

DIAK

Erja Kyllönen
Sosionomi YAMK
Diakonia-ammattikorkeakoulu
Opinnäytetyö, 2025

Kehollisesti kehkeytyvää ja kestäväää

**Keho- ja luontolähtöinen kokemuksellinen oppiminen
ekososiaalisen osaamisen edistäjänä sosiaali- ja
terveysalalla**

TIIVISTELMÄ

Erja Kyllönen

Kehollisesti kehkeytyvää ja kestäväää - Keho- ja luontolähtöinen kokemuksellinen oppiminen ekososiaalisen osaamisen edistäjänä sosiaali- ja terveysalalla

89 sivua, 3 liitettä

Syksy 2025

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Sosionomi YAMK

Ekososiaalinen työ ja globaaliosaaminen

Opinnäytetyön tavoitteena oli tutkia ja kehittää keho- ja luontolähtöistä kokemuksellista oppimista hyödyntävää pedagogista lähestymistapaa sosiaali- ja terveysalan opetuksessa ekososiaalisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa selvitettiin 1) millainen merkitys keho- ja luontolähtöisellä lähestymistavalla on osana oppimisprosessia, 2) millaista oppimista se mahdollistaa ja 3) miten sitä voidaan hyödyntää sosiaali- ja terveysalan koulutuksissa. Tutkimusaineistona olivat keho- ja luontolähtöisiä menetelmiä sisältäneisiin oppimistuokioihin osallistuneiden sosionomi-opiskelijoiden kirjoittamat oppimisreflektiot. Aineistolähtöisen temaattisen analyysin ja tyypittelyn avulla voitiin löytää 1) kolme oppimisprosessin kannalta merkityksellistä keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen ulottuvuutta, 2) kolme ekososiaalisen osaamisen näkökulmasta tärkeää keho- ja luontolähtöisen oppimisen tasoa sekä 3) pedagogisesta näkökulmasta merkitykselliset kehollisen kokemuksellisen oppimisen oppijatyytit ja 4) pedagogiset periaatteet.

Opinnäytetyön johtopäätöksinä voidaan todeta, että keho- ja luontolähtöinen lähestymistapa tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia edistää ekososiaalista osaamista sosiaali- ja terveysalojen koulutuksessa. Tulokset osoittavat keho- ja luontolähtöisen oppimisen vahvistavan myötätuntoa itseä ja muita kohtaan sekä olevan läsnäolevaa, aistivoimaista sekä monitahoisesti kehkeytyvää ja kestäväää. Tulokset tuovat esille sekä keho- ja luontolähtöisen oppimisen yksilöllisyyttä ja haavoittuvuutta että sen mahdollisuuksia tunnistaa yhteyksiä itsen, toisiin ja ympäröivään maailmaan. Lisäksi tutkimuksen tuloksina esiteltyn oppimisen tasojen avulla on mahdollista hahmottaa keho- ja luontolähtöisen oppimisen prosessia, jossa ekososiaalisen ymmärryksen tasolle yltävän ymmärryksen pohjana ovat keholliset huomiot ja havainnot ja oivallukset. Tulokset osoittavat lisäksi, että keho- ja luontolähtöinen lähestymistapa edellyttää turvallisen, läsnäolevan kokemisen tilan mahdollistamista sekä yksilölliseen että yhteisölliseen reflektioon kannustavaa ohjausta. Oppimisen ulottuvuuksista, tasoista, oppijatyyteistä sekä pedagogisista periaatteista muotoiltiin opinnäytetyön tuotokseksi keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen ekososiaalisen oppimisen pedagoginen malli. Mallia sekä muita opinnäytetyön tuloksia voidaan hyödyntää monipuolisesti sosiaali- ja terveysalan koulutustarjonnan suunnittelussa sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnassa.

Asiasanat: kehollisuus, kokemuksellisuus, keho- ja luontolähtöinen pedagogiikka, ekososiaalisen osaamisen edistäminen

ABSTRACT

Erja Kyllönen

Embodily Emerging and Sustained -

Body- and Nature-Based Experiential Learning as a Promoter of Ecosocial
Competence in the Social and Health Care Sector

89 pages, 3 appendices

Autumn 2025

Diaconia University of Applied Sciences

Master of Social Services

Eco-social work and global competence

The aim of this thesis was to examine and develop a pedagogical approach utilising body- and nature-based experiential learning in the teaching of social and health care from the perspective of ecosocial well-being. This qualitative study explored: 1) the significance of a body- and nature-based approach as part of the learning process, 2) what kind of learning it enables, and 3) how it can be applied in social and health care education. The research data comprised learning reflections written by Bachelor of Social Services students who participated in learning sessions that incorporated body- and nature-based methods. Through data-driven thematic analysis and typification, it was possible to identify 1) three dimensions of body- and nature-based experiential learning that are significant for the learning process, 2) three levels of body- and nature-based learning that are important from the perspective of ecosocial competence, 3) learner types relevant to embodied experiential learning from a pedagogical standpoint, and 4) pedagogical principles of body- and nature-based learning.

The conclusions of the thesis indicate that a body- and nature-based approach offers diverse opportunities to promote ecosocial competence in social and health care education. The results show that body- and nature-based learning strengthens compassion towards oneself and others, and is characterised by presence, sensory richness, and a multifaceted, sustained development process. The findings highlight both the individuality and vulnerability of body- and nature-based learning, as well as its potential to foster connections with oneself, others, and the surrounding world. Additionally, the levels of learning identified in the results help to perceive the process of body- and nature-based learning, where bodily observations, perceptions, and insights form the foundation for understanding that reaches the level of ecosocial comprehension. The results also demonstrate that a body- and nature-based approach requires the facilitation of a safe and present environment for experience, as well as guidance that encourages both individual and collective reflection. Based on the dimensions, levels, learner types, and pedagogical principles of learning, a pedagogical model for body- and nature-based experiential ecosocial learning was formulated as an output of the thesis. This model, alongside other results of the thesis, can be widely utilised in planning educational provision and in research and development activities within the field of social and health care.

Keywords: Embodiment, Experientiality, Body- and Nature-Based Pedagogy, Promotion of Ecosocial Competence

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	8
2 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT, TAVOITE JA TOIMINTAYMPÄRISTÖ	11
3 NÄKÖKULMIA KEHOLLISUUTEEN	12
3.1 Aistiperustainen kehotietoisuus.....	13
3.2 Kehon ja mielen kokemuksellinen yhteys.....	14
3.3 Kehollinen kyky luoda yhteyksiä.....	16
4 KEHO- JA LUONTOLÄHTÖISYYS OPPIMISPROSESSISSA	17
4.1 Transformatiivinen oppimisprosessi	18
4.2 Kokemuksellinen oppiminen	19
4.3 Kehollinen oppiminen.....	20
4.4 Kontemplatiivinen oppiminen	22
4.5 Luonto oppimisympäristönä	23
4.6 Reflektion merkitys oppimisprosessissa.....	24
5 EKOSOSIAALISEN OSAAMISEN EDISTÄMINEN SOSIAALI- JA TERVEYSALALLA	25
5.1 Ekososiaalinen hyvinvointi ja oikeudenmukaisuus	25
5.2 Sosiaalipedagoginen lähestymistapa ekososiaalisen osaamisen edistäjänä	27
5.3 Keho- ja luontolähtöinen oppiminen ekososiaalisen osaamisen edistäjänä	30
6 TUTKIMUSASETELMA JA -MENETELMÄT	33
6.1 Tutkimuksen tavoite ja tarkoitus	33
6.2 Aikataulu	34
6.3 Toiminnallinen osuus	35
6.4 Tutkimusaineistona oppimisreflektiot	36
6.5 Analyysimenetelminä teemoittelu ja tyypittely	36
6.6 Tutkimuksen arvopohja	38

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	40
7.1 Toiminnallinen toteutus	40
7.2 Aineiston keruu ja käsittely.....	43
7.3 Aineistoon tutustuminen	43
7.4 Koodaus ja alustava teemoittelu	44
7.5 Reflektiivinen teemoittelu ja tyypittely.....	45
7.6 Teemojen kehittäminen ja lopullinen muotoilu.....	47
7.7 Analyysivaiheen arviointi.....	48
8 TUTKIMUSTULOKSET.....	49
8.1 Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen ulottuvuudet.....	49
8.2 Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen tasot	52
8.3 Kehollisen oppimisen oppijatyytit	58
8.4 Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen pedagogiset periaatteet.....	63
9 JOHTOPÄÄTÖKSET	68
10 OPINÄYTETYÖN EETTISYYDEN JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	71
11 POHDINTA.....	76
LÄHTEET	80
LIITE 1. Oppimistuokioiden suunnitelma.....	90
LIITE 2. Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen ulottuvuudet, tasot ja pedagogiset periaatteet – teemataulukko.....	91
LIITE 3. Kehollisen kokemuksellisen oppimisen oppijatyytit – teemataulukko	92

KUVA- JA KUVIOLUETTELO

KUVA 1. Planetaarisen sosiaalipedagogiikan ulottuvuudet	28
KUVIO 1. Opinnäyteprosessin aikataulu	35
KUVIO 2. Temaattisen analyysin eteneminen.....	47
KUVIO 3. Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen tasot	57
KUVIO 4. Kehollisen oppimisen oppijatyytit.....	62
KUVIO 5. Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen ekososiaalisen oppimisen pedagoginen malli.....	70

1 JOHDANTO

Kestävyys- ja tulevaisuustutkijana tunnetun sosiaalipedagogiikan professori Arto O. Salosen mukaan hetken äärelle pysähtyminen on hyvän elämän kannalta keskeistä. Pysähtyminen auttaa tiedostamaan elämän perimmäisen mahdollisuuden – sen kuinka juuri minä, tässä hetkessä voin olosuhteista riippumatta tunnistaa niitä asioita, jotka tekevät elämästäni kokemuksellisesti täyteläistä, arvokasta ja merkityksellistä. (Salonen ym., 2021, s. 111.) Myös filosofi Frank Martela (2020) tarkastelee merkityksellisyyden kokemusta hyvinvoinnin kulmakivenä. Keholliset aistimukset luovat pohjan kokemuksille ja muodostavat näin perustan myös sille, millaisena maailman koemme. Fysioterapeuttina, ammatillisena opettajana ja ennen kaikkea kehollisena, kokevana ihmisenä minua kiinnostaakin erityisesti kokemuksellisuuden kehollinen ulottuvuus yksilön hyvinvoinnin sekä laajemman ekososiaalisen sivistyksen ja vastuullisemman maailmasuhteen edistämisen näkökulmasta.

Sosiaali- ja terveysalan ammattilainen kohtaa työssään monia vuorovaikutus- ja päätöksentekotilanteita, jotka voivat olla hyvinkin kuormittavia. Työpäivän aikana myös kiire kuormittaa kehoa ja vaativat työtehtävät stressaavat. Toisaalta ihmissuhdetyöntekijän työssä tapahtuvat kohtaamiset ja kumppanuudet voivat olla myös voimaannuttavia ja ammattilaisen omaa itsetuntemusta vahvistavia kokemuksia. Psykologian tohtori Sanna Isosävi (2023, s. 256–257) esittää, että kehotietoisien havainnoinnin avulla ammattilaisen voi olla helpompaa tunnistaa sekä omia että asiakkaan tunteita ja stressitilaa sekä vaikuttaa niihin positiivisesti. Traumainformoitua työtettä Suomessa kehittänyt sosiaalityöntekijä, YTM Johanna Linner Matikka (2020, s. 95-99) korostaa erityisesti kehollisen tiedon merkitystä sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa osaamisessa.

Terveystieteiden tutkimusnäyttöön perustuvaa asiantuntijuutta, jonka taustalla vaikuttaa vahvasti lääketieteellinen tutkimusperinne. Ihmisen moneen osaan jakavan lääketieteen sekä siiloutuneiden palvelurakenteiden avulla ei olla riittävällä tasolla pystytty vastaamaan yhä hankaloituvuun terveys- ja hyvinvointihaasteisiin. Sosiaali- ja terveyspalveluissa ei myöskään vielä

riittävästi oteta huomioon ihmisen kokemuksellisuutta, kokonaisvaltaisuutta ja kehollista viisautta, jotka yhdistävät ihmisen toisiin ihmisiin ja luontoon. Toisen traumainformoidun työotteen suomalaisen pioneerin, hammaslääkäri Kati Sarvelan (2023, s. 34–37) mukaan globaalit kriisit ovat viime vuosina synnyttäneet laaja-alaisen tarpeen erilaisille systeemisille palveluille, joissa tulisi hyödyntää monitieteistä ja -alaista yhteistyötä ja sen myötä syventyvää todellisuusymmärrystä ja somaattista kehollista viisautta. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen OKKA-säätiön suunnittelupäällikkö Erkki Laininen (2019) pitää ekososiaalisen sivistyksen vahvistumisen kannalta olennaisessa, transformatiivisen oppimisen prosessissa, tärkeänä juuri kehollisuutta ja kokemuksellisuutta. Kehollinen kokemuksellisuus näyttelee mielestäni tärkeää roolia sekä ihmisen ja ympäristön hyvinvointia edistävissä palveluissa että niiden kehittämisessä.

Psykoterapeutti, työnohjaaja ja kouluttaja Laura Mannila (2025) kirjoittaa esikoiskirjassaan oivaltavasti ihmisen lajityypillisestä tarpeesta kuulua ”laumaan”, mikä välittyy meille ensisijaisesti aistikokemuksiemme ja niiden välittämien tunteiden kautta. Ihmisille lajityypilliset yhteydet muuttuvat todellisen tuntuiseksi, kun ne koetaan aistien kautta. Ihminen pystyy hahmottamaan todellisuudessa vain sen, minkä hän voi jollain tavalla nähdä, kuulla, haistaa, maistaa tai tuntea omassa kehossaan. Kun aistiperustainen yhteyden tunne syvenee, kasvaa samalla usein halu ja tarve huolehtia itsestämme, toisista ihmisistä sekä ympäröivästä luonnosta. (Mannila, 2025, s. 12.) Nämä kaikki ovat keskeisiä sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten taitoja – niitä taitoja, joita digitalisoituminen tuskin tulee tulevaisuudessakaan korvaamaan.

Sosiaali- ja terveysalalla kehollisuuden huomioiminen voikin siis parhaimmillaan vahvistaa palautumista ja työhyvinvointia kuin ammatillista identiteettiä ja työn merkityksellisyyden kokemustakin. Mannilan (2025, s. 10–11) tapaan olen opetus- ja koulutustyössäni havainnut ammattilaisten kasvavan tarpeen saada työhönsä keinoja kehollisuuden hyödyntämiseksi. Ammatillaiset kokevat, että tarjolla on ollut lähinnä menetelmäkeskeisiä koulutuksia, jotka jäävät helposti liian irralliksi, ellei mukana ole ammattilaisen omaa kehollista ja kokemuksellista prosessinomaista työskentelyä. Sosiaali- ja terveysalan tutkintokoulutuksissa

kehollisuutta ei myöskään ole huomioitu sen mahdollisuuksien edellyttämällä tavalla.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyössäni minulla on erinomainen mahdollisuus tutkia ja kehittää keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen mahdollisuuksia ekososiaalisen hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta. Minua kiinnostaa myös kehollisuus tiedonmuodostuksessa sekä kehollisen tiedon ja oppimisen tapojen hyödyntäminen korkeakouluopetuksessa laajemminkin. Opinnäytetyössäni soveltamani sosiaalipedagoginen toimintakäytäntö tarjoaa luontevan viitekehyksen kehollisuuden, kokemuksellisuuden sekä luontoympäristön mahdollisuuksien hyödyntämiselle ekososiaalisen osaamisen edistämisessä. Sosiaalipedagogiikan ekososiaalisen lähestymistavan soveltaminen korkeakouluopetuksessa on ollut vielä varsin vähäistä. Opinnäytetyöni keho- ja luontolähtöisen lähestymistavan toivonkin herättävän kiinnostusta sekä kannustavan lisäämään keho- ja luontolähtöisiä kokemuksellisen oppimisen sisältöjä sekä ekososiaalisen sosiaalipedagogiikan sovelluksia rohkeammin ammatillisten koulutusten ja korkeakoulutuksen opetussuunnitelmiin.

Keho- ja luontolähtöisessä kokemuksellisessä oppimisessä on kyse siitä, että molemmat, sekä keho että luonto nivoutuvat luonnollisella, oppimista edistävällä tavalla yhteen. On erityisen hienoa saada yhdistää opinnäytetyössäni nämä kaksi itselleni sekä henkilökohtaisesti että ammatillisesti merkityksellistä teemaa. Ihmiskeho ja luonto ovat yhteyksiltään lähempänä toisiaan kuin ensin ehkä osaamme ajatellakaan. Kun ihminen on läsnä omassa kehossaan, on hän oman kehonsa kautta läsnä ja yhteydessä myös muuhun ympäristöön. Kehomme on meidän oma lähiluontomme.

2 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT, TAVOITE JA TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Opinnäytetyöni tavoitteena on tutkia ja kehittää keho- ja luontolähtöistä kokemuksellista oppimista sosiaali- ja terveysalan opetuksessa ekososiaalisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Tarkoituksena on laadullisen tutkimuksen avulla lisätä ymmärrystä keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen merkityksestä ammattilaisen maailmasuhteen ja ekososiaalisen osaamisen rakentumisessa sekä selvittää, miten keho- ja luontolähtöistä lähestymistapaa voi hyödyntää näiden teemojen opetuksessa. Omana ammatillisena tavoitteenani on osoittaa, miten psykofyysisen fysioterapian vahvaa kehotietoisesta prosessin ohjaamisosaamista voisi hyödyntää entistä enemmän transformatiivisen oppimisprosessin osana sosiaali- ja terveysalan koulutuksissa.

Opinnäytetyöni työelämäkumppanina toimii Tampereen ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan osaamisyksikkö, jossa toimin sivutoimisena opettajana. Opinnäytetyön toimintaympäristönä on sosionomien koulutusohjelmaan, sisältyvä *Ekososiaalinen oikeudenmukaisuus ja moninaisuus* –opintojakso. Keväällä 2025 toteutuneelle opintojaksolleideoimme opintojaksosta vastaavan lehtori Eeva-Mari Miittisen kanssa kehollista ja kokemuksellista lähestymistapaa hyödyntävän osuuden. Pääsin itse suunnittelemaan ja toteuttamaan opintojaksolle *Kehollisesti kohti vastuullista maailmasuhdetta* -oppimistuokiot. Oppimistuokioiden ajoittuminen myöhäiseen kevääseen houkutteli hyödyntämään oppimisympäristönä myös luontoa, mikä tuki vahvasti niin opintojakson kuin YAMK- tutkinto-ohjelmanikin ekososiaalisuuden teemoja ja lopulta myös ohjasi vahvasti opinnäytetyöni lähestymiskulmia.

Opinnäytetyöni tutkimuksellinen osuus kohdistuu opintojaksolle osallistuneiden sosionomiopiskelijoiden kokemuksiin keho- ja luontolähtöisen lähestymistavan hyödyntämisestä oppimisprosessissa. Laadullisen tutkimuksen aineistona ovat opiskelijoiden opintojaksolla tuottamat oppimisreflektiotehtävät. Aineistolähtöisellä tutkimusasetelmalla pyrin lähestymään opiskelijoiden kokemuksia mahdollisimman avoimesti ja autenttisesti, välttämällä ohjailemasta

analyysia liiaksi ennakkokäsitysteni suuntaan. Sovellan tutkimuspainotteisessa opinnäytetyössäni myös kehittämisorientoitunutta lähestymistapaa.

Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys rakentuu keho- ja ekofenomenologisista, oppimisteoreettisista sekä sosiaalipedagogisista aineksista. Tarkastelen ja määrittelen kehollisuutta eri näkökulmista, sekä kehollisia, luontolähtöisiä ja kokemuksellisia oppimisenäkemyksiä oppimisprosessin näkökulmasta. Lisäksi sidon keho- ja luontolähtöistä lähestymistapaa sosiaalipedagogiseen toimintakäytäntöön ekososiaalisen osaamisen edistämisen näkökulmasta.

3 NÄKÖKULMIA KEHOLLISUUTEEN

Kehollisuus on moninainen ilmiö ja teoreettis-filosofinen käsite, jonka merkitys vaihtelee sen mukaan, minkä tieteenalan näkökulmasta sitä tarkastellaan (Siljamäki ym., 2016, s. 40). Kehollisuuden käsitteen ja merkityksen laajempi ymmärtäminen edellyttääkin eri tieteellisten näkökulmien ja ulottuvuuksien tarkastelua. Jotta voidaan ymmärtää kehollisuuden merkitystä ihmisen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille ja merkitykselliselle maailmasuhteelle, sitä on tarkasteltava niin fysiologisesta, psykologisesta, sosiaalisesta, filosofisesta kuin ekologisestakin näkökulmasta. Kehollisuudesta puhuttaessa voidaan käyttää monia eri käsitteitä. Tutuimpia ja käytetyimpiä ovat *kehollisuus tai ruumiillisuus* (engl. *embodiment*) ja *kehotietoisuus tai kehonhahmotus* (engl. *body awareness*). Muita kehollisuuteen liittyviä käsitteitä ovat mm. *kehonkuva*, (engl. *body image*), *kehon kaava* (engl. *body schema*) ja *kehontuntemus* (engl. *body sence*). Käytän opinnäytetyössäni yleisemmän tason *kehollisuus* käsitettä, joka itselle edustaa monipuolista, elävää ja näin myös esimerkiksi *ruumiillisuutta* myönteisempää käsitystä ihmiskehosta. Tässä luvussa pyrin muodostamaan laaja-alaisen käsityksen kehollisuudesta opinnäytetyöni teoreettisen viitekehysten pohjaksi.

3.1 Aistiperustainen kehotietoisuus

Kehotietoisuuden voidaan ajatella yksinkertaisimmillaan olevan kehon subjektiivista kokemista. Tämä lääketieteen sanaston määritelmä kehotietoisuudelle on varsin fysiologinen pitäen sisällään oikeastaan vain interoseptiiviset aistimukset, joista esimerkkeinä ovat sydämen sykkeen aistiminen, lihasten toiminnan havaitseminen, asennon ja lämpötilan tunteminen. (Duodecim 2021). Tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila (2022) puhuu kehoillisuudesta kokonaisvaltaisemmin ja määrittelee kehotietoisuuden kehoillisena läsnäolona, joka muodostuu pääasiassa proprioseptisen, eli liiketuntoaistijärjestelmän avulla syntyvän välittömän aistikokemuksen myötä.

Aistit muodostavat perustan kehotietoisuudelle. Ne välittävät ihmiselle tärkeää tietoa omasta kehosta ja ympäristöstä. Ulkoiset, kuten näkö-, kuulo-, haju-, maku- ja tuntoaistimukset, välittävät aivoille tietoa kehon ympäristön tilasta. (Ayres, 2008, s. 74). Ulkoiset aistit ovat ihmisille monesti tutumpia, koska ne ovat usein selkeämmin tunnistettavia. Ihmisen kokonaisvaltaisen toiminnan kannalta sisäiset aistituntemukset ovat kuitenkin vähintään yhtä tärkeitä. Nämä somaattiset eli kehosta tulevat aistimukset voidaan jakaa tuntoaistin välityksellä syntyviin kehon asento- ja liikeaistimuksiin sekä kehon sisäelimestä nouseviin aistimuksiin. Erityisesti sisäelinaistimuksilla, eli interoseptiolla on osoitettu olevan merkittävä rooli ihmisen homeostaattisen tasapainon ylläpitämisessä. Interoseptiolla tarkoitetaan sisäelinten tilan, kuten sydämen sykkeen, hengityksen ja kehon lämpötilan, aistimista. Näitä prosesseja säätelee autonominen hermosto, joka ylläpitää elimistön tasapainoa ja vaikuttaa myös mielen toimintaan. Suurin osa autonomisen hermoston säätelevästä toiminnasta tapahtuu tiedostamattomasti, mutta osa interoseptiivisistä viesteistä kohoaa tietoisuuteen välittäen tietoa kehon olotilasta ja voinnista. Nämä havainnot ovat usein eriytymättömiä ja liittyvät myös ulkoisen ympäristön aistimuksiin. (Lyyra & Parviainen, 2019, s. 323–324.)

Filosofian ja psykologian professori Pessi Lyyra sekä neurotieden professori Tiina Parviainen tarkastelevat artikkelissaan myös interoseptiivistä herkkyyttä ja toteavat ihmisten poikkeavan sen suhteen, kuinka herkästi he tuntevat, tai

kokevat tuntevansa, kehon sisäisiä aistimuksia. Interoseptioherkkyyden ajatellaan yleisesti olevan biologisesti määräytynyt ja pysyvän suhteellisen vakaana läpi elämän. Aihetta koskevan tutkimuksen viimeaikaiset löydökset ja teorit ovat paljastaneet, kuinka sisäelinten ja autonomisen hermoston toiminta yhdessä vaikuttavat mieleen. Tutkimuksissa on löytynyt yhteyksiä interoseptiivisen herkkyyden, ahdistuneisuuden ja tunneherkkyyden ja introversion välillä. Emootioiden lisäksi myös tietoisuus, tarkkaavuus ja sosiaalinen kognitio näyttävät interoseptiivisten viestien välittäminä tai värittäminä. (Lyyra & Parviainen, 2019, s. 333–337.)

Eri aistien yhteistyön tuloksena muodostuu siis kokonaiskäsitys ja kokemus tästä hetkestä, mutta sen kehollisen tiedostamisen ja sanoittamisen haastavuutta selittää interoseptisten aistimusten epätarkkuus ja yksilöllinen vaihtelu sen herkkyydessä. Tästä huolimatta aistimukset ovat hermoston toiminnalle ja kehittymiselle elintärkeitä. Jokainen aistimus on osa kokonaistietoa. Hermosto käyttää tätä tietoa tuottaakseen reaktioita, jotka saavat kehon ja mielen toimimaan saadun aistitiedon mukaan tarkoituksenmukaisesti. (Ayres, 2008; Puustjärvi, 2024.)

3.2 Kehon ja mielen kokemuksellinen yhteys

Suomalaisenkin psykofyysisen fysioterapian taustalla vaikuttaneen Basic Body Awareness -menetelmän kehittäjän, ruotsalaisen fysioterapeutti Gertrud Roxendalin määritelmä kehotietoisuudesta huomioi fysiologisen ulottuvuuden lisäksi myös psykologisen ulottuvuuden. Hänen mukaansa kehotietoisuus on paitsi tietoisuutta mm. asennosta, liikkeistä, hengityksestä, jaksamisesta, sydämen sykkeestä, niin myös tietoisuutta liikkeen tuottamista tunteista ja tunnetiloista. (Roxendal, 1987, s. 29–32 ; Roxendal & Winberg, 2002, s. 41–42.)

Kehollisuus ja erityisesti sen kokemuksellinen ulottuvuus on kiinnostanut myös filosofi. Mielen kehollisuus on nostettu keskeiseksi lähestymistavaksi mm. ranskalaisen filosofi Maurice Merleau-Pontyn 1940-luvun ruumiin fenomenologisessa ja englantilaisen filosofi Andy Clarkin 1990-luvun

kehollistuneen kognition tarkasteluissa. Niissä kehollisuutta on kuvattu alun perin motoriikan, liikeaistin ja aktiivisen toimijuuden kautta (Lyyra & Parviainen, 2019, s. 323). Kehofenomenologisen tutkimuksen suomalainen pioneeri Timo Klemola (2005) on puolestaan määritellyt kehotietoisuuden olevan syvää, kokonaisvaltaista ja kokemuksellista itsen ja siinä tapahtuvien hienovaraisten muutosten tiedostamista ja hahmottamista sekä läsnäolon kokemusta tässä ja nyt. Nämä lähestymistavat ovat yhdessä viimeaikaisten neurotieteen löydösten kanssa olleet Lyyran ja Parviaisen (2019, s. 323) mukaan tuottamassa uusia tulkintalinjoja kehoistimusten näkökulmasta, jonka mukaan interoseptiiviset aistimukset vaikuttavat mieleen liikeaistiakin suuremmalla tavalla.

