

**TIETOISEN LÄSNÄOLON HARJOITTAMINEN
AVOIMEN TAIDEKOULUN OPETUKSESSA:
Tapaustutkimus tietoisuustaitojen
yhdistämisestä kuvataideopetukseen**

Pro gradu- tutkielma
Päivi Kallio
Taiteiden tiedekunta
Kuvataidekasvatus
Lapin yliopisto
2020

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Tietoisien läsnäolon harjoittaminen Avoimen taidekoulun opetuksessa: Tapaustutkimus tietoisuustaitojen yhdistämisestä kuvataideopetukseen

Tekijä: Päivi Kallio

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 87, liitteet (2)

Vuosi: 2020

Tiivistelmä

Tutkimukset osoittavat, että tietoisuustaitojen harjoittaminen lisää intuitiivista ajattelua ja vapauttaa yksilölliseen luovuuteen. Oletan, että kuvataiteen aistimellisuus tarjoaa erityisen mahdollisuuden saattaa ihminen tällaiseen keskittyneeseen, hetkeen sidottuun läsnäolevaan tilaan. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaista on kuvataideopetus, johon on liitetty tietoisien läsnäolon taitojen harjoittaminen. Tutkimus on toteutettu laadullisena tapaustutkimuksena Avoimen taidekoulun opetuksen kontekstissa. Tutkimustehtävänä on ymmärtää ja kuvata, millaisia ovat Avoimen taidekoulun opettajien käyttöteoriat, sekä millaisia ovat ne käytännön harjoitukset, joilla Avoimen taidekoulun oppilaita ohjataan intuitiivisen tiedon ja henkilökohtaisen luovan ilmaisun löytämiseen.

Tutkimukseni teoria nousee julkaisuista, jotka käsittelevät tietoisien läsnäolon harjoittamista, kontemplatiivista pedagogiikkaa, holistisia ja multimodaalisia oppimiskäsityksiä sekä intuitiivista kuvataidetyöskentelyä. Aineistoni koostuu Avoimen taidekoulun perustajaopettajien, Nagashilan ja Matti Kurjen, keväällä 2019 tekemistäni haastatteluista. Toteutin ne yksilöllisinä, strukturoimattomina teemahaastatteluina. Analysoin aineiston käyttäen menetelmänä hermeneuttis-fenomenografista sisällönanalyysiiä. Kokonaiskäsitystä ilmiöstä hankin myös havainnoimalla koulun käytännön opetustilanteita.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että Avoimessa taidekoulussa jo taiteellinen työskentely sinänsä on tietoisien läsnäolon harjoittamista. Koulun nelivuotisen opinto-ohjelman piirustus- ja maalaustehtävät sisältävät metodisesti meditatiivisia harjoituksia, joiden tarkoitus on lisätä oppilaiden itsetuntemusta ja tukea heitä eteenpäin omalla luovuuden polullaan. Käytännön opetuksen voi katsoa heijastavan kontemplatiivisen pedagogiikan periaatteita ja dialogista oppimisasetelmaa.

Tutkimukseni perusteella ihmisen sisäinen luovuus aukeaa tietoisien läsnäolon tilassa. Luovaa ilmaisua tukeakseen kuvataideopettajan tärkein taito onkin pyrkiä olemaan läsnä niin itselleen kuin oppilaille.

Avainsanat: Avoin taidekoulu, kuvataidekasvatus, intuitio, tietoinen läsnäolo, kontemplatiivinen pedagogiikka, dialoginen pedagogiikka, holistinen oppimiskäsitys, multimodaalisuus

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title of Master's Thesis: Mindfulness in Avoim taidekoulu art school: A case Study on Using Mindfulness in Arts Education

Author: Päivi Kallio

Degree Program: Art Education

Type of Work: Master's Thesis

Number of Pages: 87, Attachments (2)

Year: 2020

Abstract

Studies show that practicing mindfulness increases intuitive thinking and opens up individual creativity. The sensory aspect of visual arts offers a particular opportunity for a person to land in this kind of concentrated, moment-bound, present state. The aim of my research is to find out the particular characteristics that lie in art education which includes mindfulness practices. The research has been carried out as a qualitative case study in the context of Avoim taidekoulu art school. The aims of this research are to find out: (1) What are the concepts about art and learning that the Avoim taidekoulu teachers Matti Kurki and Nagashila have, and (2) How mindfulness practices are integrated into art teaching.

The theoretical background of this thesis arises from publications dealing with the practice of mindfulness, contemplative pedagogy, holistic and multimodal concepts of learning, and intuitive arts work. The research materials include interviews I conducted in the spring of 2019 with Matti Kurki and Nagashila, the founding teachers of the Avoim taidekoulu. They were conducted individually as unstructured thematic interviews. I analyzed the data using hermeneutic-phenomenographic content analysis as the method. I also observed the real-life teaching situations to gain an overall understanding of the phenomenon at issue.

The results of my research show that in Avoim taidekoulu artistic work in itself is seen as practicing mindfulness. The drawing and painting assignments in the art school's four-year curriculum include methodically meditative exercises, which are designed to increase students' self-knowledge and support them on their own path of creativity. The teaching can be perceived to reflect the principles of contemplative pedagogy and dialogic learning approach.

Based on my research, inner creativity is unleashed in a state of mindfulness. To support creative expression, the art teacher's most important skill is to strive to be present for her/himself and the students.

Keywords: Avoim taidekoulu, arts education, intuition, mindfulness, contemplative pedagogy, dialogic pedagogy, holistic concept of learning, multimodal

1. JOHDANTO	3
2. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	6
2.1 TUTKIMUKSEN LÄHDEKIRJALLISUUS.....	6
2.2 TIETOISEN LÄSNÄOLON HARJOITTAMISEN HISTORIAA.....	9
2.3 TIETOISUUSTAITOJEN TUTKIMUS.....	10
2.4 TIETOISEN LÄSNÄOLON HARJOITTAMISEN MEKANISMIT.....	12
2.5 TIETOISUUSTAIDOT OPETUKSESSA JA OPPIMISESSA.....	16
2.6 TIETOISUUSTAIDOT JA KUVATAIDE.....	20
3. TUTKIMUSAIHE JA -METODOLOGIA	26
3.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET.....	26
3.2 TUTKIMUSOTE JA -STRATEGIA.....	27
3.3 TEEMAHAASTATTELU.....	28
3.4 HERMENEUTTIS-FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI.....	30
4. AINEISTON ANALYYSI	32
4.1 OPETUKSEN KÄYTÄNTEET: AVOIMEN TAIDEKOULUN OPINTO-OHJELMA.....	32
4.1.1 <i>Havainto</i>	33
4.1.2 <i>Symboli</i>	37
4.1.3 <i>Mieli</i>	39
4.1.4 <i>Itsetuntemus</i>	40
4.1.5 <i>Taide</i>	42
4.2 AVOIMEN TAIDEKOULUN OPETTAJIEN KÄYTTÖTEORiat.....	44
4.2.1 <i>Tie luovaan ilmaisuun</i>	45
4.2.2 <i>Taide ja kontemplaatio</i>	50
4.2.3 <i>Taiteen fyysisestä ulottuvuudesta</i>	53
4.2.5 <i>Taidon ja taiteen suhteesta</i>	55
4.3 OPETUSTILANTEEN VUOROVAIKUTUSSUHTEET.....	56

4.4 SUHDE TAIDEMAAILMAAN	59
4.4.1 <i>Taiteilijäkäsitys</i>	60
4.4.2 <i>Taidekäsitys</i>	64
5. TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	68
5.1 AVOIMEN TAIDEKOULUN OPETTAJIEN KÄYTTÖTEORIAM.....	69
5.2 OHJAAMINEN INTUITIIVISEEN TIETÄMISEEN JA LUOVAAN ILMAISUUN.....	72
5.3 YHTEENVETOA.....	75
6. POHDINTA.....	76
LÄHDELUETTELO	80

1. JOHDANTO

Kävin kesällä 2018 Helsingin taiteilijaseuran Taidelainaamossa. Taidelainaamossa on pieni näyttelytila, johon Avoimen taidekoulun opettaja, taitelija Nagashila oli juuri ripustamassa omaa näyttelyään. Asiakaspalvelutiskillä oli avoinna paikallislehti *Töölöläisen* aukeama, jossa Nagashila kertoi 10 vuotta täyttävästä, Helsingin Kalasatamassa toimivasta Avoimesta taidekoulusta. Lehtijutusta jäivät mieleeni kiinnostavina seuraavat ajatukset: “Pyrimme yhdistämään maalaamisen ja elämän meditatiiviset ulottuvuudet. Tavoitteena on tukea yksilön itsenäistä ajattelua ja herättää luovuus syvemmällä tasolla. (...) mutta taiteen tekemisen motiivina ei voi olla myyminen. (...) Taiteen tehtävänä ei kuitenkaan ole antaa vastauksia, vaan aiheuttaa tilanne, josta lähdetään etsimään vastauksia!” (Elo, 2018, 9–10). Luettuani lehtijutun keskustelin Nagashilan kanssa. Small talkista vapaa, taiteellisen työskentelyn olemusta ja merkitystä koskeva keskustelumme oli mieleenpainuva. Tuo kohtaaminen vaikutti Pro gradu tutkielmani aiheeseen, sillä päädyin sen johdosta tutkimaan luovuuden ja tietoisien läsnäolon yhteyksiä juuri Avoimen taidekoulun kontekstissa.

Luovuudesta kirjoittaessani en viittaa sellaiseen luovuuteen, josta yritysmaailmassa puhutaan yhtenä kilpailukyvyyn tekijänä. Tämän tutkimuksen käsitys luovuudesta ei liity yritysmaailman innovaatioihin, tuottavuuteen tai ulkoisesti mitattavaan menestykseen, vaan yksilölliseen ilmaisuun, joka läpäisee ihmisen koko elämää. Tutkimuksen merkittävänä lähtökohtana onkin oma henkilökohtainen kiinnostukseni ja haluni oppia ohjaamaan itseäni ja toisia yksilölliseen luovaan ilmaisuun.

Olen havainnut, että luovuus ja sen herätteleminen yhdistetään niin sanomalehdissä kuin tutkimuskirjallisuudessa enenevässä määrin käsitteisiin kontemplaatio, mindfulness ja meditaatio. Tällä tavoin yhdistävien kirjoitusten viesti on, että tietoisien läsnäolon harjoitukset voivat vapauttaa mieltä luoviin ratkaisuihin lukkiutuneiden ajatusmallien ja käytäntöjen sijaan. Itselläni on jo vuosien ajalta kokemusta niin mietiskelystä kuin mielen ja kehon yhdistävistä joogaharjoituksista. Olenkin henkilökohtaisesti kokenut, kuinka mieleeni syvämietiskelyn tilassa on

ikään kuin tupsahtanut toimivia, luovia ratkaisuja, kun tietoisessa mielessäni en yrityksistä huolimatta ole löytänyt minkäänlaisia ongelmanratkaisua.

Tutkimusaihe nousee myös kokemuksistani kuvataideopettajana. Olen niin lasten, nuorten kuin aikuistenkin parissa usein kuullut sanat: “Minä en osaa piirtää”. Olen työssäni pyrkinyt painottamaan teknisen taitavuuden sijasta omaperäisen ilmaisun, idean ja yksilöllisten ratkaisujen merkitystä. Viestiä ei ole ollut aivan helppo saada maaliin. Omalla taiteellisella polullani tilanne puolestaan on ollut päinvastainen; koen osaavani piirtää riittävän hyvin, mutta omanlaiseni ilmaisun löytäminen on ollut paljon haastavampi ja pidempi tie. Oman käsitykseni mukaan nimittäin taitavaksi piirtäjäksi oppii kyllä kärsivällisen harjoituksen myötä, mutta luovuuden vapautuminen ja oman, aidon jäljen löytäminen edellyttää usein jonkinlaisen sisäisen lukon avautumista.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että tietoisuustaitojen harjoittaminen lisää taiteessa usein hyödynnettyä intuitiivista ajattelua ja vapauttaa taiteen tekemisen kannalta tärkeään luovaan ongelmanratkaisuun (ks. esim. Raami, 2015, s. 148, 169). Tietoisuustaitojen harjoittamisen voikin katsoa vaikuttavan erityisen myönteisesti kuvataideopiskeluun. Aiempaan tutkimukseen perehtyessäni en löytänyt tutkimustietoa, joka suoraan koskisi sellaista opetussuunnitelmaa, jossa tietoisuusharjoitukset ja niitä arvostava maailmankuva ovat elimellinen osa tehtävien taustalla. Siksi tutkinkin omassa tutkimuksessani tietoisien läsnäolon harjoittamisen käytäntöjä Avoimen taidekoulun kontekstissa. Avoimessa taidekoulussa on jo yli vuosikymmenen ajan yhdistetty tietoisien läsnäolon harjoittaminen ja kuvataideopetus. Koulun internet-sivuilla kerrotaan, että se opastaa oppilaita intuitiivisen maalaamisen taitoon ja pysähtymiseen taiteen äärelle. Tämä tapahtuu ohjaamalla oppilaita meditatiivisen lähestymistavan kautta taiteellisen ilmaisun heräämiseen ja syvenemiseen. (Avoin taidekoulu, 2018.)

Avoimen taidekoulun perustajaopettajat Matti Kurki ja Nagashila (ent. Olli Hämäläinen) ovat toimineet yli 30 vuotta taidemaalareina ja -opettajina. Molemmilla on myös pitkä historia meditaation harjoittamisesta. (Avoin taidekoulu, 2018.) Ennen Avoimen taidekoulun perustamista Matti Kurki on toiminut rehtorina ja Nagashila opettajana Taidekoulu MAA:ssa. Kurjella ja

Nagashilalla on yhteistä historiaa myös Helsingin Taiteilijaseuran kurssikeskuksesta, jossa Kurki on toiminut niin ikään opettajana ja rehtorina ja Nagashila opettajana (Erävalo, 2018a). Matti Kurki oppi alun perin joogaamaan, mietiskelemään ja meditoimaan laulaja-näyttelijä Ture Aran oppilaana. Sittemmin hän on jatkanut mietiskelyä erityisesti yöllisillä metsäkävelyillä (Forsgren-Pietilä, 1987). Nagashila puolestaan sai vuonna 1998 maallikkovihkimyksen buddhalaiseen Triratna-veljeskuntaan, ja hän opettaa kuvataiteen lisäksi buddhalaista filosofiaa ja meditaatiota (Erävalo, 2018b).

Virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella toimivan Avoimen taidekoulun "3+1-vuotinen opinto-ohjelma" ei valmista kuvataiteilijan tutkintoon, mutta antaa eväät toimia vapaana taiteilijana. Koulun opetus on maksullista. Opetusohjelma on suunniteltu siten, että opiskelu on mahdollista työn ohessa. Koululla on opetusta torstai- ja perjantai-iltaisoin sekä lauantaisin. Koulun opiskelijat työskentelevät koulun tiloissa myös opetusajan ulkopuolella itseohjautuvasti mutta työstäen harjoitustehtäviään. Opinto-ohjelma koostuu kolmesta opettajajohtoisesta lukuvuodesta sekä yhdestä itsenäistä työskentelyä ja oman näyttelykokonaisuuden valmistelua sisältävästä lukuvuodesta. Kahtena ensimmäisenä vuotena tehtävät jakautuvat kolmeen suureen kokonaisuuteen: havainto, symboli ja mieli. Kolmannen vuoden teema on itsetuntemus ja neljäs vuosi on itsenäisen maalaamisen vuosi, jonka aikana oppilas saa yksilöllistä opetusta kummaltakin opettajalta. Neljännen lukuvuoden päätteeksi valmistuville oppilaille järjestetään yhteinen näyttely. (Avoin taidekoulu, 2020.)

Avoimen taidekoulun oppilaat ovat eri-ikäisiä ja tulevat erilaisista taustoista. Toisilla on tullessaan takana pitkä liuta erilaisia taidekursseja ja -koulutuksia, ja toisten taideopinnot rajoittuvat kouluaikaisiin kuvaamataidon tunteihin. Avoimen taidekoulun jälkeen osa oppilaista jatkaa taiteen parissa harrastajina ja joillekin siitä tulee ammatti. Yhteistä kaikille on kiinnostus taiteeseen ja syvemmän ymmärryksen sekä oman tien etsiminen taiteen polulla. (Avoin taidekoulu, 2018; Erävalo, 2018b.) Nelivuotisen kuvataiteen opinto-ohjelman lisäksi Avoin taidekoulu järjestää muita taidekursseja niin lapsille, nuorille kuin aikuisillekin. Syksyn 2018 ja kevään 2019 aikana järjestettiin Taide ja meditaatio -erikoiskurssi, jolla mukana olleet alle 10 henkilöä olivat lähinnä koulusta valmistuneita sekä muuten taiteessaan edistyneitä. Kurssi

kokoontui noin kerran kuukaudessa. Lasten ja nuorten kursseja ei ollut tarjolla keväällä 2019 tutkimusaineiston keräämisen aikaan.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää Avoimen taidekoulun pedagogisia näkemyksiä sekä käytännön opetustoimintaa. Pysin haastattelujen ja havainnoihin kautta saamaan tietoa siitä, millaista on kuvataideopetus, jossa tietoisien läsnäolon harjoittaminen on keskiössä, ja millaiset käsitykset opetuksen taustalla vaikuttavat. Pysin tarkastelemaan aineistoa eri näkökulmista, eri teorioiden valossa ja saamaan siten laajemman ja syvemmän ymmärryksen ilmiöstä.

2. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Tutkimuksen lähdekirjallisuus

Tutkimukseni teoria ja käsitteistö nousee itse aineiston lisäksi julkaisuista, jotka kytkeytyvät tietoisien läsnäolon harjoittamiseen, kontemplatiiviseen pedagogiikkaan, kuvataidekasvatuksen moniaistisuuteen ja multimodaalisuuteen sekä intuition käyttöön taiteellisessa työskentelyssä. Tärkeimmät lähteeni löytyvät tietoisien läsnäolon ja intuition tutkimuksista sekä nykytaidekasvatusta¹ koskevista tieteellisistä julkaisuista. Esittelen seuraavaksi tärkeimmät lähdeokseni.

Tampereen yliopiston liikunnan filosofian tutkimusyksikön tutkija ja tietoisuustaitojen opettaja Timo Klemola on kirjoittanut paljon taidon harjoittelun yhteydestä kehollisuuteen. Käytän tutkimuksessani lähteenä Klemolan teosta *Taidon filosofia – Filosofian taito* (2004), joka on

¹ Tarkoitan nykyisestä taidekasvatuksesta, ei nykytaidetta koskevasta kasvatuksesta

tarkka kuvaus niin ikään kehollisesta taidosta ja sen harjoittamisesta filosofisena tienä. Teos on Tampereen Yliopiston julkaisema.

Tietoisuustaitoja ja kehollisuutta käsittelee myös monitieteinen artikkelikokoelma *Mindfulness ja tieteet – tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena* (2015). Se sisältää tutkimustietoa ja esimerkkejä tietoisuustaitojen soveltamisesta muun muassa kasvatustieteen, liikuntatieteen ja filosofian aloilta. Artikkelikokoelma on Tampereen yliopiston tiedon, tieteen, teknologian ja innovaatioiden tutkimuskeskuksen tutkijatohtori Ilmari Kortelaisen, kasvatustieteen tutkijatohtori Antti Saaren sekä filosofian tutkija Mikko Väänäsen toimittama. Tutkimukseni kannalta tärkeimmäksi nousee kasvatustieteen tutkijatohtoreiden Jani Pulkin ja Antti Saaren kontemplatiivista pedagogiaa käsittelevä artikkeli *Voiko hiljaisuudesta oppia? : kriittisiä näkökulmia kontemplatiiviseen pedagogiikkaan*. Artikkelikokoelma on niin ikään Tampereen yliopiston julkaisema.

Taidekasvatuksen alan tärkeimpänä lähteenäni toimii tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan toimittama ja Teatterikorkeakoulun kustantama artikkelikokoelma *Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (2010). Taidekasvatuksen ammattilaisten artikkeleita sisältävässä teoksessa taidekasvatus yhdistetään vahvasti kokonaisvaltaiseen, holistiseen ihmiskäsitykseen. Artikkeleissa painotetaan aistimellisuuden ja kehollisuuden merkitystä.

Nojaan dialogisesta pedagogiikasta kirjoittaessani erityisesti myös kuvataidekasvatuksen professori Mira Kallio-Tavinin väitöskirjaan *Encountering Self, Other And The Third – Researching The Crossroads of Art Pedagogy, Levinasian Ethics And Disability Studies* (2013). Väitöskirja on Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun julkaisema.

Taiteen tohtori Asta Raami on tutkinut työssään intuitiota ja sen kehittämistä suunnittelijoiden ja runsaasti intuitiota käyttävien henkilöiden kokemusten kautta. Hänen väitöskirjansa *Intuition Unleashed: on the application and development of intuition in the creative process*. (2015) on

yksi tärkeistä lähdeoteoksistani. Myös Raamin väitöskirja on Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun julkaisema.

Ekspressiivisen taideterapian professori Michael A. Franklin (2017) on kirjoittanut taiteen tekemisestä kontemplatiivisena harjoituksena. Hänen kirjansa *Art as Contemplative Practice – Expressive Pathways to the Self* syventää taiteellisen ilmaisun, intuition ja tietoisuuden (*awareness*) yhteyksiä. Kirjan on julkaissut State University of New York Press.

Psykologi ja psykoterapeutti Sanna Aulankosken (2019) teos *Aistiva ja Tiedostava mieli – Meditaation näkökulma tietoisuuteen ja psyykeen* on yksi lähteistä, joka tarkastelee tietoisien läsnäolon harjoittamista psykologisesta näkökulmasta. Olen käyttänyt teosta selvittääkseni meditatiivisten harjoitteiden vaikutusperiaatteita ihmisen psyyken ja mielen tasolla. Kirja on Duodecimin julkaisema.

Edellisten lisäksi tutkimuksen teoria nojaa muun muassa buddhalaisuuden asiantuntija John Snellingin (1996) teokseen *Buddhalaisuus*, filosofi Thomas Nagelin (2014) tietoisuuden tutkimusta koskevaan teokseen *Mieli ja kosmos*, filosofi Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologiaa koskeviin kirjoituksiin, kasvatustieteilijä Marjo Räsäsen moniasitaisuutta ja multimodaalisuutta koskeviin kirjoituksiin, sekä useisiin eri kuvataiteen alan julkaisuihin. Lisäksi olen analyysiosiossa käyttänyt lähteitä, jotka eivät ole tulle esille vielä tutkimuksen teoriaosassa. Olen valinnut niitä käymään vuoropuhelua aineiston kanssa. Tällaisia lähteitä ovat muun muassa syvyyspsykologian pioneerin Carl Jungin teorioita koskevat teokset, amerikkalaisitaiteilija Agnes Martinin (1990) teos *Hiljaisuus taloni lattialla* sekä taideopettaja Henri Hagmanin (2011) teos *Taiteen tarkoitus – taiteeseen kätkeyty ihmisen utopia ja sen toteuttaminen*.

2.2 Tietoisen läsnäolon harjoittamisen historiaa

Pohdinnat kehontietoisuustaitojen soveltamisesta kuvataideopetukseen saattoivat minut kehon ja mielen yhdistävien taidon harjoittamisen ja mietiskelyn perinteiden alkujuurille, kauas historiaan. Mietiskelyn varhaisimpina juurina pidetään intialaista rajā- ja hathajoogaa, joista ensin mainitun painopiste oli meditaatiossa ja jälkimmäisen fyysisissä harjoituksissa (Aulankoski, 2019, s. 12). Läntisessä maailmassa puolestaan jo antiikin filosofiaan kuului erilaisia mielen ja ruumiin toimintaa jalostavia harjoitteita. Tuolloin filosofia liittyi vielä erottamattomasti elämäntaitoon. (Pulkki & Saari, 2014, s. 142.)

Syvämietiskelyä eli kontemplaatiota alettiin harjoittaa myös kristillisessä perinteessä, ja nykyään kristillisen kontemplaation yhteydessä puhutaan myös kristillisestä meditaatiosta (Helsingin seurakuntayhtymä, 2018). Toisin kuin esimerkiksi kreikkalaisessa filosofisessa meditaatiossa tai kristillisessä meditaatiossa, useiden kaukoidästä tulevien meditaatioharjoitusten perinteessä kehon asennolla on suuri rooli. Läntisten ja itäisten perinteiden päämäärät ovat kuitenkin hyvin samankaltaisia. (Klemola, 2004, s. 26–27.) Yhteistä kontemplaatiolle ja meditaatiolle perustuvissa harjoituksissa on, että niissä tavoitteena on viedä mieltä kohti keskittymistä, syvenevää tietoisuutta ja intuitiivista oivallusta (Pulkki & Saari, 2014, s. 151)

Zen-buddhalaisille traditiolle pohjautuvissa mindfulness-harjoituksissa opetellaan tahdonalaista, hyväksyvää tietoisuutta käsillä olevassa hetkessä (Kortelainen, Saari & Väänänen, 2014, s. 7). Psykologi ja psykoterapeutti Sanna Aulankoski (2019) on kirjoittanut meditaatiosta tietoisuuden ja psyyken näkökulmasta. Aulankoski kirjoittaa, kuinka 2000-luvulla joogasta, mindfulnessista ja meditaatiosta on tullut muoti-ilmiötä, ja ihmiset kokevat niiden tarjoaman pysähdyksen nykyhetken tärkeäksi oman arjessa jaksamisensa kannalta (Aulankoski, 2019, s. 9). Tietoiseen läsnäoloon liittyvillä harjoituksilla on monille myös paljon syvempiä, koko elämän hahmottamiseen liittyviä merkityksiä. Aulankosken mukaan meditaation tarkempi luonne – ja lisäksi myös merkitys – riippuukin siitä, onko motiivina uskonnon, tieteenfilosofian vai oman elämäntaitojen harjoittaminen. (Aulankoski, 2019, s. 19.)

2.3 Tietoisuustaitojen tutkimus

Vaikka meditatiivisia tiloja ei läntisissä filosofioissa ja tieteissä ole kuvattu yhtä paljon kuin idässä, se on ollut teemana myös niissä (Aulankoski, 2019, s. 27). Tietoisuuden käsitettä alettiin käyttää tieteellisessä kontekstissa 1600-luvun lopulta lähtien (Heinämaa, Lähteenmäki & Remes, 2007, s. 6). Valistuksen ajalla loogisesti ja objektiivisesti todistettavaa tietoa alettiin korostaa ja samalla muuttuvalle tai moniselitteiselle tiedolle jäi kuitenkin yhä vähemmän tilaa tutkimuksen maailmassa (Hyvönen 2006, 48).

Näyttää siltä, että tieteessä ei tähän päiväänkään mennessä olla päästy selvyyteen siitä, tulisiko tietoisuutta lainkaan tutkia vakavasti. Yhdysvaltalaisen filosofi Thomas Nagelin (2014) mukaan tieteessä on vallallaan naturalismin ja antireduktionismin eri muotojen konflikti, jossa naturalistit toivovat, että kovat luonnontieteet laajennettuna biologialla voivat selittää kaikki asiat todellisuuden perustasolla. Antireduktionismin kannattajat epäilevät, voidaanko esimerkiksi tietoisuuden, intentionaalisuuden, merkityksen, ajatusten tai arvojen kaltaisten maailman piirteiden todellisuus sovittaa yhteen perustasollaan vain fysikaalisista tosiasioista koostuvan universumin kanssa. (Nagel, 2014, s. 62.) Nagel kirjoittaa, että luonnontieteen tapa selittää tietoisuus, järki ja arvot on riittämätöntä, ja että luonnontiede on laajemmaltikin väärässä. Hänen mukaansa on olemassa aine ja henki eli mieli, ja mieltä ei voi tyhjentävästi palauttaa aineeseen. Nagelin katsookin, että mielen ja ruumiin ongelma on tieteen kannalta niin vaikea, että alan teoreettinen kehitys edellyttää suurta käsitteellistä vallankumousta, joka vastaa mittaluokaltaan suhteellisuusteoriaa. (Nagel, 2014, 8, 15, 91, 96–97.) Nagelin peräänkuuluttamaa vallankumousta saattavat enteillä esimerkiksi lääketieteen alalla sydänpotilaille tehdyt tutkimukset, joissa tietoisuuden todistettiin jatkuvan potilaiden kliinisen kuoleman aikana. Kyseistä tutkimusta varten haastateltiin sydänpotilaita, jotka saatiin elvytettyä kliinisen kuoleman jälkeen takaisin elämään. (Parnia ym., 2014, 1799–1805.) Tietoisuutta ei kenties silti voi selittää pelkästään kovan luonnontieteen kautta.

Suomessa ensimmäinen mietiskelyn filosofiaa käsittelevä kirja julkaistiin vuonna 1944, samaan aikaan kun zen-meditaatiosta alettiin julkaista kansainvälisesti populaaria kirjallisuutta.

Yrjö Kallinen pohti kirjassaan *Zen – idän sanoma valaistuksesta* (1944), buddhalaista ajattelua ja sen oppia kokemuksesta, joka ylittää tietoisuudessa tapahtuvan älyllisen järkeilyn. Kallisen ohella meditaatiotutkimuksen pioneerina Suomessa tunnettu psykologi Lauri Rauhala julkaisi teoksen *Meditaatio* vuonna 1986. Ensimmäiset meditaatiotutkimukset tehtiinkin Suomessa 1980-luvulla. Tällöin tietoisuuden tutkimus painottui kliinisen psykologian ohella filosofian ja neurologian aloille.

Tietoisuuden tutkimus kehittyi muun muassa fenomenologian suuntaan. Tampereen yliopiston liikunnan filosofian tutkija Timo Klemola on käsitellyt tietoisuustaitoja ja kehotietoisuutta muun muassa teoksissaan *Ruumis liikkuu – liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista* (1998), sekä *Taidon filosofia – Filosofin taito* (2004). Professori Antti Revonsuo puolestaan on kirjoittanut meditaatiosta yhdistämällä subjektiivisen tietoisuuden kokemuksen tutkimusta neurobiologian tuloksiin. Psykologi ja psykoterapeutti Arto Pietikäinen on soveltanut mindfulness-harjoitusta kognitiivisen käyttäytymisterapian osana ja kirjoittanut aiheesta myös yleistajuisia kirjoja. (Väänänen, Saari & Kortelainen, 2014, s. 15–16.) Psykologi ja psykoterapeutti Sanna Aulankoski (2019) on kirjoittanut meditaatiosta tietoisuuden ja psyyken näkökulmasta, ja taiteen tohtori Asta Raami (2015) on tutkinut intuitiota ja sen kehittämistä. Tietoisuuden tutkimus onkin hiljalleen noussut yhä kasvavan mielenkiinnon kohteeksi niin kehityspsykologian, lääketieteen, sosiologian kuin kasvatustieteen tutkijoiden keskuudessa (ks. esim. Roeser & Eccles, 2015, s. 5; Lehtonen, 2014, s. 25; Väänänen, Saari & Kortelainen, 2014, s. 16).

