

RUUMIILLISUUDEN DISKURSIIVISET TULKINNAT LIIKUNTAKASVATUKSEN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA

Annu Kaivosari, LitT, yliopistonlehtori, Itä-Suomen yliopisto/Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto PL 111, 80101 Joensuu. P. 050 3385301. Sähköposti: annu.kaivosari@uef.fi (yhteyshenkilö).

Anna Kristiina Kokko, KM, väitöskirjatutkija, Itä-Suomen yliopisto.

Tuomas Korhonen, KM, LitM, yliopisto-opettaja, Itä-Suomen yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kaivosari, A., Kokko, A.K. & Korhonen, T. 2023.
Ruumiillisuuden diskursiiviset tulkinnat liikuntakasvatuksen perusopetuksen opetussuunnitelmissa. *Liikunta & Tiede* 60 (1), 95-102.

Ruumiillisuuden käsitteen ympärillä käydään moninaista keskustelua eri tieteenalojen piirissä. Vaikka ruumiillisuuden erilaisten muotojen todentumista on tutkittu jonkin verran liikuntakasvatuksen käytänteiden tasolla, on opetussuunnitelmaan suuntautuva tutkimus ollut vähäisempää. Tässä artikkelissa tarkastelemme erilaisia ruumiillisuuden tulkintoja ja niiden diskursiivisia painotuksia perusopetuksen opetussuunnitelmateksteissä. Aineistomme koostuu kaikista suomalaisen peruskoulun aikaisista eli vuosien 1970 ja 2014 välisistä liikuntakasvatuksen opetussuunnitelmateksteistä. Tutkimuksen tehtävänä on lisätä ymmärrystä siitä, millaisia diskursseja opetussuunnitelmatekstit ruumiillisuudesta edustavat ja tuottavat sekä miten erilaiset käsitykset ruumiillisuudesta painottuvat eri vuosien opetussuunnitelmatekstien välisessä tarkastelussa. Sovellamme aineiston käsittelyssä foucault’laista diskurssianalyysia.

Artikkeli täydentää aikaisempaa tutkimusta osoittamalla, miten opetussuunnitelmamme avartavat ruumiillisuuden diskursiivista näköalaa aikaisempaa tarkastelua moniäänisemmäksi. Tunnistimme aineistosta viisi diskurssia: normitettu ruumis, hallittu ruumis, yksilöllinen ruumis, kokemuksia tuottava ruumis ja liittyvä ruumis. Moniäänisyyden tunnistaminen paitsi rakentaa siltaa erilaisten lähestymistapojen välille myös valottaa monitieteisen otteen hedelmällisyyttä liikuntakasvatukseen linkittyvien ruumiillisuuden tulkintojen tarkastelussa.

Asiasanat: liikuntakasvatus, opetussuunnitelma, ruumiillisuus, kehollisuus, diskurssianalyysi

ABSTRACT

Kaivosari, A., Kokko, A.K. & Korhonen, T. 2023.
Discursive interpretations of embodiment in physical education curricula. *Liikunta & Tiede* 60 (1), 95-102.

The concept of embodiment is surrounded by a wide range of discussions in different disciplines. Although the realization of different forms of embodiment has been studied at least to some extent, at the level of physical education practices, there has been less research on the curricula. This article aims to examine different interpretations of embodiment and its varying discursive emphases in basic education curricula. Our data consist of the curricula for physical education between 1970 and 2014. The purpose of this study is to increase the understanding of the rifts of discourse about embodiment that curriculum texts present and produce and how different interpretations are emphasized in the curricula. In our analysis, we applied Foucauldian discourse analysis.

The article complements previous research by demonstrating how the Finnish curricula are structured in a more multivoiced way than before. We identified five discourses from the data: a standardized body, a controlled body, an individual body, an experience-producing body, and a relating body. Identifying multivoiced discourses not only builds a bridge between different approaches but also sheds light on the fruitfulness of the multidisciplinary approach in examining the interpretations of embodiment linked to physical education.

Keywords: physical education, curriculum, embodiment, discourse analysis

JOHDANTO

Liikuntakasvatusta ohjaavien opetussuunnitelmien ja niissä rakentuvien diskurssien on todettu olevan merkittävässä roolissa siinä, miten ruumiillisuus liikuntakasvatuksessa ymmärretään (mm. Aartun ym. 2022; Berg 2010; Oliver & Kirk 2016, 310; Pot ym. 2018). Opetussuunnitelmat itsessään ovat kuitenkin olleet vain harvoin ruumiillisuuden tulkintoihin liittyvien tutkimusten kohteena (Berg 2010; Webb ym. 2008). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme erilaisia ruumiillisuuden tulkintoja perusopetuksen liikuntakasvatuksen opetussuunnitelmateksteissä. Tarkastelussa ovat mukana kaikki 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen jälkeiset opetussuunnitelmat.

Keskustelua ruumiillisuudesta on käyty viimeisten vuosikymmenten aikana eri tieteenalojen piirissä. Ruumiillisuuteen kytkeytyvä keskustelu juontaa juurensa ennen antiikin aikaa alkaneesta ja ranskalaisen filosofin Rene Descartesin (1596–1650) lopullisesti muotoilemasta mielen ja ruumiin erillisyyttä korostaneesta filosofiasta. Nykyiset käsitykset ruumiillisuudesta pyrkivät purkamaan tätä kahtiajakoa vallan, kulttuuristen tapojen ja kokemusten näkökulmiin nojaten niin yksilön kuin yhteiskunnan tasolla (Aartun ym. 2022; Levin 2008; Parviainen 2020; Wehrle 2016).

Filosofinen keskustelu käsitteiden keho ja ruumis ympärillä paikantuu saksan kielen sanoihin *körper* ja *leib*, joihin viitattaessa kiinnitytään usein saksalaisen filosofin Edmund Husserlin (1859–1938) ajatteluun (ks. esim. Krüger 2010; Heinämaa 2002, 278). Tutkijat käyttävät *körper/leib* käsiteparista suomen kielellä valtaosin vastinetta *ruumis/keho*. Näin käännettynä ruumis (*körper*) ymmärretään biologiseksi ja somaattiseksi yksilön tahdosta riippumattomaksi organismiksi ja keho (*leib*) koetuksi ja tajunnalliseksi omaksi kehoksi (ks. tarkemmin esim. Parviainen 2016; 2020). Kuitenkin käsite *leib* on toisinaan käännetty eläväksi tai eleyksi ruumiiksi ja *körper* puolestaan kuolleeksi ruumiiksi tai muuksi elottomaksi materiaiksi (esim. Heinämaa 1996, 79, 2002, 278; Värri 2004, 47–48). Samoin kuin kehon ja ruumiin myös kehollisuuden ja ruumiillisuuden käsitteitä käytetään tutkimuksesta ja tieteenalasta riippuen hieman eri tavoin. Joissain yhteyksissä ne mielletään toistensa synonyymeiksi, mutta toisinaan niiden suhdetta on kuvattu myös ristiriitaisiksi ja jännitteisiksi (mm. Heinämaa 1996; Krüger 2010; Parviainen 2020). Tässä tutkimuksessa käytämme ruumiillisuuden käsitettä, jonka monisyistä rakentamista tutkimuskontekstissamme avaamamme seuraavien kappaleiden yhteydessä.

Liikuntakasvatuksen tutkijat ovat inspiroituneet tutkimaan ruumiillisuutta lähtökohtaisesti kahdesta teoreettisesta suunnasta: foucault’laisesta ja fenomenologisesta (Aartun ym. 2022; Shilling 2010; Parviainen 2020). Nämä varsin erilaiset mutta toisiaan täydentävät suuntaukset ovat keskeisiä sen suhteen, miten kehollisuus ja ruumiillisuus ymmärretään ja käsitteellistetään (Parviainen 2020).