Kehollisuuden kokemuksellisuutta tarkasteltaessa ei voida sivuuttaa keho-mieli-jaon problematiikkaa. Dualistiset kehon ja mielen erottavat ja siiloutuneet rakenteet näyttävät edelleen vahvasti esimerkiksi sosiaali- ja terveyspalvelujärjestelmässämme, jossa kehoa ja mieltä hoidetaan edelleen hyvin erillisinä toisistaan. Tieteellinen tutkimus kuitenkin tukee vahvasti kehon ja mielen saumatonta yhteyttä ja monet tutkijat ja klinikot ovat esittäneet tieteidenvälisiä näkemyksiä ihmisten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Esimerkiksi filosofi Evan Thompson (2011) on esittänyt, että keho–mieli-probleeman sijaan on pikemminkin tarkasteltava elävän ja eletyn kehon välistä suhdetta. Elävä keho viittaa biologiseen objektiiviseen kehoomme, jonka orgaaniset tapahtumat välittävät meille kaiken tiedon maailmasta. Tämä kehollisten järjestelmien välittämä tieto muuntuu subjektiivisesti koetuksi tiedoksi, käsitteiksi, kieleksi ja ajatteluksi, eli eletyn kehon kokemukseksi. Eletty keho on tietämisen, eli mielen perusta. Tältä pohjalta käsitys kehon ja mielen ontologisesta erilaisuudesta näyttää tarpeettomalta ja vanhentuneelta. (Kortelainen, 2014, s. 126–128.) Klemola (2013) puhuukin kehon ja mielen yhteydestä käyttäen käsitettä *kehomieli*, joka on alkanut esiintyä yhä useammin suomenkielisessä kirjallisuudessa kehon ja mielen - nykyisin jo varsin kiistatonta - kokemuksellista yhteyttä kuvaavana ilmaisuna.

3.3 Kehollinen kyky luoda yhteyksiä

Kehollisuutta ja kehotietoisuutta on perinteisesti tarkasteltu keskittyen yksilön subjektiiviseen kokemukseen. Tämä tarkastelukulma jättää huomiomatta yhteydelliset kokemukset sekä ekososiaalisen perspektiivin. Keholliset kokemukset luovat kuitenkin perustan ihmisen käsitykselle sekä itsestään että ympäristöstään. Ne ovat keskeisiä itsetuntemuksen rakentumisessa ja myönteinen suhde omaan kehoon vahvistaa itsetuntoa. Itsetuntemus ja itsetunto auttavat yksilöä tunnistamaan omia tunteitaan. Omien tunteiden tunnistaminen on väylä toisten tunteiden ymmärtämiseen, myötätuntoon ja sosiaalisen tietoisuuden rakentumiseen. Lisäksi ihmiset ovat vuorovaikutustilanteessa aina suhteessa myös kehojensa kesken ja hermostojen välillä tapahtuu koko ajan paljon myös tiedostamatta. (Anttila 2022.)

Ihmisen aivot ovat kehittyneet ylläpitämään sosiaalisia verkostoja (Dunbar, 1996) ja yhteisöllisyyden hyvinvointia edistävä merkitys voidaan nähdä jopa ihmisen biologiseen tarpeeseen pohjautuvana (Deci & Ryan, 2000, s. 231–233). Varhaisissa ihmissuhteissa tapahtuva vuorovaikutus muovaa hermoston kehitystä ja elinikäistä kykyä kokea yhteyttä toisiin (Schore, 2021, s. 2-3). Varhaisissa, yhteyksiä rakentavissa ja niitä läpi elämän vaalivissa vuorovaikutustilanteissa ihmisten välille voi muodostua merkityksellisiä ja yhteisesti jaettuja kokemuksia, jotka ovat yhteydessä myös planetaariseen hyvinvointiin ja vahvistavat näin yhteyksiä myös ei-inhimillisen maailman kanssa (Pulkki ym., 2016; Salonen & Bardy, 2015; Salonen ym., 2021). Ihmisen sisäistä halua olla lähellä luontoa sekä rakkautta elämää ja kaikkea elävää kohtaan, voidaan näin ollen ymmärtää paremmin jatkuvasti lisääntyvän neurobiologisen tietämyksen valossa.

Tarkasteltaessa ihmisen kykyä luoda yhteyksiä, ei voida sivuuttaa sitä, että moni ihminen elää nykyaikana varsin vieraantuneena luontoympäristöstä – eli myös omasta kehostaan ja toisista ihmisistä. Häpeästä kirjan kirjoittanut henkisen kasvun ohjaaja Kaisa Peltola (2022, s. 57) kuvaa nykyihmisen ja ihmiskunnan erillisyyden ja vieraantumisen syyn olevan hyvinkin biologinen: ”Olemme menettäneet elävänä olemisen, elävyyden kehollisen kokemisen sekä kyvyn

kokea elämää fyysisenä, aistittavana kokemuksena.” Kasvatustieteiden tohtori Jani Pulkki yhdessä kollegoidensa kanssa (2016) esittää, että ihmisen vieraantumista fyysisestä ympäristöstä voidaan pitää jopa yhtenä merkittävimmistä ympäristötuhojen syistä. Näiden eri tieteenaloja ja toimintakenttiä edustavien asiantuntijoiden näkemykset tukevat vahvasti omia psykofyysisen fysioterapeutin työssä tekemiäni havaintoa ja kokemuksellista ymmärrystäni siitä, että vieraantuminen omasta kehosta ja häilyvä luontosuhde kulkevat usein käsi kädessä. Kehotietoisuuden vahvistumisen kautta ihmisen on siis mahdollista muodostaa syvempi yhteys itseen, toisiin sekä ympäristöön (Gyllensten ym., 2010, s. 443). Kehollisuuden kautta rakentuvaa kokemuksellista yhteyttä on tärkeä vaalia erityisesti tässä ajassa, jossa maailman tilaan vaikuttavat uhkat sekä muun muassa digitaalisuus häiritsevät solutason neurobiologisten yhteyksien muodostumista.

4 KEHO- JA LUONTOLÄHTÖISYYS OPPIMISPROSESSISSA

Opinnäytetyöni keskeisenä tarkastelukohteena on keho- ja luontolähtöisyyden hyödyntäminen pedagogisena lähestymistapana. Tämä edellyttää kehollisuuden, kokemuksellisuuden ja luontoympäristön merkityksen tarkastelua oppimiskäsitysten sekä oppimisprosessin näkökulmasta. Ekososiaalisen osaamisen vahvistumisen edellytyksenä pidetään transformatiivista oppimisprosessia (Laininen 2019). Kokemuksellisen oppimisen ajatellaan olevan transformatiivisen oppimisprosessin ytimessä ja kokemukselliseen oppimiseen voidaan ajatella sisältyvän niin kehollisia, elämyksellisiä, toiminnallisia, luovia, mietiskeleviä kuin luontoympäristöäkin hyödyntäviä oppimisen tapoja. Tässä luvussa tarkastelen näiden lisäksi reflektion merkitystä oppimisprosessissa transformatiivisen oppimisprosessin tärkeänä osana. Vaikka Tarkastelen oppimissuuntauksia ja oppimisprosessin osia erillisinä, ajattelen niiden muodostavan opinnäytetyöni kontekstissa kokonaisuuden, jossa eri näkökulmat limittyvät ja tukevat toinen toisiaan muodostaen teoreettisen viitekehyksen keho- ja luontolähtöiselle pedagogiselle lähestymistavalle.

4.1 Transformatiivinen oppimisprosessi

Transformatiivisen eli syvenevän, muuttuvan ja uudistavan oppimisen ymmärretään olevan perustavanlaatuista muutosta ihmisen suhteessa ympäröivään todellisuuteen. Transformatiivisen oppimisen isänä pidetyn Jack Mezirowin lähestymistavassa ihminen reflektoi kokemustensa pohjalta kriittisesti ennako-oletuksista ja käsityksistä koostuvaa merkitysperspektiiviään, jonka kautta hän jäsentää ja tulkitsee maailmaa ja uudistaa perspektiiviä eheämmäksi ja toimivammaksi. (Laininen, 2019, s. 23). O'Sullivanin ja Taylorin (2002, s. 13–15) mukaan transformatiiviseen oppimiseen sisältyy kokemus syvästä, rakenteellisesta muutoksesta käsityksissä, ajattelussa, tunteissa ja toiminnassa. Tämä johtaa tietoisuuden muutokseen tavalla, joka dramaattisesti ja pysyvästi muuttaa olemisen tapamme maailmassa. Opettajat nähdään transformatiivisessa oppimisprosessissa oppilaiden rinnalla kanssaoppijoina ja eräänlaisina muutosagentteina.

Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen professori Stephen Sterlingin (2011) muotoileman oppimisen tasojen teorian mukaan maailmasuhteen eheytyminen rakentuu kognitiivisen, metakognitiivisen ja episteemisen tason oppimisen kautta. Sosioekologisen maailmankuvan rakentumiseen tarvitaan kognitiivisen oppimisen tasolla hankittua rationaalista tietoa maailmasta. Metakognitiivinen taso jäsentää tätä tietoa asioiden välisiin suhteisiin kriittisen reflektion ja systeemisen ajattelun avulla. Episteeminen ulottuvuus liittyy puolestaan ihmisen kokemukseen, joka voi syntyä älyn, tunteiden tai kehollisuuden tasoilla. Erkki Laininen (2019) on kuvannut vastaavaa eri oppimisen tasoilla vuorottelevaa transformatiivista oppimisprosessia ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. Siinä yhdistyvät tieto, todellisuuden yhteinen reflektointi sekä ihmisen holistinen kokemus kietoutuneena osaksi ympäröivää sosiaalista ja ekologista todellisuutta.

Yhteiskuntatieteiden professori Noémie Le Pertel kollegoineen (2020, s. 815) esittää mielenkiintoisen, neurobiologiseen ymmärrykseen pohjautuvan näkökulman transformatiiviseen oppimiseen. Sen mukaan ihmisen kykyä päästä kohti syvällistä ja kokonaisvaltaista oppimista tukee optimaalinen neurobiologinen tila. Oppimiskokemusten suunnittelussa tulee hyödyntää

rauhallisuuden, turvallisuuden ja vastaanottavaisuuden hermostollista tilaa. Sitä voidaan edistää kontemplatiivisin, kehon ja mielen kokemuksellista yhteyttä huomioivin menetelmin. Kehollistuneet ja toiminnalliset kokonaisvaltaiset sekä moniulotteiset kokemukset edistävät transformatiivista oppimista ja kriittistä pohdintaa, joka on välttämätöntä kestäväälle muutokselle.

4.2 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellisella oppimisella tarkoitetaan oppimisteoreettista lähestymistapaa, jossa tiedon ja taidon muodostumisessa kokemuksella ja sen reflektoinnilla on suuri merkitys. David A. Kolb lienee tunnetuin kokemukselliseen oppimiseen liitetty oppimisteoreetikko. Kolbin teorian mukaan oppimisen prosessissa konkreettiset kokemukset, pohdiskeleva havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen toiminta muodostavat kehämäisen syklin. Kokemuksellinen oppiminen perustuu näkemykseen omien kokemusten ja niiden yhteisen jakamisen merkityksestä persoonallisen kasvun ja oppimisen välineenä. (Kolb, 2015)

Kokemuksellisen oppimisen teorioiden keskeisenä lähtökohtana ovat 1900-luvun alkupuoliskolla vaikuttaneen yhdysvaltalaisen filosofi John Deweyn kokemusta ja sen merkitystä koskevat tarkastelut. Dewey haastoi ajatuksillaan aikansa vallitsevaa kokemuskäsitystä, jonka mukaan kokeminen käsitettiin yksilön mielen sisäisenä psykologisena ja subjektiivisena prosessina, jonka rakenteet ja sisällöt ovat erillään luonnosta ja yksilön sosiokulttuurisesta ympäristöstä (Alhanen, 2013, s. 8). Dewey sen sijaan ymmärsi kokemuksen jatkumona, jossa sen eri osat ja hetket eivät muodosta itsenäisiä, toisista irrallisia yksiköitä, vaan ne rakentuvat edellisten varaan (Puolakka, 2021, s. 31). Dewey loi uuden ja ajalleen poikkeuksellisen kokemuskäsitteen, joka nojasi ajatukselle yksilön ja ympäristön erottamattomasta vuorovaikutuksesta sekä näkemyksille inhimillisen toiminnan kokeilevasta luonteesta ja kokemisen jatkuvasta kehitymisestä (Alhanen, 2013, s. 9). Omana aikanaan syrjään jäänyt Deweyn kokemuskäsitys onkin noussut uuden tarkastelun kohteeksi ihmiskäsityksen laajentuessa viimeisten vuosikymmenten aikana. Nykyisin kokemuksellisuutta ja kokemuksellista

oppimista pidetään transformatiivisen oppimisen peruslähtökohtana (Laininen, 2019).

Kokemuksellisen oppimisen perinteisiä teorioita on pidetty liian teoreettisina, ja ekososiaalisen ja planetaarisen tarkastelun näkökulmasta ne ovat myös hyvin yksilö- ja ihmiskeskeisiä. Kokemuksellisuutta onkin mielenkiintoista tarkastella myös ekofenomenologisesta näkökulmasta. Ekofenomenologia on filosofian suuntaus, joka yhdistää fenomenologisen ja ekologiaa käsittelevän ajattelun. Fenomenologian tavoin ekofenomenologia on kiinnostunut kokemuksen ilmiöstä, mutta toisaalta se pyrkii haastamaan ihmiskeskeisen ja subjektiivisen kokemukäsityksen. (Brown & Toadvine, 2003.) Ekofenomenologia laajentaa fenomenologista näkökulmaa tarkastelemalla, miten ympäristö ja luonto näyttäytyvät ihmiselle ei vain ajattelun ja kulttuurin kautta, vaan myös aistien, tunteiden ja kehollisten kokemusten kautta. Se pohjautuu ajatukseen, jossa luonto ei ole vain passiivinen tausta ihmisen toiminnalle, vaan se on aktiivinen ja vuorovaikutuksessa ihmisen kanssa. (Foster & Turkki, 2021.)

4.3 Kehollinen oppiminen

Kehollisuuden merkitystä oppimisen näkökulmasta voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Kehontuntemuksen ja kehotietoisuuden harjoittamisella tiedetään olevan monia oppimista tukevia, kognitiivista palautumista edistäviä sekä keskittymiskykyä edistäviä vaikutuksia. Kokemukselliset, elämykselliset ja keholliset menetelmät voivat lisäksi tehdä oppimisen houkuttelevaksi tarjotessaan uudenlaisia kokemuksia ja vaihtelevuutta (Nivala & Ryynänen, 2024, s. 251). Oppimisprosessissa kehollisuuden huomioimisen ei kuitenkaan tarvitse rajoittua pelkästään näihin vaikutuksiin, vaan kehollinen toiminta ja kokeminen voidaan nähdä oleelliseksi osaksi oppimistapahtumaa ja se voi olla myös oppimisen lähtökohtana. Kehollisella toiminnalla Anttila (2013, s. 42–44) viittaa sekä liikkeeseen että kehossa tapahtuviin aistimuksiin, kokemuksiin ja fysiologisiin muutoksiin. Ihminen siis viestii kehollaan ja on yhteydessä maailmaan kehonsa välityksellä havaiten, toimien ja muokaten maailmaa kehollisuutensa kautta ja sen rajoittamana.

Ihmisen oppiminen alkaa jo varhaislapsuudessa kehollisen toiminnan kautta. Sveitsiläinen psykologi Jean Piaget esitteli lapsen kognitiivisen kehityksen mallin 1950-luvulla. Sen mukaan lapsen kognitiivisen kehittymisen perustana on sensorimotorinen kehityskulku. Alle kaksivuotias lapsi oppiikin maailmaa ensisijaisesti aistien ja liikkeen avulla. Tässä vaiheessa kognitio rakentuu motoristen toimintojen, tuntoaistimusten ja ympäristön vuorovaikutuksen kautta. (Piaget, 2003.) Vaikka kehollista oppimista voidaan pitää ihmisen ensimmäisenä tapana oppia, se ei kuitenkaan rajoitu vain lapsuuteen. Kehollisen oppimisen merkitystä aikuisuudessa syvensi kognitiotieteilijä Andy Clark, jonka 1990-luvulla muotoilema kehollistuneen kognition teoria haastoi perinteisen, ajattelutoimintoihin perustuvan käsityksen oppimisesta. Clarkin (1997) mukaan mieli ei sijaitse yksinomaan aivoissa, vaan se on kehollinen, tilanteisiin ja ympäristöön yhteydessä oleva järjestelmä. Keho ei siis ainoastaan välitä aivoille tietoa, vaan osallistuu aktiivisesti tiedon tuottamiseen ja muokkaamiseen.

Kokemuksellisen oppimisen teorioissa tieto on usein nähty ensisijaisesti kielellisenä ja symbolisena ilmiönä, kun taas kehollinen oppiminen korostaa koko kehon aktiivisuutta oppimisen ja tietämisen tapana. Oppimisessa aktivoituu tällöin kokonaisvaltainen kokemus aistimusten, tunteiden, mielikuvien, liikkeen ja ajattelun tasoilla (Anttila, 2013, s. 44; Varela ym., 1991). Jo pelkkä fyysinen läsnäolo ja sen aistiminen ovat vuorovaikutusta. Myös eleet, ilmeet ja asennot voivat olla sanoja voimakkaampia viestimään, varsinkin ollessaan ristiriidassa niiden kanssa (Nivala & Ryyänen, 2024, s. 248–258). Kehollisessa oppimisessa on siis kyse siitä, että mahdollisimman suuri osa kehollisen kokemisen ja ilmaisun potentiaalista otetaan käyttöön oppimisen voimavaroiksi ja sitä kehitetään edelleen. Oppiminen tapahtuu näin ollen koko kehossa, koko ihmisessä ja ihmisten välisessä sosiaalisessa ja fyysisessä todellisuudessa (Anttila, 2013, s. 42–44).

4.4 Kontemplatiivinen oppiminen

Kontemplaatio voidaan ymmärtää monipuolisesti syvähenkisenä tai harrasmielisenä pohdiskelevuutena ja meditatiivisuutena. Kontemplaatio on sisäistä ajattelua ja tuntemista, sekä oman itsen ja ympäröivän maailman välistä vuoropuhelua. Kontemplaatioon kuuluu kyky ihmetellä ja pysähtyä odottamaan sekä kuuntelemaan hiljaisuudessa. Se ilmenee empaattisena ja syvällisenä huomioimisena. Lisäksi kontemplaatio on uskoa ja luottamusta siihen, että kaikki liittyy yhteen suurempaan kokonaisuuteen. Historiallisesti kontemplaatio yhdistetään uskonnolliseen mietiskelyyn, joka juontaa juurensa keskiajalle. (Pihlajaniemi, 2022, s. 36.) Nykyisin kontemplatiivisuus on noussut esille muun muassa mindfulness- kulttuurin leviämisen myötä sekä psykologisissa yhteyksissä ja terapeutisessa työskentelyssä.

Kontemplatiivisuutta on hyödynnetty myös kasvatuksessa ja opetuksessa, jolloin puhutaan kontemplatiivisesta oppimisesta tai pedagogiikasta. Kontemplatiivinen pedagogiikka voidaan nähdä kasvatustieteen ja -filosofian suuntauksena, joka operoi tietoisuustaitojen filosofian ja metodologian parissa ja soveltaa niitä eri konteksteihin useilla tavoilla (Pulkki, 2014, s. 13). Kontemplatiivisessa oppimisprosessissa korostuu syvällinen pohdinta ja itsetutkiskelu. Kontemplatiivinen oppiminen yhdistää perinteisen oppimisen aktiiviseen mietiskelyyn, jolloin opiskelija ei ainoastaan omaksu tietoa, vaan myös pohtii sen merkitystä, soveltamista ja omaa suhdettaan oppimaansa. Kontemplatiivisen oppimisen menetelminä voi olla meditaatiota, hiljaisia hetkiä tai keskusteluja sekä keholliseen kokemiseen keskittyviä harjoituksia, jotka auttavat syventämään ymmärrystä ja edistämään henkilökohtaista kasvua. (Salmiaho, 2024.)

Myös kontemplatiivista lähestymistapaa on kritisoitu keskittymisestä vahvasti yksilön kokemuksiin. Jani Pulkin (2014, s. 144–145) mukaan laajempi ymmärrys kontemplatiivisen pedagogiikan mahdollisuuksista edellyttää yksilökeskeisen hyvinvoinnin näkökulman ylittämistä ja kontemplatiivisten käytäntöjen pohtimista suhteessa laajempiin yhteiskunnallisiin ja poliittisiin ideologioihin. Muutoin voi käydä niin, että kontemplatiivista pedagogiikkaa käytetään ainoastaan tukemaan hallitsevia valtarakenteita. Musiikkipedagogi Antti Salmiahon (2024) mukaan

kontemplatiivisen pedagogiikan edustama kokemuksellisempi ja kehollisempi lähestymistapa tarjoaakin ”kaivattua vastalääkettä yleisesti länsimaista ajatusmaailmaa kehystävälle individualismin eetokselle”. Tietoisuustaitojen harjoittamisella on Salmiahon mukaan mahdollisuus valaista yksilön kehomielen syvärakenteita, mutta yhtä lailla sosiaalisia ja yhteiskunnallisia rakenteita, joiden keskellä hän elää.

4.5 Luonto oppimisympäristönä

Luonto nähdään tyypillisesti terveyttä ja hyvinvointia monipuolisesti edistävänä ympäristönä, mutta kasvava tutkimusnäyttö osoittaa, että luontoympäristöllä on suoria vaikutuksia myös oppimiseen. Illinoisin yliopiston luonnonvara- ja ympäristötieteiden apulaisprofessori Ming Kuo kumppaneineen (2019) yhdistivät tutkimuskatsauksessaan erilaisia tutkimusasetelmia, joissa tutkittiin luonnossa olemisen vaikutuksia oppimistuloksiin. Aineisto kattoi laboratorio- ja kenttäkokeita, koulukonteksteja ja pitkittäisseurantoja. Tutkimus tuotti johdonmukaista näyttöä siitä, että luontokokemus edistää niin kognitiivisia, emotionaalisia kuin sosiaalisia oppimisen ulottuvuuksia. Katsauksen mukaan luontokokemukset parantavat mm. tarkkaavaisuutta, muistia ja luovaa ongelmanratkaisukykyä. Kuo ym. (2019) esittävät myös, että ulkona luonnossa tapahtuva oppiminen aktivoi prefrontaalisen aivokuoren toimintaa, joka liittyy keskittymiseen ja päätöksentekoon. Luontoympäristöt auttavat palautumaan kognitiivisesta kuormituksesta ja edistävät tarkkaavaisuuden spontaania uudelleen suuntaamista. Heidän mukaansa biofiliahypoteesilla voidaan selittää luontoympäristön positiivisia vaikutuksia myös oppimismotivaatioon. Toisin sanoen ihmisen luonnollinen taipumus suuntautua kohti luontoa aktivoi motivaatiojärjestelmän, mikä tarjoaa oppimiselle ylipäätään suotuisan uteliaan tilan.

Luonnon merkitys ihmisen hyvinvoinnille tuleekin nähdä paljon laajempaan kuin vain virkistysena ja luonnossa liikkumisen fyysistä kuntoa kehittäväna vaikutuksena. Tutkimukset ovat esimerkiksi todenneet mikrobiomin yhdistävän ihmissolujen DNA:n ympäristön DNA:han. Ihminen liittyy siis luontoon aina myös

neurobiologisesti, hermostollaan ja soluillaan (Aarva, 2018, s. 110-113). Pulkin ym. (2016) mukaan vieraantuneisuus tällaisesta kokonaisvaltaisesta aistien ja aivojen välittämästä kokemuksesta lisää vieraantuneisuutta luonnosta ja ympäristöstämme. Luontoympäristössä tapahtuva tietoisien läsnäolon kehittäminen voi kuitenkin synnyttää pintaa syvemmän, tunnetason tietoisuuden ihmisen ja luonnon perustavanlaatuisesta yhteydestä. Luontoyhteyden vahvistaminen ja vaaliminen voidaankin nähdä merkittävänä mahdollisuutena edistää ekososiaalista osaamista.

4.6 Reflektion merkitys oppimisprosessissa

Nykyään ajatellaan laajasti, että syvällisen oppimisen keskiössä on reflektiivinen ja kriittinen ajattelu. Kokemuksesta ei synny tietoa, eikä tieto syvene osaamiseksi ilman kriittisesti reflektioivia prosesseja. Kokemuksellisessa oppimisessa painottuu oppijan henkilökohtainen suhde kokemukseen, oman toiminnan tarkastelu sekä merkityksen rakentaminen. Reflektio toimii siltana kokemuksen ja ymmärryksen välillä. Reflektiivisyys mahdollistaa kokemusten kriittisen tarkastelun ja niiden muuttumisen oppimiseksi. Kehollisessa oppimisessa reflektiivisyys painottuu kehollisten tuntemusten, aistimusten ja liikkeiden tietoiseen havainnointiin ja tulkintaan. (Anttila, 2013, s. 42–44; Nivala & Ryyänen, 2024, s. 249.)

Lainisen (2019, s. 26) mukaan ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta reflektio kohdistuu a) oppijan oman maailmankuvan sekä yhteiskunnallisen todellisuuden välille, b) oppijan maailmankuvan sekä ekososiaalisen sivistyksen päämäärien ja arvopohjan välille ja c) ekososiaalisen sivistyksen päämäärien ja arvopohjan sekä yhteiskunnallisen todellisuuden välille. Oppijoiden ja opettajien on tärkeää reflektoida käsityksiään myös keskenään. Näin voidaan syventää ymmärrystä oppijoiden omien ja jaettujen näkemysten perusteista sekä niiden suhteesta vallitsevaan todellisuuteen. Ryyänen (2024) mukaan on tärkeä vaalia ja harjoittaa ”kykyä ajatella avarasti, luovasti, viipyillen, viitseliäästi, kysyen sekä kriittisesti ja perin juurin pohtien”. Hän peräänkuuluttaa lisäksi kriittisen reflektion rinnalle luovuutta, kehollisuutta, tunteita ja kuvittelukykyä. Reflektio voi kehittää

tietoista maailmasuhdetta erityisesti, jos moninainen kokeileva toiminta omassa lähiympäristössä muuttuu yhteisen pohdinnan kautta tietoisuudeksi toiminnan ja elämän laajemmista ehdoista, edellytyksistä, rajoista ja mahdollisuuksista (Nivala & Ryyänen, 2024, s. 249).

5 EKOSOSIAALISEN OSAAMISEN EDISTÄMINEN SOSIAALI- JA TERVEYSALALLA

Sosiaali- ja terveysalan ammattilaisen tulee olla nykyisin entistä tietoisempi sekä paikallisten ja globaalien haasteiden että ihmisten ja ympäristön ongelmien yhteenkietoutuneisuudesta. Jotta sosiaali- ja terveysalalla voidaan muotoilla vaikuttavampia ja ekologisesti kestävämpiä hoito- ja kuntoutuspalveluita, on näiden alojen koulutuksessa huomioitava jatkossa entistä enemmän myös hyvinvoinnin moniulotteisia ekososiaalisia ja planetaarisia ulottuvuuksia. Tässä luvussa tarkastelen ekososiaalisuutta hyvinvoinnin ja oikeudenmukaisuuden näkökulmasta sekä rakennan ymmärrystä sosiaalipedagogisesta viitekehystä ekososiaalisen osaamisen edistämisen näkökulmasta. Ekososiaaliseen suuntaan kehittyvän sosiaalipedagogiikan toimintakäytäntö sekä planetaarisen sosiaalipedagogiikan teoria (Salonen ym., 2023) muodostavat opinnäytetyöni toiminnallisen toteutuksen käytäntöteoreettiset raamit.

