



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Mindfulness-pohjaisen intervention vaikutukset 7.-luokkalaisten tunne- läsnäolo- ja reflektointitaitoihin

Helsingin yliopisto
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Helmikuu 2020
Maija Rantala

Ohjaaja: Katriina Maaranen

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Maija Rantala		
Työn nimi - Arbetets titel Mindfulness-pohjaisen intervention vaikutukset 7.-luokkalaisten tunne- läsnäolo- ja reflektointitaitoihin		
Title The effects of a mindfulness-based intervention to 7th graders' emotion, presence and reflection skills		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Katriina Maaranen	Aika - Datum - Month and year Helmikuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 64 s + 8 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten mindfulness-pohjainen kahdeksan viikon interventio vaikuttaa 7.-luokkalaisten tunne- läsnäolo- ja reflektointitaitoihin. Tunne- läsnäolo- ja reflektointitaidot koottiin yläkäsitteen, olemisen taidot, alle. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että mindfulness-harjoittelulla on saatu positiivisia viitteitä lasten ja nuorten psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseen. Tässä tutkimuksessa selvitetään, voisiko mindfulness-harjoituksilla tukea muutoksessa olevaa kouluarkea jalkauttamalla koulupäiviin säännöllisiä mindfulness-harjoituksia. Tällä tutkimuksella kehitetään keinoja lasten ja nuorten, sekä opettajien, hyvinvoinnin tukemiseksi koulussa.</p> <p>Tutkimukseen osallistui eteläsuomalaisen koulun 7.-luokkalaisia oppilaita. Tutkimusmenetelmänä toimi määrällinen kyselylomake, johon vastasi 13 oppilasta interventiota ennen sekä intervention jälkeen, sekä laadullinen ryhmähaastattelu, johon osallistui 14 oppilasta intervention jälkeen. Määrällinen aineisto analysoitiin excel- taulukoinnin avulla ja laadullinen aineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiiä mukaillen.</p> <p>Koko aineistoa tarkasteltaessa aineistosta löytyi jokaisen tutkimuskysymyksen alle kolme selkeää teemaa, jotka ovat mahdollisesti olleet intervention vaikutuksesta johtuvia muutoksia oppilaiden olemisen taitoihin. Sekä laadullisen että määrällisen aineiston analyysien tulosten perusteella mindfulness-interventio viittaa vaikuttaneen hieman positiivisesti oppilaiden tunne- läsnäolo- ja reflektointitaitoihin.</p>		
Avainsanat - Nyckelord mindfulness, tunnetaidot, läsnäolotaidot, reflektointitaidot		
Keywords mindfulness, emotion skills, presence skills, reflection skills		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteen)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Maija Rantala		
Työn nimi - Arbetets titel Mindfulness-pohjaisen intervention vaikutukset 7.-luokkalaisten tunne- läsnäolo- ja reflektointitaitoihin		
Title The effects of a mindfulness-based intervention to 7th graders' emotion, presence and reflection skills		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational Sciences		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Katriina Maaranen	Aika - Datum - Month and year February 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 64 pp. + 8 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The goal of this study was to find out how a mindfulness-based intervention affects the emotion skills, presence skills and reflection skills of 7th graders. Emotion, presence and reflection skills were gathered under a hypernym, "The Skills of Being". Previous research on mindfulness has shown promising positive effects on children and youth's mental wellbeing. In this study it is under interest, if practising mindfulness regularly at schools could bring positive effects to the ever changing daily life in schools. This study aims to develop ways to support pupils' and teachers' mental wellbeing in schools.</p> <p>In this study, 7th graders from a Finnish elementary school participated. The data was gathered with a questionnaire and with group interviews. The questionnaire was answered by 13 pupils before and after the intervention. The group interviews were held after the intervention in which 14 pupils attended to. The questionnaire was analyzed by using Excel and the interviews were analyzed by a theory directional content analysis approach.</p> <p>In the light of the quantitative and the qualitative data, there was found three themes for each research question. Results show that the mindfulness-based intervention seemed to have positive effect to the pupils' emotion, presence and reflection skills.</p>		
Avainsanat - Nyckelord mindfulness, tunnetaidot, läsnäolotaidot, reflektointitaidot		
Keywords mindfulness, emotion skills, presence skills, reflection skills		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällysluettelo

1 Johdanto	4
2 Mindfulness.....	5
2.1 Mindfulnessin taustaa	5
2.2 Mindfulnessin mekanismit	6
2.3 Mindfulnessin harjoittaminen.....	9
2.4 Mindfulness tutkimuskohteena	11
3 Mindfulness ja Suomen opetussuunnitelma	16
3.1 Mindfulness ja opetussuunnitelman laaja-alaiset taidot.....	16
3.2 Mindfulness-harjoittelu kouluarjessa.....	21
4 Tunne- läsnäolo- ja reflektointitaidot.....	24
4.1 Tunnetaidot	24
4.2 Läsnäolotaidot	25
4.3 Reflektointitaidot.....	25
4.4 Synteesi: olemisen taidot	26
5 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys.....	29
6 Tutkimuksen toteutus	30
6.1 Tutkimuksen lähestymistapa	30
6.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen kulku	31
6.3 Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu	32
6.3.1 Kyselylomake	33
6.3.2 Haastattelu.....	34
6.4 Aineiston analyysi.....	36
6.4.1 Määrällinen aineisto.....	37
6.4.2 Laadullinen aineisto.....	37
7 Tutkimustulokset	40
7.1 Intervention vaikutukset oppilaiden tunnetaitoihin	40
7.2 Intervention vaikutukset oppilaiden läsnäolotaitoihin.....	42
7.3 Intervention vaikutukset oppilaiden reflektointitaitoihin	44
7.4 Yhteenveto.....	46
8 Luotettavuus ja eettisyys	49
9 Pohdinta.....	51
Lähteet.....	55
Liitteet	65

1 Johdanto

Koulu ja koulutus, kuten maailma yleisestikin, ovat murroksessa. Suomessa uusi vuonna 2016 käyttöön otettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tarjoaa opettajille ja kouluille yhtenäisen ohjenuoran opetuksen toteuttamiselle, mutta tarjoaako se työkaluja murroksessa pärjäämiseen? Onko opetussuunnitelmassa otettu lisääntyneiden vaatimusten ohella huomioon tarve niin oppilaiden kuin opettajienkin palautumisesta? Ihmiset eivät voi jatkuvasti lisätä panoksiaan ilman, että se alkaa näkyä jollain muulla elämän osa-alueella. Jo vuonna 2010 julkaistussa Opettajien työhyvinvointi- julkaisussa oltiin huolestuneita opettajien jaksamisesta ja todettiin, että ”opettajien kokema stressi on yleisempää kuin muilla aloilla” (Onnismaa, 2010, 4).

Kun pääsin seuraamaan eteläsuomalaisessa koulussa 7.-luokkalaisille tehtyä kahdeksan viikon mindfulness-interventiota, ymmärsin, kuinka tärkeää kouluarjen kiireen pysäyttäminen niin opettajille kuin oppilaille todella on. Ja yksi vaihtoehto rauhoittumiselle ja pysähtymiselle on mindfulness-harjoitusten tekeminen ja tuominen osaksi koulupäivää. Tiedostan, että tutkimus mindfulnessin ja lasten parissa on vielä alussa, enkä pyri julistamaan mindfulnessin olevan ratkaisu kaikkiin koulumaailman ongelmiin, mutta pyrin avaamaan keskustelua mahdollisuudesta tuoda kouluun rauhoittumista ja itsensä kuuntelua hektisen arjen tasapainottamiseksi lasten ja nuorten henkisen hyvinvoinnin tasa-arvoiseksi tukemiseksi ja opettajien jaksamisen varmistamiseksi.

Tässä tutkielmassa tutkin, miten mindfulness-interventio vaikuttaa oppilaiden tunne- läsnäolo- ja reflektiotaitoihin. Esitän tutkielmassani tunne- läsnäolo- ja reflektointitaidoille yläkäsitteen, ”olemisen taidot”, jota ehdotan uskaliaasti myös mahdolliseksi uudeksi oppiaineeksi edustamaan yhtä mahdollisuutta integroida tasa-arvoista rauhoittumisen ja itsensä kuuntelemisen opetusta opetussuunnitelmaan.

2 Mindfulness

2.1 Mindfulnessin taustaa

Mindfulnessin juuret tulevat 2500 vuoden takaa (Lehto, 2014) buddhalaisuuden meditaatiooperinteestä (Dudley-Grant, R., 2004), jossa mielen huomio kiinnitetään ulkoisten ärsykkeiden sijaan omaan sisimpään (Kortelainen ym. 2014, s.7). Mindfulness-harjoitukset perustuvat buddhalaisuuden kahdeksanosaisen, päämääränä mielen valaistumisen polun, seitsemänten askeleeseen, jota kutsutaan palin kielellä termillä *sati*, joka on substantiivi verbistä *sarati*, ”muistaa” (Lehto, 2014). Tässä yhteydessä *sati* viittaa siihen, että ihminen muistaisi olla tietoisesti tarkkaavainen ja läsnäoleva (Phang & Oei, 2012). Englanniksi *sati* on käännetty termiksi *mindfulness* (Kortelainen ym., 2014), ja suomeksi se on käännetty mm. termiksi tietoinen läsnäolo (Väänänen, 2014). Mindfulnessista käytetään suomen kielessä myös synonyymeja tietoisuustaito ja hyväksyvä tietoinen läsnäolo (Kortelainen ym., 2014; Pennanen, 2014, 97). Käsitteen kääntäminen suomeksi ei ole ollut yksinkertaista, ja esimerkiksi hyväksyvän tietoisin läsnäolon käsitettä kritisoidaan hieman kankeaksi, joskin informatiiviseksi (Lehto, 2014). Tietoisuustaito-käsite taas viittaisi mindfulnessin olevan pelkästään kehitettävissä oleva taito, vaikka se on myös ominaisuus, joka ihmisiltä jo löytyy (Lehto, 2014). On hyvä tiedostaa käsitteen tausta ja monimuotoisuus, mutta tässä tutkielmassa en lähde käsittelemään mindfulnessin kirjallista käsitettä tämän enempää. Olen päättänyt käyttää tässä tutkielmassa edellä mainittuja termejä (mindfulness, hyväksyvä tietoinen läsnäolo, tietoinen läsnäolo ja tietoisuustaidot) rinnakkain.

Osana buddhalaisuutta, tämän hetkinen länsimainen mindfulness-termi voidaan ymmärtää myös teoreettisena käsitteenä, psykologisena prosessina ja erilaisina mindfulness-harjoituksina (Germer ym., 2016, s. 6). Tässä tutkielmassa tarkastelen mindfulness-käsitettä kolmesta näkökulmasta; mitkä ovat mindfulnessin mekanismit erään esitetyn teorian mukaan, mitä mindfulnessin harjoittamisesta sanotaan, ja mitä mindfulness on tutkimuskohteena erityisesti koulukontekstissa. Mindfulness-näkökulmien käsittelyn jälkeen pohdin mindfulnessin paikkaa Suomen opetussuunnitelmassa, ja olisiko sille tilaa koulumaailmassa. Lopuksi käsittelen vielä tutkimuskohteena olevia tunne- läsnäolo- ja reflektointitaitoja ja kokoon näille yläkäsitteeksi olemisen taidot.

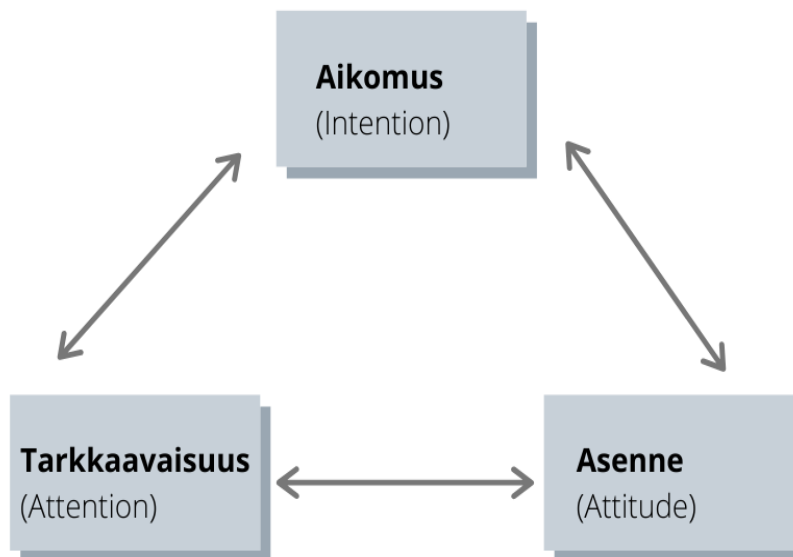
2.2 Mindfulnessin mekanismit

Kasvaneen mindfulness-tutkimuksen myötä Shauna Shapiro, Linda Carlson, John Astin ja Benedict Freedman (2006) näkivät tarpeen tarkastella mindfulnessin mekanismeja teoriatasolla ymmärtääkseen, mitä mindfulness todella on ja miten se toimii. He loivat mindfulnessin mekanismeista teorian, joka pyrki avaamaan keskustelua esittämällä yhden näkökulman mindfulnessin tarkastelemiselle (Shapiro ym., 2006). Tarkastelen Shapiro ja muiden (2006) teoriaa tutkielmassani sen vuoksi, että he ovat luoneet alkutekijöissään olevasta tutkimuskohteesta (mindfulness) suhteellisen yksinkertaisen mallin, joka avaa mindfulness-prosessissa tapahtuvia mekanismeja ja pyrkii teoretisoimaan kokemusperäistä ilmiötä.

Mindfulnessin mekanismit -teoriassa on kolme perusväittämää, jotka kaikki sisältyvät mindfulnessin prosessiin (engl. axiom): 1. aikomus (engl. intention), 2. tarkkaavaisuus (engl. attention), ja 3. asenne (engl. attitude), muodostaen englanninkielisistä sanoista kirjainmuodostelman IAA (Shapiro ym., 2006). Näiden kolmen mindfulnessin perusväitteen lisäksi Shapiro ja muut (2006) esittävät mindfulnessin uudistavista vaikutuksista (engl. transformational effects) meta-mekanismiin, uudelleen oivalluksen (engl. re-perceiving) termin, jossa mindfulness nähdään toiminnan ja näkökulman muutoksen kautta. Lopulta tutkijat (Shapiro ym., 2006) ehdottavat neljä potentiaalista mekanismia, jotka saattavat ilmetä mindfulness-toiminnon uudelleen oivalluksen (engl. re-perceiving) myötä; 1. itsesäätely, 2. arvojen kirkastuminen, 3. kognitiivinen, emotionaalinen ja käytöksellinen joustavuus sekä 4. paljastuminen (Shapiro ym., 2006, s.377).

Shapiro ja muut (2006) esittävät mindfulnessin mekanismit- teoriassaan, että mindfulnessin prosessin myötä ihminen kykenee erottautumaan oman tietoisuutensa, ajatustensa, sisällöistä ja tarkastelemaan hänen jokaisen hetken kokemustaan selvemmin ja objektiivisemmin (Shapiro ym., 2006). Tämän mindfulness-prosessin he nimeävät uudelleen oivaltamiseksi, sillä se sisältää näkökulman muutoksen; sen sijaan että henkilö olisi "lukittuna" omaan sisäiseen draamaan, henkilö kykenee yksinkertaisesti havainnoimaan omaa ajatuksenkulkuaan (Shapiro ym., 2006) ja tietoisesti päättämään, mitä ajatuksia hän ruokkii ja mitä hän päättää päästää menemään.

Kirjallisuudessa usein mainittu mindfulnessin määritelmä “huomion kiinnittäminen nykyhetkeen tietyllä tavalla tarkoituksenmukaisesti ja arvostelematta” (Kabat-Zinn, 1994, s.4) pitää sisällään mindfulnessin kolme perusväitettä (Shapiro ym., 2006, s.375) seuraavasti: 1. “tarkoituksenmukaisesti” tai **aikomus**, 2. “huomion kiinnittäminen” tai **tarkkaavaisuus**, 3. “tietyllä tavalla” tai **asenne**. Nämä kolme perusväitettä muodostavat mindfulnessin mekanismit eli mindfulness-prosessin ominaisuudet (Shapiro ym., 2006). Näiden kolmen perusväitteen muodostamasta prosessista (ks. kuvio 1) voi päätellä, miten mindfulness mahdollisesti toimii (Shapiro ym., 2006). Kuvioista 1 selviää mindfulnessin kolme ulottuvuutta, jotka ovat toisistaan riippuvaisia. Jokainen ulottuvuus on syklisen prosessin yksi vaihe. Mindfulness koostuu tästä hetki hetkeltä -prosessista. (Shapiro ym., 2006.)



Kuvio 1: Mindfulnessin mekanismit (Shapiro ym., 2006, 375).

Ensimmäinen perusväite, tarkoitus (engl. intention)

Mindfulness-prosessin ensimmäinen perusväite on harjoituksen *aikomus*. Harjoituksen aikomus asettaa harjoitukselle tavoitteen ja merkityksen; miksi ylipäättään harjoitella (Shapiro ym., 2006). Osana mindfulnessin prosessia perusväite *aikomus* pyrkii osoittamaan, että ihmisen taustasy harjoittelemiselle voi muuttua ja kasvaa, ja aikomuksen dynaamisuus saattaa vaikuttaa myös itse harjoitukseen (Shapiro ym., 2006). Samaa harjoitusta voi tehdä erilaisilla tarkoituserillä, jolloin mindfulnessin prosessia tutkiessa on tärkeää pitää mielessä myös harjoituksen aikomus eli tarkoitus (Shapiro ym., 2006). Koulussa aikomuksena voi esimerkiksi olla työrauhan parantaminen, jolloin harjoitusta tehdään rauhoittumisen tarkoitus taustalla, kun taas kotona opettaja voi tehdä harjoitusta saadakseen paremman yhteyden itseensä, jolloin harjoituksen aikomus löytyy ihmisen henkilökohtaisesta kasvusta.

Toinen perusväite, huomio (engl. attention)

Mindfulness-prosessin toinen perusväite on *tarkkaavaisuus*. Mindfulnessin harjoittelu koostuu ihmisen sisäisten ja ulkoisten kokemusten huomioimisesta, ja harjoittelun ytimessä on tarkkaavaisuus eli tietoisuuden tiedostaminen (Shapiro ym., 2006). Huomion suuntaamisella haluttuun kohteeseen (esim. omiin tunteisiin ja ajatuksiin), ihminen oppii keskittämään huomiotaan tarvittaessa tarvittaviin kohteisiin. Tällä tavoin ihminen oppii käsittelemään omaa tietoisuuttaan (Shapiro ym., 2006). Huomion kiinnittämisen harjoittamisella ihminen harjoittelee mielensä hallitsemista mielen ajelehtimisen uhrina olemisen sijasta. Psykologian tutkimuksessa huomion käsittelemisen taidon on havaittu olevan tärkeä osa emotionaalista parantumisprosessia (Shapiro ym., 2006).

Kolmas perusväite, asenne (engl. attitude)

Mindfulness-prosessin kolmas perusväite on *asenne*. Se, miten osallistumme harjoitukseen ja teemme harjoitusta on myös tärkeä osa mindfulness-prosessin ymmärtämistä (Shapiro ym., 2006). Asenteen laatu vaikuttaa huomion keskittämiseen esimerkiksi niin, että harjoituksen voi tehdä kriittisesti ja ”kylmästi” tai lempeästi ja myötätuntoisesti (Shapiro ym., 2006). Ihminen voi oppia käsittelemään omia sisäisiä ja ulkoisia kokemuksiaan lempeällä asenteella, vaikka kokemuksellisesti omassa elämässä voisi tuntua päinvastaiselta (Shapiro ym., 2006). Mindfulness-harjoitusta tehdessä ihmisen on hyvä muistaa tuoda lempeyttä ja uteliaisuutta omaan tietoisuuteen (Shapiro ym., 2006) keskittämällä huomio lempeällä asenteella omaa mieltä ja tunteita

kohtaan. Tarkoituksenmukaisella harjoituksella ihmisen on mahdollista kiinnostua omista kokemuksistaan huolimatta niiden vaikeudesta tai helppoudesta, ja myös erottaa, mistä ja milloin on hyvä päästää irti (Shapiro ym., 2006). Kolmas perusväite esittää, että asenne on tärkeä osa mindfulness-prosessia, koska harjoitusten kautta voi tietoisesti lisätä pitkäjänteisyyttä, lempeyttä ja myötätuntoa omia kokemuksia kohtaan, ja oppia sitä kautta hyväksymään myös elämän vaikeat kokemukset ja olemaan arvottomatta kokemuksia mieluisiksi tai pyrkimään elämässä vain miellyttäviin kokemuksiin (Shapiro ym., 2006). Kriittisesti ja tuomitsevasti tehdyt harjoitukset saattavat lisätä omien kokemusten ja tunteiden kritisointia (Shapiro ym., 2006).

