

**”Tää on mahdollista, tää on arvokasta!”**

**Improvisaatioteatterin pedagogiset käytänteet yläkoulun  
musiikinopettajain työkaluksi**

Tutkielma (Maisteri)

09.03.2024

Hannu Risku

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p><b>Tutkielman nimi</b></p> <p>“Tää on mahdollista, tää on arvokasta!”          Improvisaatioteatterin pedagogiset käytänteet          yläkoulun musiikinopettajain työkaluksi</p>	<p><b>Sivumäärä</b></p> <p>63+2</p>
<p><b>Tekijän nimi</b></p> <p>Hannu Risku</p>	<p><b>Lukukausi</b></p> <p>Kevät 2024</p>
<p><b>Aineryhmän nimi</b></p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tutkielmani käsittelee improvisaatioteatterista lähtöisin olevia pedagogisia lähestymistapoja, joista yläkoulun musiikinopettaja voi löytää konkreettisia työkaluja työhönsä. Tutkimustehtäväni oli selvittää, voisiko improvisaatio-opettajien käytänteistä löytyä apua Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) useisiin kohtiin, joissa muun muassa ohjataan musiikinopettajaa opettamaan ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoja, esiintymistä, ilmaisua ja motivointia. Tutkimusaineistoni koostuu kolmen improvisaatiopedagogiikan asiantuntijan haastattelusta.</p> <p>Tutkimuskysymykseni olivat:</p> <p>(1) Minkälaisia improvisaatioteatterin pedagogisia käytänteitä haastateltavat improvisaatioon erikoistuneet pedagogit kuvailevat käyttävänsä nuorten opetuksessa?</p> <p>(2) Miten improvisaatioteatterin pedagogiset käytänteet nuorten opetuksessa ovat sovellettavissa yläkoulun musiikinopetukseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) näkökulmasta?</p> <p>Haastatteluteemat jäsenyivät käsitteellisen viitekehyksen perusteella, jossa tarkastellaan musiikinopetusta yläkoulussa, musiikinopetuksen käytänteitä, opetussuunnitelmien perusteita, kokemuksellista oppimista, opettajan autonomiaa ja musiikin roolia nuorten elämässä sekä improvisaation keskeisiä ajatustapoja ja improvisaatioteatterin lähtökohtia.</p> <p>Tutkimustuloksissa korostuvat improvisaatioteatterista lähtöisin olevan improvisaatiopedagogiikan monet hyödyt musiikinopettajalle. Sitä voidaan hyödyntää muun muassa oppilaan musiikkisuhteen syventämiseen kokemuksellisella oppimisella, yhteismusisointiin improvisaation ryhmäytysharjoitusten avulla, luovaan työskentelyyn improvisaation peruseräiteiden ideoiden hyväksymisen ja niiden jatkamisen avulla, esiintymistaitoihin ja esiintymisjännityksen lieventämiseen virheisiin rennosti suhtautumalla sekä musiikilliseen improvisointiin vertaamalla kehollista ja verbaalista improvisaatiota musiikilliseen improvisaatioon.</p>	
<p><b>Hakusanat</b></p> <p>musiikinopetus, musiikinopettaja, improvisaatio, improvisaatioteatteri, improvisaatiopedagogiikka</p>	
<p><b>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</b></p> <p>9.3.2024</p>	

# Sisällys

Sisällys .....	3
1 Johdanto .....	5
2 Musiikinopetus yläkoulussa.....	9
2.1 Musiikinopetuksen pedagogiset käytänteet .....	9
2.2 Opetussuunnitelman perusteet .....	9
2.3 Kokemuksellinen oppiminen .....	10
2.4 Opettajan autonomia .....	11
2.5 Musiikin rooli nuorten elämässä .....	11
3 Improvisaatio .....	13
3.1 Improvisaation käsite .....	13
3.2 Improvisaatioteatteri .....	14
3.3 Improvisaatioteatterin pedagogiset käytänteet.....	16
3.3.1 Spontaanius .....	16
3.3.2 Rakentava vuorovaikutus .....	18
3.3.3 Epäonnistumisen pelko.....	18
3.3.4 Tietoisuus statusilmaisusta.....	19
3.3.5 Improvisaatio ja opettaja .....	20
4 Tutkimusasetelma .....	22
4.1 Tutkimustehtävä tutkimuskysymyksineen.....	22
4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat .....	23
4.3 Tutkimusmenetelmä.....	24
4.4 Aineiston analyysi.....	25
4.5 Tutkimusetiikka .....	27
5 Tulokset .....	28

5.1 Musiikinopettaja turvallisen tilan luoja.....	29
5.1.1 Pelko saa suojautumaan ja tyrmäämään.....	30
5.1.2 Improvisaatioteatterin peruseriaatteet opettajan tukena.....	32
5.1.3 Läsnäolo ja spontaanisuus.....	34
5.1.4 Tunne oppilaasi - miten voin opettaa oppilasta, jos en tunne häntä?.....	37
5.1.5 Ryhmän turvallisuus ja vastuu toisistaan.....	40
5.2 Opettajan rooli ja improvisaatioteatterin työkalut.....	42
5.2.1 Opettaja - hyväntahtoinen manipuloija.....	42
5.2.2 Improvisaatioteatteriin pohjaavan opetuksen tasot.....	44
5.2.3 Opettaja on inhimillinen.....	46
5.2.4 Improvisaatio on kaikille.....	47
5.2.5 Improvisaatioharjoitukset.....	48
6 Pohdinta.....	50
6.1 Johtopäätökset.....	50
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	55
6.3 Tulevia tutkimusaiheita.....	56
Lähteet.....	58
Liite 1.....	64
Haastattelukysymykset.....	64

# 1 Johdanto

*Vantaalaisessa yläkoulussa järjestettiin joitakin vuosia sitten projekti, jossa kaksi ammatti-improvisoijaa veti yhdelle noin 30 hengen ryhmälle improvisaatioharjoituksia koko yläkoulun ajan seitsemännestä luokasta yhdeksänteen asti. Kun kokeilu oli loppumaisillaan yhdeksännen luokan keväällä, minut kutsuttiin ohjaamaan heille pari tuokiota musiikki-improa. Seisoskelin kitarakotelon kanssa koulun pihalla ja katselin tummiin pukeutunutta, hiljaisen sulkeutunutta, ihan tavallista suomalaista nuorisoa. Kulman takaa alkoi kuulua naurua ja mekkalaa ja sieltä asteli esiin joukko yhdeksäsluokkalaisia värikkäissä vaatteissaan ja lierihatuissaan pitäen kovaa ääntä. Projektin vetäjä käveli heidän kanssaan luokseni ja sanoi, että tässä on improryhmäsi. Selvisi, että ryhmä ei ollut itse valinnut lähtevänsä mukaan improprojektiin, vaan siinä oli kaksi satunnaisesti valittua rinnakkaisluokkaa. Kurssilla he tuntuivat nauttivan vilpittömästi heittäytymisestä ja mokailuista, toistensa kanssa tekemisestä ja luovista impropeleistä. Jokainen hyväksyttiin ryhmän jäseneksi sellaisena kuin on, joku introvertimpänä myhäilijänä, toinen ulospäinsuuntautuneempänä esiintyjänä. He ilmaisivat itseään rohkeasti, pukeutuivat miten tahtoivat, puhuivat mitä halusivat, ja ennen kaikkea vaikuttivat tasapainoisilta nuorilta, joilla oli hauskaa keskenään. Oli ilo todeta yläkoululaisten kanssa sama asia, jonka olin useasti päässyt todistamaan aikuisten opiskelijoiden (ja muun muassa itseni) kanssa: improvisaatio saa ihmiset syttymään! Improvisaation ajattelutavan ydin ei ole muokata ihmisistä tietynlaisia, vaan antaa työkaluja alati vaihtuvien tilanteiden luonnolliseen ja spontaaniin reagointiin sekä lempeään suhtautumiseen itseä ja muita kohtaan. Projektin positiiviset vaikutukset ryhmään olivat ilmeisiä. Heidän oma opettajansa pohti, että miksei kaikilla voisi olla tällaista.*

Tutkimukseni tavoitteena on tunnistaa ja analysoida improvisaatioteatterin pedagogisia lähestymistapoja, joiden avulla yläkoulun musiikinopettaja voi löytää konkreettisia työkaluja työhönsä. Millaisia mahdollisuuksia improvisaatio voisi tuoda musiikinopettajalle ja miten se voisi vastata Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) eri alueisiin?

Musiikinopettajalta vaaditaan paljon muutakin kuin musiikin substanssiosaamista. Perusopetuksessa korostuu laaja-alainen osaaminen, jonka kompetenssi koostuu viidestä eri pedagogisesta ulottuvuudesta: tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista sekä tahdosta ja kyvystä toimia tilanteen edellyttämällä tavalla (Halinen 2011, 77, POPS 2014, 424). Näiden kaikkien ulottuvuuksien tulisi esiintyä myös musiikintunneilla suoranaisten musiikinopetuksen lisäksi. Tutkielmani tarkastelee, millaisia käytäntöjä improvisaation ajatusmaailmasta voisi löytyä sekä laaja-alaisen osaamisen ulottuvuuksiin että käytännön sovellutuksina suoraan musiikin ainesisältöihin.

Olen itse havainnut, että improvisaatiopedagogiikasta on paljon hyötyä omaan opetustyöhöni. Luovuus- ja esiintymistaidot, ryhmäytyminen ja yhteistyötaidot sekä oppilaslähtöisyys ja ryhmän inspiroiminen ovat kokemukseni mukaan improvisaation “syvää ydintä”. Improvisaatio on oiva työkalu juuri niihin hetkiin, kun oppilasta jännittää, hän pelkää naurunalaiseksi tulemista tai hän ei löydä paikkaansa ryhmässä. Ja myös niissä hetkissä, joissa keksitään, luodaan, sävelletään, sanoitetaan tai tehdään koreografioita, oppilaat oivaltavat, että heidän luovaa työtään ei arvioida tai arvostella ja he oppivat luomaan yhdessä luokkatovereiden kanssa hauskanpidon kautta. On myös lukuisia hetkiä, jolloin opettaja improvisoi opetustilanteessa. Tällaista improvisointia tapahtuu esimerkiksi silloin, kun koko luokan yhtyeelle pitää "lennosta" sovittaa kappale, josta kaikki voivat saada onnistumisen kokemuksia ja juuri itselleen sopivan haasteen, vaikka taitotaso oppilaille vaihtelisikin suuresti.

Hyvä opettaja improvisoi jatkuvasti (Sawyer 2004, 12). Hän reagoi alati muuttuviin tilanteisiin, on kykenevä ilmaisemaan itseään laajasti, ei asetu ilmaisullisesti pelkästään oppilaiden yläpuolelle vaan uskaltaa myös madaltaa statusilmaisuaan ja paljastaa inhimillisyytensä. Hän osaa tukea oppilaiden yksilöllisiä tarpeita sekä antaa spontaanisti kannustavaa palautetta opetushetkellä. (Tanner 2019, 32.) Improvisaatioteatterissa on vuosikymmenien aikana kehittynyt käytäntöjä, joiden termistöä ja toimintatapoja soveltamalla opettajat voisivat saada työkaluja vaihtelevien tilanteiden hallintaan. Samalla oppiminen koululuokissa voisi muuttua entistä iloisemmaksi. (Emt., 36.)

Suomessa tehtyjä improvisaation ja musiikkikasvatuksen yhdistäviä tutkimuksia vaikuttaa olevan vähän (esim. Siljamäki 2021). Kansainvälisiä improvisaation ja pedagogiikan yhdistäviä tutkimuksia on se sijaan tehty runsaasti (esim. Barker & Borko 2011, Yinger 1987, Sawyer 2001, 2003, 2004, 2011), mutta niissäkin musiikkikasvatus on hyvin pienessä roolissa. Tutkimukset ovat käsitelleet aikuisia opiskelijoita (esim. Siljamäki 2021), kouluopetusta yleisesti, mutta ei musiikinopetusta (esim. Esposito 2016). Siljamäen artikkeli Sosiaalista kestävyyttä improvisaatiopedagogiikkaa hyödyntäen (Siljamäki 2023) pohtii improvisaatiopedagogiikan mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa ja kouluyhteisössä, mutta filosofinen kirjoitus on irrallaan peruskoulun musiikinopetuksen käytännön haasteista ja perustuu kirjoittajan aiempaan tutkimukseen (Siljamäki 2021) aikuisten parissa. Siljamäki (2021) toteaa, että "Improvisaation arvostus musiikkikasvatuksessa lisääntyy jatkuvasti. Tästä huolimatta improvisaatio ei ole vielä saavuttanut vakiintunutta

asemaa musiikkikasvatuksen käytännöissä tai tutkimuksessa” (Siljamäki 2021, iv). Improvisaation hyötyjä on sinänsä tutkittu paljon. Clayton D. Drinkon mukaan kognitiiviset tutkimukset ovat vasta nyt saavuttamassa sen, mitä improvisaation tekijät ovat tienneet jo yli 50 vuoden ajan. Improvisaation opettajat Viola Spolin, Del Close ja Keith Johnstone tiesivät, että selkeän ohjauksen avulla ihmismieli voidaan kouluttaa olemaan vaivattomasti spontaani ja intuitiivinen. (Drinko 2012, ii.)

Yläkouluikäisille noin 13–16-vuotiaille improvisaation opiskelumahdollisuuksia on Suomessa tarjolla suhteellisen vähän. Omien havaintojeni perusteella koulun ulkopuolisissakin musiikki- ja teatteriharrastuksissa vuorovaikutuksellisia improvisaatioharjoitteita hyödynnetään vähäisesti, eikä niitä ole kirjattu opetussuunnitelmiin, vaan ne tarvitsevat tuekseen opettajan oman mielenkiinnon ja innostuksen aihetta kohtaan. Onneksi näitä urauurtavia pedagogeja silti löytyy. Esimerkiksi Helsingin teatterikoulu tarjoaa improvisaation opetusta lapsille ja nuorille.

Omien kokemuksieni mukaan improvisaatiosta on hyötyä monenlaiseen luovaan toimintaan ja luovuuden lukkojen avaamiseen. Improvisaatio voi hälventää esimerkiksi valkoisen paperin kammoa juuri tämänkaltaista tutkimusta tehdessä. Olen omassa työssäni havainnut, että improvisaatiosta voi olla hyötyä muun muassa spontaaniin luovaan työhön, flow-tilaan pääsemiseen, ryhmätyötaitoihin, sosiaalisiin taitoihin, rakentavaan vuorovaikutukseen ja työryhmän inspiroimiseen. Myös erilaisten ryhmien ja yhteisöjen valtarakenteiden konkreettiseen havaitsemiseen, mokien hyväksymiseen osana luovaa prosessia, toisten ideoiden hyväksymiseen, itsensä ja toisten hyväksymiseen ihmisinä, kaiken hyväksymiseen, läsnäoloon, pelottomuuteen sekä rakkauteen olen kokenut improvisaatiosta olevan hyötyä.

Improvisaation opiskelu on usein kokemuksellista tekemällä oppimista, ja siinä käytetään erilaisia harjoituksia, pelejä ja leikkejä, joiden avulla ajatustapaa harjoitellaan. Gary Schwartzin kurssilla (2013) itse tekemieni muistiinpanojeni mukaan Spolinin kehittämällä peleillä ja leikeillä on yhä merkittävä rooli monissa lämmittelyharjoituksissa ja opetustilanteissa improvisaatioteatterin ulkopuolellakin. Schwartzin mukaan moni opettaja vetää niitä tietämättä pelien alkuperää.

Aihe on yhtäältä henkilökohtainen, sillä työskentelen itse sekä yläkoulun musiikinopettajana (Porvoossa vuodesta 2022) että improvisaatioteatterissa (Stella Polaris, Helsinki,

vuodesta 2005). Opetan musiikki-improvisaatiota myös aikuisille opiskelijoille. Toisaalta aiheeni on merkittävä ja ajankohtainen yhteiskunnallisesti. Julkisessa keskustelussa ja kouluhyvinvointitutkimuksissa on nostettu esiin nuorten mielenterveysongelmat (esim. Read, Hietajärvi & Salmela-Aro 2022) ja nuorten vaihteleva kouluviihtyvyys (esim. Åbo Akademi 2021). Perusajatuksena tutkimusaiheeni valinnan taustalla ovat henkilökohtaiset kokemukset improvisaatiosta sekä oppilaan että opettajan rooleissa. Haluankin tarkastella tutkielmassani, miten ja miksi improvisaatioteatterista voisi olla iloa ja hyötyä musiikinopettajille ja heidän oppilailleen.

Tutkimukseni sai otsikon yhden haastateltavani Kaisa Kokko-Palmerin kommentista, jossa hän kertoi opettajien improvisaatiokoulutuksen aikana käymistä keskusteluista improvisaation hyödyistä. Opettajat kokivat, että erilaisten kokemusten jakamisen kautta he saavat vertaistukea ja ”saavat myöskin sellaisen fiiliksen siitä, että tää on mahdollista, tää on arvokasta, tän tyyppinen tapa kattoo maailmaa ja vaikuttaa kouluissa”.

Ensimmäiseksi avaan tutkimukseni keskeisiä käsitteitä. Teoreettinen viitekehyseni jakautuu kahteen osaan. Ensin tarkastelen (luvussa 2) musiikinopetusta yläkoulussa, musiikinopetuksen käytänteitä, opetussuunnitelmien perusteita, kokemuksellista oppimista, opettajan autonomiaa sekä musiikin roolia nuorten elämässä. Toisessa osassa (luvussa 3) käsittelen improvisaation keskeisiä ajatustapoja ja avaan improvisaatioteatterin lähtökoh-  
tia. Tutkimusasetelmaluvussa esittelen tutkimustehtävän tutkimuskysymyksineen (ks. 4.1), tutkimuksen metodologiset lähtökohdat (ks. 4.2) ja kerron tutkimusmenetelmästä (ks. 4.3) sekä aineiston analyysistä (ks. 4.4). Myös tutkimusetiikkaa käydään läpi (ks. 4.5). Tulososassa (luvussa 5) avaan tutkimukseni tuloksia teorian ja haastattelujen perusteella, vastaan tutkimuskysymykseeni ja esittelen haastateltavani. Pohdintaosiossa käydään läpi tutkimuksen johtopäätökset (ks. 6.2) sekä luotettavuustarkastelu (ks. 6.3). Lopuksi pohditaan tulevia tutkimusaiheita (ks. 6.4).



## 2 Musiikinopetus yläkoulussa

Tässä luvussa tarkastelen musiikinopetusta yläkoulussa sekä opettajan että oppilaiden näkökulmasta. Selvitän Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) sisältöä ja tavoitteita. Käsittelen myös deweyläistä kokemuksellista oppimista sekä opettajan autonomiaa. Lopuksi tarkastelen musiikin roolia nuorten elämässä. Aineisto koostuu aikaisemmista tutkimuksista, opetussuunnitelman perusteista, artikkeleista sekä muista kansainvälisistä ja kotimaisista lähteistä.

### 2.1 Musiikinopetuksen pedagogiset käytänteet

Suomen kielen sana “käytänne” on nykyään muodostunut lähes synonyymiksi sanalle “käytäntö”. Ne eivät kuitenkaan tarkoita samaa; käytäntö on merkitykseltään käytännettä laajempi. Käytänteet ovat käytössä olevia menettelytapoja, joista muodostuu laajempi kokonaisuus - käytäntö. (Itkonen 1992.) Musiikinopettajan opetuskäytäntöön kuuluu varsinaisen opetustyön lisäksi muita tehtäviä eli *käytänteitä*, kuten oppituntien suunnittelu ja valmistelu, opetuksen reflektointi sekä oppilaiden arviointi.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa musiikin tavoitteet vuosiluokille 7–9 kattavat musiikkikasvatuksen hyvin laajasti. Tavoitteena on muun muassa kannustaa oppilasta rakentamaan toimintaan musisoivan ryhmän jäsenenä, kehittämään laulu- ja soitotaitoaan, rohkaista monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen ilmaisuun ja rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin. (POPS 2014, 422–425.) Näistä tavoitteista koostuvat musiikinopettajan opetuskäytännöt ja pedagogiset käytänteet.

