



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

MEERI LIIKANEN

MINDFULNESS JA TAITEEN KOKEMUKSELLISUUS LASTEN  
STRESSINSÄÄTELYTAITOJEN TUKENA

Kasvatustieteiden kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatuksen koulutus  
2016



Kasvatustieteiden tiedekunta  
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä  
Thesis abstract

Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Liikanen, Meeri	
Työn nimi/Title of thesis Mindfulness ja taiteen kokemuksellisuus lasten stressinsäätelytaitojen tukena			
Pääaine/Major subject Varhaiskasvatus	Työn laji/Type of thesis Kandidaatin tutkielma	Aika/Year Maaliskuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 33
Tiivistelmä/Abstract Jo pitkään on tiedetty lasten kokevan stressiä päiväkotipäivän aikana, mutta stressikokemusten merkitystä ja lasten kykyä toipua stressistä on aliarvioitu suuresti. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin rakentaa kuvaa lasten kokeman stressin ilmenemismuodoista, sekä esitellä keinoja stressireaktioiden lieventämiseksi ja säätelytoimintojen kehittymisen tukemiseksi. Tutkimus rakentuu kirjallisuuskatsauksen tavoin teoreettisen tutkimustiedon tarkastelemisen kautta.  Tutkimuksen viitekehyksessä käsitellään stressireaktiota ja stressitekijöitä sekä stressin säätelyyn liittyvien mekanismien kehittymistä. Stressireaktioita säätelevät aivojen etuotsalohkojen alueet kehittyvät neurologisen kehityksen myöhemmissä vaiheissa, joten lapsella ei ole mahdollisuutta tehdä stressitilassa reagointinsa suhteen kehittyneitä valintoja ilman aikuisen tukea. Sen sijaan lapsi reagoi stressiin joko taistelemalla, pakenemalla tai jähmettymällä.  Aikuiset voivat kuitenkin tukea lasten säätelytoimintojen kehitystä, ja tässä tutkimuksessa keskityin tarkastelemaan mindfulnessin ja taidekasvatuksen menetelmiä säätelytaitojen tukemisessa. Taiteen kokemuksellisuuden ja mindfulnessin menetelmät yhdistyvät stressinsäätelytaitojen tukemisessa muun muassa moniaistillisuuden sekä kehon ja mielen yhteistyön kautta. Kehollisuuden ja omien ajatusten tarkkailun kautta lasta voidaan auttaa stressaavassa tilanteessa palauttamaan huomionsa nykyhetkeen, jolloin hän pystyy stressitilassa rauhoittamaan itsensä. Toistuvat rauhoittumisen kokemukset vakiintuvat aivoissa pikkuhiljaa pysyviksi toiminnan malleiksi ja tukevat näin säätelytoimintoja myös pitkällä aikavälillä.  Mindfulnessin ja taiteen kokemuksellisuuden menetelmiä on helppo hyödyntää missä tahansa arjen tilanteissa, joten niiden jalkauttaminen päiväkodin toimintaan on helppoa. Menetelmien toimivuutta käytännössä olisi kuitenkin mielekäästä tarkastella kenttätutkimuksen valossa havainnoimalla tai mittaamalla niiden suoria sekä välillisiä vaikutuksia stressiin ja säätelytaitojen kehittymiseen.			
Asiasanat/Keywords: varhaiskasvatus, stressi, säätelytaidot, mindfulness, taidekasvatus, taiteen kokemuksellisuus			

# SISÄLLYSLUETTELO

<b>1. JOHDANTO .....</b>	<b>2</b>
<b>2. TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS .....</b>	<b>5</b>
2.1 Stressireaktio .....	5
2.2 Stressin vaikutus kehitykseen.....	6
2.3 Stressinsäätelyjärjestelmän kehittyminen.....	8
2.4 Ihmiskäsitys.....	9
<b>3. TUTKIMUSONGELMAT JA -MENETELMÄ .....</b>	<b>13</b>
<b>4. LASTEN TAIPUMUKSET REAGOIDA STRESSIIN .....</b>	<b>15</b>
<b>5. MINDFULNESS JA TAIDEKASVATUS STRESSIN SÄÄTELIJÖINÄ .....</b>	<b>18</b>
5.1 Mindfulness.....	18
5.1.1 <i>Mindfulnessin harjoittaminen</i> .....	20
5.1.2 <i>Lapsia käsittelevä mindfulness-tutkimus</i> .....	21
5.2 Taidekasvatus .....	21
5.2.1 <i>Taiteen kokemuksellisuus</i> .....	22
5.2.1 <i>Taidekasvatus ja stressi</i> .....	23
5.3 Tietoisuus säätelytoimintojen tukena .....	25
<b>6. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....</b>	<b>28</b>
<b>LÄHDELUETTELO.....</b>	<b>30</b>

## 1. JOHDANTO

Aikuisten stressistä puhutaan eri medioissa nykyään paljon. Erityisesti arkielämän velvoitteet, suuri työkuormitus, median jatkuva läsnäolo ja elämän pirstaleisuus tuntuvat aiheuttavan aikuisille jatkuvaa stressiä. Sen sijaan lasten kokemaa stressiä ja stressikokemusten merkitystä on aliarvioitu raskaasti (Sinkkonen 2008, 121). Kuitenkin ”joka kymmenes lapsi on niin stressaantunut, ettei pysty rauhoittumaan illalla”, kertoo päiväkotikäisten stressitasoja tutkiva Helsingin yliopiston lehtori Nina Sajaniemi (Repo 2014). Itse havahduin lasten kokemaan stressiin ja sen vaikutuksiin aikanaan juurikin Nina Sajaniemen luennolla Helsingissä syksyllä 2013. Itsekseni kauhistelin niitä pieniä lapsia, jotka joutuvat urhoollisesti taistelemaan loputtoman informaatiovirran, elämän hektisyyden, perheen riitaisuuden tai sosiaalisten paineiden keskellä, ilman todellisia keinoja prosessoida tilanteita tai edes selvittää niistä ilman apua. Halusinkin tämän tutkimuksen kautta lähteä tarkastelemaan lasten kokemaa stressiä tarkemmin sekä pyrkiä selvittämään erilaisia keinoja, joilla lapsia voidaan auttaa säätelemään stressiään.

Tässä tutkimuksessa painopiste on erityisesti lasten kokemassa stressissä. Usein voidaan nähdä aikuisten kokeman stressin heijastuvat myös lapsiin (esim. Essex, Klein, Cho & Kalin 2002), mutta tässä tutkimuksessa en lähde tarkemmin käsittelemään aikuisten kokemaa stressiä tai sen vaikutuksia lasten stressitasoihin. Lasten elämässä on lukuisia stressin laukaisijoita, joita ei ole edes tarkoituksenmukaista pyrkiä kitkemään täysin pois. Kuitenkin lasten aivoja kuormittava virikkeiden määrä on aivan valtava, ja aivot väsyvät väistämättä, mikäli informaatiovirtaa ei pystytä säätelemään (Repo 2014). Lisäksi pitkäkestoinen hälytystila on haitallista lapsen kehityksen ja henkisen tasapainon kannalta. Näin ollen kasvat-tajien tulisi pyrkiä tarjoamaan lapsille keinoja stressaavien tilanteiden kohtaamiseen ja opettaa heitä selviytymään niistä, jotta stressi ei pääse pitkittymään ja haittaamaan lapsen kehitystä.

Kun mietin itseäni stressaavassa tilanteessa, koen että usein erilaiset taiteellisen tekemisen muodot auttavat minua rentoutumaan ja löytämään jälleen kokonaisvaltaisen fokuksen myös muihin elämän osa-alueisiin. Omakohtaisten kokemusten herättämän mielenkiinnon pohjalta halusinkin lähteä tämän tutkimuksen kautta tarkastelemaan, minkälaisia keinoja

taidekasvatus tarjoaa lasten kokeman stressin lieventämiseen. Aiheeseen perehtyessäni havaitsin melko nopeasti, että tieteellisessä kirjallisuudessa taidekasvatuksen ja stressin yhteyttä on tarkasteltu vasta varsin niukasti. Olemassa oleva kirjallisuus keskittyy lähinnä taideterapeuttisiin menetelmiin sekä lapsen kuvalliseen ilmaisuun stressin ja traumaattisten kokemusten käsittelyssä (Arguile 1992). Itse halusin kuitenkin keskittyä enemmän taiteen tekemiseen ja siinä käsillä olevaan kokonaisvaltaiseen tilannekokemukseen, en niinkään lopputuotoksena syntyneen kuvan tulkintoihin.

Tutustuessani stressiä ja sen säätelyä koskeviin tutkimuksiin, törmäsin ennen pitkää mindfulnessiin eli tietoisuustaitoihin liittyvään kirjallisuuteen. Ymmärsin, että mindfulness voisi auttaa tutkimusaiheeni jäsentämisessä kietomalla yhteen stressinsäätelyn ja taidekasvatuksen teemat. Taidekasvatuksella on nimittäin havaittu olevan vahvoja yhteyksiä mindfulnessin periaatteisiin (Patterson 2015). Päätin lähteä tarkastelemaan lasten stressin säätelyä mindfulnessin kautta tutkien tapoja, joilla mindfulnessia voidaan hyödyntää taidekasvatuksen keinoin lasten kokeman stressin lieventämisessä ja ennaltaehkäisyssä.

Aihe on varsin ajankohtainen, sillä monet tutkimustulokset osoittavat, että opettajat ja muut ammattikasvattajat kaipaavat lisätietoa lasten stressistä ja erityisesti sen säätelyyn liittyvistä keinoista (Onchwari 2010). Lisäksi Folkhälsanilla on parhaillaan käynnissä hanke nimeltään *Terve Oppiva Mieli*, jossa tutkitaan nimenomaan tietoisuustaitojen vaikutusta koululaisten tarkkaavaisuuteen, stressinhallintaan, mielenterveyteen, onnellisuuteen ja myötätuntoon (Folkhälsan 2016). Sekä koulussa että varhaiskasvatuksessa työskentelevillä opettajilla on havaittu olevan vajavainen käsitys omista mahdollisuuksistaan käsitellä lasten kokemaa stressiä. Jopa 66 % valmistuneista tai valmistumassa olevista opettajista kokee valmiutensa käsitellä lasten stressiä heikoksi tai vain kohtalaiseksi (Onchwari 2010). Toivonkin voivani tarjota tutkielman avulla kasvattajille lisätietoa lasten kokemasta stressistä, auttaa tunnistamaan tilanteita, joissa lasten stressinsäätely on äärimmillään sekä parhaissa tapauksissa ennaltaehkäisemään niitä. Ennen kaikkea tavoittelen tällä tutkimuksella mahdollisuutta tuoda kasvattajille työkaluja hyödynnettäväksi lasten stressitilanteissa ja niiden ennakoinnissa.

Rakennan tutkimuksen viitekehyksen stressiin liittyvän aiemman kirjallisuuden pohjalta. Tutkimustietoutteen ja muuhun kirjallisuuteen pohjaten pyrin seuraavassa kappaleessa kuvaamaan stressireaktiota ja stressitekijöitä sekä stressin säätelyyn liittyvien mekanismien kehittymistä. Koska tutkimukseni kohteena on ihminen ja ihmiseen liittyvät kasvatukselli-

set menetelmät, kuvailen tutkimuksen viitekehyksen yhteydessä myös tutkimuksessa käytettyä ja osittain myös sen kautta muodostunutta kuvaa ihmisestä. Kuvailtuani stressiin ja sen säätelyyn liittyviä perustekijöitä, lähdän rakentamaan tutkimusongelmaani ja kuvaamaan sen ratkaisemiseksi käytettäviä menetelmiä. Neljännessä kappaleessa esittelen lapselle ominaisia ja tunnistettavia tapoja reagoida stressaaviin tilanteisiin, kun stressinsäätelytaidot eivät ole vielä kehittyneet. Viidennessä kappaleessa esittelen mindfulnessin ja taidekasvatuksen menetelmiä, sekä tarkastelen niiden tarjoamia mahdollisuuksia lasten stressinsäätelytaitojen tukemiseen. Lopuksi kokoan yhteen aihepiirin tarkastelun kautta esiinnousseita tuloksia ja päätelmiä, sekä esitän ajatuksia jatkotutkimukselle.