Suomalaisen liikuntakasvatuksen piirissä on yleensä foucault’laiseen teoriaan sitouduttaessa käytetty ruumiillisuuden käsitettä. Ranskalaisen filosofin Michel Foucault’n (1926–1984) valtakäsityksiin sitoutunut tutkimus lähestyy ruumiillisuutta normalisoinnin ja hallinnan näkökulmista: kuinka liikuntakasvatukseen kytköksissä olevat yhteiskunnalliset ja ruumiiseen paikantuvat normit ja niiden kautta tapahtuva hallinta rakentuvat (mm. Berg 2010; Kirk 2002; Markula & Pringle 2006; Webb ym. 2008). Vallan tarkastelun kohteena ovat olleet muun muassa kulttuurin luomat sukupuolittuneisuuden ja kapeiden

ruumiiseen kohdistuvien ihanteiden vaatimukset ja niistä vapautuminen (mm. Azzarito & Solmon 2009; Berg 2010; Kirk 2002; Oliver & Kirk 2016; Schubring ym. 2021). Lisäksi ruumiin normittamisen on osoitettu rakentuvan erityisen vahvasti terveyteen ja fyysiseen suorituskykyyn tähtäävien odotusten varaan (mm. Kirk 2002; Webb ym. 2008).

Fenomenologiseen katsontakantaan sitoutuneet tutkijat ovat puolestaan kiinnittyneet kehollisuuden käsitteeseen ja pyrkineet löytämään uusia liikkumisen tapoja merkityksellisten kokemusten ja kehotietoisuuden avulla (Aartun ym. 2022; Nyberg 2014). Kehollista kokemuksellisuutta on lähestytty tukeutuen muun muassa ranskalaisen filosofin Maurice Merleau-Pontyn (1908–1961) ajattelusta kumpuavaan fenomenologiaan (mm. Siljamäki ym. 2016; Standal 2017; Stolz 2013). Tämä suomalaisessa liikuntakasvatuksen tutkimuksessa kehofenomenologiaksi nimetty näkökulma on keskittynyt kehotietoisuuden lisäämiseen ja kehon kokemukselliseen havainnointiin sekä kehon, tajunnan ja ympäristön moniaistisen yhteen kietoutumisen tarkasteluun (ks. Kujala & Marttila 2018; Siljamäki ym. 2016).

Ymmärtääksemme ruumiillisuuden moniäänistä diskursiivista rakentamista peruskoulun liikuntakasvatuksen opetussuunnitelmissa tukeudumme diskurssien tulkinnassa avoimeen mutta samalla edellä kuvatut teoreettiset – toisilleen ristiriitaisetkin – tulokset tunnistavaan tutkimusotteeseen (ks. Kirk 2002; Levin 2008; Shilling 2010; Wehrle 2016). Ymmärrämme ruumiillisuuden erilaisia näkökulmia mukaansa sallivaksi käsitteeksi, jossa sen tulkinnat paikantuvat niin biologis-fysiologiseen ja materiaaliseen kuin myös normittavaan, kokemukselliseen ja aistimukselliseen ruumiskäsitykseen. Tarkennamme teoreettista viitekehystämme tulosluvussa, jossa käymme vuoropuhelua empiirisen aineistomme ja ruumiillisuuden teorioiden välillä.

TUTKIMUSTEHTÄVÄ, -MENETELMÄT JA -AINEISTOT

Tavoitteenamme tässä tutkimuksessa on tavoittaa niitä kielenkäytön tapoja, joilla ruumiillisuutta perusopetuksen opetussuunnitelmissa diskursiivisesti rakennetaan. Tutkimuskysymyksemme määrittyvät seuraavasti: 1) Millaista käsitystä ruumiillisuudesta perusopetuksen liikuntakasvatuksen opetussuunnitelmatekstit edustavat ja tuottavat? 2) Miten erilaiset käsitykset ruumiillisuudesta painottuvat vuosien 1970–2014 välillä sijoittuvien opetussuunnitelmatekstien tarkastelussa?

Tutkimusaineistomme koostuu perusopetuksen opetussuunnitelmien (1970, 1985, 1994, 2004 ja 2014) liikuntakasvatuksen osioista, ja se edustaa suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmaperinnettä sen koko historian ajalta. Vaikka opetussuunnitelman laatimisesta on vuodesta 1985 lähtien vastannut lähtökohtaisesti Opetushallitus, kuuluu prosessiin myös kommenttikierros, jossa järjestöillä tai yksityishenkilöillä on mahdollista kommentoida valmisteilla olevaa suunnitelmaa (ks. tarkemmin Säily ym. 2021). Näin ollen opetussuunnitelmien voidaan katsoa ainakin pyrkivän edustamaan laajempaa kuin pelkästään Opetushallituksen muodostamien työryhmien äänialaa.

Tavoittaaksemme ruumiillisuuden tulkintojen moniäänisyyttä nojaamme tutkimuksemme metodologisissa ratkaisuisissa sosiaaliseen konstruktionismiin (Gergen 1997; ks. myös Khan & MacEachen 2021). Kiinnittymisemme ohjaa meitä näkemään opetussuunnitelmatekstien paitsi edustavan aikakautensa käsityksiä ruumiillisuudesta myös osallistuvan uudenlaisten ruu-

miällisuskäsitysten tuottamiseen (Khan & MacEachen 2021). Tarkastelemme opetussuunnitelmatekstejä diskursiivisesti rakentaen analyysimme virallisten dokumenttiaineistojen käsitelylle otollisesti soveltuvan foucault’laisen diskurssianalyysin varaan (Husa 1995). Määritämme tutkimuksessamme diskursin foucault’laisittain opetussuunnitelmateksteissä ilmeneväksi ruumiillisuuden merkityksellistämisen tavaksi, joka muodostuu samanlaisia merkitysrakenteita kantavien lausumien joukosta (Foucault 2005, 107–108). Foucault’laiselle diskurssianalyysille tyypilliseen tapaan keskitymme tässä tutkimuksessa tarkastelemaan diskurssien rakentumista erityisesti niiden välisiä dynaamisia ja jännitteisiä suhteita analysoiden (Foucault 2005, 107–108; Husa 1995).

Menetelmällisesti foucault’lainen analyysi ei ole tiukkarajainen vaan rakentuu aina tapauskohtaisesti (Khan & MacEachen 2021). Analysoimme diskursseja tutkimuskysymysten suunnassa kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa tunnistimme aineistosta siellä esiintyvät diskurssit niiden tuottamisen tapoja ja keskinäisiä dynaamisia suhteita analysoiden. Diskursiiviselle analyysille tyypilliseen tapaan induktiivisesti edenneessä aineiston tarkastelussa analyysiyksikkönä toimi ruumiillisuutta erilaisten latausten kautta merkityksellistävää lausuma (ks. Foucault 2005, 108). Tunnistimme teksteistä

yhteensä 1054 lausumaa. Lausumia yhteen kokoavan analyysin kautta muodostimme aineistosta ensin 38 ruumiillisuuteen paikantuvaa latauksellista merkityksellistämisen tapaa, joita aloimme yhdistää kokoaviksi diskursseiksi. Määritimme ja nimesimme aineiston ja teoreettisten näkökulmien vuoropuhelun pohjalta viisi ruumiillisuutta eri näkökulmista tuottavaa diskurssia, joista kaksi jakautui kahteen alatasen diskurssiin (Taulukko 1).

Toisessa vaiheessa tarkastelimme diskurssien esiintymisen painotuksia tunnistamalla ajassa dominoivia ja toisaalta marginaaliin jääviä diskursseja. Määrällisessä tarkastelussa analysoimme diskurssien esiintymistä eri vuosien opetussuunnitelmateksteissä sekä yksittäisten diskurssien esiintymisen että diskurssien välisten painotuserojen näkökulmasta (ks. Foucault 2005, 46–58; Husa 1995; Khan & MacEachen 2021). Suhteutimme diskurssikohtaisten lausumien osuudet kunkin vuoden opetussuunnitelmateksteissä kyseisen vuoden lausumien kokonaismäärään (Taulukko 1). Laadullisessa diskurssien painotusten tarkastelussa analysoimme diskurssien muotoutumista, vahvistumista ja muuntumista. Lisäksi analysoimme diskurssien välisiä suhteita eri vuosien opetussuunnitelmateksteissä kysymällä, miten diskurssit vahvistavat, haastavat ja uudistavat toisiaan (Husa 1995; Khan & MacEachen 2021).

