

Margit Uusitalo

OLEN JA IHMETTELEN

Maailmassa-olemisen näyttämö draaman merkityksen
antajana Martin Heideggerin filosofian valossa



Margit Uusitalo

OLEN JA IHMETTELEN

Maailmassa-olemisen näyttämö draaman merkityksen
antajana Martin Heideggerin filosofian valossa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Kokkolassa,
Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa (Talonpojankatu 2)
helmikuun 5. päivänä 2016 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of the Faculty
of Education of the University of Jyväskylä, in Kokkola University Consortium
Chydenius (Talonpojankatu 2, Kokkola), on February 5, 2016 at 12 o'clock noon.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 545

Margit Uusitalo

OLEN JA IHMETTELEN

Maailmassa-olemisen näyttämö draaman merkityksen
antajana Martin Heideggerin filosofian valossa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2016

POIKA JA PÄÄKALLO



Magnus Enckell 1893. Kuva: Kansallisgalleria / Yehia Eweis

Lapsilleni Heikille, Hennalle ja Jaakolle

Editors:

Timo Saloviita

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Layout: Päivi Vuorio

URN:ISBN 978-951-39-6514-3

ISBN 978-951-39-6514-3 (pdf)

ISBN 978-951-39-6513-6 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2016, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2016

ABSTRACT

Uusitalo, Margit

Being and Marvelling. The Stage of Being-in-the-world as a Provider of Meaning of Drama in the Light of Martin Heidegger's Philosophy.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2016, 166 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625, 545)

ISBN 978-951-39-6513-6 (nid.)

ISBN 978-951-39-6514-3 (PDF)

This doctoral thesis is a philosophically and hermeneutically oriented story of people's relationship with the world as a stage: of the time, space and dialogue that people base their experiences on to interpret their existence, the stage of their lives and the world stage they share with others. The thesis is structured dramaturgically, in the same way that human experiences are structured. Dramaturgy is also a methodical approach used in the examination of the phenomenon of the stage and in relevant argumentation.

My goal in writing this thesis was to understand, interpret and present the scenic, dialogic and dramaturgical dimension of our existence and the possibilities it offers in education. The foundation of my study is Martin Heidegger's philosophy on the truth of Being and the origins of art. In practice, Heidegger's philosophy revolves around one question: what is the sense of Being? As a teacher, researcher and artist, I have often asked during the research process: what is the sense and meaning of growing up, education and drama?

In this study, I demonstrate how the dramatic appears, even in the primarily human and social reality and in people's empirical relationships with the world. Although it often goes unnoticed, the scenic phenomenon also exists in the everyday school world. The stages of theatre, drama and media culture are used to reveal world phenomena and events and to interpret the experiences and fates of people living in time. While media culture can be confusing, drama provides the chaotic reality with a structure.

Our multidimensional, scenic existence gives meaning to drama and determines what kinds of powers to build one's self, one's identity and the community are lent to school education by the drama of the stage of possibilities.

In this study, Värri's concept of education in accordance with the dialogic ideal, Heikkinen's concept of serious playfulness of drama education, and my own concept of Heideggerian and dramatic contextuality of people's ways of Being-in-the-world with others help to assume a new, ontological view of the paradigm of drama education. The significance of drama education and empiric dramatic activities is crystallised in the conclusion of my thesis: human existence is a dramatic event.

The critical discussion in this study is focused on the social challenges, requirements, deadlines, constant hurry, evaluation and assessment present in schools. These result in narrow and technical perspectives. The process of finding one's self is slow, and it includes spurts and delays. It is difficult to find islets of calm where children can have time and space and are left to ask questions and marvel at the surrounding world in peace. Drama provides unlimited possibilities.

Key words: Being-in-the-world, stage, dialogue, becoming one's self, Heidegger

Author's address	Margit Uusitalo Nivala Finland
Supervisors	Professor Juha T. Hakala University of Jyväskylä Kokkola University Consortium Chydenius Finland University Lecturer Hannu M. Heikkinen University of Oulu Finland
Reviewers	Professor Anna-Lena Østern Norwegian University of Science and Technology Norway University Lecturer Reijo Kupiainen University of Tampere Finland Professor Tapio Puolimatka University of Jyväskylä Finland
Opponents	Professor Anna-Lena Østern Norwegian University of Science and Technology Norway University Lecturer Reijo Kupiainen University of Tampere Finland

ESIPUHE

Läpi työhistoriani olen toiminut ihmisen olemisen erilaisilla näyttämöillä. Sairaanhoidajan työssä kokemukset ajan syntymisestä elämän alussa ja viimeiseen henkäykseen täältä pois lähtemisessä veivät minut alati pois pakenevan ajan ääreen. Päihdetyössä koin, miten ajan merkitys muuttuu silloin, kun ihminen kadottaa otteensa olemiseen. Nuorista voi tulla vanhoja ennen aikojaan. Teatterin ja draaman näyttämöillä inhimillisen olemassaolon ajalliset tapahtumat ovat jäsentyneet taiteelliseksi tulkinnoiksi ja saaneet muodon. Nämä kokemukseni ovat antaneet minulle perustan, josta käsin olen kasvanut opettajan tehtävään. Ei niin, että olisin valmis. Tämä tutkimus on sekini eräs näyttämö, keskeneräisyyden erityinen ja ainutkertainen tapahtuma.

Eriytyinen kiitos ohjaajalleni professori Juha T. Hakalalle. Olette kannustanut minua ja luottanut siihen, että olen tiellä, jolla on osattava ajatella itsenäisesti, kysyttävä tarpeellisia kysymyksiä ja ymmärrettävä, että oikeiden vastausten sijaan eteen avautuukin moniulotteinen todellisuus, jonka osa tutkijana itse olen. Kiitos ohjaajalleni yliopistonlehtori, KT Hannu Heikkiselle kehotuksesta ”panna raakasti Heideggeria peliin”.

Kiitokset esitarkastajilleni professori Anna-Lena Østernille ja yliopistonlehtori, FT Reijo Kupiaiselle perehtymisestä työhöni sekä asiantuntevista ja arvokkaista lausunnoistanne.

Kiitos emeritusprofessori Juhani Aaltolalle niistä dialogisista kohtaamisista, joiden kannattamina syntyi aikoinaan päätökseni aloittaa tohtoriopinnot. Kiitokset myös erikoistutkija Eila Aarnokselle ja professori Kari Kiviniemelle tutkimusprosessin aikana saamistani kommentteista ja näkökulmista. Kiitos Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen tutkijakoululle dialogisesta ja lämpimästä ilmapiiristä.

Kiitokset FM Maura Kontiolle asiantuntevasta avusta tutkimuksen englanninkielisissä osioissa ja FM Reeta Hakalalle kielentarkastuksesta.

Kiitos Suomen Kulttuurirahaston Keski-Pohjanmaan rahastolle apurahoista, jotka mahdollistivat työni etenemisen.

Olen kiitollinen elämälle siitä, että synnyin sodan jälkeiseen Suomeen Laatokan Karjalasta Pohjanmaalle sijoitettuun suureen, monen sukupolven evakkoperheeseen. Karjalasta yhdessä perheen kanssa sotaa paenneet, kotini suojiin asumaan asettuneet ihmiset, eivät kaikki olleet edes sukua toisilleen. Isotätini Aleksandra oli kylvettänyt minut, viikon ikäisen ihmisenalun, keskellä talvea ulkosaunassa. Monikulttuurisuus, suvaitsevaisuus ja huolenpito ovat kantaneet meitä, perheeseen syntyneitä viittä sisarusta, ja vahvistaneet perhesuhteitamme ja lastemme suhteita. Kodin perintönä kädentaidot, musiikki ja teatteri ovat tärkeä osa omaa ja lastemme elämää. Yhteys toisiimme on rikas ja ainutlaatuinen. Ilman tätä perustaa tätä tutkimusta ei olisi syntynyt.

Lapsuuteni perheen kivijalka ja myöhemmin oma perheeni ovat yhdessä rakentuneet olemassaoloni taloksi. Ihmettelen vieläkin, miten poikani Heikki oivalsit vuosia sitten kysyä minulta: "Äiti, voisiko Heidegger olla sinulle sopiva filosofi?" Tuo kysymys oli juuri oikea vastaus siihen, mitä olin etsinyt. Kiitos Heikki, Henna ja Jaakko vahvasta ja herkästä läsnäolostanne.

Kiitos ystäväilleni siitä, että olette olleet mukana tällä tutkimusmatkalla.

Olemassaolomme perimmäisin paikka ja merkitys kätkeytyy aikaan. Kun sitä ei aina itse muista ajatella, lapsi voi sen opettaa.

Leikissä ei aika kulu ikinä liian nopeasti tai hitaasti. Leikissä on aikaa aina sopivasti.

Tyttären tytär Amanda, neljä ja puoli vuotta

SISÄLLYS - KÄSIKIRJOITUS

1	JOHDANTO - TEEMA	9
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat	9
1.2	Tutkimuksen ihmiskäsitys	15
1.3	Näyttämöllisyyden juuret ihmisen alkuperässä	21
2	TUTKIMUSTEHTÄVÄ - DRAMATURGINEN ANALYYSI	29
2.1	Olemisen dramaturginen ulottuvuus	29
2.2	Olemisen näyttämöllinen perusta	36
2.3	Tutkimuksen toteutus - <i>TYYLILAJIN VALINTA</i>	42
2.4	Metodi ja sisältö hermeneuttisena, narratiivisena ja dramaturgisena prosessina	44
3	MAAILMAAN HEITETTY IHMINEN - PERUSKERTOMUS	53
3.1	Metafysiikan ylittäminen - olemisen totuuden paljastuminen	55
3.2	Olemisen totuuden tapahtuminen	58
3.2.1	Dasein - suhde omaan olemiseen	58
3.2.2	Maailmassa-olemisen totuus	60
3.2.3	Kielessä olemisen totuus	65
3.2.4	Sosiaalisen totuus	67
3.3	Estetiikan ylittäminen - totuus taiteena	70
3.4	Ajattelemisen mahdollisuus - Gelassenheit	74
4	NÄYTTÄMÖLLISET ULOTTUVUUDET - FOKUS	79
4.1	Näyttämön ja ihmisen ilmiön ykseys	79
4.1.1	Näyttämö olemisen totuuden tapahtumana	79
4.1.2	Näyttämö tilana, aikana ja tapahtumana	83
4.1.3	Näyttämö dialogina ja kohtaamisena	91
4.2	Dasein, In-der-Welt-sein, dasMan - elämän- ja maailmannäyttämöt	96
4.2.1	Mediakulttuurin näyttämö suljettuna ja avoimena dramaturgiana	98
4.2.2	Yhdistävä silta	101
5	DRAAMAN MERKITYS - PERIPETIA	104
5.1	Kasvatuksen toisin ajateltu näyttämö	107
5.1.1	Hyvän kasvatuksen ideaali ja toteutumisehdot	109
5.1.2	Suljetusta ja avoimesta pedagogiikasta suljettuun ja avoimeen dramaturgiaan	115
5.2	Draaman hermeneuttinen ja voimauttava nyt-hetki	127
5.2.1	Draaman etiikka nyt-hetken mahdollistajana	130
5.2.2	Näyttämön ilmaantuminen	134

6	POHDINTA - FRONESIS	138
6.1	Tuloksia vai merkityksiä?	138
6.2	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia	145
6.3	Kohti uusia horisontteja	147
	SUMMARY	149
	LÄHTEET	154

1 JOHDANTO - TEEMA

Mikä on filosofisen tutkimuksen metodi? Se on tila, joka antaa aikaa ihmetellä ja käydä dialogia. Mikä on opetusmetodi? Tähän vastaan samoin kuin edelliseen kysymykseen.
[Tutkijan kommentti]

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tämä väitöskirjani on filosofisesti ja erityisesti hermeneuttisesti orientoitunut tutkimus, jossa tarkastelen olemassaoloamme maailmassa ajallisena, tilallisena ja dialogisena tapahtumana. Tutkimuksessani ymmärrän ja tulkiten tämän olemassaolomme tapahtuvaksi erilaisilla näyttämöillä. Näyttämö on tutkimukseni keskeinen käsite, joka merkitsee olemassaolomme paikkaa ja tapaa olla yhdessä toisten kanssa maailmassa, osana kollektiivista ja kulttuurista maaperäämme, jakamassa vastuuta huolehtimalla itsestämme ja toisistamme.

Tutkimukseni filosofinen perusta kiinnittyy Martin Heideggerin olemisen ja taiteen totuutta esiin tuovaan filosofiaan tulkitessani näyttämöllisyyden ilmiötä. Antiikin kreikkalaisten tapaan ajattelen maailman näyttämönä. Nykyisessä ajassammekin puhumme yleisesti maailmannäyttämöstä, joka avautuu sähköisen median kautta reaaliaikaisesti eteemme kaikkina vuorokauden aikoina etäisyyksiä kumoten. Lähinnä itseä on kokemuksista ja merkityksistä rakentunut kunkin yksilön oma elämännäyttämö, jolla olemassaolo toteutuu erilaisina tapahtumina, joista muodostuu juonellinen elämäntarina.

Olemassaolomme on meille yleensä niin itsestään selvää, ettemme mieti sitä erityisemmin. Heideggerin olemisen filosofia teoksessa *Oleminen ja aika* (2000b) / *Sein und Zeit* (1927/1986) kuitenkin tempaisi minut mukaansa, ja sillä tiellä olen tässä tutkimuksessani. Filosofiansaan Heidegger kysyy oikeastaan vain yhden asian: *mikä on olemisen mieli?* Tutkijana, opettajana ja kasvattajana joudun myös pohtimaan, mikä on kasvamisen ja kasvatuksen mieli. Tässä tutkimuksessa etsin vastausta erityisesti siihen, mikä on draaman ja draamakasvatuksen mieli.

Maaailman tapahtumat, yhteisöllinen elämä ja yksittäisten ihmisten elämänkohtalot ovat esihistoriasta saakka saaneet ihmiset pohtimaan, mikä tarkoitus kaikella oikein on. Näitä tunteja on ollut tarve ilmaista, kertoa toisille ja siirtää myös seuraaville sukupolville. Teatterinohjaaja Leppäkoski (2001, 152) toteaa, että meihin sisäänrakennettu tarve ilmaista itseämme on jopa henkijäämisemme ehto. Alkeellisimmillaan tämä merkitsee sitä, että yksilö kuolee, jos itseilmaisuus epäonnistuu eli nälkäisen itkuun ei tule tyydytystä. Ilmaisun tarve voidaan ottaa lähtökohdaksi myös taiteen alkuperää etsiessä. Ihminen on kaikissa kulttuureissa halunnut antaa muotoa ja tehdä erityiseksi jotakin itselleen merkityksellistä. (Vira 2007, 120.) Taiteen tekeminen liittyy tähän, juontuu ihmiskunnan alkuajoista ja on samaa perua kuin rituaali ja leikki. (Braanaas 1999; Østern 2001; Paavolainen 1997.) Taiteen lajeista lähimpänä rituaalia ja leikkiä on teatteri. Teatteri, näyttämö ja katsomo liittyvät kiinteästi yhteen: katsomo on näyttämön ehto yhteisesti sovitussa leikissä ja dialogisessa merkitysten jakamisessa. Raja näyttämön ja katsomon välillä on kuitenkin mukautuva tai sitä ei ole. Perinteisen teatterikäsityksen ohessa teatterin esitystavoissa on suurta vaihtelua. Yleisö voi olla myös osa esitystä. Teatteritaidete, sen aiheet, materiaali ja muoto, on taiteen lajeista lähimpänä ihmistä, koska se käyttää kokonaista ihmistä ja ihmisen kokemusta luodessaan esityksiä katsottaviksi, osallistaviksi ja yhteisesti koettaviksi.

Maaailmannäyttämö, elämännäyttämö sekä teatterin ja draaman näytännöt luovat työssäni kontekstuaalisen perustan näyttämöllisyyden ilmiölle. Todellisuus ilmenee näyttämöllisinä tapahtumina kaikkialla ihmisen elämän eri vaiheissa. Historiansa kuluessa teatteri on jalkautunut monin eri tavoin ihmisten elämään ja arkeen, kuten kouluun. Kouluteatteri näkyy perinteisesti koulun juhlissa ja tapahtumissa, ja draama oppimisen ja kasvamisen prosesseissa vaihtelevasti, opettajasta ja koulusta riippuen. Koulun tilat ja arjen toiminta jo itsessään pitävät sisällään näyttämöllisiä elementtejä.

Draamaa ja draamakasvatusta luonnehditaan monin eri tavoin riippuen siitä, tarkoitetaanko draamalla oppiainetta, tieteenalaa, opetusmenetelmää vai draamatoimintaa yleisellä tasolla. Østern (2000, 4) pitää draamaa teatterin lajina. Korhonen (2005, 5–6) käyttää nimitystä teatterilähtöiset menetelmät. Heikkinen (2001, 2002, 2003, 2005) on kehittänyt draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden filosofian Huizingan leikkiteorian pohjalta. Hänen lähtökohanaan on ollut brittiläisen draamakasvatuksen tarkastelu 1900-luvun loppupuolen viitekehyksessä, jolla on merkitystä siihen, miten draama on kehittynyt Suomessa ja miten se tänä päivänä ymmärretään. (Ks. Heikkinen 2002, 13.) Heikkinen on tullut siihen tulokseen, että vakava leikillisuus draamakasvatuksessa on merkitysten luomista teatterin leikillisyyden ja kasvatuksen leikillisyyden jaetussa kontekstissa. Keskeistä draamakasvatuksen uudessa paradigmassa on vakavan leikillisyyden ja esteettisen kahdentumisen lisäksi avoimen ja tietämiseen pyrkivän teatterillisyyden filosofia. (Heikkinen 137–138.) Draamakasvatus tieteenalana ja oppiaineena on opetusta, kasvatusta ja tutkimista. Sosiokulttuurisessa viitekehyksessä draama on oppimisen ja kasvamisen tila esteettisten prosessien kautta. Tähän viitekehukseen sopivat

sekä osallistava, esittävä ja soveltava draama että teatteritaiteen perusopetus. (Heikkinen 2005, 23–25). Draamakasvatus-termi kattaa kaiken sen draaman ja teatterin, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä (Heikkinen 2003, 11).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen draamaa olemassaolon dramaturgista lähtökohdista käsin. Dramaturgia on ajattelutapa ja draama ennen kaikkea toimintaa, jota voi toteuttaa niin kasvatuksessa, opetuksessa kuin erilaisissa yhteisöissäkin. Draaman olemus ja merkitys vain menetelmänä on liian kapea-alainen. Määrittelyjen sijaan tutkimukseni lähestymistapa draamaan on ontologinen. Draama teatterin lajina jalkautuu niille sijoille ja siihen rituaaliseen ja tarinalliseen alkuperäänsä, josta se on kotoisin. (Østern 2000, 5–6; Paavolainen 1997, 22–24.) Taiteellinen tietämisen tapa on keskeistä kulttuurista ja eettistä pääomaamme. (Häkämies 2007, 20.) Teatteri on esteettinen ja tutkiva tapa ymmärtää ja tulkita maailmaa. Oma elämännäyttämöni on sisään rakentunut tähän tutkimukseen. Oma esiymmärrykseni luotsaa tapaani tarkastella maailmassa olemista näyttämöllisenä tapahtumana. Tällä seikalla on merkitystä myös siihen työhön, mitä teen opettajana ja kasvattajana.

Olemassaoloamme määrittää vääjäämättä aika, jota elämme tilanteiden ja päämäärien mukaisesti lineaarisesti. Sitä on koko elämämme: alku, keski-kohta ja loppu aristoteelisen draaman kaarta noudattaen. Nykyinen globaali maailmantalous säätelee elämäämme jatkuvan talouskasvun ideaalista käsin, johon ihmisen tulisi reagoida ja olla valmis muutokseen nopealla aikataululla. Lineaarinen aika on saanut syklisen luonteen. Kaiken vaaditun tekemiseen tuntuu olevan aina vain vähemmän aikaa. Tämä vaatii myös ihmiseltä elinikäistä kasvamista, oppimista ja valmiutta muuttua. Mitalilla on toinenkin puoli: miten sovittaa identiteettimme ja maailmankuvamme kyseiseen ilmiöön, ellemme ehdi pysähtyä ja antaa kasvun tapahtua itsestämme sisältä käsin rauhassa, ilman jatkuvaa ulkoisen ideaalin painetta ja ennakko-orientaatiota 'johonkin'?

Maailma, siinä olemisen ja olemisen ymmärtäminen, on laajempi ulottuvuus kuin mitä aistein voimme havaita. "Maailma maailmoi" kuten Heidegger (1996a, 44) asian ilmaisee. Tällä hän tarkoittaa merkitysten maailmaa, sitä miten ihminen on kokemusten kautta suhteessa maailmaan. Oman olemisen alkuperäinen ymmärtäminen osana maailmaa on enemmän kuin mikään oppikirja voi meitä koskaan opettaa. Maailmannäyttämö on tila ja avaruus, jossa olemme oman aikamme. Opimme tietämään valtavan määrän asioita maailmasta, itsestämme ja toisistamme. Itseäni kiinnostaa erityisesti se, millä tavalla tietäminen, ymmärtäminen ja tulkinta voivat tapahtua. Koulussa tietäminen on ollut hyvin paljon kognitioon perustuvaa. Taito, taide ja ruumiillinen kokonainen olemassaolo ovat saaneet vähän tilaa tietopainotteisessa opetussuunnitelmassa, jonka perusta vaikuttaa olevan maailmankuvassa, jossa ajatteleva subjekti katsoo maailmaa itsestään ulkopuolisena objektina. (Ks. Anttila 2005, 531–532; Skinnari 2004, 192.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kiinnitetään huomiota mm. koulun toimintakulttuuriin, työtapoihin, vuorovaikutukseen ja oppilaiden osallisuuteen. Tämä asettaa haasteita paikalliseen opetussuun-

nitelmatyöhön ja myös pedagogiikkaan; rinnakkain ovat järeä, oppiaineita sisältävä asiakirja ja lasten jo omakohtaisesti koettu maailma. Opetussuunnitelman maailma on aikuisuudesta käsin ennalta annettu asiakirja, joka koulun ja opettajien toimesta avataan oppimisympäristöiksi ja oppimisen mahdollisuudeksi koulussa. Vitikka (2009) on käsitellyt tätä aihetta laajasti tutkimuksessaan Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Lähimmän tarkastelun kohteena ovat olleet vuosien 1994 ja 2004 voimaan tulleet opetussuunnitelmat. Tutkimuksesta voi päätellä, että lapsen sisäinen, autenttinen ja koettu maailma ja toisaalla tarjottu ja valmiiksi ajateltu, runsaasti tiedollisia sisältöjä tarjoava maailma eivät ole aina välttämättä kohdanneet erityisen hyvin koulussa. Haasteena onkin nyt uudenlaisen koulukulttuurin luominen. Koulu kuuluu itsestään selvänä lapsen elämään, kuten oleminen maailmassa. Tämä maailmamme näyttää kuitenkin muuttuvan valtavalla vauhdilla. Vaikka pyrimme uudistamaan opetussuunnitelmaa ja pedagogiikkaa, olemmeko jo lähtöruidussa jäljessä? Tutkimuksessani etsin sitä, mikä olisi jotakin niin alkuperäistä ja niin pysyvää tai ainakin lähellä sitä, että siihen voisi kiinnittyä suurienkin muutosten keskellä.

Koulussa on vanhastaan oppilaan kannalta kaksi asiaa ylitse muiden: opiskeltavat asiat ja käyttäytymistavat. Näiden perustaan rakentuu käsitys, kriteerit ja arvio siitä, millaisina oppilaat halutaan nähdä. Maailma on avautunut uudella tavalla ja on intensiivisesti ja reaaliaikaisesti läsnä lasten ja nuorten maailmassa. Heidän kokemuksena ja tapansa kokea maailmaa eivät ole samat kuin meidän, jotka heitä kasvatamme ja opetamme. Emme voi tulkita ja arvioida heidän tapansa olla olemassa omasta kokemusmaailmastamme ja aiemmista kriteereistämme käsin. [Tutkijan memo 1] ¹

Maailmassa-olemisemme toteutuu ruumiillisena, henkisenä ja elämänhistoriallisena kokonaisuutena. (Mm. Rauhala 1989, 1995, 2005, 2009; Merleau-Ponty 1999, 22.) Tämä kaikki koskee myös lasta, jolla on elettyjä kokemuksia maailmastaan ja oma elämänhistoriansa. Kouluun tullessaan hän kohtaa sen käsityksen maailmasta, jollaisena opetussuunnitelma sen tarjoaa. Koulussa hän viettää lakisääteisesti vähintään yhdeksän vuotta. Perinne on ollut, että hän istuu suurimman osan ajasta ja saa liikkua rajoitetun ajan rajoitetussa tilassa. Tämä kokonainen lapsi on ymmärretty suurella määrällä objektina, johon pedagoginen toiminta kohdistuu niistä yhteiskunnallisista arvoista käsin, jotka ovat opetussuunnitelman perusteissa. Näyttää siltä, että oppilaan ja koulun väliin on jäänyt vähemmälle huomiolle hyvin keskeinen ja miltei tunnistamaton tila: lapsen oma kokemus, luontainen vireystila ja leikki sekä hänen oikeutensa olemismahdollisuuksiensa ja itseytensä toteutumiseen itsestään käsin. Kyse on siitä, millä tavoin hän saa olla osallinen, utelias ja toimiva ruumiillinen subjekti häntä itseään, ja omaa kasvamistaan ja oppimistaan koskevissa asioissa.

1 Läpi tutkimuksen esiintyvät sisennykset, joissa ei ole lähdeviitteitä, ovat omia, täsmentäviä kommenttejani, muistojani tai esimerkkejä kulloinkin kysessä olevaan asiaan tai asiakokonaisuuteen.

Tuoreessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on ai-neksia uuteen koulureformiin. Toinen asia onkin jo se, miten ideaaliset ope-tussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt muuttuvat elämäksi koulun sisällä. Jotta lapsi voisi olla oman elämänsä subjekti, päähenkilö omalla elämännäyttämöl-lään, vaatii tämä pedagogisen ajattelun ja toiminnan perusteiden arviointia, asian tiedostamista ja avaamista laajempaan ja dialogisempaan horisonttiin. Näihin asioihin on väitöskirjassaan kiinnittänyt huomiota jo Suortti (1981a; 1981b).

Tässä tutkimuksessani pyrin katsomaan koulua lapsen osallisuuden ja kokemuksen näkökulmasta. Haasteellista on se, miten muutosten keskellä löydämme tilan ja ajan minuuden ja persoonan vapaalle kasvamiselle, jolloin voimme yhdessä lapsen kanssa *kysyä ja ihmetellä*, mitä kaikki ympärilläm-me merkitsee. Tähän tarvitsemme tietysti myös oikean tahtotilan. Omakoh-tainen kokemus ja siitä syntyvät merkitykset eivät ole yleistettävissä. Emme voi edellyttää, että lapsi kokee asioita ennalta odotetulla tavalla tai samoin kuin itse koemme. (vrt. Rauhala 2009, 75–78; Laine 2001, 26–28.) Jotta voimme ylipäättään ymmärtää toisiamme, meidän on osattava kommunikoida keske-nämme. (Värri 1997, 14.) Opetussuunnitelman purkaminen dialogiseksi näyt-tämöksi ja tapahtumaksi ei ole opettajalle helppoa eri suunnista alati tulevien uusien ja usein ennakoimattomien haasteiden keskellä.

Maailman murroksessa sähköiset viestimet tuovat ympärillä olevat ta-pahtumat näkyviimme reaaliaikaisesti. Tieto yhdessä monenlaisten tuntei-den, toiseuden ja ristiriitojen kanssa ei aina jäsenny kokemuksena ymmär-rettävään muotoon vaan jättää meidät, aikuisetkin, usein hämmennyksen valtaan. Aikuiset tuntuvat ajattelevan, että lapset sopeutuvat kaikkeen erityi-sen hyvin. Aiemmin jopa luultiin, että lapsilla on korkeampi kipukynnys kuin aikuisilla. Tänäpäin on vaikea ymmärtää, että vielä 1970-lukua lähestyttäessä vastasyntyneille lapsille ei annettu suurien leikkausten jälkeen kipulääkettä. Kipulääkityksen myötä vastasyntyneiden kuolleisuus väheni merkittävästi.² Nämä uskomukset osoittavat sen, että emme ole aina kovin hyvin tavoitta-neet lapsen omaa kokemusmaailmaa. Kouluun tulevalle lapselle on kuitenkin olemassa oleva suhde maailmaan, siis omaan olemiseensa, siinä historialli-sessa, kulttuurisessa ja sosiaalisessa todellisuudessa, johon hän on syntynyt. Kokemisen tapa ja kieli, jota lapsi ymmärtää ja jolla hän ajattelee, ovat hänen minuuttaan. Tästä erityisestä suhteestamme maailmaan Heidegger käyttää ilmaisua *Dasein* teoksessaan *Sein und Zeit* (1986/1927).³ On haasteellista, mi-ten koulun hallinnolliset ja muodolliset rakenteet ja tietynlainen staattisuus, sekä toisaalla todellisuuden dynaamisuus, kiire ja jatkuva muuttuminen, koh-taavat.

2 Lastenpsykiatri Tuula Tammisen haastattelu 16.4.2012 Yle1:n tv-ohjelmassa *Inhimillinen tekijä*.

3 Kupiainen käyttää käänöksessä *Oleminen ja aika* (2000) *Daseinista* nimitystä 'täälläolo'. Lehtinen käyttää käänöksessä *Kirje humanismista & Maailmankuvan aika* (2000) ilmaisua 'paikallaoleminen'.

Liike ja energia tarvitsevat vastapainoksi aina pysähtymisen ja levon. Koulu parhaimmillaan voi olla levollisuuden saareke, jossa kognitiivisen tiedon rinnalla monipuolinen taitaminen, taito ja taide sekä myös leikki ja draama tunnustetaan primaariksi maailman ymmärtämisen tavaksi ja olennaiseksi osaksi elämäntarinamme rakentumista – niin oppilaan kuin opettajan kohdalla.

Tarkoitukseni on ymmärtää, tulkita ja esittää tämän tutkimuksen rakenteen ja sisällön kautta näyttämön ilmiö Heideggerin filosofian valossa ihmisen ajallisenä, tilallisenä, dialogisena ja myös kasvatuksellisenä maailmasuhteena eli näyttämöllisenä todellistumisena.

Kyse on draaman ontologiasta. Draama taiteenlajina ja kokemuksena kiinnittyy ihmisen maailmassa-olemisen tapaan: rituaaliin ja leikkiin, toimintaan ja tapahtumiseen. Elämäntarinamme on draaman kaltainen, ajallinen ja lineaarinen kokonaisuus.

Nykyajalle ominaisen kiireen vastakohtana tarkastelen tutkimuksessani draamaa hermeneuttisena ja voimauttavana nyt-hekenä, transformatiivisena ja merkityksiä antavana kokemuksena ja yhteisesti sovittuna leikkinä.

Kun puhun tuonnempana kasvavasta ihmisestä, tarkoitan tällä ensisijaisesti olemista ennen täysi-ikäisyyttä. Tutkimuksessani kasvamisen aika nähdään itseisarvoisena olemisen ihmettelyn leikillisenä näyttämönä, ei pelkästään valmentautumisena aikuisuuteen. Kaikissa vaiheissaan, täydellisimmilläänkin, oleminen on aina keskeneräisyyttä, siis myös aikuisuus. Rauhala (2009, 266), jonka ajattelulla on yhteys Heideggerin filosofiaan, puhuu ihmisestä vajavuusoliona, jolla on kuitenkin suuret kehittymismahdollisuudet. Heideggerin olemisen filosofia (1986, 2000b)⁴ pohjustaa omaa ajatteluani kohti niitä omimpia olemismahdollisuuksiamme, jotka ovat maailmassa ympärillämme. Värrin (1997) dialoginen kasvatustajattelu avaa tässä tutkimuksessa horisontin kasvatuksen ja kasvamisen maailmaan. Näin myös leikin ja draaman merkityksen perusta lujittuu, josta muodostuu tutkimukseni tärkein tavoite. Heikkisen (2002) draamakasvatuksen vakavan leikin filosofian rinnalle tutkimuksessani kehkeytyy draaman ontologian etsintä ihmisen *näyttämöllisestä tavasta olla maailmassa yhdessä toisten kanssa.*

4 Viittaan tutkimukseni Johdanto-luvussa koskien Heideggeria pääasiassa Kupiaisen käännökseen *Oleminen ja aika* (2000b). Tuonnempana, varsinkin luvussa 3 Heideggerin totuuskäsityksen tarkastelussa, viittaan useimmiten Heideggerin alkukielisiin teoksiin, erityisesti pääteokseen *Sein und Zeit* (1986/1927). Viittaan teosten *Kirje humanismista & Maailmakuovan aika* (2000a)/(1946) ja *Esitelmää ja kirjoituksia osa II* kohdalla vain käännöksiin.

1.2 Tutkimuksen ihmiskäsitys

Sävel reaalistuu aina korkeutena, kestona ja sointina. Mitään niistä ei voi tuottaa yksin, vaan kaikki ovat aina varmasti olemassa, kun sävel kuullaan. (Rauhala 2005, 96).

Länsimaisen, Kreikassa yli 2500 vuotta sitten syntyneen filosofian kiinnostus oli tutkia ihmisen olemassaolon perustaa, tarkoitusta ja hänen suhdettaan maailmaan. Tähän perustaan syntyneiden ihmistieteiden kohteena on ihmisen elämismaailma ja siitä kumpuavat merkitykset, joita ihmiset antavat elämän tapahtumisen kuluessa. (Rauhala 1989, 20.) Ihmistieteiden perusvaatimus on ankaruus, sillä ihmistä tutkivissa tieteissä ei ole lupa tehdä mitään sellaisia toimia, jotka esineellistävät tai ohentavat tutkimuskohdetta siten, että tutkimuskohteeseen kuuluva merkitysten kokonaisuus tuhoutuu. Tutkimustulosten on liityttävä suoraan kokemustodellisuuteen, ja niiden on oltava eettisesti hyväksyttäviä, jotta tutkimusta voidaan pitää kelvollisena. (Varto 1992, 15; Rauhala 2005, 108.)

Tutkijan ihmiskäsitys on ehto sille, millaisiin toimiin hän ryhtyy, jotta tutkimuksen suunta pysyy kirkkaana eikä tutkija eksy harhapoluille. Tutkija tekee työtään ihmiskäsityksensä valossa ja on vastuullinen toimistaan. Toimillaan hän ei saa myöskään eksyttää ketään.

Heidegger (2000b, §§ 29, 31, 38, 68)⁵ puhuu ihmisestä *maailmaan heitetynä* (*Geworfenheit*). Heitteisyydessä keskeistä se, että ihminen on aina heitetty aikaan ja samalla myös rajallisuuteen. Heti synnyttyään ihminen on riittävän vanha kuolemaan (emt. 301). Aika onkin ymmärrettävä oikein ja tuotava esiin kaiken olemisyymmärryksen ja olemisen tulkinnan horisonttina. (Emt. 38.) Koska aika on meille yleensä itsestäänselvyys, emme ehkä tule ajatelleeksi, että aikaan syntymisen vuoksi menemme tulevaisuudessamme kohti menneisyyttämme, joka on edellä meitä. Menneisyytemme tässä mielessä ei siis ole jäljessämme, vaan se on eräällä tavalla meidän edessämme, koska me kaikki kuolemme aikanamme. Kannamme elettyä menneisyyttä mukanaamme nyt-hetkestä tulevaisuuteen niinä merkityksinä, joita kokemuksemme ovat meille antaneet. Rauhalan (1989, 29–38) mukaan orgaanisessa olotilassamme olemme samanaikaisesti henkisiä olentoja ja etsimme elämällemme merkitystä. Heidegger (2000b, 184–191) puolestaan nostaa esiin kysymyksen *olemisen mielestä*; koska alkuperäisesti meillä on ymmärrys itsestämme ja mahdollisuuksistamme, voimme tarttua niihin tai laiminlyödä ne.

Olemisemme ja olemisen ymmärtäminen on aina olemista toisten kanssa maailmassa, joka ei ole ulkopuolellamme, vaan olemme sen kanssa yhdessä: *In-der-Welt-sein; Mitdasein*.⁶ (Heidegger 2000b, 78–79, 154–164.) Kun Heidegger puhuu maailmallisuudesta, hän tarkoittaa erityistä suhdettamme ja siihen

5 Heidegger on jakanut teoksen *Sein und Zeit* (1927/1986) / *Oleminen ja aika* (2000b) pykäliin. Tässä yhteydessä viitataan pykäliin, koska 'heitteisyyden' teemaa on käsitelty teoksessa laajasti.

6 *In-der-Welt-Sein* on Kupiaisen (2000b) käännettämänä 'maailmassa-oleminen', *Mitdasein* 'kanssatäälläolo' ja *Dasein* 'täälläolo'.

kuuluvaa ymmärrystämme maailmasta, josta hän käyttää nimitystä *Dasein*. Ymmärtäminen on Heideggerille perustava eksistentiaali eli olemisentapamme ja aina myös olemista kohti olemismahdollisuuksia ja huolta (*Sorge*) itsestämme, toisistamme ja maailmasta, jossa elämme. (Heidegger 2000b, 185–186.)⁷ Maailma on olemassa meistä riippumatta ja primaarisempi kuin me, joiden oleminen on aikaan sidoksissa. Olevaksi tullaan syntymällä ruumiillisena maailmaan, joka on jo olemassa ja jää, kun palaamme olemattomuuteen. Tämä on kaikille yhtäläinen ominaisuus. Eksistentiaalisen fenomenologian ihmisen analyysin mukaista ihmiskäsitystä kutsutaan eksistenssiksi. Rauhala (2005, 63). Heideggerin (2000b, 32) sanoin ”olemista itseään, johon täälläolo voi suhtautua tavalla tai toisella ja johon se jollakin tavalla aina suhtautuu, kutsumme *eksistenssiksi*”.⁸

Rauhala (2005, 95–97) on ottanut käyttöön *Daseinia* tarkoittavan käsitteen *situationaalinen säätöpiiri*. Tämän mukaisesti ihmisen olemassaolon perusmuodot, joihin hän ajallisena sitoutuu ja todellistuu, ovat situationaalisuus, kehollisuus (orgaaninen elämä) ja tajunnallisuus. *Situaatio* on kaikkien niiden ilmiöiden, objektien ja asiantilojen kokonaisuus, joiden alaisena ja joihin suhteutuen yhden ainoan ihmisen orgaaninen ja tajunnallinen olemassaolo reaalistuvat. Situationaalisen säätöpiirin ihmiskäsityksen yhteydessä puhe monismista, dualismista ja pluralismista käy tarpeettomaksi.

Nykykielessä on tapana puhua ihmisen kehosta, kehon kielestä tai vaikkapa kehonrakennuksesta ikään kuin keho olisi itsestä erillinen komponentti. Ruumis- nimitystä on alettu käyttää elävän ihmisen kehon vastakohtana. Itselleni luontevampi on perinteinen suomalainen tapa puhua ruumiista, jolla tarkoitetaan ihmisen koko ajallista ja inhimillistä kokonaisuutta syntymästä kuolemaan. Kuolevaisuus on ihmisen ominaisuus siinä kuin syntyneisyyskin. (Myös Häkämies 2007, 41.) Kuolemaa emme voi ulkoistaa itsestämme ilmaisua vaihtamalla. Tässä mielessä myöskään kehon välimuotoa ei ole. Heideggerille (2000b, 301) kuoleminen on yksi olemisentapamme; käymmehän heti synnyttyämme kohti kuolemaa. Heideggerin keskeinen kysymys olemisen mielestä kiinnittyy juuri olemismahdollisuuksiimme eli aikaan. (Emt. 24–28.) Näin kuolema on kaikkein perimmäisin olemismahdollisuutemme. (Emt. 307.)

Ruumiillisuus ihmisen ajallisena kokonaisuutena ei ole siis yksinomaan orgaaninen olemisen tapa vaan *Dasein*, kaikkalainen elämämme paikka. Ole-

7 *Sorge* (*Sein und Zeit* 1986, 251). Rauhalan mukaan ilmaisua *Sorge* ei tulisi kääntää sanalla huoli, koska huoli on psykologinen reaalikategoria. *Sorge* tarkoittaa vain *Daseinin* maailmaan suhteutumisen välttämättömyyttä. *Daseinin* maailmasuhteeseen sisältyy olemisehtojen primäärinen ymmärtäneisyys. Esiymmärtämisen vuoksi ilmiöt ja asiantilat joudutaan siten kokemuksessa kohtaamaan aina jo jossakin suhteessa olevina. Tajunnassa ymmärretään siten aina jo esiymmärrettyä. Tutkimuksessani *Sorge* ymmärretään ennemminkin huolenpitona ja vastuuna.

8 Heideggerin eksistenssi on *Daseinin* ontinen erityisasema, koska on kyse olemisymmärryksestä eli suhteesta omaan olemiseen. Olemisymmärryksensä vuoksi *Dasein* kysyy olemistaan ja olemisensä merkitystä ja suuntautuu kohti mahdollisuuksiaan. (Heidegger 2000b, 66–67.)

misessa ja ajassa Heidegger (2000b, 76) pitäytyy *olemisessa*, joka ei palaudu biologian, psykologian tai antropologian tapaan käsitellä ihmistä *olevana*. Kyse on *ontisen* eli olevan *olemisesta*. Tarkastelutapa on *ontologinen*: miten jokin on olemassa? Heidegger ei puhu ruumiillisuudesta, mutta se on vääjäämättä ontisen kautta hänen filosofiassaan koko ajan läsnä. Oleminen ei myöskään ole olioiden ulkopuolella eikä se ole olioiden olemassaolon syy. Esimerkiksi keinuja kuten lapsi, on olio, ja keinuminen on tämän keinujan olemista keinujana. (Rauhala 2005, 153.)

Oleminen maailmassa on aina *suhteessa olemista* muuhun olevaan ja olioihin, joita kohtaamme koko olemassaolomme ajan. Tajunnallisina olentoina ymmärrämme olemassaolomme ja näemme maailman myös mahdollisuuksina. Tajunnallisen toiminnan ytimenä ja ehtona on intentionaalisuus⁹ (Perttula 2005, 116–117), jonka rinnalla Rauhala (1989, 29–31) käyttää ilmaisua mielellisyys. Elämyksen kokemuksessa todellisuus tulee merkitykselliseksi, se tarkoittaa jotakin. Intentionaalisuuden käsite sisältää psyykkisen ja henkisen ja ylittää näin olennaisella tavalla pelkän kehon orgaanisten toimintojen intentionaalisuuden. Henkinen ja orgaaninen toimivat omien väyliensä kautta, jossa tajunnallisesti ymmärretään myös orgaanisten prosessien osuus kokemuksiemme osatekijänä. Esimerkiksi koulussa kiusatuksi tulemisen pelko voi aiheuttaa unettomuutta ja syömishäiriöitä, jolloin myös oppiminen vaikeutuu. Ympäröivä todellisuus, asiat ja käsillä olevat esineet eivät siis itsessään ole merkityksellisiä, vaan tulevat sellaisiksi vasta kokemuksen kautta. Intentionaalisesti luomme niihin merkityksiä ja suhteutamme niitä toisiinsa. Kokemusta voidaan pitää merkityssuhteena¹⁰; kokemuksen rakenne on tämä suhde, joka liittyy subjektin ja kokemuksen kohteena olevan objektin yhdeksi kokonaisuudeksi. (Ks. Brentano 1973, 137; Hakala 1992, 32–39; Husserl 1973, 53.)

Ihminen syntyy kuitenkin aina ruumiillisena lihaan¹¹, jossa hän kokee kohtalonsa heikkouksineen, vahvuuksineen ja mahdollisuuksineen syntyvän ja kuoleman välissä. Syntyneisyys, jonka Heidegger tosin näyttää jättä-

9 Ihminen on ainutlaatuinen olento muun olevaisen rinnalla. Myös ihmisen tajunnan erityislaatuisuus toteutuu mielellisissä sisällöissä eli *noemoissa*. Mielet ovat merkitysvyyden peruselementtejä. Mieli on kokemussisältö, jonka avulla jokin asia tai ilmiö ymmärretään jonakin tai joksikin. Mielet suuntautuvat aina johonkin kohteeseen, jolla on jokin *mieli*; se merkitsee jotain ja sillä on jokin tarkoitus. (Rauhala 2009, 157.)

10 Kokevana ja tuntevana olentona ihminen luo merkitysten kautta suhteita ympäröivään todellisuuteen, joka näyttäytyy myös mahdollisuuksien kenttänä. Merkityssuhteet voivat esiintyä eriasteisina eivätkä ne aina jäsenny kielelliseen muotoon. Ne voivat myös muuttua elämän aikana. Merkityssuhteiden kokonaisuus on yhteydessä maailmankuvan muodostumiseen ja sen mahdolliseen muuttumiseen. (Hakala 1992, 42–48.)

11 Käsite liha on peräisin Maurice Merleau-Pontyn (1999/1945) ruumiin fenomenologiasta ja tavasta lähestyä ruumiillista kokemusta maailmasta. Ruumiin ja maailman raja on liha, sillä ihminen on samaa kudosta maailman kanssa. Eletty maailma on lihallisesti läsnä. (Hotanen 2008, 100–101.)

vän vähemmälle huomiolle, on ihmisen ominaisuus ja ehto kuolevaisuudelle. Viime kädessä ihmisen on löydettävä oma itseytensä ja lihansa siinä kulttuurisessa ja sosiaalisessa todellisuudessa, johon hän on syntynyt. (Varto 2008, 30–49.) Heideggerin luonnos (*Entwurf*) on eksistentiaali, joka on ymmärrettävissä siten, että meillä on olemismahdollisuuksia, joissa voimme täydentyä ja voimme jopa sanoa itsellemme: ”tule siksi, mitä olet!” (Heidegger 2000b, 188.) Liha on paikkamme maailmassa, jonka viemme mukamme mihin kulloinkin asetumme. Tämä ajallinen asuinpaikkamme on myös silmin nähden muuttuva. Erityisesti tämä näkyy pienen lapsen kehittyessä. Puhuimmepa lihasta, kehosta tai ruumiista, olennaista on, kuten Perttula (2005, 121) toteaa, että kehollisuus sellaisena kuin se kullakin hetkellä on, on olennainen paikka olla maailmassa, ja tätä paikkaa ihminen aina tajunnallisesti ymmärtää. Tie tulla itseksi käy monien vaiheiden kautta, joissa käsitys itsestä ruumiillisena olentona rakentuu: miten armollinen, hyväksyvä tai armoton ihminen on omaa ruumistaan kohtaan. Nykyisyytemme taustalla oleva historia, kulttuuri ja käytänteet kuten kasvatus, ovat tuottaneet ja tuottavat meistä tietynlaisia subjekteja ja myös muokkaavat asenteita ruumiillisuuttamme kohtaan. (Foucault 1982a, 208.)

Nykykulttuurissa on leimallista asettaa itsensä esille, erityisesti sosiaalisessa mediassa. Näkyvyydessä on oleellista se, miltä näyttää. Kauneudesta tai kehon muokkauksesta eri tavoin on tullut rituaalinomaista, uskonnon harjoittamiseen verrattavaa toimintaa. Tämän kaltaisessa esillä olemisessa on aina läsnä myös vertailun elementti. Kasvavien lasten maailmassa nämä ihanteet voivat kääntyä itseään vastaan. Opettajan työssäni on ollut surullista nähdä langanlaihoiksi muuttuneita tyttöjä, ja toisaalla liian nuorina aloitetun voimaharjoittelun seurauksia pojilla. [Tutkijan memo 2]

Olemisemme kuolevaisina on eteenpäin suuntautuvaa. Ratkaisuillamme vaikutamme siihen mitä olemme ja miksi tulemme, siis kuinka tartumme olemismahdollisuuksiimme. (Heidegger 2000b, 184–186; myös Rauhala 2005, 106.) Ihminen ei kuitenkaan rakenna todellisuutta vain itselleen vaan kaikkialle maailmaan. Tähän sisältyy olemassaolomme eettinen dimensio. Maailma ja minuus siinä eivät näin ollen näyttäytyä vain kohteina, jotka ovat valjastettavissa minkä tahansa intressin tai valtapyrkimysten käyttöön. Maailma on ennen minua ja jää myös jälkeeni. Minulla on yhdessä toisten kanssa vastuu maailman varjelemisesta myös niitä varten, joille vastuu tulee meidän jälkeemme. Yhdentekevää ei ole se, millaista maailmaa me omana aikanaamme toimillamme ja puheellamme luomme.

Kielenkäytöllä jäsenämme havaintojamme ja kokemuksiamme maailmasta ja myös tulkitsemme maailmaa ja sen ilmiöitä kielen avulla. Kieli ei osoita suoraan todellisuutta, vaan muodostaa toisiinsa kytkeytyviä oletuksia ja diskursiivisia järjestelmiä tuottaen näin todellisuutta. (Alasuutari 2007, 178; Heikkinen H.L.T & Huttunen 2002, 169; Jokinen & Juhila & Suonio 1993, 9–10.) Emme välitä vain tietoa tai informaatiota vaan jopa tuotamme erilaisia asiantiloja ja todellisuutta. (Ks. Berger & Luckmann 1994.) Todellisuutta ei

opita suoraan havaittuna vaan kieli käsitteineen opitaan inhimilliseen toimintaan kietoutuneena. Kielen ja toiminnan tasolla ihminen on syvässä merkityksessä dialogiolento. Perustana ovat yhteisessä elämässä omaksutut käsitteet, ongelmat ja pyrkimykset. (Aaltola 1992, 96–98.) Husserlilta, Heideggerilta ja Sartrelta vaikutteita saaneen Merleau-Pontyn (1999) ruumiin fenomenologiassa kieli, yhteisö, historia, ajattelu ja luonto ovat kietoutuneet yhteen olemisessa. Emme omista asioita ja kieltä, vaan ne omistavat meidät. Emme puhu olemisesta vaan olemisen puhuu meissä. (Hotanen 2008, 63–66.) Heidegger (2000a, 103) sanoo ihmisen eksistenssin asuvan kielessä: kieli on sekä olemisen talo että ihmisolennon asumus. Heideggerin maailma voidaan siis laajassa mielessä ymmärtää kielenä, joka antaa merkityshorisontin kaikkeen olevaan (Huttunen 1999, 189).

Foucault (1982a, 1982b, 2005) kehitti diskursiivisen metodinsa kuvaamaan nykyisyyden historiaa. Se paljastaa ihmisen toiminnan taustalla ja kohteena olevia tieto- ja valtasuhteista, joita luodaan historiallisissa ja paikallisissa diskursiivisissa käytännöissä. Näissä diskursiiveissa kehittyneet ajatusjärjestelmät muokkaavat myös nykyisyyden ihmisistä tietynlaisia subjekteja. Kallio (2009, 115–131) on ottanut lapsuuden nykyisyyden historian tutkimuksensa lähtökohdaksi Foucault'n arkeologis-genealogisen metodologian. Kysymällä, mitä erilaiset historialliset tapahtumat kertovat lapsuudeksi kutsutusta ilmiöstä ja millaisia historiallisia totuuksia tämän "lapsuuden" merkitysten muutokset ovat ottaneet lähtökohdikseen, päästään tutkimaan lapsuuden sosiaalista, kulttuurista ja tilallista rakentumista. Tässä tutkimuksessa tarkastelen tuonnempana Heideggerin (1986) myötä juuri totuuden ongelmaa, jolla on merkitystä nimenomaan siinä, miten ymmärrämme maailman ja ihmisen suhteen, ja miten määrittyy tieto ja tietäminen. Tällä seikalla on merkitystä myös kasvatuskäsityksiimme. Olemme aina historiallisia olentoja. Alamme uutena, mutta emme koskaan aloita tyhjistä. Se 'maailman ajattelu', johon synnymme, vaikuttaa ja puhuu meissä. (Ks. Heidegger 2000b, 41–49.)

Ihmiset luovat maailmoja eri tavoin. Arjessa eläminen kietoutuu kokemuksiin, joita kerromme tarinan muodossa. Myös tieteellä ja taiteella rakennetaan molemmilla maailmaa, tosin eri tavoin. Ymmärrämme elämää, tapahtumien välisiä yhteyksiä ja sosiaalisia suhteita narratiivisesti, joka on toinen tietämisen tapa loogis-tieteellisen tietämisen eli paradigmaattisen tietämisen rinnalla. Kumpikaan tietämisen tapa tai luotu maailma ei ole toistaan todellisempi. (Bruner 1986, 11–13, 96, 110.) Keskeistä tutkimuksen hermeneuttisuudelle on se, että kaikki tutkimus rakentuu aina tekstiksi, joka on kirjoitettu muiden ymmärrettäväksi ja tulkittavaksi. Kyse on dialektisesta yhteispelistä hermeneuttisella kaarella tapahtuvana prosessina. (Tontti 2005, 68–73.)

Opettajana, kasvattajana ja tutkijana ymmärrän dialogisuuden¹² kohtaamisena ja erityisenä haasteena koulussa. Ihminen kasvaa, varttuu ja todellis-

12 Ymmärrän tässä tutkimuksessa dialogisuuden kohtaamisena Martin Buberin (1993) dialogisuusfilosofiaan kautta, jossa maailma ja toinen ihminen kohdataan Minä-Sinä-suhteessa, jossa olennaista on läsnäolo ja pyrkimys ymmärtää toinen 'toisena'. Minä-Se-suhteessa maailma ja toinen jää ulkopuolelle ja kohtaamatta

tuu ihmisenä aina sosiaalisten suhteiden ja yhteyksien kautta. Tämä seikka asettaa meidät myös moraalisen vastuun eteen siinä, millaista maailmaa ja jopa subjektiutta me kielenkäytöllämme ja toiminnallamme luomme. Olemisemme on itse asiassa puhetta maailman kanssa, jossa toimintamme ja kokemustemme kautta annamme merkityksiä asioille, tapahtumille ja kanssakäymiselle toistemme kanssa. (Heidegger 2000a, 51–58, 2000b, 212; Berger & Luckmann 1994, 206.)

Dialogi on kansatäälläoloa, johon kuuluvat myös kuunteleminen ja vaikeneminen, jolloin toisen kohtaaminen tulee mahdolliseksi. (Heidegger 2000b, 205–212.) Buberin (1993, 16) dialogifilosofiassa maailma kokemuksesta kuuluu perussanaan Minä–Se, eli jokin minun ulkopuolellani. Mutta vastata perussana Minä–Sinä aikaansaa yhteyden maailmaan. Minä–Se-suhteen Minä on se kartesiolainen ego, joka havainnoi muuta maailmaa ja päättelee sen perusteella olevansa erillinen subjekti. Minä–Se-suhde viittaa perinteisen filosofian monologiseen subjekti–objekti-suhteeseen. Ihmisen on mahdollista valita, asettuuko hän monologiseen vai dialogiseen todelliseen Minä–Sinä-suhteeseen. Tätä valintaa rajoittavat monet esineellistävät suhteet yhteiskunnassa. (Huttunen 2008, 248; Laine, 2008, 269–270; ks. myös Varto 1996, 26–35.) Eettisesti oikeutettu kasvatusta voi toteutua vain dialogisessa kasvatussuhteessa, jota Värri (1997, 14–15) pitää kuitenkin Minä–Sinä-suhteiden erityistapauksena, koska kasvatuksella on aina jokin suunta, jota kasvattaja kasvatettavaan nähden edustaa. Missään ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tai kasvatuksessa toisen kokemuksen alistaminen oman maailmakuvan mukaiseksi ei ole hyväksyttävää. (Värri 1997, 11–16, 2002, 55–63.)

Tässä tutkimuksessa ymmärrän ihmisarvon yhdenvertaisena ja jakamatomana kaikissa elämisen vaiheissa, joissa ihmisen perusoikeus on vapaus ilmaista itseään, asettaa tavoitteita elämälleen ja toimia niiden saavuttamiseksi. Puhumme toisinaan kauniisti elämänkaaresta. Poliittisessa diskurssissa ja päätöksenteossa elämänkaaren ääripäitä tarkastellaan usein kustannustehokkuuden kautta. Hyvinvointiyhteiskunnaksi itsensä nimeävä järjestelmä pelkistää näin ihmisarvon ja inhimilliset tarpeet teknisesti mitattaviksi ominaisuuksiksi.

Tehokkuusvaatimuksessa myös aika pakataan ja hinnoitellaan keskimääräisen ja normitetun hyvinvoinnin saavuttamiseksi. Ihmisarvo ei ole keskimääräisyydessä vaan yksilökohtaisessa ainutkertaisuudessa ja oikeudessa tehdä myös omakohtaisia toiveita ja tarpeita koskevia valintoja niin lapsuudessa kuin elämän ehtoolla. Hakala (2010) puhuu hitaasta elämästä ja hitaasta lapsuudesta. Hidas elämä on olemismahdollisuus, jos oivallamme sen, että aika ei voi loppua kesken. Hakalan näkemys avautuu heideggerilaiseen ho-

‘Sinänä’, itsenään. Freiren (2005) ajattelussa dialogi on maailman välittämä yhteys ihmisten välillä. Dialogi on eksistentiaalinen välttämättömyys pyrkiä yhteiseen oppimiseen ja toimintaan, joka voi muuttaa maailmaa. Tähän pyritään myös draamassa. Dialogisessa hoitavassa kohtaamisessa läsnäolo voi olla myös sanatonta, pysähtymistä nyt-hetkeen. Se sisältää hyväksymisen, eikä siinä koeta vaatimusta muutokseen. (Häkämies 2007, 93.)

risonttiin. Ihminen ei voi hallita aikaa, koska aika on aina, ja ihmisen oma aika vääjäämättä jokaisen kohdalla lopulta katoaa, kuten on syntynytkin. Kyse on nimenomaisesti omasta suhteestamme aikaan. Keskimääräinen, normitettu ja tehostettu suoriutuminen tietyssä ajassa on ristiriidassa sen kanssa, että ihmisten kyky suoriutua odotuksista ei ole kaikilla sama eivätkä kaikki opi samalla tavalla. Ihmisen perusoikeus hidastaa tahtia nykymaailmassa on ristiriidassa yhteiskunnan ja usein myös koulun asettamien vaatimusten kanssa. Toki myös valintojemme taustalla olevat arvot suuntaavat toimintaamme sen suhteen, mihin suostumme ja mihin emme. Itsestään selvää ei ole se, mitä lapsen annetaan valita sen rinnalla, mitä auktoriteetti päättää hänen puolestaan.

Kasvatustieteilijänä en voi rajoittaa tarkasteluani vain luokkahuoneeseen, kun samaan aikaan elämismaailman ilmiöt moninaistuvat: monikulttuurisuus haastaa meidät ajattelemaan yhteiskuntaamme ja koulua uusin silmin, kilpailu kaikesta kiihtyy, virtuaalitodellisuus mahdollistaa pääsyn tiloihin, joiden olemassaolosta ei ole ollut aiempaa tietoa tai käsitystä, ja uusia tiloja syntyy kaiken aikaa. Tila itsessään ei koskaan ole neutraali vaan on latautunut mitä moninaisimmilla merkityksillä, kuten unelmilla, valtasuhteilla tai aikaan liittyvillä arvoilla. Merkitykset voivat yhdistyä myös toisiin tiloihin. Kuljemme tilasta ja paikasta toiseen, johonkin paikkaan jäämme pidemmäksi aikaa. Tilassa voi olla myös erityisiä tilan käyttötarkoituksesta poikkeavia paikkoja ja läpikulkuja, heterotopioita. (Foucault 1986, 24–27.) Koulu on erityinen monien mahdollisuuksien ja näyttämöiden tila. Miten merkityksellinen tila koulu on itse kullekin, on jo oma kysymyksensä. Kasvatuksen tilat, näyttämöt ja mahdollisuudet avautuvat minulle siitä elämänkokemuksellisuuden tilasta käsin, jossa tutkijana ja opettajana teen työtäni. Kasvatuksen päämäärä ja perusta on kiinni ihmiskäsitykseni perustassa. (Ks. Skinnari 2004, 56; Uusikylä 2002, 20–21.)

1.3 Näyttämöllisyyden juuret ihmisen alkuperässä

”Mitä on kokemus?” on ontologinen kysymys. Mikä tekee kokemuksesta kokemuksen eikä kulttuuria tai kromosomia? (Perttula 2005, 116).

Oma kiinnostuksen kohteeni ja tutkimukseni fokus on näyttämö, jonka ilmiöön tartun tuonnempana draaman maailmoista käsin ja laajennan sitten näyttämön ilmiön maailmaa, todellisuutta ja myös koulua koskevaksi. Kauttaaltaan dramatisoituneen maailman (Heikkinen 2002, 139) ja ihmisen arkitodellisuuden kokemuksellinen tila on samalla myös näyttämöllisyyden tila.¹³ Tilallisuus, ajallisuus ja dialogisuus läpäisevät kerrontaani tässä tutkimuksessa. Tarkastelutapani on ontologinen: pyrkimykseni on ymmärtää, tulkitta ja esittää kertomus näyttämöllisestä ja kokemuksellisesta maailmasuh-

13 Ks. Goffman, E. (1971). Arkielämän roolit.

teesta ihmisen olemisperustan kautta, jonka argumentointiin Heideggerin (1986/2000b) olemisen filosofia avaa horisontin.

Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten alun alkaen maailman merkityksellisyys on avautunut ihmiselle ja miten sitä on ollut tarve ilmaista. Näyttämöllisyyden juuret ulottuvat ihmisen alkuperään ja tietoisuuteen olemassaolosta. Berleant (1995, 66–77) lähtee ajatuksesta, että luonnostamme sitoudumme aktiivisesti ympäristöön ja sen estetiikkaan ja tutkimme tilallista kokemustamme. Kyse on ihmisen ja luonnon perustavasta ykseydestä. Luonto ei ole meistä irrallista ja riippumatonta. Se mitä ympäröivässä luonnossa tapahtuu, on toisiinsa sulautuvaa prosessia, johon olemme kokemuksemme kautta osallisia. Luonto puhuttelee meitä. Kaikkea leimaa esityksellinen muoto.

Kiinnostus ja tarve tutkia ympäristöään ja laajentaa reviiriään näkyy luonnostaan pienen lapsen kohdalla. Parivuotias saattaa yhtäkkiä kadota lähipiiristä, ja häntä joudutaan etsimään joskus jopa viranomaisten voimin. [Tutkijan memo 3]

Näen tutkimuksessani maailmassa-olemisen *näyttämöllisenä tapahtumana*, jonka perustaa voidaan lähteä jäljittämään esihistoriasta. Tietoa sellaisena kuin tietoteoreettisten tarkastelujemme kautta voidaan ajatella olevan, ei ole aina ollut. Esihistoria ei jättänyt jälkeensä kirjoitettua tietoa, mutta maamerkkejä, kuten kalliomaalauksia, voimme hämmästellä edelleen. Niissä nähtävissä oleva koettu todellisuus ilmenee merkityksinä, jotka on tallennettu luontoon, maailman omiin seiniin tarinoiksi, joiden kautta itse liitymme ihmisen olemisen alkuperään. Tietoisuus olemassaolosta ravinnon hankkimisen ja jälkeläisistä huolehtimisen ohessa on synnyttänyt tarpeen ilmaista tätä olemista ja toimia siten myös yhdessä koettua maailmaa jäsentäen. Alkuteatterin rituaaliset juuret on löydettävissä näistä kokemusten ilmauksista.

Kirjoitustaidon kehittyessä erilaiset myytit, saagat, Raamatun kertomukset tai Kalevalamme ovat draaman kaltaisia kuvauksia, jotka ilmentävät maailmassa-olemisen merkityksellisyyttä. Antiikin filosofi Platonin teokset ovat erityisiä sen vuoksi, että ne on kirjoitettu dialogimuotoon. Monet omat draaman aiheeni ovat nousseet suomalaisesta kansanperinteestä. [Tutkijan memo 4]

Teatterin tarkkaa alkuperää on mahdoton jäljittää, mutta se tiedetään, että muinaisina aikoina elinikä oli lyhyt ja lapsuutta ei varsinaisesti ollut. Lapsuus ja nuoruus ovat sosiaalisia konstruktioita, ja lapsuudesta on ruvettu puhumaan verraten myöhään. (Østern 2001, 15–16.) Kun ihmisen elinikä on ollut lyhyt, ehkä lapsuuden ja aikuisuuden rajapinnan puuttumisen vuoksi luontainen leikillisuus ja rituaalinen käyttäytyminen on leimannut olemassaoloa. (Ks. Huizinga 1947.) Lapsi ihmisenä on joka tapauksessa mukana teatterin kehityksessä, joka on ollut pyrkimystä ymmärtää ja ilmaista yhteisöllistä maailmassa-olemista.

Østern (2001, 17–20) esittää teatterin synnystä erilaisia teorioita. On otaksuttu, että ihmisen kieli syntyi yhdessä musiikin, draaman ja tanssin kanssa, kun eläinten liikkeitä jäljiteltiin rytmisesti. Metsästäjäklaanit järjestivät myös toteemisia uskonnollisia rituaaleja hallitakseen ilmiöitä, joita jäljittelivät. Teat-

terin on arveltu myös syntyneen ihmisen leikillisyyden energian ylijäämänä, ilona jäljitellä ilman hyötytarkoitusta. Myös shamanismi yhdistetään teatterin alkuperään. Transsissa saavutettiin ”toisenlaisen todellisuuden tila”, jota voidaan pitää taiteen alkuna. Shamaani oli tarinankertoja, ja onkin ehdotettu, että teatteri on syntynyt tarinankerronnasta. (Vrt. Brook 1972, 17–18.) Rituaaleja tunnetaan jääkauden jälkeiseltä ajalta noin 30 000 vuotta sitten, ja tanssittukin on jo ainakin 100 000 vuotta. Rituaalinen kokemus näyttää liittyneen perustaviin olemassaolon ehtoihin, kuten metsästysonneen, maan kasvuun, hedelmällisyyteen ja jopa saven käsittelyyn. Myös sosiaaliseen organisoitumiseen – uskontoon, papistoon ja valtaan – kuului rituaalinen toiminta. (Paavolainen 1997, 21.) Musiikin, rytmin ja rituaalin myötä ihmisen suhde maailmaan ja oma paikka siinä alkoivat hahmottua yhä vahvemmin. Luonnon syklien mukaiset rituaaliset kokemukset alkoivat ilmentää myös maailmankuvaa ja arvomaailmaa. (Dewey 1980, 182.)

Rituaalinen kokemus ilmenee suhteena siihen todellisuuteen, joka on rituaalin kohteena myös omana aikanamme. Erilaiset juhlat, esitykset, seremoniat tai kirkolliset toimitukset ovat tapa kokea, ilmaista ja jakaa yhteisesti merkittäviä elämäämme kuuluvia vaiheita ja tapahtumia. Elämys ja kokemus luovat merkityksellisen kosketuspinnan todellisuuteen. Elämys on aina totta, vaikka emme sen syntyä aina kykene ymmärtämään. (Ks. Perttula 2005, 116.)

Kouluissa järjestettävät jouluku- ja kevätjuhlat ovat kouluteatteria ja olennainen osa koulutyötä. Jouluevankeliumi ja suvivirsi ovat olleet julkisen keskustelun kohteina, ja niitä on jopa vaadittu kiellettäviksi. Mieleeni on jäänyt eräs islaminuskoinen isä. Hänen poikansa oli mukana paimenen roolissa jouluevankeliumissa isän kylpytakki päällä. Isän mielestä tässä ei ollut mitään ristiriitaa, koska oltiin Suomessa ja kyse oli koulussa toteutuvasta suomalaisesta kulttuuriperinteestä. [Tutkijan memo 5]

Maailmasuhteen rituaalinen kokeminen ihmisen ja teatterin historiassa on merkinnyt uskonnollisia ja sosiaalisia käytäntöjä, joiden taustalla on ollut myyttejä yhteisön ja yliluonnollisen suhteesta. Myytin kertomisen tai kertovan laulamisen muuttuminen esittämiseksi merkitsee ratkaisevaa askelta kohti teatteria: siirtymistä roolihahmoiksi ja yleisöksi. (Paavolainen 1997, 22–23.) Missä sitten kulkee rituaalin ja teatterin raja? Muinaisten aikojen rituaalit olivat yhteisöllisen voiman ja olemassaolon primitiivisiä tunnusmerkkejä. Teatteri taas on eriytynyt esittäväksi taiteeksi, jolla on omat esteettiset ja taiteelliset arvonsa. (Østern 2001, 19.)¹⁴

Onko teatteri sitten menettänyt rituaalisen voimansa? Brookin (1972, 94) mukaan primitiivisyys on meissä eräänlaisena alitajuisesti vaikuttavana häirikkönä, jota pyrimme kontrolloimaan ja säätelemään. Myös yhteiskunta ja kasvatus osaltaan säätelevät meitä yhteisöllisellä tasolla. Fiebach (2005, 133) pitää teatteria sosiaalisena kommunikaationa, joka voi ilmetä lukemattomilla eri tavoilla. Yhteisöissä, joissa ei ole kirjoitukseen perustuvaa perimätietoa,

14 Ks. myös Paavolainen & Kukkonen (2004). Näyttämöllä. Teatterihistoriaa Suomesta, 7–12.

syntyy täysin kehittyneitä teatteria jo silloin, kun yksilö esittää tarinaa tai ylistyslaulua kasvoniilmeiden, puheilmaisun, eleiden ja liikkeiden avulla. Samalla hän luo erityisen tilan ja tietynlaisen fyysisen yhteyden katsojien kanssa ja määrittelee tämän tilan rajat. Kokemus luo kommunikaatiokentän, jolloin esitys on enemmän tapahtuma kuin objekti. Esteettisten arvojen lisäksi sillä on myös voimauttava vaikutus.

Leikki on lapsen luonnollinen tapa olla maailmassa. Lapsi osaa käyttää mimiikkaa opettamatta matkimalla kaikkea, mitä ympärillä tapahtuu. Kokemus vahvistaa lapsen suhdetta maailmaan ja tekee siitä totta. Leikissä ja itseilmaisussa on myös käytössä primitiivinen lataus, jota ei voi eikä pidä kokonaan tukahduttaa. Koulukasvatus tietopainotteisuudessaan on vaihtelevasti onnistunut karsimaan vapaan leikin pois ikään kuin vastakohtana ohjelmoidulle kasvatukselle. [Tutkijan memo 6]

Länsimaisen teatterin alkukotina pidetään antiikin teatteria. Ateena oli taide-elämän keskus, ja hedelmällisyyden jumala Dionysoksen kunniaksi järjestettävät juhlat olivat vuoden kohokohta. (Paavolainen 1997, 31.) Uskonnolla oli suuri merkitys Kreikan yhteiskunnassa. Niinpä uskonto, taide ja jopa tanssidraama olivat osa nuorten miesten kasvatusta. Platon piti ideaoppinsa mukaisesti teatteria vain "varjona varjosta", mutta oli kuitenkin sitä mieltä, että joka ei pystynyt pitämään paikkaansa kuorotanssissa, ei ollut sivistynyt ihminen. Aristoteles puolestaan ajatteli teatterin saavan aikaan sielun puhdistumisen, katarsiksen: tunteet seestyivät ja tasapainottuivat. (Østern 2001, 27–28; ks. Aristoteles 1997, 166, 184)

Guénoun (2007, 13–19) näkee yhteyden teatterin ja demokratian välillä. Antiikin teatterin pyöreä muoto oli yhteen kokoontuneen, keskusteluyhteyteen pyrkivän väenkokouksen muoto, ja koollekutsuminen esitykseen oli poliittinen teko, vaikka teatteri itsessään ei ole politiikkaa. Amfiteatteri kuvasti kaupunkivaltion ideaa. Näyttelijä edusti valtaa, ja kuoro oli kansasta valittu. (Myös Cohen 1986; 185–186.) Ihmisten yhteenkuuluvuus näkyy juuri muodon alueella, kun ihmiset asettuvat luonnostaan piiriin katsoessaan jotakin tapahtumaan vaikkapa torilla. Karnevaalit, uskonnolliset seremoniat tai katuteatteri ovat osa teatterin perinnettä. (Vrt. Aronson 1981, 15.) Toisaalla demokratian vaikuttamisen keinoina mielenosoitukset ja poliittiset joukkokokoukset ovat luonnostaan tuotettuja dramaattisia tapahtumia. (Fiebach 2005, 137–138; Schechner 1968, 50.) Teatteri ja yhteiskunta sekä draama ja oleminen kietoutuvat näin yhteen ja kiinnittyvät todellisuuden kerronnalliseen struktuuriin.