5.1 Ekososiaalinen hyvinvointi ja oikeudenmukaisuus

Ekososiaalisuus on käsite, joka yhdistää ekologisen kestävyuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmat toisiinsa. Sen lähtökohtana on ajatus, että ympäristö- ja yhteiskunnallisia kysymyksiä ei voida erottaa toisistaan, vaan ne muodostavat toisiinsa kietoutuneen kokonaisuuden. Ekososiaalisuus perustuu ihmisen ja luonnon välisen riippuvuussuhteen tunnistamiseen sekä tarpeeseen muuttaa ajattelua ja toimintaa kestävänsä tulevaisuuden rakentamiseksi (Salonen

& Bardy, 2015, s. 7-8). Ekososiaalisen ajattelun ytimessä on kestävyys siirtymä, jossa painopiste siirtyy luonnonvarojen kuluttamisesta kohti niiden vaalimista, sekä hyvinvoinnin määrittämisestä aineellisen kulutuksen sijaan merkityksellisyyden, yhteisöllisyyden ja kohtuullisuuden kautta (Salonen & Joutsenvirta, 2018, s. 24–25). Tämä tarkoittaa myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja osallisuuden vahvistamista, sillä ekologinen kriisi kytkeytyy läheisesti yhteiskunnallisiin eriarvoisuuksiin ja globaaliin vastuuseen. Ekososiaalisuuden käsite haastaa perinteiset hyvinvoinnin mittarit ja korostaa, että ihmisten hyvinvointi ei voi perustua luonnon kantokyvyn ylittämiseen. (Heikkurinen, 2017.) Ekososiaalisuudessa nähdään, että ekologinen kestävyys on sosiaalisen kestävyuden edellytys ja että oikeudenmukainen yhteiskunta voi rakentua vain kestävä ympäristön varaan. (Salonen & Bardy, 2015, s. 10.)

Ekososiaalisesta näkökulmasta hyvinvointia tarkastellessa huomio kiinnittyy erilaisten ihmis- terveys-, oppimis- ja hyvinvointikäsitteiden kulttuurillisiin, historiallisiin ja globaaleihin taustoihin. Ekososiaalinen hyvinvointi yhdistää ekologisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tasot, tunnustaen käytettävissä olevien resurssien rajallisuuden, välttämättömät elämän edellytykset ja sosiaalisen osallisuuden pohjalta rakentuvan merkityksellisyyden kokemuksen. (Linner Matikka, 2019, s. 181-182.) Historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutuksia hyvinvointiin onkin alettu ymmärtää yhä enemmän ylisukupolvisia vaikutuksia selittävän epigeneettisen tutkimuksen kehittyessä.

Batacharya & Wong (2018) kokevat haasteelliseksi, että koulutuksessa usein hallitsevana lähestymistapana ovat älyyn perustuvat epistemologiat ainoana luotettavana tietolähteenä maailmasta, jolloin muut tietämisen tavat tulevat hiljaisesti väheksytyiksi. Linner Matikka (2019, s. 38) esittää, että esim. kolonialistien ylenkatsomat alkuperäiskansojen ihmisen ja luonnon yhteenkietoutuneisuutta osoittavat tavat ovat itseasiassa hyvinkin merkityksellisiä sekä ihmisen hyvinvoinnille että ekologiselle tasapainolle. Globalisoituvassa, yhdenvertaisuutta tavoittelevassa maailmassa ei voida enää pitää lähtökohtana kolonisaation, patriarkaaristen yhteiskuntajärjestelmien luomaa kahtiajakautunutta tiedon hierarkiaa, jossa arvostetaan kognitiivista,

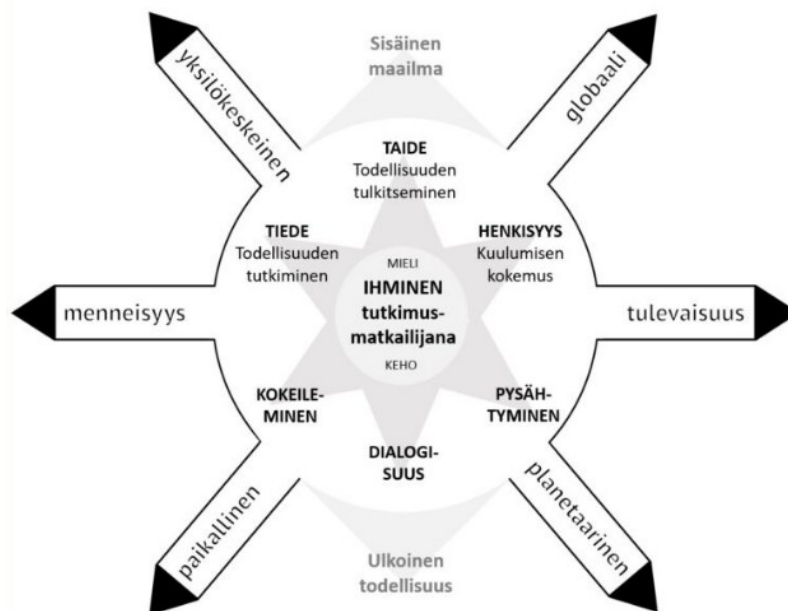
individualistista, länsimaista ja maskuliinista tiedon muodostusta, kehollisen, kokemuksellisen, feminiinisen, kulttuurien monimuotoisuuden tuottaman tiedon kustannuksella. (Linner Matikka, 2019, s. 23–38; Peltola, 2022, s. 68–76.)

5.2 Sosiaalipedagoginen lähestymistapa ekososiaalisen osaamisen edistäjänä

Sosiaalipedagogiikka yhdistää nimensä mukaisesti sosiaalisen ja pedagogisen näkökulman ihmiseen ja maailmaan. Sosiaalipedagogiikassa ollaan kiinnostuneita samanaikaisesti sosiaalisten ilmiöiden pedagogisuudesta ja pedagogisten ilmiöiden sosiaalisuudesta. (Nivala & Ryyänen, 2024, s. 19.) Sosiaalipedagogiikan viitekehystä voidaan tarkastella sekä tieteenalana että toimintakäytänteenä. Tieteenalana sosiaalipedagogiikka yhdistää yhteiskuntatieteitä ja kasvatustieteitä tarkastellen yhteisöjä, yhteiskuntaa ja maailmaa kasvatuksen näkökulmasta sekä kasvatusta ihmisen, yhteiskunnan ja maailman suhteiden näkökulmasta. Sosiaalipedagogista käytännön työtä puolestaan voi kuvata kasvatuksen kysymyksiä korostavaksi sosiaalisiksi työksi tai sosiaalisen kasvun tukemista painottavaksi kasvatustyöksi. Sosiaalipedagoginen ajattelu voi olla työkäytänteiden perustana monenlaisissa työtehtävissä sosiaali-, kasvatus-, ja terveysalalla ja muilla ihmisten kanssa tehtävän työn aloilla. (Nivala & Ryyänen, 2024, s. 17.)

Sosiaalipedagogiikan dosentti ja tutkija Elina Nivala sekä *Sosiaalipedagogiikka*-lehden päätoimittaja, yliopistolehtori Sanna Ryyänen (2024; 2025) tuovat esiin, että sosiaalipedagogiikan alalla ollaan siirtymässä kohti uutta ekososiaalista ajattelutapaa, joka vaikuttaa siihen, miten sosiaalipedagogiikan perusasioita ymmärretään. Sosiaalipedagogiikan ekososiaalinen suuntaus haastaa alan perinteisen humanistisen ajattelun pohjalle rakentuvan ihmiskeskeisyyden ja tunnistaa sosiaalisten ja ekologisten kysymysten yhteenkietoutuneisuuden sekä etsii ratkaisuja kestävämmän elämäntavan rakentamiseen. Ekososiaalisen suuntauksen mukaan sosiaalipedagogisten käytäntöjen painopisteen ei tulisi olla vain sosiaalisten suhteiden ja yhteisöjen vahvistamisessa, vaan myös ihmisten, muiden lajien ja koko ekologisen ympäristön välisen suhteen vahvistamisessa. (Nivala & Ryyänen 2024, s. 84.)

Sosiaalipedagogiikan ekososiaalista suuntausta edustava planetaarinen sosiaalipedagogiikka laajentaa sosiaalipedagogiikan näkökulmaa yksilöstä ja yhteisöstä kohti globaalia ja planetaarista vastuuta: ihmisen hyvinvointia ei voida erottaa ekosysteemien hyvinvoinnista. Tässä viitekehyksessä pedagoginen toiminta nähdään paitsi yksilön osallisuuden ja elämänhallinnan tukemisena myös aktiivisena osallistumisena kestävän ja oikeudenmukaisen tulevaisuuden rakentamiseen. (Laininen & Salonen, 2023, s. 111.) Planetaarisen sosiaalipedagogiikan tavoitteena on luoda syvällinen kokonaisvaltainen ymmärrys yksilön, yhteiskunnan ja maailman välisestä suhteesta. Erkkä Lainisen ja Arto O. Salosen (2023) muotoilemassa planetaarisen sosiaalipedagogiikan teoriassa keskeistä on, että ihminen voi uudistaa maailmasuhdettaan eheämmäksi a) sisäistämällä jokapäiväisen elämänsä kytkeytymisen paikalliseen, alueelliseen ja globaaliin todellisuuteen, b) vahvistamalla tietoisuuttaan omasta paikastaan menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumossa sekä c) laajentamalla omaa huolenpidon piiriään läheisistään koko ihmiskuntaan, ei-inhimilliseen todellisuuteen ja tuleviin sukupolviin. (Kuva 1)



KUVA 1. Planetaarisen sosiaalipedagogiikan ulottuvuudet (OKKA-säätiö)

Planetaarisen sosiaalipedagogiikan teoria soveltuu viitekehykseksi erilaisiin oppimisprosesseihin formaalissa, nonformaalissa ja informaalisissa kontekstissa (Salonen ym., 2023). Laininen ym. (2024) sovelsivat planetaarisen sosiaalipedagogiikan teoriaa korkeakoulutuksessa lukuvuonna 2023–2024 toteutetussa Lapin ammattikorkeakoulun kansainvälisessä *Managing Sustainability and Systems Change* (MaSS) YAMK-ohjelmassa. Oppimiskokonaisuuden muotoilun keskeisiä periaatteita olivat luottamukselle ja hyväksynnälle rakentuvan oppimisyhteisön luominen, kehollis-intuitiivinen pedagoginen lähestymistapa, osallistava dialogisuus sekä yhdessäluova työskentelytapa, jossa oppiminen ja oivallukset syntyivät yhteisön vuorovaikutuksen tuloksena. Toteutuksesta kerätyn laadullisen tutkimusaineiston alustava sisällönanalyysi nosti esille oppijoiden yhteisen oppimismatkan merkityksen. Lainisen ym. (2024) havaintojen mukaan MaSS-ohjelman orientaatiojakson lähikoulutuksessa toteutetut kehollis-dialogiset ryhmäytymisharjoitukset rakensivat osallistujien välille luottamuksen ja avoimuuden ilmapiiriä. Osallistujien reflektioissa nousi esille kokemus siitä, että myös verkossa tapahtuneissa kohtaamisissa vallitsi syvä luottamuksen tila sekä vahva kehollinen ja emotionaalinen vuorovaikutus. Tällaisen tilan ja vuorovaikutuksen syntymistä edistettiin tietoisesti teettämällä opintojakson aikana säännöllisesti kehollis-intuitiivisia harjoituksia sekä yksilö- että ryhmätasolla. Planetaarinen sosiaalipedagogiikka avaa siis maailman systeemiseksi avoimeksi kokonaisuudeksi, jossa oppija voi ylittää ihmisen ja muun luonnon rajan myötätuntoisesti. Tällöin keskiöön nousee yhteyksiä vahvistava kontemplatiivinen, tietoisuustaitoja, aisteja ja kehollisuutta hyödyntävä oppimiskäsitys (Foster & Turkki, 2021).

Vaikka sosiaalipedagoginen lähestymistapa sekä sen ekososiaalinen ja planetaarinen näkökulma soveltuisivat hyvin ammatilliseen ja korkeakoulutukseen, sen suunnitelmallisempi hyödyntäminen vaikuttaa olevan Suomessa vielä melko vähäistä. Opinnäytetyöni kokonaisuus keho- ja luontolähtöisine toteutuksineen ja pedagogisten mahdollisuuksien tarkasteluineen onkin hyvä esimerkki ekososiaalisen sosiaalipedagogisen toimintakäytännön sovelluksesta sosiaali- terveysalan korkeakoulutuksessa.

5.3 Keho- ja luontolähtöinen oppiminen ekososiaalisen osaamisen edistäjänä

Kun ihminen on läsnä omassa kehossaan, on hän oman kehonsa kautta läsnä ja yhteydessä myös muuhun ympäristöön. Kehoa voisi kuvailla ihmisen omaksi lähiluonnoksi. Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen ajattelen muodostuvan siitä, että keholliset kokemukset, luontoympäristön merkitys ja transformatiivinen oppimisprosessi nivoutuvat kontemplatiivisella ja refleksiivisellä tavalla toisiinsa.

Kehotietoisuuden kehittäminen auttaa suhtautumaan uteliaasti ja hyväksyvästi erilaisiin näkökulmiin ja jännitteisiin (Törmi, 2021). Sen avulla voidaan löytää myös elämänvoiman vivahteita ja merkityksiä (Anttila, 2009). Sosiaalipedagogiikan toimintakäytännössä luovat ja keholliset menetelmät mahdollistavat ihmisen kohtaamisen kokonaisvaltaisesti sekä vahvistavat kykyä vastaanottaa ja tuottaa tietoa moniaistisesti, mikä tukee kasvua kohti kokonaisvaltaista maailmasuhdetta. Näillä keinoilla vahvistetaan ihmisen yhteyttä myös muunlaisiin eläimiin ja luontoympäristöihin sekä tuetaan kestäväää ja vastuullista suhdetta ympäröivään maailmaan. (Nivala & Rynänen, 2024 s. 251-252.) Yliopistolehtori Lowis Charfe kollegoineen (2020) on kehittänyt kokemuksellista oppimista ja luovia työskentelymenetelmiä yhdistävää lähestymistapaa sosiaalipedagogiikan yliopisto-opetuksessa Englannissa. Lähestymistavan todettiin tukevan opiskelijoiden kokonaisvaltaista kasvua, vahvistavan ammatillista identiteettiä ja rakentavan tasa-arvoista oppimisyhteisöä. Luova ja kokemuksellinen opetus luo oppimistilanteeseen tasa-arvoisen ja vuorovaikutteisen ilmapiirin, joka aktivoi opiskelijoita ja lisää oppimismotivaatiota. Ympäristön monipuolinen hyödyntäminen tekee oppimisesta konkreettista ja merkityksellistä. Yhdenvertaiset ja aidot suhteet opiskelijoiden ja opettajien välillä vähentävät valtasuhteita ja lisäävät luottamusta. Tämä rohkaisee opiskelijoita ylittämään omat mukavuusalueensa ja tukee yhteisöllisyyttä sekä turvallisuutta kokeilla uusia asioita. Opiskelijapalautte on lisäksi osoittanut, että luovassa ja kokemuksellisessa työskentelyssä erilaiset opiskelutyyliä ja oppimisen tavat tulevat kohdatuiksi paremmin kuin tavanomaisessa opetuksessa. Se herättelee opiskelijoiden uteliaisuutta ja saa heidät sitoutumaan vahvemmin opiskeltavaa aiheeseen ja kanssaoppijoihinsa.

Yhteistä heittäytymistä edellyttävä lähestymistapa vahvistaa kuulumisen tunnetta ja luottamusta opiskelijaryhmän kesken ja luo siten luovuudelle otollisen ilmapiirin. (Charfe ym., 2020, s. 3-7.)

Kuon ym. (2019) mukaan luontoympäristössä tapahtuva oppiminen lisää oppimismotivaatiota, kiinnostusta ja empaattista suhtautumista oppimiseen. Oppijat kokevat enemmän merkityksellisyyden ja elämyksellisyyden tunnetta, kun oppimisympäristö on luonnonläheinen. Luonto tukee ryhmäytötaitoja, positiivista vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyden tunnetta. Luontoympäristöt tarjoavat tasa-arvoisen ja vähemmän hierarkisen tilan toimia yhdessä. (Kuo ym., 2019.) Saksalainen sosiologian tohtori Katharina Ameli (2022) tutki luonnon mahdollisuuksia korkeakouluopetuksessa käyttäen lähestymistapana monilajista etnografiaa, joka korostaa ihmisen ja muun elollisen maailman, kuten eläinten ja kasvien, keskinäistä yhteyttä ja haastaa perinteiset ihmiskeskeiset oppimismallit. Tulokset osoittivat, että vahvistuva suhde luontoon johtaa maailmankuvan muutokseen, mikä Amelin mukaan on todiste metodologisesta tärkeydestä yhdistää luonto kiinteäksi osaksi oppimisprosessia. Ameli korostaa, että suora vuorovaikutus luonnon kanssa on olennaista paradigmaattisen muutoksen saavuttamiseksi oppimisessa.

Pulkin (2014) mukaan tietoisuustaitojen ja kontemplatiivisen pedagogiikan avulla tuetaan laajentunutta tietoisuutta itsestä suhteessa maailmaan, sekä ymmärretään asioiden keskinäisriippuvuus sekä kehitetään empatiaa kaikkea elollista kohtaan. Keho- ja luontolähtöiseen kokemukselliseen oppimiseen sisällytetyt mietiskelevät, kontemplatiiviset lähestymistavat voivat avata uusia tapoja tietää ja kokea. Kontemplatiivisen kehollis– intuitiivisen kokemisen kautta opiskelijat voivat siirtyä perinteisestä kognitiivisesta oppimisesta syvempään, elämyksellisempään tilaan (Laininen ym., 2024; Salmiaho, 2024). Pulkki ym. (2016) ehdottavatkin, että opetuksessa tulisi käyttää enemmän mietiskelyyn ja läsnäolon vahvistamiseen pohjautuvia kehollisia keinoja, kun halutaan edistää oppijoiden myötätuntoista ja vastuullista suhdetta ympäristöön.

Edesmennyt Toronton yliopiston kasvatustieteen teorian ja politiikan tutkimuksen laitoksen professori Roxana Ng (2018) tarkasteli kehollista oppimista

dekolonisoivana, perinteisiä valta-asetelmia purkavana, kriittisenä pedagogiikan muotona. Hänen mukaansa dekolonisaatioprosessi edellyttää vapautumista erillisyyden aiheuttajista. Kehollisten kokemusten aikaansaaman yhteyden kokemuksen kautta tämä on mahdollista. Kehollinen pedagogiikka tarjoaa välineitä pohtia kriittisesti elettyä kokemusta ja kehittää tapoja tarkastella omia käsityksiä keinona haastaa kolonialistisia valtasuhteita. Kiinnittämällä huomiota aistiperustaisiin ja yhteydellisiin sekä historiallisiin kehollisiin kokemuksiin voidaan lisätä tietoisuutta, rikastuttaa tunne-elämää, sosiaalista sekä kulttuurista pääomaa ja haastaa kolonialistisia valta-asetelmia. (Ng, 2018, s. 25.)

Ekososiaalisen osaamisen vahvistuminen edellyttää siis kokemuksellista transformatiivista oppimisprosessia, jossa luovat, keholliset ja elämykselliset kokemukset ja tuntemukset sekä moninäkökulmainen tieto yhdistyvät reflektoiden syveneväksi yhteisölliseksi ymmärrykseksi. Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen lähestymistavan vahvuus ekososiaalisen hyvinvoinnin ja sivistyksen edistäjänä perustuu siihen, että kehollinen kokeminen ja luontoympäristön hyödyntäminen tuovat oppimiseen erilaisia ja perinteisistä oppimisen tavoista poikkeavia ulottuvuuksia. Keho- ja luontolähtöiset kokemuksellisen oppimisen tavat tarjoavat mahdollisuuksia sekä yhteyksien rakentamiseen että perinteisten kahtiajakojen ja valta-asetelmien purkamiseen. Ne tuovat rationaalisen ajattelun rinnalle kokemuksellista, kehollista ja somaattista viisautta, ja tukevat näin ekososiaalisen sivistyksen kehittymistä monipuolisesti eri tasoilla ja oppimisympäristöissä. Tämän kehofenomenologiaa, kasvatusteoreettisia näkökulmia ja ekososiaalista sosiaalipedagogiikkaa yhdistelevän teoriaviitekehyksen mukaan suunnittelin opinnäytetyöni toiminnallista toteutusta siten, että se sisälsi harjoitteita, joissa kehollisuus, kontemplatiivisuus, elämyksellisyys sekä yhteisöllisyys ja luontoympäristö yhdistyivät ekososiaalisen oikeudenmukaisuuden ja vastuullisuuden teemoihin.

6 TUTKIMUSASETELMA JA -MENETELMÄT

Laadullisen kehittämisorientoituneen tutkimukseni taustafilosofisina lähtökohtina ovat sekä konstruktivistinen että keho- ja ekofenomenologinen tiedonkäsitelmä. Konstruktivistisella tarkoitetaan ihmisen kokemuksia ja havaintomaailmaa sekä empirististä tiedon yksilöllistä ja yhteisöllistä rakentumista korostavaa tiedonkäsitelmää (mm. Puusa & Juuti, 2020). Fenomenologiassa ollaan myös kiinnostuneita siitä, kuinka ihmiset konstruoivat eli rakentavat eri merkitysyhteyksin sen sosiaalisen todellisuuden, jonka sisällä he elävät (Huhtinen & Tuominen, 2020). Koiviston (2011) mukaan fenomenologisella tutkimuksella voidaan saavuttaa tietoa ihmisten ainutkertaisista kokemuksista itsestään ja suhteistaan muihin sekä ympäristöön. Liimakan (2012) mukaan kokemusten tarkastelussa ja tutkimuksessa tulisi ottaa kielellisen ilmiön lisäksi huomioon myös kokemukset kehollisena, aistimuksellisena ja emotionaalisen ilmiönä. Kehofenomenologia tarkoittaa lähestymistapaa, jossa keho nähdään kokemuksen ja tiedon muodostumisen perustana. Kehofenomenologian mukaan keho ei ole pelkkä biologinen objekti, vaan se on subjektiivisen kokemisen keskiössä ja aktiivinen toimija maailmassa. (Lyyra & Parviainen, 2019, s. 323; Siljamäki ym., 2016.) Ekofenomenologia puolestaan yhdistää fenomenologian ja ekologian tarkastelun, korostaen kokemuksen merkitystä, mutta laajentaa näkökulmaa ihmiskeskeisyydestä kohti luonnon ja ihmisen välistä vuorovaikutusta. Se painottaa, että luonto ei ole pelkkä tausta ihmiselle, vaan aktiivinen osa kokemusta, joka välittyy aistien, tunteiden ja kehollisuuden kautta. (Brown & Toadvine, 2003.) Omassa ajattelussani eko- ja kehofenomenologiset näkökulmat yhdistyvät sujuvasti ”ekokehofenomenologiseksi” viitekehikseksi.

6.1 Tutkimuksen tavoite ja tarkoitus

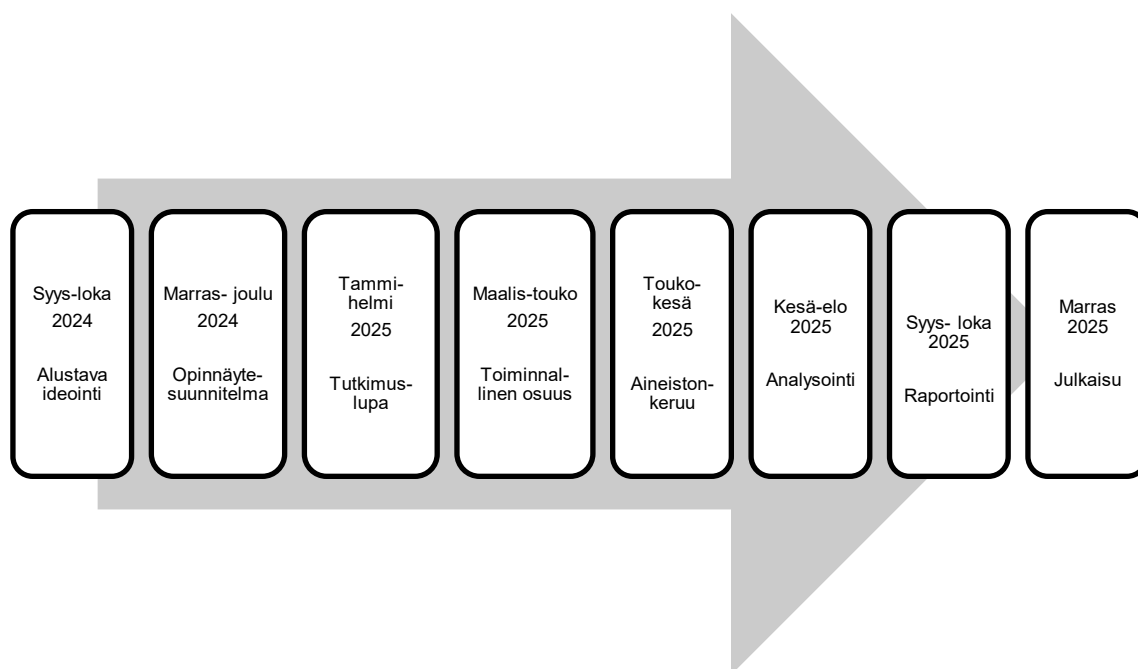
Tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen merkityksestä ekososiaalisen osaamisen edistämisessä sekä selvittää, miten keho- ja luontolähtöistä lähestymistapaa voi

hyödyntää näiden teemojen opetuksessa. Tavoitteeseen pyrin seuraavien tutkimuskysymysten- ja tehtävien avulla:

1. Millainen merkitys keho- ja luontolähtöisen lähestymistavalla on osana oppimisprosessia *Ekososiaalinen oikeudenmukaisuus ja moninaisuus-*opintojaksolla?
2. Millaista oppimista keho- ja luontolähtöinen kokemuksellinen lähestymistapa mahdollistaa *Ekososiaalinen oikeudenmukaisuus ja moninaisuus-*opintojaksolla?
3. Miten keho- ja luontolähtöistä kokemuksellista lähestymistapaa voidaan hyödyntää sosiaali- ja terveysalan koulutuksissa?

6.2 Aikataulu

Opinnäytetyön aiheen ideointi alkoi jo ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon valintaopintojakson tutkimussuunnitelmatehtävän myötä keväällä 2024. Opintojen alettua elo-syyskuussa 2024, aihe alkoi täsmentyä työelämäkumppanin kanssa käytyjen keskustelujen myötä. Esittelin aiheen opinnäytetyön aiheseminaarissa marraskuussa 2024. Opinnäytetyösuunnitelma valmistui tammikuussa 2025. Sen pohjalta hain tutkimusluvan helmikuussa 2025. Opinnäytetyöni toimintaympäristönä ollut *Ekososiaalinen oikeudenmukaisuus ja moninaisuus* -opintojakso ajoittui maaliskokuulle 2025 ja toiminnallinen osuuden *Kehollisesti kohti vastuullista maailmasuhdetta* -oppimistuokiot toteutuivat toukokuussa 2025. Aineistonani toimineiden oppimisreflektioiden palautuspäivä oli toukokuun 2025 lopulla ja aineistoni oli analysoitavaan muotoon käsiteltynä kesäkuun alussa. Aineiston analysointi ajoittui kesä- elokuulle 2025 ja tulosten raportointi syys-marraskuulle 2025. Opinnäytetyönprosessi julkistamisineen saa päätöksensä marraskuussa 2025.



KUVIO 1. Opinnäyteprosessin aikataulu

6.3 Toiminnallinen osuus

Tutkimukseen sisältyi toiminnallinen osuus, joka toteutui osana Tamkin sosionomi- koulutuksen *Ekososiaalinen oikeudenmukaisuus ja moninaisuus* -opintojaksoa. Opintojaksolle osallistui noin 80 ensimmäisen vuoden sosionomiopiskelijaa. Suunnitelmana oli toteuttaa toiminnallinen osuus neljänä samansisältöisenä *Kehollisesti kohti vastuullista maailmasuhdetta*-oppimistuokiona, joista jokaiseen oli mahdollista osallistua 20 opiskelijaa.

