

Veera Raatikainen

Pedagogi Palestiinassa

Pienryhmäopetuksen suunnittelu ja opettaminen vieraassa
kulttuuriympäristössä

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikin tutkinto

Musiikkipedagogi (AMK)

Opinnäytetyö

16.05.2018

Tekijä(t) Otsikko Sivumäärä Aika	Veera Raatikainen Pedagogi Palestiinassa – Pienryhmäopetuksen suunnittelu ja opettaminen vieraassa kulttuuriympäristössä 40 sivua + 0 liitettä 16.05.2018
Tutkinto	Musiikkipedagogi (AMK)
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto-ohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Laulupedagogi
Ohjaaja(t)	Lehtori Jukka Väisänen Lehtori Raili Honkanen-Korhonen
<p>Opinnäytetyöni tavoite on tutkia ryhmäopetuksen suunnittelun merkitystä, kun opetus tapahtuu vieraassa oppimisympäristössä. Tarkastelin myös sitä, minkälaisia taitoja ryhmänohjaajalta vaaditaan ja mikä merkitys ryhmäohjausosaamisella on ympäristössä, jossa itselle vieraat kulttuuriset piirteet ilmenevät. Opinnäytetyöni on toimintatutkimus, jossa havainnoin omaa oppimisprosessiani ja analysoin omaa toimintaani kahdella opetusmatkallani Palestiinassa vuonna 2017. Tutkin sitä, miten suunnittelin ryhmäopetusta, miten opetus toteutui ja miten vieras opetusympäristö vaikutti opetuksen suunnitteluun ja itse toimintaan. Tavoitteenani on myös jakaa kokemuksia ja antaa vinkkejä ryhmäopetuksen suunnitteluun vieraaseen kulttuuriin matkaavalle pedagogille.</p> <p>Opinnäytetyöni on toimintatutkimus kahdesta opetusmatkastani Betlehemiin, Palestiinaan. Aineistona käytin mm. matkapäiväkirjaani, valokuvia, videoita, sekä opetusparini kanssa opetusten jälkeen käytyjä kollegiaalisia keskusteluja. Lisäksi tutustuin kirjallisuuteen ja hankin syventävää tietoa Palestiinan kulttuurista ja historiasta, sekä ryhmäopetuksesta ja sen suunnittelemisesta.</p> <p>Projekti oli minulle valtava oppimiskokemus, joka vaikutti hyvin syvällisesti omaan pedagogiseen kehitykseeni ja arvomaailmaani. Toimintatutkimusprosessin johtopäätöksenä on, että pedagogilla on oltava hyvät perustaidot ryhmänohjauksesta ja ryhmäpedagogiikan lainalaisuuksista. Ryhmänohjaajalta vaaditaan lisäksi erityisen paljon joustavuutta ja kykyä sopeutua nopeasti muuttuviin tilanteisiin. Ryhmäopetuksen suunnittelun merkitys korostuu ja suunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon itsestä riippumattomat yllättävät muutokset opetusympäristössä. Opetustilanne saattaa tosiasiassa olla täysin toisenlainen kuin mihin oli ennakkotietojen perusteella varautunut ja koko opetussuunnitelma joudutaan hylkäämään.</p> <p>Vieraassa kulttuurissa ja opetusympäristössä opettaessa korostuu siis ohjaajan hyvät ryhmänohjaustaidot ja ohjaajan kyky olla joustava ja avoin.</p>	
Avainsanat	Musiikkipedagogiikka, pienryhmäopetus, Palestiina

Author(s) Title	Veera Raatikainen A Pedagogue in Palestine – Planning Small-Group Lessons and Teaching in an Unfamiliar Culture
Number of Pages Date	40 pages + 0 appendices 16 May 2018
Degree	Bachelor of Music Pedagogy
Degree Programme	Music
Specialisation option	Vocal Pedagogy
Instructor(s)	Jukka Väisänen, MMus Raili Honkanen-Korhonen, MMus
<p>The main goal of this thesis is to examine the significance of planning teaching a group, when you are teaching in an unfamiliar culture and learning environment. What kind of skills are needed and what significance does knowledge of group teaching have, when teaching in an environment with unfamiliar cultural features? This thesis is an action research, in which I'm observing my own learning process ja analyzing my own actions on two teaching trips to Palestine in 2017. I examine how I planned the group teaching, how the teaching actualized, and how the unfamiliar culture affected the planning and the teaching. The goal of this thesis is also to share the experience, and possibly give tips to other pedagogues planning a trip to an unfamiliar culture.</p> <p>This thesis is an action research on two trips to Bethlehem, Palestine. The material consists of my travel diary, photographs, videos and collegial conversations with my teaching partner after the classes. Additionally, I was acquainted with literature of the subject and acquired deeper knowledge of Palestinian culture and history, and more information regarding group pedagogy.</p> <p>This project was a significant learning experience for me and it deeply affected my values and my personal development as a pedagogue. The conclusion of this action research is that good basic knowledge of group teaching is required from the group instructor. Also, a great deal of flexibility is required, and an ability to adapt to quickly changing situations. The emphasis is on the planning of the teaching, but it's important to consider the fast-changing environment in which one is teaching. In the end, the situation might be completely different than what you had planned for.</p> <p>When teaching in an unfamiliar culture and environment, the emphasis is on good group pedagogy skills and the flexibility and open-mindedness of the teacher.</p>	
Keywords	Music pedagogy, group lessons, Palestine

Sisällys

1	Johdanto	1
1.1	Tutkimuskysymykset	1
1.2	Työmenetelmät	2
2	Matkalla Palestiinaan vieraaseen kulttuuriin	2
2.1	FINPAL-projektin tausta	3
2.2	Israel-Palestiina konfliktin historia ja palestiinan pakolaisuus	4
2.3	Länsiranta ja Betlehem projektin toimintaympäristönä	5
3	Ryhmäopetuksen suunnitteleminen	8
3.1	Ryhmäopetuksen yleisiä lainalaisuuksia	8
3.1.1	Ryhmädynamiikka ja ryhmän roolit	8
3.1.2	Ryhmän kehitysprosessi	9
3.1.3	Ryhmän sisäinen viestintä	9
3.1.4	Ryhmän huomioiminen osana laajempaa kokonaisuutta	10
3.2	Ryhmäopetuksen suunnittelu ja turvallinen toimiva ryhmä	11
3.3	Ryhmänohjaajan taidot ja ominaisuudet	14
4	FINPAL-projektin ensimmäinen vaihe	14
4.1	Ennakko-odotukset matkan ja opetusten suhteen	15
4.2	Valmistautuminen ja työpajojen suunnittelu ennen matkaa	16
4.3	Työpajojen suunnittelu	17
4.4	Työpajojen toteutus	20
4.5	Loppupohdinta	24
5	FINPAL-projektin toinen vaihe	25
5.1	Projektin toiseen vaiheeseen valmistautuminen	26
5.2	Dheisha-pakolaiskylä ja Shoruq-organisaatio	27
5.2.1	Opetusten suunnittelu	28
5.2.2	Opetusten toteutus	29
5.3	Vierailu Al-Arroub pakolaiskylään	32
5.3.1	Musiikkileikkihetki päiväkodissa	33
5.3.2	Yllätysmusisointi paikallisten nuorten kanssa	34
6	Prosessin pohdinta/ arviointi	35
	Lähteet	39

1 Johdanto

Idea opinnäytetyöni aiheesta syntyi, kun pääsin mukaan Metropolian ja Teatterikorkeakoulun yhteiseen FINPAL-projektiin keväällä 2017. Ulkoministeriön rahoittama projekti järjestää ruohonjuuritason taidetyöpajoja Palestiinassa ja toiminta on suunnattu erityisesti pakolaiskylissä eläville lapsille. Projektin tavoitteena on myös tukea tyttöjen ja nuorten naisten koulutusta ja asemaa yhteiskunnassa.

Opinnäytetyöni käsittelee ryhmäopetuksen suunnittelua vieraaseen kulttuuriin opettamaan mennessä. Aihe valikoitui juuri henkilökohtaisen kokemuksen kautta ja käytänkin työssäni paljon esimerkkejä omista kokemuksistani matkalta. Tarkastelen omia opetuskokemuksiani, sekä työpajojen suunnittelun ja toteutuksen onnistumisia ja haasteita. Ensimmäisellä matkallani ennakkotietoja oppilaista, opetustiloista, opetuskulttuurista ynnä muusta oli hyvin vähän saatavilla, joten ensimmäinen opetuskerta Palestiinassa oli haastava. Toivonkin, että tämä opinnäytetyö voi mahdollisesti toimia apuna tulevaisuuden pedagogeille, jotka löytävät itsensä opettamasta vieraassa kulttuurissa.

Opinnäytetyössäni kerron Palestiinan historiasta ja Israel-Palestiina-konfliktista, jotta toimintaympäristö ja kulttuuri avautuvat lukijalle paremmin. Tutkin minkälaisia asioita yleensä kannattaa ottaa huomioon ryhmäopetusta suunnitellessa ja mitä asioita ryhmäopetuksesta on hyvä tietää. Pohdin myös kulttuurierojen vaikutuksia opetuksen suunnitteluun.

1.1 Tutkimuskysymykset

Opinnäytetyötä tehdessä pohdin mm. seuraavia kysymyksiä. Mikä merkitys ryhmäohjausosaamisella on oppimisympäristössä, jossa itselle vieraat kulttuuriset piirteet ilmenevät? Minkälaisia taitoja ryhmänohjaajalta vaaditaan? Mikä merkitys opetuksen suunnittelulla oli ryhmäopetuksen opetuksessa projektin ensimmäisessä vaiheessa keväällä, sekä toisessa vaiheessa syksyllä 2017? Miten otin vieraskielisyyden huomioon opetuksen suunnittelussa ja sen toteutuksessa? Mikä merkitys kulttuurisilla eroilla oli opetuksessa? Miten opetus toteutui käytännössä?

1.2 Työmenetelmät

Opinnäytetyöni on luonteeltaan toimintatutkimus. Toimintatutkimus on prosessi, joka tähtää aina jonkin asian kehittämiseen tai muuttamiseen paremmaksi. Toimintatutkimusprosessissa olennaista on käytännönläheisyys, sekä teoreettisen tutkimuksen ja käytännön toiminnan vahva vuorovaikutus. Toimintatutkimuksessa teoreettinen tieto tukee ja kehittää itse toimintaa paremmaksi, ja tämä tapahtuu yleensä yhtäaikaaisesti. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on aina tuottaa välitön käytännön hyöty. (Tautila 2009, verkkodokumentti.) Opinnäytetyön materiaalina käytän Palestiinan matkalla kirjoittamaani matkapäiväkirjaa, joka sisältää tekemäni opetuksen suunnittelun, tavoitteet ja toteutuksen, sekä pohdinnan opetuksen onnistumisista ja kohtaamistani haasteista. Lisäksi materiaalina on kuvia ja videoita opetushetkistä, sekä opetusparini kanssa käydyt kollegiaaliset keskustelut opetusten jälkeen.

Ensimmäisen matkan jälkeen työvaiheena oli kirjallisuuteen tutustuminen, materiaalin keräys ja syventävän tiedon hankkiminen. Tutustuin kirjallisuuteen Palestiinan historiasta ja kulttuurista, sekä perehdyin kirjallisuuteen ja materiaaliin, joka käsittelee ryhmäopetuksen suunnittelua. Marraskuussa 2017 sain mahdollisuuden jatkaa FINPAL-projektissa ja matkustin uudelleen Palestiinaan. Myös toisen matkan aikana dokumentoin opetukseni ja ajatukseni matkapäiväkirjan, valokuvien ja videoiden muodossa. Ensimmäisen matkan jälkeen olin ehtinyt omaksua paljon tietoa Palestiinasta ja sen kulttuurista, sekä jatkanut opintojani musiikkipedagogiikan parissa, joten katsoin ryhmäopetuksia ja niiden suunnittelua taas uusin silmin. Suomeen palattuani reflektoin ja pohdin omaa työtäni ja aloitin opinnäytetyön kirjoittamisen.

2 Matkalla Palestiinaan vieraaseen kulttuuriin

Tässä luvussa kerron FINPAL-projektin taustasta ja koska ryhmäopetus tapahtui itselle täysin vieraassa kulttuuriympäristössä, kerron myös lyhyesti Palestiinan alueen historiasta ja Israel-Palestiina-konfliktin taustasta. Lisäksi kerron hieman Palestiinan pakolaisuudesta ja siitä, miten se vaikuttaa tavallisten palestiinalaisten jokapäiväiseen elä-

mään. Uskon, että toimintaympäristön taustatietojen avaaminen auttaa lukijaa ymmärtämään vieraan ja erilaisen toimintaympäristön aiheuttamia haasteita.

2.1 FINPAL-projektin tausta

FINPAL-projekti on Teatterikorkeakoulun (Teak) ja Metropolia Ammattikorkeakoulun yhteisprojekti, jonka tarkoituksena on järjestää ruohonjuuritason taidetoimintaa lapsille ja nuorille Palestiinassa, Betlehemin kaupungissa.

Vuoden 2016 syksyllä Metropolia osallistui Kuopion konservatorion koordinoiman hankkeen loppuvaiheeseen. Projektissa kartoitettiin Dar Al-Kalima Universityn kandidaatti- ja maisteritason koulutuksen kehittämistä. Dar Al-Kalima University halusi kehittää opetustaan maisterikoulutuksen suuntaan ja metropolia oli mukana YAMK koulutuksen asiantuntijatahona. Kyseisen projektin aikana pohjustettiin yhteistyötä Metropolian ja Dar Al-Kalima Universityn kanssa ja sen motivoimana syksyllä 2016 Metropolian musiikin tutkinto-ohjelma haki hankerahoitusta Suomen Ulkoministeriöstä. Metropolian merkittävänä kontaktina ja keskeisenä toimijana on ollut Sibelius Akatemian entinen rehtori ja pianisti Pekka Vapaavuori, joka toimi vapaaehtoistyöntekijänä myös FINPAL-projektissa. Moninaisten yhteensattumien myötä Metropolia ja Teatterikorkeakoulu päättivät tehdä hankehaun yhdessä, jonka myötä pääsin toimimaan projektissa yhteistyössä myös Teatterikorkeakoulun opiskelijoiden kanssa. Myös Teatterikorkeakoulun opiskelijoiden vuonna 2015 tekemä opetusharjoittelu Betlehemissä loi pohjaa tulevalle projektille ja sen johdosta Palestiinan Länsirannalle saatiin arvokkaita kontakteja.

Vuoden 2017 maaliskuussa ja uudelleen saman vuoden marraskuussa, seitsemän pedagogiopiskelijaa matkusti FINPAL-projektin kautta Betlehemiin järjestämään paikallisille lapsille ja nuorille erilaisia taidetyöpajoja. Matkaan lähtivät keväällä Teatterikorkeakoulun tanssipedagogiikan maisteriopiskelijat G.G. ja M.P, sekä teatteripedagogiikan maisteriopiskelija E.S. Metropoliaa mukaan lähtivät musiikkipedagogiopiskelijat Veera Raatikainen ja J.L. Projekti sai jatkoa marraskuussa, jolloin alkuperäisen ryhmän mukaan liittyivät Metropolian varhaisiänmusiikkikasvatuksen opiskelijat V.K ja A-R.K. Matkalla mukana olivat opiskelijoiden lisäksi matkakoordinaattorina teatteripedagogi H.K. Teatterikorkeakoulusta, sekä musiikkipedagogi Kimmo Salonen ja tutkintovastava Jukka Väisänen Metropoliaa.