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa tietoisuustaidot liitetään usein muun muassa terapioihin ja työelämän kehittämiseen (Väänänen, Saari & Kortelainen, 2014, s. 10). Kiinnostuksen kohteena on viime vuosikymmeneltä alkaen ollut myös tietoisuustaitojen vaikutukset hyvinvointiin ja kehitykseen, joita on tutkittu aina esikouluikäisistä yliopisto-opiskelijoihin asti. (ks. esim. Flook, Goldberg, Pinger & Davidson, 2014, s. 49; Shapiro ym. 2008, s. 840–841.) Esimerkiksi Suomessa sekä Pohjois-Amerikassa tehdyt tutkimukset viittaavat siihen, että tietoisien läsnäolon harjoitukset voivat vähentää stressiä ja masennusta, lisätä psyykkistä joustavuutta ja hyvinvointia sekä sosioemotionaalista toimintakykyä. Lisäksi tietoisuustaitojen harjoittamisella on havaittu olevan yhteys parempiin oppimistuloksiin. Tutkimustiedolla voi katsoa olevan

yhteiskunnallista merkitystä, sillä noin 14 % 8–9-vuotiaista suomalaislapsista ja 15–25 % suomalaisnuorista kärsii jonkinlaisista mielenterveyden ongelmista. (Shapiro ym. 2008, s. 840–841; Volanen ym., 2018.)

On silti mainittava, että vaikka tietoisuustaitojen harjoittamiselle perustuvien interventiomallien havaittiin tutkimuksissa olevan muita malleja toimivampia, erot eivät ole suuria. Lisäksi tietoisuustaidoille perustuva interventio toimivat keskimäärin paremmin vanhempien oppilaiden keskuudessa. (Dunning ym., 2019.) Aiheen tutkimus on melko tuoretta, ja tutkimusartikkeleissa todetaankin usein tarve jatkotutkimuksille (Roeser & Eccles, 2015; Shapiro ym., 2008; Flook ym., 2014). Tämä tutkimus jatkaa tietoisuuden tarkastelua opetuksen näkökulmasta ja on osaltaan vastaamassa tuohon tarpeeseen.

2.4 Tietoisien läsnäolon harjoittamisen mekanismit

Tutkimukseni kannalta on syytä ymmärtää, millaisia ovat ne käytännön harjoitteet ja niissä syntyvät prosessit, jotka tutkimustenkin mukaan voivat lisätä ihmisen hyvinvointia ja luovuutta. Tietoisuusharjoitusten soveltamisen näkökulmasta on lisäksi tarpeellista tietää, millaisia vaikutusmekanismeja tietoisuusharjoituksiin liitetään.

Psykologi ja psykoterapeutti Sanna Aulankoski kirjoittaa, että meditointi ei ole päättelyä, pohdiskelua tai analysointia, vaan päinvastoin irtautumista mielen ja kielen kahleista (Aulankoski, 2019, s. 9). Meditaatiosta neuropsykologian näkökulmasta kirjoittanut Riitta Luukkainen-Markkula (2016) tiivistää buddhalaisen filosofian mukaisen meditaation seuraavasti: Harjoituksessa pyritään kohdentamaan tarkkaavaisuus ja ylläpitämään sitä. Huomio opetellaan suuntaamaan tahdonalaisesti kaikkeen, mitä mieleen nousee. Aluksi tätä harjoitellaan kohdistamalla huomio hengitykseen, ja sitä pyritään pitämään yllä tähän valittuun kohteeseen ilman, että se tulee kaapatuksi muualle. Kun ajatusten karkailu vähitellen rauhoittuu, voidaan alkaa tarkkailla

sitä, mitä mielessä liikkuu. (Luukkainen-Markkula, 2016, s. 182.) Kanadalainen tutkija Scott R. Bishop kollegoineen (2004) on selvittänyt tietoisuustaitojen harjoittamisen toiminnallista puolta ja ehdottanut sille kaksiosaista merkitystä: a) “huomion itsesäätely niin, että sitä ylläpidetään välittömässä kokemuksessa, mikä mahdollistaa mentaalisten tapahtumien paremman tunnistamisen nykyhetkellä” ja b) “tietyn suhtautumisen omaksuminen liittyen omiin kokemuksiin nykyhetkessä, suhtautumisen, jolle on ominaista uteliaisuus, avoimuus ja hyväksyntä” (Bishop ym., 2004, s. 232). Holmberg ja Kähkönen (2008) puolestaan ovat kirjoittaneet tietoisuustaidoista psykoterapioiden näkökulmasta. Ne pohjaavat buddhalaiseen perusolettamukseen, jonka mukaan ihminen ei reagoi ympäristöön sellaisenaan vaan omiin tulkintoihinsa siitä. Tulkinnat ovat havaintojen pohjalta tehtyjä kuvauksia tapahtumista. Meditaatioharjoituksissa pyritään tietoisesti havainnoimaan sekä hyväksymään nousevat ajatukset ja tunteet sellaisinaan. Havainnointi ja hyväksyminen mahdollistaa sitten uusien tulkinta- ja käyttäytymistapojen opettelemisen sekä tunnereaktioiden joustavan käsittelyn ja niiden muuntamisen. (Holmberg & Kähkönen, 2008, s. 226–231.)

Idän meditaatiotekniikoita yhdistää lisäksi mielen tyhjentämisen tavoitteen lisäksi ja pyrkimys irtautua niin sanotusta väärästä minuudesta eli egosta. Itäiset meditaatiot kuitenkin eroavat toisistaan siinä, katsotaanko egon dominanssin katoamisen kokemuksen olevan vähitellen vaiko äkillisesti saavutettavissa. Sekä itäisissä että läntisissä perinteissä meditaatiota lähestytään kahdesta eri näkökulmasta; mietiskely nähdään tietoisuuden harjoittamisena, mutta myös tiedostamisen potentiaalina, joka voi tapahtua myös ilman harjoitusta. Aulankosken mukaan näkökulmat todennäköisesti täydentävät toisiaan, sillä tiedostavan² ajattelun kyky voi altistaa meditatiivisille kokemuksille ja toisaalta meditaatio edistää tiedostavaa ajattelua. Hän kirjoittaa hieman vastaavasti, että ihmisen olemista voi kehittää meditatiivisilla harjoituksilla vastaanottavaiseksi uudennlaiselle tiedolle ja ymmärrykselle, ja sen kautta syntynyt kontemplatiivinen tieto voi vastavuoroisesti muokata koko ihmisen olemassaoloa (Aulankoski, 2019, 18–20).

² Tiedostava (*mindfull*) viittaa tässä kohtaa sellaiseen ajattelun tapaan, jossa ollaan tietoisia meneillään olevasta hetkestä (Aulankoski, 2019, 18).

Yhtenä itäisen meditaatiotradition esimerkkinä Aulankoski kirjoittaa Patañjalin joogafilosofiasta. Meditaation ohjeet kirjoitti 300-luvulla elänyt intialainen grammaatikko ja kielifilosofi Patañjali. Patañjalin ohjeissa, *Yoga-sūtrassa*, kerrotaan, että harjoittamalla huomion keskittämistä yhteen kohteeseen on mahdollista kontrolloida mieltä ja alitajuntaa. Keskittymisen kohde voi esimerkiksi olla fyysinen paikka omassa kehossa tai jokin ääni tai muu aistimus. Tässä Samādhi-tilassa erottuu Patañjalin mukaan kaksi vaihetta, joista ensimmäiselle on luonteenomaista kohteena olevan objektin esikäsitteellinen kokeminen, jolloin kaksijako ja maailman olioiden erillisuus säilyy. Myös aika ja paikka tiedostetaan. Samādhin toisessa vaiheessa nämä jaottelut katoavat. Tähän kokemuksen tilaan voidaan kuitenkin johdattaa jokin sisältö, kohde tai idea ilman käsitteellistä erottelua. Patañjalin mukaan mielen toimintojen pysähtyessä “minä” eli ego psyykkisreaalisessa mielessä häviää, ja esiin nousee puhdas tietoisuus. Aulankoski lainaa Patañjalin sanoja kuvatessaan, että tällöin meditoija “lepää omassa omassa olemuksessaan”. (Aulankoski, 2019, s. 13.)

Buddhalaisuuden asiantuntija John Snelling (1996) kirjoittaa erillisyyden harhakäsityksestä yhtenä buddhalaisuuden keskeisinä näkemyksinä. Ihmisen kärsimyksen nähdään johtuvan harhakäsityksestä, jonka mukaan maailma ei ole yksi dynaaminen kokonaisuus, vaan koostuu erillisistä olioista. Erillisen ja pysyvän egon eli itsen idea jakaa maailman hetkessä “minuun” ja kaikkeen muuhun. Snellingin mukaan Buddhan opetuksissa onkin keskeistä oppi “minättömyydestä”. Ihminen kyllä tarvitsee lujan ja tasapainoisen “minän” pystyäkseen toimimaan yhteiskunnassa ja jokapäiväisessä elämässä, mutta mielen kiintyminen ja identifioituminen täysin “minäänsä” johtaa kärsimykseen. Tällöin ihminen Buddhan opin mukaan ryhtyy edistämään sitä, mikä tuntuu olevan omien etujen mukaista, ja puolustamaan “minää” eli egoa todellisia tai kuviteltuja uhkia vastaan. Syntyy jatkuva, joskus jopa pakkomielteinen tarve saada vahvistusta sille, että se mikä käsitetään “minäksi” on olemassa ja on arvokas. Snelling kirjoittaa, että tällainen olemisen tapa ymmärretään Buddhan opissa kapeaksi ja rajoittuneeksi. Egosta irtautuminen, edes hetkeksi, johtaa sen sijaan valtavan avaruuden ja kauneuden huomaamiseen. Tämä avaruus ja kauneus on koko ajan olemassa, mutta ihminen ei Snellingin mukaan näe sitä, koska hän on suunnannut katseensa itseä kohti. (Snelling, 1996, s. 63–64.)

Filosofi Timo Klemola (2004) liittää kehollisuuden vahvasti tietoisuustaitoihin. Hänen mukaansa hengitystä kuuntelemalla voi synnyttää kuuntelevan asenteen, jonka voi sitten ulottaa laajemmalle ja kuunnella kaikkia olioita ympärillään. Tällöin käsitteellinen, representoiva ajattelu hiljenee, ja siirrytään kohti mietiskelevää ajattelua, jossa “tietoisuus lepää hiljaisuuden ilmapiiressä”. Tällöin voi tapahtua edellä kuvatun kaltainen egosta irtautumisen kokemus. Klemola kuvaa, kuinka kuuntelemalla kehotietoisuutta avautuu kokemus “kontemplatiivisesta kehosta”. Sen keskeisiä piirteitä ovat muun muassa sisäisen avaruuden moninapaisuus ja ääri-viivattomuus, kokemus eräänlaisen elämän periaatteen läsnäolosta sekä anatomisen rakenteen murtumisesta ainakin hetkeksi. Sisäisyyden kautta kulkeminen johtaa Klemolan mukaan välittömään paluuseen maailmaan. Näin murtuu minän ja maailman dualismi. (Klemola, 2004, s. 167–177).

Luukkainen-Markkula kirjoittaa artikkelissaan meditaation vaikutuksista neuropsykologian näkökulmasta. Artikkelista käy ilmi, että intensiivinen meditaation harjoittaminen saa aikaan sekä toiminnallisia että rakenteellisia muutoksia niissä aivorakenteissa, jotka ovat aktiivisia harjoituksen aikana. Luukkainen-Markkulan mukaan jopa ikääntymiseen ja eteneviin aivosairauksiin liittyvään aivokuoren ohenemiseen pystytään vaikuttamaan oppimisen, harjoituksen ja kokemusten kautta. Hän kirjoittaa, että neurobiologian näkökulmasta aivokuoren vahvistuminen voi koostua muutoksista synapseissa sekä neuronien tiheyden, tukisolukon ja verisuonten lisääntymisestä aktivoituneilla alueilla. (Luukkanen, 2016, s. 183, 188.)

Tietoiselle läsnäololle perustuvat meditatiiviset harjoitukset voivat siis muuttaa kokemusta maailmasta ja itsestä, avata uusille tulkinnoille ja oivalluksille sekä muuttaa jopa aivojen rakennetta. Tutkimustieto antaa ymmärrystä tietoisien läsnäolon harjoittamisen laajoista mahdollisuuksista. Tutkimukseni kannalta tämä tieto herättää kysymyksiä siitä, miten näitä mahdollisuuksia voi hyödyntää kuvataideopetuksen kontekstissa, ja millaisia ovat käytännössä ne tietoisuusharjoitukset, joita Avoimessa taidekoulussa opetukseen liitetään.

2.5 Tietoisuustaidot opetuksessa ja oppimisessa

Kouluissa tietoisuusharjoituksia saatetaan nykyään käyttää luokan ilmapiirin rauhoittamiseen ja oppilaiden jaksamisen ja keskittymiskyvyn lisäämiseen (Repo, 2019). Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi tunnin alussa tehtävää lyhyttä kehon kuuntelemisharjoitusta tai viikoittaista tietoisien läsnäolon oppituntia (Fowelin, 2014, s. 70; Volanen, 2018). Intuutiota tutkineen taiteen tohtori Asta Raamin (2015) mukaan tietoisuustaitoja ei yleensä kuitenkaan harjoiteta kouluissa intuitiivisen ajattelun kehittämiseksi, vaikka on yleisesti tunnustettua, että ihmiset hyödyntävät intuitiivista tietoa jokapäiväisessä elämässään. Raami toteaa väitöskirjassaan lisäksi, että ajattelun taitojen kehittäminen painottuu nykyopetuksessa pääosin tietoihin ja rationaalsiin taitoihin sekä eksplisiittiseen tiedon omaksumiseen. (Raami, 2015, s. 11, 244.) Raamin ajatukset intuition kehittämisestä eivät ole uusia. Raamikin viittaa muun muassa filosofi Maurice Merleau-Pontyn näkemyksiin havainnon, modernin tieteen ja tietoisuustaitojen yhdistämisen mahdollisuuksista (Raami, 2015, s. 59).

Keskustelu tietoisuustaidoista opetuksessa kytkeytyy kasvatuspäämääriä ja ihmiskuvaa koskeviin kasvatustieteisiin kysymyksiin. Kasvatustieteilijä Marjo Räsänen (2015) mukaan länsimainen kulttuuri on pitkään keskittynyt verbaaliin kieleen, mikä on merkinnyt muiden modaliteettien eli muiden aistipiirien esittämisen ja vastaanottamisen muotojen laiminlyöntiä (Räsänen, 2015, s. 97). Viime vuosikymmenen aikana kiinnostus kokonaisvaltaisiin, ihmisen mielen ja kehon yhteyden huomioiviin näkökulmiin ja menetelmiin on kuitenkin lisääntynyt (ks. esim. Räsänen, 2015, s. 97; Juntunen, 2010, s. 69). Kasvatuksen ja koulutuksen kentällä puhutaan enenevässä määrin ihmisestä orgaanisena olentona, joka kehittyäkseen tarvitsee aktiivista, kokonaisvaltaista vuorovaikutusta ympäröivän fyysisen ja sosiaalisen todellisuuden kanssa (Räsänen, 2015, s. 96–98). Holistisen oppimiskäsityksen mukaan kehon eri aistien lisäksi myös tunteet ja mielessä liikkuvat ajatukset tulee huomioida oppimistilanteessa (Anttila ym. 2010, s. 8). Kokonaisvaltaisempi käsitys oppimisesta näkyy muun muassa siten, että peruskoulun opetussuunnitelmassa kuvataiteen oppiaineen kerrotaan olevan määrää ”harjaannuttaa kokemukselliseen, moniaistiseen ja toiminnalliseen oppimiseen” (Opetushallitus, 2018).

Tutkiva sekä ilmiöpohjainen³ oppiminen ovat vastaamassa moniaistisen oppimisen ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin (Opetushallitus, 2020). Tutkimuksessani pyrin selvittämään, miten kuvataideopetuksessa, johon on liitetty tietoisuustaitojen harjoittaminen, huomioidaan kehon eri aistien lisäksi oppilaan tunteet sekä mielessä liikkuvat ajatukset. Lisäksi olen kiinnostunut ymmärtämään paremmin, miten intuitiivista ajattelua käytännössä opetetaan loogisen ajattelun rinnalla.

Yksi pedagoginen malli, jossa ihminen ymmärretään holistisena oppijana, on dialoginen pedagogiikka. Taidekasvatuksen professori Mira Kallio-Tavin kirjoittaa, että dialogisessa pedagogiikassa koulutuksen tarkoitus ymmärretään joksikin muuksi kuin pelkästään erilaisista perinteisistä pedagogisista ja didaktisista toimista tai “opetuksesta” koostuvaksi (Kallio-Tavin, 2013, s. 24). Tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan mukaan dialoginen pedagogiikka asettuukin vasten sellaisia kasvatuksen ja opetuksen käytäntöjä, joissa tieto on käytännössä valmiiksi rakennettu, tavoitteet ennalta asetettu ja keinot määrätty. Dialogisessa kohtaamisessa keinot ja menetelmät päin vastoin kadottavat merkityksensä; oppimistavoitteilla ei ole tiettyä suuntaa eikä tavoitteena ole muuttaa toista henkilöä tai hänen ajatteluaan. Dialogisissa ihmisen on mahdollista tulla tietoiseksi omasta ajattelustaan, testata ideoitaan ja muunnella niitä sekä työstää omia tunteitaan. (Anttila, 2010, s. 168–169; Kallio-Tavin, 2013, s. 23.) Dialogin kannalta on myös välttämätöntä olla määrittelemättä toista henkilöä esimerkiksi hänen vammaisuutensa perusteella ilman, että hänellä itsellään on mahdollisuutta vaikuttaa siihen, miten hänet nähdään. Dialogisen pedagogiikan olosuhteiden ymmärretäänkin yleensä olevan ei-hierarkkisia, demokraattisia, moniarvoisia, eettisiä, kulttuurisesti herkkiä ja luonnostaan tasa-arvoisia. (Kallio-Tavin, 2013, s. 23–24.) Niin Anttila kuin Kallio-Tavinkin kirjoittavat dialogisesta oppimisesta “kohtaamisen pedagogiikkana” (Anttila, 2010, s. 171; Kallio-Tavin, 2013, s. 23–24).

³ Tutkiva oppiminen on ajattelutapa. Se on kasvatustilasto, jonka visiona on ettei oppilaan tarvitse orientoitua eri tavalla eri aineen tunneille. Tutkiva oppiminen tarkoittaa opetuksen organisoimista uudelleen siten, että oppiminen tähtää ymmärtämiseen, ilmiöiden selittämiseen. Ilmiöpohjaisella opetuksella ja oppimisella tarkoitetaan useimmiten oppiainerajoja rikkovaa, tutkivaa otetta oppimiseen. Lähtökohtana ovat kokonaisvaltaiset, todellisen maailman ilmiöt, joita tarkastellaan kokonaisina, aidossa kontekstissa. (Opetushallitus, 2020.)

Anttila painottaa, että kaikki ihmisten välinen vuorovaikutus ei kuitenkaan ole dialogisuutta. Todellinen dialogi edellyttää hänen mukaansa toisen kuuntelemista ja sisältää pyrkimyksen avautua toiselle sekä toisen kokemukselle (Anttila, 2010, s. 169). Kallio-Tavin kirjoittaakin, että vuorovaikutuksessa, jossa ei toteutu dialogi ihminen ajattelee itsekseen ja objektivoi kainen: hän on jo etukäteen määritellyt, mitä hän ajattelee ja mikä on erillistä hänestä itsestään. Dialogisessa suhteessa ihminen ei voi toimia tällä tavalla, vaan tieto ja ymmärrys syntyy vastavuoroisessa suhteessa olevien kokonaisten ja aktiivisten ihmisten “välisessä tilassa” (*the in-between space*). (Kallio-Tavin, 2013, s. 124–125.) Dialogisessa opetustilanteessa nähdäänkin, että sekä oppilas että opettaja ovat alttiina muutokselle. Oppilaita ei pidetä pelkästään passiivisina objekteina, jotka saavat opettajalta tietoa, vaan hän on yhtä lailla oppimassa opetustilanteessa. Kallio-Tavinin mukaan dialoginen opetustilanne on luonteeltaan suojaamaton, määrittelemätön, arvaamaton ja haavoittuvuudelle altistava. Hänen mukaansa se haastaa pedagogia tulemaan tietoisemmaksi omista tunteistaan ja kasvatuskäsityksistään sekä niiden säännöksistä. Kallio-Tavin kirjoittaa myös, että dialogisessa pedagogisessa tilanteessa tietäminen ja ymmärtäminen ovat mahdollisia vasta sen jälkeen, kun arvostaa sitä, mitä ei tiedä. (Kallio-Tavin, 2013, 24–25.)

Nähdäkseni oppilaan kohtaaminen dialogisessa vuorovaikutuksessa on yhteneväinen kontemplatiivisen pedagogiikan asetelman kanssa. Kontemplatiivisessa pedagogiikassa oppilas nähdään kehollisena, aistivana, ajattelevana ja tuntevana ihmisenä. Kyseessä on kasvatusteoreettinen suuntaus, jossa tietoisien läsnäolon taidot ovat keskiössä (Pulkki & Saari, 2014, s. 141). Jani Pulkki ja Antti Saari (2014) kirjoittavat, että kontemplatiivisessa pedagogiikassa kysymykset kasvatuksen tavoitteista, ihmiskuvasta ja hyvästä elämästä kytkeytyvät filosofiseen praksikseen, elämäntaitoon. Heidän mukaansa se palauttaa länsimaisen kasvatustieteiden juurilleen elämänfilosofiaan ja sen itsekasvatuksen käytäntöihin (Pulkki & Saari, 2014, s. 142). Kontemplatiivisessa pedagogiikassa korostetaan syväoppimista, kriittisen ajattelun kehittämistä, oppimisprosessin tärkeyttä ja oppilaan omaa aktiivisuutta. Kasvatukseen sovelletaan meditatiivisia menetelmiä eli harjoituksia, jotka liittyvät kehon ja eri aistien, hengityksen ja mielessä liikkuvien ajatusten tarkkailuun. Pulkin ja Saaren mukaan ainoastaan opettajan mielikuviin asetetaan rajat kontemplatiivisten harjoitteiden sovelluksille. (Pulkki & Saari 2014, s. 143–144).

Purkin ja Saaren mukaan kontemplatiivisen pedagogiikan avulla voidaan kehittää intuitiivista ajattelua. He kirjoittavat, että kaikki tajunnassa oleva ei ole järjestelmällisesti ja kognitiivisesti tiedostettua ja siksi kasvatusta voi parhaimmillaan parantaa myös näitä ei-kognitiivisia ja ei-järjellisiä ulottuvuuksia, kuten tahtoa sekä aistikykyä. Kontemplatiivisen pedagogiikan näkökulmasta inhimillinen kasvu onkin esimerkiksi laajentunutta tietoisuutta itsestä suhteessa ympäröivään maailmaan, syvempää ymmärrystä asioiden keskinäisestä riippuvuudesta sekä laajennettua empatiaa kaikkia tuntevia olentoja kohtaan. Purkin ja Saaren mukaan kontemplatiivisessa pedagogiikassa ymmärretään, että tieto ja ihmisen henkinen ja ruumiillinen oleminen ovat olennaisella tavalla yhteydessä toisiinsa. (Pulkki & Saari 2014, s. 150–151.)

Kontemplatiivinen pedagogiikka edellyttää myös kasvattajan itsekasvatusta. Pulkki ja Saari viittaavat käsitykseen, jonka mukaan ilman tietoista läsnäoloa ja mielen virkeyttä opettaja voi vaipua puuduttavaan “opetussuunnitelman toteuttamistranssiin” ja toimia ikään kuin “autopilottilla” suorittaen tahdottomasti ja persoonattomasti ylhäältä annettuja ohjeita. Lapset ja nuoret oppivat vähintään yhtä paljon siitä, miten kasvattajat ovat, kuin siitä mitä he opettavat. (Pulkki & Saari, 2014, 144.) Folkhälsanin tutkimuskeskuksen ja Helsingin yliopiston yhteistyössä toteutettava Terve Oppiva Mieli -hanke on tuottanut vastaavanlaista tietoa (Volanen ym., 2018). Hankkeessa mukana oleva tutkija Salla-Maarit Volanen kertoi Helsingin Sanomien lehtiartikkelissa oppilaiden hyötyvän, kun opettaja harjoittaa tietoisuustaitoja. Opettajan ollessa levollinen oppilaat rauhoittuvat helpommin, tuntevat olevansa turvassa ja oppivat paremmin. (Repo, 2019.)

Pulkki ja Saari painottavat sellaisia kontemplatiivisen pedagogiikan piirteitä, jotka kyseenalaistavat vallitsevan kasvatusta ja koulutuskulttuurin järjellistä korostavaa luonnetta (Pulkki & Saari, 2014, s.154). He tuovat kontemplatiiviseen pedagogiikkaan ja elinikäiseen oppimiseen yhteiskunnallisen perspektiivin kirjoittaen, että kasvatusta ja koulutusta aluetta pyritään usein manipuloimaan talouden ja politiikan taholta ymmärtämättä kasvatusta erityislaatuista. (Pulkki & Saari, 2014, s. 153.) Kontemplatiivisessa pedagogiikassa Purkin ja Saaren mukaan sen sijaan nähdään, että järjelliseen ja tietoon liiaksi keskittyvä kasvatusta voi tuottaa vieraantunutta tietoisuutta, jossa yksilö ei ole täysin läsnä kehollisesti, aistillisesti sekä suhteessa toisiin ihmisiin. (Pulkki & Saari, 2014, s. 148). He lainaavat kasvatustieteilijä Juho Hollon (1952) ajatusta

siitä, että kasvatusta ei voi palauttaa mihinkään yksittäiseen kapeaan näkökulmaan, koska ihmisen kasvu on lopulta jotain laajuudessaan määrittelemätöntä. (Pulkki & Saari, 2014, s. 153.)

Pulkki ja Saari eivät väitä, etteikö myös looginen järkeily olisi kontemplatiivisessa pedagogiikassa tärkeää. Siinä kuitenkin nähdään, että viisaassa mielessä yhdistyy sekä tunteiden kuuntelu että looginen järkeily. Lisäksi Pulkki ja Saari kirjoittavat, että oikeaa suhtautumista, arvostusta, hyväksyntää, läsnäoloa ja mielentilaa pidetään kasvattajan arjessa vähintään yhtä tärkeinä kuin pelkkää järkeä. (Pulkki & Saari 2014, s. 151.)

Kontemplatiivinen pedagogiikka sisältää holistisen ihmis- ja oppimiskäsityksen sekä korostaa intuitiivisen tiedon merkitystä käsitteellisen rinnalla. Tämä tutkimus puolestaan keskittyy juuri siihen aukkoon, minkä Raami mainitsee: intuition tietoinen kehittäminen opetuksessa – ja tässä tutkimuksessa juuri kuvataideopetuksessa (ks. Raami, 2015. s. 11, 244). Folkhälsanin Terve Oppiva Mieli -hankkeen havainto opettajan tietoisuustaitojen harjoittamisen merkityksestä herättää kysymyksen siitä, millaisena merkitys nähdään Avoimessa taidekoulussa. Tutkimukseni kannalta on myös olennaista ottaa laajemmin selvää Avoimen taidekoulun opettajien omakohtaisesta taide- ja kasvatustilasta, joista voidaan myös käyttää käsitettä käyttöteoria (Jokela, 2013, s. 26). Kuvataidekasvatuksen professori Timo Jokela on esittänyt Yrjö Engeströmin (1995) luomaa käyttöteorian käsitettä seuraavasti: Käyttöteoria sisältää opettajan käsitykset ihmisestä, taloudesta, yhteiskunnasta, tiedosta ja oppimisesta, jotka suuntaavat hänen pedagogisia valintojaan. Käsite pitää sisällään lisäksi ymmärryksen, että opettajalla on tietty käytännöllinen tietämys työstään, opettamisesta ja oppimisesta, ja tällä tietämyksellä on keskeinen merkitys tehtäessä arjen toimintoja. Jokelan mukaan taideopettajan käyttöteoriaa voidaan pitää teoriana, vaikka se ei olisi tietoisista verbalisoitua teoriaa. (Jokela, 2013, s. 26.)

2.6 Tietoisuustaidot ja kuvataide

Tietoisen läsnäolon harjoitukset liitetään arkipuheessa, samoin kuin hyvinvointi- ja kasvatustyössä, usein jaksamiseen ja stressinhallintaan. Nämä vaikutukset eivät kuitenkaan ole tämän

tutkimuksen fokuksessa. Kiinnostuksen kohteena on, miten tietoisuustaidot ja kuvataideopetus liitetään yhteen.

Filosofi Richard Shusterman (2008) käyttää ilmaisua somaestetiikka tarkoittaen sekä sisäistä kehotietoisuutta ja kehollisen kokemuksen esteettistä ulottuvuutta että kehon käyttämistä persoonallisen tyylin rakentamiseen ja ilmaisuun. Shustermanin pragmatistisen estetiikan ja kehotietoisuuden teoria on osaltaan vaikuttanut taidekasvatuksen alan keskusteluihin oppimisen kehollisuudesta ja moniaistisuudesta. (Shusterman, 2008, s. 2–3). Myös Merleau-Pontyn ruumiifenomenologiaa koskevissa kirjoituksissa maailma ja ruumis kietoutuvat yhdeksi taiteessa. Hänen mukaansa kuvataiteilija hahmottaa ja ilmentää toiminnassaan omaa ruumiillista kokemustaan maailmasta. (Merleau-Ponty, 1993, s. 20–21, 24, 51.) Merleau-Ponty kirjoittaa, kuinka ruumiilla on kyky nähdä ja olla nähty, toisin sanoen kyky ottaa etäisyyttä kohteeseen ja olla samalla osa sitä. Havainto itsessään kertoo näin ollen tavasta, jolla ihminen kullakin hetkellä on suhteessa ympäristöönsä ja omiin tuntemuksiinsa. (Merleau-Ponty, 1993, s. 22–24; Merleau-Ponty 2013, 88–91.) Shustermanin ja Merleau-Pontyn teorioihin nojaten voi todeta, että taidekasvatus nivoutuu tietoisuustaitoihin erityisellä tavalla kehollisuutensa kautta. Aistit avaavat mahdollisuuden tuntemisen ja havaitsemisen kautta myös läsnäoloon (ks. esim. Jokela, Hiltunen, Huhmarniemi & Valkonen, 2005; Pulkki & Saari, 2014, s. 144). Musiikkikasvatuksen professori Marja-Leena Juntunen (2010) onkin kirjoittanut, että tiedon rakentaminen ja taiteellinen toiminta ovat taideaineissa nimenomaan kehollisia tapahtumia, joissa aistiminen, ajattelu, tunteet ja kehon liike ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään (Juntunen, 2010, s. 69).

