

**“Mun aivot ei tahdo ees rokata kun ne tahtoo olla hiljaa”  
- Lasten käsityksiä mindfulnessista ja sen käytöstä sosio-  
emotionaalisen kehityksen tukemisessa**

Sonja Ala-Lahti

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2019  
Kasvatustieteiden ja psykologian laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Ala-Lahti, Sonja. 2019. "Mun aivot ei tahdo ees rokata kun ne tahtoo olla hiljaa" - Lasten käsityksiä mindfulnessista ja sen käytöstä sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian laitos. 97 sivua + liitteet.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä lapsille muodostuu mindfulnessista ja miten he ajattelevat, että sitä voisi hyödyntää sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa.

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla 4–6-vuotiaita lapsia, jotka osallistui-  
vat ohjaamaani mindfulness-projektiin. Kaikilla lapsilla oli varhaiskasvatuksen  
ammattilaisten havaitsemia, normaalia suurempia sosioemotionaalisia tuen tar-  
peita. Lapsia haastateltiin yhteensä kolme kertaa mindfulness-projektin aikana.  
Aineisto analysoitiin laadullista sisällönanalyysia ja fenomenografista analyysia  
mukaillen.

Tuloksista ilmeni, että lasten käsitykset liittyivät erityisesti hengitykseen,  
kehoon, mieleen sekä itsemystätuntoharjoitteluun. Lapset kertoivat monenlai-  
sista ajatuksista ja tuntemuksista mindfulness-harjoitteluun liittyen. Itsemystä-  
tunnon harjoittelu oli aiheuttanut sekä positiivisia että negatiivisia tuntemuksia.  
Sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen liittyvissä käsityksissä korostuivat  
itsetunnon, minäkuvan sekä itsesäätelyn tukeminen.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että lapset olivat saavut-  
taneet mindfulnessin tavoitteita ja monenlainen tietoisuus oli lisääntynyt. Tulok-  
set tukevat ajatusta siitä, että mindfulness voisi olla yksi konkreettinen keino las-  
ten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa. Tutkimustulosten mukaan  
mindfulnessin avulla voitaisiin tukea erityisesti positiivisemmän minäkuvan ja  
itsetunnon kehitystä sekä itsesäätelyä, jotka ovat kaikki monella tapaa ja laajasti  
sidoksissa sosioemotionaalisiin taitoihin ja kehitykseen.

Asiasanat: mindfulness, sosioemotionaalinen kehitys, sosioemotionaaliset vai-  
keudet, varhaiskasvatus, erityispedagogiikka

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>SOSIOEMOTIONAALISUUS</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Sosioemotionaaliset taidot ja niiden kehittyminen.....	8
	2.2 Sosioemotionaaliset vaikeudet.....	14
	2.3 Sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen.....	18
<b>3</b>	<b>MINDFULNESS</b> .....	<b>23</b>
	3.1 Mindfulness ja sen merkitys hyvinvoinnille.....	23
	3.2 Mindfulness-harjoittelu lasten kanssa .....	28
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>32</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>33</b>
	5.1 Tutkimuskohde ja fenomenografinen lähestymistapa.....	33
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	36
	5.3 Mindfulness-projekti .....	38
	5.4 Aineistonkeruu.....	41
	5.5 Aineiston analyysi .....	44
	5.6 Eettiset ratkaisut.....	45
<b>6</b>	<b>LASTEN KÄSITYKSIÄ MINDFULNESSISTA JA SEN KÄYTÖSTÄ SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TUKEMISESSÄ</b> .....	<b>52</b>
	6.1 Lasten käsityksiä mindfulnessista .....	52
	6.1.1 Tuntemukset kehossa ja mielessä .....	52
	6.1.2 Itselle kilttinä olemisen vaikeus ja ihanuus.....	57
	6.2 Lasten käsityksiä mindfulnessista sosioemotionaalisen kehityksen tukikeinona .....	59
	6.2.1 Parempi itsetunto itselle kilttinä olemisella .....	60
	6.2.2 Mindfulness defuusiotaitojen ja itsesäätelyn kehittäjänä.....	62
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>66</b>
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	66
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus .....	73

7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet .....	76
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>79</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>98</b>
Liite 1. Mindfulness-harjoitukset .....	98
Liite 2. Haastattelukysymykset .....	105

# 1 JOHDANTO

Kaksi vuotta sitten elämäni muuttui merkittävästi, kun osallistuin 8 viikkoa kestäväan mindfulness-pohjaiseen kognitiiviseen terapiaan. Opettelin mindfulnessin perustaitoja, kuten tietoisista läsnäoloa, hyväksyntää, oman mielen ja kehon havainnointia sekä sisäisten ja ulkoisten asioiden kohtaamista (ks. Kabat-Zinn 2003; Puolakanaho, Kinnunen & Lappalainen 2016). Aluksi harjoittelu tuntui vaikealta. Pian oivalsin, että mindfulnessissa opeteltavilla tavoilla olla ja havainnoida ei oikeastaan ole mitään sen ihmeellisempää kuin ”normaalissa” tavassani olla ja arvioida itseäni, tunteitani, ajatuksiani, käytöstäni. Se ei vain ole tapa, jolla mieleni on tottunut toimimaan.

Ajatukset pyörivät usein kuin pyörät alamäkeen. Voidessani huonosti, negatiiviset ajatukset ajavat ylitseni, ennen kuin ehdin tehdä mitään. Mindfulness auttaa minua pysähtymään, huomaamaan liikkelle lähtevän pyörän, jolloin voin väistää sitä. Näin voin katsoa, kun pyörä pyörii ohitseni, voin todeta ”tuolla se menee”, arvioimatta sen syytä, etenemistä tai päämäärää, tuomitsematta sitä tai antamatta sen satuttaa. En voi olla pohtimatta, miten elämäni olisi vaikuttanut, jos olisin osannut harjoitella mindfulnessiin kuuluvia taitoja, ennen kuin sitä tarjotaan minulle terapiaksi. Entä jos joku olisi opettanut näitä taitoja minulle jo silloin, kun olin lapsi? Ehkä silloin ajatuspyörä olisikin herkemmin hyväksyvä ja lempeä, ja se auttaisi minua selviämään vaikeuksista sen sijaan, että se on pahoinvoinnin aiheuttaja. Tai ehkä jokaisen negatiivisen renkaan vierellä pyörisi automaattisesti hyväksynnän rengas. Se ei olisi välttämättä estänyt minua sairastumasta masennukseen, mutta se olisi auttanut minua selviämään siitä. Renkaani eivät välttämättä olisi ehtineet ajaa ylitseni niin usein, niin pitkään tai niin voimakkaasti satuttaen.

Masennuksen, ahdistuksen ja muiden mielenterveyden pulmien taustalta löytyy usein vaikeuksia sosioemotionaalisissa taidoissa (ks. Danforth & Smith 2005, 8; Sointu 2014, 10; Ojala 2017, 16). Sosioemotionaaliset taidot ovat erilaisia sosiaalisuuteen ja tunne-elämään liittyviä taitoja, joita tarvitaan jokapäiväisessä elämässä (ks. McGrath 2005, 327; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta

2015, 7). Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi vuorovaikutuksen taidot tai tunteiden säätely ja ymmärtäminen (Are & Shaffer 2010, 708; Poikkeus, Aro & Adenius-Jokivuori 2014, 287). Sosioemotionaaliset vaikeudet voivat olla hyvin moninaisia näihin taitoihin liittyviä pulmia. Ne ilmenevät usein esimerkiksi lapsen käytöksessä. (Danforth & Smith 2005, 8; Pihlaja 2018, 151–162.)

Sosioemotionaalisten vaikeuksien aiheuttamat ongelmat mielenterveydessä saattavat jatkua lapsuudesta tai nuoruudesta aikuisuuteen saakka (Danforth & Smith 2005, 8; Sointu 2014, 10; Ojala 2017, 16). Mindfulness ei ole auttanut ainoastaan minua, sillä sen on tutkimuksissa todettu olevan tehokas esimerkiksi juuri mielenterveyden ongelmien ja pahoinvoinnin helpottamisessa ja hoidossa (esim. Kabat-Zinn 1994; Hussein, Egan & Mantzios 2017; Messer, Horan, Turner & Weber 2016). Sosioemotionaaliset vaikeudet ja mielenterveyden pulmat liittyvät siis olennaisesti toisiinsa ja mindfulness toimii helpottavasti etenkin jälkimmäisiin. Tämän sosioemotionaalisten vaikeuksien, mielenterveyden ja mindfulnessin yhteyden vuoksi halusin tutkimukseeni juuri sellaisia lapsia, joilla on todettu olevan vaikeuksia sosioemotionaalisella alueella. Näin voin myös lähestyä yhtä konkreettista keinoa, josta voisi olla kasvattajille hyötyä tällaisten lasten kanssa toimimisessa. Opettajilla on myös todettu olevan vain vähän keinoja sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen, etenkin silloin, kun lapsella on niissä pulmia (Pihlaja 2012, 333–334). Myös Wiley & Siperstein (2015, 225) toteavat, että tukikeinoja sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyen tulee kehittää, sillä monia lapsia, joilla on pulmia tällä alueella, ei ole onnistuttu auttamaan.

Mindfulnessiin pohjautuvien menetelmien käyttö hyvinvoinnin edistämiseksi sekä pahoinvoinnin helpottamiseksi on lisääntynyt huomattavasti viime vuosikymmenien aikana (Puolakanaho ym. 2016, 13; Teper, Segal & Inzlicht 2013, 449). Mindfulnessin on todettu edistävän hyvinvointia aikuisten lisäksi yli 9-vuotiailla lapsilla sekä teini-ikäisillä (esim. Kuyken ym. 2013, 128–129). Siten sen potentiaalia pienten lasten hyvinvoinnin edistäjänä on syytä tutkia ja lasten omien näkemysten kuuleminen on tärkeää. Lapsuuden tutkimuksen tavoitteena pitäisi aina olla lasten hyvinvoinnin edistäminen ja heidän asemansa parantaminen

(Strandell 2010, 108). Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen on myös hyvinvointikysymys, sillä sosioemotionaalinen hyvinvointi on kiinteästi yhteydessä kokonaisvaltaisempaan hyvinvointiin (Viitala 2014, 33).

Tässä tutkimuksessa olin kiinnostunut siitä, millaisia käsityksiä lapsilla on mindfulnessista ja miten sitä voitaisiin heidän mielestään hyödyntää sosioemotionaalisen kehityksen tukena. Syvennyin aiheeseen lasten näkökulmasta käsin. Lapset osallistuivat ohjaamaani 5 viikkoa kestävään mindfulness-projektiin, jonka aikana he saivat kertoa näkemyksistään haastatteluissa kolme kertaa. Tavoitteena oli, että tutkimuksestani voisi olla hyötyä esimerkiksi tuen suunnittelijoille varhaiskasvatuksessa, ja siten sosioemotionaalista tukea tarvitseville lapsille.

## 2 SOSIOEMOTIONAALISUUS

Tässä luvussa kerron sosioemotionaalisiin taitoihin ja niiden kehitykseen liittyvästä teoriasta ja aiemmasta tutkimuksesta. Sosioemotionaalisten taitojen kehityksestä kertominen ja esimerkit painottuvat varhaiskasvatusikäisiin lapsiin, sillä tämän tutkimuksen osallistujat olivat 4–6-vuotiaita ja tutkimus toteutettiin varhaiskasvatuskontekstissa. Kerron myös sosioemotionaalisisista vaikeuksista ja siitä, miten lapsia voidaan varhaiskasvatuksessa tukea niiden ilmetessä.

### 2.1 Sosioemotionaaliset taidot ja niiden kehittyminen

Ihmisen tunne-elämä ja sosiaalisuus ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa (Squires & Bricker 2007, 29). Siten myös niiden kehitys on voimakkaasti integroitunutta, eikä niitä voi erottaa toisistaan kuin teoreettisesti. Varhaislapsuuden sosioemotionaalinen kehitys ja oppiminen on ihmisen elämän kannalta tärkeää, sillä varhaiset kokemukset luovat pohjan uusien asioiden kokemiselle ja oppimiselle. (Pihlaja 2018, 142.) Sosioemotionaalisen kehityksen edetessä ihanteellisesti lapsi oppii sosioemotionaalisia taitoja, jotka auttavat häntä onnistumaan elämässä ja ihmissuhteissa (McGrath 2005, 327).

Yksi tapa käsitteellistää ja jaotella sosioemotionaalisia taitoja on CASEL:n (the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning 2013) tapa jakaa sosioemotionaaliset taidot viiteen pääulottuvuuteen. Nämä ulottuvuudet ovat CASEL:n (2013) mukaan itsesäätely (self-management), itsetietoisuus (self-awareness), sosiaalinen tietoisuus (social awareness), ihmissuhdetaidot (relationship skills) sekä vastuullinen päätöksen teko (responsible decision-making).

Itsesäätelyn rooli on korostunut viime vuosina kasvatustieteellisessä keskustelussa (ks. esim. Bierman & Motamedi 2015, 140; Kurki 2017; Pihlaja 2018, 158). Sillä tarkoitetaan monia oman toiminnan ohjaamiseen liittyviä taitoja kuten yksilön käyttäytymisen, suunnitelmallisen toiminnan ja impulssien hallintaa sekä kognitiivisten tapahtumien säätelyä (Veijalainen, Reunamo & Alijoki 2017,



90). Itsesäätelyä pidetään tärkeänä osana myös sosioemotionaalista osaamista. Sen ajatellaan olevan merkittävässä roolissa esimerkiksi tunteiden ja sosiaalisesti hyväksyttävän käytöksen hallinnassa (Eisenberg, Hofer & Vaughan 2009, 476–482; Aro 2014, 265). Koska itsesäätely liittyy olennaisesti sosioemotionaaliisiin taitoihin ja kehitykseen, kerron siitä lisää useissa eri yhteyksissä tässä luvussa.

Widenin ja Russelin (2008, 292–293) mukaan itsetietoisuus tarkoittaa muun muassa omien tunteiden ymmärtämistä, eli esimerkiksi niiden tunnistamista ja nimeämistä. Sosiaalinen tietoisuus taas on kykyä ymmärtää asioita muiden ihmisten näkökulmista ja siten tuntea empatiaa ja myötätuntoa (Denham, Bassett & Zinsler 2012, 137–138). Ihmissuhdetaitoja tarvitaan suhteisen luomiseen ja ylläpitoon. Tällaisiin taitoihin kuuluvat esimerkiksi kyky kommunikointiin, yhteistyöhön, avun pyytämiseen ja konfliktien ratkaisuun. (Ladd 2007, 10–13.) Vastuullisella päätöksen teolla tarkoitetaan tietoisuutta, taitoja ja asenteita, joita tarvitaan, että yksilö kykenee tekemään päätöksiä erilaisissa tilanteissa omaan käyttökseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyen (Weissberg ym. 2015, 7).

Toinen yleinen tapa jaotella ja määritellä sosioemotionaalisia taitoja on jako emotionaaliseen ja sosiaaliseen kompetenssiin. CASEL:in määritelmässä sekä emotionaaliseen ja sosiaaliseen kompetenssiin nojaavassa määrittelyssä sosioemotionaalisista taidoista on paljon yhtäläisyyksiä. Niihin sisällytetyt taidot ja ulottuvuudet ovat suurimmaksi osaksi samoja, mutta teorioissa niitä on purettu osiin hieman eri tavoin. Tässä tutkimuksessa näen sosioemotionaaliset taidot hyvin laajana kehityksen osa-alueena, mukaillen molempia teorioita. Seuraavaksi kerron sosiaaliseen ja emotionaaliseen kompetenssiin pohjautuvasta tavasta määritellä sosioemotionaaliset taidot.

Poikkeuksen (2011, 86) mukaan emotionaalinen ja sosiaalinen kompetenssi voidaan nähdä yläkäsitteinä niihin sisältyville lukuisille taidoille. Todellisuudessa niihin liittyvät taidot kuitenkin kietoutuvat toisiinsa (Denham ym. 2003, 23). Sen vuoksi nykyään käytetään myös termiä sosioemotionaalinen kompetenssi (Poikkeus 2011, 95; Bierman & Motamedi 2015, 139). Kompetenssien ymmärtämiseksi erottelen ne kuitenkin teoreettisesti toisistaan ja kerron ensin emotionaalisesta kompetenssista sekä tunteista ja niiden kehityksestä.

Emotionaalinen kompetenssi tarkoittaa tunteiden hallintaa, niiden ymmärtämistä, säätelemistä ja ilmaisua. Lisäksi siihen kuuluu muiden ihmisten tunteiden ymmärtäminen. (Denham ym. 2012, 137–138; Wiley & Siperstein 2015, 213.) Ihmisen universaaleiksi perustunteiksi mielletään ilo, viha, suru, inho, hämmästyminen ja pelko (Nummenmaa 2010, 33–34; Izard 2011, 371). Izard (2010, 365) toteaa tunteiden olevan olennainen osa ihmisen hyvinvointia ja oppimista. Ne syntyvät koetusta maailmasta lapsen ympärillä. Ajatukset vaikuttavat tunteisiimme ja tunteet taas ajatuksiimme ja niiden syntyyn. (Izard 2002, 797.) Lapsen tunteiden kehityksen kannalta on siis merkittävää, mitä hänen ympärillään tapahtuu ja millaisia ajatuksia hänen mielessään liikkuu.

Pienten lasten tunne-elämän kehitys etenee nopeasti. Päiväkoti-ikäisen lapsen emotionaaliseen kehitykseen kuuluu olennaisimpana omien ja muiden tunteiden tunnistamisen opettelu sekä tunteiden nimeäminen. (Thompson 2002, 22; Nummenmaa 2010, 167–174; Bierman & Motamedi 2015, 137, 139; Pihlaja 2018, 143.) Myös tunteiden ilmaisemisen oppiminen on merkittävässä roolissa. 3–5-vuotiaat osaavat jo muovata tunneilmaisujaan tilanteen mukaan ja alkavat oppia, että tunteita ilmaistaan tiettyjen sääntöjen rajaamina. (Are & Shaffer 2010, 309.)

Emotionaalisen kompetenssin ja itsesäätelyn yksi tärkeä ulottuvuus on tunteiden säätely. Tunteiden säätelyn avulla ihminen ylläpitää, muuttaa ja vaimentaa tunnetilojen esiin pääsyä sekä säätelee tunteisiin liittyvää kognitiivista ja konkreettista toimintaansa (Are & Shaffer 2010, 708; Aro 2011b, 11). Jos lapsi tuntee vaikkapa vihaa, hän tarvitsee tunteiden säätelykykyä hallitakseen sitä, ilmeekö tunne esimerkiksi huutamalla vai jollakin muulla tavoin. Thompsonin (2002, 22) mukaan 4–6-vuotiaat ovat jo kykeneviä säätelemään tunteitaan tietoisesti. Iän lisäksi myös yksilön persoona ja temperamentti vaikuttavat siihen, miten hän tunteitaan ilmaisee ja säätelee (Carter, Briggs-Gowan, Jones & Little 2003, 497; Bates, Goodnight & Fite 2008, 485).

Tunteet vaikuttavat muun muassa tarkkaavaisuuteemme ja sen ohjailuun, ongelmanratkaisussa onnistumiseen ja ihmissuhteiden rakentumiseen tai vahingoittumiseen (Ruusuvuori 2007, 133; Kokkonen 2010, 12; Aro 2011b, 11). Siksi tunteiden säätelykyky ja muu itsesäätely ovat merkittävässä roolissa

kaikenlaisessa toiminnassa onnistumisen kannalta (Thompson 2002, 24; Aro 2011b, 12). Izard ja kumppanit (2011, 44–45) ovat huomanneet, että emotionaalinen tieto, eli kyky ymmärtää omia ja toisten tunteita sekä eritellä tunteita toisistaan, on merkittävä osa tunteiden säätelyä. Lisääntyneellä emotionaalisella tiedolla ja paremmilla itsesäätelytaidoilla on todettu olevan positiivisia vaikutuksia lapsen emotionaaliseen sekä sosiaaliseen kompetenssiin (Veijalainen ym. 2017, 101–102).

Pihlajan (2018, 145–146) mukaan yksi keskeisimmistä lapsen kehittyvistä emotionaalisista taidoista on empatia eli myötätunto. Empatiakyvyn olennaisin ulottuvuus on kyky asettua toisen ihmisen asemaan ja katsoa asioita hänen näkökulmastaan (Silfver & Helkama 2007, 240; Hoffman 2008, 440). Empatiakykyyn tiivistyy taitoja, joista voi nähdä emotionaalisen kehityksen edenneen ja joita tarvitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Vachon & Lynam 2015, 135; Pihlaja 2018, 145–146). Jo pienet vauvat tulkitsevat tunteita kasvojen ilmeistä ja liittävät niihin tunneperäisiä merkityksiä. 2-vuotiaat taas saattavat esimerkiksi lohduttaa toisiaan spontaanisti. (Nummenmaa 2010, 167–168; Kurki 2017, 29.) Lapsen empatiakyky kehittyy tästä eteenpäin vähitellen varhaiskasvatusiässä ja 5–6-vuotiaat pystyvät jo tuntemaan epäitsekästä empatiaa (Thompson 2002, 22; Pihlaja 2018, 145–146).

Emotionaalista kompetenssia tarvitaan myös vuorovaikutustilanteissa ja siten se on olennaisesti sidoksissa sosiaalisuuteen ja sosiaaliseen kompetenssiin (Squires & Bricker 2007, 9; Dowling 2010, 14). Hyvät emotionaaliseen kompetenssiin liittyvät taidot nähdään usein myös edellytyksenä hyvälle sosiaaliseen kompetenssiin liittyville taidoille (Keltikangas-Järvinen 2010; 24; Kokkonen 2010, 43; Poikkeus 2011, 95). Poikkeuksen (2011, 86–87) mukaan sosiaaliseen kompetenssiin sisältyy sosiaalisten taitojen lisäksi muun muassa itsesäätely, kiintymyssuhteet sekä minäkuvaan ja itsetuntoon liittyvät käsitykset. Itsesäätely on merkittävässä roolissa myös sosiaalisen kompetenssin kannalta, sillä monien tutkijoiden mukaan itsesäätelytaidot luovat pohjan vuorovaikutussuhteille ja sille, tuleeko lapsi hyväksytyksi ryhmässä (Eisenberg ym. 2009, 476–483).

Lapsen ensimmäinen läheinen ihmissuhdesuhde ja sosiaalisuuteen ja sen kehitykseen vaikuttava ihminen on hänen lähin hoitajansa vauvana. Tämän ihmissuhteen laadulla on vaikutuksia pitkälle elämään. (Shonkoff & Phillips 2000, 229–230; Keltikangas-Järvinen 2010, 153.) Tätä ensimmäistä suhdetta on luotu kuvaamaan kiintymyssuhdeteoria. Kiintymyssuhde voi olla turvallinen, turvaton, ristiriitainen tai disorganisoitunut. (Bowlby 1973; 1977; 2006.) Thompsonin (1994; 2008) mukaan kiintymyssuhteen laatu luo pohjan lapsen myöhemmälle tunne-elämälle ja sosiaalisille suhteille. Turvallisella kiintymyssuhteella on positiivisia vaikutuksia lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen ja mielenterveyteen (Shonkoff & Phillips 2000, 230–231; Zelenko & Erickson 2011, 63).

Sosiaaliset taidot ovat yksinkertaistetusti sanottuna kanssakäymisen taitoa ja toisten huomioon ottamista. Sosiaaliset taidot kehittyvät sosiaalisessa kontekstissa, joita lapselle ovat yleensä perhe, suku ja varhaiskasvatusympäristö (Keltikangas-Järvinen 2010, 53; Brackett, Elbertson & Rivers 2015, 26; Carter 2016, 11). Näillä sosiaalisilla ympäristöillä on suuri vaikutus lapsen kehitykseen. Läheiset ihmissuhteet vaikuttavat laajasti sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen, kuten kommunikointi- ja yhteistyötaitoihin, vertaissuhteissa toimimiseen, itsesäätelyyn ja empatian kehitykseen. (Shonkoff & Phillips 2000, 124, 163, 236; Kadesjö 2010, 33.) Sosiaaliset kontekstit ovat erilaisia eri kulttuurisissa ympäristöissä ja siten myös kulttuurilla vaikutusta sosioemotionaaliseen kehitykseen (Hecht & Shin 2015, 50). Myös lapsen osallisuuden kokemuksella yhteisöissään on vaikutusta sosiaalisen kompetenssin kehitykseen. Lisäksi kokemus osallisuudesta on yhteydessä minäkuvaan ja itsetuntoon. (Poikkeus 2011, 86–87.)

Sosiaaliset taidot kehittyvät myös iän myötä. 3-vuotias kykenee rinnakkaisleikkiin toisen lapsen kanssa, jolloin leikki tapahtuu rinnakkain ja lapset matkivat toisiaan. 5–6-vuotiaat osaavat jo leikkiä pienissä ryhmissä ja yllä pitää leikkiä. (Bierman & Motamedi 2015, 137.) Jotta lapsi kykenee tähän, hänen täytyy osata neuvotella, vuorotella ja sietää sitä, että oma toive ei välttämättä toteudu heti (Odom, McConnell & Brown 2008, 4; Viitala 2014, 31). Poikkeuksen (2011, 90) mukaan yksi lapsen tärkeimmistä opittavista sosiaalisista taidoista varhaiskasvatusiässä onkin leikkiin liittymisen taito. Myös lelujen jakamisen taito on

olennaista, sillä itselle tärkeän tavaran antaminen toiselle kertoo muun muassa epäitsekkyudesta (Poikkeus ym. 2014, 287–288; Bierman & Motamedi 2015, 137). Epäitsekkyys taas on merkki empatiakyvystä (Silfver & Helkama 2007, 240). Tämä on hyvä esimerkki siitä, miten sosiaaliset ja emotionaaliset taidot kietoutuvat toisiinsa.

Sosiaaliset ympäristöt voivat tarjota joko sosioemotionaalisten taitojen kehitystä suojaavia tai niitä uhkaavia tekijöitä. Merkittävin suojaava tekijä on turvalliset olosuhteet perheessä. (Kadesjö 2010, 33.) Muita tärkeitä suojaavia tekijöitä ovat muun muassa emotionaalinen tuki, perheen lisäksi muut turvalliset ja hyväksyvät ympäristöt, hyväksyvä ja lämmin vuorovaikutus sekä sosiaalinen tuki (Kadesjö 2010, 33; Darling-Hammond 2015, xii; Pihlaja 2018, 149). Sosioemotionaalista kehitystä uhkaavia riskitekijöitä taas voivat olla epävakaat perheolosuhteet kuten vanhempien väliset suhdeongelmat tai taloudelliset vaikeudet, yhteiskunnalta saadun tuen puute, vanhempien mielenterveys- tai päihdeongelmat tai epäjohtonmukainen kasvatus (Ruoho & Ihatsu 2000, 63; Kauffman & Landrum 2009, 46). Sekä suoja- että riskitekijät voivat löytyä myös lapsesta itsestään (Laine & Talo 2002, 148). Tällaisia suojaavia tekijöitä ovat esimerkiksi kyky empatiaan, hyvät ystävätaidot ja ystävyyssuhteet, hyvä motorinen kehitys ja havaintokyky, kielellinen lahjakkuus, positiivinen käsitys itsestä ja hyvät oppimisen taidot (Doll & Lyon 1998, 348–349). Sitä vastoin riskitekijöitä ovat esimerkiksi negatiivinen käsitys itsestä, heikot sosiaaliset taidot ja ystävyyssuhteiden vähäisyys (Coie ym. 1993, 1013–1014).

Sosioemotionaalinen ulottuvuus ihmisen elämässä on kiinteästi yhteydessä mielenterveyteen. Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen ollessa vaarassa, hänen mielenterveytensäkin on. (Donahue 2002, 71–72; Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill & Abbot 2008, 1138–1140; Broderick & Metz 2009, 36.) Edellisessä kappaleessa mainittujen riskitekijöiden lisäksi merkittäviä uhkia sosioemotionaalille kehitykselle ja lapsen mielenterveydelle ovat erilaiset traumat (Donahue 2002, 72; Poijula 2016, 39, 40–70). WHO (2014) määrittelee mielenterveyden hyvinvoinnin tilana, jolloin ihminen kykenee tunnistamaan oman potentiaalinsa ja selviytymään elämään kuuluvista haasteista sekä olemaan osa yhteisönsä

toimintaa. Lasten kohdalla tämä voisi tarkoittaa, että lapsi kykenee positiiviseen vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa, hän sietää pettymyksiä ja lapsen elämässä on iloisia hetkiä, joista hän nauttii (Pihlaja 2018, 143).

Sosioemotionaaliset taidot ja niiden kehitys ovat ylipäätään merkittävässä osassa lapsen hyvinvoinnissa ja myöhemmässä elämässä pärjäämisessä (Weissberg ym. 2015, 4). Nämä taidot ovat tärkeässä roolissa myös esimerkiksi kouluvalmiuden kannalta (Klein 2002, 1). Lisäksi niiden on todettu olevan yhteydessä kognitiiviseen sekä akateemiseen kehitykseen ja menestykseen myöhemmin koulussa (Izard 2011, 371; Denham ym. 2012, 138). Sosioemotionaaliset taidot vaikuttavat siis hyvin laajasti lapsen elämään.

## **2.2 Sosioemotionaaliset vaikeudet**

Sosioemotionaalisten vaikeuksien määrittely ja erilaisten nimitysten väliltä valitseminen on hankalaa (Kauffman 2015, 231–232). Tällaisia vaikeuksia ja esimerkiksi niihin liittyviä mielenterveyden pulmia on määritelty eri aikakausilla eri tavoin ja aikaan kuuluvien termein. Siten aikakaudella on vaikutusta siihen, kenellä katsotaan olevan vaikeuksia tällä alueella. Määrittelyn ongelmallisuuden vuoksi myös sosioemotionaalisten vaikeuksien esiintyvyyden kartoittaminen on haastavaa. (Pihlaja 2003, 216; Weissberg ym. 2015, 4–5.) Tässä tutkimuksessa tarkoitan sosioemotionaalisilla vaikeuksilla laajasti erilaisia pulmia, jotka liittyvät sosioemotionaaliseen kehitykseen. Tällaisista pulmista kerrotaan tässä alaluvussa. Puhun tutkimuksessani sosioemotionaalisten vaikeuksien lisäksi sosioemotionaalisista tuen tarpeista, viitaten lasten sellaisiin pulmiin tällä alueella, joihin tarvitaan tavallista intensiivisempää tukea. Varhaiskasvatuksessa ja varhais erityiskasvatuksessa sekä niitä ohjaavissa dokumenteissa puhutaan nykyään usein sosioemotionaalisten vaikeuksien sijaan sosioemotionaalisista tuen tarpeista. Tämä käsite ohjaa ajatteluun, jonka mukaan on tärkeämpää tunnistaa lapsen tarvitsema tuki ja apu kuin määritellä ongelmaa. (ks. Pihlaja 2018, 152; Peitso & Närhi 2011, 172; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 54.)