Kouluissa on tyypillisesti istuttu pulpettijonoissa katse taululle päin. Tämä muoto ei edistä yhteenkuuluvuutta tai vuorovaikutusta. Katsekontaktia ei synny eikä takimmaisena istuva aina kuule, mitä edessä oleva puhuu. Omilta kouluajoiltani muistan, miten takana oleva saattoi tökkiä kynällä selkään ja vetää letistä. [Tutkijan memo 7]

Sanat draama, teatteri, koulu ja pedagogiikka ovat peräisin kreikan kielestä noin 2500 vuoden takaa ja näiden sanojen yhteys on ollut olemassa länsimaissa nykypäivään saakka (ks. Branaas 1999). Ateenalaiset vapaiden mies-

ten pojat aloittivat koulun seitsemänvuotiaina ja opiskelivat laulua, huilun ja lyyran soittoa, urheilua ja grammatistes-aineita: lukemista, kirjoittamista, kirjallisuutta ja matematiikkaa. Uskonto ei ollut oma aineensa, sillä tanssi ja urheilu olivat osa uskonnollista kasvatusta. Uskonto oli Kreikassa valtion asia, mikä antoi erityisen merkityksen ja arvon teatterille. Myös lapset ja nuoret osallistuivat teatterikulttuuriin. (Østern 2001, 26–28.)

Rooman keisariajan teatteri sai vaikutteita hellenismien ajan kreikkalaisesta teatterista, mutta turmeli draaman väkivaltavihteeksi ja eroottiseksi speaktaakeleiksi. Areenalla nähtiin gladiaattoritaisteluja ja kristittyjen surmaamisia. Teatterin rappiotilan vuoksi suhde uskontoon katosi, alkukirkko sanoutui irti teatterista ja 500 vuoden ajan Euroopan teatteri eli pimennossa. (Østern 2001, 29–30; Paavolainen 1999, 56.)

Kautta aikojen tapahtuneet julkiset ruoskinnat ja teloitukset, tai vaikkapa espanjalainen härkätaisteluperinne, ovat dramaattisia esityksiä ja tulkinnassani sukua roomalaiselle näyttämölle. Kirkko itsekään ei ole vapaa ihmisten häpäisemisestä esimerkiksi kytkettyään lukutaidottomia tai muuten vähäosaisia ihmisiä julkisesti jalkapuuhun. Vaikka teatteri itsessään puuttuisi, todellisuus näyttää kuitenkin paljastuvan esityksellisinä muotoina erilaisilla näyttämöillä.

Roomalaisen teatterin perinteiden kaiku näkyy tänä päivänä mm. kaupallisen ja seksistisen väkivaltaviihteen, väkivaltaan provosoivien virtuaalilojen sekä erilaisten pudotuspelien ja ihmisten nöyryyttämiseen tähtäävän ns. tosi-tv:n muodossa. Nykyään lapsuus elämänvaiheena on jo toki olemassa, ja siksi lasta suojaavalla mediakasvatuksella (vastavoimana paradoksaalisesti groteskiuden liberaalille esilläololle) on näin paikkansa. Jälkimodernissa todellisuudessamme yhteiskunta on kauttaaltaan dramatisoitunut. (Ks. Heikkinen 2002, 139.)

Bysantin aikana oppineiden keskuudessa vaalittiin antiikin perinteitä ja jumalanpalvelusten seremoniat muuttuivat draamallisemmiksi. Bysantista keskiajalle tultaessa uskonnollisen yhteisöteatterin selkeä didaktinen tavoite oli tuoda kristinuskon ja Raamatun tapahtumat niin aikuisten, nuorten kuin lastenkin tietoisuuteen. Pyhiä mysteerinäytelmiä esitettiin jopa markkinapaikoilla. Teatteri oli yhteisöllinen kasvatustapahtuma, jossa oli tilaa sekä rukoukselle että aistillisille elämyksille. (Østern 2001, 22–32; Paavolainen 1997, 66–72.) Liturgisten näytelmien rinnalla esitettiin myös groteskia huumoria, jossa kirkon seremonioita ja rituaaleja parodioitiin narrinäytelmillä. Nuoret ja lapset katsoivat kaikkea teatteria. Keskiajan teatteri oli rehevää ja sisälsi monia vastakohtaisuuksia: Jumala ja piru, paratiisi ja helvetti, hyve ja synty, kirkon siunaus ja kirous. Keskiajan teatteri ulottui myös Suomeen. (Østern 2001, 31–32.) Tunnettu ja yhä ajankohtainen tiernapoikaesitys kirjoitettiin muistiin Oulun seudulla 1800-luvulla, mutta senkin juuret ovat keskiajan kirkollisessa teatterissa (Paavolainen & Kukkonen 2004, 12).

Myös oma aikamme ja sen mediakuva maailmannäyttämöstä paljastaa runsaasti ristiriitoja ja vastakohtaisuuksia yhteiskunnassa ja koko maailmassa. Tiedemaailman sisällä galileinen ja aristoteelinen traditio tasapainottele-

vat keskenään. Humanismin ja talouden arvot ja painoarvot risteilevät keskenään vaikuttaen kaikkeen toimintaan, myös kasvatukseen ja koulutukseen yhteiskunnassa. Taide ja teatteri pyrkivät esityksellisellä muodollaan paljastamaan ilmiöiden syitä ja vaikutuksia ja haastamaan yhteisölliseen dialogiin.

Sivistys ja kasvatusta sekä uskonnollinen ja yhteiskunnallinen elämä ovat kulkeneet käsikkäin teatterin kanssa. Uskonnollista ja poliittista valtaa parodioivat näytelmät ovat osoittaneet teatterin yhteiskuntakriittisen merkityksen. (Østern 2001, 28–31.) Näyttämöllisyys, esityksellinen muoto ja seremoniallisuus uskonnollisen vallan vähetessä eivät ole kadonneet oman aikamme yhteiskunnallisesta toiminnasta: esimerkkeinä Euroopan kuningashuoneet tai vaikkapa englannin parlamentti ja sen edustajat peruukkeineen. Oma edustuksellinen demokratiamme näyttämö eli eduskunnan työskentely välilyksymyksiä televisiosta seurattessa sisältää usein vahvoja draaman aineksia.

Keskiajalta renessanssin humanismiin tullessa lapsuus alettiin ymmärtää omana vaiheenaan. Tämä onkin merkittävä vaihe lapsuuden historiassa. Lapset saivat mahdollisuuden ilmaista ja oppia asioita heille ominaisella tavalla leikkien ja roolien kautta näytellen. Humanistinen kouluteatteri alkoi kukoistaa ensin Italiassa, josta se levisi muualle Eurooppaan. Kieliä, kirjallisuutta ja Raamatun tekstejä opiskeltiin näytellen. Jopa Luther oli sitä mieltä, että Kristuksen tekoja voitiin esittää saksaksi näyttelemällä. Jesuiittateatteri 1600-luvulla oli osa ranskalaista klassismia. Molière samoin kuin suuri kasvatuksen uudistaja Comeniuskin saivat sivistyksensä jesuiittakoulussa. Comenius halusi sisällyttää humanistisen kouluteatterin opetussuunnitelman metodisiin osiin. Schillerin taidekasvatuksellisen filosofian perusta oli leikki, jota hän piti taiteen alkuvaiheena. (Østern 2001, 33–34.) Tästä koulun ja teatterin yhteys on jatkunut meidän päiviimme saakka ainakin juhlaperinteen muodossa.

Kun katsoo vielä voimassa olevaa vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelmaa, voi todeta, että siitä on leikki kaukana. Tässä opetussuunnitelmassa on massiivinen määrä tiedollisia sisältöjä, jotka ovat määräävämpiä kuin tavoitteet. Oppilaan arvioinnissa tämä on johtanut myös sisältöjen omaksumisen määrälliseen mittaamiseen. Oppilaat ovat joutuneet istumaan pulpeteissa tämänhetkisen terveystiedon valossa vaarallisen pitkiä aikoja. [Tutkijan memo 8]

Toivasen (2002, 22–33) tutkimuksesta ilmenee, että kouluteatterin juuret Suomessa ulottuvat aina 1550-luvulle, jolloin jopa kirkkolaisissa oli kehoitus harrastaa teatteria kouluissa. Toivanen on tutkinut viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Hän tuo esiin 1960–1970-lukujen luovan toiminnan kehittymisen ilmaisutaidosta ja draamapedagogiikasta draamakasvatukseksi. (Ks. myös Heikkinen 2001, 75.) Kehityskulun aikana käsitteiden määrittely on vellonut teatterin ja draaman välillä: kumpaa painotetaan ja onko kyseessä itsenäinen taideaine vai metodi. Tutkimustuloksissa Toivanen raportoi lasten kokemuksia seuraavasti:

Esiintymisvaiheen kokemukset olivat siis poikkeuksetta positiivisia. Nimesin ne huippukokemuksiksi, koska niihin liitettiin voimakkaita tunne-elämyksiä.

-- Esiintymiseen liittyneet huippukokemuksien kuvaukset jakaantuivat *henkilökohtaisiin tunnekokemuksiin* sekä *huippukokemuksiin, jotka liittyivät rooleissa elämiin*. -- Esiintymiskokemuksen intensiivisyyttä ja merkityksellisyyttä kuvasivat oppilaiden käyttämät tunnetermit *kivaa, ihanaa, upeaa, rakastaa* ja *hienoa*. (Toivonen 2002, 201.)

Myös Rusanen (2002, 31–47) pureutuu suomalaisen teatteri- ja draamaopetuksen juuriin. Hän on tutkinut yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidosta. Hän esittää teatteritaiteen kenttänä, jossa erilaiset teatterin ja draaman muodot sijoittuvat esittävän teatterin ja osallistavan teatterin eri variaatioihin. Tutkimustulosten soveltamisesta koulukäytäntöön Rusanen pohtii seuraavasti:

Näissä ryhmissä, joita tutkin, oppilaat oppivat sekä tekemään draamaprosesseja että saivat kokemuksen esityksen tekemisestä. He oppivat myös ”ajattelemaan teatteriksi”, toisin sanoen he omaksuivat laajasti teatteritaiteeseen kuuluvaa sanastoa ja sanojen merkityksiä. Samalla he oppivat paljon muuta. Juuri asioiden oppimisen kokonaisvaltaisuus ja yhtäaikaisuus on teatteri- ja draamakasvatuksen vahvuus. Tämän tutkimuksen tuloksen perusteella näyttää ilmeisestä, että kokonaisvaltaista psykofyysistä toimintaa kannattaa tuoda lisää kouluun. (Rusanen 2002, 199.)

Heikkinen (2002) on kehittänyt draamakasvatuksen vakavan leikin filosofian, jossa hän perustelee draamakasvatuksen ontologian Huizingan (1947) leikki-teorian pohjalta. Hänen lähtökohtanaan on brittiläisen draamakasvatuksen tarkastelu 1900-luvun loppupuolen viitekehyksessä, jota hän peilaa suomalaisen draamakasvatukseen. Hänen näkemyksensä on, että draamakasvatuksen ymmärtäminen ja selittäminen metodi- tai ainepohjalta ei ole kestävää. Ei ole taidetta ilman todellisuutta. Taiteen ja arkipäivän erokin on teennäinen. Heikkinen päätyy draamakasvatuksen käsitteeseen, jossa yhdistyy esteettinen ja arkipäiväinen. Kyse ei ole perinteisestä kasvattamisesta tai opettamisesta, vaan erilaisten näkökulmien ja vaihtoehtoisten mahdollisuuksien luomisesta, maailman ja kulttuurin ja hahmottamisesta esteettisten prosessien kautta; kyse on tulevaisuuden hahmottamisesta. (Ks. Heikkinen 2002, 13–15, 2001, 86.)

Vakava leikillisuus draamakasvatuksessa on merkitysten luomista teatterin leikillisyyden ja kasvatuksen leikillisyyden jaetussa kontekstissa (Heikkinen 2002, 137).

Østernin metafora *dromèna-puu* (ks. 2000, 5–7, 2001, 25) kuvaa draaman ja teatterin yhteisiä juuria, jotka vaikuttavat myös nykyisiin taidemuotoihin. Ihmiskunnan alkuaikojen elävä rituaali ja leikki ovat merkityksellinen osa ihmisenä olemista ja taidekasvatusta. Ihmisen eloonjääminen on kulttuurien syntymisen maaperä. Olemassaolon tarinassa rituaalisuuden, tapojen, sääntöjen ja kielen kautta rakentui yhteiskunta, jossa vallitsi tietty järjestys, mutta myös tottelemattomuus, josta erilaiset kulttuurikontekstit syntyivät. Tarinan kerronta jatkuu erilaisina ja uusina dramaturgisina muotoina. Tärkeää on se,

mitä merkityksiä suhteessamme maailmaan ja toisiimme voi syntyä, ja mil-laista maailmaa me tarinoillamme luomme.

Teatteri leikkii maailmaa todeksi esteettisellä kielellä ja jäsentää kaoot-tista maailmaa ilmiöiksi ja muodoiksi. Liike ja utelias energia, mikä on lap-sessa, on teatterin energian muoto fyysisenä ja lihallisena taiteena: ihminen on nimittäin aina ensin lapsi. Teatterin ja draaman ilmiön siemen asuu leikin-omaisessa ja jäljittelevässä toiminnassa, liikkeessä ja energiassa. Heideggerin olemisen filosofian keskeinen eksistentiaali on *olemisymmärrys*. Heideggeril-le myös *vire* on eksistentiaali, joka on avoimuutta maailmalle ja toimii tun-teen perustana; voimme kohdata sen, joka meitä koskettaa. (Heidegger 2000b, 178–184, 407–414.) Koulussa tätä alkuperäistä virettä ja leikillisyyttä voitaisiin edistää lisäämällä draamatyöskentelyä oppitunneille ja kerhotoimintaan. Tä-hän suuntaan vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet antavat suunnan, vaikka draama ei oppiainestatusta saanutkaan.

Sinivuori (2002) on tarkastellut tutkimuksessaan teatteriharrastusmotii-veja ja taiteellista oppimista teatteriesityksen valmistusprosessissa. Pohdin-nassaan hän toteaa seuraavasti:

Tulevaisuudessa on yhä tärkeämpää järjestää lapsille ja nuorille nykyistä enem-män korkealuokkaista teatterikasvatusta sekä kouluissa että harrastajateatte-reissa. Kouluissa taitoaineiden opetus on turvattava ja luotava teatteri-ilmai-sulle pysyvä jalansija opettävien aineiden joukossa. Tämä osaltaan vähentäisi kouluissa sellaista lasten ja nuorten huomioon otetuksi tulemisen tarvetta, joka koetaan häiriökäyttäytymisenä. (Sinivuori 2002, 249.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tavoitellaan eettisesti vastuullista yhteiskunnan jäsenyyttä, yhteisöllisyyttä ja hyviä tapoja. Draama opetusmenetelmänä mainitaan erityisesti äidinkielen ja yhteiskuntaopin ope-tuksessa. Tässä tutkimuksessa draaman ontologiaan pureutumalla voimme kenties päästä menetelmistä ja tekniikoista syvemmälle tasolle, siihen mistä olemassa-olossamme on kyse. Oppimisessa uusi ilmiölähtöinen ajattelutapa antaa myös draamatoiminnalle monia mahdollisuuksia.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ - DRAMATURGINEN ANALYYSI

Korostetusti kerronnan problematiikka on läsnä draamassa, dramaturgiassa/draama-analyysissä mutta yhtä hyvin esimerkiksi historian tutkimuksessa kuin journalistikassakin. Näillä aloilla narratiivisuus on yhtäaikaisesti sekä väline että kohde; metodi ja teema. (Reitala & Heinonen 2003, 11-12.)

2.1 Olemisen dramaturginen ulottuvuus

Antiikin aikana syntyi oivaltava käsitys maailmasta näyttämönä, jossa näyttämöllepanosta vastasivat jumalat (Reitala & Heinonen 2003, 56).¹⁵ Tämän päivän todellisuudessa ja maailmassa näyttämöllepanosta vastaavat aivan toisenlaiset 'jumalat'. Tutkimukseni lähtökohtana on ajatus siitä, että *ihminen todellistuu näyttämöllisesti*. Tämä olemassaolon lähtökohta antaa perustan niin leikille, draamalle, taiteelle kuin kasvatuksellekin. Kun ajattelen ja ymmärrän maailman näyttämönä, ajattelen myös maailmassa-olemismme tapahtumista kertomuksena. "Kerronnallisuus on olemukseltaan tulkinnallista toimintaa ja päinvastoin" (emt. 12). Tarinallisuus eli narratiivisuus on tietämisen prosessi, jossa kertomuksia tuotetaan, kuullaan ja kerrotaan eteenpäin. Heikkinen H.L.T. (2002, 186) toteaa, että tulkitsemme maailmaa alati kehkeytyvänä kertomuksena, joka saa alkunsa ja liittyy aina uudelleen siihen kulttuuriseen keskusvarastoon, jota kutsutaan tiedoksi. Rakennamme myös itseämme ja identiteettiämme narratiivisesti tarinoiden ja taiteen kautta, kuten kuvina, musiikkina tai draamallisina esityksinä. Näin teemme itsestäm-

15 Pattonin (2002, 114) mainitsema jumala Hermes on kreikkalaisen mytologian nopeajalkainen viestintuoja, joka keksi kielen ja kirjoitusaidon sekä toi ja selitti jumalien viestejä ihmisille. Nimitys hermeneutiikka tulee kreikan verbistä *hermeneuo* ("julistaa, kääntää sanoa"). Sama sanajuuri on Hermeksen nimessä. Platonille "hermeneuttinen taito" (*hermeneutic tekne*) tarkoitti taitoa, joka selittää jumalien tahdon ihmisille. Kielen ja kirjoittamistaidon ohien kehittyi myös "hermeneuttinen taito" eli ymmärtäminen ja tulkinta. (Kusch 1986, 13.)

me jäljen maailmaan ja koemme ja hahmotamme itsemme vertaamalla jälkeä itseemme. (Sava & Katainen 2004, 28.)

Myös maailman tapahtumat ovat ajassa kulkevaa tarinaa, historiaa ja koko maailma rakentuu tarinaksi, jossa jokainen meistä myös kertoo itsensä. Kertomalla luomme maailmaa ja todellisuutta aina uudelleen (Sava & Katainen 2004, 29–30). Todellisuus ilmenee ihmisten jäsentäminä tarinoina ja on itsessään tekstin kaltaista jo ennen tekstiksi syntymistä. Tontti (2005, 71–72) toteaa Ricoeurin myöhemmän hermeneutiikan lähtökohdan olevan Aristoteleen Runousopissa,¹⁶ jonka mukaan kertomus eli *mythos* on aina inhimillisen toiminnan jäljittelyä eli *mimesistä*. Kertominen jo itsessään on tapahtumista ja toimintaa. Kertomuksissa kohtaavat aina myös kertojan, kuulijan ja lukijan maailmat. Uusi kertomus haastaa meidät näin tarkastelemaan omaa suhdettamme entiseen ja uuteen kertomuksen maailmaan. Saatamme jopa etsiä totuutta maailmojen väliltä ja kysyä, mikä voisi olla mahdollista. Tämä ylittää aina pelkän jäljittelyn. (Ricoeur 2005, 171–172). Voimme kertoa menneet ja nykyiset kokemuksemme ja liittää ne tulevaan kertomalla. Kokemuksemme organisoituvat juonirakenteeseen. Ajallinen järjestys tekee juonesta merkityksellisen kokonaisuuden. Polkinghorne (1988, 127) pitää juonen luomista hermeneuttisena ymmärtämisprosessina. Olemme näin läpikotaisin kiinnittyneinä todellisuuden narratiiviseen struktuuriin.

Leikki, draama ja teatteri ovat tarinan kerrontaa parhaasta päästä. Draama ja teatteri perustuvat yhteisesti sovittuun leikkiin. Pohjimmiltaan kulttuuriakin leikitään. Leikki ei ole paikkaan sidottua toimintaa vaan se syntyy spontaanisti ihan minne vain. (Huizinga 1947; Gadamer 2004; Heikkinen 2002.) Leikkipaikat ovat leikin näyttämöitä, joissa leikkijät luovat, kertovat, jakavat ja uusintavat tarinoita leikkiessään.

Näytelmät ovat draamatekstejä ja tarinoita, ja dramaturgia niiden analyysiä, josta ohjauksella rakennetaan *toiminta ja tapahtuma* näyttämölle. Dramaturgia voidaan yksinkertaisesti ja pelkistetysti ymmärtää näytelmätekstien rakenteellisena muotona; tarinana ja toiminnallisesti etenevänä juonena. Etymologisesti sana ”dramaturgia” voidaan johtaa kreikankielisestä sanasta *drao*, joka tarkoittaa toimintaa, urgiaa (*ergon*), joka tarkoittaa puolestaan tietyn toiminnan tutkimista (Heikkinen 2005, 146). Kyse on tapahtumasta tilassa ja ajassa sekä ihmisten olemisesta suhteessa näihin ja toisiinsa. Näyttämölepanossa dramaturgia elää tapahtumana, jossa näyttämö ja katsomo kohtaavat. Ilmaus *tapahtuma* kuvaa juuri sitä, miten elävä esitys luo tilan, tilanteen ja maailman. (Arlander 1998, 12.) Käytetty dramaturgia tarjoaa tietyn näkökulman kuvattuihin tapahtumiin, mutta ei välttämättä ennalta määrää lopullista tulkintaa ja merkityksiä. Dramatisoitu todellisuus kerrotaan fiktiivisessä muodossa näyttämöllä. (Reitala & Heinonen 2003, 9–61; ks. myös Heikkinen 2005, 139–170.) Kjølnner ja Szatkowski (2001, 14–17) esittävät, että pelkän tekstin analysoinnin sijaan dramaturgisen analyysin tulisi kattaa koko teatteriesitys: millainen teos tekstistä tuli, mitä taiteellisia valintoja tehtiin ja miten ne

16 Ks. Aristoteles (1997, 164–166).

vaikuttivat esityksen sanomaan. Myös katsojana ja kokijana tulkitseen teoksen omalla tavallani ja myös mieltymyksistäni käsin. Kyse on näyttämön ja katsomon välisestä kommunikaatiosta, yhteisesti sovitusta leikistä, jossa katsojana kommunikoin myös itseni kanssa. Esityksen ja katsojan horisonttien sulautuminen on yksittäinen tulkintaprosessi, jossa katsoja on samalla kokija, jolloin hänen kokemukselleen antamansa merkitykset ovat hänelle ainutkertaisia ja tosia. (Vrt. Gadamer 2004, 70–87.) Teatteriesitys tai draamakokemus on samalla myös yhteisöllinen tapahtuma, jossa kokemukset ja näkökulmat risteilevät osallistujien kesken ja niitä jaetaan niin näyttämöllä kuin katsomossa. Näin syntyy uusia juonellisia tarinoita ja uutta todellisuutta: olemisemme dramatisoituu aina uudelleen ja uusina tulkintoina maailmassaolona ja taiteena.

Huolimatta usein teatteritilan rakenteellisesta ratkaisusta erottaa katsomo ja näyttämö toisistaan ei merkitse sitä, että katsojat olisivat vain ulkopuolisia tarkkailijoita. Parhaimmillaan tilasta syntyy yhteinen kommunikaatiokenttä ja näyttämöllinen kokemus, jossa esitys hengittää molempiin suuntiin. Näyttämö ja katsomo sulavat yhteen. [Tutkijan memo 9]

Kun tulkitseen tutkimuksessani olemassaolomme näyttämöllistä perustaa, kyseessä on eräällä tavalla ”nurinpäin käännetty dramaturgia”: ajallinen, tilallinen, dialoginen ja tarinallinen olemassaolomme on jo primääristi dramaturgisesti rakentunutta. Platon tosin pitää ideoiden maailmaa todellisena ja taide on vain kuvajaista. Tässä ajattelussa taide saavuttaa jonkinlaisen todellisuuden vastakohtana olevan päätepisteen. (Thesleff 1989, 163–173.) Tulkinnessani idea ei noudata kehäpäätelmää, vaan merkityksellinen kokemus luo hermeneuttisella ymmärtämisen kehällä uuden idean, josta syntyy taide, joka luo uusia merkityksiä, ideoita ja olemismahdollisuuksia. Heideggerin (1986, 153) filosofian mukainen ymmärtämisen ”kehä” kuuluu jo mielen rakenteseen. Tämä ilmiö on juurtunut täälläolon eksistentiaaliseen rakennemuotoon eli tulkitsevaan ymmärtämiseen. Taiteen tekijä ja kokija ovat parhaimmillaan yhteisen hermeneuttisen kokemuksen osallisia ja jakajia. Taide tapahtuu ja sen aiheet ovat inhimillisessä ja sosiaalisessa todellisuudessa, jossa se uusintaa sekä itseään että todellisuutta ollen itse itsessään molempia. Tutkimuksessani olemisen ja taide liikkuvat hermeneuttisella kehällä yhä uudelleen muodostuvina merkityksinä ja tulkintoina näyttämön ja katsomon välisenä kommunikaationa ja horisonttien sulautumisina.

Ilmiöiden ymmärtäminen, tulkinta ja esittäminen dialogisena prosessina ovat draaman ja teatterin tapahtumisen perustehtäviä. Taiteen transformatiivinen merkitys on luonteeltaan hermeneuttinen. Gadamer (2004, xxi-xxii) sanookin *hermeneuttisen kokemuksen* olevan enemmän filosofian, taiteen ja historiallisen kokemuksen kaltaista, joka näin ylittää tieteelle ominaisen metodisen totuuden ideaalin. Draamakokemus ja siitä seuraava kokemuksen reflektio yhdessä muodostavat näyttämöllisen tapahtuman, jossa kasvaminen ja oppiminen tapahtuvat aktiivisessa vuorovaikutuksessa, jossa voidaan heittäytyä tilanteeseen, ottaa riskejä ja olla avoimia toiseudelle ja uusille kokemuksille.

Opimme katsomaan ja ymmärtämään asioita uudesta ja muuttuneesta näkökulmasta. (Gallagher 1992, 167.) Tämä vie kokijan myös 'kysymisen alueelle'. Itsestäänselvyydet voivat joutua uudelleenarvioinnin kohteeksi ja joudumme kyseenalaistamaan käsityksiämme itsestä ja maailmasta. (Koski 1995, 116.)

Tämä tutkimus on tutkijan näyttämö ja puheenvuoro, jossa haen näyttämöllisen todellistumisen perustaa ihmisen maailmassa-olemisen tavasta, joka antaa merkityksen myös draamalle. Tutkimukseni teoreettisesta luonteesta huolimatta tutkimusintressini lähtökohta on käytännössä teatterintekijän, luokanopettajan ja draamaopettajan työssä.

Ammatillisesti minulle on avautunut monia eri ovia. Kokemukseni opettajan työstä ulottuu peruskoulusta vapaaseen sivistystyöhön, ammattikorkeakouluun ja avoimeen yliopistoon. Aiempi toimintani sairaanhoitajana ja päihdetyöntekijänä on avannut eteeni monenlaisia todellisuuden näyttämöitä: *mitä on olla ihminen*. Olen toiminut teatterin parissa näyttelijänä ja myöhemmin ohjaajana yli 30 vuotta. Elämäkokemukseni on syventänyt ymmärrystäni näyttämön ilmiöstä. [Tutkijan memo 10]

Tietopainotteisten ja runsassisältöisten opetussuunnitelmien sisälle ei ole juuri mahtunut leikkiä tai draamaa. Muutoinkin taideaineiden asema on jäänyt kognitiota painottavan opetuksen varjoon. Nyt draaman merkityksen esiin tuominen on entistä tärkeämpää, koska Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) draamalle annetaan tilaa. Draama ei saanut oppiainestautta, mutta se kelpuutetaan opetusta eheyttämään. Draama on kuitenkin enemmän kuin väline; draaman perusta on osallistujan maailmasuhde, omakohtainen kokemus ja myös elämys, joka mahdollistaa merkitysten syntyminen.

Pisa-, Pirls- ja Timss-vertailuissa suomalaiset koululaiset ovat menestyneet oppimisessa erinomaisesti. Toisin on motivaation ja asenteen laita. Suomalaiset lapset eivät viihdy koulussa. Tässä asiassa sijoitumme vertailujen häntäpäähän. Kiire ja koulutyön kuormittavuus väsyttävät niin opettajat kuin oppilaat. Koulusta on kadonnut oppimisen ilo. (Laaksovirta, Opettaja-lehden pääkirjoitus 18.12.2012.)¹⁷

Bolton (1984, 63–63) käyttää varhaisesta draamatyöskentelystään nimitystä 'draama ymmärryksen lisäämiseksi'. Kasvatuksellinen draama liittyy pohjimmiltaan arvostuksen muutokseen, affektiivis-kognitiiviseen kehitykseen. Tietoisuuden muutos voi tapahtua vain, kun työskennellään kokemuspohjaisella tunnetasolla. Boltonin (1998) sittemmin kehittämän draaman (*dramatic playing*) perusta on Vygotskin teoriassa lapsen kuvitteluleikistä. Teorian mu-

17 Suomalaisen peruskoulun hyvää mainetta on varjostanut kansainvälisessä vertailussa esiin tullut tutkimustieto siitä, että erinomaisista koulusaavutuksista huolimatta lapset ja nuoret kokevat viihtyvän huonosti koulussa. Tämän YK:n lapsen oikeuksien komitea koki uhkana lapsen oikeuksien toteutumiseksi ja se suositteli Suomelle vuonna 2011, että se kiinnittäisi entistä enemmän huomiota lasten hyvinvointiin koulussa, lasten oikeuteen saada huomioon otetuksi mielipiteensä ja selvittäisi syytä huonoon kouluviihtyvyyteen. Suomen tulisi myös tiukemmin noudattaa lasten oikeuksien sopimuksen velvoitetta koulutuksen tavoitteista (artikla 29). (Harinen & Halme 2012, 68.)

kaan leikki käyttää olemisen muotoa tutkiakseen olemista. Leikki kehittää abstraktia ajattelua, luo merkityksiä ja toiminta jää toissijaiseksi. Draama onkin juuri toimimalla ajattelemista ja se on kaikista taiteista lähimpänä maailmaa, koska sen materiaali on maailma: dramaturgin ja draamaopettajan opetussuunnitelma. (Viirret 2000, 37–47; Heikkinen 2005, 8; ks. myös Huizinga 1947, 265.) Maailma ilmoittaa itsensä taideteoksessa, joka on totuuden tapahtumista, jossa taideteoksen merkityksellisyys maailmaan nähden paljastuu. (Heidegger 1950, 46–52; myös Gadamer 2004, xxi–xxii.) Leikki ja rituaali ovat ihmiskunnan alussa olleet tapa jäsentää olemassaoloa, antaa sille muotoa ja tehdä näkyväksi itselle merkityksellistä. (Vira 2007, 120.) Leikin ja draaman perusta on tässä merkityksellisessä maailman tapahtumisessa. Jos draaman muoto on taiteellinen taso, draaman eksistentiaalista tasoa Viirret (2000, 47) pitää pedagogisena elementtinä. Draaman leikillinen muoto kiinnittyy todellisuuden dramaturgiseen rakenteeseen. Teatterin lajina draama luo kasvamiseen ja oppimiseen kokonaisvaltaisia maailmasuhteen kokemisen tapoja, esteettisiä muotoja ja tulkintoja, jossa uusi ymmärrys maailmasta ja itsestä mahdollistuu. (Ks. Koski 1995, 70–79.)

Lapsi ja hänen tarinansa polveileva juoni on merkittävä luku ihmisen elämäntarinassa. Lapsi on meissä kaikissa, koska lapseksi me ensin synnymme. Lapsen elämä on kasvamisen ja rakentumisen vaiheittaista, toisinaan viipyilevää ja ihmettelevää ja samalla energistä maailmassaoloa. Syntyneisyys on olemisemme ajallisuuden eteenpäin pyrkivä voima, joka on samalla tilallista maailmassaoloa. Kaikkein merkittävin ulottuvuus on kontekstuaalinen dialogisuus: lapsen, ympäröivän maailman ja kasvattajan kohtaaminen. (Ks. Buber 1993.) Lapsuuden maailman ajallisuuden tarinallinen ja dynaaminen organisoituminen, tilallisen olemassaolon merkitys ja dialogisuus itseksi tuleminen ulottuvuuksina eivät ole tyypillisiä kasvatuksen ja opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen kuuluvia puheenaiheita. Koulussa leikkimistä on voitu pitää jopa moitittavana. Olen kuullut useammin kuin kerran sanottavan, että koulu on työpaikka eikä viihtyminen ole ensisijainen asia. Tietopainotteinen oppiminen, jota se viime vuodet on ollut, ja nopeasti yhteiskunnan jäsenyyteen ja työelämään tähtäävä poliittinen ajattelu peittävät helposti alleen perustavan maailmasuhteen, joka ilmenee lapsen omaehtoisessa ihmettelevässä vireystilassa.

Millainen ihminen maailmaan on kehittymässä, kun yhteiskunnallisen keskustelun keskiössä suurinta osaa näyttelee kansainvälinen kilpailukyky? Talouden taantumien vaikutukset heijastuvat koulun todellisuuteen sukupolvesta toiseen periytyvänä sosiaalisena hyvä- tai huono-osaisuutena. Vanhemmatkin ovat alkaneet arvottaa kouluja ja valitsevat lapsilleen parhaaksi katsomansa koulun edellä mainituin perustein. Hallituksen koulutusleikkaukset ovat jälleen tapeilla vuonna 2015. [Tutkijan memo 11]

Tila luo aina tilanteen ja maailman. Kun kouluja yhdistetään suuriksi yksiköiksi kustannustehokkuuden vuoksi, saatetaan tuottaa ohessa tilaan liittyvää ahtautta, yksittäisyyden kaventumista, yksinäisyyttä ja eriaisteisia häiri-

öitä koulun arjen näyttämöllä. Tilojen sotkeminen, kiusaaminen ja opiskelun laiminlyönti ovat merkkejä turhautumisen ja arvottomuuden kokemuksesta ja suoria haasteita, joissa koulun ilmiötä ja olemassaolon syytä olisi lähdettävä etsimään ylittämällä itsestään selvinä pitämiämme käsityksiä koulusta. Todellisuus tapahtuu ja saa aina dramaturgisen muodon.¹⁸

Draaman maailmat fiktion ja faktan toisiaan leikkaavina ulottuvuuksina ja dramaturgisina tapahtumina tekevät mahdolliseksi tutkia myös koulun sisällä olevia ilmiötä sekä jäsentää ja järjestää ajallista ja tilallista sekasortoa. Draama koulutyössä tiedollisen aineksen rinnalla antaa mahdollisuuden asioiden tiedostamiseen ja vaihtoehtoisten näkökulmien kautta opettaa löytämään ongelmatilanteisiin uusia ratkaisuja. Aiemmat kokemukset toimivat ymmärtämisyhteytenä, johon suhteutuen uusi tajunnallinen kokemus eli mieli organisoituu merkityssuhteeksi. Uuden kokemuksen peilautumisella aiempaa horisonttia vasten on merkitystä maailmankuvamme ja identiteettimme muodostumisessa. (Ks. Rauhala 1989, 30–32.) Parhaimmillaan draama taiteellisenä työskentelynä esteettisen muodon kautta mahdollistaa uusia kokemisen tapoja ja taitoja selvittää arkielämän eteen heittämistä haasteista. Dramaturgisesti tämä merkitsee juonenkäännettä olemisen tarinassa, jolloin samalla luodaan maailmaa ja todellisuutta uudesta ja muuttuneesta näkökulmasta käsin. Toisin ajateltu on usein ehto toisin tekemiseen. Tässä mielessä tutkimukseni lähestyy myös kriittistä pedagogiikkaa.

Heikkisen (2002, 141) kehittämän draamakasvatuksen vakavan leikin filosofia tuo draamaan vakavasti otettavia leikillisyyden tiloja, joissa toimitaan eri rooleissa ja tehtävissä vallasta vapaana. Leikissä on lupa ottaa riskejä ja leikkiä asioilla, jotka sosiaalisessa todellisuudessa eivät olisi mahdollisia. Heikkinen (2003, 16–17, 2002, 129) puhuu liminaalisista leikkikentistä tarkoittaen leikkiä ja erityisesti draamaa vakavasti otettavana merkitysten luomisen tilana ja oppimisen alueena, jossa voidaan rakentaa siltoja taiteen ja kasvatuksen, koulun ja yhteiskunnan sekä yksilön ja ryhmän välille. Draamakasvatuksen pedagoginen ulottuvuus on *esteettisen kahdentumisen tilassa, todellisuuden ja fiktion rajapinnassa, jossa kahdennutaan roolissa, ajassa ja paikassa (methexis, metaxu)*. (Heikkinen 2002, 97–103.) Osallistujien kokemukset ja kokemusten reflektointi on kerronnallinen maailmasuhteemme taso, jossa yhteisen toiminnan kautta syntyneet jaetut merkitykset avaavat uusia näkökulmia maailmaan, jossa kerronnallisuus jäsentää todellisuutta.

18 Pajun (2011) etnografinen tutkimus tarkastelee ja analysoi koululuokkaa sosiaalisena tilana. Tutkimuksessa seurattiin Härkälän kaupungin yhtenäiskoulun 9C-luokan arkea yhden lukuvuoden ajan. Analyysissa ilmenee, että koulu jakaantuu viralliseen ja epäviralliseen ja fyysiseen kouluun. Epävirallisella koululla näyttää olevan kyky saada osan oppilaista unohtamaan viimeisen kouluvuoden tärkeyden. Jokaisen oppilaan on kohdattava ja omalta osaltaan ratkaistava koulun keskeinen jännite yksilöllisen arvioinnin ja yksinjäämisen pelon välillä. Luokan sosiaalinen tila tarjoaa tytöille ja pojille erilaiset mahdollisuudet toimia ja liittyä ryhmiin ja ratkoa samalla yksinjäämisen uhkaa.

Jotta toiminta olisi eettis-kasvatuksellista, siinä on oltava vakavan leikillisyyden perusvire: vapaus tutkia, luoda, katsoa, kokeilla (Heikkinen 2002, 88).

Vapaus toimia, ottaa riskejä ja heittäytyä tilanteeseen turvallisesti kasvattaa itseluottamusta ja samalla voimauttaa. Draamassa, kuten maailmassa, ainutkertainen kokemus on aina kokijalle omakohtaisesti totta: leikin tarkoitus on totta, oivaltaminen ja siitä syntyvät merkitykset ja tunteiden kosketukset ovat tosia. Näin leikin ja toden raja on näennäinen. Voimme ajatella leikin ymmärryksen presentaationa, jossa leikimme maailmaa ja itseämme todeksi. Vakavan leikin eetos rakentuu yhteiseen sopimukseen, jossa toimitaan yhteisesti sovitulla säännöllä vallasta vapaana. Leikkiin sisältyy näin myös vastuu itsestä ja toisista leikkiin osallistujista. Onnistunut leikki on aina ajallinen, tilallinen, dialoginen ja dramaturgisesti rakentunut tarina ja tapahtuma.

Tutkimuksessani draaman merkitys artikuloituu *olemismme näyttämöllisyyden kautta*, jonka perusta nojaa Heideggerin olemisen filosofiaan ja olemisen dramaturgiseen rakenteeseen, siis olemisen *tapahtumiseen (Dasein)*. Draaman merkitys olemisen dramaturgiaan palautumisena nostaa esiin tiloja ja näyttämöitä, jossa maailmasuhteestamme käsin voimme tutkia maailmaamme ja sen ilmiöitä, itseämme ja kanssataälläoloamme moninäkökulmaisesti. Tilallisuuden ulottuvuuden kautta voimme tiedostaa todellisuutemme eri näyttämöitä ja niissä tapahtuvaa dialogisuutta, tai kenties sen puutetta. Koulun alkuperä on kreikkalaisessa sivistyksessä, johon kuuluu dialogisuus. Nykykoulussa on mahdollisuus vaihteleviin tilaratkaisuihin (tosin mahdollisuus on ollut aina), mutta tilojen käyttö on noudattanut pitkälti vuosikymmenien ajan perinteisiä konventioita neliömäärineen ja pulpettijonoineen, jossa olennaista on yksilön tarkkaavainen katse taululle päin. Puhe on ollut yleisesti vastaamista opettajan kysymyksiin. Jos dialogi, kasvavan ihmisen oma kysyminen ja ihmettely jäävät tiedon prosessoinnin jalkoihin, myös todellisuus dramatisoituu tietynlaiseksi ja jähmettyy itsestään selvinä pitämiimme rakenteisiin. Koulun toimintakulttuurin muutokseen uusi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (2014) pyrkii antamaan eväitä.

Dramaturginen ulottuvuus on tutkimuksessani vahvasti läsnä olemisen muodon ja dramaturgian toisiaan leikkaavina elementteinä. Heideggerin (1986) filosofian keskeinen kysymys olemisen mielestä siirtyy tutkimuksessani Heikkisen (2002) draamakasvatuksen vakavan leikin filosofian rinnalle ja draaman merkityksen etsintään olemisen ontologian kautta. Olemisen mielen kysyminen kattaa kaiken sen olemisen, joka koskee ihmistä, joten myös kasvatuksen mieli tulee pohdittavaksi.

Merkitysten etsiminen ei ole vain tutkijan yksinoikeus. Draaman maailmoissa tarjoutuu kasvavalle ihmiselle mahdollisuus kysyä, mitä kaikki ympärillä merkitsee. Koulussa opitaan tietämään valtava määrä asioita. Ymmärretäänkö kuitenkin aina tietojen välisiä yhteyksiä, mitä merkitystä kaikella tiedolla on ja miten se voi auttaa hyvän elämän ja paremman maailman luomisessa yhteisöllisenä toimintana? Dramaturgia luo tekstiin ja myös tiedolliseen ainekseen toiminnan, jolloin se alkaa elää draaman maailmoista

käsin uusina näkökulmina ja merkityksinä ja saa maailman tapahtumaan. Tästä on kyse draamassa. Tämän tutkimustekstin rakenne ja sisältö on dramaturgista tulkintaa näyttämöllisestä täälläolosta yhteisessä maailmassamme.

2.2 Olemisen näyttämöllinen perusta

Olemisen dramaturgia saa vaihtelevia muotoja sen mukaan, millaisiin tarinoinhin kasvatuksemme ja opetuksemme perusta kiinnittyy. Kasvattajana ja opettajana ajattelen kasvavan ihmisen situaatiota, omaa paikkaa maailmassa tilana, jossa on käynnissä nyt-hetkestä toiseen seuraava keskeneräisyyden eteenpäin suuntautuva prosessi. Kasvu ei ole vain pään ja järjen kasvamista vaan ruumiillista itsensä, tunteidensa ja tahtonsa löytämistä suhteessa maailmaan ja toisiin samanlaisiin. Freirelaisessä ajattelussa kasvaminen ja oppiminen olisi nähtävä integroituneena yhteiskuntaan ja arkielämään. Näiden irrottaminen asiantuntijuuden avulla yhteyksistään saa aikaan alamaisasetelmia. Pitäisi pohtia, mikä kasvatuksessa ja ihmisyydessä on tärkeää ja mikä ei. Kenelle yhteiskunta on ja ketä se palvelee? Ketä koulu palvelee ja mikä on kasvatuksen oikeutus? (Tomperi & Suoranta 2005, 233–234.)¹⁹ Entistä tärkeämpää on keskustella kasvatuksen päämäärästä juuri omana aikanamme, kun yhteiskunnassa kaikki mahdolliset asiantilat peilataan globaalia markkinataloutta ja kilpailukykyä vasten. Mihin eetokseen opettaja kasvatusajattelunsa perustaa?

Osallisuudesta puhutaan yhä enemmän, mutta näkyykö se koulussa? Vaikutelma on, että koulussa näkyvät eniten ongelmat, oppilaiden testaaminen ja yritykset antaa erilaisia tukimuotoja. Kaavamaisuudessaan ne lisäävät opettajan kirjallista työtä ja tuki voi jäädä paperille. Välineellisen järjen ylivalta johtaa yksinkertaisiin ja mitattaviin asioihin, mekanistiseen oppimiseen, jossa yksilöllisyys ja arvokkuus joutuvat väistymään ohjelmoitujen käyttäytymismekanismien tieltä. Ohjelmoitu lapsuus tekee kasvavasta objektin. Buberin (1993) Minä–Se-suhde on tilanne, jossa toinen ihminen tulkitaan ennalta annettuun kehikossa. Tällaisessa suhteessa maailma nähdään ennustettavana ja hallittavana. (Värri 1997, 14–15.) Toinen ihminen määritetään ennalta ulkoapäin, ilman että ihmisellä itsellään on mahdollisuutta vaikuttaa siihen, miten hän tulee havaituksi. Erilaiset luokittelut ovat yrityksiä ottaa haltuun toinen ihminen. Ihmisyyden perusvaatimus on, että toinen ihminen voidaan kohdata Sinänä, Minä–Sinä-suhteena. Toista ei alisteta vaan hänet hyväksytään omassa ainutkertaisuudessaan. Toinen ihminen on aina aito arvoitus. Kohtaaminen mahdollistuu, jos toiseuden mysteeriä kunnioitetaan. (Ks. myös

19 Teoksessa *Etiikka koulun arjessa* Värri (2002, 51–63) kuvailee omaa kansakouluaikaansa ja koulukasvatusta 1960-luvulla, joka oli hyvin autoritaarista, kurinalaista ja jopa nöyryyttävää. Hän esittää viisi teesiä opettajan etiikasta ja mm. tähdentää, että opettajan etiikasta on puhuttava sen koulutuspoliittisten ja yhteiskunnallisten välttämättömyyksiensä yhteydessä. Nyt vuonna 2015 tämä tähdennys on yhä ajankohtainen.

Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 313–318; Koski 1995, 248; Sava 2004, 56–57; 29; Huttunen 2008, 248.)

Oma tutkimukseni pyrkii löytämään tilaa, aikaa ja ennen kaikkea tahtoa koulussa ja kasvatuksessa kasvavan ihmisen osallisuuden tunnustamiseksi, joka on dialogin edellytys. Mikäli ”kasvamisen kohina” unohdetaan kasvatusta koskevassa diskurssissa, suunnittelussa ja yhteiskunnallisessa päätöksenteossa, odotettavissa on olemisemme kaventumisen ja köyhtymisen tila.

Kasvatuksen näkökulmasta keskeistä on Paulo Freireä (2005) mukaillen ”vapauttava kasvatusta”, jonka perustana on dialogi, syvä usko ihmiseen ja siihen, että tulevaisuutemme on radikaalisti avoin. Draamakasvatuksen lähtökohdissa on näin sosiaalistan ja tallettavan kasvatuksen kritiikki. (Heikkinen 2005, 11.)

Vapauttavan kasvatuksen ehto on sen pyrkimys kohti sovittua. Kasvatus on aloitettava ratkaisemalla opettajan ja oppilaan vastakkainasettelu – sovittamalla ristiriita siten, että molemmat osapuolet ovat samanaikaisesti sekä oppilaita että opettajia. (Freire 2005, 77.)

Draaman ja teatterin näyttämöt ovat kohtaamisen tiloja, joilla on yhteinen perusta: maailma tilana, aikana ja tapahtumana. Kohtaamisen tapahtuma avautuu esittävän, osallistavan ja soveltavan teatterin ja draaman näyttämöihin. Koska ytimessä on ihmisen *maailmasuhteen toteutuminen, Dasein*, Heideggerin (1986) tavoin ilmaistuna, teatterin ja draaman eri lajit tai genret eivät ole keskeisessä asemassa tutkimuksessani. Keskeinen elementti on *näyttämö; tila, aika, dialogi, tapahtuma, kokemus ja merkitys*, joka kehkeytyy tarinan muotoon. Ilman kohtaamista, ”katsomoa”, näyttämöllä ei ole merkitystä. Tässä yhteydessä tarkoitan katsomolla olemassa-oloamme, inhimillistä ja sosiaalista todellisuutta, jota näyttämö aina heijastaa. Katsomon ja näyttämön välinen rajanveto on enemmän tekninen kuin filosofinen kysymys. Kaikki ovat osallisina yhteisessä tapahtumassa ja luovat yhteisessä kohtaamisessa pois katoavan tilan, fiktiivisen maailman, jonka kokeminen on tosi. Kyse on näkymättömästä todellisuudesta, välittömästä kokemuksesta, jossa annetaan ja jaetaan merkityksiä. Draaman tila on mahdollisuuksien maailma kokijan äänen kuuluviin tulemiselle. Dialogisuus ja yhdessä kasvamisen on keskeistä:

Dialogisuudella koulusta voidaan luoda inhimillisempi tila, joka kunnioittaa entistä paremmin jokaiseen yksilöön sisältyvää kasvupotentiaalia ja kasvattaa samalla yhteisöllisyyden (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 314).

Näyttämön ilmiö on läsnä kaikessa dialogisuudessa, myös tässä tutkimuksessa, kirjoittajan ja lukijan kesken *olemisen* dramaturgian ilmenemisenä, ymmärtämisenä ja tulkintana. Tutkimukseni eetos kiinnittyy näyttämöllisyyden ja erityisesti draaman näyttämöllä tapahtuvan dialogisen kohtaamisen argumentaatioon eli siihen, mistä kohtaamisessa on kyse juuri sen tapahtumahetkessä.

Olemisemme maailmassa toteutuu maailmannäyttämöllä, elämännäyttämöllä, sosiaalisen median näyttämöllä, urheilustadioneilla, erilaisilla foorumeilla, toreilla, ostareilla, valtuustosaleissa, koululuokissa – luetteloa voisi

yhä jatkaa. Kaikki nämä näyttämöt ovat yleisesti tunnettuja ja koettuja ihmisten ja tarinoiden kohtaamispaikkoja. Teatterin ydin on näyttämö, joka rituaalisena leikkinä tulkitsee näitä tarinoita. Voidaan kysyä, onko teatteri loppujen lopuksi jokin toinen maailma, jos näyttämöllä on aina ihminen ja ihmisen kokemus maailmastaan? Katsoja on aina enemmän kuin katsoja: hän on osallinen näyttämöllisessä tapahtumassa, jossa hän kohtaa aina ihmisen, myös itsensä. Kirkkopelto (2008) on rakentanut teoriaa näyttämöstä. Hän lähtee ja myös päättyy siihen ajatukseen, että ihmisen kokemuksella ja näyttämöllisyydellä on yhteys. Näyttämö on ennen kaikkea toiminnan tila.

Heikkisen (2002, 27) vakavan leikin filosofian lähtökohta on Huizingan (1947) väitteessä: ”Alkuperäisillä aisteillaan kulttuuria leikitään. Se ei synny leikistä – vaan kehittyi leikistä ja leikkinä.” Väitöskirjansa tulososassa hän rinnastaa draamakasvatuksessa luodun praktis-teoreettisen orientaation postmoderniin taidekäsitteeseen:

Oppimisalueet ovat performatiivisia, rituaalinomaisia ja kollaasinomaisia: merkityksiä luodaan yhdessä ja yksityisesti. ”Uudessa paradigmassa” draamakasvatus on enemmän teatteria tietämisen vuoksi kuin jäljittelevää teatteria tai katarsikseen (Aristoteleen mukaan) pyrkimistä. Se, mihin pyritään, on fronesis, kyky katsoa asioita monipuolisesti. Draamakasvatus on pedagogista teatteria, jonka tehtävänä on kulttuuriperinteeseen tutustuminen, sen tutkiminen ja kriittinen tarkastelu sekä pyrkimys uuden kulttuurin luomiseen. Heikkinen 2002, 140–141.)

Heikkinen (2002, 141) kuvaa draamakasvatusta tieteenalana ja oppiaineena, joka sopii sellaisenaan sekä kasvatustieteen että teatteritaiteen viitekehykseen. Heikkinen (2002, 138), samoin kuin Sava (1993, 17) pitävät taiteellisen oppimistoiminnan yhtenä keskeisimpänä ominaisuutena taiteen transformoivaa merkitystä, jossa taiteellisen oppimisen kautta luodaan asioihin uusia merkityssuhteita ja uutta näkökulmaa todellisuuteen. Transformaatio on näin mielen sisäistä luomistyötä, jolla on myös mahdollisuus muuttaa maailmaa.

Leikissä leikimme ja kerromme maailmaa ja itseämme todeksi, olemme yhtä maailman kanssa; *In-Der-Welt-Sein*, Heideggerin (1986) ilmaisua käyttäen. Kokemuksessa maailmamme tulee meille merkitykselliseksi, ei pelkästään tarkastelun kohteeksi. Aikuisen maailmasta käsin määritelty kokemus kasvavan ihmisen omaksi ei takaa kokemusta hänelle eikä näin välttämättä anna merkityksiä. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus on mahdollisuus kokemukselliseen diskurssiin, jossa aikuisen läsnäoleva ohjaaminen antaa ”leikin leikkiä leikkijöillä” heistä itsestään käsin. (Heikkinen 2005, 33–34; Gadamer 2004, 102–105.)

Draama on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tunnustettu osana oppimisprosessia, mitä voidaan pitää myönteisenä kehityksenä maailman ilmiöiden ja niiden välisten yhteyksien ymmärtämisen kannalta. Draama itsenäisenä oppiaineena onkin kaksiteräinen miekka. Koulun muodollisten rakenteiden, tulostavoitteiden ja mittaamiseen perustuvan arvioinnin myötä draaman olemuksesta oppiaineena ehkä katoaisi vapaus.

”Oppositiossa” kenties draaman kriittinen ääni voi tulla paremmin esiin. Ta-voiteltavaa on jo draaman jalkautuminen koulun luontevaksi toimintatavaksi dramaturgisen olemassaolon ulottuvuutena, maailmasuhdetta, itseyttä, identiteettiä ja yhteisöllisyyttä rakentavana ja voimauttavana dialogisena taidemuotona. Draamaa on mahdollisuus toteuttaa oppimisprosessissa monin eri tavoin. Draamaa on joka tapauksessa osattava opettaa ja ohjata. Uusi ja muuttuva tilanne on haaste myös opettajakoulutukselle ja opettajien täydennyskoulutukselle, jotta draamasta ei tule tempputekniikkaa. Itse en miellä draamaa pelkästään metodina vaan ennemminkin leikillisenä ja dialogisena maailmasuhteena, improvisaationa ja performatiivisena tapana tutkia maailmaa ja kulttuuria.

Tässä tutkimuksessani kaivaudun ensisijaisesti metodien ja oppiaineen alle eksistenssin peruskerrokseen. Venytän draamakasvatuksen paradigmaa kohti olemassaolon ontologista kivijalkaa. Tarkastelen *näyttämöä* moniulotteisena ilmiönä teatterissa, draamassa, elämässä, maailmassa ja erityisesti kasvatuksessa ja koulussa. Ontologisen dramaturgisen perustan ja näyttämöllisyyden kautta argumentoin draaman merkityksen ja mahdollisuudet koulussa. *Vapaus, toivo, toimijuus, voimautuminen, itseksi tuleminen ja vastuuseen kasvaminen*²⁰ nousevat keskiöön pohtiessani draaman näyttämön ilmiötä. Luonnehdin tutkimustehtävääni seuraavasti:

Tutkimustehtäväni on ymmärtää, tulkita ja esittää näyttämön ilmiö Heideggerin filosofian valossa ihmisen ajallisena, tilallisena, dialogisena ja myös *kasvatuksellisenä* maailmasuhteena eli *näyttämöllisenä todellistumisena*.

Tämä perusta antaa erityisen merkityksen draamalle ja sen käyttömahdollisuuksien tarkastelulle koulussa. Tutkimukseni rakenne on esittämisen muoto, joka noudattaa draaman kirjoittamisen tai ohjaamisen muotoa. Liikun siis tieteen, filosofian, taiteen ja kasvatuksen rajapinnoilla. (Ks. SISÄLTÖ – KÄSIKIRJOITUS). Olen hahmotellut tutkimuskysymykseni seuraavasti:

- 1) Millaisena ontologisena ulottuvuutena näyttämö ilmenee Heideggerin olemisen filosofian ja taiteessa esiin nousevan totuuden valossa?
- 2) Mitä merkitysulottuvuuksia draamakokemuksessa on läsnä?
- 3) Mitä merkityksiä Heideggerin filosofia antaa draamakasvatukselle?

Tulkitsen olemisen dramaturgian Heideggerin (1986/2000b, 1950/1996a) olemisen filosofian ja taiteen alkuperää pohtivan ajattelun valossa ja tuon näyt-

20 Kyseiset draaman olemusta luonnehtivat epiteetit ovat johdettavissa perustavista ihmisoikeuksista ja tässä tutkimuksessa erityisesti YK:n Lapsen oikeuksien julistuksesta (Unicef 1998). Nämä epiteetit ovat eksistentiaalisia ehtoja ja samalla vastauksia kysymykseen merkityksellisestä elämästä ja osallisuudesta omaa elämää koskevaan päätöksen tekoon. Freiren (2005) vapautuksen pedagogiikassa keskeistä on dialogisuus, joka on yhteiseen oppimiseen ja toimintaan pyrkivien ihmisten kohtaamista, pyrkimystä kohti täydempää ihmisyyttä. Ilman vapautta, toivoa ja rakkautta dialogi ei ole mahdollista.

tämöisyyden maailmasuhteena draamaan ja kasvatustodellisuuteen. *Pyrkimykseni on osoittaa draaman ja teatterin ilmiön ja ihmisen primäärin maailman ymmärtämisen yhteys*. Teatterin ja draaman tapa ajatella, tutkia, ymmärtää, tulkita ja kertoa maailmaa toimimalla kokonaisena henkisenä, ruumiillisena ja yhteisöllisenä taiteena avaa leikin ja fiktion kautta jatkuvasti uudistuneita ja muuttuneita näkökulmia todellisuuteen, toisiin ja kokijaan itseensä. Tuo kokemus on kokijan omakohtainen Minä-Sinä-yhteys maailmaan (Buber 1993). Se on tiedostavaa toimintaa, *praksista*, jossa todellisuutta pohtiva tarkastelu ja sitä muuttava toiminta ovat yhtä. (Ks. Freire 2005, 84.) Kohtaamisen antamat merkitykset voidaan kertoa ja jakaa yhteisesti: toiseuden kosketuksessa tapahtuu horisonttien sulautumista, jolloin kasvetaan, rakennutaan ja luodaan maailmaa yhdessä. (Vrt. Gadamer 2005, 27–28.)

Kyse on sosiokulttuurisesta ja yhteisöllisestä oppimisesta, jossa korostetaan taiteen osallistavaa ja tutkivaa roolia, sekä kulttuurista oppimista luomalla kasvatukseen ja taidekasvatukseen erityisiä leikillisyyden tiloja; "thinking by doing" (Heikkinen 2005, 8).

Kokijan oma elämänkerronnallisuus intertekstuaalisena, kulttuurisena kokemuksena todellisuudesta on identiteetin rakentumisprosessi. (Houni & Paavolainen 1999, 7–8.) Tarinoidussa identiteetissä itseytemme rakentuu ja muuntuu tarinoiden kehässä. Olemassaolomme ja identiteettimme on jatkuvassa muutoksessa, johon tarinoiden kautta saamme merkityksellisyyttä, paikannamme horisonttia maailmaan ja rakennamme suhdetta itsen lisäksi toisiin. (Sava & Katainen 2004, 34.)

Todellisuuden kokeminen, jäsentyminen ja identiteetin rakentuminen näyttämöllisenä maailmasuhteena on myös koulussa vallitseva olemisen muoto. Tämän asian tiedostaminen antaa maailman ymmärtämisen ohella myös mahdollisuuden salaisuudelle: oivaltamiselle, joka ei perustu varmaan tietoon, vaan maailman muuttumiseen sen uudenlaisena kokemisena, siis olemismahdollisuuksina. Tämä on yksittäinen mahdollisuus, ei yleinen, koska jokainen aloittaa oman uutensa kantaen mukanaan omaa syntyneisyyttään ja samalla yksittäisyyttään ja ainutlaatuisuuttaan maailmaan heitettynä. (Varto 2008, 30–31.) Heidegger (1986, 142–145) sanoo, että täälläolo on olemismahdollisuutta, joka on jätetty itseensä; se on läpeensä *heitettyä mahdollisuutta*. Koska olemassaolon ymmärtäminen on alkuperäistä, täälläolo ymmärtää sen juuri mahdollisuuksistaan. Keskenäisyys eli *luonnos* (*Entwurf*) on myös eksistentiaali. *Luonnos* on sitä, mitä täälläolo ei vielä ole olemiskyvyssään, mutta eksistentiaalisesti on sitä eli mahdollisuutta tulla (tai olla tulematta) "siksi, mitä on" – sanoa itselleen: "*Werde, was du bist!*"

Maailma on kokoaikainen luomisprosessi, jossa se näyttäytyy meille merkityksinä. Meillä jokaisella on tähän osallisuutemme. Opettajana ja tutkijana pyrin tässä kertomuksessani kohtaamaan kasvavan ihmisen hänen osallisuudessaan ja oikeudessaan luoda ja rakentaa maailmaa, itseyttään ja omaa tarinaansa hänen omasta maailmasuhteestaan käsin. Tämä hermeneuttinen kohtaaminen ja samalla kokemus on heittäytymistä ja myös oman opettajuuteni

uudelleen arvioimista. Omien ennakkoluulojeni ja asenteideni tiedostaminen ja kohtaaminen on ehto sille, että minulla on jonkinlainen mahdollisuus ymmärtää ja päästä vähitellen myös lähemmäs pyrkimystäni, kohti omaa dialogista tarinaani. (Ks. Gadamer 2004, 29–39, 120–124; Laine 2001, 28–29.)

Kiinnostava näkökulma olemisen dramaturgian historiallisuudessa on menneen ja tulevan välitila, *nyt-hetki*. Olemme perinteen ja pysyvyyden sekä muutoksen ja dynaamisen välitilassa, jossa kohtaamme toisemme, mutta myös itsemme. *Kasvatus/kasvaminen ja taide/olemisen paljastuminen murtautuvat esiin tuossa välitilassa*. Tuon murtautumisen mahdollistaa ”*stoss*” (Heidegger 1950), jonka Sivenius (1996) on kääntänyt sanaksi sysäys. Kakkori (2001) käyttää ilmaisua *isku*, joka kuvaa osuvammin tapahtuman dynaamista luonetta. Teatteri ja draama, taiteen luominen ja kokeminen, on juuri tuon hetken taidetta: tapahtuma ei toistu koskaan samanlaisena, kun esiintyjät, katsojat ja kokijat poistuvat tilanteesta ja tilasta. Näkyvä katoaa ja jättää jälkeensä aineetonta katoamatonta: tulkinta ja merkitykset liittyvät aiempiin kokemuksiimme ja aina jotenkin muuttavat meitä, joskus enemmän ja toisinaan riittää, että jokin ’liikahtaa’.

Heidegger (1988, 23) tuo myöhäisemmissä pohdinnoissaan esiin käsitteen ’*die Gelassenheit zu den Dingen*’ / ’*Olioiden silleen jättäminen*’.²¹ Suomenoksen saatesanoissa Kupiainen (2002, 7-8) toteaa, että tämän käsitteen taustalla on huoli teknologisesta päämäärärationaalisesta toiminnasta ja pakona ajattelemisesta. Silleen jättäminen vaatii meitä irrottautumaan sellaisista valmiista ajattelumalleista, jotka johtavat meitä yksiraiteisesti. Koulun tuloksellisuuden diskurssissa, jota on tutkinut Oravakangas (2005), kasvatuksen puhe on usein kääntynyt koulutuksen puheeksi, jossa tehokkuus ja nopeus tulevat yhteiskunnasta myös kasvatustodellisuuteen. Näen asian paradoksin, kun lapsuudessa on kyseessä ”lyhyen ajan hitaus”. Mielessäni on professori Juhani Aaltolan sanat hänen läksiäispuheessaan Kokkolassa 13.9.2005: ”Ihmisen lapsen kasvaminen on hidas ja viipyilevä tapahtuma.” Miten olemisen totuuden tapahtumisen vapaus ja mahdollisuus rakentaa omaa elämäntarinaansa rauhassa voi toteutua, jos kouluissa opetetaan tietoja hengästyttävään tahtiin ja kiire leimaa kaikkea toimintaa? Onko Buberin (1993) tarkoittama maailman todellinen Minä-Sinä-kohtaaminen mahdollista? Kasvava ihminen tarvitsee kasvaakseen tilaa, rauhaa, vapautta ja hitautta juuri mahdollisuuksiensa löytämisen vuoksi. *Gelassenheit* voidaan tulkita kehotukseksi irrottautua tavanomaisista ja kahlitsevista ajatusmalleista vapaaseen levollisuuteen, johon koulussa tulisi olla mahdollisuus kiireestä huolimatta, tai juuri sen vuoksi. *Gelassenheit* on kutsu astua mietiskelevän ajattelun polulle. Polku on lähellä, ihan siinä kohdalla, mutta matka sinne on alinomaa pisin ja vaikein (Heidegger 1988, 21–22.). Keneltäkään ei tarvitse pyytää lupaa, mutta uskallammeko opettajina ja kasvattajina koulussa astua polulle – ja pyytää vielä oppilaamme

21 *Gelassenheit* on Heideggerin myöhäistuotannon tunnetuimpia käsitteitä. Alunperin *Gelassenheit* on Heideggerin vuonna 1955 pitämä puhe säveltäjä Conradin Kreuzerin muistojuhlissa. (Kupiainen 2002, 7.)

matkaan? Draama avaa näyttämön, jossa mahdollistuu nyt-hetkeen kiinnittyvä olemisen vapaa ja dialoginen dramaturgisuus. Nyt-hetki on aina ja odottaa polulle astumista.

2.3 Tutkimuksen toteutus - *TYYLILAJIN VALINTA*

Miten sellainen olento, jonka oleminen muodostuu ymmärtämisestä, on maailmassa?
(Tontti 2005, 52.)

Mitä tyyllilajin valinta tutkimuksessani oikein tarkoittaa? Asiaan on haettava vastausta tutkimustehtävän kautta *olemisen dramaturgisesta ulottuvuudesta ja näyttämöllisyydestä*. Tutkimustehtävä dramaturgisena analyysinä on eräänlainen ontologinen ja epistemologinen pysäkki: miten ymmärrän näyttämön ilmiön ja miten se tutkimuksessani on mahdollista tulkita ja esittää olemisen filosofian, taiteen ja erityisesti draaman ja kasvatuksen horisontteja vasten. *Dramaturginen analyysi asettaa kysymyksen metodista*. Se määrittää oman tutkimukseni dramaturgisen rakenteen ja perustelee metodologisen valintani, joiden kautta liikun eri näyttämöiden välillä tutkimukseni sisällä. Samalla se perustelee myös käsitykseni kasvatuksesta ja toimijuudesta kasvattajana. En ole ulkopuolinen tarkkailija vaan olen sisällä ja yhdessä näiden näyttämöiden kanssa. Ne ovat tiloja, joissa tiedostan oman paikkani maailmassa; joka on *Dasein*. Tutkijana olen havaintojen tekijä, osallistuja ja tulkki, joka pyrkii löytämään näyttämöllisyyden ilmiöön kuuluvia merkitysulottuvuuksia ja niiden välisiä yhteyksiä. Alasuutari (2007, 44) vertaa laadullista tutkimusta salapolii- sin työhön, jossa arvoituksen ratkaiseminen ja merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä tapahtuu johtolankojen ja vihjeiden perusteella. Pikemminkin kuin laadullisen tutkimuksen tekijä koen olevani tutkijan roolissa näyttämöllä erityisesti dramaturgi, joka etsii teemoja ja näkökulmia ilmiön ymmärtämistä, tulkintaa ja esittämistä varten. Tutkimukseni filosofisesta luonteesta johtuen käytössäni ei ole valmista metodia, vaan ennemminkin metodinen lähestymistapa, joka ilmenee siinä, miten argumentaatio kiinnittyy tutkimuksen rakenteeseen. Kyseessä on tieteellinen tutkimus, joka on samalla myös dramaturginen teos. Näin tutkimukseni kudosis kiinnittyy väistämättä vahvasti taiteen loimilankaan. Tutkimukseni rakenteessa ja sisällössä on nähtävissä niin draaman kirjoittamisen kuin ohjaamisen piirteitä. Tutkimusprosessi on samanaikaisesti myös dramaturginen tapahtuma, kuten on myös inhimillinen kokemus näyttämöllisenä tapahtumana, jossa on aristoteelisen draaman kaari: alku, käännekohta ja lopetus.

Näyttämö ja katsomo rakentuvat todellisuuteen myös tässä, kun tutkimukseni lukija tarkastelee esitystäni. Väitöstutkijan kohdalla se tapahtuu lopulta väitöstilaisuudessa. Tutkimukseni keskeisen ilmiön eli näyttämön tulkinta ei kuitenkaan noudata tiukan aristoteelista, kausaalisesti etenevää juonirakennetta ja suljettua muotoa. Tutkimukseni eri luvut ovat omia juonellisia kertomuksiaan, joten myös brechttiläinen, eepisen dramaturgian taso on

mukana. Heideggerin olemisen filosofia ja taiteen totuutta paljastava filosofia yhdessä näyttämön ilmiön, kasvatuksen ja kokemuksellisen maailmasuhteen kanssa luovat yhtäaikaista ja toisiaan leikkaavia tasoja tuoden sisältöön myös metafiktiivisen dramaturgian piirteitä. (Mm. Aristoteles 1997, 166, 184; Halonen 2001, 207–208; Heikkinen 2005, 154–158; Reitala & Heinonen 2003; 28–30.)

Tarinan rakentuminen, kuten elämä ja kasvaminen, ei välttämättä noudata ennalta määrättyä kaavaa. Samoin tutkimukseni on kutoutunut etsimisen, kyselemisen, ihmettelyn ja osin sattuman eteen tuovien oivallusten ja uusien kysymysten kautta. Hotinen (2003, 202) puhuu ihmettelevästä ja performatiivisesta lukemisesta tarkastellessaan ”uutta” dramaturgiaa. Teatteritekstien, kuten minkä tahansa tekstin analyysissä, lukkoon lyötyä tulkin-taa parempi on edetä oikeista vastauksista oikeisiin kysymyksiin valmiiden ajatusten tai metodien sijaan. Kuten draamassa (draamakasvatus) keskeistä on vakava leikki, avoimen teatterin filosofia ja keskeneräisyyden estetiikka (Heikkinen 2002, 24–25, 74), myöskään tutkimukseni ei tavoittele yhtä oikeaa totuutta vaan pyrkii katsomaan asioita monipuolisesti ja hakemaan uutta ymmärrystä (fronesis). Keskeistä on tarkastella ja ymmärtää, miten näyttämö paljastaa totuutta maailmassa ja kuinka se piiryy olemisen horisonttia vasten. Tutkimuksen tulos on eräällä tavalla mukana jo alkulehdiltä saakka, koska näyttämön ilmiöön kuuluva dialogisuus, kansatäälläolomme (*Mittdasein*) perusta, on läsnä kokoaikaisesti. Tutkimukseni avaa näkökulman kouluun, jossa näyttämön ilmiö, sen dialoginen luonne ja dramaturgiset tapahtumat voidaan tunnistaa ja nähdä kasvamisen ja oppimisen primääreinä olemismahdollisuuksina tai jopa niiden puutteena.

Tyylilaji tutkimuksessani merkitsee metodista lähestymistapaa: tarkastelen, millaisesta ilmiöstä on kyse, miten sen ymmärrän, tulkiten ja esitän eli millainen kertomus siitä muodostuu. Lähestymistavassa on kolme tasoa: 1. hermeneuttinen taso, 2. narratiivinen taso ja 3. dramaturgisen ajattelun taso. Koko tutkimusprosessi ja päätyminen siihen muotoon, jossa tutkimus on luetettava, on ollut dramaturgista suunnittelua ja olemassaolon tapahtumista.

Kun kyse on teatterista, draamateksti elää näyttämöllä dramaturgisena toimintana ja tapahtumana, ja esityksen tyylilaji valitaan sen mukaan, millainen muoto kulloinkin palvelee parhaiten tarinan kerrontaa. Esitys on aina tulkintaa siitä, mitä maailmassaolo merkitsee. Kun kyse on tutkimuksesta, joka pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan näyttämöllisyyttä taiteena ja primäärinä maailmasuhteena, ilmiöön käsiksi pääsemiseen ei ole muuta tietä kuin pyrkiä ymmärtämään, miten maailmassaolo tapahtuu, kasvaminen mukaan lukien. Oleminen ja aika peilautuvat näyttämöä ja dramaturgiaa vasten; pyrkimykseni on osoittaa draaman ja teatterin ilmiön ja ihmisen primäärin maailman ymmärtämisen ja olemisentapojen yhteys. Pyrin osoittamaan myös sen, kuinka tämä yhteys voidaan ymmärtää näyttämöllisenä todellistumisena ja draaman maailmojen keskeisenä oppimis- ja kasvamispotentiaalina. Koulun tapa olla olemassa avautuu tiloineen ja toimintoineen erilaisiksi näyttämöiksi, joissa olemassaolo nähdään erilaisina dramaturgisina muotoina.

2.4 Metodi ja sisältö hermeneuttisena, narratiivisena ja dramaturgisena prosessina

Vain aidon pohdiskelun voimasta syntyvät luova kysyminen ja hahmottaminen tekevät mahdolliseksi tietää ja varjella totuudessa sitä, mitä ei voida laskea. Pohdiskelu siirtää tulevan ihmisen siihen välitilaan, jossa hän kuuluu olemiselle ja jää kuitenkin vieraaksi olevalle. (Heidegger 2000a, 32.)

