

**Opettajien kokemuksia tietoisuustaitojen säännöllisestä
harjoittamisesta**
Lauri Häggman

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Häggman, Lauri. 2021. Opettajien kokemuksia tietoisuustaitojen säännöllisestä harjoittamisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 97 sivua + 8 liites.

Tietoisuustaitojen mahdollisuudet hyvinvoinnin, sosioemotionaalisten taitojen sekä akateemisen suoriutumisen tukemisessa ovat herättäneet kasvavaa kiinnostusta koulumaailmassa. Niitä koskeva diskurssi painottuu merkittävästi oppilaiden näkökulmaan, vaikka asiantuntijoiden näkemysten mukaan tietoisuustaitojen koulumaailmaan rantautuminen lähtee opettajien omasta harjoittelusta. Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia opettajilla on tietoisuustaitojen säännöllisestä harjoittamisesta sekä millaisia merkityksiä he näkevät tietoisuustaidoilla koulumaailmassa

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla 11 erityis-, luokan- ja aineenopettajaa, joilla oli kokemusta tietoisuustaitojen säännöllisestä harjoittamisesta. Haastateltavat olivat 37–62-vuotiaita, asuivat eri puolilla Suomea ja olivat kaikki naisia. Aineistonkeruumenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, jonka pohjalta laadulliselle aineistolle toteutettiin temaattinen analyysi. Tutkimusta ohjasi fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote.

Tutkimustulosten perusteella tietoisuustaitojen harjoittaminen oli antanut tutkittaville uusia suhtautumisen, havainnoinnin ja toiminnan tapoja, jotka olivat edesauttaneet hyvinvoinnin, läsnäolon, rauhan ja joustavuuden kasvanutta elämänlaadullista kokemista niin arjessa kuin työelämässäkin. Koulumaailmassa tietoisuustaitojen merkitys koettiin tärkeäksi oppilaiden hyvinvoinnin, oppimisen, opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen sekä luokan ilmapiirin edistämisen kannalta.

Tutkimus täydentää olemassa olevaa tutkimuspohjaa tietoisuustaitojen monipuolisista mahdollisuuksista hyvinvoinnin ja toimijuuden tukemisessa.

Asiasanat: opettaja, kokemukset, tietoisuustaidot, mindfulness, koulu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	TIETOISUUSTAITOT JA TIETOINEN LÄSNÄOLO	7
	2.1 Tietoisuustaitojen ja mindfulnessin tausta.....	7
	2.2 Mindfulnessin määrittely.....	9
	2.3 Tietoisen läsnäolon harjoittaminen	11
	2.4 Tietoisen läsnäolon mekanismit	16
	2.4.1 Intentio.....	17
	2.4.2 Tarkkaavuus.....	17
	2.4.3 Asenne.....	18
	2.4.4 Teoria intention, tarkkaavaisuuden ja asenteen yhteisvaikutuksesta.....	19
	2.5 Mindfulness tutkimuskohteena	22
	2.5.1 Koulumaailman tutkimukset.....	27
	2.5.2 Tutkimuskentän haasteet	30
3	TIETOISUUSTAITOJEN MERKITYS KOULUMAAILMASSA	33
	3.1 Tietoisuustaidot hyvinvoinnin ja oppimisen tukena.....	34
	3.1.1 Tietoisuustaitojen harjoittaminen opettajan näkökulmasta.....	34
	3.1.2 Tietoisuustaitojen harjoittaminen oppilaan näkökulmasta	36
	3.2 Metapedagoginen ja kontemplatiivinen näkökulma.....	39
	3.3 Viisaus ja tietoinen läsnäolo	41
	3.4 Viisaus opetussuunnitelmassa	45
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	48
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	49

5.1 Tutkimukseen osallistujat.....	51
5.2 Tutkimusaineiston keruu.....	52
5.3 Aineiston analyysi	54
5.4 Eettiset ratkaisut.....	57
6 TULOKSET.....	58
6.1 Opettajien kokemuksia tietoisuustaitojen harjoittelusta.....	58
6.2 Havainnointi.....	61
6.3 Suhtautuminen.....	63
6.4 Toiminta	66
6.5 Harjoittelu oppilaiden kanssa ja tietoisuustaitojen merkitys koulumaailmassa	68
7 POHDINTA.....	72
7.1 Opettajien kokemukset tietoisuustaitojen harjoittamisesta.....	73
7.2 Opettajien antamat merkitykset tietoisuustaidoille koulumaailmassa.	75
7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi	77
LÄHTEET	81
LIITTEET.....	98

1 JOHDANTO

Viimeisen vuosikymmenen aikana tietoisuustaidot ovat rantautuneet rysäyksellä länsimaalaistuneen maailman tietoisuuteen. Näistä merkittävin esimerkki on buddhalaisilta juurilta ytimensä ammentava ja sekulaariin muotoon muokattu länsimainen mindfulness-liike. Mindfulness on ajan saatossa tehnyt valtaisan siirtymän luostareista nykyaikaisten yhteiskuntien koteihin, työpaikoille, kouluihin, naistenlehtien etusivuille ja jopa armeijainstituutioihin. Tämän myötä tuhansia vuosia vanhat harjoitteet ovat saaneet jatkuvasti uusia sekulaariin maailmaan soveltuvia muotoja. Tietoisuustaidoista haetaankin vastauksia lukuisiin nykypäiväisen elämän synnyttämiin tarpeisiin erilaisten psykologisten ja fyysisten vaivojen lievittämisestä aina tuottavuuden lisäämiseen (McMahan & Braun, 2017). Kasvava kiinnostus tietoisuustaitoja kohtaan näkyy myös tieteellisen tutkimuksen kentällä, jossa esimerkiksi pelkästään mindfulnessia koskevat tutkimukset ovat viimeisen vuosikymmenen aikana kasvaneet eksponentiaalisesti (Volanen ym., 2020). Vuosituhannen alun lupaavat tutkimustulokset ovatkin tämän myötä saaneet yhä vankempaa kvantitatiivista todistus pohjaa tietoisuustaitojen vaikuttavuudesta hyvinvoinnin ja kognitiivisen kompetenssin kasvattamisessa (Emerson, 2017; Weare 2019). Myös koulumaailmassa on tämän myötä herännyt kasvava kiinnostus tietoisuustaitojen mahdollisuuksista erityisesti opettajien ja oppilaiden psykofyysisen hyvinvoinnin (Volanen ym., 2020; Schoener-Reichl & Roeser 2016) sekä akateemisen suoriutumisen tukemisen suhteen (Weare, 2019).

Toistaiseksi koulumaailmassa tietoisuustaitoihin liittyvä diskurssi ja tutkimus ovat painottuneet vahvasti oppilaisiin (Weare, 2019), mutta tällaisessa lähestymistavassa sivuutetaan jotain hyvin olennaista – opettaja muutoksen välittäjänä. Asiantuntijoiden keskuudessa vallitseekin konsensus siitä, että keskeisin tekijä tietoisuustaitojen onnistuneessa integroinnissa koulumaailmaan on prosessin aloittaminen oppilaiden sijaan opettajista (Weare, 2019; Shapiro

ym., 2016), sillä tietoisuustaitoja ei voida opettaa ilman opettajan omaa syvällistä ymmärrystä ja kokemusta harjoittelusta (Kabat-Zinn, 2003). Tämän vuoksi lähestyn tässä tutkielmassa tietoisuustaitoja ensisijaisesti opettajan näkökulmasta. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää laadullisin menetelmin, millaisia kokemuksia opettajilla on tietoisuustaitojen säännöllisestä ja pidempiaikaisesta harjoittelusta. Pitkäaikaisharjoittelun ja subjektiivisen kokemusmaailman näkökulmat ovat olennaisia nykytutkimuksen valossa. Useimmiten tietoisuustaitoihin liittyvät koulumaailman tutkimukset perustuvat lyhyille interventioille ja pyrkimykselle saavuttaa määrällisin menetelmin objektiivista tietoa niiden vaikuttavuudesta esimerkiksi hyvinvoinnin, tunne-elämän ja kognitiiviseen kompetenssin alueilla (Weare, 2019; Volanen ym., 2020; Ergas, 2015). Lyhyet ja määrällisin menetelmin toteutetut interventiotutkimukset eivät kuitenkaan vielä ole kyenneet saavuttamaan niitä tietoisuustaitojen ulottuvuuksia, jotka ilmenevät yksilön subjektiivisessa kokemusmaailmassa ja vasta pidemmän harjoittelun myötä (Lutz ym., 2015). Opettajien kokemusten tutkimisen lisäksi tutkielman tarkoitus on selvittää millaisia merkityksiä opettajat antavat tietoisuustaidoille koulumaailmassa. Tarkastelen tietoisuustaitojen merkitystä vallalla olevan diskurssin mukaisesti hyvinvoinnin ja tuottavuuden näkökulmasta. Täydennän tätä diskurssia metapedagogisella ja kontemplatiivisen koulutuksen näkökulmilla, joissa tietoisuustaitojen merkitys ilmenee ennen kaikkea osana viisauden kehittymistä. Tämä on perusteltua, sillä tämän näkökulman puuttuminen voi merkittävästi köyhdyttää harjoittelua ja ohjata sitä mahdollisesti eettisesti kyseenalaisiin suuntiin (Lutz ym., 2015; Ergas, 2015; McMahan, 2017(Phang & Oei, 2012).

Tutkielmani rakentuu luomalla katsaus tietoisuustaitojen taustaan, vaikutusmekanismeihin, tutkimuskenttään, tietoisuustaitojen merkitykseen koulumaailmassa, tutkimustuloksiin sekä edeltävien perusteelta rakentuvaan pohdintaan. Tutkielmaani ohjaa halu tuoda yhteen tietoisuustaitojen instrumentaaliset hyvinvointia ja tuottavuutta sekä viisautta painottavat näkökulmat. jotta vastakkainasettelun sijaan ne voidaan nähdä myös toisiaan tukevin.

2 TIETOISUUSTAITOT JA TIETOINEN LÄSNÄOLO

2.1 Tietoisuustaitojen ja mindfulnessin tausta

Ennen tietoisuustaidoista puhumista on perusteltua tarkastella, mitä on tietoisuus, johon nämä taidot liittyvät. Tietoisuuden määrittely, selittäminen ja tutkiminen on ollut ja on yhä yksi tieteen ja filosofian suurimpia haasteita (Chalmers, 2018). Haasteelliseksi tilanteen tekee se, että tietoisuutta on lähes mahdoton kuvata ilman, että sen luonnetta vääristää perustavanlaatuisesti suuntaan tai toiseen. Aulankosken (2019, s.28) mukaan tietoisuus ei ole materiaalista, joten sen kuvaaminen onnistuu vain metaforien kautta, mikä väistämättä luo välimatkaa siihen mitä pyritään kuvaamaan. Valo ja valaisevuus ovat kuitenkin tässä tapauksessa toimivia vertauskuvia, sillä ne kuvaavat jotain ”mikä tekee näkyväksi” (Aulankoski, 2019, s. 28). Eli se mikä on tietoisuudessa ”näkyvä meille” ja jonkin asian tiedostaminen tekee siitä ”näkyvää”. Tyydyttäköön tähän, jottei tutkielmaan kaadu ensimmäiseen käsitteelliseen ongelmaan.

Aulankosken (2019) mukaan tietoisuus on vahvasti yhteydessä kehoon ja mieleen, joskaan määritelmällisesti ne eivät tarkoita samaa. Tietoisuus on se, joka tarkastelee kehon ja mielen muodostaman kokonaisuuden sisällä alati kehkeytyviä ilmiöitä. Mielellä (psykyke tai tajunta) voidaan Aulankosken (2019, s.22) mukaan viitata ihmisen psyykkiseen todellisuuteen eli ajatusten, tunteiden, muistojen, kuvitelmien, arvostelmien, asenteiden, tietojen, tavoitteiden ja muiden mielteiden kokonaisuutta. Keholla taas voidaan tarkoittaa aistikanaviamme (haju, tunto, maku, kuulo ja näkö) yhteispelistä muodostuvaa fyysisesti koettua todellisuutta (Aulankoski, 2019, s.22). On kuitenkin olennaista huomioida, että vaikka mieli ja keho näyttävät meille eri tavoin, mitään tarkkaa rajaa niiden välille ei voi vetää psyykkiseksi miellettyjen ilmiöiden vaikuttaessa fyysiseen olemukseemme ja fyysiseksi miellettyjen ilmiöiden vaikuttaessa mieleemme (Aulan-

koski, 2019; Kabat-Zinn, 2003; Phang & Oei, 2012). Tämän vuoksi erityisesti tietoisuustaitojen viitekehyksessä on täsmällisempää puhua kehomielestä kokonaisuutena (Väänänen, 2014).

Varsinaisilla tietoisuustaidoilla tai niin sanotuilla meta-taidoilla viitataan kyvykkyyksiin nousta tarkastelemaan ja ohjaamaan koettua sen yläpuolelta (Aulankoski, 2019, s. 39). Tietoisuustaidot pitävät siis sisällään erilaisia tiedostamisen ja tunnesäätelyn taitoja ja tapoja, joiden avulla huomiota siirretään erilaisiin kehon aistimuksiin ja mielen liikkeisiin (Saari ym., 2014). Jokaisella meistä on ennuudesta tietoisuustaitoja, mutta näitä taitoja voidaan myös systemaattisen harjoittelun avulla kehittää (Kabat-Zinn, 2003).

Tietoisuustaitoja on harjoitettu läpi ihmiskunnan historian lukemattomin eri tavoin ja tarkoituksin. Erilaisten perinteiden laajasta vaihtelevuudesta huolimatta tietoisuustaitojen harjoittaminen on lähes aina kuitenkin ollut osa laajempaa eettistä viitekehystä, jonka perimmäisenä tarkoituksena on ollut ”vahingoittamattomuuteen” (Kabat-Zinn, 2003) ja viisauteen kasvattaminen (Vervaeke & Ferraro, 2013). Näissä viitekehyksissä keskeistä on ollut ymmärrys siitä, miten tutkimattomat (tai tiedostamattomat) teot aiheuttavat kärsimystä yksilölle itselleen ja tämän ympäristölle (Kabat-Zinn, 2003; Vervaeke & Ferraro, 2013). Tunnetuin tietoisuustaitojen harjoittelutapa kulkee nykyään englanninkielisen käsitteen mindfulness alla. Mindfulnessin juuret perustuvat yli 2500 vuotta vanhalle buddhalaiselle meditaatioperinteelle (Saari ym., 2014). Buddhalaisen meditaatioperinteen opeista käytetään sanskritin kielistä käsitettä *dharma*, joka perustuu myöhemmin Buddhana tunnetun Siddharta Gautaman oivalluksille ihmismielen, kärsimyksen ja kärsimyksestä vapautumisen luonteesta (Kabat-Zinn, 2003). Alkuperäisessä merkityksessään dharmaan sisältyy lainmukaisuuden elementti samalla tapaa, kuten puhumme fysiikan laeista (Kabat-Zinn, 2003). Siinä missä fyysikkojen teorit pyrkivät kuvaamaan fyysisen maailman lainalaisuuksia, Buddhan dharma pyrki havainnollistamaan sisäisen kokemuksen lainalaisuuksia, onnellisuuden ja kärsimyksen mekanismeja sekä tapoja vaikuttaa näihin mekanismeihin. Kabat-Zinnin (2003) mukaan dharmaa ei tulisi kuitenkaan ajatella yksinomaan buddhalaisena uskontona, filosofiana tai ideologiana, vaan eheänä

fenomenologisena kuvauksena mielen luonteesta, emootiosta, kärsimyksestä ja kuinka siitä voidaan systemaattisen harjoittelun avulla vapautua.

Nykyaikainen mindfulness on kehkeytynyt tuhansien vuosien muutosprosessin aikana, jolloin dharmaa on muovautunut ajan ja lukuisten erilaisten kulttuuristen vaikutusten alla (McMahan & Braun, 2017; Kabat-Zinn, 2003). Merkittävä vaiheena mindfulnessin länsimaalaistumista voidaan pitää 1960 ja 1970-lukua, jolloin länsimaalaiset Aasian matkailijat toivat mukanaan itämaisten viisaisperinteiden oppeja kotimaihinsa (Seager, 2007). Todellinen valtavirtaistuminen alkoi Jon-Kabatt Zinnin kehittäessä 1970-luvun lopussa Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) -menetelmän, jossa buddhalaiset ideat ja harjoitukset irrotettiin alkuperäisestä viitekehyksestään ja liitettiin osaksi psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia parantavaan hoitotyöhön (Aulankoski, 2019; McMahan & Braun, 2017; Saari ym., 2014). Nykyisellään MBSR on länsimaissa kiistatta eniten julkaistua kuin tieteellistä huomiota saanut menetelmä (McMahan & Braun, 2017). Muita nykypäivänä esiintyviä tietoisuustaitojen harjoitusmuotoja ovat esimerkiksi samatha-vipassana, zen, transendentiaalinen meditaatio ja tietyt joogan muodot (Waters ym., 2015). Tämän tutkielman puitteissa tarkempi tarkastelu on kuitenkin rajattava mindfulnessiin.

2.2 Mindfulnessin määrittely

Englannin sana mindfulness tarkoitti alun perin valpasta ja tarkkaavaista olemisen tilaa, johon kuului myös konnotaatio tarkoituksenmukaisuudesta (eng. having a purpose in mind) (Dreyfus, 2011). Mindfulness vuorostaan on toiminut alun perin englanninkielisenä käännöksenä sanksitin sanalle *sati*, joka yksinkertaisimmillaan tarkoittaa muistamista (Väänänen, 2014; Dreyfus, 2011). Tässä yhteydessä mindfulness piti siis sisällään sekä tarkkaavaisuuden että tarkkaavaisuuden tarkoituksen ”muistamisen” (Dreyfus, 2011). Käännöksestä tekee kuitenkin hankalan se, ettei englannin sana mindfulness kuvaa täysin sitä, mitä satilla alkuperäisissä yhteyksissä tarkoitettiin sekä se, että myös traditioiden keskeiset satia koskevat määritelmät eroavat joskus suurestikin toisistaan (Young 2016;

Dryufus, 2011; Dunne, 2015). Suomeksi taas mindfulness kääntyy buddhalaisessa terminologiassa oikeanlaiseksi tarkkaavaisuudeksi ja psykologisessa viitekehyksessä hyväksyväksi tietoiseksi läsnäoloksi (Saari ym., 2014), tiedostavuudeksi tai puhtaaksi havainnoinniksi (Aulankoski, 2019, s. 15). Joskus mindfulness käännetään myös tietoisuustaidoiksi, mikä on mielestäni hieman harhaanjohtavaa, sillä näen mindfulnessin enemmänkin yhdeksi tavaksi harjoittaa tietoisuustaitoja. Koen hyväksyvän tietoisien läsnäolon toistaiseksi osuvimmaksi käännökseksi, mutta käsitteen kankeuden vuoksi käytän tilannekohtaisesti joko termiä tietoinen läsnäolo tai mindfulness. Tästä huolimatta lukijan on olennaista mieltää hyväksyvyys keskeiseksi osaksi tätä määritelmää (ks. luku 2.4.).

Mindfulnessin määritelmän avaaminen ei ole täysin mutkatonta, sillä samaa sanaa saatetaan käyttää useissa eri merkityksissä (Crane ym., 2016; Lutz ym., 2015; Young, 2016). Ilman erityisiä tarkennuksia mindfulnessilla viitataan tavallisesti yhteen tai useampaan seuraavista: 1) tiedostamisen tilaan ja tapaan 2) harjoituksiin, joilla tätä tiedostamisen tapaa kehitetään sekä 3) elämäntavallisiin suuntaviivoihin tämän tietoisuuden tilan soveltamiseen erilaisten havainnollisten, toiminnallisten, terapeuttisten tai henkisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Young, 2016). Tarkkuuden vuoksi viitataan niihin jatkossa seuraavasti: 1) tietoinen läsnäolo (eng. mindful awareness) 2) tietoisien läsnäolon harjoitukset (eng. mindfulness awareness practices) ja tietoisesti eläminen (eng. mindfulness-based path) (Young, 2016).

Siinä missä mindfulnessin tarkka määritelmällinen rajaaminen ei välttämättä ole kovinkaan merkityksellistä tavallisen harjoittajan näkökulmasta (Williams & Kabat-Zinn, 2011), ovat edeltävät määritelmät tieteen näkökulmasta liian epämääräisiä (Lutz ym., 2015). Mindfulnessille onkin pyritty luomaan lukuisia operatiivisia määritelmiä, kuten Jon-Kabat Zinnin (2003): Tiedostaminen, joka kehkeytyy tarkoituksenmukaisesta ja hyväksyvästä huomion kohdistamisesta nykyhetkeen, ja sen sisällä alati avautuvaan kokemusten jatkumoon. Toinen usein viitattu on Bishopin ja kumppaneiden (2004) kahteen osaan jakautuva määritelmä, jossa tietoiseen läsnäoloon kuuluu: 1) huomion itsesäätely siten, että se

pysyy jatkuvasti välittömässä kokemuksessa 2) utelias, avoin ja hyväksyvä asennoituminen nykyhetkessä tapahtuvia kokemuksia kohtaan.

Pitkän linjan meditaatio-opettaja ja neurotieteen tutkimuskonsultti Shinzen Young (2016) vuorostaan määrittelee tietoisien läsnäolon (mindful awareness) rakentuvan kolmesta keskeisestä komponentista: 1) Keskittymisestä eli kyvystä ohjata, säädellä ja ylläpitää huomiota 2) Aistillisesta kirkkaudesta eli kyvystä havainnoida mielen liikkeitä ja eritellä aisti-informaatiota 3) Tyyneydestä eli kyvystä kohdata aistilliset ja mentaaliset kokemukset sellaisinaan ilman vastustusta tai ehdollistuneita reaktioita. Jokaista edeltävistä komponenteista vaaditaan, jotta henkilö voi olla tietoisesti (2) ja hyväksyvästi (3) läsnä (1) (ks. Young, 2016). Erilaisten määritelmien moninaisuudesta ja eroavaisuuksista huolimatta keskeisintä suurimmassa osassa määritelmiä on ”jatkuva nykyhetkeen keskittyvä, utelias ja tuomitsematon huomio” (Young, 2016).

Tietoista läsnäoloa voi pyrkiä ymmärtämään myös sen vastakohtaisen määritelmän eli niin sanotun tiedottoman poissaolon kautta. Sosiaalipsykologi Ellen Langer (2000) käyttää termiä *mindlessness* kuvaamaan tietoisuuden tilaa, jossa tarkkaavaisuutemme ja toimintamme perustuvat tiedostamattomille, jäykille ja ehdollistuneille kaavamaisuuksille, jolloin puhtaan nykyhetken sijaan havaintomme ja tulkintamme ovat jatkuvasti menneisyyden sävyttämiä. Tiivistetysti kontrastoiden sitä voisi kutsua siis jatkuvasti menneeseen tai tulevaan keskittyväksi, tylsistyneeksi ja tuomitsevaksi huomioimiseksi tai kansankielisesti ilmaisuna ”autopilotiksi”.

2.3 Tietoisien läsnäolon harjoittaminen

Tietoisien läsnäolon harjoittaminen voidaan jakaa toisiaan tukeviin muodollisiin harjoituksiin ja arjen lomassa tapahtuvaan epämuodolliseen harjoittamiseen; muodollisen harjoittelun tarkoitus on vahvistaa sitä kyvykkyyttä, jota epämuodollisesti sovelletaan jokapäiväisessä arjessa ja toisinpäin (Shapiro ym., 2016). Muodollisen harjoittelun keskiössä on tietoisien läsnäolon intentionaalinen ylläpitäminen tai siihen liittyvien osataitojen systemaattinen kehittäminen (Siegel

ym., 2016). Muodollista harjoittelua tarvitaan, jotta tietoiselle läsnäololle ominainen havainnoinnin tapa integroituisi ajan myötä yksittäisten tietoisuuden tilojen sijaan pysyvämmäksi ja tietoisuuden automatisoituneemmaksi piirteeksi (Siegel ym., 2016).

Muodollisesti tietoista läsnäoloa voidaan harjoittaa muun muassa yksittäisinä tekniikkoina, perinteisissä viitekehyksissä tai mindfulness-pohjaisten ohjelmien muodossa. Perinteisillä viitekehyksillä tarkoitan tässä joko suoraan buddhalaisia tai buddhalaisille sutrille painottuneemmin perustuvia järjestelmiä. Erottelu on tärkeä, sillä kaikki sutrista oppinsa ammentavat järjestelmät eivät miellä itseään varsinaisesti buddhalaisiksi. Mindfulness-pohjaiset ohjelmat taas ovat sekulaareja eli buddhalaisesta viitekehyksestä irrotettuja ohjelmia, jotka nimensä mukaisesti pohjautuvat mindfulnessille ilman buddhalaisuudelle tyypillisiä rituaaleja, uskomuksia tai maailmankuvaa (Cullen, 2011). Cranen ja kumppaneiden (2016) mukaan mindfulness pohjaisten ohjelmien (eng. Mindfulness-Based-Programs, MBP) teoria ja harjoituskäytänteet ovat yhdistelmä viisausperinteiden, lääketieteen, kasvatustieteen ja psykologian tietopohjaa, joita tukee malli ihmiskokemuksen kärsimyksen (eng. distress) syiden tunnistamisesta ja lievittämisestä (ks. dharma luvussa 2.1.).

Mindfulness-pohjaisten ohjelmien tarkoituksena on harjoittajien ohjaaminen läsnäolevaan, hyväksyvään, desentralisoituun (ks. luku 2.4.1) ja lähestymisorientoituneeseen kokemussuhteeseen (Crane ym., 2016). Tämä tapahtuu osallistamalla harjoittajat säännölliseen meditaatioharjoitteluun sekä tukemalla näiden myötätunnon, viisauden ja tyyneyden ominaisuuksien kehittymistä asianmukaisten asenteiden ja reflektiivisen pohdinnan avulla (Crane ym., 2016). Harjoittajan suoraan kokemukseen ja omaan elämismaailmaan perustuva aktiivinen tutkiminen ja siitä syntyvät oivallukset ovat mindfulness-pohjaisten ohjelmien pedagogiikan ytimessä (Soloway, 2016). Mitään oppia ei esitetä uskottavaksi sellaisenaan, vaan harjoittajia ohjataan tutkimaan ja havaitsemaan itse toimivatko tekniikat ja ovatko ne hyödyllisiä (Kabat-Zinn, 2003). Harjoittelu ei myöskään vaadi

meta-fyysisten uskomusten omaksumista ja kokonaisuudessaan tällainen ”koikeile itse” -lähestymistapa on täysin linjassa myös Buddhan alkuperäisten opetusten kanssa (Cullen, 2011).

Muodollisten harjoitteiden keskeisin harjoitustapa on meditaatio, joka tarkoittaa sanskritin sanasta *bhāvanā* käännettynä ”mentaalista kultivointia” (Phang & Oei, 2012). Meditaatioharjoitukset voidaan käsitteellistää joukoksi tarkkaavuuspohjaisia, itsesäätelyn ja itsetutkimuksen harjoituksia, joita voidaan toteuttaa lukuisin eri tarkoitusperein esimerkiksi hyvinvoinnin ja mielenterveyden tukemiseksi (Lutz ym., 2015). Erilaisia meditaatiotekniikoita on olemassa tuhansia, mutta Roeserin (2014) mukaan mindfulness-pohjaisten ohjelmien viitekehyyksessä voidaan nostaa viisi keskeistä harjoitetta: 1) Kehoskannaus (eng. body scan) 2) Keskittynyt huomio (eng. focused attention) 3) Avoin huomio (eng. open monitoring) 4) Rakastava-hyvántahtoisuus (eng. loving-kindness) ja 5) Tietoinen liike (eng. mindful movement). Varsinaiset harjoituskerrat voivat keskittyä yhteen tai olla yhdistelmiä edellä mainituista, eikä tarkan rajan vetäminen eri meditaatiotekniikoiden välille ole aina mahdollista tai edes tarpeellista (Aulankoski, 2019, s. 17). Mindfulness-pohjaisuus tarkoittaa sitä, että harjoitukset pohjautuvat tietoisuuden läsnäolon neljälle perustalle (eng. four foundations of mindfulness): 1) tietoisuus kehosta 2) tietoisuus tunnesävyistä 3) tietoisuus mielen sisällöistä 4) tietoisuus mielentiloista (Cullen, 2011). Meditaatioharjoittelussa aloitetaan yleensä hengityksen sekä kehollisen aistimaailman tarkkailusta (Cullen, 2011). Ajan myötä tarkkaavuutta laajennetaan asteittain tunnesävyjen, mielen sisältöjen ja mielentilojen hyväksyvän tiedostamiseen siten, että harjoittaja kykenee lopulta edellä mainitun neljän perustan samanaikaiseen havainnointiin (Cullen, 2011). Tätä voidaan kutsua varsinaiseksi mindfulness-meditaatioksi, jossa Youngin (2016) määritelmän mukaisia keskittymisen, aistillisen kirkkauden sekä tyyneyden komponentteja sekä vaaditaan että harjoitetaan samanaikaisesti. Tarkastelen seuraavaksi vielä näiden komponenttien merkitystä harjoittelun näkökulmasta sekä miten niitä voidaan harjoittaa painottuneemmin.

Keskittymisen komponentti, johon sisältyy tarkkaavuuden suuntaaminen, ylläpito ja rajaaminen, nähdään tietoisuuden läsnäolon ydintaitona (Roeser, 2014;

Cullen, 2011; Dorjee, 2010; Young, 2016). Jos mindfulnessia verrattaisiin liikunta-harjoitteluun, mieltäisinkin keskittymisharjoittelun ns. ”perustekniikan” harjoittamiseksi. Keskittymisen merkitys ilmenee ennen kaikkea siinä, että harjoittaja ylipäänsä voi siirtää, ylläpitää ja vaihtaa huomiotaan harjoituksen mukaisella tavalla (Young, 2016). Ilman vahvaa keskittymiskykyä harjoittelija huomio alkaa nopeasti vaeltamaan ajatusten, tunteiden ja mielikuvien mukana. Erityisesti perinteisimmissä viitekehyksissä vahva keskittymiskyky nähdäänkin edellytyksenä mielen vakaudelle ja kaikelle muulle harjoittelulle, minkä vuoksi harjoittelun alussa keskittyneen huomion meditaatiota saatetaan painottaa merkittävästi (Dorjee, 2010). Harjoittelijan edistyessä huomion kohteita voidaan vaihtaa, laajentaa ja ajan myötä siirtyä täysin avoimeen ja erittelemättömän huomion harjoituksiin, joissa keskittymiselle ei anneta mitään erityistä kohdetta (Roeser, 2014; Cullen, 2011).

Youngin (2016) määritelmän mukainen aistillisen kirkkauden komponentti taas viittaa kykyyn havaita ja erotella aistillisiä ilmiöitä mindfulnessin neljän perustan mukaisesti (ks. myös Cullen, 2011). Tämän suhteen on olennaista huomioida, että myös ajatukset, mielikuvat ja tunteet lukeutuvat tässä määritelmässä osaksi aistillisiä ilmiöitä (Young, 2016). Aistillisen kirkkaus on merkityksellistä, jotta harjoittelija voi hahmottaa kokemuksellista todellisuuttaan tietoisemmin ja selkeämmin (Young, 2016). Mitä kirkkaampaa on harjoittelijan havainnointi, sitä tilannetietoisemmin ja todenmukaisemmin hän huomaa mitä vallitsevassa hetkessä tapahtuu. Tämän suhteen on olennaista esimerkiksi kyetä erottamaan aistilliset ärsykkeet niistä tehtävistä tulkinnoista (Young, 2016). Aistillinen kirkkaus ehkäisee siis hämmennystä eli eri aistikanavien prosessoinnin sekoittumista (huom. englanniksi *confusion*) keskenään (Young, 2016). Kehoskannaus meditaatiolla voidaan luoda pohjaa aistillisen kirkkauden kehittymiselle ja osa mindfulness-pohjaisista ohjelmista aloittaa painottuneesti juuri tältä alueelta.