Projektin tarkoitus oli taidetyöpajojen kautta antaa nuorille ja lapsille mahdollisuuden olla mukana tekemässä taidetta ja nauttia yhdessä tekemisestä ja luovuuden kokemuksesta. Palestiinassa naisten ja tyttöjen asema yhteiskunnassa ei ole tasavertainen miesten kanssa ja tämän vuoksi projektin toiminta oli erityisesti tytöille ja nuorille naisille suunnattua. Halusimme tukea naisten ja tyttöjen oikeuksia ja mahdollisuuksia taiteen tekemiseen, joten jokaisessa järjestämässämme työpajassa vähintään puolet osallistujista oli tyttöjä. Toiminta keskittyi lisäksi erityisesti pakolaiskyliin ja kouluihin, joissa opilaina oli lapsia pakolaiskylistä. Pakolaiskylissä mahdollisuudet taiteen tekemiseen ovat hyvin vähäiset, eikä harrastustoimintaa lapsille ja nuorille ole juuri ollenkaan. Projektin toiminta haluttiin keskittää siis sinne, missä sitä koettiin eniten tarvittavan. Työpajoissa toiminta oli monipuolista; nukenrakennusta, ääni- ja liikeimprovisaatiota, keho-rytmiikkaa, kehonhuoltoa sekä laulu- ja tanssitekniikkaa.

2.2 Israel-Palestiina konfliktin historia ja palestiinan pakolaisuus

Israel-Palestiina-konfliktin juuret ulottuvat 1800-luvun lopulle, jolloin sionistit alkoivat suunnitella juutalaisvaltion perustamista Turkin vallan alaisena olevaan Palestiinaan. Sionismin oppi-isänä tunnettu Theodore Hertzl, julkaisi vuonna 1896 kirjan ”Der Judenstaat”, jossa Hertzl perusteli syitä juutalaisvaltion perustamiselle Lähi-itään.

Vuonna 712 ennen ajanlaskun alkua assyrialaiset tuhosivat pohjoisen kuningaskunnan eli Israelin. Vanhan testamentin kertomuksen mukaan Israelin kahdestoista heimosta kymmenen joutui maanpakoon... Juutalaisten kovat ajat olivat kuitenkin vasta edessä, ja seuraavina vuosisatoina juutalaisia sorrettiin tuon tuosta. Oli ristiretkiä ja niiden aiheuttamia verilöylyjä sekä maastakarkoituksia. (Mustikainen 2014, 21)

Vainottuja juutalaisia oli siis saapunut Palestiinan alueelle pienissä määrin aiemminkin, mutta 1880-luvulta alkaen heitä alkoi saapua runsaasti erityisesti Venäjältä. Ensimmäisessä maailmansodassa (1914-1918) Turkki liittoutui keskusvaltojen kanssa ja vuonna 1918 Britannia miehitti Palestiinan. Ensimmäisen maailmansodan jälkeen, vuonna 1920 Palestiinasta tehtiin Britannian mandaattialue ja se siirtyi Britannian hallinnon alaiseksi. Ensimmäisen maailmansodan jälkeen ¹antisemitismi lisääntyi Euroopassa ja juutalaisia pakeni vainojen alta suuria määriä mm. Palestiinaan ja Yhdysvaltoihin. Toisen maailmansodan (1939-1945) jälkeen yhä lisää juutalaisia pakeni Palestiinaan.

¹ Antisemitismillä tarkoitetaan juutalaisvastaisuutta, eli ennakkoluuloa, halveksuntaa tai vihamielistä suuntautumista juutalaisiin.

1947: YK:n yleiskokouksessa päätetään Palestiinan jakamisesta kahdeksi valtioksi. Suunnitelman perustella juutalaiset saisivat 55 prosenttia ja arabit 45 prosenttia pinta-alasta. Jerusalemissa pitäisi tulla kansainvälinen saareke, yhteinen kaupunki. 1948: Brittimandaatti Palestiinassa loppuu ja Israelin valtio perustetaan 14. toukokuuta. (Mustikainen 2014, 16)

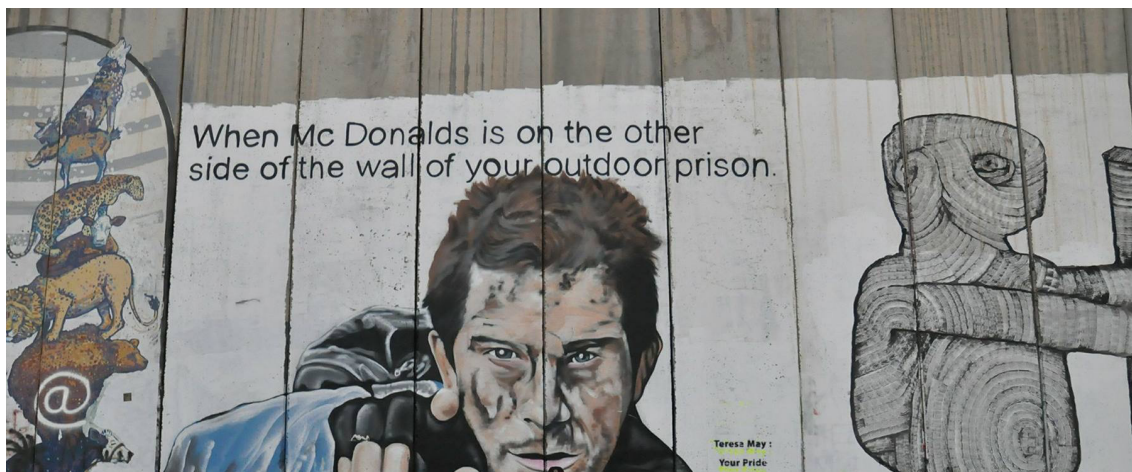
Israelin valtion perustaminen käynnisti ensimmäisen monista sodista Israelin ja Palestiinan välillä. Ensimmäinen sota käytiin vuosina 1948-1949, ja sen aikana sodan voittanut Israel valtasi lisää maa-alueita ja pakotti palestiinalaiset kodeistaan pakolaisleireihin. Israelilaiset kutsuvat tätä vapaussodaksi ja palestiinalaiset katastrofiksi eli Al-Nakbaksi. Sodan seurauksena noin 700 000-750 000 palestiinalaista karkotettiin tai joutui pakenemaan kodeistaan. Palestiinalaisia siirrettiin ensin leireihin, joista lopulta kasvoi betonisia pakolaiskyliä. Tällä hetkellä Palestiinan pakolaisia on lähes viisi miljoonaa, joista kolmasosa eli noin 1.5 miljoonaa elää pakolaiskylissä Syyriassa, Libanossa ja Jordaniassa, sekä Gazassa ja Länsirannalla. Loput pakolaisista elävät kaupungeissa ja kylissä pakolaisia vastaanottaneissa maissa, usein pakolaiskylien läheisyydessä. UNARWA (The United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East), on YK:n alainen järjestö, joka tukee Palestiinan pakolaisia tarjoamalla heille koulutus-, terveys-, ja sosiaalipalveluita. UNARWA määrittelee Palestiinan pakolaiseksi henkilön, jonka asuinpaikka oli Palestiina 01.06.1948-15.05.1948 ja joka menetti kotinsa ja elantonsa vuoden 1948 konfliktin vuoksi. Pakolaisiksi katsotaan myös näiden miespuolisten henkilöiden jälkeläiset. "Palestine refugees are defined as persons whose normal place of residence was Palestine during the period 1 June 1946 to 15 May 1948, and who lost both home and means of livelihood as a result of the 1948 conflict." (UNRWA 2018, verkkodokumentti.)

Konflikti on aiheuttanut sotaa ja terroritekoja, joihin ovat syyllistyneet molemmat osapuolet, ja erityisen veriseksi tilanne kehittyi palestiinalaisten kansannousujen (Intifada) aikaan vuonna 1987 ja vuonna 2000. (Mustikainen 2014, 18-19)

2.3 Länsiranta ja Betlehem projektin toimintaympäristönä

Palestiinan alue koostuu Länsirannasta ja Gazan alueesta, jotka ovat täysin erillään toisistaan ja molemmat Israelin miehityksen alaisena. Miehittäjävaltio Israel kontrolloi täysin kaikkea elämää Gazan alueen 365 km²:n sisällä. Vesi, sähkö ja kaikki yhteydet ympäröivään maailmaan on Gazan alueella täysin Israelin hallinnoimaa. Sekä meri- ja ilmatila, että kaikki alueen maateitse käytettävät kulkureitit ovat Israelin armeijan kont-

rollissa (ISF: Israeli Security Forces). Länsirannan alue on isompi, noin 5640 km², ja sitä hallinnoivat sekä Israelin että Palestiinan hallinnot. Alue on jaettu A, B ja C vyöhykkeisiin. A vyöhyke on palestiinalaishallinnon alainen alue, jonne Israelilaisilla ei ole pääsyä. A vyöhykkeeseen kuuluu esimerkiksi Betlehemin kaupunki, jossa FINPAL-projekti toteutettiin. FINPAL-projektin kautta vierailimme myös eri pakolaiskylissä, kuten esimerkiksi Aidassa, Al-Arroubissa ja Dheishassa, joista kahdessa jälkimmäisessä järjestimme toimintaa. B vyöhyke on yhteishallintoaluetta Israelin ja palestiinalaishallinnon välillä, ja suurin osa pakolaiskylistä sijaitsee näillä alueilla. C vyöhykkeet ovat täysin Israelin hallinnon alaisina ja näillä alueilla sijaitsevat myös israelilaisten asuttamat laittomat siirtokunnat. Siirtokuntia on hiljalleen rakennettu palestiinalaisalueille ja tällä hetkellä niissä asuu yli 400 000 juutalaissiirtolaista. Israelin armeija on aina läsnä siellä missä siirtokuntia on ja aseistetut sotilaat ja lukemattomat tarkastuspisteet turvaavat siirtokuntalaisten elämää. YK:n turvallisuusneuvosto on tuominnut nämä siirtokunnat laittomina. Vyöhykkeet pilkkovat Länsirannan aluetta ja vaikeuttavat merkittävästi palestiinalaisten liikkumista omalla alueellaan. Israelin armeija valvoo myös esimerkiksi B alueilla sijaitsevien pakolaiskylien sisäänkäyntejä ja pakolaiskylissä elävien ihmisten päivittäistä elämää. Konflikteja Israelin armeijan sotilaiden ja palestiinalaisten välille syntyykin helposti juuri näillä alueilla B ja C, kun paikalliset asukkaat turhautuvat miehittäjien jatkuvaan valvontaan. Koko Länsirannan aluetta ympäröi Israelin rakentama ”turva-aita”, jonka tarkoitus on suojella Israelilaisia palestiinalaisterrorismilta. Turva-aita on suurimmalta osin matalaa metalliaitaa ja osittain korkeaa betonimuuria. Aidan sisäänkäyntejä eli tarkastuspisteitä valvovat Israelin armeijan sotilaat. Palestiinalaiset pääsevät länsirannalta Israelin puolelle ainoastaan erikoisluvalla ja tällöinkin mittavien turvatarkastusten jälkeen. Turva-aitaa on kritisoitu siitä, että se kulkee osittain reilusti palestiinalaisten alueella estäen näiden alueiden käytön palestiinalaisten toimesta ja se vaikeuttaa myös merkittävästi palestiinalaisten liikkumista. (Jewish Voice For Peace 2018, verkkodokumentti; UNARWA 2018, verkkodokumentti.)



KUVA 1. Erottelumuuri Betlehemissä (E.S. 2017)

FINPAL-projekti toteutettiin Länsirannalla Betlehemissä, jossa valtavan korkea betoni-muuri erottaa Betlehemin naapurikaupunki Jerusalemista. Betlehem on yksi niistä harvoista kaupungeista Länsirannalla, joissa esiintyy turismia. Betlehemiä pidetään Uuden Testamentin mukaan Jeesuksen syntymäpaikkana, jonka vuoksi se on suosittu pyhiinvaelluskohde erityisesti kristittyjen keskuudessa. Betlehem kuuluu A alueeseen, eli se on täysin palestiinalaishallinnon alaisuudessa, eikä Israelin sotilailla ole lupaa liikkua alueella. Betlehemin väestöstä suurin osa on muslimeja, mutta alueella elää myös suuri määrä kristittyjä.



KUVA 2. Betlehem (Veera Raatikainen 2017)

3 Ryhmäopetuksen suunnitteleminen

Tässä kappaleessa avaan ryhmäopetuksen yleisiä lainalaisuuksia ja ryhmäopetuksen suunnittelussa huomioon otettavia asioita. Kuvailen myös millaisia taitoja ja ominaisuuksia ryhmänohjaajalla olisi hyvä olla ja miten toimiva ryhmä muodostuu.

3.1 Ryhmäopetuksen yleisiä lainalaisuuksia

Ryhmän opettamisessa on muutamia tärkeitä lainalaisuuksia, jotka on hyvä ottaa huomioon jo opetusta suunniteltaessa. Ryhmän toiminnan kannalta tärkeitä käsitteitä ovat esimerkiksi ryhmädynamiikka ja ryhmän roolit, ryhmäprosessin eri vaiheet, ryhmän sisäinen viestintä ja ryhmän huomioiminen osana laajempaa kokonaisuutta.

3.1.1 Ryhmädynamiikka ja ryhmän roolit

Ryhmädynamiikka tarkoittaa ryhmän jäsenten välistä toimintaa, vuorovaikutusta ja ryhmän jäsenten välisiä suhteita. ”Ryhmäläiset vaikuttavat sananmukaisesti toisiinsa ja vastaavat omalla käytöksellään sen tulkinnan mukaan, jonka ovat toisen käytöksestä tehneet.” (Pietarila 2016, 16.)

Riippuen siitä missä ympäristössä toimimme, meillä kaikilla voi olla erilaisia rooleja. Ulkoisten odotusten kautta meiltä odotetaan tietynlaista roolin mukaista käytöstä, jonka mukaan usein käyttäydymme. Osa rooleistamme voimme itse valita ja osa lankeaa meille esimerkiksi ulkopuolisten ominaisuuksiemme kautta. Meillä voi olla esimerkiksi kollektiivisia rooleja, jotka määräytyvät esimerkiksi ulkonäkömme perusteella, kuten sukupuoli, ikä, tai rotu. Sosiaalisissa rooleissa edustamme esimerkiksi oppilasta tai opettajaa, potilasta tai lääkäriä ja nämä roolit ovat aina riippuvaisia toisen henkilön olemassaolosta. Persoonalliset roolit puolestaan kumpuavat tunteista, kuten esimerkiksi sydänystävä, vitsailija, tai auttaja. Persoonalliset roolit eivät aluksi näyttäyty ryhmässä, mutta kun ryhmäprosessi etenee ja ryhmäläisten tarkat roolit alkavat selkiytyä, persoonalliset roolitkin uskaltautuvat näkyville. Näiden roolien näkyminen ryhmässä on

hyvä merkki turvallisesta ilmapiiristä ja siitä, että ryhmän jäsenet ovat sitoutuneita ryhmään. (Pietarila 2016, 19.)