Myös Klemola on kirjoittanut paljon juuri kehotietoisuudesta taidon harjoittamisessa. Klemola kuvaa muun muassa tapaa, jolla keho aasialaisen, zen-buddhalaisen perinteen näkökulmasta koetaan ja miten sitä harjoitetaan. Hänen mukaansa perinteessä taitojen opiskelun taustalla on ajatus, että harjoittamalla kehoa ihminen harjoittaa samalla myös mieltä. Esimerkiksi kändäntaidon tai taiteen harjoitus saa näin henkisen luonteen: oikea viivan muoto syntyy vain oikean sisäisen tilan kannattamana, ja tätä sisäistä tilaa etsitään yleensä koko elämän ajan. (Klemola, 2004, s. 282.) Klemolan näkemyksen mukaan esimerkki auttaa näkemään, millaisiin ajatustapoihin ja kokemuksen muotoihin läntisessä perinteessä ollaan jumiuduttu. Hän nostaa

näistä keskeisimpänä esille länsimaisen kulttuurin läpäisemän dualismin, jossa erotetaan ruumiisielusta, rationaalinen emotionaalisesta ja ihminen luonnosta. (Klemola, 2004, s. 10.)

Klemola kirjoittaa, että tietoisuuden taso, jolla käsitteet ja mielikuvat ovat lakanneet, on hyvin kehollinen. Tässä kehollisessa tietoisuudessa syntyy myös taiteen harjoittamisessa tarvittavaa tietoa. Klemolan mukaan luovan prosessin vastausta vaativa ongelma voidaan asettaa käsitteellisesti, mutta intuitiivisen ratkaisun löytämiseksi on oltava hiljaa ja kuunneltava kehoa. Ratkaisu syntyy esikäsitteellisestä hiljaisuudesta, joka sitten saa käsitteellisen muodon. Kyseessä on hänen mukaansa luovan, taiteellisen toiminnan yhdestä perusmekanismista. (Klemola, 2004, s. 48.) Samasta ilmiöstä voitaneen puhua intuitiivisena tietämisenä. Raamin intuitiota ja sen kehittämistä koskevasta tutkimuksesta käy ilmi, että suunnittelijat, taiteilijat ja tutkijat kertovatkin juuri intuition olevan yksi heidän tärkeimmistä työvälineistään luovassa prosessissa (Raami, 2015, s. 148). Raamin tutkimukseen osallistuneet luovien alojen ammattilaiset myös vahvistivat intuitiotaan esimerkiksi juuri keskittymällä aistimaan kehon viestejä ja tekemällä tietoisien läsnäolon harjoituksia (Raami, 2015, s. 169).

Myös ekspressiivisen taideterapian professori Michael A. Franklin on tutkinut taiteen kontemplatiivista ulottuvuutta. Franklin kirjoittaa, että taide kontemplatiivisena tietoisuusharjoituksena herättää avoimen, rajoittamattoman tarkkaavaisuuden ihmisen sisäisiin aistimuksiin, tunteisiin ja mielentiloihin. Hänen mukaansa se laajentaa ihmisen tietoisuudessa olevaa aukkoa, joka sijaitsee stimulaation ja reaktion, impulssin ja toiminnan välillä. Franklinin käsitys on, että aina kun tarkoituksellisesti pyritään tietoisuuden tilaan, tieto odottaa löytämistä, ja jokainen hetki sisältää mahdollisuuden sille, että jokin uusi voi tulla esiin. Tämä kuvastaa hänen mukaansa taiteilijan potentiaalia ja hänen työskentelynsä luonnetta; materiaaleihin ja välineisiin ei tartuta varmana tai lopputulosta ennakoiden, vaan avoimena lukuisille eri mahdollisuuksille.

Franklin kuvaa, kuinka ihminen on tietoisuuden (*consciousness*) ruumiillistuma, joka taiteellisen ilmaisunsa prosessissa tietoisesti kontemploi omaa olemistaan ja antaa sille muodon taide-teoksessa. Tämä prosessi voi hänen mukaansa viedä taiteilijan moninaisten tunteiden tiloihin,

joissa voi kokea hiljaisuutta, pimeyttä, tuskaa sekä mahdollisuuksien esiinnousua. (Franklin, 2017, s. 5–7.) Franklin erottaa mielikuvituksen niin järjestä kuin hullusta fantasiasta liittäen sen intuitioon, oivallukseen (*insight*) ja empatiaan. Hän luo uuden sanaparin “mielikuvitteinen” (*imaginal*) mindfulness kirjoittaessaan siitä, kuinka ihminen kontemploidessaan voi ilman arvottamista vastaanottaa mieleen nousevat metaforat, symbolit ja mielikuvat sekä niihin liittyvät tarinat. Mieleen nousevat asiat paljastavat Franklinin mukaan ihmisestä usein jotain merkittävää, ja näin alkaa dialogi ihmisen tiedostamattoman ja tiedostetun puolen kanssa. (Franklin, 2017, s. 9, 35.) Taidetyöskentelyssä hiljaisuudessa saatu tieto muuttuu sitten materiaalien ja välineiden kautta hiljalleen näkyväksi. Oman sisäisen maailman herkkä kuunteleminen ja sen tuominen taiteelliseen työhön, joka materiaalisuutensa vuoksi hidastaa prosessia, toimivat Franklinin mukaan alkuna ihmisen eheytykselle. Teos toimii taiteilijalle heijastavana peilinä, jota hän työstää kuunnellen omaa sisintään. (Franklin, 2017, s. 41–42.) Syntynyt teos kommunikoi visuaalisen kielen kautta myös yleisölle, ja Franklin kirjoittaakin, että taiteen kautta yleisö ja taiteilija voivat liikkua muodon ja muodottomuuden, eheän ja hajaantuneen, idean ja objektin, kulttuurin ja itsensä sekä aikomuksen, huomion kiinnittämisen ja manifestoinnin välillä. (Franklin, 2017, s. xxxx–xxxi.)

Kehon ja mielen yhteys oli olennaista myös 1900-luvun venäläisten avantgarde-taiteilijoiden keskuudessa. Taidehistorioitsijat Hugh Honour ja John Fleming (1992) kuvaavat kirjassaan Wassily Kandinskaa mielenlaadultaan antimaterialistiseksi mystikoksi, joka oli kiinnostunut okkultismista ja Rudolf Steinerin (1861–1925) teosofisista teorioista. Steinerilaisen ajatuksen mukaan taide ja taide-elämykset tarjoavat parhaat edellytykset henkisyyden ymmärtämiselle. Kandinskyn kirja *Taiteen henkisestä sisällöstä* ilmestyi vuonna 1912. Hän esitti kirjassa non-figuratiiivisen taiteen syntyneen alun perin taiteilijan “sisäisestä pakosta” löytää sellainen “henkinen” taiteen muoto, joka olisi vapaa kaikista viittauksista ulkopuoliseen maailmaan. Honour ja Fleming kirjoittavat, että Kandinsky vältti ensimmäisissä abstrakteissa maalauksissaan viittaamasta tunnistettaviin, kätkeytyihin tai naamioituihin aiheisiin johdattaakseen katsojan henkiseen maailmaan. Teosta *Sommitelma VII* (1913) pidetään heidän mukaansa maalaustaiteen virstanpylväänä, sillä sen muodoilla ja hahmoilla ei ollut mitään vastinetta aineellisessa maailmassa. Honour ja Fleming kuvaavat, kuinka teoksessa “värimuodot kelluvat ja kieppuvat vaihtelevien tilasuhteiden avaruudessa, joka on tuntematon tietoiselle minälle, mutta tuttua unissa koetuille avaruuksille”. (Honour & Fleming, 1992, s. 657–658.)

Kazimir Malevič puolestaan oli suprematistisen suuntauksen isä. Suuntaus sai nimensä latinankielisestä sanasta *supremus* eli ylin. Suprematismi sai alkunsa vuonna 1913, kun Malevič siirtyi ehdottoman puhtaan ja geometrisen muodon alueelle. Malevičia tutkinut taidehistorioitsija Elnara Taidre kirjoittaa, että Malevič katsoi suprematistisen olevan taidetta, joka ei viitanut mihinkään aineelliseen, vaan pelkästään aineettomaan tunteeseen. Suprematistisen ylemmyyteen liittyi mimesiksen ideasta luopuminen ja itsen vapauttaminen suunnitelmallisesta maalaamisesta sekä esineiden kuvaamisesta siten kuin ne voi nähdä. Taidren mukaan Malevič näki monokromaattiset, geometrisille muodoille perustuvat kompositionsa luonnosta autonomiseksi, muodostaen oman itsenäisen ideaalimaailmansa. Hänen kuuluisimmat tyyliinsuunnan mukaiset teoksensa ovat *Musta neliö* (1913) ja *Valkoista valkoiselle* (1918). (Honour & Fleming, 1992, s. 670–671; Taidre, 2014, s. 116.) Abstraktia taidetta tutkinut taiteilija ja filosofi Kimmo Pasanen kirjoittaa, että suprematistinen maalari ei maalannut värillisiä muotoja vaan aistimuksia väreistä. Aistikokemusten kautta taiteilija pystyi pääsemään kiihtymyksen tilaan, jossa hän pääsi osalliseksi maailmankaikkeudessa vaikuttavista kosmisista voimista. Taiteilijan tuli Pasanen mukaan pyrkiä intuitiivisen ajattelun voimin tähän puhtaan aistikokemuksen tilaan, joka oli sekä luovan toiminnan edellytys että sen päämäärä. (Pasanen, 2004, s. 88–92)

Ruotsalaistaiteilija Hilma af Klint maalasi abstraktia taidetta jo ennen Kandinskya ja Malevičia tai muita varhaisia abstrakteja taiteilijoita kuten Piet Mondriania, Aleksandr Rodtšenkoa ja František Kupkaa. Kotiranta kirjoittaa Helsingin Sanomien erikoisartikkelissa, että Hilma af Klint perusti vuonna 1896 neljän ystävättären kanssa De Fem -ryhmän, joka harrasti aikakauden muodin mukaan spiritistisiä istuntoja (Kotiranta, 2018). Istunnoissa harrastettiin muun muassa automaattipiirustusta ja annettiin kynän ”vain vaeltaa”. Kotiranan mukaan Hilma af Klint oli hyvin kiinnostunut teosofiasta ja valmis omistamaan koko loppuelämänsä piilossa olevan maailman tutkimiselle ja viestien välittämiselle. Af Klint aloitti työnsä marraskuussa 1906 erityistä temppeliä varten maalattujen *Tempelimaalausten* sarjalla. Ensimmäinen sarja käsitti 26 pienehköä teosta ja oli nimeltään *Urkaos* (Alkukaaos, alkuräjähdyks). *Urkaoksen* öljyväreiden on kuvattu hehkuvan sinisistä ja keltaista. Maalausprosessissa kankaille ilmestyi merkkejä ja kirjaimia, joiden merkitystä af Klintin kerrotaan itsekin ihmetelleen. Kotiranta kirjoittaa Af Klintin maalanneen kuin transsissa, ulkopuolisen voiman ohjaamana. Hän maalasi tulevaisuutta varten määräten, että kyseisiä töitä saa esittää julkisesti vasta 20 vuotta hänen kuolemansa

jälkeen. Kotirannan mukaan Af Klint nimittäin uskoi, että hänen töitään voitaisiin ymmärtää vasta silloin. Maalauksia ripustettiin suuren yleisön nähtäväksi ensi kertaa kuitenkin vasta vuonna 1986 Los Angelesin LACMA-museon näyttelyssä *Spiritual in Art – Abstract Painting 1890–1985*. Kaikkien aikojen ensimmäinen Hilma af Klint -yksityisnäyttely järjestettiin Suomessa, Helsingin Suomenlinnassa vuonna 1988. (Kotiranta, 2018.)

Vuonna 1919 perustettu Bauhaus on tapausesimerkki koulusta, jossa taide ja henkisyiden tavoittelu kulkivat käsi kädessä. Koulun ensimmäinen johtaja Walter Gropius ajoi koulun alkuvaiheissa ekspressionismista inspiraationsa saanutta henkistä suuntausta. Suuntausta edustivat opettajakunnassa muun muassa Wassily Kandinsky, Otto Feininger, Johannes Itten, Paul Klee ja Franz Marc. Pasanen kirjoittaa Gropiuksen uskoneen, että abstraktin tyylin kautta oli mahdollisuus saavuttaa sellaista puhtautta ja henkisyyttä, jonka avulla taiteesta voisi tulla keino saavuttaa transsendenssi eli siirtyminen korkeamman tasoiseen henkiseen ja puhtaaseen todellisuuteen. Gropiuksen idea oli, että kaikki taiteenlajit tuli yhdistää suureksi synteettiseksi ponnistukseksi, jonka avulla luotaisiin suuri “tulevaisuuden katedraali”. (Pasanen, 2004, s. 105.) Itten opetti Bauhaus -koulussa kaikille ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille pakollisen esikurssin. Tunnit aloitettiin liike- ja hengitysharjoituksilla, joiden tarkoituksena oli poistaa oppilaiden rajoittuneisuutta ja auttaa löytämään suuntaa ja järjestystä taiteelliseen luomistyön flow-tilan kautta. (Huovio, 1991; Droste, 2002, s. 25.) Henkisyiden tavoittelu, samoin kuin ekspressionismi, ajautuivat Bauhausissa kuitenkin hiljalleen taka-alalle naturalistisen uusasiallisen tyylin ja venäläisen konstruktivismin myötä (Pasanen, 2004, s. 105).

Vuonna 1986 perustettu Taidekoulu MAA on suomalainen esimerkki meditaation liittamisestä taideopintoihin, joskaan mietiskelyä ei enää opeteta koulussa. Taidekoulu MAA:n alkuperäinen nimi oli Maharishi Art Academy. Nimi viittasi Maharishi Mahesh Yogi -nimiseen intialaiseen guruun, joka kehitti länsimaihin 1960-luvulta asti laajasti levinneen meditaatio-oppijärjestelmän, transsendentaalisen mietiskelyn. Taidekoulu MAA:n opetuksen olennaisena osana oli transsendentaalinen mietiskely, ja sielullisilla ja henkisillä seikoilla oli osuus taidekoulutuksessa. (Taidekoulu MAA, 2020; Rouhiainen, 1993.) Transsendentaalisessa mietiskelyssä toistetaan mantroja, minkä kautta pyritään saavuttamaan mielen syvempi taso, “transsendentaalinen tietoisuus” (Aulankoski, 2019, s. 16–17). Sittemmin "Maharishi" putosi pois koulun

nimestä ja taidekoulun nimi viittaa nykyään vain "maahan". (Taidekoulu MAA, 2020; Rouhiainen, 1993.)

Toinen suomalainen esimerkki meditoinnin liittämistä taideopintoihin on tämän tutkimuksen kohde, Avoin taidekoulu. Avoin taidekoulu opastaa intuitiivisen maalaamisen taitoon ohjaamalla opiskelijoita taiteelliseen ilmaisuun meditatiivisen lähestymistavan kautta. Meditaation eli tietoisien läsnäolon harjoittamisen katsotaan vaikuttavan ihmisen tietoisuutta avaavasti niin, että taiteessa tapahtuvan luovuuden on mahdollista ilmetä ihmismielen tottumuksen ja totuttujen kaavojen läpi. Avoimen taidekoulun pedagogia rakentuu ajatukselle, että aito avautuminen taiteelle vaikuttaa positiivisesti myös ihmisen elämän kokonaisuudessaan. (Avoin taidekoulu, 2018.)

3. TUTKIMUSAIHE JA -METODOLOGIA

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimuskirjallisuuteen ja muihin tärkeisiin lähteisiin tutustumisen myötä kävi selväksi, että kuvataideopetuksen ja intuitiivisen, ei-kognitiivisen tiedon yhteyksiä ei ole tutkittu laajasti. Tutkimuksen vähäisyys heijastanee kasvatuksen ja koulutuksen alueelle heijastuvia yhteiskunnan arvoja, jotka länsimaissa korostavat loogis-rationaalista ajattelua, kilpailukykyä ja ulkoisesti mitattavaa menestystä. Samaan aikaan tutkimukset ovat osoittaneet, että holistiselle ihmis- ja oppimiskäsitykselle perustuvat kehontietoisuustaitoja sisältävät kasvatus- ja koulutuskäytännöt voivat lisätä oppilaiden itsetuntemusta, luovuutta ja hyvinvointia. Sen lisäksi, että kuvataiteella ja intuitiivisella tiedolla on ilmeinen kytkös, antavat edellä mainitut tutkimustulokset syytä tutkia niiden yhteyksiä lisää.

Tutkimukseni perustuu seuraaville teorian kautta muodostuneille taustaoletuksille: a) Ihmisen keho ja mieli eivät ole toisistaan erillisiä hahmotustapoja, b) Taiteellisessa ilmaisussa toteutuva kehollinen toiminta mahdollistaa oppimisen, joka ei perustu pelkästään verbaaliseen kieleen vaan huomioi, että ajattelu, tunteet ja keholliset tuntemukset avaavat monenlaisia tapoja tutkia ja esittää todellisuutta, c) Taiteellinen työskentely on tyypillisesti kehollista ja se herättää tuntemuksia, tunteita ja ajatuksia, d) Aistimellisuutensa vuoksi taiteellinen työskentely tarjoaa tekijälle mahdollisuuden tietoisien läsnäolon harjoittamiseen, sekä e) Tietoisien läsnäolon harjoitukset voivat lisätä herkkyyttä vastaanottaa esikäsitteellisessä tajunnassa syntyvää tietoa, vahvistaa intuitiivista ajattelua ja vapauttaa mieltä yksilöllisiin luoviin ratkaisuihin.

Tämä tutkimus keskittyy tietoisuustaitoihin kytkeytyvään lähestymistapaan kuvataideopetuksessa. Tutkimustehtäväksi on teorian valossa tarkentunut tavoite kuvata ja ymmärtää, millaisia ovat Avoimen taidekoulun opettajien Matti Kurjen ja Nagashilan opetuksessa vaikuttavat käsitteet taiteesta ja opettamisesta, sekä miten tietoisien läsnäolon harjoittaminen liitetään käytännön opetustilanteisiin.

Tutkimustehtävästä nousevat tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia ovat Avoimen taidekoulun opettajien käyttöteoriat?
2. Millaisia ovat ne käytännön harjoitukset, joilla Avoimen taidekoulun oppilaita ohjataan intuitiivisen tiedon ja henkilökohtaisen luovan ilmaisun löytämiseen?

3.2 Tutkimusote ja -strategia

Toteutan tutkimuksen laadullisena. Kerään aineiston haastattelemalla Avoimen taidekoulun opettajia Matti Kurkea ja Nagashilaa siitä, miten he yhdistävät tietoisien läsnäolon harjoittamisen kuvataideopetukseen. Lisäksi havainnoin opetustilanteita ymmärtääkseni kokemuksellisesti opetuksen luonnetta.

Kyseessä on tapaustutkimus; se keskittyy yhden koulun pedagogiikkaan. Kuten tutkimustyypille on ominaista, on tutkimuskohde yksittäinen tapaus, ja tarkastelussa kiinnostuksen kohteena ovat opetusmenetelmien selvittäminen ja ymmärtäminen. Sen lisäksi, että haastattelen Avoimen taidekoulun opettajia, seuraan opetusta sen luonnollisessa ympäristössä. Tavoitteena on Avoimen taidekoulun opetuksen ominaispiirteiden systemaattinen, tarkka ja totuudenmukainen kuvailu. (Anttila 1996, s. 250; Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2004, s. 125-126.)

3.3 Teemahaastattelu

Tutkimuskysymysten pohjalta haastattelun tavoitteena oli saada tietoa Avoimen taidekoulun opettajien Matti Kujen ja Nagashilan opetuksessa vaikuttavista taide- ja oppimiskäsityksistä eli käyttöteorioista sekä opetuksen käytännöllisestä toteutuksesta. Haastattelun teemoiksi muodostuivat: 1. Opetuksen historiallinen ja filosofinen tausta, 2. Opetukseen liitettävät merkitykset (tavoitteet), 3. Opetuksen taustalla vaikuttava taidenäkemyks, 4. Opetuksen käytäntö, sekä 5. Opetuksen kohtaama kritiikki.

Lähdin hakemaan tutkimuskysymyksiini vastauksia teemahaastattelujen avulla. Haastateltavat, Avoimen taidekoulun perustaja-opettajat Matti Kurki ja Nagashila, ovat luoneet koulun nelivuotisen opinto-ohjelman ja kehittäneet sitä yli 10 vuoden ajan. Haastateltavilla oli jo ennen Avoimen taidekoulun perustamista pitkä historia kuvataideopetuksen ja tietoisuustaitojen yhdistämisestä. Haastattelukysymyksissä pyrin tavoittamaan opetusta koskevaa käytäntöön ja kokemukseen pohjautuvaa tietoa. Pyrin luomaan haastattelua varten sellaiset kysymykset, jotka eivät johdattele vastauksia.

Haastattelut toteutettiin Avoimen taidekoulun tiloissa. Tein haastattelut erikseen yksilöhaastatteluina. Haastateltavat tiesivät etukäteen tutkimuksen aiheen, mutta en ollut lähettänyt heille haastattelukysymyksiä. Haastattelut toteutuivat strukturoimattomina eli kysymysten esittämistavat vaihtelivat eikä valmiita vastausvaihtoehtoja ollut tarjolla (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 43). Haastattelin Nagashilaa maaliskuussa 2019 ja Matti Kurkea toukokuussa 2019.

Nagashilan haastattelu oli perusteellinen ja jaoimme sen kahdelle päivälle. Koska haastattelin Nagashilaa kahtena ja Matti Kurkea vain yhtenä päivänä, sisältää analyysiosio enemmän käsitellyä aineistomateriaalia Nagashilan haastatteluista. Olin laatinut kysymykset etukäteen, mutta muotoilin niitä uudelleen haastattelutilanteissa ja vaihdoin joidenkin kysymysten järjestystä. Jätin myös jonkin kysymyksen pois, jos vastaus siihen oli tullut jo toisen kysymyksen kautta. Nahashilan jälkimmäinen haastattelu ei perustunut haastattelukysymyksille, vaan hän kävi siinä läpi Avoimen taidekoulun opinto-ohjelman. Haastattelujen aikana havaitsin, että kysymykset eivät täysin kohdanneet Avoimen taidekoulun opetuksen todellisuutta. Olin nimittäin kuvitellut tietoisien läsnäolon toteutuvan Avoimen taidekoulun opinto-ohjelmassa rakenteellisina ja praktisina käytäntöinä. Vaikka näin osittain onkin, toteutuu tietoinen läsnäolo pitkälti opetuksessa laadullisena piirteenä ja siihen vaikuttavat vahvasti opettajien arvot ja filosofiset käsitykset. Muutinkin haastattelukysymyksiä maaliskuun jälkeen melko paljon kaksi kuukautta myöhemmin tekemääni Matti Kurjen haastattelua varten. Perustelen tämän sillä, että tarkoitukseni ei ole analysoida aineistoa vertailemalla haastateltavien vastauksia, vaan katsoin tärkeämmäksi varmistaa, että saisin jälkimmäisestä haastattelusta lisää analysoitavaa aineistoa ja mahdollisesti uusia näkökulmia. Kurjen haastattelussa pyrin pääsemään käsiksi erityisesti hänen käsityksiinsä meditaatiosta ja taiteesta. Etenkin Kurjen haastattelun aikana tein hänelle paljon lisäkysymyksiä tarkentaakseni vastauksia. Sekä Nahashilan että Matti Kurjen haastattelut muistuttivat syvähaastattelua, sillä haastateltavat puhuivat paljon myös kysymysteni ohi. Haastattelutilanteet olivat epämuodollisia ja tunnelma oli alun jännitykseni jälkeen välitön. Haastattelut kestivät yhteensä reilut kuusi tuntia ja niistä kertyi litteroituna 102 sivun aineisto.

Haastattelukysymyksissäni käytin sanaa “opetusohjelma” viitatessani Avoimen taidekoulun neljä vuotta kestävästä opintokokonaisuuden suunnitelmaan ja tavoitteisiin. Opetusohjelma-sana esiintyi varmasti tästä syystä myös haastattelun vastauksissa. Koska koulun verkkosivuilla opintokokonaisuus kulkee nimellä “Taidekoulun 3+1-vuotinen opinto-ohjelma”, käytän selkeyden vuoksi myös analyysitekstissä sanaa “opinto-ohjelma”.

Nagashilan haastattelujen aikaan, maaliskuussa 2019, olin lisäksi neljänä päivänä mukana seuraamassa Avoimen taidekoulun opetustilanteita. Niitä kolmena päivänä seurasin nelivuotiseen opinto-ohjelmaan kuuluvien tuntien opetusta, joista otin lisäksi videotallenteita. Neljäntenä

päivänä olin seuraamassa Taide ja meditaatio -erikoiskurssin opetusta, jonka aikana tein havainnoistani kirjallisia merkintöjä. Matti Kurki oli näinä maaliskuun päivinä estynyt tulemasta töihin, joten pääsin seuraamaan ainoastaan Nagashilan opetusta. Videomateriaalia kertyi 4 tuntia ja 8 minuuttia ja kirjallista materiaalia 5 käsinkirjoitettua sivua. Vaikka havaintomateriaali ei ole osa analysoitavaa aineistoa, oli opetuksen seuraaminen paikan päällä tärkeää saadakseni autenttisemman ja kokonaisemman käsityksen Avoimen taidekoulun opetuksen luonteesta ja käytännön konkretiasta.

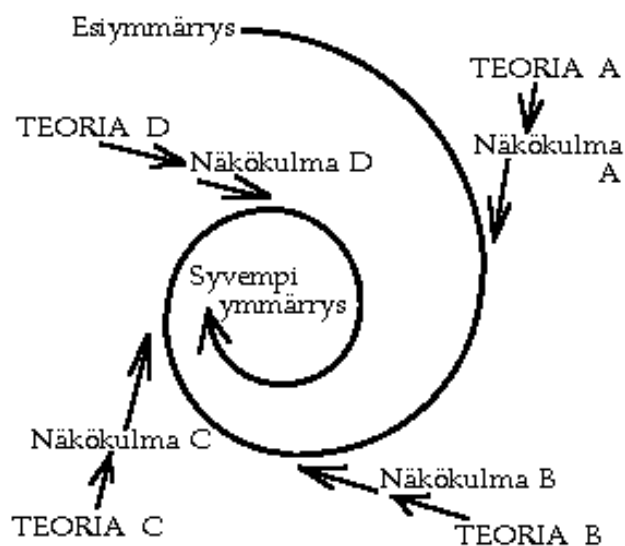
Keskityn analyysissäni kuvaamaan ja ymmärtämään Avoimen taidekoulun toimintaa nelivuotisen opinto-ohjelman kautta. Perustelen valintani siten, että minua kiinnostaa prosessi, joka oppilaille – joilla ei oleteta olevan paljon kokemusta sen enempää tietoisesta läsnäolon harjoittamisesta kuin taiteellisesta työskentelystä – tarjotaan neljän vuoden aikana.

3.4 Hermeneuttis-fenomenografinen analyysi

Haastattelut tehtyäni kuuntelin ne kerran läpi, minkä jälkeen litteroin haastatteluaineiston auki sanasta sanaan. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 102 sivua. Lähestyin aineistoa tutkimustehtävän ohjaamana käyttäen analyysimenetelmänä sisällönanalyysia, tarkemmin sanottuna hermeneuttis-fenomenografista analyysia. Kävin aineiston läpi systemaattisesti alleviivaten toistuvia käsitteitä ja niiden yhteydessä esiintyviä ilmaisuja, ja karsin aineistosta tutkimuksen kannalta epäolennaista aineistoa pois. Koodasin aineiston eri luokkiin näiden toistuvien ilmausten pohjalta. (Kananen, 2013, s. 104.) Tämän jälkeen jaoin ilmausten perusteella luodut luokat edelleen omiin alaluokkiin niissä esiintyvien samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien perusteella. Aineiston jaottelu jatkui siten, että muodostin näistä alaluokista uusia pääluokkia. Pääluokat perustuvat kokoaville käsitteille ja muodostavat erilaisia näkökulmia, joista Avoimen taidekoulun opetusta voi tarkastella.

Analyysia ohjasivat aineiston sisältä käsin haastateltavien narratiivit sekä sen ulkopuolelta teoriaan kytkeytyvät teemat. Analyysi on kuvailevaa ja ymmärrykseen pyrkivää. Tuon aineiston

rinnalle aiempaa teoriatietoa käymään keskustelua aineistosta nousseiden aiheiden kanssa. Kyseessä on hermeneuttinen tekstin tarkastelu. Tutkimuksen voi myös katsoa kuuluvan aiempaa teoriaa laajentavan tapaustutkimuksen piiriin, sillä pyrin tarkastelemaan kohdetta aiempien teorioiden valossa. Tarkastelin Avoimen taidekoulun opetusta vuoron perään eri näkökulmista syventääkseni näkemystäni ja tulkintaani tietoisuustaidoille pohjautuvan kuvataideopetuksen ilmiöstä. Aiempaa teoriaa laajentavan tapaustutkimuksen mukaisesti näkökulmaa vaihtamalla kohteen kontekstin voi ymmärtää yhä laajemmin: Avoimen taidekoulun voi nähdä sekä erikoistapauksena että seurauksena useista laajemmista, historiallisistakin ilmiöistä. Alla oleva kuva on havaintoesitys aiempaa teoriaa laajentavan tapaustutkimuksen yhteydessä puhuttavasta “ymmärryksen spiraalista” (ks. Kuva 1). (Rouka, 2005.)



Kuva 1: Ymmärryksen spiraali
(Rouka, 2005).