Youngin (2016) määritelmän mukaisesti tyyneys eli kyky hyväksyä ja päästää irti niin positiiviseksi kuin negatiiviseksi mielletyistä kokemuksista on tietoisuuden läsnäolon kolmas keskeinen komponentti. Niin mindfulness-pohjaisissa oh-

jelmissä kuin perinteisemmissäkin viitekehyksissä tyyneyden kultivointi on olennainen osa harjoittelua, mikä käytännössä näkyy hyväksyvän ja takertumattoman suhtautumisen vaalimisena kaikkea harjoituksen aikana ilmenevää kohtaan (Cullen, 2011; Kabat-Zinn, 2003). Tyyneyden kannalta olennaisena osana harjoittelua onkin rakastavan-hyväntahtoisuuden, myötätunnon ja myötämielisen ilon kultivointi, joskin eroavaisuuksia löytyy siinä, nähdäänkö nämä varsinaisiksi tietoisien läsnäolon komponenteiksi vai sitä tukeviksi ominaisuuksiksi (Cullen, 2011). Näitä ominaisuuksia on tarkoitus kantaa yleisesti kaikissa harjoituksissa, mutta niitä voidaan myös erityisesti harjoittaa rakastavan hyväntahtoisuuden ja niiden päälle rakentuvien myötätuntoharjoitusten avulla (Roeser, 2014). Myötätuntoharjoittelun voisi liikuntavertauskuvan valossa rinnastaa peruskuntoharjoitteluun, joka tukee harjoittelijan jaksamista harjoittelun ”ylä- ja alamäkien” aikana.

Vaikka tietoista läsnäoloa ja tietoisuustaitoja voidaan harjoittaa yksittäisinä ja eristettyinä harjoituksina, ilman eheää ohjelmaa ja opettajan tukea riskit väärinymmärryksille ja pirstaleiselle harjoittelulle kasvavat. Tämä voi olla lievimmillään yksinkertaisen tehotonta ja pahimmillaan vahingollista. Kabat-Zinnin (2003) mukaan muodolliset harjoitteet ovat välttämätön osa tietoisien läsnäolon kehittämistä, mutta niin mindfulness-pohjaisia ohjelmia kuin perinteisempiäkään järjestelmiä ei voi typistää niiden muodollisten harjoitusten rutiininomaiseen toteuttamiseen. Muodollinen harjoittelu tulisi nähdä pikemminkin tukena ja mahdollistajana tietoisemmin ja läsnäolevammin eletylle elämälle (Kabat-Zinn, 2003; Lyons & DeLange, 2016). Mindfulness-pohjaisiin ohjelmiin kuuluukin olennaisesti vahva painotus ja tuki tietoisien läsnäolon integroimiseen osaksi jokapäiväistä elämää (Crane ym., 2016). Käytännössä tätä edistetään opettajan ja ryhmän kanssa tapahtuvan keskustelun, tuetun reflektion ja erilaisten ”kotitehtävien” avulla (Cullen, 2011).

Jälleen liikuntavertauskuvaa käyttäkseni: Mielivaltainen kuntosaliharjoittelu ilman parempaa ymmärrystä ja ohjeistusta tekniikoista tuottaa hyvin erilaisia tuloksia kuin eheän, tutkimuspohjaisen ja harjoittelijan kehityksen mukaisen ohjelman noudattaminen. Onnistunut kuntosaliharjoittelu edellyttää myös sitä,

että harjoittelija on saanut riittävän opetuksen teoriassa sekä sen käytäntöön soveltamisessa. Vertauskuva ulottuu hyvin myös elämäntavalliseen ulottuvuuteen: Voimme odottaa hyvin erilaisia tuloksia sen suhteen, elääkö ihminen yleisesti ottaen liikunnallisesti vai rajoittuuko liikkuminen lähinnä muutaman keran viikossa tapahtuvaan kuntosalitreeniin, jonne tullaan ja josta lähdetään autolla.

2.4 Tietoisen läsnäolon mekanismit

Vaikka tietoisen läsnäolon harjoittamisen positiivisten vaikutusten tutkimuspohja kasvaa, tieteen näkökulmasta on kuitenkin vähemmän selvää, mitkä ovat näitä vaikutuksia välittävät mekanismit eli käytännössä: miten tietoisen läsnäolon harjoittaminen toimii (Lutz ym., 2015; McMahan, 2017). Suuren haasteen tähän tuo itse tietoisen läsnäolon haastava määritelmä sekä lukuisten eri tieteenalojen toisistaan vahvasti eroavat metodologiat ja tutkimusagendat (Lutz ym., 2015). Yleisesti ottaen se, mikä mielletään tietoiseksi läsnäoloksi, mihin sitä harjoittamalla pyritään sekä miten sen oletetaan toimivan, vaihtelee traditio ja alakohtaisesti (Dorjee 2010; McMahan, 2017), mikä luonnollisesti vaikuttaa myös vaikuttavien mekanismien tutkimiseen.

Mindfulnessin mekanismeja on tähän päivään mennessä pyritty selvittämään lukuisilla eri tavoilla. Näissä malleissa välittäviksi mekanismeiksi on esitetty esimerkiksi tarkkaavuus (Brown ym., 2007), tarkkaavuus ja asenne (Bishop ym., 2004), intentio, tarkkaavuus ja asenne (Shapiro ym., 2006), paljas huomio, tarkkaavuuden säätely, intentio, eettinen arvostelukyky ja terveet emootiot (Dorjee, 2010), tarkkaavuuden säätely, kehotietoisuus, tunnesäätely ja minä-perspektiivin muuttuminen (Hölzel ym., 2011) tai funktionaalisessa ulottuvuudessa: kohdeorientaatio, mentaalisten ilmiöiden dekonkretisointi ja meta-tietoisuus sekä laadullisessa ulottuvuudessa: huomion laajuus, aistillinen kirkkaus ja kokemuksellinen vakaus (Lutz ym., 2015).

Päätin valita Shapiron, Carlsonin, Astinin ja Freedmanin (2006) teoreettisen mallin lähemmän tarkastelun kohteeksi, sillä se on riittävän yksinkertainen tämän tutkielman parissa käsiteltäväksi. Shapiron ja kumppaneiden (2006) malli on toki jo vanha ja sellaisenaan hieman riittämätön, minkä vuoksi täydennän sitä hieman muista malleista peräisin olevilla näkemyksillä.

Shapiron ja kumppaneiden (2006) mallissa tietoisien läsnäolon vaikuttavuus on jaettu kolmeen perustavanlaatuihin komponenttiin (axioms): 1) intentio (eng. intention) 2) tarkkaavuus (eng. attention) ja 3) asenne (eng. attitude). Näitä komponentteja ei tule kuitenkaan ajatella erillisinä prosesseina tai tasoina, vaan yhden syklisen jatkuvasti hetkessä avautuvan prosessin limittäisinä ominaisuuksina (Shapiro ym., 2006). Yksinkertaisesti ajateltuna komponentit vastaavat harjoittelun viitekehyksessä kysymyksiin miksi, mitä ja miten?

2.4.1 Intentio

Intentio asettaa harjoittelulle suunnan ja raamit, vastaten kysymykseen miksi harjoittelua ylipäänsä tehdään eli mikä sen tarkoitus on (Shapiro ym., 2006). Tietoisien läsnäolon harjoittamisella voi olla laajempi koko harjoittelua ohjaava intentio, mutta myös yksittäisillä harjoituksilla on harjoituksen suuntaa määrittävä intentio. Intentiot ovat sekä toiminnan käynnistäjiä, että ankkureita, joihin harjoittaja palaa mielen ”vaeltaessa” muualle. Shapiron ja kumppaneiden (2006) mukaan harjoittelun taustalla olevat intentiot saattavat ajan saatossa vaihtua ja todennäköisesti vaihtuvatkin.

2.4.2 Tarkkaavuus

Intention pohjalta määritetään mitä harjoittelussa tehdään eli mitä tarkkaavuuden tulisi huomioida. Tarkkaavuutta voidaan määrittää tietoisuuden tai huomion eriasteiseksi tiedostetuksi suuntaamiseksi (Aulankoski, 2019, s. 29) ja sen säätely on perustavanlaatuinen osa tietoista läsnäoloa ja sen vaikutusmekanismeja (Bishop ym., 2004; Brown ym., 2007; Dorjee, 2010; Hölzel ym., 2011; Shapiro ym., 2006; Young, 2016). Tarkkaavuutta tarvitaan, jotta yksilö voi tulla tietoiseksi jostain ja siten siihen liittyvä kyvykkyys vaikuttaa paljon yksilön tiedostamisen

mahdollisuuksiin. Tietoisen läsnäolon harjoituksissa tarkkaavuutta suunnataan intention mukaisesti harjoittajan kokemusmaailmassa nykyhetkessä ilmaantuviin ilmiöihin (Shapiro ym., 2006) eli pyritään tiedostamaan mitä on läsnä juuri nyt. Kuten jokainen elämässään keskittymistä yrittänyt on kuitenkin voinut havaita, huomiolla on taipumus ajelehtia erilaisiin ajatuksiin, mielikuviin ja ärsykeisiin eli keskittyä johonkin muuhun kuin mikä oli alkuperäisenä intentiona.

Siispä meditaatioharjoittelu sekä vaatii että kehittää keskeisiä toiminnanohjauksen taitoja: Harjoittelijan on kyettävä ylläpitämään huomioita intention mukaisessa kohteessa (työmuisti, eng. working memory), monitoroida kohteesta harhautumista (eng. conflict monitoring), ehkäistä häiritsevään ärsykkeen syventymistä (eng. inhibitory control) ja tarkkaavuuden harhaillessa palauttaa huomio takaisin intention mukaiseen kohteeseen (eng. attention shifting) (Galla ym., 2016). Tarkkaavuuden kohdistaminen ei siis itsessään riitä, vaan se tarvitse taustalleen meta-tietoisuutta, jotta harjoittaja kykenee huomaamaan intentiosta harhautumisen ja ”muistaa” (ks. sati luvussa 2.2.) palata takaisin intention mukaiseen kohteeseen (Dorjee, 2010; Lutz ym., 2015). Tarkkaavuuden kohde (object orientation) ja laajuus (aperture) vaihtelevat tekniikkakohtaisesti ja erilaiset painotukset vahvistavat siten myös kyvykkyyksiä eri tavoin (Lutz ym., 2015).

2.4.3 Asenne

Asenne on tietoisen läsnäolon keskeinen laadullinen komponentti, joka määrittää harjoittajan suhtautumista kokemuksellisiin ilmiöihin (Shapiro ym., 2006). Shapiro ja kumppaneiden (2006) mukaan tietoisessa läsnäolossa harjoittaja pyrkii asennoitumaan kokemuksessa ilmenevää kohti avoimesti, uteliaasti, kärsivällisesti, myötätuntoisesti, tuomitsematta ja ilman pyrkimystä takertua miellyttäviin kokemuksiin tai väistää epämiellyttäviä kokemuksia. Edellä mainitut asenteet ovat keskeisiä osia tietoista läsnäoloa. Pelkkä havainnointi ilman myötätuntoista hyväksyntää lisää stressiä vähentämisen sijaan (Aulankoski, 2019; Shapiro ym., 2006) ja estää olemasta aidosti läsnä koko kokemuksen spektrille (Kabat-Zinn, 2003).

Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että harjoittaja pyrkii havainnoimaan kuinka ilmiöt tulevat, ovat ja poistuvat tietoisuudessa siitä huolimatta, ovatko ne harjoittajan mieltymysten mukaisia, neutraaleja tai mieltymysten vastaisia (Shapiro ym., 2006). Tällaisella asennoitumalla edistetään sitä, ettei harjoittaja takerru tajunnallisiin ilmiöihin ja niiden tiedostamisesta syntyviin ajatuksiin, tunteuksiin ja mielikuviin. (Young, 2016). Näin harjoittaja voi päästää irti reaktiivisuudesta ja säilyttää huomionsa tyynesti nykyhetkessä (Young, 2016).

2.4.4 Teoria intention, tarkkaavaisuuden ja asenteen yhteisvaikutuksesta

Shapiron ja kumppaneiden (2006) mukaan edellä mainitut kolme komponenttia vastaavat suoraan tai epäsuorasti isosta osasta tietoisien läsnäolon harjoittamisessa esiintyvien vaikutusten varianssista. Aikaisemmin esitetyn pohjalta Shapiro ja kumppanit (2006) esittävät, että (1) intentionaalinen (2) nykyhetken huomioiminen (3) hyväksyvällä ja avoimella asenteella johtaa merkittävään perspektiivin muutokseen, josta he käyttävät englanninkielistä nimitystä *reperceiving*. Termi voitaisiin kääntää uudelleenhavaitsemiseksi, mutta termin kankeuden vuoksi käännän sen mieluummin oivallukseksi. Oivallus käsitteenä sopii tietoisuustaitojen viitekehykseen sen yhdistyessä englannin kielen sanaan *insight*. Englanniksi *mindfulness* meditaation kielellisenä vastineena on monesti *insight meditation*. Tässä yhteydessä oivalluksella tarkoitetaan suoran kokemuksen myötä tapahtuvaa ei-käsitteellistä ja uudenlaista havaintoa kokemuksen ja todellisuuden luonteesta (Kabat-Zinn, 2003). Tässä tapauksessa oivallus ei siis tarkoita vain uuden älyllistä tietämistä.

Oivalluksen myötä syntyvä perspektiivin muutos liittyy keskeisesti psykologiassa tunnettuihin desentraation (eng. *decentering/decentration*) (Bernstein ym., 2015; Fresco ym., 2007; Safran & Segal, 1990) ja kognitiiviseen diffuusion (Hayes ym., 2012) ilmiöihin. Ne viittaavat ilmiöön, jossa yksilö ”astuu” tavanomaisen ja ehdollistuneen prosessointinsa ulkopuolelle ja muodostaa siten uudistuneen suhteen ajatuksiinsa, tunteisiinsa, tulkintoihinsa, itseensä ja todellisuuteensa (Bernstein ym., 2015; Shapiro ym., 2006). Lutz ja kumppanit (2015) viittaavat tähän ilmiöön ajatuksista, tunteista ja havainnoista syntyvien tulkintojen

dekonkretisointina (eng. dereification) eli siirtymänä, jossa ne aletaan hahmottaa mentaaliseksi prosesseiksi sen sijaan, että ne näyttäytyisivät konkreettisina kuvaksina todellisuudesta.

Oivallus edistää tiedostamisen muutosta, jossa aikaisemmin subjektiksi koetusta tuleekin objekti eli tarkastelun kohde (Shapiro ym., 2006). Tämä mahdollistaa kasvavan ymmärryksen siitä, että se mikä tarkastelee tietoisuuden sisältöjä ei ole sama asia kuin nuo sisällöt (Shapiro ym., 2006). Kehityopsykologiassa ilmiö tunnetaan hyvin esimerkiksi Robert Keganin (Kegan, 1982; Kegan, 1995) subjekti-objekti-teorian, jossa edellä mainittu siirtymä on merkittävässä asemassa osana ihmisen henkistä kasvua. Myös neuropsykologi Nina Sajaniemen (2016) mukaan ihmisen kehityksen, oppimisen ja adaptaation kannalta on keskeistä tämän kyky ottaa etäisyyttä itseensä ja ajatteluunsa. Shapiro ja kumppaneiden (2006) mukaan yksilön kasvava objektiivisen tarkkailun kapasiteetti suhteessa tämän todellisuuteen on luonnollinen kehitysprosessi, mutta tietoisien läsnäolon harjoittaminen voi merkittävästi edistää tätä prosessia.

Shapiro ja kumppanit (2006) pitävät oivallusta toiminnallisena meta-mekanismina, joka liittyy muihin positiivisiin tuloksiin ja muutokseen vaikuttaviin mekanismeihin: 1) itsesäätelyn kasvamiseen (eng. self-regulation), 2) arvojen kirkastumiseen (eng. values clarification), 3) kognitiiviseen, emotionaaliseen ja käytökselliseen joustavuuteen (eng. cognitive, emotional and behavioral flexibility) ja 4) altistumiseen (eng. exposure).

Itsesäätely tarkoittaa yksilön kykyä ohjata, vahvistaa ja hillitä ajattelua, tunteita, tarkkaavaisuutta ja käyttäytymistään korkeamman kognitiivisen tason ideaalin, tavoitteen tai arvon mukaisesti (Baumeister, 2007; Karoly, 1993; Zimmerman, 2000). Itsesäätely on siis prosessi, jonka avulla yksilö ylläpitää toiminnallista vakautta ja adaptiivisuutta muutokselle (Shapiro ym., 2006). Shapiro ja kumppaneiden (2006) mukaan oivaltamisen myötä tapahtuva avautuminen laajemmalle kokemus- ja merkitysspektrille mahdollistaa rikkaamman informaation hyödyntämisen ja siten myös adaptiivisemmän toiminnan. Torjuva ja väis-

televä suhde kokemuksellista todellisuutta kohtaan rajaa tietoisuuden käytettävissä olevaa informaatiota ja ylläpitää resursseja syöviä maladaptiivisia coping-keinoja (Shapiro ym., 2006; Skinner & Beers, 2016).

Onnistunut itsesäätely edellyttää myös toiminnanohjauksen korkeamman tason kognitiivisten prosessien eli työmuistin, ärsyke-vaste inhibition (kyky hillitä ärsykkeestä syntyvää reaktiivista käyttäytymistä) ja tarkkaavaisuuden säätelyn yhteistoimintaa, jotta yksilö kykenee arvojensa mukaiseen toimintaan (Diamond, 2013; Galla ym., 2016). Arvojen mukainen toiminta edellyttää siis luonnollisesti kykyä monitoroida käyttäytymistä (Zimmerman, 2000).

Shapiron ja kumppaneiden (2006) mukaan oivaltamisen myötä harjoittajan henkilökohtaiset arvot voivat kirkastua tämän kyetessä tarkastelemaan kriittisemmin esimerkiksi kulttuuriin ja kotiolojen ehdollistamia arvoja. Arvojen kirkastuminen on myös yhteydessä itsesäätelyyn, sillä onnistunut itsesäätely edellyttää selviä arvoja minkä mukaan käyttäytymistä voidaan säädellä (Zimmerman, 2000).

Oivaltaminen saattaa myös mahdollistaa kognitiivista, emotionaalista ja käytöksellistä joustavuutta suhteessa ympäristön vaatimukseen (Shapiro ym., 2006). Hyväksymis- ja omistautumisterapian (HOT) taustalla olevasta mallista löytyy paljon yhtymäkohtia edeltävään. HOT-mallissa läsnäolo (being present), arvot (values), omistautunut toiminta (committed action), tarkkaileva itse (noticing self), diffuusio (defusion) ja hyväksyntä (acceptance) muodostavat yhdessä psykologiseksi joustavuudeksi (psychological flexibility) kutsutun terveen ja adaptiivisen elämän kannalta keskeisen kapasiteetin (Hayes ym., 2012; Kashdan & Rottenberg, 2010).

Nykyhetken avoin ja hyväksyvä tarkastelu altistaa (exposure) harjoittajan kokemuksen koko spektrille, mukaan lukien haastaville ajatuksille ja tunteille. Intentionaalisesti altistumalla ja reaktiivisuudesta tietoisesti pidättäytymällä harjoittelija systemaattisesti toimii vastoin ehdollistuneita välttelystrategioita (Hölzel ym., 2011). Näin harjoittelija asteittain oivaltaa kokemuksellisesti, etteivät intensiivisemmätkään ajatukset, aistikokemukset ja tunteet ole niin pelottavia, vaarallisia tai ylivoimaisen raskaita kuin aikaisemmin saattoi kuvitella

(Hölzel ym., 2011; Shapiro ym., 2006). Tämänkaltaisen prosessin tukeminen on keskeistä esimerkiksi altistusterapiassa (Craske ym., 2014; Hölzel ym., 2011). Toistuva intentionaalinen altistuminen ahdistusta herättäville ärsykkeille ilman niihin yhdistettyä oletettua negatiivista tapahtumaa, johtaa ajan ja oppimisen myötä ehdollistuneiden reaktioiden (eng. conditioned response) sammumiseen (eng. extinction) ja oikein ajoitettuna muistijäljen positiiviseen uudelleenjäsentymiseen (eng. reconsolidation) (Craske ym., 2014; Hölzel ym., 2011). Vapautumalla ehdollistuneista käyttäytymismalleista yksilölle mahdollistuu laajempi kapasiteetti valita adaptiivisempia toimintatapoja (Hölzel ym., 2011; Shapiro ym., 2006).

Tietoisien läsnäolon harjoittaminen voidaan helposti väärinymmärtää yritykseksi etäännyttää tai turruttaa itsensä omasta kokemusmaailmastaan tavoilla, jotka lopulta johtavat apatiaan (Shapiro ym., 2006) tai patologiseen depersonalisaatioon eli vieraantumiseen suhteessa itseen, muihin tai todellisuuteen (Hölzel ym., 2011). Käytännössä harjoittaminen tukee täysin päinvastaista prosessia: Oivalluksessa etäisyys tuottaa kirkkautta, laajempaa perspektiiviä ja intiimimpää suhdetta todellisuuteen (Shapiro ym., 2006). Kiteytetyksi tietoisien läsnäolon harjoittaminen voidaan nähdä yksilön kokonaisvaltaista itsesäätelyä ja siten tämän toimijuutta tukevana prosessina (Hölzel ym., 2011; Shapiro ym., 2006).

2.5 Mindfulness tutkimuskohteena

Tietoisuustaidot käsitteenä on liian laaja ja epämääräinen tämän tutkielman tutkimuskatsausta ajatellen, joten rajaan katsauksen mindfulness-tutkimuksiin. Tämä on myös perusteltua koulumaailman näkökulmasta, sillä nykyisellään valtaosa kouluissa toteutettavista tietoisuustaito-ohjelmista ovat mindfulness-pohjaisia, joten koen niihin liittyvän tutkimuskentän avaamisen olennaisimmaksi. Mindfulness-tutkimuksen tietopohja keskittyy pitkälti mindfulness-pohjaisiin interventioihin (Mindfulness-based intervention), sillä niiden rajattu ja tarkasti

määritelty luonne helpottaa niiden arviointia ja tutkimista tieteellisten periaatteiden mukaisesti (Weare 2019). Mindfulness-tutkimuksia ovat kuitenkin alusta asti vaivanneet lukuisat metodologiset ongelmat (Goldberg, 2017). Haasteena on myös ollut sovittaa yhteen tieteen ja viisausperinteiden hyvin erilaiset epistemologiat siten, että molempien eheys säilyy ilman, että ne köyhdyttäisivät toisiaan (Kabat-Zinn, 2003; McMahan & Braun, 2017; Williams & Kabat-Zinn, 2011). Nostan seuraavaksi muutamia otteita tutkimuskentän terapeuttisista, neurotieteellisistä ja koulutuksellisista näkökulmista sekä muutamia mindfulness tutkimuksen haasteellisuuteen liittyviä tarkempia huomioita.

Mindfulness tutkimuksen voidaan nähdä alkaneen 1970-luvun lopussa MBSR-menetelmän myötä terapeuttisissa viitekehyksissä (Williams & Kabat-Zinn, 2011) ja tällä alueella MPI:t (mindfulness-pohjaiset interventiot) näyttäisivät olevan selvästi vaikuttavia (Goldberg ym., 2018). Goldbergin ja kumppaneiden (2018) meta-analyysissä 142 satunnaistettua kontrollitutkimusta (N=12005) otettiin tarkasteluun tarkoituksena selvittää MPI:n oire spesifeistä (ahdistus, kipu, masennus, skitsofrenia, ylipaino) vaikutuksista kliinisissä populaatioissa. Yleisesti ottaen MPI:t olivat terapeuttisilta vaikutuksiltaan ylivertaisia suhteessa kontrolliryhmiin (ei-hoitoa, vähäinen hoito, epäspesifi aktiivinen kontrolli ja spesifi aktiivinen kontrolli) välittömästi interventioiden jälkeen sekä jatkotutkimuksissa. MPI:t olivat vaikuttavia hoitomuotoja ahdistuksen, kivun, painonpudotuksen, tupakoinnin ja erityisen selvästi masennuksen hoitamisessa. Löydökset ovat linjassa aikaisempien meta-analyysien kuten Khouryn ja kumppaneiden (2013) toteuttaman (209 tutkimusta, n=12145) meta-analyysin kanssa, jonka mukaan mindfulness-pohjainen terapia havaittiin vaikuttavaksi hoitomuodoksi moniin psykologisiin ongelmiin ja kliinisesti erityisen vaikuttavaksi ahdistuksen, masennuksen ja stressin vähentämisessä.

Harjoittelun fysiologisemmat vaikutukset ovat myös herättäneet kasvavaa kiinnostusta. Aiemmin lukuisissa tutkimuksissa ohjelmiin osallistujien itseraportointikyselyt olivat antaneet viitteitä erilaisten fysiologisten oireiden vähentymisestä, joskin mindfulness-meditaation vaikutukset sairauksiin ja ikääntymiseen yhteydessä oleviin biologisiin mekanismeihin olivat toistaiseksi epäselviä (Black

& Slavich, 2016). Tämän pohjalta Black ja Slavich (2016) arvioivat 20 mindfulness meditaation ja immuunisysteemin yhteyttä tutkinutta satunnaistettua vertailukoetta (n=1602) selvittääkseen mindfulness meditaation vaikutuksia immuunijärjestelmän parametreihin. Arvion perustella mindfulness meditaatio näyttäisi olevan yhteydessä vähentyneisiin tulehdusta ylläpitäviin prosesseihin (eng. proinflammatory processes), parantuneisiin soluvälitteisen immunitetin parametreihin (eng. cell-mediated defense parameters) sekä solujen vanhentumista vastaan toimivan entsyymi aktivaation kasvamisessa (eng. enzyme activation against cell aging) (Black & Slavich, 2016). Black ja Slavich (2016) painottavat kuitenkin löydösten olevan vasta alustavia ja niiden yleistyksen suhteen tulisi olla varovaisia. Vaikka vertailuissa olleet tutkimukset olivat laadullisesti hyviä, ne olivat kohdennettuja rajattuihin populaatioihin, alaryhmäanalyysihin ja tiettyihin oireyhtymisiin (Black & Slavich, 2016).

Mindfulnessin vaikutus aivoihin ja kognitiiviseen kompetenssiin on myös ollut tutkijoiden sekä erityisesti neurotieteilijöiden kiinnostuksen kohteena jo useamman vuosikymmenen ajan. Tämä on ymmärrettävää, sillä kognitiiviseen kompetenssiin liittyviä tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen, muistin, itsesäätelyn ja metakognition kapasiteetteja pidetään merkittävinä osina harjoittelua (Hölzel ym., 2011; Lutz ym., 2015; Tang ym., 2015). Tang, Hölzel ja Posner (2015) toteavat laajassa mindfulnessin neurotiedettä käsittelevässä systemaattisessa katsauksessaan kasvavan todistusaineiston osoittavan mindfulness meditaatiolla olevan yhteyttä aivojen tarkkaavuuden, tunteiden ja itsetietoisuuden itsesäätelystä vastaavien alueiden rakenteellisiin ja toiminnallisiin neuroplastisiin muutoksiin. Katsauksen mukaan tarkkaavuuden kehittämisessä on havaittu harjoittelun määrään yhdistyviä eroja: Yleisesti ottaen vähäisemmin mindfulness meditaatiota harjoittaneilla havaittiin kehittymistä tarkkaavuuden ristiriitamonitoinnin (eng. conflict monitoring) sekä valikoivan tarkkaavuuden (eng. orienting) ja pitempään harjoittaneilla näiden lisäksi myös valppauden (eng. alerting) kapasiteeteissa (Tang ym., 2015). Parantuneen tunnesäätelyn uskotaan olevan lukuisten mindfulness harjoitteluun erityisesti stressinhallintaa parantavien vaikutusten takana (Hölzel ym., 2011). Tutkimuskirjallisuuden mukaan mindfulness

harjoittelu onkin yhdistetty emotionaalisen resilienssin kasvamiseen, negatiivisen affektin frekvenssin ja intensiteetin vähentymiseen sekä positiivisen affektin kasvamiseen (Tang ym., 2015). Neurotieteellisestä perspektiivistä läsnäolon ja laajemman itsetietoisuuden kasvun taustalla arvellaan osittain muutoksia aivojen joutokäyntiverkostossa (eng. default-mode network), jonka aktiivisuuden on havaittu vähenevän erityisesti kokeneilla meditoijilla. Joutokäyntiverkoston liittyvät alueet aktivoituvat levossa, mielen harhaillessa tulevassa tai mennessä sekä ärsykkeestä riippumattoman ajattelun aikana (Tang ym., 2015).

Gill ja kumppanit (2020) analysoivat 34 mindfulnessin ja kognitiivisen kompetenssin yhteyttä selvittänyttä tutkimusta ja havaitsivat lyhyiden mindfulness meditaatioiden (eng. mindfulness induction) kasvattaneen kognitiivista kompetenssia korkeamman tason kognitiivisten prosessien osalta. Tutkijoiden yllätykseksi vaikutukset muistin, tarkkaavuuden säätelyn ja toiminnanohjauksen osalta olivat kuitenkin vähäisiä tai olemattomia, vaikka suurin osa mindfulnessiin perustuvista teoriaista korostavat juuri näiden alueiden toimintaa. Gill ja kumppanit (2020) näkivät mahdollisena selityksenä tähän, että vaikutukset näihin taitoihin vaativat todennäköisesti pitkäkestoisempaa harjoittelua. Aikaisemmat tutkimukset tukevat tätä hypoteesia, sillä monet muutokset aivoissa on havaittu ennen kaikkea kokeneilla (useista kuukausista lukuisiin vuosiin) harjoittajilla (Tang ym., 2015).

Yksi tapa mitata mindfulnessia ja meditaation vaikutuksia on aivosähkökäyrätutkimusten (eng. EEG-study) avulla ja erilaiset meditaatiotekniikat ovat olleet EEG-tutkimuskohteena jo 60-luvulta asti (Deolindo ym., 2020). Lomas, Iv-ran ja Fun (2015) valikoivat 56 mindfulness meditaatioon liittyvää EEG-tutkimusta (N= 1715) systemaattiseen katsaukseen, minkä perusteella mindfulness meditaatio näyttäisi olevan yleisimmin yhteydessä kasvaneisiin alfa- ja theta-aaltopituuksiin, joiden samanaikainen esiintyminen voi edesauttaa mielenterveyden kannalta keskeistä rentoutuneen valppauden (relaxed alertness) mielentilaa. Osassa EEG-tutkimuksia on myös havaittu meditaatioharjoittelun vaikuttavan tarkkaavuuteen, työmuistiin, havaitsemiseen ja informaatioprosessointiin yhtey-

dessä oleviin gamma-aaltoihin, joskin löydökset kyseisellä aallonpituudella saavat usein osakseen kritiikkiä heikon signaali-kohinasuhteensa vuoksi (Deolindo ym., 2020). Deolindo ja kumppanit (2020) painottavat kuitenkin suhtautumaan vielä varauksella EEG-tutkimusten perusteella tehtäviin yleistyksiin, sillä sekä mittaus- että meditaatiotekniikoiden varianssi tuottaa vielä nykyisellään keskenään vaikeasti vertailukelpoisia tuloksia.