3.1.2 Ryhmän kehitysprosessi

Ryhmän kehitysprosessissa on tutkittu olevan viisi eri vaihetta: ryhmän muodostumisvaihe, kuohuntavaihe, yhdenmukaisuuden vaihe, suoritusvaihe ja päätösvaihe. (Bruce Tuckman ja Mary Ann Jensen, 1977) Ryhmän muodostumisvaiheessa tutustutaan ja hankitaan tietoa muista ryhmäläisistä ja heidän taustoistaan. Tässä vaiheessa ryhmänohjaajan tulisi rakentaa turvallinen ryhmä ja luoda ryhmälle yhteiset toimintatavat ja rajat. Kuohuntavaiheessa ryhmäläiset haluavat korostaa omia mielipiteitään ja toimia yksilöllisyyttään korostavalla tavalla. Negatiiviset kokemukset halutaan tuoda voimakkaasti esiin. Tällöin ohjaajan tulee hillitä konfliktien tuomia ristiriitoja ja viedä ryhmän toimintaa eteenpäin, jotta ryhmän tehtävät ja tavoitteet saavutetaan. Seuraavassa yhdenmukaisuuden vaiheessa ryhmä muuttuu tiiviimmäksi, positiivinen tunne ryhmää ja sen toimintaa kohtaan lisääntyy ja yksimielisyys ja harmonia korostuvat. Ryhmänohjaajan tehtävä tällöin on vahvistaa ryhmän avoimuutta ja parantaa ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta entisestään. Neljännessä vaiheessa, suoritusvaiheessa, ryhmä työskentelee yhtenäisesti ja tavoitteellisesti saavuttaakseen annetun tehtävän. Ryhmän jäsenet löytävät oman roolinsa ja jäsenten keskinäinen riippuvuus lisääntyy. Ryhmänohjaajan on hyvä tässä vaiheessa olla liikaa puuttumatta ryhmän toimintaan ja jatkaa avoimen ilmapiirin vahvistamista. Päätösvaiheessa ryhmä saavuttaa annetun tehtävän, tai ryhmä joutuu jostain syystä lopettamaan tehtävän tekemisen. Ryhmän on tärkeää saada hyvästellä toisensa, jotta tunne ryhmän päättymisestä syntyy, eikä prosessi jää kesken. Ohjaajan tehtävä on huolehtia, ettei ryhmän jäsenille jää keskeneräisyyden tunnetta. (Pietarila 2016, 17-18)

3.1.3 Ryhmän sisäinen viestintä

Donald C. Pennington määrittelee kirjassaan Pienryhmän sosiaalipsykologia viestinnän ”prosessiksi, jossa yksilö tai yksilöistä koostuva ryhmä välittää informaatiota ideoista, tunteista ja aikomuksista toiselle yksilölle tai ryhmälle. Ryhmissä viestintä voi palvella useita tarkoituksia, kuten jäsenten kontrollointia, tunteiden ilmaisemista, muiden motivoimista ja tiedon välittämistä.” (Pennington 2002, 17-18.)

Viestintä perustuu haluun jakaa tietoa, jota voidaan tehdä erilaisia viestintäkanavia käyttäen, kuten esimerkiksi sanallisesti, sanattomasti, kirjallisesti tai sähköisesti. Viestinnässä on tärkeää myös ottaa huomioon, että viesti voi mahdollisesti muuttua tai vääristyä matkalla sen vastaanottajalle. Viestin vastaanottaja tulkitsee myös viestin aina omista lähtökohdistaan ja tämä saattaa muuttaa tai vääristää alkuperäisen viestin sanomaa.

Jokainen ihminen käsittelee vastaanottamaansa tietoa aina omien emootioidensa ja havainnointikykynsä kautta. Iloisella mielellä ollessamme keskitymme helpommin positiiviseen puoleen, kun taas vihaisena tai masentuneessa mielentilassa huomio kiinnittyy helpommin negatiivisiin asioihin. Ryhmänohjaajan hyviin viestintätaitoihin kuuluu esimerkiksi osata havainnoida viestin vastaanottajan emotionaalista tilaa ja muotoilla ilmaisemansa viesti tähän. Viestin ymmärtämiseen vaikuttaa myös kieli ja sanattomat vihjeet. Kirjakieltä ja ammattisanastoa käytettäessä muodostuu helposti kuva virallisesta henkilöstä, ja tällaista henkilöä voi olla vaikea lähestyä. Jos taas viljelee paljon puhekielisiä ilmaisuja tai slangia puheessa, saattaa olla huomattavasti helpommin lähestyttävä, mutta riskinä on, että puhuja vaikuttaa siltä, että ei ole tehtävästä kovin kiinnostunut. Se mitä kerromme sanattomilla vihjeillä, on myös hyvin suuri painoarvo viestinnässä. Esimerkiksi vartalon asento, katsekontakti, tai se miten pukeudumme, vaikuttaa kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Myös esimerkiksi kuinka nopeasti, millaisella voimakkuudella ja kuinka selkeästi puhumme, luo selvän viestin kuulijalle. Tällaiset asiat saattavat vaikuttaa siihen, kuinka kokemattomalta, asiantuntevalta, vilpittömältä tai rehelliseltä vaikutamme viestin vastaanottajan silmissä. (Pennington 2002, 19.)

3.1.4 Ryhmän huomioiminen osana laajempaa kokonaisuutta

Ryhmä toimii aina ympäristössä, ja sen vaikutus ryhmään tulisi aina huomioida myös opetuksessa ja sen suunnittelussa. Kulttuuri on tärkein ympäristön vaikuttaja, ja kulttuurierojen vaikutusta ryhmän toimintaan on tärkeää huomioida ja havainnoida. Geert Hofsteden (Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values 1980) mukaan kulttuurierot saattavat ryhmän toiminnassa ilmetä esimerkiksi seuraavilla tavoilla: individualismi-kollektivismi, valtaetäisyys, epävarmuuden välttäminen ja maskuliinisyys-feminiinisyys. Individualismi-kollektivismi kulttuurin tunnusmerkkinä ver-

tailee sitä arvostavatko yksilöt henkilökohtaisia saavutuksia omaa ryhmäänsä korkeammalle, vai pitääkö yksilö ryhmää yksittäistä ihmistä tärkeämpänä. Valtaetäisyys mitaa yhteiskunnan vähävaraisten kunnioitusta ja nöyryyttä auktoriteetteja kohtaan. Maisissa, joissa on korkea valtaetäisyys, vallitsee tarkka hierarkia ja jokaisella yhteiskunnan jäsenellä on oma asemansa jota ei yleensä kyseenalaisteta. Matalan valtaetäisyyden maissa yhteiskunnan jäsenillä on halu kyseenalaistaa vallankäyttöä ja tasapuolistaa vallan jakautumista. Epävarmuuden välttäminen ulottuvuutena kuvaa sitä, kuinka paljon yksilöillä on tarvetta suunnitella elämäänsä etukäteen, ja kuinka korkealle pysyvyyden takaamista elämänarvona arvostetaan. Maskuliinisuus-feminiinisyys merkitsee miesten ja naisten välisiä erojen ilmenemistä kulttuurin tasolla, ja sitä ovat yhteiskunnan jäsenten emotionaaliset roolit ”kovia” (maskuliinisuus) vai ”pehmeitä” (feminiinisyys). Esimerkkinä: halu olla ”paras” on maskuliininen rooli ja omasta tekemisestä pitäminen puolestaan feminiininen rooli. (Pennington 2002, 26-27.)

Kulttuurin lisäksi fyysinen ja sosiaalinen ympäristö vaikuttavat ryhmän toimintaan. Se onko ryhmän toimintaympäristö miellyttävä, hyvin valaistu, lämmin ja rauhallinen, vai ahdas, lämpötilaltaan epämiellyttävä ja meluisa, vaikuttaa suoraan ryhmän tyytyväisyyteen ja vuorovaikutukseen. Ahtaassa ja epämiellyttävässä toimintaympäristössä ryhmän jäsenet saattavat helpommin alkaa näyttää kielteisiä tunteita tai käyttäytyä epäystävällisesti tai jopa vihamielisesti. Sosiaalinen ympäristö voi olla esimerkiksi jokin virallinen organisaatorakenne kuten esimerkiksi koulu tai työryhmä, tai epävirallinen, kuten esimerkiksi perhe. Erilaiset organisaatiot voivat tukea ja helpottaa ryhmän työtä, tai heikentää ryhmän toimintaa. (Pennington 2002, 24-25.)

3.2 Ryhmäopetuksen suunnittelu ja turvallinen toimiva ryhmä

Ryhmäopetuksen suunnitteluvaiheessa on tärkeää selvittää mahdollisimman tarkkaan tietoja ryhmästä, jota on menossa ohjaamaan. Millainen ryhmä on kyseessä? Onko ryhmällä aikaisempaa osaamista opetettavasta aiheesta? Ovatko ryhmän jäsenet aikuisia, senioreita vai lapsia? Minkä ikäisiä ryhmän jäsenet ovat? Varsinkin lapsiryhmää ohjatessa on tärkeää tietää lasten ikä, jotta voi suunnitella ikäryhmälle sopivaa toimintaa. On hyvä myös tietää ryhmän jäsenten sukupuoli. Onko ryhmässä esimerkiksi sekä tyttöjä, että poikia, vai onko kyse esimerkiksi varttuneemmasta naisryhmästä. Tärkeää on selvittää etukäteen myös ryhmän koko. Minkälainen toimintaympäristö on? Millainen on ryhmän perusrakenne ja toimintatapa? Kuinka monta kertaa ryhmä tulee kokoontu-

maan, ja kuinka pitkiä opetuskerrat ovat? Ryhmän toiminnalle on hyvä asettaa selkeät rajat ja rakenteet, jotta ilmapiiri olisi mahdollisimman turvallinen.

Jokainen ryhmäopetuskerta on tärkeää suunnitella niin, että siinä on selkeä ja toimiva rakenne, erityisen tärkeitä ovat aloitus ja lopetus. Jos samaa ryhmää opettaa useamman kerran, on hyvä suunnitella aloitus ja lopetus koko prosessille. Ryhmän suunnitteluvaiheessa on hyvä myös selvittää itselle ryhmän toimintatavat, luodaanko ne yhdessä ryhmän keskuudessa, vai ovatko ne opettajan sanelemat. Jos toimintatavat sovitaan yhdessä ryhmän kesken, ohjaajan on hyvä johdattaa prosessia niin, että tärkeimmät toimintasäännöt tulevat selville. Tällaisia ovat esimerkiksi ryhmän yhteiset tavoitteet, toimintatavat, aikataulut, työskentelypaikat ja esimerkiksi myöhästymisistä ja peruutuksista ilmoittaminen. Opettaja voi esimerkiksi kannustaa näiden toimintatapojen noudattamiseen, esimerkiksi olemalla ajoissa ja pitämällä kiinni aikatauluista. (Pietarila 2016, 21)

Turvallisen ryhmän luominen on ryhmänohjaajan tärkeä tehtävä. Jotta ryhmän jäsenten on mahdollista oppia, toimia luovasti ja ilmaista tunteita ja mielipiteitä, on ryhmän oltava turvallinen. Mikko Aalto (2002, 7-8) määrittää turvallisuuden tietynlaiseksi yksilön tai ryhmän tilaksi, jossa on ”mahdollisimman vähän sellaisia ihmisen minuutta uhkaavia tekijöitä, jotka voisivat synnyttää pelkoa, häpeää, syyllisyyttä tai arvottomuuden tunnetta”. Turvallisuuden tunne ja tosiasiallinen turvallisuus ovat eri asioita. Tosiasiallinen turvallisuus on tila, jossa ihminen ei ole fyysisesti uhattuna. Turvallisuuden tunne puolestaan on olotila, jossa ihminen kokee olevansa turvassa riippumatta siitä, mikä ympäröivä todellisuus on. Ympäristö voi olla turvaton ja ihminen voi silti kokea olonsa turvalliseksi. Sama pätee myös toisinpäin, ihmisellä voi olla turvaton olo, vaikka fyysisesti olisikin täysin turvassa. (Aalto 2002, 6-7)

Jotta ryhmä voisi saavuttaa turvallisuuden tunteen, tulee ryhmässä vallita luottamus. Luottamus syntyy hyväksynnästä. Kun ryhmän jäsen uskaltaa olla haavoittuvainen, avautua ryhmän edessä ja saa osakseen hyväksyntää, voi luottamus syntyä. Tuen antaminen ryhmän muille jäsenille vahvistaa luottamusta ja turvallisuuden tunnetta. (Aalto 2002, 7-8) Kun ryhmä on turvallinen, sen jäsenet uskaltavat näyttää osaamisensa, ilmaista mielipiteensä ja olla aidosti oma itsensä. Turvallisessa ryhmässä luottamus kasvaa, ja sen myötä myös sen jäsenten itsetunto ja muista välittäminen. Luovuuden ilmaiseminen vaatii erityisen turvallisen ryhmän, erityisesti jos liikutaan sellaisella luo-

vuuden alueella, jossa ryhmän jäsenet kokevat epävarmuutta. (Aalto 2002, 10) Ryhmäyttäminen on prosessi, jossa ryhmänohjaaja teettää ryhmällä erilaisia toiminnallisia tehtäviä ja harjoituksia, joiden kautta ryhmän turvallisuus vähitellen kasvaa. Ryhmäytämisharjoitukset voivat olla esimerkiksi toiminnallisia harjoituksia, joissa hullutellaan, leikitään ja nauretaan.

Yleensä ihmisten turvallisuuden tunteen lisääntyminen tuo mukanaan naurua. Nauru puolestaan lisää vapautuneisuutta ja turvallisuutta. Samalla nauru avaa ihmisten tunnekanavia, ja muikin itsensä ilmaiseminen vahvistuu sen myötä. Siksi hyvät leikit voivat olla nopeita turvallisuuden lisääjiä... ihmisen sisäinen lapsi saa rauhassa temmeltää, ja ihmiset uskaltavat irtautua rooleistaan hyvinkin perusteellisesti. (Aalto 2002, 23)

Pienryhmäopetuksen tuntisuunnitelma ja toteutus voi hyvin seurata esimerkiksi Pietarilan (2016, 23) esittämää ryhmätunnin rakennetta, jossa opetuksen rakennetta verrataan automatkan.

Taulukko 1. Anni Pietarilan (2016, 23) ehdottama ryhmätunnin rakenne.

<p>KÄYNNISTYS Lämmittelyä, kuulumisia, tervehdykset, äänenavaus, viritystä, mahdollinen alkulaulu...</p> <p>KIIHDYTYS Tunnin teemaan tai aiheeseen virittyminen laululla, tarinalla, liikkeellä...</p> <p>VAKAUTUS JA MATKANTEKO Uuden asian opettelua, soittoa, oman prosessin kehittelyä, musiikillista keksintää...</p> <p>JARRUTUS Opetusprosessin hidastaminen, rentoutus teeman mukaisesti, kuuntelu, lepääminen...</p> <p>PYSÄYTYS Loppulaulu, kiitokset tunnista, kotiin saattelu, hyvillä mielin kotiin!</p>
--

Seuraavissa kappaleissa kerron lisäksi yleisiä ryhmän toimintaan liittyviä lainalaisuuksia, jotka on hyvä ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa.

