



Melissa Wendelin
Diakonia-ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosionomi (AMK)
+Varhaiskasvatuksen opettajan
virkakelpoisuus
Opinnäytetyö, 2018

**LASTEN TIETOISUUSTAITOJEN
VAHVISTAMINEN
TARAN TARINA -ANIMAATION
LEIKILLISESSÄ OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ**

TIIVISTELMÄ

Wendelin, Melissa

Lasten tietoisuustaitojen vahvistaminen Taran tarina -animaation leikillisessä oppimisympäristössä

Syky 2018

76 sivua, 4 liitettä

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi AMK + Varhaiskasvatuksen opettajan virkakelpoisuus

Opinnäytetyön tarkoituksena oli kartoittaa peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaiden toimintaan sitoutumista Taran tarina -animaatioon ja sen sisältämiin tietoisuustaitoharjoituksiin. Animaatio tarjoaa välineen tukea lasten tietoisuustaitoja digitaalisessa oppimisympäristössä. Tutkimus toteutettiin eräessä helsinkiläisessä peruskoulussa. Tutkimuskysymykset käsittelivät lasten toimintaan sitoutumista sekä lasten kerrontaa animaatiosta ja sen sisältämistä tietoisuustaitoharjoituksista. Opinnäytetyön tavoitteena oli mahdollistaa lasten kuuluksi tuleminen ja siten kartoittaa Taran tarina -animaation soveltuvuutta tietoisuuden läsnäolon näkökulmasta tälle ikäryhmälle. Tavoitteena oli myös saada käyttäjäkokemuksia animaation esittämisestä lapsille.

Opinnäytetyö oli muodoltaan laadullinen tutkimus ja se toteutettiin yhteistyössä Suomen Mielenterveysseuran kanssa. Opinnäytetyön käytännön toteutus muodostui neljästä eri tuokiosta, joissa havainnoitiin lasten toimintaan sitoutumista Suomen Mielenterveysseuran tuottaman Taran tarina -animaatioharjoituksen aikana. Tutkimusmenetelmänä käytettiin havainnointia ja ryhmähaastattelua. Tutkimuksen kohderyhmänä oli kymmenen 7–8-vuotiaasta ensimmäisen luokan oppilasta, joista kolmella oli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Tutkimuksen käytännön toteutus tapahtui keväällä 2018. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla keväällä ja kesällä 2018.

Erillisillä tuokioilla toimintaan sitoutuminen vaihteli yksilöllisesti, mutta kertauksen aikana lasten motivaatio ja innostus animaatiota kohtaan laski kollektiivisesti. Taran tarina -animaatioharjoitus aktivoi lasten tarkkaavaisuutta ja keskittymistä. Lasten havainnot koskivat animaation rakennetta, eläimiä ja asentojen vaikeustasoa. Lapset keskittyivät videon ulkoisiin tekijöihin, jolloin tarkkaavuus ei suuntautunut hengitykseen ja tietoisuustaitoihin. Tietoisen läsnäolo oli ilmiönä lapsille vaikeasti lähestyttävä ja haastava omaksua. Täten aikuisen oma ymmärrys tietoisuuden läsnäolon merkityksestä ja rooli tietoisuustaitojen välittäjänä korostuivat.

Tietoista läsnäoloa olisi hyödyllistä käsitellä systemaattisemmin lasten kanssa ja siten tehdä ilmiötä heille tutummaksi. Tällä tavalla tietoisuustaitojen hyödyt itsesäätelyn, tunnetaitojen ja stressin säätelyn näkökulmista tulisivat paremmin esille. Koska käytännön toteutus on niin suuressa asemassa tietoisuuden läsnäolon omaksumisessa, jatkotutkimusehdotuksena olisi tärkeää selvittää, millä tavoin kasvattajia voidaan opettaa ohjaamaan tietoisuustaitotuokioita lapsille Taran tarina -animaation avulla.

Asiasanat: tietoisuustaidot, itsesäätely, toimijuus, leikillinen oppimisympäristö, lapsilähtöisyys

ABSTRACT

Wendelin, Melissa

Promoting children's mindfulness in the playful environment of the Taran tarina animation

76 p, 3 appendices

November, 2018

Diaconia University of Applied Sciences

Degree Programme in Social Services, Option in Social Services and Education. Degree: Bachelor of Social Services

The purpose of this thesis was to investigate first class students' engagement to the Taran tarina animation. The animation is produced by The Finnish Association For Mental Health. The study was situated in one comprehensive school in the City of Helsinki. The research questions concerned children's engagement, narration and mindfulness. The aim of the study was to map the animation's suitability for this specific age group and to highlight the children's perspective. Furthermore, the goal of the study was to bring up the voice of children and acquire first-hand experience from presenting the animation to children.

This thesis was a qualitative study and it was conducted in cooperation with The Finnish Association For Mental Health. The study was designed to include four separate parts in which children's engagement levels were observed. The used research methods were group interview and observation. The focus group consists of ten (10) children in the age of 7–8 years, three of whom had an individual educational plan (IEP). The data was collected during spring 2018 and analyzed with qualitative research methods during spring and summer 2018.

Engagement levels varied significantly per child and per occasion, but during recap the children's motivation and interest towards the animation grew collectively weaker. The Taran tarina animation activated children's attentiveness and focus. However, children's notations mainly concerned the structure, the animals and the difficulty levels of the postures in the animation. Due to this, the children focused less on breathing and mindfulness. Mindfulness as a concept was hard to grasp for children. This highlights the importance of adults' conceptual understanding and their active role in presenting mindfulness to children.

Mindfulness should be promoted among children to enhance their understanding of the concept. This would underline the benefits that mindfulness provides to children's self-regulation, emotional skillset and stress control. Since the practical side plays a big role in practicing mindfulness, future research should focus on investigating best mindfulness practices among early childhood educators when using the Taran tarina animation with children.

Key words: mindfulness, self-regulation, agency, playful learning environment, child-initiated

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	LAPSEN KEHON JA MIELEN HYVINVOINTI	7
2.1	Lapsen toiminnan reaktiivisuus.....	7
2.2	Itsesäätelyn merkitys lapsen hyvinvoinnille.....	9
2.3	Kehon ja mielen yhteyden rooli itsesäätelyssä	10
3	TIETOISUUS MIELEN HYVINVOINNIN EDISTÄJÄNÄ.....	12
3.1	Tietoisuus ja tarkkaavuus	12
3.2	Tietoinen läsnäolo ja tietoisuustaidot	14
3.3	Tietoisuustaitojen harjoittaminen	16
3.4	Tietoisuustaidot lasten kanssa.....	17
4	LAPSEN TOIMIJUUDEN JA OSALLISUUDEN VAHVISTAMINEN.....	21
4.1	Lapsi aktiivisena toimijana	21
4.2	Lapsen toimintaan sitoutuneisuus.....	23
4.3	Tietoisuuden merkitys lapsen toimijuuden näkökulmasta	24
5	LEIKILLISYYS OSANA LAPSEN KASVUA JA OPPIMISTA	26
5.1	Leikin ja leikillisyyden merkitys lapselle	26
5.2	Leikillinen oppiminen.....	27
5.3	Leikillinen oppimisympäristö	28
6	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TAVOITTEET	30
7	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	31
7.1	Havainnointi	31
7.2	Ryhmähaastattelu	32
7.3	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	34

8	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	36
8.1	Yhteistyötahot ja tutkimuksen kohderyhmä.....	36
8.2	Taran tarina-animaatioharjoitus	38
8.3	Tutkimuksen käytännön toteutus ja esivalmistelut	39
8.4	Tuokioiden kulku ja rakenne	41
9	TUTKIMUSTULOKSET	45
9.1	Lasten havainnot ja kerronta Taran tarina-animaatiosta	45
9.2	Lasten ajattelu ja suhtautuminen toiminnallisiin harjoituksiin	46
9.3	Ryhmätilanne animaation aikana	47
9.4	Lasten toimintaan sitoutuminen	48
9.5	Yhteenveto tutkimustuloksista	51
10	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	54
10.1	Eettisyys	54
10.2	Luotettavuus	55
11	POHDINTA	57
11.1	Tulosten pohdinta	57
11.2	Opinnäytetyöprosessi ja ammatillinen kasvu	61
11.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	63
	LÄHTEET	65
	LIITE 1: Tutkimuksen analyysiluokat	72
	LIITE 2: Saatekirje ja suostumuslomake.....	73
	LIITE 3: Draamatoimintaan sitoutumisen arviointi, Martinez-Abarca & Nurmi 2015	75
	LIITE 4: Mukailtu toimintaan sitoutumisen havainnointilomake.....	76

1 JOHDANTO

Uudistuneen varhaiskasvatussuunnitelman (2016) perusteiden myötä lasten mielen hyvinvoinnin tukeminen ja mielenterveystaidot nousivat aiempaa suurempaan rooliin. Sama uudistus näkyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), johon sisältyy kehon ja mielen viestien kuuntelu yhtenä keskeisenä mielenterveystaitona. Tämä opinnäytetyö nojaakin vahvasti tietoiseen kehon ja mielen tarkkailuun ja sitä kautta itsesäätelytaitojen vahvistamiseen. Suomen Mielenterveysseura on tuottanut Taran tarina -animaatioharjoituksen, jossa yhdistyvät mielenterveyden edistäminen ja leikillisuus. Taran tarina on varhaiskasvatus- ja alakouluikäisille lapsille suunnattu vuorovaikutteinen animaatioharjoitus, joka voidaan nähdä yhtenä askeleena tietoisien läsnäolon vahvistamisessa. Animaatiossa Tara seikkailee viidakossa ja tapaa siellä viidakon eläimiä, joiden kanssa hän tekee toiminnallisia tietoisuustaitoharjoituksia. Taran tarina tarjoaa välineen tukea lasten mielenterveystaitoja digitaalisessa oppimisympäristössä, minkä vuoksi tämä tutkimus osuu samalla ajankohtaisesti pohdintaan teknologian asemasta varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa.

Taran tarina on tuotettu tammikuussa 2018, ja sen uutuuden vuoksi siitä ei ole vielä saatu tutkimustietoa tai täsmällistä palautetta. Animaatioharjoitus on suunnattu lapsille mutta heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan siitä ei ole kartoitettu. Kartoittaminen on tarpeellinen, sillä Suomen Mielenterveysseura voi tämän tutkimuksen kautta saada tietoa animaation soveltuvuudesta lasten näkökulmasta. Tutkimuksen perustana on ajatus lapsesta aktiivisena tiedontuottajana. Sen vuoksi tutkimus on toteutettu lapsilähtöisesti. Tutkimuksessa käytetään laadullista lähestymistapaa ja aineistonkeruumenetelminä ovat havainnointi ja lasten ryhmähaastattelu. Tutkimuksen kohderyhmä on 7–8 vuotiaat lapset, mikä on valikoitunut yhteistyössä Suomen Mielenterveysseuran kanssa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on mahdollistaa lapsen kuulluksi tuleminen ja kartoittaa animaation soveltuvuutta tälle ikäryhmälle. Tutkimus valottaa lasten ajatuksia tietoisuustaitojen soveltamisesta Taran tarina -animaation leikillisessä oppimisympäristössä. Analyysimenetelmänä tutkimuksessa käytetään aineistolähtöistä sisälönanalyysiä.

2 LAPSEN KEHON JA MIELEN HYVINVOINTI

Mielenterveydellä tarkoitetaan WHO (2010) määritelmän mukaan hyvinvoinnin tilaa, jossa nähdään omat kyvyt ja pystytään kohtaamaan elämään kuuluvia normaaleja haasteita ja selviytymään niistä. Mielenterveys elämäntaidollisena käsitteenä tarkoittaa mielenterveyden käsittämistä voimavarana, jossa painottuu mielenterveyden edistämisen näkökulma. Näitä mielenterveystaitoja ovat muun muassa itsensä hyväksyminen, tunnetaidot, kyky sietää pettymyksiä ja taito olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Jokaisen lapsen hyvinvointiin kuuluu näiden mielenterveydelle hyödyllisten taitojen vahvistaminen. (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2016, 18.) Mielenterveyden edistämisen näkökulmassa painotus on positiivisessa psykologiassa (ks. Ojanen 2014; Uusitalo-malmivaara 2014) ja taidoissa, joita jokainen ihminen tarvitsee elämässä.

Ihmistä voidaan tarkastella monista eri näkökulmista käsin. Sajaniemen, Suhoisen ja Nislinin (2015, 9) mukaan kasvatuksessa ja opetuksessa lapsi on nähty enemminkin kulttuurisessa kentässä kuin biologisessa. Lapsen biologiaan tutustuminen avartaa laajempaa ymmärrystä esimerkiksi lapsen käyttäytymisestä. Tarkastelen tämän vuoksi tietoista läsnäoloa ja tietoisuustaitoja hieman biologisesta ja neurologisesta tulokulmasta käsin. Tämä rakentaa ymmärrystä tietoisuustaitojen asemoitumisesta ja niiden hyödyistä. Sen vuoksi pohjustan tätä lukuja lapsen reaktiivisuudella tunnereaktioiden ja temperamentin kautta. Painopiste tässä luvussa on kuitenkin kehon ja mielen yhteydessä sekä itsesäätelyssä.

2.1 Lapsen toiminnan reaktiivisuus

Ihmisellä on biologinen valpastumisjärjestelmä, jonka tehtävä on viestiä vaarasta ja mahdollisista uhkista. Tämä järjestelmä valvoo ja tunnistaa erilaiset ärsykkeet ja liittää ne mahdolliseen uhkaan. Tunnistettuaan uhkan valpastumisjärjestelmä aktivoituu ja syntyy stressireaktio. Stressireaktiota seuraa erilaisia fysiologisia muutoksia kehossa ja keho on valmiina niin sanotusti pakenemaan, taistelemaan tai jähmettymään. Berggren (2018, 121) konkretisoi tätä esittämällä, että pelko-

ja stressireaktiot näkyvät toiminnan tasolla hallitsemattomana käyttäytymisenä tai vetäytymisenä ja lukkiutumisenä. Tällöin sydämen syke kiihtyy, kädet saattavat hikoilla ja hengitys tihenee. Tätä kutsutaan toimintavalmiudeksi ja se, miten lapsella näkyy tämä toimintavalmius, riippuu pitkälti temperamentista. Temperamentilla tarkoitetaan lapsen synnynnäistä taipumusta reagoida omiin sisäisiin aistimuksiin ja ulkoisiin ärsykkeisiin. Temperamentti on oleellinen tekijä lapsen kuorituksen kokemisessa, minkä vuoksi voidaan myös puhua yksilöllisestä stressiherkkyydestä. (Kanninen & Sigfrids 2012; Tompuri 2016.) Stressijärjestelmä aktivoituu, kun lapsen taidot eivät ihan riitä hänen päivän aikana kohtaamissaan tilanteissa. Sen seurauksena lapsella menee valmiustila päälle. Tällöin keho on valmiina toimintaan, mikä saattaa näkyä esimerkiksi levottomuutena (Sajaniemi ym. 2015, 40). Stressi ei täten ole ainoastaan yleiskäsitykseen kuuluva ajatus melusta ja isosta lapsiryhmästä, vaan kyse on myös luonnollisesta biologisesta tunnereaktiosta. Päiväkodissa on paljon tilanteita, jotka käynnistävät stressireaktion, kuten sivuutetuksi tuleminen, ulkopuolisuuden kokeminen, turhautuminen ja ilman leikkikaveria jääminen. (Sajaniemi 2015b.) Tunnereaktio syntyy puolestaan ärsykkeen havaitsemisesta ja se aiheuttaa muutoksia aivojen toiminnassa ja vaikuttaa ihmisen kehon tilaan ja käyttäytymiseen (Nummenmaa 2010, 13, 27). Tunnereaktioiden ansiosta ihminen voi toimia tilanteen vaatimalla tavalla mutta tunnereaktiot ovat usein tiedostamattomia, jonka vuoksi lapsen käyttäytyminen ei ole aina tarkoituksenmukaista, saati säädeltyä.

Ihminen toimii usein automaattiohjauksella ja reaktiivisesti, mikä on luonnollista ja osittain välttämätöntä aivojen rajallisen tiedonkäsittelykapasiteetin vuoksi (Nummenmaa 2012, 41). Ihminen ei kuitenkaan ainoastaan toimi reaktiivisesti ja osa ihmisen toiminnoista saavuttaa tietoisuuden, mikä mahdollistaa itsesäätelyn. Tästä alueesta aivoissa vastaavat isoaiukuorella sijaitsevat etuotsalohkot. Energian kulutus on kuitenkin suurinta tällä alueella, mikä tarkoittaa sitä, että energian vähentyessä aivot toiminta siirtää energian huolehtimaan peruselintoimintojen ylläpitämisestä. Tällöin etuotsalohkojen toiminta vaimenee ja säätelykyky voi lakata hetkellisesti, mikä tarkoittaa, että lapsen toiminta muuttuu reaktiiviseksi. (Sajaniemi ym. 2015, 51–52.) Stressijärjestelmän aktivoituminen on juuri tällainen toiminta, joka pitkittyessään kuluttaa niin paljon energiaa, ettei tavoitteelliselle toiminnalle tai tarkkaavaisuudelle ole edellytyksiä (Sajaniemi ym. 2015, 29–30).

Kokkonen (2017, 77) tiivistää lapsen toiminnan biologisuuden toteamalla, että perimä ja neurobiologiset ominaisuudet luovat perustan tunteiden säätelylle ja sen vahvistumiselle.

2.2 Itsesäätelyn merkitys lapsen hyvinvoinnille

Lapsella stressinsäätelyyn tarvittavien aivoalueiden kehitys on vielä kesken, jolloin valtavan eri aistikanavista syöksyvän informaatiovirran vuoksi lapsen aivot väsyvät nopeasti (Tommola & Heikkilä 2017, 92). Väsyessään lapsen kyky säädellä käyttäytymistään ja tunteitaan heikentyy ja itsesäätelykyvyn ja rauhoittumisen tarve korostuvat. Lantier (2012, 49) painottaa, että tapahtumat tai olosuhteet eivät itsessään ole stressin aiheuttajia, vaan reagoitimme niihin. Itsesäätelyllä tarkoitetaan kykyä säädellä omaa vireystilaa ja tunnepohjaista sekä fyysistä reagoitua eri ärsykkeisiin, eli aistimuksiin. Siihen lukeutuvat myös ihmisen tunteiden, ajattelun ja käyttäytymisen säätely. (Sirve & Berggren 2018, 119.) Lapset, jotka kykenevät itse refleктоimaan ja rauhoittamaan itsensä, pystyvät helpommin tunnistamaan ja hallitsemaan tunteitaan, jolloin he myös pystyvät keskittymään paremmin ja ajattelemaan selkeästi (Lantier 2012, 149).

Kokkonen (2017, 43) tarkastelee tunteiden säätelyä taidon näkökulmasta, jolloin tunteiden säätely nähdään yhtenä tunne-elämän tasapainoisuutta vahvistavista tunnetaidoista. Tunteet muokkaavat automaattisesti kehon vireystilaa, ohjaavat toimintaa sosiaalisissa tilanteissa ja vaikuttavat siihen, miten ympäristön tapahtumat havaitaan ja tulkitaan. Ihmisen toimintaan ja ajatuksiin vaikuttavat automaattisesti toimivat tunnereaktiot ja tietoiset tunnekokemukset, joista arjessa puhutaan tunteina. Nämä ovat tärkeä erottaa toisistaan, jotta ymmärtää ihmisen biologisen ja toisaalta tiedostavan käyttäytymisen. (Nummenmaa 2012, 11,16). Nummenmaa (2012, 164) jatkaa teoksessaan tunteiden psykologisesta merkityksestä ja toteaa, että tunnekokemus tarjoaa tietoisuudelle mahdollisuuden vaikuttaa tunteisiin. Koetun tunteen jälkeen ihmisellä on mahdollisuus säädellä sen voimakkuutta ja omaa toimintaansa.

Toiminnanohjauksella tarkoitetaan ihmisen kykyä säädellä käyttäytymistään tarkoituksenmukaisella tavalla. Nämä taidot mahdollistavat onnistuneen itsesäätelyn. (Närhi 2018, 144.) Suora tapa toimia ongelmallisissa tilanteissa vähenee, mitä enemmän lapsi pystyy sanallisesti kuvaamaan omia tunteitaan (Sirve & Berggren 2018, 112). Tunteet ohjaavat sosiaalisissa tilanteissa tapahtuvaa toimintaa ja muokkaavat automaattisesti kehon vireystilaa. Tunteet myös vaikuttavat siihen, miten ympäristön tapahtumat havaitaan ja tulkitaan. (Nummenmaa 2012, 11.) Perusopetussuunnitelman perusteissa (2014, 21–21) linjataan, että sisällyttämällä tunteiden opettamista terveystietoon pyritään sillä edistämään koululaisten psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä ja hyvinvointia.

2.3 Kehon ja mielen yhteyden rooli itsesäätelyssä

Fowelin (2014, 41–42) toteaa, että ajatuksemme, tunteemme ja kehomme aistimukset vaikuttavat toisiinsa jatkuvasti. Mieleen vaikuttavat muutokset tapahtuvat sekä kehossa että aivoissa (Haarakangas 2011, 115). Vuonna 2016 käyttöön otettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sisältää tuoreena näkökulmana mielenterveystaitojen opettamisen kouluissa ja yhtenä osana niitä juuri kehon ja mielen viestien kuuntelun. Martin (2016, 14) havainnollistaa tätä kehon ja mielen yhteyttä hengityksen avulla. Hengitys vaikuttaa kehon reaktioihin ja tuntemuksiin eri tavoin, kuten fysiologisesti lihasten tapaan jännittyä ja rentoutua. Näistä seuraa monenlaisia kehollisia tuntemuksia, joiden kautta ihminen tulkitsee vallitsevan tunteen. Kokemus näistä tunteista vaikuttaa puolestaan hengitystapaan. Biologisesta näkökulmasta kehon tuntemusten tietoinen vastaanotto auttaa aivoja kasvattamaan lisää hermosyitä, jotka vahvistavat toimintoja etuotusaloissa. Näitä toimintoja ovat tunteiden säätely, tahdonalainen tarkkaavaisuus ja ajattelu. (Sajaniemi ym. 2015, 163.) Näin voidaan todeta, että kehon ja mielen havaitseminen vaikuttaa ihmisen kykyyn säädellä itseään. Tommola ja Häkkinen (2017, 31, 62) mainitsevat kanssasäätelyn merkityksen, sillä aikuisen tulla lapsi voi oppia säätämään paremmin tunteitaan ja käyttäytymistään. Lapsen oppiessa ymmärtämään oman mielensä ja kehonsa reaktioita, on helpompaa selvittää hankalimmatkin tilanteista. Joutuessaan kohtaamaan yksin toistuvasti oman

taitonsa ja sietokykynsä ylittäviä tilanteita lapsi turvautuu primitiiviseen puolustusreaktioon. Tämän vuoksi aikuisen kanssasäätelyllä on iso merkitys. Sensitiivisyys tarkoittaa aikuisen herkkyyttä tunnistaa lapsen tunnetiloja. Sensitiivisesti toimiva aikuinen on kannustava, arvostaa lasta ja pystyy vastaamaan lapsen tarpeisiin. (Kalliala 2008, 78.) Vuorovaikutuksessa aikuinen voi huomata lapsen kuormituksen, vireystilan, tunteet ja niihin vaikuttavat tekijät, minkä avulla aikuinen voi auttaa lasta toimimaan tarkoituksenmukaisella tavalla ja vahvistamaan tämän säätelytaitoja (Tompuri 2016, 29).