Tietoisien läsnäolon harjoittelussa tarkkaavuuden merkittävä rooli on ymmärrettävistä syistä herättänyt myös kiinnostusta sen mahdollisista vaikutuksista esimerkiksi tarkkaavuushäiriön hoitamisessa. Weckmanin, Raevuoren ja Laasosen (2020) systemaattisen satunnaistettujen kontrolloitujen tutkimusten (seulonnan jälkeen 6 tutkimusta, N=303) katsauksessa selvitettiin MPI:n vaikuttavuutta lasten ja nuorten ADHD-oireisiin. Katsauksen mukaan MPI:n vaikuttavuus lasten ADHD-oireisiin on vahvaa ja nuorten ADHD-oireisiin kohtalaista. Mindfulnessin harjoittamisella havaittiin selvä annos-vastesuhde, jonka perusteella mindfulnessin todettiin olevan interventioissa vaikuttava ainesosa. Tutkimusten otoskoot olivat kuitenkin pieniä, metodologiaan liittyi sokkouttamisen puutteita ja osa julkaisufoorumeista oli melko vaatimattomia, mikä tulee huomioida tuloksia tulkittaessa. Samankaltaisia tuloksia on löytynyt myös muissa vastaavan alueen meta-analyyseissä (Cairncross & Miller, 2020; Lee ym., 2017; Mitchell ym., 2015), joissa kaikissa MPI:t nähtiin vaikuttavina hoitomuotona ADHD-oireisiin niin lapsille, nuorille kuin aikuisillekin, edellyttäen kuitenkin riittävää ohjausta ja kotiharjoittelua.

Työelämän puolella MPI:t ovat herättäneet kiinnostusta niin työntekijöiden hyvinvoinnin tukemisen kuin varsinaisen työssä suoriutumisen edistämisen näkökulmista. Eri aloilla on myös alkanut ilmetä omia kohdennettuja interventiota, joita on lievästi muokattu vastaamaan eksplisiittisemmin juuri kyseisellä alalla nouseviin haasteisiin. Interventioiden vaikuttavuutta selvittääkseen Lomas ja kumppanit (2017) toteuttivat 153:n (N=12571) eri alojen ammattilaisiin kohdistettujen MPI-tutkimusten pohjalta meta-analyysin, jonka perusteella MPI:lla havaittiin positiivisia vaikutuksia psykologisten ongelmien (esim. työ-

uupumus, stressi, masennus) hoitamisessa ja ennaltaehkäisyssä sekä hyvinvoinnin (esim. työtyytyväisyys) ja työssä suoriutumisen edistämässä. Suurin osa tutkimuksista oli kuitenkin laadullisesti heikotasoisia, minkä vuoksi kovin perustavanlaatuisia päätelmiä löydösten perusteella ei voi tehdä. Vastaavanlaisia tuloksia esiintyi myös kliinisissä ympäristöissä toimiville hoitohenkilöille toteutettujen interventioiden meta-analyysissä (Lomas ym., 2019). Puolakanahon, Kinnusen ja Lappalaisen (2016) toteuttamassa Muupu-hankkeessa selvitettiin 8 viikkoisen mindfulness-, hyväksyntä ja arvopohjaisen (MIHA) -ohjelman vaikutuksia työuupumuksen hoitamiseen. Ohjelman vaikutukset olivat laajasti työuupumusta lievittäviä sekä ilmeisesti myös uupumusta ennaltaehkäiseviä, sillä positiiviset vaikutukset olivat havaittavissa vielä vuoden päästä toteutetussa seurantatutkimuksessa. Puolakanaho ja kumppanit (2016) nostavat yksilöllisten tekijöiden kuten persoonallisuuden ja masentuneisuuden suhteen, harjoittelun omaehtoisen jatkamisen intervention jälkeen sekä kokemuksen keskeisten interventioelementtien oppimisesta esiin nousseiksi muuttujiksi suhteessa intervention vaikuttavuuteen.

2.5.1 Koulumaailman tutkimukset

Koulumaailmassa valtaosa tutkimuksista on kohdistunut lapsiin, mutta myös opettajiin kohdistuvien tutkimusten määrä on hiljalleen kasvamassa (Weare, 2019). Emerson ja kumppanit (2017) toteuttivat 13 tutkimuksen (n=589) pohjalta meta-analyysin, jonka perusteella MPI:t näyttivät vaikuttavan merkittävästi opettajien ahdistuksen, masennuksen, stressin, fyysisen oireilun ja aikapainneiden lieventymiseen sekä aikaansaamisen tunteen ja elämäntyytyväisyyden kasvamiseen. Kahden meta-analyysissä mukana olleen laadullisen tutkimuksen (Schussler ym., 2016; Taylor ym., 2016) aineiston mukaan opettajat kokivat interventioiden auttaneen eniten tunnetaitojen kehittämisessä. Toteutettujen interventioiden rakenteessa, efektikoissa sekä metodologisessa laadussa oli vaihtelua, mikä tulee ottaa huomioon tuloksia tarkasteltaessa (Emerson ym., 2017).

Zarate, Maggin ja Passmore (2019) löysivät vastaavia tuloksia 18 työssä oleviin opettajiin kohdistetun kontrolloidun tutkimuksen (N=1001) meta-analyysissä. MPI:llä havaittiin tilastollisesti merkittäviä vaikutuksia opettajien tietoisien läsnäolon kehittämisessä sekä stressin, ahdistuksen, työuupumuksen ja masennuksen vähentymisessä. Interventioiden toteutuksessa oli eroja kokonaiskestossa, harjoituskertojen pituudessa ja eri tekniikoiden implementoinnissa (esim. hengitystyöskentely ja jooga), mutta tästä huolimatta opettajien tietoinen läsnäolo kasvoi huomattavasti jokaisessa interventiossa.

Tämän tutkielman kannalta erityisen mielenkiintoinen on Seeman ja Sären (2019) monimenetelmä tutkimus (N=370), jossa selvitettiin eestiläisopettajien antamia merkityksiä meditaatioharjoittelulle sekä harjoittelun koettuja vaikutuksia niin omakohtaisesti kuin luokassa toteutettuna, opettajien tietoisesta läsnäolosta piirteinä (trait mindfulness) sekä opettajien uskonnollista taustaa. Yleisimmät harjoittelun taustalla olevat merkitykset liittyivät yhteyden luomiseen itseen ja omiin tunteisiin, rauhaan, keskittymiseen, ohjattuun ajatteluun ja hiljentymiseen. Suurin osa harjoittelusta oli erilaista hengityksen huomioimiseen liittyvää meditaatiota, hiljaisia minuutteja tai joogaa. Harjoittelun positiivisiksi vaikutuksiksi opettajat mainitsivat kasvaneen hyvän olon tunteen, rauhoittumisen, keskittymisen parantumisen, tunnesäätelyn ja levon. Osa koki harjoittelun vaikuttaneen myös negatiivisesti esimerkiksi hetkellisenä ahdistuksena tai häiritsevinä ajatuksina, joskin nämä kokemukset olivat hyvin harvinaisia.

Koulumaailmassa lasten ja nuorten kohdalla MPI:n vaikutuksia on tutkittu huomattavasti pitempään. Dunning ja kumppanit (2018) toteuttivat meta-analyysin 33:n koulukontekstissa oppilaille suunnatun satunnaistetun vertailukokeen (N=3666) pohjalta, jonka perusteella MPI:llä havaittiin tilastollisesti merkittäviä positiivisia vaikutuksia tietoisessa läsnäolossa, toiminnanohjauksessa, tarkkaavuudessa, masennuksessa, ahdistuksessa/stressissä ja häiriökäyttäytymisessä pienillä efektikoilla suhteessa kontrolliryhmiin. Rajoittamalla vertailu aktiivisen kontrolliryhmän tutkimuksiin erot rajoittuivat kuitenkin vain tietoisien läsnäolon, masennuksen ja ahdistuksen/stressin vaikutuksiin.

Klingbeil ja kumppanit (2017) analysoivat 76 nuoriin kohdistettua MPI-tutkimusta (N=6121) ja totesivat löydösten olevan linjassa aikaisempien meta-analyyseiden kanssa, jossa MPI:lla näyttäisi olevan pienen efektikoon vaikutuksia kaikissa tuloksissa, joista isoimmat vaikutukset näkyivät akateemisessa suoriutumisessa, koulutoiminnassa (eng. school functioning) ja hieman vähäisemmin metakognition, tarkkaavuuden, kognitiivisen joustavuuden, tunnesäätelyn, stressin, masennuksen, ahdistuksen, positiivisten tunteiden ja minäkuvan alueilla. Mitatut efektikoot olivat suurempia jatkotutkimuksissa kuin välittömästi intervention jälkeen.

Carsley, Khoury ja Heath (2018) selvittivät 24 nuorille kohdennettua MPI-tutkimusta (N=3977) sisältäneessä meta-analyysissään MPI:n vaikutuksia nuorten mielenterveyteen. Interventioilla havaittiin mielenterveyden ja hyvinvoinnin osalta pienestä kohtalaiseen efektikoon muutoksia suhteessa kontrolliryhmiin. Vaikuttavimmillaan interventiot olivat 15-18 -vuotiaiden kohdalla. Merkittävänä havaintona voidaan pitää sitä, että jatkotutkimuksissa vaikutukset säilyivät tilastollisesti merkittävinä yleisemmin silloin, kun intervention toteuttajana oli koulun oma opettaja ulkoisen tahon sijaan.

Yksi metodologisesti vahvimpia tutkimuksia on Suomessa toteutettu Terve Oppiva Mieli -satunnaistettu kontrolloitu interventiotutkimus, johon osallistui 3519 oppilasta 56:sta eri koulusta. Kontrolliryhmään nähden mindfulness-harjoitteluun osallistuneilla havaittiin lieviä positiivisia vaikutuksia resilienssissä, sosio-emotionaalisessa kyvykkyydessä ja tytöillä masennuksen vähentymisessä (Volanen ym., 2020). Eniten interventiosta hyötyivät ne oppilaat, jotka tekivät harjoituksia myös kotonaan. Myös muissa kouluun sijoituvissa tutkimuksissa omaehtoisen harjoittelun merkitys on ollut keskeistä intervention hyötyjen kannalta (Waters ym., 2015). Volanen (2020) ja kumppaneiden mukaan seuraavaksi tuleekin selvittää, voisiko tuloksia vahvistaa integroimalla tietoisien läsnäolon harjoittelua vahvemmin kouluarkeen ja kouluttamalla henkilökuntaa.

2.5.2 Tutkimuskentän haasteet

Lupaavista tuloksistaan huolimatta mindfulnessin nuorella tutkimuskentällä on havaittu lukuisia haasteita, joista perimmäinen liittyy itse mindfulnessin määritelmään (Lutz ym., 2015; McMahan & Braun, 2017). Youngin (2016) mukaan tieteen näkökulmasta tyydyttävoin määritelmä olisi luonteeltaan matemaattisilla yhtälöillä pohjustettu neurokorrelaatioihin perustuva biofysikaalinen määritelmä. Youngin (2016) mukaan olemme kuitenkin vuosikymmenien tai kenties -satojen päässä siihen tarvittavasta menetelmällisestä tarkkuudesta. Lutz ja kumppanit (2015) näkevät ongelmia nykyisissä tavoissa määritellä mindfulness 1) pysyvämmäksi piirteeksi tai tietoisuuden tilaksi, 2) laajempaan polkuna tai 3) kognitiivisena prosessina. Lutzin ja kumppaneiden (2015) mukaan 1) antaa mindfulnessista liian staattisen kuvan ja mindfulness-piirteiden mittaaminen kyselytutkimusten avulla on äärimmäisen altis kielen ja kulttuurin vaikutuksille, mikä tuottaa helposti ristiriitaisia tuloksia (ks. myös (Seema & Säre, 2019), 2) on määritelmänä empiirisen tieteen ohjaamisen kannalta liian laaja ja 3) tekee harjoittelun ja osaamisen välisten erojen havainnoimisen vaikeaksi sekä on liian epätarkka mekanististen hypoteesien laatimiseksi. Vastauksena tähän Lutz ja kumppanit (2015) ovat luoneet heuristisen fenomenologisen mallin tulevan tutkimuksen ohjaamiseksi. Myös Thompson (2017) on esittänyt vastaavanlaista kritiikkiä tietoisuuden läsnäolon määrittelyssä yksityiseksi mielentilaksi tai tietyn aivo toiminnan kaavaksi, minkä sijaan mindfulness tulisi mieltää pikemminkin kokonaisvaltaisen keholliseksi kognitiiviseksi ja sosiaalisesti taidoksi. Hänen mukaansa enaktivismi eli 4e -malli, jossa kognition nähdään perustuvan koko kehon ja sen ympäristön väliselle yhteistoiminnalle, on hedelmällisempi lähestymistapa sekä kognition että mindfulnessin ymmärtämiselle (ks. myös Thompson & Cosmelli, 2011)

Varsinaisissa tutkimuksissa on jo pitkään havaittu lukuisia ongelmia esimerkiksi tutkimusten metodologian ja pienten otoskokojen suhteen (Goyal ym. 2014). Tähän mennessä on tehty vielä hyvin vähän replikointitutkimuksia ja eri MPI:t käyttävät hyvinkin erilaisia lähestymistapoja harjoitteluun, mikä tekee tulosten vertailusta hankalaa (Felver ym., 2016). Merkittäviä puutteita ovat myös

vahva nojautuminen itseraportointiin, aktiivisten kontrolliryhmien puuttuminen ja fideliteetin (miten täsmällisesti osallistujat seurasivat ohjeita) puutteellinen välittäminen (Felver ym., 2016; Klingbeil & Renshaw, 2018). Aktiivisten kontrolliryhmien suunnittelu asianmukaisella tavalla on kuitenkin haastavaa, sillä monet kontrolliryhmille osoitetut ohjelmat (esim. rentoutus- tai terveysohjelmat) harjoittavat epäsuorasti samoja osa-alueita kuin mindfulness-pohjaisissa ohjelmissa (Lyons & DeLange, 2016).

Goldbergin ja kumppaneiden (2017) selvityksessä tutkimusten metodologiassa on kuitenkin tapahtunut lievää parantumista hoitoaikeen mukaisissa analyyseissä (eng. intent-to-treat analysis), suuremmissa otoskoissa sekä hoitotarkkuuden arvioinnissa (eng. treatment fidelity assessment), mutta kehitys on ollut hidasta siihen nähden, miten pitkään ongelmat ovat olleet tiedossa. Mindfulness tutkimuksissa on havaittu myös nollatulosten julkaisemattomuudesta ja positiivisten löydösten ylikorostamisesta syntyvää julkaisuvinoumaa (Coronado-Montoya ym., 2016), joskin Mattesin (2019) meta-analyysin mukaan vinouma ei nykyisellään ole vakava tulosten vaikuttavuuden arvioinnin suhteen. Puutteita on myös havaittu ohjaajien pätevyyden eksplikoimisessa sekä harjoittelun eheyteen ja määrään liittyvän datan välittämisessä (Lutz ym., 2015). Koulumaailmaan ja nuoriin kohdistuvissa tutkimuksissa ilmenevät haasteet ovat liittyneet esimerkiksi ohjelmien sovittamisessa eri kehitysvaiheille sopiviin muotoihin (Schonert-Reichl & Roeser, 2016), mitä on varmasti osaltaan vaikeuttanut se, että nuorilta itseltään on harvemmin kerätty riittävästi interventioihin liittyvää palautetta (Maloney ym., 2016).

Toisesta näkökulmasta ongelmana on myös nähty mindfulnessin de- ja rekontekstualisointi tieteelliseen viitekehykseen tavoilla, jotka yliyksinkertaistavat ja rikkovat praktiikoiden eheyttä (McMahan & Braun, 2017; Williams & Kabat-Zinn, 2011). Tällaisen prosessin myötä saatetaan menettää mindfulnessin kannalta olennaisesti vaikuttavia osia (Lutz ym., 2015; Phang & Oei, 2012). Esimerkiksi laajemman eettis-filosofisen viitekehyksen typistäminen yksittäisiksi ja ennen kaikkea erilliseksi tekniikoiksi väistämättä rajoittaa sitä potentiaalia, mitä ne

voivat tarjota osana eheitä ja moniulotteisia ohjelmia. Alkuperäisessä viitekehyyksessään mindfulness ja sen harjoittamiseen tähtäävä meditaatio olivatkin lopulta vain osia 8-osaiseksi poluksi kutsuttua elämäntaidollista järjestelmää, jonka kokonaisvaltainen huomioiminen nähtiin välttämättömäksi stressin lopettamiseksi (Phang & Oei, 2012). Tutkimuksia ohjaa toki ymmärrettävä tarve muuntaa mindfulnessin harjoittamisen vaikutukset empiirisesti ja kvantitatiivisesti todennettaviin muotoihin, esimerkiksi: stressihormonien eritykseen, immuunijärjestelmän tehostumiseen, muutoksiin aineenvaihdunnan tasoissa, aivojen toiminnassa ja niin edelleen (McMahan & Braun, 2017). Ilman laadullisempaa ja subjektiivisempaa näkökulmaa tutkimuskenttä jää väistämättä hyvinkin yksiulotteiseksi. Williams ja Kabat-Zinn (2011) painottavatkin, että mindfulness on perustavanlaatuisesti ensimmäisen persoonan ilmiö ja sen tarkastelu vain tieteelle ominaisesta kolmannen persoonan perspektiivistä vieraannuttaa näkökulman siitä fenomenalisesti todellisuudesta, mitä mindfulness todellisuudessa on. Myös Lutz ja kumppanit (2015) painottavat hienovaraisten ensimmäisen persoonan tutkimusmetodien lisäämistä välttämättöminä osina tulevia tutkimuksia, jo pelkästään tarkemman tulosdatan vuoksi.

3 TIETOISUUSTAITOJEN MERKITYS KOULUMAAILMASSA

Tietoisuustaitojen merkitystä koulumaailmassa voidaan tarkastella useasta näkökulmasta. Niin koulumaailmassa kuin yleisemminkin julkisessa keskustelussa voidaan havaita kaksi toisistaan eroavaa diskurssia, joista ensimmäinen kysymyksiin tietoisuustaitojen tehokkuudesta, neurologisista toiminnoista, kliinistä sovelluksista (McMahan & Braun, 2017) ja akateemisista hyödyistä (Ergas, 2015; Weare, 2019). Näistä toinen ja toistaiseksi vähemmän huomiota saava diskurssi painottuu viisusperinteistä ammentaville filosofisille ja eettisille kysymyksille sekä näiden kysymysten tutkimiseen painottuvalle kontemplatiiviselle koulutukselle (Ergas, 2015; Weare, 2019). Yksinkertaistettuna ensimmäisessä diskurssissa tietoisuustaitojen merkitys näyttäytyy ennen kaikkea työkaluna hyvinvoinnin ja tuottavuuden edistämiseen, joka tapahtuu pitkälti vallitsevan yhteiskunnallisten rakenteiden ja intressien sisällä (Ergas, 2015). Jälkimmäisessä diskurssissa tietoisuustaitojen merkitys yhdistyy keskeisesti laajempaan eettis-filosofiseen viitekehykseen, jossa henkinen kasvu, moraalinen elämä, kontemplatio, toisista välittäminen ja lopulta viisaan elämäntaidon kehittäminen ovat keskeisiä arvoja itsessään (Pulkki & Saari, 2014; Roeser & Peck, 2009; Weare, 2019). Koulumaailmassa molempien diskurssien suhteen on viisasta huomioida sekä niiden perusteet, että niihin kohdistettu kritiikki. Terapeuttisia ja akateemisia hyötyjä painottavaa diskurssia voidaan ääripäässä kritisoida niiden tavassa valjastaa täysin tietoisuustaidot täysin niiden perimmäisen filosofian vastaiselle suoritus- ja kilpailukeskeiselle instrumentalismille (Pulkki & Saari, 2014; Revelley, 2016; Weare, 2019). Yhtäläillä kontemplatiivisen koulutuksen lähestymistapaa voidaan ääripäissään kritisoida yli-idealistsena, yhteiskunnallisista realiteeteista irtautuneena unelmointina (Ergas, 2015). Tasapainoisemman näkemyksen mukaan juuri tieteellisesti todistetut hyvinvointia ja akateemista suoriutumista osoittavat instrumentaaliset hyödyt voivat toimia porttina tietoisuustaidoille

koulumaailmaan, jolloin myös niiden syvemmät inhimilliset ulottuvuudet pääsevät nousemaan esiin (Ergas, 2015; Weare, 2019).

3.1 Tietoisuustaidot hyvinvoinnin ja oppimisen tukena

Koulumaailmassa on syntynyt kasvava tarve tukea oppilaiden ja opettajien hyvinvointia toimivilla ja kustannustehokkailla tavoilla (Emerson ym., 2017; Volanen ym., 2020). Tietoisuustaitoihin liittyvissä harjoitusohjelmien osoittaessa vahvimpia tuloksia juuri psykososiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin alueilla, on ymmärrettävää, että myös koulumaailmassa on herännyt kasvava kiinnostus niitä kohtaan (Weare, 2019). Erityisesti tietoisuustaidoista etsitään apua hyvinvointia kuormittavan stressin lievittämiseen. Tällä hetkellä ehdottomasti yleisin ja tutkituin menetelmä Mindfulness Based Stress Reduction onkin jo nimensä perusteella luotu juuri tätä tarkoitusta ajatellen. Stressi voidaan määritellä tässä tapauksessa fysiologisten (univaikeudet, jännittyneisyys, voimattomuus) ja/tai psykologisten (ahdistus, masennus, työuupumus) oireiden kokemiseksi, jotka kumpuavat yksilön voimavarat ylittävistä vaatimuksista (Ramberg ym., 2020).

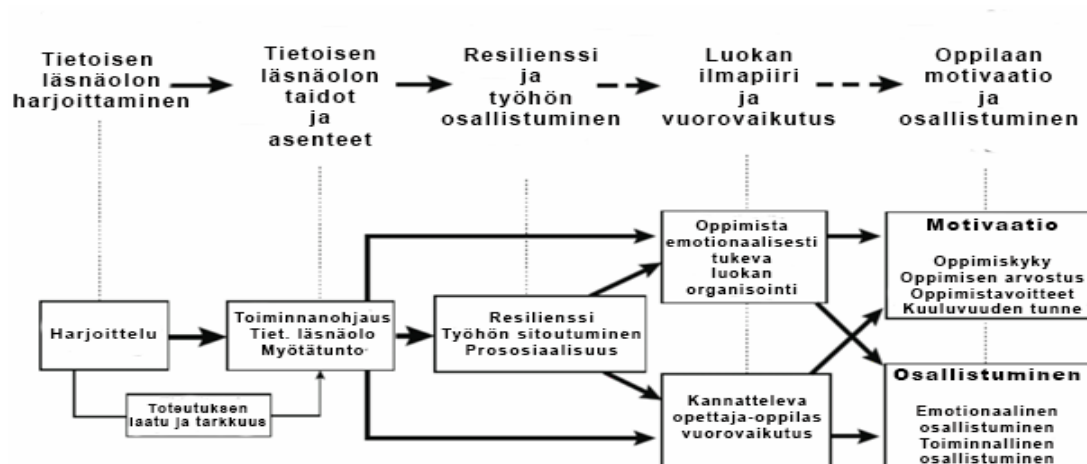
3.1.1 Tietoisuustaitojen harjoittaminen opettajan näkökulmasta

Opettajan ammattia voidaan pitää korkean stressitason ammattina, sillä 43 % suomalaisista opettajista raportoi kokevansa työperäistä stressiä erittäin tai melko usein ja 40 % koki itsensä erittäin tai melko usein poikkeuksellisen väsyneeksi (Länsikallio ym., 2017). Koettu stressi ja väsymys ovat kasvaneet merkittävästi aiempien vuosien selvityksiin nähden samalla kun koettu työkyky ja työtyytyväisyys ovat olleet jatkuvassa laskussa (Länsikallio ym., 2017).

Opettajan korkeat stressitasot ovat yhteydessä matalampaan työtyytyväisyyteen (Klassen & Chiu, 2010), mikä pidemmällä aikavälillä voi johtaa työuupumukseen (Maslach et al., 2001) ja lopulta ammatinvaihtoon (Buettner et al., 2016; Klassen & Chiu, 2011; Montgomery & Rupp, 2005). Opettajien stressitasot ovat myös negatiivisessa yhteydessä oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen (Arens

& Morin, 2016; Klusmann ym., 2016; Ramberg ym., 2020), joista erityisesti emotionaalisen uupumuksen on havaittu olevan yhteydessä heikentyneisiin arvostamisiin, luokkatasolla oppilaiden koulutyytyväisyyteen, sekä koettuun opettajan tukeen. Opettajien stressi on myös yhteydessä oppimisympäristön organisoinnin sekä oppilaille annettavan emotionaalisen tuen mahdollisuuksiin (Penttinen ym., 2020).

Ympäristön vaatimusten ylittäessä yksilön voimavarat ratkaisua voidaan hakea kahdesta suunnasta: vähentämällä vaatimuksista syntyvää haastetasoa tai kasvattamalla yksilön taitotasoa. Tietoisuustaitojen harjoittamisen voidaan nähdä ensisijaisesti tarjoavan apua juuri jälkimmäiseen. Ajan myötä kasvanut taitotaso heijastuu myös ympäristöön. Tietoisuustaitojen harjoittamisen toimitessa potentiaalisesti sekä stressiä hoitavana, että ennaltaehkäisevänä työkaluna (Emerson ym., 2017; Lomas ym., 2019), voi niiden säännöllinen harjoittaminen toimia apuna niin opettajan hyvinvoinnin ja työssä suoriutumisen kannalta, kuin myös oppilaiden kokonaisavaltaisen hyvinvoinnin sekä akateemisen suoriutumisen tukena (Jennings, 2016). Edeltävää voidaan kuvata Robert Roeserin (2016) luoman teoreettisen mallin (ks. kuvio 1) pohjalta, jonka mukaan tietoisien läsnäolon harjoittaminen kasvattaa opettajan tietoista läsnäoloa, toiminnanohjauksen taitoja ja myötätuntoista asennetta.



KUVIO 1. Opettajan tietoisien läsnäolon harjoittamisen muutosteoria. Muokattu Robert Roeserin (2016) mallin pohjalta

Toiminnanohjauksen taidot ovat keskeisessä roolissa opettajan työtä ja niiden merkitys korostuu erityisesti paineisina ajanjaksoina (Meiklejohn ym., 2012). Toiminnanohjauksen, tietoisien läsnäolon ja myötätunnon kasvu tukevat vuorostaan opettajan resilienssiä, työhön osallistumista ja prososiaalisia asenteita. Resilienssi voidaan määritellä onnistuneeksi adaptaatioksi haasteiden edessä (Zautra ym., 2010) tai yksinkertaisemmin muutosjoustavuudeksi (Lipponen, 2020, s.8). Resilienssi ei kuitenkaan tarkoita vain vaikeuksien ylittämistä, vaan myös aktiivista arvojen mukaista toimintaa (Zautra ym., 2010). Resilienssissä ei ole olennaista vain joustavuuden nopeus vaan myös kestävyys, mikä vaatii taustalleen terveyttä ja energiaa ylläpitäviä asenteita ja taitoja (Zautra ym., 2010). Näiden taitojen keskiössä ovat tunne- ja toiminnanohjauksen taidot, joiden avulla yksilö kykenee ylläpitämään tarkkaavuuttaan nykyhetkessä sekä niin itsessään kuin toisissa tapahtuvissa tunnetilojen muutoksissa (Teper ym., 2013). Asenteiden taustalla itsemuutatus edistää tunne-elämän tasapainoa (Lipponen, 2020; Roeser, 2016), mikä vuorostaan edistää kirkasta tilannetta (Skinner & Beers, 2016) ja lopulta myös joustavampaa ja prososiaalisempaa toimintaa (Roeser, 2016).

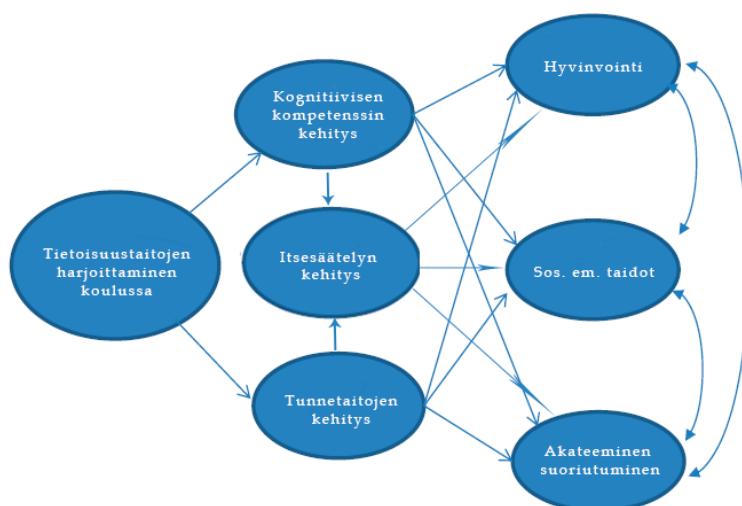
Opettajan kannalta kyky pysyä tyynenä, tietoisena ja läsnäolevana on ensiarvoisen tärkeää, jotta tämän on mahdollista pysyä proaktiivisena ja myötätuntoisena toimijana suhteessa itseensä ja oppilaisiinsa (Roeser, 2016; Skinner & Beers, 2016). Näin opettajalle riittää voimavaroja sitoutua työhönsä ja antaa niin emotionaalista kuin akateemistakin tukea oppilailleen, panostaa oppimisympäristön organisointiin sekä edistää positiivista luokkailmapiiriä. Kun oppilaat saavat tukea, oppimisympäristö on organisoitu hyvin ja luokassa vallitsee prososiaalinen ilmapiiri, tukee tämä kaikki vuorostaan sekä opettajan jaksamista että työssä suoriutumista (Jennings, 2009; Jennings, 2016; Penttinen ym., 2020; Roeser, 2016).

3.1.2 Tietoisuustaitojen harjoittaminen oppilaan näkökulmasta

Opetussuunnitelman (OPH 2014) mukaan perusopetuksen on tuettava oppilaan hyvinvointia. Hyvinvoinnin tukeminen kouluaihana on hyvinkin perusteltua,

sillä tutkimusnäytön valossa on selvää, että yksilön psykologinen, emotionaalinen ja sosiaalinen hyvinvointi lapsena vaikuttavat perustavanlaatuisesti mielen-terveyteen, akateemiseen suoriutumiseen, sosiaaliseen kanssakäymiseen ja elämänlaatuun myös pitkälle aikuisuuteen (Currie ym., 2012). Oppilaille kohdistetut MPI:t ovatkin erityisesti kohdistettu juuri psyko-sosiaalis-emotionaalisen hyvinvoinnin alueille (Volanen ym., 2020), ja näillä alueilla ne ovat myös osoittaneet vaikuttavimpia tuloksia (Weare, 2019).

