

Maria Kuula

KUUDESLUOKKALAISTEN KOKEMUKSIA TIETOISEN LÄSNÄOLON HARJOITUKSISTA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Lokakuu 2019

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Maria Kuula: Kuudesluokkalaisten kokemuksia tietoisien läsnäolon harjoituksista

Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma

Lokakuu 2019

Lasten ja nuorten stressi on merkittävä vaikuttaja koulussa esiintyvien keskittymisvaikeuksien, levottomuuden, aggressiivisuuden ja rauhattomuuden taustalla. Tietoisien läsnäolon harjoitukset vähentävät säännöllisesti tehtynä tutkitusti stressioireita ja voivat lisäksi tarjota keinon stressin ennaltaehkäisyyn.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yhden kuudennen luokan oppilaiden kokemuksia kuuden viikon aikana tehdyistä tietoisien läsnäolon harjoituksista. Tutkimuksessa selvitettiin erillisellä kirjoitustehtävällä myös oppilaiden kokemuksia stressistä ja omista keinoista sen hallintaan ja helpottamiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa tietoisien läsnäolon harjoitusten toimivuutta stressinhallinnan ja yleisen hyvinvoinnin parantamisen välineenä. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin harjoitusten mahdollisuuksia tunnetaitojen opettamiseen.

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin kuusi viikkoa kestäneen opetusharjoittelun aikana teemahaastattelulla sekä kirjoitustehtävällä, jossa vastattiin samoihin stressiä käsitteleviin kysymyksiin ennen kuuden viikon jaksoa jona harjoituksia tehtiin, sekä sen jälkeen. Tutkimuksessa haastateltiin oppilaiden lisäksi myös luokan opettajaa, joka seurasi sivusta harjoitusten tekemistä, jotta tutkittavaan aiheeseen saatiin mahdollisimman laaja näkökulma.

Haastattelut analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja litteroitu materiaali teemoiteltiin. Kahdeksi lasten vastauksista löytyneeksi pääteemaksi muodostuivat rauhoittuminen ja keskittymiskyvyn paraneminen. Myös luokan opettaja totesi harjoitusten lisänneen näitä molempia.

Tutkimuksen tulokset vahvistivat aiempia tutkimuksia lasten kokemasta voimakkaasta stressistä ja tarpeesta etsiä keinoja sen hoitamiseen ja ennaltaehkäisyyn. Lisäksi tulokset vahvistivat aiemmissa tutkimuksissakin saatuja tuloksia tietoisien läsnäolon harjoitusten positiivisista vaikutuksista. Tulokset vahvistivat oletusta siitä, että tietoisuustaitojen vieminen kouluun olisi tutkittu ja toimiva keino hoitaa sekä oppilaiden, että opettajien stressiä ja psyykkistä huonovointisuutta. Tutkimuksessa nousi voimakkaasti esiin tarve jatkotutkimukselle. Esimerkiksi pitkittäistutkimus, joka kertoisi tietoisien läsnäolon harjoitusten pidempiaikaisista vaikutuksista kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille, olisi tarpeen.

Avainsanat: tietoinen läsnäolo, tietoisuustaidot, stressi, hyvinvointi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	3
2	AIEMMAT TUTKIMUKSET JA KESKEISET KÄSITTEET	6
2.1	STRESSI	6
2.2	KESKITTYMISVAIKEUDET JA TYÖRAUHAONGELMAT KOULUSSA	7
2.3	TIETOISUUSTAIDOT	8
2.4	TIETOISUUSTAIDOT JA TUNTEET	10
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	11
3.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	11
3.2	TUTKIMUSMENETELMÄ	11
3.3	HARJOITUKSET	12
3.4	AINEISTONKERUU	17
3.5	AINEISTON ANALYYSI	19
4	TULOKSET	20
4.1	ALKU- JA LOPPUMITTAUS	20
4.1.1	<i>Alkumittaus</i>	21
4.1.2	<i>Loppumittaus</i>	23
4.2	YHTEENVETO ALKU- JA LOPPUMITTAUKSEN TULOISTA	24
4.3	HAASTATTELUT	25
4.3.1	<i>Keskittyminen</i>	25
4.3.2	<i>Rauhoittuminen</i>	26
4.3.3	<i>Hyväksyvä tietoinen läsnäolo</i>	27
5	POHDINTA	29
5.1	JOHTOPÄÄTÖKSET	29
5.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTI	30
5.3	LOPUKSI	32
6	LÄHTEET	34

1 JOHDANTO

Moni lapsi elää keskellä hyvin stressaavaa arkea. Tutkimusten mukaan stressitasot nousevat koulukäynnin aikana vuosi vuodelta korkeammiksi esikoulusta lukioon mentäessä. (Fowelin 2014, 26) Korkean stressitason seurauksia ovat esimerkiksi rauhattomuus, keskittymisongelmat, hermostuneisuus, aggressiivisuus ja käyttäytymisen ongelmat. Toisena stressaavan arjen seurauksena voidaan nähdä lisääntyneet psyykkiset ongelmat. Lasten ja nuorten ahdistuneisuus ja levottomuus, sekä alakuloisuus ja uniongelmat lisääntyvät jatkuvasti. Tilastot ovat huolestuttavia suuressa osassa länsimaita (Fowelin 2014, 10-17).

Kiinnostukseni lähteä tutkimaan tietoisuustaitojen opettamista koulussa on saanut alkunsa omista kokemuksistani ja havainnoistani kouluissa. Olen huomannut sijaisuuksia ja harjoitteluita tehdessäni kuinka suuri osa päivistä menee keskittyen työrauhan puutteeseen, oppilaiden välisiin riitoihin ja yleiseen levottomuuteen ja keskittymisen vaikeuksiin. Terjestam on tutkinut koululaisten psyykkistä terveyttä 1990-luvulta alkaen. Fowelin toteaa Terjestamin korostavan, että lasten ja nuorten tavat reagoida stressiin ovat vaihtelevia. Stressi jolle lapset ja nuoret altistuvat voi johtaa mm. käyttäytymisongelmiin, aggressiivisuuteen ja levottomuuteen. (Fowelin 2014, 17) Oppilaan stressintunteet, jotka voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia, voivat näkyä ulospäin siis hankalana käytöksenä. Tutkimukset ovat osoittaneet tietoisien läsnäolon harjoitusten vaikuttavan positiivisesti stressiin sekä muuhunkin psyykkiseen ja fyysiseen terveyteen. Tutkimuksissa on löydetty todisteita myös säännöllisen meditaation immuunijärjestelmää vahvistavista vaikutuksista. (Fowelin 2014, 8)

Olen harrastanut itse joogaa lapsesta asti, ja käynyt aikuisena jooganohjaajan koulutuksen. Olen ohjannut 7 vuotta joogaa, johon tietoinen läsnäolo ja sen harjoittaminen kuuluvat olennaisena osana. Olen päässyt sekä kokemaan itse, että näkemään muissa, kuinka paljon nämä harjoitukset voivat parantaa yleistä hyvinvointia ja stressinhallintaa, sekä tehdä yksilön monella tapaa tietoisemmaksi. Lasten ohjaamisesta minulla on kokemusta viiden kurssin verran.

Tietoisien läsnäolon harjoitukset voidaan nähdä myös tunnekasvatuksena siinä mielessä, että ne auttavat tunnistamaan ja hyväksymään omia tunteita. Uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) tuodaan esiin oppilaan tunnekokemuksen merkitys ja

sosiaaliset taidot, joihin tunnetaidot olennaisesti liittyvät. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että tiedon ja taidon oppimisen rinnalla oppilaan tulee oppia myös refleктоimaan kokemuksiaan, oppimistaan ja tunteitaan (OPS 2016, 2.3). Opetussuunnitelman perusteissa puhutaan myös opetuksen yleissivistävistä tavoitteista, sekä siitä kuinka sivistykseen kuuluu pyrkimys itsesäätelyyn ja vastuun ottamiseen omasta hyvinvoinnista ja kehityksestä. (OPS 2014, 2.2) Tietoisuustaitojen opettaminen koulussa tukee näitä kaikkia tavoitteita.

Tutustuessani tutkimuksiin ja kirjallisuuteen tietoisien läsnäolon harjoituksista koulussa, törmäsin jatkuvasti mainintoihin siitä, kuinka laajamittainen ilmiö lasten ja nuorten kokema stressi ja sen aiheuttama oireilu kouluissa on. Stressikokemukset ja ahdistus koskettavat myös suomalaisia lapsia ja nuoria. THL:n vuonna 2017 ja 2019 suomalaiskouluissa toteuttaman kyselytutkimuksen mukaan lasten ja nuorten stressi, mielenterveysongelmat ja yleinen huonovointisuus näyttävät kasvavan alakoulusta yläkouluun siirryttäessä, ja edelleen yläkouluista lukioon siirryttäessä. Samaa ilmiötä kuvaa Terjestam (2010) kirjassaan *Mindfulness i skolan*, viitattaessaan tutkimukseen johon osallistui 120 000 oppilasta 28:sta eri maasta. Tutkimuksen mukaan 11-vuotiaisiin verrattuna kolminkertainen määrä 15-vuotiaista tuntee itsensä erittäin stressaantuneeksi.

THL:n kouluterveyskyselyssä 2017 lukiossa 1. ja 2. vuotta opiskelevista nuorista 12,6 % vastasi kokeneensa kohtalaista tai voimakasta ahdistusta kahden viime viikon aikana, vuoden 2019 tuloksissa lukema oli 13,9 %. Vuoden 2017 tuloksissa 35,3 % prosenttia lukiossa 1. ja 2. vuotta opiskelevista nuorista vastasi olleensa huolissaan omasta mielialastaan kuluneen 12 kuukauden aikana. Vuoden 2019 tuloksissa huolestuneiden määrä oli 3,5 % suurempi. Vuoden 2017 kyselyssä 16,4 % nuorista vastasi kärsineensä vähintään kaksi viikkoa jatkuneesta masennusoireilusta, 2019 lukema oli noussut 1,8 %. Vuoden 2017 tuloksissa 49,7 % vastasi kokeneensa väsymystä tai heikotusta viimeisen viikon aikana, vuonna 2019 määrä oli 1,6 % korkeampi. (THL, 2017 ja 2019) Tutkimusaiheeni näkökulmasta tuloksista on löydettävissä kaksi huomionarvoista seikkaa. Ensinnäkin tuloksista on luettavissa, että lukiolaisista nuorista merkittävä osa kokee säännöllisesti ahdistusta, väsymystä ja masennusoireita, sekä on huolissaan omasta mielenterveydestään. Toiseksi, jokaisessa edellä esiin tuodussa kysymyksessä määrä oli kasvanut vuodesta 2017 vuoteen 2019. Vaikka nousu oli prosentuaalisesti pieni, voidaan nähdä huomionarvoisena, että muutos oli jokaisen mainitun kysymyksen kohdalla samansuuntainen. Tämä saa pohtimaan, mikä on aiheuttanut väsymyksen ja masennus- ja ahdistusoireilun lisääntymisen? Tämä herättää myös kysymyksen, tehdäänkö asialle vielä tarpeeksi jos huonovointisuus ja mielenterveysongelmat vain lisääntyvät vuosi vuodelta?

Merkittävänä aihepiiristä lukemissani tutkimuksissa nousi esiin myös se, kuinka suuret negatiiviset vaikutukset lapsuusajan pitkäaikaisella stressillä voi olla yksilön elämässä (Sandberg 2000). Niinpä tutkimukseni toiseksi keskeiseksi asiaksi rajautui lasten kokema stressi ja sen ehkäisy

tietoisien läsnäolon harjoitusten avulla. Stressinhallintakeinojen harjoittelu ja yleisen hyvinvoinnin tukeminen tietoisien läsnäolon harjoitusten avulla olisi näiden tutkimusten valossa tärkeää aloittaa jo alakoulussa, jotta oppilailla olisi apuvälineitä stressinhallintaan sen määrän vuosien mittaan kasvaessa.