Kehotietoisuus viittaa oman kehon subjektiiviseen kokemukseen, jossa voidaan tuntea sydämen lyönti tai lihasten jännitys (Kortelainen 2014, 127). Tompuri (2016, 23, 83) toteaa, että kehotietoisuuden lisääntyminen auttaa tunteiden ja vireystilan tunnistamisessa, sillä ne ovat tunnistettavissa kehossa. Vireystila voidaan käsittää aktivaatiotasona, johon vaikuttavat aistiärsykkeet, lepo, ravinto, koettu kuormitus, tunteet ja motivaatio. Sietokyvyn ikkunalla tarkoitetaan optimaalista vireystilaa, jossa ihmisellä on kyky toimia arjessa. Tällä alueella ihminen pystyy kokemaan aistihavaintoja ja tunnereaktioita ja käsittelemään tätä informaatiota tehokkaasti. (Hautaniemi 2007.) Vireystilan tasapainoa voidaan vahvistaa myös vaikuttamalla lapsen rauhoittumisjärjestelmään esimerkiksi mielikuvien, tietoisuuden läsnäolon ja positiivisten tunteiden avulla (Tompuri 2016, 79). Säätelyn toimiessa tunteet eivät ohjaa käyttäytymistä ja ajatuksia ja vireystila pysyy optimaalisella tasolla (Tommola & Heikkilä 2017, 15). Tompurin (2016, 24) mukaan monissa arjen tilanteissa sopiva yhdistelmä on tyynen valpas mieli energisessä kehossa. Itsesäätelyn ja rauhoittumisen taitojen kehittyessä lapsi alkaa ennen pitkää sietää pientä kuormitusta ja uskoo omaan selviytymiskykyynsä (Tommola & Heikkilä 2017, 22).

3 TIETOISUUS MIELEN HYVINVOINNIN EDISTÄJÄNÄ

Williams ja Penman (2012, 48–60) käsittelevät teoksessaan Jon Kabat-Zinnin alkuperäistä erottelua ihmisen olemisen moodista ja toimintamoodista. Lyhyesti olemisen moodin ja toimintamoodin havainnollistava ero on se, että toimintamoodissa ihminen ajattelee ja olemisen moodissa ihminen tiedostaa ajattelevansa. Tietoinen läsnäolo puolestaan auttaa ihmistä havaitsemaan, missä yllä mainitussa moodissa mieli työskentelee. Tässä luvussa tarkastelen tietoisuutta ja tarkkaavuutta laajemmin sekä käsittelen tietoista läsnäoloa ja tietoisuustaitoja. Tulokulmani tietoisuustaitoihin on lapset ja niiden harjoittaminen lasten kanssa. Käsitteelen tietoisuustaitoja sekä teoreettisesta että käytännön näkökulmasta.

3.1 Tietoisuus ja tarkkaavuus

Tietoisuuden käsite on moniulotteinen, ja esimerkiksi Csikszentmihalyi (2005, 47, 50) kuvaa sitä siten, että sen tehtävänä on informoida sitä, mitä elimistön ulko- ja sisäpuolella tapahtuu, siten, että keho voi arvioida informaation ja toimia sen mukaan. Tietoisuuden ansiosta ihminen voi vaikuttaa ajatuksiinsa eikä ainoastaan reagoida vaistomaisesti tai refleksinomaisesti. Juuri tietoisuus mahdollistaa tunteiden, ajatusten ja aikomusten suunnan ohjaamisen, jolloin tietoisuus nähdään tietoisesti säädeltynä informaationa. Fowelin (2014, 41) on tästä yhtä mieltä todetessaan, että yleensä kehon merkkiäänät ja viestit eivät valehtele mutta ajatuksiin ja mieleen on mahdollista vaikuttaa tahdolla. Kehon ja mielen välisen yhteyden ymmärtäminen on olennainen osa tietoisuutta ja tietoista läsnäoloa. Voidaankin todeta, että tunteet vaikuttavat ihmisen moniin kognitiivisiin prosesseihin, kuten muistiin, päätöksentekoon ja tarkkaavaisuuteen (Nummenmaa 2012, 129). Ajatukset myös toimivat toisin päin ja helpottavat tunteiden säätelyä silloin, kun ihminen kykenee erottamaan tilanteen synnyttämät ajatukset itse tilanteesta ja siitä virinneistä tunteista (Kokkonen 2017, 57). Nummenmaa (2012, 211, 215) käyttää termiä tunnetietoisuus, tunteiden tunnistamisen ja niiden säätelyn yhtey-

dessä. Hän korostaa, että kun ihminen tulee tietoiseksi omista tunteistaan ja niiden aiheuttajista, hän ei ole pelkästään tunteiden ohjattavissa. Juuri tämän tunnekokemuksen tullessa ihmisen tietoisuuteen on ihmisellä mahdollisuus vaikuttaa tietoisesti omiin tunteisiin ja säädellä niitä. Nummenmaa nostaa tunnetietoisuuden yhdeksi tärkeimmistä fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin edistäväksi tekijäksi. Tunne mekanismin ansiosta ihminen toimii automaation lisäksi tietoisesti, jolloin tunnereaktio viestittää muuttuvasta tilanteesta ja tekee ihmisen tietoiseksi siitä, että jotain pitää muuttaa, jotta hyvinvointi voi säilyä (Nummenmaa 2012, 54).

Tietoisuuteen kuuluu merkittävänä osana tarkkaavuus. Lehdon (2010, 81–82, 85) mukaan tarkkaavuus eli tietoinen huomion kohdentaminen, on mielen keskeisin taito. Tarkkaavuus on valikoivaa ja se ohjaa suurelta osin kaikkea tietoisuuteen kulkeutuvaa tietoa. Tompuri (2016, 85) toteaa, että tarkkaavaisuus voi olla kerrallaan yhdessä kohteessa, minkä vuoksi esimerkiksi huomion vieminen hengitykseen toimii tehokkaana itsesäätelyn ja tarkkaavaisuuden keinona. Hengittämisellä voidaan saavuttaa rauhoittuminen ja ohjata tarkkaavaisuutta. Tarkkaavuus on kehittyvä taito ja sitä on mahdollista harjoittaa muun muassa tietoisuustaitojen avulla. Harjoitteiden avulla on mahdollista pidentää yhtäjaksoista keskittyneisyyttä. (Lehto 2010, 93.) Rechtschaffen (2017, 16) mainitsee itsesäätelyn merkityksestä tarkkaavaisuuden ja oppimisen näkökulmasta. Tunnekeskuksen rauhoittuessa etuotsalohkoissa sijaitseva toiminnanohjaus ja tarkkavaisuus saavat niin sanotusti työrauhan, josta seuraa oppimisen ja uuden omaksumisen helpottuminen.

Tarkkaavaisuuden ja läsnäolon lisääntyessä voidaan saada yhteys siihen, mitä itsessä ja mielessä kulloinkin tapahtuu. Sajaniemi ym. (2015, 162–164) tuovat esille tarkkaavaisuuden yhteyden tietoisuuteen. Kun lapset oppivat harjoittamaan tarkkavaisuutta, he oppivat huomaamaan ja havainnoimaan, että epä mukavat olot tulevat ja menevät. Lapset oivaltavat, että tahdonalaista tarkkaavaisuutta voidaan ylläpitää tunnekuohujen ja tunnetilojen vallitessa. Puustjärvi (2018, 71) toteaa, että kognitiivisessa terapiassa hyödynnetään tietoisuustaitoja soveltaen niitä eri-ikäisille lapsille. Niissä harjoitellaan erityisesti tarkkaavuuden suuntaamista ja sen ylläpitoa. Lantieri (2012, 49) tarkastelee puolestaan rauhoittumisen

taitoja ja keskittymiskykyä, minkä seurauksena toteaa, että syvä ja säännöllinen hengitys on helpoin ja nopein tapa lisätä rentoutta ja tietoisuutta. Ihminen oppii kuuntelemaan itseään ja herkistyy sille, mitä itsessä tapahtuu, kun tietoisuus itsestä ja omista kokemuksista lisääntyy (Martin 2016, 32–33).

3.2 Tietoinen läsnäolo ja tietoisuustaidot

Tietoinen läsnäolo voidaan paikantaa alkujaan monta tuhatta vuotta vanhasta buddhalaisesta perinteestä. Intialaisessa filosofiassa kehitettiin hengitysharjoituksia, joiden avulla voitiin syventyä kehon ja mielen yhteyteen. (Väänänen 2014, 40.) Sitten länsimaihin tietoinen läsnäolo tai mindfulness, on tullut lääketieteen professorin Jon Kabat-Zinnin myötä erityisesti stressin lievittämisen ja kivun näkökulmasta, jolloin tietoisien läsnäolon juuret ovat lääketieteellisessä tutkimuksessa ja fokus länsimaisessa psykologiassa (Pennanen 2014, 96). Tämän jälkeen on syntynyt useampia toisistaan hiukan vaihtelevia tulokulmia, joissa kaikissa on kuitenkin lähtökohdiltaan sama perusajatus. Lappalaisen & Lappalaisen (2014, 83,92) mukaan joustavuus on mindfulnessin yksi osatekijä. Näin tietoinen läsnäolo nähdään oleellisena osana psykologista joustavuutta, millä on monia subjektiivisia hyvinvoinnin vaikutuksia, kuten vähentynyt emotionaalinen reaktiivisuus, itsetuntemuksen lisääntyminen ja mielenrauha.

Malinen (2014, 56) tuo esiin näkökulman, jossa eritellään länsimaisen ja idän tietoisien läsnäolon periaatteita. Hän esittää, että mindfulnessissa korostetaan tietoisena olemista ja hyväksymisen näkökulmaa, joka on vain yksi osa perinteistä buddhalaisesta mielenharjoittamisen viitekehystä. Fowelin (2014, 43) puolestaan toteaa, että toisaalta tietoinen läsnäolo on jo meissä ja sellaista, jota kaikki osaavat. Hän mainitsee erinäisiä arjen askareita ja toimintoja, joissa jo olemme hetkessä läsnä, kuten ruoan laittaminen. Tietoinen läsnäolo voidaan jotakuinkin tiivistää seuravanlaiseen lopputulemaan. Tietoinen läsnäolo on tietoisuutta ja tarkkaavaisuutta nykyhetkestä, siihen huomioon kiinnittämistä ja myötätuntoista, hyväksyvää itsen ja muiden kohtaamista. Tietoiseen läsnäoloon kuuluvat vahvasti tunteiden ja ajatusten lempeä havainnointi sekä niiden hyväksyminen niitä arvi-

oimatta tai muuttamatta. Tällä myönteisellä ajattelulla tarkoitetaan, että todellisuus nähdään sellaisena kuin se on ja otetaan se vastaan avoimesti. Konkreettisesti tietoista läsnäoloa lähestytään usein hengitysharjoitusten avulla. (Fowelin 2014, 40; Lappalainen & Lappalainen 2014, 90–93; Lehto 2014, 85–86.) Lehdon (2014, 86) mukaan tietoista läsnäoloa voidaan parhaiten kuvata tekniikkana, jonka avulla kohennetaan ihmisten henkistä hyvinvointia.

Tietoisuustaidot ovat tapa puolestaan harjoittaa ja kehittää tietoisuutta, huomion kiinnittämistä ja hetkeen pysähtymistä ja siinä olemista. Harjoitusten avulla voidaan oppia tunnistamaan ja käsittelemään haastavia tunteita. Tietoisuustaidot opettavat tarkkailemaan ympäristön ja kehon aistimuksia sekä tunteiden ja ajatusten kulkua. Harjoitusten avulla pyritään kehittämään ja vahvistamaan keskittymistä, huomion suuntaamista ja kykyä pysähtyä omien tunteiden, ajatusten ja reaktioiden äärelle. (Lassander, Fagerlund, Markkanen & Volanen 2016, 245). Tietoisuustaidot tarkoittavat juuri tietoisuutta omasta kehosta, tunteista, ajatuksista ja mielestä. Tietoisuustaitojen harjoittelussa yhdistyvät kehon ja mielen yhteys, sillä ne johdattavat ihmisen tämän oman kehollisen kokemuksensa äärelle ja havainnoimaan siinä heränneitä ajatuksia. (Kortelainen 2014, 129; Väänänen, Saari & Kortelainen 2014, 11; Malinen 2014, 68.) Tietoisuustaidoilla tarkoitetaankin näin ollen kykyä seurata oman mielen tapahtumia ja niiden avulla ihminen voi säädellä omaa suhtautumistaan mielen sisältöihin (Lehto 2010, 32).

Tietoisuustaidot voidaan nähdä myös tunteiden säätelyn keinoina. Niiden hyödyt perustuvat tunteiden prosessointikykyyn ja sitä kautta kehittyneempään stressinhallintakykyyn. Fowelin (2014, 41–42) painottaa tietoisessa läsnäolossa stressin lievittämisen näkökulmaa ja toteaa, että tietoisesta läsnäolon tärkeä tavoite on opettaa oppilaille oman kehon osien löytämistä ja niiden yhteyttä stressistä varoittamiseen. Rechtschaffen (2017, 102–106) luettelee teoksessaan liudan hyötyjä ja linkittää niihin lasten ja nuorten parissa tehtyjä tieteellisiä tutkimustuloksia. Näitä ovat muun muassa toiminnanohjaus, kyky havainnoida omia ajatteluprosesseja, keskittymiskyky, selviytymiskyky, myötätuntoinen suhtautuminen itseän ja stressin säätely. Tiivistetysti tietoisuustaitojen harjoittaminen on olemista sen kanssa, mitä juuri nyt tapahtuu ympärillä sekä omassa kehossa ja mielessä. Tietoisuustaitoharjoituksen aikana huomio suunnataan valittuun kohteeseen ja esiin

tuleviin asioihin suhtaudutaan hyväksyvällä ja uteliaalla asenteella. Tarkoitus ei ole arvioida tai muuttaa mitään tilanteessa olevaa, ainoastaan tarkkailla myötätuntoisesti. (Rechtschaffen 2017, 16–17.) Tietoisessa läsnäolossa otetaan hienan etäisyyttä kehon tuntemuksiin, ajatuksiin ja tunteisiin ja opitaan erottamaan näitä toisistaan sekä korostetaan havainnointia ja hetkeen pysähtymistä. (Kokkonen 2017, 57).

3.3 Tietoisuustaitojen harjoittaminen

Tietoisuustaidot ovat jo ihmisessä mutta niitä tulee vahvistaa ja vaalia yksinkertaisesti pysähtymällä ja tarkkailemalla sisäistä maailmaansa. Keskittymiskykyä ja tarkkaavaisuutta kehittämällä ihminen oppii olemaan jatkuvasti enemmän läsnä. Rauhankin hetkellä ihminen saattaa huomata ajattelevansa paljon ja aivojensa käyvän ylikierroksilla. (Rechtschaffen 2017, 37–39.) Martin (2016, 14) toteaa, että ihminen saattaa joutua tilanteisiin, joissa ei voi olosuhteille tai reaktioille mitään. Näissäkin tilanteissa on kuitenkin mahdollista turvautua hengitykseen. Kun tunnistetaan oma sen hetkinen stressitaso, voidaan sitä säädellä keuhkojen hengityksen avulla, sillä hengitys kulkeutuu aina ihmisen mukana. Näin ollen ihmisellä on aina mukanaan luontainen itsesäätelyn ja rauhoittumisen keino. Rechtschaffenin (2017, 58–60) mukaan tietoisuustaitoharjoitusta käytetään peilinä ja itsetarkkailun keinona, josta näkee oman mielensä ja oivaltaa, mitä mielessä ja kehossa tapahtuu. Tietoisuustaitoharjoitusten päämääränä ei ole tunteista eroon pääseminen vaan niiden hyväksyminen ja täysi kokeminen tunteen valtaan joutumatta. Tällöin stressi ja vaikeat tunteet tulevat kohdatuksi eivätkä tukahdetuksi, mikä on tärkeää hyvinvoinnin kannalta. Avoimuuden kautta on mahdollista nähdä maailma ja itsensä realistisesti ja huomata, minkä tunnetilan kautta niin sanotusti heijastaa ympäristöään. Oman haavoittuvuuden hyväksyminen luo pohjaa myötätuntoisemmalle ja läsnä olevalle suhtautumiselle muiden ihmisten parissa.

Tietoisuustaitoharjoitusten toteuttaminen kehittää ihmisen metatietoisuutta, eli kykyä tiedostaa ja tarkkailla ajatuksia, tunteita ja tuntemuksia. Tietoisuustaitojen harjoittaminen auttaa huomaamaan, miten helposti mieli takertuu ajatuksiin ja ihminen huomaa ajatuksiensa olevan joko menneisyydessä tai tulevaisuudessa.

Tämän vuoksi harjoituksessa kiinnitetään huomio ennalta valittuun kohteeseen, kuten kehollisiin tuntemuksiin tai hengityksiin, mitkä auttavat pysymään juuri tässä hetkessä. Tarkkaavaisuuden myötä kehittyä tietoisuus omista mielenliikkeistä, itsesäätely sekä itsetuntemus. Tällöin on mahdollista nähdä vaihtoehtoisia tapoja suhtautua itseensä ja elämään ympärillä, minkä seurauksena kiitollisuus ja elämän myönteisyys voi lisääntyä. (Rechtschaffen 2017, 16–17.)

Rechtschaffen (2017, 28–30) on määritellyt teoksessaan viisi tietoisuustaitoa, jotka ovat kehon tuntemusten lukemisen taito, mielen lukemisen taito, tunteiden lukemisen taito, sosiaalisten suhteiden lukemisen taito ja maailman lukemisen taito. Hän korostaa, että ennen tietoisuustaitojen harjoittamisen aloittamista on tärkeää määritellä tavoitteet. Yllä mainittujen tietoisuustaitojen tarkoitus on muun muassa herättää aistit, tarkkailla mieltä ja kehoa, kehittää keskittymiskykyä, oppia yhdistämään kehon tuntemukset tunteisiin, parantaa tunteiden säätelyä, vahvistaa myötätuntoa sekä ymmärtää omien tekojen seurauksia ja vaikutuksia maailmassa. Näistä aikuiset ja lapset voivat yhdessä johtaa sopivia tavoitteita.

3.4 Tietoisuustaidot lasten kanssa

Tietoisuustaitoja ja niiden hyötyjä lasten parissa on tutkittu kansainvälisesti sekä lasten että opettajien näkökulmasta mutta Suomeen tietoisuustaidot ovat rantautuneet vasta viime vuosina. Näistä tuorein tutkimus- ja kehittämishanke on Terve Oppiva Mieli, TOM (2014–2016). Se on Suomessa ensimmäinen laatuaan, mikä tekee siitä interventiotutkimuksen. Tutkimuksen päämääränä oli tuoda Suomeen linja, jonka keskiössä olisi lisätä lasten ja nuorten tarkkaavaisuutta, stressin säätelyä, mielenterveyttä, myötätuntoa ja onnellisuutta. Tutkimukseen osallistui noin 3 500 12–15-vuotiasta oppilasta. Puolen vuoden seurannassa oppilaat raportoivat muun muassa parantunutta keskittymistä, stressin säätelykykyä ja vaikeiden tunteiden käsittelyä. TOM-hanke on sittemmin laajentunut edelleen toimivaksi Happy-kehittämishankkeeksi, jonka tehtävä on jalkauttaa tutkimushankkeen tulosten pohjalta tietotaitopohjaiset hyvinvointiohjelmat suomalaisiin peruskouluihin. Päiväkoti-ikäisen lapsen tietoisuustaitoja on alettu vahvistamaan Suomessa

osana LASSO- Lasten stressinsäätely ja oppiminen -tutkimushanketta. Pieni Oppiva Mieli, POM (2016) perustuu neurotieteen ja positiivisen psykologian lähestymistapoihin ja siinä sovelletaan MindUP™-opetusohjelmaa. Lastentarhanopettajat on koulutettu ohjelman toimintaperiaatteisiin, joita he soveltavat kunkin lapsiryhmän toimintaympäristöön. POM-tutkimushankkeen tavoitteena on selvittää mielenhallintaharjoitusten vaikutusta pienten lasten itsesäätelytaitojen kehitykseen sekä kehittää varhaiskasvattajien mentalisaatiokykyä. Tämän opinnäytetyön kirjoittamisen aikana tutkimushankkeesta ei ole julkistettu tutkimustuloksia. POM-tutkimushankkeessa ja MindUP™-opetusohjelmassa tietoisuustaitoja opetetaan samalla aikuisille.