2.3 Mindfulnessin harjoittaminen

Mindfulness-harjoituksen tarkoituksena ei ole suorittaa mitään, jolloin siinä ei tarvitse edes yrittää onnistua (Kabat-Zinn, 2004, 38; Lehto, 2014). Tämä voi olla yksi haastavimmista asioista ymmärtää, kun mindfulnessia aletaan harjoittaa. Miten voi olla yrittämättä tehdä jotain? Mindfulnessin tarkoituksena on opettaa ihmiselle, että mielen harhailu on luonnollista, ja kun se hyväksytään, oma tarkkaavaisuus palautetaan uudelleen käsillä olevaan harjoitukseen, esimerkiksi omaan hengitykseen (Lehto, 2014, 85). Mielen pakottaminen tyhjentymiseen tai hiljentymiseen ei ole mindfulnessin tarkoitus, vaikka paradoksaalisesti mieli rauhoittuu juuri silloin, kun ihminen ei yritä mitään ja tarkkailee omaa ajatuksenkulkuaan lempeästi, hyväksyen, kiinnittymättä mihinkään ohi lipuvaan ajatukseen. Harjoitusten tarkoituksena on oppia suhtautumaan omiin tunteisiin ja ajatuksiin tiedostavan hyväksyvästi (Pulkki & Saari, 2014). Tietoisien läsnäolon harjoittaminen ei ole helppoa, mutta lopulta aika yksinkertaista (Kabat-Zinn, 2004, 25).

Helsingin yliopiston kasvatustieteen tohtori, Juhani Lehto toteaa mindfulnessista Mindfulness -tiedostava ja hyväksyvä läsnäolo- artikkelissaan; “Tiivistetysti voidaan todeta, että tiedostavaan läsnäoloon pohjautuvia menetelmiä käytetään parantamaan hyvinvointia ja kognitiivista kapasiteettia.” (Lehto, 2014, 87). Länsimaista mindfulnessia voidaankin kuvailla tekniikaksi, jolla voidaan kohentaa ihmisen henkistä hyvinvointia (Lehto, 2014) ja harjoittaa ihmisen ajattelun metataitoja eli ajatusten ja tunteiden tunnistamista (Aulankoski, 2019). Kun ihmisen mielen valtaa tiedostamattomasti

ajatukset, tunteet, murehtimiset ja erilaiset fantasiat, voidaan sanoa, että tuolloin ihminen ei ole hyväksyvän tietoisien läsnäolon tilassa (Brown & Ryan, 2003).

Mindfulnessin harjoitusten kautta vahvistuva läsnäolon tila on asia, jota voi olla tiedollisesti vaikeaa opettaa (Rodgers & Raider-Roth, 2016), mutta jonka ymmärtämiseksi ja kehittämiseksi sitä täytyy lähestyä kokemuksen kautta. Mindfulness-tila täytyykin itse kokea, jotta sitä voi todella ymmärtää (Rechtschaffen, 2014). Mindfulness-harjoittelun tavoitteena on lisätä henkilössä tietoista läsnäoloa, jolla on tutkittuja vaikutuksia stressin, ahdistuksen ja masennuksen vähenemiseen, ja hyvinvoinnin paranemiseen (Kabat-Zinn, 1990; Rechtschaffen, 2014; Volanen ym., 2016). Tietoisuustaitojen harjoittamisen avulla ihminen vahvistaa keho-mielen yhteyttä ja oppii oman mielen liikkeiden havainnointia (Kortelainen ym., 2014). Mindfulness-harjoittelu tukee itsetuntemuksen kehittymistä itsetietoisuuden lisääntymisen kautta (Harter, 1999) ja rauhoittaa aktiivista mieltä, jolloin ihminen on valppaampi huomaamaan, mitä itsessä ja ympärillä tapahtuu. Mindfulnessia voidaan kuvailla metataitona ymmärtää omaa ajattelun toimintaa (Meiklejohn ym., 2012).

Vaikka jo yhdellä mindfulness-harjoitteella voi kokea oivalluksia, todellinen asenteellinen olemisen muutos syntyy pitkäaikaisen harjoittelun tuloksena. Mindfulnessin teho perustuukin pitkäjänteiseen harjoitukseen (Anand & Sharma, 2011), koska aivot muokkaantuvat toistojen ja jatkuvan harjoittelun myötä (Raevuori, 2016). Mindfulness-harjoittelua on tutkittu aivokuvantamismenetelmillä, ja tuloksissa on löydetty aivojen positiivista muokkaantumista (Lehto, 2014). Mindfulness-harjoitusten myötä lisääntyvä läsnäolon tila muovaa aivoja konkreettisesti uudennlaisiksi, ja lisää mm. aivojen toiminnanohjaukaskapasiteettia (Tang ym., 2012). On tärkeää ymmärtää, että tiedostava läsnäolo on ominaisuus, joka kehittyy kun sitä harjoitetaan. Päivittäinen, määrätietoinen harjoittelu saa aikaan mindfulnessin positiiviset vaikutukset, kuten vähentyneen ahdistuneisuuden tai korkeamman elämäntyytyväisyyden (Kabat-Zinn, 2006), mutta pelkkä tieto ja ymmärrys mindfulnessin mekanismeista ei itsessään tuota vaikutuksia.

Kun mindfulnessia opetetaan laadukkaasti, ja kun sitä harjoitetaan säännöllisesti, sillä on saatu edistettyä mentaalista hyvinvointia, mielenlaatua, itsetuntoa, itsesäätelyä,

positiivista käyttäytymistä ja akateemista oppimista. Mindfulnessilla on monia mahdollisuuksia kasvatuksessa ja koulutuksessa. (Weare, 2013.)

2.4 Mindfulness tutkimuskohteena

Mindfulness on noussut tutkimuskohteeksi 1970-luvulta alkaen, kun yhdysvaltalainen lääketieteen professori Jon Kabat-Zinn kehitti mindfulnessiin, tietoiseen läsnäoloon, perustuvan Mindfulness Based Stress Reduction- intervention, jolla pyrittiin lisäämään potilaiden hyvinvointia ja kivunlievitystä (Kabat-Zinn, 1990; Kabat-Zinn, 2006). Kabat-Zinniä kutsutaan länsimaisen mindfulnessin pioneeriksi (Pennanen, 2014), sillä hän näki mahdollisuuden hyödyntää ihmisen sisäisiä voimavaroja myös länsimaisessa lääketieteessä. MBSR-ohjelmassa mindfulnessiin perustuvia harjoituksia tehdään viikoittain 2.5 tuntia kahdeksan viikon ajan. Harjoitukset sisältävät istuma-meditaatioita, joogaliikkeitä ja kehon skannausta. Interventioon kuuluu myös 45 minuutin mittaisia suositeltuja kotona tehtäviä harjoituksia. Tämän lisäksi interventio sisältää tiettyjen asenteiden omaksumista kuten tuomitsemisen välttämistä, uteliaisuutta (“ a beginner’s mind”), luottamusta, hyväksymistä, irtipäästämistä sekä kärsivällisyyttä. (Kabat-Zinn, 2006; Zenner ym., 2014.) Mindfulnessiin perustuvien interventioiden yläkäsitteenä pidetään Mindfulness-Based Interventioita eli MBI-ohjelmia, jotka ovat kasvattaneet suosiota niin tutkimuskohteena kuin käytännön työkaluina (Zenner ym., 2014). Erityisesti koulukontekstissa mindfulness-harjoituksiin perustuvista ohjelmista käytetään nimitystä MAP eli Mindful Awareness Programs (Flook ym. 2010). MAP-interventiot on maallistunut, strukturoitu ryhmä ohjelmia, jotka ovat saaneet vaikutteita MBSR-ohjelmista ja ne sisältävät kokeneen ohjaajan ohjaamana istumista, liikettä ja kehon skannaus-meditaatiota (Zylowska ym., 2007). Mindfulness-pohjaisia interventioita kutsutaan kansainvälisesti myös nimellä Mind-Edu, jotka ovat kasvattaneet suosiotaan vaikuttavana kasvatuksellisena näkökulmana kehittää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja (Siripornpanich ym., 2018).

Mindfulness- eli tietoisuustaitojen tutkimus laajeni 70-luvulta lääketieteestä psykologiaan, kasvatustieteeseen ja yhteiskuntatieteisiin, joissa tietoisuustaitojen tuomista mahdollisuuksista kiinnostuttiin niin hoito- ja kasvatustyön, kuin myös työssä jaksamisen näkökulmista (Kortelainen ym., 2014). Tutkimusten mukaan

tietoisuustaitojen harjoittamisen edullisia vaikutuksia ovat muun muassa huomion säätelyn kehittyminen, kehotietoisuuden kasvaminen, tunnesäätelyn kehittyminen, oppimisen paraneminen sekä kehittyminen eri näkökulmien ottamisessa itseä kohtaan (Volanen ym., 2016; Zenner ym., 2014). Vuonna 2008 tehdyssä metatutkimuksessa mindfulnessin hyötyjä tarkasteltiin laaja-alaisesti, ja 52:n mindfulness-tutkimuksen analyysissä huomattiin niin tavallisen kuin kliinisen tutkimuksen osoittavan, että kasvattamalla ihmisessä tietoista olemista emotionaalinen distressi vähenee, positiivisempi mieliala voimistuu ja elämänlaatu paranee (Greeson, 2008). Tarkemmin meta-analyysi näytti, että keskittymiskyky, tiedon käsittely, luovuus, ongelmanratkaisutaidot ja tunnetaidot paranevat (Greeson, 2008). Mindfulness-ilmion tutkimus-laajuudesta kertoo myös vuonna 2014 aloittanut tieteellinen julkaisu Mindfulness, joka keskittyy pelkästään tiedostavan läsnäolon tutkimukseen (Lehto, 2014). Mindfulness-tutkimus aikuisten keskuudessa on jo suhteellisen pitkällä, mutta tutkimus lasten ja nuorten keskuudessa on vielä alkutekijöissä (Burke ym., 2010; Volanen ym., 2020).

Koulumaailmassa tietoisuustaitojen positiiviset vaikutukset oppilaiden ja kouluhenkilökunnan hyvinvointiin (Pulkki & Saari 2014, 153; ks. myös Goleman, 2013) ovat alkaneet kiinnostaa tutkijoita ja kasvattajia. Erityisesti tutkimus ja kiinnostus mindfulness-interventioista kouluissa on lisääntynyt eksponentiaalisesti (Burke ym., 2010; Zenner ym., 2014; Volanen ym., 2020), ja mindfulness-tutkimus on levittäytynyt hiljalleen myös kouluihin (Felver ym., 2016). Kouluissa mindfulness on saanut jalansijaa ympäri maailman juuri interventioiden kautta. Seuraavaksi esittelen lyhyesti lapsiin ja nuoriin kohdistuvia mindfulness-tutkimustuloksia.

Tähän mennessä suurin suomalainen (ja laajin kansainvälinen RCT-tutkimus) mindfulness-tutkimus lasten ja nuorten parissa osoitti, että mindfulness-interventioryhmällä saatiin parempia tuloksia rentoutus-interventioryhmään ja tavanomaisen opetuksen saaneeseen ryhmään. 9-viikkoinen mindfulness-interventio lisäsi osallistujissa sinnikkyyttä ja vähensi tytöillä masennusoireita. Volanen ym., (2020) ehdottavat tutkimaan, josko säännöllinen mindfulness-harjoittelu sisällytettynä opetussuunnitelmaan vahvistaisi heidän tutkimustuloksiaan, ja kehottavat miettimään mahdollisuutta kouluttaa opettajia ohjaamaan mindfulness-pohjaisia interventioita kouluissa säännöllisesti. Tutkimus osoitti, että mindfulness-pohjainen interventio oli

hieman tehokkaampi lisäämään nuorten hyvinvointia verrattuna rentoutus-interventioon ja tavanomaiseen opetukseen. Tutkimusaineisto kerättiin 56:sta koulusta 3519:ltä oppilaalta. Tutkimus näytti, että lyhyt 9-viikkoinen mindfulness-interventio kerran viikossa ohjattuna tuottaa hienoista edistystä lasten ja nuorten mentaaliseen hyvinvointiin. (Volanen ym., 2016.)

Christine Burken (2010) meta-analyysissä, jossa käytiin 15 mindfulness-tutkimusta liittyen lapsiin ja nuoriin läpi, huomattiin, että huolimatta metodologisista ongelmista (mm. pienet otoskoot, vain vähän verrokki-tutkimuksia, mahdollisia ennakkokäsityksiä rekrytoiduilta vapaaehtoisilta), kaikissa tutkimuksissa tutkittavat ottivat mindfulnessiin perustuvat interventiot hyvin vastaan, niitä siedettiin hyvin, eikä tutkimuksista raportoitu haitallisia vaikutuksia. Tutkimuskirjallisuudessa on esitetty tarvetta siirtyä soveltavista tutkimuksista laajoihin, hyvin suunniteltuihin tutkimuksiin jotka tehdään vahvoilla metodeilla, jotta mindfulnessiin pohjautuvien interventioiden tutkimus saadaan vakaalle pohjalle. Varsinkin, kun interventioiden suosio näyttäisi olevan kasvuun päin nuoresta tutkimuksesta huolimatta. (Burke, 2010.)

Brittonin ja muiden (2014) satunnais-kontrolloidussa pilottitutkimuksessa tutkittiin yläkouluikäisten mentaalista hyvinvointia, jossa vertailtiin interventio-ryhmän ja verrokkiryhmän tuloksia, ja huomattiin, että interventio-ryhmä, joka teki päivittäin mindfulness-meditaatio-harjoituksia, raportoi pienempiä todennäköisyyksiä kehittää itsetuhoisia ajatuksia tai negatiivisia ajatuksia itseään kohtaan kuin verrokkiryhmä. Huomattiin myös, että kumpikin ryhmä raportoi kyselyiden (Youth Self Report, Spielberger State-Trait Anxiety Inventory ja Cognitive and Affective Mindfulness Measure) pohjalta vähentyneitä kliinisiä oireita (esim. ahdistusta), mutta ryhmien välillä ei ollut eroja erinäisten psykologisten kysytyjen taitojen kehittymisessä. Tulokset ehdottavat, että mindfulness-harjoittelu saattaa tuottaa uniikkeja ja myös epämääräisiä etuja, jotka voivat olla linjassa muiden uudenlaisten aktiviteettien vaikutusten kanssa. (Britton ym., 2014.)

Felverin ja muiden (2016) toteuttamassa systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tutkittiin mindfulness-pohjaisten interventioiden vaikutuksia koulumaailmassa. Katsauksen perusteella huomattiin, että MBI-ohjelmilla on mahdollisesti paljon potentiaalia osana lasten ja nuorten koulutusta. MBI-ohjelmilla on potentiaalia kehittää

nykyajan nuorten koulutuksellisia ja psykososiaalisia taitoja, kunhan empiirinen tutkimus saa vielä tarvitsemiansa kysymyksiä vastatuksi. (Felver ym., 2016.)

Joycen ja muut (2010) tutkivat Australiassa 10-viikkoisen mindfulness-intervention vaikutuksia 10-12-vuotiaiden lasten Strengths and Difficulties- ja Children's Depression Inventory- kyselylomakkeiden vastauksiin. Tutkimuksessa huomattiin, että molemmissa lomakkeissa saatiin vähenevä pistemäärä edustaen parantuneita mielenterveystiloja (SDQ: 25.6%:sta 16.3%:iin ja CDI: 25.8%:sta 21.6%:iin). Tutkimus ehdottaa, että mindfulnessin vaikutuksia olisi hyvä tutkia koko koulun terveyden edistämisen ohjelmana. (Joyce ym., 2010.)

Malboeuf-Hurtubisen ja muiden (2018) pilottitutkimus mindfulness-pohjaisen intervention vaikutuksista erityisoppilaiden tunnesäätelyn taitoihin osoitti, että mindfulness-pohjaisilla interventioilla saattaisi olla yhteyttä parantuneeseen itsearviointikykyyn oppilailla, joilla on vakavia oppimisvaikeuksia (Malboeuf-Hurtubise ym., 2018).

Zoogmanin ja muiden (2014) suorittamassa meta-analyysissä mindfulness-interventioiden katsottiin olevan lapsille ja nuorille yleisesti hyödyllinen. Meta-analyysissä tarkasteltiin tutkimuksia mindfulness-interventioista nuorten keskuudessa vuosilta 2004-2011. Analyysissä nousi esille, että mindfulness-harjoitteet lievensivät erityisesti masennuksesta ja ahdistuksesta kärsivien oireita. Zoogman ja muut (2014) ehdottavat, että mindfulness on mahdollista levittää kouluihin ja yhteisöihin tukemaan lasten ja nuorten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. (Zoogman ym., 2014.)

Tutkimuksessa, jossa tutkittiin ME-ohjelman (Mindfulness Education) vaikuttavuutta, löydettiin, että oppilaat, jotka osallistuivat ohjelman harjoitukseen, raportoivat merkittävää kasvua optimismissa mitattuna ohjelman alussa ja ohjelman loppussa. Tutkimuksessa nousi myös esille, että opettajien raportoima sosiaalinen kompetenssi oli vahvempaa oppilailla, jotka osallistuivat ME-harjoitukseen. Tutkimus löysi, että esimurrosikäiset hyötyivät ME-ohjelmasta enemmän kuin jo murrosiän saavuttaneet oppilaat. Opettajat raportoivat, että ohjelma (ME) oli helppo sisällyttää kouluarkeen. (Schonert-Reichl ym., 2010.)

Lapsille tehdyssä tutkimuksessa, jossa tutkittiin 10-viikkoisen mindfulness-harjoittelun vaikutuksia huomioon, huomattiin, että ryhmä, jossa tehtiin mindfulness-harjoituksia, kohensi merkittävästi tuloksia huomiota vaativissa tehtävissä. Se, olisiko mindfulness-harjoituksista apua lasten huomion säätelyn kehittämiseksi ja impulsiivisuuden vähentämiseksi, on kiinnostuksen alla. (Tarrasch, 2018.)

Tutkimuksissa on noussut esille myös mindfulness-interventioiden erilaiset vaikutukset erilaisilla oppilailta. Weijer-Bergsman ja muiden (2014) mindfulness-interventio-tutkimuksessa lapset, jotka murehtivat enemmän saivat erilaisia vaikutuksia mindfulness-interventiosta, kuin lapset, jotka murehtivat vähemmän. Lapsilla, jotka murehtivat enemmän, oli jo alunperin korkea tietoisuus omista kehotuntemuksista ja toisten tunteista, ja intervention vaikutuksena he analysoivat omia tunteitaan vähemmän. Lapsissa, jotka murehtivat vähemmän, interventio kasvatti tietoisuutta omasta kehosta ja toisten tunteista, ja vähensi vihaa ja aggressiota (Weijer-Bergsma ym., 2014).

Tutkimuksissa nousee esille tarve pitkäaikaiselle mindfulness-vaikutusten tutkimukselle, mutta kiinnostus ja optimistisuus mindfulness-harjoitusten vaikuttavuudesta toistuu lapsille suunnatuissa mindfulness-tutkimuksissa usein.

3 Mindfulness ja Suomen opetussuunnitelma

Halusin tarkastella mindfulnessia ja Suomen opetussuunnitelmaa omassa kappaleessaan vielä tarkemmin, koska kaikki mitä koulussa tehdään, pohjautuu lopulta kansalliseen opetussuunnitelmaan. Tämä antaa Suomen koulujärjestelmälle mahdollisuuden tasa-arvoiseen koulutukseen ja yhtenäisiin vaatimuksiin ja ohjeisiin. On tärkeää pohtia koulun toimintaa, lähtökohtia ja arvoperustaa jatkuvasti yhteiskunnallisessa keskustelussa, koska ne vaikuttavat melkein jokaiseen yhteiskunnan jäsenen yhteisöllisyyden, minäkehityksen ja ihmisenä kasvun kautta (Launonen & Pulkkinen, 2004, 17).

Perusopetukseen on aina sisältynyt terveystieto, 70-luvulla se sisältyi kansalaistaitoihin, vuonna 1985 se sisällytettiin liikunnan opetukseen, ja vuonna 2004 terveystietoa tuli oma oppiaineensa, terveystieto (Peltonen, 2004). Terveystieteen edistäminen onkin aina ollut osa koulun kasvatustehtävää, mutta se missä muodossa ja kuinka paljon, on vaihdellut vuosien mittaan. Uusimmassa opetussuunnitelmassa hyvinvoinnin edistäminen tunnustetaan suurena teemana koulun arjessa (POPS, 2014).

Tässä kappaleessa tarkastelen mindfulness- eli tietoisuusharjoituksia hyvinvointi- ja terveys-käsitteiden kautta, koska mindfulness tai läsnäolo-käsite ei esiinny Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014. Tietoisuus-käsite esiintyy opetussuunnitelmassa, jossa se mainitaan oman oppimistavan tiedostamisena ja siihen pyrkimisenä (POPS, 2014, s. 17.)