Tutkimukseni tavoitteena on saada kuuluviin yhden luokan kokemuksia tietoisien läsnäolon harjoituksista. Tutkimukseni on tapaustutkimus, joka keskittyy yhteen Tampereella sijaitsevan koulun kuudenteen luokkaan. Saadakseni mahdollisimman monipuolisen kuvan harjoitusten vaikutuksista ja oppilaiden kokemuksista oppilaille tehtiin tutkimuksen alussa alkumittaus, jossa he vastasivat avoimiin kysymyksiin itse kirjoittaen. Samoihin kysymyksiin vastattiin myös tutkimuksen lopussa, eli silloin kun oppilaat olivat kuuden viikon ajan tehneet tietoisien läsnäolon harjoituksia. Lisäksi haastattelin kuutta oppilasta ja luokan opettajaa.

Tapaustutkimus sopi tutkimusaiheeseeni hyvin, koska pyrin tuomaan näkyväksi lasten henkilökohtaisia kokemuksia ja tuottamaan laadullisen tutkimuksen piirteiden mukaisesti yleistettävän tiedon sijaan yksityiskohtaista tietoa, joka avaa tietoisien läsnäolon harjoittamisen tarkoituksia lasten kokemusten kautta. Toivon, että tutkimukseni tuottama tieto voi innostaa muitakin opettajia kokeilemaan vastaavia harjoituksia omassa luokassaan.

2 AIEMMAT TUTKIMUKSET JA KESKEISET KÄSITTEET

Tässä luvussa käsittelen lasten kokemaa stressiä, sekä lasten keskittymisvaikeuksia koulussa ja niiden syitä ja seurauksia. Käsittelen luvussa myös tietoisuustaitoja siitä näkökulmasta, kuinka niistä voisi löytyä apua lasten stressiin ja keskittymisvaikeuksiin. Tarkastelen luvussa myös aiheesta tehtyjä aiempia tutkimuksia ja avaan käsitteitä stressi, tunnetaidot ja tietoisuustaidot.

2.1 Stressi

Stressi määritellään Lääkärikirja Duodecimissa tilanteena, jossa ihminen kohtaa vaatimuksia ja haasteita, joista selviytymiseen omat voimavarat eivät meinaa riittää, tai riittävät vain juuri ja juuri. Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että lähes mikä tahansa kielteinen tai myönteinen muutos voi aiheuttaa yksilölle stressiä. Mikään muutos itsessään ei aiheuta stressiä, vaan reagoiminen tilanteeseen pohjautuu paljolti yksilön sieto- ja vastustuskykyyn, ja varsinkin näkökulmiin ja asenteisiin. (Mattila, 2018)

Sanalla stressi tarkoitetaan yleensä negatiivista, vahingollista stressiä. Pitkäaikainen stressi, tai toistuvat stressaavat tilanteet, joita yksilöllä ei ole valmiutta käsitellä, ovatkin negatiivisia vaikutuksiltaan ja voivat vaikuttaa voimakkaasti yksilön henkiseen ja fyysiseen tilaan, jopa sairastuttaa. Stressi voi kuitenkin olla myös hyödyllistä. Siihen kuinka yksilö kokee stressin, vaikuttavat mm. temperamentti, sekä se kuinka hän on aiemmin selvinnyt vastaavista tilanteista. Kukaan ei voi täysin välttyä stressaavilta tilanteilta, ja siksi olisikin erityisen tärkeää keskittyä siihen, kuinka lapsia ja nuoria voidaan auttaa pääsemään kielteisten kokemusten yli. Stressin voittaminen voi olla hyvin vahvistava ja kasvua edistävä kokemus. Olisi tärkeää, että lapset pääsisivät joskus kokemaan stressaavia tilanteita turvallisessa ympäristössä, jossa heillä olisi mahdollisuus kokea hallitsevansa tilannetta sen sijaan, että tilanne aiheuttaa pelkoa ja nöyryytyksen tunteita. (Sandberg, 2000)

Lasten stressiä käsittelevissä tutkimuksissa on huomattu, että asioiden pyörittely mielessä, jota arkikielessä voidaan kutsua märehtimiseksi, saattaa olla yhteydessä ahdistukseen. Costello ja Lawler näkevät aiheesta tehtyjen tutkimusten pohjalta äärimmäisen tärkeänä, että näitä mielen mekanismeja opittaisiin tunnistamaan ja hoitamaan esimerkiksi mindfulness-pohjaisilla interventioilla. Mindfulnessin, suomennettuna tietoisien läsnäolon yksi tarkoitus on oppia tunnistamaan tämän tyyppiset negatiiviset ajatuskierteet ja huomata omien ajatusten haitallinen vaikutus. Lapset voivat olla hyvin ankaria itselleen ajatuksissaan. Niissä saattaa esiintyä oletuksia siitä, ettei ole tarpeeksi hyvä tai arvokas. Costello ja Lawler viittaavat aiempaan tutkimukseen ja toteavat, että jos lapsen ajatukset alkavat toistuvasti kulkea tällaista negatiivisen itselle kohdistetun puheen rataa, lapsesta tulee itse pahin stressin aiheuttaja itselleen. Tietoisuustaidot auttavat lasta tunnistamaan mielen toimintamallit, jotka ovat itselle haitallisia. Tietoisuustaitojen kautta lapsi voi oppia tarkastelemaan ajatuksiaan, tunteitaan ja kokemuksiaan tuomitsematta ja arvioimatta niitä hyviksi tai huonoiksi. Negatiivinen asioiden pyörittely on usein tapa reagoida stressiin. Costellon ja Lawlerin lähteenä käyttämän tutkimuksen mukaan se saattaa johtaa kierteeseen joka kasvattaa ja pitää stressiä yllä ja toimii lopulta yhtenä vaikuttajana kroonisen stressin syntyisessä. (Costello & Lawler 2014, 23)

Lapsuusiän stressi voi vaikuttaa negatiivisesti kehityksen monella eri osa-alueella. Se voi vaikuttaa negatiivisesti hermoston ja aivojen kehitykseen, fyysiseen kehitykseen ja oppimiseen, sekä altistaa mielenterveysongelmille. (Sandberg 2000) Kuten aiemmin mainittu, (Luvussa 1) korkea stressitaso voi aiheuttaa esimerkiksi rauhattomuutta, keskittymisongelmia, aggressiivisuutta ja käyttäytymisen ongelmia. Kaikki nämä tekevät koulupäivistä raskaampia ja oppitunneista levottomampia, mikä heijastuu koko luokkaan ja myös opettajan jaksamiseen. Opettajien tulisi opettaa oppilailleen taitoja sekä stressin ennaltaehkäisyyn, että sen hoitamiseen ja helpottamiseen.

2.2 Keskittymisvaikeudet ja työrauhaongelmat koulussa

Useissa tutkimuksissa sekä opettajat, että oppilaat mainitsevat työrauhan ongelmat yhdeksi eniten stressiä luovaksi tekijäksi koulussa. Oppilaiden työrauhakokemuksia on tutkinut mm. Savolainen (2001, 56). Hänen tutkimukseensa osallistuneista oppilaista noin neljäsosa oli sitä mieltä, että omassa luokassa oli huono työrauha. Myös Linqvist ja Niemenlehto (2002) ovat tutkineet työrauhan ongelmia pro gradu-tutkielmassaan. Tutkimuksessa todetaan, että opettajien mukaan työrauha häiriintyy monta kertaa päivässä. Suurin osa häiriöistä on lieviä, kuten päälle puhumista ja huutelua.

Toinen häiriöiden ilmenemismuoto jonka opettajat tuovat esiin ovat keskittymisen ongelmat (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 101).

Helsingin Sanomissa julkaistussa Minna Pölkin kirjoittamassa artikkelissa aivotutkija Mona Moisala ja kasvatustieteen professori Minna Huotilainen tuovat esiin keskittymisvaikeuksien laajuuden kouluissa.

”Kouluissa tehdään joka päivä töitä sen eteen, että oppilaat jaksaisivat keskittyä oppimiseen, ja että tunneilla olisi työrauha. Monilla oppilailta on nykyään vaikeuksia keskittymisessä ja aktiivisuudessa. Kun yhden tai muutaman oppilaan keskittyminen oppitunnilla herpaantuu, syntyy hälyä. Hälyisillä oppitunneilla yhä useamman tarkkaavaisuus on koetuksella.” (Minna Huotilainen)

Huotilainen ja Moisala pitävät yhtenä keskittymisvaikeuksien pääsyynä lisääntyneitä älylaitteiden käyttöä. He pitävät hyvänä sitä, että opettajat kokeilevat erilaisia keinoja työrauhan löytämiseen ja rauhoittumisen opettamiseen.

Moisala toteaa, että lasten aivoissa kehittyvät kouluaikana erityisesti alueet jotka vastaavat pitkäjänteisestä keskittymisestä ja kärsivällisyydestä, ja että näitä alueita tulisi systemaattisesti harjoittaa. Moisala tarjoaa keskittymiskyvyn parantamiseen ja vastalääkkeeksi nopeatempoiselle älylaitemaailmalle rauhoittumista. Hän puhuu tutkimuksesta, jossa lapsille on opetettu rauhoittumisen taitoa hengitykseen keskittymällä ja pyrkimällä olemaan hetkessä – eli tietoisien läsnäolon harjoituksilla. Tutkimuksessa rauhoittumisen opettelu vaikutti myönteisesti lasten keskittymiskykyyn, koulussa suoriutumiseen ja unenlaatuun. (Pölkki, 2018)

2.3 Tietoisuustaidot

Sana ”mindfulness” käännetään usein suomeksi tietoiseksi läsnäoloksi tai tietoisuustaidoiksi. Käytän kandidaatintutkielmassani näitä molempia käsitteitä. Tietoista läsnäoloa voidaan kuvata huomion kiinnittämisenä kehon tuntemuksiin ja mielen toimintaan. Huomio suunnataan siihen mitä tapahtuu juuri tässä hetkessä. Olennaista tässä huomion suuntaamisessa on, että teemme sen *tietoisesti*. Kohdetta, esimerkiksi omia tunteita tai ajatuksia, pyritään tarkkailemaan hyväksyvästi,

arvostelematta. (Fowelin 2014, 38-39) Fowelin tuo kirjassaan esiin yhden tavan tiivistää tietoisien läsnäolon perimmäinen tarkoitus:

”Tarkoitukseni on olla hereillä, avoin ja valpas ja olla arvostelematta sitä mihin suuntaan huomioni.”(Fowelin 2014, 39)

Tietoisien läsnäolon juuret ovat buddhalaisessa meditaatioperinteessä. Noin vuosina 563-483 eaa. Intiassa elänyt prinssi Siddharta Gautama (Buddha) löysi oman kehon ja mielen tarkkailun nimenomaan ilman pyrkimystä muuttaa havaintoja ja kokemuksia millään tavalla. Buddhalaisessa perinteessä tätä kutsutaan termillä *sati*. *Sati* on palinkieltä ja käännetään englanniksi usein sanaksi *awareness* tai *mindfulness*. Menetelmät ovat kuitenkin irtautuneet buddhalaisuudesta, ja niitä käytetään länsimaissa esimerkiksi erilaisissa terapioissa, hoitotyössä ja kasvatuksessa. Eniten käytettyä ja laajimmalle levinnyttä menetelmää kutsutaan nimellä ”Mindfulness-Based Stress Reduction” (MBSR-menetelmä).

MBSR (Mindfulness-based Stress Reduction) on professori Jon Kabat-Zinnin Massachusettsin lääketieteellisessä Yliopistossa vuonna 1970 kehittämä mindfulnessia, meditaatiota, kehotietoisuutta, joogaa, käytösmallien tarkastelua, ajattelua, tunteita ja toimintaa yhdistävä menetelmä. Kabat-Zinn on kehittänyt MBSR-menetelmän zen-meditaation ja vipassana-harjoitusten pohjalta. (Kortelainen ym. 2004).