Tuen tarpeet sosioemotionaalisissa taidoissa tai kehityksessä ilmenevät eri tavoin eri lapsilla (Viitala 2014, 33). Usein tällaiset pulmat näkyvät vaikeuksina vuorovaikutuksessa sekä aikuisten että ikätovereiden kanssa (Conroy, Brown & Olive 2008, 207). Vaikeudet näkyvät yleensä myös arjen tavallisissa toimissa, kuten varhaiskasvatuksen yhteisillä toimintahetkillä tai siirtymissä toiminnasta toiseen. Lapsi voi olla näissä tilanteissa esimerkiksi vetäytyvä tai levoton, ahdistunut tai rauhaton. Hänellä voi olla myös vaikeuksia motivoitua tai keskittyä toimintaan. (Carter ym. 2003, 497; Pihlaja 2018, 153.) Sosioemotionaalisia tuen tarpeita ja niiden ilmenemistä kuvataankin usein ei-toivotun käyttäytymisen kautta (Danforth & Smith 2005, 8). Lapsella voi olla pulmia sosioemotionaalisella alueella, jos hän käyttäytyy toistuvasti siten, että käytöksen seuraukset ovat epämieluisia tai vaikeasti hyväksyttäviä joko lapselle itselleen tai hänen ympäristölleen (Squires & Bricker 2007, 18). Vaikeuden määrittelyn kannalta olennaista onkin käytöksen pysyvyys, eli jokin käytöksen piirre on ollut nähtävissä pitkään. Lisäksi käytöksen toistumisen määrän ja sen haastavuuden tulee olla selkeästi erilaista kuin ikätovereilla. (Coleman & Webber 2002, 31, 35; Wiley & Siperstein 2015, 217.)

Sosioemotionaalisten pulmien pohjalta ilmenevä käytös jaetaan usein ulospäin suuntautuvaan ja sisäänpäin suuntautuvaan käytökseen (Aro 2011c, 108; Wiley & Siperstein 2015, 217). Ulospäin suuntautuva käytös ilmenee esimerkiksi aggressiivisuutena, uhmakkuutena tai yliaktiivisuutena. Lapsen itsekontrolli on heikko ja hänen voi olla vaikea hallita impulssejaan, tunteiden ilmaisuaan ja toimintaansa. Sisäänpäin suuntautuvan käytöksen ilmenemismuotoja taas ovat esimerkiksi pelokkuus, somaattiset oireet ja vetäytyminen sosiaalisista tilanteista. (Coleman & Webber 2002, 29–30; Wiley & Siperstein 2015, 217; Pihlaja 2018, 156–158.)

Briggs-Gowanin ja Carterin (2006) teoriassa ulospäin ja sisäänpäin kääntyneiden käytöksen ilmenemismuotojen lisäksi on nimetty käyttäytymisen säätelyn häiriöt sekä epätyypillinen käyttäytyminen. Käyttäytymisen säätelyn häiriöiden kohdalla lapsi saattaa esimerkiksi reagoida pieniinkin asioihin hyvin voimakkaasti, hänellä voi ilmetä hallitsematonta kiukkua tai hän saattaa järkyttyä

helposti. Tällaisen lapsen on vaikea säädellä tunteitaan ja esimerkiksi negatiivisista tunteista toipuminen voi olla haastavaa. (Carter ym. 2003, 496.) Tunteiden säätelyn hankaluus ilmenee usein heikossa käytöksen kontrollissa (Izard 2002, 797). Onkin yleistä, että tunteiden säätelyn hankaluuksiin liittyvät myös muut itsesäätelyn pulmat (Pihlaja 2018, 159–160).

Epätyypillisessä käyttäytymisessä tunteiden ilmaisu on ikätovereihin verrattuna erilaista. Lapsi saattaa esimerkiksi kertoa vihaisesti iloisesta asiasta tai nauraa, vaikka häntä pelottaa. Epätyypillistä käytöstä voi aiheuttaa esimerkiksi jokin trauma tai autismikirjon kehityshäiriöt. (Carter ym. 2003, 499; Pihlaja 2018, 160.) Traumatisoivia tilanteita voivat olla esimerkiksi onnettomuudet, vakavat sairaudet, väkivalta, tulipalo tai hyväksikäyttö. Tällaiset tapahtumat sotkevat lapsen sosioemotionaalista kehitystä. (Poijula 2016, 39, 40–70.)

Sosioemotionaaliset vaikeudet ovat melko pysyviä ja ne saattavat jatkaa taaperoiästä myöhäisnuoruuteen tai aikuisuuteen (Ladd 2005, 257; Goodman & Goodman 2009, 402; Ojala 2017, 16). Lisäksi sosioemotionaalisilla vaikeuksilla on yhteyksiä moniin muihin elämän ja oppimisen osa-alueisiin: esimerkiksi oppimisvaikeudet ovat yleisiä sosioemotionaalista tukea tarvitsevilla lapsilla. Sosioemotionaalisten vaikeuksien ilmeneminen käytöksen pulmina lisää myös riskiä tulla torjutuksi vertaissuhteissa. (Trout, Epstein, Nelson, Synhorst & Duppong Hurley 2006, 207; Landrum 2011, 209; Wiley & Siperstein 2015, 217.) Tämä on lapselle merkittävää, sillä hyvät ihmissuhteet ovat tärkeitä muun muassa emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta (Danforth & Smith 2005, 5). Kuten edellisessä luvussa kerrottiin, sosioemotionaaliset taidot ovat yhteydessä myös mielenterveyteen. Siksi lapsi, jolla on sosioemotionaalisia tuen tarpeita, on alttiimpi esimerkiksi masennukselle ja ahdistukselle jo lapsena sekä myöhemmin elämässä (Danforth & Smith 2005, 8; Sointu 2014, 10).

Pihlaja (2018, 153) on todennut, että sosioemotionaalisten haasteiden ollessa osa lapsen elämää, myös hänen itsetuntonsa kehitys on vaarassa. Itsetunnolla tarkoitetaan yksilön kokemusta omasta arvostaan ja merkityksestään ihmisenä (Gruenenfelder-Steiger, Harris & Fend 2016, 1563–1564). Itsetunnon kehitykseen liittyy myös minäkuva, joka tarkoittaa yksilön käsityksiä ja kokemuksia



itsestään. Se nähdään usein osaksi itsetuntoa tai mielletään sitä lähellä olevaksi käsitteeksi. (Aho & Laine 2002, 17, 20.) Minäkuva vääristyy herkästi lapsella, jolla on sosioemotionaalisia tuen tarpeita (Pojjula 2016, 35). Negatiivisesti kehittynyt itsetunto ja minäkuva taas osaltaan lisäävät riskiä mielenterveyden pulmien ilmenemiselle (Alesi, Rappo & Pepi 2014, 5–6; Kuncewicz, Niiya & Crocker 2015, 513). Sosioemotionaalinen kehitys, itsetunto ja minäkuva sekä mielenterveys ovat siis kaikki vahvasti liitoksissa toisiinsa.

Sosioemotionaalisten vaikeuksien määrittelyistä voi huomata, että ne on perinteisesti sijoitettu yksilöön, lapseen (Viitala 2014, 34). Tällöin ajatellaan, että ongelma on lapsessa ja hän on vaikea (Thomas & Loxley 2007, 51; Vehmas 2010, 87). Pihlajan (2018, 151–152) mukaan lasta syytetään herkästi esimerkiksi hänen käyttäytymisen ongelmistaan. Sosioemotionaalisten vaikeuksien määrittelyjä onkin kritisoitu tästä yksilökeskeisestä käsitteellistämisestä (Thomas & Loxley 2007, 48–49). Sosioemotionaaliset pulmat tarvitsevat syntyäkseen ja jatkuakseen suotuisia olosuhteita (Saarni 2008, 336; Pihlaja 2018, 151–152). Thomas ja Loxley (2007, 59) toteavatkin, että tämän vuoksi kasvattajien olisi tunnustettava ja huomioitava myös ympäristön merkitys. Kun lapsen sosioemotionaalisia pulmia kuvaillaan käytöksen kautta, liittyy se joidenkin tutkijoiden mukaan silloin itsensä selvästi myös kasvatukseen ja sen ongelmiin, eli ympäristöön (Lyons & O'Connor 2006, 218). Käytös nähdään siis kasvatuksen seurauksena. Ympäristön merkitystä korostaa myös se, että lapsen saatetaan ajatella olevan hankala jossakin ympäristössä, mutta toisessa ei (Squires & Bricker 2007, 20; Vehmas 2010, 91; Ruoho & Ihatsu 2012, 279). Ekologisessa lähestymistavassa korostetaan lapsen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta ja muutoksen tekemistä keskittyen tämän vuorovaikutuksen pulmiin (Tseng & Seidman 2007, 220, 226). Thomasin ja Loxleyn (2007, 54–59) mukaan lapsen erityistä tarvetta ei kuitenkaan oikeasti kyseenalaisteta, sillä vaikka ympäristö otettaisiin näennäisesti huomioon, ratkaisun ajatellaan yhä löytyvän lapsen toiminnan muuttamisesta. Toisaalta sosioemotionaalisten vaikeuksien ja tuen tarpeen nimeämisen varominen voi jättää lapsen vaille tukea, jota hän tarvitsisi (Landrum, Tankersley & Kauffman 2003, 153; Grindal, Hinton & Shonkoff 2012, 20).

## 2.3 Sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen

Tieto sosioemotionaalisista vaikeuksista on vielä puutteellista (Koivula & Huttunen 2018, 178). Mahdollisesti sen vuoksi myös tieto niissä tukemisesta on, sillä kasvattajilla on todettu olevan vähän keinoja lasten tukemiseen tällaisten pulmien ilmetessä (Pihlaja 2012, 333–334; McKown 2015, 320). Sosioemotionaalisen kehityksen tukemisen tärkeys on kuitenkin tunnustettu ja tukemisen keinoja on alettu tutkia (ks. Koivula & Huttunen 2018, 177–178). Sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi on kehitetty esimerkiksi joitakin interventioita (Bierman & Motamedi 2015, 136–138). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa käytössä olevia tällaisia ovat esimerkiksi Askeleittain, Tunnemuksuu ja Mututoukka (Määttä ym. 2017, 33).

Laineen ja Neitolan (2002, 105) mukaan varhaiskasvatuksella on tärkeä rooli sosioemotionaalisten taitojen kehittymisessä ja tukemisessa. Sitä myös edellytetään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 22–24) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 14–16, 23). Kaikkien lasten sosioemotionaalista kehitystä on tuettava, mutta lapset, joilla on sosioemotionaalisia vaikeuksia tarvitsevat yksilöllisempää ja tarkemmin suunniteltua tukea (Wiley & Siperstein 2015, 225). Tutkimuksissa on todettu, että mitä aiemmin tuen antaminen on aloitettu, sitä tuloksellisempaa se on ollut (Donahue 2002, 85; Landrum 2011, 215). Sosioemotionaalisia pulmia omaavien lasten tukeminen mahdollisimman varhain on siis tärkeää. Päiväkoti toimintaympäristönä mahdollistaa sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen, kun lapset toimivat suhteessa vertaisiinsa ja aikuisiin (Scheithauer & Mayer 2008, 223; Koivula 2013, 22; Järvinen & Mikkola 2015, 28). Taidot eivät kuitenkaan kehity itsestään positiiviseen suuntaan ja kasvattajien tehtävä ja tuki ovat tärkeitä (Laine & Neitola 2002, 106; Koivula & Huttunen 2018, 181).

Kasvattajien on luotava turvallinen ja välittävä ilmapiiri varhaiskasvatuksen ympäristöihin, jotta positiivinen sosioemotionaalinen kehitys olisi mahdollista (Brackett ym. 2015, 23; Stewart Lawlor 2016, 75). Tutkimuksissa onkin huomattu, että kun toimintakulttuurissa on paneuduttu myönteisten tunteiden

ilmaisemiseen, toisten arvostamiseen ja huomioimiseen, lasten sosioemotionaaliset taidot ovat kehittyneet (Poikkeus 2011, 98–99). Lisäksi esimerkiksi selkeä päivärytmi lisää turvallisuuden tunnetta ja vähentää ahdistusta (Eklund & Heinonen 2011, 220). Turvallisuuden tunteen kannalta erittäin tärkeää on myös luotamuksellinen suhde vähintään yhteen aikuiseen. Tällöin lapsi uskaltaa kertoa tunteistaan ja se antaa tilaa myös positiivisen mielenterveyden kehittymiselle. (Pihlaja 2002, 185.)

Lapset tarvitsevat aikuisten apua oppiakseen sietämään, käsittelemään ja osoittamaan tunteitaan (Bierman & Motamedi 2015, 136). Lasten tulisi saada harjoitella ilmaisemaan erilaisia tunteita, myös negatiivisia, niin, että aikuinen tukee häntä ja näyttää mallia omalla tunneilmaisullaan (Dowling 2010, 63; Aro 2011a, 30). Kasvattajien on oltava emotionaalisesti sensitiivisiä ja vastaanottavaisia, jotta tämä onnistuisi. Lisäksi aikuisen olisi uskallettava kertoa omista tunteistaan lapsille. (Koivula & Huttunen 2018, 182; Pihlaja 2018, 165–166.) Näin lapset näkevät mallin myös siitä, miten tunteista voi puhua ja saavat tunteille nimet (Laine 2005, 71–72). Pihlaja (2018, 160) huomauttaa, että kun lasta opetetaan säätämään tunteita, on varottava, ettei häntä opeteta tukahduttamaan niitä. Kaikkia tunteita tulisi saada ilmaista hyväksyttävällä tavalla ja aikuisten tehtävä on opettaa näitä hyväksyttäviä tapoja (Laine 2005, 70–72).

Mallioppiminen on suuressa roolissa sosioemotionaalisten kehitymisessä ja aikuisen tulisikin olla tietoinen antamastaan mallista vuorovaikutustilanteissa (Stewart Lawor 2016, 75). Riihonen (2013, 43) toteaa, että kaikki vuorovaikutustilanteet lapsen ja aikuisen välillä ovat sosioemotionaalisten taitojen harjoittelua. Lapsen ja aikuisen välillä tapahtuvan myönteisen ja rohkaisevan vuorovaikutuksen avulla käyttäytymistä voidaan ohjata toivottuun suuntaan. Sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa onkin olennaista, miten lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus toimii ja miten esimerkiksi päivittäiset ristiriitatilanteet ratkaistaan. (Eklund & Heinonen 2011, 216, 222; Williford & Wolcott 2015, 231; Pihlaja 2018, 166.) Negatiivisen vuorovaikutuksen kierre on pyrittävä muuttamaan positiiviseksi. Kun suhde aikuisen ja lapsen välillä on positiivinen ja aikuinen on

sitoutunut vuorovaikutukseen, lapsikin toimii sitoutuneemmin. (Laine & Talo 2002, 153; Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 67; Williford & Wolcott 2015, 231.)

Varhaiskasvatusympäristössä sosioemotionaalisten taitojen tukeminen myös ryhmätasolla on tärkeää, samalla kuitenkin huomioiden eniten tukea tarvitsevien lasten tarpeet (Laine & Talo 2002, 153; Wiley & Siperstein 2015, 214). Salmivallin (2005, 132) mukaan kasvattajien pitäisi kiinnittää huomiota ja vaikuttaa koko ryhmän odotuksiin ja suhtautumiseen muihin lapsiin ja aikuisiin. Tämä voi olla haastavaa kasvattajille, etenkin sosioemotionaalisesti vaativissa tilanteissa (Kurki, Järvenoja, Järvelä & Mykkänen 2016, 84). Aikuisella on myös tärkeä tehtävä havainnoida lasten välisiä vuorovaikutussuhteita ja arvioida yksittäisten lasten sosiaalista asemaa (Laine 2005, 178–179). Lasten väliset ystävyysuhteet, lasten yhteinen toiminta, toimiva vuorovaikutus sekä yhteenkuuluvuuden tunne vähentävät esimerkiksi konflikteja ja sosioemotionaalisesti heikomman lapsen syrjäytymisriskiä ryhmässä (Koivula 2010, 158; Koivula 2013, 23, 32; Marjanen ym. 2013, 67). Lasten välisten suhteiden syntymisen ja vuorovaikutuksen tukeminen on siis tärkeää sosioemotionaalisen kehityksen kannalta (Wiley & Siperstein 2015, 225).

Ryhmä ja lasten väliset vuorovaikutussuhteet tarjoavat sosioemotionaalisista tukea tarvitsevalle lapselle monia mahdollisuuksia kehittyä. Lapset saavat toisiltaan malleja ja kehittävät sosiaalista identiteettiään. (Salmivalli 2005, 137; Cook ym. 2008, 133.) Joskus esimerkiksi sosioemotionaalisesti taitava lapsi voi auttaa taidoissaan heikompaan kehittymään. Ryhmän toiminnassa on tärkeä huomioida myös se, että lasta ei tule eristää ryhmästä. Lapsen kokiessa esimerkiksi ahdistusta tai raivoa, aikuisen on oltava aina läsnä. Hän voi auttaa lasta kestämään ja nimeämään tunteen. (Pihlaja 2002, 200; Pihlaja 2018, 168–170.) Lapsilla on ylipäätään vähän keinoja sosioemotionaalisesti haastavien tilanteiden ratkaisuun ja hän tarvitsee niissä kasvattajan tukea (Junttila ym. 2002, 88).

Sosioemotionaalisia pulmia omaavan lapsen kohdalla olisi tärkeää kiinnittää erityistä huomiota myös itsetunnon ja minäkuvan positiivisen rakentumisen tukemiseen (Pihlaja 2003, 226; Weissberg ym. 2015, 8). Lapsen käsitys itsestään on riippuvainen aikuisista ja heidän ohjauksestaan (Thompson 2002, 17; Bierman

& Motamedi 2015, 137). Eklund ja Heinonen (2011, 223) toteavat, että aikuisen pitäisikin tehdä lapselle selväksi, että hän on arvokas ollessaan olemassa, ei vain esimerkiksi toivotunlaisen suorituksen vuoksi. Kasvattajien on huomioitava, että jos esimerkiksi 6-vuotiaan sosioemotionaaliset taidot eivät ole ikätasolla, ei häneltä voi myöskään vaatia samoja asioita kuin muilta saman ikäisiltä. Itsetuntoa koetellaan, jos vaatimukset ovat koko ajan niin korkealla, että lapsi ei voi tavoittaa niitä. (Pihlaja 2018, 153, 164–165.) Itsetunnon ja minäkuvan kehitykseen vaikuttavat paljon muut ihmiset ja heiltä saatu palaute ja siksi sosiaalisten suhteiden laatuun ja tukemiseen on syytä kiinnittää huomiota tästäkin näkökulmasta (Aho & Laine 2002, 24; Gruenenfelder-Steiger ym. 2016, 1563–1564).

Sosioemotionaalisia vaikeuksia kohtaava lapsi on usein osana negatiivista vuorovaikutusta käytöksensä vuoksi (Wiley & Siperstein 2015, 213). Lapsen olisikin tärkeä saada korjaavia ja myönteisiä kokemuksia. Positiivinen, toistuva palaute on tärkeää. Positiivista palautetta olisi muistettava antaa heti, kun siihen on aihetta. (Laine 2005, 235; Collins 2009, 447, 479; Pihlaja 2018, 164.) Toistuva myönteinen palaute tukee myös myönteisen minäkuvan rakentumista (Eklund & Heinonen 2011, 224).

Kasvattajien tulee olla tietoisia omista tunteistaan ja sosiaalisista kyvyistään, eikä omia tunteita saisi sekoittaa lapsen tunteisiin (Stewart Lawlor 2016, 75; Pihlaja 2018, 165–166). Sosioemotionaalisia pulmia on osattava katsoa sekä lapsen että kasvattajan itsensä ja yhteisön näkökulmasta (Coie ym. 1993, 1017). Lasten tukemisessa pitäisi muistaa huomioida ympäristön merkitys ja pyrkiä muuttamaan myös käytökseen vaikuttavia ympäristön piirteitä, kuten työntekijöiden toimintatapoja (Thomas & Loxley 2007, 59; Peitso & Närhi 2011, 170). Kehittymisen tavoitteita tulisikin asettaa sekä lapselle että kasvattajille ja yhteisölle (Pihlaja 2018, 164, 172).

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden edellytetään tukevan myös vanhempia heidän kasvatustyössään ja tekevän heidän kanssaan yhteistyötä (Rautamies, Laakso & Poikonen 2011, 192; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2015, 32–33). Vanhempien kasvatushenkilöstöltä saaman tuen ja tiedon onkin todettu vaikuttavan myönteisesti lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen ja niiden

pysyvyyteen (Salmivalli 2005, 190). Poikkeuksen (2011, 98–99) mukaan sosioemotionaalisiin taitoihin keskittyvistä interventioista kaikista tehokkaimpia ovat olleet ne, joihin myös vanhemmat ovat osallistuneet.

Kasvattajien tehtävä sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa ei ole helppo. Heidän omat voimavaransa voivat olla koetuksella, kun esimerkiksi samat haastavat ristiriitatilanteet toistuvat usein (Riihonen 2013, 43–44). Kasvattajien on huomattu käyttävän vain vähän tunteiden käsittelemiseen ja ymmärtämiseen liittyviä menetelmiä ja jopa poistuvan paikalta, kun he kohtaavat sosioemotionaalisesti haastavan tilanteen. Lisäksi on havaittu, että kasvattajat saattavat olla joskus liian uupuneita vastataksaan lasten emotionaalisiin tarpeisiin. (Kurki ym. 2016, 84; Köngäs 2018, 193.) Tutkijat ovatkin tuoneet esiin, että kasvattajien olisi tärkeä saada tukea omien sosioemotionaalisten taitojensa kehittämiseen sekä lisäkoulutusta siihen, miten tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja (Talib 2002, 58; Bierman & Motamedi 2015, 145–146; Elliott, Frey & Davies 2015, 311; Köngäs 2018, 200–201).

### 3 MINDFULNESS

Tässä luvussa kerron siitä, mitä mindfulness tarkoittaa, miten sitä voi harjoitella sekä miten se soveltuu lapsille. Lisäksi kerron aiemmasta tutkimuksesta, jota mindfulnessiin liittyen on tehty eri ikäisten ihmisten parissa.

#### 3.1 Mindfulness ja sen merkitys hyvinvoinnille

Ihmisten keskuudessa elää yleinen harhaluulo, jonka mukaan mindfulness olisi mielen tyhjentämistä ajatuksista ja tunteista (Teper ym. 2013, 449). Tämä käsitys ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Mindfulness syntyi, kun molekyylibiologi Jon Kabat-Zinn (2003, 148–149) alkoi kehittää ei-uskonnollista versiota meditaatiosta 70-luvulla. Näin ollen, mindfulnessin juuret ovat buddhalaisessa meditaatiossa (Kabat-Zinn 2006, 21–24; Cullen 2011, 187). Kabat-Zinn (2003, 148) kehitti mindfulness-pohjaisen stressin hallinnan jo vuonna 1979 ja se on nykyään tunnettu hoito-ohjelma. Mindfulnessin pohjalta on kehitetty muitakin yleisesti käytössä olevia ohjelmia, kuten mindfulness-pohjainen kognitiivinen terapia (Segal, Williams & Teasdale 2002).

Tässä tutkimuksessa nojaan Kabat-Zinnin (1994; 2003) ja Youngin (2011; 2016) määritelmiin mindfulnessista. Heidän mukaansa mindfulnessissa tärkeässä roolissa ovat tietoisuus, tarkkaavaisuus, läsnäolo ja hyväksyntä, mutta uskonnollinen ulottuvuus on riisuttu harjoittelusta (Kabat-Zinn 2003, 148–149; Young 2011, 7–9). Mindfulnessia on määritelty eri tutkimuksissa hieman eri tavoin, mutta useimmiten kuvailut pohjautuvat Kabat-Zinnin määritelmiin (Roeser 2016a, 388). Hänen mukaansa mindfulness on tietoista läsnäoloa tässä hetkessä. Tämän voi saavuttaa kiinnittämällä huomiota tietoisesti siihen, mitä tapahtuu juuri nyt, hyväksyvästi ja avautumalla sillä hetkellä tapahtuvalle kokemukselle. (Kabat-Zinn 1994, 4; Kabat-Zinn 2003, 145.)

Young (2011, 7) määrittelee mindfulnessin kolmen tarkkaavaisuuteen liittyvän taidon kautta. Ensimmäinen näistä on keskittyminen, jonka onnistuessa ihminen kykenee kiinnittämään huomionsa sillä hetkellä olennaisiin asioihin. Toinen taito on aistien selkeys, jolloin ihminen pystyy erottamaan mitä hän oikeasti aistii sillä hetkellä ja mikä on tulkintaa aiemmista aistimuksista. Kolmantena taitona hän näkee tyyneyden, jolloin ihminen voi antaa aistikokemusten ja mielen tapahtumien tulla ja mennä, ilman pyrkimystä niiden muuttamiseen. (Young 2011, 7–9.) Youngin (2011; 2016) määritelmä on hyvin lähellä Kabat-Zinnin määritelmää, mutta siinä mindfulnessiin liittyvää tietoa, hyväksyvää läsnäoloa on pyritty avaamaan osiin (Young 2016, 31–34).

Kabat-Zinnin (1994, 4) määritelmään pohjautuen mindfulnessiin kuuluu harjoiteltavia taitoja ja osa-alueita, jotka kohdistuvat ajatuksiin, tunteisiin ja käytöseen sekä kehoon (ks. myös Kabat-Zinn 2006; Puolakanaho ym. 2016, 13–14; Roeser 2016a, 390). Taitoja ja osa-alueita, jotka löytyvät lähes kaikista mindfulnessin määritelmistä, ovat tietoisuustaidot, hyväksyntä sekä defuusiotaidot. Nämä kaikki ja niiden oppiminen ovat voimakkaasti sidoksissa toisiinsa. (Puolakanaho ym. 2016, 13–14; Teper ym. 2013 449–450.)

Kabat-Zinnin (2003, 145; 2006, 21–24) mukaan tietoisuustaidot ja hyväksyntä ovat mindfulnessin ydin. Muut mindfulnessin määrittelyssä eroteltavat osa-alueet ja taidot ovat oikeastaan sisällytettävissä tähän ytimeen. Tästä kertoo sekin, että mindfulness on usein suomennettu tietoisuustaidoiksi (Puolakanaho ym. 2016, 13). Kokonaisvaltaisen ymmärtämisen kannalta osa-alueita on kuitenkin mielekästä erotella toisistaan tässä yhteydessä. Tietoisuustaidoilla tarkoitetaan tietoa läsnäoloa kulloinkin eletävässä hetkessä mahdollisimman vapaana sisältä tai ulkoa tulevien tunteiden, ajatusten, käytöksen tai muiden asioiden arvioinnista (Kabat-Zinn 2006, 21–24; Puolakanaho ym. 2016, 13). Tällaiseen mindfulnessissa tavoiteltavaan tietoiseen läsnäoloon on vahvasti sidoksissa hyväksyntä. Hyväksynnällä tarkoitetaan kykyä ja halua kohdata kaikenlaisia tunteita ja ajatuksia, ilman, että yksilö pyrkii niiden muuttamiseen, välttämiseen tai hallintaan. Hyväksyntä avaa portit valmiudelle kohdata miellyttäviä ja epämiellyttäviä mielen ja kehon tapahtumia. (Hayes, Luoma, Bond, Masuda & Lillis 2006,



7-8; Puolakanaho ym. 2016, 13.) Tietoisessa ja hyväksyvässä läsnäolossa ei ole tarkoitus etsiä syitä jonkin tunteen tai ajatuksen taustalla tai pyrkiä muuttamaan sitä. Sen sijaan pyrkimyksenä on tietoisuus ja avoimuus sen hetkiselälle fyysiselle tai psyykkiselle aistimukselle, joka johtuu jostakin tunteesta tai ajatuksesta. (Teper ym. 2013, 450.)

Mindfulnessiin olennaisesti liittyviä taitoja ovat lisäksi defuusiotaidot. Defuusiotaidoilla tarkoitetaan kykyä oman mielen havainnointiin siten, että sen tuottamiin sisältöihin ei jää kiinni, eikä toimi välittömästi näiden sisältöjen pakottamana. (Hayes 2004, 654; Hayes ym. 2006, 8.) Mielen tapahtumia opetellaan katsomaan kuin lehtiä, jotka leijuvat ohi; lehtiin ei ole pakko tarttua, niiden voi antaa vain tulla ja mennä (Papies, Barsalou & Custers 2012, 292). Tämä mahdollistaa myös sen, että yksilön ei tarvitse toimia heti jonkin ajatuksen tai tunteen ohjaamana. Yksilön esimerkiksi tuntiessa vihaa, hänen ei tarvitse välittömästi osoittaa sitä epäsovivin sanoin tai teoin toiselle ihmiselle. (Hayes 2004, 654; Puolakanaho ym. 2016, 14.)

Viime vuosikymmeninä mindfulness on kasvattanut suosiotaan länsimaissa tasaiseen tahtiin, niin populaäärin kulttuurin kuin tieteellisen tutkimuksen parissa (Cullen 2011, 186; Teper ym. 2013, 449; Puolakanaho ym. 2016, 13). Mindfulnessia käytetään ja sitä harjoitellaan nykypäivänä yksityisten ihmisten lisäksi esimerkiksi liiketoiminnassa, terveydenhuollossa sekä opetuksessa ja kasvatuksessa (Roeser 2016a, 385). Tieteenaloista sitä on tutkittu erityisesti psykologian eri suuntauksissa sekä nousevassa määrin kasvatustieteissä (esim. Wadlinger & Isaacowitz 2011; Papies ym. 2012; Zoogman, Goldberg, Hoyt & Miller 2015; Roeser 2016a).