Oppilaiden kannalta tietoisuustaitojen harjoittamisen potentiaaliset ja jo osoitetut hyödyt voidaan nähdä jakautuvan kognitiivisten- ja tunnetaitojen kehityksestä seuraavaan hyvinvoinnin, sosiaalis-emotionaalisten taitojen ja akateemisen suoriutumisen parantumiseen (ks. kuvio 2) (Waters ym., 2015). Kognitiivisten- ja tunnetaitojen kehittyminen yhdessä auttaa oppilaita itsesäätelyssä ja siten oppimisessa, suunnittelussa, tehtävä-orientoituneessa työskentelyssä, tunteiden käsittelyssä sekä käyttäytymään tilanteessa sopivilla tavoilla (Lyons & DeLange, 2016; Waters ym., 2015). Tietoisen läsnäolon harjoittaminen voi tarjota oppilaille merkittävää apua sen kehittäessä itsesäätelyn ”ylhäältä-alas” (esim. tietoinen tarkkaavuuden, tunteiden ja toiminnan säätely) ja hillitessä ärsykepohjaista ”alhaalta-ylös” reaktiivisuutta (esim. vihan, pelon tai epämukavuuden myötä syntyvät tahdottomat reaktiot) (Lyons & DeLange, 2016).



KUVIO 2. Tietoisuustaitojen harjoittaminen koulussa. Muokattu Watersin ja kumppaneiden (2015) mallin pohjalta.

Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet lapsuudessa kehittyvän itsesäätelyn olevan vahva ennustaja niin akateemisen suoriutumisen (Blair & Diamond, 2008; McClelland & Cameron, 2011) kuin myöhemmän terveyden, tulotason, addiktiivisuuden ja rikollisen käyttäytymisen osalta (Moffitt ym., 2011). Tämän perusteella varhaisella panostamisella lapsen itsesäätelyä tukeviin prosesseihin voidaan nähdä olevan merkittäviä ja kauaskantoisia vaikutuksia (Lyons & DeLange, 2016). Siinä missä koulumaailmassa on historiallisesti aiemmin korostettu erityisesti kognition ja siihen liittyvien taitojen merkitystä, oppilaiden tunne-elämä ja tunnetaidot vaikuttavat yhtä lailla oppimiseen, kognitiivisiin resursseihin, itsesäätelyyn, työmotivaatioon, sosiaaliseen vuorovaikutukseen, koulumenestykseen (Durlak ym., 2011; Pekrun ym., 2002). Sosiaaliset-, yhteistyö- tunnetaidot ovatkin olennainen osa perusopetusta (OPH 2014). Tätä opetuksen aluetta voidaan tarkastella sosioemotionaalisen oppimisen (social emotional learning) viitekehyksestä (Lawlor, 2016). Sosioemotionaalinen oppiminen kohdistuu prosesseihin, joiden avulla yksilö kykenee tunnistamaan ja säätelämään tunteitaan, ymmärtämään eri perspektiivejä, olemaan empaattinen toisia kohtaan, luomaan ja ylläpitämään positiivisia ihmissuhteita sekä tekemään vastuullisia päätöksiä (Lawlor, 2016). Tietoisen läsnäolon harjoittaminen tukee sosioemotionaalista oppimista, kun sille ominainen tiedostamisen tapa kohdistetaan sisäisen maailman lisäksi toisiin: 1) Suuntaamalla tarkkaavaisuus toisiin läsnä olevassa hetkessä; 2) Suhtautumalla toisiin avoimesti ja tuomitsemattomasti; 3) Ylläpitämällä tyyneyttä suhteessa toisiin; 4) Reflektoimalla ja sanoittamalla toisten sisäistä kokemusta ; 5) Havainnoimalla toimintansa ja vuorovaikutuksen seurauksia toisissa (Jennings, 2016; Lawlor, 2016; Siegel ym., 2016). Tutkimuksissa tietoisen läsnäolon harjoitusten lisääminen sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmiin onkin osoittanut lupaavia tuloksia niin oppilaiden kuin opettajienkin osalta (de Carvalho ym., 2017).

3.2 Metapedagoginen ja kontemplatiivinen näkökulma

Tietoisuustaitojen terapeutisiin ja akateemisiin hyötyihin painottuva diskurssi tapahtuu pääosin nykyisten olemassa olevien pedagogisten suuntausten sisällä ja vallalla olevien yhteiskunnallisten intressien sisällä. Instrumentalistisen retoriikan lisäksi metapedagoginen näkökulma on kuitenkin välttämätöntä, jotta tietoisuustaitojen merkitystä voidaan tarkastella laajemmasta perspektiivistä (Ergas, 2015). Siinä missä pedagogiikka määrittää tapaa, jolla oppiaines välitetään, meta-pedagogiikka on se eksplisiittisesti tai implisiittisesti määritetty suunta, jota kohti eri pedagogiset suuntauukset kulkevat (Ergas, 2015). Metapedagogiselta tasolta tarkasteltuna koulutusta voidaan tarkastella huomion kautta, sillä se viestii siitä, mikä koulutuksessa käytännössä mielletään arvokkaaksi (Ergas, 2015). Perinteisesti koulutuksen huomio on oppijan näkökulmasta ulkoisen objekti-maailmaan liittyvän tietosisällön omaksumiseen ja sisäisessä maailmassa näiden sisältöjen käsittelyyn (Ergas, 2015). Laajemmassa mittakaavassa koulutuksen huomio ja merkitys ovat painottuneet tulevalle, polun luomiselle oppilaalle, jotta tämä ajan myötä integroituisi työelämän kautta yhteiskunnan tuottavaksi jäseneksi. Ulkoisen maailman ymmärtämisessä ja yhteiskuntaan integroivan koulutus on hyvinkin perustultua, mutta ylikorostuneina ne jättävät koulutuksen ulkopuolelle jotain hyvin olennaista: nykyhetken ja ihmisen sisäisen maailman. Ongelmallista tässä on, että koulutuksen systemaattisesti ohjatessa oppilaan huomiota ulkoiseen ja tulevaan, viestii tämä oppijalle elämän arvokkaiden asioiden sijaitsevan pitkälti tämän itsensä ulkopuolella (Ergas, 2015).

Tietoisuustaitojen tuominen koulumaailmaan tarjoaakin mahdollisuuden tehdä oppijan sisäisestä maailmasta aidosti huomionarvoista (Ergas, 2015). Instrumentaaliset interventiot ovat tähän yksi, mutta varsin rajallinen tapa. Tietoisuustaitojen merkitystä koulumaailmassa voidaankin tarkastella hyvinvointi-interventioita ja akateemista suoriutumista laajemmassa kontemplatiivisen koulutuksen näkökulmasta (Weare, 2019). Mitattavien ja määrällisten akateemisten tai terapeuttien tulosten sijaan kontemplatiivinen lähestymistapa on kiinnostunut asettamaan oppijan ja tämän reflektiivisen läsnäolon oppimisprosessin keskiöön (Weare, 2019). Sana kontemplaatio on peräisin latinasta, jossa se tarkoitti ”tilan

luomista havainnoinnille” (Zajonc, 2016), ja tilan luominen syvälle havainnoinnille onkin kontemplatiivisen koulutuksen ytimessä. Kontemplatiivista koulutusta voidaan määritellä joukoksi pedagogisia lähestymistapoja, joiden tarkoituksena on kehittää tietoista läsnäoloa eettisen maailmansuhteen viitekehyksessä, jossa henkinen kasvu, oppiminen, moraalinen elämä ja toisista välittäminen ovat keskeisiä arvoja (Roeser & Peck, 2009). Kontemplatiivisessa pedagogiikassa oppijan sisäisen maailman ymmärtäminen ja siihen liittyvän taidokkuuden omaksuminen ovat keskeinen osa ’koulutusta’ (Ergas, 2015). Oppiaineen määrällisen laajuuden sijaan olennaista on syväoppimisen ja kriittisen ajattelun kehittäminen (Pulkki & Saari, 2014). Käytännössä tämä tarkoittaa muun muassa luonnossa olemista, taiteellista ilmaisua, kehotietoisuutta lisäävää harjoittelua (esim. jooga ja tai-chi), mielikuvaharjoittelua, filosofista pohdintaa sekä erilaisten meditaatiotekniikoiden opiskelua (Roeser & Peck, 2009). Kontemplatiivinen pedagogiikka on Suomessa ilmiönä varsin tuntematon. Laajemmin Suomessa tunnetussa positiivisessa pedagogiikassa on kuitenkin jonkin verran yhtäläisyyksiä kontemplatiivisen pedagogiikan oppilaslähtöisen tunne- ja läsnäolotaitoja korostavien elementtien kanssa (ks. esim. Avola ym., 2019)

Kontemplatiivinen pedagogiikka ammentaa kasvatustilafilosofiansa ja käytännön pedagogiansa useista viisausperinteistä (Weare, 2019), joiden kasvatustilafilosofiset kysymykset kasvatuksen tavoitteista, ihmiskuvasta ja hyvästä elämästä ovat perustavanlaatuisesti sidottuna viisaaseen elämäntaitoon (Pulkki & Saari, 2014). Viisausperinteiden perimmäisenä tarkoituksena olikin mahdollistaa yksilölle sekä itsen kehitystyökalut että polku viisauteen (Spännäri & Kallio, 2020, s.22; Vervaeke & Ferraro, 2013). Viisausperinteissä tarkoituksena ei siis ollut tarjota vain instrumentteja vaan myös tapoja käyttää niitä oikein. Myös buddhalaisesta viisausperinteestä tekniikkansa ammentava mindfulnessin merkitys syntyi nimenomaa sen yhteydessä viisauteen (Phang & Oei, 2012). Viisauden kasvattaminen ja viisas elämä muodostivat siis sen viitekehyksen, joka antoi koko merkityksen tietoisuustaitojen ja tietoisien läsnäolon harjoittamiselle (Phang & Oei, 2012; Pulkki & Saari, 2014). Tämän vuoksi tietoisuustaitojen koko potentiaalin

valjastamiseksi on olennaista tulkita niiden merkitystä myös viisauden näkökulmasta.

3.3 Viisaus ja tietoinen läsnäolo

Viisaus voi olla monelle käsitteenä epämääräinen ja viisaustutkimuksessa-kin sitä voidaan määritellä useilla tavoilla asiayhteydestä riippuen (Spännäri & Kallio, 2020). Monika Ardeltin (2003) kolmiulotteinen viisausmalli (3D-WS) sopii kuitenkin hyvin tämän tutkielman tarpeisiin. Ardeltin (2003) mallissa viisaus jakautuu kolmeen ulottuvuuteen: kognitiiviseen, reflektiiviseen ja affektiiviseen. Kognitiivinen ulottuvuus pitää sisällään halun ja kyvyn ymmärtää todellisuuden ilmiöitä syvällisesti, hahmottaa ilmiöiden välisiä syy-seuraus-suhteita sekä tiedon erilaisista tietämisen tavoista ja oman tiedon rajoista (Ardelt, 2003). Reflektiiviseen ulottuvuuteen kuuluu kyky tarkastella ilmiöitä moninäkökulmaisesti sekä luoda synteesiä eri näkökulmien välillä (Ardelt, 2003). Viisauden reflektiivistä ulottuvuutta voidaan pitää erityisen merkittävänä, sillä määritelmästä riippumatta moninäkökulmaisuus nähdään lähes aina keskeiseksi osaksi viisautta (Bangen ym., 2013; Spännäri & Kallio, 2020). Affektiivinen ulottuvuus ilmenee tunnetaitoina, myötätuntona ja ymmärryksenä ihmisyyttä kohtaan, joka toteutuu prososiaalisena ja kokonaisvaltaisena eettisenä toimintana (Ardelt ym., 2013). Viisaudessa edellä mainitut ulottuvuudet eivät ole erillisiä, vaan viisaus ilmenee näiden ulottuvuuksien onnistuneena integraationa (Ardelt, 2003). Kognitiivisen ja reflektiivisen ulottuvuuden kehittyminen ovat riippuvaisia toisistaan, sillä saavuttaakseen parempaa ymmärrystä yksilön on saatava kirkasta informaatiota, mutta myös kyettävä refleктоimaan kokemaansa (Ardelt, 2003). Myötätunnon myötä syntyvä tunneyhteys taas mahdollistaa paremmin niin itsensä kuin toisten ymmärtämisen, mikä taas edesauttaa oman toiminnan suhteuttamista ja arvioimista (Spännäri & Kallio, 2020, s. 59). Voisi siis kiteytetysti sanoa, että toimiessamme ja ajatellessamme viisaasti, toimimme moninäkökulmaisesti, tunnetaitavasti sekä syvän ymmärryksen ja myötätunnon kautta.

Viisauden merkitys ihmisen elämässä on suuri, sillä se voidaan nähdä ihmisen toiminnan, arvonannon ja ongelmanratkaisun takana olevana älykkyyttä ohjaava metamekanismina (Staudinger ym., 1997; Vervaeke & Ferraro, 2013). Viisaus ei siis vaikuta vain siihen, miten ihminen ratkaisee ongelmia, vaan ennen kaikkea millaisia ongelmia tämä ratkaisee, mihin hän käyttää voimavarojaan ja mistä hän välittää (Spännäri & Kallio, 2020; Vervaeke & Ferraro, 2013). Älykkyyks on merkittävää ratkaistessamme formaaleja eli selvärajaisia ongelmia, joihin on olemassa selvästi määriteltäviä ratkaisuja (Kallio, 2015; Vervaeke & Ferraro, 2013). Kohdatessa avoimia, epäselviä tai ”pirullisia” (eng open, informal ja wicked problems) ongelmia älykkyyks ei itsessään riitä, vaan tarvitaan viisautta hahmottaa tilanne selvästi, tulkita sitä useasta näkökulmasta, kehystää se oikein ja toimia myötätuntoisesti (Kallio, 2015; Vervaeke & Ferraro, 2013). Esimerkin kaltaisia ongelmia ovat esimerkiksi sosioemotionaaliset ongelmat (Kallio, 2015) sekä lähes kaikki yhteiskunnalliset ja laajemmat elämän suuntaa koskevat kysymykset.

Niin sanotussa VUCA-maailmassa (VolatilityUncertaintyComplexityAmbiguity) vaikeasti määriteltävät ja ennakoimattomat ongelmat ovat jatkuvassa kasvussa, jolloin viisauden merkitys korostuu (Spännäri & Kallio, 2020). VUCA-ilmiötä kuvaavat ailahtelevuus, epävarmuus, kompleksisuus ja monimerkityksellisyys (Bennett & Lemoine, 2014). VUCA-maailmassa selviäminen edellyttääkin joustavaa päätöksentekoa, kirkasta tiedonkäsittelyä, kompleksisuuden käsittelytaitoa ja monimerkityksellisyyden lomassa navigointia (Bennett & Lemoine, 2014). VUCA ilmiöt heijastuvat myös koulumaailmaan ja luokkaan. Opettajan on kyettävä toimimaan ympäristössä, jossa esiintyvät haasteet harvemmin ovat luonteeltaan selvärajaisia ja formaaleja. Koko opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta läpileikkaavat riippuvaisuuden ja autonomisuuden, välittämisen ja instrumentaalisuuden, arvioimisen ja hyväksymisen sekä ilmaisemisen ja suojaamisen väliset jännitteet (Gerlander & Kostianen, 2005). Paradoksisuutta ja kompleksisuutta kuvaava ”paradexityn” (Howard, 2010) ilmiö voidaankin nähdä olevan perustuvanlaatuinen osa koulun kasvatustodellisuutta. Kasvatusta ei voida toteuttaa eikä elämää elää tiukan metodologisen oppaan pohjalta, sillä

oikeat ja väärät ratkaisut eivät tosielämässä ole tiukan selvärajaisia. Niiden välissä navigointi vaatii viisautta. Viisaus voidaankin nähdä olennaisena osana opettajan adaptiivista asiantuntijuutta, johon kuuluu formaalin teorian tiedon lisäksi kyky joustavaan ja käytännölliseen ongelmanratkaisuun, sosioemotionaalinen taidokkuus sekä vahva reflektiivinen ulottuvuus. (ks. Tynjälä, 2004).

Viisaus ei kuitenkaan kehity itsestään (Glück ym., 2019). Vaikka se yhdistetään usein vanhuuteen, on tämä hieman harhaanjohtavaa, sillä vanheneminen itsessään ei takaa viisautta (Glück ym., 2019) ja jo nuoret osoittavat viisauden kehittymistä (Kallio, 2011). Viisautta voi kuitenkin oppia (Jeste ym., 2010) ja siihen voidaan opettaa (Bruya & Ardelt, 2018). Tämän voisi olla perusteltua, että jo koulumaailmassa luotaisiin edellytyksiä viisauden kehittymiselle. Käytännössä tämä vaatii kuitenkin aikaisemmin mainitun kaltaista metapedagogista käännöstä, jossa koulutus ymmärretään ja ennen kaikkea toteutetaan aikaisempaa kokonaisvaltaisemmin.

Olennaista tämän suhteen on suhde tietoon, sillä viisauden kehittymiseen ei riitä vain kolmannen personaan objektiivinen faktatieto maailmasta, tekniset taidot tai älykkyyden kehittäminen (Ardelt ym., 2013; Kallio, 2015; Spännäri & Kallio, 2020; Vervaeke & Ferraro, 2013). Edellä mainitut ovat toki viisauden kannalta välttämättömiä, mutta kehittyäkseen viisaus vaatii niiden lisäksi itsetuntemusta, itsetietoisuutta, tunnetaitoja, moninäkökulmaisuuutta ja pitkälle kehittyntä kykyä järjen ja tunteen integroimiseen (Labouvie-Vief, 2015; Spännäri & Kallio, 2020; Vervaeke & Ferraro, 2013). Viisastuminen vaatii kykyä nähdä ja puuttua omien ajattelu-, asenne- ja toimintamallien kehitykseen eli reflektiosta syntyvää oivallusta (Vervaeke & Ferraro, 2013). Viisautta kehittävä reflektio ei ole kuitenkaan vain toiminnan jälkeistä käsitteellistä reflektiotta, vaan myös toiminnan aikaista tietoista havainnointia (Soloway, 2016). Tietoisen läsnäolon harjoittaminen on edellä mainittujen taitojen, reflektiivisyyden ja siitä seuraavan oivalluksen kehittämisen ytimessä (ks. luku 2.4.1).

Ensinnäkin tietoista läsnäoloa harjoittamalla harjoittelija voi käytännössä muodostaa uudenlaista suhdetta tietämiseen, sillä kolmannen persoonan objek-

timaailman tarkkailun sijaan painotus on suoran kokemuksen, oman fenomenologisen todellisuuden havainnoinnissa (Kabat-Zinn, 2003; Saari ym., 2014). Oman sisäisen maailmansa tutkiminen ja ymmärtäminen ovat välttämättömiä itsetuntemuksen ja -tietoisuuden kehittymiselle (Siegel ym., 2016; Vervaeke & Ferraro, 2013). Itsetuntemus ja -tietoisuus ovat myös edellytyksiä tunnetaitojen kehittymiselle, joskin tietoisien läsnäolon harjoittaminen ei edistä vain tunteiden havaitsemista vaan aktiivista ja tervettä vuorovaikutusta niiden kanssa (Hölzel ym., 2011). Niin sisäisen kuin ulkoisenkin maailman kirkkaan havainnoinnin kannalta tarkkaavuuden säätelyn taidot ovat olennaisia ja myös näitä taitoja tietoisien läsnäolon harjoittaminen voi kehittää (ks. luku 2.4.1). Peilaten edeltävää Ardeltin (2003) malliin, harjoitetaan näin viisauden kognitiivisia ja affektiivisiä ulottuvuuksia. Näiden lisäksi tietoisien läsnäolon harjoittamisella on merkittäviä mahdollisuuksia Ardeltin (2003) mallin reflektiivisen ulottuvuuden kehittämisessä.

Reflektiivisyyden ja moninäkökulmaisuuuden ollessa viisauden keskeisimpiä komponentteja (Ardelt, 2003; Spännäri & Kallio, 2020; Vervaeke & Ferraro, 2013), voidaan niiden lähtökohtana pitää kykyä irtautua omista subjektiivisista ja ehdollistuneista perspektiiveistään. Voidakseen nähdä muita näkökulmia, on ensin kyettävä irrottautumaan vallitsevasta perspektiivistä ja tulkintatavoista. Tietoista läsnäoloa harjoittamalla, voidaankin vahvistaa yksilön kykyä desentraatioon ja siten mahdollisuuksia omien perspektiivinsä ja tulkintojensa ylittämiseen (ks. luku 2.4.1). Tunnetaitojen ja siten viisauden affektiivisen ulottuvuuden kehittyessä ja yhdistyessä reflektiiviseen ulottuvuuteen, yksilön näkökulmanottokyky laajenee myös tunnetason ymmärrykseen toisista (Ardelt, 2003). Yleisemmällä tasolla tarkasteltaessa tietoisien läsnäolon harjoittamisen merkitystä viisauden kannalta voidaan kiteyttää sen mahdollisuuksiin tuoda yksilölle kirkkaan havainnoinnin, tarkkaavuuden ja tyyneyden (ks. Young, 2016) myötä toimijuutta. Yksilön tapa havainnoida ja kehystää tilanteita vaikuttaa merkittävästä tämän toimijuuden mahdollisuuksiin (Vervaeke & Ferraro, 2013; Zimmerman, 2000). Tietoinen läsnäolo onkin ensiarvoisen tärkeää, jotta yksilö kykenee kokonaisvaltaisesti parantamaan tapaansa kehystää ja jäsentää tilanteita sekä toimimaan niissä tilanteen edellyttämällä tavoilla (Vervaeke & Ferraro, 2013). Kirkas

havainnointi ei kuitenkaan riitä, vaan tähän tarvitaan myös taitavuutta. Esimerkiksi empatian (toisen tunnetilan tunteminen) muuttuminen myötätuntoiseksi toiminnaksi edellyttää tyyneyttä ylittää yksilön impulsiiviset stressireaktiot (Eisenberg, 2004). Edeltävän perusteella voisi sanoa tietoisien läsnäolon luovan pohjan viisaudelle ja tämän pohjan kultivoinnin edesauttavan viisasta elämää. On kuitenkin olennaista ymmärtää, että tämä pohja vaatii kuitenkin laajemman eettis-filosofisen viitekehyksen huomioimisen, jotta yksilö voisi aidosti toimia viisaasti (Phang & Oei, 2012; Vervaeke & Ferraro, 2013).

3.4 Viisaus opetussuunnitelmassa

Viisaus voi koulumaailmassa tuntua kaukaiselta, eikä esimerkiksi opetussuunnitelmassa (OPH 2014) mainita sitä kertaakaan. Tästä huolimatta monet opetussuunnitelmassa (OPH 2014) esiintyvät linjaukset voidaan nähdä olennaisina osina viisautta ja myös sellaisina, jotka toteutuakseen vaativat viisauden kehittymistä. Opetussuunnitelman (OPH 2014) mukaan perusopetuksen tulisi tukea oppilaan kasvua sivistyneeseen ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen. Nämä klassiset arvot ovat Platonin ja Aristoteleen ajoista asti liitetty osaksi viisautta, merkityksellistä elämää ja niiden keskinäisen suhteen pohtiminen on ollut keskeistä vuosituhansia jatkuneessa filosofisessa keskustelussa (Kersten, 2008; Metz, 2011). Kun totuus käsitteellistetään systeemisenä ymmärryksenä, hyvyys moraalisenä toimintana ja kauneus harmonian tajuna (Waddock & Werhane, 2010), ovat ne vahvassa yhteydessä Ardeltin (2003) esittämiin viisauden ulottuvuuksiin. Opetussuunnitelman (OPH 2014) nostaessa hyvän, toden ja kauniin ihmisyyden keskeisimmiksi pyrkimyksiksi, voidaan ne siten mieltää koulutuksen kannalta hyvinkin olennaiseksi. Edellä olevan tietoisien läsnäolon ja viisauden yhteyttä avaavan argumentaation perusteella on mahdollista nähdä, että koulussa tapahtuva tietoisien läsnäolon harjoittelu voi tukea sen tavoitetta hyvään, toteen ja kauniiseen pyrkivän ihmisen kasvattamisessa.

Tietoisuustaitojen laajempi harjoittelu erityisesti kontemplatiivisessa viitekehyksessä voi myös käytännössä vastata opetussuunnitelman (OPH 2014) tavoitteeseen, jossa oppilaita tulisi ohjata havaitsemaan tiedon voivan rakentua usealla eri tavalla. Näitä tapoja on intuitiivisen päättelyn lisäksi esimerkiksi intuitiivinen ja omaan kokemukseen perustuva tieto (OPH 2014), mitkä vuorostaan ovat olennaisessa asemassa tietoisien läsnäolon harjoittamista ja laajemmin kontemplatiivista koulutusta (Ergas, 2015; Pulkki & Saari, 2014; Roeser & Peck, 2009). Opetussuunnitelman (OPH 2014) mukaan tutkiva ja luova työote sekä mahdollisuus syventymiseen ja keskittymiseen edistävät ajattelun ja oppimaan oppimisen kehitystä. Tutkiva, luova ja ennen kaikkea syventyvä (kontemplaatio) työote ovat jo määritelmällisesti osa kontemplatiivista koulutusta (Pulkki & Saari, 2014; Roeser & Peck, 2009). Itsetuntemus viisauden ja tietoisien läsnäolon harjoittamisen lähtökohtana ei myöskään ole kaukana opetussuunnitelmasta (OPH 2014), jonka mukaan perusopetuksen tulisi tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvussa esimerkiksi omien arvojensa, toimintatapojensa ja oppimisensa tiedostamisen kautta. Tietoisien läsnäolon harjoittamisella on mahdollisuus edistää juuri tällaisen tietoisuuden kasvamista (ks. luku 2.4.1).

Lopulta viisaus, tietoisuustaitojen harjoittaminen ja koulu yhdistyvät kysymykseen olennaisesta. Viisauden näyttäytyessä ennen kaikkea kyvyssä havaita ja toimia sen mukaan, mikä on olennaista eli arvokasta (Vervaeke & Ferraro, 2013), on viisauteen ohjaava koulutus ohjaamista toimintaan, mikä on itselle ja ympäristölle olennaista niin lyhyellä kuin pitkälläkin aikavälillä. Edeltävän perusteella on kuitenkin todettava, että voidakseen aidosti kasvaa totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen pyrkiväksi viisaaksi ihmiseksi, ihmisen sisäinen maailma ja tunne-elämä nostettava aidosti osaksi koulutusta. Myötätunto, kontemplaatio, tunnetaidot tai eettis-filosofinen pohdinta eivät ole historiallisesti olleet merkittävässä asemassa suomalaista peruskoulua (Spännäri & Kallio, 2020, s.85), mutta ilman niitä yksilön viisauteen kasvu heikkenee merkittävästi. Tietoisuustaitojen myötä koulutuksessa on mahdollista tehdä merkittävämpi siirtymä kehitysajateluun, jossa formaalin päättelyn lisäksi muun muassa sosio-kognitiivinen, tunnetaitojen sekä moninäkökulmaisuuksien kasvaminen nähdään olennaiseksi

osaksi kehitystä (Kallio, 2015). Eeva Kallio (2015) kutsuu tätä integratiivisen ajattelun kehittymiseksi, jossa sosio-emotionaalinen kehitys yhdistyy formaalin ajattelun kehitykseen. Gisela Labouvie-Viefin (2015) mukaan viisaus syntyykin juuri tunteen ja järjen onnistuneen integraation myötä, mitä voidaan pitää psykologisen kehityksen optimaalisimpana muotona.

Uusimmassa opetussuunnitelmassa (OPH 2014) edellä mainitut koulutuksen ulottuvuudet ovat toki nousseet suurempaan asemaan ja tietoisuustaitojen harjoittaminen erityisesti kontemplatiivisessa viitekehyksessä voi tarjota koulutukselle käytännön tapoja viedä nämä tavoitteet paperilta käytäntöön. Viisauteen ja läsnäoloon ohjaavan koulutuksen toteutumisen on kuitenkin lähdettävä opettajista, sillä on hyvin paljon vaikeampaa opettaa sellaista, jota ei itse osaa tai ohjata sinne, missä ei itse ole käynyt.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoitus pohjautuu tarpeelle selvittää tietoisuustaitojen harjoittamiseen liittyviä kokemuksia ja merkityksiä opettajien näkökulmasta. Opettajien näkökulman tuominen esiin on tarpeellista, sillä suurin osa koulu- maailman tutkimuksista on kohdistunut oppilaisiin (ks. Weare, 2019). Nykyiset opettajiin kohdistetut tutkimukset ovat yleisesti olleet lyhyitä interventiotutkimuksia (Weare, 2019; Emerson ym., 2017), joiden kautta tietoisuustaitojen pitkäaikaisemmän harjoittelun myötä ilmenevät ominaisuudet eivät tule yhtä näkyviksi. Tämän vuoksi tutkimus on kohdennettu tietoisuustaitoja säännöllisesti harjoittaneisiin opettajiin, jotta olemassa olevaa tutkimuspohjaa voidaan täydentää pitempään harjoittaneiden kokemuksilla. Tutkimuksen on tarkoitus vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Millaisia kokemuksia opettajilla on tietoisuustaitojen säännöllisestä harjoittamisesta?
- 2) Millaisia merkityksiä opettajat näkevät tietoisuustaidoilla koulumaailmassa?

Molempiin tutkimuskysymyksiin vastataan kerryttämällä aineisto puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla ja toteuttamalla aineistolle temaattinen analyysi. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tehdä opettajien kokemusmaailmassa jo tunnettu ja koettu tiedetyksi ja näkyväksi (ks. Laine, 2015).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen kohteena on opettajien kokemukset tietoisuustaitojen harjoittamisesta sekä heidän antamansa merkitykset tietoisuustaidoille koulu- maailmassa. Kokemuksella tarkoitan tässä tutkimuksessa tajunnassa ilmenevän aisti-informaation ja siihen liittyvän prosessoinnin tuotoksia. Kokemuksista syntyvä jatkumo muodostaa elämismaailmamme (Laine, 2015; Varto, 2005). Tutkimuskohteeni on siis pohjimmiltaan tajunnallisen elämismaailman sekä siinä ilmenevien laatuojen tutkimista (ks. Varto, 2005). Olen valinnut tutkimukselleni fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen, sillä sen keskiössä ovat juuri nämä kokemukselliset laadut sekä niiden tulkinta (ks. Laine, 2015; Patton, 2002). Fenomenologian mukaan kokemukset rakentuvat olennaisesti merkityksistä ja koke- musta tutkittaessa tutkitaan niihin liittyvää merkityssisältöä ja rakennetta (Laine, 2015, s. 31). Tutkimuksessa on olennaista löytää, millaisia merkityskokonaisuuksia niistä muodostuu, miten ne ilmenevät suhteessa toisiinsa, mitkä niistä ovat keskeisiä ja olennaisia (Laine, 2015, s. 46).

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkimuskohteen mahdollisimman autenttiseen ymmärtämiseen omanlaisenaan, omista lähtökohdistaan, omassa kontekstissaan ja yksilön kokemusta sekä koettavaa pidetään ainutlaatuisina (Laine, 2015, s. 40). Ei siis ole olemassa yleismaailmallista ja objektiivista ”opettajan kokemusta”, sillä jokainen opettaja kokee maailman, ja tässä tapauksessa tietoisuustaitojen harjoittamisen omalla tavallaan. Siispä tutkiessani opettajien kokemuksia tietoisuustaitojen harjoittamisesta, tutkin millaisia merkityssisältöjä ja -rakenteita heillä liittyy tähän ilmiöön (ks. Laine, 2015, s.31). Merkityksiä siksi, että minulla ei yksinkertaisesti ole mitään suoraa pääsyä toisen kokemukseen, vaan tiedonvälitykseen tarvitaan merkkejä eli johonkin osoittavia symboleita sekä niistä muodostuvia laajempia kokonaisuuksia (ks. Laine, 2015). Symboli ei ole se, mitä se kuvaa mutta se voi johdattaa kuvattavansa kohti (Laine, 2015). Tarkoituksenani ei ole siis löytää mitään universaaleja yleistyksiä, vaan ymmärtää tämän ennalta rajatun joukon ja yksilöiden elämismaailmaa (ks. Laine, 2015,

s. 32). Ymmärryksellä tarkoitan tässä tapauksessa jonkin asteisen ”yhteisen totuuden” eli jaetun rajapinnan luomista useamman elämismaailman välille. Luonnollisesti, jotta tällainen ymmärtäminen on mahdollista, on oletettava merkitysten olevan myös jollain tasolla intersubjektiivisiä ja siten myös yhteisöllisesti jaettuina (Laine, 2015, s. 31–32).