Vaikka meditaatio ja tietoisien läsnäolon harjoittaminen esiintyivät haastatteluissa toisiinsa vertautuvina käsitteinä, voidaan Nagashilan mukaan Avoimen taidekoulun kontekstissa puhua meditaation sijaan tietoisien läsnäolon harjoittamisesta. Hänen mukaansa tietoisien läsnäolon käsite sisältää tapahtuman, joka ilmenee meditaation istunnossa ja istunnon ulkopuolella, ja Avoimen taidekoulun tapauksessa myös taiteellisessa prosessissa. Olenkin useissa kohtaa kääntänyt haastateltavien maininnat meditaatiosta tietoisien läsnäolon harjoittamiseksi tai tietoisuustaidoiksi.

Haastateltavien vastaukset eivät olleet sisällöltään ristiriitaisia, mutta niissä oli tiettyjä painotuseroja. Erot johtuivat toisaalta siitä, että annoin haastattelun kulkea jokseenkin vapaasti haastateltavien mielenkiinnon mukaan, ja toisaalta siitä, että olin muuttanut kysymyksiä jonkin verran haastattelujen välillä. Analyysissä opettajat esiintyvät omilla nimillään. Suorissa lairauksissa Nagashila on merkitty kirjaimella “N” ja Matti Kurki kirjainyhdistelmällä “MK”.

4. AINEISTON ANALYYSI

Tämän luvun kappaleet koostuvat analyysin kautta muodostamistani näkökulmista, joista Avoimen taidekoulun opetusta voi tarkastella. Olen otsikoinut ne seuraavasti: 4.1 Opetuksen käytänteet: Avoimen taidekoulun opinto-ohjelma, 4.2. Avoimen taidekoulun opettajien käytteoriat, 4.3 Opetustilanteen vuorovaikutussuhteet, ja 4.4 Suhde taidemaailmaan.

4.1 Opetuksen käytänteet: Avoimen taidekoulun opinto-ohjelma

Tämä luku käsittelee Avoimen taidekoulun 3+1-opinto-ohjelmaa. Neljä vuotta kestävä opinto-ohjelma pitää sisällään seuraavat teemat: havainto, symboli, mieli, itsetuntemus ja taide. Kolme ensimmäistä vuotta oppilaat maalaavat töitä annettujen tehtävien pohjalta. Kukin tehtävä on tarkasti suunniteltu ja niiden järjestys on tarkoituksenmukainen. Tehtävät pitävät sisällään erityisiä oppimismahdollisuuksia, jotka kietoutuvat tietoiseen läsnäoloon ja taiteeseen. Nagashilan mukaan edellisestä tehtävästä saatu oppi ja oivallus kantaa ja johdattelee aina seuraavaan tehtävään. Neljäntenä vuotena oppilaat maalaavat itsenäisesti näyttelykokonaisuuden.

Nagashila erotti Avoimen taidekoulun opetuksen taustalla vaikuttavan käsityksen tietoisuus-taidoista siitä yleisestä käsityksestä, joka usein sisältyy tämän päivän mindfulness-bisnekseen.

Mindfulnessin bisnesversion tavoitteet parantaa ihmisen suoritus- ja työkykyä ohittavat Nagashilan mukaan sellaiset itsetuntemuskysymykset, joita hän kertoi harjoituksen ennen pitkää joka tapauksessa harjoittajien mielissä nostattavan.

Avoimen taidekoulun opinto-ohjelmaan hakeudutaan eri syistä. Oppilaiden iät ja ammatilliset taustat vaihtelevat. Nagashilan mukaan nuoremmat oppilaat hakeutuvat kouluun tyypillisesti astuakseen taiteen kentälle ja vanhemmat puolestaan paneutuakseen elämän viisauden pohdintaan. Myös oppilaiden henkinen tai hengellinen orientaatio vaihtelee. Nagashila kertoi, että vaikka koulussa pidetään henkisiä asioita avoimesti esillä, opiskelijoilla on vapaus valita oma suhtautumisensa niihin. Kurjen mukaan rukoileminen tai metsäkävely voivatkin toimia harjoituksena yhtä hyvin kuin erilaisten traditioiden mukaiset meditaatiot. Halukkaille ensimmäisen vuoden oppilaille opetetaan yksi meditaatioharjoitus, jonka Nagashila kertoi toimivan ikään kuin maistiaisena meditaatiosta. Molemmat opettajat korostivat, että meditaatio on koulussa kuitenkin vapaaehtoista, eikä sitä ole sidottu opinto-ohjelmaan. Nagashila sanoi lisäksi, että oppilailta on lopulta vapaus myös sen suhteen, millaisen roolin he antavat tietoisien läsnäolon harjoittamiselle omassa työskentelyssään.

Avoimen taidekoulun opinto-ohjelma on syntynyt ja kehittynyt Nagashilan ja Matti Kurjen omakohtaisesti koetun taiteilijuuden, meditaation ja opetustoiminnan pohjalta, minkä vuoksi opinto-ohjelmaan sisältyvät tehtävät soveltuvat lähinnä vain kyseisen koulun käyttöön. Kurki koki, ettei hänen ja Nagashilan luoman opinto-ohjelman mukaan ole mielekästä ryhtyä opettamaan ilman vastaavanlaista kokemusta ja tietämystä, kuin joka heillä on. Nagashila puolestaan sanoi, että jos jollakin opettajalla on taustallaan tällaista kokemusta, hän varmastikin luo sille pohjautuen omat opetuskäytäntönsä.

4.1.1 Havainto

Havainto-teema liittyy nimensä mukaisesti havaintopiirustukseen. Avoimen taidekoulun havaintopiirustuksessa se tarkoittaa intensiivistä viivaan keskittymistä, jossa Kurjen mukaan

tavoitteena on oppia pois viivojen ja siveltimenvetojen varovaisesta hakemisesta sekä toisaalta “roiskimisesta” kuvapinnalle. Kurki kuvasi, kuinka taiteilija viivaa piirtäessään on läsnä viivassa; hän hengittää viivaa, tuntee viivan ja viiva tuntee hänet. Oppilaita ohjataan piirtämään ja korjaamaan viiva yhä uudelleen, kunnes se on elävä. Kurjen mukaan viivassa on tietyllä tavalla muisti ja taiteilijan läsnäolo. Hän mainitsi esimerkkinä tästä Rembrandtin maalaukset, joissa voi nähdä aina tietyn tunnistettavan valon. Kurjen mukaan jossain vaiheessa havaintotehtävän tekemistä on tyypillistä, että malli unohdetaan ja piirtäminen lähenee läsnäoloharjoitusta.

Havaintopiirustuksen jälkeen siirrytään massa- ja valööripiirustukseen, jossa harjoitellaan näkemään kuvapinta elävänä tapahtumana: miten kuvapinnan eri alueille tehtävät muutokset vaikuttavat kokonaisuuteen. Nagashilan mukaan havaintotehtävien tavoite ei ole täydellinen esittävyys, vaan niiden aikaansaama keskittymisprosessi, jossa huomio suunnataan yhtä aikaa sekä kohteeseen että ympäröivään tilaan. Tämä synnyttää Nagashilan mukaan meditaation keskittymistilan.

Kun sä teet viivaa, niin sä olet siinä viivassa, sä ikään kuin hengität sitä viivaa ja tunnet sitä viivaa ja se viiva tuntee sinut. Kun se jää siihen, siinä viivassa on ikäänkuin muisti ja läsnäolo. Ja tämä on semmoinen puoli, mitä on äärimmäisen hankalaa ymmärtää. Sitä roiskitaan vaan tai sitten tehdään kevyttä viivaa. (...) Kaikessa pitää olla se läsnäolo, sellainen minun läsnäolo, minun henki, minun hengitys siinä. (...) Kun katsoo jotain mesteriteoksia, Rembranteja sun muita, niin siellä on aina se oma valo maalauksessa. Sekin on hankala selvittää, mikä on valo maalauksessa. Mutta ne on kaikki sellaisia matkustuspysäkkejä, että niitä katsellaan ja tunnustellaan. (MK)

Avoimen taidekoulun havaintopiirustuksen tehtävissä voi nähdä yhteyden useisiin aasialaisiin perinteisiin, joissa keskittymisen tila on olennaisen tärkeää. Filosofi Timo Klemola kirjoittaa, kuinka esimerkiksi zen-traditioissa käden taito tai taiteen harjoitus saa henkisen luonteen, ja oikea viivan muodon ymmärretään syntyvän vain syvän keskittymisen ja oikean sisäisen tilan kannattamana. Klemola kertoo esimerkiksi eräästä zen-mestarista, joka kehottaa oppilaitaan

keskittymään ensimmäisen kolmen vuoden ajan pelkän suoran viivan piirtämiseen. Viivan tulee olla jokaisen pisteensä osalta täydellinen eikä siinä tule olla yhtään kuollutta kohtaa. Todellinen viiva ei Klemolan mukaan ole zen-mestarille ajattelun vaan “ei-mielen” (*mushin*) synnyttämä. (Klemola, 2004, s. 282.) Havainto-teeman opetus yhtyy idealtaan myös filosofi Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologiasta nousevan ajatukseen, joissa maailman ja ruumiin käsitetään kietoutuvan yhdeksi taiteessa. Merleau-Pontyn mukaan taiteilija hahmottaa ja ilmentää teoksissaan omaa aistittua tuntumaansa maailmasta. (Merleau-Ponty 1993a, 50–51.)

Havainto-teema jatkuu värien maalaamisella. Valkoista asetelmaa maalatessaan oppilaat ohjataan havaitsemaan, että edes valkoisessa tilassa tai asetelmassa mikään ei ole puhdasta valkoista. Nagashila kertoi, että kun tähän havaintoon keskitytään pitkäjänteisesti maalaamalla, syttyy asetelmaan vähitellen kaikki sateenkaaren värit. Tehtävän kautta oppilaille on tarkoitus antaa ymmärrys, että havainto on jotain, joka tapahtuu hänen tajuntansa havaintoprosessissa, ei siis hänen ulkopuolellaan. Nagashilan mukaan meditaatiossa on samalla tavalla kyse tällaisen tapahtuman käsittämisestä.

Kun oppilaat ovat maalanneet valkoisen maalauksen, he jatkavat asetelman havainnoimista ja tekevät öljypastelleilla näkemistään väreistä pieniä, yksivärisiä ruutuja. Kun värejä on 10–20, maalataan osasta ruutuja isommat monokromaattiset pinnat öljyvärillä. Nagashilan mukaan tehtävä paljastaa oppilaille heidän senhetkisen, henkilökohtaisen väriskaalansa. Hän kertoi, että tehtävän myötä oppilaat myös oppivat sekoittamaan värejä ja maalaamaan värihavaintonsa. Pienen ja ison maalauksen ollessa vierekkäin voidaan Nagashilan mukaan havaita, että maalaukset saattavat näyttää melko erilaisilta, mutta ne ikään kuin “värähtelevät” samaa väriä.

Seuraavana havainto-teemassa keskitytään aisteihin. Nagashila kertoi, että maalaustehtävissä ei ole tarkoitus kuvittaa aistimuksia, vaan elää ne, “levätä omassa kokemuksessa”, ja laittaa tuo kokemus kankaalle. Aisteista käydään viimeisenä läpi “mielen aisti”. Oppilaille annetaan syötäväksi ruisleipää, ja heidän on tarkoitus maalata se kohta, jossa makuaistimus loppuu ja seuraava käsitys ei ole vielä alkanut. Nagashila kertoi, että harjoituksessa hyödynnetään

buddhalaista vipassana-elementtiä, jossa tarkkaillaan systemaattisesti kehon tuntoaistimuksia. Harjoituksen tarkoitus on hänen mukaansa paljastaa, että vaikka ihmisen “käsittäjä-hahmotaja”-puoli on usein vahva, sen tuottamassa ajatusvirrassa on aukkoja. Nagashila kuvasi, kuinka eräs oppilas oli tehtävän yhteydessä ymmärtänyt pitävänsä omalla näkökulmallaan kiinni tietystä haastavistakin asioista elämässään. Tällainen kokemus voi Nagashilan mukaan auttaa ihmistä saamaan vapautta ajatteluunsa ja suhtautumiseensa itseään kohtaan.

(...) ihminen ei ole kokemuksensa uhri. Kun ihminen on jossain tilanteessa, hän hahmottaa ja tulkitsee sen omista lähtökohdistaan. Ja monesti, jos on ollut hankala tilanne, niin ihminen jauhaa sitä seuraavat viisi päivää. Usein se on semmoista automaattista jauhamista, että ihminen ei edes tiedä, miten se sais sen loppumaan. Mutta jos ihminen ymmärtää, että nämä asiat, tuo mitä tuolla ulkona tapahtuu liittyy jotenkin siihen miten mä hahmotan, ja että mun hahmottaminen on vajavaista, tai että se tulee tietystä näkökulmasta, niin ihminen saa paljon enemmän vapautta omasta itsestään.

(N)

Avoimen taidekoulun harjoitustehtävissä keskittymisen on tarkoitus paljastaa oppilaille, että “maailma tapahtuu minussa”. Käsitys kytkeytyy buddhalaiseen perusolettamukseen, jonka mukaan ihminen havainnoi ja tulkitsee ympäristöään omien uskomustensa pohjalta (Holmberg & Kähkönen, 2008, s. 226). Ekspressiivisen taideterapian professori Micheal A. Franklin kirjoittaa Nagashilan kuvaamaa tilannetta vastaavasti, että taide kontemplatiivisena tietoisuusharjoituksena laajentaa ihmisen tietoisuudessa aukkoa, joka sijaitsee stimulaation ja reaktion, impulssin ja toiminnan välillä. Mielen aisti -tehtävä perustuu tälle käsitykselle: tarkkaavainen havainnoiminen auttaa löytämään kohdan, jossa mieli on hiljentynyt käsitteellisestä ja tulkitsevasta ajattelusta eikä ole vielä ehtinyt reagoimaan toiminnalla syntyneeseen impulssiin. Tällainen kokemus avaa erilaisten meditaatiotraditioiden mukaan mahdollisuuden muuntaa omia tulkintoja ja käsityksiä itsestä ja maailmasta. (ks. esim. Klemola, 2004, s. 167; Holmberg & Kähkönen, 2008, s. 230–231.)

4.1.2 Symboli

Opinto-ohjelma jatkuu symboli-teemalla. Nagashilan mukaan ihmisen kääntyessä tajuntansa suuntaan ja alkaessa havainnoida mielen aistista syvemmälle, tulee vastaan symbolinen ymmärtäminen. Oppilaat tekevät maalauksen kolmesta erilaisesta naamiosta: (1) voimanaamio, (2) muutosnaamio sekä (3) pyhä, eheä, totuuden tiedostava ihminen. Nagashila viittasi psykoanalyysin kehittäjään Sigmund Freudiin (1856–1939) sekä syvyyspsykologian pioneeriin Carl Jungiin (1875–1961) sanoessaan unimaailman tuottavan välillä symbolisesti merkityksellisiä unia. Hän vertasi symbolisen maalaamisen tapahtumaa Jungin individuaatioprosessiin, jossa itsetuntemus kehittyy kuuntelemalla itseä kokonaisuutena. Nagashilan mukaan tietoisien läsnäolon ja maalaamisen prosessissa itsetuntemus kuitenkin kasvaa valvetilan kautta toisin kuin Jungin individuaatioprosessissa. Hän kuvasi, miten maalaukset ovat kuin hitaasti rakentuvia, symbolisia unia, joiden kautta asioita nousee maalaus maalaukselta tiedostamattomasta tietoisuuteen. Voimanaamion tavoite on auttaa oppilaita löytämään itsestään tiedostamattomalla puolella olevaa lukittua voimaa ja myönteisyyttä. Nagashila kertoi todistaneensa niin meditaatio- kuin taideopetuksen yhteydessä, että ihmiset usein torjuvat uskomasta itsestään hyviä asioita ja valmiuksia. Tehtävässä on pyrkimyksenä maalata esiin tätä itsessä piilevää voimaa. Muutosnaamion tekemiseen puolestaan liittyy ymmärrys siitä, että elämä on kaikilta osa-alueiltaan jatkuvassa muutoksessa. Nagashilan käsityksen mukaan muutoksen hyväksyminen ja muutosprosessiin uskaltautuminen kuljettaa ihmistä kohti eheämpää olemista. Kolmanteen, eheyttä kuvastavaan naamioon oppilaat maalaavat unelman tai ihanteen, jota kohti he ovat menossa. Näihin unelmiin ja ihanteisiin liittyy Nagashilan mukaan ihmisen sisäinen potentiaali ja kulloisetkin elämäntavoitteet. Symboli-teeman toisessa osassa oppilaat luovat maalaamalla oman symbolinsa.

(...) niin että ihminen ymmärtäisi, että ihmisenä olemisen muutosprosessiin astutaan ja uskalletaan olla. Sen tarkoitus on kuljettaa yhä eheämpään, todellisuuden näkevämpään, totuudellisempaan ja tietyllä tavalla helpompaan olemiseen. Ja tämä me yritetään opettaa sitä kautta, että ihminen jatkaa havaintoprosessia, pysyy siinä omassa kropassaan ja tietoisuudessaan mutta kääntyy sisäänpäin.

(N)

Itsetuntemuksen ja introspektion korostaminen Avoimen taidekoulun opetuksessa on yhtymäkohta tiettyihin taideterapiasuuntauksiin. Mindfulness-Based Art Therapy (MBAT) pohjautuu osin psykoterapeutti Eugene Gendlinin (1982) tutkimuksiin, joissa hän sai parhaita terapeuttisia tuloksia asiakkailla, jotka olivat yhteydessä “sisäiseen minäänsä”. MBAT:ssa keskitytäänkin siihen, millaisia sisäisiä tuntemuksia taiteen tekeminen ihmisessä herättää. (Suomen taideterapiayhdistys.) Myös Ekspressiivisen taideterapian keskeisiin tavoitteisiin kuuluu lisääntyvä läsnäoleminen hetkessä. Siinä käsitetään, että taiteen tekemisessä ja sen terapeuttisessa vaikutuksessa on olennaista itse työskentelyprosessi ja sen eteneminen. Taidetyötä ei arvostella eikä arvioida taiteellisten kriteereiden mukaan, vaan taiteen tekemisessä on MBAT:n tavoin olennaista ihmisen kokemus. (Inartes Instituutti.)

Ekspressiivisen taideterapian professori Franlin vertaa taiteellista työskentelyä Nagashilan tapaan Jungin individuaatioprosessiin, joka tarkoittaa itsen toteutumista eli itseksi kasvamista tietoisesta ja tiedostamattoman yhteentulemisen kautta. Jungin individuaatioprosessissa käytännössä unien tulkinnalla on suuri rooli itseksi tulemisen prosessissa, sillä Jungin mukaan unet ilmentävät ihmisen tiedostamatonta puolta sisältäen niin yksilöllisen kuin kollektiivisen alitajunnan. (Jung, 1991, s. 160–161, 168; Meier, 1995, s. 71, 81–82.) Franklin sen sijaan kirjoittaa, kuinka juuri meditaatiossa ja kontemplaatiossa mieleen nousevat metaforat, symbolit ja mielikuvat sekä niihin liittyvät tarinat sisältävät merkityksiä, jotka paljastavat ihmisestä usein jotain tärkeää. (Franklin, 2017, s. 9, 22, 35.) Franklinin mukaan hiljaisuudessa saatu tieto muuttuu taidetyöskentelyssä materiaalien ja välineiden kautta asteittain näkyväksi. Taiteellinen prosessi toimii näin hänen mukaansa alkuna ihmisen eheytymiselle. (Franklin, 2017, s. 41.)

Kaikki edellä mainitut terapeuttisen työskentelyn elementit ovat mukana sellaisessa maalausprosessissa, johon Avoimen taidekoulun symboli-teeman tehtävissä ohjataan. Avoimessa taidekoulussa ei kuitenkaan puhuta taiteen terapeuttisista ulottuvuuksista, vaan taiteellisesta prosessista itsetuntemuksen kehittäjänä. Ilmiötä voi jälleen verrata aasialaisiin kehon ja mielen yhdistäviin traditioihin, jotka Klemolan mukaan herkistävät kehon sisäisen kokemuksen esteettistä ulottuvuutta, mutta palvelevat kuitenkin ensisijaisesti itsen tutkimista sekä viisauden etsimistä (Klemola, 2004, s. 279).

4.1.3 Mieli

Symboli-teeman jälkeen alkaa seuraava teema, nimeltään “Mieli”. Se aloitetaan jäljentämällä yksi taidehistorian “mestarteoksista”. Nagashila kertoi, että tehtävän ei ole tarkoitus olla teoksen suoraa kopioimista, vaan että kyse on maalausprosessista, joka tapahtuu ihmisen havaitsemisen ja tajunnan kautta vastaavalla tavalla kuin havainto-teeman tehtävissä. Nagashilan mukaan oppilaiden syventyessä teoksiin heidän on mahdollista maalata jäljennöksiä ikään kuin alkuperäisen taiteilijan tajunnan “valtaamina”.

Teema jatkuu abstrakteilla, suprematististilla maalaustehtävillä. Nagashila kertoi oppilaiden kokevan usein, että mustan neliön maalaaminen valkoiselle pohjalle on tylsää, koska maalauksen elementit ovat heti käsitettävissä. Suprematistista maalausta ei kuitenkaan ole tarkoitus tehdä tai tulkita “rationaalisen käsittäjä-minän” kautta. Nagashila kertoi tehtävän pyrkivän osoittamaan, että käsittäjä-minän hiljentäminen avaa omanlaisensa kielen, jossa esikäsitteellisen, intuitiivisen tietämisen kautta voi saada vastauksia maalaamisessa herääviin kysymyksiin ja ongelmiin.

Suprematististen maalausten jälkeen oppilaat saavat vastapainoksi vapaasti improvisoiden toteuttaa abstraktin värimaalauksen. Nagashila kertoi, että vaikka ilmaisu on täysin vapaa, oppilaat harvoin maalaavat villisti vaikkapa action painting -tyylillä. Hänen mukaansa maalausten aiheiksi nousee sellaisia sisäisiä maailmoja, joita oppilaat kokevat tarpeelliseksi ilmaista.

Mutta ne saa kiinni siitä, että se käsittäminen, se hahmottaminen, se että me tiedetään koko aika, että miltä tuo näyttää, tai että tuo on talo (...) se ei olekaan olennaista, vaan olennaista on se, että tietoisuudella on oma kielensä. Ja kun nimejä-hahmottaja-käsittäjä hiljennetään, tulee paljon suuremmin kokemukseen sen kanssa, että mitä olla tietoisuuden kanssa, ja kysyä mitä tuohon sävyyn pitää panna lisää, että tuo musta ja valkoinen toimii.

Suprematismi-teemassa korostuu opettajien haastatteluissa toistuva käsitys: taide syntyy ihmisen sisällä ja saa kehon kautta ulkoisen muotonsa. Malevitšista alkunsa saaneessa suprematistisessa taidesuuntauksessa pyritään lisäksi vapautumaan suunnitelmallisesta maalaamisesta ja esineiden kuvaamisesta sellaisina kuin ne voi nähdä. Suprematisti pyrkii intuitiivisen ajattelun voimin puhtaaseen aistikokemuksen tilaan, joka on sekä luovan toiminnan edellytys että sen päämäärä (Taidre, 2014, s. 116; Pasanen, 2004, s. 92). Klemola nostaa jälleen esimerkin vastaavasta tekemisen tavasta japanilaisen traditionaalisen zen-kulttuurin parista. Siinä taiteilija ilmaisee omaa, syvintä kokemustaan ja pyrkii siirtämään ainakin jotakin tästä kokemuksesta katsojalle. Klemola kirjoittaa muun muassa buto-tanssija Masaki Iwanasta, joka on kertonut tanssinsa lähtökohtana olevan hänen oman kehonsa ”alkuperäinen kokemus”. Taide on ikään kuin taiteilijan sisällä, ja Klemolan sanoin sen on vain annettava tulla esiin. (Klemola, 2004, s. 279–280.)

4.1.4 Itsetuntemus

Itsetuntemus-teema alkaa oman elämänhistorian läpikäymisellä. Edelliset teemat nostavat Nagashilan mukaan pintaan kysymyksiä omasta minästä, elämästä ja elämän kulusta, ja siksi itsetuntemus on muodostunut seuraavaksi teemaksi. Oppilaat ohjataan kirjoittamaan elämäntarinansa niin hyvine kuin vaikeine vaiheineen. Kyse ei Nagashilan mukaan ole terapia-työskentelystä ja olennaista on, että kirjoitus tehdään vain itselle. Kun teksti on valmis, oppilaat maalaavat oman historiansa ei-esittävästi vuosi vuodelta. Nagashila sanoi, että jos elämäkerran kirjoittaminen onkin älyllinen tapahtuma, maalaamisen on tarkoitus olla jälleen kehollinen tapahtuma. Kutakin elinvuotta kontemploidaan erikseen ja kuunnellaan millaisen visuaalisen ilmaisun se saa. Maalaus pohjassa on yhtä monta osiota kuin oppilaalla on ikävuosia, mutta kuvan saa rakentaa ja ikävuodet sommitella teokseen vapaasti haluamallaan tavalla. Nagashilan mukaan elämän tuominen kontemplatiiviseen maalausprosessiin poistaa älyllisen pohtimisen siitä, onko elämä eletty hyvin vai huonosti, ja maalaamisen kautta jokainen eletty vuosi

ikään kuin siunataan. Nagashila kertoi, että valmiista maalauksista voi nähdä, että lopulta hankalat elämänjaksot sointuvat yhteen helpompien kanssa.

Itsetuntemus-teeman seuraava tehtävä on omakuva. Oppilaat maalaavat itsensä, eli sen ihmisen, joka on juuri käynyt läpi koko elämänsä. Tästä teema jatkuu kaksiosaisella tehtävällä: kuolemansynti ja vapautuksen säkeet. Ensimmäisessä osassa käännytään katsomaan omia varjopuolia: Oppilaat maalaavat oman paheensa valiten sen kirjallisuudesta tuttujen seitsemän kuolemansynnin joukosta. Teos toteutetaan koti-ikonin koossa monokromaattisena maalauksena. Nagashila avasi ideoita teoksen muodosta sanoen, että ihmisen kykeneminen olla oman haasteensa kanssa on ikonin arvoinen asia. Tehtävään sisältyy käsitys, että haastetta tai pahetta ei tarvitse muuttaa, vaan olemalla haasteen kanssa tietoisesti läsnä se alkaa muuttaa itse itseään valoksi. Nagashila liitti tehtävään jälleen jungilaisen ajatuksen, jonka mukaan ihmisen varjopuoli on se tiedostamaton, jota hän ei halua kohdata. Mutta kun varjon puolella olevia asioita katsoo ja kuuntelee, ja tuo niitä aste asteelta valoon, saa havaita, ettei niissä olekaan mitään pelättävää. Nagashila oli kokenut, että tietoisesta läsnäolon harjoittaminen auttaa olemaan rauhassa vaikeidenkin sisältä nousevien asioiden kanssa. Hänen mukaansa varjopuolia on tarkoitus pelkästään todeta ja maalaamalla tutkia, eikä niihin työskentelyssä liity muita pyrkimyksiä. Tehtävän toisessa osassa maalataan ”vapautuksen säkeet”. Nagashila kertoi, että maalaus tehdään elämää syvästi luotaavan ja eheyttävän viisaus- tai runolauseen pohjalta.

(...) jos ihminen kykenee vaan oleen sen kanssa, mikä on se akilleen kantapäähän, joka koko aika tekee sitä [elämää] hankalaks, niin se on ikonin arvoinen asia. Ei sitä [haastetta/pahetta] tarvi muuttaa. Sen kans tarvi vaan olla tietoisesti läsnä niin se muuttaa itse itseään valoksi.

(N)

Avoimessa taidekoulussa taiteellinen prosessi nähdään syvänä oman ihmisyden kanssa työskentelemisenä, johon Nagashila liitti muun muassa Jungin käsitykset ihmisen varjominästä. Jung näkee varjominän kanssa työskentelemisen ihmisen elämäntehtäväksi. Siinä ihminen

hiljalleen hyväksyy itsensä kokonaan ja yhdistää varjonsa osaksi persoonallisuuttaan (Murray, 1995, s. 95–96.) Varjopuolen hyväksyminen on Jungin teoriassa kaikkien ihmisten tehtävä, sillä kaikilla on oma varjominänsä ja sen puuttuminen tarkoittaisi, että yksilö olisi epäinhimillinen pyhimys. (Meier, 1995, s. 83.) Varjominän puolien sivuuttaminen ja niiden sysääminen syvälle alitajuntaan voi Jungin mukaan viedä ihmiseltä tasapainon ja mahdollisuuden olla onnellinen, sillä ihmisellä on tällöin tapana projisoida tiedostamatta varjopuoliaan muihin ihmisiin ja ne hallitsevat häntä (Murray, 1995, s. 96). Henkilökohtainen kasvu ja psyykkinen hyvinvointi riippuu täten jungilaisittain ihmisen kyvystä tuoda varjot valoon.

Näen Jungin teoriassa samaa kuin buddhalaisissa käsityksissä, joiden mukaan ihminen voi ratkaista ongelmansa hyväksymällä sekä kärsimyksen (dukha) että mielihyvän (sukha) osaksi elämää. Buddhalaisuuden asiantuntija John Snellingin mukaan buddhalaisuudessa elämän pimeiden ja tuskallisten puolien hyväksyminen on ratkaisu sekä omiin että maailman ongelmiin. Hän kirjoittaa, että hyväksyessään ongelmat sellaisinaan, ihminen voi löytää oman persoonansa täyden potentiaalin ja samalla yhteyden myös toisten ihmisten ja koko maailman kanssa. (Snelling, 1996, s. 61–62.) Avoimen taidekoulun itsetuntemus-teeman tehtävien voi ymmärtää sisältävän vastaavanlaisen prosessin mahdollisuuden. Avoimen taidekoulun itsetuntemukseen liittyvien tehtävien merkityksistä voi löytää vastaavuutta edelleen myös seuraavaan kontemplatiivisen pedagogiikan näkemyksen kanssa: Inhimillinen kasvu on laajentunutta tietoisuutta itsestä suhteessa ympäröivään maailmaan. Se on syvempää ymmärrystä asioiden keskinäisestä riippuvuudesta sekä laajennettua empatiaa kaikkia tuntevia olentoja kohtaan (Pulkki & Saari 2014, s. 151).

4.1.5 Taide

Avoimen taidekoulun toimittua kolme vuotta Nagashila ja Kurki huomasivat, että opinto-ohjelmaan tulee lisätä neljäs vuosi, jonka aikana oppilaat keskittyvät omaan taiteelliseen ilmaisuunsa. Syntyi viides teema ”Taide”. Nagashila kertoi, että neljännen vuoden aikana läpikäytävä taideprosessi pitää sisällään ja syventää kaikkia edeltäviä teemoja: havaintotapah-
tumaa, symbolista avautumista ja läsnäolemista oman mielen sekä elämän kanssa. Vuoden

aikana oppilaat maalaavat itsenäisesti näyttelykokonaisuuden. Opettajat tapaavat oppilaita ryhmässä sekä kahden kesken käyden heidän kanssaan dialogia maalausprosessista. Nagashilan mukaan oppilaan on tarkoitus dialogissa oppia erottamaan oma äänensä, toisin sanoen löytää oma taiteellinen ilmaisunsa ja henkilökohtainen “luovan kasvun tie”.