Sosiaalisen todellisuuden perusta rakentuu kielellisenä ja merkitysvälitteisenä tapahtumana. (Alasuutari 2007, 60; Berger & Luckmann 1994; Juntunen & Mehtonen 1982, 13.) Tähän perustaan kuuluu myös kysymys totuuden olemuksesta: miten yhtäpitävä kertomus on olemassa olevan todellisuuden kanssa ja mitä totuus merkitsee omakohtaisesti? Miten tutkittava asia ilmenee ja kuinka se on mahdollista paljastaa sellaisena kuin se itsessään on? Tutkijana olen aina osa sitä merkitysyhteyttä, jota olen tutkimassa. (Varto 1992, 23–26.) Hermeneuttinen, narratiivinen ja dramaturginen orientaatio ja tutkimuksen draamallinen rakenne ovat puheeni rajapintoja, joiden yhtäaikaisuudella pyrin avaamaan ja tuomaan näkyviin ihmisen ja näyttämön ilmiön ykseyden.

Tutkimuksessani katseen suunta tarkentuu näyttämön ilmiön ja ihmisen ilmiön horisonttien sulautumisen tarkasteluun. *Koulun ilmiö ja olemassaolon syy pitää tulkinnassani sisällään näyttämöllisyyden ilmiön: dialogisen ja kulttuurisen foorumin kasvavan ihmisen, kasvoittajan, koulun, yhteiskunnan ja maailman kesken.*

Puhe on aina puhetta jostakin. Kieli on olemisen talo, kuten Heidegger (2000a, 51) asian ilmaisee. Kieli ja siitä syntyvä argumentaatio on ainoa metodinen mahdollisuus ja lähestymistapa, jolla voin päästä tutkimaani ilmiöön käsiksi rakentaessani kertomustani, jonka perusta on ihmisen maailmasuhteessa: kertomustani olevan olemisesta sillä tavoin kuin *oleva itsessään on*. Tässä on vahvasti läsnä eettinen dimensio: tutkijan puhe, jolla hän vakuuttaa tutkimuksensa luotettavuuden. Omakohtaisesti tämä merkitsee ankaruutta sen äärellä, miten ymmärrän totuuden ja rakennan argumentaationi ja esitystapani siten, että tulkinnallani teen oikeutta sille ilmiölle, joka on tutkimukseni fokus eli näyttämö.

Gadamer (2005, 99) kysyy, voiko tieteellä ylipäätään olla omaa kieltä, jota tulisi kuunnella? Tieteen kieli ja viestintäjärjestelmät kun eivät ole kasvaneet jokapäiväisestä kielestä. Esimerkiksi matematiikka on pikemminkin symbolijärjestelmä kuin kieli, joka kehittyy itse itsestään ja tutkiskelee itseään. Pisimmälle matematiikan perusteiden etsinnässä on ehkä mennyt Russell, joka halusi (1946) palauttaa kaiken matematiikan logiikaksi.

Miten pitkälle omakohtaisuus ja oma ääneni voi ja saa kuulua työssäni? Ihmistieteiden edustaja kun ei voi ohittaa maailmasuhdettaan ja elämäkokemustaan. Löytty (2008, 251–232) peräänkuuluttaa mielikuvitusta, jotta tutkijan tulkinnalle saadaan kestävä perusteet, sillä oman ajattelun jälkiä tutkimukseen eittämättä jää. Oman ajattelun jäljet voivat myös tukea argumentaatiota ja niistä puhuminen lisää argumentaation läpinäkyvyyttä. Eskola

(2008, 214) ehdottaa, että yksi tapa, jolla tutkija saa äänensä kuuluviin on se, että hän esittää jonkin uuden ja kiintoisan tuloksen. Kun oman tutkimukseni tematiikka on iکیaikaista ja olemisen perusteisiin menevää, voiko pyörää keksiä enää uudestaan? Ainakin uuden käyttötavan voi löytää. Pyrinkin tulkinnessani tarkastelemaan näyttämön, draaman ja kasvatuksen ilmiötä horisonteissa, joihin niitä ei tavanomaisesti sijoiteta.

Tieteellä, filosofialla ja taiteella on omat traditionsa ja tapansa tulkita maailmaa itsestään käsin tarinan muodossa. Brunerin (1986) narratiivisen ajattelun lähtökohtiin sisältyy oletus, että ihmiset luovat maailmoja eri tavoin: arkielämän, taiteen ja tieteen avulla. (Tolska 2002²²; Koski 1995²³.) Sosiaalinen todellisuus kiinnittyy näihin tulkintoihin, se luodaan ja tapahtuu näiden traditioiden suuntaamana. Tulkinnessani näen tämän tapahtumisen ilmenevän dramaturgian tavoin: maailma siis *tapahtuu* todellisesti. Argumentaationi perustan siihen, millaisen filosofisen tradition luomaan dramaturgiaan (*olemisen* tapahtumiseen) tutkimukseni kiinnittyy ja mitkä ovat valintani perusteet. Asian selventämiseksi pieni rinnastus kartesiolaisen ja hermeneuttisen tradition kesken on paikallaan havaitaksemme, miten ympäröivä maailma ja yhteiskunta toimivat ja tunnistaaksemme, miten myös pedagogiset periaatteet ja käytänteet ovat rakentuneet eri perinteiden pohjalta.

Heideggerille (1986, 152) ymmärtäminen liittyy aina maailmassa olemisen kokonaisuuteen. Kaikessa ymmärtämisessä on ymmärretty myös eksistenssi ja päinvastoin. Heideggerin filosofia ja koko hänen tuotantonsa on täysin vastakkainen länsimaiselle kartesiolaiselle metafysiikan ja tieteen traditiolle. Siinä missä Heidegger (1986, 2–4) pitää olemisen ymmärtämistä selvänä ja kysyy oikeastaan yhden ainoan kysymyksen kysyessään *olemisen mieltä*, Descartesin ajattelu lähtee siitä, että kaikki tieto on jollain tavoin epävarmaa, jopa hänen oma olemassaolonsa. Descartes pyrkii löytämään jostakin jonkin tiedonmurusen, josta voi olla täysin varma. Tällainen tieto olisi kiintopiste, joka voi kannatella koko tiedon järjestelmää. Se olisi perimmäinen perusta, josta kaikki muut väitteet saavat välillisen varmuutensa. Tähän tarvittaisiin sopiva metodi. (Descartes 1994a, 11–15, 1994b, 84–88, 90.) Sen tulisi olla tiedostavan subjektin intuitio, yksinkertainen ja alkuperäinen akti, koko metodin lähtökohta. (Salomaa 1949, 40.) Lähtiessään etsimään varmaa tietoa Descartes ei voinut tietää, onko tiedostava subjekti olemassa, joten hän rakentaa epäilyn metodin, jossa kaikki vanhat uskomukset ja tavanomaiset

22 Tolska (2002, 85-100) tarkastelee teoksessa *Kertova mieli* Jerome Brunerin narratiivikäsitystä. Bruner esittää ihmismielen kaksi elementtiä: narratiivinen ja paradigmaattinen ajattelu. Näiden ajattelutapojen ero tulee esiin jo Aristoteleen (2005) Nikomakhoksen etiikassa. Nämä ajattelutavat erottaa toisistaan mm. tapa käyttää kieltä ja tulkita toimintaa. Narratiivisella ajattelulla toimintaa selitetään intentioiden (*intention*) avulla ja paradigmaattisella tavalla syiden (*cause*) kautta.

23 Koski (1995, 69-81) tarkastelee teoksessa *Horisonttien sulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvoamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä* mm. Gadamerin estetiikkaa ja taiteessa esiin tulevaa totuutta hermeneuttisena kokemuksena.

käsitykset päätetään hylätä, jopa Jumalan olemassaolo. Hän omaksuu väliaikaisen moraalin, joka toimisi auktoriteettina, kunnes hänen omaan järkeensä perustuva ”talonsa” olisi valmis. (Descartes 1994a, 26.) Epäily ei ole itsetarkoitus eikä sillä ole sinänsä arvoa vaan se on Descartesille väline, jonka avulla voi löytää sellaisen kiintopisteen, joka on varma ja josta käsin hän voi edetä. Tätä metodia kutsutaan ”kartesiolaiseksi epäilyn metodiksi”. (Russel 1967, 93.) Kartesiolainen filosofia rakentuu täydelliselle epäilykselle kaiken käsillä olevan tiedon varmuudesta. Descartesille mikään tieto ei ole niin varmaa kuin ihmisen tietoisuus omasta ajattelustaan. Lause *‘Cogito ergo sum’* on peräisin Descartesilta. Lause on pätevä juuri ajattelijan tietoisuuden vuoksi. Lauseen taustan takana on pyrkimys etsiä ajattelun totuutta. Jos jonkin asian todellisuus epäilyttää vähääkään, ainakin se on olemassa. Sen mukaisesti siis, koska epäileminen on ajattelemista, ajatteleminen on olemassa. (Anttila 2005, 531–532; Monni 2004, 58–59.)

Descartesin ajatukset loivat pohjan *kartesiolaiselle dualismille* eli *mind-body-ajattelulle*, jossa mieli/sielu on kokonaan sekoittunut ruumiiseen, ja myös tunteet nousevat tästä mielen ja ruumiin liitoksesta luoden pohjan individualistiselle subjekti-objekti-jaotteluun perustuvalla tietokäsitykselle länsimaisessa tieteessä. Descartesin dualismista seuraa myös se päätelmä, ettei kvalitatiivisia, laadullisia ominaisuuksia ole objektiivisesti olemassa. Kvalitatiiviset arvostelmat ovat ainoastaan mielen ja ruumiin liiton tulosta. Ihminen ja maailma ikään kuin erkanevat toisistaan. Ihmisten tutkija on ulkopuolinen tarkkailija, ilmiön ulkopuolinen havaintojen tekijä. Kartesiolainen ajattelu elää nykyisen kognitiivisen psykologian kuten myös diskursiivisen sosiaalisen konstruktivismin taustalla. (Anttila 2005, 536.)

Kartesiolainen perusta on heijastunut myös käytännön kasvatustodellisuuteen, oppimisympäristöihin ja opetussuunnitelmatyöhön. Behaviorismi elää yhä, joskin ehkä piilotetusti (Skinnari 2004, 192). Koulussa oppimista testataan usein strukturoiduilla kokeilla ja erilaisilla testeillä, joiden tulokset esitetään numeroina. Oppilaasta tulee havaintoja tekevälle opettajalle arvioinnin ja mittaamisen kohde. Opetamme varmoina pidettyjä tietoja kohteena olevalle objektille. Saatamme siirtää kartesiolaista perua olevan subjekti-objekti-käsityksen ihmisestä, maailmasta ja tiedosta oppilaiden päähän maailman ja sen ilmiöiden välisten suhteiden ymmärtämisen ja tästä syntyvien merkitysten kustannuksella. Entäpä ne asiat, joita ei mittaamalla tavoite, onko niitä kenties olemassa? Koulu, oppiminen ja kasvaminen on muutakin kuin tiedon omaksumista. Tässä olemme tekemisissä totuuden ongelman kanssa: miten ymmärrämme ja tulkitsemme asioita ja ilmiöitä sekä niiden välisiä suhteita, joista emme voi esittää yksiselitteisiä väitelauseita tai matemaattisia malleja? Miten epävarmuuden ja keskeneräisyyden, toiveiden ja unelmien maailmassa haavoittuvuuden kanssa elävä ihminen, etenkin lapsi, kokee itsensä häntä ympäröivässä maailmassa, jossa elää? (Ks. Suortti 1981a, 1981b:²⁴

24 Suortti (1981a & 1981b) tuo esiin opetussuunnitelman taustalla olevan ihmiskäsityksen, yksilönvapauden ja opetussuunnitelman yhteyden kasvatuksen teoriaan.

Vitikka 2009²⁵.) Inhimillisen toiminnan moniäänisyys voi jäädä ohjelmoitujen käyttäytymismekanismien alle, jossa menetämme yksilöllisyyttämme ja arvokkuuttamme. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 313.) Se mitä olen ja miten olen, on totta minulle itselleni, kuten jokaiselle toiselle hänen olemisensa totuus on hänen niin kauan kuin *Dasein* eli täälläolo maailmassa on. Oleminen, *Dasein*, kuitenkin alkaa sillä, että ihminen paiskautuu syntymässä *olemaan maailmassa* (*In-der-Welt-sein*) eikä maailman ulkopuolelle.

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa laaja-alaista osaamista ja ilmiölähtöistä yhdessä oppimista. Ennen tätä on puhuttu kokonaisopetuksesta, opetuksen eheyttämisestä tai oppiaineintegraatiosta. Näiden mallien pohjalta toteutettu pedagoginen toiminta on ollut kirjavaa ja usein opettajajohtoista. Uusi toimintakulttuuri haastaa koulut tarkastelemaan ja arvioimaan vallitsevia rakenteitaan, toimintatapojaan ja pedagogisia mallejaan. [Tutkijan memo 12]

Heidegger kritisoi perinteistä totuuskäsitystä, jonka Descartes toi esiin epäilyn metodinsa kautta eli maailman kahtiajaon sisäiseen minään ja ulkoiseen maailmaan.²⁶ Heidegger (1986, 11-12) tarkoittaa ihmisen olemista *täälläolona* maailmassa, ei maailman ulkopuolella. Hermeneutiikasta tulee Heideggerin fundamentaaliontologian osa, *Daseinin* – täälläolon – analytiikan osa-alue (Tontti 2005, 52). Heideggerille ymmärtämisen tulkitseminen fundamentaaliseksi eksistentiaaliksi merkitsee, että kyseinen ilmiö käsitetään täälläolon *olemisen* perusmodukseksi. Toisaalta ”ymmärtäminen” on *yksi* mahdollinen tietämisen tapa muiden joukossa erottuen esimerkiksi ”selittämisestä”. Tällaisena ymmärtäminen on, kuten selittäminenkin, tulkittava ensisijaisesti ymmärtämisen eksistentiaalisena johdannaisena, joka on konstituoinnissa olemista ”täällä” yleensä. Heideggerille hermeneutiikka on avautumista maailmansisäisesti kohti olemismahdollisuuksia, joihin täälläolo on ”minkä tähden” -suhteissa; maailman ihmettely on olemisen mielen kysymistä. Kun ”minkä tähden” ymmärretään, siihen perustuva merkitsevyys on myös avattu. Täälläolo *luonnostaa* (*Entwerfen*), kuten Heidegger asian ilmaisee, eli työstää mahdollisuuksiaan ymmärtämisessä. Tulkinnassa ymmärtämisessä avautuvat merkitykset tulevat paremmin ymmärretyiksi ja tarkentuvat. Kyse ei ole tietoisesta avautumisesta ympäröivään maailmaan vaan kyseessä on täälläolon olemisen tapa. (Heidegger 1986, 142-146.)

Sein und Zeitissa Heidegger (1986, 95-101) pureutuu Descartesin ontologiseen tapaan tarkastella maailmansisäisesti kohdattavana olevan olemista. Heideggerin mielestä Descartes ei tunne maailman ilmiötä ja sellaista, joka on maailmansisäisyys eli esillä oleva luonto, jonka ilmiöiden kuvaamiseen matematiikka tosin saattaa riittää. Mutta aistit ylipäätään eivät anna tietoa *olevasta*

25 Vitikka (2009) on analysoinut vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien osaluokkia systemaattisesti. Keskiössä ovat opetussuunnitelmissa esitetyt sisällöt ja opetussuunnitelmissa ilmenevän pedagogiikan lähtökohdat, piirteet ja niiden väliset suhteet.

26 Ks. Heidegger (1986 § 6, 19-27)

olemisessaan, vaan ne kertovat ainoastaan ”ulkoisen” maailmansisäisen kuten esineen hyödyllisyydestä tai vahingollisuudesta ihmisolennolle, jolla on ruumis vaivanaan. Heidegger mainitseekin, että perustan puuttumisen vuoksi materiaallinen luonto ja siinä olioiden ja esineiden olemistapa, myös ihmisen, näyttäytyy ”esilläolevana” tai ”käsilläolevana”.

Heideggerin totuuskäsityksessä ei ole ulkomaailman olemassaolon ongelmaa. Olemme aina maailmassa, ”*In-der-Welt-sein / In-Sein*”²⁷, kysyessämme jotakin. (Heidegger 1986, 52–55.) Kartesiolaisen totuuskäsityksen subjekti-objekti -suhteen luoman olemisen esilläolevuuden käsittämiseen riittää matematiikka tai tilastotiede, joilla osoitetaan väitteen olevan yhtäpitävä asian tilojen kanssa. Numeroilla ei kuitenkaan voida esittää sitä, mitä merkitsee olla vaikkapa tyttö Pohjanmaalla luokassaan ainoana, joka ei kuulu kirkkoon, mutta äiti on luterilainen ja isä muslimi. *Dasein*, täälläolo, merkitsee myös kasvamista ja koskee aina näin myös lasta.

Isän uskonnon mukaisesti tyttö ei syönyt koulussa sianlihaa, vaan hänelle tarjottiin erilainen ruoka kuin muille. Lapset halusivat mennä luokkaretkellä Mäkkäriin syömään hampurilaiset. Tein tilauksen etukäteen, ettei tarvitse jonnottaa. Linja-autossa havahduin, että yhdelle piti olla erilainen ateria. Asian ehtisi vielä korjata. Tyttö kuitenkin kieltäytyi. Kunnioituksesta isänsä uskontoa kohtaan hän vältti koulussa sianlihaa. Nyt hän oli retkellä ja sanoi päättävänsä itse omasta syönnistään. Lapsen, vanhemman ja opettajan maailmat avautuivat samalle näyttämölle liikkuvaan linja-autoon. Miten toimin ammattieettisesti oikein? Pidätkö kiinni (toisen) perinteestä ja pilaan 13-vuotiaan tytön hyvän mielen loppupäiväksi, vai annanko hänen nauttia valinnanvapaudestaan? Nyökkäsin tytölle eikä asiasta puhuttu sen koommin. [Tutkijan memo 13]

Edelliseen liittyy myös se, olemmeko elämännäyttämöllämme pääosan esittäjiä ja osallisia oman elämäntarinamme syntymiseen, itseytemme rakentamiseen ja tarinamme jakamiseen toisten kanssa. Vai jäämmekö katsomoon ulkopuolisiksi ilman mahdollisuutta olla osallisina meneillään olevassa tarinassa? Se, miten lapsi tulee määritellyksi, voi myös sulkea häneltä itseltään vapauden ja kyvyn nähdä mahdollisuuksiaan. Edellisen esimerkin tilanne ei ollut ihan mutkaton. Värri (1997) puhuu *mukautuvasta hyvästä*, joka tulisi olla lapsen ja kasvattajan välissä. Tämä taisi toteutua retkellä, vaikka tietoisesti en sitä silloin ajatellut.

Backman (2005, 11–12) tarkastelee Heideggerin ja Aristoteleen suhdetta. Siinä missä Aristoteles kysyy *mitä olevuus (usia) on?*, Heidegger kysyy *Sein und Zeitissa* (1986) *mitä olevan oleminen (Sein) on?* eli mitä on olemisen merkitys, mielekkyys ja merkityksellisyys. Molempien lähtökohtana on kysymys *olevasta* nimenomaan *olevana*. Aristoteles kysyy olevaa substantiivina ja tila-

27 Käännöksessä *Oleminen ja aika* (Heidegger 2000b) Kupiainen luonnehtii Heideggerin ilmaisua *In-der-Welt-Sein* sanoen sen kuvaavan eksistentiaalisuutta, olemassaolon ajallista ja paikallista sitoutuneisuutta, jota maailmassa-olomme aina on. *In-Sein*, pikemminkin kuin ’jossakin’ tai ’jonkin sisällä’, merkitsee ”olemisen tapaa”, tuttua ja läheistä oleskelua jonkin äärellä.

na, Heidegger taas etsii olemisen mieltä verbinä ja tapahtumana. (Ks. myös Backman 2006, 63–66.)

Nimensä mukaisesti ontologia etsii käsitteellistä jäsenystä (kr. *logos*) olevasta (*to on*, gen. *ontos*): se pyrkii käsitteellistämään, jäsentämään (*legein*), tuomaan kieleen ja pukemaan sanoiksi olevan olevuuden. On kuitenkin mahdollonta alkaa jäsentää jotakin, joka ei ole jo jotenkin ennalta *ymmärretty*, jollakin tapaa ilmennyt (kr. *fainomai*). Jotta olevasta voitaisiin alkaa puhua, sillä täytyy olla jokin ilmiö, fenomeeni (*fainomenon*), jota ”olevalla” tarkoitetaan ja josta puhutaan. (Backman 2005, 11; Heidegger 1986, 27–34.) Heideggerille fenomenologia tarkoittaa tarkoittaa käsitteitä *apofainesthai tai fainomena* eli saattaa näkyväksi itsestään lähtien se, mikä näyttäytyy niin kuin se itsessään näyttäytyy. On otettava huomioon se, että olemukseltaan jokin voi olla sellainen, joka enimmäkseen *ei* näyttäydy – jokin joka on *kätkeytynyt* verrattuna siihen, mikä ensi sijassa enimmäkseen näyttäytyy. Kätkeytyminen voi olla juuri tuon olevan omin *oleminen*. Fenomenologia on tapa lähestyä sitä, minkä on määrä olla ontologian teemana. Samoin fenomenologia on määrittäystapa, joka näyttää tämän teeman. *Ontologia on mahdollista vain fenomenologiana*. (Heidegger 1986, 34–36.) Heidegger luonnehtii fenomenologista metodia:

Täälläolon fenomenologiaan liittyvällä *logoksella* on *hermeneueinin* luonne, jonka avulla täälläoloon itseensä kuuluva olemisymmärrys *pääsee selville* olemisen todellisesta mielestä ja täälläolon omasta olemisen perusrakenteesta. Täälläolon fenomenologia on *hermeneutiikkaa* sanan alkuperäisessä merkityksessä, joka viittaa tulkitsemistoimintaan. (Heidegger 2000b, 61.)

Täälläolo, olevan oleminen siten kuin se itsessään on, merkitsee aina myös kasvamista. Jokainen *Dasein* on aina ensin lapsi. Maailmassa-olemisen kokonaisuus jokaisen kohdalla pitää sisällään sen totuuden, että aika merkitsee loputonta muuttumista siihen saakka, kunnes aika jokaisen kohdalla päättyy. Kannamme loppuun saakka mukanaan sitä totuutta, että olemme syntymässä pauskautuneet maailmaan lapsen kaltaisena. Merkittävin asia kasvatuksessa on pyrkimys ymmärtää, mitä lapsena *oleminen* on. Tämä oleminen voi lapsen kokemana näyttäytyä koulussa monin eri tavoin. Se voi myös kätkeytyä ja jäädä huomaamatta. Olemismahdollisuuksien löytäminen tai menettäminen luovat omanlaisensa elämäntarinat, jotka tulevat eri tavoin kerrotuiksi ja tulkituiksi lasten elämännäyttämöillä. Tämä huomio antaa kasvatukselle erityisen merkityksen.

Logos-termi, johon Heidegger (1986, 32) viittaa, aristoteelisessa alkuperäisessä mielessä merkitsee esiin saattavaa kommunikointia ja puhetta. *Logos* saattaa nähtäväksi, tekee ilmeiseksi. (Kupiainen 2005a, 87.) Heideggerin position radikaalisuus on siinä, että ilmiön käsitteen takana ei ole sijaa erilliselle metafysiikalle, tietoteorialle tai etiikalle. Tarvittava on ikään kuin tarjolla ilmiössä, myös ontologia. Tutkimuskohde, oleminen ja sitä tutkiva metodi ovat ikään kuin sama asia. (Toikka 2000, 7.)

Oman tutkimukseni hermeneuttinen orientaatio eli metodinen lähestymistapa pyrkii tutkimani ilmiön esiin saattamiseksi käymään dialogia eri-

laisten traditioiden, olemisperustojen ja niistä kumpuavien merkitysulottuvuuksien kanssa. Tiede, taide, filosofia ja kasvatusta kiinnittyvät tutkimukseni juonirakenteeseen ja ovat keskinäisen dialogin lisäksi suhteessa ympäröivään todellisuuteen, yhteiskuntaan ja maailmaan. (Ks. Alasuutari 2007, 125–141.) Dialogi kiteytyy aikanaan väitöstutkijan vuoropuheluun näyttämöllä, jossa tutkimuksen argumentaation painoarvoa ja luotettavuutta koetellaan. Tässä mielessä tutkimustyö siis on tapahtuma, jossa rakentuu käsikirjoitus kyseisestä tapahtumasta kertovaan esitykseen ja dialogiseen kohtaamiseen yleisön seurattessa esitystä.

Filosofian tutkimuksessa ja opetuksessa menetelminä ovatkin dialogi ja argumentaatio. Yhteisymmärrystä tavoitellessaan ihmiset pistävät persoonansa peliin. Tutkimuksen tuloksia tärkeämpi on tutkimisen ja ajattelemisen prosessi, filosofiassa kun on hyvin vähän sellaista, jota voitaisiin opettaa loppullisina totuuksina. (Tomperi 2008, 12.)

Näyttämön ilmiön *ymmärtäminen, tulkinta ja esittäminen* on hermeneuttinen ymmärtämisprosessi, jossa tutkijana olen kokoaikaisessa liikkeessä ymmärtämisen kehällä. Tulkintaprosessi ei ala tyhjästä vaan perustuu aina aikaisempaan tietoon tai ymmärrykseen. Tutkijan ennakkokäsitys on pohjana tulkinnalle. Tulkintaprosessissa on muistettava merkitysten kontekstuaalisuus. Tutkijan on ymmärrettävä tekstin osan merkitys kokonaisuuteen: osa ymmärretään kokonaisuuden kautta ja kokonaisuus osien kautta, joka tapahtuu kehämäisenä liikkeenä ilmauksesta merkitysyhteyden ja takaisin. Omien ennakkoluulojen tiedostaminen, koetteleminen ja suojeleminen toiselta kohtaan sekä valmius muuttaa tarvittaessa käsitystään johtaa syvemälle menevään tulkintaan ja paremmin ymmärtämiseen. (Kakkuri-Knuutila 2002, 27–32; Gadamer 2005, 29–39.)

Kokemukseni teatteritaiteesta, draamasta ja opetustyöstä luovat pohjan ymmärtämisen kasvamisesta paremmin ymmärtämiseksi. Tutkimani ilmiö ei voi paljastua ilman, että kokemuksen olemus on läsnä ymmärtämisen liikkeessä: sekä oma kokemusmaailmani että kokemuksen merkitys yleensä. Heideggerille (1986) ontologia on mahdollista vain fenomenologiana, koska siinä tarkastellaan fenomenologian peruskysymystä, intentionaalisuutta, nimenomaan olemisena ja suhteena kohti olemista sekä olemista sellaisena kuin se ilmenee ja tulee puheeseen. Olemisen mieli ja merkitysten syntyminen liittyvät aina inhimilliseen kokemukseen. (Kupiainen 2005a, 87–88.)

Polkinghorne (1995, 6–8) puhuu *narratiivien* analyysistä ja *narratiivisesta* analyysistä. Edellisellä hän tarkoittaa erilaisten narratiivien luokittelua ja kategorisointia ja niiden analysointia. Narratiivinen analyysi taas tuottaa eri kertomusten ja aineistojen kautta oman uuden kertomuksensa. Omassa tutkimuksessani on piirteitä näistä molemmista. Tutkimukseni sisältää kuusi erillistä lukua (Ks. SISÄLTÖ – KÄSIKIRJOITUS). Jokainen luku on oma itsenäinen kertomuksensa. Näiden kertomusten analyysissä horisonttien sulautumisen ja synteetin kautta tutkimukseni rakenne ja sisältö muodostuu dramaturgiseksi kertomukseksi. Draamakasvatuksen paradigma tulee esiin uudesta ja muuttuneesta näkökulmasta *näyttämöllisenä todellistumisena*. Luvut

ovat tulkittavissa tutkimuksen kokonaisuudesta käsin ja kokonaisuus tulee ymmärrettäväksi osiensa merkitysrakenteiden kautta. Kyseessä on juonellinen hermeneuttinen kertomus näyttämöstä. (Ks. Alasuutari 2007, 125–141.)

Koska tutkimusintressini on kokoaikaista liikettä tieteen, filosofian, taiteen ja kasvatuksen rajapinnoilla ja näyttämö on tutkimukseni fokus, puhun *dramaturgisesta analyysistä*, jossa ajattelun suunta näyttämöstä tai draamateksteistä kohdistuu niiden primääriin ontologiseen ulottuvuuteen: olemiseen ja olemisen tapahtumiseen. Kertomus (*mythos*) jäljittelee aina inhimillistä toimintaa (*mimesis*). (Häkämies 2007, 48; Ks. Aristoteles 1997, 164–165.) Miten asia on ymmärrettävä tässä yhteydessä? Oleminen maailmassa tapahtuu aina inhimillisenä toimintana, jonka jäljittely rakentuu ajassa eteneväksi juonelliseksi tarinaksi. (Ricoeur 1982, 52–53.)

Tutkimukseni dramaturgisessa analyysissä olennaista on ymmärtää *olemisen* rakentuminen erilaisiksi dramaturgisiksi muodoiksi ja se, miten näitä muotoja tuotetaan. Ihmistieteiden ja luonnontieteiden lähtökohtien erot tuottavat omat kertomuksensa, joilla on merkitystä siihen, millaisen dramaturgisen muodon todellisuus saa. Tämä tutkimus noudattaa ihmistieteiden perinnettä, jossa tiede, taide, filosofia ja kasvatusta ovat dialogisessa suhteessa keskenään. *Dramaturginen analyysi* on tutkimukseni kerronnallinen ja hermeneuttinen, ymmärtävän tulkinnan elementti, siis ennemminkin lähestymistapa kuin metodi.

Kartesiolaisten metafysiikan tradition ja Heideggerin olemisen filosofian rinnakkaisella tarkastelulla havaitsimme, millaiseen dramaturgiseen muotoon todellisuus asettuu, kun kummankin pohjana ovat erilaiset totuuskäsitykset. Erilaiset dramaturgiat heijastavat ajan ja paikan ilmiöitä, genret ja muodot paljastavat totuutta historiallisuudessa. Kartesiolaisten metafysiikan perinteen ja Heideggerin olemisen filosofian rinnakkainen tarkastelu osoittaa, että kyseessä on kaksi merkitysulottuvuutta, joiden perusta on niiden erilaisissa maailmankuvissa, joista myös ihmiskäsitykset kumpuavat. Yksilön kohdalla tämä merkitsee usein erilaisia juonirakenteita ja juonenkäänteitä elämäntarinassa ja ne heijastavat yksilön minäkäsitystä. (Vrt. Alasuutari 2007, 133.)

Tutkimuksessani olemassaolon juoni nähdään *dramaturgisena tapahtumana*, jota se onkin. Näin ajateltuna myös draaman ontologia, olemus ja toiminnan perusteet on helpompi ymmärtää. Pedagogisesti ajateltuna kognitiota painottava kasvatusta perustaa lähtökohtansa tiedon varmuuteen ja ohjelmoituun kasvatukseen, jossa kasvatettavan omat tavoitteet ja mahdollisuus valita mielenkiintonsa mukaisia sisältöjä on toissijaista. Nimitän tätä dramaturgian muotoa *suljetuksi dramaturgiaksi*. Tällainen muoto on perinteisessä aristoteelisessä dramaturgiassa, jossa on alku, keskikohta ja loppu. (Aristoteles 1997, 23, 166, 184.) Koulussa tämä merkitsee eräänlaista pääteikäyttämistä, josta palkaksi annetaan usein numero. Lähtökohtaisesti ihminen kuitenkin elää heitteisyydessä – inhimillisessä ja sosiaalisessa todellisuudessa keskeneräisenä. Täydellisen varmuuden sijaan on tarjolla vaihtoehtoisia mahdollisuuksia, jossa on vapaus ihmetellä, kysyä, arvioida ja myös valita. Valmiita vastauksia

ei ehkä aina ole, vaan todellisuus näyttäytyy moninäkökulmaisesti ja herättää uusia kysymyksiä. Nimitän tätä dramaturgian muotoa *avoimeksi dramaturgiaksi*. Brechtiläinen, eppinen dramaturgia ja metafiktiivinen monien tasojen yhtäaikainen olemassaolo haastavat ihmettelemään ja kysymään. (Heikkinen 2005; Reitala & Heinonen 2003; Hotinen 2003.) Tallettavan ja säilyttävän kasvatuksen muoto perustuu suljettuun dramaturgiaan, kun taas vapauttavan kasvatuksen muoto perustuu avoimeen dramaturgiaan. (Vrt. Freire 2005, 75–93.)

Tiedon oppiminen, kasvattamisen tavat ja kasvamisen kokemukset sekä monikulttuurisuuden mukanaan tuomat haasteet luovat kouluun inhimillisen toiminnan moninaisen kirjon. Koulu ei voi enää toimia vain tiedon prosessoinnin ehdoilla, kun koko maailma on jalkautunut kouluun. [Tutkijan memo 14]

Oikeus ihmetellä ja kysyä antaa luvan avata ovi tilaan, josta ei vielä tiedä. Oven takana voi odottaa ihme, joka synnyttää uusia kysymyksiä. Toimijuus on uteliaisuutta todellisuutta ja elämää kohtaan. Kysyttäessä kysytään aina jotakin. Kysymisellä on tavoite. (Ks. Heidegger 1986, 5.) Olemisella on ”paljastumisen olemus”. *Aletheia* on totuuden paljastumista ja maailman avautumista, kun ollaan maailmalle avoimia. Totuuden olemukseen kuuluu myös peittyneisyys. Historiallisuus on paljastumisen ja peittymisen kokoaikaista liikettä. Historian kulku näyttää meille myös sen, miten totuus eri aikoina vaihtelee. Hengentieteiden ankaruus piilee juuri totuuden tinkimättömässä etsinnässä. Näillä tieteillä ei ole toden ja väärän erottamiseen muuta keinoa kuin *logoi* eli keskustelu, jota ne itse käyvät. (Heidegger 1986, 1950; Gadamer 2005; Kakkori 2001.) Tämän asian valossa erityisen merkittäväksi tulee kasvatuksen ongelma: onko olemassa jokin yleispätevä totuus, joka oikeuttaa tietynlaisen kasvatuksen? (Vrt. Värri 1997.)

Lapsen ja aikuisen välistä kommunikaatiota tarkasteltaessa on keskeistä pedagogisen prosessin avaaminen hämmästykselle ja mahdollisille muutoksille. Se ei tarkoita aikuisen vastuuttomaksi tai holtittomaksi heittäytymistä, hallinnan menettämistä epätoivoisessa mielessä. Opettajalle se on lapsen auttamista aikuisen taidoilla siten, että lapselle kertyy omia resursseja rakentaa maailmaansa. -- Kysymys on samankaltaisen tilan antamisesta lapselle kuin mitä aikuinen pitää itsellään. (Krappala 2004, 169.)

Dramaturgia on nimenomaan siinä muodossa, jona oleminen ilmenee. Koska taide jäljittelee (*mimesis*) todellisuutta, dramaturgian muoto on jo primääristi todellisuuden tapahtumisessa. Draaman alku on siis ei-kirjallinen. Taide omissa tulkinnoissaan voi muuttaa ja yhdistellä erilaisia dramaturgisia rakenteita. Draamakasvatuksen merkityksen perusteleminen vaatii erilaisten dramaturgisten muotojen tunnistamista. Teatterissa ja draamassa onkin nykyään enemmän vallalla ajattelu, jossa pyritään tiedostamaan (*fronesis*) asioita sen sijaan, että pyritään vain elämykseen (*katarsis*) tähtäävään esittämiseen. Draaman potentiaali sisältyy draaman merkitykseen, jonka argumentointi on tutkimukseni keskiössä.

3 MAAILMAAN HEITETTY IHMINEN - PERUSKERTOMUS

Yksinkertaisesti sanottuna ajattelu on olemisen ajattelua. Genetiivi kertoo kaksi asiaa. Ajattelu on olemisen ajattelua, sillä olemisen saa ajattelun tapahtumaan. Tällöin ajattelu kuuluu olemiselle. Ajattelu on myös olemisen ajattelua, sikäli kuin olemiselle kuuluessaan ajattelu kuuntelee sitä. (Heidegger 2000a, 54.)

Tutkimukseni filosofinen perusta kiinnittyy vahvasti Heideggerin filosofiaan, jonka pääteos on *Sein und Zeit* (1986/1927) / *Oleminen ja aika* (2000b). Omalla kohdallani tämä merkitsee sitä, että yksinkertaisesti en nähnyt muita mahdollisuuksia mielekkäinä. Värrä (1997, 53) sanoo Heideggerin olleen ensimmäinen filosofi, joka nosti objektiivisen ajan ja avaruuden rinnalle subjektiivisen ja eletyn kokemuksen maailmasuhteena. Hänen myöhempi tuotantonsa onkin luettavissa ja tulee ymmärrettäväksi *Sein und Zeitin* valossa. *Sein und Zeit* on massiivinen teos, joka jäi Heideggerilta kesken. Yksiselitteistä vastausta ei ole, miksi hän julkaisi teoksen keskeneräisenä. Puuttuvien kappaleiden teemoja hän kuitenkin käsittelee myöhemmässä tuotannossaan. (Kakkori 2001, 19, 31.)

Myöhemmin *Sein und Zeitin* jälkeen Heidegger tarkastelee taidetta olenaisena totuuden paljastumisen tapahtumisena teoksessaan *Der Ursprung des Kunstwerkes* (1950) / (1935/1936) / *Taideteoksen alkuperä* (1996). Esseissään *Brief über den "Humanismus"* (1949/1978) & *Die Zeit des Weltbildes* (1938/1980) / *Kirje "humanismista"* & *Maailmankuvan aika* (2000a) Heidegger pohtii modernin tieteen ja subjektiivisuuden syntyä sekä kaikkien humanismien taakse kätkeytyvää ihmisen todellista kieleen ja olemiseen pohjautuvaa olemusta. *Gelassenheit* (1988/1959) *Silleen jättäminen* (2002) on mystikko Mestari Eckhartilta lainattu käsite, jossa Heidegger yhdistää kaksi myöhäisfilosofiansa teemaa, kysymyksen teknologiasta ja ajattelemisen mahdollisuudesta. (Kupiainen 2002, 7–9.) *Gelassenheit*-ajattelun voi nähdä mahdollisuutena kasvatustodellisuudessa kasvatuksen arvojen ja päämäärien toisin ajatteluna tehokkuus- ja tulosajattelun sijaan: *Gelassenheit* sallii vapauden maailman ihmettelyyn yhdessä toisten kanssa ja tien etsimiseen omien mahdollisuuksien äärelle. Tulosten sijaan rajallisuutemme ymmärtäminen siitä paikasta ja perinteestä käsin,

johon olemme tulleet paikatuksi, on tie maailman avautumiseen ja vastuuseen itsestä ja toisistamme. (Vadén 2006, 393–394.) Teos *Vorträge und Aufsätze Teil II* (1967/2004) / *Esitelmää ja kirjoituksia II* (2006) on Heideggerin edelleen myöhäisempää tuotantoa, jossa erityisesti essee *Rakentaa, asua, ajatella* tuo esille ihmiselämän tärkeitä ja yksinkertaisia asioita runollisella ja metaforisella tavalla. Jumalten, kuolevaisten, taivaan ja maan neliyhteys kuvaa luontoa, ihmistä ja traditiota nykyajan maailmaa vasten, jossa ei ole sijaa ajattelulle. Neliyhteys kutsuu suojaansa, joka antaa olioiden olla vapaana omassa olemisessaan.

Tässä luvussa pyrin avaamaan Heideggerin maailmaa, totuuskäsitystä ja taidetta totuuden tapahtumisena. Maailmassa-olemisen näyttämö, kasvatusta ja draama saavat tutkimuksessani erityisen merkityksen näitä horisontteja vasten. Totuuskäsitys johtaa Heideggerin etiikkaan, jota hän ei käsittele oikeastaan lainkaan. Omalla tavallaan Heidegger torjuu ajatuksen etiikasta jopa tarpeettomana. Se on kuitenkin hänen filosofiassaan läsnäolevana alkuperäisyytenä, elävänä kokemuksena ja faktisuuden hermeneutiikkana, joka heijastuu hänen fundamentaaliontologiansa rakenteesta. Kun ajattelu kysyy olemista, se kysyy myös rajallisuutta ja *Daseinin* maailmaa. Tämä kysyminen on juuri huolen kantamista maailmastamme. (Kakkori 2009, 53.) *Gelassenheit*, silleen jättäminen vie ajattelun polulle, jossa rajallisuuden ymmärtämisestä voi syntyä uusi suhde maailmaan ja sen olioihin. Myös huoli teknologisesta, laskevasta ajattelusta ja ajattelun ehtymisestä sekä perinteestä ja juurtumisesta läpäisee Heideggerin ajattelua. (Ks. Kupiainen 2005a, 85–97, 2005b, 11–31; Vadén 2006, 392–405; Varto 1996, 86–105.) Heidegger kritisoi ja purkaa perinteisen kartesiolaisen totuuskäsityksen subjekti–objekti–suhteesta ja esittää totuuden paljastuneena olemisena viittaamalla kreikankieliseen termiin *aletheia*. Maailma ei näyttäyty kohteena, vaan totuus tapahtuu historiallisena maailman avautumisen ja peittymisen tapahtumana. (Heidegger 1986, 219–226.)

Heideggerin ajattelua on edelleen kehittänyt hänen oppilaansa Hans-Georg Gadamer. Siinä missä Heidegger puhuu totuudesta avautuneisuutena, Gadamer (2004, 2005) käyttää käsitettä hermeneuttinen kokemus. Heideggerin raskaspoljentoisesta ja jopa runollisesta ontologiasta tulee Gadamerin kautta selkeämpää ja ymmärrettävämpää. Hermeneuttinen kokemus ja Gadamerin ajatukset taiteesta tuovat uutta ulottuvuutta kasvatuksen maailmaan tiedollisen oppimisen ja mitattavien tulosten rinnalle.²⁸

Kasvatustieteen polulla ja kasvatustieteessä Heideggerin *Gelassenheit*-ajattelua tapaa harvemmin. Kupiainen (2005) väitöskirjassaan *Mediakasvatuksen eetos* puhuu 'olioiden silleen jättämisen' yhteydessä myös Heideggerin myöhäisen ajattelun neliyhteydestä, joka merkitsee olemisen kuuntelua ja tah-

28 Kiinnostus Heideggeriin on avannut keskusteluun tasoja ja tulkintoja niin tutkijoiden kuin taiteilijoiden kesken. Kokoelman *Heidegger – Ajattelun aiheita* (J. Backman & M. Luoto (toim.) 2006) kirjoitukset perustuvat esitelmiin, jotka pidettiin eurooppalaisen ajattelun tutkijaryhmän kotimaisessa *Heidegger Suomessa* tutkijakollokviossa Helsingissä 16.–17.1.2014.

don vapautta vastakohtana teknisen hyödyn vaatimukselle. Hänen mukaansa Heideggerin merkitys on kasvamassa kasvatustieteiden filosofian kaanonissa.^{29 30}

Tässä luvussa käyn tutkimuskirjallisuuden pohjalta dialogia Heideggerin kanssa hänen filosofiansa ytimessä, totuuskäsityksessä, siten kuin se on minulle auennut. Kommentaareina on sekä suomalaisia että kansainvälisiä Heidegger-tulkkeja. Tarkastelunäkökulmat ovat väistämättä valintoja, koska Heideggerin tuotanto on laaja. Rothy (1998, 59-60) vertaakin Heideggerin tuotantoa työkalupakkiin, jossa on runsas valikoima erilaisia ja eri tarkoituksia varten kehitettyjä välineitä. Itseään selvyyksien sijaan asioilla vaikuttaa olevan yhteyksiä ja eroja, joita ei ole helppo tunnistaa. Filosofian yksi tehtävä on saattaa näkyväksi sellaista, joka on jäämässä itseään selvyyden varjoon. Tällä seikalla on merkitystä siihen, miten voidaan tunnistaa erilaisista maailmankuvista kumpuavia ihmis- ja kasvatuskäsityksiä. Niillä on merkitystä käytännön kasvatustyön suunnittelussa ja toteutuksessa, mikä heijastuu aina kasvatettavaan.

3.1 Metafysiikan ylittäminen - olemisen totuuden paljastuminen

Tavallisesti varjoa pidetään vain valon puuttumisena tai sen täydellisenä kieltämisenä. Todellisuudessa varjo on kuitenkin ilmeisyydestään huolimatta läpitunkematon todiste kätkeytyksestä valosta. Käsittäessämme varjon tähän tapaan koemme että se, mitä ei voida laskea, ei ole enää esitettävissä ja että se samalla kuitenkin ilmenee olemisessa, tavalla joka viittaa kätkeytyyn olemiseen. (Heidegger 2000a, 48.)

Heideggerin filosofian läpi kulkee yksi ainoa kysymys: kysymys olemisen mielestä, jolla hän pyrkii ylittämään perinteisen metafysiikan, jossa havainnoiva subjekti on ulkopuolella havainnon kohteena olevasta maailmasta. Hän lähtee purkamaan subjekti-objekti-suhteen perinteistä totuuskäsitystä, joka on esitettävissä kolmessa teesissä: 1. Totuuden ”paikka” on lausuma (arvostelma). 2. Totuuden olemus on arvostelman ”yhtäpitävyydessä” kohteen kanssa. 3. Logiikan isä Aristoteles osoitti, että totuuden alkuperäisenä paikkana on arvostelma ja alkoi määrittää totuutta ”yhtäpitävyytenä”. (Heidegger 1986, 212-123.) Heidegger ei kiellä perinteistä totuuskäsitystä, mutta pitää sitä liian formaalina ja ongelmallisena, koska se ohittaa kokonaan kysymyksen *olemisesta*, jonka ontologista pohjustusta totuuden paljastumisessa hän pitää välttämättömänä. Kreikkalaisten alun alkaen kehittämä totuuskäsitys

29 Vuonna 2001 teoksessa *Fifty Modern Thinkers on Education* Heidegger on listattu mukaan. Myös Blackwellin vuonna 2003 julkaisemassa kirjassa *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* Heidegger on yksi viitatuimmista filosofeista. Vuonna 2002 on julkaistu myös Heideggerin kasvatustieteiden filosofiaa käsittelevä teos *Heidegger, Education and Modernity*. Nämä teokset paljastavat, että Heidegger on yhä ajankohdaisempi kasvatustieteiden filosofisissa keskusteluissa. (Kupiainen 2005, 36.)

30 Ks. myös *Media and Digital Literacies in Secondary School* (Kupiainen 2013).

hyväksyttiin keskiajan teologiiden piirissä, ja nykyfilosofiassa se tunnetaan korrespondenssiperiaatteena. Tiedon ja sen kohteena olevan objektin välillä on oltava yhdenmukaisuus, jotta tieto olisi tosi. (Vrt. Heikkinen H.L.T. & Kakori & Huttunen 2001, 66–69.) *Sein und Zeitin* § 44 (Heidegger 1986, 212–230) on teoksen keskeisin luku, jossa esitetään olemiskysymykseen perustuva totuuskäsitys. *Olemisen* historiallisuuden kautta myös *maailma ja oleva* ovat. 31

Maailma on käsite, joka sisältää kaiken mikä *on*. Olemisen kokonaisuus, *fysis*, on kätkeytyneenä kohoava, kaikessa ja kaikkialla vallitseva oleminen. Inhimillinen tietäminen, *tekhne*, paljastaa olemista avautumisena (*Erschlossenheit*) kätkeytyneisyydestä. Mitä on sitten tietäminen ja mitä on totuus? *Sein und Zeitissä* (1986) *Dasein* maailmassa olevana ja olemistaan kysyvänä on ainutlaatuinen oleva, jolla on tietoisuus ja ymmärrys olemisestaan ja sen rajallisuudesta. Da-sein, siellä-oleminen, tarkoittaa maailmassa olemista. Totuuden paljastumisen tapahtuminen maailmassa perustuu siihen, että maailma ei ole meistä erillään emmekä me ole maailman sisällä, vaan *Dasein* ja *Mitdasein* on yhtä maailman kanssa – *In-der-Welt- Sein*. Huoli ja huolehtiminen maailmasta ja toisista on *Daseinin* tapa olla maailmassa. (Heidegger 1986, 52–62.)

Myöhemmin Heideggerin ajattelu saa uuden käänteen, jossa hänen eksistentiaalifilosofinen orientaationsa suuntautuu olemiseen monimuotoisena tapahtumisena, jossa taide saa merkittävän luonteen totuuden tapahtumisena ja historiallisten epookkien paljastumisena. Tällöin Heidegger (1950) puhuu *Daseinin* rinnalla jo myös ihmisestä. *Sein und Zeitin* (1986) totuuskäsitys on kuitenkin se pohja, jonka valossa hänen muu myöhempi tuotantonsa on nähtävä ja ymmärrettävä.

Palatkaamme nyt totuuskäsityksen äärelle, jossa Heidegger purkaa perinteisen totuuskäsityksen yhtäpitävyydestä. Hän sanoo yhtäpitävyyden olevan hyvin yleinen ja samalla tyhjä määrittäminen. Sillä on kuitenkin jonkinlainen oikeutuksensa, jos se tulee omillaan toimeen haittaamatta niitä monimuotoisempia tietoon kohdistuvia tulkintoja, jotka kuitenkin kantavat tätä erityistä predikaattia. Mitä termi ”yhtäpitävyys” ylipäättään tarkoittaa? Jonkin yhtäpitävyydellä jonkin kanssa on muodollinen luonne, jossa jokin on suhteessa jonkin kanssa. Jokainen yhtäpitävyys ja näin ollen myös ”totuus” on suhde. Kysymys totuudesta on kysymys suhteesta, joka yhdistymisen periaatteen mukaan muodostuu inhimillisen intellektin tiedon ja sen kohteena olevan objektin yhdenmukaisuudessa (lat. *adaequatio intellectus ad rei*). Tietoani on siis vastattava jokin todellinen olio tai asiointila, jotta lausumani oliosta tai asiointilasta olisi tosi. Tietoni tulee julki predikatiivisessa tapahtumassa. Heidegger kysyykin, minkä suhteen nämä voivat olla yhtäpitäviä? Totuuden rakenteen selvittämiseksi ei riitä, että yksinkertaisesti edellytetään tämä suhdekokonai-

31 Heideggerin kysymiseen *olemisesta* Taminiaux (1998, 183) löytää kolme tapaa tavoittaa tämä juuri kysymällä. Olemisen kysymistä luonnehtii olemisen ja ajan merkitys, kysymys olemisen totuudesta ja olemisen itsensä ajattelu. Kysymykset sijoittuvat Heideggerin tuotannon eri aikakausille. Teos *Oleminen ja aika* pysyy kuitenkin lähtökohtana hänen myöhemmälle ajattelulle.

suus, vaan meidän pitää kysyä olemisyhteyttä, joka kantaa tätä kokonaisuutta. (Heidegger 1980, 214–217).

Heidegger päätyy kysymään, miten *propositio*, joka väittää jotakin maailmasta, voi tulla identtiseksi maailman kanssa? Kupiainen (1994, 6–8) tarkastelee artikkelissaan Heideggerin luentoa *Vom Wesen der Wahrheit* (1930),³² jossa Heidegger esittää esimerkkilauseen: ”Kolikko *on* metallista.” Väite kertoo kyllä jotain oliosta, joka on tiettyä ainetta, mutta itse väite ei ole kyseistä ainetta. Kolikko *on* pyöreä, mutta lauseella ei ole tilallista vastinetta. Kolikolla voidaan ostaa, mutta lause ei toimi maksuvälineenä. Heidegger käyttää Aristoteleen ilmaisua *aletheia*, joka tarkoittaa ”asioita itseään”, olevan tulemista ulos kätkeytyneisyydestään, sen *paljastuneisuutta*. Esineen havaitseminen ei todista mitään muuta kuin että kyseessä *on* se oleva itse, jota lausumassa on tarkoitettu. Tarkoitettu oleva näyttäytyy – *siten, miten* se itsessään *on*. Hän tarkastelee lausetta: ”Kuva seinällä on vinossa.” Mitä tässä lauseessa näytetään toteen – ”tiedon” tai ”tietämisen” yhtäpitävyyttä seinällä olevaan esineeseen? Kyse ei ole subjektin ja objektin suhteesta vaan *havainnosta*, joka koskee ilmiötä – *sitä, miten* jokin *on*. Taulun kohdalla kyse on yksinkertaisesti *olemisesta* vinossa. *Aletheia* on tapa, jolla todellisuus tulee ilmi itsessään. Lauseen oleminen totena on ymmärrettävä *paljastuneena* olemisena. (Heidegger 1986, 217–219.) Ennen kuin voin esittää väitteen jostakin olevasta, sen on paljastuttava minulle, minun on siis huomattava se, jotta voisin lausua sen totena.

Esitän seuraavan proposition: ”Poika on ylimielinen.” Onko lause tosi ja mitä se paljastaa? Pedagogisessa arviointitilanteessa se saattaisi merkitä samaa kuin ”Pojan käyttäytyminen on tasoa 6”. Poika on siis jotenkin ”vinossa”. Mikä yhtäpitävyys on sitten näiden kahden lauseen välillä? Onko havaintoni pojasta yhtäpitävä totuuden kanssa, jotta voin antaa numeraalisen arvion, jolloin *totuus paljastuneena olemisena* on tullut ilmi? Esitän samasta pojasta seuraavat lauseet: ”Poika on 15-vuotias. Poika on murrosikäinen. Poika on turhautunut”. Asetan rinnakkain lauseet ”Poika on ylimielinen” ja ”Poika on turhautunut”. Onko myös lause ”Poika on turhautunut” yhtäpitävä lauseen kanssa ”Pojan käyttäytyminen on tasoa 6”? Totesimme yllä Heideggerin sanovan, että yhtäpitävyydellä on jonkinlainen oikeutuksensa, ’jos se tulee omillaan toimeen haittaamatta niitä monimuotoisempia tietoon kohdistuvia tulkintoja, jotka kuitenkin kantavat tätä erityistä predikaattia’. Edellä esitetyn esimerkin perusteella tietoisena olevan (subjektin) ja havaitun (objektin) välille on jokseenkin hankala asettaa totuutta suhteena eli yhtäpitävyytenä. Havainto myöskään pelkkänä tulkintana ei täytä totuusvaatimuksia, jos ilmiötä ei ole ymmärretty *siten miten* se itsessään *on*. Olemisen totuus asettuu uuteen valoon, kun yksiulotteisen subjekti-objekti-periaatteen sijaan alamme tarkastella totuutta toisenlaisesta ulottuvuudesta *paljastuneena olemisena*.

32 Luento *Vom Wesen der Wahrheit* (1930) sisältyy teokseen Heidegger, M. (1996/1967). *Wegmarken*. Vittorio Klostermann, Frankfurt am. Main, 177–202.

3.2 Olemisen totuuden tapahtuminen

Jos sanan ethos perusmerkityksen mukaisesti etiikka tarkoittaa ihmisen asuinsijan pohdiskelemista, niin olemisen totuuden ajatteleva eksistoinen ihmisen alkuelementtinä on jo itsessään alkuperäistä etiikkaa. Tämä ajattelu ei kuitenkaan ole etiikkaa siksi, että se on ontologiaa. Sillä ontologia ajattelee aina vain olevaa (on) olemisessaan. Kuitenkin vasta olemisen totuuden ajatteleva antaa perustan kaikelle ontologialle. (Heidegger 2000a, 99).

3.2.1 Dasein – suhde omaan olemiseen

Heideggerin (1986) *Dasein*-analytiikka on tekstinä kryptistä ja hitaasti aukeavaa. Toisaalta sen kiehtovuus on juuri siinä. Kasvatustieteilijänä koen, että juuri sen avaama maailma ja kaiken kattava *oleminen* aina jossakin ja jollakin tavoin yhdessä toisten kanssa tarjoaa horisontin nähdä kasvatus ja draama *kokemuksen* näyttämöinä. Tätä horisonttia vasten kasvatuksen ja draaman *mieli* saavat syvemmän merkityksen.³³ Olemisen maailmassa ja maailman avautuminen eli näyttämöllinen todellistuminen on tutkimuksen fokus.

Perustava kysymys Heideggerille on juuri *kysymys olemisen mielestä*. Tämä kysyminen jo edellyttää tietynlaista analytiikka, jotta sen kysyminen on mahdollista. Hän sanoo, että Platonin ja Aristoteleen työtä ei ole vain triviaalisoitu, vaan koko olemiskysymys on laiminlyöty dogmilla, jossa "oleminen" on yleisin ja tyhjin käsite. Jos joku tekee määrittely-yrityksiä, häntä syytetään metodisesta virheestä. Heidegger sanookin, että "olemisen" käsite on hämärin. Väite, ettei olemista voi määrittää, suorastaan haastaa kysymään sitä. Olemista pidetään myös itsestäänselvyytenä. Jokainen käsittää muutta mutkitta ilmaukset "taivas on sininen" tai "minä olen iloinen". Nämä itsestäänselvytykset kuitenkin osoittavat, että vastaus *olemisen kysymiseen* puuttuu, ja että myös kysymys on hämärä ja vailla suuntaa. (Heidegger 1986, 2.)

Heidegger kehittää kysymistä edelleen. Tavoittelevana kysymisenä kysymys sisältää jo kysytyn. Se on myös tavalla tai toisella kysymistä *joltakin*. Kysymiseen kuuluu siis paitsi kysytty myös *kysymisen kohde*. Tämä edellyttää, että kysytyn on tutkivassa kysymisessä oltava määritelty ja käsitteellistetty. Se, mihin *kysymys olemisen mielestä* tähtää, saavuttaa maalinsa siinä, että kysyminen on olevan eli kysyjän suhtautumista olemiseensa. Kun olemiskysymyksen *kohteena* on oleva itse, olevaa ikään kuin kuulustellaan suhteessa olemiseensa. Tällöin oleva on ensin määriteltävä *olemisessaan*, ja vasta tältä pohjalta voidaan asettaa kysymys olemisestä. Tämä ei johda kuitenkaan

33 Heideggerin (1986) *Dasein* voidaan ymmärtää ihmisen olemisen kokonaisvaltaisena maailmasuhteena. Elämme aina tietynlaisessa kulttuurissa ja sosiaalisessa todellisuudessa. Kieli, jota ymmärrämme, käytämme ja jolla ajattelemme, ovat osa minuuttamme. Maailmaan pauskattuina ajallisina olentoina meillä on aina vastassa rajallisuutemme, joka panee meidät kysymään, mikä merkitys kaikella on. Siksi etsimme maailmasta mahdollisuuksia, joilla voisimme vastata tuohon kysymykseen.

kehäpäätelmään, vaikka niin saatetaan ajatella. (Heidegger 1986, 5–8.) Heideggerin *ontologinen* oleminen tarvitsee siis rinnalleen *ontisen* olevan. Perinteinen tieteellinen tutkimus ei Heideggerin mukaan tavoita yhteensopivina lauseina olevan olemistapaa. Ontisesti *Dasein* eroaa kaikesta muusta olevasta siinä, että sillä on olemissuhde omaan olemiseensa ja mahdollisuuksiinsa. Tätä Heidegger kutsuu *eksistenssiksi* ja tästä johtuvaa ymmärrystä *eksistenttiseksi* ymmärrykseksi.³⁴ Kysymys eksistenssistä on *Daseinin* ontinen ”tehtävä”. Näiden rakenteiden yhteyttä ja analytiikka hän kutsuu *eksistentiaalisuudeksi*. (Heidegger 1986, 11–13.) *Daseinin* perustava eksistentiaali ja olemismahdollisuus on kohti kuolemaa oleminen. Heti synnyttyään lapsi on riittävän vanha kuolemaan. Tämä ajallisuus on juuri se ulottuvuus, joka synnyttää olemisen mielen kysymisen. Tästä kysymisestä nousee huoli kaikesta minkä kanssa olemme. Huoli on huolehtimista itsestä, toisista ja ympäristöstä. Kuolemaa kohti oleminen ei ole synkkyyteen vaipumista. Se on heitteisyydessä olemista ja kiinnittymistä olemismahdollisuuksiin. Kuolema on perimmäinen olemismahdollisuus, joka on olemattomuus. Juuri olemattomuuden vuoksi oleminen on mahdollista ja saa merkityksen. (Heidegger 1986, 242–254.) Tätä me sanomme ajaksi.

Heidegger nimittää ontologiaansa *fundamentaaliontologiaksi*, josta kaikki muut ontologiat voivat vasta kehittyä. Tällöin *Daseinilla* on moninkertainen erityisasema ennen kaikkea muuta olevaa. Ontologia on mahdollista vain fenomenologiana, joka on tiedettä *olevan olemisesta*. Fenomenologisen kuvauksen mieli on *tulkintaa*, joten täälläolon fenomenologia on *hermeneutiikkaa* sanan alkuperäisessä merkityksessä. (Heidegger 1986, 13, 37–38.)

”Ontologia ja fenomenologia eivät ole kaksi eri tieteenhaaraa, jotka muiden joukossa sisältyvät filosofiaan. Molemmat termit luonnehtivat itse filosofiaa, sen kohdetta ja menetelmää. Filosofia on universaalista fenomenologista ontologiaa, jonka lähtökohdat ovat täälläolon hermeneutiikassa, joka *eksistenssin* analytiikkana on kiinnittänyt kaiken filosofisen tutkimuksen sisältämän johtolangan pään siihen, mistä filosofinen tutkimus *alkaa* ja mihin se *palaa*”. (Heidegger 2000b, 62.)

Olemiskysymyksen ontinen erityisasema, *lapsen olemissuhde omaan olemiseensa*, tulisi nähdä kasvatustodellisuudessa. Olemisen kysyminen tarvitsee erityistä varjelemista kasvavan ihmisen kohdalla. Ennen kuin lapsi osaa puhua, hän kysyy itseään – olemistaan maailmassa – panemalla kaiken suuhunsa. Hän löytää itsensä joka hetki maailmassa kaiken muun olevan kanssa. Pieni lapsi ihmettelee maailmaa ja kysyy lakkaamatta. Hänelle kehittyy kieli, jota hän ymmärtää ja jolla hän kommunikoi. Hän leikkii itseään ja maailmaa todeksi. Jossakin vaiheessa leikki ja kysyminen lakkaa ja alkaa vaitonainen todellisuus, jossa häneltä kysytään. Hänen vastauksiaan verrataan valmiina

34 *Olemisen ja ajan* pykälässä 31 Heideggerin hermeneutiikan radikaalisuus ilmenee siinä, miten hän erottaa ymmärtämisen perinteisestä filosofisesta tulkinnasta. Maailma avautuu olemisymmärryksessä, joka on *Daseinin* fundamentaalinen eksistentiaali. (Hoy 1995, 172.)

annetun ja rajatun maailman malliin. Vastaukset arvioidaan numeroilla. Sitä maailmaa, jossa kaiken voi muuttaa ja ilmaista matematiikan määrein, Heidegger (2002, 16–17) kutsuu laskevaksi maailmaksi.

Fenomenologisesta lähestymistavasta seuraa se, että minän ja maailman suhde näyttäytyy erottamattomasti yhteen punoutuneelta. Minä ja maailma rakentuvat Heideggerin teoriassa saman prosessin eri napoina. Minä rakentuu suhteessa maailmaansa, ja maailma rakentuu suhteessa minän suhteissa siihen. Huomio kiinnittyy oliollisuuksien sijaan minän ja maailman *suhteisiin*, joita on fenomenologian perinteessä luonnehdittu laajasti sellaisilla peruskäsitteillä kuin kokemus, intentionaalisuus ja merkitys. (Laine 2003, 168.)

Kasvatuksessa huomionarvoista olisi tiedostaa se seikka, että olevalla, myös sellaisella kuin lapsi, on oma elämänhistoria ja olemissuhde olemiseensa ja mahdollisuuksiinsa, jotta hän ei kadottaisi tätä perustaa. Lapsella itsellään, kuten kaikilla meillä, on elettyjen kokemustensa kautta oma kokemisen tapansa ja kokonainen elämä maailmassaan.

Heideggerin eräs uusi avaus suhteessa filosofian perinteeseen on ajatus, että suhteet eivät synny siitä, että subjektit ”ottavat” erilaisia merkityssuhteita maailmaan. Heideggerin mukaan ihmiset elävät jo alun alkaen noissa suhteissa, ”aina jo maailmassa”. (Laine 2003, 168.)³⁵

Täälläolo heitteisyydessä (*Geworfenheit*) on huolta ja huolehtimista, joka on aina jo itsensä edellä. (Heidegger 1986, 228.) Heitteisyys on siis tulevaisuuden mahdollisuuksien etsimistä ja löytämistä, jossa kasvattaja voi parhaimmillaan olla olemisen varjelija. Heidegger esittää kohtalonomaisten kysymyksen: *Onko täälläolo itsenään koskaan päättännyt vapaasti tuleeko se ”täälläolevaksi” vai ei ja voiko se ikinä edes päättää tästä?* (Heidegger 2000b, 181.)

3.2.2 Maailmassa-olemisen totuus

Dasein eli ihmisen ajallinen maailmassa-oleminen on yhdessä olemista kaiken muun olevan ja todellisuuden kanssa. *In-der-Welt-sein*, maailmassa-oleminen (Heidegger 1986, 52–55), ei ole siis ihmisten yhdessä olemista maailman sisällä, vaan yhdessä olemista maailman *kanssa*. Ilmaisemme sitä tavallisessa puheessakin, kun meitä kohtaa jokin asia, sanomalla: ”Tämän kanssa on elettävä”. Tämä ulottuvuus avaa totuuden käsitteen *Daseinin* omakohtaiseen olemiseen, sen historiallisuuteen, äärellisyyteen ja olemismahdollisuuksiin maailman ”äärellä”, joka on myös huolehtimista yhteisestä maailmastamme.

35 Skirbekk (2003, 82–83) puhuu merkitysten verkosta. Arjen toiminnot ja välineet kietoutuvat kokonaisuudeksi, jota emme ajattele tietoisesti. Heidegger kutsuu tätä merkitysten verkkoa *ympäristöksi*. Ontisesti on olemassa monia *ympäristöjä*, mutta aina on olemassa joku tai joku toinen *ympäristö* ihmiselle (*Daseinille*). *Ympäristö* on siis ihmiseen liittyvä eksistentaali. Voimme ymmärtää, että ympäristö on olemuksellisesti jaettu ympäristö, Heideggerin termein ilmaisuna *kanssamaailma* (Mit-Welt).

Lähdemme nyt tarkastelemaan tätä olemisen tapahtumista, totuuden pakotonta paljastumista.

Daseinin maailmassa-oleminen on erotettava sellaisesta olemisen merkityksestä, että Dasein olisi joidenkin objektien vieressä, joukossa tai keskellä. Dasein hankkii suhteen itseensä asioiden ja esineiden kautta. Maailmassa-oleminen, siihen kuuluminen on määräävää Daseinille. Tarkasti ottaen Heideggerin mielestä objektit eivät voi koskettaa toisiaan, vain Dasein voi koskettaa jotain. *Olemisessa ja ajassa* maailma ei ole ympäristömme siten, että se olisi olemassa olevien entiteettien kasauma. Maailmaa ja itseä ei voi erottaa. Emme ole vasten maailmaa tai sen sisällä, olemme maailman kanssa. Jokainen entiteetti maailmassa ymmärretään sen maailman ehdoin, joka on jo siellä – samoin muut Daseinit, vaikka ne eroavat muista entiteeteistä siinä, että ne ymmärtävät olemisen maailmassa olemisena. Vain Daseinilla on esitetyssä merkityksessä maailma. (Kakkori 2009, 50–51.)

Sein und Zeitissa (1986) kulkevat rinnan käsitteet ontologinen ja ontinen. Heideggerin mielestä suurin osa tieteistä on ontisia, jotka eivät ota huomioon olemista. Perinteisen metafysiikan maailma on tällainen ontinen maailma eli olioiden ja esineiden kokonaisuus. Oliot, esineet ja välineet ovat *käsilläolevia*, joita määrää subjekti–objekti-suhde. *Käsilläolevien* olioiden yleisin luonne on kategoria. Esimerkiksi koira kuuluu eläinten kategoriaan. Myös Daseinin koti ja lähiympäristö kuuluvat ontiseen maailmaan. (Heidegger 1986, 102–103.) Ontologisessa merkityksessä maailmalla tarkoitetaan olioiden, esineiden ja välineiden 'olemista yleensä'. Maailmasta voi tulla minkä tahansa alueen termi, joka ilmaisee maailman moninaisuuden. Tällaisia voivat olla esimerkiksi matematiikan tai satujen maailma. Toinen, ontologinen tapa ymmärtää maailma on sen eksistenttinen merkitys, jossa *Dasein* kysyy olemistaan, joka on *Daseinin tapa olla*. (Heidegger 1986, 63–65, 142–143; Ks. Kakkori 2001, 21–22, 2009, 48–49.)

Mitä ovatkaan leikin, satujen ja draaman maailmat, joissa on usein limittäin monia maailmoja ja tarinoita? Niissä "maailma maailmoi", kun leikin ja toiminnan kautta maailma avautuu ja näyttäytyy uusina merkityksinä. [Tutkija memo 15]

In-der-Welt-sein, maailmassa-oleminen (Heidegger 1986, 52–59), kuten jo totesimme, on *Daseinin* kaltaista yhdessäoloa maailman kanssa. Tästä erotuksena on luonto, joka Heideggerin mukaan on *esilläolevaa*. Luonto on sellaisenaan jo ennen *Daseinia*. *Maailmansisäisyydellä* Heidegger tarkoittaa luontoa. Eläimillä ei ole sellaista maailmaa kuin Daseinilla, jonka eksistenttinen merkitys on sen *tapa olla*. Eläimillä ei siis voi olla tulevaisuutta, aikaa tai mahdollisuuksien maailmaa samalla tavalla kuin *Daseinilla*, vaan niiden oleminen on välitöntä tarpeen tyydytystä ja hengissä pysymistä. Tähän liittyen antropologia, psykologia ja biologia ovat positiivisia tieteitä, jotka Heideggerin (1986, 49–50) mukaan eivät tavoita olemisen ontologisia perusteita, koska pitävät niitä itsestään selvyyksinä. Siksi Heidegger ei puutu näiden tieteen alojen antiin. Ihmisen ruumiillisuuskaan ei varsinaisesti ole esillä hänen filosofiassaan, vaikka ontisen kautta se on kuitenkin läsnä.

Aika on totuuden mitta. Totuus on juuri niin kauan kuin on *Dasein*. Pinta-apuolisesti tämä tietysti voi johtaa totuuden relativointiin, jossa jokaisella on oma totuutensa. Kun otamme esiin kreikkalaisilta periytyneen termin *aletheia* (Heidegger 1986, 219–221), *totuuden paljastumisen kätkeytyneisyydestä*, huomaamme asian olevan syvempi. Jokainen aikakausi kulttuurinsa vuoksi paljastaa totuutta omalla tavallaan ja jotain samalla peittyi.³⁶

Myöhemmässä vaiheessaan Heidegger (1950, 45–52) yllättäen puhuu taiteesta totuuden tapahtumisena. Heideggerin ajattelulla on vahva yhteys antiikin filosofiaan, erityisesti Aristoteleen ajatteluun. (Mm. Backman 2005, 2006.) Taideteos hänen mukaansa pystyttää maailman. Kreikkalainen temppele kohoaa taivasta vasten ja totuus tapahtuu. Teoksessa on tekeillä totuus, ei vain tosi. Siinä kivien kimaltaessa auringossa tuo temppele paljastaa sen maailman, ajan, kulttuurin ja jopa jumalat, josta tuo teos on peräisin. Kuten aiemmin totesimme, luonto on ennen *Daseinia*. Se on myös *Daseinin* jälkeen. Kallio on luovuttanut jokaisen hakatun kiven temppeleliin. ”Teoksen luotuna olemiseen kuuluvat yhtä olennaisesti sekä luojat että vaalijat” (Heidegger 1950, 32). Totuus, hyvyys ja kauneus ovat Heideggerille yhtä. ”*Kauneus on eräs totuuden tapa olla kätkeytymättömyytensä*” (Heidegger 1996a, 57). Luonto sinänsä ei ole Heideggerille erityisen analyysin kohteena. Se paljastuu omalla tavallaan; metsä on viljelysmetsää, vuori on kivilouhos, virta on vesivoimaa, ”tuuli on tuulta purjeisiin”. Toisaalta luonto voi kuitenkin yllättää meidät maisemana ja siinä, miten se ”elää ja kamppailee”, kukkina pientareella tai lähteenä laaksossa”. (Heidegger 1986, 70.)