Merkityksen ymmärtäminen vaatii aina tulkintaa ja tässä ilmenee tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus. Hermeneutiikka on kehitetty ihmisten välisen vuorovaikutuksen tulkitsemiseen ja sen tutkimuskohteena ovat ilmaisut (Laine, 2015, s. 33). Se on ymmärryksen ja tulkinnan teoria, joilla pyritään vähentämään tulkinnan vinoumia ja siten kulkemaan kohti aineiston autenttisempaa ymmärrystä (Patton, 2002, s. 114). Hermeneuttisessa otteessa tiedostetaan se, että tutkijana olen osa tutkimuksen kohdetta ja esiymmärrykseni, eli mukana kantamani historiallinen käsitteellis-kokemuksellinen jatkumo vaikuttaa väistämättä tekemiini tulkintoihin (Patton, 2002, s. 114; Varto, 2005, s. 34).

Tässä tutkimuksessa esiymmärrykseni tietoisuustaidoista pohjautuu lähes vuosikymmenen mittaiselle henkilökohtaiselle harjoittelulle sekä harrastuneisuudelle ilmiön parissa. Olen myös vuosikymmenen ajan tehnyt töitä opettajana niin sijaistaen kuin täyspäiväisestikin. Tämä vuorostaan vaikuttaa esiymmärrykseeni opettajuudesta ja yleisemmin koulumaailmasta. Esiymmärrykseni on vaikuttanut lähtökohtaisesti tutkimuksen aiheen, tutkimusotteen ja -menetelmien valintaan. Esiymmärryksen tiedostaminen ja avaaminen tutkimuksen yhteydessä ovat olennaisia toimenpiteitä, jotta aiemman teorian ja tutkijan ennakkokäsityksien vaikutuksia ja vinoumia voidaan vähentää (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 96). Tutkimustani ohjaa lopulta oletus, että vaikka kielen avulla ei voi selvittää ”koko totuutta” toisen elämismaailmasta, voidaan sitä tulkitsemalla ja systemaattisesti tulkinnan vinoumia vähentämällä selvittää siitä riittävästi, jotta relevanttia tietoa voidaan rakentaa. Ja vaikka miellän tutkimuskohteeni ainutlaatuisiksi ja erityisiksi, ei se ole kuitenkaan kuplaansa eristynyt. Ihmiskokemuksen intersubjektiivisuuden vuoksi yksilölliset kokemukset sisältävät usein myös jotain yhteistä ja jaettua, jolloin yksilöllinen kertoo lähes aina jotain myös yleisestä (Laine, 2015).

5.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkittavien valinnassa on oltava tarkkana, sillä tutkittavien laatu vaikuttaa myös suoraan tutkimuksen laatuun (Morris, 2015, s.53). Rajasin haastateltavani opettajiin, joilla on säännöllistä kokemusta tietoisuustaitojen harjoittamisesta. Tämän tarkoituksena oli varmistaa, että kaikilla tutkimuskohteilla on aitoa kokemusta siitä ilmiöstä mitä tutkitaan, sekä kykyä vastata siihen liittyviin kysymyksiin (ks. Morris, 2015, s.53). Aloitin tutkimukseen osallistujien etsimisen joulukuussa 2020 lähettämällä haastattelupyynnöitä tietoisuustaitoihin liittyviin sosiaalisen median ryhmiin. Otin myös yhteyttä tietoisuustaitoja kouluttaviin tahoihin pyytäen näitä jakamaan viestiäni eteenpäin. Tämän lisäksi otin suoraan yhteyttä kolmeen opettajaan, joiden tiesin harjoittavan tietoisuustaitoja. Haastattelupyynnössä kerroin etsiväni haastateltavaksi tietoisuustaitoja säännöllisesti harjoittavia luokan-, aineen tai erityisopettajia. Säännöllisyydelle ei ollut tiukkaa etukäteen asetettua rajaa, vaan päätin tarkastella sitä tilannekohtaisesti. Yhtäkään haastateltavaa ei lopulta tarvinnut rajata tämän perusteella pois.

Tammikuun 2021 loppuun mennessä 13 opettajaa oli ottanut yhteyttä, joista 11 kanssa toteutettiin haastattelu. Haastateltavaksi valikoitui 4 aineenopettajaa, 2 luokanopettajaa, 2 laaja-alaista erityisopettajaa, 1 luokan- ja aineenopettaja, 1 laaja-alainen erityis- ja luokanopettaja sekä 1 aineenopettaja ja rehtorikoulutettu. Kaikki haastateltavat olivat naisia, iältään 37–62-vuotiaita ja asuivat eri puolilla Suomea. Yhtä hallinnollisissa tehtävissä ja toista yksityisyrittäjänä toimivaa lukuun ottamatta kaikki haastateltavat olivat haastattelun aikaan säännöllisessä opetustyössä. Jokaisella oli takanaan opetusalan kokemusta vähintään viisi vuotta, suurimmalla osalla kymmeniä. Tietoisuustaitojen harjoittelukokemusta haastateltavilla oli vähimmillään vuosi, enimmillään reilusti yli 10 ja keskimäärin noin 4 vuotta. Kaikki haastateltavat olivat käyneet vähintään yhden tietoisuustaitoihin liittyvän kurssin, joista yleisimmät olivat 8 viikon MBSR-kurssi tai positiivisen pedagogiikan kurssin yhteydessä käydyt mindfulness-opinnot. Kolmella haastateltavista oli kokemusta viisusperinteiden kuten Tiibetin buddhalaisuus-

den, zen-buddhalaisuuden, vipassanan ja/tai joogan viitekehyksessä tapahtuvasta harjoittelusta. Suurin osa mainitsi myös itsenäisestä opiskelusta kirjallisuuden ja mobiiliapplikaatioiden avulla.

5.2 Tutkimusaineiston keruu

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, sillä se soveltuu hyvin kokemusmaailman ymmärtämiseen pyrkivälle fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimusotteelle (Laine, 2015, s. 39; Morris, 2015, s.1). Haastattelu on intentionalisempi muoto keskustelusta, jonka avulla pyritään ymmärtämään miten toiset tuntevat, ajattelevat ja kokevat maailman (Kvale, 2007, s.6). Se on pyrkimys päästä yhteyteen kokemuksiin tilanteista ja ilmiöstä, joissa emme itse ole tai olleet läsnä (Rubin & Rubin, 1995, 1). Haastattelun toimintakenttänä toimii haastateltavan ajatukset, reflektiot, motiivit, kokemukset, ymmärrykset, muistot, tulkinnat ja havainnot käsiteltävästä teemasta (Morris, 2015, s.5). Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa tulisi pyrkiä siihen, että tutkittavalla voi ilmaista itseään mahdollisimman paljon omista lähtökohdistaan (Laine, 2015; Morris, 2015). Halusin kuitenkin pitää haastattelun rajattuna tutkittavaan ilmiöön, joten puolistrukturoitu rakenne mahdollisti sekä aiheessa pysymisen, että mahdollisuuden poiketa rungosta ja syventyä haastateltavan ilmaisuihin (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.88) Haastattelurunko (ks. liite 1) rakentui alun taustoittaville kysymyksille haastateltavien harjoitteluun liittyvistä intentioista, jonka jälkeen seurasi ensin yleisempiä kysymyksiä tietoisuustaitoihin liittyvistä kokemuksista, tarkempia kysymyksiä esimerkiksi mielen toiminnasta, harjoittelun yllätyksistä ja haasteista sekä lopuksi kysymyksiin tietoisuustaidoista koulukontekstissa. Haastattelurungon pohjaideana oli aloittaa yleisestä ja avoimesta, jotta haastateltavan lähtökohdat määrittäisivät tulevaa keskustelua mahdollisimman paljon. Loin haastattelurungon käyttäen yllämainittua Morrisin (2015, s. 5) toimintakentän kuvausta pohjana kohdentamaan, mitä kokemuksen ulottuvuuksia haluan selvittää. Näihin ulottuvuuksiin kohdentuvat teemat

ja varsinaiset kysymykset loin synteesisinä tietoisuustaitoihin liittyvän tutkimuskirjallisuuden sekä omien kokemusteni ja arvioni pohjalta.

Haastattelut toteutettiin tammi- ja helmikuussa 2021 Zoom-alustalla. Haastattelut olivat kestoaltaan 40–55 minuuttia. Haastattelun alussa kerroin lyhyesti tutkimuksen taustoista, aineiston käsittelystä, anonymiteetistä ja muistutin mahdollisuudesta jättää vastaamatta kysymyksiin tai keskeyttää haastattelu. Painotin myös, ettei haastattelussa ole tarkoituksena olettaa mitään ja olennaisinta on vastata rehellisesti omista lähtökohdistaan. Ennen haastattelun aloittamista kysyin, mikäli haastateltavilla olisi tutkimukseen liittyviä kysymyksiä. Ilmaisin haastateltaville selvästi, milloin varsinainen haastattelu ja tallennus alkoi ja milloin se loppui. Itse haastattelut etenivät puolistrukturoidulle teemahaastattelulle ominaisesti haastattelurunkoa mukaillen, mutta mielenkiintoisiin näkökulmiin syventyen ja tarpeen tullen rungosta poiketen. Rungon kysymykset toimivat pääosin keskustelua avaavina, jonka jälkeen etenin induktiivisilla jatkokysymyksillä haastateltavan nostamien teemojen pohjalta. Jatkokysymysten avulla pyrin saamaan haastateltavia kuvaamaan kokemuksiaan ja näkemyksiään laajemmin ja tarkemmin. Nämä kysymykset alkoivat esimerkiksi seuraavilla tavoilla: *”Miltä tuntui kun...”, ”Millaista oli kun... Mistä uskot tämän johtuneen...”*. Pyysin haastateltavia usein kontrastoimaan kokemuksiaan esimerkiksi jonkin teemaan noustessa kysymällä, kuinka tämä teema ilmeni ennen tietoisuustaitojen harjoittelua. Jälkikäteen tarkasteltuna valtaosa puheenvuoroistani pohjautui johonkin haastateltavan sanomaan ja valmiit kysymykset olivat selvästi vähäisempiä. Tämä on tärkeä lähtökohta fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen tavoitteiden toteutumiselle (ks. Laine, 2015; Varto 2005).

Pyrin haastattelun aikana pitämään kysymykset mahdollisimman avoimina ja neutraaleina (Laine, 2015; Morris, 2015). Joissain tapauksissa saatoinkin kysyä täsmällisemmän tai olettavamman kysymyksen, jos haastateltava oli jo epäsuorasti ilmaissut jotain, mikä tuntui merkitykselliseltä ”saada esiin” selkeämmin. Pyrin myös toistuvasti sanoittamaan uudelleen haastateltavien vastauksia yhteisymmärryksen varmistamiseksi. Nauhoituksen loputtua jäin vielä hetkeksi keskus-

telemaan haastateltavan kanssa ja näiden keskustelujen aikana suurin osa haastateltavista ilmaisi haastattelun olleen mielenkiintoinen, miellyttävä ja hyödyllinen kokemus siinä mielessä, että tietoisuustaitoihin liittyviä asioita tuli palautettua taas paremmin mieleen. Tunnelma haastattelujen aikana oli kiireetön ja lämminhenkinen, mutta myös asiallinen.

Haastattelun jälkeen siirsin äänitallenteen yliopiston verkkolevylle ja pyrin mahdollisimman lyhyen ajan sisällä aloittamaan litteroinnin. Litterointitiedostoon merkitsin haastatteluajan, -keston sekä haastateltavan pseudonyymien, iän, koulutuksen ja harjoittelukokemuksen. Toteutin litteroinnin pääosin sanasta saan, jättäen kuitenkin sellaiset tauot ja äännähdykset merkitsemättä, joiden en kokenut vaikuttavan ilmaisun merkityssisältöön. Mahdolliset ilmaisun tulkinnan kannalta olennaiset äänensävyt merkitsin hakasulkuihin. Litteroinnin jälkeen poistin alkuperäisen äänitallenteen.

5.3 Aineiston analyysi

Mukailin aineiston analyysissä Alan Morriksen (2015) temaattisen analyysin rakennetta, joka jakautui 1) Yleiskuvan muodostamiseen 2) Merkittävien laususten etsimiseen 3) Koodauksen ja teemoituksen 4) Teemojen arvioimisen ja 5) Tulosten tulkinnan ja raportoinnin vaiheisiin. Ennen varsinaisen analyysin aloittamista siirsin litteroidun aineiston Atlas.ti:n verkkoalustalle (<https://cloud.atlasti.com>) ja luin kaikki haastattelut läpi saadakseni yleiskuvan aineistosta. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen mukaisesti pyrin häivyttämään mielestäni aikaisemman teoretiedon teemaan liittyen ja pyrkien tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman ”tuorein silmin” (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.108).

Tein jokaisesta haastattelusta muistiinpanoja, johon nostin haastattelun sisältöä kuvaavia avainsanoja. Luettuani koko aineiston kirjoitin ylös ensimmäisiä aineistosta herääviä yleishavaintojani. Varsinaisen analyysin aloitin luomalla aineistossa esiintyville ilmaisuille tyypistävasti kuvaavia koodeja, jotta laaja sisältö oli mahdollista pelkistää helpommin jäsennettäväksi kokonaisuudeksi. Jaoin At-

laksessa jokaisen koodin myös omaan värikkategoriansa, jonka avulla esimerkiksi harjoittelua tai koulua koskevat koodit sai jäsennettyä myöhempiä tarkastelua varten. Siistin aineistoa samalla poistamalla sellaisia täytesanoja, jotka eivät vaikuttaneet ilmaisujen merkityssisältöihin, mutta vaikeuttivat lukemista. Analyysiyksikkönä toimivat yksittäiset lauseet sekä laajemmat ajatuskokonaisuudet. Lähestymistapana oli temaattinen analyysi eli aineistoa analysoitiin ensisijaisesti tutkimuskysymysten valossa (ks. Morris, 2015). Varsinainen koodaus tapahtui kuitenkin aineistolähtöisesti eli loin koodit aineistossa ilmenevän perusteella (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.122) ilman olemassa olevan teorian ohjausta (ks. Laine, 2015). Jokaiseen analyysiyksikköön sisältyi useita koodeja, jotta myöhempi analyysivaihe voisi tapahtua mahdollisimman tarkasti. Ensimmäisen koodauskierroksen jälkeen Atlaksessa oli yli 300 koodia, joita aloin arvioimaan ja yhdenmukaistamaan. Tässä vaiheessa huomasin koodeja, jotka olisi tullut merkitä alusta asti sekä tarpeettomia ”tuplakoodeja”, jotka olisi hyvin voinut yhdistää. Tämän jälkeen aloitin prosessin uudestaan arvioimalla, täydentämällä ja tarpeen tullen poistamalla koodeja. Toisen kierroksen aikana tein havaintoja satunnaisista epäjohtonmukaisuuksista koodauksessa sekä tarpeettoman laajojen ajatuskokonaisuuksien niputtamista yhteen. Esimerkkejä koodaustavoistani löytyy liitteestä (ks. liite 2).

Toisen analyysikierroksen jälkeen koin tuntumani aineistoon riittävän hyväksi, joten aloin tarkastelemaan lähemmin koodeja, jotka näyttäytyivät merkitykselliseksi joko yleisyytensä tai erityisyytensä vuoksi. Tässä ilmenee aineistolähtöiselle analyysille tyypillinen siirtymä yksittäisestä yleiseen (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.122). Aloitin prosessin Atlaksen Code Manager ja Reports -työkalujen avulla. Koodit ’rauhottuminen, läsnäolo, hengitys, myötätunto, uusi tapa suhtautua, hyvinvointi, havahtuminen, stressi, aistillinen huomiointi, hyväksyntä, kiire, irtipäästäminen, tunne-elämä ja arvot’ olivat eniten edustettuja. Tämän jälkeen aloin Atlaksen avulla tutkimaan merkittäviin koodeihin liittyviä ilmaisuja tarkemmin, selvittäen samalla mitkä koodit ilmaantuivat toistensa kanssa ja kuinka eri koodit ja koodiyhdistelmät jakaantuivat haastateltavien kesken. Tässä vaiheessa merkittävät teemat alkoivat selkeytymään. Tematisoinnin

vaiheessa hahmottelin teemoja ja niiden aliteemoja miellekarttana paperille keräten Atlaksen Reports-työkalun avulla kaiken niihin keskeisesti liittyvän tiedon. Ajoittain palasin varsinaisiin litterointeihin varmistaakseni, ettei koodauksien tasolla toimiminen estä jonkin laajemman kokonaisuuden huomaamista.

Alustavan tematisoinnin jälkeen aloin arvioimaan teemoja tarkemmin. Pyrin hahmottamaan miten hyvin teemat kuvaavat kokonaisuutta, onko niitä mahdollista yhdistää ja tiivistää sekä varmistamaan että niiden pohja aineistossa on tosiasiallisesti vahva, eikä vain omaa tulkintaani. Pyrkimyksenäni oli luoda sellaiset teemat, joista ei voisi poistaa yhtäkään menettämättä jotain olennaista aineistosta, mutta joihin lisääminen ei myöskään toisi merkittävää lisäarvoa (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.142). Arvon kannalta tärkein kriteeri oli 'rikkaus' tutkimuskysymyksen suhteen, jota arvioin muun muassa seuraavien kriteerien kautta 1) kyky vastata tutkimuskysymyksiin 2) haastateltavien ilmaisu teeman merkittävyydestä 3) yleisestä poikkeava ilmaisu 4) peilaavuus (suuntaan tai toiseen) aikaisemman tutkimustiedon kanssa (ks. Morris, 2015, s. 131).

Teemojen valmistuttua aloitin tulososion kirjoittamisen niiden ohjaamana. Läpi kirjoitusprosessin tarkastelin kuvastaako kirjoittamani autenttisesti aineistoa niin yhteisen kuin erityisen suhteen, onko jokin teema yli- tai alikorostunut (ks. Morris, 2015) sekä pyrkien havaitsemaan oman tulkintani vaikutuksia sekä mahdollisia liian hataralta pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä. Tässä korostuu tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus: Tulkintoja tehdessäni pyrin arvioimaan niitä kriittisesti, varmistamaan niiden kohdallisuuden aineistossa sekä pyrkien asettumaan haastateltavan asemaan (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.127). Keskeinen ohjaava kysymykseni oli: Allekirjoittaisiko haastateltava itse tämän? Laadullisen tutkimuksen raportoinnissa tutkija joutuu tekemään valintoja yksilöllisen ja yhteisen esittämisen välillä (Laine, 2015). Tulososan kirjoittamisen suhteen koin näiden esitystapojen välisen tasapainon löytämisen aluksi haasteelliseksi. Halusin tuoda fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimusotteelle ominaisesti yksilöllistä kokemusmaailmaa näkyväksi, mutta myös tuoda ilmi jaettua ja yleistä. Jaetun ja yleisen esittämisessä yksilöllisen kokemusmaailman erityisyys kuitenkin hälvenee.

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa toteutin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) perusteiden mukaisen tutkimuksen eettisen ennakoarvioinnin (ks. TENK 2019). Tämä tutkimus ei annettujen kriteerien perusteella tarvinnut eettisen lautakunnan suostumusta. Suostumus tarvitaan, mikäli tutkimukseen osallistuminen perustuu muulle kuin tietoon perustuvalle suostumukselle, tutkittava on alle 15-vuotias, tutkittava on erityisen haavoittuvassa asemassa tai mikäli tutkimuksesta voi aiheutua haittaa tutkittavalle tai tämän lähipiirille (TENK 2019). TENK:n (2019) ohjeiden mukaisesti tässä tutkimuksessa noudatettiin seuraavia eettisen tutkimuksen periaatteita: 1) osallistujille selvitettiin tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit 2) tutkimus perustui vapaaehtoiselle suostumukselle 3) osallistujille tiedotettiin mistä tutkimuksessa on kyse 4) tutkittavien tietoja ei luovutettu kolmansille osapuolille 6) tutkittaville taattiin nimenanonyymi 7) tutkijana sitouduin noudattamaan edeltäviä lupauksia.

Jokaiselle tutkittavalle lähetettiin haastattelun yhteydessä tutkimuksen tiedote ja tietosuojalausunto (ks. liite 3 ja liite 4). Haastattelujen alussa tutkittavia muistutettiin heidän oikeudestaan jättää halutessaan vastaamatta kysymyksiin tai keskeyttää tutkimukseen osallistuminen (ks. TENK 2019). Muistutin myös miksi ja miten haastatteluaineistoa tullaan käyttämään. Tutkittavien henkilösuojan kannalta merkittävimmät tunnistamisen mahdollisuudet ilmenevät suorissa lainauksissa. Henkilösuojan parantamiseksi lainaukset on tehty pseudonyymillä ja kaikki henkilötiedot ammattia lukuun ottamatta jätetty ilmaisematta. Yhden haastateltavan olin tavannut muutaman kerran aikaisemmin, kaikki muut olivat minulle entuudestaan tuntemattomia. Tutkittaville ei maksettu tutkimukseen osallistumisesta palkkiota.

6 TULOKSET

6.1 Opettajien kokemuksia tietoisuustaitojen harjoittelusta

Tietoisuustaitojen harjoittamiseen liittyvien kokemusten tulkinnan kannalta on merkityksellistä ymmärtää haasteltavien harjoittelun taustalla olevia motiiveja. Motiivit jakautuivat selvästi henkilökohtaisten ja ammatillisten työkalujen tarpeille. Henkilökohtaiset tarpeet liittyivät pääosin erilaisiin hyvinvoinnin haasteisiin, jotka ilmenivät esimerkiksi kroonisena stressinä, riittämättömyyden tunteena, kiireenä, kyllästymisenä sekä näihin yhteydessä olevana eri asteisena työuupumuksena. Useammalle työuupumusta kokeneelle uusien työkalujen oppiminen oli kynnyksikysymyksenä ammatissa jatkamiselle. Poikkeuksena edeltävien suhteen oli erään haastateltavan halu ymmärtää tietoisuutta syvällisemmin. Ammatilliset tarpeet liittyivät haluun löytää keinoja oppilaiden hyvinvoinnin ja opiskelun tukemiseen sekä hankalan oppilasaineksen kanssa pärjäämiseen. Suurimmalla osalla haastateltavista molemmat tarpeet olivat edustettuina, mutta osalla vain toinen.

Tietoisuustaitojen harjoittaminen jakautui lyhyisiin (5-15min), keskipitkiin (15-30min) ja pitkiin (30-60min) muodollisiin harjoituksiin sekä arjen lomassa tapahtuvaan epämuodolliseen harjoitteluun. Muodollisen harjoittelun suhteen oli eroavaisuuksia, osalle haastateltavista ne olivat päivittäisiä ja osalle satunnaisempia ja lähinnä erityisen tarpeen mukaan tehtäviä. Jokaisella oli kuitenkin kokemusta myös intensiivisemmästä muodollisesta harjoittelusta kurssien yhteydessä. Harjoitukset tapahtuivat joko itsenäisesti tai puhelinaapplikaation ohjaamana. Rutiinin merkitystä korostettiin muodollisten harjoitusten yhteydessä olennaisena positiivisten vaikutusten kannalta, joskin monelle sen ylläpitäminen oli ajoittain myös haasteellista. Kuitenkin yhteisesti jaettu näkemys tämän suhteen oli, että vähänkin riittää eli säännölliset lyhyet harjoitukset ovat tärkeämpiä kuin satunnaiset pitkät. Pidempään harjoittaneet mainitsivat muodollisen harjoittelun olleen kausittaista. Mielenkiintoisena nostona Kaisa [nimet muutettu]

mainitsi nuorempana omistautuneensa harjoittelulle niin vahvasti, että *”muu elämä meinasi jäädä elämättä”*.

Siinä missä muodollisessa harjoittelussa esiintyi selviä eroja, epämuodollisen harjoittamisen merkitys korostui jokaisella haastateltavista. Käytännön esimerkeissä korostuivat koiralenkit, luonnossa ja kaupungilla kävely, arjen askareet ja työn lomassa pysähtyminen. Haastateltavat viittasivat epämuodollisiin harjoituksiin usein *”läsnäolon hetkinä”*, joita kuvattiin intentionaalisina irtautumisina kaikesta ylimääräisestä tekemisestä, oman tilan ja ympäristön havainnoimisena sekä *”keskittymisenä vain olemiseen”*.

Pyytäessäni haastateltavia määrittelemään tarkemmin, mitä läsnäolo heille tarkoittaa, vastaukset olivat pääpiirteittäin hyvinkin samoilla linjoilla, joissa hetkeen keskittyminen, hetken arvostaminen sellaisenaan, tarkka aistillinen havainnointi, pysähtyminen ja vuorovaikutustilanteissa toisen kohtaaminen olivat läpi- leikkaavia teemoja.

”Ensinnäkin se tarkoittaa sitä, että huomaa. Huomaa sitä hetkeä, huomaa omia tunteuksia ja ajatuksia, pystyy erittelemään niitä ja huomaa ympäristössä olevia asioita. Ja hyväksyy sen tilanteen sellaisena, millainen se on. Minulle se on jotenkin tosi vahvasti sitä niitten asioiden tiedostamista ja havaitsemista.” Eeva, erityisopettaja

Läpi aineiston läsnäolon merkitys korostui suuresti niin elämän merkityksellisuuden kokemisen, hyvinvoinnin ja jopa ihmisyyden ja todellisuuden näkemisen kannalta. Onkin turvallista puhua tietoisien läsnäolon muodostuneen viimeistään harjoittelun myötä osaksi jokaisen haastateltavan elämäntapaa. Tämä ilmaistiin joko eksplisiittisesti

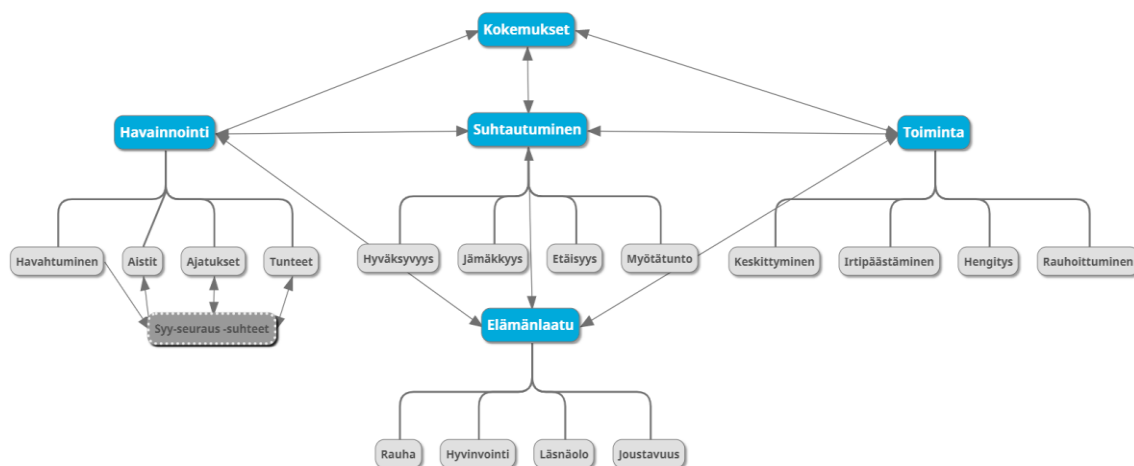
”Se ei ole minulle pelkästään semmoinen nimetty menetelmä vaan, että se on mun elämisen tapa.” Ritva, aineenopettaja

tai implisiittisesti kuvauksina tietoiselle läsnäololle ominaisen havainnoinnin, suhtautumisen ja toiminnan tapojen sekä edellä mainittujen *”läsnäolon hetkien”* vahvana arvostamisena ja integroitumisena osaksi jokapäiväistä elämää. Osalle haastateltavista tietoisuustaitojen harjoittaminen oli syventänyt jo luontaiseksi koettuja kykyjä ja arvoja, mutta valtaosa haastateltavista puhui merkittävästä tai vahvimmillaan *”mullistavasta”* elämäntavallisesta ja siten myös elämänlaadun kokemuksellisesta muutoksesta.

Tietoisuustaitojen harjoittamiseen liittyvistä yleisistä kokemuksista selvästi erottuvat elämänlaadulliset teemat olivat rauhan, läsnäolon, hyvinvoinnin ja joustavuuden kasvanut kokeminen sekä stressin, kiireen, poissaolon ja pakon omaisuuden kokemusten selvä vähentyminen. Rauhaa kuvattiin esimerkiksi tunne-elämän tyyneytenä, kiireettömyytenä ja rauhoittumisena. Joustavuus ilmeni ennen kaikkea vähempänä reaktiivisuutena ja parempana palautumiskykynä. Hyvinvointia kuvattiin voimavarojen ja jaksamisen riittävyytensä sekä yleisesti parempana olona niin henkisesti kuin fyysisestikin. Edeltävät teemat ilmenivät sekä kuvauksina kokemuksista akuuteissa tilanteissa, joissa esimerkiksi haastateltavat ilmaisivat rauhoittuvansa ylivireästä tai haasteellisesta tunnetilasta sekä yleisemmin elämänlaatua kuvaavissa ilmaisuissa:

”No mä olen varmaan saanut sellaisen tietynlaisen rauhan tähän elämiseen.” Sanna, erityisopettaja.

Elämänlaadullisten kokemusten taustalla ilmenneet teemat jakoutuivat havainnoinnin, suhtautumisen ja toiminnan teemoihin. Edeltävät teemat (sinisellä) sekä niihin liittyvät alateemat (harmaalla) on esitetty kuviossa 3 (ks. alla).



KUVIO 3. Yleiskuva teemoista

Tietoisuustaitojen harjoittelun liittyvät kokemukset (Kokemukset kuviossa 3) yhdistyivät siis uudenslaisin tapoihin havaita, suhtautua ja toimia erilaisissa tilanteissa.. Nämä ulottuvuudet näyttäytyivät olevan vahvassa vuorovaikutuksessa

keskenään ja eikä niitä erittelevästä tarkastelusta huolimatta tule ajatella todellisuudessa toisistaan erillisiksi. Havainnointi vaikuttaa siihen mihin ylipäänsä voidaan suhtautua, mikä vaikuttaa mahdollisuuksiin toimia ja tämä taas vaikuttaa kaikkeen edeltävään. Yksinkertaisesti voisi siis sanoa, että haastateltavien keskenään vuorovaikuttavat tavat suhtautua, havainnoida ja toimia vaikuttivat merkittävästi heidän elämänlaadullisiin kokemuksiinsa. Tarkastelen seuraavaksi näitä teemoja yksityiskohtaisemmin.

6.2 Havainnointi

Havainnoinnin teemaan sisältyi uudenlaiset tavat kiinnittää huomiota ja havaita asioita. Tähän liittyivät haastateltavien ilmaisut aistien, ajatusten, tunteiden, laajempien ilmiöiden sekä näiden välisten syy-seuraus -suhteiden kirkkaammasta ja voimakkaammasta havainnoinnista (ks. kuvio 3).

