

<https://helda.helsinki.fi>

Uushenkisyys oppimisen näkökulmasta

Annunen, Linda

Suomalaisen Kirjallisuuden Seura
2022

Annunen , L , Butters , M , Husgafvel , V & Mahlamäki , T 2022 , Uushenkisyys oppimisen näkökulmasta . julkaisussa T Mahlamäki & M Opas (toim) , Uushenkisyys . Tietolipas , Nro 275 , Suomalaisen Kirjallisuuden Seura , Heslinki , Sivut 118-159 .

<http://hdl.handle.net/10138/352753>

cc_by_nc_nd
publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Uushenkisyys oppimisen näkökulmasta¹

Linda Annunen

 <https://orcid.org/0000-0001-6471-8554>

Maija Butters

 <https://orcid.org/0000-0002-4425-9554>

Ville Husgafvel

 <https://orcid.org/0000-0003-4958-3940>

Tiina Mahlamäki

 <https://orcid.org/0000-0002-2100-9878>

Tiivistelmä

Uushenkisyudessa oppimisella ja kehitymisellä on keskeinen rooli. Uushenkisyyden harjoittajat kokevat usein tärkeäksi kehittää sisäisiä aistejaan ja kykyjään, nostaa tietoisuutensa tai energioidensa tasoja sekä kehittyä kokonaisvaltaisesti ihmisinä ja henkis-sielullisina olentoina. Luku tarkastelee uushenkistä kenttää oppimisen näkökulmasta. Sen tapaustutkimukset keskittyvät mindfulness-harjoitukseen, äänimäljahoitoihin ja antroposofisiin harjoituksiin. Mitä harjoituksiin liittyvästä oppimispuheesta ja niihin kytkeytyvästä kehollisesta toiminnasta voidaan sanoa oppimisteorioiden näkökulmasta?

Johdanto

Luvussa tarkastellaan uushenkisyyttä oppimisen ja oppimisympäristöjen viitekehyksessä. Alussa luodaan katsaus erilaisiin oppimisteorioihin ja siihen, miten oppimista voidaan lähestyä tutkimuksen piirissä. Tämän jälkeen syvennyttään aiheeseen tarkastelemalla uus-

1 Luku on kirjoitettu osana Terhi Utraisen johtamaa tutkimushanketta Learning from new religion and spirituality (LeNeRe) 2019–2023 (SA 325148).

henkisyiden kontekstissa tapahtuvaa oppimisprosessia mindfulness-harjoitukseen, äänimaljahoitoihin sekä antroposofisiin harjoituksiin keskittyvien tapaustutkimusten avulla.

Mindfulness-harjoitukseen liittyvä tapaustutkimus rajautuu mindfulness-pohjaiseen stressinhallintamenetelmään (engl. *Mindfulness-Based Stress Reduction* eli MBSR). Tätä buddhalaisille meditaatioharjoituksille pohjautuvaa harjoitusohjelmaa hyödynnetään laajasti sekä terveydenhuollossa että kaupallisilla ”henkisen hyvinvoinnin” markkinoilla. Aineistoina hyödynnetään menetelmän kehittäneen Jon Kabat-Zinnin tekstejä sekä havainnointiaineistoa MBSR-ohjajakoulutuksesta.

Myös äänimaljat palautuvat aasialaiseen kontekstiin, vaikka niiden käyttö rentoutuksessa ja kehon kokonaisvaltaisessa hoidossa on länsimaalainen innovaatio. Tässä luvussa tutkitaan Peter Hess -äänirentoutusmetodia, jonka opiskelussa hyödynnetään metodin kehittäjän Peter Hessin omaelämäkertaa.

Kolmas tarkasteltava uushenkkinen harjoite kytkeytyy antroposofiaan, jossa oppimisella on keskeinen rooli. Kuten moniin esoteerisiin liikkeisiin, myös antroposofiaan sisältyy ajatus ”korkeammasta tiedosta”, josta ihminen pääsee osalliseksi, kunhan on harjoittanut tekniikoita, joiden avulla hän voi avata ”sisäisiä aistejaan”. Korkeamman tiedon pystyy saavuttamaan merkkien ja symbolien oppimisen lisäksi mielen harjoittamisen avulla. Kaikissa esiteltävissä harjoitteissa ja liikkeissä uusien tietojen, taitojen tai näkökulmien oppiminen on keskeistä.

Opiskelu ja oppiminen uushenkisyiden kentällä

Oppiminen on moniulotteinen ilmiö, joka ymmärretään ja määritellään eri tieteenaloilla eri tavoin. Kulttuurin- ja uskonnotutkimuksen saralla varteenotettavana oppimisen määritelmänä voidaan pitää psykologista näkemystä, jossa oppiminen ymmärretään ihmisen ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen prosessina, jonka seurauksena ihmisen toimintatavat ja käyttäytyminen muuttuvat (Barron ja muut 2015). Kasvatustieteen oppimisteoriat – eli tieteelliset selitysmallit siitä, miten oppiminen ja tiedon rakentuminen tapahtuvat – ovat kehit-

tyneet käsi kädessä psykologian piirissä vaikuttaneiden teoreettisten paradigmojen kanssa. Oppimisteorioita voidaan lähestyä tarkastelemalla esimerkiksi sitä, minkälaisia ihmiskäsityksiä niihin kytkeytyy, miten ne ymmärtävät oppijan ja opettajan roolit oppimisprosessissa ja painottuuko teoriassa oppiminen yksilöllisenä vai yhteisöllisenä prosessina (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2011, 233).

Seuraavassa esitellään lyhyesti sitä, miten oppimisteorioita on hyödynnetty ja miten niitä voidaan hyödyntää uushenkisyyden tai laajemminkin uskonnollisen oppimisen tutkimuksessa. Tämän jälkeen tarkastellaan uushenkisiä oppimisympäristöjä sekä sitä, miten uushenkinen opiskelu suhteutuu yhteiskunnan virallisiksi määrittelemiin oppimisympäristöihin. Ennen siirtymistä tapausesimerkkeihin pohditaan vielä, minkälaisia tavoitteita uushenkiseen oppimiseen saataan liittää.

Oppimisteoriat uskonnon ja uushenkisyyden tutkimuksessa

Uskonnollisiin tai uushenkisiin ympäristöihin liittyvän oppimisen tutkimuksessa voidaan hyödyntää useita kasvatustieteellisiä näkökulmia ja teorioita. Erilaisissa oppimistilanteissa korostuvat oppimisen eri aspektit. Esimerkiksi behavioristisen – eli ulkoisen käyttäytymisen muutoksiin liittyvän – oppimisen voi nähdä korostuvan uskonnollisen opettajan johdolla tapahtuvassa ulkoaoppimisessa (Berglund 2018). Oppimisen kognitiiviset – eli tiedon vastaanottamiseen, tallentamiseen ja käsittelyyn liittyvät – aspektit painottuvat puolestaan erilaisiin luentoihin ja opintopiireihin osallistuttaessa. Rituaalien ja aisteja kouluttavien tekniikoiden avulla tapahtuu paljon somaattista eli kehollista oppimista (Horst 2008; Espirito Santo 2012). Samalla sosiaalinen oppiminen korostuu yhteisöllisissä seremonioissa.

Myös yhtä ja samaa oppimistilannetta voidaan tarkastella eri teorioiden näkökulmista, jolloin oppimisen monialaisuus ja eri ulottuvuudet tulevat paremmin esille. Esimerkiksi kristillisen ehtoollisen nauttimisessa keholliseen toimintaan ja oppimiseen yhdistyy sosiaalisia, affektiivisiä ja kognitiivisiä ulottuvuuksia. Näin tapahtuvassa oppimisessa omaksutaan käytännöllisiä taitoja ja tietoja, mutta samalla myös metafysisiä totuuksia esimerkiksi todellisuuden luonteesta ja rakenteesta. Rituaalissa ikään kuin eletään todeksi harjoituksen sisäl-

tämiä ääneenlausuttuja ja piiloisia taustaoletuksia maailmankaikkeudesta ja ihmisestä sekä näiden keskinäisestä suhteesta (rituaalista oppimisen muotona ks. Butters 2021, 39–41).

Luvun ensimmäisessä tapaustutkimuksessa analysoidaan terapeutista mindfulness-harjoitusta transformatiivisen eli uudistavan oppimisen näkökulmasta. Transformatiivinen oppiminen on yksi aikuisoppimisen ja -koulutuksen keskeisistä teoriomalleista, joka korostaa yksilön kasvua ja kokemuksen merkitystä oppimisprosessissa. Toisessa, äänimaljoja käsittelevässä tutkimuksessa hyödynnetään narratiivisen ja biografisen oppimisen käsitteitä. Näkökulma pohjautuu niin ikään humanistiseen ja kokemuksellista oppimista painottavaan tutkimusotteeseen, jossa yhdistyvät sekä itsensä toteuttamiseen että sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät teemat. Viimeisessä taupausesimerkissä tutkitaan antroposofista oppimiskäsitystä huomion kohdentamiseen ja yksilön henkiseen kasvuun keskittyvistä näkökulmista. Tässä tapaustutkimuksessa hyödynnetään antropologi Tanya Luhrmannin oppimisenäkemyksiä, joissa psykologisten ja kognitiivisten näkökulmien lisäksi korostetaan yksilön kasvua ja (kehollisen) kokemuksen merkitystä oppimisessa.

Tapaustutkimuksissa oppimista tarkastellaan siis kognitiivisten näkökulmien lisäksi erilaisten sosiokonstruktivististen teorioiden avulla. Nämä korostavat oppimisen sosiaalista ja kulttuurista merkitystä sekä sosiaalisen ja kulttuurisen todellisuuden vaikutusta oppimisprosessiin. Sveitsiläisen Étienne Wengerin mukaan oppiminen on ihmiselle tyypillinen olemassaolon muoto; oppiminen liittyy kaikkien elämiseen, eikä sitä näin ollen voida erottaa erilliseksi tapahtumaksi (Wenger 1998). Tällaisesta näkökulmasta katsottuna oppimista ei voida pelkistää esimerkiksi tiedon prosessoinniksi tai taitojen omaksumiseksi, vaan olennaista on merkitysten muodostaminen (Hakkarainen 2000).

Nykytutkimus painottaakin kontekstin, oppimistilanteen ja sosiaalisten verkostojen merkitystä oppimisproesseissa. Luhrmannin (2007) sanoin voidaan puhua ”tilanteisen oppimisen teoriasta” (*situated learning*). Emootioiden ja oppimisen väliseen yhteyteen sekä kehollisuuden merkitykseen kiinnitetään niin ikään nykyään aikaisempaa enemmän huomiota (mm. Horst 2008; Hascher 2010; Stolz 2022). Tällaiset näkemykset painottuvat uskonnollista tai uus-

henkistä oppimista tarkasteltaessa. Paitsi luvun tapaustutkimuksissa myös aikaisemmassa uskontotieteellisessä tutkimuksessa on keskitytty tunteiden (Utriainen 2020; Halloy 2012), aistien ja kokemusten (Pierini 2016; Espirito Santo 2012) sekä maagisen ajattelun (Pohjanheimo 2019) merkitykseen uushenkisten taitojen oppimisessa. Myös kysymykset kulttuurisesta appropriaatiosta eli omimisesta samoin kuin pohdinnat eri yhteiskuntaluokkien rooleista ovat olleet tärkeitä (Altglas 2008; Vasconcelos 2008).

Viimeaikaiset tutkimukset ovat huomioineet myös oppimiseen vaikuttavien relaatioiden eli suhteisuuksien tarkastelun ja materian merkityksen oppimiselle. Ihmisten rinnalla tarkasteltavia toimijoita oppimistilanteissa voivat olla esimerkiksi eläimet tai teknologiset laitteet. Uskonnollis-henkisissä konteksteissa voivat korostua henkipaikat ja muut yliluonnollisina pidetyt toimijat, joilta esimerkiksi otetaan vastaan opetuksia (ks. Hulkkonen 2021). Tarkasteltavista tapauksista varsinkin äänimaljahoidoissa materian eli äänimaljojen ja varsinaisen äänen keskeinen asema harjoituksessa ja sen opettelussa on ilmeinen.²

Käytännössä uushenkisyyden kursseilla opettaminen saattaa koostua luennoista ja yhdessä tehtävistä (kehollisista) harjoituksista, jotka tapahtuvat opettajan ohjauksessa. Merkittäviä oppimistilanteita ovat myös ne vapaamuotoiset keskustelut, joita luentojen tai kurssien yhteydessä käydään. Tällaiset keskustelupiirit, joissa jaetaan kokemuksia ja pohditaan yhdessä koetun merkityksiä, voivat olla erityisen tärkeitä koetun ja opitun integroitumiselle (Teisenhoffer 2018). Monien harjoitusten tavoitteena onkin se, että opitut taidot, kuten mielentyyneys, kyetään siirtämään harjoituksen ”ulkopuolelle” osaksi arkista elämän piiriä ja jokapäiväistä elämää.

Uushenkiset oppimisympäristöt

Oppimista voi tapahtua periaatteessa kaikkialla: paitsi virallisesti oppimiseen tarkoitetuissa oppimisympäristöissä myös muilla elämän

2 Äänimaljojen materiaalista ulottuvuutta tarkastellaan myös Annusen luvussa tässä teoksessa.

osa-alueilla. Puhutaankin formaaleista, non-formaaleista ja informaaleista oppimisympäristöistä sekä oppimisen tavoista. Formaali eli virallinen tai muodollinen oppiminen viittaa yleensä tavoitteelliseen ja strukturoituun toimintaan, joka tapahtuu virallisten koulutusorganisaatioiden puitteissa ja tähtää yhteiskunnassa laajasti tunnustettuihin tutkintoihin. Kun oppiminen tapahtuu perinteisten oppilaitosten ulkopuolella, mutta on edelleen strukturoitua ja tavoitteellista, puhutaan usein non-formaalista eli epävirallisesta oppimisesta. Suuri osa inhimillisestä oppimisesta tapahtuu kuitenkin sattumanvaraisesti tai jopa vahingossa elämän eri tilanteissa ja ympäristöissä. Tämä informaali oppiminen tai ”arkioppiminen” voi olla tavoitteellista, mutta usein se on myös täysin tiedostamatonta. Arkioppiminen korostuu esimerkiksi erilaisten tapojen ja sosiaalisten normien, kuten sukupuoliroolien, oppimisessa. (Ks. Rogers 2014, 16–20.)

Edellä kuvatut erottelut ovat hyödyllisiä erilaisten, toisiaan täydentävien oppimiskontekstien ja -muotojen jäsentämisessä. Samalla niihin sisältyy monia päällekkäisyyksiä ja arvolatauksia. Strukturoimatonta ja tiedostamatonta arkioppimista tapahtuu jatkuvasti kaikissa oppimisympäristöissä. Toisaalta erilaisten oppimisyhteisöjen, kuten uushenkisten liikkeiden, oma käsitteistö ja normisto voivat poiketa akateemisen kasvatustieteen ja yhteiskunnan ”virallisista” näkemyksistä. Vaikka uushenkisyyteen liittyvä oppiminen sijoittuu pääasiassa non-formaaleihin ympäristöihin, liikkeiden ja yhteisöjen sisällä on usein omat standardinsa esimerkiksi ohjaajan pätevyyden tuottamaan muodolliseen koulutukseen. Joskus uushenkinen oppiminen voi myös limittyä virallisiin koulutusorganisaatioihin. Esimerkiksi antroposofian piirissä kehitetyn steinerpedagogiikan mukaista varhaiskasvatusta sekä peruskoulu- ja lukio-opetusta on tarjolla Suomessakin useilla paikkakunnilla.

