisällytin alkutunnin valmistaviin harjoituksiin edellisiltä kerroilta tuttuja rentouttavia ja dynaamisia liikkeitä. Ne olivat rangan rentoja kiertoja sekä heilahduksia ja swingejä, joissa pyrittiin vapauttamaan hengitystä sekä rentouttamaan niska-hartiaseutua ja selkää. Harjoitusta jatkoin teettämällä jo tavaksi tulleita joogavaikutteisia venytyksiä dynaamisesti, Pilates-hengitystä ja Ideokinesis liikelinja -mielikuvia käyttäen. Pilates-harjoituksissa vuorottelivat lantion ja hartiarenkaan vakauttamista painottavat harjoitukset

sekä rangan liikkuvuutta kehittävät rullaavat liikkeet. Keskivartalon hallintaa harjoittelimme erityisesti päinmakuulla, sillä idea oli jäänyt joillekin epäselväksi ja seuraavasta oppilaan kommentista totesin myös ohjaukseni olleen epäselvä ja tyyliiltään aivan muuta mihin pyrin. ”*En vain saanut liikkeitä tuntumaan siltä miltä pitäisi, varsinkaan vatsalihaksia. Jäi vähän epäselväksi miten voi pitää napaa irti maasta ja samalla painaa lantiota, selkää ja reisiä tiukasti maahan...* ” (A11)

Pilates-liikkeitä ohjatessani korostin ajatusta kehon ja rangan pidentymisestä liikkeen aikana. Tämä periaate työskentelystä pidennetyn kehon kautta (Latey 2001) ja näin samanaikaisesta liikkuvuuden kehittämistä luo mielestäni yhden merkittävimmistä eroista Pilates-harjoittelussa suhteessa perinteiseen lihaskuntotyöskentelyyn. Lopputunnin rauhallisissa venytyksissä painotin niska-hartiaseutuun kohdistuvia liikkeitä. Myös osa rentoutumisosioista kohdistui parityöskentelynä niska-hartiaseudun neutraaliasennon linjaamiseen. Ohjasin oppilaita havainnoimaan hartiarenkaan ja kaularangan neutraaliasentoa ja auttamaan käsin sen toteutumista parilla. Loppurentoutumisessa käytin Alexander-tekniikan suuntaavia mielikuvia, joiden tavoitteena on anatomisen neutraaliasennon edistäminen ilman ulkoista liikkeen tuottamista, kuten Ideokinesis-menetelmässäkin. Nämä olivat: 1. Anna niskan olla vapaa niin, että (*Let the neck be free, so that*) 2. Pää voi liikkua eteen ja ylös niin, että (*The head can move forward and up, so that*) 3. Selkä voi pidentyä ja laajentua (*The back can lengthen and widen*) (Drake 1991; Batson 1994).

Kurssi oli nyt puolivälissä ja katsoin tarpeelliseksi varmistaa, että olin kuunnellut oppilaiden toiveita kurssin toteutuksessa. Yhtä tärkeäksi koin ymmärtää, mitä ja miten oppilaat kokivat oppineensa kurssilla. Teetin välikyselyn, johon oppilaat kirjasivat kokemuksiaan toteutuksesta ja opettajan toiminnasta, heille mielekkäimmistä harjoituksista sekä pohtivat mikä heille on merkityksellisintä kurssilla. Kyselyn sai palauttaa nimettömänä. Oppilaiden toivomukset tun-tisisällöstä eivät yllättäneet minua. Eniten toivottiin venyttelytunteja sekä yhdistelmätunteja, jotka sisältävät venyttelyä ja rentoutumista. Viesti harjoitussisällöistä oli siis selkeä. Tärkeintä minulle opettajana oli kuitenkin ymmärtää syvemmin näiden harjoitussisältöjen merkityksiä oppilaille. Mahdollisuus irtaantuminen hetkeksi arjesta ja hyvän olon kokeminen oli oppilaille tärkeää. Merkityksellisimpänä oppilaat kokivat sen, että oppii itse vaikuttamaan olotilaansa ja hyvinvointiinsa. Niihin vaikuttamiseksi he pitivät tärkeimpänä oppia rentoutumaan

ja ehkäisemään niska-hartiaoireita. Osa koki myös jo oppineensa hallitsemaan oireitaan. Olin iloinen, että näinkin lyhyellä ajalla oppilaat olivat omaksuneet keinoja hoitaa itseään ja osasivat ilmaista omia oppimistavoitteitaan tuntemuksina. Lähdin tavoittelemaan näiden tuntemusten vahvistamista.

Tunti 8. Pallot tietoisuuden kehittäjinä

”Olimme oppilaiden omassa salissa, ensimmäistä kertaa. Pallot apuna suuntaamassa ja tehostamassa Pilates -liikkeissä, sekä lopussa ns. Kinetic Awareness -rentoutus palloa käyttäen. Pallo toimi kaikin tavoin hyvin. Oppilaidenkin mukaan sitä voisi kokeilla uudelleen.”

Tukeakseni oppilaiden mainitsemia tavoitteita kuunnella, rentouttaa ja rauhoittaa omaa kehoaan, hallita eri lihaksia sekä löytää oikeita suoritusasentoja, otin käyttöön harjoituksia Kinetic Awareness -menetelmästä. Toteutin kineettisen tietoisuuden harjoituksia käyttäen pehmeitä, halkaisijaltaan n. 24 cm palloja. Niiden tavoitteena oli helpottaa tietoisuutta tietyistä kehonosasta, tiedostamattomien jännitysten havaitsemista, liiallisesta kehon asennon ylläpitämisestä vapautumista ja työskentelevien lihasten aistimista. Harjoituksissa rentouduttiin aistien kehonosan painoa vasten palloa. Harjoitukseen yhdistettiin hengitys ja hidas liike, esimerkiksi kaularangan kierto sivulle niskan ja pään levätessä palloa vasten. Tämän tyyppiset harjoitukset, joissa palloa rullattiin niskan alla (kallon ja toisen kaularangan nikaman välillä), pyrkivät vapauttamaan tyypillisesti jännityksessä olevia niskan lihaksia. (Green 1992.) Harjoittelimme myös pään kannatusta syvän kaulalihaksen aktivoimisella, sillä joillakin pään kannatusharjoitukset olivat tuntuneet epämiellyttäviltä niskan alueella, kuten seuraavasta päiväkirjamerkinästäni käy ilmi.

”Keskustelin liikunnanopettajan kanssa edellisen tunnin keskivartaloliikkeistä, hän kertoi, että hänellä itsellään oli tullut edellisestä kerrasta päänsärkyä, tunnilla vatsalihasliikkeissä oli tuntunut kipua niskassa. Myös yksi oppilas kommentoi asiaa päiväkirjassaan. Tuli ehkä liikaa liikkeitä, joissa pään kannattelua, sillä pään kannatus ja asento eivät ole vielä löytyneet. Pään asento on haastava, myös seisten.” (MK)

Teetin pieniä pään nyökkäys- ja niskan pidentämisliikkeitä, joissa päätä pyrittiin pitämään painavana vasten palloa. Ajatuksena oli, että kannatuksen löytyminen syvällä kaulalihaksella helpottuu, kun pinnalliset lihakset voivat olla mahdollisimman rentoina. Rintarangan alueen liikkuvuutta harjoitettiin asettamalla pallo selän alle lapaluiden korkeudelle ja tehden kevyesti ojentavia ja pyöristäviä liikkeitä hengitykseen ja lantion neutraaliasennon hallintaan yhdistetynä. Hengitys suunnattiin myös selkäpuolelle vasten palloa tuomaan liikettä rintarangan alu-

eelle. Näiden rangan lähellä tehtävien harjoitteiden tarkoituksena on vapauttaa myös selkärangan lähellä sijaitsevia lihaksia ja hengitysilhaksia. Hartiarenkaan asennon parantamiseksi pallo asetettiin lapaluun alle siten, että se ohjaisi lapaluuta neutraaliasentoon litteäksi vasten selkää ja avasi samalla olkaniveltä neutraaliasentoon.

Lantion ja hartiarenkaan asennon vakauttamiseksi tehdyissä Pilates-vaikutteisissa lihastyön koordinoitiharjoituksissa pallo toi myös haastetta ja keskittymistä liikkeeseen. Tasapainon säilyttäminen pallon päällä selkärangan neutraaliasentoa halliten aktivoi syviä asentoa ylläpitäviä lihaksia monipuolisesti ja niiden työskentely on myös helpompi aistia. Richardson ym. (1999, 153; 2005, 229) suosittelevatkin epävakaiden alustojen käyttöä asentoa kannattavien lihasten aktivoitumisen helpottamiseksi. Pallolla työskentelyssä koin näin helpommaksi opettaa oikeaa suoritusasentoa, liikkeen suuntaa ja saada aikaan tarkoituksenmukaisten lihasten aktivoitumista. Esimerkiksi pallon sijoittaminen polvien väliin aktivoi reiden lähentäjälihaksia ja lantion pohjan lihaksia osallistumaan lantion neutraaliasennon hallintaan ja auttaa myös jalkojen asennon linjaamisessa.

Myös rentoutuminen onnistui palloa hyväksi käyttäen. Rentoutuminen oli aktiivista hengityksen ja tietoisuuden keskittämistä pallon koskettamaan kehonosaan ja sen jälkeen harjoitusvaihtuksen aistimista verrattuna vastakkaiseen puoleen. Kehonasennossa todettu muutos ja puoliero toivatkin voimakkaita kokemuksia uusista, paremmista asento- ja liike vaihtoehdoista. Näin harjoitus mielestäni tuki vanhojen liikemallien hylkäämistä ja uuden asennon oikeaksi kokemista. Havaitsin pallon parantavan huomattavasti myös keskittymistä. Näytti, että suurin osa oppilaista oli täysin läsnä omassa kehossaan ja liikkeessään. Oppilaiden päiväkirjoissa ilmaiset kokemukset olivatkin myönteisiä. Pallojen avulla löysin uuden toteutustavan, jonka koin yhdistävän omia kehon asennon linjaamiseen liittyviä tavoitteitani, oppilaiden tavoitteita ja heidän kurssin toteutukseen liittyviä toiveitaan. Oppilaatkin toivoivat palloharjoitusta uudelleen. Erään oppilaan mielestä se voisi olla apuna joka kerta, koska hänen mukaansa ”*se edesauttaa kehon yhteistoimintaa kokonaisuudessaan*” (A20). Olin todella hämmästynyt, että hän kykeni ilmaisemaan asian niin hyvin.

Tunti 9. Kehon linjaamista venytyksillä ja mielikuvilla

”Koin, että venyttely -niminen tunti oli tarpeen säännöllisin väliajoin oppilaiden motivaation ja jaksamisen säilymiseksi. Venyttelyn mieluisuus tulikin ilmi päiväkirjoissa.” (MK)

Koska venyttely laajassa merkityksessä oli muodostunut ydinsisällöksi, tuli olennaiseksi yhdistää neutraalin asennon hallintaa kaikkiin venytysharjoituksiin. Pilates-periaatteet ja mielikuvat muodostivat yhä vahvemman perustan ohjaukselleni. Oppilaat olivat saaneet sisältötoivomuksillaan minut ymmärtämään rentouden merkityksen vakauttamisen ohella. Nyt olin mielestäni tiedostanut asian siten, että se alkoi todella näkyä myös kurssin toteutuksessa ja ohjauksessani.

Aloitimme seuraavan venyttelytunnin piirissä. Teimme liikelinja-mielikuvaharjoituksen joogan vuoriasentomakuulla, joka oli aikaisemmin käytettyä korjaavaa lepoasentoa (CRP) haastavampi, mutta lähempänä pystyasentoa, joissa linjojen löytyminen oli tavoitteena. Kertasimme joogan aurinkotervehdykset lämmittävinä liikkeinä, sillä ainakin muutamat halusivat oppia sarjan vielä paremmin. Sisällytin harjoitukseen nyt enemmän oppilaiden toivomia perinteisiä, tutumpia venytyksiä. Suorituksia pyrin helpottamaan liikelinja-mielikuvilla ja hengityksen suuntaamisella. Sweigard (1974, 222) korostaa, että mielikuvien käytössä olennaista on tieto siitä missä ja mihin suuntaan luiden tulee muuttaa asentoaan suhteessa toisiinsa tehokkaamman asennon saavuttamiseksi. Mielikuvaliikkeen käyttö opetusmetodinä eroaa tahdonalaisesta yrittämisestä ja tekemisestä, jossa aikaisemmat tottumukset häiritsevät uuden lihaskoordinaation toteutumista (Sweigard 1974, 223). Ohjasin oppilaita keskittymään liikkeen kokemiseen kehossa ilman ulkoista yrittämistä tai tekemistä. Kannustin tiedostamaan mitkä kehonosat liikkuvat uloshengityksellä pois toisistaan, mitkä ehkä lähenevät toisiaan tai mitä kehossa tapahtuu. Mielikuvaliike opetusmetodinä tuotti päiväkirjojen perusteella elämyksellisiä oppimiskokemuksia, jossa liikettä kuvattiin kehon sisäisenä kokemuksena.

Uutena asiana kokeilimme CR-venytys tyyppistä menetelmää parityöskentelynä. Tässä menetelmässä venytettävää lihasta aluksi jännitetään isometrisesti ja hetken rentoutumisen jälkeen venytetään passiivisesti. Tavoitteena tällä menetelmällä on liikkuvuuden lisäksi vahvistaa lihaksia ja parantaa koordinaatiota (Ylinen 2002, 48–49). Koin, että harjoituksen käyttö vaatii opettelua etenkin avustuksen osalta ja huomasin, että osalla harjoitus ei tästä syystä toiminut erityisen hyvin. Myös päiväkirjoista kävi ilmi, että osa koki pariharjoituksen hyödyttömäksi juuri avustuksen vaikeuden vuoksi. Rentoutuksessa palasimme mielikuvaharjoitteluun. Käytin mielikuvaa ”Tyhjä Puku” (Sweigard 1974, 232–236), jossa rentoutuja korjaavassa lepoasennossa (CRP) luo mielikuvan itsestään laskostettuna pukuna. Mielikuvat tavoittelevat samaa kehonlinjausta kuin liikelinja -mielikuvat. Tiedustelin oppilailta auttavatko tietyt asiat ohjauksessa suorittamista. Tulkitsin oppilaiden ilmaisuista hengityksen ja mielikuvien auttavan juuri

kehontuntemuksen oppimisen kannalta tärkeissä asioissa, kuten keskittymisessä ja tietoisuudessa.

Tunti 10. Bodybalance - soveltava harjoitus

Oppilaiden kokemukset mielikuvista olivat minulle opettajana rohkaisevia. Tämä kannusti lisäämään mielikuvia kinesteettisten liikekokemusten rikastuttamiseksi. Lisäsin ohjaukseeni liikkeen laatuun ja luonteeseen liittyviä ilmaisuja, jotka korostivat tiettyä asiaa liikkeessä esim. rentoutta, pidentymistä, pehmeyttä, sulamista, virtaavuutta, vakautta, linjaa. Halusin myös vertailun vuoksi kokeilla harjoitusta, joka oli hieman haastavampi, monipuolisempi ja edellisiä nopeatempoisempi, mutta samalla juuri mielikuvia sisältävä. Tähän soveltui hyvin Bodybalance-harjoitus (Les Mills International Limited 2003). Bodybalance on musiikkiin koreografioitu ohjelma, joka sisältää Tai chi-, jooga- ja Pilates-vaikutteisia liikkeitä sekä rentoutumisen ja meditaation. Rentoutuminen tukee luonteeltaan muita käyttämiäni harjoitusmenetelmiä, koska se perustuu oman kehon kuunteluun. Tunnilla käytettävä ohjauskieli on mielikuvapainotteista ja ohjaajalla on tavoitteena tukea tunnin eri osioilla erilaisten kokemusten saavuttamista. Oppilaiden ilmaisut kokemuksistaan kuvasivatkin harjoituksen aikaansaamia elämyksiä ja tuntemuksia. Erilaista edellisiin tunteihin verrattuna oli musiikin systemaattisempi käyttö ja tietyllä tavalla sitovampi struktuuri, joka toisaalta vähentää opettajan mahdollisuutta reagoida tilanteen mukaan. Halusin tietää oppilaiden mielipidettä etenkin musiikin käytöstä ja tunnin flowsta, jotka olin kokenut puutteelliseksi edellisillä tunneilla. Oppilaat kokivat Bodybalance-tunnin hyvin eri tavoin. Monet pitivät siitä kokeilumielessä, muutama jopa kokonaisuudessaan sille ominaisen dynaamisemman harjoitustyylin vuoksi. Keskittymisen koettiin erilaiseksi kuin muilla tunneilla. Tunnin sopivuutta kokonaisuudessaan koululiikuntaan epäiltiin sen haastavuuden vuoksi.

”Nopeampi rytmisen/tempoinen tunti oli myös hyvä ja vaihtelua tuovaa. Varsinkin loppurentoutus korostui paremmin, siitä jäi hyvä olo. Enemmän itse silti pidän hitaampitempoisista, venytyksistä ja rentoutuksista. Kouluun sopisi hyvin helpommat jutut. Se mitä tänään tehtiin - joogaa musiikkiin – voisi olla joillekin liian vaativaa.” (A5)

Rentoutumisosio oli hyvin perinteinen joogan rentoutusharjoitus. Ohjasin harjoitusta mielikuvien, jotka kohdistuivat hengityksen tarkkailuun ja hengityksen avulla läsnäolon vahvistamiseen. Annoin vaihtoehtoja rentoutumisasennolle ja sen vaihtamiselle oman tuntemuksen mukaan. Minulle oli suuri yllätys, että rentoutumisen vaikutus ja luonne nousivat tunnin osioista

niin merkittävään asemaan. Olin alusta alkaen toteuttanut rentoutumisharjoitukset kehotietoisuutta korostaen. Oppilaiden ilmaisut vahvistivat käsitystäni kehonhuoltoon liittyvästä rentoutumisesta aktiivisena ja omassa kehossa sekä sen ehdoilla tapahtuvana harjoituksena. Oppilaiden kokemusten perusteella otin osaan tuntia musiikkia systemaattisemmin mukaan sekä annoin lisää aikaa liikkeen etsimiseen ja kokeiluun ennen tarkkaa ohjausta pyrkien virtaavaan etenemiseen. Jätin kuitenkin rauhallisen etenemistempon antaen oppilaiden itse valita myös oman suoritus- ja hengitysrytmensä.

Tunti 11. Pallot tietoisuuden kehittäjinä rentoudesta

Koska oppilaat olivat kokeneet pallojen käytön hyödylliseksi, otin pallot uudelleen käyttöön. Kovan flunssa-aallon vuoksi oppilaita oli paljon poissa koulusta, niin myös kehonhuoltokursilta. Paikalla olleet oppilaat vaikuttivat väsyneiltä ja puolikuntoisilta. Katsoin tarpeelliseksi muuttaa ennakkosuunnitelmaani, joten päätin painottaa rentoutta pallolla työskentelyssä.

Olin suunnitellut lämmittelyksi tutun joogan aurinkotervehdyksen. Varmistin kuitenkin kysymällä tehdäänkö, johon yksi oppilaista ehdotti, että ”*mieluummin jotain kevyttä*” (A2). Olimme kaikki samaa mieltä. Aloitimme tunnin liikelinja-mielikuvaharjoituksella. Harjoitus tehtiin korjaavaa lepoasentoa ja vuoriasentoa vaativampana pystyasennossa. Liikelinjamielikuvien avulla etsittiin sopivaa kannatusta ja rentoutta pystyasennon ylläpitämiseksi. Vaihdoimme tunnin alkuun suunnitellun joogan lempeiksi rangan herättelyiksi swingeillä ja rullauksilla. Pallon avulla teimme rangan liikkuvuutta ja keskivartalon hallintaa kevyillä niin sanotuilla pre-Pilates -liikkeillä. Totesin oppilaiden kehittyneen harjoittelussa huimasti. Havaitsin erityisesti eron suoritusten luontevuudessa ja rentoudessa suhteessa aikaisempaan. Lopussa teimme pitkään pallolla aktiivisia hengitys-rentoutusharjoituksia, joihin sisältyi selkärangan liikkeitä. Näkemykseni mukaan sekä minun että oppilaiden tavoitteet harjoituksesta toteutuivat, kuten seuraava oppilaan toteamus vahvistaa: ”*Todella ihana rauhallinen ja rentouttava tunti. Tällaista rentoutumista tulisi juuri hakemaan tältä kursilta*” (A19).

Tunti 12. Monipuolisia keinoja omakohtaiseen harjoitteluun

Olin koko kurssin ajan tiedostanut vaikeuden toteuttaa oppilaiden toiveita toisaalta rentoutuspainotteisesta ja toisaalta monipuolisista sisällöistä. Olin pyrkinyt muuttamaan toteutusta

luonteeltaan siten, että oppilaiden kehonhuollolle antamat merkitykset mahdollisuudesta irtaantua hetkeksi arjesta ja kokea hyvää oloa toteutuisivat mahdollisimman hyvin sisällöistä riippumatta. Oppilaat kokivat tärkeäksi myös oppia omakohtaisia keinoja rentoutumiseen ja niska-hartiaoireiden ehkäisemiseen. Suunnittelin tämän kerran harjoitukset erityisesti näitä merkityksiä toteuttamaan. Siksi harjoitukset koostuivat oppilaille jo tutuksi tulleista harjoitteista, joista tein myös kirjalliset ohjeet heille omakohtaista harjoittelua varten. Aloitimme jälleen liikelinja-mielikuvilla seisten vuoriasennossa ja etsien mielikuvien ja hengityksen avulla tasapainoa kannatuksen ja rentouden välillä. Kevennetyt, dynaamiset joogaharjoitukset olivat muodostuneet liikkeen ja hengityksen kytkeviksi kehon avaus- ja lämmitysharjoituksiksi. Pilates-periaatteilla toteutetut rangan rullausliikkeet olivat olleet ehdottomia suosikkeja koko kurssin ajan ja tasapainoharjoitukset olivat haasteellisuudessaan motivoivia sekä mielestäni vahvistivat läsnäoloa, tyyntymistä ja rauhoittumista. Pilates-liikkeillä toteutetut lantion, hartiarenaan ja rangan neutraaliasennon hallintaharjoitukset olivat fyysisesti raskaimpia, mutta joillekin erittäin mieluisia ja siitä syystä kertosimme myös ne. Erilaiset rangan taivutukset ja kierrot, niska-hartiaseudun venytykset ja aktiiviset rentoutusharjoitukset toteuttivat kaikille oppilaille yhteisiä toiveita sisällöistä. Tämä harjoitus kokosi näin ydinasioita, jotka olimme yhdessä kokeneet muodostavan kehonhuoltoharjoittelulle olennaista sisältöä koululiikunnan kontekstissa. Hengitys, liikkuvuus, hallinta, rentous ja keskittyminen ilmenevät myös seuraavasta oppilaan pohdinnasta.

”Oikein miellyttävä kerta, yksi parhaista. Kokonaisuudessaan työskentelytavat ja harjoitukset ovat vaikuttaneet pieniin lihaksiin aktivoimalla niitä. Liikkeen ja hengityksen yhdistäminen on helpottunut kovasti. Rentoutus harjoitukset ovat olleet hyviä. Pitkäaikaisella paneutumisella saavutan varmasti hyviä tuloksia. Tämä on ollut oikein erinomainen kurssi.” (A8)

Tunti 13. Tietoisuutta ja rentoutta erilaisin menetelmin, eli mitä saimme yhdessä aikaan

Viimeisellä kerralla teimme harjoituksen, johon olin pyrkinyt monipuolisesti kokoamaan oppilaiden mieluisimmiksi ja hyödyllisimmiksi sekä minun (opettajana) tärkeimmiksi kokemia harjoituksia. Ne tavoittelivat jaksamisen paranemista rentouttavilla harjoituksilla sekä tietoisuutta kehon neutraaliasennosta. Liikkeet valitsin siten, että oppilaiden olisi helppo muistaa ja toteuttaa niitä itsekseenkin myöhemmin. Salissa oli hieman viileä. Teimme siksi lämmittäviä liikkeitä runsaasti. Pyrin kuitenkin rentoutuspainotteiseen toteutukseen. Teimme selkärankaan lämmittäviä ja liikkuvuutta lisääviä harjoituksia kuten rullauksia, keinoja, taivutuksia ja heilahduksia. Venytykset painottuivat niska-hartiaseutuun ja rentoutumisharjoituksissa keski-

tyttiin kehon asentoon kohdistuviin mielikuviin sekä hengityksen tarkkailun. Tunnin jälkeen kiittelimme toisiamme kurssista ja moni halusi tehdä sen yksityisesti jättäytyen sivuun odottelemaan vuoroaan.

Kysyessäni oppilailta kurssin aikana kahta sanaa, joilla he kuvaisivat kurssia, sain vastauksiksi ”*rentouttava, piristävä, rauhoittava, mielenkiintoinen*” tai ”*hyödyllinen*”. Kokemuksia kuvattiin myös elämyksinä, kuten ”*pyörryttävä, taivaallinen, vinha*”. Itse kuvaisin kurssia sanalla empaattinen. Sellaiseksi koin suhteemme toisiimme kurssin aikana ja se ilmeni minulle molemminpuolisena kunnioituksena toisen työskentelyä kohtaan. Minulle syksy oli ollut antoisa, opettavainen ja rankka. Olinhan pitkästä aikaa takaisin koulumaailmassa ja muutos entiseen oli ilmeinen. Kiire, epäsäännöllisyys ja rasittuneisuus ilmaisevat mielteitäni oppilaiden syksystä. Koin, että koulumaailma on hyvinvoinnin kannalta vaikeasti hallittava kokonaisuus.

8. KOKEMUKSET KEHONHUOLTOKURSSISTA

Tässä tutkimuksessa toteutunutta kehonhuoltokurssia tarkastellaan kurssille osallistuneiden oppilaiden kokemusten valossa. Dewey (1938) näki kasvatuksen peruskysymykseksi yksilön kokemuksen tavoittamisen (Ojanen 2000, 95). Yksilöllisistä kokemuksistamme seuraa asioille antamamme merkitykset. Novakin (2002, 47–48) mukaan se tapahtuu prosessissa, johon sisältyy ajattelua, toimintaa ja tunnetta. Merkityksen antaminen tarkoittaa näin kokemuksen ymmärtämistä, tietynlaisen tulkinnan laatimista siitä. Kun myöhemmin käytämme tätä tulkintaa päätöksenteossamme tai toiminnassamme, merkityksen antaminen muuttuu oppimiseksi. (Ojanen 2000, 72.) Tässä kappaleessa 8 ja seuraavassa kappaleessa 9 kuvaan oppilaiden kehonhuoltokurssilta saamia kokemuksia ja niiden tulkinnasta syntyneitä merkityksiä ja oppimista. Vaikka kokemukset ovat aina yksilöllisiä, niissä on myös yhteisiä piirteitä, joiden voidaan ajatella kuvastavan tässä ajassa elävien muidenkin lukiolaisten merkitysmaailmoja. Oppijan omiin kokemuksiin perustuvan tarkastelun tarkoituksenmukaisuutta vahvistaa Rauhalan (2005, 120) ajatus siitä, että ihmisen olemassaolon myönteinen kokonaistila on parhaiten ihmisen itsensä arvioitavissa. Olennaista ei ole kokemuksen objektiivisuus vaan se, että oman olemassaolon onnistuneisuus on juuri sellainen miksi ihminen itse sen kokee. Oppimista tarkastellaan näin myös somatiikalle luonteenomaisesti ensimmäisen persoonan näkökulmasta, yksilön tietoisuutena tunteistaan, kehostaan, liikkeistään ja itsestään (ks. Hanna 1988, 20).

Toiminnan sopivuutta oppilaille tarkastelen käyttämällä mukailtua Kirkpatricin (1975) mallia, joka Koron (1994, 57–58) mukaan soveltuu itseohjautuvan oppimisen arviointiin. Siinä arviointi kohdistuu *reaktioihin* eli opetuksen ja opiskelun elämykselliseen kokemiseen, *oppimiseen* eli oppimiseen prosessina, *muutokseen* eli opetuksen seurauksena oppijan ajattelussa, asenteissa ja toiminnassa tapahtuneisiin muutoksiin sekä *vaikutuksiin* eli muutoksiin oppilaan arjessa. Oppilaiden kokemukset luovat mahdollisuuden näin arvioida kuinka laadukasta, sopivaa ja hyvää toimintaa on ollut heidän kannaltaan (ks. Uusikylä & Atjonen 2000, 162). Oppilaiden kokemuksia kurssista kuvaan välittöminä tunnekokemuksina, kokemuksina kurssin pitempiaikaisista vaikutuksista sekä kokemuksina toteutuksesta. Näitä kokemuksia en täysin onnistunut irrottamaan toisistaan kappalejaottelun mukaisesti. Näin joitain edellä mainittuja kokemuksia on nähtävissä läpi tulosten.

8.1. Tunnekokemukset

Tunteet ja elämykset ovat tärkeä osa kokemusmaailmaamme ja olennainen osa kokemuksellista oppimisprosessia (Ojanen 2000, 130). Kognitiivisessa lähestymistavassa tunteella tarkoitetaan sellaista kokemuksellista tilaa, jonka yksilö on itsessään havainnut, tulkinnut ja nimenyt. Emootion luonne riippuu siitä, millaista yleistä tietoa meillä on maailmasta ja sen toimintaperiaatteista. Toisaalta emootioiden syntyyn vaikuttavat tilannekohtaiset arvioinnit tapahtumien merkityksestä kokijan henkilökohtaiselle hyvinvoinnille. (Varila 1999, 74.) Tunnetila on yksilön arvio hänessä tietyllä hetkellä vaikuttavien tunteiden kokonaisuudesta. Tunnetilalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sellaista yksilön kokemuksellista tilaa, joka koostuu useammasta samanaikaisesta tunteesta, on kokijan itsensä havaitsema ja liittyy kokijan sisäisen tilan muutokseen. (ks. Varila 1999, 69.)

Oppilaat ilmaisivat päiväkirjoissaan paljon välittömiä tunteita ja tunnetiloja. Usein kirjoitukset alkoivat harjoituksen aikana tai välittömästi sen jälkeen koetuilla tunnetila ilmaisuilla. Ilmaisut olivat sekä fyysisiä että tunnetasoisia. Lähes kaikki koetut tunnetilat olivat positiivisia. Kuvaan oppilaiden sekä yksilöllisiä että yleisesti koettuja tunteita. Käsittelen laajemmin monille oppilaille usein kurssin aikana syntyneitä tunnekokemuksia, joista kiteytyi viisi yleisimmin koettua tunnetta: 1. *rentoutunut*, 2. *virkestynyt*, 3. *rauhottunut* 4. *kokonaisvaltainen hyvä olo* ja 5. *kevyempi ja liikkuvampi*

Yleisimmin koettu tunne välittömästi harjoituksen jälkeen oli *rentoutunut* olo. Arkielämässä rentoudella tarkoitetaan rauhallista, miellyttävää ja jännityksestä vapaata olotilaa. Rentoudella tarkoitetaan myös taitoa, jossa huomio siirretään omaan itseen ja pyritään aistimaan kehon tuntemuksia. Rentoutuneessa tilassa ajattelu muuttuu luonteeltaan enemmän kokonaisvaltaiseksi, luovaksi ja tunteenomaiseksi. Tämä tunnepitoinen ja luovempi puoli tuottaa myös liikumiseen liittyvän hyvänolon tunteen. (Kataja 2003, 17, 23, 33.) Hartleyn (1995, 106–107) mukaan työskentely syvemmällä tuntemisen tasolla kehon kanssa saa aikaan yleistä rentoutuneisuuden ja hyvänolon tunnetta tai muutosta havaitsemisessa ja tietoisuudessa. Kirjoittaessaan tietoisuudesta rentoutumisen kannalta Kataja (2003, 12–13) tukeutuu Dammassion ja Searlen näkemykseen kehon ja mielen yhteydestä. Sen mukaan keho ja mieli eivät ole erillisiä toisistaan, vaan saman kokemuksen ulottuvuuksia. Tämä ajatus sisältyy myös hermeneuttiseen filosofiaan. Tietoisuus muodostuu tunteista ja on kehollinen tapahtuma. Rentoutumisen

kannalta nämä ajatukset antavat pohjan ymmärtää rentoutumisen kokonaisvaltaisuus sekä kehollisena että psyykkisenä kokemuksena, psykosomaattisten oireiden helpottajana ja voimavarojen lisääjänä. Oppilaat kuvasivatkin rentoutuneisuuden tunnetta monilla erilaisilla ilmaisuilla, kuten kokonaisvaltaisena kokemuksena hyvästä olost, mielikuvilla ja tiettyjen kehonosien rentoutena. Näkemystäni mukaan voidaan olettaa, että oppilaiden tunnekokemukset liittyvät laajasti juuri rentoutuneisuuden kokemiseen. Näkemystäni tukee myös koettujen tunteiden yhteneväisyys tutkimustulosten kanssa, joissa selvitettiin rentoutusharjoitusten vaikutuksista osana liikunnanopetusta (Setterlind 1983). Kuvaan kuitenkin selkeästi rentoutuneisuuteen liittyviä ilmaisuja omana tunteenaan niiden runsauden vuoksi. Seuraavat ilmaisut kuvaavat kurssille osallistuneiden oppilaiden tyypillisiä kokemuksia rentoutuneisuudesta, joissa ensimmäisessä oppilas kuvaa kokonaisvaltaisempaa rentoutuneisuutta ja jälkimmäinen tiettyihin kehonosiin liittyvää rentouden tunnetta.

”Olo on nyt hyvin rentoutunut ja pehmeä.” (A4)

”Tämä kerta tuntui ainakin selälle ja hartioille todella mukavalta. Varsinkin hartioissa tuntuu rentoutuneelta.” (A3)

Edelliset oppilaiden rentouden kokemukset voidaan erotella yleiseksi ja paikalliseksi rentoudeksi. Rentous on yleistä, kun koko keho rentoutuu ja paikallista, kun vain tietty lihas tai lihasryhmä rentoutuu. Molemmat rentouden tyypit voivat olla osittaisia tai täydellisiä. Olennainen rentouden käsite kehon asennon hallinnan kannalta on osittainen rentous. Osittainen rentous on niiden lihasten rentoutumista, joita ei tarvita liikkeen suorittamiseen tai asennon ylläpitämiseen. Osittaisen rentous edellyttää tulemista tietoisiksi jännityksistä sekä eriasteisten jännitysten aistimista ja hallitsemista. Kehon asennon hallintaan liittyvä tarpeeton jännitys kohdistuu usein juuri niska-hartiaseutuun ja selkään. (Kataja 2003, 24.) Oppilaiden kokemukset osoittivat runsaasti juuri tämän alueen jännittyneisyyden vähenemistä.

Lihaskäntitys on myös monien negatiivisten tunnetilojen kuten levottomuuden, ahdistuksen ja pelon fyysinen ilmentymä. Laukaisemalla lihaskäntitystä voidaan näin vaikuttaa tunnetiloihin ja avata mahdollisuus myös psyykkiselle rentoutumiselle. (Kataja 2003, 26.) Bond (1996, 7) toteaa, että juuri näin tapahtuu havainnoivissa liikeharjoituksissa: kun fyysiset jännitykset poistuvat, myös emotionaaliset jännitteet vapautuvat. Seuraava oppilaan kokemus rentoutuneisuudesta ilmentää käsitykseni mukaan joogaharjoittelua tällaisena prosessina. Devereux

(2001, 17) korostaakin, että Hatha-jooga on kokonaisuudessaan rentoutumisprosessi, joka alkaa jännitysten vapautumisella lihaksista ja etenee lopuksi emotionaaliselle tasolle.

”Jooga ei tunnu mun jutulta, silti olo on joogan jälkeen rento ja levollinen.” (A1)

Vaikka rentoutuminen vaikuttaa ihmiseen aina sekä psyykkisesti että fyysisesti, on se hyvin yksilöllinen kokemus, jonka toiset kokevat enemmän fyysisesti ja toiset enemmän psyykkisesti. Rentoutumisen avulla on helppoa ja luonnollista yhdistää tunteet, mieli ja keho (Kataja 2003,10, 23, 27), kuten oppilaat sen tässä ilmaisevat.

”Mieleni on rauhoittunut ja olo on levännyt.” (A20)

”Mieli virkistyy aina näiden tuntien jälkeen, mutta kroppa tuntuu sänkyvalmiin levänneeltä.” (A13)

Oppilaiden tunnekokemuksille oli ominaista myös rentoutuneisuuden kanssa samanaikaisesti koettu tietyllä tavalla vastakkainen tunne *virkistyneisyydestä*. Bond (1996, 166) toteaaakin, että kun jännityksen vapautumisen kautta kehon asennossa tapahtuu muutos kohti tasapainoa, liittyy siihen myös kokemus energian muutoksesta. Lindhin (1998, 81–82) mukaan rentoutuneessa tilassa muun muassa energiataso on korkea, suoritustaso paranee ja itsehillintä kasvaa. Rentoutuneen olon tai rauhoittuneen mielen lisäksi oppilaat kokivat usein samalla virkistyvänsä ja saavuttavansa energisen tai levänneen olon.