Draama on taidetta, oppimista ja kasvamista, jossa toiminnan ja tarinoiden kautta paljastuu ihmisen kokemus maailmasta sinä historiallisena hetkenä, josta tarina kertoo, ja sinä kokemuksen hetkenä, jossa kertoja kertoo tarinaa. Merkittäviä ’totuuksia’ ovat juuri ne kokemukset ja merkitykset, joita draama antaa siihen osallistuville; ”maailma maailmoi”. Kertoja kertoo myös itseään. [Tutkijan memo 16]

Kaiken perusta on siis siinä, että *Dasein* jo ymmärtää olemassaolonsa. Tämä ymmärtäminen on *Daseinin* ajallisuuden ja näin historiallisuutensa olemisen-tapa. Historiallisuudessa on myös *Da-*, paikka, jossa *Da-sein* on. Tämä tarkoittaa nimenomaan *Daseinin* omaa historiallisuutta siinä ajassa ja siinä todellisuudessa, johon se on heitetty. Maailmassa olemisen osana maailmaa ja toiminta, työ ja käsillä tekeminen kaiken muun olevaisen kanssa antaa horisontin tälle ymmärrykselle. (Heidegger 1986, 97–106.)

36 Kakkori (2001) on käsitellyt laajasti artikkeliväitöskirjassaan *Heideggerin aukeama totuuden ongelmaa Heideggerin filosofiassa avautumisena ja paljastumisena*.

Tätä taustaa vasten ymmärrämme esimerkiksi vasaran funktion.³⁷ Ihmiset ovat käyttäneet vasaraa työkaluna sukupolvelta toiselle ja oppineet sen käytön. Vasara on ollut maailmassa ennen meitä emmekä ajattele sitä sen enempää. Vasta vasaran puuttuminen kesken rakentamisen nostaa esiin sen merkityksen. Ottakaamme esimerkki siitä, miten naula lyödään seinään ilmoitustaulun ripustamista varten. Taulu on yliopiston seinällä, josta opiskelija käy katsomassa, onko tieteenfilosofian tentti mennyt läpi kyseisessä yliopistossa, josta valmistuvat hakeutuvat kansainvälisiin tehtäviin. Vasaralla itsessään ei siis ole mitään virkaa tuon tiedon kanssa. Koska olemme maailman kanssa, juuri toiminnallisuudessamme emme kiinnitä huomiota erityisesti vaikkapa vasaraan. ”Häiriö”, eli työkalun puuttuminen, saa aikaan sen, että työkalusta tulee objekti, esilläoleva. Naulan iskemisen kautta maailma tulee kokonaiseksi. Totuus paljastuu kätkeytyneisyydestään toimintamme kautta, joka herättää kiinnostuksemme tutkia asioita. Ennen kuin Newtonin lait paljastettiin, ne eivät olleet tosia tai epätosia, eikä ollut edes niin, että lait tulisivat epätodeksi. Lait tulivat tosiksi Newtonin avulla. (Heidegger 1986, 226–227.)

Draaman maailmoissa tilanne lähtee usein liikkeelle ns. pretekstistä. Alussa on vain jokin idea, esine tai vaikka vaatekappale. Ammattikorkeakoulussa työkennellessäni opetin draaman käyttöä opiskelijoille. Kerran minulla oli mukana nytyttiin kääritty oikean kokoinen, niskaansa roikottava vauvanukke, jolla oli päällään minulla vauvana ollut villanuttu. Isotätini oli pukenut sen päälleni kylvetettyään minut keskellä talvea viikon ikäisenä ulkosaunassa. Omakohtaisuus toi tilanteeseen autenttisuuden tuntua. Tästä draamatarina alkoi kehkeytyä opiskelijoiden ideoimana siten, että ohikulkija huomasi kaupan portaille jätetyn nytytin. Päivän mittaiseksi kutoutunut prosessidraama avasi nuoren teiniäidin ahdinkoa ja sai pohtimaan sosiaalista eriarvoisuutta ja turvaverkkojen merkitystä nykyisessä ajassamme. [Tutkijan memo 17]

Näiden asioiden äärellä mietin, pitääkö lapsia todella niin kovasti opettaa. Lapsella hänen omassa historiallisuudessaan, siinä kohtaa missä *Da-* hän olemisessaan (*sein*) on, on hänen maailmansa, jota hän elää ja kokee. Lapsi ymmärtää jo omaa maailmaansa. Hänen kysymisensä ja ihmettelynsä ensisijaisuus valmiina annettujen, rajattujen tietojen ja jopa asenteiden vaihtoehdona, tai edes ohessa, saattaisi tehdä oppimisesta merkityksellisempää. Lapsen käyttäytymistä arvioitaessa tunnilla puhuvaa ja kyselevää lasta voidaan pitää hankalana ja häiritsevänä. Maailman ihmettely on kuitenkin oivaltamisen avain. Lapsen toiminnallisuuden kautta hänellä on jo ymmärrystä siihen maailmaan, jossa hän elää. On vaarana, että perinteinen pulpetissa istuminen tunti toisensa perään ei avaa opetettavien tietojen merkityksellisyyttä ja sitä, miten ne muodostavat kokonaisuuden eli sen maailman, jossa jo olemme.

37 Heidegger (1986, 69–70) käyttää vasaraa usein esimerkkinä. Historiallisesti ajateltuna vasara onkin merkittävä työkalu, joka on vienyt ison harppauksen ihmisen osaamista ja teknistä kehitystä eteenpäin.

Tilannekohtaisesti ”häiriö” tulisi sallia. Tämä ei tarkoita, että luokassa saisi vallita jatkuva sekasorto. Tarkoitin tällä sitä, että tiedostaisimme lapsen perustarpeen kysyä ja ihmetellä, iskeä ikään kuin se naula seinään, joka paljastaa maailman kätkeytyneisyydestään. Aiemmin esillä ollut termi *aletheia* tarkoittaa juuri tätä. Opettajien kuulee toisinaan sanovan, että ei ole aikaa keskustella oppilaiden kanssa, kun on niin paljon asioita opetettavana. Tämä paradoksi johtaa kierteeseen, joka ylläpitää subjekti-objekti-systeemiä. Maailmankuva ja identiteetti rakentuvat tiedolle, jonka arvot johdetaan siitä ajattelusta, jossa maailma on ulkopuolella itsestä. Niinpä se voi jäädä ulkopuoliseksi. Vaarana on myös se, että mennään kiireellä eteenpäin. Kiire on suuressa ristiriidassa sen kanssa, että ihmisen lapsi kasvaa ja kehittyy hitaasti.

Edellisessä esimerkissä ammattikorkeakouluopiskelijat olivat nuoria aikuisia. Lasten omakohtaisia kokemuksia, kotoa tuotuja esineitä, leluja tai vaikka matkamuisia on mahdollisuus käyttää yhteisen maailmamme tutkimisen lähtökohtana. Draama pyrkii vastaamaan esitettyihin kysymyksiin; se luo muodon ja jäsentää todellisuutta. Yksinkertainen idea avaa yhteistoiminnan kautta maailmaan uudenlaisia kokemuksia, kohtaamisia ja tarinoita. [Tutkijan memo 18]

Koulun tehtävä on ilmeisesti avata maailman mahdollisuudet oppilaille. Kyse on siitä, että jokainen löytäisi omat lahjansa ja paikkansa maailmasta. PISA-tutkimusten valossa suomalaisilla koululaisilla on hyvät perustiedot ja -taidot keskeisissä oppiaineissa, mutta aika ajoin uutisoidaan, että koulussa ei viihdytä. Vitikan (2009) tutkimus osoittaa viihtymättömyyden lisäksi sen, että koulussa tarjottavat tiedot eivät muodosta kokonaisia tietorakenteita ja keskinäisiä merkitysyhteyksiä. Ongelmaksi on muodostunut myös opetussuunnitelmien massiivinen tiedollinen ja sirpaleinen sisältö, joka ei välttämättä kohtaa lasten kokemusmaailmaa. Uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) näyttäisi tarjoavan eheämpää maailmaa, ilmiölähtöistä oppimista, yhteisöllisyyttä ja sitouttamista elinikäiseen oppimiseen. Tämä vaatii koululta ja opettajilta uutta orientaatiota. Opetussuunnitelman perustaan rakentuu aina yhteiskunnallisia, ideologisia, poliittisia ja globaalin talouden ja kilpailun intressejä. Opetussuunnitelman eetosta tulisi tarkastella myös tätä horisonttia vasten. Kasvattajan tietoisuus kasvatuskäsityksestään ja kysymykset kasvatuksen päämäärästä ovat aina ajankohtaisia ja erityisesti muutosprosessissa olennaisia.

Maailman mahdollisuuksien avautuminen lapselle ja nuorelle voidaan ajatella myös *Daseinin* näkökulmasta: olemisen ihmettelyn, kysymisen ja ”häiriön” kautta mahdollisuudet ovat jo lapsessa itsessään. Heideggerin filosofia lopulta osoittautuukin hyvin käytännölliseksi. Kun lapsi elää välittömässä merkityssuhteessa maailmaan, hän ihmettelee ja oppii alkuperäisesti. Tämä jo olemassa oleva dialogisuhde maailmaan ei saisi hautautua minkään intressitahon vaatimusten tai muodollisten rakenteiden alla.

3.2.3 Kielessä olemisen totuus

Olemme todenneet, että ihminen on heitetty maailmaan olemaan jo siellä oleviin asioihin. Olemme heitettyjä myös kieleen. Se, mitä maailmasta ymmärrämme, artikuloituu kieleen ja toimimmekin pitkälti kielen tasolla. Kieltä ei näin tulekaan ymmärtää konkreettiseksi puheeksi. *Kielen eksistentiaalis-ontologinen perustus on puhe*. Puhe on ymmärrettävyyden artikulointia. Olemisen mieli jäsentyy merkityskokonaisuudeksi, joka voidaan hajottaa merkityksiksi. Ymmärryksen merkityskokonaisuus tulee sanoiksi. Sanat kasvavat kiinni merkityksiin. *Puhe on eksistentiaalisesti yhtä alkuperäistä kuin virittyneisyys ja ymmärtäminen*. Puhe on olemisen avautuneisuuden rakennepiirre, jossa kanssataälläolo ja olemisen mieli artikuloituu luonnostavana ymmärtämisenä ja merkitysten jakamisena. (Heidegger 1986, 160–162.) Vire on myös eksistentiaali, jolla Heidegger tarkoittaa meissä olevaa avautuneisuuden tapaa (*Erschlossenheit*). Kyse ei ole psyykkisestä tilasta tai mielialasta. Maailma koskettaa meitä, koska olemme virittyneitä sille. Vire säätää ja määrittää ymmärtämistämme, puhettamme ja koko maailmassa-olemisen tapaamme. (Heidegger 1986, 136.)

Tämä näkökulma vahvistaa edellä esitettyä olemisen alkuperäistä suhdetta maailmaan. Olemme virittyneitä maailmalle ja maailma puhuttelee meitä kaiken aikaa. Puhuvaan kielenkäyttöön kuuluvat mahdollisuuksina kuuleminen ja vaikeneminen. Puhe on aina puhetta jostakin. Olipa se käsky, toive tai kysymys, se on puhetta, jossa olemisen jaetaan kanssataälläolossa. Puhe on myös itsensä ilmaisemista ja kulloisenkin virittyneisyyden tapa. Puhe on maailmassa-olemisen virittyneen ymmärrettävyyden merkitsevää jäsentämistä. Kanssataälläolo kuulee, koska se ymmärtää. Kansaoleminen (*Mitdasein*) kehittyy toistensa kuulemisesta. Tämän eksistentiaalisesti ensisijaisen kuulemiskyvyn perusteella jokin sellainen kuin *kuunteleminen* tulee mahdolliseksi. (Heidegger 1986, 160–164.)

Kuunteleminen on Heideggerin mukaan fenomenalisesti alkuperäisempää kuin psykologian määrittelemä aistihavainto. Tämä kuunteleminen on olemuksellisesti ymmärtävää maailmassa-olemista, jossa kuulemme koputtavan tikan tai rätisevän tulen. Maailma puhuttelee meitä. Kuunteleminen liittyy olennaisena asiana *vaikeneminen*. Vaikeneminen kasvattaa ymmärrystä varsinaisemmin kuin jatkuva puhe, joka voi kätkeä ymmärrettävyyden näennäiseen selkeyteen eli triviaaliin käsittämättömyyteen. Kieli siis ei ole välttämättä totuuden tae. Totuus ei ole riippumaton kielestä, mutta se ei ala siitä. Tiedämme, että yhtä hyvin kuin totuuden, kieli sisältää myös harhan ja luulottelun. (Heidegger 2000b, 205–212.)

Esseessään *Kirje "humanismista"* Heidegger (2000a, 103) toteaa: *"Olemisen on suoja, joka suojaa ihmisen eksistenssin olemuksen totuuteensa siten, että se ottaa eksistenssin asumaan kieleen. Siksi kieli on sekä olemisen talo, että ihmisolennon asumus."* Huomaamme, että myöhemmissä teksteissä Heidegger puhuu ihmisestä. Kuitenkin olemisen mieli ja kysyminen linkittyvät ja palaavat hänen

myöhäisempään ajatteluunsa. Samassa teoksessaan Heidegger tuo esiin huolen ajattelun ehtymisestä ja kielen rapautumisesta. Ajattelu on yksinkertaisesti sanottuna olemisen ajattelua, sikäli kuin olemiselle kuuluessaan ajattelu kuuntelee sitä. Olemisella on valtaa ajatteluun ja ihmiseen, se voi suojella ajattelua ja pitää sen elementissään. Kun ajattelu luiskahtaa pois elementistään ja ehtyy, siitä tulee *tekhmē*, jolloin se korvaa elementtinsä menetyksen pätevyymällä kasvatuksen instrumentiksi, osaksi koulutusta ja myöhemmin kulttuuria. Filosofista muodostuu tekniikkaa sellaiselle selittämiselle, joka aloittaa perimmäisistä syistä. Ei enää ajatella, vaan harrastetaan ”filosofiaa”. Tämä harrastus astuu julkisuuteen kilpailevina ”ismeinä”. Se seikka, millä olemisen tavalla kieli kulloinkin on kieli, edistää nopeasti leviävää kielen autioitumista ja rapautumista. Uuden ajan subjektiivisuuden metafysiikan hallinnassa kieli miltei vastustamattomasti putoaa pois elementistään. Kieli kieltää meiltä olemuksensa, sen että se on olemisen totuuden talo. (Heidegger 2000a, 55–57.)

Heidegger kirjoitti esseen *Kirje ”humanismista”* 1940-luvulla. Voimme lukijan kanssa peilata omaa aikaamme tuohon Heideggerin huoleen. Millainen tulkinta kielen olemuksesta nykyisenä aikana tulisi tehdä? Jos pyrkii ymmärtämään oman ajan ilmiöitä Heideggerin filosofiaa vasten, ei tarvitse mennä merta edemmäs kalaan. Antiikista peräisin oleva termi *aletheia* avaa ikkunan myös oman aikamme todellisuuteen, joka paljastaa itse itsensä. Kieli elää ajallemme ominaisten uusien merkitysten kautta. Tekninen kehitys mahdollistaa nopean viestinnän yli kieli- ja kulttuurirajojen. Globaalissa tilassa liikkuu ja virtaa paljon sellaista materiaalia ja valtaa, joka ei ole lainkaan ihmisen hallinnassa. Monella sektorilla tapahtuva maailmanlaajuinen kasvu ja kehitys vaativat nopeaa reagointia. Heideggeriin perustuen voimme todeta, että olemassaolomme perustavin mahdollisuus on aika. Paradoksi paljastuu siinä, että nykymaailmassa ja yhteiskunnassamme aikaa on aina vain vähemmän suhteessa niihin suorituksiin, joita meiltä edellytetään. Kun aika vähenee, olemisen mielikin vähenee ja voi paljastua mielettömyytenä. Ajattelun kaventu- minen kaventaa kieltä ja ihmistä, koska ihminen on suuressa määrin objekti, jonka osallisuus omaan aikaan ja olemassaolon ainutkertaiseen todellistumiseen on ratkaisevasti heikentynyt. Tämä uuvuttaa ihmisen.

Ihmisten uupumisen todistaminen ei sinänsä ole tutkimukseni varsinainen tarkoitus. Todellisuus kuitenkin paljastaa itse itsensä. Lapset ja nuoretkin voivat väsyä. Lapsi ei voi olla oman elämänsä subjekti, jos hän ei saa kuunnella rauhassa sitä, miten maailma puhuttelee. Ja kuullanko lasta itseään riittävästi – lasta, jolle oleminen puhuu kenties herkemmin kuin aikuisille? Lapsille maailma puhuu varmasti eri tavalla kuin vaikkapa minä koulussa, kun ammennan tietoa heidän niskaansa pohjattomasta kaivosta.

Ihmisenä oleminen on aina virittyntä. Tuo viritys ei tule minun sisältäni, vaan se rakentuu suhteessa toiminnalliseen tilanteeseen. -- Toiminta on aina virittynyt tekemään huomioita ympäristöstä, sillä on jo intressejä, jonkinlainen suuntautuminen, ja tuon intessin suuntaamana minälle voi avautua uusia kohdattavia. (Laine 2003, 170–171.)

Aiemmin totesimme, että toiminnan kautta ihminen oppii ymmärtämään maailmaa ja selviämään elämässään. *Virittyneisyys* avaa maailmaa ja suuntaa toimintaa eteenpäin. Tämä tarkoittaa taitoa ja myös taidetta, joiden kautta suhde maailmaan tulee todeksi ja merkitykselliseksi. Maailman puhuttelu artikuloituu taitona ja taiteena. Tähän puhutteluun vastaaminen tekee meistä myös *taitavia*. *Der Ursprung des Kunstwerkes* (Heidegger 1950) on teos, jossa taidetta ei nähdä vain esteettisen elämyksen kokemisena. Taiteessa artikuloituvat sellaiset merkitykset, joita ei ole aina mahdollista pukea sanoiksi. Taide jäsentää kaoottista todellisuutta ja puhuu näin omaa merkittävää kieltään asettamallaan muodolla. Taide ja taito ovat lähellä toisiaan. Länsimaisessa ajattelussa ne on perinteisesti erotettu tiedosta. Mitään tietoa tai tietämistä ei kuitenkaan ole ilman sitä edeltävää, toimintaan johtavaa kysymistä.³⁸

Monni (2004, 101–102) luonnehtii virettä Heideggerin pohjalta.³⁹ Vire on avautuneisuuden tapa, joka nousee maailmassa-olemisesta itsestään. Se ei ole tietoa, tietämistä, psyykkinen reaktio tai sisäinen tila. Vire on avautuneisuuden tapa, jossa maailma tai sen oliot koskettavat meitä ja tulevat merkitykselliseksi. ”Virittyneisyudessa katoaa minän ja maailman välinen raja” (Laine 2003, 170). Vire ei ole tunne, vaan tunteen perusta, sen aikaisempi ulottuvuus. Vire on olemisen kokonaisuuden virittyneisyyttä, jolloin myös taide avaa maailmaa vireessä ymmärtämisenä. Perusvire voi olla myös ahdistus, jolloin se kuljettaa *Daseinia* sen faktisuuden äärelle valtavalla voimalla. (Heidegger 1986, 342–344.) Heideggerille vire on eksistentiaali, täälläolon tapa. Ei ole yhdentekevää, miten täällä ollaan. Maailma ja yhteiskunta, koti ja koulu elävät tässä kirjoittamisen hetkessä murroksessa. Tutkijana ja opettajana ajattelun, että kaikkia pedagogisia toimia tulisi tarkastella ensisijaisesti osallisuuden ja toivon näkökulmasta.

3.2.4 Sosiaalisen totuus

Maailmassa-oleminen on aina heitteisyydessä olemista ”täällä”, ”paikassa” (*Da-Sein*), johonkin jätettynä. (Heidegger 1986, 135.) Tänne tuleminen ei ole omassa valinnassamme. Laajemmassa mielessä maailmassa, ajassa ja kielessä olemme olemassa merkitysten kautta. Olemme heitettyjä kieleen, joka on ennen meitä. Ihmisten yhteinen kulttuurinen todellisuus ja toiminta muodostavat suhteen maailmaan, joka on kanssatäälläoloa. *Esilläoleva* luonto maailmansisäisenä sekä *käsilläolevat* esineet ja työkalut kiinnittävät meidät maa-

38 Ks. Aristoteles, *Nikomakhoksen etiikka* (1989/2005, 108-109, 110-112). Suomentaja Knuuttilan selityksien (241) mukaan VI kirjan luku 2 sisältää analyysin hyvään toimintaan liittyvän harkinnan suhteista muihin moraalipsykologisiin käsitteisiin. Luvussa 5 Aristoteles erottaa toiminnan ja tekemisen. Toiminnan yhteydessä päämäärä ei ole toiminnasta erillinen. Tekemistaitojen yleisenä päämääränä tulisi viime kädessä olla hyvä käytäntö.

39 Monni (2004) tarkastelee tutkimuksessaan tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Heideggerin ajattelun valossa.

ilmaan työhön ja toimintaan yhdessä, vaikka välitöntä läheisyyttä ei olisi. Löydämme itsemme siinä mitä tarvitsemme, odotamme ja puuhailemme ympäristössämme, josta pidämme huolta. "Toiset" eivät tarkoita kaikkia muita ulkopuolellani, joista erotun, vaan pikemminkin sellaisia, joista *en* erotu. Maailma on aina se, jonka jaan muiden kanssa. (Heidegger 1986, 118.)

Olen opettanut urani aikana eniten viides- ja kuudesluokkalaisia. Oppiaineita on pitkä rivi. Lukukauden lopussa on annettava todistukseen yhtä monta numeroa kuin on oppiaineitakin. Vaikka luokka on yhteisö, silti koulun toimintakulttuuri on perustunut pitkälti yksilöoppimiseen, samoin arvioinnin kriteerit. Vähemmän mietitään tai pannaan toimeen asioita, joissa ryhmän potentiaali voisi tuoda todellista lisäarvoa oppimiseen ja kasvamiseen. [Tutkijan memo 19]

Olemisella "täällä" tai "siellä" on pitkälti eksistentiaalinen merkitys. Yhteinen maailma, jonka aina jaan toisten kanssa, nostaa esiin myös paikan, tilallisuuden merkityksen. Olemme maailmassa heitteisyydessä, joka on läpeensä heitettyä mahdollisuutta. (Heidegger 1986, 144.). Tällä Heidegger tarkoittaa huolta, jota kannamme maailmasta ja sitä, kuinka huolehdimme ympäristöstämme ja toisistamme. Tilallisuus tässä yhteydessä merkitsee etäisyyden kumoamista ja suuntaavaa "olemista" maailman "äärellä". Kyse on ennen kaikkea kohtaamisesta, jossa huoli on jo ennakoitua. Huolehtiminen on eksistentiaalista, *Daseinin* olemisen *tapa*. *Daseinilla on olemuksellinen pyrkimys läheisyyteen*. Kaikki nopeutta kiihdyttävät tavat, joiden kanssa olemme nykyään enemmän tai vähemmän tekemisissä, jouduttavat etäisyyden voittamista. Esimerkiksi Heidegger ottaa radion, jonka kautta täälläolo kumoaa etäisyyttä maailmaan. Etäisyyttä ei käsitetä mitattavana välimatkana. Sanomme: *sine* on kävelymatka, kivenheitto, se on "tupakanmittainen". Näiden etäisyyksien tarkoitus ei ole mitata mitään, vaan arvioitava etäisyys kuuluu johonkin olevaan, jota kohti kuljetaan huolehtivasti huomioiden. (Heidegger 1986, 104-106.) Totuudella on aina oma sosiaalinen konteksti, joka antaa tietyn liikkumavapauden. Universaalia totuutta ei ole, eikä tässä ole kyse relatiivisuudesta vaan yhdessä olemisesta maailmassa, jossa yhteisö antaa paikan jäsenilleen omassa kulttuurissaan.

Radiosta on otettu aikamoinen harppaus nykyiseen internet-aikaan. Etäisyys menettää merkityksensä klikkauksella. Kieli- ja kulttuurimuurit ylitetään vaivattomasti. Erilaiset yhteisöt ja alakulttuurit syntyvät ja elävän virtuaalisessa tilassa. Internet on yksi muoto sosiaalisuudesta, jonka hyvyyttä tai huonoutta en pyri tässä yhteydessä arviomaan vaan katson sitä pelkästään ontologian läpi. Heideggerin filosofiasta voi yrittää etsiä eettisiä ja moraalisia ulottuvuuksia hyvästä ja arvokkaasta elämästä. Niitä ei kuitenkaan suoraan löydy, etenkin kun filosofi itse sanoo näiden asioiden olevan hyvin kaukana tulkinnastaan, jolla on pelkästään ontologinen tarkoitus (Heidegger 1986, 167.). Onko virtuaalitodellisuus totta vai lumetta, vai onko se eräänlainen rinnakkaistodellisuus "oikean" todellisuuden varjossa? Ainakin se paljastaa maailman moniulotteisuuden tehokkaasti. Tieto ja ilmiöt tulevat reaaliaikaisesti näkyviimme.

Tällä samalla paikalla, jolla tämä teksti on kirjoitettu, istui poikani Jaakko tietokoneellaan, näki ja huusi keittiöön: "Äiti, pane äkkiä televisio auki, WTC-tornit sortuu, jotakin ihan kauhaa tapahtuu Nykissä!" Muistan tämän sanatarkasti. Maailmannäyttämöllä oli tragedian maailmanensi-ilta. Myöhemmin kouluammuskelijat pitivät esinäytöksiään netissä. Totuuden pakoton paljastuminen, *aletheia*, paljasti rikokset ihmisyyttä vastaan. [Tutkijan memo 20]

Totuuden ilmeneminen elämää eheyttävänä ja rikastavana tapahtumana voi toteutua dialogisesti siinä, missä ihmiset kohtaavat toisensa tiedostaen ja tunnustaen itseyden ja toiseuden merkittävänä Minä-Sinä-suhteena. Kanssätäälläolo voi toteutua myös etäisyyttä kumoavana läheisyytenä virtuaalisessa ulottuvuudessa, kun samojen seinien sisällä, vaikkapa luokkahuoneessa, toiset ovat kaukana, ulottumattomissa. Virtuaalinen maailmannäyttämö voi antaa vapauden vallasta ja osallisuuden oman elämän toteutumiseen, vaalimiseen ja rakentumiseen. Toisaalla, kuten missä tahansa maailmassa, kuka tahansa ihminen, *das Man* (Heidegger 1986, 126–130), voi langeta varsinaisuudesta epävarsinaisuuteen. Tämä voi johtaa riippuvuuteen ja oman elämänsä subjekti muuttuu objektiksi, jota ohjailee vieras valta ja voima.

Sosiaalinen media on todellisuuden ulottuvuus siinä missä tapaaminen torilla tai ostarilla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että se olisi vailla minkäänlaisia sääntöjä tai sopimuksia. Facebookin ikäraja on 13 vuotta. Ihmettelen sitä, miten jopa jotkut ekaluokkalaisten vanhemmat suostuvat siihen, että lasten iät valehdellaan, jotta nämä saavat profiilinsa sivustolle. Ei ole ihme, että lapset hämentyvät asioiden äärellä, joiden käsittelyyn heillä ei kehitystasonsa vuoksi ole välineitä. [Tutkijan memo 21]

Heideggerilla (1986, 223) *Daseinin* olemismuotoon kuuluu luonnos (*Entwurf*). Luonnos voidaan ajatella keskeneräisyydeksi, jossa *Dasein* eksyy "maailmaansa" ja lankeaa (*Verfallen*). Tällä Heidegger tarkoittaa, että jokapäiväisyydessään kuka tahansa (*das Man*) on utelias, juttelee ja löpöttelee niitä näitä, ja totuus ikään kuin sulkeutuu ja naamioituu. Näin todellisuus paljastuu lumeen muodossa ja on "epätotuudessa". Tätä lankeamista Heidegger (1986, 175–176, 126–130) nimittää epävarsinaisuudeksi (*Uneigentlichkeit*), joka tavanomaisuudessaan tasoittaa olemismahdollisuuksia. Tässä ei ole mitään sen ihmeellisempää, mitä me ihmiset emme olisi. Elämämme on epätäydellistä ja teemme asioista ja toisistamme tulkintoja ymmärtämättä asioiden todellista laitaa. (Vrt. Kakkori 2001, 43.)

Se, että olemme maailmaan heitettyjä (*Geworfenheit*), keskeneräisiä ja haapuilemme suuntaa etsien, tekee meistä samankaltaisia. Heidegger korostaa, että kanssätäälläolossa ei niinkään ole kyse ensisijaisesti siitä, miten erotun toisista vaan siitä, miten en erotu. (Heidegger 1986, 118). Keskinäisen keskeneräisyyden ymmärtäminen ja sen etsiminen, missä olemme samankaltaisia, voisi olla avain toistemme ymmärtämiseen. Työssäni opettajana en voi välttyä näkemästä sitä, miten erilaisuuden korostaminen erottaa, mutta monenlaisuus ja monimuotoisuus yhdistää. Tämän näkökulman ensisijaisuus voi opettaa meitä keskinäiseen arvonantoon arvottamisen sijaan sekä aitoon

dialogiin ja yhteistyöhön. Se antaisi mahdollisuuden pyrkiä voittopuolisesti epävarsinaisuudesta varsinaistumisen tilaan, jossa luonnos täydentyy olemisen totuuden tapahtumisena ja itseksi tulemisena.

Draama taiteenlajina, oppimisena ja kasvamisena nojaa keskeneräisyyden estetiikkaan ja yhdessä työskentelyyn. Taiteellinen lopputulos ei ole päämäärä, vaan se, mitä tunteiden ja ajattelun tasolla tapahtuu transformaatiossa, kun haetaan uusia näkökulmia ja uusia suhtautumistapoja itseen, toisiin ja todellisuuteen. Yksilön kohdalla tämä merkitsee myös uudenlaista kokemisen, tekemisen ja tietämisen tapaa, ymmärrystä, joka voi muuttaa maailmaa. [Tutkijan memo 22]

Ajallisuus on se olemisemme tila, joka synnyttää olemisen mielen kysymisen. Tästä kysymisestä nousee huoli kaikkea sitä kohtaan, minkä kanssa olemme. Huoli on huolehtimista itsestä, toisista ja ympäristöstä. Se on heitteisyydessä olemista ja kiinnittymistä olemismahdollisuuksiin. Opettajan työni kulmakiivi on juuri tuo mahdollisuuksien löytyminen. En voi antaa mahdollisuuksia oppilaalle ulkoa päin, mutta voin tunnustaa lapsen kiistämättömän oikeuden vallasta vapaana ihmetellä, kysellä ja kuulostella maailman puhetta. Näin voin auttaa lasta uskomaan itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa. Pedagogiikan purkamisen subjekti-objekti-suhteesta dialogiseksi Sinä-Minä-suhteeksi ja lapsen oikeudeksi olla oman elämänsä toimija on totuuden tapahtumisen pakottoman paljastumisen ehto. (Mm. Buber 1993; Värri 1997.) Näiden pohdintojen äärellä yhteisesti luomamme koulun toimintakulttuuri ja myös oma osuuteni siinä joutuu kriittiseen tarkasteluun.

Kriittistä kasvatusajattelua yhdistää pyrkimys sellaisiin valistuksellisiin päämääriin, joissa vapauden, solidaarisuuden ja tasavertaisuuden usein keskenään jännitteiset ihanteet kohtaavat toisensa. -- Kasvatuksen eettisenä ehtona on jokaisen *ihmisen arvokkuuden, toimijuuden ja vastuun* tunnistaminen. (Tomperi & Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 13; Suoranta 2003, 200–205.)

3.3 Estetiikan ylittäminen – totuus taiteena

Esiin tuomani Heideggerin totuuskäsitys muodostaa tutkimukseni filosofisen kivijalan, johon olemassaolo, taide, kasvatus ja erityisesti draama näyttämöllisinä tapahtumina kiinnittyvät. *Sein und Zeitin* jälkeen Heideggerin ajattelu suuntautuu taiteeseen ja sen kautta avautuvaan totuuden tapahtumaan. Tutkielmassa *Der Ursprung des Kunstwerkes* (1935/1936)/(1950) / *Taideteoksen alkuperä* (1996a) Heideggerin ajattelu saa uuden käänteen, jossa hänen eksistentiaalifilosofinen orientaationsa suuntautuu olemiseen monimuotoisena tapahtumisena, joka käyttää ihmistä. Taide saa merkittävän luonteen totuuden tapahtumisena ja historiallisten epookkien paljastumisena. Heidegger tuo nyt perinteisen metafysiikan kritiikin rinnalle estetiikan, joka hänen mielestään ei tavoita taiteen olemusta. Teoksensa jälkipuheessa Heidegger (1996a, 84) esittää: ”Kysymykseksi kuitenkin jää, onko taide yhä vielä olennainen ja vält-

tämätön tapa, jolla historiallisen *Daseinimme* kannalta ratkaiseva totuus tapahtuu vai eikö se enää ole sitä?" Jotta tähän kysymykseen voisimme yrittää vastata, on lähdettävä Heideggerin jalanjäljille.

Käänte Heideggerin ajattelussa herätti aikoinaan kysymyksiä siitä, miksi hän yllättäen puhuu sinänsä tärkeästä, mutta filosofian kannalta vähemmän tärkeästä asiasta. (Kakkori 2001, 47). Heidegger (1986, 202-204) kritisoi *Olemisessa ja ajassa* Kantia siitä, että Kant ei ymmärtänyt maailman ilmiötä nojautuessaan todistukseen "olioiden olemassaolosta ulkopuolellemme". Todistus oli Heideggerin mukaan tarpeeton. Ymmärtämisen ja virittyneisyyden varassa "olemassa-olevana" ja olemisen mieltä kysyvänä *Dasein* ei kuitenkaan ole vain olio olioiden joukossa. Oliot käsilläolevina ja maailmansisäisyys luonnon esilläolevuutena ovat omalla tavallaan. Kirkkopelto (2006, 125) näkee kysymyksen positiivisesta maailmasta jäävän auki: kuinka maailma itsessään on tai kehkeytyy, "maailmallistuu" *Daseinin* äärellisenä "transzendenssinä"? Heideggerin käänne vaikuttaa olevan jonkinlaista uudenlaisen suhteen luomista olioon. Ajattelun haasteena ja perimmäisenä vaikeutena on tästä lähin ajatella objektin ja subjektin sijaan sitä "väliä" - *das Zwischen* - jonka kokemuksemme muodostaa suhteessa kohtaamiimme olioihin. (Emt. 127-128.)

Tässä kohtaa esiin nousee taide. Myöhemmin julkaistussa esseessään *Kirje "humanismista"* (1946) Heidegger (2000a, 67) itse tuo esiin historiallisen ja metafysiikan kielen rajoitukset, joiden vuoksi teoksesta *Sein und Zeit* (1927) jäi osia julkaisematta. Kielen rajoituksiin törmäämisen vuoksi Heideggerin oli etsittävä muita teitä maailman ilmiön tavoittamiseksi. Uuden suhteen kieleen hän löytää erityisesti Hölderlinin hymnirunoudesta. Heidegger tasapainoilee Kantin ja Hölderlinin välissä. Jollain tavoin hän antaa myös Kantille myötä juuri olion oliomaisuuden ymmärtämisessä. Hän korottaa esitelmässään *Taideteoksen alkuperästä* taiteen ensisijaiseksi tieksi olion oliomaisuuden ymmärtämiseen. Mutta: välit jäävät selvittämättä. Siellä missä kohdataan objekti, loistaa maailma poissaolollaan ja päinvastoin. (Kirkkopelto 2002, 198-221, 2006, 124-139.) Runous näyttäytyy Heideggerille eräänlaisena tehtävänä, joka muodostuu runoiltavasta. Kyse on ilmituomisesta, vielä jonkin sanattoman sanomisesta. Kyse on tilasta, joka on vielä tuloillaan. Hölderlinin esimerkki osoittaa, että vallitsevan nihilismin oloissa runoilijan tehtävä voi osoittautua suorastaan historialliseksi. Heideggerille runous ja sen tila on jotain, joka pitää voittaa runolta. (Santanen 2006, 279.)

Der Ursprung des Kunstwerkes (1950) ei ole taiteen teorian tai estetiikan oppikirja eikä se anna määritelmää taideteokselle. Kyseisen teoksen jälkisaanoissa Heidegger ravistelee estetiikkaa, joka pitää taideteosta tiettyä kohteena, nimenomaan laajassa mielessä ymmärretyn aistimisen, *aisthēsis*, kohteena. Tätä aistimista kutsutaan elämykselliseksi kokemiseksi. Mikäli taiteen luominen ja kokeminen jää vain aistinautinnon ja elämyksen varaan, taide ehkä kuolee pikkuhiljaa pois. (Heidegger 1950, 66.) Heidegger ei näe taidetta kulttuuristen saavutusten alueena tai hengen ilmiönä, vaan tapahtumana, josta olemisen merkitys määrittyy. Taiteelle on suotava vapaus totuuteen, joka on perinteisesti tiedon asia. Heideggerille totuus, kauneus ja hyvyys eivät ole

erillisiä asioita, vaan kun totuus asettuu taideteokseen, se tulee esiin kauneutena. Kauneus on eräs totuuden tapa olla kätkeytymättömyytenä. (Heidegger 1950, 44; Kakkori 2001, 47–51.)

Heidegger itse pyrkii rakentamaan omasta filosofiastaan taiteen kaltaista. Kieli, jota hän käyttää vaatii lukijalta todellista sinnikkyyttä. Heideggerin yhteys Aristoteleen ajatteluun näkyy läpi hänen tuotantonsa. (Ks. Backman 2005, 2006.) ”Totuus, olevan aukeamana ja kätkeytymisenä, tapahtuu kun se runoiltaan. *Kaikki taide on olemukseltaan runoutta*, koska se antaa olevan totuuden saapumisen tapahtua sellaisenaan. Taiteen olemus, johon sekä taideteos että taiteilija nojaavat, on totuuden asettamista teokseen tekeille. Runoilevasta olemuksesta johtuen taide *iskee* auki keskelle olevan kokonaisuuteen avoimen paikan, jonka avoimuudessa kaikki on toisin kuin yleensä. -- Merkillistä on, että teos ei millään tavalla vaikuta kausaalisten yhteyksien välityksellä tähänastiseen olevaan.” (Heidegger 1996a, 75.)

Mistä taideteoksessa sitten oikein on kyse? Heidegger palaa olemiseen, itse asiaan, joka on ennen kulttuurisesti ja teoreettisesti ymmärrettyä taidetta ja näin ollen estetiikkaa. Taideteos on tapahtuma, jonka alkuperä ei ole taiteilija, materiaali tai muoto vaan itse taide. ”*Alkuperä on sen olemuksen synty.*” (Heidegger 1996a, 13). Taide syntyy maan ja maailman välisestä kiistasta. Kiistaa ei tule ymmärtää negatiivisena tulkintana. Maa, *fysis*, on kaikki oleva kokonaisuudessaan – se, johon ihminen perustaa asumisensa, kielellinen ja kulttuurinen alueemme. (Emt. 42.) Maailma on se, jota ei voida tavoittaa aistein. Se ei ole meitä vasten oleva objekti, vaan tapahtuma. Taideteoksessa tapahtuu maailman avautuminen. Teoksessa ilmenee maailman merkityksellisyys. ”Maailma maailmoi ja on olevampi kuin se, minkä voimme aistein tavoittaa ja kuulla ja missä luulemme olevamme kuin kotonamme. Maailma ei ole koskaan edessämme mahdollisena havainnon kohteena.” (Emt. 1996a, 44).

Maa vastustaa olemuksensa mukaisesti maailmaa. Kiistassa on kyse totuuden ja epätotuuden sekä paljastumisen ja kätkeytymisen dialektiikasta. Maa edustaa kätkeytymistä ja maailma paljastumista ja esiin tulemistä. Maan ja maailman välisessä kiistassa, iskussa (*stoss*), kumpikin edellyttää toista (Heidegger 1996a, 69, 75). Tästä syntyvä repeämä on aukeama tässä kiistassa; maa nousee maailman lävitse.⁴⁰ Totuuden tapahtuminen ja taideteoksen merkityksellisyys maailmaan nähden paljastuu: maailma ilmoittaa itsensä taideteoksessa. (Emt. 60-65). Maailman pystyttäminen ja maan asettaminen esiin ovat teoksen teoksena olemisen kaksi olemuksellista piirrettä. Ne kuuluvat yhteen teoksen olemisen ykseydessä. Teoksen luotuna olemiseen kuuluvat yhtä olennaisesti sekä sen luojat että vaalijat (Emt. 48, 74). Teoksen tekemisen ja teokseksi tulemisen luonne on aina tapahtuma, jossa totuus paljastuu kätkeytyneisyydestä. Taideteosta ei siis voi vangita vallalla olevien valmiiden

40 Kakkori (2001, 49) puhuu maan ja maan välisestä *taistelusta*, jossa korostuu tapahtuman dynaaminen luonne. Samaa korostaa myös sana *isku* (*stoss*). Käännöksessä (1995) Lehtinen on päätenyt ilmaisuun *sysäys*. Kakkori on tarkastellut taideteoksen alkuperää, aukeamaa, teoksen oliollisuutta, totuuden tapahtumista ja taiteen olemusta runoutena. (Ks. 2003, 105–111, 2009, 111–154.)

paradigmojen alueelle ja käsittää vain kulttuuriesineeksi. (Luoto 2002, 15–24; Monni 2004, 76–79.)

Lasten leikit, tarinat, esitykset ja piirustukset saattavat näyttää niin vaatimattomilta, että ne eivät täytä tavanomaisesti ymmärretyn taiteen tunnusmerkkejä. Ne ovat joka tapauksessa kasvavan ihmisen dynaamista toimintaa, tulkintaa ja esiin nousevaa totuutta niistä maailmassa-olemisen merkityksellisistä kokemuksista, joista ne kertovat. Koulussa taito- ja taideaineissa on yleisesti käytössä numeroarviointi. Mitä numero mittaa? Lapsen omakohtaisen kokemuksen mittaaminen ulkopuolelta on ongelmallista. Kokijan omakohtaista arviota ja kertomusta kokemuksestaan ei pitäisi ohittaa. [Tutkijan memo 23]

Taideteos on siis jätettävä olemaan olemiseensa, joka varjelee suhdettaan alkuperäänsä, antaa koettavaksi totuuden äärellisyyden avautumisen, joka määrää kaikkea luovuutta. (Luoto 2006, 334; Passinmäki 2006, 345–346.) Olemme jo aiemmin todenneet, että välineellisen toiminnan kautta ihminen ymmärtää olemistaan ja tietää mitä on vasara tai vaikkapa kengät. Vasaran iskiessä nauhaan, paljastui iskun kautta laajempi merkityskokonaisuus. Iskun (*stoss*) voimasta avautuu myös maailma, johon kuuluvat van Goghin kengät hänen taulussaan.

Jalkineen kuluneen sisäpuolen hämärästä aukosta tuijottaa työlään askeleen raskaus. Jalkineen kovettuneeseen raskauteen on tiivistynyt sitkeä ja verkkainen kulku aina samalla raajan tuulisella pellolla ja sen mittaamattomilla vainioilla. Päällisen nahkaan imeytyy maaperän kosteutta ja mehevyyttä. Pohjien alle työntyy peltotien yksinäisyys painuvassa illassa. Jalkineessa värähtelee maan vaitelias kutsu, sen hiljaa lahjoittama kypsävilja ja selittämätön itsensä kielttäminen talvisen autiolla kesantopellolla. Tämän tarvikkeen täyttää valittamaton pelko leivän varmuudesta, sanaton ilo kun on selviytytty jälleen kerran ahdingosta, liikutus syntymän edessä ja vavistus kaikkialta uhkaavan kuoleman vuoksi. Tämä tarvike kuuluu maahan ja sitä suojelee maalaisnaisen maailma. (Heidegger 1996a, 31–31.)

Voimme huomata, että taideteoksessa on totuus tekeillä. Teos ei ole staattinen vaan sen olemus on dynaaminen. Heidegger näkee kaiken tämän tuosta teoksesta, joka esittää vain kenkäparin. Maalaisnainen vain yksinkertaisesti pitää noita kenkiä, panee aamulla jalkaansa ja ottaa illalla pois. Tarvike, kengät, avaa maailman, jossa kengät vähitellen kuluvat ja heitetään pois. Tarvike on *maa*, materia, mutta merkitykset, jotka sen kautta syntyvät, ovat *maailma*, joka *maailmoi* ja on enemmän kuin mitä koskaan voimme aistein tavoittaa.⁴¹ Olevan totuus on asettunut taideteokseen. (Heidegger 1996a, 33–34, 44). Heideggerin kieli, jossa taideteos jatkaa olemistaan, on itsessään jo taiteen, runouden kaltaista. Heidegger toi esiin aiemmin sen, miten maailma puhuttelee meitä.

41 *Taideteoksen alkuperässä* on ideana viedä huomiomme kokonaan pois teoksen analyttisestä tarkastelusta ja teoksen näkemisestä vain objektina. Taideteos avaa maailman, joka ei ole objektiivinen maailma tai se inhimillinen maailma, johon meidät on heitetty. Kyse on ajattelumme avaamisesta ja suhteen luomisesta siihen maailmaan, jonka teos avaa meille eli silleen jättämisestä, antamalla teoksen olla teos. (Bruns 1989, 37, 43.)

Kuulemme tikan koputuksen ja tuulen suhinan kaiken muun hälyn läpi. Taideteoksen, materian ja muodon, siis maan kautta, olemisen historiallinen totuus paljastuu temppelesimerkin kautta.

Siinä kohotessaan rakennus pitää puoliaan yllään raivoavaa myrskyä vastaan ja vasta se saa myrskyn itsensä näkymään omassa väkivaltaisuuudessaan. Vasta kivi, joka kiiltää ja loistaa nähtävästi itse vain auringon armosta, tuo näkyviin päivän valon samoin kuin taivaan avaruuden ja yön pimeyden. Teoksen vakaa nouseminen tekee näkymättömän ilmatilan nähtäväksi. Sen järkkymättömyys erottuu meren aaltojen pauhusta ja tyyneydellään se antaa niiden tyrskyämisen ilmetä. Puu ja ruoho, kotka ja härkä, käärme ja heinäsiirkka saavat erottuvat hahmonsia ja tulevat näin näkyviin sinä mitä ne ovat. Kreikkalaiset nimittivät jo varhain tätä syntymistä ja kohoamista niin itseään kuin kokonaisuudessaan sanalla *fysis*. Se valaisee sitä, mille ja mihin ihminen perustaa asumisensa. Me kutsumme sitä maaksi. Mielikuva kerrostuneesta ainesmassasta tai pelkästä tähtitieteellisestä planeetasta on tässä pidettävä loitolla. Maa on se, mihin kohominen kätkee kaiken kohoavan sellaisenaan. Maa on kätkevänä kohoavassa, temppeleiteos avaa siinä kohotessaan maailman ja asettaa sen samalla takaisin maahan, josta puolestaan sukeutuu sitten kotimaan perusta. (Heidegger 1996a, 41–42.)

Ei vain temppelele, vaan kokonainen kansa ja sen jumalat paljastuvat keskuuteemme. Teoksen luoja ja vaalijat, me *todellistumme historiallisella maailmannäyttämöllä: Dasein* on kansatäälläoloa, omassa ja kaiken aikaa vallitsevassa historiallisuudessamme. *Taideteoksen alkuperässä* käänne Heideggerin ajattelussa näkyy niin, että *Dasein* itsessään saa historiallisen maailman ja kansan ulottuvuuden taiteen paljastavana totuutena. Tässä tutkimuksessani Heikkisen (2002, 136–141) vakavan leikin filosofian perustaan kehkeytynyt draamakasvatuksen uusi paradigma saa rinnalleen Heideggerin olemisen filosofian ja sen totuuskäsityksen ontologisena ulottuvuutena, jossa olemisen rakentuu monimuotoiseksi näyttämöksi ja maailman ihmettelyn foorumiksi. Taiteen alkuperää pohtiva ajattelu, jossa taide nähdään totuutta paljastavana tapahtumana, asettuu sekin tämän paradigman äärelle.

3.4 Ajattelemisen mahdollisuus – *Gelassenheit*

Silleen jättäminen, *gelassenheit*, on mystikko Mestari Eckhartilta (n. 1260–1328) lainattu käsite, jossa Heidegger yhdistää kaksi myöhäisfilosofiansa teemaa, kysymyksen teknologiasta ja ajattelemisen mahdollisuudesta. (Kupiainen 2002, 7–9.) Teoksessa *Silleen jättäminen* (2002) (*Gelassenheit* 1988/1959) Kupiainen sanoo saatesanoissaan, että Heidegger tuo esiin huolensa ajattelun katoamisesta, jonka on korvannut päämäärärationaalinen, laskennallinen ja suunnitelmallinen toiminta. Esillä on huoli ihmisen lisääntyvästä jalansijattomuudesta ja juurettomuudesta. Teos ei ennusta maailmanloppua, vaan olemisen ajattelun kautta 'silleen jättäminen' on uudenlainen tapa olla maailmassa, jossa entinen ja uusi voivat kohdata toisensa.

Da-sein, paikkamme maailmassa on aina historiallisessa, kielellisessä ja kulttuurisessa situaatiossa yhdessä toisten kanssa. Tähän paikkaan meidät on heitetty ruumiillisina, tuntevina ja kokevina olemaan virittyneinä maailmaan, ja tästä paikasta me alkuperäisesti ymmärrämme maailmaa, johon myös kuolemme. (Heidegger 1986; 2000b.) Tutkijana olen eräällä tavalla välitilassa: ajallisesti ja kulttuurisesti etäällä siitä ajasta, jolloin Heidegger kirjoitti teoksen *Sein und Zein*. Oman kokemusmaailmani kautta voin tulkita tutkimaani ilmiötä Heideggerin filosofian valossa. Edellytyksenä tälle tosin on, että antaudun toiseudelle ja hämmennykselle siitä, että olettamukseni eivät aina täsmää sen kanssa, mitä eteen tulee tai että löydän jotakin, jota en ole osannut edes etsiä. Gadamerin (2004, 2005) hermeneuttisen kokemuksen luonteeseen kuuluu se, että kokija alkaa kyseenalaistaa omia käsityksiään maailmasta ja siirtyy kysymisen alueelle, ihmettelemään. Kyse ei ole niinkään tietojen vertailusta tradition ja nykyisyyden kesken, vaan *hermeneuttisesta kokemuksesta*. Pikemminkin tutkijassa itsessään tapahtuu ymmärryksen paranemista ja hänestä tulee *kokeneempi*. (Vrt. Koski 1995, 115–117.) Myös tässä on kyseessä *aletheia*, totuuden tapahtuminen.

Aika on nyt aivan toinen kuin 50–60-luvuilla omassa lapsuudessani. Päämäärärationaalinen ajattelu luo toimia, joilla olevaa ja todellisuutta valjastetaan ihmisen toimesta ihmisen käyttöön. Ihmisellä on valtaa ja koneistoja, joilla olevaa hallitaan. Ihminen on kuitenkin joutunut kasvokkain ääreellisyytensä kanssa luonnonvarojen hupenemisen, ilmaston lämpenemisen, luonnon katastrofien ja köyhyiden ja sotien kurjistaessa kokonaisia kansakuntia, kun toisaalla ilmenee käsittämätöntä vaurautta ja teknologisia mahdollisuuksia. Kun katson taakseni Heideggerin maailmaan, hämmästyn sitä, miten hän näkee 30–40-luvuilta ohi lapsuuteni siihen aikaan, jota me nyt elämme. Heidegger (1988, 18–19) puhuu vuonna 1955 jopa ydinenergiasta ilman sotilaallista tarkoitusta kysyen, miten voidaan taata, ettei se jossakin ”karkaa” ihmisen käsistä. Kaikkiialla vallitseva tekninen ajattelu ei tarkoita vain luonnon hyödyntämistä tai varsinaista teknologista ideologiaa, vaan tekniikan merkitys on ennemminkin ontologinen. Heideggerin termi ”masinaatio” kuvaa tapaa, jolla oleva kuvatussa historiallisessa tilanteessa paljastuu. Hahmottamis- ja kokemistapaamme on ikään kuin sisäänrakennettu taipumus tarkastella maailmaa laskien, mitaten, esineellistäen ja hyväksi käyttäen; maailma paljastuu teknisenä ja laskettavana. Masinaatio koskee niin luonnon- kuin taloustieteitä, julkista hallintoa, sosiaalitoimintaa, ihmistä ja eläintä. (Toikka 2006, 179–180; Kakkori 2001, 55, 60; Varto 1995, 93.)

Olemista hallitsee kuitenkin *Daseinin* kohdalla sisäinen olemisen mielen kysyminen, vaikka ulkoinen maailma tapahtuu laskennallisten lakien mukaisesti. Ajattelu on olemisen ajattelua sikäli kuin ajattelu olemiselle kuuluessaan sitä kuuntelee ja suojelee. Kun ajattelu luiskahtaa pois elementistään, siitä tulee *tekhmé*, jolloin se korvaa elementtinsä menetyksen pätevytyksellä kasvatuksen instrumentiksi, osaksi koulutusta ja myöhemmin kulttuuria. (Heidegger 2000a, 55–57.)

Heideggerin ajoista olemisemme ulottuvuudet, kuten myös kieli, ovat muuttuneet ja laajentuneet median myötä melkoisesti. Teknologia on koko *fysiksen* läpäisevä ja sitä hallitseva oma olemisen muotonsa. Siinä missä Heidegger omana aikanaan tuo esiin lentokoneen ja radion ihmisten välistä etäisyyttä kumoavina, nyt sosiaalinen media on olennainen, maantieteellisiä ja ajallisia rajoja ylittävä kommunikaation muoto. Median eri muodot ja mahdollisuudet läpäisevät todellisuutemme globaalisti. Media avaa maailmaa moniulotteisesti niin hyvässä kuin pahassa.

Kupiainen (2005, 137) pitää mediakasvatuksessa yleensä tavoiteltua kriittisen kansalaisen ideaa yhdensuuntaisena valistuksen ohjelman kanssa. Tämä merkitsee usein järjen ja rationaalisten analyysimenetelmien korostamista. Miten meidän tulisi ymmärtää tämä lasten ja nuorten kohdalla? Mediavirrat tuovat tullessaan kaikenlaista, kuten seksiä, väkivaltaa ja kauhua. Mainitut ilmiöt käyttävät valtaa kasvavaan ihmiseen aiheuttamalla ongelmia ja ristiriitoja tunne-elämään ja kokemisen tapaan. Aikuisen rationaalinen puhe ja kasvavan ihmisen kokonaisvaltaiset tunnekokemukset eivät välttämättä kohtaa, vaan voivat saada aikaan alamaisasetelmia, mikä ilmenee vallankäyttönä, pakkona ja rajoituksina, jolloin vallankäyttö entisestään lisääntyy. Samoin voi lisääntyä uhma ylittää asetetut rajat. Idealisoidun oppilasidentiteetin ja rationaalisuuden korostamisen sijaan oppilaiden olisi saatava työskennellä sellaisina kuin ovat ja tuoda esiin makutottumuksia ja emootioitaan.

Tämä edellyttää dialogisuutta ja kasvattajan avoimuutta toiseudelle, jonka kasvavassa ihmisessä kohtaamme. Ennalta edellytetty ja vaadittu kokemuksen tapa on kasvatuksen kannalta arveluttava. Silleen jättävän ajattelun eetos kasvatuksessa tunnustaa kasvavan ihmisen oikeuden olla itsensä ja rakentaa itseytensä tarinaa omasta maailmasuhteestaan käsin. Median paljastama moniulotteinen näyttämö on tullut jäädäkseen ja se läpäisee arkitodellisuutemme. Median tuottajina lapset ja nuoret voivat hyödyntää omiin kokemuksiinsa pohjautuvia tarinoitaan. Mediakasvatus ja draamakasvatus ovat tässä lähellä toisiaan ja niitä voi myös yhdistää taiteellisena ja transformatiivisena prosessina, kuten mm. joissakin Turun kouluissa on tehty. (Karhu 2010, 280–286.)

Nuorilla on nykyään omia blogeja, joissa he kertovat ajatuksistaan, harrastuksistaan ja yleensä maailmanmenosta. Nuorten tietoisuus maailmastaan ja eettinen ajattelu nousevat esiin mm. ihmisarvoa, luonnon-, ilmaston- ja eläintensuojelua koskevissa kannanotoissa. [Tutkijan memo 24]

Aletheia, totuuden olemus peittyvänä ja paljastuvana on *Daseinin* olemisen tapaan kuuluva tila. Historiallisuus paljastaa olemisen totuutta eri aikoina erilaisena eikä kyseessä ole korrespondenssiteorian mukainen tosi tai epätosi. Paljastumisessa aina myös peittyy jotain. Omana aikanamme voimme kuitenkin kuunnella ja ihmetellä olemista ja kiinnittyä nyt-hetkeen Minä-Sinä-dialogissa, joka on hyvään kasvamisen ehto. Kyse on toista vastaan tulemisesta, jossa *Gelassenheit* antaa kunkin olla siten kuin hän olemisessaan on oma itsensä. (Ks. Värri 1997.)

Olemisemme mieli löytyy niistä merkityksistä, joita kokemuksemme maailmasta meille antavat. Kasvattajan näkökulmasta kasvatustodellisuus ja myös oma toimintani siinä ovat tulleet tutkimusta rakentaessani yhä uudelleen arvioitaviksi. Laskeva maailma luo osaltaan edellytykset myös kasvatustoiminnalle. En näe asiaa pelkästään koulujen resursseista käsin, vaan siitä, miten laskeva ajattelu ja valta kietoutuvat toisiinsa niin aineellisen kuin henkisen tasolla. (Vrt. Oravakangas 2005.) Mitä ominaisuuksia numeroarvioinnilla voidaan mitata ja mistä tulokset kertovat? Entäpä ne asiat, joita ei voida tai haluta arvioida numeroilla: millainen arvo niillä on mitattavien asioiden rinnalla – vai onko niitä kenties edes olemassa? Mitkä asiat voi 'jättää silleen'?

Tiedollinen ja tuloksia mittaava koulu pitää sisällään todellisuuden toisenlaisen ulottuvuuden, maailman, jota tarkastelemalla koulun syytä voi kysyä aina uudelleen. Mitä varten siellä ollaan, miten toimitaan, kuka asettaa tavoitteet sille, että jokainen voi tulla juuri siksi mitä on, itseksensä? Koulu tuottaa sen itsensä ajattelun mukaista toimintaa ja todellisuutta. Koulussa jopa kiusataan paljon. Koulun asettamien yksilöön kohdistuvien normien ja vaatimusten suhde koulun vuorovaikutusilmapiiriin ja henkilösuhteisiin antaa laajemman näkökulman tarkastella ja kysyä koulun olemassaolon syytä ja mieltä.

Silleen jättävä ajattelu, *Gelassenheit*, on mahdollisuus nähdä muuttuva ja kehittyvä maailma, myös koulu, mahdollisuuksien tilana, jolloin haetaan uutta suhdetta todellisuuteen, ihmiseen, itseensä ja toisiin. Tämä ei tarkoita sitä, että kertaheitolla entinen heitetään menemään. Koulu on erityinen olemismahdollisuuksien löytymisen ja toteutumisen paikka. *Gelassenheit*-ajattelun voi nähdä mahdollisuutena kasvatustodellisuudessa kasvatuksen arvojen, päämäärien ja keinojen alueella tehokkuus- ja tulosajattelun sijaan tai ainakin vähintään sen ohessa.

Kasvatuspuheessa *Gelassenheit*-ajattelua tapaa harvemmin. Väitöskirjassaan *Mediakasvatuksen eetos* Reijo Kupiainen (2005) puhuu fokaalisuuden pedagogiikasta, jossa on kyse ihmisen perimmäisen kokemuksellisuuden etsimisestä, joka on peittyneet sekundaarikokemusten ja kenen tahansa vallan alle. Fokaalisuus on heideggeriläisittäin varsinaisuutta, mahdollisuus löytää itsensä ja kokemuksellisuutensa ja purkaa epävarsinaisuutta. Fokaalisuus on kuitenkin jaettavaa kokemusta yhteisen merkityksellisyyden löytämiseen, johon kasvatusta on aina pyrkinyt. Kasvatuksen yksi keskeisimpiä periaatteita on läsnäolo. Läsnäolo on sisäistä, kasvavan ja kasvattajan astumista samaan eetokseen, yhteiseen kokemukseen, jossa kasvattaja panee lepäämään oman kasvatustehtävänsä. (Emt. 132–133.) Olioiden silleen jättämisen ja fokaalisuuden idean myötä *ethos* avautuu laajempaan merkitysyhteyteen identiteetin muotoutumisen paikkana. Pedagogisena paikkana se sisältää yhteisen toimintaympäristön, jossa maailma jaetaan dialogisissa ja silleen jättävissä suhteissa. (Emt. 134.)

Maailma avautuu jokaiselle omalla tavallaan. Jokaisen vapaus – juuri tuolla omimmalla tavallaan etsiä ja kysellä mahdollisuuksiaan yhteisessä maailmassa toisten kanssa – antaa toivon jotakin kohti olemisesta, joka ta-

pahtuu olevassa; antaa olevan tulla *siksi mitä on*. Jotta tämä voisi tulla todeksi, kasvattajan on voitava *läsnäolollaan* vastata kasvavan ihmisen heittämään haasteeseen, joka on luonnollista ihmettelyä ja kysymistä. Minä-Sinä-suhteessa dialogisena tapahtumana se voi tulla mahdolliseksi. (Mm. Buber 1993; Huttunen 1999; Kupiainen 2005b; Laine 2008; Värrä 1997.) *Gelassenheit*-ajattelun voi nähdä sisältyvän draamakasvatuksen paradigmaan, joka sopii niin draamakasvatuksen vakavan leikin (Ks. Heikkinen 2002) kuin näyttämöllisen todellistumisen ideaan.

4 NÄYTTÄMÖLLISET ULOTTUVUUDET - FOKUS

Tila on vain yksi olemassaolon ulottuvuus, mutta olemassaoloa ja eksistentiaalista tilaa ei voi erottaa toisistaan, sillä olla ihminen on olla maailmassa. Jossakin olemisella on kuitenkin monta muotoa, kuten matkalla oleminen. Elämän, maailmassa olemisen, voi käsittää myös liikkeenä paikasta, tilasta, olosuhteesta toiseen. Paikkasidonnainen ja paikalleen juuttuminen eivät ole sama asia. (Arlander 1998, 19–21.)

4.1 Näyttämön ja ihmisen ilmiön ykseys

Tarkastelen seuraavaksi näyttämön ilmiötä tutkimuskysymysteni suuntaamana dialogisena tapahtumana pyrkimyksenä kuvata, ymmärtää ja tulkita näyttämön olemus Heideggerin olemisen filosofian ja taiteessa esiin nousevan totuuden valossa. Tarkastelen näyttämön ilmiötä ensin lähtökohtaisesti teatterissa, joka taiteenlajina luo pohjan draaman näyttämön tarkastelulle. Perustelen tämän sillä, että draama on teatterin laji, jonka perusta on samoissa muinaisissa rituaalin ja leikin juurissa kuin teatterilla. Tosin rituaalinen alkuteatteri oli kenties jopa enemmän draaman kaltaista, joten järjestys voisi olla päinvastainenkin. Tarkoitus on joka tapauksessa perustella draaman merkitys taiteenlajina, taideaineena ja kasvamisen näyttämönä, jonka vuoksi tämä järjestys on myös perusteltu. Näyttämön ilmiö laajenee elämännäyttämöksi ja maailmannäyttämöksi, joiden tapahtumat ovat välttämätön ehto teatterin ja draaman näyttämöiden olemiselle. Tarkastelun pohjalla on olemissuhde omaan olemiseemme ja olemisymmärrykseemme, josta käsin olemisen näyttämöllinen tulkinta *näyttämöllisenä todellistumisena* tapahtuu.

4.1.1 Näyttämö olemisen totuuden tapahtumisena

Teatterin keskeisiä elementtejä ovat tila, aika ja dialogi, joiden kautta tarinan kerronta tapahtuu näyttämöllisessä kokemuksessa. Teatteriinkin kuuluu katsojien kerääntyminen paikalle. Teatteri ei ole vain vuoropuhelun muotoista kir-

jallisuutta. Teatteri edellyttää yleisön, yhteen kerääntyneen kollektiivin. Se on teatterin esittämisen muoto. (Guénoun 2007, 13–14). Sisällytän tutkimuksessani katsomon näyttämön ilmiöön sekä teatterissa että draamassa. Sana *theatron* tarkoittaa kulttien katsojien paikkaa, paikkaa josta näkee. *Theatron* tarkoitti alun alkaen pengermärivejä, joilla yleisö istui. Teatteri on siis katsojan paikka.

Riippumatta teatteritilan rakenteellisista ratkaisuista tai teoreettisista käsityksistä teatterin olemuksesta, eksistentiaalisessa mielessä rajaa näyttämön ja katsomon välillä ei ole. Maailmassa-olemisen näyttämö (*In-der-Welt-Sein*) koskee kaikkea inhimillistä olemassa-oloamme ja kaikkia meitä. Vertaan asiaa kolikkoon: kolikon puolet ovat erilaiset, mutta rahan arvo on sama kummallakin puolella. Kyseessä on yksi ja sama kolikko. [Tutkijan memo 25]

Näyttämö on *skene*. Verbi *theastai* tarkoittaa katsoa. Se on yhteydessä sanan *theorion* kanssa. Sana *drao* tarkoittaa rituaalista toimintaa tai näytelmää, *draama* tarinan kerrontaa, joka on draaman ydin ja joka tapahtuu näyttämöllä. Myös sanan *theorem*, teoria, alkuperä juontuu sanasta *theatron*, jonka vuoksi toisinaan sanotaankin, että *teatteri on teorian näkyväksi tekemistä*. (Østern 2000, 7; 2001, 21; Arlander 1998, 12; Heikkinen 2005, 23; Guénoun 2007; Paavola 1997.) Teatterissa näyttämö saa merkityksensä vain katsomon kautta. Näyttämö saa aina myös aiheensa esittämiseen katsomon kautta eli elämästä ja maailmasta. Elämä itse katsomossa on *todistamassa* näyttämöllä esitettäviä tapahtumia. Grotowski (2006, 44–48) ja Guénoun (2007, 44) puhuvat siitä, miten hyvä näyttelijä ei sulje itseään näyttämön kuvitettuun tilaan, vaan kutsuu salissa olevan yleisön sanojensa todistajaksi. Katsomo ja näyttämö yhdessä muodostavat teatterin ja tilan yhteisesti koettavalle tapahtumalle. Kyse on kanssa-täälläolosta samassa tilassa ja samassa maailmassa (*Mitdasein; In-Der-Welt-Sein*). Nämä olemisen tavat ovat aina läsnä kaikkialla maailmassa yhdessä silloinkin, kun on yksinäisyyttä, eristämistä, syrjintää tai suoranaista vihaa. Juuri tällä kirjoittamisen hetkellä vyöryvät pakolaisvirrat Eurooppaan ja meille Suomeen saakka. Maailmannäyttämön kohtalokkaiden tapahtumien käsikirjoitus on meneillään, ja myös me osallistumme sen kirjoittamiseen ja olemme osa tuota tarinaa, jossa totuus paljastuu ja peittyä samalla, kun tapahtumat etenevät.

Sen sijaan, että puhumme katsomosta ja näyttämöstä, kyse on ennemminkin näyttämöllisestä ja yhteisöllisestä tapahtumasta, jossa on myös mahdollisuus valita oma paikkansa ja suhteensa tilaan, teokseen ja tapahtumaan. [Tutkijan memo 26]

Kaikki oleva yhdessä, *fysis*, on aina tilassa, maailmassa. (Heidegger 1996a, 42.) Näyttämö tilana ja olemisen tilallisuus dialogisena, merkityksiä antavana tapahtumana teatterissa ja draamassa on lähtökohtana näyttämön ilmiön kuvauksessani. Teatteritilan toimivuus on juuri näyttämön ja katsomon välisessä dynamiikassa. Teatteriarkkitehtuurin tärkein tehtävä on tarjota kanava kahdensuuntaisesti virtaavalle energialle. (Arlander 1998, 21–22.) Voimme ymmärtää Heideggerin valossa, että taideteoksen alkuperä esityksenä ja ta-

pahtumana tuossa suhteessa paljastaa olemisen totuutta dynaamisena ja merkittävänä kokemisena. Totuuden tapahtuminen ja taideteoksen merkityksellisyys maailmaan nähden paljastuu: maailma ilmoittaa itsensä taideteoksessa. (Heidegger 1996a, 43–44, 60.)⁴²

Tuon katsoja–esittäjä-suhteeseen *todistamisen* näkökulman. Tämän asian tarkastelu vie meitä lähemmäksi näyttämöllistä tietämisen tapaa, olemisen avautumista totuuden paljastumisena, jossa näkymätön saa näkyvän muodon. Teatteri ymmärretään yleisesti taide-elämyksenä, jota se onkin useimmille meistä. Heidegger kuitenkin ylittää estetiikan pelkästään elämyksenä. Hän näkee taiteen olemisen totuutta paljastavana tapahtumana. (Heidegger 1996a, 85.) Tästä näkökulmasta tarkasteltuna teos ja tapahtuma pelkkänä katsomisena ja elämyksenä tekevät taiteesta objektin, ulkopuolellani olevan. Katsoja on kuitenkin enemmän kuin katsoja, hän on todistamassa tapahtumaa, jossa hän itse on mukana ja osallisena. Siinäkin tapauksessa, että katsoja ei pidä esityksestä tai on eri mieltä sen kanssa, hän on tapahtuman *todistaja* ja kommunikoi esityksen kanssa. (Grotowski 2006, 87.)

Emme pidä kaikista lukemistamme kirjoistakaan, mutta emme silti yleensä kyseenalaista kirjallisuuden merkitystä. Erityisesti draaman näyttämöllä todistaja on enemmän kuin katsoja tai osallistuja. Draama yhteisenä sopimuksena ja vapaana vakavana leikkinä kuljettaa olemisen ihmettelyn ja kysymysten äärelle (Ks. Heikkinen, 2002), joka on totuuden tapahtumista ja sen todistamista. Kun kokemus ja ymmärrys maailmasta, ihmisestä ja itsestä avautuu uusiin ja muuttuneisiin merkityksiin tässä leikissä, sen todistaminen on myös haaste. Pidän omaa tutkimustani todistajanlausuntona.

Merleau-Pontyn (1999, 22) fenomenologiassa ruumiimme on yhtä maailman kanssa ja samaa ainetta. Maailman ja ympäröivän todellisuuden voi aistia vain suhteessa omaan ruumiiseen. Voimme siis ymmärtää, että teatteri, näyttämö ja katsomo ovat maailma maailmassa, jossa olemisen tapahtuma taiteena ja ruumiillisena olemisena on yhtä kaiken olevan kanssa, joka maan ja maailman välisenä kiistana nostaa esiin taideteoksen (vrt. Heidegger 1996a, 5–57). Heidegger ei suoraan tuo ihmisen ruumiillisuutta esiin *Daseinin* analytiikassaan. Ontinen oleva olemisessaan on joka tapauksessa mahdollinen vain ruumiillisena. *Fysis*, olemisen kokonaisuus, kaikkialla vallitseva olemisen ja taideteoksen alkuperässä esiin tuleva maa pitää sisällään ruumiillisuuden. Ontiseksi olevaksi heitteisyyteen voi tulla vain ruumiillisena. *Dasein*, olemisemme, palaa olemattomuuteen, mutta ruumis jää maahan, joka on aina ennen *Daseinia*. Näyttämöllisessä olemisessä ruumiillisuus on taideteoksen materia, henki, energia, teos ja itse taide. Näyttämöllä on aina kokonainen ihminen, ei pelkästään rooli. Monni (2004, 16) on pyrkinyt luomaan tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Heideggerin ajattelun valossa.

42 Kyse ei ole vain objektiivisesta aistein havaittavasta maailmasta, vaan teoksen avaamasta maailmasta ja siitä, miten se avautuu ja merkityksellistyy meille. (Bruns 1989, 37.)

Hän puhuu kehosta ja sanoo tanssijan olevan pääsemättömissä kehollisesta olemassaolostaan. Tanssija todellistuu kehollisesti, muita tapoja ei ole.

Tässä luvussa en tarkoituksellisesti esitä teatterin ja draaman näyttämöiden eroja, koska draama on teatterin laji alkuperänsä mukaisesti. Sitä vastoin tarkastelen Heideggerin olemisen filosofian kautta teatterin ja draaman yhteistä perustaa tutkimustehtäväni suunnassa osoittaakseni, miten *olemisemme maailmassa on näyttämöllistä*. Temppele, teatteri, sivistys ja demokratia syntyivät samaan paikkaan ja aikaan, mikä ei liene sattumaa. Kyse oli kreikkalaisten tavasta ajatella maailmaa ja olemista maailmassa kokonaisuutena, josta ihminen ei ollut olemuksellisesti erillinen olio. (Aristoteles 1997; ks. myös Backman 2005, 2006; Guénoun 2007; Paavolainen 1997; Østern 2000; 2001; Wickham 1992.) Draaman ja näyttämön merkitys kasvatuksessa ja opetuksessa ei ole vain metodinen kysymys, vaan se periytyy antiikin sivistyksestä ja tavasta kokea maailman ja ihmisen suhde näyttämöllisesti. Teatteritaiteen lajina draaman näyttämön perusteiden näkyväksi tekeminen on tutkimukseni polttopiste. Perusteet rakentuvat tutkimuskysymysteni kautta:

- 1) Millaisena ontologisena ulottuvuutena näyttämö ilmenee Heideggerin olemisen filosofian ja taiteessa esiin nousevan totuuden valossa?
- 2) Mitä merkitysulottuvuuksia draamakokemuksessa on läsnä?
- 3) Mitä merkityksiä Heideggerin filosofia antaa draamakasvatukselle?

