

Antti Hovilainen

Improvisaatio oppimisen osana  
Johnstonen ja Spolinin metodit itsetunnon kasvattajina

Metropolia Ammattikorkeakoulu  
Teatteri-ilmaisun ohjaaja  
Esittävä taide  
Opinnäytetyö  
23.5.2011

Tekijä(t) Otsikko Sivumäärä Aika	Antti Hovilainen Improvisaatio oppimisen osana – Johnstonen ja Spolinin menetit itsetunnon kasvattajina 37 sivua + 1 liite 23.5.2011
Tutkinto	Teatteri-ilmaisun ohjaaja
Koulutusohjelma	Esittävä taide
Suuntautumisvaihtoehto	Teatteritoiminta
Ohjaaja(t)	Lehtori Pieta Koskenniemi
<p>Opinnäytetyössä kirjoittaja avaa omaa kokemustaan ja suhtautumistaan improvisaatioteatteriin itsetunnon ja vuorovaikutustaitojen kasvattajana. Opinnäytteessä avataan Viola Spolinin ja Keith Johnstonen taustoja ja metodeja sekä metodien soveltuvuutta osana opetustyötä. Lisäksi pohditaan improvisaation käyttöä työkaluna opiskelun tukemisessa sekä oppimisyhteisön hyvän ilmapiirin luojana. Koska Spolinin metodeista ei ole suomenkielisiä käännöksiä, on tekijä kääntänyt tekstit ja termit itse.</p> <p>Työ on monimuotoinen opinnäytetyö, jonka tavoitteena oli tutkia, olisiko improvisaatiometodien opettamisesta koulumaailmassa hyötyä. Työn käytännön osio oli Lapin Ammattiopistossa toteutettu pilottihanke jossa opetettiin Keith Johnstonen kehittämää improvisaatiometodia sekä nuoriso- että aikuisopiskelijoille. Työssä perehdytään oppilaiden kokemukseen: siihen, mitä oppilaat kokivat hyötyvänsä improvisaatio-opetuksesta. Oppilaille teetettiin sähköpostitse kysely jolla kokemusta kartoitettiin. Oppilaiden vastaukset toteutettuun kyselyyn ovat luettavissa liiteosiossa. Opinnäytteessä pohditaan myös ongelmia joihin teatteri-ilmaisun ohjaaja voi työssään joutua toimiessaan koulumaailmassa.</p>	
Avainsanat	Improvisaatio, koulutus, Johnstone, Spolin, itsetunto, spontaanisuus

Author(s) Title Number of Pages Date	Antti Hovilainen Improvisation as a Part of Learning Process: Raising Self-Esteem with Spolin's and Johnstone's methods 37 pages + 1 appendice 23 May 2011
Degree	Drama Instructor
Degree Programme	Performing Arts
Specialisation option	Theatre and Drama
Instructor(s)	Pieta Koskenniemi, Lecturer
<p>In this Bachelor's Thesis, the writer reflects his own experience and relationship with improvisation theater as a tool to raise one's self-esteem and interaction skills. Viola Spolin's and Keith Johnstone's history and methods are presented. The method's applicability as a part of teaching are reviewed. Improvisation methods are also reflected as tools for supporting studying and as creating a good atmosphere at school. Because there aren't any Finnish translations of Spolin's methods, the writer has translated the text and terminology himself.</p> <p>The thesis is a diverse thesis, the goal of which was to study if teaching improvisation methods in schools would prove useful. The practical part of the thesis was a pilot project where Keith Johnstone's improvisation method was being taught in Lapland Vocational College for both young and adult students. The thesis takes a look at student's experience: what did the students experience when being taught improvisation skills. A inquiry to map out the experiences was made to the students over e-mail. The answers can be found in the appendice. The problems that a Drama Instructor can encounter when working in school environment are also being reflected.</p>	
Keywords	Improvisation, education, Johnstone, Spolin, self-esteem, spontaneity

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Modernin improvisaatioteatterin taustoja	3
2.1	Commedia dell'arte	3
2.2	Improvisaatio 1900-luvulla	4
3	Viola Spolin	4
3.1	Fokus	5
3.2	Spolinin seitsemän näkökulmaa spontaaniuteen	7
3.2.1	Pelit (Games)	7
3.2.2	Hyväksyntä / paheksunta (Approval/Disapproval)	8
3.2.3	Ryhmän toiminta (Group Expression)	9
3.2.4	Yleisö (Audience)	10
3.2.5	Teatteritekniikat (Theater Techniques)	11
3.2.6	Oppimisprosessin jatkaminen jokapäiväisessä elämässä (Carrying the Learning Process into Daily Life)	11
3.2.7	Ruumiillistaminen (Physicalization)	12
4	Keith Johnstone	13
4.1	Keith Johnstonen metodi	17
4.1.1	Tarjous/Hyväksyminen/Tyrmääminen (Offer/Accepting/Blocking)	18
4.1.2	Statukset	20
4.1.3	Rutiinin rikkominen (Breaking the routine)	23
4.1.4	Lista tarinoiden tappajista	24
5	Johnstonen ja Spolinin vertailua	28
6	Improvisaatio-oppeja ammattikoulussa	30
6.1	Oppilaiden kokemusten kerääminen (Kyselyt)	32
6.2	Oma kokemus	33

7 Yhteenveto	36
Lähteet	37
Liitteet	
Liite 1. Koonti oppilaille teetetystä kyselystä.	
Liite 2. Oppilaiden vastaukset.	

## 1 Johdanto

Keith Johnstoneen improvisaatiometodista puhuttaessa todetaan usein, että se sopii kaikille ikään ja sukupuoleen katsomatta. Oppimalla aktiivisia vuorovaikutustaitoja myös oma itsetunto kasvaa. Aloin pohdiskella, voisivatko ammattiopiston opiskelijat myös hyötyä improvisaatio-opetuksesta. Itse olisin etenkin yläasteella kaivannut toimintaa, josta olisin saanut hyväksyntää sekä positiivista palautetta.

Olin vasta lukion toisella luokalla kun aloitin teatteriharrastukseni. Ala- ja yläasteella olin melko ujo. Ala-asteeni kävin Auroran koulussa Espoossa, jonka rehtorina toimi toisesta luokasta lähtien Martti Hellström. Hellströmin mukana perinteinen ala-asteemme muuttui. Aikaisemmin päivät olivat rytmittyneet neljänkymmenenviiden minuutin mittaisten oppituntien ja niiden välissä olleiden viisitoistaminuuttisten välituntien mukaan. Hellström toi tullessaan siesta-käytännön. Aamun tunnit pidettiin yhteen putkeen. Sen jälkeen oli puolentoista tunnin siesta, jonka aikana myös ruokailtiin. Myös iltapäivän tunnit pidettiin putkeen. Hellströmin aikana koulussamme tehtiin myös keran vuodessa isompi näytelmäproduktio, johon osallistui oppilaita ja opettajia. Kaikkia koululaisia kannustettiin mukaan, mutta itse en ikinä lavalle asti uskaltanut. Olin kerta kaikkiaan liian ujo, vaikka jokin näyttelemisessä ja teatterin tekemisessä valtavasti kiehtoikin.

Yläaste meni joukon paineiden alla. Ei saanut erottua massasta, ettei olisi joutunut kenenkään silmätikuksi, ja pelkkä ajatuskin siitä, että olisi esiintynyt ihmisten edessä aiheutti fyysistä ja henkistä pahoinvointia. Muistan, miten esitelmiä pitäessä ääni tärisi ja kädet hikosivat. Tuntui siltä, että kaikki huomasivat vain ja ainoastaan asiat, jotka eivät sujuneet, eikä positiivista kannustusta juurikaan harjoitettu. Tämä positiivisen kannustuksen puute tuntuikin leimaavan ainakin omaa aikaani peruskoulussa. Positiivista palautetta sai melkeinpä ainoastaan silloin, jos osasi jonkin asian hyvin. Toki se on silloinkin paikallaan, mutta mielestäni ihmiset kaipaavat enemmän positiivista kannustamista ja onnistumisen kokemuksia juurikin asioissa, joita he eivät niin hyvin osaa.

Lukiossa kaveripiirit vaihtuivat ja sain uusia ystäviä, joista muutama harrasti teatteria. Ystävänä yrittivät kovasti houkuttaa minua mukaan teatteritoimintaan, mutta kesti kui-

tenkin vuoden verran ennen kuin uskalsin ensimmäisen kerran harjoitukseen Yhteisöteatteri Jäänsärkijöiden nuorten ryhmään (NuTe). Heti ensimmäisistä harjoituksista lähtien tiesin, että olin löytänyt itselleni luontaisen ilmaisukanavan. Tunne oli kertakaikkisen vapauttava. Olin ollut NuTe:n toiminnassa mukana pari vuotta, kun isosiskoni osti minulle syntymäpäivälahjaksi Stella Polariksen viikonlopun kestoisen improvisaatiokurssin, jonka vetäjänä toimi Jami Hyttinen. Improvisaatioteatteri Stella Polaris on ollut mukana tuomassa Johnstonen improvisaatiometodia Suomeen 1990-luvulla. Menin kurssille uteliaana ja hieman pelokkaana. Tähän asti olin tehnyt improvisaatioharjoitteita vain tuttujen ja turvallisten ihmisten kanssa, nyt olisi luvassa kokonainen viikonloppu kurssitusta tuiki tuntemattomien kanssa. Nyt reilu yksitoista vuotta myöhemmin en enää muista, mitä harjoitteita kurssilla tehtiin, mutta muistan, että kurssilla oli ratkiriemukasta ja Hyttinen oli kannustava ja innostava kouluttaja. Tuntui, että opin yhden viikonlopun aikana yhtä paljon, kuin olin NuTe:ssa oppinut vuodessa. Tahdoin lisää ja pian siihen avautuikin tilaisuus.

Harjoitellessamme 1999 Antti Raivion näytelmää *Huokausten laakso* kuorolaulukouluttajamme Outi Ivaska kysyi minulta, haluaisinko lähteä matkaan vasta perustettuun Improvisaatioteatteri Ars Peukiseen. Päätöstä ei tarvinnut kahdesti miettiä. Aluksi harjoittelimme ilman ulkopuolista apua, mutta nopeasti aloimme hankkia kouluttajia: mm. Tiina Pirhonen, Outi Mäenpää Stella Polariksesta, sekä Shawn Kinley kanadalaisesta Loose Moose Theaterista ovat toimineet ryhmämme mentoreina.

Improvisaatioteatteri on vahvistanut itsetuntoani ja kasvattanut minua ihmisenä. Johnstonelainen impro ei ole minulle pelkästään tekniikka, vaan myös jollakin tapaa elämänasenne. Siviilissäkin pyrin olemaan avoin uusille ideoille, kuuntelemaan aktiivisesti ja olemaan läsnä vuorovaikutustilanteissa. Olen oppinut kohtaamaan erilaisia ihmisiä avoimemmin ja toimimaan erilaisissa tilanteissa mm. statusten kautta. Johnstonelaisen improvisaation myötä olen oppinut pois liiasta itsekritiikistä, enkä ole enää niin herkkä sille, mitä muut minusta ajattelevat. Ylipäänsä elämänasenteeni on nykyään rennompi ja avoimempi, enemmän kiinni tässä hetkessä. Uskoisinkin, että monet voisivat hyötyä johnstonelaisen improvisaation kautta opituista aktiivisista vuorovaikutustaidoista jokapäiväisessä elämässään.

Olen siis tehnyt improvisaatioteatteria melkein yhtä kauan kuin ”perinteisiä” tekstinäytelmiäkin ja onkin hieman hankalaa erotella, mitä olen mistäkin oppinut. Perinteisen näyttelemisen kautta olen varmasti saanut näyttelijäntyöhöni syvyyttä ja tiettyjä teknisiä apuvälineitä, joiden avulla roolia voi lähestyä.

Improvisaatio puolestaan on tuonut tullessaan rohkeampaa heittäytymistä, uskallusta olla epävarma. Koko ajan ei tarvitse olla varma kaikesta, vaan voi rohkeasti kokeilla ja mokailla, hakea rauhassa roolia. Impron avulla olen myös oppinut vahvempaa läsnäoloa lavalla. Uskallusta vaikuttaa ja vaikuttua muista. Improkeikkojen myötä hankittu esiintymisvarmuus ei varmastikaan ole myöskään pahitteeksi.

Opinnäytteessäni kartoitan modernin länsimaisen improvisaatioteatterin taustoja, ja avaan sekä Viola Spolinin, että Keith Johnstonen kehittämiä improvisaatiometodeja. Lisäksi esittelen tapausesimerkkinä vuoden 2010 syksyllä toteuttamaani improvisaatiokoulutusta Lapin ammattiopistossa. Spolinin käyttämän termistön olen suomentanut itse koska Spolinia ei ole käännetty suomeksi. Johnstonen yhteydessä käytän alalla vakiintuneita, muun muassa Stella Polariksen lanseeraamia termejä.

## **2 Modernin improvisaatioteatterin taustoja**

Aion tässä luvussa avata modernin improvisaatioteatterin taustoja. Vaikka itse olenkin keskittynyt opiskelemaan ja opettamaan Keith Johnstonen metodia, on hyvä avata lyhyesti taustoja, joista Johnstonekin on luultavasti ammentanut.

### **2.1 Commedia dell’arte**

Improvisaatioteatteri ei keksintönä ole uusi. Improvisaatiota on harrastettu luultavasti yhtä pitkään, kuin teatterikin on ollut olemassa. Euroopassa improvisaatiota esitysmuotona käytettiin esimerkiksi varhaisessa Commedia dell’artessa. Aikaisin maininta dell’artesta on vuodelta 1551 Roomasta. Itse asiassa termi Commedia dell’arte onkin lyhennetty versio termistä *Commedia dell’arte all’improvviso* (improvisaation keinoin tehty komedia). Varhaiset Commedia dell’arte –ryhmät esittivät puoliksi improvisoituja näytelmiä, joissa oli yleensä valmiit hahmot ja tarinoiden rungot. Commedia dell’arte –ryhmät olivat usein kiertäviä ryhmiä, joista parhaita aatelisto ja ylhäisö rahoittivat. Tul-



taessa 1600-luvun alkupuoliskolle alkoi Commedia dell'arte saamaan vakiintuneita ja käsikirjoitettuja muotoja jolloin, improvisaation osuus esityksissä pieneni huomattavasti. 1700-luvulle tultaessa käsikirjoittajan osuuden ja hänen visionsa arvostaminen näytelmissä kasvoi näyttelijöiden kustannuksella ja improvisaatio jäi vain kytämään taustalle. (Koponen 2004, 29; Wikipedia a.)

## 2.2 Improvisaatio 1900-luvulla

Tultaessa 1900-luvulle koki improvisaatioteatteri uuden tulemisen. Näyttelemisen painopiste siirtyi ulkoisesta ilmaisusta kohti realistisempaa ja psykologisempaa olemista sekä näyttämöllä että elokuvissa. Myös näyttelijöiden osuutta teoksen luomisessa alettiin jälleen arvostaa. Muun muassa Konstantin Stanislavski (1863–1938) kehitti ”systemiään” jonka avulla oli tarkoitus saada näyttelijät kokemaan aidosti roolihenkilönsä tunteet lavalla. Pyrkimys oli siis saada näyttelijät yhtä luonnollisiksi lavalla, kuin he olisivat ”oikeassa elämässä”. Stanislavski käyttikin paljon improvisaatiota harjoittaessaan ja kouluttaessaan näyttelijöitä. (Wikipedia b.) Vaikka Stanislavskin keinot eroavatkin Keith Johnstonen käyttämistä, hänellä oli sama päämäärä työssään kuin Johnstonella; aidon oloinen vuorovaikutus lavalla. Stanislavski lähestyi aihetta tunnemuistin ja fyysisten toimintojen tuottamien tunteiden avulla, kun taas Johnstone spontaaniuden kasvatamisella. Johnstone tosin nopeasti huomasi, että improvisoidut kohtaukset olivat yleisön mielestä äärimmäisen hauskoja, joten hän kehitti improvisaatiota enemmän omaksi esiintymisen lajikseen.

Lähempänä Johnstonen improvisaatiometodeja oli kuitenkin Viola Spolin. Mielestäni puhuttaessa Keith Johnstonesta ei voi jättää mainitsematta Spolinin vaikutusta, joten kerronkin Spolinista ja avaan hänen metodiaan seuraavassa luvussa lisää.

## 3 Viola Spolin

Ehkä läheisin Johnstonen hengenheimolainen oli Viola Spolin (1906–1994), jota myös modernin improvisaatioteatterin isoäidiksi kutsutaan. Spolinin improvisaatiotyöskentely tosin tähtäsi kirjoitettujen tekstien tekemiseen, mutta hänen teorioidensa vaikutusta Keith Johnstonen teorioihin ei voi olla kiistämättä. Kirjassaan *Improvisation for the*

*Theater* Spolin puolestaan mainitsee innoittajakseen sosiologi Neva L. Boydin, jonka oppilaana hän oli Northwesternin yliopistossa vuosina 1924–1927. Boydin oppilaana hän tutustui peleihin, tarinankerrontaan, kansantansseihin ja näyttämötaiteisiin työkaluina, joita voitiin käyttää luovan ilmaisun kehittämiseen itsensä löytämisen ja kokemuksen kautta. Boydin opit tekivät häneen lähtemättömän vaikutuksen (Spolin 1999, xlvii). Spolin myös muistaa kiittää Stanislavskia innoituksesta ja opeista joita oli tältä saanut vuosien varrella.

