

**KEHOLLINEN ILMAISU OSANA LUKION MONIKULTTUURISTA
MUSIIKKIKASVATUSTA**

Emmi Tauriainen
Pro gradu -tutkielma
Musiikkikasvatus
Kevät 2010
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Emmi Matilda Tauriainen	
Työn nimi – Title Kehollinen ilmaisu osana lukion monikulttuurista musiikkikasvatusta	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2010	Sivumäärä – Number of pages 95 + liitteet 4 sivua
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Viimeisten vuosien aikana monikulttuurisuus ja moniarvoisuus ovat tulleet osaksi suomalaista yhteiskuntaa. Nämä yhteiskunnalliset muutokset ovat vahvistaneet monikulttuurisuuden asemaa myös koulujen opetussuunnitelmissa. Tämän tutkimuksen tarkoitus on lisätä tietoa musiikkikasvatuksesta monikulttuurisuuden ja kulttuurien välisen dialogin näkökulmasta. Tutkimus tuo esille, miten kehollista ilmaisua ja tanssia voidaan yhdistää lukion monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen.</p> <p>Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tapaustutkimuksena. Tutkimusaineistona käytettiin kahden kokeneen tanssinopettajan teemahaastattelua sekä kansainvälisessä yhteistyössä toimivan lukion musiikinopettajan sähköpostihaastattelua. Tanssinopettajien opettama tanssimuoto on afrikkalainen tanssi. Teemahaastattelut ovat osa Mariana Siljamäen liikuntapedagogiikan väitöskirja-aineistoa. Lukion musiikin sekä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmat nousivat myös keskeiseen rooliin tutkimuksessa. Lisäksi työssä käytettiin liikunnan opetussuunnitelmia pohtiessa tanssin asemaa lukiossa.</p> <p>Haastatteluaineiston antia ja opetussuunnitelmia vertailemalla pyrittiin löytämään tavoitteet kehollista ilmaisua ja monikulttuurista musiikkikasvatusta integroivalle opetukselle. Haastatteluaineistosta ja opetussuunnitelmista nousivat esille seuraavat tavoitteet: 1) kokonaisvaltaisen oppimisen tukeminen, 2) eri kulttuurien tuntemuksen lisääminen ja kulttuurista monimuotoisuutta arvostavan asenteen kehittäminen, 3) yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden vuoropuhelu ja sosiaalisten taitojen kehittäminen sekä 4) opiskelijan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen.</p>	
<p>Asiasanat – Keywords</p> <p>monikulttuurinen musiikkikasvatus, afrikkalainen tanssi, lukion musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma, liikunnan opetussuunnitelma, taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma, kvalitatiivinen tapaustutkimus</p>	
<p>Säilytyspaikka – Depository</p> <p>Jyväskylän yliopiston kirjasto, Musiikin laitoksen kirjasto</p>	
<p>Muita tietoja – Additional information</p>	

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 AIEMMAT TUTKIMUKSET JA KESKEISET KÄSITTEET	8
2.1 Monikulttuurinen tanssikasvatus	8
2.2 Holistinen ihmiskäsitys kasvatuksen perustana.....	10
2.2.1 Kehollisuus ihmisen kokonaisuuden keskeisenä olemassaolon muotona ..	10
2.2.2 Kokemuksen merkitys oppimisessa	14
3 TANSSI- JA KULTTUURIKASVATUS OPETUSSUUNNITELMISSA	17
3.1 Kulttuurikasvatus kouluissa.....	17
3.1.1 Opetussuunnitelmien kansainvälistymien.....	17
3.1.2 Monikulttuurinen musiikkikasvatus	19
3.2 Tanssi osana liikunnan opetussuunnitelmaa.....	26
3.3 Tanssi osana musiikin opetussuunnitelmaa.....	30
3.4 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman anti lukion musiikkikasvatuksen kehittämiselle	33
4 AFRIKKALAINEN TANSSI- JA MUSIIKKIKULTTUURI TUTKIMUKSENI ESIMERKKITAPAUKSENA.....	37
4.1 Afrikkalainen tanssi- ja musiikkikulttuuri käsitteenä	37
4.2 Tanssi ja musiikki afrikkalaisessa kontekstissa	39
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	48
5.1 Tutkimustehtävät.....	48
5.2 Tutkimusote ja -strategia	48
5.3 Tutkimusaineisto	50
5.4 Aineiston analyysi.....	52
5.5 Tutkimuksen luotettavuus	55
6 TUTKIMUSTULOKSET.....	59
6.1 Informanttien esittely	59
6.2 Kokonaisvaltaisuus oppimisen lähtökohtana.....	61
6.3 Kulttuurikasvatus	63
6.3.1 Afrikkalaisen tanssin kulttuurinen konteksti	64
6.3.3 Ennakkokäsitysten ja stereotyyppien murtaminen.....	66
6.4 Yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden vastavuoroisuus.....	69
6.5 Opettajan rooli	72
6.6 Tanssikasvatus hyvinvoinnin näkökulmasta	75
6.7 Kehollisen ilmaisun yhdistäminen lukion monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen.....	76
7 POHDINTA.....	86

LÄHTEET.....	91
LIITTEET	96

1 JOHDANTO

”Tanssi on kulttuuria, tanssi on taidetta” - Laura

Tämä tutkimusaineistostani noussut sitaatti kiteyttää hyvin tanssin luonteen. Tanssi on ihmisen tapa ilmaista itseään, tanssi on kulttuuria ja taidetta. Taide ilmentää kulttuuria ja yhtä lailla tanssi heijastaa sitä kulttuuria, jossa se on syntynyt. Suomalaisessa koululaitoksessa tanssi kulttuurin ilmentymänä ja taidemuotona ei ole kuitenkaan päässyt esiin. Taito- ja taideaineiden joukossa tanssilla ei ole omaa erillistä ainetta vaan se on yhdistetty muihin oppiaineisiin. Perinteisiin kasvatus- ja oppikäsityksiin on vaikuttanut kartesiolainen ajattelu, jossa keho ja mieli on erotettu toisistaan. Ihmisen kehollista puolta on pidetty jopa syntisenä. Nykyään on kuitenkin tunnustettu kehollisten kokemusten ja kokonaisvaltaisten prosessien merkitys oppimiselle ja ihmisen tietoisuuden, ajattelun ja kielen kehitykselle. (Anttila, 2005a, 44; Laakso, 2007, 18–19.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten tanssia ja kehollista ilmaisua voidaan integroida lukion monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Musiikki ja tanssi ovat toisilleen läheisiä taidemuotoja. Tanssilla on tärkeä rooli etenkin länsimaiden ulkopuolisissa musiikkikulttuureissa (esim. Wolz, 1972, 100-104). Esimerkiksi Afrikassa tanssi ja musiikki liittyvät kiinteästi toisiinsa sekä ihmisten elämäkokonaisuuteen (Gore, 1994, 59). Musiikkikasvatuksessa tanssin kautta voidaan oppia ymmärtämään kulttuuria laajemmin ja syvällisemmin. Monikulttuurisuus on vahvistunut koulujen opetussuunnitelmissa kulttuurimme moniarvoistumisen myötä. Kulttuurikasvatuksessa korostetaan kulttuurisen monimuotoisuuden ymmärtämisen ja arvostamisen tärkeyttä. Musiikkikasvatuksella on olennainen rooli koulujen kulttuurikasvatuksessa. Siksi on tärkeää lisätä tietoa monikulttuurisen musiikkikasvatuksen mahdollisuuksista ja toteutustavoista. Olen rajannut aiheeni lukion monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen, koska peruskoulun ylempien luokka-asteiden ja lukion kehollisesta ilmaisusta ei ole tehty kovin paljoa aiempaa tutkimusta.

Tutkimusaiheen valintaan kirvoitti oma tanssitaustani ja kiinnostukseni tanssia kohtaan. Olen harrastanut tanssia vuodesta 1997 asti. Vuosien varrella olen harrastanut useita eri tanssilajeja. Olen myös tehnyt tanssipedagogiikan erikoistumisopintoja Jyväskylän liikuntatieteiden laitoksella. Pitkäaikaisin kokemus minulla on afrikkalaisesta tanssista, jonka harrastamisen aloitin vuonna 2000. Ihastuin heti afrikkalaisen tanssin energisyyteen ja kokonaisvaltaiseen liikekieleen. Mielenkiintoinen elementti oli myös tanssin kulttuurinen yhteys, jota tunneillamme tuotiin esille. Afrikkalaisen tanssin rytmisyys sekä tanssin ja musiikin välinen vuorovaikutus olivat minulle alusta asti tärkeitä. Tämä vuorovaikutus on syynä siihen, että koen juuri afrikkalaisen tanssin itselleni läheiseksi tanssimuodoksi. Afrikkalaisen tanssin kautta voin ilmaista itseäni sekä tanssillisesti että musiikillisesti. Afrikkalaisen tanssin harrastukseni on jatkunut aktiivisena ja vuodesta 2005 lähtien olen ollut tanssijana länsiafrikkalaiseen perinteeseen pohjautuvia tansseja ja musiikkia esittävässä Mami Wata -ryhmässä. Toimin tällä hetkellä myös Mami Wata -yhdistyksen varapuheenjohtajana. Mami Wata pyrkii edistämään monikulttuurisuutta ja kulttuurien välistä dialogia. Ryhmämme toimintaan kuuluu esiintyminen, yhteistyö sekä suomalaisten että afrikkalaisten taiteilijoiden kanssa ja rumpu- ja tanssikurssien järjestäminen. Mami Wata on toteuttanut myös kolme kokoillan tanssiteosta.

Tässä tutkimuksessa on aineistona osa Mariana Siljamäen tekeillä olevasta liikuntapedagogiikan väitöskirjatutkimuksesta. Mariana Siljamäki on tanssipedagogiikasta vastaava liikuntapedagogiikan lehtori sekä Mami Watan koreografi. Väitöskirja käsittelee tanssikulttuurien kohtaamista suomalaisessa tanssipedagogiikassa. Eri tanssikulttuureja väitöskirjassa edustavat flamenco, itämainen tanssi sekä afrikkalainen tanssi. Mariana Siljamäen väitöskirja-aineistoa oli runsaasti ja eri näkökulmista: se koostui kokonaisuudessaan seitsemästä, eri tanssimuotoja opettavien suomalaissyntyisten tanssinopettajien teemahaastattelusta, 36 tanssinharrastajan kokemuskirjoituksista sekä kuuden tanssinopettajan kolmen tanssitunnin havainnoinnista ja videoinnista. (Siljamäki, 2009, 4–5.) Tämä mahdollisti sen, että pystyin käyttämään osaa väitöskirjan aineistosta oman aiheeni tutkimisessa. Tutkimukseni aineistoksi valikoitui kaksi teemahaastattelua, joissa haastateltiin kahta afrikkalaisen tanssin opettajaa. Valinta oli minulle luonteva, sillä olen itse perehtynyt afrikkalaiseen tanssiin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, miten afrikkalainen tanssi voi tukea monikulttuurisen kasvatuksen ja yleisemmin musiikkikasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita. Pyrin kartoittamaan myös tanssikasvatukseen liittyviä pedagogisia näkökulmia. Afrikkalaisen tanssin opettajien teemahaastattelut edustavat tutkimuksessani ammattilaisnäkökulmaa afrikkalaisen tanssin opettamisesta Suomessa. Saadakseni tutkimukseeni lukion musiikinopetuksen näkökulman täydensin aineistoa haastattelemalla sähköpostitse lukion musiikinopettajaa. Musiikinopettaja työskentelee lukiossa, joka toimii yhteistyöprojektissa länsiafrikkalaisen koulun kanssa. Hän on työnsä kautta tutustunut afrikkalaiseen kulttuuriin ja painottaa sitä myös opetuksessaan. Tärkeään rooliin tutkimuksessani nousee lukion musiikin opetussuunnitelma, joka edustaa lukion musiikkikasvatuksen sisällöllisiä ja tavoitteellisia vaatimuksia. Tutkimus toteutetaan kvalitatiivisena tapaustutkimuksena.