3.1 Mindfulness ja opetussuunnitelman laaja-alaiset taidot

Vaikka opetussuunnitelmasta ei löydy nimenomaisia mindfulness- tai läsnäolon käsitteitä, tietoisuustaitojen, kuten keskittymisen, itsetuntemuksen ja yleisen hyvinvoinnin edistämisen taitoja (Lehto, 2014) on vuoden 2014 opetussuunnitelmassa voimakkaasti esillä laaja-alaisissa taidoissa. Laaja-alaisilla taidoilla ja osaamisella (ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) ja osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7) (POPS, 2014, s. 20-24)) tarkoitetaan:

tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Siihen, miten oppilaat käyttävät tietojaan ja taitojaan, vaikuttavat oppilaiden omaksumat arvot ja asenteet sekä tahto toimia. Laaja-alaisen osaamisen lisääntynyt tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. (POPS, 2014, s. 20.)

Laaja-alaiset taidot pyrkivät edistämään oppilaiden ihmisenä kasvamista (POPS, 2014, s. 20), joka on myös tietoisuuden laajentamisen kautta mindfulness-harjoittelun ydintavoite (Pulkki & Saari, 2014). Laaja-alaisista taidoista erityisesti neljä taitoaluetta menevät mindfulness-taitojen kanssa lomittain; ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7).

Ensimmäinen laaja-alainen taito, ajattelu ja oppimaan oppimisen sisältö (L1), velvoittaa ottamaan kasvatuksessa ja opetuksessa huomioon ajattelun taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen kehityksen tukemisen:

Ajattelun ja oppimisen taidot luovat perustaa muun osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. Ajatteluun ja oppimiseen vaikuttaa se, miten oppilaat hahmottavat itsensä oppijoina ja ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Olennaista on myös, miten he oppivat tekemään havaintoja ja hakemaan, arvioimaan, muokkaamaan, tuottamaan sekä jakamaan tietoa ja ideoita. Oppilaita ohjataan huomaamaan, että tieto voi rakentua monella tavalla, esimerkiksi tietoisesti päättelemällä tai intuitiivisesti, omaan kokemukseen perustuen. Tutkiva ja luova työskentelyote, yhdessä tekeminen sekä mahdollisuus syventymiseen ja keskittymiseen edistävät ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittymistä. (POPS, 2014, s. 20-21.)

Mindfulnessin harjoittelun voidaan katsoa paneutuvan oppimaan oppimisen ja ajattelun taitoihin, koska se koostuu ihmisen sisäisten ja ulkoisten kokemusten huomioimisesta, ja harjoittelun ytimessä on tarkkaavaisuus eli tietoisuuden tiedostaminen (Shapiro ym., 2006).

Toinen laaja-alainen taito; kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), velvoittaa ottamaan kasvatuksessa ja koulutuksessa huomioon oppilaiden itsensä ilmaisun ja omien näkemysten esille tuomisen kehityksen tukemisen:

Oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninainen. Kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista, arvostavan vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään. (POPS, 2014, s.21.)

Mindfulnessin mekanismit-teorian mukaan mindfulnessin prosessin myötä ihminen kykenee erottautumaan oman tietoisuutensa, ajatustensa, sisällöistä ja tarkastelemaan hänen jokaisen hetken kokemustaan selvemmin ja objektiivisemmin, jonka vuoksi henkilö kykenee havainnoimaan omaa ajatuksenkulkuaan ja tietoisesti päättämään, mitä ajatuksia hän ruokkii ja mitä hän päättää päästää menemään (Shapiro ym., 2006).

Kolmas laaja-alainen taito, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), velvoittaa kasvattajaa ja opettajaa kannustamaan oppilaita huolehtimaan omasta ja muiden hyvinvoinnista:

Kouluyhteisö ohjaa ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen. Oppilaita kannustetaan huolehtimaan itsestä ja toisista, harjoittelemaan oman elämän ja arjen kannalta tärkeitä taitoja sekä lisäämään ympäristönsä hyvinvointia. Oppilaat oppivat perusopetuksen aikana tuntemaan ja ymmärtämään hyvinvointia ja terveyttä edistävien ja sitä haittaavien tekijöiden sekä turvallisuuden merkityksen ja hakemaan niihin liittyvää tietoa. He saavat mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä sekä kehittää tunnetaitojaan ja sosiaalisia taitojaan.

Oppilaat kasvavat huomaamaan ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeyden. He oppivat myös ajanhallintaa, joka on tärkeä osa arjenhallintaa ja itsesääätelyä. Oppilaat saavat tilaisuuksia harjoitella toimimaan omasta ja muiden turvallisuudesta huolehtien eri tilanteissa, myös liikenteessä. Heitä ohjataan ennakoimaan vaaratilanteita ja toimimaan niissä tarkoituksenmukaisesti. Heitä opetetaan tunnistamaan keskeiset turvallisuuteen liittyvät symbolit sekä suojaamaan yksityisyyttään ja henkilökohtaisia rajojaan. (POPS, 2014, s. 22.)

Säännöllinen mindfulness-harjoittelu lisää henkilössä tietoista läsnäoloa, jolla on tutkittuja vaikutuksia stressin, ahdistuksen ja masennuksen vähenemiseen, ja hyvinvoinnin paranemiseen (Kabat-Zinn, 1990; Rechtschaffen, 2014; Volanen ym., 2016).

Neljäs laaja-alainen taito, joka kulkee mindfulness-harjoittelun tavoitteen kanssa lomittain on seitsemäs laaja-alainen taito; osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7), jossa oppilaita kannustetaan tunnistamaan oma vaikuttavuus ja oman elämän merkityksellisyys:

Perusopetuksen aikana oppilaat pohtivat menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välisiä yhteyksiä sekä erilaisia tulevaisuusvaihtoehtoja. Heitä ohjataan ymmärtämään omien valintojen, elämäntapojen ja tekojen merkitys paitsi itselle, myös lähiyhteisöille, yhteiskunnalle ja luonnolle. Oppilaat saavat valmiuksia sekä omien että yhteisön ja yhteiskunnan toimintatapojen ja -rakenteiden arviointiin ja muuttamiseen kestävää tulevaisuutta rakentaviksi. (POPS, 2014, s.24.)

Kasvattamalla ihmisessä tietoista olemista emotionaalinen distressi vähenee, positiivisempi mieliala voimistuu, elämänlaatu paranee ja keskittymiskyky, tiedon käsittely, luovuus, ongelmanratkaisutaidot ja tunnetaidot paranevat (Greeson, 2008).

Laaja-alaisissa taidoissa mainitaan tunnetaidot, ajattelun taidot, hyvinvointi sekä itsensä ilmaiseminen ja oman oppimisen ymmärtäminen (POPS, 2014). Mindfulness-harjoittelulla on samat tavoitteet (Weare, 2013). Laaja-alaista osaamista tuetaan jokaisessa oppiaineessa kullekin oppiaineelle sopivalla tavalla (POPS, 2014, s. 281). Näin

ollen opettaja voi sisällyttää laaja-alaisia taitoja jokaiseen oppiaineeseen tukemaan oppilaan ihmisenä kehittymistä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustumaan oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, ja jossa hän oppii asettamaan itselleen tavoitteita ja ratkaisee ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa (POPS, 2014, s. 17). Opetussuunnitelman oppimiskäsitys kannustaa tukemaan oppilaiden oman käyttäytymisen ymmärtämistä:

Oppilaita ohjataan myös ottamaan huomioon toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöön. Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. Se myös tukee oppilaiden kiinnostuksen kohteiden laajentumista. Oppiminen on monimuotoista ja sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. Oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. Siksi oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen. Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin. Oppimisprosessin aikana hän oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimisen eri vaiheita. (POPS, 2014, s. 17.)

Oman käyttäytymisen ymmärtäminen ja siitä tietoiseksi tuleminen on mindfulness-harjoittelun päämäärä (Shapiro ym., 2006). Perusopetuksen arvoperusta velvoittaa opettajaa myös tukemaan oppilasta hänen täyteen ihmisyyteensä kasvamisessa:

Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. (POPS, 2014, s. 15-16.)

Mindfulness-harjoitusten tekeminen voi edesauttaa opettajia täyttämään oppilaiden täyteen ihmisyyteen kasvattamisen antamalla heille työkaluja mielen hyvinvoinnin

edistämiseen (Weare & Nind, 2011). Mindfulness-harjoittelun tavoitteena on mielen hyvinvoinnin edistäminen (Kabat-Zinn, 2006). Opetussuunnitelmassa koulutyön pyrkimyksenä mainitaan arjen ennakoitavuus ja kiireettömyys sekä mahdollistetaan joustava ja monipuolinen toiminta (POPS, 2014, s. 27). Myös “Liikkuminen sekä mielen hyvinvointia edistävät yhteiset toiminnat ovat luonteva osa jokaista koulupäivää.” (POPS, 2014, s. 27) kannustaa kiinnittämään huomiota oppilaiden mielen hyvinvoinnin edistämiseen.

3.2 Mindfulness-harjoittelu kouluarjessa

Mindfulness-pioneeri ja opettajien mindfulness-kouluttaja Daniel Rechtschaffen pohtii kirjassaan *The Way Of Mindful Education* (2014) dilemmaa, että vaikka oppilailta edellytetään koulutaipaleen alusta asti tunteiden hallintaa ja keskittymiskykyä, heille ei ole niitä taitoja opetettu, eikä välttämättä tulla koulussa opettamaan (Rechtschaffen, 2014, 10). Mindfulness-harjoittelun katsotaan olevan yksi keino tukea lasten kasvua jatkuvasti muuttuvassa maailmassa (Shapiro ym., 2006), ja ympäristönä koulut antavat loistavan tilaisuuden harjoitella hyödyllisiä taitoja tasavertaisesti (Beattie ym., 2018, 1).

Alustava tutkimus on osoittanut, että kouluissa tapahtuva mindfulnessiin perustuva interventio-ohjelma saattaa luoda hyödyllisiä tuloksia vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa ilmapiirissä niin oppilaiden välillä kuin oppilaiden ja opettajien välillä (Volanen ym., 2016, s.2; Jennings ym., 2013). Mindfulness-interventiolla on saatu myös tuloksia ADHD-oireiden lieventymiseen (Zylowska ym., 2007). Intiassa koulukontekstissa 14-15-vuotiaille toteutettu MBSR-interventio vähensi nuorten kokemaa fyysistä, emotionaalista ja akateemista stressiä ja lisäsi hyvinvointia (Anand & Sharma, 2011). 7-9-vuotiaille suunnatussa mindfulness-interventiossa huomattiin, että lapset, joilla oli lähtökohtaisesti enemmän vaikeuksia itsesäätelyn kanssa hyötyivät mindfulness-harjoituksista eniten verrattuna verrokki-ryhmiin (Flook ym. 2010). Tutkimukseen osallistui myös opettajat ja vanhemmat, joilta molemmilta raportoitiin hyötyjä lasten käyttäytymisen säätelyssä, joka osoitti, että mindfulness-ohjelmilla saadaan myös tasavertaistettua käyttäytymisvaikeuksia (Flook ym. 2010).

Suomen uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kouluille on asetettu opetus- ja kasvatustehtävä, jonka tarkoituksena on tukea oppilaiden positiivisen identiteetin kehitystä ja hyvinvointia (POPS, 2014). Hyvinvointiin tähdätään uusimmassa opetussuunnitelmassa monin keinoin, mutta hyvinvoinnin edistäminen jää liiaksi paikallisten opetussuunnitelmien ja opettajien motivoituneisuuden varaan (Peltomäki, 2018). Opettajat kokevat hyvinvoinnin opettamisen (tutkimuksen hyvinvoinnin viitekehyksenä psyykinen, emotionaalinen ja sosiaalinen hyvinvointi) eri tavoilla; osa pitää sitä tärkeänä osana kouluarkea ja tekee sille viikkotunneista tilaa, ja osa pitää sitä aiheena, jota käsitellään, jos sille jää aikaa (Pellava, 2019).

Opetussuunnitelmassa oppilaiden hyvinvointi ja siihen ohjaaminen (POPS, 2014 14, 20) nostetaan monesti esille, mutta kenties konkreettiset ja yhtenäiset ohjeet ja aika sen toteuttamiselle puuttuu. Edellinen opetussuunnitelma vuodelta 2004 nostaa lapsen sisäisen hyvinvoinnin myös tärkeäksi tavoitteeksi:

On tärkeää harjoitella tunnistamaan oman kehon ja mielen viestejä ja tiedostamaan omia ajatuksia, tarpeita, asenteita ja arvoja sekä tiedostetusti harjoitella tunteiden tunnistamista, ilmaisua ja säätelyä. (POPS, 2004, s. 241.)

Vaikka tietoisuustaitojen tarpeet on tunnistettu jo edellisessä opetussuunnitelmassa (POPS, 2004), tällä hetkellä näyttää siltä, että yhteiskunnan vaatimukset ja niille annetut mahdollisuudet toteutumiseen (POPS, 2014) eivät vielä ole konkreetian tasolla koulun arjessa.

2000-luvun koulutuksen ja kasvatuksen vaatimukset, kuten empatia ja myötätunto, ongelmanratkaisu, luovuus, eettinen sensitiivisyys ja ylipäättään esiintyminen ja omien ajatusten esittäminen sekä keskittymis- ja tunnesäätelyn taidot (Shapiro ym., 2006), ovat taitoja, joiden harjoittelu jää helposti muiden oppiaineiden sisältöjen varjoon, kun niille ei ole annettu omaa paikkaa. Itsensä, toimintansa ja ajattelunsa ymmärtäminen on oppimisen ja kehittymisen edellytys ja kasvatuksen perusta (Shapiro ym., 2006, Zenner ym., 2014).

Uudessa opetussuunnitelmassa mainitut tavoitteet tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisestä, ihmisenä kasvamisesta, itsestä huolehtimisesta sekä intuitiivisen ajattelun kehittämisestä (POPS, 2014) asettavat opettajienkin kehityksen entistä enemmän

tiedollisesta kasvattajasta filosofisen ohjaajan suuntaan, joka on mahdollisuus uudelleenlaiselle kouluarjelle, mutta joka edellyttää parempaa muutosjohtamista opettajien kouluttamisesta. Varsinkin, kun opettajilla on vastuu jokaisen oppilaan hyvinvoinnin seuraamisesta ja edistämisestä (POPS, 2014).

Lasten täytyy oppia käyttämään heidän mieltään; rauhoittaa se kun ajatukset harhailevat liikaa ja keskittää se kun täytyy olla tarkkaavainen. Mielen hallintaan kuuluu myös tunteiden säätely ja hallinta ja esimerkiksi pettymysten ja turhautumisen sietäminen sekä itsensä motivointi, vaikka kaikki ei sujuisi aina hyvin tai olisi kivaa. (Shapiro ym., 2006; Zenner ym., 2014.). Mindfulness-harjoitusten tekeminen kouluissa tavoittaa paljon lapsia, ja harjoitusten hyödyntämisen voidaan katsoa olevan ennaltaehkäisevää ja matalakustanteista (Weare & Nind, 2011).

4 Tunne- läsnäolo- ja reflektointitaidot

4.1 Tunnetaidot

Tietoisuustaitopohjaisen opettamisen, kuten mindfulness-harjoittelun, on todettu edistävän oppilaiden sosiaalisia ja emotionaalisia kompetensseja (Siripornpanich ym., 2018, 1). Oppilaat ovat raportoineet tietoisuustaitojen harjoittamisen vaikuttaneen positiivisesti heidän kykyynsä erotella ja tunnistaa tunteita, puhua niistä ja olla piilottamatta niitä, ja samaan aikaan auttanut heitä vähentämään murehtimista ja liiallista tunteiden analysointia kiinnittämällä huomiota enemmän omiin kehollisiin tuntemuksiin (Van de Weijer-Bergsma ym., 2014). Tunnetaitojen harjoittelun tuloksena älykäs ihminen kykenee hyväksymään, tiedostamaan ja hallitsemaan omat tunteensa (Saarinen & Kokkonen, 2003).

Tunneilla on suuri merkitys kasvatuksellisessa kontekstissa. Tunteiden ymmärtäminen ja tunnetaitojen kehittäminen ovat tärkeä osa koulunkäyntiä, koska ne avaavat mahdollisuuden tarkastella esimerkiksi opetusta, motivaatiota ja itseohjautuvaa oppimista syvemmältä tasolta. (Schutz & Lanehart, 2002.) Tunteiden merkitys hyvinvointiimme on suurempi kuin mitä olemme viime vuosikymmeninä uskonet. Moderni aivotutkimus on hiljalleen osoittanut vääräksi kauan vallalla olleen uskomuksen siitä, että tunteet olisivat ajatuksiin verrattuna merkityksettömiä. Tosiasiassa tunteet mahdollistavat sen, että ihminen kokee elävänsä. (Josefsson & Linge, 2010, 132.) Myös oppimisessa tunteiden merkitys on suuri (Puolimatka, 2004, 126). “Oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota.” (POPS, 2014, s. 17).

Tunnetaito on taitoa tunnistaa tunteita itsessä ja muissa sekä pystyä nimeämään (ts. sanoittamaan) niitä. Myös kyky aidosti suvaita ja kohdata erilaisia ihmisiä ja kyky hallita omia mielihaluja päämäärän tavoittamisen vuoksi sisältyvät tunnetaitoihin. (Jalovaara, 2005). Tunnetaidot ohjaavat tekojamme, päätöksiämme ja ajatuksiamme (Peltonen, 2005, 12-14). Tunnetaitojen oppiminen kehittää lapsella ongelmaratkaisutaitoja sekä edistää mielenterveyttä ja yleistä terveyttä (Weare, 2005, 79-80.) Tunnetaitoihin kuuluu myös

aito kyky suvaita ja kohdata erilaisia ihmisiä (Jalovaara, 2005). Tutkimus tunteiden yhteydestä koulutukseen ja kasvatukseen on vasta hiljalleen kasvussa (Schutz & Lanehart, 2002), mutta tarvetta tunteiden, opetuksen ja kasvatuksen yhteydestä on ilmaistu (Pekrun ym., 2002). Tunteisiin liittyvä ilmaiseminen ja käsittely tulee tutummaksi, kun niitä harjoitellaan, jonka vuoksi tunteisiin liittyvät taidot ovat nimenomaan taitoja, eikä ominaisuuksia, joita ihmisellä jo on.

Tässä tutkielmassa tunnetaitojen kehittymistä mitattiin tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen näkökulmista.

4.2 Läsnaolotaidot

Mindfulness ja tietoisuustaidot ovat läsnäolotaitoja. Läsnaolotaitoihin sisältyy kyky keskittää omaa tarkkaavaisuuttaan ja olla aidosti läsnä koetulla hetkellä (Rechtschaffen, 2014). Läsnaolotaitoa voidaan kehittää mindfulnessin avulla opettelemalla pysähtymään ja olemaan aidosti läsnä. Läsnaolotaidoilla on yhteyttä psykologiseen hyvinvointiin ja sillä on todettu olevan tehokkaampi vaikutus ihmisen hyvinvointiin kuin itsekurilla, ja läsnäolotaidoilla on myös suojeleva vaikutus psykologisia oireita vastaan (Bowlin & Baer, 2012). Kuten tunteet, läsnäolo on myös harjoiteltavissa oleva asia, jolloin se voidaan nimetä koulussa taidoksi.

Tässä tutkielmassa läsnäolotaitojen kehittymistä mitattiin keskittymiskyvyn ja tarkkaavaisuuden keskittämisen näkökulmista.

4.3 Reflektointitaidot

Oman ihmisyyden kehittymisen taustalla on kyky reflektoida omaa itseään ja tarkastella omaa arvomaailmaa, ajatuksia, tunteita (Aalberg & Siimes, 2007) ja toimintaa. Reflektointitaito on kykyä reflektoida omaa itseä ja pohtia omaa itseä ottamalla hieman etäisyyttä omaan toimintaan ja ajatteluun. Positiivisen ajattelun ruokkiminen, jolla lisätään positiivista kokemusta omasta itsestä (ks. Räsänen, 2015), on tietoista itsereflektiota oman ajattelun kehittämiseksi. Reflektointi on myös pohdiskelevan opettajuuden ytimessä (Fairbanks, 2010), joka mahdollistaa oman toiminnan

kehittymisen. Oppilaiden kohdalla esimerkiksi itsearviointi on reflektointia. Reflektointi ei ole helppoa, se vaatii oman toiminnan tiedostamista ja sen erittelemistä ja pohdiskelua. Sitä täytyy harjoitella, jotta reflektointi onnistuu ja tukee positiivista kehitystä. Reflektoinnin keskiössä on tavoite tuoda oppilaalle tunne siitä, että hän voi itse tuoda itselleen tärkeät oppimiskokemukset näkyviksi ja tunnistettaviksi. (Silkelä, 2000.)

Reflektointitaitoja voidaan katsoa sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta, jonka mukaan tieto on rakennettu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2011), koska refleктоimalla oppilas pystyy käsittelemään itselleen rakentunutta tietoa prosessoinnin kautta. Mezirowin (1996) mukaan aikaisemmin opitun ja siihen liittyvän ennako-oletuksen kyseenalaistaminen, arvioiminen ja tutkiminen on kriittistä reflektiota. (Mezirow, 1996.) Kriittisyys kuuluu reflektointitaitoihin, mutta vain siitä näkökulmasta, että miten toimintaa voi kehittää. Reflektointia ei saa sekoittaa itsensä ”rääkkäämiseen” ja oman toiminnan märehäytämiseen. Reflektointi, kuten tunteiden käsittely ja läsnäolo, on harjoittelua vaativa asia, jolloin reflektointitaito on hyvä sana kuvaamaan reflektoinnin opettelua.