Taulukko 1. Ruumiillisuutta tuottavat diskurssit ja niiden esiintyminen eri vuosien opetussuunnitelmissa. Lausumien määrä suluissa, jonka alla vuoden kokonaislausumamäärään suhteutettu prosenttiosuus.

Ruumiillisuutta tuottavat diskurssit:		Eri vuosien opetussuunnitelmat				
		1970	1985	1994	2004	2014
Normitettu ruumis	Terve ja toimintakykyinen ruumis terveyteen, taitavuuteen, sekä suoritus- ja työkykyisyyteen sidottu ruumis	(110) 26	(43) 38,7	(20) 24,1	(24) 27,9	(64) 18,3
	Kulttuurisesti normitettu ruumis kulttuurisiin normeihin, kuten puhtauteen, raittuteen ja sukupuoleen sidottu ruumis	(10) 2,4	(26) 23,4	(6) 7,2	(4) 4,7	(3) 0,9
Hallittu ruumis	Luokiteltu ruumis ulkoapäin arvioitu, tarkkailtu ja mitattu ruumis	(31) 7,3	(2) 1,8	(1) 1,2	(1) 1,2	(4) 1,1
	Kuuliainen ruumis yksilön aktiivisen ja vastuullisen itsekontrollin kautta hallittu ruumis	(111) 26,2	(26) 23,4	(23) 27,7	(32) 37,2	(115) 32,9
Yksilöllinen ruumis hyväksyty ja itsemääräytyvä, luova, ilmaiseva ja vapaa ruumis		(81) 19,1	(5) 4,5	(9) 10,8	(12) 14	(53) 18
Kokemuksia tuottava ruumis aistiva, tunteva ja kokeva ruumis		(50) 11,8	(4) 3,6	(9) 10,8	(2) 2,3	(49) 14
Liittyvä ruumis maailmaan suuntaava ja toisiin ruumiisiin liittyvä havaitseva ruumis		(31) 7,3	(5) 4,5	(15) 18,1	(11) 12,8	(52) 14,9
Lausumien määrä (yht. 1054)		(424)	(111)	(83)	(86)	(350)
prosenttien summa		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

TULOKSET

Tunnistimme opetus suunnitelmateksteistä yhteensä viisi diskurssia: normitettu ruumis, hallittu ruumis, yksilöllinen ruumis, kokemuksia tuottava ruumis ja liittyvä ruumis. Näistä normitetun ruumiin ja hallitun ruumiin diskurssit jakaantuvat kumpikin kahteen alatasoon diskurssiin (ks. Taulukko 1).

Sekä määrällisen että laadullisen tarkastelun kautta dominoiviksi diskursseiksi määrittyvät normitetun ja hallitun ruumiin diskurssit. Näissä diskursseissa yksilön ruumiillisuus rakentuu ulkoapäin määritettyjen tavoitteiden ja havainnoinnin kohteeksi asettumisen kautta. Ruumiillisuudesta tuotetaan kuitenkin myös hyvin toisenlaista kuvaa yksilöllisen, kokemuksia tuottavan ja liittyvän ruumiin diskursseissa, joissa yksilö toimii myös itse aktiivisena havainnoijana ja ruumiillisuutensa määrittäjänä. Vaikka nämä elettyä ja koettua ruumiillisuutta rakentavat diskurssit jäävätkin dominoivien diskurssien varjoon ja osittain myös mukautuvat niihin, eivät ne kuitenkaan jää täysin marginaaliin. Erityisesti viimeisimpiin opetus suunnitelmateksteihin tultaessa ne kasvattavat näkyvyyttään. Avaamme seuraavissa luvuissa tarkemmin opetus suunnitelmateksteistä tunnistamiamme ruumiillisuutta tuottavia diskursseja, niissä tapahtuvia muutoksia sekä diskurssien välisiä dynaamisia suhteita tutkimusaineiston ajallisissa kontekstissa.

Normitettu ruumis

Normitetun ruumiin diskurssi rakentuu kuvauksista, joissa yksilön ruumiillisuudelle kohdistetut odotukset määräytyvät ulkoapäin (ks. Kujala & Marttila 2018; Parviainen 2020). Ulkoapäin tapahtuva ruumiin normittaminen peilautuu Foucault'n (2000, 39–40) tulkintaan ruumiista yhteiskunnallisen vallan kohteena. Ruumista normittavat kuvaukset jakautuvat diskurssin sisällä kahteen alatasoon diskurssiin: terveen ja toimintakykyisen ruumiin sekä kulttuurisesti normitetun ruumiin diskurssiin.

Terveen ja toimintakykyisen ruumiin diskurssissa liikunta asemoituu välineeksi yhteiskunnallisesti ihanteellisen ja toivotun ruumiillisuuden tavoittelussa. Toivottu ruumiillisuus paikantuu usein lopulta yksilön sen hetkiseen mutta erityisesti tulevaisuuden työkykyisyyteen. Työkykyisyyden tavoittelu on vuosien 1970 ja 1985 teksteissä suoraan kuvattuna ja niistä välittyy tulevaisuuteen tähyävä katse, esimerkiksi seuraavan kouluvoimistelulle määritetyn sisällön osoittamaan tapaan: *“Koti- ja työpaikkavoimistelun harjoittaminen jonkun tunnetun pikkusävelmän pohjalta”* sekä *“tarkoituksen mukaisten nosto- ja kantoasentojen opettaminen, jossa yhteydessä puhutaan vartalon lihasten voiman kehittämisestä ja selän rappeutumislmiöiden estämisestä”* (POPS 1970, 297). Vaikka vuoden 1985 opetus suunnitelmassa fyysiseen työkykyyn liittyviä kuvauksia ei enää näy, teksteihin ilmestyy työkykyisyyttä opiskeluvireyden kautta tavoitteleva puhe: *“Liikunta voi olla myös tärkeä koulutyön ja kouluyhteisön kannalta. Se voi lisätä opiskeluvireyttä ja parantaa oppimistuloksia muissa aineissa”* (POPS 1994, 107).

Pääsääntöisesti terveen ja toimintakykyisen ruumiin diskurssi rakentuu kuitenkin fyysisten ominaisuuksien ja motoristen taitojen kehittämisen sekä fyysisen terveyden ylläpitämisen kuvauksista. Diskurssin dominoiva asema rakentuu kuvauksissa, joissa esimerkiksi fyysisen toimintakyvyn tavoite nostetaan muiden liikuntakasvatuksen tavoitteiden ohi seuraavan lainauksen osoittamaan tapaan: *“— edellä mainittu huomioon ottaen voidaan peruskoulun liikuntakasvatuksen päätavoitteeksi asettaa 1) fyysisen kunnon ylläpitäminen ja ke-*

hittäminen, mikä välitavoitteina tarkoittaa verenkiertoelimistön kuntoa, lihaksiston voimaa ja kestävyyttä, nivelistön liikkuvuutta” (POPS 1970, 289).

Ajallisessa tarkastelussa terveen ja toimintakykyisen ruumiin diskurssia rakentava työkykyisyyteen tähtäävä fyysisen kunnon ja terveyden värittämä, liikuntaa välineellistävä puhe hiljalleen vaimenee, kun taas motoristen taitojen harjaannuttamista korostava puhe vahvistuu. Diskurssi esiintyy myös häisemmissä kuvauksissa myös aiempaa useammin toisiin, vastakkaisiinkin diskursseihin mukautuen. Esimerkiksi seuraavassa aineistositaatissa mukautuminen yksilöllisyyttä korostavaan leikillisyyteen vaimentaa diskurssin dominoivaa otetta: *“Opetus toteutetaan leikinomaisesti kannustavassa ilmapiirissä ja se etenee motorisista perustaidoista kohti lajitaitoja”* (POPS 2004, 246).