Kurki oli kokenut, että neljännen vuoden itsenäisempi työskentely aiheuttaa oppilaissa usein painetta, joka voi ilmetä ahdistuksena ja tietynlaisena puristuksena. Tämä paine ohjaa heitä hänen mukaansa hakemaan apua maalaukseen hiljentymällä meditaatiossa tai rukouksessa – kaikkia omilla tavoillaan. Kurjen mukaan aiheiden ja ratkaisujen hakeminen kontemproimalla lisää myös niiden henkilökohtaista merkitystä. Hän kertoi oppilaiden sisäisen avautumisen ja kehityksen näkyvän selkeästi näyttelykokonaisuuden teoksissa läsnäolona ja laatuna.

Meillä on ryhmätapaamisia ja kaksituistapaamisia, jossa oppilas kuuntelee sitä dialogia, joka kahden opettajan ja oppilaan välillä on ja yrittää kuulla sen oman äänensä sieltä. Se on meidän tavoite ja me haastetaan koko ajan ihmistä tulemaan tähän, olemaan läsnä tässä ihmisessä, joka hän on, ja ymmärtämään, että sillä intuitiivisella tai luovuuden kyvyllä, joka hänessä on, hän pystyy löytämään tien, joka on luovan kasvun tie.

(N)

Taideopiskelijat ja taiteilijat työskentelevät erilaisista motiiveista ja lähtökohdista käsin. Amerikkalainen Agnes Martin (1912–2014) kuuluu taiteilijoihin, joiden mielestä taiteilijan kehitystaste ihmisenä näkyy hänen teoksistaan. Martin on kuvannut, että taiteilijan työ on totuuden etsimistä ja maalaaminen tietoisuuden kehittämistä. Hän uskoi, että ihminen löytää totuuden omasta sisimmästään. Martin on sanonut ihmismielen kantavan valtavaa ilmaisutonta tiedon varastoa, josta hän ammentaa taiteellisessa työssä. Hän on ilmaissut asian muun muassa seuraavasti: “Tämä tieto on itse elämä, elämä kokonaisuudessaan. Se ei liity inhimilliseen tietoon.” Pääsy tuohon tietoon kulkee Martinin mukaan hiljentämällä vauhtia ja opettelemalla tuntemaan oma henkinen minänsä todella hyvin. (Martin, 1990, s. 97–98, 107–108.) Avoin taidekoulu

jatkaa perinnettä, jossa taiteen tekeminen on itseään tutkiskelevaa toimintaa, ja käsityksen taiteellisesta kehityksestä voi katsoa nivoutuvan yhteen taiteilijan henkisen kasvun kanssa.

Oppilaan kanssa käytävä dialogi, josta Nagashila puhuu, on liitettävissä dialogiseen taidepedagogiikkaan. Kuvataidekasvatuksen professori Mira Kallio-Tavin kirjoittaa, että dialogisessa pedagogiikassa oppimistavoitteilla ei ole tiettyä suuntaa eikä tavoitteena ole muuttaa toista henkilöä millään tavalla. Dialogi ei näin ollen voi olla perinteistä opettamista, vaan tietoa etsitään kahden ihmisen välisessä yhteydessä, ylläpitäen avointa ja etsivää asennetta. (Kallio-Tavin, 2013, s. 23, 124–125.) Käsittelen dialogista taidepedagogiikkaa Avoimen taidekoulun kontekstissa tarkemmin luvussa *4.3 Opetustilanteet vuorovaikutussuhteet*.

4.2 Avoimen taidekoulun opettajien käyttöteoriat

Tämä luku käsittelee Nagashilan ja Matti Kurjen haastatteluissa esiin tulleita näkemyksiä taiteellisesta työskentelystä. Ne kytkeytyvät Avoimen taidekoulun opetukseen, mutta ovat samalla myös laajempia huomioita perustuen heidän pitkälle kokemukselleen taiteilijoina ja taideopettajina. Kuten jo luvussa 3.1 esittelin, kyseisistä näkemyksistä voidaan käyttää käsitettä käyttöteoria, joka viittaa opettajien omakohtaiseen taide- ja kasvatustilanteeseen (Jokela, 2013, s. 26). Timo Jokela esittelee Yrjö Engeströmin (1995) luomaa käyttöteorian käsitettä seuraavasti: Se sisältää opettajan käsitykset ihmisestä, taloudesta, yhteiskunnasta, tiedosta ja oppimisesta, jotka suuntaavat hänen pedagogisia valintojaan. Lisäksi käsite pitää sisällään ymmärryksen, jonka mukaan opettajalla on tietty käytännöllinen tietämys työstään, opettamisesta ja oppimisesta, ja tällä tietämyksellä on keskeinen merkitys tehtäessä arjen toimintoja. (Jokela, 2013, s. 26.)

4.2.1 Tie luovaan ilmaisuun

Avoimen taidekoulun opetuksen taustalla on taiteilija-opettajien oma vahva henkilökohtainen kokemus, että meditaatio on vaikuttanut merkityksellisellä tavalla niin heidän taiteeseensa kuin elämäänsä ylipäätään. Meditaatio on ollut osa Kurjen ja Nagashilan elämää jo kymmeniä vuosia. Heidän mukaansa tietoisien läsnäolon tila on intuitiivisen tietämisen, luovuuden ja taiteen lähde, ja tämä näkemys on myös koulun opetuksen ytimessä. Nagashilan mukaan ihminen ollessaan läsnä hetkessä, tietoisena niin omasta mielestä kuin fyysisestä todellisuudesta, hän alkaa saada intuitiivista tietoa luonnostaan. Kurki puolestaan kertoi, kuinka hänellä jo nuorena taideopiskelijana oli kokemuksia siitä, että maalaukset syntyivät jossain syvällä omassa “sisäisyydessä”. Alettuaan myöhemmin työskennellä kuvataideopettajana hän halusi jakaa oman löytönsä oppilailleen: Kurki sovelsi samaa menetelmää oppilaidensa kanssa ja maalauksia alettiin tehdä pyrkimällä olemaan tietoisesti läsnä työskentelytilanteessa.

(...) sillan mä tajusin, että jos mulla on tällaisia tiloja ja nämä maalaukset syntyvät jostain tuolta kaukaa sisältä, niin tähän on mahdollista kenelle hyvänsä. En mä ole mikään ainutlaatuinen ihminen, vaan tämä on jokaisen leipää tämä. Ja se oli se mun päätös opettamiseen ryhtymiseen. Mä tajusin, että tämä on jaettava kaikille. Ja uskon myöskin siihen, että se on mahdollista kenelle vaan.

(MK)

Avoimen taidekoulun opettajien kokemuksia voi heijastella muun muassa filosofi Timo Klemolan ja taiteen tohtori Asta Raamin teoriakirjallisuuteen. Klemola on kirjoittanut luovan ja taiteellisen toiminnan perusmekanismista: Vaikka luovan prosessin vastausta vaativa ongelma voi olla asetettu käsitteellisesti, ratkaisu syntyy esikäsitteellisestä hiljaisuudesta, joka työskentelyn kautta sitten saa käsitteellisen muodon (Klemola, 2004, s. 48). Raami kuvaa vastaavaa tapahtumaa intuitiiviseksi tietämiseksi (Raami, 2015, s. 148). Avoimessa taidekoulussa koko opinto-ohjelma on rakennettu tällaisen intuitiivisen tietämisen tavan harjoitteluun.

Avoimen taidekoulun opinto-ohjelmaan on sisäänrakennettu mahdollisuus samankaltaiseen prosessiin, jonka katsotaan sisältyvän meditaation harjoittamiseen. Prosessi on Kurjen ja Nagashilan mukaan mahdollinen niillekin oppilaille, jotka eivät arjessaan tee säännöllisesti tietoisuusharjoituksia. Nagashila kertoi Avoimen taidekoulun opinto-ohjelman seuraavan väljästi vaihteita, jotka hänen kokemuksensa mukaan yleensä tapahtuvat ihmisille säännöllisen meditoinnin myötä, kun tiedostamattomista aletaan tulla tietoisiksi. Tämä on Nagashilan mukaan kuitenkin yleensä pitkä prosessi. Hänen kokemuksensa mukaan menee viisi vuotta, että tietoisien läsnäolon harjoittaminen on muuttanut ihmisen elämää tuntuvasti. Tällöin ihmisestä ja hänen maailmastaan on tullut eheämpää, ja ihminen on läsnä kohdassa, jossa hän sekä sisäisesti että fyysisessä todellisuudessa kyseisellä hetkellä on. Nagashilan mukaan 10 vuoden harjoittamisen jälkeen edellä kuvatusta olemisen tavasta on tullut jo melko vakiintunutta.

(...) on 10 vuoden työ suunnilleen, jonka joutuu tehdä. Elämä muuttuu radikaalisti, kun viiden vuoden jälkeen tajuaa, että kun jotenkin sitä on niinku täällä [osoittaa itseensä], eikä siellä täällä.

(N)

Käsittelen Avoimen taidekoulun opinto-ohjelman sisään rakennettua tiedostamattoman avautumisen prosessia analyysini monissa muissa osissa, joten en toista sitä tässä. Keskityn sen sijaan Nagashilan sanoihin, joissa hän kertoo ihmisessä tapahtuvasta avautumisesta ja sen vaihteista, joita säännöllisestä meditoinnista seuraa. Buddhalaisuudessa ymmärretään, että valaistumisen tiellä on eri vaihteita. Klemola esimerkiksi kirjoittaa, että zen-meditaatioharjoitusten myötä ihmiselle paljastuvat seuraavat tasot: “(1) tietoisuus ulkoisten aistien havainnosta: näkö, kuulo, haju, maku, tunto; (2) proprioseptinen tietoisuus eli tietoisuus kehon sisäisistä aistimuksista; (3) tietoisuuden assosiaativirta: sisäinen puhe, tunne, tahto, mielikuvat; (4) puhdas tietoisuus, jossa on vain tietoisuuden tietoisuus itsestään. (Klemola, 2004, s. 52.) Nagashila itse vertasi luovaa taiteellista prosessia Jungin koko elämän mittaiseen individuaatioprosessiin (Noschis, 2012, s. 118–119). En löytänyt tutkimuskirjallisuudesta selkeää teoriaa, johon Nagashilan kuvaamia vaihteita ja niiden ajallista tapahtumista voisi rinnastaa. Koska Nagashila on toiminut vuosia meditaatio- ja taideopettajana, ilmiö pohjaa ainakin hänen kokemustietoonsa.

Avoimen taidekoulun tehtävissä harjoitellaan mielen ja kehon yhteentulemista. Nagashila kertoi luovan taiteellisen ilmaisun olevan portti tietoisien läsnäolon tilaan. Hänen mukaansa portti aukeaa keskittymällä kahteen vastakkaiseen asiaan, kohteeseen sekä ympäröivään tilaan. Kohde voi olla esimerkiksi viiva, jota ihminen piirtää, ja ympäröivä tila on se, jonka hän eri aistien kautta rekisteröi olemassa olevaksi. Nagashila kuvasi, kuinka ihminen asettuu tällöin tietynlaiseen omaan keskilinjaan saavuttaen “nollatilan”, josta aukeavat syvenevä ja laajeneva ymmärrys sekä luovuus. Kurjen mukaan auennut tietoisien läsnäolon tila auttaa löytämään työskentelyssä sellaisia ratkaisuja, joita ei olisi tietoisessa mielessä ehkä ikinä osannut ajatella. Hän koki tietoisien läsnäolon harjoittamisen olevan myös avain taiteen rajattomaan syventämiseen – niin tekijän kuin vastaanottajan näkökulmasta.

Nämä kaks hyvin vastakkaista asiaa, keskittyminen kohteeseen ja keskittyminen ympäröivään tilaan, on yhtä aikaa läsnä ja siitä syntyy meditaation keskittymistila. Se tila on syvenevä ja laajeneva.

(N)

Nagashila kuvailee edellä, millainen tapahtuma mielen ja kehon yhteentuleminen on. Klemola kirjoittaa vastaavasti, kuinka ihminen voi meditaatiivisissa harjoituksissa saavuttaa tilan, jossa käsitteellinen, representoiva ajattelu hiljenee, ja “tietoisuus lepää hiljaisuuden ilmapiirissä”. Tällöin hän avautuu sisimmälleen ja löytää uudenlaista tietoisuutta. (Klemola, 2004, s. 167.) Tietoisien läsnäolon tilaa ja siinä tapahtuvia asioita lienee kuitenkin vaikea sanoittaa tarkasti, koska tietoisista läsnäoloa harjoittamalla pyritään aktivoimaan juuri sellaista tietämistä, joka ulottuu älyn ja käsitteiden toiselle puolelle. Tietäminen on jotain, joka täytyy vain kokea.

Taiteen kontekstin ymmärretään Avoimessa taidekoulussa toimivan ihmisessä kahteen suuntaan: Samalla, kun taiteellinen luova työskentely vie syvemmälle omaan ihmisyyteen, luovuus tulee esiin taideteoksissa yksilön persoonan ja ihmisyyden läpi. Kurki kertoikin, että oppilaille annetut maalaustehtävät ovat syy maalata, mutta varsinainen maalaus syntyy heidän sisällään.

Maalatesaan oppilaat sitten purkavat kankaalle sisältään ennestään tuntematonta itseään. Kurjen mukaan tällainen luova, meditatiivinen taideprosessi voi käynnistyessään vapauttaa ihmisen sisimmästä vaikeitakin asioita. Nagashila puolestaan toi esille kokemuksensa siitä, että ihmisen tiedostamattomasta purkautuvat asiat voivat olla myös itseä koskevia myönteisiä käsityksiä. Hän sanoikin, että tiedostamattoman tietoiseksi muuttuminen avaa ihmistä erityisesti myös omalle potentiaalilleen. Nagashila tähdensi, että taiteellisen luovuuden kannalta ei lopulta ole merkitystä, tuntuuko taiteellinen työskentely miellyttävältä vai hankalalta. Hänen mukaansa luovassa prosessissa on kyse siitä, että ihmisen avautuu ymmärtämään elämää hyvine ja huonoine puolineen, hyväksymään niin itsensä kuin toiset kokonaisemmin ja olemaan autenttisemmin läsnä.

No ei se [maalaus] ainakaan siitä synny, että mitä tuolla on näkyvissä. Useinmiten maalaus edustaa jotain ihan muuta, vaikka näyttää, että tuossa on nyt joku purkki ja tuossa ihminen istuu vieressä ja nyt me maalataan tässä herkkää värimaalausta. Eihän sillä ole mitään tekemistä sen syntymisen kanssa, muuta kuin että se on vaan syy maalata. Annetaan syy. Ja sitten se ihminen lähestyy sellaista outoa itseään, jota alkaa sieltä purkaa.

(MK)

Avoimen taidekoulun luovuuskäsityksen ytimessä on ymmärrys siitä, että tietoisien läsnäolon harjoittaminen avaa dialogin tietoisien ja tiedostamattoman välillä. Tämä ei ole länsimaisen koulutuksen ja kasvatuksen maailmassa kovin tavallista, mutta erilaisissa psykoterapioissa se on. Tietoisuustaitojen harjoittamiselle perustuvat psykoterapiat hyödyntävät buddhalaista perusolettamusta, jonka mukaan ihminen ei reagoi ympäristöön tai itseensä sellaisenaan vaan omiin tulkintoihinsa niistä. Idea mahdollistaa ihmiselle uusien tulkinta- ja käyttäytymistapojen opettelemisen sekä tunnereaktioiden joustavan käsittelyn ja niiden muuntamisen. (Holmberg & Kähkönen, 2008, s. 226–231.) Avoimessa taidekoulussa tietoisien läsnäolon taiteen tekemisen äärellä ymmärretään toimivan hieman vastaavanlaisena itsetuntemuksen lähteenä. Samalla kun omia vakiintuneita ajatuksia voi tarkastella joustavammin, yhteys omaan intuitiiviseen puoleen vahvistuu ja luova ajattelu ja toiminta vapautuvat.

Avoimen taidekoulun opetus perustuu käsitykselle, jonka mukaan taiteellinen luovuus aukeaa tietoisien läsnäolon kautta. Koska siinä aukeava intuitiivinen on ennalta tietämätöntä, sitä ei voi pakottaa tiettyyn suuntaan tai muottiin. Nagashila kertoikin tästä syystä kokevansa opetuksen tavoitteiden määrittelyn haastavaksi. Lopulta hän sanoi opetuksen tähtäävän siihen, että oppilas voi tulla aidommin kosketuksiin taiteen, luovuuden ja oman eksistentiaalisen tapahtumisensa kanssa. Näin sanottuaan hän silti totesi, että opetukseen sisältyy myös tietynlainen laadun tavoite, ja että esimerkiksi neljännen vuosikurssin näyttelykokonaisuuksiin oppilaita ohjataan tekemään ”aitoa taidetta”. Nagashilan mukaan oppilaille ei tietoisien läsnäolon hengessä voi kuitenkaan ennalta asettaa varmoja tavoitteita, vaan heidän voi vain toivoa onnistuvan ”ylittämään itsensä”. Mutta jotta hän voi asettaa oppilaiden suuntaan tällaisen tavoitteen, hänen tulee omien sanojensa mukaan samoin ylittää itsensä opettajana, mikä tarkoittaa oppilaan ja hänen työnsä kohtaamista joka kerta aidosti läsnäolevana. Nagashilan mukaan opettajien onkin pyrittävä luomaan mahdollisimman aito tilanne, jossa niin opettajat kuin oppilaat uskaltavat ovat läsnä kokonaisina ihmisinä iloineen ja suruineen.

Me yritetään olla tämän hetken eksistentiaalisen tapahtuman kanssa, koska vain siitä voi avautua luovuus. Ja silloin se tarkoittaa sitä, että me yritetään luoda tilanne, jossa oppilas uskaltaa tulla siihen kohtaan, missä hänen olemassaoleva tilanne on ja missä hän on. Ja että ei tarvi teeskennellä jotenkin olevansa taidepaikassa, vaan oppilaan täytyy koittaa löytää siihen paikkaan, missä hän on iloineen ja suruineen. Siitä kohdasta avautuu taiteellinen luovuus, kaikki muukin luovuus. No silloin se tarkoittaa sitä, että opettajalla pitää olla se sama intentio, ote, ja opettajan pitää haluta tulla torstaina, perjantaina ja lauantaina siihen kohtaan, missä hänen olemassaolonsa tapahtuu. Missä hänen eksistentiaalinen tilanteensa on, iloineen ja suruineen.

(N)

Myös ekspressiivisen taideterapian professori Michael A. Franklin on käsitellyt taiteelliselle työlle asetettujen tavoitteiden problematiikkaa. Hänen mukaansa jokainen hetki sisältää mahdollisuuden sille, että jokin uusi, ennalta tietämätön voi tulla näkyväksi. Franklin liittää

ajatuksen vahvasti taiteelliseen prosessiin, jossa teos saa muotonsa käsillä olevan hetken ja siinä syntyvien mielikuvien ohjaamana. Luovuuden esiin nouseminen edellyttää tilanteen ja itsen hiljaista kuuntelemista. (Franklin, 2017, s. 5–7, 9.) Nagashila tuo edellä esille tavoitteen siitä, että oppilas uskaltaa olla oppimistilanteessa kokonaisena ihmisenä. Tavoite liittyy Avoimen taidekoulun opetuksen sekä kontemplatiiviseen ja dialogiseen pedagogiikkaan että oppimiskäsityksiin, joista taidekasvatuksen alalla puhutaan ihmisen multimodaalisuutena ja holistisuutena: Ihminen on kaikissa tilanteissa aistinen, tunteva ja ajatteleva. (Räsänen, 2015, s. 97; Anttila ym. 2010, s. 8.) Kasvatustieteen tohtori Marjo Vuorikosken ja nuorisotutkija Tomi Kiilakosken mukaan juuri tunteet ovat olennainen osa dialogista vuorovaikutusta. Jotta oppilaat pystyvät olla mukana tuottamassa tietoa ja myös määrittelemässä omaa suhtautumistaan siihen, heidän tulisi pystyä tuomaan oma kokemusmaailmansa, tunteitaan ja mielipiteitään esille turvallisessa ilmapiirissä. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 317, 330.) Tästä puolestaan seuraa Vuorikosken ja Kiilakosken mukaan, että jos oppilaiden odotetaan paljastavan tunteitaan ja kokemuksiaan, tulee opettajankin pystyä olla ihminen. Tunnesuhteeseen avautuminen ja haavoittuvaiseksi tuleminen edellyttää Vuorikosken ja Kiilakosken mukaan kunnioittavaa ja luottamuksellista suhdetta opettajien ja oppilaiden välillä. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 330–331.)

4.2.2 Taide ja kontemplaatio

Tietoisen läsnäolon elementti taiteessa liittyy Avoimessa taidekoulussa myös taiteellisen luovan prosessin pitkäjänteiseen luonteeseen. Nagashilan mukaan on itsestäänselvää, että taiteellinen työ vaatii kontemplaation kyvyn, eli kyvyn olla jonkun tietyn asian kanssa pitkään. Koulun maalausateljeessa oli toukokuussa 2019 juliste antiikin Kreikan filosofin Herakleitoksen (n. 535–475 eaa.) ajatuksesta: “Jos ei odota, ei löydä odottamatonta, sillä se on löytymätön ja luoksepääsemätön.” Kurki kertoi, kuinka oppilaiden maalausprosessi voi joskus olla työllästä, tunteita ja turhautumista herättävää. Hänen mukaansa ratkaisut ovat kuitenkin lopulta löytyneet hiljentyvässä uudesta ja uudesta. Nagashila viittasi Herakleitoksen ajatukseen sanoen, että luovat ratkaisut ovat aina odottamattomia; ratkaisusta ei saa päätöksellä otetta, vaan se saapuu odottamalla. Seuratessani Avoimen taidekoulun opetus- ja maalaustilanteita havaitsinkin, että oppilaiden luova toiminta usein tarkoitti sitä, että he viipyivät töidensä

äärellä katsellen niitä pitkään. Välillä he kävivät kahvihuoneessa tauolla, juttelivat toisten oppilaiden kanssa, lepäsivät ja palasivat taas maalaamaan.

Jos yrittää saavuttaa odottamattoman, niin ei sitä saa, jos yrittää tehdä sen, niin ei se onnistu. Ja taiteellisen luovuuden tai luovuuden ydin on kyllä se, että ihminen ymmärtää, että sen jännitteen salliminen, dilemman jännitteen salliminen on se taito. Että sä et voi tehdä sille mitään, mut jos sä sallit sen läsnäolon, se ratkeaa. Koska se tietoisuus meissä on aina laajempi kuin kahden vastakohtan, kahden aiheuttama jännite.

(N)

Muun muassa Franklin on kirjoittanut kontemplaatiosta ja siihen liittyvästä odottamisen taidosta. Franklinin mukaan taide kontemplatiivisena tietoisuusharjoituksena herättää ihmisessä avoimen, rajoittamattoman tarkkaavaisuuden omiin sisäisiin aistimuksiin, tunteisiin ja mielen-tiloihin. Hän esittelee kontemploida-sanankuperää kirjoittaen, että sanan latinankieliset juuret (*con-templun*) viittaavat havainnoimiseen liittyviin harjoituksiin, joiden tarkoituksena on paljastaa todellisuus sellaisena kuin se on. Hänen mukaansa tietoisuuden tarkkaavainen suuntaaminen on aina mahdollisuus jollekin uudelle tiedolle ja ymmärrykselle. Franklin kuvaa, kuinka ihminen on tietoisuuden (*consciousness*) ruumiillistuma, joka taiteellisen ilmaisunsa prosessissa tietoisesti kontemploi omaa olemistaan ja antaa sille muodon taideteoksessa.

Odottamisen taidosta on kirjoitettu myös muun muassa fenomenologisen “sulkeistamisen” prosessin yhteydessä. Sulkeistamisen vaiheet ovat sisäänpäin kääntyminen, irtipäästäminen ja pidättäytyminen itselle ominaisista ja tavanomaisista ajatuksista ja arvioista. (Depraz, Varela & Vermersch, 1999, s. 123.) Klemola on kääntänyt tämän sulkeistamisen prosessin irtipäästämisvaiheen “silleenjättämiseksi” (vrt. Heideggerin *Gelassenheit*-käsite). Silleenjättämisen käsitteen voi Klemolan mukaan ymmärtää meditaatioharjoituksen avulla, jossa lasketaan mielessä vain uloshengitysliikkeet, ja sisäänhengitysvaiheesta tulee tietoisin ajattelun tauko, jolloin mieli “lepää tyhjänä”. Klemola kirjoittaa, että mielen tyhjentämistä edesauttaa silleenjättämisen eli odottamisen asenne. Hänen mukaansa odottaminen kuvaa sekä tietoisin

läsnäolon tilaa että siihen asettumisen metodia: On vain odotettava, eikä mitään erityistä, vaan on vain odotettava. (Klemola, 2004, s. 70–71.)

Avoimen taidekoulun opettajat puhuivat kokemuksellisuudesta erottamattomana osana taideprosessia. Se liitettiin niin taiteen tekemiseen kuin sen vastaanottamiseen. Oppilaita ohjataan aistimaan ja arvioimaan teoksia näkemisessä syntyvän kokemuksen perusteella. Kurjen mukaan tällainen näkeminen harjaantuu ajan myötä. Hän myös kertoi, että maalauksista voi oppia näkemään, jos niitä on tehty tietoisien läsnäolon kautta, ja että tuo näkökyky ulottuu niin omaan kuin toisten taiteeseen. Kurjen mukaan maalauksista on tällöin havaittavissa tietynlainen tekemisen tarkkaavaisuus sekä tekijä itse.

Kurjen sanoi kahden opettajan mukana olemisen lisäävän opetuskontekstissa luotettavuutta sille, miten oppilaiden työt koetaan ja mihin suuntaan oppilaita työskentelyssä ohjataan. Opettajat kertoivat yleensä näkevänsä samalla tavalla, toimiiko teos vai onko siinä ongelmakohtia. Myös ammattitaiteilijoiden katsottiin silti voivan joutua “harhanäkemisen valtaan” ja erehtyä pitämään huonoa teosta hyvänä. Sekä Kurjen että Nagashilan mukaan ihmisen kyky ja tarkkuus nähdä onnistunut teos kasvaa kuitenkin tietoisien läsnäolon harjoittamisen myötä.

Kurki kertoi näkemiseen harjaantumiseen liittyen myös, että oppilaiden on tärkeää antaa kulkea läpi maalaamisen prosessinsa puuttumatta siihen opettajana liian voimakkaasti. Hänen mukaansa oppilailla on usein aluksi omaa ilmaisua hakiessaan tapana maalata yli paljon hyvää, mutta tekemällä he harjaantuvat arvioimaan työtä kokemuksensa pohjalta ja päätyvät hiljalleen hyviin lopputuloksiin.

Ja sitä hän se oppilas tekee oikeastaan aina, että hän maalaa tavallaan hyviä asioita yli ja hakee sitä kautta sitä minuuttansa. Ja vähitellen se alkaa, että yhä vähempi hän maalaa yli niitä hyviä asioita sieltä. Ja lopulta ne jää sinne ne hyvät jutut.

(MK)

Kurki kuvasi edellä, kuinka Avoimessa taidekoulussa tehdään ja arvioidaan teoksia syntyvän kokemuksen pohjalta. Sitä voi verrata taideopettaja Henri Hagmanin käsityksiin taiteen kontemplotinnista. Hänen mukaansa kontemplotatio tarkoittaa taiteessa pääsääntöisesti keskittymistä vain aistihavaintoon ja eläytymistä siihen. Tämä koskee asennetta, jolla taiteilija työskennellessään suhtautuu teokseen ja jolla taideteoksen kokija vastaanottaa sen. Kontemplotatio kuvaa sen psyykkisen tapahtuman luonnetta, jolla taideteoksen kokija vastaanottaa sen. Hagmanin mukaan taideteosten kontemplotoiminen vaatii pitkäjänteistä olemista taideteoksen kanssa niin tekijän kuin vastaanottajan taholta. (Hagman, 2011, s. 23–24.)

Agnes Martin on puolestaan kuvannut onnistuneen teoksen tekemisen prosessista. Hänen mukaansa maalaamisessa on kyse pakosta ilmaista, ja ihmiset, jotka eivät tunnista puutteellista ilmaisua, eivät ole taiteilijoita. Martin kertoo, että taiteilijan tulee tunnistaa epäonnistumisensa ja pyrkiä korjaamaan se aina uudelleen siitäkin huolimatta, että kukaan ei voi päästä täysin virheettömään ilmaisuun. Hän pitää prosessissa tärkeänä mielen eheyttä, mielen riittävää hallintaa. Tässä on Martinin mukaan kyse elämänmittaisesta prosessista. (Martin, s. 99.) Edellä tuli esille Kurjen näkemys, jonka mukaan myös ammattitaiteilija voi kärsiä ajoittain siitä, ettei hän tunnista taiteessa puutteellista ilmaisua. Hän ja Nagashila olivat kuitenkin samaa mieltä Martinin kanssa siinä, että tunnistamisen tarkkuus liittyy taiteilijan työhön ja se tarkentuu tietoisuustaitojen eli mielen hallinnan kautta.

4.2.3 Taiteen fyysisestä ulottuvuudesta

Avoimen taidekoulun opetuksen pohjalla oleviin peruskäsityksiin kuuluu, että tietoisien läsnäolon harjoittaminen laajentaa käsitystä maailmasta ja itsestä. Nagashila kertoi erityisesti meditaatio-opettajana todistaneensa tilanteita, joissa tämä laajentunut käsitys eli tietoisuus oli tuntunut ohjattavasta pelottavalta. Nagashilan kokemus oli, että juuri taiteellinen työskentely kuitenkin suojelee todellisuuden tajun menettämiseltä, sillä maalaamisessa ihmisen mieli ja

fyysisyys tulevat yhteen. Näin ollen samalla kun tietoinen läsnäolo on tärkeää luovuuden aukeamisen kannalta, taiteellinen työskentely toimii toiseen suuntaan fyysiseen maailmaan palauttavana tekijänä.