## 2. TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Tässä kappaleessa kuvaan ihmisen kehossa tapahtuvia reaktioita stressaavan tilanteen aikana. Stressitilanteissa kehossa vaikuttaa kaksi erilaista systeemiä, jotka saavat elimistössä aikaan fysiologisia reaktioita, kuten verenpaineen kohoamista, hengityksen kiihtymistä tai käsien vapinaa. Stressireaktion aiheuttama valpastumisjärjestelmä kehottaa ihmistä pakenemaan, taistelemaan tai jähmettymään, mutta stressin säätelymekanismien kehittymisen kautta voimme oppia säätelämään toimintaamme stressitilanteissa myös kehittyneemmin. Tähän kappaleeseen olen koonnut tutkimukseni kannalta oleellimmän stressiin, sen vaikutuksiin ja säätelyyn liittyvän tutkimustiedon, joiden kautta kokoan tutkimukseni viitekehysten. Kappaleen lopuksi kuvailen myös ihmiskäsitystä niiltä osin kuin se on tutkimusaiheen käsittelemisen osalta tarpeellista.

### 2.1 Stressireaktio

Stressistä elimistön reaktiona johonkin ärsykkeeseen alettiin puhua ensimmäisen kerran 1920-luvun lopulla prahalaisen lääkärin Hans Selyen toimesta. Selye määritteli stressin olevan kehomme ruumiillisten ja henkisten osa-alueiden tapa reagoida mihin tahansa elimistön toimenpiteitä vaativaan ärsykkeeseen. (Miller 1986; 23) Myös nykypäivänä stressi voidaan määritellä Selyen määritelmän mukaisesti olevan jonkin stressitekijän miellesämme ja elimistössämme aikaansaama reaktio. Stressi syntyy elimistön valpastumisjärjestelmän aktivoitumisesta. Ihmisen valpastumisjärjestelmä valvoo yksilön ja ympäristön suhdetta ja tunnistaa uudenlaiset, voimakkaat ja odotuksista poikkeavat ärsykkeet liittäen ne oletettuun uhkaan. Valpastumisjärjestelmän aktivoituminen laukaisee ihmiselle normaalin ja tarkoituksenmukaisen stressireaktion, joka auttaa toimimaan muuttuneessa tilanteessa. (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015, 29).

Lajinkehityksen näkökulmasta stressijärjestelmä ja siitä vastaavat aivorungon alueet ovat satoja miljoonia vuosia vanhoja (Sajaniemi ym. 2015, 30). Stressireaktiot aktivoivat ihmisen kehoa valmistaen sitä kohtaamaan vaaran uhkaavassa tilanteessa. Stressitilassa ihminen valpastuu ja keho on ikään kuin hälytystilassa, valmiina taistelemaan, pakenemaan tai jähmettymään. Fysiologisesti stressitilanteissa kehossa vaikuttaa kaksi erilaista systeemiä: sympaattinen hermosto sekä hypotalamus-aivolisäke-lisämunuaisakseli eli HPA-akseli (Sinkkonen 2008, 122; Sajaniemi ym. 2015, 30). Sympaattisen hermoston aktivoituminen

nostaa henkilön pulssia ja verenpainetta, saa hengityksen kiihtymään ja pienet keuhkoputket laajentumaan. Veri virtaa pois iholta ja ruuansulatuselimistä kohti luustolihasia, jotta ihminen on valmiustilassa pakenemiselle, taistelemiselle tai jähmettymiselle. (Sinkkonen 2008, 122) Toinen stressitilassa aktivoituva mekanismi on HPA-akseli, joka aktivoituu henkilön kokiessa uhkaa - todellista tai kuviteltua. HPA-akselin aktivoituessa voimakkaan stressireaktion seurauksena vapautuu elimistöön kortisolihormonia, joka vaikuttaa sekä ihmisen kehoon että aivoihin. (Gunnar & Cheatham 2003, 197). Kortisolin lisääntymisen aikaansaama tila on jokaiselle tuttu, kun ajattelee jonkin haasteellisen tai yllättävän tilanteen kohtaamista. Sydän pampahtelee rinnassa selvästi normaalia kiivaammin, kädet vapisivat ja hikoavat, vatsassa kipristelee ja rinnassa tuntuu painetta. Olo on kaikin puolin ahdistunut, epämiellyttävä ja levoton. Kortisolin tuotannon, kuten myös sympaattisen hermoston aktivoitumisen, tehtävänä onkin valmistaa kehoa välittömän uhkan kohtaamiseen. Kortisolilla on kuitenkin haittavaikutuksensa, sillä pitkäaikainen korkea kortisolitaso tuhoaa aivojen muistiin ja oppimiseen liittyviä hermosoluja (Creedon 2011, 34).

Stressitilan epämiellyttävyydestä huolimatta stressi ei aina liity vain negatiivisiin tilanteisiin, vaan stressijärjestelmän aktivoituminen on ihmiselle itse asiassa välttämätöntä. Stressireaktion synnyttämä ylimääräinen adrenaliinin tuotanto auttaa suoriutumaan urheilukilpailuissa, ja positiivinen stressireaktio voi ilmetä palana kurkussa vastaanottaessamme palkinnon tehdystä työstä (Miller 1986, 24). Lisäksi stressin käynnistymistilassa hermosolujen välinen aktiivisuus ja valkuaisainetuotanto kiihtyvät, mikä antaa pohjan aivojen muovautuvuudelle ja uuden oppimiselle (Sajaniemi ym. 2015, 30). On siis hyvä tiedostaa, että stressitila on lapsen kehityksen kannalta välttämätön ja antaa aina mahdollisuuden uuden oppimiselle.

## **2.2 Stressin vaikutus kehitykseen**

Aikuisten on tärkeä tiedostaa, miten suuren määrän stressiä lapset joutuvat kokemaan päivittäin, sillä lapset itse ovat erittäin taitavia kätkemään todelliset tunteensa ja sopeutumaan ympäristön paineisiin ja odotuksiin. Kuitenkin lapset tarvitsevat aikuisen tukea ahdistuksen tai stressin tuntemusten tunnistamisessa ja lieventämisessä, sillä he ovat kognitiivisen kehittymättömyytensä takia alttiimpia stressin haittavaikutuksille (Onchwari 2009). Vaikka lyhytaikainen, akuutti stressi auttaakin monella tapaa yksilön kehittämisessä ja oppimisessa, pitkittyessään stressitila kääntyy itseään vastaan, sillä hermosolujen jatkuva aktiivisuus



kuluttaa paljon energiaa ja aivot väsyvät (Sajaniemi ym. 2015, 30). Lisäksi usein aktivoituvat stressireaktiot lisäävät fyysisten ja henkisten terveysongelmien riskiä erityisesti lapsuusvaiheessa, kun aivot ovat muokkautuvimmillaan (Gunnar & Quevedo 2007). Sinkkonen (2008, 120) kirjoittaa lyhytkestoisen ja kroonisen stressin eroista. Hänen mukaansa lapset – kuten aikuisetkin - kokevat lievää stressiä jatkuvasti esimerkiksi kun heitä kielletään jostakin tai riidellessään sisarusten kanssa. Sen sijaan käsittelemätön stressi saattaa hyvinkin helposti johtaa erilaisiin tunnetason ongelmiin, apaattisuuteen, lannistuneisuuteen tai yleiseen avuttomuuden tunteeseen (Hawn 2013, 35; Onchwari 2009). Lisäksi stressillä on suora vaikutus henkilön tarkkaavaisuuteen, muistiin, ongelmanratkaisukykyyn ja käyttäytymisen säätelyyn (Shonkoff & Phillips 2000, 213).

Kun lapsen sympaattinen hermosto on stressitilassa aktivoitunut, hän hakeutuu tavallisesti turvallisen aikuisen läheisyyteen (Sinkkonen 2008, 124). Vanhemmilla ja muilla lapsen läheisillä kasvattajilla on näissä tilanteissa suuri rooli, sillä aikuisilta saadut tyyneyden ja onnellisuuden reaktiot peilautuvat stressaavassa tilanteessa myös lapseen, jolloin hän saa kokemuksen turvallisuudesta ja aikuisen tarjoamasta suojasta (Hawn 2013, 52). Mikäli aikuinen ei kuitenkaan tarjoa lapselle hänen tarvitsemaansa turvaa, hillitsee parasympaattinen hermosto lapsen lähestymistarvetta (Sinkkonen 2008, 124). Tämänkaltaisissa tilanteissa lapsi ei opi rauhoittumaan stressaavan tilanteen jälkeen, vaan joutuu ikään kuin tukahduttamaan negatiiviset tunteensa, jolloin tunteiden ilmaisun ja käsittelemisen kehitys jää vajavaiseksi.

Stressaavien tilanteiden yhteydessä saavutettu turvallisuuden tunne ja aikuisen tarjoama turva ovat merkityksellisiä tekijöitä turvallisen kiintymyssuhteen muodostumisessa. Turvallisen kiintymyssuhteen luominen on tärkeää lapsen emotionaalisen, fyysisen ja älyllisen hyvinvoinnin takaamiseksi, sillä tutkimustulokset osoittavat, että turvallisesti kiintyneet lapset ovat empaattisempia, heillä ilmenee vähemmän häiriökäyttäytymistä ja he kasvavat yleensä itsetunnoltaan vahvoiksi (Hawn 2013, 52). Toisaalta yhä useammat tutkimustulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksessa merkityksellisen äidin ja muiden kasvattajien antaman hoivan vakavat ja pitkäkestoiset puutokset aiheuttavat häiriöitä immuunisysteemin kehityksessä ja ovat siten yhteydessä suurempaan sairastumisalttiuteen myöhemmällä iällä (Sinkkonen 2008, 124). Näin ollen pitkittyneellä stressitilalla voi olla hyvinkin kauaskantoisia vaikutuksia myös turvallisen kiintymyssuhteen kehittymättömyyden kautta.

### 2.3 Stressinsäätelyjärjestelmän kehittyminen

Ennakoimattomat, uudet ja rasittavat ärsykkeet aktivoivat ihmisen aivoissa valpastumis- eli stressin säätelyjärjestelmän, jonka aktivoituminen koetaan epämukavana ja pyritään korjaamaan jollakin yksilölle luontaisella tavalla (Suhonen, Sajaniemi, Alijoki, Hotulainen, Nislin & Kontu 2014, 185). Valpastumisjärjestelmän aktivoitumisen johdosta olo tuntuu aluksi ahdistuneelta ja tilanteeseen saattaa liittyä jopa pakokauhunomaisia tunteita. Ihmisen varhaisimmin kehittyneet aivorungon osat suuntaavat yksilön reagoimaan joko pakenemalla, taistelemalla tai jähmettymällä (Gunnar & Quevedo 2007). Tämänkaltaiset alkukantaiset reaktiot eivät kuitenkaan useimmiten ole tarpeellisia tai tilanteen kannalta edes hyödyllisiä. Sen sijaan kehittynyt stressinsäätelyjärjestelmä auttaa ihmistä toimimaan stressaavassakin tilanteessa järkevästi ja tarkastelemaan tilannetta omien tekojensa tietois- sen havainnoinnin ja suunnitelmallisuuden kautta.