Kulttuurisesti normitetun ruumiin diskurssi on esiintyvyydeltään melko pieni diskurssi ja se hiipuu loppupuolen teksteihin tultaessa marginaaliseen asemaan. Kehon puhtauteen ja raittiuteen sekä kansalliseen liikuntakulttuuriin ja sukupuolta myötäilevään liikuntaan kannustavaa ja ohjaavaa, diskurssia rakentavaa puhetta esiintyy vuosien 1970 ja 1985 opetus suunnitelmateksteissä verrattain useasti (ks. Hakala & Kujala 2015). Vuosien 1994 ja 2004 teksteissä diskurssi esiintyy muuttaman kerran ja vuoden 2014 teksteistä se katoaa kokonaan.

Puhtauteen ja raittiuteen liittyvä ruumiillisuuden tulkinta rakentuu teksteissä erityisesti liikuntakasvatukseen 1985 ja 1994 vuosien opetus suunnitelmissa sisältyneen terveyskasvatuksen tavoite- ja sisältökuvauksissa. Esimerkiksi vuoden 1985 opetus suunnitelmassa yhdeksännen luokan sisällöiksi luetellaan *“nuori ja huumeet sekä huumaavat aineet, tilanneraittius, alkoholin käytössä huomioon otettavat seikat, tupakoitsijaksi kehittyminen sekä tupakkalain keskeinen sisältö”* (POPS 1985, 187). Ruumiin sukupuolittuneisuus, joka aikaisemmissa liikuntakasvatuksen ruumiillisuutta tarkastelleissa tutkimuksissa on ollut korostuneesti esillä (mm. Azzarito & Solmon 2009; Oliver & Kirk 2016; Schubring ym. 2021), esiintyy erityisen vahvasti vuoden 1985 teksteissä, joissa myös oppiaineen sisällöt on määritetty erikseen kummallekin sukupuolelle. Vaikka jyrkästi sukupuolittuneet ruumiillisuuden kuvaukset hiipuvat opetus suunnitelmateksteistä ajan saatossa, esiintyy vielä vuoden 2004 opetus suunnitelmassa sukupuolia erotteleva puheta: *“Vuosisuokkien 5–9 liikunnanopetuksessa tulee ottaa huomioon tässä kehitysvaiheessa korostuvat sukupuolten erilaiset tarpeet sekä oppilaiden kasvun ja kehityksen erot”* (POPS 2004, 247).

Normitetun ruumiin diskurssi ilmentää kokonaisuudessaan Foucault'n käsitystä ruumiista diskursiivisesti rakentuvana ja yhteiskunnallisesti normitettuna vallan käytön kohteena (Foucault 1998, 99; Wehrle 2016). Normien taustalla on tunnistettavissa yhteiskunnallinen tavoite hyödyllisen ruumiillisuuden tuottamisesta, mikä paikantuu tässä tutkimuksessa paitsi yksilön työkykyisyyteen ja tuottavuuteen myös kulttuurisesti suotavaan ruumiillisuuteen (Foucault 1998, 100–102, 2000, 39).

Hallittu ruumis

Hallitun ruumiin diskurssi mukautuu edellä kuvattuun normitetun ruumiin diskurssiin. Siinä missä normitettu ruumis rakentuu ruumiillisuudelle kohdistetuista odotuksista, rakentuu hallitun ruumiin diskurssi kuvauksista, joilla normiodotuksiin vastaamista pyritään varmistamaan. Hallitun ruumiin diskurssi jakautuu kahteen alatasoon diskurssiin. Luokitellun ruumiin diskurssissa ruumiin tarkkailu ja arviointi tapahtuu ulkoapäin,

kun se kuuliaisien ruumiin diskurssissa rakentuu yksilön itse-tarkkailun varaan. Luokitellun ruumiin diskurssi on esiintyvyydeltään kuuliaisien ruumiin diskurssia selvästi pienempi ja lisäksi sen näkyvyys ajallisessa tarkastelussa hiipuu.

Luokitellun ruumiin diskurssille leimallinen ulkoinen tarkkailu kuvastuu opetussuunnitelmateksteissä luokitteluna, jota todennetaan mittaamalla, arvioimalla, tarkkailemalla sekä asettamalla yksilöt kilpailemaan toisiaan vastaan. Ruumiillinen dokumentointi ja järjestykseen asettaminen on tyypillinen tapa valjastaa yksilöt toimimaan normalisoitujen ihanteiden suunnassa (Foucault 1998, 102). Yksilön poikkeama normaalista on helppoa todentaa datan avulla, jota myös koulun liikuntakasvatuksessa on eri aikoina erilaisin menetelmin kerätty. Samalla kun yksilön normaalia kasvua ja kehitystä seuraava mittaaminen nähdään sinänsä yksilöä suojaavana ja tukevana toimintana, voidaan se nähdä myös yksilöä alistavana ja stigmatisoivana. Normalisoinnin kautta tullaan aina määrittäneeksi myös käsitys epänormaalista, jonka piiristä yksilöä ohjataan ja kannustetaan pyrkimään kohti normaaliksi määritettyä, ihanteellista ruumiillisuutta. (Foucault 2000, 249.)

Ulkoapäin yksilön ruumiillisuutta arvioiva luokittelun ruumiin diskurssi esiintyy lähestulkoon pelkästään vain ensimmäisessä, vuoden 1970 opetussuunnitelmassa, jossa sen näkyvyys on kuitenkin varsin suuri. Luokiteltu ruumis rakentuu erilaisia testaamisen tapoja määrittävistä ja arvioivaa katsetta sisältäneistä kuvauksista (ks. Berg 2010, 137). Kuvauksissa korostuu toisaalta dataan ja dokumentointiin perustuva normittava vertailu mutta toisaalta myös yksilöä suojaava näkökulma, esimerkiksi seuraavaan tapaan: “*Vertailu standardoitujen mittauksen tulosjakaumaan antaa opettajalle näkemystä oman oppilasjoukon kehityksestä verrattuna laajempaan kokonaisuuteen. Arviointi ei saa kuitenkaan muodostua yksittäisen oppilaan osoittamiseksi toisia huonommaksi*” (POPS 1970, 310). Vuosien 1985–2004 teksteissä luokitellun ruumiin diskurssi esiintyy vain muutamina yksittäisinä mainintoina, mutta se nostaa hieman osuuttaan viimeisimmässä, vuoden 2014 opetussuunnitelmassa, fyysisen toimintakyvyn seurantarjestelmä Move!:en liittyvien kuvausten myötä.

Kuuliaisien ruumiin diskurssi, jonka nimesimme Foucault’n (2000, 186–187) *docile body* -käsitteen mukaan, saavuttaa opetussuunnitelmateksteissä luokitellun ruumiin diskurssia merkittävästi vahvemman aseman kasvattaen lisäksi näkyvyyttä aineiston loppuosaan tultaessa. Ruumiin tarkkailu ja hallinta toteutuu diskurssissa yksilön oman arvioinnin kautta itsensä kontrolloimisena. Oppilaan itsekontrollin vahvistamista kuvataan teksteissä erääksi merkittävimmistä liikunnanopetuksen tehtävistä esimerkiksi näin: “*Oppilaan aktiivisen roolin vahvistaminen on yksi keskeisimmistä opetuksellisista periaatteista. –– Oppilaita totutetaan osallistumaan oppituntien ja koulun muun liikuntatoiminnan suunnitteluun ja toteutukseen siten, että he peruskoulun loppupuolella kykenevät ottamaan vastuun sekä omasta liikkumisestaan, että toimimaan ryhmänä ilman opettajan näkyvää kontrollia*” (POPS 1994, 111).