Rechtschaffen (2017, 30) mainitseekin yhtä lailla, että ennen kuin tietoisuustaitoja voi opettaa muille, on itsetarkkailun ja tunneälyn taitoja opittava itse. Tällöin voi samalla toimia roolimallina lapsille. Opettajien parissa on tehty useita kansainvälisiä tutkimuksia, joissa on tutkittu muun muassa itsemyötätunnon kehittymistä ja stressin vähenemistä (Beshai ym. 2015; Sampaiode Carvalho ym. 2017) Tietoisuustaitojen tulisi levitä eteenpäin aidolla mielenkiinnolla ja omalla painollaan, siten että aikuinenkin näkee tietoisuustaitojen hyödyt ja lapsi voi aistia aikuisen sisäisen motivaation ja sitä kautta innostua itsekin (Rechtschaffen 2017, 37). Tietoisuustaidot ovat itsensä ymmärtämisen polku, jossa on tilaa uteliaisuudelle ja oivalluksille. Kun lapsi oppii havaitsemaan kehonsa tuntemuksia, hän oppii pysähtymään ja hengittämään ennen suoraa toimimista. Kun lapsi puolestaan huomaa pystyvänsä rauhoittamaan mielensä ja ohjaamaan toimintaansa, se lisää lapsen itsevarmuutta ja luottamusta tulevaisuuteen. Tavoitteena ei täten ole lasten muuttaminen hiljaisiksi tai helpommin käsiteltäviksi, vaan harjoitusten tuloksena lapsilla on onnellisempi mieli ja tyytyväisempi ote elämään. (Rechtschaffen 2017, 20, 27, 69, 75.) Sajaniemi ym. (2015, 162–163) tuovat esiin neurobiologisen näkökulman, jossa tietoisuustaidoista on hyötyä lapsen hyvinvoinnille ja toteavat, että kun lapset oivaltavat voivansa ohjata omaa tarkkaavaisuuttaan, he voivat vähitellen oppia säätämään sitä erilaisissa tilanteissa. Kehon tuntemusten tietoinen vastaanotto auttaa aivoja kasvattamaan lisää hermosyitä, jotka puolestaan vahvistavat etuotsalohkon toimintoja.

Lassander ym. (2016, 244) toteavat, että viime vuosikymmeninä oppilaiden stressitaso on noussut ja monet koulut tarjoavatkin perinteisen aineopetuksen lisäksi sosioemotionaalisten taitojen opetusta. Kyky säädellä stressiä on tärkeä tekijä hyvinvoinnin ja oppimisvalmiuksien kannalta, minkä vuoksi lapselle on tärkeää tarjota työkaluja sen säätelyyn (Rechtschaffen 2017, 20). Tommolan ja Häkkilän (2017, 14–15) mukaan stressihormonit liikkuvat vauhdikkaasti edes takaisin tai jäävät koholle, kun lapsi on liian pitkään tai usein hälytystilassa. Muistaminen ja oppiminen häiriintyvät, jos elimistön kortisoli on jatkuvasti stressijärjestelmän käytössä. Lisäksi lapsilla on aivojen kehitys kesken, mikä tarkoittaa sitä, että jos lapsilta vaaditaan liikaa toistuvasti, stressi alkaa muovata aivojen rakenteita. Toisin sanoen lapsi herkistyy stressille ja alkaa nähdä uhkia sielläkin, missä niitä ei ole. Tällöin lapselle jää ahdistus ja pelkotila päälle, jolloin lapsi on jatkuvasti hälytystilassa. Kun huomio suunnataan kehoon ja sen tuntemuksiin neutraaleissa tilanteissa, Tompurin (2016, 95) mukaan lapselle luodaan pohjaa niiden tunnistamiseen haastavissa tilanteissa. Esimerkiksi kehon aistimukseen suuntautuvat harjoitukset lisäävät ja vahvistavat tietoisuutta omasta kehosta ja sen reaktioista eri ärsykkeisiin. Tommolan ja Häkkilän (2017, 31) mukaan lapsi voi selvitä monista hankalastakin tilanteista hyvin, kun hän oppii ymmärtämään oman mielen ja kehonsa reaktioita, vaikka sisäinen hälytysjärjestelmä hälyttäisikin tavallista herkemmin.

Tommola ja Häkkilä (2017, 112) toteavat, että mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä leikinomaisempia ja toiminnallisempia keinoja olisi hyvä käyttää tietoisuustaitojen harjoittelussa. Esimerkiksi motivoimisen lisäämiseksi harjoitteluun voi ottaa mukaan leikinomaisuutta. Tompuri (2016, 81–82) mainitsee tietoisien läsnäolon kahdentyyppisen harjoittamisen: istumameditaation kaltaisen muodollisen ja epämuodollisen arjen toiminnoissa tapahtuvan tietoisien läsnäolon. Hän toteaa, että lapsille on luontevaa oppia tekemällä ja heiltä on haasteellista vaatia pitkiksi ajoiksi pysähtymistä, minkä vuoksi lasten kanssa on luonnollista painottaa epämuodollista harjoittamista. Tietoisuustaitoharjoitukset tuleekin kohdistaa lapsen ikä- ja kehitystason mukaisesti. Rechtschaffen (2017, 81–83) erittelee teoksessaan tietoisuustaitojen harjoittamista eri-ikäisten lasten kanssa. 5-7-vuotiaat lapset voivat kehittää tietoisuustaitojen avulla itsesäätelytaitoja, keskittymiskykyä ja myötätuntoa. Lapset oppivat tässä iässä parhaiten pelien, tarinoiden ja leikkien

avulla. Heidän keskittymiskykynsä on kuitenkin rajallinen, minkä vuoksi erillisen harjoituksen kestoksi suositellaan 5 minuuttia ja täysimittainen tuokio voi kestää 15 minuuttia. Mallioppimisen vuoksi lapset oppivat seuraamalla aikuisia, minkä vuoksi tietoisuustaitoharjoitukset koskettavat suurin osin aikuisia ja arjen tavallisia hetkiä.

8–11-vuotiailla on vahvistunut tietoisuus itsestä, minkä mukana tulee epävarmuus ja itsekritiikki. Lapset ovat myös taipuvaisia miellyttämään ja toimimaan ryhmän kantavan mielipiteen mukaan. Tietoisuustaitojen kautta on mahdollista tukea kuitenkin lapsen itsenäisyyden kehitystä. Lapsilta vaaditaan paljon tässä iässä ja siirtyminen kouluun on uutta. Tietoisuustaitojen avulla oppilaat voivatkin oppia työskentelemään stressitekijöiden ja ajatustensa parissa. Tässä iässä lapsille voidaan kertoa tietoisuustaitojen hyödyistä, ja he kaipaavatkin perusteluita tekemiselleen. Tietoisuustaitojen avulla voidaan vahvistaa lasten rauhoittumistekniikoita ja lasta voidaan tukea tarkkaavaisuuden ja toiminnonohjauksen kehityksessä. He oppivat ymmärtämään, että keskittymiskyky on taito, jota voidaan kehittää. (Rechtschaffen 2017, 32, 67–68.)

Tässäkin iässä osallistava opetus, pelit ja tarinat ovat lapsilähtöisiä keinoja tietoisuuden läsnäolon vahvistamisessa. Yhden tuokion pituus voi kestää 15–30 minuuttia ja yksittäistä harjoitusta voidaan pidentää. Tietoisuustaitojen harjoittamisen on oltava lasten mielestä kiinnostavaa ja tutkivaa, ja lapsia kutsutaan tutustumaan itseensä, mieleensä ja kehoon. Aikuisen tulisikin pohtia, miten luoda olosuhteet, joissa lapset voivat kokea osallisuutta ja innostua tietoisuustaitojen harjoittamisesta. Toimintatavassa näkyy refleктоiva ja osallistava ote, jossa yhdessä lasten kanssa pohditaan ja ihmetellään tietoista läsnäoloa. Näin kaikki ryhmässä tapahtuva voidaan nähdä oppimisen hetkinä, kuten harjoituksen aikana syntyvä nauru tai ikävystyminen. (Rechtschaffen 2017, 32, 67–68.)

4 LAPSEN TOIMIJUUDEN JA OSALLISUUDEN VAHVISTAMINEN

Perustavanlaatuisena lapsen näkökulman lähtökohtana voidaan pitää YK:n Lasten oikeuksien sopimusta, jonka yksi neljästä yleisperiaatteesta on lasten oikeus tulla kuulluksi ja oikeus ilmaista näkemyksiään (Lapsen oikeuksien komitea 2009; Turja 2011). Kuitenkin lasta on aiemmin pidetty enemmänkin toiminnan kohteena ja kykenemättömänä ilmaisemaan omia kantojaan kuin osallisena ja aktiivisena toimijana. Vasta uudessa lapsuuden tutkimuksessa lasten äänen esiin tuominen on ollut keskeinen kysymys (Vanderbeck 2010, 37.) Tämä näkökulman muutos näkyy uudistuneessa varhaiskasvatuslaissa (L 540/2018), jossa määritellään lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Uudistuneessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) linjataan yhtä lailla, että sensitiivinen kohtaaminen ja lapsen myönteinen kokemus nähdä ja kuulua tulemisesta vahvistaa osallisuutta. Käsittelen tässä luvussa osallisuutta, toimijuutta ja sitoutuneisuutta niiden keskinäisistä yhteyksistä käsin. Osallisuutta tarvitaan, jotta toimijuus toteutuisi ja toimijuutta puolestaan voidaan arvioida ja havainnoida lapsen toimintaan sitoutuneisuuden avulla. Lisäksi tuon esiin näkökulman, jossa tietoisuus voidaan nähdä lapsen osallisuutta lisäävänä tekijänä.

4.1 Lapsi aktiivisena toimijana

Perinteisesti lapsiin kohdistunut tutkimus on painottunut psykologisesti, jolloin kiinnostus on suunnattu lapsen kehitykseen. Lapsitutkimuksessa kehityspsykologisen lapsikäsitteksen rinnalle on tullut käsitys lapsesta oman elämänsä ja arvensa tekijänä, ei vain aikuisen toiminnan kautta kehittyvänä objektina (Karlsson 2000; Lehtinen 2009; Rainio 2012; Roos 2014). Tästä käytetään käsitettä toimijuus, joka sisältää ihmiskäsityksen lapsesta aktiivisena osallistujana, jonka toiminnalla on vaikutusta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) linjataan, että varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat lasten osallisuutta ja toimijuutta yhteiskunnassa. Perusopetussuunnitelmassa (2014) puolestaan korostetaan oppimiskäsitystä lapsesta aktiivisena toimijana. Toimijuus ja

osallisuus ovat varhaiskasvatuksen ajankohtaisia ja keskeisiä käsitteitä. Niiden toteutumista pyritäänkin huomioimaan pedagogiikassa ja lasten arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan sensitiivinen kohtaaminen ja myönteinen kokemus nähdäksi ja kuulluksi tulemisesta vahvistaa lasten osallisuutta. Toimijuudessa on oleellista kuulluksi tuleminen, ja se on yhteydessä muihin ja ympärillä oleviin mahdollisuuksiin. Toimijuutta tarkasteltaessa tulee aina ottaa huomioon sen konteksti; yhteisö ja laajempi kenttä, jolle toiminta rakentuu. (Lehtinen 2009; Turja & Vuorisalo 2017.)

Kuitenkin, jotta toimijuudessa toteutuisi sen kaikki aspektit, on otettava huomioon lapsen vaikuttamismahdollisuudet. Turja & Vuorisalo (2017, 36, 44) toteavat, että lasten kuuleminen tarjoaa lapselle edellytykset toimia ja tulla ympäristössään huomioon otetuksi. Toimijuuteen liittyy lasten toiminnan tuottamat seuraukset ja vaikutukset. Lasten mahdollisuus vaikuttaa edellyttää heidän toimintatapansa ottamista lähtökohdaksi. Lisäksi tarvitaan tietoa lasten näkökulmista ja ajatuksista, jotta lapset voivat aidosti olla osallisia ja aktiivisia toimijoita (Karlsson 2012, 41–43). Roos (2014, 42) esittää, että todellisuus on aina riippuvainen kertojasta. Lasten kerronta tarjoaa yhden ikkunan lasten kokemusmaailmaan (Karlsson 2003; Viljamaa 2012). Ahonen (2017, 34) korostaa tätä näkökulmaa toteamalla, että lapsen tulee saada kokea, että hänen viestinsä otetaan tosissaan tunteakseen itsensä aktiiviseksi toimijaksi.

Manninen (2011, 36–37) esittää näkökulman, jossa osallisuuden ja toimijuuden toteutuminen on yhteydessä kasvattajien ja opettajien omaan lapsikäsitteeseen. Toimijuuden ja osallisuuden toteutumisessa näkyy, mitä lapsista ajatellaan ja miten heihin suhtaudutaan. Lisäksi teoriassa ja käytännössä saattaa olla eroja. Kasvattajan käsitys lapsesta saattaa olla, että lapsi on itsenäinen ja aktiivinen toimija, mutta lapsella ei ole kuitenkaan käytännössä mahdollisuutta olla osallinen. Osallisuuden ja toimijuuden näkökulmasta on oleellista tietää, mitä ne tarkoittavat arjessa.

4.2 Lapsen toimintaan sitoutuneisuus

Sitoutuneisuus toimintaan voidaan määritellä tilaksi, jossa näkyy keskittymisen, motivaation, lumoutumisen ja osallisuuden kokemuksen tunnusmerkkejä. Toimintaan sitoutuneisuutta arvioidaan ja havainnoidaan nykyhetkessä. Sitoutuneisuus voidaan nähdä laadun kriteerinä, jossa aikuinen keskittyy kuulemaan lapsen kokemuksen toiminnasta. Sitoutuneisuuden avulla voidaan selvittää juuri toiminnan merkityksellisyys lapsen näkökulmasta. Sitoutuneisuuden tila linkittyy vahvasti flow-käsitteeseen. Flow-tila on oikeastaan äärimmäisen sitoutuneisuuden tila, jossa yhdistyvät merkityksellisyyden kokemus ja lapsen potentiaali. (Kalliala 2008, 64–65.) Flow-kokemus on Csikszentmihalyin (2005) määrittelemä käsite, joka lyhyesti tarkoittaa korkeinta ihmisen saavuttamaa keskittyneisyyden tilaa. Toimintaan sitoutuneisuutta voidaan myös tarkastella Albert Banduran määrittelemän (1977) minäpystyvyyden kautta. Seppänen (2015, 6–7) esittää pro-gradu-tutkielmassaan Banduran minäpystyvyyden käsitteen. Minäpystyvyys kuvaa yksilön uskoa omaan suoriutumiseen. Se on muuttuva kokemus itsestä suhteessa ympäröiviin tilanteisiin ja niissä suoriutumiseen. Heikko minäpystyvyys vähentää lapsen motivaatiota ja toimintaan sitoutumista.

Kallialan mukaan (2008, 64) sitoutuneisuus on yksi varhaiskasvatuksen laadun indikaattori. Hujala ja Fonsèn (2017, 317) esittelevät Hujala-Huttusen (1995) varhaiskasvatuksen laadunarviointimallin, joka sisältää neljä eri laatutekijää. Nämä ovat puitetekijät, välilliset tekijät, prosessitekijät ja vaikuttavuustekijät. Keskityn tarkastelemaan laadun prosessitekijöitä, sillä lapsen sitoutuneisuuden tarkastelu liittyy näihin sisältöalueisiin. Laadun prosessitekijöitä ovat muun muassa aikuisen–lapsi -vuorovaikutus, lasten keskinäinen vuorovaikutus, lapsilähtöisyys ja lasten osallisuus. Laadun prosessitekijöissä lapsi on keskiössä, mikä näkyy juuri lapsilähtöisyydessä ja osallisuudessa. Sitoutuneisuudessa tarkastellaan lasten kokemusta, ja lapsen kokemuksen esiintuomisen edellytys on lapsilähtöisyys. Näin voidaan todeta, että sitoutuneisuuden kautta kasvattaja voi tarkastella ja arvioida varhaiskasvatuksen laatua ja toiminnan merkityksellisyyttä.

Lasten toimintaan sitoutuneisuutta ja sen eri tasoja arvioidaan usein viisiportaisen LIS-YC-asteikon, eli The Leuven Involvement Scale for Young Children, avulla. Sitoutuneisuus kuvaa sitä, miten hyvin lapsi on sitoutunut toimintaan kyseisessä ympäristössä juuri sinä arvioitavana hetkenä. LIS-YC-asteikko on kehitetty 3–6-vuotiaiden lasten toimintaan sitoutuneisuuden arviointia varten. Siinä määritellyt sitoutuneisuuden tunnusmerkit ovat keskittyminen, energia, monimutkaisuus ja luovuus, ilmeet ja eleet, sinnikkyys, tarkkuus, reaktioaika, verbaalinen ilmaisu ja tyydytys. (Laevers 1997, 6–8.) Käsittelen tässä opinnäytetyössä kuitenkin toimintaan sitoutuneisuutta peilaten sitä Vygotskyn lähikehityksenvyöhyke-teoriaan, sillä toimintaan sitoutuminen on vahvasti yhteydessä lapsen lähikehityksenvyöhykkeeseen. Vygotskyn mukaan lapsen kehitys koostuu aktuaalista ja potentiaalista kehityksen tasosta. Aktuaalinen taso kuvastaa niitä taitoja ja tietoja, joita lapsella jo on ja joista hän selviytyy itsenäisesti. Potentiaalisella tasolla tarkoitetaan puolestaan taitoja ja tietoja, joihin lapsi kykenee tuen avulla. Lähikehityksen vyöhyke kuvaa näiden välillä sijaitsevaa optimaalista tasoa, jossa lapsen yksilöllinen oppiminen on tehokkainta. (Saastamoinen 2016, 8–9; Smidt 2010, 163–167.) Voidaan ajatella, että toimintaan sitoutuminen on aktiivisinta, kun lapsi on tämän lähikehityksenvyöhykkeen alueella ja näin ollen sisäisesti motivoitunut toimimaan.

4.3 Tietoisuuden merkitys lapsen toimijuuden näkökulmasta

Tietoisuus on Lehtosen (2014, 25) mukaan osa ihmismielen toimintaa, jota ohjaa sen hetkistä mielensisällöistä perillä oleminen ja ymmärrys siitä, mitä ne tarkoittavat. Tietoisuuden avulla ihmisellä on mahdollisuus vaikuttaa ajatuksiinsa ja ohjata niiden suuntaa, eikä ainoastaan toimia vaistonvaraisesti (Csikszentmihalyi 2005, 50). Herrala, Kahrola ja Sandström (2010, 21, 33) toteavat, että tietoisuus, tai tajunnallisuus, kuten he sitä kutsuvat, on kehon olemassa olon mielellistä oivaltamista ja tällaisen aikaansaamiseksi ihminen tarvitsee käsityksen itsestään omien toimintojensa tuottajana. Sajaniemi ym. (2015, 162) kiteyttävät tämän toteamalla, että tutustumalla tarkkaavaisuuteen ja oivaltamalla voivansa ohjata sitä, lapsi oppii vähitellen, että tarkkaavaisuus on hänen vallassaan ja sitä voi

oppia säätelemään eri tilanteissa. Tietoisesti tuleminen itsestään ja oman ainutlaatuisuuden ymmärtäminen voivat olla omaksi itsekseen tulemisen kulmakiviä (Herralala ym. 2010, 64). Lisäksi Leskisenoja (2017, 96) tuo esiin näkökulman, jossa tietoisuustaitoharjoitukset nähdään sitoutumista lisäävinä tekijöinä. Harjoitusten tekeminen ja sisäistäminen saattaa heijastua myönteisesti oppilaiden oppimiseen ja suoriutumiseen. Nämä edellä esitetyt asiat ja näkökulmat sopivat yhteen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) esiin nostamaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 20) linjataan, että oppimisessa yhdistyvät tiedot, taidot, toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelu. Nummenmaa (2012, 43) toteaa, että kun lapsi ymmärtää omia tunteitaan, ajatteluaan ja toimintaansa sekä kykenee ohjaamaan tarkkaavaisuuttaan, syntyy lapselle hallinnan tunne kyvystä päättää ja toimia itse. Näin ollen voidaan ajatella, että tietoisuus lisää lapsen toimijuutta. Alle on koottu kuvio, jossa havainnollistetaan tietoisuustaitoja ja niiden merkitystä laajemmassa perspektiivissä.



KUVIO 1. Tietoisuustaitojen viitekehys Wendelin 2018

5 LEIKILLISYYS OSANA LAPSEN KASVUA JA OPPIMISTA

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) painotetaan leikkiä varhaiskasvatuksen keskeisenä toiminta- ja työtapana. Suunnitteluasiakirjassa linjataan, että pedagogisessa toiminnassa voidaan leikkimaailmojen rakentamisessa yhdistää draamaa ja improvisaatiota sekä rikastaa näitä leikinomaisuudella. Leikki ja luova ilmaisu tulee nähdä merkittävänä lapsen oppisen ja hyvinvoinnin tukemisen keinoina. Seuraavassa luvussa tarkastelen leikkiä ja leikillisyyttä sekä niiden merkitystä lapselle. Lisäksi käsittelen leikillistä oppimista ja leikillistä oppimisympäristöä kehollisen ilmaisun ja digitaalisen tarinankerronnan näkökulmasta.

5.1 Leikin ja leikillisyyden merkitys lapselle

Leikki on lasten omatoimista ja vapaata tilaa, jossa lapset voivat toteuttaa itseään ja tavoitteitaan. Leikissä toteutuu toimijuus ja osallisuus, sillä lapset voivat päättää leikissä alun, sisällön ja lopetuksen. Lisäksi lapset voivat kehittää keskinäisiä suhteitaan sekä harjoitella vuorovaikutusta. (Helenius & Korhonen 2017, 71.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 29) painotetaan leikkiin kannustavaa toimintakulttuuria. Lapselle tulee antaa tilaa leikkialoiteille, kokeiluille ja elämyksille. Yhteisössä tunnustetaan leikin merkitys lapsen hyvinvoinnille ja oppimiselle sekä kannustetaan kekseliäisyyteen, mielikuvituksellisuuteen ja omaan ilmaisuun ja luovuuteen. Leikillä on perustavanlaatuinen merkitys lapsen kasvamiselle kohti joustavuutta, kestävyyttä ja uskallusta. Se on välttämätöntä, jotta lapsesta kehittyy tasapainoinen ja hyvinvoiva aikuinen. (Pursi ym. 2017, 49.)