Nagashila painotti, että ihminen toki tarvitsee “käsittäjä-minäänsä” arkielämässään, eikä tietoisien läsnäolon harjoittamisen tavoitteena olen käsittäjä-minän hiljentäminen kokonaan, vaan kokemuksellisen ymmärtämisen integroiminen tietoiseen ja tiedolliseen käsittämiseen. Hän kertoi, että kun ihmiset ovat laajentuneen käsityksen myötä omaksuneet joustavampia tapoja tulkita tilanteita, ja esimerkiksi saaneet helpotusta aiemmin ahdistavilta tuntuviin tilanteisiin, he haluavat yleensä pysyä uudessa laajentuneessa käsityksessä.

Nagashilan mukaan Avoimen taidekoulun opetuksessa tietoisesta läsnäolosta ei kuitenkaan puhuta paljon irrallaan taiteen kontekstista, eikä opetuksen osana tehdä erillisiä tietoisien läsnäolon harjoituksia. Opettajat ovat silti valmiita keskustelemaan meditatiivisen harjoituksen kautta aukeavista asioista niiden kanssa, jotka aloittavat oman säännöllisen harjoituksen. Usein nämä keskustelut käydään henkilökohtaisesti kahden tai kolmen kesken.

Koska tulee pakko ilmaista, etsiä se minun aito. Ja silloin ei käy niin, että mielikuvitus lähtee tekemään jotain valaistumista tai muuta, mitä meditaatiopiireissä tapahtuu, kun tuntuu, että ihminen on puoliksi vaan täällä, vähän kuin zombiena ja luulee olevansa oikealla tiellä (...) mutta että sä ilmaiset sitä [sisältä nousevia maailmoja] fyysis-taiteellisesti maalauksen kautta, on yhteentulemisen kokemusta ja se tuntuu suojelevan semmoiselta hömpältä. (N)

Klemola kirjoittaa, kuinka erilaiset tietoisuusharjoitukset avaavat mahdollisuuden kokea maailmaa uudella tavalla (Klemola, 2004, s. 176). Avoimen taidekoulun näkemyksissä taide toimii tässä merkityksessä ja avaa portit mielen avaruuksiin. Avaruudet kuitenkin palautetaan fyysiseen materiaaliin ja näin taide toimii myös toiseen suuntaan, fyysiseen todellisuuteen palauttajana. Myös Franklin kirjoittaa hieman vastaavasti, että taideteos on materiaallinen peili, jonka

taiteilija työstää heijastamaan omaa sisintään. Hän kirjoittaa myös, kuinka työskentelyn materiaalisuus hidastaa ihmistä ja luo näin tietyt ajalliset ehdot taiteelliselle prosessille. Materiaalien kanssa työskentelyyn liittyy, että välillä täytyy esimerkiksi odottaa saven tai maalin kuivumista ennen kuin voi jatkaa fyysistä työtä. Franklinin mukaan aikaan sidotun taideprosessin läpi kulminen jo sellaisenaan vaikuttaa ihmiseen eheyttävästi. (Franklin, 2017, s. 41–42.)

4.2.5 Taidon ja taiteen suhteesta

Avoimessa taidekoulussa oppilasta ohjataan ensisijaisesti omakohtaisen luovan ilmaisun löytämiseen teknisten taitojen kartuttamisen sijaan. Kurki perusteli koulun painotusta sanoen, että kuka hyvänsä oppii taitavaksi piirtäjäksi harjoituksen myötä, ja että yhden maalauksen kautta voi oppia vaikka kaikki maalaustekniset asiat. Hän kyseenalaisti sen, että taiteen tekemisen haasteet liittyisivät kenelläkään pelkästään tekniikan hallitsemiseen. Kurki oli lisäksi sitä mieltä, että usein ne oppilaat, jotka eivät koe olevansa taitavia piirtäjiä, ovat erityisen luovia. Hän ei vähätellyt harjoituksen merkitystä, mutta asetti vaistonvaraisen tavan työskennellä taituruuden edelle. Hänen mukaansa harjoituksen ja tekemisen merkitys pitkällä aikavälillä näkyy erityisesti tarkkaavaisuuden lisääntymisenä taiteellisessa työskentelyssä.

Tietysti tarvitaan harjoitusta. Mutta se ei vielä itsessään, se ei välttämättä edes johda tuohon mitä mä tarkoitan tällä taiteen alueella (...) piirtäminen on ihan jotain muuta ilmaisua kuin pelkkää osaamista. Kyllä kai jonkun lapikkaan osaa kuka hyvänsä piirtää, kun tarpeeksi treenaa. Mutta saada siitä sen tekijän ilmaisu, se on jo toinen juttu.

(MK)

Klemolan mukaan länsimaisessa taitojen perinteessä opettaja on ensi sijassa tekninen valmentaja, joka näyttää tai selittää oikean suoritustavan ja valmentaa oppilasta taidon erilaisilla teknisillä osa-alueilla. Hän kirjoittaa, kuinka sen sijaan esimerkiksi japanilaisen perinteessä taitoa ja muuta elämää ei eroteta toisistaan. Taidon harjoittaminen nähdäänkin perinteessä

eksistentiaalisena, koko persoonaa muuttavana kokemuksena, ja opettamisessa ei koskaan ole kyse pelkästään teknisestä valmentamisesta, vaan oppilaan ohjaamisesta yhä syvemmälle erilaisiin harjoituksen mukanaan tuomiin eksistentiaalsiin kokemuksiin. (Klemola, 2004, s. 210.) Avoimen taidekoulun opetus vertautuu edellä kuvatun japanilaisen perinteen mukaiseen opetukseen. Kurki ja Nagashila kertoivat haastatteluissa, että oppilaiden ohjaaminen heidän omaan taiteellisen ilmaisuunsa on juurikin ihmisen koko elämää läpäisevä prosessi. Vaikka Avoimessa taidekoulussa opetetaan luonnollisesti myös maalausteknisiä asioita, taidon käsite liitettiin esimerkiksi näkemisen taitoon taitavan kynänhallinnan sijaan. Taito, mitä tehtävissä erityisesti harjoitellaan, onkin ennen kaikkea läsnäoleminen omassa työskentelyssä ja teoksissa.

4.3 Opetustilanteen vuorovaikutussuhteet

Erityispiirteistään huolimatta Avoin taidekoulu on yksi kuvataidetta opettava taho muiden joukossa. Vaikka tietoisien läsnäolon nähdään olevan erottamattomasti yhteydessä taiteelliseen luovuuteen, koulun opetus ja tehtävät keskittyvät piirtämiseen ja maalaamiseen. Kurjen mielestä opinto-ohjelma ei tiiviisti paperilla ilmaistuna välttämättä juuri poikkeakaan muiden taidekoulujen ohjelmista. Molemmat opettajat kokivat lisäksi, että opetuskaan ei välttämättä poikkea suuresti, mikäli koulussa on opettajana taiteilija, jolla on läsnäoleva ja kuunteleva asenne, ja joka opettaa taidetta elämänsä kautta ja oppilaita kuunnellen.

Kurki kertoi lukevansa oppilaita jokaisen koulussa annetun tehtävän kautta ja alkavansa niiden välityksellä vähitellen ymmärtää heidän oudoimpiakin töitään. Hän koki, että ymmärryksen kasvamisen myötä hän kykenee saamaan paremman tuntuman siitä, mihin suuntaan oppilas on menossa ja millaisia esteitä hänellä mahdollisesti on taiteen tekemisessä. Kurki kuitenkin korosti, että hänen tehtävänsä opettajana ei ole kertoa oppilaalle mitä maalauksille tulisi tehdä, vaan pystyä arvioimaan suuntaa, johon oppilas voi edetä.

On huono mennä arvosteleen muita. Mutta parhaimmillaanhan se [Avoimen taidekoulun opetus] ei eroa mitenkään. Jos on semmonen hyvä rehti taitelija, joka vaan opettaa taidetta ja elämäänsä ja on siinä ja sanoo, että kokeiles tuohon suuntaan. Ja sitten, jos oppilaalla on hankalaa, niin [opettaja] tulee siihen ja vähän kuuntelee, että mikä on (...) Taitelijat yleensä tekee sen. (MK)

Franklin kirjoittaa, että kontemplatiiviset kokemukset, joissa luovuus ja intuitiiviset yhteydet aukeavat, voivat syntyä milloin ja missä vain. Hän kuvaa tätä tilaa kontemplatiivisen oivalluksen (*insight*) ”pyhäkkönä” (*sanctuary*), johon voi aina saapua hiljentämällä tahtia, suuntaamalla huomiota tarkkaavaisesti ja pysymällä läsnäolevana ilman arviointeja. Vaikka tämä pyhäkkö olisikin saavutettavissa paikasta riippumatta, voi Franklinin mukaan myös taiteelliselle ilmaisulle luotu fyysinen tila auttaa ihmistä rauhoittumaan oman sisäisyyden hiljaiseen kuuntelemiseen. (Franklin, 2017, s. 34, 165.) Avoimen taidekoulun opetuksessa ovat läsnä kaikki Franklinin edellä mainitsemat elementit: oppilaat saatetaan läsnäolon tilaan, ohjataan kontemplatiiviseen kokemiseen ja asetetaan maalaamaan niistä nousevia asioita. Lisäksi Kurjen mainintoja opettajan kuuntelevasta ja läsnäolevasta asenteesta voi verrata ohjatun taideterapian vastaaviin elementteihin, joita ovat turvallisen tilan luominen ja ohjaajan hyväksyvä kuunteleminen (Rappaport, 2008, s. 69, 189). Vaikka taiteen tekeminen ei ole Avoimessa taidekoulussa terapian roolissa, sisältää tavoiteltu taiteellinen prosessi joitakin samoja elementtejä. Myös Klemola katsoo, että taidon ja taiteen harjoittamisen prosessissa koetuilla kokemuksilla on syvä eksistentiaalinen merkitys ja siten myös terapeutteja ulottuvuuksia (Klemola, 2004, s. 9).

Avoimen taidekoulun opetuksen erityispiirteet tulevat esiin opetustilanteessa syntyvässä vuorovaikutuksessa ja sen hedelmissä. Nagashila kertoi, että oppilaita ohjataan löytämään taiteellinen tiensä kuuntelemalla omaa sisäistä ääntään dialogissa toisten oppilaiden ja opettajien kanssa. Havainnoidessani Nagashilan opetusta panin erityisesti merkille, kuinka hän viipyi pitkiä aikoja kunkin oppilaan ja hänen työnsä äärellä välillä hiljaa havainnoiden ja välillä keskustellen. Nagashila kertoi, että nähdessään kuvapinnassa ongelmakohtia hänellä ja Matti Kurjella on tapana lähestyä oppilasta ja kysyä mikä maalauksessa oppilaan mielestä toimii ja mikä ei. Joskus Nagashila kertoi myös suuntaavansa oppilaan huomion tiettyyn kohtaan maalauksessa.

Tästä seuraa varovaisesti aloitettu dialogi, jossa oppilaan kanssa yhdessä etsitään ja kysellään suuntaa ja ratkaisuja. Nagashilan kokemuksen mukaan hänellä ja oppilaalla on usein sama tuntemus maalauksesta, mutta ratkaisut ongelmakohtiin syntyvät aina yksilön kautta. Nagashila kertoikin, että vaikka hänen mielessään ollut ratkaisu poikkeaisi oppilaan ratkaisusta, niillä saattaa olla samanlainen vaikutus kuvapinnassa nähtävään ongelmakohtaan.

(...) seuraava kysymys on, että mitä tekisit. Oppilas sanoo, että täältä vasemmasta alakulmasta työstäisin tuota. Okei, mikäs siinä on? Sen pitäisi olla sininen eikä valkoinen. Sitten mä peitän sen ja kuvittelen sen sininen ja tajuan, että se toimii. Ja se saa aikaan sen saman, kun mä oisin lähtenyt tekemään vasemmasta yläkulmasta punaista. Mutta koska hän tekee sen sieltä omasta tilanteesta lähtien, niin silloin se menee oikeaan suuntaan, koska hän työskentelee oman instrumenttinsa kanssa, oman olemassa olevan tilanteensa kanssa.

(N)

Kuten olen jo maininnut, voi Avoimen taidekoulun opetusta verrata kontemplatiivisen pedagogiikan lisäksi dialogiseen taidepedagogiikkaan. Tämä pedagoginen malli istuu Nagashilan kuvaukseen siitä, miten Avoimessa taidekoulussa oppilaita ohjataan dialogin kautta löytämään oma sisäinen äänensä. Tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila kirjoittaa dialogisen taidepedagogiikan asettuvan vasten sellaisia kasvatuksen ja opetuksen käytäntöjä, joissa tieto on käytännössä valmiiksi rakennettu, tavoitteet ennalta asetettu ja keinot määrätty. Oppimisen nähdään tapahtuvan ei-hierarkkisessa tilanteessa, jossa oppilaita ei nähdä pelkästään passiivisina opetuksen objekteina, vaan opettaja on tilanteessa yhtä lailla oppimassa ja alttiina muutokselle. Anttila viittaa James S. Catterallin (2009) tutkimuksiin, joissa taiteen tekemiseen ja taiteen oppimiseen liittyy paljon sekä sisäistä että ulkoista keskustelua. Tässä sisäisessä keskustelussa ihmisen on mahdollista tulla tietoisiksi omasta ajattelustaan, testaa ideoitaan, muunnella niitä ja työstää tunteitaan. (Anttila, 2010, s. 169.) Kallio-Tavin kirjoittaa lisäksi, että dialogisessa pedagogisessa tilanteessa tietäminen ja ymmärtäminen ovat mahdollisia vasta sen jälkeen, kun molemmat osapuolet arvostavat sitä, mitä he eivät tiedä (Kallio-Tavin, 2013, 25). Anttila painottaa lisäksi, että todellinen dialogisuus edellyttää toisen kuuntelemista ja pyrkimyksen avautua toiselle ja toisen kokemukselle. Vuorikoski ja Kiilakoski lainaavat

kasvatusfilosofi Paolo Freiren (2005) sanoja kirjoittaen, että dialogisessa kohtaamisessa kukaan ei tiedä kaikkea ja toisaalta jokainen tietää jotakin (2005, 320). Anttila kiteyttää taidekasvatuksen ja taiteen tuottamien merkitysten ja tiedon syntyvän kohtaamisesta, jossa taide tulee osaksi ihmistä tai jossa ihminen kohtaa toisen taiteen kontekstissa (Anttila, 2010, s. 170).

4.4 Suhde taidemaailmaan

Tässä luvussa käsitellään Avoimen taidekoulun asemaa suhteessa muuhun taidemaailmaan⁴. Avoimen taidekoulun yli 10-vuotisen historian voi nähdä osoituksena siitä, että sillä on paikansa kuvataideopetuksen kentällä. Molemmat opettajat sanoivat oppilailta saadun palautteen olevan pääasiassa hyvin myönteistä. Nagashila kertoi, kuinka palaute oli konkretisoitunut vuonna 2018, kun silloinen hallitus leikkasi koulutuksen määrärahoja ja samalla Avoim taidekoulu oli menettänyt aikaisempien vuosien julkisen rahoitustukensa. Koululta oli loppunut rahat ja uhkana oli ollut tilojen irtisanominen. Tilanteen myötä oli pidetty kokous, jossa oli mukana iso osa jo valmistuneista oppilasta. Nämä oppilaat olivat todenneet, että koulun opetuksessa on jotain niin arvokasta, että sen toimintaa ei pidä lopettaa. Oppilaat olivat keränneet rahaa koulun toiminnan tukemiseksi ja yksi entinen oppilas oli lahjoittanut oman puolipäiväisen työpanoksensa ryhtymällä koulun toiminnanjohtajaksi. Kurki kertoi, kuinka oppilaiden aktiivisuuden ansiosta koulun johtokunta vaihtui, lukukausimaksut tarkistettiin ja koulun toiminta jatkui vireänä. Kurki näki koulun vetovoiman liittyvän siihen, että Nagashila ja hän itse pysyvät taiteilijoina ja opettajina rehellisenä sille, minkä kokevat todeksi.

Kaikki Avoimen taidekoulun nelivuotisen opinto-ohjelman aloittaneista eivät kuitenkaan jatkaneet sitä loppuun asti. Nagashilan mukaan vuosittaisesta 10–12 aloittavan oppilaan joukosta keskimäärin kaksi keskeyttää opiskelun jossain vaiheessa. Syynä on yleensä oppilaan muuttunut elämäntilanne tai pääsy ammattiin valmistavaan taidekouluun. Koulun historiassa on kuitenkin myös tapauksia, joissa oppilas on lopettanut opinnot kesken, koska ei ole kokenut opinto-

⁴ Taidemaailma: taiteilijat, kuraattorit, museot, kriitikot, kustantajat, tutkijat, koulutus, taiteen rahoitus sekä vallalla olevat diskurssit, normit, rakenteet ja taidekäsitteet

ohjelmaa ja opetustapaa omakseen. Konfliktiin jääneitä tilanteita on Kurjen mukaan hyvin vähän. Hän sanoi koulun luonteeseen kuuluvan, että pienet ja isot asiat pyritään aina selvittämään, ja opettajat ovat valmiita myöntämään mahdolliset virheensä. Soraääniä ja kritiikkiä on kuulunut toisaalta myös koulun ulkopuolelta. Kurki peräti uskoi, että kritiikki olisi jo kaatanut koulun, mikäli häntä ja Nagashilaa epäiltäisiin taiteilijoina. Nagashila kertoi esimerkiksi kuululleensa erään taiteilijakollegan ihmetelleen, “miksi taide ja meditaatio sotketaan keskenään”. Nagashilan vastaus tällaiseen kritiikkiin liittyi hänen kokemukseensa siitä, että taiteellinen luovuus aukeaa tiedostamattoman avautumisen myötä. Hän pohti, kuinka taiteilijoilla on tapana filosofoida ja puhua henkisyydestä, viitata myös teoksissaan henkisiin asioihin, mutta henkisyttä ei haluta harjoittaa tai tuoda avoimesti esille. Nagashilan mukaan taiteilijan oma taiteilijarooli voikin tulla esteeksi tiedostamattoman avautumiselle ja rajoittaa siten omaa taiteellista luovuttaan. Tulkitsin Nagashilan tarkoittavan tällä esimerkiksi sellaista mahdollisuutta, että taiteilija pelkää liikkua ilmaisussaan tiettyyn suuntaan, jos hän uskoo sen lyövän lovea hänen saavuttamaansa asemaan tai luomaansa imagoon taiteilijana.

Nagashila kertoi, että Avoimen taidekoulun opetus on rakennettu vastaamaan taiteilijan arkitodellisuutta, jossa noin puolet viikosta käytetään taiteen tekemiseen ja puolet muuhun työhön ja elämään. Todella harvalla taiteilijalla on hänen kokemuksensa mukaan sellaiset edellytykset ja suhde ammattiin, että hän pystyisi maalaamaan seitsemän päivää viikossa. Nagashila laski, että jos henkilö maalaa kolme hyvää teosta vuodessa, hän voi pitää joka kolmas vuosi yksityisnäyttelyn ja ehtii silti samalla käydä töissä. Nagashila nojasi ajatuksissaan myös lukemaansa tutkimukseen, jossa taiteilijan oli todettu käyttävän fyysiseen maalaustyöhön yhteensä noin kolme kuukautta vuodessa. Taiteellinen työ ei kyseisessä tutkimuksessa kuitenkaan rajoittunut ateljeetyöskentelyyn, vaan oli paljon laajempi, koko elämää läpäisevä prosessi.

4.4.1 Taiteilijäkäsitys

Avoimen taidekoulun käsitykset taiteilijuudesta nojaavat luonnollisesti Nagashilan ja Matti Kurjen omiin kokemuksiin kuvataiteilijoina. Nagashila sanoi taiteilijaksi ryhtymisen tarkoittavan loppuelämän projektia, jossa taiteilija hiljalleen purkaa tiedostamatonta saaden samalla

aktivoitua omia piileviä ominaisuuksiaan elämässään. Tällainen taiteellinen toiminta ei voi hänen mukaansa perustua älylliselle ymmärtämiselle tai brändin rakentamiselle, joihin hän katsoi taiteilijakoulutuksen nykyisin tyypillisimmin painottuvan. Nagashilan mukaan taideopiskelijoille pitäisi ensisijaisesti opettaa taiteellista luovuutta, eikä taidetta tulisi koskaan ymmärtää irrallisena ihmisen elämästä. Nagashila sanoikin tietoisesti kärjistäen, että taidetta ei pitäisi lainkaan opettaa ilman kaikkea sitä, mitä Avoimen taidekoulun itsetuntemus-teeman aikana käydään läpi. Hän perusti tämän käsitykselle, jonka mukaan ihmisellä ei ole kapasiteettia tehdä taidetta ilman, että ihminen – käymällä läpi elettyä elämää ja kohtaamalla omia vaikeuksiaan – “työskentelee itsensä kanssa”, sillä taiteilijan ihmisyyden on hänen tärkein instrumenttinsa.

Taiteilijan instrumentti on se ihminen. Taiteilijan instrumentti ei oo sivellin, tai kangas tai sorminäppäryys, ei älykkyys, ei nokkelat aivot. Taiteilijan instrumentti on se ihminen ja ihmisyyden...

(N)

Avoimen taidekoulun taustalla olevat käsitykset taiteesta ja taiteilijuudesta vertautuvat monessa kohtaa holistisiin, kehoa ja mieltä yhdistäviin oppimis- ja taidekäsityksiin. Nagashilan edellä esittämä näkemys taiteilijuudesta kohtaa esimerkiksi Merleau-Pontyn ajatuksen kanssa siitä, että maalaaminen on taiteilijan tulemista tietoisesti omasta olemassaolostaan. Merleau-Ponty kirjoittaa myös, että teoksen merkitys on etukäteen tuntematon ja vasta maalaus itsessään lopulta kertoo sen (Merleau-Ponty, 1993, s. 20–21, 24; Merleau-Ponty, 2013, s. 135.) Tämän käsityksen läpi katsoen taiteen tekeminen tietyllä muotilla, tiettyyn etukäteen määriteltyyn tilaukseen, vaikuttaa sen perusluonteen vastaiselta. Nagashilan väite siitä, että taideopiskelijoille tulee opettaa ensisijaisesti luovuutta, saa puolestaan tukea esimerkiksi Raamin väitöskirjasta, jossa luovien alojen ihmiset totesivat henkilökohtaisten intuition kokemusten olevan heille hyvin tärkeässä roolissa visioinnissa, luomisessa ja ongelmanratkaisussa. (Raami, 2015, s. 21.)

Avoimen taidekoulun opettajat kokivat, että taideopettajalle on tärkeää kulkea tietty tie taiteilijana ja käydä läpi sillä kohtaamiaan ongelmia, jotta hän pystyy tukemaan oppilaita heidän

taiteellisella tiellään. Nagashila kertoi kohdanneensa taiteilijoita, jotka joutuvat jossain uransa ja elämänsä kohdassa todella haastaviin tilanteisiin. Hänen selityksensä ilmiölle oli, että taiteellinen prosessi nostaa pintaan vaikeita asioita, ja ilman itsetutkiskelua ja tietoisuusmenetelmiä taiteilijan elämä voi muuttua hyvin vaikeaksi. Nagashila kertoi todistaneensa, kuinka useat taiteilijat olivat alkaneet lopulta runsaalla alkoholinkäytöllä tuhota itseään. Hänen mukaansa taiteilijaksi haluaminen johtaa väistämättä vaikeiden, usein ihmisen koko olemassaoloa koskevien kysymysten äärelle, jotka pitää käsitellä ennen kuin pystyy jatkamaan työskentelyä. Nagashila koki, että itsetuntemuksen myötä ihmisen elämä ja menneisyys alkaa kuitenkin purkautua eheämpään eikä hajottavampaan suuntaan. Hänen näkemyksensä olikin, että luova ilmaisu voi avata ihmistä ymmärtämään elämää hyvine ja huonoine puolineen, hyväksymään niin itsensä kuin toiset kokonaisemmin ja olemaan autenttisemmin läsnä. Nagashila kertoi Avoimen taidekoulun opetuksen kokonaisuudessaan pyrkivän tukemaan oppilaita heidän kyvyssään olla luova oman ihmisyytensä kanssa ja tarjoamaan työvälineitä työskennellä kaikkien asioiden kanssa, joita taiteellisessa prosessissa ihmisen tiedostamattomasta nousee.

Ja sen takia taiteilijoilla on välillä vaikeaa, jos niillä ei oo tarpeeksi viitekehystä sille, miten työskennellä itsensä kans. Mutta siinä on myös se pääasiallinen syy, miksi meillä on itsetuntemus, koska kumpikin meistä tietää mitä taiteellinen prosessi on ilman meditaatiota, ilman itsetuntemusta, sellaista kontekstia, missä itsetuntemus tehdään. Me yritetään antaa avain siihen.

(N)

Kurjen ja Nagashilan puhuessa oppilaiden ohjaamisesta luovan taiteellisen ilmaisun pariin he eivät viittaa pelkästään ihmisten maalaamisen taitoon, vaan kykyyn elää tasapainoisesti oman elämän ja ihmisyytensä kanssa. Mainitsinkin jo aiemmin, että Avoimen taidekoulun opetukseen sisältyvä käsitys taideprosessin luonteesta muistuttaa tietoisien läsnäolon merkitystä korostavia taideterapioita. Esimerkiksi ekspressiivisen taideterapiatyöskentelyn tavoitteena on juuri taiteellisen itsetutkiskelun kautta kehittää uusia toimintatapoja ja saada onnistumisen elämyksiä, jotka toimivat ihmisen elämän vahvistajana ja rikastuttajana (Inartes Instituutti, 2020).

Myös Anttila kirjoittaa taideterapian ja taidekasvatuksen yhteyksistä. Hänen mukaansa taide-toiminta voi vaikuttaa oppilaaseen ja muuttaa häntä, joskus jopa lähtemättömästi ja joskus myös epämiellyttäviä tunteita herättävästi. Anttilan mukaan taidepedagogin tehtävä on tukea oppilaita heidän merkityksenantoprosesseissaan silloinkin, kun taiteellinen kokemus tai toiminta nostaa esiin vaikeita tunteita. Hän kuitenkin huomauttaa, että opettajan on tärkeää tietää omat ammatilliset rajansa ja ymmärtää, milloin astutaan terapian alueelle. (Anttila, 2010, s. 168–170.)

Taidekoulun käyminen ei aina tarkoita alkua pitkälle taiteilijan uralle. Nagashilan kokemus oli, että kaikista taidekoulujen käyneistä arviolta kaksi kymmenestä jatkaa taiteilijan ammatissa. Hänen mukaansa taiteilijana toimiminen onkin vaativaa ja edellyttää suuren sisäisen kipinän ja motivaation sekä jatkuvaa itsensä kanssa työskentelyä. Taiteellinen luova työ voi Nagashilan mukaan välillä tarkoittaa myös sitä, että taiteilija on fyysisesti tekemättä teoksia esimerkiksi vuoden ajan. Tämä ajatus kumpusi käsityksestä, jonka mukaan taiteellisen luovuuden tulee olla täysin sidottu ihmisen ja hänen elämänsä avautumisen palvelemiseen. Nagashilan kokikin mahdolliseksi, että taiteilijan luovuus kestäisi sitä, että hän tekisi taidetta tauotta koko uransa ajan ja aina brändinsä mukaisesti. Hän kertoi kyllä tietävänsä taiteilijoita, jotka ovat toistaneet samaa myyväksi havaittua ideaa kymmeniä vuosia, mutta piti järkyttävänä ajatuksena, että hän itse rajoittaisi luovuuttaan ja taiteellista ilmaisuaan ulkoisten motiivien ohjaamana. Nagashila koki, että Avoin taidekoulu on onnistunut hyvin pyrkimyksessään opettaa luovuutta taiteellisen suoriutumisen sijaan elämän palvelemisen merkityksessä.

Taideopiskelijoille pitää opettaa taiteellista luovuutta. (...) kukaan ei jaksaa maalata maineen kautta, kun se jossain kohassa sortuu kuitenkin. Ei kukaan pysty tekemään 50 vuoden uraa ja olla koko aika pop, ei kenenkään luovuus kestä sitä. Taiteellisessa luovuudessa on jostain niin erilaisesta kyse.

(N)

Nagashilan ajatukset kumpuavat hänen käsityksistään taiteen tarkoituksesta ja taiteilijan tehtävästä. *Töölöläisen* lehtijutussa Nagashila kertoi, että taiteilija palvelee luovalla tajunnallaan koko yhteiskuntaa, ja että taiteen tehtävä on välittää tiedostamisen kokemusta ajasta aikaan. Hänen mukaansa taiteen täytyy olla vapaa kaupallisuudesta, sillä muuten se menettää edellä kuvatun vaikutuksen. (Elo, 2018, 9–10.) Agnes Martinilta löytyy vastaavia ajatuksia. Hänen mukaansa taiteilijan työ on totuuden etsimistä sisimmästään, oman mielensä syvyyksistä. Martin on sanonut, että toiset ihmiset voivat sitten löytää taiteilijan teoksista asian, joka auttaa heitä ottamaan seuraavan askeleen omassa ajattelussaan ja tietoisuudessaan. Taiteilijalla ei Martinin mukaan kuitenkaan ole vastuuta tästä, vaan taiteilijan vastuu on olla valmistautunut inspiraatioonsa ja ihmisten vastuu on olla valmistautuneita reagoimaan hänen työhönsä. Martin on lisäksi kirjoittanut taiteilijan tehtävästä seuraavasti: “Maalatessamme me etenemme askel askeleelta. Huomaamme, että tietoisuus elämästä ohjaa meitä työssämme.” (Martin, 1990, s. 46, 98–99.) Nähdäkseni lausunto on yhteneväinen Avoimen taidekoulun linjan kanssa.

4.4.2 Taidekäsitys

Taiteen merkitys taiteilijan sisäisyyden ilmaisuna yhdistää Avoimen taidekoulun moniin keskeisiin modernistisiin taidesuuntauksiin. Nagashila näki länsimaisen taidehistorian ja modernin kulttuurin ponnistavan idän ja lännen välisestä dialogista, ja modernismin perustuvan tietoisien läsnäolon avautumiseen. Nagashilan mukaan koulu onkin osa 100-vuotisen modernin taiteen jatkumoa. Hän oli sitä mieltä, että postmoderni keksittiin, koska modernistinen taidehistorian kausi oli jatkunut jo hyvin pitkään, ja erityisesti vuosituhannen vaihtuminen toi paineita luoda tietty historiallinen raja ja sen mukana uusi tyyliuunta. Nagashila kertoi, kuinka järjestyttävää oli, kun abstraktin taiteen pioneerit löysivät “ei-objektin” ja onnistuivat vapauttamaan käsityksen, jonka varaan tietoisuus oli siihen asti rakentunut. Hänen mukaansa kuluneet noin 100 vuotta eivät kuitenkaan riitä sen ymmärtämiseen, miten tietoisien läsnäolon harjoittaminen liittyy taiteen tekemiseen.