Rasittavat, ennakoimattomat ja totutusta poikkeavat ympäristön ärsykkeet herättävät lapsissa erilaisia reaktioita, ja lapsilla on huomattavia synnynnäisiä eroja kun arvioidaan heidän valmiuksiaan reagoida tämän kaltaisiin tilanteisiin (Suhonen ym. 2014, 185). Vaikka ihmisten stressiherkkyydessä on geneettisiä eroja ja myös ympäristötekijät vaikuttavat yksilöllisen stressinsietotason kehittymiseen, aivotutkimuksen näkökulmasta säätelytoimintojen ja muiden aivojen rakenteiden kehittyminen noudattaa samoja periaatteita (Sajaniemi ym. 2015, 61). Säätelytoimintojen – kuten muunkin aivojen osien – kehittymisen tarkaste- lussa on tärkeää ottaa huomioon, että aivot muovautuvat läpi koko ihmiselämän. Kehitys lähtee aivojen matalimmista osista, aivorungosta kohti aivokuoren alueita ja takaosista kohti etuosaa (Sajaniemi ym. 2015, 61). Aivojen alkeellisimmat järjestelmät sijaitsevat aivojen sisimmissä osissa, ja ne säätelävät kehollista tilaa: vireys, nälkä, unirytmii, turvallisuuden tai turvattomuuden tunteet. Tätä ulommat aivojen osat kasaavat alemman tason kokemuksia, jäsentävät niitä ja muuttavat ne tunnemuotoon. Kaikkein uloimpana aivois- sa sijaitsevat niiden kehittyneimmät ja viimeisenä syntyneet osat, joihin myös stressin sää- telyn mahdollistavat aivojen etuotsalohkot kuuluvat (Sajaniemi ym. 2015, 25, 65).

Tämän tutkimuksen puitteissa ei ole mielekästä paneutua aivojen toimintoihin tai kehitty- miseen sen syvällisemmin. Mielestäni stressinsäätelyjärjestelmän kehittymisen hahmotta- misen kannalta on kuitenkin tärkeä tiedostaa, että stressinsäätelyn valmiudet eivät ole lap- sessa synnynnäisinä ominaisuuksina. Stressin säätelyyn käytetyt aivojen etuotsalohkot ke- hittyvät viimeisenä ja niiden vahvistuminen alkaa noin kahden vuoden iässä. Ensimmäisinä

elinvuosina kehittyminen on hyvin hidasta ja etuotsalohkojen aktiivisuus kuluttaa paljon energiaa. (Sajaniemi ym. 2015, 65.) Aivot kuitenkin kehittyvät läpi elämän ja muovautuvat niin, että toistuvasti aktivoituvat hermosoluyhteydet vakiintuvat vahvoiksi ja pysyviksi toiminnan malleiksi (Sajaniemi ym. 2015, 63). Näin ollen aikuisella on mahdollisuus - ja myös velvollisuus - opettaa lasta toistamaan stressitilanteessa jotakin toivottua käyttäytymistä riittävän monta kertaa, jolloin siihen liittyvät hermoratayhteydet vahvistuvat ja toimintatapa muuttuu automaattiseksi. Kehittyvä lapsi vaatiikin paljon tukea ympäristöstään, jotta hän pystyisi stressitilanteissa hallitsemaan ajatteluaan ja toimintaansa. Tähän tuen tarjoamiseen pyrin etsimään keinoja seuraavissa kappaleissa.

## 2.4 Ihmiskäsitys

Koska kaikessa kasvatustyössä ja siihen liittyvässä tutkimuksessa tekemisen kohteena on ihminen, on luontevaa myös pyrkiä määrittelemään mitä ihmisyydellä tai ihmisen olemuksella tarkoitetaan. Tässä kappaleessa esittelen tämän tutkimustyön kautta muodostunutta kuvaa ihmisestä, ja kuvailen ihmiskäsitystä niiltä osin kuin se on tutkimusaiheen käsittelemisen osalta merkityksellistä. Pyrin luomaan kuvan siitä, minkälainen ihminen perusolemukseltaan on ja minkälaiset tekijät vaikuttavat ihmisen elämään ja toimintaan.

Ihmisyyttä on tutkittu läpi koko ihmisen historian, eikä ihmistutkimuksen voida sanoa olevan milloinkaan lopullisesti valmis, sillä ihmistä voidaan tutkia aina uusista näkökulmista ja erilaisilla menetelmillä (Rauhala 1986, 15). Lienee siis sanomattakin selvää, että en tässä kohtaa edes pyri vastaamaan ihmisyyden kysymyksiin täysin perustavanlaatuisesti, mutta tavoitteenani on avata tutkimusaiheeni valossa omaa näkemystäni ihmisyydelle. Kuten Rauhala (1986, 13) on todennut, ihmiskäsityksen voidaan ajatella olevan rakentunut jokaisen tutkijan kohdalla yksilöllisesti. Yksilölliseen tulkintaan vaikuttaa vallitseva kulttuuri-perinne, omien kokemusten tiedostamattomat sisällöt, yksilöllisesti hankittu teoretieto sekä henkilökohtaiset uskomukset. Näin ollen myöskään tässä tutkimuksessa ihmiskäsitykseni ei nojaa suoraan minkään koulukunnan ajatteluun, vaan tavoitteenani on tarkastella eri suuntauksien ominaispiirteitä ja kuvata niiden kautta nimenomaan omalle tutkimukselleni soveltuvien ihmiskäsitys.

Erilaiset ihmiskäsitykset eroavat yleisesti ottaen toisistaan riippuen siitä, minkälaisia painotuksia ihmisen tarkastelulle asetetaan. Ihmistä voidaan tarkastella ensisijaisesti psyykki-

senä ja henkisenä olentona, jolloin painotetaan ihmisen tajunnallisuutta. Tarkasteltaessa ihmistä evoluutiosta käsin, ihmisen olemassaoloa tarkastellaan puolestaan kehollisuuden ja orgaanisen kehittyneisyyden kautta. Ihmistä voidaan tarkastella myös suhteessa todellisuuteen, eli käsitellä ihmistä maailman osana. (Rauhala 1986, 23) Nämä tarkastelutavat eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois tai kritisoi toisten teorioiden tärkeimmiksi asettamia tunnuspiirteitä.

Ihminen on fysiologisilta ominaisuuksiltaan ja geneettiseltä perimältään tietynlainen, ja ajansaatossa perimän on itse asiassa ajateltu vaikuttavan paljon nykyistä enemmän. Biologinen/naturalistinen ihmiskäsitys kuvaakin ihmisyyden määrittävän pitkälti perimän kautta, ja sen mukaan ihminen on kehittynyt evoluution kautta alkeellisista eläimistä ja apinamaisista esi-isistä nykyiseen muotoonsa (Hirsjärvi 1982, 17-18). Vaikka biologian merkitystä ei voida täysin sivuuttaa, nykypäivänä on kuitenkin mahdotonta erottaa perimää ympäristötekijöistä ja kasvatuksesta, sillä ne toimivat yhteydessä toisiinsa. Ympäristötekijät ikään kuin koordinoivat perimän mukanaan tuomia monimutkaisia käyttäytymisen ja kehityksen prosesseja sekä toimivat itse asiassa katalysaattorina, joka hienosäätää geenit esiintymään tietynlaisena ympäristötekijöistä riippuen. (Shonkoff & Phillips 2000, 53) Esimerkkinä tästä on edellisessä kappaleessa esitelty aivojen muokkautuvuus. Sikiövaiheessa ihmisaivot muotoutuvat tiukan geneettisen kaavan mukaan (esim. Klein & Thorne 2006, 85), mutta jo kehityksen varhaisessa vaiheessa aivojen plastisuus ottaa huomioon ympäristön ärsykkeet. Ulkoisten tekijöiden kautta usein aktivoituvat hermoratayhteydet vahvistuvat ja niihin liittyvät toimintamallit muuttuvat aivoissa automaattisiksi, muokaten näin ihmisen tulevaa ajattelua ja käyttäytymistä vastaavissa tilanteissa tietynlaiseksi.

Rauhala on esitellyt holistisen ihmiskäsityksen, jossa ihmistä pyritään kuvaamaan kokonaisuutena. Rauhalan (1986, 46) mukaan ihmistä tulisi ymmärtää kokonaisvaltaisesti situationalisuuden, kehollisuuden ja tajunnallisuuden kautta. Tässä tutkimuksessa on vahvoja viittauksia ihmisen tarkasteluun holistisen ihmiskäsityksen valossa. Kun seuraavissa kappaleissa puhun mindfulnessista, tietoisesta läsnäolosta ja taiteen kokemuksellisuudesta, on ajattelussa vahvasti esillä tajunnallisuuden olemassaoloon liittyviä teemoja kuten ihmisen mieli, tunteukset, elämyksellisyys, havainnot ja tajunnan sisällöt (Rauhala 1986, 27). Tutkimuksessani tarkastelen ihmistä myös kehollisena olentona, sillä jo tässä kappaleessa esitelty stressin fysiologisiin perusteisiin pohjautuva teoreettinen viitekehys katselee ihmistä tiettyjen aivotoimintaan liittyvien elektrokemiallisten tapahtumien vaikutuspiirin kautta.

Myös myöhemmin esiteltävä mindfulness on vahvasti yhteydessä ihmisen kehollisuuteen, vaikkakin siinä aihetta tarkastellaan enemmänkin oman kehon tietoisuuden kuin elintoimintojen orgaanisuuden kautta. Situationaalisuudella on tämän tutkimuksen kannalta kenties merkittävin rooli. Rauhalan (1986, 33) mukaan situationaalisuudella tarkoitetaan ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen tullen sellaiseksi kuin tilanteen tekijät edellyttävät, ja tietynlainen tilanne ikään kuin määrää, mitä ihminen tajunnassaan ja kehollisuudessaan on. Tilanteen tarkasteluun kiinnitetäänkin tässä tutkimuksessa huomiota, sillä tavoitteena on tarkastella sitä miten henkilö voi itse päättää minkälaisen vaikutussuhteen hän tilanteelle antaa. Näin ollen jokin ulkoinen situationaalinen tekijä ei välttämättä suoraan määrittele esimerkiksi juuri ihmisen kokemaa stressireaktiota tai sen säätelyä, vaan henkilö voi itse asiassa ajattelun ja kehollisuuden kautta ikään kuin vastustaa tilanteen muodostamaa stressitekijää, jolloin syy-seuraus-suhde ei suinkaan liiku tilanteesta suoraan tajuntaan ja kehon prosesseihin.

Tarkasteltaessa opettajien ihmis- ja kasvatusihanteita, niissä painottuvat yleisesti ottaen humanistiselle ja kristilliselle ihmiskäsitykselle tunnusomaiset piirteet (Kalijärvi & Muranen 2004, 105). Humanistisessa ihmiskäsityksessä tärkeää on sivistykseen pyrkiminen ja ihmisen kunnioittaminen (Hirsjärvi 1982, 32). Ihmisen päämäärä elämässään on pyrkiä parhaaseen mahdolliseen ihmisyyteen esimerkiksi viisauden, rohkeuden ja oikeamielisyyden kaltaisten luonteenhyveiden tavoittelemisen kautta (Hirsjärvi 1982, 39). Kristillinen ihmiskäsitys puolestaan pohjautuu Raamatussa ilmoitettuun Jumalan sanaan, ja ihmisen suhde Jumalaan määrittää myös ihmisen suhteen lähimmäisiinsä ja luomakuntaan. Kristillinen ihmiskäsitys näkee jokaisen yksilön arvokkaana ja muiden kanssa samanarvoisena. (Hirsjärvi 1982, 56-57, 63) Tässä tutkimuksessa en käsittele ihmistä suoraan humanistisen tai kristillisen ihmiskäsityksen valossa. Näissä molemmissa on kuitenkin periaatteita, jotka heijastuvat vahvasti kaikkeen kasvatustyöhön, esimerkiksi ihmisen arvokkuuden ja ainutlaatuisuuden sekä yhteisöllisen olemuksen ja tasa-arvon painottamisen kautta, joten koen niiden olevan vahvasti esillä mitä tahansa kasvatuksen mahdollisuuksia ja keinoja käsitellessä.