Nummenmaa (2012, 190) esittelee näkökulman leikin yhteydestä turvallisuudentunteeseen. Hänen mukaansa hyvänolon tunne mahdollistaa leikkimisen, sillä se viestii, ettei lähetyvillä ole uhkaa tai vaaraa. Juuri myönteinen ja turvallinen tunne laukaisee lapsissa leikkikäyttäytymisen. Toisaalta Haarakangas (2011, 129) toteaa, että leikkivä lapsi on kokonaisvaltaisesti läsnä ja keskittynyt leikkiinsä ja omiin puuhiinsa, mutta edelleen valppaana ympäristölleen ja siinä tapahtuviin muutoksiin. Leikki on itsessään tärkeää ja merkityksellistä. Sen aikana ja sen puitteissa lapset myös oppivat ja harjoittelevat aikuiselämässä tarvittavia taitoja

ja ominaisuuksia. Leikki luo kykyä selvitä muuttuvissa olosuhteissa, sillä leikin aikana harjoitellaan taitoa säädellä biologista stressinsäätelyjärjestelmää. Lapset ikään kuin tutkivat, kuinka toimia uhkaavissa ja jännittävässä tilanteissa. (Pursi ym. 2017, 44, 48, 50.)

Leikillisuus puolestaan viittaa leikilliseen orientaatioon ja se rinnastetaan usein luovuuteen ja emotionaalisiin tekijöihin. Leikillisyyttä on kuvattu monien tieteiden ja tulokulmien, kuten kulttuurin, asenteen, pelillisyyden ja pelien, leikin ja mielikuvituksen sekä vuorovaikutuksen kautta. (Kangas 2014, 75; Stenros 2015, 53.) Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan leikillisyyttä ympäristön ja vuorovaikutuksen kautta. Leikillisuus on yhdistetty ilmiöön, joka rakentuu yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Tällöin ympäristö ikään kuin luo edellytyksiä leikillisyydelle, joihin yksilöt joko tarttuvat tai eivät. (Kangas 2014, 75–76.) Sintonen, Kumpulainen ja Lipponen (2015, 10) käyttävät termiä tarjouma, joka kuvaa sanallista tai kehollista ehdotusta, jolla on leikkiä eteenpäin vievä tarkoitus. He myös korostavat, että leikki on vapaaehtoista, eikä ketään voi pakottaa leikkimään. Aikuinen voi ainoastaan vaikuttaa luomalla ympäristöjä, jotka sisältävät leikkiä tukevia elementtejä. He painottavat, että leikin kehittävä potentiaali tulisi hyödyntää. Stenros (2015, 94) esittelee näkökulman, jossa leikki ja leikillisuus nähdään menetelmänä, jota käytetään välineellisesti esimerkiksi oppimiseen. Kangas (2014, 73) toteaaakin, että viime vuosien tutkimus- ja kehittämistyön myötä on havaittu, että leikillisyyden yhdistäminen oppimiseen voi lisätä oppimisen iloa ja motivaatiota. Tästä onkin seurannut, että leikillisyyttä on linkitetty yhä enemmän pedagogisiin käytäntöihin.

5.2 Leikillinen oppiminen

Leikillisuus voidaan nähdä pedagogisessa viitekehyksessä leikillisen oppimisen kautta. Varhaiskasvatuksessa leikillinen oppiminen viittaa leikissä tai leikin kautta oppimiseen. Leikillinen oppiminen tarkastelee oppimista laajasti ja se voi saada eri painotuksia eri konteksteissa. (Kangas 2014, 82.) Leikillinen oppiminen (playful learning) ottaa toiminnassa huomioon kognitiivisten ja emotionaalisten tekijöiden lisäksi myös kehollisuuden. Leikillinen oppiminen käsittelee oppimista

kokonaisvaltaisesti seitsemän näkökulman kautta. Nämä ovat leikillisuus, luovuus, tarinallisuus, yhteisöllisyys, kehollisuus, mediarikkaus ja oppimisen ilo. (Kangas 2014, 83–84.)

Nämä seitsemän näkökulmaa vuorottelevat ja linkittyvät toisiinsa tilanteen mukaan. Oppiminen on luova ongelmanratkaisuprosessi, joka sallii mielikuvituksen. Leikillisen oppimisen tarinat, eli narratiivit, ovat ajattelun muotoja. Niihin kuuluvat eläytyminen ja samaistuminen. Oppiminen on sosiaalista ja se tapahtuu vuorovaikutuksessa, esimerkiksi koulun kontekstissa oppilaiden ja opettajien muodostamassa oppijayhteisössä. Kehollisuus puolestaan näkyy siten, että oppimisessa on mukana keho, joka viestii tunteita. Oppimisen ilo pitää sisällään erilaiset oppimista edistävät ja siinä koetut tunteet. Leikillisessä oppimisessa hyödynnetään digitaalista mediaa. Mediaa ei pidä ajatella tässä yhteydessä itseisarvona, vaan välineenä leikilliseen oppimiseen. Lapset ovat aktiivisia toimijoita digitaalisessa kulttuurissa ja heille digitaaliset ympäristöt ovat leikin ympäristöjä. Tämän vuoksi on tarpeen kehittää pedagogiikkaa ja pedagogisia käytäntöjä, jotka huomioivat leikillisyyden ja luovuuden digitaalisessa kulttuurissa. (Kangas 2014, 82,85.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) linjataan, että oppilaille tulee olla mahdollisuus harjoittaa taitojaan sekä perinteisissä että monimediaisissa, teknologiaa eri tavoin hyödyntävissä oppimisympäristöissä.

5.3 Leikillinen oppimisympäristö

Lapin yliopiston Let's Play -projektissa (2003–2006) tutkittiin oppimisympäristöjen kehittämistä. Tutkimuksen tavoitteena oli yhdistää leikkiä, peliä ja uutta teknologiaa esi- ja perusopetukseen. Leikillinen oppimisympäristö -käsite on kehitetty tämän projektin aikana. Harju & Multisilta (2014, 154, 165) toteavat, että toiminnan hauskuutta ja kiinnostavuutta voidaan pitää leikillisen toiminnan ytimenä. Leikillisen oppimisympäristössä tapahtuvan toiminnan tarkoitus on oppimisen lisäksi herättää mielenkiintoa ja innostusta toimintaa kohtaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) 1–2 vuosiluokkakokonaisuuden osiossa linjataan, että työtavoissa korostuvat muun muassa leikki ja pelillisuus. Kangas (2014, 82–83) toteaa artikkelissaan, että olisi tärkeää pohtia lasten ja koulun suhdetta

digitaaliseen kulttuuriin. Lapset ovat digitaalisessa kulttuurissa aktiivisia toimijoita, ja heille digitaaliset ympäristöt ovat yhtä lailla leikin ympäristöjä. Tällöin tulee pohtia, miten lapset voivat osallistua, käyttää ja luoda digitaalista kulttuuria, ja miten puolestaan koulut voisivat tukea tähän kulttuuriin liittyvää toimijuutta. Sintonen ym. (2015, 15) tuovat esiin näkökulman, jossa mobiililaitteet ja teknologia nähdään käyttömahdollisuuksina, jotka voivat lisätä osallistavia toimintatapoja. Näin teknologia nähdään luontevana osana oppimista ja leikkiä, mikä rakentaa mediakasvatuksellista perustaa osallisuuden näkökulmasta. Digitaalinen tarinankerronta on nykyaikainen versio perinteisestä tarinankerronnasta. Sen tarkoitus on yhtä lailla saada aikaan kokemuksia ja tunteita sekä välittää jokin sanoma yleisölle. Digitaalisen tarinankerronnan kautta voidaan edistää ja vahvistaa monien tärkeiden taitojen kehittymistä. (Viitanen, Harju, Niemi & Multisilta 2014, 188.) Kumpulaisen (2011, 54) mukaan nykyaika vaatii ja mahdollistaa teknologian hyödyntämisen tarinankerronnassa ja sen rikastuttamisessa. Esimerkiksi liikkuva kuva ja musiikki voivat lisätä tarinan mielenkiintoa. Lisäksi tieto- ja viestintätekniikan avulla voidaan korvata roolihahmoja sekä rakentaa erilaisia äänimaisemia tai visuaalisia tehokeinoja leikin tunnelman luomiseen ja rikastamiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nostetaan esiin kehoillisuuden käyttämisen ajattelussa ja oppimisessa. Oppilaita tulee ohjata arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan ja käyttämään sitä tunteiden ja ajatusten ilmaisemiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puolestaan (2016) linjataan, että lapsia tulee rohkaista keholliseen ilmaisuun. Esimerkiksi draaman tai leikin keinoin lapset saavat mahdollisuuksia monipuoliseen keholliseen kokemukseen. Anttila (2009, 87) toteaa, että liikkeen ja kehon kautta jäsentyy ymmärrys itsestä suhteessa ympäröivään maailmaan. Liikkuessa tunne omasta kehosta vahvistuu ja ihminen saa kosketuksen itseensä. Pönkkö & Sääkslahti (2017, 137–138) toteavat, että käyttäessään kaikkia aistejaan lapsen jää vahva muistijälki. Tällöin oppiminen ja mieleen palauttaminen on helpompaa. Lisäksi kehoallinen ilmaisu tarjoaa vastapainoa muille älyllisille pärjäämisen ominaisuuksille. Lapselle on luontaista ilmaista omia tunteitaan ja ajatuksiaan liikkuen ja leikkien. Anttila (2009, 88) haastaakin kouluja pohtimaan, millaisia oppimisympäristöjä kouluissa toteutetaan ja tukevatko ne lapsen kehoillisuutta ja kehoillista ilmaisu.

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TAVOITTEET

Opinnäytetyöni on laadullinen tutkimus ja sen tarkoituksena on kartoittaa peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaiden ajatuksia ja toimintaan sitoutumista Taran tarina -animaatioharjoituksessa. Opinnäytetyön tavoitteena oli mahdollistaa lasten äänen kuulumisen ja siten kartoittaa Taran tarina -animaation soveltuvuutta tietoisien läsnäolon näkökulmasta tälle ikäryhmälle.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä ajatuksia Taran tarina-animaatioharjoitus herättää peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaissa?
2. Mitä peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaat kertovat tietoisuustaitoharjoituksista?
3. Minkälaista toimintaan sitoutumista peruskoulun ensimmäisen luokan oppilailla esiintyy Taran tarina-animaatioharjoituksen aikana?

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

Taran tarinasta ei ole tehty aikaisempaa tutkimusta, mikä määrittä tutkimukseni luonteen laadulliseksi tutkimukseksi. Tutkimustyyppiltään laadullinen tutkimus on empiiristä, jossa korostuvat aineiston keräämis- ja analyysimetodit. Aineistonkeruumenetelmieni valinnassa pyrin kiinnittämään huomiota lapsilähtöisyyteen ja lapsen kerronnan mahdollistamiseen. Tämän voidaan nähdä tukevan lapsen toimijuutta ja osallisuuden kokemusta. Aineistonkeruussa käytin menetelminä havainnointia ja ryhmähaastattelua. Aineiston analyysimenetelmänä käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia, sillä se tukee lasten näkemysten ja kokemusten esille tulemistä. Tällä tavoin saadaan mahdollisimman täsmällistä palautetta ja lapsen näkökulma on keskiössä.

7.1 Havainnointi

Havainnoinnissa on kyse vuorovaikutustilanteessa tutkimisesta ja tutkimuskohteen ymmärtämisestä (Vilkkä 2006, 16). Tuomen & Sarajärven (2018, 83–85, 93–94) mukaan havainnointi on validi tiedonhankkimismenetelmä silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä tiedetään hyvin vähän tai siitä on vaikea saada tietoa. Havainnointia voidaan jaotella jäseneltyyn ja vapaaseen havainnointiin. Vapaassa havainnoinnissa tutkija tekee havaintoja tutkimastaan ilmiöstä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa (Vilkkä 2006, 40–44; Vilkkä 2015, 143–146).

Tutkimuksessani havainnoin peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaita Taran tarina-animaation kontekstissa. Vilkkä (2006, 38) toteaa, että havainnointi on toimiva metodi, kun tutkitaan lapsia. Havainnoin lasten kerrontaa Taran tarinasta ja heidän toimintaan sitoutumista. Näin ollen tutkimuksessani käytän lisäksi kohdistettua havainnointia. Kohdistetulla havainnoinnilla voidaan tehostaa ja suunnata havaintoja tiettyyn asiaan, tapahtumaan tai toimintaan (Vilkkä 2006, 44). Lisäksi suuntaamalla havainnointia johonkin tiettyyn asiaan, tulee tutkimukseen luonnollinen raja, vaikkakin havainnointi on muuten vapaata (Vilkkä 2006, 81).

Rainio kiteyttää väitöskirjassaan eri toimijuuden muotoja, joista hän teki yhteenvedon etnografiseen tutkimukseensa. Martinez-Abarca ja Nurmi (2015) ovat

koonneet tämän väitöskirjan pohjalta lapsen sitoutumisen asteen- havainnointilomakkeen. Havainnointilomake sisältää kuusi vaihtoehtoa, jotka ovat aktiivinen, aloitteellinen, hengessä mukana, kriittinen, passiivinen ja häiritsevä. Martinez-Abarcan ja Nurmen havainnointilomake on muodostettu draamatuokioille. Tämä tutkimus ei sisällöllisesti koskenut kuitenkaan varsinaisesti draamaa, joten lasten toiminta oli jo lähtökohtaisesti erilaisessa viitekehyksessä. Tästä syystä havainnointilomakkeen sisältämä sitoutumisen aste aloitteellinen vaihdettiin innostavaksi. Käytän tätä mukailtua havainnointilomaketta, kun kartoitan lasten sitoutumista Taran tarinaan. Toteutan havainnoinnin Taran tarina-animaatiokohtausten aikana, mikä voi tukea lapsen kerrontaa, sillä lapset saavat mahdollisuuden ja tilan kertoa vapaasti ajatuksiaan ja mielipiteitään. Tällä tavoin saan laajemman aineiston ja enemmän dataa analysoitavaksi.

Videoin tilanteet, jotta voisin tarkastella koko ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti. Koivunen & Lehtinen (2015, 58) toteavat, että uudelleenkatselemissa havainnoidusta tilanteista tulee esiin lisää yksityiskohtia ja jopa yllätyksiä. Lisäksi minun tulee ottaa huomioon, että olen lapsille tuntematon. Avoimuus on suositeltavinta tilanteissa, joissa havainnoija on lapsille vieras. Lapset saattavat ihmetellä ja kyseenalaistaa havainnoijan läsnäoloa. Lapsille tulisikin antaa luonnollisia vastauksia. Tällöin useimmat lapset adaptoituvat tilanteeseen nopeasti ja unohtavat havainnoijan läsnäolon. Jos lapsi kokee tilanteen erikoiseksi, saattaa lapsen käytös poiketa tavanomaisesta. (Koivunen & Lehtinen 2015, 56.) Tämän ennalta ehkäisemiseksi menin tutustumaan lapsiin jo etukäteen ja esittelin itseni ja Taran tarina-animaatioharjoituksen.

7.2 Ryhmähaastattelu

Pelkkä havainnointi on analyysin kannalta haasteellinen, minkä vuoksi sen rinnalle olisi hyvä tuoda muita aineistonkeruumenetelmiä. Haastattelu puolestaan mahdollistaa joustavuuden ja keskustelun käymisen tiedonantajan kanssa. (Tuomi & Sarajarvi 2018) Tästä syystä käytän tutkimuksen toisena aineistonkeruumenetelmänä ryhmähaastattelua. Olen pyrkinyt lapsilähtöiseen lähestymistä-

paan, minkä vuoksi haastattelutilanne toteutuu avointen kysymysten ja kerrontapyyntöjen avulla. Raittila, Vuorisalo ja Rutanen (2017, 312–314) toteavat, että oikeastaan lasten haastattelun sijaan tulisi puhua lasten kanssa tapahtuvasta keskustelusta, joka avaa tutkijalle mahdollisuuden lähestyä lapsia vuorovaikutuskumppaneina. Tällä tavoin annan lapsille tilaa kertoa avoimesti ajatuksistaan ja mielipiteistään. Pyrin luomaan tilan, jossa lapset eivät vastaa aikuisten odotusten mukaisesti vaan voivat vapaasti kertoa itselleen merkittävistä asioista. Karlssonin (2006, 11) mukaan lapsen kerronnassa on tärkeää kuuntelijan aito halu kuulla juuri se, mistä lapsi haluaa kertoa.

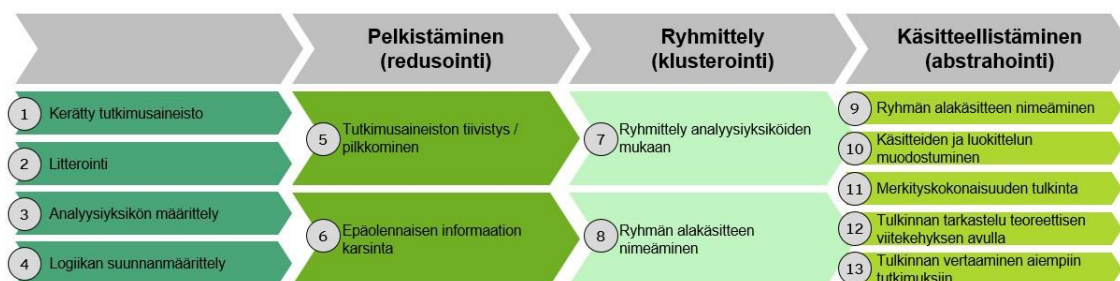
Lisäksi on luotava tilanne, jossa lapsi on halukas ja innostunut kertomaan. Lapsen kokemusmaailmaan pääsee, kun annetaan hänen itsensä kertoa valitsemiaan aiheista omalla tavalla. (Karlsson 2006; Riihelä 2012.) Ryhmähaastattelu tukee valintaani, sillä sen muoto antaa tilaa lapsen kerronnalle ja lapset voivat ikään kuin keskustella keskenään. Tällainen haastattelutilanne on lapsille tutumpi ympäristö kuin haastattelutilanne kasvotusten. Karlsson (2006, 10–11) korostaa, että perinteiset haastattelutilanteet eivät tue lapsen luontaista tapaa toimia ja kertoa ajatuksistaan. Kyseleminen johtaa helposti siihen, että lapsia kuulustellaan, arvioidaan ja tarkkaillaan vastausten perusteella, mikä osoittaa lapselle, ettei hänen kysymyksilleen ja kertomiselle ole tilaa.

Tutkimuksessani olen hyödyntänyt Heikkisen (2010, 148) mainitsemaa kerrontaan perustuvaa aineiston käyttämistä tutkimusaineistona. Kerrontaan perustuvan aineiston kautta tutkittaville annetaan tila kertoa käsityksensä omin sanoin. Suurin osa tutkimukseni toimintaan sitoutumisen kartoittamisesta pohjautuu tähän lasten vapaaseen kerrontaan ja puheeseen, jota käytän tutkimusaineistona. Lapsia tutkittaessa tärkeintä on koko tutkimusprosessin ajan kiinnittää huomio lapsiystävällisyyteen ja leikillisyyteen. Tutkimukseen osallistuminen tulisi olla lapselle hauskaa ja arkipäiväistä, jossa tavoitteena on sovittaa lapsen kohtaaminen, kysymykset ja keskusteleminen lapsen aitoon ympäristöön (Aarnos 2010, 173,175.)

7.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöinen analyysi on yksi laadullisen analyysin muoto. Sen tarkoitus on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Analyysi on aineistolähtöistä, jolla tarkoitetaan, ettei aikaisemmillä havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla pitäisi olla mitään merkitystä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Sisällönanalyysilla puolestaan luodaan selkeyttä, jotta aineistosta olisi mahdollista tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tämä tehdään siten, että pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen muotoon kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota.

Analysoin opinnäytetyöni aineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Tutkijan tavoitteena on löytää jonkinlainen toiminnan logiikka tai tyyppikertomus tutkimusaineistosta. Aineisto tulee saattaa tekstimuotoon ennen analyysivaihetta ja sitä kutsutaan litteroinniksi. (Ruusuvuori 2010; Vilka 2015.) Litteroin aineiston ja siitä syntyi kahdeksan tekstisivua. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi koostuu kolmesta vaiheesta: aineiston redusoinnista, klusteroinnista ja abstrahoinnista.



KUVIO 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin prosessi

Ensimmäisessä vaiheessa aineisto tulee pelkistää yksinkertaisempaan muotoon ja jättää kaikki tutkimukselle epäolennainen tieto pois. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 122–123) Ensimmäinen tutkimuskysymykseni sisältää lasten ajatusten kartoittamisen animaatiosta, jolloin lasten tuottama puhe oli juuri näitä asioita. Näin ollen tutkimuksen kannalta olennaista tietoa ei jäänyt tutkimuksen ulkopuolelle. Lasten alkuperäiset ilmaisut olivat lyhyitä ja pelkistäessäni niitä huomasin niiden sisältöarvon katoavan. Lasten kommenttien ja huomioiden sisältämät sävyt olisivat jääneet pelkistettyinä havaitsematta. Tämän seurauksena lapsen näkökulma ei olisi

tullut niin vahvasti esille eikä se, millä tavalla asiat on sanottu. Näiden johdosta en katsonut tarkoituksenmukaiseksi pelkistää ilmauksia. Sain ilmauksista alustavan käsityksen aineiston sisällöstä, minkä jälkeen koodasin aineiston tutkimuskysymyksieni mukaan ja etsin ilmaukset, joissa oli samankaltaisuutta. Seuraavassa vaiheessa, aineiston klusteroinnissa, eli ryhmittelyssä aineistosta muodostui koodauksien avulla yhdeksän alaluokkaa.

Alaluokat nimetään sen sisältöä vastaavilla käsitteillä ja ryhmitellään eri määritelmien mukaisesti (Sarajärvi & Tuomi 2018, 124). Muodostuneet alaluokat olivat animaation kesto, fyysinen epämukavuus, miellelyhtymät, lapsellisuus, sisällölliset tekijät, ihmettely, liikkeen neuvominen, mielipide ja eläimet. Analyysin viimeisessä vaiheessa, abstrahoinnissa, eli yleiskäsitteen muodostamisessa, muodostin alaluokista ryhmiä ja rakensin niille näitä alaluokkia kuvaavan yläluokan. Tässä vaiheessa luokat supistuivat yhdeksästä viiteen. Ryhmittelin näitä edelleen ja kokosin yläluokista pääluokat. Pääluokkia muodostui kolme, jotka olivat lapsen ajattelu, Taran tarina-animaatio ja ryhmätilanne. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin viimeisessä vaiheessa pääluokille etsitään niitä yhdistävä luokka ja siirrytään kohti teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 126–127). Tällöin aineistotani oli muodostunut poikkileikkaavat teemat, joista muodostui yhdistävät luokat. Nämä luokat olivat lapsen tarkkaavaisuuden suuntaaminen, tietoisuus omista ajatuksista sekä sosiaalinen tilanne. Näiden kattotermien avulla sain yleiskäsityksen lasten tuottamasta sisällöstä suhteessa tutkimusongelmaani (ks. Liite 1).