”Jos mä vertaan sitä ajatusta siitä, että miten mä olen tilassa, paikassa, hetkessä silloin kun mä en meditoi ja miten mä olen silloin kun mä harjoitan meditaatiota, niin se iso se ero siinä läsnäolossa on se, että mä olen todella tiedostava mitä siinä tilanteessa tapahtuu niin että musta tuntuu, että mun aistit on voimakkaammat.” Katja, aineenopettaja.

Uudenlaiset havainnoinnin tavat sekä niiden myötä syntyneet uudet havainnot esiintyivät kaikilla haastateltavista, joskin eri painoituksin. Lukuisat haastateltavat mainitsivat harjoittelun myötä alkaneensa katsoa tuttua maailmaa *”kuin uusin silmin”* ja havahtuneensa asioihin, joihin ei ollut lainkaan kiinnittänyt huomiota aikaisemmin. Näissä ilmaisuissa esimerkiksi tutuilta lenkkipoluilta havaittiin täysin uusia ja mielenkiintoisia yksityiskohtia. Akuuttia havahtumista koskevissa ilmaisuissa haastateltavat mainitsivat yhä useammin havahtuvansa esimerkiksi mielen harhailuun sekä mentaaliseen ja/tai keholliseen levottomuuteen. Useaan otteeseen tähän havaintoon yhdistyi havainto hengityksestä ja sen mahdollisesta kiihtymisestä, tiukentumisesta tai *”lähes loppumisesta”*. Hengityksen havainnoinnin tärkeys korostuikin lähes jokaisella haastateltavista. Mielenkiintoisesti siihen nähden miten perustavanlaatuisen hyödylliseksi hengityksen

havainnointi koettiin, suurin osa haastateltavista ei ollut kiinnittäneet hengitykseensä aikaisemmin juuri lainkaan huomiota. Poikkeuksena tästä olivat joogaa ja laulamista harrastaneet haastateltavat.

Pidemmän aikavälin havahtumiset liittyivät oivalluksiin oman ajatus- ja tunnemaailman syy-seuraus -suhteista. Useat haastateltavat ilmaisivat esimerkiksi havahtuneensa siihen, kuinka useat elämässä esiintyvät ylimääräistä stressiä synnyttävät ja ylläpitävät asiat olivatkin kuviteltua enemmän itse aiheutettuja. Näihin lukeutui esimerkiksi kiire, joka koettiin jossain määrin osaksi opettajan työtä, mutta myös sellaisena, jota omat ajattelu- ja toimintatavat myös lietsoivat tarpeettomasti. Osaltaan tähän liittyi aikaisemmin ”pakollisiksi” koetut paineet ja vaatimukset, jotka usean haastateltavan mukaan havaittiin yllättäen pääosin itse aiheutetuksi. Monelle haastateltavalle juuri havahtuminen omien ajattelu- ja toimintatapojen perustavanlaatuisen vaikutukseen ongelmalliseksi koettujen ilmiöiden takana oli merkittävä ja usein yllättävä oivallus.

Vuorovaikutustasolla havainnoinnin teema ilmeni kehittyneenä kykynä havaita omia, toisten ja ryhmien tunnetiloja sekä oman olemuksen vaikutusta toisiin. Useissa tähän liittyvissä ilmaisuihin mainittiin ”*paremmasta yhteydestä*”, mikä koettiin merkitykselliseksi niin inhimillisen ymmärtämisen kuin myös varsinaisen opetustyönkin kannalta. Mielenkiintoisesti haastateltavat mainitsivat useaan otteeseen havaitsevansa entistä selvemmin, miten oppilaat aistivat opettajan olemuksen tilaa. Opettajan olemus vuorostaan koettiin läpi aineiston merkittäväksi vaikuttajaksi luokan ilmapiiriin sekä oppimisen edellytyksiin.

”Se on jännä, miten yläkoululainen aistii. Se on ihan ihmeellistä, mutta he aistivat. Olenko minä tässä vai olenko minä tässä ja ajattelen jotakin muuta? Sillä on ihan valtavan iso merkitys sille, sit ku mä alan opettamaan oppilaita, miten ne aistii. Opetanko mä oikeasti sitä yhtälöä vai pidänpö minä vaan yhtälötuntia?”

[Haastattelija] Ja onko toi semmoinen, että sitä siihen ei aikaisemmin ole kiinnittänyt samalla tapaa huomiota?

”Ei millään tavalla aikaisemmin. Siis tyhmää, mutta mä en ole sitä tiedostanut ollenkaan.

Koetko, että opettajan läsnäololla on sekä sen substanssin välittämisen, että sen ilmapiirin kannalta merkitystä, että missä se opettaja menee?

”Täydellinen ja totaalinen merkitys. Nimenomaan luokkailmapiirin kanssa ja sitä kautta, kun ilmapiiri saadaan hyväksi niin sitä kautta vaan ja ainoastaan oppimista voi tapahtua.

Näin mä väitän, että mitä haastavammaksi oppilasaines menee, niin sitä tärkeämpi on tuo edellä mainittu asia.” Paula, erityisopettaja

6.3 Suhtautuminen

Toinen merkittävä kokemuksellinen ulottuvuus oli suhtautuminen eli tavat asennoitua, positioitua ja antaa merkityksiä suhteessa ilmiöihin. Suhtautumisen merkitykselliset alateemat jakautuivat hyväksymiseen, jämäkkyuteen, myötätuntoon ja etäisyyteen (ks. kuvio 3). Hyväksyvyydellä viitattiin joko suorasti tai epäsuorasti koetun tuomitsemisesta ja vastustamisesta pitäytymisenä sekä sallimisesta sellaisenaan. Erityisesti tämä korostui haastateltavien tunne-elämän yhteydessä, joissa hyväksyminen näkyi joko parempana tunteiden käsittelynä, *”kaikenlaisten fiilisten arvostamisena”* tai perustavanlaatuisempaa hyväksyntänä tunne-elämää kohti ylipäänsä. Moni haastateltava kuvasi tätä merkittävänä osana omien tunteidensa kehittymistä.

”Että on ok, että minulla on tunteita. Ja sitten hyväksyminen. Ekassa stepissä opettelee kuuntelemaan, mutta että myös hyväksyy sen mitä kuulee. Et se [harjoittelu] ihan suoraan anto mulle kyvyn hyväksyä itsessäni nämä puolet. Ja se rupeaa näkymään jaksamisena.” Laura, aineenopettaja ja rehtorikoulutettu

Hyväksyvyys koettiin tärkeäksi, jotta oli mahdollista *”toimia faktojen kanssa”* ja yksinkertaisesti nähdä *”miten asiat ovat”*. Hyväksyvyyden asenne tiivistyy hyvin erään haastateltavan käyttämään ilmaisuun: *”Nyt on näin”*.

Myötätunnon teema esiintyi usein hyväksyvyyden kanssa, johon sisältyi sallivuuden lisäksi inhimillisen ymmärryksen ja hyvántahtoisuuden laatuja. Ne koettiin läpi aineiston tärkeäksi niin suhteessa itseen kuin muihinkin. Itsemyötätunnon merkitys ilmeni keskeisenä stressin, suorituspainneiden ja negatiivisen säisänen puheen vähentymisessä sekä ymmärryksenä siitä *”minä en ole yksin ja tämä ei kestä ikuisesti”* ja *”että tää on osa tätä ihmiseloa”*. Myötätuntoinen suhtautuminen toisiin koettiin vuorostaan merkitykselliseksi ymmärryksen ja toimivan yhteistoiminnan kannalta. Pidempään harjoittaneet ilmaisivat tehneensä säännöllisemmin varsinaisia myötätunto-harjoituksia, jotka erityisesti Katja koki erityisen merkityksellisiksi:

”Rakastava ystävällisyys, niin se on tosi voimakas harjoitus ollut minulle, ihan ykkösharjoitus. Sitä kautta mä olen kokenut, että mä oon saanut ehkä kaikkein eniten elämäni, koska se auttaa kohtaamaan muita ihmisiä ihan toisella tavalla. ...

”Se myötätunnon tuntemus ja se, että tuntee samankaltaisuutta kaiken kanssa, niin siis sehän auttaa just vaikka sanotaan vähän vaikeampien ihmisten kanssa työskentelyssä tosi paljon.” Katja, aineenopettaja

Uudenlaisen havainnoinnin ja suhtautumisen myötä lukuisat haastateltavat ilmaisivat tietoisuustaitojen harjoittamisen vaikuttaneen myötätuntoisemman ja joustavamman suhteen muodostamisen omaan arki- ja/tai työidentiteettiin. Identiteettiä koskevat muutokset koettiin vähentyneenä perfektionismin ja hallinnan tarpeina, jotka näkyivät arjessa esimerkiksi siivoamiseen liittyvän pakkoajattelun hälvenemisenä ja työelämässä autoritäärisemmästä sekä ”*kaikki tietävästä*” opettajuudesta luopumisena. Kysyessäni, miten työidentiteetin muutokset näkyivät työssä olemisen ja suoriutumisen kannalta, yleinen linja oli, että sama tulos saatiin aikaan huomattavasti vähäisemmällä hallinnalla, pakolla ja niistä seuraavalla stressillä. Teemasta puhuneet haastateltavat painottivat, etteivät asianmukainen tiukkuus ja hallinta olleet kadonneet, vaan että ne olivat yhä tarpeen tullen käytettävissä olevia työkaluja. Erona entiseen oli ennen kaikkea se, että hallinta ei enää ollut enää se ensimmäinen ja jatkuvasti käytössä oleva työkalu. Osa haastateltavista ilmaisi myös, että käyttämällä hallitsevaa otetta vähemmän, mutta täsmällisemmin, sen vaikutus oli suurempi.

Kysyessäni erikseen kokivatko haastateltavat harjoittelun passivoittaneen heitä, vastaukset olivat kautta linjan kielteisiä. Hyväksyvän ja myötätuntoisen suhtautumisen ei koettu tarkoittavan esimerkiksi vahingollisen, omien arvojen tai rajojen vastaisen toiminnan sallimista. Tämä kiteytyy mielestäni hyvin Lauran ilmaisuun siitä, että hyväksynnässä on ”*eroteltava oleminen ja tekeminen*”. Mielenkiintoisesti usea haastateltavista koki harjoittelun päinvastoin tuoneen jäämäkkyyttä suhteessa itseen ja muihin. Jämäkkyys suhteessa muihin ja ympäristöön ilmeni ennen kaikkea korkeampana itsearvostuksena ja siten omasta hyvinvoinnista sekä rajoista huolehtimisena. Erityisesti tämä korostui työelämässä, jossa moni koki Paulan tavoin aikaisemmin ”*repeytyvänsä jatkuvasti joka suuntaan*”, mikä koettiin stressaavaksi ja voimavaroja vakavasti koettelevaksi. Jämäkkyys

suhteessa itseen ilmaistiin uudenaikaisena suhtautumisena omiin ajatuksiin, tunteisiin ja tulkintoihin. Käytännössä tämä tarkoitti muun muassa suurempaa vastuunkantoa omasta tunne-elämästä ja muiden tai ympäristön yksipuolisesta syyttelystä luopumista. Erityisesti tämä korostui haastateltavilla, jotka ilmaisivat yliempaattisuuden sekä voimakkaan tunne-elämän ajoittain ”tempaavaan mukaan”. Tässäkin yhteydessä mainittiin usein tunnetaitojen kehittymisestä.

Osaltaan jäämäkkyys liittyi etäisyyden teemaan, joka ilmeni ilmaisuissa, joissa haastateltavat kuvasivat etäisyyden ottamista ajatuksiin, tunteisiin ja tulkintoihin sekä niihin liittyviin merkityssisältöihin.

”Nykyisin ajatukset on enemmän höttöä, enemmän epätosia. Semmoisia, jotka tulee ja menee. Niihin ei tarvitse jäädä kiinni. Niistä on helpompi päästä irti. On helpompi olla ratsastamatta niiden aallonharjalla ja jäädä niihin totuuksiin mukaan. Ne on enemmän semmoisia vappuilmapalloja, joista on helpompi päästä irti.” Silja, aineenopettaja

Kasvaneen etäisyyden myötä haastateltavat kokivat ajatukset, tunteet ja tulkinnat vähemmän suorina kuvauksina todellisuudesta, minkä myötä niiden vaikutukset kokemusmaailmaan ja identiteettiin ilmenivät vähemmän suoraviivaisena. Identiteettiin liittynyt etäisyys ilmeni ilmauksina identiteetin irrottamisesta ajatuksista ja tunteista (esim. minä olen vihainen vs. tunnen vihaa) tai syvempinä oivalluksina omaa identiteettiä kohtaan. Näistä oivalluksista maininneet haastateltavat kertoivat ymmärtäneensä, että yhdessä ympäristön (vanhemmat, opettajat, kulttuuri) kanssa muodostetut tulkinnat itsestä (minä olen tällainen) eivät välttämättä olleetkaan niin paikkansa pitäviä, kuin aikaisemmin oli kuvitellut. Näihin tulkintoihin liittyivät muun muassa erilaiset uskomukset ”pakollisista” rooleista ja niihin kuuluvista ”pakollisista” toimintatavoista, jotka havaittiin kasvavissa määrin elämää ja hyvinvointia tarpeettomasti rajoittaviksi. Kyseisten oivallusten myötä näihinkin tulkintoihin koettiin olevan mahdollista suhtautua enemmän tarinoina kuin selvinä faktoina itsestä ja maailmasta.

6.4 Toiminta

Aikaisemmin mainitut havaitsemisen ja suhtautumisen tavat ilmenivät toiminnan ulottuvuudessa irtipäästämisen kykyä, joka oli koko aineistoa läpileikkaava ja usein toistuva teema. Käytännössä irtipäästäminen tarkoitti ennen kaikkea ajatuksiin, aistikokemuksiin ja tunteisiin liittyvästä tahdottomasta toiminnasta eli reaktiivisuudesta pitäytymistä. Tämä ilmeni esimerkiksi kevyestä, mutta poissaolevasta haaveilusta tai raskaammasta menneen tai tulevan ahdistuneesta ajattelusta irtautumisena ja palaamisena läsnä olevaan hetkeen. Lukuisat käytännön esimerkit liittyivät aikaisemmin mainittuun tunteen mukana lähtemiseen. Näissä esimerkeissä haastateltavat kertoivat tietoisuustaitojen harjoittamisen myötä kykenevänsä irtautumaan esimerkiksi vihan, surun tai ahdistuksen herättämistä kehämäisistä ja kuluttavista tunnereaktioista.

”Mäkin jään helposti vellomaan semmoisiin negatiivisiin tunteisiin tai jotenkin jää niitä ruokkimaan. Niin sitten siitä ehkä pystyy pysäyttää itsensä, että nopeammin pääsee jostain tilanteesta sitten yli. Ei ainakaan ala tarinoimaan siitä, että pysyy faktoissa. Totta kai, jos on surua niin sitten suree ja käy ne tunteet läpi. Mut se et mä en lähde rakentelemaan semmoisia mikä ei ole todellisuutta.” Teija, luokanopettaja

Yliempatian kanssa haasteita kokeneet haastateltavat mainitsivat irtipäästämisen kyvyn auttavan myös siinä, ettei toisten huolia ja murheita tarvitse ottaa kannettavakseen toimimattomilla tavoilla. Kouluympäristössä tämä ilmeni sekä suhteessa oppilaisiin että kollegoihin, joista jälkimmäisen kohdalla erityisopettaja Paulan käytännön esimerkit jäivät vahvasti mieleen:

”Kun mä joudun esimerkiksi tämmöiseen tiukkaan tilanteeseen töissä niin mä hengitän. Ja minä en puhu. Mä en tuo sitä ekaa tunnetta ulos, vaan mä hengitän ja rauhoitun. Sit mä alan rauhallisesti setvimään sitä tilannetta. Ja se on niin jännä, että se on vaikuttanut niin, että se tilanne raukeaa ihan sillä hetkellä koska yleensä opettaja, joka tuo minulle oppilaan, hän on hyvin suuressa ja hallitsemattomassa kiihtymystilassa. Tilahan tarttuu äkkiä.” Paula, erityisopettaja.

Koin Paulan esimerkin erityisen mielenkiintoiseksi, sillä hän kuvasi aikaisemmin olleensa hyvinkin autoritäärinen hahmo koulussa ja kokeneensa suureksi vahvuudekseen salaman nopean kyvyn heittäytyä haastavassa tilanteessa vallitsevaan eli useimmiten raivoisaan tunnetilaan. Nykyisellään hän kertoi toimivansa täysin päinvastoin ja lainauksen mukaisesti hän painotti tämän lähestymistavan

olevan huomattavasti aikaisempaa hedelmällisempi haastetilanteiden ratkaisemisessa. Edeltävässä lainauksessa ilmenevät myös kaksi merkittävää toisiinsa yhteydessä olevaa toiminnan alateemaa: hengitys ja sen yhteys rauhoittumiseen. Suurimalle osalle tietoisuustaitojen harjoittamisen avulla kehittynyt kyky rauhoittaa itseä hengityksen avulla oli osoittautunut vähintään hyödylliseksi tai kuten osan kohdalla, todella merkittäväksi hyvinvointia ja rauhallisuutta edistäväksi keinoksi.

”Tämä työ on kuormittavaa, haastavaa tietyssä määrin ja paljon tunteita herättävää. Mutta että jotenkin nyt tietää, että itsestä ja omasta sisältä sen rauhan pystyy löytämään, kun siihen on ne keinot. Elikkä kun oppi ne keinot rauhoittaa sitä omaa hermostoa, sillä mindfulness-harjoituksella niin tavallaan tuli semmoinen luottamus siihen, että asiat hoituu ja selviän tilanteesta kuin tilanteesta.” Eeva, erityisopettaja.

Kolmas toiminnan tasolla merkittävä teema oli keskittyminen, joka koettiin merkitykselliseksi läsnäolon ja laadukkaamman tekemisen kannalta. Kuten aikaisemmin haastateltavien läsnäolon määrittelyistä kävi ilmi, siihen sisältyi olennaisena osana keskittyminen vallitsevaan hetkeen ja tekemiseen. Useat haastateltavat kokivat tietoisuustaitojen harjoittamisen parantaneen heidän keskittymiskykyään ja siten myös läsnäoloaan erilaisten askareiden parissa sekä erityisesti vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Näissä yhteyksissä mainittiin usein siirtymä useamman asian samanaikaisesta suorittamisesta keskittymiseen yhteen asiaan kerrallaan. Yhteen asiaan keskittyminen koettiin tuovan yksinkertaisiinkin askareisiin rauhallisuutta ja merkityksen tuntua sekä parantavan myös tekemisen laatua, joka haastateltavien mukaan kärsi usein ”*multi-taskaamisen*” seurauksena. Keskittymisen teeman suhteen haastateltavien välillä oli kuitenkin selviä eroja, sillä osa koki itsensä luontaisesti hyviksi keskittyjiksi, osa taas kuvasi omaa keskittymiskykyään varsin heikoksi tai jopa ”*ADHD:n kaltaiseksi*”. Itseään heikoiksi keskittyjiksi kuvaavat ilmaisivat kuitenkin tietoisuustaitojen parantaneen merkittävästi heidän keskittymiskykyään, joskin tällä alueella koettiin myös suurimmat varsinaiset tietoisuustaitoihin liittyvät haasteet. Keskittymisen haasteet ilmenivät erityisesti muodollisten harjoitusten aikana.

”Siis se [muodollinen harjoitus] oli jotain ihan hirveätä. Mä ajattelin, että opinko mä koskaan sitä harjoittelutaitoa, mutta kyllä se sitten sieltä tuli mutta se oli aika kyllä alussa vaikeata. Tosi vaikeata.” Emma, luokanopettaja.

Erityisen haasteellista muodolliset harjoitukset olivat myös niille haastateltaville, jotka ilmaisivat kantaneensa mukanaan vahvoja odotuksia ja suorittamisen asenteita. Kaikki ilmaisivat kuitenkin koulutuksen ja ajan myötä oppineensa muuttamaan suhtautumistaan harjoitteluun, mikä vähensi myös niihin liittyneitä haasteita. Muodollisten harjoitusten aikana esiintyneet tylsyyden, turhautuneisuuden ja fyysisen kivun kokemukset koettiin myös haasteellisiksi. Osa haastateltavista kertoi myös haastavammista kokemuksista, joissa käsittelemättömät asiat ja niihin liittyvät tunteet nousivat poikkeuksellisen voimakkaasti pintaan. Yksi pitempään harjoittaneista haastateltavista kertoi kokeneensa erityisen pelottavan kokemuksen meditaatioretriitillä, joka jätti harjoituksen jälkeen ahdistuneen olon. Kaikki haastavampia kokemuksia kokeneet haastateltavat kertoivat näiden kokemusten kuitenkin menneen ohi joko ajan myötä itsestään tai opettajan tukemana. Muista harjoitteluun liittyvistä haasteista yleisimmäksi nostettiin ajan sekä perheellisillä myös rauhallisen tilan löytäminen. Moni haastateltavista ilmaisi kokevansa enemmän tarvetta muodollisille harjoituksille, mutta rutiinin ylläpitäminen koettiin ajoittain haastavaksi. Osa taas ilmaisi toisinaan harjoituksia kohtaan nousevan vastustuksen haasteeksi, mikä kuitenkin ylitettiin kalenteroimalla harjoitukset ja *"vain tekemällä"*. Muutama haastateltavista mainitsi myös harjoitusmotivaation vaihtelevuuden tuoneen haasteita erityisesti *"alkuinnostuksen lopahtamisen"* jälkeen. Yksi pitempään harjoittaneista haastateltavista ilmaisi myös harjoittelupolkunsa alkuvaiheeseen liittyneen liiallisen ideologian sekä siihen yhteydessä olevien mielikuvien liittämisen haasteekseen. Kaikki haastateltavat kokivat harjoittelussa haasteita, joskin moni mainitsi haasteiden myös olevan olennainen osa tietoisuustaitoihin liittyvää oppimisprosessia. Erityisesti pitempään harjoittaneet korostivat haastavien kokemusten olevan itsessään tärkeitä oppimisen hetkiä.

6.5 Harjoittelu oppilaiden kanssa ja tietoisuustaitojen merkitys koulumaailmassa

Suurin osa haastateltavista oli tehnyt harjoituksia myös oppilaiden kanssa tai vähintään neuvonut harjoitustapoja yksittäisille oppilaille. Osalla harjoittelu

luokassa oli satunnaisempaa, mutta monilla päivittäisiä tai jopa joka tunnin alussa tehtäviä. Harjoitukset olivat tyypiltään ikäryhmille sopivammaksi muokattuja ja kestoaltaan lyhyempiä harjoituksia. Jokaisella oppilaiden kanssa harjoituksia tekevällä oli ohjesääntönä, että harjoitteluun osallistuminen on vapaaehtoista, mutta ketään ei harjoitusten aikana saa häiritä. Useampi haastateltava harjoitti tietoisuustaitoja koulussa positiivisen pedagogiikan viitekehyksessä. Kyseiset haastateltavat korostivat positiivisen pedagogiikan tuoneen uusia, ennen kaikkea hyvinvointia merkittävästi tukevia lähestymistapoja opetukseen.

Haastateltavien mukaan oppilaat vastaanottivat pääosin harjoitukset vastaan hyvin ja myönteisesti, mutta tämän suhteen oli myös eroavaisuuksia. Osa haastateltavista kertoi kokeneensa osan oppilaista suhtautuneen harjoituksiin aluksi huvittavana ”hörhöilynä” tai jopa avoimen vihamielisesti. Eräs erityisopettaja kuvasi ensimmäisiä harjoittelukokemuksiaan koulun haastavimpien oppilaiden kanssa hirveiksi ja sellaiseksi, jotka olisi voinut ”laittaa leikkaamattomana Putoukseen [suomalainen sketsiohjelma]”. Haastateltava ilmaisi kuitenkin myös kyseisen porukan kanssa tapahtuneesta valtavasta muutoksesta ja että nykyään he osallistuvat harjoitteluun ilolla ja ilman suurempaa vastustusta. Muillakin haastateltavista oli vastaavanlaisia kokemuksia, joissa ensivastustuksen jälkeen harjoitteluun suhtauduttiin vähintään neutraalisti, lopulta yhä myönteisemmin ja usein niinkin pitkälle, että oppilaat itse alkoivat pyytää harjoituksia. Aineenopettaja Silja kokikin ihmeellisenä, miten ”ne vastustajatkin siihen sulaa”. Useamman haastateltavan mukaan erityisesti rauhoittumisen ja keskittymisen haasteita omaavat oppilaat olivat usein myös niitä, jotka toistuvasti toivoivat harjoituksia. Kaikki oppilaiden kanssa harjoituksia tehneet kokivat niiden auttaneen yksilötasolla rauhoittumisessa, keskittymisessä ja esimerkiksi esiintymisjännityksen lievittämisessä.

Ryhmän tasolla yhteisillä harjoituksilla koettiin olevan merkittäviä positiivisia vaikutuksia luokan ilmapiiriin. Haastateltavat kokivat hyötyvänsä myös itse paljon luokassa tehtävistä harjoitteista, sillä parantunut ja rauhoittunut ilmapiiri koettiin merkittäväksi niin hyvinvoinnin kuin pedagogiikankin kannalta. Korostuneesti näistä vaikutuksista ilmaisivat päivittäin luokassa harjoittavat

haastateltavat. Rutiinin merkitys nähtiinkin tärkeäksi myös oppilaiden kanssa tapahtuvassa harjoittelussa, minkä vuoksi vaihtuvien ryhmien kanssa tapahtuva harjoittelu koettiin haasteellisemmaksi. Vaihtuvien ryhmien ja alkuvastustuksen lisäksi muut ilmaistut haasteet liittyivät liian suunniteltujen tai monimutkaisten harjoitteiden toteuttamiseen. Omassa harjoittelussa esiintynyttä ajan löytämisen haastetta ei nostettu juurikaan, sillä koulupäivän tiukan struktuurin koettiin helpottavan harjoitusten integroimista, kun ne esimerkiksi sijoitettiin tuntien alkuun. Yksi haastateltavista oli tehnyt merkittävän havainnon siitä, että harjoitusohjeet tuntuivat toimivan paremmin itse luettuina ääninauhan sijaan.

Kysyessäni oman harjoittelun merkityksestä luokassa toteuttavien harjoitusten taustalla, lähes kaikki kokivat sen ensisijaisen tärkeäksi. Oman harjoittelun merkitys nähtiin omakohtaisen kokemuksen tarjoamasta ymmärryksestä ja sen tarjoamasta paremmasta kyvystä ohjata oppilaita. Harjoittelun vaikutus opettajan olemukseen mainittiin myös tärkeäksi, sillä *"eihän sitä voi opettaa hyvinvointitaitoja, ellei itse voi hyvin"*. Tämän suhteen poikkeuksena oli yksi pidempään harjoitellut aineenopettaja, jonka näkemyksen mukaan tärkeämpää oli lähteä vain tekemään harjoituksia yhdessä oppilaiden kanssa ja oppia itsekin samalla.

Kaikki haastateltavat kokivat tietoisuustaidoilla olevan merkittävää potentiaalia koulumaailmassa. Useamman haastateltavan mielestä niillä olisi jopa paikka omana aineenaan, osana terveystietoa tai laajempaa hyvinvointi- tai elämäntaitojen aihekokonaisuutta. Perusteena tälle ilmaistiin esimerkiksi rauhoittamisen ja keskittymisen taitojen tai kuten eräs aineenopettaja mainitsi, *"mielen työkalupakin"* varhaisen opettamisen tarjoama perustavanlaatuinen hyöty kaikkialla elämässä. Suurin osa haastateltavista painotti erityisesti läsnäolon ja rauhoittamisen merkityksellisyyttä kouluarjessa ja juuri tätä tietoisuustaitojen laajemman integroinnin nähtiin voivan edistää suuresti. Niin oppilaiden kuin opettajienkin koettiin hyötyvän tästä suuresti.

Osa haastateltavista painotti myös opettajan näkökulmaa, jossa nähtiin tärkeäksi, että opettajalla itsellään on toimiva hyvinvoinnin työkalupakki ja tapoja saada *"tilaa ajatusten väliin"*. Kysyessäni tietoisuustaitojen opetuksen merkityk-

sestä opettajankoulutuksessa, haastateltavat näkivät sen hyödyllisenä ja sellaisena, joka voitaisiin toteuttaa omana tai esimerkiksi osana positiivisen pedagogiikan jaksoa. Yksi ohjaavana opettajana toiminut haastateltava kertoi jo tuoneensa edellä mainittuja sisältöjä omaan ohjaukseensa, joka oli otettu vastaan hyödyllisenä. Kysyessäni mitä edellytyksiä tietoisuustaitojen asianmukaisella viemisellä koulumaailmaan on, merkittävimpana nousivat tiedon jakaminen, riittävä koulutus ja priorisointi. Haastateltavien mukaan opettajille olisi tarjottava laadukasta koulutusta aiheeseen liittyen ja tietoisuustaitoihin liittyviä asenteita kuten läsnäoloa ja rauhallisuutta olisi priorisoitava koulussa aikaisempaa enemmän. Osa haastateltavista mainitsi niiden olevan vahvassa linjassa tuoreimman opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa, mutta monilta opettajilta puuttuvan käytännön tavat edistää näitä tavoitteita.

Tiedon jakaminen koettiin tärkeäksi, jotta opettajat voivat ylipäänsä löytää uusia työkaluja työhönsä, mutta myös ennakkoluulojen ja negatiivisten asenteiden häivyttämiseksi. Nämä koettiinkin lähes yksimielisesti suurimmiksi haasteiksi koulumaailmassa. Moni haastateltava korosti sanan ”mindfulness” herättävän usein negatiivisia mielleyhtymiä, sillä se miellettiin helposti jollain tapaa uskonnolliseksi tai vain ”turhanpäiväiseksi hörhöilyksi”. Haasteita tuoviksi asenteiksi nostettiin myös tiukka pitäytyminen perinteisissä opetussisällöissä ja näiden sisältöjen priorisointi yli kaiken muun. Yksi luokanopettaja mainitsi myös ristiriitaa siinä, miten opettajanhuoneessa ja koulun johdossa puhutaan kyllä hyvinvoinnin edistämisestä, mutta käytännössä sille ”ei olla valmiina uhraamaan juuri mitään”, jos se on poissa perinteisten aineiden opetuksesta. Kyseisen luokanopettajan ohella useat muut haastateltavat painottivat, että tietoisuustaidoille ja läsnäololle annetut uhraukset ovat lopulta ajan ja energian kannalta vähäisiä siihen nähden, miten vaikuttaviksi ne koettiin oppilaiden yleisen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta. Seuraava lainaus pitempään harjoittaneelta aineenopettajalta kiteyttää paljon yhteisiä näkemyksiä:

”Mun mielestä se olisi ihan semmoinen yksi ydinasia, ylipäänsä läsnäolon merkitys. Se on kaikessa ihmisyydessä niin tärkeä asia. Se on se ydin, että se on niin kuin edellytys sille, että me havaitaan asioita meidän tunne- ja ajatusmaailmassa tai kehon tasolla tai vuorovaikutuksessa tai missä tahansa ympäristön tapahtumissa. Se korostuu erityisesti nykypäivänä, kun näitä tällöisiä virikkeitä on niin paljon, jotka kuluttaa sekä henkilökunnan, opettajien, opiskelijoiden ja kaikkien voimavaroja.” Ritva, aineenopettaja

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää: 1) millaisia kokemuksia opettajilla on tietoisuustaitojen säännöllisestä harjoittelusta sekä 2) millaisia merkityksiä he näkevät tietoisuustaidoilla koulumaailmassa. Tutkimustulosten perusteella tietoisuustaitojen harjoittamiseen liittyvät kokemukset näyttäytyivät ennen kaikkea rauhan, läsnäolon, hyvinvoinnin ja joustavuuden kasvaneena elämänlaadullisena kokemisena. Näiden kokemusten taustalla olivat tietoisuustaitojen harjoittamisen myötä kehittyneet uudenlaiset tavat havainnoida, suhtautua ja toimia suhteessa itseen, muihin sekä ulkoisen maailman ilmiöihin. Kaikki haastateltavat kokivat saaneensa tietoisuustaidoista uusia työkaluja arkeen ja työelämään, joiden vaikutukset koettiin lievimmillään positiivisiksi ja vahvimmillaan elämänlaatua mullistaviksi. Siinä missä osa haastateltavista koki tietoisuustaitojen edistäneen jo olemassa olevia kehityssuuntia elämässä, osalle harjoittelu oli merkinnyt perustavanlaatuaista elämäntavallista muutosta.