”Tunnin jälkeen olo on aina rentoutunut ja pirteä ja kurssi on todella piristävä koulupäivän jälkeen.” (A9)

”Tunnin jälkeen olo oli rauhoittunut, mutta silti energinen.” (A2)

Kun oppilaat ilmaisevat kokevansa *hyvää oloa*, he puhuvat harjoittelun tasapainoisuudesta ja sen aikaansaamasta ihanasta olostai hyvästä fiiliksestä. Fortin ja Girard (2005) havaitsivat tutkiessaan Alexander-tekniikan vaikutuksia tanssijoilla, että harjoittelun alkuvaiheessa tunteukset kohdistuivat tiettyyn kehonosaan, kun taas harjoittelun edetessä tunteukset muuttuivat kokonaisvaltaisemmiksi. En havainnut näin olevan tässä aineistossa, vaan heti alusta alkaen osa oppilaista ilmaisi seuraavanlaisia kokonaisvaltaisia kehon tunteuksia:

Harjoittelu on hyvin tasapainoista ja tunnin jälkeen oli taas kokonaisvaltaisesti hyvä olo. Kiitos! (A19)

Ojasen (2000, 130) mukaan kokemuksiin sisältyy aina elämysten ja tunteiden kirjo. Havaitsin ilokseni tämän myös oppilaiden ilmaisuista. Kehonhuoltoharjoittelua kuvattiin elämyksinä, kuten *pyörryttävä, taivaallinen, vinha* tai *uskomaton*. Kokemuksia ilmaistiin myös voimakaina mielikuvina. Tunne *lentoa lähtemisestä* tai tietyn mielikuvan, kuten vesisuihkun, kokeminen kehossa kertovat saavutettujen kokemusten elämyksellisyydestä.

”Aivan uskomaton olo ja tuntui, että keholla on enemmän tilaa!” (A3)

”Olo on nyt sellainen, että voisi lähteä lentoa saman tien, kun suljen silmät. On tosi kevyt olo.” (A1)

Edellä kuvattuihin oppilaiden elämyksiin sisältyy tunnetta keveydestä ja tilasta kehossa. Myös Fortin ja Girard (2005) totesivat tanssinopiskelijoiden kokevan Alexander-tekniikkaharjoittelun jälkeen pituuden, laajuuden ja keveyden tunnetta. Rolf (1989, 286) toteaa, että tällainen tunne on ilmaisu tietoisuuden ja energisyyden tilan muutoksesta. Hän olettaa sen johtuvan kehon asennon muuttumisesta suhteessa painovoimaan, joka saa aikaan vakauden ja kannatuksen tunteen, jota seuraava oppilaan kokemus mielestäni kuvaa. ”Selkä on ’auki’ ja rento, silti tukeva. Lämmin olo” (A6). Tulkitsin myös ilmaisut venyneestä, pidentyneestä ja liikkuvammasta tuntemuksesta kokemukseksi kevyemmästä ja helpommasta olemisesta omassa kehossa, joka liittyy kehon asennon muuttumiseen taloudellisemmaksi suhteessa painovoimaan.

”Päällimmäisenä ajatuksena jäi sellainen venynyt olo.” (A6)

”Tuntuu heti, että lantio ja selkä pitenivät. Ihana tunti!” (A18)

Tunnetilan muuttuminen tuottaa poikkeavuuden elämyksen siihen asti vallinneeseen tilanteeseen (Varilan 1999, 69). Tuntemuksien yhteydessä oppilaat vertaavatkin usein oloaan tuntia ennen ja sen jälkeen. Kuvatessaan olotilaansa ennen tuntia, oppilaat tuovat esiin koulupäivän raskauden, istumisen jäljiltä olevan yleisen tukkoisuuden ja jäykkyyden tunteen, väsymyksen, päänsäryn ja niska-hartiaseudun kireyden. Usein tunnin lopussa nämä tuntemukset olivat poistuneet.

”Koulussa istumisen jälkeen selkä on aivan jäykkä ja tuntuu ettei veny minnekään, mutta toisaalta venytyksen jälkeen olo lihaksissa on rentoutunut.” (A5)

”Niskani olivat todella jumissa, mutta nyt tunnin jälkeen tuntuu hyvältä eikä kiristä yhtään!” (A15)

Kokemusvaiheessa nousseisiin tunteisiin palaaminen ja niiden esille tuominen on tiedostavan työskentelyn edellytys (Boud, Keogh & Walker 1985). Ojanen (2000, 123–124) korostaa, että ohjaajan tehtävä on rohkaista välittömän kokemuksen ja aistielämyksen tavoittamista sekä tietoisuutta siitä mitä kokemuksessa oli todellisuudessa tapahtunut. Somaattiselle harjoittelulle on ominaista tietynlainen ahaa-elämys. Saavutettu elämys voi syventää kokijan uskomuksia ja tietoa koetuksi ymmärrykseksi (Wilson, Peper & Hughes-Gibney 2003). Seuraavista ilmaisuista voi päätellä, että oppilaat tavoittivat näitä välittömiä elämyksiä ja ymmärsivät tunnetilan kautta harjoittelun vaikutuksen omaan jaksamiseen.

”Olo on nyt todella rentoutunut ja hyvä. Ennen tunnille tuloa olo oli melko tukkoinen, mutta nyt jaksaa taas paremmin.” (A3)

”Tullessa särki päätä, muttei enää. On ihanan venynyt ja rentoutunut olo.” (A19)

Aina harjoitus ei kuitenkaan vaikuttanut kokonaisvaltaisen positiivisesti. Harjoitus saattoi rentouttaa fyysisesti, mutta mieli jäi kuitenkin väsyneeksi. Hartley (1995, 106–107) toteaaakin, että joskus kehotyöskentely tuo esiin myös vähemmän miellyttäviä tuntemuksia, kuten kipua tai syvää väsymystä. Tämä on luonnollinen osa prosessia ja yhteydessä tuntemusten heräämiseen ja tiedostamiseen. Ojanen (2000, 158) toteaaakin, että kokemuksen tiedostaminen voi tuoda esiin myös sellaista mitä ei olisi toivonut.

”Päivä oli tuntunut ennen tunnille tuloa raskaalta ja siksi jooga osiot tuntui lähes ylittämättömiltä. Mieli on kovin väsynyt mutta huomaa kyllä, että olo on rentoutuneempi.” (A13)

Kasvatuksen kannalta on oleellista havaita, että tunteiden katsotaan toimivan käyttäytymistä energisoivina tekijöinä. Vaikka toiminnan tarkoitusta ymmärretään tavoitteesta käsin, voi toiminnan myötä viriävien tunteiden tarkastelu tuoda pitkäjänteisyyttä oppimiseen. Hyvään oppimiskokemukseen liittyykin olennaisena myönteinen tunnekokemus. (Varila 1999, 85.) Myönteiset tunteet voivat merkittävästi edistää oppimisprosessia säilyttämällä mielenkiintoa opittavaan asiaan (Boud ym. 1985). Koro (1993, 58–59) tuo esiin merkityksellisenä myös

arvioinnin kohdistamisen opetuksen tai opiskelun elämyksellisyyden kokemiseen, sillä opiskelija määrittää suhtautumisensa opiskeluunsa pitkälti niiden elämyksellisten kokemusten varassa, jotka hän kulloinkin opiskelustaan saa. Tunteiden läsnäolo, niiden sitoutuminen ja kanavoituminen oppimistapahtumaan on näin mahdollisuus ja resurssi kokonaisvaltaisen oppimisen edistämiseksi (Novak 2002, 142–144, Varila 1999, 86). Näkemykseni on, että kehonhuoltokurssi antoi useimmille oppilaille elämyksellisiä ja kokonaisvaltaisia kokemuksia, kuten seuraava oppilaan kokemus mielikuvien kautta saavutetusta voimaantumisen tunteesta kuvaa.

”Tuntui välillä siltä, että olisin ollut yhtä musiikin kanssa. Tuli kaikkivoipaisuuden tunne, olis voinu vaikka lähteä lentämään. Ihan kuin olisin elänyt musiikin kanssa ja musiikissa. Tunti eteni sujuvasti. Ohjeet ymmärsi helposti ja sisäistettyään ne pystyi tekemään ne ja saamaan voimaa itselle. Tykkään tasapainottelu-jutuista ja ne olivat upeita. Nimetkin, kuten soturi, aurinko, horisontti... kuulostavat niin suurilta ja mahtavilta, että olo tuli voimakkaaksi. pystyin maalaamaan auringon, vetämään horisontin rajat ja olemaan soturi. ehkä viimeinen samurai, tai jotain. Mutta hyvältä tuntui.” (A1)

8.2. Kokemukset vaikutuksista

Välittömien tunnekokemusten lisäksi oppilaat kokivat myös kehonhuoltoharjoittelun aikaansaamia pitempikestoisia vaikutuksia. Oppilaat kirjoittivat kurssin vaikuttaneen positiivisesti omaan jaksamiseensa. He kokivat jaksamisen paranemiseen vaikuttavan niska-hartia-selkäreiden vähenemisen ja keinojen oppiminen niiden hallintaan sekä mielialan ja voiminnan paranemisen. Mielialaan ja voiminnan paranemiseen liittyviä vaikutuksia käsittelen kappaleissa 9.1 ja 9.2. Kurssi vaikutti myös oppilaiden kiinnostukseen omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen. Kehonhuoltokurssin vaikutukset herättivät motivaatiota harjoitteluun sekä lisäsivät omasta hyvinvoinnista huolehtimisen tärkeäksi kokemista, kuten oppilas seuraavassa asian kokoavasti ilmaisee:

”Se antaa voimia ja on mielenkiintoista. On parempi olo kun tekee ja harrastaa. Oman kehon tuntemus on tärkeää. On hyvä osata rentoutua ja ajatella itseään kaiken muun kuten koulutyön keskellä.” (A3)

8.2.1. Vaikutukset niska-hartia-selkäreisiin

Jaksamiseen ja voiminnan paranemiseen oppilaat kokivat vaikuttaneen erityisesti niska-hartia- ja selkäreiden vähenemisen. Alku- ja loppukyselyyn sisältyneen psykosomaattisten oireiden esiintyvyyttä kartoittavan kysymyksen (Kouluterveys 2000 kysymys 24/ Stakes) vastausten analyysi osoitti, että kysytyistä oireista edellä mainittujen oireiden kokemisessa tapahtui vähenemistä kurssin aikana. Vastauksista ilmeni, että seitsemän oppilasta koki kurssin alussa niska-hartia-selkäreitä tai päänsärkyä ”lähes joka päivä” Heistä kuusi koki niitä kurssin loppussa korkeintaan ”noin kerran viikossa”. Yhdellä oppilaalla oireet eivät vähentyneet. Myös muut oppilaat kirjoittivat päiväkirjoissa ja loppukyselyssä kokeneensa oireiden vähenemisestä tai lieventymisestä. Heistä ainoastaan yksi koki saaneensa vain jonkin verran apua. ”*Niska -hartiakivut ei ole pahoja enää*” (A18).

Oppilaat kirjoittivat päiväkirjoissa niska-hartia-selkäreiden vähenemisestä jo kurssin alkupuolella ja etenkin puolivälissä. Eniten he kokivat niskakipujen vähenemistä ja niskalihasten kestävyysparanemista. Muita koettuja vaikutuksia olivat hartia- ja päänsärky, lihaskireyksen ja selän jäykkyyden tunteen väheneminen. Päiväkirjoista tehdyn monivalintakyselyn tulosten mukaan kaikki oppilaat kokivat harjoituksen jälkeen selän liikkuvammaksi ja kahta oppilasta lukuun ottamatta kaikki kokivat harjoittelun vaikuttaneen selän liikkuvuuden paranemiseen yleisesti (liite 8, taulukko 1). Oireiden vähenemisen koettiin välittyvän myös parempana jaksamisena koulussa.

”Niskat ovat paremmassa kunnossa ja sen huomaa jaksamisesta, niskalihakset eivät väsy niin nopeasti kuin ennen ja särkyä ei ole ollut.” (A15)

”Olen löytänyt keinon hallita niska-hartiaseutua ja selkää ja saanut apua vaivoihin. Selkä tuntuu nykyään vasta näiden neljän kerran jälkeen paljon liikkuvammalta ja olo on koulussa-kin parempi. Käyn säännöllisesti hierojalla ja sain sieltäkin palautetta, että tämä juttu on todella toiminut ja lihakset eivät ole niin kireät. Seuraava hierontakertakin laitettiin paljon kauemmaksi, mitä se yleensä on, koska hieroja arveli minun pärjäävän nyt paremmin. Olen todella tyytyväinen!!!” (A3)

Oppilaat kokivat kurssin aikana tehtyjen harjoitusten avulla oppineensa keinoja myös itse vähentää niska-hartia- ja selkäreitä. Tyytyväisyyden tunnetta lisäsi juuri kokemus omista vaikutusmahdollisuuksista ja keinoista hallita oireita. Avun saaminen ja oireita ehkäisevien keinojen löytäminen olivatkin monille kurssin merkityksellisin asia.

”Niska-hartiakivut ovat vähentyneet. Olen kotona venytellyt ja jumpannut niitä. Myös jooga-liikkeitä olen tehnyt ja huomannut niistä olevan apua!” (A2)

[Merkityksellisin asia, välikysely]

”Se, että olen löytänyt tehokkaan keinon, jonka avulla pystyn hallitsemaan tehokkaasti kehoni eri lihaksia, varsinkin niska-hartiaseutua ja selkää. On ollut mukava huomata, että itse pystyy näinkin paljon vaikuttamaan.” (A3)

Oppilaiden runsaat kokemukset niska-hartiaoireista kuvaavat näiden oireiden yleisyyttä laajemminkin. WHO-koululaistutkimuksen (1984–2002) tulosten mukaan nuorten niska-hartiaseudun kivut ovat yleisin ja myös selkeimmin yleistynyt oire. Oireet lisääntyvät tutkimuksen mukaan iän mukana ja ovat yleisempiä tytöillä. (Välimaa 2004.) Hakalan ym. (2002) tutkimustulokset osoittivat niska-hartiaoireita ja alaselän kipuja esiintyvän yleisimmin 18-vuotiailla tytöillä, joita suurin osa oppilaista tässä tutkimuksessa edusti. Myös korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen 2000 tulokset osoittavat näiden oireiden yleisyyden (Castren ym. 2004). Tutkimuksessa todettiin niska-hartia- ja selkäoireisilla esiintyvän myös stressin kokemista ja psyykkisiä oireita enemmän kuin vertailuryhmässä. Vastaavia tutkimustuloksia on saatu myös lukiolaisten oireilusta. Niska- ja hartiaoireilun todettiin olevan yhteydessä samanaikaiseen stressin kokemiseen (Niemi ym. 1997) sekä alakuloisuuteen ja masentuneisuuteen (Siivola 2003). Myös Hetlandin ym. (2002) tutkimustulokset osoittivat, että oppilaiden koettu somaattinen (mm. päänsärky, vatsakipu, selkäkipu, niskakipu) ja psyykinen oireilu (mm. alakuloisuus, hermostuneisuus, nukkumisvaikeudet, väsymys) korreloivat vahvasti keskenään. Tutkijat pitävät yhtenä mahdollisuutena, että nämä kaksi oireilun dimensiota ilmentävät eritasoista stressiä. Myös tässä tutkimuksessa oppilaat ilmaisivat niska-hartia-selkäoireiden ja jaksamisen olevan yhteydessä toisiinsa. Niska-hartiakipujen väheneminen ja selän liikkuvuuden paraneminen vaikuttivat rentouttavasti ja myönteisesti oppilaan olotilaan. Castren ym. (2004) toteavat tutkimustuloksiinsa viitaten, että opiskelijan niska-hartiaoireet eivät ole puhtaasti tuki- ja liikuntaelimestön oireita vaan osa kokonaisvaltaista terveydentilaa, johon liittyy myös psyykkisiä tekijöitä. Opiskelijoiden toivotuin ennaltaehkäisevä terveystalvelu aihe olikin stressinhallinta. Tämän tutkimuksen tulokset osittivat myös, että oppilaat kokivat rentoutumisen oppimisen tärkeimmäksi aihealueeksi niska-hartiaoireiden ehkäisemisen ohella.

”Toivon, että saan voimia koulunkäyntiin ja opin rentoutumaan. Minulla on aika usein niskat ja yläselkä jumissa ja toivoisin saavani apuja siihen.” (A13)

8.3.2. Kiinnostus omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen

Kurssi herätti kiinnostusta omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen ja halua jatkaa kehonhuoltoharjoittelua itsenäisesti tai ohjattuna harrastuksena. Kiinnostuksen heräämiseen vaikuttivat harjoittelun hyvinvointivaikutukset, oman kehityksen huomaaminen ja tutustuminen erilaisiin kehotekniikoihin. Tietojen ja taitojen opettelemiseen liittyy usein odotus niiden transferoitumisesta niin, että niitä pystytään käyttämään myös muissa yhteyksissä, kuin missä ne on opittu (Rauste-von Wright ym. 2003, 124). Oppilaiden tavoitteena oli oppia keinoja omakohtaiseen kehonhuoltoon. Tämä on intentionaalista eli aktiivista transferia, joka perustuu oppijan pyrkimykseen luoda edellytyksiä transferille jo oppimisvaiheessa (Rauste-von Wright ym. 2003, 129). Loppukyselyn ja päiväkirjojen mukaan yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki olivat käyttäneet oppimiaan harjoituksia kurssin aikana myös itsenäisesti harjoitellen. Muutamille oppilaille harjoittelu oli muodostunut tavaksi. Yksi oppilas oli opettanut oppimaansa myös muille ja neljä oppilasta ilmaisi käyttävänsä harjoituksia tukemaan harrastustaan. Oppilaiden kokemukset kehonhuoltokurssin sisältöjen käytöstä viittaavat siihen, että niitä voisi soveltaa monilla eri elämänalueilla kuten myös Linden (1994) tuo esiin tarkastellessaan so-maattista kasvatusta osana liikuntakasvatusta.

”Kurssi on herättänyt mielenkiintoni yleensä kehooni, ryhtiin, lihaskuntoon, ja venyvyyteen. On ollut mukava huomata kuinka on venynyt aikaista paremmin.” (A2)

”Olen kokeillut oppimiani juttuja äitiin ja kavereihin ja minulle on tullut tavaksi tehdä joitain liikkeitä aina aamuisin sängystä noustuani.” (A1)

”Hengityksiä olen käyttänyt. Se, että harjoitellaan erilaisia hengityksiä, on auttanut soittamisessa, jossa oikea hengitys on tärkeää.” (A5)

Tutustuminen eri menetelmiin auttoi osaa oppilaista löytämään omaa mielenkiintoa ja tarpeita vastaavan kehonhuoltomuodon. Tämä herätti kiinnostuksen jatkaa harjoittelua myös ohjattuna harrastuksena ja perehtyä tekniikoihin syvemmin. Osa oppilaista kiinnostui joogasta, pilateksesta tai taijista. Yksi oppilas halusi aloittaa entisen tanssiharrastuksensa uudelleen. Harjoittelun aikaansaamien tunnetilojen muuttumisen havaitseminen kirkasti harjoittelun merkitystä ja vaikutti sen kautta päätökseen jatkaa harjoittelua.

”Parasta kurssissa oli kuitenkin se että sen avulla sai kokonaiskuvan kaikenlaisista kehonhuoltotekniikoista. Pilates ja Taiji olivat minulle täysin uusia ja niitä oli ihana kokeilla. Pilates harjoitukset eivät tuntuneet täysin omilta enkä niitä tule jatkamaan missään. Taiji taas oli

erittäin rentouttavaa ja rauhoittavaa ja juuri minulle sopiva. Sitä voisi harrastaa jatkossakin jossain. Kaiken kaikkiaan kurssi kasvatti paljon tietoa kehonhuollosta ja sai kiinnostumaan siitä.” (A19)

8.3. Kokemukset kehonhuoltokurssin toteutuksesta

Pyrkimyksenäni oli kehittää toteutusta, johon oppilaiden oppimisintentiot voivat suuntautua ja jota he pitävät oppimisen kannalta mielekkäänä ja merkityksellisenä itselleen (ks. Atjonen 1995, 85). Olennaiseksi nousee näin toiminnan sopivuuden tarkastelu oppilaiden kokemusten näkökulmasta. Tässä kappaleessa kuvaan oppilaiden kokemuksia opetussisällöistä ja menetelmistä, ohjauksen kannalta olennaisista asioista sekä oppilaiden ja liikunnanopettajan kokemuksia kurssin soveltuvuudesta koululiikuntaan. Kuvaan myös näiden valossa tekemiäni valintoja ja ratkaisuja toteutuksessa.

8.3.1. Kokemukset opetussisällöistä ja -menetelmistä

Oppilaiden kokemukset tuntien toteutuksesta olivat lähes kaikki myönteisiä. Yleisesti oppilaat kuvaavat tunteja ja harjoituksia sanoilla mukava, ihana, kiva ja mahtava. Näiden ilmaisujen yhteydessä mainitaan merkityksiä, jotka vaikuttavat positiivisiin kokemuksiin. Merkitykset ovat *auttava, hyödyllinen ja mielenkiintoinen*. Tärkeintä oppilaille oli, että harjoittelu on *auttavaa*. Eniten apua he kokivat saavansa venytys-, rentoutus- ja hengitysharjoituksista. Näitä sisältävä yhdistelmäharjoitus koettiin sisällöltään toimivimmaksi. Venytysharjoitukset auttoivat eniten fyysisiin oireisiin. Etenkin venytysten välittömän rentouttavan vaikutuksen kokeminen lihaksistossa ja sitä kautta koko olotilassa koettiin merkitykselliseksi.

”Varsinkin niska-hartia venytykset tuntuivat auttavan, ihmeellistä kyllä, noinkin lyhyen venytyksen jälkeen todella hyvin.” (A3)

”Minulla on usein niskahartiaseudun jäykkyyttä, joka tulee siitä kun joutuu istumaan koulun kovilla ja epämukavilla penkeillä huonossa asennossa. Oli joskus ihanaa kun venyteltiin juuri tätä niskahartiaseutua kehonhuollosta joka oli ollut monta päivää kipeä.” (A4)

Toteutuksen vastapainoisuus sekä fyysisesti että psyykkisesti muulle koulunkäynnille koettiin auttavaksi. Koulussa istumisen fyysinen kuormittavuus kehoon korostui eniten selkään ja hartiaaseutuun. Selän dynaamiset rullaukset, kierrot ja taivutukset sekä niska-hartiaseudun, kaulan

ja kasvojen lihasten venytykset koettiin parhaiten auttavan koulutyöskentelyn aiheuttamiin lihaskireyksiin, helpottavan selkärangan jäykkyyttä ja rentouttavan kehoa myös kokonaisuudessaan.

”Selkä pyöristykset olivat ihania. Koulussa istumisen jälkeen selkä on aivan jäykkä ja sitä on kiva päästä välillä sitten jumpsluttelemaan. Enemmän voisi olla vielä juuri yläselälle ja hartioille, sillä ne ’kärsivät’ yleensä eniten.” (A5)

Rentoutumis- ja hengitysharjoitukset koettiin enemmän psyykkisenä vastapainona koulupäivälle. Niiden koettiin tyhjentävän ja parantavan mieltä. Kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että jokainen tunti olisi hyvä päättää rentoutumiseen. Oppilaat pitivät tärkeänä rentoutusharjoitusten monipuolisuutta. Käytettyjä rentoutusharjoituksia pidettiin myös toimivina.

”Varsinkin lopputunnin energia haku (hengitysharjoitus) auttoi sateiseen masennukseen.” (A19)

”Varsinkin vesisuihkurentoutus oli tosi mukava. Oliskin oikein hyvä, jos aina tunnit loppuisivat rentoutukseen.” (A17)

Kokemukselliseen oppimiseen liittyy ajatus, että jokaiselle osallistujalle annetaan lupa kokea ja tuntee sitä, mitä hänen mieleensä nousee (Ojanen 2000, 123). Olennaista on oman tunnetilan tiedostaminen, jossa myös negatiiviset tunteet voivat tulla esille käsiteltäväksi. Tämä ajatus nousi merkitykselliseksi myös kehonhuoltokurssin toteutuksessa, kuten oppilas seuraavassa kokemuksessaan rentoutumisharjoituksesta ilmaisee.

”Rentoutus oli ihan huippu! Eniten pidin siitä, että annettiin ajatuksen virrata. Ei siis tyyliin. ajattelet vain iloisia asioita. Älä mieti koulumurheita...” (A11)

Rentoutusharjoituksista kirjoitettiin paljon, mikä mielestäni osoittaa miten tärkeäksi oppilaat kokivat juuri rentoutumisen oppimisen. Oppilaat toivoivat kurssin alkupuolella toistuvasti lisää rentousharjoituksia. Tiedostin ajoittain, että en riittävästi kuunnellut oppilaita tässä asiassa. Pohdin sitä myös omassa päiväkirjassani. Toiveet rentoutumisharjoituksista toistuivat päiväkirjoissa lähes kurssin puoliväliin saakka. Sen jälkeen oppilaiden kirjoitukset mielestäni osoittivat, että olin lisännyt rentoutumista sisältöihin, mutta kertoivat myös siitä, että yhä useammat harjoitteet, kuten jooga, oli alettu kokea rentouttaviksi.

”Tänään oli mukavaa mielestäni kun oli noita ns. ’rentoutusjuttuja’. Mielestäni voisi olla enemmänkin samankaltaisia harjoituksia jatkossa. Jännää huomata kuinka olo tuntuu aina rentoutuneelta näiden joogatuntien jälkeen.” (A7)

”Toivoin enemmän rentoutusta ja venytyksiä, joten toivomukseni on otettu hyvin huomioon! Kiitos!” (A13)

Oppilaat arvioivat sisältöjä myös niiden *hyödyllisyyden* mukaan. Hyödyllisyyden kokemisessa olennaista ei ollut välitön muutos tai vaikutus olotilassa. Hyödyllisyyden tai toimivuuden kokeminen perustui enemmän oivallukseen ja tietoisuuden kehittymiseen harjoituksen merkityksestä. Tietyn liikkeen tai menetelmän avulla oppilas saattoi oivaltaa asioita oman kehon asennosta, liikkeen suoritustekniikasta tai tiedostaa tiettyjen lihasten aktivoitumista. Näiden kautta syntyi kokemus sisältöjen hyödyllisyydestä oppimisen ja oman hyvinvoinnin kannalta.

”Mielestäni palloharjoitukset olivat hyviä ja huomasin uusia asioita perusasennostani ja ryhdistä.” (A7)

”Rentoutus harjoitukset ovat olleet hyviä. Pitkäaikaisella paneutumisella saavutan varmasti hyviä tuloksia.” (A8)

Tietyt opetussisällöt koettiin hyödyllisiksi ja käyttökelpoisiksi myös muissa konteksteissa. Hengitysharjoitusten käyttö ja vaikutus koettiin erityisen hyödylliseksi musiikkiharrastuksissa. Tässä työssä käytettyjen hengitys-, rentoutus- ja mielikuvaharjoitusten kanssa samankaltaisia harjoituksia onkin tutkittu muusikoilla asentovirheiden korjaamiseksi ja hengityksen tehostamiseksi. Tutkimustulokset antavat viitteitä näiden harjoitusten hyödyllisyydestä. (Medof & Hallberg 1993; Sehmann 2000.)

”Oli myös hyvä, kun keskityttiin hengitykseen, sillä itselleni sillä on tärkeä osa muissakin harrastuksissa, kuten [poistettu instrumentti MK] soittamisessa.” (A5)

”Tästä on mukava lähteä laulutunnille kun sai vielä mukavasti energiaa loppuhengitysrentoutuksissa.” (A18)

Kehonhuoltoharjoittelu koettiin myös *mielenkiintoiseksi*. Uusien asioiden lisäksi harjoitusten mielenkiintoisuuteen vaikutti se, että harjoittelu oli sopivan monipuolista, vaihtelevaa ja haastavaa. Monet pitivät rikkautena juuri harjoittelun monipuolisuutta ja vaihtelevuutta. Vaikka rentoutus- ja venytysharjoitukset koettiin olennaisina ja tärkeimpinä sisältöinä, myös hie- man rankemmat, niin sanotut lihastyöpainotteisemmat, sisällöt koettiin sopivana vaihteluna. Myös tuntien aiheiden vaihtelevuutta pidettiin hyvänä. Taidollisesti vaativammat ja tempoltaan nopeammat harjoitukset toivat osan mielestä sopivasti haastetta ja mielenkiintoa harjoitteluun.

”Mikään ei tuntunut kovin vaikealta, mutta esim. tasapainon pitäminen ja hengitys samanaikaisesti oli haasteellista. Mielenkiintoinen, hyvä tunti. Aurinkotervehdys oli myös hieman haasteellinen, sitä voisi harjoitella itsenäisesti” (A18)

”Tunti oli aika nopea tempoinen ja tuli aika paljon uusia liikkeitä, mutta se ei ollut ollenkaan huono juttu. Vaikka piti keskittyä hyvin ja pysyä mukana, oli vaihtelua että tehtiin välillä muusiikin mukaan ja ei ollut niin hidas tempoista. oli hyvä että oli lihaskunto harjoittelua mukana. Tunnista jäi pirteä olo! ☺” (A4)

”Tuntien monipuolisuus piristi. Toisinaan oli hyvä, että tunti oli vain rentoutusta tai venytelyä ja sai todella vain ”olla”. Ja sitten oli myös hieman vaativampia tunteja, jotka nekin toimivat osaltaan. Jos olisi ollut vain rentoutusta tai vain lihaskuntoa, olisi ehkä ollut pian liian yksitoikkoista.” (A5)

8.3.2. Kokemukset oppimiseen vaikuttavista tekijöistä

Oppimista edistäväksi koettiin liikkeiden tutuksi tuleminen. Liikkeiden ja liikesarjojen tutuksi tulemistä pidettiin tärkeänä liiketuntemuksen ja sen kautta harjoitusvaikutuksien kokemiselle. Käytin heti alusta alkaen yhtenäistä terminologiaa liikkeiden nimistä ja pyrin toistamaan liikkeitä vaikkakin usein hieman eri versiona tai yhdistettynä eri liikkeisiin. Oppilaat toivoivat myös kirjallista materiaalia harjoituksista ja liikkeiden nimistä oppimisen helpottamiseksi ja omakohtaista harjoittelua varten. Kurssin alkupuolella jaoin oppilaille kirjallisen kuvitetun materiaalin joogaliikkeistä ja kurssin lopussa oppilaiden hyödyllisimmiksi kokemista liikkeistä.

”Uskon kyllä, että pidemmän päälle, kun pääsee kunnolla liikkeisiin sisälle, nämä kerrat rentouttavat oikein kunnolla. Odotan innolla, että liikkeistä tulee ns. rutiinia eikä tarvitse enää koko ajan katsoa, mitä ohjaaja tekee.” (A17)

”Olisikohan kurssin lopuksi mahdollista saada jollain monisteella joitakin niitä esim. tasapaino – tai venytysharjoituksia? Vaikka ihan yksinkertaisilla tikku-ukoilla. Silloin niitä voisi harjoitella kotonakin.” (A5)

Omaksumisen helpottamiseksi osa toivoi, että liikkeiden suorittamiseen olisi enemmän aikaa, harjoituksia toistettaisiin pitempään ja useamman kerran. Sweigardin (1974, 276) mukaan liikemallin muuttaminen edellyttää juuri hidasta työskentelyä, jotta reagointi vanhojen tottumusten mukaisesti voidaan estää. Myös Hanna (1988, 96) korostaa hitaan liikkeen merkitystä liikkeen havainnoin ja aistimisen tarkentamiseksi. Oppilaiden näkemykset tämän tyyppisestä

harjoittelusta olivat erilaisia. Kaikki oppilaat eivät olleet valmiita tällaiseen työskentelyyn. Seuraavat oppilaiden kirjoitukset kuvaavat tätä eroa.

”Tahti tunnilla voisi olla entistä hitaampi ja samaa harjoitusta toistaa jopa pitempään tai useamman kerran puolentoista tunnin aikana, niin ne jäisivät paremmin mieleen ja alkaisivat tuntua luontevimmilta.” (A20)

”Henkilökohtaisesti kuin tunnin aika ’kidutuksena’, koska nopeatempoisempi ja rytmikkäämpi liikunta (tanssi) sopii paremmin minulle → hitaissa ja pitkissä liikkeissä/venytyksissä tunnen oloni hieman tukalaksi, tulee ’levottomat jalat fiilis’ muuten tunti oli mukavan rentouttava! Tunnin ’tukaluus’ oli siis kiinni itsestäni kuin tunnin sisällöstä.” (A16)

Toteutuksen kannalta koin tämän eron hyvin haasteelliseksi. Näin päädyinkin tietynlaiseen kompromissiin, jossa osa liikkeistä oli suuria ja ne suoritettiin dynaamisesti, osa taas pieniä keskittyen suorittamaan liike hitaasti ja tarkasti. Oppilaat saivat siirtyä omaan suoritustempoonsa heti kun kokivat sen mahdolliseksi. Pilates-harjoituksissa muutin lähestymistapaani siten, että kokonaisvaltaiset koko kehon liikkeet ja eriytyvät yhden tai kahden nivelen liikkeet vuorottelivat. Pohdin myös kurssin aikana vaihtoehtoa aloittaa liikkeen kokonaisuorituruksesta ja eriyttää sen jälkeen eri nivelten liikkeiden harjoittelu. Kokeilin tätä kokonaisuudesta osiin -menetelmää joissakin liikkeissä, mutta päädyin käyttämään useimmin osista kokonaisuuteen etenemistä, sillä totesin uuden suoritustavan oppimisen tapahtuvan näin helpommin etenkin rentouden löytymisen ja syvien lihasten aktivoitumisen osalta. Liikkeiden selkeys ja riittävä helppous oli myös oppilaiden mukaan tärkeää hengitykseen ja itse suoritukseen keskittymisen parantamiseksi. Liikkeisiin ja suoritusasentoihin toivottiin helppoja vaihtoehtoja ja myös rentouden löytymiseksi.

”Niska-hartia seudun liikkeistä sen verran, että ne voisivat olla jotain sellaisia, jotka auttavat siinä ettei jännittäisi niskoja liikaa. Palloharjoitukset siis tuntuivat venyttävän oikein kunnolla ja ne olivat kivan erikoisia.” (A9)

”Liikkeet oli melko helppoja, joten niihin ei tarvinnut keskittyä liikaa, vaan nyt pystyi keskittymään myös hengitykseen ja yleensä liikkeeseen.” (A2)

Keskittymisen merkitys on tärkeä myös rentoutumisen oppimisessa. Tällöin oppija oppii keskittämään ajatukset omaan itseensä ja yhteen harjoitettavaan asiaan kerrallaan. (Kataja 2003, 33–34.) Lähes kaikki oppilaat pitivät harjoituksen luonteessa tärkeänä mahdollisuutta keskittymiseen, kehontarkkailuun ja rauhoittumiseen. Näin ollen merkitykselliseksi kehonhuolto-kurssin toteutuksessa tulikin mahdollisuus pysähtyä kuuntelemaan omaa kehoaan, olla läsnä juuri siinä hetkessä keskittymällä intensiivisesti omaan tekemiseen. Keskittyminen omaan

kehoon ja oloon auttoi irtaantumaan arjen kiireistä ja mieltä painavista asioista kuten seuraavasta oppilaan kokemuksesta voi todeta:

”Koulun jälkeen melkein aina haluaa jotain rentoa ja jotain että voi hetkeksi olla ajattelematta läksyjä, kokeita tai vaikka seuraavaa päivää, ja tunnilla sitä keskittyi aina siihen omaan kehoon ja omaan oloon niin paljon, että yleensä kaikki muu unohtui.” (A5)

Keskittymisen ja harjoitusvaikutuksen kannalta oppilaat pitivätkin hyödyllisinä erityisesti hengitys-, pallo- ja mielikuvaharjoituksia. Oppilaiden kokemukset osoittavat, että tietoinen hengitys, pallon kanssa tehdyt harjoitukset ja mielikuvat toimivat keskittymisen kohteina ja paransivat kinesteettistä tietoisuutta kehon asennosta ja liikkeestä tukien samalla suorituksen rentoutta. Katajan (2003, 33–34) mukaan yksi konkreettinen keskittymisen kohde, kuten hengitys, auttaa oppijaa nopeammin ymmärtämään keskittymisen merkityksen. Hengitys helpotti harjoitusten omaksumista ja liikkeeseen käytettävien lihasten tiedostamista. Kinetic Awareness -menetelmä, jossa pallolla aikaan saadaan kevyt paine ja kosketus, helpotti tietoisuutta tietyn kehonosan asennosta ja tiedostamattomien jännitysten havaitsemista. Sweigardin (1974) liikelinja-mielikuvaharjoittelu, jossa liike kuvitellaan tiettyjen luuston osien väliseksi linjaksi, auttoi oppilaiden kokemusten mukaan keskittymisessä ja rentoutuneisuuden kokemisessa tai liikkeen kohdistamisessa tarkasti tiettyyn kehonosaan. Näin kurssin toteutukselle tulikin olennaiseksi harjoitukset, joissa ryhdin kannalta oikea linjaus ja oppilaan kokemus rentouttavasta ja venyttävästä harjoituksesta yhdistyi.