Anuliisa Lahtinen ja Jarkko Rantanen toteavat, että tietoisuustaitojen on tutkitusti todettu vahvistavan niin oppilaiden kuin opettajien keskittymiskykyä, tunteiden- ja stressinhallintaa sekä oppimista. Opettajan läsnäolon taito on olennainen osa koko luokan tunneilmapiiriä. Taitoa olla vahvasti läsnä ja keskittyä voi vahvistaa harjoittamalla tietoisuustaitoja. (Lahtinen & Rantanen 2019, 118-119).

Laajin Suomessa tähän mennessä toteutettu tietoisuustaitoihin keskittyvä tutkimus on ollut Terve Oppiva Mieli-tutkimus. Terve Oppiva Mieli on Etelä-Suomen alueella vuosina 2014-2016 toteutettu satunnaistettu kontrolloitu interventiotutkimus, johon osallistui 3519 oppilasta. Tutkimuksen tulosartikkeliä ei ole vielä julkaistu, mutta hankkeen internet-sivustoilla kerrottiin jo alustavasti tuloksista. Tietoisuustaitojen säännöllinen harjoittaminen lisäsi oppilaiden psyykkistä joustavuutta sekä vähensi masennuksen ilmaantuvuutta tilastollisesti merkitsevästi. Tietoisuustaitojen säännöllinen harjoittaminen lisäsi tutkimuksessa myös odotetusti hyvinvointihyötyjä.

Vuosille 2016-2018 Terve Oppiva Mieli on saanut rahoituksen kehittämishankkeeseen, jonka tavoitteena on parantaa koululaisten ja koulun henkilökunnan hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä.

Hankkeen aikana on tarkoitus luoda oppilaille ja koulun henkilökunnalle tietoisuustaitopohjaiset hyvinvointiohjelmat, sekä etsiä keinoja jalkauttaa tietoisuustaitojen opettaminen osaksi koulujen arkea. Hankkeesta ei löydy vielä sen tarkempia tietoja. Näin laajamittaisen hankkeen voi nähdä kertovan siitä, että Suomessakin on heräämässä laajempi kiinnostus tietoisuustaitoihin oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnin edistäjänä. (Terve Oppiva Mieli, 2018)

2.4 Tietoisuustaidot ja tunteet

Kouluissa työskennellään joka päivä tunteiden kanssa. Tunteet voivat purkautua riitoina ja joskus kiusaamisenakin. (Jalovaara 2005, 39) Tunteet ja tietoisuus liittyvät vahvasti toisiinsa, ja toiseen liittyvät kokemukset tai harjoitukset liittyvät lähes väistämättä myös toiseen.

Jalovaaran mukaan aikamme kiireisessä ja kilpailullisessa elämäntavassa ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota ihmisten tunne-elämään. Tunne- ja jännitykset ovat melko yleisiä lasten ja nuortenkin keskuudessa. Jalovaara mainitsee Aristoteleen (384-322 eKr.) antiikin Kreikassa esittämän hyvän elämän mallin, jonka yhtenä ohjeena on, ettei mitään uskomuksia tule omaksua auktoriteeteilta vaan oman ajattelun kautta. Tämän päivän lapsille ja nuorille, jotka kasvavat loputtoman tietotulvan ja jatkuvasti laajenevan ja muotoaan muuttavan sosiaalisen median ympäröimänä, olisi erityisen tärkeää oppia kuuntelemaan välillä myös omaa sisäistä ääntään. (Jalovaara 2005, 30)

Aivojen etulohko, jota voidaan kutsua aivojen hallinnolliseksi keskuukseksi, kehittyy ja muovautuu lapsuuden kokemusten perusteella. Tämän aivojen alueen hermoverkot ovat yhteydessä huomion ohjaamiseen ja voimakkaiden tunteenpurkausten hallitsemiseen, eli taitoon keskittyä ja rauhoittua. (Lantieri 2008, 19) Tunneälyllisten taitojen hallinnan on lukuisten tutkimusten mukaan todettu tekevän yksilön onnellisemmaksi, luottavaisemmaksi ja kyvykkäämmäksi niin opiskelussa tai työelämässä, kuin sosiaalisissa yhteisöissä. (Lantieri 2008, 34)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia yhdellä luokalla tietoisien läsnäolon harjoitusten vaikutuksia ja oppilaiden kokemuksia niistä. Tarkoituksena oli myös kartoittaa tietoisien läsnäolon harjoitusten toimivuutta stressin helpottamisen ja tunnetaitojen opettamisen välineenä. Stressiin liittyvät kysymykset saivat voimakkaamman painoarvon lähdemateriaaleihin tutustuessani, ja siksi tunnetaitoja ei käsitellä omana kysymyksenään tutkimuskysymyksissä. Ne kulkivat koko tutkimuksen ajan kuitenkin mukana tärkeänä taustavaikuttimena. Tavoitteena oli lisäksi opettaa tietoisien läsnäolon harjoitusten ja niihin liitettyjen keskusteluhetkien avulla oppilaille keinoja tunnistaa stressioireita itsessään ja vaikuttaa niihin tietoisuustaitoja hyödyntäen, sekä haastatteluiden ja loppumittauksen avulla kerätä tietoa oppilaiden kokemuksista näiden harjoitusten tekemisestä.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia ovat kuudennen luokan oppilaiden sekä opettajan kokemukset kuuden viikon aikana tehdyistä tietoisien läsnäolon harjoituksista?
2. Millaisia kokemuksia oppilailla ja opettajalla on tietoisien läsnäolon harjoituksista liittyen stressiin ja sen helpottamiseen?

3.2 Tutkimusmenetelmä

Valitsin tutkimukseni menetelmäksi tapaustutkimuksen. Kandidaatintutkielman koko ja tutkielman tekemiseen rajattu aika vaikuttivat siihen, etten lähtenyt keräämään suurempaa aineistoa. Toisaalta ajattelen myös, että tästä aiheesta on tärkeää tuottaa syvälle menevää, oppilaan oman kokemuksen esiin tuovaa tietoa. Tämän tavoitteen saavuttamiseen riittää myös pienempi tutkittava joukko.

Kun aloin suunnitella tietoisien läsnäolon harjoituksia kuudennelle luokalle, päädyin käyttämään Peter Fowelinin kirjaa *Mindfulness* luokkahuoneessa pohjana harjoituksille. Eeva Takala on kirjoittanut *Kasvatus-lehteen* (2/2015) artikkelin joka käsittelee Fowelinin kirjaa. Takala tuo esiin tekstissään tärkeän seikan, joka on ollut itsellenikin olennainen syy ja peruste, miksi aiheen tutkiminen on niin tärkeää ja ajankohtaista. Rentoutuminen kouluarjen keskellä on lapsille tärkeä ja hyvä taito. Se on kuitenkin vain välitavoite matkalla kohti tietoisuusharjoitusten lopullista päämäärää, joka on valppauden ja tarkkaavuuden kehittäminen (Takala, 2015). Lisäisin tähän vielä itse Fowelinin kirjaan ajatukseni pohjaten, että toisena päämääränä mihin tietoisuuden harjoittamisella pyritään, voidaan nähdä tietoisuus omista tunteista ja ajatuksista, mikä voi mahdollistaa haitallisten toimintatapojen tai ajatusmallien muuttamisen ja lisätä ymmärrystä myös muiden tunteista.

3.3 Harjoitukset

Esittelen tässä aluvuossa harjoitukset, joita teimme luokan kanssa. Esittelen harjoitukset samassa järjestyksessä, jossa ne teimme luokan kanssa. Aloitin kaikki harjoitukset vähentämällä valaistusta, sekä ohjeistamalla oppilaita hakemaan mukavan ja rennon istuma-asennon, jossa selkäranka on ojentuneena. Kaikkien harjoitusten jälkeen keskustelimme ajatuksista ja tunteista joita ne olivat mahdollisesti herättäneet. Kerron jokaisen harjoituksen kuvauksen lopussa harjoituksen keston, johon ei sisälly alku- ja loppukeskustelun kestoja, vaan pelkästään varsinaisen harjoituksen pituus.

1. Hengitysharjoituksiin tutustuminen (Fowelin 2014, 103)

Keskustelimme ensin siitä, mitä tietoisien läsnäolon harjoituksilla tarkoitetaan, mitä oppilaat tiesivät niistä etukäteen, ja minkä vuoksi tulimme tekemään niitä tulevien viikkojen aikana. Kerroin oppilaille, että teemme pienen kokeilun jonka avulla tutustumme oman hengityksen kuuntelemiseen ja tietoiseen läsnäoloon. Pyysin oppilaita asettumaan hyvään asentoon selkä ojentuneena, sopivan välimatkan päähän vieressä istuvista. Sitten pyysin oppilaita nostamaan toisen kätensä suoraksi eteenpäin. Pyysin oppilaita suuntaamaan katseensa etusormen päähän ja kerroin, että oppilaiden oli tarkoitus katsoa tätä kohtaa 30 sekunnin ajan, keskittyä tarkkaan vain siihen mitä näki ja olla koko sen ajan ajattelematta yhtäkään ajatusta. Ilmoitin kun aloitin ja lopetin ajanoton.

Pyysin oppilaita kertomaan tuliko mieleen ajatuksia ja oliko helppoa tai vaikeaa olla ajattelematta mitään. Keskustelimme näistä asioista hetken ja jatkoimme sitten harjoituksen seuraavaan osaan.

Pyysin oppilaita sulkemaan silmänsä ja hengittämään muutaman kerran syvään sisään ja ulos. Kerroin että ottaisin taas aikaa 30 sekuntia, ja tällä kertaa oppilaiden tehtävänä olisi laskea hengityksiä suunnaten huomionsa yhtä aikaa nenänpäähänsä ja siihen kuinka ilma virtaa sisään sieraimiin ja niistä ulos. Muistutin, että taas tavoitteena oli olla ajattelematta yhtäkään ajatusta.

Keskustelimme harjoituksen jälkeen oppilaiden kanssa siitä, kummalla kerralla oli helpompi olla ajattelematta. Suurimman osan mielestä se oli toisella kerralla helpompaa. Harjoitus tuntui havainnollistavan toimivasti hengityksen seuraamisen helpottavan vaikutuksen mielen hiljentämisessä.

Lopuksi teimme vielä 2 minuutin pituisen perinteisen hengitysmeditaation, jossa ainoana ohjeena oli seurata hengitystä ja päästää irti ajatuksista. Tämä harjoitus kesti yhteensä 5 minuuttia.

2. Kellohengitys (Kauppila 2016, 38-39)

Olin tuonut luokkaan kotoani äänimaljan. Teimme harjoituksen, jossa kumautin äänimaljaa ja annoin äänen soida niin pitkään kuin se soi. Oppilaiden tehtävänä oli keskittää kaikki huomionsa äänen sointiin ja siihen kuinka se pikkuhiljaa vaimeni, ja lopulta katosi. Kun oppilaat eivät kuulleet ääntä enää ollenkaan, heidän tehtävänä oli nostaa käsi ylös. Ohjeistin oppilaita sulkemaan silmänsä, jos se tuntui itselle sopivalta, jotta täydellinen ääneen keskittyminen olisi helpompaa. Ohjeistin myös, että tarkoitus oli keskittyä vain ääneen, ja jos huomasi ajattelevansa jotain muuta, oli tarkoitus palauttaa huomio takaisin ääneen.

Soitin kelloa kolme kertaa. Harjoitus kesti noin 2 minuuttia. Teimme tämän harjoituksen yhteensä kolmena päivänä aloittaessamme tunnin.