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Taran tarina-animaation video koostuu neljästä eri kohtauksesta. Näytin Taran tarinan lapsille näissä neljässä osassa. Animaation näyttäminen erillisissä osissa mahdollisti animaation yksityiskohtaisemman tarkastelun, sillä lapset kykenivät keskittymään paremmin ja painamaan mieleensä animaatiossa tapahtuvia asioita. Olin suunnitellut jokaisen tuokion siten, että ne sisälsivät animaation lisäksi pienet alkua- ja loppuosiot tuokion herättelemiseksi ja päättämiseksi. Näitä tuokioita kuvaan tarkemmin myöhemmin. Toteutin toimintaan sitoutumisen havainnoinnin ja ryhmähaastattelun samanaikaisesti tuokion lapsille. Havainnointi tapahtui animaation aikana, jolloin lapset tekivät toiminnallisia harjoitteita animaation ohjeistuksen mukaisesti. Animaatiokohtaukset jaettuna kolmeen osaan kestivät noin 4, 4 ja 3 minuuttia. Kertaus-tuokiolla havainnoin lapsia koko animaation, eli noin 12 minuutin ajan. Tietoisuustaitokohtausten kestot vaihtelivat enemmän ja ne kestivät 2 minuuttia 22 sekuntia, 3 minuuttia 20 sekuntia ja 1 minuutti 50 sekuntia. Toimintaan sitoutumisen havainnointi perustui lasten havainnointiin tietoisuustaitokohtausten aikana ja toiminnan jälkikäteiseen tarkasteluun videolta niiltä lapsilta, joilta sain siihen suostumuksen. Tutkimuksen haastattelu toteutui ryhmähaastatteluina 2–5 hengen ryhmissä. Näitä muodostui yhteensä 16 kappaletta. Ryhmähaastattelut toteutuivat animaatio-osioiden jälkeen ja kestivät minuuttia neljään minuuttiin. Sain luvan haastatella kaikkia lapsia mutta kuuden lapsen kohdalla sain suostumuksen myös haastatteluiden äänittämiseen.

8.1 Yhteistyötahot ja tutkimuksen kohderyhmä

Opinnäytetyön yhteistyötahona toimi Suomen Mielenterveysseura ry. Suomen Mielenterveysseura on maailman vanhin mielenterveysalan kansalaisjärjestö. Se perustettiin jo vuonna 1897 turvayhdistykseksi, jonka nimi sittemmin vuonna 1952 vakiintui Suomen Mielenterveysseuraksi. Suomen Mielenterveysseuran perustehtävä on mielenterveyden edistäminen ja ongelmien ehkäiseminen. Kansalaisjärjestön tarkoitus on rakentaa osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja edistää välittämisen kulttuuria. Suomen Mielenterveysseura toimii ihmisoikeuksien ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden puolesta. (Nurmi 2018.)

Suomen Mielenterveysseuran yksi vuosien 2016–2020 strategiatavoitteista on olla erottuva toimija ja vahva tekijä digitaalisessa maailmassa (Suomen Mielenterveysseura). Taran tarina- animaatio voidaan nähdä yhtenä askeleena kohti tätä strategiatavoitetta. Taran tarina sijoittuu mielenterveyden edistämisen yksikköön. Animaation on tuottanut projektikoordinaattori Riikka Nurmi Mielenterveysseuran mielenterveyden edistämisen yksikön lasten ja nuorten tiimistä. Taran tarina-animaatio julkaistiin tammikuussa 2018. Konseptin on kehittänyt Mielenterveysseuran harjoittelija, joogaopettaja Viktoriya Kovalenko ja Victoria Glukhovetskaya Vialex Motion Labistä. Ohjauksen, tarinan ja äänisuunnittelun on toteuttanut Vialex Motion Lab. (Nurmi 2018.)

Keskustelin Suomen Mielenterveysseuran projektikoordinaattoreiden Riikka Nurmen ja Susanna Kososen kanssa Taran tarinasta ja sen yhteydestä opinnäytetyöhöni. He olivat saaneet paljon palautetta animaatiosta ja Suomen Mielenterveysseuran toive oli syventää ja selvittää Taran tarinan käyttäjäkokemuksia opinnäytetyön muodossa. Päädyimme rajaamaan tutkimuksen kohderyhmäksi lapset. Perustelemme valintaa siten, että tavoitteena oli lasten kuulluksi tuleminen, sillä animaatio on heille suunnattu. Lasten näkökulman jälkeen on tarkoituksenmukaisempaa kartoittaa varhaiskasvattajien ja perusopetuksen opettajien kokemuksia Taran tarina-animaation käytöstä ja jalkauttaa animaatioharjoitusta päiväkoteihin ja kouluihin.

Tutkimukseni toisena yhteistyötahona ja samalla tutkimuksen toimintaympäristönä toimi eräs helsinkiläinen alakoulu. Tutkimuksen alkuperäinen kohderyhmä oli tämän helsinkiläisen alakoulun erityisopetuksen pienryhmä. Laajensin kuitenkin tutkimukseni kohderyhmää vähäisten osallistujamäärien vuoksi, siten että se koski helsinkiläisen peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaita. Työelämätaholla oli yhteys tähän kyseiseen kouluun ja Taran tarina ja opinnäytetyöni katsottiin tarkoituksenmukaiseksi tähän toimintaympäristöön.

Tutkimukseni kohderyhmäksi oli alun perin tarkoitus saada kahdeksan erityisopetuksen pienryhmän oppilasta mutta myöntäviä suostumuksia palautui huoltajilta

vain neljä kappaletta. Sen vuoksi laajensin kohderyhmää peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaisiin, josta sain tutkimukseeni kuusi oppilasta lisää. Täten lopullinen kohderyhmäni koostui kymmenestä ensimmäisen luokan oppilaasta, joista osa saa erityisopetusta. Erityisopetuksen pienryhmässä oppilailla on yleisen ja tehostetun tuen tarvetta. Kohderyhmästäni yksi lapsi edusti eri kielikulttuuritaustaa mutta hänellä oli tutkimukseen tarvittava kieliymmärrys. Kohderyhmässä oli sattumalta viisi poikaa ja viisi tyttöä. Alaikäisten kanssa on ehdottoman tärkeää heidän vapaaehtoisuus, minkä vuoksi kysyin suostumusta tutkimukseen osallistumisesta lasten huoltajien lisäksi myös lapsilta itseltään.

Taran tarina voidaan nähdä luovana lähestymistapana oppimiseen. Karppisen ja Pihlavan (2016, 140) mukaan luovat menetelmät voivat antaa lapselle tilaisuuden tuoda itsestään esiin erilaisia puolia. Taran tarina-animaation kehon ja mielen harjoitukset voivat tarjota lapsille uuden kentän toimia. Asioilla leikittely tarjoaa oppimisen mahdollisuuden ja tilaisuuden tarkastella koettuja merkityksiä (Joronen & Häkämies 2010, 138). Animaatioharjoitusta voidaan tarkastella myös hyvinvointia lisäävänä tekniikkana. Kohderyhmän lapset oppivat näitä tekniikoita tutkimukseni kautta ja saavat havaita kehontuntemusten vaikutusta esimerkiksi hengitykseen tai mielentiloihin. Näin ollen animaatio voidaan nähdä myös eräänlaisena tuen muotona peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaille.

8.2 Taran tarina-animaatioharjoitus

Taran tarina on tarkoitettu kaikille lapsille ja sitä voi hyödyntää kahdenkeskisesti tai lapsiryhmässä. Animaatioharjoitus antaa mahdollisuuden pysähtyä lapsen kanssa mielenterveystaitojen äärelle. Taran tarina on vuorovaikutteinen animaatio, joka on suunnattu alle 8-vuotiaille varhaiskasvatus- ja alakouluikäisille lapsille. Animaatiossa Tara niminen lapsi seikkailee viidakossa, jossa hän kohtaa eläimiä ja tekee niiden kanssa erilaisia toiminnallisia harjoituksia. Suomen Mielenterveysseura (2017) esittää kotisivullaan, että videon tarkoitus on toiminnan kautta opastaa lapsia rauhoittumaan ja kuuntelemaan kehon ja mielen viestin ääniä. Tällä tavalla lapsi voi kehittää omaa kehon tuntemusta ja ymmärtää sen yhteyttä mieleen. Lassanderin (2017) mukaan pysähtyminen ja rauhoittuminen ovat

tärkeitä taitoja, jotka ovat yhteydessä aivojen toimintaan ja tunteiden hallintaan. Taran tarinaa voidaan pitää juuri vastaavana harjoituksena, jossa näitä taitoja voidaan kehittää ja vahvistaa. Animaatioharjoitus kestää yhteensä noin 12 minuuttia ja se sisältää kolme selkeää osiota. Animaation juoni rakentuu siten, että Tara erkaantuu safariseurueesta ja päätyy kulkemaan viidaksoon. Siellä Tara kohtaa haastavia tilanteita ja erilaisia eläimiä, kuten flamingon, leijonan ja kobran. Eläimiltä mallia ottamalla Tara harjoittelee asentojen kautta erilaisia taitoja, joita Tara tekee vuorovaikutteisesti lasten kanssa. Lopuksi Tara löytää viidakosta takaisin seurueensa luokse. Taran tarinassa on myös erilaisilla elementeillä haluttu symbolisesti kuvata asioita, joita lapsi voi elämässään kohdata, kuten pelot, toisten auttaminen ja tukeminen, kiusaaminen ja asioista selviytyminen. Taran tarina tarjoaa kehon ja mielen yhteyden ja hengitysharjoitusten lisäksi mahdollisuuden käsitellä lapsiryhmässä näitä teemoja (ks. Suomen Mielenterveysseura–Mitä on Taran tarinan taustalla?).

8.3 Tutkimuksen käytännön toteutus ja esivalmistelut

Käytännön toteutus toteutui neljässä eri osassa kymmenen eri lapsen kanssa kuuden päivän aikana. Erillisiä tuokioita kertyi yhteensä kuitenkin kuusitoista kappaletta. Olin eritellyt saatekirjeen suostumuslomakkeessa huoltajille kolme eri vaihtoehtoa valittavaksi (Liite 2). Nämä olivat: lapsi saa osallistua tutkimukseen ja häntä saa videokuvata ja äänittää, lapsi saa osallistua tutkimukseen mutta häntä ei saa videokuvata ja äänittää ja lapsi ei saa osallistua tutkimukseen. Tällä tavoin pyrin noudattamaan hyvää tutkimusetiikkaa mutta sen vuoksi jouduin toteuttamaan tutkimukseni useissa eri kokoonpanoissa. Kuudesta lapsesta sain luvat videokuvata ja äänittää tuokiota ja loput neljä saivat ainoastaan osallistua tutkimukseen. Aiemman kohderyhmän laajenemisen vuoksi aloitin tutkimuksen käytännön toteutuksen neljän lapsen kanssa, jotka jaoin kahteen ryhmään suostumuslomakkeiden suhteen. Jaoin kymmenen uutta saatekirjettä sillä toivoin suurempaa otantaa tutkimukselleni, jotta tulokset olisivat luotettavimpia. Aloitin neljän lapsen kanssa tutkimuksen käytännön toteutuksen. Kolmannella tuokiolla kohderyhmäni oli laajentunut koskemaan kymmentä lasta. Jälkimmäisistä lapsista kahta ei saanut videokuvata tai äänittää, minkä vuoksi jaoin nämä uudet

kuusi lasta myös kahteen ryhmään. Tutkimuksen toteutus tapahtui näin ollen kahdessa lapsiryhmässä aamupäivällä ja kahdessa lapsiryhmässä iltapäivällä ruokavälitunnin jälkeen.

Ensimmäisellä kerralla olin yksin lasten kanssa tuokiolla ja minun valinta olla ohjailematta tilannetta sekä se, että olin uusi lapsille, saivat heidät koettelemaan minun auktoriteettia. Ensimmäisellä tuokiolla aikaa meni lasten luottamuksen ja kunnioituksen saamiseen, jonka vuoksi toisella kerralla pyysin luokanopettajan mukaani tuokioon. Tällöin lapset omaksuivat tutut käyttäytymisodotukset ja kunnioittivat auktoriteettia. Lisäksi luokanopettaja edellytti heiltä hiljaisuutta ja keskittymistä videoon aina kun lapset yrittivät sanoa jotain. Tästä seurasi se, etteivät lapset kehdanneet tai voineet sanoa ajatuksiaan tai mielipiteitään, mikä oli haitallista tutkimuksen kerronnallisuuden kannalta. Tämän vuoksi päätin pitää loput tuokiot kaikesta huolimatta yksin.

Olin käynyt tutkimuksen toteutusvaiheen edeltävällä viikolla kokeilemassa tutkimuksen käytännön kulkua ja sisältöä eräässä helsinkiläisen päiväkodin esikoulu-ryhmässä. Kokeilukerta sijoittui iltapäivälle ja toteutin tuokion kuuden lapsen kanssa. Kokeilukerralla käytin Suomen Mielenterveysseuran tunne- ja kaveritaitokortteja, joiden soveltuvuutta tähän tutkimukseen tahdoin kokeilla. Ajatuksena oli kartoittaa lasten sen hetkinen tunnetila ennen tuokiota ja sen jälkeen. Tarkoituksena oli tällä tavoin havainnoida tietoisuustaitoharjoitusten mahdollisia vaikutuksia lapsiin ja heidän koettuun tunnetilaan. Huomasin kuitenkin, että tunnetaitokortit olisivat tarvinneet pohjustamista ja syvempää käsittelyä. Lisäksi tutkimukseni ajanjaksolla ei ole mahdollista luotettavasti kartoittaa animaation vaikutuksia lapsiin. Päädyin siihen, ettei tunnetaitokortteja ole perusteltua käyttää eikä niistä ole luotettavaa tehdä tulkintoja tai johtopäätöksiä tässä kyseisessä kontekstissa. Tein myös havainnoin, että on tarpeellista heijastaa animaatio videotykiä, joka on katossa kiinni. Päiväkodissa videoprojektori asetettiin pöydälle, mistä seurasi se, että lasten raajat näkyivät videoprojektorin kuvan päällä synnyttäen seinälle varjokuvia. Tämä vaikeutti huomattavasti tietoisuustaitoharjoituksiin keskittymistä, sillä lapset innostuivat varjokuvien tekemisestä ja varjokuvat peittivät varsinaisen animaation. Lisäksi lapsilla herpaantui keskittyminen, mikäli heillä ei ollut

tarpeeksi tilaa tehdä liikkeitä. Omalta osaltani tein huomion, etten pysty havainnoimaan kuutta lasta kerralla ja ideaali olisi tässä tilanteessa neljä lasta. Lapset pitivät suunnittelemistani hengitys- ja tarkkaavaisuusharjoituksista. Etenkin tarkkaavaisuusharjoitus sai lasten energiatasot tasaantumaan ja olemaan läsnä hetkessä. Ajankohdallisesti puolestaan iltapäivä ei ollut otollisin aika tehdä keskittymistä vaativia harjoituksia.

Olin aiemmin käynyt muutamaan otteeseen tutustumassa tutkimuksen kohderyhmän lapsiin ja esitellyt heille lyhyesti itseni ja opinnäytetyön tarkoituksen. Näillä kerroilla pääsin hiukan havainnoimaan lapsia heidän arkiympäristössään ja tutustumaan lapsiin etukäteen. Tämän vuoksi lapset heti tunnistivat minut, kun tulin toteuttamaan tutkimuksen käytännön toteutusta ensimmäisen kerran. Valmistauduin tuokioihin siten, että latasin videon valmiiksi, jotta välttyttäisiin teknisiltä ongelmilta. Suljin ikkunakaihtimet ja siirsin tuoleja syrjään. Lisäksi varmistin, ettei luokassa ole mitään ylimääräistä pöydillä tai taululla, mikä veisi lasten huomion animaatioharjoituksesta.

8.4 Tuokioiden kulku ja rakenne

Tähän alle kuvaan yksityiskohtaisemmin, mitä kuhunkin tuokioon sisältyi ja miten ne rakentuivat. Tavoittelin tutkimuksen käytännön toteutuksessa samanlaisuutta eri kerroista ja animaatiokohtausten sisällöistä riippumatta. Tällöin jokainen kerta koostui samasta rakenteesta sisältäen vaihtuvat animaatiokohtaukset. Kukin tuokio alkoi lyhyellä venyttelyllä ja keskittymisen kiinnittämisen harjoituksella. Sitä seurasi itse animaatiokohtaus, jonka jälkeen kokoonnuimme lattialle piiriin lasten kanssa ja jaoimme animaatiosta heränneitä ajatuksia. Valitsin tarkoituksenmukaisesti toimia tuokioilla hyvin pienessä roolissa, jotta näkisin kuinka lapset suhtautuvat animaatioon ja miten se soveltuu heidän ajatusmaailmaansa. Tarkoitus oli luoda avoin ja turvallinen tila, jossa lapset eivät pidättele ajatuksiaan.

Ensimmäinen tuokio

Lapset tulivat sisään luokkaan ja annoin heidän kulkea luokassa vapaasti, kunnes kaikki olivat saapuneet luokkaan. Kun ryhmä oli koolla, pyysin lapset istumaan lattialle. Esittelimme toisemme ja kerroin tarkemmin, miksi olen paikan päällä ja mitä olemme pian tekemässä. Tuokio alkoi siten, että teimme muutaman hengitysharjoituksen. Hengittelimme viisi sisään- ja uloshengitystä ja lapset saivat halutessaan laittaa silmät kiinni. Tavoittelin tällä rauhoittumista ja hetkeen pysähtymistä. Tämän jälkeen venyttelimme kädet ja nousimme muutaman kerran varpaille. Keskustelimme, kuinka videon aikana tulee käyttäytyä ja ottaa luokkatoverit huomioon. Kerroin, että seuraava animaatiopätkä vaatii keskittymistä ja tasapainoa. Laitoin Taran tarina-animaation päälle ja aloin havainnoimaan lasten toimintaa ja sitoutumista. Animaation ensimmäisessä osassa Tara löytää viidakon ja lähtee sinne seikkailemaan. Siellä se tapaa erilaisia viidakoneläimiä, joista flamingo on ensimmäinen. Ensimmäinen osio sisältää hetken viidakossa, jonka lopuksi siirrytään toiminnallisen harjoitteen pariin ja viidakon maisemat muuttumat videossa valkeaksi taustaksi.

Animaatio on vuorovaikutteinen, mikä tarkoittaa, että Tara puhuu katsojille harjoitteiden aikana ja ohjaa tekemään harjoitukset ja hengittämisen. Lapset toistivat yhden jalan seisonnan niiden mukaan. Flamingo-osuuden päätyttyä pysäytin videon nopeasti, jotteivat lapset kerkeä nähdä vilausta seuraavan tuokion kohtauksesta. Istuuduimme alas keskustelemaan animaatiosta ja sen herättämistä ajatuksista. Lopuksi teimme tarkkaavaisuusharjoituksen, jossa lasten tulee toistaa käsieni liikkeitä. Tarkoituksena on, että lapsen tulee keskittyä jokaiseen käteni liikkeeseen ja toistaa yhtäaikaaisesti käsillä tismalleen sama liike. Ohjaaminen tapahtuu ainoastaan näköhavaintojen perusteella, sillä harjoitteessa pysytään hiljaa, eikä ohjeistus tapahdu verbaalisesti. Viimeiseksi kiitin lapsia tuokioon osallistumisesta ja kerroin, milloin heillä on seuraava tuokio kanssani.

Toinen tuokio

Tuokio alkoi hengitysharjoituksilla, jotka alkoivat olla tuttuja lapsille. Lapset kyseivät jo innokkaasti, mikä eläin olisi tänään kyseessä. Tällä kertaa heidän oli hiukan vaikeampi keskittyä, koska he eivät malttaneet odottaa animaatiopätkän alkamista. Istuuduimme lattialle ja kerroin, että seuraava pätkä vaatii voimaa ja että tällä kertaa tulee ottaa hyvin tilaa, jotta mahtuu tekemään harjoitteen. Venyttelimme jalat, mikä toteutui puolittaisella kiinnostuksella. Toisessa animaatiopätkässä Tara tapaa uuden eläimen, joka on leijona. Tässäkin pätkässä yhtä lailla seikkaillaan aluksi viidakossa, kunnes tausta muuttuu valkeaksi ja leijona ja Tara ilmestyvät näytölle vierekkäin. Tara alkaa puhutella videon katsojia ja lapset toistivat asennon sen mukaisesti. Asento tehdään kaksi kertaa, yhden kerran kummallekin puolelle. Kuten edellisellä kerralla, istuuduimme lattialle videopätkän jälkeen jakamaan ajatuksia harjoitteesta ja kyseisestä pätkästä ylipäättään. Lopuksi toteutin taas tarkkaavaisuus -harjoituksen. Kiitin lapsia tuokioon osallistumisesta ja kerroin, milloin tapaamme seuraavaksi.

Kolmas tuokio

Tuokio alkoi tutulla viidellä sisään- ja uloshengityksellä. Keskustelin lasten kanssa päivän kuulumisista ja tunnelmista. Kerroin tämän olevan viimeinen pätkä ja seuraavalla kerralla katsoisimme kertauksen omaisesti koko videon kerralla. Venyttelimme selän aaltomaisella venytysliikkeellä ja kertasimme, kuinka tuokiolla tuli käyttäytyä. Laitoin animaation viimeisen osion päälle ja lapset kuuntelivat Taran ohjeistuksia ja tekivät viimeisen asennon videolla näkyvän kobran mukaisesti. Lopuksi istuuduimme alas ja keskustelimme animaatiopätkästä. Tein lasten kanssa aurinkotervehdyksen, sillä se sisältää tämän kyseisen tuokion harjoituksen. Lapset näyttivät pitävän siitä paljon ja halusivat toistaa sen. Koin, että se toimi yhtä lailla tarkkaavaisuusharjoituksena. Viimeiseksi kiitin lapsia tuokioon osallistumisesta ja tarkensin, että seuraava kerta on viimeinen ja silloin katsomme koko Taran tarinan alusta loppuun.