3.3 Ryhmänohjaajan taidot ja ominaisuudet

Ryhmänohjaajalta vaaditaan tietynlaisia ominaisuuksia, kuten järjestelmällisyyttä ja organisointikykyä. Ryhmänohjaaja on pomo, joka pitää langat käsissään ja huolehtii että asiat sujuvat. Ohjaajalta vaaditaan hyviä vuorovaikutus-, yhteistyö- ja ihmissuhdetaitoja. Hyviin vuorovaikutustaitoihin kuuluu esimerkiksi kyky hillitä tai rajoittaa ryhmää tarvittaessa, ja vastapainona tukea ja rohkaista ryhmän jäseniä. Empaattisuus, joustavuus ja avoimuus ovat hyvää ryhmänohjaajaa kuvaavia termejä. Hän on ulospäin suuntautunut, kannustava ja rohkaiseva ryhmäläisiä kohtaan. Ryhmänohjaaja huolehtii työrauhasta ja puuttuu erimielisyyksiin ja kiistoihin. Ohjaaja vastaa kysymyksiin ja neuvoo ja ohjaa ryhmää. Ryhmänohjaajan olisi hyvä olla tietoinen itsestään ja toiminnastaan ja osata arvioida omaa toimintaansa ja tehdä muutoksia toimintatapoihinsa ryhmän vaatimalla tavalla. Tärkeää olisi osata myös arvioida ja seurata ryhmän prosessia ja turvallisuutta ja osata asettaa ryhmälle sopivia tavoitteita. Ohjaajalla on tärkeää olla reaktiivaitaitoja, jotta hän osaa aktiivisesti kuunnella ryhmää, kysyä, jakaa informaatiota ja vetää yhteen lankoja tarvittaessa. Erityisesti ongelmatilanteissa on tärkeää osata kysyä ryhmältä mikä on heidän kannaltaan paras tapa toimia, jotta ryhmä voi saavuttaa asetetut tavoitteet. Ryhmänohjauksen kannalta ohjaajalla on syytä olla myönteinen asenne ja aito tahto ymmärtää ryhmää. On tärkeä myös pohtia omaa sitoutuneisuutta ja miettiä sitoutuuko aidosti työskentelemään ryhmän kanssa prosessin loppuun asti. Ryhmänohjaajan on tärkeää myös pohtia omia voimavaroja ja keinoja hallita stressiä, sekä tapoja lisätä ymmärrystä omia ohjaustaitoja kohtaan. (Honkanen-Korhonen 2016; Vartiainen 2017.)

4 FINPAL-projektin ensimmäinen vaihe

FINPAL-projektin ensimmäisessä vaiheessa maaliskuussa 2017 matkustimme Betlehemiin Palestiinaan järjestääksemme taidetyöpajoja palestiinalaislapsille ja -nuorille. Tässä luvussa kerron projektin ensimmäisen vaiheen opetuksista, niiden suunnittelusta ja toteutuksesta. Kerron lisäksi, kuinka valmistauduin matkaan ja millaisten kokemusten kanssa sieltä palasin.

4.1 Ennakko-odotukset matkan ja opetusten suhteen

Minulla ei ollut ennen matkaa kovin paljon tietoa Palestiinan ja Israelin konfliktista ja sen syistä, tai siitä millainen kulttuuri Palestiinassa on. Olin lukenut maan historiasta ja konfliktin syistä jonkin verran, sekä katsonut dokumentteja ja elokuvia. Olin päättänyt pitää mielen avoimena ja pyrkiä enemmän kuuntelemaan kuin puhumaan itse. Halusin pysyä puolueettomana konfliktin liittyvissä asioissa, osittain myös sen vuoksi, etten kokenut ymmärtäväni sen syitä tarpeeksi hyvin. Virallisesti maa on Israel ja Palestiinan alueelle saavutaan Israelin rajojen kautta. Jo maahan saapuminen jännitti, olimmehan matkalla miehitetyle alueille ja Israelin rajaviranomaiset eivät tunnetusti ole Palestiinan suurimpia kannattajia. Luin ulkoministeriön Israelin matkustustiedotteesta, että Israelin ja Palestiinalaisalueella on jatkuva terrori-iskujen ja raketti-iskujen mahdollisuus. Vaikka tällaiset iskut harvoin kohdistuvat länsimaalaisiin, niin mahdollisuus joutua välillisesti tällaisen iskun vaikutuksen alaiseksi on kuitenkin huomattavasti suurempi kuin Suomessa. Lähdin kuitenkin luottavaisin mielin matkaan ajatellen, että paikalliset ihmiset pitävät myös meistä huolta, jos jotain sattuisi.

Tiesin että Palestiinalaiset ovat arabeja ja oman ymmärrykseni mukaan arabikulttuureissa esimerkiksi naisen ja miehen asema ei ole yhtä tasa-arvoinen kuin Suomessa. Matkalle lähtiessä jännitti se, millaisen vastaanoton saisimme, ryhmämme koostui yhtä miestä lukuun ottamatta muuten pelkästään länsimaalaisista nuorista naisista. Myös kielitaito mietitytti, sillä Palestiinan virallinen kieli on arabia, kun taas Israelissa puhutaan hebreaa. Varmuuden vuoksi harjoittelimme muutaman sanan verran molempia kieliä.

Koska meillä oli vain vähän tietoa työpajojen toteutuksesta, halusin keskittyä suunnittelemaan sellaisia harjoituksia, jotka pystyisimme toteuttamaan minkälaisen ryhmän kanssa tahansa. Tiesimme, että paikalla tulisi olemaan tulkki, mutta pyrin suunnittelemaan sellaisia harjoituksia, joissa tarvitsisi puhumalla ohjeistaa mahdollisimman vähän. Halusin että pääsisimme tekemään mahdollisimman paljon ilmaisua ja improvisaatiota, ja ettei aikaa tarvitsisi käyttää turhaan puhumiseen. Minulle oli myös tärkeää saada kuulla palautetta lapsilta ja olin kiinnostunut siitä mikä heitä kiinnosti. Ohjaajana halusin olla helposti lähestyttävä, ystävällinen ja innostava. En osannut arvata, miten lapset reagoisivat meihin tai oppilaslähtöiseen opetustapaamme.

Jälkikäteen ajateltuna olisin voinut vielä paremmin paneutua maan historiaan ja tutustua enemmän kulttuuriin. Erityisesti olisin voinut hankkia enemmän tietoa naisten ja lasten asemasta palestiinalaisessa yhteiskunnassa. Vinkiksi vieraaseen kulttuuriin lähtijälle antaisinkin, perehtyä huolellisesti kohdemaan historiaan ja erityisesti kulttuuriin. Kannattaa myös selvittää onko kulttuurissa tabuja tai asioita, joista on epäkohteliaista keskustella. Esimerkiksi Palestiinaan matkustavalle sanoisin, että Israelin puolella ei kannata puhua Palestiinasta lainkaan. Kieltä on hyvä osata muutaman kohteliaan fraasin verran, näin osoitat kiinnostustasi ja oppimisen haluasi. On hyvä lähteä matkalle ilman vahvoja ennakkoluuloja ja pitää oma mieli avoimena.

4.2 Valmistautuminen ja työpajojen suunnittelu ennen matkaa

Ennen matkaan lähtöä meillä ei ollut kovin paljon ennakkotietoja siitä mitä odottaa paikan päällä. Jotain ennakkotietoja meillä kuitenkin oli ja kerronkin tässä luvussa siitä, miten näiden tietojen varassa suunnittelimme työpajoja ja kuinka valmistauduimme matkaan. Ennen matkaa järjestettiin tapaaminen, jossa saimme tietoa FINPAL-projektista, Palestiinasta ja turvallisuustilanteesta, maahan saapumisesta, opetuspaikoista ja kontaktihenkilöistä. Tapasin myös ensimmäistä kertaa muut matkalle lähtijät ja pääsimme hieman tutustumaan ja keskustelemaan tulevista työpajoista. Tapaamisen jälkeen jatkoimme yhteydenpitoa mm. sähköpostitse. Jatkoimme keskustelua työpajojen järjestämisestä ja jokainen kertoi omista toiveistaan ja kiinnostuksen kohteistaan opetuksen suhteen. Tässä vaiheessa meillä oli jo ennakkotietoa siitä, millaisia ryhmiä tulemme opettamaan. Työpajat järjestettiin kahdessa peruskoulussa, Beit Sahourin evankelisluterilaisessa koulussa ja Dar Al-Kaliman evankelisluterilaisessa koulussa. Tiesimme, että tulemme opettamaan neljä kertaa samaa ryhmää, jossa oli 7-12 vuotiaita lapsia, sekä tyttöjä että poikia tasamäärin. Kaikille opetuskerroille oli luvattu myös tulkki paikalle. Halusimme toteuttaa työpajat opetuspareina, ja päätimme jakautua tanssija-muusikko työpareiksi. Lopulliset työparit muodostuivat vasta paikan päällä. Keskustelimme toiveistamme ja kiinnostuksen kohteistamme työpajojen toteutusten suhteen, ja työparit muodostuivat helposti yhteisten kiinnostuksen kohteiden mukaisesti.

Omia kiinnostuksen kohteitani työpajojen sisältöön oli mm. improvisaatio, ryhmätyöskentely, erilaisten musiikillisten elementtien kuten rytmin ja melodian opettaminen käyt-

tämällä kehoa ja ääntä (esimerkiksi tömistely, taputtaminen, puhuminen, laulaminen). Olin kiinnostunut tekemään erilaisia ääni-improvisaatioharjoituksia, kuten esimerkiksi circle singing-harjoituksia, joissa ringissä laulaen, taputtaen tai astelemalla toistetaan lyhyitä helppoja melodian tai rytmin pätkiä ja niitä päällekkäin toistamalla luodaan musiikkia. Ajattelin että voisi olla kiinnostavaa kokeilla myös tehdä erilaisia äänimaisemia ("viidakko", "meri") vapaasti improvisoimalla erilaisia ääniä. Olin myös valmistellut pari afrikkalaista ja suomalaista laulua, joita voisin tarvittaessa käyttää opetuksessa.

4.3 Työpajojen suunnittelu

Opetusparikseni sain uusiseelantilaisen tanssipedagogiikan maisteriopiskelijan G.G: n, jonka kanssa yhteistyö sujui saumattomasti heti alusta asti. Kommunikaatio välillämme toimi hyvin ja yhteisenä kielenä käytimme englantia. Olimme molemmat kiinnostuneet improvisaatiosta ja rytmistä ja valitsimme siksi työpajojen teemaksi ääni- ja liikeimprovisaation. Olimme kiinnostuneet kokeilemaan, miten ääntä ja liikettä voisi yhdistää työpajoissa, ja miten ne voisivat tukea toisiaan esimerkiksi rytmin hahmottamisessa. Opetimme G. G: n kanssa Dar Al-Kaliman koululla, joka on vuonna 2000 perustettu evankelisluterilainen koulu Betlehemissä. (Dar Al-Kalima School 2018, verkkodokumentti). Koulun tärkeimpiin arvoihin kuuluu mm. ihmisten välinen tasa-arvo ja oikeus laadukkaaseen koulutukseen sukupuolesta, uskonnosta, tai taloudellisesta tilanteesta riippumatta. Työpajan osallistujat olivat 9- ja 10-vuotiaita oppilaita, sekä tyttöjä että poikia. Osa oppilaista oli lähialueella asuvia ja osa kotoisin lähellä sijaitsevista pakolaiskylästä. Ensimmäisellä opetuskerralla ryhmässä oli 12 oppilasta, mutta myöhemmillä opetuskerroilla 8-10 oppilasta. Työpajoja oli yhteensä neljä ja jokaisen kesto oli 80 minuuttia.



KUVA 3. Dar Al-Kalima School (Veera Raatikainen 2017)

Varsinkin ensimmäistä työpajaa suunnitellessa pohdimme erilaisen kulttuuritaustan vaikutusta ryhmän toimintaan. Meillä ei ollut tarkkaa käsitystä minkälaista opetustapaa Palestiinalaisissa kouluissa yleensä noudatetaan, mutta arvelimme, ettei se ole yhtä oppilaslähtöinen kuin suomalaisissa kouluissa. Käsityksemme perustui vierailuumme koulussa pari päivää ennen ensimmäistä työpajaa, jolloin tapasimme koulun rehtorin ja hieman muuta henkilökuntaa. Koulun oppilaita ei valitettavasti ollut paikalla tällöin. Meille välittyi kuva melko auktoriteettisesta ja tiukasti sääntöjä noudattavasta kouluyhteisöstä. Tiesimme, että osa oppilaista tulee pakolaiskylistä, joissa yhteenotot israelilaisotilaiden kanssa ovat lähes päivittäisiä. Olimme kuulleet paikallisilta yhteyshenkilöiltämme, että esimerkiksi kynnelkaasua ja kumiluoteja ampuvat sotilaat tekevät myös yöllisiä etsintöjä kyläläisten koteihin. On hyvin ymmärrettävää, että pakolaiskylissä asuvat lapset elävät erittäin stressaavassa ympäristössä ja heillä saattaa olla taustalla traumaattisia kokemuksia. Itse opetustilamme koululla oli erittäin hyvä, luokkahuone oli tilava ja valoisa ja siellä oli lisäksi piano.

Pohdimme etukäteen, kuinka erilaisesta kulttuuri- ja uskontotaustasta olevat lapset suhtautuisivat meihin ja harjoituksiimme. Mietimme myös esimerkiksi paikallisten tyttöjen ja poikien välisiä suhteita. Meillä ei ollut mitään käsitystä siitä, onko heidän esimerkiksi sopivaa koskettaa toisiaan. Varauduimme suunnittelemaan ensimmäiseen työpaja-

jaan leikkejä, joissa toisen koskettaminen ei ole välttämätöntä. Emme tienneet minkälaisissa vaatteissa oppilaat ovat koulussa, ja mietimme voivatko esimerkiksi pitkät hameet ja huivit rajoittaa liikkumisen mahdollisuuksia.

Omia roolejamme ohjaajana mietimme myös hieman ja päätimme opettaa samalla tavalla kuin opettaisimme Suomessa. Halusimme suunnitella työpajoista lapsille leikinomaisia ja tehdä kaiken positiivisen ja kannustavan ilmapiirin kautta. Meille oli tärkeää, että lapset saisivat osallistua opetuksen suunnitteluun ja ensimmäisen opetuskerran jälkeen otimmekin tavaksi, että lapset saivat valita esimerkiksi alkulämmittelyyn leikkejä. Emme olleet huolissamme viestinnästä, meille oli luvattu paikalle tulkki ja meille oli kerrottu, että lapset puhuvat myös vähän englantia. Olimme suunnitelleet työpajoihin harjoituksia, joissa ohjeet annettiin puhuen alussa ja tämän jälkeen pystyimme jatkamaan harjoitusta ja ohjaamaan sanattomasti. Ajattelimme, että näin tulkkaminen ei keskeytä harjoituksen etenemistä ja oppilaat pystyvät paremmin keskittymään tekemiseen. Ohjasimme harjoituksia vuorotellen ja osan yhdessä, sekä näytimme myös esimerkkiä harjoitusten tekemisestä demonstroimalla harjoituksia kahdestaan ensin. Sanatonta viestintää emme erityisesti miettineet etukäteen muuten kuin pukeutumisen osalta, vaatetuksemme oli väljä ja liikkumiseen hyvin soveltuva. Emme olleet varmoja kuinka paljon ihoa on soveliasta näyttää, joten pukeuduimme varmuuden vuoksi pitkähihaisiin vaatteisiin.