Keholliseen kokemiseen orientoitumisen tueksi Moodle-oppimisalustalle jaettiin lyhyt video kehotietoisuuden merkityksestä ja sen harjoittamisesta opiskelijoiden katsottavaksi ennen oppimistuokiota. Oppimistuokioiden suunnitelma on kuvattu liitteessä 1 ja toteutuminen luvussa 7.

6.4 Tutkimusaineistona oppimisreflektiot

Tutkimusaineiston muodostivat opiskelijoiden oppimistuokion jälkeen kirjoittamat Moodle- oppimisympäristöön määräaikaan palautetut oppimisreflektiot. Antamalla osallistujille mahdollisuuden kertoa omia tarinoitaan osallistumisesta eri projekteihin saadaan aidompi käsitys kokonaisesta tarinasta (Farrier, 2019, s. 71). Oppimisreflektion ohjeistuksessa pyrin antamaan opiskelijoille mahdollisuuden pohtia vapaamuotoisesti kokemuksiaan omasta oppimisestaan liittyen opintojaksolla toteutuviin kehon ja mielen kokemuksellista yhteyttä hyödyntäviin oppimistuokioihin, mutta myös ohjaamaan pohdintaa ekososiaaliseen suuntaan:

Reflektio on olennainen vaihe kehollisessa ja kokemuksellisessa oppimisessa. Siksi pysähdyimme työpajoissakin refleктоimaan moneen otteeseen. Nyt olisi vielä reflektioyhteenvedon aika. Kirjoita lyhyehkö, maksimissaan 2 sivun mittainen oppimisreflektio, jossa kuvaillet vapaamuotoisesti, millainen kokemus kehollinen kokemuksellinen tuokio oli ja mikä merkitys sillä oli oman maailmasuhteesi ja ekososiaalisen ymmärryksen kehittämisessä? Käytä hyväksesi työpajan aikana tekemiäsi reflektiomuistiinpanoja. Tässä tehtävässä ei ole vääriä vastauksia, on vain sinun kokemuksesi ja se on arvokas, oli se millainen tahansa.

Oppimisreflektion palautusosion yhteydessä oli myös tietosuojaseloste ja suostumuskysely, johon vastaamalla opiskelijan oli mahdollista antaa suostumuksensa oppimisreflektion käyttöön opinnäytetyöni aineistona. Tutkimuslupa ja opiskelijoiden suostumukset aineiston käytölle on myönnetty vain tätä opinnäytetyötä varten. Aineisto hävitetään opinnäytetyön julkaisun yhteydessä.

6.5 Analyysimenetelminä teemoittelu ja tyypittely

Analyysimenetelmäksi valitsin aineiston koon ja sisällön perusteella aineistolähtöisen temaattisen analyysin erityisesti sen teoreettisen vapauden ja mahdollisuuksien vuoksi. Temaattisessa analyysissä aineistoon tutustutaan ja

sitä käsitellään ja analysoidaan reflektiivisesti. Temaattisen analyysin nähdään mahdollistavan tarkan ja systemaattisen laadullisen aineiston analyysin, jossa merkityksellisten asioiden koodauksella, koodien ryhmittelyllä ja teemojen muodostumisella on mahdollista luoda vahva yhteys aineiston ja tutkimustehtävien välille. (Braun & Clarke, 2006; Maguire & Delahunt, 2017).

Sovelsin teemoittelussa kehittävän teema-analyysin lähestymistapaa, sillä opinnäytetyöni tarkoituksena on mahdollistaa kehollisten kokemuksellisten oppimistapojen kehittämistä sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa. Teräksen ja Toiviaisen (2014) mukaan kehittävä teema-analyysi eroaa perinteisestä temaattisesta analyysistä siten, että se ei ainoastaan kuvaa havaittuja teemoja, vaan pyrkii systemaattisesti jalostamaan niitä uuden tiedon tuottamiseksi. Kehittävää teema-analyysia kannattaa käyttää silloin, kun tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja samalla kehittää siihen liittyvää käsitteellistä jäsenystä tai teoriapohjaa. Kehittävä teema-analyysi onkin erityisen hyödyllinen, jos tutkimus pyrkii muodostamaan uudenlaisen mallin, viitekehyksen tai jäsenyyksen. Tutkimuksissa, jotka tarkastelevat esimerkiksi työelämän, koulutuksen tai organisaatioiden kehittämistä, kehittävä näkökulma teema-analyysiin auttaa tunnistamaan olennaisia kehittämiskohteita ja laatimaan niiden perusteella suosituksia. Temaattisen analyysin prosessissa teoreettinen ymmärrys ja analyysin käsitteet ovat jatkuvassa vuoropuhelussa aineiston kanssa. Kehittävä teema-analyysi on vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa tutkijat, tutkittavat ja aineistot ovat mukana moniäänisesti. Näin saadaan uutta ymmärrystä ja tietoa kehittämisen kannalta. Taustatyö ja tutustuminen tutkittavaan ilmiöön ovat tärkeitä, sillä ilman teemahistoriaa ei tunnisteta aineistosta ainutkertaista, uutta tai yllättävää. Kehittävä teema-analyysi edellyttää tutkijalta syvällistä ja ajallista paneutumista sekä sitoutumista, sillä tulkintoja on voitava tarkastella analyysiprosessin aikana ”vuoropuhelussa” tutkittavien kanssa. (Teräs & Toiviainen, 2014, s. 92–94.)

Opinnäytetyössäni teemojen kehittelyvaiheessa hyödynsin myös tyypittelyn periaatteita. Tyypittely on laadullisen aineiston analyysimenetelmä, jossa aineistosta muodostetaan tyyppejä, eli jäsenneltyjä, aineistoon perustuvia kokonaisuuksia (Eskola & Suoranta, 2008, s. 175; Tuomi & Sarajarvi, 2018, s.

92). Tyypittely on abstrahoiva menetelmä, jossa yksittäisten havaintojen sijaan tarkastellaan niiden yhteisiä rakenteita (Kananen, 2015, s. 118–119). Tyypit auttavat hahmottamaan monimutkaista aineistoa, mutta eivät kuvaa jokaista yksittäistapausta täydellisesti (Alasuutari, 2011, s. 59–60). Teemaattinen analyysi ja tyypittely tukevat toisiaan. Tyypittely sopiikin hyvin yhteen teemaattisen analyysin kanssa, jossa aineistosta etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja. Tyypittelyssä olennaista on erotella aineistosta piirteitä, jotka yhdistävät tai erottavat tapauksia sekä luoda kuvauksia, jotka kokoavat olennaiset piirteet ja erottavat tyypit toisistaan. Tyypittelylle ominaista on, että eri tyypeille annetaan merkitykselliset ja kuvaavat nimet. (Kananen, 2015; Eskola & Suoranta, 1998)

Kokemuksen tutkimuksessa analysointia voidaan lähestyä kuvailevien, tulkinnallisten tai narratiivisten menetelmiä kautta (Tökkäri, 2018, s. 71). Salomäön (2023) mukaan temaattinen analyysi on tulkinnallinen menetelmä, jonka avulla tutkijat voivat tavoittaa laadullisen aineiston monimutkaisuuden ja vivahteikkouden. Se soveltuu hyvin tulkitsevaan tutkimukseen, jossa pyritään tutkimaan subjektiivisia kokemuksia, merkityksiä ja näkökulmia. Kaiken kaikkiaan tavoitteenani oli päästä analyysissäni yksinkertaista luokittelua syvempään refleksiiviseen vuoropuheluun aineisosta nousevien teemojen kanssa sekä muodostaa mahdollisimman monipuolinen ja -ulottuvuudellinen sekä autenttinen välittyvä ymmärrys keho- ja luontolähtöisestä kokemuksellisesta oppimisesta ekososiaalisessa kontekstissa. Tämän vuoksi olen hyödyntänyt tulosten raportoinnissa kuvailevaa lähestymistä käyttäen muun muassa suoria lainauksia aineistosta.

6.6 Tutkimuksen arvopohja

Kehollisen kokemuksellisuuden tutkiminen edellyttää monipuolista ja laaja-alaista lähestymistapaa. Kokemuksen tutkimisen tieteellinen lähtökohta on se, että pyritään tavoittamaan tutkittava ilmiö mahdollisimman tarkasti sellaisena kuin se todella on tutkimuskysymysten näkökulmasta. Tutkimuksen luotettavuus perustuu siihen, kuinka taitavasti ja johdonmukaisesti tutkija ajattelee ja toteuttaa tutkimustaan. Tieteellisyyden konkreettiset vaatimukset tulevat esiin, kun

mietitään, millä tavoin kokemuksia voidaan tutkia empiirisesti, eli havaintojen ja aineiston avulla. (Perttula, 2008, s. 136–137.) Kokemuksen tutkimus edellyttää siis huolellista tutkijan omien taustanäkemyksien sekä oman aseman ja kykyjen reflektiivistä tarkastelua suhteessa tutkimuskysymyksiin jokaisessa tutkimuksen vaiheessa.

Perttula (2008) pitää erityisen tärkeänä, että ihmistyötä tekevät, kuten opettajat, tutkijat ja erilaisissa auttamisammateissa toimivat, selkeyttävät itselleen, mitä ihminen heille tarkoittaa. Tutkimustani ohjaavat vahvasti ammatillisen ja henkilökohtaisen identiteettini perustana olevat näkemykset, mm. holistinen ihmiskäsitys sekä ekososiaalisen maailmankuva. Rauhalan (2017) holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen muodostuu toisiinsa palautumattomista osa-alueista, jotka ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Oleellista holistisessa ihmiskäsityksessä on, että vaikka ihmisestä voidaan erotella esim. tutkimuksen näkökulmasta osa-alueita, mikään niistä ei todellisuudessa ole olemassa toisistaan irrallaan.

Ekososiaalinen maailmankuvani liittyy vahvasti ekososiaaliseen sivistyskäsitykseen. Ekososiaalisen sivistyksen arvoiksi on tunnistettavissa vastuullisuus, kohtuullisuus ja ihmistenvälisyys. Sen mukainen arvohierarkia asettaa elämän edellytysten turvaamisen ensisijaiseksi, nyt sekä tulevaisuudessa. Yhteisöjen, yhteiskuntien ja toimivan talouden olemassaolo on mahdotonta ilman toimivaa ekologista perustaa. (Salonen & Bardy, 2015, s. 6–10.) Keskeisiä tekijöitä ekososiaalisessa sivistyksessä ovat kriittinen ajattelu, vastuullisuus, kohtuullisuus, tulevaisuusorientaatio, kyky pohtia koko maailmaan vaikuttavia kysymyksiä systeemisesti, sekä oman ajattelun ja toiminnan jatkuva reflektointi (Laininen, 2019, s. 28–30; Salonen, 2012). Jo opinnäytetyöprosessin alkuvaiheessa viehätyn Aaltosen ja Högbackan (2015) kuvaamasta tutkimusprosessin refleksiivisyyden näkökulmasta, jossa korostuu tutkijan oma ajattelu- ja oppimisprosessi tutkimuksen työvälineinä. Juuri niin olen omaa opinnäytetyötä ja siihen liittyvää tutkimusta pyrkinyt tekemään - refleksiivisesti ja prosessinomaisesti.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

7.1 Toiminnallinen toteutus

Osana Tampereen ammattikorkeakoulun sosionomi- koulutusohjelman *Ekosiaalinen oikeudenmukaisuus ja moninaisuus*- opintojaksoa toteutui toukokuussa 2025 neljä kolmen tunnin samansisältöistä oppimistuokiota. Oppimistuokioihin osallistui yhteensä 70 opiskelijaa, ryhmäkoon vaihdellessa 12-20 osallistujan välillä.

Oppimistuokiota edeltävästi olin saanut opintojakson vastuopettajalta tiedon, että opiskelijat olivat kevään lopulla jo melko väsyksissä sekä useamman päällekkäisen opintojakson kasautuvista tehtävistä kuormittuneita ja stressasivat etukäteen oppimisreflektiotehtävästä. Lisäksi opiskelijat olivat tuoneet esille toivetta keskustella ryhmissä opintojakson teemoista. Tämän perusteella tein vielä viimehetken pieniä muutoksia alkuperäiseen suunnitelmaani ennen tuokioiden toteutumista pyrkien vastaamaan opiskelijoiden tarpeeseen. Oppimistuokion aluksi opiskelijoita esimerkiksi rauhoiteltiin, tsempattiin ja pyrittiin madaltamaan kynnyksiä sekä kokemukselliseen työskentelyyn osallistumiseen että reflektion kirjoittamiseen. Reflektointiin ohjattiin jo työpajoissa sekä yksin, pareittain että pienryhmissä. Omien tuntemusten ja havaintojen kirjaamiselle annettiin aikaa. Työpajassa kannustettiin myös osallistumaan tutkimukseen kertomalla mm. tutkimuksen tarkoituksesta ja siitä, että kaikenlaiset kokemukset ovat merkityksellisiä.

Kehollisesti kohti vastuullista maailmasuhdetta- oppimistuokion ensimmäinen 75 minuutin osuus toteutui sisätiloissa. Se sisälsi aluksi oman kehon havainnointiin keskittyviä harjoituksia seisten, liikkeessä ja makuulla. Näistä harjoitteista opiskelijat ohjattiin tekemään itsekseen muistiinpanoja. Seuraavaksi vuorossa oli parityöskentely, jossa tarkasteltiin kehollisuutta vuorovaikutustilanteessa mm. raja-, lähestymis- ja kohtaamisharjoitteiden muodossa. Parityöskentelyn reflektointi tapahtui ensin oman parin kanssa keskustellen ja lopuksi koko ryhmän kesken. Sisällä toteutunutta osuutta seurasi 15 min tauko ja siirtyminen ulos

sovitulle tapaamispaikalle. Ulkona oppilaitoksen läheisessä ulkoilumaastossa tapahtuva 90 min osuus käynnistyi ulkoisiin ja sisäisiin aisteihin keskittyvällä kävelyharjoitteella, jossa ohjeena oli tehdä havaintoja omasta vireystilasta, kun siirrytään ihmisten rakentamasta ympäristöstä metsään. Havaintoja refleктоitiin parin kanssa harjoituksen päätteksi. Seuraavana harjoitteena oli oman elämänpolun ja mielipaikan etsiminen luonnosta. Tähän annettiin hyvin vapaamuotoinen ohjeistus ja 30 min aikaa. Ajan sai käyttää haluamallaan tavalla tehden havaintoja itsestä aikajatkumolla: *menneisyys, tämä hetki, tulevaisuus*. Aikaa ohjattiin käyttämään myös omien havaintojen ja ajatusten kirjaamiseen. Tämän jäkeen vuorossa oli pienryhmätehtävä, jossa 4-5 osallistujan ryhmissä jokainen vuorollaan toimi ryhmän johtajana kuljettaen ryhmää maastossa huomioiden kaikkien erityistarpeet. Toisena ryhmäharjoitteena oli lähestymis- ja etääntymisharjoite. Pienryhmät saivat vielä tehtäväksi reflektoida kokemuksiaan ryhmäharjoitteista, koko oppimistuokiosta sekä pohtia, miten kehollisen kokemuksellisen lähestymistavan avulla voidaan edistää ekososiaalista oikeudenmukaisuutta ja vastuullisuutta. Oppimistuokio päätettiin ryhmän yhteiseen keskusteluun, jossa halukkailla oli mahdollisuus jakaa omia havaintojaan, tuntemuksiaan ja ajatuksiaan ryhmän kesken. *Kehollisesti kohti vastuullista maailmasuhdetta* – oppimistuokion runko liitteessä 1.

Tallensin omat havainnot ja tuntemukset oppimistuokioista tuoreeltaan äänitiedostoiksi, joiden perusteella koostin myöhemmin jäsennellymmät muistiinpanot reflektioineen. Oman arvioni mukaan kaikki neljä oppimistuokiota toteutuivat sisällöltään varsin samanlaisina. Toteutuksessa tuli luonnollisesti esille myös joitakin eroja, jotka liittyivät ryhmien yleiseen ilmapiiriin, ryhmäkokoon, osallistujien vireystilaan ja sääolosuhteisiin. Yksi ryhmä oli opiskelijaryhmänä selvästi muita ryhmäytyneempi ennestään, joka myös vaikutti oppimistuokion kulkuun mahdollistaen avoimemman, koko ryhmän kesken tapahtuvan, keskustelun. Ryhmissä oli mukana myös opiskelijoita, joilla oli erilaisia fyysisiä ja toiminnallisia rajoitteita. Tämä asetti haasteita isohkossa ryhmässä, mutta nosti toisaalta kokemuksellisissa harjoitteissa esille konkreettisesti monimuotoisuuden huomioinnin merkitystä. Kaikissa neljässä ryhmässä vallitsi oppimistuokion alussa jännittynyt sekä varsinkin aamun ryhmissä hieman väsynyt ja levoton tunnelma. Alun turvallisen tilan luominen ja

rauhottelu kuitenkin rentouttivat tunnelmaa ja opiskelijat asettuivat keholliseen työskentelyyn pääosin hyvin, vaikkakin myös haasteita esiintyi. Osalla opiskelijoista esiintyi väsymystä ja alavireisyyttä sekä kriittisyyttä, mikä heijastui osallistumiseen. Tuokioiden pienryhmäreflektioissa nousi myös esille, että toisten kielteinen asenne kehollisia harjoitteita kohtaan koettiin triggeröivänä ja omaa kokemusta häiritsevänä. Osassa ryhmistä yhteistä keskustelua syntyi enemmän, joka myös vaikutti sisältöihin joidenkin harjoitusten jäädessä kestoiltaan lyhyemmiksi. Osallistujilta tuli oppimistuokioiden päätteeksi pääosin positiivista palautetta, erityisesti luonnossa työskentelyn ja rauhallisen ilmapiirin osalta. Luonnossa tehdyt harjoitteet, kuten elämänpolku ja mielipaikkaharjoitus, koettiin rauhoittavina ja vapauttavina.

Koin oppimistuokioiden ohjaamisen sekä antoisaksi että opettavaiseksi. Kehollisuus aiheena on lähtökohtaisesti sosionomiopiskelijoille vieraampi kuin itselle tutumalle fysioterapeuttien ammattiryhmälle. Tähän nähden olin tyytyväinen siihen, miten avoimesti sosionomiopiskelijat pääsääntöisesti suhtautuvat keholliseen kokemukselliseen oppimistuokioon. Ohjaajana koin haastellisimmaksi isot ryhmäkoot, jolloin yksilöllisempi huomiointi esim. opiskelijoilla esiintyneiden osallistumishaasteiden vuoksi oli hankalampaa. Tämä konkretisoitui hyvin, kun viimeisessä ryhmässä oli vain 12 osallistujaa, joka mahdollisti paremman kontaktin osallistujiin ja kokonaisuudessaan myös avoimemman ryhmäreflektion. Toinen tekemäni reflektiivinen havainto liittyi siihen, että tuokio päättyi luonto-osuuteen ja siellä yhteiseen loppurefleksioon asettuminen ison ryhmän kanssa oli haastavaa. Kokemuksellisten oivallusten syventyminen ja nivoutuminen opintojakson teemoihin olisi mielestäni kaivannut vielä suunnitellumman ja asettuneemman yhteisen keskusteluhetken ryhmien kanssa. Yhteenvetävää reflektiota opiskelijat tekivät siis pääasiassa itsekseen pysähtyessään kirjoittamaan oppimisreflektiotaan.

Tiedostan, että vaikka en suunnitellusti ja systemaattisesti käytäkään omia havaintojani tutkimuksen aineistona, ne eivät voi olla vaikuttamatta siihen, miten teen tulkintoja ja johtopäätöksiä varsinaisesta aineistosta.

7.2 Aineiston keruu ja käsittely

Määräaikaan mennessä oppimisalustalle oman reflektionsa olivat palauttaneet 61 tutkimussuostumuksensa antanutta opiskelijaa. 2 reflektiota käsitteli joko kokonaan tai osittain korvaavalla tavalla suoritettujen tehtävien reflektointia. Lopulliseen aineistooni hyväksyin vain ne reflektiot, joissa opiskelija oli osallistunut kokonaan ohjattuun oppimistuokioon. Lopullisen aineiston muodosti 59 tekstimuotoista oppimisreflektiota, jotka olivat lyhimmillään puolen sivun ja pisimmillään kahden sivun mittaisia.

Aloitin aineiston käsittelyn siirtämällä opiskelijoiden oppimisalustalle palauttamien oppimisreflektiotekstien omalle koneelle tallentamaan word- tiedostoon taulukon muotoon. Tarkistin tekstejä siirtäessäni, että teksteissä ei ole tunnistettavia henkilötietoja. Teksteissä esiintyi kyllä joitakin muita tunnistettavia, mutta analysoinnin kannalta merkityksellisiä seikkoja, kuten perhesuhteisiin, elämäntilanteeseen ja -kokemuksiin liittyen. Aineistolainauksia raporttiin valitessa olen rajannut tämänkaltaiset tunnistettavat yksityiskohdat pois. Numeroin reflektiot yksinkertaisella järjestysnumeroinnilla, joita käytän raportissani lainaamieni katkelmien perässä.

7.3 Aineistoon tutustuminen

Aineiston käsittelyvaiheessa tulin luonnollisesti lukeneeksi reflektiot jo kertaalleen, jonka perusteella sain ensikäsitykseni aineistosta. Sen perusteella olin innoissani siitä, miten laajan, monipuolisen ja mielenkiintoisen aineiston olinkaan saanut kerättyä. Minulle tuokioiden ohjaajana oli tietysti merkityksellistä, miten opiskelijat olivat oppimistuokiot yleisesti kokeneet ja vastasivatko reflektiot ja oma kokemukseni oppimistuokioiden toteutuksesta toisiaan. Tiedostin houkutukseni lähteä tutustumaan aineistoon palautteen ja itsearviointin näkökulmasta tai tarkastella niitä esim. täydennyskoulutuksen opettajan tai terapeutin rooleistani käsin. Aineistolähtöisen tavoitteeni vuoksi halusin säilyttää tutustumisvaiheessa mahdollisimman avoimen asenteen, enkä vielä liiaksi miettiä tutkimuskysymyksiä. Toisaalta tutkimukseni tarkoituksen pitäminen

tausta-ajatuksena auttoi minua objektiivisempaan aineiston tutustumiseen. Huomioni kiinnitti tutustumisvaiheessa erityisesti opiskelijoiden paneutuminen tehtävään, vaikka lähtökohdat oppimistuokioihin olivat haasteelliset stressaavan tentti- ja tehtäväryppään keskellä. Tekstit olivat suurimmaksi osaksi pohdiskelevia ja osa hyvinkin syvällisesti opintojakson teemoja peilaavia.

Seuraavaksi tulostin aineiston paperille ja tein reflektiokohtaisia merkintöjä ja muistiinpanoja. Tämän jälkeen tein itse kehollisen läsnäoloharjoitteen pyrkien intuitiivisempaan olotilaan, jonka rauhoittamana kirjasin ylös muutamia aineistosta sillä hetkellä mieleen tulleita yleisiä havaintoja seuraavasti:

- Stressaavan ajanjakson merkitys: haasteita keskittymisessä ja vireystilan säätelyssä
- Luontoympäristö mahdollisti kehoon keskittymisen luokkatilaa paremmin
- Ohjatun reflektion merkitys tuli vahvasti esille sekä sanoitettuna että ”rivien välissä”
- Keholliset vuorovaikutteiset pari- ja ryhmäharjoitteet jakoivat tuntemuksia
- Luontosuhteen pohdintaa peilaten lapsuuteen ja nuoruuteen
- Tunteiden heräämistä
- Luonnon merkitys ihmisen hyvinvoinnille
- Maailmasuhteen ja ekologisuuden pohdintaa
- Vain muutama reflektio, jossa harjoitteet eivät olleet oikein auenneet, vain yksi hyvin kriittinen.
- Reflektiota oli selvästi tehty myös, vaikka kehollisten ja kokemuksellisten harjoitusten ei koettu olevan aivan oma juttu

Kiinnostava aineistoni herätti jo ensimmäisellä lukukerralla paljon ajatuksia, mutta kaikki niistä eivät olleet tutkimuksen tavoitteen ja tarkoituksen mukaisia, jonka tunnistaminen ohjasi analyysiani systeemaattisemmin teemoittelun pariin.

7.4 Koodaus ja alustava teemoittelu

Koodausvaiheessa aineistosta tunnistetaan ja poimitaan olennaiset ilmaukset ja merkitykselliset yksityiskohdat ja ne koodataan. Koodeilla tarkoitetaan lyhyitä kuvauksia tai tunnisteita, jotka tiivistävät aineiston merkityksiä (Juhila, 2021). Aineistoa koodatakseni aikomukseni oli lähteä ensin pelkistämään aineistoa, mutta aika pian aloitettuani tämän totesin, että reflektiotekstit olivat pääasiassa luonteeltaan jo hyvin jäsenneiltyjä, tiiviitä ja kielellisesti korkealaatuisia

kokonaisuuksia. Huomasin, että laajaa aineistoani olisi hyvä lähteä jäsentämään jo tässä vaiheessa peilaen tutkimuskysymyksiin. Elomaa-Krapu (2019) huomauttaa, että temaattisen analyysin riskinä on, että tutkija analysoi koko aineiston unohtaen yhteyden tutkimuskysymyksiin. Kokeilinkin seuraavaksi tapaa, jossa poimin taulukkoon alkuperäisilmaisuita kolmeen eri sarakkeeseen alustavia tutkimuskysymyksiäni mukaillen. Tämä tapa osoittautui heti hedelmälliseksi ja aineistosta oli helppo löytää 1) oppimisesta, oivalluksista ja pohdinnoista, 2) oppimiskokemusta häiritsevästä sekä 3) oppimiskokemusta edistävästä tekijöistä kertovia ilmaisuja. Tätä tehdessä ilmaisuille alkoi löytyä myös useita mielekkäitä koodeja, myös sellaisia, jotka eivät vielä jäsentyneet alkuperäisen teemoitteluni mukaisesti. Kirjoitin koodit myös paperilapuille, jolloin niitä oli helpompi järjestellä monin eri tavoin.

7.5 Reflektiivinen teemoittelu ja tyypittely

Seuraavaksi analyysissa oli vuorossa reflektiivinen teemojen kehittäminen, jossa keskityin selvittämään, mitä aineisto todella kertoo. Tämän jäsentävien tarkastelun myötä alkoi hahmottua uudenlaisia teemoja, joiden perusteella jäsentäisin koodit ja alustavat teemat taulukoksi seuraavien otsikoiden mukaan: 1) Havaintoja, huomioita ja oivalluksia kehollisuudesta 2) Havaintoja, huomioita ja oivalluksia luonnon merkityksestä ja luontosuhteesta, 3) Havaintoja, huomioita ja oivalluksia kokemuksellisuudesta ja ekososiaalisuudesta, 4) Kehollisessa ja kokemuksellisessa pedagogisessa lähestymistavassa huomioitavia seikkoja sekä oppimiskokemuksen kannalta merkittäviä tekijöitä.

Reflektiivistä teemoittelua selkeytti huomattavasti se, että liitin taulukkoon koodaamani alkuperäisilmaisut aineistosta, joiden avulla nousevista teemoista alkoi piirtyä kokonaiskuva. Tällä halusin varmistaa myös sen, että koodaus ei ole irroittanut ilmaisuja alkuperäisestä kontekstista. Palasin monesti myös alkuperäisiin teksteihin tarkistamalla kokonaisuutta ja löytyisikö alkuperäisistä teksteistä uusia kuvaavia koodeja. Koodeja muodostui kaiken kaikkiaan lopulta 46.