Uushenkisyyteen liittyvät oppimisympäristöt ovat moninaisia. Yhdistysten, työväenopistojen ja seurakuntien tarjoamien kurssien lisäksi kentällä toimii paljon erikokoisia, kansallisia ja ylikansallisia yrityksiä, jotka noudattavat selkeästi kaupallista toimintalogiikkaa (Mikkola 2020; Hulkkonen 2021). Esoteerisissa yhteisöissä, kuten teosofiassa, antroposofiassa tai esoteerisia tekstejä tutkivissa pienryhmissä, opiskelu tapahtuu pääasiassa kirjallisuuden, luentojen ja keskusteluryhmien avulla. Äänimaljahoitojen, joogan ja mindfulness-

harjoituksen kaltaisten kehollisten harjoitusten kohdalla korostuvat käytännön kurssit, joiden kautta opiskelija harjaantuu ja meritoituu harjoituspolullaan. Tämän tyyppisen kurssittautumisen voi nähdä heijastavan vastaavaa trendiä ympäröivässä yhteiskunnassa (Bowman 1999). Samalla mielen ja kehon hyvinvointiin tähtäävät uushenkiset harjoitteet voivat olla suosittuja esimerkiksi osana psykoterapiaa tai työpaikkojen virkistyspäiviä.

Erilaiset verkkoalustat ovat viime aikoina olleet suosittuja opetuksessa ja oppimisessa. Monet ovat käyttäneet niitä laajasti jo aikaisemminkin, mutta viimeistään koronaviruspandemian myötä uushenkiset ja esoteeriset liikkeet alkoivat laajasti hyödyntää internetin mahdollisuuksia.³ Fyysisen läsnäolon estyminen pandemian myötä on luonnollisesti myös hankaloittanut tiettyjen rituaalien harjoittamista, oppimista ja opettamista. Sekä järjestäjien että osallistujien kannalta internet kuitenkin mahdollistaa maailmanlaajuisten opetusverkostojen muodostumisen. Nämä virtuaaliset yhteisöt ja oppimisympäristöt lisäävät entisestään uushenkisyydelle tyyppillistä joustavaa moninaisuutta, jossa harjoittajat voivat perehtyä erilaisiin liikkeisiin ja soveltaa valitsemiaan opetuksia ja harjoituksia henkilökohtaisten tarpeidensa mukaisesti (Uibu 2013).

Oppimistavoitteita uushenkisyyden kentällä

Oppimista voidaan tarkastella myös oppimistavoitteiden näkökulmasta. Tällöin kysytään, mihin oppimisella pyritään tai mihin oppimisprosessi tyyppillisesti johtaa. Onko oppimisprosessin tarkoituksena esimerkiksi jonkin olemassa olevan kulttuurin ja uskonnon siirtäminen ja säilyttäminen, oman henkilökohtaisen viitekehyksen luominen tai vaikkapa uudenlaisen uskonnollis-henkisen liikkeen muodostaminen? Toisaalta voidaan kysyä, tuottaako oppimisprosessi asteittain etenevää taitojen ja tietojen kehittymistä (kuten oppiasteittain etenevä koulujärjestelmä) vai onko kyse enemmänkin monimuotoisesta vaihdon ja yhteenkietoutumisen prosessista, jota tapahtuu

3 Koronapandemian vaikutuksista uskonnolliseen käyttäytymiseen ks. Bhabra & Tiffany 2021; Hammer & Swartz 2021.

erilaisten kulttuuristen kontekstien ja kompetenssia mittaavien standardien välillä. Uushenkisyydestä ammentavia hoitomuotoja, kuten äänimaljojen käyttöä, voidaan tarkastella tästä näkökulmasta yhtäältä täysin omina erillisinä oppimisjärjestelminään, joissa edetään tietyn rakenteen mukaisesti. Toisaalta äänimaljahoito voidaan ymmärtää myös sivusuunnassa liikkuvana yhdistelmänä, jossa äänimaljojen käyttö liitetään eri tavoin lääketieteellisiin hoitomuotoihin. Tällöin se näyttäytyy pikemminkin täydentävänä kuin vaihtoehtoisena hoitomuotona (ks. Hulkkonen & Opas tässä teoksessa).

Uushenkisistä harjoituksista etsitään – ja myös löydetään – monenlaisia taitoja ja näkökulmia elämään aina arjenhallinnasta metafyysiseen tietoon ja ekstaattisiin elämyksiin saakka (Broo ja muut 2015; Utriainen 2015). Harjoitusten henkiset ja uskonnolliset päämäärät sekoittuvat muiden, hyvin käytännöllisten tavoitteiden kanssa. Lisäksi samankin harjoituksen tavoitteet voivat vaihdella paitsi yksilöiden välillä myös yksilön omassa elämässä eri elämäntilanteiden ja kontekstien välillä. Kuten tämän teoksen johdantoluvussa todettiin, eklektisyys eli valikoivuus on tyypillinen piirre uushenkisyyden harrastajille; oppeja ja harjoituksia omaksutaan sen mukaan kuin ne tuntuvat tarpeellisilta ja toimivilta omaan elämäntilanteeseen nähden (Houtman & Aupers 2007).

Erilaiset elämän kriisit ovat usein tilanteita, joissa syntyy tarve tarkastella omaa maailmankuvaa ja elämänasennetta uusin silmin. Tällöin sekä uskonnolliset perinteet että uushenkiset harjoitusyhteisöt voivat tarjota mahdollisuuksia kokonaisvaltaiseen identiteetin, elämäntavan ja maailmankuvan muutokseen. Uushenkisiin harjoituksiin syventyminen ei kuitenkaan aina synnytä kokonaisvaltaista transformaatiota eli muutosta esimerkiksi harjoittajan maailmankatsomuksessa tai käsityksessä ihmisen ja maailman suhteesta. Sen sijaan harjoituksista voidaan hakea jotain täsmällisempää ja rajatumpaa näkökulmaa tai jotain tiettyä oppia, taitoa tai välinettä arjen käyttöön. Tämän tyyppistä kiinnostusta uushenkisiä harjoitteita kohtaan esiintyy esimerkiksi ”henkisten etsijöiden” keskuudessa (ks. Sutcliffe tässä teoksessa; Kokkinen 2019, 52–66 ja 371–375).

Kaikenlaisesta uuden kokeilusta ja monialaisesta ”henkisestä opiskelusta” on tullut yksi mahdollinen – ja erityisesti naisten – tapa harjoittaa uskontoa länsimaissa (Utriainen & Ramstedt 2017, 214;

Mahlamäki & Utriainen 2019). Usein uushenkkinen oppiminen näyttäisi olevan vahvasti kytköksissä itsensä kehittämiseen ja parantamiseen (George 2012; Annunen & Utriainen 2023). Henkisistä harjoituksista haetaan apua erilaisiin hyvinvointia uhkaaviin tilanteisiin, kuten stressin tai unettomuuden hoitoon, mutta myös fyysisiin sairauksiin, kuten syöpään (Truant ja muut 2013; Vuolanto ja muut 2020; Butters 2021, 159–161).

Uskonnon ja parantamisen välinen yhteys on vanha, mutta uushenkisissä liikkeissä se muotoillaan uudella tavalla (Hovi 2015). Jos aikaisemmin korostettiin parantajan (esimerkiksi shamaanin) roolia, niin nyt lähes kenestä tahansa voi tulla paitsi parannettu myös parantaja – kunhan vain kykenee kouluttamaan itseään riittävästi valitsemallaan henkisellä polulla.⁴ Toimijuuden lisääminen oppimalla koetaan harjoittajien keskuudessa usein voimaannuttavana, mutta sillä saattaa olla myös toisenlaisia vaikutuksia. Äärimmillen vietyinä tämän tyyppinen ajattelu siirtää kaiken vastuun ihmisen hyvinvoinnista yhteiskunnalta yksilölle (Räkköläinen 2020).

Joskus uuden opettelu uushenkisyyden piirissä liittyy haluun tai tarpeeseen luoda itselle uusi ammatti tai hankkia lisäansioita (Hulkkonen 2021). Monet opettelevat ensin äänimaljahoitoja vain omaksi ilokseen tai osallistuvat mindfulness-kursseille taltuttaakseen arkista stressiään. Jossain vaiheessa osa harjoittajista haluaa kehittyä pidemmälle harjoituksissaan ja esimerkiksi tarjota hoitoja yrittäjinä, ohjaajina tai opettajina. Monet myös opiskelevat äänimaljojen käyttöä, osallistuvat mindfulness-koulutuksiin tai käyvät steinerpedagogiikan tai antroposofisen hoitotieteen kursseja täydentääkseen omaa ammattitaitoaan esimerkiksi kasvatus-, opetus- tai terveydenhoitoalalla.

Vaikka oppimisen teema vaikuttaa olevan korostuneesti läsnä erilaisissa uushenkisissä liikkeissä, myös perinteisissä uskonnoissa hengelliset – ja usein myös maalliset – opinnot on nähty arvokkaina. Varsinaisen opiskelun ohella uskonnollista oppimista tapahtuu aina myös tekemisen myötä; esimerkiksi hautajaisrituaaleissa opitaan kyseisen uskonnon käsityksiä ihmiselämän rajallisuudesta sekä tämän-

4 Harva parantamista opiskeleva haluaa välttämättä kuitenkaan kutsua itseään "parantajaksi" (Bowman 1999).

ja tuonpuoleisen suhteista. Tapahtuipa oppiminen uskonnollisen sosialisoinnin ja perinteensiirron välityksellä tai aktiivisen käännytystyön seurauksena, pitävät monet uskonnolliset perinteet oppimista tärkeänä. Opiskelun korostaminen ei ole siis ainoastaan uushenkisyyden piiriin kuuluva ilmiö, vaan se on tavalla tai toisella kuulunut uskonnollisten ja henkisten traditioiden kentälle kautta aikojen.

Mindfulness-harjoitus transformatiivisen oppimisen tukena

Ensimmäinen tapaustutkimus havainnollistaa, kuinka mindfulness-harjoittelun piirissä tapahtuva oppiminen voi tukea muuta aikuisoppimista ja kehittää erilaisia arkielämään siirrettäviä taitoja. Samalla esimerkki tuo esiin, miten uushenkiset ja terapeutit harjoitukset voivat liittyä henkilökohtaisten elämäntilanteiden ohella myös globaaleihin, koko ihmiskuntaa koskeviin haasteisiin.

Artikkelissa ”Transformatiivinen oppiminen antroposeenin ajassa” (Siirilä ja muut 2018) pohditaan, kuinka sivistys ja koulutus voisivat vastata ihmiskunnan olemassaoloa uhkaavaan sosio-ekologiseen kriisiin. Sekä kriisin juurisyy että sen ratkaisu voidaan paikantaa yksilöiden ja yhteisöjen toimintaa ohjaavaan metanarratiiviin eli laajasti jaettuun, sosiaalisesti konstruoituun kertomukseen ihmisestä ja maailmasta. Vallitsevaa, kriisiin johtanutta metanarratiivia kirjoittajat kuvaavat ”antroposentrismien, individualismin, luonnon ja ihmisten riiston, rajoittamattoman kasvun ja teknologisen kehityksen” kertomukseksi, joka on pitkälti länsimaiseen modernismiin kytkeytyvien arvojen ja todellisuuskäsitysten tuottama (Siirilä ja muut 2018, 40–43). Kestävän kehityksen mahdollistava metanarratiivi perustuisi sen sijaan ihmisen ja ympäristön tasapainoon, jossa ”ihmiset ja sosiaaliset järjestelmät nähdään biosfäärin osajärjestelminä” (Siirilä ja muut 2018, 43 ja 46–47).

Metanarratiivin muuttuminen edellyttää transformatiivista eli uudistavaa oppimista. Tämänkaltaisen oppiminen muuttaa peruskäsitteitä ihmisydestä, hyvinvoinnista, ihmisen ja luonnon keskinäisestä riippuvuudesta sekä taloudesta ja kuluttamisesta. Muutoksen

ytimessä on ”jakavan ja erottelevan todellisuuskäsityksen eheyttäminen holistiseksi” sekä uudenlainen ymmärrys elämää ohjaavista arvoista ja valinnoista. (Siirilä ja muut 2018, 44.) Tämä yksilöllinen ja yhteisöllinen oppimisprosessi on avain kulttuuriseen muutokseen kohti kestävää kehitystä, yhteiskuntaa ja maailmaa.

Tietoisuustaidot ja mindfulness-harjoitus voivat osaltaan tukea transformatiivista oppimisprosessia sekä sosio-ekologisesti kestävästä metanarratiivin rakentumisesta (Geiger, Otto & Schrader 2018; Morris 2020; Siirilä ja muut 2018, 54). Seuraavassa esitellään ensin transformatiivisen oppimisen teoriaperustaa. Sen jälkeen tarkastellaan valikoituja mindfulness-harjoituksen osa-alueita teksti- ja kenttätyöaineiston pohjalta.

Transformatiivinen oppiminen

Transformatiivisen oppimisen teoria perustuu yhdysvaltalaisen pedagogi Jack Mezirowin (1923–2014) työlle. Mezirowin ajattelussa transformatiivinen oppiminen ei ole sidottu tiettyyn sisältöön tai päämäärään, vaan hän pyrkii kuvaamaan ihmisen identiteettiä ja maailman tulkintaa uudistavan oppimisen universaaleja piirteitä. Kestävään kehitykseen liittyvä oppiminen on vain yksi teorian lukuisista sovelluksista.

Transformatiivisen oppimisen teorian mukaan ihmisen havainnointia, ajattelua, tunnekokemuksia ja toimintaa ohjaa tiettyyn kulttuuritaustaan ja henkilöhistoriaan pohjautuva viitekehys tai merkitysperspektiivi. Se määrittää käsityksiä todellisuuden luonteesta, arvoista sekä omasta persoonallisuudesta ja ideaalista minäkuvasta. Jokainen merkitysperspektiivi koostuu suuresta joukosta erilaisia näkökulmia ja merkitysskeemoja. Nämä ovat tilannesidonnaisia tulkinta- ja toimintamalleja, joissa merkitysperspektiivi ja siihen sisältyvät mielen tottumukset konkretisoituvat esimerkiksi tiettyinä odotuksina, arvostelmina ja tuntemuksina. Kokemusten tietoisesta tulkinnan ohella merkitysperspektiivi suuntaa huomiota ja valikoi kiinnostuksen kohteita myös ei-tietoisella tasolla. (Mezirow 1991, 2008.)