Tässä tutkielmassa reflektointitaitoja mitattiin oman sisäisen elämän kiinnostuksen ja elämän merkityksen pohtimisen kiinnostuksen näkökulmista.

4.4 Synteesi: olemisen taidot

Uusi opetussuunnitelma (2014) tunnistaa tarpeen tunne- ja reflektointitaitojen kehittämiseksi, sekä oman toiminnan tiedostamiselle:

Kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia. Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. (POPS, 2014, 14.)

Olemisen taidot -käsitteellä haluan nostaa oppilaan sisäisen maailman tarkastelun kohteeksi, ja tarkentaa hyvinvointi -käsitettä tutkimaan oppilaan tunne- läsnäolo- sekä reflektointitaitoja näkökulmasta, jossa nähdään edellämäinitut asiat nimenomaan taitoina, eikä ominaisuuksina, joita lapsella joko on tai ei ole. En kritisoi hyvinvoinnin käsitteitä,

vaan haluan luoda rinnalle uuden, toiveikkaan käsitteen, jonka kautta voimme ymmärtää, että tunnetaidot, läsnäolon taidot ja reflektointitaidot ovat nimenomaan taitoja, joita täytyy ja voi harjoitella.

Olemisen taidot on käsite, jonka alle tunnetaidot, läsnäolotaidot ja reflektointitaidot sisältyvät. Olen luonut tämän käsitteen kuvaamaan mielestäni tärkeää osaa ihmisyyttä hyvinvoinnin näkökulmasta, jota ei ole vielä esitetty. Hyvinvointia kuvataan monesta eri näkökulmasta, esimerkiksi psyykkisestä, sosiaalisesta, fyysisestä, mentaalista ja henkisestä näkökulmasta (Ruohonen, 2007), mutta tarvitsin tutkielmaani tarkemman käsitteen, joka käsittää tutkielmassani käytetyn kyselylomakkeen (ks. Liite 2) sisällöt ja kokoa tutkielmani tutkimuskohteet alleen. Henkinen hyvinvointi osui sisäisen kasvun tutkimista lähimmäksi, joka merkitsee mm. tyytyväisyyttä itseensä (Friis ym., 2004, 32), mutta tässäkin tapauksessa ei päästy vielä tarpeeksi lähelle. Halusin löytää nimenomaan käsitteen, jonka alle sisältyisi konkreettiset käsitteet (ihmisenä) olemisen taidoista, jotta voisin havainnollistaa käsitettä siihen sisältyvien taitojen näkökulmasta.

Tunnetaidot sisältävät taidot ilmaista ja huomata omia ja toisten tunteita, läsnäolotaidot sisältävät taidot keskittyä, olla tarkkaavainen ja hyväksyä koettu hetki murehtimatta jatkuvasti menneisyyttä tai tulevaisuutta ja reflektointitaidot sisältävät taidot reflektoida omaa toimintaansa ja ajatteluaan, esimerkiksi näin; “miksi toimin tietyllä tavalla?”. Nämä kolme taitoa nousivat minulle kiinnostuksen kohteiksi, kun kartoitin mindfulness-tutkimuksissa käytettyjä kyselylomakkeita, ja kun kokosin mielekkäistä kysymyksistä kyselylomakkeen tutkielmaani varten. Yritykseni koota kyselylomakkeessa kysytyjä aihealueita yhteen jo valmiilla käsitteellä (esimerkiksi psyykinen hyvinvointi tai hyvinvointi itsessään) ei tuottanut mielestäni tarpeeksi tarkkaa kuvausta tutkimukseni tarkoituksesta, joten päätin luoda käsitteen tunne- läsnäolo- ja reflektointitaitojen ympärille itse (kuvio 2).

Valikoin tutkielmani kyselylomakkeeseen (liite 2) tunnekysymyksiä (kysymykset 1-5), läsnäolokysymyksiä (kysymykset 6-7) ja reflektointikysymyksiä (kysymykset 8-10), joiden synteeksi loin käsitteen olemisen taidot.

Olemisen taitoihin kuuluu tunne- läsnäolo- ja reflektointitaidot. Tunnetaidoissa opitaan tunnistamaan, hyväksymään ja säätämään omia tunteita. Läsnäolotaidoissa opitaan

keskittämään omaa keskittymistä, olemaan läsnä ja erottautumaan omista ajatuksista niihin jumiutumisen sijaan. Reflektointitaidoissa opitaan ymmärtämään oman toiminnan vaikutuksia, omien tavoitteiden asettamista ja elämän syvyyttä.

Olemisen taidot



Kuvio 2: Tunne- läsnäolo- ja reflektointitaitojen synteesi: olemisen taidot.

5 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää mindfulness-intervention vaikutuksia seitsemäsluokkalaisten tunnetaitoihin, läsnäolotaitoihin ja reflektointitaitoihin. Vaikutuksia mitattiin interventio-tutkimuksena kahdeksan-viikkoisen mindfulness-intervention toteuttamisen avulla seuraavan tutkimuskysymyksen myötä:

1. Millä tavoin mindfulness-interventio vaikuttaa seitsemäsluokkalaisten
 - a) tunnetaitoihin,
 - b) läsnäolotaitoihin,
 - c) reflektointitaitoihin?

6 Tutkimuksen toteutus

6.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tässä tutkimuksessa tutkittiin mindfulness-intervention vaikutuksia oppilaiden tunne-, läsnäolo- ja reflektointitaitoihin. Tällaisesta interventio-tutkimuksesta voidaan käyttää nimitystä tapaustutkimus (Eriksson & Koistinen, 2005). Tutkimusstrategiaksi kehoitetaan valitsemaan tapaustutkimus, jos seuraavat seikat toteutuvat suunnitellussa tutkimuksessa: keskeisessä osassa ovat mitä-, miten- ja miksi-kysymykset, tutkimusaiheesta ei ole tehty paljoa empiiristä tutkimusta, ja tutkimuskohde on vahvasti tähän aikaan sidoksissa oleva ilmiö (Eriksson & Koistinen, 2005). Kun suunnittelin tutkielman toteutusta, halusin tutkia nimenomaan intervention vaikutuksia, ja nähdä, miten ajankohtainen ilmiö, mindfulness-harjoittelu, mahdollisesti vaikuttaa oppilaiden tunne-, läsnäolo- ja reflektointitaitoihin. Siispä tutkimukseni keskeisessä osassa ovat ”miten”-kysymykset; miten interventio oppilaisiin vaikuttaa?

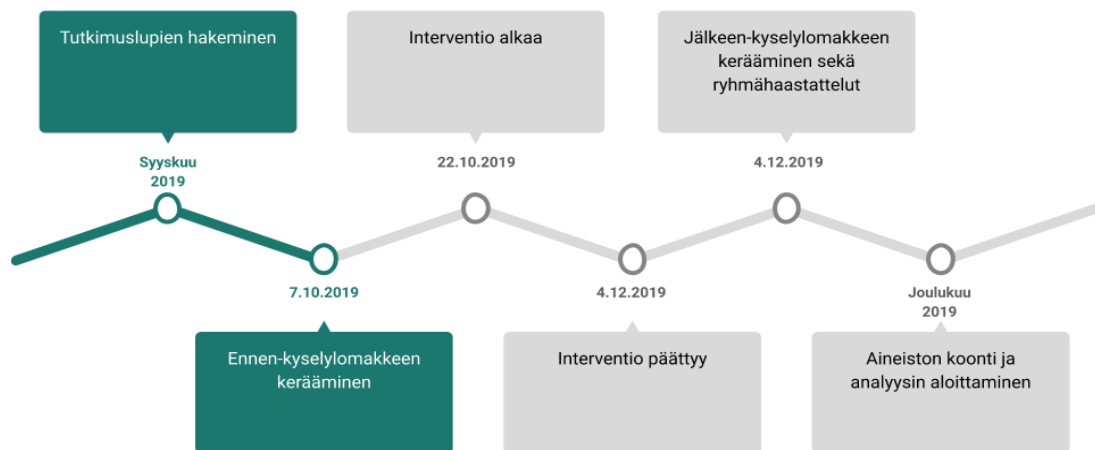
Vaikka mindfulness-tutkimus on kasvanut suuresti 1970-luvulta alkaen (Kabat-Zinn, 2006), huomasin, että tutkimusta, jossa oppilaita haastatellaan mindfulness-intervention vaikutuksista, ei ole vielä hurjan paljoa tehty. Ja vaikka olisikin, olin ehdottoman kiinnostunut itse tutkimaan, oppilaita haastatteleamalla, mitä vaikutuksia interventiolla voidaan koulussa todistaa. Koen myös, että keskittyminen, tunnetaidot ja oman elämän merkityksellisyyden pohtiminen ovat aiheita, joita nykykoulu tarvitsee, jotta se täyttää oppilaille ja opettajille opetussuunnitelman lupaamat perustaidot. Mindfulness-intervention tutkiminen tapaustutkimuksena täyttää omat mielenkiinnon kohteeni sekä voi edesauttaa opetuksen kehittämistä, koska tutkimuksen kohteena on toiminta, joka ilmenee koulun arjessa. Kasvatustieteissä opetuksen kehittämisen lähtökohta tapaustutkimukselle on hedelmällinen (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015).

6.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen kulku

Tässä tutkimuksessa tutkittavina olivat erään eteläsuomalaisen yhtenäiskoulun seitsemäsluokkalaiset oppilaat. Kyseinen koulu ja luokka valikoituivat kohteeksi lisäkoulutukseni (Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen koulutusohjelma) kautta, koska pro graduni tekemisen ajankohta sattui sopivasti olemaan ajankohta, jolloin mindfulness-kouluttaja ja kyseisen koulun luokanopettaja oli suorittamassa mindfulness-interventiota kyseiselle luokalle (syksy 2019).

Tutkimuksen tutkimuslupaa haettiin kokonaiselle luokalle (N:27), mutta hyväksyntä saatiin vain 17:ltä perheeltä. Lopulta tutkimusotteeksi tuli määrälliseen mittaukseen 13 oppilasta ja laadulliseen mittaukseen 14 oppilasta, koska haastattelupäivänä kolme tutkimusluvan saanutta oppilasta oli poissa ja yksi paikallaolevista ei vastannut loppukyselyyn kokonaan. Tämän vuoksi hänet jätettiin tutkimuksesta pois ja lopulliseksi otannaksi tutkimukseen muodostui 13 oppilasta kyselylomakkeeseen ja 14 oppilasta haastatteluihin.

Tutkimuksen kohteena ollut mindfulness-interventio kesti kahdeksan viikkoa. Kahdeksaan viikkoon sisältyi yhteensä yksitoista 45:n minuutin kestäväää mindfulness-pohjaista harjoitusta. Viikossa mindfulness-harjoituksia tehtiin luokan aikatauluihin sopien yksi tai kaksi kertaa. Harjoitukset ohjasi luokanopettaja ja mindfulness-ohjaaja. Mindfulness-interventio pohjautui MBSR-interventioon (Kabat-Zinn, 1990; Kabat-Zinn, 2006). Tähän mindfulness-pohjaiseen interventioon ei kuulunut kotona tehtäviä pakollisia harjoituksia, joskin niihin rohkaistiin. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa tutkittu interventio ei ole täysin MBSR-interventioon verrattava. Tässä mukautetussa mindfulness-pohjaisessa interventiossa oppilaiden kanssa tehtiin kahdeksan viikon ajan mm. kehoskannaus-harjoituksia, meditaatioita, hengitysharjoituksia sekä parin kanssa kuuntelu- ja vahvuusharjoituksia. Myös mindfulnessin teoriasta kerrottiin alussa ja hieman lopussa. Intervention kulku ja harjoitukset löytyvät liitteistä (ks. Liite 4).



Kuvio 3: Tutkimuksen eteneminen.

6.3 Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu

Koska tutkimusmenetelmänä toimii sekä laadullinen (ryhmähaastattelut ja kyselylomakkeen avoimet kysymykset) että määrällinen (kyselylomakkeet) tutkimusmenetelmä, voisimme käyttää tutkimuksesta yleisnimitystä mixed methods (Metsämuuronen, 2006), mutta koska kyselylomakkeen otos (13 oppilasta) on määrälliseen tutkimukseen verrattain pieni, käytän määrällistä puolta tutkimuksessani lähinnä laadullista aineistoa tukevana aineistona, jonka vuoksi tutkimukseni painottuu laadulliseen tutkimukseen.

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ilmiöitä syvällisesti, ja tutkimuksessa korostuu kieli ilmiöiden ymmärtämisessä ja tutkimisessa (Jokinen ym., 1993). Tutkijana valitsin tutkimukseeni laadullisen otteen, koska olin kiinnostunut oppilaiden kokemuksista mindfulness-intervention aikana. Pääsin tutkimaan oppilaiden kokemuksia ryhmähaastattelussa pelkän kyselylomakkeen sijaan syvällisemmin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on pystyttävä keskustelemaan aineiston ja teorian kanssa tutkimuksen alusta loppuun. Laadullisessa tutkimuksessa korostuukin

menetelmien lisäksi tutkija itsessään. Hänen on kyettävä löytämään aineistosta uusia käsitteellistyksiä ja uudenlaisia tapoja ymmärtää todellisuuttamme. (Salo, 2015.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston hankintaa tehdään esimerkiksi haastattelujen, havainnointien ja dokumenttiaineistojen avulla. Keskeistä laadullisessa tutkimuksessa on aineistosta nousevien tulkintojen kestävyys ja syvyys, jolloin aineistonanalyysitavalla on suuri merkitys. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko ei ole ratkaisevassa asemassa. Tärkeämpää on tutkittavan ilmiön syvälinen tarkastelu. (Salo, 2015.) Tässä tutkimuksessa määrällisen kyselylomakkeen laadullisten avointen kysymysten tarkoituksena on lisätä syvällisyyttä tutkimuksen ilmiön tarkasteluun, tukemaan laadullisen tutkimuksen menetelmin hankittua tarkkaa ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Hyvärinen 2010; Jokinen ym., 1993).

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jossa oli sekä suljettuja portaikkokysymyksiä, että avoimia laadullisia kysymyksiä sekä ryhmähaastatteluilla intervention jälkeen.

6.3.1 Kyselylomake

Kyselylomakkeen aineistonkeruu tapahtui kysymällä tutkimusjoukolta kokemuksia tunteista, läsnäolosta ja reflektoinnista kyselylomakkeella mindfulness-interventiota ennen ja sen jälkeen. Kyselylomakkeessa oli 10 väitettä, joihin vastattiin kolmen asteikon vaihtoehdoilla sekä kaksi avointa kysymystä, joihin haettiin vähintään viiden virkkeen vastauksia (ks. Liite 2).

Kyselylomakkeiden kartoittaminen alkoi etsimällä standardoituja mindfulness-, tietoisuus- ja tunnetutkimuksessa käytettyjä lomakkeita, joissa mielellään tutkimuskohteena olisi käytetty lapsia ja nuoria. Kyselylomakkeeseen (Liite 2) valikoitui tunnekysymyksiä (kysymykset 1-5), läsnäolokysymyksiä (kysymykset 6-7) ja reflektointikysymyksiä (kysymykset 8-10), ja joiden synteeksi loin käsitteen olemisen taidot (ks. Kuvio 4).

Emotion Awareness Questionnaire eli EAQ on 30 kysymystä sisältävä mittari, joka mittaa, kuinka lapset ja nuoret ajattelevat tunteistaan (Rieffe ym. 2008). Valitsin EAQ:sta

kyselylomakkeeseen neljä kysymystä, jotka ovat kyselylomakkeessa kysymykset 1-4. Mindful Attention Awareness Scale eli MAAS on 15 kysymystä sisältävä mittari, joka mittaa ihmisen tietoisuuden tasoa tutkimalla ihmisen läsnäolotaitoja (Brown & Ryan 2003). MAAS-kyselyssä vastausvaihtoehtoja on kuusi. Valitsin MAAS:sta kyselylomakkeeseen kaksi kysymystä, jotka ovat kyselylomakkeessa kysymykset 5-7. Reflection and Rumination Questionnaire eli RRQ mittaa 12:sta kysymyksen kautta pohdiskelun tai märehtimisen (=rumination) ja 12:sta kysymyksen kautta reflektoinnin (=reflection) tasoja (Trapnell & Campbell 1999). RRQ:ssa vastausvaihtoehtoja on viisi. Valitsin RRQ:sta reflektio-puolen kysymyksiä, koska ne tukevat uteliasta suhtautumista itseän, siinä missä pohdiskelun tai märehtimisen (=rumination) puolen kysymykset kiinnittävät huomiota itsen uhkiin, menetyksiin ja koettuihin vaikeuksiin (Trapnell & Campbell 1999). Valitsin RRQ:sta kyselylomakkeeseen kolme kysymystä, jotka ovat kyselylomakkeessa kysymykset 8-10.

Kyselylomakkeen lopussa on vielä kaksi avointa kysymystä, joilla pyrittiin hakemaan pidempiä vastauksia (vähintään viisi virkettä). Nämä kysymykset loin itse mielenkiintoni perusteella. Lisäsin kyselylomakkeen loppuun kaksi avointa kysymystä, jotta saisin aineistosta monipuolisen, kysymykset 1-2.

Lopulta päädyin edellä mainittuihin kolmeen kyselylomakkeeseen, sillä niistä löytyi luvat tutkimuksen käyttämiseen ja ne soveltuivat tutkimukseni tarkoitukseen hyvin. Käänsin jokaisen kyselyn englannista suomeksi, ja aloin ryhmitellä kysymyksiä, jotta saisin kokonaiskuvan käytettävistä kysymyksistä. Alkuperäinen suunnitelmani oli käyttää yhtä valmista standardoitua kyselylomaketta, mutta lopulta päädyin yhdistelemään eri lomakkeista 10 kysymystä, jotta kyselystä ei olisi tullut liian pitkä, ja jolla välttäisin turhautumisen ja sattumanvaraisesti vastaamisen. Kysymykset, jotka valitsin, olivat mielestäni myös tarpeeksi selkeitä käännöksen jälkeen ja tarpeeksi helposti lähestyttäviä seitsemäsluokkalaisten vastattaviksi.

6.3.2 Haastattelu

Ryhmähaastattelut toteutettiin intervention viimeisenä päivänä mindfulness-harjoitusten jälkeen, jotta oppilailla olisi tuore muistikuva ja kokemus mindfulness-harjoituksista ja jotta tutkittavan luokan aikataulu tehtiin mahdollisimman helpoksi ja joustavaksi.

Tutkijana koen myös, että ryhmähaastatteluiden ajankohta heti viimeisen mindfulness-tunnin jälkeen oli oivallisin ajankohta luomaan keskustelua oppilaiden kanssa heidän kokemuksistaan. Oppilaat jaettiin pienryhmiin, joihin annoin oppilaiden itse vaikuttaa ja vaikeuksien kohdalla ehdotin oppilaiden jakautumista omilla ehdotuksillani, mutta lähtökohtaisesti ryhmiin jakautuminen tehtiin oppilaiden ehdoilla, koska tutkijana halusin luoda oppilaille mahdollisuuden valita mahdollisimman luonteva ryhmä, jossa olisi turvallinen olo puhua haastattelukysymysten henkilökohtaisistakin aiheista. Lopulta ryhmiä muodostui neljä kappaletta, kaksi kolmen hengen ryhmää ja kaksi neljän hengen ryhmää.

Ryhmähaastattelun avulla jäljitellään oikeaa elämää, koska siinä nähdään, miten toisten ihmisten läsnäolo mahdollisesti vaikuttaa mielipiteen muodostumiseen jostakin asiasta (Alasuutari 2011, 152; Hirsjärvi & Hurme 2009, 61 - 62), jonka vuoksi valitsin ryhmähaastattelun tähän tutkimukseen yksilöhaastatteluiden sijaan, sillä koin, että ryhmähaastattelutilanne olisi teini-ikäisille hedelmällisempi haastattelutilanne. Toteutin ryhmähaastattelun puolistrukturoituna haastatteluna, jolloin pystyin poikkeamaan haastattelurungosta (Liite 3), jos tarkentaville kysymyksille tuli tarvetta (Puusniekka & Saaranen-Kauppinen, 2006). Puolistrukturoidulla haastattelulla saadaan kerättyä tietoa, jota on alunperin lähdetty keräämään, ja valmiiksi laaditut kysymykset pitivät huolen, että haastattelu pysyy aiheessa (Puusniekka & Saaranen-Kauppinen, 2006). Koin, että valmis haastattelurunko antoi minulle turvaa pysyä haastattelukysymyksissä ja myös loi minulle, haastattelijalle, uskottavuutta. Osaltaan ryhmähaastattelu noudatti myös teemahaastattelun näkökulmaa, sillä loin haastattelurungon tutkimuskysymysten pohjalta, jolloin haastattelun aihepiirit oli etukäteen määrätty (Eskola & Suoranta, 1999). Minulla oli haastattelussa valmiit teemat, jotta saisin vastauksia tunne- läsnäolo- ja reflektointitaitojen kontekstiin. Koska minulla kuitenkin oli kaikille samat kysymykset, joihin haastateltavat saivat vastata omin sanoin, haastattelu sijoittuu puolistrukturoiduksi haastatteluksi (Eskola & Suoranta, 1999). Teemahaastattelun menetelmää mukailtiin kuitenkin siinä mielessä, että tutkijana varmistin, että kaikki kysymykset ja teema-alueet käytiin haastateltavien kanssa läpi, mutta annoin haastattelijana haastateltaville tilaa ilmaista itseään lyhyesti tai laajasti ja tein haastateltaville tarkentavia kysymyksiä, jos tilanne niin vaati saadakseni jokaiseen teemaan tarvittavasti vastauksia (ks. Eskola & Suoranta, 1999, s. 87).