Näitä saamia oppeja Spolin kehitti ja jakoi eteenpäin toimiessaan 1930-luvulla Chicagossa WPA-projektin (Works Progress Administration) kouluttajana. WPA-projektissa Spolin koulutti tulevia harrastajaryhmien vetäjiä. Tavoitteena oli jakaa oppeja eteenpäin, jotta ihmiset voisivat taas viedä niitä eteenpäin omissa yhteisöissään. Spolin kehitti ja käytti metodiaan myös 1945 perustamassaan Young Actors Companyssa Hollywoodissa, jossa hän koulutti yli kuusivuotiaita lapsia esiintymään erinäisissä tuotannoissa. Spolinin metodi hioutui edelleen kirjaksi asti hänen testatessaan teorioitaan Chicagossa poikansa Paul Sillsin kanssa Paulin ja David Shepherdin perustamassa Yhdysvaltojen ensimmäisessä ammattilaisessa improvisaatioteatterissa, *The Compassissa*, vuosina 1956–1958, sekä *The Second City* -teatterissa vuosina 1959–1964.

Viola Spolin oivalsi, että improvisaatioharjoitteista voi hyötyä kuka tahansa, eivät ainoastaan ammattinäyttelijät. Hän toteaaakin:

Jokainen osaa näytellä. Jokainen osaa improvisoida. Jokainen joka haluaa, voi esiintyä teatterissa ja oppia tulemaan ”esiintymisen arvoiseksi”. Me opimme kokemuksen ja kokemuksen kautta, eikä kukaan opeta kenellekään mitään. Tämä koskee niin vastasyntynyttä, joka oppii potkimisen ja ryömimisen kautta kävelemään, kuin tiedemiestä yhtälöineen. Jos ympäristö vain sallii, voi kuka tahansa oppia mitä tahansa haluaa oppia. Ja jos yksilö vain sallii, ympäristö opettaa hänelle kaiken mitä sillä on opetettavanaan. ”Lahjakkuudella” tai ”lahjakkuuden puutteella” ei ole juurikaan tekemistä sen kanssa. (Spolin 1999, 3, suom. Hovilainen.)

### 3.1 Fokus

Spolinin metodi koostuu näennäisesti yksinkertaisista leikeistä, peleistä ja harjoitteista, joille yhteistä on niin sanottu fokus. Spolin itse määrittää fokuksen seuraavalla tavalla:

Fokus ohjaa ja keskittää huomion tiettyyn henkilöön, esineeseen tai tapahtumaan näyttämötodellisuudessa; kehystää henkilön, esineen tai tapahtuman näyttämöllä; on ankkuri (staattinen), joka mahdollistaa liikkeen. Teatteripelin keskituspiste, joka pitää pelaajat prosessissa. (Spolin 1999, 360, suom. Hovilainen.)

Jokaisella harjoitteella on siis yhteisesti sovittu fokus, jonka tarkoituksena on ”harhauttaa” oppilas pois päänsä sisältä. Keskittyessään yhteiseen fokukseen voi oppilas päästä irti päänsä sisäisestä kriittisyydestä ja olla kiinni hetkessä, jolloin luovuus saa tilaa. Fokus voi olla esimerkiksi se, että oppilaan tulee puheen aikana ottaa katsekontakti jokaiseen yleisön jäseneseen. Spolin listaa kirjassaan (Spolin 1999, 22) neljä näkökulmaa selvittääkseen fokuksen käyttöä työpajoissa:

1. Fokus helpottaa eristämään segmenttejä monimutkaisista ja päällekkäisistä teatteritekniikoista, jotta niitä voi tutkia ja oppia.
2. Fokus antaa kontrollin, taiteellisen kurin improvisaatioon, joka kanavoimattomana luovuutena voi muodostua ennemminkin tuhoavaksi kuin luovaksi voimaksi.
3. Fokus tarjoaa oppilaille vaihtuvan, liikkuvan pisteen, johon keskittyä ratkaistessaan näyttelemiseen liittyvää ongelmaa. Tämä kehittää pelaajan kapasiteettia olla tekemisessä ongelman kanssa ja sen ratkaisemiseen muiden pelaajien kanssa. Se toimii katalyyttinä sekä pelaajien että pelaajan ja ongelman välillä.
4. Yksi liikkuva fokus ongelman ratkaisussa vapauttaa oppilaan spontaaniin toimintaan ja tarjoaa alustan ennemmin orgaaniselle kuin älylliselle kokemukselle. Se mahdollistaa oivaltamisen ennakkokäsityksen sijaan ja toimii ponnahduslautana intuitioon.

Intuitiivisuus voi toimia vain välittömyydessä, juuri tässä hetkessä. Se saapuu runsaine lahjoineen spontaaniuden hetkessä. Hetkessä jolloin olemme vapautuneita olemaan vuorovaikutuksessa ja toimimaan, liittymään ympärillämme olevaan liikkuvaan ja muuttuvaan maailmaan. -- Spontaanius on henkilökohtaisen vapauden hetki, jolloin kohtaamme todellisuuden, näemme sen, tutkimme sitä ja toimimme sen mukaan. Tässä todellisuudessa itsemme palaset toimivat orgaanisena kokonaisuutena. Se on löytämisen, kokemisen ja luovan ilmaisun aikaa. Näyttelemistä voi opettaa niin ”keskiverolle” kuin ”lahjakkaallekin”, kunhan vain opetusprosessi on orientoitunut tekemään teatterin tekniikoista niin intuitiivisia, että niistä tulee oppilaan omia. -- Se vaatii ympäristön, jossa kokeminen ottaa vallan, henkilön joka on vapaa kokemaan, sekä tekemisen, joka herättää spontaaniuden. (Spolin 1999, 4, suom. Hovilainen.)

Juuri fokuksen käyttö harjoitteissa on mielestäni Spolinin hienoimpia oivalluksia: oppiminen tapahtuu ikään kuin huomaamatta ja salaa. Näin ollen vastustusta tekemiseen ei

synny niin helposti. Asioita ei tyrkytetä, vaan luotetaan oppilaan omaan oivalluskykyyn. Fokus toki toimiakseen tarvitsee oikeanlaisen turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin opetustilanteessa.

### 3.2 Spolinin seitsemän näkökulmaa spontaaniuteen

Spolin tarjoaa kirjassaan *Improvisation for the Theater* seitsemän näkökulmaa spontaaniuteen, joita tässä luvussa aion avata. Ne ovat: pelit (Games), hyväksyntä/paheksunta (Approval/Disapproval), ryhmän toiminta (Group Expression), yleisö (Audience), teatteritekniikat (Theater Techniques), oppimisprosessin jatkaminen joka-päiväisessä elämässä (Carrying the Learning Process into Daily Life) sekä ruumiillistaminen (Physicalization). Jotkin termeistä eivät kääntyneet mielestäni oikein suoraan suomeksi, joten olen tehnyt käännökset kappaleiden sisällön perusteella.

#### 3.2.1 Pelit (Games)

Pelien (Games) avulla voidaan Spolinin mukaan saada aikaiseksi spontaaniuden tila. Pelien tarkoitus on luoda raamit toiminnalle, joka tähtää pelaajien yhteiseen päämäärään. Spolinin mielestä tapa, jolla päämäärään päästään, ei ole olennaista. Päinvastoin, Spolin on sitä mieltä, että pelaajien tuottamat erikoiset ja uudenlaiset ratkaisukeinot annettuun tehtävään tai probleemaan tuottavat eniten iloa pelaajille ja katsojille. Spontaaniuden saavuttaminen toki vaatii koko ryhmältä yhteisen päätöksen pelata peliä "täysillä".

Jokaisen pelaamisen arvoisen pelin on oltava erittäin sosiaalinen ja sen täytyy sisältää ongelma, joka vaatii ratkaisua – päämäärän, johon jokaisen pelaajan täytyy kietoutua, olkoon se sitten jonkin tavoitteen saavuttaminen taikka kirpun neppaaminen kuppiin. Ryhmällä täytyy olla yhteinen sopimus pelin säännöistä sekä vuorovaikutus, joka johtaa päämäärää kohti, jos peliä aiotaan pelata. -- Kasvu oppilaissa tapahtuu vaivatta, koska peli itsessään jota he pelaavat edistää heitä. Päämäärä, jonka suuntaan pelaajan huomio ja teot ovat jatkuvasti suuntautuneina, synnyttää spontaaniutta. (Spolin 1999, 6, suom. Hovilainen.)

Spolinin mukaan on tärkeää ettei, ohjaaja aseta itseään autoritääriseen asemaan. On parempi, jos pelaajat itse valitsevat pelaavansa.

Kun ulkopuolista auktoriteettia ei ole määräämässä pelaajille, miten tehdään, missä tehdään ja milloin tehdään, jokainen pelaaja valitsee itsekurin hyväksymällä pelin säännöt ja heittäytyy ryhmän yhteiseen päätökseen innolla ja luottamuksella. Kun ei ole ketään, jota täytyisi miellyttää tai lepytellä, voivat pelaajat suun-

nata koko energiansa ongelmaan ja näin oppia sen, mitä he ovat tulleet oppimaan. (Spolin 1999, 6, suom. Hovilainen.)

### 3.2.2 Hyväksyntä / paheksunta (Approval/Disapproval)

Spolinin käsityksen mukaan me opimme jo pienestä pitäen toimimaan hyväksynnän ja paheksunnan kautta (Approval/Disapproval). Tällä Spolin tarkoittaa sitä, ettemme ole vapaita itseilmaisuun, emmekä kokemaan maailmaa, koska peilaamme tekojamme muiden hyväksynnän tai paheksunnan kautta. Tästä toimintamallista täytyy pyrkiä eroon ollakseen läsnä niin näyttämöllä kuin elämässäkin.

Ensimmäinen askel kohti leikkiä on henkilökohtainen vapaus. Ennen kuin voimme leikkiä (kokea), meidän on oltava vapaita tekemään niin. -- Tarpeemme etabloituneen auktoriteetin suosivaan tai tulkitsevaan kommentointiin katkaisee yksinkertaisimmankin liikkeemme kohti ympäröivää todellisuutta. Me joko pelkäämme jäävämmä ilman hyväksyntää tai hyväksymme ulkopuolisen kommentoinnin ja tulkinnan kyseenalaistamatta sitä lainkaan. Kulttuurissa, jossa hyväksynnästä ja paheksunnasta on tullut sekä yrittämisen ja aseman vallitseva säätelijä että usein myös rakkauden korvike, on henkilökohtainen vapautemme hävinnyt. (Spolin 1999, 6–7, suom. Hovilainen.)

Spolinin mukaan on tärkeää, ettei opettaja-ohjaaja sorru itse hyväksynnän ja paheksunnan kuoppaan. Opettaja-ohjaajan on olennaista välttää kaikkia sanoja, jotka sulkevat ovia, joissa on emotionaalista sisältöä tai merkitystä, jotka hyökkäävät oppilasnäyttelijän persoonallisuutta kohtaan tai pitävät yllä oppilaan tarvetta saada opettajalta arviointia. Opettaja ei voi arvottaa oppilaiden tekemistä hyvä-huono -akselilla, koska varsinkaan taiteissa ei ole oikeaa tai väärää tapaa ongelman ratkaisuun. Kokenut opettaja saattaa tietää sata ratkaisua tiettyyn tehtävään, mutta silti oppilaat saattavat kehittää uuden. Spolin tosin toteaa, että koska suurin osa meistä on kasvanut hyväksynnän ja paheksunnan kautta, voi sen pitäminen opetustilanteen ulkopuolella olla haastavaa, mutta ehdottomasti tavoiteltavaa. Opettajan ei kuitenkaan pidä irrottaa itseään opetustilanteesta niin, ettei oppilas koe oppivansa mitään ja olevansa eksyksissä. Spolinin mukaan henkilökohtainen vapaus ja itseilmaisuus saavutetaan vain, jos oppilas ja opettaja ovat yhdenvertaisia.

Kun opettaja hyväksyy samanaikaisesti sekä oppilaan oikeuden lähestyä ongelmaa tasa-arvoisesti että kokemuksen puutteen, hän saa taakan kantaakseen. Tämä opettamisen tapa vaikuttaa aluksi vaikealta, koska opettajan täytyy olla puuttumatta oppilaiden havaintoihin tulkinnallaan tai tyrkyttämällä heille johtopäätöksiä. Toisaalta tämä työtapa voi olla erittäin palkitsevaa opettajalle, koska

kun oppilas-näyttelijät ovat todella oppineet jotain pelaamalla ja leikkimällä, voi esityksen laatu kivuta suorastaan taivaisiin! (Spolin 1999, 9, suom. Hovilainen.)

Spolin toteaa myös, ettei muutos pois autoritäärisestä asennoitumisesta opettajaan tapahdu hetkessä, koska kyseinen asenne on kasvanut vuosien aikana. Opettaja-ohjaajaa myös toki tarvitaan, koska hän on kuitenkin ryhmästä se, jolla on teatterista tekninen ja taiteellinen osaaminen ja jonka opastusta sekä kokemusta tarvitaan ryhmässä.

### 3.2.3 Ryhmän toiminta (Group Expression)

Spolinin mukaan ryhmän toiminnan kannalta on tärkeää, että jokainen ryhmän jäsen toimii tasavertaisesti muihin nähden. Jos joku ryhmän jäsen alkaa dominoida, syö se muiden haluja ryhmässä toimimiseen. Tällöin muut jäsenet eivät saa nautintoa tekemisestä, josta taas seuraa se, ettei todellista vuorovaikutusta synny. Spolin muistuttaa kirjassaan, että teatteri muodostuu taiteellisesta ryhmästä, joka tarvitsee jokaisen jäsenensä lahjakkuuden sekä energian käyttöönsä; aina näytelmän tai kohtauksen ensimmäisestä ajatuksesta aplodien loppuun saakka. Oppilaiden täytyy oppia, että näyttelemisen, kuten pelitkin, ovat sidoksissa muiden ryhmän jäsenten tekemiseen.

Spolinin mielestä vasta-alkajalle tiivis työskentely ryhmässä luo turvaa, mutta toisaalta voi myös muodostua uhaksi. Spolinin mukaan monet sekoittavat teatterin tekemisen exhibitionismiin (ja tätä kautta paljastumisen pelkoon) ja täten kuvittelevat toimivansa yksin muita vastaan. He kuvittelevat, että heidän täytyy rohkeasti uhmata yksin pahan-  
tahtoisesti tuijottavaa tuomitsevaa yleisöä. Tämä taas johtaa siihen, että oppilas keskittyy pätemään ja jatkuvasti tarkkailemaan itseään samalla itsensä tuomiten eikä kehitystä näin ollen pääse tapahtumaan. Toisaalta taas parhaimmillaan ryhmässä työskentely johtaa siihen, että oppilas-näyttelijät leikkivät ja kokevat yhdessä, heittäytyvät toimintaan. Ryhmä hyväksyy jäsentensä samankaltaisuudet ja erilaisuudet. Spolin antaa-kin vinkkejä opettajalle:

Vinkki opettaja-ohjaajalle on pohjimmiltaan yksinkertainen: täytyy pitää huolta, että jokainen oppilas osallistuu omasta vapaasta tahdostaan koko ajan. Opettajan tai ryhmänvetäjän haasteena onkin aktivoida jokaista ryhmän jäsentä ja samalla ottaa huomioon jokaisen jäsenen sen hetkinen kapasiteetti toimintaan. Vaikka vaikuttaisi siltä, että lahjakkailla oppilailta olisi enemmän kuin muilla annettavanaan, niin jos oppilas osallistuu toimien voimiensa ja taitojensa rajoilla,

hän täytyy kunnioittaa, vaikka hänen tuoma panoksensa olisi kuinka pieni tahansa. Oppilaat eivät aina voi tehdä niin kuin opettaja toivoisi heidän tekevän, mutta kun etenemistä tapahtuu, myös kyvyt kasvavat. Työskentele oppilaiden kanssa siitä lähtökohdasta käsin, missä he ovat, ei siitä missä heidän pitäisi mielestäsi olla. (Spolin 1999, 10, suom. Hovilainen.)

Jos ryhmässä vallitsee kilpaileva ja vertaileva tunnelma, aiheuttaa se Spolinin mukaan välittömästi ongelmia ryhmän toiminnassa. Oppilaat alkavat taistella asemastaan omaksumalla puolustuskannan, kävelemällä muiden yli, selittämällä yksinkertaisintakin toimintaa, kehuskelemalla tai syyttämällä muita omista virheistään. Kilpailu voi johtaa myös apatiaan ja tylsistymiseen, jos edellä mainitut keinot eivät riitä oman nahan suojelemiseen.