Neljäs tuokio

Tuokio alkoi edeltäjiensä mukaisesti hengitysharjoituksella, josta seurasi lyhyt venyttelyhetki. Laitoin Taran tarinan alkamaan alusta ja lapset istuutuivat lattialle katsomaan animaatiota. Katsoimme yhdessä animaation, jonka jälkeen istuudimme alas ja annoin lapsille tilaa kertoa vapaasti omia ajatuksiaan. Lapset olivat nyt nähneet kaikki liikkeet toistamiseen, jolloin viimeinen tuokio oli kertaus. Istahdimme jälleen lattialle keskustelemaan animaatiosta ja sen sisältämistä tietoisuustaitoharjoituksista. Lopuksi lapset halusivat tehdä edellisellä kerralla esitellyn aurinkotervehdyksen. Tämän jälkeen kiitin lapsia tutkimukseen osallistumisesta ja hyvästelin heidät.

9 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa käsittelen, mitä lapset kertoivat animaatioharjoituksesta. Tuon esille, mitä ajatuksia lapsilla oli tietoisuustaidoista ja niiden harjoittamisesta. Viimeiseksi kuvaan taulukoiden avulla, millaista toimintaan sitoutumista animaation aikana esiintyi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulokset pätevät vain kyseiseen tapaukseen. Tutkimuksen tavoite oli saada lapsilta täsmällistä palautetta, minkä vuoksi käsittelen tutkimustuloksia yksityiskohtaisesti ja kuvailevasti. Analyysin avulla aineistosta muodostui viisi yläluokkaa ja kolme pääluokkaa. Tarkastelen alaluvuissa tuloksia näiden kolmen pääluokan mukaan. Suuri osa aineistosta perustuu havainnointeihin ja lasten kerrontaan animaatioiden aikana. Tarkastelen tutkimustuloksia omina alalukuinaan ja lopuksi teen yhteenvedon tutkimustuloksista.

9.1 Lasten havainnot ja kerronta Taran tarina-animaatiosta

Taran tarinaan liittyvät lasten ilmaukset koskivat animaation rakennetta ja sisällön kyseenalaistamista. Animaation kesto oli yksi pinnalla oleva teema ensimmäisestä tuokiosta alkaen. Lapset puhuivat videonkulusta ja pohtivat, mikä eläin tulee seuraavaksi ja kyselivät, kuinka monta tuokiota ja eläintä on jäljellä. Lapset myös vertasivat eläimiä paljon toisiinsa ja puhuivat tuokiolla edelliskertojen harjoituksista. Animaatio koettiin paikoitellen pitkäksi ja sen aikana voitiin havaita pientä ikävystymistä. Lapset kiinnittivät paljon huomiota animaatiossa tapahtuviin asioihin. He esimerkiksi ihmettelivät puun alituskohtausta ja pohtivat, miten Tara mahtuu kulkemaan sen alta. Muutama lapsi havaitsi Taran punaiset maalijäljet poskessa ja he pohtivatkin seuraavalla tuokiolla, onko Taralla ne edelleen jäljellä. Yksi lapsi muisti paljon yksityiskohtia videosta ja kysyi lopuksi huolestuneena, saiko Tara varastetut tavarat takaisin. Lapset kommentoivat yleisesti eläinten ulkonäköä ja toimintaa, kuten leijonan partaa tai flamingon tapaa liikehtiä. Yksi lapsi havaitsi, että Tارا pelotti. Lapset kokivat animaation viidakkokohtaukset erillisiksi toiminnallisista tietoisuustaitoharjoituksista ja saattoivat istua niiden aikana lattialla. Tämä tuli esiin myös heidän kerronnassaan. Lapset kommentoivat myös

musiikkia. Se koettiin hiukan outona ja hassuna, mutta kauniina. Muutamat lapset olivat tarkasti kuunnelleet eri kohtausten musiikkia. He tunnistivat musiikista eri soittimia ja juttelivat jälkeinpäin keskenään siitä, mikä soitin oli ollut milloinkin kyseessä.

Eläinten käyttäytyminen herätti lapsissa ihmettelyä ja erityisesti leijonan hännän heiluminen koettiin häiritsevänä. Lapset pitivät eläinten käytöstä outona. Niiden olisi pitänyt heidän mielestään käyttäytyä enemmän eläinten tavoin, eikä niin ihmismäisesti. Leijona olisi voinut seistä esimerkiksi neljällä jalalla kahden sijaan. Yksi lapsi ihmetteli, miksi eläimillä oli rimmaavat nimet, ja hän osoitti ryhmähaastattelussa ärtymyksensä siihen. Lapset kritisoivat animaation sisältämiä asentoja ja toivoivat muutoksia niihin. Haastateltaessa ehdotettiin, että leijona-asennossa laitettaisiin polvi maahan tai ryömittäisiin, niin kuin leijonat. Muutama lapsi ehdotti myös animaatioon lisää eläimiä, kuten kirahvia, seepra ja kilpikonnaa. Lisäksi ihmeteltiin, miksi Tara lähti seuraamaan possua, eikä palannut aikuisten luo. Yhden lapsen mielestä oli outoa, että alussa puhuttiin vierasta kieltä ja Taran ääni koettiin hassuksi. Lasten mielestä animaatio oli ihan kiva, mutta ei heidän tyylinen. Animaatio koettiin oudoksi ja sen koettiin sopivan paremmin heitä nuoremmille. Lapset pitivät sitä nukkemaisena, ja yksi lapsi olisi toivonut animoidun hahmon sijaan oikeita ihmisiä. Tutkimusaineistossa esiintyi useaan otteeseen sana lapsellinen. Lapset ehdottivatkin animaatiota 3-5-vuotiaille tai esikouluikäisille.

9.2 Lasten ajattelu ja suhtautuminen toiminnallisiin harjoituksiin

Taran tarina herätti lapsissa monipuolisia ajatuksia ja mielipiteitä. Jaottelin analyysivaiheessa tutkimusaineiston lasten mielikuviin ja omakohtaisiin kokemuksiin. Selkeästi suurin osa aineistosta koostui lasten mielipiteistä animaatiosta ja erityisesti eläimistä. Heidän mielipiteensä tuokioista linkittyivätkin vahvasti niihin. Lapset käyttivät harjoituksista sanaa liike. Eläin yhdistettiin sitä vastaavaan liikkeeseen ja kerrottiin mielipide sen mukaan. Leijona koettiin esimerkiksi tyhmäksi, sillä siinä ei ollut hyviä liikkeitä. Kobra puolestaan koettiin hauskaksi ja parhaaksi ja liike kivoimmaksi. Lasten suosikit ja kokemukset asennoista vaihtelivat paljon

ja olivat keskenään erilaisia. Osa lapsista koki esimerkiksi flamingon helpoimmaksi asennoksi ja toiset vaikeimmaksi. Osan mielestä oli ylipäätään vaikea saada asentoja ja pysyä niissä. Esimerkiksi kobra-asento sattui vatsaan tai niskaan ja yksi lapsi mainitsi, että oli vaikea hengittää liikkeessä. Näistä syistä liike koettiin vaikeaksi. Flamingo-asento koettiin miltei kaikkien tyttöjen mielestä kiivoimmaksi. Flamingon koettu vaikeus taso liittyi pitkälti lasten tasapainoon ja taitoon pysyä yhdellä jalalla Leijona-asennosta ei pidetty, mutta lapset kokivat sen kuitenkin pääosin helpoksi. Lasten mielestä liike ei ollut vaikea, kun siinä ei tarvinnut tasapainoilla, kuten edellisessä. Kesto koettiin pitkäksi ja lapsilla alkoivat kädet väsyä. Tämän johdosta leijona oli usean lapsen mielestä loppujen lopuksi ärsyttävä tai rankka. Kobrasta puolestaan pidettiin ylivoimaisesti eniten. Kukaan lapsista ei sanonut kobraa helpoksi ja osa koki sen oikeastaan vaikeaksi. Lasten mielestä kohtausten kesto oli sopiva ja he keskittyivät asentoon. Kobra oli kaikkien tuokioiden aikana lasten mieleen ja kertaustuokiolla he odottivat innostuneesti kobrakohtausta. Lapset luulivat animaatiossa esiintyvää norsua seuraavaksi harjoitukseksi ja hämmentyivät huomattavasti erehtyneensä. Asia herätti paljon keskustelua. Vaikuttaisi siltä, että norsuun liittyvä merkitys jäi lapsille epäselväksi. Kertaustuokiolla koettiin, että harjoitukset ja asennot oli jo tehty, ja haluttiin mieluummin istua maassa ja vain katsoa animaatiota. Animaatio synnytti myös muutamia mielikuvia lapsille, kuten ninja ja vettä kengässä.

9.3 Ryhmätilanne animaation aikana

Kolmesta pääluokastani viimeinen koskee lasten ryhmätilannetta animaatioharjoituksen aikana. Tallennetusta videomateriaalista oli mahdollista havaita, että lapset olivat hyvin tietoisia toisistaan ja katsoivat toisiltaan mallia asentoihin. Lapset katsoivat animaatiota ja pohtivat ääneen, miten päästä kyseiseen asentoon ja pysyä siinä. Videokuvaa tarkasteltaessa, voidaan todeta, että lasten oli vaikea saada oikea asento. Tämä tuli myös esiin lasten puheessa, sillä he neuvoivat paljon toisiaan ja ylipäätään puhuivat paljon asentojen suorittamisesta. Osa lapsista jäljitteli Taran liikkeitä ja liikkumista jo viidakkokohtausten aikana, mihin muut lapset yhtyivät. Yhtä lailla, kun joku nousi tekemään kertaustuokion aikana

liikettä, muut seurasivat perässä tai innostuivat kokeilemaan uudestaan. Animaation aikana lapset keskustelivat paljon keskenään animaation sisällöistä ja omasta taitotasosta.

Kertaustuokiolla ryhmätilanteen vaikutus oli havaittavissa parhaiten. Lasten oli haasteellista keskittyä, mikäli muutkaan lapset eivät olleet motivoituneita tekemään asentoja. Muutama lapsi yritti viedä toisten lasten huomiota ja häiritsi näin heidän keskittymistään. Kertaustuokiolla puhuttiin toisille eniten ja peilattiin animaatiossa tapahtuvia asioita ja muisteltiin, mitä seuraavaksi animaatiolla tapahtuu. Lapset myös innostivat toisia lapsia tekemään harjoituksia. Videolta voidaan jälkeempäin havaita, kuinka ryhmässä oleminen vaikutti lasten käyttäytymiseen ja kuinka he aktiivisesti seurasivat toisiaan ja toistensa reaktioita. Lasten toiminta voidaan nähdä siten ryhmädynamiikan kautta, jolloin Taran tarina aktivoi ryhmäoppimista ja ryhmäajattelua.

9.4 Lasten toimintaan sitoutuminen

Lopuksi tarkastelen lasten toimintaan sitoutumista, jota havainnoin neljän tuokion aikana. Tämä osuus tutkimustuloksista pohjautuu vahvimmin havainnointiin. Havainnoitejani kuitenkin tukivat lasten animaation aikana sanotut kommentit ja ryhmähaastattelu. Martinez-Abarcan ja Nurmen (2015) draamatoimintaan sitoutumisen havainnointilomakkeesta mukailtu tutkimukseni havainnointilomake sisältää kuusi astetta, jotka ovat aktiivinen, innostava, hengessä mukana, kriittinen, passiivinen ja häiritsevä. Pääosin lapsi voitiin sijoittaa yhteen sarakkeeseen, mutta muutamassa tapauksessa olen rastittanut toisen hiukan heikomman version sen sarakkeen kohdalle, joka oli myös havaittavissa tuokiolla lapsen toiminnassa. Alla olen koonnut lasten toimintaan sitoutumisen asteet tuokioittain. Yksi taulukko kuvaa yhtä tuokiota. Olen merkinnyt tuokion eläintä vastaavalla sanalla. H-etuliite kuvastaa henkilöä, jolloin sarakkeittain voidaan todeta yhden lapsen toimintaan sitoutuneisuus neljällä eri tuokiolla.

TAULUKKO 1. Toimintaan sitoutumisen asteet tuokioittain

FLAMINGO sitoutumisen aste	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10
aktiivinen										
innostava			O							
hengessä mukana										
kriittinen										
passiivinen		O								
häiritsevä										

LEIJONA sitoutumisen aste	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10
aktiivinen										
innostava										
hengessä mukana			O							
kriittinen					O					
passiivinen										
häiritsevä				O						

KOBRA sitoutumisen aste	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10
aktiivinen										
innostava										
hengessä mukana										
kriittinen										
passiivinen										
häiritsevä										

KERTAUS sitoutumisen aste	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10
aktiivinen										
innostava							O		O	
hengessä mukana										
kriittinen			O							
passiivinen										
häiritsevä										

H = Havainnoitava henkilö

O = Osittain havaittavissa

Ensimmäisestä taulukosta voidaan todeta, kuinka toimintaan sitoutumisen aste hajaantui moneen. Kaikkia muita asteita esiintyi tuokiolla paitsi häiritsevää. Lapset vaikuttivat uteliailta ja tekivät asennot. Kuitenkaan suurta aktiivisuutta ei voitu havaita, jolloin lasten toiminta perustui enemmänkin jäljittelyyn. Lapset nostivat jalkansa flamingoasentoon jo viidakkokohtauksen aikana. Yksi teki ensimmäisenä, ja muut toistivat perässä. Lapset kävivät asennossa monia kertoja saman kohtauksen aikana, eivätkä loppua kohden enää jaksaneet yrittää pysyä asennossa toiminnallisen harjoituksen aikana. Kertaustuokiolla he alkoivat tehdä liikettä vasta tämän varsinaisen toiminnallisen harjoituksen alkaessa. Lapset jaksivat sitoutua toimintaan, mutta jalan vaihtamisen jälkeen toimintaan sitoutuneisuus laski huomattavasti ja muutamat lopettivat liikkeen tekemisen.

Leijonakohtaus koettiin tylsäksi, ja lasten toimintaan sitoutuminen oli pääosin hengessä mukana -asteen mukaista. Lapset seurasivat kiinnostuneesti animaatiota viidakkokohtauksessa, mutta tietoisuustaitoharjoituksen aikana lapset ilmaisivat pitkästävnsä tai kokivat liikkeen liian rankaksi. Tästä syystä useat lapset lopettivat asennon kesken tai ainakin laskivat kätensä alas. Kertauksen aikana yksi lapsi kysyi minulta, onko liikettä pakko tehdä, ja myöhemmin haastatteluissa hän toi selvästi esiin, ettei pitänyt leijonakohtauksesta. Toinen lapsi puolestaan harjoituksen sijaan tanssi esittäen leijonan hännän heilumista.

Taulukoista voidaan todeta, että toimintaan sitoutumisen aste oli vahvinta kobratuokion aikana. Tällöin lapset sijoittuivat asteikoille kohtiin aktiivinen, innostava ja hengessä mukana. Aktiivisuutta ilmeni viidellä lapsella ja kolme lasta toimi innostavasti vertaisiaan kohtaan. Kertaustuokiolla lapset odottivat kobraa ja olivat halukkaita tekemään asennon. Kyseiset lapset istuivat lattialla ja katsoivat animaatiota, mutta motivoituivat kobran kohdalla. Kobratuokiolla ei esiintynyt kriittisyyttä, passiivisuutta tai häiritsevää käyttäytymistä. Vaikuttaisi havainnoinnin perusteella, että jokainen lapsi oli kiinnostunut tästä tuokiosta.

Kertauksen aikana toimintaan sitoutuminen oli vaihtelevaa. Osalla lapsilla oli haastetta keskittyä, ja he tekivät jokaisen harjoituksen lyhyinä versioina. Heidän toimintaan sitoutuminensa oli huomattavasti erilainen, kun koko animaatio kat-

sottiin kerralla. Erillisinä tuokioina lasten aste oli joko aktiivinen tai hengessä mukana, mutta kertauksessa he häiritsivät toisiaan ja käyttäytyivät levottomasti. Videokuvaa havainnoitaessa voitiin nähdä, että lasten sinnikkyys ja motivaatio olivat alhaisella tasolla, ja keskittyminen herpaantui pienestä häiriöstä tai toisen lapsen kommentista. Toiset lapset olivat viidakkokohtausten aikana hengessä mukana ja liikkeiden alussa aktiivisia, mutta sijoittuivatkin loppua kohden passiivisen kohdalle. Kymmenestä lapsesta kolme seurasi animaatiota ja teki asennot kertauksen aikana. Havainnoinnin perusteella voidaan sanoa, että toimintaan sitoutuminen oli näin ollen kollektiivisesti heikompaa kertauksen aikana. Loppuun voidaan lisätä musiikin vaikutus lasten toimintaan. Useat lapset reagoivat videolla esiintyvään musiikkiin ja alkoivat tanssia musiikin mukaisesti. Jos lapsilla loppui mielenkiinto tehdä liikkeitä, he alkoivat sen sijaan tanssia. Lapset kaiken kaikkiaan olivat aktiivisimpia varsinaisten toiminnallisten harjoitusten kohdalla.

9.5 Yhteenveto tutkimustuloksista

Kokoan tähän alle keskeisimmät tutkimustulokset käyttäen lasten suoria ilmauksia. Tutkimustulosten valossa näyttäisi siltä, että animaatiosta oli monipuolisia ja vaihtelevia ajatuksia. Lasten kerronta koski erityisesti animaatiolla esiintyviä eläimiä. Suorat ilmaukset tietoisuustaitojen harjoittelusta koskivat asentojen suorittamista ja eläimiä. Eläin ja asennot yhdistettiin, ja mielipide sanottiin linkitettyinä niihin molempiin. Mielipiteet asennoista ja eläimistä olivat vaihtelevia, ainoastaan flamingo oli usean tytön mieleen. Kobra koettiin myös kivoimmaksi sekä liikkeen että eläimen osalta.

Mä tykkäsin flamingosta.
Lemppari oli flamingo.
Flamingo, se oli kaikista helpoin.
Leijona oli liian vaikee.
Ja niin koska se leijona, siinä liike oli ärsyttävä
Kivaa se kobra, asento oli paras.

Asentojen haastavuus oli yhteydessä lasten osaamiseen ja jaksamiseen. Flamingo koettiin paikoin helpoksi ja paikoin vaikeaksi. Leijona koettiin raskaimmaksi liikkeeksi ja sen myötä leijona ärsyttävimmäksi. Lisäksi tietoisuustaitoharjoitukset koettiin pitkäkestoisiksi.

Vähän en pystynyt tasapainoa.
Tää alkaa jo sattuu täällä.
Oli ärsyttävää pitää käsiä.
Vaikea saada asento ja pysyä siinä.
Kädet väsy nopeesti.
Kun siinä pysyttiin niin pitkään.

Lapset puhuivat tietoisuustaitoharjoituksista asentojen näkökulmasta. Lapset painottivat animaatiossa asentojen suorittamista. Tämä voidaan todeta sillä, että lapset puhuivat paljon liikkeistä ja liikkeiden tekemisestä. Jokaisella tuokiolla lapset kommentoivat asentoja ja neuvoivat ikätovereitaan saavuttamaan oikean asennon.

Meidän pitää olla kyykyssä.
Pitää nostaa jalat näin.
Se menee näin.
Tää jalka koukkuu, tää tohon ylös ja sit silleen.
Niin, meidän pitää olla just tälleen.
Hei mä osaan!

Lapset seurasivat animaation kulkua ja kiinnittivät huomiota videolla tapahtuviin asioihin ja tilanteisiin. Animaation ulkoasu ja visuaaliset tekijät kiinnittivät lasten huomion, ja lapset katsoivat animaatiota keskittyneesti. Heidän huomionsa suuntautui suurimmaksi osaksi animaation sisällöllisiin tekijöihin.

Miksei palannut aikuisten luo?
Tolla on vieläkin ne punaset jäljet tos poskessa.
Miks toi nyökyttää päätään tällee?
Pitää mennä puun ali.
Toi taivutti sen selkää ihan kunnolla.
Noni nyt toi matkaa sillä seuraavaan.
Siin oli bongorummut.

Lapset nimittivät animaatiota oudoksi ja ihmettelivät animaatiota ääneen. Lapsia pääosin huvitti ja ihmetytti eläinten käytös, ja heidän huomionsa suuntautui eläimiin. Lasten mielestä animaatio oli lapsellinen, ja he ehdottivat animaation näyttämistä päiväkodissa. Osa lapsista ei tykännyt animaatioiden hahmomaisuudesta, ja he nimittivät Taraa nukeksi. Lisäksi lapset jäljittelivät Taran ääntä tuokioiden aikana.

5-vuotiaille, eiku 3-vuotiaille.
Videossa oli oudon näkösiä.
Taas kerran lapsellinen
Lapsellinen – no se lapsi.
Ei ois nukke.
Miksei laittanu eskarilaisille?
Ai ton oppiminen ei oo ollenkaan vaikeeta.

Lasten toimintaan sitoutuneisuus oli vaihtelevaa mutta yksittäisten tuokioiden kohdalla se oli vahvinta. Lapset olivat kiinnostuneita tekemään tietoisuustaitoharjoitukset, mutta eivät jaksaneet ponnistella suorituksen eteen. Lapset tekivät asennot tai ainakin käväisivät niissä. He eivät kuitenkaan jaksaneet keskittyä liikkeisiin ja pysyä niissä animaatiossa tarkoitetun ajan. Toimintaan sitoutumisen asteen lomakkeessa kobran kohdalla oli eniten aktiivisuutta. Leijonatuokiolla lapset olivat hengessä mukana. Flamingon aikana puolestaan toiminnan sitoutumisen aste vaihteli tasaisesti. Kertaustuokiolla lasten sitoutuminen heikkeni kollektiivisesti.

10 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja sen tutkimustulokset ovat täysin kontekstista riippuvaisia. Tämän vuoksi ne eivät ole toisinnettavissa ja roolini tutkijana korostuu. Alla kuvaan tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta.

10.1 Eettisyys

Pidin huolen tutkimusetiikan noudattamisesta koko opinnäytetyöprosessin ajan. Hankin asianmukaiset tutkimusluvut viranomaisilta, lasten vanhemmilta ja lapsilta. Otin tutkimuksessani huomioon sen, että peruskoulun nimi pysyy salassa pidettävänä. Suojelen lasten anonymiteettia, sillä lapset olisi mahdollista tunnistaa peruskoulun ja iän perusteella. Lisäksi pidän tutkimusaineiston salassa ja tuhoan litteroinnin, kun tutkimukseni päättyy. Saatekirjeellä varmistan sen, että olen eettisesti herkällä tavalla huomionnut lasten vanhemmat ja itse lapset sekä heidän molempien suostumuksen opinnäytetyön tutkimukseen.