Huolimatta siitä, että ympäristön ärsyketulvan, kiireen ja elämän hektisyyden ja sitä kautta myös lasten kokeman stressin voidaan sanoa lisääntyneen, kasvatustyötä ja myös tätä tutkimusta värittää usko kasvatustyön mahdollisuuksiin ja ihmisyyteen ylipäätään. Kalijärvi ja Muranen (2004, 105) ovat todenneet, että erityisesti ihmisten kasvatettavuuteen kohdis-

tuvat ihmiskäsitysajattelun alueet näyttäytyvät kaikille opettajille erityisen optimistisina. Myöskään ihmisen fysiologisten tekijöiden ja geeniperimän vaikutusten ei nähdä olevan yhtäkään ihmistä kokonaisvaltaisesti määrittäviä tekijöitä, joten kasvatuksella, kasvatusympäristöllä ja tavoilla kohdata niihin liittyvät tekijät on valtava merkitys ihmisyyden muodostumisessa. Niinpä myös tässä tutkimuksessa lähdän tarkastelemaan lasten elämään liittyvän stressin ja ahdistuksen päihittämistä toiveikkuuden ja kasvatuksen mahdollisuuksien kautta. Seuraavissa kappaleissa pohdin, miten kasvatuksella, hyväksynnällä ja ihmisyyden kokemusten kokonaisvaltaisuudella voidaan lisätä lasten elämään toiveikkuutta, hyvän olon kokemuksia ja uskoa omaan voimavaroihin ja selviytymiseen hankalissakin tilanteissa.

### 3. TUTKIMUSONGELMAT JA -MENETELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on rakentaa kuvaa lasten kokeman stressin ilmenemis-  
muodoista sekä tarkastella stressin säätelyn keinoja lasten kokeman stressin näkökulmasta.

Tutkimusongelmat muodostuvat seuraavanlaisiksi:

- Miten lapset reagoivat stressiin?
- Miten lapsen stressinsäätelyjärjestelmän kehittymistä voidaan tukea mindfulnessin ja taidekasvatuksen keinoin?
- Minkälaisia yhteisiä tekijöitä mindfulnessin ja taiteen kokemuksellisuuden välillä voidaan havaita stressin säätelyn näkökulmasta?

Lähden ratkaisemaan tutkimusongelmiani yhdistelemällä eri aihepiireihin liittyvää, toisi-  
aan tukevaa tutkimustietoa toisiinsa, ja selittämään tätä kautta lasten kokemaa stressiä ja  
sitä lieventäviä menetelmiä. Tutkimuksen tyyppinä on teoreettinen tutkimus, jossa tutki-  
mista rakennetaan kirjallisuuskatsauksen tavoin. Tarkempana menetelmänä tarkastelen  
aihepiiriä kuvailevan kirjallisuuskatsauksen kautta. Aloitin aineiston keruun aluksi syste-  
maattisen kirjallisuuskatsauksen lähtökohdista Finkin mallin mukaan (Salminen 2011, 10)  
määrittelemällä ensin tutkimuskysymyksen, ja alkaen sitten kasaamaan aineistoa tiettyjen  
hakutermien ja niiden kautta löytyneiden lähdeostosten seulonnan kautta. Tutkimusaiheen  
luonteen ja siihen liittyvän aiemman tutkimustiedon niukkuuden takia koin, ettei syste-  
maattinen kirjallisuuskatsaus ole kenties paras tutkimusmenetelmä sen tarkkuuden ja tut-  
kimusmateriaalia tiivistävän luonteen takia. Tavoitteenani onkin toteuttaa tutkimuksen teko  
enemmänkin eri tutkimusmateriaalien välisenä keskusteluna ja aihepiirin mahdollisimman  
laajana tarkasteluna. Näin ollen en rajaa lähdemateriaaliani koskemaan esimerkiksi vain  
tietyntyyppeisiä tieteellisiä julkaisuja, vaan koen että myös erilaisilla lehtiartikkeleilla, ko-  
lumneilla tai radiohaastatteluilla on annettavaa aihepiirin kuvailemiseen ja sen tarkastele-  
miseen ajankohtaisena ilmiönä.

Pääpaino lähdemateriaalissani on kuitenkin alan tieteellisissä julkaisuissa, sillä näen niiden  
kautta esitetyn tiedon luotettavana ja tieteellisen tutkimusyhteisön hyväksymänä. Olen  
pyrkinyt tutustumaan käsiteltäviin aiheisiin mahdollisimman perusteellisesti, ja koen että  
minulla on laaja kuva käsittelemästani aiheesta. Näin ollen olen pystynyt myös minimoi-

maan mahdollisuudet sivuuttaa aiheesta mahdollisesti esitetyt ristiriitaiset tiedot ja tulokset, joten voin pitää esittämiäni tuloksia riittävän luotettavina.



#### 4. LASTEN TAIPUMUKSET REAGOIDA STRESSIIN

Aikuinen, jolla säätelytaidot ovat kehittyneet, ei reagoi stressaaviin tilanteisiin samalla lailla kuin lapset. Henkilön voidaan sanoa sietävän stressiä hyvin, kun hän sopeutuu helposti stressaaviin tilanteisiin, eivätkä vastoinkäymiset tai ahdistavat tilanteet saa aikaan terveydelle haitallisia oireita (Froukje & Broekman 2011). Yksilö pystyy siis kohtaamaan ahdistusta ja stressiä synnyttäviä tapahtumia ilman, että ne vaikuttavat hänen ajatteluunsa, käyttäytymiseensä tai elämäänsä sen suuremmin. Lasten kokemaa stressiä ja sen säätelyä on tutkittu jo jonkin aikaa ja tutkimusaiheena lasten stressi ja sen säätely yleistyivät 1980-luvulla (Miller 1986). Monipuolisesta tutkimuksesta huolimatta lasten ei usein vielääkään ajatella kokevan stressiä, tai arvellaan että he toipuvat stressitilanteista nopeasti (Sinkkonen 2008, 121). Lapsilla kyky kohdata stressiä ei kuitenkaan ole samalla tavoin kehittynyt kuin aikuisilla. Lapsen oppimisen ja kehityksen kannalta on toki tärkeää, että hän saa kokea stressaavia tilanteita, mutta lapsen keinot käsitellä stressiä ja sopeutua siihen ovat kehityksen varhaisissa vaiheissa vielä puutteellisia. Päiväkotiympäristön runsas sosiaalisten ja fyysikaalisten ärsykkeiden määrä saattaa rasittaa helposti reagoivia lapsia, joilla ei kenties ole riittävästi rauhoittumisen mahdollisuuksia päivän aikana (Suhonen ym. 2014, 194). Tässä kappaleessa esittelen lapsille ominaisia tapoja reagoida stressiin, ja lähdän tarkastelemaan miten aikuinen voi omalla sensitiivisyydellään tunnistaa stressitekijöihin reagoivat lapset ja auttaa heitä selviämään stressaavista tilanteista.

Kuten jo aiemmin esittelin, stressin säätelystä vastaavat aivojen etuotsalohkojen alueet kehittyvät jälkijunassa aivojen muuhun kehitykseen nähden. Näin ollen pienellä lapsella ei ole fysiologista mahdollisuutta säädellä omia stressireaktioitaan ilman aikuisen apua. Säätelymekanismin osalta kehittymätön lapsi reagoikin stressiin joko taistelemalla, pakene-malla tai jähmettymällä. Lapsen taisteleva ja aggressiivinen käyttäytyminen voidaan nähdä vahvana stressitilan signaalina (Miller 1986, 119-155). Lapsi saattaa käyttäytyä väkivaltaisesti, uhmakkaasti tai jopa itsetuhoisesti, kun ei osaa kanavoida stressiään muuta kuin taistelemalla ympäristöä vastaan. Lapsi saattaa olla väkivaltainen muita lapsia kohtaan, hakata omaa päätänsä seinään tai lattiaan, juosta aikuista karkuun tai yllyttää muita mukaan aggressiiviseen toimintaan. Tämänkaltainen riehumiskäyttäytyminen vaikeuttaa lapsen kykyä rauhoittua ja palautua stressistä (Suhonen ym. 2014, 194). Uhmakkaan ja aggressiivisen käyttäytymisen tiedetään myös lisäävän ongelmia päiväkodin vertaissuhteissa, mikä puolestaan lisää syrjäytymisen riskiä (Suhonen ym. 2014, 185). Toinen lapsille yleinen tapa

käsitellä stressiä on pakeneminen. Lapsi pyrkii pyyhkimään epämiellyttävän asian mielestään esimerkiksi konkreettisesti sulkemalla silmänsä tai korvansa, poistumalla itse fyysisesti stressaavasta tilanteesta tai pakenemalla todellisuutta television tai esimerkiksi mielikuvitusmaailmaan uppoutumisen kautta (Miller 1986, 183-193). Tilanteista vetäytyminen ja yleinen arkuus vaikeuttaa lapsen kykyä liittyä yhteiseen leikkiin muiden lasten kanssa (Suhonen ym. 2014, 185). Kolmas reagoitaitaipumus, jähmettyminen, voi jäädä aikuisilta helposti huomaamatta. Stressaantunut lapsi voi reagoida käyttäytymällä apaattisesti ja kiinnostumatta juuri mistään (Miller 1986, 205-226) tai hän voi kätkeä stressinsä myötäilemällä, hymyilemällä ja hakemalla aikuisten hyväksyntää ponnistellen hiljaisesti jokaisen saavutettavan tavoitteen eteen (Miller 1986, 251). Lapsi voi reagoida stressiin myös pyrkimällä ehkäisemään omia reaktioitaan ja tietoisesti välttämään sopimattomia reagoimista-voja uusiin ärsykeisiin (Suhonen ym. 2015, 189).

Lasten stressireaktiot voivat olla hyvinkin voimakkaita, ja ovat usein avunhuutoja heidän kokemiensa tarpeiden tyydyttämiseksi. Kun lasta pelottaa, hän saattaa alkaa pelleillä tai häiriköidä muita, ja tuntiessaan itsensä torjutuksi tai epäonnistuneeksi, voi lapsi reagoida kapinoimalla tai vetäytymällä syrjään (Miller 1986). Aikuisen tuleekin olla sensitiivinen näille lasten osoittamille stressireaktioille, ymmärtää mitä lasten käyttäytyminen kertoo sekä auttaa heitä tulemaan toimeen stressin kanssa. Aivojen sisältä ulospäin suuntautuvan kehityksen johdosta, aivojen ulkokuorella sijaitsevat, stressireaktioita säätelevät etuotsalohkot kehittyvät viimeisenä. Etuotsalohkot alkavat vahvistua noin kahden vuoden iässä ja kehittyvät läpi elämän. Näin ollen jo hyvin pienten lasten olisi tärkeää saada aikuisen avustuksella rauhoittumisen kokemuksia. Gunnar ja Cheatham (2003) ovat toteuttaneet tutkimuksen, jossa he havaitsivat, että kasvattajien herkkyyys lukea lasta ja kyky reagoida hänen tarpeisiinsa lapsen temperamentin vaatimalla tavalla ennaltaehkäisevät vahvasti stressihormoni kortisolien tuotantoa. Stressitilassa tasapainoileva lapsi onkin tärkeä saada rauhoittumaan ja tarjota hänelle riittävästi erilaisia keinoja palauttaa henkinen tasapaino, jotta stressitila ei ilmene niin voimakkaana tai jää käyntiin liian pitkäksi aikaa. Kun lapsi saa riittävän usein rauhoittumisen ja stressitilan paniikista selviämisen kokemuksia, alkavat nämä toimintamallit pikkuhiljaa vakiintua aivojen hermoratayhteyksien kautta, ja muodostuvat näin automaattisiksi stressinsäätelymalleiksi.