Ryhmän kehitysprosessista kerron seuraavassa kappaleessa. Varsinkin ensimmäistä työpajaa suunnitellessa, mutta myös muilla kerroilla, keskityimme turvallisen ja toimivan ryhmän rakentamiseen. Oppilaat tunsivat toisensa jo valmiiksi, mutta me emme tietenkään tunteneet heitä, joten suunnittelimme aluksi esittelevämme itsemme ja kerrovamme työpajasta ja miksi olemme Palestiinassa. Olimme suunnitelleet työpajan alkuun nimileikkejä, joissa yhdistimme myös hieman äänen ja liikkeen tekemistä nimen sanomiseen, ja tällä tavoin tutustutimme oppilaita työpajan teemaan. Nimileikkien jälkeen oli suunnitelmassamme lähteä tekemään erilaisia rauhallisessa tempossa eteneviä harjoituksia, joissa harjoitellaan mm. samassa rytmissä liikkumista, yhteisen rytmisen pulssin löytämistä, ryhmässä tekemistä ja muiden havainnointia ja erilaisia hauskoja äänileikkejä, joissa esimerkiksi tehdään äänimaisemaa tai leikitään orkesteria. Keskitimme harjoituksiin, joissa koko ryhmä toimii yhdessä ja jokainen oppilas pääsee toimimaan myös yksilönä.

Jälkikäteen katsottuna olisi ollut tarpeen tehdä varsinkin ensimmäisellä kerralla paljon erilaisia icebreaker-harjoituksia, joiden avulla voidaan luoda turvallinen ryhmä ja rentouttaa tunnelmaa nauramalla. Olimme kyllä suunnitelleet ”icebreakereiden” tekemistä, mutta toteutuksessa menimmekin suoraan alun nimileikkien jälkeen ääni- ja liikeimprovisaatioharjoituksiin. Vaikka kaikki improvisaatioharjoituksemme olivatkin leikkimielisiä, olisi ollut hyvä ottaa alkuun vielä enemmän vauhdikkaita ja energisiä leikkejä, jotta lapset olisivat päässeet purkamaan jännitystä ja nauramaan. Vahingosta viisastuneena suunnittelimme myöhempien työpajojen ohjelmaan enemmän aikaa alkulämmittelylle ja icebreaker-harjoituksille. Ensimmäisen työpajan jälkeen suunnittelimme jokaisen opetuskerran aina sen perusteella, miten aiemmat harjoitukset olivat toimineet ja mistä oppilaat olivat kiinnostuneet. Suunnitellessa työpajan harjoituksia, harjoittelimme harjoituksen vetämisen myös konkreettisesti, jotta huomasimme miten tehtävät kannattaa ohjeistaa niin, että ne ovat mahdollisimman selkeät. Työpajojen suunnitteleminen oli huomattavasti helpompaa ensimmäisen työpajan jälkeen, kun olimme tavanneet oppilaat ja ymmärsimme paremmin, minkä tyyliin opetustapaan he olivat tottuneet.

4.4 Työpajojen toteutus

Tässä luvussa kerron ensimmäisen työpajamme toteutuksesta, sillä se ei onnistunut niin kuin olimme suunnitelleet. Kerron myös ryhmäprosessin etenemisestä ja kuinka työpajat kehittyivät ja millaisia asioita myöhemmillä opetuskerroilla tuli vastaan. Arvioimme palestiinalaisesta opetustyylistä osoittautui oikeaksi, ja heti ensimmäisellä opetuskerralla selvisi, että auktoriteettien kunnioitus ja tiukan kurin pitäminen kuuluvat opetustapaan vahvasti. Meille muodostui käsitys, että aivan kaikki koulun toiminta kulkee rehtorin kautta, ja hän vastasi myös kaikesta työpajoihimme liittyvästä. Kun pyysimme päästä luokkaan, rehtori avasi oven. Kun lapsia ei näkynyt missään työpajan alkaessa asiaa piti kysyä aina rehtorilta. Muita opettajia emme tavanneet ollenkaan, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Rehtori toi oppilaat luokkaan ensimmäisellä kerralla ja huomasimme heti, että he olivat todella innoissaan ja suorastaan kuplivat intoa tavata meidät. Innostus ilmeni kovana hihkumisena ja jutteluna, jonka rehtori hiljensi erittäin tiukalla ja käskevällä äänellä. Rehtori myös ilmoitti meille, että tulkki ei pääsekään paikalle heti vaan tulee myöhemmin. Rehtori vakuutti meille, että lapset osaavat englantia hyvin ja että pärjäämme ilman tulkkia. Aloitimme työpajan esittelemällä itsemme ryhmälle ja kertomalla miksi olemme Palestiinassa ja mitä tulemme tekemään työpajoissa. Tämän jälkeen siirryimme nimileikkeihin ja muihin harjoituksiin. Heti rehtorin poistumi-

sen jälkeen alkoi hälinä oppilaiden keskuudessa. Ohjeiden antaminen harjoituksiin oli haastavaa, sillä lapset puhuivat meidän ja toistensa päälle jatkuvasti. Pyysimme heitä olemaan hiljaa, jotta he kuulisivat ohjeet leikkeihin, mutta pyynnöllä ei ollut suurempaa vaikutusta. Osa lapsista teki harjoituksia innoissaan ja keskittyivät ja osa ei joko tehnyt mitään, tai teki jotain aivan muuta ja tämä häiritsi opetusta. Olimme myös pohtineet tyttöjen ja poikien välistä koskettamista ja sen soveliaisuutta ja meille selvisikin hyvin pian, ettei siihen ollut mitään estettä. Muutama lapsi riehui ja juoksi ympäri luokkaa, repi toisia vaatteista ja kaatuili toisia päin. Lapset olivat hyvin innostuneita, kovaäänisiä ja erittäin fyysisiä toisiaan kohtaan. Vielä ensimmäisessä nimileikissä lapset jakoivat keskittyä, mutta toisen harjoituksen aikana keskittyminen herpaantui. Tuntui, että suurin osa omasta ajasta meni oppilaiden ojentamiseen ja paimentamiseen, eikä itse harjoituksiin pystynyt keskittymään kunnolla. Kaikesta riehumisesta huolimatta lapsilla tuntui olevan todella hauskaa ja he nauroivat paljon.

Tulkki kävi jossain vaiheessa pahoittelemassa poissaoloaan ja ilmoittamassa että pääseekin vasta ihan työpajan loppuksi paikalle. Vasta kun saimme tulkin pysyvästi paikalle, alkoi meno rauhoittua ja lapset alkoivat keskittyä harjoituksiin. Ymmärsimme vasta tulkin saapumisen jälkeen, että todennäköisesti lasten riehunta ja keskittymiskyvyn puute johtuivat viestintäongelmasta. Todellisuudessa lapset eivät puhuneet englantia läheskään niin hyvin kuin meille oli vakuutettu ja osa ei todennäköisesti ymmärtänyt sitä ollenkaan. Kielimuurista johtuen osa lapsista ei ollut ymmärtänyt ohjeitamme ja tämä varmasti vaikutti siihen, että keskittyminen herpaantui eikä asiamme jaksanut kiinnostaa. Tulkin saavuttua ohjeiden antaminen helpottui huomattavasti ja hänellä oli myös auktoriteettia, johon oppilaat olivat tottuneet. Tulkkimme oli koulun sosiaalityöntekijä ja hän kertoi meille, että eräs ryhmämme lapsista on kotoisin pakolaiskylästä ja käy mm. musiikkiterapiassa traumaattisten kokemusten vuoksi. Kyseinen lapsi oli kenties kaikkein kovaäänisin riehujia ryhmässä, ja tulkin kertoma tieto auttoi meitä ymmärtämään ja huomioimaan lasta paremmin. Tulkki arveli myös, että koska osa lapsista on kotoisin pakolaiskylistä eivätkä he usein tapaa ulkomaalaisia, tämä aiheutti hieman ylimääräistä levottomuutta.

Työpajan loppuosa sujuikin huomattavasti rauhallisemmissa merkeissä ja oppilaat heittäytyivät innolla harjoituksia kanssamme. Ensimmäinen työpaja päättyi hymyihin ja ”I love you teacher”-toivotuksiin oppilailta. Ryhmän muodostumisprosessin kannalta ajateltuna tuntui, että tämän ryhmän kanssa menimme suoraan kuohuntavaiheeseen,

koska emme olleet saanut selkeytettyä ohjeita ja toimintatapoja oppilaille. Ryhmä alkoi muodostua varsinaisesti vasta toisella tapaamiskerralla.

Jos olisimme suunnitelleet ensimmäisen työpajan alkuun enemmän icebreaker-harjoituksia, ja vauhdikkaita leikkejä, olisivat oppilaat saattaneet olla hieman rauhallisempia. Tästä ensimmäisestä kerrasta viisastuneena otimme myös seuraaville kerroille aloitukseen leikkejä, joissa lapset saivat purkaa energiaa ja innostustaan luvan kanssa.

Seuraavalla työpajan kokoontumiskerralla ryhmä oli hieman pienempi ja eniten riehu-neet oppilaat olivat jääneet pois ja olimme saaneet myös uusia jäseniä ryhmään. Toi-sesta tapaamiskerrasta lähtien oppilaat keskittyivät todella hyvin ja seurasivat antami-amme ohjeita. Tulkkimme oli tällä kertaa saksankielenopettaja, joka ei osallistunut ope-tukseen millään lailla, mutta saimme viestin välitettyä silti hyvin hänen kauttaan. Alkuun pidimme taas nimileikin ja tällä kertaa lapset saivat valita vauhdikkaan alkuleikin, jonka jälkeen kaikki olivatkin valmiita keskittymään improvisaatioharjoituksiin. Toisella ope-tuskerralla pääsimme selvästi kolmanteen ryhmäprosessin vaiheeseen eli yhdenmu-kaisuuden vaiheeseen. Kaikki ryhmässä työskentelivät positiivisessa tunnelmassa ja toimivat hienosti ryhmässä. Oppilaat olivat varmasti tottuneet hyvin erilaiseen opettajan rooliin, mutta pikkuhiljaa he alkoivat ymmärtää tapaamme opettaa. Me emme opettaja-na olleetkaan kurinpitäjiä ja auktoriteettisia hahmoja, vaan ikään kuin siirsimme vas-tuun kurinpitämisestä jokaiselle oppilaalle itselleen. Oppilaat tuntuivat myös olevan innoissaan siitä, että he saivat vaikuttaa työpajojen sisältöön ja he uskaltautuivat entis-tä rohkeammin ehdottamaan leikkejä. Työpajoissa G.G. ohjasi erilaisia liikeimprovisaa-tioharjoituksia ja minä ohjasin esimerkiksi erilaisia rytmiharjoituksia, ääni-improvisaatioharjoituksia, kehorytmiharjoituksia ja laululeikkejä, sekä laulatin lapsilla suomalaista kansanlaulua ”Taivas on sininen ja valkoinen”.

Kolmannella opetuskerralla ryhmä siirtyi selvästi neljänteen vaiheeseen, eli suoritus-vaiheeseen. Ryhmä työskenteli yhtenäisesti ja tavoitteellisesti ohjeiden mukaan ja ta-voitteet saavutettiin hienosti. Tuntui myös siltä, että ryhmän jäsenet alkoivat löytää roo-linsa ryhmässä. Uskalsimme pyytää oppilailta enemmän heittäytymistä improvisaatio-tehtävissä, ja he vastasivat pyyntöömme upeasti. Ensimmäisillä kerroilla oppilaat ih-mettelivät harjoituksiamme eivätkä he selvästikään olleet tehneet sellaisia aiemmin, mutta myöhemmillä kerroilla he lähtivät heti mukaan, eivätkä enää hihitelleet ihmetyk-sissään. He myös itse toivoivat ja ehdottivat että tekisimme uudelleen aiemmin tehtyjä

harjoituksia. Kolmannen opetuskerran loppuun saimme pidettyä pienen palautehetken, jossa kysyimme lapsilta miltä tekemämme harjoitukset olivat heistä tuntuneet, mistä he pitivät, tuntuiko jokin asia haastavalta, tai haluavatko he sanoa meille jotakin muuta. Saimme todella arvokasta palautetta lapsilta.

”On ollut kivaa ja erilaista, me olemme olleet kivoja opettajia, kuunnelleet heitä ja ottaneet heidät huomioon esim. kun he ovat toivoneet jotakin harjoitusta (tästä olimme ihan että WAU, emme odottaneet että he olisivat osanneet arvioida meitä opettajina tällä tavalla)... Eräs tyttö ihmetteli, että miksi emme tanssineet jotain tietynlaista koreografiaa tai sellaista mitä yleensä tanssitunnilla tehdään, johon G.G. hienosti vastasi, että kaikki liike voi olla tanssia ja on kivaa nähdä mitä he saavat aikaiseksi vain itse kokeilemalla. Eräs poika sanoi tähän, että hänen mielestä oli kivaa juuri se, että työpajamme ei ollut ”tanssitunti”, ja että hän piti juuri näistä jutuista mitä me olimme tehneet yhdessä. Tämä oli se sama poika, joka ehdotti monta kertaa ”penguins and the flamingo” leikkiä ja jonka silmät oikein loistivat, kun hän kerran voitti sen.”
(Matkapäiväkirja 2017, 17.)

Palautehetken pitäminen olikin todella tärkeää, sillä neljättä opetuskertaa emme koskaan saaneetkaan pitää tälle ryhmälle. Viimeistä opetuskertaa pitämään mennessämme selvisi, että aiemmin opettamamme ryhmä oli kokeessa ja rehtori toi meille toisen ryhmän, tällä kertaa pari vuotta nuorempia oppilaita. Aiemman ryhmän kanssa ryhmäprosessi jäi tavallaan kesken, eikä viidenteen päätösvaiheeseen päästy. Itselleni jäi vahvasti sellainen tunne, että olisin halunnut hyvästellä ryhmän ja kiittää heitä. Toivon, että ryhmälle ei jäänyt keskeneräisyyden tunnetta ja että kolmannen työpajan palautekeskustelu saattoi prosessia jollain tavalla päätökseen.

Uuden ryhmän kanssa aloitimmekin sitten alusta, esittäydyimme ja kerroimme itsestämme. Kaikkien kertoivat nimensä, jonka jälkeen teimme hauskan lämmittelyleikin. Huomasin, että olimme molemmat kehittyneet ohjaamaan leikkejä ja harjoituksia paljon selkeämmin kuin ensimmäisellä kerralla. Tulkkimme poistui paikalta jossain vaiheessa, mutta pärjäsimme mainiosti ilmankin. Ryhmä oli todella aktiivinen ja innoissaan harjoituksista.