Mindfulnessia on tutkittu kansainvälisellä kentällä paljon, usein pyrkimyksenä lisätä jonkin ihmisryhmän hyvinvointia. Mindfulness onkin osoittautunut tehokkaaksi muun muassa masennuksen, stressin ja ahdistuksen helpottamisessa ja hoidossa sekä kliinisissä että ei-kliinisissä ryhmissä. (Brown & Ryan 2003, 822; Papies ym. 2012, 292; Preddy, McIndoo & Hopko 2013.) Tutkimusta mindfulnessista on tehty eniten aikuisten parissa, monista eri näkökulmista (esim. Brown & Ryan 2003; Jain ym. 2007; Haddock, Foad, Windsor-Shellard, Dummel,

& Adarves-Yorno 2017; Hussein ym. 2017). Lisäksi mindfulnessia on tutkittu teini-ikäisten (esim. Broderick & Metz 2009; Tan & Martin 2012) ja iäkkäiden ihmisten (esim. McBee 2008; Martin & Doswell 2012; Martins 2014) keskuudessa ja sen on todettu edistävän myös heidän hyvinvointiaan. Siitä on ollut apua myös esimerkiksi alipainoisille opiskelijoille, koska mindfulness-taitojen kehittyessä myötätunto itseä kohtaan lisääntyi ja siten ahdistus lieveni (Hussein ym. 2017).

Mindfulness on vaikuttanut positiivisesti myös esimerkiksi opettajiin. Opettajien parissa on saatu lupaavia tuloksia siitä, että mindfulness-harjoittelu tukee heidän hyvinvointiaan luokassa, kun he pystyvät esimerkiksi hallitsemaan stressiään paremmin. Opettajat ovat myös tulleet muun muassa avoimemmiksi huomaamaan omia sekä lasten tarpeita ja tunteita. Tämän myötä mindfulness on auttanut esimerkiksi ryhmän hallinnassa ja suhteen luomisessa oppilaisiin. (Jennings 2016, 138–145; Roeser 2016a, 401; Roeser 2016b.)

Suomalainen tutkimus mindfulnessista on hyvin vähäistä. Puolakanaho, Kinnunen ja Lappalainen (2016) ovat tutkineet mindfulnessia työuupumuksen lievittämisessä. Kuten useissa muissakin tutkimuksissa, lisääntyneiden mindfulness-taitojen todettiin lievittävän työuupumusta ja stressiä, vähentävän psykologista oireilua, kuten masentuneisuutta ja ahdistuneisuutta, sekä lisäävän työkykyä, tyytyväisyyttä ja yleistä hyvinvointia enemmän kuin verrokkiryhmässä (Puolakanaho ym. 2016, 54).

Mindfulnessiin liittyvää tutkimusta lasten parista ei ole vielä kovin runsaasti. Tutkimusta kuitenkin on alettu tehdä ja sitä löytyy jonkin verran esimerkiksi itsesäätelyn, motivaation, oppimisen ja vertaissuhteiden näkökulmista. Tutkimus on kohdistunut lähinnä yli 8-vuotiaisiin lapsiin. (Ks. Flook ym. 2010; Khaddouma, Coop Gordon & Bolden 2015; Roeser 2016a.) Lapsia koskevissa tutkimuksissa on saatu alustavaa tietoa esimerkiksi siitä, että mindfulness-harjoittelulla voi olla positiivista vaikutusta koulukontekstissa oppimiseen, motivaatioon, huomion kohdistamiseen sekä mielen rauhoittamiseen. Lisäksi, kuten muissakin ikäryhmissä, mindfulnessin on todettu edistävän myös lasten hyvinvointia ja vähentävän sisäisten ja ulkoisten tapahtumien negatiivisia vaikutuksia. (Roeser 2016a, 401.)

Tutkimuksissa lasten kanssa on toteutettu samankaltaisia mindfulnessin harjoittelujaksoja, kuin aikuisten. Harjoittelun on todettu kehittävän tarkkaavaisuutta ja ajattelua, metakognitiivisia taitoja, itsesäätelyä sekä käytöksen hallintaa. (Flook ym. 2010; Johnson, Forston, Gunnar & Zelazo 2011.) Flookin ym. (2010, 79) tutkimuksen löydökset viittasivat siihen, että mindfulness-harjoittelu on hyödyllistä erityisesti lapsille, joilla on vaikeuksia itsesäätelyssä. Mindfulnessin on todettu tukevan itsesäätelyn kehitystä myös aikuisia koskevassa tutkimuksessa, kun uudenlainen huomion kiinnittäminen omaan mieleen auttaa kontrolloimaan impulsiivisia reaktioita (Papies ym. 2012, 293–297).

Mindfulnessin yhteyttä sosioemotionaaliseen oppimiseen tai hyvinvointiin ei ole vielä juurikaan tutkittu, etenkin alle kouluikäisten lasten osalta. Tutkimuksessa on kuitenkin olemassa alustavaa tietoa siitä, että mindfulness on yhteydessä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ohella myös sosioemotionaaliseen hyvinvointiin. (Stewart Lawlor 2016, 65, 77.) Mindfulnessin on todettu lisäävän emotionaalista hyvinvointia ja vähentävän emotionaalista pahoinvointia 9-16-vuotiailla lapsilla ja nuorilla (Kuyken ym. 2013, 128–129; Semple, Lee, Rosa & Miller 2010, 225–226). Aikuisille tehdyissä tutkimuksissa mindfulnessin on todettu auttavan tunteiden säätelyssä ja käsittelyssä sekä emotionaalisen tasapainon ylläpidossa (Lyons & DeLange 2016, 277). Lisäksi on olemassa artikkeleita, joissa tutkimuksiin pohjautuen perustellaan sitä, miksi mindfulness voisi olla hyödyllistä sosioemotionaalisten taitojen oppimiselle (Davidson ym. 2012, 6–8; Stewart Lawlor 2016, 76).

Useissa tutkimuksissa on myös huomattu, että mindfulness voi olla tehokas tuki lasten ja nuorten käytöksen tukemisessa. Lapset ovat kehittyneet harjoittelun myötä muun muassa tunteiden säätelyssä ja aggressiivisuus sekä uhmakkuus ovat vähentyneet (Khaddouma ym. 2015, 409, 418–419; Maloney, Stewart Lawlor, Schonert-Reichl & Whitehead 2016, 326–328). Huomattavaa tässä on se, että käytöksen lisäksi tunteiden säätely on tärkeä sosioemotionaalinen taito. Lisäksi, kuten aiemmin todettiin, käytös on olennaisesti yhteydessä sosioemotionaalisiin taitoihin ja sosioemotionaalisten pulmien kuvailuihin liittyy usein käytöksen kuvailut (ks. Squires & Bricker 2007, 18; Pihlaja 2018, 152–154).

Sosioemotionaalisten taitojen kannalta on siis merkittävää, että mindfulness-harjoittelu on vaikuttanut käytökseen.

Schonert-Reichlin ja kumppaneiden (2015, 56–57) tutkimuksessa lasten empatisuus kehittyi. Lapset kehittyivät myös tunteiden kontrolloinnissa ja masennuksen oireet vähenivät verrattuna kontrolliryhmään. Lisäksi mindfulness-harjoitteluun osallistuneet lapset kehittyivät verrokkiryhmää todennäköisemmin sosiaalisissa taidoissa vertaistensa kanssa, mikä ilmeni kehityksenä jakamisessa (sharing), luotettavuudessa, avuliaisuudessa, toisen näkökulmasta ajattelussa sekä vähentyneenä aggressiivisena käytöksenä vertaisia kohtaan. (Schonert-Reichl ym. 2015, 56–57.) Ager, Albrecht ja Cohen (2015) ovat tutkineet 9–10-vuotiaiden lasten omia kokemuksia mindfulnessista. Lasten kertomusten pohjalta voitiin huomata, että tietoisuus omasta hyvinvoinnista lisääntyi ja he kehittyivät taidoissa, joiden avulla voi vaikuttaa positiivisesti omaan hyvinvointiin. Myös lasten itsesäätelytaidot kehittyivät, mikä näkyi esimerkiksi paremmissa konfliktinratkaisutaidoissa vertaisten kanssa. (Ager ym. 2015, 910.) Mindfulnessin on todettu tukevan sosiaalisten taitojen kehitystä myös muissa tutkimuksissa (Maloney ym. 2016, 322). Tutkimusten pohjalta siis näyttäisi, että jotkin sosioemotionaaliset taidot ovat kehittyneet mindfulness-harjoittelun myötä (Schonert-Reichl ym. 2015, 65–66).

Vielä ei tiedetä, ovatko mindfulnessin vaikutukset samanlaisia lapsilla tai etenkin pienillä lapsilla, kuin vanhemmilla ikäryhmillä. Kuitenkin erityisesti tunnetaitoihin liittyvät tutkimustulokset 9–16-vuotiaiden lasten ja aikuisten parissa antavat vahvoja viitteitä siitä, että mindfulness voisi olla hyödyllinen sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa ja sosioemotionaalisen hyvinvoinnin ylläpidossa myös pienillä lapsilla. (Lyons & DeLange 2016, 277.)

### **3.2 Mindfulness-harjoittelu lasten kanssa**

Edellisessä luvussa esitellyt mindfulnessiin liittyvät taidot nähdään joissakin tutkimuksissa ainakin osittain luontaisina kykyinä (Brown & Ryan 2003, 822). Tieteessä ollaan kuitenkin hyvin yksimielisiä siitä, että näitä taitoja on joka

tapauksessa mahdollista harjoitella ja kehittää (Hayes 2004, 640, 659; Puolakanaho ym. 2016, 13). Mindfulness-harjoittelu muokkaa tutkitusti aivojen fysiologiaa. Oppimisesta ja muistista vastaavat aivojen osat tiivistyvät ja fyysiset yhteydet itsehillintään yhteydessä olevissa osiossa vahvistuvat. (Hölzel ym. 2010, 13; Tang ym. 2010, 15649–15650.) Aivojen osien välillä tapahtuva toiminta lisääntyy ylipäätään, kasvattaen aivojen kykyä prosessoida informaatiota (Jha, Krompinger & Baine 2007, 113–115; Kilpatrick ym. 2011, 294–296).

Roeserin (2016a, 389) mukaan harjoittelu on mindfulnessin sydän. Yleensä mindfulness aloitetaan tietoisien hengittämisen harjoittelusta sekä kehotietoisuusharjoittelusta, jotka luovat perustan kaikelle tulevalle harjoittelulle (Cullen 2011, 192; Roeser 2016a, 390). Hengittämisen harjoittelussa huomio kiinnitetään tietoisesti hengitykseen, tapaan hengittää ja sen aikaansaamiin tuntemuksiin kehossa (Young 2016, 31). Kehotietoisuusharjoituksissa kiinnitetään huomiota systemaattisesti kehon jokaiseen osaan ja kehitetään näin kehotietoisuutta sekä tietoisuutta ylipäätään (Kabat-Zinn 2003, 148; Roeser 2016a, 390). Toisin kuin usein rentoutusharjoituksissa, tarkoituksena on havainnoida kehoa ja sen aistimuksia ilman, että yrittää muuttaa mitään tai rentouttaa lihaksia tarkoituksella (Cullen 2011, 188). Lisäksi yleisiä mindfulness-harjoittelun muotoja ovat muun muassa tietoinen syöminen, istumameditaatio, tunneharjoittelu, mielikuvaharjoittelu sekä myötätunnon ja itsemyötätunnon harjoittelu (Broderick & Metz 2009, 41–42; Kabat-Zinn 2006, 109, 162; Puolakanaho ym. 2016, 20–21; Saltzman & Goldin 2008, 147–152).

Mindfulness-harjoittelun avulla ei pyritä muuttamaan alkuperäisiä reaktioita, kuten esimerkiksi jotakin tunnetta tai ajatusta. Sen sijaan se auttaa ihmistä luomaan uudenlaisen suhteen sisäisiin ja ulkoisiin tapahtumiin. (Puolakanaho ym. 2016, 14; Teper ym. 2013, 449–450.) Mindfulness ei siis helpota tai estä jonkin tunteen ilmenemistä, mutta se lieventää seurauksia pitkälläkin aikavälillä, mikä on erityisen tärkeää seurausten ollessa negatiivisia (Williams 2010, 2, 4). Uusi suhde tapahtumiin ihmisen sisällä ja ulkopuolella vähentää pahoinvointia ja jättää mieleen enemmän tilaa hyvinvointia lisääville tunteille, ajatuksille ja käyttäytymiselle sekä asioille, jotka tuovat voimavaroja (Puolakanaho ym. 2016, 14).

Lisäksi mindfulness voi auttaa arvojen eli itselle merkityksellisten asioiden löytämisessä ja niiden mukaisen elämän toteuttamisessa (Hayes 2004, 647; Hayes ym. 2006, 6). Vain kahdeksan viikon harjoittelun on todettu vaikuttavan merkittävästi ihmisen elämään (Cullen 2011, 188).

Tutkimusten mukaan myös lapset pystyvät sitoutumaan mindfulness-harjoitteluun (Flook ym. 2010; Johnson ym. 2011; Schonert-Reichl ym. 2015). Mindfulness-harjoittelua on sovellettu lapsen kehitykselle ja kehitystasolle sopivaksi, jotta myös heidän kanssaan olisi mahdollista harjoitella mindfulnessin peruselementtejä. Harjoittelu aloitetaan lasten kanssa hieman eri tavalla kuin muiden ikäryhmien, esimerkiksi tekemällä jonkin harjoituksen ideasta ja tavoitteesta konkreettisempaa. Kehotietoisuutta voi harjoitella ensin vaikkapa hulavanteen avulla, siirtämällä sitä kehonosasta toiseen kuin skanneria ja vähitellen siirtyä harjoitukseen, jossa kuvitellaan hulavanne mielessä. Harjoittelun apuna voi käyttää myös leluja. Lapselle voi antaa nallen tai nukken, joka täytyy keinuttaa uneen. Samalla tietoisuustaitoja voi kehittää esimerkiksi kyselemällä ”miltä nalle tuntuu, onko se pehmeä tai karhea, kylmä tai lämmin” ja niin edelleen. (Zelazo & Lyons 2012, 4.)

Lasten kanssa harjoittelu tapahtuu yleensä pienissä ryhmissä, kuten aikuisillakin. Tavallisesti yksi harjoittelu kerta sisältää muutaman harjoituksen, esimerkiksi kehotietoisuus- ja hengitysharjoituksia (Zelazo & Lyons 2012, 4). Ikä täytyy ottaa huomioon harjoittelussa: kun aikuisten harjoituskerta voi kestää 45 minuuttia, teini-ikäiset jaksavat puolet vähemmän ja 5-vuotiaat saattavat jaksaa 5 minuuttia (Burke 2010, 140). Pienten lasten saattaa olla vaikea pysyä paikallaan pitkiä aikoja ja siksi lasten kanssa tehdään usein myös enemmän liikkumista sisältäviä mindfulness-harjoituksia kuten joogaliikkeitä tai kehon keinutuksia (Flook ym. 2010, 87). Lapsiryhmän käydessä levottomaksi, harjoituksen voi muuttaa esimerkiksi ”merileväharjoitukseksi”, jolloin lapset kuvittelevat olevansa merileviä ja liikkeitä pienennetään vähitellen, niin että lopulta ollaan taas paikoillaan. Harjoituksen aikana lapsia muistutetaan lempeästi huomionkiinnittämisestä kehotuntemuksiin, tunteisiin ja ajatuksiin. (Saltzman & Goldin 2008, 149.)

Mindfulness-harjoittelussa haastavaa lapsille voi olla subjektiivisten kokemusten, kuten tunteiden havainnoinnin harjoittelu (Zelazo & Lyons 2012, 4). Tunteiden ja ajatusten havainnointia voi harjoitella esimerkiksi kuvailemalla lapsille, että ajatukset leijuvat ohi kuin pilvet; joihinkin niistä huomio kiinnittyy enemmän, jos pilvi (ajatus) vaikkapa näyttää hassulta tai se on myrskypilvi. Niitä voi kuitenkin vain katsella kuten pilviä, sellaisina kuin ne ilmestyvät. (Saltzman & Goldin 2008, 150.)

Aikuisen oma käytös ja malli ovat tärkeitä lasten opetellessa mindfulness-taitoja. Aikuisen voi muuttaa arjen tavallisia tilanteita mindfulness-harjoituksiksi, esimerkiksi pyytämällä lapsia kiinnittämään huomiota siihen, mitä tapahtuu juuri nyt. Ruokailutilanne on tähän oivallinen: lapselta voi esimerkiksi kysyä miltä ruoka tuntuu suussa, onko se kylmää tai pehmeää ja niin edelleen. Mindfulnessia on hyvä harjoitella myös ”oikeissa” tilanteissa, joissa mindfulness-taitojen hallinnasta on hyötyä, eli kun lapsi on esimerkiksi jonkin voimakkaan tunteen vallassa. Lapselta voi kysyä missä vaikkapa suru tuntuu: ”Tuntuuko se silmissäsi, kurkussasi, rinnassasi?” ja niin edelleen. (Zelazo & Lyons 2012, 4.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tarkastelin tässä tutkimuksessa lasten käsityksiä mindfulnessista. Käsitykset syntyivät heidän kanssaan toteuttamani mindfulness-projektin aikana. Tarkoituksenani oli selvittää, millaisia käsityksiä mindfulnessista lapsille syntyy projektin kuluessa ja miten he ajattelevat mindfulnessin voivan tukea lapsia heidän sosioemotionaalisisessa kehityksessään. Lasten parissa tehdyn mindfulness-tutkimuksen puutteena on pidetty sitä, että tutkijat eivät ole kysyneet lapsilta palautetta tai heidän omia näkemyksiään mindfulnessiin liittyen (Maloney ym. 2016, 321). Sen vuoksi halusin lähestyä tutkimuksen tehtävää hyödyntäen lasten omaa näkökulmaa.

Tutkimuksen tehtävään haettiin vastauksia seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

1. Millaisia käsityksiä lapsille muodostuu mindfulness-harjoittelusta projektin aikana?
2. Millaisia käsityksiä lapsilla on siitä, miten mindfulnessin avulla voidaan tukea sosioemotionaalista kehitystä?



## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kerron siitä, miten tämä tutkimus toteutettiin. Siihen liittyvät tutkimusote ja fenomenografinen lähestymistapa tutkimukseen, tutkimukseen osallistuneet lapset sekä se, millainen mindfulness-projekti oli. Kerron toteutukseen liittyen myös aineistonkeruusta ja analysoinnista sekä tutkimuksen eettisistä ratkaisuista.

### 5.1 Tutkimuskohde ja fenomenografinen lähestymistapa

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat ilmiöt, joita pyritään ymmärtämään ja rakentamaan niistä teoreettisesti kestäviä näkökulmia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 66). Alasuutari (2011, 32–33, 48–49) kuvailee laadullisen tutkimuksen olevan arvoitusten ratkaisemista. Siinä tutkija kuvaa omaa ajatteluaan mahdollisimman tarkasti ja esittää mahdollisimman selkeästi, miksi ja miten ilmiöön sisältyvät asiat liittyvät toisiinsa (Alasuutari 2011, 37–39, 88). Laadullinen tutkimustapa tuntui luontevalta tässä tutkimuksessa, kun pyrkimyksenä oli ymmärtää sosioemotionaalisia haasteita omaavien lasten käsityksiä mindfulnessista ja sen käytöstä tukikeinona.

Lapsuudentutkimuksessa lapsikeskeisyys on olennaista ja lapset nähdään tutkimuksen subjekteina. Lapsia halutaan ymmärtää heidän omasta näkökulmastaan. (James & James 2008, 17–19.) Tutkittavat olivat tässä tutkimuksessa lapsia ja tieto haluttiin kerätä heiltä itseltään, joten tämä tutkimus sijoittuu lapsuuden tutkimuksen alueelle. Tutkimuskohteen valintaan vaikutti se, että mindfulnessia on tutkittu lasten parissa paljon määrällisin menetelmin (ks. esim. Flook ym. 2010; Khaddouma ym. 2015), mutta lasten omia kokemuksia ja näkemyksiä ei ole vielä juurikaan kuultu (Ager ym. 2015, 897; Maloney ym. 2016, 321). Tässä tutkimuksessa lapset saivat oman äänensä kuuluviin yhteen konkreettiseen keinoon liittyen, joka voisi tukea heidän kehitystään varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkimukseni sijoittuu siis myös varhaiskasvatukseen, sillä tutkimus tapahtui

varhaiskasvatuskontekstissa ja mindfulness-projekti muistutti varhaiskasvatuksen ohjattua toimintaa. Lisäksi tutkimukseni liittyy erityispedagogiikkaan, koska varhaiskasvatuksen erityisopettajat valitsivat tutkimukseen lapsia, joilla he olivat katsoneet olevan tavallista suurempia sosioemotionaalisen tuen tarpeita. Tällaiset sosioemotionaaliset tuen tarpeet (ks. luku 5.2) kuuluvat varhaisen erityispedagogiikan alueelle ja niiden tukemiseen tarvitaan usein varhaiskasvatuksen erityisopettajien apua. Sen vuoksi myös tutkimukseen osallistuvien lasten valintaan osallistui varhaiserityiskasvatuksen ammattilaisia.

Laadullista tutkimusta voidaan tehdä monien erilaisten lähestymistapojen avulla (ks. esim. Metsämuuronen 2008, 210–228). Tässä tutkimuksessa on paljon piirteitä fenomenografisesta tutkimuksesta. Fenomenografian kehittäjän Ference Martonin (1988, 143) mukaan siinä tutkitaan ihmisten erilaisia tapoja ymmärtää ja kokea jokin ilmiö. Keskeisintä on tarkastella ihmisten erilaisia käsityksiä jostakin ja pyrkiä ymmärtämään niitä (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Tutkittavaa ilmiötä kuvataan siis sen kautta, millaisia käsityksiä ihmiset ovat siitä muodostaneet (Valkonen 2006, 20). Martonin (1982; 1988) mukaan näitä ihmisten muodostamia käsityksiä tiettyyn ilmiöön liittyen on olemassa rajallinen määrä.

Fenomenografiassa ihminen nähdään rationaalisena olentona, joka pystyy muodostamaan koetuista ilmiöistä käsityksiä ja pyrkii selittämään niitä (Ahonen 1994, 116). Käsitys ihmisyydestä ja todellisuudesta on samankaltainen, kuin fenomenologiassa. Fenomenografialla ja fenomenologialla on ylipäättään monia yhtäläisyyksiä ja tutkijat näkevät usein tarpeelliseksi verrata niitä toisiinsa (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 348). Molemmissa lähestymistavoissa ajatellaan, että ihmisten kokemukset ja ymmärrys määrittävät todellisuutta. Todellisuudesta ei siis ole olemassa objektiivista versiota, ilman ihmisen sille antamaa merkitystä. Lisäksi näkemys kokemuksesta on samanlainen: se nähdään molemmissa sisäisinä tapahtumina kokijan ja todellisuuden välillä. (Niikko 2003, 15, 18.)

Yksi olennaisista eroista fenomenologian ja fenomenografian välillä on se, että fenomenologiassa ollaan enemmän kiinnostuneita yksittäisistä

kokemuksista kuin fenomenografiassa (Niikko 2003, 15–16). Fenomenografiassa huomio kohdistuu yksilöllisen kokemuksen lisäksi käsitysten erilaisuuksiin ja yhteneväisyyksiin (Valkonen 2006, 24, 26). Koska yhden ihmisen käsitysten nähdään olevan suhteellisia ja vajavaisia, ajatellaan fenomenografiassa, että eri ihmisten käsityksiä tutkimalla voidaan saavuttaa laajempi kuva tutkittavasta ilmiöstä. Näitä ihmisten käsityksiä johonkin ilmiöön liittyen tutkitaan siis fenomenografiassa siksi, että käsitysten avulla voitaisiin hahmottaa ilmiön kokonaiskuva. (Häkkinen 1996, 24; Valkonen 2006, 23.) Fenomenografinen lähestymistapa tuntui luontealta tutkimuksessani, jossa pyrkimyksenäni oli tavoittaa jotakin oleellista mindfulnessista ja sen käytöstä sosioemotionaalisen kehityksen tukena lasten käsitysten avulla. Fenomenografisen lähestymistavan avulla minun oli mahdollista ymmärtää lasten kannalta olennaisia sisältöjä laajemmin, kuin fenomenologisesta näkökulmasta, jolloin kiinnostukseni olisi kohdistunut enemmän lasten yksittäisiin kokemuksiin.

Fenomenografian keskeisin termi on ”käsitys”, jota käytetään yleensä kokemuksista puhumisen sijaan. Marton (1982; 1988) on alusta saakka kuitenkin korostanut käsityksen kokemuksellisuutta. Hänen mukaansa käsitys on ajatus, joka on syntynyt kokemuksen pohjalta (Marton 1982, 31). Tutkijoilla on tästä fenomenografian keskeisestä käsitteestä eriäviä näkemyksiä, mutta nykyään se määritellään usein yksilön ja ympäröivän maailman väliseksi suhteeksi ja siihen liitettyiksi merkityksiksi (Uljens 1996, 112; Huusko & Paloniemi 2006, 164). Ihminen siis kokee jotakin suhteessa ympäristöönsä ja antaa tälle hänen ja ympäristön väliselle, esimerkiksi lapsen ja päiväkodin väliselle suhteelle merkityksiä. Näistä merkityksistä muodostuu lapsen käsitys päiväkodista.

Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä käsitys, kuten fenomenografialle on tyypillistä. Käsitykset kuvaavat lasten suhdetta mindfulnessiin ja sen käyttöön sosioemotionaalisen kehityksen tukena sekä heidän näihin liittämiä merkityksiään. Näen käsityksen Martonin (1982; 1996) tavoin hyvin kokemuspohjaisena. Kokemuspohjainen ajattelu tuntui luontealta tutkimuksessani, jossa lapset olivat osallistuneet mindfulness-projektiin ja heidän käsityksensä pohjautuivat

omiin kokemuksiin. Martonin (1982, 31) mukaan käsitys onkin jotakin koetun ja eletyn pohjalta syntynyttä. Tuntemukset ja ajatukset viestivät ihmiselle kokemuksista, jotka muuttuvat kielen ja ajattelun avulla käsityksiksi (Marton 1996, 172–133; Valkonen 2006, 22). Tässä tutkimuksessa lapsille siis syntyi käsityksiä tuntemusten ja ajatusten pohjalta, joita he kokivat mindfulness-harjoittelun aikana. Tämän vuoksi käytän myös analyysin tuloksista kerrottaessa sanoja ”tuntemus” ja ”ajatus”. Käytin näitä sanoja lisäksi haastatellessani lapsia.

Fenomenografiaa on kritisoitu siitä, etteivät tutkimustilanteessa syntyneet ajatukset ole välttämättä suoraa sovellettavissa käytäntöön. Lisäksi ajatukset ovat sidoksissa kontekstiin, eikä tutkimus anna välttämättä tilaa ajatusten dynaamisuudelle. Fenomenografiassa on pohdittu myös erilaisten käsitysten ongelmallisuutta. Ihmisten käsitykset johonkin ilmiöön liittyen voivat olla jopa virheellisiä. Onko tätä mahdollista käsitysten ”vääryyttä” siis syytä pohtia? (Metsämuuronen 2008, 228–229.) Tähän tutkimukseen osallistuvilla lapsilla ei ollut juuri minkäänlaisia ennakkokäsityksiä mindfulnessista, joten tilaa ”väärille” käsitykselle ei siis oikeastaan ollut. Toisaalta voidaan kysyä, millaisen käsityksen tutkija subjektiivisena toimijana lapsille antaa. Voivatko käsitykset muovautua ”oikeanlaisiksi” tai ”vääränlaisiksi” tutkijan toimesta?

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseeni osallistui kaksikymmentäkaksi (22) lasta. Laadullisessa tutkimuksessa otannan koko ei olennaisinta, vaan se voi vaihdella yksittäisen tutkimuksen tavoitteiden perusteella. Aineistosta löydetyt tarkoituksen mukaisen informaation määrä on merkityksellisempää. (Patton 2002, 244–245.) Lapset olivat 4–6-vuotiaita. Ikäryhmän valintaan vaikutti se, että yli 4-vuotiaiden lasten kielelliset ja kognitiiviset kyvyt ovat riittävät harjoitusten tekemiseen (ks. Roivainen 2016, 65). Lapset olivat kolmesta eri Keski-Suomessa sijaitsevasta päiväkodista. Valitsin päiväkodit siten, että niissä työskentelevät varhaiskasvatuksen erityisopettajat osoittivat kiinnostusta tutkimustani kohtaan ja ajattelivat heidän päiväkodistaan löytyvän tutkimukseeni sopivia lapsia.

Kaikilla osallistuneilla lapsilla oli varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien toteamia tavallista suurempia sosioemotionaalisia tuen tarpeita. Tällaisia tuen tarpeita olivat matala pettymyksen sietokyky, pulmat tunteiden nimeämisessä ja tunnistamisessa sekä niiden säätelyssä, tunteiden näyttäminen erittäin "tulisesti" ja hallitsemattomasti, emotionaalinen sulkeutuneisuus (lapsi ei näytä tunteita ulospäin), vaikeus päästä yli negatiivisista tunteista, huono itsetunto, korkea itsekritiikki, itsesäätelyn pulmat, vaikeudet keskittymisessä ja tarkkaavaisuuden suuntaamisessa, rajojen jatkuva kokeileminen, riippuvuus aikuisesta ja aikuisen huomiosta, omaehtoisuus, empatian puute, motivaation ja sinnikkyyden puute, ryhmään ja sen toimintaan sopeutumisen vaikeus, sosiaalisten taitojen hyödyntäminen negatiivisesti (esimerkiksi aiheuttamalla toiselle tietoisesti pahan mielen), vaikeus ymmärtää oman toiminnan yhteyttä toisen reaktioon sekä itselle tai muille haitallisen korkea kilpailuvietti. Mainittujen tuen tarpeiden kohdalla on syytä pohtia, ovatko ne alkuperäisiä sosioemotionaalisia vaikeuksia vai niiden ilmenemismuotoja, kuten käytöstä, joka todellisesta taustasyystä seuraa (ks. Pihlaja 2018, 155–162). Näitä voi joskus olla lähes mahdotonta erottaa toisistaan ja on myös syytä miettiä, onko se edes tarpeellista. Jotkin luetelluista vaikeuksista myös sisältyvät toisiinsa, ja mainituista asioista monet voisi sijoittaa esimerkiksi itsesäätelyn pulmien alle. Kaikki sosioemotionaaliset tuen tarpeet on kuitenkin mainittu sillä tavoin, miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat ne ilmaisseet, arvioimatta sitä, ovatko ne syitä vai taustalla olevan syyn ilmenemismuotoja, tai toistensa kanssa päällekkäisiä.