Toisaalta Spolin erottaa kilpailemisen ja kisailun toisistaan. Kisailu on on Spolinin käsityksen mukaan luonnollinen osa ryhmätoimintaa, joka luo jännitystä ja rentoutumista tasapainoisessa suhteessa niin, että oppilaat pysyvät vireinä ja innostuneina ratkaisemaan tehtävien mukanaan tuomia ongelmia. Tämä saa ryhmän orgaaniseen tilaan, jossa jokainen ryhmän jäsen on tervetullut antamaan oman osansa ongelman ratkaisuun. Vain tällä tavalla saadaan aikaiseksi tilanne, jossa prosessi on tärkeämpää kuin onnistunut lopputulos.

### 3.2.4 Yleisö (Audience)

Yleisön roolista pitää tulla olennainen osa teatterikoulutusta. Surullista kyllä, sen merkitys jätetään suurimmilta osin huomioimatta. Näyttelijöiden, lavastussuunnittelijoiden, ohjaajien, teknisen henkilökunnan yms. miettimiseen käytetään paljon aikaa ja ajatuksia, mutta sille laajalle ryhmälle, jota ilman edellä mainittujen ponnistelut olisivat turhia, uhrataan harvemmin ajatustakaan. Yleisöä pidetään joko joukkiona tirkistelijöitä, joita näyttelijöiden ja ohjaajien täytyy sietää tai sitten monipäisenä arvostelevana hirviönä. (Spolin 1999, 13, suom. Hovilainen.)

Spolin painottaa yleisön merkitystä esityksen osana. Hänen mielestään yleisö on arvostetuin teatterin jäsen, jota ilman esitystä ei olisi olemassa. Yleisö on tervetullut vieras, leikkitoveri, viimeinen puola pyörässä, joka laitetaan pyörimään. Hän painottaa sitä, että oppilas-näyttelijän tulee ymmärtää tämä, jotta voisi vapautua lavalla. Oppilaan ei tule pitää yleisöä tuomareina, arvostelijoina tai edes ilahtuneina ystävinä, vaan ryhmänä jonka kanssa kokemus jaetaan. Jos oppilas ymmärtää tämän, niin se Spolinin mukaan saa aikaan sen, että oppilas automaattisesti ottaa isännän vastuun yleisöstään ja hermostuneisuus poistuu. Tällöin yleisöstä tulee tervetullut osa esitystä ja kokemusta.

### 3.2.5 Teatteritekniikat (Theater Techniques)

Spolin varoittaa tekniikoiden ja metodien nostamista itseisarvoiksi. Jos tekniikasta tai lavakonventiosta tulee rituaali ja niiden alkuperäinen tarkoitus näyttelijäntaitojen ”listassa” unohtuu, ovat ne hyödyttömiä.

Jos tekniikat erotetaan suorasta kokemisesta, muodostuu niiden välille keinotekoinen este. Ei kukaan erota pallon lyömistä mailalla itse pelistä. -- Kun näyttelijä tuntee selkärangassaan että jonkin asian voi sanoa useammalla tavalla, tekniikat kumpuavat näyttelijästä itsestään (kuten niiden täytyykin). Suora, dynaaminen tietoisuus näyttelemisen kokemuksesta solmii yhteen tekniikat ja spontaaniuden vapauttaen oppilaan loputtomaan näyttämötoimintamallien virtaan. Teatterileikit mahdollistavat tämän. (Spolin 1999, 14, suom. Hovilainen.)

### 3.2.6 Oppimisprosessin jatkaminen jokapäiväisessä elämässä (Carrying the Learning Process into Daily Life)

Kirjassaan *Improvisation for The Theater* Viola Spolin kirjoittaa myös oppimisprosessin jatkamisesta jokapäiväisessä elämässä. Kyseinen kappale on kuitenkin tähdätty enemmän puhtaasti näyttelemisen harjoitteluun, mutta siitä voi toki saada joitain vinkkejä myös soveltavan draaman puolelle.

Spolinin mukaan näyttelijän täytyy olla avoin ympäröivälle maailmalle myös vapaa-ajallaan luodakseen todentuntuksia kohtauksia myös lavalla. Spolin suosittelee, ettei esimerkiksi vuorosanoja saisi opetella kotona kuin vasta harjoitusten myöhäisessä vaiheessa, ja täten näytelmän harjoittelu jää usein ainoastaan teatteritilaan. Tähän ongelmaan Spolinin mukaan tuovat ratkaisun juurikin improvisaatioharjoitukset, joiden vaikutus oikein tehtynä jatkuu vielä harjoitusten jälkeenkin.

Spolin kirjoittaa, että näyttelijöiden kokonaisvaltaisella aistien avaamisella sekä vapautumalla ennakkokäsityksistä, tulkinnoista ja olettamuksista näyttelijät voivat olla suorassa ja tuoreessa kontaktissa luotuun teatteritodellisuuteen. Jos näyttelijät oppivat tämän teatteriympäristössä, laajenee kontakti samalla miltei automaattisesti myös arkitodellisuuteen. Tämä laajentaa oppilaiden kykyä aistia ympäröivää havaittavaa maailmaa ja ennen kaikkea kykyä kokea ympäröivä maailma. Spolin kirjoittaakin, että koke-



misen pitäisi olla näyttelijöiden ainoa kotitehtävä, jonka vaikutukset leviävät kuin laineet, jotka leikkaavat veden pinnassa ristiin rastiin muodostaen loputtomia variaatioita.

Nähdessään ihmiset ja sen, miten ihmiset käyttäytyvät toistensa seurassa, nähdessään taivaan värin, kuullessaan äänet ilmassa, tuntiessaan maan jalkojensa alla ja tuulen kasvoissaan, saavat oppilaat laajemman näkemyksen henkilökohtaisesta ympäröivästä maailmastaan ja näin heidän kehittyksensä teatterissa nopeutuu. Maailma tarjoaa materiaalin teatteriin ja taiteellinen kasvu kehittyy käsi kädessä maailman tunnistamisen ja itsensä maailmassa tunnistamisen kanssa. (Spolin 1999, 16, suom. Hovilainen.)

Tämä pätee mielestäni myös Keith Johnstonen improvisaatiometodiin. Kaikki oivallukset ja defenssimekanismien murtumiset johtavat väistämättä ajattelutavan muutokseen. Kun oppii olemaan tyrmäämättä itseään ja muita, oppii olemaan läsnä ja kuuntelemaan, avautuu maailma mahdollisuuksien maailmana, ei uhkien ja vaarojen maailmana. Sen vuoksi koenkin, että improvisaation tulisi olla milteipä kansalaistaito muiden joukossa.

### 3.2.7 Ruumiillistaminen (Physicalization)

Termillä ”ruumiillistaminen” Spolin tarkoittaa keinoja, joilla materiaali esitellään oppilaille fyysisellä, non-verbaalisella tasolla vastakohtana älylliselle, psykologiselle lähestymistavalle. ”Ruumiillistaminen” tarjoaa Spolinin mukaan oppilaille henkilökohtaisen konkreettisen kokemuksen johon tarttua ja mihin tuleva kehitys nojaa. Lisäksi se tarjoaa opettajalle ja oppilaalle työskentelysanaston, joka on välttämätön heidän objektiiviselle suhteellensa.

Spolinin mukaan on tärkeää, että oppilasta rohkaistaan vapautuneeseen fyysiseen ilmaisuun, koska fyysinen ja aisteihin perustuva suhde taiteeseen avaa tietä myös syvemmälle ymmärrykselle.

Tietämyksemme mukaan todellisuus voi olla vain fyysistä, koska se vastaanotetaan ja viestitään aistien välityksellä. Kaikki elämä kumpuaa fyysisistä suhteista, olkoon kyseessä sitten tuli tai kipinä tuluksesta, aallon ääni sen lyödessä rantaan tai miehestä ja naisesta syntynyt lapsi. Aineellinen on tunnettua ja sen kautta saatamme löytää tiemme tuntemattomaan ja vaistonvaraiseen. (Spolin 1999, 16, suom. Hovilainen.)

Spolin kirjoittaa, että kaikissa taiteen muodoissa haetaan tunnetta siitä, että mennään jo tunnetun tuolle puolen. Taiteilijoiden pitää ikään kuin toimia kättilöinä uudelle todelli-

suudelle, jota yleisö malttamattomana odottaa. Taitelijan tehtävänä siis on tuoda näkemystä uusiin todellisuuksiin. Tämä taas Spolinin mukaan tapahtuu fyysisen maailman kautta, sillä näyttelijän tunteet sekä ajatukset ovat henkilökohtaisia ja meitä kiinnostaa vain fyysinen kommunikaatio.

Henkilökohtaisilla tunteillamme ei ole käyttöä teatterissa. Kun energia suunnataan fyysiseen objektiin, tunteille ei ole sen enempää aikaa kuin amerikkalaisen jalkapallon pelaajalla kentällä juostessaan on aikaa huolestua vaatteistaan tai siitä, onko hän ihailtu. Jos tämä vaikuttaa karulta, niin vakuutan, että vaadittaessa tätä objektiivista (fyysistä) suhdetta tähän taiteenmuotoon se tuottaa selkeämpää näkemystä ja suurempaa vireyttä oppilas-näyttelijöissä. Kun oppilas intuitiivisesti ymmärtää, ettei kukaan tirkistele hänen yksityiselämänsä, energia joka oli sitoutuneena paljastumisen pelkoon vapautuu. (Spolin 1999, 17, suom. Hovilainen.)

Spolin edelleen painottaa ettei tarkasta ja intellektuellista roolianalyysistä ole hyötyä teatterille, jos ei sitä osata sisäistää ja kommunikoida fyysisesti yleisölle. Yleisön silmiin täytyy sytyttää liekki.

Taiteilijan täytyy ammentaa ja ilmaista maailmasta, joka on fyysinen mutta ylittää objektit – sen on oltava enemmän kuin täsmällinen havainto ja tieto, enemmän kuin fyysinen objekti itsessään, enemmän kuin silmät näkevät. Meidän kaikkien tulee löytää työkalut tällaiseen ilmaisuun. ”Ruumiillistaminen” on sellainen työkalu. (Spolin 1999, 17, suom. Hovilainen.)

Spolinin mukaan improvisaatioteatteri opettaa näitä taitoja oppilaille. Lavalla ei juurikaan käytetä lavasteita, puvustusta tai tarpeistoa, mutta silti näyttelijöiden täytyy luoda ympärilleen uskottava ja toimiva maailma, jossa on tila, syvyys, tekstuuri sekä aine. Myös fyysisissä lavasteissa, joissa tyrmän seinät ovat pahvia ja aarrearkut tyhjiä laatikoita, tulee näyttelijöiden luoda todellisuus ruumiillistamisen kautta.

Olכון kyseessä sitten rekvisiitta, rooliasu tai väkevä tunne, näyttelijä voi ainoastaan näyttää sen meille. (Spolin 1999, 17, suom. Hovilainen.)

#### **4 Keith Johnstone**

Keith Johnstone syntyi Devonissa Englannissa vuonna 1933. Miettiessään miksi hän ryhtyisi ”isona”, hän koulutti itsensä opettajaksi. Opiskellessaan opettajakoulussa hänen taideopettajanaan toimi Anthony Stirling, joka teki nuoreen Johnstoneen lähtemättömän vaikutuksen. Ensimmäisellä oppitunnilla Stirling antoi tehtäväksi maalata mustalla maalilla paperille kuvitteellisen klovnin yksipyöräisen jättämän jäljen. Tämän jälkeen

heitä pyydettiin värittämään viivojen väleihin jääneet alueet haluamallaan väreillä ja sen jälkeen vielä kuvioimaan ne. Johnstone opiskelutovereineen yritti saada Stirlingiltä tarkentavia ohjeita, mutta Stirling antoi opiskelijoille vapaat kädet. Tämä ärsytti Johnstonea, koska hän piti itseään lahjakkaana maalarina, eikä hän tällaisessa tehtävässä pääsisi näyttämään taitojaan. Oppilaiden paperit olivatkin tehtävän päättyessä miltei harmaata mössöä. Johnstone protestoi tehtävänantoa jolloin Stirling kaivoi kaapista paksun nipun töitä, joissa oli hienot hehkuvat värit ja kekseliäät kuvioinnit. Johnstone kertoo ajattelleensa:

Mahtava idea laittaa meidät mokaamisen kautta tajuamaan, että meillä on vielä paljon opittavaa, koska ylemmän vuosikurssin opiskelijat ovat saaneet aikaan näin paljon hienompia töitä. (Johnstone 1979, 19, suom. Hovilainen.)

Opiskelijat luulivat katsovansa ylempien vuosikurssien tekemiä töitä, mutta pian paljastui, että ne olivatkin kahdeksanvuotiaiden lasten tekemiä. Johnstone ja muut opiskelijat olivat niin kovasti yrittäneet tehdä tehtävän ”oikein”, että se oli suorastaan pakottanut heidät epäonnistumaan. Tämä hetki oli Johnstonen mukaan käännekohta hänen elämässään: Johnstone ymmärsi, että hänen koko koulutuksensa oli ollut tuhoava prosessi. Hän kuvaa käymäänsä keskustelua Stirlingin kanssa:

Stirling uskoi, että taide on lapsessa itsessään eikä jotain mitä aikuinen voi lapselle tyrkyttää. Opettaja ei ole ylivertainen lapseen nähden, eikä hänen ikinä pitäisi ”näyttää eteen”, eikä tyrkyttää arvoja: ”Tämä on hyvä, tämä on huono...”

”Mutta oletetaan että lapsi haluaa oppia piirtämään puun?”

”Lähetä hänet katsomaan puuta. Anna hänen kiivetä puuhun, koskettaa sitä”

”Mutta entä jos hän ei silti osaa piirtää puuta?”

”Anna hänen muovaila puu savesta.”

Stirlingin asenne antoi ymmärtää, ettei oppilaiden pitäisi ikinä kokea epäonnistumista. Opettajan taidon salaisuus piili siinä, että hänen tuli asettaa tehtävät niin, että oppilaan menestys oli taattu. (Johnstone 1979, 19, suom. Hovilainen.)

Valmistuttuaan opettajaksi Johnstone halusi mennä opettamaan Battersean työläiskaupunginosaan Lontooseen. Alueelle jota useimmat uudet opettajat välttelivät, mutta johon Johnstone oli ihastunut toimiessaan posteljoonina siellä. Johnstone sai omien sanojensa mukaan luokan, jota kukaan muu ei halunnut. Luokassa oli kaksikymmentäkuusi ”keskivertoa” kahdeksanvuotiasta ja kaksikymmentä ”alikehittynyttä” kymmenen- vuotiasta, jotka koulu oli leimannut oppimiskelvottomiksi. Johnstone pystyi samaistumaan huonommin pärjääviin oppilaisiin, koska oli itsekkin omien sanojensa mukaan yk-

sitoistavuotiaasta lähtien ollut niin sanottu ”huono oppilas”, joka hänen mukaansa johdettiin siitä, ettei hän suostunut työskentelemään sellaisten ihmisten kanssa, joista hän ei pitänyt. Kun taas kohdalle osui opettaja, josta hän piti, hän sai erinomaisia arvosanoja. Johnstone päättikin laajentaa Stirlingin periaatetta muihinkin oppiaineisiin kuin kuvaamataidossa ja hänen varsinkin siihen aikaan (1950-luvun alkupuolella) erilaiset opetusmetodinsa tuottivat tulosta. Hän muun muassa antoi lasten pitää kuvaamataidon tunneilla tekemiään naamareita matematiikan tunneilla ja luokkaan oli rakennettu pahvista tunneli, jota pitkin luokkaan piti ryömiä sisään huoneen toimittaessa ”iglun” virkaa. Jos hänen opetusmetodinsa tuottivatkin tulosta, niin ne tuottivat myös eripuraa muiden opettajien keskuudessa. Koulun rehtori oli jopa erottamassa Johnstonea, mutta hänen onnekseen koulussa vierailut koulutarkastaja kiinnostui Johnstonen opetusmetodeista ja piti huolen, että Johnstone sai pitää työpaikkansa.

Vuonna 1956 Johnstonea pyydettiin kirjoittamaan näytelmä The Royal Court Theatreen Lontooseen. Aluksi hän kieltäytyi, koska ei erityisemmin pitänyt teatterista, mutta joutui ottamaan pestin vastaan rahanpuutteen takia. Vaikka Johnstonen kirjoittama näytelmä *Brixham Regatta* ei ollutkaan suuri menestys, hänet palkattiin dramaturgiksi esivalitsemaan tekstejä esitettäväksi. Pian hän myös löysi itsensä ohjaamasta. Johnstone ajatteli saavansa ohjaamisesta itselleen uuden ammatin, koska kirjoittaminen oli alkanut tuntua entistä vaivalloisemmalta ja työläämmältä. Hän koki velvollisuutta oppia ohjaamisesta mahdollisimman paljon, mutta kertoo, kuinka sitä mukaa kun hän oppi, miten näytelmiä tulisi ohjata, muuttuivat hänen ohjauksensa tylsemmiksi.

Silloin, kuten nytkin, ollessani inspiroitunut kaikki sujuu, mutta kun yritän tehdä asioita oikein, seuraa siitä katastrofi. -- Kun mietin itseni ja muiden välistä eroa, koin että kehityin myöhään. Useimmat ihmiset menettävät lahjakkuutensa puberteetti-iässä. Minä menetin omani parikymppisenä. Aloin ajatella, että lapset eivät ole keskenkasvuisia aikuisia, vaan aikuiset näivettyneitä lapsia. Mutta kun sanoin tämän kasvatustieteilijöille, he suuttuivat. (Johnstone 1979, 25, suom. Hovilainen.)