”Päätimme tehdä ”seuraa johtajaa” -meiningillä rytmejä, mutta niin, että painotus olisi kuuntelemisessa ja rytmien tarkkaan toistamisessa. Ensin taputin taas uusia helppoja rytmejä ja lapset toistivat nämä hienosti. Kaikki kuuntelivat todella tarkkaan, ja huomasin että tämä oli heille todella uutta. Itse asiassa monet tekemistämme harjoituksista aiheuttivat tirkkuntaa ja hihittelyä lapsissa, varmaan juuri niiden erilaisuuden ja uutuuden vuoksi. Siirryin tekemään erilaisia rytmejä puhuen ja laulaen ja edelleen toistaminen onnistui hyvin. Annoin vuoron vieressäni olevalle pojalle, joka meni hienosti piiriin keskelle tekemään erilaisia omia rytmejä, jotka sitten muut toistivat. Tämä oli lapsista todella kivaa, ja kaikki kävivät vuorotellen ringin keskellä tekemässä rytmejä.” (Matkapäiväkirja 2017, 19)

Teimme ryhmän kanssa myös muita ääni- ja liikeimprovisaation harjoituksia ja ohjasin itse tällä tunnilla hieman enemmän harjoituksia, koska olin lähdössä pian takaisin Suomeen ja G.G. jäisi vielä Palestiinaan. Olimme todella otettuja, kun lapset alkoivat itse ehdottaa erilaisia leikkejä ja harjoituksia. Oppilaat ehdottivat mm. että minä laulaisin ja he tanssisivat ja tähän tietysti heti tartuimme. Yhdistimme tähän yhden aiemman harjoituksen, jossa minun laulaessa lapset tanssivat ja kun lopetin laulamisen, heidän piti pysähtyä ja jähmettyä paikalleen. Tätä kesti pitkän tovin, kaikilla oli mukavaa ja lapsia nauratti taas. Päätimme viimeisen opetuskerran hyvillä mielin ja koulun pihalla pääsimme vielä tervehtimään aiempia oppilaitamme ja hyvästelemään heitä.

4.5 Loppupohdinta

Oppilaiden vastaanotto oli parempi kuin uskalsin ikinä toivoa ja oli suuri etuoikeus tutustua heihin ja olla heitä ohjaamassa. Mielestäni otimme ympäristön ja kulttuurin opetusta suunnitellessa huomioon niin hyvin kuin sillä hetkellä osasimme ja mielestäni olimme suunnitelleet ensimmäisen työpajan melko hyvin. Kulttuuriympäristön vaikutus tuntui ryhmäopetuksessa voimakkaasti varsinkin ensimmäisellä kerralla, mutta myöhemmillä kerroilla sen vaikutus tuntui vähenevän. Ryhmämme löysi oman tapansa toimia ja me ohjaajat aloimme ymmärtää ryhmäämme paremmin. Kulttuurierot vaikuttivat opetuksessa mm. yhteisen kielen puuttumisena, jonka vuoksi tulkin läsnäolo paikalla oli erittäin tärkeää varsinkin ryhmän toiminnan alussa, jotta yhteiset pelisäännöt ja toimintatavat saatiin selville. Minulle muodostui kuva, että oppilaat olivat tottuneet opetustapaan, jossa heillä ei ollut kovin paljon valtaa opetuksen suunnitteluun tai mahdollisuutta esittää toiveita. Ensimmäisessä työpajassa oppilailta pyytämämme harjoitukset tuntuivat oppilaista varmasti kummallisilta, kun me ohjaajat olimme todella kiinnostuneita heidän itse improvisoimista äänistä ja liikkeistään. Kun ryhmä ymmärsi mitä odotimme heiltä, he osasivat rohkeammin tehdä harjoituksia ja tuoda omaa persoonaansa esille.

Jos ryhmänohjauksesta ei olisi ollut aiempaa kokemusta, tai käsitystä esimerkiksi ryhmäprosessin vaiheista, olisi vieraassa kulttuuriympäristössä opettaminen ollut hyvin haastavaa. Onnistuimme refleктоimaan ensimmäisen opetuskerran toimintaamme ja ymmärsimme tekemämme virheet opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, koska meillä oli jo aiempaa kokemusta ryhmänohjauksesta. Ymmärsimme, että ryhmäprosessin onnistumiseksi meidän täytyi suunnitella lisää ryhmäyttävää toimintaa ja näin toi-

mimmekin. Ensimmäisen työpajan onnistumiseen olisimme voineet vaikuttaa osittain itse suunnittelemalla enemmän ryhmäyttävää toimintaa, mutta oli myös paljon asioita joihin emme osanneet varautua, kuten esimerkiksi tulkin puuttuminen ja kielimuuriongelma, sekä lasten vilkkaus, joka tuli meille yllätyksenä. Mielestäni otimme vieraskielisyyden huomioon melko hyvin esimerkiksi suunnittelemalla harjoitukset niin, että pysyimme ohjaamaan jonkin verran harjoituksia sanattomasti ja esimerkkiä näyttämällä. Se mitä emme osanneet ottaa huomioon, oli tulkin puuttuminen. Kaikkein paras ratkaisu olisi ollut siis suunnitella kaikki opetus niin, että yhteistä kieltä ei tarvita lainkaan. En osaa sanoa olisinko osannut aiemmin ohjata täysin sanattomasti, mutta uskon että jos olisin tiennyt kielimuuriongelmosta, olisin ainakin pyrkinyt puhumaan paljon vähemmän ohjatessa.

Yhteistyö G.G:n kanssa toimi todella hyvin ja oli hienoa huomata kehitystä molempien ohjauksessa. Omalta osaltani huomasin, että minulla on jo paljon ryhmänohjaukseen tarvittavia taitoja ja luonteeltani sovellun siihen myös mainiosti. Kuitenkin minulla on vielä paljon kehitettävää ja opittavaa edessä. Omalla kohdallani kehityin antamaan ohjeita selkeästi ja käyttämään puheen sijasta muita tapoja ohjeistaa ja ohjata ryhmää. Onnistuin mielestäni hyvin kuuntelemaan oppilaita ja luomaan turvallisen ryhmän, jossa kaikki tulivat nähdyiksi ja kuulluiksi ja jossa oli hyvä työskennellä. Toivoin, että työpajoja olisi ollut mahdollista pitää enemmän, jotta olisimme saaneet lisää harjoitusta ja voineet edetä myös improvisaatioissa. Ryhmäprosessia oli mielenkiintoista seurata ja oli hienoa huomata ryhmässä tapahtuva kehitys. Yksilöt uskaltuivat ilmaisemaan itseään rohkeammin ja ryhmä työskenteli todella hienosti yhdessä. Kun toimintatavat ja harjoitukset alkoivat selkeytyä ryhmälle, he ottivat enemmän vastuuta tekemisestä ja olivat aktiivisesti kehittämässä ja suunnittelemassa työpajojen sisältöä. Tuntuu siltä, että tällaista opetustapaa ei Palestiinassa juuri käytetä, mutta uskon että sille olisi tarvetta. Uskon, että improvisaation tekemisellä on suuri mahdollisuus tukea yksilön kehitystä omaksi itsekseen ja Palestiinan stressaavissa elinolosuhteissa eläville nuorille tästä voisi olla suuri apu.

5 FINPAL-projektin toinen vaihe

Tässä kappaleessa kerron FINPAL-projektin toisesta vaiheesta, joka koitti marraskuussa 2017, ja matkaan lähdettiin melko lyhyellä varoitusajalla. Matkalle lähti sama

ryhmä kuin aiemminkin ja lisäksi saimme mukaan kaksi varhaisiän musiikkikasvatusta opiskelijaa. Tällä kertaa tarkoituksenamme oli tehdä enemmän opetusta suoraan Al-Arroub- ja Dheisha- nimisissä pakolaiskylissä. Vielä ennen matkaa ei ollut tietoa tulimme opettamaan ryhmissä vai yksin, mutta kaikki olimme halukkaita työskentelemään myös yhdessä.

5.1 Projektin toiseen vaiheeseen valmistautuminen

Matkaan lähteminen uudelleen oli helpompaa kuin ensimmäisellä kerralla, sillä nyt olin jo saanut hieman käsitystä perillä odottavasta kulttuurista ja ihmisistä. Ensimmäinen matka oli myös henkisesti iso oppimisprosessi ja matka oman itseyden juurille ja siksi tämän prosessin uudelleen käynnistäminen tuntui hurjalta mutta myös kiehtovalta ajatukselta. Ensimmäisen matkan aikana oli kokenut suuria ilon ja surun tunteita ja kuullut niin hurjia ihmiskohtaloita, että hieman jännitti lähteä uudelleen. Pohdin, mitäköhän tällä kertaa tulisi vastaan ja kuinka osaisin reagoida vastaantuleviin juttuihin. Perillä Betlehemissä kuitenkin onnentunne valtasi minut ja rentouduin täysin. Huomasin osavani liikkua paikasta toiseen helposti ja osasin toimia arkisissa tilanteissa paikallisten tavoin. Oli myös hauska huomata, miten pienet jutut olivat muuttuneet 9 kk poissaolon aikana, mutta silti kaikki oli aivan kuin ennenkin.

Itse opetuksiin oli lähes mahdotonta valmistautua, sillä meillä ei ollut vielä kovin paljon tietoa ennen matkaa siitä mitä tulimme perillä tekemään. Olimme sopineet yhteistyötapaamisista Dheisha-pakolaiskylässä sijaitsevan Shoruq-organisaation edustajan kanssa. Tarkoitus oli vieraila heti perille päästyämme organisaatiossa ja keskustelemalla selvittää minkälaista yhteistyötä voisimme heidän kanssaan tehdä. Tiedossa oli myös vierailu toiseen pakolaiskylään Al-Arroubiin, jossa olimme viime matkan aikana käyneet tutustumassa. Al-Arroubissa yhteistyökumppanina oli kaksi päiväkotia ja nuorten organisaatio, mutta nämä tapaamiset oli järjestetty epävirallisen kontaktimme kautta, eikä vielä ollut tarkkaa tietoa mitä voisimme paikan päällä tehdä.

Pakolaiskylissä turisteja tai ylipäätään länsimaalaisia ei lähes koskaan näe, joten niihin suuntaavalla on hyvä olla luotettavia kontakteja, jotka neuvovat ja osaavat havainnoida ympäristöä ja tarvittaessa havaita vaaratilanteen. Israelin armeijan sotilaat valvovat usein pakolaiskyläiden sisäänkäyntejä ja tällaisilla paikoilla on aina riski joutua yllättäen keskelle vaarallista konfliktitilannetta.

5.2 Dheisha-pakolaiskylä ja Shoruq-organisaatio



KUVA 4. Shoruq-organisaatio (Veera Raatikainen 2017)

Dheisha on vuonna 1949 perustettu pakolaiskylä, joka sijaitsee A-alueella Betlehemissä. Dheishassa toimii Shoruq-niminen organisaatio (kuva 4), jonka tavoitteena on mm. välittää tietoa palestiinalaisten pakolaisten oikeuksista ja vaatimuksista, parantaa palestiinalaisten lasten, nuorten ja naisten terveyttä ja henkistä hyvinvointia. Shoruq tarjoaa myös lainopillista tukea pakolaisille ja parantaa pakolaisten mahdollisuuksia osallistua yhteisöjensä kehittämiseen. (Shoruq 2018, verkkodokumentti.) Shoruq-organisaatiossa vierailun tuloksena selvisi tulevien työpajojen luonne. Shoruqissa on mediakeskus, jolla on mm. oma äänitysstudio ja hyvät laitteistot musiikin äänittämiseen ja esimerkiksi videoiden kuvaamiseen ja editointiin. Lisäksi Shoruqissa toimii tanssikeskus, jossa opetetaan palestiinalaista kansantanssia Dabkea. Tarkoituksenamme oli vetää useita erilaisia työpajoja, kukin oman osaamisensa mukaan, kuten esimerkiksi tanssityöpajoja eri ikäisille ryhmille ja musiikkileikkikoulua perheille. Dheishassa toimii Shoruqin kautta myös nuorten tyttöjen rap-ryhmä, jonka jäsenille pääsin ohjaamaan

äänenkäytön työpajaa. Keskityn tässä luvussa kertomaan omasta työskentelystäni, eli rap-tyttöjen ohjaamisesta.

5.2.1 Opetusten suunnittelu

Olimme alustavasti sopineet Shorug-organisaation edustajan kanssa, että voisin tavata tytöt ja jutella heidän kanssaan ja jos mahdollista, niin pitää muitakin opetuskertoja. Ensimmäiselle opetuskerralle oli varattu aikaa 60 minuuttia. Kyseessä on siis neljän 15-18-vuotiaan tytön ryhmä ja he ovat ensimmäinen Palestiinalainen pakolaiskylästä kotoisin oleva tyttöjen rap-ryhmä. (Shorug Rap Group: Watani. <https://www.youtube.com/watch?v=1psd7YdNgcg>) Opetus tapahtui Shorugin media-keskuksen tiloissa, jossa oli hyvät puitteet. Seuraavat opetuskerrat suunnittelin aina sen perusteella, sen mukaan mihin työllä oli tarvetta ja kiinnostusta keskittyä. Valitettavasti seuraavat tapaamisemme menivät aikatauluongelmien ja päällekkäisyyksien vuoksi täysin eri tavalla kuin olin suunnitellut, jonka vuoksi keskityn kertomaan ensimmäisen tapaamisen suunnittelusta. Muista tapaamiskerroista kerron lisää seuraavassa kappaleessa.

Ensimmäiseksi halusin tietysti tutustua ryhmään, jota olin menossa ohjaamaan ja kuuntelin heidän musiikkiaan etukäteen. Yksi heistä laulaa ja muut räppäävät. Pysin myös kuuntelemaan heidän äänenkäyttöistään taitoaan jo etukäteen, mutta halusin kuulla ensin heiltä itseltään mitä he tahtoisivat oppia ja miten voisin olla heille avuksi. Koska tapaamisemme aika oli hyvin rajallinen, päätin suunnitella sen, kuten suunnittelisin opetuksen, jos minulle olisi tulossa uusi lauluoppilas. Suunnitelmani oli aluksi esittäytyä, kertoa itsestäni ja tutustua tyttöihin. Tämän jälkeen halusin kartoittaa mitä he haluavat tehdä ja oppia tunnilla, ja keskustella hieman siitä minkälaista työtapaa voisimme käyttää. Mietin myös icebreaker-harjoituksen tarvetta ja jos aikaa olisi ollut enemmän olisin varmasti teettänyt sellaisen, tai jos tilanne olisi sellaista vaatinut. Tässä tilanteessa tuntui kuitenkin paremmalta tutustua juttelun muodossa ja pyrkiä pääsemään itse asiaan mahdollisimman pian. Olin suunnitellut, että tutustumisen jälkeen voisimme laulaa jotain yhdessä, tai sitten he voisivat vuorotellen laulaa tai räpätä haluamansa kappaaleen tai lyhyen pätkän siitä. Otin varmuuden vuoksi mukaan työvälineeksi kannettavan tietokoneeni ja midi-koskettimet. Olin suunnitellut myös erilaisia teemoja joita voisimme tarvittaessa käsitellä tunnilla, kuten esimerkiksi äänenkäytön tekniikkaa, artikulaatiota, rytmikkaa, englannin kielen lausumista tai muuta räppiä tukevaa, syventymistä tulkin-

taan ja ilmaisuun, tai esiintymiseen ja lavalla olemiseen liittyvien asioiden harjoittamista. Olin myös miettinyt valmiiksi erilaisia työtapoja, joita voisimme käyttää. Pohdin, työskentelisimmekö yhtenä ryhmänä vai haluaisivatko he jatkossa yksilö- tai pariopetustunteja? Olin myös suunnitellut äänenkäytön tekniikkaan liittyviä harjoituksia ja kirjoittanut harjoitukset auki ohjausprosessin selventämiseksi itselleni.