Moniulotteisen näyttämön ymmärtäminen, tulkinta ja esittäminen eli näyttämön olemukseen pureutuminen tapahtuu siis tutkimuskysymysteni suuntaamana siten, että teatterin ja draaman näyttämöt avautuvat elämäksi ja maailmaksi. Tässä luvussa pyrin hahmottamaan vastausta erityisesti ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Koulu, jonka juuret ovat kreikkalaisessa sivistyksessä, on osa näyttämöllistä kokonaisuutta. Olemisemme maailmassa, *Dasein*, on perustaltaan näyttämöllistä. Ontis-ontologinen ulottuvuutemme sulautuu näyttämöllisyyden horisonttiin. Tässä draamakasvatuksen paradigma fokusoituu: *ihminen todellistuu näyttämöllisesti*. Tämän vuoksi draaman merkityksen argumentointi koulussa, kasvamisessa ja oppimisessa on tutkimukseni keskeisin tehtävä.

Luonnontieteen mallit todellisuudesta ovat huimaavia saavutuksia. Jostakin syystä meitä yhä kuitenkin kiinnostaa myös - ja jopa ennen kaikkea - se todellisuus, jossa elämme. Ei tietenkään ole välttämätöntä tutkia tätä todellisuutta, sillä siinä eläminen tai eksistointi on sekin jo kiinnostavaa. Yksi mielenkiintoinen kohde elämässä voi silti olla todellisuuden todellistumisen tuominen yhteiseen ymmärrykseen, sen näkeminen, kuinka kukin todellisuuden alue tulee koetuksi omimpana itsenään. (Himanka 2002, 138.)

4.1.2 Näyttämö tilana, aikana ja tapahtumana

Tarkastelen seuraavaksi näyttämön käsitettä teatteritaiteessa esitystilana tekstin luomalle fiktiiviselle maailmalle aluksi Arlanderin (1998) ja tuonnetun Passinmäen (1997, 2006) ja Kirkkopellon (2002, 2003, 2004, 2006, 2008) pohdintoihin ja tutkimuksiin viitaten, koska heidän ajatuksensa liikkuvat heideggerilaisessa maaperässä ajallisen ja tilallisen maailmassaolon ja näyttämöllisyyden perustassa.

Teksti voi olla kirjoitettu tai kirjoittamaton idea, eräänlainen esiteksti, joka voi olla olemassa vain siten kuin ihminen on olemassa oman kokemuksensa kautta. Kokemus synnyttää tekstin ja teksti kokemuksen. Olemassaolo rakentuu aina tarinan muotoon. Voimme ajatella, että fiktiivinen maailma esityksenä näyttämöllä on olemisen tulkintaa, jossa fiktiivinen näkyvä saa merkityksensä kokijan mielessä. Fiktiivinen näkyvä puolestaan tulee näkymättömästä eli tekstin sisältämistä merkityksistä näyttämölliseksi tapahtumaksi.

Arlander (1998) tarkastelee väitöskirjassaan esitystapahtumaa tilana. Esityksessä yhdistyy kaksi tasoa: esitys on sekä teos että tapahtuma, ja samalla on kyse kompositiosta ja vuorovaikutuksesta. Esityskompositio on kaikista esitykseen sisältyvistä materiaalisista, fyysisistä ja elävistä osatekijöistä koostuva yhteistyönä rakennettu maailma tai olio, jota voidaan kutsua esitysmailmaksi. Esitystapahtuma on puolestaan itse esitys, se mitä tapahtuu esitystilassa esittäjien ja katsojien välillä. *Esittäjä-katsoja-suhde* sisältää eräänlaisen katsojalle suunnatun tekstissä olevan *puhuttelutavan*, jolla tätä suhdetta tavoitellaan yksittäisessä esityksessä sen hetkisen virityksen mukaan. Konkreettinen esitystila sisältää usein *näyttämö-katsomo-suhteen*. Ellei näin ole, se voidaan huomioda esitystä rakennettaessa. Tilaratkaisu tarjoaa eräänlaisen konkreettisen katsojille tarjotun näkökulman, katsomiskulman. Vastaavasti esittäjä-katsoja-suhde sisältää esittämistavan lisäksi ehdotetun tai mahdollisen katsomistavan. (Emt. 16.)

Esitystä tilallisina suhteina voidaan ajatella monenlaisten kombinaatiomahdollisuuksien kautta esittäjä-katsoja-suhteena ja näyttämö-katsomo-suhteena. Etäisyyttä ja läheisyyttä voidaan vaihdella, jolloin voidaan puhua fyysisestä ja psyykkisestä etäisyydestä ja rajasta ja rampista. Fyysisistä ja psyykkistä kokemusta ei voida täysin erottaa toisistaan, koska tilan voima perustuu juuri näiden kokemusten yhteen kietoutumiseen. Katsojan paikka voidaan sijoittaa myös esitysmailman keskelle tai esitystilanteita rakentaa katsomon lomaan. Olennaista on, että katsojan paikka on nimenomaan vain tarjottu. Yhteinen kommunikaatiokenttä ja vuorovaikutus ovat aina osa elävää esitystä. Esittäjällä ja katsojalla on aina oma historiansa ja käsityksensä teatterista ja elämästä yleensä, jonka he tuovat mukaan esitystapahtumaan. Nämä asiat vaikuttavat usein jopa enemmän esitystapahtuman luonteeseen kuin esityskompositioon sisäänrakennetut pyrkimykset. (Arlander 1998, 17.) Heideggerin *Dasein*, olemissuhde omaan olemiseen (Heidegger 2000b, 32–33), on vallitseva eksistentiaali myös tässä tapahtumassa. Esitystapahtuma

kokonaisuudessaan on kanssataällöloa. Olemme maailmassa keskellä tapahtumaa, jossa "maailma maailmoi", siinä kun teoksen maailma avautuu ja merkityksellistyy meille. Esitystapahtumassa olemisen totuus tulee esiin kätkeytyneisyydestään: maailma ilmoittaa itsensä teoksessa. (Ks. Heidegger 1996a, 48). Teoksen luotuna olemiseen kuuluvat yhtä olennaisesti sekä sen luojat että vaalijat (Emt. 74).

Koulun eri tiloissa, kuten luokkahuoneessa, oleminen tapahtuu tilassa, jossa katsotaan, kuunnellaan, tunnetaan ja koetaan – joka on esityksen kaltaista toimintaa, ja jossa jaetaan yhteisiä merkityksiä tai esitetään eriäviä mielipiteitä. Tilanteen dialogisuus vaihtelee niissä rajoissa, joissa se on mahdollista tai peräti luvanvaraista. Luokkahuoneessa on runsaasti yhtäläisyyksiä esityskomposition kanssa. Jopa roolit, joiden kautta tilanteita eletään, ovat olemassa. Oppilaan ja opettajan roolit ovat esimerkkejä valmiiksi annetuista rooleista. Kiusaajan ja kiusatun rooleihin sitä vastoin ajaututaan eri syistä. Koulun tilallisuus, ajallisuus ja dialogisuus rakentuvat dramaturgisiksi muodoiksi, jollaisina koulun sisäinen elämä paljastuu ja myös peittyä paljastuakseen taas uudelleen ja uusina muotoina.

Koulu, sellaisena kuin se tänään ilmenee, on verraten myöhäinen ilmiö Suomessa koko kansan opinahjona. Jopa toinen isoäideistäni oli käynyt kiertokoulua, jota pidettiin kylän talojen tuvissa keskellä elämää. Näin sivistyksen juuri ilmenee näyttämöllisyytenä, joka on myös koulun muoto ja tapa olla olemassa.

Koulu toimintansa sisällä tuottaa erilaisia rooleja, vuorovaikutusta, esittäjiä, katsojia, osallistujia, todistajia, ja myös tarinoita, joilla saattaa olla merkitystä pitkälle tulevaisuuteen. Kokemukset koulusta 'tässä ja nyt' parhaimmillaan rakentavat itseyyttä ja näköaloja tulevaisuudessa hämmäyttäviin mahdollisuuksiin. Koulu voi avautua dialogisella asenteella yhteisölliseksi arvonnannon ja merkitysten jakamisen näyttämöksi.

Teatteri, kuten muinainen koulu, voi toimia erikseen rakennettujen teatteritilojen ohessa myös muissa tiloissa. Arlander (1998, 31) raportoi väitöskirjassaan kokemuksiaan löydettyihin tiloihin rakennetuista esityksistä. Pyrkimyksenä oli tilan hyödyntäminen lähes sellaisenaan ilman erityistä lavastusta. Myös paikka itsessään saattoi olla esityksen aihe. Arlander tutki esityssarjassaan, miten tila itsessään voi olla ilmaisukeino ja lähtökohta esitystapahtumalle – sekä tekstiin sisältyvän tilan suhteen että fyysisenä esityspaikkana. "Esityspaikka, tilaratkaisu, katsojalle tarjottu asema sekä fyysisessä että psyykkisessä mielessä ja esityksen esittäjä–katsoja-suhde ovat keskeinen osa ns. elävää esitystä. -- Siirtyminen esityspaikasta toiseen on eräs yksinkertainen keino auttaa halukkaita näkemään esitys vertauskuvana siitä, tai jopa elämyksellisesti kokemaan sen, miten jokainen on tilassa, maailmassa – ja maailma hänessä. Ja ehkä myös itse aistimaan: minä elän sen sisäpuolitse, minä olen upoksissa sen sisällä. Maailma on ympärilläni, ei edessäni." (Emt. 32–33.)

Oma kokemukseni työskentelystä ”toisissa tiloissa” ajoittuu 2000-luvun taitteeseen, kun kotipitäjäni keskustan silloinen iso ala-aste oli läpikotaisin homehtunut. Pidimme koulua neljä vuotta evakossa entisessä teollisuusompelimossa, joka oli lähestulkoon ikkunaton tila, jossa päiden yläpuolella roikkui suuri määrä loisteputkia. Olimme menettäneet koulumme, mutta meillä oli nyt voitettava olosuhteiden vastaan heittämät haasteet. Teollisuushalli oli kolkko tila, mutta tilaa oli runsaasti. Tämä antoi meille mahdollisuuden haastaa, kokea ja ottaa haltuun tilan suomat mahdollisuudet. Maailma, johon olennaisesti kuului myös teollisuushalli, alkoi avautua meille näyttämöksi aivan uudella tavalla: teollisuushallin seinät ja tila täyttyivät Hugo Simbergin taiteen innoittamilla töillä, ikonimaalauksilla, slaavilaisella kirkkomusiikilla ja niiden pohjalta syntyneillä prosessidraamoilla. Pihalta löydetyt vanhat tiilet saivat uuden elämän teollisuushallissa kaupungin muureina, joiden kupeesta löytyi Simbergin maalauksen haavoittunut enkeli. Tästä syntyi osallistava, monen viikon mittainen prosessidraama, josta tuli samalla omien draamaopintojeni opinnäytetyö. Tila antoi periksi, olimme voittaneet sen itsellemme. Tila palkitsi pyrkimyksemme ja antoi meille mahdollisuuden myös pyhyyden ja hiljaisuuden kokemukseen mm. ikoneita maalatessamme. [Tutkijan memo 27]

Kävin katsomassa – tai oikeammin kokemassa – keväällä 2008 kohua herättäneen teoksen: Väinö Linnan kirjoittaman *Tuntemattoman sotilaan* (1955) näyttämösovituksen, jonka Kristian Smeds ohjasi Suomen Kansallisteatteriin. Aikoinaan kirja ja myös siitä tehdyt elokuvat herättivät monenlaisia tunteja. Nyt näkemäni esitys oli uskollinen alkuperäiselle tekstille, mutta katsoi ja tulkitsi asioita ja itsenäisyyttä siitä historiallisesta ja yhteiskunnallisesta tilanteesta ja ymmärryksestä käsin, jossa nyt olemme, osana Eurooppaa ja globaalia maailmaa. Esitys herätti jälleen monenlaisia tunteja. En arvioi tai arvota esitystä, koska se ei ole tutkimukseni tehtävä. Esimerkin vuoksi nostan esiin oman kokemukseni ja osallisuuteni esitystapahtumaan. Tätä tutkimusta kirjoittaessani olen osallinen tässä tapahtumassa, jossa kirjoitan myös itseni. Tämä tutkimus on näyttämö, jossa olemisen totuus avautuu tulkintaan näyttämöllisestä todellistumisesta.

Smedsin ohjaama teos edusti draaman jälkeistä teatteria eli performatiivista käännettä. (Ks. Lehmann 2009, 53–54.) Performatiivisessa esitystapahtumassa tavoitellaan kollektiivista vuorovaikutusta, joka on olennainen osa esitystapahtumaa. Performatiivisuus korostaa sekä katsojan subjektiivista kokemusta että kollektiivista kokemusta koko prosesissa. (Fischer-Lichte 2010, 28.)

Kun Heidegger (1996a, 44) sanoo, että maailma ilmoittaa itsensä taideteoksessa, se tapahtui konkreettisesti kokemassani *Tuntemattomassa sotilaassa*. Esityksen estetiikka ja muoto rakentuivat vahvasti yleisön osallisuuteen. Esiripun auetessa avautui nykyinen kaikkialle läpi tunkeva median maailma: näyttämöllä oli kameramies, joka reaaliaikaisesti kuvasi koko esityksen ajan kaikkea, mitä tilassa tapahtui. Yleisö näki itsensä suurelta valkokankaalta ja katsoi itseään näyttämöllä. Olimme yhtä aikaa yleisönä, esiintyjinä ja kansakuntana sodan traagisuuden ja koomisuuden keskellä, joka median kautta liitti meidät esitysmaailmaan ja samanaikaisesti myös niihin globaalin sodan

tapahtumiin, joita päivittäin viestimistä näemme ja seuraamme. Esitysmaailma, historia ja reaali maailma olivat limittäin yhtäaikaista läsnä. Näyttelijöitä oli välillä yleisön joukossa, ja sotilaallinen komento vei meidät rintamalle, jossa vallitsi sotilaskuri. Olimme maailma maailmassa, kansakuntana ja yleisönä keskellä esitystapahtumaa, kokemassa ja todistamassa tapahtumia teatteritilassa, itsenäisen Suomen Kansallisteatterissa, joka on arkkitehtuurisesti, taiteellisesti ja historiallisesti merkittävä tila, taideteos jo itsessään. Esityksen muoto ja perinteinen tila loivat jännitteisen ilmapiirin.

Ensi sekunneista lähtien esitys loi vieraannuttavia efektejä ajallisina, tilallisina kulttuurisina ja historiallisina ristiriitoina. Yleisön tempaaminen mediateknologian keinoin osaksi esitystä oli hämmentävää. Mediateknologian käyttö teatterissa on nykypäivää eikä hämmennys sinänsä johtunut siitä, vaan yrityksestä rakentaa orientaatio syntyneeseen tilanteeseen. [Tutkijan memo 28]

Arlander (1998) puhuu ympäristönomaisesta esityksestä. Ympäristönomainen ei kuitenkaan tarkoita ympäristönsä kaltaiseksi tehtyä vaan ympäristöksi, moniulotteiseksi tilaksi rakennettua esitystä. Ympäristönomaisuus liittyy katsojan havaitsemismahdollisuuksiin; ympäristönomaisessa esityksessä katsoja on sisällytetty esityksen *kehykseen*. Esitys on luotu tilaksi eikä kuvaksi. Katsojaa ei aseteta sen ulkopuolelle. Moniaistinen esitys on maailma, jossa katsoja käy, ei tapahtumasarja, joka liukuu hänen editseen. Kuinka fiktiivinen tuo maailma on, onkin jo toinen kysymys. (Arlander 1998, 33–34; Ks. Aronson 1981, 1–14.)

Tuntemattomassa sotilaassa esityksen muoto ja estetiikka poikkesivat perinteisestä puheteatteriesityksestä esityksen kehykseen sisällytetyn yleisön, mutta myös multimedian vuoksi: katsoja oli itse todistamassa omaa osallisuuttaan esitysmaailmassa ja globaalien maailman tapahtumisessa ylipäättään. Toisaalta teatteri on ollut aina koneiden taidetta illuusion luomisessa, johon nykyteknologia antaa uusia mahdollisuuksia. (Lehman 2009, 376–377.) Myös näyttämön alle rakennetun korsun maailma ja sen salaisuudet paljastuivat kameran välityksellä. Fiktiivinen ja reaali maailma yhdistyivät; maailma ilmeni maailmassa. Näyttämö itsessäänkin on maailmaan kuuluva tila, yksi maailman kerrostuma. Kokemus näyttämöstä ja näyttämöllä on maailmassa koettava tapahtuma. Raja maailman ja taiteen välillä on näennäinen, koska 'jonkin kokeminen jonakin' on maailmassa olemisen muoto ja tapahtuma. Kokemuksemme kautta maailma aina merkitsee meille jotakin.⁴³ Maailma ei ole

43 Fenomenologisesti näennäisen ja todellisen ero ei ole sama kuin tiedetyn ja luullun. Tietäminen tarkoittaa usein ilmenemisen itsensä korvaamista tiedolla siitä, mikä ilmenee. -- Tietoon nojautuminen on järkevä tapa jäsentää maailmaa, mutta fenomenologisessa asenteessa tämä malli asetetaan syrjään eikä asian itsensä ilmenemistä korvata tiedolla siitä. Tästä aukeaa luulon ja tiedon erolle vaihtoehtoinen jäsenitys, jossa tiedetyn paikan ottaa ilmiön ilmeneminen alkuperäisessä läsnäolossaan. -- Fenomenologisen todellisuuskäsityksen lähtökohta on siinä, että se kiinnittää meidät todellisuuteen. Ihminen voi elää ja kokea vailla tieteen mallia. Monessa kulttuurissa ei tiedetä ydinhiukkasista mitään, mutta koetaan silti todellisuus ja epätodellisuus. Fenomenologia tavoittelee tätä alkuperäistä asetelmaa todellisen ja epätodel-

edessämme, vaan olemme sen sisällä, kuten Arlander edellä toteaa. Heidegger (2000b) käyttää ilmaisua: olemme maailman kanssa. Juuri tähän seikkaan kulminoituu *näyttämön ontologinen ulottuvuus*, näyttämön mieli ja merkitys.

Arlander (1995, 119, 1998, 19) kritisoi Brookin sanoja: "Voin valita minkä tahansa tyhjän tilan ja sanoa sitä tyhjäksi näyttämöksi." Samoin hän kritisoi myös Readin kommenttia siitä, että asia on samalla tavalla tosi kuin hallitsijat kautta aikojen ovat sanoneet: "Voin ottaa minkä tahansa tyhjän tilan ja sanoa sitä omaksi maakseni". Arlanderin mukaan ongelma on siinä, ettei mitään tyhjää tilaa ole olemassa. Tilat, kuten teatterikin, kuuluvat aina jollekin ja ovat jonkun käytössä ja hallussa. Arlanderin mielestä teatterin tulee pitää kiinni oikeudestaan omaan tilaansa, joka on perusedellytys sen rituaaliselle tehtävälle ja jatkuvuudelle. Teatterin on oltava paikka, johon voi mennä. Kiinteällä paikalla on merkitys sekä katsojalle että esityksen valmistamiselle. Miksi pyytää ihmisiä tulemaan tiettyyn paikkaan, ellei tuolla paikalla ole merkitystä – ellei se jo itsessään ole jollakin tapaa kiinnostava perusta juuri tälle esitykselle. Voimme täten ajatella, että teatterin rituaalinen tehtävä, tapahtuipa se sitten varsinaisesti teatteriksi rakennetuissa tai muissa tiloissa, edustaa jatkuvuutta ja pysyvyyttä. Tilan merkitys määrittyy siitä, miten se paljastaa olemista. Esittäjä ja katsoja joka tapauksessa tuovat aina oman historiansa ja käsityksensä teatterista ja elämästä mukaan esitystapahtumaan. Näin ollen tapahtuman luonne olemista paljastavana näyttämönä ja kommunikaatiokenttänä ei ole yksinomaan riippuvainen fyysisestä tilasta. Olennaisena pysyy todellisuuden moniulotteinen esteettisesti järjestäytynyt näyttämö, merkityksiä antava tila. (Arlander 1998, 17.)

Tyhjä teollisuushalli muuttui koulutilaksi, koska sen alkuperäinen funktio oli lakannut olemasta. Tuo tila oli kuulunut aiemmin jollekin toiselle. Sen merkitys muuttui, kun se löydettiin ja osoitettiin meille. Sen historia, moniulotteisuus ja laajuus tarjosivat meille osallisuuden monien kulttuuristen mahdollisuuksien näyttämöön ja avasi meille ennen kokemattomia merkitysten maailmoja. [Tutkijan memo 29]

Passinmäki (1997, 2006) puhuu siitä, miten oleva on eri aikoina avautunut ihmisille arkkitehtuurin kautta. Heideggerin ihmiskäsitykseen perustuen Passinmäki sanoo ihmisen elämisen tapahtuvan niin sanotun jokapäiväisen olemisen ja varsinaisen olemisen jännitteessä. (Ks. Heidegger 2000b, 164–169.) Hän nimittää tällaista elämää "kaksitasoiseksi elämäksi" tai "kaksitasoiseksi asumiseksi". "Kaksitasoisen rakentamisen" perusta on siinä, että rakennetun ympäristön voidaan nähdä koostuvan kahdenlaisista paradigmaattisista rakennuksista, taloista ja temppeleistä. Taloparadigmassa talo nähdään ensisijaisesti toimivana välineenä tai teknisenä tuotteena. Alun perin kyseessä oli primitiivinen maja, jonka ihminen järkensä avulla osasi koota suojakseen, ja joka tarjosi puitteet päivittäiselle toiminnalle. Temppelein tärkein tehtävä on

lisen välillä, jolla yhä jäsenämme maailmaamme, vaikka tieteellisen tiedon huikea voittokulku on antanut meille toisen ja hyvin hyödyllisen jäsenyyksen oikeasta ja virheellisestä. (Himanka 2002, 37–38.)

tydyttää ihmisen henkiset, tai laajemmin ymmärrettynä merkityksiin liittyvät tarpeet. Yleisemmin ajatellen temppeleparadigmassa rakennus nähdään taideteoksena. Tässä paradigmassa alkuperäinen rakennus on temppele. (Passinmäki 2006, 340–341; Ks. Heidegger 1996a, 56–57.)

Heideggerille kreikkalainen temppele kasvaa olemisen syvyydestä, jonka perusta on Jumala, olemisen tai luonto. Kun rakennuksen lähtökohta ei ole ihmisessä, jää ihmisen tehtäväksi ottaa vastaan se arkkitehtuuriteos, joka on luonnossa valmiina jo ennen luoduksi tulemistaan. Temppele, kirkon ja taideteoksen tehtävä on toimia perustana ja sysäyksen antajana ihmisen varsinaistumiselle. Kreikkalainen temppele avasi tietyn merkityskokonaisuuden ja piti sitä yllä. Arkipäiväinen asuminen sai merkityksensä vasta suhteessa temppeleliin ja sen avaamaan merkitysyhteyteen. Temppele ja arkipäiväisen asumuksen vuoropuhelu luo jännitteen, josta syntyy näiden välille merkityksellinen koettu tila. Maailman ja tilan syntyminen tapahtuvat käsi kädessä. (Passinmäki 2006, 341–342.)

Moderni ”yksitasoinen elämä” ja ”yksitasoinen asuminen” ovat kadottaneet tämän jännitteen ja massaihminen on pelkistänyt olevan itsensä mittaiseksi ja heijastelee itseään vain yhteisöllisellä tasolla. (Passinmäki 2006, 340.) Kun rakentaminen on perustettu inhimillisen ajattelun varaan, rakennusten välittämät merkityksetkin viittaavat vain ihmiseen. Näin koko julkinen ympäristö on saanut mittansa ihmisestä. Tällainen ympäristö on suljettu yksitasoinen systeemi, josta toiseus puuttuu. Heideggerin filosofiaan sovitettuna yksitasoisuus merkitsee epävarsinaisuutta (*das Man*). Käyttäessään temppeleä esimerkkinä Heidegger pohtii voisiko taide manifestoida maailman nykyajan ihmisille (emt. 343–345).

”Yksitasoinen elämä ja asuminen” on suljettu systeemi ja samalla lukkoon lyöty tulkinta olemisesta maailmassa. Olemisesta ja asumisesta puuttuu toiseus ja myös pyhyys, jossa olemisen muodostuu *suljetun dramaturgian* kaltaiseksi, ja näin ihmiseltä saattaa jäädä huomaamatta niitä olemismahdollisuuksia, joita hänessä itsessään ja maailmassa hänen varalleen on tarjolla. Jos olisimme ottaneet teollisuushallin annettuna tilana ja tyytyneet sen kolkkouteen ja rujouteen, kunnes ”oikea”, uusi ja standardien mukainen koulu valmistuu, olisimme kadottaneet ne olemismahdollisuudet ja ainutkertaiset kokemukset, joita neljä vuotta kestänyt evakkotaival etemme kauniisti tarjosi. [Tutkijan memo 30]

Heideggerin temppeleiesimerkki merkitsee pysyvyyttä ja jatkuvuutta samanaikaisesti. Temppele on ollut jo ennen tulemistaan temppeleiksi, se on ollut ennen meitä ja jää myös jälkeemme. Siksi Heidegger (1996a, 48, 74) puhuu sen varjelemisesta, jossa kohtaavat sekä sen luoja että vaalijat. Vaikka elämme muuttuvassa todellisuudessa ja meillä on monia totuuksia, tarvitsemme kiinnittymistä johonkin, koska tarvitsemme kokemuksen pysyvyydestä ja jatkuvuudesta. Ilman tällaista kokemusta koemme jalansijattomuutta ja osattomuutta tässä maailmassa, joka on meille yhteinen. Aika ja historiallisuus luovat horisontin, jossa myös tämä hetki saa merkityksensä olemisen totuuden paljastumisen ja peittymisen ajallisessa virrassa.

Myöhemmin esseessään *Rakentaa asua ajatella* Heidegger (2009/1967) puhuu rakentamisesta jo asumisena – paikkana johon voi jäädä, jossa pysytellä, olla rauhassa, vapaana ja suojassa. Hän puhuu neliyhteydestä, johon kuuluu maa, taivas, jumalaiset ja kuolevaiset. Kuolevaiset asuvat niin, että he suojaavat neliyhteyden olemusta. Suojaaminen on maailman pelastamista, mikä tarkoittaa sitä, että päästää jonkin vapaaksi omassa olemuksessaan. Vapaina olemisen voimme ymmärtää merkitsevän olemisen varsinaisuutta. Kuolevaiset asumisessaan odottavat kadotettua pyhää. (Emt. 28–29.) Tämä ilmenee Heideggerin varsinaisen ja epävarsinaisen olemisen jännitteenä, temppelein ja arkipäiväisen asumisen vuoropuheluna, kuten Passinmäki toteaa. Pyhyys tässä mielessä ei ole lähtökohtaisesti uskontoon kuuluvaa, vaan se voidaan ymmärtää laajempänä universaalina ihmisen olemiseen ja historiallisuuteen olennaisesti kuuluvana merkityksenä. *Daseinin* perustava eksistenssi on olemisen mielen kysyminen. (Heidegger 2000b, 21–35.) Tämä kysyminen on ihmettelyä olemisen ja kaiken olevan äärellä ja samalla olemisen ajattelua, sikäli kuin olemiselle kuuluessaan ajattelu kuuntelee sitä. (Ks. Heidegger 2000a, 73.) Pyhyiden mitta ei ole ihminen, vaan se mikä ylittää ihmisen. Suljettu yksita-soinen systeemi ei anna vastausta pyhän odotukseen, kun jokainen on kuin kuka tahansa (*das Man*). Tiedekin menetelmiensä ja apuvälineidensä luonteen vuoksi avaa vain objektien maailman. (Heidegger 2006, 11, 29.) Ihminen kuitenkin odottaa pyhää, jonka voi ottaa vastaan. Tarvitaan isku, (*stoss*) joka totuutta paljastaen avaa merkityskokonaisuuden, jossa pyhyys on jo olemassa odottajiaan varten. Taideteoksen alkuperä paljastaa kätkeytyneen teoksen muodossa, siinä missä teos puhuttelee vastaanottajaa. (Luoto 2006, 332.)

Temppeleparadigmassa rakennus nähdään taideteoksena. Esimerkkini Kansallisteatterista tilana ja siellä koettuna näyttämöllisenä tapahtumana antoi osallistujille mahdollisuuden liittää yhteen merkityksiä tekstistä, tilasta, ihmisten kokemuksista ja kohtaamisesta, taiteesta, suomalaisuudesta ja historiallisuudesta ylipäätään. Kokemus ei artikuloidu tyhjentävästi siinä olleiden monien ulottuvuuksien leikkauspintojen ja erilaisten kohtaamisten vuoksi eikä sitä voi kaventaa pelkäksi elämykseksi. Minulle teos paljasti maailmaa teatterin kielellä; maailma asetui *näyttämöllä* taideteokseen, jossa olin itse osa teosta ja osa historiaa, jopa siltä osin, että ukkini Ondrei, jota en koskaan nähnyt, kaatui rintamalla. Hänen luunsa makaavat luovutetun Karjalan mullassa. Siinä tilassa oleminen ylitti tavanomaisen, epävarsinaisen. 'Maailma maailmoi' ja pyhyys ilmeni antiikin perinteen jatkumisena ja maailmasuhteena, jossa jokainen *Dasein* on heitteisyytensä osana kaikkeutta *maailmannäyttämöllä* oman aikansa omalla paikallaan, *elämännäyttämöllään*.

Joidenkin mielestä, jopa niiden, jotka eivät teosta nähneet, Smedsin tulkinta *Tuntemattomasta sotilaasta* pikemminkin loukkasi pyhiä arvoja. Hämentyminen on tässä tapauksessa ymmärrettävää, koska esityksen muotokieli poikkesi tavanomaisesta puheteatterista. Teoksen fragmentaarisuus, jolla aikaan saatiin murtumakohtia esitykseen, toi yllätyksellisyyttä ja haastoi katsojaa havainnoimaan ja merkityksellistämään tapahtumia tavanomaisesta esitystapahtumasta poiketen. (Ks. Fischer-Lichte 2010, 29.) Kenenkään koke-

musta ei ole syytä arvottaa tai kyseenalaistaa, koska kokemukset ovat koki-
jan omia. (Ks. Rauhala 1995, 95–100.) Miten kokemusta sitten voi ymmärtää
tai jakaa, tai miten kokemus voi muuttua? En voi astua suoraan toisen koke-
mukseen enkä siirtää oman kokemukseni ”dataa” sellaisenaan toiselle. Tun-
nustamalla toiseuden mysteerin ja kohtaamalla toisen Minä–Sinä-suhteessa
voin avata dialogisen mahdollisuuden jakamiseen. Toiseuden tunnustaminen
merkitsee arvonantoa enkä voi asettaa asian suhteen vaatimuksia. Toiseuden
mysteeri jää olemaan. (Koski 1995, 248; Varto 1996, 26; Värri 1997, 14, 28.)⁴⁴

Itse en kokenut teoksen estetiikkaa loukkaavana, mutta kylläkin rajuna
ja jopa groteskina erityisesti vahvan ruumiillisen läsnäolon vuoksi. Kyse ollut
niinkään roolityöstä, vaan siitä, miten näyttelijä tuo fyysisesti itsensä esiin.
(Ks. Lehman 2009, 338.)

Teoksessa karjalaista voimahahmoa Rokan Anttia esitti tummaihoisen näytteli-
jä. Loppupuolella näytelmää ja sotaa rintamalle käärittiin pyörätuolissa istuva
vammaisen hahmo, jonka ruumiillinen rujous miesvahvuuden huvetessa antoi
sodalle entistä absurdimmat kasvot. [Tutkijan memo 31]

Teos oli maailman ajattelemista teatteriksi, joka kerrottiin teatterin kielellä.
Teatterin olemukseen kuuluu *’olla vapaa omassa olemisessaan’*, mikä merkitsee
sitä, että teatterilla on oma varsinainen olemisentapansa ja kielensä, ja vain
sillä kertominen on mahdollista. Näyttämöllä fiktiossa itsessään mikään ei ole
pyhää tai epäpyhää. Teos on aina tapahtuma, joka avaa totuutta maan ja maa-
ilman välisessä kiistassa. (Heidegger 1996a; Ks. Luoto 2002.) Voimme sanoa,
että ”vaikka teatteri valehtelee, se puhuu totta”, koska se paljastaa valheen
olemuksen. Näyttämöllä näkymätön tulee näkyväksi. Suuret kertomukset ja
myyttiset tarinat sisältävät usein ristiriidan: pahan ja pyhän. Marttyyritarina
kristinuskon sankarista on väkivaltainen. Siinä roomalaiset juutalaisten yl-
lytyksestä kiduttavat ja teloittavat päähenkilön kuoliaaksi naulaamalla hä-
net elävältä ristinpuuhun tragedian suurella näyttämöllä. Hän kun loukkaisi
juutalaisten perinnäissääntöjä ja käsityksiä jopa Jumalasta nimittämällä tätä
maalliseen tapaan isäksi. Epäpyhästä häpeän merkistä, rististä, on sittemmin
tullut pyhän symboli. Väkivaltaisuudesta huolimatta tämän tarinan rituaa-

44 Toisen kanssa olemiseen ei ole mekaanisia lakeja. Se sijaan eläytyminen vaikkapa
tragedioihin, komedioihin ja dialogeihin voi hyvinkin avata kokemustamme toiselle.
Jotenkin aina ilmenemme toisillemme, ja tietä toiseen on etsittävä yhä uudelleen.
Toista ei tavoiteta siten kuin tavoitan itseni. Toinen havaitaan ruumiissa. Toisen
ruumis ei kuitenkaan ole omani, vaikka se voi muistuttaa omaani. Tuo outo suhde
toiseen tulee esiin vaikkapa teatterissa, kun seuraan näytelmää. Silloin eläydyn
näyttelijöihin enkä vain havaitse ruumiin muotoisten esineiden liikkuvan ja
päästävän ääniä. Näyttelijät ovat näyttämöllä ja oma ruumiini istuu katsomossa.
Jollakin tavoin olen kuitenkin myös itse näyttämöllä: eläydyn sinne ja siksi
teatteri ylipäättensä kiinnostaa minua. On omituista, että maailmassa on muiden
ruumiita, ja erinomaista, että niihin on olemassa toisenlainen yhteys kuin esineisiin,
eläytyminen. (Himanka 2002, 207–209.)

linen kerronta on jatkunut taukoamatta jo pari tuhatta vuotta mitä erilaisimilla näyttämöillä: kaduilla, kirkoissa, teatterissa ja kouluissa.

Arkipäiväinen ja pyhä kohtasivat myös siinä teollisuushallissa, jossa tuota kertomusta käsiteltiin, maalattiin ja sovellettiin draaman keinoin tutkimalla Hugo Simbergin elämää ja hänen maalaustaan *Haavoittunut enkeli*. Teoksen taustalle Tampereen Tuomiokirkon freskoon Simberg maalasi pari tehtaan piippua paikallistamaan tapahtuma Tampereelle. [Tutkijan memo 32]

Heideggerille (2000b, 279) totuus on niin kauan aikaa kuin *Dasein* on. Kun jokainen historiallinen aikakausi pitää sisällään oman totuutensa ja tapansa ajatella, myös jokainen *Dasein* on oman aikakautensa lapsi. Se, mitä ajattelen ja miten koen juuri nyt, lakkaa sillä hetkellä, kun palaan olemattomuuteen. Teatterissa kohtaavat ihmiset, kokemukset, tarinat, aika ja historia. Totuus ilmenee eri aikoina eri tavalla. Olemisemme maailmassa tapahtuu aina perinteen ja nykyisyyden toisiaan leikkavina tasoina; horisonttien sulautumisena. Tämä tapahtuu teatterissa siinä, miten kulloinenkin aika aika ilmenee ja heijastaa todellisuutta näyttämöllä. (Vrt. Gadamer 2004; 2005; Ks. myös Sauter 2005, 14– 28.) Brookin (1972) mukaan teatterissa totuus on aina vaelluksella. Tässä mielessä teatteri voi olla myös näkijä ja edelläkävijä.

4.1.3 Näyttämö dialogina ja kohtaamisena

Ne, jotka kokivat Kansallisteatterissa esitetyn *Tuntemattoman sotilaan* esitystapahtuman toisin kuin vaikkapa tämän tutkimuksen tekijä, eivät olleet väärässä. Näin oli jo silloin, kun teksti kirjoitettiin, tai kun siitä tehtiin myöhemmin elokuvia. Intertekstuaalisuus sisältää ajatuksen, että kukin aikakausi kirjoittaa uudelleen teoksensa. Eri yhteiskunnat ja niiden historiallinen tilanne tulkitsevat tekstiä ja antavat merkityksiä senhetkisessä kontekstissa. (Anttila 2005, 149.) Tässä mielessä Heideggerin *aletheia*, totuuden tapahtuminen hermeneuttisena kokemuksena on aina horisontin avautumista senhetkisestä uuteen horisonttiin, jossa jotakin peittyä ja uutta paljastuu. Jokainen kirja tai teos sisältää viitteitä toisiin kirjoihin ja teoksiin muodostaen verkoston. Teoksen tai tekstin itsenäisyys, alkuperä, on suhteellinen ja muuttuva. Teos oli silloin, kuten nytkin, dialogia siihen osallistuvien kesken. Dialogin todelliseen olemukseen kuuluu, että se ylittää omakohtaisen kokemuksen. Oma kokemukseni ei ole ainoa mahdollinen monien eri näkökulmien ja katsomistapojen vuoksi. Taiteen kokeminen on ainutkertaista eikä sitä voi yhteismitallistaa. (Hannula & Suoranta & Vadén 2003, 38–39.)

Tuntematon sotilas antoi sysäyksen dialogiin, joka jatkuu myös tässä. Kohtaan monia ajattelijoita, joiden kanssa käyn dialogia. Näihin ajattelijoihin kuuluvat myös väitöskirjani lukijat, jotka toivoakseni jatkavat dialogia omilla tavoillaan. Olen itse keskellä tätä tapahtumaa, tutkimukseni näyttämöllä, kuten olen maailmassa yhdessä kaiken olevan kanssa. Näyttämön ilmiö on ihmisten ja toiseuden kohtaamista. Kohtaaminen täälläolona on dialogin ylittävää, ole-

misen eksistentiaalista näyttämöllä oloa. Myös temppelit, kirkot ja koulut ovat näyttämöitä ja kohtaamisen tiloja, joissa tavanomainen, pyhä ja rituaalinen ilmenevät samanaikaisesti. Teatteri temppeliparadigman kautta tulkittuna omassa rituaalisessa tehtävässään kutsuu ihmisiä julkisesti luokseen. Katsoja kutsutaan mukaan ”subjektiksi teokseen”. (Vrt. Bishop 2005, 8–10.)

Kirkkopelto (Image 2003/2) on rakentanut teoriaa näyttämön ja kokemuksen suhteesta Hän toteaa:

Perustelen teorian näyttämöstä, siitä miten kokemus on yhtä kuin näyttämö ja näyttämö yhtä kuin kokemus. Kuinka kokemuksemme on lähtökohtaisesti näyttämöllistä. Osoittamalla se, päästään kiinni teatterin arkkietiikkaan – siihen, millä tavalla teatterissa hakeudutaan yhä uudelleen olemisen ja kokemuksen perusehtojen ääreen.

Kirkkopelto sanoo, että ihmisestä on tehty kaiken luomakunnan esikuva ja luoja. Idea ihmisestä perimmäisenä mahtina ei ole edistystä, vaan aikamme asettuu näin kaikkia edeltäneitä aikakausia vastaan. Tällaisesta esikuvasta olisi luovuttava ja käännettävä katseemme toistemme puoleen ja kysyttävä, mitä meistä on jäänyt jäljelle, kun ihanteet ja aatteet eivät enää kaitse meitä.

Mitä katseestamme on jäänyt jäljelle – mitä näkyy ja kuuluu, ilmenee?

Rajoitetusta ihmishahmosta luopuminen, edistämällä ääretöntä äärellisyyttä on palaamista ajattelemaan ja havainnoimaan leikkivän lapsen tavoin. Tällä leikillä, jota kutsutaan teatteriksi, ei tavoitella maailman hallittavuutta, vaan pyritään luopumaan rakentamastamme liian täydellisestä kuvasta itsestämme, jotta maailma ja oleva voivat tulla kohdattavaksemme niiden omilla ehdoilla, ei itsemme ehdoilla. Silloin kohtaaminen toisten kanssa ei perustu minän ja muiden, subjektin ja objektin, katsojan ja esiintyjän vastakkaisuuteen. Kohtaaminen on kaikkien etukäteismäärittelyjen hylkäämistä ja kohtaamisen ainutkertaisuutta ja loiston esiin loitumista. (Myös Guénoun 2007; Huizinga 1947; Sauter 2005.)

Kirkkopelto ei näe näyttämöllä olevan esikuvaa. Teatterin ei tulisi olla jokin ”ulkopuolella oleva maailma” tai rajattu illuusio suhteessa johonkin toiseen ”olemassa olevaan” maailmaan. Ei tarvitse rikkoa mitään konventioita tästä tilasta vapautumiseksi. Riittää kun esitys alkaa suhtautua itseensä todellisuutena ja tapahtumana, ja että jokainen koettu kokemus on tapahtuma, joka koskettaa, ja kokemuksen tuottaminen toiselle on toimintaa. Jatkuvan maailman muuttumisen illuusion sijaan Kirkkopelto (Nuori Voima 2004/2) näkee muuttumattomuuden mahdollisuutena:

Ihmisen toivo on kaiken rajoittuneen ihmismuotoisuuden, kaiken ”humanismiksi” itseään kutsuvan selän takana, päättäväisesti ei-inhimillisessä. Se mikä meitä toisessa ihmisessä kauneimmillaan kohtaa aina ylittää ihmisen. Vain siihen, mitä ihminen ei ole, hän voi varauksetta luottaa – kiveen, kasviin, eläimeen, mereen, maahan ja avaruuteen. Vain sitä vasten hän voi kohdata, ymmärtää ja saada takaisin myös oman kokemuksensa erityislaadun.

Ihminen ei voi olla kaiken mitta. Rajallisuuden ymmärtäminen ja sen tajua-
minen, että ihminen on ilmestynyt ”tänne maailmaan” viimeisenä, asettaa ih-
misen oikealle paikalle. Maailma on ollut valmiina näyttämönä odottamassa
ihmistä. Kirkkopelto jatkaa:

Kuinka ihminen voisi odottaa saavansa vastakaikua avaruudesta kun hän ei
onnistu saamaan sitä edes lähimmältä elävältä ympäristöltään? Avaruudesta-
kin hän löytää vain uuden autiomaan. Tämänkaltainen vapautuminen ei ole
tulosta rajojen ylittämisestä tai niiden kunnioittamisesta, vaan *avautumisesta ra-
joittamattomalle*. Tuo avautuminen on itsessään näyttämöllistä ja se kutsuu kaik-
kia olentoja ääreensä, koska se on avautumista olemiselle sen moninaisuudessa
ja ainutkertaisuudessa. Ihmisen ilmiö on näyttämön ilmiö ja teatteri on tuon
ilmiön kohtaamisen paikka.

Kirkkopellon ajattelu kohtaa Heideggerin filosofian. Hän itse asiassa kritisoi
aikamme teatteria siitä, että se on ankkuroitunut liiaksi ennalta annettuun ih-
mishahmoon, joka näin estää meitä kohtaamasta ihmisen ilmiön. Ihmisellä on
omalaatuinen oikeus ja kyky jäljitellä muita maailmassa kohtaamiaan olioita,
osallistua toisten kokemuksiin. Tästä oikeudesta voisi tulla velvollisuutem-
me. Ihmismuotoisuuden yleistäminen merkitsee sitä, että tunnustamme ko-
kemusten rikkauden ja kohtaamme sen äärettömän moninaisuuden yrittä-
mättä palauttaa kaikkia kokemuksia omaan inhimilliseen tapaamme kokea.
Kokemus ei lisää ihmisen mahtia, vaan ymmärrystä loputtomasta erilaisuu-
desta. Ihmisen syntyneisyys on yhteinen ominaisuus. Tämä ominaisuus on
myös Heideggerin (2000b, 184–191) ajattelun kulmakivi *Daseinista* maailmaan
heitettynä. Kirkkopelto sanoo olioiden ja oliolajien moninaisuuden kohtaa-
mista uudestisyntymiseksi, jolloin olioiden välinen kohtaaminen ei ole sub-
jektin ja objektin, katsojan ja esiintyjän vastakkaisuutta, ei erilaisuuden tai
moninaisuuden arvoa sinänsä, vaan kokemus itsen ja muiden syntyneisyy-
destä. Ennalta annetusta ihmishahmosta luopumisessa kyse on transformati-
on prosessista, johon hänen yleisen antropomorfismin manifestinsa kutsuu-
kin näin kaikkia näyttämötaiteen parissa työskenteleviä.

Kirkkopelto heittää haasteen näyttämötaiteen parissa työskenteleville.
Haaste sopii yhtä hyvin pedagogiseen toimintaympäristöön, jossa näen draa-
man mahdollisuudet yhteisön ja yksilön, koulun ja yhteiskunnan, itseiden ja
toiseuden, ykseyden ja moninaisuuden, tiedon, taidon ja taiteen väliseen sillan
rakentamiseen ja transformatiiviseen, kokemukselliseen tiedostamiseen siitä,
miten ihminen on maailmassa. Koulun toimintakulttuuri on nojannut suures-
sa määrin yksilön kykyyn omaksua tietoa oppiainejakoisen opetussuunnitel-
man asettaessa tämän ehdon. Eheytyspyrkimyksistä huolimatta eräänlainen
pääteikäytytymisen päämäärä on tehnyt koulusta suljetun systeemin, jossa
vallitsee *suljettu dramaturgia*. Toiminta tapahtuu pitkälti ennalta suunnitellus-
ti, jolloin myös yksilöiden kokemukset pyritään yhdenmukaistamaan.

Esimerkkeinä käyvät pakkosyöminen, urheilukilpailuihin osallistumisen pak-
ko, alastomuuteen ja suihkuun pakottaminen toisten nähden tai se, ettei tun-
nilla pääse käymään vessassa ovat käsitykseni mukaan vaatimuksia, joissa koe-

tellaan ääri rajoilla olemassaolon, henkisen ja ruumiillisen koskemattomuuden perusoikeuksia. Nämä ovat valitettavia omakohtaisia havaintojani alakoulusta eikä niitä tietenkään voi yleistää. Toivottavaa on, että näistä ilmiöistä ollaan pääsemässä eroon. [Tutkijan memo 33]

Rautiainen ja Rähkä (2010, 478) mainitsevat koulun tilat, jotka heijastavat henkistä tilaa. Oppilailla ei useinkaan ole omaa kokoontumis- tai oleskelutilaa koulun auloja tai käytäviä lukuun ottamatta. Talouden tehostamistoimenpiteiden seuraukset eivät ota huomioon lapsen ainutkertaisuutta, yksilöllistä kokemisen tapaa ja lapsuuden itseisarvoa. Tämä näkyy tilojen ahtauteina, suurina ryhmäkokoina ja suoranaishina terveysvaaroina esimerkiksi homekoulujen korjaamisen viivästyessä. Myös koulumatkoihin kuuluva aika linja-autolla saattaa venyä kohtuuttoman pitkäksi. Paju (2011, 74) toteaa, että koulu instituutiona toistaa samankaltaisia asioita ainakin länsimaissa ajasta ja paikasta toiseen. Hän raportoi tutkimuksessaan yläkoulusta seuraavasti:

Suorittaminen on laajempi ilmiö kuin pedagoginen ulottuvuus. Se ilmeni joka päivä kiireen ja ajantappamisen samanaikaisena läsnäolona, aika etenee koulun käytävissä omilla merkillisillä tavoillaan. -- Oppiminen peittyy suorittamisen alle. Sain ankaraa kritiikkiä, kun kysyin matematiikan tunnilla kysymyksen, sen takia tunti venyi pari minuuttia yli säädetyn. -- Suorittaminen on läsnä kaikkialla koko ajan. Se on niin ilmiselvä asia, ettei sitä näe, jos ei erikseen katso. (Paju 2011, 280–281.)

Opettajana joudun kysymään itseltäni, mikä on koulun mieli? Kun aikaa on kulunut ja on tullut kokeneemmaksi, silti huomaa kysyvänsä samaa aina vain uudelleen. Parasta aikaa työstimme uutta opetussuunnitelmaa, jonka perustaan koulun olisi luotava uusi toimintakulttuuri. Yhteistyö, dialogisuus ja jakaminen yksilöllisen oppimisen ja arvioinnin ohella löisivät ”uusina kortteina pöytään”. Seuraava havainto Pajun (2011) tutkimuksesta:

Minua kieltämättä hieman harmittaa niiden kavereiden puolesta, jotka osaavat valjastaa hevosen, hoitaa seitsemää pienempää sisarusta tai vaihtaa mopoon männän. On kohtuullista arvostaa heidän osaamistaan. Koulu on koulu ja on ollut ennenkin, tämä ei vain tunnu muuttuvan. Kai kuka tahansa pitäisi kohtuullisena tunnustaa tämä osaaminen, jos tietäisi siitä. Opettajatkin suorittavat ja arvioivat tietenkin oman aineensa tietoja ja taitoja. Selvää on, että paljon jää koululta noteeraamatta. Toiset tiedot ja taidot eivät tartu virallisen koulun päätötdistusta kohti etenevään systeemiin. (Paju 2011, 275– 276.)

Kivi, josta Kirkkopelto puhuu, on samalla kallio, jossa on temppelin alkuperä. Sen suojaaminen ja vaaliminen on maailman pelastamista; äärettömään äärellisyyteen palaamista ja sen suojaamista ja suojassa olemista. Kivi ja kallio ovat temppelin lähtökohta, jossa pyhyys odottaa kuolevaista. Tarvitaan *isku*, jossa maa murtautuu maailman lävitse ja kohottautuu kohti taivasta. (Heidegger 1996b.) Taiteen alkuperä on tässä tapahtumassa, jossa ’maailma maailmoi’. Taide on olennainen maailmasuhteemme toteutumisen tapa. Maailmasuhteemme on alkuperäisesti näyttämöllistä: historiallista, ajallista, tilallista, dialogista ja yhteisöllistä. Draaman potentiaali on tässä merkityksiä antavassa

suhteessa, joka on kanssataälläoloa samassa maailmassa (*Mitdasein; In-der-Welt-sein*), johon kaikki inhimillinen ja sosiaalinen todellisuus on ankkuroitunut. Temppeleli, teatteri ja koulu ovat lähtöisin samoista juurista. (Østern 2001, 21–28.) Koulun alkuperä on sama kuin temppelelin alkuperä. Koulun alkuperä on kreikkalainen sivistys. Teatterin synty on samassa alkuperässä. Temppeleli, teatteri ja koulu merkitsevät jatkuvuutta ja pysyvyyden muotoa. Kaikille näille on ominaista näyttämöllinen muoto.

Taiteen, taidon ja toiminnan kautta syntyy ymmärrys maailmasta. Suhteemme maailmaan syntyy siinä, missä alamme syntymän jälkeen kokea oman itseytemme maistamalla maailmaa, liikkumalla ja tarttumalla kaikkeen eteen tulevaan, siis toimimalla. Kaikki ympärillä on uutta ja ihmeteltävää. Kun puhutaan yleisesti lasten ja nuorten huonosta fyysisestä kunnosta ja avuttomuudesta suoritua tavallisista arkipäivän toiminnoista, voi syynä olla juuri se, että toimintaa ei yksinkertaisesti ole. Valikoitu ja varma tieto asettaa maailman ulkopuolellemme, kohteeksi. Jos koulussa tarjottavien tietojen ja todellisen maailman välinen yhteys jää hämäräksi, ei voida puhua oppimisesta. Jos oppilaan on kysymisen sijaan annettava ”oikeita vastauksia” esitettyihin kysymyksiin, hän ei ehkä opikaan itse kysymään oikeita ja merkityksellisiä kysymyksiä. Merkityksetön voi olla myös arvoton. Viihtymättömyys koulussa ja koulukiusaaminen viestivät koulun, oppilastovereiden ja myös itsen kokemisesta arvottomiksi. Arvokasta ja merkityksellistä tilaa ei sotketa, siellä olevia ihmisiä ei kiusata eikä itseä laiminlyödä. Koulun mieltä olisi kysyttävä suhteessa siihen maailmaan, jossa elämme. Kysyessämme kysymme aina jo jotakin. (Heidegger 2000b, 24–28.) Kysyminen on näin ollen ajattelemisen edellytys. Itse asiassa se on koko olemassaolomme mielekkyyden edellytys.⁴⁵

Suomen Unicefin ja Nuorisotutkimuksen verkoston (2012) yhteistyönä toteuttamassa tutkimuksessa tarkastellaan hyvinvointia koulussa. Tutkimuksessa on yhdistetty olemassaolevia määrällisiä ja laadullisia aineistoja sekä aiempia tutkimustuloksia ja haetaan niiden keskinäisestä vuoropuhelusta syntyviä tuloksia koulussa viihtymisestä. Vaikka Suomi on toistuvasti sijoittunut kansainvälisissä viihtyvyysovertailuissa heikosti, WHO-koululaistutkimuksen

45 Tolonen (2001) on tutkinut nuorten kulttuureja peruskoulussa. Tutkimus on tehty 1990-luvun puolivälissä kahdessa helsinkiläisessä yläasteen koulussa. Hän on käsitellyt koulutilaa fyysisenä ja sosiaalisena tilana ja paikantanut oppilaskulttuuria koulurakennukseen ja suhteessa institutionaaliseen, viralliseen kouluun. Hän havaitsi, että koulun järjestykseen sisältyi paradokseja ja samanaikaisia järjestyksiä. Mitä virallisempi tai ruumiillisesti kurinalaisempi tilaisuus oli, kuten juhlat tai joulukirkko, sitä merkityksellisemmäksi ei-toivottu ele tai esitys tuli. Oppilaat joko piilottelivat tai toivat julki omia esityksiään, jotka ilmenivät mm. parodiointina, ironisointina, vastustamisena tai naurunalaiseksi tekemisenä. Nämä esiintyivät myötäelämisen kanssa rinnakkain ja tekivät koulupäivästä siedettävän tai nautittavan. Oppilaskulttuurin tila muotoutui informaalin ja virallisen koulun vuoropuhelujen myötä. Nuorten saama ja ottama tila vaihteli kouluittain. Se on kuitenkin aina olemassa kouluinstituutiosta, ja sen tutkiminen edellytti vaihtamista opetuksen näkökulmasta oppilaan ja nuorten tilojen tarkasteluun. (Tolonen 2001, 99–100.)

yleisiä trendejä käsittelevän Opetushallituksen raportin mukaan 2000-luvun aikana tulokset koulusta pitämisestä ovat muuttuneet parempaan suuntaan. Tutkimuksessa todetaan, että huomion arvoista WHO:n kokoamissa tuloksissa on se, että negatiivisesti suhtautuvien oppilaiden suhteellinen osuus kasvaa systemaattisesti sitä mukaa, kun siirrytään ylemmille luokka-asteille. Myönteistä on se, että Suomessa ei ole hälyyttävän paljon sellaisia alakoulu-laisia, jotka eivät pitäisi koulusta tai koulunkäynnistä lainkaan. (Harinen & Halme 2011, 14.)

Millaisen ilmiön me rakennamme tulevaisuuden koulusta, ja millaisena se tulee näyttäytymään? Meidän opettajien ja kasvattajien ensimmäinen läksy voisi olla se, että muistamme kohdata lapsen oppilaissamme, myös yläkou-lussa.

4.2 *Dasein, In-der-Welt-sein, das Man* - elämän- ja maailmanäyttämöt

Teoksessaan *Näyttämön filosofia* Guénoun (2007) vertaa teatteria poliittiseen toimintaan. Teatteri ei ole politiikkaa, mutta sen juuret tulevat antiikista, ja teatteri toimii alkuperänsä ja järjestäytyvän tapansa mukaisesti eräänlaisena väenkokouksena, fyysisenä yhteen kerääntymisenä ja keskusteluyhteytenä. Myös Schechner (1968, 50, 55) näkee teatterin olevan sukua kansanvallalle: teatterilla ja demokratialla on yhteiset juuret. Esityksen koollekutsumisen poliittinen teko voi kerätä yleisöä väenkokoukseen niin kadulle kuin rakennukseen. Ympyrä on kansankokouksen muoto. Ihmiset kerääntyvät katsomaan jotakin tapahtumaa kadulle luonnostaan ympyrän muotoon järjestäytyneenä. Antiikin teatteri, kuten suurin osa teatterihistorian teatterista, on rakennettu ympyrän muotoon. Ympyrän muoto on hyvä näkemiselle ja kuulemiselle, ja näin rakennetut teatterit noudattavat väenkokouksen spontaania järjestäytymistä ja vahvistavat sitä. Ajan kuluessa tämä muoto on usein vaihtunut pyrkimykseksi rakentaa suoraan edestä päin katsottava tila. Tämä ei kuitenkaan poista teatterin esitystavan poliittista luonnetta. Teatteriyleisö ei kuitenkaan ole pelkkä väkijoukko, vaan se haluaa tuntea oman yhteisen olemassaolonsa kouriintuntuvasti. Se on vapaaehtoinen yhdessä jakamiselle perustuva kokoontuminen. Teatterissa ei viihdytä yksin. Yleisö haluaa tuntea itsensä, kuulla itsensä, kokea oman mukaan kuulumisensa. Guénoun (2007, 13–19) puhuukin Arlanderin (1998) tapaan esittämisestä tapahtumana.

Amfiteatteri kuvastaa tätä kaupunkivaltion ideaa: se kerää yhteen kansan tai sen edustajat. Kokoontumisen piiri kuvaa yhtenäisyyttä ja itsemääräämisvaltaa. Kokouksen piiri on kollektiivin oikea muoto demokratiassa. Teatterin ja demokratian välillä on alusta alkaen ollut yhteys. Yhteenkuuluvuus on nimenomaan muodon alueella. Teatterin alkuperäisen muodon ja demokraattisen parlamentin muodon välillä vallitsee yhteys. Piiriin asetunut yhteisö voi tunnistaa jäsenensä. Koolle kutsuminen on julkinen ele, ja

kokoontuminen järjestetään sille varattuun paikkaan. Julkisesti koolle kutsutulla kokouksella pelissä on yhteisön tahto. Antiikin teatterissa näyttelijä edustaa valtaa, kuoro on kansasta valittu ja esitys tapahtuu poliittisessa tilassa. Pyöreä muoto amfiteatterissa demokratian muotona kuvaa kaupunkivaltion muotoa pyöreällä maapallolla. (Guénoun 2007, 29–31.) Teatterihistoria ja teatterin ilmiö maailman ja yhteiskunnan kehityksen mukana ilmentää aikaa, paikkaa, tilaa ja olemista maailmassa (*In-der-Welt-sein*), mutta se myös muuttaa maailmaa siinä, missä kokemuksemme transformaatio muuttaa meitä. Se, mitä ilmenee kunakin hetkenä maailmassa, näkyy teatterissa ja tulee jälleen koettavaksemme klassikkoina, uusina muotoina ja myös performatiivisena tulkintana.

Teatteri on tutkiva taidemuoto, ja usein näyttämöllä nähdään esityksiä ja teoksia, jotka nostavat esiin erilaisia ilmiöitä ja niiden taustalla olevia tekijöitä. *Fainomenon*, ilmiö, näyttäytyy teatterissa siinä, missä ihminen on maailmassa yhdessä toisten kanssa, silloinkin, kun on yksin (*Dasein; Mitdasein*), aina heitettyä kohtaloonsa ja samalla myös mahdollisuuksiinsa. (Heidegger 2000b.) ”Siis: sananmukaisessa mielessä fenomenologia ei toimi ilmiöiden tai näennäisyyksien varassa vaan etsii asioita itseään niiden ilmenemisessä.” (Backman 2005, 31). Maailma ja yhteiskunta paljastuvat juuri ihmisen osassa, siinä miten hän ajattelee, toimii, kärsii tai rakastaa, siis kokee maailmaansa. Teatterissa ihminen kohtaa ihmisen sen maailman keskellä, jossa eletään. Näyttelijä on ammatissaan roolien kautta olemassaolon tulkitsija vailla vertaa. Näyttelijä rakentaa siltaa ruumiin ja hengen välille; itsensä, roolihahmon ja katsojan välille; näyttämön ja katsomon välille; taiteen ja maailman välille. Näyttelijä on tulkki, joka osaa kaikkien maailman kansojen yhteisen ruumiinkielen: ilmeen, eleen, tahdon ja tunteen voiman. Aikakausien seurattessa toisiaan totuus peittyi ja paljastuu ilmentäen kulloisellekin ajalle ominaisia käsityksiä ja tapoja. Näyttämön erityislaatuisuus on juuri siinä, että se on se luo murto-makohtia kansatäälläolomme ja nostaa esiin ja rakentaa näkyviin ilmiöitä, jotka ovat peittyneitä eivätkä välttämättä paljastu tavallisessa arjessa. Tässä jatkumossa teatteri on ollut esihistoriasta tähän päivään asti olemassaolon tulkitsija: maailma maailmassa.

Maailma näyttää kuitenkin muuttuvan teknisen kehityksen myötä valtavalla vauhdilla. Jotain peittyi sen alle, mitä paljastuu uutena ja usein ennakoimattomana. Ihmisen suhde teknologiaan on symbioottinen monella tavalla. Ihmiselämän pelastaminen ja ylläpitäminen lääketieteessä edellyttää korkeatasoista teknologista osaamista. Joukkoliikenne mahdollistaa siirtymisen paikasta toiseen sujuvasti. Usein vasta tekniikan pettäessä sen merkitys paljastuu meille. Heidegger (2000b, 103–104) käyttää esimerkkinä vasaraa, joka on meille itsestään selvä työkalu, mutta sen merkitys paljastuu vasta, kun se ei ole ulottuvillamme silloin, kun sitä välttämättä tarvitsimme. Moniulotteinen media, virtuaaliset tilat ja foorumit ovat kehittyneet olemassaolomme tavoiksi ja näyttämöiksi, uusiksi ja ennen kokemattomiksi maailmoiksi. Ne kumoavat etäisyyksiä ja lähentävät ihmisiä toisiinsa. Toisaalta ne myös repivät rikki ja ylläpitävät pelkoa vihapuheiden foorumeilla ja rakentavat omaa yh-

teisöllisyyttä. Kreikkalainen ja roomalainen näyttämö ilmenevät tahoillaan. (Ks. luku 1.) Mediakulttuuri on väistämätön osa elämismailmaamme, joka merkityksellistää todellisuuttamme, muokkaa maailmankuvaamme, identiteettiämme ja kokemustamme. Suhteemme mediaan on globaalia, aikaan, paikkaan tai kieleen sitoutumatonta. Mediakulttuuri on visuaalisten representaatioiden tuottamista ja vastaanottamista sekä mediateknologian käyttöä ja hallintaa, josta on tullut osa inhimillistä ja sosiaalista toimintaa (Kupiainen 2005, 9).

4.2.1 Mediakulttuurin näyttämö suljettuna ja avoimena dramaturgiana

Kupiainen (2005) käsittelee mediakasvatuksen eetosta Heideggerin hermeneuttis-fenomenologisessa viitekehyksessä. Tarkastelun alla on tekniikan filosofia, mediasuhteet kasvatuksessa sivistysteoreettisen perinteen ja itseyden toteutumisen näkökulmasta sekä erityisesti visuaalisen kulttuurin perinne, jossa kysymyksen kohteeksi nousee erityisesti katseen ja katsomisen merkitys mediakulttuurin kokonaisuudessa. Tekniikan ja median olemuksessa kysymys ei koske mediaa omana todellisuusalueenaan, vaan kyse on ontologisesti ihmisen, maailman ja median konstituutiosta. Kyse on täälläolomme (*Dasein*) tavasta.

Mediakulttuurin tilat ja ulottuvuudet eivät rajaudu tavanomaisesti tilallisesti tai ajallisesti. Kuka tahansa voi liikkua missä tahansa, milloin tahansa, kenen kanssa tahansa ja puhua mitä tahansa. Virtuaalista tilaa on jokseenkin hankala normittaa tai valvoa. Katseelle on tarjolla valmiita merkitysmaailmoja. Heideggerille (ks. 2002, 20–28) tämä tarkoittaisi modernin ihmisen metafyyssistä tilaa, jossa olemissuhde on kadotettu tekniikan puitteelle. Kuka tahansa (*das Man*) liikkuu sekundäärinen kokemusten pinnoilla vailla kokemuksellista yhteyttä siihen, mistä tai keistä puhutaan. (Kupiainen 2005, 108.) Antiikin näyttämön ympyrän ja demokratian muoto on peittyneet paljasten toisenlaisen näyttämön. Hajallaan olevaan, elämyshakuiseen ja sirpaleiseen todellisuuteen on mahdotonta kiinnittyä, jolloin kosketus itseensä katoaa. Virtuaalisella maailmannäyttämöllä ei päde ”kielletty alle 18-vuotiailta”. Kaikkina vuorokauden aikoina surffaillessaan ja pelatessaan lapset näkevät, kuulevat ja kokevat reaaliaikaisesti sellaista, mitä he eivät pysty välttämättä käsittelemään. Tällaista informaatiota lapsi ei pysty etäännyttämään itsestään, vaan jää hämmennykseen. Maailmaan heitetty ihminen on aina ensin lapsi, joka ei voi välttyä hämmennyksen kokemukselta läpitunkevan visuaalisella mediakulttuurin maailmannäyttämöllä. Tutkimuksessani juuri *katse ja katsominen* tarjoavat näkökulman, josta käsin mediakulttuurisen olemissuhteemme näyttämöllisyyttä on mahdollista kuvata *das Man*-näkömäänä, epävarsinaisuuden ja suljetun dramaturgian valmiina merkitysulottuvuuksina, jolloin istumme katsomossa ja otamme kaiken annettuna vailla kykyä arvioida kriittisesti näkemäämme.

Kaikkialle läpitunkeva visuaalinen mediakulttuuri luo eteemme esteettisiä ulottuvuuksia ja maailmoja, jotka suuntaavat katsettamme ja kokemustamme entistä elämyksellisempään suuntaan. Elämysten kokemuksessa kohtaamme valmiina annettuja merkitysmaailmoja. Mutta entäpä sitten, kun mikään ei enää tunnu miltään? Kääntöpuolella katse kohtaa tyhjyyden, jossa ei tapahdu mitään. Katse ei tarkennukaan siihen, mikä on lähinnä, itseensä. On etsittävä lisää, enemmän ja vaikuttavampaa. Heideggerin (2002) puhe nykyihmisen jalansijattomuudesta ja juurettomuudesta merkitsee juuri epävarsinaisuutta (*das Man*) ja kokemuksen ohuutta vailla päämäärää ja sitoumusta. (Ks. Kupiainen 2005, 109.) Avainkysymykseksi nousee kasvavan ihmisen maailmankuva ja minuuden asemointi siihen nähden: miten tulla itseksi omaan paikkaansa maailmassa, omalla tavallaan, yhdessä toisten kanssa. Jokaisen ihmisen kokemus on ja juuri hänen omansa, siten myös hänen käsityksensä maailmasta ja ihmisestä on kokonaan hänen. (Varto 1996, 16–17.) Kun kyse on lapsesta, kasvattajan eettinen vastuu on saattaa lapsi omaan paikkaansa maailmassa, lapsuuden jalansijoille omaan ainutlaatuisuuteensa, oman kokemuksensa äärelle. Tulla vapaaksi itseksi epävarsinaisuuden sijaan edellyttää kasvattajalta dialogista Minä–Sinä-suhdetta kasvavaan, jossa autetaan kasvavaa ihmistä hänen omimpiin mahdollisuuksiinsa maailmassa.

Kupiainen (2005, 146–147) näkee visuaalisen mediakulttuurin valmiit tulkinnat maailmasta ja ihmisestä eräänlaisena universaalina screeninä, joka on elämismaailman kolonialistamista. Tätä asetelmaa kriittisen mediakasvatuksen tulisi purkaa ja tarjota vaihtoehtoisia situationaalisia ja paikallisia tiedon muotoja ja katsomisen ja tuottamisen tapoja. Opittua valmista kuvamaailmaa voi opetella katsomaan toisin ja myös muotoilla ja tulkita uudelleen. Toisin katsominen merkityksellistää kohdetta uudella tavalla ja luo ja tuottaa kulttuuria uudesta ja muuttuneesta näkökulmasta kriittisesti ja omannäköisesti. Katsojasta tulee osallistuja ja oman elämäntarinansa kirjoittaja: elämännäyttämö ja maailmanäyttämö sulautuvat samaan horisonttiin. Ihmettely, kysyminen ja toisin katsominen avaavat maailman totuuden tapahtumisena kulloisenakin kysymisen hetkenä, kun jotain paljastuu ja samalla peittyä avoimen dramaturgian vallitessa. Kupiainen (2005, 142) puhuu *silleen jättävästä* katseesta, jolloin ovi jää auki salaisuudelle ja se on samalla auki myös varsinaistumiselle. *Aletheia*, totuuden paljastuminen ja peittyminen sisältää ajatuksen siitä, miten kohtaamme ilmiön aina vaillinaisesti emmekä saa sitä koskaan kokonaan hallintaan. Salaisuus on eräänlaista hermeneuttista ylijäämää, jota emme voi ammentaa tyhjiin ja assimiloida.

Katseen sijaan saatamme kuulla, miten oleminen puhuu, kun antaudumme kuuntelemaan. (Ks. Heidegger 2000a, 57–58.) Ihminen on kuitenkin alistanut kaiken itsensä mittaiseksi, ja siksi hän on jalansijaton. Teoksessaan *Silleen jättäminen* (*Gelassenheit*) Heidegger toteaa jo vuonna 1959, että lisääntyvä tekninen kehitys kaikilla elämänalueilla saa ihmisestä vallan, joka kahlitsee, ahdistaa ja vieraannuttaa ihmisen lähimpänä olevasta, ajattelemisesta.

Sillä tie lähelle on meille ihmisille alinomaan pisin ja siksi vaikein. Tämä tie on mietiskelevän ajattelemisen tie. -- Mietiskelevä ajattelu vaatii meiltä, että antaudumme sellaiselle, mikä ei ensisilmäyksellä ollenkaan sovi kuvaan. (Heidegger 2002, 24–25.)

Kyse on *silleen jättämisestä*. Antautumalla ajatteluun jotain, mille ei ole kohdetta, olemisemme, voimme kuulla olemisen puhetta odottaessamme kadotettua pyhää. Asiat on jätettävä silleen, kun emme voi tehdä niille mitään. Kyse on pikemminkin mahdollisuudesta löytää tasapainoinen suhde elämämme, toistemme ja maailmamme välille. (Heidegger 2002, 25–26.)

Olemme tekemisissä fenomenologisen kokemuksellisuuden kanssa, joka haastaa kysymään, *miten* jonkin koemme. Olemisen mieltä ei tarvitse hakea yhä suuremmista elämyksistä, kun se on ulottuvillamme jokapäiväisessä elämässä. (Kupiainen, 2005, 118–119.) Kasvatuksen eetoksessa *gelassenheit* kiteytyy siihen, miten autamme lasta olemaan vapaa kohti omia mahdollisuuksiaan maailmassa toisten kanssa: ”Tule siksi, mikä olet” (Heidegger 2000b, 188). Ihminen on luonnos koko olemassaolonsa ajan ja jokainen on syntyessään yhtä valmis, koska on heti synnyttyään valmis kuolemaan. Olemisen mieltä kysymme siinä, mihin maailmassa tarkennamme katseemme, mikä on suunta, mihin tähtäämme. (Ks. Heidegger 2000b, 89.) Rauhala puhuu ihmisestä samalla kertaa ainutlaatuisena ja vajavuusoliona. Juuri vajavaisuutensa tiedostamisessa ja sen täydentämissä pyrkimyksessä on nähtävissä tärkeä osa korkeatasoista inhimillisyyttä. Vastaavaa ei ole havaittavissa eläimissä, jotka syntyvät täydellisemmässä muodossa kuin ihmiset. (Rauhala 2009, 267.)