Mä ajattelen näin, koska modernismi perustuu nimenomaan tietoisuuskentän, tietoisien läsnäolon avautumiseen. Että se koko taidehistoria, jonka varassa moderni

länsimainen kulttuuri on, se itse asiassa on meditaatiotuulen varassa, se mikä on tullu siitä idän ja lännen dialogista.

(N)

Muun muassa Kandinsky ja Malevitš edustavat sellaista modernismia, jolle Avoimen taidekoulun voi nähdä jatkumona. Malevitšin suprematistisessa taiteessa pyrittiin intuitiivisen ajattelun voimin saavuttaa käsitteistä vapaa aistikokemuksen tila, sekä päästä kosketuksiin maailmankaikkeuden kosmisten voimien kanssa (Pasanen, 2004, s. 88–92). Kandinsky puolestaan sai vaikutteita Rudolf Steinerin ajatuksista, joiden mukaan taide ja taide-elämykset tarjoavat parhaat edellytykset henkisyyden ymmärtämiselle (Honour & Fleming, 1992, s. 657).

Myös Hagman tuo esille modernismin henkistä ulottuvuutta. Hänen mukaansa kontemplaatio tuleekin nähdä modernismin keskeisimpänä sisältönä (Hagman, 2011, s. 162). Hän kirjoittaa, että kontemplaation keskittyminen tulee selkeästi esille esimerkiksi modernistisessa maisema-maalariassa, joka joutuu keskittymään sekä havaintonsa kohteeseen että omaan tulkintaansa tästä vaikutelmasta rajoitetulla pinnalla ja visuaalisten lainalaisuuksien sanelemilla keinoilla. Hagmanin mukaan syntyneen aistimellisen vaikutelman välittäminen kulkee minäkokemuksen kautta minän tilannetta “syvähelistäen”. Tuo minän syvähelistäminen on se portti, josta maalaus syntyy ja aloittaa hengittävän elämänsä. (Hagman, 2011, s. 24.)

Avoimen taidekoulun opettajien näkemyksen mukaan taide tapahtuu siinä kohdassa, jossa ihminen kulloinkin on. Taiteilijan kokemus ja tajunta ovat läsnä taideteoksessa ja vastaanottaja käy dialogia sen kanssa omassa olemassaolossaan. Molempien opettajien mukaan todella onnistunut taideteos synnyttää niin tekijässä kuin sen vastaanottajassa kokonaisvaltaisia, ihmistä läpäiseviä kokemuksia. Kurki erotti tällaisesta taiteesta niin sanotun toritaiteen todeten, että kaikelle on katsojansa ja sikäli teoksen “hyvyys” riippuu katsomisen motiivista. Kummankaan opettajan mielestä teoksen ripustaminen museoon ei vielä kerrokaan sen taiteellisista ansioista.

Hyvä taide aiheuttaa kokonaisvaltasia kokemuksia taiteilijalle itselle ja ihmisille. Näyttäisi siltä, että hyvä taide (...) se aiheuttaa semmoisen tietoisuuden ja fyysisyyden yhteentulemisen, jossa mielen tai mielikuvituksen kyky, mitä se taideteos käyttää, niin se aiheuttaa ja läpäisee taiteen kokijaa kokonaisvaltaisesti.

(N)

Kurjen ja Nagashilan näkemyksissä taideteos ei ole passiivinen objekti, jota tulkitaan käsitteiden varassa, vaan taide on vuorovaikutteinen tila, ja teos sisältää mahdollisuuden katsojan kokemukselle. Heidän mukaansa kokemuksen syntyminen vaatii niin taiteilijalta kuin katsojalta kontemplatiivista asennetta. Kurjen ja Nagashilan näkemyksissä on yhtäläisyyksiä filosofi Hans-Georg Gadamerin ajatuksiin, joiden mukaan taiteen kokemisessa ei ole kyse teoksen tulkinnasta, vaan kokemisessa tulee luopua objektivoinnista. Gadamerin mukaan taide kutsuu katsojan viipyilemään, jolloin hän voi hetkellisesti lumoutua ja jopa täysin uppoutua taideteokseen. (Gadamer, 2000, s. 49, 53.)

Agnes Martin puolestaan kirjoittaa taiteilijan, teoksen ja katsojan vuorovaikutuksesta. Hänen mukaansa taiteilijan tehtävä on herkistää mielensä ja pystyä tunnistamaan ne työt, jotka kuvaavat hänen omia täydellisyyden hetkiään. Taideteoksen tehtävä on niin ikään herkistää taiteilijan (tai katsojan) mieli ja palauttaa sitten muistot täydellisyyden hetkistä. Katsojalle, joka pyrkii löytämään taiteen sisällön, riittää, jos työssä on pieniäkään vihjeitä täydellisyydestä. Tällöin hän pystyy palauttamaan mieleensä omia muistojaan. (Martin, 1990, s. 13–14, 19–20.) Myös Kurjen ja Nagashilan näkemyksissä taideteoksella on oma muistinsa taiteilijan kokemuksista, jonka se voi välittää katsojalle. Kuten Nagashila ilmaisi, onnistuneen taideteoksen kohdalla kokemus “läpäisee katsojaa kokonaisvaltaisesti”.

Taiteen äärellä aistitut ja eletyt tunteet voidaan kokea jopa mystisiksi. Kurki kertoi, että tietoisuuden läsnäolon tila oli avannut hänelle taidekokemuksia, joissa hän oli nähnyt teosten loistavan ja hehkuvan erityistä valoa. Taiteen mystinen ulottuvuus oli muutenkin läsnä Kurjen haastattelussa. Hänelle taide oli vähitellen avautuva mysteeri, matka Jumalaan. Kurki otti

haastattelussa esille muun muassa kuvataiteilija Mark Rothkon, joka oli hänestä kertovassa elokuvassa kertonut kokevansa työskentelyn aikana uskonnollisia elämyksiä. Kurki arveli ihmisten kokevan vastaavia tunteita Rothkon taiteen äärellä, kun tiedetään, että hänen teoksensa saavat ihmisissä usein aikaan itkureaktion.

Niinkuin Rothko sanoi, että kun hän työskentelee, vanha juoppo ja ketjupolttaja, niin hänellä tulee tavallaan uskonnollinen kokemus. Ja sama kokemus tulee katsojilla, kun ne rupeaa itkemään hänen töittensä äärellä.

(MK)

Franklin kirjoittaa taiteen henkisydestä modernissa ja nykytaiteessa. Hän nostaa esille esimerkkejä taiteilijoista, jotka työskentelevät kontemplatiivisesti ja taiteesta, jossa päämääränä on taiteen henkisyys (*spirituality in art*). Franklin kirjoittaa esimerkiksi Marina Abramovićin (1946–) kokemuksesta “*The Artist is Present*” -performanssissa (2010), jossa hän New Yorkin MOMA:ssa istui liikkumattomana katsomassa silmästä silmään näyttelyyn tulleita ihmisiä. Ihmisillä oli mahdollisuus yksi kerrallaan istua häntä vastapäätä asetettuun tuoliin, ja kun Abramovićin entinen kumppani Ulay tuli siihen, hän alkoi kyynelehtiä jakaen Ulayn kanssa hiljaisen, syvällisen ykseyden kokemuksen. Franklin kirjoittaa myös muun muassa Piet Mondrianista (1883–1944), joka ymmärsi uskonnon ja taiteen olevan eri tapoja kulkea samaa universaalia päämäärää kohti. Hänen mukaansa uusi taide oli samaa kuin menneiden aikojen taide, mutta nyt vapaana sorrosta. Näin taiteesta oli Mondrianin mukaan tullut uskontoon verrattava harjoitus. (Franklin, 2017, s. 63, 68.)

Hagmanin mukaan taiteen äärellä saatuja mystisiä kokemuksia ei tarvitse nostaa arjen tavanomaisuuden yläpuolelle. Hän kirjoittaa, että kontemplaatioon ja meditaatioon kuuluvaa kokemisen syvenemistä sekä kokemuksesta autenttisen oloisesta tajunnantilasta ei tule luokitella mystiseksi huippukokemukseksi. Hänen mukaansa aistien ja subjektiivisen ajan avautuminen ja psyyken latenttien puolien aktivoituminen tulee nähdä uutena tajunnallisena tasona; se tulee nähdä tajunnan kodinomaisena olotilana, jonka on tarkoitettu säilyvän arjessa. Hagman

kirjoittaa Nagashilan sanoneen vastaavasti vuonna 2008 Ylen radiohaastattelussa: “Meditaation aikana kehittyvä eheyden ja tasapainon tila, positiivisten perustunteiden aktiivinen läsnäolo ja mielen selkeytyminen on tarkoitettu olevan arkikokemusta. Valaistuminen on arkipyhä!” (Hagman, 2011, s. 123.)

Avoimen taidekoulun taidekäsityksen voi nähdä johdattelevan opiskelijoita pois sellaisesta nykyaikaisesta taiteilijakuvasta, jossa teoksia tehdään ulkoahjautuvasti, huomioiden vallalla olevat trendit, oman brändin luomisen sekä muunlaisen tuotteistaminen. Haastatteluissa esiintulleen näkemyksen mukaan taiteen tulee olla sisäsyntyistä ja sen tulee palvella ihmisen ulkoisesti mitattavan menestyksen sijaan hänen persoonansa kasvua ja elämänsä eheytymistä. Toisaalta taidekoulun voi nähdä osallistuvan taidemaailman siihen puoleen, jossa taiteen yksi päävaatimuksista on sisäinen aitous. Tämä modernistisen taidekäsityksen eetos elää edelleen osassa taiteilijakuntaa ja on sikäli myös osa taidemaailmaa.

5. TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni lähti liikkeelle kysymyksestä: Miten ihmisiä voi ohjata oman luovuutensa äärelle? Aihealueen teoriaan tutustuminen antoi ymmärtää, että tietoisien läsnäolon harjoittamisella on ilmeinen kytkös yksilön luovaan ajatteluun. Rajasin tutkimuksen koskemaan kuvataideopetusta ja sen kytkemistä tietoisuustaitoihin tutkien sitä yhden tapauksen, Avoimen taidekoulun kautta. Tutkimustehtävänä oli kuvata ja ymmärtää mitä koulun opettajien, Matti Kurjen ja Nagashilan, opetuksessa vaikuttavat käyttöteoriat sisältävät sekä miten tietoisien läsnäolon harjoittaminen liitetään koulussa käytännön opetustilanteisiin.

5.1 Avoimen taidekoulun opettajien käyttöteoriat

Tutkimuksen toinen päätavoite oli ottaa selvää käyttöteorioista, jotka vaikuttavat Matti Kurjen ja Nagashilan opetuksen taustalla. Avoimen taidekoulun nelivuotinen opinto-ohjelma on rakentunut Kurjen ja Nagashilan omakohtaisesti koetun taiteilijuuden, meditaation ja opetustoiminnan pohjalta. Molemmilla opettajilla oli vahva henkilökohtainen kokemus siitä, että meditaatiolla on merkittävä vaikutus niin heidän taiteeseensa kuin elämäänsä ylipäätään. Heidän kokemuksensa oli, että intuitio, luovuus sekä yksilöllinen taiteellinen ilmaisu löytyvät tietoisien läsnäolon tilan kautta. Lisäksi he kokivat meditatiivisen, tietoiselle läsnäololle perustuvan taidetyöskentelyn tarjoavan työvälineitä, jotka auttavat ihmistä kasvamaan omaksi, tasapainoiseksi persoonakseen.

Tutkimukset niin intuition, meditaation, kontemplaation kuin taidon ja taiteen alueilta toistivat monilta osin samaa kuin mitä Kurjen ja Nagashilan käsitykset niistä olivat: keskittymisharjoitukset, joissa viedään huomio yhtä aikaa kohteeseen ja kehon aistimukseen, voivat avata sisäisen tilan, jossa mieli hiljenee käsitteistä ja alkaa saada intuitiivista ja symbolista tietoa. Tuosta tilasta aukeava luovuus ja yksilöllinen taiteellinen ilmaisu onkin mahdollista löytää milloin vain, kun ihminen vain hiljentyä tietoisessa läsnäolossa.

Luovan taiteellisen prosessin, kuten tietoisien läsnäolon harjoittamisenkin, nähtiin olevan luonteeltaan pitkäjänteistä. Kurki ja Nagashila olivat sitä mieltä, että harjoituksen muodolla ei niinkään ole suurta merkitystä. Kurki esimerkiksi piti rukoilemista tai metsäkävelyä yhtä mahdollisina harjoitusmuotoina kuin erilaisille traditioille perustuvia meditaatioita. Hän kehoittikin ihmisiä etsimään itselleen sopivaksi kokeman harjoituksen, mutta tämän jälkeen sitoutumaan siihen pitkäjänteisesti ja tietyllä kurinalaisuudella. Myös moniin aasialaisiin taidon harjoittamisen perinteisiin sisältyy ajatus, että harjoituksen ulkoinen, kehollinen muoto saa keskittymisen ja toiston myötä henkisen, ihmisen mieltä harjoittavan sisällön (ks. esim. Klemola, 2004, s. 282). Kun ihminen keskittyy harjoitukseen, havainnoi itsessä ja ympäristössä tapahtuvia asioita niitä arvottamatta, hän oppii hiljalleen myös olemaan reagoimatta itsestä nouseviin impulsseihin. Hän kykenee hallitsemaan mieltään paremmin, saapumaan omaan käsitteistöön,

ajatuksista ja ajatusvirrasta vapaaseen sisäiseen tilaansa ja siinä samalla ikään kuin pudottaumaan mielensä syvempiin kerroksiin, luovuuden ja intuitiivisen tiedon lähteille.

Taiteellisen luovuuden nähtiin aukeavan tietoisesti läsnäollessa, omaa sisäisyyttä hiljaa kuunnellen, ja purkautuvan sitten tiedostettavaan, näkyvään muotoon taiteilijan kehon kautta (ks. myös esim. Franklin, 2017, s. 5–7, 9). Taideteoksen ymmärrettiin syntyvän prosessinomaisesti siten, että taiteilija peilaa aistittavan teoksen synnyttämää kokemusta omaan sisäiseen kokemukseensa, ja pyrkii työstämään sitä mahdollisimman tarkasti kokemukseensa vastaavaksi. Koska Kurki ja Nagashila ymmärsivät luovien ideoiden syntyvän tajunnan tiedostamattomissa kerroksissa, he myös kokivat, että taiteellista työskentelyä on mahdotonta suunnitella tarkasti etukäteen. Taiteellisen luovan ilmaisun koettiin myös voivan joskus edellyttää työskentelytaukoa. Näkemys on palautettavissa haastatteluissa nousseeseen käsitykseen, jonka mukaan taiteellista luovuutta ei tule valjastaa markkina-arvon metsästämiseen tai muuhun ulko-ohjautuvaan suorittamiseen, vaan sen tulee olla sidottu ihmisen ja hänen elämänsä avautumisen palvelemiseen.

Haastatteluissa korostuivat itsetutkiskelun ja -tuntemuksen merkitys osana taiteellista työskentelyä. Maalaaminen nähtiin Jungin individuaatioprosessin kaltaisena tapahtumana, jossa ihminen tuo asioita omasta tiedostamattomastaan kerros kerrokselta näkyväksi. Tiedostamattomasta nousevien symbolien ja mielikuvien katsottiin sisältävän merkityksiä, jotka paljastavat ihmisestä usein jotain tärkeää (ks. myös esim. Franklin, 2017, s. 9, 35). Näin ihmiselle tarjoutuu mahdollisuus tulla paremmin kosketuksiin persoonansa eri puolien kanssa. Henkilökohtaisen kasvun ja elämän avautumisen katsottiinkin kytkeytyvän ihmisen kykyyn tuoda tiedostamattomaan torjutut asiat tietoiseen mieleen. Tämä koski yhtä paljon niin myönteisiksi kuin kielteisiksi koettuja asioita ja uskomuksia.

Tietoisesta läsnäolon harjoittamisen katsottiin myös antavan ihmiselle vapautta valita, miten hän kussakin tilanteessa tarkastelee itseään ja ympäröivän maailman tapahtumia. Buddhalaisen olettamuksen mukaan ihminen havainnoi itseään ja ympäristöään aina oman tulkintansa kautta. Jos ihminen kokee olevansa erillinen muusta maailmasta, hänestä voi Nagashilan mukaan tulla niin sanotusti oman kokemuksensa uhri. Samoin kuin meditatiivisissa harjoituksissa, myös

taiteellisessa ilmaisussa on pyrkimyksenä havainnoida kaikki tajuntaan nousevat ajatukset, tunteet ja tuntemukset, tulla niistä tietoiseksi ja suhtautua niihin hyväksyvästi ja ei-arvottavasti. Tällaisen harjoituksen kautta ihminen voi oivaltaa, että hänellä on mahdollisuus tulkita tilanteita ja reagoida niihin uusilla tavoilla (ks. myös esim. Holmberg & Kähkönen, 2008, s. 226–231). Oivallettuaan tämän hänelle aukeaa ulospääsy uhrin asemasta. Tietoisien läsnäolon tila sisältää edellä kuvaillun kontemplatiivisen aistisuhteen sekä itseen että ympäristöön. Tämän puolestaan katsottiin voivan synnyttää ykseyden kokemuksen, joka ulottuu muihin ihmisiin ja ympäröivään maailmaan. Tällöin ihmisen erillisyyden kokemus sekä käsitys maailman kahtiajakautuneisuudesta voivat hävitä ainakin hetkeksi. Kahtiajakautuneeseen käsitykseen maailmasta liittyy esimerkiksi ruumiin erottaminen sielusta, rationaalinen emotionaalisesta ja ihminen luonnosta. (ks. myös esim. Klemola, 2004, s. 10.)

Taiteen harjoittaminen nähtiinkin eksistentiaalisena, ihmisen koko persoonaa muovaavana ja elämää läpäisevänä prosessina (ks. myös esim. Klemola, 2004, s. 210). Puhe oppilaiden ohjauksesta luovan taiteellisen ilmaisun pariin sisälsi sekä henkilökohtaisen taiteellisen ilmaisun että elämän tasapainon löytymiseen liittyviä tavoitteita. Lisäksi Kurki ja Nagashila pitivät opettajan kuuntelevaa ja läsnäolevaa asennetta tärkeänä onnistuneen oppimistilanteen kannalta. Itsetuntemuksen merkityksen korostaminen osana taiteellista prosessia yhdessä Kurjen ja Nagashilan edellisten näkemysten kanssa sisältyvät myös joihinkin taideterapiasuuntauksiin (ks. myös esim. Franklin, 2017). Vaikka taiteellisen työskentelyn terapeuttiset ulottuvuudet ovat tunnustettuja niin taidekasvatuksen, psykologian kuin filosofian alan kirjallisuudessa, eivät Kurki ja Nagashila liittäneet Avoimen taidekoulun opetukseen kertaakaan sanaa ”terapia”, vaan puhuivat taiteellisesta ilmaisusta itsetuntemuksen kehittäjänä (ks. myös esim. Anttila, 2010, s. 168–170). Samanlainen käsitys sisältyy traditionaalisiin aasialaisiin kehon ja mielen yhdistäviin harjoituksiin, joiden nähdään yhtä aikaa sekä herkistävän ihmistä esteettiselle kokemukselle että palvelevan häntä itsetutkiskelussa ja viisauden etsimisessä (Klemola, 2004, s. 279).

Haastatteluissa puhuttiin kuvataiteen ja maalaamisen mahdollisuuksista ihmistä avaavana ja hänen elämäänsä eheyttävänä harjoituksena. Vaikka taiteellista työskentelyä ei pidetty ainoana kyseistä tarkoitusta palvelevana harjoitteena, sen henkisen ja fyysisen ulottuvuuden

katsottiin toimivan kahteen suuntaan erityisellä tavalla: taiteellisen työskentelyn nähtiin avaa-
van ihmisen mieltä mutta myös palauttavan sen takaisin fyysiseen todellisuuteen. Tämän ym-
märrettiin tapahtuvan prosessissa, jossa luovuus kanavoituu materiaksi ihmisen kehollisen
työskentelyn kautta. Näin ihmismieli ankkuroituu fyysiseen todellisuuden.

Taiteellisen työskentelyn kontemplatiivis-terapeuttinen luonne liitettiin erottamattomasti tai-
teilijan ja taiteen tehtäviin. Taiteilijan työn katsottiin olevan aidon kokemuksen etsimistä
omasta sisimmästään ja sen siirtämistä teokseen yleisön eli yhteisön koettavaksi. Näin taiteili-
jan tajunta voi siirtyä yleisön ajatuksiin ja tajuntaan. Tämän vuorovaikutteisen tilanteen nähtiin
tekevän teoksesta taidetta. (ks. myös esim. Martin, 1990, s. 98–99.) Taiteilijaa ei pidetty kui-
tenkaan vastuullisena yleisön kokemuksen laadusta. Yleisön tehtäväksi katsottiin samankaltai-
nen teoksen pitkäjänteinen kontemplointi, kuin mitä taiteilija harjoittaa työskennellessään (ks.
myös esim. Hagman, 2011, s. 23–24). Taidekokemuksen uskottiin voivan mahdollistaa niin
taiteilijalle kuin yleisölle kokonaisvaltaisia, jopa koko persoonaa läpäiseviä ja muuntavia ko-
kemuksia. Taiteilijan ymmärrettiin tällä tavalla palvelevan yhteiskuntaa niin omana aikanaan
kuin myös tulevaisuudessa.

5.2 Ohjaaminen intuitiiviseen tietämiseen ja luovaan ilmaisuun

Tutkimuksen toinen tavoite oli selvittää, millaisilla käytännön harjoituksilla Avoimessa taide-
koulussa pyritään tukemaan oppilaita intuitiivisen tiedon ja henkilökohtaisen luovan ilmaisun
löytämässä. Koulun koko nelivuotinen opinto-ohjelma on rakennettu tukemaan oppilaita in-
tuitiivisen tiedon ja oman taiteellisen ilmaisun löytämässä. Opinto-ohjelma sisältää viisi tee-
maa: havainto, symboli, mieli, itsetuntemus ja taide. Teemat viittaavat erityisiin piirustus- ja
maalaustehtäviin, jotka sisältävät tietoisien läsnäolon ja itsetuntemuksen teemoihin liittyviä oi-
vallisuuden mahdollisuuksia. Tehtävien ja niiden järjestyksen kerrottiin olevan tarkoituksenmu-
kaisia siten, että jokainen tehtävistä johdattelee aina seuraavaan. Kolme ensimmäistä vuotta
oppilaat työskentelevät annettujen tehtävien pohjalta. Neljäntenä, vapaaehtoisena opiskeluvuo-
tena he valmistavat itsenäisesti näyttelykokonaisuuden.

Havaintopiirustuksen tehtävien tärkeimmäksi tavoitteeksi asetettiin täydellisen esittävyden sijaan syvä keskittymisprosessi. Kurki ja Nagashila kertoivat pyrkivänsä tähän ohjaamalla oppilaita olemaan läsnä piirtämisessä koko kehollaan ja mielellään, ja suuntaamaan huomio yhtä aikaa sekä kohteeseen että ympäröivään tilaan. Tämän katsottiin mahdollistavan tietoisien läsnäolon keskittymistilan syntymisen. Tavoitteena on lisäksi keskittyneen työskentelyn kautta saada viivasta elävä niin, että tekijä on tunnistettavissa siitä. Massa- ja valööripiirustuksen tavoitteeksi kerrottiin oppia näkemään, miten kuvapinnan eri alueille tehtävät muutokset vaikuttavat kuvan kokonaisuuteen.

Havaintomaalauksen tavoitteena on sen ymmärtäminen, että havainto on jotain, joka tapahtuu ihmisen tajunnan havaintoprosessissa eikä hänen ulkopuolellaan. Tämän oivaltamiseksi oppilaat maalaavat valkoisen asetelman. Nagashilan mukaan oppilaiden keskittyessä katsomaan valkoista asetelmaa he havaitsevat, että ensin valon ja varjon kohdalle alkaa syttyä värejä ja vähitellen asetelmaan syttyvät jopa kaikki sateenkaaren värit. Tämän havainnon myötä oppilaille voi syntyä oivallus, että havainto on jotain, joka tapahtuu heidän havaintoprosessissaan. Aisteihin liittyvissä maalaustehtävissä oppilaita puolestaan ohjataan tarkkailemaan omia aistikkokokemuksiaan ja maalaamaan niitä. ”Mielen aisti” -tehtävä ohjaa käsitteellisen mielen hiljentymiseen. Oppilaille annetaan ruisleipää syötäväksi ja ohjataan havaitsemaan kohta, jossa käsitettävä makuaistimus loppuu, eikä mieli ole vielä ehtinyt reagoimaan tapahtumaan siirtymällä seuraavaan käsitykseen. Kohdan löytämisen on tarkoitus paljastaa, että ihmisen ajatusvirrassa on aukkoja, ja että käsitteellinen mieli on mahdollista hiljentää harjoituksen kautta. Tehtävästä saadun kokemuksen katsottiin auttavan ihmistä löytämään vapautta siihen, miten hän suhtautuu itseensä ja ympäröivän maailman tapahtumiin.

Itsetutkiskelu aloitetaan varsinaisesti symboli-teeman alla. Oppilaat maalaavat voimaa, muutosta sekä eheää, totuuden tiedostavaa minää symboloivat naamiot. Nagashila ja Kurki kertoivat maalausprosessissa – kuten aina taiteellisessa prosessissa – mieleen nousevien symbolien ja mielikuvien sisältävän merkityksiä, jotka paljastavat ihmiselle jotain tärkeää itsestään (ks. myös esim. Franklin, 2017, s. 9, 35). Symbolista maalaamista verrattiin Jungin individuaatio-prosessiin, jossa asioita tuodaan piilotajunnasta maalaus maalaukselta tietostettavaksi ja

näkyväksi (ks. myös esim. Franklin, 2017, s. 22, 41). Muutosnaamion tekemiseen liitettiin edellisten lisäksi tavoite ymmärtää, että elämä on kaikilta osa-alueiltaan jatkuvassa muutoksessa. Muutoksen hyväksymisen ja muutosprosessiin uskaltautumisen koettiin olevan ihmistä eheyttävää.

Suprematistisissa tehtävissä harjoitellaan mielen hiljentämistä. Oppilaat maalaavat muun muassa mustan neliön valkoiselle pohjalle. Koska maalauksen elementit ovat välittömästi käsiteltävissä, niiden pitkäkestoisella maalausprosessilla katsottiin olevan erityinen mahdollisuus hiljentää käsitteellinen ajattelu ja avata siten portti intuitiiviselle tiedolle. Asioiden kuvittamisesta ja aistikokemusten maalaamisesta on opinto-ohjelmassa näin liikuttu kohti pyrkimystä purkaa maalausprosessin syvä, sisäinen kokemus.

Oppilaiden itsetuntemusta pyritään kasvattaa tuomalla maalausprosessiin kunkin oma elämä ja persoona. Oppilaat saavat käydä maalaten läpi jokaisen elämänsä vuoden ja siten ikään kuin siunata ne. Lisäksi oppilaat tutustuvat omaan varjopuolensa maalaamalla ”lempipaheensa” monokromaattisena työnä. Sen, että vaikeiden sisältä nousevia asioita tarkastellaan, ja ne tuodaan maalaamisprosessin kautta valoon, nähtiin auttavan olemaan rauhassa omien haasteiden kanssa. Itsetuntemuksen kasvattamista ja tyyneyden saavuttamista vaikeidenkin asioiden edessä voi pitää eräänä keskeisimmistä eväistä, joita opetuksen kautta oppilaille tarjotaan – ja erityisesti taiteilijan uraa suunnitteleville oppilaille. Kurki ja Nagashila olivat sitä mieltä, että taiteellinen prosessi nostaa joka tapauksessa pintaan vaikeita asioita. Heidän mukaansa kyky olla rauhassa oman persoonan ja elämän eri puolien kanssa ei ole pelkästään rakentava tapa käsitellä ongelmia, vaan myös mahdollisuus löytää oman persoonan ja luovuuden täysi potentiaali. Lisäksi minänsä eri puoliin yhteydessä olevan ihmisen ymmärrettiin kykenevän syvempään yhteyteen myös toisten ihmisten ja koko maailman kanssa (ks. myös esim. Snelling, 1996, s. 61–62). Näkemyksen voi liittää sekä buddhalaisuuden että kontemplatiivisen pedagogiikan keskeisiin ideoihin. Niissä ajatellaan, että inhimillinen kasvu on juuri laajentunutta tietoisuutta itsestä osana ympäröivää maailmaa sekä kaikkiin tunteviin olioihin suuntautuvaa myötätuntoa (ks. myös esim. Pulkki & Saari 2014, s. 151).

Opinto-ohjelman neljäntenä vuonna oppilaat maalaavat oman näyttelykokonaisuutensa. Maalaamisprosessin on määrä syventää edellisten vuosien aikana harjoiteltuja taitoja. Oppilaat työskentelevät itsenäisesti, mutta prosessia käydään läpi dialogissa opettajien kanssa. Työskentelyn ja käydyn dialogin kautta he pääsevät etsimään omaa taiteellista ääntään. Erityisesti näyttelykokonaisuutta maalatessa oppilaita ohjataan hakemaan ratkaisuja heidän oman kontemplatiivisen harjoituksensa kautta.

Kuten dialogiseen pedagogiikkaan kuuluu, opettaminen tapahtuu Avoimessa taidekoulussa eihierarkkisessa tilanteessa, jossa niin oppilaat kuin opettajat ovat yhtä lailla etsimässä vastauksia ja alttiina muutokselle. Dialogissa osapuolet käyvät keskustelua toistensa sekä itsensä kanssa, mikä mahdollistaa kaikille pääsyn käsiksi omaan sisäiseen tietoon ja totuuteen (ks. myös esim. Kallio-Tavin, 2013, 25). Tällaisen oppimistilanteen mahdollistumisen ymmärrettiin edellyttävän opettajalta kuuntelevaa ja läsnäolevaa asennetta. Opettajat kohdistivat itseensä odotuksen siitä, että he kohtaavat oppilaat aitoina, kokonaisina ihmisinä, jotta myös oppilaat puolestaan uskaltavat samanlaiseen olemisen tapaan. Kyseinen tavoite liittyy Avoimen taidekoulun opetuksen oppimiskäsityksiin, joista taidekasvatuksen alalla puhutaan holistisuutena, moniaistisuutena ja multimodaalisuutena (ks. esim. Räsänen, 2015, s. 97; Anttila ym. 2010, s. 8).