3. Hengityksen laskeminen (Fowelin 2014, 109-110)

Aloitin kertomalla, että tekisimme klassisen hengitysharjoituksen, jossa oppilaat laskisivat hengitystään muutaman minuutin ajan. Ohjeistin, että toisen käden voi asettaa vatsan päälle ja kuulostella kuinka napa sisäänhengityksellä nousee, ja uloshengityksellä laskee. Pyysin oppilaita myös huomaamaan ilmavirtauksen sieraimissa ja kurkussa, seuraamaan mahdollisimman tarkasti

hengityksen kulkua molempiin suuntiin. Sitten ohjasin laskemaan hengityksiä niin, että sisäänhengityksellä oppilaat sanoisivat mielessään hiljaa ”yksi”, uloshengityksellä ”kaksi” ja niin edelleen. Pyysin jatkamaan niin pitkälle kuin pääsisi minuutin aikana. Laitoin ajastimen päälle. Kehotin oppilaita aloittamaan laskemisen alusta, jos huomaisi jossain vaiheessa menneensä sekaisin laskuissa. Kerroin myös, että oli tavallista, että mieleen nousi välillä muihin asioihin liittyviä ajatuksia, jotka saattaisivat sekoittaa laskut.

Teimme harjoituksen kaksi kertaa peräkkäin, ja keskustelimme sen jälkeen siitä, oliko huomion pitäminen laskemisessa ollut helppoa tai vaikeaa ja mikä siihen oli vaikuttanut. Harjoitus kesti 3 minuuttia.

4. Rentoutusharjoitus (Fowelin 2014, 32)

Puhuimme aluksi stressistä. Kerroin esimerkin omasta kokemuksestani, ja oppilaat saivat jakaa omia kokemuksiaan. Erittelimme taululle millaisia tunteita ja ajatuksia stressaantuneena kokee, sekä miltä kehossa tuntuu ja kuinka silloin mahdollisesti käyttäytyy. Käytin keskustelussa pohjana Fowelinin kirjaa (28-31). Lopuksi pohdimme yhdessä millaisia keinoja stressin vähentämiseen ja stressioireiden helpottamiseen voisi olla. Oppilaat saivat jakaa omia keinojaan ja kirjoitin niitä taululle ylös. Tämän jälkeen puhuin siitä, että tietoisien läsnäolon harjoitukset ovat myös yksi keino käsitellä stressiä. Sitten kerroin harjoituksesta jonka tulisimme tekemään, ja pyysin oppilaita tarkkailemaan erityisesti sitä, löysivätkö he itsestään harjoituksen aikana stressin tai rauhallisuuden merkkejä.

Laitoin rauhallista musiikkia soimaan ja ohjasin oppilaita taas oman hengityksen kuunteluun, oman kehon tuntemusten kuunteluun ja rentoutumiseen. Kun olin ohjeistanut nämä asiat, oppilaat jäivät kuuntelemaan musiikkia ja rentoutumaan. Tämä harjoitus kesti 5 minuuttia.

5. Hengitysankkuri (Fowelin 2014, 95)

Tämän harjoituksen alustuksena puhuin taas hengityksen merkityksestä stressin ja rentoutumisen kannalta. Sitten kerroin, että tekisimme hyvin lyhyen hengitysharjoituksen, jonka tulisimme tekemään useaan kertaan jakson aikana. Kerroin, että tämä harjoitus olisi hyvä apuväline, jota he voisivat muistaessaan käyttää myös jakson jälkeen stressaavassa tilanteessa.

Ohjasin oppilaita hengittämään ensin sisään, sitten ulos. Sitten toisen kerran sisään ja ulos, tällä kertaa pikkuisen pidempään ja syvemmin. Kolmannella sisäänhengityksellä kehotin huomioimaan

mitä kautta ilma kulkee sisään, ja miltä tuntuu kun se täyttää keuhkot, ja uloshengityksellä hengittämään hitaasti kaikki ilma ulos, ollen samalla täysin läsnä omassa hengityksessä. Lopuksi pyysin kuulostelevaan miltä mielessä ja kehossa tuntui, ja huomasiko joku eroa olossaan verrattuna hetkeen ennen kolmea hengitystä. Tähän harjoitukseen kului noin 1 minuutti. Teimme tämän harjoituksen yhteensä 3 kertaa opetusjakson aikana.

6. Eri ruumiinosiin hengittäminen (Fowelin 2014, 112-113)

Kerroin, että tutustuisimme taas yhteen tapaan helpottaa stressiä tai jännityksen tunteita kehossa. Kysyin oliko oppilailta joskus jännitystä tai kireyttä jossain kohtaa kehoa. Osa kertoi kärsivänsä välillä päänsärystä, osa niska- ja hartiajännityksestä. Teimme harjoituksen kohdistuen huomiomme hartioihin.

Haimme ensin yhteyden rauhalliseen hengitykseen. Sitten pyysin oppilaita viemään huomionsa hartioihin jatkaen samalla rauhallista hengitystä. Seuraavaksi pyysin oppilaita suuntaamaan hengityksensä suoraan hartioihin, niin että he ajattelisivat hengityksen kulkevan suoraan nenästä hartioiden jännittyneeseen kohtaan, ja sieltä nenän kautta ulos. Harjoituksen jälkeen pyysin oppilaita tunnustelemaan, miltä hartioissa tuntui ja oliko mahdollinen jännitys vähentynyt tai voimistunut harjoituksen aikana. Tämä harjoitus kesti 2 minuuttia.

7. Ajatuskuplameditaatio (Fowelin 2014, 136)

Ennen tätä harjoitusta keskustelimme ajatuksista. Moni oppilas tunnisti, että omassa päässä saattoi joskus, esimerkiksi ennen koetta, liikkua latistavia, arvostelevia ja negatiivisia ajatuksia, kuten ”En osaa mitään” tai ”En tule selviämään tästä”. Puhuimme siitä, kuinka tämän tyyppisten ajatusten tunnistaminen ajatuksiksi sen sijaan, että ne ottaisi totuutena, saattoi helpottaa oloa. Puhuimme myös siitä, että joskus mielessä oleva jatkuva kohina ja kehää kiertävät ajatukset on hyödyllistä osata itse hiljentää ja rauhoittaa.

Ohjeistin oppilaita sulkemaan silmät ja hengittämään muutaman kerran syvään sisään ja ulos. Sitten pyysin oppilaita kuvittelevaan, että heidän edessään leijaili hitaasti saippuakuplan tapaisia kuplia. Kerroin, että jokaisessa kuplassa oli oppilaan oma ajatus. Pyysin oppilaita katsomaan ensimmäistä kuplaa ja huomaamaan mikä sen sisällä oleva ajatus oli. Pyysin katsomaan ajatusta hetken, ja sitten antamaan sen mennä. Samalla kun ensimmäinen ajatuskupla leijaili pois, tilalle ilmaantui uusi. Pyysin oppilaita taas katsomaan tarkkaan, minkälainen seuraava ajatus oli, kunnes oli aika antaa senkin

mennä. Pyysin oppilaita katsomaan ajatuksiaan arvioimatta niitä hyviksi tai huonoiksi. Tarkoitus oli vain katsoa niitä antaen niiden olla juuri sellaisia kuin ne sillä hetkellä olivat, ja sitten päästää niistä irti. Oppilaat jatkoivat näin omassa rauhassaan 2 minuuttia. Lopuksi halukkaat saivat kertoa millaisia ajatuksia heidän mieleensä oli tullut.

8. Meditatiivinen piirtäminen musiikin kanssa

Ohjeistin ensin oppilaille mandalan piirtämisen tussilla. Jokainen sai tehdä omanlaisensa mandalan, joka alkoi keskipisteestä ja pikkuhiljaa laajeni kerros kerrokselta ulospäin. Pyysin oppilaita siirtämään pöytiään niin, että he eivät olisi suoraan kohti luokkakaveria, vaan että jokaisella olisi tarpeeksi omaa tilaa. Ohjeistin, että tunnin aikana oli tarkoitus tehdä hiljaisesti omaa työtä ja keskittyä vain omaan työskentelyyn ja siihen miltä se tuntui. Kun oppilaat olivat hakeneet välineet ja asettautuneet valmiiksi, ohjasin hengittämään ensin muutaman kerran syvään sisään ja ulos, kuulostelevaan sitä missä ilmavirta kulkee, ja samalla ohjaamaan huomion enemmän sisäänpäin, omaan itseen ja omaan tilaan. Sitten laitoin taustalle soimaan rauhallista musiikkia ja oppilaat alkoivat piirtämään.

9. Kolmen minuutin hengähdys hetki ajatusten, tunteiden ja kehollisten aistimusten kanssa (Fowelin 2014, 141-142)

Aloitimme harjoituksen tuttuun tapaan hyvässä istuma-asennossa sulkemalla silmät, ja viemällä ensin huomion hengitykseen. Sitten pyysin oppilaita kohdistamaan huomionsa sisäänpäin ja kuuntelevaan ensin millaisia ajatuksia heidän mielessään liikkui tällä hetkellä. (Tauko) Miten he voivat juuri nyt? Oliko olo tila esimerkiksi väsynyt, virkeä, ärtynyt, kärsimätön tai tyytyväinen, rauhallinen, tai jotain muuta? Kysyin oliko mahdollista löytää jokin tunne, jota koki tällä hetkellä? (Tauko) Viimeisenä pyysin viemään huomion kehon tuntemuksiin. Kysyin tunsivatko he jossain kohtaa kehoa esimerkiksi kutinaa tai kihelmöintiä, lämpöä tai viileyttä, kireyttä tai rentoutta, tai jotain muuta? Mitä tahansa. (Tauko) Ohjeistin pyrkimään siihen, että omat tuntemukset ja ajatukset kohdattaisiin taas arvioimatta, hyväksymällä ne juuri sellaisina kuin ne tällä hetkellä olivat. Tämä harjoitus kesti 5 minuuttia.

3.4 Aineistonkeruu

Toteutin aineistonkeruun kuuden viikon aikana, jotka olin opetusharjoittelussa Tampereella sijaitsevan koulun kuudennella luokalla, joka oli musiikkiluokka. Harjoittelu tehtiin parin kanssa.

Koko harjoittelujakson ajan teetin luokalle tietoisien läsnäolon harjoituksia niiden tuntien alussa, keskellä tai lopussa, joilla itse opetin. Suurin osa harjoituksista pohjautui Peter Fowelinin kirjan ”Mindfulness luokkahuoneessa” harjoituksiin, yksi oli Elina Kauppilan ”Kamalan ihana päivä”-kirjan harjoituksiin pohjautuva, ja joitakin muokkasin tai muutin luokkaan sopiviksi, käyttäen apuna sitä, mitä olen oppinut jooganohjaajakoulutuksessa. Kaikki harjoitukset olivat sisällöltään Jon Kabat-Zinnin kehittämään MBSR-menetelmään, eli eniten tutkittuun mindfulness-menetelmään, pohjautuvia. Muokkasin kaikki harjoitukset juuri tähän luokkaan sopiviksi.