Kasvattajan etiikka rakentuu aina toivon varaan. Mediakulttuuri voi olla myös mahdollisuuksien näyttämö itseyden toteutumisen ja varsinaistumisena, jossa *Gelassenheit* on luottamista ja dialogista kohtaamista kasvavan ihmisen ja kasvattajan kesken. Mediakasvatus ja draamakasvatus avautuvat yhteiseen horisonttiin näyttämöllisyyden tulkinnassani. Jos mediakasvatus etsii ja tarkentaa katseen suuntaa mediakulttuurissa pyrkien tuottamaan uutta tulkintaa, draama teatterinlajina fokusoi nähdyn tai koetun ilmiön näyttämölliseksi tapahtumaksi. Hämmäntävät tapahtumat maailmannäyttämöllä saavat draaman kautta muodon; hämmennys ja käsittämätön jäsenyvä ja transformoituvat kokemuksessa avoimen dramaturgian vallitessa dialogina ja mahdollisuutena katsoa asioita moninäkökulmaisesti ’silleen jättäen’, pakottomasti. Maailman avautumista ja totuuden tapahtumista kukaan ei voi omia itselleen. *Aletheia* olemisen ajallisuudessa vaatii meitä ajatteluun, arvioimaan ja suhteuttamaan aiempia kasvatuskäsityksiämme ja toimintaamme eteemme aukeavia uusia horisontteja vasten alati muuttuvassa maailmassa.

4.2.2 Yhdistävä silta

Oleminen on aina olemista ajassa. Ajan rytmi liikkuu, kuten nykypäivän musiikkivideot, nopeina leikkauksina ja siirtyminä uusiin katsetta kiihottaviin kuviin ja illuusioihin. Ajan olemusta ei välttämättä ymmärretä, koska sitä ei ajatella ihmisen olemisen paikkana (*Dasein*). Aika suhteessa olemiseemme on täyttynyt tehokkuuden ja jatkuvien muutosten vaatimuksilla. Aika tuntuu kuluvan nopeasti, mutta kyse on pikemminkin riittämättömyyden kokemuksesta tehokkuusvaatimusten edessä. Yksityinen ja julkinen ovat sekoittuneet. Toiseus on liuennut samuuteen. Julkisia palveluja, kuten päiväkotia ja kouluja keskitetään suuremmiksi yksiköiksi. Myös pienet liikkeet häviävät tai muuttuvat suurien ostoskeskusten osaksi. Voisiko ostoskeskus olla nykypäivän temppeleitä? Usein niissä ympäristön estetiikkaan ja viihtyvyyteen on kiinnitetty huomiota, jolloin ostosten tekemiseen liittyy elämyksellisyys. On kuitenkin vaikea nähdä ostoskeskusta temppeleinä, jossa merkitykset, kuten vaikkapa muoti, kauneus ja yksilöllisyys, ovat ostettavissa. Merkityksiä myydään, niitä markkinoidaan yleisesti kaikille, ja ne on ennalta luotu vastaamaan ihmisten tarpeisiin mitä moninaisimmilla tavoilla. Ilmiö kuvastaa ennemminkin yksitasoista elämistä; kuka tahansa (*das Man*) tekee meistä samankaltaisia. Kulutus on prosessi, jossa sesongit ja trendit vaihtuvat yhtenäen. Olemme kansalaisia, joita yhä useammin nimitetään kuluttajiksi. Termin kautta meille annetaan rooli, jossa meidät määritellään markkinatalouden intresseistä käsin. Temppeleitä kuitenkin näyttää jalkautuneen ”ostarille”, kuten Helsingin Kampissa, jossa tapaa kappelin ja papin. Tavanomainen ja pyhä risteilevät näyttämöllisessä todellisuudessa. Ne luovat ristiriitoja, mutta näyttävät myös löytävän keskinäisen harmonian. Ostoskeskuksen humussa voi käydä rauhoittumassa kappelissa.

Muutos maailmassa tapahtuu paljolti talouden ja vallan ehdoilla. Globaali talous etsii ja raivaa tiloja maailmasta ja kulttuureista minimoidakseen panokset ja maksimoidakseen tuotokset. Käsitys ajasta ja rytmistä on kadonnut. Muutos koskettaa globaalilla tavalla jokaisen täälläoloa. Muutoksen kaoottisuus järjestäytyy institutionaaliseksi ja pukeutuu eetoksen kaapuun. Muutoksen hallinta on trendikästä ja siitä pidetään kursseja. Muutosjohtajat valitaan paineensietokyvyn perusteella. Vallan ja talouden tavoitteet ovat ”eetoksina” sisällä myös opetussuunnitelmissa ja näin ne tulevat myös osaksi kasvatuksen päämäärää.

Jokaisen täälläolo maailmassa on mediakulttuurin keskipisteessä oloa, tiedostipa hän sitä tai ei. Viisivuotias afrikkalainen kivenhakkaaja, lapsisotilas ja itämaisia mattoja solmiva kahdeksanvuotias työläinen tulevat reaaliajassa olohuoneisiimme. Maailmantalouden eetoksen hyvinvoinnin käänköpuoli on kurjuuden näyttämö. Kurjuuden, nälän ja ihmiskaupan käänköpuolella ovat syömishäiriöt, liikalihavuus sekä kaupallistettu niin sanottu aikuisviihde. Maailmannäyttämö elää dynaamisen ja vakaan ristiaallokossa. Todellisuuden kaoottisuus on ihmisen kohtalo täälläolon heitteisyytenä.

Draaman potentiaali on sen olemisentavassa nähdä, fokusoida, tutkia ja jäsentää maailmaa sen tapahtuessa: maailma tapahtuu ja oleminen paljastuu ja paljastumisessa jotain aina peittyä. Draaman keskiössä on ihmisen paikka ja kokemus. Draama on erityisesti toimintaa ja muotoa, jossa havaittu maailma rakentuu näyttämölle uudelleen tulkituiksi ilmiöiksi. Näin avautuvat näkökulmat eivät ole vamiiksi annettuja vaan yhteisen toiminnan, tutkimisen ja ymmärryksen kautta luotuja.

Vajavuusolioina olemme ainutlaatuisia ja tasapainoillemme epävarsinaisen ja varsinaisen välillä. Kasvattajina meidän on huolehdittava vastuamme, koska olemme lapsen maailmankantajia, kuten Värri (1997, 11, 91) asian ilmaisee. Totean Juha Hurmeen (Ohjaamistyön luento 10.10.2004) tavoin: ”Taide on maailmaa sitova voima. Taide jäsentää kaoottista todellisuutta.” Draama teatteritaiteen lajina kokoaa ihmisten kokemuksia maailmasta ja järjestää niitä dramaturgiseen muotoon. Draaman voima ja lumo on juuri sen muodossa, joka on teatterin kieltä, jolla se paljastaa ilmiöitä todellisuudesta ja kertoo tarinoita ihmisten elämästä yhteisessä maailmassamme. (Ks. Häkämies 2007.) Draama jäsentää maailman kaaosta dramaturgisiksi muodoiksi ja tarjoaa hetkellisen läsnäolon fiktiivisessä maailmassa, joka kokemuksena on tosi kokijalle. Hetki on ohikiitävä eikä koskaan toistu täysin samanlaisena. Kokemuksessamme syntyneet merkitykset kuitenkin jäävät elämään, kun suhteutamme kokemusta aiempiin kokemuksiimme ja näin rakennamme merkitysten muuttaessa ja uudistaessa tietoisuuttamme ja käsityksiämme yhä uudestaan totuuden tapahtumassa. Draama toimii siltana minun ja maailman välillä, jolloin vallitsee avoin dramaturgia. Maailma ei avaudu kohteeksi ulkopuolelleni vaan silta on *Daseinin*, olemisymmärrykseni paikka, tie maailmaan ja sen olioiden yhteyteen.

Myöhemmän vaiheensa teoksessa *Esitelmiä ja kirjoituksia II* Heidegger (2006, 30-33) puhuu juuri sillasta, siitä kuinka se kaartuu ”keveänä ja jyrkänä” virran yli ja tuo virran ja rannan ja maan keskinäiseen naapuruuteen. Silta *kokoaa* maan maaseutuna virran ympärille jättäen samalla virralle juoksun ja taaten kuolevaisille tien maalta maalle mennessä tullen. Kuolevaiset ovat aina jo matkalla viimeiselle sillalle ja pohjimmiltaan pyrkivät ylittämään tavanomaisen ja epäpyhän päästäkseen jumalaisen pyhyden eteen. Omalla tavallaan silta kokoaa maan ja taivaan, jumalaiset ja kuolevaiset luokseen. Silta ei vain johda johonkin paikkaan, vaan sillasta itsestään syntyy paikka. Silta on olio, joka kokoaa neliyhteyden luomalla sille sijan. Heideggerin poeettinen kieli itsessään rakentaa siltaa. Tutkimuksessani olemisen ja maailma luovat näyttämön, jota yhdistää silta teatteritaiteen ja draaman näyttämöihin. Sillalta kuljetaan puolelta toiselle. Olemisen on kokoaikaista matkalla oloa kohti itseksi tulemista. Täälläolo, *Dasein*, on kanssätäälläolo; maailma on aina se, jonka jaan muiden kanssa. Täälläolon maailma on kanssamaailma. (Heidegger 2000b, 300-307.) Heideggerin runollisesta kielestä voi päätellä, että hän on itse löytänyt sillan ja tasapainon olemassaolon, olioiden ja maailman välille.

Näyttämön eetos kätkeytyy keskinäiseen arvonantoon. Teatterissa ja draamassa on kyse yhteisestä sopimuksesta ja vapaaehtoisuudesta. Katsojan,

kokijan ja osallistujan paikka ja merkitykset ovat tarjottuja mahdollisuuksia, jotka avautuvat dialogisessa kohtaamisessa, jossa osallistujan valinnanvapautta kunnioitetaan. Etäämmälle jäävä katsoja voi olla tapahtumien tarkkailija ja todistaja, joka haluaa olla läsnä ja nähdä ja mitä tapahtuu alusta loppuun asti. (Grotowski 2006, 87.) Paikasta riippumatta katsojalle jää mahdollisuus läsnäolon kautta omistaa yhteenkuuluvuus. Silta on avoin mahdollisuus. Teos ja tapahtuma pysyvät hetken ajan. Aika määrittää teoksen, joka ehkä katoaa loppukumarruksiin. Syntyneiden merkitysten tai muistojen kautta tapahtuma jää kuitenkin elämään.

Heidegger (2000b 501-502) kysyy: "Miksi sanomme, että aika *kuluu* emmekä samalla tapaa korosta, että se *syntyy*?" Heideggerin mukaan ymmärrämme ajan kulumisesta enemmän kuin ehkä haluamme myöntää. "Täälläolo on itsensä edellä tulevaisuudellinen, ja sen on valmistautuen ymmärrettävä *nyt-hetkien seuraanto*, joka on *poisliukeneva* ja kuluva. Täälläolo *tuntee ohikiitävän ajan siitä, että sillä on "ohikiitävää tietoa kuolemastaan."*

Seuraavassa luvussa 5 draamakasvatuksen merkitys argumentoituu siinä, missä toteutuu näyttämön ja ihmisen ilmiön ykseys. Draaman potentiaali on sen tarjoama voimauttava kokemus, koska kyseessä on elämä itse, olemassaolomme tapahtuma. Pohdin seuraavassa luvussa draamaa nimenomaan kasvatuksellisen hyvän näkökulmasta.

5 DRAAMAN MERKITYS - PERIPETIA

Meistä tuntuu kuin meidän pitäisi katsoa ilmiöitten läpi: Tutkimuksemme ei kuitenkaan kohdistu ilmiöihin, vaan – kuten voisi sanoa – ‘ilmiöitten mahdollisuuksiin’. Py-sähdyimme toisin sanoen ajattelemaan niiden väitteiden laatua, joita ilmiöstä esitämme. (Wittgstein 1953, § 90.)

Wittgensteinin myöhäisfilosofian metodologinen ydin tarkoittaa sitä, ettei kyse niinkään ole ilmiöiden löytämisestä tai niiden olemassaolon todistamisesta. Pikemminkin kyse on niiden ehtojen selvittämisestä, jotka määrittävät ilmiötä. Sen sijaan, että ongelman ratkaisemiseksi etsisimme uutta informaatiota, panemmekin järjestykseen sen, mikä on aina ollut tunnettua. Aaltola (1992, 33.) Tässä tutkimuksessa näitä ovat koulu ja kasvatus, teatteri ja draama sekä oma kokemuksemme maailmassa-olemisestamme. Näitä kaikkia leimaa näyttämön ilmiö olemassaolomme muotona.

Olemme tulleet tutkimuskertomuksen dramaturgiassa käännekohtaan, *peripetiaan*. Avaan seuraavaksi näyttämön ilmiötä kasvatustodellisuudessa ja kasvatus- ja kasvutapahtumassa. Kasvatus, itsestäänselvyytenä, on aina kulloiseenkin aikaan ja traditioihin sitoutunutta toimintaa. Koulu on tärkeä ja olennainen osa kasvavan ihmisen elämismaailmaa. Koulu ei ole muusta maailmasta erillinen saareke, vaan se on luonteeltaan yksi maailman ja sosiaalisen todellisuuden ulottuvuus ja oma ilmiönsä. Katson koulun ilmiötä tässä luvussa sen tehtävän kautta.

Maailma ja kvartaalitalouden ehdollistama yhteiskunta vaikuttavat muuttuvan nopeammin kuin ihmiselle on mahdollista. Kouluun itseensä kohdistuu entistä enemmän haasteita, odotuksia, ja vaatimuksia yhteiskunnan ja myös perheiden suunnasta. Voiko hitaasti kasvava oliolaji muuttua kovin nopeasti ja mihin suuntaan muutoksen pitäisi tapahtua? Maailman muuttumisen olennainen indikaattori on lapsi. On nähtävissä, että hyvin nopealla aikavälillä koulussa myös oppilaiden käyttäytymisessä on tapahtunut suuria muutoksia. Tämän vuoksi koulu on jatkuvien ja myös osin ennakoimattomien haasteiden edessä. Jostakin tällainen kehitys kertoo. Tutkijan ja opettajan mieleen on hiipinyt väistämättä ajatus: millainen ihmisestä on tulossa, kun koulusta itsestään on tullut levoton, kiireinen ja hektinen todellisuuden

ulottuvuus. Kaaoksen hallintaan on kehitetty monenlaisia hankkeita: mento-
rointi, Verso eli vertaissovittelu, Kiva-koulu eli kiusaamisen vastainen hanke,
vuorovaikutusta kehittävä Yhteispele, kolmiportainen tuki ja laadunarvioin-
ti muutamia mainitakseni. Näitä ja monia muita hankkeita ja toimintoja on
pyrityt toteuttamaan opetussuunnitelman asettamien ehtojen lomassa, jotka
osaltaan lisäävät ”ähkyä” entisestään. Itselleni on muodostunut vaikutelma,
että nämä hankkeet ja toiminnot ovat opetussuunnitelman päälle liimattavia
tekniikoita tai menetelmiä, joilla on varmasti hyvät tarkoituksensa. Niiden
merkitystä ja vaikuttavuutta pohtiessani joudun palaamaan ajatuksen läh-
töruutuun eli yhteiskunnallisen arvohierarkian peruskysymyksiin. Se mitä
yhteiskunta ja poliittinen tahto arvottaa, siihen suuntaan myös koulun on
kuljettava. (Vrt. Värri 2014.)

Voisiko draamalla ja dramaturgisella ajattelulla olla kaiken edellä esi-
tetyt valossa vielä jotain erityistä merkitystä, joka jäsentäisi edellä kuvattua
koulun todellisuuden tapahtumista? Draamassa ihminen, ja tässä yhteydes-
sä erityisesti lapsi, on läsnä maailmassa kokonaisuutensa ja elä-
mänpiirinsä kanssa. *Dasein* on maailmassa-olemista, joka tapahtuu yhdessä
toisten kanssa: *Mitdasein*. Draaman ja kasvatuksen yhteys tulee merkittäväksi
silloin, kun kasvatuksen pohja kiinnittyy *osallisuuden perustaan*. Draamako-
kemuksen tulee vahvistaa osallisuutta, toimijuutta, voimautumista, itseyty-
mistä ja identiteetin rakentumista yhteisessä dialogisessa toiminnassa. Tie-
topainotteisen koulun sisällä draama etsii ja raivaa tilaa ja mahdollisuuksia
elämisen taidoille. Muodon kautta draama jäsentää olemassaoloa, tunteita ja
ajatuksia ja antaa merkityksiä (ks. Häkämies 2007).

Koulun tilat, tehtävä ja koko toimintakulttuuri on mahdollista nähdä
näyttämöllisinä ilmiöinä. Kauttaaltaan dramatisoitunut koulu on mitä suu-
rimmassa määrin ihmisten ja tarinoiden kohtaamispaikka. Nämä seikat suo-
rastaan haastavat koulun draamalliseen toimintaan. Totesimme aiemmin, että
spontaania ja täysin kehittyntä teatteria syntyy jo primitiivisten kansojen
keskuudessa ilmeiden ja eleiden kautta. Näin tapahtuu myös lasten ja nuorten
maailmassa kaiken aikaa. Koululla yhteisönä on mainio tilaisuus hyödyntää
lasten ja nuorten omia kokemuksia, tarinoita, energiaa ja taitoja draamallisena
toimintana oppimisessa ja kasvamisessa. Ihmissyyteen kuuluva leikillisuus ei
saisi jäädä tarkkojen etukäteissuunnitelmien ja ohjelmoinnin jalkoihin.

Kun lapsilta kysytään, mikä on mukavinta koulussa, yleensä he sanovat sen
olevan välitunnit. Silloin mennään ulos ja saa juosta ja meluta sydämen kyl-
lydestä. Turvallisuutta ja sääntöjen noudattamista valvotaan. Silti houkutus
kiivetä varaston katolle tai pihapuuhun on vastustamaton. Kun on korkealla,
kaikki näkevät, on voittanut itsensä ja riskin ottaminen on suorastaan kiihotta-
vaa. Rangaistus on pikkujuttu sen rinnalla, että performanssi onnistui. [Tutki-
jan memo 34]

Draaman luonteeseen kuuluu spontaanius, improvisaatio ja yhdessä toimimi-
nen. Inhimillisiä tilanteita ja ristiriitoja voidaan tarkastella vieraannuttamal-
la ne fiktiiviseen todellisuuteen ja roolihahmoihin. Draaman opetuksellinen

ja kasvatuksellinen erityisarvo on juuri mahdollisuus tarkastella inhimillisiä vuorovaikutustilanteita fiktion ja todellisuuden rajapinnassa. Identiteetin kehitykseen kuuluu se, että ihminen pääsee kokeilemaan erilaisia asioita, näkemään mahdollisuuksia, pohtimaan erilaisia ajatusmaailmoja ja valitsemaan niiden väliltä. Draama tarjoaa muista oppiaineista poiketen työtapoja kokeilla vaihtoehtoisia ajatus- ja toimintamalleja. Useat tutkimukset (mm. Gallagher 2001; Heikkinen 2002, 2003, 2005; Laakso 2004; Rusanen 2002; Sinivuori 2002; Toivanen 2002) osoittavat, että draamaopetus kykenee tuottamaan kasvaville ihmisille merkityksellisiä oppimiskokemuksia, joissa draamassa opittu transformoituu heidän henkilökohtaiseen maailmasuhteeseensa (Toivanen 2002, 197). Transformaatiossa tietoisuus lisääntyy ja saadaan uudenlainen suhde todellisuuteen. Tämä myös muuttaa maailmaa yhteisten sopimusten muodossa ja yhteisesti toimien: "Thinking by doing!"

Välitunti ei ole kaikille lapsille mukavinta koulussa. Aina on niitä, jotka tahtomattaan joutuvat 'roomalaiselle areenalle' häväistäviksi. Näyttämöllä yleensä seisetaan yksin seinään vasten. Juosta ei uskalla. Katseet, supattelu ja nauraminen tekevät kipeää. Välitunti on lyhyt, mutta kokemus voi olla piinallisen pitkä. Kellojen soidessa sisälle joku käy vielä tönäisemässä. Jos kukaan ei välitä eikä puolusta, on parempi muuttua näkymättömäksi. Kun erään lapsen pitkäaikaisesta poissaolosta tiedusteltiin kotoa, lapsen sanottiin lähteneen joka aamu kouluun. Ilmeni, että päivänsä hän oli viettänyt matkan varrella eräässä koirankopissa. [Tutkijan memo 35]

Kiusaaminen on yksi koulun vakavimpia vitsauksia. Turvattomuuden ja arvottomuuden kokemuksilla voi olla kauaskantoiset seuraukset. Turvallinen ilmapiiri ja keskinäinen arvonnanto ovat edellytyksiä hyvälle elämälle ja tulevaisuudelle. Draama jäljittelee todellisuuden tapahtumia, tekee näkyväksi todellisuuden ilmiöitä ja käy dialogia niiden kanssa. Opettajan työssäni olen saanut kokea, miten yhteisöllinen ja osallistava draama toimii juuri siinä, missä ilmiö tehdään näkyväksi ja sitä käsitellään roolien kautta ja yhdessä reflektoiden. Ennen kaikkea draamalla on ennaltaehkäisevä vaikutus. Samaistuminen toisen asemaan ja tunteisiin vaikuttaa draamaan osallistuvaan henkilökohtaisella tasolla, kasvattaa eettistä tietoisuutta ja myötäelämisen kykyä.

Tässä luvussa tarkastelen koulua näyttämöllisenä ja dramatisoituneena elämismaailmana ja olemassaolon tapahtumana erityisesti *lapsen elämännäyttämön* näkökulmasta. Tukeudun pääosin Värin (1997) luonnehtimaan hyvän kasvatuksen ideaaliin ja ehtoihin, joiden vallitessa hyvä kasvatusta voi toteutua. *Olemassaolon tapahtuma, näyttämöllisyys ja hyvän kasvatuksen ideaali tulevat näin draaman merkityksen perustelemisen kulmakiviksi*. Tarkastelen draamakokemusta hermeneuttisena ja voimauttavana nyt-hetkenä ensisijaisesti Heideggerin (2000b), Värin (1997) ja Heikkisen H. (2002) vakavan leikin filosofian jaetussa ja toisiaan leikkaavassa horisontissa. Pysin erityisesti hahmottamaan vastausta toiseen tutkimuskysymykseeni: Mitä merkitysulottuvuuksia draamakokemuksessa on läsnä?

5.1 Kasvatuksen toisin ajateltu näyttämö

Koulu avautuu näyttämönä, jonne yhteiskunnan näkökulmasta katsottuna tullaan sivistyksen, hyvinvoinnin ja yhteiskuntajärjestyksen jatkuvuuden turvaamiseksi. Suomessa koulu kuuluu kaikille ja oppivelvollisuus koskee kaikkia. Oppivelvollisuudesta voitaisiin kuitenkin puhua enemmän oikeutena ja huolenpidon muotona, jossa yhteiskunta ja vanhemmat ohjaavat kasvavaa ihmistä löytämään omimmat mahdollisuutensa maailmassa ja toimimaan vastuullisesti lähiympäristössään, yhteiskunnan jäsenenä ja yhteisen maailman kansalaisina. Suurin osa lapsista on ennen kouluikää päivähoitossa ja esikoulussa. Kouluun tulo on kuitenkin suuri tapaus, joka muuttaa lapsen elämää ratkaisevasti. Se avaa kaikille kouluun tulijoille yhtäläisen näyttämön, luo tavoitteet, toiminnan, järjestyksen ja arvioi lasta seitsemästä kuuteentoista ikävuoteen saakka lain määräämällä tavalla. Opetus perustuu eduskunnan hyväksymään opetussuunnitelmaan, joka argumentoituu yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevien arvojen, poliittisten valtasuhteiden ja jopa markkinatalouden tahtotilan perustaan ja asettaa legitiimit ehdot koulun kasvatustoiminnalle. Vielä kun kunkin oppiaineen perustana oleva tietoteoria ja ainejärjestöjen intressit on saatu sisäänrakennettua opetussuunnitelmaan, kasvatuksen ja opetuksen edellytykset näiltä osin alkavat olla koossa.

Koulu on kuitenkin mitä suurimmassa määrin kasvaville ihmisille tarkoitettu paikka ja erityinen maailmaan kuuluva tila, jossa kasvatuksen päämäärä ja suunta olisi voitava jotenkin fokusoida ja artikuloida. Eikö näin sitten ole? Asia ei vaikuta olevan ihan yksinkertainen. Jos kasvatuksen päämäärä ei esiinny kasvatusdiskurssissa koulussa tai julkisessa keskustelussa, tai eri intressitahojen käsitykset siitä ovat ristiriidassa keskenään, kasvatusta jää vaille sille kuuluvaa mieltä. Kaiken yhteiskunnassa on tuotettava tulosta, myös koulun. Voimme hyvällä syyllä kysyä: onko kasvatuksen päämäärä ja koulun tulos sama asia? (Vrt. Oravakangas 2005.)

Itsestään selvänä pitämämme koulu muuttuu ajallisessa todellisuudessa ja entistä peittyä uuden alle (*aletheia*). Opetussuunnitelmien muutostarpeiden ja päivitysten taustalla on aina tutkimuksellisia, yhteiskunnallisia ja ideologisia tarpeita ja intressejä, joiden vuoksi jotakin halutaan muuttaa ja jotakin kenties säilyttää. Tätä tutkimusta rakentaessani olen tutkijana ja opettajana kaiken aikaa myös oman opettajuuteni ja kasvatus- ja opetustyöni tutkija. Mihin nähden siis asetan tavoitteeni, päämääräni ja valitsen menetelmät, jotta työni kasvattajana olisi eettisesti kestäväällä pohjalla ja sopusoinnussa yhteiskunnan laatiman ohjeistuksen ja tahtotilan eli opetussuunnitelman kanssa? Mitä pysyvää koulussa on muuttuvassa maailmassa? Jokainen ihminen haluaa varmasti elää hyvän elämän. Siksi tarvitaan jonkinlainen käsitys siitä, mitä on hyvä kasvatusta, jotta voimme rakentaa toivomme ja käytännön kasvatustoimintamme tuon hyvän varaan. Tällöin opettajuus, kasvatustehtävä ja kumppanuus kasvavaan ihmiseen ja hänen perheeseensä on nähtävä hyvän kasvatustoiminnan ja hyvän kasvun ytimenä.

Luokka ja oppitunti ovat koulutyön perusyksiköitä, jotka mahdollistavat opettamisen ja oppimisen. Yleisesti luokassa vietetään suurin osa koulupäivästä. Opetus ja oppiminen, kasvatus ja kasvaminen tapahtuvat ajallisella, tilallisella ja dialogisella näyttämöllä. Kuinka dialogisuus ilmenee tällä näyttämöllä, riippuu siitä toteutuuko luokassa avoin vai suljettu pedagogiikka. *Suljettu pedagogiikka* perustuu vahvoihin struktuureihin, etukäteissuunniteluun, tarkkojen sisältöjen opettamiseen ja suoritusten mittaamiseen tietyin kriteerein. *Avoin pedagogiikka* on enemmän tilannesidonnaista, oppimisympäristöt ja oppimisen tavat ovat vaihtelevia ja arviointi yksilöllistä. Avoin pedagogiikka on enemmän oppijakeskeistä ja myös dialogisempaa. (Vitikka 2009, 2012; Vrt. Biesta 2013, 1-9.)

Formaalin luokkatyöskentelyn ohessa lapsilla ja nuorilla on koulussa läsnä aina informaaliset omat maailmansa, roolinsa ja näyttämönsä. Näillä näyttämöillä tapahtuu erilaisia esityksiä, dialogeja, kilpailua ja performansseja, kuten rakkauskohtauksia, ystävyyden valoja ja suuria salaisuuksia, mutta myös rehvastelua, häpäisemistä, syrjintää ja tappeluita.

Eteisaula on loistava tila suuren näyttämön esityksiä varten. Joukkotappelut, joissa rekvisiittana on esimerkiksi karttakeppejä tai mailoja, ovat suosittuja draamoja, joihin suorastaan hakeudutaan. Usein käy niin, että leikistä tulee totta. Ne syntyvät yleensä spontaanisti tönäisemällä toista päin naulakkoa tai seinää. Aina on yleisöä paikalla ja lisää tulee ympärille kannustushuutojen kera. Kaveria on mentävä puolustamaan, joten esityksestä tulee ”osallistavaa improvisaatioteatteria”. Alimmaisena lattialla makaavan tilanne on tukala, kun monta kaveria on niskan päällä yhtä aikaa. Dramaattista jännitystä syntyy siitä, kun joku mitenkään asiaan kuulumaton joutuu vahingossa vedetyksi mukaan esitykseen. Kiistanalaiseksi ja ratkaisemattomaksi kysymykseksi usein jää se, kuka shown aloitti. [Tutkijan memo 36]

Koulu on osa dramatisoitunutta yhteiskuntaamme ja todellisuuttamme. Draamalla ei ole Suomessa oppiaineen asemaa koulussa. Draamalla on kuitenkin mahdollisuus sukuloida ja toimia koulun näyttämöllisessä ja dramatisoituneessa todellisuudessa ja tehdä näkyväksi ja tutkia eri ilmiöitä kasvavan ihmisen omista lähtökohdista ja kokemusmaailmasta käsin. (Ks. Heikkinen 2002, 138–139.)

Eteisaulan suuri näyttämö on myös erinomainen tila muotinäytöksiä varten. Trendit vaihtuvat tiheään ja pukeutumistyyliä ja hiukset kertovat myös erilaisista genreistä ja identiteettikokeiluista niin tyttöjen kuin poikien keskuudessa. Suosittua on myös vaihtaa kaverin kanssa vaatteita ja loihtia erilaisia kampauksia, tai vain vaihtaa toisen jalan kengät kaverin kanssa. Näin saadaan tavanomaisuuden rajoja rikkova performanssi aikaan nopeasti, ja yleisömenestys on taattu. [Tutkijan memo 37]

Spontaanisuus, energia ja leikillisuus kuuluvat lapsuuteen ja ovat aina myös draaman potentiaaleja. Draaman olemukseen kuuluu toimiminen sosiaalisen todellisuuden ja draaman fiktiivisesti luotujen maailmojen välissä ”mahdollisuuksien tiloissa”. Ne ovat vallasta vapaita tiloja, joissa todellisuuden il-

miöitä tutkimalla luodaan uusia merkityksiä ja uutta ymmärrystä. Vapaus tarkoittaa sitä, että fiktion maailmassa voidaan leikkiä ja kokeilla asioilla, jotka eivät sosiaalisessa todellisuudessa olisi mahdollisia. Draamasopimuksella sovitaan yhdessä siitä, mihin sitoudutaan, jotta leikki voi onnistua. Leikillä on aina säännöt, esteettinen muoto, ja leikki luo järjestystä epätäydelliseen maailmaan. Draamakasvatuksen vakavassa leikissä vakavaa on se, että leikin tarkoitus otetaan vakavasti. (Heikkinen 2002; 66, 94–96, 141; 2005.) Jotta draama voisi toimia olemuksensa mukaisesti niin, että kaikki potentiaalit otetaan huomioon, on kasvatettavalle itselleen suotava vapaus. Tällä tarkoitan sitä, että kasvavan ihmisen maailmasuhde, *Dasein*, tiedostetaan oppimisen ja kasvamisen merkittäväksi lähtökohdaksi. Tarkastelemme seuraavaksi sitä, millaisesta vapaudesta kasvatuksen yhteydessä voitaisiin puhua, jotta puhuisimme hyvästä kasvatuksesta.

5.1.1 Hyvän kasvatuksen ideaali ja sen toteutumisehdot

Värri (1997) etsii väitöskirjassaan vastausta kasvatusfilosofian ydinkysymykseen: mitä on hyvä kasvatusta? Hän perustelee eksistentiaalis-fenomenologisen tarkastelukulmansa ja ajattelunsa lähtökohtia tukeutuen pääasiassa Merleau-Pontyn ja Buberin filosofioihin. Suomalaisista filosofiista Rauhalan ajattelun jälki on läsnä Värriin tutkimuksessa. Vaikka yritämme määrittellä, mitä on hyve tai mitä on hyvän kasvatuksen päämääränä oleva hyvä elämä, johon kasvatuksen käsite aina sitoutuu, kysymykseen vastaaminen on ongelmallista. Jo pelkästään kasvatuksen käsitteen määrittely ei ole mahdollista ilman viittaamista arvoihin ja siihen hyvään, jota kasvatuksessa on noudatettava ja jota on toteutettava 'tässä ja nyt' kasvatettavan parhaaksi ja hänen tulevaisuutensa turvaamiseksi. Kyse on tietämisen ja tietämättömyyden paradoksisista. (Emt. 25–26.) Sen ikuinen luonne selviää lukiessamme Platonin (1978) Menon-dialogia. Menon, thessalialainen nuorukainen, kysyi Sokrateelta:

Osaatko sanoa, voiko hyvettä opettaa? Tai voiko siihen harjaantua? Vai syntyykö se ihmiseen luonnosta tai jotenkin muuten, ei siis harjaannuksella? (Menon 70a)

Sokrateen ironinen huomautus omasta tietämättömyydestään hämmästytti Menonia ja hän ryhtyi itse määrittelemään hyveen olemusta. Sokrateen heittäämä dialektinen syötti, myötätuntoinen ironia, satiirinen leikinlasku ja 'tietämättömät' kysymykset johtivat Menonin käsitteelliseen umpikujaan. Hän vertasi Sokratesta sähkörauskuun, joka koskettaessaan kohdettaan tainnuttaa tämän. Tietämättömyydestään ärsyyntyneenä Menon esitti Sokrateelle kysymyksen, joka on myöhemmin tunnettu Menonin paradoksina:

Miten sinä muka aioit tutkia sellaista, mistä et edes tiedä mitä se on? Millaista tavoittelet, kun etsit sellaista, mitä et tunne? Ja jos sen löydät, mistä tunnistat sen siksi, mistä et mitään tiedä? (Menon 80d)

Värri (1997, 26) sanoo Menonin paradoksin olevan pysyvästi kasvatuksen tärkein sekä teoreettinen että käytännöllinen ongelma. Vaikka emme voi varmuudella määritellä sitä, mitä hyve tai hyvä elämä absoluutteina ja kasvatuksen päämääränä ovat, meillä tulee olla kuitenkin jonkinlainen käsitys hyvästä elämästä. Hyvän elämän ideaali on samalla sekä ongelma että ehto hyvälle ja eettisesti perustellulle kasvatukselle. Olemme maailmaan ja tosiimme ensisijaisesti hermeneuttis-dialogisessa suhteessa. Auttaminen itseytymiseen ja vastuuseen kasvamiseen on mahdollista, jos tunnustamme ideaalien heuristisuuden. Kasvattaja ja kasvava ovat aina tosilleen *toisia persoonia*. Viime kädessä myös maailma ja olemassaolomme ovat meille mysteeri. Kasvattaja ja kasvatettava elävät samassa maailmassa omissa elämäntilanteissaan ja niistä avautuvissa merkitys- ja aikahorisonteissa. Kasvattajina toimimme aina oman kokemuksemme pohjalta ja pyrimme tulkitsemaan kasvatettavan tarpeita. Mennyt ja koettu aika ja teleologinen hyvä ovat yhdessä nykyisyyden kasvatustekojen lähtökohtana. (Vrt. menneen futuuri, Hotinen ym. 2003.) Siksi kasvatuskäsitykset eivät voi olla kiinnilyötyjä dogmeja, vaan niiden tulisi mukautua kasvatettavan yksilöllisyyttä tukeviksi ja edistäviksi. Mukautuva hyvä on kasvattajan ja kasvavan *välissä olevaa* kasvatustilanteissa toteutuvaa, kasvatustilanteesta edellyttämää kohtaamista Tästä *velvoitteesta* johtuen kasvattajalla ei ole eettistä eikä metafysisistä oikeutta alistaa kasvatettavan kokemuksia oman maailmankuvansa mukaisiksi. (Värri 1997, 28.) Oman opettajan työni eetos ja käytännön tilanteet koulussa ovat tosinaan aiheuttaneet ristiriitaa:

Kaikissa niissä kouluissa, joissa olen toiminut, on edellytetty oppilaiden osallistuvan urheilukilpailuihin. Ihmetykseeni minulle on jopa vastattu, että kyse on kasvatuksesta: "On tärkeää, että oppilaat oppivat kilpailemaan. Kaikestahan yhteiskunnassa nykyään kilpaillaan. Jokainen kilpailee omien edellytystensä mukaisesti." Tässä menivät kyllä puurot ja vellit sekaisin. Eivätkö juuri edellytykset luo perustan koko kilpailun idealle: luontaiset fyysiset ja henkiset ominaisuudet ja taidot, mielenkiinto kilpaurheiluun, vanhempien kannustus ja tuki, taloudelliset resurssit hankkia hyvät varusteet ja jopa valmennus – ja erityisesti vertaiset kilpakumppanit, josta syntyy koko kilpailun mieli. Mikä mieli on koulun hiihtokilpailuissa, kun kömpelö ja ylipainoinen lapsi huonoilla sukilla yrittää itsetuntonsa ääri rajoilla selvittää maaliin asti? [Tutkijan memo 38]

Palatkaamme Heideggerin (2000b, § 44) totuuskäsitykseen, jossa kyse on olemassaolomme tavasta yhteisessä maailmassa. Olemisen ja ajan alkulehdiltä saakka Heideggerin perustavin kysymys olemassaolomme kannalta on kysymys olemisen mielestä. Olemisen mielen kysyminen ohjaa sen etsimistä. Olemisen mieli on katseen tarkentamista edeltä olemiseen, jossa se on jo kuin ennalta annettu ja jossa se väliaikaisesti artikuloituu olemisessaan. (Emt. 24–27.) Huoli (*sorge*) on rakenteeltaan *itsensä edellä* – olemisena maailmansisäisen olevan äärellä. Täälläolomme olemisen muotoon kuuluu myös luonnos, joka on avaavaa olemista kohti olemiskykyään aina kohti tulevaa olemista. Luonnos on muuttuva ja täydentyvä, jossa maailma avautuu meille merkityksinä. (Heidegger 2000b, 186.) Olemiskyky ja ymmärtäminen ovat tapamme olla

maailmassa. Kasvattajalla ja kasvavalla on omat ymmärryksen horisonttinsa omassa ajallis-paikallis-traditionaalisessa tilanteessaan. Huoli on kasvatustavasta, jossa kasvattaja, 'tässä ja nyt' tunnistaa kasvavassa orastavia ja idullaan olevia mahdollisuuksia, joiden vaaliminen ja tukeminen ovat tulevaisuuteen heijastavaa toimintaa. Olemisen mieli sen tulevaisuudellisuudessa ja olemisen ymmärtäminen eksistentiaalina tulevat näin myös kasvatuksen mielen ja päämäärän rakennetekijöiksi. (Ks. Heidegger 2000b, 272–273, 281.)

Kilpaurheilupainotteinen liikunnan opetussuunnitelma tuottaa toimintaa, jossa vahvistetaan jo ennestään vahvoja oppilaita, joita usein myös vanhemmat tukevat. Yleensä vuodesta toiseen palkintoja saavat samat oppilaat. Koulujen välisissä urheilukilpailuissa myös koulujen johtajat kilpailevat välillisesti keskenään. Olin koulussa kymppin liikkuja, silti minua säälittivät ne luokkatoverini, jotka aina jäivät noloina kilpailun häntäpäähän. En ymmärrä, mikä rooli on niillä, jotka oman tahtonsa vastaisesti pakotetaan urheilemaan kilpaa. Koko luokan edessä annettavasta laulukokeesta lienee jo yleisesti luovuttu. Miksi siis koko henkinen ja ruumiillinen olemus on altistettava julkiselle katseelle urheilukilpailun alttarilla. Missä kulkee lapsen kohdalla ruumiillisen ja henkisen koskemattomuuden raja? [Memo 39]

Kasvatuksen, kasvun ja päämäärän ideat liittyvät toisiinsa. Kasvatuksen mieli määräytyy sen päämäärän ideasta – siitä, mitä kasvussa tulisi saavuttaa. Olemassaolomme ajallisuuden vuoksi kasvatustavoitukset on samanaikaisesti sekä projektivista että teleologista. Projektivisuudella Värri (1997, 19–20) tarkoittaa nykyisyydessä, 'tässä ja nyt' tapahtuvaa kasvatettavan hyvää kohtelua ja parhaiden kykyjen ja ominaisuuksien edistämistä, jolla on suotuisa vaikutus tulevaisuuteen. Kasvatustavoitukset ovat eettisiä suhteissa vain tämänhetkisessä kasvatustavoitteen vallitsevaan eettisyyteen. Teleologinen kasvatustavoitus perustuu kasvun tavoituksen ja päämäärän ideoihin. Päämäärän toteutumisesta emme voi olla varmoja, mutta silti päämäärällä on merkitystä tämän hetkessä tilanteessa, koska se säätelee toimiamme kasvatettavan parhaaksi. On kuitenkin vältettävä omaksumasta jotakin valmista määritelmää tai tulkintaa, joka ennakoita lausuisi julki kasvatustavoituksen täsmälliset päämäärät. Kasvatustavoitusta ei tule asettaa ennakoita, kasvatustavoittelisuudesta irrallisena.

Kasvatustavoituksen päämäärät eivät saa olla ristiriidassa *hyvän elämän ja itseksi tulemisen* ideaalien kanssa. -- Kasvatustavoitus on kartettava ennalta määrättyjä, kasvatettavan kohtaloa sitovia pragmaattisia ideaaleja. Kasvatustavoitus ei saa ahtaasti sitoutua mihinkään kansalais- ja ammattiroolien eikä ideologian rajattujen sisältöjen ja päämäärien toteuttajaksi. (Värri 1997, 20.)

Vaikka kasvatustavoitus on tulevaisuuteen suuntaavaa, emme voi elää kasvatettavan tulevaisuutta. Kasvatustavoittelun hyvän lähtökohta kiinnittyy aina johonkin yleiseen ja sosiaalisesti arvotettuun hyvään, jota on vaikea tarkalleen käsitteellistää. Hyvä elämä ja itseksi tuleminen ovat nekin ideaalisella tasolla olevia abstraktioita, joista esiymmärryksen ja omien kasvatustavoittelujemme kriittisellä tarkastelulla voi tulla kasvatustavoittelun ohjaavaa, aristotelisessä mielessä käytännöllistä tietoa (*fronesis*). (Värri 1997, 27.)

Viime kädessä käytännön toiminta saa maailman tapahtumaan. Kasvatustapahtuma edellyttää kasvattajalta aina tilanteen mukaista arviointia ja kasvatettavan sen hetkiseen tilanteeseen sovitettavaa kasvattajan ja kasvatettavan välissä olevaa *mukautuvaa hyvää*: ajallista, tilallista ja dialogista toimintaa. Kysee on aina jonkin arvokkaan välittämistä kasvatettavalle.

Stand up -komiikka nähdään myös kouluissa. Koomikko ottaa tilan ja ajan välittämättä oppitunnin kulusta. Hänellä on erinomainen tilannetaju, ja hän painee itsensä likoon häpeilemättä. Puhetta ja liikettä tulee solkenaan, ja palkkion koomikko saa naurattamalla yleisöä. Usein kyse on kyllästymisestä ja riittämättömistä haasteista. Seurauksena on alisuoriutuminen ja ylivireys, joka ilmenee esittämisenä. Viisas opettaja voi kysyä lapselta suoraan, mitä tämä haluaa tehdä. Lapsella voi olla vaikka pakottava tarve saada juosta lumihangessa. Kysyin ikkunan ääreen kerääntyneeltä yleisöltä eli oppilailtani, näkevätkö he samoin kuin minä. Kyllä vain, naapuriluokassa oleva oma poikani pinkoi pitkin lumihankea, kääntyi ja palasi takaisin posket punaisena. Kysyin välitunnilla asiasta poikani opettajalta. Poika oli tehnyt matikan tehtävät mukisematta ja ripeässä tahdissa juoksulenkin tehtyään. Viisaalla opettajalla on hyvä tilannetaju. [Tutkijan memo 40]

Kasvatuksellinen hyvä on kasvattajan ja kasvavan ihmisen välissä olevaa dialogista ja aina kuhunkin tilanteeseen sovitettavaa toimintaa. Kasvattaja on ensisijainen kasvatettavan maailmasuhteen tulkki ja kasvun auttaja, joka ottaa kasvatustoimissaan kasvatettavan näkökulman huomioon: hyvä elämä on hyvää toimintaa. Tätä edeltää hyvä kasvatustoiminta, joka on mahdollista vain dialogisessa kasvatussuhteessa. (Värri 1997, 27–29.) Dialogi ei ole vain väline vaan aktiivista toimintaa, jolla rohkaistaan ja innostetaan toimimaan ja jossa tunteiden läsnäolo on tärkeää. Dialogi edellyttää rakkautta maailmaa ja ihmisiä kohtaa. Opettamiseen kuuluu ilo ja toivo, joka voi muuttaa maailmaa. (Freire 2005, 97–100; hooks 1994; 2000; 2003; Skinnari 2004.)

Jos opettajana joudun viran puolesta pakottamaan kaikki vastuullani olevat lapset syömään kaikkia ruokia, en ole heuristis-dialogisessa enkä itse asiassa minkäänlaisessa kasvatussuhteessa kasvatettaviini. Vaatimus kaikkien ruokien maistamiseen on opettanut minulle sen, että joku voi todella oksentaa punajuurret lautaselleen kaikkien nähden. Mitä tällainen kokemus lapselle merkitsee ja mitä hän siitä oppii? [Tutkijan memo 41]

Toiminta saa maailman tapahtumaan ja tapahtumilla on aina dramaturginen ja omanalaisensa rakenne riippuen niiden luonteista. (Ks. luku 3.) Palatkaamme tutkimustehtävääni:

Tutkimustehtäväni on ymmärtää, tulkita ja esittää näyttämön ilmiö Martin Heideggerin filosofian valossa ihmisen ajallisena, tilallisena ja dialogisena maailmasuhteena eli näyttämöllisenä todellistumisena erityisesti kasvatuksen kontekstissa.

Tutkimuskysymykseni liittyvät siihen, millaista todellisuutta eri olemisemme näyttämöillä, myös koulussa, tuotetaan. Hyvän kasvatuksen ideaalin on oltava läsnä myös draamatyöskentelyssä. Tutkimuskysymysten kautta voidaan

tarkastella suhdettamme maailmaan ja toisiimme. Suhteemme toisiimme voi Buberin (1993) mukaisesti olla dialoginen Minä–Sinä-suhde tai monologinen Minä–Se-suhde. Molemmat suhteet ovat meille maailmassa läsnä, mutta Minä–Sinä-suhde on mahdollinen vain kohtaamisessa, jossa toiseuden mysteeria kunnioitetaan. Ymmärrän ja tulkitseen maailman näyttämönä. Näyttämön ilmiö on tutkimukseni fokus. Tutkimuskysymykset vievät meidät myös koulun näyttämöille ja draamakokemuksen äärelle:

- 1) Millaisena ontologisena ulottuvuutena näyttämö ilmenee Heideggerin olemisen filosofian ja taiteessa esiin nousevan totuuden valossa?
- 2) Mitä merkitysulottuvuuksia draamakokemuksessa on läsnä?
- 3) Mitä merkityksiä Heideggerin filosofia antaa draamakasvatukselle?

Erilaiset tieto-, ideologia- tai valtarakenteet ja niiden diskursiiviset järjestelmät vaikuttavat yhteiskunnallisen toiminnan, esimerkiksi tutkimuksen, koulutuksen ja hallinnon taustalla ja näin myös ehdollistavat todellisuuden rakentumista tietynlaiseksi. (Ks. Foucault 1982a, 1982b; 2005; Berger & Lucmann 1994; Taylor 1995.) Yhteisöllisissä maailmankuvissa tiivistyvät kunkin ajan erilaiset maailmankatsomukselliset, poliittiset tai uskonnolliset käsitykset, arvot ja normit, jotka ohjaavat myös yhteisön moraalikäsitteitä siitä, mikä on hyvää ja toivottua, mikä sallittua ja kiellettyä. Kohtalonomaisesti kasvattaja ja kasvatettava jakavat ajallis-sosiaalisen tilanteensa, joka on sama kaikille yhteisön jäsenille. (Ks. Värrä 1997, 33–35.)

Kasvattajan oma maailmankuva ja ihmiskäsitys ovat ensisijaisesti avain hänen kasvatukselliseen ymmärrykseen ja kasvatussuhteeseensa kasvatettavan kanssa. On myös osattava ratkaista suhteensa yhteisössä vallitseviin kasvatuskäsitteisiin. Värrä (1997, 36–37) pitää kasvattajan merkityssuhteiden kokonaisuutta kasvatuksellisen orientaation lähtökohtana. Hän esittää neliulotteisen kasvatustodellisuuden käsitteen, joka tarjoaa ne kriteerit, joiden pohjalta voidaan arvioida kasvatuksen etiikkaa ja erottaa hyvä kasvatustodellisuus eli funktionaalinen kasvatustodellisuus. Näiden kriteerien avulla voidaan tarkastella, mihin nähden kasvua tulkitaan, ja onko kasvatustodellisuuden mukaista kuin väitetään. Neliulotteisen kasvatustodellisuuden käsite havainnollistaa myös kasvatussuhteen kompleksisuutta ja tuo samalla esille sen tulkinnalliset ehdot:

- 1) kasvattajan merkityssuhteiden kokonaisuus
- 2) kasvatettavan merkityssuhteiden kokonaisuus
- 3) kasvattajan ja kasvatettavan yhteiset merkitykset
- 4) yhteinen maailma (Mitwelt), johon sekä kasvattaja että kasvatettava osallistuvat ja jota varten kasvatuksellinen orientaatio tapahtuu

Neliulotteinen kasvatustodellisuus avautuu kasvatustodellisuuden näyttämönä olennaisella tavalla omien tutkimuskysymysten kanssa samaan horisonttiin. Se avaa kasvatustodellisuuden merkitysten maailmaksi. Se paljastaa myös kas-

vatussuhteen kompleksisuuden. Kasvatettavan itsetietoisuus, vastuu ja kommunikaatiokyvyn kehittyminen ovat tärkeimpiä kasvukriteerejä. Mainittuja ominaisuuksia voi arvioida sen perusteella, kuinka kompleksisia merkityssuhteita kasvatettava kykenee hahmottamaan ja kuinka tietoinen hän on omien tekojensa merkityksestä. Se, millä tavoin kasvattaja tulkitsee ja arvottaa kasvatettavan kehitystä ja vastauksia, paljastaa kasvatuksen todellisen luonteen ja eettisyyden tason. Mitä autoritaarisempaa ja funktionaalisempaa kasvatusta on, sitä vähemmän kasvattaja antaa arvoa *vapaudelle, dialogisuudelle ja kasvatettavan merkityksenannolle eli itseytymiselle* eli sitä huonommin kasvattaja ymmärtää Menonin paradoksin. Autoritaarisessa kasvatuksessa kasvattajan ja kasvatettavan väliltä puuttuu aito dialogi, jolloin elämännäyttämöille ei synny yhteistä leikkauspintaa ja merkityskenttää. Myös yhteinen maailma (*Mitwelt*) ja kokemukset tulkitaan yksipuolisesti kasvattajan lähtökohdista. Kasvatettavan maailma, kokemukset ja merkityksenanto pyritään pitämään kasvattajan hallinnassa. Näin yhteisiä merkityksiä ja jakamista ei synny. Jos kasvatettavalta puuttuu vapaus kokea maailmaa ja myös maailman vastusta, dialogi maailman kanssa jää vajaaksi. Näin kasvatettava ja maailma, mukaan lukien toiset ihmiset, rajautuvat toistensa ulkopuolelle. (Värri 1997, 36–39.)

Kasvatettavan maailma ei ole koskaan sama kuin kasvattajan tulkitsema ja välittämä kuva siitä. Kasvatettavan ja kasvattajan välillä vallitsee toiseuden mysteeri. Siksi myöskään maailman merkittävyys ei avaudu heille täysin samalla tavalla. *Mitwelt* ei ole absoluuttinen ja vakioitu, vaan vähitellen kasvatustiedossa hahmottuva ja jatkuvasti täydentyvä merkitysten maailma. (Ks. Värri 1997, 102.) Olemassaolomme on luonnoksen kaltainen, joka täydentyy koko olemassaolomme ajan. (Heidegger 2000b, 187–188.) Rauhala (2009, 266–267) puhuu ihmisestä vajavuusolentona. Juuri tässä vajavuutensa tiedostamisessa ja täydentymispyrkimyksessä on nähtävissä tärkeä osa korkeatasoista inhimillisyyttä. Minä–Se-suhde estää kohtaamasta toista toisena. Minä–Sinä-dialogissa kohtaamisen väliin rakentuu silta kohti toiseutta. Silta merkitsee *tahtoa tulla toista vastaan*. Tämä tahdonilmaus antaa mahdollisuuden toiselle astua välissämme olevalle vyöhykkeelle, jossa asemamme, roolimme ja erilaisuutemme eivät määrittele kohtaamisemme luonnetta. Siinä välissä ihmisyytemme näyttämöllä emme eroa toisistamme; *Gelassenheit* 'jättää oliot silleen' sellaisina kuin ne ovat toisina toisilleen. (Ks. luku 2.4.)

5.1.2 Suljetusta ja avoimesta pedagogiikasta suljettuun ja avoimeen dramaturgiaan

Koulun olemassaolon syy ja tehtävä edellyttävät koulun toiminnalta ehtoja, joiden vallitessa koulu toteuttaa tehtävänsä. Olenainen tehtävä on opetus, joten koulun perusyksikköinä ja funktionaalisina ehtoina voidaan pitää luokkaa ja oppituntia. Luokka on fyysinen tila, luokka-aste, oppilasyhteisö ja sosiaalisen vuorovaikutuksen näyttämö opettaja mukaan lukien. Systemiin sisältyy aina myös lapsen subjektiivinen tila- ja aikakokemus fyysisenä ja psyykkisenä kokemuksena. Nämä asiat ovat yhteydessä myös oppimiseen.

Koulussa on luokkien lisäksi erilaisia tiloja kuten auloja, saleja, käytäviä, vessoja, suihkutiloja ja pukuhuoneita, varastoja, piha-alueita, toimistoja ja opettajainhuoneita. Tilat eivät ole koskaan neutraaleja, vaan ne ovat latautuneet erilaisilla käyttötarkoituksilla ja merkityksillä, jotka liittyvät erilaisiin tehtäviin, aikaan, valtaan, valvontaan ja sanktioihin, mutta myös illuusioihin ja unelmiin. Foucault (1986, 22–27) puhuu heterotopioista tarkoittaen tavanomaisista ympäristömme tiloista poikkeavia eräänlaisia vastatiloja, jotka heijastelevat toisia tiloja ja voivat vääristää mittasuhteita ja lisätä tai sekoittaa merkityksiä. Ne ovat luonteeltaan läpikulkupaikkoja ja edellyttävät avaamisen ja sulkemisen. Sairaalat, vankilat, koulut, teatterit, museot ja laivat ovat esimerkkejä heterotopioista. Koulun eri tiloilla on formaaliset funktionsa, mutta ne toimivat myös informaaleina näyttämöinä, joissa toimitaan eri rooleissa, esitetään, nähdään ja koetaan erilaisia suunniteltuja tai improvisoituja näytöksiä ja performansseja.

Pahimpina näyttämöinä aiempina vuosina kouluissa olivat isot wc-tilat, joissa istuimet oli erotettu väliseinillä, mutta ovet puuttuivat. Ylempien luokkien oppilaat harrastivat siellä tupakoimista, joka oli selkeästi näytöslaji, jota oli myös ennakkoon harjoiteltu. Aremmat lapset olivat vaikeassa asemassa, koska ovien puuttuessa vessassa käynnistä tuli julkinen esitys, jota häpeilemättä jäätiin tuijottamaan. Moni lapsi joutui pidättelemään tarpeitaan koko päivän. Uudempiin, yksittäisiin ja ovellisiin vessoihinkin mahtuu muutama, oven voi aina lukita ja estää ulospääsyn. Se on oivallinen näyttämö pienimuotoisten esitysten tai yksittäisten kohtausten järjestämiseen. Kaverin pään paneminen vessanpyttyyn on edelleen suosittu häväistysnäytös, eräänlainen rituaali, jolla on pitkät perinteet. Myös käsisuihkun painikkeen voi teipata alas, jolloin käsiään pesevä saa samalla kokovartalosuihkun vaatteet päällä. [Tutkijan memo 42]

Esimerkissä on kyse eräänlaisesta ”patologisesta dialogista”, esitykselliseen alistussuhteeseen joutumisesta. Koulu sulkee ja suojaa seiniensä sisälle joka syksy uuden ikäluokan ja päästää joka kevät uuden ikäluokan vapautteen perusopetuksesta. Millainen maailma usein itsestään selvänä pitämämme koulu on, millaisia mahdollisia maailmoja, tarinoita, näyttämöitä, rooleja ja esityksiä se seiniensä sisälle kätkee, ja millaisiin käsikirjoituksiin ne perustuvat? Miten tila, aika ja dialogi ilmenevät kasvavan ihmisen subjektiivisina kokemuksina koulussa, ja onko koulun idea vain sen seinien sisäpuolinen toiminta?

Edellä mainittuja ulottuvuuksia voidaan tarkastella kasvatuksellisen hyvän näkökulmasta: miten ne ilmenevät koulussa ja millaisia dramaturgisia tapahtumia ja subjektiutta koulu tuottaa riippuen siitä, millaisiin ehtoihin koulun toiminta kiinnittyy. Todellisuuden tapahtumat voidaan nähdä *avoimen tai suljetun dramaturgian* muotoina, joiden avulla voidaan avata koulun toimintakulttuuriin sisältyviä, usein kyseenalaistamattomia ilmiöitä ja todellisuuden tapahtumia sekä myös arvioida niiden merkitystä. Dramaturginen lähestymistapa olemassaolomme tapahtumiseen on se pohja, jolle myös draama rakentuu. Koulun ja opettajan intresseistä, näkemyksistä ja valmiuksista riippuu se, miten tiukasti pitäydytään ehdottomassa opetussuunnitelman ja koulun oppimisympäristön tulkinnassa ja opettajajohtoisuudessa, ja missä määrin tunnustetaan lapsinäkökulmaisuus. Vapauden asteesta riippuu se, onko pedagogiikka *suljettua vai avointa*. Pedagogiikka ei ole irrallaan sosiaalisesta ja inhimillisestä todellisuudesta, vaan se tuottaa *avointa tai suljettua dramaturgiaa*. Värin (1997, 13) luonnehtiman hyvän kasvatuksen avainkäsitteiksi määrittävät *hyvä elämä, itseksi tuleminen, vastuuseen kasvamisen ja dialoginen kasvat*us. Ilman näitä ei voida puhua hyvästä kasvatuksesta.

Hellyysdraamat tapahtuivat aiemmin nurkan takana ja salassa. Nykyinen aika on visuaalista, julkeaa ja paljastavaa. Katseelle ja tirkistelylle on tarjolla mitä moninaisimpia virtuaalisia merkitysmaailmoja. Yhä enemmän halutaan myös näyttää ja paljastaa, esimerkkinä tästä käy ohjelmaformaatti Big Brother. Myös koulun käytävillä tapaa toisinaan hyvin intiimisti toisiinsa liimautuneita ja kiihkeästi suutelevia pareja. Esitykset ovat provokatiivisia, joka on kai niiden tarkoituskin. Ne hipovat normatiivisen koulun hyvien käytöstapojen ja hyvän maun rajoja, mutta toisaalta ne haastavat näkemään myös sen, että elämä on muutakin kuin pään ja järjen asia. [Tutkijan memo 43]

Kaiken tarkastelun lähtökohtana on ruumiillinen subjekti aina maailmassa olevana ja jo esiobjektiivisessä vaiheessa havaintoihin kykenevänä ja kokevana oliona. Alkuperäisesti situaatiossamme ei ole ulkopuolisen maailman olemassaoloa, subjektin ja objektin erottelua. Ruumiillisuus on absoluuttinen olemuksemme kehittyessämme samassa ruumiissa äidin kohdussa. Ruumiimme jää myös aina maailmaan ja hajoaa maailmankaikkeuden alkuaineiksi kuoltuamme. Juuri ruumiillisuutemme vuoksi olemme kokevia subjekteja ennen kaikkea elettyinä fenomenaalisen ruumiina. Subjektiivinen eletty ruumis on olemassaolomme avain. Esiobjektiivinen aistiva ruumiillisuus on tietoisuutemme perusta. (Mm. Värri 1997; Merleau-Ponty 1999; Anttila 2008.)

Kasvavan ihmisen mieli ja ajattelu ovat suhteessa hänen välittömään ja kokonaisvaltaiseen kokemukseensa. Tunteiden, ruumiillisten kokemusten ja tajunnallisuuden yhteys ovat pelissä mukana vahvasti. Koulun tunneilmasto on suhteessa siihen, miten arvotamme tunteiden ja ruumiillisten kokemusten merkityksen kognition rinnalla. Jatkuva säätäminen, miellyttäminen ja mukautuvuus ovat kiltin oppilaan tavaramerkkejä ja usein myös raskas rooli esitettäväksi. Ruumiillista vireystilaa, tunteiden oikeutusta, rohkeutta, ilmaistamista ja säätelyä sekä toiseuden ymmärtämistä pitäisi harjoitella ja ylläpitää

dialogisesti ja minuutta ja yhteisöllisyyttä rakentavasti. Tähän haasteeseen parhaiten voisi vastata draama.

Hofsten (2012, 67–71) nostaa esiin nykyiset sikiö- ja vauvatutkimukset, jotka ovat tuoneet esiin uuden, osaavan ja aktiivisen sikiön ja vastasyntyneen, jonka kokemukset, tunteet ja ajatukset ovat merkityksellisiä. Lapsi kykenee jo kohdussa ollessaan tunnistamaan kuulemansa runon tai laulun. Vastasyntynyt aistiva ruumiillinen olio suuntautuu alusta lähtien toista kohti ja kokee maailman valona, lämpönä, ääninä, hajuina, kasvoina ja muotoina. Myös kielellinen ilmaisu ja intellektuaaliset merkitykset perustuvat ruumiilliseen kokemukseen: näkemiseen, kuulemiseen, haistamiseen, maistamiseen ja tuntemiseen. Ruumis on maailmasuhteemme ankkuri, kaiken merkitysten syntymisen ja muistaminen ehto, ymmärtämisen ja uusien merkitysten mahdollistaja. Ruumiillisuus mahdollistaa liikkeen, toiminnan ja taidot, jotka opittuamme osaamme läpi elämän. Tapakulttuurin muodot rakentuvat ruumiilliseen muistiimme. (Ks. myös Värri 1997.)

Kun jo sikiökaudella olemme aktiivisia ja suuntaamme kohti maailman ihmeitä, mihin katoaa tuo kyky koulussa, kun viihtymättömyys, kiusaaminen ja suorainen putoaminen näyttävät uhkaavan niin monia hyvistä PISA-tuloksista huolimatta? On aiheellista pohtia, toteutuuko lasten osallisuus ja mahdollisuus arvioida, asettaa tavoitteita, toimia ja vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin heitä itseään koskevissa asioissa. Käytännön koulutyön kannalta merkityksellistä on se, miten osallisuus ylipäättään ymmärretään ja millaisista olettamuksista sen tulkinta johdetaan.

Siitä, millaisena näyttämönä koulu ilmenee, voidaan avata useasta taustanäkökulmasta: kasvatustieteestä, opettajankoulutuksesta, yhteiskunnallisesta valta-, ideologia-, talous- ja tulosajattelusta, opetussuunnitelmatyöstä sekä koulun pedagogisesta toimintakulttuurista käsin. Hilpelä (2009, 291–293) tuo Kasvatus-lehden pääkirjoituksessaan esiin huolensa kasvatustieteen tilasta, jossa on nähtävissä hajanaisuutta ja heikkoutta johtuen sen historiallisen ulottuvuuden laiminlyönnistä. Juuret yltävät antiikin Kreikkaan, jos ne vain halutaan nähdä. Jos yhteys traditioon on katkaistu, kasvatustieteestä tulee muotien läpikulkupaikka. Myös menetelmäkeskusteluissa kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen menetelmän kannattajat ottavat mittaa toisistaan. Tieteen identiteettiä ja itseymmärrystä voi rampauttaa myös kaiken tutkimuksen fokusointi taloudelliseksi toiminnaksi. Kansainvälisyyden painottuessa tarvitaan suomalaista perustutkimusta, joka parantaa kasvatustieteen itseymmärrystä ja antaa sille henkistä ryhtiä. Kasvatustiede voi uusintaa ja uudistaa itseään vain traditiotietoisena ja kasvatustieteen ydinkysymyksiin keskittyvän keskustelun kautta. Hilpelä pitää kuitenkin kasvatustieteen kehitysnäkymiä myönteisenä. Värri (2014, 391) ei ole yhtä toiveikas:

Kansalliset koulutusjärjestelmät ovat sitoutuneet kansainväliseen kilpailuun aina perusasteen Pisa-kilvoittelusta yliopistojen ranking-vertailuihin. Iso osa kasvatustieteilijöistä ja koulutustutkimuksesta ottaa elinikäisen oppimisen, kilpailukyvyn ja globalisaation yhteen kietoutumisen annettuna maailmajärjestyksenä.-- Elinikäisen oppimisen ideologia ja siihen mukautuva kasvatustiede

ovat sidoksissa teknologiseen metafysiikkaan ja sen tavoiterationaaliseen ajankäsitykseen, joka suhtautuu tulevaisuuteen hyötylähtöisesti, kalkyloivasti ja omistavasti. Näin kasvatustiede osaltaan hyväksyy itsestään selvyytensä, että tuottavuus ja kilpailukyky ovat ihmisen toimien lopullinen ja ainoa päämäärä.

Ajatelkaamme vastasyntyneen lapsen kasvamista taaperoksi ja pieneksi eka-luokkalaiseksi tähän yhteiskuntaan ja maailmaan, jossa puhutaan useimmat asiat tuottavuuden ja kilpailukyvyn kehyksessä. Millaista subjektiutta ja millaisia identiteettejä tulevaisuuden koulussa tuotetaan? Jos ajattelen ihmistä itsenäisenä ja vastuullisena moraalisubjektina, joudun valitettavaan umpikujaan. Asetan rinnalle suunnattoman määrän yhteisessä maailmassamme ankarissa olosuhteissa ja äärimmäisessä köyhyydessä elävät lapsityöläiset. Vaurauden ja kurjuuden dilemma on kestävä tila, jota ylläpitää koveneva kansainvälinen kilpailu, jossa tuottavuuden hintaa maksavat ne, joilla itsellään ei ole juuri mitään. Kyse on äärimmäisestä toiseudesta ja niin suljetusta dramaturgiasta, että siihen on vaikea saada kosketusta. Kurjuuden näyttämö on räikeä vastakohta sille, että samaan aikaan oma elintasomme sairastuttaa meitä.

Oma kasvatustehtäväni koulussa on sidoksissa opetussuunnitelman sisään rakennettuun eetokseen. Onko *Gelassenheit* (ks. luku 2.4.) ainoa vaihtoehto, jolla yhteiskunnan vaatimukset ja oma etiikka voidaan suhteuttaa toisiinsa? Tässä kohden näen draaman erityiset mahdollisuudet nähdä todellisuus, maailma ja ihmiset myötätunnon kautta. Ei pieniä lapsia tarvitse ahdistaa maailman kurjuudella. Riittää, että opitaan ensin ratkomaan ristiriitoja omassa luokassa ja koulussa, ja nähdään ja tunnustetaan toinen ja erilainen arvokkaana. Ihmisen arvokkuutta ei voi kilpailuttaa, se on kaikilla sama.

Kasvatustiede on myös opettajakoulutuksen peruskivijalka. Suomalaisen koulun menestystarinan tärkeänä tekijänä pidetäänkin korkeatasoista opettajakoulutusta. (Ks. Sahlberg 2015.) Koulutuksen, pedagogisen osaamisen ja dialogisen kohtaamisen taito punnitaan siinä, miten vastavalmistunut ja kirkasotsainen opettaja onnistuu sukkuloimaan oppilaiden, vanhempien, kokeneempien kollegoiden, valtaisan määrän yhteiskunnasta kouluun tulevien odotusten, koulun toimintakulttuurin, ennakoimattomien tilanteiden, vaihtelevien tilaratkaisujen ja käsissään olevan opetussuunnitelman kanssa. Suomessa opettajalla on autonominen asema, jolloin hän voi suunnitella työtään vapaasti ja valita tilanteiden mukaan opetusmenetelmät opetussuunnitelman perusteita kunnioittaen. Väitän, että tässä kohden tulee usein vastaan musta aukko. Pitkään opettajan työtä tehneenä olen itse jatkuvasti sen väännön keskellä, jossa käydään keskustelua siitä, miten opetussuunnitelmaa tulisi tulkita. Opetussuunnitelman tulkinta tuottaa monenlaista pedagogista toimintaa, jolla on välitön vaikutus kasvavan ihmisen elämään.

Opetussuunnitelman mallin jäsenystä koskevassa tutkimuksessa Vitikka (2009) on tarkastellut mm. vuosina 1994 ja 2004 käyttöön otettuja opetussuunnitelmia. Tarkastelussa ilmenee, että opetussuunnitelmalla on opettajan toimintaa ohjaava hallinnollis-juridinen, tiedollinen ja pedagoginen luonne.

Opetussuunnitelman sisältöä määrittävät erilaiset tiedon muodot ja tiedon käsitykset. Taidot ovat alisteisessa asemassa tietoihin verrattuna. Sisällön esittämisen vaihtoehtoisiksi voidaan määritellä eritelty tai integroitu sisältö. Opetussuunnitelman pedagogiikka puolestaan määrittyy oppimis- ja opetus-käsitysten pohjalta. Pedagogiikka voi olla *avointa tai suljettua* riippuen pedagogisen vapauden asteesta. Pedagogiikka-ulottuvuuden tarkasteluun liittyvät myös formaalin koulutuksen ja informaalin oppimisen väliset rajapinnat, jotka tulee huomioida koulupedagogiikan ja opetussuunnitelman kehittämisessä (emt. 7).

Vitikan (2009) tutkimus osoittaa, että koulu tilana on usein suljettu yksikkö, jonka toiminnan perustana on kognitiota painottava opetussuunnitelma, määrämittaiset oppitunnit ja tulosten ja oppimiskokemusten mittaaminen strukturoiduilla kokeilla ja testeillä. Koulussa oleminen tapahtuu eräänlaisena pääteikäyttyymisenä. Opetuksen tavoitteet ovat vähemmän sitovia kuin sisällöt ja arviointikriteereinä esitetyt pääteikäyttyymisilmaisut. Näin opettaja päätyy suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta sisältöjen ja arviointikriteerien, ei niinkään tavoitteiden pohjalta. (Emt. 218–219.) Suomessa käytössä olevat opetussuunnitelmat on aina rakennettu oppiaineiden varaan. Vuosina 1994 ja 2004 käyttöön otetut opetussuunnitelmat edustavat oppiainejakoista äärläitää. Ne muodostuvat ikään kuin kokoelmiksi erillisiä yhden oppiaineen opetussuunnitelmia, joilla kullakin on pitkälle viedyt ja vaativat oppimistavoitteensa. Kun eri tieteiden alojen intressit korostuvat, sisältömäärät kasvavat kokonaisuudessaan suuriksi. Opetussuunnitelman rakentaminen muodostuu eräänlaiseksi kilpailuksi tilasta. Tämä johtaa myöskin helposti faktapainotteisuuteen, ja opetuksen sisällöt esitetään propositionaalisena tietona. (emt. 202). Opetussuunnitelmissa on pyritty rakentamaan eri oppiaineita läpäiseviä ja yhdistäviä aihekokonaisuuksia. Ne on kuitenkin kirjoitettu erikseen ja ne ovat opetussuunnitelmassa läsnä eräänlaisena oppiaineiden sisältöjen lisänä. Aihekokonaisuudet edustavat näin eriteltyä, ei integroitua sisältöä. Keskusaiheet eivät juuri sisällä koulunkäyntiin, oppilaiden elämään, ihmissuhteisiin, persoonan etsimiseen tai itsensä löytämiseen liittyviä aiheita. (Emt. 206–207.)