Transformatiivinen oppiminen pyrkii ei-toimivan henkilökohtaisen viitekehysten kriittiseen arviointiin ja muutokseen. Tässä proses-

sisä ihminen 1) *tulee tietoiseksi*, kuinka tietyt perusolettamukset rajoittavat omaa tapaa havaita, ymmärtää ja tuntea maailma; 2) *reflektoi ja muuttaa* näitä tottumukseen perustuvia olettamuksia tavalla, joka tekee henkilökohtaisesta viitekehyksestä ”erottelukykyisemmän, avoimemman, reflektiivisemmän sekä emotionaalisesti joustavamman”; 3) *alkaa toimia ja tehdä valintoja* tämän uuden ymmärryksensä mukaisesti (Mezirow 1991, 167–169 ja 192–193, 2008, 92–94).

Transformatiivinen oppiminen saa usein alkunsa jostain ihmisen merkitysjärjestelmää järkyttävästä kokemuksesta. Tämä käynnistää omien episteemisten, kulttuuristen ja psykologisten olettamusten itsereflektionin. Uusi tulkinnallinen viitekehys muodostuu ja vahvistuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kriittisen keskustelun kautta. Myös yhteisöllinen poliittinen toiminta ja aktivismi voivat olla tärkeitä, jos yhteiskunnalliset instituutiot ylläpitävät ei-toimivia, itsestään selvänä pidettyjä uskomusjärjestelmiä ja toimintatapoja. (Mezirow 1991, 2008; Kitchenham 2008.)

Mindfulness-harjoitus ja MBSR-menetelmä

Buddhalaisille meditaatioperinteille pohjautuva mindfulness-harjoitus on monitahoinen ilmiö, jonka muodot ja tavoitteet vaihtelevat eri sovellusympäristöissä. Buddhalaisissa viitekehyksissä *mindfulness* viittaa oikeanlaiseen tarkkaavaisuuteen (paalin kielellä *sati*) sekä sen kehittämiseen liittyviin harjoitusmenetelmiin. Oikea tarkkaavaisuus on keskeinen osa buddhalaisia harjoituspolkuja, jotka tähtäävät ahneudesta, vihasta ja tietämättömyydestä vapautumiseen sekä muihin buddhalaisten opetusten mukaisiin päämääriin. (Gethin 2015; Harvey 2013.)

Mindfulness-harjoituksen nykymuodot sijoittuvat eri tavoin ”sekulaarin” ja ”uskonnollisen” väliselle jatkumolle. Lähestymistavasta riippuen harjoituksissa voivat korostua pragmaattiset terveyshyödyt ja kognitiivis-emotionaaliset taidot, eksistentiaaliset tai uskonnolliset henkiset päämäärät sekä näiden erilaiset yhdistelmät (Husgafvel 2018, 2020; Wilson 2014). Yksilön omia valintoja ja merkityskehysä korostava eklektisyys sekä uskonnollisen ja sekulaarin välisen rajan hämärtyminen ovat uushenkiselle hyvinvointikentälle sijoittuvan mindfulness-harjoituksen tyypillisiä piirteitä.

Jon Kabat-Zinnin (s. 1944)⁵ kehittämä mindfulness-pohjainen stressinhallintamenetelmä (MBSR) otettiin käyttöön kroonisen kivun ja stressin hoidossa Massachusettsin yliopistollisessa sairaalassa vuonna 1979 (Kabat-Zinn 2005a). Sen harjoitukset pohjautuvat buddhalisiin zen- ja vipassanā-perinteisiin, moderniin joogaan sekä varhaiseen ja ajan myötä kasvaneeseen tutkimusnäyttöön meditaatioharjoitusten terveyshyödyistä. MBSR-menetelmän pohjalta on myöhemmin kehitetty monia uusia terapia- ja valmennusohjelmia. Näistä tunnetuin on mindfulness-pohjainen kognitiivinen terapia (MBCT), jonka tutkimus- ja kehitystyö keskittyy nykyisin Oxfordin yliopistoon (Segal, Williams & Teasdale 2013).

MBSR-harjoitusohjelma toteutetaan yleensä kahdeksan viikon kurssina, johon sisältyy viikoittaisia ryhmätapaamisia ja yksi retriitinomainen harjoituspäivä. Tapaamisten välillä osallistujat harjoittavat ohjelmaan kuuluvia keho- ja istumameditaation eri muotoja sekä valikoituja joogaliikkeitä. Harjoituspäivänä tutustutaan usein myös kävelymeditaatioon sekä rakastavan asenteen harjoitukseen (paaliksi *mettā-bhāvanā*). Muodollisten meditaatioharjoitusten ohella ohjelmassa harjoitellaan hyväksyvää, tietoista läsnäoloa sekä omien automaattisten reaktiomallien havainnointia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja arkisessa toiminnassa. Kaikkia harjoituksia ohjaavat tietyt periaatteet, kuten arvostelusta pidättäytyminen, kärsivällisyys sekä päämäärähakuisesta ponnistelusta luopuminen. (Kabat-Zinn 2005a; Husgafvel 2018, 2020.)

Vaikka MBSR-menetelmä kehitettiin kroonisesta kivusta ja sairaudesta kärsivien potilaiden hoitoon, sen teoriapohja ei rajoitu instrumentaalisiin terveyshyötyihin. Kabat-Zinnin ajattelussa yksittäinen MBSR-kurssi on vain alku elämänmittaiselle ”itsensä kehittämisen, itsensä löytämisen, oppimisen ja tervehtymisen” polulle (Kabat-Zinn 2005a, 1 ja 440–444; Husgafvel 2018). Tämä tervehtyminen ei ole niinkään erilaisten oireiden paranemista vaan ”kokonaisvaltainen näkökulman muutos” suhteessa ihmiseen ja maailmaan (Kabat-Zinn

5 Jon Kabat-Zinn on MIT:sta väitellyt yhdysvaltalainen molekyylibiologi sekä lääketieteen emeritusprofessori Massachusettsin yliopistosta.

2005a, 168).⁶ Sen ytimessä on huonosti toimivien kognitiivis-emotionaalisten mallien ja todellisuuden tulkintatapojen uudistuminen hyvinvointia tukeviksi. Mezirowin termein ilmaistuna MBSR-menetelmä pyrkii siis käynnistämään transformatiivisen oppimisprosessin, joka tähtää henkilökohtaisen merkitysperspektiivin ja siihen liittyvien mielen tottumusten muutokseen.

Mindfulness-harjoitus ja metakognitiiviset taidot

Mezirow viittaa usein transformatiivisen oppimisen metakognitiiviseen ja itsereflektiiviseen luonteeseen. Varsinainen metakognitiivisten taitojen harjoittelu jää kuitenkin hänen teoriamallissaan vähälle huomiolle. MBSR-menetelmässä omien kognitiivis-emotionaalisten prosessien havainnointi, ymmärtäminen ja ohjaaminen ovat harjoittelun keskiössä. Etenkin ”huomiokyvyn kouluttaminen” (E. Gibson 1963; Ingold 2000) sekä kognitiivinen ”etäännyttäminen” (Moore 1996; Segal, Williams & Teasdale 2013) voidaan nähdä keskeisinä transformatiivista oppimista tukevinä metakognitiivisinä taitoina.

Huomiokyvyn kouluttaminen viittaa opittuun ja opetettavaan taitoon ”parantaa, laajentaa, terävöittää tai muuten jalostaa havaintokykyä” kokemuksen tiettyyn osa-alueeseen liittyen (Winchester & Pagis 2021). Mindfulness-harjoituksessa kehitetään huomiokyvyn itsesääntelyä ja erityisesti kipuun tai ahdistukseen liittyvien kokemusten havainnointia. Harjoitukselle on tyypillistä huomion kiinnittäminen tiettyyn aistimukseen tai muuhun kohteeseen, huomion (toistuvan) harhautumisen havainnointi sekä huomion tietoinen palauttaminen takaisin alkuperäiseen kohteeseen. Samalla harjoitellaan tarkkaavaisuuden laajuuden säätelyä. Tätä havainnollistaa MBSR-ohjaajakursin osallistujan kommentti kehomeditaatioon liittyvässä ryhmäkeskustelussa:

6 Vastaava, holistiseen ihmis- ja terveystieteeseen kuuluva puhe eheytymisestä ja parantumisesta voidaan nähdä myös laajemmin uushenkisen hyvinvointikentän tyypillisenä piirteenä (Heelas ja muut 2005).

Tosiaan, sen huomion voi kaventaa siihen polvilumpioon tai sitten sen voi niinkun laajentaa siihen, että tässä me ollaan ikään kuin, onko siinä peräti sitten että me kaikki maailmassa ollaan yhtä kokonaisuutta (MBSR-ohjaajakoulutus, ääniteaineisto).⁷

Kommentti tuo esiin, kuinka huomiokyvyn kouluttaminen voi tukea itsesäätelytaitojen lisäksi myös ei-dualistisen (tai ”holistisen”) todellisuuskäsityksen rakentumista. Terapeuttisessa käytössä huomion itse-säätely luo pohjan huomion tietoiseen suuntaamiseen kohti kivuliaita tuntemuksia ja ahdistavia ajatuksia. Nämä pyritään kohtaamaan hyväksynnällä ja niihin liittyviä automaattisia reagoitimalleja havainnoiden. Tätä kautta kivun, pelon ja ahdistuksen kokemukset voivat mindfulness-harjoituksessa muuttua mahdollisuuksiksi ”oivalluksiin ja oppimiseen” (Kabat-Zinn 2005a, 333–336, 2005b, 59).

Mezirowin mukaan totunnaisen merkitysperspektiivin haastaviin uusiin kokemuksiin liittyy usein ahdistavia ajatuksia ja tuntemuksia, jotka suuntaavat huomiota ja kiinnostusta automaattisesti niistä pois päin. Tämä taipumus ahdistuksen välttelyyn on puolestaan este kriittiselle itsereflektiolle, jolle omaa merkitysperspektiiviä kannattelevien perusolettamusten tunnistaminen ja uudistaminen perustuu. (Mezirow 1991, 48–51 ja 63.) Kun huomion tietoista suuntaamista kohti vaikeita kokemuksia harjoitellaan uteliaalla ja hyväksyvällä asenteella, MBSR-harjoitus voi vähitellen muuttaa Mezirowin kuvaamaa esitietoista taipumusta epämiellyttävien kokemusten välttelyyn. Tämä voi osaltaan tukea ahdistavien kokemusten syiden ja seurausten kriittistä tarkastelua sekä huonosti toimivan merkitysperspektiivin uudistumista.⁸

MBSR-ohjaajakurssilla kerätyssä aineistossa eräs osallistuja kuvaa mindfulness-harjoitteluun liittyvää näkökulman muutosta suhteessa omiin ajattelu- ja tulkintatapoihinsa:

7 MBSR-ohjaajakurssin aineisto on kerätty Suomessa osana Ville Husgafvelin uskontotieteen väitöskirjatutkimusta Helsingin yliopistossa.

8 Mezirow (2008, 95) erottaa transformatiivista oppimista tukevan aikuiskasvattajan ja psykoterapeutin työn toisistaan uudistumiskokemuksiin liittyvän ahdistuksen voimakkuuden perusteella.

Varsinkin kun on stressaavampaa nyt töissä niin sitten mä oon sen huomannut että ainakin itselläni lähtee, lähtee tota ne ajatukset rullaamaan, ja helposti niinku ne omat ajatukset on, voi olla niitä mitkä eniten ahdistaa ja, ajatukset siitä mitä kaikkea, mitä pitää tehdä ja, ja sitten on niinku jotenkin oivaltanut sen mikä tulee jossain harjoitusten sanotuksissa että, ajatukset on, et muistuttaa itselleen sen että ajatukset on vain ajatuksia, ja sitten että tavallaan niinku siinä hengityksessä voi olla turvassa, niin, – – niin se on jotenkin silleen niinku konkreettisesti tullu mulla ainakin nyt viime aikoina, että ”ai niin, mutta nää on vaan mun ajatuksia” (MBSR-ohjaajakoulutus, ääniteaineisto).

Tässä ryhmäkeskustelun otteessa kurssilainen viittaa MBSR-harjoituksiin, joissa ohjataan havainnoimaan ajatuksia ”vain ajatuksina” eli tapahtumina tietoisuudessa. Hän kertoo, kuinka sama näkökulma on aktivoitunut harjoitusten ulkopuolella arkielämän stressaavassa työtilanteessa ja ohjannut huomiota ”ulkaisen” tilanteen sijasta omiin ajattelutapoihin ahdistavien tunteiden lähteenä. Kyseinen näkökulman muutos kuvataan emotionaalisesti helpottavana. Maininta ”hengityksessä voi olla turvassa” osoittaa kehollisen kokemuksen olevan keskeinen näkökulman ja tunnekokemuksen muuttumisessa. Myös tämä viittaa harjoittelulla opittuun taitoon. Juuri kehon tuntemusten ja oman hengityksen havainnointi on MBSR-harjoitusten perusta, josta metakognitiivisten taitojen kehittäminen alkaa (Kabat-Zinn 2005a, 47–93). Muodollisissa mindfulness-harjoituksissa opeteltu perspektiivin muutos ja siihen liittyvä kehollinen kokemus on siis harjoittajan kuvauksessa siirtynyt arkielämässä sovellettavaksi, hyvinvointia tukevaksi työkaluksi.⁹

Psykologiassa ja kognitiivisessa terapiassa kyseinen näkökulman muutos tunnetaan kognitiivisena ”etäännyttämisenä” (*decentering*).¹⁰ Siinä omia ajatuksia, tunteita, kehon tuntemuksia ja impulsseja opitaan tarkastelemaan jatkuvasti muuttuvina kehon ja mielen prosesseina ilman automaattista samaistumista näiden prosessien sisältöihin (Segal ja muut 2013, 36–37 ja 55–56). Mindfulness-pohjaisessa kognitiivisessa terapiassa etäännyttämisen taitoa harjoitetaan osana

9 Oppimisen siirtymisestä (*learning transfer*) ks. Foyler & Kaiser 2013.

10 Lähikäsitteitä mm. *cognitive distancing* ja *cognitive defusion* (Bernstein ja muut 2015).

uusiutuvan masennuksen hoitoa ja vahingollisista ajatusmalleista irrottautumista. Kroonisen kivun hoitoon keskittyvässä mindfulness-harjoituksessa samankaltaisesta perspektiivin muutoksesta puhutaan ”eriyttämisenä” (*uncoupling*), jossa tuntoaistin välittämät tunteukset ja niihin liittyvät mentaaliset reaktiot opitaan erottamaan toisistaan (Kabat-Zinn 2005b, 385). Molemmissa lähestymistavoissa näkökulman muutokseen liittyy salliva ja utelias asenne tukahduttamisen tai torjunnan sijaan.

Yhdessä viimeisistä artikkeleistaan Mezirow itse kuvaa lyhyesti mindfulness-harjoituksella kehitettävää etäännyttämisen kykyä kuitenkin sitä nimeämättä. Hän kirjoittaa skeematerapiasta yhtenä näkökulmana vääristyneiden emotionaalisten mallien korjaamiseen ja siteeraa psykoterapeutti Tara Bennet-Golemania:

Hyväksyvä, tietoinen läsnäolo [mindfulness] sallii spesifin kokemuksen erottamisen siihen liittyvästä mentaalisten ja emotionaalisten reaktioiden kerroksesta. Näin syntyneessä tilassa on mahdollista tarkastella, haudommeko mielessämme virheellisiä olettamuksia, perusteettomia uskomuksia tai vääristyneitä havaintoja. Voimme nähdä ne tavat, joilla ajatukset ja tunteet määrittävät meitä tullessaan ja mennessään – voimme nähdä tottumukseen perustuvat linssimme itsessään. (Mezirov 2008, 100: suom. Husgafvel.)