Lapsilla ei tarvinnut olla minkäänlaista diagnoosia sosioemotionaalisiin pulmiin liittyen tai tutkimuksessa ei kerätty mahdollisista diagnoosista tietoa. Päädyin tähän ratkaisuun sen vuoksi, että tiettyjen diagnoosien hakeminen tai niiden pois sulkeminen olisi luultavasti rajannut paljon lapsia ulos tutkimuksesta ja tehnyt siten ryhmien muodostamisesta päiväkodin sisällä haastavampaa. Lisäksi diagnosointiin liittyy problematiikkaa, kuten sen leimaavuus lapselle (ks. Suominen 2018, 323–324). Tieto diagnooseista olisi siis saattanut lisätä omia ennako-oletuksiani lapsista. Lisäksi diagnoosit liittyvät aina myös yhteiskuntaan

ja sen muutoksiin, etenkin jos ne on tehty käytöksen perusteella (Suominen 2018, 316–318). Diagnoosit eivät siis välttämättä pysy muuttumattomina ja ajankohtaisina. Kasvatuksessa ja opetuksessa suhtaudutaan nykyään ylipäättään kriittisemmin diagnooseihin, eikä esimerkiksi tukitoimien saaminen varhaiskasvatuksessa edellytä enää mitään diagnoosia (ks. Heinämäki 2004, 25). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien ammatillinen näkemys lapsen tuen tarpeista riitti lasten valitsemiseen. Yhden lapsen tuen tarpeissa oli kuitenkin maininta ADHD-diagnoosista, joten se oli tiedossani tutkimusta tehtäessä.

Valitsin tutkimukseen sosioemotionaalista tukea tarvitsevia lapsia, sillä sosioemotionaaliset pulmat johtavat herkästi mielenterveyden pulmiin kuten stressiin, ahdistukseen ja masennukseen (Ojala 2017, 16; Sointu 2014, 10). Nämä pulmat taas ovat sellaisia, joita hoidetaan aikuisena usein mindfulnessin ja siihen pohjautuvien menetelmien avulla ja mindfulnessin todettu tukevan tällaisista pulmista selviämisessä (esim. Kabat-Zinn 1994; Brown & Ryan 2003; Messer ym. 2016; Hussein ym. 2017). Tämän sosioemotionaalisuuden pulmien, mielenterveyden pulmien ja niissä auttavan mindfulnessin yhteyden vuoksi halusin valita juuri nämä lapset mukaan tutkimukseen. Lisäksi opettajilla on todettu olevan vain vähän keinoja tällaisten lasten tukemiseen (Pihlaja 2012, 333–334; McKown 2015, 320), joten konkreettisten tukikeinojen löytäminen on tärkeää.

### **5.3 Mindfulness-projekti**

Tutkimukseen kuului 5 viikkoa kestävä mindfulness-projekti lasten kanssa. Tämä oli välttämätöntä, jotta lapsille alkaisi muodostua käsityksiä mindfulnessista. Ohjasin mindfulness-harjoitushetket itse kaikille lapsille, jotta harjoitukset toteutettaisiin samalla tavalla kaikkien lasten kanssa. Ohjauksen taustalla vaikutti Kabat-Zinnin (2003, 148–149) ja Youngin (2011, 7–9) määritelmien mukainen tapa nähdä mindfulness. Minulla ei ollut kokemusta mindfulnessin ohjaamisesta ennen tätä tutkimusta. Olin kuitenkin itse harjoitellut mindfulnessia kognitiivisessa mindfulness-terapiassa säännöllisesti ja ollut ohjattavan roolissa.

Lisäksi perehdyin harjoittelua varten moniin lasten kanssa käytettäväksi tarkoitettuihin mindfulness-oppaisiin ja kokosin mindfulness-harjoitusten kokonaisuuden (ks. liite 1) aiempien tutkimusten ja muun kirjallisuuden pohjalta. Käytin tukena seuraavia mindfulness-harjoitteluun lasten kanssa suunniteltuja kirjoja ja ohjeita: *Pikkumulperi ja pienet suuret tarinat: mindfulness-satuja ja -harjoituksia* (Sjöblom 2018), *Tassun toimintakortit: kokeile kanssani mindfulnessia* (Nyström 2018) sekä *Child's Mind: mindfulness practices to help our children be more focused, calm and relaxed* (Willard 2010).

Sana mindfulness on vaikea ja lapsille vieras, joten lapset saivat keksiä mindfulness-kerhoille nimet ensimmäisillä kerroilla. Nämä nimet olivat perhoskerho, tähtikerho, aurinkokerho sekä rauhallinen kerho. Annoin kerho-sanan lapsille valmiina, sillä se tuntui luontevalta lasten osallistuessa varhaiskasvatuksessa monenlaisiin kerhoihin, kuten esimerkiksi kielikerho tai vuorovaikutuskerho.

Harjoitushetkiä oli viiden viikon ajan kaksi kertaa viikossa, eli yhteensä kymmenen kertaa. Mindfulness-harjoittelua on toteutettu samankaltaisella rytmillä aiemmissa tutkimuksissa lasten kanssa (ks. esim. Flook ym. 2010; Johnson ym. 2011). Saman viikon kaksi harjoitusta olivat samat, hyvin samankaltaiset tai samaa aihetta koskevia. Harjoittelu eteni niin kuin aikuistenkin kanssa: harjoittelu aloitettiin yksinkertaisista hengitykseen ja kehoon liittyvistä harjoituksista ja edettiin haastavampiin, esimerkiksi tunteita ja ajatuksia koskeviin harjoituksiin (Cullen 2011, 192; Roeser 2016a, 390). Harjoitukset pohjautuivat nimenomaan lasten kanssa käytettävään kirjallisuuteen, joten ne olivat jo sinänsä lapsille sopivia eikä niitä tarvinnut soveltaa aikuisten harjoituksista lapsille sopiviksi. Harjoitushetket kestivät noin 5-15 minuuttia. Jokainen harjoitus alkoi ensimmäisillä kerroilla tutuksi tulleella tietoisella hengityksellä ja sen avulla rauhoituttiin hetkeen. Lopussa harjoiteltiin aina itsemyötätuntoa (ks. liite 1). Tein tästä ymmärrettävämpää lapsille selittämättä, että harjoittelemme olemaan kiltejä itsellemme.

Mindfulness-kerho oli tietyn päiväkodin lapsilla joka viikko samaan kellonaikaan ja samana viikonpäivänä, joten se oli osa tutkimukseen osallistuvien

lasten rutiineja viiden viikon ajan. Useimmiten se päiväkodin henkilökunnasta, jonka kanssa olin sopinut kellonajat ja viikonpäivät, muisti, että olen tulossa ja oli muistuttanut myös lapsia asiasta. Lapset muistivat asian usein myös itse ja tiesivät heti minut nähdessään, mitä seuraavaksi tapahtuu. Päiväkodin henkilökunta oli suurelta osin hyvin vastaanottavaista ja jopa innoissaan ohjaamastani toiminnasta, vaikka kaikki eivät aina muistaneet tuloani. Tähän vaikutti luultavasti se, että pidin yhteyttä pääasiassa yhden tietyn työntekijän kanssa, eivätkä kaikki lapset osallistuneet toimintaan. Mindfulnessia harjoiteltiin lähes aina sellaisina aikoina, kun päiväkotiryhmän muut lapset olivat leikkimässä vapaasti oman ryhmänsä muissa tiloissa tai ulkona, jotta tutkimukseen osallistuvat lapset eivät jäisi paitsi ryhmän yhteisestä ohjatusta toiminnasta.

Harjoittelu tapahtui pienissä 2-6 lapsen ryhmissä. Harjoitusryhmiä oli yhteensä 7 ja lapset jaettiin päiväkodin sisällä niihin sen mukaan, millaisen ryhmän ja ryhmäkoon katsottiin olevan kunkin lapsen parhaaksi, esimerkiksi hänen keskittymisensä kannalta. Yhdessä lapsiryhmistä oli päiväkodin avustaja paikalla ensimmäisillä harjoituskerroilla, sillä varhaiskasvatuksen erityisopettaja katsoi, että ryhmään kuuluvien lasten käytös saattaa olla niin haastavaa, että minun parhaakseni tutun aikuisen on parasta olla läsnä. Avustaja kuitenkin vain seurasi tilannetta sivusta, eikä puuttunut ohjaukseeni tai lasten toimintaan millään tavoin.

Mindfulness-hetket toteutettiin sellaisissa tiloissa, joissa ei ollut muita lapsia tai mitään muuta toimintaa sillä hetkellä. Tilaksi oli varattu yleensä lapsiryhmän nukkumahuone tai joissakin tapauksessa sen ollessa varattuna jokin muu rauhallinen huone. Käytetyt tilat olivat siis rauhallisia ja lapsille tuttuja. Kaikissa päiväkodeissa oli käytössä jonkinlaiset patjat, joita sai hyödyntää, jotta lasten ei tarvinnut maata tai istua pelkällä lattialla.

Noudatin harjoitusten ohjaamisessa mindfulnessiin kuuluvaa lempeää ohjaustyyliä. Muistutin lapsia mindfulness-kerhon alussa siitä, että rauhallisuus on tärkeää tässä toiminnassa. En kuitenkaan komentanut heitä harjoituksen aikana. Mindfulnessissa pyritään hyväksymään tämä hetki ja itsensä juuri sellaisena



kuin ne ovat (Kabat-Zinn 1994, 4; 2003, 145) ja siksi komentava ”tee näin”-tyyppinen ohjaus, josta voi toisin toimiessaan ymmärtää, että tekee jotain väärin, ei sovi siihen. Jos lapsilla oli vaikeuksia keskittyä harjoitukseen, ohjasin heitä lempeästi takaisin harjoituksen pariin, sanomalla esimerkiksi ”voit miettiä, miten pystyisit taas keskittymään” (ks. Saltzman & Goldin 2008, 149). Lempeä ohjaustyyli ylläpiti myös tutkimukseen kuuluvaa vapaaehtoisuuden ilmapiiriä.

## 5.4 Aineistonkeruu

Aineistonkeruu tapahtui haastattelemalla lapsia mindfulness-projektin aikana. Haastattelu on yksi yleisimmistä tavoista kerätä aineistoa laadullisessa tutkimuksessa (Patton 2002, 4). Se on menetelmänä joustava ja se mahdollistaa syvälisen tiedon saamisen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 11). Eskolan ja Suorannan (2008, 85) mukaan haastattelussa itse haastateltava pääsee olemaan aktiivinen osapuoli ja tuomaan esille häneen itseensä liittyviä asioita sekä luomaan asioille merkityksiä. Lasten haastattelut avaavat täten reitin myös heidän kokemusmaailmaansa ja käsityksiinsä. Haastattelu aineistonkeruun tapana sopii myös lapsuuden tutkimuksen tavoitteisiin ymmärtää lapsia ja lapsuutta heidän omasta näkökulmastaan (ks. James & James 2008, 17–19).

Lasten haastatteluissa on huomioitava joitakin asioita, jotka eivät välttämättä tule esiin aikuisten kanssa keskusteltaessa. Tieteessä on erilaisia näkemyksiä tähän liittyen. (Punch 2002, 321–323.) Monet ajattelevatkin, että lasta voi kohdella tasavertaisena sosiaalisena toimijana aikuisen kanssa, mutta metodeja on sovellettava heidän kyvyilleen sopiviksi (James, Jenks & Prout 1998, 189). Merkittävä ja poikkeuksetta lapsia koskevassa tutkimuksessa esiin nostettu asia on lapsen ja aikuisen välinen eriarvoinen valta-asetelma (Punch 2002, 322; Strandell 2010, 92). Tämä on huomioitava lapsia haastateltaessa. Kerron valta-asetelmasta lisää eettisiä kysymyksiä käsittelevässä luvussa 5.6.

Lasten haastatteluissa on huomioitava myös aikuisen ja lapsen erilainen kielenkäyttö ja -ymmärrys (Helavirta 2007, 629–634; Kuukka 2015, 56–57). Esimerkiksi sanavaraston ja keskittymiskyvyn kehityksen vuoksi on eri asia

haastatella 5-vuotiasta tai murrosikäistä (Punch 2002, 324, 328). Asiat, kuten tutkimuksen vapaaehtoisuus ja haastattelukysymykset, on siis osattava esittää ymmärrettävällä tavalla, lapsen ikä huomioiden. Tämän tutkimuksen haastatteluissa puhuin lasten kanssa esimerkiksi mindfulness-harjoitteluhetkistä heidän keksimillään nimillä, kuten ”tähtikerho”. Näin lapset pystyivät ymmärtämään paremmin, mistä on tarkoitus puhua ja mitä halutaan kysyä.

Haastattelin lapsia yhteensä kolme kertaa. Halusin näin saada mahdollisimman laajan aineiston sekä tarjota lapsille useita mahdollisuuksia kertoa käsityksistään prosessin eri vaiheissa. Lasten haastattelut sijoituivat ensimmäiselle, keskimmaiselle sekä viimeiselle harjoitusviikolle. Haastattelut tapahtuivat suurimmaksi osaksi samoissa ryhmissä kuin mindfulness-harjoitukset, suoraan harjoitushetken perään. Ainoastaan lapsiryhmä, jossa oli kuusi lasta harjoiteltaessa, jaettiin haastattelua varten kahteen ryhmään, ettei ryhmä olisi haastattelua varten liian iso ja että kaikki lapset saisivat äänensä kuuluviin. Haastattelut toteutettiin tällä tavoin käytännön syistä (ks. Strandell 2010, 99); sekä päiväkotiryhmän muiden lasten että minun ja mindfulness-harjoitteluun osallistuvien lasten kannaltamme oli helpointa, että työskentelyä jatkettiin samassa tilassa. Tilan vaihtaminen välissä olisi saattanut häiritä sekä tutkimukseen osallistuneita lapsia että vaikeuttaa päiväkodin muiden lasten ja aikuisten toimintaa, kun eri tiloja olisi varattu vuoron perään. Lisäksi mindfulness-harjoitukset ja siihen liittyneet tapahtumat olivat helposti palautettavissa mieleen samassa tilassa, heti harjoittelun jälkeen.

Haastattelut tapahtuivat siis 2-4 lapsen ryhmissä. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 63, 94) mukaan pari- ja ryhmähaastatteluiden etuna on keskustelun syntyminen ja helpottuminen, mikä on erityisen tärkeää pienten lasten haastatteluissa. Tässä tutkimuksessa se korostui entisestään, kun lapsille uudesta asiasta keskusteltaessa lasten toisilleen antama kimmoke oli tärkeää vauhtiin pääsemiseksi. Lapset myös antoivat toisilleen vuoroja ja rohkaisivat toisiaan puhumaan, sanomalla esimerkiksi ”vastaa säkin.” Pari- ja ryhmähaastatteluissa on myös mahdollista, että lapset ottavat yhteisen kannan käsiteltäviin asioihin (ks. Hirsjärvi &

Hurme 2000, 63, 94). Tämä saattaa korostua, jos haastateltavat lapset ovat ystäviä keskenään. Toisaalta ystävän kanssa voi olla helpompi olla eri mieltä. Ystävän läsnäolo saattaa tuoda turvallisuuden tunnetta ja siten se voi rohkaista kertomaan oman näkemyksen.

Haastattelut toteutuivat puolistrukturoituina haastatteluina. Keskustelu ei siis noudattanut tiettyä strukturoitua kaavaa, eikä kaikkia kysymyksiä esitetty kaikille lapsille samassa muodossa tai järjestyksessä (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 40–41). Listasin haastatteluja varten mindfulness-harjoituksiin liittyviä, mahdollisimman avoimia kysymyksiä (ks. liite 2). Joskus lapsilta on perusteltua kysyä asioita myös suoraan (Turja 2004, 20–21), ja jotkin kysymykset olivatkin melko suljettuja, suoraan harjoitukseen liittyviä. Lisäksi otin esiin mindfulness-harjoittelun aikana tapahtuneita asioita ja lasten sanomisia ja kysyin lapsilta, mitä he olivat ajatelleet kyseisellä hetkellä tai sanoessaan jonkin asian harjoituksen aikana. Lapsi saattoi sanoa harjoiteltaessa esimerkiksi ”mun sydän pamppailee”. Haastattelussa kysyin, muistaako hän sanoneensa niin ja esitin siihen liittyviä kysymyksiä.

Haastattelutilanteessa kysymykset toimivat apuna ja annoin lasten ohjailla keskustelua, siirtyen eteenpäin siten, mikä tuntui luontevalta lasten kertomuksien kannalta (ks. Alasuutari 2005, 154, 156). Esitin lapsille paljon lisäkysymyksiä ja pyysin heitä kertomaan lisää mainitsemistaan asioista (ks. Roos & Rutanen 2014, 35–36). Tällainen haastattelutapa sopii hyvin käytettäväksi lasten kanssa, sillä heidän tapansa kertoa asioita saattaa olla hyvin polveileva. Liian rajatut kysymykset saattaisivat ohjailla lasten vastauksia ja ne voisivat jäädä suppeiksi. (Karlsson 2012, 45–46.) Lisäksi lasten mahdollisuus keskustelun ohjailuun ja heidän kertomuksiinsa tarttuminen on tärkeää, sillä se osoittaa haastattelijan olevan kiinnostunut lapsen näkemyksistä ja pitää näin yllä lapsen halukkuutta kertoa asioita. Parhaimmillaan se voi myös lisätä luottamusta lapsen ja aikuisen välillä. (Punch 2002, 329; Roos & Rutanen 2014, 38.)

## 5.5 Aineiston analyysi

Noudatin aineiston analyysissä suurelta osin fenomenografisen analyysin periaatteita. Fenomenografinen analyysi on aineistolähtöistä ja jotkin sen piirteet muistuttavatkin aineistolähtöistä sisällönanalyysia (ks. Hsieh & Shannon 2005, 1279; Eskola & Suoranta 2008, 137; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12). Myös aineistonkeruutapa, haastattelu, sopii hyvin aineistolähtöiseen sekä fenomenografiseen analyysiin (Valkonen 2006, 22, 29). Analyysissäni oli kuitenkin piirteitä myös teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä; aiemmat tutkimukset ja tiedot mindfulnessista vaikuttivat siihen, mihin kiinnitin huomiota aineistoa analysoidessa ja miten tulkitsin löydettyä tietoa. En kuitenkaan päättänyt aiempien teorioiden ja tutkimusten pohjalta kategorioita, joita olisi hyödynnetty analyysissä, joten analyysi poikkesi siten merkittävästi teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteista. (Ks. Hsieh & Shannon 2005, 1281; Tuomi & Sarajarvi 2009, 113, 117.)

Aloitin analyysin aineiston litteroinnilla. Sanatarkan litteroinnin lisäksi kirjasin ylös lasten muut äänet kuten naurun sekä ilmeet ja eleet, sillä ne saattavat olla kerronnan kannalta merkityksellisiä (ks. Roos & Rutanen 2014, 29). Litteroinnin jälkeen aloin tutustua aineistoon lukemalla sitä läpi useita kertoja ja rajamalla ulos keskusteluja, jotka eivät liittyneet tutkimukseen (ks. Ruusuvuori ym. 2010, 12). Fenomenografiassa analyysiyksikkönä käytetään käsitystä, joka voi muodostua sanasta, lauseesta tai jostakin laajemmasta kokonaisuudesta (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167). Aineiston litteroinnin ja siihen tutustumisen jälkeen aloin etsiä käsityksiä lasten kertomuksista, käyttäen analyysiyksikkönä jotakin mindfulness-harjoituksiin liittyvää sanaa tai lausetta. Esimerkiksi sanan ”hengitys” avulla etsin kaikki siihen liittyvät käsitykset ja merkkasin ne aineistoon värikoodeilla.

Aloin ryhmitellä lasten ilmaisuja niiden samanlaisuuksien ja erilaisuuksien mukaan (ks. Marton & Booth 1997, 128). Käytännössä tämä oli ”leikkaa ja liimaa”-työskentelyä, jossa eroteltiin ja yhdisteltiin ryhmiä uudelleen (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 168). Käsitykset jakautuivat ryhmiin edelleen paljon sen perusteella, mihin mindfulness-harjoitukseen ne liittyivät. Laajempien ryhmien

muodostamiseksi aloin pohtia, millaisia ilmaisuja käsityksiin sisältyy, mitä erilaisia asioita lapset ovat niihin liittäneet ja niin edelleen. Aloin tehdä ryhmittelyä esimerkiksi negatiivisiin ja positiivisiin käsityksiin tai kehoon ja mieleen liittyviin tuntemuksiin pohjautuen. (Ks. Valkonen 2006, 36.)

Kirjasin ylös havaintoja ryhmien sisällöstä ja muodostin käsitysryhmiä, jotka muovautuivat monien versioiden kautta. Käsitykset muodostuivat vähitellen sellaisten ilmaisujen ympärille, joita lapset olivat käyttäneet paljon. Ryhmät alkoivat olla laajempia, eivätkä liittyneet enää pelkästään tiettyyn mindfulness-harjoitukseen, vaan esimerkiksi tietynlaisiin lasten kuvailemiin tuntemuksiin. Tätä tehdessä käsitysryhmille alkoi muodostua myös merkityksiä sekä omia tulkintojani. (Ks. Huusko & Paloniemi 2006, 167–169; Valkonen 2006, 36.)

Lopulta jäljellä oli kaksi isoa tutkimuskysymysten mukaista teemaa, joiden molempien alle muodostettiin kaksi laajaa kuvauskategoriaa lasten käsityksistä. Kuvauskategoria on fenomenografisessa analyysissä käytettävä termi analyysin tuloksista (Niikko 2003, 36–37; Valkonen 2006, 25–27). Kuvauskategoriat tiivistävät tutkittavat käsitykset ja niiden merkitykset (Häkkinen 1996, 33). Kuvauskategorioissa, eli tutkimuksen tuloksissa, käsitykset on luokiteltu ja ne sisältävät jo tutkijan tulkintaa. Käsitysten merkityssisältöjä pyritään kuvaamaan mahdollisimman hyvin kuvauskategorioissa. (Uljens 1989, 12; Huusko & Paloniemi 2006, 168–169.) Ensimmäisen ison teeman, ”lasten käsityksiä mindfulnessista”, alle muodostin seuraavat lopulliset kuvauskategoriat: *tuntemukset kehossa ja mielessä* sekä *itselle kilttinä olemisen vaikeus ja ihanuus*. Toisen ison teeman, ”lasten käsityksiä mindfulnessista sosioemotionaalisen kehityksen tukikeinona” alle muodostamani lopulliset kuvauskategoriat olivat *parempi itsetunto itselle kilttinä olemisella* sekä *mindfulness defuusiotaitojen ja itsesäätelyn kehittäjänä*. Kerron tuloksista tarkemmin luvussa 6.

## 5.6 Eettiset ratkaisut

Eettiset kysymykset ovat usein keskiössä, kun puhutaan lasten parissa tehdystä tutkimuksesta (Punch 2002, 323). Eettiset pohdinnat liittyvät paljon erityisesti

aineiston keräämiseen (Strandell 2010, 94). Erityistä etiikan pohdintaa lapsuudentutkimuksessa on perusteltu monin eri tavoin. Yksi perinteinen tapa on perustella tätä sillä, että lapset nähdään aikuisiin verrattuna haavoittuvaisempina ja siksi heitä on velvollisuus suojella (Lindsay 2000, 13). Tällaiseen ajattelutapaan suhtaudutaan kuitenkin tieteessä nykyään kriittisesti (Strandell 2010, 92).

Tieteessä vahvistuu koko ajan tapa nähdä lapsia koskeva tutkimus sellaisena, jossa mitään erityisiä tutkimuksen toteuttamisen tapoja ei tarvita. Näkökulma heijastelee laajempaa muutosta tavasta nähdä lapsi ja lapsuus. (Stranell 2010, 93.) Nykyään lasten kykyjä ja heidän oikeuttaan osallistua oman elämänsä päätöksiin pidetään tärkeänä (Christensen & Prout 2002, 482). Lapsiin halutaankin tutkimuseettisissä pohdinnoissa viitata usein jo lähtökohtaisesti tasavertaisina sosiaalisina toimijoina, jotka kykenevät itse kertomaan tai muuten selventämään kokemuksiaan ja elämäänsä (Hopkins & Bell 2008, 3–4). Olen tavoitellut tässä tutkimuksessa lasten näkemistä tällä tavoin. Tästä kertoo esimerkiksi se, että haastattelin tutkimuksessani lapsia ja siten luotin heidän omiin kykyihinsä kertoa käsityksistään (ks. Dockett, Einarsdottir & Perry 2009, 284). Lasten valitseminen tutkimukseen oli kuitenkin aikuislähtöistä; luotin aikuisten näkemykseen siitä, ketkä lapset olisivat sopivia tutkimukseeni. Koko tutkimustilanne järjestettiin aikuislähtöisesti. Otin myös huomioon muita erityisiä seikkoja, joita en olisi välttämättä tullut ajatelleeksi, jos tutkimus koskisi aikuisia. Tieteessä onkin argumentoitu, että jos lapsia halutaan katsoa täysin samalla tavalla kuin aikuisia, tärkeitä asioita saattaa jäädä huomioimatta (Punch 2002, 321–323).

Tutkimuksen eettiseen toteuttamiseen kuuluu monien erilaisten tutkimuslupien hankkiminen. Pyysin tutkimusluvat yliopiston ja kaupungin ohjeiden, tietosuojalain sekä hyvän etiikan noudattamisen mukaisesti kaupungilta, päiväkotien johtajilta, osallistuneiden lasten vanhemmilta sekä lapsilta itseltään. (Ks. Kuula 2006, 61, 148–149.) Ennen on ajateltu, että vanhemman suostumus riittää, jotta lapsi voi osallistua tutkimukseen. Lapsen oman toimijuuden korostamisen myötä on kuitenkin noussut tärkeäksi huomioida lapsen oma suostumus. (Nikander & Zechner 2006, 518–519.) Myös aikuisten ”portinvartijoiden” roolia

pidetään kuitenkin edelleen tärkeänä muun muassa sen vuoksi, että pienten lasten voi olla vaikea ymmärtää suostumukseen liittyviä tekijöitä (Punch 2002, 323). Suostumuksella tarkoitetaan tutkittavan itsemääräämisoikeuden, ihmisarvon ja yksityisyyden kunnioittamista sekä oikeutta kieltäytyä tai lopettaa osallistuminen milloin tahansa (Nikander & Zechner 2006, 518). Olen kunnioittanut lasten yksityisyyttä tietosuojalain mukaisesti. Olen pseudonymisoinut aineiston niin, että lapsia ei voi tunnistaa. Lisäksi olen vaihtanut mindfulness-kerhojen nimet keskenään niin, että esimerkiksi vanhempien ei ole mahdollista tunnistaa lastaan niiden perusteella. (Ks. Kuula 2006, 215; Eskola & Suoranta 2008, 56–57.)

Lapset päättivät siis viime kädessä itse osallistumisestaan tutkimukseen (ks. Kuula 2006, 61–62, 87). Pienten lasten suostumus täytyy kuitenkin kysyä eri tavalla kuin aikuisilta tai vanhemmilta lapsilta. Suostumuksen merkitystä on selitettävä lapsille ymmärrettävällä tavalla, sitä on pidettävä esillä ja se lunastetaan lisäksi vastaamalla lasten kysymyksiin sekä tulkitsemalla mahdollisimman hyvin myös ei-verbaalista viestintää. (Strandell 2010, 97.) Lapsia tulee informoida lisäksi tutkimuksesta sekä siitä, miksi sitä tehdään ja mitä aineistolle tapahtuu (Roos & Rutanen 2014, 33). Selvitin lapsille tutkimusta ja sen tarkoituksia sanomalla, että kirjoitan pitkää tekstiä, vähän kuin kirjaa, johon haluaisin kuulla heidän ajatuksiaan harjoitelluista asioista. Muistutin heitä jokaisen mindfulness-kerhon ja haastattelun alussa siitä, että he päättävät itse osallistumisestaan ja he voivat lopettaa milloin tahansa (ks. Dockett ym. 2009, 290). Monet lapset uskalsivat ilmaista melko suoraa, jos halusivat haastattelun loppuvan, esimerkiksi kysymällä ”voinko mennä” tai ”en enää jaksa kuunnella”. Arempien lasten kohdalla tulkinta on haastavampaa, eikä muistutus vapaaehtoisuudesta välttämättä helpota tilannetta. Tähän liittyy olennaisesti aikuisen ja lapsen välinen epätasa-arvoinen valta-asetelma (Punch 2002, 323).

Lapsen vapaaehtoista osallistumista on syytä pohtia ja kyseenalaistaa, sillä aikuisen valta-asema suhteessa lapseen on yhteiskunnallisesti ja kasvatuksellisesti itsestään selvä. Siksi lapsi saattaa tulkita aikuisen pyynnöt siten, että niistä ei kuulu kieltäytyä. (Punch 2002, 324; Alasuutari 2005, 152; Paju 2013, 43–44.)

Strandell (2010, 99 – 100) toteaa myös, että tutkimukset sijoittuvat usein aikuisjohtoisiin instituutioihin kuten päiväkotiin, mikä saattaa entisestään vaikeuttaa vapaaehtoisuuden ymmärtämistä. Tiedostaessaan asemansa aikuinen voi kuitenkin pyrkiä lieventämään valtaansa suhteessa lapseen. Tavoitteet on määriteltävä lapsille ymmärrettävästi ja luottamuksellisuus tehtävä selväksi. Näin tutkija voi näyttäytyä erilaisessa aikuisen roolissa, kuin aikuiset lapsen tavallisessa arjessa. (Alasuutari 2005, 153.) Kerroin lapsille tutkimuksen tavoitteista aiemmin kuvaillulla tavalla. Lisäksi korostin sitä, että heidän näkemyksistään ollaan aidosti kiinnostuneita, eikä oikeita tai vääriä vastauksia ole (ks. Punch 2002, 328; Alasuutari 2005, 153).

Valtasuhteita on ajateltu voitavan lievittää myös pari- ja ryhmähaastattelulla, lasten saadessa määrällisen ylivoiman (Strandell 2010, 102–103). Sen lisäksi, että tällainen haastattelutapa oli käytännöllinen tutkimuksessani, tavoitelin sillä myös valta-asetelman lievittämistä. Toisaalta, lapset ovat päiväkodissa isoissa lapsiryhmissä, joissa aikuinen on silti auktoriteettiasemassa. Miksi lapset siis ymmärtäisivät tilanteen toisin tutkimuksessa? Uskon, että pari- ja ryhmähaastattelut tekivät joka tapauksessa tilanteesta ainakin mukavamman ja rennomman lapsille. Vaikka tutkijalla on vastuu huomioida valtasuhteet parhaansa mukaan (Christensen & James 2000, 6), on niiden merkitystä mahdotonta poistaa (Karlsson 2012, 44–47). On siis syytä pohtia, voiko pienen lapsen vapaaehtoisuus tutkimukseen osallistumisesta olla ”aitoa”. Lisäksi epätasa-arvoinen valta-asetelma on jo sinänsä eettinen ongelma.