### 2.2 Opetussuunnitelman perusteet

Opetussuunnitelmien perusteet ovat Opetushallituksen hyväksymiä, opetuksen suunnittelua ohjaavia opettajaa velvoittavia asiakirjoja. Niissä määritellään muun muassa oppiaineiden tuntijaot sekä valtakunnalliset tavoitteet, ja niiden pohjalta opetuksen järjestäjät, kunnat ja yksityiset koulut, tekevät omat opetussuunnitelmansa. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016.) Opetussuunnitelmat uudistuvat tasaisin väliajoin, mikä vai-

kuttaa opettajan työhön, mutta ”opettajat tulkitsevat ja toteuttavat suunniteltuja muutoksia oman persoonallisen ymmärryksensä, näkemystensä ja kokemustensa pohjalta” (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 31).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) on perusopetuslain ja -asetuksen pohjalta laadittu asiakirja, joka antaa tavoitteita ja sisältöjä peruskoulun opettajan työhön. (POPS 2014, 9). Se edellyttää yläkoulun musiikinopettajalta musiikin substanssiosaamisen lisäksi monia muita taitoja, kuten ryhmän ohjaamista, oppilaiden tukemista, motivoimista, ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitojen edistämistä ja positiivisen, kunnioittavan ilmapiiirin luomista (POPS 2014, 422–424).

## 2.3 Kokemuksellinen oppiminen

Pragmatismi on filosofinen suuntaus, joka kehittyi 1800- ja 1900-lukujen taitteessa Pohjois-Amerikassa ja levisi usealle eri tieteenalalle, myös kasvatukseen. Sana *pragmatismi* juontuu Immanuel Kantin (1724–1804) filosofiasta, jossa tiedon ja toiminnan toisistaan erottavaa haaraa kutsutaan praktiseksi ja tiedon ja toiminnan yhdistävää haaraa pragmaattiseksi. Pragmatismissa korostetaan älyllisten ideoiden koettelua käytännön toiminnassa. Kasvatustieteiden alalla pragmaattista ajattelua kehitti filosofi, psykologi ja kasvatustieteilijä John Dewey (1859–1952). (Biesta & Burbules 2003, 3–4, Alhanen 2013, 9.)

Dewey kritisoi koulujen perinteistä opetusta, jossa oppilaita pyrittiin tasapäistämään. Sen sijaan hän piti koulun tehtävänä säilyttää ja kunnioittaa oppilaiden yksilöllisiä piirteitä ja samalla kasvattaa heistä demokraattisen yhteisön kriittisiä ja aktiivisia kansalaisia. (Väkevä 2004, 261–262.) Deweyn pragmatismi tunnetaan tekemällä oppimisen periaatteesta (*learning by doing*). Tämän ei ole tarkoitus pelkästään korostaa tekemisen ensiarvoisuutta, vaan tekeminen on oppimisprosessin ”alkusysäys”, jonka avulla oppilaassa herää uteliaisuus ja halu tietää aiheesta lisää. Kokemuksista oppiminen on Deweyn mukaan moraalisen elämämme selkäranka. (Väkevä 2004, 111, Alhanen 2013, 151.) Hänen mielestään teorian ja käytännön kuuluu kulkea ”käsi kädessä”, ja pelkästään tiedon määrän lisääminen ilman käytännön toimintaa ei kehitä kokemusta eikä kerro millaisia seurauksia tiedolla on käytännössä. (Alhanen 2013, 8.) Dewey hahmottaa taiteen kasvatuksellisen merkityksen yksilön kokemuksen ja vallitsevien yhteiskunnallisten käytäntöjen näkökulmien lisäksi yksilön kasvamisen välineenä. Hänen mukaansa ”taidekasvatus voi tarjota

välineitä yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen jäsentämiseen kulttuurikriittisestä näkökulmasta.” (Väkevä & Westerlund 2011, 36.)

## **2.4 Opettajan autonomia**

Suomessa opettajilla on laaja koulutus ja heitä rohkaistaan kehittämään omaa pedagogiikkaansa ja autonomista työskentelytapaa. Opettajan oletetaan löytävän työhönsä subjektiivisen ja persoonansa mukaisen käyttökelpoisen adaptaation. (Männikkö & Husu 2019, 126.) Opettajan autonomia sekä pedagoginen itseoivallus ovat opettajalle tärkeitä henkilökohtaisia hyveitä (Husu & Toom 2021, 61).

Suomessa kouluissa toimivien opettajien luotetaan seuraavan perusopetuksen tai lukion opetussuunnitelman perusteita. Niihin tukeutumalla heillä, myös musiikinopettajilla, on vapaus päättää mitä ja miten he opettavat. Heillä on mahdollisuus valita opetusmenetelmät, materiaalit ja arviointitavat. (Juntunen 2015, 57.) Opettajien odotetaan käyttävän ammatillista tietämystään ja arvostelukykyään kouluissaan sekä itsenäisesti että kollektiivisesti. Heillä on sananvaltaa opetussuunnitelmiin sekä koulun ja yhteisön kehittämiseen. (Sahlberg 2014, 7.) “Suomalaisia opettajia (...) pidetään itsenäisinä pedagogian ammattilaisina, jotka saavat työskennellä oppilaidensa kanssa ilman tiukkojen standardien, ulkoisten kansallisten testien (...) tai tarkastusjärjestelmien paineita” (Ropo ja Välijärvi 2010, 214).

## **2.5 Musiikin rooli nuorten elämässä**

Saarikallion (2009) mukaan yläkouluikäinen nuori elää merkittävien psykososiaalisten muutosten aikaa. Hänen käsityksensä itsestä muovautuu ja alkaa vähitellen rakentumaan aikuisiän identiteetiksi. Nuori pohtii monia minuuteen ja identiteetin muutokseen liittyviä kysymyksiä. Musiikki on tällöin isossa roolissa nuorten elämässä. Nuoret kuuntelevat musiikkia paljon ja kokevat sen itselleen merkitykselliseksi. (Saarikallio 2009, 221–222.) Christensonin ja Robertsin mukaan eräs tyypillisimpiä nuoruuden tunnusmerkkejä näyttäisi olevan rakkaus populaarimusiikkiin (Christenson & Roberts 1998, 86).

Kaikkonen ja Uusitalo painottavat, että vaikka elämä voi tuntua yläkouluikäisessä ajoittain sekavalta, musiikin kuuntelu voi antaa työkaluja jäsentää maailmaa (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 82). Arnett korostaa, että musiikki toimii nuorten sosiaalisen kehityksen tukena

monella tapaa: viihdykkeenä, nuorisokulttuuriin identifioitumisen apuna, oman identiteetin muodostamisessa, selviytymiskäyttäytymisessä sekä voimakkaiden kokemusten antajana (Arnett 1995, 537). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa pidetään tärkeänä “ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin” (POPS 2014, 423).

## 3 Improvisaatio

Seuraavaksi tarkastelen improvisaatiota itsenäisenä toimintatapana, sellaisena missä improvisaation perusperiaatteet ja käytänteet toimivat rakentavan vuorovaikutuksen työkaluina siirrettynä mihin vain ihmisten väliseen kanssakäymiseen. Improvisaatio toimii samoilla lainalaisuuksilla teatterissa, musiikissa, pedagogiikassa ja yläkoulun musiikintunneilla.

### 3.1 Improvisaation käsite

Sivistyssanakirjat määrittelevät *improvisaation* (ransk. improvisation < lat. ex impróví'só = odottamatta) itse esitystapahtuman kuluessa luoduksi puheeksi, runoksi tai musiikkiesitykseksi. Se on spontaanisti, ilman valmistautumista tai hetken mielijohteesta tehty toiminta; olosuhteisiin reagoiminen sen hetkisillä työkaluilla. Improvisaatio on jotain tällä tavalla tuotettua tai luotua. Se on musiikin säveltämistä ja runouden tai draaman käsikirjoittamista ja näiden esittämistä spontaanisti tai ilman valmistautumista. Verbinä *improvisoida* (ransk. *improviser*) on jonkin luomista ja esittämistä samanaikaisesti ja tarkoittaa myös sitä, että järjestää pikaisesti jotain tilanteen suomien mahdollisuuksien mukaan. (Uusi sivistyssanakirja 1983, 282, 'Improvisation, n.', Oxford English Dictionary, 1989.)

Kuullessaan sanan improvisaatio monelle voi tulla mieleen jokin tietty taiteen muoto, jossa improvisoidaan, kuten esimerkiksi jazz-musiikki, improvisaatioteatteri, freestyle rap tai moderni tanssiperformanssi. Ne kaikki hyödyntävät improvisaatiota ja tyylillisistä eroistaan huolimatta niistä voidaan löytää samankaltaisia prosesseja, jotka ovat kaikkien näiden esitysten taustalla. Improvisaatio ei ole tuote, jonka voi näyttää valmiina, vaan sen sijaan voidaan *improvisoida* teatteria, jazz-musiikkia, rapia tai vaikka laittaessa ruokaa. Improvisaatio on siis prosessi; se on tekemisen tapa. (Vera & Crossan 2005, 205, Morris 2012.)

Improvisaation prosessi on tullut alun perin tunnetuksi teatteripedagogien työkaluna, mutta sen rakentavan vuorovaikutuksen ajatusmallit ovat levinneet taiteen parista monelle alalle muun muassa pedagogiikkaan (Esposito 2016, 42), hoitoalalle ja erityisesti terapiaan (Giacomucci 2021, 260) sekä yritysmaailmaan (Dudek & McClure 2018, 150).

Improvisaatiota, joka on viety taiteen parista toisen alan piiriin, kutsutaan *soveltavaksi improvisaatioksi (applied improvisation)*. “Soveltava improvisaatio käyttää improvisaatiota välineenä, jonka avulla voi harjoitella johtamis- ja tiimityöskentelytaitoja, kehittää empatiaa, tutkia luovuutta ja innovointia, parantua traumasta ja paljon muuta.” (Dudek & McClure 2018, 150.)

### 3.2 Improvisaatioteatteri

”Teatteri-improvisaatiossa tavoitellaan toisten ideoiden sekä tarjousten täydellistä hyväksyntää ja sen kautta virtauksen tilaa, jossa yksilöt muodostavat yhteisen kollektiivisen tajunnan. Tuloksena saadaan kohtauksia, lauluja, tarinoita, jopa koko illan näytelmiä, jotka syntyvät tässä ja nyt, ilman käsikirjoitusta” (Routarinne 2004, 9). Improvisoituja esityksiä on ollut niin kauan kuin esityksiä on ollut olemassa (Sharma 2011, 46). 1500-luvulla syntynyt italialainen *commedia dell’arte*, sosialistinen poliittinen katuteatteri Itä-Euroopassa 1900-luvulla sekä muun muassa venäläinen näyttelijäntyyön edistäjä Konstantin Stanislavski (1863–1938) käyttivät hyväkseen improvisaatiota. (Coleman 1990, 26, Merlin 2015, 63.)

Improvisaatioteatteri on yhteisöllinen taidemuoto, jossa esiintyjät yhdessä muodostavat kokonaisuuksia ilman käsikirjoitusta, usein perustuen yleisön ehdotuksiin ja aina tukeutuen joukkoon peruseriaatteita (Barker 2016, 23). Improvisaatioon kuuluu sisäänrakennettuna asioita, kuten esimerkiksi se, että siinä on välttämättä otettava riskejä ja hypättävä tuntemattomaan. Improvisointi yhdessä sisältää ryhmätyöskentelyä ja odottamattomiin asioihin reagoimista. (Tanner 2019, 34.)

Improvisaatio on vuosien saatossa muuttunut ja kehittynyt, ja se, millaisena se nykyään näyttää, on koko improvisaatioyhteisön kehityksen tulos. On kuitenkin merkittäviä kehittäjiä ja opettajia, jotka ovat oman yhteisönsä kanssa luoneet toimivia toimintatapoja. Käytännössä kaikki alan tutkijat ja kirjailijat nostavat esiin kaksi modernin improvisaatioteatterin ajatustavan kehittäjää sekä improvisaation opettamisen pioneeria, Viola Spolinin (1906–1994) ja Keith Johnstonen (1933–2023). Heitä kutsutaan improvisaation “äidiksi ja isäksi”. (Mm. Vilč 2015, 45, Szuster 2019, 375, Barker 2016, 23.)

Mielenkiintoinen yksityiskohta tämän tutkimuksen kannalta on se, että he molemmat olivat alun perin opettajia, Spolin päiväkodissa ja Johnstone peruskoulussa, ennen uraansa improvisaatioteatterin parissa. (Spolin 1999, xiii, Johnstone 1981, 10.)

Viola Spolinin ajatusmaailmaan kuuluu ryhmän kollektiivisen mielen ja tarkkaavaisuuden lisääminen niin, että jokainen ryhmän jäsen pitää muita kuin itseään aloitteentekijänä. Hän kehitti esimerkiksi peiliharjoituksia, joissa kumpikin osapuoli peilaa toista eikä kumpikaan aloita liikettä ilman impulssia toiselta, ja silti he saavat aikaan monenlaisia liikkeitä. ”Älä aloita! Seuraa toisen aloitetta! Seuraa seuraajaa” oli hänen tunnettu ohjeensa opiskelijoille. Jokaiseen hänen opiskelijoillaan ilmenneeseen teatteripedagogiseen haasteeseen hän kehitti pelin tai leikin, jota pelaamalla oppilas oppi tarvittavan taidon tai ajatusmallin. (Spolin 1999, xiii, Vilč 2015, 47, Szuster 2019, 375.)

Keith Johnstone käytti improvisaatiota sytyttääkseen spontaaniuden ja luovuuden Lontoon the Royal Court Theatre Studion näyttelijöissä. Muiden taitojen lisäksi hän ohjasi näyttelijöitä luottamaan spontaaneihin impulsseihin ilman esiin nousseiden ideoiden arvottamista hyviksi tai huonoiksi. (Szuster 2019, 375, Drinko 2012, 66, Johnstone 1989, 1999.) Johnstonen monisäikeiset, mutta tehokkaan yksinkertaiset teatteri-improvisaation menetelmät syntyivät kapinana sodanjälkeisen Britannian autoritääristä ja oppilaita sortavaa koulutusjärjestelmää vastaan (Vilč 2015, 24).

Johnstonen improvisaatiofilosofian keskeisinä käsitteinä on rakentavan vuorovaikutuksen kaava *joo, ja...* (ks. 3.3.2), statusilmaisu (ks. 3.3.4) sekä virheiden hyväksyminen osana prosessia ja niiden juhliminen (ks. 3.3.3). Johnstone ymmärsi pelon tukahduttavan voiman. Jotta improvisaatio voisi ylipäättään toimia, on sen keskeisenä ominaisuutena virheiden tekemisen paineiden poistaminen (Johnstone 1981). Hän ymmärsi, miten kunkin ryhmän jäsenen toiminnassa hyväksyminen ja reagointi lisää koko ryhmän spontaaniutta. ”Vapautuu valtavasti energiaa, kun avarakatseiset opiskelijat näkevät ympäristönsä positiivisessa valossa. He näyttävät pelkäävän vähemmän ympäröivää tilaa ja heillä on suurempi todennäköisyys lopettaa omien ideoidensa tuomitseminen” (Johnstone 1999, 8).

### 3.3 Improvisaatioteatterin pedagogiset käytänteet

Improvisaatioon on sisäänrakennettuna se, että siinä on välttämättä otettava riskejä ja hyppättävä tuntemattomaan. Improvisoidun teatterin alalla on kehitetty tähän ratkaisuksi konventioita, jotka tukevat rakentavaa vuorovaikutusprosessia. Toimiakseen improvisaatio tarvitsee improvisojien selkeitä verbaalisia tai fyysisiä tarjouksia (josta kerron enemmän luvussa 3.3.2), ja improvisojien täytyy kyetä kuuntelemaan ja jatkamaan toisten tekemiä tarjouksia. (Barker & Borko 2011, 282, Tanner 2019, 36, Esposito 2016, 44, 42.)

Tutkijat Clayton D. Drinko ja R. Keith Sawyer tutkivat improvisaation kognitiivista luonnetta. He eivät tee eroa eri tyylejä edustavien improvisojien, kuten jazz-muusikon ja teatteri-improvisoijan, ajatustavan välillä. Sawyerin mukaan sekä jazz-yhtyeessä että improvisaatioteatteriryhmässä ryhmä käy ”keskustelua” yhdessä ja luo uutta materiaalia tietämättä, mihin se on menossa (Sawyer 2003, 58). Jazz-muusikoille tehdystä tutkimuksesta Drinko vertasi muusikoiden neurologista aktiivisuutta silloin kun he improvisoivat ja silloin kun he soittivat ulkoa opittuja valmiita sävellyksiä. Havaittiin, että improvisoitaessa aktiivisuus suunnitteluun ja itesesensuuriin liittyvässä aivokuoren etuosassa hidastui ja aktiivisuus itseilmaisuuksiin ja luovuuteen liittyvässä osassa lisääntyi. (Drinko 2013, 8.)

#### 3.3.1 Spontaanius

*"Älkää ajatelko, mitä teidän on tehtävä, älkää miettikö, miten se toteutetaan!" hän huudahti. "Laukaus onnistuu sujuvasti vain silloin, kun se yllättää itse jousimiehenkin."*  
(Zen ja jousella ampumisen taito, Eugen Herrigel, 1948.)

Improvisaation peruseriaatteisiin kuuluu spontaani reagoiminen omia ideoita sensuroimatta. Sen takia improvisoijat harjoittelevat hyväksymään omat impulssinsa ja ensimmäisen mieleen tulevan ajatuksen (Johnstone 1981, Tanner 2019, 36, Vilč 2015, 27).

Sekä Johnstone että Spolin puhuvat spontaaniuden merkityksestä ja omien ensimmäisten ideoiden hyväksymisestä. Yhteiskunta, ja sen sisällä kouluympäristö, voivat usein tukahduttaa luovuutta ja spontaaniutta, koska yhteiskunnan toimivuuden kannalta ennalta-arvaamattomuus voi olla pelottavaa. Pahimmassa tapauksessa koulu voi opettaa lapsen olemaan toimimatta hetken mielijohteesta ja hylkäämään ensimmäisen mieleen tulevan ajatuksen paremman idean toivossa. Johnstonen mukaan itsestäänselvät ensimmäiset ideat



saattavat vaikuttaa tylsiltä, mutta ilman ideoiden tuomitsemista voidaan päästä tilaan, jossa ideat virtaavat vapaasti ja nopeasti. Pelko tavanomaisuudesta voi saada aikaan sen, että mielikuvitus tukahtuu, mutta inspiroituneen taiteilijan ideat pulppuavat nopeasti, koska hän tarttuu ensimmäisiin ideoihinsa. Ensimmäiset ideat yksittäin voivat vaikuttaa itsestäänselviltä, mutta pitkässä ideoiden ketjussa runsailta ja rikkailta ideoiden vuolta. Spontaanius on Spolinin mukaan vapauden hetki, jolloin uskallamme kohdata todellisuuden ja toimia sen mukaan. (Johnstone 1981, 81–82, 87, Spolin 1999, 4, Tanner 2019, 30.) Kasvatusfilosofi John Deweyn mukaan kokemuksesta ei saa irti kaikkia sen mahdollisuuksia, jos asenne on ei-läsnäoleva ja omia impulsseja seuraamaton. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei ihminen voisi pohtia ja harkita. Harkinta auttaa ihmistä käsittämään tilanteeseen sisältyvät toimintamahdollisuudet, ymmärtämään tekonsa seuraukset ja saamaan selville, mitä kussakin tilanteessa on syytä tavoitella. (Alhanen 2013, 123–124, 161.) ”Taidekasvatuksen Dewey hahmotti sekä laajassa mielessä kokemuksen esteettisen ulottuvuuden vaalijana että kohdennetummin taiteissa ilmenevien eheidän ja täysipainoisten kokemuksen momenttien esiin tuojana” (Väkevä & Westerlund 2011, 36).

Improvisaation spontaaniutta ja nyt-hetkeen reagoitua voi verrata meditaatio- ja mindfulness -suuntausten päämääriin. Neurotieteilijä ja meditaatio-opettaja Sam Harrisin mukaan elämän todellisuus tapahtuu aina nyt-hetkessä ja sen ymmärtäminen on vapauttavaa. Tämä on tärkein asia, jos ihminen haluaa löytää onnen. Koska meillä ei ole kuin nykyhetki, niin tapa, jolla kiinnitämme huomiomme siihen, määrittää koko elämämme laadun. (Harris 2014.) Vertausta meditaatioon tukee ajatus, että yksi improvisaatiotapahtumalle olennainen periaate on fyysinen ja henkinen läsnäolo tässä hetkessä (Sarath 2015, 311–312).