Metakognitiivisen etäännyttämisen harjoittaminen kehittää kykyä tunnistaa omat maailmaa koskevat tulkintansa juuri tulkintoina sen sijaan, että niihin samastuisi automaattisesti itsestään selvinä tosiasioina. Tämä tukee omaa merkitysperspektiiviä ohjaavien oletusten havaitsemista ja kriittistä uudelleenarviointia. Miksi ajattelen niin kuin ajattelen, tunnen kuten tunnen ja toimin niin kuin toimin? Miksi koen maailman, itseni tai tietyn tilanteen niin kuin koen? Nämä ovat Mezirowin ajattelussa transformatiivisen oppimisprosessin peruskaselmia, joiden varaan merkitysperspektiivin muutos ja siihen liittyvät uudet toimintatavat rakentuvat.

MBSR-harjoitus ja ei-dualistinen todellisuuskäsitys

Etiikkaan, ihmiskuvaan ja todellisuuskäsitykseen liittyvien teemojen käsittely MBSR-kursseilla vaihtelee. Menetelmään liittyvässä kir-

jallisuudessa buddhalaisen ja tieteellisen ajattelun vuoropuhelulle perustuva ontologia ja etiikka ovat kuitenkin vahvasti esillä. Jon Kabat-Zinnin tekstien valossa MBSR-harjoitus on suunniteltu tukemaan ei-dualistisen, keskinäisriippuvuudelle ja systeemiajattelulle perustuvan todellisuuskäsityksen kehittymistä (Braun 2017; Husgafvel 2018).

Kabat-Zinn kuvaa mindfulness-harjoitukseen liittyvää näkökulmaa usein ”kokonaisuuden silmin katsomiseksi” (ks. esim. Kabat-Zinn 2005a, 162–173). Tämä viittaa kaikkien ilmiöiden ja ongelmien tarkasteluun osana monitahoisia syy-seuraussuhteiden ja keskinäisten yhteyksien verkostoja. MBSR-harjoitusohjelmassa näiden yhteyksien havainnointi alkaa ajatusten, tunteiden ja kehon tuntemusten vuorovaikutuksesta. Myös ”sisäisen” ja ”ulkoisen” maailman rajapintojen havainnointi erilaisissa aistikokemuksissa on harjoituksissa keskeistä. Laajimmillaan systeeminen näkökulma liittyy oivallukseen, ettei ihminen ole erillinen siitä luonnosta ja maailmankaikkeudesta, jossa hän elää, vaan kaiken kattavan vuorovaikutusverkoston orgaaninen osa (Kabat-Zinn 2005a, 153–167; Husgafvel 2018).

MBSR-menetelmään liittyvissä teksteissä suhteisuutta korostava ihmis- ja todellisuuskäsitys perustuu pitkälti tieteelliseen tutkimustietoon. Samalla kirjatieto ja käsitteellinen ajattelu esitetään riittävämmäntöminä kokonaisvaltaiseen näkökulman ja merkitysperspektiivin muutokseen. Ne vaativat rinnalleen henkilökohtaisia kokemuksia, havaintoja ja oivalluksia, joita meditaatioharjoitus ja tiedostava elämäntapa tukevat. Oman havainnoinnin ja harjoituksen kautta ei-dualistinen todellisuuskäsitys voi kehittyä pelkästä älyllisestä käsitteestä henkilökohtaisia valintoja ohjaavaksi kehollistuneeksi kokemukseksi. Tämä muutosprosessi ”erillisyyden harhasta” yhteenkuuluvuuden kokemukseen ja sen ohjaamaan toimintaan on Kabat-Zinnin ajattelussa ratkaisevan tärkeä niin yksilöllisen, yhteisöllisen kuin koko planeetan ekologisen hyvinvoinnin kannalta. (Kabat-Zinn 2005a, 2005b, 2017; ks. Braun 2017; Husgafvel 2018.)

MBSR-harjoitusohjelman ontologisen ja eettisen perustan sekä Siirilän ja muiden (2018) kuvaaman, kestävästä kehitystä tukevan metanarratiivin välillä on selkeä yhteys. Molempien ytimessä on ei-dualistinen todellisuuskäsitys ja systeemiajattelu, jossa ihminen ja inhimillinen kulttuuri näyttäytyvät erottamattomana osana planeet-

tamme ekologista kokonaisuutta ja laajempaa maailmankaikkeutta. Tämän analyysin valossa ainakin osa mindfulness-harjoituksen nykymuodoista voi toimia harjoittajilleen vallitsevaa metanarratiivia haastavan transformatiivisen oppimisen välineenä ja osaltaan tukea sosio-ekologisesti kestävästä tulevaisuuden rakentumisesta.

Narratiivinen oppiminen äänimaljahoidoissa

Tässä tapaustutkimuksessa analysoidaan äänimaljahoitoja narratiivisen oppimisen näkökulmasta.¹¹ Narratiiviseen oppimiseen liittyvä käsitteistö tarjoaa siinä hyödyllisiä työkaluja uushenkisyyden tutkimukselle. Samalla pyritään osoittamaan, kuinka uushenkiset harjoitteet voivat tuoda uusia näkökulmia ja soveltamismahdollisuuksia perinteisempien oppimisympäristöjen sisällä kehitettyihin oppimisteorioihin. Osion tarkoitus ei ole esitellä narratiivisuutta, narratiivista oppimista tai sen tutkimusta koko laajuudessaan. Sen sijaan keskitytään valikoituihin teemoihin, jotka näyttävät erityisen kiinnostavilta uushenkisyyteen ja nimenomaan äänimaljahoitoihin liittyvän oppimisen tarkastelussa.

Narratiivisen oppimisen keskiössä operoivat luonnollisesti erilaiset narratiivit, tarinat ja kertomukset. Kysymykseen, kuinka narratiivi määritellään suhteessa tarinoihin ja kertomuksiin, ei ole yksiselitteistä vastausta. Kertomus voidaan usein luokitella johonkin tiettyyn genreen, kuten komediaan tai tragediaan, kuuluvaksi (Yrjänäinen & Ropo 2013, 5). Taina Ukkonen (2007, 3) kuvailee kertomusta muutoksen tai tapahtumasarjan sisältävänä kokonaisuutena, jolla on selkeä alku, ajallinen jäsenitys ja loppu. Tässä tulkinnassa kerronta on ”ilmaisun taso eli tietyn tapahtumasarjan ilmaisemista jonkin välineen avulla”, Ukkonen täsmentää. Tarinaa Ukkonen puolestaan kuvaa kertomuksen sisällön tasona eli tapahtumarakenteena, joka vastaa kysymykseen ”Mitä on tapahtunut?”. Narratiivin voidaan siis ymmärtää sisältävän tarinan ja kertomuksen. Samalla myös yksittäiset, yleensä

11 Äänimaljahoitoja käsitellään lähemmin Annusen luvussa, jossa myös tutkimuskenttää ja harjoitteita kuvaillaan tarkemmin.

henkilökohtaiset tarinat ja kertomukset sisältävät osia ja saavat vaikutteita laajemmista kulttuurisista narratiiveista (Ammerman 2013, 8; Yrjänäinen & Ropo 2013).

Eero Ropo ja Maiju Huttunen (2013, 10) määrittelevät opetuksen olevan narratiivista silloin, kun se pyrkii narratiivien rakentumiseen oppimistuloksena. Carolyn Clark (2010) puolestaan kuvailee narratiivisen oppimisen tapahtuvan pääasiassa kuuntelemalla, kertomalla ja tunnistamalla kertomuksia ja tarinoita. Lisäksi oppiminen itsessään voidaan Clarkin mukaan käsitteellistää narratiiviseksi prosessiksi. Tämä tapahtuu, kun oppiessamme jotain uutta tarinallistamme kasvavan ymmärryksemme, jolloin pystymme paremmin havainnoimaan asioita, joita emme aiemmin tieneet tai ymmärtäneet (Clark 2010, 6).

Tärkeää on kuitenkin huomioida, ettei narratiivinen oppiminen rajoitu yksinomaan tarinoista ja kertomuksista oppimiseen. Sen sijaan oppiminen tapahtuu usein narratiivien sisällä tai niiden kautta. Oppimisprosessi voi siis olla myös huomaamaton tai jopa tiedostamaton, eikä narratiivinen oppiminen näin ollen aina välttämättä tapahdu tietoisesti tai johdonmukaisesti. Tarinoiden yksi keskeisimmistä tarkoituksista on kommunikaatio, minkä vuoksi narratiivinen oppiminen usein ilmenee käynnissä olevien toimintojen, kanssakäymisten ja keskusteluiden sivutuotteena. (Goodson ja muut 2010, 3.)

Narratiivit ovat usein tiiviisti kytöksissä identiteetin rakentamiseen. Asetamme ja tulkitsemme itseämme suhteessa ympäröiviin sosiaalisiin narratiiveihin, ja yhdistämme ulkoisia tapahtumia omaan tarinaamme (esim. Hovi 2014; Ammerman 2013). Keskeistä narratiivisen oppimisen näkökulmasta on myös käsitys narratiivista konstruktiona, jonka avulla sanallistetaan merkityksiä ja kokemuksia. Narratiivinen oppiminen sisältää näin ollen näkökannan, jossa narratiivit eivät rajoitu yksinomaan kielellisiin diskursseihin, vaan niiden voidaan tulkita kytkeytyvän tiiviisti keholliseen ja toiminnalliseen todellisuuteen. Narratiivien sisällä ja niiden kautta oppiminen on siis läheisesti kytöksissä kokemukselliseen oppimiseen, jossa oppimisen ymmärretään tapahtuvan kokemusten ja toiminnan kautta (esim. Kolb & Passarelli 2011; Kolb 1984). Koska kokemukset operoivat ennen kieltä ja sen ulkopuolella, niitä käsitellään ja merkityksellistetään kielellisten narraatioiden kautta. Tämä on Clarkin (2010, 5) mukaan eräs esimerkki narratiivisesta oppimisesta.

Goodson ja muut (2010, 14) puhuvat narratiivien toiminnallisesta potentiaalista, jolla viitataan siihen, kuinka narratiivinen oppiminen muuttuu teoiksi. Toisin sanoen millä tavoin ja missä määrin tietyt narratiivit saavat toiminnallisia ”käännöksiä” ja seurauksia. Kuinka esimerkiksi äänimaljahoidoissa ilmenevät paranemistarinat voivat saada ihmiset toimimaan ja tulkitsemaan ympäröivää maailmaa äänen ja värähtelyn kautta? Koska eri ryhmillä ja yhteisöillä on erilaisia tapoja tarinallistaa kokemuksia, on mielenkiintoista pyrkiä ymmärtämään, kuinka narratiivit opitaan uushenkisyyden kontekstissa. Jaetut narratiiviset tavat voidaan havaita esimerkiksi yksilöiden kertomuksissa, jos he identifioituvat tai osallistuvat johonkin tiettyyn ryhmään (Singleton 2001, 129). Samaan ilmiöön viitattiin myös edellisessä tapaustutkimuksessa, jossa pohdittiin laajasti omaksuttujen ”metanarratiivien” osuutta ihmisten ajatteluun ja käytökseen.

Autobiografinen oppiminen

Yksi äänimaljahoidoissa läsnä oleva narratiivisen oppimisen muoto on biografinen oppiminen. Sillä viitataan tässä biografisten tai autobiografisten tarinoiden ja kertomusten avulla tapahtuvaan oppimiseen (Christensen 2012). Tällainen oppiminen on yleistä uushenkisyyden kentällä, jossa erilaisten liikkeiden kehittäjien tai auktoriteettien elämäkerrat ja elämäntarinat ovat usein tärkeässä osassa. Myös perinteisemmissä uskonnoissa tapahtuu paljon elämäkerrallista oppimista esimerkiksi uskonnon perustajien elämänvaiheiden kuvausten, pyhimystarinoiden tai marttyyrikertomusten avulla (esim. Marcos 2015). Elämäkertoja lukemalla yksilö oppii paitsi tietyn liikkeen keskeisen hahmon elämästä ja ajattelusta myös perinteen tai yhteisön tavasta tulkita maailmaa ja elämää.¹² Peter Hess -äänirentoutusmetodia

12 On kuitenkin vaikeaa sanoa, onko biografioista oppiminen juuri uskonnolle tai uushenkisyydelle erityisen tyypillinen piirre, varsinkin kun erilaisten elämäkertojen ja muistelmien tuotanto ja lukeminen ovat vuodesta 2002 tasaisesti kasvattaneet suosiotaan (Tilastokeskus 2017). Myös Hallqvist ja muut (2013, 498) toteavat, että elämäkerrat ovat muodostaneet oppimisen kentän, jonka merkitys ja suosio ovat kasvaneet yhteiskunnissa, joissa elämäntapaisten muoto ja kirjo ovat monimuotoistuneet. Voidaan kuitenkin

käsittelevä tutkimusaineisto osoittaa, että elämäkerrallista oppimista tapahtuu ainakin perustajan biografian ja koulutuksissa kerrottujen elämäntarinoiden muodossa.

Peter Hess -metodin perustajan, Peter Hessin (s. 1941), elämän kulkua ja erityisesti hänen tutustumistaan äänimaljoihin käsitellään äänirentoutuksen 1-tason johdantokurssin manuaalissa. Kyseinen kurssi on yleensä ensimmäinen, johon koulutuksiin hakeutuvat osallistuvat ja jossa tutustuminen äänimaljojen käyttöön ja maailmankuvaan aloitetaan. Kurssimanuaalin kuvailu Hessin elämästä on alun perin perustajan itsensä kirjoittama ja myöhemmin suomenkielistä manuaalia varten käännetty. Kyseinen narratiivi voidaan näin ollen tulkita autobiografiseksi kuvaukseksi, jossa kirjoittaja itse ”tulkitssee omakohtaisia tapahtumia ja muodostaa niistä merkityksiä ja kokoa merkityksistä koostuvia kertomuksia eli narratiiveja” (Yrjänäinen & Ropo 2013, 24). Narratiivilla on kuitenkin myös selkeä yleisö, alkeiskurssin osallistujat, joille tarinaa kerrotaan opetusmielessä.