”Hengitykset ovat hyvä juttu. Ne tuovat venytyksiin ja esim. aurinkotervehdykseen lisää toimivuutta ja tervehdyksissä tai toisissa sarjoissa lisää rytmiä, joka auttaa omaksumaan sarjan.” (A5)

”Mielikuvat ovat hyvä juttu, koska niiden avulla pystyy paremmin suuntaamaan omaa keskittymistä juuri tietylle alueelle. Vesisuihkut tuntee yleensä oikeasti ja se tunne on aika mukava, oudolla tavalla!” (A3)

”Mielikuvat ovat usein myös hyviä ja toimivia sekä auttavat kohdistamaan rentoutuksen tai venytyksen oikeaan paikkaan.” (A5)

Myös uudet ja erilaiset harjoitukset helpottivat kehon havainnointia ja saivat aikaan uusia kekokokemuksia. Kuten Brodie & Lobel (2004) toteavatkin, on haastavaa löytää ja hyväksyä uudet asentovalinnat liikkeissä, jotka ovat jo juurtuneet automaattisiksi. Liikekokemukset, jotka poikkeavat tutuista liikkeistä voivat helpommin tuottaa kokemuksen vaihtoehtoisista liikemahdollisuuksista. Uutta, mielenkiintoista tietoa omasta kehosta antoivat etenkin pallo-

harjoitukset. Ne kehittivät parempaa tietoisuutta suorituksesta ja myös kehosta kokonaisuutena, kuten seuraava oppilaan tunnekokemus kehonosien integroitumisesta toisiinsa kuvaa.

”Pallo oli mitä parhain apuväline harjoituksissa! Olisi hyvä, jos aina olisi mahdollisuus käyttää palloa apuna. Sen avulla pystyy kehittämään koordinaatiota ja eri kehonosien yhteistyötä”. (A20)

Opettajan avustus ja suoritusten korjaaminen koettiin tärkeänä osana harjoittelua. Moni toivoikin opettajan avustavan enemmän. Etenkin liikkeen kohdistamisessa ja venytyksen löytämisessä toivottiin opettajan manuaalista avustusta. *”Venyttelyssä tuntuu välillä, ettei ne tunnu missään. Jaloissa huomannut tämän, jolloin oletkin tullut etsimään asentoa yhdessä. Kiitos siitä!” (A13)* Väärien liikeratojen henkilökohtaista korjaamista pidettiin myös tärkeänä ja toivottiin useasti kurssin aikana. *”Olisi kyllä tosi hyvä jos korjailisit niitä asentoja jos tekee väärin.” (A2)*

Henkilökohtainen korjaaminen edellyttää opettajalta hyvää havainnointikykyä. Havainnoinnin ja korjaamisen edellytys on tieto anatomisesti oikeasta luuston asennosta ja sen avulla ymmärrys kehon osien suhteesta toisiinsa. (Sweigard 1974, 225.) Avustaessani manuaalisesti pyrin lisäämään oppilaan tietoisuutta kehon neutraaliasennosta. Esimerkiksi venytysliikkeissä avustin oppilasta vakauttamaan lantiota paikalleen sen sijaan, että olisin ohjannut liikkuvaa kehonosaa ja vienyt venytystä pidemmälle. Kuten verbaalinen ohjaukseni, myös avustukseni perustui Sweigardin (1974) liikelinjoihin. Ohjasin liikkeen suuntaa sen mukaan miten kehon eri osien tulisi liikkua suhteessa toisiinsa anatomisesti edullisemmän asennon saavuttamiseksi. Pyrin myös havainnoimaan miten oppilaan fyysiset rajoitteet muuttavat liikettä ja näin avustuksen tarkoituksenmukaisuutta. Ajatukseni oli avustaa vain liikkeen, asennon ja kehonosien, kuten selkärangan, tiedostamista, ei fyysisesti ideaalia suoritusta, johon saattoi olla esteenä esimerkiksi oppilaan rajoittunut selkärangan liikkuvuus. Olen pohtinut asiaa päiväkirjassani.

”Avustin, koska ehdin. Ryhdissä todella korjaamista, A 15, ei ole kannatusta, johtuen lannerangan notkosta, haimme kylkimaljan pyöritystä seisten. Avustin lantiomaljan neutraaliasennon säilyttämistä, tasaista rangan pyöritystä ja ojentumista nikama nikamalta. Vaikeaa oli. Ei pyörity eikä ojennu monillakaan tasaisesti” (MK)

Halusin antaa aikaa ja mahdollisuuden oman liikkeen tutkimiseen ja löytämiseen. Kehomenetelmien, kuten Pilateksen harjoittelussa somaattinen näkökulma on tuntemisen ja ajattelun

mukanaolo liikkeessä (Lange 2000; Latey 2002). Näin myös avustamisen tehtävänä on vahvistaa liikkeen aistimista ja ymmärtämistä. Näkemykseni on, että kehontuntemuksen kehittämiseen perustuvassa oppimisessa opettajan tulee tiedostaa tukeeko hänen opetuksensa liikkeen sisäistä tiedostamista vai liikkeen ulkoisen muodon oppimista. Liikemallin tai kehonasennon muuttamisen tulee perustua oppilaan havaitsemisen ja kinesteettisen aistin kehittämiseen. Avustamisessa tämä tarkoittaa hienovaraista, liikkeelle suuntaa antavaa ja oppilaan kanssa yhteistyössä tapahtuvaa toimintaa. Suureksi ilokseni ja hämmästykseni löysin tämän ajatuksen myös oppilaan päiväkirjasta.

”Syvät lihakset ovat kyllä jännät, kun ovat niin piilossa. On hyvä että käyt korjailemassa ja antamassa suuntaa liikkeelle. Pitäisi itekin aina muistaa olla kärsivällinen ja keskittynyt” (A2)

Ryhmän koko asettaa myös rajoja opettajan mahdollisuuksille henkilökohtaiseen ohjaamiseen. Totesin usein, että aika oli riittämätön kaikkien avustamiseen. Toteutin sen vuoksi venytys-, hengitys- ja rentousoharjoituksia parityöskentelyä. Parityöskentely jakoi oppilaiden mielihiteitä. Osa ei pitänyt parityöskentelyä toimivana työskentelymuotona. Se koettiin jopa hyödyttömäksi, koska avustuksen tapaa ja sopivaa määrää oli vaikea arvioida. Huomasin itekin miten haastavia parivenytykset ovat. Osa oppilaista koki kuitenkin parityöskentelyn hyvänä etenkin niska-hartiaseudun rentoutusvenytyksissä.

”Pariharjoitukset ovat tuntuneet melko hyödyttömiltä. ehkä siksi, että on vaikeaa arvioida miten ja esim. kuinka voimakkaasti pitää auttaa.” (A14)

Salk (2005) totesi tutkiessaan opetuksessaan kokemuksellisen anatomian vaikutuksia tanssijoiden tekniikkaan, että luiden asennon ja niiden liikeratojen tutkiminen lisää ymmärrystä siitä miten keho parhaiten toimii ja opettaa korjaamaan itse omaa asentoaan. Tähän soveltuu Salkin mukaan hyvin juuri parityöskentely. Tästä syystä halusin jatkaa parityöskentelyä. Valitsin pariharjoitukset siten, että oppilas saattoi avustaessaan keskittyä tarkkailemaan tietyn luun tai kehonosan asentoa ja samalla oppia avustaessaan suuntaamaan kehonosaa kohti sen anatomista neutraaliasentoa. Pariharjoituksien kokemiseen liittyy myös henkilökohtainen suhtautuminen kontaktiin. Tästä syystä korostin pariharjoituksissa luista avustamista. Kosketus luihin on vähemmän henkilökohtainen avustettavalle ja tukee samalla avustettavan tietoisuutta kehon asennosta.

Oppilaat kokivat opettajan toiminnassa tärkeimmiksi asioiksi asiantuntijuuden ja kannustavuuden. Novak (2002, 142–143) toteaa, että opettamisen kannalta mielekkäässä oppimisessä olennaiseksi nousevat opettajan tiedot ja tunneherkkyys. Asiantuntijuudessa oppilaat korostivat selkeää, ymmärrettävää ja havainnollista ohjausta sekä neuvomista ja henkilökohtaista korjaamista. Ohjauksen monipuolisuuden ja määrän koettiin vaikuttavan onnistumisen ja hyvän olon kokemiseen. Patrikainen (1999, 17) toteaa, että opettajan on tärkeää tiedostaa pedagoginen ajattelunsa opetuksen vuorovaikutteisuuden onnistumiseksi. Päädyin omassa ohjauksessani eri aistikanavien kautta tapahtuvaan ohjaukseen. Myös monet somaattiset menetelmät näkevät eri aistikanavien käytön vahvistavan kinesteettistä tietoisuutta liikkeestä (Hanna 1988; Olsen 2004). Vaikka on kyse kinesteettisen aistin herkistämisestä ja kehontuntemuksen oppimisesta, pidin tarkoituksenmukaisena havainnollistaa harjoituksen myös visuaalisesti. Tämä oli mielestäni perusteltua, sillä osa oppilaista koki liikkeen näkemisen auttavan oppimista alkuvaiheessa. Liikkeen kokeiluvaiheessa tarkensin liikettä audititiivisesti. Kannustin havainnoimaan mitä kehossa tapahtuu käyttäen mielikuvia ja kysymyksiä kinesteettisen kokemuksen vahvistamiseksi. Näin oppilaat havainnoivat ja konstruoivat liikkeen sekä suorittivat sen omalla sisäistämällään tavalla. Opettajan kannustavuus koettiin tärkeänä oppimisilmapiirille ja kurssilla viihtymiselle. Kannustavuuteen liitettiin myös opettajan ystävällisyys, rauhallisuus ja välittäminen. Näiden koettiin vaikuttavan positiivisesti tunnin keskittymiseen tunnelmaan.

”Opettaja (Merja) oli oikein hyvä ja asiantunteva. Oli mukavaa kun hän korjaili asentoja ja antoi henkilökohtaisia neuvoja. Opettajan ansiosta tunnille oli myös mukava tulla sillä Merja oli aina iloinen ja ystävällinen.” (A19)

8.3.3. Kokemukset kehonhuoltokurssin soveltuvuudesta koululiikuntaan

Oppilaat arvioivat myös kehonhuoltokurssin soveltuvuutta koululiikuntaan yleisemmin. Kaiken kaikkiaan kurssia pidettiin erittäin tarpeellisena. Oppilaat arvelivat, että kurssi olisi suosittu myös jatkossa ja soveltuisi pysyvästi koulun liikunnan opetussuunnitelmaan. He uskoivat kurssin kiinnostavan etenkin abiturienteja ja lukion 2. luokan oppilaita sekä stressaantuneita ja koulutyöhön intensiivisesti paneutuneita oppilaita. Kurssin koululiikuntaan soveltuvuuden kannalta olennaista oli, että sisällöt eivät edellyttäneet aikaisempaa kokemusta samanlaisesta harjoittelusta ja, että liikkeet olivat riittävän helppoja, mikä mahdollisti keskittymisen niiden vaikutuksiin. Oppilaiden mukaan sisältöjen taso tuki ”minä osaan” -tunteen saavuttamista.

Muutama oppilas epäili yhden tunnin sopivuutta yleisesti koululiikuntatunniksi sen haasteellisuuden vuoksi. Joidenkin oppilaiden mukaan voisi myös vielä enemmän keskittyä sisällöissä niska-hartia-alueen harjoituksiin ja rentoutumiseen.

”Kehonhuoltokurssi oli erittäin hyvä ja tarpeellinen kurssi ja syksy ajankohtana oli erittäin osuva. Kurssi rentoutti hyvin kiireisen syksyn lomassa. On hyvä että kehonhuolto kurssi tulee mukaan koulun kurssivalikoimaan. Se sopii täydellisesti lisäksi raskaiden aineiden joukkoon.” (A19)

”Kurssi sopii mielestäni hyvin juuri abeille tai kakkosilla, joilla on koulussa ’aika’ stressaavaa. Jos kurssin suuntaa vielä nimenomaan opiskelijoille niin ehkä vielä enemmän voisi keskittyä hartioihin ja niskoihin ja rentoutukseen, josta ne vesisuihku-rentoutukset olivat loistavia. kaiken kaikkiaan jäi kurssista oikein positiivinen kuva ja suosittelen sitä kyllä jatkossakin pidettävän.” (A5)

”Varmasti myös jatkossa kurssi olisi suosittu oppilaiden keskuudessa, koska ei tällaista kurssia ole tarjottu kai missään aikaisemmin. Jokainen pystyisi oppimaan liikkeit, koska ne eivät vaatisi mitään aikaisempaa kokemusta samanlaisista harjoituksista. Monet stressaantuneet ja koulussa puurtavat oppilaat olisivat varmasti tulossa todella mielellään kurssille mukaan.” (A4)

Päiväkirjat koettiin toimivaksi mahdollisuudeksi antaa palautetta ja vaikuttaa kurssin toteutukseen. Päiväkirjoissa osa oppilaista kommentoikin, että heidän kurssiin liittyvät toiveensa oli toteutettu.

”Päiväkirjat olivat hyvä juttu myös; sai antaa palautetta siitä mikä oli milloinkin hyvä ja mikä ei ollut parasta tunnissa. Joskus taas oli toisaalta vaikea sanoa mitään, itseään ei ole aina helppo tutkia. Palaute puolin ja toisin on silti positiivista, sillä eihän sitä muuten voi itseään mitenkään kehittää.” (A5)

Myös kurssille osallistunut liikunnanopettaja arvioi kurssin toteutusta ja sisältöjen soveltumista omaan opetukseensa. Liikunnanopettajan mukaan tunnit olivat rakenteeltaan erinomaisia ja monipuolisia. Hän koki syventäneensä omaa tietouttaan kehitysohjeistuksesta ja oppineensa uutta hengitystekniikoista sekä keskivartalon hallinnasta. Tuntien rauhallinen tempo ja keskittyminen nousivat toteutuksessa opettajan mukaan olennaisiksi. Sisällöistä hän nosti mielenkiintoisimmiksi ja tärkeimmiksi rentoutumisen monipuoliset toteutustavat ja keskivartalon hallintaharjoitteet.

Liikunnanopettaja käytti kehonhuoltokurssin sisältöjä muussakin opetuksessaan jo kurssin aikana. Hän käytti venytys- ja rentoutumisharjoituksia omien tuntiensa lopussa soveltaen niitä

tunnin aiheen mukaan. Joogan aurinkotervehdys-tyyppiset harjoitukset soveltuivat hänen mukaansa hyvin telinevoimistelujakson venyttelyosana. Pallojen kanssa tehdyt venytykset ja rentoutusharjoitukset toimivat opettajan mukaan erittäin hyvin hänenkin opetuksessaan. Kouluun hankittiinkin kurssilla käyttämäni pallot ja osa oppilaista hankki sen myös itselleen. Liikunnanopettajan mukaan oppilaat ymmärtävät kehonhuollon merkityksen jaksamiseen, mikä osoittaa sen, että kehonhuoltoharjoittelu soveltuu myös opettajan kannalta hyvin juuri lukiossa toteutettavaksi.

”Olen pyrkinyt soveltamaan tämän kurssin asioita entistä enemmän sekä pakollisilla että valinnaisilla kursseilla. Omasta mielestäni vastaanotto on ollut erittäin positiivista, koska lähes kaikki lukiolaiset ymmärtävät jo, mikä merkitys kehonhuollolla on muuhun jaksamiseen.”
(LO)

9. KEHONTUNTEMUKSEN OPPIMINEN

Oppiminen käsitteenä on laaja-alainen ja moniulotteinen. Siinä kognitiivinen, emotionaalinen ja motorinen oppiminen ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Novak 2002, 37). Kun oppimisprosessi hahmotetaan oppijan maailmankuvaa muokkaavaksi prosessiksi, ovat sen mahdolliset vaikutukset moninaisia. Tarkkaankin rajattua sisältöä tai taitoa koskeva oppimistapahtuma voi saada aikaan monenlaisia muutoksia niin oppijan tiedoissa, taidoissa, asenteissa kuin itsetunnessa. Oppijan kannalta ennakoitujen oppimiskriteerien monipuolisuus voi lisätä hänen tietoisuuttaan oppimisprosessista ja tukea näin itsereflektiivisyyttä. (Rauste-von Wright ym. 2003, 174–175.) Kiinnostukseni kohdistuikin oppilaiden kurssille antamiin merkityksiin ja heidän yksilöllisiin oppimiskokemuksiinsa. Yhdyn näin Varilan (1999, 36) ajatukseen siitä, että oppimiskokemus on ollut vaikuttava, hyödyllinen ja mielekäs, jos yksilö kokee saaneensa siitä jotain aitoa itselleen.

Oppimistulosten merkitys oppimisessa on keskeinen, koska niistä saatavien kokemusten ja arvioiden perusteella oppija tekee tulkintoja, jotka vaikuttavat uusissa oppimistilanteissa (Novak 2002, 239–240). Nykyisten oppimiskäsitysten mukaisessa arvioinnissa oppilaan itsearviointilla on suuri rooli. Jo perusopetuksessa pidetään tärkeänä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Itsearviointitaitojen kehittämisen tarkoituksena on tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvua ja opiskelutaitojen kehittymistä. Itsearviointitaitojen kehittyessä oppilas oppii myös tiedostamaan omaa edistymistään sekä asettamaan itse opiskelulle tavoitteita. Tämä edellyttää, että oppilasta ohjataan ja kannustetaan arvioimaan oppimistaan monipuolisesti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262.) Novakin (2002, 239) mukaan taitavassa suorituksessa ratkaiseva tehtävä motorisen osaamisen ohella on myös kognitiolla ja tunteella. Psykomotorinen oppiminen on parhaimmillaan silloin, kun ihmisen ajattelu, tunteet ja toiminta eheytyvät siinä rakentavasti. Tällainen oppiminen edellyttää juuri yksilön itsereflektiota ja omaa oivaltamista harjoittelun kuluessa. Seuraavaksi kuvaan sitä, miten kehontuntemuksen oppiminen ilmeni ja miten se näkyi kokemuksellis-reflektiivisenä prosessina. Tarkastelen kehontuntemuksen oppimisen ilmenemistä oppilaiden tunteina, ajatteluna, ja toimintana.

9.1. Miten kehontuntemuksen oppiminen ilmeni

Oppimiskokemukset kehontuntemuksen kehittymisestä ilmenivät oppilaiden kirjoituksissa parantuneena tietoisuutena omasta kehosta, opetussisältöjen (hengitys, vakauttaminen, rentous, tietoisuus) merkitysten ja vaikutusten oivaltamisena sekä kehonasennon hahmottamisen, hallinnan tai ryhdin paranemisena. Lindenin (1994) mukaan somaattisen kasvatuksen lähtökohta on kehontuntemusharjoittelu, jossa pyritään parantamaan kykyä havaita ja tiedostaa kehon aistimuksia. Näin oppiminen alkaa keskittämällä tarkkaavaisuus aiemmin tiedostamattomaan. Tarkkaavaisuuden keskittäminen aiemmin tiedostamattomalle alueelle voi antaa uutta sensorista palautetta ja tarkkuutta liikkeestä tuoden vähitellen tämän alueen tietoisesti tunnistettavasti. (Hanna 1986.) Näitä tunnistamisen ja havaitsemisen vaihteita näkyi oppilaiden kokemuksina jo kurssin alkupuolella. Oppilaat kokivat oppineensa tunnistamaan kehonsa eri lihaksia. Etenkin kehon jännitysten ja lihaskireyksiä tunnistaminen parani.

”Hengitys tuntuu mukavasti paikoissa, joita ei ole ennen tiennyt olevan!” (A3)

”Huomasin oman vartalon jäykät kohdat harjoitusten aikana” (A6)

”Joskus joissain venytyksissä, esim. huomaa jonkun lihaksen ’olemassaolon’ vasta ensi kertaa.” (A5)

Hackneyn (2000, 24) mukaan liikemallit muuttuvat prosessinomaisesti. Muutoksen lähtökohdaksi pidetään tottumusten tiedostamista (Batson 1994; Fortin & Girard 2005; Hartley 1995, 98–106; Sweigard 1974, 57.) Tottumusten tiedostaminen voi alkaa havainnoimalla ja tiedostamalla mitä kehossa tapahtuu liikkeessä. Havainnointi voi kohdistua liikkeen alkamiseen eli mistä liike lähtee, miten hengitys on yhteydessä liikkeeseen, tai mitä kehon osia käytetään. Näin voi havaita omia tottumuksiaan kuten tapaa pidättää hengitystä. (Hackney 2004, 24.) Seuraavista oppilaiden oppimiskokemuksista ilmenee juuri tällaista havainnointia.

”Joogan hengitysharjoitusjutut eivät ole vielä ihan kohdallaan. Hengitän jotenkin raskaasti ja väkijäisesti.” (A1)

”Hengitysharjoitukset ovat hyviä koska muuten on helposti hengittämättä tai huomaamatta pidättää hengitystä venytyksen tai liikkeen aikana.” (A9)

Pysyminen sen hetkessä omassa liikemallissa on tärkeää muutoksen aikaansaamiseksi. Pysyminen auttaa tiedostamaan tottumusten vaikutuksia. Näin voi myös tulla tietoiseksi mitä haluaa muuttaa ja miten ottaa itse vastuu omasta muutoksestaan. (Hackney 2004, 24–25.)

Muutamien oppilaiden kirjoitukset ryhtitottumuksistaan ilmaisevat tällaisen tietoisuuden kehittymistä.

”Olen huomannut, että on ylitaivutusta polvissa... vaikeuttaa tiettyjä liikkeitä.” (A13)

”Normaalisti seistessä ja kävellessä hartiani ja yläselkä on kumarassa ja olkapäät edessä.” (A7)

Kun liikemalli alkaa muuttua, ensimmäinen reaktio uuteen asentoon, liikkumistapaan tai jännityksen puuttumiseen saattaa olla tietynlainen sokki ja tuntemus muissa kehonosissa olevasta jännityksestä. Joskus se voi olla jopa kipu alueella, joka on ollut pitkään jännityksessä. Tämä on usein osa sitä prosessia, jossa oppija aluksi väistämättömästi palaa takaisin entisiin liike-malleihin ja taas takaisin uusiin, kunnes uusi malli alkaa tuntua oikealta ja helpolta. (Hackney 2004, 26; Rolf 1989, 283.) Rolfin (1989, 29–30) mukaan muutoksessa ei ole kysymys uuden asennon luomisesta vaan oppijan tulee tarkentaa sisäistä havaitsemista löytääkseen uudelleen jo olemassa olevan tarkoituksenmukaisen rakenteensa. Seuraava oppilaan kokemus kertoo mielestäni siitä, että tätä tarkoituksenmukaista rakennetta ei ole löytynyt, vaan ryhdin korjaaminen on tapahtunut ulkoisesti ja saanut aikaan kompensatiomuutoksen ja sitä kautta jännityksen toiseen kehonosaan. (ks. Bond 1996, 112).

”Hartia ja selkäseudun lihakset taitavat olla aika huonossa kunnossa kun ryhdissä oleminen tuntuu vähän ajan kuluttua kipeältä.” (A7)

Uuden liikemallin valinta ja sen käyttöön saaminen voi kirkastua anatomisten ja kinesiologisten peruseriaatteiden yhdistämisellä liikekokeiluun (Hackney 2004, 24–26; Salk 2005). Salkin (2005) mukaan tällainen kokemuksellinen anatomia lisää oppijoiden ymmärrystä siitä miten keho parhaiten toimii, sekä tukee näin kykyä vaikuttaa liikkumistapoihin myönteisesti ja pysyvästi. Tässä tutkimuksessa periaatteet, joilla tavoiteltiin kinesteettistä tietoisuutta liik-kumisen taloudellisuudesta, olivat hengitys, rentous ja stabilointi. Oppilaiden kirjoituksista on nähtävissä, miten näiden periaatteiden merkitys kehonasennolle kirkastui kurssin aikana. Hengityksen ja liikkeen yhdistäminen koettiin aluksi vaikeaksi. Vaikeuksia tuotti luonnollisen rytmin löytäminen. Jotkut totesivat hengittävänsä ylipitkään tai raskaasti. Hengityksen yhdis-täminen liikkeeseen vaati aluksi paljon keskittymistä ja oppilaan kokivat, että se vei rentoutta suorituksesta. Oppimista auttoi rytmin löytyminen ja oivallus hengityksen säilyttämisestä luonnollisena. Oppimisen myötä syntyi myös kokemuksia hengityksen merkityksestä harjoitusvaikutuksiin.

”Alussa kun rupesimme käyttämään sisään ja uloshengitystä minusta se tuntui vaikealta ja siihen tarvitsi todella keskittyä. Se vei ehkä hieman rentoutta harjoiteltavista liikkeistä aluksi. Kuitenkin seuraavilla kerroilla, aika huomaamatta hengitys rupesi jotenkin luonnistumaan eikä sitä tarvinnut enää sen kummemmin ajatella. Sitä rupesi myös huomaamaan paremmin, miten hengitys teki liikkeet tehokkaammiksi ja sai ne paremmin tuntumaan. Osasi käyttää oikeaa hengitysrytmiä.” (A4)

”On ollut mielenkiintoista huomata, kuinka suuri merkitys hengittämisellä venyttelemisessä on. Ainakin ensimmäisen kerran jälkeen oli aivan uskomaton olo ja tuntui, että keholla on enemmän tilaa!” (A3)

Emotionaaliset ja fyysiset muutokset heijastuvat hengitykseen ja toisin päin. Tämä kertoo hengityksen merkityksestä myös rentouden aikaansaamisessa ja stressin kontrolloimisessa. (Brodie & Lobel 2004.) Seuraava oppilaan kokemus viittaa siihen, miten hengityksen oppiminen oli auttanut löytämään rentoutta liikesuorituksiin ja heijastunut myös emotionaalisesti myönteisesti.

”Hengittäminen helpottuu jatkuvasti ja hyvä olo lisääntyy ja rentouden tunnekin on tuntien jälkeen hieno.” (A1)

Rentoutumisen oppiminen voidaan jakaa Katajan (2003, 124–125) mukaan neljään vaiheeseen, jotka mukailevat Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriaa. Ensimmäinen vaihe on kokeiluvaihe. Toisessa vaiheessa kokeminen on muuttunut ymmärtämiseksi ja tunnetasolla kokemiseksi. Kolmas vaihe on kokemusten havainnointia suhteessa omaan itseen. Tässä vaiheessa tehdään tarkkoja havaintoja tunteista, mieli- ja muistikuvista sekä kehon fyysisistä tuntemuksista. Tällöin myös havaitaan omia käyttäytymisen malleja. Neljännessä vaiheessa opitaan tekemään omia päätelmiä ja soveltamaan niitä käytäntöön. Oppilaat oppivat aistimaan jännittyneisyyttään ja suurin osa heistä oppi myös löytämään keinoja poistaa sitä. Toivasen (1995, 7) mukaan tällainen havaitseminen on merkki kehontuntemuksen paranemisesta. Kun ihminen tekee kokonaisvaltaisia harjoituksia, se poistaa kehon ja mielen erillisyyden kokemista. Tämä kokemus innostaa aktiivisuuteen ja kokemaan uudelleen liikunnallisen harjoituksen, joka sitoo kehon ja mielen yhteen. Näin kokemus syvenee, mikä auttaa saavuttamaan harjoitukselle asetettuja päämääriä, jotka vaikuttavat myös arjessa. Esimerkiksi joogassa voidaan tietoisesti tavoitella kokonaisvaltaista kokemusta, jossa olemassaolo koetaan rauhallisena. (Koski 2000, 175,179.) Seuraava oppilaan reflektointi kuvaa mielestäni tällaista kehontuntemuksen kautta opittua rentoutumista, kykyä tutkia itseään liikunnan avulla sekä arvokkaiden arkielämän laatua kohentavien vaikutusten saavuttamista.

”Olen pyrkinyt joka viikko tekemään jotain jooga/pilates/venyttely juttuja, koska ne rentouttaa ja rauhoittaa. Iltaisin tehtynä ne ovat auttaneet unen tuloon ja sen laatuun.” (A2)

Liikemallien muuttumiseen liittyy lihastyön uudelleen koordinoituminen (Hackney 2000, 238–239). Oppilaiden kirjoituksista oli havaittavissa tällaisia kokemuksia. Hengityksen merkitys syvien keskivartalon lihasten aktivoitumisessa ja asennon hallinnassa (Chaitow ym. 2002, 95–96; Richardson ym. 2005, 212) tuli myös ilmi oppilaiden kokemuksina. Yhdynkin useiden somaattisten menetelmien sisältämään käsitykseen siitä, että hengitys on keskeinen osa jokaista liikettä ja lähtökohta liikemallien muuttamiselle (Bond 1996, 25; Brodie & Lobel 2004; Hackney 2004, 51–56; Hartley 1994, 15–21). Hengityksen avulla opittiin syvien lihasten aistimista ja aktivoimista sekä lihasten yhteistyötä, mikä viittaa niiden oikeaan aktivoitumisjärjestykseen asennon hallinnan kannalta.

”Ymmärrän paremmin lihasten yhteyttä toisiinsa ja hengityksen merkitystä. Aikaisemmin minulle on sanottu, että hengitän ”väärin” eli liian pinnallisesti. Se asia tuntuu korjaantuneen.” (A3)

”Osaan hengittää paremmin lihaksiin, etenkin syvät lihakset on tulleet aktivoitua tehokkaammin kuin ennen.” (A1)

Syvien asentoa ylläpitävien lihasten käytön oppiminen liitettiin usein tunteeseen lantion asennon hallinnan paranemisesta, josta käytimme kurssilla sanontaa ”ydintuki”. Tutkimusten mukaan (Hodges & Gandivita 2000; Richardson ym. 1999, 125–143) syvien rankaa tukevien lihasten yhteistyön tavoitteena onkin ensisijaisesti vaikuttaa lantion ja lannerangan keskiasennon hallintaan.

”Yhä useammin ja yhä helpommin tunnen saavani ”ydintuen” päälle ja ennen kaikkea se tuntuu pysyvän aina vain paremmin päällä.” (A1)

”Olen oppinut harjoittamaan syviä lihaksia ja siten huomannut myös ydintuen tärkeyden.” (A2)

Lantion asennon kannatuksen ”ydintuen” oivaltaminen vahvistui itsenäisen kokeilun sekä omien keinojen keksimisen kautta. Se oli useimmille uusi asia, jonka ymmärtäminen edellytti kokemuksia siitä arkisissa käytännön tilanteissa. Lantion asennon muuttuminen kohti neutraalia vaikuttaa myös lannerangan neutraalin asentoon ja näin sen kykyyn vastustaa painovoiman selkärankaan aikaansaamia voimia. (Richardson ym. 2005, 67–68.) Oppilaiden kokemuksista oli havaittavissa myös ymmärryksen kehittyminen lantion asennon yhteydestä ryhtiin ja selän hyvinvointiin sekä tämän ymmärryksen tietoinen käyttäminen arkielämässä. Oppilaiden il-

maisista tulkitsen tiedon ja kokemuksen yhdistymisen olleen merkityksellinen tietoisuuden kehittymiselle.

”Minusta ryhtini parani hieman, tai ainakin siltä minusta tuntuu. Nyt jälkeensä ymmärrän myös ydintuen merkityksen, josta en ollut aiemmin kuullutkaan.” (A2)

”Nyt on taas selkä jostain syystä aika jumissa, en varmaan osaa vielä tarpeeksi hyvin venyttää sitä ja ydintuki tuppaa unohtumaan omissa treeneissä?..siinä syy?” (A10)

Pedagogisesti tietoiseksi tulemista voidaan tukea kytkemällä opetus periaatteisiin, joita oppilas voi soveltaa ja tulkita uudelleen tulevissa tilanteissa. (ks. Rauste-von Wright ym. 2003, 129–130). Asentotottumusten muuttamisessa ymmärrys kehon toimintaan liittyvistä perusperiaatteista helpottaa vapaan ja taloudellisen liikkeen tuottamista (Sweigard 1974, 224–225; Todd 1968, 33). Tässä tutkimuksessa periaatteet liittyivät tietoon selkärangan, lantion ja hartiarenkkaan asennosta sekä siihen miten hengitys, stabilointi ja rentous vaikuttavat näihin. Myös oppilaat kokivat tiedon ja liikekokemuksen yhdistämisen toisiinsa mielekkääksi opiskelutavaksi, joka auttoi oppimisen uudelleen tulkittamista ja siirtämistä jokapäiväiseen elämään.

”Olen todella tyytyväinen, että valitsin tämän kurssin, koska siellä oppi paljon uusia asioita. Mielestäni on hyvä, että meille kerrottiin ja opetettiin uusia ja tärkeitä asioita omasta kehosta, sen tuntemisesta ja hallinnasta. Näin jälkeensä ajatellen se on auttanut ihan jokapäiväisessäkin elämässä ja varsinkin liikunnan harrastamisessa muutenkin.” (A15)

Asennon tai liikkeen aistiminen myös omien mielikuvien kautta voi helpottaa uuden mallin käyttöönottoa (Hackney 2004, 24–26; Olsen 2004, 122). Mielikuvienkin käytössä tiedon osuus on olennainen. Sweigard (1974, 222) korostaa, että tarkoituksenmukaisten ja tehokkaiden mielikuvien oppimiseksi niiden tulee perustua anatomiseen tietoon luiden neutraalista asennosta ja ymmärrykseen siitä, mihin suuntaan luiden tulee liikkua suhteessa toisiinsa taloudellisemman asennon saavuttamiseksi. Myös Mattin (1991/1992) näkemyksen mukaan anatomisia ja kinesiologisia periaatteita sisältävän tiedon yhdistäminen mielikuvaharjoitteluun on tehokas tapa muuttaa kehon asentoa. Näiden yhdistelmällä voidaan prosessoida informaatiota sekä kinesteettisesti että intellektuaalisesti. Visualisointi helpottaa intellektuaalista ymmärtämistä ja samalla tieteellinen tieto laajentaa kinesteettistä tietoisuutta.

Mielikuvienkäyttö käyttö tietoisuuden kehittämisessä ideaalisen pystyasennon hallinnasta tarkoittaa ohjausta, jossa monimutkaisia suorituksia ja tekniikkaohjeita välttämällä osallistujat voivat keskittyä enemmän kokemiseen. Mielikuvien tarkoituksena on mahdollistaa tutkiva,

havainnoiva asenne omaan kehoon liikkeessä. Tämä auttaa tulemaan tietoisemmaksi kehosta ja itsestä tavalla, joka voi siirtyä myös arkitoimintoihin. (Appleton 2007; Minton 1991/1992.) Jalkanen (1967, 45) toteaaakin, että tavoitteena on oppia tuntemaan oma tasapainoasento. Seuraava oppilaan kokemus tuo esiin miten tällainen löytämisen prosessi näkyi opitun käytön omana tulkintana, johon sisältyy asennon tuntemista, kinesteettisen aistin herkistymistä muutokselle sekä sen aikaansaamille vaikutuksille ja tuntemuksille.

”Olen mielestäni oppinut huomaamaan, milloin olen huonossa ryhdissä. Ennen sitä ei huomannut, ellei nähnyt peilistä. Kurssin jälkeen olen huomannut kiinnostäväni siihen enemmän huomiota ja korjailen ryhtiäni taukoamatta. Kiinnitän juuri erityisesti huomiota hartioihin ja ryhdissä rinta avautuu ihan eri tavalla. Tuntuu kuin olisi helpompi hengittää.” (A7)

Hartleyn (1995, 108–109) mukaan mahdollisuus tutkia liikkeen ja tunteiden yhteyttä toisiinsa tukee uuden laadullisesti paremman liikekoordinaation kehittymistä ja sen integroitumista saavutettujen liiketuntemusten avulla kaikkeen liikkumiseen. Cohen (1997, 64) näkee olennaisena aistimisessa tapahtuvan tietoiseksi tulemisen. Tietoisuuden kautta kiinnostuksemme kohdistuu havaitsemiseen. Havainnointi alkaa hallita tekemisen sijaan ja kiinnostumme siitä, miten jokin tapahtuu. Liikkeiden havainnointi ja sisäinen kokeminen opettavat myös analysoimaan liikettä ja tekevät niistä näin enemmän omia (Vasunta 2004, 17–19). Seuraavassa oppilas kuvaa tällaista havainnointiaan ja analysointiaan kinesteettisesti rikkaasti ja mielikuvia käyttäen. Ilmaisuu osoittaa tunteen liittymistä tietoon ja kokemukseen, joka ajattelun kautta johti omaan persoonalliseen tulkintaan siitä miten kehonasennon muuttuminen hänellä tapahtuu. Oppilas tarkastelee asennon muuttumista kehon sisäisenä tuntemuksena ja antamalla ulkoisen kehonmuutoksen tapahtua tavallaan itsestään.