Tutkimus pyrkii lisäämään tietoa monikulttuurisen musiikkikasvatuksen toteuttamismahdollisuuksista kehollisen ilmaisun näkökulmasta. Tarkoituksena on antaa opettajille välineitä kehollista ilmaisua sisältävän monikulttuurisen musiikinopetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen käytännössä. Tutkimuksen tuottamaa tietoa voivat laajemmin hyödyntää myös muiden alojen opettajat sekä koulutusta koskevien opetussuunnitelmien kehittäjät.

2 AIEMMAT TUTKIMUKSET JA KESKEISET KÄSITTEET

2.1 Monikulttuurinen tanssikasvatus

Tanssilla ei ole itsenäistä asemaa koulujen opetussuunnitelmissa, vaan se on sijoittunut useiden eri aineiden alle. Aikaisemmin tanssia on pidetty lähinnä liikuntakasvatuksen osa-alueena. 1960-luvulla tanssin taiteelliset ja esteettiset näkökulmat alkoivat saada lisää huomiota ja nykyään tanssia pidetään osana kaikkea taidekasvatusta. (Anttila, 1994, 11.) Tutkiessani tanssin asemaa valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa törmäsin melkoiseen käsiteviidakkoon: eri aikoina ja eri oppiaineissa tanssista on käytetty monenlaisia termejä. Musiikin opetussuunnitelmissa ja musiikkikasvatuksen kirjallisuudessa on tanssin sijaan käytetty termejä musiikkiliikunta, musiikillinen ilmaisu ja liike (vrt. POPS, 2004; Simola-Isaksson, Jääskeläinen & Ruoppila, 1980). Voidaan tietysti kysyä, onko näillä termeillä ja tanssilla eroa ja mikä itse asiassa on tanssia. Päädyin tässä työssäni määrittelemään tanssin koulukontekstissa laajasti, sotkeutumatta liikaa terminologian epämääräisyyteen. Käytän kouluopetuksessa harjoitettavasta kehollisesta ilmaisusta Eeva Anttilan (1994) tavoin käsitettä tanssikasvatus. Anttilan (1994) kirja ”Tanssin aika” on opas koulujen ja päiväkotien tanssikasvatukseen. Anttila määrittelee tanssikasvatuksen laaja-alaiseksi ja kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi, joka keskittyy yleisesti tanssin peruselementtien ja -taitojen opiskeluun. Tanssikasvatukseen sisältyy myös tanssi-ilmaisu sekä tanssitetieto. Anttilan mukaan tanssikasvatus on laajempi käsite kuin tanssinopetus. Tanssinopetus keskittyy tietyn tanssimuodon tanssitekniikan ja -taitojen opettamiseen. (Anttila, 1994, 7.) Tanssinopetusta voisi siis verrata tanssikoulujen ja -opistojen toimintaan. Anttilan (1994) mukaan tanssikasvatuksella on kasvatuksellinen merkitys: sen tavoitteena on kehittää oppilasta ihmisenä ja tanssitaiteen vastaanottajana, tulkitsijana ja luojana (Anttila, 1994, 11).

Tarkastelen tässä työssäni tanssikasvatusta erityisesti kulttuurikasvatuksen näkökulmasta. Lukiossa opetettava afrikkalainen tanssi on paitsi tanssikasvatusta, myös monikulttuurista kasvatusta. Käytän käsitettä monikulttuurinen tanssikasvatus kuvaamaan yleis-

sesti koulussa opetettavia niin sanottuja etnisiä tansseja. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2005) afrikkalainen tanssi luetaan etnisiin tansseihin. Vesterisen (1999) mukaan etnisyyden kriteereitä on monenlaisia. Sanalla etninen voidaan viitata kansaan, heimoon tai ryhmään. Yleensä etnisyyden kriteereiksi määritellään esimerkiksi erityiset kulttuuripiirteet, kuten kyky puhua omaa kieltä ja sosiaalisen organisaation olemassaolo. Myös sukujuuret sekä ryhmän itse tekemä luokittelu, samastuminen, ovat etnisyyden kriteereitä. (Vesterinen, 1999, 132.) Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa afrikkalaisesta tanssista käytetään myös nimitystä ”eri maiden kansantanssit” (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 17, 19). Suomessa opetettava afrikkalainen tanssi perustuu kuitenkin enimmäkseen afrikkalaiseen taidetanssiin. Opetettavat koreografiat ovat pitkälti peräisin ammattimaisten tanssi- ja musiikkiryhmien repertuaareista. Paukkusen (2007) mukaan afrikkalaisen taidetanssin esittävät koreografiat ovat soveltuneet suomalaiseen tanssinopetuksen käytäntöihin paremmin kuin perinteiset tanssit, joiden esityskäytäntöihin kuuluvat esimerkiksi improvioidut soolot. Vaikka esittävät koreografiat hyödyntävät perinteisten tanssien liikemateriaalia, ei Suomessa opetettavaa afrikkalaista tanssia voida pitää ensisijaisesti kansantanssina. (Paukkunen, 2007, 190–191.)

Musiikkiliikuntaa on tutkittu aiemmin melko paljon. Sen käyttöön koulussa on olemassa erilaisia oppaita, kuten ”Rytmi kylpy” (Kivelä-Taskinen & Setälä, 2006) ja ”Hip Hoi, Musisoi!” (Hongisto-Åberg, Lindberg-Piiroinen & Mäkinen, 1994). Nämä oppaat ovat kuitenkin keskittyneet varhaiskasvatukseen ja alempien vuosiluokkien musiikkikasvatukseen. Peruskoulun ylemmillä vuosiluokilla toteutettavaa musiikkiliikuntaa on tutkittu huomattavasti vähemmän. Yläluokkien musiikkiliikunnasta on tehty joitakin opinnäytteitä (esim. Myllykallio, 1987; Kuhasalo, 2006; Lehmusvaara, 2007). Sen sijaan lukioiden musiikkiliikunnasta ei ole juurikaan ajankohtaista tutkimusta. Eri kulttuurien tansseja koulukontekstissa on myös tutkittu vähän. Kansantanssin näkökulmaa käsittelee esimerkiksi Emmi Aron (2010) valmistumassa oleva pro gradu -tutkielma. Kristiina Karhu (2010) on vertaillut pro gradu -tutkielmassaan musiikkiliikuntaa Etelä-Afrikan ja Suomen alakouluissa. Tutkielma käsittelee kulttuurin heijastumista musiikkiliikuntaan ja tuo esille suomalaisen ja afrikkalaisen musiikkikulttuurin ja niihin liittyvien käsitysten eroja. Se ei kuitenkaan tuo esille, miten afrikkalaista tanssi- ja musiikkikulttuuria

voisi käsitellä suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta on viime aikoina tehty useita opinnäytetöitä (esim. Riihimäki, 2005; Typpö, 2008). Jyväskylän yliopiston vuonna 1996 alkanut MONIKU-projekti on myös tuottanut hyödyllistä tietoa ja opetusmateriaalia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen (ks. esim. Siljander, 1998, 57). Muiden kulttuurien tanssien opettamista lukion musiikkikasvatuksessa ei kuitenkaan ole juurikaan tutkittu. Mariana Siljamäen (2002) liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus ”Afrikkalaisen tanssin oppimistapahtuma – tapaustutkimus lukion liikunnan valinnaiskurssista” on lähimpänä omaa tutkimusaihetani. Tutkimus käsittelee afrikkalaisen tanssin oppimistapahtumaa lukio-opiskelijoiden kokemusten näkökulmasta. Siljamäen lisensiaatintutkimus on keskeinen oman työni kannalta, mutta se ei käsittele afrikkalaista tanssia musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Mariana Siljamäen tekeillä oleva liikuntapedagogiikan väitöskirja synnytti oivan mahdollisuuden osallistua tutkimusprojektiin ja hyödyntää poikkitieteellistä tietotaitoa.

2.2 Holistinen ihmiskäsitys kasvatuksen perustana

2.2.1 Kehollisuus ihmisen kokonaisuuden keskeisenä olemassaolon muotona

Käytän tutkimuksessani termiä kehollisuus kuvatessani niitä kokemuksia, jotka liittyvät ihmisen omaan kehoon ja siitä saataviin aistimuksiin. Kehollisuuden rinnakkaisterminä on käytetty myös käsitettä ruumiillisuus. Jotkut tutkijat käyttävät niitä rinnakkain jopa saman tekstin sisällä (esim. Kuhmonen, 1997). Englanninkielessä käytetään sanaa *body* tarkoittamaan kumpaakin termiä. Ruumiillisuus-termi näyttää vakiintuneen erityisesti sosiologisesti suuntautuneessa tutkimuksessa, esimerkiksi naistutkimuksessa. Katson kuitenkin psykologisesti suuntautuneessa tutkimuksessa käytetyn kehollisuus-termin (ks. Rauhala, 2005) soveltuvan paremmin omaan lähestymistapaani.

Kehollisuus-käsitettä lähestytään ihmiskäsityksen kautta vastaamalla kysymykseen, mitä ihminen on. *Holistinen ihmiskäsitys* näkee ihmisen kokonaisvaltaisena olentona, jonka olemassaolon perusmuodot ovat fenomenologista filosofiaa edustavan Rauhalan (2005, 32) mukaan tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus.

Tajunnallisuudella tarkoitetaan ihmisen psyykkis-henkistä olemassaoloa. Tajunta on inhimillisen kokemisen kokonaisuus, jossa kokemukset organisoituvat ja jäsentyvät. Ihminen kokee normaalitilassa aina jotakin: hän esimerkiksi tuntee, tietää ja uskoo sekä kokee kauneuden lumoa. Ilmiöt ja asiat saavat tajunnassa erilaisia ja eritasoisia merkityssuhteita. Näistä merkityssuhteista muodostuu ihmisen maailmankuva. Kaikkia tajunnan sisältöjä ei voida tehdä tietoisiksi. Myöskään kaikkien kokemisen muotojen ja laatu-
tujen ei tarvitse olla tiedollisesti selkeitä tai kielellisesti ilmaistavia. Tajunta voi esittää asiat symbolisesti, käsitteellisesti tai pelkkinä tunnelmina. (Rauhala, 1987a, 37; Rauhala, 1987b, 156; Rauhala, 2005, 32.)