Lasten kohdalla stressin sietokyky ja stressin säätely on jokaiselle yksilöllistä, ja esimerkiksi stressiherkkyydessä on huomattavia joko synnynnäisiin reagoitaitaipumuksiin tai

sosiaaliseen ympäristöön liittyviä eroja (Sajaniemi ym. 2015, 51). Vaikka stressireaktiot pohjautuvat tietynlaisiin geneettisiin periaatteisiin, on havaittu että myös stressireaktioihin vaikuttavat geenit ovat luonteeltaan plastisia, ja esimerkiksi edellisessä kappaleessa käsitelty kiintymyssuhde ja muu sosiaalinen ympäristö vaikuttavat vahvasti säätelymekanismien kehittymiseen. (Froukje & Broekman 2011) Aikuisen tuki ja sensitiivisyys kohdata lapsi stressaavassa tilanteessa on siis avainasemassa säätelymekanismien kehitystä ajatellen. Seuraavassa kappaleessa esittelen keinoja, joilla aikuinen voi tukea lapsen stressin säätelymekanismien kehitystä.

## 5. MINDFULNESS JA TAIDEKASVATUS STRESSIN SÄÄTELIJÖINÄ

Ymmärtämällä lasten stressireaktion värittämää käyttäytymistä, aikuinen voi opettaa lapselle toisenlaisia tapoja käyttäytyä stressaavissa tilanteissa. Rauhoittuminen, tietoisuus omista tunteista sekä henkisen tasapainon palauttaminen ovat tapoja selviytyä arjen voimakkaita stressireaktioista. Tässä kappaleessa esittelen kaksi menetelmää, joiden avulla voidaan tarjota lapselle tasaantumisen ja rauhoittumisen kokemuksia päiväkotipäivän aikana. Ensimmäisenä käsittelen mindfulnessia eli menetelmää, jonka avulla opetellaan tietois- ta läsnäoloa: tietoisuutta tästä hetkestä ja omista tuntemuksista siinä. Toisena menetelmänä esittelen taidekasvatuksen ja erityisesti taiteen kokemuksellisuuden periaatteita, sekä tarkastelen sen yhteyksiä mindfulnessiin ja stressin lieventämiseen. Lopuksi kokoon yhteen mindfulnessin ja taiteen kokemuksellisuuden osa-alueet yhdistäviä tekijöitä, sekä tarkaste- len niiden mahdollisuuksia stressireaktioiden lieventämisen keinona.

### 5.1 Mindfulness

Kun nyt kirjoitan tätä tutkielmaa, aika ajoin kiinnitän huomiota omaan ajatteluuni; missä mieleni ja ajatukseni ovat, keskitynkö täydellisesti juuri siihen mitä olen tekemässä? Kerta toisensa jälkeen vastaus on *ei*, en ole läsnä, en ole täysin hereillä juuri tässä hetkessä. Tämä ei suinkaan johdu kirjoitus- tai tutkimustyön puuduttavuudesta tai siitä ettei tutkimusaihee- ni saisi pidettyä mielenkiintoani yllä. Voin nimittäin tehdä saman havainnon lähes missä ja milloin tahansa: ruokakaupassa, juoksulenkillä tai kotisohvalla sunnuntai-iltaa viettäen. Oli tilanne tai ympäristö mikä tahansa, aivan liian usein saan mieleni kiinni harhailusta. Mietin eilistä tai murehdin tulevaa, suunnittelen, jossittelen, haaveilen tai kelaan vain mielessäni läpi jo tapahtuneita asioita. En keskity juuri sillä hetkellä käsillä olevaan aiheeseen, ympä- ristöön tai ihmisiin ja tapahtumiin siinä.

Mielen harhailun sijaan voisin käyttää hetken tarkastellen nykytilannetta kokonaisvaltai- semmin kaikilla aisteillani; minkälaiselle tuoli tuntuu istuessani sillä, miten villasukat pehmentävät jalkapohjieni kosketusta lattiaan, minkälaisille tietokoneen näppäimet tuntu- vat sormenpäissä tai miten jääkaappi hurisee vieressäni ja pyykinpesukoneen tasainen ääni rytmittää muuten hiljaista äänimaailmaa ympärilläni. Mindfulnessilla tarkoitetaan juuri tämänkaltaista keskittymistä hetkeen. Mindfulness on tietoisista läsnäoloa: tietoisuutta tästä

hetkestä, omista tunteista ja tuntemuksista siinä (Hawn 2013, 43). Yksinkertaisimmillaan mindfulness toteutuu siis kiinnittämällä tietoisesti huomiota elämän pieniin yksityiskohtiin, asioihin jotka tavallisessa arjessa jäävät lähes jokaisella huomiotta: miltä asiat tuntuvat, kuulostavat tai maistuvat ja minkälaisia tunteita ne minussa herättävät? Mindfulnessin opettaja Jon Kabat-Zinn määrittelee mindfulnessin olevan tietoisuutta, joka syntyy kun nykyhetkeen kiinnitetään tarkoituksenmukaisesti ja systemaattisesti huomiota tarkastellen siihen liittyviä tekijöitä niitä tuomitsematta tai analysoimatta (Burke 2009). Mindfulnessissa tärkeää onkin asioiden tarkastelu objektiivisesti, miettimättä edustavatko asiat tai ajatukset hyvää tai pahaa. Olemiseen, ajatteluun ja ympäristöön suhtaudutaan valppaasti, mutta samalla avoimen hyväksyvästi.

Mindfulnessista on erotettavissa kolme ydintekijää: (1) tarkoitus (*intention*), (2) huomio (*attention*) ja (3) asenne (*attitude*) (Burke 2009, Snyder ym. 2011). Tarkoituksella viitataan siihen, miksi tietoisuutta harjoitetaan (Snyder ym. 2011), ja yleensä mindfulness-harjoituksilla onkin jokin tavoite. Esimerkiksi tämän tutkimuksen puitteissa mindfulnessin tarkoituksiksi voidaan nähdä stressin lieventäminen. Toisaalta tarkoituksella tai intentiolla voidaan viitata myös tarkoituksenmukaiseen huomion uudelleen suuntaamiseen (Burke 2009). Huomiolla viitataan nykyhetkeen ja siihen miten mindfulnessin avulla huomio pyritään kiinnittämään nimenomaan juuri sillä hetkellä käsillä olevaan tilanteeseen, ja oppia tätä kautta tutustumaan omiin tapoihin reagoida eri olosuhteisiin sekä tarvittaessa muuttamaan näitä opittuja malleja (Snyder ym. 2011). Asenne kertoo siitä tavasta, jolla ihminen on tilanteessa läsnä ja kiinnittää huomiota eri ärsykkeisiin. Yleisesti ottaen mindfulness perustuu myös tiettyihin asenteellisiin lähtökohtiin kuten hyväksyntä, luottamus, avoimuus ja uteliaisuus ilman että tilannetta tai siihen liittyviä ajatuksia arvostellaan tai niillä pyritään aktiivisesti kohti jotakin päämäärää (Burke 2009, Snyder ym. 2011). Tärkeää näiden kolmen elementin havainnoinnissa on tiedostaa, etteivät ne toimi toisistaan irrallisina vaan jokainen on tärkeä osa prosessia, jossa jokainen elementti toimii samanaikaisesti ja yhteydessä toisiinsa muodostaen kokonaisuuden, jota kutsutaan termillä *mindfulness* (Burke 2009).

### 5.1.1 Mindfulnessin harjoittaminen

Mindfulnessin harjoittamiseen ei ole yhtä tiettyä tapaa, ja sitä voidaan harjoittaa sekä muodollisesti (*formal*) että vapaamuotoisesti (*informal*). Muodollinen mindfulness tapahtuu ohjatusti ja määrätietoisesti erilaisten ryhmäharjoitusten ja kotona tehtävien harjoitusten kautta, jotka yleensä liittyvät johonkin laajempaan mindfulness-ohjelmaan. Esimerkki tällaisesta ohjelmasta on Jon Kabat-Zinnin kehittämä, laajalti levinnyt MBSR (mindfulness-based stress reduction) –ohjelma, jossa mindfulnessia harjoitetaan ryhmässä 8 viikon ajan. (Burke 2009.) Tämä 8-viikon ohjelma on käytössä myös Suomessa, ja sitä tarjotaan aikuisille esimerkiksi mindfulness-ohjaaja Sari Markkasen toimesta (Markkanen 2016). Muodolliset harjoitukset voivat olla kehon skannausta, meditaatiokävelyitä tai istumismeditaatiota (Burke 2009). Mindfulnessia voi harjoittaa myös vähemmän kontrolloidusti vapaamuotoisten harjoitusten kautta, joissa mindfulness tuodaan osaksi omaa tavallista arkea. Vapaamuotoisessa mindfulnessissa kiinnitetään tietoista huomiota arjen eri tilanteisiin kuten hampaiden pesuun, syömiseen tai suihkussa käyntiin (Burke 2009). Vapaamuotoista mindfulnessia on helppo kokeilla missä ja milloin tahansa, eikä siihen vaadita mitään ylimääräistä välineistöä, ohjenuoria tai suunnittelua.

Samalla kun mindfulnessissa kiinnitetään tietoisesti huomiota nykyhetkeen eri aistien kautta, kuuluu tietoisien läsnäolon harjoittamiseen myös omien ajatusten tarkkailu, niiden ilmaantumisen ja häviämisen tiedostaminen (Willard 2013, 16). Koska ihmisen mielellä on usein taipumusta harhailla, mindfulnessin avulla ajatukset ankkuroidaan tietoisesti johonkin havainnoitavaan asiaan, kuten hengitykseen, kuuloaistimuksiin tai oman kehon tuntemuksiin. Myös tällöin mieli saattaa useinkin vaellella, mutta mindfulnessissa myös ajatusten harhailu hyväksytään tiedostamalla minne mieli on kulkeutunut ja päästää sitten irti tästä ajatuksesta ja palata alkuperäiseen huomion kohteeseen. (Willard 2013, 17.)

Mindfulnessilla on havaittu olevan yhteyksiä stressin säätelyyn, ja erään tutkimuksen mukaan tietoista läsnäoloa harjoittaneet lapset saavat kortisolitasonsa pysymään matalana koko päivän ja näin ollen pystyvät hallitsemaan stressiä paremmin (Hawn 2013, 26). Eräässä lääketieteen tutkimuksessa on myös havaittu, että mindfulnessin kaltaista meditaatiota harjoittavat ihmiset toipuvat stressistä muita nopeammin (Willard 2013, 15). Viime aikoina mindfulnessin tutkimus on keskittynyt myös tarkastelemaan mindfulnessin harjoit-

tamisen vaikutuksia ihmisen hermostoon. Siegel (2007) on havainnut, että tietoinen läsnäolo lisää hermoston plastisuutta, ja näin ollen mindfulnessin avulla voidaan muokata aivojen rakenteita ja olemassa olevia hermoratayhteyksiä (Snyder, Shapiro & Treleaven 2012). Kuten jo aiemmin mainitsin, lapsen aivot muovautuvat läpi koko kehityksen niin, että toistuvasti aktivoituvat hermosoluyhteydet vakiintuvat pysyviksi toiminnan malleiksi. Koska mindfulness edesauttaa aivojen muovautuvuutta, voi menetelmä näin ollen auttaa tukemaan toivottujen hermoratayhteyksien vahvistamista sekä aivojen etuotsalohkon säätelyjärjestelmän kehittymistä.