Teatterin taiteellinen johtaja George Devine oli sitä mieltä että Royal Court Theatren tulisi olla kirjoittajien teatteri ja hän perusti teatteriin kirjoittajaryhmän. Devine veti ryhmälle kolme keskustelusessiota, mutta koki istunnot niin pitkäveteisiksi, että luovutti tehtävän ohjaaja William Gaskillille. Nuori ohjaaja kysyi Johnstonelta miten tämän mielestä ryhmää tulisi vetää. Johnstone oli sitä mieltä ettei ryhmästä olisi mitään hyötyä jos siellä vain keskusteltaisiin, joten hän ehdotti että kaikki keskustelut jotka voisi näy-

tellä näyteltäisiin. Johnstoneen mukaan ryhmä alkoikin nopeasti toimia improvisaatio-ryhmän tavoin ja tuotti näin uusia tekstejä ja ideoita teatterille.

Vuonna 1963 Devine myös perusti Royal Court Theatreen studion (Johnstone 1979, 33) jossa voitaisiin jatkokouluttaa näyttelijöitä ja testata uusia ideoita ilman yleisön paineita ja Johnstonea pyydettiin opettamaan siellä. Johnstone ryhtyi opettamaan näyttelijöille tarinankerronnan taitoja, ja kuten kirjoittajaryhmässä, hän vaati että kaikki tehtävät toteutettaisiin näytellen eikä keskustellen. Johnstone kehitti erilaisia improvisaatiotekniikoita, jotka tuottivat ryhmässä paljon naurua. Hän ryhtyi miettimään, oliko kyseessä vain ryhmän sisäinen hauskanpito, vai olivatko kohtaukset muidenkin mielestä hauskoja, joten hän päätti viedä tekniikat yleisön eteen. Ongelmana tosin oli, että tuohon aikaan Englannissa oli näytelmien ennakkosensuuri, joten improvisaatioteatteria ei voinut esittää julkisesti. Hän keksi, että he voisivat testata ryhmäänsä oppilaitoksissa, jolloin kyseessä olisi koulutustilaisuus, ei esitys. Johnstone otti mukaansa kuutisen toista näyttelijää Morley Collegeen, jossa hän toimi opettajana ja he pitivät Johnstoneen luokalle demoesityksen, joka oli menestys. Hän karsi ryhmän koon neljästä viiteen näyttelijään, nimesi sen Theatre Machineksi ja he kiersivät Britannian opetusministeriön tuella eri kouluissa ja yliopistoissa esiintymässä. Pian he löysivätkin itsensä kiertämässä ympäri Eurooppaa, tällä kertaa myös teattereissa. Johnstone kertoo kirjassaan *Impro for Storytellers*, että ennakkosensuurista huolimatta he pystyivät lopulta esittämään improvisaatioteatteria myös Britanniassa julkisesti.

Muutettuaan Kanadaan Johnstone kertoo löytäneensä kadoksissa olleen inspiraationsa ohjaajana uudestaan. Hän oli kaukana kaikista, joiden mielipide hänen työstään merkitsi hänelle mitään, joten hän koki olevansa vapaa tekemään työtään juuri haluamallaan tavalla.

Yhtäkkiä olin jälleen spontaani ja siitä lähtien, olen ohjannut näytelmiä niin kuin olisin täysin tietämätön miten tulee ohjata. Minä yksinkertaisesti lähestyn jokaista ongelmaa maalaisjärjellä ja yritän löytää siihen ilmeisimmän ratkaisun. (Johnstone 1979, 28, suom. Hovilainen.)

Kanadassa Johnstone pääsi myös kehittämään jo Englannissa ideoimaansa *Theatre-sportsia*, jossa hän halusi yhdistää urheilun ja teatterin. Johnstone oli Royal Court Theatressa työskennellessään nähnyt vapaapainiottelun, joka oli tehnyt häneen suuren vaikutuksen: hän oli haltioitunut siitä, miten vahvasti yleisö eli tapahtuman mukana.

*Theatresportsissa* kaksi tai useampi joukkuetta kilpailevat vastakkain toisilleen antamis- ja haastetehtävissä, jotka tuomarit arvostelevat ja pisteyttävät. Formaatti kannustaa yleisöä reagoimaan vahvasti lavan tapahtumiin. Vaikka formaatti ulkoisesti näyttääkin kilpailulta, on joukkueiden tehtävä kuitenkin viihdyttää yleisöä, järjestää hyvä ”show”.

Yleisömmme poistuu teatterista viimeistään kymmeneltä illalla ja jos esitys on sujunut hyvin, yleisöstä tuntuu siltä kuin he olisivat olleet katsomassa joukkoa hyväntahtoisia ihmisiä, jotka ovat ihmeellisen yhteistyökykyisiä ja jotka eivät pelkää epäonnistumista. On terapeutista olla sellaisessa seurassa, huutaa ja kannustaa, ehkä jopa nousta lavalle heidän kanssaan. Jos käy tuuri, voi tuntua siltä kuin olisi ollut mahtavissa juhlissa; hyvät juhlat eivät ole riippuvaisia alkoholin määrästä, vaan positiivisesta vuorovaikutuksesta. (Johnstone 1999, 6, suom. Hovilainen.)

Vuonna 1977 Johnstone perusti Loose Moose Theatre Companyn yhdessä Mel Tonkenin kanssa ja teatteri toimii vieläkin aktiivisesti. Loose Moosen toiminta perustuu erilaisiin improvisaatioformaattiesityksiin (mm. *Theatresports*, *Gorilla Theatre*, *Micetro*, *Super Scene*) sekä improvisaatiokoulutukseen. Johnstone onkin ahkerasti kiertänyt ja kiertää edelleen ympäri maailmaa levittämässä improvisaatioteatterin ilosanomaa.

#### 4.1 Keith Johnstonen metodi

Kuten Viola Spolin, myös Keith Johnstone lähestyy spontaaniuden oppimista erilaisten pelien, leikkien ja harjoitusten avulla. Johnstonen mukaan osataksaan improvisoida, ei tarvitse oppia mitään uutta, vaan pikemminkin oppia tunnistamaan omia defenssimekanismejaan ja päästämään niistä irti. Hänen teoriansa on, että lapsilla ei näitä luovuutta tappavia suojamekanismeja juurikaan ole, vaan me opimme ne koulutuksen ja kasvatuksen kautta.

Useat opettajat pitävät lapsia epäkypsinä aikuisina. Jos me ajattelisimme aikuisia näivettyneinä lapsina, voisi se johtaa parempaan ja ”kunnioittavampaan” opetukseen. Monet ”tasapainoiset” aikuiset eivät ole luovia, vaan ovat katkeria, pelästyneitä, mielikuvituksettomia ja jokseenkin vihamielisiä ihmisiä. Sen sijaan että olettaisimme heidän syntyneen sellaisina, tai että se on aikuisena olemisen edellytys, voisimme ajatella heitä ihmisinä, joita heidän koulutuksensa ja kasvatuksensa on vahingoittanut. (Johnstone 1979, 78, suom. Hovilainen.)

Usein nykyään kun kuulee puhuttavan improvisaatioteatterista, puhutaan nimenomaan Johnstonen kehittämästä metodista. Kyseinen tyyli onkin saavuttanut huikeaa suosiota ei vain improvisoiduissa esityksissä, mutta myös erilaisissa yritysten ja yhteisöjen koulutuksissa. Mielestäni Johnstonen metodin hienous piilee siinä, että sen suuren esi-

tyksellisen viihdearvon lisäksi johnstonelaisen improvisaation harjoittelu kehittää aktiivisia vuorovaikutustaitoja sekä parantaa itsetuntoa. Sen lisäksi omakohtaisen kokemuksen perusteella sen harjoittelu on useimmiten erittäin hauskaa. Aion seuraavaksi hieman avata Johnstoneen käyttämiä keinoja ja termejä.

#### 4.1.1 Tarjous/ Hyväksyminen/ Tyrmäminen (Offer/ Accepting/ Blocking)

Keskeisiä käsitteitä Keith Johnstoneen improvisaatiometodissa ovat tarjous, hyväksyminen ja tyrmäminen. Improvisatioharjoitteissa pyritään oppimaan tunnistamaan vuorovaikutustilanteissa tapahtuvia tarjousten tyrmäämisiä. Johnstoneen mukaan tarjouksen tyrmäminen on yksi aggression muoto. (Johnstone 1979, 94) Ihmiset usein tyrmäävät ideoita ja tarjouksia pitääkseen oman nahkansa turvassa. Tyrmäminen ei tosin ole läheskään aina tietoista toimintaa, vaan tapahtuu monesti ihmisten sitä itse huomaamatta. Simo Routarinne kirjoittaa kirjassaan *Improvisoi!* seuraavasti:

Suuri osa tyrmäyksistä on vahinkotyrmäyksiä. Niitä ei ole tietoisesti aiottu tyrmäyksiksi, ja ne tapahtuvat jostakin muusta kuin edellisen tarjouksen sisällöstä johtuvasta syystä. Tyrmäys on ilmaisullinen teko, joka voi olla tahallinen tai tahaton. Hyväksyvä intentio ei aina välity ilmaisuun asti, eli tyrmäämme joskus vahingossa ja tietämättämme, jopa silloin kun vilpittömän aikomuksemme on hyväksyvä. Tahatonkin tyrmäys aiheuttaa kuitenkin sen, että edellinen tarjous tulkitaan sellaiseksi kelpaamattomaksi, merkityksettömäksi tai huonoksi. Tyrmäys voi olla myös puhdas vahinko. (Routarinne 2004, 79.)

Johnstoneen mukaan tyrmäminen estää toimintaa, joten siitä tulisi opetella eroon. Niin näyttämöllä kuin arkielämässäkin, tyrmäämisellä ostetaan usein lisää aikaa niin sanotun ”nerokkaan” idean keksimiselle. Tällöin henkilökohtaiset panokset eivät ole suuret, mutta myös mahdollinen palkinto voi jäädä mitättömäksi.

Jos näyttelijä haukottelee, hänen toverinsa luultavasti sanoo: ”Kylläpäsin tunnenkin oloni virkeäksi tänään!” Molemmat näyttelijät pyrkivät vastustamaan toistensa keksintöjä ostaakseen aikaa, kunnes keksivät ”hyvän” idean, ja yrittävät saada toisen seuraamaan sitä. Pelokkaiden improvisoijien motto kuuluukin: ”Jos olet epävarma, sano EI”. Sovellamme tätä elämässämme estääksemme toimintaa. Sitten menemme teatteriin, jossa kaikissa kohdissa, joissa sanoisimme ”Ei”, tahdomme nähdä näyttelijöiden antautuvan ja sanovan ”Kyllä”. Silloin toiminta jonka elämässämme tukahduttaisimme, alkaa kehittyä näyttämöllä. (Johnstone 1979, 95, suom. Hovilainen.)

Johnstonen metodissa pyritään ensin harjoitteiden avulla ymmärtämään käsitteet tarjous, hyväksyminen ja tyrmääminen. Kun näistä käsitteistä on saavutettu yhteisymmärrys, voidaan niillä ryhtyä leikittelemään.

Näillä "tarjous-tyrmäys-hyväksyminen" -leikeillä on paljon käyttöä myös näyttelijöiden kouluttamisen ulkopuolella. Ihmiset, joilla on pitkäväteinen elämä, usein ajattelevat että heidän elämänsä on tylsä sattumalta. Todellisuudessa jokainen enemmän tai vähemmän valitsee tyrmäämisen ja väistämisen tietoisilla toimintakuvioillaan, minkälaisia tapahtumia he elämässään kohtaavat. Eräs oppilaani vastusti tätä sanomalla: "Mutta ei elämää valita. Joskus on ihmisten armoilla, jotka määräävät." Sanoin: "Vältteletkö sellaisia ihmisiä?" "Ah!", hän sanoi, "Ymmärrän mitä tarkoitat." (Johnstone 1979, 100, suom. Hovilainen.)

Tilanne, jossa toinen osapuoli tekee tarjouksia ja toinen tyrmää ne jatkuvasti, ei juurikaan etene mihinkään. Esimerkiksi:

A: Onpas ihana auringonpaiste!

B: Eipäs ole, kun on ihan pilvistä.

A: Kas vain niinpäs onkin. Hyvä, että otin sateenvarjot mukaan.

B: Ei kun ne unohtuivat kotiin.

A: No sitten voimme mennä tuonne katoksen alle suojaan.

B: Ei siellä mitään katosta ole.

Jne.

Edellä mainitussa tilanteessa B suojaa selustaansa tyrmäämällä kaiken minkä A ehdottaa. Näin toimimalla B estää kaikenlaisen kehityksen jota tilanteessa voisi syntyä. Toisinkin voi siis toimia ja hyväksyä A:n tarjous. Yksinkertaisimmillaan voi tarjousten hyväksymisen kiteyttää kahteen sanaan: "Joo, ja...". Tämä tarkoittaa sitä, että A:n tehdessä tarjouksen B hyväksyy sen ja tekee siihen lisätarjouksen, jonka taas A puolestaan hyväksyy jne. Esimerkiksi:

A: Onpas ihana auringonpaiste!

B: Niinpä! Aivan mahtava ilma viettää koko päivä rannalla.

A: Sanos muuta. Voisitko kulta levittää hieman aurinkorasvaa selkääni?

B: Totta kai rakas. Voin samalla hieroa hartioitasi.

A: Se olisi ihanaa. Minulla onkin ollut raskas työviikko takanani.

B: Niin, talon rakentaminen ei ole työtä sieltä kevyimmästä päästä.



A: Ei niin, mutta se kyllä kannattaa kun saa omin käsin rakentaa oman kodin meille.

B: Niin ja pikku masuasukille.

Jne.

Kun tajuaa että ”Joo, ja...” –metodissa tärkeintä on kuunnella toista, hyväksyä tarjous ja tehdä siihen pieni lisätarjous päälle, etenee kohtaus kuin itsestään ja paineet suunnitella koko kohtaus etukäteen poistuu.

Jos henkilö A tekee tyrmäyksen, hän estää B:tä lisäämästä palikkaa syntyvään palikkatorniin. Hän ei silloin itsekään lisää yhtään palikkaa torniin. Hyväksymällä hän sen sijaan antaa B:lle tilaisuuden pinota oman palikkansa. Jos A pelkästään hyväksyy, B saa yksin rakentaa tornin omista palikoistaan. Jos molemmat sekä hyväksyvät että tekevät lisätarjouksia, he lisäävät oman palikkansa vuoron perään, ja tornista tulee yhteinen. (Routarinne 2004, 129.)

Tyrmääminen siis hankaloittaa vuorovaikutusta ihmisten välillä. Jotta oppisimme hyväksymään tarjouksia, tulee meidän myös oppia, milloin tyrmäämme. Täten voimme taas oppia hyväksyvän ja aktiivisen vuorovaikutuksen taitoja. Niin sanotun ”Joo, ja...” –asenteen omaksuminen on mielestäni suoraan irrotettavissa teatterikontekstistaan arkipäiväiseen toimintaan ja on näin ollen erittäin hyödyllinen taito kenelle tahansa.

#### 4.1.2 Statukset

Pia Koponen määrittää statukset kirjassaan *Improkirja* seuraavalla tavalla:

Niillä (statuksilla) tarkoitetaan valta-asemien tasoja, voimasuhteita ja niille ominaisia piirteitä, kuten nokkimisjärjestyksiä, jotka tulevat selkeimmin ilmi vuorovaikutussuhteissa (Koponen 2004, 46.).

Johnstonen mukaan statukset ja niiden vaihtelut ovat olennaisia teatterin kannalta.

Teemme näitä pieniä tekoja jatkuvasti, tietoisesti ja tiedostamatta.

Käytöksemme (jota ulkonäkömme vahvistaa) viestittää tärkeyttämme tai sen puutetta, muuten emme voisi ohittaa ketään käytävällä vaihtamatta iskuja. Tappelemisen sijaan me tutkimme toistemme statusinformaatiota ja se kumpi hyväksyy alemman statuksen, väistää. Toisinaan tämä automaattinen järjestelmä sotkeentuu ja silloin voi olla vaikeaa jopa päästä läpi samasta oviaukosta. (Johnstone 1999, 219, suom. Hovilainen.)