Kurssimanuaalissa Hess kertoo eri elämänvaiheistaan äänimaljoihin ja omaan perinteiseen koulutukseensa liittyen. Mielenkiintoista on erityisesti se, kuinka Hessin virallinen ja epävirallinen koulutus kertomuksessa tarinallistetaan suhteessa toisiinsa. Hessin tarinassa kertojan formaalien (peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen) ja non-formaalien (äänimaljoista oppiminen) koulutusympäristöjen dynamiikkaa kuvataan ensin ongelmallisena ja toisistaan etäisinä. Kertomuksen edetessä nämä kaksi kontekstia kuitenkin yhä enemmän yhdistyvät ja muodostuvat toisiaan tukeviksi oppimiskokemuksiksi. Hyvänä esimerkkinä tästä toimii Hessin kuvailu omasta osallistumisestaan 1960-luvun opiskelijavallankumoukseen. Biografiassa Hessin kiinnostuksen opiskelijavallankumousta kohtaan kerrotaan heränneen hänen ammatillisen koulutuksensa myötä. Vallankumouksen kautta saadut oivallukset Hess kuitenkin yhdistää buddhalaiseen tulkintaan elämän pyörästä:

kin todeta, että uushenkiset liikkeet vähintäänkin seuraavat ympäröivästä yhteiskunnasta tuttua oppimistapaa käyttäessään biografoita maailmankuvien, toimintojen ja arvojen siirtämisen ja oppimisen tukena.

Palattuani matkalta suoritin neljä vuotta insinöörinä työskenneltyäni toisen ammattitutkinnon Darmstadtissa ja minusta tuli ammattikoulun opettaja. Nämä opinnot ajoittuivat ”opiskelijavallankumouksen” aikaan, joka vaikutti minuun paljon. Tuolloin määräsimme itse opetus- ja oppisisällöt. Se oli oppimista, joka syntyy käytännön tarpeista ja muuttaa käytäntöä. Olin löytänyt itseäni varten ”elämän pyörän”, joka buddhalaisuudessa kuvaa elämän eteenpäin kehittymistä. (Medisound 2014, 12.)

Tarkastelemalla Hessin autobiografian narratiivisia oppimisen näkökulmasta voidaan havaita formaalien ja non-formaalien – sekä sekulaarien ja henkisten – ympäristöjen ja oppimistapojen häilyvät rajavedot ja eri elämäntilanteiden yhteensulautuminen yhden uushenkisen harjoituksen sisällä.

Biografinen oppiminen ei äänimaljahoidoissa kuitenkaan aina tapahdu kirjoituksia lukemalla. Myös kursseilla erilaiset kertomukset ja tarinat esimerkiksi sairastamiseen ja parantumiseen liittyen saavat merkittävän osan. Havainnoinnin kohteena olleilla kursseilla tämä tapahtui muun muassa kurssin opettajan ja kurssilaiden omaan elämään kytkeytyvien kertomusten avulla. Esimerkkinä voidaan nostaa esille kertomus, jossa kurssin opettaja käsitteli omaa työuraansa ja siitä seurannutta työuupumusta. Narraatiossa kiireinen ja vaativa työelämä sai kertojan etsimään apua erilaisista rentoutumisharjoitteista, joista kertoja lopulta löysi äänimaljat ja niiden rentouttavan vaikutuksen. Goodson ja muut (2010, 11) painottavat, että autobiografisen narraation keskiössä oleva henkilö saattaa esiintyä joko aktiivisena toimijana tai passiivisempänä kokijana. Näkökulman voidaan nähdä liittyvän tapaan, jolla kertoja näkee itsensä ja omat edellytyksensä suhteessa toimintakontekstiin (Yrjänäinen & Ropo 2013, 29). Kuvailtujen äänimaljahoidojen autobiografiat, niin Hessin elämäntarina kuin kursseilla kerrottu työuupumuskertomus, muodostavat tapahtumaketjun, jossa yksilö siirtyy passiivisesta kärsijästä toimijaksi, joka aktiivisesti etsii ratkaisuja ja muuttaa elämänsä suuntaa.

Vastanarratiivinen oppiminen

Narratiivista oppimista tapahtuu äänimaljahoidoissa myös niin kutsuttujen vastanarratiivien kautta. Carolyn Clark ja Marsha Rossiter (2008, 62) kuvailevat vastanarratiivista oppimista esimerkiksi, jossa

ihminen ensin oppii huomaamaan mainonnan osana kulutuskulttuurin narratiivia. Huomio mahdollistaa myös kyseisen kulttuurisen narratiivin vastustamisen ja eräänlaisen vastanarratiivin syntymisen. Esimerkkinä mainontaan kohdistuvasta vastanarratiivista Clark ja Rossiter nostavat esiin Simple Living -liikkeen kulutusvastaisen viestien. Vastanarratiivisen oppimisen kuvailut ovat mielenkiintoisia myös uushenkisyyden kannalta, jonka usein ymmärretään saaneen paljon vaikutteita 1960-luvun vastakulttuurista. Vaikka monet tämän päivän uushenkisistä harjoitteista edustavat enemmän markkinaistunutta valtavirtaa kuin marginaalisia protestiliikkeitä, on niissä edelleen havaittavissa merkkejä myös kapitalistista elämäntapaa kritisoivasta ajattelusta (ks. esim. Heelas 2009, 201). Toisaalta, kuten tämän teoksen johdantoluvussa todettiin, yksi suurimmista muutoksista uushenkisyyden kentällä on liittynyt juuri markkinaistumiseen ja tieteellisen legitimitettiin tavoitteluun.

Äänimaljahoidoissa vastanarratiiveja ilmenee erityisesti suhteessa kiireelliseen ja kuormittavaan nyky-yhteiskuntaan. Äänimaljahoidoissa osallistujat saavat tilaisuuden tarkastella joskus jopa toivottomalta tuntuvia elämäntilanteita ja muodostaa tapoja käsitellä ja muuttaa elämän eri osa-alueita, kuten työ- tai perhe-elämää. Samankaltaista opitun siirrettävyyttä tuli esiin myös mindfulness-harjoitteluun liittyvissä aineistoissa. Siirrettävyydellä viitataan tässä prosessiin, jossa tietyissä tilanteissa opittu asia vaikuttaa toimintaan toisessa tilanteessa (Perkins & Salomon 1992). Toisin sanoen uushenkisen harjoitteen sisällä opittu vastanarratiivi saattaa auttaa yksilöä käsittelemään myös muita (sekulaarinkin) elämän osa-alueita ja vaikuttaa niihin. Alla olevassa esimerkissä haastateltava luo narratiiviin kontrastin kiireiseen ja kaoottiseen elämänvaiheeseen ja elinympäristöön käyttäen ääntä metaforana. Äänimaljojen soittaminen ja kuuntelu esitetään vastanarratiivina aiemmin koetulle hankalalle, työhön ja asuinympäristöön liittyvälle elämäntilanteelle.

Mä halusin ja koin tarpeelliseksi löytää sellaista jotain hyvin yksinkertasta, mä asuin miljoonakaupungissa jossa oli koko ajan läsnä 24 tuntii vuorokaudessa jonkin näkönen äänten humina. Ja sit se äänten maailma oli sitten suurimman osan päivästä – – kaoottinen. – – ehkä semmosen yksinkertaisuuden ja hiljaisuuteen uudelleen tien löytäminen, oli yks syy miksi mulle nää maljat niin iski. Ja nyt jälkikäteen tietenkin kun mä ajat-

telen sitä, maailmojen eroa minkälaista se oli ku mä olin tääl Suomessa. Ja ku mä tuun sitten hyvin hiljaselta alueelta – – Ehkä se alitajunnassa oli se, et perusturvallisuuden tila mikä oli jo olemassa sitten täällä, lapsuuden kotimaisemassa niin se hiljaisuus ja sen tien löytämiseen takaisin siihen hiljaisuuteen. (TKU/A/21/310.)

Kertoja kuvaa tapahtumaketjua, jossa äänimaljat tarjosivat hänelle muutoksen negatiivisesti koettuun kiireiseen ja äänekkääseen ympäristöön. Äänimaljat näyttäytyvät kerronnassa vastapainona sietämättömäksi koetuille elinolosuhteille mahdollistamalla ”yksinkertaisuuden ja hiljaisuuden” tilan, joka myös saa merkitystä kertojan henkilökohtaisesta historiasta. Toisin sanoen kyseessä on maljojen avulla luotu ja kerrottu vastanarratiivi, jossa kertoja pyrkii irtautumaan kestäättömästä elämäntilanteesta ja palaa mielessään takaisin ”lapsuuden kotimaisemaan”.

Toisinaan vastanarratiivinen oppiminen tapahtuu Clarkin ja Rositerin (2008) mukaan luomalla kertomus, joka auttaa käsittelemään henkilökohtaisia kokemuksia. Usein tällaisten vastanarratiivien avulla vapaudutaan erilaisista ongelmista ja luodaan uusia luovia selviytymistapoja (Morgan 2000). Esimerkiksi ihminen saattaa sairauden kohdatessaan päätyä kamppailun ja menetyksen tunteen vastakohdaksi konstruoimaan itselleen narratiivin palautumisesta ja toivosta. Tällöin vaikean elämäntilanteen muuttamisen sijaan sen kanssa opitaan elämään kyseisen vastanarratiivin avulla. Myös parantavien narratiivien rakentaminen on yleistä henkilökohtaisten, moraalisten ja sosiaalisten haasteiden ja vastoinkäymisten sattuessa (Clark 2010, 8; Liebllich ja muut 2004). Tällaista vastanarratiivista oppimista elämän vastoinkäymisten käsittelyssä voi havaita uushenkisyydessä, jossa monesti keskitytään kokonaisvaltaisen eli holistisen hyvinvoinnin lisäämiseen ja ylläpitämiseen (esim. Hanegraaff 1996). Alla olevassa lainauksessa haastateltava kertoo maljojen tuomasta muutoksesta elämän kriisitilanteesta:

Mun miehen äkillinen kuolema kuus vuotta sitten oli se mikä mut toi tänne maljojen maailmaan. Ja, no sen jälkeen mä kävin ihan hirveillä kieroksilla koko sen seuraavan syksyn ja, opettelini maljoja ja sitä kautta rauhoittumaan. Mutta, ja niin niin kuin [Nimi] sanoi että olen ollut suorittaja ja olen edelleenkin. Olen kyllä hyvin siitä pois oppinut ja matkalla edel-

leen – – Ja no nyt mä olen neljä vuotta yrittänyt ymmärtää ja opetella ja rauhoittua ja, kiitos maljojen niin kyl, siin on aika iso tekijä on kyllä maljat. (TKU/A/22/50.)

Tarina kuvastaa kertojan tietä äänimaljahoitojen pariin. Tämän prosessin kuvailussa tärkeitä taustatekijöitä ovat erityisesti miehen äkillinen kuolema sekä kertojan oma suorittajaluonne. Niiden kuvataan johtaneen kertojan äänimaljojen pariin, joiden kerrotaan tarjonneen helpotusta tilanteeseen.

Analyysin valossa narratiivit ovat tärkeässä osassa äänimaljahoitoja ja niiden maailmankuvaa opeteltaessa. Esille nousevat erityisesti vastanarratiivisuus ja biografinen oppiminen narratiivisina strategioina. Vastanarratiiveissa äänimaljat kuvitellaan ja kuvaillaan vastapainona, tai jopa vastakohtana, kiireiselle tai kaoottiselle elämälle. Parannustarinoissa äänimaljat puolestaan esitetään lohtua tuovina sekä uusia elämäntapoja ja uutta maailmankuvaa opettavina. Kuten edellisessä tapausesimerkissä, tässäkin uushenkisen harjoitus pyrkii taustalla vaikuttavien metanarratiivien muuttamiseen. Perustajan oppimisprosessia kuvaavassa elämäkerrassa virallinen ja epävirallinen oppiminen nivoutuvat yhteen hämärtäen henkisen ja maallisen tarkkaa rajanvetoa harjoituksessa. Elämäntarinoiden avulla myös kehitetään toimijuutta ja luodaan mahdollisuuksia vaikuttaa omaan hyvinvointiin.

Oppiminen esoteerisuuden kontekstissa: antroposofian meditaatioharjoitukset

Tunnetuimpia esoteerisia ja okkultteja liikkeitä ovat esimerkiksi teosofia, antroposofia, spiritualismi ja rituaalimagiaa harjoittavat seurat. Niiden perillisiä ja popularisoituneita muotoja ovat niin new age -henkisyys kuin monet muut uushenkisyyden muodot. Tyypillistä esoteerisuudelle on ajatus korkeammasta tiedosta tai viisaudesta. Tiedon ajatellaan välittävän suoraan ihmisen ja henkisen todellisuuden välillä, mutta tiedon omaksuminen vaatii merkkien ja symbolien tuntemisen lisäksi mielen harjoittamista sellaiseksi, että se kykenee tavoittelemaan tietoa. Toisin sanoen se edellyttää oppimista. Oppiminen tapahtuu mielen harjoittamisen ja keskittämisen keinoilla, kuten

meditaatiolla ja erilaisilla henkisillä harjoituksilla, joilla pyritään kehittämään ”sisäisiä aisteja”. (Ks. Kokkinen & Mahlamäki 2020; Mahlamäki & Kokkinen 2020.)

Esoteerisissa yhteisöissä oppiminen tapahtuu usein yksin tai yhdessä luettavien tekstien avulla, vaikka niihin toki kuuluu myös monenlaisia käytännön sovelluksia, kursseja, luentoja ja oppimispiirejä. Tekstien ja kirjallisuuden avulla on levitetty esoteerista tietoutta ja kiinnitytty esoteerisiin yhteisöihin. Merkittävä osa esimerkiksi teosofian harjoittamista on sitä, että luetaan teosofien kirjoittamia tekstejä, keskustellaan niistä ja kirjoitetaan omia, niihin liittyviä kommentaareja. Useimmille magiayhteisöille Aleister Crowley'n (1875–1947) kirjoitusten tai varhaisten magiatekstien eli grimoirien lukeminen on tärkeää, sillä niistä opitaan esimerkiksi rituaalien asianmukaiset kaavat. Esoteeriset ja okkultit yhteisöt ja yksilöt tuottavat kirjallisuutta, ja liikkeisiin tullaan sisään ja niissä toimitaan usein lukemalla. (Ks. esim. Kokkinen, Mahlamäki & Leskelä-Kärki 2020.)

Nykypäivän esoteerinen, okkultinen tai henkinen itsensä kehittäminen onkin laajassa määrin, ja ehkäpä laajemmin kuin mikään muu uskonnollisuuden suuntaus, kirjallinen ilmiö. Luettavaksi tarjoutuu monenlaisia lehtiä, tietokirjoja, romaaneja, omaelämäkerrallisia henkisen kehityksen kertomuksia, viisauksikirjallisuutta ja ohjekirjoja tai niiden sekoituksia. Hyvin monissa on lähteenä jokin henkinen tai yliluonnollinen olento, eli tekstit voivat olla esimerkiksi kanavoituja (kanavoinnista ks. Hulkkonen 2021; Kokkinen & Mahlamäki ja Hulkkonen & Opas tässä teoksessa). Mutta miten esoteerinen tai okkultti kirjallisuus muovautuu eleyksi esoteriaksi? Miten voisi lähestyä oppimista esoteerisessa kontekstissa?