Foucault kuvaa itseään kontrolloivien yksilöiden omaksuvan kuuliaisesti normitettuja käsityksiä ruumiillisuudesta ja muokkaavan ruumistaan niiden suunnassa ylläpitäen näin yhteiskunnallisesti suotuisan, taloudellisesti hyödyllisen ruumiillisuuden tuotannon jatkuvuutta (Foucault 1980, 158–159, 2000, 276–277). Kuuliainen ruumis on tottelevainen ja odotuksiin vastaava. Sen voi kuvata muotoutuvan jatkuvasti taitavammaksi, voimakkaammaksi ja parannelluksi versioksi itsestään. Jatkuva muotoutuminen ei kuitenkaan pidä sisällään luovaa ja mielikuvituksellista, ainutlaatuisiksi yksilöiksi tuleamista, vaan sitä

ohjaavat pelkästään yhteiskunnalliset, ulkoapäin ennalta määritetyt normit. (Foucault 2000, 186–187; Wehrle 2016.) Yhteiskunnallisten normien omaksuminen perustuu Foucault’n mukaan viimekädessä yksilön näennäisesti vapaaseen valintaan ja on siksi hyvin tehokasta (Foucault 1980, 158, ks. myös Bergroth 2020, 51, 77; Parviainen 2020). Kuuliaisien ruumiin diskurssi ikään kuin mukauttaa emansipatoriset yksilöllisen ja kokemuksia tuottavan ruumiin diskurssit osaksi omaa puhetaapaansa vahvistaen näin entisestään dominoivaa asemaansa, kuten tämä vapauteen nojaava esimerkki osoittaa: “*Telinevoimistelun suunnittelu vaatii huolellista valmistamista etukäteen ja oppilaiden totuttamista vastuuseen ja vapaaehtoiseen kuriin alusta lähtien*” (POPS 1970, 307).

Diskurssi rakentaa ihanteellista kuvaa yksilöstä, joka sitoutuu kehonsa toimintakyvystä huolehtimiseen vastuullisesti mutta samalla valppaasti erilaisia vaaroja välttämällä (ks. Berg 2010, 144, 153; Webb ym. 2008). Liikuntakasvatukselle eri vuosien opetussuunnitelmateksteissä asetettu keskeinen tavoite, liikunnallisen elämäntavan omaksuminen, näyttyy diskurssin kuvauksissa konkreettisenä itsehallinnan kautta saavutettavana lopullisena päämääränä. Edellä kuvattu itsekontrolliin pohjaava kuuliaisuus rakentuu vuosien 1994–2014 opetussuunnitelmissa vahvasti myös oppiaineen tavoitekuvauksissa. Esimerkiksi vuoden 1994 opetussuunnitelmassa tavoitteiksi määritetään muun muassa, että “*oppilas –– oppii harrastamaan liikuntaa säännöllisesti ja omaksuu myönteisen asenteen liikuntaan –– oppii tarkkailemaan, kehittämään ja ylläpitämään omaa fyysistä ja psyykkistä toimintakykyään –– edistyy sääntöjen noudattamisessa ja itsensä tuntemisessa –– oppii turvalliset liikuntatavat –– osaa toimia hengenpelastus- ja ensiaputilanteissa sekä liikkua turvallisesti maaliikenteessä ja vesillä*” (POPS 1994, 107–108).

Vuoden 1994 opetussuunnitelmateksteistä alkaen diskurssissa korostuu aikaisempia tekstejä merkittävästi enemmän edellisessäkin aineistositaatissa esiintynyt itsetuntemuksen ja kehon tiedostamisen kautta saavutettava itsehallittu ja kuuliainen ruumiillisuus. Näissä kuvauksissa kuuliaisien ruumiin diskurssi mukauttaa kokemuksia tuottavan ruumiin diskurssin itseenä valjastaen näin ollen kokemuksellisuuden omien tarkoituksien käyttöön.

Foucault ei väitä, että hallitun ruumiin tai edellisessä luvussa kuvatun normitetun ruumiin diskurssin kautta tuotettu “yhteiskunnallinen ruumis” odotuksineen ja ihanteineen olisi sinänsä vääränlainen tai haitalliseksi tulkittava. Onhan sen tavoitteena esimerkiksi tämän aineiston kontekstissa turvata yksilön kiinnittymistä terveen ja toimintakykyisen ruumiin vaalimiseen ja sitä kautta onnellisemman elämän elinehtojen mahdollistamiseen. Foucault’n kritiikki ei kohdistukaan suoranaisesti diskurssien sisältöihin, vaan siihen tapaan, joilla dominoivan aseman saavuttaneet diskurssit alistavat ja ahtaavat yksilösubjekteja yhteen muottiin heidän vapauttaen riistäen ja samalla toiseutta tuottaen (Foucault 2000, 39).

Yksilöllinen ruumis

Yksilöllisen ruumiin diskurssi asetuu vastadiskurssiksi edellä kuvatulle normitetun ja hallitun ruumiin diskurssille. Sen rakentama käsitys ruumiista ei paikannu ylhäältä tuotettuihin normiodotuksiin eikä se pyri ohjaamaan kehollisuutta mihinkään ennalta määritettyyn suuntaan tai muottiin. Ruumiin vapaus erilaisista normeista korostuu luovan, ilmaisevan, kokeilevan ja leikkilisen liikkumisen kuvauksissa, joita esimerkiksi vuoden 2014 opetussuunnitelman oppiaineen tehtävän kuvauksessa tuodaan esiin seuraavasti: “*Liikunta tarjoaa mahdolli-*

suuksia iloon, keholliseen ilmaisuun, osallisuuteen, sosiaalisuuteen, rentoutumiseen, leikinomaiseen kisailuun – –” (POPS 2014, 148). Kuten aineistositatista voidaan huomata, kuvauksissa liikkuminen on myös tulkittavissa itseisarvoiseksi toiminnaksi, jolta puuttuu välineellinen hyödyllisyyden tavoittelu.

Diskurssissa korostuu usein myös omaa ruumiista ja liikkumista koskeva itsemääräämisoikeus, joka todentuu erityisesti valinnan vapauden, osallistavien työtapojen ja suunnitteluun osallistumisen kuvauksissa. Itsemääräytyvyyttä esiin tuovat kuvaukset saattavat vaikuttaa rinnastuvan osittain kuuliaisen ruumiin diskurssissa ilmeneviin itsekontrollin kuvauksiin, joissa myös korostuu yksilön aktiivinen ja aloitteellinen toimijuus. Tulkitsemme kyseiset ruumiillisuuden tulkinnat kuitenkin toisilleen vastakkaisiksi puhetaivoiksi itsekontrollin kohdistuessa johonkin normiodotukseen ja itsemääräytyvyyden puolestaan ollen niistä vapaa.

Yksilöllisen ruumiin diskurssia tuotetaan nimensä mukaisesti kuvauksissa, joissa tuodaan esiin jokaisen liikuntakasvatukseen osallistuvan oppilaan yksilöllisyyttä ja sen huomioimisen tärkeyttä. Yksilöllisyys näyttäytyy opetussuunnitelmateksteissä yksilön ainutlaatuisuuden tunnustavana puheena. Kuvaukset itsensä hyväksymisestä sekä omanarvontunnon, itsetunnon ja positiivisen fyysisen minäkuvan rakentumisesta ovat esillä ensimmäisen kerran vuoden 1994 opetussuunnitelmateksteissä. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa liikunnan opipaineen tehtävän kuvauksessa nostetaan heti ensimmäisessä lauseessa esiin muiden keskeisten tehtävien ohella oman kehon hyväksymisen merkitys: *”Liikunnan opetuksen tehtävänä on vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon”* (POPS 2014, 148, 273, 433).