Statukset siis ilmenevät enemmän tekoina kuin sosiaalisena asemana. Esimerkiksi kuningas voi olla alastatuksessa palvelijaansa nähden. Statusilmaisuu pohjaakin mielestäni ainakin joiltain osin Spolinin ruumiillistamisen käsitteeseen: molemmat painottavat fyysisten tekojen tärkeyttä itsemme ilmaisemisessa. Johnstonen statusharjoitukset kehittävät aktiivista läsnäoloa ja kuuntelutaitoja, sillä ne vaativat että kohtausten ja harjoitusten tapahtumiin reagoidaan statusvaihteluilla. Näin ollen huomio kiinnittyy miltei väkisin toiseen ihmiseen ja hänen tekemiinsä tarjouksiin. Koponen esittää kirjassaan kaavion statuksista, joka on mukailtu versio Tytti Oittisen kehittämästä kaaviosta:

	<b>Arvostaa muita</b>	<b>Ei arvosta muita</b>
<b>Arvostaa itseään</b>	Positiivinen ylästatus	Aggressiivinen ylästatus
<b>Ei arvosta itseään</b>	Positiivinen alastatus	Negatiivinen alastatus

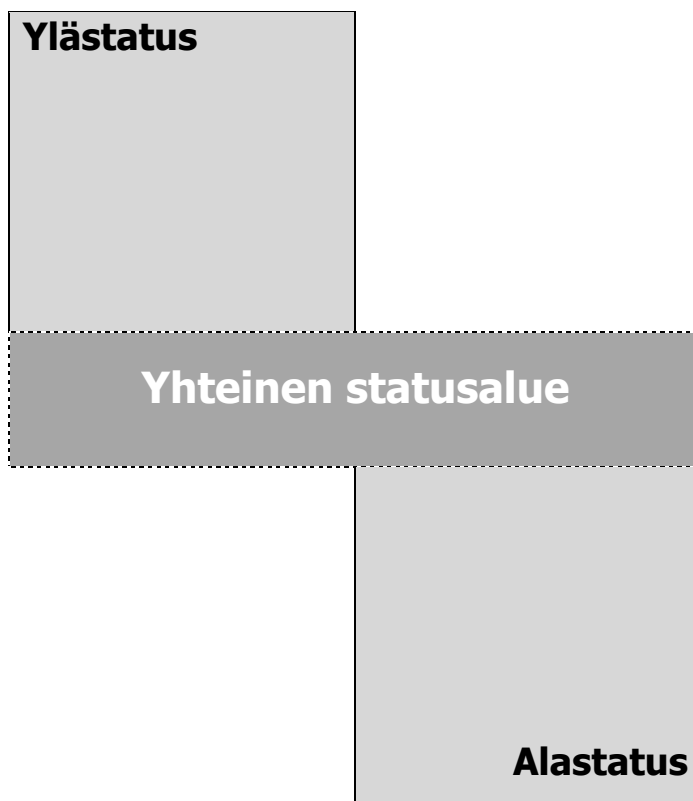
Kuvio 1. Statukset (Koponen 2004, 46).

Yllä olevan kaavion esimerkit ovat toki kärjistettyjä ja niiden väliin mahtuu useita statusaskelia ja –siirtymiä, mutta niiden avulla on helpompi hahmottaa, mistä statuksissa on kysymys.

Me säilytämme katsekontaktin, kun haluamme hallita jotakuta (tai kun me katsomme jotakuta jota ihailamme), mutta rikomme katsekontaktin ja vilkaisemme nopeasti takaisin, kun tunnemme itsemme alistuvaksi. Käsiemme etäisyys päästämme antaa toisen tärkeän viestin. Kosketa suutasi, kun katsot jotakuta ja todennäköisesti tunnet itsesi ”epävarmaksi”, mutta me tulkitsemme sen ”statuksen laskemisena”. -- Päinvastoin, jos taas kosket jonkun toisen kasvoja tai päätä (ja eleesi hyväksytään), nostat omaa statustasi – Ihminen, joka esiintyy korkeimassa statuksessa, käyttää eniten tilaa ja on rentoutunein (paitsi silloin kun hänet haastetaan). Jos jollain on kädet tiukasti puuhkassa ja keho symmetrisen tiukkana, vaikuttaa hän innokkaalta omaamaan korkean statuksen, mutta epäonnistuu verrattaessa henkilöön, joka makaa sohvalla jalat levällään pelkäämättä hyökkäystä. Me tynnyttelemme korkean statuksen ihmisiä pilaamalla ryhtimme ja puristamalla äänemme kasaan. Muuten me kaikki näyttäisimme itsevarmoilta ja rauhallisilta, kaulamme olisivat pitkiä, liikkeemme näyttäisivät vaivattomilta ja äänemme resonoi puhuessamme. (Johnstone 1999, 220, suom. Hovilainen.)

Mielestäni Johnstonen statusajattelun sovellettavin osa esimerkiksi ilmaisutaidon opetuksessa ammattiopistoissa, on statusten kohtaaminen. Tällä tarkoitan harjoitteita, joissa tulee pyrkiä nostamaan tai laskemaan oma statuksensa mahdollisimman lähelle toisen statusta. Jos esimerkiksi kaksi ihmistä kohtaavat ja toisella heistä on luontaisesti

korkea status ja toisella taas luontaisesti matala status, tulisi heidän pyrkiä samalle statusalueelle. Kenenkään status ei siis ole yksi pysyvä piste, vaan oman alueensa sisällä voi liukua ylös tai alas statusilmaisussaan. Jos siis ylästatuksinen ihminen laskee omaa ilmaisuaan alaspäin ja alastatuksinen puolestaan ylöspäin, voivat he päästä yhteiselle statusalueelle ja näin heidän välisensä vuorovaikutus voi monesti olla hedelmällisempää ja selkeämpää kuin silloin, jos he pysyttelisivät kaukana toistensa statuksista. (Kuvio 2.) Myös mahdollisten väärinkäsitysten syntyminen on epätodennäköisempää, jos statukset kohtaavat.



Kuvio 2. Yksinkertaistettu kaavio ylä- ja alastatusten kohtaamisesta. Piirros: Antti Hovilainen.

Statusilmaisun oppimisesta voisi olla siis jokaiselle meistä paljon hyötyä esimerkiksi työhaastatteluissa, asiakkaiden kohtaamisessa ja miksipä ei vaikka parisuhteessakin.

Ystäväni, joka näytteli B-luokan elokuvissa, alkoi kiehtoa statussiirtymät: hän esitti ylästatusta agenteille ja ohjaajille (ja he vihasivat häntä); hän esitti alastusta ja he rakastivat häntä (mutta eivät antaneet hänelle töitä); hän sovitti statusensa yhteen heidän kanssaan ja he antoivat hänelle päärooleja A-luokan elokuvissa. "Keith," hän sanoi, "he luulivat että olen yksi heistä!". Ja nyt hän onkin. (Johnstone 1999, 221, suom. Hovilainen.)

”Luonnollisessa” tilassa, status määrittää sen, kuka pääsee lisääntymään, joten se kiehtoo teini-ikäisiä ja he ovat innokkaita kehittämään taitojaan. (Johnstone 1999, 221, suom. Hovilainen.)

#### 4.1.3 Rutiinin rikkominen (Breaking the routine)

Johnstonen mukaan niin sanottu rutiinin rikkominen vapauttaa improvisoijan jatkuvasta ”hyvän idean” tarpeesta. Johnstone määrittää kaiken improvisoijan tekemisen rutiiniksi, olkoon se sitten vaikka kirjan lukemista tai autolla ajamista. Hänen mukaansa tarina muuttuu kiinnostavaksi aina, kun rutiini rikotaan. Esimerkiksi rutiini ”kukan kasteleminen” rikkoutuu siinä vaiheessa, kun kukka sanoo ”Kiitos!”. Tai rutiini ”herääminen” rikkoutuu siinä vaiheessa, kun hahmo tajuaa olevansa väärässä talossa (Johnstone 1999, 84). Edellä mainitut ovat siis vain esimerkkejä ja rutiinit voidaan rikkoa lukemattomilla tavoilla.

Johnstone kirjoittaa rutiinien rikkomisen yhteydessä ”ajatusympyrästä” (circle of probability), jonka sisällä rutiini tulisi rikkoa. Rutiinien rikkomista ei ole se, että tuodaan kohtaukseen jotain ulkopuolista. Esimerkiksi jos rutiinina on ”uiminen”, se ei rikkoudu sillä, että järven ylle laskeutuu lentävä lautanen, mutta se voidaan rikkoa vaikkapa huomaamalla, että pystyy hengittämään veden alla. Johnstone kehottaakin oppilaitaan olemaan mahdollisimman itsestään selviä ja luopumaan omaperäisyyden tavoittelusta. Lainaan seuraavassa hänen käymäänsä keskustelua oppilaidensa kanssa:

”Sanotaan että rutiinina on ’perunan kuoriminen’. Tiedät intuitiivisesti että jos saatat tekemisen loppuun, tuntee yleisö itsensä huijatuksi. (Miksi kukaan menisi teatteriin katsomaan, kun joku kuorii perunaa?) Impulssisi saattaa olla että hylkää perunankuorimisen etsiessäsi jotain omaperäisempää, esimerkiksi puhelimeen vastaamisen tai astioiden tiskaamisen, mutta tällöin pienennät perunan pelkäksi johdannoksi.”

”Miten puhelimeen vastaaminen voi muka olla omaperäistä?”

”Se on omaperäistä siksi, että silloin mennään toiminnasta sivupoluille (raahataan se ajatusympyrän ulkopuolelle). Yleisö ei ole kiinnostunut puhelimesta tai tiskaamisesta: he ovat kiinnostuneita perunasta ja haluavat että rikot rutiinin jollain satunnaisella askeleella joka liittyy perunan kuorimiseen. Leikkaa veitsellä käteesi ja ryhdy etsimään laastaria tai peukaloa jonka viilsit irti ja silloin yleisö ajattelee: ”Ah! Nyt ymmärrän perunan tarkoituksen”. Tai laita peruna kirkumaan, kun isket veitsesi siihen. (Johnstone 1999, 88–89, suom. Hovilainen.)

Johnstonen mukaan yleisö toivoo, että heille esitellään rutiini, joka on aiottu rikottavaksi. Rutiinit, joita ei saateta loppuun, nähdään vain johdantoina rutiineille, jotka saataan loppuun.

Sanonta "sokaisevan ilmeistä" (blindingly obvious) viittaakin siihen, että kaikki jo tietävät, että ilmeiseen on vaikea tarttua. (Johnstone 1999, 89, suom. Hovilainen.)

Kun oppii rikkomaan rutiineja näyttämöllä, oppii myös samalla tunnistamaan omia ideoitaan ja olemaan tyrmäämättä niitä. Me kaikki tyrmäämme jatkuvasti omia ajatuksiamme, koska pidämme niitä liian tylsinä, erikoisina tai muuten vain huonoina. Johnstone opettaakin ettei "hyviä" ideoita ole olemassa. Kaikki riippuu kontekstista. Jatkan hieman yllä olevaa lainausta Johnstonen keskustelusta oppilaansa kanssa:

"On siis väärin etsiä "hyviä ideoita"?"

"Ei ole olemassa hyviä ideoita!"

"Tietysti on!"

"Ei yksinään. Vähän kuin puhuisi vipuvarsista sanomatta, mihin niitä tullaan käyttämään – palanut tulitikku voi olla paljon parempi väline kuin sorkkarauta selälleen joutuneen koppakuoriansen oikeinpäin kääntämiseen." (Johnstone 1999, 89, suom. Hovilainen.)

#### 4.1.4 Lista tarinoiden tappajista

Johnstone esittää kirjassaan *Impro for storytellers* listan tarinantappajista. Johnstone käyttää käänteisen opettamisen tekniikkaansa listaan eli opettaa oppilaitaan esimerkiksi tyrmäämään jotta nämä oppisivat tunnistamaan omia defenssimekanismejaan ja sen myötä hyväksymään tarjouksia. Tämän vuoksi lista onkin mielestäni hyödyllinen, sillä se ei vain rajoitu tarinan tappamiseen, vaan suurin osa listasta on myös laajennettavissa arkipäiväisiin vuorovaikutustilanteisiin. Voisikin jopa puhua aktiivisen vuorovaikutuksen tappajista. Esittelen listan eri kohdat lainaamalla Johnstonen käyttämää Punahilkavertausta. (Johnstone 1999, 101-129, suom. Hovilainen.)

##### 1. Tyrmääminen / Blocking

- *Punahilkka, veisitkö nämä keksit metsän läpi Isoäidille?*
- *Mutta äiti, hänhän on lomamatkalla.*

Tyrmäämällä voidaan estää toimintaa loputtomiin.

##### 2. Negatiivisuus / Being Negative

- *Punahilkka, veisitkö nämä keksit metsän läpi Isoäidille?*
- *Mutta Isoäiti nalkuttaa koko ajan ja kaiken lisäksi hän haisee tosi pahalle.*

- *Tiedäthän sinä ettei hän mahda sille mitään.*
- *Mutta ulkona sataa!*

### 3. Nynnyily / Wimping

*Punahilkka kohtaa suden mutta ei kerro hänelle Isoäidistä.*

### 4. Mitätöinti / Cancelling

*Punahilkka näkee suden ja juoksee karkuun takaisin kotiin – mitään ei saavuta.*

### 5. Liittyminen toisen tekemiseen / Joining

- *Miten sinulla on noin isot hampaat Isoäiti?*
- *Jotta vois in paremmin syödä sinut!*
- *Jaa, no minulla onkin yhtä isot hampaat kuin sinulla joten pidä varasi!*

Reagoimalla samoin vastaanäyttelijän kanssa vältetään tasapainon "tiltaaminen" ja näin toiminta tyrehtyy.

### 6. Juoruilu / Gossiping

- *Muistatko kun susi söi meidät suihinsa Isoäiti?*
- *Jo vain! Onneksi se metsuri sattui paikalle.*

Juoruilemalla vältetään interaktio. Yleisö mieluummin näkisi tapahtumat kuin kuulisi niistä.

### 7. Sovitut aktiviteetit / Agreed activities

*Punahilkka ja susi leikkivät piilosta ja sen jälkeen kilpikonnanpyöritystä ja sitten harjoittelevat paritansseja jne.* (Hahmot vaikuttavat toimivan hyvin yhdessä, mutta kukaan ei ole pulassa eikä kukaan ole muutoksen kohteena)

### 8. Panttaaminen / Bridging

*Punahilkka lykkää tapaamistaan suden kanssa jättäen kohtaamisen "ässäksi hihaan".* Täten asioiden kehittyminen estyy. Viivyttelyä voidaan tosin käyttää josain määrin myös jännityksen kasvattamiseen: "Miten sinulla on noin isot silmät Isoäiti?"

## 9. Väistely / Hedging

- *Mitä aiot sanoa Isoäidille kultaseni?*
- *Mietin sitä kävellessäni metsässä äiti.*

Väistely on rinnastettavissa viivytelyyn, mutta sen sijaan että panttaisi ”hyvää ideaa”, jaarittelee siinä toivossa että keksisi sellaisen. Johnstonen mukaan se on epätodennäköistä, sillä väistely ei ole luova strategia.

## 10. Ajautuminen sivupoluille / Sidetracking

*Punahilkka näkee suden vilaukselta puiden välistä, mutta samalla putoaa erittäin syvään kuoppaan.* (Yleisö tahtoo aina nähdä ilmeisimmän tapahtuman, tässä esimerkissä kohtaamisen suden kanssa.)

## 11. Omaperäisyyden tavoittelu / Being original

*Punahilkka on juuri astumaisillaan Isoäidin ovesta sisään, kun hänen päälleen putoaa tonni spagettia.* (Tämä on yksi sivupolkuilun muoto, jossa improvisoiija odottaa saavansa ihailua raahaamalla kohtaukseen epäolennaisen nokkeluuden.)

## 12. Viivytely / Looping

*Punahilkka poimi leskenlehtiä ja orvokkeja ja valkovuokkoja ja sinivuokkoja ja sitten hän poimi sienä ja marjoja ja...* Jos improvisoiija jatkaa tällä tiellä, hän ei koskaan tapaa sutta.

## 13. Gägeily / Gagging

*Punahilkka tuijottaa Isoäidin vesilasissa olevia tekohampaita ja sanoo: ”Miten sinulla on noin isot hampaat Isoäiti?”* Gägi on vitsi, joka luultavasti saa naurut yleisöltä, mutta hyökkää tarinaa kohtaan esimerkiksi pilaamalla sen jännitteet.

## 14. Koominen liioittelu / Comic exaggeration

- *Vie nämä pikkuleivät Isoäidille. Ja nämä omenat. Ja tämä naudanpaisti. Niin ja parempi ottaa mukaan tämä jääkaappi äläkä unohda tätä tietosanakirjasarjaa...* Liioittelu tappaa yleisön kiinnostuksen tarinaan, joten tästä eteenpäin vitsien pitäisi olla todella hyviä toimiakseen.

## 15. Konflikti / Conflict

- *Minne olet pikkutyttö matkalla?*
- *Mene tiehesi, minä en juttele susien kanssa.*
- *Tule tänne!*
- *Ai! Sinä satutat kättäni. Siitäs saat! Ja siitä!*
- *Senkin kakara! Puren sinulta pään irti! Ai! Ai! Älä potki minua sääriin!*

Tämän jatkuessa tarina ei etene ja suden ja Punahilkkan välinen jännite heikenee, mikäli Punahilkka pitää sutta vaarallisena. Tarina pääsee jatkumaan vasta, kun konflikti on ratkaistu, mutta sitä ei pääse tapahtumaan, jos molemmat näyttelijät ovat päättäneet "voittaa".

## 16. Välitön ongelmaan ajautuminen / Instant trouble

*Juuri kun äiti oli lähettämässä pikku Punahilkkan matkaan, syöksyi susi savupiipusta sisään ja hotkaisi heidät suihinsa.* Jos kohtausta tai näytelmää alkaa heti ongelmilla, on sitä vaikea viedä eteenpäin. Tarina siis tyssää helposti ennen kuin on edes oikeastaan alkanutkaan. Varsinkin aloittelijat astuvat helposti tähän kuoppaan.