Improvisaatiokouluttaja Dave Morris vertaa toisiinsa spontaaniutta ja leikkiä. Hän kehoittaa opiskelijoitaan lähtemään mukaan leikkiin, ”sillä leikki on jotain mikä tapahtuu vaittomasti ihmisten välillä, tässä tilassa, vastakohtanaan työ, jota kaikki inhoavat ja joka tapahtuu pään sisässä”. (Morris 2012.) Myös Viola Spolin pitää leikkiä tärkeänä kaikenikäisille ihmisille. ”Leikki koskettaa ja stimuloi elinvoimaa, herättää koko ihmisen - mielen, kehon, älykkyyden.” (Spolin 1986, 3.)

### 3.3.2 Rakentava vuorovaikutus

Yksi improvisaation tunnetuimmista periaatteista on *rakentava vuorovaikutus* ja sen *joo, ja...-kaava*. ”*Joo* tarkoittaa hyväksyntää, toisen idean vastaanottamista ja arvostamista, *ja... oman idean tuomista mukaan ja linkittämistä toisen tarjoukseen*. Malli ei rajoita sisältöjä, vaan sallii kaikki kuviteltavissa olevat variaatiot” (Routarinne 2004, 128). Hyväksyntä tapahtuu niin verbaalisesti kuin fyysisestikin, kuitenkin aina laajentamalla toisen ideaa. Improvisaation perusperiaatteet, kuten kumppaniin keskittyminen ja hänen tukeminen, sitoutuminen ja vastavuoroisuus, sekä tietoisuus hyväksymisestä, sopeutumisesta ja tyrmäämisestä vuorovaikutuksessa, määrittävät kaikki rakentavan vuorovaikutuksen periaatetta.

Käsitteet *tarjous, tyrmäys ja hyväksyntä* auttavat hahmottamaan ne ilmaisun keinot, joiden avulla vuorovaikutus vuoro vuorolta rakentuu. Vuorovaikutuksen laatu voi olla negatiivinen, esimerkiksi väittely tai kilpailu, tai positiivinen rakentava vuorovaikutus. Tarjous on yhdellä vuorolla tapahtuva fyysinen tai verbaalinen ele. Tyrmäys ja hyväksyntä joko kieltää tai myöntää tehdyn tarjouksen merkityksen. Hyväksyntä katsoo tapahtumaa taaksepäin ja laajentaa kerrontaa yhdistämällä elementtejä, joita on tullut aiemmin esiin. (Barker & Borko 2011, 282, Esposito 2016, 44, 42, Routarinne 2004, 75, Tanner 2019, 36, Vilč 2015, 28.)

### 3.3.3 Epäonnistumisen pelko

Suurin yksittäinen syy ilmaisun, vuorovaikutuksen ja luovuuden ongelmiin on epäonnistumisen pelko. Ihminen kehittää monenlaisia suojautumiskeinoja epäonnistumisen pelon sietämiseksi. Pelko muuttaa toiminnan suorittamiseksi, jolloin sekä mieli että keho jännittyvät eivätkä toimi vapaasti. On luonnollista pelätä virheitä varsinkin silloin, kun ne ovat ihmiselle vaaraksi. Jos entisaikojen ihminen teki kohtalokkaan virheen ja joutui yhteisönsä ulkopuolelle, hän joutui selviytymään yksin villissä luonnossa. Kuitenkin ihminen pelkää virheitä myös silloin, kun se ei ole fataalia tai pelkääjälle hyödyllistä. (Routarinne 2004, 44.)

Improvisoijat näkevät virheet välttämättömänä osana oppimisprosessia ja ihmisenä olemista ja niihin suhtaudutaan positiivisesti. Virheet ohjelmoidaan uudestaan edustamaan

epäonnistumisen sijaan ennalta-arvaamatonta yllätystä ja ne otetaan ilolla vastaan ja toivotetaan tervetulleiksi. Jos improvisoiija tekee “virheen”, mutta koko yhteisö suhtautuu siihen vain uutena “tarjouksena”, kyseessä ei enää olekaan virhe. Näin ollen improvisaatiossa on mahdotonta epäonnistua, koska improvisaatiossa oletetaan, että mikä tahansa valinta, jos se pohjaa improvisaatiokäytäntöön, on oikea improvisoinnin hetkellä. Pelko virheiden tekemisestä, muiden tuomitsemisesta ja arvioinnista voi aiheuttaa sosiaalista ahdistusta, mikä on keskeinen ongelma myös musiikin esittämisessä. Improvisaatiolla on näin ollen merkittävät mahdollisuudet esimerkiksi esiintymisjännityksen lievittämisessä tai jopa poistamisessa. (Barker 2016, 23–24, Dobos, Piko & Kenny 2019, 2, Routarinne 2004, 44, Tanner 2019, 34, Vera & Crossan 2005, 207–208.)

### **3.3.4 Tietoisuus statusilmaisusta**

Yksi improvisaation periaatteista on tulla tietoiseksi siitä, kuinka kehoviestintä vaikuttaa vuorovaikutukseen. Statusilmaisu tarkoittaa tietoista tai tiedostamatonta vallankäyttöä vuorovaikutustilanteissa. Vallankäyttäjä voi yhtäältä viedä tilaa muilta ja suurentaa omaa ilmaisuaan suhteessa muihin tai toisaalta antaa tilaa muille ja pienentää omaa ilmaisuaan. Jos ihminen käyttää enemmän tilaa, pitää pidempiä katsekontakteja, on rauhallisempi tai puhuu varmemmin ja matalammalla äänellä kuin hänen kanssaan vuorovaikutuksessa oleva, hänen statusilmaisustaan käytetään termiä korkea. Matalasti itseään ilmaiseva taas käyttää mahdollisimman vähän tilaa, katkaisee nopeasti katsekontaktin ja kurkistaa nopeasti takaisin, on levottomampi tai puhuu korkealta ja hänen lauseensa ovat katkonaisia. Kaikki ihmiset ilmaisevat itseään kaikilla näillä tavoin eikä mikään tapa, korkea tai matala, ole toista parempi tai huonompi vaan on aina tilannekohtainen. Esimerkiksi jäykkää tilannetta voi rentouttaa madaltamalla omaa statustaan. (Johnstone 1999, 219–220, McLaughlin 2022, 182, Routarinne 2007, 17–18.)

Statusilmaisu on jotain, mitä ihminen tekee, ei sitä, mitä hän on. Statusilmaisua tapahtuu jatkuvasti ja sitä luodaan ilmaisun teoilla. Statusilmaisu on alati liikkeessä ja muutoksessa ja sen taso “neuvotellaan” vuorovaikutustilanteessa; ihminen asemoi itseään jatkuvasti suhteessa toisiin. Korkea ilmaisun taso voi muuttua hetkessä matalaksi ja toisin päin, ja statusilmaisun taso onkin aina suhteellinen. Johnstoneen mukaan, kun ihmiset uskaltavat nostaa ja laskea statustaan luonnollisesti, vuorovaikutus muuttuu aiempaa ystävällisemmäksi ja hyväntahtoisemmaksi. Statuksien avulla toisia ihmisiä voi myös lempeästi manipuloida ja saada näin koko huoneen ilmapiirin rennommaksi, ja tätä keinoa Johnstone

on käyttänyt muun muassa teatteriyleisöihin ja oppilaisiinsa. (Johnstone 1999, 219–220, McLaughlin 2022, 182, Routarinne 2007, 17–18.)

### 3.3.5 Improvisaatio ja opettaja

Improvisaation periaatteiden soveltaminen luokkahuoneisiin kasvattaa ryhmän jäsenten yhteenkuuluvuutta, toivottaa erilaisuuden tervetulleeksi ja mahdollistaa oppimisen siirtymisen ennalta määrätyn suunnitelman ulkopuolelle (Tanner 2019, 32). Opetustilanteet “voivat muodostua tilaisuudeksi, jossa opettajat ja opiskelijat kohtaavat kanssaimprovisoijina, ovat sitoutuneita toisiinsa valmiina olemaan yhteydessä, kommunikoimaan, kokeamaan, vastaamaan sekä kokeilemaan ja löytämään” (Spolin 1986, 2). “Seisomme piirissä, poissa pulpeteista, kynistä, vihkoista ja tietokoneista ja keskitämme huomionamme toistemme ideoiden katsomiseen, kuuntelemiseen ja niihin vastaamiseen” (Esposito 2016, 44).

Nykyajan opetus painottaa sosiaalisia näkökohtia (esim. Binkley ym. 2010, 18), ja tästä syystä luovuuden, yhteistyön ja kommunikoinnin katsotaan olevan viiden tärkeimmän 2000-luvun taidon joukossa. Tutkimukset osoittavat, että pitkään opettaneilla asiantuntijaopettajilla on enemmän rutiineja ja toimintarakenteita kuin aloittelevilla opettajilla, mutta he osaavat myös soveltaa niitä luovasti, improvisoivalla tavalla. Opettaja, joka hyödyntää improvisaatiota opetuksessaan, voi luoda luokkaan sitoutuneen ilmapiirin. Hän antaa oppilailleen vastuuta, pyrkii dialogiin ja osaa arvostaa oppilaiden erilaisuutta ja tapahtumien odottamattomuutta. Hän osaa antaa tukea ja harjoituksen päämäärään johtavia ohjeita harjoituksen tekohetkellä ja kykenee muuttamaan harjoituksen kulkua spontaanisti. Näin hän voi antaa erilaisille oppilaille onnistumisen kokemuksia. Harjoituksen aikana simultaanisti annettuja ohjeita kutsutaan *side-coachingiksi* (sivusta ohjaamiseksi), samanaikaisesti tapahtuvaksi julkiseksi kommentoinniksi harjoituksen aikana. (Barker 2016, 23, Binkley, ym. 2010, 18, Sawyer 2011,1, Tanner 2019, 30.) *Side-coaching* on asiantuntijan simultaanista palautetta osallistujille, jotka harjoittelevat heille osoitettua harjoitusta. Se eroaa muista palautteenannoista sen simultaanisuudella; sitä tehdään harjoituksen ollessa käynnissä sen sijaan, että se tapahtuisi jälkeenpäin, ja se saa osallistujat hyödyntämään palautetta hetkessä. (Barker 2016, 24.) Sivusta ohjaus tapahtuu koko ryhmän kuullen julkisesti ja se tarkoittaa, että “minun on annettava simultaanista palautetta tavalla, joka saa oppilaan tuntemaan olonsa turvalliseksi ja näyttämään hyvältä - eli im-

provisaation tärkeimpien päämäärien mukaisesti” (emt., 25). Sivusta ohjaus on hyvä esimerkki siitä, miten opettajalta vaaditaan heittäytymistä ja rakentavia improvisaatiotaitoja oppilaiden edessä. Ohjaajan tulee rohkaista osallistujia, koska harjoitus vaatii usein ihmisiä astumaan mukavuusalueensa ulkopuolelle. Oppilaiden on oltava valmiina ottamaan riski, että he voivat näyttää muiden silmissä hassuilta. (Tanner 2019, 32.)

Opettajana Spolin konseptualisoi kaikki improvisaatioteatterista lähtöisin olevat harjoitukset kolmeen olennaiseen osaan:

1. Fokus
2. Side-coaching
3. Arviointi

Fokus on ongelma tai periaate aktiviteetin takana, johon opettaja ja osallistujat, myös katsojat, osallistuvat. Spolin (1986) väitti, että selkeä fokus pitää tilan henkisesti turvallisena, joten osallistujilla on miellyttävä olla ja he saavuttavat hyvän itseluottamuksen ja uskaltaavat ottaa luovia riskejä. Opettaja pysyy keskittyneenä harjoituksen päämäärään, fokukseen, jotta side-coaching pysyy uskollisena isommalle päämäärälle harjoituksen takana. Arviointi on opettajalähtöinen, harjoituksen jälkeen tapahtuva keskustelu, joka keskittyy harjoituksen päämäärään, fokukseen, ja jossa ovat mukana kaikki osallistujat, joko tekijät tai harjoituksen katsojat. Opettajan tehtävä loppupalautteessa on kysyä kysymyksiä, jotka pitävät keskustelun fokuksessa ja näin ollen luovat luottamusta osallistujiin. (Barker 2016, 26, Spolin 1986.)

Hyvä opettaja käyttää tunteillaan useita rakenteellisia, etukäteen suunniteltuja elementtejä, ja samaan aikaan hän käyttää improvisaatiotaitojaan ja reagoi hetkeen (Sawyer 2011, 2). Mikään metodi ei sinällään tuo valmiita vastauksia opettajan työhön, vaan opettajan on ymmärrettävä syvällisesti mitä, miten ja miksi hän opettaa. Johnstone uskoo, että hyvä opettaja voi saavuttaa tuloksia millä tahansa metodilla, kun sitä vastoin huono opettaja voi tuhota minkä vaan metodin (Johnstone 1981).

## 4 Tutkimusasetelma

Tämä luku esittelee tutkimustehtävän ja -kysymyksen ja avaa menetelmälliset ratkaisut, joita olen käyttänyt tutkimuksessani. Luvussa perustelen, miksi valitsin laadullisen tutkimuksen sekä kuvailen aineistonkeruun, käännöstyön sekä aineiston analyysin prosesseja. Lopuksi käsittelen tutkimusetiikkaa ja pohdin, miten se toteutuu työssäni.

### 4.1 Tutkimustehtävä tutkimuskysymyksineen

Tutkimukseni tavoitteena on tunnistaa ja analysoida improvisaatioteatterin pedagogisia lähestymistapoja, joiden avulla yläkoulun musiikinopettaja voi löytää konkreettisia työkaluja työhönsä. Tarkoitukseni on selvittää, voisiko improvisaatio-opettajien käytänteistä löytyä apua Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) useisiin kohtiin, joissa muun muassa ohjataan musiikinopettajaa opettamaan ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoja, esiintymistä, ilmaisua ja motivointia.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Minkälaisia improvisaatioteatterin pedagogisia käytänteitä haastateltavat improvisaatioon erikoistuneet pedagogit kuvailevat käyttävänsä nuorten opetuksessa?
2. Miten improvisaatioteatterin pedagogiset käytänteet nuorten opetuksessa ovat sovellettavissa yläkoulun musiikinopetukseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) näkökulmasta?

## 4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni edustaa empiiristä ja laadullista tutkimusta (Leavy 2017). Laadulliselle tutkimukselle löytyy synonyymeinä useita termejä, kuten laadullinen, kvalitatiivinen, pehmeä, ymmärtävä ja ihmistutkimus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 19). Juhilan (2021) mukaan kvalitatiivinen tutkimus keskittyy tilastojen sijaan havainnointiin, tutkimus on vuorovaikutteista ja pyrkii osoittamaan, kuinka erilaiset merkitykset ja järjestykset ovat ihmisen aktiivisen toiminnan tulosta. Laadullinen tutkimus on osaltani perusteltua, koska tutkimus liittyy ihmisen jokapäiväiseen käyttäytymiseen (Silverman 2005, 6). Laadullisessa tutkimuksessa ihmiselämää tutkitaan mieluiten siellä, missä se normaalielämässä tapahtuu, ja aineisto on usein strukturoimatonta ja luonnollista. Myös haastattelu ymmärretään luonnollisena vuorovaikutustilanteena, jossa haastattelijalla on vaikutusta aineiston muotoutumiseen. Tutkimuksessa ollaan suorassa kontaktissa tutkimuskohteisiin ja arvostetaan tutkittavien ihmisten, ja myös tutkijan, subjektiivisia kokemuksia, merkityksiä ja tulkin-toja. (Juhila 2021, kappaleet 8–16.) Laadulliselle tutkimukselle on ominaista avoin lähestymistapa, jossa subjektiivisista elementeistä rakennetaan tietoa, jolla on merkitys (Leavy 2017, 9, 124). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston toivotaan tuovan esiin uusia asioita ja käsitteitä esimerkiksi teorian osalta (Kiviniemi 2018, 62).

Tutkimustani voidaan kutsua laadulliseksi tapaustutkimukseksi. Tutkimani ilmiö on improvisaatiopedagogiikka. Haastateltavina on kolme improvisaatiopedagogiikan asiantuntijaa ja kontekstina nuorten opettaminen yläkoulun musiikintunnilla. Usea laadullinen tutkimus on tapaustutkimuksen kaltainen, koska siinä tutkittava asia on esimerkki tai näyte jostain laajemmasta asiasta tai ilmiöstä (Kallinen & Kinnunen, kappale 1). Tapaustutkimus keskittyy yhden asian, esimerkiksi ihmisen, ryhmän, kylän tai ilmiön, kuvaamiseen (Vilkkä, Saarela & Eskola 2018, 161). Tapaustutkimus ei pyri yleistettävyyteen vaan syvälliseen, yksityiskohtaiseen tietoon jostain rajatusta tapauksesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 130). Empiirinen laadullinen tutkimus keskittyy tutkittavien omakohtaisiin kokemuksiin kyseisestä ilmiöstä. Aineistosta voi usein löytyä sellaisia kiinnostavia seikkoja, jotka tulevat tutkijalle yllätyksenä. (Puusa 2020, 141.)

Empiirisen ja laadullisen tapaustutkimuksen kriteerit täyttävä tutkimukseni tarkastelee improvisaatioteatteriin erikoistuneiden pedagogien näkemyksiä siitä, miten peruskoulun musiikinopettaja voisi hyötyä improvisaatioteatterin pedagogisista käytän-teistä omassa

työssään. Improvisaatiopedagogiikan ja yläkoulun musiikintuntien välistä yhteyttä tarkastellaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) näkökulmasta.

### 4.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi valitsin haastattelun. Se on yleinen metodi laadullisessa tutkimuksessa, koska tutkittavien näkökulmat ja heidän omat äänensä pääsevät esille, sillä haastattelu on vuorovaikutuksellinen keskustelutilanne (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164, 204). Haastattelun eduksi voidaan laskea se, että tutkittava on aktiivinen osapuoli ja haastattelun kautta saadaan syvempää tietoa kuin lomakekyselyllä. Haittoina voidaan nähdä hidas aineiston kerääminen ja analyysivaiheen monimutkaisuus. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) Haastattelun eri lajeja ovat muun muassa strukturoitumaton ja puolistrukturoitu haastattelu, teemahaastattelu, syvähaastattelu ja strukturoitu lomakehaastattelu (emt. 47). Aineistoni koostuu kolmesta yksilöllisestä teemahaastattelusta. Haastattelin kolmea improvisaatioteatteripedagogiikan asiantuntijaa.

Käytin tässä tutkimuksessa teemahaastattelua, joka on suosittu kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208). Tuomen ja Sarajärven (2017) mukaan haastattelututkimuksen idea on yksinkertainen; jos haluamme tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii kuten toimii, on järkevää kysyä asiaa suoraan häneltä. ”Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Teemahaastattelun etuna on se, että haastattelussa voidaan tarkentaa ja syventää kysymyksiä haastateltavien vastauksiin perustuen.” (Tuomi & Sarajärvi 2017, luku 3.1.1.)

Haastattelukysymykseni jakautuivat kolmeen teemaan: perusperiaatteet, improvisaation käyttäminen opetuksessa sekä haastateltavien henkilökohtaiset kokemukset improvisaation opettamisesta yläkouluikäisille. Kysymykset antavat vastaajalle paljon tilaa pohtia omaa opettajuuttaan ja improvisaatioteatterin pedagogisia käytänteitä. Leavyn mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen haastattelukysymykset ovat usein avoimia ja alkavat sanoilla *miten* ja *kuinka*. Haastattelukysymykset voivat sisältää epäsuoraa kieltä sisältäen sanoja ja fraaseja kuten tutkaile, selitä, kuvittele, poraudu, pura, tuota tai pyri ymmärtämään (Leavy 2017, 141). Kysyin näillä periaatteilla jokaiselta haastateltavalta yhdestä kolmeen tarkentavaa lisäkysymystä heidän vastauksiensa perusteella.



Kaikki kolme haastattelua toteutuivat huhtikuussa 2023 kahden viikon aikana Zoom-videopuheluiden välityksellä. Yhteys oli suurimmaksi osaksi hyvä. Vain muutamassa kohdassa pyysin vastauksen uusimista, koska yhteys jäättyi. Haastattelut olivat 60–90 minuuttia pitkiä. Ne toteutettiin haastateltavien itse valitsemina ajankohtina, Pohjois-Amerikan ja Suomen aikaeron vuoksi Suomessa ilta-aikoina. Tallensin haastattelut Zoom-sovelluksen tallennustoiminnolla, ja varmuuden vuoksi äänitin keskustelun myös mikrofonin välityksellä audiotallentimeen. Teknisiä ongelmia haastattelujen teossa ei ollut. Kaksi haastattelusta käytiin englannin ja yksi suomen kielellä.