Äärimmillään vietyä yksilöllisyyden ja toisaalta myös vapauden todentuminen ilmenee opetussuunnitelmatekstien kuvauksissa, joissa kuvataan opetuksesta vapauttamisen perusteita: *”Tanssien ja tanhujen opetuksesta tulee vapauttaa ne, joiden vanhemmat ovat kirjallisesti pyytäneet tätä koulun johtajalta”* (POPS 1970, 308). Liikuntakasvatuksen toiminnasta osittain tai kokonaan vapauttamista voidaan kuitenkin tulkita pikemminkin turhan kapeiden normiodotusten kuin ruumiillisuutta aidosti vapauttavien lähtökohtien näkökulmasta. Vapauttamisen kuvaukset kohdistuvat ainoastaan ensimmäiseen, vuoden 1970 opetussuunnitelmaan. Sen sijaan ruumiin vapauttamisen puheen korvaa ja myös syrjäyttää yksilöllistä tukemista korostava puhe, joka ilmestyy vasta viimeisimpään, vuoden 2014 opetussuunnitelmaan. Vuosiluokkien 1–2 oppimisen tukemisen ja arvioinnin kuvauksissa korostuu muun muassa oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottaminen sekä motoristen oppimisvaikeuksien ja yksilöllisten kehitystarpeiden tunnistaminen ja tukeminen (POPS 2014, 149–150).

Kokemuksia tuottava ruumis

Kokemuksia tuottavan ruumiin diskurssissa ymmärrys ruumiillisuudesta ei rakennu edellisten diskurssien tavoin kehon ominaisuuksien tai toimintojen varaan, vaan tulkinta siirtyy ruumiin kokemukselliseen olemukseen. Diskurssissa tulkinta määrittäytyykin sen kautta, miten ruumiillisen toiminnan myötä yksilössä ja hänen ruumiissaan herää erilaisia tuntemuksia. Tuntemukset ja niiden värittämät kokemukset jättävät puolestaan jälkensä ihmisen ruumiiseen – sen kokemiseen ja siinä elämiseen (ks. Parviainen 1995, 2).

Kokemuksia tuottavan ruumiin diskurssi peilautuu fenomenologiseen tulkintaan ruumiillisuudesta. Tässä ruumiin ja mielen yhteen kietoutumiseen nojaavassa ontologiassa ruu-

miellisuus nähdään koko ihmisyyden keskeisenä olemuksena; ruumis muodostaa sidoksen yksilön ja maailman välille. Ruumiissa ei vain asuta, vaan siinä eletään, koetaan ja kohdataan maailma (Merleau-Ponty 1962/1978, 148; ks. myös Heinämaa 2002, 280). Fenomenologinen käsitys ruumiista rakentuu normitetun ruumiin ja hallitun ruumiin diskurssihin nähden vastakkaisista puhetaivoista. Omaan koettuun ja elettyyn ruumiiseen on suora ja välitön yhteys ilman oletetun ulkopuolisen katseen lähtökohtaista läsnäoloa (ks. Kujala & Marttila 2018).

Opetussuunnitelmateksteissä kokemuksellisuus ilmenee pääosin erilaisten liikunnan tuottamien kokemusten ja elämysten, kuten onnistumisen, ilon ja mielihyvän merkityksen korostamisena. Kokemuksellisuus ilmenee kaikkien vuosien opetussuunnitelmateksteissä ollen kaikkein vahvimmin esillä kuitenkin vuoden 2014 opetussuunnitelmassa, jossa se liitetään tavoitekuvaustenkin tasolla myös suoraan omaan ruumiiseen: *”Huolehdi siitä, että oppilaat saavat riittävästi myönteisiä kokemuksia omasta kehosta, pätevydestä ja yhteisöllisyydestä”* (POPS 2014, 274, 434).

Kokemuksia tuottavan ruumiin diskurssi esiintyy usein yhdistettynä muihin diskurssihin. Kokemuksellisuus tuodaan usein esiin liikuntaan sosiaalistamisen mahdollistavana lähtökohtana, jolloin se mukautuu dominoiviin normitetun ja hallitun ruumiin diskurssihin. Esimerkiksi kuuliaisen ruumiin diskurssiin kokemuksellisuus mukautuu vuoden 1970 opetussuunnitelmassa seuraavasti: *”Koska jatkuvaa liikuntaharrastusta voidaan pitää oppimisen tuloksena, on tärkeää, että tämän tavoitteen suunnassa tapahtuu vahvistamista, ts. toiminta koetaan miellyttävänä”* (POPS 1970, 293). Toisaalta kokemuksellisuus saavuttaa toisinaan itseisarvoisen aseman, jolloin myönteiset kokemukset näyttäytyvät myös eräänä liikuntakasvatuksen päämäärinä, kuten vuoden 2014 opetussuunnitelman esimerkki osoittaa: *”Iloa ja virkistystä tuottavilla liikuntatehtävillä autetaan myönteisten tunteiden kokemista, jotka vahvistavat pätevyyden kokemuksia ja myönteistä minäkäsitystä”* (POPS 2014, 275, 435).

Liittyvä ruumis

Siinä missä edellä esitettyjen diskurssien ruumiillisuuden tulkinnat rakentuvat havainnon kohteena olemisen ja toisaalta havainnoilta vapaan ruumiillisuuden kautta, nähdään liittyvän ruumiin diskurssissa yksilö ruumiillisena toimijana itse aktiiviseksi havaintojen tekijäksi. Kyseisessä ruumiillisuuden tulkinnassa yksilön intentionaalisuus suuntautuu omasta ruumiista maailmaa kohti. Diskurssissa kuvastuu varsin konkreettisesti fenomenologisen ruumiillisuuden tulkinnan keskeinen ajatus maailmassa olemisesta ja siihen kiinnittymisestä, joka tapahtuu nimenomaan ruumiin kautta. Merleau-Ponty (1962/1978, 206) kuvaa ruumiin aistien ja kyvyn liikkua tarjoavan yksilölle mahdollisuuden olla osa maailmaa, ymmärtää, rakentaa ja muuttaa sitä sekä liittyä myös toisiin ruumiisiin (ks. myös Heinämaa 1996, 81–82, 2002, 282; Kuhmonen 1995, 181; Väri 2004, 49). Ruumiinfenomenologinen tulkinta rakentuu näin ollen pikemminkin ruumiillisuuden tarjoamien mahdollisuuksien kuin sille esitettyjen normiodotusten varaan. Ruumiillisuuden kautta mahdollistuva maailmaan suuntautuminen kuvastuu hyvin seuraavassa esimerkissä: *”Liikunta erityispiirteineen voi tarjota muista aineista poikkeavan ja usein sosiaalisesti ja emotionaalisesti väritetyn tavan hahmottaa maailmaa”* (POPS 1994, 110).

Opetussuunnitelmateksteissä tulkinnat liittyvästä ruumiista rakentuvat yleisesti maailmaan suuntautumisen mutta erityisesti ja painokkaammin toisten ruumiiden kohtaamisen kuva-

uksissa. Merleau-Ponty (1993, 17–20) kuvaa ruumiillisuuden rakentuvan pohjimmiltaan aina kaksisuuntaisesti yksilön kiinnityksessä maailmaan yhtä aikaa havaittavana ja havaitsevana oliona. Erilaisissa ympäristöissä liikkueensa yksilö pystyy havainnoimaan ympäröivää maailmaa ja tulee hahmottaneeksi sen aina uudenaikaisista näkökulmista. Samalla juuri ruumiillisuus biologian, fysiologian ja aistimellisuuden yhdyntymänä mahdollistaa liikkumisen ja havainnoinnin, johon koko ihmisen maailmassa oleminen perustuu (Merleau-Ponty 1993, 17–19). Esimerkiksi seuraavassa suunnistukseen liittyvässä aineistositauksessa kuvastuu ympäristön merkityksen avartuminen, joka todentuu yksilön ja maailman yhteen kietoutumisessa: *“Opetuksen yhteydessä pidetään huolta, ettei viljelyksiä vahingoiteta eikä asuntojen rauhaa häiritä ja että luonnon-suojelulliset näkökohdat joka suhteessa otetaan huomioon”* (POPS 1970, 305).