## 17. Panoksien laskeminen / Lowering the stakes

*Punahilkka ei tehnyt elettäkään paetakseen. "Ryhdyhän hommiin sitten", hän sanoi sudelle tarkistaessaan huulipunaansa peilistä, "Minut on syöty monen monituista kertaa, mutta puunhakkaaja vie minut aina kotiin sen jälkeen."* Panoksien laskiessa myös riski minimoidaan ja kohtausta menettää merkityksensä.

Johnstonen listan kaikki seitsemäntoista kohtaa ovat mielestäni erilaisten defenssimekanismien esittelyjä. Kaikilla niillä voidaan välttää aito vuorovaikutus toisen ihmisen kanssa ja estää "tuntematonta" tulevaisuutta tapahtumasta. Näiden defenssien takana onkin luultavasti erilaisia pelkoja, esimerkiksi kasvojen tai kontrollin menettäminen.

On tärkeää huomata, että edellä esitelty lista ei Johnstonen mukaan ole "kiveen hakattu", vaan monet listatut seikat voivat olla myös hyödyllisiä oikein käytettyinä ja säännösteltyinä. Tämä pätee mielestäni muihinkin johnstonelaisen improvisaation sääntöihin; kaikki ne on tehty rikottaviksi. Mutta kuten esimerkiksi kuvataiteissa on hyvä osata



maalata ja piirtää näköisiä teoksia ennen kuin ryhtyy vaikkapa kubistiksi, on myös improvisaatioissa hyvä oppia säännöt ennen kuin niitä ryhtyy soveltaen rikkomaan.

## 5 Johnstonen ja Spolinin vertailua

Kirjassaan *Improkirja* (2004, 66-72) Pia Koponen tekee mielenkiintoista vertailua Spolinin ja Johnstonen välillä ja haluankin tässä yhteydessä myös avata aihetta. Koposen mukaan sekä Spolinin että Johnstonen metodeihin on sisäänkirjoitettuna usko jokaisen ihmisen luovuuteen, sen vapauttamisen tarpeeseen sekä vuorovaikutustaitojen parantamiseen. Vaikka molemmilla onkin samat tavoitteet, eroavat heidän lähestymistapansa aiheeseen monilta osin. Koponen esimerkiksi mainitsee, että Spolinin metodissa on tärkeää se, että ryhmä sopii ennen jokaista harjoitusta missä kohtaaminen tapahtuu, mitä siinä on ja mitä he tekevät. Tämän lisäksi ohjeisiin lisätään fokus. Johnstonella puolestaan alkuasetelman luominen ei ole välttämätöntä vaan kohtaukset voivat alkaa niin, että näyttelijät vain menevät lavalle ja katsovat mitä tapahtuu. Johnstonen fokus ei ole myöskään yhtä rajattu ja tarkka kuin Spolinilla.

Keskeinen yhteinen asia Johnstonella ja Spolinilla ovat pelit (games). Miltei kaikki toiminta tapahtuu näiden pelien, leikkien ja tekniikoiden kautta ja jokaisella pelillä on tarkkaan mietitty tarkoituksensa. Spolinilta ja Johnstonelta löytyy jopa samoja harjoitteita, mutta molemmilla on niihin tosin omat näkökulmansa. Koponen esittelee kirjassaan erään *Köydenveto*-harjoituksen yhteneväisyyksiä ja eroja. Harjoituksessa siis kaksi oppilasta vetävät miimisesti kilpaa köyttä. Spolinilla harjoituksen fokus pysyy tiukasti miimisessä köydessä, kun taas Johnstone painottaa kontaktia harjoituspariin. Koponen kiteyttää erot hienosti seuraavalla sivulla esitellyssä taulukossa:

	<b>Spolinin tapa</b>	<b>Johnstonen tapa</b>
Tehtävänanto	Pelaajien tulee leikkiä köydenvetoa kuvitellulla köydellä. "Köysi" on yhteys pelaajien välillä.	Miiminen köyden veto kahden pelaajan välillä.
Ohjeet pelaajille / pelaajien fokus	Fokus on siinä, että kuviteltu köysi liittyy pelaajat yhteen.	"Nostakaa köysi miimisesti maasta ylös ja käykää miiminen köyden veto."
Pelaajille asetetut vaatimukset	Pelaajien tulisi valita pari, joka vastaa voimiltaan toista.	Myös ryhmän pienin ja suurin voivat tehdä harjoituksen yhdessä.
Sivustaohjaus	"Vetäkää! Vetäkää! Pitäkää etäisyys ja tila samana."	"Nauttiiko parisi työskentelystä kanssasi? -- Häviä! Ole se mitä parisi haluaa sinun olevan!"
Ohjaaja harjoituksen aikana	Antaa fokusta tukevia ohjeita ja valvoo, ettei kumpikaan pelaaja luista tehtävästä seuraamalla köyden liikkeen sijasta toisen pelaajan liikkeitä.	Kehottaa pelaajia tarkkailemaan pariaan ja tekemään kaikkea, mikä voisi miellyttää häntä. "Jos tuntuu, että parisi haluaa hävitä, vedä köyttä lujemmin ja päinvastoin."
Muita ohjeita	Kehon toiminnan tulisi muodostua köyden liikkeistä. Jos pelaajat keskittyvät täysin köyteen, he käyttävät saman verran energiaa kuin oikeassa vastaavassa tilanteessa. Kun pelaajat lopettavat harjoituksen, heidän tulisi olla lämpimiä, hengästyneitä, punoittavia jne., kuten oikean köydenvedon jälkeen.	Pelaajille näytetään kuinka oikea köyden veto toimii. Tämä tehdään niin, että jokainen koettaa oikeasti vetää pariaan tarttumalla toisiaan esimerkiksi käsistä. Sen jälkeen kiinnitetään pelaajien huomio ponnistuksen keston ja toiminnan eteenpäin viemiseen.
Harjoituksen tarkoitus	Harjoitus osoittaa sekä pelaajille että yleisölle, että lähes kaikki ongelmat ovat ratkaistavissa sen kautta, että on yhteydessä toiseen pelaajaan. Se osoittaa myös, kuinka esineelle on annettava tilaa, jotta yhteys voi syntyä.	Harjoitus auttaa ymmärtämään, että häviäminen voi olla vähintään yhtä hauskaa kuin voittaminen. Hyväntuulinen epäonnistuminen voi tuoda mukaan rutkasti huumoria.

Taulukko 1. Spolinin ja Johnstonen yhteneväisyydet ja erot köydenvetoharjoituksessa (Koponen 2004, 68).

Yksi suuri ero Spolinilla ja Johnstonella on opettamisen tapa. Spolin painottaa oppilaan omaa oivaltamista eli opettaja ei saisi missään vaiheessa oikeastaan antaa vastauksia käsillä oleviin ongelmiin, ei edes silloin kun oppilaat niitä kysyvät. Johnstone puolestaan harjoittaa aktiivisesti niin sanottua sivustaohjaamista (side-coaching) osoittaen tarkasti esimerkiksi kohdan jossa oppilas on tyrmännyt idean. Myös Spolin harjoittaa sivustaohjausta, mutta se keskittyy fokuksen säilyttämiseen. Koposen mukaan sivustaohjauksen kautta voikin havaita, kuinka Spolinin näyttelijä työskentelee yksin ja Johnstonen näyt-

telijä puolestaan hyvin kiinteästi parinsa kanssa. Kärjistettynä: Spolinin harjoituksen jälkeen näyttelijälle jää mahdollisuus syyttää toista osapuolta epäonnistumisesta, kun taas Johnstone kohdalla lopputulos on aina yhteinen. (Koponen 2004, 69) Lisäksi Johnstone painottaa opetustilanteissa, että jos oppilas epäonnistuu, on vika aina ohjaajassa, ei oppilaassa. (Johnstone 1979, 29)

Spolin ja Johnstone ovat tehneet merkittävää työtä improvisoinnin ja improvisaatioteatterin parissa. He ovat myös tuoneet sen teattereiden ulkopuolelle esimerkiksi osaksi koulutyötä ja sitä kautta lähemmäksi jokaista ihmistä. Spolin antaa työkalut improvisaatioiden tekemiseen tarkasti rajatuilla harjoituksillaan ja käskyllään. Johnstone täydentää harjoituksia antamalla niille inhimillisen otteen lähes filosofisilla oivalluksillaan ja ihmistuntemuksellaan. Lisäksi hän on luonut toimijoille yhteisen sanaston, jonka avulla Spolininkin harjoitusten tekeminen ja niiden analysointi toiminnan jälkeen on vaivatonta. (Koponen 2004, 73.)

## 6 Improvisaatio-oppeja ammattikoulussa

Kuten jo johdannossa kerroin, koen saaneeni itse niin paljon johnstonelaisen improvisaation opiskelusta, että halusin viedä saamiani oppeja eteenpäin. Olen toki aiemminkin opettanut improvisaatiota muun muassa yrityksissä, harrastajaryhmissä ja muissa yhteisöissä. Lisäksi toimin vuoden ajan ohjaajana Teatteri Eeva-Susi ry:n Taide- ja mediapajalla, jossa improvisaatio-opetus oli yksi keskeisistä työkaluista pajalaisten syrjäytymisen ehkäisyssä. En kuitenkaan ollut itse käynyt opettamassa improvisaatiota koulumaailmassa, enkä tosin ole kuullut, että muutkaan olisivat sitä pitkäjänteisemmin tehneet. Eritoten minua kiinnostikin, voisivatko opiskelijat saada hyötyä improvisaatio-opetuksesta opiskeluunsa. Koponen viittaa kirjassaan (Koponen 2004, 56) Kat Koppetin listaan taidoista, joita improvisaatio kehittää. Koppet on tutkinut improvisaatioteatterin ja sen ideologian viemistä yritysmaailmaan ja mielestäni sama lista on suoraan sovellettavissa myös koulumaailmaan:

- Luottamus
- Spontaanius
- Hyväksyminen
- Kuunteleminen ja läsnäolo
- Tarinankerronta
- Sanaton viestintä

Otin siis keväällä 2010 yhteyttä Lapin Ammattiopiston (LAO) Rovaniemellä sijaitsevan Toripuistikon toimipisteen koulutuspäällikkö Päivi Niskaan, jolle tarjosin itseäni opettamaan improvisaatiota matkailu-, ravitsemus- ja talousalan opiskelijoille. Toiveenani olisi

ollut, että minulla olisi ollut yksi tai kaksi ryhmää, joita olisin käynyt kouluttamassa yhdestä kahteen kertaa viikossa, kahdesta kolmeen oppituntia kerrallaan koko syysluku-kauden ajan. Näin toiminta olisi ollut mielestäni pitkäjänteistä ja tarpeeksi säännöllistä oppimisen kannalta. Valitettavasti aikataulullisten seikkojen takia toiminta rajoittui kahdelle kahdeksan viikon mittaiselle periodille, joilla minulla oli kunkin ryhmän kanssa kerran viikossa kolmen oppitunnin mittainen "leikkituokio". Ensimmäisellä periodilla minulla oli kaksi ryhmää, joista toisessa oli vain neljä opiskelijaa: kaksi tyttöä ja kaksi poikaa. Toisessa ryhmässä oli yksitoista tyttöä jotka kaikki olivat samalta luokalta. Toisella periodilla minulla oli opetettavanani yksi ryhmä, jossa oli kahdeksan opiskelijaa, joista neljä oli tyttöjä ja neljä poikia. Kurssit olivat kahden opintopisteen arvoisia ja vapaavalintaisia ja ryhmissä oli kokki-, tarjoilija- sekä kodinhuoltajaopiskelijoita. Neljäntenä ryhmänä minulla oli LAO:n aikuisopiskelijoista koostuva luokka, jossa kaikki opiskelivat muujän ammattitutkintoon. Tätä ryhmää kävin kouluttamassa kuusi kertaa.

Lähdin rakentamaan tuntuu suunnitelmaa oppainani Simo Routarinteen *Improvisoi!* –kirja, Johnstonen teokset sekä vuosien varrella karttuneet tekniikat, harjoitukset ja opetuskokemukset. Selailtuani kirjoja ja vanhoja muistiinpanojani päädyin rakentamaan opetussuunnitelman Routarinteen harjoitelistaa mukaillen. Olin otsikoinut kahdeksan opetuskertaa seuraavalla tavalla:

1. Tutustumista ja iloista mokaamista
2. Tarjous, tyrmäys ja hyväksyminen
3. Tyhjän päällä (Ennalta suunnittelusta luopuminen, luottamus kaveriin)
4. Määrittelyt (Tarjousten tunnistaminen ja niiden tekeminen)
5. Fyysiset tarjoukset (Tarjousten selkiyttäminen, statukset)
6. Omasta ideasta luopuminen (Kuuntelun parantaminen, spontaani reagointi)
7. Tunneilmaisu (Vaikuttaminen ja vaikuttuminen, oman ilmaisun kehittäminen)
8. Linkitys ja yhdistely (Tarjousten yhdistäminen osaksi kokonaisuutta, tarinat)

Tarkoituksenani oli ehkä hieman kunnianhimoisestikin saada kahdeksaan opetuskertaan mahdutettua asioita, joiden sisäistämiseen näin jälkikäteen ajateltuna olisi tarvinnut ehdottomasti enemmän aikaa. Suunnitelmani pohjalta olisi voinut luultavasti hyvinkin pitää kahdeksan kerran kurssikokonaisuuden harrastajateatterille, mutta niin sanotuille "ummikoille" asiaa oli liikaa. Myös se että opetuskertojen määrä tippui alkuperäisestä kahdeksasta viiteen-kuuteen kertaan laittoi suunnitelmat uusiksi. Tajuttuani tilanteen, rakensin aina seuraavan kerran tunnit edellisen kerran pohjalta luopuen alku-

peräisestä suunnitelmastani. Pyrin toteuttamaan jokaisella tunnilla sekä uusia, että edellisiltä kerroilta oppilaille tuttuja harjoitteita.

### 6.1 Oppilaiden kokemusten kerääminen (Kyselyt)

Kuten aiemmin mainitsin, minua kiinnosti se, mitä hyötyä oppilaat kokivat saavansa improvisaatio-opetuksesta. Jokaisen kurssin päätteeksi jaoin oppilaille kyselykaavakkeet, joissa oli seuraavat kysymykset:

1. Oliko sinulla ennakko-odotuksia kurssin suhteen? Jos oli niin mitä?
2. Mitä olet oppinut?
3. Mitä olisit halunnut oppia?
4. Mikä oli vaikeaa? Miksi?
5. Mikä oli helppoa? Miksi?
6. Oliko joku asia mikä sinua ärsytti? Miksi?
7. Mistä pidit kurssilla? Miksi?
8. Koitko että kurssista oli hyötyä sinulle tulevaisuutesi kannalta? Perustele.
9. Toivoisitko että koulussasi olisi enemmän ilmaisutaidon / impron opetusta?
10. Vapaata palautetta ja pohdiskelua.

Olen koonnut liitteeseen 1. oppilaiden vastaukset kysymyksittäin. Vastaukset käsittelen nimettöminä luottamuksen säilyttämiseksi. Valitettavasti kaikki opiskelijat eivät vastanneet kyselyyn ja monet vastasivat hyvin suppeasti.

Vastauksien vähäisestä määrästä ja suppeudesta huolimatta voi vastauksista päätellä sen, että suurin osa opiskelijoista koki improvisaatiokurssin hyödylliseksi. Erityisesti oppilaat kertovat päässeensä ainakin joltakin osin eroon esiintymisjännityksestä ja ”mokaamisen” pelosta. Suurin osa vastanneista myös koki, että ilmaisutaito- tai improvisaatio-opetusta saisi olla enemmän heidän koulussaan. Toki ryhmistä myös löytyi oppilaita, jotka kokivat, että improvisaatio ei oikein ollut heidän juttunsa.

## 6.2 Oma kokemus

Minulla oli siis kolme nuorten ryhmää ja yksi aikuisopiskelijoiden ryhmä, joita koulutin syksyllä 2010 Lapin ammattiopistolla. Nuorten ryhmien kanssa oli tarkoitus olla kahdeksan kolmen oppitunnin mittaista opetuskertaa. Valitettavasti yksi ryhmistä oli vain neljän oppilaan kokoinen, joten jo yhden poissaolo rampautti ryhmän toimintaa ja kahden ollessa poissa jouduttiin tunti perumaan. Oppilailla oli myös työssäoppimisjaksoja, jolloin tunteja ei voitu järjestää, joten ensimmäisessä periodissa pienemmän ryhmän opetuskerrat jäivät viiteen ja isomman kuuteen. Myös toisen periodin ryhmällä oli loppujen lopuksi vain kuusi opetuskerta. Aikuisopiskelijoiden kanssa pysyttiin alun perin sovitussa viidessä opetuskerrassa.