Kolme haastateltavaa valikoitui siksi, että he edustavat improvisaatioteatteripedagogiikan asiantuntijuutta ja ovat kansainvälisesti tunnettuja improvisaatioteatterialan ammattilaisia. Katsoin parhaaksi käyttää haastateltavista heidän omia nimiään, koska koen, että jos lukija on kiinnostunut heidän ajatuksistaan, hän voi tutustua heidän töihinsä, yhteisöihinsä ja ajatuksiinsa tarkemmin. En näe, että haastatteluissa tulisi ilmi mitään arkaluontoista, jonka vuoksi anonymiteetti olisi välttämätöntä. Haastateltavat ovat suostuneet nimensä julkaisemiseen ja pitäneet sitä hyvänä ajatuksena. Haastattelukysymykset löytyvät liitteestä (Liite 1).

#### **4.4 Aineiston analyysi**

Leavyn (2017, 164) mukaan analyysin tarkoituksena on antaa ääni aineistolle, joka ei osaa puhua itse. Laadullisessa analyysissä aineiston ja tutkimusongelman täytyy päästä dialogiin keskenään, joten aineisto on opittava tuntemaan hyvin (Ruusuvuori & Nikander 2010, 13). Analyysiprosessiin kuuluu aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta. Ne ovat kolme toisiinsa liittyvää, mutta samalla varsin erilaista osatehtävää, joiden eteen tutkija aineistonsa kanssa joutuu. (Emt. 11.) Tutkimuksessa ei ole syytä yrittää käyttää koko aineistoa, vaan valita sieltä kyseiselle tutkimukselle tärkein sisältö. Aineiston rajaaminen johtaa tutkimusongelmasta ja -kysymyksestä (emt. 15). Aineistosta ei itsessään nouse asioita, vaan tutkimuskysymys ja tutkijan lukemisen tapa ja tulkinnat ohjaavat aineiston käsittelyä (Mason 2002, 148).

Tutkimukseni kaksi haastattelua käytiin englanniksi, haastateltavien omalla äidinkielellä. Litteroin haastattelut ja käännsin ne suomeksi. Kääntämiseen liittyvä kaksinkertainen tul-

kinta – puheesta tekstiksi, kielestä toiselle kielelle – voi Ruusuvuoren ja Nikanderin mukaan herättää poliittisia, representaatioon liittyviä ja käytännöllisiä kysymyksiä, joita on tutkittu verrattain vähän. Kirjoittajan tulisi pyrkiä näyttämään alkuperäisaineistoaan lukijalle niin paljon kuin mahdollista, vaikka julkaisu tapahtuisikin eri kielellä. (Ruusuvuori & Nikander 2010, 435–436.) Koen, että oma käännöstyöni on sisällön suhteen hyvää, joten en koe tarpeelliseksi julkaista otteita haastatteluista alkuperäisellä kielellä.

Aineistoni analyysi alkoi jo litterointi- ja käännösvaiheessa. Tutkimukseni perustuu aineiston sisältöön, joten en litteroinnissa kiinnittänyt erityistä huomiota pieniin välisanoihin tai puhekielisiin ilmaisuihin, kuten “tota noin” tai englanniksi “*you know*”. Litteroinnin jälkeen luokittelin materiaalin erilaisten otsikoiden alle eri aiheiden mukaan. Tällainen luokittelu on analyysin alustava apuväline, mutta tutkimuksen kannalta kiintoisampaa tietoa saadaan vasta alkuperäisen raakaluokituksen rajat rikkovassa tarkemmassa analyysissä. Analyysivaiheen tehtävänä on löytää aineistosta sellaista, joka ei käy suorista lainauksista sellaisenaan ilmi. (Ruusuvuori & Nikander 2010, 17, 19.)

Sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa suhteellisen vapaa, ja työtäni luonnehtii sekä aineistolähtöisyyden vuorovaikutus teoreettisen kirjallisuuden kanssa että Eskolan ja Suorannan luonnehdinta prosessista, jossa aineiston purun jälkeen analyysi etenee enemmän tai vähemmän luottaen tutkijan intuitioon (Hirsjärvi & Hurme 2001, 136). Tutkimuskysymykseni ovat melko avoimia, joten analysoidessani aineistoani siitä hahmottui uusia teemoja, joista rakentui erilaisia kokonaisuuksia. Näitä olivat muun muassa improvisaatioteatteriin pohjaavan opetuksen tasot (ks. 5.2.2) ja opettajan rooli hyväntahtoisena manipuloinnina (ks. 5.2.1). Kaikki erilaiset kokonaisuudet olivat kuitenkin suhteellisen helppoa yhdistää tutkimukseni otsikon aihepiiriin – improvisaatioteatterin pedagogisten käytänteiden käyttäminen yläkoulun musiikintunnilla – alle. Kytkin havaintoni teoreettiseen kirjallisuuteen ja vertasin niitä tutkimuskysymyksessäni mainittuun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014). Analysoin POPS:n (2014) yleiset sekä musiikinopetusta käsittelevät ohjeistukset ja valitsin sieltä kohdat, jotka käsittelevät niitä opetuksen osa-alueita, joihin improvisaatioteatteriin pohjaava pedagogiikka voisi antaa työkaluja. Haastateltavien sitaattit sisensin tulosluvussa, jotta ne erottuisivat muusta tekstistä.

## 4.5 Tutkimusetiikka

Tieteellisen tutkimustyön tulisi noudattaa hyviä tieteellisiä käytäntöjä ja olla täten eettisesti kestävä. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2018) mukaan vastuu hyvän tutkimusetiikan noudattamisesta on jokaisella tutkijalla itsellään.

Tutkimuksessani noudatan Taideyliopiston tutkimuseettisiä ohjeita (Taideyliopisto 2023) sekä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeita (TENK 2023 ja 2019). Näiden mukaan tutkijan tulee olla tarkka, huolellinen ja rehellinen tutkimuksensa jokaisessa vaiheessa. Myös muiden tutkijoiden työtä täytyy kunnioittaa käyttämällä selkeitä lähdeviittauksia ja viittaamalla tarkasti heidän tutkimuksiinsa sekä tekeillä selkeä ero omien havaintojen ja tulkintojen sekä viitattujen tutkimusten välille.

Haastateltavani täyttivät Taideyliopiston kansainväliset tietosuoja- ja suostumuslomakkeet. Tiedotin haastateltaville tutkimukseni tutkimuseettisistä lähtökohdista sekä kerroin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että siitä on mahdollista perääntyä tutkimuksen missä vaiheessa tahansa.

Tiedostan oman vastuuni haastattelujen kääntämisessä englannista suomeksi. Kääntäjällä tulee usein eteen sanavaihtoehtoja, jotka voivat tuoda ajatuksen esiin erilaisin painotuksin tai jopa muuttaa sen merkitystä. Olen kääntäjänä pyrkinyt mahdollisimman autenttiseen työhön tuoden haastateltavien ajatukset esille juuri sellaisina kuin he alkuperäisellä kielellä ne ilmaisivat.

## 5 Tulokset

Tässä luvussa avaan tutkimukseni tuloksia, vastaan tutkimuskysymyksiini ja esittelen haastateltavani. Tutkimukseni tarkoituksena on tunnistaa ja analysoida improvisaatioteatterin pedagogisia lähestymistapoja, joiden avulla yläkoulun musiikinopettaja voi löytää konkreettisia työkaluja työhönsä. Tutkimukseni selvittää, voisiko improvisaatio-opettajien käytänteistä löytyä apua Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) useisiin kohtiin, joissa muun muassa ohjataan musiikinopettajaa opettamaan ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoja, esiintymistä, ilmaisua ja motivointia. Tulosluvussa alaluvut sisältävät suhteellisen laajoja kokonaisuuksia, jotka osittain limittyvät toisiinsa.

Ensimmäinen haastateltavani on improvisoija ja pedagogi Shawn Kinley, kanadalaisen Loose Moose Theatren pitkäaikainen jäsen. Teatteri on kansainvälisesti tunnettu teatteri-improvisaation kehittäjänä, ja sen on perustanut vuonna 1977 improvisaation isäksi mainittu Keith Johnstone yhdessä Mel Tonkenin kanssa. Shawn Kinley on improvisaation parissa tunnettu pedagogi: hän on opettanut improvisaatiota 54 maassa yrityksissä ja yhteisöissä ja vierailut opettajana muun muassa Oxfordin ja Cambridgen yliopistoissa. Hän on opettanut paljon myös teini-ikäisiä, joten koulumaailma on hänelle tuttu.

Toinen haastateltavani on San Fransiscosta, Yhdysvalloista kotoisin oleva improvisoija ja pedagogi Regina Saisi. Hän on Bay Area Theater Sports (BATS) -improvisaatioteatteriyhteisön pitkäaikainen jäsen ja toiminut siinä taiteellisena johtajana, ohjaajana sekä esiintyjänä, myös kansainvälisesti. Hän on erikoistunut muun muassa improvisoitujen koko illan näytelmien tekemiseen ja kehittämiseen. Hän opettaa erilaisissa työyhteisöissä ja kouluissa. Teini-ikäisiä hän on opettanut eniten lukioissa.

Kolmas haastateltavani on suomalainen Impro Helsinki -improvisaatiokoulun perustaja, improvisoija ja kouluttaja, Kaisa Kokko-Palmer. Hän on opiskellut improvisaatiota muun muassa iO Chicago -improvisaation koulutuskeskuksessa ja esiintynyt ja kouluttanut Suomessa ja kansainvälisesti. Hän on ollut mukana luomassa ja kouluttanut Kehittämiskeskus Opinkirjon *Intuitio, empatia ja vuorovaikutus osana opetustyötä* -koulutuksessa, jossa koulujen opettajille tuodaan työkaluksi muun muassa improvisaation vuorovaikutuskäytänteitä. Hän on musiikkikasvatukseen erikoistunut kasvatustieteen maisteri (Jyväskylän yliopisto 2013).

## 5.1 Musiikinopettaja turvallisen tilan luoja

Tässä alaluvussa paneudutaan tarkemmin opettajan rooliin ja pedagogisiin työkaluihin turvallisen tilan luoja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan koulun toimintakulttuuri on keskeisessä roolissa perusopetuksen yhtenäisyyden toteuttamisessa. Toimintakulttuuria on mahdollista kehittää ja muuttaa. Se on kokonaisuus, joka rakentuu muun muassa erilaisista oppimisympäristöistä, vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä ja koulun arkikäytännöistä. ”Aikuisten tapa toimia välittyy oppilaille...”. (POPS 2014, 26.) Myös improvisaation tutkijat pitävät ilmapiirin luomista tärkeänä. Ilmapiiri, joka perustuu ”yhteistyöhön, spontaanuuuteen ja uuden löytämiseen, on jotain mihin me pyrimme luokahuoneessa”, varsinkin kun opetuksen aiheena on luovat taidot. (Esposito 2016, 42.)

Haastateltavat pitävät ilmapiirin luomista erittäin tärkeänä tehtävänä opettajalle. Opettajien tulee käyttää positiivisen ilmapiirin rakentamiseen paljon aikaa niin, että oppilaat kokevat olevansa turvallisessa tilassa ja saavat äänensä kuuluville.

Kinley kertoo, miten hän jakaa opettajuutensa kahteen tärkeimpään osa-alueeseen, tekniikkaan (eli opetettavaan asiaan sinänsä) ja ilmapiirin rakentamiseen. Hän opettaa oppilailleen improvisaation tekniikoita ja jakaa tiedollista informaatiota, minkä lisäksi hän kiinnittää paljon huomiota ilmapiiriin ja luokan henkeen ja tekee sen kokemuksensa lisäksi intuitiivisesti ja impulsseihinsa luottaen. Liiallinen tiedon jakaminen voi aiheuttaa informaatiotulvan, joten opetettavat asiat kannattaa silloin tällöin tuoda oppilaille niin helppossa ja hauskassa muodossa kuin mahdollista. Ilmapiiriin vaikuttaa Kokko-Palmerin mukaan se, että kaikki saavat äänensä kuuluville esimerkiksi oppilaiden tuottaman palautteenannon myötä. Palautteenannon harjoittelussa ilmapiirin luomisen kannalta on tärkeää, että kaikki pääsevät siihen mukaan. Aluksi se voi tarkoittaa esimerkiksi kirjoittamista tai ”peukulla näyttämistä”, jolloin rohkeus sanallisen mielipiteen vaihdon opeteluun lisääntyy.

Kaikki haastateltavat ovat samaa mieltä siitä, että improvisaatioteatterin pedagogisista käytänteistä on erityistä hyötyä toimintakulttuurin tukemiseen. Myös POPS:ssa pidetään tärkeänä koulutyön järjestämistä niin, että sen perustana on oppilaiden osallistaminen ja kuulluksi tuleminen. ”Huolehditään siitä, että oppilaat saavat kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässä...”. (POPS 2014, 35.)

### 5.1.1 Pelko saa suojautumaan ja tyrmäämään

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan useissa kohdissa opettajan ja kouluyhteisön tehtävänä olevan oppilaan rohkaiseminen ja luontevan itsensä ilmaisemisen tukeminen. Sen mukaan mielikuvituksen käyttämiseen ja kekseliäisyyteen rohkaiseminen on tärkeää (POPS 2014, 26) ja että oppilaat oppivat ilmaisemaan itseään ja esiintymään erilaisissa tilanteissa (POPS 2014, 21). “Yhtä tärkeitä on oppia käyttämään (...) draamaa sekä musiikkia ja liikettä vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineinä” (POPS 2014, 21).

Improvisaatioteatterin pedagogisten käytänteiden mukaan yksi lähestymistapa luontevan itsensä ilmaisun opettamiseen ja tukemiseen on sosiaalisten pelkojen ja estojen hälventäminen improvisaatioharjoitusten avulla. Improvisaatiokentän sekä koulutuksen tutkijat kirjoittavat virheiden pelon tukahduttavasta voimasta luovuustaitojen opettelemisessa ja siitä, kuinka koko koulujärjestelmä totuttuine käytänteineen voi lisätä virheiden pelkoa. “Koulu tyrmää helposti ideat, joita ihmiset tuovat luokkaan” (Tanner 2019, 30). Ihmisen perustarve on olla turvassa. Kaikki haastateltavat puhuvat siitä, kuinka epävarma ihminen haluaa kontrolloida tilannetta eikä siitä syystä uskalla ottaa vastaan uusia ideoita vaan tyrmää ne. Ryhmätilanteessa monet ihmiset eivät uskalla madaltaa sosiaalisen käyttäytymisen suojaustaan, koska on luonnollista pelätä nolatuksi tai naurunalaiseksi joutumista. Haastateltavien mukaan opetustilanteessa improvisaation ryhmäyttämisharjoituksilla pyritään lisäämään ryhmän luottamusta opettajaan ja toisiinsa sen verran, että ryhmän jäsenet alkavat avautua ja pelko toisia kohtaan hälvenee. Pelokas ihminen voi huomaamattaankin tyrmätä toisen idean tai pienentää sitä. Kinley kutsuu vähäistä ideoiden tyrmäystä tai toisen ideoiden pienentämistä Keith Johnstoneen käyttämällä termillä *nynnyily*.

...Nynnyilyllä on kaksi puolta; se, että haluan kontrolloida maailmaa enkä uskalla ottaa ideaasi vastaan ja siksi tyrmään sen vastaamalla siihen kieltävästi, ja se, että olen niin epävarma omien ideoideni suhteen, että tyrmään ne ja jätän idean keksimisen sinun harteillesi. Pelko ja erilaiset tavat kontrolloida tilannetta saavat meidät tyrmäämään toisen ideat (...) Johnstone oli vakuuttunut, että ideat, joita opiskelija käyttää, kun hän aloittaa improvisaatioharjoittelun, ovat ihmisen

luonnollisia keinoja suojata itseään ja vältellä vaaranpaikkoja, ja pysyäksesi turvassa hän tyrmää kanssaimprovisoijan ideat. Ensimmäinen asia on saada ihmiset olemaan tarpeeksi rohkeita hyväksyäksesi omia ideoitaan ja tarjotaksesi niitä... (Kinley)

Saisi käyttää samanlaisia ryhmäyttämisharjoituksia nuorten ja aikuisten oppilaiden kanssa. Pyrkimyksenä on saada ryhmä rentoutumaan ja luottamaan toisiinsa. Hänen mukaansa yläkouluikäisillä on kaikista suurin tarve suojautua, ja he ovat hänen kokemuksensa mukaan sulkeutuneempia kuin muun ikäiset oppilaat. Myös Routarinne korostaa, että ”epäonnistumisen pelko ja sen sietämiseksi kehitetyt suojautumiskeinot ovat suurin yksittäinen syy ilmaisun, vuorovaikutuksen ja luovuuden ongelmiin”. Pelko ”tekee toiminnasta suorittamista. Tuloksena on mielen ja kehon jännittyminen, jolloin ne eivät enää toimi vapaasti”. (Routarinne 2004, 44.)

Kokko-Palmerin mukaan opettaja voi sanoittaa tilannetta ja tehdä kaikille selväksi, että pelko ja suojautuminen ovat luonnollisia ja hyväksytyjä reaktioita. Hänen mukaansa opettajan kannattaa käyttää paljon aikaa jännityksen hälventämiseen, koska pelko vie tilaa mahdollisuudelta kokeilla ja kokea. Hänen mielestään on

...erittäin tärkeä viestiä sen ryhmätilanteen herättämää jännitystä. Sanottaa ääneen opettajana sen, että jännityksen ja kaikkien muiden tunteiden tunteminen ja kokeminen on täysin hyväksytyä ja ymmärrettävää ja sitä tapahtuu, kun ruvetaan tekemään jotain vähän erilaista ja siitä tavallisesta poikkeavaa...

(Kokko-Palmer)

Kinley ja Kokko-Palmer puhuvat siitä, miten myös opettaja tavoittelee turvallisuuden tunnetta, jos häntä jännittää ja hän on haavoittuvalla alueella. Silloin opetustilanne ei ole ihanteellisin opiskelijoita kohtaan.

Opettajan on hyvä tiedostaa virheiden pelon tuoma epävarmuus ja haasteet luovuustaitojen harjoittelussa. Hän voi käyttää paljon aikaa ”iloisen mokaamisen” harjoitteisiin, saada oppilaat ymmärtämään virheiden tekemisen inhimillisyys sekä välttämättömyys ja hyöty luovassa prosessissa, kun mieli ja keho eivät ole jännittyneessä tilassa.

Myös tutkijat kirjoittavat siitä, kuinka onnistuneen improvisaatiotapahtuman edellytyksenä on ”virheistä luopuminen ja niiden sietäminen tai niiden muokkaaminen uudelleen toiminnan hetkellä” sekä ”muutoksien salliminen” (Siljamäki 2021, 8). Virheiden määrittely tapahtumiksi, joissa tapahtuu vain jotain muuta kuin odotettua ja niiden emotionaalisen konnotaation muuttaminen positiiviseksi, voi vähentää sosiaalista stressiä (Drinko 2012, 73, 82). Barkerin (2016, 23–24) mukaan improvisoijat näkevät improvisaation aikana tapahtuneet virheet lahjoina; he näkevät virheet jopa välttämättömänä ja olennaisena osana ihmisenä olemista. Improvisoijat suhtautuvat virheisiin positiivisesti, odottamattomina yllätyksinä, ja he toivottavat tervetulleiksi, huomioivat ja juhlivat omia ja muiden virheitä. Improvisaatiossa on Tannerin mukaan käytännössä mahdotonta epäonnistua, koska siinä oletetaan, että mikä tahansa valinta, jos se pohjaa improvisaatiokäytäntöön, on oikea juuri sillä hetkellä (Tanner 2019, 34).

Haastateltavien mukaan virheisiin positiivisesti suhtautumalla voidaan hälventää monenlaisia pelkoja esiintymisjännityksestä luovuuden lukkoihin. Improvisaatiopedagogiikassa on tätä varten luotuna monenlaisia harjoitteita. Tämä tukee POPS:ssa mainittuja sosiaalisia taitoja, esiintymistä ja itsensä ilmaisua (POPS 2014, 21).