Yksi keskeisimmistä tutkimuseettisistä periaatteista on tutkittavan yksityisyyden suoja (Kuula-Luumi 2018) Tutkittavien suojaan kuuluu tavoitteiden, menetelmien ja mahdollisten riskien selvittäminen osallistujille, osallistujien vapaaehtoinen suostumus sekä osallistujan ymmärrys tutkimuksen tarkoituksesta ja viimeiseksi tutkimustietojen luottamuksellisuuden, anonymiteetin ja sopimusten noudattaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156).

Toimintaympäristöni koulussa on vain yksi ensimmäinen luokka, minkä vuoksi erityisluokan opettajan opetuksessa olevat lapset olisi tunnistettu helposti. Halusin tuoda opinnäytetyössäni esiin lasten alkuperäisiä ilmauksia ja näistä lainauksista olisi voinut mahdollisesti tunnistaa kyseisen lapsen tämän verbaalisen ilmaisutavan perusteella. Tämäkin vahvistaa päätöstäni jättää koulu anonyymiksi.

10.2 Luotettavuus

Opinnäytetyön aihe osoittautui haasteelliseksi sen tutkimattomuuden vuoksi. Lasten tietoisuustaitojen vahvistamisesta on tehty useita tutkimuksia ja interventiota niin kansainvälisesti kuin viime aikoina Suomessakin. En voinut kuitenkaan verrata tutkimustuloksiani varsinaisesti mihinkään tutkimukseen, sillä vastaavia tutkimuksia juuri tämän animaatioharjoituksen parissa ei ole toteutettu. Myös teoreettisen viitekehyksen rakentaminen oli haastava, sillä ilmiö on vaikeatajuinen ja sidoksissa moneen. Teoreettinen viitekehys on minun näkemykseni ilmiöstä ja sen ymmärtämisestä. Tutkimukseni tutkimustulokset perustuvat pääosin lasten kerrontaan animaatioiden aikana ja havainnoiteihini, minkä vuoksi tutkimukseni on tullut selkeästi esille lasten ääni ja heidän mielipiteensä. Videokuvaa tarkastellessa voidaan tosin todeta, että ryhmässä oleminen vaikutti lasten käyttäytymiseen ja mahdollinen ryhmäpaine saattoi näkyä heidän toiminnassa. Uskoisin, että tämä on myös vaikuttanut lasten toiminnan sitoutumisen asteeseen. Oma sivusta seuraajaan roolini kuitenkin lisää tutkimuksen autenttisuutta. Olen antanut lasten toimia vapaasti, jolloin heidän luontainen keskittyminen ja motivaatio on voinut tulla esille. Kananen (2014, 22–24) toteaaakin, että perinteisessä laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuden kannalta on merkittävää, ettei tutkija vaikuta tutkittavaan.

Vilka (2006, 17) esittää, että havaintojen säännönmukaisuus ja poikkeavuudet voidaan havaita vasta toistuvan tarkastelun avulla. Tätä tukee valintani kartoittaa animaatiota neljässä osiossa. Tulee kuitenkin todeta, että tekemäni havainnot ja tulosten tarkastelu ovat lähtöisin kuitenkin aina minusta ja tulkinnastani. Tutkimuksen johtopäätökset ovat tekemiäni tulkintoja tuloksista. Lisäksi tutkimuksen kannalta olisi ollut parempi, jos olisin perehtynyt syvemmin sitoutuneisuuden havainnointiin ja havainnoinut lapsia perusteellisemmin. Tässä tapauksessa olisi ollut luotettavampaa, jos minulla olisi ollut opinnäytetyöpari. Toinen olisi voinut toteuttaa tuokiot ja toimia videon aikana, ja toinen olisi voinut keskittyä vain havainnointiin. Videonauhalla tilanteiden jälkeensä katsominen ei kuitenkaan vastaa oikeaa tilannetta. Lasten kerronta kuitenkin täydentää tutkimustuloksiani ja antaa merkittävää tietoa lasten ajatuksista. Olen kaiken kaikkiaan pyrkinyt opinnäyte-

työn kaikissa vaiheissa kuvaamaan ajatuksiani ja perustelemaan niitä tarkoituksenmukaisesti ja selkeästi. Näin ollen lukija näkee opinnäytetyöprosessini ja koko kokonaisuuden johtopäätöksiin asti.

Opinnäytetyöprosessin aikana minulle tuli eteen kohderyhmään liittyviä pulmia. Tällöin käytin vahvaa subjektiivista harkintaa ja jouduin tekemään päätöksiä. Sain alun perin heikosti lapsia mukaan tutkimukseeni, ja harkinnan jälkeen tahdoin laajentaa kohderyhmääni. Tämä tarkoitti tutkimusasetelman muuttumista ja ylipäätään tilanteen monimutkaistumista. Minkä seurauksena useiden tuokioiden välissä lapset ovat saattaneet puhua toisilleen tuokioista ja niiden sisällöistä. Voidaankin pohtia, kuinka autenttisia ensiesityksiä kohtaukset ovat olleet lapsille. Tutkimuksessa on kuitenkin edelleen pieni otanta. Tällöin lasten luonteenpiirre, aamuinen mieliala tai sen hetkinen vireystila korostuvat. Suurempi otanta häivyttäisi yksittäisen lapsen merkitystä tutkimustulosten objektiivisuuden kannalta.

Tutkijana huomaan, kuinka helposti aikuisten olettamukset tulevat mukaan tutkimukseen ja vasta lapsen maailmaan käsiksi päästyä voi huomata, miltä se näyttää. Näin ollen voi sanoa, että lasten osallisuus ja kerronta lisäävät tutkimukseni luotettavuutta. Opinnäytetyöni ei myöskään sisältänyt mitään valmista kysymyasettelua, joita lapsilta olisi ollut tarkoitus tiedustella. Opinnäytetyö ja valitsemani menetelmät sekä käytännön toimintatavat antoivat lapselle vapauden toimia omalla tavallaan ja kertoa hänelle tärkeistä asioista. Pidän opinnäytetyön tuloksia tämän vuoksi luotettavina. Kuitenkin kriittisesti tarkasteltaessa voidaan havaita, että tuokioiden kulku olisi voinut toteutua vielä lapsilähtöisemmin. Olisin voinut keskustella lasten kanssa yhteisesti aiheesta ja pohtia, mitä ylipäätään ovat tietoinen läsnäolo ja tietoisuustaidot. Tässä kohtaa huomaa, etten ollut sisäistänyt täysin tietoisien läsnäolon kokonaisuutta, enkä näin ollen osannut pohjustaa animaatiota tarkoituksenmukaisella tavalla. Voidaan todetakin, että lasten oli vaikea sitoutua toimintaan, eivätkä he ymmärtäneet toiminnan tarkoitusta. Vasta tutkimuksen raportoinnin ja lähdekirjallisuuden syvällisemmän perehtymisen myötä aloin itse ymmärtää tietoisien läsnäolon linkitystä laajemmin osana lapsen mielenterveys- ja tunnetaitoja. Päätin siksi tehdä tietoisuustaitojen viitekehys -kuvion teoriaosuuden loppuun, jotta kokonaisuus avautuisi myös opinnäytetyön lukijalle.

11 POHDINTA

Opinnäytetyön tarkoituksena oli kartoittaa peruskoulun ensimmäisen luokan toimintaan sitoutumista ja tavoitella lapsen kuulluksi tuleamista. Tämän seurauksena voitiin kartoittaa Taran tarinan soveltuvuutta juuri tälle ikäryhmälle.

Tässä luvussa pohdin tutkimustuloksia ja vertaan niitä aiempiin kirjallisuuden teoksiin ja tutkimustuloksiin. Kuvaan opinnäytetyöprosessia ja tutkimuksen haaste-kohtia sekä pohdin ammatillista kasvuani opinnäytetyöprosessin aikana. Lopuksi esitän johtopäätökset tuloksista ja niistä syntyneet jatkotutkimusehdotukset.

11.1 Tulosten pohdinta

Tietoisien läsnäolon ja tietoisuustaitoharjoitusten vaikutuksia lasten keskuudessa on tutkittu paljon monista näkökulmista. Kuitenkaan opinnäytetyöni tutkimustuloksia ei voida suoraan verrata näihin olemassa oleviin tutkimustuloksiin. Tämä tutkimus voidaan nähdä ilmiön tunnetuksi tekemisenä. Tutkimus on ensimmäinen askel lasten näkökulman selvittämisessä Taran tarina-animaation kontekstissa. Tämän vuoksi pohdin tutkimustuloksia peilaten niitä teoreettiseen viitekehykseeni. Tutkimustulokset valottavat lasten luonnollisen huomion kiinnittymispisteitä ja kertovat tietoisuustaidoista lasten näkökulmasta. Voidaan todeta, että lapset olivat aktiivisia ja keskittyneitä. Lapset muistivat jälkeensä animaatiokoh-
tauksia ja olivat tarkkaavaisia animaatioharjoituksen aikana. Heidän huomionsa kuitenkin suuntautui animaation sisällöllisiin tekijöihin. Tällöin tietoinen hengitys, oman kehon tuntemukset ja hengityksen tarkkailu toiminnan aikana jäivät pääosin lasten huomioiden ulkopuolelle. Ne olisivat tietoisien läsnäolon ja kehon ja mielen viestien näkökulmasta kuitenkin ne vahvistettavat taidot. Tietoisuustaitoharjoituksissa lasten huomio kiinnittyi asentojen suorittamiseen, mikä on todennettavissa lasten puheesta ja asentojen kutsumisena liikkeiksi. Tätä tulosta tukee myös se, että lapset katsoivat toisilta mallia asentojen suorittamiseen ja neuvosivat toisiaan. Toisaalta itse ryhmätilanne vaikutti paljon lapsin ja he olivat yhteydessä toisiinsa. Tilanne voidaan siten nähdä myös ryhmässä toimimisen kautta ja pohtia animaation mahdollisuuksia lasten ryhmäytymisen keinona.

Tarkastellessa lasten mielipiteitä ja toimintaan sitoutumista lähikehityksen vyöhykkeen näkökulmasta, voidaan huomata yhteneväisyyttä kobratuokion kohdalla. Kobra sijoittui aktiivisimmalle tasolle ja sai positiivisen vastaanoton kaikilta lapsilta. Kobra näyttäisi istuvan Vygotskyn määrittelemälle lähikehityksen vyöhykkeelle, jolloin harjoitus koettiin mielenkiintoisena mutta se ei ylittänyt lasten taitotasoa. Tämä vahvistaa ajatusta, että toimintaan sitoutuminen on vahvasti linkittynyt lapsen lähikehityksen vyöhykkeeseen. Ylipäätään lasten toimintaan sitoutuminen oli vaihtelevaa ja liittyi vahvasti lapsen mielipiteeseen eläimestä ja asennon vaikeustasosta. Kertaustuokiolla lasten toimintaan sitoutuminen oli heikointa. Tästä voidaan päätellä, että animaatio ei kiinnosta lapsia enää toista kertaa, jos se yhdistetään ainoastaan animaatiolla esiintyviin toiminnallisiin liikeharjoituksiin. Lapset sanoivatkin kertaustauolla, että he mieluummin katselevat, koska ovat jo tehneet liikkeet kerran.

Lapset kritisoivat ja kyseenalaistivat animaatiota. Ryhmähaastattelussa he mielsivät animaation oudoksi, lapselliseksi ja tylsäksi. Tästä voisi päätellä, ettei animaatio ja sen leikillinen oppimisympäristö ollut tälle ikäryhmälle intuitiivisesti soveltuvien. Kokeilukerran perusteella animaatio soveltuu esikouluikäisille, ja tutkimustulosten perusteella lapsetkin suosittelivat animaatiota varhaiskasvatukseen. Animaation leikillinen oppimisympäristö ja tarinallisuus vaikuttaisi sopivan pienten lasten ajatusmaailmaan, eivätkä esikoululaiset kritisoineet yhtä lailla animaatiota, kun tutkimuksen kohderyhmän lapset. Kuitenkin alakoululaisilla on enemmän edellytyksiä käsittää tietoisien läsnäolon konseptia ja aikuinen voi lasten kanssa verbaalisesti keskustella ja käsitellä ilmiötä ja harjoitusten merkitystä. Tulosten perusteella on merkittävää, kuinka aikuinen käsittelee animaatiota lasten kanssa. Tällöin kasvattajan tai opettajan tulee osata rakentaa lasten ikä- ja kehitystason mukainen tuokio.

Vaikka kohderyhmän lapset toivat ryhmähaastattelussa esiin, etteivät kokeneet animaatiota oman tyyliseksi, ei se vaikuttanut kuitenkaan lasten tarkkaavaisuuteen. Tutkimustulokset herättävät pohdintaa tarkkaavaisuuden yhteydestä lasten mielipiteisiin. Lapset suhtautuivat nuivasti, mutta olivat keskittyneet animaatiolla tapahtuviin asioihin. Toisaalta toimintaan sitoutumisen havainnointilomakkeista voidaan todeta, että sitoutumisen aste on ollut keskimäärin hengessä mukana -

tasolla. Tästä voidaan oikeastaan päätellä, että animaatio on lapsia kiinnostava, mutta harjoitusten tarkoitus jäivät lapsille epäselviksi. Tässä korostuu kasvattajan merkitys tietoisien läsnäolon välittäjänä. Rechtschaffenin mukaan (2017, 81–83) 8–11-vuotiaat lapset kaipaavat perusteluja tekemisilleen. Lapsille tulisi kertoa systemaattisemmin tietoisesta läsnäolosta ja tietoisuustaidoista etukäteen, jotta lapset osaavat asemoida harjoitukset ja ymmärtävät niiden tarkoituksen. Rechtschaffen (2017, 30) korostaa myös, että aikuisen on aloitettava itsestään ja omaksuttava tietoinen läsnäolo ensin itse. Otin tutkijana roolin, jossa toimin lasten rinnalla animaation aikana. Tutkimustuloksista voidaan kuitenkin todeta, ettei tämä ole riittänyt animaation varsinaisen tarkoituksiperän näkökulmasta. Jos aikuinen ei itse ole omaksunut tietoisuustaitojen hyötyjä ja osaa kertoa niistä lapsille, eikä lasten kanssa ole rauhassa tutustuttu tietoiseen läsnäoloon, voi animaatio jäädä vain pinnalliseksi jumppatuokioksi. Tällöin tietoisuustaitojen hyödyt ja tavoitteet jäävät saavuttamatta. Kun taas aikuinen itse omaksuu tietoisien läsnäolon, hän voi tarttua lasten ehdotuksiin ja ajatuksiin. Niistä voi syntyä keskustelua keskittymisestä ja rauhoittumisesta ja lasten kanssa voidaan keskustella kehon ja mielen yhteydestä hengitykseen. Tai lasten kokemukset liikkeen rankkuudesta ja epämukavuudesta voisi käyttää mahdollisuutena pohtia epämukavien tunteiden ja tilanteiden kohtaamisia. Tarkkaavaisuuden ja tietoisien läsnäolon näkökulmasta keskittymisen kohteella ei ole niinkään merkitystä, vaan itse huomion kiinnittämisellä ja oivaltamisella.

Lapsilähtöisyys on ajankohtainen asia varhaiskasvatuksessa ja opetuksessa. Lapsilähtöisyys vahvistaa lapsen toimijuuden mahdollisuuksia ja tukee lapsen osallisuuden kokemusta. Kuitenkin, kun kyse on lapsille uudesta ilmiöstä, tulee aikuisen osata kertoa lapsille siitä, jolloin toiminta on osittain aikuislähtöistä. Lapsilähtöisyyden nimissä ei kasvattajan tule jättää suunnitelmallisuutta. Lapsilähtöisyys ja osallisuus ei ole suunnitelmattomuutta vaan tilanteen näkemistä lapsen näkökulmasta. Lapsilähtöisyys edellyttää aikuisen perehtymistä ilmiöön, tässä tapauksessa tietoiseen läsnäoloon, ja tämän jälkeen tuokioita voidaan toteuttaa lapsilähtöisesti ja katsoa asioita lapsen näkökulmasta. Pedagogisesti on merkittävää, että aikuinen osaa tarttua lasten kommentteihin ja lasten omista havainnoista käsin ohjata tietoisien läsnäolon käsittelyä ja omaksumisesta. Tämä vah-

vistaa ajatusta siitä, ettei teknologia toimi yksinään, eikä animaatio saavuta tavoitteitaan, jos lapset katsovat sitä vain viihtyvyys näkökulmasta. Kuten Kangas (2014, 82, 85) totesi, mediaa ei pidä nähdä itseisarvona vaan välineenä oppimiseen. Tulosten perusteella Taran tarinan teknologinen oppimisympäristö mahdollistaa asian käsittelyn uudella tavalla ja tarjoaa siihen aistillisesti monipuolisia keinoja. Pedagoginen toiminta rakentuu siten teknologian, tässä tapauksessa animaatioharjoituksen ympärille.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lasten käyttäjäkokemuksia animaatioharjoituksesta. Täten tuloksia tarkastellaan lapsen palautteena ja kehittämisen mahdollisuutena. Tällöin lapsen kommenttien voidaan nähdä kertovan tuokioiden rakenteesta ja aikuisen tavasta ohjata tuokiota. Tietoisien läsnäolon tarkoitukset voivat toteutua, vaikka lapsilla olisi kriittisiä kommentteja, jos aikuinen osaa kertoa lapsille tietoisesta läsnäolosta ja esittää animaation sen valossa. Tutkimustulosten perusteella ei tule tehdä johtopäätöksiä, että tietoinen läsnäolo ei sovellu lapsille, vaan tulokset korostavat, että sillä on suuri merkitys, kuinka aikuinen osaa välittää konseptin ja tietoisuustaitojen harjoittamisen tarkoituksen lapsille. Tietoisien läsnäolon kannalta animaatio vaatii lasten kanssa käytyä keskustelua animaation aikana heränneistä ajatuksista ja animaation merkitysten avaamista lapsille heidän ikä- ja kehitystasonsa mukaisesti.

Animaatio sisältää symboliikkaa eri elementtien kautta. Perhonen kuvastaa esimerkiksi uteliaisuutta ja kaatunut puunrunko elämässä eteen tulleita esteitä. Animaatiossa Tara pohtii, miten hänen tulisi tällaisessa tilanteessa toimia. Tara huomaa, kun kobra alittaa puunrungon. Tämä kohtaaminen kuvastaa tilanteen rauhallista tarkkailemista, avarakatseisuutta ja joustavaa mieltä. Näitä taitoja tarvitaan, kun elämässä kohdataan haasteita. Tämä animaation symboliikka jää täysin havaitsematta, mikäli aikuinen ei sitä avaa lapsille. Tässä tutkimuksessa vain yksi lapsi havaitsi, että Tارا pelotti ja toinen lapsi pohti empaattisesti ja eettisesti, saako Tara kameransa takaisin. Taran tarina tarjoaa mahdollisuuden erilaisten elämäntilanteiden ja tunnekokemusten harjoitteluun ilmeisempien hengitysharjoitusten lisäksi. Tämä mahdollistaa tietoisien läsnäolon käsittelyn laajemmin, jolloin tässä tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkasteltuja asioita voidaan harjoittaa ja kehittää animaatioharjoituksen avulla.

11.2 Opinnäytetyöprosessi ja ammatillinen kasvu

Olen tässä opinnäytetyössä voinut yhdistää kiinnostukseni teoriaan ja ilmiön laajaan ymmärtämiseen sekä käytännönläheisen lasten kanssa toimimisen. Suoritan varhaiskasvatuksen opettajan virkakelpoisuuden, ja minua kiinnostaa lasten hyvinvoinnin tukeminen ja vahvistaminen. Tahdoin haastaa itseäni ja toteuttaa tutkimusmuotoisen opinnäytetyön. Opintojeni aikana Diakonia-ammattikorkeakouluun tuli Suomen Mielenterveysseuran edustaja esittelemään hanketta, joka liittyi lasten mielenterveyden edistämiseen. Kiinnostuin hankkeen aihepiiristä ja tematiikasta ja otin heihin yhteyttä tiedustellakseni mahdollisesta opinnäytetyön tarpeesta. Siitä syntyi idea kartoittaa Taran tarina-animaatioharjoituksen herättämiä ajatuksia lapsissa.

Olen ollut samaan aikaan harjoittelussa Suomen Mielenterveysseurassa, minkä kautta olen voinut perehtyä yhä laajemmin tietoiseen läsnäoloon ilmiönä ja asemoida sitä pedagogiseen kenttään. Olen voinut näin ollen syventyä aiheeseen ja ymmärtää sen linkityksiä muihin kokonaisuuksiin. Olen käynyt useita keskusteluita työelämätahon kanssa ja reflektoinut lukemaani sekä oppimaani. Tällä tavoin olen voinut rajata, täsmentää ja terävöittää tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Olen perehtynyt ja paneutunut opinnäytetyössäni erityisesti tutkimuksen analyysivaiheeseen. Analyysivaihe on tutkimuksen subjektiivisin ja haastavin osio, sillä se tarkoitti soveltamista ja valintojen ja ratkaisujen tekemistä. Opinnäytetyö eteni prosessin ajan melko tasaisesti ja suunnitelmieni mukaisesti. Olen työstänyt raporttia tiiviisti muutamissa intensiivisissä jaksoissa, mikä on auttanut tarkastelemaan opinnäytetyötä kriittisesti. Olen pohtinut sisällön ja lukujen tarkoituksenmukaisuutta tiiviisti opinnäytetyöprosessin aikana.