Oli mielenkiintoista huomata, kuinka erilaisia ryhmät olivat. Esimerkiksi ensimmäisen periodin kaksi nuortenryhmää olivat täysin päinvastaiset toimintatavoiltaan: pienempi ryhmä oli innokas oppimaan ja kokeilemaan uutta, kun taas isomman ryhmän kanssa tuntui siltä, että he yrittivät systemaattisesti torpata koko toiminnan käytöksellään. Jokainen tehtävänanto kyseenalaistettiin ja kun viimein päästiin tekemisen äärelle, oli toiminta hyvin flegmaattista ja varovaista. Ryhmästä erottui erityisesti kaksi tyttöä, joiden vastustus oli erittäin vahvaa. He yrittivät kaikin tavoin välttää toimintaa mm. valittamalla, olemalla harvinaisen passiivisia, kyseenalaistamalla ja ylipäänsä negatiivisella asenteella. Tämä tietysti tarttui muihinkin oppilaisiin ja harjoitusten vetäminen oli todella tahmaista ja raskasta. Ohjeita ei kuunneltu tai ne kyseenalaistettiin. Tämä saattaa juontaa juurensa siitä, että vaikka kurssit olivat vapaasti valittavien opintojen joukossa, oli tämän ryhmän opettaja puoliksi pakottanut koko luokan improkurssille. Monella tämän ryhmän oppilaasta ei siis ollut alun alkaenkaan motivaatiota osallistua kurssille. Työpäiväkirjassani olen kirjoittanut ensimmäisestä kerrasta tämän ryhmän kanssa muun muassa seuraavaa:

Katsoin paremmaksi, että pitäydyimme lämmittelyharjoituksissa, mikä oli varmaankin oikea ratkaisu. Ryhmässä tuntui olevan paljon sisäisiä jännitteitä sekä myös monella oppilaalla oli selvästi isoja defenssejä päällä, jotka heijastuivat huonona käytöksenä ja tunnin systemaattisena sabotoimisena. Jos tämän porukan saa edes vähän innostumaan, voivat he mielestäni hyötyä kurssista todella paljon. Välillä tunnilla tuli todella voimaton ja avuton olo. Tuntui siltä, että taidot loppuvat totaalaisesti kesken. Jotenkuten kaaoksen vallitessa sain kuitenkin tunnit vedettyä loppuun. (Hovilainen, työpäiväkirja)

Parin ensimmäisen kerran jälkeen tulin siihen tulokseen, että ryhmän sisällä oli niin paljon ”klikkejä” ja jännitteitä, että olisi tarpeen teettää ryhmällä enemmän harjoitteita, jotka tähtäävät luottamukseen ja ryhmän viestinnän parantamiseen. Aiemmin Spolinia käsittelevässä luvussa kirjoitinkin:

Jos ryhmässä vallitsee kilpaileva ja vertaileva tunnelma, aiheuttaa se Spolinin mukaan välittömästi ongelmia ryhmän toiminnassa. Oppilaat alkavat taistella asemastaan omaksumalla puolustuskannan, kävelemällä muiden yli, selittämällä yksinkertaisintakin toimintaa, kehuskelemalla tai syyttämällä muita omista virheistään. Kilpailu voi johtaa myös apatiaan ja tylsistymiseen, jos edellä mainitut keinot eivät riitä oman nahan suojelemiseen. (3.2.3 Ryhmän toiminta / Group Expression)

Valitettavasti Spolin ei kirjassaan tarjoile konkreettisia ratkaisuja kuvailemaansa tilanteeseen (eikä sen puoleen Johnstonekaan), joten turvauduin omiin vanhoihin muistiinpanoihini. Tästä kilpailevasta toiminnasta pyrinkin pääsemään eroon esimerkiksi teettämällä ryhmätehtäviä, joissa koko ryhmän tulee yhdessä ratkaista käsillä oleva ongelma. Esimerkkitehtävänä mainittakoon niin sanottu ”ihmissolmu”, jossa oppilaat kerääntyvät ringiin ja asettavat kätensä ringin keskustan suuntaan. Sitten he silmät kiinni tarttuvat sattumanvaraisesti toisiaan käsistä, avaavat silmänsä ja yrittävät puhumatta selvittää ”solmun” päästämättä toistensa käsistä irti. Teetin myös sokkopariharjoitteita, joissa toisella on silmät kiinni ja toinen kuljettaa häntä tilassa välttäen yhteentörmäyksiä. Teettämällä sitkeästi edellä mainittujen kaltaisia harjoitteita ryhmän sisäinen toiminta muuttuikin hieman sallivampaan suuntaan.

Mielenkiintoisena yksityiskohtana haluan mainita tapauksen, jolloin pienemmän ryhmän tunti oli jouduttu perumaan kahden oppilaan sairastuttua ja tarjosin kahdelle muulle mahdollisuutta osallistua seuraavana päivänä isomman ryhmän tunneille. Tämä olikin luultavasti ainoa kerta, kun isomman ryhmän tunneilla oli aidosti vapautunut tunnelma ja aiemmin varautuneet oppilaat heittäytyivät harjoituksiin ennennäkemättömällä innolla. Yksi oppilaista kirjoitti kyselyvastauksessaan:

Eniten minulla ärsytti se, kun olimme omalla porukalla alussa ja se oli oikein kivaa. Mutta sitten neljänneksi tai kolmanneksi viimeisellä tunnilla, luokasta ei ollut kuin 4 oppilasta paikalla minä mukaan lukien ja toisesta ryhmästä xxxx ja xxxx. Meillä oli paljon mukavempaa ja kaikkiin asioihin pystyttiin paneutua paremmin. Minä pidin siitä erittäin paljon. Sitten viimeisellä tunnilla koko luokka oli paikalla, paneuduin samalla tavalla kuin edellisellä kerralla, minua katsottiin kuin hullua, ja muut olivat muuta kuin olisi kannattanut, eli paneutua ”leikin” maailmaan. (Liite 1., kysymys: ”Oliko joku asia mikä sinua ärsytti? Miksi?”)

Kyseisellä kerralla isommasta ryhmästä olivat poissa kaksi oppilasta, joiden vastustus oli suurinta. Koen, että kolme seikkaa edesauttoivat vapautuneempaa tunnelmaa: ryhmän koko oli selvästi pienempi kyseisellä kerralla kuin yleensä, kaksi deffensseiltään vahvinta oppilasta olivat poissa ja pienemmän ryhmän oppilaiden mukanaan tuoma innokkuus tarttui isomman ryhmän oppilaisiin. Olen aina ollut sitä mieltä, että negatiivisuus tarttuu muihin herkemmin kuin positiivisuus, mutta oli ilahduttavaa huomata, että sama toimii toisinkin päin. Ikävä kyllä, sama into ei kantanut seuraavaan kertaan asti. Koen silti, että hankaluuksista huolimatta ainakin osa ryhmän oppilaista varmasti hyötyi improvisaation opiskelusta; ainakin monien vastaukset kyselyyn niin viittaavat. Mielenkiintoista on myös ristiriita vastausten ja sen välillä, minkälainen ilmapiiri tunneilla oli. Moni oppilaista kertoi vastauksissaan viihtyneensä tunneilla, vaikka se ei todellakaan siltä suurilta osin minun näkökulmastani vaikuttanutkaan. Liekö osansa sitten sillä, että oppilaat halusivat miellyttää minua vastauksillaan, vai olivatko kyseiset henkilöt niin defenssimekanismissa estämiä, etteivät voineet innostuneisuuttaan tunneilla näyttää?

Muiden ryhmien kanssa en törmännyt vastaaviin ongelmiin, vaan tunnit sujuivat huomattavasti rattoisammin kuin haastavamman ryhmän kanssa. Ongelmia tuotti ensimmäisen periodin pienemmän ryhmän kanssa sen vähäinen oppilasmäärä, neljä oppilasta, joka rajoitti erilaisten tekniikoiden harjoittelemista. Kyseisessä ryhmässä oli kolmannen vuosikurssin opiskelijoita, joten muiden koulukiireiden vuoksi melkein joka opetuskeralla oli joku oppilaista poissa. Toisen periodin ryhmä puolestaan koostui toisen vuosikurssin opiskelijoista. Tämä ryhmä oli hieman hitaampi "lämpenemään" kuin ensimmäisen periodin pienempi ryhmä, mutta huomattavasti innokkaampi kuin suurempi ryhmä. Ryhmän toiminnassa tapahtui mielestäni eniten kehitystä kaikista LAO:lla opettamistani ryhmistä. Tämän ryhmän kohdalla huomasi, että aitoja oivalluksia tapahtui: rohkeus heittäytyä harjoitteisiin lisääntyi, naurun määrä tunneilla kasvoi ja aistin myös kuuntelemisen herkistymistä. Koen myös että aikuispuolen opiskelijat saivat ilmaisuunsa tarvitsemaansa rohkaisua toimiakseen paremmin myyntityössä.

Opetuskertojen vähäisyyden ja niiden välisten pitkien taukojen vuoksi ei oppiminen ollut niin tehokasta kuin olisin toivonut. Luulenkin, että saadakseen parhaan hyödyn irti improvisaatiosta, tulisi opetuskertoja olla mielellään kaksi kertaa viikossa, pari tuntia kerrallaan ainakin yhden lukukauden ajan.



## 7 Yhteenveto

Ongelmana Spoliniin ja Johnstonen metodeissa on mielestäni se, etteivät he juurikaan anna eväitä teatteri-ilmaisun ohjaajalle silloin, kun kaikki ei sujukaan ongelmitta. Jos vastaan tulee ryhmä, jonka defenssit ovat hyvin vahvoja, voi kouluttaja jäädä oman onnensa nojaan. Ratkaisuna voisi tosin olla esimerkiksi ryhmien pilkkominen pienempiin osiin, mutta harvoinpa siihen tarjoutuu mahdollisuuksia kustannustehokkuuden vuoksi. Koen myös, ettei teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutuksemme juurikaan panosta ongelmatilanteiden ratkaisuihin opetuksessa. Ainakin oman vuosikurssini osalta opetus tapahtui pitkälti koulun tiloissa opiskelijoiden kesken eikä ”kentällä”, jossa tilanteet ovat todellisia ja kaikki ei välttämättä aina suju oppikirjojen mukaan. Toisaalta, en tiedä onko edes olemassa minkäänlaisia ”patenttiratkaisuja”, joilla ilmaisutaidon tai improvisaation opettaminen sujuisi aina leikiten. Jokainen ryhmä ja opetustilanne on aina omanlaisensa ja omaa omanlaisensa ongelmat; yksilöitähän me kaikki kuitenkin olemme. Siperia opettaa! Oma henkilökohtainen ”Siperiani” oli valitettavasti lannistava kokemus. Aloin epäillä teatteri-ilmaisun ohjaajan toimintamahdollisuuksia kouluympäristössä. Kouluissa ei tunnuta ymmärtävän, että muutama opetuskerta ei kerta kaikkiaan riitä siihen, että ilmaisutaidon opetuksesta saisi parhaan tehon irti.

Sekä Spolinin että Johnstonen metodeiden opettamisesta voi silti mielestäni olla suur-takin hyötyä erilaisissa kouluissa ja oppilaitoksissa. Tosin opetuksen pitäisi olla pitkäjänteistä; parilla opetuskerralla ei ihmeitä saada aikaan. Suurin hyöty improvisaatiotaitojen opiskelusta saataisiin mielestäni kuitenkin, jos improvisaatio liitettäisiin osaksi opettajien koulutusta. Luulisin, että kukaan, joka on lukenut Johnstonen kirjallisuutta, ei voi kieltää hänen jopa nerokkaita pedagogisia oivalluksiaan. Jos opettajat olisivat edes jollain tapaa sisäistäneet Johnstonen metodin ajatukset ja toimintatavat, voisivat he omalta osaltaan edesauttaa kannustavan ja motivoivan oppimisympäristön rakentumista. Jos rinnalla vielä kulkisi improvisaation opetus oppilaille, voisi luovuudelle syntyä lisää jalansijaa oppilaitoksien toiminnassa. Tärkeää olisikin siis kasvattaa opettajien ymmärrystä teatteri-ilmaisun ohjaajan työtä kohtaan esimerkiksi tiivistämällä opettaja-opiskelijoiden ja teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden välistä yhteistyötä. Näin tulevat opettajat voisivat oppia ymmärtämään paremmin esimerkiksi johnstonelaisen improvisaation oppimiseen tarvittavaa pitkäjänteistä työskentelyä sekä nähdä sen mukanaan tuomat hyödyt. Teatteri-ilmaisun ohjaajat puolestaan voisivat saada paremman käsityksen koulumaailmassa tapahtuvan ilmaisutaidon opetuksen realiteeteista.

## Lähteet

Johnstone Keith 1979, *Impro – Improvisation and The Theatre*. Lontoo: Faber and Faber Ltd

Johnstone Keith 1999, *Impro for Storytellers*. Lontoo: Faber and Faber Ltd

Koponen Pia 2004, *Improkirja*. Helsinki: Like kustannus.

Routarinne Simo 2004, *Improvisoi!* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi

Spolin Viola 1999, *Improvisation for the Theater – Third Edition*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press

Wikipedia a. Commedia dell'arte. [Verkkodokumentti]. Saatavuus <[http://en.wikipedia.org/wiki/Commedia\\_dell%27arte](http://en.wikipedia.org/wiki/Commedia_dell%27arte)> (luettu 5.4.2011).

Wikipedia b. Constantin Stanislavski. [Verkkodokumentti]. Saatavuus <<http://en.wikipedia.org/wiki/Stanislavski>> (luettu 5.4.2011)

Tutkimusaineisto:

Oppilaiden vastaukset. Opetuskokeiluni jälkeen tehty kirjallinen palautekysely, johon 16 kurssille osallistunutta opiskelijaa vastasi nimettömänä. Kysely toteutettiin 6.10.–3.12.2010. Opinnäytetyön tekijän hallussa.

## **Koonti oppilaille teetetystä kyselystä**

### **1. Oliko sinulla ennakko-odotuksia kurssin suhteen? Jos oli niin mitä?**

- Minulla ei ollut ennakko-odotuksia kurssin suhteen. Ehkä toivoinikin hieman hullutetta ja sitä sitten olikin, kiitos.
- Minulla oli ennakko-odotuksia kurssin suhteen tiesin, että siellä tulee olemaan paljon leikkimistä.
- Ei ollut.
- Ei ollut ennakko-odotuksia.
- Odotin kurssilta hauskoja ryhmätehtäviä.
- ei ollut
- Ei oikeestaan ollut mitään ennakko-odotuksia
- Ei
- Ei ollut mitään ennakko-odotuksia
- Ei ollut ennakko-odotuksia, kaverit olivat kehuneet tosi paljon ennen kuin tulin. Sellainen kuin odotin. Sai siellä ainakin nauraa.
- Kyllä minulla oli ennakko-odotuksia kurssin suhteen. Ajattelin että kurssi olisi enemmän semmoinen että näytellään yms. Yllätyin kuitenkin kurssin sisällöstä positiivisesti!
- Ei ollut ennakko-odotuksia kurssin suhteen.
- Ei minkäänlaisia, tulin kurssille avoimin mielin.
- Oli minulla jotain odotuksia. Ajattelin että siellä näytellään ja tehdään jotain muuta-kin.
- ei ollut ennakko-odotuksia, enkä tiennyt yhtään millainen kurssi olisi
- Ei varsinaisesti ollut ennakko-odotuksia. Yritin olla mahdollisimman avoimin mielin miettimättä liikaa mitä tuleman pitää.

## 2. Mitä olet oppinut?

- Opin kuuntelemaan ja tunnistamaan viestejä kanssaihmisiltä, kiitos.
- Olen oppinut sen, että ei tarvitse olla ujo ja jos mokaa sitä ei tarvitse hävetä.
- Olen oppinut olemaan rennompina muitten ihmisten seurassa, joita en entuudestaan tuntenut.
- Olemaan enemmän esillä ja uskaltautumaan tulla mukaan juttuihin.
- En kammoa samalla tavalla esiintymistä kuin ennen.
- näyttämään tunteeni.
- ilmaisemaan tunteina :DDD
- Vaikka mokaa niin ei tarvitse hävetä. - Olen lähinnä oppinut nauramaan itselleni.
- Opin paljonkin, esim. ettei kannata tyrmätä heti omia ajatuksia, tai muidenkaan. Opin myös olemaan avoimempi ja sain itsetuntoni kohoamaan.
- Opin ehkä hieman sitä että pitää vain uskaltaa ja lähteä mukaan. Vaikken uskaltanutkaan aina vain lähteä mukaan kehityni kuitenkin hieman kyseisessä asiassa.
- Olen oppinut kohtaamaan ihmisiä, ja olemaan tyrmäämättä toisten ajatuksia/ehdotuksia
- Elämästä pitää ottaa irti kaiken, eikä saa lannistua jos tekee väärin, sillä tekemällä oppii ( varsinkin omista virheistä)
- Opin keksimään nopeasti tilanteeseen sopivan vastauksen ja muutenkin improvisoimaan elämän pienissä tilanteissa. On hauska huomata, miten arkipäiväisissä asioissa tarvitaan pientä improvisaatiota. Lisäksi opin leikkejä, mitä voin joskus hyödyntää, kun olen leireillä ohjaajana. Mielestäni pari-leikki, jossa oli silmät kiinni ja kädet yhdessä, oli hyvä tapa ymmärtää vuorovaikutus-juttu.
- itsellensä saa nauraa ja kaikilla on oikeus mokata joskus
- Uusia leikkejä ja muita erilaisia juttuja joita voin alkaa kierrättää eteenpäin uusissa tilanteissa joissa tarvitaan jäänrikkomista, esimerkiksi rippileireillä.