Ihmisten välinen ruumiillinen, kaksisuuntaisessa suhteessa todentuva kohtaaminen, jonka Merleau-Ponty (1962/1978, 454) kuvaa olevan oleellinen osa ihmisyyttä, on aineistossa näkyvästi esillä ja sen osuus kasvaa ajallisessa tarkastelussa. Toisaalta se esiintyy painokkaasti ja näkyvästi jo ensimmäisessä, vuoden 1970 opetussuunnitelmassa, jossa yhteiseen työskentelyyn liitetään erityisen vahvasti seuraavan esimerkin osoittamalla tavalla myös kasvatuksen eettinen ulottuvuus: *“Oppilaille tulisi osoittaa, että sosiaalisen vuorovaikutuksen jatkumiselle on välttämätöntä, että myös toisten yksilöiden tarpeet otetaan huomioon”* (POPS 1970, 294).

Viimeisimmässä, vuoden 2014 opetussuunnitelmassa ruumiillista kohtaamista kuvastava sosiaalinen toimintakyky on yhdessä fyysisen ja psyykkisen toimintakyvyn kanssa keskeinen oppiaineen tavoitteita ja arviointia määrittävä osa-alue: *“T8 ohjata oppilasta työskentelemään kaikkien kanssa sekä säätelämään toimintaansa ja tunneilmaisuaan liikuntatilanteissa toiset huomioon ottaen. T9 ohjata oppilasta toimimaan reilun pelin periaatteella sekä kantamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista”* (POPS 2014, 274, 434). Huomionarvoista on myös se, että määrittäessään omiksi erillisiksi tavoitteikseen ja arvioinnin kohteikseen, toisten kohtaaminen saavuttaa itseisarvoisen aseman ilman, että yhteistoiminnasta saadut hyödyt valjastettaisiin vain fyysisen toimintakyvyn kehittämisen välineiksi. Liittyvän ruumiin diskurssin voidaankin tässä suhteessa katsoa nousevan haastamaan dominoivia normitetun ja hallitun ruumiin diskursseja.

POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tunnistaa erilaisia ruumiillisuuden tulkintoja ja tarkastella niiden diskursiivista rakentumista vuosien 1970–2014 perusopetuksen liikuntakasvatuksen opetussuunnitelmateksteissä. Opetussuunnitelmien tarkastelu aineistolähtöisellä otteella ja toisaalta keskenään varsin erilaisiin ruumiillisuuden teorioihin peilaten osoittautui hedelmälliseksi tavaksi tavoittaa aineiston moniäänisyys. Samalla kun aikaisempi tutkimus on alleviivannut yksipuolista ja normittavaa liikuntakasvatuksen keskusteluissa ja myös opetussuunnitelmissa ilmenevää käsitystä ruumiillisuudesta (Azzarito & Solmon 2009; Berg 2010; Kirk 2002; Webb ym. 2008), voidaan havaintoamme opetussuunnitelmien hiljalleen moniastuvista ruumiillisuuden tulkintoista pitää foucault’laisen emancipatorisen tutkimusintressin näkökulmasta myönteisenä.

Dominoiviksi diskursseiksi rakentuivat kaikissa opetussuunnitelmissa (1970–2014) normitetun ja hallitun ruumiin diskurssit. Normitettu ja hallittu tulkinta ruumiista tuottaa ruumiin

lähtökohtaisesti sille ulkoapäin esitettyjen odotusten kautta. Samalla kuitenkin kasvavissa määrin erityisesti viimeisimmän opetussuunnitelman 2014 tulkinnoissa ruumiillisuutta tuotettiin myös täysin päinvastaisesti yksilöllisen ruumiin ja kokemuksia tuottavan ruumiin diskursseissa (ks. myös Kujala & Marttila 2018; Siljamäki ym. 2016).

Tunnistamiemme ruumiillisuutta tuottavien diskurssien luonne osoittautui analyysin myötä varsin dynaamiseksi: diskurssit elävät vahvistaen, haastaen tai uudistaen toisiaan. Tämänkaltainen diskurssien monivivahteisempi tunnistaminen ja niiden ristiinkin avautuva liikehdintä avaa uudenaikaisia näkökulmia ruumiillisuuden ymmärtämiseen liikuntakasvatuksen kentällä. Vaikka esimerkiksi yksilöllisen ruumiin ja kokemuksia tuottavan ruumiin diskurssit monipuolistavat opetussuunnitelmien ruumiillisuuden diskursiivista näköalaa, eivät ne automaattisesti asetu haastamaan normitetun ja hallitun ruumiin diskurssien dominoivaa asemaa. Sen sijaan dominoivat diskurssit voivat esimerkiksi itsemääräytyvyyteen tukeutuen naamioida yksilöllisen ruumiin diskurssin taakse samalla dominoivaa asemaansa entisestään vahvistaen.

Tutkimuksemme vahvistaa aikaisemman kirjallisuuden korostamaa foucault’laisen ja kokemuksellisten näkökulmien yhdistämisen hedelmällisyyttä ruumiillisuuden diskurssien tulkinnoissa (mm. Levin 2008, 166–167; Shilling 2010; Wehrle 2016). Analyysimme kuitenkin myös avartaa diskursiivista näköalaa aikaisempaa kaksijakoista tarkastelua moniäänisempiin suuntiin: viimeisimmässä opetussuunnitelmissa voitiin tunnistaa orastavia viitteitä yksilöön itseensä kääntyvän katseen rinnalle hiljalleen rakentuvasta liittyväksi ruumiiksi nimetystä vastadiskurssista. Liittyvän ruumiin diskursiivisessa tulkinnassa käsitys laajenee ruumiin tarkkailun tasolta kaksisuuntaiseen maailmaan liittymiseen (ks. Parviainen 2020). Tämä tarkoittaa sitä, ettei tarkkailu kohdistu joko yksilön tai yhteiskunnan suunnasta pelkästään kohti yksilöä, vaan samalla yksilö aktiivisesti suuntautuu kohti avartuvaa maailmaa. Nähdäksemme juuri tämänkaltainen kaksisuuntaisuus ja sen kautta avautuva monivivahteinen ymmärrys ruumiillisuudesta auttaa näkemään liikuntatunnille osallistuvan oppilaan kokonaisvaltaisessa, myös eri diskurssien läpi heijastuvassa valossa (Merleau-Ponty 1962/1978, 206; 1993, 17; ks. myös Kuhmonen 1995, 206).

Kansainvälisessä liikuntakasvatuksen keskustelussa tällaista hienosyisempää, erilaisia katsontakantoja ja tieteenaloja yhdistävää tarkastelua on tehty muun muassa 2000-luvulla keskusteluun nousseen *physical literacy* -käsitteen (Pot ym. 2018; Whitehead 2001) ympärillä. Käsite yhdistää motivaation, kyvykkyyden, tietoisuuden, kokemuksellisuuden ja merkityksellisuuden näkökulmia tuoden ne moniäänisen ruumiillisuutta rakentavan sommitelman alle (Durden-Myers ym. 2020). Suuntaus on myös huomioitu tuoreessa lukion opetussuunnitelman tukimateriaalissa (LOPS 2021). Vaikka kyseinen käsite ei ole vielä rantautunut perusopetuksen opetussuunnitelmaan, analyysimme osoittaa, että myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat siirtäneet hiljalleen kohti monivivahteisempaa ruumiillisuuden tulkintaa.

Opetussuunnitelmat opetustyötä ohjaavina asiakirjoina luovat perustaa sille, minkälaisen tulkintojen varaan koulun liikuntakasvatusta rakentuu (mm. Aartun ym. 2022). Ei siis ole yhdentekevää, millaisia ruumiillisuutta tuottavia diskursseja opetussuunnitelmatestit pitävät sisällään. Tutkimuksemme kautta avautuva näköala täydentää aikaisempaa tutkimusta rakentamalla monivivahteisempaa käsitystä ruumiillisuudesta suomalaisen liikuntakasvatuksen perusopetuksen opetussuun-

nitelmissä. Tämän kaltaisen kehityskulun takaamiseksi opetussuunnitelmia laativien työryhmien monitieteisyyttä tulisi jatkossakin vaalia. Tutkimuksemme antaa myös eväitä opetussuunnitelmatyöhön osallistuville toimijoille tiedostaan paitsi erilaisten ruumiillisuuden tulkintojen merkitys opetussuunnitelmatekstien taustalla myös oma kiinnostumisensä niihin.