Mielenkiintoisesti ja jopa yllättävästi haastateltavien eri lähtökohdista huolimatta tietoisuustaitojen harjoittamiseen liittyvissä kokemuksissa oli todella paljon yhdenmukaisuutta, ja erot olivat pitkälti enemmän sävyissä kuin kategorioissa. Merkittävimmät erot esiintyivät luontaiseksi koetuissa ominaisuuksissa ja niiden harjoittelulle asettamissa lähtökohdissa. Esimerkiksi toisilla korostui aiempi tunne-elämän yliherkkyys, kun taas osalla tunne-elämän estyneisyys. Mielenkiintoisesti, oli ääripäähän kallistuminen mihin suuntaan tahansa, harjoittelu tuntui tasapainottavan sitä. Esimerkiksi yliherkkyyttä kokeneet ilmaisivat harjoittelun tuoneen jämäkkyyttä tunne-elämään, kun taas aikaisemmin vähemmän tunneyhteyttä kokeneet kokivat kehoyhteyden ja tunne-elämän heräämistä. Toinen mielenkiintoinen seikka oli, että usein ne asiat minkä parissa harjoittelussa oli eniten koettu haasteita, niihin liittynyt kasvanut taidokkuus koettiin usein myös harjoittelun suurimmiksi hyödyiksi. Kaksi pidempään harjoittanutta haastateltavaa erosivat myös hieman muista haastateltavista nostamiensa teemojen suhteen. Heidän harjoituspolkunsa oli kulkenut enemmän itämaisten viisaus-

perinteiden kuin länsimaisen mindfulnessin viitoittamana. Toisin kun länsimaisempaa polkua seuranneilla, heidän haastatteluissaan viisauksiperinteille ominaisimmat teemat esimerkiksi tietoisuuden syvemmästä tutkimisesta ja henkisyydestä nousivat esiin.

Koulumaailmassa tietoisuustaitojen merkitys nähtiin pitkälti yhdenmukaisesti toimivana mahdollisuutena tukea oppilaiden hyvinvointia, läsnäoloa, rauhoittumista ja keskittymistä. Edeltävät nähtiin haastateltavien mukaan kaiken oppimisen ja koulutoiminnan perustana. Tietoisuustaidoilla koettiin olevan merkityksellisiä mahdollisuuksia tämän perustan tukemisessa, minkä vuoksi niille nähtiin suuri merkitys joko omana oppinaineenaan tai osana suurempaa hyvinvointitaitojen aihekokonaisuutta. Opettajan oman harjoittelun ja osaamisen tärkeys korostui lähes kaikilla haastateltavista. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen tuloksia tarkemmin tutkimuskysymysten valossa, peilaten niitä myös aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen.

7.1 Opettajien kokemukset tietoisuustaitojen harjoittamisesta

Opettajien kokemukset tietoisuustaitojen harjoittamisesta näyttäytyivät kehitysprosessina, jota voisi kuvata monipuolisen taidokkuuden mahdollistamana siirtymänä stressistä rauhaa ja hyvinvointia kohti. Kehitysprosessin taustalla voidaan tulkita olevan varsinaisten muodollisten menetelmien oppiminen sekä niiden käyttöön olennaisina osina kuuluvat hyväksynnän, myötätunnon ja lempeyden värittämien asenteiden omaksuminen. Samalla kun rauhaa, läsnäoloa, joustavuutta ja hyvinvointia tukevien kykyjen koettiin kehittyneen, niiden vaaliminen koettiin myös entistä arvokkaammaksi. Näiden prosessien taustalla voisi siis nähdä positiivisen kehän, jossa kasvanut taidokkuus ja arvostus ruokkivat toisiaan. Edeltävän suhteen voidaan nähdä paljon yhtäläisyyksiä aikaisemmin esitellyn Shapiron ja kumppaneiden (2006) teoreettisen mallin kanssa.

Mallin mukaan intentionaalinen tarkkaavaisuuden suuntaaminen nykyhetkeen hyväksyvästi ja myötätuntoisesti edistää perspektiiviä muuttavaa oival-

lusta, jonka myötä harjoittelija kykenee irtautumaan ehdollistuneesta prosessoinnistaan (Shapiro ym., 2006). Tämän myötä harjoittajan toimijuuden kannalta keskeiset itsesäätelyn ja psykologisen joustavuuden mahdollisuudet kasvavat (Shapiro ym., 2006). Vastaava perspektiivin muutos ja sen seuraukset näkyivätkin läpi aineiston kokemuksina, joissa tiedostamattomasta tuli tiedostettua ja negatiiviseksi koettu reaktiivisuus väistyi tahdonalaisemman itsesäätelyn ja toimijuuden tieltä. Shapiron ja kumppaneiden (2006) mukaan oivallukseen liittyy myös arvojen kirkastuminen. Kuten edellä mainittiin, tämä näkyi myös haastateltujen opettajien kokemuksissa.

Haastateltavien kokemuksia voidaan tarkastella hyvin myös Youngin (2016) tietoisien läsnäolon komponenttien kautta. Youngin (2016) määritelmän mukaan tietoiseen läsnäoloon kuuluu keskeisesti 1) keskittymisen, 2) aistillinen kirkkauden sekä 3) tyyneyden komponentit. Nämä komponentit sekä niihin liittyvät kokemukset ja kehitys ilmenivät selvästi läpi aineiston. Opettajat kuvasivat kokevansa enemmän tarkkaavaista läsnäoloa niin vuorovaikutuksessa, työtehtävissä kuin arjen askareissakin. Suurin osa ilmaisi myös kirkaammasta havainnoinnista, tunteiden tunnistamisesta sekä eksplisiittisesti aistien kirkastumisesta. Ennen kaikkea haastateltavat ilmaisivat tyyneyden kokemusten eli kyvyn pitäytyä rauhallisena ja ei-reaktiivisena kasvaneen merkittävästi.

Laajemmin tarkasteltuna opettajien tietoisuustaitojen harjoittamiseen liittyvät kokemukset olivat hyvin pitkälti linjassa tutkimuskirjallisuudessa ilmenevän sosio-emotionaalisen hyvinvoinnin, elämäntyytyväisyyden, stressinhallinnan, työssä jaksamisen (Emerson ym., 2017; Seema & Säre; Zarate ym., 2019) sekä tunnetaitojen parantumisen osalta (Schussler ym., 2016; Taylor ym., 2016). Erityisen huomionarvoinen on yhtäläisyys Puolakanahon ja kumppaneiden (2016) tutkimustulosten kanssa, jossa mindfulness-pohjainen interventio oli selvästi vaikuttanut työuupumukseen sekä terapeuttisesti että ennaltaehkäisevästi. Useat tähän tutkimukseen osallistuneista olivat hakeutuneet tietoisuustaitojen pariin juuri työperäisen uupumuksen vuoksi ja saaneet niistä myös merkittävää apua.

Peilaamalla tutkimusaineistoa Roeserin (2016) malliin (ks. kuvio 1), opettajien ilmaisuissa esiintyi vastaavanlaista kehityskulkua: Tietoisuustaitojen harjoittamisen koettiin kasvattaneen tietoisien läsnäolon taitoja ja asenteita, joiden vuorostaan koettiin parantaneen hyvinvointia, resilienssiä, työhön osallistumista sekä siten oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta ja luokan ilmapiiriä. Roeserin (2016) mallissa (ks. kuvio 1) esiintyvän oppilaan motivaation ja osallistumisen suhteen ei voida tämän aineiston perusteella tehdä johtopäätöksiä.

Vaikka viisautta ei eksplisiittisesti mainittu haastatteluissa kuin muutaman kerran, voidaan mielestäni silti tulkita tietoisuustaitojen harjoittamisen edistäneen myös viisauden kehittymistä. Aineistossa tämä esiintyi ilmaisuina parantuneesta ongelmanratkaisukyvyystä esimerkiksi sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa sekä moninäkökulmaisuuksien, itsetietoisuuden ja -tuntemuksen, tunteiden ja myötätunnon kasvussa. Ardeltin (2003) malliin peilaten voidaankin tulkita opettajien kokeneen kehitystä viisauden kognitiivisessa, affektiivisessä ja reflektiivisessä ulottuvuudessa. Myös arvon antamisen merkitys viisaudessa (Ackoff, 1989; Vervaeke & Ferraro, 2013) näkyi selvästi opettajien antaessa merkittävästi enemmän arvoa asioille, jotka tukivat niin omaa kuin toistenkin hyvinvointia sekä laajemmin elämässä pärjäämistä. Käytännössä viisauden ilmentyminen näkyikin kasvaneissa tavoissa elää ja työskennellä tavoilla, jotka tukivat omaa ja toisten kukoistamista sekä vähensivät stressiä, reaktiivisuutta, ahdistusta tai yksinkertaisesti kärsimystä. Viisausperinteiden näkökulmasta tutkimat, tiedostamattomat tai taitamattomat teot ovat suurimpia esteitä viisaudelle (Kabat-Zinn, 2003; Vervaeke & Ferraro, 2013). Voidaan siis tulkita, että juuri itseään tutkimalla, tiedostamalla ja uusia taitoja kehittämällä opettajat poistivat esteitä viisauden kehittymisen ja sen ilmentymisen tieltä.

7.2 Opettajien antamat merkitykset tietoisuustaidoille koulu- maailmassa

Tutkimusaineiston perusteella opettajat näkivät tietoisuustaidoilla merkityksellisen aseman koulussa niin oppilaiden kuin opettajienkin hyvinvoinnin, läsnä-

olon, keskittymisen ja rauhallisuuden tukemisessa. Edeltävät nähtiin perustavanlaatuisiksi edellytyksiksi oppimiselle ja yleisesti koko koulutoiminnalle. Opettajat pitivät merkityksellisenä, että koulussa näitä edellytyksiä sekä niihin liittyviä taitoja voidaan systemaattisesti tukea ja opettaa. Tietoisuustaitojen merkitystä ei nähty olennaiseksi vain yksilön, vaan laajemmin koko luokka- ja koulu-yhteisön kannalta. Vahvimmin tämä painottui positiivisen luokkailmapiirin suhteen, jonka tukemisessa tietoisuustaitojen merkitys nähtiin suureksi. Opettajien omat positiiviset kokemukset olivat todennäköisesti tämän merkityksen näkemisen taustalla. Myös tutkimuskirjallisuudessa on havaittu opettajan tietoisuustaitojen harjoittamisella olevan yhteyttä selvästi parantuneeseen luokkailmapiiriin (Flook ym., 2013).

Peilaamalla opettajien antamia merkityksiä koulumaailmassa ilmenevään instrumentaaliseen ja kontemplatiiviseen diskurssiin (Ergas, 2015; ks. Weare, 2019), molemmat näkökulmat olivat edustettuina. Instrumentaalisempi diskurssi oli painottuneempi ja sitä edustivat hyvinvointia ja oppimista tukevien työkalujen opettamiseen liittyvät ilmaisut. Tietoisuustaitojen merkitys mahdollisena hyvinvoinnin lisääjänä oli erityisen korostunut sekä inhimillisestä että oppimisen näkökulmasta. Tietoisuustaidoissa nähtiin potentiaalia opettaa sellaisia laaja-alaisia taitoja, joita tarvitaan kaikkialla elämässä. Erityisen merkitykselliseksi tietoisuustaidot nähtiin sellaisten oppilaiden kannalta, joille esimerkiksi keskittyminen ja rauhoittuminen on haastavaa. Tutkimuskirjallisuuden valossa tietoisuustaitojen harjoittaminen voikin tukea juuri edeltävien haasteiden kanssa painivia lapsia ja nuoria (Cairncross & Miller, 2020; Lee ym., 2017; Weckman ym., 2020). Opettajat näkivät tietoisuustaidoilla yksittäisiä interventioita merkittävämmän roolin osana koulutusta. Tähän liittyvät ilmaisut painottivat usein kokonaisvaltaisempaa koulutusta, ja joissain tapauksissa myös olemassa oleville pedagogisille suunnille kaivattiin laajempaa muutosta. Nämä näkökulmat olivat lähempänä kontemplatiivista diskurssia. Instrumentaalisen diskurssin painottamista voidaan pitää ymmärrettävänä, sillä se on nykyisellään yleisin viitekehys oppilaille ja opettajille kohdennetuissa koulutusohjelmissä.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi

Arvioidessa tämän tutkimuksen onnistumista tutkimuskysymyksiin vastaamisessa, on tutkimus arvioni mukaan antanut monipuolisen kuvan opettajan tietoisuustaitojen harjoitteluun liittyvistä kokemuksista. Koulumaailman merkityksien suhteen tutkimuskysymykseen vastaaminen on suppeampaa, joskin arvioni mukaan hyvin yleiskuvaa kartoittavaa. Tämän tutkimuksen tarkoitus on ollut ennen kaikkea ilmiötä kuvaava ja on olennaista huomioida, että tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan verrannollisia muiden tutkimusten kanssa. Jo fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen näkemys yksilön kokemuksesta uniikkina (Laine, 2015, s.40) luo tälle perustavanlaatuisen rajoitteen. Myöskin eri tutkimusten välillä esiintyvät käsitteiden määritelmälliset erot ja niistä pohjautuvat mitauserot asettavat rajoituksia johtopäätösten tekemiselle. Tämän tutkimuksen tuloksia arvioidessa on myös tärkeää huomioida niiden vahvasti tulkinnallinen luonne, johon oma esiyymmärrykseni on väistämättä vaikuttanut jo tutkimusprosessin alkuvaiheista alkaen. Olen kuitenkin fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimusotteelle ominaisesti pyrkinyt systemaattisesti irtautumaan analyysin aikana omista ennakkokäsityksistäni ja tulkitsemaan aineistoa mahdollisimman paljon haastateltavien näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.127).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole yksiselitteisiä ohjeita, eikä sitä voida täysin arvioida määrälliselle tutkimukselle ominaisten reliabiliteetin ja validiteetin mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160–163). Tässä tutkimuksessa olennaisimpina arviointikriteereinä voidaan pitää uskottavuutta ja siirrettävyyttä. Uskottavuus vastaa kysymykseen missä määrin tutkijan käsitteellistäminen ja tulkinta vastaavat tutkittavien käsityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 162). Tätä voidaan toki jossain määrin rinnastaa validiteettiin eli onko tutkittu sitä mitä on luvattu (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.160). Tutkimuksen uskottavuuden kannalta positiivisena voidaan pitää haastattelujen lopussa usein esiintyneitä ilmaisuja siitä, että olin haastateltavien mukaan ymmärtänyt heitä hyvin. Myös aineistolähtöisen analyysin voidaan tässä tapauksessa nähdä uskottavuutta lisäävänä. Tässä tutkimuksessa uskottavuuden suhteen merkittävin ra-

joite ilmenee tulosten raportoinnissa, joissa yksilön kokemus väistämättä sulautuu osaksi isompaa kokonaisuutta ja tekemääni synteesiä. Tämän suhteen kykyini nähdä mitä aineistossa todella on sekä jäsenmys- ja kirjoitustaitoni vaikuttavat siihen, miten uskottavasti aineisto on esitetty.

Siirrettävyys vuorostaan vastaa kysymykseen missä määrin tulokset ovat tietyin ehdoin siirrettävissä toiseen kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.160). Siirrettävyyden suhteen on tehtävä seuraavia huomioita: Todennäköisesti juuri harjoittelun voimakkaasti koettu positiivisuus on vaikuttanut merkittävästi siihen, että haastateltavat ovat ylipäänsä hakeutuneet haastatteluun. On myös olennaista tiedostaa, että jokainen haastateltava oli käynyt vähintään yhden tietoisuustaitoihin liittyvän kurssin, jonka aikana oli myös intensiivisempää harjoittelua. Useat haastateltavat nostivat positiivisia kokemuksia taitavan ohjaajan kanssa, mikä on varmasti osaltaan vaikuttanut myös tietoisuustaitojen ydinsisältöjen oppimiseen. Kaikki haastateltavat olivat siis osallistuneet kokonaisvaltaisiin harjoitusohjelmiin, jotka kuvausten perusteella olivat myös laadukkaasti toteutettuja. Tietoisuustaitojen harjoittaminen ei ollut haastateltaville vain yksittäisen metodin toistamista, vaan integroitunut laajemmin osaksi elämää. Edeltävä on olennaista huomioida, sillä tutkijoiden keskuudessa vallitsee vahva näkemys siitä, että harjoittelun määrällä, laadulla ja elämään soveltamisella on perustavanlaatuinen vaikutus harjoittelusta saataviin hyötyihin (Crane ym., 2016; Kabat-Zinn, 2003; Roeser, 2016). Siirrettävyyden ja tutkimuksesta tehtävien johtopäätösten suhteen tulisikin huomioida tutkittavien erityislaatuisuus sekä näiden harjoitteluun liittyvä määrä ja laatu. On todennäköistä, että vastaavanlaisia tuloksia esiintyisi myös toisissa konteksteissa, mikäli tutkittavien harjoittelun määrä ja laatu olisivat saman kaltaisia kuin tässä tutkimuksessa. Siirrettävyyden suhteen on myös huomioitava, että kaikki haastateltavat olivat naisia.

Siinä missä haastateltavien erityislaatuisuus asettaa tuloksista tehtäville johtopäätöksille rajoitteita, esiintyy tässä myös tutkimuksen suurin vahvuus. Opettajien pitkäaikaiseen tietoisuustaitojen harjoitteluun liittyvien kokemusten laadullinen tutkiminen on ollut maailmalla vähäistä ja Suomessa olematonta. Tämän tutkimuksen merkittävin anti onkin sellaisten tietoisuustaitoihin liittyvien

kokemusten, merkitysten ja transformatiivisten prosessien näkyväksi tekeminen, jotka ovat jääneet monien aikaisempien tutkimusten ulkopuolelle. Tutkimuksen tulosten voidaan nähdä kasvattavan entuudestaan lupaavaa tutkimuspohjaa tietoisuustaitojen monipuolisista mahdollisuuksista hyvinvoinnin, itsesäätelyn ja siten kokonaisvaltaisemman toimijuuden tukemisessa. Omistautuneen harjoittelun ja laadukkaan ohjauksen merkitys on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää huomioida, sillä vastaavanlaisia tuloksia tuskin voidaan odottaa, jos tietoisuustaitoja ei harjoiteta säännöllisesti tai niihin liittyvä ohjaus ja oppiminen ovat laadullisesti heikkoa.

Tämä tutkimus voikin antaa suuntaa tuleville tutkimuksille tietoisuustaitojen vaikuttavammasta ja moniulotteisemmasta potentiaalista. Tulevaisuudessa tutkimuksiin olisikin merkityksellistä tuoda määrällisten tutkimustapojen ohelle kyselylomakkeita syvällisempiä laadullisia lähestymistapoja ja lyhyiden interventiotutkimusten lisäksi pitkäaikais- ja jatkotutkimuksia. Tutkimuksissa tulisi myös kiinnittää huomiota tietoisuustaitoihin liittyvän opetuksen ja harjoittelun laatuun sekä määrään, sillä niillä on keskeinen vaikutus saavutettujen hyötyjen osalta. Tämä on myös erityisen olennaista huomioida pohdittaessa yleisemmin tietoisuustaitojen merkitystä koulumaailmassa. Kouluumuotoisissa tutkimuksissa on havaittu selvästi, että vahvemmat ja pysyvämmät vaikutukset vaativat säännöllistä harjoittelua (Volanen ym., 2020; Waters ym., 2015). Mikäli tietoisuustaitojen merkitys koulumaailmassa konkretisoituu lähinnä lyhyisiin interventioihin, voidaan niiltä todennäköisesti jatkossakin odottaa vain matalan efektikoon tuloksia.

Koulumaailmassa tietoisuustaidot voivat vähimmilläänkin tarjota niin opettajille kuin oppilaillekin niitä hyvinvoinnin, toiminnanohjauksen, itsesäätelyn keinoja, joita on läpi kouluhistorian vaadittu, mutta ei systemaattisesti opetettu. Näiden taitojen kehittäminen on perusteltua juuri niiden perustavanlaatuisuuden ja kauaskantoisten vaikutusten vuoksi (ks. Blair & Diamond, 2008; McClelland & Cameron, 2011). Itsesäätelyn, toiminnanohjauksen ja sosioemotionaaliset taidot kun pysyvät ja vaikuttavat läpi tämän elämän, siinä missä akatee-

minen tieto unohtuu ajan myötä. Opettajien on kuitenkin ensin itse opittava näiden taitojen kehittämistä ennen kuin niitä voidaan laadukkaasti opettaa oppilaille ja tietoisuustaitojen harjoittaminen voikin tarjota tälle oivan väylän.

Siinä missä tietoisuustaitojen instrumentaaliset hyödyt ovat arvokkaita ja niiden osoittaminen välttämätöntä koulumaailman näkökulmasta, avautuu harjoittamisen koko potentiaali kuitenkin vasta, kun niiden merkitystä tarkastellaan laajemmasta metapedagogisesta ja yhteiskunnalliset rakenteet huomioivasta eettis-filosofisesta näkökulmasta (Ergas, 2015; Weare, 2019). Vaikka tietoisuustaitoja harjoittamalla yksilö voikin merkittävästi kasvattaa itsesäätelyn ja stressinhallinnan taitojaan, täytyy samalla tarkastella kriittisemmin niitä kulttuurisia rakenteita, jotka sekä aiheuttavat että ylläpitävät stressiä. Tämä on tärkeää, jotta tietoisuustaitojen harjoittelu ei taannu vain yksilön vastuuttamiseksi ja rakenteellisten oireiden hoitamiseksi (Pulkki & Saari, 2014). Tässä tutkielmassa tietoisuustaitoja on tarkasteltu ensisijaisesti yksilön näkökulmasta, joskin niiden perimmäinen merkitys syntyy juuri yksilön ylittävästä näkökulmasta. Tietoisuustaitojen harjoittaminen voi olla itsensä kehittämistä, mutta yhtä lailla myös itsestä kehittymistä. Tämä on perustavanlaatuisesti osa ihmisen henkistä kasvua ja sitä mitä voidaan kutsua viisaudeksi.

Näin lopuksi sanottakoon, että VUCA-maailma on tuskin kääntymässä enustettavampaan, hallittavampaan, tasaisempaan tai selkeämpään suuntaan. Tällaisessa maailmassa navigointi ja olennaisen löytäminen vaatii kasvavissa määrin mielen kirkkautta, tyyneyttä, tarkkaavaisuutta ja viisautta. Näin ollen opettajien ja koulutuksen merkitys ei korostu vain suunnan näyttämisessä, vaan myös suunnan löytämistä helpottavien työkalujen sekä niiden käyttöön liittyvän viisauden opettamisessa. Tämä kaikki voi lähteä tietoisesta hyväksyvän läsnäolon systemaattisesta kehittämisestä. Helsingin Paasikivenaukiolla sijaitsevan presidentti J.K. Paasikiven muistokiveen ikuistettu lainaus tiivistää edeltävän olennaisesti: ”Kaiken viisauden alku on tosiasioiden tunnustaminen.”

LÄHTEET

- Ackoff, R. L. (1989). From data to wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis*, 16(1), 3-9.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25(3), 275-324. doi:10.1177/0164027503025003004
- Ardelt, M., Landes, S. D., Gerlach, K. R. & Fox, L. P. (2013). Rediscovering internal strengths of the aged: The beneficial impact of wisdom, mastery, purpose in life, and spirituality on aging well. (s. 97-119). Springer Science + Business Media. doi:10.1007/978-1-4614-7282-7_7
- Arens, A. K. & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800-813. doi:10.1037/edu0000105
- Aulankoski, S. (2019). Aistiva ja tiedostava mieli. Helsinki: Duodecim.
- Avola, P., Pentikäinen, V. & Kuusniemi, E. (2019). Kukoistava kasvatus : Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. Espoo: BEEhappy Publishing.
- Bangen, K. J., Meeks, T. W. & Jeste, D. V. (2013). Defining and assessing wisdom: A review of the literature. *The American Journal of Geriatric Psychiatry: Official Journal of the American Association for Geriatric Psychiatry*, 21(12), 1254-1266. doi:S1064-7481(12)00082-6
- Baumeister, R. F. (2007). Self-Regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128. doi:10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x
- Bennett, N. & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311-317. doi:10.1016/j.bushor.2014.01.001
- Bernstein, A., Hadash, Y., Lichtash, Y., Tanay, G., Shepherd, K. & Fresco, D. M. (2015). Decentering and related constructs: A critical review and metacognitive processes model. *Perspectives on Psychological Science : A*

Journal of the Association for Psychological Science, 10(5), 599-617.

doi:10.1177/1745691615594577

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., . . .

Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. doi:10.1093/clipsy.bph077

Black, D. S. & Slavich, G. M. (2016). Mindfulness meditation and the immune system: A systematic review of randomized controlled trials. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1373(1), 13-24. doi:10.1111/nyas.12998

Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911.

doi:10.1017/S0954579408000436

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (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

Brown, K. W., Ryan, R. M. & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237. doi:10.1080/10478400701598298

Bruya, B. & Ardelt, M. (2018). Wisdom can be taught: A proof-of-concept study for fostering wisdom in the classroom. *Learning and Instruction*, 58, 106-114. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.05.001

Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E. & Garcia, R. E. (2016). Teachers' Social-Emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment. *Early Education and Development* 27(7), 1018-1039. doi:10.1080/10409289.2016.1168227

Cairncross, M. & Miller, C. J. (2020). The effectiveness of mindfulness-based therapies for ADHD: A meta-analytic review. *Journal of Attention Disorders*, 24(5), 627-643. doi:10.1177/1087054715625301 [doi]

- Carsley, D., Khoury, B. & Heath, N. L. (2018). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, 9(3), 693-707. doi:10.1007/s12671-017-0839-2
- Chalmers, D. (2018). The meta-problem of consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 25(9-10), 6-61.
- Coronado-Montoya, S., Levis, A. W., Kwakkenbos, L., Steele, R. J., Turner, E. H. & Thombs, B. D. (2016). Reporting of positive results in randomized controlled trials of mindfulness-based mental health interventions. *PloS One*, 11(4). doi:10.1371/journal.pone.0153220
- Crane, R., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, J. & Kuyken, W. (2016). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological Medicine*, 47, 1-10. doi:10.1017/S0033291716003317
- Craske, M. G., Treanor, M., Conway, C. C., Zbozinek, T. & Vervliet, B. (2014). Maximizing exposure therapy: An inhibitory learning approach. *Behaviour Research and Therapy*, 58, 10-23. doi:10.1016/j.brat.2014.04.006
- Cullen, M. (2011). Mindfulness-based interventions: An emerging phenomenon. *Mindfulness*, 2(3), 186-193. doi:10.1007/s12671-011-0058-1
- Currie, C., Zanotti, C. F., Morgan, A., Curri, D. B., de Looze, M., Roberts, C., . . . Barnekow, V. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. health behaviour in school-aged children (HBSC) study. Tanska: WHO Regional Office for Europe.
- de Carvalho, J. S., Pinto, A. M. & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8(2), 337-350. doi:10.1007/s12671-016-0603-z
- Deolindo, C. S., Ribeiro, M. W., Aratanha, M. A., Afonso, R. F., Irrmischer, M. & Kozasa, E. H. (2020). A critical analysis on characterizing the meditation experience through the electroencephalogram. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 14, 53. doi: 10.3389/fnsys.2020.00053

- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Dorjee, D. (2010). Kinds and dimensions of mindfulness: Why it is important to distinguish them. *Mindfulness*, 1(3), 152-160. doi:10.1007/s12671-010-0016-3
- Dreyfus, G. (1995). Meditation as ethical activity. *Journal of Buddhist Ethics*, 2, 28-54.
- Dreyfus, G. (2011). Is mindfulness present-centred and non-judgmental? A discussion of the cognitive dimensions of mindfulness. *Contemporary Buddhism* 12(1), 41-54. doi:10.1080/14639947.2011.564815
- Dunne, J. D. (2015). Buddhist styles of mindfulness: A heuristic approach. Teoksessa B. D. Ostafin, M. D. Robinson & B. P. Meier (toim.), *Handbook of mindfulness and self-regulation* (s. 251-270). New York: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4939-2263-5_18
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J. & Dalgleish, T. (2019). Research review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents - a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 60(3), 244-258. doi:10.1111/jcpp.12980
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eisenberg, N. (2004). Emotion-related regulation: An emerging construct. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 236-259. doi:10.1353/mpq.2004.0016
- Emerson, L. M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P. & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness*, 8(5), 1136-1149. doi:10.1007/s12671-017-0691-4

- Ergas, O. (2015). The deeper teachings of mindfulness-based 'Interventions' as a reconstruction of 'Education'. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 203-220. doi:10.1111/1467-9752.12137
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K. & Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7(1), 34-45. doi:10.1007/s12671-015-0389-4
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, Brain and Education : The Official Journal of the International Mind, Brain, and Education Society*, 7(3), 10.1111/mbe.12026. doi:10.1111/mbe.12026
- Fresco, D. M., Moore, M. T., van Dulmen, Manfred H. M., Segal, Z. V., Ma, S. H., Teasdale, J. D. & Williams, J. M. G. (2007). Initial psychometric properties of the experiences questionnaire: Validation of a self-report measure of decentering. *Behavior Therapy*, 38(3), 234-246. doi:10.1016/j.beth.2006.08.003
- Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S. & Black, D. S. (2016). Mindfulness training to promote self-regulation in youth: Effects of the inner kids program. Teoksessa K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (toim.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (s. 295-311). New York: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_19
- Gates, G. S. & Gilbert, B. (2016). Mindful school leadership: Guidance from eastern philosophy on organizing schools for student success. Teoksessa K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (toim.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (s. 251-267). New York: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_16
- Gerlander, M. & Kostiaainen, E. (2005). Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Prologi : Puheviestinnän Vuosikirja, , 87.
- Glück, J. (2015). Wisdom, psychology of. Teoksessa J. D. Wright (toim.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (second

edition) (s. 590-597). Oxford: Elsevier. doi:[https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/B978-0-08-097086-8.25042-3](https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/B978-0-08-097086-8.25042-3)

- Glück, J., Bluck, S. & Weststrate, N. M. (2019). More on the MORE life experience model: What we have learned (so far). *Journal of Value Inquiry*, 53(3), 349-370. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s10790-018-9661-x>
- Goldberg, S. B. (2017). Is mindfulness research methodology improving over time? A systematic review.(research article). *Plos One*, 12(10), e0187298. doi:[10.1371/journal.pone.0187298](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187298)
- Goldberg, S. B., Tucker, R. P., Greene, P. A., Davidson, R. J., Wampold, B. E., Kearney, D. J. & Simpson, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for psychiatric disorders: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 59, 52-60. doi:[S0272-7358\(17\)30384-7](https://doi.org/S0272-7358(17)30384-7)
- Goyal, M., Singh, S., Sibinga, E. M. S., Gould, N. F., Rowland-Seymour, A., Sharma, R., . . . Haythornthwaite, J. A. (2014). Meditation programs for psychological stress and well-being: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Internal Medicine*, 174(3), 357-368. doi:[10.1001/jamainternmed.2013.13018](https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2013.13018)
- Hayes, S. C., Pistorello, J. & Levin, M. E. (2012). Acceptance and commitment therapy as a unified model of behavior change. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 976-1002. doi:[10.1177/0011000012460836](https://doi.org/10.1177/0011000012460836)
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R. & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science : A Journal of the Association for Psychological Science*, 6(6), 537-559. doi:[10.1177/1745691611419671](https://doi.org/10.1177/1745691611419671)
- Howard, A. (2010). Paradexity: The convergence of paradox and complexity. *Journal of Management Development*, 29(3), 210-223. doi:[10.1108/02621711011025759](https://doi.org/10.1108/02621711011025759)

- Jennings, P. A. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi:10.3102/0034654308325693
- Jennings, P. A. (2016). CARE for teachers: A mindfulness-based approach to promoting teachers' social and emotional competence and well-being. Teoksessa K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (toim.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (s. 133-148). New York: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_9
- Jeste, D. V., Ardel, M., Blazer, D., Kraemer, H. C., Vaillant, G. & Meeks, T. W. (2010). Expert consensus on characteristics of wisdom: A delphi method study. *The Gerontologist*, 50(5), 668-680. doi:10.1093/geront/gnq022
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. doi: 10.1093/clipsy.bpg016
- Kallio, E. (2011). Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of adult thinking. *Theory & Psychology*, 21(6), 785-801. doi:10.1177/0959354310388344
- Kallio, E. (2015). From causal thinking to wisdom and spirituality: Some perspectives on a growing research field in adult (cognitive) development. *Approaching Religion*, 5(2) doi:10.30664/ar.67572
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 23-52. doi:10.1146/annurev.ps.44.020193.000323
- Kashdan, T. B. & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878. doi: 10.1016/j.cpr.2010.03.001
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self*. Cambridge: Harvard University Press. doi:10.2307/j.ctvjz81q8
- Keagan, R. (1995). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press.