### 3. Mitä olisit halunnut oppia?

- Mieleeni ei tule asioita joita olisin halunnut oppia.
- Opin kaikkea mikä oli tarpeen.
- Uskaltaa enemmän silti tulla mukaan ja heittäytyä leikkeihin.
- jaa a
- Leikkimään lissää :D
- ilmaisu taitoja joita opinkin.
- En olisi halunnut oppia mitään enempää, kuin ne asiat mitä kurssilla opin :P
- Opin juurikin kaikki mitä siellä voi oppia, Ei oikein jäänyt sellaista mitä olisin vielä halunnut oppia, opetit niin hyvin.
- En jäänyt kaipaamaan mitään, enkä olisin halunnut oppia lisää.
- Tää on ultimate vaikea kysymys :D. Olisin halunnut oppia ajamaan yksipyöräisellä.
- En tiedä mitä olisin voinut toivoa vielä lisää.
- Mielestäni olisi ollut kiva jos oltaisiin enemmän tehty kaikenlaisia pikku improvisaatio- näytelmiä. Teimme niitä melkein joka kerta, mutta ne olivat hyvää ja hauskaa mieliku- vitus- ja improtreeniä.
- opin kaiken minkä halusin
- En osaa vastata... Mulla ei alunperinkään ollut mitään tiettyä asiaa jota olisin halunnut oppia.

#### 4. Mikä oli vaikeaa? Miksi?

- Virheiden myöntäminen oli vaikeaa, koska ne meni yli ymmärryksen, eli en kerinnyt niitä tunnistaa.
- Minusta vaikeinta oli just se kun piti näytellä eritunnetiloja minusta ei olisi ollu siihen, koska minua ois nolottanu ihan kamalasti. Vaikeaa oli myös laskea rauhallisesti oliko se nyt 26? koska siinä meinas iha oikeasti mennä hermot :D
- Se tunnetila-leikki, koska kaikki ihmiset ei pysty vaihtelemaan mielialojaan niin nopeasti.
- Tuntui vaikealta tulla mukaan joihinkin leikkeihin, ja oppia leikit.
- Tehtävät olivat yllättävän vaikeita.
- mikään ei ollut kovin vaikeaa.
- vaikeaa öö no ei oikeestaan mikään :D
- kun jouduttiin olemaan niin myöhään koulussa..
- No se "Joo, ja !" juttu. Ku ei saanut tyrmätä toisen ajatusta, mikä oli minusta hankalaa.
- Vaikeaa oli aluksi olla oma itsensä, mutta siihenkin opin pian, alussa vaikeaa oli myös nauraa itselle. Muuten ihan helppoa siellä oli.
- Vaikeaa oli se juttuihin mukaan lähteminen, aina ei vain uskaltanut heittäytyä. Ehkä sitä hieman pelkäsi kun oli kuitenkin niin "paljon" porukkaa ympärillä aina välillä.
- Vaikeaa oli se perunamuusi, lihapullat. Meni pää sekaisin.
- Vaikeaa?? Enpä tiedä. Aluksi oli vaikeaa keskittyä ja rentoutua.
- Kurssilla melkein mikään ei ollut vaikeaa, mutta hankalinta oli ehkä keksiä tyhjästä jokin idea leikkeihin, kuten "mitä sinä teet"-leikkiin, kun sinne vain ryntäsi kysymään ja ei ollut vielä mitään ideaa. Ensimmäisten tuntien jälkeen sekin helpottui hieman.
- vaikeinta oli ensiksi itsensä ilmaiseminen
- Tuntien alut, kun oli hieman varautunut, mutta se helpottui sitten kun päästiin aloittamaan.

## 5. Mikä oli helppoa? Miksi?

- Helppoa oli kuitenkin nauraa sekä omille että toisten virheille.
- Helppoa oli minusta se kun heitettiin sitä "näkömätöntä palloa" se oli minusta ihan kivaa , myös helppoa oli se että piti tähdätä jotain ja sitte joku niin sanotusti " kuoli" :D
- Lahjapaketti leikki ja se sokkoauto leikki.
- Nauraa itselleen. Kaikki muutkin nauroivat itsellensä, ei nolottanut vaikka mokasi.
- no aika moni leikki oli helppoa :D
- lopussa oli helppo olla häpeämättä.
- Se manjaana juttu xD
- Ei siellä ollut oikeastaan mitään silleen kovin helppoa asiaa, kaikissa oli oppimisen varaa, ja opinhan minä.
- Helppoa oli yleensä kun piti keksiä esim. niihin ns "kuviin" jokin uusi tarkoitus "olen hänen hattunsa" yms.
- Helppoa oli keksiä tarinaa sana sanalta. NO se oli helppoa koska joku sana vain heittää.
- Loppupuolella kurssia oli helppoa paneutua tunnelmaan mukaan.
- Leikit oli yleensä helppo ymmärtää ja ne toimivat ihmeen hyvin pienellä porukalla. Ihmeellisen helppoa oli keksiä erilaisia pieniä näytelmiä porukalla, joista parhaiten mieleeni jäivät teltanpystytys- ja opettajankokousnäytelmät, koska aina jollakin meistä tuli jokin hyvä idea ja siitä oli kiva jatkaa. Meidän ryhmässä oli myös helppo toimia ja tehdä kaikki
- helppoa oli jo loppuvaiheessa, kun uskalsi jo mokata nolostumatta
- "Minä olen puu". Siihen keksi aina jotakin uutta aiheeseen liittyvää ja liittymätöntä.

## 6. Oliko joku asia mikä sinua ärsytti? Miksi?

- Ärsyttävää oli ehkä nopeatempoisuus näin hitaana ihmisenä.
- Minua ei ärsyttänyt oikeastaan mikään asia, ehkä muitten mielestä ne jotka ei tehny sielä tunnilla mitään mutta ois saanu joillaki olla vähän parempi asenne sielä kursilla.
- Oli.Koska en oo kovin äänekäs tyyppi ja sitten en tykkää esiintyä ja olla "keskipisteenä".
- Osa leikeistä. Ne olivat tylsiä.. :D
- Aina ei ollut tarpeeksi porukkaa.
- ei mikään paitsi silloin ku oli huono päivä niin silloin ärsytti kaikki. :)
- mua ärsytti se ku leikittiin koko ajan ja puoli luokkaa ei osallistunut kaikkeen
- sinä aina välissä kun ei jaksanu intoilla :D
- Ei ollut
- Ainoa mikä minua ärsytti. oli viimeinen tunti, koska melkein kaikki oli silleen " ei jaksa, väsyttää" se oli kuitenkin viimeinen tunti, joten olisi ollut paljon kivempaa, jos olisi saanut naura maha kippurassa lattialla. Muuten kurssi oli täydellinen!!! J
- Ei minua oikeastaan ärsyttänyt mikään tunneilla.
- Ei ärsyttänyt mikään.
- Eniten minulla ärsytti se, kun olimme omalla porukalla alussa ja se oli oikein kivaa. Mutta sitten neljänneksi tai kolmanneksi viimeisellä tunnilla, luokasta ei ollut kuin 4 oppilasta paikalla minä mukaan lukien ja toisesta ryhmästä xxxx ja xxxx. Meillä oli paljon mukavempaa ja kaikkiin asioihin pystyttiin paneutua paremmin. Minä pidin siitä erittäin paljon. Sitten viimeisellä tunnilla koko luokka oli paikalla, paneuduin samalla tavalla kuin edellisellä kerralla, minua katsottiin kuin hullua, ja muut olivat muuta kuin olisi kannattanut, eli paneutua "leikin" maailmaan
- Minua ei tainnut ärsyttää melkein mikään. Olisi vain ollut kiva, jos olisi ollut ryhmässä vaikka kaksi ihmistä enemmän, niin olisi voitu pitää joka kerta tunnit ja leikkiä leikkejä, joihin olisi tarvinut enemmän porukkaa.
- mikään asia ei ärsyttänyt
- Ehkä se, ettei porukkaa ollut niin paljoa kuin olisi voinut olla, mutta sille nyt ei mitään voinut.



## 7. Mistä pidit kurssilla? Miksi?

- Pidin kurssilla siitä kuinka helposti sait ujutkin ihmiset toimimaan typerällä tavalla, kiitos.
- Mistä pidin kursilla , se minusta oli se ku oli aina uutta kivaa leikkiä jne.
- Liftarileikistä ja laskemisesta..koska ne oli sellaisia mitä voisi leikkiä jossain muuallakin.
- Siitä että sai nauraa itselleen, eikä tarvinut pelätä nolaavansa itseään.
- Kurssi oli mukavaa vaihtelua normaaliin opiskeluun.
- kurssi oli tosi kiva sai ainakin nauraa :)
- no pidin joistakin leikeistä en muista niitten nimiä :D
- siitä kuolemisen leikistä joka oli aina lopussa ja sitten siitä ku piti olla silmät kiinni ja laskea => - Kaikesta, koska kurssilla sai aina nauraa
- Pidin koko kurssita, pienistäkin asioista ja sinusta, olit niin valloittava persoona ja hauska!!!! Sellaisessa en ole aikaisemmin ollut, joten se oli tosi hauska ja mukava! KIITOS!
- Oli kiva kun kurssi oli rento mutta kuitenkin oppi enemmän toisten kuuntelemista ja ehkä nyt uskaltaa lähteä joihinkin tilanteisiin avoimemmin mielin.
- Pidin siitä että virheille annetaan aplodit. En tiedä, uskaltaa paremmin mukaan.
- Pidin kurssilla eniten kaikista leikeistä, mitä mukavinta oli kun virheistä ei tarvinut nolostua vaan sai vapaasti nauraa.
- Meillä oli tosi mukava ja hauska ohjaaja! Pidin pienistä näytelmistä ja siitä, kun piti parin kanssa sanoa vuorotellen jokin sana ja siitä muodostui tarina tai kirje. "Minä olen puu" oli myös kiva leikki, samoin se, kun laskettiin 21:teen, koska niitä oli kiva tehdä ryhmässä. Sekin oli mukava leikki, kun ensimmäisellä kerralla piti sanoa oma nimi ja keksiä liike ja sitten suurentaa sitä. Oli mukava kun ei tarvinut ottaa mitään liian vakavasti ja mokille taputettiin. Joka kerran jälkeen olin yhtä hymyä, kun olin nauranut niin paljon ja olin tullut niin hyvälle tuulelle. Oli mukavaa tehdä jotain, mikä liittyi näyttelemiseen jollakin tapaa.
- pidin kurssilla nauramisesta ja kun sai olla ihan "pelle" mistään piittaamatta
- Mikään tunti ei ollut samanlainen. Joka kerta tuli uusia juttuja, mutta sopivissa määrin myös edellisillä kerroilla tehtyjä harjoituksia.

### **8. Koitko että kurssista oli hyötyä sinulle tulevaisuutesi kannalta? Perustele.**

- Kurssista oli minulle paljon hyötyä esim. varmuutta esiintyä myyjän roolissa. Mielikuvituksen käyttöönotto.
- Minusta siitä on hyötyä minulle tulevaisuudessa esim jos mokaan jossain niin en nollatu niin helposti vaan ajattelen sitten mielessäni " hei mä mokasin" :D ja ei se haittaa ainakin saan itsevarmuutta lisää eritilanteissa.
- Koin. Siinä sai rohkeutta heittäytyä ja esiintyä muille ihmisille ilman pelkoa.
- Oli. Tuntuu helpommalta nyt mennä juttuihin mukaan, ja olla esillä.
- Kyllä. Koska en kammoa samalla tavalla esiintymistä kuin ennen.
- joo kai
- oli siitä enään ei sille tarvi hävetä tai sille en osaa perustella :D
- Kyllä, osaan nyt paremmin nauraa itselleni joten en ota tosissaan sitä jos joku rupeaa aukomaan työpaikalla.
- Paljon oli hyötyä, esim. tyrmäämis- jutussa ja siitä, että osaa nauraa itselle, ne oli ehkä ne suurimmat.
- Kyllä koin että kurssista oli hyötyä tulevaisuuteni kannalta. Ihmisten kuunteleminen on erittäin hyvä taito ja kurssin aikana parani hieman kyseisessä asiassa. Ihmiset osaavat arvostaa kun toinen osaa kuunnella, joten kyllä kurssista oli hyötyä.
- Varmasti! Tulevaisuudessa uskallaudun enemmän tekemään virheitä. Emmehän me muuten opi elämään tänä ihmeellistä elämää.
- Mielestäni kurssista oli minulle jonkin verran hyötyä. Asiakkaiden kanssa ja arjen tilanteissa pitää aina improvisoida ja koska tykkään kirjoittaa tarinoita, sain pieniä ideoita kirjoittamiseenkin.
- uskallan nyt ehkä enemmän heittäytyä asioihin enkä jänistä
- Kuten mainitsin, voin joitain leikkejä opettaa eteenpäin leireillä (jos muistan säännöt oikein ☺)

**9. Toivoisitko että koulussasi olisi enemmän ilmaisutaidon / impron opetusta?**

- Toivoisin että jokaisessa oppilaitoksessa olisi ilmaisutaidon opetusta kuten lapseni osallistui ala-asteen 5-6 luokalla ja piti siitä kovasti.
- Minusta se olisi hyvä sillä sitten monet ihmiset oppisi ilmaisutaidon merkityksen.
- En.
- En oikeastaan. Tuo oli tarpeeksi minulle, välillä oli tylsää ja inhottavaa, mutta oli siitä silti hyötyä paljon.
- Kyllä.
- juu olishan se ihan kivaa.
- emt
- juu olishan se kiva jos olis jotaki eri hommia.. :) - Kyllä
- Kyllä ehdottomasti! Impro on opettavaista ja samalla hieman keventävää. Ehdottomasti lisää tällaista, kiitos! Kiitos, että järjestit tällaisen tilaisuuden!
- No toisaalta joo olisi kiva jos ilmaisutaitoa olisi enemmän, mutta ei sitä välttämättä tarvitse olla.
- Kyllä koulussa saisi olla enemmän tommoisia tunteja joissa tehdään jotain. Jotenki rennompia fiilis lähteitä keskiviikkona kotia ko o kurssilla nauranu ja leikkiny :D
- Voisi olla, että jos se olisi pakollista kaikille ihmiset ymmärtäisivät enemmän tätä asiaa.
- Minun mielestäni meidän koulussa pitäisi olla enemmän impron opetusta, ainakin vapaaehtoisille. Itse voisin ainakin vielä jatkaa jonkinlaista impro-kurssia. Toki olisi kiva, että eri kurssit olisivat hieman erilaisia sisällöltään.
- toivoisin. tarvitsemme tällä alalla sosiaalisia taitoja, ja ne auttaisivat
- Voisi se olla ihan mielenkiintoista. Harvemmin sitä lähtee esim. teatterille asti harrastamaan jos ei ole ennen kuullutkaan moisesta, mutta kun se järjestetään omalla koululla, rima on huomattavasti alempana lähteä kokeilemaan jotain uutta.

(10)

**10. Vapaata palautetta ja pohdiskelua.**

- Eipä minulla ole palautetta tai pohdiskelua muuta kuin kovasti kiitoksia kannustavasta ja innostavasta opetuksesta.
- Kerran saa suoraan sanoa niin aluksi tuntu,että minne on itensä laittanu..ekat kerrat meni ihan jeesisti,mutta lopussa alko vituttaa tulla pitkän koulupäivän jälkeen leikkimään kanileikkejä yms.Mutta kurssista oli varmaan myös jotain hyötyä tulevaisuuteen.Kiitos.
- Oli mukava opettaja ainakin, sinullekin sai nauraa, ja sen jälkeen kun sinä teit ensin edellä, niin uskalsi itse tulla mukaan.
- olit tosi kiva ja tunnit kans oli kivoja :)
- Jos pysyt yhtä hauskana opettajana niin kurseillasi on aina hauska olla
- Kiitos aivan mahtavasta kurssista!! It was unbelivable! kiitos, sinä olit ihana, samoin kaikki ne leikit ja harjoitukset, ainoa kysymys, jonka haluun kysyä on; Tuleeko enää tällaista kurssia Toripuistikolle? Harmi kun tämä loppu niin nopeasti! KIITOS SYDÄMEN POHJASTA!!!!!! ;) Ainakin oli hauskaa ja sai nauraa! :D
- Eipä mulla oikeestaan muuta ku, että oli kiva kurssi!
- Kiitos Antti kaikesta! Toivotan sinulle onnea elämällesi, ja urallesi. KIITOS!
- Kurssi oli mukava sinne oli aina kiva tulla. Tylsää ei ollut missään vaiheessa ja ope oli huippu!
- mukavia tunteja oli. kiitos
- Yhteenvetona voisi todeta että tykkäsin kurssista. Yläasteella kävin yhtenä valinnaisena ilmaisutaitoa ja koin sen mukavaksi, joten oli kiva päästä taas tekemään vähän senttylisiä harjoituksia. En tätä ennen muistanutkaan niistä hommista paljoa.