Tutkijana olen oppinut työskentelemään oma-aloitteisesti ja luottamaan omiin valintoihini. Opinnäytetyöprosessin aikana olen oppinut tilanteisiin tarttumista ja muuttuvien tilanteiden sietämistä, mistä esimerkkinä laajentunut tutkimuksen kohderyhmä. Opinnäytetyöprosessi on kehittänyt monia sosiaali- ja kasvatusalalla vaadittavia taitoja. Sosiaalialan AMK-verkosto (2016) määrittää sosionomin

kompetensseissa muun muassa itsensä johtamisen taidon. Muuttuvissa tilanteissa olen opetellut suhtautumaan uudella tavalla ja luomaan tarpeellisia ratkaisuja. Olen opetellut johtamaan itseäni myös tehdessäni opinnäytetyöni yksin. Minun on täytynyt huolehtia itse aikatauluista ja prosessin etenemisestä. Olen kuitenkin saanut useita tilaisuuksia peilata työtäni ja koko prosessia yhdessä muiden kanssa. Sosionomin kompetensseissa (Sosiaalialan AMK verkosto 2016, 1-2) linjataan myös kriittinen osaaminen ja yhteistyökykyisyys. Olen tarkastellut kriittisesti tietoisien läsnäolon kokonaiskuvaa ja pohtinut, miten esille tulleet asiat linkittyvät lapsiin ja heidän kanssaan toimimiseen. Olen myös tehnyt yhteistyötä monitahoisesti ja moniammatillisesti. Olen työstänyt opinnäytetyötä yhteistyössä Suomen Mielen terveysseuran, tämän kyseisen peruskoulun ja kouluissa työskentelevien opettajien kanssa. Lisäksi olen saanut ohjausta opinnäytetyöni ohjaajalta. Näiden kaikkien näkökulmien huomioiminen ja tarkoituksenmukainen yhdistäminen ovat vahvistaneet innovatiivista ongelmanratkaisukykyäni. Olen opinnäytetyön aikana oppinut sisäistämään laajasti tietoa, yhdistelemään sitä ja fokuoimaan. Tutkijana olen pyrkinyt asemoimaan tietoa ja tarkastelemaan sitä eri näkökulmista.

Opinnäytetyöni liittyy lasten mielen terveystaitojen vahvistamiseen. Olen tuonut esiin lasten psyykkistä hyvinvointia ja tietoisuutta, mitä kautta olen pyrkinyt tekemään ilmiötä tutummaksi lasten parissa työskenteleville. Opinnäytetyössäni näkyy mielen hyvinvoinnin näkökulma päiväkodin ja koulun kontekstissa. Yhtenä sosionomin kompetenssina on määritelty hyvinvoinnin suoja- ja riskitekijöiden tunnistaminen. Opinnäytetyöni edustaa hyvinvoinnin suojaavia ja edistäviä tekijöitä lasten parissa. Suomen Mielen terveysseura on suoraan voinut hyödyntää tutkimustyötäni, sillä olen työn edetessä jakanut heille tutkimuksia, lähdekirjallisuutta ja uusia näkökulmia. Suomen Mielen terveysseura järjestää kasvatustalouden ammattilaisille syventävää koulutusta, jossa perehdytään tietoisuustaitoihin ja Taran tarina-animaatioharjoitukseen. Opinnäytetyöprosessin aikana syntynyt tietotaito voidaan näin jalkauttaa työntekijöiden pariin. Sosionomin kompetensseissa on määritelty yhtenä osatekijänä muutoksen eteenpäin vieminen. Lasten tietoisuustaitojen vahvistaminen on Suomessa hyvin uutta ja samaan aikaan todella pinnalla. Uskon, että opinnäytetyöni osuu ajankohtaiseen keskusteluun tie-

toisuustaidoista ja voi herättää uusia näkökulmia muun muassa Suomen Mielen-terveysseuran syventävissä koulutustilaisuuksissa. Varhaiskasvatukseen erikoistuneen sosionomin kompetensseihin yhdeksi osaamisalueeksi on määritelty lapsilähtöinen työorientaatio. Olen työskennellyt koko opinnäytetyöprosessin ajan lapsilähtöisesti. Tämän johdosta olen saanut animaatiosta täsmällistä palautetta juuri lapsen näkökulmasta. Olen ymmärtänyt, miten varhaiskasvattajana voi käyttää tällaista tietoa ja toteuttaa lapsilähtöistä ja heitä kiinnostavaa toimintaa. Näin lapset kokevat olevansa arvokkaita ja heidän mielipiteillään ja huomioiltaan on merkitystä.

Sosionomin kompetensseissa (Sosiaalialan AMK verkosto 2016, 2) määritellään osallistava yhteiskuntaosaaminen, jossa sosionomi osaa edistää kansalaisten osallisuutta ja osallisuuden mahdollisuuksia. Opinnäytetyöni, ja sen myötä tutkimukseni, on suunniteltu ja toteutettu lapsia osallistavasti. Olen perehtynyt lapsilähtöisiin tutkimusmenetelmiin ja luonut tilan lapsen kuulluksi tulemiselle.

11.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Mielenterveystaitojen opettaminen lapsille ja niiden harjoittaminen on tärkeää lapsen hyvinvoinnin kannalta. Niiden vahvistuminen voidaan nähdä prosessina, jossa mielenterveystaidot kehittyvät vähitellen. Taran tarina on yksi tapa vahvistaa lapsen mielenterveystaitoja ja käsitellä näitä asioita lasten kanssa. Tämän tutkimuksen tutkimustuloksissa painottuu, että tietoinen läsnäolo oli lapsille vieras ilmiö. Tällöin lasten keskittyminen kiinnittyi tuttuihin asioihin, kuten animaation ulkoasuun, äänimaailmoihin ja asentojen oikeaoppiseen suorittamiseen. Tietoisen läsnäolon näkökulmasta asentojen oikeaoppisuus ei ole relevantti asia. Aikuisen tulisikin ymmärtää itse tietoisen läsnäolon mahdollisuudet ja tehdä lapsia tietoisiksi niistä. Animaatio ei saavuta sitä tasoa, mihin se on tarkoitettu, jos lasten kanssa ei ole käsitelty tietoista läsnäoloa tai jos aikuinen ei itse ymmärrä tietoisen läsnäolon linkitystä lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Tuloksissa korostuu, että sillä on merkitystä, miten kasvattaja tuo tietoisen läsnäolon esille lapsille.

Jatkotutkimusehdotuksena olisi toteuttaa Taran tarina-animaatiota systemaattisemmin, pidemmän jakson ajan ja samanaikaisesti tutkia yhdessä lasten kanssa laajasti tietoisista läsnäoloa. Tällä tavalla animaatio ja ilmiö tukisivat toisiaan. Tutkimus olisi mielenkiintoista toteuttaa saman ikäisten lasten parissa ja tutkia sitä, onko animaation soveltuvuus kiinni animaation sisällöllisistä tekijöistä ja muutuuko lapsen toimintaan sitoutuminen tietoisesta läsnäolon sisäistämisen myötä. Tutkimuksessa aikuisella olisi keskeinen rooli. Tämän ikäisten parissa olisi mahdollisuus keskustella tietoisesta läsnäolosta ja auttaa lapsia ymmärtämään oman kehon ja mielen toimintaa. Toisena jatkotutkimusehdotuksena Suomen Mielen-terveysseuran näkökulmasta olisi tärkeää selvittää, millä tavoin kasvattajaa voi opettaa käyttämään Taran tarinaa, jotta sen kautta tietoisista läsnäoloa voisi enemmän tuoda esille. Mediakasvatus on tämän hetken tuore yhteiskunnallinen ilmiö, ja Tara tarjoaa tietoisesta läsnäolon käsittelyn digitaalisessa oppimisympäristössä. Sen vuoksi olisikin tärkeä pohtia animaation mahdollisuuksia ja mielenterveystaitojen vahvistamisen keinoja lapsennäköisesti tässä lapsille tutussa leikkimaailmassa.

LÄHTEET

- Aarnos, E. (2010). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s.172–188) (3.uud.p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Anttila, E. (2009). *Tanssin kosketus*. Teoksessa A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.), *Taide ja taito; Kiinni elämässä!* (s. 83–90). Saatavilla http://www.opetushallitus.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf#page=84
- Arene ry (2017). Sosionomikoulutus ammattikorkeakouluissa. Hyvinvoinnin ja tasa-arvon edistäjä elämänkaaren eri vaiheissa. Raportti sosiaalialan selvityksestä. Viitattu 2.11.2018 http://www.arene.fi/sites/default/files/PDF/2017/Sosionomiselvitys/Arene_sosionomiselvitys_lyhyt_raportti_FIN.pdf
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow: elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas.
- Fowelin, P. (2014). *Mindfulness luokkahuoneessa*. Helsinki: Basam Books.
- Haarakangas, K. (2011). *Voimistava läsnäolo: mielen tiet lapsuudesta vanhuuteen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Harju, V. & Multisilta, J. (2014). Leikkien mutta tosissaan: Leikillä iloa oppimisympäristöön. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.), *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. (s.153–167). Tampere: Vastapaino.
- Hautaniemi, T. (2007). Akuutin traumapotilaan rauhoittaminen kognitiivisessa terapiassa. Saatavilla <https://kognitiivinenpsykoterapia.fi/sites/kognitiivinenpsykoterapia.fi/files/inline-files/vearttommi0107.pdf>
- Heikkinen, T.L. (2010). Narratiivinen tutkimus–Todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s.143–159). (3.uud.p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helenius, A & Korhonen, R. (2017). Leikin ensi askeleita. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 69–77). (4.uud.p.).

- Herrala, H., Kahrola, T. & Sanström, M. (2010). *Psykofyysinen ihminen*. Helsinki: WSOY oppimateriaalit.
- Hujala, E. & Fonsèn, E. (2017). Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 312–326). (4. uud.p.).
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2009). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s.189–222). (2.uud.p.). Jyväskylä: Vastapaino.
- Hyvönen, P. (2007). *Let's Play!: tutkimuksia leikillisistä oppimisympäristöistä*. Lappi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus.
- Hänninen, V. (2010). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 160–178). (3.uud.p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Joronen, K. & Häkämies, A. (2010). Prosessidraamalla tunnetaitoja. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. (s.138–159). Tampere: Tampere University Press.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua!: kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University press.
- Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kangas, M. (2014). Leikillisyyttä peliin: Näkökulmia leikillisyyteen ja leikilliseen oppimiseen. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.), *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. (s. 73–92). Tampere: Vastapaino.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. (2012). Sadutusmenetelmä–kohtaamista ja aineiston tuottamista. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. (s. 169–195). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Karlsson, L. (2000). *Lapsille puheenvuoro: Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Lapset kertovat-julkaisusarja. Helsinki: Edita.
- Karlsson, L. (2003). *Sadutus: Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Karlsson, L. (2012). Lapset toimivat – aikuiset valistavat: lasten kertomuksia syömisestä. Teoksessa L. Karlsson & R. Reelimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. (s. 235–283). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Karlsson, L. (2014). *Sadutus: Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. Uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s.115–146). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, E. (2015). Käsitys oppimisesta koulun käytännöissä–oppimiskäsityksen kuvaus. Saatavilla http://www.oph.fi/download/167945 OPS2016_Kasitys_oppimisesta_koulun_kaytan-noissa_Kevat_2015.pdf
- Koivunen, P. & Lehtinen, T. (2015). *Kasvu kiikarissa: Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus. (3.uud.p.).
- Kotilainen, S. (2010). Lasten julkinen toiminta tutkimuskohteena. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. (s.210–212). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kumpulainen, K. (2011). Digitalinat – elämyksiä, oppimista ja yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Hakkarainen & K. Kumpulainen (toim.), *Liikkuva kuva – muuttuva opetus ja oppiminen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius 2011. Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/26957/978-951-39-4270-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

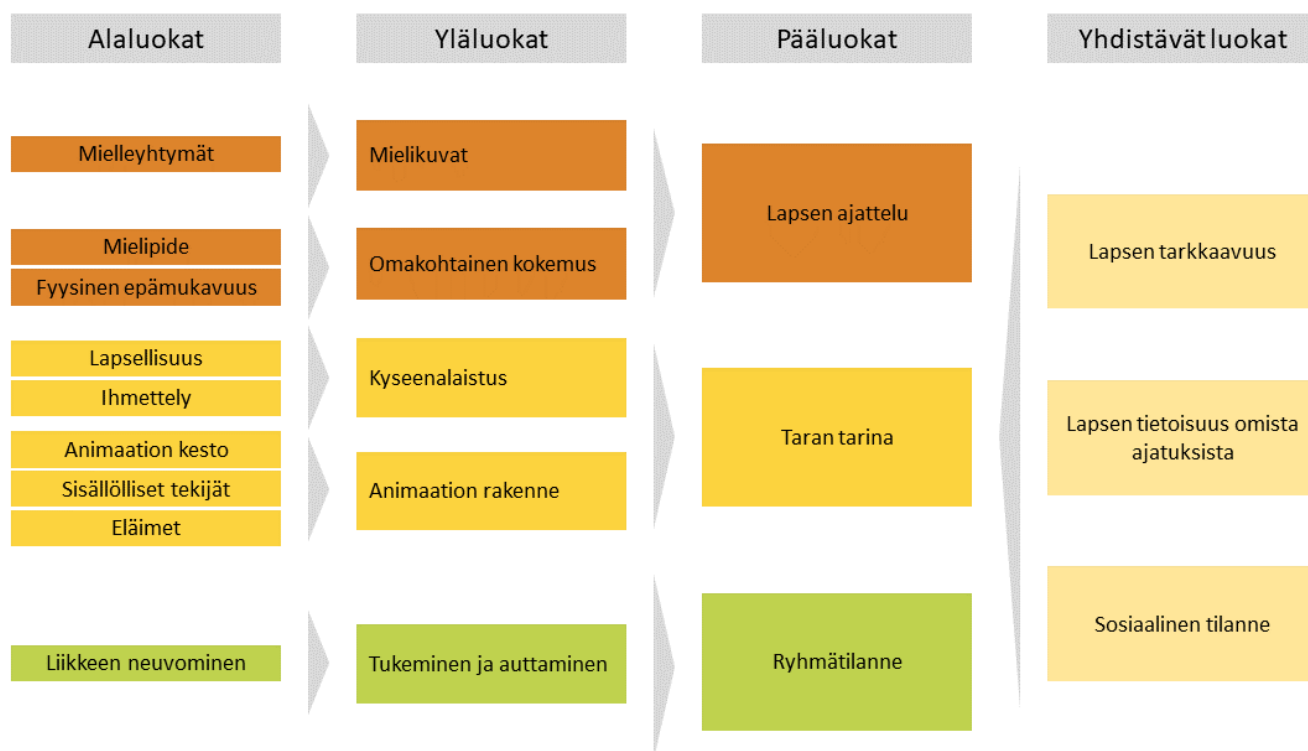
- Kuula-Luumi, A. (2018). *Turvaa tutkittavan anonymiteetti!* Saatavilla <https://www.vastuullinentiede.fi/fi/jatkok%C3%A4ytt%C3%B6/turvaa-tutkittavan-anonymiteetti>
- L 540/2018. Varhaiskasvatuslaki. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Lappalainen, R. & Lappalainen, P. (2014). Tietoisuustaidot hyväksymis- ja omistautumisterapian näkökulmasta. Teoksessa I. Kortelainen, A. Saari & M. Väänänen (toim.), *Mindfulness ja tieteeet*. (s.83–95). Tampere: Tampere University Press.
- Lantieri, L. (2012). *Tunneällyn ja sisäisen vahvuuden kehittäminen*. Parainen: Samsaraa Tasapaino-oppaat.
- Lassander, M., Fagerlund, Å., Markkanen, S. & Volanen, S-M. (2016). Tietoinen läsnäolo–voimavaroja ja hyvinvointia kouluun. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s.243–263). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtinen, A-R. (2009). Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 89–114). Tampere: Vastapaino.
- Lehto, J. E. (2014). *Mindfulness – tiedostava ja hyväksyvä läsnäolo*. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. (s. 85–112). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Manninen, P. (2011). *Sosiaalinen taitavuus ja vertaissuhteet lasten kuvailemina*. Pro gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto. Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/26665/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201103141889.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martin, M. (2016). *Hengitys virtaa: kohti kehon ja mielen tasapainoa*. Helsinki: Kirjapaja.
- Martinez-Abarca, T & Nurmi, R. (2015). *Loikaten leikkiin - rohkeasti rooliin!: draamakasvatusta 1-7-vuotiaille*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.

- Nurmi, R., Sillanpää, A. & Hannukkala, M. (2016). *Hyvää mieltä yhdessä: käsikirja alakoululaisen mielenterveyden edistämiseen*. Suomen Mielenterveysseura.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Saatavilla http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Pennanen, L. (2014). Stressinhallinta Jon Kabat-Zinnin MBSR-menetelmässä. Teoksessa I. Kortelainen, A. Saari & M. Väänänen (toim.), *Mindfulness ja tieteeet*. (s.96–103). Tampere: Tampere University Press.
- Puustjärvi, Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.), *ADHD-käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pursi, A., Laitinen, M., Salonen, M., Lounassalo, J. & Sajaniemi, N. (2017). *Tarinasta leikiksi: Tarinallisen leikin käsikirja*. Saatavilla https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/233213/187568_tarinasta_leikiksi_kasikirja_2017.pdf?sequence=1
- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. (2017). *Liikkuva lapsi*. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 136–149.
- Rainio, A-P. (2010). *Lionhearts of the Playworld– An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. (Väitöskirja, Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos). Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5959-9>
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 312–335). Tampere: Vastapaino.
- Rechtschaffen, Daniel (2017). *Keskittymiskykyä luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Riihelä, M. (2012). Kertominen on lapselle sanallista leikkiä. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. (s. 197–233). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Roos, P. (2014). Päiväkodin arki lasten kertomana. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. (s. 41–55). Tampere: Suomen Varhaiskasvatus.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. (s. 424–431). Tampere: Vastapaino.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. (2015a). Stressin säätely: kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sajaniemi, N. (2015b). *Tutkija: Lapset stressaantuvat jo päiväkodissa – eikä se ole pahasta*. Saatavilla 12.10.2018 <https://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/306264-tutkija-lapset-stressaantuvat-jo-paivakodissa-eikase-ole-pahasta>
- Seppänen, H. (2015). *Luokka-asteen ja sukupuolen vaikutus matematiikan ja lukemisen minäpystyvyyteen 2-5 luokkalaisilla*. Pro-gradu tutkimus. Erityispedagogiikan laitos. Helsinki. Saatavilla <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201512013879>
- Sintonen, S., Ohls, O., Kumpulainen, K. & Lipponen, P. (2015). *Mobiilioppiminen ja leikkivä lapsi*. Saatavilla https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/154779/Mobiilioppiminen_ja_leikkiva_lapsi.pdf?se
- Stenros, J. (2015). *Playfulness, Play, and Games: A Constructionist Ludology Approach*. Tampere: Tampere University Press. Saatavilla <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96986/978-951-44-9788-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tommola, A & Häkkinen, S. (2017). Rauhoita ja rohkaise: apua lapsen stressitilanteisiin. Helsinki: Nemo.
- Tompuri, M. (2016). Tenavat tasapainoon: näin autat lasta säätlemään vireyttä ja kuormitusta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (3.uud.p.). Helsinki: Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen

- (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 36–55). Tampere: Vastapaino.
- Vanderbeck, R. (2010). Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen ”aikuisista”. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 33–52). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Viitanen, K., Harju, V., Niemi, H. & Multisilta, J. (2014). Digitaalisen tarinankerronnan monet mahdollisuudet. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.), *Rajaton luokkahuone* (s. 187–211). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä. Äidin ja lasten kerronnallisia kohtauksia kotona*. (Väitöskirja, Oulun yliopisto, kasvatustieteen tiedekunta). Saatavilla <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514299940.pdf>
- Vilkka, H. (2006). *Tutki ja havainnoi*. (1.–2.p). Helsinki: Tammi.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. (4. uud.p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väänänen, M. (2014). Vipassana ja tietoinen läsnäolo. Teoksessa I. Kortelainen, A. Saari & M. Väänänen (toim.), *Mindfulness ja tieteet* (s. 36–51). Tampere: Tampere University Press.
- Williams, M. & Penman, D. (2012). *Tietoinen läsnäolo: löydä rauha kiireen keskellä*. Helsinki: Basam Books.

LIITE 1: Tutkimuksen analysiluokat



LIITE 2: Saatekirje ja suostumuslomake

Hei!

Opiskelen Diakonia-ammattikorkeakoulussa sosionomi lastentarhanopettajaksi. Teen opinnäytetyöni X alakoulussa. Opinnäytetyöni koskee Suomen Mielenterveysseuran tuottamaa Taran tarina-animaatioharjoitusta ja sen kartoitusta lapsenne ryhmässä. Selvitän tutkimuksessa, mitä ajatuksia Taran tarina ja sen sisältämät harjoitukset herättävät oppilaissa.

Tarkoitukseni on näyttää oppilaille animaatio, jonka aikana teemme yhdessä toiminnallisia kehon ja mielen vahvistamisen harjoituksia. Animaation jälkeen kyselen lasten ajatuksia ja kokemuksia. Ryhmä kokoontuu neljä kertaa koulupäivien aikana. Toteutan tutkimuksen kevään 2018 aikana.

Tutkimusta varten tarvitsen huoltajan suostumuksen lapsen tutkimukseen osallistumiseen. Tuokioista kerättävä aineisto käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti. En käytä tutkimuksessa lasten oikeita nimiä heidän henkilöllisyytensä suojaamiseksi. Yksittäistä henkilöä ei voi tunnistaa opinnäytetyöstäni.

Lomakkeet lapsen osallistumisesta voi palauttaa luokanopettajalle (X) viimeistään 21.5.2018 mennessä.

Kerron mielelläni lisää opinnäytetyöstäni ja vastaan kysymyksiin.

Keväisin terveisin,

Melissa Wendelin // melissa.wendelin@student.diak.fi

Allekirjoitus ja päivämäärä

Lapsen nimi _____

- saa osallistua tutkimukseen ja häntä saa videokuvata ja äänittää
- saa osallistua tutkimukseen mutta häntä ei saa videokuvata ja äänittää
- ei saa osallistua tutkimukseen

Palautathan lomakkeen viimeistään 21.5.2018

Ystävällisin terveisin,

Melissa Wendelin

LIITE 3: Draamatoimintaan sitoutumisen arviointi, Martinez-Abarca & Nurmi 2015

Sitoutumisen aste draamakerroilla I–IV										
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II
aktiivinen										
aloitteellinen										
hengessä mukana										
kriittinen										
passiivinen										
häiritsevä										
Huomioita										

LIITE 4: Mukailtu toimintaan sitoutumisen havainnointilomake
Wendelin, Nurmi 2018

<i>Sitoutumisen aste</i>	Nimi							
aktiivinen								
innostava								
hengessä mukana								
kriittinen								
passiivinen								
häiritsevä								
<i>huomiolla</i>								
FLAMINGO	<input type="checkbox"/>							