### **5.1.2 Improvisaatioteatterin peruseriaatteet opettajan tukena**

Yläkouluikäisten koulutyön tulee opetussuunnitelman mukaan mahdollistaa monipuolisten vuorovaikutustilanteiden ja luovuustaitojen opiskelu sekä antaa työkaluja uusien ideoiden keksimiseen. Oppilaita tuetaan harjoittelemaan toimimista monenlaisissa esiintymis-, yhteistyö- ja vuorovaikutustilanteissa ja heitä ohjataan asettumaan toisen asemaan ja kohtaamaan arvostavasti muut ihmiset. Oppilaita rohkaistaan monipuoliseen itsensä ilmaisuun, myös kehollisesti. Koulutyön tulisi sisältää runsaasti mahdollisuuksia luovaan toimintaan. (POPS 2014, 282.) “Oppilaita ohjataan käyttämään tietoa itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa (...) uuden keksimiseen” (POPS 2014, 20).

Haastateltujen mukaan improvisaatioteatteri opettaa pääsemään luovaan tilaan, kun pelkoa ei ole ideoiden esteenä. Ajatus siitä, että luovuus olisi synnynnäinen lahja ei Kokko-Palmerin mukaan pidä paikkansa, vaan se on jotain, mitä kaikki voivat harjoitella. Haastateltavien mukaan ideoiden omistajuus on yhteistä ja koko ryhmä on yhdessä vastuussa siitä mitä tapahtuu. Yksilön epäonnistumisen pelko vähenee, kun kaikki ovat yhteisesti



mukana luovassa prosessissa. Kokko-Palmerille on tärkeää, että haetaan hyväksyvää ilmapiiriä.

...hyvin voimallisesti sellaista hyväksyvää asennetta ja ilmapiiriä siihen, että jotakin tapahtuu meidän välillä, että kaikki ne, jotka ovat siinä prosessissa mukana ovat arvokkaita ja tärkeitä sen takia, että he ovat siinä mukana... (Kokko-Palmer)

Improvisaatioteatteria käsittelevät merkittävät kirjat, kuten Viola Spolinin *Improvisation for the Theater* ja Keith Johnstonen *Impro: Improvisation and the Theatre*, kertovat toimivan improvisaation yhdeksi pääperiaatteeksi sen, että improvisoijalla on pyrkimys tehdä kanssaimprovisoijan olo turvalliseksi ja saada hänet näyttämään hyvältä. Tämä saavutetaan olemalla tarkkaavainen ja vastaanottavainen. Improvisoijat keskittyvät toistensa verbaalisiin ja fyysisiin tarjouksiin, hyväksyvät ne ja käyttävät niitä luovan työn sisältönä. Tätä kutsutaan improvisaation "joo, ja" -periaatteeksi. (Barker 2016, 23.) Joo, ja -periaate saa kaikkien ryhmän jäsenten ideat tuntumaan tärkeiltä ilman, että niitä lajitellaan "oikeiksi" tai "vääriksi" (Esposito 2016, 44). Esimerkiksi Kinleyn mielestä "Joo, ja..." -ajattelu on improvisaation ydintä.

... johnstonelaisessa improvisaatiossa yhdistävänä tekijänä on idean hyväksyminen. Joo, ja -ajattelu on amerikkalaisen improvisaation ydin... (Kinley)

Kun opettaja käyttää improvisaatioteatterin työkaluja opetuksensa tukena, hän opettaa samalla improvisaatioteatterin "filosofiaa" oppilailleen, vaikka opetettava aine olisi mikä tahansa. Haastateltavien mukaan improvisaatio sopii kaikkien kouluaineiden opetuksen tueksi. Kaikissa haastatteluissa nousi esiin samoja improvisaatiolle tärkeitä perusperiaatteita, kuten kuunteleminen, kuuleminen (kuulluksi ja nähdyksi tuleminen), yhteistyö, idean hyväksyminen ja sen jatkaminen, uteliaisuus sekä virheiden tekemisen arvostaminen osana prosessia ja tapana oppia. Saisille kaiken lähtökohtana on kuuntelu.

...Kuuntelu. On tärkeää saada kaveri näyttämään hyvältä ja se onnistuu, koska kuuntelen, vastaan koska kuuntelin sinua, ja luotan siihen (...) Aktiivinen kuuntelu, se on yksi tärkeimmistä harjoituksista, jolla minä aloitan; se on jotain joka luo yhteyden opiskelijoiden välille (...) kun teemme tätä harjoitusta minusta tuntuu, kuin antaisin heille suuren lahjan. Ja se aina toimii... (Saisi)

Improvisaatiopedagogit ja -tutkijat (esim. Barker & Borko 2011, Esposito 2016) käsittelevät paljon vuorovaikutus- ja luovuustaitojen kehittymistä improvisaatioharjoittelun avulla. “Yksi draama-aineiden osa-alue, joka on arvokasta sen mahdollisuuksissa ideoiden tuottamiseen laajasti ja tuntuu hyödyttävän opiskelijoiden luovuustaitoja, on improvisaatioteatteri” (Esposito 2016, 42).

Improvisaatioteatterin peruseriaatteista voisi löytyä koulumaailmaan paljon mahdollisuuksia. Suoranaiset improvisaatioharjoitukset ryhmäyttävät ja opettavat tärkeitä elämäntaitoja oppilaille. Yhdistettynä kouluaineeseen, esimerkiksi musiikkiin, ne voivat avata aivan uusia mahdollisuuksia musiikin opiskeluun, omaan musiikkisuhteeseen sekä yleisemmin saada pohtimaan sosiaalisten luovien taitojen merkityksellisyyttä. “Improvisatio on yksinkertaisimmillaan spontaania keksimistä” (Tanner 2019, 31). Espositon mukaan keskeinen periaate improvisaatiossa on tyrmäämiseen sijaan hyväksyä kanssaimprovisoijan idea, sillä “improvisaation viehätyks perustuu juuri siihen, että luodaan jotain tyhjää toisten kanssa” (Esposito 2016, 44, 42).

Kaikki haastateltavat ovat samaa mieltä siitä, että improvisaatioteatterin pedagogiset käytännöt ovat hyviä työkaluja empatian ja eettisen pohdinnan osalta. Opetussuunnitelmassa tämä nähdään sivistyksenä: “Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta.” (POPS 2014, 15–16.)

### **5.1.3 Läsäolo ja spontaanisuus**

Sekä improvisaatioteatteria tutkivien teksteissä (esim. Barker 2016, Coleman 1990, Johnstone 1981, 1999) että haastateltavien puheissa suuressa osassa olivat termit läsäolo ja spontaanisuus. Opetussuunnitelmassa (POPS 2014) mainitaan muun muassa ideoiden tuottaminen ja tiedon rakentuminen intuitiivisesti. Seuraavaksi pohdin, voisiko improvisaation läsäolon ja spontaanisuuden periaatteista olla hyötyä opetussuunnitelman edellä mainittujen kohtien toteuttamiseen ja miten opettajan oma spontaanisuus tukee oppitunnin sisältöä ja rakennetta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että oppilaiden oppimiseen ja ajatteluun vaikuttaa se, miten he hahmottavat itsensä oppijoina ja ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Opettajan tehtävänä on ohjata oppilaita huomaamaan, että tieto voi rakentua monella tavalla, esimerkiksi intuitiivisesti, omaan kokemukseen perustuen. ”Tutkiva ja luova työskentelyote, yhdessä tekeminen sekä mahdollisuus syventymiseen ja keskittymiseen edistävät ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittymistä.” (POPS 2014, 20.)

Kasvatuksen tutkija R. Keith Sawyer käytti improvisaatiota koulutuksen metaforana väittäessään, että opetus on "parempi pitää improvisaatiotapahtumana" (Sawyer 2004, 12). Improvisaatio on luokkahuonekeskustelujen perusta, "koska opetuksen kulku on arvaamaton ja se syntyy kaikkien osallistujien, sekä opettajien että opiskelijoiden, toiminnasta" (emt. 13).

Haastateltujen mukaan luovassa prosessissa looginen ajattelu pyritään ohittamaan, jolloin on mahdollista hyväksyä informaatiota hetkessä ja olla spontaani. Heidän mielestään hyvän opettajan yhtenä päämääränä on juuri spontaaniuden vaaliminen.

Opetettaessa spontaaniutta ja luovia taitoja improvisaation avulla Kinley tuo esiin improvisaatio-opettajan paradoksin, jossa nyt-hetki on oppitunnilla tärkeämmässä asemassa, kuin aiemmin opittu informaatio improvisaatiosta. Hänen mukaansa vain tässä hetkessä tapahtuva voi olla todellista improvisaatiota. Hän vertaa ajatusta taolaisen ajattelijan Laotsen *Tao Te Ching* -kirjan filosofiaan, jossa kerrotaan miten “Tao, josta voidaan puhua, ei ole oikea Tao” (Laotse, 400 eaa.). Jos oppitunnin päämääränä on informaation lisääminen, opettaja opettaa väistämättä jotain, joka ei ole syntynyt tässä hetkessä. Kinleyn mukaan improvisaatio-opettajan opetukset ovat reaktioita nyt-hetkessä tapahtuviin asioihin, ja hän ammentaa opetuksen sisällön oppilaiden käyttäytymismalleista ja kehoittaa oppilaita tarkkailemaan niitä myös itse. Jos oppilaan käyttäytyminen on usein esimerkiksi negatiivista ja luovuutta tukahduttavaa, opettaja voi antaa hänelle sellaisen tehtävän, jota toteuttaessaan käyttäytymismallin on mahdollista muuttua. Improvisaatiossa itsessään ei Kinleyn mukaan kuitenkaan ole eikä voi olla sääntöjä.

Kaikki haastateltavat ovat sitä mieltä, että kommunikoidakseen toisten kanssa ihmisten on oltava toisilleen läsnä. Jos ihminen ei osaa kuunnella toisia syvällisesti, hän on käytännössä vain itsekseen toisten parissa. Esimerkiksi Kokko-Palmer pyrkii omassa opetuksessaan poistamaan kiireen tunnun oppitunneilta. Hänen mukaansa opettaja voi viestiä kiireen tuntua, jolloin todellisen läsnäolon ja luovuuden tilan on mahdotonta syntyä.

Kasvatusfilosofi John Dewey pohti läsnäoloa, ja hänen mukaansa ei-läsnäoleva, velto ja huolimaton ”asenne muuntaa seuraavien kokemusten laatua sellaiseksi, että henkilö ei saa niistä irti sitä, mitä niillä on annettavanaan” (Alhanen 2013, 123–124). Ihminen ajautuu elämässään jatkuvasti jännitteisiin, jossa kamppailevat ihmisessä itsessä viriävät halut ja toimintaa ulkoapäin ohjaavat voimat. ”Joudumme yhä uudestaan ratkaisemaan, toimimmeko ulkoisessa ohjauksessa vai alammeko seurata omia halujamme” (emt. 124).

Kaikille haastateltaville on tärkeää, että läsnäolo ja spontaanisuus lähtee jo oppitunnin rakenteista ja että opettaja uskaltaa olla joustava ja reagoiva tuntisuunnitelman kanssa. Haastateltavat ovat saaneet paljon onnistumisen kokemuksia opettajina, kun ovat uskaltaneet mennä flow'n mukana ja seurata omia impulssejaan. Kokko-Palmer kertoo seuraavansa oppitunnin ilmapiiriä ja havainnoivansa oppilaita. Hän pitää hyvänä sanoittaa tunnin ilmapiiriin ja havaintoihinsa liittyviä asioita ääneen lempeästi ja rehellisesti.

...Suunnitelmien joustavuus siinä, että mä tsekkailen koko ajan mitä tapahtuu ja jos joku ei olekaan tässä hetkessä enää ajankohtaista, niin en mee tunkemaan sitä siihen, että tämä oli minun suunnitelmani... (Kokko-Palmer)

Kinleyn mukaan moni opettaja kertoo, että heillä ei ole mahdollisuutta keskittyä olemaan tietoisia ja läsnäolevia, koska heillä on aikarajoitukset tuntien puitteissa. Hänen mukaansa opettaja menettää kuitenkin paljon pedagogisia mahdollisuuksia, jos hän ei uskalla tarttua omiin impulsseihinsa ja luottaa intuitioonsa siitä, mihin suuntaan oppitunti on luonnollisesti menossa. Kokko-Palmer pitää tärkeänä ajan antamisen niille asioille, jotka nousevat pintaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kinley pitää opettajan omia ajatuksia toisarvoisena.

...ole aina siellä heidän kanssaan ennen kuin olet siellä ideoinesi... (Kinley)

Saisi pitää tärkeänä myös fyysisen läsnäolon vaalimista, tietoisuutta toisten liikkeistä ja ympäristöstä. Fyysiset harjoitteet, fyysinen läsnäolo ja fyysisiin impulsseihin reagoiminen voi auttaa pääsemään irti pään sisäisistä lukoista.

Läsnäoloon kuuluu Kinleyn mukaan myös sen hyväksyminen, että ideat, jotka syntyvät myös kuolevat. Jos ihminen, oppilas tai opettaja, yrittää pysyä aiemmin oppimassaan tai kokemassaan kiinni, hänen voi olla vaikea olla avoin uusille ideoille. Joskus niin voi käydä sellaisten oppilaiden kanssa, jotka ovat jo kokeneita improvisoijia ja ovat lukinneet mielessään vastauksen siitä, mitä improvisaatio on. Jos opettaja ehdottaa, että on muitakin polkuja tai oppilaat eivät halua päästää aiemmin oppimastaan irti, he voivat vastustaa kaikkea mitä opettaja heille kertoo, koska heidän egonsa ei halua "kuolla" eivätkä he ole valmiita muuttamaan ajatusmaailmaansa. Opetussuunnitelmassakin oppilaita "rohkaistaan rakentamaan uutta tietoa ja näkemystä" (POPS 2014, 20). Kun pyydämme oppilaita keksimään tai *brainstormaamaan* eli pitämään ideapalaveria, me käytännössä pyydämme heitä improvisoimaan. Pyydämme heitä ajattelemaan suoralta kädeltä, ehdottamaan ideoita spontaanisti, keskustelemaan toisten kanssa erilaisista ajatuksista ja näkökulmista sekä osallistumaan niillä ajatuksilla, joita juolahtaa mieleen. (Esposito 2016, 42.)

Kaikki haastateltavat ovat sitä mieltä, että läsnäolon ja spontaaniuden vaaliminen on hyödyllinen päämäärä opettajalle, sillä tämä opettaa oppilaille, että kommunikoidakseen toisten kanssa ihmisten on oltava toisilleen läsnä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteidenkin (POPS 2014, 20) mukaan oppilaiden tulisi hakea tietoa myös intuitiivisesti omaan kokemukseen perustuen.

#### **5.1.4 Tunne oppilaasi - miten voin opettaa oppilasta, jos en tunne häntä?**

Yläkoulun musiikintuntien sisältö voi olla monella tavalla oppilaslähtöistä kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) kuvataan. Oppilaat saavat mahdollisuuksia suunnitella omaa oppimistaan. "Heillä on mahdollisuus monipuoliseen luovaan musiikilliseen ilmaisuun ja musiikin tuottamiseen yksin ja yhdessä muiden kanssa. Tätä tuetaan luomalla yhteyksiä muihin ilmaisumuotoihin". (POPS 2014, 422.)

Kaikki kolme haastateltavaa ovat sitä mieltä, että on tärkeää tutustua oppilaisiin, jotta voi opettajana tietää millaista opetussisältöä juuri kyseiset oppilaat kaipaavat. Kinley kritisoi tiukkaa koulusysteemiä, jossa on paljon kokeita ja oppilaita "pusketaan" seuraavalle ja

seuraavalle tasolle välittämättä siitä, mikä olisi kullekin oppilaalle hedelmällisin tapa oppia. Hänen mukaansa oppilas oppii informaation omassa tahdissaan, ja opettajan tehtävänä on tukea oppilasta hänen matkallaan eikä "kaataa informaatiota". Myös Kokko-Palmer vastustaa tasapäistämistä ja pyrkii yksilölliseen suhtautumiseen oppilaitaan kohtaan. Hän puhuu holistisesta ihmiskäsityksestä, jossa otetaan huomioon ihmisen yksilöllisyys ja kokonaisvaltaisuus ja pyrkii tuomaan luokan ilmapiiriin arvostuksen siitä, että "kaikki olemme samanlaisia ja kaikki olemme erilaisia". Hänen mukaansa opetettavissa asioissa kaikkien oppilaiden ei tarvitse päätyä samaan päämäärään. Kinley puoltaa tätä näkemystä ja kokee, että yksi improvisaation hyödyistä on mahdollisuus saavuttaa humaania menestystä opetuksessa, kun opettaja kiinnittää huomiota oppilaidensa yksilöllisiin vahvuuksiin ja kääntää heidän "heikkoutensakin" vahvuuksiksi. Hänen mielestään opettajan tulisi olla alati valmiina vaihtamaan rooliaan opettajasta oppilaaksi ja takaisin tarkoittaen sitä, että opettaja oppii oppilailtaan koko ajan arvokasta tietoa siitä, mitä he juuri siinä hetkessä tarvitsivat.

Tutkija Robert J. Yinger kuvaili improvisaatioteatterin periaatteisiin perustuvan opetuksen etuja tutkimalla, kuinka opettaja suunnitteli oppituntinsa korkeintaan yhden tai kaksi päivää eteenpäin vastatakseen tuntisuunnitelmallaan edellisen päivän tapahtumiin (Tanner 2019, 31). Oppituntin suunnittelussa voi lisätä improvisaation mahdollisuutta niin, että antaa oppilaille lisää vastuuta, vaikka heidän tarjouksensa olisivat odottamattomia tai epäperinteisiä (Tanner 2019, 35). Opetussuunnitelman perusteet (2014) tukee oppijälähtöisyyttä sekä Tannerin ajatusta siten, että "opettaja valitsee työtavat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja ohjaa oppilaita erityisesti uusien työtapojen käytössä itseohjautuvuutta vahvistaen. Oppimaan oppimisen taidot kehittyvät parhaiten silloin, kun opettaja ohjaa oppilaita myös suunnittelemaan ja arvioimaan työskentelytapojaan." (POPS 2014, 31.)

Kinleyn korkein päämäärä opettajana on oppilaan kunnioittaminen. Hänen epäonnistumisen kokemuksensa opettajana ovat liittyneet juuri siihen, että hän ei ole mielestään kunnioittanut oppilasta ja opetustilannetta oikealla tavalla. Sen sijaan Kinleyn mukaan varsinkaan pienten lasten ei tulisi kuitenkaan kunnioittaa auktoriteetteja epäterveellä tavalla.

...Kun lapset ovat pieniä sanon usein, että pitääkää terve epäkunnioitus opettajia tai auktoriteetteja kohtaan. Mutta se ei ole epäkunnioittavaa, he kasvavat innoissaan ja haluavat mennä kouluun, leikkiä ja tehdä asioita, mutta se mitä he haluavat oppia ei ole sitä, mitä me luulemme, että he tarvitsevat (...) Lapset ja nuoret opettavat minulle informaation mitä he tarvitsevat. Se tarkoittaa, että luokan edessä olevan opettajan on oltava oppilas yhtä lailla kuin hän on opettaja... (Kinley)

Kokko-Palmer jatkaa samaa ajatusta niin, että opettajan olisi syytä irtautua auktoriteetti- asemasta niissä rajoissa kuin se on mahdollista. Tällöin oppilaat eivät hae hyväksyntää auktoriteetilta eli opettajalta, vaan he keskittyvät käsillä olevaan hetkeen ja niihin ihmisiin, joiden kanssa he siinä hetkessä toimivat.

Oppilaslähtöisyys on opettamista oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan. Se voi olla lähtökohtana rakentavalle ja empaattiselle musiikkipedagogiikalle, jossa opettaja pyrkii löytämään kunkin oppilaan opetuksen sisältöön ihanteelliset lähestymistavat. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 6–7.) Tutkimusten mukaan (esim Laes ym. 2018, Väkevä & Westerland 2011) oppilaan yksilölliset valmiudet ja mielenkiinnon kohteet aidosti kohtaava oppilaslähtöinen taideopetus vahvistaa oppilaan hyvinvointia. “Oppijalähtöisyys tarkoittaa, että opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet, vahvuudet, valmiudet, taidot, tausta ja mielenkiinnon kohteet sekä muualla tapahtuva oppiminen. Oppijalähtöinen opetus perustuu oppijan tuntemiseen, kohtaamiseen ja kiinnostuksen osoittamiseen” (Laes ym. 2018, 5). John Dewey suunnitteli koulun, jossa opetus lähtee liikkeelle lasten kysymyksistä silloin, kun he olivat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Alhanen 2013, 10).