Esimerkkinä käsitellään itävaltalaisyntyisen Rudolf Steinerin (1861–1925) 1900-luvun alkupuolella perustaman hengentieteen eli antroposofian vahvaa ja kiinteää suhdetta oppimiseen ja tietoon. Antroposofiassa luetaan ja keskustellaan Steinerin teksteistä, joskin antroposofiassa on myös vahva käytännöllinen puolensa liittyen vaikkapa maanviljelykseen, terveyden- ja sairaudenhoitoon sekä kasvatukseen.¹³

13 Antroposofian kasvatuskäsityksiä toteutetaan esimerkiksi steinerpäiväkodeissa ja -kouluissa, kansainvälisesti niitä kutsutaan Waldorf-päiväkodeiksi ja -kouluiksi. Steinerpedagogiikasta ks. esim. Ehnqvist 2006.

Yleisen antroposofisen seuran päämaja Sveitsin Dornachissa sekä kansallisten seurojen toiminta on järjestetty muistuttamaan yliopistoja eri osastoineen, kuten matemaattis-astronominen osasto, lääketieteellinen osasto tai yhteiskuntatieteellinen osasto. Helsingissä sijaitseva Snellman-korkeakoulu järjestää sekä virallista (opettajan pedagoginen pätevyys) että epävirallista (täydennyskoulutus, lyhytkursit) steinerpedagogista koulutusta. Lisäksi seura tarjoaa eri paikkakunnilla jäsenilleen sekä antroposofian opetuksesta että käytännön sovelluksista kiinnostuneille monenlaista epävirallista koulutusta, kuten luentoja, seminaareja ja säännöllisesti kokoontuvia työryhmiä (ks. Snellman-korkeakoulun, Suomen antroposofisen liiton sekä Goetheanumin verkkosivut). Kuten muutkin tapausesimerkkien uushenkiset perinteet, myös antroposofia ammentaa ja on tavalla tai toisella kytköksissä tai suhteessa virallisiin opetusjärjestelmiin ja jopa tieteeseen.

Oppiminen kognitiivisena ja yhteisöllisenä prosessina

Tässä tapausesimerkissä tarkastellaan antroposofisen liikkeen keskeisiä, korkeamman tiedon tavoitteluun liittyviä käsitteitä ja tekniikoita oppimisen näkökulmasta soveltaen antropologi Tanya Luhrmannin näkökulmia. Luhrmann (1989 ja 2007) on tutkinut muun muassa sitä, miten nykyaikaisessa noitayhteisössä opitaan omaksumaan maaginen maailmankuva ja miten evankelikaalit oppivat kuulemaan ja tunnistamaan Jumalan puheen. Oppiminen tapahtuu sekä kognitiivisesti (mielessä) että fyysisesti (ruumiissa). Luhrmann nostaa esiin *kokemuksellisuuden, ruumiillisuuden ja käytännön* ulottuvuudet: Miten ihmiset oppivat käyttämään kognitiivisia käsitteitä ja tulkitsemaan mieltään ja ruumistaan? Kuten edellä mindfulness-harjoituksia tarkastelevassa tapausesimerkissä, kysymykseksi nousee myös tässä se, minkälaisen opittujen käytäntöjen avulla käsitteellinen tieto muuntuu ruumiilliseksi, eleyksi kokemukseksi.

Luhrmannin (2007) tutkimassa yhdysvaltalaisessa evankelikaalisessa yhteisössä rukous toimii väylänä rukoilijan suoraan ja konkreettiseen yhteydenpitoon Jeesukseen ja Jumalaan. Ihmisen tulisikin yhteisön näkemyksen mukaan rukoilla jatkuvasti rakentaakseen dialogisen, vuorovaikutuksellisen ja henkilökohtaisen suhteen Jumalaan

ja ylläpitääkseen sitä. Suhdetta rakennetaan ja se opitaan erottamaan muista suhteista sekä oman mielen tuottamista ajatuksista oppikirjojen ohjeita seuraamalla, jatkuvin harjoituksin sekä kirjoittamalla säännöllisesti erityistä rukouspäiväkirjaa. Keskeisenä ongelmana on, miten pystyä erottelemaan omat ajatukset Jumalan puheesta. Miten erottaa sisäisessä puheessa tilasta ja huomiosta kamppailevat hyvät ja pahat henget toisistaan?

Luhrmannin mukaan erotteleminen opitaan osallistumalla yhteisön elämään, sosiaalisessa prosessissa ja sosiaalisella oppimisella. Tämä voi tapahtua vaikkapa toisten esimerkkiä noudattamalla, keskustelemalla yksityisesti muiden yhteisön jäsenten kanssa tai rukouspiireissä. Ryhmä tarjoaa säännöt ja kehykset äänten merkitysten tulkintaan, ja yhteisön jäsenten toimintaa ja kertomuksia seuraamalla rukoilija saa konkreettisia esimerkkejä, joiden avulla hän oppii tunnistamaan Jumalan äänen. Rukousvastaukset rukoilija tunnistaa seuraamalla tarkkaan omia ajatuksiaan, omaa toimintaansa sekä oman elämänsä tapahtumia. Jos Jumala ei vastaakaan rukouksiin tai toivottulla tavalla, voidaan sekin nähdä vastauksena ja ohjaavana tienä hengelliseen kypsyyteen, johon pääsee vain vaikeuksia ja pettymyksiä kohtaamalla. Oppiminen tapahtuu siis yhteisöön kuulumalla, sen toimintaan osallistumalla ja omaksumalla vähitellen yhteisön toimintaa ja ajattelutavat. Kaikkein syvimmin ihmiset omaksuvat sellaisia asioita, jotka mahdollistavat osallisuuden niihin yhteisöihin, joita he eniten arvostavat. (Luhrmann 2007, 2020; osallistumalla oppimisesta ks. Hakkarainen 2000.)

Toinen tärkeä Luhrmannin esiin nostama asia on oppimisen aistimuksellisuus. Hänen tutkimansa ihmiset näkevät, kuulevat ja tuntevat Jumalan. Vaikka se tapahtuukin ”vain” heidän mielikuvissaan, opitut tekniikat auttavat tekemään Jumalasta todellisen. Ihmiset kuuntelevat sisäistä puhettaan kohdistamalla siihen tarkkaavaisuutensa niin, että he oppivat erottamaan ”Jumalan puheen” omasta ajattelustaan eli niin sanotusta mielen monologistaan ja tarkkailemaan myös ympäristöönsä niin, että he tunnistavat Jumalan vastaukset heidän rukouksiinsa. Oppiminen tapahtuu yhdessä toisten kanssa (rukouspiireissä) sekä oman mielen sisällä säännöllisellä ”sisäisten aistien” harjoittamisella. Jumala opitaan kokemaan ja tunnistamaan arjessa läsnä olevaksi ja toimivaksi olennoksi, jonka kanssa ollaan jatkuvassa vuorovaiku-

tuksessa. (Mahlamäki 2020; Luhrmann 2007; Luhrmann & Morgan 2012; ks. Sneath, Holbraad & Pedersen 2009, 9–11.)

Kuten edeltävässä äänimaljahoitoja tarkastelevassa tapausesimerkissä, myös antroposofiassa Steiner toimii biografisena esikuvana yhteisön jäsenille. Keskeinen lähde on hänen kirjoittamansa omaelämäkerta (1951). Siinä hän kuvaa itsellään olleen jo lapsesta saakka selvänäköinen kyky nähdä henkiseen maailmaan. Tämä kyky mahdollisti esimerkiksi kommunikaation vainajien kanssa. Steinerin mukaan henkinen maailma on kaikkialla, lomittuneena materiaalisen maailman sisään. Sitä voidaan tutkia aivan samoin periaattein kuin materiaalistakin maailmaa. Niiden ihmisten, joilta puuttuu Steinerin kuvaama selvänäköisyyden lahja, tulee kuitenkin meditaation avulla kehittää sisältään löytyviä aistinelimiä, sisäisiä aistejaan, toisin sanoen harjaannuttaa mielikuvitustaan. (Ks. Mahlamäki 2020; ks. Luhrmann & Morgan 2012.)

Antroposofisen näkemyksen mukaan kehittyessään henkisesti ihminen oppii tuntemaan itsensä kokonaisvaltaisesti ja saavuttamaan tasapainoisen, kontrolloidun ja eheän tilan. Tasapainossa ovat tällöin ihmisen eri olemuspuolet: tunne, tahto ja mieli. Sen jälkeen mahdollistuu myös sisäisten aistien kehittyminen ja avautuminen. Tällöin ihminen kykenee saamaan tietoa maailmasta kokonaisuutena, sen sekä henkisestä että fyysisestä puolesta, sekä menneisyydestä että nykyisyydestä. Antroposofiassa näkökulma ei olekaan koskaan vain yksittäisen ihmisen tämänkertaisessa elämässä vaan se on aina kokonaisvaltaisempi: se sisältää niin menneet kuin tulevatkin elämät. Kuten myöhemmin kehittyneessä new age -henkisyudessa, antroposofian näkemys on, että tulevaisuudessa koko ihmiskunta siirtyy korkeammalle henkiselle tasolle, jolloin ihmisten kehittämät sisäiset aistit otetaan käyttöön. (Steiner 1984; Lulli-Seppälä 2015, 2021.)

Antroposofian puitteissa tehdyt henkiset harjoitukset, Steinerin opetuksiin tutustuminen ja niiden omaksuminen voivat saada aikaan transformatiivisen muutoksen ihmisen suhtautumisessa omaan itseensä ja ympäröivään maailmaan. Ensimmäisen sukupolven antroposofisen liikkeen aktiivinen toimija, kirjailija Kersti Bergroth (1886–1975) kuvaa kirjeessään, mitä antroposofisen maailmankuvan oppiminen on hänen elämälleen merkinnyt:

Mutta minulla on yksi etu: olen saavuttanut uskon elämään, elämän tarkoitukseen, ihmisen tärkeyteen ja päämäärään. On ollut aika, jolloin minulla ei ollut tätä uskoa, mutta nyt se on jo monia kymmeniä vuosia kannattanut minua ja antanut sisäiselle kohtalolleni sitä loistoa, joka oikeastaan kuuluu jokaiselle ihmiskohtalolle. (Kersti Bergrothin kirje Lennart Oeschille 14.1.1956. Kansallisarkisto.)

Tilanteessa oppiminen

Kuten monet nykypäivän oppimista tutkivat, myös Luhmann (2007) nostaa esiin ajatuksen oppimisen paikallisesta, erityisestä ja sosiaalisesta luonteesta (*situated learning*). Oppiminen ja tietyt kognitiiviset taidot ovat yhtäältä kontekstisidonnaisia; opitut asiat ovat sidoksissa ympäröivän yhteisön ihmis- ja maailmankuvaan. Toisin sanoen ne muodostuvat suhteessa taustalla vaikuttaviin metanarratiiveihin, kuten edellisistä tapausesimerkeistä opittiin. Toisaalta uskonnollisessa tai uushenkisessä yhteisössä omaksuttu maailmankuva tarjoaa kehityksen, jonka lävitse tarkkaillaan maailmaa ja joka tarjoaa selityksen oman elämän tapahtumille. Esimerkiksi antroposofi voi tulkita asemaansa ja tehtävänsä työpaikalla oman, karman ohjaaman kohtalonsa täyttämisenä. Tällöin hän voi nähdä kohtaamansa työtoverit henkilöinä, jotka hän on ehkä tuntenut jo aikaisemmassa elämässään. Tämän vuoksi he tuntuvat tutuilta ja läheisiltä. (Ks. esim. Lulli-Seppälä 2015, 2021; Mahlamäki 2017.) Muiden henkisten ja uskonnollisten harjoitusten tavoin myös antroposofiassa voidaan siis aktiivisesti rakentaa uutta ihmis- ja maailmankuvaa.

Antroposofian maailmankuva poikkeaaakin ympäröivän yhteiskunnan sekä myös valtavirtauskonnollisuuden eli kristinuskon maailmankuvista, sillä se sisältää aasialaisesta henkisyudesta kumpuavia ajatuksia jälleensyntymästä ja karman laista. Jälleensyntymän ja karman käsitteet kietoutuvat Rudolf Steinerin ajattelussa yhteen. Hänen mukaansa ihmishenki ruumiillistuu aina uudelleen ja tuo edellisen elämänsä tulokset mukanaan seuraavaan. Tätä hän kutsuu kohtaloksi tai karmaksi. Vaikka kussakin ruumiillistumassa eli inkarnaatiossa sielu elää kulloisessakin nykyhetkessä, se tuo kohtalonsa mukanaan aiemmista elämistään maan päällä: ”Ja tämä kohtalo määrää elämää. Mitä vaikutelmia sielu voi saada, mitkä sen toiveet voivat täytyä, mitkä ilot ja kärsimykset sitä kohtaavat, keiden ihmisten kanssa se joutuu

tekemisiin – tämä kaikki riippuu siitä, millaisia sen teot ovat olleet hengen edellisissä ruumistuksissa.” (Steiner 1984, 74.)

Syntyessään kulloiseenkin elämään ihminen kadottaa tietoiset muistonsa aiemmista elämistä, mutta hän kohtaa nykyisyydessään edellisten elämiensä toiminnan seurauksia – kunhan oppii tunnistamaan ne. Tämä tunnistaminen opitaan meditaatioharjoituksissa sekä niin sanotussa karmatyöskentelyssä. Tällöin kohdistetaan huomio mielen tuottamiin, toistuviin kuviin. Näiden kuvien viestejä ja merkityksiä tulkitaan sekä yksin että ryhmässä: Mitä ne kertovat tästä elämästä? Mitä ne voisivat kertoa menneistä elämistä? Meditaatioharjoituksissa esimerkiksi keskitytään päivän päätteeksi käymään lävitse kuluneen päivän tapahtumat, hetki hetkeltä, illasta päivän kautta aamuun. Näin harjaannutaan kiinnittämään huomio oman elämän tapahtumiin ja tunnistamaan toistuvia ilmiöitä, kaavoja ja tapahtumia. Sen jälkeen voidaan etsiä niiden syitä ja merkityksiä aiemmista elämistä: Mitä asioita on jäänyt kesken? Mitkä aikaisempien elämien teot tai laiminlyönnit tulisi nykyisessä elämässä sovittaa? Mitä puolia ihmisen pitäisi itsessään kehittää? Mikä on ihmisen tehtävä tässä elämässä? Nykyisen elämän katsotaan heijastavan aiempien elämien kokemuksia, mistä seuraa havainto, että karma tuo ihmisen eteen juuri sen, mitä hän tarvitseekin. (Lulli-Seppälä 2015; Mahlamäki 2017, 64–67, 2020.)

Oppiminen tarkkaavaisuuden kehittämisenä

Tanya Luhrmann ja Rachel Morgain (2012) osoittavat, että mielen harjaannuttamisella – tietoisella oppimisella – on havaittavia vaikutuksia: se syventää ja tarkentaa sekä mielen sisäisiä että ruumiillisia aistikokemuksia. Tämä selittää myös sen, miksi uskonnolliset ja henkiset kokemukset tuntuvat kokijoista niin voimakkailta, syviltä ja todellisilta. Tällaiseen sekä mielen sisään että ulkomaailmaan kohdistuvan tarkkaavaisuuden kehittämiseen tähtäsi myös Rudolf Steiner opettaessaan seuraajilleen mielen ja ajattelun harjoituksia. Harjoituksissa koulutaan ja koulutetaan mielikuvitusta ja opitaan välittämään henkisen maailman lainalaisuuksia ja ilmiöitä materiaaliseen maailmaan.