Kehollisella olemuspuolella tarkoitetaan ihmisen orgaanisten prosessien kokonaisuutta. Kehon prosessit ovat konkreettisesti aineellisuudessa tapahtuvia elämää ylläpitäviä ilmiöitä. (Rauhala, 1987b, 156-157.) *Situationaalisuudella* viitataan ihmisen suhteeseen ympäröivään elämäntilanteeseensa. Ihminen on aina suhteessa toisiin ihmisiin (ihmissuhteet): hän kuuluu erilaisiin ryhmiin ja hänellä on erilaisia toimintakohteita. Ihminen elää myös kulttuurin vaikutusten piirissä. (Rauhala, 1987b, 156-157.)

Tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus kietoutuvat yhteen muodostaen ihmisen kokonaisuuden ja Rauhalan (1987b, 161–162) mukaan onkin tärkeä selvittää, miten kukin niistä omalla tavallaan osallistuu tämän kokonaisuuden muodostumiseen. Situationaalisuus luo pelitilan ja ehdot tajunnan ja kehollisuuden toiminnalle. Tajunta saa tilanteesta kokemuksen sisällöt ja keho elämää ylläpitävät voimat. Toisaalta kehon hermosto on se väline, jolla aistitaan. Tajunnassa taas tiedetään, että tilanne ja keho ovat osa kokijan olemassaoloa.

Rauhalan (1987b, 156) mukaan ihmisen kunkin olemuspuolen tutkimiseen on omat tieteenalansa. Kehollisuuden tutkimisen on totutusti ajateltu olevan luonnontieteen tehtävä. Kuhmosen (1997) mukaan myös muut tieteenalueet, kuten filosofia, ovat ottaneet kehollisuuden tutkimuskohteekseen. Esimerkiksi filosofien mielenkiinnon kohteena on elävä ja eletty keho, ei se objektiivinen ruumis, jota luonnontieteet tutkivat. Myös suomalaisessa tanssintutkimuksessa eletty keho on ollut keskeinen tutkimuksen kohde 1990-luvulta lähtien (ks. Parviainen 1997, 1999; Rouhiainen 1999).

Fenomenologia on filosofiassa ja erityistieteellisessä tutkimuksessa sovellettu aatevirtaus ja tutkimusmetodi (ks. Juntunen, 1986, 19; Laine & Kuhmonen, 1995, 39–40). Fenomenologian pyrkimyksenä on tutkia ja ymmärtää ihmisen ”alkuperäisintä” maailmaa, joka koetaan oman kehon kautta tai pikemminkin eletään omassa kehossa (Kuhmonen, 1997). Fenomenologian perustajana pidetään Edmund Husserlia, joka 1800-luvun lopulla kehitti fenomenologian filosofisen metodin (ks. Juntunen, 1986, 19, 22). Husserlin fenomenologisen metodin pyrkimyksenä on tarkastella kokemuksellisuutta ilmiönä objektiivisesta näkökulmasta. Tarkoitus on kuvata ilmiötä kaikessa rikkaudessaan ilman ennakkoluuloja, oletuksia ja teoretisointia. Useat fenomenologit ovat kehittäneet Husserlin ajatuksia eteenpäin. (Parviainen, 1999, 85–87.)

Yksi merkittävä fenomenologian kehittäjä oli ranskalainen Maurice Merleau-Ponty (ks. Laine & Kuhmonen, 1995, 39–41, 163). Merleau-Pontyn (esim. 1962/1995) mukaan aikaisempi fenomenologia oli rajoittunutta siksi, että siinä kokemukset jäsennettiin pitkälti ihmisen tietoisuudeksi. Tällainen perinne on korostanut järkeä ja tietoisuutta todellisuutemme varsinaisena rakentajana, mutta samalla se on jättänyt ulkopuolelle ihmisen elävät aistit ja hyvin eri tavoin toimivan ja tahtovan kehon. Minästä on tullut abstrakti vailla yhteyttä elävään kehoon. Tällaisessa rationaalisesti suuntautuneessa filosofiassa elävät, maailmaan avoimet aistit on ymmärretty tiedon esteeksi ja harhaisten käsitysten lähteiksi. (Kuhmonen 1997.) Merleau-Ponty ei tosin väitäkään havaitsemisen olevan varmaa, vaan näkee, että havaitsemisessa on aina harhan ja illuusion mahdollisuus (ks. Parviainen, 1999, 88).

Merleau-Ponty pyrkii etenemään enemmänkin kehon kautta kokemusten alkuperäisen luonteen tavoittamiseksi ja kiinnittää ajattelun tietoisuuden ja kaikki inhimilliset merkitykset erottamattomasti kehoon kuuluviksi. Tavoitteena on tehdä oikeutta kehollisten ilmiöiden ”läpieletylle” luonteelle, vaikkakin ongelmana on niiden usein piilevä luonne: kehomme ei ole jatkuvasti tietoisuudelle näkyvä. (Ks. Kuhmonen 1997.) Nämä näkemykset ovat sopusoinnussa Rauhalan (1987a, 37-38) ajatusten kanssa. Hän korostaa, että monet kokemisen laadut (mm. pyhyiden ja esteettisyyden kokeminen) ovat usein syviä perustunnelmia eivätkä eriteltävissä tietoisuuden tasolla.

Merleau-Pontyn (1962/1995) näkemyksen mukaan keho itse on intentionaalinen sekä omalla tavallaan tietoinen. Kehon intentionaalisuudella Merleau-Ponty viittaa kehon pyrkimykseen olla eri tavoin yhteydessä maailmaan. Tästä esimerkkinä on hengittäminen: keho suhteutuu maailmaan spontaanisti hengittämänsä ilman välityksellä. Kehon tietoisuudella hän tarkoittaa sitä, että keho tunnistaa kokemuksensa ja on samanaikaisesti sekä aistiva että aistittu. Keho voi siis ymmärtää itseään ilman tietoisuuden reflektiota. (Rouhiainen, 1999, 107.)

Jos fenomenologia tarkastelee ilmiöitä siten kuin koemme ne, niin millainen on *koettu keho*? Parviaisen (1999, 90–91) mukaan arkipäivän kokemuksessa keho koetaan epä-määräisellä tavalla, ja vasta yllättävät tilanteet, kuten kipu, saa meidät herkistymään kehon tuntemuksille. Tämä tekee koetun kehon määrittämisen vaikeaksi. Koska olemme itse kehomme, emme koskaan voi tarkastella sitä täysin ulkopuolelta. Merleau-Ponty puhuukin kehosubjektista, joka on kaikkien aistiensa kautta yhteydessä ympäröivään maailmaan. Fysiologiaan ja anatomiaan perustuva keho taas kuvastaa objektiivista ”esinekehoa”. (Parviainen, 1999, 90–91.)

Tanssintutkimuksessa kehoa on pitkään tarkasteltu ulkoa päin, ikään kuin objekti- tai esinekehona (Parviainen, 1999, 84, 90). Sittenmin tanssintutkimukseen on alettu soveltaa fenomenologisen filosofian näkemyksiä. Fenomenologisessa tanssintutkimuksessa tanssi käsitetään osaksi ihmisen olemista ja tanssi ja liike nähdään ihmisen tapana suuntautua maailmaan. (Hoppu, 2003, 26–27.)

Parviaisen (1997, 143–145) mukaan tanssin kautta voidaan kehittää sellaista kehoon liittyvää kokemuksellista tietoa, joka käsittää enemmän kuin kehon hallintaan liittyvän teknisen tiedon. *Kehollinen tieto* syntyy oivaltamalla ja keholle herkistymällä, etsimisen, kokeilun ja harjoittelun myötä. Sitä ei voida saavuttaa käsitteellisen oppimisen kautta. Kun liikkeen kautta herkistytään kehon kokemuksille, lisääntyy tieto liikkeen moninaisista mahdollisuuksista. Kehollinen tieto sisältää myös ”mykkää tietoa”, joka on olemassa omassa kehossa, vaikkei sitä kokonaisuudessaan tiedosteta. (Parviainen, 1997, 143–145.)

Anttilan (2005a, 46) mukaan kehollinen tieto on ”sisäistynyttä, merkityksellistä, kokemuksellista ja elämyksellistä tietoa, joka auttaa meitä ymmärtämään itseämme, toisiamme ja maailmaa”. Kehollinen tieto vahvistaa ajattelun ja toiminnan välistä yhteyttä ja kehotietoisuutta. *Kehotietoisuudella* Anttila tarkoittaa oman kehon tuntemista ja kykyä herkistyä sekä omille että toisten kehollisille kokemuksille. Tällä tavoin kehollinen ajattelu luo pohjan vuorovaikutukselliselle suhteelle toisten ja maailman kanssa. (Anttila, 2005b, 76, 80.)

2.2.2 Kokemuksen merkitys oppimisessa

Anttilan (2005a, 44) mukaan nykyisissä tieteellisissä ja filosofisissa tutkimuksissa on todettu esikielellisten ja kokonaisvaltaisten prosessien merkitys oppimiselle ja ihmisen tietoisuuden, ajattelun ja kielen kehitykselle. Näissä prosesseissa yhdistyvät muun muassa moniaistiset, esteettiset, keholliset ja yhteisölliset kokemukset. Anttila näkee, että peruskoulun kasvatus-, oppi- ja minäkäsityksen taustalla vaikuttava kartesiolainen ajattelu kehon ja mielen erillisyydestä on vanhentunut. Hän esittää, että tämän näkemyksen haastaa uudenlainen käsitys oppimisesta, tiedosta, ajattelusta ja kielestä.

Nykyiset oppimiskäsitykset ja -teoriat korostavat ihmisen toiminnan eri osa-alueiden välistä yhteyttä. Käsitteet, kieli ja ajattelu nousevat kehollisista kokemuksista ja aistimuksista. Anttila näkee, että kaikki oppiminen perustuu kehon ja mielen yhteyteen, ja että tämän yhteyden huomioiminen opetuksessa voi tukea erilaisten asioiden ja taitojen oppimista (Anttila, 2005b, 72).

Anttila (2005a) esittelee pedagogisen näkemyksen, jossa keskeistä on opettajan ja oppilaan dialoginen suhde. Siinä opettaja pyrkii ymmärtämään oppilaan todellisuutta osallistumalla hänen kokemusmaailmaansa. Dialogi on paljon kokonaisvaltaisempaa kuin pelkkä kielellinen kommunikointi: siinä ei-kielellisellä, hiljaisella tiedolla on keskeinen rooli. Dialogin kautta oppiminen pyritään yhdistämään oppilaiden elämäntilanteeseen ja kokemusmaailmaan. Anttilan kokemuksen mukaan näin on mahdollista herättää oppilaiden sisäinen motivaatio toimintaan ja ajatteluun sekä kokonaisvaltaiseen ja merkitykselliseen oppimiseen. (Anttila, 2005a, 44–45.)