Kaikkien haastateltavien mukaan teini-ikä on itsensä löytämisen aikaa, jossa voimakkaat mielialat voivat vaihdella usein. Tällöin opettajalta vaaditaan kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä, jotta hän voisi tuoda improvisaatioharjoitusten kaltaisia toiminnallisia oppimismenetelmiä nuorten ryhmälle. Opettajan kannattaa tutustua siihen, millaisiin oppimismenetelmiin kyseiset oppilaat ovat tottuneet aiempien opettajiensa kanssa. Opettajalta vaaditaan myös empatiakykyä, jotta hän osaisi asettua teini-ikäisen asemaan ja nähdä heidän maailmansa.

Improvisaatioteatterin pedagogisissa käytänteissä oppilaslähtöistä ja oppilaat huomioivaa lähestymistapaa pidetään tärkeänä. Kaikki haastateltavat ovat sitä mieltä, että improvisaatioon pohjaavalla oppilaslähtöisellä pedagogiikalla on paljon annettavaa musiikinopettajalle.

### **5.1.5 Ryhmän turvallisuus ja vastuu toisistaan**

Opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaan opettajan yhtenä tärkeänä tehtävänä on tukea oppilaiden empatiakykyä sekä kokemusta osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. Tarkastelen seuraavaksi, miten improvisaatioteatterin pedagogiset käytänteet voisivat tukea opettajaa hänen tehtävässään turvallisen ryhmän aikaansaamiseksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan useassa kohdassa oppilaan oikeus turvalliseen ryhmään. Lapsuudella on itseisarvoinen merkitys ja jokaisella oppilaalla on oikeus kasvaa kuuntelevassa ja arvostavassa yhteisössä. Oppilaalle on tärkeää kokemus yhteisönsä toiminnan ja hyvinvoinnin rakentamisesta. (POPS 2014, 15.) Oppilaita ohjataan asettumaan toisen asemaan ja tarkastelemaan tilanteita eri näkökulmista (emt. 21). Oppiminen on yksin ja yhdessä tekemistä. Oppimisprosessi on vuorovaikutuksessa koko kouluyhteisön kanssa ja oppilaiden tahto yhdessä oppimiseen on olennaista. “Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia.” (Emt., 17.)

Kaikki haastateltavat ovat sitä mieltä, että improvisaation avulla voidaan lisätä turvallisuuden kokemusta ryhmässä ja ryhmän tunnetta yhteenkuuluvuudesta. Saisi käyttää omassa opetuksessaan paljon aikaa ryhmäyttämiseen. Hän laittaa eri oppilaita toimimaan yhdessä pienryhmissä vaihdellen useasti ryhmien kokoonpanoja. Hän antaa myös harjoituksia, joiden tehtävänä on löytää yhteisiä asioita ihmisten välillä. Kun ryhmäyttämisharjoitukset on tehty tarkasti, ryhmän jäsenet alkavat luottaa sekä toisiinsa että opettajaan ja rentoutua toistensa seurassa. Pienryhmissä tai pareittain on aluksi helpompi sitoutua tehtäviin. Kokko-Palmer jatkaa, että ryhmässä, joka ei ole toiminut vielä pitkään yhdessä tai ei ole psykologisesti turvallinen, oman itsen suojaus on usein korkealla. Hän vetää paljon harjoituksia, joissa oppilaat oppivat toisiltaan. Samalla voidaan lisätä uskallusta tuoda



esiin kunnioittavasti kaikkien oma kokemus tai näkökulma. Näin voidaan hänen mukaansa lisätä turvallisuuden tunnetta luokassa.

...opettajan on oltava todella tarkkana siitä, että kenenkään kokemusta ei aliarvioida, laiteta vitsiksi tai vähätellä tai pilkata... (Kokko-Palmer)

Ryhmässä toimiminen, ryhmädynamiikka ja ryhmäyttämisharjoitukset ovat olennainen osa improvisaatioharjoitusten pyrkimyksiä. Improvisaatioteatteri rakentuu ryhmän jäsenten ”yhteisölliselle luomiselle”. (Sawyer 2001, 62.)

Kokko-Palmer pitää tärkeänä, että opettaja tekee töitä sen eteen, että jokaisella ryhmän jäsenellä on aidosti paikka ryhmässä ja jokaiseen ryhmän jäsenen suhtaudutaan omaperäisenä, kiinnostavana ja upeana juuri sellaisena kuin hän on. Hänen mukaansa ”improvisaatiofilosofian” ja improvisaatioharjoitusten kautta voidaan kehittää ryhmän psykologista turvallisuutta. Amy Edmondsonin (1999, 351) määritelmän mukaan psykologinen turvallisuus on ”tiimin jäsenten yhteinen usko siihen, että ryhmä on turvallinen ihmisten väliseen riskinottoon”. Kokko-Palmer korostaa, että yläkoulussa ryhmän kokoonpanon tai opettajan vaihtuminen oppitunnista toiseen saattaa lisätä yksilön epävarmuutta ryhmän jäsenenä, minkä takia alakoulun pysyvä ryhmä voi olla turvallisempi. Toimiakseen improvisaatio ”tarvitsee koko ryhmän panoksen, ja sen sisältö syntyy ryhmän jäsenten taidoista, yhteisestä ponnistuksesta ja mielikuvituksesta” (Esposito 2016, 42).

Kinleyn yhtenä päämääränä opettajana on ihmisten väliselle vuorovaikutukselle luontainen käytös, ja hän kouluttaa ryhmää ottamaan itse vastuuta toisistaan. Esimerkiksi viittaamista hän pitää ihmiselle epäluonnollisena ja epäspontaanina käytöksenä, järkiperaisenä prosessina ja opettajan tapana kontrolloida luokkaa. Hän pyrkii sen sijaan saamaan luokkaan samanlaisen vuorottelevan ja kunnioittavan ilmapiirin, jonka hän on havainnut samoilla oppilailta heidän vapaa-ajallaan, kun he ovat kavereidensa kesken, eivät puhu toistensa päälle, toimivat yhdessä eivätkä vaadi opettajan kontrollia.

Kaikki haastateltavat ovat sitä mieltä, että yhteiskunta on täynnä monenlaista stressiä aiheuttavaa kilpailua. Improvisaation avulla ryhmän sisäistä kilpailua ja vertailua voidaan vähentää ja päästä kohti aitoa yhteistyötä. Kinley ajattelee, että kaikki kilpailu ei ole pahasta ja ”kunnolla” tehtynä se voi aiheuttaa positiivista painetta. Hänen mukaansa elämä

on täynnä kilpailua, joten miksi ei käyttäisi sitä hyväkseen ja keksisi leikkimielisiä tapoja käyttää kilpailua.

Kouluopetus tapahtuu ryhmissä. Ryhmätyötaidot ovat tärkeä taito koulussa ja missä tahansa alalla, johon nuoret myöhemmin päätyvät. Kaikki haastateltavat puoltavat näkemystä siitä, että improvisaation pedagogiset käytänteet tuovat konkreettisia työkaluja opettajalle ryhmäyttämiseen, turvallisen ryhmän aikaansaamiseksi ja ryhmätyötaitojen tukemiseen.

## **5.2 Opettajan rooli ja improvisaatioteatterin työkalut**

Tässä alaluvussa paneudutaan tarkemmin opettajan rooliin ja pedagogisiin työkaluihin käytettäessä improvisaatiota osana opetusta. Opettaja ei voi suunnitella tuntiaan koskaan kokonaan etukäteen, joten voidaan todeta, että opettamiseen sisältyy paljon improvisaatiota. Pedagogiikan tutkijat ovat määritelleet opettamisen eräänlaiseksi improvisationaaliseksi esitykseksi. (Borko and Livingstone 1989, 475, Talhelm 2015, 15, Yinger 1987, 14.) Improvisaatiotaitojen ja -kokemuksen avulla opettaja voi helpommin integroida tunnin kulkuun mukaan odottamattomat tapahtumat, myöhästyneen oppilaan tai odottamattoman kommentin. Tämä luo opiskelijoille turvallisemman tilan, jossa he voivat olla avoimempia toisia ihmisiä, yllättäviä tapahtumia ja opetuksen sisältöä kohtaan. (Tanner 2019, 36.)

### **5.2.1 Opettaja - hyväntahtoinen manipuloija**

Seuraavaksi tutkin, miten opettaja voi käytännössä tuottaa yllä mainittuja onnistumisen kokemuksia, luovuustaitoja ja itsenäisiä työskentelytapoja yläkouluikäisille oppilailleen improvisaatiopedagogiikan avulla. Opetussuunnitelman mukaan oppiminen on tärkeä osa yhteisön hyvän elämän rakentamista ja yksilön kasvua ihmisenä. ”Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista.” (POPS 2014, 17.)

Tutkimukset (esim. Berliner & Tikunoff 1976, Borko & Livingston 1989, Yinger 1987) aloittelevien ja pitkään opettaneiden opettajien eroista kertovat, että "asiantuntija-opettajat käyttävät rutiineja ja toimintarakenteita enemmän kuin aloittelevat opettajat; mutta he osaavat soveltaa näitä rutiineja luovalla, improvisoivalla tavalla” (Sawyer 2011,

1). Improvisaatiota hyödyntävä opettaja voi luoda luokkaan sitoutuneen ilmapiirin antamalla oppilaille vastuuta ja pyrkimällä yhteistyöhön perustuvaan, oppilaiden erilaisuutta ja tapahtumien odottamattomuutta arvostavan opetussuunnitelman (Tanner 2019, 30).

Kaikki haastateltavat ovat sitä mieltä, että jos opettaja haluaisi hyödyntää opetuksessaan improvisaatioteatterin pedagogisia käytänteitä, hänen olisi syytä päästä itse tekemään ja kokeilemaan improvisaatiota ryhmän jäsenenä. Saisi luottaa tarkasti tehtyjen improvisaatioharjoitusten vaikutuksiin, kunhan opettaja on itse oppinut ja sisäistänyt ne. Kaikki ovat sitä mieltä, että kirjoista harjoitusten opiskeleminen ilman omaa kokemusta improvisaation tekemisestä on haastavaa, mutta Kokko-Palmer pohtii, että jos opettajalla ja ryhmällä on utelias mieli, he voivat kokeilla yhdessä miltä mikäkin harjoitus tuntuu. Kukaan haastateltavista ei tosin ole tavannut opettajaa, joka käyttäisi improvisaatiota menestyksellisesti osana omaa opetustaan ilman omaa aikaisempaa kokemusta improvisaatioharjoitusten tekemisestä.

Improvisaation rakentava vuorovaikutus syntyy haastateltavien mukaan harjoittelemalla. Kokko-Palmerin mukaan siihen tarvitaan yhteinen kieli, sanasto ja tavoitteenasettelu. Oppilaille kannattaa tehdä näkyväksi, mitä harjoitellaan ja mitä pyritään saavuttamaan. Harjoitusten sanallinen purku ja oppilaiden omien kokemusten ja tuntemusten sanallistamisen harjoittelu on hänen mukaansa tärkeää.

Haastateltavat mainitsivat ominaisuuksia, joita yläkouluikäisten opettajan olisi hyvä vaalia, kuten kärsivällisyys (Saisi), hyväntahtoisuus ja omalla esimerkillä opettaminen (Kinley) sekä improvisaation ja leikin arvon ymmärtäminen (Kokko-Palmer). Kinley painottaa useaan otteeseen, että opettajan olisi hyvä hyödyntää hyväntahtoista manipulointia opetuksessaan.

...Opettajan tehtävä on olla hyväntahtoinen manipuloija. Pitää osata manipuloida auttaa heitä ylittämään pelko- ja puolustusmekanismit, jotta pääsee siihen ytimeen, joita he todella ovat ja saamaan heidät luottamaan siihen, että kaikki on hyvin (...) he ovat improvisoineet vauvasta alkaen ja nyt heitä pitää vaan muistuttaa, että kaikki huono koulutus, joka on heidän kehittymisensä tiellä, voidaan poistaa... (Kinley)

Hyväntahtoisella manipuloinnilla Kinley tarkoittaa sitä, että hän omaa käyttäytymistään ja ilmaisuaan muuttamalla voi saada oppilaan itse havaitsemaan käyttäytymismallinsa ja muuttamaan sitä toivottuun suuntaan. Hänelle itselleen suurimpia onnistumisen kokemuksia opettajana ovat ne hetket, kun oppilaat ovat niin inspiroituneita harjoitteista, että he eivät halua lähteä tunnin loputtua kotiin. Kokko-Palmerin onnistumisen kokemukset opettajana liittyvät vastaavanlaiseen ajatukseen, että hän on omalla toiminnallaan ja omilla pedagogisilla ratkaisuillaan mahdollistanut sellaisen tilan ryhmälle, jossa ryhmän jäsenet kokevat yhteyden tunnetta ja riemua siitä, että he pääsevät työskentelemään toistensa kanssa ja saavat itse onnistumisen kokemuksia. Saisi kertoo samankaltaisen onnistumisen kokemuksen, jossa eräs hänen oppilaansa halusi ryhtyä pedagogiksi ja vaihtoi jatko-opintosuunnitelmansa toiselta alalta opettajakoulutukseen, koska hän oli vaikuttanut Saisin opetuksesta ja toivoi voivansa välittää pedagogina samanlaisia arvoja kuin hän. Nämä tukevat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arvoja. Sen mukaan “oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ohjaus vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. Monipuolisen myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa sekä oppimista tukevaa että kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta.” (POPS 2014, 17.)

Kaikkien haastateltavien mukaan opettajan yksi tärkeimpiä tehtäviä on tuottaa oppilaille onnistumisen kokemuksia. Improvisaatio antaa tähän oivia työkaluja muun muassa tarkan simultaanin *side-coachingin* ja hyväntahtoisien manipuloinnin avulla. Haastateltavien mukaan oppiakseen improvisaatiotaitoja opettajan olisi syytä päästä kurssittamaan ensin itseään.

### 5.2.2 Improvisaatioteatteriin pohjaavan opetuksen tasot

Kaikki haastateltavat puhuvat siitä, kuinka improvisaatioteatteriin pohjaava opetus toimii oppitunneilla kahdella tasolla: (1) opetettavana aiheena sinänsä tai tietyn oppiaineen, esimerkiksi musiikin, osana, ja samanaikaisesti (2) opettajan pedagogisena työkaluna. Opetettavasta aiheesta riippumatta Kinleyn työkalu opettajana on improvisaatio.

...Kun menen luokan eteen, käytän itse improvisaatiotekniikoita opettaessani improvisaatiota... (Kinley)

Sekä Saisi että Kinley puhuvat siitä, kuinka opettajan yksi tehtävä on olla tarinankertoja. Heidän mukaansa hyvä tarinankertoja reagoi yleisöönsä ja tiedostaa, että kaikki hänen kertomansa ei voi olla painavaa asiaa, vaan tarinassa, ja näin myös oppitunnilla, pitää olla huumoria ja helposti lähestyttävyyttä, jotta kuulijat eivät väsähdä. Saisin mielestä ihmiset osaavat luonnostaan rakentaa ja kuunnella tarinoita, joten oppilaiden on helppo samaistua oppituntiin, jossa on tarinan rakenne. Kaikki ovatkin sitä mieltä, että on perusteltua, että improvisaatioharjoitukset ovat usein energisiä, inspiroivia ja hauskoja, vaikka niiden sisältö on painavaa asiaa ja niiden avulla opetellaan tärkeitä elämän taitoja. Kinley vertaa opettajuutta tarinankertojaan näin.

...Hyvä tarinankertoja ei ole koko ajan raskas ja tulvi suuria ajatuksia, vaan tarinassa on keveyttä ja iloa, ja kun sen lisäksi käydään välillä syvissä vesissä, se koskettaa kuulijoita paljon enemmän. Opettajana olen tarinankertoja ja luen luokan ilmapiiriä niin, että oppitunnista tulee tietynlainen tarina ja niin, että tunnin lopussa he tuntevat olonsa voimakkaammiksi kuin astuessaan luokkaan... (Kinley)

Kokko-Palmerin mukaan improvisaatioharjoitusten tekemistä voi olla aluksi vaikea perustella, koska niiden vaikutukset eivät välttämättä näy heti. Oppilaille kannattaa kertoa, mitä hyötyä tietyistä improvisaatioharjoituksista voi olla esimerkiksi musiikintunnin yhteisöön. Saisi pitää arvokkaana palautteena sitä, kun oppilaat kertovat, mihin kaikkien heidän elämässään improvisaatioharjoituksista on ollut hyötyä.

Improvisaation opetuksesta on haastateltavien mukaan hyötyä moneen elämän osa-alueeseen. Saisin mukaan improvisaatioharjoitusten myötä oppilaat alkavat suhtautua toisiinsa entistä myötätuntoisemmin. Esimerkiksi kiusaamistapaus on ratkennut hänen tunnillaan itsestään, kun oppilaat ovat alkaneet suhtautumaan toisista poikkeavaan nuoreen ystävällisemmin. Kinley kertoo, miten eräs koulu aloittaa joka vuoden kaksi ensimmäistä viikkoa improvisaatioharjoituksilla ilman opetussuunnitelmaa, koska ovat koulussa havainneet, että oppilaat ovat sen jälkeen inspiroituneempia.

Kaikkien haastateltavien mukaan improvisaation pedagogiset käytänteet toimivat hyvänä työkaluna opettajalle. Ne toimivat yhtä aikaa kahdella tasolla: opettajan työkaluna itselleen ja opetettavana aiheena.

### 5.2.3 Opettaja on inhimillinen

Sekä improvisaation tutkijat (esim. Barker & Borko 2011, Johnstone 1981, Routarinne 2004) että haastateltavat puhuvat siitä, että opettaja opettaa omalla esimerkillään. Jos opettaja uskaltaa tehdä virheitä, suhtautua niihin positiivisesti ja pitää niitä mahdollisuutena jonkin uuden asian oppimiseen tai syntymiseen, hän antaa arvokkaan opetuksen oppilaille; jokainen ihminen tekee virheitä eikä siinä ole mitään pahaa. Opettajalta tämä vaatii itsensä hyväksymistä ja sallimista olla inhimillinen, koska “suuri osa opettamisesta ja oppimisesta on reagoimista odottamattomiin.” (Tanner 2019, 36.) Tannerin mukaan opettaja voi rohkaista epäroivia tai peloissaan olevia oppilaita tekemällä itse matalalla kynnyksellä asioita, nauramalla itselleen ja suhtautumalla tilanteeseen leikkisästi, olemaan tarvittaessa äänekäs ja naurettava (emt. 34) ja uskaltamalla tehdä virheitä. Myös Kokko-Palmer näkee opettajan oman esimerkin tärkeänä.

...mallista oppiminen on kuitenkin niin hirmuisen tärkeää ja jos ne oppilaat näkevät opettajan vain tämmöisenä “kaiken osaavana valmiina kokonaisuutena”, niin silloin mennään tosi pitkälle metsään siitä improvisaation filosofiasta... (Kokko-Palmer)

Merkillepantavaa on, että kukaan haastateltavista ei osaa kertoa kunnollista epäonnistumisen kokemusta opetustilanteissa, joissa he ovat hyödyntäneet improvisaatiota. Virheitä kyllä on sattunut, mutta niihin positiivisesti suhtautumalla ja niistä oppimalla tilanteesta on enemmänkin tullut onnistumisen kokemus ja opettavainen hetki koko ryhmälle. Heidän mukaansa oppilaiden on hyvä nähdä opettaja, joka tekee virheitä, eikä opettajan ole syytä yrittää paikata virheitään niin, että niitä ei olisi tapahtunut. Kokko-Palmerin mielestä opettaja tarvitsee armollista asennetta itseään kohtaan ja heittäytymistä sekä omaa halua pitää hauskaa yhdessä oppilaiden kanssa. Myös Kinleyn mukaan on arvokasta antaa oppilaiden nähdä virheitä tekevä, inhimillinen ja työstään nauttiva opettaja.