5.3 Yhteenvetoa

Avoimessa taidekoulussa jatketaan perinnettä, jossa taitoa ja muuta elämää ei eroteta toisistaan, eikä opettamisessa ole kyse pelkästään teknisestä valmentamisesta, vaan oppilaan ohjaamisesta yhä syvemmälle taiteellisen työskentelyn mukanaan tuomiin eksistentiaalsiin kokemuksiin. Kehontietoisuustaitojen yhdistämistä opetukseen ei tutkimukseni pohjalta voikaan käsittää esimerkiksi pelkkänä hengitysharjoituksena, joka lisätään opetuksen alkuun oppilaiden keskittymiskykyä lisäämään. Oikeastaan puheen tietoisuustaitojen yhdistämisestä kuvataideopetukseen voi Avoimen taidekoulun kohdalla ymmärtää virheelliseksi, sillä taiteen tekeminen ja sen kokeminen tulisi pikemminkin itsessään ymmärtää tietoisena läsnäolon harjoittamiseksi.

Katson, että Avoimen taidekoulun opetuksessa toteutuu dialogisen pedagogiikan asetelma. Samalla se ilmentää myös kontemplatiivista pedagogiikkaa. Molemmissa korostetaan kuuntelevan ja läsnäolevan asenteen merkitystä, ja oppilas nähdään kehollisena, aistivana, ajattelevana ja tuntevana ihmisenä. Kontemplatiivisuus toteutuu opetuksessa kuitenkin myös omana lajinaan sikäli, että tehtävät sisältävät metodisesti meditatiivisia harjoituksia. (ks. myös esim. Pulkki & Saari, 2014, s. 141.)

Avoimen taidekoulun opetuksen voi nähdä perustuvan buddhalais-synkretistiselle⁵ maailmankäsitykselle, jungilaiselle käsitykselle ihmismielestä, holistiselle oppimikäsitykselle ja modernistiselle taidekäsitykselle. Käytännön opetuksen puolestaan voi katsoa heijastavan dialogisen ja kontemplatiivisen pedagogiikan ydinkäsityksiä. Opetuksen eetos kiteytyi mielestäni hienosti sanoihin, joilla Nagashila perusteli, miksi taide ja tietoisien läsnäolon harjoittaminen liitetään yhteen Avoimessa taidekoulussa:

“Taiteilijan instrumentti ei ole sivellin, kangas tai sorminäppäryys.

Ei älykkyys tai nokkelat aivot.

Taiteilijan instrumentti on hänen ihmisyytensä.”

6. POHDINTA

Olen pyrkinyt avaamaan lukijalle mahdollisimman selkeästi tutkijan positioni (luku 1 ja 3), tutkimuksen taustalla vaikuttavan teoreettisen viitekehyksen (luku 2), menetelmälliset valinnat (luku 3) sekä tutkimuksen toteuttamisen vaiheet (luku 3). Tutkimukseni keskittyy sen

⁵ Synkretismi = uskontojen yhteensulautuminen. Sekä Matti Kurjen että Nagashilan maailmankäsityksessä voi buddhalaisuuden lisäksi havaita vivahteita mm. kristinuskosta ja yleisemmin mystiikasta

kuvaamiseen ja ymmärtämiseen, miksi kuvataide ja tietoisien läsnäolon harjoittaminen liitetään Avoimessa taidekoulussa yhteen, ja mitä kaikkea tällainen opetus käytännössä on. Tutkimuksessa ei oteta kantaa opetussisältöjen yleiseen perusteltavuuteen tai siihen, kuinka hyvin opetukselle asetetut tavoitteet lopulta toteutuvat. Tavoitteena on ollut tarkastella opetusta sellaisena kuin se haastatteluissa ja käytännön opetustilanteissa näyttäytyi, ja selvittää, millaisten teoreettisten käsitysten varaan opetus asettuu.

On olennaista huomioida, että Avoimen taidekoulun oppilaat hakeutuvat opintoihin pääosin hyvin tietoisina opetuksen luonteesta. Opinto-ohjelman toimivuuden ja oppimistavoitteiden saavuttamisen kannalta voi katsoa merkitykselliseksi, että oppilaat luottavat Matti Kurkeen ja Nagashilaan taiteilijoina ja uskovat opetuksessa käytettyihin menetelmiin.

Vaikka haastattelujen lisäksi havainnoin Avoimen taidekoulun käytännön opetusta saadakseni siitä laajemman käsityksen, ja keräsin jopa videomateriaalia havaintojeni tueksi, keskityin analyysissä lähes pelkästään opettajien haastatteluaineistoon. En esimerkiksi käsittele analyysissäni lainkaan oppilaiden toimintaan tai reaktioihin opetustilanteessa. Katson kuitenkin, että Avoimen taidekoulun opetuksen kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta olisi hyödyllistä tutkia myös oppilaiden kokemuksia opetuksesta. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia, kuinka hyvin itsetuntemuksen teemoihin kytkeytyvät oppimistavoitteet kannattelevat niiden oppilaiden elämää ja ilmaisua, jotka ovat jatkaneet taiteellista työskentelyään opintojen jälkeen.

Avoimen taidekoulun opetus on suunnattu aikuisille, ja se tähtää sekä oppilaiden taiteellisen ilmaisun että heidän koko elämänsä avautumiseen. Tämä tutkimus sisältää käytännön malleja sekä tietoa siitä, miten intuitiivisen tiedon ja luovuuden löytymistä pyritään tukemaan. Matti Kurjen ja Nagashilan mukaan heidän luomaansa opinto-ohjelmaa ja siihen sisältyviä tehtäviä ei kuitenkaan tulisi Avoimen taidekoulun ulkopuolella soveltaa sellaisinaan. Heidän näkemyksensä mukaan taideopettajien tulisi aina opettaa omaan kokemukseensa perustuen. Uskon, että Avoimen taidekoulun käytännön harjoituksista voi kuitenkin oppia sitä, mitä kontemplatiivinen pedagogia voi aikuisten kuvataideopetuksessa käytännössä olla. Lisäksi harjoitusten

ideoita voinee yksittäisiltä osilta soveltaa myös omaan opetukseen, kunhan siihen tuo mukaan oman eletyn kokemuksen.

Tämän sekä aiempien tutkimusten pohjalta on perusteltua pohtia intuitiivista tietoa ja luovuutta lisäävien, kehontietoisuustaitoja sisältävien käytäntöjen kehittämistä myös lasten ja nuorten kuvataidekasvatuksessa. Käytäntöjen kehittämistä voi pitää kuvataidekasvatuksen kannalta erityisen merkittävänä kahdesta näkökulmasta: 1) kuvataideopetuksella on aistimellisuutensa vuoksi erityinen mahdollisuus intuitiivisen tiedon kehittämisessä, ja 2) tietoinen läsnäolo lisää intuitiivista ja luovaa ajattelua, jolla on erityisen tärkeä merkitys juuri taiteessa. Avoimen taidekoulun harjoitustehtävistä ei nähdäkseni voi suoraan kehittää sovelluksia muiden kuin aikuisten opetukseen. Sen sijaan niistä voi oppia paljon käytännön opetukseen vaikuttavista asenteista ja asetelmista. Esimerkiksi opettajan kehon ja mielen läpäisevä läsnäolevuus on tutkimustenkin mukaan erityisen merkityksellistä juuri lasten ja nuorten opetuksessa. Lisäksi oppilaiden omien kokemusten tuominen tehtäviin ikävaiheen huomioivalla tavalla mahdollistaa nähdäkseni kokonaisvaltaisia ja merkitykseltään vahvoja oppimiskokemuksia. Opittavaa olisi myös taidon ja taiteen suhteen ymmärtämisessä, sillä katson tavoitteelliseksi, että taidekasvatuksessa painotettaisiin teknisten taitojen sijaan ilmaisullisia tekijöitä. Uskon, että tämä antaisi oppilaille rohkeutta etsiä persoonallisia luovia ratkaisuja sekä lisäisi oppilaiden hyväksyvää asennetta omia ja toisten töitä – ja mahdollisesti myös persoonaa – kohtaan.

Tutkimukseni luo käsityksen, jonka mukaan tietoisien läsnäolon taidoissa kosketetaan ihmisen koko olemusta ja elämää. Taitoja opetetaan olemalla itse mahdollisimman aito, kuunteleva, avoin ja hyväksyvä, eli olemalla läsnä. Tällaisen asenteen omaksuminen edellyttää siten opettajalta omakohtaista kokemusta tietoisien läsnäolon harjoituksista ja niiden toimivuudesta. Omakohtaisuus nouseekin tutkimuksen tärkeäksi teemaksi ja nostaa muun muassa kysymyksen siitä, voiko opettaja opettaa jotain, jota hän ei osaa tai ole omakohtaisesti kokenut. Avoimessa taidekoulussa aiheeseen näyttäisi olevan kahtalaista näkemystä: Toisaalta tietoisuustaitoihin kytkeytyvää taiteellista ilmaisua ei kehoitettu opettamaan ilman omaa kokemusta taiteen ja meditaation saralla. Toisaalta dialogisen pedagogiikan mallin – jonka Avoimen taidekoulun opetustavoissa tunnistin – mukana tulee ymmärrys, että opettaja ja oppilas ovat aina yhdessä etsimässä tietoa. Tieto tulee siis käsittää tässä yhteydessä sellaiseksi, jota kenelläkään ei

etukäteen ole. Asian voikin nähdä niin, että opettajalta vaaditaan tiettyä asennetta, osaamista ja kokemusta, mutta ei valmista tietoa. Tutkimukseni antaa näin ollen aihetta pohtia, miten kontemplatiivisen pedagogiikan ja dialogisuuden periaatteita voitaisiin tuoda yhä enemmän mukaan niin opettajankoulutukseen kuin edelleen kasvatuksen ja koulutuksen piiriin. Tämä vaatii vahvaa opettajien ja opiskelijoiden/oppilaiden välistä kunnioitusta, luottamusta sekä tiettyjen valta-asetelmien purkamista. Kurjen ja Nagashilan esimerkki antaa aihetta kysyä, voisiko läsnäolon taitojen opettaminen tuleville kasvattajille olla yksi askel kohti tasa-arvoisempaa, kohtaavampaa ja ihmiset kokonaisvaltaisina oppilaina tunnistavaa opetusta.

Koen tutkimusta tehdessä käyneeni vuoropuhelua Nagashilan, Matti Kurjen sekä monien eri tutkijoiden, taiteilijoiden ja taidekasvattajien kanssa. Aivan kuten maalatessa syntyvää kuvaa voi peilata sisäiseen kokemukseensa, minä olen peilannut näissä vuoropuheluissa esiin nousseita näkemyksiä omiin kokemuksiini. Minulle jää kirkkaimpana jäljelle ymmärrys, että ihminen löytää itsensä ja luovuutensa siitä kohdasta ja sillä hetkellä, kun hänen tietoinen ja älyllinen ajattelunsa hiljenee. Tällöin ihminen saa etäisyyttä vakiintuneisiin käsityksiinsä ja voi löytää olemiseensa ja tekemiseensä uudenlaisen vapauden, jossa hän voi persoonaltaan kasvaa täyteen mittaansa. Miten siis voin auttaa itseäni ja muita löytämään omanlaisensa luovan tavan elää, olla ja ilmaista? Tuntemalla, koskemalla, katsomalla, kuuntelemalla, haistamalla ja tarkkailemalla. Keskittymällä, hiljentymällä ja hyväksymällä. Olemalla läsnä – tässä.

LÄHDELUETTELO

Anttila, P. (1996). *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta: taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälitteet*. Helsinki: Akatiimi.

Anttila, E., Bresler, L., Juntunen, M-L., Löytönen, T., Rouhiainen, L., ... Westerlund, H. (2010). *Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Avoin taidekoulu. (2018). Etusivu. Haettu 10.11.2018 osoitteesta www.avointaidekoulu.net

Anttila, E. (2010). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila, L. Bresler, M-L. Juntunen, T. Löytönen, L. Rouhiainen, ... H. Westerlund, H. (toim.), *Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 151–173). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Aulankoski, S. (2019). *Aistiva ja tiedostava mieli: Meditaation näkökulma tietoisuuteen ja psyykeen*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J. . . . Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology, Science and Practice*, 11(3), 230–241. Haettu 2.2. osoitteesta <https://www.semanticscholar.org/paper/Mindfulness%3A-A-Proposed-Operational-Definition-Bishop-Lau/dd845c21842a9ac1a88e96e57378390cd29b5e21>

Depraz, N., Varela, F. J. & Vermersch, P. (1999). The Gesture of Awareness. An account of its structural dynamics. Teoksessa M. Velmans (toim.), *Investigating Phenomenal Consciousness: New Methodologies and Maps* (s. 121–136). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Droste, M. (2002). *Bauhaus 1919–1933*. Berlin: Taschen Books.

Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W. Crane, C. Foulkes, L. Parker, J. & Dalgleish, T. (2018). Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis of randomized controlled trials.

Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 60(3), 244–258. Haettu 1.4.2020 osoitteesta <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6546608/>

Elo, T. (14/2018). Lähikuvassa Nagashila – Meditatiivinen taideopettaja. *Töölöläinen*, s. 9–10. Haettu 1.5.2020 osoitteesta <https://drive.google.com/file/d/1MGPJF-ZhVK1G2awRVRM0xw4ZBI33InKTU/view>

Erävalo, E. (2018a). 10 vuotta avointa taidekoulua. *KD-lehti*. Haettu 16.11.2018 osoitteesta <https://www.kdlehti.fi/2018/04/02/10-vuotta-avointa-taidekoulua/>

Erävalo, E. (2018b). Avoimen taidekoulun perustaja Matti Kurki: ”Harva taidemaalari elää taiteellaan”. *KD-lehti*. Haettu 16.11.2018 osoitteesta <https://www.kdlehti.fi/2018/04/02/avoimen-taidekoulun-perustaja-matti-kurki-harva-taide-maalari-elaa-taiteellaan/>

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. & Davidson, R. J. (2014). Promoting Prosocial Behavior and Self-Regulatory Skills in Preschool Children Through a Mindfulness-Based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44–51.

Forsgren-Pietilä, S. (1987). Synkkä vaikutelma on hartautta. Hyvinkään sanomat. Haettu 3.2.2020 osoitteesta <http://www.elisanet.fi/kurki.matti/press/press12.html>

Fowelin, P. (2014). *Mindfulness luokkahuoneessa*. Helsinki: Basam Books Oy.

Helsingin seurakuntayhtymä (2018). Kristillinen meditaatio. *Hiljainen tila*. Haettu 3.12.2018 osoitteesta <http://www.hiljaintila.fi/kristillinen-meditaatio/> Helsinki: Kirkko Helsingissä.

Franklin, A. M. (2017). *Art as Contemplative Practice – Expressive Pathways to the Self*. Albany: State University of New York Press.

Gadamer, H-G. (2000). Kuvataide ja sanataide. Teoksessa A. Haapala & M. Lehtinen (toim.), *Elämys, taide, totuus: Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta* (s. 39–54). Helsinki: Yliopistopaino.

Hagman, H. (2011). *Taiteen tarkoitus*. Helsinki: Kustannus oy Taide.

Hart, T. (2004). Opening the Contemplative Mind in the Classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1). Haettu 2.5.2020 osoitteesta <https://www.semanticscholar.org/paper/Opening-the-Contemplative-Mind-in-the-Classroom-Hart/cfc36701f39f14014aa6c5ec66a3ebee6ff67108>

Heinämaa, S., Lähteenmäki, V., & Remes, P. (2007). *Consciousness: From Perception to Reflection in the History of Philosophy*. Dordrecht: Springer.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*, s. 43. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi,

Holmberg, N. & Kähkönen, S. (2008). Persoonallisuushäiriöt ja dialektinen käyttäytymisterapia. Teoksessa S. Kähkönen, I. Karila & N. Holmberg (toim.), *Kognitiivinen psykoterapia* (s. 226–231). Hämeenlinna: Kustannus Oy Duodecim.

Honour, H. & Fleming, J. (1992). *Maailman taiteen historia*. Kustannusyhtiö Otava: Helsinki.

Huovio, I. (1991). Bauhaus: Uusi ihminen, uusi tekniikka. *ARTTU! Taideteollisen korkeakoulun tiedotuslehti*, 5/91. Haettu 1.4.2020 osoitteesta: <http://www.uiah.fi/opintoasiat/history/bauhaus.html>

Hyvönen, L. (2006). Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus? Teoksessa Jakku-Sihvonen R. (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39* (s.46–59). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Inartes Instituutti (2010). Mitä EXA on? Haettu 28.4.2020 osoitteesta <http://inartes.fi/ekspressiivinen-aideterapia>

Jokela, T., Hiltunen, M., Huhmarniemi, M. & Valkonen, V. (2005). *Ympäristö, yhteisö & taide*. Haettu 1.12.2018 osoitteesta <http://ace.ulapland.fi/ty/?osio=2.3>

Jokela, T. (2013). Projektipedagogiikka: oppimista luovan dialogin tiloissa. Teoksessa T. Honka, M. Leinonen, M. Merivirta & S-I. Vaara (toim.), *Les Feux Arctiques. Pedagogisia toimintamalleja pohjoisen taiteen ja median opetuksessa* (s. 19-31). Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportit ja selvitykset 5 / 2013. Tornio: Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu.

Jung, C. G. sekä Von Franz, M. -L., Henderson, J. L., Jacobi, J. & Jaffé, A. (1991). *Symbolit – Piilotajunnan kieli* (3. painos) (suom. Mirja Rutanen, alkuteos *Man and His Symbols*, 1964). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Juntunen, M-L. (2010). Liike, rytmi ja musiikki: Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljitämässä. Teoksessa E. Anttila, L. Bresler, M-L. Juntunen, T. Löytönen, L. Rouhiainen, ... H. Westerlund, H. (toim.), *Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 57–73). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Kallio-Tavin, M. (2013). *Encountering Self, Other And The Third – Researching The Crossroads of Art Pedagogy, Levinasian Ethics And Disability Studies* (väitöskirja, Aalto-yliopisto). Haettu 12.5.2020 osoitteesta <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/11799>

Kananen, J. (2013). *Case-tutkimus opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Klemola, T. (2004). *Taidon filosofia – Filosofian taito*. Tampere: Tampere University Press.

Kortelainen I., Saari, A. & Väänänen, M. (2014). *Mindfulness ja tieteet - tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena*. Tampere: Tampere University Press.

Kotiranta, P. (2018, 30. joulukuuta). Hilma af Klint maalasi henkien kanssa. *Helsingin sanomat*. Haettu 25.1.2020 osoitteesta: https://dynamic.hs.fi/2018/hilma_af_klint/index.html

Lehtonen, J. (2014). Ruumiillisuus tietoisuuden alustana. Teoksessa I. Kortelainen, A. Saari & M. Väänänen (toim.), *Mindfulness ja tieteet - tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena* (s. 25–37). Tampere: Tampere University Press.

Luukkainen-Markkula, R. (2016). Meditaation neuropsykologiaa. *Psykologia*, 51(03), 182, 188. Haettu 5.2.2020 osoitteesta:

https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/meditaation_neuropsykologiaa_psykologia16-03_lehti.pdf

Martin, A. 1990. *Hiljaisuus taloni lattialla* (suom. Kimmo Pasanen ja Pentti Saaritsa, alkuteos The silence on the floor of my house..., 1972) Helsinki: Vapaa Taidekoulu.

Meier, C. A. (1995). *Personality - The Individuation Process in the Light of C.G. Jung's Typology*. Einsiedeln: Daimon.

Merleau-Ponty, M. (1993). *Silmä ja mieli* (suom. Kimmo Pasanen, alkuteos L'oeil et l'esprit, 1964) Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.

Merleau-Ponty, M. (2013). Havainnon ensisijaisuus ja sen filosofiset seuraukset. Teoksessa M. Luoto & T. Roinila (toim.), *Filosofisia kirjoituksia* (2. painos) (s. 79–112) (suom. Miika Luoto & Tarja Roinila, alkuteos Le Primat de la perception, 1996). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Merleau-Ponty, M. (2013). Cézannen epäily. Teoksessa M. Luoto & T. Roinila (toim.), *Filosofisia kirjoituksia* (2. painos) (s. 113–150) (suom. Miika Luoto & Tarja Roinila, alkuteos Sens et non-sens, 1996). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Murray, S. (1995). *Jung on Evil*. New Jersey: Princeton University Press.

Nagel, T. (2014). *Mieli ja kosmos* (suom. L. Snellman, alkuteos Mind and Cosmos – Why the Materialist Neo-Darwinian Conception of Nature Is Almost Certainly False, 2012) Helsinki: Basam Books Oy.

Noschis, K. (2012). *Carl Gustav Jung – Elämä ja psykologia*. (suom. Aino Rajala, alkuteos Carl Gustav Jung. Vie et psychologie, 2004). Jyväskylä: Kampus Kustannus.

Opetushallitus (2018). OPS 2016. Haettu 1.12.2018 osoitteesta <https://www.oph.fi/ops2016/perusteet>

Opetushallitus (2020). Ilmiömäinen ilmiömäistä ilmiömäisesti. Haettu 3.2.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ilmiomainen-ilmiomaista-ilmiomaisesti>

Opetushallitus (2020). Tutkiva oppiminen ja ilmiöpohjaisuus. Haettu 21.5.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/miina-ja-ville-opettajan-oppaita/etn-tyotapoja/tutkiva-oppiminen-ja-ilmiopohjaisuus>

Parnia, S., Spearpoint, K., de Vos, G., Fenwick, P., Goldberg, D., Yang, J., ... Schoenfeld, E. R. (2014). AWARE—AWAREness during RESuscitation—A prospective study. *Resuscitation: Official journal of the European Resuscitation Council*, 85(12), 1799–1805.

Pasanen, K. (2004). *Musta neliö. Abstraktin taiteen salat* (s. 88–92). Helsinki: Kustannus Oy Taide.

Pulkki, J. & Saari, A. (2014). Voiko hiljaisuudesta oppia? Kriittisiä näkökulmia kontemplatiiviseen pedagogiikkaan. Teoksessa Kortelainen Ilmari, Saari Antti & Väänänen Mikko (toim.), *Mindfulness ja tieteeet - tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena* (s. 141–157). Tampere: Tampere University Press.

Raami, A. (2015). *Intuition Unleashed – On the application and development of intuition in the creative process* (väitöskirja, Aalto yliopisto). Haettu 20.9.2018 osoitteesta <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/15347>

Rappaport, L. (2008). *Focusing-Oriented Art Therapy: Accessing the Body's Wisdom and Creative Intelligence*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Repo, P. (2019). Oppilaat ja opettajat ovat harjoitelleet tietoisuustaitoja, ja tulokset ovat lupaavia: ”Joidenkin mukana olleiden elämä tuntuu muuttuneen kokonaan”. *Helsingin Sanomat*. Haettu 1.2.2020 osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006302763.html>

Roeser, R. W. & Eccles, J. S. (2015). Mindfulness and Compassion in Human Development: Introduction to the Special Section. *Developmental Psychology*, 51(1), 1–6.

Rouhiainen, A. (1993, 25. marraskuuta). Taidekoulu MAAssa kumarretaan neliölle Maharishin myötä lähti usko mainontaan ja suuriin näkyihin. *Helsingin sanomat*. Haettu 26.1.2020 osoitteesta <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000003286504.html>

Rouhiainen, L. (2010). Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa E. Anttila, L. Bresler, M-L. Juntunen, T. Löytönen, L. Rouhiainen, ... H. Westerlund, H. (toim.), *Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 75–92). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Rouka, P. (2005). Tuotteiden tutkimuksen ja kehittämisen opas. *Taideteollinen korkeakoulu, Virtuaaliyliopisto*. Haettu 20.1.2020 osoitteesta http://www.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html_files/14111_totea.html

Räsänen, M. (2010). Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa E. Anttila, L. Bresler, M-L. Juntunen, T. Löytönen, L. Rouhiainen, ... H. Westerlund, H. (toim.), *Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 121–148). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Räsänen, M. (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki: Aalto-yliopisto

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., ... Diamond, A. (2015). Enhancing Cognitive and Social–Emotional Development Through a Simple-to-Administer Mindfulness-Based School Program for Elementary School Children: A Randomized Controlled Trial *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66.

Shapiro, S. L., Oman, D., Thoresen, C. E., Plante, T. G. & Flinders. T. (2008). Cultivating Mindfulness: Effects on Well-Being. *Journal of Clinical Psychology*, 64(7), 840–862.

Shusterman, R. (2008). *Body consciousness: a philosophy of mindfulness and somaesthetics*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Snelling, J. (1996). *Buddhalaisuus*. (suom. T. Saarikoski, *The Elements of Buddhism*, 1990). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Suomen taideterapiayhdistys (2020). Mindfulness ja taideterapia. Haettu 28.4.2020 osoitteesta <https://www.suomentaideterapiayhdistys.fi/mindfulness/>

Taidekoulu MAA (2020). Taidekoulu MAA:n esittely. Haettu 26.1.2020 osoitteesta: <https://www.taidekoulumaa.fi/index.php/maa/>

Taidre, E. (2014). Kazimir Malevich's Suprematism and Modernist Artistic Mythology as an Alternative to Religion. *Baltic Journal of Art History*, Vol 7/2014, 113–114, 133. Haettu 25.1.2020 osoitteesta: <http://ojs.utlib.ee/index.php/bjah/article/view/BJAH.2014.7.06>

Volanen, S-M., Lassander, M., Hankonen, N., Santalahti, P., Hintsanen, M., Simonsen, ... Suominen, S. (2018). Healthy Learning Mind - a school-based mindfulness and relaxation program: a study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 4(35), 2. Haettu 5.12.2018 osoitteesta: <https://bmcp psychology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-016-0142-3>

Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (2005). Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (s. 309–334). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

LIITE 1

Teemahaastattelun runko 30.3.2019 / Nagashila

OPETUKSEN TAUSTAT

1. Olet ollut perustamassa Avointa taidekoulua, miksi tietoinen läsnäolo tuli osaksi koulun Pedagogiikkaa?
2. Mitkä intentiot sinulla on käyttäessäsi tietoisien läsnäolon harjoituksia Avoimen taidekoulun kuvataideopetuksessa?
3. Miksi näitä asioita kannattaa tavoitella?

OPETUKSEEN LIITETTÄVÄT MERKITYKSET (ARVOT JA TAVOITTEET)

4. Kuinka hyvin koet opetuksen tavoitteiden toteutuvan?
5. Onko kontemplatiivinen pedagogiikka tuttu määritelmänä? ("kasvatusteoreettinen Suuntaus, jossa tietoisien läsnäolon taidot ovat keskiössä") ja voisiko Avoimen taidekoulun pedagogiikka sanoa kontemplatiiviseksi?
6. Oletko opettanut kuvataidetta ilman tietoisien läsnäolon harjoitteita? Millaisia eroja olet havainnut?
7. Voitko kertoa lisää siitä, miten olet nähnyt harjoitteiden vaikuttavan?
8. Oletko huomannut, että joku ei ole hyötynyt harjoituksista? Jos kyllä, niin mistä tämä voisi johtua?

OPETUKSEN TAUSTALLA VAIKUTTAVA TAIDENÄKEMYS

9. Millainen taidekäsitys opetuksen taustalla on?
10. Mitä tietoisuusharjoittelu tuo lisää taiteeseen?
11. Mikä on taidon ja taiteen suhde?

OPETUKSEN KÄYTÄNTÖ

12. Millaisia tietoisien läsnäolon harjoitteita Avoimen taidekoulun kuvataideopetuksessa käytetään?
13. Toimivatko jotkut harjoitteet paremmin kuin toiset?
14. Miten kehollisuus liittyy opetukseen?
15. Entä moniaistisuus?

16. Ihmisillä on erilaisia tapoja oppia (mieltymyksiä tai taipumuksia), miten Avoimen taidekoulun opetus soveltuu eri tavoin oppiville?
17. Oletko huomannut, että harjoittelun toisto tai jatkaminen pitkään (vuoden, vuosia) vaikuttaa taiteelliseen työskentelyyn? Miten?

OPETUKSEN SAAMA KRITIIKKI

18. Oletko kohdannut kritiikkiä Avoimen taidekoulun opetusohjelmaa (tietoisuusharjoitusten käyttöä) koskien? Millaista? Miten vastaat siihen?

LIITE 2

Teemahaastattelun runko 31.5.2019 / Matti Kurki

OPETUKSEN (HISTORIALLISET JA FILOSOFISET) TAUSTAT

1. Mitä meditaatio on?
2. Mikä intuitio tarkoittaa?
3. Miksi tietoisesta läsnäolosta tuli alun perin osa Avoimen taidekoulun Pedagogiikkaa?

OPETUKSEEN LIITETTÄVÄT MERKITYKSET

4. Miksi meditaatio tuodaan mukaan taiteen tekemiseen?
5. Mitä meditaatio on antanu opiskelijoiden taiteelliseen työskentelyyn?
6. Mitä meditaatio tuo lisää taiteeseen (yhden oppilaan kohdalla)?
7. Miten kuvataideopetus, jossa ei ole meditatiivista laatua eroaa sellaisesta, jossa se on?

OPETUKSEN TAUSTALLA VAIKUTTAVA TAIDENÄKEMYS

8. Mitä sinun näkemyksesi mukaan taide on?
9. Mikä on taiteen merkitys (sinulle)?
10. Miten taide voi koskettaa?
11. Mistä maalaus syntyy?
12. Mikä merkitys on taiteen opettamisella? Miksi opettaa taidetta?
13. Mikä on taidon ja taiteen suhde? Ja kuinka paljon teknisellä harjoittamisella ja taituruudella on merkitystä taiteen tekemisessä?
14. Millainen on onnistunut tai epäonnistunut taideteos?
15. Voiko taideteoksia arvioida joidenkin yleismaailmallisten kriteerien perusteella?

OPETUKSEN KÄYTÄNTÖ

16. Sinä opetat havaintopiirustusta ja viivapiirustusta ensimmäisenä vuonna; millä tavalla viivapiirustuksessa harjoitetaan kykyä keskittyä taiteeseen ja sen tekemiseen?
17. Tapahtuuko sellaista, että oppilas itse on teokseensa tyytyväinen, mutta muut eivät näe teosta samalla tavalla, tai toisin päin, että oppilas ei pidä teostaan hienona mutta te opettajat pidätte? Miten näihin tapauksiin voi suhtautua?

OPETUKSEN SAAMA KRITIIKKI

18. Oletko kohdannut kritiikkiä Avoimen taidekoulun opetusohjelmaa (tietoisuusharjoitusten käyttöä) koskien? Millaista? Miten vastaat siihen?