Tutkimus avaa myös väyliä jatkotarkastelulle. Monivivahteisuuden avautuminen ruumiillisuuden tulkinnoissa tarjoaa uusia mahdollisuuksia opetussuunnitelmien tulkintaan myös käytännön tasolla. Kutsummekin tutkijoita mukaan suuntaamaan katsettaan seuraavaksi kasvatuksen ja koulutuksen käytänteisiin: miten koulutuksen käytännön toimijat, kuten oppilaat, opettajat ja opettajaopiskelijat tulkitsevat ruumiillisuutta paitsi opetussuunnitelmissa myös liikuntakasvatuksen moninaisissa käytänteissä.

Aineistot

- POPS 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970: A5. Helsinki: Kouluhallitus.
- POPS 1985. Perusopetuksen opetussuunnitelma 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- POPS 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelma 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Lähteet

- Aartun, I. Walshet, K. Standal, Ø.F. & Kirk, D.** 2022. Pedagogies of embodiment in physical education – a literature review. *Sport, Education & Society* 27 (1), 1-13.
- Azzarito, L. & Solmon, M.** 2009. An investigation of students' embodied discourses in physical education: A gender project. *Journal of Teaching in Physical Education* 28 (2), 173-191.
- Berg, P.** 2010. Ruumis on sielun peili? Liikuntakasvatus minän hallintana. Teoksessa: K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino, 124-155.
- Bergroth, H.** 2020. Paradoxes of therapeutic self-tracking assemblages in everyday life. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja 522. Väitöskirja.
- Durden-Myers, E.J. Meloche, E.S. & Dhillon, K.K.** 2020. The embodied nature of physical literacy: Interconnectedness of lived experience and meaning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 91 (3), 8-16.
- Foucault, M.** 1980. Power/knowledge: Selected interviews & other writings 1972-1977. Brighton: Harvester Press.
- Foucault, M.** 1998. Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto, nautintojen käyttö, huoli itsestä (suom. K. Sivenius). Helsinki: Gaudeamus.
- Foucault, M.** 2000. Tarkkailla ja rangaista (suom. E. Nivanka). Helsinki: Otava.
- Foucault, M.** 2005. Tiedon arkeologia (suom. T. Kilpeläinen). Tampere: Vastapaino.
- Gergen, K.J.** 1997. Realities and relationships. Soundings in social construction. USA: Harvard University Press.
- Hakala, L. & Kujala, T.** 2015. The ethos of sport as a silent partner in PE curricula. *World Studies in Education* 16 (2), 69-80.
- Heinämaa, S.** 1996. Ele, tyyli ja sukupuoli: Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuoliyksymykselle. Helsinki: Gaudeamus.
- Heinämaa, S.** 2002. Loogisista tutkimuksista ruumiinfenomenologiaan. Teoksessa: I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Nykyajan filosofia. Helsinki: WSOY, 261-301.
- Husa, S.** 1995. "Foucault-lainen metodi". *Niin & Näin* 3, 42-48.
- Khan, T.H. & MacEachen, E.** 2021. Foucauldian discourse analysis: Moving beyond a social constructionist analytic. *International Journal of Qualitative Methods* 20, 1-9.
- Kirk, D.** 2002. The social construction of the body in physical education and sport. Teoksessa: A. Laker (toim.) The sociology of sport and physical education: An introductory reader. London: Routledge, 79-91.
- Krüger, H.P.** 2010. Persons and their bodies: The körper/leib distinction and Helmuth Plessner's theories of ex-centric positionality and homo absconditus. *The Journal of Speculative Philosophy* 24 (3), 256-274.
- Kuhmonen, P.** 1995. Merleau-Pontyn fenomenologia. Teoksessa: T. Laine ja P. Kuhmonen (toim.) Filosofinen antropologia. Ihmisen kokonaisuutta etsimässä. Jyväskylä: Atena, 163-215.
- Kujala, T. & Marttila, M.** 2018. "Aika ikään kuin pysähtyy" – Opiskelijoiden kehollisia kokemuksia. *Liikunta & Tiede* 55 (2-3), 88-93.
- Levin, J.** 2008. Bodies and subjects in Merleau-Ponty and Foucault: Towards a phenomenological/poststructuralist feminist theory of embodied subjectivity. Pennsylvania State University. Väitöskirja.
- LOPS 2021 tukimateriaali.** Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-jatutkinnot/liikunnan-lops-2021-tukimateriaali> (luettu 20.3.2022).
- Markula, P. & Pringle, R.** 2006. Foucault, sport and exercise. New York: Routledge.
- Merleau-Ponty, M.** 1962/1978. The phenomenology of perception. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M.** 1993. Silmä ja mieli (suom. K. Pasanen). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- Nyberg, G.** 2014. Exploring "knowings" in human movement: The practical knowledge of pole-vaulters. *European Physical Education Review* 20 (1), 72-89.
- Oliver, K. & Kirk, D.** 2016. Transformative pedagogies for challenging body culture in physical education. Teoksessa: C.D. Ennis (toim.) Routledge handbook of physical education pedagogies. London & New York: Routledge, 307-318.
- Parviainen, J.** 1995. Tanssiteoksen kehollisuus. Kehollisuuden ja tanssiteoksen olemuksesta. *Niin & Näin* 4, 33-37.
- Parviainen, J.** 2016. Keho tietää, kertoo ja kehittää itsetuntemusta. *Liikunta & Tiede* 53 (2-3), 10-15.
- Parviainen, J.** 2020. Ruumiillinen ihminen. Teoksessa: E. Aaltola ja V. Hänninen (toim.) Ihminen kaleidoskoopissa. Helsinki: Gaudeamus, 190-206.
- Pot, N. Whitehead, M.E. & Durden-Myers, E.** 2018. Physical literature from philosophy to practice. *Journal of Teaching in Physical Education* 37 (3), 1-6.
- Shilling, C.** 2010. Exploring the society-body-school nexus: theoretical and methodology issues in the study of body pedagogics. *Sport, Education and Society* 15 (2), 151-167.
- Siljamäki, M. Kalaja, M. Perttula, J. & Kokkonen, M.** 2016. Lähtökohtana holistinen kehollisuus: koululiikunnan uudet tuulet. *Liikunta & Tiede* 53 (1), 40-46.
- Schubring, A. Bergentrot, H. & Barker, D.** 2021. Teaching on body ideals in physical education: a lesson study in Swedish upper secondary school. *Curriculum Studies in Health and Physical Education* 12 (3), 232-250.
- Standal, Ø.F.** 2017. Phenomenology and pedagogy in physical education. London & New York, Routledge.
- Stolz, S.A.** 2013. Phenomenology and physical education. *Educational Philosophy and Theory* 45 (9), 949-962.
- Säily, L. Huttunen, R. Heikkinen, H. Kiilakoski, T. & Kujala, T.** 2021. Designing education democratically through deliberative crowdsourcing: the case of the Finnish curriculum for basic education. *Journal of Curriculum Studies* 56 (6), 841-856.
- Värri, V.-M.** 2004. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. 5. painos. Tampere: Tampere University Press.
- Webb, L. Quennerstedt, M. & Öhman, M.** 2008. Healthy bodies: construction of the body and health in physical education. *Sport, Education & Society* 13 (4), 353-372.
- Wehrle, M.** 2016. Normative embodiment. The role of the body in Foucault's genealogy. A phenomenological re-reading. *Journal of the British Society for Phenomenology* 47 (1), 56-71.
- Whitehead, M.E.** 2001. The concept of physical literature. *European Journal of Physical Education* 2, 127-138.