Antroposofisen maailmankuvan omaksuneiden tulisi myös välittää antroposofisia virikkeitä eteenpäin. Tätä tehtävää Kersti Bergroth

toteutti kirjallisessa tuotannossaan, keskusteluissaan ja kirjeissään. Hän kirjoittaa tuolloin vankilatuomiota kärsivälle kenraali Lennart Oeschille (1892–1978) Steinerin meditaatio-ohjeesta, jonka avulla ihminen oppii ohjaamaan ajatusmaailmaansa:

Voit esimerkiksi ajatella jotakin esinettä, sanotaan vaikka nappia. Seuraat sen ”elämää taaksepäin”: Millä tavalla se on joutunut vaatteisiisi? Kuka hankki sen? Mistä? Miten se oli joutunut sinne? Ehkä tehtaasta, kuinka se lähetettiin tehtaasta? Kuinka se ennen sitä valmistettiin? Millä tavalla? Mistä aineista? Jne. Tällainen ehkä viisi minuuttia (keskeytä viiden minuutin jälkeen, muuten harjoitus voi rasittaa) kestävä ajatusharjoitus voi antaa rytmiä päivälle, kehittää keskittymiskykyä. Ei ole ollenkaan helppoa suorittaa tällaisia harjoituksia. Jos yrittää tehdä niitä, huomaa pian, kuinka rasittavalta se tuntuu. Mutta tulet huomaamaan, että vaikka esimerkiksi tämä harjoitus tuntuu kuivalta ja turhalta, on se omiaan virvoittamaan sielunelämää. – – Elämämme tarkoituksena on viedä meitä kehityksessä eteenpäin, ja jos sen tarkoituksen täytämme, on elämämme hyvä, tärkeä ja yhä suureneva, aivan riippumatta sen ulkonaisista puitteista. (Kersti Bergrothin kirje Lennart Oeschille 1.8.1946. Kansallisarkisto.)

Antroposofiseen maailmankuvaan sisältyvien käsitteiden omaksuminen osaksi omaa elämää on siis kognitiivinen ja tarkkaavaisuuden kohdentamiseen liittyvä oppimisprosessi. Toisessa kirjeessään Bergroth kuvaa sitä prosessia, jonka myötä hän itse on omaksunut jälleensyntymäopin osaksi elämänkatsomustaan ja maailmankuvaansa. Kysymys on enemmän oppimisprosessista kuin uskosta:

Sanotaan tuo reinkarnaatio-oppi. Sinä huomaat, että ”on vain merkkejä ja viitteitä sen mahdollisesta olemassaolosta”. Kerran koetan ”todistaa” sitä sinulle eri tavoilla. Vähitellen ehkä alkaa tämä ajatus olla sinulle mahdollisempi, läheisempi. Alat huomata, että se olisi selitys monelle ihmiselle. Alat kuulla sen puhuvan sinulle historiasta käsin. Ehkä huomaamattasi alat elää tämän ajatuksen mukaan, ennen kuin ”uskot” siihen. Ja lopulta voi käydä niin, että elät sen käsityksen valossa, vaikka et ulkonaisesti katsoen ”tiedä”, onko se tosi vai eikö. (Kersti Bergrothin kirje Lennart Oeschille 30.1.1943. Kansallisarkisto; Mahlamäki 2017, 67.)

Luhrmann kuvaa samankaltaista oppimisen prosessia magian harjoittamisessa. Magiaan uskomisen ei hänen mukaansa ole päätös, vaan ympäröivän yhteisön vaikutuksesta muotoutuva asteittainen prosessi,

jossa opitaan uusia rituaalisia käytäntöjä, harjoitetaan niitä toistuvasti, omaksutaan uusia magiaan liittyviä ideoita ja sovelletaan niitä käytännössä. Maaginen ajattelutapa omaksutaan siten, että ihminen alkaa havainnoida elämäänsä ja tulkita kokemuksiaan ja tapahtumia magian näkökulmasta. Tällöin hän oppii kohdistamaan huomionsa nimenomaan niihin tapahtumiin, joihin maaginen tulkinta sopii, ja jättää muut huomioimatta. Luhrmannin tulkinnan mukaan ihmiset oppivat näin hitaasti ja tiedostamattaan uskomaan magian todellisuuteen ja vaikuttavuuteen. (Luhrmann 1989; Otto 2019, 204–205.)

Kirjailija Kersti Bergroth pyrkii kirjeissään ohjaamaan ja opettamaan kenraali Oeschia kohti antroposofisen maailmankuvan omaksumista. Hän tukeutuu Rudolf Steinerin ajatuksiin ja ohjeisiin ja käyttää omia oppimiskokemuksiaan biografisina esimerkkeinä. Kirjeaineiston tarkastelu osoittaa, miten antroposofisessa liikkeessä oppiminen tapahtuu kognitiivisesti ja osana yhteisöä ja toisten esimerkkejä noudattaen. Mielen tarkkaavaisuutta harjoittamalla opittu omaksutaan osaksi maailmankatsomusta, jolloin omaa elämää ja ympäröivää maailmaa aletaan ymmärtää ja havainnoida uudesta näkökulmasta. Vaikka taustalla olevat maailmankuvat voivat olla erilaisia, samankaltainen huomiokyvyn kouluttaminen havaittiin keskeiseksi myös äänimaljahoitoihin ja etenkin mindfulness-harjoituksen nyky-muotoihin liittyvässä oppimisessa.

Johtopäätökset

Oppimiseen liittyvien ilmiöiden tarkastelu avaa uudenlaisia näkymiä uushenkiseen kenttään. Oppimista tutkimalla saadaan uutta tietoa uushenkisyydestä kiinnostuneiden harjoittajien motivaatioista ja tavoitteista sekä siitä, miten oppiminen itse asiassa tapahtuu erilaisten kognitiivisten ja kehollisten toimintojen avulla. Käytetyt lähestymistavat valaisevat myös sitä, miten oppiminen rakentuu uushenkisten harjoitteiden sisällä erilaisina teksteinä, kursseina, tarinoina ja kehollisina harjoitteina.

Oppimiskäytännöt ja tiedon diskurssit kytkeytyvät aina myös jossain määrin valtakysymyksiin: vallan harjoittamiseen paitsi uskonnollis-henkisten liikkeiden sisällä myös liikkeiden ja muiden yhteis-

kunnallisten toimijoiden välisissä suhteissa. Tarkastelemissamme uushenkisissä liikkeissä voidaanakin huomata pyrkimyksiä lähentyä tieteellisen diskurssin kanssa ja näin hakea auktoriteettia ja uskottavuutta opeille. Toisaalta esimerkiksi vastanarratiivien avulla voidaan ottaa tietoisesti etäisyyttä yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyihin valta-asetelmiin ja vallitseviin arvoihin. Oppimiskysymysten tarkastelu saattaa siis valaista myös valtaan kytkeytyviä ilmiöitä ja hierarkioita.

Vaikka luvun tapaustutkimukset keskittyivät vain muutamaaan uushenkiselle kentälle sijoittuvaan ilmiöön, voi samankaltaista oppimista tapahtua myös monissa muissa esoterian, joogan ja meditaation tai täydentävän ja vaihtoehdoisen hoidon perinteissä. Ne kaikki tarjoavat erilaisia epävirallisia oppimisympäristöjä, joissa ihmiset täydentävät, syventävät ja joskus jopa kyseenalaistavat virallisessa koulutuksessa ja muilla elämänaloilla hankittuja tietoja, taitoja ja näkökulmia. Tämä oppiminen, jossa usein korostuvat hyvinvointiin ja itsetuntemukseen liittyvät teemat, voi toisinaan olla kontekstisidonnaista ja jäädä erityisiin uskonnollisiin tai uushenkisiin ympäristöihin.

Kuten esitellyt tapaustutkimuksetkin osoittavat, oppiminen kuitenkin usein siirtyy ihmisten mukana osaksi heidän arkista elämäänsä ja toimintaansa. Samaan aikaan monet uushenkiselle kentälle tyypilliset harjoitteet ja työkalut siirtyvät lisääntyvässä määrin osaksi sekulaareina pidettyjä instituutioita ja toimintaympäristöjä, kuten terapia-, työnohjaus- ja työhyvinvointipalveluja (ks. esim. Hornborg 2012). Tämä hämärtää monia totunnaisia käsityksiä uushenkisyydestä vasta- tai vaihtoehdokulttuurina. Oppimiseen liittyvät teoreettiset lähestymistavat tarjoavat yhden, melko vähälle huomiolle jääneen näkökulman ajankohtaisten uushenkisten harjoitusten vetovoimaan, sisältöön ja yhteiskunnalliseen merkitykseen.

Lähteet ja kirjallisuus

Altglas, Véronique 2008: *Indian Gurus and the Quest for Self-perfection Among the Educated Middle-class*. Teoksessa Stolz, Jörg (toim.) *Salvation Goods and Religious Markets: Theory and Applications*. Bern: Peter Lang. 211–234.

- Ammerman, Nancy 2013: *Sacred Stories, Spiritual Tribes Finding Religion in Everyday Life*. New York: Oxford University Press.
- Annunen, Linda & Utriainen, Terhi (tulossa) 2023: *Ways of Learning in Spiritual Self-Help*. Singing Bowl Handbooks and Manuals.
- Barron, Andrew B. & Hebets, Eileen A. & Cleland, Thomas A. & Fitzpatrick, Courtney L. & Hauber, Mark E. & Stevens, Jeffrey R. 2015: Embracing multiple definitions of learning. – *Eileen Hebets Publications* 59. <http://digitalcommons.unl.edu/bioscihebets/59>.
- Berglund, Jenny 2018: Mainstream Secular and Qur’an-based Islamic Education. Student Perspectives on the Relation between Two Disparate Forms. Teoksessa Berglund, Jenny (toim.) *European Perspectives on Islamic education and Public Schooling*. Sheffield: Equinox Publishing. 390–408.
- Bergroth, Kersti 1934–1972: Kirjeet Lennart Oeschille. Kansallisarkisto.
- Bernstein, Amit & Hadash, Yuval & Lichtash, Yael & Tanay, Galia & Shepherd, Kathrine & Fresco, David M. 2015: Decentering and Related Constructs. A Critical Review and Metacognitive Processes Model. – *Perspectives on Psychological Science* 10(5) s. 599–617. <https://doi.org/10.1177/1745691615594577>.
- Bhambra, Manmit & Tiffany, Austin 2021: *From the Sanctuary to the Sofa. What COVID-19 has Taught us about Sacred Space*. [Blogikirjoitus] London School of Economics and Political Science. <https://blogs.lse.ac.uk/religionglobalsociety/2021/04/from-the-sanctuary-to-the-sofa-what-covid-19-has-taught-us-about-sacred-space/>. Viitattu 4.10.2021.
- Bowman, Marion 1999: Healing in the Spiritual Marketplace. Consumers, Courses and Credentialism. – *Social Compass* 46/2 s. 181–89.
- Braun, Erik 2017: Mindful but not Religious. Meditation and Enchantment in the Work of Jon Kabat-Zinn. Teoksessa McMahan, David & Braun, Erik (toim.) *Meditation, Buddhism, and Science*. New York: Oxford University Press. 173–198.
- Broo, Måns & Moberg, Marcus & Utriainen, Terhi & Ramstedt, Tommy 2015: Diversification, Mainstreaming, Commercialization, and Domestication – New Religious Movements and Trends in Finland. Teoksessa Lewis, James R. & Bårdsen Tøllefsen, Inga (toim.) *Handbook of Nordic New Religions*. Brill Handbooks on Contemporary Religion. Boston: Brill. 141–157. https://doi.org/10.1163/9789004292468_010.
- Butters, Maija 2021: *Death and Dying Mediated by Medicine, Rituals, and Aesthetics. An Ethnographic Study on the Experiences of Palliative Patients in Finland*. Helsingki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/323930>.
- Clark, M. Carolyn 2010: Narrative Learning: Its Contours and Its Possibilities. – *New Directions for Adult and Continuing Education* 126 s. 3–11. <https://doi.org/10.1002/ace.367>.
- Clark, M. Carolyn & Rossiter, Marsha 2008: Narrative Learning in Adulthood. – *New Directions for Adult and Continuing Education* 119 s. 61–70. <https://doi.org/10.1002/ace.306>.

- Christensen, Mette Krogh 2012: Biographical Learning. Teoksessa Norbert N. Seel (toim.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston: Springer. 457–460. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_799.
- Ehnqvist, Tarja 2006: *Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa? Rudolf Steinerin ja Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmien tietoteorian, ihmiskäsityksen ja taidekäsityksen analysointia ja vertailua*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2669-3>.
- Espirito Santo, Diana 2012: Imagination, Sensation, and the Education of Attention among Cuban Spirit Mediums. – *Ethnos* 77:2 s. 252–271.
- Foley, Jeffrey M. & Kaiser, Leann M. R. 2013: Learning Transfer and Its Intentionality in Adult and Continuing Education. – *New Directions for Adult and Continuing Education* 137 s. 5–15. <https://doi.org/10.1002/ace.20040>.
- Geiger, Sonja M. & Otto, Siegmund & Schrader, Ulf 2018: Mindfully Green and Healthy. An Indirect Path from Mindfulness to Ecological Behavior. – *Frontiers in Psychology* 8 s. 2306. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02306>.
- George, Kelly C. 2012: Self-help as Women's Popular Culture in Suburban New Jersey. An Ethnographic Perspective. – *Participations, Journal of Audience & Reception Studies*, 9:2.
- Gethin, Rupert 2015: Buddhist Conceptualizations of Mindfulness. Teoksessa Brown, Kirk Warren & Creswell, J. David & Ryan, Richard M. (toim.) *Handbook of Mindfulness. Theory, Research, and Practice*. New York & Lontoo: The Guilford Press. 9–40.
- Gibson, Eleanor J. 1963: Perceptual Learning. – *Annual Review of Psychology* 14 s. 29–56. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.14.020163.000333>.
- Goetheanumin verkkosivut: *Goetheanum School of Spiritual Science*. <https://www.goetheanum.org/en>.
- Goodson, Ivor & Biesta, Gert & Tedder, Michael & Adair, Norma 2010: *Narrative Learning*. New York: Routledge.
- Hakkarainen, Kai 2000: Oppiminen osallistumisen prosessina. – *Aikuiskasvatusta*, 20:2 s. 84–98. <https://doi.org/10.33336/aik.93274>.
- Halloy, Arnaud 2012: Gods in the Flesh. Learning Emotions in the Xangô Possession Cult (Brazil). – *Ethnos* 77:2 s. 177–202.
- Hallqvist, Anders & Ellström, Per-Erik & Hydén, Lars-Christer 2013: The Many Faces of Biographical Learning. – *Studies in the education of adults* 44:1 s. 70–84.
- Hammer, Olav & Karen Swartz (toim.) 2021: Religious Responses to COVID-19. Theme Issue. – *Approaching Religion* 21:2. <https://journal.filar/issue/view/7925>.
- Hanegraaff, Wouter J. 1996: *New Age Religion and Western Culture. Esotericism in the Mirror of Secular Thought*. Leiden: Brill.
- Harvey, Peter 2013 (1990): *An Introduction to Buddhism. Teachings, History and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press. Toinen painos.
- Hascher, Tina 2010: Learning and Emotion. Perspectives for Theory and