Myös David Kolb (1984, 2) on esittänyt huolensa mielen ja kehon välisen yhteyden heikkenemisestä kulttuurissamme – erityisesti oppimisessa – rationaalisen ajattelutavan korostuessa teknologisen ja tieteellisen kehityksen myötä. Kolb on yksi tunnetuimmista kokemuksellisen oppimisen tutkijoista. Kolbin (1984) nelivaiheinen kokemuksellisen oppimisen malli kuvaa kokemuksen merkitystä oppimisprosessissa. Käsite *kokemuksellinen oppiminen* liittyy humanistiseen oppimiskäsitykseen, jossa korostetaan ihmisen henkistä kasvua ja omien mahdollisuuksien toteuttamista (Lehmusvaara 2007, 20). Kolb kutsuu oppimisen malliaan kokemukselliseksi ensinnäkin ilmentääkseen sen yhteyttä alan oppi-isiin, Deweyhin, Lewiniin ja Piagetiin. Lisäksi Kolb haluaa korostaa kokemuksen keskeistä roolia oppimisprosessissa. (Kolb 1984, 20.)

Kolb (1984, 26, 31, 38) näkee oppimisen prosessina, jossa tietoa luodaan kokemusten muuntamisen kautta. Kolb korostaa, että oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, jossa mukana ovat kaikki ihmisen toiminnot: ajattelu, tunteet, aistit ja käyttäytyminen. Kokemukset synnyttävät ja muokkaavat tietoa jatkuvasti, tieto ei siis ole pysyvää ja muuttamatonta.

Kolbin mallin ensimmäisessä vaiheessa kokemusta käsitellään tietoisesti. Tätä seuraa kokemuksen refleктоiva tarkkailu ja havainnointi. Kolmannessa vaiheessa kokemus pyritään käsitteellistämään, eli sen pohjalta luodaan uutta tietoa. Neljännessä vaiheessa uutta tietoa kokeillaan käytännössä, mikä puolestaan voi olla uuden oppimissyklin alku. Kokemukset myös synnyttävät ja muokkaavat olemassa olevaa tietoa. (Kolb 1984, 26, 40-43.)

Lehmusvaaran (2007) mukaan tämä malli voisi musiikinopetuksessa toteutua siten, että musiikin kehollinen kokeminen vastaa konkreettista kokemusta, ja on näin oppimisen ensimmäinen vaihe. Kehon kautta koetut asiat toimivat pohjana asioiden käsitteellistämiseksi, opeteltaessa esimerkiksi musiikin teoriaa. Näin saatua uutta tietoa voidaan soveltaa vaikkapa nuoteista soittamiseen. (Lehmusvaara 2007, 20-21.)

Mielestäni opetuksessa olisi huomioitava, että oppilaat tulevat tunneille kaikkine kokemuksineen. Opettajan rooli ei voi jäädä vain tiedon ”kaatajaksi” tai ulkoisen palautteen antajaksi, vaan hänen tulisi pyrkiä rakentamaan tunnit oppilaista ja heidän kokemusmaailmastaan lähtien. Suomalaisten oppilaiden henkinen pahoinvointi on lisääntynyt, mutta yllättävää kyllä, opintosuoritukset ovat silti erinomaisia (Opetusministeriö, 2006). Oppilaiden kokemusten huomioiminen kouluopetuksessa voi toimia ennaltaehkäisevänä voimana terveyden tukemisessa. Sovellan tutkimuksessani kehofenomenologian käsitteitä pedagogisesta näkökulmasta.

3 TANSSI JA KULTTUURIKASVATUS OPETUSSUUNNITELMISSA

3.1 Kulttuurikasvatus kouluissa

3.1.1 Opetussuunnitelmien kansainvälistymien

Vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei ollut juurikaan viitteitä kansainvälisyys- tai monikulttuurisesta kasvatuksesta. Kulttuurikasvatuksessa korostuu suomalainen kulttuuriperinne. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 1970.) Lukion opetussuunnitelman vuonna 1977 tehdyssä uudistuksessa puhutaan muun muassa koulutuksellisen tasa-arvon lisäämisestä sekä kulttuurin jatkuvan kehittämisen tukemisesta, mutta kansainvälistyminen mainitaan vain ohimennen. Lukion oppilaiden kuvauksessa puhutaan vain suomea ja ruotsia äidinkielenään puhuvista oppilaista. Tämä kuvastaa hyvin ajan oppilasaineen kulttuurista homogeenisyyttä. Kulttuurikasvatuksen tavoitteista on todettu seuraavasti: ”Lukio-opintojen tulee, lähtien laaja-alaisesta kulttuurin näkemyksestä, perehdyttää oppilaat keskeiseen kulttuuriperintöön ja antaa valmiudet kulttuurin eri osa-alueiden vastaanottamiseen ja kehittämiseen”. (Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö, 1977, 16, 81,83.)

Vuoden 1985 opetussuunnitelmissa oli jo merkkejä kansainvälistymisestä. Tätä heijastaa esimerkiksi valtioneuvoston päätös vuonna 1984, jonka tavoitteena oli monipuolistaa lukiossa opiskeltavaa kieliohjelmää (LOPS, 1985, 9). Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmien yleisiin tavoitteisiin kuului edelleen kansallisen kulttuurin ja kansallisten arvojen vaaliminen, mikä nähtiin perustana kansainvälisten yhteistyötaitojen kehittämiseksi ja rauhan edistämiseksi (POPS, 1985, 12–13; LOPS, 1985, 12). Oppilaan omakohtaista kulttuurin kokemista pidettiin tässä opetussuunnitelmassa tärkeänä. Sen kautta pyrittiin luomaan laaja kulttuuripohja, joka valmistaa oppilaita työelämän vaatimusten kohtaamiseen ja monipuolisen vapaa-ajan toteuttamiseen (LOPS, 1985, 14).

Vuoden 1994 opetussuunnitelmien uudistuksissa näkyi selvästi muutos yhteiskunnan rakenteessa ja arvoperustassa. Kansainvälistymisen myötä yksilön kulttuuri-identiteetin luomista pidettiin yhä tärkeämpänä. Toisaalta esiin nostettiin monikulttuurisen ja moniarvoisen yhteiskunnan tarpeet, joihin pyrittiin vastaamaan muun muassa uudistamalla koulujen sisällöllisiä painotuksia. (POPS, 1994, 13–14; LOPS 1994, 16–17.) Monikulttuurisuus oli tullut osaksi koulujen arkea, jota kuvastaa opetussuunnitelmaan lisätty maahanmuuttajien valmistava opetus (POPS, 1994, 22). Lisäksi kansainvälisyyskasvatus nostettiin yhdeksi opetussuunnitelman keskeiseksi aihekokonaisuudeksi. Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteena oli muun muassa lisätä erilaisten kulttuurien tuntemusta ja kansainvälistä yhteisymmärrystä sekä kehittää suvaitsevaa suhtautumista erilaisuuteen. (POPS, 1994, 28–29.)

Tämänhetkiset vuoden 2004 opetussuunnitelmat jatkavat edellisissä opetussuunnitelmissa luotua linjaa. Opetuksen arvopohjaan kuuluu olennaisena osana monikulttuurisuuden hyväksyminen ja suvaitsevaisuuden kehittäminen. Lukio-opetuksen tavoitteisiin kuuluu, että oppilas osaa arvostaa kulttuurien monimuotoisuutta elämän rikkautena ja luovuuden lähteenä. Kulttuurikasvatuksessa tulee antaa valmiuksia monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamiseen ja kansainväliseen yhteistyöhön. Perus- ja lukio-opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri. Sen lisäksi, että suomalainen kulttuuri on monipuolistunut maahanmuuttajien myötä, nähdään se myös itsessään monimuotoisena. Saamelaiden, romanien, viittomakielisten sekä maahanmuuttajien ja vieraskielisten asema yhteiskunnassamme tulee huomioida opetuksessa. Opetussuunnitelmiin on lisätty oma osionsa eri kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksesta. (POPS, 2004, 14, 34–36; LOPS, 2003, 12, 20–22, 27.)

	1970	1985	1994	2004
Opetuksen arvopohja	Kansallinen kulttuuri	Kansainvälistyminen	Yhteiskunnalliset muutokset	Monikulttuurisuuden hyväksyminen ja arvostaminen
Opetuksen sisällöt ja tavoitteet	Suomalaisen kulttuuriperinteen tuntemus	Kansallinen kulttuuri pohjana kansainväliselle yhteistyölle Kulttuurikasvatus vapaa-ajan rikastuttajana	Yksilön kulttuuri-identiteetin vahvistaminen Kansainvälisyyskasvatus, maahanmuuttajien valmistava opetus	Eri kieli- ja kulttuuriryhmien opetus Valmiudet kansainväliseen yhteistyöhön ja monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamiseen

Taulukko 1. Kansallisesta kulttuurista monikulttuurisuuteen. Kokoamani taulukko vuoden 1970, 1985, 1994 ja 2004 perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteista.

3.1.2 Monikulttuurinen musiikkikasvatus

Opetussuunnitelmien vertailu kertoo, miten monikulttuurisen kasvatuksen asema koulujen opetussuunnitelmissa on vahvistunut viime vuosikymmenien aikana (ks. taulukko 1). Musiikin oppiaineessa monikulttuurisuuden edistäminen on alkanut näkyä vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksesta lähtien. Edellisissä opetussuunnitelmissa korostettiin enemmän suomalaisen ja länsimaisen musiikkikulttuurin tuntemista. (POPS, 1970, 274–276; Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö, 1977, 113; POPS, 1985, 191–200; LOPS, 1985, 384–391.) Vuoden 1985 yläasteen ja lukion musiikin opetussuunnitelmien sisältöihin kuului myös Euroopan ulkopuolisia musiikkikulttuureita, mutta ne olivat vain yksi aihekokonaisuus muiden joukossa (POPS, 1985, 195–198; LOPS, 1985, 388.) Sen sijaan vuoden 1994 lukion opetussuunnitelmassa musiikin ja kulttuurisidonnaisuuden ymmärtäminen ja kyky musiikin kriittiseen arviointiin on nostettu musiikinopetuksen tavoitteisiin (LOPS, 1994, 101). Sekä peruskoulun että lukion musiikinopetuksen sisällöissä painottuvat eri maiden musiikkikulttuurit ja musiikkikult-

tuurin eri alueet. (POPS, 1994, 97–98; LOPS, 1994, 101–102.) Tämänhetkisissä vuoden 2004 opetussuunnitelmissa monikulttuurisuuden edistäminen kuuluu keskeisesti musiikinopetuksen tehtäviin. Monikulttuurisen kasvatuksen lähtökohtana on suvaitsevaisuuden ja kulttuurisen erilaisuuden arvostamisen kehittäminen. (POPS, 2004, 232–234; LOPS, 2003, 195–198.)

Monikulttuurinen musiikkikasvatus sisältää yhtäältä musiikkikasvatuksellisia periaatteita ja toisaalta etnomusikologisia kysymyksiä. Musiikkikasvatuksen tavoitteena on löytää vastauksia pedagogisiin ja opetusohjelmien suunnitteluun liittyviin kysymyksiin. Etnomusikologia taas tutkii maailman eri musiikkikulttuureita sekä musiikin ja kulttuurin välisiä suhteita. (Mm. Brennan, 1992, 221.) Moisan (1995a, 198–199) mukaan etnomusikologiseen lähestymistapaan perustuva monikulttuurinen musiikinopetus pyrkii antamaan oppilaille valmiuksia tarkastella musiikin ja kulttuurin välisiä siteitä. Toiseksi tarkoitus on opettaa muista kulttuureista peräisin olevia musiikkeja monikulttuurisen kasvatuksen periaatteiden mukaisesti.