”Tohon ydintukiasiaan uskon omalla kohdallani auttavan ainakin sen, että kuvittelen aina kääntäessäni ydintuen päälle, että selkä pitenee ja jotenkin rentoutuu. Tavallaan kuvittelen itseni ydintueksi ja yritän vaihtaa asentoani siellä luiden ja lihasten välissä.” (A1)

Edellinen oppilaan kokemus kuvaa näkemykseni mukaan hyvin koordinoituvaa liikettä, jossa turhat liikeradat puuttuvat, lihakset supistuvat tarkoituksenmukaisella voimalla ja samanaikaisesti ne lihakset, jotka eivät osallistu liikkeeseen, rentoutuvat ja myötäilevät liikettä (ks. Kataja 2003, 24; Vasunta 2004, 62–65). Oppilaan kokemuksessa ovat hengitys, vakauttaminen ja rentous mielestäni integroituneet sekä saaneet aikaan tietoisuutta kehon osien kytkeytymisestä toisiinsa ja kehosta kokonaisuutena. Tavoite, johon tarkkaavaisuuden kohdistamisella hengitykseen, vakauttamiseen ja rentouteen pyrittiin, on siis tietoisuus. Tietoisuus luo mahdollisuuksia uusien vaihtoehtoisten liikemallien käyttöönotolle (Batson 1994; Brodie & Lobel,

2004; Hackney 2004, 13–26, 162; Hartley 1995 15–21; Olsen 2004, 16). Cohenin (1993, 1) mukaan lopullinen tavoite on jatkuva dialogi tietoisuuden ja tekemisen välillä, tuleminen tietoiseksi kehon ja mielen yhteydestä ja toimiminen tämän tietoisuuden kautta. Oppimisen päämäärä ei näin ole tekniikat tai periaatteet, vaan tietoisuus ja ymmärrys miten ja milloin käyttää niitä tai miten luoda omia. Tärkein asia on oppia miten oppii ja luottaa omaan intuitioon. Myös Jalkanen (1967, 46) kuvasi ryhtiä samanlaisin ajatuksin todetessaan sen olevan ominaisuus, joka johtaa vaistomaiseen taitoon liikkua tasapainoisesti sekä yksilölliseen tarkoituksenmukaisuuteen ja joka tulee esiin ihmisen kaikissa liikkeissä ja koko olemuksessa. Edellä mainitut ajatukset kiteyttävät hienosti lopullisen päämäärän, jota ryhdin oppimisessa kehontuntemuksen kautta tavoitellaan.

”Olen oppinut hallitsemaan kehoani paremmin ja kuuntelemaan sitä. Osaan nyt paremmin itse lieventää lihasjännitystä. Ryhti tuntuu paremmalta.” (A3)

Läsnäolo omassa liikkeessä on tietoisuutta kehon asennosta, mutta myös olemisen tavasta. (Brodie & Lobel, 2004). Rauhala (2005, 123) tuo esiin, että tietoisuuden avulla voidaan hallita myös kehon prosesseja ja näin turvallisimmin vaikuttaa ihmiseen kokonaisuutena. Kehontuntemusharjoittelulle ominainen läsnäolo ja kehon sisäisten tapahtumien tarkkailu auttoi oppilaita tunnistamaan paremmin kehon tuntemuksia, omia rajoja ja jaksamista. Kataja (2003, 184) toteaa, että tunteet ovat viestejä siitä mikä on tärkeää ja vähemmän tärkeää. Ihminen elää, kokee ja havaitsee tunteiden kautta. Omien rajojen löytäminen ja kehon viestien ymmärtäminen sai oppilaat arvioimaan mikä on itselle parhaaksi. Näiden tiedostaminen auttoi oppilaita kohtelemaan itseään lempeämmin myös arkielämässä. Itseltään vaatimisen ja itsensä huomioonottamisen suhde muuttui tasapainoisemmaksi.

”On tärkeää, että tuntee jonkin verran omaa kehoa. Ei yritä liikaa, mutta ei kuitenkaan päästä itseään aivan liian helpolla. Yrittää pysyä niissä oman kehon asettamissa rajoissa. Olen oppinut paremmin ymmärtämään missä oman kehon rajat kulkee” (A5)

Liikkeen kanssa työskentely onkin tapa olla aktiivisesti läsnä omassa muutosprosessissa (Hackney, 2004, 26). Green (1999) on tutkinut somaattista lähestymistapaa opettamisessa ja oppimisessa tanssijoilla mahdollisuutena muuttaa kehon havaitsemista ja kokemista ulkoisesta sisäiseksi. Hän toteaa, että tämä muutos ilmenee siinä, miten kehosta aletaan puhua omien sisäisten tuntemusten kautta. Tällainen sisäinen lähestymistapa luo tunteen oman kehonsa omistamisesta ja vapautumisesta ulkoapäin asetetuista käsityksistä. Muutama oppilas koki kehonhuoltoharjoittelun muuttaneen suhtautumista omaan kehoon. Pidemmältä ja hoikemmal-

ta tuntuminen vaikutti kokonaisvaltaisesti myönteisesti omaan mieleen ja suhtautumiseen myös ympäristöön. Tässä on havaittavissa Greenin (1999) ajatuksista tekemäni tulkinnan mukaan sekä ulkoista että sisäistä tiedostamista. Oppilas puhuu tietoisuudestaan mikro- ja makrotasolla luoden niistä tietynlaisen symbioosin. Mielenpitemuuttuminen omasta kehosta välittyi tietoisuuden kokemuksena, joka auttoi jaksamaan paremmin. Tutustuminen omaan kehoon loi myös hallinnan tunnetta ja luottamusta omaan vaikutusmahdollisuuksiin. Nämä kokemukset ovat hyvin samanlaisia kuin mitä Fortin ja Girald (2005) kuvaavat tutkimuksessaan Alexander-tekniikan vaikutuksista tanssijoilla. Seuraavat oppilaiden kokemukset viittaavat myös Cohenin somaattiseen näkökulmaan sisäisen ja ulkoisen vuorovaikutuksesta, jossa kehon tasolla tapahtuva toiminnallisuuden kehittyminen saa ilmaisunsa myös ympäristön tasolla (Hackney 2004, 34–36).

”Nyt on sellanen tosi hujoppi ja solakka olo. Joskus tuntuu – päivienkin jälkeen – että olen pidempi ja hoikempi. Maailma näyttää erilaiselta. Olenkohan mä pidentynyt? Toivottavasti.” (A1)

”Mielenpitemeni omasta kehosta on muuttunut. Olen paljon tietoisempi siitä, mikä rentouttaa ja auttaa jaksamaan rankankin päivän.” (A2)

Edellisessä oppilaan (A2) kokemuksessa on mielestäni kyse henkilökohtaisesta voimaantumisen prosessista. Green (1999) toteaa tutkimustulostensa perusteella, että kehon havainnointi ensimmäisen persoonan näkökulmasta luo tunteen sisäisestä voimasta. Henkilökohtainen voimaantuminen tarkoittaa, että ihminen kehittää kykyään hallita ja muuttaa elämäänsä ja omia toimintojaan. Henkilökohtainen voimaantuminen on siten myös terveyskasvatuksen strategia. Kouluopetuksen kannalta tämä merkitsee sellaisten työskentelytapojen käyttämistä, joiden avulla oppilaat voivat selvittää itselleen arvostuksiaan, parantaa omaa päätöksentekokykyään ja vahvistaa itseluottamustaan. (Svedbomin 2005.) Tulkiten seuraavan oppilaan pohdinnan perusteella kehontuntemusharjoittelun vaikuttaneen häneen juuri tällä tavoin.

”Nyt parisen viikkoa olen tuntenut voimakkaita muutoksia kehossani ja olen hieman huolisempi itsestäni, mutta tällä kerralla huomasi, että tämä on minulle juuri oikea tapa rentoutua ja tutustua kehooni. Tunti auttoi minua hallitsemaan kehon tuntemuksiani ja suuri kiitos siitä/sille. Harjoittelu lisää itsevarmuutta ja kehontuntemustani.” (A20)

Lindenin (1994) mukaan somaattinen kasvatus voi tarjota liikuntakasvatukselle monia lähestymistapoja oppilaiden hyvinvointiin. Menetelmien avulla voidaan keskittyä kehotietoisuuteen, rentoutumiseen ja stressinhallintaan, ryhdin ja liikkeen taloudellistamiseen sekä emotionaalisen, sosiaaliseen ja ympäristölliseen tietoisuuteen. Edellä kuvattu oppilaiden oppimis-

prosessi on alkua näille somaattisen oppimisen tarjoamille monille mahdollisuuksille muuttaa suhdetta itseensä ja ympäristöön kehontuntemuksen kautta. Kehontuntemuksen oppimisprosessi alkoi tulemisella tietoisiksi omasta kehosta, sen jännityksistä ja haitallisista asentotottumuksista sekä niiden vaikutuksista. Hengityksen, rentouden ja stabiloinnin kokemisen sekä niistä saavutetun tunteen ja vaikutuksen avulla oppilaat oppivat tietoisesti itse vaikuttamaan jännitysten purkamiseen ja asentotottumusten muuttamiseen. Nähtävissä oli myös, että kehontuntemus paransi oppilaiden itsetuntemusta ja vahvisti elämönhallinnan tunnetta. Myös Koski (2000) tuo esiin tutkimuksessaan liikunnan merkityksestä, että harjoituksen tuottamien kokemusten ja niiden itseen suhteuttamisen kautta ihmisen on mahdollista ymmärtää enemmän itsestään. Koski (2000) käsittelee sitä miten jooga filosofisena liikuntana voi olla yksilön aktiivista toimintaa itsetuntemuksen lisäämiseksi, ja samalla myös todellisuuden tiedostamisen ja ymmärtämisen lisääntymistä. Liikunnan avulla ihmisen tavoite on näin tulla tietoiseksi omista potentiaaleistaan. Ihmisen kokonaisen elämän kannalta tärkeää tässä on, että kokemus ja sen kautta parantunut itseymmärrys omista potentiaaleista mahdollistaa suhtautumisen luotavaisesti myös tulevaisuuteen. Oppimiskokemukset antavat rohkaisevia viitteitä siitä, että tässä tutkimuksessa toteutetulla kehonhuoltoharjoittelulla voidaan kehittää oppilaiden kehontuntemusta ja heidän itseohjautuvuuttaan omasta hyvinvoinnista huolehtimisessa, kuten oppilas tässä toteaa:

”On parempi olla kun tietää mitä voi tehdä tunteakseen voivansa hieman paremmin. Tämä on auttanut tutustumaan itseeni paremmin ja edistänyt hyvää mieltä.” (A6)

9.2. Miten kokemuksellis-reflektiivinen oppiminen ilmeni

Novak (2002, 47–48) korostaa oppimista kokemusten muuttumisena. Humanistinen oppiminen perustuu oppijan kokemuksiin ja itsereflektioon, jolloin oppijan omien ajatusten, tunteiden, toimintatapojen ja oppimisen pohtiminen johtaa oman toiminnan jäsentyneeseen arviointiin (Patrikainen 1999, 154). Silloin ihmisen kasvu ja toimintatavan muuttuminen tapahtuvat tietoisesti. (Ojanen 2000, 29, 61). Seuraavassa tarkastelen kokemuksellis-reflektiivisen oppimisen toteutumista ja soveltuvuutta kehontuntemuksen oppimisessa. Kokemuksellis-reflektiivisen oppimisprosessin toteuttamisessa käytin apuna Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallista sovellettua pedagogista etenemistä, jossa pyritään kokemusten, niiden

reflektoinnin ja ymmärtämisen, kautta opitun aktiiviseen kokeiluun (Ojanen 2003, 123–130). Sen toteutumista ja soveltuvuutta arvioin oppilaiden oppimiskokemuksiin nojautuen.

Kehontuntemuksen oppimisessa reflektio kokemukselliseen oppimiseen kytkeytyvänä menetelytapana liittyi kehonhuoltokurssin toteutukseen ja varsinaisen toiminnan jälkeiseen pohdintaan. Toiminnan aikana se merkitsi työskentelytapaa, johon sisältyy tutkivaa ihmettelyä, pysähtymistä, kohtaamista ja uudelleen orientoitumista. Tutkivan työtavan tavoite on tiedostaminen. Ohjauksen keskeisenä tavoitteena on auttaa oppijaa tunnistamaan itsensä, omat ajatukset ja tunteensa. Näin tutkivaan työtapaan liittyy vähemmän tavoitteellista suoriutumispurkimystä ja enemmän tilan antamista itsessä kokemuksellisuudelle. (Ojanen 2000 27–28.) Näkemykseni on, että kurssin toteutus antoi kokemuksellisuudelle tilaa. Voin todeta sen näkyvän oppilaiden tuottamassa aineistossa ja toteutuneissa opetussisällöissä ja -menetelmissä. Se ilmenee myös omassa tutkijaopettajan päiväkirjassani kuvaamastani kurssille ominaisesta työskentelytavasta ja oppilaiden kanssa käymästäni keskustelusta:

”Eilen kokeilin Pilates -tyyppistä todella keskittymistä vaativaa työskentelyä. Emme kirjoittaneet päiväkirjaa vaan juttelimme lopuksi. A8, A18 ja A10 pohtivat että ’niin erilaista kun koulukeskittyminen, joten hyvin toimivaa’. A10 lisäsi että, ’todella ehtii kuunnella kehoaan. A18 mainitsi, että ’oli paljon helpompaa keskittyä pienessä ryhmässä’ mutta lisäsi, että hengityksen muistaminen on vielä vaikeaa, eikä ole varma tekeekö oikein, onko ihan väärässä asennossa.. Noustessaan seisomaan hän koki lantion neutraaliasennon löytymisestä johtuvan kannatuksen ja helppouden tunteen ’miten on niin erilainen pitkä olo, lantio on paikallaan. Tätä juuri olen yrittänyt musiikkiharrastuksessa (yleistetty)’. A8 jäi tunnin loputtua ja sanoi, ’että jännää huomata miten pienet asiat vaikuttavat kokonaisuuteen.’ (MK)

Keskustelustamme käy mielestäni ilmi kehontuntemusharjoittelulle ominaista oivaltamista ja tiedostamista. Olen kuitenkin päiväkirjassani pohtinut myös eri oppilaiden suhdetta kokemuksellisuutta ja tiedostamista korostavaan työtapaan. Havaitsin tässä asiassa oppilaiden välillä suuria eroja ja näin ollen myös tutkiva ja refleктоiva työtapo toimi osalla oppilaista paremmin. Päiväkirjassani kommentoin asiaa näin:

”A1 on henkisesti täysillä mukana ja on löytänyt tietynlaisen rentoutuneen keskittymisen, jossa ei ole liikaa suorituspainotteisuutta, kun taas A10 kiirehtii lähes pakkomielteisesti (omienkin sanojensa mukaan) ryhdin kehittymistä. A1 oli oivaltanut myös ydintuesta upean asian, eli kuvitellen asennon muuttumista kehon sisäisenä tapahtumana ja antamalla ulkoisen kehonmuutoksen tapahtua tavallaan itsestään, hän on alkanut löytää ydintukea yhä paremmin” (MK)

Toiminnan jälkeinen reflektointi oli ensisijaisesti kirjoittamista omista kokemuksista palaten kokemuksen herättämiin tunteisiin ja ajatuksiin. Kehontuntemuksen oppimisessa se merkitsi sitä, että oppija palasi aikaisempiin kekokokemuksiinsa ja niistä tekemiinsä tulkintoihin. Reflektio voi avata oppijalle uuden näkökulman omaan kehoonsa ja liikkeeseen sekä näin muuttaa aikaisempia käsityksiä. Tämä menettely perustui käsitykseen oppimisesta, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen ja uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa (Mezirow 1996). Tässä tutkimuksessa se tarkoitti, että kirjoittamalla pyritään tulemaan tietoisiksi omista uskomuksista, käsityksistä, ajattelusta ja toimintatavoista, ottamaan ne kriittisen arvioinnin kohteeksi ja tarvittaessa uudistamaan ajatteluamme ja toimintaamme (ks. Mezirow 1996). Seuraava oppilaan kurssin jälkeinen pohdinta kuvaa tällaista reflektioprosessia.

”Tämä kurssi oli varmasti minulle juuri sopiva kun sai luvan vain keskittyä oman kehonsa tuntemuksiin eikä tarvinnut sillä hetkellä miettiä mitään muuta. Nykyään koulu ja kaikki muu arkipäivän toiminta vie niin paljon aikaa, ettei ole mahdollisuutta pysähtyä kuuntelemaan omaa kehoaan, mutta onneksi nyt sai mahdollisuuden siihen ainakin kerran viikossa. Pystyi unohtamaan täysin kaikki huolet kun keskittyi vain harjoitusten tekemiseen. Minä ainakin huomasin että oloni oli aina tunnin jälkeen rauhallinen ja rentoutunut, ja mieltäni aikaisemmin painaneet asiat olivat unohtuneet”. (A4)

Ojasen (2000, 125) mukaan persoonallisesti merkittävien kokemusten kirjoittaminen tukee mieleen palauttamista ja kokemuksen työstämistä sekä uudenlaista löytämisen ja keksimisen prosessia. Tiedostavalla ja tutkivalla tekemisellä, antamalla aikaa reflektoida työskennellyttä kehoa ja tekemällä ajatukset näkyviksi päiväkirjoihin pyrittiin tukemaan tällaista oppilaan omaa löytämisen ja keksimisen prosessia, niin että kokemukset eivät jäisi irrallisiksi vaan niille voitaisiin antaa merkityksiä ja tulkintoja. Tämä tarkoittaa kokemuksen ymmärtämistä. (Mezirow 1996.) Oppilaiden ymmärryksen laajeneminen omista kokemuksistaan toteutui mielestäni kurssilla. Se ilmeni tosin erilaisina ja myös eritasoisina tulkintoina. Oletan, että tässä on kyse erilaisista itsereflektiotaidoista. Rauste-von Wright ym. (2003, 67–68) erottavat reflektiivisessä toiminnassa kaksi tasoa: tavoitteisiin tietoisesti suuntautuvan ja keinoja arvioivan tason sekä tason, jossa tarkastellaan itseä omaa toimintaansa tavoitteellisesti ohjaavana subjektina. Nämä tasot tulivat ilmi myös tutkimusaineistossa ja näkyvät seuraavissa oppilaiden ilmaisuissa, joista ensimmäinen kuvaa keinoja arvioivaa tasoa ja toinen tasoa, jossa oppilas itse kokee kykenevänsä vaikuttamaan omaan toimintaansa.

”Olen myös oppinut tietämään sen minkälainen rentoutus/venytys/lihaskunto tuntuu itsestä parhaimmalta.” (A5)

”Tiedän mitä kehoni osa-alueita käytän missäkin liikkeissä ja miten saan liikkeet esim. oikealla hengitystekniikalla tehokkaammiksi” (A4)

Turusen (1998, 51) mukaan reflektiossa on kysymys kyvystä hämmästyä. Hämmästyminen tuo näkyviin yllättäviä asioita, joita ei heti pysty kuvaamaan käsitteellisesti. Onnistunutta reflektiota on näin myös tunne siitä, että ei ymmärrä. Ymmärtämättömyyden kokemus on tärkeä, koska se saa aikaan ihmettelyä ja halua päästä asiasta tarkemmin selville. Cohen (1993, 13) toteaa, että kun somaattisessa oppimisessa oppilas havaitsee tapahtuman mutta ei tiedosta mitä se on, tulee oppiminen esiin myöhemmin muissa olosuhteissa omana keksimisen prosessina. Näihin ajatuksiin nojautuen pidän myös seuraavaa oppilaan tulkintaa kokemuksestaan onnistuneena reflektiota.

”Pallohommat oli kivoja vaikka en kokenut huomattavia vaikutuksia oli se selvästi toimiva... tunsin jotain en ole varma mitä, mutta kuitenkin jotain hyvää/positiivista.” (A8)

Rauste-von Wright ja von Wright ym. (2003, 164) korostavat reflektion onnistumisen edellytyksenä myös sitä, että oppijan itsearvostus on riittävä siihen, että hän uskaltautuu kokeilemaan uutta ja kokee haasteet myönteisiksi. Tämä on usein edellytys myös sille, että oppija kykenee omaksumaan omaa toimintaansa ohjaavan subjektin roolin (Koro 1993, 55; Rauste-von Wright & von Wright 1991, 277–278). Muutama oppilas ei näkemykseni mukaan ollut valmis tähän.

”Hmmm.... mitäs tähän nyt pitäis... Tunti meni ihan mukavasti, mutta välillä tuntui, että tekee väärin tai on niin jäykkä ettei onnistu. Joten suoritusten tarkkailu ja korjaus olisi ehkä hyödyksi.” (A14)

”Anteeksi myöhästyminen... Pääsin ihan hyvin mukaan, mutta välillä tuntui siltä, etten oikein tiennyt mitä tehdä. Ehkä johtui siitä, etten kuullut/nähty, kun olin niin takana/keskittynyt tarpeeksi. Mutta kuitenkin jäi hyvä olo, ja se on tavoitteeni.” (A12)

Rauste-von Wright ym. (2003, 69) mukaan itsereflektion oppimista voidaan pitää taitojen oppimisen kaltaisena, jolloin se kehittyy palvelemaan yksilön tavoitteita ja kehittyy lopulta kontekstista vapaaksi ajattelun taidoksi. Totesin useiden oppilaiden kohdalla, miten omia ajatteluprosesseja koskevien oivallusten hyväksikäyttö kehontuntemuksen oppimisessa kehittyi kurssin aikana. Mezirovin (1981) reflektoinnin kohteet havaitseminen, ajattelemine ja toimiminen näkyivät eritasoisina oppilaiden ilmaisuissa. Ensimmäinen oppilaan reflektio kuvaa Mezirovin (1981) kuvauksen mukaisesti affektiivisen reflektiivisyyden tasoa, johon liittyy

tietoisuus tietystä havainnosta, ajatuksesta tai toiminnasta ja tietoisuus omista tunteista näitä asioita kohtaan. Oppilas kuvaa sitä, miten oman kehityksen havaitseminen sai aikaan ajattelua kehonhuoltoharjoittelun hyödystä ja halua muuttaa toimintatapojaan (A20). Toisen oppilaan ilmaisuissa on todettavissa erottelevaa reflektiivisyyttä, johon liittyy omien havaintojen, ajattelun ja toiminnan laadun arviointia ja asioiden välisten yhteyksien pohtimista. Oppilaan reflektoinnista ilmenee miten hänen taitonsa havainnoida, ymmärtää ja ohjata omaa toimintaansa kehittyi kurssin alkupuolelta puoliväliin (A11).

”Huomaan, että venyn ja taivun enemmän, ja olen paljon notkeampi. Tunnen itsekin kehittyneeni huomasti, joka kannustaa minua jatkamaan kotona harjoittelua. Nyt kun vain saisi itseään niskasta kiinni ja jaksaisi tehdä harjoituksia myös aamuisin.” (A20)

23.9.

”Aika outoja liikkeitä, mutta eipä se mitään. En vain saanut liikkeitä tuntumaan siltä miltä pitäisi, varsinkaan vatsalihaksia. Lihaskuntoa ja venytyksiä voisi olla mielestäni ihan rutkasti!” (A11)

28.10.

”Pallo oli mielenkiintoinen. Jos oikea paikka löytyi, pallo oli todella hyvä. Varsinkin syvissä vatsalihaksissa pallo toimii hyvin. Liikesarja missä nostettiin peukkuja kattoon oli rentouttava ja lihaksistollisesti hyödyllinen.” (A11)

11.11.

”Olen alkanut kiinnittää huomiota erityisesti liikkeiden loppuun viemiseen. On yllättävää kuinka pienellä erolla liike on kuin eri!” (A11)

Kokemuksiin liittyvien tunteiden reflektio tapahtuu niin ikään monella eri tasolla. Charles Peircen mukaan se tapahtuu kolmella eri tasolla suhteessa todellisuuteen: Välitön tunne tai kokemus, siihen palaaminen ja merkityksen antaminen (Ojanen 2000, 129). Boud ym.(1985) korostavat positiivisten tunteiden hyödyntämistä oppimisessa. Positiivisiin tunteisiin palaamalla voidaan kiinnittää huomiota välittömiin myönteisiin vaikutuksiin ja luoda odotuksia mahdollisista oppimisprosessin tuomista hyödyistä. Kokemuksen uudelleenarviointi omien tavoitteiden kannalta voi johtaa uuteen käyttäytymismalliin, jossa oppimista sovelletaan omassa elämässä. Tämä tasolta toiselle siirtyminen, joka tapahtui kurssin aikana, on nähtävissä myös seuraavista oppilaan ilmaisuista, johon liittyy tunteet. Alkusyksystä oppilas kuvaa välitöntä tunnetilaansa harjoituksen jälkeen. Jo muutaman viikon kuluttua hän palaa niihin antaen niille merkityksiä ja kurssin puolivälissä on havaittavissa muutosta ajattelussa, käsityksissä ja toimintatavoissa.

9.9.

”Mieleni on rauhoittunut ja olo on levännyt.” (A20)

23.9.

”Rauhoittuminen oli erittäin hyödyllinen ja kehontarkkailu tuntui hyvin tarpeelliselta.” (A20)

18.10.

”Tällä kerralla huomasin, että tämä on minulle juuri oikea tapa rentoutua ja tutustua kehooni. Huomaan tarvitsevani säännöllisyyttä tällaiseen harjoitteluun ja siksi pelkäänkin tämän kurssin loppuvan liian pian.” (A20)

Boud ym. (1985) toteavat, että kirjoittaminen oppimistilanteessa auttaa oppijaa huomioimaan ja arvostamaan tunteiden mukanaoloa oppimisessa. Se auttaa myös nimeämään omia tunteita ja ilmaisemaan niitä. Tietoisuus tiettyjen tunteiden liittymisestä oppimistilanteeseen auttaa oppijaa kunnioittamaan omaa kokemistaan. Tapa, jolla oppimistilanne koetaan, voi lisätä myös ymmärrystä siitä, millä tavalla oppija yleensäkin kokee asioita. (Walker 1985.) Myös tunnetilat saattavat perustua tottumuksiin. Tottumukselliseen tapaan reagoida ahdistuksella tai mielialan muutoksella liittyy myös muutoksia hengityksessä ja lihasjännityksissä. Näiden fysiologisten muutosten ja samanaikaisen tunnetilan yhteyden tiedostaminen mahdollistaa myös tunteiden hallinnan. Tiedostamalla tämän yhteyden voimme havaita tietyn tunnetilan olevan syntymässä ja näin ehkäistä sitä. Kokemuksellinen somatiikka kirkastaa tietoisuutta kehosta ja antaa tietoa tunnetiloistamme ja mielialoistamme. Tietoisuuden laajentaminen tunnetiloista ja niihin liittyvistä kehon toiminnoista on keino vaikuttaa reagointiimme ja valita myönteisempi asenne. (Shusterman 2004.) Tässä oppilas tulkintani mukaan toteaa tiedosta-neensa tottumukseksi muuttuneen tunnetilansa ja löytäneensä keinon muuttaa sitä.

”Suurin etu kurssin valitsemisessä oli se, että tuntien avulla aloin tehdä harjoituksia myös kotona. Näin sain innostuksen harrastaa myös monipuolista liikuntaa, sillä tajusin, että se ’normaalitilanne’, joka minulla on, on tunkkainen ja ahdistunut. Harjoitukset ovat opettaneet myös erinomaisia stressin laukaisuun auttavia tekniikoita.” (A20)

Näkemykseni mukaan kokemusten ymmärtäminen muutti myös tapaa, jolla opittua transferoi-tiin eli käytettiin arkielämässä. Oppilaiden kurssin alussa esittämät tavoitteet kehonhuoltokei-nojen oppimisesta syvenivät erilaisista harjoituksista ja liikkeistä oman kehontuntemuksen ja opittavana olevien periaatteiden kautta tapahtuvaan opitun käyttöön. Omalle kehonhuollolle merkitykselliseksi tuli kehon kuuntelu ja tuntemusten kautta työskentely. Esimerkiksi omien tunnetilojen tiedostamisen avulla oppilas saattoi luottaa omassa kehonhuoltoharjoittelussaan enemmän omiin kokemuksiinsa ja asiantuntemukseensa ja luopua näin rutiininomaisesta toi-

minnasta. Tämä on ohjauksen keskeinen tavoite itseohjautuvuuden oppimisessa ja myös konstruktivistisessa oppimisenäkemyksessä (mm. Rauste-von Wright ym. 2003, 202). Tällaista omiin kokemuksiin ja tunteuksiin luottamista ja toimintatavan muuttamista kuvastaa myös seuraava oppilaan reflektointi.

”Olen oppinut kuuntelemaan, mikä on hyväksi ja milloin kannattaa antaa aikaa itselle.”

(A13)

Reflektoidessaan ihminen tarkastelee omaa subjektiviteettiaan, omia ajatussisältöjään, kokemuksiaan ja itseään tajuavana ja kokevana olentona, jolloin ihminen etäännyttää itsestään ja näkee oman toimintansa uudesta näkökulmasta (Heikkinen & Jyrkämä 1999). Reflektio sisältää näin oman ajattelun merkityssuhteiden tutkimista. Merkityssuhteiden avulla ymmärrämme mitä olemme ja miten toimimme. Tietoiseksi tuleminen on juuri merkityssuhteiden selkiytymistä itselle. (Ojanen 2000, 72.) Mezirowin (1996) mukaan tällainen reflektiivinen tulkinta tarkoittaa prosessia, jolla oikaisemme päättelyymme ja asenteisiimme sisältyviä vääristymiä. Kun arkitodellisuuden käsitykset, ajatukset ja toiminnat asetetaan kriittisen analysoinnin kohteeksi, saatetaan niistä löytää uusia jäsennyksiä ja näkökulmia. Havaitsin muutamilla oppilaila tämäntyyppistä arvioivan reflektiivisyyden tasolla olevaa pohdintaa, jossa ilmenee tietoisuutta omien arvojemme vaikutuksesta havaintoihimme, ajatuksiimme ja toimintaamme sekä tapaa tarkastella näitä (ks. Mezirow 1981).

”Minun suppean mieleni on ollut vaikea käsittää, että välillä jopa vaikeasti havaittavat pienet liikkeet tietynlaisen hengityksen avustamana voivat saada lihakset hurjan kipeiksi, mutta samalla mielen puhtaaksi ja virkeäksi” (A11)

Uusien perspektiivien löytäminen on mahdollista, kun yksilö pystyy irrottautumaan ja vapautumaan rutiininomaisesta otteestaan ja tarkastelemaan ilmiötä laajemmasta viitekehystä (Mezirow 1981). Ojanen (2000, 71–72) toteaaakin, että reflektio vapauttaa mielen voimavarja. Sen seurauksena ihminen alkaa yleensä vain nähdä asiat eri tavoin. Reflektiolla on näin paikkansa minuuden kokemisessa. Kun yksilö ryhtyy pohtimaan mitä on tapahtumassa, voi reflektointi toimia peilinä, jossa ihmisen eri osapuolet heijastelevat toisiinsa. Reflektiivisen toiminnan avulla voi oppijan itsetuntemus kehittyä ja itsearvostus muuttua realistisemmaksi. Reflektiivinen oppija pyrkii dialogiin paitsi oppimisensa myös itsensä kanssa. (Koro 1993, 41.) Tällainen dialogi oli nähtävissä, kun oppilas hylkäsi entistä käsitystään itsestään ja löysi uudenlaista tietoisuutta olemisestaan.

”Olen huomannut kuinka kiva tunne on tunnin jälkeen kun on tavallaan ’sinut’ oman kehon kanssa. Sitä taitoa olisi hyvä harjoitella myös muulloinkin.” (A4)

Vasta kun ihminen on hyväksynyt reflektion merkityksen, hän on valmis vastaanottamaan tietoa siitä, ja vasta sitten kun uudet ideat integroituvat osaksi omaa arvomaailmaa, tapahtuu muutosta käyttäytymisen tasolla. Omien kokemusten reflektointi stimuloi jatkuvaan tutkimiseen ja näin aikaisempien käsitysten muuttumiseen ja suurempaan itsetietoisuuteen. Tiedostamisessa on kyse henkisestä vireydestä ja huomion kiinnittämisestä omaan elämään. (Ojanen 2000, 127, 134, 157.) Tätä tiedostamista tapahtui kurssille osallistuneilla oppilailta. Oppilaiden kokemukset kehontuntemuksen oppimisesta antavat lupaavia viitteitä siitä, että kokemuksellisesti-reflektiivinen oppiminen tuo syvempää näkemystä opittavana olevasta asiasta ja on keino päästä käsiksi itseohjautuvuuteen, omaan kasvuun ja muutoksen välineisiin.

10. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Laadullisen tutkimuksessa oleellista on, että luotettavuutta tarkastellaan koko tutkimusprosessin kannalta (Eskola & Suoranta 1999, 211; Kiviniemi 1999, 79). Tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi painottuu. Metodikirjallisuudessa tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Laadullisen tutkimuksen kentällä näiden käsitteiden käyttö nähdään kuitenkin ongelmallisena, sillä nämä luotettavuuskäsitteet perustuvat korrespondenssiteoriaan, oletukseen yhdestä objektiivisesta totuudesta (Heikkinen & Syrjälä 2006; Tuomi & Sarajärvi 2004, 133–134). Laadullisen tutkimuksen näkemyksenä taas on, että totuuksia voi olla useita ja tutkimuksessa pyritään tietoisesti tarkastelemaan ilmiötä vain tietystä näkökulmasta (Tynjälä 1991). Laadulliseen tutkimukseen liittyy näin tutkijan subjektiivinen asema tutkimustiedon tuottajana, jolloin tutkijan riippumaton asema ei ole mahdollinen (Kiviniemi 2001).

Laadullisen tutkimuksen totuus- ja subjektiivisuusnäkemysistä seuraa, että luotettavuustarkastelun lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. Se tarkoittaa sitä, että objektiivisuus tulee tutkijan oman subjektiviteetin tunnistamisen kautta (Eskola & Suoranta 1999, 17, 211). Olen pyrkinyt tiedostamaan, että tutkimuksen taustateorian valinnasta raportointiin asti ratkaisujeni taustalla vaikuttaa subjektiivisuuteni ja tutkimukseni on näin omien tulkintojeni perusteella väritynyt tuotos. Omien lähtökohtieni tiedostamisella ja niiden kirjoittamisella pyrin antamaan lukijalle kuvan siitä, miten ja millaisten olettamusten ohjaamana tulkintojani teen. Tynjälä (1991) korostaakin, että kaikki henkilökohtainen ja ammatillinen tieto, joka voi vaikuttaa tutkimukseen, on tuotava esille. Olen kuvannut raportissani oman taustani, kiinnostuksen kohteni, jonka valossa olen aineistoa tarkastellut, arvostukseni, asenteeni, esioletukseni ja opetuksessani vaikuttavat teorit. (ks. Kiviniemi 2001.) Tutkimuksen luoteen vuoksi ei voidakaan todeta, että kuvaukseni vastaisi täysin objektiivista todellisuutta. Oletukseni on, että aineiston analyysissä ja tulkinnassa tekemäni rekonstruktioit oppilaiden kehontuntemuksen oppimiskokemuksista ja kehonhuoltokurssin kokemisesta ovat suhteellisia, koska merkitysten tulkinnat ovat aina subjektiivisia oman kokemusmaailman läpi tehtyjä konstruktioita. Näin ollen on todettava, että toinen tutkija saattaisi lähestyä aineistoa toisenlaisista näkökulmaa korostaen. Opettaja-tutkijana analyysini ja tulkintani tavoitteena oli pyrkiä tunnistamaan tutkimiä ilmiön todellisuus eli monenlaiset olemassa olevat konstruktioit tutkittavasta kohteesta ja

antaa lukijalle raportin muodossa mahdollisimman ymmärrettävä, vaikkakin subjektiivinen totuuskuva siitä. (ks. Kiviniemi 2001.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella Lincolnin ja Guban (1985, 300–327) mukaan vastaavuuden ja siirrettävyyden käsitteillä. Vastaavuudella (sisäinen luotettavuus) tarkoitetaan sitä, että tutkijan tulee kyetä tavoittamaan ilmiö sellaisena kuin se tutkittaville ilmenee. Siirrettävyydellä (ulkoinen luotettavuus) tarkoitetaan lukijan mahdollisuutta arvioida löytöjen soveltuvuutta toiseen kontekstiin. (Lincoln & Guba 1985, 294–316; Tynjälä 1991.) Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta vastaavuuden ja siirrettävyyden kannalta.

10.1. Tutkimuksen vastaavuus

Laadullisen tutkimuksen vastaavuuden arvioinnissa tarkastelu lähtee siitä, että ne johtopäätökset, jotka tutkija rekonstruoi tutkittavien todellisuuksista vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä ja että tutkimuksen antama kuva ilmiöstä vastaa alkuperäistä todellisuutta ilmiöstä. Arviointi kohdistuu näin kerättyyn aineistoon ja siitä tehtyihin tulkintoihin. (Tynjälä 1991.) Tutkimukseni vastaavuutta tarkastelen aineiston hankinnan, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin näkökulmasta.