Haastattelijana koin ryhmähaastattelut hedelmällisinä nuorten haastattelumuitoina, sillä olin nuorille suhteellisen tuntematon aikuinen, mutta yritin luoda heille mahdollisimman luotettavan ilmapiirin haastatteluun esittäytymällä vain haastattelijana, jonka tarkoituksena on kysellä kysymyksiä oppilaiden kokemuksista ilman, että painostaisin heitä vastaamaan tietyllä tavalla mihinkään kysymykseen. Haastattelutilanne tapahtui kyseisen koulun käsityöluokassa, rauhallisessa tilassa, johon rakensin tutkijana ja haastattelijana mukavan tilan tuoleilla ja pöydällä. Asetin pöydälle tietokoneen sekä puhelimen nauhoittamaan haastattelua, jotta minulla olisi varavaihtoehto, jos tietokoneen tai puhelimen nauhuri pettäisi. Selostin nauhoittamisen ja haastattelun etenemisen jokaiselle ryhmälle seuraavasti: “Tässä haastattelussa olisi tarkoitus kuulla teidän kokemuksia ja mielipiteitä mindfulness-interventiosta. Minä tulen kysymään teiltä kysymyksiä liittyen interventioon, ja jokainen saa vuorollaan vastata jokaiseen kysymykseen jos haluaa. Jos kysymykseen ei ole omasta puolesta vastattavaa, on myös täysin okei olla vastaamatta. Te voitte muodostaa kysymyksistä myös keskustelua, jos niin käy. Minä olen haastattelija ja olen vain neutraali haastattelija, eikä minusta tarvitse välittää sen koommin. Kerrotte vain omista kokemuksistanne sen, mitä itse haluatte. Noniin, nauhurit ovat päällä, voimme aloittaa.” Tällä aloituksella halusin luoda nuorille haastattelutilanteesta turvallisen ilmapiirin.

6.4 Aineiston analyysi

Aineiston laadullinen osa, eli haastattelut ja kyselylomakkeen avoimet kysymykset analysoitiin sisällönanalyysinä. Laadullisella sisällönanalyysillä voidaan systemaattisesti järjestää, kuvailla ja esittää tutkittava ilmiö tiivistetysti. Tutkijana pyrin ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan analyysin jokaisessa vaiheessa, jolloin analyysin voidaan todeta olevan aineistolähtöistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Aineiston analyysiä on kuitenkin myös ohjannut analyysirunko, jonka olen luonut tutkimuskysymyksistä, jonka vuoksi laadullinen aineisto on analysoitu tarkemmin teoriaohjaavalla aineiston analyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Aineiston määrällinen osa, eli kyselylomake, analysoitiin excelin avulla määrällisesti laskemalla pisteiden muutosta ryhmän tasolla pisteiden summien ja keskiarvojen avulla.

6.4.1 Määrällinen aineisto

Kyselylomakkeen valintakysymykset analysoitiin excelin avulla. Kokosin kaikki vastaukset excel-taulukkoon. Pisteytin vastaukset 1-3:een pisteeseen. Pisteytys tapahtui seuraavasti: 1 pistemäärä kertoo, että vastaaja ei osannut kysymyksen perusteella toimia tunne- läsnäolo- tai reflektointitaitojen mukaisesti, 2 pistemäärä kertoo, että vastaaja on kysymyksen perusteella toiminnassaan neutraali, ja 3 pistemäärä kertoo, että vastaaja osaa toimia kysymyksen perusteella tunne- läsnäolo- tai reflektointitaitojen mukaisesti.

Laskin pisteet excelin avulla ja vertasin ennen ja jälkeen pisteitä keskenään ryhmän tasolla. En laskenut yksittäisten oppilaiden kehityksen muutosta, paitsi selvitin, kuinka monella pisteet olivat nousseet, kuinka monella ne olivat pysyneet samana ja kuinka monella pisteet olivat laskeneet (ks. Kuvio 9). Kyselylomakkeen kysymykset oli jaettu kolmeen kategoriaan: tunnetaitoihin, läsnäolotaitoihin ja reflektointitaitoihin, ja vertasin kysymysten pisteitä ennen ja jälkeen tilanteisiin. Näin sain luvut, jotka kertoivat tapahtuneesta muutoksesta intervention aikana niin koko intervention kohdalla mutta myös tunne- läsnäolo- ja reflektointitaitojen kohdalla erikseen. Laskin pisteistä summat sekä keskiarvot, joiden avulla tarkastelin intervention aikana tapahtunutta muutosta kyselylomakkeen perusteella.

6.4.2 Laadullinen aineisto

Laadullinen aineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä mukaillen. Mukaillen siksi, että aineistonanalyysissä hyödynnettiin sekä aineistolähtöisen että teorialähtöisen analyysin periaatteita. Teoriaohjaavassa analyysitavassa aineistoa kytketään teoreettisiin kytkentöihin, mutta kytkennät eivät pohjautu suoraan teoriaan, vaan ovat apuna analyysin etenemisessä (Tuomi & Sarajärvi, 2009).

Aloitin aineiston analyysin litteroimalla haastattelut ja aukikirjoittamalla avoimet kyselylomakkeen kysymykset. Tämän jälkeen redusoin, eli pelkistin aineiston (Tuomi & Sarajärvi, 2009), jonka jälkeen perehdyin aineistoon syvällisemmin ja luin aineistoa läpi tarkkaillen, mitä aineistosta lähtökohtaisesti nousee esille. Tässä kohtaa analyysi seurasi aineistolähtöistä analyysiä, mutta kategorisointivaiheessa analyysi ulottuu enemmän teoriaohjaavaan analyysitapaan, koska tässä tutkielmassa aineiston analyysiä ohjaa

valmis, aikaisemman tiedon perusteella muodostettu analyysirunko, joka sisältää tutkimuskysymyksistä muodostetut kategoriat (Tuomi & Sarajärvi, 2009).

Analyysirungoksi minulle muodostui tutkimuskysymyksistä ja haastattelurungosta muotoutunut käsitejärjestelmä, jossa tutkielman kiinnostuksen kohteena olevista olemisen taidoista muotoutui kolme kategoriaa muodostaen analyysin rungon: 1) tunnetaidot, 2) läsnäolotaidot ja 3) reflektointitaidot. Kokosin siis aineistosta vain niitä asioita, jotka sopivat tunnetaitojen, läsnäolotaitojen tai reflektointitaitojen kontekstiin. Pyrin nostamaan aineistosta oman objektiivisen tulkintani läpi menneitä ilmaisuita, jotka koin sijoittuvan analyysirungon kategorioihin. Tämä kohta on laadullisen tutkimuksen yksi ongelmallisimmista; tulkintojen tekeminen (Eskola & Suoranta, 1999). Tässä kohtaa minua helpotti aineiston kapeus. Olin saanut epäsuoria ja suoria vastauksia ryhmähaastatteluissa juuri näihin kategorioihin, ja kyselylomakkeen avoimet kysymykset koskivat myös olemisen taitojen osa-alueita. Minua helpotti teoriaosuudessa laatimani synteesi olemisen taidoista, ja siihen kokoamani osa-alueet. Olemisen taidot-synteesi ohjasi minua nostamaan aineistosta ilmaisuja, jotka olivat samankaltaisia olemisen taitojen sisältöjen kanssa (ks. Kuvio 2). En kuitenkaan voinut täysin nojata olemisen taitojen synteesiin, koska se ei ole standardoitu teoria, vaan kokoamani yhteenveto. Siispä analysoin aineistoa myös pelkästään aineistosta nousevien teemojen avulla, aineistolähtöisesti.

Jatkoin analyysiä etsimällä aineistosta ilmaisuja, jotka menisivät käsitejärjestelmään tunnetaitojen, läsnäolotaitojen tai reflektointitaitojen sisältöjen alle. Nämä kolme kategoriaa toimivat minulla analyysin yläluokkina. Yläluokkien alle muodostin alaluokkia. Tunnetaitojen ollessa yläluokkana, alaluokaksi muodostui ilmaus, jossa tunnetaitoihin viitattiin, esimerkiksi näin: “Osaan kertoa enemmän tunteistani, varsinkin perheelleni.” (Oppilas 1). Tämä esimerkkilausuma kuvaa tunnetaitojen sisältöjä, josta muodostetaan analyysin edetessä alaluokka (tässä tapauksessa “tunteiden ilmaiseminen”). Tällä tavalla sijoitin aineistosta nousevia yläluokkiin kuuluvia ilmaisuja, ja aloin nähdä yläluokkien alla alaluokkia, kuten Tuomi ja Sarajärvi teoriaohjaavan aineistonanalyysin etenemistä kuvaavat:

Deduktiivisessa sisällönanalyysissä voidaan aineiston mukaan poimia aluksi joko yläluokkaa tai alaluokkaa kuvaavia ilmiöitä ja sijoittaa ne muodostetun analyysirungon mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 115).

Kun olin kerännyt aineistosta kaikki ilmaisut liittyen käsitejärjestelmään eli tunne- läsnäolo- tai reflektointitaitoihin, aloin muodostaa yläluokkien alle alaluokkia, perustuen yläluokkien alla esiintyviin ilmaisuihin. Nämä alaluokat kertovat, miten mindfulness-interventio viittaisi vaikuttaneen oppilaiden tunne-, läsnäolo- ja reflektointitaitoihin.

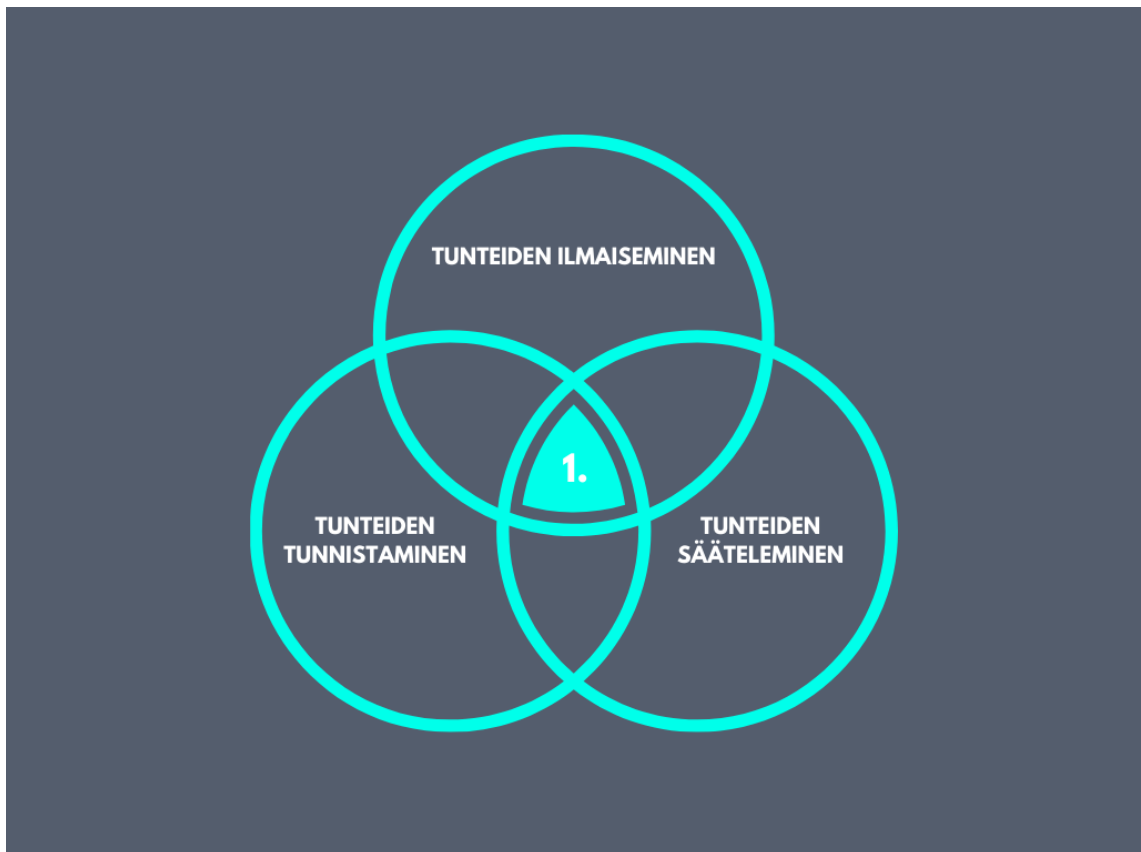
Tulososioon on nostettu suoria lainauksia oppilaiden haastatteluista avaamaan analyysiä ja luomaan tuloksiin luotettavuutta. Suorat lainaukset antavat myös lukijalle mahdollisuuden tehdä omia johtopäätöksiä ja seurata analyysin etenemistä konkreettisesti. Lainaukset on kirjoitettu siinä muodossa, jossa haastateltava on ne ilmaissut ja lainauksen lopussa sulussa oleva numero on haastateltavan koodi, jolloin lukijalle varmistetaan, ettei lainauksia ole otettu vain osalta haastateltavalta. Suorat lainaukset ovat esillä kuvaamassa aineistoa ja perustelemassa tulkintaa (Eskola & Suoranta, 1999).

7 Tutkimustulokset

Koko aineistoa tarkasteltaessa aineistosta löytyi jokaisen tutkimuskysymyksen alle kolme selkeää teemaa, jotka ovat mahdollisesti olleet intervention vaikutuksesta johtuvia muutoksia oppilaiden olemisen taitoihin (ks. Kuvio 2). Luvuissa 7.1-7.3 käsitellään näitä teemoja tarkemmin. Luvussa 7.4 tuon vielä tulokset yhteen.

7.1 Intervention vaikutukset oppilaiden tunnetaitoihin

Interventio viittaa vaikuttaneen oppilaiden tunnetaitoihin mahdollisesti tunteiden ilmaisemisen lisääntymisenä, tunteiden tunnistamisen helpottumisena sekä tunteiden säätelämisen oppimisena.



Kuvio 4: intervention vaikutukset tunnetaitoihin.

Aineistosta löytyi selkeät teemat, joita oppilaat raportoivat jokaisessa ryhmähaastattelussa (ks. Kuvio 4). Jokaisessa ryhmähaastattelussa tunteiden ilmaiseminen, tunteiden tunnistaminen ja tunteiden säätelminen tulivat esille erilaisin

ilmauksin. Jokaisessa ryhmähaastattelussa tuli myös esille kokemuksia, joissa kerrottiin, että haastateltava ei olisi kokenut intervention vaikuttaneen omaan tunnetoimintaan juurikaan. Näitä kokemuksia edusti jokaisessa ryhmähaastattelussa vähemmistö.

Osa oppilaista raportoi haastatteluissa, että tunteiden ilmaiseminen nähtiin mindfulness-intervention myötä helpompana:

Osaan kertoa enemmän tunteistani, varsinkin perheelleni. (Oppilas 1)

Osa oppilaista koki, että heillä oli jo vahvat tunnetaidot, ja interventio oli edistänyt heidän tunneosaamistaan. Tunteiden tunnistaminen oli helpottunut osalla oppilaista mindfulness-intervention aikana:

Joo, mä oon huomannut, että mä en kauheen helposti hermostu, mut jos mä oon hermostunut niin mä oon koittanut rauhoittua ja se on auttanut, toi mindfulness. Et on oppinu tunnistaa, että nyt mulla on tällainen tunne ja kannattaa ajatella tällaisia juttuja nii sit se ei tuu niin vahvasti. (Oppilas 9)

Oppilaat raportoivat haastattelussa myös oppineensa säätelemään omia tunnetilojaan paremmin mindfulness-harjoitusten avulla:

Jos vaik ärsyttää, nii mindfulness-harjoitusten avulla on pystynyt ajattelemaan rauhallisemmin. (Oppilas 10)

Koulussa ei vaikka jännitä niin paljon enää, harjoitukset on rauhoittanut mua. (Oppilas 3)

Osa oppilaista koki, että mindfulness-interventio ei ollut vaikuttanut heidän tunnetaitoihinsa mitenkään merkittävästi. Tätä selitti oppilaiden mukaan se, että interventio oli suhteellisen lyhyt, kahdeksan viikkoa. Tätä tukee myös mindfulness-kirjallisuus: lyhyet interventiot tuottavat vain hienoista edistystä nuorten emotionaaliseen hyvinvointiin (Volanen ym., 2016). Se, saadaanko säännöllisemmällä ja pitkäkestoisella mindfulness-harjoittelulla tehokkaampia tuloksia, on mielenkiinnon alla.

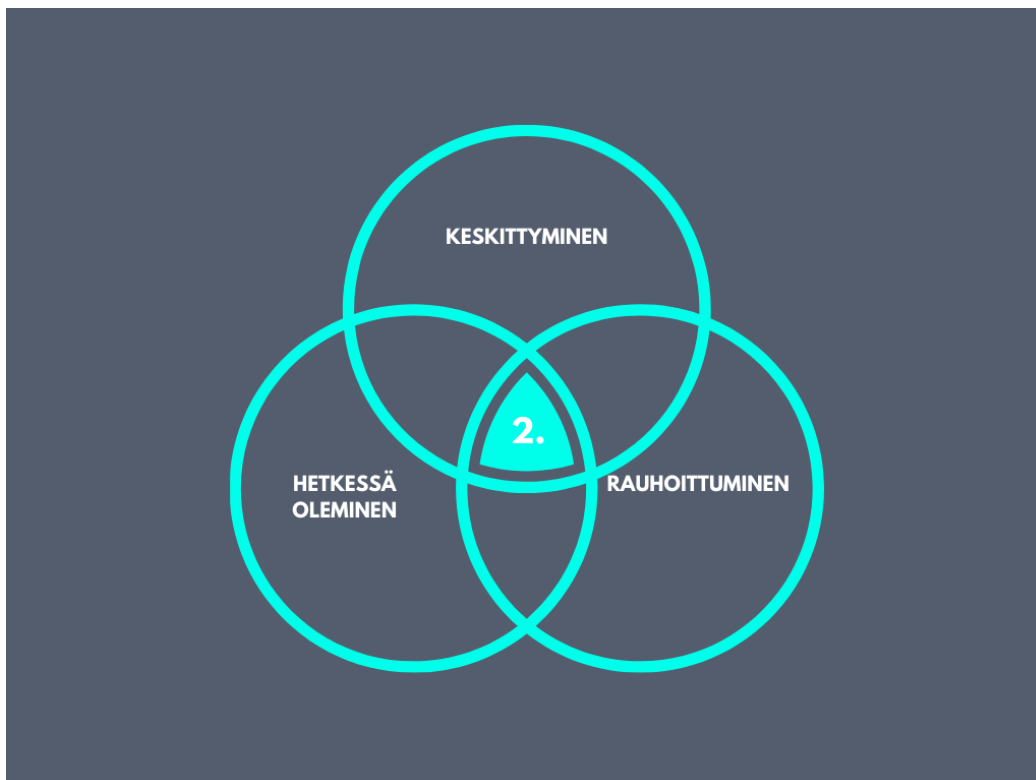
Kyselylomakkeen mukaan ryhmän tunnetaidot paranivat yhdellä pisteellä intervention aikana ja keskiarvo nousi ,020 pistettä (ks. Kuvio 5).

Tunnepisteet	Summa	Keskiarvo
Pre	121	2,326
Post	122	2,346

Kuvio 5: Kyselylomakkeen tunnetaito-pisteet.

7.2 Intervention vaikutukset oppilaiden läsnäolotaitoihin

Interventio viittaa vaikuttaneen oppilaiden läsnäolotaitoihin mahdollisesti keskittymisen paranemisena, hetkessä olemisen lisääntymisenä sekä itsensä rauhoittamisen helpottumisena.



Kuvio 6: intervention vaikutukset läsnäolotaitoihin.

Kaikki oppilaat raportoivat intervention parantaneen heidän keskittymiskykyään. Pisteet nousivat eniten juuri läsnäolotaidoissa eli keskittymiskyvyssä ja hetkessä elämisessä. Vastauksissa korostui, että keskittyminen oli helpompaa, kun mindfulness-harjoitusten jälkeen oli rauhallinen olo.