### 5.1.2 Lapsia käsittelevä mindfulness-tutkimus

Mindfulness-menetelmän ja siihen liittyvien harjoitusten toimivuutta on tutkittu myös lasten parissa, ja Suomessa yhä useampi hyvinvointialan yritys tarjoaa tietoisuustaitojen harjoittamiseen liittyviä kursseja lapsillekin (Kellokoski 2015). Erilaisten kaupallisten kursien lisäksi mindfulnessia on vuodesta 2012 lähtien pilotoitu myös kouluissa, joissa psykologi Maarit Lassander ja mindfulness-ohjaaja Sari Markkanen ovat opettaneet mindfulnessia lapsille (Salminen 2013). Folkhälsanin tutkimuskeskukselle käynnissä oleva tutkimus on jo antanut positiivisia tuloksia; oppilaat ovat kertoneet itsetuntonsa ja keskittymisensä parantuneen, jännittämisen lieventyneen ja nukahtamisen helpottaneen harjoitusten myötä (Repo 2014). Burke (2009) raportoi tutkimuksesta, jossa mindfulnessia on tarkasteltu interventio-tyyppisesti 8 viikon ajan 4-5-vuotiailla lapsilla. Kyseinen tutkimus antoi jonkin verran positiivisia tuloksia esimerkiksi lasten sosiaalisiin taitoihin liittyen, mutta tutkimuksen suurin anti tässä kohtaa on osoittaa, että mindfulness harjoituksia voidaan toteuttaa ryhmä-muotoisina myös pienempien lasten kanssa.

## 5.2 Taidekasvatus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) nostetaan taidekasvatus esille esteettisen orientaation kautta. Laadukkaassa varhaiskasvatuksessa esteettinen orientaatio ilmenee, ei niinkään kuvallisen tuottamisen, vaan ”havaitsemisen, tuntemisen, luomisen, kuvittelun ja intuition avulla”. Esteettinen kokemus nähdään intensiivisenä tapahtumana, joka syntyy kokijan ja ympäristön aktiivisessa vuorovaikutuksessa (Rusanen ym. 2014, 26). Esteettisen orientaation kautta pyritään tukemaan lapsen omien näkemysten, arvostuksien ja kokemusten hahmottumista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Näin ollen varhaiskas-

vatussuunnitelman ohjaamana taidekasvatuksella tulisi pyrkiä lapsen kehityksen kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Tältä osin taidekasvatukseen voidaan sanoa tukevan hyvin luonnollisella tavalla myös lapsen itsesäätelyn kehittymistä ja ihmisyyteen kasvamista omien tunteiden tiedostamisen ja hyväksymisen kautta.

### 5.2.1 Taiteen kokemuksellisuus

Erään varteenotettavan näkemyksen lasten taidekasvatukseen on esitellyt yhdysvaltalainen filosofi, opettaja, kirjailija ja oman aikansa kasvatustieteen uudistaja Jon Dewey. Teoksessaan *Art as Experience* (1934) hän esittelee ajatuksen siitä, että taidetta ei voida erottaa siihen liittyvästä kokemuksesta (Janesick 2008, 478). Deweyn (2010, 63) mukaan taiteen luomista ja vastaanottamista ei tulisi erottaa toisistaan, vaan niiden tulisi nähdä ennemminkin tukevan toisiaan. Taidetta ei voida tarkastella vain lopputuloksena syntyvän fyysisen objektin, kuten piirustuksen, maalauksen, musiikkikappaleen tai tanssiesityksen kautta, vaan siihen liittyy vahvasti luomisprosessin aikana tekijän henkilökohtaiset tunteet, ajatukset ja kokonaisvaltainen kokemus. Dewey (2010, 71) korostaakin taiteeseen liittyvää herkkyyttä tehdä taiteen tekemiseen liittyviä havaintoja. Hänen mukaansa taiteessa ei riitä, että osataan taiteellisesti tuottaa jotakin näyttävää ja mestarillista, vaan tekemisessä itsessään tulee olla herkkyyttä erilaisille havainnoille ja tekemiseen antautumiselle.

Nyky maailmassa taide tai taiteena pidetty on irrotettu arjen kokemuksista ja siirretty museoihin ja gallerioihin (Dewey 2010, 14). Tämä erkaannuttaa myös lapsia taiteesta, sillä monenkaan perheen vapaa-ajanviettopaikkoihin ei kuulu taidenäyttelyissä vierailu tai arvostettuina pidettyihin taiteen tekijöihin tutustuminen. Taiteen kokemuksellisuudessa taidetta lähestytään kuitenkin tavallisten arjen tilanteiden kautta niin, että tavallisesta inhimillisestä toiminnasta kehittyy taiteellisesti arvokkaita asioita (Dewey 2010, 21). Taidetta voikin nähdä eri muodoissa missä tahansa julkisissa paikoissa esimerkiksi veistoksia, roska-astioita, valaisimia, istuimia tai bussikatoksia tarkastelemalla (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkkui 2014, 10). Puurula (2001) kuvailee taiteen kokemuksellisuutta taidekasvatukseen liittyvien peruskokemusten kautta. Hänen mukaansa taiteen peruskokemukset ovat tilanteita, jotka synnyttävät lapsessa yksilöllisiä aisti- ja tunnetiloja. Tilanteet voivat olla mitä tahansa arjen tilanteita, jotka etsimisen ja pakottamisen tilaan ikään kuin vain tulevat vastaan siinä kulttuurissa, jossa lapsi elää. Näin ollen samakin tilanne voi herättää hyvin erilaisia aistimuksia riippuen lapsesta ja tavasta, jolla tilanteeseen suhtaudutaan.



Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 23) mukaan päiväkodin tulee tarjota lapselle ympäristö, jossa lapsi voi rakentaa kokemuksia eri aistialueita yhdistämällä. Lapsen suhde maailmaan nähdään kehollisuuden ja monniaistillisuuden kautta, jolloin myös taiteellinen toiminta liittyy visuaalisten tekijöiden lisäksi luontevasti myös tunto-, haju- ja kuuloaistikokemuksiin (Rusanen ym. 2014, 28).

Taidekasvatuksessa aikuisen tulisikin kannustaa lasta luottamaan omiin aisteihinsa ja kokemuksiinsa uusissa tilanteissa, mikä edistää luovaa ja rakentavaa ajattelua (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 12). Liian usein päiväkodeissa taidekasvatusta toteutetaan valmiiden mallien ja esimerkkien kautta, jossa lapsen omalle luovuudelle ei jää juuriakaan tilaa. Kun taidetta tarkastellaan kokemuksena, saadaan siihen yhdistettyä lapsen ajattelu, aistit ja kokonaisvaltainen tekeminen pelkän mekaanisen jäljittelyn sijaan. Erik Hawkin on esitellyt taiteen kokemuksellisuutta ja vapaan ilmaisun voimaa tanssitaiteen kautta (Janesick 2008, 480). Hänen mielestään tanssissa kehoa ja mieltä ei tulisi erottaa, vaan ihmisen keho saa ilmentää tanssin kautta sitä, mitä mieli ja ajatukset henkilössä herättävät (Janesick 2008, 480). Taiteen kokemuksellisuudessa henkilön tekemistä ei sidota tiettyyn malliin, koreografiaan tai tavoiteltavaan lopputulokseen, vaan taidekasvatus ja taiteen tekeminen tulee nähdä ennen kaikkea prosessina, jossa tärkeintä ei ole päämäärä vaan tekemisen matkalla opitut ja havaitut asiat. Taiteen kokemuksissa lapsen voidaan nähdä toimivan kaikkia aistejaan hyödyntäen sekä ympäristöään kokonaisvaltaisesti havainnoiden. Taiteen kokemuksellisuuden kautta aisteja rasitetaan enemmän kuin altistumalla mekaanisille ärsykeille tai jäljitellyille virikkeille, minkä kautta eri aistit yhtyvät kertomaan kokemuksessamme yhteistä tarinaa (Dewey 2010, 32).

### 5.2.1 Taidekasvatus ja stressi

Kuten edellä esitellyllä mindfulnessilla, myös taidekasvatuksella on havaittu yhteyksiä stressin lieventämiseen. Taideterapiaan liittyvässä tutkimuksessa on havaittu, että menetelmät joihin liittyy taidekasvatuksellisia ulottuvuuksia, vähentävät stressiä paremmin kuin muut terapeuttiset menetelmät (Abbott, Sahanahan & Neufeld 2013). Lisäksi taidekasvatus lisää endorfiinin tuotantoa elimistössä, mikä auttaa keskittymään stressitilanteessa lisääntyneen kortisolituotannon aiheuttamista negatiivisista vaikutuksista huolimatta (Creedon 2011, 34). Myös musiikilla on monessa tutkimuksessa (esim. Sandstrom & Ruso 2010; Knight & Rickard 2001) nähty olevan suora yhteys stressitason laskuun. Positiivisen ja rauhallisen musiikin on näissä tutkimuksissa todettu laskevan kuulijan pulssia ja

verenpainetta sekä vähentävän ahdistuksen tunnetta.

Stressiin liittyy useilla ihmisillä käsien vapinaa, levottomuutta tai muita fyysisiä oireita. Motorisista oireista kärsivien ihmisten stressin on havaittu lievittyvän käsillä tekemisen kautta (Abbott ym. 2013, 72). Tätä kautta esimerkiksi erilaisiin taidekasvatuksen materiaaleihin ja tekstuureihin tutustuminen voisi auttaa stressireaktiosta selviämisessä. Kuvallinen tuottaminen auttaa myös käsittelemään stressireaktioita, ja lapset ilmentävätkin stressaavia tilanteita usein kuvallisen kerronnan kautta. Lapsi voi purkaa kuvallisen ilmaisun kautta kokemiinsa uusiin tai muuten merkittäviin tapahtumiin liittyviä ahdistuksen tai epävarmuuden tunteita (Hakkola ym. 1991, 59). Lisäksi taiteen tekeminen ja luovaan työskentelyyn liittyvän mielihyvän ja vapauden tunteen on havaittu toimivan eräänlaisena stressin ja ahdistuneisuuden laukaisevana keinona erityisesti silloin kun taiteen tekemisessä huomio on kiinnitetty positiivisiin ajatuksiin (Curl 2008). Toisaalta Abbott ym. (2013) ovat tutkimuksessaan todenneet, että aktiivinen taiteen tuottaminen ei välttämättä ole stressin lieventämisen kannalta edullisempaa kuin passiivisemmat menetelmät. Näin ollen stressin lieventymisen vaikutuksia voidaan havaita jo taiteen katselemisen ja sen arvostamisen kautta. Taiteen kokemuksellisuuden näkökulmasta tässä voidaan ajatella tarkoitettavan arjen näkymistä ja tilanteista nauttimisen kautta syntyvää tyydytystä, joka johtaa esteettiseen kokemukseen (Dewey 2010, 22) ja tätä kautta myös stressaavista tilanteista selviämiseen.