Aineiston keruun luotettavuutta eli vastaavuutta voidaan parantaa kenttätyön avulla. Grönforsin (2001) mukaan osallistuva havainnointi kytkee muita tutkimusmenetelmiä paremmin saadun tiedon sen kontekstiin. Yhdistämällä osallistuvan havainnoinnin ja toimintatutkimuksen menettelytapoja oli minulla tutkijaopettajan roolissa mahdollisuus osallistua kohteen havainnointiin, toimintaan ja samalla opetusmenetelmien kehittelyyn sekä ratkaista joitain ongelmia yhdessä oppilaiden kanssa. Toiminnan havainnoinnissa ja sisältöjen toimivuuden arvioinnissa myös opetuskertojen videotallenteet toimivat arvokkaina havaintojeni vahvistajina ja täydentäjinä. Havaintojen ja arvioinnin tukena olivat myös keskusteluni kurssilla mukana olleen liikunnanopettajan kanssa. Hänen kanssaan käymäni keskustelut koskivat erityisesti kurssilla käytettyjen opetussisältöjen ja -menetelmien toimivuutta. Havaintojen vastaavuutta parantaa mielestäni myös se, että samoja opetussisältöjä ja menetelmiä voitiin kurssin aikana toistaa useaan kertaan ja varmistaa näin, että niistä tehdyt havainnot olivat loogisia ja yhteneviä. Kvalitatiivisessa metodikirjallisuudessa puhutaan saturoitumisesta eli kylläntymisestä, kun uusi tapaus ei enää tuota uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1999, 62; Syrjälä ym.1994, 176).

Kehonhuoltokurssin toteutuksen osalta tutkimuskohteessa vietetty aika osoittautui aineiston kylläntymisen kannalta mielestäni riittäväksi tarkastella kehonhuoltokurssin opetussuunnitelman kehittämistä tavoitteideni mukaisella tavalla. Kehontuntemuksen oppimisen tarkastelussa pitempi aika olisi luultavasti tuonut uusia näkökulmia ja syventänyt käsitystä kehontuntemuksen oppimisprosessista.

Tynjälän (1991) mukaan tutkijan ja tutkittavien läheinen suhde voi muodostua totuusarvon uhkaksi. Kun tutkija työskentelee omassa työyhteisössään, on vaarana valikoiva havainnointi ja subjektiivisuus. Tästä syystä katsoin eduksi, että tulin ulkopuolisena kouluyhteisöön ja sain aloittaa työskentelyn minulle uusien ihmisten kanssa ilman minkäänlaisia ennakkotietoa esimerkiksi oppilaiden liikuntataidoista tai koulun liikunnanopetuksessa vallitsevista käytännöistä. Kurssi ei myöskään millään lailla vaikuttanut liikuntanumeroon, mikä mielestäni vapauttaa oppilaita ilmaisemaan mielipiteitään rehellisemmin ja aidommin. Arvioin tämän asetelman olleen tutkimukseni luotettavuutta tukevaa. Oppilaiden hyvin henkilökohtaisetkin ilmaisut lähensivät kuitenkin suhdettamme, mikä saattoi muodostaa vaaran totuudelle. Osallistuvassa havainnoinnissa saattaa olla vaikea erottaa oma ja tutkittavien kokemus toisistaan (Tynjälä 1991). Tämän tiedostaen pyrin reflektiiviseen otteeseen. Kirjoitin tutkijaopettajan päiväkirjaani havaintoni itsestäni, tunteistani ja suhtautumisestani sekä tarkastelin oppilaiden päiväkirjoja rinnakkain omani kanssa kokemustemme erottamiseksi.

Tutkijan ja tutkittavien konstruointien vastaavuuden varmistamiseksi on perusteltua käyttää useita menetelmiä, aineistoja, tutkijoita tai teorioita. Tämä tarkoittaa tutkimuksessa triangulaation käyttöä. (Eskola & Suoranta 1999, 69; Tuomi & Sarajärvi 2002, 141.) Tässä tutkimuksessa vastaavuuden parantamiseksi on käytetty aineisto- ja menetelmätriangulaatiota, joka tarkoittaa eri aineistonhankintamenetelmien käyttöä ja useamman eri aineiston yhdistämistä keskenään. Eskolan ja Suorannan (1999, 71) mukaan useammalla eri aineistotyypillä saadaan kattavampi kuva tutkimuskohteesta. Tämä lisää mahdollisuutta tarkastella eri aineistojen johdonmukaisuutta keskenään. Aineistoa analysoidessani käytin eri aineistomuotoja yksitellen, rinnakkain ja yhdistellen. Aineistomuotojen tarkastelu rinnakkain auttoi syvemmin ymmärtämään ilmiön merkitystä tutkittaville.

Tarkoituksenani oli tarkastella aineistoa avoimen kiinnostuneesti, yllätyksiin varautuen ja aineistolleni kysymyksiä tehden. Oma taustani ja mielenkiintoni vaikuttaa väistämättä tekemiini kysymyksiin. Esiymmärrykseni kehomenetelmien oppimisesta ja vaikutuksista on saat-

tanut suunnata aineistontarkasteluani ja aineistosta tekemiäni huomioita pois niiden alkuperäisistä merkityksistä. Tähän olen pyrkinyt puuttumaan systemaattisella aineiston sisällönanalyysillä ja fenomenologisella asenteella eli tyytymällä tutkijana siihen, miten aineisto vastaa omaa tutkimusintressiäni ja antamalla aineiston kertoa ilmiöstä tutkittavien elämäntilanteen kannalta (ks. Perttula 2005). Toivon tämän avanneen aineistosta näkökulmia, joita en itse kurssin toteutumisesta ja kehontuntemuksen oppimisprosessista kyennyt näkemään.

Useiden erityyppisten aineiston tarkastelutapojen avulla pyrin löytämään aineistostani uusia merkityksiä ja tulkintoja sekä syventämään ja laajentamaan ymmärrystäni ilmiöstä. Katson tämän olevan hermeneuttisen kehän omaista ymmärtämistä, jossa ymmärtäminen lähtee omista kehontuntemuksen oppimiseen ja opetukseen liittyvistä esioletuksista ja palaa niihin uudella näkemyksellä aineiston aikaansaamien oivallusten avulla (ks. Gadamer 2004, 32). Tulkintoja tehdessäni jouduin arvioimaan käsityksiäni ja hakemaan vahvistusta uusille käsityksille yhä laajemmasta kontekstista. Alusta saakka olin kiinnostunut asentotottumusten muuttumiseen ja ryhtiin liittyvästä oppimisprosessista sekä kehomenetelmien vaikutuksista psykosomaattisten oireiden vähentämiseen. Näihin sain aineistolle tukea somaattisten menetelmien teoriasta (mm. Hackney 2004; Hanna 1988; Rolf 1989) sekä käyttämiini kehomenetelmiin liittyvistä tutkimustuloksista (.Donzelli ym. 2006; Ryeard ym. 2006; Sherman ym. 2005; Williams ym. 005). Kehontuntemuksen oppiminen alkoi kuitenkin pian näyttäytyä laajemmassa perspektiivissä, johon liittyi itsensä tiedostamisen ulottuvuus. Näin reflektiivisyys sekä myös sosiokulttuurillinen somatiikan näkökulma nousivat tulkintateorioiksi, joilla pyrin kuvaamaan kehontuntemuksen oppimisprosessin etenemistä ja oppilaiden sille rakentamia laajempia merkityksiä. (mm. Green 1999; Linden 1994; Mezirow 1996; Shusterman 2004.)

Tutkimusmenetelmävalintoihin on tutkijaopettajana suhtauduttava kriittisesti. Tutkimukselle keskeistä olivat käytäntöjen kokeilu, kehittäminen ja muuttaminen. Uusien toimintojen suunnittelu, toteuttaminen, havaitseminen toimiviksi tai toimimattomiksi sekä toiminnan uudelleen suunnittelu kuuluivat kiinteinä osina kehonhuoltokurssin kokeiluprosessiin. Näiden keskeisten toimintatapojen kannalta toimintatutkimus metodina osoittautui mielekkääksi. Toimintatutkimuksen tarkoituksenmukaisuuden arvioinnissa pidän merkittävänä perusteluna valinnalleni myös sen oppilaita osallistavaa vaikutusta. Päiväkirjat toivat oppilaalle tärkeän roolin sekä opetussuunnitelman että oman kehontuntemuksensa kehittämisessä. Toimintatutkimus soveltoi näin hyvin tutkimusotteeksi.

Fenomenologisen aineiston lähestymistavan toteutuminen vaatii myös tarkastelua. Fenomenologiselle lähestymistavalle tyypillinen haastattelu aineistonkeruun muotona puuttuu tästä tutkimuksesta. Lisäksi fenomenologiassa peruslähtökohtana on, ettei ole olemassa ennalta asettuja määritelmiä tai odotuksia, jotka ohjaisivat tutkijaa aineiston analysoinnissa. (Perttula 2005.) En voi kieltää, että minulla ei olisi ollut tiettyjä odotuksia tutkittavasta ilmiöstä. Toisaalta olen pyrkinyt Perttulan (2005) esittämän fenomenologisen päämäärän mukaisesti kuvaamaan eletty kokemukset ja ymmärtämään oppilaiden välitöntä kyseiseen aiheeseen liittyvää kokemusta sekä niiden merkityksiä heille. Perttula (2005, 139) esittää lisäksi, että fenomenologisen tutkimuksen tehtävä ei ole saada ihmisiä refleктоimaan, mutta tutkijalla on lupa olla kiinnostunut heidän rakentamistaan elävistä kokemuksista. Tutkijaopettajan roolissa olin erittäin kiinnostunut juuri reflektioprosessista osana kehontuntemuksen opetusta ja oppimista. Näin päädyin toteamaan tulosten tulkinnan sisältävän fenomenologisia piirteitä. Fenomenologinenkin tutkimus sisältää kuitenkin aina teoreettisia, tutkimuskohdetta koskevia lähtökohtia. Laine (2001) korostaa merkityksellisenä tiedostaa näiden teoreettisten lähtökohtien vaikutuksen ymmärrykseemme. Reflektio mahdollistaa niiden tunnistamisen. Tämän subjektiivisen esiymmärryksen tiedostaminen on myös hermeneuttisen lähestymistavan edellytys. Tältä osin näen tutkimukseni toteuttavan fenomenologis-hermeneuttista ajattelutapaa ja tutkimusotetta.

Tutkijan tuottamien rekonstruktioiden ja tutkittavien alkuperäisten konstruktioiden vastaavuuden tarkastelun osana toimintatutkimuksessa voidaan hyödyntää Lincolnin ja Guban suosittamaa tarkastuskäytäntöä, jossa tutkittavana olleet arvioivat tutkimuksessa saatuja tuloksia ja siitä tehtyjä tulkintoja (ns. member checking) (Kiviniemi 1999, 80). Varmistaakseni kuvaukseni ja tulkintojeni vastaavuutta osallistujien omien kokemusten kanssa olen antanut raporttini osallistujia koskevat osat luettavaksi kahdelle kurssiin osallistuneelle oppilaalle sekä kurssille osallistuneelle liikunnanopettajalle. Etsimällä internetin hakutoiminnoilla löysin viiden oppilaan yhteystiedot. Heistä lähestyin tekstiviestinä ja sähköpostitse kahta oppilasta (A3 ja A18). Päädyin edellä mainitsemini kahteen oppilaaseen heidän tavoitettavuutensa ja tapaamismahdollisuuden perusteella. Tarjosin heille mahdollisuutta lukea kurssia ja osallistujia koskevat osiot ja näin tarkistaa työni vastaavuutta. Tehtävänannossa pyysin heitä tarkastelemaan raporttia sen totuudenmukaisuuden ja eettisyyden näkökulmasta. Pyysin heidän näkemystään siitä, vastaako kurssin toteuttamisen kuvaus totuudenmukaisesti sitä mitä kurssiin sisältyi ja mitä tapahtui. Pyysin myös arvioimaan kuuluvatko osallistujien mielipiteet aitoina. Lisäksi halusin varmistaa osallistujien anonymiteetin säilymisen. Oppilailta saamani palautteen mukaan kuvaamani kurssin toteutus ja siitä tekemäni tulkinnat vastasivat todellisia tapah-

tumia. Työssä tulee heidän mukaansa luotettavasti ja aidosti esille oppilaiden ääni. Myös anonymiteetin säilyminen toteutui oppilaiden mielestä täysin. (liite 11). *”Toteutus on kuvattu siis aivan, miten asiat olivatkin ja toteutus myös onnistui. Henkilöitä ei kuvauksista pysty tunnistamaan. En edes itseäni noista kommenteista löydä, sillä suurin osa opiskelijoiden tunteuksista ja kuvauksista tuntuvat kovin tutuilta ajatuksilta.”* (A3)

Lisäksi kurssille osallistunut liikunnanopettaja luki osallistujia koskevat osat. Hänen näkemysensä mukaan kuvaus vastasi tapahtunutta, hänen oma äänensä tulee luottavasti esiin tekemissään tulkinnoissa ja osallistujien anonymiteetti toteutui. Myös lukijan tulee kyetä arvioimaan tulkintojen todenmukaisuutta. Liitin raporttiini runsaasti alkuperäisiä oppilaiden ilmaisuja, jolloin lukijalla on parempi mahdollisuus arvioida tulkintojeni ja minulle tutkittavasta ilmiöstä muodostuneen kuvan uskottavuutta (ks. Kiviniemi 2001).

Laadulliselle tutkimukselle ominainen käsitys totuudesta vastaa pragmatistista totuusteoriaa, jonka mukaan totuus on se mikä toimii (Tuomi & Sarajärvi 2004, 132–133). Tutkimuksen luotettavuus nousee tämän teorian mukaan sen käyttökelpoisuudesta. Saavutimmeko siis oppilaiden kanssa käytäntöjä, jotka auttoivat opettamaan, oppimaan ja käyttämään kehontuntemusta hyvinvoinnin edistämiseksi? Aineiston mukaan näin tapahtui. Eskolan ja Suorannan (2000, 223–224) mukaan toimintatutkimuksen luotettavuutta tulisikin arvioida ensisijaisesti suhteessa opetukseen ja oppimiseen. Tutkimusraportin luotettavuuden osoitin on viimekädessä kuitenkin tutkimustiedon lukijoiden ja käyttäjien näkemys siitä.

10.2. Tutkimuksen siirrettävyys

Siirrettävyydellä tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen havaintojen soveltumista toiseen toimintaympäristöön. Tämän tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä pidän mahdollisena vain tietyin ehdoin. Tutkimustulokset ovat aina sidoksissa tiettyyn aikaan ja paikkaan. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta. (Eskola & Suoranta 1999, 67–68; Tynjälä 1991.) Opetus-oppimisprosessi on aina sidoksissa myös niihin ihmisiin, jotka ovat olleet mukana oppimistapahtumassa. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida osoittaa, että kehontuntemuksen oppiminen antaisi samanlaisia tuloksia toisessa kontekstissa. Näenkin, että tutkimukseni tulos on totta kuvaamasani oppimistilanteessa, eikä sen uusiminen täysin samanlaisena ole mahdollista. Mielestäni

kuitenkin tällä tutkimusprosessilla oli mahdollista tuoda esiin piirteitä, joiden voidaan ajatella kuvaavan yleisemminkin niitä merkityksiä, jotka luovat siirrettävyydelle perustan.

Tutkimustulosten hyödyntäjät ovat keskeisessä asemassa tulosten siirrettävyyden sovelletavuuden arvioimisessa (Tynjälä 1991). Siirrettävyyden arviointia helpottaa, jos tutkija on kuvannut tutkimuksen kulun tarkasti ja liittänyt siihen riittävästi tiheitä kuvauksia. Näin lukija voi pohtia helpommin tutkimustulosten soveltamista muihin konteksteihin. (Eskola & Suoranta 1999, 67–68; Tynjälä 1991.) Etenkin tutkimuksen havaintojen soveltamisen osalta huolellisesti kuvattu ja analysoitu toiminta esimerkiksi kouluorganisaatiossa voisi myös toisessa tapauksessa toimia muutoksen lähtökohtana. Tältä osin olen mielestäni lisännyt tutkimukseni siirrettävyyttä.

Tutkimustulosten siirrettävyyttä voidaan myös arvioida vertailemalla tutkimusta ja siitä saatua tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin. Eskola ja Suoranta (1999, 213) puhuvat tästä tutkimuksen vahvistuvuutena. Vahvistuvuuden käyttöä tässä tutkimuksessa vaikeutti se, että aikaisempien tutkimusten konteksti ei vastannut tätä tapausta. Olen pyrkinyt tuomaan tutkimuksessani tietoa muilta tutkimusaiheiltani koskevilta tieteenaloilta ja tutkimusaiheestani muissa konteksteissa saatua tietoa. Samansuuntaisia tuloksia kehotietoisuusharjoittelusta tämän tutkimuksen tulosten kanssa ovat erilaisissa konteksteissa saaneet muun muassa Skjaerven ym. (2003) tietoisuuden, hengityksen ja stabiliteetin integraation yhteydestä liikkeen laatuun ja hyvinvoinnin kokemiseen, Häyrynen (2003) tiedon, kokemuksen ja tunteen yhdistämisen vaikutuksesta opittavan asian ymmärtämiselle sekä Green (1999) ja Fortin & Girard (2005) reflektiivisyyden merkityksestä syvämmän ymmärryksen tason saavuttamiseksi itsestä.

Analyysin katsotaan onnistuneen, jos se herättää uusia kysymyksiä tai tuo esiin uudenlaista näkökulmaa tai tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1999, 223). Olen tutkimuksessani pyrkinyt tuomaan uutta tietoa antamalla oppilaiden kuvata omaa arkielämäänsä ja toivon tämän olevan siirrettävyyden apuna tutkimuksen lukijalle ja käyttäjälle. Tällöin tutkimukseni voisi toimia muutoksen lähtökohtana myös muissa opetus-oppimistilanteissa. Heikkisen ja Jyrkämän (1999) mukaan toimintatutkimuksen tuloksena ei voidakaan pitää tiettyä uutta toimintakäytäntöä. Saavutetuille käytännöille on pikemminkin ominaista edelleen kehittäminen. Toimintatutkimuksen myönteisenä tuloksena voidaankin pitää toiminnan ja tavoitteiden pohdinnan jatkumista sekä yhteisön keskustelun aloittamista niistä arvoista, joita käytännöt

nostivat esille. Toivonkin, että tutkimukseni tulokset herättävät mielenkiintoa, ajatuksia ja keskustelua kehomenetelmien käytöstä osana koululiikuntaa, jolloin tässä tutkimuksessa saavutettujen käytänteiden toimivuutta voidaan uudelleen arvioida ja kehittää eteenpäin. Tutkimustekstini uskon herättävän uusia ajatuksia ja näkökulmia niin käytännön pedagogiikkaan kuin uusiin tutkimuksiinkin. Tämä siirrettävyyšnäkökulma on mielestäni arvokkain.

11. POHDINTA

11.1. Tutkimustulosten tarkastelua

Olen tutkinut kehontuntemuksen opetusta ja oppimista lukion liikunnan vapaavalintaisella kehonhuoltokurssilla. Tutkimusintressini kohdistui kehonhuoltokurssin opetussuunnitelman kehittämiseen ja kehontuntemukseen liittyvään pedagogiikkaan ja oppimiseen. Tutkimustehtävänäni oli kuvata opetussuunnitelman kehittymistä oppilaiden ja tutkijaopettajan yhteisenä prosessina. Tehtävänä oli myös tarkastella kehontuntemuksen oppimista ja sen vaikutuksia oppilaiden kokemuksina.

Tutkimus osoitti, että kehonhuoltokurssi toimi oppilaiden ja opettajan yhteisenä prosessina, sillä molempien tavoitteita ja näkökulmia voitiin sisällyttää kurssin opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmassa korostui kehon havainnointi ja tiedostaminen, hengityksen, stabiloinnin ja rentouden tietoinen yhdistäminen liikkeisiin, monipuoliset venytys- ja rentoutuspainotteiset harjoitukset sekä kokemusten reflektointi. Yhteisen prosessimme tuloksena syntyi hahmotelma siitä, miten somaattista opetusta ja oppimista voidaan koululiikunnan kontekstissa toteuttaa sekä miten se koetaan.

Oppilaiden kokemukset kurssista olivat myönteisiä ja he kokivat kurssin vaikuttaneen jaksamiseensa arkielämässä. Kehontuntemuksen oppimistulokset osittivat, että oppilaiden tietoisuus ja toiminta kehittyivät tutkijaopettajan asettamien tavoitteiden suuntaan. Tutkimustuloksissa yllätyksenä tuli muutosprosessin eteneminen myös itsetuntemukseen. Tärkeäksi osoitautui tiedon, toiminnan ja tunteiden yhdistyminen kehontuntemuksen oppimisessa. Tämä tulos on myös alan teorian (Hackney 2004; Olsen 1998; Sweigard 1974) aikaisemman tutkimuksen (Fortin & Girard 2005) ja opetuskokeilujen (Matt 1991/1992; Salk 2005) mukainen.

Oppilaat olivat tyytyväisiä opetuskokonaisuuteen ja kurssin toteutukseen. Kaiken kaikkiaan oppilaat raportoivat varsin vähän kielteisiä kokemuksia. Olen pohtinut kielteisten kokemusten vähäisyyttä ja päättelin, että oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa kehonhuoltokurssin opetussuunnitelman laadintaan vaikutti tähän. Lisäksi uskon, että somaattinen lähestymistapa opetuksessani toteutui ja loi hyväksyvän oppimisilmapiirin. Todennäköisesti subjektiivisten liike-

tuntemusten havainnointi ja oppilaiden omakohtaiset oppimistavoitteet ehkäisivät keskinäistä vertailua. Myös oppilaiden kiinnostus asiaa kohtaan ja heidän omat tavoitteensa sitoutuivat ottamaan vastuuta omasta oppimisesta. Kurssin luonteen erilaisuus ja vastapaino muulle koulunkäynnille vaikutti kontrastinsa vuoksi tunteiden ja elämyksellisyyden kokemuksina. Juuri runsaat myönteiset tunnekokemukset ja kurssin vaikutukset hyvinvoinnille lisäsivät aineiston positiivista sävyä. Tämän tutkimuksen perusteella voin todeta, että oppilaiden omat tavoitteet huomioonottava ohjaus motivoi oppilaita huolehtimaan hyvinvoinnistaan.

Kehontuntemuksen kehittyminen osoittautui prosessiksi, jossa kehon havainnoinnin avulla oppilaat tulivat tietoiseksi asentotottumuksistaan, oppivat aistimaan eri lihasten käyttöä ja lihasjännityksiään sekä vaikuttamaan näihin myönteisesti. Oppilaiden tietoisuus lisääntyi kehon asentoon liittyvien tottumusten vaikutuksista. Tällaista somaattiseen oppimiseen liittyvää tiedostamista tukee Novakin (2002, 24) esittämä mielekkään oppimisen malli, joka perustuu kognition, toiminnan ja emotion integraatioon. Nämä teemat nousivat myös aineistosta. Tiedon yhdistäminen liikekokemukseen ja siitä saavutettu tunnetila auttoivat opittavana olevan asian ymmärtämistä. Samansuuntaisia tuloksia sai myös Häyrynen (2003) tutkiessaan Laban-Bartenief- ja Pilates-menetelmän integrointia baletin oppimiseen aikuisilla harrastajilla sekä Salk (2005) tutkiessaan kokemuksellisen anatomian integroimista moderniin tanssitekniikkaan tanssinopiskelijoilla.

Tutkimustulokset osoittivat, että toiminnallisen anatomian tieto edisti oppimista, sillä oppilaat kykenivät käsittelemään kehontuntemustaan ja ryhtiä tämän tiedon kautta. Mielestäni Tynjälän (2000, 125) esittämä ajatus siitä, että tietäminen auttaa oppijaa jäsentämään asioita ja lisää oppimismotivaatiota, soveltuu myös toimintaa ja tunteita sisältävään kehontuntemuksen oppimiseen. Lisääntynyt tieto ja sen kokeileminen käytännössä tukivat oppilaiden itsearviointikykyä ja itseohjautuvuutta. Kokemuksellinen anatomia rohkaisee näkemykseni mukaan yhdistämään tiedon ja kokemuksen tavalla, joka kehittää oppijan kehontuntemusta ja itsenäiseksi oppijaksi kehittymistä. Tiedon jakaminen siitä, miten oppilaat voivat itsenäisesti oppia korjaamaan haitallisia asentotottumuksiaan ja tämän avulla vaikuttamaan hyvinvointiinsa, on näkemykseni mukaan liikunnanopettajan keskeisiä velvollisuuksia. Tieto auttaa oppilasta auttamaan itseään.

Tunteiden ja tunnetilojen kokeminen nousi tiedon ohella merkitykselliseksi kehontuntemuksen oppimisessa. Anrea Olsenin (1998, 148) toteamus ”Finding the motion in emotion” kuvaa

kehontuntemuksen oppimisprosessin ydintä. Aineistosta esille tulleissa kehonhuoltoharjoittelun aikaansaamissa tunnekokemuksissa oli huomattavaa samankaltaisuutta. Lähes kaikki oppilaat kokivat rentoutuneisuutta, virkistymistä ja hyvän olon tunnetta. Nämä tunnekokemukset ilmenivät myös tutkimuksessa rentoutusharjoittelun vaikutuksista koululaisilla (Setterlind 1983). Tutkimuksissa joogaharjoittelun vaikutuksista on saatu myös samansuuntaisia tuloksia, kuten mielialan paranemista (Schell ym. 2006; Vedanthan ym. 1998; Wooleryn ym. 2004) ja yleisen tyytyväisyyden kokemista (Schell ym. 1993).

Monet kokivat harjoittelun saavan aikaan myös keveyden ja helppouden tunnetta. Vastaavia tunteita on ilmennyt myös muissa somaattisia harjoitusmenetelmiä soveltaneissa tutkimuksissa (Fortin & Giraldo 2005; Seegert & Shapiro 1999; Skjarven ym. 2003). Tutkimustulokset osoittavat helppouden, tehokkuuden ja keveyden kokemusten olevan yhteydessä myös mitattuihin kehonasennon paranemisen muutoksiin (Seegert & Shapiro 1999; Sweigard 1974). Voidaankin olettaa, että edellä mainitut tunnekokemukset tässä tutkimuksessa viittaavat oppilaiden kehonasennon paranemiseen.

Tunnetilojen muuttuminen käynnisti reflektioprosessin kehonhuoltoharjoittelun merkityksistä. Tunteet voivat tukea oppimisessa tiedostamista, joka avaa uusia näkökulmia ilmiöön. Kehontuntemusharjoittelussa se antaa mahdollisuuksia valita tarkoituksenmukaisempia liikevaihtoehtoja. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat käsitystä, että kehontuntemuksen oppimisprosessi on tunteita herättävä. Näin ollen voidaan olettaa, että kehontuntemuksen opetus voi auttaa oppijaa myös löytämään ja ilmaisemaan omia tunteitaan. Kasvatuksellisesta näkökulmasta katsoen tunteiden tiedostaminen on väylä myös laajempaan emotionaaliseen tiedostamiseen. Linden (1994) korostaa liikuntakasvatuksen mahdollisuutta edistää oppilaan emotionaalista itsetietoisuutta. Tiedostamalla kehon fyysisiä tapahtumia, kuten muutoksia hengityksessä, lihasjännityksessä ja asennossa, opitaan tunnistamaan myös tunteita. Somaattiset harjoitukset auttavat tunnistamaan omia tunteita, tulemaan sensitiivisemmäksi omaa kehoa kohtaan sekä kokemaan fyysistä ja psyykkistä rentoutuneisuutta ja voimaantumista sekä kokemaan asioita selkeämmin.

Uusien kokemusten hankkiminen ja elämyksellisyys ovat nykyajan koulutuksen kehityssuuntia. Kenties suurin muutos liikuntapedagogisessa ajattelussa viime aikoina on ollut juuri affektiivisellä tasolla. Myönteisten kokemusten saaminen nähdään hyvin keskeisenä. Myönteisiin asenteisiin ja oppimiskokemuksiin liittyy myös kehollisuus. Liikunnanopetus voi parhaimmil-

laan auttaa nuorta oman minäkuvan rakentamisessa tasapainoiseksi kokonaispersoonallisuudeksi. (Laakso 2002, 385–388.) Tutkimustulokset antoivat viitteitä siitä, että kehontuntemuksen kehittymiseen tähtäävä opetus voi samalla tukea oppilaan tasapainoisuuden kasvua. Tämä ilmeni siinä, että kehotietoisuuden lisäksi oppilaiden tietoisuus itsestään kehittyi kokonaisvaltaisemminkin. Osa oppi tiedostamaan myös harjoittelun laajempia merkityksiä itselleen. Oppilaat kokivat tämän tietoisuuden parantavan arkielämän hallintaa. Tarve yhdenmukaisuuteen yhteiskunnan odotusten mukaisen ulkoisen kehon ja oman kehon välillä korostuu etenkin nuoruusiässä. Samalla kommunikointi oman sisäisen kehon kanssa vähenee. Hyvinvointimme kannalta päätehtäväksemme tuleekin oppia kuuntelemaan itseämme. Tämä tutkimus osoitti, että tarkkailemalla liikettä kehon sisäisenä tapahtumana ja omia tunteita tiedostavalla työskentelytavalla, voidaan siirtää fokusta kehon ulkoisesta kokemisesta myös sisäiseksi tuntemukseksi ja näin myönteisesti vaikuttaa oppilaiden suhtautumiseen omaan kehoonsa, itsetuntemukseen ja itsearvostukseen. Tämä tulos on esillä myös nykyisessä keskustelussa ja kirjoituksissa somatiikasta. Tuntemus omasta kehosta voi johtaa holistisempaan itseymmärrykseen. (Bresler 2004; Markula 2004; Shusterman 2004.)

Kehontuntemuksen oppimisprosessissa ajatusten kirjoittaminen nousi olennaiseksi. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että tämän tyyppinen itsearviointi kokemusten ja opitun kirjoittamisen muodossa auttoi oppilaita kokemusten käsittelyssä ja näkemään opiskeltava ilmiö monelta eri kannalta. Se johti tiedon uudelleen konstruointiin, mikä muutti kehoon ja itseen liittyvää ajattelua, asenteita ja toimintaa. Näin Ojasen (2000, 29) näkemys siitä, että kokemuksen reflektointi ja sen kirjoittaminen oppimispäiväkirjaan syventää oppimista ja vahvistaa opitun asian tiedostamista, mahdollisesti toteutui tässäkin tutkimuksessa. Myös Fortin & Giraldo (2005) suosittelevat tutkimustulostensa pohjalta reflektiivisten päiväkirjojen käyttöä somaattisessa työskentelyssä syventämään itsetuntemusta ja löytämään ratkaisumalleja omille muutostarpeilleen. Tämän tutkimuksen perusteella voin suositella reflektiivisiä päiväkirjoja kehokokemusten ja niiden merkitysten tiedostamiseksi. Tutkimuksen tulokset osoittavatkin, että juuri tiedostamisen prosessi liittyy olennaisena kehontuntemuksen oppimiseen. Tulos vahvistaa näin kokemuksellisten reflektiivisten oppimismenetelmien soveltuvuutta kehontuntemuksen oppimisprosessiin. Kehomenetelmien harjoittaminen on tapa käyttää mieltämme tietoisesti siten, että voimme ohjata kehoamme tavalla, joka parhaiten pitää sen vapaana stressistä. Mielestäni tämä Brennanin (1991, 10) ajatus Aleksander-tekniikasta soveltuu myös muihin somaattisiin menetelmiin.

Kehonhuoltokurssilla oppimista lähestyttiin soveltaen somaattisten menetelmien ajatuksia liikemallien muuttumisesta. Vaiheet olivat: 1. tuleminen tietoisiksi omista asento- ja liike tottumuksista, 2. tiedostaen niiden vaikutuksia, 3. ymmärtäen omat tavoitteet ja muutostarpeet, 4. toimien niiden suuntaan tietoisesti työskennellen ja 5. valiten itselle sopivia menetelmiä tavoitteensa saavuttamiseksi. Oppilaiden ilmaisuista oli havaittavissa tietoisuuden kehittymistä etenkin omista tottumuksiin perustuvista lihasjännityksistä. He tiedostivat niiden vaikuttavan niska-hartia- ja selkäoireiluun ja yleiseen jaksamiseen sekä löysivät itselleen sopivia harjoituksia, joita he käyttivät myös itsenäisesti. Kurssin aikana oli myös nähtävissä, että ymmärrys muutokseen johtavista tekijöistä selkiytyi. Aluksi tekijät liittyivät venytys- ja rentoutusharjoituksiin ja myöhemmin opetussisältöjen, etenkin hengityksen ja stabiloinnin merkityksen oivaltamiseen. Kurssin edetessä kehonkuuntelu ja kehon tiedostaminen alkoivat näyttäytyä kirjoituksissa ja tulivat myös laajemmin merkitykselliseksi. Oppilaiden ajattelu siirtyi kehonosiin liittyvien oireiden ehkäisystä kokonaisvaltaisempaan näkemykseen hyvinvoinnista ja siihen liittyvistä tekijöistä. Kehosta alettiin puhua kokonaisvaltaisemmin. Nähtävissä oli ajattelun muuttumista, jossa jaksamisen lisäämistä eivät enää säädelletkään ulkoiset odotukset, kuten *miten suoriudun koulutehtävistä ja jaksan olla aina virkeä*. Oppilas alkoi kyseenalaistaa sitä miksi pitäisi aina vain jaksaa enemmän. Tästä heräsi ajattelua, että on tärkeää tuntea omia rajojaan, kuunnella itseään ja tiedostaa milloin on hyvä antaa itselleen vain aikaa. Tämä lähenee myös emansipatorista ajattelua, joka johtaa vapautumiseen perinteisiin kytkeytyvistä, pakottavista tai itsestään selvinä pidetyistä ajatusmalleista (ks. Heikkinen 2006). Vaikka tällainen ”somaattinen lukutaito” (Linden 1994, Myers 1998, 1999) oli minulle tuttu somatiikan kirjoituksista, oli sen ilmeneminen tuloksissa itselleni yllätyksellinen asia ja kehitti näkemystäni kehontuntemuksen opettamisesta. Tutkimukseni kautta myös vakuutuin siitä, että oppilaat ovat valmiita syvällisempään työskentelyyn ja pohtimaan kehontuntemuksen merkitystä myös henkilökohtaisena voimaantumisen prosessina ja minuuden kokemisena. Oppilaan näkökulmasta näyttääkin, että keskustelu lukion liikunnanopetukseen soveltuvista kehonhuoltomenetelmistä ja niihin liittyvästä pedagogiikasta on tarpeen.

Tutkijana herää mielenkiinto oppimismuutosten pysyvyydestä. Vaikka muutamat oppilaat refleктоivat oppimistaan tavalla, joka viittaa itseohjautuvuuteen kehonasentoon ja hyvinvointiin liittyvien strategioiden omaksumisessa, ei tämä tutkimus anna vastausta siihen, ovatko saavutetut taidot sekä muuttuneet kognitiot ja asenteet olleet pysyviä. Vaikutusten pysyvyyden arvioimiseksi tarvitaan lisätutkimusta.

11.2. Pedagogisia näkökulmia

Oppimiskäsitykset, jotka ovat ohjanneet tätä tutkimusta, ovat humanistis-konstruktivistinen, kokemuksellis-reflektiivinen oppimiskäsitys. Tässä tutkimuksessa konstruktivismi tarkoitti oppijan aktiivisen roolin kunnioittamista oppimisen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Tämä vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä tuotti ajatuksia, jotka kehittivät opetussuunnitelmaa. Lukio-opetuksen tavoitteiden mukaisesti pyrin tukemaan oppilaan itsetuntemuksen kehittymistä ja itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuuteen pyrin oppijan reflektiivistä ajattelua aktivoimalla. Lukion opetussuunnitelman (2004, 14) mukaisesti otin myös huomioon, että opiskelijoiden kyky työskennellä itsenäisesti vaihtelee, ja siksi oppilaille tulee antaa tilaa kokeilla ja löytää omalle oppimistyylilleen sopivia työskentelytapoja. Oppilaiden erilaisen oppimistyylien vuoksi pyrin käyttämään monipuolisia opetusmuotoja ja eri aistikanavien käyttöä ohjauksessa. Tämä ajatus kytkeytyy myös Koron (1996 27–30) humanistiseen näkemykseen, että yksilöllä on oikeus kehittää itseään omasta olomassastaan käsin. Näin humanismin näkökulmasta itseohjautuvuus oli tavoite, jota ohjaus pyrki tukemaan.