Lapsuudentutkimukseen liittyy monenlaisia eettisiä periaatteita, joiden välillä tutkija joutuu tasapainottelemaan. Usein eettisissä valinnoissa ja pohdinnoissa näkyikin sekoitus näistä erilaisista periaatteista, kuten tässäkin tutkimuksessa. (Strandell 2010, 104.) Nykytutkimuksessa puhutaan myös eettisestä symmetriasta. Tällöin eettisten kysymysten pitäisi tulla esiin vasta konkreettisessa tutkimustilanteessa ja lasten omasta tarpeesta, ei etukäteen annettuina. (Christensen & James 2000, 1–8; Christensen & Prout 2002, 481–482.) Pyrinkin olemaan tutkimustilanteissa joustava, kun eettistä pohdintaa vaativia asioita saattoi ilmetä



lasten toimesta. Eettisten valintojen tekeminen kuuluu kuitenkin koko tutkimusprosessiin aiheen valinnasta alkaen ja se alkaa hyvin konkreettisesti tutkimuslupia pyydetessä (ks. Kuula 2006, 11; Paju 2013, 41).

Lapsuudentutkimuksen etiikassa edellytetään usein pyrkimystä lasten elämän ja aseman parantamiseen (Strandell 2010, 108). Olen sitoutunut tähän periaatteeseen jo tutkimuksen aihetta ja osallistujia valitessani; aiemmin on kerrottu sosioemotionaalisten pulmien yhteydestä mielenterveyteen ja näiden yhteydestä mindfulnessiin ja miten tämän yhteyden vuoksi halusin valita tutkimuksen aiheen ja osallistajat. Lisäksi olen maininnut konkreettisten keinojen löytämisen tärkeyden sosioemotionaalisia pulmia omaavien lasten tukemisessa. Tavoitteenani tässä tutkimuksessa oli siis hyvin selkeästi lisätä lasten hyvinvointia.

Tähän tutkimukseen kuului mindfulness-projekti ja siksi oli pohdittava, onko mindfulnessissa jotakin sellaista, mitä olisi syytä tarkastella eettisesti. Aiemmissa tutkimuksissa lasten parissa tällaisia asioita ei juurikaan ilmene, sillä mindfulnessin ei ole todettu aiheuttavan minkäänlaista haittaa minkään ikäisille lapsille (ks. esim. Burke 2010; Zelazo & Lyons 2012; Roeser 2016b). Mindfulnessia ja sen harjoittelua on kuitenkin pohdittu julkisessa (ks. Aunela 2017; Ala-Risku 2018) ja tieteellisessä keskustelussa ja erityisesti mindfulnessin tuomiseen työelämään sekä sen kaupallistamiseen on suhtauduttu kriittisesti (Leppävuori 2016; Karjalainen 2018). Tutkijoissa herättää huolta se, että mindfulnessin avulla oma hyvinvointi sysätään työntekijän vastuulle sen sijaan, että pyritäisiin korjaamaan yhteisön ongelmia (Karjalainen 2018, 121). Lisäksi työnantajat saattavat katsoa mindfulnessia tuottavuuden lisäämisen näkökulmasta, jolloin sitä, palveleeko se yksilön itsensä etua, ei oteta huomioon. Ylipäätään kaikenlaiseen hyödyn hakemiseen suhtaudutaan kriittisesti, sillä se ei kuulu mindfulnessin luonteeseen. (Ks. Leppävuori 2016, 21; Karjalainen 2018, 120, 122.)

Myös lasten kanssa harjoiteltavaa mindfulnessia ja tätä tutkimusta voi siis tarkastella kriittisesti siksi, että harjoittelulla pyritään usein jonkinlaiseen hyötyyn, esimerkiksi sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen. Tässä tutkimuksessa tavoitteenani oli kuitenkin lasten hyvinvoinnin lisääminen, ei esimerkiksi

hyödyn tavoittelu jotakin instituutiota varten. Toisaalta aikuiset määrittelevät, millaisia taitoja lasten tulisi osata, osittain siksi, että niiden osaamattomuuden nähdään hankaloittavan heidänkin arkeaan. Tästä näkökulmasta mindfulness-harjoittelulla voidaan ajatella haettavan hyötyä myös esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilökunnalle ja koko varhaiskasvatusinstituutiolle, myös tässä tutkimuksessa. Hyötyä tavoiteltiin kuitenkin sekä lasten että varhaiskasvatuksen työntekijöiden hyvinvoinnin vuoksi, eli tavoitteena on edelleen ensisijaisesti yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvoinnin lisääminen, ei niinkään minkään instituution itsekäs hyöty. Myös näkökulma ongelmien sysäämisestä yksilön vastuulle on syytä ottaa huomioon mindfulnessin harjoittelussa lasten kanssa, erityisesti sosioemotionaalisten taitojen kohdalla. Sosioemotionaaliset taidot ja niiden pulmat liitetään usein lapseen itseensä sen sijaan, että ongelmia pyrittäisiin ratkaisemaan yhteisön näkökulmasta (Thomas & Loxleyn 2007, 54–59). Voi siis olla mahdollista, että mindfulnessin omaan minään liittyvä harjoittelu korostaa tällaista näkemystä lapsesta ja hänen ongelmistaan.

Mindfulnessin kritisointi sen käytöstä työelämässä ja sen kaupallistamiseen liittyen linkittyy myös eettisiin pohdintoihin sen kulttuurisidonnaisuudesta (Kirmayer 2015; Sharf 2014). Buddhalaisen tradition edustajat ovat huolissaan siitä irrotetusta mindfulness-käsitteestä, jossa tavoitellaan itsekeskeistä hyötyä ja jossa buddhalaisuuden eettiset periaatteet on poistettu (Sharf 2014, 474–479). Tämä on aiheuttanut jopa vastakkainasettelua buddhalaisen tradition ja mindfulnessin välille. Tässä tutkimuksessa noudatin Kabat-Zinnin (1994, 4; 2003, 148–149) ja Youngin (2011, 7–9) määritelmien mukaista mindfulnessia, jolloin buddhalaisuuteen liittyvät uskonnolliset elementit on riisuttu harjoittelusta. Buddhalaisen tradition edustajien kritiikki liittyy siis myös tähän tutkimukseen. Tutkijat ovat kuitenkin epävarmoja siitä, mistä oikeastaan ollaan eri mieltä. Mindfulnessissa ja siihen liitettyssä psykologiassa sekä buddhalaisissa käsitteissä on paljon yhtäläisyyksiä ja samankaltaisia termejä. (Leppävuori 2016, 3, 14.) Tieteessä onkin pyritty löytämään ja tutkimaan kytköksiä traditionaalisen buddhalaisuuden ja mindfulnessin välillä (Hayes 2002, 66). Lisäksi kulttuurisidonnaisuuden ja

erilaisten lähestymistapojen huomioimista buddhalaiseen traditioon ja mindfulnessiin on haluttu korostaa (ks. Kirmayer 2015). Näin myös kuilu niiden välissä voi kaventua (Hayes 2002, 66).

## 6 LASTEN KÄSITYKSIÄ MINDFULNESSISTA JA SEN KÄYTÖSTÄ SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TUKEMISESSA

Tässä tutkimuksessa selvitin lasten käsityksiä mindfulnessista sekä sitä, miten he ajattelevat mindfulnessin voivan tukea sosioemotionaalista kehitystä. Tässä luvussa kerron lasten käsityksistä vastaten tutkimuskysymyksiin.

### 6.1 Lasten käsityksiä mindfulnessista

Lapset kuvailivat paljon erilaisia tunteuksiaan ja ajatuksiaan mindfulness-harjoitteluun liittyen. Tunteukset ja ajatukset ovat osa kokemusmaailmaa ja kertovat siten lasten käsityksistä (ks. luku 5.1). Tässä tutkimuksessa tärkeimpiä mindfulness-harjoittelun muotoja tulosten perusteella olivat hengitys- kehotietoisuus- ja itsemyötätuntoharjoitukset, lasten kertomusten liittyessä erityisesti hengittämiseen ja kehon tunteuksiin sekä itselle kilttinä olemisen aiheuttamiin tunteuksiin. Tämä on ymmärrettävää, sillä kehoon liittyvät havainnot ovat konkreettisia, ja pienille lapsille tunteiden ja ajatusten havainnointi voi olla haastavaa (ks. Zelazo & Lyons 2012, 4). Lisäksi hengityksen ja itselle kilttinä olemisen harjoittelu toistui jokaisessa mindfulness-kerhossa, joten niihin liittyviä kokemuksia on eniten ja ne ovat oletettavasti jääneet parhaiten lasten mieleen. Lapset osasivat kuitenkin kertoa myös joistakin mieleen liittyvistä havainnoista.

#### 6.1.1 Tunteukset kehossa ja mielessä

Hengittäminen ja siihen liittyvät harjoitukset mainittiin lasten puheissa usein ja niihin liittyi paljon erilaisia tunteuksia. Lapset kertoivat hengittämiseen tunteen *mahassa/vatsassa* (Eerik, Niilo, Moona, Eena, Anni, Minni), *sydämässä* (Eena, Anni), *kurkussa* (Anni) ja *lantiolla* (Eena). Lasten mainitsemat kehonosat ovat sellaisia, joissa hengityksen liikkeen kehossa voi havaita. Vaikka hengitys ei tunnu

varsinaisesti sydämessä, tuntuu se rintakehän alueella, minkä lapset ovat luultavasti yhdistäneet sydämeen. Se, että lapset ovat maininneet tällaisia kehon osia, on osoitus siitä, että he ovat onnistuneet tietoisesti ja keskittyneesti havainnoimaan hengitystään (ks. Young 2016, 31). Lisäksi se, että Eena mainitsi hengityksen tuntuneen lantiolla asti, on merkki siitä, että hän on luultavasti onnistunut hengittämään syvää hengitystä, johon mindfulness-harjoittelussa pyritään ihmisille tyypillisen pinnallisemmän hengittämisen sijaan (ks. Kim ym. 2013, 2989).

Suuri osa hengitykseen liittyvistä kuvauksista oli sellaisia, että hengitys oli vain *tuntunut* mainitussa kehon osassa, siellä oli tapahtunut tai tuntunut jotakin, mutta lapsi ei osannut tai halunnut kuvailla tuntemusta yksityiskohtaisemmin. Monet lapset kuvailivat kuitenkin vatsassa tapahtuneita tuntemuksia tarkemmin, useimmiten sanomalla, että siellä tuntui *hyvältä* (Minni, Niilo, Olivia, Jussi, Anni, Eena). Lisäksi vatsaan liitettyjä tuntemuksia kuvailtiin siten, että se oli aiheuttanut jonkinlaista huonoa oloa, kuten esimerkissä 1:

*Esimerkki 1*

Haastattelija: [-] Miltä se on täällä teidän vartalos tuntunu se hengittämnen?

Eerik: Huonolta.

[-]

Haastattelija: Nii missä kohtaa?

Eerik: Täällä [näyttää mahaa].

Haastattelija: Mahassa? Miltä se on tuntunu siellä mahassa?

Eerik: Niinku oksennetaa.

Lapsista neljä kuvaili jonkinlaista hengitysharjoitukseen liittyvää huonoa oloa vatsassa ja heistä kolme kuvaili oloa vertaamalla sitä jollakin tavalla siihen, miltä oksentaminen tuntuu, kuten Eerik esimerkissä 1. Hengitysharjoitukset näyttäisivät siis aiheuttaneen lapsissa myös fyysisesti epämiellyttäviä tuntemuksia. Aikuisten parissa on huomattu olevan yleistä, että mindfulness-prosessin alussa harjoitukset aiheuttavat epämukavia tuntemuksia kehossa, kun kehosta ja mielestä tullaan uudella tavalla tietoisiksi (ks. esim. Chambers, Gullone & Allen 2009, 567–568). On siis mahdollista, että lapset ovat olleet tietoisia vatsansa tuntemuksista eri tavalla kuin yleensä, mikä jo itsessään saattaa tuntua

epämiellyttävältä. Lisäksi siihen voi liittyä muita psyykkisiä tai fyysisiä tunteita, jotka lapsi on huomannut havainnoidessaan hengitystään ja kehoaan tietoisesti.

Lapset olivat myös tehneet oivalluksia hengittämisestä tai huomanneet oppineensa jotakin uutta siihen liittyen. Useat lapset kertoivat tullessaan paremmaksi hengittämisessä ja kuten Antti kuvaili: *selevis minkälainen hengitys on*. Esimerkissä 2 lapset ovat huomanneet, että hengittäminen on tuntunut erilaiselta kuin yleensä:

*Esimerkki 2*

Haastattelija: [-] tuntuko se hengitys samanlaiselta ku yleensä?

Anni: Ei.

Eena: Erilaiselta.

Haastattelija: Millä lailla erilaiselta?

Eena: Noku yleensä [näyttää hengittämistä] yleensä mä niinku sillein... suusta mut se nenähengitys oli mulle ihan uutta.

Anni: Rauhassa... syvästä...

[-]

Eena: Mä en tietäny että nenästä voi hengittää.

Lapset ovat huomanneet, että hengittäminen voi tapahtua rauhallisesti, syvältä sekä nenän kautta. Eena kertoi nenähengityksen olleen hänelle *ihan uutta*. Vaikka Eena on varmasti ennenkin hengittänyt nenän kautta sen ollessa ihmiselle luonnollinen tapa hengittää, on mindfulness-harjoittelu saanut hänet huomaamaan tämän; hän siis tuli uudella tavalla tietoiseksi omasta hengityksestään. Lisäksi Eena oli huomannut hengitysharjoittelun merkityksen todetessaan, että *koko ajanhan mun pitää hengittää!* Myös tämä kertoo hänen lisääntyneestä hengitystietoisuudestaan sekä siitä, että hän oli huomannut harjoiteltavan asian olevan jotakin, mikä tapahtuu kehossamme koko ajan. Hengitystietoisuuden lisääntyminen oli merkittävässä roolissa myös Agerin, Albrechtin ja Cohenin (2015, 905–909) tutkimuksessa, jossa 9–10-vuotiaat lapset kertoivat mindfulness-kokemuksistaan.

Lapset kertoivat paljon hengittämisen lisäksi muista kehoon liittyvistä havainnoista ja tuntemuksista. Hyvä olo mainittiin usein ja siihen liittyen eri kehon osia; lapsista oli tuntunut hyvältä esimerkiksi *varpaissa* (Minni), *jaloissa* (Olivia,

Anni), *päässä* (Minni) ja *kaikkialla* (Matias, Jussi). Kehon osista sydän ja sen alue mainittiin useasti ja siihen liittyviä tuntemuksia kuvailtiin paljon. Lapset kertoivat esimerkiksi, että *sydän pamppaili kovaa* (Antti) ja että *sydämessä* tai *rintakehän* kohdassa oli *tuntunut kivalta* (Eena, Matias, Nanna). Eena kuvailee sydämen kohdassa tapahtuneita tuntemuksiaan persoonallisesti sanomalla, että *se tuntu et sielä ois ollu kuuma! Niinku aurinko*.

Lapset kertoivat paljon erilaisista rauhassa olemiseen liittyvistä tuntemuksistaan ja ajatuksistaan. Monien mielestä rauhassa aloillaan oleminen oli ollut *vaikeaa* (Anni, Markus, Touko, Moona), *tylsää* (Jussi, Eppu) tai *ärsyttävää* (Eero). Useat lapset perustelivat tätä sillä, että eivät vain tykkää makoilusta tai paikallaan olemisesta. Moona myös kuvaili paikalla olemisen vaikeutta sanomalla ja *silti mää koko ajan liikun*. On ymmärrettävää, että lapsille paikallaan oleminen on haastavaa, sillä sellaista toimintaa, jossa istuttaisiin tai maattaisiin liikkumatta ja puhumatta on alle kouluikäisten lasten elämässä vähän eikä se ole heille ominainen tapa toimia (ks. Flook ym. 2010, 87). Heidän ja mindfulnessin tavoitteiden kannalta on merkittävää, että he ovat huomanneet rauhassa olemisen haasteellisuuden itse ja tulleet tietoisiksi siitä. He olivat siis tulleet tietoisemmiksi omasta toiminnastaan ja siitä, mikä siinä on haastavaa.

Monet lapset olivat myös pitäneet rauhassa olemisesta ja makaamisesta. He kertoivat *tykänneensä* siitä ja että se oli ollut *kivaa* (Otto, Matias). Kehollisen aloillaan ja rauhassa olemisen lisäksi merkittävää oli se, että lapset kertoivat myös sellaisesta hyvästä tai rauhallisesta olost, joka oli tapahtunut mielessä. Eena kertoi, että hänen mielessään oli tuntunut *hyvältä*. Matias kertoi, että hänen *mieleen on tullut kiva olo* ja tarkoittaa perusteluissaan, että *koska siellä on rauhallista*. Matiaksen lisäksi Jussi mainitsi hänen mielessään olleen *rauhallista*. Myös aiemmissa tutkimuksissa lasten parissa on huomattu, että mindfulness voi auttaa mielen rauhoittamisessa (Ager ym. 2015, 906–907; Roeser 2016a, 401). Eero kuvaili pitävänsä mielensä rauhallisuudesta esimerkissä 3:

*Esimerkki 3*

Eero: Noku, tämä tähtikerho on niin kiva että, mä en ees, mun aivot ei tahdo ees rokata kun ne tahtoo olla hiljaa ja tehä kaikkee mitä tämä [tähtikerho] tahtoo.

Antti: Ja kuunnella.

Eero: Mm!

Eero kuvaili mielensä tapahtumia puhumalla aivoistaan ja sanoo, että ne *ei tahdo ees rokata kun ne tahtoo olla hiljaa*, rokkaamisen ollessa oletettavasti yhdistettynä vauhdikkaampaan tekemiseen. Hän myös kertoi, että hänen aivonsa tahtovat tehdä tähtikerhoon kuuluvia asioita ja *olla hiljaa*. Antti täydensi asiaa vielä lisäämällä, että aivot haluavat myös *kuunnella*, josta Eero on samaa mieltä. Esimerkissä lasten mukaan merkittävää on siis se, mitä aivot eivät halua ja mitä ne haluavat tehdä, mindfulness-harjoittelun ollessa se, mitä aivot haluavat, koska *tähtikerho on niin kiva*. Eeron kuvauksen perusteella näyttää, että hän on pitänyt mindfulness-harjoittelun avulla saavuttamastaan olotilasta, mahdollisesti rauhallisemmasta olostamme mielessä. Hyvin merkittävää on myös se, että Eero on onnistunut havainnoimaan mielensä tapahtumia vähän kuin ulkopuolelta. Hän kuvaili mielensä tapahtumia käyttämällä siitä sanaa ”aivot”. Mielen havainnointi on yksi mindfulnessissa harjoiteltavista tärkeimmistä taidoista ja se on usein aluksi aikuisillekin haastavaa (ks. Papiés ym. 2012, 292). Siksi on merkittävää, että näin pienet lapset osoittivat merkkejä siitä, että he voivat kehittyä näissä taidoissa. Kyky huomata mielen tapahtumia on pohja mindfulnessissa harjoiteltaville defuusiotaidoille (ks. Hayes 2004, 654; Hayes ym. 2006, 8).

Lapset pystyivät kertomaan kaiken kaikkiaan monenlaisista ja yksityiskohdaisista havainnoista ja tuntemuksista hengitykseensä, kehoonsa ja mieleensä liittyen. Kaikista näistä lasten kertomuksista käy ilmi, että he ovat onnistuneet mindfulnessin ytimessä eli olemaan tietoisesti ja hyväksyvästi läsnä tässä hetkessä (ks. Kabat-Zinn 1994, 4; Kabat-Zinn 2003, 145). Vaikka lapset olivat kokeneet myös epämiellyttäviä oloja, eivät he kertoneet minkäänlaisista pyrkimyksistä huonon olon muuttamiseen. Tämän voi tulkita siten, että he olivat pitäneet tietoisesta läsnäolon lisäksi kiinni myös mindfulnessiin kuuluvasta hyväksynnästä, jolloin omia tuntemuksia tai ajatuksia ei pyritä muuttamaan tai välttelemään (ks. Teper ym. 2013, 450). Kun tuntemuksen läsnäolo on hyväksytty



sellaisena kuin se on, mahdollistuu myös sen sietämisen (Hayes ym. 2006, 7–8). Lasten käsitykset liittyivät paljon kehoon ja sen tuntemuksiin, mutta he olivat kuitenkin onnistuneet huomaamaan mielensä rauhallisuuden.

### 6.1.2 Itselle kilttinä olemisen vaikeus ja ihanuus

Lapset kertoivat paljon itselle kilttinä olemisen harjoittelusta ja siihen liittyvistä tuntemuksista. Jotkut lapsista sanoivat itselle kilttinä olemisen tuntuneen *vaikealta* (Jussi, Minni, Touko, Eerik) tai jopa *tosi vaikealta* (Aaro), *tosi huonolta* (Otto, Markus) ja *surkeelta* (Eppu). Yleisin perustelu vaikeudelle ja negatiivisille tuntemuksille oli se, että on itse jonkinlainen; *tyhmä* (Eppu, Aaro, Otto, Eerik, Touko), *paha* (Markus) tai *surkea* (Jussi, Otto, Touko) kuten esimerkissä 4:

#### *Esimerkki 4*

Haastattelija: No miltäs teistä on tuntunu se kun aina lopuksi ollaan kilttejä itselle?

Eppu: Surkeelta.

Haastattelija: [-] Miksi surkeelta?

[-]

Eppu: Koska minä olen näin tyhmä. [Näyttää niin kuin löisi itseään].

Eppu kertoi ensin itselle kilttinä olemisen tuntuneen *surkeelta* ja antoi tälle syyksi sen, että hän on itse *näin tyhmä* ja korostaa viestiä näyttämällä, että voisi lyödä itseään tai että on niin tyhmä, että häntä voisi tai kuuluisi lyödä. Esimerkissä 5 kysyn Toukolta siitä, miksi hän on sanonut harjoituksissa itseään tyhmäksi:

#### *Esimerkki 5*

Haastattelija: No entäs ku te ootte sanonu sillee, ku piti sanoa ”minä olin hyvä” niin sanoitte ”minä olin tyhmä” nii...

Touko: Minä olen surkea.

Haastattelija: ...niin miksi te ootte sillee tehny?

Touko: Koska olen liian surkea.

Haastattelija: Tuntuiko susta siltä?

Touko: Joo joo.

Touko kertoi tunteneensa olleensa *liian surkea*. Touko oli myös yksi niistä, joka sanoi itselle kilttinä olemisen olleen *vaikeaa*. Näyttäisi siltä, että hän ei ole

halunnut sanoa harjoituksessa ”minä olin hyvä” tai se on ollut hänestä vaikeaa, koska hän ei ajattele itsestään niin. Sen sijaan hän ajattelee olevansa surkea. Negatiiviset tuntemukset itselle kilttinä olemiseen ja sen harjoittelun vaikeus näyttäisivät siis liittyvän lasten käsitysten mukaan siihen, että he ajattelevat itsestään negatiivisesti. Lause ”minä olen hyvä” ei ehkä tunnu todelta, eikä sen sanominen siksi helpolta. Lasten tällaiset ajatukset itsestään ja kilttinä itselle olemisesta saattavat kertoa heidän negatiivisesti kehittyneestä minäkuvastaan tai huonosta itsetunnostaan (ks. Coie ym. 1993, 1013–1014; Svartsjö 2002, 32–33; Laine 2005, 21–25).

Moni lapsi kuvaili itselle kilttinä olemiseen liittyneitä positiivisia tunteita. He kertoivat sen tunteneen esimerkiksi *hyvältä* (Eena, Olivia, Moona, Matias), *ihanaalta* (Nanna) tai *kivalta/kivalle* (Minni, Eero, Otto). Olivia kertoi sen tuntuneen hyvältä *siksi koska saa halata* samalla näyttäen itsensä halaamista, mitä harjoituksissa oli tehty. Itsensä halaaminen oli siis saanut aikaan jonkinlaisia hyviä tuntemuksia Oliviassa. Joillekin lapsille oli myös jäänyt kerhoista tärkeänä mieleen itsemyötätunto-harjoitukset, kuten Matiakselle esimerkissä 6:

*Esimerkki 6*

Haastattelija: Mitä haluaisitte sanoa tästä aurinkokerhosta?

Matias: No joo!

Haastattelija: Mitä?

Matias: Että minä olin hyvä.

[--]

Niilo: Mäki haluan että. Mä olin paras.

Lapsille näyttäisi siis olleen tärkeää saada kertoa, että he ovat hyviä tai kuten Niilo totesi, *mä olin paras*. Myös Minni kertoi kysyttäessä, mistä hän on tykännyt kerhossa, että *mä oon tykänny itsestäni*. Itsemyötätunto harjoitukset ja niihin liittyvä tuntemus siitä, että minä olen hyvä tai tykkään itsestäni näyttää siis jääneen voimakkaasti lasten mieleen. Lapsista Minni oli ainoa, joka kertoi itselle kilttinä olemisen olleen *vaikeaa*, mutta se oli kuitenkin tuntunut *kivalta*. Kaikki muut, jotka sanoivat sen olleen vaikeaa, perustelivat vaikeutta negatiivisilla tuntemuksilla itseensä liittyen. Otto kertoi sekä positiivisista että negatiivisista

tuntemuksista itselle kilttinä olemiseen liittyen. Hän kertoi negatiivisista tuntemuksista ja olevansa surkea, mutta sanoi myös näin:

*Esimerkki 7*

Haastattelija: Joo. Mitä ootte tykänny, tai ootteko ajatellu jotain siitä ku ollaan aina kiltti itselle?

Otto: Noku mä sanoin Eerikin kaa et minä olin söpö.

Haastattelija: Nii. Miltä se tuntu?

Otto: Kivalta.

Itselle kilttinä olemiseen on Oton kohdalla liittynyt siis sekä negatiivisia että positiivisia tuntemuksia, positiivisten liittyessä siihen, että hänestä on tuntunut *kivalta* sanoa itseään söpöksi ja vaikuttaa tärkeältä, että myös vertainen ja ystävä Eerik on tehnyt niin. Merkityksellistä saattaa olla myös se, että adjektiivi, jota on käytetty, on nimenomaan "söpö" eikä se kuulu fraasiin "minä olen hyvä", jota toistimme joka kerta. Lapsessa on saattanut aiheuttaa erilaisia tuntemuksia käyttää itsestään sanaa "hyvä" kuin sanaa "söpö".

Lapset kertoivat siis sekä positiivisista että negatiivisista käsityksistä itselle kilttinä olemisen eli itsemyyötätunnon harjoitteluun liittyen. Tähän liittyvät tuntemukset ja ajatukset näyttivät olleen yksi merkityksellisimmistä osista mindfulness-harjoittelua. Negatiiviset tuntemukset ja niihin liittyvät negatiiviset ajatukset itsestä kertoivat mahdollisesti lasten negatiivisesta minäkuvasta ja huonosta itsetunnosta. Joillekin lapsille positiiviset tuntemukset olivat tärkeitä. Vain kaksi lasta kertoi sekä positiivisista, että negatiivisista tuntemuksista.

## **6.2 Lasten käsityksiä mindfulnessista sosioemotionaalisen kehityksen tukikeinona**

Lapsilla oli paljon käsityksiä siihen liittyen, miten mindfulness voisi auttaa sosioemotionaalisessa kehityksessä. Tässä alaluvussa kerron näistä käsityksistä. Itselle kilttinä olemisen harjoittelu korostui tässäkin yhteydessä. Lisäksi lasten käsitysten mukaan mindfulness-harjoittelun tarjoama tuki kohdistuisi erityisesti itsesäätelyyn.

### 6.2.1 Parempi itsetunto itselle kilttinä olemisella

Lapset kertoivat sellaisista käsityksistä, joiden mukaan itselle kilttinä oleminen voisi tukea paremman itsetunnon kehittymistä. Jo se, että lapset olivat huomanneet itselle kilttinä olemiseen liittyviä positiivisia tunteita, on tärkeä merkki sen potentiaalista positiivisena toimintana, sillä kaikenlaiset myönteiset kokemukset ovat tärkeitä itsetunnon ja minäkuvan kehityksen kannalta (ks. Pihlaja 2018, 164–165). Lapset kertoivat, että itselle kilttinä olemista oli hyvä harjoitella (Minni, Olivia, Matias). Minni perusteli tätä sanomalla, *koska se on niin ihanaa*. Minnin tunteet ovat siis luultavasti olleet hyvin positiivisia ja siksi hän ajatteli, että itselle kilttinä olemista olisi hyvä harjoitella. Myös Markus oli huomannut positiivisen vaikutuksen itsessään. Kysyttäessä siitä, kenelle itselle kilttinä olemisen harjoittelu olisi erityisen tärkeää, Markus vastasi, että hänelle itselleen. Useat lapset mainitsivat, että itselle kilttinä oleminen olisi hyvä harjoitus kaikille lapsille (Antti, Eero, Eena, Markus). Eena kertoo esimerkissä 8 ajatuksistaan siihen liittyen, miksi kaikkien lasten olisi hyvä harjoitella itselle kilttinä olemista:

#### *Esimerkki 8*

Haastattelija: [-] Entäs sitte se ku ollaan kiltti itselle? Oisko seki hyvä kaikille lapsille harjoitella?

Eena: Joo-o. Yleensä ku öö yks tyttö suuttuu, mä en muista sen nimee, niin se lyö itseänsä tai nipistää tai sillei tai ottaa korvasta ittee tällei.

Eena vastasi kysyttäessä siitä, olisiko itselle kilttinä olemisen harjoittelu hyvä kaikille lapsille *joo-o* ja kertoi esimerkinomaisesti työstä, joka lyö, nipistää itseänsä tai ottaa itseään korvasta kiinni. Eenan kuvailema tyttö siis satuttaa itseään. Eena näyttääkin ajattelevan, että itselle kilttinä olemisen eli itsemyötätunnon harjoittelu voisi auttaa tällaista lasta olemaan satuttamatta itseään. Lapset olivat myös huomanneet itse kehittyneensä itselle kilttinä olemisessa, kuten Antti ja Eero esimerkissä 9:

#### *Esimerkki 9*

Haastattelija: Ootteko tullu paremmaks siinä että ollaan kiltti itselle?

Eero: Joo.

Antti: Kyllä.

[-]

Haastattelija: Haluaisitteko tulla vielä paremmaks?

Eero: Joo!

Antti: Vitsi! Että mä oon paremmaks, mä oon jo tehny tätä jo ainaki viikon.