Alkuperäisten ilmaisujen säilyttäminen taulukossa koodien rinnalla oli analyysin kannalta merkittävä ratkaisu. Kun tutkin alustavan teemoittelun jälkeen oppimisreflektioita uudelleen kokonaisuuksina ja vertasin niitä löytämiini oppimista edistäviin ja häiritseviin tekijöihin, huomasin, että tietyt piirteet opiskelijoiden reflektioissa toistuivat ja alkoivat ikään kuin itsestään muodostaa oppijatyyppejä jo löytämieni koodien tukiessa niitä. Alkuun tämä hieman hämmensi, sillä olihan alkuperäinen jaottelu noussut tutkimuskysymyksistä, enkä ollut osannut ajatella päätyväni muotoilemaan oppijatyyppejä. Arvioin ne aluksi turhiksi ja ylimääräisiksi. Käytin niihin aikaa lähinnä mielenkiinnosta, kunnes sain ahaa-elämyksen, että kyseessä oli hyvin aineistolähtöinen oppimisreflektioista ikään kuin itsestään esiin ponnahtava, selvästi tulkinnallisempi kokonaisuus, jota olisi hedelmällistä lähteä edistämään. Samalla huomasin hylkääväni alustavassa teemoitteluvaiheessa muodostamani alateemat oppimiskokemusta edistävästä ja häiritsevistä tekijöistä. Ne alkoivat tuntua hyvin mekaanisilta ja irrallisilta, eivätkä mielestäni kertoneet tarpeeksi. Peilattessani tässä vaiheessa löytämiäni teemoja tutkimuskysymyksiin, oppijatyyppit nousivat olennaisiksi nimenomaan kolmannen tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Kehollisen oppimisen oppijatyyppit toivat mielestäni hyvin konkreettisesti esille sen, miten eri tavalla kehollinen oppiminen voidaan kokea. Lisäksi se vahvisti sitä, että oppimisprosessi voi olla antoisa, vaikka kehollinen kokemus olisi jollakin lailla negatiivinen. Olennaista oli ymmärtää, että hahmottelemani oppijatyyppit eivät kuvaa yksilöitä sellaisenaan, vaan ovat analyttisiä ja tulkinnallisia kokonaisuuksia, jotka kuvaavat oppimisen kannalta keskeisiä piirteitä ja muotoja (Eskola & Suoranta, 2008, s. 175).

Oppijatyyppien muotoilussa olennaiseksi muodostui, etten jättänyt tyyppien kehittelyä vain aineistosta nousevien teemojen tasolle, vaan jatkoin tulkinnallisempaa analyysia ja tunnistin kaikissa tyypeissä kehollisen oppimisen kannalta tärkeitä sekä vahvuuksia että haavoittuvuuksia. Tällä oli erityisen paljon merkitystä, kun aloin muotoilemaan aineistoni avulla vastausta siihen, miten keho- ja luontolähtöistä kokemuksellista oppimistapaa voidaan hyödyntää sosiaali- ja terveysalan koulutuksissa.

Reflektiivisen teemoittelun myötä tuli myös tarpeelliseksi muodostaa alun perin ekososiaalisen ymmärryksen oppimisen tasolle liitetystä koodista *monipuoliset*

kokemukset kehollisesta kokemuksellisesta oppimisesta oma keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisuuden merkitys oppimisprosessissa- teema, joka vastasi kaikkein selkeimmin ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Sen ohjaamana palasin takaisin alkuperäisiin ilmaisuihin, joista muodostui uusia mielenkiintoisia koodeja ja niistä edelleen alateemoja tutkimuskysymyksen tässä vaiheessa tarkemmin ohjaamana.

7.6 Teemojen kehittäminen ja lopullinen muotoilu

Refleksiivisen teemoittelun pohjalta alkoi aineistosta muodostua selkeitä kokonaisuuksia, joiden koin olevan kiinnostavia, mielekkäitä sekä vastaavan tutkimuskysymyksiini, jotka myös täsmentyivät prosessin edetessä. Tässä vaiheessa mieleeni nousi myös ajatus siitä, että voisin muotoilla näiden jäsentyneiden teemojen perusteella tuloksia keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen pedagogisen mallin muotoon. Temaattisen analyysin eteneminen on kuvattu kuviossa 2.



KUVIO 2. Temaattisen analyysin eteneminen.

7.7 Analyysivaiheen arviointi

Pyrin arvioimaan analysointiprosessia reflektiivisesti, pohtien esimerkiksi sitä, oliko jotkut osat sittenkin enemmän sisällönanalyysin mukaista kuin temaattista analyysia. Näin laajaa aineistoa jäsennellessä huomasin aluksi tekeväni koodausta enemmän luokittelutyylisesti, jolla ikään kuin ratkaisin pelkistysvaiheen aineistolähtöisemmin. Erlingssonin ja Brysiewiczin (2017) mukaan sisällönanalyysi voikin toimia laadullisen analyysin pohjatyönä auttaen jäsentämään aineistoa systemaattisesti merkitysyksiköihin, sekä luokittelemaan ja organisoimaan sitä ennen syvällisempää tulkintavaihetta. Kuvaamalla mahdollisimman avoimesti ja seikkaperäisesti analyysini etenemistä, minun olisi mahdollista muodostaa analyysista lopulta joka tapauksessa looginen ja luotettava kokonaisuus.

Reflektiivisen teemoittelun vaihe oli sekä haastavaa että innostavaa. Vuoropuhelu tutkittavien, tutkimuskysymysten sekä teorian välillä edellytti aina uudelleen paluuta alkuperäisten tekstien äärelle. Koodien ja alustavien teemojen jäsenyessä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi tutkimusasetelmaani tukemaan, oli myös innostavaa, kun refleksiivinen prosessi alkoi täsmentämään myös opinnäytetyöni teoreettista viitekehystä.

Tulosten suhdetta aiempaan tietoon tarkastelin hieman ristiriitaisissa tunnelmissa. Koin toisaalta onnistumista siitä, että teemani myötäilivät aiempaa tietoa, mutta samalla pohdin, olinko ollut riittävän uskollinen aineistolle tai vienyt analyysiani tarpeeksi pitkälle. Olinko löytänyt vain mitä halusin löytää ja mitkä tunnistamattomat ja tiedostamattomat tekijät voivat vaikuttaa omiin tulkintoihini? Tätä epävarmuutta lievensi innostunut uteliaisuuteni siitä, että analyysini oli nostanut esille lukuisten mahdollisuuksien rinnalla selkeästi myös kehollisen työskentelyn haavoittuvuuksia ja erilaisia kokemisen tapoja, mikä on erityisen tärkeää, kun on tarkoitus muotoilla keho- ja luontolähtöisen oppimisen pedagogista mallia. Luvussa kahdeksan jäsentelen tutkimustuloksia suhteessa tutkimuskysymyksiin sekä aiempaan tutkimukseen ja taustatietoon. Tutkimustulosten mukaiset analyysivaiheen teemat ovat jäsenneltyinä taulukkomuotoon (liitteet 2 ja 3).

8 TUTKIMUSTULOKSET

8.1 Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen ulottuvuudet

Tutkimuksessani tarkoituksena oli selvittää, millainen merkitys keho- ja luontolähtöisellä kokemuksellisella lähestymistavalla on osana oppimisprosessia (tutkimuskysymys 1). Aineistopohjaisen analyysin pohjalta muodostui tutkimustulokseksi kolme keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen ulottuvuutta: Aistivoimainen läsnäolo, myötätuntoisuus ja kehkeytyvä kestävyys, jotka esittelen seuraavaksi havainnollistaen niitä myös aineistolainauksin.

Aistivoimainen läsnäolo

Aistivoimainen läsnäolo nousi opiskelijoiden oppisreflektioissa vahvasti esiin keho- ja luontolähtöisen oppimisen merkitystä kuvaavana ulottuvuutena. Kehollisten harjoitusten koettiin mahdollistavan pysähtymisen tähän hetkeen ja sen myötä omien keho- ja tunnehavaintojen tunnistamisen. Kehollisen kokemisen koettiin myös konkretisoivan ja syventävän ekososiaalisuuden käsitettä. Läsnäolon kokemukseen liitettiin myös vahvoja tunne- ja muistokokemuksia, joiden avulla oppimista voitiin sitoa myös omaan elämänhistoriaan.

Kun pysähdyin kuuntelemaan tuulta tai hengittämään metsän ilmaa. Aloin ymmärtää, että maailmasuhde ei ole vain ajatus tai asenne. Se on myös fyysinen, aistillinen ja tunteellinen kokemus. (35)

Kehollinen ja kokemuksellinen oppiminen teki näkyväksi sen, mikä tavallisessa opetteluympäristössä jää usein sanattomaksi tai alitajuisiksi: omat rajat, yhteyden toisiin, ympäristön vaikutuksen hyvinvointiin ja kehon kielen merkityksen vuorovaikutuksessa. (39)

Opin ekososiaalisesta ymmärryksestä jotain konkreettista: → kaikki liittyy toisiinsa – minä, luonto, muut ihmiset, yhteiskunta ... Tämä kurssi näytti, että oppiminen ei tapahdu vain lukemalla tai kuuntelemalla, vaan myös kokemalla ja olemalla aidosti läsnä hetkessä. (30)

Yhdistin esimerkiksi kivikkoisen ja epätasaisen maaston vaikeisiin aikoihin elämässäni, ja tuntui jollain tavalla lohdulliselta kävellä niidenkin läpi levollisin mielin ja jatkaa matkaa helpompia polkuja pitkin. (52)

Läsnäolon koettiin helpottavan yhteyden kokemista sekä itseen että ympäristöön. Tälle löytyy vahvaa tukea kirjallisuudesta. Gyllenstenin ym. (2010, s. 443) mukaan kehotietoisien kokemisen kautta ihmisen on mahdollista muodostaa syvempi yhteys itseen, toisiin sekä ympäristöön. Pulkin ym. (2016) mukaan kokemus itsestä ja maailmasta yhtenä kokonaisuutena vahvistaa luontoyhteyttä antaen arvon ja merkityksen kaiken elämän - niin inhimillisen kuin ei-inhimillisenkin - kukoistukselle. Pulkki ja Saari (2014) esittävät, että kehollisuuden ja mietiskelevän pysähtymisen kautta ihminen kykenee sellaiseen sisäiseen avautumiseen, joka mahdollistaa vastaavan avautumisen suhteessa maailmaan. Näin maailmankuva, käsitys itsestä ja suhteet toisiin voivat uudistua, kun mieli avautuu uusille näkökulmille.

Myötätuntoisuus

Toisena keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen ulottuvuutena nousi esille myötätuntoisuus, joka ilmeni myötätunnon vahvistumisena sekä itseä että muita kohtaan. Oppimisreflektioista erottui myös itseä ja muita arvostava ja kunnioittava asenne. Aluksi häiritsevinäkin ilmaantuneet tuntemukset muuttuivat harjoituksen edetessä ymmärrykseksi toisia ihmisiä, eläimiä ja luontoa kohtaan.

Tuokio herätti minussa erityisesti pohdintaa oman tilan merkityksestä. Kehollinen harjoitus auttoi tunnistamaan, missä kulkevat omat rajani, sekä sen, miten tärkeää on kunnioittaa omaa rytmiä ja tarpeita. (29)

Se opetti läsnäoloa, itsemyötätuntoa ja ekologista empatiaa – taitoja, joita pidän yhä tärkeämpinä ekososiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämisessä. Kun ymmärtää itseään kehollisesti, ymmärtää helpommin myös toisia ja ympäristöä (39)

Keskittymistä ja rauhoittumista hieman häiritseviin vedessä kovaäänisesti taistelevat linnut, mutta niitä katsellessa ja kuunnellessa ajattelin, että nekin ovat osa meidän ekososiaalisuutta ja tärkeitä yksilöitä, ja että niilläkin on omat elämänsä ja rutiinit, kuten ihmisilläkin. (40)

Myös Keto ja Foster (2021) korostavat kehollisen kokemuksen merkitystä kognitiivisen tietämisen rinnalla empatian ja myötätunnon luomisessa sekä inhimillistä että ei-inhimillistä todellisuutta kohtaan. Pulkki ym. (2016) nostavat kehollisen kokemuksen rinnalle mietiskelyn merkityksen myötätuntoisen ja vastuullisen maailmasuhteen edistämiseksi.

Kehkeytyvä kestävyys

Oppimisreflektioista välittyi myös, että kehollisen oppimisen oivallukset eivät välttämättä synny samantien, vaan kehollisen huomion ja havainnon syventyminen edellyttää aikaa ja reflektointia. Ryhmässä tapahtuva keho- ja luontolähtöinen kokemuksellinen oppiminen mahdollisti tuntemusten, havaintojen, kokemusten sekä yksilöllisten oivallusten jakamisen yhdessä. Lainisen ym (2024) kokemukset kehollis-intuitiivista pedagogista lähestymistapaa hyödyntävästä oppimiskokonaisuudesta vahvistavat yhteisöllisen ja kokemuksellista luottamusta vahvistavan oppimismatkan merkitystä. Sosionomiopiskelijat kokivat myös, että pienilläkin havainnolla on merkitystä ja tutustakin harjoitteesta voi oppia jotain uutta. Kehollinen oppiminen ei myöskään anna suoria vastauksia, mutta avaa tilaa kysymyksille. Kehollisen kokemuksen koettiin tuovan oppimiseen syvyyttä ja juurtuneisuutta mahdollistaen pysyvämmän ymmärryksen syntymistä. Kehkeytyvyyden näkökulmasta kehollisuutta ovat pohtineet myös Joutsenvirta ja Huttunen (2024), joiden mukaan kehollisuuden kautta voidaan tavoittaa jotain, joka on vasta kehkeytymässä.

Tällainen oppiminen on hidasta, mutta kestävä. Ja juuri nyt – tällaisessa elämänvaiheessa, jossa moni asia on epävarmaa – sen arvo korostuu entisestään. (6)

Tämä kokemus kokonaisuudessaan jätti syvät jäljet, sörkki kokemusrakenteita. (57)

Näissä harjoituksissa ei itselle ole niin sanotusti ”mitään uutta”, mutta se ehkä tekee niistä vielä arvokkaampia ja tärkeämpiä. Joka kerta kun jaksaa pysähtyä kunnolla itsensä äärelle, löytää jotain uutta itsestään tai muistaa jälleen jotain jo aiemmin opittua (51)

Tämä kokemus herätti myös kysymyksiä: Miten elän arjessani? Millaisia valintoja teen? Miten voisin elää niin, että kunnioitan tätä yhteyttä, enkä riko sitä? Kehollinen oppiminen ei antanut suoria vastauksia, mutta se avasi tilaa näille kysymyksille ja ehkä juuri se on tärkeintä. (35)

Yhteenvetona voidaan todeta, että keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen lähestymistavan merkitys osana oppimisprosessia on moniulotteinen. Se tuo oppimiseen tavanomaisista oppimisen tavoista poikkeavia monipuolisia aistivoimaisia, myötätuntoisuutta vahvistavia sekä kehkeytyvyyden ulottuvuuksia, joiden avulla ekososiaalinen ymmärrys ja maailmasuhde konkretisoitui ja syveni.

8.2 Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen tasot

Tutkimukseni keskeisenä tehtävänä oli selvittää myös millaista oppimista keho- ja luontolähtöinen lähestymistapa mahdollistaa (tutkimuskysymys 2). Oppimisreflektioissa osallistujat kertoivat omasta kehosta ja tunnekokemuksistaan tekemiään havaintoja ja huomioita sekä esittivät niistä kokemuksellisia oivalluksia. Oppimisreflektiot sisälsivät myös luontoyhteyteen, vuorovaikutukseen ja vastuullisuuteen liittyvää pohdintaa, jotka tulkitsin kuuluvaksi kolmannelle, ekososiaalisen ymmärryksen tasoksi nimeämälleni oppimisen tasolle.

Havaintojen ja huomioiden taso

Lähes kaikissa oppimisreflektioissa oli kuvauksia havaintojen ja huomioiden tason oppimisesta. Niitä olivat erityisesti erilaiset henkilökohtaiset keholliset ja tunnepitoiset huomiot ja havainnot. Oppimisen tasojen kuvaamisen kannalta koin tärkeäksi erottaa nämä kaksi tasoa toisistaan, vaikka ne eivät opiskelijoiden kirjoituksissa aina olleetkaan selkeästi erotettavissa. Tyypillisinä havaintoina tuli esille kehollisia tuntemuksia mm. jännittyneisyydestä, levottomuudesta, rentoutumisesta, rauhoittumisesta sekä huomioita omista kehollisista rajoista ja

tilan sekä luontoympäristön vaikutuksista vireystilaan. Yleinen havaintojen ja huomioiden tason kokemus oli, että luontoympäristössä olo jollakin lailla parani. Havaintojen ja huomioiden tasolla tuli esille myös tunnehavainnot, joissa korostuivat tunnekokemusten ja muistojen pintaan nouseminen.

Huomasin, missä kohdin jännitystä oli eniten, ja kuinka painopiste kehossa alkoi muuttua... maadoitusharjoituksen jälkeen kehoni tuntui virkeämmältä ja myös mieli kirkastui. (59)

Luontoon mentäessä tunsin melkein heti kuinka oma hermosto alkaa rentoutumaan... Hengittäminenkin tuntui helpommalta. Luonnossa olo tuntuu niin luonnolliselta, että siellä pystyn olemaan paremmin läsnä (4)

Suru tuntuu lempeämmältä. Vaikka tässä olen vain minä ja metsä, tunnen oloni vähemmän yksinäiseksi. Turvalliseksi. (47)

Oppimisreflektioista nousi esille myös oppimistuokion harjoitteiden aikana virinnetä epämiellyttäviä kehollisia tuntemuksia sekä kehollisten tuntemusten tunnistamisen, reflektoinnin ja sanoittamisen haasteita. Keholliseen kokemiseen asettumisen haasteita kuvattiin mm. huonommuuden ja ulkopuolisuuden kokemuksina.

Aistit tuntuivat myös tavallista terävämmltä, etenkin hajuaisti oli jopa häiritsevän virittynyt...Siinä hetkessä tunsin myös, kuinka kireä kroppani on. Mitä rennompi koitin olla, sitä kireämmältä kroppa tuntui (18)

Ylipäättään huomasin koko työpajan aikana, että oli suhteellisen vaikeaa sanallistaa niitä tuntemuksia, mitä harjoitukset saivat aikaan (28)

Minulle tuli jopa vähän nolo olo omasta tekemisestäni, teenkö jotain väärin kun en osaa rentoutua nyt kunnolla? Osaavatko kaikki muut luokassa ottaa iisisti ja nauttia hetkestä? (18)

Lyyra ja Parviainen (2019) toteavatkin ihmisten interoseptiivisen herkkyyden olevan yksilöllistä. Sosiaali- ja terveysalalla on tärkeää ymmärtää kehollisen

havainnoinnin haasteita interoseptiivisen kyvyn taustalla mahdollisesti vaikuttavan elämänhistorian ja haavoittuvuuksien näkökulmasta. Kaikenkaikkiaan kehollisen työskentelyn haasteisiin tulisikin suhtautua myötätuntoisesti ja turvaa luoden.

Kokemuksellisten oivallusten taso

Harvoissa reflektioissa jäätiin pelkkien havaintojen ja huomioiden tasolle. Kokemuksellisten oivallusten tasolla pysyteltiin kuitenkin vielä henkilökohtaisten oivallusten äärellä. Kehollisuuden merkitykseen liittyen opiskelijat tekivät oivalluksia kehollisen olotilan muutoksista ja itsestään vuorovaikutustilanteissa sekä miten erilaiset havainnot ja kokemukset voivat edistää omaa oppimista ja hyvinvointia. Opiskelijat tekivät myös päätelmiä kehollisen kokemuksen yksilöllisyydestä sekä tunnistivat uudenlaisia, korjaaviakin kokemuksia kehollisesta työskentelystä. Kaiken kaikkiaan kehollisuuden merkitystä kuvattiin monipuolisesti, eikä kehollisiin oivalluksiin edellytetty positiivisia havaintoja tai tuntemuksia, vaan oppimisen kannalta koettiin merkitykselliseksi kaikenlaiset havainnot. Tunteiden merkitys oli vahvasti yhteydessä luontoympäristöön, mutta myös parin kanssa tehdyt vuorovaikutteiset harjoitteet nostattivat tunteita ja saivat pohtimaan niiden merkityksellisyyttä, myös siitä näkökulmasta, että hankalatkin tuntemukset voivat olla merkityksellisiä. Kokemuksellisten oivallusten tasolla merkille pantavaa oli, että oivalluksia tehtiin myös luontoympäristön symboliikkaa tarkastellen ja suhteessa omaan elämänhistoriaan.

Kokonaisuudessaan kehollinen työskentely haastoi minut kohtaamaan itsessäni sekä haavoittuvuutta että vahvuutta. Opin tunnistamaan, mikä tukee omaa läsnäoloa ja mikä ei. (36)

Omat rajani kosketuksen suhteen myös tuntuvat hyvin häilyviltä, mikä on omalta osaltaan mielenkiintoista. (48)

Työpajan jälkeen olin yllättynyt kokemastani kehollisuudesta. Se tuntui onnistumiselta sekä herätykseltä mieleni ja kehoni yhteyteen, jollaista en ole ollut ennen kokenut. (24)

Alkuun tuntui oudolta – en ole tottunut ilmaisemaan itseäni liikkeellä tai olemaan niin tietoisesti läsnä kehossa. Mutta ajan kanssa se alkoi tuntua luontevammalta ja opin kuuntelemaan enemmän itseäni. (30)

Yleensä hengitysharjoitukset tuntuvat epämiellyttäviltä, jopa ahdistavat. Yleensä pyrin välttelemään niitä. Nyt kuitenkin huomasin hengittäväni rauhallisesti ja pystyin keskittymään tietoiseen hengittelyyn. Eikä se ahdistanut... Katselin kallion railoja ja yhdistin niihin kokemiani pettymyksiä ja menetyksiä. Sileään kallioon yhdistin tasaisen ja rauhallisen elämän. Mietin omaa historiaa ja historiaa ylipäätään. Jääkautta. Mietin historiaani yleisenä mönttinä asioita ja mistä kaikesta on tullut selvittyä. (20)

On mahdollista, että reflektioon kannustava ohjaus, tuokion sisällöt sekä reflektiotehtävän ohjeistus ohjasivat opiskelijoita pohtimaan omia havaintojaan tehden niistä itselleen tärkeitä oivalluksia. Erona ekososiaalisen ymmärryksen tason oppimiseen voidaan pitää sitä, että sekä luonnon hyvinvointia edistävä merkitys että elämyksellisyys koettiin hyvin omakohtaisena tuntemuksena. Yksilöllinen, ihmiselle itselleen sellaisenaan välittyvä kokemuksellinen oivallus on kuitenkin tärkeä osa syvenevää kokemuksellisen oppimisen transformatiivista prosessia. Kontemplatiivinen kehotietoinen lähestymistapa opetuksessa mahdollistaa Winansin ja Dormanin (2016 s. 98–106) mukaan oppijoiden tunnekokemusten tunnistamisen ja hyödyntämisen oppimisprosessissa, jolloin päästään syvempiin oppimistuloksiin. Yksilöllistä kokemusta ja sen tunnemerkitystä ei siis tule väheksyä, vaikka oppimisessa tavoitteena olisikin ekososiaalisempia yhteyksiä avaavan ymmärryksen taso.

Ekososiaalisen ymmärryksen taso

Ilahduttavan monissa oppimisreflektioissa oli tunnistettavissa myös syvemmän ekososiaalisen ymmärryksen tason oppimista. Tätä ilmensi oppimisreflektioissa vuorovaikutteisuuden, luontoyhteyden ja maailmasuhteen pohtiminen ammatillisesta ja yhteisöllisestä näkökulmasta. Vuorovaikutuksen merkitystä pohdittiin mm. turvallisuuden tunteen, kohtaamisen ja asiakastyön näkökulmasta.

Tämä sai minut pohtimaan, kuinka vahvasti kehotietoisuus kietoutuu sosiaaliseen turvallisuuteen ja vastavuoroisuuteen. Kun ihminen saa olla kehossaan ilman pelkoa tai

häpeää, on helpompi kantaa vastuuta myös yhteisössä, kuten esimerkiksi kuulla toista, ottaa toisen tilaa huomioon ja toimia vastuullisesti. (37)

Mielestäni luontoa pitäisikin pystyä vielä paremmin yhdistämään hyvinvoinnin tukemiseen, esimerkiksi mieleen tulee heti päiväkotien metsäretket, voisiko niitä järjestää enemmän myös esimerkiksi päivätoiminnassa? (28)

Tällä tasolla nostettiin esille myös yhteisöllisen reflektion merkitystä. Opiskelijoiden luontoympäristössä tekemä oma ja yhteinen toisten kanssa tehty reflektio näytti tukevan oivallusten ja kehokokemusten peilaamista ekososiaalisiin kysymyksiin. Myös mm. Rajalan (2016, s. 71) mukaan oppijan vaihtoehtoja tunnistava ja uutta luova toimijuus vahvistuu, kun todellisuutta reflektoidaan yhteisesti ja tuodaan esille asioiden erilaiset tulkinnat ja merkitykset.

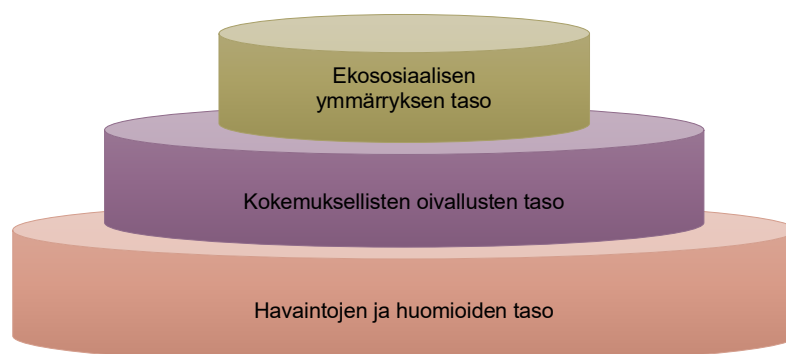
Erityisen merkityksellinen oli neljän hengen ryhmätehtävä, jossa johdatimme toisiamme metsän halki käsi kädessä. Siinä syntyi luottamuksen tunne, ja huomasin, miten herkästi reagoimme toistemme rytmiin ja reittivalintoihin. Harjoitus toi ryhmän jäseniä lähemmäksi toisiaan ja herätti pohdintaa yhteydestä muihin ihmisiin – ja laajemmin myös muuhun elolliseen ympäristöön. (27)

Ekososiaalisen ymmärryksen tasolla pohdittiin myös ihmisen suhdetta luontoon ja omaan kehoon sekä yhteyksien että erillisyyksien näkökulmasta. Maailmasuhteen ja ekososiaalisten teemojen pohtiminen oli selkeästi yhteydessä keholliseen läsnäolevaan kokemukseen. Ekososiaalisia teemoja pohdittiin myös mm. etuoikeutetun aseman ja vastuullisuuden ja ekologisen empatian näkökulmasta.

Tunti herätteli ajattelua siitä, miten tärkeää on pitää luonnosta hyvää huolta, että myös jatkossa mahdollisimman monilla olisi tällainen mahdollisuus rauhoittua ja maadoittua luonnossa... Tunti herätteli myös siihen, miten kaikilla ihmisillä ei ole samanlaista mahdollisuutta mennä luontoon kuin minulla. (15)

Ekososiaalisen ymmärryksen näkökulmasta tämä työpaja herätti ajatuksia siitä, miten syvä yhteys omaan kehoon ja läsnäoloon on myös yhteys ympäristöön ja muihin ihmisiin. Kun olemme tietoisia itsestämme, voimme myös herkistyä toisten tarpeille ja ympäristön viesteille. Kehollinen tietoisuus onkin osa laajempaa vastuullisuutta. (37)

Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen tasot muotoutuivat lopulta visuaaliseen muotoon ns. kakkumalliksi (kuvio 3), jossa alimmainen kehollisten havaintojen ja huomioiden kerros toimii pohjana toisen kerroksen kokemuksellisille oivalluksille. Ekososiaalisen ymmärryksen tasona esitelty kolmas kerros asettuu näiden kahden ensimmäisen varaan.