Ryhdin ja kehontuntemuksen oppimisessa konstruktivistinen oppimiskäsitys toteutui siten, että oppijalla oli aktiivinen rooli opittavana olevan liikkeen havaitsemisessa ja tulkinnassa (ks. Rauste-von Wright ja von Wright 1994, 23). Tapa, jolla kehontuntemuksen oppimista on tässä tutkimuksessa lähestytty, pyrkii tukemaan oppilaan kykyä opetussisältöjen tiedostamiseen, sisältöjen välisten yhteyksien löytämiseen ja opitun soveltamiseen. Liikkeiden oppimisessa käytettyjen keskeisten ydinsisältöjen tiedostaminen vahvisti oppilaan kokemuksellis-reflektiivistä tulkintaa oppimisessa. Vaiheittain edeten näiden ydinteemojen syventämisellä ja soveltamisella eri harjoitusmuotoihin oppilaat kehittivät kehontuntemustaan ja tietoaan konstruktivistisen ja kokemuksellis-reflektiivisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Ajatukseni oli käynnistää oppimisprosessi, joka voi jatkua myös ilman ohjausta. Rohkaisin tiedostamaan omaa kehoa ja liikettä kinesteettisesti. Kinesteettisten kokemusten avulla oppilaat voivat toteuttaa liikkeet uudelleen, tai pitää tietoisesti hallussa, kunnes tiedosta tulee oma persoonallinen liiketulkinta. Malli sisältää ajatuksen, että oppija voi jatkuvasti oppia uutta ja kehittää jo olemassa olevaa tietoaan ja taitoaan luoden siitä omakohtaista tulkintaa ja sovellutusta uusin tilanteisiin. Tämä tekee oppimisesta tavoitteellista, prosessinomaista ja itseohjautuvaa

Edellä kuvattu kehontuntemuksen oppimiselle ominainen työskentelytapa ohjaa myös opettajan käyttämän kielen luonnetta ja sävyä. Wrightin (2000) mukaan opettajan tavalla käyttää kieltä voi olla myös suuri vaikutus siihen, minkälaiseksi suhtautuminen omaan kehoon muodostuu. Kieli vaikuttaa siihen, miten oppilaat havainnoivat kehoa ja minkälaista tietoa havainnointi tuottaa. Opettajan tapa puhua voi saada myös pohtimaan niitä käsityksiä, jotka ovat rajoittavia ja estävät voimistumisen ja mielihyvän kokemisen. Kysymyksen käyttö on yksi mahdollisuus antaa tilaa lähestyä kehoa kokonaisvaltaisemmin. Kysymyksillä voidaan saada oppilas ajattelemaan miten ja miksi keho liikkuu, kuten liikkuu, tai miltä liike tuntuu. Kysymyksillä pyrin aktivoimaan oppilaiden havainnointia kehon eri osien yhteydestä toisiinsa, jotta he voisivat tulla tietoisiksi niistä ja kokea ne kinesteettisesti. Tällainen työskentely näytti saavan aikaan prosessin, joka rohkaisi oppilaita itsereflektioon ja kehittämään tekniikoita, joilla he kykenivät vaikuttamaan myönteisesti kehonasentoon ja siihen liittyvään oireiluun. Opetusmenetelmistä myös mielikuvaoppiminen osoittautui tukevan kehontuntemuksen oppimiselle soveltuvaa kieltä. Tekemisen sijasta rohkaisemalla mielikuviin liikkeen tapahtumisesta kehossa voidaan tukea kinesteettisesti koettua tunnetta muutoksesta (Appleton 2007; Minton 1991/1992). Näin oppilas vapautetaan oman kehonsa tai asentonsa ulkoisesta arvioinnista. Myös tämä tutkimus osoitti, että muuttamalla kehon tarkkailua ulkoisesta sisäiseksi, voitiin vaikuttaa suhtautumiseen omaan kehoon ja oman hyvinvoinnin arvostamiseen myös ohi ympäristön asettamien odotusten.

Eri liikuntamuodot voivat tukea eri tavoin hyvää elämää. Jaottelu perustuu siihen, millaisia merkityksiä liikunnan harrastajat itse antavat harjoittamalleen liikunnalle. Liikunnan merkitys voi olla liikunnan arvo sinänsä, liikunta välineenä, tulosten arvokkuus tai ihmisen arvokkuus. (Ojanen 2001, 109–110.) Merkitykseltään ihmisen arvokkuuteen liittyvä liikunta vapauttaa voimavaroja siihen käyttöön, minkä kokee oikeaksi. Tämä voi näkyä esimerkiksi rentoutumisena tai itsetunnon tai itseymmärryksen paranemisena. (Koski 2000; Ojanen 2001, 120–121.) Kehontuntemusharjoittelussa osalla oppilaista ilmeni omaan arvokkuuteen viittaavia merkityksiä. Liikuntakasvatuksen näkökulmasta näiden liikunnan erilaisten merkitysten hyväksyminen ja ymmärtäminen voi tukea oppilaan omaa liikuntasuhteen löytämistä.

Toimintatutkimus antoi reflektiivisyyden ja osallistavuuden vuoksi monipuolisia mahdollisuuksia kehonhuolto-opetuksen kehittämiseksi koululiikunnassa Koko kehonhuoltokurssin ajan sekä minä tutkijaopettajana että oppilaat olimme mukana havainnoimassa ja pohtimassa omaa toimintaamme, kokemuksiamme ja tunteitamme, sekä arvioimassa toimintaa omien

tavoitteidemme suunnassa. Näin pyrimme yhdessä muuttamaan totuttuja tapoja, synnyttämään uusia toimintamalleja sekä kehittämään kehonhuoltokurssin toteutusta ja pedagogiikkaa. Näiden tavoitteiden onnistuminen edellyttää dialogisuutta. Dialogisuus rakentuu Martin Buberin (1995) mukaan Sinä–Minä-suhteeseen, jossa merkitykset ja tulkinnat tapahtuvat kohtaamisessa, joka ei ole kummankaan omaa. Tämä ilmenee näkemyksenä, että kummallakaan osapuolella ei ole toista parempaa tai pätevämpää näkökulmaa todellisuuteen, vaan osapuolet ymmärtävät käsitystensä keskeneräisyyden ja ehdotusluonteisuuden. Dialoginen kasvatus kunnioittaa oppilasta ja tämän autonomiaa, mutta myös opettajan pedagogista autonomiaa. Siinä opettaja ei siirrä näkemystä tai tietoa oppilaille, vaan rakentaa merkityksen ja tulkinnan yhdessä oppilaan kanssa. Hänen tulee ymmärtää omien näkemyksensä rajallisuus sekä avata itselleen ja oppilailleen mahdollisuuksia nähdä ja tulkita myös muita tapoja. (Heikkinen 2005.) Dialogisuus merkitsi minulle myös sitä, että jouduin asettamaan oman toimintani ja omat taustaoletusteni kriittiseen tarkasteluun. Tutkijaopettajan roolissa sain mahdollisuuden tutkia omien oletusteni ja arvojeni toimivuutta ja oppia tutkimuskohteestani ja opettajuudestani uutta. Olen laajentanut näkemystäni kehontuntemusharjoittelun merkityksistä ja sallinut oppilaiden rakentaa kehonhuoltoharjoittelulle omia merkityksiään ja lähestymistapojaan tavoitteidensa suunnassa.

Novakin (2002, 142–143) mukaan oppiainesta sisältävän tiedon ohella ehkä vielä merkityksellisempää on kyky vastata oppilaan tunnetilaan ja tarpeisiin. Tämä edellyttää opettajalta myös tietoisuutta hänen omasta tunnetilastaan ja tarpeistaan. Ojanen (2000, 131) toteaa, että empaattisesti samaistuva ohjaaja saa tietoa myös omista tunteistaan eläytymällä ohjattavan kokemukseen ja pysähtymällä kysymään itseltään, mistä tässä on kysymys. Pohdin kurssin aikana useasti mistä on kysymys kehonhuoltokurssin opetus-oppimisprosessissa. Päädyin näkemykseen, että olennaista on juuri empaattinen suhtautuminen oppilaiden moniin yksilöllisiin tarpeisiin samanaikaisesti myös itselleni rakentavalla tavalla. Tiedon ja emotionaalisen herkkyyden yhdistämisen avulla pyrin löytämään lähestymistavan, joka saisi aikaan merkityksellistä oppimista sekä oppilaiden tavoitteiden että omien opettajan tavoitteitteni kannalta. Käytännössä tämä merkitsi syventymistä menetelmiin, joiden avulla opittavana oleva asia voi välittyä oppilaat empaattisesti kohtaavalla tavalla. Tämä ajatus on mukana yhteisenä prosessinamme rakentuneelle kehonhuoltokurssin toteutukselle. Toimintatutkimus on kehittänyt minua opettajana. Tämä oli myös tärkeä tavoitteeni, jotta olisin valmiimpi jatkamaan matkaani somaattiseksi kasvattajaksi. Uskon, että kehittymisestäni opettajana ovat hyötyneet kaiken

ikäiset ja erilaisille tunneille osallistuvat oppilaani, jotka nyt kohtaan yksilöllisemmin ja tiedollisen osaamiseni syvemmillä ymmärryksellä.

Toimintatutkimusta arvioidaan myös sen käytännön vaikutusten kannalta. Toimivuusperiaate kytkee toimintatutkimuksen pätevyyden arvioinnin pragmatistiseen käsitykseen totuudesta. Onnistunut toimintatutkimus saa osallistujat uskomaan omiin kykyihinsä ja toimintamahdollisuuksiinsa. Parhaimmillaan se voimauttaa, saa parantamaan omaa olemistaan ja luottamaan itsemääräämisoikeuteensa. (Heikkinen & Syrjälä 2006.) Tästä näkökulmasta katsoen tämä tutkimus sisältää onnistuneen toimintatutkimuksen piirteitä. Osa oppilaista koki edellä mainittuja vaikutuksia, joka antaa viitteitä siitä, että tutkimuksessa toteutettu toiminta voisi tukea voimaantumista ja oman elämän hallintakykyä. Tähän vaikutti näkemykseni mukaan oppilaiden vaikutusmahdollisuudet, jonka vuoksi kurssin toteutuksessa korostui ennakkosuunnitelmaa enemmän rentoutumiseen ja palautumiseen painottuvat harjoitukset. Nämä harjoitukset tukivat myös omien tunnetilojen havaitsemista ja tiedostamista. Sen sijaan ryhtiin liittyvät kokemukset ja muutosvaikutukset olisivat mahdollisesti tulleet aineistosta selkeämmin esiin, jos toteutus olisi ollut lähempänä omaa ennakkosuunnitelmaani painottuen enemmän kehon asennon hallintaan liittyvään harjoitteluun. Nämä seikat onkin olennaista ottaa huomioon arvioitaessa tutkimuksessa käytettyjen menetelmien vaikuttavuutta.

Toimintatutkimuksen tavoitteet uuden tiedon tuottamisesta ja teorian kehittamisestä ovat haasteellisia. Halusin tämän työn avulla tarkastella nykytietoon perustuvaa kehonasennon ja ryhdin opettamista ja kehittää tämän tiedon soveltamista koululiikunnassa oppilaiden näkökulmasta. Olin tietoinen näiden sisältöjen systemaattisesta puuttumisesta koululiikunnasta, oppilaiden lisääntyvästä tuki- ja liikuntaelimestön oireilusta ja opettajien tarpeesta löytää uusia lähestymistapoja ryhtiliikuntaan. Pyrkimyksenäni oli tuoda esiin uutta tietoa oppilaiden kehonhuollolle antamista merkityksistä, heitä kiinnostavista lähestymistavoista ja ryhtiin liittyvän toiminnallisen anatomian soveltamisesta koululiikunnassa. Tällä tavalla aineiston ja teorian vuorovaikutteisuus näkyy uuden käyttöteorian kehittämispyrkimyksenä. Heikkinen (2006) korostaa, että toimintatutkimus parhaimmillaan rakentaa siltaa yliopiston ja yhteiskunnan välille. Toivon, että työni herättää keskustelua siitä, miten holistista liikuntakasvatuksesta voitaisiin käytännössä laajemmin toteuttaa ja mitä tulevaisuuden haasteita liikunnanopettajakoulutus tulee kohtaamaan oppilaiden jaksamisen tukemiseksi. Tulevaisuus näyttää, onnistuiko tämä tutkimus rakentamaan siltaa liikunnanopettajakoulutuksen ja koululiikunnan välillä.

11.3. Jatkotutkimusaiheita ja tulevaisuudennäkymiä

Vaikka itsearviointi osoittautui mielekkääksi arviointitavaksi tässä tutkimuksessa, on kehontuntemuksen oppimisen ja somaattisen harjoittelun vaikutusten arviointi myös kiinnostava ja ajankohtainen jatkotutkimusaihe. Oppilaiden oireilu näyttää olevan lisääntymässä ja koulu yhteisöillä on tarve löytää tuloksellisia toimintamuotoja oppilaiden jaksamisen tukemiseksi. Tuki- ja liikuntaelimestön oireet, joita esiintyy jo ala- ja yläkoulukäisillä, aiheuttavat myös Suomen aikuisväestön keskuudessa eniten pitkäaikaisia työpoissaoloja. (Salminen 2002.) Tässä työssä sovelletun kehonasennon hallintaan liittyvän harjoittelun vaikuttavuuden arviointi edellyttää lisätutkimusta. Vaikka Pilates-tyyppisillä terapeuttisilla harjoituksilla (Donzelli ym. 2006; Ryeard ym. 2006) ja joogaterapialla (Sherman ym. 2005; Williams ym. 2005) on saatu hyviä tuloksia muun muassa alaselkäkipujen hoidossa, tarvitaan lisätutkimusta menetelmien toimivuudesta koululiikunnassa. Myös kouluterveystutkimusten tulosten laajempi hyödyntäminen jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista. Näin ollen tässä työssä käytettyjen menetelmien vaikuttavuuden arvioinnilla lisätutkimuksilla saattaisi olla laajempikin kansanterveydellinen merkitys sekä nuorten että aikuisten tuki- ja liikuntaelimestön oireilun ennaltaehkäisijänä.

Terveyden edistämiseksi koulu yhteisössä etsitään uusia näkökulmia ja toimintatapoja (Rimpelä 2003). Kehontuntemuksen opettaminen voisi toimia yhtenä terveyden edistämisen uutena näkökulmana. Kehontuntemuksen opettamisen integroimista myös muihin oppiaineisiin voitaisiin kehittää koulu yhteisössä. Ainakin koulun terveystieto ja liikunta muodostavat aineyhdistelmän, jonka avulla voidaan opettaa terveystaitoja ja mahdollisesti saavuttaa terveystavoitukset. Laakson (2002) mukaan ergonominen koulutus tulisi sisällyttää nykyaikaiseen liikunnanopetukseen. Jo Hilma Jalkanen (1967, 44) otti kantaa koulun tehtävään oppilaiden ergonomian huolehtimisesta. Hän piti tärkeänä myös luokassa tapahtuvaa ryhtikasvatusta terveellisten asentotottumusten omaksumiseksi. Myös viimeaikaiset tutkimustulokset pitkän päivittäisen istuma-ajan vaikutuksesta niska-hartia-selkäoireiluun sekä parantuneen ergonomian myönteiset vaikutukset työskentelyasentoihin ja oireiden vähenemiseen perustelevat tarpeen uusien opetusmenetelmien kehittämiseksi. Tässä suhteessa koko koulujärjestelmä kaipaisi laajempaa keskustelua työskentelytavoista ja niiden merkityksestä jaksamiselle. Mielestäni tässä työssä käytetyt menetelmät soveltuvat toteutettavaksi liikunnanopetusta laajemminkin eri oppiaineiden sisältöinä myös luokkatilassa. Ne soveltuisivat erinomaisesti er-

gonomiakasvatukseen sekä tietyin osin ainakin terveystiedon, ihmisenbiologian ja psykologian kursseihin toiminnallisina opetusmenetelminä.

Tutkimuksessa toteutettu kehonhuoltokurssi oli vapaavalintainen lukion liikuntakurssi. Kurs-
sin valinneet oppilaat olivat näin ollen valikoitunut ryhmä, joka jo etukäteen tunsikin kiinnostus-
ta kehonhuoltoon. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida olettaa, että kehonhuolto-
opetus juuri tällaisena, tässä tutkimuksessa toteutetuilla sisällöillä, soveltuisi pakollisiin lii-
kuntakursseihin. Osalla oppilaista saattaa olla jopa negatiivisia ennakkokäsityksiä tiettyjä ke-
homenetelmiä kohtaan. Sen sijaan tutkimuksen tuloksista nousee arvokkaita liikunnanopetuk-
sen suunnittelua ja toteutusta tukevia seikkoja. Tällaisia ovat esimerkiksi oppilaiden tavoittei-
den huomioon ottaminen, anatomisiin periaatteisiin perustuvat opetussisällöt sekä tunteiden
mukana olo oppimisprosessissa. Nämä yhdessä luovat perustaa, jolle kehonhuolto-opetusta
voitaneen rakentaa oppilaille merkitykselliseen suuntaan pakollisinakin liikuntakursseina.

Käyttämäni kehonasennon hallintaan liittyvät menetelmät ovat myös lähellä fysioterapeuttista
harjoittelua. Voin todeta oppilaiden reflektoinnin perusteella, että harjoittelulla näytti myös
olevan tämäntyyppisiä terapeuttisia vaikutuksia. Kehonasentoon liittyvän anatomisen tiedon
soveltaminen kokemuksellisena anatomiana koululiikunnassa tuo haasteita liikunnanopettaji-
en ammatilliselle kehitykselle. Onkin syytä pohtia millaista koulutusta liikunnanopettaja
tarvitsee tässä työssä toteutetun kurssin ohjaamiseksi. Nähdäänkö liikunnanopettajakoulutuk-
sessa mahdollisena toteuttaa anatomian tietouden soveltamisesta käytännön harjoitteluun ta-
valla, joka lisäisi tulevien liikunnan- ja terveystiedonopettajien valmiuksia tukea oppilaiden
tuki- ja liikuntaelimistön oireilun ennaltaehkäisyä? Vai onko tämä enemmän lääkärin ja fy-
sioterapeutin tehtävä? Näkemykseni mukaan liikunnanopettajat kykenisivät paremmin vaikut-
tamaan oppilaiden oireiden ennaltaehkäisyyn, mikäli koulutukseen sisältyisi nykytietoa toi-
minnallisen anatomian vaikutuksista kehonasentoon ja siihen liittyvään oireiluun sekä tämän
tiedon soveltamista kehontuntemuksen opettamiseen. Toisaalta koska on kyse liikunnanope-
tuksesta sekä hoitomuodosta, voitaisiin ajatella, että käytettäisiin moniammatillista osaamista,
jossa liikunnanopettaja, terveystiedonopettaja, koululääkäri, fysioterapeutti ja mahdollisesti
psykologi tekisivät yhteistyötä oppilaiden oireiluun liittyvän opetuksen suunnittelussa lii-
kunnanopettajan toimiessa pedagogisena asiantuntijana ja toteuttajana. Käytettävien menetelmien
edelleenkehittäminen on selkeä tulevaisuuden haaste.

Tutkimuksen tärkein johtopäätös on, että kehontuntemuksen ja ryhdin opettaminen ja oppiminen soveltuvat kehonhuolto-opetukseen koululiikunnassa, mikäli opetussuunnitelmassa ja opetuksen toteutuksessa otetaan huomioon myös oppilaiden omat ensisijaiset tavoitteet. Tutkimukseni antoi melko selkeitä viitteitä siitä, että lukion liikunnanopetuksessa tulisi keskittyä oppilaan kehontuntemuksen kehittämiseen ja tukea näin hyvinvoinnin suhteen itsenäiseksi oppijaksi kehittymistä. Somaattiset kehomenetelmät, jotka perustuvat anatomiaan ja kinesiologiaan sekä korostavat koetun kehon merkitystä itsetuntemuksellemme ja hyvinvoinnillemme, soveltuvat tähän tarkoitukseen. Kokonaisvaltaiset kehomenetelmät tuovat myös uudenlaista näkemystä ja lähestymistapaa terveysliikuntaan ja liikuntakulttuuriin laajemminkin. Mielestäni kehontuntemuksen oppiminen auttaa niin liikuntataitojen oppimisessa, arkielämässä kuin itsetuntemuksessakin. Siksi pidänkin tärkeänä, että tulevat liikunnanopettajat saisivat mahdollisuuksia tiedostaa, harjoittaa ja kehittää tämän alueen osaamistaan.

LÄHTEET

Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 11–24.

Ahonen, J. 1989. Rentoutusharjoitukset osana hermo-lihasjärjestelmän huoltoa. Teoksessa J. Ahonen ym. (toim.) Kehon rakenne, toiminta ja lihashuolto. Valmennuskolmio Oy. Jyväskylä: Gummerus, 151–158.

Ala-Laurila, E. 2002. Oppilaiden terveystarkastukset. Terveystarkastukset ala-asteella (luokat 1-6). Teoksessa P. Terho, E. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius ja M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. Duodecim. Jyväskylä: Gummerus Oy, 139–146.

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.

Atjonen, P. 1995. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 1: Tutkimusyksikön toimintaperiaatteiden teoreettisia perusteita opettajankoulutuksen näkökulmasta. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 7.

Auvinen, J., Zitting, P., Taimela, S., Karppinen, J. & Tammelin, T. 2007. Associations of physical activity and inactivity with low back pain in adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. SJMSS online 10.5. 2007.

Batson, G. 1994. Stretching technique: A somatic learning model part II. Training purposivity through Sweigard Ideokinesis. *The International Journal of Dance Science, Medicine and Education* 2 (1), 39–58.

Björkstén, E. 1920. Naisvoimistelu. Ensimmäinen osa. Helsinki: Otava.

Bond, M. 1996. *Balancing your body. A self-help approach to Rolfing movement*. Rochester, Vermont: Healing Arts Press.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is reflection in learning? Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection. Turning experience into learning*. London: Kogan, 7–17.

Brennan, R. 1991. *Alexander technique: Natural poise for health*. Rockport, MA: Element.

Bresler, L. 2004. Dancing the curriculum. Exploring the body and movement in elementary schools. Teoksessa L. Bresler (ed.) *Knowing bodies, moving minds. Towards embodied teaching and learning*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 127–152.

Brodie, J. & Lobel, E. 2004. Integrating fundamental principles underlying somatic practices into the dance technique class. *Journal of Dance Education* 4 (3), 80–87.

Brumagne, S., Cordo, P., Lysers, R., Verschueren, S. & Swinnen, S. 2000. The role of paraspinal muscle spindles in lumbosacral position sense in individuals with and without low back pain. *Spine* 25 (8), 989–994.

Buber, M. 1995. *Minä ja Sinä*. Juva: WSOY.

Calais-Germain, B. & Lamotte, A. 1993. *Anatomy of movement*. Seattle (WA): Eastland Press.

Carr, W. & Kemmis, S. 1994. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Victoria: Deakin University.

Castren, J., Kunttu, K. & Huttunen, T. 2004. Niska-hartiaoireisen opiskelijan profiili. Teoksessa K. Kunttu (toim.) *Oireilevan opiskelijan viesti? Tutkimuksia korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2000-aineistosta*. Kela: Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 63. Helsinki: Edita Prima Oy, 55–70.

Chaitow, L. Bradley, D. & Gilbert, C. 2002. *Multidisciplinary approaches to breathing pattern disorders*. China: Churchill Livingstone.

Cohen, B. 1993. *Sensing, feeling and action. The experiential anatomy of Body-Mind Centering*. Northampton, MA: Contact Editions.

Comez, N. 1992. Somatorhythms: Developing somatic awareness with balls. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 63 (April), 74–76.

Cottingham, J.T. & Maitland, J. 1997. A three-paradigm treatment model using soft tissue mobilization and guided movement-awareness techniques for a patient with chronic low back pain: a case study. *The Journal of Orthopaedic and Sports Physical Therapy* 26 (3), 155–167.

Coulter, H.D. 2004. *Anatomy of Hatha yoga. A manual for students, teachers, and practitioners*. Delhi: Motilal Banarsidass.

Cowen, V. & Adams, T. 2005. Physical and perceptual benefits of yoga asana practice: results of a pilot study. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 9 (3), 211–219.

Craig, C. 2001. *Pilates on the Ball*. Rochester, Vermont: Healing Art Press.

Devereux, G. 2001. *Hathayoga, breath by breath*. London: Harper Collins Publishers.

Donzelli, S., Di Domenica, E., Cova AM., Galletti, R. & Giunta, N. 2006. Two different techniques in the rehabilitation treatment of low back pain. A randomized controlled trial. *Eura Medicophys* 42 (3), 205–210.

Drake, J. 1991. *Body know-how: A practical guide to the use of the Alexander Technique in everyday life*. London: Thorsons.

Eddy, M. 1991/1992. An overview of the science and somatics of dance. *Kinesiology and Medicine for Dance* 14 (1), 20–28.

Ehrmann-Feldman, D., Shier, I., Rossignol, M. & Abenhaim, L. 2002. Risk factors for the development of neck and upper limb pain in adolescence. *Spine* 27 (5), 523–528.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Esco, M., Olson, M., Martin, R., Woollen, E., Ellis, M. & Williford, H. 2004. Abdominal EMG of selected Pilates mat-exercises. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 36 (5), S357.

Fairweather, M. & Sidaway, B. 1993. Ideokinetic imagery as a postural development technique. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64 (4), 385–392.

Feldenkrais, M. 1980. Awareness through movement. Health exercises to personal growth. Harmondsworth: Penguin Books.

Fitt, S., Sturman, J. & McClain-Smith, S. 1994. Effects of Pilates-based conditioning on strength, alignment and range of motion in university ballet and modern dance majors. *Kinesiology and Medicine for Dance* 16 (1), 36–51.

Fortin, S. & Girard, F. 2005 Dancer`s application of the Alexander Technique. *Journal of Dance education* 5 (4), 125–131.

Franklin, E. 1996. Dynamic Alignment through Imagery. Champaign, IL: Human Kinetics.

Gadamer, H. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.

Galantino, ML., Bzdewka, TM., Eissler-Russo, JL., Holbrook, ML., Mogck, EP. & Geigle, P. 2004. The impact of modified Hatha yoga on chronic low back pain: a pilot study. *Alternative Therapies in Health and Medicine* 10, 56–59.

Geldhof, E., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I. & De Clercq, D. 2006. Effects of a two-school-year multifactorial back education program in elementary schoolchildren. *Spine* 31, 1965–1973.

Granath, J., Ingvarsson, S., Von Thiele, U. & Lundberg, U. 2006. Stress management. A randomized study of cognitive behavioural therapy and yoga. *Cognitive Behaviour Therapy* 35 (1), 3–10.

Green, J. 1992. The use of balls in kinetic awareness. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 63 (8), 61–64.

Green, J. 1999. Somatic authority and the myth of the ideal body in dance education. *Dance Research Journal* 31 (2), 80–100.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.

Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I -metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS -Kustannus, 124–141.

Hackney, P. 2000. Making connections. Total body integration through Bartenieff Fundamentals. Amsterdam: Gordon and Breach.

Hackney, P. 2004. Making connections. Total body integration through Bartenieff Fundamentals. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Hakala, P., Rimpelä, A., Salminen, J., Virtanen, S. & Rimpelä, M. 2002. Back, neck and shoulder pain in Finnish adolescents: national cross sectional surveys. *British Medical Journal* 325, 743–746.

Hakala, P., Rimpelä, A., Saarni, L. & Salminen, J. 2006. Frequent computer-related activities increase the risk of neck–shoulder and low back pain in adolescents. *European Journal of Public Health* 16 (5), 536–541

Hanna, T. 1970. Bodies in revolt. A primer in somatic thinking. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Hanna, T. 1988. Somatics. Reawakening the mind's control of movement, flexibility and health. USA: Da Capo Press.

Hanna 1990/1991. Clinical somatic education: A new discipline in the field of health care. *Somatics – Magazine Journal of the Bodily Arts and Sciences* 8 (1) <http://somatics.com/hannart.htm> [viitattu 13.7.2007].

Hanna, T. 2003. “What is Somatics? Part I”. *Somatics –Magazine Journal* 14 (3), 50–55.

Hartley, L. 1995. *Wisdom of Body Moving: An Introduction to Body-Mind Centering*. Berkeley (Calif.): North Atlantic Books.

Haugland, S. & Wold, B. 2001. Subjective health complaints in adolescence. Reliability and validity of survey methods. *Journal of Adolescence* 24, 611–624.

Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus - toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola ja R Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I- metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 170–183.

Heikkinen, H.L.T. 2005. Terveys, identiteetti ja hyvä elämä. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) *Virikkeitä terveystiedon opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Terveysten edistämisen tutkimuskeskus julkaisu 3, 19–35.

Heikkinen, H.L.T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Vantaa: Dark Oy, 16–37.

Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Vantaa: Dark Oy, 144–162.

Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 25–62.

Heikkinen, H.L.T., Kontinen T. & Häkkinen P. 2006. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark Oy, 39–53.

Herrington, L. & Davies, R. 2005. The influence of Pilates training on the ability to contract the Transversus Abdominis muscle in asymptomatic individuals. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 9 (1), 52–57.

Hetland, J., Torsheim, T. & Aaro, L. 2002. Subjective health complains in adolescence. Dimensional structure and variation across gender and age. *Scandinavian Journal of Public Health*, 30, 223–230.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Helsinki: Tammi.

Hodges, P. 2001. Changes in motor planning of feedforward postural responses of the trunk muscles in low back pain. *Experimental Brain Research* 141 (2), 261–266.

Hodges, P. & Grandevia, S. 2000. Changes in intra-abdominal pressure during postural and respiratory activation of the human diaphragm. *Journal of Applied Physiology* 89, 967–976.

Häyrynen, T. 2003. Lapsuuden haaveesta totta: aikuisbaletin opetus-oppimisprosessi ensiaskelista piruettiin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintutkimus.

Jalkanen, H. 1930. Uusi naisvoimistelu. Helsinki: Otava.

Jalkanen, H. 1967. Voimistelujärjestelmä. Helsinki: Oy Weilin & Göös.

Johnson, E., Larse, A., Ozawa, H., Wilson, A. & Kennedy, K. 2006. The effects of Pilates -based exercise on dynamic balance in healthy adults. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 11 (3), 238-242

Jull, G.A., Falla, D., Treleaven, J., Sterling, M. & O'Leary, S. 2006. A therapeutic exercise approach for cervical disorders. Teoksessa J. Boyling & G.A. Jull (toim.) Modern manual therapy. The vertebral column. Churchill Livingstone, 451–470.

Kari, K. 1925. Primitiivinen eli perusvoimistelu. Porvoo: Werner Söderström.

Kataja, J. 2003. Rentoutuminen ja voimavarat. Helsinki: Edita Prima.

Kendall F., McCreary E. & Provance P. 1993. Muscles testing and function. Baltimore: Williams & Wilkins.

Kirkwood, G., Rampes, H., Tuffrey, V., Richardson, J. & Pilkington, K. 2005. Yoga for anxiety. A systematic review of the research evidence. *British Journal of Sports Medicine* 39 (12), 884–891.

Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 68–81.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 68–84.

Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as a source of learning and development.* Elglewood Cliffs: Prentice Hall.

Kolber, M. & Beekhuizen, K. 2007. Lumbar stabilization: An evidence-based approach for the athlete with low back pain. *National Strength and Conditioning Assosiation* 29 (2), 26–37.

Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, se kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98. Jyväskylä: Yliopistopaino Oy.

Koskelo, R. & Hänninen, O. 2003. Koululaisten selkävaivat lisääntymässä. *Liikunnanopettaja* (1), 24–25.

Koskelo, R. 2006. Säädetävien kalusteiden vaikutukset tuki- ja liikuntaelimestön terveyteen lukiolaisilla. Kuopion yliopiston julkaisuja D. *Lääketiede* 394.

Koski, T. 2000. Liikunta elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä: filosofinen tutkimus liikunnan merkityksestä, esimerkkeinä jooga ja zen-budo. Tampereen yliopiston julkaisuja. Verkkojulkaisusarja: *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 59. <http://acta.uta.fi/teos.phtml?4130> [viitattu 1.8.2007].

Koulukohtainen opetussuunnitelma. 2003.

Koulun opinto-opas 2003.

Kouluterveydenhuolto 2000. 2002. Opas kouluterveydenhuollolle, peruskouluille ja kunnille. Stakesin Oppaita 51, 39–40. Helsinki: Stakes.

Kouluterveyskysely. Kyselylomake 2003. Stakes. <http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/751924FF-7931-4185-BD838BC8F7B84251/0/ktlomake2003> [viitattu 1.8.2003].

Kujala, U. & Salminen J. 1999. Nuorten selkävaivojen yleisyys ja taustat. *Duodecim* 115 (16), 1773.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällönanalyysi. *Hoitotiede* 11, 3–12.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26–43.

- Lam, S., Jull, G. & Treleaven, J. 1999. Lumbar spine kinesthesia in patients with low back pain. *The Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy* 29 (5), 294–299.
- Lange, C., Unnithan, V.B., Larkam, E. & Latta P.M. 2000. Maximizing the benefits of Pilates- inspired exercise for learning functional motor skills. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 4 (2), 99–108.
- Lark, L. 2000. *Astanga Yoga*. London: Cariton Books Limited.
- Latey, P. 2001. The Pilates method: history and philosophy. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 5 (4), 275–282.
- Latey, P. 2002. Updating the principles of the Pilates method - Part 2. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 6 (2), 94–101.
- Les Mills International Limited. 2003. *Bodybalance 21*. Koulutusmateriaali: manuaali ja CD.
- Liebenson, C. 1999. Re-education of faulty respiration. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 3 (4), 225–228.
- Liebenson, C. 2004 a. Spinal stabilization - an update. Part 1 -biomechanics. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 8 (2), 80–84.
- Liebenson, C. 2004 b. Spinal Stabilization- an update. Part 2 -functional assessment. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 8 (3), 199–210.
- Linn, J. 2001. Using digital image processing for the assessment of postural changes and movement patterns in bodywork clients. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 5 (1), 11–20.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Linden, P. 1994. Somatic literacy. Bringing somatic education into physical education. *JOPERD: Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 65 (Sept.), 15–21.
- Lindh, R. 1998. *Mielikuvaoppiminen*. Porvoo: WSOY
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino oy.
- Luoto, S., Taimela, S. 1997. Tasapaino ja psykomotoriikka tuki- ja liikuntaelinsairauksissa. *Suomen Lääkärilehti* 33, 3891–3895.
- Markula, P. 2004. Embodied movement knowledge in fitness and exercise education. Teoksessa L. Bresler (toim.) *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 61–76.
- Matt, P.1991/1992. Ideokinesis: Integrating the Science and Somatics of dance. *Kinesiology and Medicine of Dance* 14 (1), 68–77.

- McArdle, W.D. 2001. *Exercise Physiology: Energy, nutrition and human performance*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- McMillan, A., Proteau, L., Lebe, R.M. 1998. The effect of Pilates - based training on dancers' dynamic posture. *Journal of Dance Medicine & Science* 2 (3), 101–107.
- Medoff, L. & Hallberg, K. (1993). A pilot study of performance practices of twentieth-century musicians. *Journal of Research in Music Education* 22, 24–34.
- Mehling, W.E., Hamel K.A., Acree, M., Byl N. & Hecht F.M. 2005. Randomized controlled trial of breath therapy for patients with low back pain. *Alternative Therapies in Health and Medicine* 11 (4), 44–52.
- Mehling, W. 2006. Breath therapy for chronic low back pain. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 10 (2), 96–98.
- Menezes, A. 2000. *The Complete Guide to Joseph H. Pilates` Techniques of physical Conditioning*. Salt Lake City, Utah: Publishers Press.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Mezirow, J.1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education* 32 (1), 3–24.
- Mezirow, J.1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23. Helsinki: Miktor, 17–37.
- Minton, S. 1991/1992. Exploring the mind/body connection with imagery. *Kinesiology and Medicine for Dance* 14 (1), 29–32.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44–67.
- Muscolino, J. & Cipriani, S. 2004 a. Pilates and the “powerhouse” -I. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 8 (1), 15–24.
- Muscolino, J. & Cipriani, S. 2004 b. Pilates and the “powerhouse” -II. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 8 (2), 122–130.
- Murphy, S., Buckle, P. & Stubbs, D. 2004. Classroom posture and self-reported back and neck pain in schoolchildren. *Applied Ergonomics* 35 (2), 113–120.
- Myers, T. 1998 a. Kinesthetic dystonia. Introduction to Part 2. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 2 (2), 101–114.