Läsnäolopisteet	Summa	Keskiarvo
Pre	85	2,179
Post	92	2,358

Kuvio 7: Kyselylomakkeen läsnäolotaito-pisteet.

Keskittyminen ja koulutyöhön ryhtyminen koettiin helpompana erityisesti juuri mindfulness-tuntien jälkeen:

Mindfulness-tunnin jälkeen on ollut rauhallinen olo niin on pystynyt keskittymään olennaiseen vaikka seuraavalla tunnilla. (Oppilas 7)

Mulla on muutenkin hyvä keskittyminen, mutta ne mitkä ei oo ollut niin mielenkiintoista, nii mun keskittyminen on niissä parantunut. (Oppilas 4)

Nyt kun näitä ei enää tulis niin vähän harmitti, ja kun on tullu parempi fiilis kun on pystynyt keskittyy paremmin nii se on ollut niin kivaa. (Oppilas 8)

Intervention vaikutus oppilaiden läsnäolotaitoihin näyttää toiveikkaalta. Mindfulness-harjoittelun katsotaan olevan tehokas juuri hetkessä elämisen edistämiseen; mindfulness-harjoitusten myötä lisääntyvä läsnäolon tila muovaa aivoja konkreettisesti uudennlaisiksi, joka lisää mm. aivojen toiminnanohjauskapasiteettia (Tang ym., 2012). Mindfulness-harjoitteet edistivät oppilaiden läsnäolotaitoja auttamalla oppilaita palaamaan tähän hetkeen, jolla taas oli mahdollista vaikutusta siihen, että murehtimiselta pystyttiin välttymään enemmän:

Kyl mindfulness-harjoitukset on mulla ainakin vähentänyt murehtimista, et oon enemmän elänyt just tässä hetkessä. (Oppilas 4)

No ehkä vähän lähtenyt sellaisia painavia ajatuksia mielestä, että ei oo niin paljoa sit miettiny niitä. (Oppilas 11)

Suurimmalle osalle haastateltavista mindfulness-harjoitteet olivat tarjonneet ajan rauhoittumiselle ja sitä kautta hetken huomaamisen mahdollisuuden:

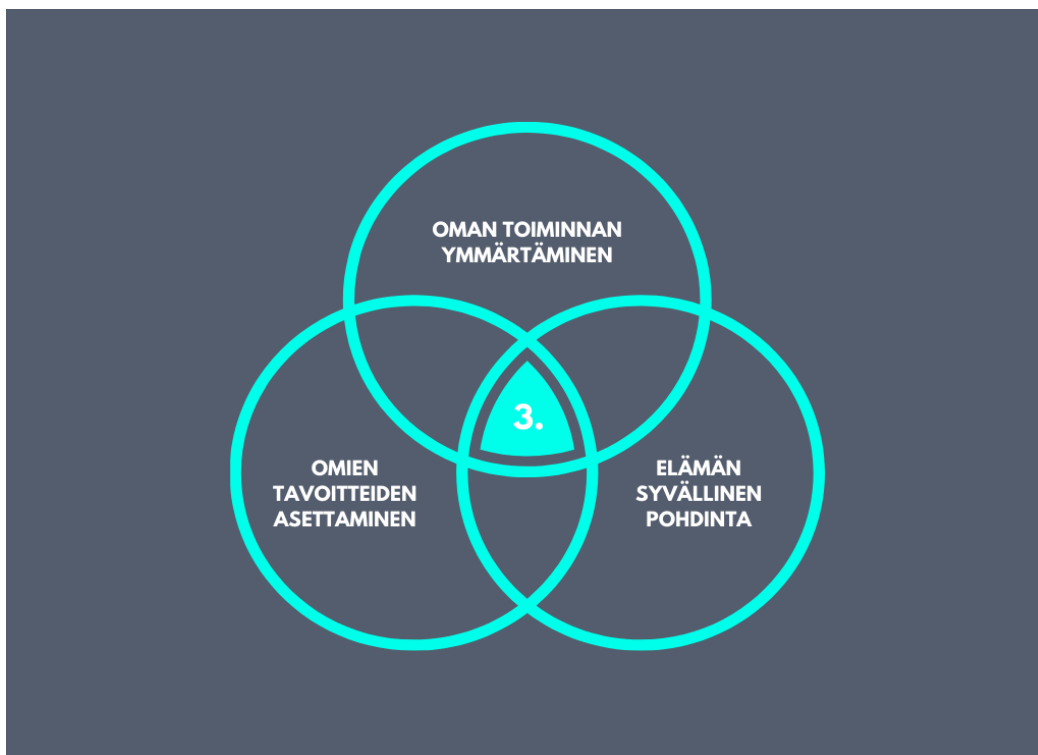
On kiva pysähtyä hetkeksi jos on kova meno. (Oppilas 6)

Se auttaa hiljentymään ja sit elää just siinä hetkessä. (Oppilas 3)

Oppilaiden raportoimat kokemukset intervention vaikutuksista läsnäolotaitoihin antaa viitteitä siihen, että toistuvilla rauhoittumisen ja hiljenemisen hetkillä voidaan mahdollisesti saada aikaan vaikutuksia oppilaiden rauhoittumiseen, keskittymiskykyyn ja hetkessä elämisen taitoon.

7.3 Intervention vaikutukset oppilaiden reflektointitaitoihin

Interventio viittaa vaikuttaneen oppilaiden reflektointitaitoihin mahdollisesti oman toiminnan ymmärtämisen, omien tavoitteiden asettamisen ja elämän syvällisen pohtimisen lisääntymisenä.



Kuvio 8: intervention vaikutukset reflektointitaitoihin.

Reflektointitaitoihin interventio viittaa vaikuttaneen oppilaisiin positiivisesti, mutta ei yhtä voimakkaasti kuin tunne- tai läsnäolotaitoihin. Noin puolet haastateltavista ilmaisi, että oli alkanut pohtimaan omaa elämää enemmän, ja noin puolet ilmaisivat, että heidän oman elämän pohtimiseen ei olisi tullut suurta muutosta. Kyselylomakkeen pisteet (ks. Kuvio 9) vähenivät kahdella pisteellä reflektointitaidoissa, joka viittaisi myös siihen, että reflektointitaidot eivät olisi edistyneet intervention aikana, ainakaan suuresti.

Reflektointipisteet	Summa	Keskiarvo
Pre	73	1,871
Post	71	1,820

Kuvio 9: Kyselylomakkeen reflektointitaito-pisteet.

Haastatteluiden eri kokemuksista huolimatta, on toiveikasta, että mindfulness-harjoittelulla on ollut osaan oppilaista reflektointitaitoja jonkin verran edistäviä vaikutuksia. Aineistosta nousi kolme teemaa, jotka tulivat esille jokaisessa ryhmähaastattelussa, vaikka ryhmissä nousi esille myös neutraaleja kokemuksia (ei vaikutusta): omaa toimintaa ajateltiin hieman enemmän, oman elämän mahdollisuuksia pohdittiin hieman enemmän ja oman elämän tavoitteita pohdittiin hieman enemmän (ks. Kuvio 8):

Oon miettinyt enemmän, että mitä tekisin isona.” (Oppilas 12)

Mä oon aatellu niitä ennenkin mut nyt mä oon sanonut niitä ääneen enemmän. (Oppilas 4)

Oon alkanut vähän enemmän miettimään omia ajatuksia. (Oppilas 13)

On kiinnostavaa, että osalle oppilaista interventio oli vaikuttanut jotakuinkin reflektointia lisäävästi, ja osalle reflektointiin ei ollut oman arvion mukaan tullut muutosta. Weijer-Bergsman ja muiden (2014) mindfulness-tutkimuksessa huomattiin, että mindfulness-harjoittelu vaikutti tutkittavien lasten itsereflektointiin eri tavoilla, riippuen lasten luontaisista taipumuksista. Voisikin olla kiinnostavaa jatkossa tutkia reflektointitaitoja

syvällisemmin; miten mindfulness-harjoittelu vaikuttaa eri tavoilla oppilaiden itsereflektointiin.

7.4 Yhteenveto

Sekä laadullisen että määrällisen aineiston analyysien tulosten perusteella mindfulness-interventio viittaa vaikuttaneen hieman positiivisesti oppilaiden tunne- läsnäolo- ja reflektointitaitoihin. Se, kuinka paljon interventio on näihin taitoihin vaikuttanut, on mahdotonta tämän tutkielman kontekstissa arvioida, mutta intervention mahdollinen positiivinen vaikutus oppilaiden tunne-, läsnäolo- ja reflektointitaitoihin voidaan myöntää aineiston tutkimustulosten perusteella.

Ryhmän kokonaispisteet	Summa	Keskiarvo
Pre	279	2,146
Post	285	2,192

Kuvio 10: Kyselylomakkeen kokonaistulokset.

Interventio näyttää määrällisen kyselylomakkeen valossa (ks. Kuvio 9) parantaneen ryhmän kokonaispisteitä kuudella pisteellä. Koska lukuja ei ole analysoitu tilastollisesti merkitsevästi, kyselylomake antaa tähän tutkielmaan vain viitteitä siitä, miten interventio oppilaiden olemisen taitoihin on vaikuttanut. Kuitenkin pisteiden summan ja keskiarvon myötä voimme todeta, että pistemäärän tasolla interventio nosti pisteitä, jolloin interventio on myös jollain tasolla mahdollisesti parantanut oppilaiden olemisen taitoja, tai ainakin niiden itsearviointia.

Määrällisestä aineistosta kvantifioitiin eli laskettiin, kuinka monella tutkittavalla pisteet nousivat, kuinka monella tutkittavalla pisteet pysyivät samana ja kuinka monella tutkittavalla pisteet laskivat (Ks. Kuvio 10). Tämä kvantifiointi on hieman ongelmallinen, koska aineisto on pieni, mutta tällä menetelmällä aineistoon luotiin vielä yksi näkökulma tarkastella aineistoa (Tuomi & Sarajarvi, 2009), ja tämä mahdollistaa mahdollisesti luotettavamman käsityksen oppilaiden kokemuksista interventioon liittyen. Se, että intervention aikana kyselylomakkeen pisteet nousivat viidellä oppilaalla ja pysyivät

samoina viidellä oppilaalla, antaa positiivisia viitteitä ainakin oppilaiden omien taitojen arvioinnin positiivisesta kehityksestä. Vain kolmella oppilaalla pisteet kyselylomakkeesta heikkenivät.

Kyselylomake	13 oppilasta
- tulokset pysyi samana	5 oppilasta
- tulokset paranivat	5 oppilasta (1-4 pisteen nousu)
- tulokset heikkenivät	3 oppilasta (1-2 pisteen lasku)

Kuvio 11: Kyselylomakkeen kvantifiointi.

Intervention mahdollinen positiivinen vaikutus on linjassa mindfulness-tutkimuksen valossa. Mindfulness-harjoittelun on katsottu ennustavan itsesäätelyä käyttäytymistä ja positiivisia emotionaalisia tunnetiloja (Brown & Ryan, 2003). Tässä tutkielmassa huomattiin, että mindfulness-harjoituksilla olisi ollut positiivista vaikutusta oppilaiden tunteiden säätelyyn, tunnistamiseen ja ilmaisemiseen taitoihin. Voidaan myös ajatella, että raportoitu opittu rauhoittuminen olisi yhteydessä positiivisempiin tunnetiloihin (stressi vs. rauhoittunut tunnetila).

Tutkimuksissa on havaittu, että korkeampi itsereflektion taso olisi yhteydessä henkilön avoimuuteen, uteliaisuuteen ja kiinnostukseen omasta itsestä ja omasta toiminnasta (Trapnell & Campbell, 1999). Tässä tutkielmassa aineistosto viittaisi siihen, että mindfulness-harjoittelu olisi kasvattanut oppilaiden itsereflektion määrää, tai ainakin harjoitusten kautta kannustanut siihen. Sitä, kuinka paljon reflektointitaidot olisivat kehittyneet, on tämän tutkielman valossa mahdotonta tietää. On kuitenkin positiivista kehitystä jo itsessään, jos mindfulness-harjoituksilla pystytään lisäämään osan oppilaiden halua pohtia oman elämän merkitystä, esimerkiksi näin:

Ehkä vähän enemmän miettinyt mitä haluaa. (Oppilas 8).

Tämän intervention vaikutukset tunne-, läsnäolo- ja reflektointitaitoihin näyttävät mahdollisesti kehittyneen sen vuoksi, että oppilailla oli tilaisuus rauhoittua ja kuunnella itseään. On kiinnostavaa, että tutkimuskirjallisuudessa ei olla vielä löydetty sitä

varsinaista tekijää, mikä mindfulness-interventioissa lopulta tuottaa niiden havaitut vaikutukset (Khoury ym., 2013). Mindfulness-interventioissa fokuksessa olevat harjoitukset eivät välttämättä ole itsessään ne tekijät, jotka aiheuttavat tutkittavissa positiivisia vaikutuksia, vaan ne saattavat selittää vaikutuksista vain pienen osan. Tätä havaintoa tukee Kareojan (2015) pro gradu- tutkielma, jossa mitattiin istumameditaation vaikutuksia tutkittavien psyykkiseen hyvinvointiin, jossa todettiin, että “meditaatio itsessään ei ollut tutkimuksessa tärkeä vaikuttava tekijä” (Kareoja, 2015, s. 77).

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan antaa viitteitä siitä, että havaitut mahdolliset positiiviset vaikutukset saatiin yksinkertaisesti pysähtymisen myötä. Haastattelussa kysytty mahdollinen rentoutumiseen auttava tekijä oli jokaisen haastateltavan kokemuksen mukaan vaikea eritellä, mutta pysähtymisellä todettiin olevan positiivinen vaikutus oppilaiden rauhoittumiseen:

Ehkä se pysähtyminen. (Oppilas 2)

No jos on kokoajan hirvee meno päällä, nii näissä (mindfulness-harjoituksissa) pääsee vaan ole hetken paikoillaan. (Oppilas 8)

Voi rauhoittua, kun ei muuten oo hirveesti sellasia hetkiä että hengittäis ja rauhottuis. (Oppilas 9)

On kiva pysähtyä hetkeks jos on kova meno. (Oppilas 3)

Aineiston pienuudesta huolimatta on toiveikasta, että kenellekään tutkittavista mindfulness-interventio ei ollut negatiivinen kokemus. Tämä on linjassa siihen, että mindfulness-harjoittelu on yleisesti otettu tutkimuksissa hyvin tutkittavien toimesta vastaan, eikä mindfulness-interventioista ole juurikaan raportoitu haitallisia vaikutuksia (Burke, 2010).

8 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen on oltava alusta loppuun läpinäkyvää, refleksiivistä ja kriittistä ja laadullisessa tutkimuksessa tärkeässä asemassa ovat tutkijan valitsemat menetelmät (Salo, 2015). Koko tutkielman teon ajan on tärkeää tiedostaa tutkimuksen tekemisen luotettavuus ja eettisyys. Aineistonkeruussa tulisi pyrkiä olemaan mahdollisimman neutraali, jottei aiheuttaisi vinoumia aineistoon, ja analyysissä tulisi pyrkiä olemaan mahdollisimman tarkka ja avoin omista valinnoistaan, jotta tutkimus on luotettava. (Rapley, 2007).

Näin työn ollessa lopussa voi todeta, että gradu-työ on pitkä projekti. Koen, että jos nyt aloittaisin työn puhtaasti uudestaan, tekisin monta asiaa toisin. Valitsisin tutkimusmenetelmäksi yhden laadullisen menetelmän, jonka kautta uppoutuisin aineistoon syvällisesti. Tässä tutkielmassa valitsin menetelmiksi sekä määrällistä että laadullista eri muodoissa, enkä välttämättä koe päässeeni aineiston todelliseen "sieluun". Aineiston analyysin luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään kertomalla läpinäkyvästi, mitä olen milloinkin tehnyt, miten olen tutkimusta tehdessä edennyt ja miksi olen valinnut valitsemani tavat ja menetelmät tutkimukseeni. Tämän tutkimuksen luotettavuutta olisi kuitenkin voitu parantaa suuremmalla otoskoolla, syvällisemmällä haastattelulla sekä syvällisemmällä aineiston analyysillä ja aineistojen vuoropuhelulla.

Eriyisesti haastatteluiden kautta tutkielmaan olisi saatu enemmän luotettavuutta, jos olisin aihetta kohtaan neutraalimpi. Huomasin haastatellessani, että olin ehkä turhan innokas haastattelija, eikä aineisto ole välttämättä täysin neutraali (Rapley, 2007). Saatoin omalla innokkuudellani tartuttaa haastateltaviin positiivisempaa kokemusta mitä se on todellisuudessa ollut, vaikka pyrin pysymään haastattelukysymyksissä ja pitäytymään neutraalina haastattelijana. Toisaalta, sain haastateltavista luultavasti enemmän irti olemalla itse erittäin kiinnostunut haastateltavien kokemuksista, koska vastaukset olivat välillä luokkaa ei-kyllä-vähän-ehkä. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan olisi hyvä, jos haastatteluissa päästäisiin saturaatiopisteeseen, jossa teemat alkavat toistua. Vaikka otoskokoni oli vielä suhteellisen pieni (13), koen, että haastatteluissa alkoi löytyä tietynlaisia teemoja. Ryhmähaastattelut antoivat myös näköalapaikan huomata

toistuvuus; jokaisessa ryhmässä oli luonnollisesti eri henkilöt mutta samat kysymykset, josta huolimatta vastaukset olivat jokaisessa neljässä ryhmässä yhtenäisiä.

Tutkimuksen eettisyyden toteutuessa on tärkeää, että tutkimuskohteet tietävät, että heitä tutkitaan, he tietävät tutkimuksen luonteesta ja heillä on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. On myös tärkeää, että tutkimustuloksissa ei ole seikkoja, joiden perusteella haastateltavia voisi tunnistaa. (Ryen, 2004). Tutkittavat luonnollisesti tiesivät, että osallistuvat tutkimukseeni, koska olin saanut heiltä myöntymykset, ja tutkittavat myös tiesivät, että heillä on oikeus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Koen myös onnistuneeni siinä, että tutkimustuloksista ei voida tunnistaa tutkittavien henkilöiden henkilöllisyyttä.

Koska tässä tutkielmassa tutkittiin intervention vaikutuksia oppilaiden tunne-reflektointi- ja läsnäolon taitoihin, täytyy tässä vaiheessa selvyiden vuoksi mainita tutkimuksen sinänsä pinnallisesta otteesta: intervention vaikutuksia ei voida todistaa varmoiksi, koska intervention aikana oppilaiden elämä on edennyt luonnollisesti eteenpäin, eikä tässä työssä voida todellisesti ottaa kantaa siihen, mikä on lopulta vaikuttanut mihinkin. Ryhmähaastatteluiden avulla tutkimuskysymyksiin ollaan kuitenkin saatu suoria vastauksia intervention vaikutuksista, joita haastateltavat arvioivat kokemuksensa mukaan.

Haastateltavien kokemukset ovat subjektiivisia, ja tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, millaisia vaikutuksia oppilaiden tunne- läsnäolo- ja reflektointitaitoihin interventiolla on mahdollisesti ollut. Tulokset viittaavat interventiosta johtuviin muutoksiin varovaisesti, koska tässä interventio-tutkimuksessa on mahdotonta täysin varmasti esittää, että juuri intervention sisällöt olisivat vaikuttaneet tutkittaviin muuttujiin merkitsevästi. Koen tutkijana vastuun esittää tulokset varovaisesti.

9 Pohdinta

Halusin tutkimukseeni mahdollisimman konkreettisen tutkimusotteen, joten valitsin tutkia mindfulnessia intervention toteutuksena käytännössä, esimerkiksi asiantuntijahaastatteluiden sijasta. Teoriaosuudessa pääsin tutkimaan mindfulness-tutkimusta, ja omassa tutkimuksessani pääsin näkemään käytännössä, kuinka harjoitukset tuodaan kouluarkeen. Vaikka mindfulness on näyttänyt positiivisia vaikutuksia psyykkiseen hyvinvointiin ja kapasiteettiin sekä yleiseen hyvinvointiin aikuisten keskuudessa, lasten ja nuorten keskuudessa mindfulness-tutkimusta tarvitaan vielä lisää (Volanen ym., 2016). On myös tärkeää ottaa huomioon, että oppilaiden taitoja läsnäolotaidoissa ei ole välttämättä tarkoituksenmukaista tutkia tai arvioida, sillä taidoissa kehittyminen on aina henkilökohtaista (Rechtschaffen, 2017, 27–28).

Tässä tutkielmassa tutkittiin, millaisia vaikutuksia kahdeksanviikkoisella mindfulness-pohjaisella interventiolla on seitsemäsluokkalaisten tunne- läsnäolo- ja reflektointitaitoihin. Vaikka monet tutkimukset ovat raportoineet mindfulness-intervention tuovan positiivisia vaikutuksia psykologiseen hyvinvointiin, ei ole vielä tiedossa, että mitkä ovat ne tekijät, jotka tuovat positiiviset vaikutukset (Khoury ym., 2013; Nyklíček ym., 2008). Nyklieckin ja muiden (2008) tutkimuksessa huomattiin, että kasvanut tietoinen läsnäolo oli osittain se tekijä, jonka vuoksi mindfulness-interventio vaikutti tutkittaviin positiivisesti (Nyklíček ym., 2008).