KUVIO 3. Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen tasot

Syvenevän kehollisen oppimisen edellytyksenä on, että oppijan on ensin kyettävä tekemään havaintoja ja huomioita omasta kehosta sekä reflektoiden tehdä oivalluksia tekemistään havainnoista. Havaintojen, huomioiden ja oivallusten myötä oppijan on mahdollista tavoittaa kokemuksellista yhteydellistä ekososiaalisen osaamisen. Tulokset ovat vahvasti yhteydessä mm. Amelin (2022) näkemykseen, jonka mukaan luonnon kokeminen kehollisesti ja eri aistein voi muuttaa opiskelijan maailmankuvaa ja lisätä empatiaa, reflektiivisyyttä ja vastuullisuutta, jotka ovat keskeisiä kestävässä kasvatuksessa. Myös Kuon ym. (2019) mukaan luonto oppimisympäristönä ja aktiivisen oppimisen mahdollistaja tukee sekä ajatteluprosesseja, emotionaalista sitoutumista sekä sosiaalista kasvua. Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen tasot mukailevat tiedon rakentumista syvenevää transformatiivista oppimisprosessia (Laininen 2019), sekä Sterlingin (2011) oppimisen tasojen teoriaa, jossa maailmasuhteen eheytyminen voidaan saavuttaa kokemukseen perustuvan episteemisen, reflektioon ja systeemiseen jäsentelyyn perustuvan metakognitiivisen sekä

rationaaliseen tietoon perustuvan kognitiivisen tason oppimista hyödyntävän syklisesti etenevän prosessin avulla.

Yhteenvetona voidaan siis todeta, että keho- ja luontolähtöinen kokemuksellinen lähestymistapa tuotti monitasoista oppimista, johon sisältyy monenlaisia kehollisia ja kokemuksellisia oivalluksia itsestä, suhteesta muihin ja ympäristöön. Keho- ja luontolähtöinen kokemuksellinen lähestymistapa soveltuukin erinomaisesti tukemaan transformatiivista oppimisprosessia sen kehkeytyvän ja kokemuksellisesti sekä yhteyksissä rakentuvan luonteensa myötä.

8.3 Kehollisen oppimisen oppijatyytit

Analyysia tehdessäni oivalsin, että ymmärtääkseni paremmin kehollisen oppimisen edellytyksiä, mahdollisuuksia ja rajoituksia yksilötasolla ja yleisesti, on niistä pystyttävä muotoilemaan kehollisen kokemuksellisen oppimisen haavoittuvuuksia ja vahvuuksia syvällisemmin kuvaavia kokonaisuuksia. Aluksi aineistosta hieman irrallisina vaivihkaa esiin eri yhteyksissä pompanneet tyytit jäsentyivät lopulta temaattisen analyysin pohjalta tyyppittelyä hyödyntäen neljäksi kehollisen kokemuksellisen oppimisen oppijatyypeiksi: *1) kehoepäröijiksi, 2) kehotunnustelijoiksi, 2) kekokemuksen fiilistelijöiksi sekä 4) kokemukselliseksi pohtijoiksi.*

Kehoepäröijät

Keholliseen työskentelyyn epäilevästi suhtautuvat opiskelijat muodostivat *Kehoepäröijien* oppijatyyppin. Kehoepäröijille tyypillistä oli, että he toivat esille keholliseen työskentelyyn liittyviä haasteita ja haavoittuvuuksia niin kehollisten tuntemusten kuin tunnetekijöidenkin näkökulmasta. Epäröijät kokivat kehoon liittyvien haasteiden vaikuttavan oppimiskokemukseen häiritsevästi ja korostivat kehotietoisien prosessin yksilöllisyyttä. Kehoepäröijillä esiintyi myös sekä tiedostettua että tiedostamatonta vastustusta kekokemuksia kohtaan ja he saattoivat kokea kehollisen kokemisen jollakin lailla kuormittavaksi.

Kehoepäröijien joukossa oli myös yksittäisiä opiskelijoita, jotka suhtautuivat keholliseen työskentelyyn kriittisesti. Kehoepäröijille tyypillistä oli, että koettujen keholliseen työskentelyyn liittyvien haasteiden vuoksi kehollinen oppimiskokemus jäi ohueksi. Kehoepäröijien tunnistaminen aineistosta oli merkittävää, koska se avasi erityisesti niitä tekijöitä, joita saattaa olla taustalla, kun keholliseen työskentelyyn ei ole helppoa ryhtyä tai sen hyödyt vaikuttavat jäävän vähäisiksi. Myös pedagogisten periaatteiden näkökulmasta kehoepäröijien rooli on merkittävä, jotta kehollisia oppimissisältöjä muotoillessa voidaan keholliseen kokemiseen liittyviä haavoittuvuuksia ottaa paremmin huomioon. Jos ne jäävät huomioimatta, kehoepäröijien mahdollinen kehollisen oppimisen potentiaali voi jäädä hyödyntämättä.

Vaikka harjoitteet eivät herättäneet minussa voimakkaita tunteita, ne herättivät ajatuksia siitä, millaisia oletuksia meillä on siitä, miltä "oikeanlainen" kokemus näyttää. Opin kunnioittamaan myös omaa reaktiotani, joka oli ehkä välinpitämättömyyttä, ehkä kriittisyyttä mutta joka on yhtä arvokas osa oppimisprosessia. (2)

Minulla ei ollut tästä pajasta paljoakaan odotuksia, enkä osannut arvioida, mitä se sisältäisi. Siksi olin yllättynyt, kun kehollisuus paljastui keskeiseksi aiheeksi. Minulla ei ole hyvää suhdetta kehooni. ... Nykyään olisin halukas korjaamaan kehosuhdettani, mutta valitettavasti en edes tiedä mistä aloittaa. Tästä syystä en saanut paljoa irti tekemistämme kehollisuusharjoituksista... Toivon, että pystyn jonain päiväni korjaamaan tämän rikkonaisen yhteyden mieleni ja kehoeni välillä, sekä itseni että tulevaisuuden asiakkaideni takia. (22)

Kehotunnustelijat

Toisen oppijaprofiilin muodostivat *kehotunnustelijat*, jotka suhtautuivat keholliseen kokemukselliseen työskentelyyn tunnusteleavan uteliaasti. He tekivät paljon havaintoja kehollisista tuntemuksista ja niiden muutoksista. Heille tyypillistä oli, että he sekä tunnistivat omaan vireystilaan liittyviä haasteita oppimiskokemuksen kannalta että kokivat luontoympäristössä tehtyjen harjoitteiden vaikuttavan positiivisesti kokemiseen. Luonnon lisäksi kehotunnustelijoille tärkeää oli ryhmän turvallinen ilmapiiri, pariharjoitteet tutun parin kanssa sekä omassa rauhassa kokeminen. He toivat esiin myös uusien, erilaisten ja mm. korjaavien kehollisten kokemusten merkitystä ja osoittivat

kasvavaa uteliaisuutta kehollisuutta kohtaan haastavista lähtökohdista huolimatta. Kehotunnustelijoilla on rohkean mutta myös haavoittuvuuksia tunnistavan ja reflektiivisen asennoitumisen myötä mahdollisuus hyötyä kehollisista kokemuksellisen oppimisen tavoista odotuksiaan monipuolisemmin ja saavuttaa merkittäviä henkilökohtaisia kasvuprosesseja. Kehotunnustelijoiden havoittuvuutena voidaan nähdä se, että ulkoiset ja sisäiset häiritsevät tekijät voivat helposti kääntyä oppimista herättelevistä tekijöistä sitä häiritseviksi. Jos oppiminen ei tapahdu turvallisessa, sallivassa ja yksilöllistä oppimisprosessia huomioivassa ympäristössä, kehotunnustelijoiden oppimiskokemus saattaa herkästi häiriintyä ulkoisista tai sisäisistä tekijöistä, kuten stressistä tai ryhmässä ja ympäristössä vallitsevista olosuhteista.

Yhteenvetona tunti oli mieluista, vaikka negatiivisia ajatuksia heräsi. Tunnista jäi myös hyvä muisto. Tarvitsin juuri nyt tällaista ja ohjeistukset olivat selkeät sekä rauhalliset. Vaikka tunti oli mieluinen, olisi sen jälkeen houkutellut lähteä kotiin, sillä osaltaan se oli myös kuluttava. (20)

Työpajan jälkeen olin yllättynyt kokemastani kehollisuudesta. En ollut ajattelut sitä mahdollisuutta, että metsämiljö herättäisi minussa lapsuudenmuistoja. Se tuntui onnistumiselta sekä herätykseltä mieleni ja kehoni yhteyteen, jollaista en ole ollut ennen kokenut. (24)

Yksi voimakkaimmista kokemuksista oli oman tilan määrittely ja toisen lähestyminen. Kehollinen ilmaisu omista rajoista tuntui aluksi hieman jännittävältä, mutta lopulta se oli hyvin vapauttavaa. Minulla on ollut ja on edelleenkin haasteita asettaa omia rajojani ja sen harjoittelu näin konkreettisesti havainnollisti niiden merkitystä. Tunsin itseni nähdyksi ja samalla tulin tietoisemmaksi siitä, miten tärkeää on kuunnella omaa kehoa ja sen viestejä vuorovaikutuksessa. (39)

Kehokokemuksen fiilistelijät

Kolmas oppijaprofiili muodostui *kehokokemuksen fiilistelijöistä*, joiden oli helppoa heittäytyä erilaisiin kehollisiin ja kokemuksellisiin harjoitteisiin sekä saavuttaa vahva aistivoimainen läsnäolo erityisesti luontoympäristön tukemana. Fiilistelijät tekivät monenlaisia itsen liittyviä kehollisia ja kokemuksellisia havaintoja. Kehollista kokemusta vaikutti helpottavan fiilistelijöiden ennestään vahva

kehosuhde sekä vastaanottavainen vireystila. Tyypillistä oli positiivisten tunteiden ja muistojen nouseminen pintaan ja mm. oman elämänpolun peilaamisen helppous. Kehokokemuksen fiilistelijoille tyypillistä oli myös hyvä kuvittelukyky sekä luontoympäristön symboliikan hyödyntäminen. Kehokokemuksen fiilistelijöiden vahvuutena voidaan nähdä monenlaisten kehollisten harjoitteiden hyödyntäminen ja kehollisen lähestymistavan helppous. Haasteena puolestaan saattaa olla, että fiilistelijät arvostavat omaa kokemusta sen yhteisöllistä reflektointia tärkeämpänä, jolloin oppiminen saattaa jäädä yksilökeskeisten havaintojen tasolle.

Tykkäsin todella paljon tunneista. Alkutunnin maadoitus ja rentoutus sai kehon ja mielen rentoutumaan todella hyvin. Oli hauska huomata kävelytehtävässä miten oma kävelyrytmi ja kävelytyyli vaihtui sitä mukaan mitä kehon osia mainittiin. (5)

Pysähtyminen ja rauhoittuminen teki hyvää heti kouluun pyöräilyn jälkeen. Keho tuntui heti alkuun rennolta ja vastaanottavalta (14)

Kun lähdin etsimään omaa "elämänpolkuani" luonnossa, havahtuin siihen, miten luonto oikeasti peilasi sisäistä maailmaani. Polku oli paikoitellen mutainen, kivikkoinen ja löytyi ylä- ja alamäkiä, mutta samalla aurinko pilkahteli pilvien välistä. (27)

Luontoon mentäessä tunsin melkein heti kuinka oma hermosto alkaa rentoutumaan. Ihmisten rakentaman ympäristön ärsykkeet katoavat ja mieli alkaa lepäämään. Hengittäminenkin tuntui helpommalta. (4)

Mietin muurahaisia juoksemassa nilkallani, itikkaa reidellä, hämähäkkejä hiuksissa. Mietin, että tähän voisin kuolla, tässä voisin syntyä, tässä lepäisin mielelläni rakkaani kanssa. Kuvittelen rakkaita turvaihmissä viereeni ja samalla riemuitsen, että olen yksin ja kukaan ei häiritse taajuutta minun ja mättään välillä. Haistelin ympäristöä (tuoksut olivat HUUMAAVIA) ja kehossani heräsi halu, jopa seksuaalinen energia, nautinto. (58)

Kokemukselliset pohtijat

Neljännän oppijaprofiilin muodostivat *kokemukselliset pohtijat*, joille ominaista oli viedä kehollisia havaintojaan ja oivalluksiaan kokonaisvaltaiselle ekososiaaliselle tasolle. Kokemukselliset pohtijat toivat esiin yhteyksien merkityksiä niin vuorovaikutteisesti, ammatillisesti kuin ekologisestikin. Kokemukselliset pohtijat

pohtivat sekä omaa luontosuhdettaan että luonnon merkitystä laajemmin ihmisen hyvinvoinnin näkökulmasta ja tekivät myös monipuolisia oivalluksia kehollisen kokemuksellisen oppimisen merkityksestä. Pohtijoiden vahvuutena voidaan nähdä kyky hyödyntää kehollista kokemuksellista oppimista monimutkaisten ekososiaalisten kysymysten tarkastelussa. Pohtijoiden haasteena saattaa kuitenkin olla liiallinen analytyttöisyys, joka ohjaa huomiota kognitiivisiin ajatteluprosesseihin keholliseen kokemukseen keskittymisen sijaan.

Huomasin, että kehollisuus on minulle tärkeä osa maailmasuhdetta – ei vain fyysisenä olemisena, vaan myös sisäisenä virittyneisyytenä, herkkyytenä ja yhteytenä. Tällaiset tuokiot vahvistavat ekososiaalista ymmärrystäni: ne muistuttavat, ettemme ole irrallisia toimijoita, vaan osa monimutkaista, elävää verkostoa. Luonto ei ole jotakin, mitä tarkkailemme ulkopuolelta, vaan jotakin, jonka osa me itsekin olemme...Tällainen oppiminen on hidasta, mutta kestävää. Ja juuri nyt – tällaisessa elämänvaiheessa, jossa moni asia on epävarmaa – sen arvo korostuu entisestään. (6)

Se myös vahvisti yhteyden tunnetta luontoon ja maailmaan yleisesti, minkä myötä myös ekososiaalinen ymmärrykseni syveni, ja luonnon merkitys tunteiden säätelyssä korostui, sillä tunsin oloni todella rauhaisaksi, eheäksi ja toiveikkaaksi luonnossa olon aikana ja sen jälkeen. Haluan ehdottomasti edistää luonnon ja muutenkin ekososiaalisen ajattelun hyödyntämistä asiakastyössä, kaikenlaisissa asiakasryhmissä! Ajattelen usein, että meidän luontainen paikkamme on tietenkin luonnossa, mutta harjoituksen aikana se todella myös tuntui siltä: täällä minun kuuluu olla. (19)



KUVIO 4. Kehollisen oppimisen oppijatyytit

Oppijatyypeistä puhuttaessa on syytä muistaa, että oppimisreflektioiden perusteella ei ole voitu tehdä syväluotaavia johtopäätöksiä opiskelijoiden oppimiskokemuksista eikä yksittäinen opiskelija täytä kaikkia tietyn oppijatyyppin piirteitä. Yksittäisistä oppimisreflektioista voidaan myös tunnistaa useampiakin tyyppejä. Kyse on tyypittelyn kautta syntyneestä analyysistä ja sen perusteella tutkijan tekemistä tulkinnoista, yleistyksistä ja yhteenvedoista. Tarkoituksena ei ole ollut myöskään asettaa oppijatyyppejä paremmuusjärjestykseen, vaan jokaisessa tyypissä on tunnistettavissa sekä vahvuuksia että haavoittuvuuksia, joiden kautta oli mielenkiintoista tarkastella oppijatyyppejä myös tutkimukseni pohjalta muodostuneiden keho- ja luontolähtöisen oppimisen tasojen ja pedagogisten periaatteiden näkökulmasta.

Tarkastellessani kehollista oppimiseen liittyvää tutkimustietoa, en löytänyt tutkimuksia, joihin olisin suoraan voinut peilata kehollisen oppimisen oppijatyyppejä ja joissa kehollista oppijuutta olisi tarkasteltu tähän tapaan opiskelijoiden kokemuksista analysoitujen oppijatyyppien kautta. Tuoreessa kehollista oppimista tarkastelevassa meta-analyysissä (Liu ym. 2025) kuitenkin todetaan, että kehollisen oppimisen hyödyt vaihtelevat opetusaloittain ja -tilanteittain ja voidakseen hyödyntää kehollisen oppimisen tapoja, opettajien tulee huomioida oppijoiden yksilöllisiä oppimisen tapoja. Ronkaista ym. (2011) mukailen ajattelenkin tyypittelyn tarjoavan käyttökelpoisen ja havainnollistavan välineen pedagogiseen suunnitteluun ja kehittämiseen.

8.4 Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen pedagogiset periaatteet

Tutkimukseni kehittämissuuntautuneena tehtävänä oli muodostaa kokonaiskuvaa siitä, miten keho- ja luontolähtöistä kokemuksellista lähestymistapaa voidaan hyödyntää sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksissa (tutkimuskysymys 3). Oppimisreflektioissa oli tulkittavissa useita ilmauksia, jotka suorasti tai epäsuorasti liittyivät siihen, mikä tekijät koettiin yleistä kokemusta häiritsevinä ja mitkä edistävinä. Näistä ei kuitenkaan ollut suoraan pääteltävissä, miten ne lopulta vaikuttivat oppimiseen, sillä tarkempi analyysi osoitti, että myös

epämiellyttävät kokemukset tuottivat merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Kehittävää teema-analyysia soveltaen kehittelin ja jäsensin teemoja siitä näkökulmasta, millaisia tekijöitä tulee ottaa huomioon, kun hyödynnetään keho- ja luontolähtöistä oppimista. Tämän tuloksena syntyivät keho- ja luontolähtöisen oppimisen kolme pedagogista periaatetta: 1) *Turva ja luottamus*, 2) *Lupa kokea omalla tavalla* ja 3) *Tilaa ja aikaa kokemiselle ja sen reflektiolle*.

Turva ja luottamus

Turvallisuuden ja luottamuksen merkitys ilmeni oppimisreflektioissa vahvana. Se tuli esille niin pariharjoitteissa kuin yleisessä turvallisen tilan luomisessa ja ryhmän ilmapiirissä. Suurin osa tunsivat olonsa turvalliseksi oppimistuokion aikana, mutta myös turvattomuuden kokemuksia tuli esille, mikä myös vahvistaa sen merkityksellisyyttä. Keholliset harjoitteet voivat nostaa esiin tunteita ja niille turvallisen tilan mahdollistaminen on keho-orientoituneessa työskentelyssä tärkeää. Pessin ym. (2025) mukaan turvallisuus ei tarkoita pelkästään ulkoisia olosuhteita tai objektiivisten riskien minimoimista, vaan myös sitä, miten ihmiset sisäisesti kokevat olevansa turvassa. Pessi kumppaneineen nostaa turvallisuuden kokemuksen perustarpeeksi, juurtuneeksi evolutiivisesti osaksi ihmislajin historiaa. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan turvallista ilmapiiriä oppimistuokiossa lisäsivät rauhallinen, lempeä ja ammattitaitoinen ohjaustapa sekä ryhmässä vallitseva myönteinen ilmapiiri.

Se, että työskentelyparina oli henkilö, jonka kanssa löytyi yhteinen aaltopituus, loi turvallisemman tilan kokeilla epämuokaviakin harjoitteita. (2)

Oman kehon ja omien rajojen tunnistaminen on tärkeää ja sen tutkiskelu on mielenkiintoista varsinkin luotettavien ihmisten seurassa. (28)

Harjoitteesta mieleeni jäivät sanat Luottamus ja Turvallisuus, joiden ajattelen olevan oivia avainsanoja kyseiselle harjoitteelle ja pohdinnalle. Huomasin, että ryhmäläisenikin olivat lähteneet positiivisella mielellä työpajaan, mikä ilahdutti ja terävöitti minua. Positiivisen ajattelun kautta myös kehoni alkoi heräilemään (24)

Tulin myös ryhmään ulkopuolisena ja myös tämä tuntui vaikuttavan harjoitteisiin. (25)

Oli mukavaa, kun ohjeet sanottiin selkeästi, rauhallisesti ja jopa lempeästi luoden harjoitteesta erittäin kehoa ja mieltä rauhoittavaa. (28)

Lupa kokea omalla tavalla

Toinen keho- ja luontolähtöisen oppimisen pedagoginen periaate liittyy yksilölliseen kokemiseen. Yksilöllisen kokemisen merkitystä kuvasivat oppisreflektioissa oppimiskokemusta vahvistavina tekijöinä sallivuus, vapaaehtoisuus ja harjoitteiden vaihtelevuus. Opiskelijat kuvasivat sallivuutta myös sen suhteen, että rohkenivat ohjauksesta poiketen muokata harjoitteita itselle paremmin sopiviksi, omia tarpeita kuunnellen. Sallivuuden teema tuli yksittäisissä oppimisreflektioissa esille myös kokemuksena siitä, että ohjaus ja ilmapiiri ei ollut riittävän huomioiva, mikä sekin vahvistaa tämän pedagogisen periaatteen tärkeyttä. Omalla tavalla kokemisen periaatteeseen liittyy myös se, että tuokion erilaiset harjoitteet tarjosivat vaihtelevia kehollisia kokemuksia, joista osa voi olla haastavia, mutta toiset puolestaan mukavampia.

Keholliset harjoitukset ovat aiemmin olleet pakollisia ja usein vaivaannuttavia, mikä lisää vastustusta. Tällä kertaa tunnelma kuitenkin muuttui yllättävän nopeasti, heti tunnin alussa kun selvisi, että tehtävät ovat vapaaehtoisia ja sai osallistua omien rajojen mukaisesti. Tämä teki ilmapiiristä heti rennomman ja turvallisemman, mikä rohkaisi osallistumaan. (27)

Ymmärsin nopeasti, etten voi tehdä tehtävää vaan minun on ensiarvoisen tärkeää antaa mieleni virrata. Anoin ajatusteni tehdä mitä ne halusivat... sillä tunnistin, että tarvitsen sitä. Halusin antaa täyden vapauden huolille, suunnitelmille ja mielikuville, koska tiesin, etten siinä hetkessä pystyisi millään tavalla huolia ratkomaan. (54)

Oli kuitenkin kiva huomata, että työpaja oli mielenkiintoinen ja meni nopeasti. Erilaiset tehtävät olivat mukavia... Maatessa ja kuunnellessa rauhallista ääntä pystyin rentoutumaan ja meinasin nukahtaa. Sen jälkeen tehty aktivoiva ja liikettä vaativa harjoitus oli ajoitettu hyvin, pääsin pois alivireyden tilasta. (36)

Kehollisen työskentelyn yhteydessä esiin tulevat haasteet tyydytään usein kuittaamaan toteamalla, että ne eivät sovi kaikille. Aineistoni kuitenkin osoitti, että vaihtelevia harjoitteita ja sallivuutta korostava ohjaus mahdollistaa myös uudenlaisten, jopa korjaavien kehollisten kokemusten syntymisen. Omalla tavalla

kokemisen mahdollisuuksia ovat omassa korkeakouluopetuksen kehittämistyössä tarkastelleet myös Charfe ym. (2020). Heidän havaintojensa mukaan erilaiset opiskelutyylit ja oppimisen tavat tulevat kokemuksellisissa oppimisen tavoissa kohdatuiksi paremmin kuin tavanomaisessa opetuksessa.

Tilaa ja aikaa kokemiselle ja sen reflektiolle

Kolmantena pedagogisena periaatteena aineistosta nousi esille riittävän tilan ja ajan antaminen sekä kokemiselle että sen reflektoinnille. Merkityksellisinä teemoina oppimisreflektioissa tuli esille omassa rauhassa kokemisen merkitys ja se, että harjoituksille oli varattu tarpeeksi aikaa. Näitä sanoitettiin myös sen kokemuksen siivittämänä, että läsnäolevaan olotilaan pääseminen koettiin ryhmässä hankalaksi. Fyysisen tilan merkitys tuli esille mm. ryhmäharjoituksessa luokkatilassa, jossa liian iso ryhmäkoko koettiin haastavaksi. Luontoympäristön koettiin puolestaan tarjoavan hyvinkin luonnollisen tilan omalle kokemiselle, mikä näkyi lukuisina mainintoina siitä, että luontoympäristössä läsnäolevaan kokemisen tilaan pääseminen oli luokkatilaa helpompaa. Reflektion merkitys ja tarve tuli esille useassa oppimisreflektiossa. Ajan antaminen sekä omalle henkilökohtaiselle reflektiolle että pari- ja ryhmäpohdinnalle harjoitteiden lomassa koettiin tärkeäksi.

Mitä pidemmälle harjoitus meni, tunsin kehoni enemmän levolliseksi ja lopulta olin oikein rentona makuulla. (23)

En vain ikinä osaa rentoutua noissa, ainakaan ryhmässä .. Tuohon liittyen mietin myös, että olisi todella hyvä oman kodin rauhassa kokeilla uudestaan noita kehollisia harjoituksia. Voisi auttaa oman mielen kuhinaan ja ylenmääräiseen stressaamiseen. (33)

Kävellen tehtävissä harjoituksissa keskittyminen oli vaikeampaa, muun muassa koska muita ihmisiä tuli koko ajan vastaan. Niissä ei päässyt tavallaan ”omaan kuplaan”. (34)

Vaikka sisällä tehdyt harjoitukset aiheuttivatkin minussa voimakasta ahdistusta, luonnossa tehtävät harjoitteet sen sijaan toivat rauhallisuutta (42)

Kunpa kaikki olisivat toteuttaneet tämän, että olisimme kävelleet koululta luontoon ihan täydessä hiljaisuudessa (35)

Reflektiohetket ja muistiinpanojen tekeminen auttoivat pysähtymään ja jäsentämään ajatuksia. Oli vapauttavaa kirjoittaa ilman paineita oikeista vastauksista. Kirjoittaminen sai mut miettimään omaa maailmasuhdetta ja arvoja. (30)

O'Loughlin (2006) korostaakin kehollisen reflektiivisyyden kautta avautuvaa mahdollisuutta tarkastella oppimista kokonaisvaltaisena, kehollisena tapahtumana, ei vain kognitiivisena prosessina. Zajonc (2006) puhuu "sisäisestä hiljaisuudesta", eli avoimesta ja hyväksyvästä tarkkaavaisuudesta oppimisen tilana, jossa reflektio tapahtuu ilman kiirettä analyysiin tai arviointiin. Salosen ym. (2021, s. 111) mukaan ihmisen olemus rakentuu mielen nopeuden ja kehon hitauden välisestä vuorovaikutuksesta. Siinä kytkeytyy toisiinsa kaksi kovin erilaista elementtiä: nopea ihmismieli ja hidas keho. Keho on kiinni ajassa ja paikassa: "Ajassa ja paikassa hengittävä hidas keho kohtaa elämän tälle hetkelle antautuneena. Se kiinnittää ihmistä *nyt*- hetkeen. Kaikki muu paitsi tämä hetki on kehollisen läsnäolon näkökulmasta joko jo taakse jäänyttä tai vasta tulossa olevaa."

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinnäytetyöni tavoitteena oli tutkia ja kehittää keho- ja luontolähtöistä kokemuksellista pedagogiikkaa sosiaali- ja terveysalan opetuksessa ekososiaalisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Tarkoituksena oli laadullisen tutkimuksen avulla lisätä ymmärrystä keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen merkityksestä ekososiaalisen osaamisen edistämisessä sekä selvittää, miten keho- ja luontolähtöistä lähestymistapaa voi hyödyntää näiden teemojen opetuksessa.