Miksi pohtia asioita, jotka ovat kohta menneen talven lumia, kun uusi ja uljas opetussuunnitelma on käytössä lukuvuonna 2016? Suuret laivat kääntyvät hitaasti. Uutta orientaatiota ei voi syntyä tyhjästä. Aiemmat kokemukset luovat perustan sille, miten nykyisyys ja tuleva rakentuvat. Eikä riitä sekään, että otetaan aiemmista asioista opiksi, vaan samalla on kyettävä ennakoimaan vähintään seuraavat kymmenen vuotta. Yksittäisen oppilaan kannalta kyseessä on koko hänen tulevaisuutensa vaikuttava kasvatusinstituution eetos. Uusi kulttuurinmuutos edellyttää erityisesti sitä, että oppimisprosessissa nimenomaan kasvavan ihmisen osallisuutta vahvistetaan. Opettaja ja oppilaat toimivat yhdessä. Opetussuunnitelma kokonaisuudessaan on suhteutettava siihen aikaan ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa kulloinkin ollaan. Huomion arvoista on myös opettajan rooli uudistuksessa, miten opettaja tulkitsee

opetussuunnitelmaa ja mitä se hänelle merkitsee.⁴⁶ Kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa voi olla erilaisia painotuksia, mutta ympärillä oleva maailma on kaikille sama. Sanan on tultava myös lihaksi, eli myös pedagogiikka on arvioitava uudessa valossa. Biesta (2013, 1-9) puhuu kasvatuksesta, joka sisältää aina riskin. Vaikka koulutus ja kasvatusta pyritään näkemään vahvana ja ennustettava yhteiskunnallisena tavoitteena, kasvatusta itsessään on uutta luovaa toimintaa, jota ei voi täysin ennalta ohjata ja valvoa. Tässä mielessä riski sisältää positiivisen latauksen.

Uuden opetussuunnitelman luonnoksesta (2014) ilmenee, että oppiainekeskeisyydestä on edetty jossain määrin eheytympään suuntaan. Myös *draamaa, draamatoimintaa* tai *draamaopintoja* ollaan tuomassa koulun oppimisprosesseihin. Tämä taas edellyttää sitä, että draamatoiminta ymmärretään oikein, jotta ei sorruta harrastamaan ”tempputekniikkaa” todellisen ymmärtämisen sijasta. Mitä kaikkea tämä käytännön koulutyössä tulee merkitsemään? Draamakasvatusta on yliopistollinen oppiaine, draamaopettajia on koulutettu jo vuosia ja alan väitöskirjoja on ilmestynyt tasaiseen tahtiin. Tätä antia tulisi voida hyödyntää, kun draamatoimintaa suunnitellaan.

Oleellista on, että lapset ja nuoret nähdään oman elämännäyttämönsä ja maailmasuhteensa potentiaalisina tutkijoina. Heidän tulisi saada osallistua oppimisprosessin suunnitteluun omista kokemusmaailmoistaan käsin: esittää itse kysymyksiä, ihmetellä, tutkia, kokeilla ja myös erehtyä sekä löytää näin uusia ratkaisuja ja vaihtoehtoja, ja vieläpä yhteistyössä toisten kanssa. (Niemi 2008, 122–125.) Uuden opetussuunnitelman myötä tähän näyttäisi olevan edellytyksiä. Kirjoitettu teksti joutuu kuitenkin kohtaamaan aina olemassa olevan maailman, olosuhteet koulussa, asenteet ja valmiudet ajatella ensin toisin, jotta voisi toimia toisin. Suunnan muutos ei tapahdu hetkessä, vaan saattaa herättää jopa vastarintaa. Hyvän kasvatuksen ideaalin tiedostaminen ja ymmärtäminen antaisi hyvän perustan tulevalle kasvatustoiminnalle ja draamatyöskentelylle.

46 Kiviojan (2014, 187) omaelämäkerronnallinen opetussuunnitelmatarina tuo esiin opettajanäkökulman opetussuunnitelmaan. Opettajan elämänsä suhteiden suhde opetussuunnitelmaan vaihtelee. Kivioja pohtii, mitä opetussuunnitelma merkitsee hänelle itselleen ja laajemmin yhteiskunnalle. Tutkimuksessa erottuu selkeästi neljä opettajan ja opetussuunnitelman väliä kuvaavaa laatusuhdetta. *Tuki- ja normisuhde* on yhteydessä opettajan elämänsä suhteisiin ominaisuuksiin kuten varmuus tai epävarmuus. *Arvostussuhteella* hän tarkoittaa sekä opettajan suhdetta opetussuunnitelmaan kohtaan että opetussuunnitelman näkymätöntä viestiä siitä, miten siinä on ilmaistu arvostus opettajaa kohtaan sekä mitä opettaja merkitsee opetussuunnitelmalle tai pikemminkin sen laatijoilla. *Suunnittelutapasuhde* voi vahvistaa opettajan suhdetta opetussuunnitelmaan sekä lyhyemmällä että pitemmällä aikavälillä. *Kriittisempään opetussuunnitelmasuhteeseen* on yhteydessä karttuva työkokemus. Opetussuunnitelman ja sen toteuttamisen välillä vallitsee jännitteitä. Opetussuunnitelman laatija on nähnyt asiat yleisemmällä tasolla, kun taas toteuttaja erityisellä ja reaalilla tasolla. Opetussuunnitelman stukturointi on kompleksista. Liian tiukka ohjaus kaventaa opettajan vapautta, kun taas liiallinen väljyys estää uudistusten toteutumisen ja pedagogiikka ei muutu.

Oppilaan ja opettajan roolit ja tehtävät ovat yleensä olleet annettuja ja eriytyneitä. (Mm. Skinnari 2004; Suoranta 2003; Poikajärvi 2007; Freire 2005; Vuorikoski & Kiilakoski 2005; Varto 2005.) Näyttämöllä pääosan esittäjä on perinteisesti ollut opettaja, jonka esitystä seuraa enemmän tai vähemmän kuuliainen oppilasyleisö. Opettaja opettaa ja esittää kysymyksiä suullisesti ja kirjallisesti, joihin voidaan vastata muun muassa oikein tai väärin. On vielä tavallista, että tehtäväkirjoihin jopa merkitään virheet punakynällä väärinmerkkiä käyttäen (v). Jos tehtäväkirjalla on jotain merkitystä, se lienee harjoittelua eikä mallivastauksia varten. Miten ylipäänsä oppilaan vastaus voi olla väärin tai oikein? Tällainen kasvatus tuottaa toimintaa, joka ei anna tilaa uusille ja ennakoimattomille näkökulmille tai mielipiteille, koska ne voivat häiritä oppitunnin kulkua ja pilata ennakkosuunnitelmat ja aikataulut. Jos tulee toistuvasti tulkituksi ”väärin vastaajaksi”, oppii mieluummin olemaan hiljaa. Lasten ajattelu ja osaaminen kypsyvät vähitellen. Lapsi voi myös tulkitaa kysymyksen eri tavoin kuin aikuinen on tulkinut laatiessaan kysymyksen. Kielen merkitykset eivät ole aina yksiselitteisiä eivätkä asiat mustavalkoisia, vaan eri tavoin kontekstisidonnaisia: ne sisältävät monia tulokulmia ja tulevat näin eri tavoin tulkituiksi.

Virheitä kuuluukin tulla, kun kokeillaan eri vaihtoehtojen toimivuutta. Se on luovuuden ja uskalluksen kehittymisen ehto uteliaisuuden ohella. Ei ole harvinaista, että lapsi löytää käsiteltävästä aiheesta jonkin sivujuonen, joka on kiinnostava ja josta luokka innostuu. Rohkea opettaja, jolla on tilanetta, uskaltaa poiketa tuntisuunnitelmastaan ja heittäytyä improvisaatioon lasten oivaltamista ja innostumista arvostaen. Lisäksi kyseenalaistaminen, jos joku sellaiseen uskaltautuu, olisi nähtävä siinä hetkessä dialogin avauksena ja koko luokkaa osallistavana haasteena. Improvisoitujen tilanteiden kautta lapset pääsevät omasta kokemusmaailmastaan käsin itse oivaltamaan ja luomaan uutta. Tällaiset tilanteet synnyttävät uudenlaista tietämistä, taitamista ja toimijuutta. Virheiden etsimisen sijaan onnistumisen nostaminen arvioinnin lähtökohdaksi vahvistaa itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihin. *Avoin pedagogiikka* on itseyteen, hyvään elämään ja vastuuseen kasvamiseen rohkaisevaa dialogista toimintaa (vrt. Freire 1992; hooks 1994).

Koulun näyttämöt ja roolit tuottavat *suljettua pedagogiikkaa* hyvin pitkälle varman ja valmiina annetun tiedon ja laskevan ajattelun ja maailma vuoksi: ruumiillinen olio, lapsisubjekti, on pitkälle havaintojen kohteena oleva, eri tavoin mitattavissa ja kategorisoitavissa oleva objekti. Tällöin *lapsen kokemus dramatisoituu hänen asenteeseensa itseään ja maailmaa kohtaan ja myös siihen millainen toimija hänestä syntyy*, itsenäisesti ajatteleva vai ulkoa ohjautuva. Juuri toiminta on se, jolla luodaan merkityksellinen suhde maailmaan. (Heidegger 2000b, 99–100.) Yhteisöllisyydestä puhutaan paljon, mutta todellisuudessa luokkahuonetyöskentely on ollut paljolti yksilöoppimista ja sen eriasteista arviointia. Lasten mahdollisuus vaikuttaa osallistumisen ja omien ideoiden kautta yhteisölliseen oppimiseen nimenomaan aktiivisina toimijoina on ollut vähäistä. Tavanomaisessa luokkaopetuksessa kaikkien oletetaan etenevän funktionaalisten päämäärien mukaisesti samassa aikataulussa opettajan an-

taman opetuksen ja määräysten mukaisesti. Keskeneräinen ihmisen lapsi on strukturoitu koulun ja samalla yhteiskunnan rakenteisiin monin eri tavoin. Hyvin nopeasti on ymmärrettävä, että on kyettävä istumaan pitkiä aikoja paikoillaan suurimmaksi osaksi hiljaa. Kuvaavaa on uutisointi loppukesästä, kun toimittaja ilmoittaa, että oppilaat ”palaavat pulpetteihin”. Kesällä on saanut kasvaa vapaasti ja syksyn tullen pannaan säilöön. Tilan käytön hallinnalla varmistetaan myös ajan hallinta ja ruumiin liikkumattomuus oppituntien ajaksi. Välitunteja valvotaan ja tekemistä rajoitetaan turvallisuussyistä. Värri (1997, 180) kutsuu tällaista ei-dialogista kasvatusta funktionaaliseksi tai monologiseksi kasvatukseksi. Nimitän tällaista olemassaolon tapahtumista *suljetuksi dramaturgiaksi*, joka tuottaa tarkkojen ennakkosuunnitelmien ja lukkoon lyötyjen päämäärien ja tulkintojen mukaisia suorituksia, pääteikäyttämistä, kuuliaisuutta ja hiljaisuutta sekä suosii suoritusten mittaamista ja numeraalista arviointia yhdenmukaisin kriteerein. (Ks. Poikajärvi 2005, 153–163.)

Koulua voi pitää heterotopiana, jonka olemukseen kuuluu tilaan, aikaan ja subjektiin kohdistuva valta, kontrollointi ja sanktiot. Ilmiöön kuuluu tilojen sulkeminen ja avaaminen kuten laivoissa tai vankiloissa. (Foucault 1986, 48.) Heterotopia voidaan nähdä myös muuttuvana ja avoimena tilana. Kun laiva sulkee keulaporttinsa ja alkaa matka, siihen liittyy unelmia tulevasta kohteesta ja vapaus arjesta. Kouluihin on tullut digitalisaatio. Sen mukana monilukutaito, uudet mahdollisuuten viestintään, maailman avautumiseen ja hahmottamiseen luovat kouluun uutta toimintakultuuria, yhteisöllisyyttä ja vaikutusmahdollisuuksia. Tämä ilmiö ilmiö avaa perinteiset käsitykset tilasta ja ajasta uuteen horisonttiin.⁴⁷

Lapsuus ja tilallisuus ovat muuttuvia ja toisiinsa vaikuttavia ilmiöitä, joiden suhdetta emme ehkä ole aina tulleet ajatelleeksi. Nykyään lasten liikkumista kodin ulkopuolella ja koulumatkoilla rajoitetaan yhä enemmän turvallisuuden nimissä. Riskien hallitsemisen sijaan ne pyritään poistamaan lasten elämästä kokonaan. Lapset kuitenkin muuntelevat arkisia tiloja itselleen ja sosiaalisille suhteilleen sopiviksi rajoitteista huolimatta, esimerkiksi parkourajat ja skeittaajat. Myös digitaaliset mediat ja virtuaaliset maailmat avaavat uudenlaisia sosiaalisen, taloudellisen ja poliittisen toiminnan areenoja lapsille. Lapset ovat saaneet pääsyn tiloihin, joita on ollut tapana pitää lapsuudelle uhkaavina. (Kallio 2012, 124–125; Kullman & Strandell & Haikkola 2012, 11–14.) Setälän (2012, 181–182) tarkastelun lähtökohtana on aikuisten lapsille suoma tila, joka on yhä suojellumpi, aikuisten tilasta eriytyneempi ja estää lapsen omaa toimijuutta ja jarruttaa kehitystä. Tuovatko aikuisten suunnitelmat ja rakentamat valmiit ja turvahiekkaiset leikkipuistot lapsen eteen salaisuuksia, jännitystä, uuden ja oudon kohtaamista ja lumoutumista? Ehkä. Aikuisten sallimien tilojen rinnalla itse löydetyt ja keksityt tilat antavat kyllä tähän mahdollisuuden ja haastavat samalla löytöretkeilijän myös koettelemaan itseään ja suhdettaan ympäröivään maailmaan.

47 Ks. Kupiainen (2013, 24–28.) . *Media and Digital Literacies in Secondary School*.

Perinteisessä luokkahuoneessa dialogin hallinta on jopa estänyt lapsia puhumasta tunnilla keskenään. Usein pulpetit ovat jonomuodostelmassa, jolloin on puhuttava toisen niskaan, vaikka olisi täysin mahdollista järjestää istuinpaikat kasvokkain tai muutoin varioida paikkoja tavanomaisesta poiketen. (Ks. Øfsti 2014, 87–119.) Tunteiden, ajattelun ja kokemuksen hallinnalla rajataan sitä, mistä aiheesta milläkin tunnilla saa puhua, mitkä tunnereaktiot ovat sallittuja ja mikä tulkitaan huonoksi käytökseksi. Kun omasta kokemusmaailmasta nousevat keskustelunaiheet eivät ole arvioinnin ja mittaamisen kohteita, ne saavat vähemmän huomiota. Juuri näissä tilanteissa kasvokkaisuuden merkitys on suuri. Kasvokkain tapahtuvassa dialogissa opitaan kuuntelemaan toista ja ottamaan rakentavasti kantaa sekä myös arvostamaan toisen näkemystä ja kokemusta.

Ruumiin hallinnalla on pitkät perinteet. Rakon ja suolen hallintaa oppii väistämättä, jos tunnilla ei pääse käymään vessassa. Tämä lienee nykyään harvinaisempaa, mutta kokemuksiin mukaan ei ihan tavatonta. Todennäköisesti silloin ei myöskään voi keskittyä kovin hyvin. Alastomuuteen toisten nähden on suostuttava uimahallissa ja liikuntatuntien jälkeen suihkussa. Kaikkia ruokia on syötävä, vaikka jotkut ruuat saavat voimaan pahoin. Oppilaita kontrolloidaan jatkuvasti ja heidän tekemisistään tehdään merkintöjä sähköiseen järjestelmään heidän tietämättään. Miksi näin toimitaan? Kasvan ihmisen autenttinen ihmisarvo on unohdettu.

Kun lähetän luokkaamme tai koulutyötä koskevan tiedotteen koteihin, käyn tekstin ensin läpi oppilaiden kanssa, jotta he voivat vaikuttaa viestin sisältöön. Jos jonkun oppilaan asiasta on välttämätöntä ilmoittaa kotiin, laadimme viestin sisällön oppilaan kanssa yhdessä, jotta hänen oma kokemuksensa ja osallisuutensa häntä koskevassa asiassa toteutuu. Mieluista oppilaille on se, että kotiin kerrotaan hyviä asioita heidän kokeminaan. [Tutkijan memo 44]

Koulu saattaa kuormittaa lapsia monella tavalla. Koulusta yleisesti puuttuvat oppilaiden omat tilat, jonne voisi pitkänä päivänä vetäytyä syömään vaikka eväitä, jos on sallittua tuoda omia eväitä kouluun, tai olla vaikka hetki rauhasa. Joskus kenties pitäisi voida leikkiäkin, jutella kaverin kanssa kahdestaan tai olla vain ihan omien ajatustensa kanssa tekemättä yhtään mitään. Joutilaisuus sopivina annoksina on ajattelun alku ja luovuuden ehto. Jos lukujärjestys on tiukasti oppiainejakoinen, mikä on tavallista etenkin yläkoulussa, oppilaat joutuvat tavan takaa orientoitumaan tunti toisensa jälkeen uusiin sisältöihin. Keskittymisen kannalta tämä on vaativaa ja myös kuormittavaa, aikuisellekin. Jos rentoutumiseen ei ole koulussa mahdollisuutta, oppilaat tekevät sen omalla tavallaan. Pulpettien päällä makaavat pojat ei ole mitenkään tavaton näky.

Kuurme & Carlsson (2011, 232–233) kehottavat pohtimaan koulun tehtävää jatkuvasti persoonan kokonaiskehitystä silmällä pitäen. Identiteettiä voi pitää yhtenä sivistysprosessien peruskysymyksenä, joissa valistuksen ihanteen mukaisesti kasvamalla autonomiseksi itsenäiseksi moraalisubjektiksi, ihmisestä tulee itsensä teos. Identiteettiä voi ajatella itseksi tulemisen matkana

ja prosessina, jossa ihminen voi löytää tai menettää mahdollisuuksiensa kenttiä. Kasvatuksen etiikka ja haasteet kulminoituvat siihen, millaista toimintaa kasvatuskäsityksemme pohjalta luomme, jotta tuemme ja ohjaamme kasvavaa ihmistä oikealla tavalla hänen omista lähtökohdistaan käsin löytämään itsensä ja mahdollisuutensa. Tämä on mahdollista hermeneuttis-dialogisessa ja ainutkertaista toista arvostavassa kohtaamisessa, jossa kunnioitetaan toiseuden mysteerii. (Värri 1997, 26–28.) Kasvattaja ei saa alistaa kasvatettavan kokemuksia oman maailmankuvansa mukaiseksi. Kummallakin on omat kokemusmaailmansa. Pikemminkin lapselle tulisi sallia vapaus kokea oma maailmansa ainutkertaisella tavallaan ja saada kokea myös maailman vastusta. Aikuisen ihmisen luottamus siihen, että lapsi pärjää mahdollisuuksiensa löytöretkellä ja myös löytää jotain itsenäisesti, on avain *avoimeen dramaturgiaan*, hyvään elämään, itseytymiseen ja vastuuseen kasvamiseen. Näin oma elämäntarina kehkeytyy omalla elämännäyttämöllä ainutkertaiseen muotoon yhdessä toisten kanssa.

Koulun luonne *hermeneuttisesti orientoituneena* dialogisena näyttämönä on liuennut johonkin laajempaan vaatimusten kenttään ja opettajan professio ja itsenäinen asema on muuttunut kiireisen virkakoneiston hektisesti pyöriväksi rattaaksi. Jos mietimme edellä mainittua koulun sivistystehtävää, olemme vakavan eettisen pohdinnan edessä. Katson näitä kasvatuksen ilmiöitä, ympäröivää globaalia yhteiskuntaa ja kouluun kohdistuvia vaatimuksia vanhemman, luokanopettajan ja tutkijan silmin. Talouden tehostamistoimet, jatkuva kiire, ulkoapäin tulevien odotusten ja vaatimusten kasautumat, perheiden ja lasten kasvava pahoinvointi, nopea reagointi yllättäviin ja ennakoimattomiin asioihin, kolmiportainen tuki, yhteistyö kodin ja eri sidosryhmien kanssa ja kokoaikainen koulun kehittämistyö laadunarviointeineen ovat ajaneet opettajan työn ja jaksamisen absurdiuden rajoille. Kadottaako opettaja lopulta oman autonomiansa itsenäisenä moraalisubjektina ja myy sen vallitsevalle järjestelmälle voidakseen selvitä yhä teknisemmäksi muuttuvien suoritteiden suuresta määrästä? Tällainen meno ei voi olla näkymättä myös lapsissa. Jääkö hyvän kasvatuksen ideaali vaille sen toteutumisen ehtoja? Uusi opetussuunnitelma peräänkuuluttaa kiireettömyyden ilmapiiriä. Teksti pitäisi saada elämään ja hengittämään. Miten koulun toimintakulttuuriin voidaan saada muutos, joka edistää tätä pyrkimystä?

Uudelleen ja toisin ajateltu koulu voi olla suunnannäyttävä, mikä sen alkuperäinen sivistystehtävä onkin. Ajattelun lähtökohtana ei tulisi olla talouden ehdot tai kansainvälinen kilpailukyky. Ajattelun suunta on mahdollista vaihtaa lapsinäkökulmaisuuuteen. Jokainen koulu ja jokainen opettaja voi toki itse pysähtyä ja päättää, haluaako jatkaa tehokkaana suorittajana. Lapselta tätä ei pidä vaatia. Ihmisen lapsen kasvaminen ja itseksi tuleminen on joka tapauksessa hidas ja viipyilevä tapahtuma. Koulun toiminta tulisi suhteuttaa tähän tosiasiaan.

Kaikesta edellä esitetystä huolimatta, lapset ja nuoret ovat eteenpäin suuntautuvalla energialla varustettuja. Formaali kasvatusinstituutio ja ohjelmoituiden käyttäytymismekanismit eivät voi täysin hallita heidän elämänsä maailmaansa. Vaikuttaa jopa siltä, että mitä formaalimpi, kontrolloidumpi ja suljetumpi näyttämö koulu on, sitä enemmän oppilaat etsiytyvät tai ajautuvat informaaleille näyttämöille esiintyjiksi, katsojiksi, silminnäkijöiksi ja todistajiksi. Monet asiat pysyvät myös peitettyinä – sellaisina, joista koulu, opettajat tai vanhemmat eivät koskaan saa tietää.

Kenkiin liittyvä performanssi tapahtui eräänä keväänä koululaisjumalanpalveluksessa. Ekstrovertti poika, joka tavallisesti käytti Reinoja, oli saanut isoäidiltään lahjaksi komeat ja pitkäkärkiset bootsit, joissa oli hieman kasvunvaraa ja uutuuttaan ne olivat ilmeisen jäykät. Niillä poika marssi kirkkoon itsevarmuutta uhkuen ja piti huolen, että mahdollisimman moni näki kengät. Kirkossa jumalanpalveluksen aikana istuimme pojan kanssa eri penkkiriveillä, joka oli edullista hänen kannaltaan. Niinpä hän otti näyttämön taitavasti haltuunsa, ja pääosaa esittivät pitkäkärkiset kengät. Minä en nähnyt kenkäperformanssia toisin kuin suuri joukko oppilaita ja kollegojani. Tulomatka kirkosta olikin sitten astetta vaikeampi. Kengät olivat alkaneet hiertää ikävästi ja matkanteko oli melkoisen hidasta. Kuulin kenkäesityksestä koululle tultuamme. Kaikella on hintansa. Asiassa oli se hyvä puoli, että hänellä oli ne miellyttävät Reinonsa, joita hän siirtyi käyttämään mukavuussyistä. [Tutkijan memo 45]

Koulun tilat ja ympäristöt muuntuvat hetkessä näyttämöiksi. Sosiaalisiin suhteisiin, vuorovaikutukseen, valtaan ja huomioon liittyvät tarpeet sekä erilaiset leikit ja pelit houkuttelevat ja tarjoavat mahdollisuuksia improvisoituihin ja myös hyvin suunniteltuihin rooleihin ja esityksiin. Yleisöä ei tarvitse houkutella, se on aina paikalla. Harmillisen usein oppilaiden performanssit tulkitaan huonoksi käyttäytymiseksi, vaikka kyse usein on vapauden ja leikin tarpeesta.

Näyttämöt avautuvat itsestään ja paljastavat totuutta (*aletheia*). Ne voivat olla antiikin kreikan mukaisia dialogisia näyttämöitä tai sukua roomalaiselle areenalle.

Eräs oppilaani loukkaantui verisesti kaveriinsa, joka toiseen kouluun muuttuaan oli alkanut haukkua entisen luokkansa oppilaita. Niinpä hän ilmoitti poistavansa kaverin Facesta ja panevansa tilalle kyseisestä tyypistä homovideon YouTubeen. Näyttämö voikin yllättäen avautua universumin laajuiseksi areenaksi kohtalokkaalla tavalla. Koskapa oppilaani oli reilusti alle 13-vuotias, sanoin hänelle, että tästä seikasta ja myös uhkailusta voisi palveluntarjoaja olla kiinnostunut. Teimme kaupat: kumpikin jättää asian silleen. [Tutkijan memo 46]

Tutkimukseni sisällä olevat todelliset esimerkit jo paljastavat sen kirjon, miten todellisuus dramatisoituu näyttämöllisiksi tapahtumiksi itsestään ja spontaanisti. Näyttämöllä on kasvava ihminen, *Dasein*, itsenään sellaisena kuin hän on. Tila joustaa ja mukautuu varsinaisesta käyttötarkoituksestaan poiketen luoden uudenlaisia kokemushorisontteja. Näyttämö ja katsomo rakentuvat

hetkessä. Koulut ovat läpikotaisin dramatisoituneita yhteisöjä, mutta tiedostavat tämän heikosti eivätkä osaa käyttää tätä hyväksi. Oppilaat on nähty pitkälti tiedon prosessoijina, mutta he ovat mitä suurimmassa määrin ruumiillisia, tuntevia ja kokevia subjekteja ja kokonaispersoonia itsensä löytämisen matkalla. Koulussa ei ole juuri omaa vapautta. Välitunteja valvotaan ja oppilaiden toimintaa tarkkaillaan ja arvioidaan kaiken aikaa. Vapauden ja rajoitusten dilemma onkin koulun ikuisuuskyseminen. Niinä vähäisinä ja valvottuina vapauden hetkinäkin ehtii tapahtua kaikenlaista.

Tutkimuksessani olemassaolon tapahtuma Heideggerin filosofian valossa tarkasteltuna, näyttämöllisyys ja hyvän kasvatuksen ideaali (Värri 1997) ovat draaman merkityksen perustelemisen kulmakiviä. Heikkinen (2002, 138) on väitöstutkimuksessaan luonnehtinut draamakasvatuksen tieteenala- ja oppiaineluonnetta seuraavasti:

Näen tavallaan, että draamakasvatuksessa ollaan palaamassa leikin ja rituaalin juurille: yhdessä tekemiseen, yhdessä luomiseen ja merkityksellisten asioiden pohtimiseen fiktion ja symbolisoinnin kautta. Nyt rituaalinomainen leikillisuus tapahtuu dramatisoidussa yhteiskunnassa, jossa draamakasvatuksen poetiikka rakentuu kokemuksellisuuden ja moninäkökulmaisuuteen pyrkivän toiminnan kautta. Tieteenala- ja oppiaineluonne rakentuu "in-between"-tilojen kautta kollaasimaiseksi ja avoimeksi genresysteemiksi.--Teoriahahmotelmastani on todettava, että näen draamakasvatuksen juuret sekä draamassa, kasvatuksessa että teatterissa.

Heikkinen (2002, 139) on hahmotellut draamakasvatuksen uutta paradigmaa vakavan leikillisyyden filosofiassaan. Hän näkee draamakasvatuksen merkityksen aktiivisessa ja yhteisöllisessä tarinankertomisessa ja maailman hahmottamisessa. Olen tähän mennessä pyrkinyt omalla tutkimuksellani tuomaan tähän draamakasvatuksen paradigman hahmotelmaan uutta ontologista tulokulmaa ihmisen näyttämöllisen olemassaolon perustan ja totuus käsityksen kautta Heideggerin filosofian valossa. (Ks. luku 3.) Tätä täydentää hyvän kasvatuksen ideaali ja dialoginen kasvatusta. (Värri 1997.)

Tässä tutkimuksessa draaman ja teatterin genret eivät ole erityisen tarkastelun kohteena. Lähtökohtani on enemmän draaman ontologisissa kysymyksissä. Jotta draama käsitteenä ja ilmiönä ei jäisi vain leijumaan ilmaan, on syytä lyhyesti valottaa sitä, mitä draama käytännön elämässä tarkoittaa ja missä draamatoimintaa esiintyy. Oma professioni liikkuu draaman, teatterin ja koulun välillä. Toimin vapaa sivistyksen kentällä, opetan ja ohjaan harrastajateatteria ja toimin opettajana peruskoulussa. Minulla on myös oma pieni ja poikkitaiteellinen teatteri nimeltään *Tupa & Teatteri*. Perusajatuksena on "missä tupa, siellä teatteri" eli teatterin helppo siirrettävyys tilasta toiseen.

Oma opettajuuteni, koulukäsitykseni ja draamakäsitykseni muodostavat kokonaisuuden, joka ei perustu pelkästään työtapoihin, vaan on ennemminkin ajattelutapa. Ajattelen koulua, opettamista ja oppimista, kasvatusta ja kasvamista dramaturgian kautta. Työtavat löytyvät tämän tämän pohjalta. Koulutyön suunnittelu ja arviointi tapahtuvat yhdessä lasten kanssa. Lasten

elämänlaatu paranee myönteisten kokemusten ja osallisuuden kautta, kun he saavat vaikuttaa omaa itseään kokevissa asioissa. Olen purkanut vuosia sitten pulpettijonot ja istumme usein ympyrän muodossa kasvokkain. Keskelle tilaa muodostuu toiminnallinen näyttämö.

Olen ollut toisinaan aika yksin ajatusteni kanssa. Kun sain käsiini Østernin (2014) toimittaman teoksen *Dramaturgi i didaktisk kontekst*, hämmästyin tavattomasti sitä, miten olen tietoisesti ja ehkäpä intuitiivisesti toiminut koulussa hyvin paljon tuon teoksen hengen mukaisesti. [Tutkijan memo 47]

Draamaa voi luonnehtia sanomalla, että se on yhteisöllistä, prosessikeskeistä, eettistä ja esteettistä toimintaa ja se soveltuu käytettäväksi hyvin monilla yhteiskunnan kentillä. Soveltavaa (*applied drama*)⁴⁸ draamaa toteutetaan oppilaitoksissa, erityisopetuksessa, nuorisotyössä, kehitysvammatyössä, sosiaalitoimessa, vanhustyössä, mielenterveystyössä, kehitysyhteistyössä tai vankeinhoidossa joitakin mainitakseni.^{49 50} Voisi pikemminkin kysyä, mihin se ei sovi. Päälimmäisenä tällä hetkellä itselläni nousee mieleen maahanmuutto ja valtaiset pakolaisvirrat. Soveltavan draaman päämääränä on parantaa yksilöiden elämänlaatua ja auttaa yhteisöjä toimimaan paremmin. (Nicholson 2005, 3.)

Seuraavassa luonnehdin draamakokemusta hermeneuttisena ja voimauttavana nyt-hetkenä ja kasvavan ihmisen maailmasuhteen toteutumisenä vallasta vapaalla näyttämöllä.

5.2 Draaman hermeneuttinen ja voimauttava nyt-hetki

Menneen nykyisyys merkitsee muistia, nykyisyys havaintoa ja odotus tulevan nykyisyyttä. (Augustinus 2014, 429.)

Yllä oleva augustinolainen aikakäsitys kuvaa osuvasti sitä, miten olemme aina entisen ja uuden välitilassa. Se kulloinenkin hetki, jota elämme ja koemme, on kiinnittynyt perinteeseen ja aiemmin kokemiimme asioihin ja tapahtumiin. Tuo samainen hetki kiinnittää meidät edessämme oleviin mahdollisuuksiin, toiveisiin, odotuksiin ja unelmiin kuten myös epävarmuuteen ja pelkoihin. Välitila puolestaan ilmentää sen, että aika ja tila ovat erottamattomia. Ruumiillisina subjekteina olemme aina suhteessa tilaan, aikaan ja toisiin ihmisiin. Elämä ei kulje ohitsemme vaan se tapahtuu 'tässä ja nyt' meille. Kokemukset ovat sisäisesti ajallisia, jokaisessa nyt-hetkisessä kokemuksessa on läsnä mennyt ja suuntautuminen kohti tulevaa (Laine 2003, 169).

Draaman muoto noudattaa olemassaolomme tapaa. Heideggerin (2000b) olemisen filosofian valossa tulkitsen olemassaolon dramaturgiseksi tapah-

48 Ks. Nicholson (2005). *Applied Drama. The Gift of Theatre*.

49 Ks. Häkämies (2007). *Metodilla on merkitys – muodolla on mieli. Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikorkeakouluopinnoissa*.

50 Ks. Koskeniemi (2006). *Osallistava teatteri. Devising ja muita merkillisyyksiä*.

tumaksi, jossa tila ja aika muodostavat erottamattoman jatkumon. Olemassaolon kokemus dialogina, toimintana ja tapahtumana asettuvat nyt-hetken luonnehdintaan, siihen mitä kokijassa tapahtuu. On mahdotonta yrittää kuvata yksittäisen kokemuksen sisältöä. Pyrinkin luonnehtimaan niitä edellytyksiä ja ehtoja, joiden vallitessa hermeneuttinen ja voimauttava nyt-hetki voi tulla mahdolliseksi. Dialogisen ideaalin mukainen draamakokemus on luonteeltaan samalla kertaa aina yksittäinen ja aina myös yhteisöllinen transformatiivinen oppimiskokemus ja kasvutapahtuma.

En erittele draaman genrejä enkä tee varsinaisesti eroa draaman tai teatterin välille. Kaiken pohjana on rituaalinen maailmasuhde ja näytännöllinen todellistuminen. (Ks. luku 3.) Taiteellisessa oppimisprosessissa puhun mieluummin osallistujista tai tapahtumien todistajista kuin esittäjistä tai katsojista. Lähtökohtana pidän koulussa toteutuvaa draamatyöskentelyä luonnehtimieni ehtojen vallitessa ja sitä, mikä on yksittäisen ja yhteisöllisen kokemuksen oikeutus.

Viimeaikaisessa lapsuustutkimuksessa on korostettu lasten osallisuutta ja äänen kuulumista heidän omaa elämäänsä koskevissa tapahtumissa ja päätöksenteossa. (Rainio 2012, 108–109.) Sitä, mitä lasten osallisuudella ja toimijuudella ja näiden tukemisella ja vahvistamisella kasvatusyhteisöissä lopulta tarkoitetaan, on tutkittu varsin vähän. Tärkeän näkökulman osallisuuden tarkastelulle toisivatkin juuri lasten omat kokemukset ja käsitykset: millaisia tarinoita lapsilla itsellään on osallisuuden toteutumisesta? Niemi (2008, 122–123) peräänkuuluttaa opetuksessa pyrkimystä tukea sekä oppilaiden että vanhempien osallisuutta ja voimautumista. Hän pitää sosiokulttuurista opettamista osallistavan opetuksen lähtökohtana. Oppimisprosessi lähtee liikkeelle oppilaiden kokemasta maailmasta ja kaiken perusta oppimisessa on dialogisuus.

Ropo (1999) tarkastelee elinikäisen oppimisen lähtökohtia minuuden, muutoksen ja oppimisen kautta, jotka hän integroisi. (Emt. 149–150.) Hän puhuu minuuden arkkitehtuurista ja minuusavaruudesta. Koska minuusavaruus sisältää kaikki aikamuodot, se tarjoaa mahdollisuuden ajalliseen integraation menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välille. Tästä seuraa eräällä tavalla ajattomuuden kokemus, joka tosin ei voi olla täydellinen, koska kehon vanheneminen konkreettisella tavalla muistuttaa ajan kulumisesta. Ajan kokemusta minuudessa ei voi hyvin kuvata lineaarisena tai kronologisena jatkumona. Ropon ehdottama parempi ilmaus olisi syklinen aika, koska minuudessa pitkätkin ajanjaksot voivat varastoitua ajallisesti tiiviiksi kokonaisuuksiksi. Joskus jokin lyhyt, mutta hyvin merkittävä kokemus tai tapahtuma voi saada kokemuksen keston nähden suhteettoman aseman. *Aika 'suspistuu' tai 'venyy' sen mukaan, millainen merkitys ja arvo kokemuksella on.* (Emt. 155.)

Minuusavaruuden käsite tarjoaa erään ulottuvuuden draamakokemuksen tarkastelua varten. Tässä yhteydessä tosin vaihtaisin syklisen ajan kokemuksen *vertikaaliseen* aikaan ja tapahtumaan draaman näyttämöllä. Draamakokemus on eräällä tavalla syväasukellus 'tässä ja nyt' -ulottuvuuteen

esteettisen kahdentumisen kautta: kahdennutaan roolissa, ajassa ja paikassa vallasta vapaalla alueella. Nyt-hetken ulottuvuuteen heittäytyminen on aina vielä tapahtumaton ja artikuloimaton välitila, josta ollaan tietoisia, mutta samalla ollaan valmiita ottamaan riskejä heittäytymään tuntemattomaan. (Vrt. Heikkinen 2002, 141; Reitala & Heinonen 2003.)

Draamakasvatuksen vakavassa leikissä vuorotellaan sosiaalisen todellisuuden ja fiktion maailmoissa ja rajapinnoilla. Draamakokemus on dialoginen tapahtuma, joka perustuu yhteisesti sovittuun leikkiin yhteisesti sovituilla säännöillä. Oppiminen ja kasvaminen ovat yhteisöllistä ja transformatiivista toimintaa. (Heikkinen 2002, 141). Yksilötasolla jokainen osallistuja on läsnä minuutensa mahdollistamissa rajoissa ”mahdollisuuksien tilassa” taiteen ja kasvatuksen välillä. (Em. 137.) Luonnehdin draaman olemusta ja näyttämöllä olon kokemusta seuraavien käsitteiden kautta: *vapaus, toivo, toimijuus, voima-utuminen, itseksi tuleminen ja vastuuseen kasvaminen*. Draaman etiikka kulminoituu näihin ideaaleihin, joita voidaan hyvällä syyllä kutsua draaman arvoiksi.⁵¹

Minuuden kehityksessä Ropo (1999, 162) erottaa toisistaan laajenemisen, integroitumisen ja sitä kautta sisällöllisen rikastumisen sekä minuuden supistumisen. Minuuden olemuksen keskeisinä elementteinä hän kuvaa avaruudellisuuden (minuuden laajuus), tekstuaalisuuden (merkitykset), kontekstuaalisuuden (suhde ympäristöön) ja ajallisuuden (menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus). Näissä ominaisuuksissa tapahtuvia muutoksia voidaan kuvata oppimisen ja kasvamisen tutkimuksen luomilla käsitteistöillä ja tuloksilla. Analysoidessaan elämänsä ihminen luo tavallaan itselleen teoriaa siitä ’kuka olen’. Minuuden rakentumisen ja identiteetin muodostumisen kannalta ’missä olen’ -kysymys on vielä olennaisempi. Minuuden kehityksen syklisessä prosessissa näitä kysymyksiä toistetaan kaikissa aikamuodoissa. Unelmien ja kriisien taustana on taas kysymys ’kuka haluaisin olla’. Unelmissa halu ei ole vielä realisoitunut toiminnaksi ja osaamiseksi, kriisissä mahdollisuudet toteuttaa minuutta ovat taas ratkaisevasti vähentyneet. (Emt. 156–157.)

Värrin (1997) hyvän kasvatuksen ideaali merkitsee ajallisuudessa ’tässä ja nyt’ tapahtuvaa toimintaa kasvatettavan parhaaksi ja hänen tulevaisuutensa turvaamiseksi.

Draamakasvatuksen ja draaman olemus ja merkitys toimintana kiinnittyvät vahvasti osallisuuden tunnustamiseen ja toteutumiseen jokaisena hetkenä ilman varausta. Hetken ja kokemuksen laatu ja merkitys muodostuu siitä, että osallistujassa tapahtuu jotakin, joka saa hänet tiedostamaan omia kasvupotentiaalejaan ja mahdollisuuksiaan, jotta hän voi asettaa itselleen tavoitteita. Osallisuuden ehto on vallasta vapaa tila, jota tarkastelemme seuraavassa luvussa.

51 Ks. sivu 39, jossa olen perustellut draaman olemusta luonnehtivia epiteettejä.

5.2.1 Draaman etiikka nyt-hetken mahdollistajana

”Tule siksi mitä olet” (Heidegger 2000b, 188).

Draaman hermeneuttisesta ja voimauttavasta nyt-hetkestä voidaan puhua vain, jos sitoudutaan hyvän elämän ideaaliin ja kokemus ja tapahtuma rakentuvat draaman arvojen pohjalle. Ensimmäinen ja perustava arvo on *vapaus*. Miten vapaus voidaan ymmärtää, kun kyse on draamasta, kasvatuksesta ja koulusta? Lähtökohtaisesti kyse on jakamattomasta ihmisarvosta, ihmisoikeuksista ja kasvavan ihmisen oikeuksista ja osallisuudesta omaa elämää koskevissa asioissa. Freireläisessä pedagogiikassa lähdetään liikkeelle ihmisen tietoisuutta ja ihmisenä olemista koskevista eksistentiaalis-ontologisista peruskäsityksistä. Jokaiselle ihmiselle on suotava ehdoitta tasavertainen mahdollisuus kehittyä elämäänsä hallitsevaksi subjektiksi ja kehittää ihmisyytensä eri puolia. Tiedostamisen lisäksi tarvitaan toimintaa, praksista, jossa toiminta ja reflektio, todellisuutta pohtiva tarkastelu ja sitä muuttava toiminta ovat yhtä. (Freire 2005, 90–92.)

Kasvatuksen yhteiskunnallisuuden oikeuttaa se eettinen päämäärä, jota haluamme edistää: kasvatusta voi viedä lähemmäksi tätä päämäärää, etäämmäksi siitä tai olla siihen nähden välinpitämätön. Tässä mielessä kasvatusta ja ihmisen yhteiskunnallinen oleminen on aina arvosidonnaista, se sopeuttaa tai vapauttaa, kannustaa uskomaan yhteiskunnan muuttumisen mahdollisuuteen tai passivoi alistumaan vallitsevaan tilanteeseen. (Tomperi ja Suoranta 2005, 237. Jälkisanat teoksessa Paulo Freire, *Sorrettujen pedagogiikka*.)

Vapaus koskee ennen muuta *Daseinia*; syntymistä tilaan, ajallisuuteen ja tilaan elämään toisten kanssa yhdessä (*In-Der-Welt-sein; Mittdasen*). Kyse on jokaisen *Daseinin* ainutkertaisuudesta ja arvosta. Kasvavan ihmisen kohdalla kyse on hänen elämänsä maailmansa ja kokemuksensa ainutkertaisuudesta, jota kukaan ei voi määrittellä hänen puolestaan. Kasvavan ihmisen osallisuuden tunnustaminen on avain arvokkuuden kokemukseen. Vain se, jolla on elämyksellinen kosketus omaan arvoonsa, voi ylipäätään ymmärtää, mitä arvo tarkoittaa (Lindqvist 2002, 75).

Freire puhuu (2005, 75–85) tallettavasta ja problematisoivasta kasvatuksesta. Tallettavan kasvatuksen tarkoitus on sopeuttaminen vallitsevaan järjestelmään ja tiedon siirtäminen, vastaanottaminen ja tallettaminen eräänlaisiin ”arkistoihin ja varastoihin”. Tallettavalle kasvatukselle on ominaista jäykät asenteet, rutiinit, valvonta ja kontrolli. Problematisoivassa kasvatuksessa kasvattaja työskentelee pohdintojaan yhdessä oppilaiden kanssa, ja oppilaat ovat kanssatutkijoita dialogissa opettajan kanssa. Problematisoivassa kasvatuksessa ihmiset kehittävät kykyään havainnoida kriittisesti sitä, miten he ovat maailmassa, jonka kanssa ja jossa he ovat. He ymmärtävät, ettei maailma ole paikallaan pysyvä vaan muutosprosessissa oleva todellisuus. Dialogisessa prosessissa opitaan yhdessä ja toisilta, kaikki oppivat, myös opettaja. (Emt. 85, 89.)

Olen törmännyt koulussa toisinaan uskomuksiin, joiden rinnalla ei nähdä vaihtoehtoisia mahdollisuuksia, kuten: "Lapset rakastavat rutiineja". Pienet lapset tarvitsevat toki säännöllistä päivärytmiä ja toistuvia käytäntöjä, jotta kokevat turvallisuuden tunnetta. Jos rutiinit jatkuvat koulussa vuodesta toiseen ilman, että lapsi voi esittää kysymyksiä ja kyseenalaistaa vallitsevia käsityksiä ja käytänteitä, hän jää vaille ihmisyyteensä kuuluvaa oikeutta kysyä ja ihmetellä, dialogista puhumattakaan. Kenties hän ei sitä edes opi, vaan jää ulkoa ohjautuvuuden varaan odottaen käskyjä ja ohjeita, joita toteuttaa mekaanisesti käskyn vuoksi, ymmärtämättä toimintansa todellista merkitystä elämälle. [Tutkijan memo 48]

Vapaus merkitsee vapautta luoda, rakentaa, ihmetellä ja uskaltaa. Ihminen ei voi olla aidosti inhimillinen ilman kysyvää mieltä ja käytäntöä. Oma oivaltaminen ja uudelleen oivaltaminen on jatkuvan, uupumattoman ja toiveikkaan kyselemisen tulosta, jota ihmiset toteuttavat vuorovaikutuksessa maailman ja toistensa kanssa. (Freire 2005, 72,76.) Tällaisessa vapaudessa on tärkeää myös jakaa vastuuta. Vapauttava kasvatusta ottaa huomioon intentionaalisuuden tietoisuuden olemuksena, hylkää yksisuuntaisen kasvatuksen ja pyrkii dialogiin. Keskeistä on tietoisuus *jostakin*, ei vain ulkoisista objekteista vaan omasta *tietoisuudestaan*. Tässä kohtaamme Heideggerin filosofian (2000b), jossa Daseinin perustava eksistentiaali on ymmärtäminen. Maailmaan heitetty ihminen ymmärtää olemassaolonsa ja kysyy olemisen mieltä. Heidegger luonnehtii täälläoloa sanoen sen olevan läpeensä heitettyä mahdollisuutta: "*Täälläolon oleminen on vapautta omimpaan olemiskykyyn*" (Emt. 186).

Heikkinen (2002) näkee leikin, teatterin tekemisen ja draaman maailmoissa toimimisen ehtona oman vapaan tahdon. Draaman maailmoissa luodaan kokemuksia. Kaikkien osallistujien tulee tahtoa, ymmärtää ja hyväksyä toiminta. Draamakasvatuksen eettinen merkitys syntyy opettajan ja ryhmän dialogina. (Emt. 96.) Dialogi ei ole mahdollista ilman rakkautta maailmaa ja ihmisiä kohtaan. Lisäksi se vaatii syvän uskon ihmiseen ja hänen kykynsä luoda ja uudistaa ja uudelleen luoda tullakseen täydemmin ihmiseksi. (Freire 2005, 97–99.) Rakkaus on pakotonta ja läsnä olevaa. Se on pysähtymistä ja kiinnittymistä nyt-hetkeen sen tapahtuessa.

Häkämies (2007, 93) on tutkinut draamatyöskentelyä mielenterveys-työssä. Hänen pohdintansa taustalla on muun muassa Freireltä vaikutteita saanut Boal.⁵² Häkämies luonnehtii läsnäolemista kohtaamisena, jonka ydin on turvallisuudessa, joka syntyy luottamuksesta ja toisen kunnioittamisesta. Turvallisessa kohtaamisessa on mahdollista saada kosketus omiin tunteisiin ja sisimpään. Se vapauttaa myös voimavaroja rohkeampaan maailman kohtaamiseen. (Vrt. Siitonen 1999, 91.) Draamassa olennaista onkin nyt-hetkessä syntyvä, vapaasti virtaava leikillisyyden energia.

52 Augusto Boalin osallistava teatterityöskentely perustuu Paulo Freiren sorrettujen ja vapautuksen pedagogiikkaan. Sorrettujen teatterin alkuvaiheet sijoittuvat 1950-luvun Brasiliaan. (Häkämies 2007, 54.)

Dialogia ei ole ilman *toivoo*. *Dasein*, aikaan ja maailmaan heitettyinä, on aina vaillinaisen ja keskeneräisen. Nyt-hetken merkitys on juuri sen tulevaisuudellisuudessa, jossa siintävät toiveet, unelmat ja odotukset, joskin myös pelot ja epävarmuus. Dialogi sisältää aina lupauksen toivosta. Toivo kumpuaa ihmisen vapaudesta ja keskeneräisyydestä, joka saa ihmisen *toimimaan* hyvän ja täydemmän elämän vuoksi. Aitoa dialogia ei ole ilman kriittistä ajattelua, joka suhtautuu todellisuuteen prosessina ja muutoksena eikä staatistena tilana. (Freire 2005, 98–101.)

Heidegger (2000b) puhuu luonnoksesta, joka täydentyy. Prosessi ei koske vain *Daseinia*, sillä *Mitdasein* on draamakokemuksessa läsnä nyt-hetkessä yhteisessä sopimuksessa ja yhteisessä toiminnassa, kuten aina ihmisissä ja sosiaalisessa todellisuudessa. Nyt-hetkien seuraanto on eteenpäin suuntaava prosessi: se mikä nyt näyttää todelta, jähmettyy jo huomenna, ellei uutta nyt-hetkeä synny (Paavolainen 1997, 19).

Passiivinen vastaanottaminen ja käskyjen odottaminen ei vahvista ihmistä. Dialoginen asenne synnyttää ennen kaikkea toimintaa, joka *voimauttaa* ihmisen toimijaksi. Toimimalla ihminen on yhteydessä maailmaan ja toisiin ihmisiin, mutta myös itseensä: toiminnan kautta maailma tulee merkitykselliseksi. *Hyvä elämä on ennen kaikkea hyvää toimintaa*. (Aristoteles 2005, 107–121.) Voimautuminen merkitsee myös uskallusta ja rohkeutta koetella itseä ja tarttua haasteisiin sekä löytää itsestä ja maailmasta uusia mahdollisuuksia. Draama on olemassaolon taidetta, jossa ”ajatellaan toimimalla” (Heikkinen 2005, 33). Merkityksellinen toiminta, tiedostaminen ja voimautuminen vahvistavat oman arvon tunnetta ja myös toisen arvon merkitystä yhteisessä maailmassa. Arvokkuuden kokemus voimauttaa ja se myös aina muuttaa maailmaa hieman paremmaksi.

Yksittäisen ihmisen elämän kannalta kenties tärkein ajallinen matka käy *itseksi tulemisen* tiellä: ”Tule siksi mitä olet” (Heidegger 2000b, 188). Itseytymisessä ajallisuudella on merkitystä, koska nykyisyyden kasvatustoiminnalla on merkittävä vaikutus tulevaisuuteen. (Värri 1997, 21.) Heideggerin (2000b) filosofian tärkein kysymys *olemisen mielestä* on samalla kysymys *kasvatuksen mielestä*, koska kasvatusta kuuluu olennaisella tavalla täälläoloon. Itseys-käsitteelle on lähes mahdotonta antaa täsmällistä sisällöllistä merkitystä. Itseyden ideaalin mieli on siinä, että se toteutuu kunkin yksilön elämisaailmassa hänen elämänsä mahdollistamalla tavalla. Se on elämää suuntaava ideaali ja jollaisenaan tavoittelemisen arvoinen.

Tavoiteltu itseys ei ole eettisistä ja sosiaalisista ehdoista riippumaton. Arvoteoreettisena käsitteenä se sisältää yksilöllisen ja yliyksilöllisen puolen, jotka liittyvät toisiinsa. Yksilöllisen puolensa vuoksi yksilö erottuu muista olennoista, ja yleinen puoli kytkee hänet yliyksilöllisiin arvoihin kuten hyvyyteen, totuuteen, kauneuteen ja vastuun ideaan. Itseys määrittyy erottamalla toisista, ja samalla toiseus rajoittaa itseyden rajattomuutta. Lapsi oppii tiedostamaan itsensä ja minuutensa toisten subjektien olemassaolon kautta. *Itsetietoisuus ja vastuu* ovat itseyden ideaalin ehtoja. (Värri, 1997, 22–23.) Toiseuden mysteeri ja sen kunnioittaminen on avain keskinäiseen kunnioitukseen ja vas-

tuullisuuteen. Toista ihmistä ei voi tavoittaa yleistysten tai tieteellisten teorioiden avulla, vaan tunnustamalla toisen luovuttamaton itseisarvon omana persoonana, tämän toiseus. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 318.) Emme voi koskaan tavoittaa täysin toisen kokemusta. Voin koskettaa itseäni ja tuntea kosketuksen. Kun toinen koskettaa minua, tunnen hänen kosketuksensa ja sen herättämän tunteen itsessäni. Se tapahtuu vain minussa. En voi tavoittaa toisen kokemusta hänen koskettaessaan minua. Se tapahtuu hänessä, joka on toinen ja erillään minusta. Kuitenkin ruumiillisena oliona voin havaita toisen itseni kaltaiseksi ja kuvitella hänet peilikseni ja voin yrittää nähdä itseni hänen asemastaan. (ks. Värri 1997, 60-61.)

Elämän realiteetti on se, että on opittava elämään sellaisten ihmisten ja ryhmien kanssa, joiden uskonto, kulttuuri, arvot ja tavat poikkeavat selvästi omistamme (Lindqvist 2002, 79).

Draamakasvatus ja draamatyöskentely vallasta vapaana vakavana leikkinä opettaa esteettisen kahdentumisen kautta katsomaan maailmaa ja sen olioita toisen silmin. Fiktio 'tässä ja nyt' antaa mahdollisuuden leikkiä toisen todellisuutta. Leikin tekee vakavaksi vain se, että leikki otetaan todesta. Vaikka emme voi kokea maailmaa täsmälleen samoin kuin toinen, voimme kuitenkin peilata, tulkita ja ilmaista hänen todellisuuttaan ja oppia ymmärtämään häntä ja hänen maailmaansa, johon kuuluvat myös hänen henkilösuhteensa, tunteensa ja unelmansa. Rakennamme myös omaa itseyyttämme: minuusavaruudessamme koettelemme omia asenteitamme ja suhtautumistamme toista ja hänen tilannettaan kohtaan, kun palaamme fiktiosta yhteiseen reflektioon pohtimaan nähtyä ja koettua.

Hermeneuttis-dialoginen asenne ja suhde maailmaan kasvattaa vastuullisuuden toiseutta kohtaan. Hyvällä syyllä voi sanoa, että Suomessakin "koko maailma" on jalkautunut kouluun tehden siitä monikulttuurisen näyttämön. Koulu ei voi olla vain objektiivisen tiedon tyyssija. Monikulttuurisuus haastaa toisenlaiseen tietämiseen ja kulttuuristen toiseuksien horisonttien sulautumiseen. Gallagher (1992) kehottaa suhtautumaan kaikkiin kasvamis- ja oppimistapahtumiin, taiteen vastaanottamiseen ja lukemiseen leikkivällä asenteella, mikä merkitsee avoimuutta uudistaa ja muuttaa itseä ja maailmaan liittyvää ymmärrystä. (Koski 1995, 249.) Avoimuus ja kokemus toisista johtaa ymmärtämiseen ja *taitoon* kohdata toinen. Toiseutemme pysyy, mutta avaa ja luo uudenlaisen ja dialogisen suhteen maailmaan ja sen olioihin. Draamakasvatuksen mahdollisuudet lisätä avoimuutta ja suvaitsevaisuutta toiseutta kohtaan kulminoituvat draaman etiikassa. Drama itsessään on vastuullisen vapauden leikillinen näyttämö.

5.2.2 Näyttämön ilmaantuminen

Se, mistä olemassaolossamme on kyse, on lopulta meille mysteeri. Elämän syntyminen, lapsi, on aina ihme, joka ilmaantuu: ensin "ei ole", ja kuitenkin sitten "hän on".

Kohtalomme ja henkisen olemassaolomme mahdollisuus on aina ensin ilmaantua maailmaan ruumiillisessa muodossa. Tässä alkuperäisyydessämme ei ole subjektin ja objektin erottelua vaan ruumiimme eriytymättömänä subjektiivisuutena edeltää tietoisuuttamme. Jo esiobjektiivisessä vaiheessa maailma ilmenee meille havainnossa, joka on ennen kieltä. Vastasyntynyt lapsi hapuilee valoa ja hoitajansa kasvoja kohti ja kykenee ilmaisemaan itseään ja tarpeitaan, joka on primaari henkiin jäämisen ehto. (Merleau-Pontyn 1999, 33.)

Havainto on alkuperäisesti ja olennaisesti enemmän kuin voimme sanoin ilmaista. Havaintomme ovat kuitenkin vaillinaisia, koska oliot näkyvät lähempänä, kauempana tai toistensa takaa limittyneinä. Näemme rakennuksen edestä päin, mutta emme samanaikaisesti näe sen taakse. Maailma jää kaikista kokemuksistamme huolimatta osittain tavoittamattomaksi. Ruumiillisuutemme vuoksi olemme kokevia subjekteja ja muodostamme maailman kanssa havaintokentän. Aistiemme kautta olemme kietoutuneet maailmaan. Ruumis on kokemuksemme subjektina ennen kaikkea *eletty* tai *fenomenaalinen ruumis*, joka on maailmasuhteemme avain. Kielellinen ilmaisu ja intellektuellit merkitykset perustuvat aistisuuteen ja ruumiilliseen kokemukseen. Kulttuuriset tavat ja taidot ruumiillistuvat muistiimme. Osaamme ajaa polkupyörällä, vaikka lapsuusvuosiemme jälkeen emme olisi pyöräilleet lainkaan. (Värri 1997, 47–52.) Ruumiillisina subjekteina kokemuksemme on aina ankkuroitunut aikaan ja tilaan. Näin draamakokemuskin ankkuroituu kokemuksen hetkeen ja luo tilan ja näyttämön. Näyttämö ilmenee vain ruumiillisen subjektin kautta. Näyttämön ilmeneminen vaatii aina ihmisen.

Tapanani on kysyä oppilailtani, kun alamme työstää jotain aihetta draamassa: "Mihin haluatte, että teemme näyttämön?" Draaman näyttämö ei välttämättä tarvitse erityistä tilaa. Se syntyy tarpeen vaatiessa mihin vain: luokkaan, käytävään, portaikkoon tai pihalle. Samalla syntyy fiktiivinen aika, tila ja maailma ilmiönä, johon astumme ja alamme tutkia sitä. [Tutkijan memo 49]

Aikaa ja tapahtumaa luonnehtii 'aluttomuus': jokin jota ensin "ei ole", ja sitten "on". On siis havaittava ensin jotakin, jotta voi ylittää tulla tietoiseksi jostakin. Draama on tietynlaista heittäytymistä tuntemattomaan. Draamaopettajan ja ohjaajan rooli on tästä syystä erittäin merkittävä. Esteettisen kahdentumisen *pedagoginen ulottuvuus* on vallasta vapaa tila, jossa voidaan toimia useissa eri rooleissa ja tehtävissä ja tutkia sellaisiakin asioita, jotka todellisuudessa eivät olisi mahdollisia. Draamassa tehdään yhteinen sopimus siitä, mitä tutkitaan ja miten toimitaan. (Heikkinen 2002, 149.) Draaman olemukseen kuuluu jännitys ja riskien ottaminen. Draamaan osallistujien kesken on tärkeää keskinäinen luottamus ja turvallisuuden ilmapiiri. Draama on ihmisen

muotoista taidetta, kasvatusta ja oppimista, koska siinä ihminen on kokonaisuutena, ruumiillisena ja kokevana olentona läsnä 'tässä ja nyt'. Aluttomuuteen kuuluu sensitiivisyys, jotta havainnot, kokemukset ja intentiot voivat syntyä.

Draaman näyttämö ilmenee ainoastaan ihmisen mimeettisenä toimintana tilassa. Ihmisen astuminen tilaan elettyinä fenomenaalisen ruumiina synnyttää näyttämön, joka avautuu fiktiiviseksi todellisuudeksi hänen ääriviivojensa ympärille. Näyttämölle astuminen avaa maailman, jossa fiktion kautta ilmeiseksi voi tulla vaikkapa jokin sosiaalisessa todellisuudessa vallitseva tilanne.

Kuudesluokkalaisten ilmaisutaidon valinnaiskurssille tuli muutama tyttö, joiden tiesin kiusaavan ja alistavan joitakin luokkatovereitaan. He olivat tulleet kurssille opettelemaan näyttelemistä ja heillä oli ilmeisesti kuvitelmia "suurista rooleista", joissa voi kohottaa omaa egoa. Lähdimme liikkeelle still-kuvista, joissa erilaisilla ruumiin asennoilla esitetään tilanteita, joissa asetetaan toisen asemaan ja nähdään niin ystävyyttä ja auttamista kuin valtaa ja alistamista. Pysähtyneet ihmispatsaat ovat erittäin tehokkaita, joita käytetään mm. tarinateatterissa. Kun asettuu itse fyysisesti pysähtyneeseen tilaan ja alistamisen teko toista kohtaan tai on itse alistetussa tilanteessa oman ruumiinsa kautta, ilmiö fokuoittuu kokemukseen. Kun näkee toisten pysähtyneet ruumiit, asennot ja ilmeet, se myös vaikuttaa. Kurssin laajuus oli 12 tuntia, kaksi tuntia viikossa. Teemoina olivat ihmisarvo ja ainutkertaisuus. Kuuden viikon aikana tapahtui jotakin. Tytöt lakkasivat kiusaamasta ja yhdestä tuli tukioppilas. Heidän oma kiusaamishistoriansa ei millään tavoin tullut esiin kurssilla. [Tutkijan memo 50]⁵³

Näyttämöllä on rakenteellinen yhteys inhimilliseen kokemukseen. Näyttelijä ja katsoja eivät ole toistensa vastakohtia, vaan molemmat esittävät omaa ja avointa rooliaan kokemuksen näyttämöllä. Näyttämö jäljittelee, toistaa ja uusintaa kokemuksen itsensä tehtävää ja rakennetta. (Kirkkopelto 2008, 226–228, 438.)

Edellisessä esimerkissä oli kyse ruumiillisesta kokemuksesta, jossa sosiaalinen todellisuus fiktiossa sai uuden ja myönteisen dramaturgisen käänteen koulun todellisuudessa, joka syntyi tiedostamisen prosessista – praksis ja fronesis yhdistyivät, transformaatio synnytti uusia merkityksiä ja uutta voimauttavaa toimintaa. Taidepedagoginen tutkimus on tuottanut merkittävää ymmärrystä ihmisen oppimisen kokonaisvaltaisesta luonteesta, jossa kehollisilla ja esikielellisillä prosesseilla on suuri merkitys. Neurofenomenologinen tutkimus on osoittanut, että neuromotorinen järjestelmä on kietoutunut kognitiiviseen järjestelmäämme, ja ajattelumme ja käsitteiden perusta on kiinni kehollisissa kokemuksissamme. (Anttila 2008, 23, 30, Ks. myös Laakso 2004, 154–166.)

53 Fenomenologisen perusnäkömyksen mukaan asia ilmenee aina jotenkin. Toisen ilmenemisen tapa on eläytyminen. Toista en tavoita siten kuin tavoitan itseni. Toinen havaitaan ruumiissa, jollainen olen itsekin. Toisen ruumis ei ole oma ruumiini, vaikka voi muistuttaa sitä jotenkin. Tuo outo suhde, jolla tavoitan toisen maailmassa on arkipäiväinen asia, mutta tapahtuu eri tavalla kuin esineen kohdalla, eläytymällä. (Himanka 2008, 208–209.)

Ihminen syntyy maailmaan uutena. Hänellä on edessään juuri hänen *yksittäinen* mahdollisuutensa. Hän kantaa mukanaan syntyneisyyttään, irrallisuuttaan ja ainutlaatuisuuttaan joka hetki. Hän kuuluu ja voi valita kuulumisensa johonkin yleisempään, mutta yksittäisyys syntyy ihmisen toiminnassa syntymän ja kuoleman välissä: siinä hän ilmenee maailmassa. Yksittäisyys on ennen kaikkea yksittäisyyttä *kokemuksessa* ja sen ainulaatuisuudessa siinä hetkessä, kun kokemus todellistuu aktina. Yksittäisyyttä ja kokemusten ilmaantumista ei voi jakaa sellaisenaan. Jotta siitä voisi kertoa toisille, se on irrotettava ajasta ja tilasta ja sille on luotava konteksti ja paikka, jossa se on yleistettävä siten, että joku muukin voi sen ymmärtää. (Varto 2008, 36–38.)

Heideggerille (2000b) inhimillisen elämän ja merkityksellisen ilmenemisen paikka on *Dasein*, täälläolo, joka tässä tutkimuksessa on näyttämöllisen todellistumisen lähtökohta. Draaman näyttämö luo kontekstuaalisen tilan, jossa kokemusten ilmentymät tarinoina tulevat ruumiillisina akteina näkyviksi, koettaviksi ja jaettaviksi.

Tiedon maailma vaatii meitä selittämään asioita. Koulu on täynnä tiedollisia oppiaineita ja taito- ja taideaineet on erotettu omaksi alueekseen. Miksi? Miten tietäminen eroaa taidosta? Tietää ja taitaa ovat käsitteinä lähellä toisiaan. Taiteessa asioita ei voi selittää loppuun saakka, varmaksi. Varma tieto johtaa päätepisteeseen: ”Olen tänään oppinut, että hyönteisellä on kolmiosainen ruumis ja kolme paria jalkoja.”

Ajalla ja tiedolla on keskinäinen yhteys: aika kuluu ja tietovarastomme karttuu. Unohdamme myös saman tien osan asioista, jotka eivät ole meille merkityksellisiä. Aika voi myös loppua kesken ja jotain jää oivaltamatta. Aika näin käsitettynä on passiivista ja kohtalonomaista.

Ajan syntyminen sen sijaan on dynaamista ja ylittää arkisen elämäntilanteemme. Ajan syntymisellä ja ihmettelyllä on keskinäinen yhteys. Kyse on ulottuvuudesta, joka on jonkin alku, joka ei artikuloidu, mutta siinä tilassa viipyminen on ajan ja ikuisuuden leikkauspisteessä oloa. Siinä todellistuu historiallinen *Dasein* menneen ja tulevan välissä olemismahdollisuuksina. (Kurki 2006, 114–116.) Nykyfilosofien mukaan tämä tarkoittaisi sitä, ettei kieli voi eikä saa olla totuuden tapahtumisen ainoa horisontti. Esimerkiksi säveltäjä työskentelee mihinkään artikulaatioon palautumattoman äänen parissa. Tällaista tilaa ”ajallistumisen juuressa” voidaan kutsua myös ”toiseksi” tai ”toiseudeksi”. Tärkeintä on, että siihen ollaan yhteydessä, sillä se on ajattelun alku. (Emt. 2006, 118–119.) Ajan syntyminen on läsnäoloa, joka suuntaa kohti tulevaisuutta ja toivoa. Samankaltaisesta asiasta puhuu Varto (2003, 66):

Ajattelemisen ja runoileminen ovat rinnakkaiset ja samankaltaiset tiet sanaan. Ajattelemisessa suhde sanaan on vaativampi: ajattelemisen ei pakota sanaa avaamaan ovea, vaan jättäytyy odottamaan, että sana johtaa itse paljastukseen. -- Vasta jättäminen, sen unohtaminen, että kieli itsessään voi elää omaa elämänsä, vasta siirtyminen takaisin äänettömään avaa tien ajattelemiseen.

Heideggerille (1996b) kaikki taide on olemukseltaan runoutta. Runoilevasta olemuksestaan johtuen taide iskee auki keskellä olevan avoimen paikan, jonka olemuksessa kaikki on toisin kuin yleensä. Maailma ilmaisee itsensä taideteoksessa ja paljastaa totuutta ja samalla jotain peittyä (*aletheia*). Maailma tässä mielessä ei ole objektiivinen olioiden maailma, jota Heideggerille edustaa maa, *fysis*, joka tarkoittaa kaikkea olevaa. Maailma avautuu meille ymmärtämisessä, joka on tapamme olla maailmassa maailmaan heitettyinä, kukin omaan paikkaansa. Maailma, *logos*, on kielellistä, materiatonta ja paljastavaa luonteeltaan (Kakkori 2009, 82). Maailma kuuluu jokaiselle, kuten ihminen kuuluu maailmaan. Maailma paljastaa oliot olevina antaen niiden tulla omaan aikaansa, kokoonsa ja paikkaansa. (Emt. 73.)

Avautuminen on suhde maailmaan. Heideggerin eräs uusi avaus suhteessa filosofian perinteeseen on ajatus, että suhteet eivät synny siitä, että subjektit "ottavat" erilaisia merkityssuhteita maailmaan. Heideggerin mukaan ihmiset elävät jo alun alkaen noissa suhteissa, "aina jo maailmassa." (Laine 2003, 168.)

Draaman potentiaali kasvatuksessa on vapauden kokemus ja maailman avautuminen, kun ollaan virittyneitä maailmalle. Voimme kuulla veden solinan ja tikan koputuksen, jossa olevat ja olemisen paljastuvat pakottomasti niiden omilla ehdoillaan. Olemme astuneet dialogis-hermeneuttiseen kehään oikealla tavalla. *Gelassenheit* (Heidegger 2002), silleen jättäminen kasvatuksessa sallii maailman tapahtua kasvavalle hänen omien mahdollisuuksiensa mukaisesti, yhteisessä maailmassa yhdessä toisten kanssa. Sitä kokemusta, miten maailman avautuu ja totuus tapahtuu kunkin kasvavan ihmisen kohdalla, ei kasvattaja voi päättää hänen puolestaan tai toisaalta alistaa hänen kokemustaan oman maailmankuvansa mukaiseksi. Draamakasvatuksen perusta rakentuu *Daseinin*, maailman ihmettelyn, dialogisen kasvatuksen ja vapaan vakavan leikin yhteisellä näyttämöllä.

6 POHDINTA - FRONESIS

Tulkittamisessa ymmärtäminen omaksuu ymmärtäen sen minkä on ymmärtänyt. Ymmärtäminen ei tule tulkinnassa joksikin muuksi, vaan omaksi itsekseen. (Heidegger 2000b, 191.)

6.1 Tuloksia vai merkityksiä?

Mielessäni on Hannu Heikkisen (2005, 13) kysymys: ”Mikä on draamakasvatuksen merkitys?” Olen osaltani pyrkinyt tutkimuksellani vastaamaan tähän haastavaan mietteeseen. Olenko onnistunut siinä? Tutkimustyöhöni on kulunut erinäinen määrä vuosia pääasiassa ajattelemalla asioita. Nämä vuodet ovat merkinneet minulle sitä *olemista ja aikaa*, jonka olen viettänyt keskustellen, kysellen, ihmetellen ja kuunnellen mitä Martin Heideggerilla on ollut minulle kerrottavana. Toki monia muitakin kiinnostavia ajattelijoita olen kohdannut arvostaen, mutta Heideggerin myötä olen oppinut olemaan hiukan kärsivällisempi. Olen löytänyt paljon enemmän kuin olin osannut odottaa. Olen onnistunut siten kuin se on ollut minulle mahdollista. Kiinnostus löytää vielä enemmän on kasvanut tämän tutkimuksen edetessä kohti loppua.

Pohdinnallani olen tavoitellut vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni:

- 1) Millaisena ontologisena ulottuvuutena näyttämö ilmenee Heideggerin olemisen filosofian ja taiteessa esiin nousevan totuuden valossa?

Hermeneuttisesti orientoitunut kasvatustilafilosofinen väitöskirjatutkimukseni on kehkeytynyt dramaturgiseksi kertomukseksi näyttämöstä: ajasta, tilasta ja dialogista, joilla ihminen on kiinnittynyt kokemuksensa kautta olemassaoloonsa, elämännäyttämönsä ja maailmanäyttämöön yhdessä toisten kanssa. Koulun todellisuus on avautunut tarinoineen ja näyttämöineen omalla erityisellä tavallaan. Kaikki nämä ulottuvuudet luovat perustaa draaman merkitykselle.

Yksiselitteisiä tai kovin yksityiskohtaisia tuloksia tutkimukseni ei paljasta. Olen tarkastellut näyttämön ilmiötä monien eri näkökulmien kautta ja näyttämön tulkinta on syntynyt ja syventynyt monien erilaisten horisonttien sulautumisesta. Martin Heideggerin (2000b) olemisen filosofia on kivijalka, jonka perustaan tutkimukseni rakentuu.

Miksi olen valinnut tällaisen tarkastelutavan? Kaikki palaa praktiseen kokemukseeni: työhön ja toimintaan teatteritaiteen kentällä, sairaanhoitajana, luokanopettajana ja draamaopettajana. Lapsuudestani saakka elettyjen kokemusteni muodostama merkityskenttä ja hermeneuttinen orientaatio luovat yhdessä oman elämännäyttämöni. Olen nähnyt ja kokenut miten draama toimii ja miten se saa maailman tapahtumaan. Koko inhimillinen ja sosiaalinen todellisuus on dramaturgisesti rakentunutta ajallista, tilallista, dialogista ja tarinallista olemassaolon tapahtumaa, jota voidaan tulkita ja kertoa uusina tarinoina. Tutkimukseni juonirakenne noudattaa draaman rakennetta ja on samalla hermeneuttista tulkintaa inhimillisen ja sosiaalisen todellisuuden eli olemassaolomme näyttämöllisestä luonteesta (*Dasein/Mitdasein*). Tutkimuksen tulos on rakentunut eri lukujen ja niiden merkitysten ja keskinäisten yhteyksien muodostamaan kokonaiseen tutkimuskertomukseen. Tutkijan hermeneuttinen, narratiivinen ja dramaturginen orientaatio on ollut eräällä tavalla metodinen valinta, jos filosofisen pohdinnan kohdalla ylipäätään voidaan puhua metodista. Tutkijana olen läsnä oman tutkimukseni näyttämöllä – ajatusteni ja kokemusteni kautta – tekstissä ja tekstin taustalla ilmenevän todellisuuden tulkinnassa.