Tässä tutkimuksessa vaikutus näyttäisi olevan yksinkertaisesti pysähtyminen kiireen keskellä. Interventio mahdollisti hetkessä läsnäolemisen koulun kiireen keskellä, ja oppilaiden raportoinnista ilmeni, että rauhoittuminen mahdollisti omien tunteiden kuuntelemisen uudella tavalla, keskittymiskyvyn kehittymisen ja oman toiminnan syvällisemmän reflektoinnin. Tässä tutkielmassa raaputettiin vasta pintaa, mutta interventiolla saatiin pientä vaikutusta lyhyessä ajassa. Tutkimuskirjallisuudesta nousi ilmi, että mindfulness-interventioilla on saatu pitkäaikaisia vaikutuksia, kun osallistuneiden omatoiminen mindfulness-harjoitteiden tekeminen on jatkunut intervention jälkeen (Weijer-Bergsma ym., 2014). Monet mindfulnessin positiiviset vaikutukset välittyvät sen vaikutuksista huomioon ja sen säätelyyn (Tarrasch, 2018), kuten tässäkin tutkielmassa huomattiin: suurin mahdollinen vaikutus mindfulness-harjoitteilla saatiin keskittymiskykyyn ja sen paranemiseen.

Tutkittaessa mindfulnessia on syytä huomauttaa, että länsimainen näkökulma mindfulnessista on saanut kritiikkiä osakseen. Länsimainen mindfulness on kehittynyt palvelemaan yksilöä ja yksilön hyvinvointia yhtenä individualismin kukoistusaikana, ja huolena on, että länsimainen mindfulness jää pinnalliseksi työkaluksi. Mindfulness on kuitenkin paljon muutakin kuin kasa harjoituksia, se on syvälinen asenne elämää kohtaan, jolla on Kabat-Zinnin sanoin “paljon annettavaa nykyihmiselle” (Kabat-Zinn, 2004, 21-22). Kuten kaikessa kasvussa, muutos ottaa aina aikansa, eikä idän mietiskelyperinne saavuta länsimaita nopealla tahdilla. Mindfulness saattaa olla ensimmäinen “makupala” sisäänpäin kääntymisestä, koska ainakin konkreetian tasolla se on “helppo” kiteyttää erilaisiksi harjoituksiksi ja hengittämiseen keskittymisen tekniikaksi. Länsimaissa mindfulnessin psykoeettistä näkökulmaa ei myöskään ole otettu huomioon ollenkaan, vaan mindfulness nähdään lähinnä hyvinvoinnin edistämisen työkaluna (Lehto, 2014). Phangin ja Oein (2012) mukaan mindfulnessin harjoittamisen tarkoitusperä on ehdottoman tärkeä näkökulma mindfulnessin tarkoituksen ymmärtämisessä; jos mindfulness-harjoittelulla tavoitellaan parempaa keskittymiskykyä esimerkiksi pahan teon suorittamisen vuoksi, mindfulness-harjoituksia ei voida kutsua todelliseksi mindfulnessiksi (Phang & Oei, 2014).

Kun aloitin tutkielmani tekemisen vuonna 2019, The New York Times uutisoi Iso-Britannian koulujen aloittavan mindfulness-pilottitutkimuksessa nuorten lisääntyneen psyykkisen huonovointisuuden vuoksi. 370 koulua Isossa-Britanniassa ottaa vuoteen 2021 asti mindfulnessin omaksi oppiaineekseen. (The New York Times, 4.2.2019.) Nähtäväksi jää, kuinka tutkimus etenee ja päätyykö Iso-Britannia jalkauttamaan mindfulnessin pysyvästi kouluaineeksi. Myös Australiassa lasten mentaalisen hyvinvoinnin parantamiseksi on ehdotettu mindfulness-tekniikoiden opettamista koulussa (Joyce ym., 2010). On mielenkiinnon alla, tuleeko mindfulness-harjoittelu tulevaisuudessa jalkautumaan kouluihin ympäri maailman säännöllisenä ja standardoituna osana koulupäivän sisältöä.

On positiivista, että tutkimuskirjallisuuden valossa mindfulness- eli tietoisuustaidot voivat tuoda työkaluja opettajille työrauhan takaamiseen ja lapsille taitoja kehittää omaa itsetuntemustaan. Taitojen harjoittelu ei myöskään vaadi mitään muuta, kuin tarkkaavaisuuden keskittämistä, eli jokaiselle ihmiselle sisäisen voiman valjastamista.

Tietoisuustaidot voivat tasapäistää oppilaiden oppimista, koska harjoituksilla on suurempi vaikutus heikommin keskittyviin oppilaisiin (Flook ym. 2010). Tietoisuustaidot ovat myös maailmanlaajuisesti kaikkien saatavilla, ja jos haluamme edistää maailman koulujen oppimista ja oppilaiden tasa-arvoa, uskon, että tietoisuustaitoharjoitusten hyödyntämisellä voisi olla tähän positiivinen vaikutus. Tutkimusta tarvitaan toki lisää, eritoten pitkittäistutkimusta. On kuitenkin toiveikasta ajatella, että vaatimusten ja tehokkuuden täyttämällä kouluarjella voisi olla mahdollisuus palata asian ytimeen, itsetuntemuksen kehittämiseen itseisarvona, eikä muiden oppiaineiden ohella tai opettajan motivoituneisuuden mukaan.

Jotta voimme vastaanottaa tietoa, kehittyä ja ennen kaikkea oppia, koulussa tulee antaa tarvittavat eväät itsemme ymmärtämiselle ja itsetuntemuksen kasvattamiselle. Oma kokemukseni opettajan työssä sijaisena on opettanut, että useimmissa kouluissa tarve konkreettisille keskittymis- ja rauhoittumis- harjoituksille on suuri. Opettajat ottavat kiitollisina vastaan vinkkejä luokkahuoneen rauhoittamisesta ja oppilaiden keskittymiskyvyn parantamisesta jopa tässä koulumaailman uudistus-henkisessä arjen hektisyydessä. Tällä tutkimuksella pyrin esittämään, että mindfulness-harjoitteet tarjoavat opettajille mahdollisen konkreettisen työkalun koulupäivien rauhoittamiseksi ja oppilaille keinon parantaa omaa hyvinvointia sisäisen tarkastelun myötä. Uskon, että mindfulness-harjoitteet tarjoavat Suomen koululle kansallisesti vastalääkkeen melulle, kiireelle ja tehokkuusajattelulle, ja auttavat oppilaita ja opettajia keskittymään olennaiseen. Koska jotta jaksamme vastata hektisyyden uuvuttaman maailman menoon, täytyy meidän kehittää omia voimavarojamme; itseämme.

Vaikka keskittyminen, rauhoittuminen ja oman mielen hallitseminen ovat nykypäivänä tärkeämpiä taitoja kuin koskaan, niille ei ole tehty vielä tasavertaisesti tilaa Suomen koulujärjestelmässä. Taidot ovat tärkeä selviytymiskeino kiireelle, vaatimuksille ja paineille, jotka kohtaavat meitä yhä nuorempina ja voimakkaampina. Miten oppilaiden hyvinvointia tuetaan tasavertaisesti ilman, että hyvinvoinnin edistäminen jää osaluokaksi, jota vain asiasta motivoituneet opettajat toteuttavat? Koska opettajat ovat aina oppilaiden esikuvia, on ehdotettu, että opettajia koulutettaisi ohjaamaan mindfulness-harjoituksia. He voisivat hyötyä tästä niin harjoitusten ohjaamisen kautta mutta myös tuomalla lisääntyntä läsnäoloa niin muuhunkin opetukseen kuin omaan elämäänsä. (Zenner ym.)

Mindfulness-tutkimus kaipaa laadullista tutkimusta lasten ja nuorten osalta. Tämä tutkielma oli vain pieni näkökulma mindfulnessista koulussa, mutta se antoi paljon näkökulmia mindfulnessin toteuttamisesta koulussa. Suurin osa mindfulness-tutkimuksesta on vielä lääketieteellistä, määrällistä tutkimusta, mutta erityisesti koulukontekstissa tarve suurelle, laadulliselle tutkimukselle on kova, koska sillä voidaan ymmärtää mindfulness-ilmiötä entistä syvällisemmin ja laajemmin.

Uuden opetussuunnitelman hyvinvointitavoitteet tarvitsevat rinnalleen tarpeeksi konkreettisia työkaluja, jotta opettajat eivät jää sanahelinän ja uudistamisvimman koukkuun, vaan saavat tukea integroida lapsen hyvinvointia tukevia harjoitteita jokaiseen koulupäivään. Tällä tutkielmalla haluan ehdottaa, että mindfulness-harjoitukset otetaan vakavasti potentiaalisena työkaluna koulun jokapäiväiseen arkeen opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi osana oppiainesältöjä tai omana oppiaineenaan.

Perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen (POPS, 2014, s. 15), ja opetussuunnitelmassa (2014) mainitaan, että jokaiseen päivään olisi hyvä sisällyttää mielen hyvinvointia tukevia toimintoja (Pellava, 2019):

Koulua ympäröivän maailman muutos vaikuttaa väistämättä oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin sekä koulun toimintaan. Perusopetuksessa opitaan kohtaamaan muutostarpeita avoimesti, arvioimaan niitä kriittisesti ja ottamaan vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista. (POPS, 2014, s. 18.)

Voisiko näitä toimintoja olla tulevaisuudessa opetussuunnitelmaan sisällytetyt standardoidut, yhtenäiset mindfulness-harjoitteet?

Lähteet

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Anand, U. & Sharma, M. (2011). Impact of a Mindfulness-Based Stress Reduction Program on Stress and Well-Being in Adolescents: A Study at a School Setting. *Journal of Indian Association for child & adolescent mental health*, 7(3), 73-97.

Aulankoski, S. (2019). *Aistiva ja tiedostava mieli: meditaation näkökulma tietoisuuteen ja psyykeen*. Helsinki: Duodecim.

Beattie, M., Hankonen, N., Salo, G., Knittle, K., & Volanen, S. (2018). Applying behavioral theory to increase mindfulness practice among adolescents: An exploratory intervention study using a within-trial RCT design. *Mindfulness* (2019) 10:312. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0976-2>.

Bowlin, S. L., & Baer, R. A. (2012). Relationships between mindfulness, self-control, and psychological functioning. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 411–415, DOI: [doi:10.1016/j.paid.2011.10.050](https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.050).

Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E., & Gold, J. S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*, 52(3), 263–278. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.03.002>.

Brown, K. & Ryan, R. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822–848, DOI: [10.1037/0022-3514.84.4.822](https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822).

Burke, C. (2010). Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal of child and family studies*, 19(2), 133-144, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9282-x>.

Collard, P., Avny, N. & Boniwell, I. (2009). Teaching Mindfulness Based Cognitive Therapy (MBCT) to students: The effects of MBCT on the levels of Mindfulness and Subjective Well-Being. *Counselling psychology quarterly*, 21(4), 323-336, DOI: [10.1080/09515070802602112](https://doi.org/10.1080/09515070802602112).

Chiesa, A. & Malinowski, P. (2011). Mindfulness-based approaches: are they all the same? *Journal of Clinical Psychology* 67(4), 404-424, DOI: doi.org/10.1002/jclp.20776.

Dockett, K. & North-Schulte, D. (2004). Transcending self and other. Sivut 215-238. *Teoksessa Psychology and Buddhism: From Individual to Global Community*. Sivut 105-123. Toimittanut Docket, K., Dudley-Grant, R. & Bankart, P. (New York; Boston; Dordrecht: Kluwer Academic/Plenum Press), 45–69.

Dudley-Grant, R. (2004). Buddhism, psychology and addiction in psychotherapy. Sivut 105-123. *Teoksessa Psychology and Buddhism: From Individual to Global Community*. Toimittanut Docket, K., Dudley-Grant, R. & Bankart, P. (New York; Boston; Dordrecht: Kluwer Academic/Plenum Press), 45–69.

Ergas, O. (2013). Mindfulness in education at the intersection of science, religion, and healing. *Critical studies in Education*, 55(1), 58-72, DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.858643>.

Eriksson, P. & Koistinen, K. (2005). *Monenlainen tapaustutkimus*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

Fairbanks, C., Duffy, G., Faircloth, B., He, Y., Levin, B., Rohr, J. & Stein, C. (2010). Beyond Knowledge: Exploring Why Some Teachers Are More Thoughtfully Adaptive Than Others. *Journal of Teacher Education* 61(1-2), 161–171, DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487109347874>.

Felver, J. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7(1), 34–45, DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>.

Flook, L., Smalley, S., Kitil, J., Galla, B., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E. & Kasari, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95, DOI: [10.1080/15377900903379125](https://doi.org/10.1080/15377900903379125).

Friis, L., Eirola, R. & Mannonen, M. (2004). *Lasten ja nuorten mielenterveystyö*. Vantaa: Dark Oy. WSOY.

Germer, K., Siegel, D., & Fulton, R. (2016). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford Publications.

Greeson, J. (2008). Mindfulness Research Update: 2008. *Complementary Health Practice Review*, 14(1), 10-18, DOI: <https://doi.org/10.1177/1533210108329862>.

Goleman, D. (2013). *Focus: The hidden driver of excellence*. New York: Harper Collins.

Harter, S. (1999). *The Construction of The Self*. New York: The Guilford Press.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (Toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 90–118). Tampere: Vastapaino.

Jalovaara, E. (2005). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Pilot-kustannus Oy.

Jokinen, A., Juhala, K., & Suoninen, E. (1993). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.

Josefsson, D. Linge, L. (2010). *Kestävän suhteen salaisuus*. Helsinki: Gummerus.

Joyce, A., ETTY-Leal, J., Zazryn, T. & Hamilton, A. (2010). Exploring a Mindfulness Meditation Program on the Mental Health of Upper Primary Children: A Pilot Study. *Journal of Advances in school mental health promotion*, 3(2), 17-25, DOI: <https://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715677>.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living. Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacourt.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (2006). Mindfulness-based interventions in context; past, present, and future. *Clinical psychology*, 10(2), 144-156, DOI: <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>.

Kareoja, T. (2015). *Istuma- ja kehomeditaation vaikutukset psyykkiseen hyvinvointiin*. Pro gradu. Valtiotieteellinen tiedekunta. Sosiaalipsykologian suuntaus. Helsingin yliopisto.

Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, Chapleau, M., Paquin, K., Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical psychology review*, 33(6), 763–771, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.05.005>.

Kortelainen, I., Saari, A. & Väänänen, M. (2014). *Mindfulness ja tieteet*. Tampere: Tampere University Press.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. (2004). *Koulun arvoperusta*. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehto, J. E. (2014). Mindfulness – tiedostava ja hyväksyvä läsnäolo. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 85–112). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Magra, I. (4.2.2019). English schools will give meditation a try. *The New York Times*. Section A, page 9, [linkki](#).

Malboeuf-Hurtubise, C., Joussemet, M., Taylor, G., & Lacourse, E. (2018). Effects of a mindfulness-based intervention on the perception of basic psychological need satisfaction among special education students. *International Journal of Disability, Development & Education*, 65(1), DOI: [33–44. doi:10.1080/1034912X.2017.1346236](#).

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L. & Isberg, R. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307, DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>.

Mezirow J. (1996). Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. 2. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: Lahti.

Metsämuuronen, J. (2006). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

Määttä, S. (2019). Psykologinen joustavuus ja suunnitelmallinen opiskelu yliopisto-opiskelijoiden hyvinvoinnin ja opiskelun tukena. Pro gradu. Luokanopettajakoulutus. Helsingin yliopisto.

Nevgi A. & Lindblom-Yläne S. (2011). Oppimisen teorit. Teoksessa Lindblom S & Nevgi A. (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. 1.–2. painos. WSOYpro, Helsinki, 194–236.

Nyklíček, I. & Kuijpers, K. (2008). Effects of mindfulness-based stress reduction intervention on psychological well-being and quality of life: is increased mindfulness indeed the mechanism? *Annals of behavioral medicine*, 35(3), 331-340, DOI: [10.1007/s12160-008-9030-2](#).

Phang, C.-K. & Oei, T. (2012). From mindfulness to meta-mindfulness: Further integration of meta-mindfulness concept and strategies into cognitive-behavioral therapy. *Mindfulness* 3(2), 104-116, DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0084-z>.

Pellava, S. (2019). ”Nyt mä ajattelen enemmän niin, et mä opetan niitä elämään” – Hyvinvointi ja sen opettaminen alakoulussa. Pro gradu. Luokanopettajakoulutus. Helsingin yliopisto.

Peltomäki, L. (2018). Hyvinvointi valtakunnallisessa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa: tutkimus opetussuunnitelman oppilaan hyvinvoinnin edistämisen keinoista ja hyvinvointikäsitteestä. Pro gradu. Luokanopettajakoulutus. Jyväskylän yliopisto.

Peltonen, A. (2005). Tunnemuksu, tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Saarijärvi: Offset.

Peltonen, H. (2005). Terveystiedon opetusta ohjaava lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa Peltonen H, Kannas L. (toim.) Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen. Helsinki: Hakapaino Oy, 2005:37-52.

Pennanen, L. (2014). Stressinhallinta Jon Kabat-Zinnin MBSR-menetelmässä. Teoksessa I. Kortelainen, A. Saari & M. Väänänen (toim.), *Mindfulness ja tieteen: Tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena* (s. 96–103). Tampere: Tampere University Press.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki: Opetushallitus.

Puolimatka, T. (2004). Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.

Puusniekka, A. & Saaranen-Kauppinen, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Viitattu 13.1.2020. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/index.html>.

Raevuori, A. (2016). Mindfulnessin terveysvaikutukset - mitä lääkärin on hyvä tietää? *Duodecim*, 132, 1890–1897, [linkki](#).

Rapley, T. (2007). Interviews. Teoksessa. C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium, & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice* (s. 16-34). London: SAGE Publications Ltd. DOI: [10.4135/9781848608191](https://doi.org/10.4135/9781848608191).

Rechtschaffen, D. (2014). *The way of mindful education. Cultivating well-being in teachers and students*. New York: Norton books in education.

Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A.C., Meerum Terwogt, M., & Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: the Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 756-761, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.001>.

Rodgers, C. & Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Journal of teachers and teaching: theory and practice*, 12(3), 265-287, DOI: <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>.

Ruohonen, M. (2007). *Hyvä elämä – hyvä mieli. Lasten ja nuorten henkinen hyvinvointi*. Helsinki: Opetusministeriö.

Räsänen, A. (2015). *Sitä että mitä tunnet itse itsestäsi. Nuorten tulkintoja itsetunnosta ja sen tukemisen keinoista*. Pro gradu. Luokanopettajakoulutus. Lapin yliopisto.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2015). Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), 180–190. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saarinen, M. & Kokkonen, M. (2003). *Tunneäly. Kohti kokonaista elämää*. WSOY.

Salo, U.-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (Toim.), *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166-190). Tampere: Tampere University Press.

Schonert-Reichl, K., & Lawlor, M. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151, DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>.

Schutz, P. & Lanehart, S. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68, DOI: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_1.

Shapiro, S., Carlson, L. Astin, J., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of Mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386, DOI: [10.1002/jclp.20237](https://doi.org/10.1002/jclp.20237).

Sikkelä R. (2000). Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa Ekenberg J, Väisänen P & Savolainen E. (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/kansi.htm>. Luettu 16.12.2019.

Siripornpanich, V., Sampoon, K., Chaithirayanon, S., Kotchabhakdi, N., & Chutabhakdikul, N. (2018). Enhancing brain maturation through a mindfulness-based education in elementary school children: A quantitative EEG study. *Mindfulness*, 9(6), 1877-1884, DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0930-3>.

Syrjäläinen, E. (1994). Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto.

Tang, Y., Yang, L., Leve, L. & Harold, G. (2012). Improving executive function and its neurobiological mechanisms through a mindfulness-based intervention: Advances within the field of developmental neuroscience. *Child Development Perspectives* 6(4), 361-366, DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00250.x>.

Tarrasch, R. (2018). The effects of mindfulness practice on attentional functions among primary school children. *Journal of Child and Family Studies*, 27(8), 2632–2642, DOI: [doi:10.1007/s10826-018-1073-9](https://doi.org/10.1007/s10826-018-1073-9).

Trapnell, P. & Campbell, J. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 284–304, DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.284>.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Van de Weijer-Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F. J., & Bögels, S. M. (2014). The effectiveness of a school-based mindfulness training as a program to prevent stress in elementary school children. *Mindfulness*, 5(3), 238–248, DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0171-9>.

Volanen, S., Lassander, M., Hankonen, N., Santalahti, P., Hintsanen, M., Simonsen, N., Raevuori, A., Mullola, S., Vahlberg, T., But, A. & Suominen, S. (2016). Healthy Learning Mind - A school-based mindfulness and relaxation program: a study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 4(35), 1-10, DOI: [10.1186/s40359-016-0142-3](https://doi.org/10.1186/s40359-016-0142-3).