Eero kertoi tullessa paremmaksi itselle kilttinä olemisessa ja vastasi *joo!* myös siihen, haluaisiko tulla vielä paremmaksi. Muutkin lapset mainitsivat tullessa paremmaksi itselle kilttinä olemisessa (Eena, Nanna, Niilo) tai haluavansa tulla (Matias). Antti kertoi, että *mä oon paremmaks*, tarkoittaen, että on tullut paremmaksi keskustelunaiheena olevassa itselle kilttinä olemisessa. Hän totesi, että on harjoitellut *jo ainaki viikon* ja vaikuttaa vakuuttuneelta kehityksestään. Todellisuudessa harjoittelu on jatkunut useita viikkoja, mutta vaikka Antin aikakäsitys on vielä puutteellinen, olennaista on, että Antti on huomannut harjoittelulla olevan merkitystä, kun se on jatkunut tai toistunut pitkällä aikavälillä. Hän vaikutti myös innostuneelta ymmärtäessään kehittyneensä, mikä tulee ilmi hänen huudahduksestaan *vitsi!* Antin ja Eeron ajatukset itsemyötätunnon kehittymisestä ovat erittäin merkityksellisiä, sillä he ovat lapsia, joille molemmille varhaiskasvatuksen erityisopettaja oli merkinnyt huonon itsetunnon tuen tarpeeksi.

Lapsilla oli siis monenlaisia käsityksiä siitä, että itselle kilttinä oleminen saa aikaan positiivisia tuntemuksia itsessä ja sitä on tärkeä harjoitella. Matias mainitsi itselle kilttinä olemisen olleen vaikeaa, koska *sitä ei olla ennen harjoteltu*. Hän oli siis ehkä huomannut, että sitä on harjoiteltava, jotta siitä voisi tulla helpompaa. Lasten käsitysten mukaan he olivat myös itse kehittyneet itselle kilttinä olemisessa. Huomionarvoista on, että yksikään lapsista, joka kertoi negatiivisista ajatuksista itseensä liittyen, ei maininnut tullessa paremmaksi siinä. Kuitenkin Eero ja Antti, joilla varhaiskasvatuksen erityisopettaja oli kertonut olevan huono itsetunto, kertoivat kehittyneensä. Useat lapset kertoivat itsemyötätunnon harjoittelun olleen hyvä heille itselleen ja että se olisi hyvä kaikille lapsille. Mindfulnessin tavoitteisiin kuuluu lähtökohtaisesti kehittää positiivisempaa suhtautumista itseen (Stewart Lawlor 2016, 65). Kaiken tämän perusteella voisi ajatella,

että mindfulnessiin kuuluvan itsemyötätunnon harjoittelun avulla olisi mahdollista kehittää parempaa itsetuntoa ja positiivisempaa minäkuvaavaa.

## 6.2.2 Mindfulness defuusiotaitojen ja itsesäätelyn kehittäjänä

Lapset kertoivat paljon esimerkkejä omaa ja muiden lasten toimintaa kuvailemalla siitä, miten he ajattelivat, että mindfulness voisi tukea heitä tai muita lapsia heidän sosioemotionaalisisessa kehityksessään. Lapset kuvailivat tätä muiden käytöksen kautta esimerkeissä 10 ja 11:

### *Esimerkki 10*

Haastattelija: [-] Tai niinku kelle lapsille sä ajattelisit että tää ois tärkeä?

Eena: Mmm no. Esim. Anna ja Tytti.

Haastattelija: Mm miks just niille?

Eena: Noku niinku Anna on se on koko ajan menossa se on iha tälle [näyttää juoksua] se juoksee joka paikkaan. Se ei osaa niinku mitenkää niinku pysähtyy vaan se juoksee koko ajan.

### *Esimerkki 11*

Eero: Ja mun mielestä Veikko ku se haukkuu ku ku se Veikko sen pitäis oppia kyllä parempia tapoja ku se on melkei haukkunu mua joka päivä. Haukkunu mua.

[-]

Antti: Aaaa niinku ”tyhmä” tai ”typerä”.

Eero: Nii sanomiseks.

Haastattelija: Nii.

Eero: Nii, nii sen takia se sais oppia.

Antti: Nii, nii Veikolla on vähä niitä typeriä puheita.

Haastattelija: Nii ajatteletteko että tää tähtikerhossa harjoittelu vois auttaa sitä?

Antti: Nii!

Eero: No varmaanki.

Esimerkissä 10 Eena kertoi Annasta, joka on *koko ajan menossa ja juoksee joka paikkaan*, hänen pulmansa Eenan näkemyksen mukaan ollessa se, että *Anna ei osaa mitenkään niinku pysähtyä*. Annalla ei siis ole keinoja pysähtymiseen. Eenan ajattellessa mindfulness-harjoittelun sopivan juuri Annalle, voisi mindfulness hänen näkemyksensä mukaan tarjota mahdollisesti apua pysähtymisen harjoitteluun. Esimerkissä 11 Eero kertoi Veikosta, joka on haukkunut häntä usein ja siksi hänen pitäisi oppia parempia tapoja, parempien tapojen ollessa oletettavasti jotakin sellaista, että Veikko ei haukkuisi Eeroa tai muita lapsia enää. Eero ja Antti olivat

samaa mieltä siitä, että tähtikerho voisi auttaa Veikkoa oppimaan parempia tapoja, Eeron pohtiessa asiaa sanomalla *no varmaanki*. Muista lapsista kertomisen lisäksi Eena osasi kertoa suoraa itsestään ja siitä, miten hän ajatteli mindfulnessin auttaneen häntä itseään:

*Esimerkki 12*

Haastattelija: Oliko se [itselle kilttinä oleminen] aluksi vaikeempaa?

Eena: Ai olla kiltti?

Haastattelija: Nii.

Eena: Joo. Koska mä yleensä löin ja potkin ekaks. [-] Mä potkin ja löin ja lyön ja puren.

Haastattelija: Ai itseäsi?

Eena: Ei vaa aikuisia.

Haastattelija: Onko tää sitte auttanu sua siinä? Tää rauhallinen kerho.

Eena: [Nyökyttää]. Nyt mä en enää potki ja lyö.

Haastattelija: Nii. Miten sä ajattelet että se on auttanut? Tai mitä sä oot niinku oppinu, että sä et enää tee niin?

Eena: Lyömällä itteeni nätisti tällei [taputtaa omaa päätään]. Sillee et rähmä nyt tää meni huonosti.

Esimerkissä 12 Eena kertoi itselle kilttinä olemisen olleen aluksi vaikeempaa, sillä hän on aiemmin lyönyt ja potkinut *ekaks*, tarkoittaen luultavasti lyömisen ja potkimisen olleen ensimmäinen reaktio johonkin. Keskustelu liittyy myös kilttinä olemiseen muita kohtaan, sillä potkiminen ja lyöminen on kohdistunut aikuisiin, ei Eenaan itseensä. Hän kertoi rauhallisen kerhon eli mindfulness-harjoittelun auttaneen siinä, että hän ei enää potki tai lyö. Eena sanoi ratkaisevansa tilanteita lyömällä itseään nätisti ja näyttää päähän taputtamista, viitaten sanalla *nätisti* varmaankin sellaiseen tapaan koskea itseään, joka ei aiheuta vahinkoa tai satuta. Tämä ratkaisumalli taas liittyy itselle kilttinä olemiseen, sillä hän korostaa tapansa toimia sanalla *nätisti* luultavasti juuri sen takia, että tarkoitus ei ole aiheuttaa vahinkoa myöskään itselle. Käsitukseen liittyy siis sekä myötätunto, että itsemyötätunto. Hän myös sanoi ajattelevansa tai sanovansa itselleen, että *rähmä nyt tää meni huonosti*. Eena siis tiedostaa itse, että jokin toiminta on mennyt *huonosti* ja reagoi siihen uudella tavalla. Hän on tullut tietoisemmaksi omasta toiminnastaan ja jäsentää sitä sen tapahtuessa tai mahdollisesti jo ennen sitä (ks. Määttä & Aro 2011, 50–53; Papiés ym. 2012, 293–297). Tämän avulla hän on

kertomansa mukaan saavuttanut jo merkittäviä muutoksia toiminnassaan, sanoessaan, että hän ei enää potki tai lyö tai sen ainakin ollessa hänen selkeä tavoitteensa uudessa tavassa toimia.

Kaikki edellä mainitut lasten kertomat esimerkit, eli lapsi, jonka on vaikea pysähtyä, lapsi, jonka pitäisi oppia parempia tapoja, että ei haukkuisi muita sekä Eenan uusi toimintapa tilanteissa, joissa hän on potkinut ja lyönyt, liittyvät de-fuusiotaitoihin ja itsesäätelyyn. Lasten käsitykset ovat siis sellaisia, joiden mukaan mindfulness voisi auttaa siinä, että omaa toimintaa voi paremmin ohjailta ja hallita; jotta voisi oppia pysähtymään, puhumaan muille eri tavalla tai olemaan lyömättä ja potkimatta. He olivat huomanneet, että mindfulness voisi auttaa miettimään omaa toimintaa, mahdollisesti jo ennen kuin se tapahtuu. Siten lasten näkemykset liittyvät olennaisesti itsesäätelyyn ja sen oppimiseen (ks. Aro 2011b; Veijalainen ym. 2017, 90). Eena kertoi sanovansa itselleen *rähmä nyt tää meni huonosti*, mutta kertomuksesta ei tule ilmi, onko kyseessä sisäinen puhe vai sanooko hän lauseen ääneen. Sekä oman toiminnan ohjaaminen ääneen että sisäinen puhe ovat tärkeä osa lapsen itsesäätelyn kehitystä (Aro 2014, 271–273), joten Eena on joka tapauksessa tehnyt tärkeän tietoisien havainnon itsesäätelystään. Voi myös olla mahdollista, että mindfulness-harjoittelun myötä Eenan itsesäätelyssä on jo tapahtunut kehitystä, kun hän on alkanut ohjata toimintaansa ääneen tai sisäisellä puheella ja kertoi lisäksi muihin kohdistuneen potkimisen ja lyömisen vähentyneen.

Esimerkeissä 10, 11 ja 12 lapset kertoivat erilaisista käytöksen muodoista, joiden muuttamisessa mindfulness voisi heidän mielestään auttaa. Antti kertoi myös, että hänen mielestään lapsen, joka *on semmosia tyhmiä juttuja tehny*, olisi tärkeä harjoitella mindfulnessia. Vaikka kaikki lasten käytöksen muuttamiseen liittyvät esimerkit eivät liity suoraan sosioemotionaalisiin taitoihin, lasten käsitykset ovat kuitenkin sellaisia, että juuri käytös on se, minkä muuttamisessa mindfulness voisi tukea. Tämä on merkittävää, koska sosioemotionaaliset vaikeudet ilmenevät yleensä käytöksessä ja itsesäätely liittyy siihen olennaisesti (ks. Carter ym. 2003, 496; Danforth & Smith 2005, 8).



Itsesäätelyn oppimisessa voisi auttaa olennaisesti mindfulnessissa harjoiteltavat defuusiotaidot, joihin lasten kertomukset mindfulnessista tuen muotona myös liittyvät. Kun lapset kehittyvät näissä taidoissa, heidän ei tarvitse toimia välittömästi tunteen ohjaamana, vaan omaa mieltä on mahdollista havainnoida tarttumatta sen käskyihin (ks. Hayes 2004, 654; Puolakanaho ym. 2016, 14). Aiemmissä tutkimuksissa on huomattu, että mindfulness voisi auttaa itsesäätelyn kehityksessä, kun uudenlainen oman mielen havainnointi auttaa kontrolloimaan impulsiivisia reaktioita (Papies ym. 2012, 293–297), kuten Eena kertoi tekevänsä esimerkissä 10. On myös viitteitä siitä, että mindfulness olisi hyödyllistä etenkin sellaisille lapsille, joilla on pulmia itsesäätelyssä (Flook ym. 2010, 79). Defuusiotaitojen kehittymisen myötä toiminannan epätoivotut seuraukset voivat vähentyä: kuten esimerkissä 12, kun Eena kertoi, että ei enää lyö ja pure tai kuten Eero ja Antti toivoivat esimerkissä 11, tavoitteen ollessa se, että Veikko ei enää haukkuisi muita. Mindfulnessin yksi keskeisimmistä tavoitteluista seurauksista onkin lieventää tunteiden ja ajatusten epätoivottuja seurauksia (Williams 2010, 2, 4). Mindfulness voisi siis kehittää lasten defuusiotaitoja, jotka taas voisivat tukea lapsia itsesäätelyn kehittämisessä. Itsesäätelyn kehitys mindfulnessin avulla voisi helpottaa erilaisten impulsiivisten reaktioiden aiheuttamia epätoivottuja seurauksia, kuten esimerkiksi reagoimista lyömällä tai puremalla.

## 7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni oli tarkastella lasten käsityksiä mindfulnessista ja siitä, miten se heidän mielestään voisi toimia lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukena. Seuraavaksi nostan esiin keskeisimpiä tuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä sekä niihin liittyviä pohdintoja. Lisäksi käsittelen tutkimuksen luotettavuutta ja merkitystä sekä jatkotutkimushaasteita.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen yksi keskeisistä tuloksista oli lasten erilaiset mindfulnessiin liittyvät käsitykset, jotka kertoivat monenlaisen tietoisuuden lisääntymisestä; hengitystietoisuuden, kehotietoisuuden sekä tietoisuuden omasta toiminnasta. Tulokset olivat siis samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa, joissa lasten on huomattu kykenevän mindfulness-harjoitteluun ja pystyvän saavuttamaan sen tavoitteita, kuten tietoisien läsnäolon tässä hetkessä (Flook ym. 2010; Johnson ym. 2011; Ager ym. 2015, 905–906; Schonert-Reichl ym. 2015). Lapset ovat kuitenkin vain hyvin harvoissa tutkimuksissa olleet niin nuoria, kuin tässä tutkimuksessa. Jos mindfulnessia halutaan käyttää tutkimuotona varhaiskasvatuksessa, on olennaista tietää, että myös 4–6-vuotiaat lapset ovat kyenneet mindfulness-harjoitteluun. Toisin sanoen mindfulness ei ollut heille liian haastavaa, joten sitä voitaisiin käyttää heidän kehityksensä tukemiseen.

Erityisen merkittävää oli, että näin pienten lasten käsitykset liittyivät myös mielen havainnointiin, sillä subjektiivisten kokemusten kuten ajattelun havainnoin on arveltu olevan lapsille haastavaa (ks. Zelazo & Lyons 2012, 4). Yksi olennainen mieleen liittyvä käsitys oli lasten huomio mielen rauhallisuudesta. Myös Agerin ja kumppaneiden (2015, 906–907) tutkimuksessa 9–10-vuotiaat lapset kertoivat kokemuksiaan sisäisestä rauhallisuudesta, rentoutumisesta ja vakaudesta. He kuvasivat tätä esimerkiksi sanomalla, että ovat oppineet painamaan omaa pysäytysnappulaansa (pause button) ja se auttaa heitä rauhoittumaan (Ager ym.

2015, 906–907). Mielen rauhallisuuden huomaaminen on siis merkittävää ylipäättään mielenhavainnointikyvyn kannalta, mutta myös siksi, että se mahdollistaa lapsille keinoja löytää heidän oman pysäytysnappulansa. Pysäytysnappulan löytäminen liittyy olennaisesti myös itsesäätelyyn, jonka merkitys korostui tässä tutkimuksessa.

Yksi tutkimukseni keskeisimmistä tuloksista oli se, että lasten käsitysten mukaan mindfulness voisi tukea itsesäätelyn kehittymistä ja yksi lapsista oli jo huomannut mahdollisesti kehittyneensä siinä. Myös Agerin ja kumppaneiden (2015, 910) tutkimuksessa 9–10-vuotiaat lapset olivat itse huomanneet oppineensa itsesäätelyyn liittyviä taitoja. Tässä tutkimuksessa lapset osoittivat kykyä havainnoida mielensä tapahtumia, jotka ovat pohja mindfulnessissa harjoiteltaville defuusiotaidoille. Defuusiotaitojen kehitys taas mahdollistaa itsesäätelyn kehityksen, kun mielen impulsseista on tietoinen uudella tavalla (ks. Papiés ym. 2012, 293–297). Lapsi voi siis oppia huomaamaan, mitä hänen mielessään tapahtuu, kun hän suuttuu, ennen kuin reagoi tunteeseen esimerkiksi muihin tai itsen kohdistuvalla aggressiivisuudella. Lapsen on siis mahdollista löytää oma ”pysäytysnappulansa” ja käyttää sitä esimerkiksi tunteen ja siihen liittyvän sosiaalisen tilanteen hallintaan. Itsesäätelyn kehitys mahdollistaa näin jonkin toiminnan epätoivottujen seurausten vähentymisen. Tällöin lapsi ei välttämättä joudu niin herkästi tai usein negatiivista vuorovaikutusta sisältäviin tilanteisiin, jotka ovat epätoivottuja sekä lapselle itselleen että aikuiselle tai muille osapuolille. Tällaiset tilanteet saattavat osaltaan rakentaa myös lapsen negatiivista minäkuvaa. Lapsen elämän kannalta on siis hyvin merkittävää, jos esimerkiksi tunteesta johtuvan toiminnan epätoivotut seuraukset vähenevät mindfulness-harjoittelun avulla.

Itsesäätely on yhteydessä moniin sosioemotionaalisiin ulottuvuuksiin. Kun lapsi pystyy itsesäätelytaitojen avulla säätämään tunteitaan ja käytöstään, hän menestyy myös sosiaalisissa suhteissaan paremmin (Spinrad ym. 2006, 509–510). Hyvät itsesäätelytaidot suojaavat myös mielenterveyden ongelmilta (Eisenberg, Hofer & Vaughan 2007, 295). Itsesäätely on siis tärkeää sellaisten asioiden kannalta, jotka aiheuttavat sosioemotionaalisia pulmia, ovat niiden seurauksia tai

molempia. Siten se, että lasten käsitysten mukaan mindfulness voisi tukea lapsia juuri itesäätelyn kehityksessä, liittyy laajasti koko sosioemotionaaliseen kehitykseen. Myös Eisenberg, Hofer ja Vaughan (2007, 294–299) ovat korostaneet itesäätelyn suurta merkitystä sosioemotionaalille kehitykselle.

Tutkimukseni keskeiset tulokset liittyivät myös itselle kilttinä olemiseen eli itsemyötätunnon harjoitteluun, josta lapsilla oli sekä positiivisia että negatiivisia käsityksiä. Monien lasten ajatukset itsestä olivat negatiivisia ja he perustelivat sillä myös itsemyötätunnon harjoittelun vaikeutta. Heidän itsetuntonsa ja minäkuvansa saattoivat siis olla kehittyneet negatiivisesti (ks. Coie ym. 1993, 1013–1014; Svartsjö 2002, 32–33; Laine 2005, 21–25). Itsetunnon on todettu olevan josain määrin sidoksissa ikään sekä ihmisen kehitysvaiheisiin ja pienillä lapsilla on keskimäärin hyvä itsetunto (Robins & Trzesniewski 2005, 159; Gruenenfelder-Steiger ym. 2016, 1563). Pienten lasten ajatukset itsestään ovat usein jopa epärealistisen positiivisia (Robins & Trzesniewski 2005, 159). Siksi on merkittävää, että niin monen tutkimukseen osallistuneen lapsen ajatukset itsestä olivat negatiivisia.

Huomionarvoista itsemyötätuntoon liittyvissä tuloksissa oli myös se, että kaikki itseään negatiivisilla sanoilla kuten ”surkea”, ”tyhmä” tai ”paha” kuvailleet lapset olivat poikia. Myös yksi tytöistä sanoi itselle kilttinä olemisen olleen vaikeaa, mutta hän ei perustellut sitä itseensä liittyvillä negatiivisilla kuvauksilla. Joidenkin sosioemotionaalisten vaikeuksien tai niiden ilmenemismuotojen, kuten esimerkiksi käytöksen pulmien, on todettu olevan yleisempiä pojilla (Koivula & Huttunen 2018, 180). Tähän tutkimukseen osallistui kuitenkin yhtä paljon tyttöjä ja poikia. Vaikka näin pienen aineiston kohdalla ei voi tehdä yleistyksiä sukupuoleen liittyvistä ilmiöistä, on kuitenkin syytä huomioida, että pojat olivat tässä tutkimuksessa yliedustettuina liittyen negatiiviseen minäkuvaan ja itsetuntoon.

Negatiivinen itsetunto tai minäkuva ovat merkittävässä roolissa lapsen elämän kannalta, koska tällöin lapsella on suurempi todennäköisyys altistua mielenterveyden pulmille lapsena tai myöhemmin elämässä (ks. Alesi ym. 2014, 5–

6; Kunczewicz ym. 2015, 513). Lisäksi matala itsetunto on riskitekijä myös varhaiskasvatuksen ryhmästä ja yhteiskunnasta syrjäytymiselle (Laine ym. 2002, 42). Näiden negatiivisesti itsestään ajattelevien lasten kehitystä olisi siis tärkeä tukea, myös muiden ongelmien ennaltaehkäisemiseksi. Myönteinen kokemus itsestä on olennainen osa sosioemotionaalista hyvinvointia, myös lasten omien näkemysten mukaan (Fattore, Mason & Watson 2007, 18).

Tässä tutkimuksessa niin monen lapsen negatiivista minäkuvaa tai itsetuntoa saattaa selittää se, että sosioemotionaaliset vaikeudet uhkaavat usein niiden suotuisaa kehitystä (ks. Poijula 2016, 35; Pihlaja 2018, 153). Negatiivinen käsitys itsestä taas on yksi sosioemotionaalisten pulmien ilmenemistä lisäävä riskitekijä (Coie ym. 1993, 1013–1014; Doll & Lyon 1998, 348–349). Jos siis sosioemotionaaliset vaikeudet ja matala itsetunto tai negatiivinen minäkuva voivat olla toistensa taustatekijöitä ja lisätä riskiä toistensa ilmenemiselle, muodostuu tästä vahingollinen kehä, jonka katkaiseminen mahdollisimman varhain olisi tärkeää.

Yksi keino positiivisemmän itsetunnon ja minäkuvan rakentamiseen voisi lasten käsitysten mukaan olla mindfulness. Tämä oli myös yksi tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista liittyen siihen, miten lapset ajattelivat mindfulnessin voivan tukea sosioemotionaalista kehitystä. Lapsista juuri ne, jotka kuvailivat itseään negatiivisilla sanoilla, olivat myös niitä, jotka kertoivat itselle kilttinä olemisen olevan vaikeaa. Heistä yksikään ei sanonut tulleen paremmaksi siinä, toisin kuin osa muista lapsista. Itsemyötätunnon harjoittelu oli siis haastavaa juuri niille lapsille, jotka sitä erityisesti tarvitsisivat. Mindfulness ei siis välttämättä ole riittävä tukikeino lapsille, joiden itsetunto ja minäkuva ovat jo kehittyneet negatiivisesti. Kuten muillakin kehityksen osa-alueilla, lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehitystä on muistettava tukea monipuolisoin keinoin, ei pelkästään nojaten yhteen tapaan, kuten mindfulnessiin. On myös mahdollista, että mindfulness-harjoittelujakson kesto oli liian lyhyt lapsille, joiden lähtökohtana oli hyvin negatiivinen itsetunto ja minäkuva. Pidemmän aikavälin harjoittelu olisi voinut tuottaa erilaisia tuloksia heidän kohdallaan. Kuitenkin tutkimukseen osallistuneet lapset, joilla varhaiskasvatuksen erityisopettaja oli sanonut olevan huono

itsetunto, kertoivat kehittyneensä itsemyötätunnossa. Tämä on mahdollisesti merkki siitä, että mindfulnessin avulla myös matalan itsetunnon tai negatiivisen minäkuvan omaavat lapset voivat kehittyä niissä kohti positiivisempaa käsitystä itsestään.

Sosioemotionaalisia pulmia omaavan lapsen negatiivinen kuva itsestään on saattanut rakentua toistuvan negatiivisen vuorovaikutuksen myötä. Positiivisia asioita itsestä voi olla vaikea yhdistää tähän kuvaan. (Ks. Eklund & Heinonen 2011, 224.) Tämä näkyi myös tässä tutkimuksessa, kun sana ”hyvä” näytti joidenkin lasten mielestä olleen liian vaikea siksi, että sen ei koettu olevan totta. Eklundin ja Heinosen (2011, 224) mukaan lapsen minäkuvaa on kuitenkin mahdollista muuttaa vähän kerrallaan. Lapsen myönteisen minäkuvan kasvulle on ensimmäisenä luotava suotuisa maaperä (Eklund & Heinonen 2011, 224). Yksi lapsi kertoi itsemyötätuntoharjoittelun olleen vaikeaa ja negatiivisista ajatuksista itseensä liittyen, mutta hänestä oli ollut kuitenkin kivaa sanoa itseään söpöksi. Erilaiset sanat saattoivat aiheuttaa lapsessa erilaisia tuntemuksia. Mindfulnessia ohjaavan aikuisen olisikin tärkeää huomata, jos jokin itsemyötätuntoharjoitteluun liitetty tehtävä tai sana on lapselle liian vaikea, esimerkiksi siksi, että se tuntuu liian vieraalta tai epätodelta. Harjoittelun voisi aloittaa helpommista itseen liittyvistä sanoista ja tehtävistä ja edetä kohti haastavampia, kuten tässä tutkimuksessa käytettyä ”minä olen hyvä” -lausetta. Ehkä mindfulnessin avulla voitaisiin näin luoda suotuisaa maaperää positiiviselle minäkuvan kehitykselle.

Lapsen itsetuntoon ja minäkuvaan liittyen on myös tärkeä muistaa, että lapsen kuva itsestään on riippuvainen aikuisista (Thompson 2002, 17; Bierman & Motamedi 2015, 137). Tämän vuoksi mindfulness yksinään ei ole riittävä keino lapsen positiivisen itsetunnon ja minäkuvan rakentamiselle. Mindfulness-harjoituksia voidaan kuitenkin toteuttaa myös siten, että positiivisia asioita sanotaan toisille (ks. esim. Sjöblom 2018, 73) ja siten sen avulla myös aikuinen voi antaa lapsille positiivista palautetta. Eklundin ja Heinosen (2011, 223) mukaan lapsen positiivista käsitystä itsestään voidaan vahvistaa juuri sanallisella viestillä. Mindfulness tarjoaa lapselle keinon olla myös itse tämän positiivisen viestin

tuoja ja siten itse viestin vahvistaja. Se voi siis olla hyvä keino rakentaa lapsen positiivisempaa sisäistä puhetta. Vastuuta ei kuitenkaan tulisi sysätä lapselle mindfulnessin nojalla, vaan päävastuu positiivisen palautteen antamisesta on luonnollisesti aikuisella.

Lavelle Heineberg (2016, 285) on todennut, että lasten hyvinvoinnin takaamiseksi heitä tulisi opettaa välittämään itsestään nykyistä enemmän. Tähän liittyen onkin syytä pohtia, onko Suomessa oikeastaan olemassa sellaista kasvatuskulttuuria, jossa lapsia opetettaisiin tietoisesti välittämään itsestään. Arkiset konfliktitilanteet tekevät myötätunnosta ja ystävällisestä kohtelusta muita kohtaan ja niiden opettelusta luontevasti osan arkea ja muuta kasvatustoimintaa. Kasvatust keskustelusta on kuitenkin vaikeampi löytää tutkimusta tai tietoa, joka koskisi myötätunnon opettamista lasta itseään kohtaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 23) on lyhyt, alle puolensivun mittainen kohta ”itsestä huolehtiminen ja arjen taidot”. Suoraan itsestä huolehtimiseen viitataan tässä kahdella virkkeellä: ”Lasten kanssa käsitellään heidän hyvinvointiaan edistäviä asioita kuten levon, ravinnon, liikunnan ja mielen hyvinvoinnin merkitystä” ja ”Lapsia ohjataan myös kunnioittamaan ja suojelemaan omaa ja toisten kehoa.” Minäkuva mainitaan kahdessa virkkeessä, joskin hieman ohimennen, muihin asioihin yhdistettynä (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 42, 52). Tässä tutkimuksessa havaittujen lasten käsitysten perusteella itsestä välittämisen opettamiselle olisi tarvetta, joidenkin lasten ajatellessa itsestään hyvin negatiivisesti. Tutkimusten pohjalta on perusteltua ajatella, että mindfulness voisi tarjota keinoja itsestä välittämisen opetteluun (Lavelle Heineberg 2016, 290). Myös tämän tutkimuksen löydökset tukevat tätä käsitystä.

Sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen mahdollisimman varhain on tärkeää, sillä varhaislapsuudessa ongelmat ovat vasta alkutekijöissä ja niihin voidaan parhaiten vaikuttaa (Laine & Talon 2002, 156). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa korostunut itsesäätely kehittyy nopeasti varhaislapsuudessa ja se on parhaiten muovattavissa tässä kehityksen vaiheessa (Diamond 2002, 466; Garon, Bryson & Smith 2008, 31; Blair & Diamond 2008, 902, 908; Moffitt ym. 2011, 2697).

Puuttamalla negatiivisen itsetunnon ja minäkuvan kehitykseen tai itsesäätelyn pulmiin jo varhaiskasvatuksessa voidaan ennaltaehkäistä niiden aiheuttamia ongelmia lapsuudessa ja myöhemmin elämässä. Lapsuus on jatkuvaa muutosta ja pienikin myönteinen voimavaran kasvu voi olla sosioemotionaalisen kehityksen ja mielenterveyden kannalta merkittävää (Bierman & Motamedi 2015, 135; Pihlaja 2018, 143).

Suomessa varhaiskasvatus on luonteva ympäristö sosioemotionaalisen kehityksen tukemiselle ja siihen liittyvien riskien kuten mielenterveyden pulmien ja syrjäytymisen ehkäisylle (Laine & Talon 2002, 156). Kuten aiemmin on todettu, kasvattajilla on kuitenkin todettu olevan vain vähän keinoja sosioemotionaalisisissa vaikeuksissa tukemiseen (McKown 2015, 320). Konkreettisista tukikeinoista, joita lasten kasvatuksessa tulisi käyttää näissä taidoissa tukemiseen, on löydettävissä melko vähän tietoa. Laineen ja Talon (2002, 156) mukaan sosioemotionaalisen kehityksen suojatekijöitä tulisi varhaiskasvatuksessa vahvistaa ja riskitekijöitä vähentää erilaisilla interventioilla. Aiempien tutkimusten lisäksi (ks. Flook ym. 2010; Khaddouma ym. 2015; Roeser 2016a), mindfulness voisi tämän tutkimuksen mukaan olla yksi konkreettinen keino, jonka avulla lasten sosioemotionaalista kehitystä tai sen tiettyjä osa-alueita voitaisiin tukea tähän suuntaan.