- Kersten, A. (2008). When craving goodness becomes bad: A critical conception of ethics and aesthetics in organizations. *Culture and organization*, 14(2), 187-202. doi:10.1080/14759550802079374
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., . . . Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(6), 763-771. doi:S0272-7358(13)00073-1
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. doi:10.1037/a0019237
- Klingbeil, D. A. & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly : The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 33(4), 501-511. doi:10.1037/spq0000291
- Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A., . . . Clifton, J. (2017). Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies. *Journal of School Psychology*, 63, 77-103. doi:10.1016/j.jsp.2017.03.006
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Lontoo: SAGE Publications, Ltd. doi:10.4135/9781849208963
- Labouvie-Vief, G. (2015). *Integrating emotions and cognition throughout the lifespan*. Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-09822-7
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? : Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29-51) PS-Kustannus.
- Langer, E. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 220-223. doi:10.1111/1467-8721.00099
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2017). *Opetusalan työolobarometri 2017*. Opetusalan Ammattijärjestö.

- Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and social emotional learning (SEL): A conceptual framework. Teoksessa K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (toim.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (s. 65-80). New York, NY: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_5
- Lee, C. S. C., Ma, M., Ho, H., Tsang, K., Zheng, Y. & Wu, Z. (2017). The effectiveness of mindfulness-based intervention in attention on individuals with ADHD: A systematic review. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 30, 33-41. doi:10.1016/j.hkjot.2017.05.001
- Lipponen, K. (2020). Resilienssi arjessa (1. laitos). Helsinki: Duodecim.
- Lomas, T., Ivtzan, I. & Fu, C. H. (2015). A systematic review of the neurophysiology of mindfulness on EEG oscillations. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 57, 401-410. doi:S0149-7634(15)00251-1
- Lomas, T., Cartwright, T., Edginton, T. & Ridge, D. (2015). A qualitative analysis of experiential challenges associated with meditation practice. *Mindfulness*, 6, 848-860. doi:10.1007/s12671-014-0329-8
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S. & Eiroa-Orosa, F. (2019). A systematic review and meta-analysis of the impact of mindfulness-based interventions on the well-being of healthcare professionals. *Mindfulness*, 10(7), 1193-1216. doi:10.1007/s12671-018-1062-5
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S. & Eiroa-Orosa, F. (2019). Mindfulness-based interventions in the workplace: An inclusive systematic review and meta-analysis of their impact upon wellbeing. *The Journal of Positive Psychology*, 14(5), 625-640. doi:10.1080/17439760.2018.1519588
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S. & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61, 132-141. doi:10.1016/j.tate.2016.10.008
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., Hart, R. & Eiroa-Orosa, F. (2017). The impact of mindfulness on well-being and performance in the

workplace: An inclusive systematic review of the empirical literature. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(4), 492-513. doi:10.1080/1359432X.2017.1308924

- Lutz, A., Jha, A. P., Dunne, J. D. & Saron, C. D. (2015). Investigating the phenomenological matrix of mindfulness-related practices from a neurocognitive perspective. *The American Psychologist*, 70(7), 632-658. doi:10.1037/a0039585
- Lyons, K. E. & DeLange, J. (2016). Mindfulness matters in the classroom: The effects of mindfulness training on brain development and behavior in children and adolescents. Teoksessa K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (toim.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (s. 271-283). New York: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_17
- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. & Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP program. Teoksessa K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (toim.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (s. 313-334). New York : Springer New York. doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_20
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Mattes, J. (2019). Systematic review and meta-analysis of correlates of FFMQ mindfulness facets. *Frontiers in Psychology*, 10, 2684. doi:10.3389/fpsyg.2019.02684
- McClelland, M. M. & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(133), 29-44. doi: 10.1002/cd.302
- McMahan, D. L. (2017). How meditation works theorizing the role of cultural context in buddhist contemplative practices. Teoksessa D. L. McMahan & E. Braun (toim.), *Meditation, buddhism and science* (s. 21-46) doi:10.1093/oso/9780190495794.003.0002

- McMahan, D. L. & Braun, E. (2017). Introduction: From colonialism to brainscans: Modern transformations of buddhist meditation. Teoksessa D. L. McMahan & E. Braun (toim.), *Meditation, buddhism and science* (s. 1-20) doi:10.1093/oso/9780190495794.003.0001
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., . . . Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. doi:10.1007/s12671-012-0094-5
- Metz, T. (2011). The good, the true, and the beautiful: Toward a unified account of great meaning in life. *Religious Studies*, 47(4), 389-409. doi: 10.1017/S0034412510000569
- Mitchell, J. T., Zylowska, L. & Kollins, S. H. (2015). Mindfulness meditation training for attention-deficit/hyperactivity disorder in adulthood: Current empirical support, treatment overview, and future directions. *Cognitive and Behavioral Practice*, 22(2), 172-191. doi:10.1016/j.cbpra.2014.10.002
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., . . . Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. doi:10.1073/pnas.1010076108
- Montgomery, C. & André A. Rupp. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'Éducation*, 28(3), 458-486. doi:10.2307/4126479
- Morris, A. (2015). *A practical introduction to in-depth interviewing*. Lontoo: SAGE Publications. doi:10.4135/9781473921344
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ostafin, B. D. & Kassman, K. T. (2012). Stepping out of history: Mindfulness improves insight problem solving. *Consciousness and Cognition*, 21(2), 1031-1036. doi:10.1016/j.concog.2012.02.014

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed). Thousand Oaks: Sage.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. doi:10.1207/S15326985EP3702_4
- Penttinen, V., Pakarinen, E., Von Suchodoletz, A. & Lerkkanen, M. (2020). Relations between Kindergarten Teachers' Occupational Well-being and the Quality of Teacher-child Interactions. *Early education and development*, 31(7), 994-1010. doi:10.1080/10409289.2020.1785265
- Phang, C. & Oei, T. P. S. (2012). From mindfulness to meta-mindfulness: Further integration of meta-mindfulness concept and strategies into cognitive-behavioral therapy. *Mindfulness*, 3(2), 104-116. doi:10.1007/s12671-011-0084-z
- Pulkki, J. & Saari, A. (2014). Voiko hiljaisuudesta oppia? : Kriittisiä näkökulmia kontemplatiiviseen pedagogiikkaan. Teoksessa A. Saari, M. Väänänen & I. Kortelainen (toim.), *Mindfulness ja tieteet : Tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena* (s. 141-157). Tampere: Tampere University Press
- Puolakanaho, A., Kinnunen, S. M. & Lappalainen, R. (2016). Mindfulness-, hyväksyntä- ja arvopohjaisen (MIHA) ohjelman vaikuttavuus työuupumusoireiden lievittäjänä : Tutkimusyhteenveto muupuhankkeesta. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Åkerstedt, T. & Modin, B. (2020). Teacher stress and students' school well-being: The case of upper secondary schools in stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64(6), 816-830. doi:10.1080/00313831.2019.1623308
- Reveley, J. (2016). Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsabilizes young people. *Policy Futures in Education*, 14(4), 497-511. doi:10.1177/1478210316637972

- Roeser, R. W. (2014). The emergence of mindfulness-based interventions in educational settings. *Motivational interventions* (s. 379-419) Emerald Group Publishing Limited. doi:10.1108/S0749-742320140000018010
- Roeser, R. (2016). Processes of teaching, learning, and transfer in mindfulness-based interventions (MBIs) for teachers: A contemplative educational perspective. (s. 149-170). New York: Springer-Verlag Publishing. doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_10
- Roeser, R. W. & Peck, S. C. (2009). An Education in Awareness: Self, Motivation, and Self-Regulated Learning in Contemplative Perspective. *Educational psychologist*, 44(2), 119-136. doi:10.1080/00461520902832376
- Rubin, H. & Rubin, I. (2005). Qualitative interviewing (2. laitos.): The art of hearing data. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. doi:10.4135/9781452226651
- Safran, J. D. & Segal, Z. V. (1990). Interpersonal process in cognitive therapy. Lanham: Jason Aronson.
- Sajaniemi, N. (2016). Vanhat aivot, uudet oppimisympäristöt - digitalisaatio evoluution haastajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen = mental wellbeing and learning (s. 22-56). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schonert-Reichl, K. & Roeser, R. W. (2016). Mindfulness in education: Introduction and overview of the handbook. Teoksessa K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (toim.), Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice (s. 3-16). New York: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_1
- Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E. & Frank, J. L. (2016). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness*, 7(1), 130-142. doi:10.1007/s12671-015-0422-7
- Seema, R. & Säre, E. (2019). There is no 'mindfulness' without a mindfulness theory - teachers' meditation practices in a secular country. *Cogent education*, 6(1), . doi:10.1080/2331186X.2019.1616365

- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386.
doi:10.1002/jclp.20237
- Shapiro, S., Rechtschaffen, D., & de Sousa, S. (2016). Mindfulness training for teachers. Teoksessa K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (toim.), *Mindfulness in behavioral health. Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (s. 83-97). Springer-Verlag Publishing. doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_6
- Siegel, D. J., Siegel, M. W. & Parker, S. C. (2016). Internal education and the roots of resilience: Relationships and reflection as the new r's of education. Teoksessa K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (toim.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (s. 47-63). New York: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_4
- Skinner, E. & Beers, J. (2016). Mindfulness and teachers' coping in the classroom: A developmental model of teacher stress, coping, and everyday resilience. Teoksessa K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (toim.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (s. 99-118). New York, NY: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_7
- Soloway, G. B. (2016). Preparing teacher candidates for the present: Investigating the value of mindfulness-training in teacher education. Teoksessa K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (toim.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (s. 191-205). New York: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_12
- Spännäri, J. & Kallio, E. (2020). *Viisaut : Käyttäjän opas*. Jyväskylä: Tuuma.
- Staudinger, U. M., Lopez, D. F. & Baltes, P. B. (1997). The psychometric location of wisdom-related performance: Intelligence, personality, and more? *Pers Soc Psychol Bull*, 23(11), 1200-1214. doi:10.1177/01461672972311007

- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K. & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews.Neuroscience*, 16(4), 213-225. doi:10.1038/nrn3916
- Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K. & Roeser, R. (2016). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stress in public school teachers: A mixed-methods study. *Mindfulness*, 7(1), 115-129. doi:10.1007/s12671-015-0425-4
- Teper, R., Segal, Z. V. & Inzlicht, M. (2013). Inside the mindful mind: How mindfulness enhances emotion regulation through improvements in executive control. *Current Directions in Psychological Science*, 22(6), 449-454. doi:10.1177/0963721413495869
- Thomas, M. L., Bangen, K. J., Palmer, B. W., Sirkin Martin, A., Avanzino, J. A., Depp, C. A., . . . Jeste, D. V. (2019). A new scale for assessing wisdom based on common domains and a neurobiological model: The san diego wisdom scale (SD-WISE). *Journal of Psychiatric Research*, 108, 40-47. doi:10.1016/j.jpsychires.2017.09.005
- Thompson, E. (2017). Looping effects and the cognitive science of mindfulness meditation. Teoksessa D. L. McMahan & E. Braun (toim.), *Meditation, buddhism and science* (s. 47-61). New York: Oxford University Press.
- Thompson, E. & Cosmelli, D. (2011). Brain in a vat or body in a world?: Brainbound versus enactive views of experience. *Philosophical Topics*, 39, 163-180. doi:10.5840/philtopics201139119
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi suomessa - Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus : Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 35(2)

- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Osuuskunta Elan Vital.
- Vervaeke, J. & Ferraro, L. (2013). Relevance, meaning and the cognitive science of wisdom. Teoksessa M. Ferrari & N. M. Weststrate (toim.), *The scientific study of personal wisdom: From contemplative traditions to neuroscience* (s. 21-51). Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-007-7987-7_2
- Volanen, S. -, Lassander, M., Hankonen, N., Santalahti, P., Hintsanen, M., Simonsen, N., . . . Suominen, S. (2020). Healthy learning mind – effectiveness of a mindfulness program on mental health compared to a relaxation program and teaching as usual in schools: A cluster-randomised controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, 260, 660-669. doi:10.1016/j.jad.2019.08.087
- Väänänen, M. (2014). Vipassana ja tietoinen läsnäolo. Teoksessa A. Saari, M. Väänänen & I. Kortelainen (toim.), *Mindfulness ja tieteet : Tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena* (s. 36-41). Tampere: Tampere University Press
- Waddock, S. & Werhane, P. H. (2010). Finding wisdom within-the role of seeing and reflective practice in developing moral imagination, aesthetic sensibility, and systems understanding/the centrality of "seeing as" and a question about "truth". *Journal of Business Ethics Education*, 7, 177-200.
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A. & Allen, K. (2015). Contemplative education: A systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review*, 27(1), 103-134. doi:10.1007/s10648-014-9258-2
- Weare, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current Opinion in Psychology*, 28, 321-326. doi:S2352-250X(18)30123-4
- Weckman, H., Raevuori, A. & Laasonen, M. (2020). Mindfulness-interventioiden vaikuttavuus lasten ja nuorten ADHD-oireisiin. *Duodecim*, 136(2), 139-145.

- Williams, J. M. & Kabat-Zinn, J. (2011). Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 1-18.
doi:10.1080/14639947.2011.564811
- Young, S. (2016). What is mindfulness? A contemplative perspective Teoksessa K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (toim.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (s. 29-45). New York: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_3
- Zajonc, A. (2016). Contemplation in education. Teoksessa K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (toim.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (s. 17-28). New York, NY: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4939-3506-2_2
- Zarate, K., Maggin, D. M. & Passmore, A. (2019). Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1700-1715.
doi:10.1002/pits.22308
- Zautra, A. J., Hall, J. S., & Murray, K. E. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. Teoksessa: J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (toim.), *Handbook of adult resilience* (s. 3-29). The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Chapter 2 - attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (toim.), *Handbook of self-regulation* (s. 13-39). San Diego: Academic Press. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50031-7

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Taustoitus

Miten ja miksi päädyit tietoisuustaitojen pariin?

Millaisia [metodi, kesto, päivän aika, paikka, säännöllisyys] harjoituksia olet tehnyt?

Millaisia ensikokemukset harjoittelun parissa olivat?

Millaisia odotuksia sinulla oli harjoittelun suhteen?

Mikä harjoittelussa on ollut yllättävää?

Kokemuksista yleisesti

Minkälaisia kokemuksia sinulla on ollut varsinaisen harjoittelun aikana?

Minkälaisia kokemuksia sinulla on ollut harjoittelun ulkopuolella?

Millainen merkitys tietoisuustaidoilla on elämässäsi?

Kokemuksista tarkemmin

Mitä läsnäolo sinulle tarkoittaa? Entä poissaolo?

Minkälaisia havaintoja tietoisuustaitojen harjoittaminen on tuonut omasta mielestä?

Onko suhtautuminen [useimmiten haastattelun mainitsemaan asiaan, esim. identiteetti, tunne-elämä, ihmissuhteet] muuttunut?

Tuleeko mieleen käytännön tilanteita, joissa on voinut huomata eron entisen ja nykyisen välillä?

Onko harjoittelussa ilmennyt haasteita? Millaisia?

Onko harjoittelu näkynyt arvomaailmassasi?

Koulumaailmassa

Miten harjoittelu on näkynyt työelämässä (oma ja toisten perspektiivi)? Onko harjoittelu vaikuttanut työssä suoriutumiseen?

Oletko harjoitellut oppilaiden kanssa? Miten he ovat ottaneet vastaan? Millä tavalla yhteinen harjoittelu on näkynyt [yhteisö ja luokkatasolla]?

Millaisen merkityksen koet tietoisuustaidoilla koulumaailmassa?

Mitä edellytyksiä näet tietoisuustaitojen koulumaailmaan viemisellä koulumaailmaan?

Millaisia haasteita? Miten näitä haasteita voidaan ylittää?

Nouseeko vielä jotain mitä haluaisit sanoa tai korostaa tietoisuustaitojen merkityksestä henkilökohtaisessa elämässäsi tai yleisemmin?

Liite 2. Esimerkkejä koodeista

No tavallaan se kiire loppuu tai jotenkin niin kuin haluan sen kiireen katkaista, koska se no nyt etä-aikana se ei ole ehkä niin paha kuin silloin aikaisemmin, mutta tavallaan niinku se semmoinen tunne siitä, että pitäisi joutua ja pitäisi ehtiä. Niin sen niinku haluaa poikki, että nyt on sitten vapaata ja nyt lähdetään sitten muihin kuvioihin että.

Koodit: irtipäästäminen, kiire

No kyllä mä oon ajatellu, että mä oon semmoinen niinku huolehtijatyyppe. Ja murehdin liikaakin asioista ja huolehdiin liikaa asioista Niin tavallaan se että *nyt on näin* että tilanne on tämä ja mun ei tarvii niinku etukäteen miettiä 10 eri vaihtoehtoa. Esimerkiksi vaan että mä voin keskittyä nyt siihen tähän hetkeen tai minun ei tarvitse muistella, että kun se meni pieleen silloin viime viikolla vaan. Vaan oikeasti on niin kuin just yrittänyt sitä elää, että tämä *nyt on näin* ja asiat järjestyy ja mun ei tarvi niinku välttämättä miettiä niitä 10 eri vaihtoehtoa, että entäs jos?

Koodit: huolehtiminen, luottamus, läsnäolo, ymmärrys omasta mielestä, uusi tapa suhtautua, mieli tulevassa tai mennessä

Ehkä merkittävimmät hyödyt ollut irti päästämisen taidon kehittyminen, tämmöinen itsemtyötätunnon kehittyminen. Ja nimenomaan se hyväksyä puoli siinä läsnäolossa. Ne on ne tärkeimmät, että se elämä pyörii samalla tavalla, mutta se oma suhtautuminen sitten siihen elämään ja arkeen. Et irti päästäminen ja tää tämmöinen myötätunto merkittävämät tässä.

Koodit: myötätunto, hyväksyntä, harjoittelu: vaikutus, läsnäolo, irtipäästäminen, uusi tapa suhtautua

Niin kyllä se mun mielestä se on, että meillä menee paljon hukkaan, että jos ei me olla niinku läsnä omassa itsessä, omassa elämässä, että me vaan jotenkin suoritetaan sitä ja ollaan läsnä toisille ihmisille, mutta tuota mutta sitten ei niin kuin itselle.

Koodit: läsnäolo, itsensä kuuntelu, elämä menee ohi, vuorovaikutus: kohtaaminen, ihmisuus

No se oikeastaan liittyy ihan siihen, että jos mä mietin vaikka keho skannausta, keho meditaatiota. Siellä lähdetään usein tuolta just tuntemuksista, niin en mä saanut oikein mitään kiinni niinku et en mä tuntenut kehossa mitään aistimuksia, että oli tosi vaikea. Tavallaan mennä siihen, että mä en ajattele sitä vaikka sitä varvasta tai jalkaa vaan se että mitä mä tunnen tai aistin siellä kun ei vaan aistinut oikein mitään. Et sitten jotenkin siellä vipassana kurssilla, kun sitä niin pitkään siinä alussa, kun aistitaan, mä oletan että ehkä tämä vipassana on sinullekin tuttua niin mä en selitä niitä sen enempeä, mutta siis se, että kun tässä sitä hengitystä seurataan ja se kun herkistyy, niin sitten kun alkaa tunteakin niitä kehon aistimuksia ja muita niin sen jälkeenhän mindfulness on ollut paljon helpompaa kun mä. Niinku tunnistan ne ja sit just et varmaan ehkä sitten vipassanan kautta myös semmoinen irti päästäminen, että mä en takerru mihinkään kohtaan tai mihinkään tuntemuksiin, vaan mä sit osaan mennä eteenpäin ja.

Koodit: herkkyys, oivallus, aistillinen huomiointi, vireystila, harjoittelu: merkittävä kokemus, kehotietoisuus, irtipäästäminen

Ehkä semmoinen tunnetaitoihin liittyvää, että mäkin jään helposti ehkä vellomaan sit semmoisiin. Negatiivisiin tunteisiin tai jotenkin jää niitä ruokkimaan. Jää semmoisiin, niin sitten siitä ehkä pystyy niitäkin pysäyttää itsensä, että nopeammin pääsee jostain tilanteesta sitten yli. Ei ainakaan ala tarinoimaan siitä, että pysyy faktoissa, että totta kai et jos on surua niin sitten suree ja käy ne tunteet läpi ja mut se et mä en lähde rakentelemaan semmoisia mikä ei ole todellisuutta.

Koodit: tunteen mukaan lähteminen, tunnetaidot, resilienssi, vellominen, todellisuus, tulkinta

Joo ehkä jotenkin se, että se rutiini katoaa välillä. Ja sitä ei tule tehtyä niin se on elämänvaiheiden mukaan tavallaan sitten tietysti tulee niitä sellaisia, ettei sitten enää harjoita niin paljon. Tuntuu, että se jotenkin välttämättä mahdu mukaan siihen päivä. Totta kai on levoton, välillä se meditaatio ei ole helppoa eikä kukaan sitä väittänytkään. Mutta siis pääasiahan on kuitenkin sitä tekee sen. Oli helppoa tai vaikeata, niin se on olennaista, että tekee.

Koodit: rutiini, harjoittelu: haasteet, levoton mieli, vähänkin riittää, ajan löytäminen

No siis mun mielestä pitäisi olla ehdottomasti. Että kyllä tämmöisiä ihan jo ajatellaan ihan tämmöisiä rauhoittumiseen ja keskittymisen harjoituksia pitäisi opettaa lapsille tosi varhain. Että ne olisi ikään kuin et olisi myöskin sellainen mielenhallinnan ja mielen kanssa työskentelyn ihan työkalupakki. Josta voisi vetää sitä siihen sopivan niin kuin työkalun kuin esimerkiksi vaikka viha, niinku todella meinaa lyödä yli, niin sitten osaisi mennä siihen toiseen huoneeseen ja vaan hengitellä 2 minuuttia ja sitten tulla takaisin. Ihan siis semmosia yksinkertaisia työkaluja mitä voitaisiin tarjota, ei niiden tarvii olla nyt niinkään ehkä tiukasti just meditaatiota nimeltään, mutta yleensäkin juuri tämmöistä mielen työskentelyä ja hallintaa.

Koodit: merkitys koulumaailmassa, perusasiat, harjoittelu: oppilaiden kanssa, rauhoittuminen, hengitys, mielen kehittäminen, oppilas: hyöty

No se ehkä just se, että se levollisuus tuli ihan eri tavalla. Ja se, että mitä enemmän teki niitä niin sitä enemmän tuli semmoinen ajatus, että huomasi asioita. Huomasi sellaisia asioita, mitä ei ehkä aikaisemmin huomannut, että hei että jo 5 vuotta kulkenut jonkun asian ohi vaikka metsässä ja sitten: hei ahaa että nyt tässä tämmöinenkin. Tiedätkö jotenkin heräsi semmoinen se läsnäolo, se tuli tärkeäksi läsnäoloa et hei et ehkä siitä missä omaankin työhön saanut tosi paljon saanut. Että se läsnäolo, että minä olen läsnä tässä ja nyt, että mä en hötkyile joka paikkaa, että tämä on tärkeää, että mitä mä nyt teen ja huomaan nämä asiat, että kaikki muu on tuolla jossain muualla. Että se on tullu ja sitten se oma levollisuus. Et niinku mä sanoin niin paljon sitä pitäisi tehdä ja sitten se taas jotenkin kirkastaa ajatukset ihan eri tavalla. Mutta se, että asioiden näkeminen ihan eri tavalla, niin Moneen asiaan niin se on kyllä. Sitä ei uskoisi millainen voima sillä on kuitenkin sillä läsnäolon merkityksellä.

Koodit: kirkkaus, rauhoittuminen, kiire, uusi tapa havainnoida, havahtuminen, läsnäolo, harjoittelu: vaikutus



Liite 3. Tietosuojalausunto

Jyväskylän yliopisto

OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)

30.11.2020

1. Tutkimuksessa Opettajien kokemuksia tietoisuustaitojen harjoittamisesta henkilötiedot

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokan- ja aineenopettajien kokemuksia tietoisuustaitojen harjoittamisesta. Kokemuksia selvitetään puoli-strukturoidun teemahaastattelun avulla.

Haastattelututkimuksen aikana sinulta kerätään seuraavia tutkimuksessa käsiteltäviä henkilötietoja: sukupuoli, koulutustausta, työkokemus, tietoisuustaitojen harjoittelukokemus sekä teemaan liittyvät haastatteluvastauksesi.

Sinusta kerätään äänitallenne, joka hävitetään välittömästi litteroinnin jälkeen.

Tähän tietosuojailmoitukseen on annettu suora linkki sekä tutkimuksen kyselyviestissä että sähköpostilla tutkittavalle.

2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun *yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden* (tietosuojain 4 §:n 3 kohta)

Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Henkilötietojasi käytetään ja luovutetaan vain historiallista/ tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten (tilastointi) sekä muutoinkin toimitaan niin, että sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

Tunnistettavuuden poistaminen

Suorat tunnistetiedot poistetaan suoja-toimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

käyttäjätunnuksella salasanalla käytön rekisteröinnillä kulunvalvonnalla (fyysinen tila)

muulla tavoin, miten:

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

Kyllä Ei, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

Tutkijat ovat suorittaneet tietosuoja ja tietoturvakoulutukset

Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Tutkimusrekisteri hävitetään (06/2021 mennessä)

Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

Rekisterinpitäjä on se, joka yksin tai yhdessä toisten kanssa määrittelee henkilötietojen käsittelyn tavoitteet ja keinot organisaatio(t) tai henkilö(t) sekä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta.

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on:

Jyväskylän yliopisto, Seminaarinkatu 15, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto.
Vaihde (014) 260 1211, Y-tunnus 0245894-7. **Jyväskylän yliopiston tietosuojavastaava:**
[tietosuoja\(at\)jyu.fi](mailto:tietosuoja(at)jyu.fi), puh. 040 805 3297.

Tutkimuksen vastuullinen johtaja: Lauri Häggman, +xxx, laerhagg@student.jyu.fi

Tutkimuksen ohjaaja: Minna Torppa, OKL/Jyväskylän yliopisto, +xxxx, minna.p.torppa@jyu.fi

Tutkimuksen suorittaja: Lauri Häggman

Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettun käsittelyn lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 20 artikla)

Sinulla on oikeus saada toimittamasi henkilötiedot jäsennellyssä, yleisesti käytetyssä ja koneellisesti luettavassa muodossa, ja oikeus siirtää kyseiset tiedot toiselle rekisterinpitäjälle, jos se on mahdollista ja käsittely suoritetaan automaattisesti.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä yliopiston tietosuoja-vastaavaan. Kaikki oikeuksien toteuttamista koskevat pyynnöt toimitetaan Jyväskylän yliopiston kirjaamoon. Kirjaamo ja arkisto, PL 35 (C), 40014 Jyväskylän yliopisto, puh. 040 805 3472, e-mail: kirjaamo(at)jyu.fi. Käyntiosoite: Seminaarinkatu 15 C-rakennus (Yliopiston päärakennus, 1. krs), huone C 140.

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>



Liite 4. Tutkimustiedote

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

8.1.2021

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

Opettajien kokemuksia tietoisuustaitojen harjoittamisesta. Rekisterinpitäjä: Jyväskylän yliopisto

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan opettajien kokemuksia tietoisuustaitojen harjoittamisesta. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska sovit tutkimuksen kohderyhmään. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojen käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että haastateltava on toiminut joko luokan-, aineen tai erityisopettajana sekä harjoittanut tietoisuustaitoja säännöllisesti.

Mukaan pyydetään yhteensä noin 12 tutkittavaa.

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit milloin tahansa kieltäytyä vastaamasta kysymyksiin, osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen.

Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutetaan puoli-strukturoituna teemahaastatteluna. Haastattelu toteutetaan etänä. Haastattelussa kysellään yleisesti tietoisuustaitojen harjoittamiseen liittyvistä kokemuksista sekä niiden mahdollisista vaikutuksista työ- ja arkielämässä. Haastattelun kesto on noin 45-60 minuuttia.

Tutkimuksen kustannukset

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Haastatteluaineisto litteroidaan, jonka jälkeen sille tehdään laadullinen sisälönanalyysi. Saatuja tuloksia käytetään osana opinnäytetyötä. Halutessaan haastateltavalle ilmoitetaan opinnäytetyön valmistuttua.

Tutkittavien vakuutusturva

Tutkittavan on hyvä olla tietoinen siitä, että Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla. Tapaturman lisäksi korvataan vakuutetun erityisen ja yksittäisen voimanponnistuksen ja liikkeen välittömästi aiheuttama lihaksen tai jänteen venähdysvamma, johon on annettu lääkärihoitoa 14 vuorokauden kuluessa vammautumisen syntymisestä. Korvausta maksetaan enintään kuuden viikon ajan venähdysvamman syntymisestä. Voimanponnistuksen ja liikkeen aiheuttaman venähdysvamman hoitokuluina ei korvata magneettitutkimusta eikä leikkaustoimenpiteitä.

Lisätietojen antajan yhteystiedot

Tutkimuksen toteuttaja: Lauri Häggman sp: laerhagg@student.jyu.fi puh: xxxx

Tutkimuksen ohjaaja: Minna Torppa sp: minna.p.torppa@jyu.fi puh: xxx