Kun oppilaat olivat kuuden viikon ajan tehneet harjoituksia, haastattelin kuutta oppilasta. Halusin, että haastatteluissa kuuluisi erilaisten oppilaiden kokemukset, joten ennen kuin valitsin haastateltavat, jaottelin oppilaat kolmeen erillaiseen ryhmään. Luokan opettaja auttoi minua jaottelussa. Saimme hahmoteltua kolme ryhmää joista yksi oli luokan vilkkaimmat tai puheliaimmat oppilaat, toinen luokan rauhallisimmat tai hiljaisimmat oppilaat ja kolmas ryhmä koostui oppilaista jotka olivat tältä väliltä. Valitsin arpomalla jokaisesta ryhmästä kaksi, jotta subjektiivinen kokemukseni ei vaikuttaisi valintaan ja värittäisi luokasta välittyvää kuvaa esimerkiksi niin, että valitsisin tiedostamattani jollain lailla samanlaisia oppilaita. Punnitsin haastattelun muotoa ja tutustuin ryhmä- ja yksilöhaastatteluita käsittelevään teoriaan ennen kuin päädyin yksilöhaastattelun valitsemiseen. Harkitsin aluksi ryhmähaastattelua, sillä monet tutkijat toteavat sen olevan lapsille luontevampi tilanne, kun lapset muutenkin toimivat usein kaveriryhmissä. Toisena perusteena Helavirta kertoo ryhmähaastattelua puoltavien tutkijoiden todenneen, että ryhmähaastattelussa lapsi saa itse määrittää aktiivisuuden tasonsa paremmin kuin yksilöhaastattelussa. Toisaalta ryhmähaastattelun riskinä voidaan nähdä se, että ujommat ja aremmat haastateltavat eivät välttämättä saa ääntään lainkaan kuuluviin. Haastattelumenetelmän valinta täytyy tehdä aina ajatellen tutkimuskysymystä ja sitä mihin tutkimuksella pyritään. (Helavirta 2007). Aiheet joita tutkimukseni käsittelee liittyvät henkilökohtaisiin kokemuksiin ja tunteisiin, ja niistä puhuminen avoimesti ryhmässä olisi voinut olla monelle vaikeaa. Lisäksi huomasin kuuden viikon aikana luokassa jännitteitä, jotka vaikuttivat välillä oppilaiden itseilmaisun vapautuneisuuteen oppitunneilla rajoittavasti. Tämä havainto vahvisti ajatusta, että tässä tutkimuksessa yksilöhaastattelu voisi olla toimivampi ratkaisu.

Toteutin haastattelun teemahaastatteluna. Kirjoitin itselleni ylös kysymyksiä joita haastattelussa käsiteltäisiin jokaisen oppilaan kanssa, mutta annoin mahdollisuuden ja tilaa myös sille, että keskustelu veisi välillä etukäteen mietittyjen teemojen ulkopuolelle. Valmistautumisen kannalta haastattelua voisi kutsua myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Enemmän haastattelussa oli kuitenkin teemahaastattelun piirteitä. En kysynyt kaikilta haastateltavilta samoja kysymyksiä, vaan huolehdin vain että jokainen teema tuli käsiteltyä. Pysin luomaan tilanteesta mahdollisimman keskustelemaan, jotta lasten olisi helpompi puhua luontevasti ja tilanne olisi mahdollisimman vuorovaikutuksellinen ja sen myötä myös lapselle mukavampi (Helavirta 2007). Keskustelu eteni niin, että teemat käsiteltiin eri oppilaiden kanssa eri järjestyksissä, ja eri teemat painottuivat eri keskusteluissa. Kävin läpi jokaisen haastateltavan kanssa tutkimuksen luottamuksellisuuteen liittyvät asiat (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeet).

Haastattelutilana toimi luokan vieressä oleva pikkuhuone, jossa oli säilytyksessä musiikin välineistöä ja jonka perällä oli pieni pöytä, sohva ja tuoli. Ilmoitin haastatteluun valikoituneille oppilaille päivän alussa, millä välitunnilla haastattelin heitä, ja kerroin samalla, että haastatteluun menisi noin 10-15 minuuttia. Nauhoitin haastattelut kannettavalle tietokoneelleni sekä puhelimelleni. Litteroin haastattelut niin, että pyrin saamaan paperille kaiken mitä oppilaat sanoivat, myös esimerkiksi naurahdukset ja mietintätauat, koska nämäkin saattoivat sisältää merkityksiä. Haastatteluiden kesto vaihteli kolmesta kymmeneen minuuttiin. Osa haastateltavista vastaili hyvin tiiviisti, osa pidemmin.

Haastattelin oppilaiden lisäksi opetusjakson päätyttyä myös luokan opettajaa, joka oli paikalla seuraamassa jokaisella tunnilla, kun tietoisien läsnäolon harjoituksia tehtiin. Opettaja, joka oli opettanut samaa luokkaa neljä vuotta, pystyi tekemään sellaisia havaintoja oppilaiden käytöksessä ja luokan ilmapiirissä joita en itse välttämättä olisi voinut huomata näin lyhyen luokan kanssa olemisen jälkeen.

Haastatteluiden lisäksi teetin luokalle alku- ja loppumittauksen tutkimuksen alussa ennen harjoitusten tekemistä, sekä kuuden viikon säännöllisen harjoitusten tekemisen jälkeen. Mittauksessa oppilaat vastasivat kolmeen stressin kokemuksiin ja stressinhallintakeinoja käsittelevään kysymykseen. Halusin kysymyksillä saada tietoa oppilaiden stressin kokemuksista. Mittauksilla halusin myös tutkia, muuttuivatko oppilaiden ajatukset jollain tavalla harjoitusjakson aikana.

Tutkimuksen aineisto on monipuolinen ja aineistotriangulaatio tuo luotettavuutta tutkimukselle. Aineistossa on kolme erilaista osiota, joissa kaikissa on hiukan erilainen näkökulma. Alku- ja loppumittaus tuo näkyväksi koko luokan kokemuksia ja keskittyy erityisesti oppilaiden kokemuksiin stressistä. Haastattelut taas tuovat yksityiskohtaisemmin ja syvällisemmin esiin

oppilaiden kokemuksia tietoisien läsnäolon harjoituksista. Opettajan näkökulma tuo mukaan havaintoja, joita on voinut tehdä seuraamalla sivusta mitä tapahtuu kun harjoituksia tehdään.

3.5 Aineiston analyysi

Tein haastatteluissa kerätylle aineistolle aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Luin tulostetut haastattelulitteraatit useaan kertaan läpi ja alleviivasin ja koodasin kunkin haastatellun oppilaan sekä opettajan puheessa esiintyvät ydinkäsitteet. Näistä ydinkäsitteistä muotoilin keskeisimmät teemat, joiden alle keräsin oppilaiden puheesta litteroituja sitaatteja, jotka käsittelivät kyseistä teemaa. Käsittelen teemoja ja sitaatteja neljännessä luvussa.

Alku- ja loppumittauksen kirjallisille vastauksille tein myös aineistolähtöisen sisällönanalyysin, sekä teemoitin teksteissä toistuvat keskeiset käsitteet. Alku- ja loppumittauksen analyysissä näin mahdollisten muutosten tulkitsemisen kannalta perusteltuna myös laskea mitkä teemat esiintyivät teksteissä useimmin, ja puhuttiinko jostakin teemasta tutkimuksen jälkeen useammassa tai harvemmassa vastauksessa. Pääpaino myös alku- ja loppumittauksen analyysissä oli kuitenkin vastausten sisällöissä ja niiden merkityksissä.

4 TULOKSET

Tässä luvussa kerron tutkimuksen tuloksista, jotka koostuvat alku- ja loppumittauksen vastauksien yhteenvedosta ja analyysistä, sekä oppilaiden ja opettajan haastatteluiden analyysistä.

Avaan ensin alku- ja loppumittauksen tuloksia. Keskityin aineiston analyysissä sisällössä toistuviin mainintoihin ja siihen mitä ne kertovat tämän luokan stressin kokemuksista.

4.1 Alku- ja loppumittaus

Kun olin ollut observoimassa luokkaa muutamia tunteja ja opettanut itse luokassa kahtena päivänä, teetin luokalle alkumittauksen. Halusin mittauksessa saada selville minkälaiset tilanteet tuntuvat oppilaista stressaavalta, miltä stressi heistä tuntuu ja millaisia keinoja heillä on olonsa helpottamiseen. Oppilaat vastasivat tyhjiin papereihin stressin kokemuksiin liittyviin kolmeen kysymykseen jotka kirjoitin taululle. Oppilaat saivat vastata anonyymisti sen takaamiseksi, että he uskaltaisivat olla mahdollisimman avoimia vastauksissaan. Tutkimukseni lopussa, kun oppilaat olivat tehneet kuuden viikon ajan säännöllisesti tietoisien läsnäolon harjoituksia, pyysin heitä vastaamaan samoihin kysymyksiin uudestaan. Alku- ja loppumittauksesta sain tarkempaa tietoa tämän luokan oppilaiden stressin kokemuksista. Lisäksi halusin tutkia, muuttuiko jokin oppilaiden vastauksissa huomattavasti näiden kuuden viikon aikana.

Keskustelimme aluksi stressistä. Oppilaat kertoivat ajatuksiaan siitä, mitä stressi heille tarkoittaa ja millaisissa tilanteissa he ovat kokeneet stressiä. Moni oppilas mainitsi kaikista stressaavimpana tilanteen, että oli tulossa monta koetta ja lisäksi oli muitakin koulutöitä tekemättä. Osa mainitsi myös riitatilanteet perheenjäsenten tai kavereiden kanssa. Valitsin mittaukseen edellä mainitun kokeiden ja koulutöiden kasaantumiseen liittyvän tilanteen, koska se sai suuremman kannatuksen luokassa hyvin stressaavana tilanteena.

Pyysin oppilaita kuvittelemaan olevansa tuossa tilanteessa. Sitten esitin heille kolme kysymystä joihin he vastasivat kirjoittamalla.

1. Millainen olosi on?

2. Millaisia tunteita kehossasi on?
3. Millaisia keinoja sinulla on helpottaa näitä tunteita?

4.1.1 Alkumittaus

Oppilaiden vastauksista välittyi, että stressi oli suurimmalle osalle oppilaista hyvin tuttua. Vastauksista välittyi myös, että osa oppilaista oli kokenut hyvin voimakasta ja paljon erilaisia ikäviä tunteita aiheuttavaa stressiä. Ensimmäisen kysymyksen vastauksissa stressaantunutta oloa kuvattiin monella erilaisella tavalla.

”Ahdistuneelta ja on paniikki”

”Silloin tuntuu surulliselta ja alkaa itkettää. Välillä tuntuu että maailma romahtaa.”

”Pitäisi saada asioita tehdyksi, mutta en saa. Hätännyn ja tulee levoton olo.”

”Kauhealta. Kauhea paniikki.”

Kokemusten voimakkuus vaihteli. Joidenkin oppilaiden vastaukset keskittyivät enemmän hoidettaviin asioihin ja konkreettiseen tekemiseen.

”Pitää tasapainotella harrastusten, vapaa-ajan ja koulutöiden välillä.”

”Aika loppuu kesken ja treenien takia joka ilta menee liian myöhään ja aamulla väsyttää liikaa ja kaikki ärsyttää. Aikaa ei ole vain löydettävissä missään.”

”Tuntuu kiireiseltä. Yritän aikatauluttaa jokaiselle tekemiselle aikaa. Aina en pysy aikataulussa, mutta sitten teen asioita vain hieman myöhempään kuin olin ajatellut.”

Mielestäni oppilaiden voimakkaat stressikokemukset ovat jo itsessään huomionarvoinen tulos, ja vahvistavat aiemmissakin tutkimuksissa esiintynyttä kuvaa, jonka mukaan jo lapset ja nuoret saattavat kärsiä korkeasta stressitasosta (Fowelin 2014, 10-17). Alkumittauksen vastauksissa

ensimmäiseen kysymykseen toistuivat useimmin kolme teemaa, jotka olivat 1) kokemus kiireestä 2) levoton/rauhaton olo ja 3) tunne ettei saa mitään tehtyä.

Toisen, stressin aiheuttamia kehon tuntemuksia käsittelevän kysymyksen vastauksissa esiintyi monia erilaisia tarkasti kuvattuja tuntemuksia. Toisen kysymyksen vastaukset vahvistivat kuvaa siitä, kuinka voimakkaita stressin kokemuksia jo lapsilla saattaa olla.

”Jokainen ääni sattuu päähän ja hengitys tiivistyy, sydän alkaa hakata lujempaa ja jokin ääni huutaa kaikki ajatukseni pääni sisällä. Kehossani tuntuu siltä kuin liikkuisin hitaasti ja en pystyisi kontrolloimaan itseäni.”

”Tärisen hieman. Meinaan purskahtaa itkuun, mutta pidän sen sisälläni ja rupean tuumasta toimeen.”