Volanen, S.-M., Lassander, M., Hankonen, N., Santalahti, P., Hintsanen, M., Simonsen, N., Raevuori, A., Mullola, S., Vahlberg, T., But, A., & Suominen, S. (2020). Effectiveness of the healthy learning mind mindfulness intervention compared to a relaxation intervention: a cluster randomized controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, 260, 660-669, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.087>.

Väisänen, V. (2018). *Tietoisuustaidot koulussa – Hyvinvointiohjelmien näkökulma. Kandidaatin tutkielma. Luokanopettajakoulutus. Oulun yliopisto.*

Väänänen, M. (2014). *Vipassana ja tietoinen läsnäolo*. Teoksessa: Kortelainen, I., Saari, A. & Väänänen, M. (toim.) 2014, *Mindfulness ja tieteet – tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena*, Tampere: Tampere University Press 36-54.

Weare, K. & Markham, W. (2005). What do we know about promoting mental health through schools? *Promotion & Education* 12(3-4), 118–122, DOI: <https://doi.org/10.1177/10253823050120030104>.

Weare, K. & Nind, M. (2011). Promoting Mental Health of Children and Adolescents Through Schools and School-Based Interventions. DataPrev-projektin raportti: [lähde](#).

Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context. *Journal of Children's services*, 8(2), 141-153, DOI: <https://doi.org/10.1108/JCS-12-2012-0014>.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(603), 1-20, DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>.

Zoogman, S., Goldberg, S., Hoyt, W. & Miller, L. (2014). Mindfulness Interventions with Youth: A Meta-Analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302, DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>.

Zylowska, L., Ackerman, D., Yang M., Futrell, J., Horton, N., Hale, T., Pataki, C. & Smalley, S. (2007). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: a feasibility study. *Journal of Attention Disorders*, 11(6), 737-46, DOI: <https://doi.org/10.1177/1087054707308502>.

Liitteet

Liite 1: Tutkimuslupakaavake

Arvoisa huoltaja,

17.9.2019

Olen luokanopettajaopiskelija Helsingin yliopistosta, ja teen lopputyötäni gradua mindfulness-intervention vaikutuksista oppilaiden hyvinvointiin. Tutkin, miten mindfulness vaikuttaa oppilaiden tunne-elämään. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, olisiko koulussa tehtävistä mindfulness-harjoituksista hyötyä lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. Mindfulness-harjoitteet edistävät keskittymistä ja rauhoittumista. Harjoitteet ovat täysin turvallisia ja ne vaativat pelkkää läsnäoloa ja keskittymistä.

Espoon Steinerkoulun opettaja, ja mindfulnesskouluttaja Susanna Heikari, toteuttaa 8-viikkoisen mindfulness-intervention 7. lokakuuta joulukuun aikana ja kyselin mahdollisuutta tutkia tämän kyseisen intervention vaikutuksia oppilaisiin.

Ohjattuja harjoitteita on aluksi 2 kertaa viikossa 45 minuuttia kerrallaan ja myöhemmin kerran viikossa. Mindfulness-harjoitteet toteutetaan osana Steinerkoulun opetussuunnitelmaa hyvinvointitaitojen edistämiseksi. Steinerkoulun rehtori Filip Häyrynen on antanut luvan tämän tutkimuksen toteuttamiselle koulussa.

Tutkimus toteutetaan kyselylomakkeilla interventiota ennen, sen aikana ja sen jälkeen. Lomakkeiden täyttämiseen menee noin puoli tuntia per kerta (yhteensä 3 kertaa lukuvuoden aikana). Tutkimuksen syvällistämiseksi haastattelen vapaaehtoisia intervention kokemuksista. Kaikki tutkimuksessa kerätty aineisto kerätään anonymisti eikä tutkimuksessa tulla mainitsemaan koulua, josta aineisto on kerätty. Tutkimustuloksia tullaan käyttämään mindfulness-harjoitteiden vaikutusten ymmärtämiseksi ja mahdollisesti mindfulness-harjoitteiden jalkauttamiseksi osaksi kouluarkea.

Tällä lomakkeella kysyn Teiltä, saako lapsenne osallistua tutkimukseen?

Tutkittavan huoltajan suostumus:

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön sekä siihen, miten tutkimustuloksia tullaan jatkossa käyttämään. Allekirjoituksella annan suostumukseni lapseni osallistumiselle tähän tutkimukseen. Voin halutessani peruuttaa suostumukseni ja lapseni saa keskeyttää, tai kieltäytyä lomakkeiden täytöstä tai haastattelusta missä vaiheessa tahansa. Lapseni haastatteluvastauksia ja kyselylomakevastauksia saa käyttää tieteelliseen raportointiin (esim. julkaisuihin) sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Lapseni nimi:

Lapsen allekirjoitus:

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvitys:

Suuret kiitokset avustanne!

Olethan yhteydessä, jos lisäkysymyksiä herää.

Ystävällisin terveisin,
Tutkimuksen toteuttaja
Maija Rantala
044 3271713

Liite 2: Kyselylomake

Miten minä tunnen ja olen läsnä -kysely

7.10.2019

Nimesi.....

Seuraavilla sivuilla tulee olemaan 10 lyhyttä lausetta. Merkkää jokaiseen lauseeseen, onko lause sinun kohdallasi totta, joskus totta tai ei totta. Valitse vaihtoehto joka kuvaa sinua parhaiten. Voit valita vain yhden vaihtoehdon. YMPYRÖI valitsemasi vaihtoehto. Jos koet yhden vaihtoehdon valitsemisen vaikeaksi, valitse se vaihtoehto joka kuvastaa sinua parhaiten. Tässä kyselyssä ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Tämä kysely koskee vain sitä, miten sinä koet lauseet kohdallasi.

Kyselyn lopussa on vielä kaksi avointa kysymystä, joihin haetaan pidempiä vastauksia. Vastaa kysymyksiin kokonaisin virkkein. Vähintään 5 virkettä. Virkkeillä ei ole ylärajaa.

Tee kysely rauhallisesti ja lue jokainen lause huolellisesti.

1. Olen usein hämmentynyt siitä, mitä tunteita tunnen. ei totta joskus totta totta
2. Osaan helposti kertoa kaverille, miltä minusta tuntuu. ei totta joskus totta totta
3. Kun olen vihainen tai harmissani, yritän peittää sen. ei totta joskus totta totta
4. On tärkeää ymmärtää, mitä tunteita minä milloinkin tunnen. ei totta joskus totta totta
5. Minusta on hankalaa keskittyä siihen, mitä juuri tässä hetkessä tapahtuu. ei totta joskus totta totta
6. Unohdan ihmisen nimen melkein heti kun olen kuullut sen ensimmäisen kerran.
ei totta joskus totta totta
7. Huomaan ajatusteni jumittavan tulevaisuudessa tai menneisyydessä. ei totta joskus totta totta

8. Rakastan sisäisen itseni etsimistä. ei totta joskus totta totta

9. Omat asenteeni ja tuntemukseni asioita kohtaan kiehtovat minua. ei totta joskus totta totta

10. Rakastan pohtia elämän merkitystä. ei totta joskus totta totta

1. Kuvaile omin sanoin, miten rauhoitat itsesi stressaavassa tilanteessa. Jos tuntuu siltä, että et osaa rauhoittaa itseäsi stressaavassa tilanteessa, pohdi, miksi se tuntuu haastavalta.

2. Kuvaile omin sanoin omaa tunnemaailmaasi. Osaatko ilmaista omia tunteitasi, ja miten? Jos et osaa ilmaista omia tunteitasi, pohdi, miksi se tuntuu haastavalta.

Tarkista vielä, että olet vastannut kaikkiin väittämiin.

Kiitos!

Liite 3: Ryhmähaastattelukysymykset

1. Minkälainen kokemus tämä mindfulness-interventio on teidän mielestä ollut?
2. Mikä tässä interventiossa ja näissä harjoituksissa on ollut vaikeinta?
3. Mikä tässä interventiossa on ollut teidän mielestä helpontä?
4. Ovatko mindfulness-harjoitukset auttaneet teitä ilmaisemaan tunteita paremmin?
5. Oletteko huomanneet, että olisitte oppineet säätelemään tunteita paremmin? Jos on vaikka ärsyttänyt, niin ei ole junnannut siellä ärsytyksessä niin pitkään.
6. Onko nämä mindfulness-harjoitukset auttaneet teitä keskittymään paremmin?
7. Onko nämä mindfulness-harjoitukset tuoneet teille lisää aihetta murehtimiseen tai vähentäneet murehtimista menneisyydestä tai tulevaisuudesta?
8. Onko nämä mindfulness-harjoitukset saaneet teitä ajattelemaan teidän omaa elämää enemmän? Omia tavoitteita, refleктоimista.
9. Oletteko huomanneet, että olette alkaneet refleктоimaan omaa toimintaa enemmän?
10. Aiotteko jatkaa kotona näiden harjoitusten tekemistä?
11. Mikä se on ollut se juttu että mindfulness-harjoitukset on auttanut rentoutumaan tai keskittymään?
12. Haluaisitteko että näitä harjoituksia tehtäisi säännöllisesti koulussa joka päivä?

Liite 4: Intervention kulku ja harjoitukset

<p>Tiistaina 22.10.2019 12.45-13.30 1. kerta</p> <p>Tutustutetaan oppilaat aiheeseen, kerrotaan mitä mindfulness on ja miksi sitä harjoitetaan</p>	<p>1. Maljaharjoitus; silmät kiinni kuunnellen, nosta käsi ylös kun et enää kuule kongin ääntä. 2. Läsnaoleva kuuntelu; kerrotaan parille 2min mistä tahansa aiheesta, toinen vain kuuntelee kommentoimatta. 3. Puun tarina; ohjaaja kertoo tarinaa, jonka toinen pareista maalaa toisen selkään. 4. harjoitus: hengitysharjoitus: käydään sormet läpi hengitellen sisään ja ulos.</p>
<p>Perjantaina 25.10.2019 10.30-11.15 2. kerta</p>	<p>1. Maljaharjoitus: silmät kiinni, jalkapohjat lattiaa vasten, aistit jalat tukevasti maassa, huokaise pari kertaa syvään, vie keskittyminen kuuloaistiin, älä ajattele, mitä kuulet vaan aisti, mitä kuulet, soitetaan kongia noin 1min. 2. Toiminnallinen läsnäoloharjoitus 1,2,3. Pareittain lasketaan kolmeen, jos kaveri mokaa, onnitellaan mokasta. Tehdään harjoitus seisten. Vaihetaan pareja, ykkönen (1) on pelkkä hyppy. Vaihetaan pareja, ykkönen (1) on hyppy, kaksi on ääneen ja kolmonen (3) on taputus. Viimeisellä kerralla vaihdetaan vielä kerran paria. 3. Vuoriharjoitus istuen. Istuma-asennoksi rento mutta itseä kunnioittava. Tehdään itsekseen. Ohjaaja tekee mukana. Lähdetään aistimaan, että miltä jalkapohjissa tuntuu. Käydään keho läpi. Ei tarvitse suorittaa, täytyy vain olla ja aistia. Kuvittele vuori edessäsi. Sinä olet se vuori. Rauhallinen, vankea ja aina siellä itseäsi varten. Noin 10min harjoitus. 4. Pariharjoitus, tuntoaistin kautta läsnäolo: kaveri kysyy parilta, että mitä väriä tarvitsisit tänään, pari vastaa esim oranssi. Intuitiivisesti yleensä ensimmäinen väri on se mitä tarvitaan. Pari maalaa 2min oranssia väriä käsillään ja saa ihanasti kylpeä värikylyssä, jota kaveri maalaa. Molemmilla kämmenillä. Pari aistii, miltä kosketus tuntuu. Ollaan läsnä kämmenissä ja sormenpäissä, että miltä kosketus tuntuu. Yritä olla arvottomatta, onko kosketus hyvä vai huono. Yritä vain aistia, millaista se on, sopivaa, voimakasta, kovaa, lempeää? Lopuksi 20sec pidetään kaverin harteilla kämmeniä. Maalaja voi myös aistia, miten kaverin selkä rentoutuisi ja luottaisi maalajaan. 6. Malja-harjoitus: ama kuin alkuun.</p>
<p>Maanantaina 29.10.2019 12.45-13.30 3. kerta</p>	<p>1. Maljan kuuntelu: soitetaan äänimaljaa ja kuunnellaan. Nostetaan käsi ylös kun ääntä ei enää kuulla. 2. Hengitysharjoitus: jaetaan A4-paperit oppilaille: ota kynä käteen. Kun hengität sisään, niin piirät kynällä viivan, ja sitten pysähdy. Hengitä ulos, viiva liikkuu johonkin suuntaan, ja sitten pysähdy. Jatka. Viiva voi liikkua mihin suuntaan vain. 3. Aistiharjoitus: harjoitus lähtee liikkeelle, kun kongi kumahtaa. Harjoitus tehdään hiljaisuudessa avoimin mielin. Ei kerrota sen enempää. Oppilaille jaetaan objekteja hiljaisuudessa. Jokainen saa objekteja (rusinoita käteensä). Lähde sitten näköaistilla tutkimaan rusinoita. Kerro "yhteiseen maljaan", mitä näet. Tutki sitten tuntoaistilla, että miltä objektit tuntuvat. Sitten sanotaan havaintoja ääneen. Kuuntele sitten, miltä rusina kuulostaa. Viimeisenä, maista, miltä rusina maistuu. Kerrotaan ääneen. 4. Harjoituksen purku -> läsnäoleva kuuntelu: vaan toinen kertoo kerrallaan, miltä harjoitus tuntui. Kuuntelija ei saa kommentoida. Sitten vaihdetaan. Harjoituksessa ei ole oikeita eikä väärää vastauksia, kaikki kokemukset ovat "oikein". Lopuksi vaihdetaan vielä yhdessä ajatuksia ja kokemuksia. Kerrotaan,</p>

	<p>että rusina edustaa meitä yksilöinä. Olemme aina osa isompaa kokonaisuutta. Voidaan kertoa rusinan tarina hahmottaaksemme metaforaa. 5. Läsnaoleva kerronta & kuuntelu: Pyydetään oppilaita menemään selät vastakkain (parit). Jaetaan toiselle pareista taidekortti, ja pyydetään oppilasta kuvailemaan toiselle pareista kuvaa ilman, että kerron mitä kortissa on, vaan kuvaillaan, mitä kaikkea kuvassa on, ilman, että heti nimetään mitä kuvassa yksinkertaisesti on. 2min per pari. Kerrotaan, että kuvaileminen muodostaa uusia neuroverkkoja aivoihin.</p>
<p>Perjantaina 1.11.2019 10.45-11.15 4. kerta</p>	<p>1. Äänimalja-rauhoittuminen. 2. Emoji-korttien valitseminen ja niiden kautta oman fiiliksen kertominen. 3. Kehu-piiri: pallo kiertää jokaisella ja kerrotaan vasemmalla puolella istuvasta joku kehu. Piiri toiseen suuntaan ja toisto 4. Body-scanning 15min, käydään keho läpi alhaalta ylös silmät kiinni 5. Kerrotaan parille edellisen harjoituksen kokemuksista, pari vain kuuntelee. Sitten pari kertoo, mitä kuuli. 2min per kertoja. Vaihetaan päikseen. 6. Käydään lopuksi läpi, mistä on kiitollinen juuri nyt, pallo kiertää.</p>
<p>Tiistaina 5.11.2019 5. kerta</p>	<p>Rakastavan ystävällisyyden meditaatio: Istutaan hyvässä asennossa silmät kiinni. Täytetään keuhkot laskemalla kymmeneen ja tyhjennetään keuhkot laskemalla kymmenestä alaspäin. Vähennetään aina yksi luku lopusta, ja tätä tehdään niin kauan että ollaan laskettu ykköseen asti (9-0-8-0-7-0-6-0-5-0-4-0-3-0-2-0-1-0-0). Sitten aletaan skannaamaan kehoa jalkapohjista ylöspäin keskittäen mieli jokaiseen ohjaajan mainitsemaan kehon osaan. Kun ollaan keskittymällä kehon osiin rentoutettu keho, kuvitellaan itsemme pienenä vauvana. Sanotaan tälle itsellemme; toivon sinulle rakkautta, turvaa ja rauhaa ja onnellisuutta. Sitten kuvitellaan mieleemme rakas ihminen, jolle sanotaan mielessä: rakas ihminen, toivon sinulle runsaasti turvallisuutta, rauhaa, onnellisuutta ja rakkautta. Sitten kuvitellaan mieleen henkilö, johon meillä on neutraalimpi suhde, ja toivotetaan hänelle rakkautta, turvaa ja rauhaa ja onnellisuutta. Sitten otetaan mielikuviin ihminen, jonka kanssa ei välttämättä tulla niin hyvin toimeen, ja jonka kanssa on vähän vaikeaa ja ajatellaan hänelle samoja asioita: rakkautta, turvaa ja rauhaa ja onnellisuutta. Sitten kuvitellaan mieleeni isompi ryhmä, ja toivotetaan heille runsaasti rauhaa, rakkautta, turvallisuutta ja onnellisuutta. Sitten kuvitellaan vielä mieleen maapallo, jonka kaikille asukkaille toivotaan rakkautta, turvaa ja rauhaa ja onnellisuutta. Lopuksi nautitaan vielä rauhoittuneesta mielestä ja avataan hiljalleen silmät.</p>
<p>Keskiviikkona 13.11.2019 8.30-9.15 6. kerta</p>	<p>1. Selät vastakkain: Otetaan pari, jonka kanssa ei vielä olla oltu paljoa tekemisissä. Seistään selät vastakkain rako selkien välillä. Aistitaan, miltä tuntuu. Nojataan toisen selkään kevyesti. Selät alkaa "riitelemään", otetaan enemmän kontaktia. Lopuksi seistään taas erillään selät vielä vastakkain. Kiitetään kaveria ja vaihdetaan pari sanaa harjoituksen lopuksi, siitä miten meni. 2. Kehorentoutus matolla maaten, noin 20min bodyscanning varpaista päälakeen.</p>

Tiistaina 19.11.2019 10.30-11.15 7. kerta	1. Kiitollisuusharjoitus/meditaatio: viiden sormen harjoitus. 2. Kuvakorttiharjoitus: läsnäoleva kuuntelu ja takaisin kerronta; kuvaillaan mitä kortissa on. 3. Kiitollisuuskortit, tehdään pienryhmissä; jokainen ryhmäläinen ottaa yhden kiitollisuuskortin ja kertoo toisille, miksi valitsi juuri sen. 4. Loppumeditaatio; hengitys kuviteltujen aaltojen tahdissa noin 10min.
Keskiviikkona 20.11.2019 8.30-9.15 8. kerta	Pitkä meditaatio: mielikuvamatka unelmiin: niityn reunalta vuoren päälle, jossa tavataan viisas sisäinen opastaja ja jonka kanssa jutellaan hetki ja tullaan takaisin niityn reunalle. Kerrotaan meditaation aikana, että viisas opastaja on meissä jokaisessa aina saatavilla, jos hiljennymme sitä kuuntelemaan.
Tiistaina 26.11.2019 10.30-11.15 9. kerta	1. 10:n sormen hengitysharjoitus, hämärässä ja musiikin soudessa. 2. Väriysharjoitus 15min omiin kiitollisuuspäiväkirjojen kansissa oleviin kuvioihin. 3. Listataan vihkoon noin 5 asiaa, joista on kiitollinen juuri nyt 4. Loppumeditaatio, noin 10min: suklaameditaatio; tutkitaan suklaan palaa kädellä omien aistien kautta ohjaaja ohjaa: tunto, näkö, haju, kuulo ja maku.
Keskiviikkona 27.11.2019 8.30-9.15 10. kerta	1. Kiitollisuus-meditaatio: mietitään mielessä mistä voi kiittää ystävää ja sitten että mistä voi kiittää itseään ja kehua itseään sisäisesti. 2. Kirjoitetaan kiitollisuuspäiväkirjaan läheisen ihmisen näkökulmasta omasta itsestään, että mistä kaikesta on itsessään kiitollinen; kirje itseltä itselle toisen näkökulmasta. 3. Progressiivinen kehorentoutus: jännitetään ja rentoutetaan raaja kerrallaan, loppuun vielä body scanning.
Keskiviikkona 4.12.2019 8.30-9.15 11. kerta (viimeinen kerta) Kiitetään oppilaita osallistumisesta	1. Hiljennytään tunnin aluksi syvähengittämällä, laskeudutaan kehoon käymällä kehoa läpi ja kuunnellaan äänimaljaa. 2. Katsotaan video: Asap-science (https://www.youtube.com/watch?v=Aw71zanwMnY) ja keskustellaan siitä. 3. Tehdään vuoriharjoitus. 4. Saadaan 100 vahvuuden lista, joista valitaan 5-10 vahvuutta omaan kiitollisuuspäiväkirjaan: "Olen kiitollinen siitä, että..." 5. Kiitetään oppilaita osallistumisesta, ja muistutetaan, että näihin harjoituksiin voi aina palata, jos kaipaa rauhoittumista.