Mietin myös omaa rooliani opettajana ja halusin luoda itsestäni kuvan avoimena ja luottettavana pedagogina, jota olisi helppo lähestyä jännittävässä tilanteessa. Tämän vuoksi olin suunnitellut ensimmäisen tapaamisen alkuun rauhassa tutustumista ja halusin kertoa oppilaille mitä mahdollisesti voisimme tehdä tunnilla ja kuulla heidän toiveitaan ja ajatuksiaan. Olin suunnitellut myös kertovani heille kuinka iloinen ja otettu olen heidän tapaamisestaan. Tiesin ryhmästä etukäteen, että he puhuvat hyvin englantia ja tämä oli itselleni ensimmäinen kerta, kun opetan äänenkäyttöä muulla kuin omalla äidinkielelläni. Olin hyvin kiinnostunut kuulemaan tyttöjen ajatuksia ja kokemuksia räppäämisestä ja sen mukana tuomista haasteista ja onnistumisista. Toivoin saavani haastatella heitä jossain vaiheessa aiheesta.

5.2.2 Opetusten toteutus

Opetusten toteutus eteni hyvin suunnitelmani mukaisesti, ja aloitimme tapaamisen tutustumalla ja kertomalla itsestämme. Kerroin myös, miten Suomessa pitämäni opetukset yleensä etenevät ja millaisia asioita laulutunneilla usein harjoitellaan. Kysyin tytöiltä, kuinka he haluaisivat toteuttaa opetukset ja päädyimme pitämään opetukset ryhmäopetuksena. Jutustelun jälkeen halusin päästä kuulemaan ryhmäläisiä tositoimissa ja jokainen heistä lauloi tai räppäsi pienen pätkän. Ryhmän pyynnöstä lauloin myös itse. Yhden laulaessa tai räpätessä muut kuuntelivat keskittyneesti ja kannustimme ja annoimme toisillemme positiivista palautetta laulamisen tai räppäämisen jälkeen. Laulamisen jälkeen juttelimme vielä siitä, minkälaisia asioita he haluaisivat oppia ja kuinka voisin olla heille avuksi.

”S kertoi, että yleensä esiintyessä tuntuu helpommalta räpätä, mutta esim. studiossa ääni ei kulje kovin hyvin. Puhuimme myös esiintymisestä, ja siitä miten jännitys vaikuttaa juuri hengitykseen. Tytöt myös mainitsivat, että he haluaisivat pystyä laulamaan ja räppäämään kovempaa, ja ilman että tarvitsee jatkuvasti haukkoa happea.” (Matkapäiväkirja 2 2017, 3)

Opetin tytöille erilaisia laulutekniikkaan liittyviä hengitys – ja ääniharjoituksia, joita he harjoittelivat myös itse valitsemissaan kappaleissa. Olin iloinen siitä, miten hyvin tytöt

saivat teettämistäni harjoituksista kiinni ja äänen tuotossa kuului selvä ero. Myös tytöt itse huomasivat harjoitusten toimivan ja olivat hyvin innoissaan. Esimerkiksi S kertoi huomanneensa, että vanhasta tottumuksesta hän meinasi hengittää usein ja huomasi nyt, että pystyi räppäämään pidemmän pätkän ilman hengitystaukoa.

Huomasin heti, kuinka hyvin yhteistyö tämän ryhmän kanssa sujui ja olin iloinen, että pääsimme alusta asti suoraan tekemiseen kiinni. Tyttöjen valitsemat kappaleet olivat myös heidän omasta ohjelmistostaan ja he olivat itse tehneet kappaleisiin sanoitukset. Englanniksi opettaminen sujui hyvin ja kaikkien kielitaito oli riittävän hyvä, jotta pystyimme kommunikoimaan yhdessä. Itse välillä jouduin haeskelemaan laulamiseen liittyvää englannin kielistä terminologiaa, mutta tajusin etteivät tytöt varmaankaan tiedä esimerkiksi laulamisen anatomiaan ja fysiologiaan liittyvää sanastoa ja pyrinkin sitten selittämään asioita mahdollisimman yksinkertaisesti ja selkeästi. Oma roolini ohjaajana oli sellainen kuin toivoin, ohjasin ryhmää mutta käsiteltävät asiat ja toimintatavat olivat ryhmän toiveiden mukaiset. Sain mielestäni myös luotua mukavan työskentelyilmapiirin, vaikka kaikkia varmasti jännitti tapaaminen kovasti. Pyrin pitämään myös oman kehonkieleni rauhallisena ja iloisena. Tapaamisen lopuksi sovimme seuraavan opetuskerran ajankohdan ja vaihdoimme yhteystietoja.

Seuraavaa opetuskertaa ei kuitenkaan pystytty järjestämään, sillä ryhmä oli vahingossa sopinut sen päällekkäin BBC Arabic tv-kanavan haastattelun kanssa. Tulin ajoissa paikalle ja kun tilanne selvisi, sovimme että lähdän mukaan seuraamaan haastattelun kuvaamista ja pidämme opetuksen sen jälkeen. Haastattelun seuraaminen oli mielenkiintoista, vaikka en ymmärtänytkään arabiankielistä haastatteluosuutta. Oli hauskaa nähdä tytöt räppäämässä ja laulamassa ja he olivat kyllä selvästi omassa elementissään. Haastattelin itse tällä välin ryhmän vetäjää Mohammed Azmia ja hän kertoili minulle myös Dheishan pakolaiskylästä ja omasta elämästään.



KUVA 5. Shoruq Rap Group BBC Arabic TV-kanavan haastattelussa (Veera Raatikainen 2017)

Kolmannella tapaamiskerralla oli myös aikatauluongelmia, sillä mediakeskus oli juuri sulkeutumassa ja ehdimme pitää vain lyhyen 40 min opetuskerran. Kertasimme viime kerralla läpikäytyjä asioita ja vastailin tyttöjen kysymyksiin harjoituksista. Oli ilo huomata, että he olivat aidosti kokeneet saaneensa hyötyä lyhyistä tapaamisistamme. Olisin todella mielelläni tavannut tyttöjä myöhemminkin, mutta emme saaneet aikatauluja sopimaan ja olimme palaamassa jo pian Suomeen. Näistä tapaamisista opin, miten tärkeää on aikataulujen tarkistaminen etukäteen ja mielellään useaan otteeseen. Heti ensimmäisestä Shoruq-tapaamisesta lähtien me suomalaiset pyrimme painottamaan sitä, että olemme vain lyhyen aikaa paikalla ja olimme joustavia päivien ja aikataulujen sopimisen kanssa. Silti tuntui, että aika loppui kesken ja paljon jäi vielä tekemättä. Tuntuu myös, että palestiinalaisilla on hyvin erilainen aikakäsitys kuin meillä suomalaisilla ja vaikka Shoruqissa yleensä työpajat yleensä alkoivatkin aikataulun mukaisesti, saattoi peruutuksia ja aikataulusekaannuksia sattua usein. Shoruqissa vierailtuamme ja opetettuamme sain kuvan heidän toiminnastaan hyvin ammattimaisena ja sain myös

paljon hyviä kontakteja, joita toivottavasti tulevilla Palestiinan matkoilla pääsen hyödyntämään.

”Päällimmäiset fiilikset: oli ihanaa päästä kiinni taas paikallisten elämään, ja tytöt ovat aivan ihania!! He olivat innoissaan pitämästäni laulutekniikkaharjoituksesta, ja selittivät sitä Mohammedillekin suut vaahdoten! Koko ajan vahvistuu se fiilis, että pakko päästä taas tänne takaisin!” (Matkapäiväkirja 2, 2017, 4)

5.3 Vierailu Al-Arroub pakolaiskylään



KUVA 6. Al-Arroub-pakolaiskylä (Veera Raatikainen 2017)

Al-Arroub on pakolaiskylä (kuva 6), joka sijaitsee Hebronin ja Betlehemin välisen tieosuuden varressa, noin 15 kilometrin päässä Betlehemistä. Arroub on perustettu vuonna 1949 ja se sijaitsee suurimmaksi osaksi B-alueella, mutta osa leiristä on C-alueella. Aivan kylän veressä ja sisäänkäynnin kohdalla on Israelin armeijan tarkkailutorni. Kaikesta länsirannan pakolaiskylästä Al-Arroubissa on eniten Israelin armeijan (ISF, Israeli Security Forces) joukkojen tekemiä tunkeutumisia kylään ja kyynelkaasun, tainnutuskraanaattien ja kumiluotien käyttö ISF:n toimesta on alueella hyvin yleistä. (UNARWA 2018, verkkodokumentti.) Suurin osa Al-Arroubin asukkaista on konservatiivisia muslimeja.

Al-Arroubissa kävimme ensin tapaamassa paikallista kontaktia, jonka kautta kävimme lopulta pitämässä musiikkileikkiä kahdessa eri päiväkodissa. Tavoitteenamme oli järjestää Al-Arroubin nuorten keskuksessa nuorille musiikkityöpajaa, mutta se ei meistä riippumattomista syistä onnistunut. Pääsimme kuitenkin jammailemaan paikallisten nuorten poikien kanssa.

5.3.1 Musiikkileikkiä päiväkodissa

Projektin toisessa vaiheessa matkalla oli mukana kaksi varhaisiän musiikkikasvatuksen opiskelijaa. Muskarin suunnittelu ja järjestäminen onnistui heiltä ammattitaitoisesti, ja itse olin mukana vain avustavassa roolissa. Musiikkikasvatuksen opiskelijat suunnittelivat vedenalaiseen maailmaan sijoittuvan musiikkikohdan päiväkodin lapsille. Rekvisiitina he käyttivät mm. huiveja, pieniä rytmimunia ja nenäliinoista askarreltuja ”kaloja”, jotka jaettiin muskarin aikana lapsille. Muskarikohdat toteutettiin eräässä Al-Arroubissa sijaitsevassa päiväkodissa, jossa oli kaksi eri-ikäisistä lapsista koostuvaa ryhmää. Toisessa ryhmässä oli noin viisitoista 2-3-vuotiasta lasta, ja toisessa ryhmässä oli saman verran alle 2-vuotiaita. Vastaanotto päiväkodilla oli erittäin lämmin henkilökunnan puolelta ja lapset ihmettelivät touhujamme ja olivat suorastaan lumoutuneita vedenalaisesta taikamaailmasta. Päiväkodin tilat olivat melko pienet ja ahtaat, mutta mahduimme kuitenkin toimimaan mainiosti. Lapsia osallistava musiikkileikkikoulu ei selvästi käsitteenä ollut Al-Arroubissa entuudestaan tuttua ja saapuessamme paikalle lapset istuivat pienessä huoneessa tuoleilla siisteissä riveissä, ikään kuin valmiina seuraamaan esitystä. Aloitimme kertomalla, ettei tuoleja tarvittu tällä kertaa ja järjestimme lapset lattialle ringiin istumaan. Kulttuurieroiltaan ei vältytty, kun kesken muskarikohdan ystävällinen rouva tuli tarjoilemaan meille teetä. Teehetki onneksi saatiin siirrettyä muskarin jälkeiselle tauolle. Järjestimme saman muskarin vielä samassa päiväkodissa toiselle ryhmälle.

Minulle musiikkileikkikoulutoiminta on täysin uutta, enkä ollut ohjannut aiemmin päiväkotikäisiä lapsia. Avustajana toimiminen oli kuitenkin helppoa kun toimin varhaisiän musiikkikasvatusopiskelijoiden ohjeiden mukaisesti ja osallistuin muskarin vetämiseen mm. laulamalla ja soittamalla mukana, näyttämällä lapsille esimerkkiä omalla tekemisellä ja myötäelämällä tarinassa. Avustin myös ensimmäisessä ryhmässä olevan erityislapsen kanssa toimimisessa ja ohjailemalla myös muita lapsia tarpeen vaatiessa.

5.3.2 Yllätysmusisointi paikallisten nuorten kanssa

Olimme alun perin suunnitelleet kontaktimme kanssa, että järjestäisimme tanssi- ja musiikkityöpajat Al-Arroubin nuorten keskuksella (Youth Center), mutta jostain syystä tämä ei onnistunut. Kun selvisi, että emme pystyisi järjestämään musiikkityöpajoja nuorten keskuksella, ehdotimme kontaktihenkilöllemme, että voisimme kenties järjestää pienen esiintymisen pakolaiskylässä (kadulla tai missä tahansa se onnistuisi). Valmistelimme muutaman kappaleen niin että voisimme tilaisuuden tullen esittää ne ja mielellään myös opettaa lauluja halukkaille tai saada aikaiseksi extempore-musiikihetken paikallisten kanssa. Valmistelemamme kappaleet olivat suomalaisia kansanlauluja ja länsimaalaisia tunnettuja pop-kappaleita esimerkiksi The Beatles-yhtyeeltä. Vietimme Al-Arroubissa koko päivän muskareiden jälkeen ja jossain vaiheessa päivää selvisi, että kontaktimme oli saanut järjestettyä meille mahdollisuuden musisoida yhdessä paikallisten nuorten poikien kanssa. Illan tullen tapasimme pojat saman päiväkodin tiloissa, joissa olimme aamupäivällä pitäneet musiikkileikkikoulua. Pojat olivat selvästi jännittyneitä tilanteesta ja onneksi saimme aluksi vähän tutustua heihin tulkinamme toimivan kontaktimme kautta. Yhteistä kieltä meillä ei ollut, sillä kukaan pojista ei puhunut englantia, emmekä me osanneet arabiaa. Pojilla oli soittimia mukanaan: kitara, rumpu, viulu ja klarinetti. Meillä oli myös mukana soittimia: kaksi ukulelea, kitara, shakereita ja kazoo-pilli.

Yhdellä pojista tuntui olevan jo hieman kokemusta kitaran soitosta ja toinen oli soittanut rumpua selvästi aiemminkin. Muilla ei vielä tainnut olla aiempaa soittokokemusta, mutta se ei menoa onneksi lopulta haitannut. Ryhmällämme oli hieman käynnistymisvaikeuksia, kun yritimme löytää yhteistä musisointitapaa. Tulkkimme koetti parhaansa mukaan ohjata tilannetta ja tämä oli minusta hyvin turhauttavaa, sillä hänellä ei selvästikään ollut tarvittavaa osaamista musisointihetken johtamisesta, mutta hänen toimintatapansa ja olemuksensa oli hyvin auktoriteettinen, joten annoimme hänen jonkun aikaa yrittää saada musisointia käyntiin. Lisäpaineita tilanteeseen aiheutti se, että joka kerta kun saimme hieman kiinni yhteisestä improvisoidusta kappaleesta, hän alkoi videokuvata tilannetta. Meillä ei myöskään ollut mitään käsitystä poikien musiikillisesta osaamisesta, joten oli vaikea lähteä tilanteeseen kylmiltään. Jossain vaiheessa tulkkimme poistui hetkeksi paikalta ja tilanne rentoutui. Saimme jammailun aikaiseksi, kun lähdimme itse ohjaamaan tilannetta. Lähdimme rakentamaan kappaletta pikkuhiljaa

sen mukaan mitä sointuja kitaristi soitti. Lisää instrumentteja tuli mukaan ja kohta meillä oli jo improvisoitu kappale käynnissä. Aloin laulaa erilaisia riffejä, eli lyhyitä melodioita ja rytmipätkiä ja toistelin niitä, kunnes sain yhden pojista innostumaan laulamaan kanssani. Lauloimme yhdessä ja välillä vuorotellen niin, että toinen keksi hauskan riffin jonka toinen toisti. Vaihtelimme vuoroa riffin keksijän ja toistajan kesken. Olin todella iloinen yhteismusisointihetkestä ja siitä että selvisimme jännittyneestä tunnelmasta ja pääsimme toden teolla nauttimaan musiikin ilosta ja yhdessä tekemisestä. Mitään aikatauluja meillä ei näille jammailuille onneksi ollut, joten saimme kaikessa rauhassa musisoida pitkän aikaa. Lopuksi kiittelimme toisiamme puolin ja toisin. Pojat kertoivat oppineensa paljon meiltä ja me myös kiittelimme mahdollisuudesta tutustua heihin ja kerroimme myös oppineemme heiltä paljon.