Toisen kysymyksen vastauksissa oli lukuisia erilaisia yksittäisiä vastauksia, mutta niistä löytyi myös kaksi selkeää teemaa, jotka esiintyivät usean oppilaan vastauksissa. Ne olivat 1) tärinä ja 2) sydämensykkeen kiihtyminen. Alkumittauksessa kolme oppilasta oli vastannut toiseen kysymykseen ”en tiedä”. Kolmannen kysymyksen vastauksissa, joissa oppilaat toivat esiin omia keinojaan stressin helpottamiseksi, esiintyi kolme teemaa jotka olivat 1) syvään hengittäminen 2) stressaavien asioiden hoitaminen ja 3) aikataulutaminen/ organisointi.

Vastauksissa esiintyi hyvin paljon toisistaan poikkeavia tapoja, joista suurin osa keskittyi konkreettiseen tekemiseen ja organisointiin.

”Itseni kanssa sovin hyvät päivät, milloin teen kaikki kouluhommat ja toiset päivät treeneille, harrastuksille ja vapaa-ajalle.”

”Otaa 15 min. Netflix-tauon ja jatkaa sitten asioiden hoitamista.”

”Urheilla tai soittaa rumpuja.”

Muutama vastauksista taas painottui enemmän sisäiseen työskentelyyn.

”Rauhoittua. Auttaa, jos sulkee silmät ja keskittyy hetkeksi hengitykseen. Usein helpottaa myös jos tekee asioille aikataulut, ettei tarvitse miettiä kuin yhtä asiaa samaan aikaan. Myös asioiden tekeminen ja aloittaminen luonnollisesti helpottaa.”

4.1.2 Loppumittaus

Loppumittauksen vastauksissa esiintyi paljon samaa, mutta joidenkin vastausten painopisteet olivat kuitenkin muuttuneet. Ensimmäisen kysymyksen vastauksissa loppumittauksessa teemat 1) kokemus kiireestä, sekä 2) levoton olo pysyivät, mutta vastauksiin ilmestyi myös uusi monessa paperissa esiintynyt teema 3) mielessä on paljon tai liikaa ajatuksia. Tätä ei mainittu alkumittauksen ensimmäisen kysymyksen vastauksissa lainkaan. Muutoksista ensimmäisen kysymyksen vastauksissa tietoisien läsnäolon harjoitusten jälkeen voisi tehdä tulkinnan, että oppilaat olivat jakson aikana alkaneet kiinnittämään enemmän huomiota mielen liikkeisiin.

Toisen kysymyksen vastauksissa eniten mainintoja oli edelleen 1) tärinästä, mutta toinen eniten esiin noussut oli vaihtunut 2) kuumuuden tunteeksi tai hikoiluksi. Tämä muutos tuo esiin sen, että oppilaiden vastaukset saattoivat muuttua ihan vain mielentilan tai muun tilanteeseen liittyvän tekijän vuoksi. Tietoisien läsnäolon harjoituksiin liittyen huomionarvoisena näen sen, että kukaan ei loppumittauksessa vastannut toiseen kysymykseen ”en tiedä”. Tämän muutoksen voisi tulkita niin, että nekin luokan oppilaat, joilla oli ennen tietoisien läsnäolon harjoituksia vaikeuksia tunnistaa, miltä stressi tuntuu omassa kehossa, oppivat harjoitusten aikana tunnistamaan joitain tai jonkin oman kehonsa stressiin liittyvän tuntemuksen. Kaikkia muutoksia tarkasteltaessa täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että myös muut syyt ovat saattaneet vaikuttaa oppilaiden vastausten muutoksiin.

Kolmannen kysymyksen vastauksissa hiukan suurempi osa oppilaista kuin ensimmäisellä kerralla oli vastannut 1) syvään hengittämisen keinoksi helpottaa omaa oloa. Alkumittauksen vastauksissa esiintyneet teemat 2) stressaavien asioiden hoitaminen ja 3) asioiden organisointi/järjestely keräsivät tässä mittauksessa vain muutamia vastauksia, eivätkä siksi nousseet pääteemoihin. Tällä kertaa vastauksiin uutena ilmestynyt ja toinen eniten esiintynyt teema oli 2) hyviin asioihin keskittyminen/ pyrkimys ajatella positiivisesti.

”Mieltä että se asia ei oo niin paha mitä ajattelee eli sitä ei tarvii stressaa niin paljoo ja hengitän ja laitan silmät kiinni.”

”Hengitän syvään ja keskityn hyviin asioihin.”

”Ajatella että kaikki on hyvin, että tehdään asiat niin hyvin kuin osataan .”

Tämän muutoksen voisi tulkita tietoisien läsnäolon harjoitusten aikaansaamaksi. Vastauksien sisällöissä oli nähtävissä muutosta ulkoisista hallintakeinoista, kuten aikatauluttaminen ja organisointi, siirtyminen sisäisempiin, kuten omaan ajatteluun vaikuttamiseen. Keskusteluissa joita kävimme harjoitusten yhteydessä, puhuimme suhtautumisesta omiin ajatuksiin sekä ajatusten sisällöstä ja vaikutuksesta olotilaamme ja siihen, mitä ajattelemme itsestämme. Puhuin oppilaille enemmänkin siitä, kuinka omaan tapansa suhtautua ajatuksiin voi vaikuttaa, en ehkä niinkään ajatusten sisällön muuttamisesta. Tämä ero voi olla kuitenkin kuudesluokkalaiselle lapselle vielä monimutkainen ymmärtää ja ymmärrys voi olla myös oman selitykseni muodosta kiinni. Arvelisin että näistä keskusteluista osan oppilaista mieleen on kuitenkin jäänyt se, kuinka oma ajattelu voi vaikuttaa stressin kokemiseen, ja he ovat poimineet mahdolliseksi keinoksi stressinhallintaan oman ajattelutavan muuttamisen. Viimeisestä vastauksesta on löydettävissä lempeää suhtautumista itseän ja omaan tekemiseen, sitä hyväksymistä ja arvostelemattomuutta, mitä tietoisien läsnäolon harjoituksilla pyritään opettamaan.

4.2 Yhteenveto alku- ja loppumittauksen tuloksista

Oppilaiden vastauksista välittyy, että suurelle osalle oppilaista stressi oli hyvin tuttua. Stressi aiheutti monelle voimakkaita epämiellyttäviä fyysisiä tuntemuksia. Mielestäni tämän voi nähdä tuloksena, joka vahvistaa sitä, kuinka tärkeää on opettaa keinoja helpottaa ja oppia itse hoitamaan tai parhaassa tapauksessa ennaltaehkäisemään stressiä jo lapsuudessa.

Oppilaille oli jo alkumittauksessa paljon itsetuntemusta liittyen stressin psyykkisiin ja fyysisiin tuntemuksiin. Kolme oppilasta ei osannut alkumittauksessa sanoittaa, miltä stressaantunut olo tuntuu kehossa, mutta loppumittauksessa kaikki luokan oppilaat kuvasivat jollain lailla henkilökohtaista stressin kehollista tuntemustaan. Suuri osa oppilaiden vastauksista pysyi samanlaisina, mutta loppumittauksen vastauksista oli löydettävissä enemmän teemoja joita olimme harjoitelleet tai käsitelleet tietoisien läsnäolon harjoituksissa. Loppumittauksen vastauksissa mainittiin useampia kertoja hengitykseen keskittyminen tai syvä hengitys apukeinona stressaantuneeseen olon. Uusina teemoina vastauksiin tulivat loppumittauksessa mukaan stressaantuneen olon kuvauksissa tunne siitä, että päässä on paljon tai liikaa ajatuksia sekä keinoissa stressinhallintaan pyrkimys positiiviseen ajatteluun tai hyviin asioihin keskittyminen.

4.3 Haastattelut

Olin kuudennella luokalla opetusharjoittelussa kuusi viikkoa, jonka aikana teetin luokalle jokaisena omana opetuspäivänäni tietoisien läsnäolon harjoituksen. Opetin luokkaa viikosta toiseen vaihdellen keskimäärin kahtena tai kolmena päivänä. Uskon, että tutkimuksen tulokset olisivat erilaiset jos olisin ollut luokan kanssa jokaisena päivänä. Nyt harjoituksiin ei päässyt vielä syntymään varsinaista tottumusta, vaan ne toimivat enemmänkin pienenä kokeiluna ja erilaisten keinojen läpikäyntinä. Kuitenkin jo näin lyhyessäkin ajassa oppilaat kertoivat haastatteluissa harjoitusten vaikuttaneen heidän olotilaansa positiivisesti. Haastatteluissa kävi ilmi, että oppilaat olivat pitäneet harjoitusten tekemisestä ja näkivät ne hyödyllisinä. Moni oppilas koki saaneensa niistä apua rauhoittumiseen tai keskittymiseen. Myös luokan opettaja totesi huomanneensa, että harjoitukset vaikuttivat luokkaan rauhoittavasti, tosin vaikutus hiipui usein oppitunnin loppuun mennessä.

Valitsin harjoituksia jotka oli tarkoitettu tietoisien läsnäolon taitojen opetteluun alkuvaiheeseen. Toisena valintakriteerinä käytin oppilaiden ikää. Huomioin valintoja tehdessäni myös sen, että olin itse oppilaille vielä melko uusi aikuinen, eikä oppilaille ehkä olisi tuntunut luontevalta käsitellä kanssani harjoituksissa liian henkilökohtaisia asioita. Harjoitusten pituus vaihteli muutamasta minuutista kymmeneen minuuttiin. Koska harjoituksiin käytettävissä oleva aika oli rajallinen, päädyin rakentamaan kokonaisuudesta mahdollisimman monipuolisen, jotta oppilaat saisivat kokea erilaisia tapoja stressin lievittämiseen, omien tunteiden ja ajatusten kuunteluun ja hyväksymiseen, rauhoittumiseen sekä tarkkaavuuden kehittämiseen, ja jotta erilaiset oppilaat voisivat mahdollisesti löytää harjoitusten joukosta parhaiten itselleen sopivan tavan, jota hyödyntää jatkossa myös itsenäisesti.

Käytin haastatteluja litteroidessani oppilaista heille antamiani pseudonimiä, joita käytän myös tähän liitetyissä sitaateissa. Löysin litteroiduista haastatteluista kaksi pääteemaa, jotka esiintyivät haastateltujen oppilaiden, sekä opettajan puheessa. Ne olivat: 1) Keskittyminen ja 2) Rauhoittuminen. Kolmas teema, joka esiintyi vastauksissa pienemmin, oli: 3) Hyväksyvä tietoinen läsnäolo. Toisin kuin alkumittauksen analyysissä, en kiinnittänyt haastatteltujen purkamisessa huomiota siihen kuinka montaa kertaa mikäkin asia mainittiin. Näin tutkimustehtävälleni tarkoituksenmukaisempaan tutkia ja eritellä vastausten sisältöä, ja nostaa sieltä esiin tutkimuskysymysten kannalta merkittävät kohdat.

4.3.1 Keskittyminen

Moni oppilas kuvasi haastattelussa harjoitusten vaikuttaneen keskittymiseen.

”Mun mielestä se ois ihan kiva jos vaikka kerran päivässä, tai sitte pari kertaa viikossa tehtäis tollasia, koska se auttais kaikkia keskittyyn vähän paremmin ja niinku ettei olis koko ajan sellasta kauheen hektistä.” (Alina)

Oppilaat kuvasivat vastauksissan myös sitä, kuinka oma olotila ja luokan yleinen ilmapiiri usein muuttui jossain vaiheessa päivää levottomammaksi.

”Välillä alkaa vähän niinku keskittyminen herpaantua koulussa kun on kaikkia kavereita ja sitte ei välillä jaksa ja sitte on hyvä rentoutua hetkeks.” (Aapo)

”...jos on vaikka kolmeen (koulua) niin siinä yheltä vois olla semmonen...hyvä paikka tehä se ettei mee ihan pipariks (naurahtaa).” (Aapo)

Myös luokan opettaja kuvaili huomanneensa, että harjoitukset vaikuttivat sen oppitunnin keskittymiseen jonka alussa ne oli pidetty.