Heideggerin taideteoksen alkuperää koskeva ajattelu johtaa merkitysten maailmaan eli siihen miten 'maailma maailmoi'. Näyttämöllinen, draamallinen tapahtuma on aina tulkintaa siitä inhimillisestä ja sosiaalisesta todellisuudesta, jossa elämme. Samalla se on kokijalle itselleen todellista ja merkityksellistä *olemista draamassa*. Draama antaa muodon ja jäsentää tapahtumaa, jossa aina jotakin ilmenee tuosta todellisuudesta ihmisen ruumiillisen läsnäolon kautta näyttämöllä. Ruumiillisina olentoina meillä on kyky eläytyä siihen, mitä havaitsemme. (Himanka 2002, 208–2012.) Heideggerin (1996a) mukaan taideteoksessa tapahtuu totuus.

Mitä totuus merkitsee näyttämöllä ja draamassa? Kenen totuus on kyseessä, näyttämöllä olijan vai sen, joka havainnoi tapahtumaa? Tähän voisimme lisätä ehkä vielä käsikirjoittajan ja ohjaajan. Ajatukset alkavat kiertää kehää. Totuuden määrittelemisen sijaan asia on 'jätettävä silleen'. Teoksella ja tapahtumalla on yhtä monta tarinaa kuin on katsojaa ja kokijaa. Näyttämön totuus löytyy olemassaolostamme, siitä, että se on kaikille sama ja jaettu yhdessäolo maailmassa; *In-der-Welt-Sein / Mitdasein*. Tietoisuus tästä saa meidät aina uudestaan teatterin ja draaman näyttämöille tutkimaan ja tulkitsemaan ihmisen kokemusta yhteisessä maailmassamme. Totuudella on myös toinen puoli: jokaisen oma totuus eli se *miten kukin meistä on oma itsensä* omalla elämännäyttämöllään, kuinka ilmaisemme itseämme juuri sillä omimmalla tavallamme. Mikään ei ole teatterin tai draaman näyttämöllä liian vierasta tai outoa.

Olemisen mieli syntyy niistä kokemuksista, jotka ovat meille merkityksellisiä ja antavat antavat toivoa. Kasvattajan ja draamaopettajan dialoginen ja toivoa herättävä missio on mahdollistaa hermeneuttisten ja voimauttavien kokemusten syntyminen.

Pohdinnallani olen pyrkinyt vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseeni:

2) Mitä merkitysulottuvuuksia draamakokemuksessa on läsnä?

Olen tarkastellut näyttämöä moninäkökulmaisesti, ja kuitenkin lopulta kaikessa yksinkertaisuudessaan näyttämön ilmiö on aina ihmisen ja kokemuksen ilmiö. Peter Brook (1972, 9) kiteyttää tämän toteamalla, että missä tahansa tyhjässä tilassa syntyy teatteria, kun joku kulkee sen poikki toisen katsoessa. Näyttämöllä kulkee ihminen ja toinen katsoo: syntyy tilanne ja tapahtuma, jossa on kaksi kokijaa. Tuolla tapahtumalla on jokin merkitys. Se voi olla alku jollekin, tai se on jatkoa johonkin aiemmin tapahtuneeseen ja siitä voi seurata jotakin, jota emme voi nyt tietää, mutta voimme aavistaa, kuvitella. Tämä, ehkäpä nopeasti ohi kiitävä hetki, on kuitenkin jo itsessään dramaturgisesti rakentunut tuokio.

Miten käy, kun luokallinen lapsia näkee tämän tapahtuman? Tuolla pienellä tuokiolla onkin hyvin pian jokin laajempi yhteys, jännittävä konteksti, historiallinen ja maantieteellinen sijainti ja monta erilaista tarinaa ja tulkintaa. Tuo pieni kohta mahdollistaa sen, että päästään pois pulpettien äärestä, jakaannutaan ryhmiin, etsitään sopiva tila käytävältä tai portaiden alta, joku ryhmä voi jäädä luokkaan. Ei tarvita kirjoitettua näytelmää, pukuja tai lavasteita, kun kohta on monta tulkintaa, monet aplodit ja rakentavaa keskustelua, nähdyn ja koetun reflektointia. Tuo tapahtuma on taiteellinen oppimisprosessi, jossa opitaan itse taiteesta, mutta se on samalla myös tutkimista ja yhteisöllistä tulkintaa jostakin todellisuuden ilmiöstä.

Draamassa on kyse leikistä, joka on vapaata ja samalla vastuullista (Heikkinen 2002). Muodon kautta syntyy tarina ja tulkinta, joka avaa yhden tai useamman näkökulman käsiteltävään teemaan. Tulkinta rakentuu niiden kokemusten ja sen ymmärryksen perustaan, joka draamaan osallistujilla on. Draaman näyttämöllä jaetaan kokemuksia ja samalla rakennetaan merkitysten kautta uutta ymmärrystä tutkitusta teemasta ja elämästä ylipäätään. Draamatyöskentelyyn kuuluu sensitiivisyys ja tunteiden läsnäolo, se että osaamme "lukea" toisiamme oikealla tavalla. Tärkeämpää kuin puhuminen on *olemisen* kuuntelu.

Olen itse osa omaa kertomustani, ja *logoi*, oma puheeni ja kokemukseni peilautuvat siihen filosofiseen perustaan ja käsitykseeni näyttämöstä, joka tutkimustani kuljettaa. Draamatyöskentelyssä on hyvä oppia "ajattelemaan teatteriksi". Tämä ajattelutapa ja myös toimintani on osa minua ja omaa opettajan työtäni. Samalla tavoin yhteisen merkityksellisen toiminnan ja refleksion kautta oppivat myös oppilaat. Opettaminen ei ole minulle vain metodi tai tekninen suoritus. Se on enemmänkin dramaturgista ajattelua ja toimintaa yhdessä lasten kanssa. On asioita ja tulee aina olemaan, joita mielestäni on

mahdotonta opettaa. Ne voidaan kuitenkin kohdata, niitä voidaan käsitellä ja niistä voidaan oppia.

Pääsiäisen ajan mysteeri on yksi niistä. Olisi mahdollista käyttää yksi oppitunti tuon aiheen käsittelyyn, mutta siihen kuuluu yleensä kokonainen viikko. Silloin otetaan kaikki taiteen lajit mukaan ja mennään sisälle Jerusalemin kaupunkiin. Rooleista ei ole koskaan kiistelty. Jeesus, Pilatus, Juudas ja muu kaupungin väki, kuten ylösnousemisen todistavat naiset, löytävät oman paikkansa tarinassa ja elävät nuo tapahtumat poikkitaiteellisen ja performatiivisen prosessin kuljettaessa draamaa. Tässä prosessissa ovat mukana kyseisen ajan poliittinen tilanne ja roomalaisten miehitys, juutalainen uskonto ja kulttuuri sekä Jeesuksen rooli eräänlaisena toisinajattelijana. Maallinen ja hengellinen tarina leikkaavat toisensa. Performatiivinen työskentelytapa antaa tilaa yllättäville havainnoille ja juonen käännteille. Olemme nähneet ja kokeneet monenlaisia tulkintoja eikä yksikään niistä ole ollut oikea tai väärä, koska kyse on mysteeristä. Kuitenkin joka kerta olemme kokeneet elämyksen ja löytäneet uusia ja kiinnostavia näkökulmia ja leikkauksia entisen ajan ja oman aikamme ilmiöiden välille. [Tutkijan memo 51]

Draaman ilmiö liikkuu dramaturgisessa todellisuudessa, jossa se etsii ilmiötä, tutkii niitä, hajottaa ja rakentaa uudelleen. Voimauttava ja hermeneuttinen draamakokemus mahdollistuu nyt-hetkessä, joka on avautumista maailmalle ja maailman avautumista minulle; läsnäoloa ja olemisen kuuntelua. Sensitiivisyys ja emootiot kuuluvat asiaan. Aika syntyy maailmaan ja tilaan – näyttämölle – joka on jo olemassa ja odottaa tapahtuman ilmaantumista. Kokevan ja tuntevan ihmisen astuminen näyttämölle draaman ja fiktion maailmaan on samalla astumista toiseuden tilaan ja roolihahmon asemaan. Toiseus kohdataan myös toisten roolihahmojen kohtaamisessa ja yhteisessä toiminnassa, joka draamaa kuljettaa. ”Maailma tapahtuu.”

Draama ei kuitenkaan ole mikään vapaasti kelluva ilmiö. Maailmassa ja draamassa on aina jokin muoto ja tarkoitus. Avoin dramaturgia antaa mahdollisuuden valita teemoja ja toteuttaa asioita ennakkoluulottomalla tavalla. Metodi tai toimintatapa valitaan aina kulloisenkin tilanteen mukaan. Luovuus asettuu dramaturgisessa ajattelussa ja toiminnassa esteettiseen ja eettiseen muotoon. Koulutyö voidaan kokonaisuutena ajatella dramaturgian ja jopa skenografian kautta. Østernin (2014) toimittama teos *Dramaturgi i didaktisk kontekst* tuli hyvin lähelle itseäni, ja tunnistin siinä monessa kohtaa itseni ja omat toimintatapani koulussa, kuten koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt. Vuosien varrella oman draama- ja teatterityöni näyttämöinä ovat toimineet eri oppilaitosten lisäksi ainakin metsä ja muut luonnontilat kuten joki, museoalueet, nuorisoseura, kirkot ja muut seurakuntatilat, kirjasto, teollisuusalue, katuteatteri, vanhusten hoivakoti ja ammatillinen kuntoutus. Tilat ja maisemat ovat olleet ihmettelyn kohteina ja synnyttäneet monimuotoista ilmaisua: yhteisöllistä, poikkitaiteellista, tanssillista ja performatiivista. Usein kansanperinne on ollut ideoinnin pohjana. Draama on voinut olla myös äänetöntä, kuten ollessamme metsässä, jossa sen asukkaita ei ole haluttu häiritä.

Dramaturginen visio on suunnannut aina toimintaa. Useimmiten draamaan osallistujat ovat olleet suunnittelussa mukana.

Koulussa tieto ja taito muodostavat omat kategoriansa. Ymmärtäminen on jotakin näiden rajapinnoilla tapahtuvaa. Lasten maailma on kokonainen ja se tulee heille ymmärrettäväksi ja merkitykselliseksi kokemuksessa, kun he touhuavat, kiipeilevät, kuvittelevat, keksivät ja haltioituvat maailman ihmeellisyyksien äärellä, leikkivät maailmaa itselleen todeksi. Koulu saa uudet opetussuunnitelmat käyttöön vuonna 2016. Uusi ja muuttuva tilanne haastaa koulut arvioimaan omia toimintakulttuurejaan, jotta ne vastaisivat siihen ihmettelyyn, joka on ihmisyydessä perustavin tapahtuma, jotta maailma voi avautua ja tulla merkitykselliseksi.

Tässä tutkimuksessani olen halunnut osoittaa, että maailmamme on ympärillämme, ei ulkopuolellamme. Hengitämme samaa ilmaa maailman kanssa, mutta hakkaamme sademetsät ja olemme neuvottomia lisääntyvien hiilidioksidipäästöjen kanssa. Nopeutamme ja tehostamme yhteiskunnallisia toimiamme ja hinnoittelemme aikaa, joka on kaikkein perimmäisin olemisemme paikka. Kartesiolaisen ja hermeneuttisen filosofian rinnakkaisella tarkastelulla olen halunnut osoittaa sen, mikä merkitys näillä ajattelutavoilla on maailman tapahtumiseen ja erityisesti ymmärrykseen ihmisen *olemises-ta* maailmassa. Molemmilla ajattelutavoilla on tietysti paikkansa. Kuitenkin silloin, kun puhutaan kasvatuksesta ja kohdataan ihmisen lapsi tai elämän ehtopuolella oleva vanhus, laskevan maailman tehokkuuspuhe ja ihmisen asema talouspolitiikan objektina kuulostaa absurdilta. Ehkä tässäkin on vain katsottava eteenpäin ja yritettävä luoda uusi suhde omien ajatusten ja ristiriitaisilta vaikuttavien asioiden välille (*gelassenheit*) ja pyrkiä löytämään omalle toiminnalle kestävä perusteet. Yhteistä vastuuta yhteiskunnallisista asioista ei kuitenkaan voi ohittaa.

Palatkaamme viimeiseen tutkimuskysymykseeni:

3) Mitä merkityksiä Heideggerin filosofia antaa draamakasvatukselle?

Ihminen on maailmaa heitetty, tullut aina paiskatuksi johonkin aikaan ja paikkaan ilman omaa aikomustaan. Tommy Taberman sanoo runossaan, että ihmisen lapsella on ohut iho. Siksi hän tarvitsee suojaa, huolenpitoa ja rakkautta. Ihminen alkaa aina uutena ja aina toisena, kuten minäkin hänelle. Ihmisen lapsessa syntyy aina hänen oma aikansa ja hän aina on maailmassa oman aikakautensa lapsi. Lapsen asema, arvo ja kohtelu ovat vaihdelleet eri aikakausina. Maailman avautumisen vuoksi me näemme tänäänkin, miten lapsuus maailmassa toteutuu hyvin eri tavoin eri puolilla maailmaa.

Heideggerin (2000b) filosofia ei ole lapsuuden filosofiaa, mutta vain *heitteisyiden* ja aikaan syntymisen vuoksi lapsen *oleminen* ja ilmeneminen maailmassa on mahdollista. Lapsi alkaa välittömästi hakea katsellaan kontaktia toisen kasvoin. Suhteen luominen maailmaan alkaa hoitajan sylistä. Alusta alkaen lapsi on utelias ja kysyy asioista yhtenä. Pieni taapero kysyy lakkamatta miksi-kysymyksiä. Lapsi osaa jo varhain tutkia maailmaa kysymysten avulla. Alkuperäinen olemisenymmärrys on sisäänrakentunut meihin.

Heideggerin filosofia tiivistyy kysymykseen *olemisen mielestä*, joka on aina olemista *ajassa ja tilassa*. Täälläolo, *Dasein* on *olemisymmärryksemme* paikka, joka herättää olemisen mielen kysymisen. Aikaa on jokseenkin mahdotonta määritellä, mutta sitä voi toki kysyä: mitä se merkitsee, kauanko se kestää, paljonko sitä on jäljellä tai milloin se loppuu? Näinhän me kysymme arkipäivän tilanteissa. Meillä on kompleksinen suhde aikaan, koska emme täysin ymmärrä sen olemusta. Haluaisimme kenties joskus vangita tai jopa pysäyttää ajan.

Voisiko se olla mahdollista? Ihmettely ja kysymykset olemisesta täällä maailmassa joka tapauksessa pysäyttävät meidät ajan ja olemisen äärelle. Draaman ytimessä ovatkin juuri kysymykset siitä, miten maailma minulle ja meille ilmenee ja mitä kaikkea se merkitsee? Millaisia tarinoita tuosta ilmeneemisestä syntyy, miten niitä kerrotaan ja jaetaan toistemme kanssa?

Aika syntyy meissä jokaisessa ja aika myös päättyy jokaisen kohdalla. Tähän väliin mahtuu kysymyksiä siitä, mitä olemassaolomme meille merkitsee. Draama ja teatteri ovat siinä mielessä erikoisia taiteenlajeja, että ne pyrkivät muodon kautta vastaamaan olemassaolomme keskeisiin kysymyksiin. Olemassaolon muoto asettuu näyttämölle. Draamakokemus on aina tapahtuma, jolla on jokin merkitys ja samalla vastaus johonkin kysymykseen. Draama ja teatteri tulkitsevat olemassaoloamme – *mitä on olla ihminen maailmassa*.

Olemisentapamme on, että emme ole täällä yksin, olemme aina yhdessä toisten kanssa samassa maailmassa. Jopa silloin kun koemme olevamme yksinäisiä, tai muut ovat valtamerien takana, jaamme maailman toisten kanssa (*In-der-Welt-sein/Mitdasein*). Tässä tietoisuudessa piilee yhteisöllisyyden ydin, joka haastaa kysymään, miten voimme rakentaa yhteisöllisyyttä siten, että yksinäisyyden ja arvottomuuden kokemukset vähenisivät. Tämä seikka antaa draamalle erityisen merkityksen. Draama on olemisen muotoista taidetta, oppimista ja kasvamista, jolla on tärkeä paikka koulussa ja yhteiskunnassa. Draama lisää eettistä tietoisuutta ja kasvattaa arvotajuntaa.

Kun kysymme olemisen mieltä, mitä silloin oikein kysymme? Tarkoitako tämä sitä, mikä merkitys elämälläni on minulle tässä maailmassa? Entäpä jos kysyisimme asiaa välillä toisesta suunnasta: mitä minä merkitsen maailmalle? Silloin katse itsestä suuntautuu yhteisöön. Koulu on yhteisö, joka koskettaa jossain vaiheessa jokaista. Oikestaan koulu on meissä koko elämämme ajan, hyvinä tai huonoina kokemuksina ja muistoina. Koulun yhteisönä olisi kyettävä vastaamaan yksilön kysymykseen: mitä hän merkitsee koululle, toisille siellä oleville ja maailmalle? Tuskin kovin moni tuota kysymystä itse suoraan esittää. Koulussa se kuitenkin näkyy lapsen käyttäytymisessä eri tavoin, kuten ilona ja hyvänä toveruutena, mutta myös syrjään vetäytymisenä ja koulutyön laiminlyöntinä. Opettajana minun on kysyttävä: mitä minä merkitsen tälle lapselle? Tämän kysymisen mieli on siinä, että me ymmärtäisimme paremmin sen, että meillä on vastuu toisistamme ja koulussa meidän pidettävä huolta toisistamme.

Draama osana koulun toimintakulttuuria auttaa löytämään oman paikan ja aseman toisten joukossa. Yhdessä tekeminen ja eläytyminen toisten ase-

maan roolien kautta opettaa myötätuntoa ja taitoa kohdata toinen. Koulussa on liian paljon kiusaamista ja syrjään jäämistä. Jokaisen lapsen ja nuoren tulisi saada kokemus ja varmuus siitä, että maailma on se, jonka yhdessä jaamme toistemme kanssa, ja se maailma on merkityksellinen. Tässä maailmassa jokaisen tulisi olla merkityksellinen itselleen ja toisille.

Heideggerin *Gelassenheit* (2002), 'silleen jättäminen' merkitsee itselleni eräällä tavalla huokoistettua todellisuutta. Emme voi vaikuttaa kaikkiin asioihin, vaikka haluaisimme. *Gelassenheit*-ajattelu koulussa ja draamakasvatuksessa on ajatuksellinen reitti tulla toista vastaa. Olemme keskeneräisiä ja luonnoksen kaltaisia koko elämämme ajan. *Gelassenheit* antaa kasvatuksessa kasvavan ihmisen 'olla se mikä hän on', jotta hän voi tulla omaksi itselleen. Lasten käyttäytymistä on toisinaan vaikea tulkita. Saatamme katsoa lasta oman aikuisen maailmakuvamme kautta ja lapsi jää kohtaamatta. Silleen jättävä kasvatusta ei ole heitteille jättämistä, vaan pyrkimystä ymmärtää lapsen olemisentapaa ja sitä, miten hän näkee ja kokee oman maailmansa. 'Maailma maailmoi' eli merkityksellistyy lapselle ja kenelle tahansa toiselle aina omalla tavallaan. *Gelassenheit* vapauttaa myös voimavaroja ihmetykseen, yhteiseen työskentelyyn ja läsnäoloon, kun opimme luomaan uudenlaisen suhteen itseemme, toisiimme ja yhteiseen maailmaamme. Opettajan näkökulmasta katsoen erityisen tärkeää on suhde aikaan. Kasvamisen tapahtumaa ei voi tehostaa eikä sille voi asettaa tulostavoitteita. Draaman näyttämö on siitä ihmeellinen, että tila, aika ja roolit voidaan hetkellisesti irrottaa reaalityodellisuudesta 'silleen jättäen' ja siirtyä leikin maailmaan. Draama näyttämölle jokainen on vapaa tulemaan omana itsenään, niin lapsi kuin aikuinen.

Heideggerin filosofia on syventänyt omaa ymmärrystäni monella tavalla. Tämän tutkimusprosessin aikana olen kirjoittanut myös jollakin tavoin itseni tähän teokseen. Heideggerin filosofia merkitsee itselleni ennen kaikkea olemisen ajattelua ja suhdetta aikaan. Olen alkanut nähdä koulun, kasvatuksen, lapset ja draaman uudessa valossa. Heideggerin filosofialla on suuri merkitys minulle itselleni ja opettajan työlleni. Tämän kirjan kirjoittaminen on siitä osoitus.

Olen tutkimuksessani avannut näyttämön ilmiötä moninäkökulmaisesti esihistoriasta saakka ulottuvana ihmisen leikillisyyden ilmentymänä, antiikin ajan kautta aina nykypäivän teatteriinkin, kouluun ja mediakulttuuriin saakka. Olen osoittanut teoreettisen ja praktisen tarkastelun kautta, millaisia merkitysten maailmoja draamatyöskentely avaa erilaisilla näyttämöillä ja erityisesti koulussa. Tieteenalana draamakasvatuksen ja kokemuksellisen draamatoiminnan merkitys sisältyy kasvatustieteellisen tutkimukseni kontribuutioon, jonka kiteytän toteamukseen: *ihminen todellistuu näyttämöllisesti*.

6.2. Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Miten arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sen perusteella, kun käsillä on vain *logoi*, tutkijan ymmärrys ja puhe, joka artikuloituu tutkimukseksi? Olen rakentanut tämän tutkimukseni Heideggerin olemisen filosofian perustuksille, jossa olen hakenut draamakasvatukselle ja draamatoiminnalle uutta ontologista tulokulmaa näyttämöllisen maailmasuhteen kautta. Tällä tarkastelutavalla olen pyrkinyt ennen kaikkea vahvistamaan omaa ymmärrystäni ihmisenä olemisen peruskysymyksistä. Tutkimusprosessi on ollut henkilökohtainen vuosia kestävä matka myös itsen. Ihminen elää ja todellistuu kokoaikaisessa menneen ja tulevan välitilassa. Oma elämänhistoria ja kokemukset lapsena olemisesta ovat aina osa ihmisen minuutta, ja itselläni tutkijana ne ovat läsnä myös tässä tutkimuksessani. Ennen opettajaksi valmistumista työni sairaanhoitajana liittyi pitkälti elämän ja kuoleman, toivon ja menetyksen kysymyksiin. Näillä seikoilla lienee myös merkitystä tavassani ajatella olemista maailmassa, kuten vanha kansa tapasi sanoa ”täällä ajassa”. Kokonaan toinen asian onkin se, miten tämä tutkimus ja siinä esiin nostetut teemat kohtaavat ja vakuuttavat lukijan. Päämäärärationaalisen ja tehokkuuden metafysiikan vaatimuksessa ajan ja olemassaolon yhteenkietoutuneisuuden merkityksen esillä pitäminen on mielestäni nyt ajankohtaista monestakin syystä.

En lähtenyt liikkeelle helpoimmasta päästä, kun tartuin Heideggerin pääteokseen *Oleminen ja aika*. Haasteellisuudestaan huolimatta suunta tuli selväksi hyvin pian. Heideggerin tuotannosta valitsin ne teokset, jotka katsoin parhaiten tukevan omaa pohdintaani ja antavan horisonttia tutkimukseni kannalta olennaisiin kysymyksiin. Tai ehkä onkin niin, että kyseiset teokset valitsivat minut. Mutta miksi juuri Heidegger? Maailmankuvani ja ihmiskäsitykseni ovat kasvatuksellisen, tutkimuksellisen ja myös taiteellisen orientaationi lähtökohtia. Heideggerin filosofian ydin on *aika*, olemisemme perustavin paikka ja olemismuoto, joka kaikista yrityksistämme huolimatta ei ole loppuun saakka hallittavissamme.

Voimme hinnoitella ajallisesti mitattavia suoritteita ja pyrkiä toimimaan tehokkaasti, jotta saisimme maksimoitua tulosten määrän. Globaali maailmantalous toimii tällä logiikalla ja pyrkii jatkuvaan talouskasvuun kansainvälisen kilpailun avulla. Kasvottoman kvartaalit, markkinat, pörssit ja kasvukäyrät elävät omaa elämäänsä ja samanaikaisesti ihmiset kaikkialla maailmassa elävät omaa elämäänsä kokevina ja tuntevina olentoina kuten parhaaksi taitavat. Tekniikan kehitys on mahdollistanut meille sen, että maailmanäyttämö avautuu reaaliaikaisesti eteemme milloin haluamme, vaivattomasti ja nopeasti; olemme jatkuvasti ”ajan hermolla”. Tähän tutkimukseen on kulunut vuosia. Leipätyön ohessa se on ollut hidasta. Heideggerin filosofiaan syventyminen on vaatinut *hidasta aikaa*. Tämän ajan sisällä käsitys ihmisen lapsen kasvamisesta hitaana tapahtumana on vahvistunut entisestään. Jotkut oppivat nopeammin, jotkut hitaammin, mutta kasvaminen ja itseksi tulemi-

nen ja ei ole ajallisesti mitattava suoritus eikä siihen ole oikotietä. Tätä prosessia ei voi yhteismitallistaa, koska jokainen todellistuu itsenään. Yhä enemmän itselleni on tullut merkitykselliseksi se, *miten yhdistää aika ja kokemuksen laatu* erityisesti koulukasvatuksessa sekä opettajan työssä. En tarkoita tällä sitä, miten yhdistää aika ja työtehtävät. Olen ratkaissut asian osittain siten, että olen vuosia sitten lakannut puhumasta kiireestä. Sitä ei ole, mitä ei kutsu.

Elämme entisen ja uuden ristiaallokossa. Maailma muuttuu ja opetus-suunnitelmat muuttuvat. Se ei ole muuttunut, että ihminen syntyy maailmaan *tilaan ja aikaan toisten yhteyteen* aina uutena ja kaikki mitä hän kasvaessaan kohtaa on uutta ja ihmeellistä. Heideggerin keskeisin kysymys olemassaolon filosofiassa on kysymys *olemisen mielestä*. Heideggerin mukaan tämä ontologinen kysyminen on alkuperäisempää kuin positiivisten tieteiden ontinen kysyminen. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt Heideggerin filosofian valossa nostamaan esiin kasvavan ihmisen *Daseinina*, joka on *kysyvää ja ihmettelevää*, kaikenlaisen normatiivisen määrittelyn ulottumattomissa olevaa, jokaisen kasvavan kohdalla tapahtuvaa ainutkertaista todellistumista. Näin lapsi ilmenee maailmassa. Tämä ilmeneminen ei tarvitse oikeaksi todettuja väitelauseita. Olemassaolon totuus ei ole väitelauseiden oikeudellisuudessa vaan alkuperäisempää on todellistuminen eli *paljastuminen*. (Vrt. Himanka 2002, 12-16.)

Opettajana ja kasvattajan olen sen kysymyksen äärellä, mikä on *kasvamisen ja kasvattamisen mieli*? Jokaisen kasvavan ihmisen on voitava todellistua hänen omien edellytystensä mahdollistamilla tavoilla. Siksi maailman ihmettely ja ne kysymykset, joita hän kysyy, ovat juuri hänen kasvamisensa ja maailmaan orientoitumisensa lähtökohtia. Opettajan työ on suhteutettava tähän ihmettelyn aikaan ja opettajan on oltava kanssa-ihmettelijä, koska maailma on aina se, jonka jaamme ja joka on meille yhteinen.

Draaman merkitys kiinnittyy juuri *olemisen kysymiseen ja ihmettelyyn*. Kokemuksemme laatu muodostuu siitä, miten *oleminen* puhuu meille. Olen luonnehtinut draamaa hermeneuttisena ja voimauttavana nyt-hetkenä. Tuon hetken voi ottaa haltuun vain sen kokija. Sitä ei voi ulkopuolelta säädellä eikä hallita. Siinä on paikka, jossa hän voi todellistua itsenään. Siinä dialogisessa hetkessä kokija on vallasta vapaalla alueella oman kokemuksensa haltija.

Hermeneuttinen, narratiivinen ja dramaturginen orientaatio ja tutkimuksen draamallinen rakenne ovat puheeni rajapintoja, joiden yhtäaikaaisuudella olen pyrkinyt avaamaan ja tuomaan näkyviin ihmisen ja näyttämön ilmiön ykseyden. Tämä metodinen lähestymistapani, jossa yhdistyvät teoreettinen tietämys ja praktinen kokemus, on tietysti hyvin omintakeinen ratkaisu, joka on syntynyt pitkän ajatteluprosessin tuloksena. Tiedostan toki, että siihen sisältyy riskinsä. En kuitenkaan löytänyt vaihtoehtoista reittiä. Toivon, että lukijalle välittyy se argumentaatio, jonka kautta olen tulkinnut näyttämöllisen todellistumisen maailmasuhteena ja draamakasvatuksen ja draaman perustana. Parasta tietysti olisi se, että tutkimukseni herättäisi uusia kysymyksiä. Ilman kysymistä ja ihmettelyä paradigmat jähmettyvät emmekä pääse eteenpäin ilmiöiden ymmärtämisessä.

Tutkimukseni on teoreettinen perustutkimus. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa keskeinen seikka on tutkimusaineisto, jonka pohjalta uusi teorianmuodostus rakennetaan. Otin henkilökohtaisen riskin, kun tartuin Heideggerin (2000b) pääteokseen *Oleminen ja aika*. Mielestäni riski kuitenkin kannatti ottaa. Heideggerin kerran käsiinsä saaneena ei hevin otettaan menetä. Itselleni haasteellista oli kommentaarien kanssa keskustelu. Olin lukenut Heideggeria jo pitkään ennen kuin tutkimusidea muotoutui sellaiseksi kuin se tässä tutkimuksessa on luettavissa. Kommentaarikirjallisuus tuntui sekoittavan pakan eikä tarjonnut aina toivottavia reittejä tulkintani tueksi. Tässä tulee vastaan tutkijan rajallisuus ja keskeneräisyys, joka onneksi on samalla myös myös oppimisen ja kasvamisen mahdollisuus.

Alkuperäinen hahmotelmani näyttämöstä laajentui siten, että olen yhdistänyt monia eri teemoja näyttämöllisyyden argumentaatiossa aina kouluun ja kasvatukseen saakka. Välillä mietin, onko teemoja liikaakin. Heideggerin filosofinen perusta yhdistettynä näyttämöllisyyden ideaan, Heikkisen (2002) draamakasvatuksen vakava leikillisuus ja Värriin (1997) hyvän kasvatuksen ideaali kombinaationa on ollut haastava prosessi, johon itselläni kohdistuu myös kritiikkiä. Kasvatusfilosofista kirjallisuutta voisi olla enemmän. Kautta linjan tutkimuksessa voisi esiintyä enemmän kansainvälistä tuoretta kirjallisuutta.

Olen kuitenkin onnistunut tuomaan uutta näkökulmaa draamakasvatuksen ontologiseen ymmärtämiseen. Olen myös pyrkinyt tuomaan kouluun vaihtoehtoisia tapoja ajatella koulua tilana, maailmana ja näyttämönä, jossa yhdessä tekemisen meininki ja olemisen ihmettely voisivat saada enemmän jalansijaa. Koulun jalkautuminen enemmän omien seinien ulkopuolelle avaisi myös maailman ymmärtämiseen uusia ikkunoita.

6.3 Kohti uusia horisontteja

Oma tutkimukseni on teoreettinen perustutkimus, jolla koen olevan paikkansa draamakasvatuksen kirjallisuudessa. Draamakasvatus on kuitenkin suuressa määrin praktista toimintaa, joten siirrän nyt katseeni siihen suuntaan. Seuraavat aihealueet voisivat olla tutkimuksen kohteina:

1. Uusi opetussuunnitelma hahmottaa aivan uudenlaisen tulevaisuuden, johon koulun on aseoitettava itsensä ja toimintatapansa. Yhteisöllisyys, ilmiölähtöisyys ja monilukutaito ovat keskeisessä asemassa. Emme voi varmuudella tietää, millaiseksi koulu oikeasti muuttuu eli millainen ilmiö koulu tulee olemaan. Kiinnostavaa on se, millaisen aseman draama tulevaisuuden koulussa saa. Uusi ja vielä osin ennakoimaton tilanne haastaa myös draamakasvatuksen arvioimaan omaa perustaansa ja toimintatapojaan tulevaisuuden koulussa. Oma lukunsa ovat myös opettajat ja heidän käsityksensä ja osaamisensa

draaman alueella. Kysymys on siitä, miten draamakasvatus vastaa koulun uudistumisen haasteisiin ja miten se voisi olla kehittämässä uutta koulua.

2.

Yhteisöllinen koulu ei voi toimia pelkästään omien seiniensä sisäpuolella. Koulun on käytävä keskustelua yhteiskunnan kanssa ja jalkauduttava yhteiskuntaan ja ympäröivään maailmaan. Draaman ontologinen perusta on näyttämöllisessä maailmasuhteessamme. Itseäni kiinnostaa etsiä ja löytää uusia näyttämöitä ja tapahtumapaikkoja, joissa on mahdollisuus kohdata jotain, mikä poikkeaa tutusta ja tavanomaisesta. Nostan seuraavaksi esiin omakoh- taisen kokemuksen.

Oma meneillään oleva lukuvuoden kestävä poikkitaiteellinen projekti yhdessä kuudesluokkalaisten ja vanhusten hoivakodin kanssa on merkinnyt lapsille aivan uudenlaisen kohtaamisen ja kommunikointitapojen opettelua. Monille hoivakodin asukkaille projektimme on taas merkinnyt sitä, että he ovat päässeet vuosien jälkeen useammin ulos rakennuksesta luontoon, käymään teatterissa ja osallistumaan yhteiseen joulujuhlaan kirkossa.

Uusien oppimisympäristöjen löytyminen ja toimintatavat edellyttävät eri osapuolilta vahvaa sitoutumista yhteisiin sopimuksiin ja toimintatapoihin. Tässä yhteydessä nousee pintaan erityisesti draamatyöskentelyn eettisyys tutkimuksellisenä haasteena.

3.

Digitalisaatio on tämän päivän arkea koulussa. Yksi tutkimusalue voisi olla digitalisaation ja draaman yhdistäminen uudenaikaisina tila- ja aikaulottuvuuksina. Itseäni kiinnostaa erityisesti kansanperinteen ja nykyisyyden leikkauspinnat. Historian ja yhteiskuntaopin opetuksessa lasten kohdalla tämä voisi merkitä ajan olemuksen parempaa ymmärtämistä.

SUMMARY

Uusitalo, Margit. 2016. Being and Marvelling. The Stage of Being-in-the-world as a Provider of Meaning of Drama in the Light of Martin Heidegger's Philosophy.

The subject and purpose of this study

This doctoral thesis is a hermeneutically, educationally and philosophically oriented story of the stage: of the time, space and dialogue that people base their experiences on to interpret their existence, the stage of their lives and the world stage they share with others. In this study, I have examined how the dramatic appears, not only in theatre and drama, but also in the primarily human and social reality. Our scenic existence gives meaning to drama and determines what kinds of powers to build one's self, one's identity and the community are lent to school education, in particular, by the drama of the stage of possibilities. Two concepts were used throughout this thesis: *drama education* and *drama*. Drama education is a subject and a discipline. Simplified, drama is an applied activity involving sociocultural learning, examination and growing through aesthetic processes.

Why did I structure my thesis the way I did? Let's just say that it acquired this form over time. Over the years, the research process began to resemble the writing or directing of drama. As is unavoidable with stories, the discussion of the subject in various stages acquired a dramaturgical form. The same thing happens in reality. Drama always imitates real events, which have already been dramatised. The events of a drama have a dramaturgical structure, which is also the structure of human experiences. Thus, a person's empirical relationship with the world can be interpreted in the shared context of science, philosophy, art and education.

The starting point for this study was my personal idea of people. My personal experiences since childhood and my hermeneutic orientation – my own stage of life – form a part of this study. My practical experiences, my work and my activities in the theatre, as a nurse, a school teacher and a drama teacher have brought me to the core of Martin Heidegger's (1986/1927) philosophy: by being thrown into the world (*Dasein*), a human being is first and foremost thrown into time, which is the most fundamental place of our Being and which gives rise to the *question of Being*. Time is the most decisive factor related to our Being: since we are born into time, we are born into impermanence. As soon as we are born, we are ready to die. In this study, the afore-mentioned question also applies to the sense and meaning of growing, education and drama. It is not unimportant how we perform our responsibilities and make use of the limited time we have. Being-in-the-world with others (*Mitdasein/In-der-Welt-*

sein) are, first and foremost, about caring and taking responsibility for the world and each other (*Sorge*). Time passes, but it can also be said that time is born. Time is always born when we gain an important insight and find our fields of possibilities. Being-in-the-world is a possibility-of-Being. According to Heidegger, it is essentially a *thrown possibility*. Thrown into the world, we are also thrown into hope.

Dramaturgical analysis

My goal when writing this thesis was to understand, interpret and present the phenomenon of the stage – human existence as a dramatic event – and to explain the importance of drama in growing and learning by examining our temporal, spatial and dialogic relationship with the world. From this perspective, I have examined the school world and the various stages and roles existing in that world.

I have used the concepts of *closed* and *open dramaturgy* to explain the events of our Being. These approaches are based on different ideas of truth, which reflect our way of understanding reality: is the world outside us, an object of observation, or are we one with the world? These approaches are used in various parts of society, and they also affect our ideas of education.

Dramaturgical analysis is, in a way, a methodical approach to the subject of this study. The research method used for and the contents and structure of this thesis merge to form a hermeneutic, narrative and dramaturgical process. Like in drama, the style chosen for my study is simultaneously a linguistic, structural and contentual form of expression, which defines the script of the final performance. Writing a doctoral thesis is always a dialogic, dramatic and performative process, which doesn't end until the public defence of the doctoral thesis (*fronesis*).

A human being thrown into the world

The foundation of my study is Martin Heidegger's (1986/1927) philosophy on Being. Man being thrown into the world and questioning the sense of his Being has, in the course of history, created a shape for the meanings derived from his experiences. Beliefs, art and cultures have developed alongside education.

In the light of Heidegger's philosophy, I have examined the act of Being-in-the-world and have viewed art as an instance of Being that explains the world and both reveals and hides the truth, which is expressed differently in every era and through every artistic movement (*aletheia*). In practice, Heidegger's philosophy revolves around one question: what is the sense of Being? Heidegger questions the Cartesian subject/object dualism of Being and the mind/body approach, creating possibilities for a new approach. As a

result, school, education and the possibilities of Being can also be examined from a new perspective.

Focus

The focus of this study is the examination of the scenic and dramaturgical aspects of our existence from the point of view of Heidegger's philosophy of Being. Ever since the dawn of time, theatre and drama as forms of art have been closely connected to people's ways of Being-in-the-world, their rituals and their games. Ritualistic ways and forms can be detected in the various phases of an individual's life, in education, in communal and societal activities and in interpretations that take place in the world of art. In theatre and drama, the stage is used to interpret human reality, our existence and our experiences. The dramaturgical meaning of theatre and drama corresponds with the structure of our experiences and existence. People are born into time and live temporally, as impermanent creatures that experience and return to non-existence. Likewise, performances and experiences cease to exist after the final bows and applause. However, the meaning arising from experiences remains, and this is what ultimately justifies the existence of the stage. In this study, the concept of the stage extends from the physical space in a theatre to an empiric relationship with the world, in which the foundation of humanity is always in the dialogical giving and sharing of meanings. Although a performance ceases to exist, meanings and memories remain, functioning as reminders of our earlier experiences. Humanity lives in linear time. Generations come and go, but art functions as a collective memory for the whole of humanity, giving us glimpses of the past and bringing past generations back to us.

Peripeteia

I have discussed children's event of Being from the perspective of school education, through concepts such as Värri's (1997) ideal of good education. Dialogic education is, first and foremost, about facing a growing person and acknowledging his or her uniqueness. On a human level, there is no difference between an educator and a growing person. The ideal of dialogic education merges into the paradigm of drama education.

The curriculum is the most important tool used in the process of growing and education. Its pedagogical application results in various dramaturgical events, such as *closed* and *open dramaturgies*, depending on the level of freedom. The school functions as a stage, and the dramaturgical events taking place on the stages of various school premises are revealed during lessons and breaks. While the Finnish education system is considered a success, we know that not all pupils are happy at school – that some feel irrelevant, are bullied or suffer from social exclusion.

The dramatic stage offers an empirical and dialogic opportunity for highlighting and processing even difficult and challenging phenomena. In the light of Heidegger's philosophy, the empirical, dialogic, hermeneutic and empowering properties of the stage present a possibility that can be utilised alongside cognitive learning. A key concept is that of serious play, as defined by Heikkinen (2002): participation in a jointly invented game that can be taken seriously, and freedom to wonder, deriving from one's relationship with the world and from that stage of life on which the child or youth is living and experiencing his or her world. *Peripeteia*, the turning point of the story, means the consideration of education in a different way. The hermeneutic and empowering *now* of the dramatic experience is a transitional moment, deriving from tradition and stability, on one hand, and from the forward process of change and the dynamic, on the other. In that moment, freedom and hope prevail and one holds onto one's possibilities (*Gelassenheit*). Key to dramatic thinking is the stage of drama where the events shaping a person's relationship with the world take place: *freedom, hope, action, empowerment, becoming one's self and growing into responsibility* become an artistic, dialogic and transformative process.

Fronesis

Philosophical discussion rarely yields unambiguous results. Familiarising myself with – or rather, immersing myself in – Heidegger's philosophy has taken patience and *slow time*. In this study, the phenomenon of the stage was examined from various perspectives, and my interpretation has emerged and deepened as different views have merged. The conclusion of my study is based on a research story that consists of various chapters, their meanings and inter-relations. I have examined and discussed the unity of existence, drama and growing as the unfurling of the truth and opening up of the world, and I have reached the conclusion that *human existence is a dramatic event*. In the light of Heidegger's philosophy, this merges the paradigm of drama education with the ontological foundation of existence. This interpretation is the contribution of this study.

The critical discussion in this study is focused on the social challenges, requirements, deadlines, constant hurry, evaluation and assessment present in schools. These result in narrow and technical perspectives. The process of finding one's self is slow, and it includes spurts and delays. It is difficult to find islets of calm where children can have time and space and are left to ask questions and marvel at the surrounding world in peace. New curricula will be introduced in schools by 2016. The aim is to make schools more inclusive, dialogic and action-oriented. However, to achieve this, schools must also change from within.

I have discussed the ethicality of this study in relation to my understanding of the dramatic as states of being, art and education: what role could the idea

of the stage have in practical pedagogics and drama education? I have also discussed how Heidegger's philosophy could be utilised in this reality. The *Gelassenheit* approach in particular could give rise to a new perspective on the school world – and on life in general. Through this approach, it is possible to find a new path and to forge a new kind of relationship with this busy world where efficiency and results matter most.

As a result, my study has acquired a dramatic structure that is not purely Aristotelian. The chapters in this study function as stand-alone stories, giving the study characteristics of epic, Brechtian dramaturgy, as well as metafictional dramaturgy, which present themselves as many dimensions and intersecting levels – a merging of perspectives.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 3/1992.
- Aaltola, J. Läksiäispuhe. 13.9.2005. Kokkola: Chydenius-Instituutti.
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, E. 2008. Pintaa syvemmälle: taide, kriittinen kasvatus ja muutoksen mahdollisuus. Teoksessa M. Lanas & H. Niinistö & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 19–50.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisui, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akaatiimi Oy.
- Aristoteles. 1997. Retoriikka. Runousoppi. *Retoriikka*. I ja II kirja. Suom. P. Hohti. III kirja. Suom. P. Myllykoski. Selitykset J. Sihvola. *Runousoppi*. Suom. P. Hohti. Selitykset J. Sihvola. Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles. 2005. Nikomakhoksen etiikka. Suom. ja selitykset S. Knuutila. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Arlander, A. 1995. Some Conversations...in Various Spaces. Teoksessa P. Paavolainen ja A. Ala-Korpela (toim.) Knowledge is a Matter of Doing. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, Acta Scenica 1, 118–125.
- Arlander, A. 1998. Esitys tilana. Teatterikorkeakoulu. Teatteritaiteen taiteellispainotteisen tohtorintutkimuksen kirjallinen osuus, Acta Scenica 2.
- Aronson, A. 1981. The History and Theory of Enviromental Scenoraphy. Michigan: The University of Michigan Research Press, Ann Arbor.
- Augustinus. 1981. Tunnustukset. Jyväskylä: Gummerus.
- Backman, J. 2005. Omaisuus ja elämä – Heidegger ja Aristoteles kreikkalaisen ontologian rajalla. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Backman, J. 2006. Omaisuus ja elämä – Heidegger ja Aristoteles kreikkalaisen ontologian rajalla. Teoksessa J. Backman & M. Luoto (toim.) Heidegger – Ajattelun aiheita. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura, 62 – 80.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Berleant, A. 1995. Mitä on ympäristöestetiikka? Teoksessa A. Haapala (toim.) Ympäristö, estetiikka, arkkitehtuuri. Helsinki: Yliopistopaino, 66 – 85.
- Biesta, G.J.J. 2013. The beautiful risk of education. London: Paradigm Puplicher.
- Bishop, C. 2005. Installation Art – A Critical History. London: Tate Publishing.
- Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Teoriaa draamasta. Helsinki: Tammi.
- Bolton, G. 1998. Acting in Classroom Drama. A Critical Analysis. Staffordshire: Trentham.

- Braanaas, N. 1999. Dramapedagogisk historie og teori. 4. painos. Trondheim: Tapir.
- Brentano, F. 1973. Psychology from an Emperical Standpoint. London: Routledge.
- Brook, P. 1972. Tyhjä tila. Nykyteatterista ja sen mahdollisuuksista. Porvoo: WSOY.
- Bruner, J.S. 1986. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruns, G.L. 1989. Heideggers' s Estrangements. Language, Thurth and Poetry in the Later Writings. New Haven and London: Yale University Press.
- Buber, M. 1993. Minä ja sinä. Suom. J. Pietilä. Helsinki: WSOY.
- Cohen, R. 1986. Näyttelemisen mahti - johdatus näyttelemiseen. Tampereen yliopisto. Tampereen näyttelijäntöön laitoksen julkaisu B 1.
- Dewey, J. 1980. Art as experience. New York: Perigee Books.
- Descartes, R. 1994a. Metodin esitys. Teoksessa Teoksia ja kirjeitä. Suom. J.A. Hollo. 2. painos. Helsinki: WSOY, 7-67.
- Descartes, R. 1994b. Metafyysisiä mietiskelyjä. Teoksessa Teoksia ja kirjeitä. Suom. J.A. Hollo. 2. painos. Helsinki: WSOY, 69-151.
- Eskola, A. 2008. Tutkijan ääni - vai oma ääni? Teoksessa K. Lempiäinen & O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) Tutkijan kirja. Tampere: Vastapaino, 211-218.
- Fiebach, J. 2005. Teoksessa P. Koski (toim.) Teatteriesityksen tutkiminen. Helsinki: Otava, 133-168.
- Fischer-Lichte, E. 2010. Theaterwissenschaft. Tübingen & Basal: A. Francke Verlag.
- Foucault, M. 1982a. Afterword: the subject and power. Teoksessa D. Hubert & P. Rabinow (toim.) M. Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. With an afterword by Michel Foucault. Sussex: The Harvester Press Limited, 208-226.
- Foucault, M. 1982b. The Archeology of Knowledge and The Discourse on language. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. 1986. Of Other Spaces. Diacritics, vol. 16:1, 22-27.
- Foucault, M. 2005. Tarkkailla ja rangaista. 4. painos. Helsinki: Otava.
- Freire, P. 1992. Pedagogy of hope. Reliving pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H-G. 2004. Truth and Method. 2. painos. Translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. London-New York: Continuum.
- Gadamer, H-G. 2005. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteessä ja filosofiasa. Valikoinut ja suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gallagher, S. 1992. Hermeneutics and Education. Albany: States University New York Press.

- Gallagher, K. 2001. Drama education in the lives of girls: Imagining possibilities. Toronto: University of Toronto Press.
- Goffman, E. 1971. Arkielämän roolit. Oikeilla jäljillä rooliviidakossa. Porvoo: WSOY.
- Grotowski, J. 2006. Kohti köyhää teatteria. Keuruu: Otava.
- Guénoun, D. 2007. Näyttämön filosofia. Alkuteos *Actions et acteurs. Raisons du drame sur scène*. Suom. K. Sivenius, E. Kirkkopelto ja R. Maukola. Helsinki: Ranskan kulttuurikeskus, Teatterikorkeakoulu ja HY Taiteiden tutkimuksen laitos.
- Hakala, J. T. 1992. Tieteellisen ajattelun kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa. Kasvatustieteen syventävien opintojen tavoitteiden toteutumisen analyysia fenomenologisen perusnäkökuvan valossa. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Hakala, J. T. 2010. Pakattu aika. Kiireen imusta hallittuun hidasteluun. Helsinki: Gummerus.
- Halonen, P. 2001. Dramaturgian mustavalkoiset vaihtoehdot: aristoteelinen ja ei-aristoteelinen. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, 207–220.
- Hannula, M. & Suoranta, J. & Vadén, T. 2003. Otsikko uusiksi. Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura. niin & näin-lehden filosofinen julkaisusarja.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hake-massa. Suomen Unicef /Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/ajakohtaista/hyva-paha-koulu> Luettu 20.9.2015.
- Heidegger, M. 1950. *Der Ursprung des Kunstwerkes*. (1935/1936). Teoksessa *Holzwege*. Frankfurt am. Main: Vittorio Klosterman, 7– 68.
- Heidegger, M. 1986. *Sein und Zeit*. (1927). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heidegger, M. 1988. *Gelassenheit*. (1959). Neske: Pfüllingen.
- Heidegger, M. 1996a. Taideteoksen alkuperä. Alkuteos *Der Ursprung des Kunstwerkes* (1935/1936). Suom. H. Sivenius. Helsinki: Taide.
- Heidegger, M. 1996b. *Vom Wesen der Wahrheit*. (1930/1967). Teoksessa *Wegmarken* (1967). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 177–2002.
- Heidegger, M. 2000a. Kirje humanismista & Maailmankuvan aika. Alkuteokset *Brief über den "Humanismus"* (1946) ja *Die Zeit des Weltbildes* (1938). Käännökset M. Lehtinen ja Tutkijaliitto. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Heidegger, M. 2000b. Oleminen ja aika. Alkuteos *Sein und Zeit*. (1927). Suom. R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heidegger, M. 2002. Silleen jättäminen. Alkuteos *Gelassenheit*. (1959). Suom. R. Kupiainen. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Heidegger, M. 2009. Esitelmiä ja kirjoituksia, osa II. Alkuteos *Vorträge und Aufsätze (Teil II)*. (1967). Suom. V. Jaaksi, R. Kupiainen, M. Luoto ja T. Vadén. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.

- Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) *Katarsis, draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, 105.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 201.
- Heikkinen, H. 2003. Draamakasvatus liminaalisena leikkikenttänä - TIE (Theatre-In-Education) -genren teoreettinen viitekehys. Teoksessa H. Heikkinen & T. L. Viirret (toim.) *Draamakasvatuksen tiellä. Tutkimus - TIE (Theatre in Education) -projektista*. Jyväskylän yliopisto, opettajan-koulutuslaitos. *Opetuksen perusteita käytänteitä* 41, 11-24.
- Heikkinen, H. 2005. *Draamakasvatus - opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.
- Heikkinen, H.L.T. 2002. Narratiivisuus - ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184-197.
- Heikkinen, H. L.T. & Huttunen, R. 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa H. L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163-183.
- Heikkinen, H.L.T. & Kakkori, L. & Huttunen, R. 2001. This is My thruth tell me Yours. Some Aspects of Action Research Quality in The Light of Thruth Theories. Teoksessa Kakkori, L. Heideggerin Aukeama. Jyväskylän yliopisto, *Studies in Education Research* 192, 66-69.
- Hilpelä, J. 2009. Kuka huolehtisi kasvatustieteestä? Pääkirjoitus. *Kasvatus* 40 (4), 291-293.
- Himanka, J. 2002. *Se ei sittenkään pyöri*. Helsinki: Tammi.
- Hofsten, C. von. 2012. Havainnoiva, ennakoiva ja motivoitunut vastasyntynyt. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatus-tieteellinen seura. Jyväskylän yliopistopaino. *Kasvatusalan tutkimuksia* 57, 67-82.
- hooks, b. 1994. *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- hooks, b. 2000. *All About Love*. New Vision. New York: Harper Perennial.
- hooks, b. 2003. *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Hotanen, J. 2008. *Lihan laskos*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Hotinen, J-P. 2003. Draaman analyysistä ihmettelevään ja performatiiviseen lukemiseen - pari skeemaa uudesta dramaturgiasta. Teoksessa H. Reitala & T. Heinonen (toim.) *Dramaturgioita. Näkökulmia draamateorian, dramaturgian ja draama-analyysin ongelmiin*. Helsinki: Palmenia, 201-220.

- Houni, P. & Paavolainen, P. 1999. Pääsisikö pään sisään? Teoksessa P. Houni & P. Paavolainen (toim.) *Taide, kertomus ja identiteetti*. Teatterikorkeakoulu. *Acta Scenica* 3, 5–11.
- Hoy, D. 1995. Heidegger and the hermeneutic turn. Teoksessa Charles Guignon (toim.) *The Cambridge Companion to Heidegger*. Cambridge: University Press, 170–194.
- Huizinga, J. 1947/1938. Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittämiseen. Suom. S. Salomaa. Helsinki: WSOY.
- Hurme, J. Ohjaamistyön luento. 10.10.2004. Esittävän taiteen koulutusohjelma. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.
- Husserl, E. 1973. *The Idea of Phenomenology*. 5. painos. Haag: Martinus Nijhoff.
- Huttunen, R. 1999. Dialogiopetuksen filosofia. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 153.
- Huttunen, R. 2008. Dialogiopetuksen filosofia. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso. (toim.) *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura / niin & näin, 246–265.
- Häkämies, A. 2007. Metodilla on merkitys – muodolla on mieli. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 1253.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suonio, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Juntunen, P. & Mehtonen, L. 1998. *Ihmistieteiden metodologiset perusteet*. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Kakkori, L. 2001. Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 192.
- Kakkori, L. 2003. Totuuden ongelma. Totuus avautumisena ja paljastumisena Martin Heideggerin filosofiassa. Teoksessa L. Kakkori (toim.). *Katseen tarkentaminen. Kirjoituksia Martin Heideggerin Olemisesta ja ajasta*. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi*71, 90–113.
- Kakkori, L. 2009. *Martin Heideggerin olemisen kysyminen*. Tampere: University Press.
- Karhu, A. 2010. Riippuu opettajasta – Media- ja draamakasvatus kuuden turkulaisen koulun arjessa. *Kasvatus* 40 (3), 280–286.
- Kakkuri-Knuuttila, L. (toim.) 2002. *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, K. P. 2009. Totuus lapsuudesta vai lapsuustotuuksia. *Kasvatus & Aika* (3) 2009, 115–131.
- Kallio, K. P. 2012. Paikka politiikan välineenä. Nuorten artikuloitumaton arkipolitiikka. Teoksessa H. Strandell & L. Haikkola & K. Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 119–145.

- Kirkkopelto, E. 2002. *Tragédie de la métaphysique – contributions à la théorie de la scène*. Université Marc Bloch de Strasbourg.
- Kirkkopelto, E. 2003. Pekka Vänttisen haastattelu. *Imago-lehti* 2003/2. Luettu 23.2.2010. <http://www2.teak.fi/teak/Teak103/4.html>.
- Kirkkopelto, E. 2004. Yleisen antropomorfismin manifesti. *Nuori Voima* 2004/2. Luettu 23.2.2010. www.eurozine.com/artides/2004-09-07-kirkkopelto.fi.html.
- Kirkkopelto, E. 2006. Zwischen – Heidegger Kantin ja Hölderlinin välissä. Teoksessa J. Backman & M. Luoto. (toim.) Heidegger. Ajattelun aiheita. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura / niin & näin, 122–136.
- Kirkkopelto, E. 2008. *Le théâtre de l'expérience*. Contributions à la théorie de la scène. Paris: PUPS.
- Kivioja, L. 2014. Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osaajaksi. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Kjølner, T. & Szatkowski, J. 2001. Dramaturginen analyysi – tiedostavan ohjaajan työväline. Teoksessa A-L. Østern. (toim.) 2001. Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 13–24.
- Korhonen, P. 2005. Johdanto. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen, (toim.) Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Helsinki: Draamatyö. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38, 5–8.
- Koskeniemi, P. 2007. Osallistava teatteri. Devising ja muita merkillisyyksiä. Opintokeskus Kansalaisfoorumi.
- Koski, J.T. 1995. Horisonttien sulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatus-tieteestä. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 149.
- Kotkavirta, J. 2008. Sokrates, Platon ja filosofian suhde arkiajatteluun. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura / niin & näin, 222–235.
- Kullman, K. & Strandell, H. & Haikkola, L. 2012. Lapsuuden muuttuvat tilat. Näkökulmia lapsuuteen 2000-luvulla. Teoksessa H. Strandell & L. Haikkola & K. Kullman (toim.) Tampere: Vastapaino, 9–26.
- Kupiainen, R. 1994. Heidegger ja totuus paljastumisena. niin & näin. Filosofinen aikakauslehti 94 (2), 6–8.
- Kupiainen, R. 2002. Suomentajan alkusanat. Teoksessa Martin Heidegger. Silleen jättäminen. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry. 7–9.

- Kupiainen, R. 2005a Heideggerin faktisuuden hermeneutiikka. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 85–97.
- Kupiainen, R. 2005b. Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 86.
- Kupiainen, R. 2013. Media and Digital Literacies in Secondary School. New York: Pete Lang Publishin.
- Krappala, M. 2004. Avoin tila lapsen ja aikuisen välillä. Teoksessa I. Sava & V. Vesala-Laukkanen (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–180.
- Kurki, J. 2006. Ajattelun alussa – Saman ja toisen välissä Nikomakhoksen etiikan VI kirjassa. Teoksessa J. Backman & M. Luoto (toim.) Heidegger. Ajattelun aiheita. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura. niin & näin, 108–119.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.
- Kuurme, T. & Carlsson, A. 2011. Koulu identiteetin muodostumisen tukena. Kasvatus 42 (3), 232–242.
- Laaksovirta, H. 2012. Ajan puute vie oppimisen ilon. Opettaja-lehden pääkirjoitus. 18.12.2012.
- Laakso, E. 2004. Draamakokemuksen äärellä. Prosessidraaman oppimispotentialiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 238.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laine, T. 2003. Maailman avautumisen syntyperät. Teoksessa L. Kakkori (toim.) Katseen tarkentaminen. Kirjoituksia Martin Heideggerin Olemisesta ja ajasta. Jyväskylän yliopisto. SoPhi71, 167–181.
- Laine, T. 2008. Filosofiaa dialogisissa suhteissa. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry. niin & näin, 266–282.
- Lehmann, H. 2009. Draaman jälkeinen teatteri. Helsinki: Like.
- Leppäkoski, R. 2001. Ohjaaminen – mystiikan ja matematiikan välissä? Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena, 151–161.
- Linna, V. 1955. Tuntematon sotilas. Porvoo: WSOY.
- Linqvist, M. 2002. Etiikka ja pahan kohtaaminen koulu yhteisössä. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (koonneet.) Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Opetusalan Ammattijärjestö & Kustannusosakeyhtiö Otava, 75–91.

- Luoto, M. 2002. Heidegger ja taiteen arvoitus. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Luoto, M. 2006. Heideggerin kysymys alkuperästä. Teoksessa J. Backman & M. Luoto. (toim.) Heidegger. Ajattelun aiheita. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura / niin & näin, 320–339.
- Löytty, O. 2008. Ajattelun jäljet tutkimustekstissä. Teoksessa K. Lempiäinen & O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) Tutkijan kirja. Tampere: Vastapaino, 251–260.
- Merleau-Ponty, M. 1999/1945. *Phénoméologie de la perception*. Paris: Éditions Galimard.
- Monni, K. 2004. Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996–1999. Teatterikorkeakoulu, tanssitaiteen laitos. Acta Scenica 15.
- Nicholson, H. 2005. *Applied Drama the gift of theater*. New York: Palgrave MacMillan.
- Niemi, R. 2008. Osallisuus koulussa: sanahelinää vai opetusta rikastuttavamahtoisuus? Teoksessa M. Lanan & H. Niinistö & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 121–144.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Luettu 29.12.2014. Opetushallitus. www.oph.fi.
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti – Kokkolan yliopistokeskus. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2005.
- Paavolainen, P. 1997. Eurooppalaisen teatterin historiaa. Teatterikorkeakoulu. Avoin yliopisto-opetus.
- Paavolainen, P. & Kukkonen, A. 2004. Näyttämöllä. Teatterihistoriaa Suomesta. Helsinki: WSOY.
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 115.
- Passinmäki, P. 1997. Arkkitehtuurin unohtunut ethos. Tutkielma Martin Heideggerin ajatusten soveltamisesta arkkitehtuurin tarkasteluun. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Passinmäki, P. 2006. Arkkitehtuuri ja olevan avautuminen. Teoksessa J. Backman & M. Luoto. (toim.) Heidegger. Ajattelun aiheita. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura / niin & näin, 340–348.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Evaluation and Research methods*. 3. painos. Newbury Park: Sage Publications.

- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Oy, 115-162.
- Poikajärvi, E. 2007. Aktiivinen opettaja ja passiivinen oppilas - vai toisin päin? Teoksessa T. Aittola & J. Eskola & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja, 153-165.
- Platon, 1978. Teokset II. (*Menon*) Helsinki: Otava.
- Polkinghorne, E.D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life History and Narrative. London: Falmer, 5-23.
- Polkinghorne, E.D. 1988. Narrative and Knowing the Human Sciences. New York: State University of New York Press.
- Rainio, A. P. 2012. Vastarinnasta osallisuuteen - toimijaksi juonellisessa leikkipedagogiikassa. Teoksessa L. Larlsson & R. Karimäki (toim.) Sukeluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen. 2. korjattu painos. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylän yliopistopaino. Kasvatustieteiden tutkimuksia 57, 107-142.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysyjä ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2009. Henkinen ihminen. (Sisältää korjatut laitokset teoksista Henkinen ihmisessä ja Ihmisen ainutlaatuisuus sekä Jussi Backmanin esseen 'Lauri Rauhala ihmisen ainutkertaisuuden ajattelijana'.) Helsinki: Gaudeamus.
- Rautiainen, M. ja Räihä, P. 2010. Suomalaisen koulutuksen osallistumiskulttuurin on muututtava. Kasvatus 41 (5), 477-481.
- Reitala H. & Heinonen T. 2003. Dramatisoitua todellisuutta. Teoksessa H. Reitala & T. Heinonen (toim.) Dramaturgioita. 2. uudistettu painos. Helsinki: Palmenia, 9-73.
- Ricoeur, P. 1982. Time and Narrative I. Translated by Kathleen McLaughlin and David Pellauer. Chicago University Press.
- Ricoeur, P. 2005. Mimesis, viittaus ja uudelleen hahmottuminen. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 164-174.
- Ropo, E. 1999. Minuus, muutos ja oppiminen. Teoksessa P. Houni & P. Paavolainen (toim.) Taide, kertomus ja identiteetti. Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 3, 149-165.
- Rothy, R. 1998. Eräs mahdollinen maailma. Teoksessa Haapala Arto (toim.) Heidegger. Istiriitojen filosofi. Helsinki: Gaudeamus, 58-66.

- Rusanen, S. 2002. Koin Traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 11.
- Russell, B. 1967. Länsimaisen filosofian historia II. Suom. J.A. Hollo. Porvoo: WSOY.
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into.
- Salomaa, J.E. 1949. Filosofian historia II. 2. painos. Porvoo. WSOY.
- Santanen, S. 2006. Runouden pohjavirta. Heidegger ja Hölderlin. Teoksessa J. Backman & M. Luoto. (toim.) Heidegger. Ajattelun aiheita. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura / niin & näin, 278–301.
- Sauter, W. 2005. Teatteritapahtuma. Uusia alkuja. Teoksessa P. Koski (toim.) Teatteriesityksen tutkiminen. Helsinki: Helsingin yliopiston Taiteiden tutkimuksen laitos, Teatteritaide, 14-29.
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa J. Porna & P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Kuntaliitto, 15–43.
- Sava, I. 2004. Kasvattajan oikeus – ja vastuu – omaan elämään. Teoksessa I. Sava & V. Vesala-Laukkanen (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 42–58.
- Sava I. & Katainen A. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa I. Sava & V. Vesala-Laukkanen (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 22–39.
- Schechner, R. 1968. "6 Axioms for Enviromental Theatre": The Drama Rewier, TDR, Vol 12, Nro 3, 41–66.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto, opettajakoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis, Series E Scientiae Rerum Socialium 37.
- Sinivuori, T. 2002. Teatteriharrastuksen merkitys. Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis 866.
- Setälä, P. 2012. Turvallisuuteen eristetty lapsuus. Teoksessa H. Strandell & L. Haikkola & K. Kullman (toim.) Lapsuuden muuttuvat tilat. Tampere: Vastapaino, 177-202.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skirbekk, G. 2003. Ihminen eli Dasein transsendaalisenä immanenssina. Teoksessa L. Kakkori (toim.). Katseen tarkentaminen. Kirjoituksia Martin Heideggerin Olemisesta ja ajasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. SoPhi71, 69 – 89.
- Smeds, K. 27.3.2008. Tuntematon sotilas. Näyttämösovitus Väinö Linnan (1995) romaanista. Helsinki: Suomen Kansallisteatteri.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.

- Suortti, J. 1981a. Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysiä opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelmaongelma ja kasvatustiede. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 309.
- Suortti, J. 1981b. Opetussuunnitelmaongelma II. Teoreettista analyysiä opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelman didaktinen momentti Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisen perusnäkömyksen valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 310.
- Taminaux, J. 1998. Gestell ja Ereignis. Teoksessa Haapala Arto (toim.) Heidegger. Ristiriitojen filosofi. Helsinki: Gaudeamus, 183–202.
- Tamminen, T. Haastattelu 16.4.2012. Yle 1:n tv-ohjelmassa Inhimillinen tekijä.
- Taylor, C. 1995. Autenttisuuden etiikka. Alkuteos *The Ethics Of Authenticity (The Malaise of Modernity 1991)*. Suom. Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- Thessleff, H. 1989. Platon. Helsinki: Otava.
- Toikka, P. 2000. Ontologia, käytäntö, etiikka. Filosofinen aikakauslehti niin & näin 28 (2), 5-11.
- Toikka, P. 2006. Kokemuksesta ja elämyksestä. Teoksessa J. Backman & M. Luoto. (toim.) Heidegger. Ajattelun aiheita. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura / niin & näin, 177–189.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Toivanen, T. 2002. ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta”. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 9.
- Tolska, T. 2002. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitely. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178.
- Tomperi, T. 2008. Johdanto. Kasvatus, pedagoginen filosofia ja filosofian opetus. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry / niin & näin, 9-27.
- Tomperi, T. & Suoranta, J. 2005. Sorrettujen jälkeen. Jälkisanat. Freiren kritiikistä, suomalaisesta vastaanotosta ja sovelluksista. Teoksessa P. Freire. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 211-237.
- Tomperi, T. & Vuorikoski M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa M. Kiilakoski & T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Tontti, J. 2005. Olemisen haaste – 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat. Toksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 50–81.

- Unicef 1989. Lapsen oikeuksien sopimus. Luettu 20.9.2015. <http://unicef.fi/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-julistus>
- Uusikylä, K. 2002. Rohkeus ja välittäminen – opettajan moraalien peruspilarit. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras. (koonneet.) Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava, 9–29.
- Vadén, T. 2006. Heidegger ja etiikka. Muotoa vai sisältöä? Teoksessa J. Backman & M. Luoto. (toim.) Heidegger. Ajattelun aiheita. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura / niin & näin, 391–405.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1995. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Varto, J. 1996. Lihan viisautta. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Varto, J. 2001. Kauneuden taito. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Varto, J. 2003. Tästä jonnekin muualle: Polkuja Heideggerista. 3. painos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 40.
- Varto, J. 2005. Koulun syytä etsimässä. Teoksessa M. Kiilakoski & T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 197–216.
- Varto, J. 2008. Tanssi maailman kanssa. Yksittäisen ontologiaa. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura / niin & näin.
- Vuurret, T. L. 2000. Gavin Boltonin eksistentiaalinen draama. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) Draaman tiet – Suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhla-kirja 7.6.2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 37–47.
- Vira, R. 2007. Taidekasvatuksesta, pojista ja väkivaltakuvista. Teoksessa T. Aittola & J. Eskola & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 117–134.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylän yliopistopaino. Kasvatusalan tutkimuksia 44.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden rajat ja lupaus. Teoksessa T. Kiilakoski & T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 309–334.
- Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: University Press.

- Värri, V-M. 2002. Opettaja tässä ajassa – viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras. (koonneet.) Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava, 55-63.
- Värri, V-M. 2014. Kapitalisoitu kasvatusta sopeuttamisen, tuottavuuden ja kilpailukyvyn välineenä. *Kasvatus* 45 (4), 390-394.
- Wickham, G. 1992. Teatterihistoria. Helsinki: Teatterikoulun julkaisusarja 24.
- Wittgenstein, L. 1953. *Philosophische Untersuchungen – Philosophical Investigations*. Eng. tr. G.E.M. Amscombe. Oxford: Basil Blackwell.
- Øfsti, R. 2014. Etikk og estetikk som dramaturgisk dilemma og mulegheit. Teoksessa A-L. Østern (toim.) *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Trodheim: Fagbokforlaget, 87-119.
- Østern, A-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) *Draaman tiet – Suomalainen näkökulma*. Erkki Laakson juhlakirja 7.6. 2000. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 4-26.
- Østern, A-L. 2001. Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) *Katarsis, draama, teatteri ja kasvatusta*. Jyväskylä: Atena, 15-45.
- Østern, A-L. 2014. *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. (toim.) Trodheim: Fagbokforlaget.

Margit Uusitalo

OLEN JA IHMETTELEN

Maailmassa-olemisen näyttämö draaman merkityksen antajana Martin Heideggerin filosofian valossa

Maailmannäyttämön tapahtumat avautuvat eteemme helposti ja vaivattomasti reaaliajassa. Lähinnä itseä jokaisella on oma elämännäyttämönsä. Näyttämöllisyys ilmenee aina inhimillisessä ja sosiaalisessa todellisuudessa ja ihmisen kokemuksellisessa maailmasuhteessa. Näyttämön ilmiö on läsnä myös koulun arjessa. Teatterin, draaman ja mediakulttuurin näyttämöt paljastavat maailman ja todellisuuden ilmiöitä ja tapahtumista ja tulkitsevat ajassa elävän ihmisen kokemuksia ja kohtaloita.

Tämä tutkimus tarkastelee maailmassa-olemista näyttämöllisenä tapahtumana. Tutkimuksessa avataan uutta filosofista näkökulmaa draamakasvatuksen peruskysymyksiin Martin Heideggerin olemisen ja taiteen totuutta esiin tuovan filosofian valossa.

Acta Academiae Paedagogicae Jyväskyläensis 1938-1961
Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 1962-
Studia Historica Jyväskyläensia 1962-2003
Studia Philologica Jyväskyläensia 1966-2002
Jyväskylä Studies in the Arts 1967-2003
Studies in Sport, Physical Education and Health 1971-
Biological Research Reports from the University of Jyväskylä 1975-1999
Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics 1980-2000
Jyväskylä Studies in Communication 1995-2003
Jyväskylä Studies in Biological and Environmental Science 1999-
Jyväskylä Studies in Computing 1999-
Jyväskylä Studies in Business and Economics 2000-
Jyväskylä Studies in Statistics 2000-
Jyväskylä Studies in Languages 2002-2003
Jyväskylä Studies in Humanities 2003-

JAKAJA:
Jyväskylän yliopiston kirjasto,
PL 35,
40014 JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

DISTRIBUTOR:
University Library of Jyväskylä,
P.O. Box 35, FI-40014
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ FINLAND

RESEARCH SERIES PUBLISHED BY
THE UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

Jyväskylä 2016

ISSN 0075-4625

ISBN 978-951-39-6513-6



9 789513 965136

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION,
PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 545