Opetettaessa muita musiikkikulttuureita on tärkeää olla sensitiivinen kyseisen musiikin ja kulttuurin erityispiirteille. Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksessa huomioidaan esimerkiksi tradition historia, arvot ja uskomukset, käytännöt, käsitteet, estetiikka ja oppimis- ja perinteensiirtämistavat. Opetuksessa tulisi tuoda esille, mikä musiikissa on tärkeää ja olennaista kulttuurin omasta näkökulmasta katsottuna: missä yhteyksissä sitä käytetään ja mikä merkitys sillä on sen harjoittajille. (Moisala, 1995a, 200–201; Brennan, 1992, 222.)

Brennan (1992, 221–222) tähdentää, että muita musiikkikulttuureita opettaessa on otettava huomioon sekä musiikin, tanssin että sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin näkökulmat. Vain tätä kautta voidaan esittää musiikin yhteys ympäröivään kulttuuriinsa. Musiikin ja tanssin välillä on vahva vuorovaikutussuhde, mistä johtuen kummallakin on asemansa myös musiikinopetuksessa. On huomionarvoista, että joissakin kulttuureissa ei ole olemassa erillisiä termejä musiikille ja tanssille (ks. luku 4.1). Musiikki ja tanssi saavat aineksensa siitä kulttuurista, jossa ne elävät. Tämä osoittaa, miten nämä kolme näkökulmaa kietoutuvat yhteen. (Brennan, 1992, 221–222.)

Yhdysvaltalainen koreografi, tanssintutkija ja maailmanlaajuisen tanssiyhdistyksen World Dance Alliancen perustaja Carl Wolz (1972) on tutkinut tanssin ja liikkeen merkitystä etnisissä musiikkikulttuureissa. Wolz esittää useita perusteluja sille, miksi liikettä tulisi hyödyntää koulujen musiikinopetuksessa, erityisesti opiskeltaessa muita kuin länsimaisia musiikkikulttuureita. Ensinnäkin musiikilla ja tanssilla on yhteisiä aikan ja rytmiin liittyviä elementtejä. Kummassakin on havaittavissa pulssi, metri, fraasi ja tempo. Musiikin ja tanssin yhdistäminen voikin tukea oppimisprosessia, etenkin rytmikan opiskelussa. Tunnetut eurooppalaiset musiikinopettajat, Francois Delsarte (1811-1871) ja Emile Jaques-Dalcroze (1865-1930) kehittivät metodinsa juuri tämän ajatuksen pohjalta. Toiseksi, tarkasteltaessa muita kuin länsimaisia kulttuureita musiikin ja tanssin merkitys on verrattavissa kieleen, ruokaan ja pukeutumiseen. Erityisesti Tyynenmeren, Aasian ja Afrikan alueiden traditioissa musiikki ja tanssi ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa ja kuuluvat jokapäiväiseen elämään. Wolzin kolmas peruste nostaa esille kehon fenomenologian näkökulman oppimiseen. Wolzin mukaan keho on ihmisen kokemuksen kasvupohja, ja näin ollen liikkeiden tutkiminen voi tarjota oivalluksia muista kulttuureista. (Wolz, 1972, 100-104.) Ruismäki (1998) rinnastaa oivallukset elämyksiin, jotka ovat edellytyksiä niin sanotulle hyvälle oppimiselle. Asioiden välisen yhteyden tajuaminen voi tuottaa oppimisessa oivalluksia ja elämyksiä. Usein elämykset syntyvät yhteisöllisissä, itse koetuissa ja eletyissä tilanteissa. (Ruismäki, 1998, 32.) Liikkeellinen kokemus voi lisätä oppilaan ymmärrystä rytmistä sekä eri kulttuurien välisistä eroista. Wolz kysyykin osuvasti, miksi erottaa musiikkia ja tanssia toisistaan, kun ne käyvät niin hyvin yhteen. (Wolz, 1972, 104.)

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tavoitteet ovat yhteneväiset kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteiden kanssa; yleisenä tavoitteena on kehittää oppilaiden kykyä kohdata muiden kulttuurien ihmisiä. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ydinongelma on kuitenkin juuri kulttuurisen ja musiikillisen erilaisuuden kohtaamisessa. (Antikainen, 1995, 171, 179.) Moisalan (1995a) mukaan monikulttuurinen musiikinopetus tapahtuu Suomessa vielä pääosin tilanteessa, jossa opettavan musiikin kulttuurinen tausta on eri kuin opettajan ja oppilaiden. Oppilaat ovat omaksuneet suomalaisen kulttuurin ajattelun ja toimintatavat ja heidän esteettinen arvojärjestelmänsä ja havaitsemiskykynsä on ke-

hittynyt länsimaisessa musiikkikulttuurissa. Opetustilanteessa on tärkeää keskustella oppilaiden kanssa muunlaisen musiikin aiheuttamista reaktioista ja niiden mahdollisista syistä. Tätä kautta opitaan tiedostamaan paremmin omat käsitykset musiikista ja ottamaan niihin etäisyyttä, jolloin avoimuus muunlaisen musiikin vastaanottamiseen kehittyy. Myös opettajan tulee tiedostaa oma asennoitumisensa muita musiikkejä kohtaan, koska se heijastuu niiden opetukseen. (Moisala, 1995a, 197, 199–200.)

Skyllstadin (1993) mukaan kulttuurien tiedollinen käsitteleminen ei yksinään riitä poistamaan ennakkoluuloja. Ennakkoluulot perustuvat enemmän emootioihin kuin järkeen. Kun halutaan vaikuttaa asenteisiin, tiedon lisäämistä vahvempi keino on toiminta. On todettu, että erityisesti musiikillinen yhteistoiminta ja vuorovaikutus kehittää yksilöllisiä ja sosiaalisia inhimillisiä arvoja. Skyllstadin mukaan musiikillinen vuorovaikutus synnyttää helpommin yhteenkuuluvuuden tunteen kuin muut sosiaalisen kanssakäymisen muodot. (Skyllstad, 1993, 5, 7 Siljanderin, 1998, 60 mukaan.)

Musiikkikulttuurien moninaisuutta ja kulttuurien kohtaamista voidaan lähestyä kulttuurien välisen kommunikaation kautta. Tässä lähestymistavassa pyritään löytämään musiikkikulttuurien erilaisuudet ja samankaltaisuudet ja käyttämään niitä uuden musiikkikulttuurin ymmärtämisen apuna. Moisalan (1995b) mukaan kulttuurien väliseen ymmärtämiseen ei pääse vain kuuntelemalla ja opiskelemalla erilaisia musiikkejä. Musiikin ominaispiirteiden ymmärtäminen vaatii musiikin luojien taustaan ja kulttuuriin tutustumista. (Moisala, 1995b, 14.)

Olen käyttänyt tässä työssä termejä ”muu” ja ”vieras” viitatessani meille suomalaisille tuntemattomiin musiikkikulttuureihin ja niiden opetukseen. Paukkusen (2007) mukaan näiden termien käyttöön liittyy tiettyjä vaikeuksia. Kun kulttuureista puhutaan muina, vieraina, ”Toisina” samalla korostetaan niiden erilaisuutta ja eksoottisuutta omaan kulttuuriimme verrattuna. Tällainen vastakkainasettelu voi Paukkusen mukaan estää kulttuurien välisen vuorovaikutuksen syntymistä. Hän näkee, että kulttuurien opiskelussa ja tutkimisessa tulisi lähtökohtana olla ennemminkin samanlaisuus kuin erilaisuus. Paukkunen on itse huomannut, että omat kokemukset vieraasta kulttuurista voivat auttaa irrottautumaan sen stereotyyppisestä tarkastelutavasta. Pitkään kestäneen afrikkalaisen

tanssin harrastuksen myötä alunperin vieras kulttuuri on tullut hänelle tutuksi, osaksi omaa elämää. Kun kulttuuria on oppinut vuorovaikutuksen ja omien kokemusten kautta on sitä enää vaikea nähdä eksoottisena Toisena. (Paukkunen, 2007, 193–194.)

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen käytännön toteutukseen liittyy monta kysymystä. Miten eri musiikkikulttuurit kaikessa rikkaudessaan ehditään käsitellä pienten tuntiresurssien puitteissa? Entä mitkä ovat opettajankoulutuksessa annetut valmiudet vieraiden musiikkikulttuurien opettamiseen? Onko heille tarjolla riittävästi monipuolista ja laadukasta opetusmateriaalia? Moisala (1995b) on esittänyt huolensa musiikinopettajien valmiuksista toteuttaa kulttuurisen kontekstin huomioivaa monikulttuurista kasvatusta. Moisala näkee, että opettajille tulisi antaa käsitteellisiä työvälineitä musiikin universaaliuden ja kulttuurirelativistisuuden ymmärtämiseen ja opettamiseen. Monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa olennaista on osoittaa musiikkikäsitteiden, -systemien ja musiikkilisten ilmaisutapojen moninaisuus ja käsitellä musiikkien erilaisuutta ja yhtäläisyyttä maailmanlaajuisesti. (Moisala, 1995b, 12–13.) Arvostetun etnomusikologin Bruno Nettlin (1992) mukaan vähäisissä tuntiresursseissa ei ole tarkoitus pyrkiä siihen, että oppilaat tuntisivat ja ymmärtäisivät erilaisia musiikkeja täydellisesti. Nettlin mielestä olennaisinta on, että oppilaat tiedostavat erilaisten musiikkitodellisuuksien olemassaolon ja niiden arvon. Musiikin moninaisuuden ymmärtämisen kautta avartuu käsitys musiikin yleisestä luonteesta: sen muodoista, sävyistä, käyttötarkoituksista ja välittämisestä. (Nettl, 1992, 6–7.) On tärkeää, että opettaja tiedostaa omat rajoituksensa toisen musiikkisysteemin hahmottamiselle (Moisala, 1995b, 200). Opettajankoulutuksen tulisi myös antaa sellaisia kokemuksia, jotka saattavat opettajat tietoisiksi omista ennakkoluuloistaan vieraita kulttuureita kohtaan (Siljander, 1998, 73). On otettava huomioon, että Moisalan tutkimus on tehty 15 vuotta sitten ja koulutus sekä materiaalit ovat kehittyneet sen jälkeen. Ainakin Jyväskylän musiikin laitoksella monikulttuurisuus kuuluu olennaisena osana musiikinopettajakoulutukseen. Vuonna 1996 musiikin laitoksella aloitettiin MONIKU -projekti, jonka tarkoituksena on lisätä monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tuntemusta sekä tuottaa musiikinopetusmateriaalia eri kulttuurialueilta koulukäyttöä varten (Siljander, 1998, 57).