Tutkimukseni osoitti, että keho- ja luontolähtöinen lähestymistapa tarjoaa monipuolisia ja transformatiivista oppimisprosessia tukevia mahdollisuuksia edistää ekososiaalista osaamista sosiaali- ja terveysalojen koulutuksessa. Tulokset osoittavat keho- ja luontolähtöisen oppimisen vahvistavan myötätuntoa itseä ja muita kohtaan ja olevan aistivoimaisesti läsnäolevaa, myötätuntoista sekä monitahoisesti kehkeytyvää ja kestäväää. Tulokset tuovat lisäksi esille sekä keho- ja luontolähtöisten oppimisten tapojen oppimisen yksilöllisyyttä että niiden mahdollisuuksia tunnistaa yhteyksiä itsemme, toisiin ja ympäröivään maailmaan. Lisäksi tutkimuksen tuloksina esiteltyjen oppimisen tasojen avulla on mahdollista hahmottaa keho- ja luontolähtöisen oppimisen prosessia, jossa ekososiaalisen ymmärryksen tasolle yltävän ymmärryksen pohjana ovat keholliset huomiot ja havainnot ja oivallukset. Tutkimus osoittaa myös sen, että keho- ja luontolähtöinen oppiminen edellyttää turvalliseen, läsnäolevaan kokemisen tilaan pääsemistä sekä sallivaa yksilölliseen ja yhteisölliseen reflektioon kannustavaa ohjausta.

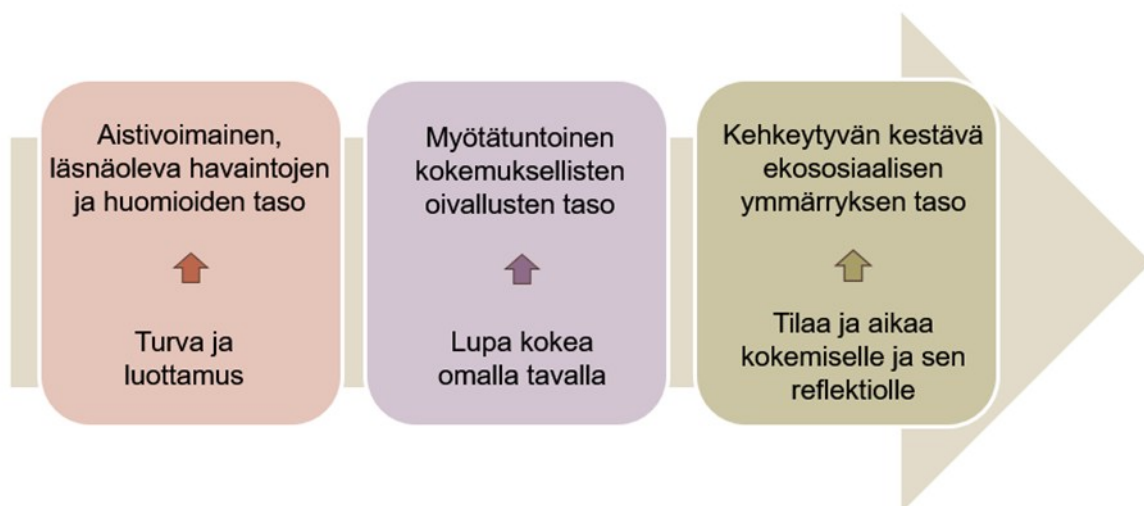
Sekä tutkimukseni että aiemman tiedon valossa voidaan todeta koskemattoman luontoympäristön tarjoavan kokemiselle rakennettua ympäristöä luontevammat olosuhteet. Tutkimukseni osoitti, että luontoympäristö ei kuitenkaan ole ainoa kehollista oppimista edistävä tekijä vaan kehollisen kokemuksellisen oppimisprosessin näkökulmasta erityisen tärkeää on myös kokemuksen ohjaus ja fasilitointi. Amelin (2022) mukaan opettajan tulee toimiessaan luontokokemuksen fasilitoijina tiedostaa, miten hänen omat kokemuksensa,

asenteensa ja osaamisensa vaikuttavat siihen, kuinka luontoa voidaan integroida opetukseen. Tämä sama pätee myös kehollisen kokemuksen fasilitointiin. Kehollisen kokemuksellisen oppimisen fasilitaattoreina toimivien opettajien on tärkeää tunnistaa arvojen ja asenteiden lisäksi omaa kehollista keskeneräisyyttään ja haavoittuvuuttaan.

Tunnistin opinnäytetyössäni paljon yhteyksiä Salosen ym. (2023) muotoilemaan planetaarisen sosiaalipedagogiikan malliin, jossa tilallisen, ajallisen ja eettisen ulottuvuuden muodostama kokonaisuus tarjoaa maailmasuhteen rakentamista ja muutosta jäsentävän kehyksen (kts. kuva 1, s. 28). Tilallisen ulottuvuuden ajattelen linkittyvän opinnäytetyössäni erityisesti yhteyksien kokemiseen. Tuloksissa tämä tulee esille erityisesti siinä, miten keho- ja luontolähtöinen kehollinen oppiminen näkyy eri yhteyksien tasoilla: yhteyksinä omiin tuntemuksiin sekä vuorovaikutuksessa toisiin ja maailmaan. Tilallista ulottuvuutta edustaa myös keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen lähestymistavan mahdollisuus luoda oppimiselle aivan erityinen tila. Kuten Salmiaho (2024) ja Laininen ym. (2024) tuovat esille, mietiskelyyn perustuvan, kehotietoisen kokemisen kautta opiskelijat voivat siirtyä perinteisestä kognitiivisesta oppimisesta syvempään, elämyksellisempään tilaan. Le Pertelin ym. (2020, s. 815) mukaan kehollisuuden kautta syntyvän kokonaisvaltaisen kokemuksen myötä voidaan edistää transformatiivista oppimista ja kriittistä pohdintaa, joka on välttämätöntä kestäväälle muutokselle. Planetaarisen sosiaalipedagogiikan ajallista ulottuvuutta opinnäytetyössäni edustaakin keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen merkitystä kuvaavaa kehkeytyvän kestävyuden ulottuvuus. Keho on hidas, ajatus nopea. Ihmiselle tekee tässä nopeiden ärsykkeiden ajassa erittäin hyvää pysähtyä hitaammin kehkeytyvien kokemuksellisten oivallusten äärelle. Planetaarisen sosiaalipedagogiikan eettinen ulottuvuus tulee tutkimukseni tuloksissa esille ekososiaalisten teemojen, kuten lajirajat ylittävän myötätuntoisuuden, vastuullisuuden, yksilöllisten kokemusten ja kohtaamisten merkityksellisyyden sekä ihmisen ja luonnon yhteenkietoutuvuuden näkökulmasta.

Laaja ja laadukas aineisto mahdollisti keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen tarkastelua monipuolisesti. Tulosten kokoaminen kuvaavaksi malliksi

tuntui tulosten hyödynnettävyyden kannalta järkevältä ja tarkoituksenmukaiselta myös kehittämisenäkökulmasta. Olen koonnut oppimisen ulottuvuuksiin ja tasoihin, oppijatyyppeihin sekä pedagogisiin periaatteisiin liittyvät tulokset yhteen keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen ekososiaalisen oppimisen pedagogiseksi malliksi (kuvio 5).



KUVIO 5. Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen ekososiaalisen oppimisen pedagoginen malli.

Mallissa kuvataan, miten tuloksina esittämäni pedagogiset periaatteet tukevat keho- ja luontolähtöistä kokemuksellista oppimisprosessia oppimisen eri tasoilla ja suhteessa keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimiseen ulottuvuuksiin. Mallin mukaan turvan ja luottamuksen luomisen kautta mahdollistetaan aistivoimainen, läsnäoleva havaintojen ja huomioiden taso. Kun annetaan lupa kokea omalla tavalla, voidaan saavuttaa myötätuntoinen kokemuksellisten oivallusten taso. Kun vielä tarjotaan tilaa ja aikaa kokemiselle ja sen reflektiolle, oppimisen on mahdollista kehkeytyä kestäväälle ekososiaalisen ymmärryksen tasolle. Malli kuvaa hyvin keho- ja luontolähtöisen oppimisen transformatiivista oppimista myötäilevää prosessia.

10 OPINÄYTETYÖN EETTISYYDEN JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Laadullisessa tutkimuksessa eettiset kysymykset liittyvät tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin aina aiheen valinnasta tutkimustulosten julkaisuun ja lopulta aineistojen arkistointiin. Ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa eettisyys on hyvin konkreettista. Käytännössä se punnitaan tilanteissa, joissa tutkittavat kohdataan, ja lopulta kirjoitettaessa heitä koskevia tutkimustuloksia. (Vuori 2021.) Opinnäytetyön eettisiä kysymyksiä pohtiessa on otettava huomioon mm. mahdollinen esteellisyys, riittävä perehtyneisyys aiheeseen, hyvä tieteellinen käytäntö, eettinen ennakoarviointi, henkilötietojen käsittely, tutkimuslupa, sopimukset, tekijänoikeudet, aineistonhallintasuunnitelma, plagiointi sekä opinnäytetyön julkisuus (Koivisto & Aro, 2019). Eettisen ennakoarvioinnin tarvetta pohdin ennen tutkimusluvan hakemista. Tulin siihen tulokseen, että eettistä ennakoarviointia ei tarvita, sillä vaikka toimin opintojaksolla kehollisten oppimistuokioiden ohjaajana, en toimi vastuuopettajana, eli en vastaa arvioinnista, eikä minulla ole siten tutkimuksen kannalta ristiriitaista valta-asetelmaa opiskelijoihin.

Tutkimuksen etiikkaa pohtiessaan tutkija pyrkii arvioimaan, millaisia keinoja hän voi käyttää saavuttaakseen tutkimukselliset päämääränsä ja ovatko nuo keinot kaikin puolin sopivia, eli tutkimustyön eettisten periaatteiden mukaisia (Hakala, 2024, s. 133). Hyvin merkittävä yleinen eettinen periaate on välttää aiheuttamasta tutkittavina oleville ihmisille, yhteisöille ja muille tutkimuskohteille aiheutuvia merkittäviä riskejä, vahinkoja ja haittoja. (Vuori, 2021.) Kehollisen työskentelyn äärellä opiskelija on tekemisissä herkkien kokemusten kanssa. Arvioin etukäteen, että kehollisiin oppimistuokioihin osallistuminen ei kuitenkaan ole osallistujalle riskialtista, sillä pitkän kokemuksen omaavana psykofyysisenä fysioterapeuttina turvallisuusnäkökohdat, kehollisen työskentelyn aiheuttamat reaktiot ja niihin varautuminen ovat minulle tuttua. Oppimistuokioiden toteutuksessa huomioitiin ja käytiin läpi turvallisen tilan periaatteet ja ohjauksen sanavalinnolla pyrittiin luomaan turvallista ilmapiiriä.

Opinnäytetyöni toiminnallisen osuuden osalta tein eettistä pohdintaa myös yhdenvertaisuusnäkökulmasta. Keholliset oppimistuokiot toteutuivat pienryhmissä opintojaksolla ja oli tärkeää, että kaikki opintojaksolle osallistuvat saivat mahdollisuuden osallistua keholliseen oppimistuokioon, joten se järjestettiin kaikille, vaikka tutkimuksen lähtökohdista pienempikin osallistujamäärä olisi ollut riittävä. Luontoympäristö sekä toiminnallinen työskentely asettaa jossain määrin haasteita liikuntarajoitteisten osallistumiselle. Heille pyrittiin löytämään sovellettuja tapoja toteuttaa harjoitukset. Kokonaan oppimistuokioon osallistumasta estyneet opiskelijat saivat korvaavan tehtävän.

Eettisiin periaatteisiin sisältyy myös tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, itsemääräämisoikeus sekä ihmisarvon kunnioittaminen ja yksityisyydensuojasta huolehtiminen. Myös tietosuojasta huolehtiminen on tieteellisen tutkimuksen menestymisen edellytys, joka turvaa tutkittavien luottamusta. Keskeistä on, että henkilötietojen käsittely on suunniteltu koko tiedon elinkaaren ajalta. (Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa, 2019). Vaikka oppimisreflektiot kuuluivatkin opintojakson suorittamiseen, oli niiden luovuttaminen tutkimusaineistoksi vapaaehtoista. Oppimisreflektiot ovat henkilökohtaisia oppimisen kasvun kuvauksia ja saattavat sisältää tunnistettavaa ja herkkää, arkaluonteiseksi luokiteltavaa sisältöä. Opinnäytetyön raportissa tuodaan esille tuloksia kuvaavia ja havainnollistavia sekä tutkimuksen luotettavuutta lisääviä suoria tekstilainauksia aineistosta. Olen tehnyt valinnat noudattaen erityistä harkintaa sen suhteen, ettei niistä ole yksittäinen henkilö tunnistettavissa. Tietosuoja-asioita tarkastelin tutkimuslupaprosessissa mm. henkilötietojen käyttämisen, rekisterinpidon ja aineiston säilytyksen näkökulmasta laatiessani tietosuojaselosteen, tutkimustiedotteen sekä aineistonhallintasuunnitelman.

Tärkeänä tarkastelukohteena opinnäyteprosessin eettisen arvioinnin näkökulmasta on tekoälyn käyttö, jonka hyödyntäminen asiantuntijatyössä on tätä päivää. Olen opinnäyteprosessissani hyödyntänyt tekoälyä (CHATgpt) oman prosessini tukena lähdekirjallisuuden etsimisessä sekä erityisesti vieraskieliseen lähdeaineistoon tutustuessa. Tekoälystä on ollut iso apu esim. jonkin tärkeän

mieleeni nousseen teorianäkökulman lähteistämiseksi. Prosessissa olen huomannut, että tekoäly on antanut myös paljon käyttökelvottomia vastauksia ja jotta tekoälystä on voinut saada apua, on se edellyttänyt erittäin kriittistä suhtautumista sekä luonnollisesti runsaasti myös perinteistä tiedonhakua kirjastojen tietokannoista. Kirjoittamisen apuna olen käyttänyt tekoälyä (Copilot) päästäkseni eteenpäin ns. kirjoittamisjumeista, joissa oma ilmaisuni on lähtenyt mielestäni liian vaikeaselkoiseen suuntaan. Mitään tekoälyn ehdotusta en kuitenkaan ole hyväksynyt sellaisenaan, vaan olen lopulta muotoillut sen aina omaan ilmaisuuni sopivaksi. Tekoälyn koen auttaneen minua pikemminkin pääsemään olennaisten tietolähteiden äärelle ja siten syvemmälle tutkimusprosessissa kuin niinkään tehneen tutkimus- tai kirjoittamistyötä puolestani.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin osatekijöitä ovat uskottavuus, siirrettävyys, seuraamuksellisuus sekä todeksi vahvistettavuus. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkija on tavoittanut tutkittavien todellisuuden ja kuinka laadukkailla ja riittävillä tavoilla ilmiötä on tutkittu. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkimuksen tulokset ovat sovellettavissa ja vertailtavissa. Seuraamuksellisuudella tarkoitetaan sitä, ovatko tutkimusmenetelmät samankaltaistettavissa. Todeksi vahvistettavuudella tarkoitetaan puolestaan sitä, että tulokset perustuvat todelliseen aineistoon. (Adler, 2022; Elo, 2019.) Tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella koko prosessin ajan ja pyrkiä kuvaamaan sitä raportissa sellaisella tasolla, että lukija voi muodostaa käsityksen, missä määrin tutkimuksen tuloksilla on painoarvoa ja siirrettävyyttä toisiin vastaaviin tilanteisiin. (Hakala, 2024, s. 133.)

Uskottavuutta pohdin erityisesti aineiston laadun varmistukseen liittyen. Aineistonkeruuvaiheessa päädyin siihen, että reflektioitehtävässä annan vain hieman teemaan suuntaava ohjeistuksen ja opiskelijat kirjoittavat reflektioitehtävän itsenäisesti kehollisten oppimistuokioiden jälkeen, mutta kuitenkin rajatussa ajassa. Tällä tavoittelin aineistoa, jossa opiskelijat refleктоivat aidosti ja syvällisesti kehollisen työskentelyn merkitystä osana ekososiaalista kasvua ja kehittymistään.

Uskottavuuden ja siirrettävyyden näkökulmasta olen kuvannut raporttiin myös kehollisten oppimistuokioiden sisältöä sekä toteutusta. Siirrettävyyden kannalta tärkeä huomio liittyy toiminnallisen toteutuksen ohjaukseen, joka perustui omaan vahvaan kokemukseeni sekä psykofyysisenä fysioterapeuttina että opettajana työskentelyyn. Näin ollen toiminnallinen toteutus ei pelkkien kuvausten perusteella välttämättä ole toistettavissa samaan tapaan. Uskottavuuden näkökulmasta arvokkaana pidän sitä, että sosionomiopiskelijat muodostivat tutkimukselle sopivan heterogeenisen ryhmän. Sosionomiopiskelijat eivät opintojensa puitteissa ole niin selkeästi kehollisuuden äärellä kuin vaikkapa terveysalan opiskelijat.

Todeksi vahvistettavuutta opinnäytetyössäni lisää järjestelmällinen analyysi ja sen avoin ja seikkaperäinen raportoiminen. Analyysin läpinäkyvyyttä olen varmistanut esittämällä teema-analyysin koostetaulukot raportin liitteinä. Monipuolisia tuloksia olen pyrkinyt kuvaamaan taulukoin ja havainnollistavin kuvioin. Taulukot auttavat tutkijaa kommunikoimaan tutkimustuloksista ja teoreettisista näkemyksistä, helposti ymmärrettävällä ja vakuuttavalla tavalla. (Cloutier & Ravasi, 2021.) Suorien tekstilainauksien myötä pyrin myös lisäämään todeksi vahvistettavuutta. Analyysin luotettavuutta arvioidessa on syytä pitää mielessä holistisen ja elitistisen harhan mahdollisuudet (Elo, 2019). Olen pyrkinyt valitsemaan aineistosta katkelmia, joissa teemoja kuvataan mahdollisimman monipuolisesti tuoden esille ilmiöiden eri ulottuvuuksia. Jokaisen lainauksen yhteydessä suluissa olevan aineistonumeroinnin perusteella lukijan on mahdollista hahmottaa, että aineistoa on esitelty raportissa kattavasti.

Temaattisen analyysin systemaattinen lähestymistapa parantaa tulosten luotettavuutta, mutta tutkijan on oltava tietoinen omista ennakkoluuloistaan ja niiden vaikutuksesta analyysiin. Analyysin avoimuus ja selkeät selitykset teemoista vahvistavat tulosten uskottavuutta. (Salomäo, 2023.) Tätä pohdin erityisesti aineistoni laajuuden näkökulmasta, 59 oppimisreflektion mahdollistaessa myös määrällistä analyysia. Ajoittain koin vaikeaksi pidättäytyä puhtaan laadullisessa näkökulmassa sekä välttää houkutusta määrälliseen tarkasteluun. Haasteen tunnistaminen auttoi kuitenkin rajaamaan tutkimusotetta aineistolähtöiseen laadulliseen näkökulmaan, jossa yksittäisilläkin teemoillakin

on merkitystä, eikä jonkin teeman nostaminen tulosten kannalta tärkeäksi edellytä erityistä määrällistä esiintymistä. Tämä refleksiivinen pohdinta vahvistaa laadullisen tutkimuksen kriteerein tarkasteltavaa luotettavuutta sekä ymmärtämään, että vaikka tutkimisasetelma on vahvasti laadullinen, aineiston laajuus ja sen monipuolinen analysointi tuo tuloksille määrällistä uskottavuutta ilman kvantifiointiakin.

Valitusta lähestymistavasta riippumatta avain laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen onkin läpinäkyvyys ja refleksiivisyys niin teoreettisen viitekehyksen, tutkimusmenetelmien valinnan, raportoinnin kuin arvioinninkin suhteen (Adler, 2022). Tavoitteenani on ollut keskittyä kuvaamaan opinnäytetyöni raportissa tutkimusprosessia mahdollisimman johdonmukaisesti, avoimesti ja refleksiivisesti, jotta lukijan on mahdollista muodostaa realistinen käsitys tutkimukseni eettisyydestä ja luotettavuudesta.

11 POHDINTA

Keholliset kokemukselliset tietämisen ja tiedon muodostumisen tavat tekevät yhä vahvemmin tuloaan sosiaali- ja terveys- sekä kasvatusalalla. Esimerkiksi traumainformoidun työotteen yhtenä keskeisenä näkökulmana on kehollisuuden huomiointi. Kehotietoisen työorientaation omaksuminen edellyttää ammattilaisen omaa kehotietoista refleksiivistä prosessointia, jota tulisi lisätä sosiaali- ja terveysalan koulutusten ammatillisen kasvun oppimisprosessiin niin perusopinnoissa kuin ammatillisissa täydennyskoulutuksissakin. Näkemykseni mukaan sosiaali- ja terveydenhuoltoalla tarvittaisiin enemmän ammattirajoja ylittäviä ja rajapinnoilla työskenteleviä kokonaisvaltaisesti ihmisen ja monilajisten elinympäristöjen hyvinvointia huomioivia moniosaajia kuin ammattirajoista tiukasti kiinnipitäviä spesialisteja. Keho- ja luontolähtöiset oppimissisällöt soveltuisivat erinomaisesti ammatti- ja korkeakoulujen monialaisille opintojaksoille vahvistamaan sekä systeemistä alojen välistä ymmärrystä että ekososiaalisen osaamista.

Opinnäytetyöprosessini toiminnallisen toteutuksen oppimistuokio oli melko irrallinen osuus sosionomien opintojaksolla. Keho- ja luontolähtöinen kokemuksellisen oppimisen yhteenvetävä reflektio tapahtui oppimireflektioiden äärellä itsenäisesti. Keho- ja luontolähtöisten menetelmien hyödyntäminen oppimisessa olisi kuitenkin parhaimmillaan, kun kehollisia havaintoja, tuntemuksia, oivalluksia ja niiden synnyttämiä pohdintoja voitaisiin yhdistää dialogisiin menetelmiin oppimistavoitteiden suuntaisesti. Oppimistuokioiden fasilitoijan näkökulmastani omaa kokemustani tarkastellen jäinkin kaipaamaan ryhmien kanssa teemojen äärelle palaamista. Tähän sain syksyllä 2025 mahdollisuuden päästessäni toteuttamaan uudelleen sosionomiopiskelijaryhmien keho- ja luontolähtöisiä oppimistuokioita samaisella *Ekososiaalinen oikeudenmukaisuus ja moninaisuus*- opintojaksolla. Tällä kertaa keholliset oppimistuokioidet olivat osa kahden päivän tiivistä kontaktiopetusta. Niiden aikana opiskelijat osallistuivat kahteen muuhunkin työpajaan, joiden teemat liittyivät kurssin sisältöihin. Minulla oli mahdollisuus päästä osallistumaan kontaktipäivien päätteeksi ryhmien ja työpajojen fasilitoijien yhteiseen loppurefleksioon, jossa opiskelijat toivat esille hienoja oivalluksia siitä, miten

kehollinen luontoympäristössä tapahtuva kokeminen linkittyi eriarvoisuuden, rasismien, moninaisuuden ja mm. monialaisen yhteistyön teemoihin sekä niiden parissa työskentelyn nostamiin tunteisiin. Sain tästä itselleni vahvistavan ja transformatiivisella tavalla uudistavan kokemuksen siitä, miten merkityksellistä yhteentuloa reflektio on keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen lähestymistavan hyödyntämisessä ekososiaalisten teemojen oppimisessa.

Vaikka opinnäytetyössäni en keskittynyt systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen, perehdyin kuitenkin kattavasti kehollisia kokemuksellisia lähestymistapojen merkitystä käsittelevään kirjallisuuteen. Havaittiin, että kehollisuutta ja kokemuksellisuutta käsiteltiin pääosin potentiaalisia mahdollisuuksia esitellen ilman haavoittuvuuden näkökulmaa. Olen työssäni psykofyysisenä fysioterapeuttina havainnut, miten altis haavoittuvuudelle ihmisen kehollinen kokemus voi olla. Haastava kehosuhde on usein seurausta hankalista elämänvaiheista. Traumatisoituneella ihmisellä on vaikeuksia muodostaa luonnollisia yhteyksiä niin omiin kehollisiin kokemuksiin kuin ekososiaaliseen ympäristöönsä. Kovilla olleen ja uhkatilanteisiin orientoituneen hermoston on haastavaa asettua turvallisuuden ja rauhallisen kehollisen kokemuksen tilaan. (mm. Van der Kolk, 2014, s. 111-129.) Merkittävää onkin, että tutkimustuloksissani nousi vahvasti esille juuri haavoittuvuus ja sen merkityksellisyys oppimisen ja kasvun näkökulmasta. Kehollisen kokemuksen haavoittuvuus mielletään ja kuitataan usein tähän tyyliin: *"kehollisuus ei ole kaikkien juttu"*. Psykofyysisenä fysioterapeuttina ajattelen, että kehollisuuden kuuluisi olla jokaisen juttu. Uskon opinnäytetyöni edistävän ymmärrystä siitä, että haastavat tuntemukset ja kokemukset omasta kehosta kertovat ennen kaikkea haavoittuvuudesta ja aihetta tulisikin tarkastella siitä näkökulmasta, miten muodostaa jokaiselle riittävän turvallinen kehollisen kokemuksen ympäristö. On kuitenkin hyvä muistaa, että yksilöllistä kokemusta korostavassa länsimaisessa ajattelussa sivuutamme herkästi haavoittuvuuden aiheuttajien kollektiivisuuteen sekä rakenteellisiin ja ekososiaalisiin epäoikeudenmukaisuuksiin liittyvät tekijät. Opinnäytetyöni myötä haluankin korostaa keho- ja luontolähtöisen oppimisen yhteenkietoutuvia mahdollisuuksia vahvistaa sekä yksilöllisiä että yhteydellisiä kokemuksia, edistäen näin myös ekososiaalista hyvinvointia ja oikeudenmukaisuutta.

Opinäytetyöni tuotoksena syntyi tutkimustulosteni pohjalta keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen pedagoginen malli. Sen avulla on mahdollista hahmottaa keskeisiä keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen pedagogisia mahdollisuuksia ja periaatteita. Malli kaipaa kuitenkin vielä jatkokehittämistä erityisesti siitä näkökulmasta, millaisia taitoja ja kykyjä sosiaali- ja terveysalan opettajilta edellytetään, jotta he voivat toimia keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen turvallisina ja haavoittuvuudet huomioivina fasilitoijina. Opinäytetyöni myötä syventyneen asiantuntijuuden siivittämä uskon, että minulla on hyvät mahdollisuudet päästä kehittämään keho- ja luontolähtöistä pedagogiikkaa korkeakouluympäristössä edelleen.

Opinäytetyöprosessi edusti minulle oman osaamiseni ydintä ja oli tavallaan hyvin helppo ja selkeä prosessi. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö tutkimustyö olisi edellyttänyt valtavasti työtä sekä tarjonnut syvälle piirtyneitä oppimiskokemuksia. Opettavaisinta oli prosessin loppuvaihe, jossa annoin käsikirjoitusversiota luettavaksi niin työelämämentorilleni, oponoijille, ohjaaville opettajille kuin puolisollekin. Sain heiltä kaikilta arvokkaita vinkkejä, joiden ansiosta refleктоiva prosessini syveni kohti sitä, mitä halusinkin sanoa. Samalla sain huomata, miten analyysivaiheen alussa kokemani alemmuuskompleksi alkoi väistyä. Voinkin nyt todeta, että olen päässyt lopputuloksessa hienon aineistoni tasolle. Haluan kiittää kaikkia opinäytetyötäni kommentoineita sekä prosessini aikana tukeaan ja arvostusta osoittaneita tärkeitä kanssaeläjiä. Erityiskiitoksen haluan kuitenkin osoittaa jokaiselle keväällä 2025 *Kehollisesti kohti vastuullista maailmasuhdetta* -oppimistuokioon osallistuneelle sosionomiopiskelijalle, jotka lähtivät keholliseen kokemiseen ennakkoluulottomasti mukaan ja kirjoittivat oivaltavasti kokemuksistaan

Olen hyödyntänyt pitkin opinäytetyöprosessia myös itse keho- ja luontolähtöistä lähestymistapaa. Usein jokin hieman haastava asia lähti ratkeamaan kulkiessa vaihtelevilla, kehomieltä ja ajattelua monipuolisesti aktivoivilla metsäpoluilla. Aineistoon ensitutustumisen jälkeisten muistiinpanojen tekemisessä tavoittelin intuitiivista olotilaa kehollisten meditaatioharjoitusten avulla. Raportin edetessä ja viimeistelyvaiheessa olen välillä intoutunut tanssien purkamaan kehosta intensiivistä keskittymisen aikaansamaa jännittyneisyyttä. Kaiken kaikkiaan olen

nauttinut opinnäyteprosessista kehollisen, kokemuksellisen kokonaisvaltaisesti -
ihmetellen, innostuen ja oivaltaen.