- Myers, T. 1998 b. Kinesthetic dystonia: what bodywork can offer a new physical education. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 2 (4), 231–247.
- Myers, T. 1999 a. Kinesthetic dystonia: the contribution of bodywork to somatic education. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 3(1), 36–43.
- Myers, T. 1999 b. Kinesthetic dystonia: the contribution of bodywork to somatic education. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 3(2), 107–116.
- Niemi, S., Levoska, S., Kemilä, J., Rekola, K. & Keinänen-Kiukaanniemi, S. 1997. Neck and Shoulder symptoms of high school students and associated psychosocial factors. *Journal of Adolescence Health* 20, 238–242.
- Novak, J. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. PS-Kustannus. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Ojanen, M. 2001. Liiku oikein – voi hyvin. Liikunnan merkitys hyvinvoinnille. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 153. Helsinki.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopisto. Tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 99. Saarijärvi: Palmenia-Kustannus.
- Olsen, A. 2004. *Bodystories. A guide to experiential anatomy*. Hanover, NH: University Press of New England.
- O’Sullivan, P. 2006. Diagnosis, classification and management of chronic low back pain. From a mechanism based bio-psycho-social perspective - seminaarin koulutusmateriaali 9.4 - 13.4.2007, Levi. Julkaisematon.
- Panagiotopoulou, G., Christoulas, K., Papanckolaou, A. & Mandroukas, K. 2004. Classroom furniture dimensions and anthropometric measures in primary school. *Applied Ergonomics* 35 (2), 121–128.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu: Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS -Kustannus.
- Peltonen, H. 2005. Terveystiedon opetusta ohjaava lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa H. Peltonen, L. Kannas (toim.) Terveystieto tutuksi. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy, 47.
- Perri, M. & Halford, E. 2004. Pain and faulty breathing: A pilot study. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 8 (4), 297–306
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkintaymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Oy, 115–158.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Pilates, J. 1934. Your Health. Teoksessa A Pilates`Primer. The Millenium Edition. The complete works of Joseph Pilates. Presentation Dynamics 2000-2005, 95–158.

Pilates, J. & Miller, J. 1945. Pilates` return to life through contrology. Teoksessa A Pilates` Primer. The Millenium Edition. The complete works of Joseph Pilates. Presentation Dynamics 2000-2005, 6–93.

Poutunen, M. 2000. Ryhtiä työt! Hymyilkää, tämä on hauskaa! Tutkielma turkulaisen naisvoimisteluojaajan, Lahja Salvianderin elämästä ja elämäntyöstä. Turun yliopisto, Kulttuurien tutkimuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Raitanen, A. 2004. Selkä elämän eri vaiheissa. Toimintatutkimus selän omatoimisesta hoitamisesta ja selkäongelmien ehkäisystä. Projektin loppuraportti. Suomen selkäliitto Ry. Verkkojulkaisu: http://www.selkaliitto.fi/eri_vaih_loppurap.doc [viitattu 10.9.2004].

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1991. Elämänkaari ja oppimisen ehdot. Kasvatus 22 (4), 273–278.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja Koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.

Richardson C., Jull G., Hodges, P., Hides J. 1999 Therapeutic exercise for spinal segmental stabilization in low back pain. Scientific basis and clinical approach. UK: Harcourt Publishers Limited.

Richardson C., Hodges, P., Hides J. 2005. Terapeuttinen harjoittelu ja keskivartalon hallinta. Motorisen kontrollin näkökulma alaselkäkivun hoidossa. VK -kustannus oy. Jyväskylä: Gummerus.

Rimpelä, M. 2002. Terveyttä edistävä kouluyhteisö. Teoksessa P. Terho, E. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius, M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. Jyväskylä: Gummerus, 86.

Rimpelä, M., Ojajärvi, A., Luopa P, Kivimäki, H. (2005). Kouluterveyskysely, kouluterveydenhuolto ja terveystieto. Stakes työpapereita 1/2005. Verkkojulkaisu: <http://www.stakes.fi/kouluterveys/raportointi/tyopapereita0105> [viitattu 2.2.2007].

Rolf, I. 1989. Rolfing. Reestablishing the natural alignment and structural integration of the human body for vitality and well-being. Rochester, Vt: Healing Arts Press.

Rouhiainen, L. 2004. Kehon ja mielen yhteyttä hakemassa. Feldenkrais ja Pilates. Tanssilehti 2, 14–17.

Rouhiainen, L. 2006. Mitä somatiikka on? Huomioita somaattisen liikkeen historiasta ja luonteesta. Teoksessa L. Rouhiainen (toim.) Liikkeitä näyttämöllä. Teatterintutkimuksen seura. Näyttämö & tutkimus 2. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 10–34.

- Roth, I. 1996. Odotustottumusten kyseenalaistaminen. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23. Helsinki: Miktor, 135–152.
- Ryeard, R., Leger, A. & Smith, D. 2006. Pilates-based therapeutic exercise. Effect on subjects with nonspecific chronic low back pain and functional disability. A randomized controlled trial. *Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy* 36 (7), 472–484.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I - metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 158–168.
- Saarni, L. 2005. Koululaisen ergonomiaa. X Kouluterveyspäivät 2005. Stakes.Valopaino Oy.
- Saarni, L., Nygård, CH., Rimpelä, A., Nummi, T. & Kaukiainen, A. 2007. The working postures among schoolchildren-a controlled intervention study on the effects of newly designed workstations. *The Journal of school health* 77(5), 240–247.
- Sahrmann, S.A. 2002. Diagnosis and treatment of movement impairment syndromes. St. Luis: Mosby.
- Salk, J. 2005. Teaching modern technique through experiential anatomy. *Journal of Dance Education* 5 (3), 97–102.
- Salminen, J. 2002. Tuki- ja liikuntaelinten oireet. Teoksessa P. Terho, E. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius, M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. Jyväskylä: Gummerus, 252–265.
- Schell, F.J., Allolio, B. & Schonecke, O.W. 1994. Physiological and psychological effects of Hatha-yoga exercise in healthy women. *International Journal of Psychosomatics* 41, 26–52.
- Schmid, M., Conforto S., Bibbo, D. & D'Alessio, T. 2004. Respiration and postural sway. Detection of phase synchronizations and interactions. *Human Movement Science* 23, 105–119
- Schmidt, R.A. & Lee, T. D. 2005. Motor control and learning. United States: Human Kinetics.
- Seegert, E.M. & Shapiro, R. 1999. Effects of alternative exercise on posture. *Clinical Kinesiology* 53 (2), 41–47.
- Segal, N., Hein, J. & Basford, J. 2004. The effects of Pilates training on flexibility and body composition. An observational study. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation* 85 (12), 1977–1981.
- Sehmann, K. 2000. The effects of breath management instruction on the performance of elementary brass players. *Journal of Research in Music Education* 48 (2), 136–350.
- Setterlind, S. 1983. Teaching relaxation in physical education lessons, I. Physiological results from experimental studies in school. *Scandinavian Journal of Sports Sciences* 5 (2), 56-59.

Sherman, K., Cherkin, D., Erro, J., Miglioretti, D. & Deyo, R. 2005. Comparing yoga, exercise and a self-care book for chronic low back pain. A randomized, controlled trial. *Annals of Internal Medicine* 142 (12), 849–856.

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

Siivola, S. 2003. Neck and shoulder pain in young population. Prevalence and etiological factors. Oulun yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. Oulun yliopiston julkaisuja D 743.

Siler, B. 2000. *The Pilates Body.* New York: Broadway Books.

Sjolie, A. 2004. Associations between activities and low back pain in adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* 14 (6), 352–359.

Skjaerven, L., Gard, G. & Kristoffersen, K. 2003. Basic elements and dimensions to the phenomenon of quality of movement. *Journal of Bodywork and Movement Therapies* 7(4), 251–260.

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

Strid, O. 2002. Oppilaiden terveystarkastukset. Terveystarkastukset yläasteella (luokat 7-9). Teoksessa P. Terho, E. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius ja M. Pietikäinen (toim.) *Kouluterveydenhuolto. Duodecim.* Jyväskylä: Gummerus Oy, 146–152.

Suni, J., Rinne, M., Natri, A., Pasanen, M., Parkkari, J. & Alaranta H. 2006. Control of the lumbar neutral zone decreases low back pain and improves self evaluates work ability. A 12 months randomized controlled study. *Spine* 31 (18), E611–E620.

Svedblom, J. 2005. Kohti ongelmaperustaista oppimista. Esimerkkejä terveystieteen didaktiikasta. Teoksessa H. Peltonen ja L. Kannas (toim.) *Terveystieto tutuksi. Opetushallitus.* Helsinki: Hakapaino Oy, 65–86.

Sweigard, L. 1974. *Human movement potential.* New York: Harper & Row.

Syrjälä, L., Syrjäläinen, S., Ahonen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* Helsinki: Kirjayhtymä.

Taimela, S., Kankaanpää, M. & Luoto, S. 1999. The effect of lumbar fatigue on the ability to sense a change in lumbar position. *Spine* 24 (13), 1322–1327.

Telles, S. & Naveen, KV. 2006. Effect of yoga on somatic indicators of distress in professional computer users. *Medical Science Monitor* 12 (7), 286–301.

Terho, P. 2002. Oppilaiden terveystarkastukset. Terveystarkastukset lukiossa. Teoksessa P. Terho, E. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius ja M. Pietikäinen (toim.) *Kouluterveydenhuolto. Duodecim.* Jyväskylä: Gummerus Oy, 152–156.

- Terho, P. & Perheentupa, J. 2003. Terveystiedon edistäminen ja sairauksien ehkäisy eri elämäntilanteissa: Peruskouluikäiset. Teoksessa K. Koskenvuo (toim.) Sairauksien ehkäisy. Jyväskylä: Gummerus Oy. 759–769.
- Tinning, R. 2001. Physical education and back health. Negotiating instrumental aims and holistic bodywork practices. *European Physical Education Review* 7 (2), 191–205.
- Todd, M. 1968. *The Thinking Body. A study of the balancing forces of dynamic man.* Princeton (NJ): Princeton Book Company.
- Toivanen, H. 1995. Rentoutusharjoituksen tulos. Kehon tuntemus parani, säröt vähenivät. *Fysioterapia* 1, 5-7.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Turunen, K.E. 1998. *Minusta näyttää: johdatus reflektiiviseen tutkimukseen.* Jyväskylä: Atena.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387–398.
- Tynjälä, P. 2002. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita.* Helsinki: Tammi.
- Tyrväinen, H. 2005. Opetussuunnitelmasta oppitunniksi. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) *Virikkeitä terveystiedon opettamiseen.* Jyväskylän yliopiston Terveystiedon edistämisen tutkimuskeskuksen julkaisuja 3, 51–64.
- Tähtinen, J., Rinne, R., Nupponen, H. & Heinonen, O. 2002. Liikuntakulttuurin muutos ja elämäntyylien eriytyminen. *Liikunta & Tiede* 39 (1), 50.
- Ungaro, A. 2002. *Pilates, body in motion.* New York: DK Publishing, Inc.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet.* Juva: Wsoy.
- Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74.
- Vasunta, M. 1988. *Rytmi ja liikunta. Liikerytmien perus- ja jatkokoulutus.* Porvoo: Wsoy.
- Vasunta, M. 2004. *Voimistelu ja sen opettaminen.* Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitoksen julkaisuja 7. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Vedanthan PK., Kesavalu, LN., Murthy, KC., Duvall, K., Hall, MJ., Baker, S. & Nagarathna, S. 1998. Clinical study of yoga techniques in university students with asthma. *A controlled study.* *Allergy and Asthma Proceedings* 19 (1), 3–9.
- Volin, M. & Phelan, N. 1966. *Jooga ja hengitys.* Jyväskylä: Gummerus.

Välimaa, R. 2004. Nuorten itsearvioitu terveys ja toistuva oireilu 1984–2002. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten terveys ja terveystäytyminen muutoksessa. WHO-Koululaistutkimus 20 vuotta. Jyväskylän yliopisto. Terveiden edistämisen tutkimuskeskus. Julkaisuja 2, 11–54.

Walker, D. 1985. Writing and reflection. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection. Turning experience into learning. London: Kogan, 52–68.

Williams, K., Petronis, J., Smith, D., Goodrich, D., Wu, J., Ravi, N., Doyle, E., Juckett, R., Kolar, M., Gross, R. & Steinberg, L. 2005. Effect of Iyengar yoga therapy for chronic low back pain. *Pain* 115 (1-2), 107–117.

Wilson, V., Peper, E. & Hughes-Gibney, K. 2003. The “Aha” experience with somatics. Demonstrating mind and body unity. *Somatics – Magazine Journal* 14 (Spring/summer), 4–7.

Woolery, A., Myers, H., Sternlieb, B. & Zeltzer, L. 2004. A yoga intervention for young adults with elevated symptoms of depression. *Alternative Therapies in Health and Medicine* 10 (2), 60–63.

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.

Ylinen, J. 2002. Venytystekniikat 1. Manuaalinen terapia: lihas-jännesysteemi. Muurame: Medirehabook.

LIITELUETTELO

LIITE 1. Kurssi-info osallistujille.....	148
LIITE 2. Kyselylomakkeet.....	149
LIITE 3. Oppimispäiväkirjan kirjoitusohjeita.....	154
LIITE 4. Oppilaiden kehonhuoltokurssille asettamat tavoitteet ja odotukset.....	155
LIITE 5. Oppituntien tavoitteet ja sisällöt.....	156
LIITE 6. Liikelinjat (Lines-of-Movement, Sweigard 1974).....	162
LIITE 7. Aineiston käyttö tutkimuskysymyksittäin	163
LIITE 8. Päiväkirjailmaisista tehdyn monivalintakyselyn yksityiskohtaiset (taulukot 1 ja 2).....	164
LIITE 9. Oppilaiden kokemukset oppimisesta ja kurssin vaikutuksista frekvensseinä (taulukot 3, 4 ja 5).....	169
LIITE 10. Valikoima oppilaiden kurssin toteutukseen liittyvistä kokemuksista tunneittain.....	171
LIITE 11. Kahden oppilaan (A3 ja A18) kirjeet tutkimusraportin oppilaita koskevista osista.....	176

LIITE 1. Kurssi-info osallistujille

TERVETULOA KEHONHUOLTO -kurssille

Tämän kurssin tavoitteena on tarjota sinulle tietoa ja taitoja omakohtaiseen kehonhuoltoharjoitteluun. Kurssi sisältää joogaa, Pilates -harjoituksia, erilaisten venytysmenetelmien käyttöä ja rentoutumisharjoituksia. Kurssi toteutetaan pääosin käytännönharjoituksina, joiden sisältöihin ja opetusmenetelmiin voit vaikuttaa kertomalla minulle toiveistasi kurssin suhteen sekä kirjoittamalla kokemuksistasi, toiveistasi, tavoitteistasi ja tuntemuksistasi kurssipäiväkirjaan ja kyselykaavakkeisiin. Kaikki tehtävät suoritetaan kurssiajankohtana. Sinulle ei aiheudu koulun ulkopuolisista työtä kurssista.

Tämä kurssi on osa Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitokselle valmistelemaani lisensointityötä. Sen tavoitteena on kehittää kehonhuoltoharjoittelua koululiikunnan näkökulmasta. Olennaista on, miten sinä oppilaana koet harjoittelun ja miten se tarkoituksenmukaisimmin motivoisi sinua ja toteuttaisi sinulle tärkeitä tavoitteita.

Opetuksen ja oppimisen apuvälineinä käytetään myös videointia, valokuvia sekä joitain liikuvuustestejä. Videoinnin tarkoituksena on, että minä muistan mitä olemme harjoitelleet ja voin näin yksityiskohtaisemmin luoda aineistoa opetukseen. Valokuvista voin havainnoida kehon asentoa ja näin painottaa tarpeellisia harjoitteita. Valokuvaan osallistuminen on vapaaehtoista.

Kurssin aineistoa tullaan käyttämään ainoastaan tutkimukseen, jonka tarkoituksena on kehittää oppilaiden tavoitteiden ja toivomusten mukaista kehonhuolto-opetusta. Aineistoa käytetään täysin nimettömänä ja luottamuksellisesti. Kirjallisiin tehtäviin merkittävä nimi jää ainoastaan minun tietooni, mutta on tärkeä siksi, että minä opettajatutkijana kykenisin kokonaisvaltaisemmin ymmärtämään jokaisen henkilökohtaisia kokemuksia ja toiveita kurssista. Mikäli sinua mietityttää jonkin apuvälineen käyttö, kerro siitä minulle, keskustelen mielelläni kanssasi.

Olet lämpimästi tervetullut kurssille!

Merja

LIITE 2. Kyselylomakkeet

Oppilaille suunnattu alkukyselylomake

LIIKUNNAN SOVELTAVA KURSSI/ KEHONHUOLTO Syksy 2003

Opettaja: Merja Kalaja

ALKUKYSELY

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää, mitä toivot ja odotat tältä kurssilta. Toivon sinun myös kertovan mahdollisimman avoimesti tavoitteistasi, odotuksistasi ja käsityksiäsi kehonhuoltoharjoittelusta.

Henkilötiedot

Sukunimi: _____

Etunimi: _____

Ikä: _____ vuotta

1. Mitä ymmärrät kehonhuollolla? Mistä kehonhuoltoharjoittelussa on mielestäsi kysymys?
2. Oletko kokeillut tai harrastatko jotakin kehonhuoltoharjoittelua?
Jos harrastat kuinka kauan olet harrastanut ja montako kertaa viikossa?
3. Harrastatko jotakin/joitakin muita liikuntamuotoja? Jos harrastat kuinka kauan olet harrastanut ja montako kertaa viikossa
4. Millaisia odotuksia ja toiveita sinulla on kehonhuolto-kurssilta?
5. Mitä sisältöjä ja asioita toivoisit kurssilla käsiteltävän?
6. Minkälaisia työtapoja ja opetusmenetelmiä toivoisit kurssilla käytettävän?
(Esim. Itsenäistä työskentelyä, parityöskentelyä, teoriaa, käytäntöä)
7. Mitä tavoitteita sinulla on kurssin suhteen, mitä haluaisit eniten saavasi/oppivasi kurssilla

LIITE 2 (jatkuu)

8. Onko sinulla jokin LÄÄKÄRIN TOTEAMA pitkäaikainen sairaus, vika tai vamma, joka haittaa jokapäiväistä toimintaasi? (Kouluterveys 2003 -kysely kysymys 21/Stakes)

Ei

Kyllä

Mikä? _____

9. Onko sinulla viimeksi kuluneen PUOLEN VUODEN aikana ollut jotakin seuraavista oireista ja kuinka usein? Vastaa jokaiseen kohtaan. (Kouluterveys 2003 -kysely kysymys 24/Stakes)

	Harvoin tai ei lainkaan	Noin kerran kuussa	Noin kerran viikossa	Lähes joka päivä
Niska- tai hartiakipu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selän alaosan kipuja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jännittyneisyyttä tai hermostuneisuutta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vaikeuksia päästä uneen tai heräilemistä öisin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Päänsärkyä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Astmaoireita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kiitos vastauksistasi!

Oppilaille suunnattu välikyselylomake**KEHONHUOLTOKURSSI****Syksy 2003****VÄLIKYSELY**

1. Seuraavat kaksi sanaa ilmaisevat parhaiten minkälaisia kokemuksia minulla on kurssista...
2. Kurssin tärkein asia itselleni on...
3. Koen oppineeni tai kehittyneeni (tärkeimmät)...
4. Seuraavat asiat ovat olleet vaikeita ymmärtää...
5. Minulle mielekkäin ja mieluisin tunti sisältäisi... koska...
6. Opettajan toiminta on / voisi olla...

Oppilaille suunnattu loppukyselylomake**KEHONHUOLTOKURSSI
Syksy 2003****LOPPUKYSELY**

Nimi _____

Oletko mielestäsi oppinut jotain omasta kehostasi? Mitä?

Onko kehontuntemuksesi mielestäsi kehittynyt ja mitä koet ymmärtäväsi nyt paremmin?

Oletko käyttänyt oppimaasi joissain yhteyksissä?

Onko kurssi herättänyt kiinnostustasi kehonhuoltoasioihin? Minkälaisiin?

Mitä ryhti sinulle merkitsee?

A) Olitko kiinnostunut ryhdistäsi ennen kurssia?

B) Oletko kiinnostunut ryhdistäsi nyt kurssin jälkeen? Miksi?

C) Kiinnitätkö nyt eri tavalla huomiota ryhtiisi, kuin ennen kurssia? Jos, niin mihin asioihin kiinnität huomiota?

Mitkä asiat koet merkityksellisimmiksi sinulle kehon kanssa työskentelyssä ja miksi?

Onko kurssi herättänyt kiinnostustasi oppia tiettyjä asioita tai taitoja Mitä asioita ja Miksi haluaisit oppia/saavuttaa ne?

Onko kurssi auttanut tai helpottanut sinua joissain asioissa? Missä?

Onko sinulla jokin LÄÄKÄRIN TOTEAMA pitkäaikainen sairaus, vika tai vamma, joka haittaa jokapäiväistä toimintaasi? (Kouluterveys 2003 -kysely kysymys 21/Stakes)

Ei

Kyllä

Mikä? _____

Onko sinulla viimeksi kuluneen PUOLEN VUODEN aikana ollut jotakin seuraavista oireista ja kuinka usein? Vastaa jokaiseen kohtaan. (Kouluterveys 2003 -kysely kysymys 24/Stakes)

	Harvoin tai ei lainkaan	Noin kerran kuussa	Noin kerran viikossa	Lähes joka päivä
Niska- tai hartiakipu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selän alaosan kipuja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jännittyneisyyttä tai hermostuneisuutta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vaikeuksia päästä uneen tai heräilemistä öisin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Päänsärkyä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Astmaoireita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LIITE 3. OPPIMISPÄIVÄKIRJA -kirjoitusohjeita

Oppimispäiväkirja on kehonhuoltokurssista kirjoitettu omakohtainen kirjoitelma. Sen tarkoituksena on, että pohdiskelit kokemuksiasi, ajatuksiasi ja tuntemuksiasi opetuksesta, harjoituksesta, keskusteluista sekä muista kurssiin liittyvistä, sinulle merkityksellisistä asioista.

Päiväkirjassa voit myös esittää omia käsityksiäsi ja näkemyksiäsi. Tärkeää on kuitenkin perustella niitä ja kirjata asiat selkeästi. Päiväkirja ei ole kurssin kuvaus eikä referaatti. Jokin teema tai asia herättää enemmän ajatuksia kuin jokin toinen. Keskity sinulle tärkeisiin asioihin ja kerro mikä on sinulle keskeisintä, merkityksellisintä ja antoisinta. Asioita, joita päiväkirjassa joka kerta pitäisi käsitellä, ei ole. Tässä kuitenkin muutamia ehdotuksia;

- * Millaisia ajatuksia opetuskerta sinussa herätti?
- * Mikä oli antoisinta tai merkityksellisintä?
- * Mikä tuntui turhalta? Miksi?
- * Minkälainen mieli/olo sinulle tuli?
- * Miten muuttaisit harjoitusta seuraavaksi kerraksi? Miksi?
- * Mitä odotuksia harjoitus herätti seuraavaa kertaa varten?
- * Toteuttaako harjoittelu mielestäsi tavoitteitasi?
- * Onko toivomuksesi ja mielipiteesi otettu huomioon toteutuksessa?

ANTOISAA POHDISKELUA!

LIITE 4. Oppilaiden kehonhuoltokurssille asettamat tavoitteet ja odotukset

Alkukysely:

Kysymys 4. Millaisia odotuksia ja toiveita sinulla on kehonhuolto - kurssilta?

Kysymys 7. Mitä tavoitteita sinulla on kurssin suhteen, mitä haluaisit eniten saavasi/oppivasi kurssilta?

Oppilaiden tavoitteet ja odotukset	n.
1. Hyvän olon ja mielen kokeminen	9
2. Apua jaksamiseen <ul style="list-style-type: none"> • Saada apua stressiin ja voimia jaksamiseen koulussa (15) • Saada apua niska-hartia-selkä oireiluun (4) 	19
3. Keinoja omakohtaiseen kehonhuoltoon <ul style="list-style-type: none"> • Oppia rentoutumaan (7) • Oppia itsenäisesti harjoittelemaan kehonhuoltoa (18) 	25
4. Oppia uusia kehonhuoltomenetelmiä (19)	19
5. Oppia tuntemaan kehoaan (7)	7
6. Parantaa kehonhallintaa ja liikkuvuutta	12

LIITE 5. Oppituntien tavoitteet ja sisällöt

0. Infokerta

Tavoite:

- Alkukyselyn avulla kartoittaa oppilaiden tavoitteet ja toiveet kurssista

Sisältö:

- Tutustuminen sekä kurssin tarkoitus, tavoitteet ja sisältö

1. Alkukyselyn avulla liikkeelle

Tavoite:

- Hengityksen ja liikkeen yhdistäminen
- Selkärangan linjan hahmottaminen (pää-häntäluu)
- Rentoutumisharjoitteluun totuttelu ja oman asennon löytäminen (rauhoituminen)

Sisältö:

- Jooga
- Venyttely
- Rentoutus

Työtavat ja opetusmenetelmät:

- Yksilötyöskentely
- Verbaalinen ja visuaalinen ohjaus

2. Työskentelyä elävöittäen ja keventäen

Tavoite:

- Hengityksen ja liikkeen yhdistäminen
- Selkärangan, lantion ja hartiarenkaanasennon hahmottaminen mielikuvin
- Rentoutumisen ja painon tunteen kokeminen (vasten alustaa ja parin kannattamana)

Sisältö:

- Jooga
- Venyttely
- Rentoutus

Työtavat ja opetusmenetelmät:

- Yksilötyöskentely ja parityöskentely
- Visuaalinen ja verbaalinen ohjaus mielikuvia käyttäen

LIITE 5 (jatkuu)

3. Rentoutumista ja rauhoittumista painottaen, kehonkuuntelua Pilates-harjoitteilla (suunnattu hengitys ja vakauttaminen)

Tavoite:

- Lateraalisesti suunnattu palleahengitys (Pilates-hengitys)
- Hengityksen ja syvien vatsalihasten kytkennän yhdistäminen (Lantion neutraaliasennon vakauttaminen)
- Selkärangan neutraalin pystyasennon ja liikkuvuuden hahmottaminen (rullaus)
- (Ideokinesis, ”Lines of Movement”)

Sisältö:

- Pilates
- Jooga & Venyttely
- Ideokinesis

Työtavat ja opetusmenetelmät:

- Yksilötyöskentely ja parityöskentely
- Kognitiivinen (hengitys ja lantion neutraaliasento)
- Mielikuvat

4. Rentoutumista ja rauhoittumista painottaen, kehonkuuntelua Pilates-harjoitteilla (suunnattu hengitys ja vakauttaminen)

Tavoite:

- Lateraalinen, suunnattu palleahengitys (Pilates-hengitys)
- Hengityksen ja syvien vatsalihasten kytkennän yhdistäminen (Lantion neutraaliasennon vakauttaminen)
- Selkärangan neutraalin pystyasennon ja liikkuvuuden hahmottaminen (rullaus)
- Luuston osien sijainnin hahmottaminen ja linjaaminen mielikuvaharjoituksilla (Ideokinesis, ”Lines of Movement”)

Sisältö:

- Pilates
- Jooga & Venyttely
- Ideokinesis

Työtavat ja opetusmenetelmät:

- Yksilötyöskentely ja parityöskentely
- Kognitiivinen (hengitys ja lantion neutraaliasento)
- Mielikuvat (Ideokinesis)
- Kuvamateriaali liikkeistä

LIITE 5 (jatkuu)

5. Kehon linjaamista mielikuvien ja hartiarenkaan vakauttaminen

Tavoite:

- Rintarangan ja hartiarenkaan neutraaliasennon vakauttaminen
- Rentouden aistiminen asennon tai liikkeen kannalta tarpeettomissa kehonosissa ja lihaksissa
- Asennon linjaamisesta liikkeen linjaamiseen mielikuvien

Sisältö:

- Pilates
- Rentoutus ja dynaaminen venyttely (kehon linjaaminen, mielikuvat)

Työtavat ja opetusmenetelmät:

- Yksilötyöskentely ja parityöskentely
- Mielikuvat (Ideokinesis)

6. Kehon linjaamista venytyksillä ja vakauttamisella

Tavoite:

- Nivelten keskiasentoa kehittävien venytysasentojen oppiminen
- Lantion ja rangan neutraaliasennon hallinta
- Asennon hallinnan kannalta tarpeettomien lihasten rentouttaminen

Sisältö:

- Venyttely Pilates-periaateilla
- Joogavenyttely
- Taiji

Työtavat ja opetusmenetelmät:

- Yksilötyöskentely
- Taktuaalinen avustus

7. Kehonhuollon moniulotteisuus

Tavoite:

- Ryhdin ja kehonasennon monipuolinen harjoittaminen eri menetelmillä
- Opitun syventäminen (hartiarenkaan ja kaularangan asento, keskivartalon kannatus)

Sisältö:

- Kehoa valmistavat dynaamiset Jooga- ja Pilates-liikkeet
- Pilates keskivartalon lihaskunto- ja hallintaharjoitukset
- Venyttely joogaliikkeitä ja Pilates-periaatteita hyödyntäen
- Rentoutus

LIITE 5 (jatkuu)

Työtavat ja opetusmenetelmät:

- Yksilötyöskentely ja parityöskentely
- Taktuaalinen avustus

8. Pallot tietoisuuden kehittäjinä

Tavoite:

- Kineettisesti tietoisuuden vahvistaminen kehonasennosta

Sisältö:

- Pilates: keskivartalon lihaskunto- ja hallintaharjoitukset
- Venyttely
- Rentoutus

Työtavat ja opetusmenetelmät:

- Yksilötyöskentely
- Mielikuvat
- Kinetic awareness (pallot)

9. Kehon linjaamista venytyksillä ja mielikuvilla

Tavoite:

- Liikkuvuuden kehittäminen neutraalin asennon hallintaan liittyen
- Tietoisuuden syventäminen kehon linjauksesta

Sisältö:

- Venyttely
- Rentoutus (mielikuvat)

Työtavat ja opetusmenetelmät:

- Mielikuvat
- Parityöskentely ja yksilötyöskentely

10. Bodybalance

Tavoite:

- Oritun käyttö haastavammassa ohjelmassa
- Taitojen soveltaminen

Sisältö:

- Taiji, jooga, pilates-vaikutteinen musiikkiin ohjattu harjoitus
- Rentoutus ja meditaatio

Työtavat ja opetusmenetelmät:

LIITE 5 (jatkuu)

- Yksilötyöskentely
- Mielikuvat (affektiivisuus)

11. Pallot tietoisuuden kehittäjinä rentoudesta

Tavoite:

- Kineettisesti tietoisuuden vahvistaminen kehonosista ja niiden rentoudesta (pallot)
- Rentouden ja kannatuksen aistiminen liikkeissä ja pystyasennossa (mielikuvat)

Sisältö:

- Pilates keskivartalon lihaskunto- ja hallintaharjoitukset
- Rangan kierrot ja taivutukset
- Rentoutus

Työtavat ja opetusmenetelmät:

- Yksilötyöskentely
- Mielikuvat
- Kinetic awareness (pallot)

12. Monipuolisia keinoja omakohtaiseen harjoitteluun

Tavoite:

- Opetussisältöjen kertaaminen
- Hyödyllisiksi koettujen harjoitusten kertaaminen

Sisältö:

- Hengitys, liike, tietoisuus, läsnäolo
- Rangan liikkuvuus
- Neutraaliasennon vakauttaminen
- Venyttely
- Rentoutus (mielikuvat, hengitys)

Työtavat ja opetusmenetelmät:

- Yksilötyöskentely
- Mielikuvat

13. Tietoisuutta ja rentoutta erilaisin menetelmin, eli mitä saimme yhdessä aikaan

Tavoite:

- Tietoisuuden vahvistaminen kehonasennosta yhdistäen rentouteen
- Hyvä mieli (rentoutunut, rauhoittunut, virkistynyt)

LIITE 5 (jatkuu)

Sisältö:

- Hengitys, liike, tietoisuus, läsnäolo
- Rangan liikkuvuus
- Rentoutus (mielikuvat, hengitys)

Työtavat ja opetusmenetelmät:

- Yksilötyöskentely
- Mielikuvat

LIITE 6. Liikelinjat (Lines-of-movement)

(Franklin 1996, 5–6; Sweigard 1974, 193–196).

Liikelinjat kuvataan tutkimuksessa tapahtuneina muutoksina, sekä määritellään linjojen sijainti, suunta ja tavoiteltava vaikutus.

1. Liikelinja, joka pidentää selkärankaa alaspäin ("Istuinkyhmyistä lattian pinnan suuntaisesti kohti kantapäitä"). Poistaa jännitystä selän lihaksista etenkin lannerangan alueella. Antero-posteriorinen kallistus lantiossa pienenee.

2. Liikelinja, joka lyhentää lantion etupuolen keskikohdan (mid-front keski-etuosan) ja kahdennentoista rintanikaman etäisyyttä toisistaan ("Häpyluusta viistosti ylöspäin kehon sisään kohti selkärankaa"). Aktivoi lantion etuosan syviä ja pinnallisia lihaksia (Psoas ja vatsalihakset), joka tasapainottaa selän ojentaja lihasten toimintaa vähentäen etenkin suoran selkälihakseen jännitystä.

3. Liikelinja rintalastan yläkärjestä selkärangan yläkärkeen ("Rintalastan yläkärjestä kohti kallonpohjaa", "pää on ilmapallo"). Tämä liikelinja joko pidentää tai lyhentää linjaa ryhdin korjaamisen tarpeen mukaan. Etäisyyden muutos parantaa rangan yläosan asentoa suhteessa lantion asentoon, jolloin pää sijoittuu pystyakselille vähentäen niska-hartiaseudun lihasten jännitystä.

4. Liikelinja, joka kaventaa kylkimaljaa ("Kyljistä (kylkiluista) vaakatasossa kehon sisään kohti selkärantaa", Laivat palaavat laitureihin "kylkiluut = laivat, selkäranka = laiture") parantaa rintakehän liikkuvuutta, selkärangan asentoa ja pallean toimintaa.

5. Liikelinja, joka laajentaa lantion takaosaa ("Lonkkaluun harjun takakärjistä sivukautta etukärkiin", "Takataskut liukuvat sivukautta eteen"). Poistaa lantion takaosan lihasten jännitystä ja sallii näin reisiluun päälle asettua kuoppaansa ja alaraajan vapaan liikkeen lonkkanivelestä. Lantion ja alaraajojen yhteistoiminnan paranemisen kautta painonkannattelu tehostuu ja alaraajan liike voi lähteä lantiosta ilman lannerangan liikettä.

6. Liikelinja, joka kaventaa lantion etuosaa ("Lonkkaluun harjun etukärjistä vaakatasossa kohti toisiaan"). Tasapainottaa lantion asentoa aktivoimalla lantion etuosan lihaksia ja lisäämällä lantion stabiiliteettia.

7. Liikelinja keskeltä polvea keskelle lonkkaniveltä ("Polvista viistosti alas lonkkakuoppiin") linjaa alaraajaa ja tasapainottaa reisiluun ympärillä olevien lihasten toimintaa. Alaraajan hallinta paranee.

8. Liikelinja isovarpaasta kantapäähän ("Isovarpaasta kantapään sisäreunaan") keskittää painon nilkkanivelen kautta koko jalkapohjalle ja ylläpitää jalkapohjan pitkittäiskaarta.

9. Liikelinja, joka pidentää kehon keskilinjaa ylöspäin ("Häntäluusta ja pääläestä lattianpinnan suuntaisesti pois toisistaan", "Tyhjä puku"), on kaikkien linjojen kokoava linja, joka mahdollistaa ideaalin selkärangan asennon ja poistaa pinnallisten lihasten jännitystä.