”...kyllä ainaki kun ne oli tunnin alussa usein, niin varsinki sillä on vaikutus siihen koko tuntiin, että kun saa semmosen pienen rauhottumisen ja itseen keskittymisen niin se auttaa sitte sen koko lopputunnin keskittymisessä.” (Opettaja)

4.3.2 Rauhoittuminen

Moni oppilas mainitsi rauhoittumisen tai rentoutumisen monta kertaa haastattelun aikana. Moni puhui rauhoittumisen yhteydessä myös stressistä ja siitä, että harjoitus vähensi stressaantunutta oloa, tai stressaavien asioiden miettimistä. Rauhoittumisesta puhuttiin liittyen omaan olotilaan ja siihen, kuinka se mahdollisesti muuttui harjoituksen aikana.

”No se oli sillee niinku et tuli sellanen helpottunut olo. Että niinkun...lievensi stressiä. Ja sit tuli sellanen rauhallinen olo.” (Noora)

”Joo, mun mielestä ne autto aika hyvin rauhottuun...”(Aapo)

Jotkut oppilaat puhuivat myös laajemmin siitä, että koko oma olotila oli muuttunut harjoituksen aikana paremmaksi, tai huolet olivat helpottaneet.

”...kun on ollu aika paljon stressiä kaikesta niin se on menny aina vähän rauhallisempaan ja niinkun että on se muuttunu silleen parempaan suuntaan mun mielestä.” (Alina)

”No rauhottu enemmän, tai siis silleen et unohti enemmän sellasia asioita mitä on niinku stressannu kauheesti.” (Mari)

”Mun mielestä ne on ollu kivoja, sillee rentouttavia. Et jos on vaikka ollu iha vaan jotain huolia tai jotain nii on sitte hyvin...rentoutunu.” (Aurora)

Kysyin oppilailta haastattelussa myös, olivatko he huomanneet, että harjoitus vaikuttaisi jollain lailla koko luokan ilmapiiriin tai tunnelmaan. Lähes kaikki oppilaat sanoivat harjoitusten rauhoittaneen luokan ilmapiiriä ainakin hetkeksi.

”...ehkä niinkun kaikki on paljon rauhallisempia sitten sen jälkeen ainakin sen hetken.”(Alina)

”No aina ehkä vähän sillain hetkellisesti, että kun se oli just tehty niin sit oli semmonen, oli niinku hiljasta ja silleen, mut sitte (naurua) se aina vähän...villiinty.” (Noora)

”No, ainakin sen jälkeen oli rauhallisempaa. Kyllä ne sillain rauhotti kaikkia mun mielestä.” (Aapo)

Myös opettaja vastasi, että harjoitukset vaikuttivat luokkaan rauhoittavasti, mutta vaikutus kuitenkin väheni melko nopeasti.

”Ainakin välittömästi sen harjoituksen jälkeen on ollu aina tosi rauhallista. Et se pikkuhiljaa hiipuu se vaikutus.” (Opettaja)

4.3.3 Hyväksyvä tietoinen läsnäolo

Nimesin kolmannen teeman hyväksyväksi tietoiseksi läsnäoloksi, vaikka oppilaiden puheessa ei tätä käsitettä itsessään ilmennytkään. Yhdestä vastauksesta oli kuitenkin löydettävissä kuvailua, josta

voisi tulkita oppilaan saaneen jollain lailla kiinni harjoitusten pyrkimyksestä tarkkaavaisuuteen ja hyväksyvään tietoiseen läsnäoloon.

”...että keskittyy vaan että ei ajattele mitään muuta ja niinku keskittyy siihen että nytten tapahtuu näin ja se ei oo mikään paha asia.” (Alina)

Oppilaiden kuvaamissa kokemuksissa painottuivat keskittymiskyvyn lisääntyminen sekä rauhoittuminen. Ajattelen, että rauhoittuminen on ehdottoman tärkeä taito, ja tekee varmasti hyvää oppilaille. Rauhoittuminen ei kuitenkaan ole tietoisien läsnäolon harjoitusten perimmäinen pyrkimys, vaan ikään kuin siinä ohessa saavutettava positiivinen vaikutus. Haastattelun vastauksista on tulkittavissa, että oppilaiden ja opettajan kokemukset harjoituksista painottuivat rauhoittumiseen ja keskittymiseen. Varsinaiseen hyväksyvään tietoiseen läsnäoloon tai sen kokemiseen ei vastauksissa tätä yhtä lukuunottamatta juurikaan viitattu. Arvelen, että merkittävimmin tähän on vaikuttanut harjoitukseen käytetyn ajan rajallisuus.

5 POHDINTA

Tässä luvussa esittelen yhteenvedon tutkimuksen tuloksista peilaten niitä myös aiemmin esittelemiini aihepiiristä aiemmin tehtyihin tutkimuksiin. Käsittelen luvussa myös sitä kuinka tutkimus vastasi tutkimuskysymykseen. Lisäksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä. Luvun lopussa tuon esiin ajatuksiani jatkotutkimuksen tarpeesta.

5.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää yhden kuudennen luokan oppilaiden kokemuksia kuuden viikon jakson aikana tehdyistä tietoisien läsnäolon harjoituksista. Lisäksi tarkoitus oli kartoittaa näiden harjoitusten toimivuutta tunnetaitojen opettamisen ja stressin helpottamisen apuvälineenä. Tutkimuskysymykset olivat:

1. Millaisia ovat kuudennen luokan oppilaiden ja opettajan kokemukset kuuden viikon aikana tehdyistä tietoisien läsnäolon harjoituksista?
2. Millaisia kokemuksia oppilailla on tietoisien läsnäolon harjoituksista liittyen stressiin ja sen helpottamiseen?

Tutkimuskysymyksiini löytyi tutkimuksen aikana kerätystä aineistosta vastaus, joka kuvaa tämän kyseisen luokan kokemuksia. Aineiston analyysi tiivistä vastauksen keskeisimpiin teemoihin. Tutkimukseni tarkoitus rajautui koko ajan tutkimusprosessin edetessä enemmän tutkimaan ja käsittelemään stressin kokemuksia, ja keinoja sen helpottamiseen. Käsittelimme muutamassa tietoisien läsnäolon harjoituksessa tunteita, ja keskustelimme niistä usein harjoitusten yhteydessä. Haastattelussa tunnetaitoihin liittyviä sisältöjä ei kuitenkaan ollut juurikaan löydettävissä, enkä myöskään ottanut niitä erikseen puheeksi jotta en olisi johdatellut oppilaita. Yksi tietoisien läsnäolon harjoitusten päätarkoituksista on oppia tunnistamaan omia tunteita, ja vaikuttamaan omaan tapaan reagoida tunteiden aiheuttamiin impulsseihin. Vaikka tämä sisältö oli jollain lailla läsnä kaikissa tekemissämme harjoituksissa, uskon että harjoituksiin käytetty aika oli liian lyhyt, jotta se olisi vielä voinut kovin syvästi muuttaa oppilaiden tapoja toimia omien tunteidensa kanssa.

Oppilaiden kuvaamissa kokemuksissa harjoituksista painottuivat rauhoittuminen ja keskittymiskyvyn lisääntyminen. Myös luokan opettaja puhui näistä positiivisina vaikutuksina joita hän huomasi oppilaissa harjoitusten tekemisen jälkeen. Opettajan ja oppilaiden vastauksissa tuli ilmi melko yhteneväinen näkemys siitä että harjoitukset rauhoittivat hetkeksi, mutta levottomuus tai ”villiys”, kuten oppilaat itse kuvasivat rauhottomampaa tilaa, palasivat taas lopputunnista. Moni oppilas kertoi stressaantuneen tai huolestuneen olon helpottuneen harjoitusten aikana. Osa oppilaista kuvasi myös hiukan rauhoittumista laajempia kokonaisvaltaisia positiivisia vaikutuksia omaan olotilaan.

Haastatteluista löytyi vastauksia myös toiseen tutkimuskysymykseen. Osa haastatelluista oppilaista toi itse esiin harjoitusten stressiä lieventävän vaikutuksen. En missään vaiheessa haastatteluista kysynyt stressiin liittyviä kysymyksiä, koska pyrin olemaan vaikuttamatta oppilaiden vastauksiin. Luokan opettaja ei ottanut stressiä harjoitusten tarkastelun näkökulmaksi missään vaiheessa haastattelua. Loppumittauksen vastauksista voisi tehdä tulkinnan, että oppilaat olivat harjoituksissa omaksuneet uutena keinoja stressaantuneen olon helpottamiseen, omiin ajatuksiin vaikuttamiseen ja pyrkimyksen nähdä hyvä tai ajatella positiivisesti.

Kaiken kaikkiaan oppilaiden vastauksista voisi tehdä yhteenvedon, että harjoituksilla koettiin olevan omaa olotilaa parantavia vaikutuksia, ja niiden tekeminen nähtiin mielekkäänä. Moni oppilas totesi, että vastaavanlaisia harjoituksia voisi olla hyvä olla koulussa säännöllisesti. Ajattelen, että syvempiä ja pidempikestoisia vaikutuksia saataisiin pidemmällä aikavälillä tehdyillä vielä säännöllisemmillä harjoituksilla, kuten monissa aiemmissa tutkimuksissa ollaankin tehty. Luvussa 1 kerroin aiemmista tutkimuksista, joissa harjoitusten on todettu vaikuttavan myönteisesti stressiin, psyykkiseen ja fyysiseen terveyteen. (Fowelin 2014, 8) Tämän tutkimuksen tarkoituksenakaan ei ollut saavuttaa varsinaisia mitattavia vaikutuksia, mutta uskon että näistä osa-alueista oppilaat saivat kosketuspintaa eniten harjoitusten stressiin myönteisesti vaikuttaviin ominaisuuksiin.

5.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Tutkijan omat ajatukset ja näkemykset välittyvät aina väistämättä jollain lailla tutkimukseen. Olen pyrkinyt kirjoittamaan auki tutkimuksen kaikki vaiheet ja perustelemaan aineistonkeruuseen ja käsittelyyn liittyneet valinnat teoriaan nojautuen. Olen tuonut esiin myös tutkimukseeni liittyneet rajoitukset ja pohdin kuinka ne ovat mahdollisesti vaikuttaneet tuloksiin.

Läpinäkyvyys kuuluu olennaisena osana laadulliseen tutkimukseen ja lisää tutkimuksen luotettavuutta. Koulu jossa tein harjoittelun toimii yhteistyössä Tampereen Yliopiston kanssa, joten

tutkimuslupa-asiat olivat jo valmiiksi kunnossa. Laitoin haastateltavien oppilaiden vanhemmille viestin, jossa kerroin tutkimuksestani ja haastattelusta johon heidän lapsensa oli valittu osallistujaksi. Kerroin viestissä myös, että haastattelusta saisi halutessaan kieltäytyä. Yksi oppilas ei halunnut osallistua haastatteluun, joten valitsin hänen tilalleen toisen samasta ryhmästä, jonka olimme yhteistyössä opettajan kanssa luoneet. Kävimme kaikkien oppilaiden kanssa läpi haastattelun alussa anonymiteettiin liittyvät seikat. Kun litteroin haastattelut, käytin oppilaista alusta alkaen heille antamiani pseudonimiä, jotta oppilaat eivät olisi mistään tiedostosta tunnistettavissa.

Oma läsnäoloni luokassa harjoittelijana sekä se, että itse ohjasin harjoitukset oppilaille, on luultavasti vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin jollain lailla. Harjoittelijan roolini on voinut vaikuttaa esimerkiksi siihen, kuinka oppilaat ovat suhtautuneet harjoituksiin, verrattuna siihen että harjoituksia olisi ohjannut oma opettaja tai kokonaan luokan ulkopuolinen aikuinen. Harjoittelun aikana minun ja oppilaiden välille on ehtinyt syntymään vuorovaikutussuhde, joka on väistämättä ollut läsnä ja mahdollisesti vaikuttamassa myös haastattelutilanteessa.