Myös opetusmateriaalin ja työtapojen valinta tulisi perustua aina kyseessä olevan kulttuurin ja sen käytäntöjen arvostamiseen (Siljander, 1998, 62). Brennanin (1992, 223) mukaan opetuksessa tulisi pyrkiä häivyttämään länsimaista lähestymistapaa musiikkiin. Tärkeää on esimerkiksi käyttää kyseisessä kulttuurissa käytettyä terminologiaa ja käsitteistöä, eikä kuvata musiikkia länsimaisen, siihen sopimattoman käsitteistön kautta. Siljander (1998, 62) on tiivistänyt Brennanin (1992) ajatukset kulttuurisensitiivisen musiikinopetuksen toteuttamisesta seuraavasti:

- Käytä laulujen alkuperäistä kieleltä ja selitä tekstien merkitys. Pyri alkuperäiseen äänentuottotapaan (esim. vibrato, huudot), vaikka se poikkeaisi länsimaisesta.
- Liitä musiikin ja tanssin opetukseen sen alkuperäinen esitysyhteys. Jos laulu esitetään aina tanssin tai säestyksen kanssa, opeta molemmat samanaikaisesti.
- Opettele soittamaan alkuperäisiä instrumentteja, mikäli mahdollista.
- Huomioi kulttuurin tapa opettaa musiikkia. Vältä nuottien käyttöä, ellei niitä käytetä kyseisessä kulttuurissa.
- Hanki tietoa kulttuurin jokapäiväisestä elämästä: työstä, rituaaleista, uskonnosta, käsityöistä, taiteesta, asumuksista, ruuasta ja huveista.

(Brennan 1992, 224–225 Siljanderin, 1998, 62 mukaan.)

Brennanin pyrkimyksenä on tehdä oppimistilanteesta mahdollisimman autenttinen. Herää kuitenkin kysymys, missä määrin Brennanin ohjenuoraa voidaan toteuttaa käytännössä. Siljander (1998) näkee, että kouluympäristö asettaa aina omat rajoituksensa autenttisuuden toteuttamiselle, ja vaikka siihen tulisikin pyrkiä, ei sitä koskaan täysin saavuteta (Siljander, 1998, 63–64). Brennan ei myöskään huomioi kulttuurien välisen kommunikaation näkökulmaa: mitä annettavaa kulttuureilla voisi olla toisilleen? Voisimmeko hyödyntää esimerkiksi omaa tietämystämme oppimisesta muiden kulttuurien opettamisessa? Emme kuitenkaan pysty siirtämään toisesta kulttuurista kaikkea omaamme suoraan, sillä opettelemme asioita suomalaisesta kulttuurikäsitteistämme ja -taustastamme lähtien. Toisaalta globalisaation myötä eri kulttuurit yhdistyvät ja yh-

denmukaistuvat ja uhkana on eri kulttuurien kirjon katoaminen. Onkin vaikeaa määritellä, mikä on hyvä tapa opettaa vieraita kulttuureita.

Nettl (1992, 7) näkee, että yhteiskunnan tapa opettaa ja välittää musiikkia viestii siitä, mikä musiikissa on tärkeää. Moisala (1995a, 201) huomauttaa, että länsimainen nuottikuva on kehittynyt kuvaamaan vain länsimaista musiikkia, eikä se pysty välittämään sellaisia piirteitä kuten vapaarytmisyyttä, muuntelua tai äänenmuodostustapaa. Antikainen (1995, 170–177) on analysoinut Fazerin ja Otavan kustantamat 7–9-luokkien musiikin oppikirjat monikulttuurisuuden näkökulmasta. Hän toteaa, että ei-länsimaiset kulttuurit esitetään suomalaisissa oppikirjoissa niin, ettei erilaisuuden kohtaamista tapahdu. Kulttuureita ei esitetä niin erilaisina, kuin ne voisivat rehellisimmillään kuvattuna olla. Sen sijaan kulttuureita on ”latistettu”, eli niistä on karsittu pois länsimaiselle estetiikalle vieras aines. Oppikirjojen kuvitukset ja laulujen sovitukset ja nuotinnukset eivät tue autenttisuutta vaan muokkaavat oppilaiden näkökulmaa länsimaisten stereotyyppien suuntaan. Antikainen katsoo oppikirjojen materiaalien etäännyttävän oppilaita pyrkimyksestä nähdä vieraat kulttuurit ennakkoluulottomasti. Siljander (1998, 63–64) huomauttaa, että pelkkä opetusmateriaali ei riitä välittämään oppilaille kulttuuria arvostavaa lähestymistapaa. Paljon merkityksellisempää saattaa olla opettajan opetustilanteessa välittämä suhtautuminen kyseiseen kulttuuriin.

Antikainen (1995, 172–172) huomasi oppikirja-analyysissään, että toiminnallista musiikkiin perehtymisen materiaalia on sitä vähemmän, mitä enemmän kyseessä olevan musiikin estetiikka eroaa länsimaisesta. Kuitenkin juuri toiminta, elämykset ja kokemukset vahvistavat oppimista (Skylstad 1993, 5, 7 Siljanderin, 1998, 60 mukaan; Ruismäki 1998, 32). Siljanderin ja Patovistin (1998) pro gradu -tutkielmassa selvisi, että sekä opettajat että oppilaat kokivat aiheen toiminnallisen käsittelyn mielekkäimmäksi tavaksi tutustua vieraisiin musiikkikulttuureihin (Siljander, 1998, 72). Kalli (1991) tutki pro gradu -tutkielmassaan yläkoulun musiikinopettajien asenteita kansainvälisyyskasvatusta kohtaan sekä kansainvälisyyskasvatuksen toteutumista yläkoulun musiikinopetuksessa. Selvisi, että opettajat kiinnittivät musiikkituntien suunnittelussa jonkin verran huomiota kansainvälisyyskasvatukseen, jota he yleisimmin pyrkivät toteuttamaan elä-

myksellisen oppimisen kautta. Silti kansainvälisyyskasvatus liitettiin hyvin harvoin musiikkiliikuntaan ja improvisointiin. (Kalli, 1991, 38–51.)

Kallin tulokset näyttävät viittaavan siihen, ettei musiikinopettajilla ole ainakaan aiemmin ollut tarpeeksi välineitä hyödyntää kehollisuutta muiden kulttuurien opetuksessa. Olen tässä luvussa tuonut esille useita perusteluja, miksi tanssi soveltuisi hyvin osaksi monikulttuurista musiikkikasvatusta. Tanssin hyödyntäminen tuo musiikinopetukseen moniulotteisuutta ja edistää kokonaisvaltaisen oppimisen tavoitteita. Ruismäen (1998, 41) mukaan eri aineita integroiva kokonaisopetus tukee aihekokonaisuuksien ymmärtämistä ja ottaa huomioon erilaiset oppijat. Parhaimmillaan se tekee oppimisesta elämyksellistä ja hauskaa. Siljamäki (2002, 9) toteaa, että kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden vahvistuminen koulujen opetussuunnitelmissa on tuonut lisää tarjontaa tanssinopetukseen. Monissa lukioissa ja yläkouluissa on mahdollisuus tutustua yhä monipuolisemmin eri maiden tanssikulttuureihin muun muassa valinnaiskursseilla tai monikulttuurisuuteen liittyvillä teemaviikoilla. (Siljamäki, 2002, 9.) Kuten Anttila (1994, 11) on todennut, tanssi on kuitenkin perinteisesti mielletty enemmän osaksi liikuntakasvatusta kuin musiikkikasvatusta. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen tanssin asemaa ja merkitystä liikunnan ja musiikin opetussuunnitelmissa.

3.2 Tanssi osana liikunnan opetussuunnitelmaa

Näkemykset liikuntakasvatuksen tavoitteista ovat vaihdelleet eri aikoina. Kielteisimmillään fyysinen kasvatus on nähty haittana henkisille toiminnoille ja sitä on voitu pitää jopa syntinä. Myönteisimmillään kehollisuus on nähty osana ihmisen kokonaispersoonallisuutta, jolloin kasvatuksessa ollaan pyritty fyysisten ja henkisten ominaisuuksien väliseen tasapainoon. (Laakso, 2007, 18–19.) Tanssi on kärsinyt aikoina, jolloin mielen ja kehon erottavat näkemykset ovat olleet vallalla. Tanssin asema koulujen opetuksessa on ollut epäselvä ja se on joutunut tyytymään rooliinsa yhtenä muiden oppiaineiden työtapana. Tanssin kautta voidaan kuitenkin saada ainutlaatuisia, luovuutta tukevia kehollisia kokemuksia, mikä erottaa sen muista liikuntamuodoista (ks. Anttila, 1994, 75; Parviainen, 1997, 143-145). Seuraavaksi tarkastelen tanssin asemaa liikunnan opetus-

suunnitelmissa, koska perinteisesti tanssi on sijoitettu liikunnan oppiaineen alle (ks. Williams, 1990, 24).

Kuten olen aiemmin tässä työssä tuonut esille, tanssilla on opetussuunnitelmissa ollut erilaisia nimiä ja termejä eri aikoina. Vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa puhutaan esteettisestä ilmaisuliikunnasta, jonka muotoja ovat kansantanssit, tanhut ja piirileikit. Esteettinen ilmaisuliikunta kuuluu voimistelun alle ja sen tavoitteena on opetussuunnitelman mukaan edistää kasvatuksen esteettisiä tavoitteita sekä esitellä oppilaille liikunnan mahdollisuuksia ilmaisu- ja taidemuotona. Tärkeää on tutustuttaa oppilaat mahdollisimman monipuolisesti eri liikuntamuotoihin, jotta he voisivat löytää itselleen sopivan harrastusmuodon. Opetussuunnitelmassa tuodaan esiin musiikin ja liikunnan välistä yhteyttä ja musiikin merkitystä liikunnallisen ilmaisun ja rytmin tukena. Tanssia suositellaan myös yhdistettäväksi musiikinopetukseen, koska se tukee kokonaisopetuksen periaatetta: ”Liikunnan opetukseen liittyvät tanhut, kansantanssit ja tyylitanssit niille luonteenomaisine musiikkeineen, jos mahdollista ajanmukaisissa puvuissa, antavat käsityksen tanhuista ja menneiden aikojen taidetansseista paremmin kuin kuvat ja kuvaukset” (POPS, 1970, 286, 291–294, 308.) Vuoden 1977 lukion opetussuunnitelmauudistuksesta käy ilmi, että lukiossa liikunnan esteettistä ja ilmaisullista puolta ei ole painotettu. Liikuntaa ei ole luettu taidekasvatukseen kuuluvaksi. Taidekasvatuksen piiriin luetaan musiikki, kuvaamataito sekä ilmaisutaito, jolla tarkoitetaan lähinnä verbaalisten ilmaisutaitojen kehittämistä. Taideaineita suositellaan kuitenkin sisällytettäväksi myös muihin oppiaineisiin. (Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö, 1977, 110–114.)