LIITE 7. Aineiston käyttö tutkimuskysymyksittäin

<p>1. Miten kehonhuoltokurssi toteutuu oppilaiden ja opettajan yhteisenä prosessina erityisesti opetussisältöjen ja opetusmenetelmien osalta?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alkukysely • Välikysely • Oppilaiden päiväkirjat • Päiväkirjakysely • Tutkijaopettajan päiväkirja
<p>2. Millaisia ja miten ilmaistuja ovat oppilaiden kurssista saamat henkilökohtaiset kokemukset?</p> <p>2.1. Tunnekokemukset</p> <p>2.2. Kokemukset toteutuksesta</p> <p>2.3. Kokemukset vaikutuksista</p>	<p>2.1. Päiväkirjat, välikysely</p> <p>2.2. Päiväkirjat, välikysely, päiväkirjakysely, esseet</p> <p>2.3. Päiväkirjat, välikysely, päiväkirjakysely, loppukysely</p>
<p>3. Miten kehontuntemuksen oppiminen oli havaittavissa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Päiväkirjat • Välikysely • Loppukysely • Esseet

LIITE 8. Päiväkirjailmaisista tehdyn monivalintakyselyn yksityiskohtaiset vastaukset (taulukot 1 ja 2) (n. 17)

Taulukko 1. Vastausfrekvenssit

24.11. ja 2.12.2003

Nimi: _____

Toteamus	Kyllä	Joskus	Ei
Pidän eniten joogapainotteisista (aurinkotervehdykset, soturit, eteentaivutukset)	7	10	
Pidän eniten Pilates-painotteisista (keskivartalon lihasten harjoituksista yhdistettynä hengitykseen)	9	7	1
Pidän eniten perinteisistä venyttelytunneista	9	8	
Pidän eniten tunneista, joissa on enimmäkseen rentoutusta	8	9	
Monipuolinen ja vaihteleva tunti on paras	9	6	2
Pidän rentouttavista liikkeistä, kuten rullauksista ja swingeistä	12	5	
Pidän eniten tutuista venytyksistä	2	12	3
Pidän nopeista liikkeistä enemmän kuin hitaista	2	4	11
On hyvä jos harjoitukset ovat mukavan rauhallisia	13	4	
Jatkossa kevyempiä harjoituksia	1	8	8
Jatkossa raskaampia harjoituksia		12	5
Rauhoittuminen on hyödyllistä	17		
Kehontarkkailu tuntuu tarpeelliselta	15	2	
Venytykset ovat tarpeellisimpia	10	6	1
Venyttelystä saa enemmän irti kun keskittyy hengitykseen	12	4	1
Venyttelystä saa enemmän irti kun keskittyy opettajan antamiin mielikuviin	9	6	2
Parivenytykset ovat kivoja	5	5	7
Lattiatasossa tehdyt venytykset rentouttavat eniten	11	6	
Toivoisin lisää venyttelyä tunneille	6	6	5

Rentoutukset ja venytykset ovat miellyttävintä	12	5	
Rentoutusharjoitukset ovat tarpeellisimpia	6	10	1
Rentoutuksesta saa enemmän irti kun keskittyy opettajan antamiin mielikuviin	11	7	
Rentoutukset todella toimivat	17		
Rentouttavampi tunti auttaa keskittymään	12	5	
Rentoutukset auttavat tyhjentämään mielen	14	3	
Parirentoutukset ovat hyviä	4	7	6
Eryteisesti vesisuihkurentoutus on mukava	8	8	1
Eryteisesti vesisuihkurentoutus tuntuu rentouttavalle	7	9	1
Mielikuvaharjoittelu on todella kivaa	7	10	
Olisi hyvä jos aina tunnit loppuisivat rentoutukseen	16	1	
Rentoutusjuttuja enemmänkin jatkossa	11	5	1
Olo tuntuu aina rentoutuneelta ja rauhoittuneelta _____ tuntien jälkeen	14	2	
Rankan koulupäivän jälkeen onneksi saa vähän rentoutua	16	1	
Rentoutumisharjoituksia vielä lisää	8	8	
Lihaskuntoliikkeet ovat tarpeellisimpia	5	6	5
Hyvä että harjoittelu kohdistuu syviin lihaksiin	14	3	
Vatsaliharjoitukset hyviä	13	4	
Toivoisin lisää lihastyötä tunneille	2	9	6
Hyvä että keskitytään hengitykseen	12	4	2
Korosta enemmän hengitystä	1	7	9
Hengitys on alkanut kulkea luontevammin	12	3	2
Hengitys on alusta alkaen ollut helppoa	1	6	11

Hengitys ei vielä toimi liikkeissä	1	13	3
Selkä tuntuu harjoituksen jälkeen paljon liikkuvammalta	17		
Selkä tuntuu liikkuvammalta kuin syksyn alussa	15		2
Tutut harjoitukset ovat hyödyllisimpiä, sillä tietää mitä tulee, ei tarvinnut pinnistellä	5	7	
Ydintukiliikkeet tuntuvat erityisen hyviltä ja olen innostunut niistä	7	10	
Kerta kerralta olo tuntuu pidemmältä tunnin jälkeen	5	12	
Musiikin rytmiin suorittaminen on tärkeää	1	6	10
Musiikki on tärkeä olla mukana jollakin tavalla	13	2	2
Musiikki ei ole olennainen		5	12
Tila, valaistus ja olosuhteet ovat tärkeitä	8	3	6
Samaa voisi toistaa pidempään/ useamman kerran	1	12	4
Tahti voisi olla hitaampi		6	11
Nopeatempoisempi ja rytmikkäämpi sopii paremmin minulle	1	9	7
Minulle on jäänyt epäselväksi miksi jotain liikettä tehdään		5	12
Tunneilla joutuu keskittymään liikaa		5	12
Aika outoja liikkeitä		8	9
On tärkeää että opettaja korjaa suorituksia	13	4	
Keskivartalon vakauttaminen (ydintuki) jäi epäselväksi		4	13
Opettaja saisi korjata enemmän	4	6	6
Välillä en ole oikein tiennyt mitä pitää tehdä	5	10	2
En ole pystynyt keskittymään	1	9	7
Liikkeet ovat liian raskaita		4	13
Muuta:			

LIITE 8 (jatkuu)

Taulukko 2. Kurssin toteutukseen liittyvät harjoittelun sisältöä, luonnetta ja vaikutuksia koskevat ilmaisut, joista vähintään 12/17 oppilasta oli samaa mieltä

Harjoittelun sisältöä koskevat ilmaisut	Kyllä/Joskus/Ei
Rentoutukset auttavat tyhjentämään mielen	Kyllä
Pidän rentouttavista liikkeistä, kuten rullauksista ja swingeistä	Kyllä
Rentoutukset ja venytykset ovat miellyttävintä	Kyllä
Rentoutukset todella toimivat	Kyllä
Olisi hyvä jos aina tunnit loppuisivat rentoutukseen	Kyllä
Hyvä että harjoittelu kohdistuu syviin lihaksiin	Kyllä
Vatsaliharjoitukset hyviä	Kyllä
Musiikki on tärkeä olla mukana jollakin tavalla	Kyllä
Pidän eniten tutuista venytyksistä	Joskus
Harjoittelun luonnetta ja toteutusta koskevat ilmaisut	Kyllä/Joskus/Ei
Rauhoittuminen on hyödyllistä	Kyllä
Kehontarkkailu tuntuu tarpeelliselta	Kyllä
Hyvä että keskitytään hengitykseen	Kyllä
Venyttelystä saa enemmän irti kun keskittyy hengitykseen	Kyllä
Rentoutuksesta saa enemmän irti kun keskittyy opettajan antamiin mielikuviin	Kyllä
On hyvä jos harjoitukset ovat mukavan rauhallisia	Kyllä
Samaa voisi toistaa pitempään/ useamman kerran	Joskus
Rentouttavampi tunti auttaa keskittymään	Kyllä
Rankan koulupäivän jälkeen onneksi saa vähän rentoutua	Kyllä
On tärkeää että opettaja korjaa suorituksia	Kyllä
Tunneilla joutuu keskittymään liikaa	Ei

Keskivartalon vakauttaminen (ydintuki) jäi epäselväksi	Ei
Liikkeet ovat liian raskaita	Ei
Jatkossa raskaampia harjoituksia	Joskus
Harjoittelun vaikutuksia koskevat ilmaisut	Kyllä/Joskus/Ei
Selkä tuntuu harjoituksen jälkeen paljon liikkuvammalta	Kyllä
Selkä tuntuu liikkuvammalta kuin syksyn alussa	Kyllä
Hengitys on alkanut kulkea luontevammin	Kyllä
Olo tuntuu aina rentoutuneelta ja rauhoittuneelta tuntien jälkeen	Kyllä
Kerta kerralta olo tuntuu pidemmältä tunnin jälkeen	Joskus

**LIITE 9. Oppilaiden kokemukset oppimisesta ja kurssin vaikutuksista frekvensseinä
(taulukot 3, 4 ja 5)**

Taulukko 3. Kehontuntemuksen oppimiseen liittyvät luokat ja ilmaisut frekvensseinä

<p>Oppinut tiedostamaan kehoaan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppinut tunnistamaan kehonsa lihaksia (4) • Oppinut huomaamaan kehonsa jännityksiä ja lihaskireyksiä (5) • Oppinut tiedostamaan lihaksia, joita käyttää (5) • Oppinut tiedostamaan kehonasentoaan (9) 	23
<p>Oppinut ymmärtämään opetussisältöjen/harjoitusten tarkoituksia ja vaikutuksia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppinut hengityksen ja vakauttamisen käytön ja ymmärtämään niiden merkityksen ja vaikutuksen (25) • Oppinut ymmärtämään eri harjoitusten tarkoituksia ja merkityksiä (6) • Oppinut ymmärtämään eri harjoitusten vaikutuksia (9) 	40
<p>Oppinut tunnistamaan itselleen sopivia kehonhuoltokeinoja ja harjoitustapoja</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppinut tunnistamaan itselleen sopivia harjoitustapoja (7) • Oppinut rentoutumaan sekä oppinut keinoja rentoutumiseen ja venyttelyyn (6) • Oppinut tarkentamaan liikkeiden suoritusta ja kohdistamaan liikkeet tarkasti (8) 	21
<p>Kehonhallinta tai ryhti parantunut</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppinut korjaamaan kehonasentoaan (9) ja hallitsemaan kehoaan (9) 	18
<p>Oppinut kuunteleman itseään (12)</p>	12

LIITE 9. (jatkuu)**Taulukko 4. Oppilaiden ilmaiset tunnetilat harjoitusten jälkeen frekvensseinä**

Tunnekokemukset	lukumäärä mainintoja
1. Rentoutunut olo	21
2. Kokonaisvaltainen hyvä olo	18
3. Virkistynyt (Pirteä, Energinen)	15
4. Kevyempi ja liikkuvampi	10
5. Rauhoittunut	7

Taulukko 5. Oppilaiden kokemat kehonhuoltoharjoittelun vaikutukset frekvensseinä

Jaksamisen paraneminen Mielialan tai olontilan paraneminen (9) Niska-hartia selkäreitit vähentyneet (11)	20
Kiinnostus omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen Tutustuminen uusiin menetelmiin (8) Vaikutusten ja oman kehittymisen huomauttaminen (17)	25

LIITE 10. Valikoima oppilaiden kurssin toteutukseen liittyvistä kokemuksista tunneittain.

Tunti 2. Työskentelyä elävöittäen ja keventäen

” Selän venytykset oli taivaallisia! Tuntui että aukes lihakset todella hyvin... Minulle ensimmäiset kerrat ovat olleet todella antoisia ja rentouttavia. Taas pitää viikko odottaa!” A10

”Selän avaaminen tuntui antoisimmalta harjoitukselta, mutta yhtä lailla lähes kaikki muutkin pitkään oltuani venyttelemättä.” A20

”On ollut mielenkiintoista huomata, kuinka suuri merkitys hengittämisellä venyttelemisessä on. Ainakin ensimmäisen kerran jälkeen oli aivan uskomaton olo ja tuntui, että keholla on enemmän tilaa!” A3

” Toivoisin lähinnä pitkiä venytyksiä ja rentoutumista.” A3

”Enemmän voisi olla vielä juuri yläselälle ja hartioille, sillä ne ”kärsivät” yleensä eniten.” A5

” Liikkeitä tehdessä rentoutui ja virkistyi. Jooga on mukavan rauhallista ja rentouttavaa. Haluaisin jatkossakin vielä kokeilla joogaa pidemmälle erityisesti hengitys on asia jota haluaisin oppia.” A2

”Olisi todella hyvä, jos jokin kohta on väärin, niin että kertoisit sen ja korjaisit mahdollisesti.” A2

”Olisi kyllä tosi hyvä jos korjailisit niitä asentoja jos tekee väärin.” A6

Tunti (3. ja) 4. Rentoutumista ja rauhoittumista painottaen, kehonkuuntelua Pilates-harjoitteilla

”Venytykset ja rentoutukset edelleen miellyttävintä, joskin tämänkertaiset joogat oli hyvin samaan kastiin, eli rentoutti.” A13

”Oli taas kiva kerta! Olin viimeksikin kun tehtiin tämä suunnilleen sama sarja ja nyt liikkeet menivät ehkä hieman paremmin. Pidin tästä enemmän kuin ensimmäisestä jutusta. Varsinkin vesisuihkurentoutus oli tosi mukava. Oliskin oikein hyvä, jos aina tunnit loppuisivat rentoutukseen.” A17

” Tunti oli erilainen kuin muut. Pidin enemmän tästä koska tämä keskitty niihin vähän käytettyihin syviin lihaksiin. Hengitystä voisi enemmän korostaa! Selällä pyörähdykset ottivat hieman selkärankaan, mutta kun oppi tekniikkaa enemmän se väheni. Korjauksia saa edelleen tehdä.” A2

”Oli taas todella kivaa. Jotkut liikkeet tein varmaakin väärin kun todella jouduin tekemään lihastöitä. Kaipaisin lisää venyttelyä ja toisaalta myös lisää lihastyötä! Rentoutukset todella

toimii. Parivenytykset on kivoja! Pyöristykset tuntui vaikeammilta kuin viimeksi, varmaankin johtuen ryhmän koosta kun ohjaus ei ollut niin intensiivistä...” A10

”Tunti oli paljon rentouttavampi ja siinä pystyi todella keskittymään yksittäisiin lihasryhmiin. Välillä tuli niin hyvä olo joistain liikkeistä, että olisi voinut vain jatkaa sitä samaa. Oli myös hyvä, kun keskityttiin hengitykseen, sillä itselleni sillä on tärkeä osa muissakin harrastuksissa, kuten klarinetin soitossa. Joidenkin liikkeiden kanssa tosin, joutui miettimään paljon, että milloinkas sitä nyt kuuluikaan hengittää sisään ja milloin ulos.” A5

”Tuntuu heti, että lantio ja selkä pitenivät. Ihana tunti! Olin aika rento, ehkä liiankin, kun mainasi lopussa nukahtaa. Mielikuvaharjoittelu on todella kivaa... Mukava tunti, kaikki liikkeet onnistui ihan hyvin, eikä tarvinnut pinnistellä. Hyvä kun tiesi, että suunnilleen minkälaisia liikkeitä tulee, kun viime kerralla tehtiin samanlaisia...” A18

”Tuntui todella hyvälle ja olo on todella rentoutunut. Koin että eri harjoituksista oli paljon hyötyä vaikka olivatkin hieman erilaisia. Hengitys tuntuu mukavasti paikoissa, joita ei ole ennen tiennyt olevan! Tuntuu että oikean ”hengitystekniikan” on oppinut! Selkä tuntuu nykyään vasta näiden neljän kerran jälkeen paljon liikkuvammalta ja olo on koulussakin parempi. Käyn säännöllisesti hierojalla ja sain sieltäkin palautetta, että tämä juttu on todella toiminut ja lihakset eivät ole niin kireät. Seuraava hierontakertakin laitettiin paljon kauemmaksi, mitä se yleensä on, koska hieroja arveli minun pärjäävän nyt paremmin=) Olen todella tyytyväinen !!!” A3

”Rauhoittuminen oli erittäin hyödyllinen ja kehontarkkailu tuntui hyvin tarpeelliselta. Tahti tunnilla voisi olla entistä hitaampi ja samaa harjoitusta toistaa jopa pitempään tai useamman kerran puolentoista tunnin aikana, niin ne jäisivät paremmin mieleen ja alkaisivat tuntua luontevimmilta. Venytykset tuntuivat erittäin paljon ja se varmasti kertoo siitä, että ne tulevat myös tarpeeseen.” A20

”En vain saanut liikkeitä tuntumaan siltä miltä pitäisi, varsinkaan vatsalihaksia. Jäi vähän epäselväksi miten voi pitää napaa irti maasta ja samalla painaa lantiota, selkää ja reisiä tiukasti maahan...” A11

Tunti 6. Venyttelyä Pilates-periaatteilla (Kehon linjaamista venytyksillä ja vakauttamisella)

”Tämä kerta oli venyttelykerta. Olo on nyt hyvin rentoutunut ja pehmeä. Liikkeet olivat rauhallisia ja lattiatasossa venyttely mukavaa ja vielä rentouttavampaa. Usein ei venyttelylle jää paljon aikaa, mutta nyt oli hyvä että kokonainen tunti keskittyi siihen. Kerrasta jäi oikein mukava mieli. Pidin tästä kerrasta paljon!” A4

”Oli erittäin mukava ja rentouttava kerta... tykkäsin todella paljon, etenkin loppu hengitykset olivat ihania! Niskani olivat todella jumissa, mutta nyt tunnin jälkeen tuntuu hyvältä eikä kivistä yhtään! Ihana olo☺ Tällaisia kertoja mielellään lisää! Venytykset tuntuivat todella tehokailta ja auttavilta!” A15

”Tunti oli mukavan rentouttava, mutta jotkut venytykset oli aika vaikeita → sama venytys helpommallakin venytyksellä? Muuttaisin liikkeet helpommiksi, mikäli löytyy korvaava venytys... kiva oli, ja venytykset tuntui.” A 16

”Venytykset tuntuivat todella tehokkailta! varsinkin niska-hartia venytykset tuntuivat auttavan. ihmeellistä kyllä, noinkin lyhyen venytyksen jälkeen todella hyvin, viimeinen hengityssarja rentoutti mukavasti ja toi kevyen olon.” A3

”Loppurentoutus musiikin tahtiin jäi parhaiten mieleen ja se oli ihanan rentouttava ja rauhallinen. Niska- ja hartiavenytykset olivat oikein tehokkaita ja tarpeeseen, samoin kuin yleensä kaikki venytykset, mutta ne erityisen. Kaikin puolin jäi rauhallinen olo 😊” A5

”Paras tunti tähän mennessä. Varsinkin lopputunnin energia haku auttoi sateisen masennukseen. myös venyttelyt olivat ihania.” A19

Tunti 7. Kehonhuollon moniulotteisuus

”Pitkiä venytyksiä. Mielestäni sillä voi rentoutua parhaiten.” (välikysely)

”Erilaisia venytysharjoituksia ja hengitysharjoituksia., hieman rankempaakin harjoitusta. Loppuun pitkä rentoutuminen.” (välikysely)

”Olisi vähän ihmisiä ja opettaja olisi auttamassa liikkeissä. Olisi esim. parin kanssa rentoutusharjoituksia, venyttelyä.” (välikysely)

”Oppia rentoutumaan (erityisesti niska-hartia-alueelta)” (välikysely)

”Oikeiden asentojen löytäminen ja rentoutuksen/hyvänolon kokeminen” (välikysely)

”Saada välillä itsensä irti koulusta/muusta arjesta” (välikysely)

”Se, että olen löytänyt tehokkaan keinon, jonka avulla pystyn hallitsemaan tehokkaasti kehoni eri lihaksia, varsinkin niska-hartiaseutua ja selkää. On ollut mukava huomata, että itse pystyy näinkin paljon vaikuttamaan” (välikysely)

”Se että opin kuuntelemaan kehoani ja saamaan sen toimimaan ja rauhoittumaan paremmin” (välikysely)

Tunti 8. Pallot tietoisuuden kehittäjinä

”Pallo oli mielenkiintoinen. Jos oikea paikka löytyi, pallo oli todella hyvä. Varsinkin syvissä vatsalihaksissa pallo toimii hyvin.” A11

”Mielestäni palloharjoitukset olivat hyviä ja huomasin uusia asioita perusasennostani ja ryhdistä esim. juuri selinmakuulla.” A7

”Pallohommat oli kivoja, vaikka en kokenut huomattavia vaikutuksia oli se selvästi toimiva... tunsin jotain en ole varma mitä, mutta kuitenkin jotain hyvää/positiivista.” A8

”Pallo oli mitä parhain apuväline harjoituksissa! Olisi hyvä, jos aina olisi mahdollisuus käyttää palloa apuna. Sen avulla pystyy kehittämään koordinaatiota ja eri kehonosien yhteistyötä.” A20

”Venytyskerratkin olisi kivoja ja erilaiset venytys- ja rentoutusliikkeet pään seudulla.” A9

”Niistä lihaksista ja venytyksistä vielä... voisivat olla mielestäni joskus yksinkertaisempiakin, että vois suoraan keskittyä siihen tiettyyn lihasryhmään.” A11

Tunti 9. Kehon linjaamista venytyksillä ja mielikuvilla

”Mielikuvat ovat hyvä juttu, koska niiden avulla pystyy paremmin suuntaamaan omaa keskittymistä juuri tietylle alueelle. Vesisuihkut tuntee yleensä oikeasti ja se tunne on aika mukava, oudolla tavalla!” A3

”Hengitykset ovat hyvä juttu. Ne tuovat venytyksiin ja esim. aurinkotervehdykseen lisää toimivuutta ja tervehdyksissä tai toisissa sarjoissa lisää rytmiä, joka auttaa omaksuma sarjan. Mielikuvat ovat usein myös hyviä ja toimivia sekä auttavat kohdistamaan rentoutuksen tai venytyksen oikeaan paikkaan.” A5

”Pariharjoitukset ovat tuntuneet melko hyödyttömiltä. Ehkä sen vuoksi, että on vaikeaa arvioida miten ja esim. kuinka voimakkaasti pitää auttaa” A 3.

”Oli kiva kun tällä kerralla oli paljon venytystä eikä ”voimaliikkeitä”. Hengitysharjoitukset ovat hyviä koska muuten on helposti hengittämättä tai huomaamatta pidättää hengitystä venytyksen tai liikkeen aikana. Niska-hartia seudun liikkeistä sen verran, että ne voisivat olla jotain sellaisia, jotka auttavat siinä ettei jännittäisi niskoja liikaa. Palloharjoitukset siis tuntuivat venyttävän oikein kunnolla ja ne olivat kivan erikoisia ☺” A9

”Venyttelykerta tuntui hyvälle! hengitysjutut tuntui joskus hieman vaikealle pysyä mukana, mutta olen huomannut, että nykyään se onnistuu paljon paremmin. Hengitykset liikkeiden mukana hyvältä! Mielikuvaharjoitukset ovat kivoja ja niistä tuntuu olevan apua kohdistamisessa.” A15

”Venytykset on mahtavia, tällä kertaa tuntui selän ja lantion lihaksissa pientä pituuden kasvua. Ne oli mukavia harjoituksia. hengitys ei tänään oikein onnistunut, koska sitä oli vaikea ottaa mukaan. olisin toivonut ehkä enemmän alkulämmittelyä. Venyttelyt on ehkä hieman mukavampia, kuin ”fyysiset ja raskaat ” liikkeet, koska saa paremman tuntuman juuri oikeaan paikkaan. Niska- ja hartia venytykset ihania!” A18

Tunti 10. Bodybalance - soveltava harjoitus

”Tuntui välillä siltä, että olisin ollut yhtä musiikin kanssa. Tuli kaikkivoipaisuuden tunne, olis voinu vaikka lähteä lentämään. Ihan kuin olisin elänyt musiikin kanssa ja musiikissa. Tunti eteni sujuvasti. Ohjeet ymmärsi helposti ja sisäistettyään ne pystyi tekemään ne ja saamaan voimaa itselle. Tykkään tasapainottelu-jutuista ja ne olivat upeita. Nimetkin, kuten soturi, aurinko, horisontti... kuulostavat niin suurilta ja mahtavilta, että olo tuli voimakkaaksi. pystyin maalaamaan auringon, vetämään horisontin rajat ja olemaan soturi, ehkä viimeinen samurai, tai jotain.” A1

”Tunti oli aika nopea tempoinen ja tuli aika paljon uusia liikkeitä, mutta se ei ollut ollenkaan huono juttu. Vaikka piti keskittyä hyvin ja pysyä mukana, oli vaihtelua että tehtiin välillä musiikin mukaan ja ei ollut niin hidas tempoista. Oli hyvä että oli lihaskunto harjoittelua mukana. Koululiikunnassa alkupään harjoitukset saattavat olla liian monimutkaisia joillekin, mutta kaikki venytykset ja rentoutusharjoitukset sopisivat koulun liikuntatunneille.” A4

*”Nopeampi rytmäinen/tempoinen tunti oli myös hyvä ja vaihtelua tuovaa. Varsinkin loppuren-
toutus korostui paremmin, siitä jäi hyvä olo. Enemmän itse silti pidän hitaampitempoisista,
venytyksistä ja rentoutuksista. Kouluun sopisi hyvin helpommat jutut. Se mitä tänään tehtiin -
joogaa musiikkiin – voisi olla joillekin liian vaativaa.” A5*

*”Pidin ehkä enemmän tästä tunnista, kuin muista jooga tunneista. Ehkä juuri siksi, että mu-
siikki oli elävämpää ja oli helpompi keskittyä, kun käytiin vaan pintapuolisesti. Nyt ei ehkä
jäänyt lihaksiin sellaista tunnetta (venyvämpää), kuin yleensä, paitsi lantion lihaksiin! Mutta
kokonaisvaltainen hyväolo, varsinkin rentoutuksen jälkeen. Hengitystä oli myös helpompi
tehdä. Sen takia pidin tunnista paljon, koska liikkeet oli ”yksinkertaisempia ja helpompia” ne
oli helppo tehdä, mutta kuitenkin vaati keskittymistä.” A18*

*”Tämä kerta oli erilainen, mutta todella mukava. Kuitenkin on hyvä, että rauhallisempiakin
kertoja on, eli rauhallisia ja keskittymistä vaativia.” A3*

*”Liikkeet oli melko helppoja, joten niihin ei tarvinnut keskittyä liikaa, vaan nyt pystyi keskit-
tymään myös hengitykseen ja yleensä liikkeeseen”. A2*

*”Rentoutus oli ihan huippu! Eniten pidin siitä, että annettiin ajatuksen virrata. Ei siis tyy-
liin... ajattelet vain iloisia asioita. Älä mieli koulumurheita... ja siitä että voit liikehtiä tai
sitten voit olla vaan.” A10*

*”Tunti auttoi minua hallitsemaan kehon tuntemuksiani ja suuri kiitos siitä/sille”. Loppuren-
toutus oli erinomainen, kun sai tehdä, jos se tuntui hyvältä.” A 20*

Tunti 11. Pallot kineettisesti tietoisuuden kehittäjinä rentoudesta

*”Tunti oli juuri sopiva tälle päivälle, kun oli vähän flunssainen olo eikä olisi jaksanut liikkua
mihinkään nopeatempoiseen juttuun. Oli ihanaa tänään taas rentoutua kunnolla kun tehtiin
niin paljon venytyksiä lattiatasossa ja rentoutusharjoituksia. Ei muuta tälle päivälle kuin että
välillä tällaiset rentoutustunnit ovat juuri sopivia!” A4*

*”Todella ihana rauhallinen ja rentouttava tunti. Tällaista rentoutumista tulisi juuri hakemaan
tältä kurssilta.” A19*

Tunti 12. Monipuolisia keinoja omakohtaiseen harjoitteluun

*”Oikein miellyttävä kerta, yksi parhaista. Kokonaisuudessaan työskentelytavat ja harjoitukset
ovat vaikuttaneet pieniin lihaksiin aktivoimalla niitä. Liikkeen ja hengityksen yhdistäminen on
helpottunut kovasti. Rentoutus harjoitukset ovat olleet hyviä. Pitkäaikaisella paneutumisella
saavutan varmasti hyviä tuloksia. Tämä on ollut oikein erinomainen kurssi” A 8*

Tunti 13. Rentoutta ja tietoisuutta erilaisin menetelmin, eli mitä saimme yhdessä aikaan

*”Tämä kerta oli ihana juuri viimeiseksi kerraksi, koska se oli todella rentouttava! Olo on taas
liikkuvampi ja jaksaa taas paremmin. Tämänkertainen venyttely sopi todella hyvin niskahartiaseudulle ja auttoi!” A3*

LIITE 11. Kahden oppilaan (A3 ja A18) kirjeet tutkimusraportin oppilaita koskevista osista

Oppilas A3 (23.8.2007)

Hei Merja

Vihdoin sain naputeltua sinulle tekstiä. On vaan tuo aika vierähtänyt niin nopsasti kesällä, että ei oikein perässä pysy. Kurssia oli kyllä niin aidontuntuisesti kuvattu, että ihan tuntui, kun olisi kurssilla taas. Toivottavasti ajatuksistani on sinulle apua. Oli mukava auttaa.

Pyrin luomaan oppimisilmapiirin, joka kannustaisi tutkivaan havainnointiin ja kokemiseen. Toivoin, että tämä herättäisi oppilaassa pohdintaa oman toimintansa ja tavoitteidensa yhteensopivuudesta. Ajatukseni oli, että voisin kuljettaa hengitystä, stabilointia ja rentoutta opetussisältöinä mukana oppilaiden tarkoituksenmukaiseksi kokemissa toteutustavoissa.

Toteutus oli todella onnistunut, sillä oli juuri hienoa huomata, miten harjoitteisiin heräsi todella oma henkilökohtainen mielenkiinto, vrt. liikuntatunnilla usein ”tehdään mitä käsketään” välttämättä sen enempää ajattelematta. Kehonhuoltokurssilla oli muutakin merkitystä ja heti alkutunneista tuntui siltä, että oikeasti satsaa itseensä ja jaksamiseensa. Voisi sanoa, että kurssi oli mieltä avartava kokemus. Jälkeenpäin harmittaa, että aina niin pikaisesti kirjoitteli päiväkirjaan. Toteutus on kuvattu siis aivan, miten asiat olivatkin ja toteutus myös onnistui. Henkilöitä ei kuvauksista pysty tunnistamaan. En edes itseäni noista kommenteista löydä, sillä suurin osa opiskelijoiden tuntemuksista ja kuvauksista tuntuvat kovin tutuilta ajatuksilta. Vaikka opiskelijoiden lähtökohdat kurssille tullessa olivat erilaisia, antoi se kuitenkin jokaiselle hyvin paljon.

Kurssilla käytetyt harjoitteet olivat varmasti suurimmalle osalle vieraita ja uusia. Olikin hienoa kokea todellisia onnistumisen elämyksiä, kun löysi kehostaan jonkin uuden lihaksen tai koki muuten sellaisia tuntemuksia, joita ennen ei ollut itsessään tajunnutkaan olevan. Muistan, että oli todella mukavaa huomata, miten aurinkotervehdykset alkoivat sujua ja tunsin, miten keho alkaa antamaan periksi ja liikkeet tuntumaan luonnollisilta rentouttavilta. Joidenkin tuntien jälkeisenä aamuna kehossa myös tunsin tehneensä paljonkin töitä, kun lihakset olivat ki-

peinä, varsinkin sellaiset, joiden olemassa olo oli ihan uusi juttu. Hassua oli kuitenkin se, että koki, ettei ollut tehnyt mitään kovin rankkaa fyysistä työtä vrt. lihaskuntoliikkeit.

Mieleenpainuvaa oli myös se, kuinka suuri merkitys puheella, musiikilla ja kosketuksella on apukeinona liikkeiden onnistumisessa. Kosketuksen avulla ja mielikuvaharjoittelulla oli helpompaa suunnata hengitystä oikeaan paikkaan.

Alussa oli varmasti paljon epävarmuuden tunteita, eikä oikein tiennyt, onko asento oikea ja miltä sen pitäisi tuntua. Mutta siis kerta kerralta alkoi hahmottaa liikkeitä ja kehoonsa niissä paremmin samoin kuin oppimaan hengityksen yhdistämistä liikkeisiin. Uskon, että meistä jokaisella oma kehonkuva selventyi huomattavasti ja olo tuntui jopa varmemmalta, kun alkoi hahmottamaan omia ulottuvuuksiaan paremmin. Oma keho alkoi tuntua tutummalta ja olo tuli oikein kotoisaksi.

Rentoutuminen oli tosiaan avainsana. Sellaiset tunnit olivat mielestäni parhaita, joissa oli pitkiä venytyksiä ja paljon rentoutusta. Koulutyön vastapainoksi tämä toimi hyvin. Venyttely jää varmaan monelta aika pienelle pitkien koulupäivien ja muiden aktiviteettien vuoksi, jolloin keho on todella jumissa. Kurssilla oikeastaan vasta huomasin ja vähän myös säikähti, kuinka jumissa sitä onkaan, varsinkin niska-hartiaseutu. Oli myös huojentavaa tietää, että niskan ja selän lihaksia todella voi venyttää ja tulokset tuntuvat niinkin pian. Toivo ei siis ollut kokonaan menetetty.

Tunnin jälkeen oli usein vähän epätodellisen kevyt olo. Hyvä ahaa-elämys oli se, kun tajusi, että loppujen lopuksi aika pienellä vaivalla saa mukavan olon itselleen ja tuntuu, että koko maailma hymyilee. Harmillista on vain se, että on todella vaikeaa alkaa tekemään opittuja juttuja tuntien ulkopuolella. Ehkä olisi hyvä idea kehittää jokin ”ohjekirjanen” tai jokin selkeä lyhyehkö ohjelma, joka olisi helppo suorittaa kotona. Innostusta kurssin jälkeen varmasti löytyisi. Olisi kyllä hieno homma, jos tällainen kurssi olisi tulevaisuudessa vakiovaruste jokaisessa koulussa ja kaikilla olisi siihen mahdollisuus. Varmasti kurssin sisällöstä voisi ottaa osia normaalille liikuntatunnille alkulämmittelyksi tai muuten.

Siinä arviointi kohdistuu reaktioihin eli opetuksen ja opiskelun elämykselliseen kokemiseen, oppimiseen eli oppimisprosessiin, muutokseen eli opetuksen seurauksena oppijan ajattelussa,

asenteissa ja toiminnassa tapahtuneisiin muutoksiin sekä vaikutuksiin eli muutoksiin oppilaan arjessa.

Tällainen ketju oli todella havaittavissa. Oma jaksaminen on kiinni niin monesta pienestä seikasta. Tämän kurssin vaikutukset varmasti ulottuivat myös itse harjoitteiden tekemisen ulkopuolelle. Aina kun omassa kehossa tapahtuu muutosta suuntaan tai toiseen, näkyy se myös ihmisen sisäisessä ja ulkoisessa toiminnassa. Hyvä olo tarttuu,

1. rentoutunut, 2. virkistynyt, 3. rauhoittunut, 4.kokonaisvaltainen hyvä olo ja 5. Kevyempi ja liikkuvampi

Juuri em. sanat kuvaavat tuntien tuomaa tunnetta tyhjentävästi. On myös totta, että vaikka olo oli rentoutunut, se ei kuitenkaan ollut rento=voipunut, vaan tuntui siltä, että voisi tehdä mitä vain. Muistan, että läksyjen tekeminenkin maistui, kun joka paikkaa ei kiristänyt, ajatus taisi lentää vähän kirkaammin.

Kokemukset vaikutuksista hyvinvointiin liittyivät yleisen jaksamisen ja voinnin paranemiseen. Kehonhuoltoharjoittelun koettiin antavan voimia ja saavan olon tuntumaan terveemmältä. Vaikutukset herättivät motivaatiota ja kiinnostusta kehonhuoltoharjoitteluun sekä lisäsivät omasta hyvinvoinnista huolehtimisen tärkeäksi kokemista, kuten seuraava oppilaan kokemus asian kiteyttää

Hyvä käytännönesimerkki tästä on se, että kurssi sai minut ja ystäväni (A 15) innostumaan jatkamaan liikkumisen parissa, liityimme tuolloin (*liikuntakeskuksen*) asiakkaiksi. Muistan, että tuli oikein paha olla kurssin päätyttyä, kun ei oikein saanut aikaiseksi tehdä itse mitään ja kuitenkin tiesi, että tekeminen auttaa. Ennen kurssia kävin hierojalla säännöllisesti. Sen aikana pystyin jo jättämään hieronnan pois, kuin myös *liikuntakeskuksessa* käymisen aikana. Pitkäaikaisvaikutukset olivat meidän kohdalla merkittävät.

Työssä tulee luotettavasti ja aidosti esille meidän opiskelijoiden ääni ja lukiessani tekstiä tuntui kuin olisi taas kurssilla harjoittelemassa. Helppoa vieläkin palata niihin hyviin tunnelmiin. Haluaisin lisätä pohdintaani vielä sen pontin, että kurssilla oli sellainen todella välittävä ilmapiiri, jota ei ole kyllä sen jälkeen liikuntatunnilla saanut kokea.

LIITE 13 (jatkuu)

Oppilas A 18 (10.9.2007)

Hei!

Sain vihdoin luettua materiaalisi. Luin kyllä heti lähetettyäsi tutkimuksesi melkein koko pake-
tin, mutta sitten se jostain kumman syystä jäi ja nyt kun päätin ottaa itseäni niskasta kiinni,
minun piti lukea tutkimus uudestaan, sillä en muistanut kunnolla aikaisemmin lukemaani.
Siksi vastaus on siis kestänytkin. Anteeksi.

Tutkimuksesi oli kokonaisuudessaan mielenkiintoinen, nyt kun aikaa on kulunut, osaa ottaa
taas erilaisen näkökulman asioiden tarkasteluun. Mielestäni tutkimuksessasi ei ollut "korjatta-
vaa". Näkökulma oli oikea ja enkä osannut kaivaa sieltä mitään erikoista kommentoitavaa.
Lukiessa tuli paljon muistoja mieleen. Omasta näkökulmastani siis tutkimuksesi on kohdal-
laan kurssin kanssa. Koska koko kurssista on aikaa, en edes muista ketä lukiostamme on ollut
kurssilla, joten en tunnistanut oppilaiden päiväkirjojen joukosta kuin itseni.

En osaa tämän enempää kommentoida. Näkemyksesi oli kohdallaan ja sait kaivettua hyvin
materiaalia ns. rivien välistä päiväkirjojemme kautta. Kiitos mielenkiintoisesta lukukokemuk-
sesta. Kysy, jos epäselvyyksiä.