Haastattelussa on kyse aina kahden ihmisen välisestä vuorovaikutuksesta, eikä ihmisten välisen suhteen tai mahdollisten jännitteiden vaikutuksia voi jättää huomiotta. Haastatteluiden vastauksiin on voinut vaikuttaa myös moni muu tekijä, mikä täytyy ottaa huomioon tutkimuksen tuloksia arvioitaessa. Osan oppilaista vastauksiin on voinut vaikuttaa esimerkiksi haastattelutilanteen aiheuttama jännitys. Pyrin juttelemaan oppilaiden kanssa mahdollisimman rennosti hetken kahden kesken ennen haastattelun aloittamista, jotta oppilas voisi rentoutua, mutta osalle tilanne on silti voinut tuntua jännittävältä. Harjoittelumme sattui hyvin kiireiseen kohtaan kevättä, ja oppitunneista ei riittänyt aikaa haastatteluiden järjestämiseen. Haastattelut pidettiin välitunneilla, mikä on myös voinut vaikuttaa oppilaiden vastauksiin esimerkiksi niin, että he ovat kiirehtineet ja vastanneet lyhyesti, jotta ehtisivät välitunnille kavereidensa kanssa. Lisäksi haastatteluihin on vaikuttanut oma suhteeni oppilaisiin siinä, kuinka vapaasti he ovat pystyneet kertomaan minulle asioita. Se että olin ollut luokan kanssa kuusi viikkoa ja oppilaat tunsivat minut, saattoi lisätä luottamuksen tunnetta. Toisaalta se saattoi lisätä esimerkiksi miellyttämisen halua. Harjoittelijan roolini on voinut myös kasvattaa halua vastata niin kuin odotti että olisi ”oikea” vastaus, kun taas täysin vieraan haastattelijan kanssa voisi olla helpompaa unohtaa haastattelijan mielipiteet.

Alku- ja loppumittauksen sekä haastattelun tuloksia tarkasteltaessa täytyy huomioida, että kyse on aina myös siitä millaisia sanavalintoja oppilaat ovat tehneet. Sanojen merkitys voi olla jokaiselle hiukan erilainen ja myös omat tulkintani pohjautuvat väistämättä omiin tiedostamattomiin merkityksenantoihini, vaikka pyrinkin tutkijana mahdollisimman objektiiviseen ja neutraaliin arviointiin ja kuvaukseen.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää monen erilaisen aineiston tuottama triangulaatio. Eri näkökulmista ilmiötä tarkastelevat aineistot luovat tutkimukseen laajemman näkökannan. Monessa eri aineistossa esiintyvät toistuvuudet vahvistavat toisiaan.

Uskon, että tutkimuksen tuloksiin saattoi vaikuttaa kokonaistilanne jossa harjoitukset tehtiin. Omaan keskittymiseeni ja valmistautumiseeni vaikuttivat välillä valitettavasti harjoitteluun liittyneet asiat ja ajan vähyys. Harjoitukseen käytetty aika oli aina pois opettamiemme tuntien ajasta, ja ne vaikuttivat myös harjoittelupariini. Jouduin välillä lyhentämään harjoitukseen käytettyä aikaa esimerkiksi jos oppilaat palasivat välitunnilta myöhässä, jotta ehtisimme opettaa myös tuntisuunnitelmaan kirjaamamme asiat. Tämä vaikutti siihen, että harjoitukset ja niitä ympäröivät keskustelut jäivät välillä pintapuolisemmiksi kuin olin alun perin suunnitellut.

5.3 Lopuksi

Kiinnostus tietoisien läsnäolon harjoitukseen ja niiden soveltamiseen erilaisilla alueilla kuten esimerkiksi kouluissa, sairaanhoidossa ja vanhemmuudessa on jatkuvassa nousussa. (Fowelin 2014, 12) Tutkimuksessani esiteltyä tietoisien läsnäolon harjoittamisen muotoa, jonka tavoitteena on stressinhallinta, hyvien puolien löytäminen itsestämme, sekä psyykinen hyvinvointi, on kehitetty jo 1970-luvulta alkaen erityisesti Yhdysvalloissa. Aiemmin tietoisien läsnäolon harjoituksia ollaan hyödynnetty eniten terveydenhuollossa, esimerkiksi kognitiivisessa käyttäytymisterapiassa, mutta 2010-luvun jälkeen tietoisesta läsnäolosta ollaan kiinnostuttu laajemmin myös kasvatusalalla. Kehitys on painottunut Yhdysvaltoihin, mutta näyttäisi olevan hiljalleen leviämässä myös muualle maailmaan. (Fowelin 2014, 19) Suomessa tietoisien läsnäolon harjoituksista koulussa on kuitenkin vielä vähän tutkimusta.

Laajin Suomessa tähän mennessä toteutettu tietoisuustaitoihin keskittyvä tutkimus on ollut Terve Oppiva Mieli-tutkimus. Tutkimuksen alustavat tulokset ovat olleet lupaavia ja uskon että tutkimus kasvattaa kasvatusalalla toimivien keskuudessa kiinnostusta tietoisuustaitoja kohtaan hyvinvoinnin edistäjänä. Hanke voi kasvattaa myös ymmärrystä siitä, mitä tietoisuustaidot ovat ja vähentää niihin liittyviä ennakkoluuloja. Hankkeen internet-sivustoilla todetaan, että laajoja lapsiin ja nuoriin kohdistuvia tietoisuustaitojen harjoittamisen vaikutuksia selvittäviä tutkimuksia on tehty Suomessa suhteellisen vähän ja että tutkimuskentällä kaivattaisiin vahvaa metodologista tutkimusta myös ennestään selvittämättömistä asioista kuten sukupuolten välisistä eroista, vaikutuksista erityisoppilaisiin ja vaikutuksista mielenterveyteen ja hyvinvointiin pitkällä aikavälillä.

Oma tutkimukseni kartoitti yhden luokan ja opettajan kokemuksia kuuden viikon jaksosta jonka aika tehtiin tietoisien läsnäolon harjoituksia. Ajattelen, että myös yhden ryhmän kokemukset voivat olla arvokkaita, varsinkin aiheesta josta Suomessa tehtyä tutkimusta on vielä kohtalaisen vähän. Kuten Terve Oppiva Mieli-hankkeen sivustoillakin todetaan, tarvetta jatkotutkimukselle löytyy. Aihetta on tärkeää tutkia mielestäni sekä kvalitatiivisen, että kvantitatiivisen otteen kautta. Lasten omien kokemusten esiin nostaminen on tärkeää. Tärkeää on myös saada laajemmalla joukolta pitkällä aikavälillä kerättyä tietoa esimerkiksi tietoisuustaitojen vaikutuksista hyvinvointiin ja sen eri osa-alueisiin.

Fowelin puhuu kirjassaan Mindfulness luokkahuoneessa (2014, 47) siitä, kuinka tärkeää on itse tiedostaa mitä tavoittelee ennen kuin alkaa opettaa tietoisuustaitoja. Haluan nostaa lopuksi vielä esiin kysymyksen siitä, mikä on tietoisuustaitojen kouluun viemisen perimmäinen tavoite. Omassa tutkimuksessani tavoitteena oli opettaa oppilaille keinoja omien tunteiden ja ajatusten tunnistamiseen ja hyväksymiseen, stressinhallintaan, sekä yleisesti hyväksyvän tietoisien asenteen kasvattamiseen. Nämä kaikki osa-alueet pyrkivät parantamaan oppilaan yleistä hyvinvointia. Myös Terve Oppiva Mieli-hankkeen päätavoitteen kerrotaan olevan oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnin parantaminen. Tietoisuustaitoja voi nähdä käytettävän myös suoritusten tai tulosten parantamiseen tähtäävässä toiminnassa. Useiden työpaikoille tarjottavien mindfulness-kurssien tavoitteiden kuvauksessa mainitaan suorituskyvyn, tulosten ja tehokkuuden paraneminen. Tietoisuustaidoista tehdyissä tutkimuksissa yhtenä vaikutuksena on tutkittu myös lasten ja nuorten koulumenestystä ja siinäkin ollaan saatu positiivisia tuloksia. Ajattelen, että jos harjoitusten päätavoitteeksi nousee suoriutuminen tai suoritukset, ollaan menossa harhaan tietoisien läsnäolon periaatteista. Uskon, että tietoisien läsnäolon filosofia puhuttelee niin monia tänä päivänä juuri siksi, että se tarjoaa vastalääkkeen jatkuvalle kasvun tavoittelulle, jatkuvalle kiireelle ja pakolle suorittaa. Jos menetelmä valjastetaan suoritusten parantamiseen, siitä katoaa olennainen ydin minkä vuoksi se voisi tuoda merkittäviä apukeinoja monelle.

Lasten stressi ja psyykkinen pahoinvointi ovat ilmiöitä joihin koulujen tulisi puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Myös opettajien työuupumus on kasvavasti viime vuosina esillä ollut aihe. Tietoisuustaidot ovat tutkitusti toimiva menetelmä helpottamaan stressiä ja parantamaan yleistä hyvinvointia. Tietoisuustaitojen viemisellä kouluihin voidaan saada aikaan paljon positiivista muutosta sekä opettajien, että oppilaiden hyvinvoinnissa.

6 LÄHTEET

Costello, E. & Lawler, M. 2014. An Exploratory Study of the Effects of Mindfulness on Perceived Levels of Stress among School-Children from Lower Socioeconomic Backgrounds. *The International Journal of Emotional Education*. 6(2), 21-39. Luettu: 1.5.2019

<https://search-proquest-com.libproxy.tuni.fi/docview/1635395002?pq-origsite=summon>

Fowelin, P. 2014. *Mindfulness luokkahuoneessa*. Helsinki: Basam books.

Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu - metodologista herkitymistä ja joustoa. *Yhteiskuntapolitiikka* 72(6), 629-640.

Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu: 30.4.2019

https://www.oph.fi/download/121557_Tyorauha_tavaksi.pdf

Jalovaara, E. 2005. *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Pilot-kustannus Oy.

Kauppila, E. 2016. *Kamalan ihana päivä. Viisas Elämä*.

Kortelainen, I., Saari, A., Väänänen, M. 2014. *Mindfulness ja tieteet - tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena*. Tampere University Press.

Lahtinen, A. & Rantanen, J. 2019. *Tunnetaidot opetustyössä – Opas haastaviin tilanteisiin*. Keuruu: PS-Kustannus.

Lantieri, L. & Goleman, D. 2008. Tunneälyn ja sisäisen vahvuuden kehittäminen – Keinoja tukea keskittymiskykyä ja rauhoittumisen taitoa – Opas kasvattajille. Suomentanut Mudie, Raya. Parainen: Samsaraa Tasapaino-opaat. Englanninkielinen alkuperäinen teos.

Mattila, A. 2018. Stressi. Lääkärikirja Duodecim. Luettu: 26.4.2019.

https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00976

Pölkki, M. 2018. Repuissa piippaavat kännykät murentavat koulurauhaa – oppilaiden keskittymistä yritetään parantaa jumppapallojen, musiikin ja muovailuvahan avulla. Helsingin sanomat. Julkaistu: 8.10.2018. Luettu digitaalisesta lehdestä 27.5.2019.

<https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005855984.html>

Takala, E. 2015. Kirja-arviointeja – Tietoisien läsnäolon harjoituksia opettajan työkalupakkiin? Kasvatus 46(2) 205-207.

THL (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos): Kouluterveyskyselyt 2017 & 2019. Luettu 30.9.2019

<https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/kaikki-tulokset>

Thompson, A.R. 2014. Stress and child development. The Future of Children: Princeton 24:1. Luettu: 27.5.2019

<https://search-proquest-com.libproxy.tuni.fi/docview/1539237845?pq-origsite=summon>