...Opettajana olet juuri opettanut heille, että on ihan hyväksyttävää välillä epäonnistua. Nykyään minulla on vaikeuksia osoittaa yksittäisiä epäonnistumisia opetuksessa, koska ne on aina mahdollista kääntää onnistumiseksi (...) Improvisaatio on opettanut minulle, että opettajanakin seikkaile, kokeile, mokaa, kokeile uudestaan ja tee se hyväntuulisena... (Kinley)

Kokko-Palmer pohtii, että kun opettajalla on vastuu oppilaista, niin joillekin opettajille, luultavasti suurimmalle osalle, on vaikeaa uskaltaa päästää välillä kontrollista irti, vaikka juuri sitä inhimillisyyttä ja positiivisesti virheisiin suhtautuminen vaatii. Hänen mielestään opettaja tarvitsee armollista asennetta itseään kohtaan, heittäytymistä sekä omaa halua pitää hauskaa yhdessä oppilaiden kanssa. Saisi on samaa mieltä ja hänestä on tärkeää, että esittelee esimerkillään oppilailleen hyväksi kokemiaan arvoja.

...Ja tapa saada näyttää heille oikeaa maailmaa ruudun sijaan tuo minulle suunnatonta iloa... (Saisi)

Haastateltavat toteavat, että improvisaation kautta saavutettava inhimillinen suhtautuminen omaan opettajuuteen, inhimillisyyden salliminen itselleen ja inhimillisyyden arvostaminen, voivat olla merkittäviä henkisiä työkaluja opettajan työhön.

#### **5.2.4 Improvisaatio on kaikille**

Jos opettajat ja oppilaat ovat avoimia, jokainen hetki luokassa voi antaa suunnittelemattoman tilaisuuden “sisällön, ajan, tilan, kokemusten, liikkeen, leikin ja tunteen kokoelmalle” (Leander & Boldt 2012, 43). Tannerin mukaan improvisaation periaatteiden hyödyntäminen voi nostaa uudenlaisen näkemyksen siitä, mitä luokkahuoneessa voi tapahtua. Hänen mukaansa improvisaatio voi tuoda iloa ja leikkiä opetus suunnitelman sisältöihin (Tanner 2019, 36).

Kaikki haastateltavat ovat samaa mieltä siitä, että improvisaatioteatterin ajatustapa soveltuu kaikille. Jokaisen arkeen sisältyy joka tapauksessa paljon improvisaatiota ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen sisältyviä tiedostetusti tai tiedostomattomasti opittuja käytäytymistapoja. Rakenteelliset teatteri-improvisaatioon pohjaavat harjoitteet eivät sen sijaan sovellu kaikille, varsinkin, jos ihmisellä on voimakas tarve suojata itseään ja pelko sitä kohtaan mitä tapahtuu. Tämä voi johtua esimerkiksi elämäntilanteesta, joten toisena ajankohtana suhtautuminen voi olla erilaista. Kaikki ovat sitä mieltä, että ketään ei voi eikä kannata pakottaa tekemään improvisaatioharjoitteita. Kokko-Palmer pitää tärkeänä, että kaikki improvisaatio on vapaaehtoista. Jos oppilas ei halua osallistua, hänelle tehdään selväksi, että on hyväksyttyä vain katsella ja hän on tervetullut mukaan missä kohtaa harjoitusta vain haluaa. Kinley pitää samaa asiaa myös opettajan haasteena; jos oppilas ei

halua osallistua, Kinley miettii, miten voisi olla vieläkin parempi hyväntahtoinen manipuloija ja keksiä juuri tälle oppilaalle inspiroivan harjoituksen.

Haastateltavien vastausten mukaan improvisaatioteatteriin pohjaavia harjoituksia täytyy tehdä harkiten ja opettajan tuntemalle ryhmälle räätälöiden. Ketään ei tule pakottaa improvisaatioharjoituksiin. Kaikki allekirjoittavat kuitenkin, että improvisaatio kuuluu jokaisen elämään ja siitä tietoiseksi tuleminen ja taitojen harjoittelu soveltuvat kaikille.

### **5.2.5 Improvisaatioharjoitukset**

Opetussuunnitelmassa kehoitetaan toiminnalliseen harjoitteluun. Sen mukaan “oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa” (POPS 2014, 17). Musiikintunneilla erityinen toiminnallinen harjoittelu, esimerkiksi yhteismusisointi ja musiikkiliikunta, on olennainen osa työskentelyä. Opetussuunnitelman mukaan musiikinopettajan tavoitteena “on luoda pedagogisesti monipuolinen ja joustava musiikin opiskelukokonaisuus, joissa erilaiset musiikilliset työtavat ja vuorovaikutustilanteet sekä yhteismusisointi ja muu musiikillinen yhteistoiminta on mahdollista. Oppimisen ilo, luovaan ajatteluun rohkaiseva ilmapiiri sekä myönteiset musiikkikokemukset ja -elämykset innostavat oppilaita ja sitouttavat heidät kehittämään musiikillista osaamistaan.” (Emt. 424.)

Kaikki haastateltavat pitävät toiminnallisia improvisaatioharjoituksia tapana oppia improvisaatioteatterin ajatustapa. Toiminnalliset harjoitukset esimerkiksi improvisaatiokursseilla ovat myös opettajalle suositeltavin keino oppia harjoitukset ja niiden syvälinen merkitys itse. Jotta opettaja voisi opettaa improvisaatioharjoituksia eteenpäin, häneltä vaaditaan sisältötietoutta ja kiinnostusta harjoitusten tavoitteista.

Improvisaation avulla tapahtuva oppiminen on väistämättä kokemuksellinen. Kokemuksellisen oppimisen ajatuksista tunnetun kasvatusfilosofi John Deweyn mukaan kyky oppia omista kokemuksista ei ole ”vain tiedollinen taito, vaan se on myös moraalisen elämämme selkäranka” (Alhanen 2013, 151). Dewey kritisoi länsimaista koulutusta, jossa erotetaan toisistaan teoria ja käytännön toiminta. ”Pelkästään tiedon määrän lisääntyminen ei kehitä kokemusta, mikäli tietoa ei täydennetä toiminnalla ja selvitetä, millaisia seurauksia tiedolla on käytännössä” (Alhanen 2013, 8). Pragmatismi on suuntaus, joka



korostaa älyllisten ideoiden koettelua käytännön toiminnassa (Alhanen 2013, 9). Myös Saisin lähtökohtana on tekemällä oppiminen.

...sen teen heti alkuun myös teinien kanssa, että otan heidät mukaan tekemiseen sen sijaan, että luennoisin mitä tänään tulemme oppimaan. Hyppäämme suoraan toimintaan... (Saisi)

Harjoituksia on monenlaisia, ja yhdenkin harjoituksen avulla voi harjoitella monia improvisaatio-, luovuus- ja ryhmätyötaitoja. Haastateltavat pitävät tärkeänä, että opettajalla pysyy perimmäisenä ajatuksena se, miksi mitään harjoitusta tehdään, ettei hän opeta oppilaille “sääntöjä enemmän, kuin aidon improvisaation joustavuutta” (Kinley). Yksittäisissä harjoitteissa säännöt ovat toki tärkeät, mutta vain valjastaakseen tekijöiden luovuuden. Improvisaatioteatteri ei toimi ilman rakennetta. Se ei voi olla täysin vapaata luovuuden ilmaisua, sillä se on periaatteita noudattava käytäntö, joka vaatii “yksilöiden kuuntelu- ja työskentelytaitoja, ennako-odotuksista luopumista sekä osallistumista erilaisuuden vahvistamisen kautta. Kaikki nämä ominaisuudet ovat hyödyllisiä luokkahuoneissa, ja suoraan sanottuna ne ovat vaikeita asioita haltuun otettavaksi” (Tanner 2019, 31). Monissa harjoituksissa on jokin luovuutta herättävä ongelma, joka oppilaiden tulee ratkaista ja löytää myös itse harjoituksen merkitys. Esimerkiksi Saisin mukaan on tärkeää, että opettaja kuuntelee, miltä harjoitus tuntuu oppilaassa itsessään.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) tukee tämänkaltaista oppimista. “Leikit, pelillisuus, fyysinen aktiivisuus, kokeellisuus ja muut toiminnalliset työtavat sekä taiteen eri muodot edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen” (POPS 2014, 20-21).

Kaikki haastateltavat ovat samaa mieltä siitä, että improvisaatioharjoitukset tunteva musiikinopettaja voi yhdistää musiikinopetuksen eri osa-alueet improvisaatioharjoituksiin. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (2014) kannustaa tähän myötäillessään improvisaation ja pragmatismien ”filosofiaa”, sillä sen mukaan “toiminnallinen musiikin opetus ja opiskelu edistävät oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa” (POPS 2014, 422).

## 6 Pohdinta

Tässä luvussa kerrataan tutkimuskysymykset ja esitetään johtopäätökset (ks. 6.1). Luvun lopussa on luotettavuustarkastelu (ks. 6.2) sekä pohdintoja tulevista tutkimusaiheista (ks. 6.3).

Tutkimukseni tehtävänä oli tarkastella improvisaation pedagogisia käytänteitä ja sitä, miten ne olisivat sovellettavissa yläkoulun musiikinopettajain työkaluksi. Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Minkälaisia improvisaatioteatterin pedagogisia käytänteitä haastateltavat improvisaatioon erikoistuneet pedagogit kuvailevat käyttävänsä nuorten opetuksessa?
2. Miten improvisaatioteatterin pedagogiset käytänteet nuorten opetuksessa ovat sovellettavissa yläkoulun musiikinopetukseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) näkökulmasta?

Tutkimuskysymyksiin vastataan luvussa viisi. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että improvisaation pedagogisista käytänteistä löytyy paljon arvokkaita työkaluja nuorten opetukseen ja yläkoulun musiikin tunneille.

### 6.1 Johtopäätökset

Haastateltavat kokivat, että improvisaatioteatterin peruseriaatteet - hyväksyminen, toisen ideoiden jatkaminen “joo, ja...” -periaatteen avulla, vastuun ottaminen ja jakaminen, estojen voittaminen ja virheisiin positiivisesti suhtautuminen - ovat tärkeitä arvoja nykyajan ihmiselle, koululaiselle ja opettajalle. Improvisointi haastaa improvisoijat oppimaan työskentelemään odottamattomien tapahtumien kanssa. Tähän ratkaisuksi improvisaatioteatterissa on kehittynyt konventioita, jotka tukevat rakentavaa vuorovaikutusprosessia ja luovat turvallisuutta ja luottamuksen tilaa osallistujien kesken. (Barker & Borko 2011, 282, Tanner 2019, 36, Esposito 2016, 44, 42.) Improvisoija ei koskaan tiedä, mitä heidän kansaimprovisoijansa aikovat sanoa tai tehdä, koska improvisaatiotapahtuma on käsikirjoittamaton. Siksi suuri osa improvisoijan työstä on harjoitella reagoimaan positiivisesti ja hyväksymään kansaimprovisoijan ideat. Improvisaation konventioihin perustuvilla

vuorovaikutuskäytännöillä on paljon tarjottavaa peruskoulun opetukseen. Improvisatiota harjoitelleet oppilaat oppivat tutkimukseni mukaan noudattamaan improvisaation periaatteita, joiden mukaan he oppivat:

- (1) vastaamaan verbaalisesti tai fyysisesti "joo, ja" kaikkeen, mitä improvisaatiota-  
pahtumassa tapahtuu,
- (2) antamaan mahdollisuuden ryhmän kollektiiviselle luomiselle,
- (3) jakamaan vastuuta muiden improvisojien kanssa,
- (4) voittamaan estonsa ja suhtautumalla virheisiin positiivisesti, ja
- (5) havaitsemaan, hyväksymään ja vahvistamaan muiden improvisaatioon osallis-  
tuvien tarjoukset ja rakentamaan niiden päälle. (Tanner 2019, 36.)

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat deweyläistä pragmaattista käsitystä, jossa oppimisen keskiössä on oppilaan oma mielikuvitus, kokeileminen ja vastausten löytäminen (Alhonen 2013, 151). Nämä samat arvot löytyvät myös opetussuunnitelmasta (POPS 2014), joka kannustaa toiminnalliseen musiikinopetukseen, jonka avulla voidaan edistää oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. "Motivaatiota vahvistavat myös työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta" (POPS 2014, 30).

Improvisatiotutkija Tanner on huomannut, kuinka improvisaation periaatteiden harjoittaminen on muuttanut oppitunteja "iloisiksi ja elämänmyönteisiksi hetkiksi – luokkahuoneissani on usein naurua ja riehumista". Hänen luokkahuoneeseensa tulleet kollegat ovat maininneet, kuinka harvinaista on nähdä oppilaiden sitoutuvan johonkin ottaen itse vastuun tekemisestään. (Tanner 2019, 31, 33.) Improvisatioharjoitukset ovat saaneet oppilaat "tuntemaan olonsa mukavammaksi muiden parissa" ja he näkevät erilaisia ihmisiä "uudella tavalla ja kokemaan enemmän yhteyttä toisiinsa" (emt. 34).

Haastateltavat kokivat, että improvisaatioon pohjaavia harjoituksia täytyy tehdä harkiten ja opettajan tuntemalle ryhmälle räätälöiden. Oppilaita ei tule pakottaa improvisatioharjoituksiin. Haastateltavien mukaan opettajan on hyvä saada oppilaat tietoisiksi siitä ajatuksesta, että jokainen hetki on alati muuttuva ja siksi improvisaatio kuuluu jokaisen elämään.

Haastateltavien vastauksista voidaan päätellä, että improvisaatioharjoitukset tunteva musiikinopettaja voi yhdistää musiikinopetuksen eri osa-alueet improvisaatioharjoituksiin seuraavasti:

(1) **Oppilaan musiikkisuhdetta** voi syventää kokemuksellisella oppimisella. Deweyn mukaan ”kokemus on pohjimmiltaan aktiivista merkityksenantoa sosiaalisessa kontekstissa” (Väkevä & Westerlund 2011, 39). Improvisaatiopedagogiikkaa hyödyntäen opettaja tukee kokemuksellisen oppimisen prosessissa oppilasta kannustaen, simultaanisti *side-coachaten* ja saaden aikaan onnistumisen kokemuksia.

(2) **Yhteismusisointia** voidaan tukea improvisaatiopedagogiikan ryhmäytysharjoituksilla, joiden avulla ryhmän jäsenet oppivat tuntemaan toisensa ja luottamaan toisiinsa. ”Tässä yhteenkuuluvuuden kokemuksessa, ja samalla yhteisöelämän eetoksessa ja instituutiossa, piilee taiteeseen liittyvän esteettisen kokemuksen alkulähde” (Väkevä & Westerlund 2011, 41). Kenenkään ei tarvitse jännittää yhteismusisointitilannetta, ja oppilaita kuuntelemalla ja tarkkailemalla opettaja voi räätälöidä jokaiselle omanlaisen yhteismusisoinnin polun, jossa jokainen löytää paikkansa orkesterissa. Opettaja voi näin hyödyntää monipuolisesti erilaisia työtapoja. Tämä sopii opetussuunnitelman (POPS 2014) ohjeistukseen, jonka mukaan ”monipuoliset työtavat tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä tukevat luovaa toimintaa” (POPS 2014, 30).

(3) **Luovaan työskentelyyn**, esimerkiksi sanoittamiseen, säveltämiseen ja sovittamiseen, musiikilliseen keksintään, koreografioiden tekoon ja muihin luovuustaitoihin improvisaatio tarjoaa paljon konkreettisia harjoituksia. Niissä hyväksymällä ideoiksi omat ja toisten ensimmäiset impulssit ja jatkamalla niitä saadaan oppilaat innostumaan, inspiroitumaan ja nauttimaan luovista tehtävistä. Improvisaatioteatterin harjoitteet sisältävät usein jonkin ratkaistavan ongelman, jolloin tekijöiden huomio ei ole omassa keksimisessä tai ”valkoisen paperin kammossa” vaan he tekevät luonnostaan luovia ratkaisuja ongelman ratkaisemiseksi. Tehtävä antaa raamit, joiden puitteissa luovuus saa kukoistaa, kun tekijän mielessä on vain annettu ratkaistava tehtävä. Tämän kaltaiset luovan toiminnan käytännön harjoitukset sopivat opetussuunnitelman (POPS 2014) ohjeistukseen, jonka mukaan ”draamatoiminta sekä muut taiteelliset ilmaisukeinot edistävät oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi. Tällöin oppilaat pystyvät ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja toimimaan rakentavassa vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja ryhmien kanssa.” (POPS 2014, 30.)

(4) **Esiintymistaitoja ja esiintymisjännityksen lieventämistä** voidaan tukea improvisaatioteatteripedagogiikan avulla. Improvisaatioharjoitusten avulla voidaan oppia suhtautumaan itseensä ja tekemiseensä rennosti ja kiinnittämään huomio itsensä sijasta toisiin, jolloin voidaan päästä eroon jännittyneestä tilasta. Myös erilaiset teatterimaailmasta tuodut ilmaisuharjoitukset tuovat konkreettisia keinoja esiintymiseen ja näyttävät oppilaille, että esiintyminen on opeteltavissa oleva taito eikä synnynnäinen ”lahja”.

(5) **Musiikilliseen improvisointiin** improvisaatiopedagogiikka sopii luonnollisesti, sillä molemmissa on kyse käytännössä samasta asiasta, joka toimii samoilla periaatteilla (ks. 2.2.2). Teatteri-improvisaatioon pohjautuvat harjoitukset on kehitetty verbaaliseksi ja fyysisin elein tapahtuvaksi kommunikaatioksi ja musiikki-improvisaatio soittajien ja laulajien väliseksi kommunikaatioksi. Musiikin opettaja voi kääntää teatteri-improvisaation harjoitteet musiikin kielelle.

Haastateltavien vastauksissa oli kuvailtuna useita käytännön improvisaatioharjoituksia, joita tutkimuksen yleispätevän luonteen takia ei ole kirjoitettu tulososaan. Tutkimukseni perusteella voimme todeta, että improvisaatiopedagogiikka ei anna pelkkää filosofista pohdiskelua opettajille mietittäväksi, vaan se kattaa lukemattomia vuosikymmenten aikana kehittyneitä käytännön harjoituksia, joiden avulla voidaan harjoitella improvisaatiotaitoja ja joita voidaan soveltaa minkä tahansa oppiaineen opetuksen osaksi. Näitä käytännön harjoituksia voidaan verrata opetus suunnitelman (POPS 2014) ohjeistukseen, jonka mukaan ”kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota” (POPS 2014, 30).

Haastateltavien kuvausten mukaan improvisaatio toimii opetuksessa kahdella tasolla yhtä aikaa, sekä opetettavana asiana että opettajan työkaluna opetettaessa kyseistä asiaa. Voidaan todeta, että improvisaatioteatteripedagogiikasta on täten yhtä lailla hyötyä oppilaille ja opettajalle. Esimerkiksi musiikinopettaja voi antaa oppilaille luovan tehtävän (esim. laulun sanojen keksimisen) ja yhtä aikaa rohkaista oppilaita spontaanien ideoiden hyväksymiseen sekä itse tarkkailla luokan ilmapiiriä. Opettaja on valmis muuttamaan omaa ilmaisuaan, jotta tilanne olisi mahdollisimman inspiroiva ja turvallinen luovalle työskentelellylle. Opettaja on myös alati valmis heittäytymään improvisointiin mukaan luovana tekijänä. Opettaja voi sokraattisesti tarjota avoimia kysymyksiä, joihin vastaamalla oppilaat

luovat uutta. Opettaja hyväksyy oppilaiden ideat, antaa jokaiselle ideoiden tuottajalle huomiota, suhtautuu ideoihin positiivisesti ja samalla tekee oppilaille selväksi, että yhdessä luomisen prosessi on se mitä harjoitellaan eikä valmis lopputulos ole tekovaiheessa tärkeimpänä mielessä.

Tärkeänä asiana koettiin positiivisen ilmapiirin rakentaminen luokassa, johon improvisaation pedagogiset käytänteet voivat antaa konkreettisia työkaluja. Haastateltavien mukaan opettajien tulee käyttää positiivisen ilmapiirin rakentamiseen paljon aikaa niin, että oppilaat kokevat olevansa turvallisessa tilassa ja saavansa äänensä kuuluville. Myös Tanner painottaa, että turvallisessa tilassa oppilaat voivat olla avoimempia toisia ihmisiä, yllättäviä tapahtumia ja opetuksen sisältöä kohtaan (Tanner 2019, 36).