LÄHTEET

- Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) (2015). *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 164. (s. 35-60). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>
- Aarva, P. (2018). Metsä koskettaa ja hoitaa. Teoksessa: Aarva, P., Kortejärvi, H ja Sarvela, K. 2018. *Inhimillisyyden vallankumous. Iloa ja toivoa terveydenhuoltoon*. Basam Books.
- Adler, R. H. (2022). Trustworthiness in Qualitative Research. *Journal of Human Lactation*, 38(4), (s. 598–602).
<https://doi.org/10.1177/08903344221116620>
- Alhanen, K. (2013). *John Dewey'n kokemuksefilosofia*. Gaudeamus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4.p). Vastapaino. [Luettu e-kirjana]
- Ameli, K. (2022). Where is Nature? Where is Nature in Nature and Outdoor Learning in Higher Education? An Analysis of Nature-Based Learning in Higher Education Using Multispecies Ethnography. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 24(2), (s. 113–128). <https://doi.org/10.2478/jtes-2022-0020>
- Anttila, E. (2009). Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana: Mitä tanssija tietää?. *Aikuiskasvatus*, 29(2), (s. 84–92).
<https://doi.org/10.33336/aik.94179>
- Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä*. Teatterikorkea-koulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus. Edita Prima Oy. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6670-26-3>
- Anttila, E. (2022). Kehontietoisuus ja sosiaalinen tietoisuus. Teoksessa: Anttila, E. (toim.). (2022.) *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. <https://disco.teak.fi/anttila/kehontietoisuus-ja-sosiaalinen-tietoisuus/>

- Ayres, J. (2008). *Aistimusten aallokossa. Sensorisen integraation häiriö ja terapia*. (3. p.). PS-Kustannus. [Luettu e-kirjana]
- Batacharya, S. & Wong, Y.(toim.) (2018). *Sharing breath: embodied learning and decolonization*. Athabasca University Press.
<https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/59314>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), (s. 77–101).
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, C. S., & Toadvine, T. (Toim.) (2003). *Eco-phenomenology: Back to the earth itself*. State University of New York Press.
- Charfe, L., Gardner, A., Greenhalgh, E., Marsden, H., Nester, D., & Simpson, L. (2020). Creating a learning space: Using experiential learning and creativity in the teaching and learning of social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1).
<https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.010>
- Clark, A. (1997). *Being there: putting brain, body, and world together again* (2. pr.). MIT Press. [Luettu e-kirjana]
- Cloutier, C., & Ravasi, D. (2021). Using tables to enhance trustworthiness in qualitative research. *Strategic Organization*, 19(1) (s. 113–133).
<https://doi.org/10.1177/1476127020979329>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), (s. 227 – 268). https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dunbar, R. I. M. (1996). *Grooming, gossip and the evolution of language*. Harvard University Press. [Luettu e-kirjana]
- Duodecim. (2021). *Kehotietoisuus*. Lääketieteen sanasto.
<https://www.terveyskirjasto.fi/ltt04207>
- Elo, S. (2019). *Laadullisen tutkimuksen luotettavuus*. [Video]. Lapin ammattikorkeakoulu. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=wgZSxMqt8HY&t=5s>
- Elomaa-Krapu, M. (2019). *Temaattinen analyysi*. [PowerPoint-diat]. Metropolia ammattikorkeakoulu.
<https://events.tuni.fi/uploads/2019/09/ffe0611d-mita-on->

[temaattinen-analyysi.pdf](#)

- Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7(3), (s. 93–99).
<https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8. p.). Vastapaino. [Luettu e-kirjana]
- Farrier, A., Dooris, M. & Froggett, L. (2019). Five Ways to Wellbeing: holistic narratives of public health programme participants. *Global Health Promotion*. 2019;26(3). (s.71–79).
<https://doi.org/10.1177/1757975917732352>
- Foster, R., & Turkki, N. (2021). EcoJustice Approach to Dance Education. *Journal of Dance Education*, 23(2), (s. 91–101). <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/15290824.2021.1906430>
- Gyllensten, A. L., Skär, L., Miller, M., & Gard, G. (2010). Embodied identity—A deeper understanding of body awareness. *Physiotherapy Theory and Practice*, 26(7), (s. 439 – 446). <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.3109/09593980903422956>
- Hakala, J.T. (2024). *Laadullisen tutkimuksen ABC – menetelmäopas opinnäytetyön tekijälle*. Gaudeamus.
- Heikkurinen, P. (2017). *Sustainability and Peaceful Coexistence for the Anthropocene*. Routledge. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.4324/9781315206820>
- Huhtinen, A-M, & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisen kokemuksen tutkimuksen kohteena. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. [Luettu e-kirjana].
- Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa (2019). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Isosävi, S. (2023). Ihmissuhdetyöntekijän omien turvattomien ja traumaattisten kiintymiskokemusten huomioiminen osana ammattitaitoa.

- Teoksessa: Linner Matikka, J. ja Hipp, T. (2023). *Traumainformoitu työote* (s. 242 – 262). PS-kustannus.
- Joutsenvirta, M. & Huttunen, S. (2024). *Yhdessäluova tulevaisuusmuotoilu*. [videotallenne] Webinaarisarja: Yhteisöllinen toiminta ja kestävä tulevaisuus – Planetaarisen ajattelun voima. University of Eastern Finland. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XIBPxByjiz8>
- Juhila, K. (2021) Koodaus. Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitav/an-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/koodaaminen/>
- Kananen, J. (2015). Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten tehdään kvalitatiivinen opinnäytetyö? Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Keto, S., & Foster, R. (2021). Ecosocialization—an Ecological Turn in the Process of Socialization. *International Studies in Sociology of Education*, 30(1-2), 34-52.
<https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1854826>
- Klemola, T. (2005). *Taidon filosofia – Filosofin taito*. Tampere University Press.
- Klemola, T. (2013). *Mindfulness. Tietoisuuden harjoittamisen taito*. Docendo.
- Koivisto, K. (2011). *Ihmisen kokemuksellisuus ja kokonaisvaltaisuus: Fenomenologisen erityistieteen tuottama tieto ja tiedon hyödynnettävyys hoitamisen ilmiöön*. ePooki: Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut, (s.13–21).
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201303213522>
- Koivisto, K. & Aro, P. 2019. *Ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden eettiset kysymykset*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 72. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2019111120912>
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd edition). PH Professional Business. [Luettu e-kirjana]
- Kortelainen, I. (2014). Kehotietoisuus psykososiaalisesta näkökulmasta. Teoksessa Kortelainen, I., Saari, A., & Väänänen, M. (toim.). *Mindfulness ja tieteet – Tietoisuustaidot ja kehotietoisuus*

- monitieteisen tutkimuksen kohteena.* (s. 125-140). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9550-2>
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, (s. 6–4).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Laininen, E. (2019). Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(5), 16–38.
<https://journal.fi/akakk/article/view/84515>
- Laininen, E., Joutsenvirta, M., & Salonen, A. O. (2024). Planetaarinen sosiaalipedagogiikka ihmisenä kasvamisen ja yhteiskunnan uudistumisen vauhdittajana. *Sosiaalipedagogiikka*, 25, (s. 129–144). <https://doi.org/10.30675/sp.144879>
- Laininen, E., & Salonen, A. O. (2023). Planetaarinen sosiaalipedagogiikka uudistaa käsityksiä työstä ja ammatillisesta osaamisesta. *Sosiaalipedagogiikka*, 24, (s. 105–124).
<https://doi.org/10.30675/sp.127973>
- Le Pertel, N., Fisher, J., & van Dam, N. (2020). Neuroscience of embodied reflection: somatic/mindbody/contemplative practices, health, and transformative learning. *Reflective Practice*, 21(6), (s. 803–818).
<https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1827492>
- Liimakka, S. (2012). Kokemus, kieli ja kokemuksen mieli – metodologisia pohdintoja. Teoksessa: L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin, & T. Suorsa (toim.), *Kokemuksen tutkimus III: teoria, käytäntö, tutkija* (s. 101–114). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Linner Matikka, J. (2019). *Muutoksentekijä- Kohti lempeyden vallankumousta*. Basam Books.
- Linner Matikka, J. (2020). *Seuraa punaista lankaa. Tunnista toimintamallisi ihmistyössä*. PS Kustannus.
- Liu, Z., Zuo, H., Zhao, Y., & Lu, Y. (2025). The effect of embodied learning on students' learning performance: A meta-analysis. *Front Psychol.* 2025 8/22;16:1658797.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12411960/>

- Lyyra, P., & Parviainen, T. (2019). Mitä sydän näkee? Katsaus interoception merkitykseen ihmisen tiedonkäsittelylle ja hyvinvoinnille. *Psykologia*, 54(5) (s . 323 – 341).
<https://doi.org/10.62443/psykologia.v54i5.78008>
- Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *AISHE-J* 9(3). <https://doi.org/10.62707/aishej.v9i3.335>
- Mannila, L. (2025). *Kehomieli, lauma ja luonto*. Tuuma-kustannus.
- Martela, F. (2020). *Elämän tarkoitus. Suuntana merkityksellinen elämä*. Gummerus Kustannus Oy.
- Ng, R. (2018). Decolonizing Teaching and Learning Through Embodied Learning - Toward an Integrated Approach. Teoksessa: Batacharya, S., & Wong, Y. R. (Eds.). (2018). *Sharing breath: Embodied learning and decolonization*. Athabasca University Press. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/59314>
- Nivala, E. & Rynänen, S. (2024) *Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillistä yhteiskuntaa ja kestävä elämää*. Gaudeamus.
- Nivala, E. & Rynänen, S. (2025). An eco-social turn in social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 14(1).
<https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2025.v14.x.006>
- OKKA- säätiö.(i.a.) Planetaarinen sosiaalipedagogiikka. [Verkkosivusto]. Saatavilla 23.10.2025. <https://okka-saatio.com/kestava-kehitys/planetaarinen-sosiaalipedagogiikka/>
- O'Loughlin, M. (2006). *Embodiment and Education : Exploring Creatural Existence*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/1-4020-4588-3>
- O'Sullivan, E. & Taylor, M, (2002). *Learning toward an ecological consciousness: Selected transformative practices*. Palgrave Macmillan. [Luettu e-kirjana]
- Peltola, K. (2022). *Häpeän alkemia. Erillisyydestä elävään yhteyteen*. (2. p.) Viisas Elämä Oy.
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T.

- (toim.) 2008. *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – Tulkinta – Ymmärtäminen*. Lapin yliopistokustannus.
- Pessi, A.B., Grant, E., Grönlund, H., Johasen, B.S., Kallio, M., Spännäri, J., Vähäsarja, E. & Worline, M. (2025). Editorial: From safety to sense of safety. *Front. Psychol. (Personality and Social Psychology)*. 16:1624676. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1624676>
- Piaget, J. (2003). Part I: Cognitive development in children: Piaget. Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, (s.8–18). Originally published in Volume 2, Number 3, (1964) (s. 176-186). <https://doi.org/10.1002/tea.10090>
- Pihlajaniemi, E. (2022). *1300-luvun Den Heliga Birgittas Uppenbarelsen kontemplatiivisen pedagogiikan ja kestävyyskriisiajan kasvatushaasteiden näkökulmasta*. [Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022052037480>
- Pulkki, J., Dahlin, B., & Värri, V.-M. (2016). Environmental Education as a Lived-Body Practice? A Contemplative Pedagogy Perspective *Journal of Philosophy of Education, Volume 51, Issue 1, February 2017*, (s. 214–229). <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1111/1467-9752.12209>
- Pulkki, J. (2014). Voiko kontemplatiivinen pedagogiikka haastaa konsumerismin?. *Aikuiskasvatus*, 34(1), (s. 4–16). <https://doi.org/10.33336/aik.94070>
- Pulkki, J., & Saari, A. (2014). Voiko hiljaisuudesta oppia? Kriittisiä näkökulmia kontemplatiiviseen pedagogiikkaan. Teoksessa Kortelainen, I., Saari, A., & Väänänen, M. (toim.). *Mindfulness ja tieteeet – Tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena* (s. 141-157). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9550-2>
- Puolakka, K. (2021). *John Deweyn estetiikka, kokemus, luonto ja kulttuuri*. Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. [Luettu e-kirjana].
- Puustjärvi, A. (toim.) 2024. *Aistitiedon käsittelyn vaikeudet. Ymmärrystä ja sujuvampaa arkea*. Santalahti-kustannus.

- Rajala, A. 2016. *Toward an agency-centered pedagogy. A teacher's journey of expanding the context of school learning*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. URN: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2252-0>
- Rauhala, L. (2017) *Tajunnan itsepuolustus*. Gaudeamus. Helsinki. University Press 2017.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S., & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. WSOYpro.
- Roxendal, G. (1987). *Ett helhetsperspektiv– sjukgymnastik inför framtiden*. Lund: Studentlitteratur
- Roxendal, G. & Winberg, A. (2002) *Levande människa- Basal Kroppskännedom för rörelse och vila*. Natur och Kultur.
- Ryynänen, S. (2024). Ajattelun puolustus. *Sosiaalipedagogiikka*, 25, (s. 5–8). <https://doi.org/10.30675/sp.153285>
- Salmiaho, A. (2024). *Kontemplatiivinen pedagogiikka – tietoisuustaidot koulumaailmassa*. [Blogi-kirjoitus]. <https://mettaversumi.fi/kontemplatiivinen-pedagogiikka-tietoisuustaidot-koulumaailmassa/>
- Salonen, A.O. (2012). *Ekososiaalinen sivistys – mitä se on?* [Blogi-kirjoitus] <https://artosalonen.com/ekososiaalinen-sivistys-mita-se-on/>
- Salonen, A. O., & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 35(1), (s. 4–15). <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Salonen, A.O. & Joutsenvirta, M. (2018). *Kestävä hyvinvointi*. Gaudeamus.
- Salonen, A.O, Kurenlahti, M. ja Jaaksi, A. (2021). *Rakkautta ja valoa. Tie hyvään tulevaisuuteen*. Docendo Oy.
- Salonen, A.O., Laininen, E., Hämäläinen, J. & Sterling, S. (2023). A Theory of Planetary Social Pedagogy. *Educational Theory* 73(4), (s. 615–637). <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1111/edth.12588>
- Salomão, A. (2023). *The Art of Interpretation: A Journey through Thematic Analysis*. [verkkosivusto] <https://mindthegraph.com/blog/thematic-analysis/>
- Sarvela, K. (2023). Traumainformoitu lähestymistapa – Siirtymä oikeudenmukaisempaan toipumisen kulttuuriin. Teoksessa Linner

- Matikka, J. ja Hipp, T. 2023. *Traumainformoitu työote* (s. 28 – 45). PS-kustannus.
- Schore, A. N. (2021). The Interpersonal Neurobiology of Intersubjectivity. *Frontiers in Psychology*, 12, (s. 648616 – 648616).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648616>
- Siljamäki, M., Kalaja, M., Perttula, J., & Kokkonen, M. (2016). Lähtökohtana holistinen kehollisuus: koululiikunnan uudet tuulet. *Liikunta & Tiede*, 53(1), (s. 40 – 46).
https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2016/l_t-1-16_tutkimusartikkelit_siljamaki_lowres.pdf
- Sterling S. (2011) Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground (2011). Teoksessa: Sterling. S. (2024). *Learning and Sustainability in Dangerous Times: The Stephen Sterling Reader* (s. 149 – 162) Agenda Publishing [luettu e-kirjana]
- Teräs, M., & Toiviainen, H. (2014). Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä. *Aikuiskasvatus*, 34(2), (s. 84–95).
<https://doi.org/10.33336/aik.94084>
- Thompson, E. (2011). Précis of mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind. *Journal of Consciousness Studies*, 18(5–6), (s. 10–22). https://www-ingentaconnect-com.libproxy.tuni.fi/openurl?genre=article&issn=1355-8250&volume=18&issue=5*&spage=10&epage=22&aualast=Thompson
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. ja Virtanen I,A. 2018. (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapland University Press. (s.64–84).
- Törmi, K. (2021). Kehotietoisuus eettisen osaamisen perustana. Teoksessa: Kantonen, L & Karttunen, S. (toim.) (2021). *Yhteisötaiteen etiikka. Tilaa toiselle, arvoa arvaamattomalle* (s. 453–477). Kokos 10.

- Taideyli-opiston Teatterikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-038-6>
- Zajonc, A. (2006). Love and Knowledge: Recovering the Heart of Learning through Contemplation. *Teachers College Record* (1970), 108(9), (s.1742–1759). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00758.x>
- Van Der Kolk, B. (2014). *Jäljet kehossa. Trauman parantaminen aivojen, mielen ja kehon avulla*. (2. p.) Viisas Elämä.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Vuori, J. (2021). Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laudullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/>
- Winans, A. E., & Dorman, E. (2016). Contemplative Engagement with Emotion: Embodied Strategies for Transformation and Change. Teoksessa: P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education* (s. 95–109). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_8

LIITE 1. Oppimistuokioiden suunnitelma

Kehollisesti kohti vastuullista maailmasuhdetta – oppimistuokio		
Aikaa varataan koko oppimistuokiolle 3 h		
<i>Kehon ja mielen kokemuksellinen yhteys</i>		
Toteutetaan sisällä liikkumiseen soveltuvassa tilassa, aikaa varataan 75 min		
Teemat	Kokemukselliset harjoitteet	Tarkoitus
<i>Turvaa ja tunteuksia</i>	<ul style="list-style-type: none"> Asennon tunnistaminen seisten Kehotuntemuksen havainnointi liikkeessä Kehoskannaus makuulla 	Etsitään kokemuksellista yhteyttä kehon ja mielen välille. Havainnoidaan erilaisia kehontuntemuksia myötätuntoisesti: vireystila, lihasjännite, hengitys, irtipäästämisen ja turvallisuuden tunne.
<i>Kehollisesti kohdaten</i>	<ul style="list-style-type: none"> oman tilan määrittely omien rajojen ja tilan puolustaminen lattialta ylös nousemisen avustaminen kohtaaminen yhteistoiminnallinen säätely (yhteinen liike, kosketus) 	Tarkastellaan omia kehon tuntemuksia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa Havainnoidaan kehon rajoja ja omaa tilaa, tunnistetaan kehon voimavaroja ja kykyä vuorovaikutteiseen säätelyyn
<i>Kokemuksista oppien</i>	<ul style="list-style-type: none"> Kirjataan tai piirretään päällimmäiset kokemuksesi kehollisesta harjoitteesta Jaetaan lyhyesti kokemuksia parin kanssa Keskustellaan ryhmän kanssa yhdessä kokemuksista 	Oman kokemuksen reflektointi ja niiden jakaminen
<i>Kehollinen kokemuksellisuus maailmasuhteen muovaajana</i>		
Toteutetaan ulkona luonnossa, aikaa varataan 90 min		
Teemat	Kokemukselliset harjoitteet	Tarkoitus
<i>Kokemuksellisesti yhteydessä luontoon</i>	<ul style="list-style-type: none"> Kävely metsään havainnoiden, miltä kehossa tuntuu siirtyä ihmisen rakentamasta ympäristöstä luonnollisempaan ympäristöön? Aikajatkumo: menneisyys-tulevaisuus ja mielipaikka tässä ja nyt. 	Aistikokemusten herättely Uteliaisuuden ja mielikuvituksen ruokkiminen
<i>Erillisyyksistä yhteyksiin</i>	<ul style="list-style-type: none"> Liikkuminen pienenä ryhmänä: seuraa johtajaa Isompana ryhmänä- liiku etäälle ja lähestytään hyvin lähelle toisiamme. 	Yhteyksien ja erillisyyksien kokeminen
<i>Kokemuksista oppimien</i>	<ul style="list-style-type: none"> Omien havaintojen ja tuntemusten kirjaaminen Pienryhmissä keskustelu Ryhmän yhteinen loppurefleksio 	Tarkoituksena tarkastella, millaisia haasteita kehollisessa ja kokemuksellisessa työskentelyssä on, sekä miten kehollisen ja kokemuksellisen lähestymistavan avulla voidaan edistää ekososiaalista yhdenvertaisuutta.

LIITE 2. Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen ulottuvuudet, tasot ja pedagogiset periaatteet – teemataulukko

Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen ulottuvuudet		
Aistivoimainen läsnäolo	Myötätuntoisuus	Kehkeytyvä kestävyys
Pysähtyminen hetkeen Tunteet ja muistot Yhteyden kokemus Konkreettisia oivalluksia	Kunnioitus ja arvostus toisia ihmisiä ja luontoa kohtaan Myötätuntoisuus itseä kohtaan Empatia muita ja luontoa kohtaan	Pienetkin havainnot merkityksellisiä Uudenlaisia oivalluksia tutuista asioista Herättää kysymyksiä Ymmärrys kehittyä vähitellen ja hitaasti
Keho- ja luontolähtöisen kokemuksellisen oppimisen tasot		
Havaintojen ja huomioiden taso	Kokemuksellisten oivallusten taso	Ekososiaalisen ymmärryksen taso
Kehollisia havaintoja ja huomioita Havaintoja omista rajoista Harjoituksissa virinneet epämiellyttävät keholliset tuntemukset Luonnossa olo parani Kehollisten tuntemusten tavoittamisen, reflektoinnin ja sanoittamisen haasteet Tunteiden herääminen/ muistojen pintaan tuleminen Harjoitukset nostattivat epämiellyttäviä tunteita	Kehollisuuden hyvinvointimerkityksen konkretisoituminen Keholliset muutokset ja oivallukset Oivalluksia omista rajoista ja kehollisesta vuorovaikutteisuudesta Kehotietoisien prosessin yksilöllisyys Yllättävät, uudenlaiset tai korjaavat keholliset kokemukset Uteliaisuuden herääminen kehollisuutta kohtaan haastavista tuntemuksista huolimatta Kriittisyys ja ennakkoluuloisuus kehollista työskentelyä kohtaan Haastavan kehosuhteen/mielenterveyshaasteiden/ traumataustan vaikutukset oppimiskokemukseen Tunnepitoinen oivaltaminen Myös haastavat tuntemukset ovat opettavaisia Oivalluksia omalta elämänpolulta Kuvittelukyky Pohdintaa luontosuhteesta Luontosuhteen peilaaminen lapsuuteen Luonnossa koettu vahva aistivoimainen läsnäolo Luontoympäristön symboliikka	Vuorovaikutuksen kehollisuus Turvallisuuden ja luottamuksen merkitys, yhteyden kokemus Kehollisuuden ja kokemuksellisuuden pohtimista asiakastyön näkökulmasta Luonnon merkitys hyvinvoinnille Ihminen osana luontoa Ihmisen vieraantuminen luonnosta Sääolosuhteiden vaikutus luontosuhteeseen luontosuhteen pohtimista asiakastyön näkökulmasta Oman etuoikeutetun aseman tunnistaminen luonnon suhteen Vastuullisuuden huomioiminen Ekososiaalisuuden ja kehollisen kokemuksellisuuden linkittyminen Kokemuksellisen oppimisen monipuolisia oivalluksia
Keho- ja luontolähtöisen oppimisen pedagogiset periaatteet		
Turva ja luottamus	Lupa kokea omalla tavalla	Tilaa ja aikaa kokemiselle ja sen reflektoinnille
Ryhmän kokeminen turvalliseksi Pariharjoitteiden tekeminen tutun kanssa Rauhallinen ja lempeä ohjaustapa	Vapaaehtoisuus Vaihtelevuus Salliva ja myötätuntoinen ohjaustapa	Omassa rauhassa kokemisen merkitys Riittävästi aikaa kokemiselle Fyysisen ympäristön merkitys: luokkatila vs. luontoympäristön Reflektoinnin merkitys

LIITE 3. Kehollisen kokemuksellisen oppimisen oppijatyytit – teemataulukko

Kehoepäröijät	Kehotunnustelijat	Kehokokemuksen fiilistelijät	Kokemukselliset pohtijat
<p>Vapaaehtoisuus</p> <p>Kriittisyys ja ennakkoluuloisuus kehollista työskentelyä kohtaan</p> <p>Haastava kehosuhde, mielenterveyshaasteet/ traumatausta</p> <p>Kehollisten tuntemusten tavoittamisen, reflektoinnin ja sanoittamisen haasteet</p> <p>Harjoituksissa virinneet epämiellyttävät keholliset tuntemukset</p> <p>Harjoitukset nostattivat epämiellyttäviä tunteita (outous, ulkopuolisuus, huonommuus)</p> <p>Kehotietoisien prosessin yksilöllisyys</p>	<p>Sallivuu/ uskallus/ joustavuus muokata itse harjoituksia/ ympäristö sopivaksi</p> <p>Mahdollisuus pysähtyä kokemaan omaan rauhaan</p> <p>Pariharjoitteet tutun kanssa</p> <p>turvallinen ja positiivinen ilmapiiri</p> <p>Riittävän ajan antaminen kokemiselle</p> <p>Luonnossa olo parani</p> <p>Ulkopuolisten ja ylimääräisten häiriötekijöiden vaikutukset:</p> <p>keskittymishaasteet, stressi, väsymys</p> <p>Havainnot omista rajoista</p> <p>Kehollisia havainnot ja huomioita</p> <p>Yllättävät, uudenlaiset tai korjaavat keholliset kokemukset</p> <p>Uteliaisuuden herääminen kehollisuutta kohtaan haastavista tuntemuksista huolimatta</p>	<p>Harjoitteiden monipuolisuus ja vaihtelevuus</p> <p>Vastaanottavainen viireystila</p> <p>Vahva kehosuhde</p> <p>Kehollisia havainnot ja huomioita</p> <p>Havainnot omista rajoista</p> <p>Tunteiden herääminen/ muistojen pintaan tuleminen</p> <p>Keholliset muutokset ja oivallukset</p> <p>Oivalluksia omista rajoista</p> <p>Turvallisuuden ja luottamuksen merkitys, yhteyden kokemus</p> <p>Luonnon merkitys hyvinvoinnille</p> <p>Luontosuhteen peilaaminen lapsuuteen</p> <p>Luonnossa koettu vahva aistivoimainen läsnäolo</p> <p>Luontoympäristön symboliikka</p> <p>Oivalluksia omalta elämänpolulta</p> <p>Kuvittelukyky</p>	<p>Reflektion merkitys</p> <p>Sääolosuhteiden vaikutukset</p> <p>Kehollisuuden hyvinvointimerkityksen konkretisointi</p> <p>Vuorovaikutuksen kehollisuus</p> <p>Turvallisuuden ja luottamuksen merkitys, yhteyden kokemus</p> <p>Kehollisuuden ja kokemuksellisuuden pohtimista asiakastyön näkökulmasta</p> <p>Luonnon merkitys hyvinvoinnille</p> <p>Ihminen osana luontoa</p> <p>Ihminen vieraantumisen luonnosta</p> <p>Luontosuhteen pohtimista asiakastyön näkökulmasta</p> <p>Oman etuoikeutetun aseman tunnistaminen luonnon suhteen</p> <p>Vastuullisuuden huomioiminen</p> <p>Ekososiaalisuuden ja kehollisen kokemuksellisuuden linkittyminen</p> <p>Kokemuksellisen oppimisen monipuolisia oivalluksia</p>