Vuoden 1985 opetussuunnitelmissa liikunnan opetuksen tavoitteeksi on määritelty yhtäältä liikkumaan kasvattaminen ja toisaalta kasvattaminen liikunnan avulla (POPS, 1985, 175–176; LOPS, 1985, 370). Liikkumaan kasvattamisella pyritään kannustamaan oppilaita aktiiviseen elämäntapaan ja elinikäiseen liikunnan harrastamiseen. Terveyttä edistämällä liikkumaan kasvattaminen palvelee myös yhteiskunnan etua. Kasvattaminen liikunnan avulla edistää liikunnan sosiaalisia, eettisiä ja inhimilliseen kasvuun liittyviä tavoitteita. (Laakso, 2007, 19–22.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa tyttöjen ja poikien liikunta on erotettu toisistaan, mitä perustellaan sukupuolten välisen tasa-

arvon kehittämällä ja tyttöjen ja poikien kehityksen erilaisuudella sekä erilaisten kiinnostuksen kohteiden huomioon ottamisella. Tanssi on sijoitettu tyttöjen liikunnan osa-alueeksi. Tanssin alla on suomalaisten ja ulkomaisten kansantanssien lisäksi muun muassa latinalaisia tansseja. Kulttuurikasvatuksessa korostuu kuitenkin oman kulttuuriperinteen välittäminen. Poikien liikunnan sisällöissä on vastaavasti mainittu musiikin mukana voimisteleminen, rytmin ja liikkeen yhdistäminen sekä helppoja kansantansseja ja vakiotansseja tyttöjen kanssa. (POPS, 1985, 175–177, 182.) Opetussuunnitelma sisältää piiloviestin, että tanssi on enemmän tyttöjen kuin poikien liikuntamuoto. Opetussuunnitelmassa paritanssien on katsottu sopivan myös pojille. Vuoden 1985 lukion opetussuunnitelmassa tyttöjen ja poikien liikunnan opetuksen sisältöjä ei ole eroteltu. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelma onkin ainut, jossa tyttöjen ja poikien liikunta on eroteltu toisistaan. Ydinkurssien sisältöihin kuuluu rytmiliikuntaa, jonka voisi käsittää musiikin tai rytmin mukana voimisteluksi. Valinnaisten kurssien sisältövaihtoehtoista löytyy myös tanssi eri muodoissaan, joskaan muotoja ei ole eritelty enempää. (LOPS, 1985, 370–371.)

Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmassa liikunta on musiikin, kuvaamataidon, kotitalouden ja käsitöiden ohella liitetty taito- ja taideaineiden aineryhmään. Liikunnan opetuksen tavoitteissa korostuu terveellisten elämäntapojen edistäminen ja oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen. Liikunnan katsotaan voivan vähentää ahdistuneisuutta ja opettaa taitoa rentoutua. Opetussuunnitelmassa tuodaan esille liikunnan mahdollisuudet luovaan itsen ilmaisemiseen ja esteettisiin kokemuksiin. Tärkeänä pidetään eettisen ja vuorovaikutuksellisen suhteen muodostumista toisiin ihmisiin. Opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä korostuu edelleen kansallinen liikuntakulttuuri, johon voidaan opetussuunnitelman mukaan tutustua esimerkiksi kansantanssien avulla. Fyysis-motoristen kykyjen tavoitteisiin kuuluu rytmikyvyn kehittäminen, mutta varsinaisesta musiikin ja liikunnan yhdistämisestä ei puhuta. Opetuksen sisältöjä ei ole eritelty enää samalla tavalla kuin aikaisemmissa opetussuunnitelmissa. Opetuksen lähtökohdiana on kuitenkin monipuolisten kokemusten ja elämysten tarjoaminen erilaisten työtapojen ja oppimisympäristöjen kautta. Näiden katsotaan tukevan oppilaiden yksilöllisiä taipumuksia ja erilaisia motiiveja harrastaa liikuntaa. Opetuksen tärkeänä periaatteena on oppilaan aktiivinen rooli ja tekemällä oppiminen. (POPS, 1994, 107–108.) Lukion

opetussuunnitelmassa painotetaan myös nuoren kokonaisvaltaisen kasvun edistämistä. Ilmaisullisuuden ja luovuuden tukemista sekä esteettisiä kokemuksia pidetään tärkeinä yksilön kehityksen kannalta. Tavoitteisiin kuuluu kansallisen liikuntakulttuurin tuntemisen ohella kansainvälisen liikuntakulttuurin ymmärtäminen. Tanssi on mainittu syventävissä opinnoissa yhtenä yhteistoiminnallisena lajina. (LOPS, 1994, 106–107.)

Vuoden 2004 liikunnan opetussuunnitelmissa tanssin asema on parantunut. Musiikki- ja ilmaisuliikunta sekä tanssi kuuluvat ala- ja yläkoulun keskeisiin opetuksen sisältöihin. Vuosiluokkien 5–9 hyvän osaamiseen kriteereihin kuuluu, että oppilas osaa toiminnassaan osoittaa ymmärtävänsä rytmin merkityksen liikunnassa ja tanssissa. (POPS, 2004, 250.) Lukion opetussuunnitelman mukaan liikunnan opetuksessa on keskeistä monipuolinen liikunnanopetus, joka antaa valmiudet omaehtoiseen liikunnan harrastamiseen. Kurssien sisällöissä on mainittu tanssi eri muodoissaan. Lisäksi vanhojen tanssien opettamiseen on oma kurssinsa. Liikunnan opetuksessa korostetaan itseilmaisun ja elämysten merkitystä. Opetuksessa tulisi tukea opiskelijoiden fyysis-motorisia ominaisuuksia ja heidän tasapainoista kasvuaan ja kehitystään. Tärkeää on myös yhteisöllisyyden luominen ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen. Liikunnanopetuksen katsotaan tukeutuvan eettiseen ja esteettiseen arvopohjaan. (LOPS, 2003, 206–208.)

Liikunnan opetussuunnitelmien tarkastelu osoittaa, että tanssin asema liikuntakasvatuksessa on parantunut viimeisten vuosikymmenten aikana. Nykyään nähdään, että liikunnalla on esteettisiä, luovuutta ja ilmaisua edistäviä elementtejä, mikä tuo liikuntakasvatuksen osaksi taide- ja kulttuurikasvatusta (vrt. Laakso, 2007, 19–22). On huomion arvoista, että liikunnan ilmaisullista ja luovaa puolta on alettu korostaa samalla kun kasvatuksessa on alettu painottaa kokonaisvaltaista oppimisprosessia, jossa oppilaan kokemusmaailmalla ja aktiivisella roolilla on keskeinen merkitys (POPS, 1994, 10). Itsen ilmaisemista ja esteettisiä kokemuksia pidetään tärkeinä yksilön kehityksen, kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin sekä vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta (POPS, 1994, 107–108; LOPS, 1994, 106–107; POPS, 2004, 248–250 ; LOPS, 2003, 206–208).

Williams (1990) pohtii, miten tanssin asemaa kouluissa voitaisiin vahvistaa. Hän tuo esille, että tanssin tavoitteet ovat olleet jäsentymättömiä eivätkä opettajat ole osanneet määritellä tanssikasvatukselle riittävän selkeitä päämääriä. Williams huomauttaa, että liikunnan opetussuunnitelmassa tanssi joutuu taistelemaan elintilastaan muiden sisäliikuntalajien kanssa. Hänestä tanssin yhdistäminen muiden taide- ja ilmaisuaineiden opetukseen voisi olla hedelmällistä tanssikasvatuksen kehittämisen kannalta. (Williams, 1990, 24.) Seuraavaksi tarkastelen, millainen asema liikkeellä, kehollisella ilmaisulla ja tanssilla on musiikin opetussuunnitelmissa.

3.3 Tanssi osana musiikin opetussuunnitelmaa

Liike on mainittu musiikin opetussuunnitelmassa jo vuosikymmeniä sitten muun muassa luovuutta kehittävänä työtapana. Jylhä (2009, 40) on analysoinut, miten musiikillisen keksinnän eri osa-alueet näkyvät perusopetuksen alakoulun opetussuunnitelmissa vuosina 1970–2004. Kehollinen ilmaisu on mainittu jo vuoden 1970 opetussuunnitelmassa yhtenä luovan keksinnän välineenä. Siinä liike on liitetty improvisoinnin osa-alueeksi. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa liikettä ei mainita erikseen, mutta siinä ohjataan oppiaineiden väliseen eheyttämiseen ja luovan ilmaisun kehittämiseen. Vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmissa liike on kuvattu musiikillisen ilmaisun ja kuuntelukasvatuksen välineenä. (Jylhä, 2009, 40.)

Alempien vuosiluokkien opetussuunnitelmassa kokonaisvaltainen ja kehollinen oppiminen ovat vahvasti esillä. Vuosiluokkien 1–4 musiikinopetuksessa liike mainitaan musiikin käsitteiden opiskelun työtapana. Kuuntelukasvatuksessa korostetaan aktiivista musiikin kuuntelua. (POPS 2004, 232–234.) Aktiivisessa musiikin kuuntelussa kuuntelu yhdistetään liikkeeseen tai soittoon. Tällä pyritään musiikin monipuoliseen elämykselliseen kokemiseen ja tulkintaan pelkän analysoinnin sijaan. (Kivelä-Taskinen & Setälä, 2006, 11.) Kokemukset nähdään yleisesti merkityksellisinä musiikin oppimisprosessissa. Kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymistä tulisi tukea hyödyntämällä eri oppiaineiden välisiä yhteyksiä. Hyvän osaamisen kriteereihin 4. luokan päättyessä kuuluu, että oppilas osaa ilmaista kuulemaansa musiikkia verbaalisesti, kuvallisesti tai liikkeen avulla (POPS, 2004, 232–233).

Opetussuunnitelmia tarkasteltaessa näyttää siltä, että ylemmille vuosiluokille mentäessä liikkeen asema heikkenee. Toisaalta niin sanotun teoria-aineksen määrä lisääntyy. Ylemmillä vuosiluokilla keskitytään musiikin käsitteiden ja musiikin jäsentämisen oppimiseen. Oppilaiden tulee osata tehdä havaintoja kuulemastaan musiikista ja tunnistaa musiikin lajeja ja eri kulttuurien musiikkia. Vuosiluokilla 5–9 liike luetaan yhdeksi omien musiikillisten ideoiden toteutustavaksi. Muissa kohdissa sitä ei erikseen mainita. (POPS, 2004, 232–234.) Opetussuunnitelma antaa siis opettajalle paljon vapauksia opetuksen toteuttamisessa.

Vuoden 2003 lukion musiikin opetussuunnitelman mukaan opetuksen tehtäviin kuuluu tarjota elämyksiä, tietoja ja taitoja, jotka lisäävät opiskelijan musiikillista sivistystä ja rohkaisevat häntä elinikäiseen musiikin harrastamiseen. Oppilaan tulee kehittää omaa musiikillista ilmaisuaan monipuolisten työtapojen avulla. Kuuntelun yhteydessä mainitaan, että oppilaan tulisi oppia tulkitsemaan kuulemaansa, myös musisoidessaan. (LOPS, 2003, 196.) On mielenkiintoista, ettei liikettä ole mainittu erikseen työtapana lukion musiikin opetussuunnitelmassa. Kuten edellä totesin, perusopetuksessa liikkeellä on selkeä asema etenkin alempien vuosiluokkien opetussuunnitelmissa.