Haastattelujen perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä siitä, että improvisaatiopedagogiikan spontaanuis- ja läsnäoloharjoitukset toimivat musiikillisten ryhmäharjoitusten lisäksi myös yksilöiden soitin- ja lauluharjoittelussa. Oppilas oppii suhtautumaan itseensä lempeästi, hyväksymään virheet osana harjoitteluprosessia, ja hän voi kehittää omaa positiivista musiikkisuhdettaan. Opettaja omalla esimerkillään opettaa kunnioitusta hetkeä, musiikkia, soittimia ja itseään kohtaan.

Tutkimukseni perusteella yläkouluikäisten opettajan olisi hyvä vaalia ominaisuuksia, kuten kärsivällisyyttä, hyväntahtoisuutta, omalla esimerkillä opettamista, improvisaation ja leikin arvon ymmärtämistä ja hyväntahtoista manipulointia. Tärkeänä asiana koettiin myös onnistumisen kokemusten tuottaminen oppilaille. Esimerkiksi musiikinopettajan tehtävänä on antaa yhteismusisointiryhmälle heidän tasolleen sopivaa ja oppilaita inspiroivaa materiaalia, jossa on mahdollisuus oppia, onnistua ja oivaltaa.

Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että tämän tapaustutkimuksen haastateltavat olivat lähtökohtaisesti sitä mieltä, että opettajalle paras tapa oppia itse improvisointitaitoja on kouluttaa itseään. Harjoitusten syvälinen tunteminen auttaa opettajaa ymmärtämään, miksi mitään harjoitusta tehdään ja miten harjoituksesta saisi musiikin tunnille juuri tietylle ryhmälle räätälöidyn inspiroivan ja kehittävän version. Opettajan on tärkeää tiedostaa, että improvisaation kautta tuleva inhimillinen suhtautuminen omaan opettajuuteensa, inhimillisyyden salliminen itselleen ja sen arvostaminen, voi olla merkittävä henkinen työkalu opettajan työhön.

Keith Johnstoneen mukaan ”monet oppilaat tukahduttavat mielikuvituksensa, koska he pelkäävät olevansa tavanomaisia” (Johnstone 1981, 86), mutta sen sijaan ”taiteilija, joka on *inspiroitunut*, toimii itsestäänselvästi. Hän ei tee päätöksiä, hän ei vertaile kahta ideaa keskenään. Hän hyväksyy ensimmäiset ajatuksensa”. (Emt., 87.) Improvisaatio, sekä intellektuellina ajatuskehikkona että joukkona ohjeistettuja harjoituksia, muistuttaa meille, että jotkut parhaista ideoistamme syntyvät spontaaneissa hetkissä (Esposito 2016, 46).

## 6.2 Luotettavuustarkastelu

Jotta tutkimus olisi luotettava ja laadukas, on tärkeää kiinnittää huomiota täsmällisyyteen, perusteellisuuteen ja yhteneväisyyteen. Työ on täsmällinen, jos metodologia ja tutkijapositio on esitetty selkeästi, ja perusteellinen ja yhteneväinen, jos työ vastaa esittämiinsä kysymyksiin ja siihen, miten hyvin tutkimusmateriaali ja käsitteellinen viitekehys sopivat toisiinsa. (Leavy 2017, 154.)

Haastattelijana sain hyvän keskusteluilmapiirin aikaiseksi. Onnistunut haastattelu tarvitsee haastattelijalta ”aktiivista kuuntelemista” (Leavy 2017, 140). Koin onnistuneeni siinä hyvin ja onnistuin tekemään spontaaneja jatkokysymyksiä saadakseni syvällisen ja laajan vastauksen. Kaikki vastaajat olivat pedagogisen taustansa takia erittäin hyviä verbalisoimaan asiansa selkeästi. Tämän vuoksi myöskään kielimuuria englanninkielisten haastattelujen aikana ei ollut.

Tunsin haastateltavat entuudestaan ja tiesin heidän ajattelustaan jo etukäteen. Pyrin kuitenkin siihen, että hyödynsin tutkimuksessa vain haastattelussa ilmitulleita asioita. Koska minulla ja haastateltavilla on yhteistä historiaa, jotkut heidän vastauksistaan olivat sellaisia, joissa he olettivat minun jo tietävän tiettyjä asioita. ”Muistathan harjoituksen, jonka teimme...” Näissä tapauksissa en lähtenyt kuitenkaan laajentamaan tapauksia omilla tuntemuksillani tai muistoillani. Kerroin haastateltaville ennen haastattelua, että tutkimuksen mahdolliset lukijat ovat todennäköisesti musiikkipedagogeja, joilla ei ole pitkää kokemusta improvisaatiosta. Luulen, että tämä osittain vaikutti heidän vastauksiensa sisältöön.

Tiedostan oman vastuuni ja mahdolliset ongelmat siinä, että haastateltavat olivat minulle entuudestaan tuttuja. Pyrin tuomaan heidän vastauksensa esiin mahdollisimman neutraalisti ja vain sellaisina kuin ne tässä kyseisessä haastattelussa tulivat ilmi, vaikka olisin

kuullut ne eri tavoin kerrottuna aiemminkin. Vastausten analyysi ja pohdinta perustuu ainoastaan näissä haastatteluissa ilmiintyneisiin asioihin.

Analysoidessani tutkimusaineistoani erottelin ja koodasin haastatteluista nousseita teemoja ja kokosin eri kokonaisuuksista analyysiosion pää- ja alaotsikot. Vertasin teemoja improvisaation tutkimuskirjallisuuteen ja löysin aineistoa, joka tuki tutkimukseni eri teemoja. Käsitteellinen viitekehys ja analyysiosio kytkeytyivät yhteen luontevasti ja onnistuin mielestäni tekemään yhtenevän työn, joka tuki tutkimuksen laatua ja luotettavuutta (ks. Leavy 2017, 156).

Tutkimuksessani esiintyy vain kolmen haastateltavaa, mutta ammattitaitonsa ja erityisosaamisensa kautta he edustavat hyvin improvisaatioteatteriin pohjaavan ajatusmaailman perinnettä ja sen pedagogisia käytänteitä. Toisten haastateltavien vastauksilla olisi luultavasti saatu erilaisia painotuksia tutkimuskysymyksiin, mutta uskon, että peruseriaatteet olisivat pysyneet samoina. Myös suhteellisen monet improvisaation tutkijoista (esim. Barker & Borko 2011, Drinko 2013, Esposito 2016, Sawyer 2003, Tanner 2019) kirjoittavat hyvin samankaltaisista ajatuksista.

### **6.3 Tulevia tutkimusaiheita**

Tutkimukseni oli rajattu vain pieneen otantaan haastateltavia. Tein tietoisesti valinnan, että halusin saada kolme improvisaatioteatterin asiantuntijaa ääneen. Heistä vain yhdellä on kokemusta suoraan suomalaisesta peruskoulusta ja sen musiikintunneista.

Tulevaa tutkimusta varten olisi mielenkiintoista tarkastella myös peruskoulun oppilaiden subjektiivisia kokemuksia improvisaation käytöstä musiikintunneilla. Pidemmän aikavälin, esimerkiksi koko yläkoulun mittainen pitkittäistutkimus heidän taipaleestaan musiikintunneilla voisi kartoittaa sitä, löytyisikö improvisaatiosta pysyviä hyötyjä vuorovaikutus- ja luovuustaitoihin sekä musiikilliseen itsensä ilmaisuun.

Myös musiikinopettajia, jotka ovat jo toimineet koulumaailmassa ja jatkokouluttautuvat improvisaatiotaitoihin, olisi kiinnostavaa tutkia. Tässä tutkimuksessa haastateltavana olleen Kaisa Kokko-Palmerin ja hänen kollegansa Julia Petäjän kehittämä ja kouluttama



Kehittämiskeskus Opinkirjon *Intuitio, empatia ja vuorovaikutus osana opetustyötä* -koulutus tuo improvisaation peruseriaatteet tutuiksi opettajille. Tähän tai vastaavanlaiseen koulutukseen osallistuneita musiikinopettajia tutkimalla voitaisiin saada arvokasta tietoa opettajien omista kokemuksista improvisaation mahdollisista hyödyistä.

## Lähteet

- Aikio, A. 1983. Uusi sivistyssanakirja. Otava.
- Alhanen, K. 2013. John Dewey'n kokemusfilosofia. Gaudeamus.
- Arnett, J. J. 1995. Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence* 24 (5), 519–533.
- Barker, L. & Borko, H. 2011. Structure and Improvisation in Creative Teaching: Conclusion. Teoksessa R. Keith Sawyer (toim.) *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge University Press, 279–298.
- Barker, L. 2016. Invoking Viola Spolin. *The English Journal* 105 (5), 23–28.
- Berliner, D. C. & Tikunoff, W. J. 1976. The California beginning teacher study. *Journal of Teacher Education* 27 (1), 24–30.
- Borko, H. & Livingston, C. 1989. Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal* 26 (4), 473–498.
- Biesta, G. & Burbules, N. 2003. *Pragmatism and Educational Research*. Row-man & Littlefield Publishers.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining Twenty-First Century Skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (toim.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer, 17–66.
- Christenson, P. G. & Roberts, D. F. 1998. *It's not only rock & roll popular music in the lives of adolescents*. Hampton Press.
- Coleman, J. 1990. *The Compass: The Story of the Improvisational Theatre that Revolutionized the Art of Comedy in America*. Alfred A. Knopf.
- Drinko, C. 2012. *Improvisation for the Mind: Theatrical Improvisation, Consciousness, and Cognition*. Tufts University ProQuest Dissertations Publishing.
- Dobos, B., Piko B. & Kenny, D. 2018. Music performance anxiety and its relationship with social phobia and dimensions of perfectionism. *Research Studies in Music Education* 41 (3), 310–326.

- Dudek T. & McClure C. 2018. *Applied improvisation: leading, collaborating, and creating beyond theatre*. Methuen Drama.
- Edmondson, A. 1999. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Johnson Graduate School, Cornell University. Administrative Science Quarterly* 44 (2), 350-383
- Esposito, L. 2016. "Saying 'Yes, and' to Collaborative Prewriting: How Improvisational Theater Ignites Creativity and Discovery in Student Writing." *The English Journal* 105 (5), 42–47.
- Giacomucci S. 2021. *Social Work, Sociometry, and Psychodrama: Experiential Approaches for Group Therapists, Community Leaders, and Social Workers*. Springer.
- Halinen, I. 2011. Kompetenssiajattelu ja sen vaikutukset pedagogiikkaan. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.) *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee? Oppaat ja käsikirjat 2011:16*. Opetushallitus, 76–81.
- Harris, S. 2014. *Waking Up: A Guide to Spirituality Without Religion*. Simon & Schuster.
- Helsingin teatterikoulu. [www.helsinginteatterikoulu.fi](http://www.helsinginteatterikoulu.fi) (luettu 25.6.2023)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Huhtinen-Hildén, L. & Pitt, J. 2018. *Taking a Learner-Centred Approach to Music Education: Pedagogical Pathways*. Routledge.
- Husu, J. & Toom A. 2021. Teachers' Moral Authenticity: Searching for Balance between Role and Person. Teoksessa E. Kuusisto, M. Ubani, P. Nokelainen & A. Toom (toim.) *Good Teachers for Tomorrow's Schools: Purpose, Values, and Talents in Education*. *Moral Development and Citizenship Education* 16, 57–74.
- Itkonen, T. 1992. Käytäntö koostuu käytänteistä. *Kielikello, kielenhuollon tiedotuslehti*, 2/1992. Saatavilla <https://www.kielikello.fi/-/kaytanta-koostuu-kaytanteista> (luettu 25.6.2023)
- Johnstone, K. 1981. *Impro. Improvisation and the Theatre*. Faber.
- Johnstone, K. 1999. *Impro for Storytellers: Theatresports and the Art of Making Things Happen (Main edition)*. Faber & Faber.

- Juhila, K. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/> (luettu 25.6.2023)
- Juntunen, M.-L. 2015. Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännen luokan musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus* 18 (1), 56–75.
- Jyrhämä, R. & Hellström, M. Uusikylä, K. & Kansanen P. 2016. Opettajan didaktiikka. PS-kustannus.
- Kaikkonen, M. & Uusitalo, K. 2005. Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Kehitysvammaliitto ry.
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>>. (luettu 26.6.2023)
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus, 74–78.
- Laes, T., Juntunen, M.-L., Heimonen, M., Kamensky, H., Kivijärvi, S., Nieminen, K., Tuovinen, T., Turpeinen, I., Elmgren, H., Linnapuomi, A. & Korhonen, O. 2018. ArtsEqual Policy Brief 1/2018. Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana. <https://si-tes.uniarts.fi/documents/14230/0/Saavutettavuus+-toimenpidesuositus+%28PDF%29/9143ee82-6222-433f-9538-0a91009c08ba>.
- Laotse. 400 eaa./1925. Tao Te Ching, Mystica.
- Leander, K. & Gail, B. 2012. “Rereading ‘A Pedagogy of Multiliteracies’: Bodies, Texts, and Emergence.” *Journal of Literacy Research* 45 (1), 22–46.
- Leavy, P. 2017. Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches. The Guilford Press.
- Mason, J. 2002. Qualitative Researching. 2nd Edition, Sage Publications. Sage.
- McLaughlin, J. 2022. Radical improvisation part 1: the liberation of the individual. Comedy Studies. Informa UK Limited.

- Merlin, B. 2015. "This Side of Reality": Thoughts and Provocations Regarding Acting and Stanislavski. Teoksessa P. Fryer (toim.) Stanislavski Studies. Taylor & Francis Online 3 (1), 53–67.
- Morris, D. 2012. TedX -luento The Way Of Improvisation. Saatavilla <https://www.youtube.com/watch?v=MUO-pWJ0riQ&t=80s> Luettu 24.12.2022
- Männikkö, I. & Husu, J. 2019. Examining teachers' adaptive expertise through personal practical theories. *Teaching and Teacher Education* 77, 126–137.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). 2014. Opetushallitus. Saatavilla [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (luettu 19.11.2022)
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 141–156.
- Read, S., Hietajärvi, L. & Salmela-Aro K. 2022. School burnout trends and sociodemographic factors in Finland 2006–2019. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 57, 1659–1669.
- Ropo, E. & Välijärvi, J. 2010. School based curriculum development in Finland. Teoksessa E. H.-F. Law & N. Nieveen (toim.) Schools as Curriculum Agencies. Sense Publishers 1, 97–215.
- Routarinne, S. 2004. Improvisoi!. Tammi.
- Routarinne, S. 2008. Valta ja vuorovaikutus. Sanoma Pro Oy.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2010. Haastattelun analyysi. Vastapaino.
- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y., 221–231.
- Sahlberg, P. 2014. Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Teachers' College Press.
- Sarath, E. 2015. Improvisation and Meditation in the Academy: Parallel Ordeals, Insights, and Openings. *Journal of Philosophy of Education* 49 (2), 311–327.

- Sawyer, R. K. 2001. *Creating Conversations: Improvisation in Everyday Discourse*. Hampton.
- Sawyer, R. K. 2003. *Group Creativity. Music, Theater, Collaboration*. Routledge.
- Sawyer, R. K. 2004. "Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation." *Educational Researcher* 33 (2), 12–20.
- Sawyer, R. K. 2011. *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge University Press.
- Sharma, R. 2011. *Comedy in New Light-Literary Studies*. N.p.: lulu.com.
- Simpson, J.A. & Weiner, E. S. C. 1989. *The Oxford English Dictionary*. Oxford University Press.
- Siljamäki, E. 2021. Plural possibilities of improvisation in music education: an ecological perspective on choral improvisation and wellbeing. *Taideyliopiston Sibelius-Akatemia*.
- Siljamäki, E. 2023. Sosiaalista kestävyyttä improvisaatiopedagogiikkaa hyödyntäen. Teoksessa M-L. Juntunen & H. Partti (toim.) *Muuttuva musiikkikasvatus*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Silverman, D. 2005. *Doing qualitative research*. SAGE Publications.
- Spolin, V. 1986. *Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook*. Northwestern University Press.
- Spolin, V. 1999. *Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Northwestern University Press.
- Syrjälä, L. & Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto ja Life as Learning Research Programme. *Jyväskylän yliopisto*, 31–47.
- Szuster, M. 2019. Theater Without a Script—Improvisation and the Experimental Stage of the Early Mid-Twentieth Century in the United States. *Text matters (Łódź)* 2019 9 (9), 374–392.
- Taideyliopisto 2023. <https://www.uniarts.fi/yleistieto/tutkimusetiikka/>

- Talhelm, M. 2015. "Second City Teacher Training: Applying Improvisational Theater Techniques to the Classroom." *The English Journal* 104 (5), 15–20.
- Tanner, S. J. 2019. "I Needed That": An Improvisational Classroom Ethos. *National Council of Teachers of English. English Journal* 109 (1), 30–37.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosa-  
keyhtiö Tammi. Sivuviittaukset e-kirjan mukaisesti.
- Vera, D. & Crossan, M. 2005. *Improvisation and Innovation Performance in Teams. Or-  
ganization Science* 16 (3), 203–224.
- Vilč, S. 2015. *Collective Improvisation From Theatre To Film*. Kolektiv Narobov.
- Vilka, H., Saarela, M., Eskola, J. 2018. Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja  
selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien  
valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. uudistettu painos.  
PS-kustannus, 190–201.
- Väkevä, L. 2004. *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen mer-  
kitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Oulun Yliopisto, Kasvatustie-  
teiden tiedekunta. Oulu Yliopisto.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. 2011. *Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen  
yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta*.  
Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*.  
Teatterikorkeakoulu, 35–54.
- Yinger, R. J. 1987. *By the seat of your pants: An inquiry into improvisation and teaching*.  
The American Educational Research Association. Washington, DC.
- Åbo Akademi 2021. *Doktorsavhandling om utvecklingen av ungas skolrelaterade välbe-  
finnande och dess samband med skolprestationer, motivation och utbildnings-  
målsättningar*. Saatavilla [https://www.abo.fi/fi/uutiset/doktorsavhandling-om-ut-  
vecklingen-av-ungas-skolrelaterade-valbefinnande-och-dess-samband-med-  
skolprestationer-motivation-och-utbildningsmalsattningar/](https://www.abo.fi/fi/uutiset/doktorsavhandling-om-utvecklingen-av-ungas-skolrelaterade-valbefinnande-och-dess-samband-med-skolprestationer-motivation-och-utbildningsmalsattningar/) (luettu 11.9.2023)

# Liite 1

## Haastattelukysymykset

Jaoin haastattelukysymykset kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa käsitellään improvisaatioteatterin perusperiaatteita sekä näiden soveltamista haastateltavien omaan opetustyöhön. Toisessa osassa käsitellään yleisemmin improvisaation käyttämistä opetuksen työkaluna. Kolmannessa osassa käsitellään sekä haastattelijan että haastateltujen henkilökohtaisia kokemuksia.

### Perusperiaatteet

1. Mitä ovat improvisaatioteatterin perusperiaattet ja mitä ne merkitsevät sinulle?
2. Miten hyödynnät improvisaation perusperiaatteita opetuksessasi?
3. Miten pedagogiikkasi on muuttunut improvisaation myötä?

### Improvisaation käyttäminen opetuksessa

4. Miten lisätä rakentavaa vuorovaikutusta oppilaiden ja/tai oppilaiden ja opettajan välillä?
5. Miten teini-ikäisten, jotka ovat koulussa oppivelvollisuuden vuoksi, opettaminen eroaa aikuisoppilaista, jotka tulevat improvisaatioharjoitukseen omasta tahdostaan?
- 6.1 Millaisia taitoja opettajalta tarvitaan, että hän voisi hyödyntää improvisaatiota rakentavalla tavalla pedagogiassaan?
- 6.2 Entä jos opettaja ei ole tehnyt improvisaatiota aiemmin?

### Henkilökohtaiset kokemukset



7.1 Oman kokemukseni mukaan monien teini-ikäisten mielestä monet improvisaatioharjoitukset voivat olla noloja ja epämukavia. Onko improvisaatio kaikille?

7.2 Minkä ohjeen antaisit opettajalle, jos oppilaat eivät uskalla ilmaista itseään?

7.3 “Onks meidän pakko leikkiä, voitaisko me vaan soittaa?” (Oppilaan kommentti)

8. Onko sinulla epäonnistumisen kokemuksia improvisaation käyttöön teini-ikäisten (13–16 v.) parissa? Voitko avata tarkemmin?

9. Onko sinulla pedagogisia onnistumisen kokemuksia improvisaation käyttöön teini-ikäisten (13–16 v.) parissa? Voitko avata tarkemmin?