- Research. – *European Educational Research Journal* 9:1 s. 13–28. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.1.13>.
- Heelas, Paul 2009: *Spiritualities of Life. New Age Romanticism and Consumptive Capitalism*. Hoboken: Wiley.
- Heelas, Paul & Woodhead, Linda with Seel, Benjamin & Szernszynski, Bronislaw & Tusting, Karin 2005: *The Spiritual Revolution. Why Religion is Giving Way to Spirituality*. Oxford: Blackwell.
- Hornborg, Anne-Christine 2010: Designing Rites to Re-enchant Secularized Society. New Varieties of Spiritualized Therapy in Contemporary Sweden. – *Journal of Religion and Health* 51 s. 402–418. <https://doi.org/10.1007/s10943-010-9356-5>.
- Horst, Tara L. 2008: The Body in Adult Education. Introducing a Somatic Learning Model, Adult Education Research Conference. <https://newprairiepress.org/aerc/2008/papers/28>. Viitattu 30.9.2021.
- Houtman, Dick & Aupers, Stef 2007: The Spiritual Turn and the Decline of Tradition. The Spread of Post-Christian Spirituality in 14 Western Countries, 1981–2000. – *Journal for the Scientific Study of Religion* 46 s. 305–320. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2007.00360>.
- Hovi, Tuija 2014: Functions of narrative genres for lived religion. – *Approaching religion* 4:1 s. 80–88. <https://doi.org/10.30664/ar.67540>.
- Hovi, Tuija 2015: Localising and acculturating the global. The Healing Rooms prayer service network in Finland. – *Approaching Religion* 5:1 s. 79–91. <https://doi.org/10.30664/ar.67565>.
- Hulkkonen, Katriina 2021: *Elämää henkimaailman, uskonnon ja yhteiskunnan rajoilla. Etnografinen tutkimus kanavoinnista, tietämisestä ja uushenkisestä yrittäjyydestä Suomessa*. Turku: Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8373-5>.
- Husgafvel, Ville 2018: The 'Universal Dharma Foundation' of Mindfulness-Based Stress Reduction. Non-duality and Mahāyāna Buddhist Influences in the Work of Jon Kabat-Zinn. – *Contemporary Buddhism* 19:2 s. 275–326. <https://doi.org/10.1080/14639947.2018.1572329>.
- Husgafvel, Ville 2020: Mindfulness-harjoituksen buddhalaiset juuret. Teoksessa Hellqvist, Elina & Komulainen, Jyri (toim.) *Henkisyttä ja mielenrauhaa. Aasian uskonnot länsimaissa*. Helsinki: Gaudeamus. 45–79.
- Ingold, Tim 2000: *The Perception of the Environment. Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. Lontoo & New York: Routledge.
- Kabat-Zinn, Jon 2005a (1990): *Full Catastrophe Living. Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York: Bantam Dell.
- Kabat-Zinn, Jon 2005b: *Coming to Our Senses. Healing Ourselves and the World through Mindfulness*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, Jon 2017: Too Early to Tell. The Potential Impact and Challenges – Ethical and Otherwise – Inherent in the Mainstreaming of Dharma in an Increasingly Dystopian World. – *Mindfulness* 8 s. 1125–1135. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0758-2>.

- Kitchenham, Andrew 2008: The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. – *Journal of Transformative Education* 6:2 s. 104–123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>.
- Kokkinen, Nina 2019: *Totuudenetsijät. Vuosisadanvaihteen okkulttuuri ja moderni henkisyys Akseli Gallen-Kallelan, Pekka Halosen ja Hugo Simbergin taiteessa*. Turku: Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-951-29-7607-2>.
- Kokkinen, Nina & Mahlamäki, Tiina 2020: Näkökulmia esoteerisuuteen ja okkultismiin. Teoksessa Mahlamäki, Tiina & Kokkinen, Nina (toim.) *Moderni esoteerisuus ja okkultismi Suomessa*. Tampere: Vastapaino. 11–29.
- Kokkinen, Nina & Mahlamäki, Tiina & Leskelä-Kärki, Maarit 2020: Esoteerisuus taiteessa ja kirjallisuudessa. Teoksessa Mahlamäki, Tiina & Kokkinen, Nina (toim.) *Moderni esoteerisuus ja okkultismi Suomessa*. Tampere: Vastapaino. 221–245.
- Kolb, David 1984: *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, David & Passarelli, Angela M. 2011: The Learning Way. Learning from Experience as the Path to Lifelong Learning and Development. Teoksessa London, Manuel (toim.) *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Oxford: Oxford University Press. 70–90. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780197506707.013.6>.
- Lieblich, Amia & McAdams, Dan P. & Josselson, Ruthellen (toim.) 2004: *Healing Plots. The Narrative Basis of Psychotherapy*. Washington, D.C.: APA.
- Luhrmann, Tanya 1989: *Persuasions of the Witch's Craft. Ritual Magic in the Modern Culture*. Harvard: Harvard University Press.
- Luhrmann, Tanya 2007: How Do You Learn to Know That it is God Who Speaks? Teoksessa Berliner, David & Sarró, Ramon (toim.) *Learning Religion. Anthropological Approaches*. New York: Berghahn Books. 83–102.
- Luhrmann, T. M. & Morgain, Rachel 2012: Prayer as Inner Sense Cultivation. An Attentional Learning Theory of Spiritual Experience. – *Ethos* 40 s. 359–389. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2012.01266.x>.
- Lulli-Seppälä, Marjukka ja Markku 6.8.2015: Haastattelu. Muistiinpanot kirjoittajan hallussa.
- Lulli-Seppälä, Marjukka 2021: Sähköpostiviesti kirjoittajalle 26.10.2021.
- Mahlamäki, Tiina 2017: *Kaikki maallinen on vain vertauskuvaa. Kirjailija Kersti Bergrothin elämäkerta*. Helsinki: Partuuna.
- Mahlamäki, Tiina 2020: Kuvittelu esoteerisuuden ja taiteen tekniikkana. Esimerkkinä kirjailija ja antroposofi Kersti Bergroth. Teoksessa Viholainen, Aila & Kouri, Jaana & Mahlamäki, Tiina (toim.) *Kuvittelu ja uskonto. Taustoja, tulkintaa, sovelluksia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 199–225.
- Mahlamäki, Tiina & Kokkinen, Nina 2020: Henkisyys, uushenkisyys ja esoteerisuus. Teoksessa Pesonen, Heikki & Sakaranaho, Tuula (toim.) *Uskontotieteen ilmiöitä ja näkökulmia*. Helsinki: Gaudeamus. 204–213.

- Marcos, Mar 2015: Religious violence and Hagiography in Late Antiquity. – *Numen* 62(2–3) s. 169–196.
- MBSR-ohjaajakoulutus. Etnografinen ääniteaineisto. Tallennettu osana Ville Husgafvelin uskontotieteen väitöskirjatutkimusta Helsingin yliopistossa.
- Medisound 2014: *Peter Hess@ äänimetodit. Peter Hess@ äänimaljahieronta taso I*. Peter Hess@ Academy Finland. Ortheide: Peter Hess Institut.
- Mezirow, Jack 1991: *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Mezirow, Jack 2008 (2006): An Overview On Transformative Learning. Teoksessa Illeris, Knud (toim.) *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists ... In Their Own Words*. Lontoo: Routledge. 90–105.
- Mikkola, Elisa 2020: Lorna Byrne – tämän ajan naismystikon kulttuurinen pääöma ja legitimaatio. – *Uskonnontutkija – Religionsforskare* 9:1 s.1–27. <https://doi.org/10.24291/uskonnontutkija.v9i1.96004>.
- Moore, Richard G. 1996: It's the Thought That Counts. The Role of Intentions And Meta-awareness in Cognitive Therapy. – *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly* 10 s. 255–269. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.10.4.255>.
- Morgan, Alice 2000: *What Is Narrative Therapy?* Adelaide, Australia: Dulwich.
- Morris, Thomas H. 2020: Transformative Learning Through Mindfulness. Exploring the Mechanism of Change. – *Australian Journal of Adult Learning* 60:1 s. 44–65. <https://www.ajal.net.au/downloads/transformative-learning-through-mindfulnessexploring-the-mechanism-of-change/>. Viitattu 13.10.2021.
- Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari 2011: Oppimisen teorit. Teoksessa Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro. 194–236.
- Otto, Bernd Christian 2019: If People Believe in Magic, Isn't That Just Because They Aren't Educated? Teoksessa Hanegraaff, Wouter J. & Forshaw, Peter J. & Pasi, Marco (toim.) *Hermes Explains. Thirty Questions about Western Esotericism*. Amsterdam University Press, Amsterdam. 198–215. <https://doi.org/10.1515/9789048542857-025>.
- Perkins, David N. & Salomon, Gavriel 1992: Transfer of Learning. – *International Encyclopedia of Education* 2 s. 6452–6457.
- Pierini, Emily 2016: Becoming a Spirit Medium. Initiatory Learning and the Self in the Vale do Amanhecer. – *Ethnos* 81:2 s. 290–314. <https://doi.org/10.1080/00141844.2014.929598>.
- Rogers, Alan 2014: *The Base of the Iceberg. Informal Learning and its Impact on Formal and Non-formal Learning*. Opladen: Barbara Butrich Publishers.
- Ropo, Eero & Huttunen, Maiju 2013: *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opeuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Räkköläinen, Risto 2020: *Oman onnensa sepät. Kriittinen diskurssianalyysi Maria Nordinin hyvinvointiblogissa tuotetusta yrittäjämínuudesta*. Yh-

- teiskuntatutkimuksen kandidaatintutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202003302968>.
- Segal, Zindel & Williams, Mark & Teasdale, John 2013 (2012): *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression. A New Approach to Preventing Relapse*. New York: Guilford Press.
- Siirilä, Jani & Salonen, Arto O. & Laininen, Erka & Pansar, Tytti & Tikkanen, Jukka 2018: Transformatiivinen oppiminen antroposeenin ajassa. – *Amattikasvatuksen aikakauskirja* 20:5 s. 39–56.
- Singleton, Andrew 2001: "Your faith has made you well": the role of storytelling in the experience of miraculous healing. – *Review of Religious Research* s. 121–138.
- Sneth, David & Holbraad, Martin & Axel Pedersen, Morten 2009: Technologies of the Imagination: An Introduction. – *Ethnos* 74(1) 2009 s. 5–30.
- Snellman-korkeakoulun verkkosivut: Snellman-korkeakoulu <https://snellman-korkeakoulu.fi>.
- Steiner, Rudolf 1951 (1928): *The Course of my Life. An Autobiography*. Käänt. Olin D. Wannamaker. New York: Anthroposophic Press.
- Steiner, Rudolf 1984: *Johdatus henkiseen tiedostamiseen*. 4. p. Suom. Katri Sorma ja Reijo Wilenius. Saksankielinen alkuteos 1904. Helsinki: Suomen Antroposofinen Liitto.
- Stolz, Steven A. (toim.) 2022: *The Body, Embodiment, and Education. An Interdisciplinary Approach*. New York: Routledge.
- Suomen antroposofisen liiton verkkosivut: Suomen antroposofinen liitto <https://www.antropos.fi>.
- Teisenhoffer, Viola 2018: Assessing ritual experience in contemporary spiritualities. The practice of 'sharing' in a New Age variant of Umbanda. – *Religion and Society: Advances in research* 9 s. 131–144.
- Tilastokeskus 2017: Suomen virallinen tilasto (SVT): Vapaa-ajan osallistuminen [verkkojulkaisu]. Lukemisen muutokset 2017, 1. Kirjojen lukemisen lisääntynyt – luettujen kirjojen määrä pienentynyt. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa_2017_03_2019-04-25_kat_001_fi.html. Viitattu: 18.10.2021.
- TKU/A/21/310, haastattelu, 7.4.2020. Turun yliopiston HKTL-arkisto.
- TKU/A/22/50, ryhmähaastattelu, 16.11.2020. Turun yliopiston HKTL-arkisto.
- Truant, Tracy L. & Porcino, Antony J. & Ross, Brenda C. & Wong, Margurite E. & Hilario, Carla T. 2013: Complementary and Alternative Medicine (CAM) Use in Advanced Cancer. A Systematic Review. – *The Journal of Supportive Oncology* 11:3 s. 105–113.
- Uibu, Marko 2013: Creating Meanings and Supportive Networks on the Spiritual Internet Forum "The Nest of Angels". – *Journal of Ethnology and Folkloristics* 6:2 s. 69–86. <https://www.jef.ee/index.php/journal/article/view/124>.
- Ukkonen, Taina 2007: Toivo paranemisesta. Nuoren naisen päihdetarinan rakentuminen haastattelussa. – *Elore* 14(1) s. 1–20. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1290434>.

- Utriainen, Terhi 2015: Combining Christianity and New Age Spirituality. Angel Relation in Finland. Teoksessa Lewis, James R. & Bårdsen Tøllefsen, Inga (toim.) *Handbook of Nordic New Religions*. Leiden: Brill. 158–172. https://doi.org/10.1163/9789004292468_011.
- Utriainen, Terhi 2020: Elettyä vernakulaaria uskontoa oppimassa. Suomalaiset naiset henkisyuden poluilla. Teoksessa Vuola, Elina (toim.) *Eletty uskonto. Arjen uskonnollisuudesta ja sen tutkimuksesta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 217–241.
- Utriainen, Terhi & Ramstedt, Tommy 2017: Uushenkisyys. Teoksessa Illman, Ruth & Ketola, Kimmo & Latvio, Riikka & Sohlberg, Jussi (toim.) *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi*. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja, 48. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus. 213–223. <https://evl.fi/documents/1327140/45386794/Ktk+-+Monien+uskontojen+ja+katsomusten+Suomi/c8c8d8be-e49b-5998-3539-6b2a29a4903d>.
- Vasconcelos, João 2008: Learning to be a Proper Medium. Middle-class Womanhood and Spirit Mediumship at Christian Rationalist Séances in Cape Verde. Teoksessa Berliner, David & Sarró, Ramon (toim.) *Learning Religion: Anthropological Approaches*. New York: Berghahn Books. 121–140.
- Vuolanto, Pia & Kempainen, Laura & Kempainen, Teemu & Nurmi, Johanna 2020: Täydentävien ja vaihtoehtoisten (CAM) hoitojen käyttö Suomessa. – *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 57:1. <https://doi.org/10.23990/sa.80288>.
- Wenger, Étienne 1998: *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wilson, Jeff 2014: *Mindful America. The Mutual Transformation of Buddhist Meditation and American Culture*. New York: Oxford University Press.
- Winchester, Daniel & Pagis, Michal 2021: Sensing the Sacred. Religious Experience, Somatic Inversions, and the Religious Education of Attention. – *Sociology of Religion: A Quarterly Review* 20:20 s. 1–24. <https://doi.org/10.1093/socrel/srab004>.
- Yrjänäinen, Sari, & Ropo, Eero 2013: Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa Huttunen, Maiju & Repo, Eero (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampereen yliopisto. 17–46. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406051611>.