Taiteen kautta voidaan luoda myös mielikuvia, joiden on havaittu auttavan stressin lieventämisessä. Visuaalisten mielikuvien synnyttäminen auttaa järjestelemään ajatuksia uudelleen ja kohdistamaan huomion pois stressaavasta tilanteesta lieventäen näin stressireaktiota (Curl 2008, 165). Taidekasvatusta voidaan hyödyntää myös ongelmanratkaisussa, jolloin taiteen kautta lapsille tarjotaan välineitä haasteellisista tilanteista selviämiseen (Curl 2008, 165; Rusanen ym. 2014, 31). Mitä tahansa taiteenlajia harjoitetaankaan, taiteen tekijä tekee jatkuvasti valintoja ja puntaroi erilaisia vaihtoehtoja parhaan mahdollisen taideteoksen synnyttämiseksi. Taiteen tekemisen kautta opittua ongelmanratkaisutekniikkaa voidaan taiteen lisäksi hyödyntää elämän muilla osa-alueilla vastaantulevissa ongelmissa. (Curl 2008, 165.)

### 5.3 Tietoisuus säätelytoimintojen tukena

Taiteen kokemuksellisuudessa ja mindfulnessissa on paljon samankaltaisia piirteitä. Molemmat keskittyvät tunteiden hyväksyntään, kehon ja mielen yhteyteen sekä tilanteen kokonaisvaltaiseen kokemiseen kaikilla aisteilla. Molemmissa menetelmissä painotetaan tietoisuutta siitä tilasta ja paikasta, jossa toiminta tapahtuu sekä omista tuntemuksista siinä. Näin ollen tarkastelen tässä kappaleessa stressin lieventämistä ja säätelytaitojen kehittymisen tukemista tietoisuuden kautta sekä mindfulnessin että taidekokemusten tarjoamien keinojen avulla.

Erilaiset stressiin liittyvät fysiologiset oireet, kuten käsien vapina tai levottomuus, lievittyvät usein käsillä tekemisen kautta (Abbott ym. 2013, 72). Tässä tapauksessa stressin lieventäjänä on tuntoaistin kautta saadut kokemukset, mutta myös muilla aisteilla on vahva rooli sekä taidekasvatuksessa että mindfulnessissa. Taiteen kokemuksellisuus perustuu taiteen kokonaisvaltaisuuteen, jossa kehon aistimukset yhdistyvät myös mielen toimintaan. Taidekasvatuksessa toiminta konkretisoituu paitsi visuaalisuuden myös kuulo-, haju- ja tuntoaistikokemusten kautta (Rusanen ym. 2014, 28). Samalla tavoin mindfulnessissa ajatukset ankkuroidaan tietoisesti johonkin aistittavaan asiaan, kuten kuuloaistimuksiin, näköhavaintoihin, tietyn materiaalin tietoiseen tunnusteluun tai oman kehon tuntemuksiin (Willard 2013, 17). Stressitilan kanssa painiskelevan lapsen tietoisuuden palauttaminen nykyhetkeen esimerkiksi musiikin, materiaalien koskettamisen tai tietoisien tunnustelun avulla auttaa rauhoittamaan lapsen. Aistitietoisuuden vahvistaminen auttaa lasta vakuuttumaan siitä, että asiat ovat hyvin ja stressaava tilanne menee ohi.

Taiteen kokemuksellisuudessa taiteen luomista ja valmiin teoksen vastaanottamista ei eroteta toisistaan, vaan taidekokemuksissa huomio kiinnittyy kokonaisvaltaiseen kokemukseen, jonka taiteen tekeminen saa aikaan. Deweyn (2010, 21) mukaan taiteen kokemuksen ei tarvitse liittyä edes perinteisiin taiteen tekemisen muotoihin, vaan kokemuksia voi syntyä missä tahansa arjen tilanteissa. Mikä tahansa yksittäinen kokemus, kunhan kokemus on aito, osoittaa esteettisen kokemuksen sisäisen luonteen paremmin kuin havainto (esim. taideteos) joka on irrotettu muista kokemuksen muodoista erilleen (Dewey 2010, 20). Taiteen kokemuksellisuuden kautta jokapäiväiset tilanteet voivat kehittää taiteellisesti arvokkaita asioita.

Samalla tavoin mindfulnessin harjoittamisen kautta voidaan missä tahansa arjen tilanteissa tavoittaa jotakin suurempaa. Kokonaisvaltaisen tietoisuuden ja arjen aistimisen kautta voidaan tavoittaa stressin lieventämisen kannalta merkityksellisiä tunnetiloja, kuten mielenrauha, tyyneys, tasapaino ja rauhoittuminen. Kuten edellä esittelin, stressin säätely lähtee nimenomaan rauhoittumisen oppimisesta. Kun lapsi saa riittävästi rauhoittumisen kokemuksia stressaavissa tilanteissa, muodostuvat ne pikkuhiljaa opituiksi käyttäytymisen malleiksi. Mindfulnessin ja taiteen kokemuksellisuuden kautta tunnustetaan lapsen kehon ja mielen välinen yhteys, jolloin kehon aistimukseen ja taidekokemuksiin keskittyminen auttaa hallitsemaan omia tunteita myös stressitilanteissa. Taiteen kokemuksellisuuden kautta lasta autetaan mindfulnessin periaatteiden mukaan keskittymään stressaavassa tilanteessa käsillä olevaan hetkeen. Huomion suuntaaminen nykyhetkeen joko mindfulnessiin liittyvän tietoisien läsnäolon, visuaalisten mielikuvien synnyttämisen tai jonkin materiaalin käsittelemiseen liittyvän kinesteettisen kokemuksen kautta auttaa ihmistä rauhoittumaan ja suuntaamaan stressireaktion aiheuttamat tunteet muualle.

Taidekasvatuksen avulla voidaan kasvattaa lapsen luovuutta, mutta myös parantaa lapsen käsitystä ja tietoisuutta todellisuudesta sekä tätä kautta edesauttaa lapsen herkkyyttä tunnistaa erilaisia tunteita (Piironen 1995, 13). Edellä esitellyt Deweyn ja Hawkinsin ajatukset taiteen kokemuksellisuudesta tukevat taiteen tekemisen ja oman tietoisuuden vahvistamisen yhteyttä. Molemmat tutkijat korostavat henkilön subjektiivisen kokemuksen voimaa ja merkityksellisyyttä sekä tietoisuutta kokemukseen liittyvistä tapahtumista ja niiden herättämistä tunteista (Janesick 2008, 482). Näin ollen taidekasvatuksesta ja erityisesti taiteen kokemuksellisuudesta voidaan löytää samankaltaisuuksia mindfulnessin kanssa. Tekemistä ei arvostella tai tuomita, vaan sen annetaan tuoda henkilölle juuri sellaisia tunteita, joita mieli sillä hetkellä tuottaa. Kaikkeen tekemiseen ja tunteeseen suhtaudutaan hyväksyvästi, mikä omalta osaltaan helpottaa tunteiden käsittelyä ja sitä kautta myös lieventää stressiä.

Taidekasvatuksen vaikutukset stressin lieventämisessä tulevat parhaiten esille silloin, kun tekemisen lomassa keskitytään positiivisiin tunteisiin (Curl 2008). Tunnelmaltaan positiivinen ympäristö yhdistettynä taiteen tekemiseen keventää ilmapiiriä ja saa yhdessä luovan työskentelyn kanssa aikaan stressireaktiota lieventävän mielihyvän tunteen. (Curl 2008.) Mindfulness perustuu jo asenteellisilta lähtökohdiltaan nimenomaan positiivisuuteen ja hyväksyntään ilman negatiivista ja arvostelevaa suhtautumista tilanteisiin tai niihin

liittyviin ajatuksiin. Näin ollen mindfulnessin hyväksyvän ja positiivisen luonteen yhdistäminen taidekasvatuksen menetelmiin voi auttaa lapsia lieventämään stressin tuntemuksia luovalla ja mielihyvää tuottavalla tavalla.

Taidekasvatuksen ja mindfulnessin yhteydet näkyvät myös tunteiden tiedostamisessa. Edellisessä kappaleessa esittelin lapsen taipumuksen reagoida stressaaviin tai ahdistaviin tilanteisiin ”liskoavojen” kautta joko pakenemalla, taistelemalla tai jähmettymällä. Näissä tilanteissa lasten säätelyjärjestelmä ei ole vielä niin kehittynyt, että hän kykenisi tekemään laadukkaampia valintoja kyseisissä tilanteissa. Mindfulnessin kautta saavutettu tietoinen läsnäolo auttaa tarkastelemaan omia ajatuksia ”ajatuksina” eikä niinkään ”todellisuutena”. Mindfulness opettaa nimenomaan tarkkailemaan omia ajatuksia ja tunteita sekä tiedostamaan niiden ilmaantumisen ja häviämisen (Willard 2013, 16). Myös taidekasvatuksen avulla voidaan parantaa lapsen tietoisuutta todellisuudesta sekä auttaa häntä tunnistamaan erilaisia tunteita (Piironen 1995, 13). Taiteen kokemuksellisuuteen liittyvä omien tuntemuksien, ajatusten ja kokonaisvaltaisen kokemuksen tarkastelu painottaa kokemuksen objektiivista tarkastelua. Kun lapsi ymmärtää, että tietyt tunteet ja ajatukset lähtevät hänestä itsestään, eivätkä välttämättä kuvaa objektiivisesti tilanteen reaalista luonnetta, pystyy hän tekemään parempia valintoja ahdistusta herättävissä tilanteissa (Snyder ym. 2012). Tämänkaltaisen toiminnan kautta, henkilö ikään kuin asettuu tarkastelemaan omaa reaktiotaan ulkopuolisen silmin pyrkien tiedostamaan omat tuntemuksensa ja ajatuksensa stressaavaan tilanteeseen liittyen. Kun tilannetta tarkastellaan tunteiden tiedostamisen ja hyväksymisen kautta, alkaa se näyttää huomattavasti selkeämmältä, jolloin todennäköisesti stressin ja ahdistuneisuuden tunteet lievenevät jo itsestään.

Sekä mindfulnessilla että taidekasvatuksella on yhteyksiä koetun hyvinvoinnin lisäämiseen ja itsetunnon vahvistamiseen (Rodriguez, Xu, Wang & Liu 2015; Hakkola ym. 1991, 10). Varhaiskasvatuksen tavoitteena onkin nimenomaan hyvinvoiva lapsi ja tähän liittyen lapsen terveen itsetunnon vahvistaminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Näin ollen, taiteen kokemuksellisuuden ja mindfulnessin hyödyntämisen kautta voidaan paitsi auttaa lasta säätelämään stressireaktioitaan, myös edesauttaa lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia.

## 6. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut tarkastella lasten tapoja ilmentää stressireaktioitaan sekä esitellä keinoja stressin säätelyjärjestelmän kehityksen tukemiseksi. Lasten keinot reagoida stressaaviin tilanteisiin ovat aivojen etuotsalohkojen alueiden kehittymättömyyden johdosta vajavaiset. Etuotsalohkojen alueella sijaitsevat säätelymekanismit eivät lapsilla ole vielä kehittyneet, joten he reagoivat stressiin joko taistelemalla (aggressiivisuus), pakenemalla (tilanteesta poistuminen, mielikuvitusmaailmaan uppoutuminen) tai jähmettymällä (apaattisuus, myötäileminen). Tutkimuksen pohjalta on käynyt ilmi, että lasten tapa ilmaista stressireaktioitaan ja kyky säädellä käyttäytymistään stressaavissa tilanteissa on vajavaista. Näin ollen aikuisen tuki lapsen stressinsäätelytaitojen kehittämisessä on ensiarvoisen tärkeää.