6 Prosessin pohdinta/ arviointi

Opinnäytetyöni tavoitteena oli tutkia ryhmäopetuksen suunnittelun merkitystä, kun opetus tapahtuu vieraassa oppimisympäristössä. Lisäksi tavoitteena oli tutkia, millaisia taitoja ryhmänohjaajalla tulee olla ja mikä merkitys ryhmänohjausosaamisella on, kun toimitaan vieraassa kulttuuriympäristössä. Voidaan todeta, että vieraassa kulttuuriympäristössä opettaessa ryhmänohjaajalla on tärkeää olla aiempaa osaamista ja kokemusta ryhmän ohjaamisesta. Jos aiempaa kokemusta tai käsitystä ryhmäprosesseista ja ryhmän toiminnasta ei ohjaajalla ole, on esimerkiksi turvallisen ja toimivan ryhmän luominen hyvin haastavaa. Itselle vieras kulttuuriympäristö tuo aina omat haasteensa toimintaan ja tällöin on tärkeää osata lukea ja ymmärtää ryhmää ja sen toimintaa. Haasteita vieraassa kulttuuriympäristössä voivat tuoda esimerkiksi yhteisen kielen puuttuminen, yllättävät muutokset ja väärinkäsitykset esimerkiksi aikatauluissa ja esimerkiksi miesten ja naisten väliseen tasa-arvoon liittyvät asiat. Esimerkiksi viimeisin ilmeni matkallamme niin, että vieraillessamme erittäin konservatiivisen muslimiväestön asuinalueella ryhmämme naisia ei esittäytyttäessä kätelty ollenkaan miesten toimesta, vaan ainoastaan ryhmämme kahta miespuolista jäsentä käteltiin. Yhteisen kielen ja erilaisen aikakäsityksen aiheuttamia haasteita saimme matkalla kokea usein. Ryhmänohjaajan ominaisuuksista korostuu vieraassa toimintaympäristössä avoimuus, heittäytymiskyky ja erityisesti joustavuus. Myös rauhallista ja tasaista luonnetta vaaditaan,

jotta ohjaaja kykenee toimimaan yllättävissä ja vauhdikkaissa tilanteissa niiden vaatimalla tavalla.

Pohdin työssäni myös sitä, mikä merkitys opetuksen suunnittelulla oli ryhmäopetusten onnistumiseen ja oliko suunnittelun merkityksessä eroa projektin ensimmäisessä vaiheessa keväällä, sekä toisessa vaiheessa syksyllä 2017. Huomasin prosessin aikana, että suunnittelulla on suuri merkitys ryhmäopetuksen onnistumiseen ja että suunnittelussa korostui kulttuuriympäristön vaikutuksesta erilaiset asiat, kuin mihin olen Suomessa opettaessani tottunut. Kulttuuriympäristön vaikutus oli suuri ja myös fyysinen ja sosiaalinen ympäristö vaikutti todella paljon opetuksen toteutukseen. Ympäristön vaikutuksiin oli myös hankalinta varautua, sillä aiempaa kokemusta tällaisessa kulttuuriympäristössä opettamisesta ei ollut. Vieraaseen kulttuuriin matkaavalle pedagogille suositelen keskittymään opetusten suunnittelemisessa ryhmäyttämiseen ja turvallisen ryhmän luomiseen, sekä suunnittelemaan sellaisia harjoituksia, joissa ei mielellään tarvitse käyttää puhetta ohjauskeinona lainkaan. On hyvä tutustua etukäteen vieraan kulttuurin piirteisiin ja kohdemaan historiaan, mutta koska kulttuuriympäristö ja oppimistavat tulevat todennäköisesti yllättämään, on niitä turha murehtia etukäteen.

Huomasin selvän eron FINPAL-projektin ensimmäisen ja toisen vaiheen opetusten suunnittelun merkityksessä. Ensimmäistä matkaa oli erittäin tärkeä suunnitella enemmän, kun kohdemaata oli vielä täysin vieras itselle. Huomasin, että opetusten suunnittelu tarkkaan ja harjoitusten ohjaamisen harjoittelu työparin kanssa olivat tärkeitä ryhmäopetuksen onnistumisen kannalta. Ensimmäisen ja toisen matkan välinen suurin ero oli siinä, kuinka paljon meillä oli etukätestietoa tulevista opetuksista. Mitä enemmän tietoa ohjattavasta ryhmästä oli, sitä helpompi opetusta oli suunnitella etukäteen. Toisen matkan aikana ennakkotietoa oli vain vähän, ja alkumatkan käytimmekin erilaisten kontaktien hankkimiseen ja tapaamiseen. Pakolaiskylissä järjestettyihin opetushetkiin oli vaikea etukäteen valmistautua ja niitä oli vaikeampi suunnitella, sillä suunnitelmat usein muuttuivat viime hetkellä, tai ryhmä vaihtui tai koko opetus peruttiin. Peruutuksiin ja viime hetken muutoksiin on mahdotonta valmistautua, mutta opetukset voi suunnitella niin, että ne voi ohjata millaiselle ryhmälle tahansa. Suunnittelussa kannattaakin ottaa huomioon, että suunnittelee harjoituksia jotka toimivat, vaikka ryhmän koko muuttuisi tai yhteistä kieltä ei olisi. Suosittelen, että tällainen suunnitelma pitäisi sisältää paljon lämmittely- ja ice-breaker-harjoituksia, jotta ryhmä pääsee tutustumaan ja

nauramaan yhdessä. Kaikki harjoitukset, joissa leikitään ja nauretaan soveltuvat hyvin tällaisen ryhmäohjauksen sisällöksi.

Oli hienoa huomata, kuinka työpajoissa ryhmä työskenteli yhtenäisesti ja tavoitteellisesti ohjeiden mukaan ja työpajojen tavoitteet saavutettiin hienosti. Ryhmäprosessia oli mielenkiintoista seurata, ja oli hienoa huomata ryhmässä tapahtuva kehitys. Yksilöt uskaltautuivat ilmaisemaan itseään rohkeammin, ja ryhmä työskenteli todella hienosti yhdessä. Kun toimintatavat ja harjoitukset alkoivat selkeytyä ryhmälle, he ottivat enemmän vastuuta tekemisestä ja olivat aktiivisesti kehittämässä ja suunnittelemassa työpajojen sisältöä. Minulle syntyneen käsityksen mukaan näin oppilaslähtöistä opetustapaa ei Palestiinassa vielä juuri käytetä, mutta uskon että sille olisi tarvetta. Uskon, että improvisaation tekemisellä on suuri mahdollisuus tukea yksilön kehitystä omaksi itsekseen ja Palestiinan stressaavissa elinolosuhteissa eläville nuorille tästä voisi olla suuri apu.

Suuri ero oli myös opetusten kannalta siinä, oliko ne järjestetty jonkin virallisen organisaation, vai epävirallisten kontaktien kautta. Virallisten organisaatioiden kautta järjestetty toiminta oli usein paremmin aikataulutettu ja aikatauluista ja sovitusta asioista pidettiin myös paremmin kiinni. Myös vuorovaikutuksessa ja viestinnässä paikallisten organisaatioiden kanssa oli paljon eroja, osa järjestöistä ja organisaatioista oli huomattavasti luotettavampia toimintakumppaneita kuin toiset. Etukäteen on vaikea arvioida, kuinka toiminta paikan päällä toteutuu. Kyselemällä organisaatioista millaista yhteistyötä he ovat aiemmin tehneet voi saada hieman kuvaa heidän yhteistyökyyvystään.

Opinnäytetyöni tavoitteet saavutettiin hyvin ja pääsin syvällisesti oppimaan ryhmäopetuksen suunnittelua ja ryhmän toimintaan liittyviä lainalaisuuksia kuten ryhmäprosessin vaiheita ja turvallisen ryhmän rakentamista, ryhmädynamiikkaa ja rooleja ryhmässä, ryhmän viestintää, sekä pääsin havainnoimaan millä tavalla ympäristö vaikuttaa ryhmän toimintaan. Opinnäytetyön tekeminen on ollut suuri oppimisprosessi, ja on ollut erittäin mielenkiintoista havainnoida ja reflektoida omaa toimintaa prosessissa joka alkoi yli vuosi sitten. Huomasin hyvin asiat, joissa onnistuin ryhmäohjauksessa ja opetusten suunnittelussa ja mitä asioita vielä pääsen kehittämään itsessäni ohjaajana. Opin omasta työstäni, että olen jo taitava ryhmäohjaaja ja minulla on paljon ryhmäohjaukseen vaadittavia piirteitä. Omalla kohdallani kehityin antamaan ohjeita selkeästi ja käyttämään puheen sijasta muita tapoja ohjeistaa ja ohjata ryhmää. Onnistuin mie-

lestäni hyvin kuuntelemaan oppilaita ja luomaan turvallisen ryhmän, jossa kaikki tulivat nähdyiksi ja kuulluiksi ja jossa oli hyvä työskennellä. Huomaan, että suunnittelutyössä saan olla vielä tarkempi ja miettiä tarkkaan harjoitusten soveltuvuutta kyseessä olevalle ryhmälle. Välillä saisin olla tiukempi ja vaativampi ohjaaja ja voisin vielä harjoitella palautteen antamista. On kuitenkin hyvä huomata, että olen kehittynyt pedagogina jo paljon prosessin alkamisesta, ja jos nyt lähtisin uudelleen johonkin vieraaseen kulttuuriin opettamaan, uskoisin selviytyväni vieläkin paremmin.

Yhteistyö Teatterikorkeakoulun opiskelijoiden kanssa oli todella mielenkiintoista ja hedelmällistä ja uskon että tulemme tekemään yhteistyötä myös tulevaisuudessa. Tanssin ja musiikin yhdistäminen kiinnostaa minua edelleen, ja olisi kiinnostavaa tutkia ja oppia juuri esimerkiksi improvisaation kautta yhdistämään näitä elementtejä. Matkan aikana pääsin tekemään yhteistyötä useiden erilaisten ihmisten, kuten erilaisten organisaatioiden, eri taidealojen edustajien ja hyvin erilaisesta kulttuuritaustasta tulevien oppilaiden kanssa ja nautin näistä uusista kokemuksista todella paljon. Arvostan suuresti matkan muodossa minulle annettua mahdollisuutta päästä kokeilemaan jotain aivan uutta ja kehittymään ihmisenä ja pedagogina.

Henkilökohtaisesti matka oli minulle elämäni suurimpia elämyksiä ja matkan johdosta moni asia elämässäni muuttui. Arvomaailmani sai uuden järjestyksen ja aloin arvostaa omaa vapautta ja mahdollisuuksia elämässä aivan uudella tavalla. Matkalla tapamaamani ihmiset ja heidän kohtalonsa muokkasivat syvällisesti myös omaa elämäni ja lähettivät minut matkalle kohti oman itseyden löytymistä. Vaikka matkan myötä alkanut henkinen kasvuprosessi oli paikoitellen hyvin raskas, se on johtanut omassa elämässäni johonkin paljon suurempaan, kuin olisin ikinä arvannut. Matkan myötä saadut ystävät ja kontaktit pysyvät elämässäni vielä pitkän aikaa ja odotan jo seuraavaa mahdollisuutta matkustaa Palestiinaan. Ohjeeksi vieraaseen kulttuuriin matkaavalle pedagogille haluaisin antaa seuraavan lauseen: uskalla olla auki, kuunnella ympäristöä ja tarttua matkan tuomiin mahdollisuuksiin. Jos uskaltaa olla läsnä, ja avata omat korvat, silmät ja sydämen, on mahdollisuus oppia jotain todella suurta.

Lähteet

Aalto, M. 2002. Turvallinen ryhmä. Forssa: Aseman Lapset ry.

Honkanen-Korhonen R. 2016. Instrumentin pienryhmäopetus. Musiikin lehtorin luento 06.09.2016 Metropolia Ammattikorkeakoulussa.

Jewish Voice For Peace. 2018. Verkkodokumentti. Viitattu 15.05.2018.

<https://jewishvoiceforpeace.org>

Kajaanin Ammattikorkeakoulu. Opinnäyteytöpakki, tukimateriaali, toimintatutkimus. Viitattu 28.04.2018.

<https://www.kamk.fi/opari/Opinnaytetyopakki/Teoreettinen-materiaali/Tukimateriaali/Toimintatutkimus>

Mustikainen, T. 2014. Kielletty kansa: elämää palestiinalaisalueilla. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Nassar A. Dar Al-Kalima School in Bethlehem. Viitattu 11.5.2018.

<http://www.elcjh.org/department-of-education/schools/bethlehem/>

Pennington C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus kirja.

Pietarila, A. 2016. Ryhmän Voimaa! Työtapoja ja menetelmiä taiteen perusopetuksen musiikin ryhmäopetukseen. Opinnäytetyö, ylempi AMK. Tampereen ammattikorkeakoulu. Musiikkipedagogi. Viitattu 16.5.2018.

Shoruq Rap Group. 23.05.2017. Watani (Homeland). Viitattu 20.04.2018.

<https://www.youtube.com/watch?v=1psd7YdNgcg>

Taatila V. (toim.) 2009. Toimintatutkimus esimerkkejä ylemmän turvallisuusosaamisen koulutusohjelman opiskelijoiden tekemistä toimintatutkimusopintojakson tehtävistä.

Laurea Ammattikorkeakoulun julkaisusarja D6. Viitattu 16.5.2018.

http://docplayer.fi/storage/20/522851/1525974301/fILOSVMuU_iQutSv3bDg1w/522851.pdf

Tuckman B.W. ja Jensen M.A.C 1977. Stages Of Small-Group Development Revisited, Group & Organization Studies 2, 4, 419-217. Viitattu 29.04.2018.

UNARWA Al-Arroub-pakolaiskylä. Viitattu 27.04.2018.

<https://www.unrwa.org/where-we-work/west-bank/arroub-camp>

UNARWA Dheisha-pakolaiskylä. Viitattu 27.04.2018.

<https://www.unrwa.org/where-we-work/west-bank/dheisheh-camp>

UNARWA Palestiinan pakolaiset. Viitattu 27.04.2018.

<https://www.unrwa.org/palestine-refugees>

Vartiainen L. 2017. Suuryhmäpedagogiikka. Luento 17.1.2017 Metropolia Ammattikorkeakoulussa.