Sosioemotionaalisten taitojen rooli varhaiskasvatusta ohjaavissa dokumenteissa on vähäinen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) selkeästi emotionaalisiin taitoihin viitataan näin: ”Lapsia autetaan tunteiden ilmaisussa ja itsesäätelyssä. Lasten tunnetaidot vahvistuvat, kun heidän kanssaan opetellaan havaitsemaan, tiedostamaan ja nimeämään tunteita.” Sosiaalisiin taitoihin viitataan joissakin kohdissa, puhuttaessa vuorovaikutuksesta. (Ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 22–23, 41.) Vaikka sosioemotionaalisten taitojen tukemisen tärkeyteen on herätty (Koivula & Huttunen 2018, 177), pitäisi kasvattajia ehkä kannustaa tai velvoittaa siihen vielä enemmän. Varhaiskasvatusta ohjaavat dokumentit antavat kuvan, jonka mukaan monet akateemisuuteen liittyvät taidot ja niiden oppiminen ovat tärkeitä. Kasvattajille olisi kuitenkin syytä välittyä,



että sosioemotionaalisten taitojen tukeminen on yhtä tärkeää. Kasvatusta ohjaavilla dokumenteilla on tässä olennainen rooli, sillä niitä käytetään paljon koulu-tuksessa ja niihin vedotaan käytännön työssä. Lisäksi on huomionarvoista, että sosioemotionaaliset taidot ovat yhteydessä kouluvalmiuteen sekä akaateemiseen menestymiseen (Klein 2002, 1; Izard 2011, 371), joten tukemalla näitä taitoja tuetaan myös muita, kasvatusta ohjaavissa dokumenteissa enemmän esillä olevia taitoja.

Sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa olisi oleellista muistaa, että ongelman määrittelyä tärkeämpää on vaikuttaa myönteisesti lapsen kasvuun ja ympäristöön (Pihlaja 2018, 151–152). Kasvattajien on muistettava pohtia, mikä lasten pulmia aiheuttaa tai ylläpitää ja puuttua myös ympäristön toimintaan. Tämä on tärkeää myös siksi, että perinteisestä, yksin lapseen kohdistetusta ajattelutavasta nähdä sosioemotionaaliset vaikeudet päästäisiin kohti ympäristön huomioivaa ja tukea tarjoavaa ajattelua (ks. Thomas & Loxley 2007, 48–49, 59). Mindfulness voisi olla yksi osa tätä mahdollisimman monipuolista lasten sosioemotionaalista kehitystä tukevaa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus pyrkiä yleistettävyyteen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 59; Tuomi & Sarajärvi 2009, 66). Tutkimusaineisto on laadullisessa tutkimuksessa usein melko pieni ja tarkoituksen mukaisesti rajattu, kuten tässäkin tutkimuksessa. Sen vuoksi löydöksiä ei voida suoraan yleistää esimerkiksi muihin päiväkodeihin tai kasvatusinstituutioihin. Sen sijaan luotettavuutta arvioidaan siirrettävyydellä, eli sillä, missä määrin tutkimuksen tulokset ovat sovellettavissa muihin tutkimuskohteisiin. (Ks. Eskola & Suoranta 2008, 61, 211–212.) Tässä tutkimuksessa siirrettävyyttä tukee etenkin aiempien tutkimusten samansuuntaiset löydökset.

Tutkimuksen uskottavuutta tukee se, että olen halunnut tuottaa tutkimusprosessin jokaisesta vaiheesta mahdollisimman rehellistä ja johdonmukaista tietoa. Uskottavuuteen kuuluu lisäksi tieteellisen tutkimuksen periaatteet, joita on

noudatettu, sekä aiempien tutkimusten huomiointi. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Lisäksi olen halunnut kuvailla analyysin etenemisen niin selkeästi, että toisen tutkijan olisi mahdollista tehdä sen perusteella samankaltaisia tulkintoja aineistosta (ks. Eskola & Suoranta 2008, 210–216).

Tutkijan on tärkeä tiedostaa oma subjektiivinen roolinsa tutkimusprosessissa. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan on oltava tietoinen erityisesti omista käsityksistään tutkittavaan ilmiöön liittyen sekä avoin tutkittavien käsityksille. Tutkimusta on kuitenkin mahdotonta lähestyä ilman ennako-oletuksia. (Ahonen 1994, 123; Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Siksi oman subjektiivisuuden myöntäminen ja sen vaikutusten tiedostaminen on olennaista tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Siitä huolimatta, että olen halunnut minimoida omien ennako-oletusten merkityksen tutkimusprosessin eri vaiheissa, on niillä vaikutusta esimerkiksi viitekehysten rajaukseen, haastatteluteemojen valintaan sekä aineiston tulkintaan ja johtopäätösten tekemiseen (ks. Eskola & Suoranta 2008, 212). Tähän vaikuttaa esimerkiksi teoreettinen perehtyneisyys (Ahonen 1994, 123). Olen kuitenkin pyrkinyt ennako-oletusten vaikutusten minimointiin tässä tutkimuksessa, minkä katsotaan lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (ks. Patton 2002, 544).

Tässä tutkimuksessa subjektiivisuus liittyi myös rooliini mindfulnessin ohjaajana. Minunlla ei ollut mindfulnessin ohjaamiseen minkäänlaista koulutusta, mutta olin itse ollut ammattilaisten ohjattavana useita viikkoja kestäneellä harjoitusjaksolla sekä perehtynyt mindfulnessiin ja sen ohjaamiseen tieteellisten lähteiden ja muun kirjallisuuden avulla. Siten ajattelin tietämykseni olevan riittävä ohjaamiseen, sillä etenkin lapsia koskevassa tutkimuksessa mindfulnessin ohjaamista on kuvattu hyvin konkreettisesti (ks. Saltzman & Goldin 2008; Zelazo & Lyons 2012). Olen kuitenkin ollut mindfulness-harjoitushetkillä läsnä omana itsenäni, subjektiivisena toimijana. Siten on aiheellista kysyä, olisiko joku muu ohjannut tilanteen eri tavalla ja olisiko se voinut vaikuttaa lasten käsityksiin. Oma kohtainen kokemus mindfulnessista oli hyödyllinen siitä näkökulmasta, että minulla oli selkeä malli ohjaajan roolista ja mindfulnessiin kuuluvista ohjaamisen

tavoista. Toisaalta aiheen henkilökohtaisuus saattaa lisätä ennakko-oletuksia ilmiöön liittyen. Lisäksi jokainen lapsi oli tilanteessa omana subjektiivisena itsenään ja he väistämättä vaikuttivat myös minuun ohjaajana. Tutkijan ja lasten välinen vuorovaikutus sekä lasten välinen dynamiikka vaikuttivat kaikki siihen, millaiseksi mindfulness-harjoitushetki muodostui ja siten mahdollisesti siitä muodostuneisiin käsityksiin.

Lapsia haastateltaessa on huomioitava, että haastattelu on aikuislähtöinen, aikuisen valitsema ja aikuiselle ominainen tapa toimia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 128). Haastattelutilanteessa haastattelijä määrittelee tilanteen ja sen luonteen ja haastateltavan lisäksi haastattelijä on täten vahvassa roolissa tiedon tuottajana (Helavirta 2007, 629–634). Vaikka annoin lasten ohjalla haastattelutilanteiden keskustelua, suunnitellut harjoitukset ja kysymykset ohjasivat lapsia tuottamaan tietoa tietyissä raameissa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 66–67). Ulkopuolelle on siten saattanut rajautua jotakin lasten näkökulmasta olennaista. Haastatteluihin sisältyi myös kohtia, joissa kysymykset olivat melko suorina, lapsen vastauksen silloin herkästi ollessa vain ”kyllä” tai ”ei”. Tällöin analysoitava tieto on suu- relta osin aikuisen tuottamaa.

Valta-asetelma aikuisen ja lapsen välillä saattaa korostaa aikuisen roolia tiedon tuottajana (Punch 2002, 325, 328). Asemaerot vaikuttavat haastattelutilanteeseen ja voivat siten vaikuttaa lasten vastausten luotettavuuteen (Alasuutari 2005, 152). Lapset saattavat pyrkiä tuottamaan ”oikeita vastauksia” sen perusteella, mitä ajattelevat haastattelijan odottavan (Punch 2002, 325, 328; Alasuutari 2005, 153; Roos 2015, 40). Lasten ajatellaan usein myös valehtelevan herkemmin kuin aikuisten, esimerkiksi kivuliaista asioista puhuttaessa. Aikuiset saattavat kuitenkin valehdella samoista syistä. Tärkein ero onkin, että valta-asetelman takia lapsi on herkempi aikuisen tutkijan vaikutuksille. (Punch 2002, 325, 328.)

Lapsuudentutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on myös syytä kysyä, voiko aikuinen todella ymmärtää asioita lapsen näkökulmasta (Punch 2002, 324–325). On mahdollista, että ei voi. On myös pohtimisen arvoista, voiko kukaan, iästä tai muusta tekijästä riippumatta koskaan täysin ymmärtää toisen ihmisen

tapaa nähdä jokin asia. Tutkimuksen avulla, kuten tässäkin tutkimuksessa, olen kuitenkin halunnut pyrkiä mahdollisimman lähelle jonkin ihmisen tai ihmisryhmän näkökulmaa jostakin ilmiöstä, jotta ymmärryksen ja hyvinvoinnin lisääminen olisi mahdollista. On kuitenkin monella tapaa eri asia olla lapsi tai aikuinen ja siksi aikuisen tutkijan on noudatettava erityistä varovaisuutta tulkitessaan lasten näkökulmia (ks. Punch 2002, 329).

### 7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimukseni kertoo vain pienen välähdyksen siitä, mitä lapset ajattelevat mindfulnessista ja miten he ajattelevat sen voivan tukea lapsia heidän sosioemotionaalisisessa kehityksessään. Tiedon voidaan kuitenkin ajatella olevan merkityksellistä, sillä tutkimusta mindfulnessista varhaiskasvatusikäisten lasten parissa on hyvin vähän, ja heidän omasta näkökulmastaan ei juuri lainkaan. Lasten omien kokemusten ja näkemysten tulisi myös näkyä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin suunnittelussa (Lehtinen 2000, 11; Kuula 2006, 147; Turja 2017), ja siksi lasten näkökulmien kysyminen tieteessä on tärkeää. Vaikka tutkimukseni tarjoaa vain pienen palan mindfulnessiin liittyvästä tiedosta lasten näkökulmasta, voi se olla hyödyllistä varhaiskasvatuksen opettajille ja varhaiskasvatuksen erityisopettajille, jotka suunnittelevat mindfulnessin käyttöä sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa.

Lasten omat näkemykset heitä koskevista asioista ovat usein samansuuntaisia objektiivisempien tutkimusten tulosten kanssa (Sandvik, Diener & Seidlitz 1993, 337–339). Näin oli myös tässä tutkimuksessa. Lasten omien näkemysten voidaankin ajatella antavan objektiivisemmille tuloksille merkityksen (Fattore ym. 2007, 24). Toisaalta lasten ja aikuisten näkemysten on todettu eroavan toisistaan dramaattisesti ja siksi lasten näkemysten tuominen osaksi mitä tahansa ilmiötä on tärkeää. Lasten näkemysten kysyminen mindfulnessista voi auttaa tutkijoita näkemään sen hyötyjä ja puutteita ja siten soveltamaan sitä yhä paremmin lasten tarpeisiin sopivaksi. (Maloney ym. 2016, 321–322.) Maloneyn ja kumppaneiden (2016, 322) mukaan on välttämätöntä tietää, ajattelevatko lapset itse

mindfulnessin olevan hyödyllistä, edistävän heidän hyvinvointiaan tai kehittävän niitä taitoja, joita sen avulla pyritään harjoittelemaan.

Sosioemotionaaliseen oppimiseen ja sen vaikeuksiin liittyvässä tutkimuksessa on vielä aukkoja (Stewart Lawlor 2016, 67; Koivula & Huttunen 2018, 177) ja mindfulness-tutkimusta pienten lasten parista on vielä hyvin vähän. Tarvitaan siis monipuolisesti lisää tietoa sosioemotionaalisesta oppimisesta ja sen vaikeuksista, mindfulnessista pienten lasten parissa sekä niiden yhteensovittamisesta.

Tietoa olisi tärkeä kerätä esimerkiksi siitä, millaisten sosioemotionaalisten pulmien kehitystä voidaan tukea mindfulnessilla ja millaisten taas ei. Tähän tutkimukseen osallistuneilla lapsilla oli hyvin laaja skaala erilaisia tuen tarpeita. Tuloksissa niiden tukemiseen liittyen korostuivat kuitenkin vain itsesäätely sekä itsetunto ja minäkuva. Tietoa olisikin hyvä saada spesifimmin tietyistä sosioemotionaalisisista pulmista ja erilaisia mindfulness-harjoituksia hyödyntäen, jotta kaikenlaisia vaikeuksia voitaisiin tukea parhaalla mahdollisella tavalla.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten sosioemotionaaliset vaikeudet saattoivat olla myös lieviä, sillä heillä ei tarvinnut olla esimerkiksi tehostetun tai erityisen tuen päätöstä tai diagnoosia pulmiin liittyen. Tutkimusta olisikin hyvä tehdä myös tehostetun ja erityisen tuen päätöksen saaneiden lasten parissa, ja kysyä myös heidän näkemyksiään mindfulnessista. Olisi myös mielenkiintoista tietää, voidaanko mindfulnessin avulla sosioemotionaalisen kehityksen tukemisen lisäksi kehittää muita tehostetun tai erityisen tuen tarpeita. Sosioemotionaalisen kehityksen pulmiin liittyy usein myös muita vaikeuksia, esimerkiksi kielenkehityksessä. Mindfulness-harjoitukset vaativat usein lähtökohtaisesti tietynsoista kielen hallintaa. Voitaisiko mindfulnessia soveltaa lapsille, joiden kielenkehitys ei syystä tai toisesta ole ikätasoista?

Tietoa olisi kiinnostavaa saada lisää myös aikuisten näkökulmasta, esimerkiksi vanhempien; millaisia muutoksia vanhemmat olisivat huomanneet lapsissaan tai mitä lapset ovat puhuneet heille mindfulnessista. Myös vanhempien ja lasten näkökulmien vertailu olisi mielenkiintoista. Lisäksi kasvattajien kannalta

olisi tärkeää saada tietoa mindfulnessista sitä ohjanneiden aikuisten näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa merkittävään rooliin nousi lasten huono itsetunto ja negatiivinen minäkuva. Kaikki itseään negatiivisilla sanoilla kuvailleet lapset olivat poikia. Tutkimusta voitaisiin jatkaa tarkastelemalla, liittyykö huono itsetunto tai negatiivinen minäkuva sosioemotionaalisiin pulmiin, liittyykö se ehkä tietynlaisiin sosioemotionaalisiin pulmiin ja onko sukupuoli jollain tavalla kytköksissä asiaan. Olisi tärkeää myös saada lisää tietoa siitä, voidaanko itsetunnon ja minäkuvan positiivista kehitystä tukea mindfulnessilla.

Kuten edeltä voi huomata, mindfulnessista ja sosioemotionaalisesta kehityksestä sekä niiden yhteydestä löytyy vielä paljon tutkittavaa. Sosioemotionaalinen ulottuvuus on tärkeä osa lapsen hyvinvointia. Siksi lasten hyvinvoinnin edistämiseksi tarvitaan monipuolista ja eri tieteenalojen yhteistyönä tehtävää tutkimusta sosioemotionaalisesta kehityksestä ja sen tukemisesta. Mindfulness voi olla yksi uusia näkökulmia tarjoava ja lasten hyvinvointia lisäävä tutkimuksen kohde, jolla varhaiskasvatusta ja varhaiserityiskasvatusta voidaan kehittää.

## LÄHTEET

- Ager, K. Albrecht, N. J. & Cohen, M. 2015. Mindfulness in Schools Research Project: Exploring Students' Perspectives of Mindfulness – What are students' perspectives of learning mindfulness practices at school? *Psychology* 6, 896–914.
- Aho, S. & Laine, K. 2002. *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen.* Helsinki: Otava.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ala-Risku, P. 2018. Tutkijat varoittavat mindfulnessin tuomisesta työpaikoille: ”Siitä on tulossa uusi työtehtävä kaiken muun päälle, että pitää tehdä henkisyttä”. *Helsingin Sanomat* 23/2018.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus.* Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0.* Tampere: Vastapaino.
- Alesi, M., Rappo, G. & Pepi, A. 2014. Depression, Anxiety at School and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities. *Journal of Psychological Abnormalities in Children* 3 (3), 1–8.
- Are, F. & Shaffer, A. 2010. Family Emotion Expressiveness Mediates the Relations Between Maternal Emotion Regulation and Child Emotion Regulation. *Child Psychiatry and Human Development* 47, 708–715.
- Aro, T. 2011a. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen.* Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 20–41.
- Aro, T. 2011b. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen.* Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10–19.
- Aro, T. 2011c. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen.* Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 106–119.
- Aro, T. 2014. Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? 4. painos.* Jyväskylä: PS-kustannus, 265–285.

- Aunela, H. Itäinen vastaus läntiseen stressiin? *Antropologi* 9/2017.
- Bates, J. E., Goodnight, J. A. & Fite, J. E. 2008. Temperament and emotion. Teoksessa M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (toim.) *The Handbook of Emotions*. New York: Guilford Publications, 485–497.
- Bierman, K. L. & Motamedi, M. 2015. SEL programs for preschool children. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*. New York: The Guilford Press, 135–150.
- 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, 899–911.
- Bowlby, J. 1973. *Attachment and loss: Vol. 2. Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. 1977. The making and breaking of affectional bonds. *British Journal of Psychiatry* 130, 201–210.
- Bowlby, J. 2006. *A secure base: clinical applications of attachment theory*. Lontoo: Routledge.
- Brackett, M. A., Elbertson, N. A. & Rivers, S. E. 2015. Applying theory to the Development of Approaches to SEL. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*. New York: The Guilford Press, 20–32.
- Briggs-Gowan, M. & Carter, A. 2006. *BITSEA. Brief Infant – Toddler Social Emotional Assessment*. San Antonio: PsychCorp.
- Broderick, P. C. & Metz, S. 2009. Learning to BREATHE: a pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion* 2 (1), 35–46.
- 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, 822–848.
- Burke, C. A. 2010. Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal Of Child and Family Studies* 19, 133–144.
- Carter, A., Briggs-Gowan, M., Jones, S. M. & T. D. Little. 2003. The Infant – Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA): Factor Structure, Reliability, and Validity. *Journal of Abnormal Child Psychology* 31 (5), 495–514.



- Carter, D. 2016. A Nature-Based Social-Emotional Approach to Supporting Young Children's Holistic Development in Classrooms With and Without Walls: The Social-Emotional and Environmental Education Development (SEED) Framework. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education* 4 (1), 9-24.
- Chambers, R., Gullone, E. & Allen, N. B. 2009. Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review* 29, 560-572.
- Christensen, P. & James, A. 2000. Introduction: Researching children and childhood: cultures of communication. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. Lontoo: RoutledgeFalmer, 1-8.
- Christensen, P. & Prout, A. 2002. Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood* 9 (4), 477-497.
- Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B. & Long, B. 1993. The science of prevention: a conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist* 48, 1013-1022.
- Coleman, M. C. & Webber, J. 2002. Emotional and behavioral disorders. Theory and practice. 4. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. 2013. CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs - preschool and elementary school edition. Chicago, IL: Author.
- Collins, N. 2009. Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications. *The Journal of Higher Education* 80 (4), 476-479.
- Conroy, M. A., Brown, W. H., Olive, M. L. 2008. Social competence interventions for young children with challenging behaviors. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom, S. R. McConnell (toim.) *Social competence of young children. Risk, disability & intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 205-231.
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S. & Crews, S. D. 2008. Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders. A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 16 (3), 131-144.
- Cullen, M. 2011. Mindfulness-based interventions: an emerging phenomenon. *Mindfulness* 2, 186-193.
- Danforth, S. & Smith, T. J. 2005. Engaging troubling students. A constructivist approach. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Darling-Hammond, L. 2015. Social and emotional learning. Critical skills for Building Healthy Schools. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.) Handbook of social and emotional learning. Research and practice. New York: The Guilford Press, xi-xiii.
- Davidson, R., Dunne, J., Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., Jha, A., Jinpa, T., Lantieri, L., Meyer, D., Roeser, R. W. & Vago, D. 2012. Contemplative practices and mental training: prospect for american education. *Child development perspectives* 6 (2), 146-153.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development* 74 (1), 238-256.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. 2012. Early childhood education teachers as the socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal* 40 (3), 137-143.
- Diamond, A. 2002. Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: cognitive functions, anatomy, and biochemistry. Teoksessa D. T. Stuss & R. T. Knight (toim.) Principles of frontal lobe function. Lontoo: Oxford University Press, 466-503.
- Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. 2009. Researching with children: ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research* 7 (3), 283-289.
- Doll, B. & Lyon, M.A. 1998. Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review* 2, 348-363.
- Donahue, P. J. 2002. Promoting Social and Emotional Development in Young Children: The Role of Mental Health Consultants in Early Childhood Settings. *The Kauffman Early Education Exchange* 1 (1), 71-86.
- Dowling, M. 2010. Young children's personal, social & emotional development, 3. painos. London: Sage.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. 2007. Effortful control and its socioemotional consequences. Teoksessa J. J. Gross (toim.) Handbook of emotion regulation. New York: Guilford Press, 287-306.
- Eisenberg, N., Hofer, C. & Vaughan, J. 2009. Temperament, self-regulation, and peer social competence. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: Guilford Press, 473-489.
- Eklund, K. & Heinonen, J. 2011. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi.

- Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 216–235.
- Elliott, S. N., Frey, J. R. & Davies, M. 2015. Systems for Assessing and Improving Students' Social Skills to Achieve Academic Competence. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.) Handbook of social and emotional learning. Research and practice. New York: The Guilford Press, 301–319.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. 2007. Children's conceptualization(s) of their well-being. *Social Indicators Research* 80, 5–29.
- Flook, L., Smalley, L. S., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ihsijima, E. & Kasari, C. 2010. Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology* 26, 70–95.
- Garon, N., Bryson, S. E. & Smith, I. M. 2008. Executive Function in Preschoolers: A Review Using an Integrative Framework. *Psychological Bulletin* 134 (1), 31–60.
- Goodman, A. & Goodman, R. 2009. Strengths and Difficulties Questionnaire as a dimensional measure of child mental health. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 48 (49), 400–403.
- Grindal, T. A., Hinton, C. & Shonkoff, J. P. 2012. The science of early childhood development: Lessons for teachers and caregivers. Teoksessa B. Falk (toim.) *Defending childhood. Keeping the promise of early intervention.* New York: Teachers College Press, 13–23.
- Gruenenfelder-Steiger, A.E., Harris, M. A., & Fend, H. A. 2016. Subjective and Objective Peer Approval Evaluations and Self-Esteem Development: A Test of Reciprocal, Prospective, and Long-Term Effects. *Developmental Psychology* 52 (10), 1563–1577.
- Haddock, G., Foad, C., Windsor-Shellard, B., Dummel, S. & Adarves-Yorno, I. 2017. On the Attitudinal Consequences of Being Mindful: Links Between Mindfulness and Attitudinal Ambivalence. *Personality and Social Psychology Bulletin* 43 (4), 439–452.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G. & Abbot, R. D. 2008. Effects of Social Development Intervention in Childhood Fifteen Years Later. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine* 162 (12), 1133–1141.

- Hayes, S. C. 2002. Buddhism and Acceptance and Commitment Therapy. *Cognitive and Behavioral Practice* 9 (1), 58–66.
- Hayes, S. C. 2004. Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy* 35, 639–665.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. & Lillis, J. 2006. Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy* 44, 1–25.
- Hecht, M. L. & Shin, Y. 2015. Culture and Social and Emotional Competencies. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*. New York: The Guilford Press, 50–64.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Heinämäki, L. 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Helsinki: Stakes.
- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista herkkymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (6), 629–640.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoffman, M. L. 2008. Empathy and Prosocial behavior. Teoksessa M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (toim.) *The Handbook of Emotions*. New York: Guilford Publications, 440–455.
- Hopkins, P. E. & Bell, N. 2008. Interdisciplinary perspectives: ethical issues and child research. *Children's Geographies* 6 (1), 1–6.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277–1288.
- Hussein, M., Egan, H. & Mantzios, M. 2017. Mindful Construal Diaries: A Less Anxious, More Mindful, and More Self-Compassionate Method of Eating. *SAGE Open* April-June, 1–8.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

- Hölzel, B. K., Carmody, J., Evans, K. C., Hoge, E. A., Dusek, J. A., Morgan, L., Pitman, R. K. & Lazar, S. W. 2010. Stress reduction correlates with structural changes in the amygdala. *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 5 (1), 11–17.
- Izard, C. E. 2002. Translating Emotion Theory and Research Into Preventive Interventions. *Psychological Bulletin* 128 (5), 796–824.
- Izard, C. E. 2010. The Many Meanings/ Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activations, and Regulation. *Emotion Review* 2 (4), 363–370.
- Izard, C. E. 2011. Forms and functions of emotions: matters of emotion-cognition interactions. *Emotion Review* 3 (4), 371–378.
- Izard, C. E. Woodburn, E., Finlon, K., Krauthamer-Ewing, S. R. Grossman, S. R. & Seinfeld, A. 2011. Emotional knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion review* 3 (1), 544–562.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A. & James, A. 2008. *Key Concepts in Childhood Studies*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I. & Schwartz, G. E. 2007. A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: Effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioral Medicine* 33, 11–21.
- 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*. Cham: Springer, 133–148.
- Jha, A. P., Krompinger, J. & Baime, M. J. 2007. Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience* 7 (2), 109–119.
- Johnson, A.E., Forston, J.L., Gunnar, M.R., & Zelazo, P.D. 2011. A randomized controlled trial of mindfulness meditation training in preschool children. Paperiesitys, Society for Research in Child Development Biennial Meeting, Montreal.
- Junttila, N., Kaarakainen, M-T., Neitola, M., Salminen, T., Talo, J. & Votkin, H. 2002. Lasten minäkäsitys ja käyttäytymispiirteet. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 51–94.

- Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015. Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuden ja yhteisöllisyyden varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Pedatieto Oy.
- Kabat-Zinn, J. 1994. *Wherever you go, there you are. Mindfulness Meditation in Everyday Life.* New York, NY: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. 2003. Mindfulness-based interventions in context: past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice* 10, 144–156.
- Kabat-Zinn, J. 2006. *Olet jo perillä: tietoisien läsnäolon taito, 2. painos.* Helsinki: Basam books.
- Kadesjö, B. 2010. Barn som utmanar. Barn med ADHD och andra beteendeproblem. Tukholma: Socialstyrelsen.
- Karjalainen, M. 2018. Uushenkinen työ. Mindfulness jälkimaallistumisen, uusliberalismin ja työn hämärtyvien rajojen risteyksessä. *Elore* 25 (1), 107–129.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan.* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–63.
- Kauffman, J. M. 2015. Why exceptionality is more important for special education than exceptional children. *Exceptionality* 23 (4), 225–236.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. 2009. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth.* Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot.* Helsinki: WSOY.
- Khaddouma, A., Coop Gordon, K. & Bolden, J. 2015. Mindful M&M's: Mindfulness and Parent Training for a Preschool Child With Disruptive Behavior Disorder. *Clinical Case Studies* 14 (6), 407–421.
- Kilpatrick, L. A., Suyenobu, B. Y., Smith, S. R., Bueller, J. A., Goodman, T., Creswell, J. D., Tillisch, K., Mayer, E. A. & Naliboff, B. D. 2011. Impact of mindfulness-based stress reduction training on intrinsic brain connectivity. *NeuroImage* 56 (1), 290–298.
- Kim, S. H., Schneider, S. M., Bevens, M., Kravitz, L. Mermier, C. Qualls, C. & Burge, M. R. 2013. PTSD Symptom Reduction With Mindfulness-Based-Stretching and Deep Breathing Exercise: Randomized Controlled Clinical Trial of Efficacy. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism* 98 (7), 2984–2992.
- Kirmayer, L. J. 2015. Mindfulness in cultural context. *Transcultural Psychiatry* 52 (4), 447–469.

- Klein, L. G. 2002. Set For Success: Building a Strong Foundation for School Readiness Based on The social-emotional development of young children. *The Kauffman Early Education Exchange* 1 (1), 1-12.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 390. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-45.
- Koivula, M. & Huttunen, K. 2018. Children's Social-Emotional Development and its Support: Guest Editorial. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research* 7 (2), 177-183.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Juva: Bookwell.
- Kuncewicz, D., Niiya, Y. & Crocker, J. 2015. Are Compassionate and Self-Image Goals Comparable across Cultures? *Polish Psychological Bulletin* 46 (4), 513-522.
- Kurki, K. 2017. Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations. *Acta Universitatis Ouluensis E* 174. Väitöskirja.
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Mykkänen A. 2016. How teachers co-regulate children's emotions and behaviour in socio-emotionally challenging situations in daycare settings. *International Journal of Educational Research* 76, 76-88.
- Kuukka, A. 2015. Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys. Tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 536. Väitöskirja.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O.C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennesly, S. & Huppert, F. 2013. Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry* 203, 126-131.
- Köngäs, M. 2018. "Eihän lapsil ees oo hermoja". Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 368. Väitöskirja.

- Ladd, G. W. 2005. Children's peer relations and social competence. A century of progress. New Haven: Yale University Press.
- Ladd, G. W. 2007. Social competence: An important educational objective. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education* 1, 3-37.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, K. & Neitola, M. 2002. Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 101-108.
- Laine, K., Neitola, M., Talon, J., Junntila, N., Salminen, T., Votkin, H. & Kuusinen, T. 2002. Syrjäytymisriskien arvioiminen. Teoksessa K. Laine. & M. Neitola. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 39-44.
- Laine, K. & Talon, J. 2002. Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. *Kasvatus* 33 (2), 148-159.
- Landrum, T. J. 2011. Emotional and behavioral disorders. Teoksessa J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (toim.) *Handbook of special education*. New York: Routledge, 209-220.
- Landrum, T. J., Tankersley, M. & Kauffman, J. M. 2003. What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education* 37 (3), 148-156.
- Lavelle Heineberg, B. D. 2016. Promoting caring: mindfulness- and compassion-based contemplative training for educators and students. Teoksessa K.A. Schonert-Reichl & R.W. Roeser (toim.) *Handbook of mindfulness in education: integrating theory and research into practice*. Cham: Springer, 285-294.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän Yliopisto. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja, 55. Väitöskirja.
- Leppävuori, E. 2016. 'Mindfulness'. Buddhan dharmasta McMindfulnessiin. [file:///C:/Users/Omistaja/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Mindfulnessartikkeli%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Omistaja/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Mindfulnessartikkeli%20(1).pdf). Luettu 12.3.2019.
- Lindsay, G. 2000. Researching children's perspectives: ethical issues. Teoksessa A. Lewis & G. Lindsay (toim.) *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press, 3-20.