Tutkimukseni keskittyi tarkastelemaan miten lapsenstressinsäätelyn kehittymistä voidaan tukea mindfulnessin ja taidekasvatuksen keinoin. Taidekasvatukseen liittyvässä taiteen kokemuksellisuudessa on vahvoja yhteyksiä mindfulnessiin, ja kappaleessa 5.3 kuvasin näitä yhteneväisyyksiä stressin lieventämisen ja säätelytoimintojen kehittymisen näkökulmasta. Aiemman tutkimustiedon pohjalta löysin useita yhtäläisyyksiä taidekasvatuksen ja mindfulnessin välillä. Sekä mindfulnessin että taiteen tekemisen on havaittu useissa tutkimuksissa laskevan kortisolitasoja, alentavan pulssia sekä parantavan keskittymistä ja rauhoittumiskykyä (esim. Creedon 2011, Hawn 2013, Hakkola 1991), joten menetelmillä voidaan sanoa olevan suora vaikutus lapsen selviytymiseen ja palautumiseen stressaavasta tilanteesta. Paitsi että mindfulnessin ja taidekasvatuksen menetelmät voivat tarjota välitöntä apua stressireaktiosta selviämiseen stressitilan ollessa päällä, voidaan näillä menetelmillä opettaa lapsille taitoja joiden avulla he selviävät stressireaktioiden säatelemisestä myös pidemmällä aikavälillä. Mindfulness ja taidekasvatus ovat monissa tutkimuksissa osoittaneet parantavan ihmisen keskittymiskykyä, auttavan omien tunteiden tiedostamisessa sekä edesauttavan rauhoittumisen kokemuksia. Rauhoittumisen löytäminen onkin ensiarvoisen tärkeää stressireaktioista selviämisen kannalta, sillä toistuvat rauhoittumisen kokemukset stressaavissa tilanteissa muodostuvat pikkuhiljaa opituiksi käyttäytymisen malleiksi.

Sekä mindfulnessia että taiteen kokemuksellisuuden menetelmiä voidaan hyödyntää missä ja milloin tahansa, sillä molemmat perustuvat ajatukselle siitä että eri aistien kautta saavutettava tietoisuus voi konkretisoitua kokemuksiksi missä tahansa inhimillisessä toiminnas-

sa. Näin ollen menetelmät ovat helppokäyttöisyydellään ja sovellettavuudellaan hyödyllisiä menetelmiä myös päiväkotimaailmaan, jossa niitä voidaan ottaa käyttöön jopa ilman min-käänlaisia ennakkovalmisteluita.

Tässä tutkimuksessa tarkastelin mindfulnessin ja taiteen kokemuksellisuuden yhteyksiä stressiin ja säätelytaitoihin ainoastaan teorian tiedon valossa. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista tarkastella kuinka edellä esiteltyt tietoisuustaitojen menetelmät toimivat käytännössä ja mikä niiden todellinen vaikutus on lasten kokemaan stressiin. Lisäksi mindfulnessiin liittyvä olemassa oleva tieteellinen tutkimus keskittyy pitkälti aikuisten mindfulnessiin. Mindfulnessia on kuitenkin toteutettu jonkin verran jo lasten kanssa, ja toteutuksen tapoihin liittyvä tutkimus on osoittanut, että mindfulness-harjoitukset toimivat myös pienillä lapsilla. Aihepiiriin liittyvän tieteellisen tutkimuksen puutteesta huolimatta, olen uskaltanut soveltaa aikuisten parissa saatuja tuloksia esimerkiksi stressin lievittämiseen liittyen poimimalla lähdemateriaaleista relevantin tiedon tarkastelemani ikäryhmän huomioon ottaen. Toisaalta jatkossa voisi olla mielenkiintoista tarkemmin huomiota niihin seikkoihin, joita tulee huomioida erityisesti lapsiin liittyviä mindfulness-menetelmiä tutkittaessa (esim. kielelliset ja kognitiiviset rajoitteet, keskittymiskyky, kehontuntemuksen huomiointi).

Oma ajatteluni tässä vaiheessa opintoja ja tulevaa lastentarhanopettajan uraa on kenties hyvinkin idealistista, mikä saattaa näkyä tutkimusaiheen ja tulosten luonteessa ja sisällössä. Olen pyrkinyt tarkastelemaan teorian tietoa kriittisesti, mutta tutkimustani saattaa silti värittää oma uskoni menetelmien toimivuuteen ja käyttökelpoisuuteen rauhoittumisen kokemusten synnyttäjänä. Toisaalta ajatteluni ei liene poikkeavan muiden nuorten opettajien ihanteista, sillä myös Kalijärvi ja Muranen (2004, 115) ovat havainneet lyhyemmän työkokemuksen omaavien opettajien ihmiskäsityksen olevan hyvinkin toiveikas ja ihanteellinen, kun taas pidemmän työuran saatossa kasvatusajattelua reflektoidaan työhön ja ihmiskäsitysajattelu muuttuu suhteellisemmaksi ja realistisemmaksi. Tällä hetkellä elän kuitenkin mielelläni tässä idealistisessa ajatusmaailmassani, jossa mindfulnessin ja taidekasvatuksen keinoin voidaan saada paljon hyvää aikaan päiväkotiympäristössä, kunhan tekeminen on oikealla tavalla kohdistettua ja tavoitteellista.

## LÄHDELUETTELO

- Abbott, K. A., Shanahan, M. J. & Neufeld, R. W. J. (2013) Artistic Tasks Outperform Nonartistic Tasks for Stress Reduction, *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, Vol. 30 No. 2, s. 71-78
- Arguile, R. (1992) *Art therapy with children and adolescents*, teoksessa Art Therapy: A Handbook. Open University Press: Philadelphia.
- Burke, C. (2010) Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field, *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 19, s. 133-144
- Creedon, D. (2011) Fight the Stress of Urban Education with the Arts. *Kappan Magazine*, Vol. 92 No. 6, s. 34-36
- Curl, K. (2008) Assessing Stress Reduction as a Function of Artistic Creation and Cognitive Focus, *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, Vol. 25 No. 4, s. 164-169
- Dewey, J. (2010) Taide kokemuksena. Eurooppalaisen filosofian seura ry: Tampere
- Essex, M., Klein, M., Cho, E. & Kalin, N. (2002) Maternal stress beginning in infancy may sensitize children to later stress exposure: effects on cortisol and behavior. *Journal of Psychiatric Neuroscience and Therapeutics*, Vol. 52 No. 8, s. 776-784
- Froukje, B. & Broekman, P. (2011) Stress, vulnerability and resilience, a developmental approach. *European Journal of Psychotraumatology*, Vol. 2, s. 1-9
- Gunnar, M. & Cheatham, C. (2003) Brain and behavior interface: Stress and the developing brain. *Infant Mental Health Journal*, Vol. 24 No. 3, s. 195-211
- Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. (1991) Lasten taidekasvatus. Kirjayhtymä Oy: Hämeenlinna.
- Hawn, G. (2013) 10 läsnäolon minuuttia – Mindfulness lapsille. Basam Books.



- Hirsjärvi, S. (1982) Ihmiskäsitys kasvatustieteessä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisu.
- Janesick, V. (2008) *Art and Experience – Lessons From Dewey and Hawkins*, teoksessa Knowles, J. G. & Cole, A. L. (toim.) *Handbook of the Arts in Qualitative Research*
- Kalijärvi, S. & Muranen, T. (2004) Opettajien ihmis- ja kasvatustieteellinen ihmiskäsitysajattelussa. Pro Gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Klein, S. & Thorne, B. M. (2006) *Biological Psychology*. Worth Publishers: New York.
- Knight, W. E. J., & Rickard, N. S. (2001). Relaxing music prevents stress-induced increases in subjective anxiety, systolic blood pressure, and heart rate in healthy males and females. *Journal of Music Therapy*, Vol. 38 No. 4, s. 254–272.
- Miller, M. S. (1986) *Lapsi ja stressi*. Karisto Oy: Hämeenlinna
- Onchwari, J. (2010) Early Childhood Inservice and Preservice Teachers' Perceived Levels of Preparedness to Handle Stress in Their Students. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 37, s. 391-400
- Patterson, J. (2015) Employing mindfulness via art in education. *International Journal of Education through Art*, Vol. 11 No 2.
- Piironen, L. (1995) *Leikissä taiteen ainekset*, teoksessa Grönholm, I. (toim.) *Kuvien maailma*. Opetushallitus: Helsinki.
- Puurula, A. (2001) *Kohti kokonaisvaltaista, kulttuurista taidekasvatusta: lapsi luovuuden lähteellä*, teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (2001) *Taiteen ja leikin lumous*. Finn Lectura: Helsinki
- Rauhala, L. 1986. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Jyväskylä: Gummerus
- Rodriguez, M., Xiaoming Wang, W. & Liu, X. (2015) Self-acceptance mediates the relationship between mindfulness and perceived stress, *Psychological Reports: Mental & Physical Health*, Vol. 116 No. 2, s. 513-522

- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. E. (2015) *Stressin säätely – Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Salminen, A. (2011) *Mikä kirjallisuuskatsaus? - Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Sandstrom, G. M., & Russo, F. A. (2010). Music hath charms: The effects of valence and arousal on recovery following an acute stressor. *Music and Medicine*, Vol. 2 No. 3, s. 137–143.
- Shonkoff, J. & Phillips, D. (2000) *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academies Press: Washington DC.
- Sinkkonen, J. (2008) *Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun*. WSOY: Helsinki.
- Snyder, R., Shapiro, S. & Treleaven, D. (2012) Attachment Theory and Mindfulness, *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 21, s. 709-717
- Suhonen, E., Sajaniemi, N., Alijoki, A., Hotulainen, R., Nislin, M. & Kontu, E. (2014) Lasten stressinsäätely, reagoitaitapumukset ja leikkikäyttäytyminen päiväkotiympäristössä. *Psykologia*, Vol. 49 No. 03, s. 184-197
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005) Stakes. Oppaita 56. Gummerus Kirjapaino Oy: Saarijärvi
- Willard, C. (2013) *Lapsen ja nuoren mieli – Mindfulness-harjoituksia mielen kehittämiseen, rauhoittamiseen ja tasapainoon*. Samsaraa Tasapaino-oppaat: Parainen.

**Muut lähteet:**

- Folkhälsan (2016) Terve Oppiva Mieli. Lainattu 27.1.2016, saatavilla: <http://www.folkhalsan.fi/fi/startside/Toimintamme/Tutkimuskeskus/Kansanterveyden-tutkimusohjelma/Terveyspalvelujen-ja-terveyserojen-tutkimus/Terve-Oppiva-Mieli/>
- Kellokoski, M. (2015) *Mindfulness kursseja järjestetään jo lapsillekin*. Lainattu 30.10.2015, saatavilla: <http://nyt.fi/a1444270641269>

Markkanen, S. (2016) *Mindfulness ja MBSR*. Lainattu 7.1.2016, saatavilla:

<http://www.sarimarkkanen.com/mindfulness-ja-mbsr.html>

Puheen iltapäivä: Lapsen stressi näkyy tietynlaisena irtautumisena verkosta. 26.5.2015

Haastattelussa: Sajaniemi, Nina, haastattelija: Jere Pehkonen

Repo, P. (2014) *Tietoisuustaitojen vaikutusta nuorten ja lasten mielenterveyteen aletaan tutkia*. Lainattu 6.1.2016, saatavilla:

<http://www.hs.fi/kotimaa/a1392614830636>

Salminen, T. (2013) Koulurauhaa. *Meidän Perhe* 10/2013. Lainattu 6.1.2016, saatavilla:

[http://www.sarimarkkanen.com/uploads/2/2/8/6/22862290/\\_meidan\\_perhe\\_10\\_13.pdf](http://www.sarimarkkanen.com/uploads/2/2/8/6/22862290/_meidan_perhe_10_13.pdf)