- Lyons, C. W. & O'Connor, F. 2006. Constructing an integrated model of the nature of challenging behaviour: a starting point for intervention. *Emotional and Behavioural Difficulties* 11 (3), 217–232.
- Lyons, K. E. & DeLange, J. 2016. Mindfulness Matters in the Classroom: The Effect 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*. Cham: Springer, 271–283.
- Maloney, J. E., Stewart Lawlor, M., Schonert-Reichl, K. A. & 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*. Cham: Springer, 313–334.
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, J. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–73.
- Martin, M. & Doswell, S. 2012. Mindfulness and older people: a small study. *British Journal of Occupational Therapy* 75 (1), 36–41.
- Martins, C. 2014. *Mindfulness-based interventions for older adults: evidence for practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Marton, F. 1982. Towards a phenomenography of learning. III: Experience and conceptualisation. University of Göteborg. Department of education 8.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R.R. Sherman & R.B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer Press, 141–161.
- Marton, F. 1996. Cognosco ergo sum – Reflections on reflections. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography. Toward a Methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 163–187.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- McBee, L. 2008. *Mindfulness-based elder care: a CAM model for frail elders and their caregivers*. New York: Springer Pub.

- McGrath, H. 2005. Directions in teaching social skills to students. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) Handbook of emotional & behavioural difficulties. London: Sage, 327–352.
- McKown, C. 2015. Challenges and Opportunities in the Direct Assessment of Children's Social and Emotional Comprehension. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.) Handbook of social and emotional learning. Research and practice. New York: The Guilford Press, 320–335.
- Messer, D., Horan, J. J., Turner, W. & Weber, W. 2016. The Effects of Internet-Delivered Mindfulness Training on Stress, Coping, and Mindfulness in University Students. AERA Open 2 (1), 1–8.
- Metsämuuronen, J. 2008. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp KY.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W. Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M & 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.
- Määttä, S. & Aro, T. 2011. Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 42–59.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Helsinki: Opetushallitus.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nikander, P. & Zechner, M. 2006. Ikäetiikka – elämänkulun ääripäät, haavoittuvuus ja eettiset kysymykset. Yhteiskuntapolitiikka 71 (5), 515–526.
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.
- Nyström, E. 2018. Tassun toiminta kortit. Kokeile kanssani mindfulnessia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & Brown, W. H. 2008. Social competence of young children: conceptualization, assessment, and influences. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom, S. R. McConnell (toim.) Social competence of

- young children. Risk, disability & intervention. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 3–29.
- Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 575. Väitöskirja.
- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset: etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Papies, E. K., Barsalou, L. W. & Custers, R. 2012. Mindful Attention Prevents Mindless Impulses. *Social Psychological and Personality Science* 3 (3), 291–299.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Peitso, S. & Närhi, V. 2011. Päivähoitohenkilökunnan ohjaaminen tukitoimien suunnittelussa. Teoksessa T. Aro & M. -L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 168–191.
- Pihlaja, P. 2002. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & P.-L. Svärd (toim.) *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. 4. painos. Helsinki: WSOY, 176–203.
- Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa: erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C, *Scripta lingua Fennica* edita 208. Väitöskirja.
- Pihlaja, P. 2012. ”Susta ei tuu koskaan mitään”: sosioemotionaalisten vaikeuksien näyttämöllä. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajan käynnejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:214, 319–344.
- Pihlaja, P. 2018. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–182.
- Pojjula, S. 2016. *Lapsi ja kriisi: selviytymisen tukeminen*. Helsinki: Kirjapaja.
- Poikkeus, A.-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M. -L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80–104.

- Poikkeus, A.-M., Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2014. Sosiaaliset taidot. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Aho & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 286–310.
- Preddy, T.M., McIndoo, C. C., Hopko, D. R. 2013. Abbreviated Mindfulness-Based Therapy for a Depressed College Student. *Clinical Case Studies* 12 (5), 360–372.
- Punch, S. 2002. Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9 (3), 321–341.
- Puolakanaho, A., Kinnunen, S., Lappalainen, R. 2016. Mindfulness-, hyväksyntä- ja arvopohjaisen (MIHA) ohjelman vaikuttavuus työuupumusoireiden lievittäjänä. Tutkimusyhteenveto Muupu-hankkeesta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 548.
- Rautamies, E., Laakso, M-L. & Poikonen, P-L. 2011. Haastavasti käyttäytyvä lapsi – kodin ja päivähoidon kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa T. Aro & M. -L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 192–215.
- Riihonen, R. 2013. Ammatilaisen omat tunteet haasteena ja työkaluna. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.) *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Helsinki: Väestöliitto, 41–46.
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. 2005. Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science* 14, 158–162.
- Roeser, R.W. 2016a. Mindfulness in students' motivation and learning in school. Teoksessa K. R. Wentzel & D. B. Miele (toim.) *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Routledge, 385–407.
- Roeser, R.W. 2016b. Processes of teaching, learning, and transfer in mindfulness-based interventions (MBIs) for teachers: a contemplative educational perspective. Teoksessa K.A. Schonert-Reichl & R.W. Roeser (toim.) *Handbook of mindfulness in education: integrating theory and research into practice*. Cham: Springer, 133–148.
- Roivainen, P. 2016. *Puettu lapsuus: löytöretkiä lastenvaatteiden saarille*. Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Roos, P. 2015. *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja.
- Roos, P. & Rutanen, N. 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research* 3 (2), 24–47.

- Ruoho, K. & Ihatsu, M. 2000. Moral insanity as a concept referring to deviant behaviour in Finland. Teoksessa K. Ruoho (toim.) Emotional and behavioral difficulties. Global problem – local practices: cultural, theoretical, and practical definitions on emotional and behavioral difficulties. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 78. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ruoho, K. & Ihatsu, M. 2012. Psykiatrisen DSM-luokittelu ja käytöksen ongelmat. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:214, 259–286.
- Ruusuvuori, J. 2007. Tunteet vuorovaikutuksessa. *Psykologia* 42 (2), 126–133.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Saarni, C. 2008. The interface of emotional development with social context. Teoksessa M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (toim.) *The Handbook of Emotions*. New York: Guilford Publications, 332–347.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saltzman, A. & Goldin, P. 2008. Mindfulness-Based Stress Reduction for School-Age Children. Teoksessa L. A. Greco & S. C. Hayes (toim.) *Acceptance and mindfulness treatments for children and adolescents: A practitioner's guide*. Oakland, CA, US: New Harbinger Publications, 139–161.
- Sandvik, E., Diener, E. & Seidlitz, L. 1993. Subjective Well-Being: The Convergence and Stability of Self-Report and Non-Self-Report Measures. *The Journal of Personality* 61, 317–342.
- Scheithauer, H & Mayer, H. 2008. Papilio: Ein Programm zur entwicklungsorientierten Primärprävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozialemotionaler Kompetenzen im Kindergarten. Teoksessa Bundesministeriumdes Innern (toim.) *Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts. Aktuelle Aspekte der Präventionsdiskussion um Gewalt und Extremismus*. Referat GI5. Berliini: Bundesministeriumdes Innern, 221–239.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Stewart Lawlor, M., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. & Diamond, A. 2015. Enhancing Cognitive and Social-Emotional Development Through a Simple-to-Administer Mindfulness-

- Based School Program for Elementary School Children: A Randomized Controlled Trial. *Developmental Psychology* 51 (1), 52–66.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. 2002. *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D. & Miller, L. F. 2010. A Randomized Trial of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children: Promoting Mindful Attention to Enhance Social-Emotional Resiliency in Children. *Journal of Child and Family Studies* 19, 218–229.
- Sharf, R. H. 2014. Is mindfulness Buddhist? (and why it matters). *Tanscultural Psychiatry* 52 (4), 470–484.
- Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Silfver, M. & Helkama, K. 2007. Empathy, guilt, and gender: A comparison of two measures of guilt. *Scandinavian Journal of Psychology* 48, 239–246.
- Sjöblom, K. 2018. *Pikkumulperi ja pienet suuret tarinat: mindfulness-satuja ja -harjoituksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sointu, E. T., 2014. *Multi-informant assessment of behavioral and emotional strengths*. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., Reiser, M., Losoya, S. H. & Guthrie, I. K. 2006. Relation of Emotion-Related Regulation to Children's Social Competence: A Longitudinal Study. *Emotion* 6 (3), 498–510.
- Squires, J. & Bricker, D. 2007. *An activity-based approach to developing young children's social emotional competence*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stewart Lawlor, M. 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*. Cham: Springer, 65–80.
- Strandell, H. 2010. *Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia*. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, Nuorisotutkimusverkosto, 92–112.

- Suominen, S. 2018. Onko ADHD vain yksilön huoli? – Diagnoosin sosiaalinen ulottuvuus. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) ADHD-käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 315–329.
- Svartsjö, R. 2002. Lapsen varhaisen psyykkisen kehityksen erityispiirteet. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. 4. painos. Helsinki: WSOY, 22–38.
- Tan, L. & Martin, G. 2012. Taming the Adolescent Mind: Preliminary report of a mindfulnessbased psychological intervention for adolescents with clinical heterogeneous mental health diagnoses. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 18 (2), 300–312.
- Tang, Y. Y., Lu, Q., Geng, X., Stein, E. A., Yang, Y. & Posner, M. I. 2010. Short-term meditation induces white matter changes in the anterior cingulate. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 107 (35), 15649–15652.
- 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.
- Thomas, G. & Loxley, A. 2007. Deconstructing special education and constructing inclusion. 2. painos. Maidenhead: Open university press.
- Thompson, R. A. 1994. Emotion regulation: A theme in search of definition. Teoksessa N. Fox (toim.) The development of emotionregulation and dysregulation: Biological and behavioral aspects. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59 (240), 25–52.
- Thompson, R. A. 2002. The roots of school readiness in social and emotional development. *The Kauffman Early Education Exchange* 1 (1), 15–36.
- Thompson, R. A. 2008. Early attachment and later development: familiar questions, new answers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (toim.) *Handbook of attachment*. New York: Guilford.
- Trout, A. L., Epstein, M. H., Nelson, R., Synhorst, L. & Duppong Hurley, K. 2006. Profiles of children served in early intervention programs for behavioral disorders: early literacy and behavioral characteristics. *Topics in early childhood special education* 26 (4), 206–218.
- Tseng, V. & Seidman, E. 2007. A systems framework for understanding social settings. *American Journal of Community Psychology* 39 (3–4), 217–228.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 9–30.
- Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala, L. Turja & A. Alijoki (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) Reflections on phenomenography. Toward a Methodology? Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 103–128.
- Vachon, D. D. & Lynam, D. R. 2015. Fixing the Problem With Empathy: Development and Validation of the Affective and Cognitive Measure of Empathy. *SAGE* 23 (2), 135–149.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten vanhemmuuskäsitykset. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 286. Väitöskirja.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Helsinki: Opetushallitus.
- Vehmas, S. 2010. Special needs: a philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education* 14 (1), 87–96.
- Veijalainen, J. Reunamo, J. & Alijoki, A. 2017. Children’s self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti Journal of Early Childhood education Research* 6 (1), 89–107.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 501. Väitöskirja.
- Wadlinger, H. A. & Isaacowitz, D. M. 2011. Fixing Our Focus: Training Attention to Regulate Emotion. *Personality and Social Psychology Review* 15 (1), 75–102.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. 2015. Social and emotional learning. Past, present, and future. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*. New York: The Guilford Press, 3–19.



- WHO. 2014. Mental health. [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/). Luettu 28.2.2019.
- Widen, S. C. & Russell, J. A. 2008. Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development* 23 (2), 291–312.
- Wiley, A. L. & Siperstein, G. N. 2015. SEL for students with High-Incidence Disabilities. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*. New York: The Guilford Press, 213–228.
- Willard, C. 2010. *Child's Mind: mindfulness practices to help our children be more focused, calm and relaxed*. Berkeley, California: Parallax Press.
- Williams, J. M. 2010. Mindfulness and psychological process. *Emotion* 10 (1), 1–7.
- Williford, A. P. & Wolcott, C. S. 2015. SEL and Student-Teacher Relationships. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*. New York: The Guilford Press, 229–243.
- Young, S. 2011. *Five Ways to Know Yourself. An Introduction to Basic Mindfulness*. [https://www.shinzen.org/wp-content/uploads/2016/08/Five-WaystoKnowYourself\\_ver1.6.pdf](https://www.shinzen.org/wp-content/uploads/2016/08/Five-WaystoKnowYourself_ver1.6.pdf). Luettu 12.3.2019.
- 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*. Cham: Springer, 28–45.
- Zelazo, P. D. & Lyons, K. E. 2012. The Potential Benefits of Mindfulness Training in Early Childhood: A Developmental Social Cognitive Neuroscience Perspective. *Childhood development perspectives* 6 (2), 154–160.
- Zelenko, M. & Erickson, S. J. 2011. Attachment and related psychopathology. Teoksessa H. Steiner (toim.) *Handbook of developmental psychiatry*. Singapore; London: World Scientific, 63–90.
- Zoogman, S., Goldberg, S., Hoyt, W., & Miller, L. 2015. Mindfulness Interventions with Youth: A Meta-Analysis. *Mindfulness* 6 (2), 290–302.

# LIITTEET

## Liite 1. Mindfulness-harjoitukset

### VKO 1

**1. Harjoitus: tietoinen hengittäminen** (Harjoitus pohjautuu: Willard 2010, 83; Sjöblom 2018, 26).

Ota mukava makuuasento.

Voit sulkea silmät.

Kokeile hengittää nenästä sisään, vähän kuin haistaisit jotakin. Ja suusta ulos, niin kuin puhaltaisit saippua kuplaa.

Laita kädet vatsan päälle.

Hengitä kolme kertaa syvään. Nenästä sisään ja suusta ulos.

Huomaatko, miten hengitys liikuttaa käsiäsi vatsallasi. Kun hengität sisään, vatsa pullistuu. Kun hengität ulos, napa painuu alas ja keho pehmenee.

Voit sitten hengittää tavallisesti. Tuntuuko hengitys yhä vatsassa?

Miltä vatsassa tuntuu? Tuntuuko hengitys muualla kuin vatsassa?

Hengitä kolme kertaa syvään. Nenästä sisään ja suusta ulos.

Voit sitten avata silmät rauhallisesti ja nousta istumaan.

Lopuksi: "Ollaan kilttejä itselle" harjoitellaan itsemyötätuntoa. Sanotaan: kiitos minulle. Minä olen hyvä. Halataan itseä kietomalla kädet oman kehon ympärille. (Harjoitus pohjautuu: Willard 2010, 55; Sjöblom 2018, 73; Roeser 2016a, 392).

**2. Harjoitus: tietoinen hengittäminen 2** (Harjoitus pohjautuu: Willard 2010, 83; Sjöblom 2018, 26).

Ota mukava makuuasento.

Voit sulkea silmät.

Anna kehon olla rentona. Kokeile, voitko tuntea, miten kehosi rentoutuu ja pehmenee.

Laita kädet vatsan päälle. Toinen käsi voi olla navan yläpuolella ja toinen alapuolella. Tai miten sinusta tuntuu hyvältä.

Ota syvä henkäys kolme kertaa, omassa tahdissa. Hengitä nenän kautta sisään (niin kuin haistaisit jotakin) ja suun kautta ulos (niin kuin puhaltaisit saippuakuplaa).

Puhalla reilusti ulos. Huomaat ehkä, että kuulet oman uloshengityksesi äänen.

Hengitä tavallisesti. Anna hengityksen kulkea sellaisena kuin se nyt on.

Huomaatko, miten hengitys liikuttaa käsiäsi vatsallasi.

Tunnetko hengityksen liikkeen myös kyljissä ja rintakehässä?

Miltä vatsassa tuntuu?

Voit kuulostella hengitystä uteliaasti.

Hengitä kolme kertaa syvään. Voit huomata, kun ilma täyttää kehon ja jatkaa matkaansa.

Sitten voit avata rauhassa silmät. Ja nousta istumaan.

Lopuksi: "Ollaan kilttejä itselle" harjoitellaan itsemyötätuntoa. Sanotaan: kiitos minulle. Minä olen hyvä. Halataan itseä kietomalla kädet oman kehon ympärille. (Harjoitus pohjautuu: Willard 2010, 55; Sjöblom 2018, 73; Roeser 2016a, 392).

## VKO 2

**1. Harjoitus: kehotietoisuus** (Harjoitus pohjautuu: Willard 2010, 113; Roeser 2016a, 390–391; Sjöblom 2018, 26).

Voit valita istutko vai makaatko. Ota sellainen asento, jossa on hyvä ja helppo olla.

Voit laittaa silmät kiinni.

Hengitä kolme kertaa syvään. Nenästä sisään ja suusta ulos.

Hengitä sitten tavallisesti, niin kuin hengityksesi toimii juuri nyt.

Voit tunnustella, miltä omassa kehossasi tuntuu. Kuuntele sitä, vähän kuin ystävää: mitä kuuluu? mitä keho kertoo sinulle? Millaisia tuntemuksia huomaat? Missä kohtaa kehoa?

Käy mielessäsi kehoa läpi, varpaista ylöspäin. Miltä varpaissa tuntuu? Ovatko ne ihan paikallaan? Ovatko ne kylmät tai lämpimät? Miltä tuntuu jaloissa? Polvissa? Ovatko jalat rentona vai onko joku kohta jännittynyt? Ei haittaa, vaikka et tuntisi mitään erikoista. Miltä tuntuu selässä, vatsassa, rintakehässä? Tunnetko jotakin mukavaa tai ei-mukavaa? Miltä hartiat ja olkapäät tuntuvat? Kädet, sormet? Ovatko sormet kylmät tai lämpimät? Tunnustele vielä päätä ja kasvoja. Korvia, nenää.

Anna tuntemusten olla rauhassa, sitä ei tarvitse yrittää muuttaa. Se saa olla siinä, missä se tuntuu.

Tunnetko rentoutta tai levottomuutta?

Ehkä huomaat erilaisia tuntemuksia yhtä aikaa. Kaikki saa olla niin kuin se juuri nyt on.

Palaa vielä kuuntelemaan koko kehoa. Tunnetko jossakin kehon osassa jotakin, mikä ei tunnu mukavalta? Voit laittaa käden siihen kohtaan. Voit antaa käden olla siinä ja hengittää rauhassa ulos.

Missä kehon osassa on kaikista mukavin olo? Mikä kehon osa tuo sinulle paljon iloa? Voit laittaa käden siihen kohtaan. Ehkä sormet, joilla osaat piirtää. Tai jalat, joilla voit juosta...

Voit kiittää kehoasi tästä päivästä. Voit kietoa kätesi ympärillesi ja halata kehoa. Hengitä vielä kerran syvään. Voit nousta rauhassa istumaan.

Lopuksi: "Ollaan kilttejä itselle" harjoitellaan itsemyötätuntoa. Sanotaan: kiitos minulle. Minä olen hyvä. Halataan itseä kietomalla kädet oman kehon ympärille. (Harjoitus pohjautuu: Willard 2010, 55; Sjöblom 2018, 73; Roeser 2016a, 392).

## **2. Harjoitus: kehotietoisuus 2 (sama kuin edellinen)**

### VKO 3

**1. Mielikuvaharjoitus: kuvittele, että olet puu** (Harjoitus pohjautuu: Nyström 2018).

Tämä harjoitus tehdään seisten.

(Aikuinen tekee itse mukana).

Seiso kuin olisit iso, vanha, arvokas puu.

Kuvittele, että jaloistasi kasvaa laajat, vahvat juuret maan alle.

Kuvittele, että alkaa tuulla. Miltä tuntuu, kun tuulee kovasti, mutta puu vain seisoo jykevänä? Entä kuun puu huojuu hennosti tuulessa?

Nyt alkaa sataa. Kuvittele, miltä tuntuu kun hiljainen sade osuu puuhun. Entä kun sade piiskaa puuta tuulen kanssa, mutta puu seisoo sitkeästi paikallaan.

Lopulta aurinko tulee esiin. Kuvittele, kuinka aurinko lämmittää puuta ja saa sen kasvamaan vieläkin jykevämmäksi ja vahvemmaksi juurista ja oksista.

Aurinko lämmittää. Se saa puun tuntemaan itsensä tärkeäksi ja arvokkaaksi.

Harjoituksen aikana: Jos mielesi/keskittymisesi karkaa välillä, se ei haittaa. Voit huomata sen ja palauttaa sitten ajatuksesi takaisin harjoitukseen, puuna oleminen.

Lopuksi: "Ollaan kilttejä itselle" harjoitellaan itsemyötätuntoa. Sanotaan: kiitos minulle. Minä olen hyvä. Halataan itseä kietomalla kädet oman kehon ympärille. (Harjoitus pohjautuu: Willard 2010, 55; Sjöblom 2018, 73; Roeser 2016a, 392).

**2. Mielikuvaharjoitus 2: kuvittele perhonen** (Harjoitus pohjautuu: Nyström 2018).

Käy lattialle makaamaan mukavassa asennossa, jossa sinun on hyvä olla. Voit myös istua tuolilla. Sulje silmäsi.

Sulje silmäsi ja hengitä kolme kertaa syvään.

Kuvittele mielessäsi kaunis perhonen. Minkä värinen se on? Millaiset siivet sillä on?

Se lähestyy sinua rauhallisesti ja laskeutuu isovarpaasi päälle lepäämään. Ole rauhassa paikallasi, ettei perhonen pelästy.

Keskity isovarpaaseesi. Miltä siinä tuntuu? Perhonen nousee lentoon ja siirtyy toisen jalkasi iso varpaalle. Miltä tämä varvas tuntuu?

Perhonen nousee taas ilmaan ja pysähtyy hetkeksi polvellesi. Sitten se jatkaa matkaansa vatsasi päälle. Se pysähtyy siihen ja liikkuu hengityksesi tahdissa.

Perhonen lennähtää toisen käden sormiesi päälle. Se on niin kevyt, että voit tuntea sen juuri ja juuri. Se käy myös toisen käden sormilla.

Lopulta se istahtaa sydämen kohdalle. Anna perhosen olla siinä hetken. Kun perhonen on valmis lähtemään, voi antaa sen mennä ja nousta rauhallisesti istumaan.

Harjoituksen aikana: Jos mielesi/keskittymisesi karkaa välillä, se ei haittaa. Voit huomata sen ja palauttaa sitten ajatuksesi takaisin harjoitukseen, perhosen miettimiseen.

Lopuksi: "Ollaan kilttejä itselle" harjoitellaan itsemyötätuntoa. Sanotaan: kiitos minulle. Minä olen hyvä. Halataan itseä kietomalla kädet oman kehon ympärille. (Harjoitus pohjautuu: Willard 2010, 55; Sjöblom 2018, 73; Roeser 2016a, 392).

## VKO 4

### 1. Aistihavainnointi (Harjoitus pohjautuu: Willard 2010, 64; Sjöblom 2018, 42).

Kokeillaan, kuinka monella aistilla voimme havaita jotakin.

Otetaan mukava makuuasento. Voit sulkea silmät. Rauhoitutaan hengittämällä kolme kertaa syvään.

Haju: pysähdy haistelemaan ympäristöäsi. Haistatko jotakin? Ei haittaa jos et haista mitään erityistä.

Kuulo: mitä voit kuulla tässä hetkessä? Ehkä jotain kaukaa kuuluvia ääniä? Kellon? Oman hengityksesi? Kaverin hengityksen? Kuuletko jotain, mitä et ole ennen huomannut?

Tunto: mitä voit tuntea ympäristösi tässä hetkessä? Miltä lattia tuntuu selän alla? Miltä ilma tuntuu iholla? Tunnetko jotakin muuta?

Näkö: voit avata silmäsi. Mitä näet ympärilläsi? Näetkö jotakin, mitä et ole ennen huomannut? Voit kokeilla etsiä katseellasi jotakin sellaista.

Voit sitten nousta rauhallisesti istumaan. Voit kertoa, mitä sellaista huomasit, mitä et ollut ennen huomannut, esimerkiksi jonkin äänen tai jotakin, mitä näit.

Lopuksi: "Ollaan kilttejä itselle" harjoitellaan itsemyötätuntoa. Sanotaan: kiitos minulle. Minä olen hyvä. Halataan itseä kietomalla kädet oman kehon ympärille. Lisätään tähän uutena se, että sanotaan jotakin kivaa itsestä, mikä sinussa on hyvää. (Harjoitus pohjautuu: Willard 2010, 55; Sjöblom 2018, 73; Roeser 2016a, 392).

## 2. Aistihavainnointi (sama kuin edellinen)

### VKO 5

#### 1. Tunneolento (Harjoitus pohjautuu: Sjöblom 2018, 61).

Rauhoitutaan harjoitukseen ottamalla kolme syvää hengitystä. Lapsi voi valita, haluaako istua vai olla makuullaan.

Harjoitus aloitetaan kuulostelemalla, mikä tunnetila itsessä ja omassa kehossa on päällimmäisenä. (Voi auttaa lapsia tunnistamaan: esim. väsymys, ilo, kiukku jne.) Jutellaan, mistä huomasit, että sinulla on tämä tunnetila.

Mietitään, että jos tunne olisi jokin olento, millainen se olisi. Minkä värinen se olisi? Minkä kokoinen? Miltä se näyttäisi? Olisiko se vaikkapa hurja mörkö tai pilvissä leijaileva tähtönen? Olisiko sillä karvat? Tai silmät? Jalat? Kädet?

Rohkaistaan lapsia keksimään juuri sellainen tunneolento, kun hän itse haluaa ja mitä hän mielessään näkee.

Lopuksi: "Ollaan kilttejä itselle" harjoitellaan itsemyötätuntoa. Sanotaan: kiitos minulle. Minä olen hyvä. Halataan itseä kietomalla kädet oman kehon ympärille. Sanotaan jotakin kivaa itsestä, mikä sinussa on hyvää. (Harjoitus pohjautuu: Willard 2010, 55; Sjöblom 2018, 73; Roeser 2016a, 392).

## **2. Tunneolento (sama kuin edellinen)**



## Liite 2. Haastattelukysymykset

### Haastattelu 1 (vko 1)

Kerro jotain ensimmäisestä tähtikerhosta/aurinkokerhosta...

Mitä ajattelet ensimmäisistä tähtikerhoista/aurinkokerhoista/perhoskerhoista/rauhallisesta kerhosta?

Mitä haluaisit kertoa ensimmäisistä tähtikerhoista/aurinkokerhoista/perhoskerhoista/rauhallisesta kerhoista?

Mitä ajattelit ensimmäisistä harjoituksista?

Oletko tehnyt jotakin samankaltaista ennen?

Oletko jo oppinut jotakin uutta?

Miltä sinusta tuntui tehdä harjoituksia?

Tunsitko vartalossasi/kehossasi jotakin?

Ajattelitko jotakin mielessäsi?

Kerro jotain itselle kilttinä olemisesta...

Mitä haluaisit kertoa itselle kilttinä olemisesta?

Miltä tuntui olla kiltti itselle?

Kerro lisää tästä...

Tiettyjen lasten sanomisiin liittyviä kysymyksiä... esim. "mitä tarkoittit kun sanoit harjoituksessa..."

Haluaisitko vielä kertoa jotakin?/Mitä haluaisit vielä kertoa?

**Haastattelu 2 (vko 3)**

Mitä haluaisit kertoa aurinkokehosta/tähtikerhosta.../Kerro jotakin aurinkokerhosta/tähtikerhosta...

Mistä harjoituksesta haluaisit kertoa?

Mistä olet tykännyt? Mistä et ole tykännyt?

Mikä on ollut vaikeaa? Mikä on ollut helppoa?

Oletko oppinut jotakin?/Oletko tullut paremmaksi jossakin? Missä voisit vielä tulla? Missä haluaisit tulla?

Tunsitko vartalossasi/kehossasi jotakin?/Kerro kehossasi tapahtuneista asioista...

Missä/mihin voisit tarvita tässä kerhossa oppimiasi taitoja?

Minkä takia ajattelet, että näitä asioita harjoitellaan?

Mitä ajatuksia mielessäsi on ollut harjoittelun aikana? Entä sen jälkeen?

Miltä sinusta on tuntunut olla tähtikerhossa?

Millainen olo sinulla on tähtikerhon jälkeen?

Kerro jotakin itselle kilttinä olemisesta...

Mitä olet ajatellut siitä, että harjoitellaan olemaan kiltti itselle? Miltä se on tuntunut?

Onko itselle kilttinä oleminen ollut helppoa tai vaikeaa? Miksi? Miksi ei?

Oletko tullut itselle kilttinä olemisessa paremmaksi?/Oletko oppinut sitä lisää?

Haluaisitko tulla siinä paremmaksi?

Lasten harjoituksissa sanomiin asioihin liittyviä kysymyksiä...

Mitä haluaisit vielä kertoa?/Haluaisitko vielä kertoa jotakin?

**Haastattelu 3 (vko 5)**

Mitä haluaisit kertoa tähtikehosta/aurinkokerhosta...

Mistä harjoituksesta haluaisit kertoa?

Mikä on ollut helpointa/vaikeinta?

Mistä tykkäsit? Mistä et tykännyt? Mikä oli parasta? Mikä oli ikävintä/tylsintä?

Oletko tullut jossakin paremmaksi?/Oletko oppinut jotakin uutta? Missä haluaisit tulla vielä paremmaksi?

Missä/mihin voisit tarvita täällä oppimiasi taitoja? Missä voisit tarvita vaikka syvää hengitystä? Tai kehon tarkastelua? Tai tunteiden tarkastelua? Tai aisteja?

Minkä takia luulet, että näitä asioita harjoitellaan?

Mitä ajatuksia mielessäsi on ollut harjoittelun aikana? Entä sen jälkeen?

Millainen olo sinulla on ollut tähtikerhossa?

Millainen olo sinulla on tähtikerhon jälkeen?

Kerro jotakin itselle kilttinä olemisesta...

Mitä olet ajatellut siitä, että harjoitellaan olemaan kiltti itselle? Miltä se on tuntunut?

Onko tärkeää olla kiltti itselle? Miksi? Miksi ei?

Onko itselle kilttinä oleminen helppoa tai vaikeaa?

Oletko tullut paremmaksi itselle kilttinä olemisessa? Haluaisitko tulla?

Haluaisitko oppia lisää kerhossa harjoiteltuja asioita? Mitä asioita?

Haluaisitko tällaista tekemistä päiväkotiin? Tai johonkin muualle?

Pitäisikö sinusta kaikkien lasten opetella näitä taitoja? Miksi/miksi ei?

Kenen kannattaisi opetella näitä taitoja?

Haluaisitko vielä kertoa jotakin?