Vaikkei liikettä ole mainittu lukion opetussuunnitelmassa, eivät sen tavoitteet ja sisällöt kuitenkaan sulje liikettä pois. Kehon käyttöön voidaan katsoa viitattavan rivien välissä. Musiikinopetuksen yksi keskeisistä tehtävistä on omakohtaisen musiikkisuhteen luominen, johon kuuluu opiskelijan oman ilmaisun, luovuuden ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen sekä myönteisten kokemusten antaminen. Omakohtaisen musiikkisuhteen luomisella pyritään oppilaan itsetunnon, itsetuntemuksen ja kokonaisen hyvinvoinnin tukemiseen. (LOPS, 2003, 196.) Liikkeen yhdistäminen musiikkiin voi edistää näihin tavoitteisiin pääsemistä. Sama ajatus on esimerkiksi liikettä hyödyntävissä musiikin terapeuttisissa suuntauksissa. Niissä nähdään, että musiikin ilmaiseminen liikkein voi auttaa ihmistä löytämään kosketuksen itseensä uudella tavalla ja lisätä näin itsetuntemusta. Liikkuminen toimii näin nonverbaalien tunteiden ilmaisukeinona ja kommunikoinnin välineenä. (Ahonen, H., 1994, 43, 214–215.)

Patrikainen (1999, 9) näkee, että aiemmissa opetussuunnitelmissa tarkasti määritellyt tieto- ja taitotavoitteet perustuvat niin sanotulle tavoiteoppimisen periaatteelle. Uudessa opetussuunnitelma-ajattelussa näiden tavoitteiden suhteen on joustettu, kun koulut ovat saaneet enemmän vastuuta opetussuunnitelmien kehittämisessä. Valtakunnallisten opetussuunnitelmien keskusjohtoisuutta on vähennetty ja painopiste on siirretty tavoite- ja laatuohjaukseen. Koulun muuttuminen hallinnollisesti ja pedagogisesti on asettanut opettajat muutospaineen alle ja pakottanut heidät pohtimaan työhönsä liittyviä arvoja ja käytänteitä. (Patrikainen, 1999, 9, 64.)

Opettajan työ on vahvasti sidoksissa opettajan persoonaan. Opettajat valitsevat sellaisia työtapoja, jotka he kokevat itselleen mielekkäiksi ja tutuiksi. Williamsin (1990) mukaan opettajat eivät opeta hyvin sitä, mitä he eivät ymmärrä tai arvosta ja toisaalta, opettaja ei arvosta sitä, mitä hän ei ymmärrä (Williams, 1990, 24). Työtapojen valintaan vaikuttavat näin ollen koulutuksessa annetut edellytykset. Kun otetaan huomioon, että musiikinopettajien koulutuksessa annetaan melko vähän eväitä liikkeen ja musiikin yhdistämiseen – esimerkiksi Jyväskylän musiikinlaitoksella on tarjolla yksi kurssi– jää näiden tietojen ja taitojen saavuttaminen pitkälti opettajan oman mielenkiinnon ja harrastuneisuuden varaan. Myös Anttila (1994, 13) ja Nieminen (2001, 8) ovat todenneet, että tanssikasvatus ja sen laatu ovat toistaiseksi täysin riippuvaisia opettajien mielenkiinnosta tanssia kohtaan sekä heidän harrastuneisuudestaan ja koulutuksestaan tanssin alalla. Anttila näkee, että tanssikasvattajana voi toimia niin luokan-, liikunnan- kuin musiikinopettaja. Perusedellytyksenä on, että opettaja on kiinnostunut tanssista taidemuotona ja ymmärtää tanssin mahdollisuudet yksilön kasvun tukijana. (Anttila 1994, 5, 11–12.)

Tanssin asema kouluissa voisi parantua, jos opettajankoulutuksessa tarjottaisiin mahdollisuus erikoistua tanssiin (vrt. Anttila, 1994, 13). Niemisen (2001, 8) tutkimuksessa tanssipedagogiikan erikoistumisopinnot vaikuttivat positiivisesti liikunnanopettajien käsityksiin ja asenteisiin tanssista. Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksen tarjomiin tanssipedagogiikan erikoistumisopintoihin voivat hakea myös muiden alojen opiskelijat. Erikoisopintojen laajuus on 35 opintopistettä. Nämä erikoistumisopinnot sopivat hyvin tanssista kiinnostuneille musiikkikasvatuksen opiskelijoille.

3.4 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman anti lukion musiikkikasvatuksen kehittämiseksi

Lukion musiikin opetussuunnitelmassa liikkeen ja kehollisen ilmaisun käyttämiselle ei ole annettu mitään sisällöllisiä tai tavoitteellisia ohjeita (ks. luku 3.3). Liikkeen ja kehollisen ilmaisun hyödyntäminen voi kuitenkin tukea monia lukion opetussuunnitelman tavoitteita. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaa voisi hyödyntää lukioissa toteutettavan tanssikasvatuksen sisältöjen ja tavoitteiden tarkentamisessa. Taiteen perusopetuksella on kouluihin verrattuna pitkäaikainen ja monipuolinen kokemus tanssinopetuksesta. Tanssin opetussuunnitelmat ovat alunperin syntyneet pääosin yksityisissä tanssikouluissa, jotka ovat voineet kouluja vapaammin tehdä omat opetussuunnitelmansa. Uudet suuntaukset ja muiden kulttuurien tanssimuodot ovat olleet tanssikoulujen opetuksessa jo silloin, kun niitä ei vielä ole katsottu koulukulttuuriin sopiviksi. (Pakkanen, 2001a, 12.) Tanssinharrastajille ja -opiskelijoille suunniteltuja tavoitteita ei tosin voi sellaisenaan soveltaa koulujen tanssikasvatukseen. Tanssikouluissa esimerkiksi tanssitekniikkaa pyritään kehittämään pidemmälle kuin koulujen tanssikasvatuksessa, jossa lähtökohta on enemmänkin kasvatuksellinen (vrt. Anttila, 1994, 11).

Sovittaakseni tanssin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman lukio-opetuksen kontekstiin olen hakenut siitä yhtymäkohtia lukion opetussuunnitelmaan ja nostanut esiin näille opetussuunnitelmille yhteisiä sisällöllisiä ja tavoitteellisia teemoja. Keskeisiksi nousivat seuraavat teemat:

- Kokonaisvaltainen oppiminen
- Kulttuurikasvatus
- Yhteisöllisyys
- Taiteiden välinen integraatio
- Hyvinvoinnin tukeminen

Sekä lukion että taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma perustuu näkemykseen oppimisesta *kokonaisvaltaisena prosessina*. Lukion opetussuunnitelman mukaan opetuk-

sessä tulee ottaa huomioon, että ihminen havainnoi ja jäsentää todellisuutta kaikkien aistiensa kautta. Oppilaiden erilaisiin oppimistapoihin tulisi vastata järjestämällä monipuolisia opiskeluympäristöjä ja -menetelmiä. Musiikinopetuksen suunnittelussa on otettava huomioon opiskelijoiden erilainen suuntautuminen ja lähtötaso. (LOPS, 2003, 12, 14, 196.) Tanssin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa elämykset ja keholliset kokemukset nähdään monipuolisen oppimisen ja motivaation perustana. Elämysten ja fyysisten kokemuksen kautta kartutetaan oppilaan ymmärrystä tanssista. Henkilökohtaiset kokemukset ovat pohjana kulttuurimyönteisyyden kehittymiselle ja elinikäiselle tanssin harrastamiselle. Oppilaita kannustetaan tutustumaan ympäristön tarjoamaan kulttuuritarjontaan myös katsojana ja kuulijana. (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma, 2005, 16.)

Kulttuurikasvatus kuuluu keskeisesti opetussuunnitelmien sisältöihin. Lukion musiikin opetussuunnitelmassa sanotaan, että oppilaan tulee oppia arvostamaan erilaisia käsityksiä musiikista. On tärkeää, että oppilas ymmärtää musiikkikulttuurien monimuotoisuutta ja kulttuurien- ja taiteidenvälistä vuorovaikutusta. (LOPS, 2003, 196.) Tanssin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa kulttuurikasvatus on erityisesti osa etnisten tanssien opetusta. Etnisten tanssien opetuskokonaisuuteen kuuluu eri tanssilajeja, kuten afrikkalainen tanssi, flamenco ja karakteritanssit. Etnisten tanssien opetuksen tavoitteisiin kuuluu lajikohtaisen tanssin elementtien ja traditioiden tunteminen. Tällä tarkoitetaan tanssin tekniikan, terminologian, ilmaisun ja tyylin tuntemusta. Opetussuunnitelman mukaan oppilaan tulee voida kehittää omaa tanssiteknistä ja taiteellista ilmaisuaan. Lisäksi oppilaan tulisi ymmärtää tanssilajin kansaan ja kulttuuriin liittyviä erityispiirteitä. Yhtenä tanssinopetuksen keskeisenä sisältönä mainitaan lajiin liittyvän tanssin ja musiikin historia. (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma, 2005, 17,19.)

Oppimisympäristöt pyritään kummassakin opetussuunnitelmassa rakentamaan *yhteisöllisiksi*. Lukio-opetuksen tulee järjestää sellaisia oppimisympäristöjä, joissa opiskelijat oppivat työskentelemään yhteistoiminnallisesti erilaisissa ryhmissä ja verkostoissa (LOPS, 2003, 16). Musiikinopetuksessa korostetaan yhteismusisoimisen merkitystä. Yhteismusisointi on ainutlaatuista ryhmätoimintaa, joka vahvistaa sosiaalisia – ja kommunikaatiotaitoja. (LOPS, 2003, 196.) Yhdessä kokemisella ja tekemisellä on tärkeä

merkitys myös tanssitaiteen opiskelussa. (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma, 2005, 17.)

Musiikin opetussuunnitelmassa viitataan *taiteiden välisen integraation* hyödyntämiseen opetuksessa. Opetussuunnitelman mukaan oppilaan tulisi ymmärtää kulttuurien- ja taiteidenvälisestä vuorovaikutusta (LOPS, 2003, 196). Muita taidemuotoja kehoitetaan hyödyntämään myös tanssinopetuksessa. Muut taidemuodot tuovat tanssinopetukseen monipuolisuutta ja laajentavat oppilaiden käsitystä taiteesta. Oppilas oppii ymmärtämään ja hyödyntämään taiteiden välistä yhteistyötä sekä kehittämään omia tanssillisia ja ilmaisullisia vahvuuksiaan. Opetussuunnitelmassa on huomioitu myös tanssin ja musiikin välinen yhteys. Tanssin kannalta keskeisiksi musiikin elementeiksi nousevat erityisesti rytmisyys ja eri dynamiikat. (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma, 2005, 17–18.)

Opetussuunnitelmien tavoitteisiin ja tehtäviin kuuluu oppilaan kokonaisvaltaisen *hyvinvoinnin tukeminen*. Lukio-opetuksen tavoitteena on lujittaa opiskelijan itsetuntoa ja auttaa häntä tunnistamaan persoonallinen erityislaatunsa. Opetuksen tulisi tukea omakohtaisen musiikkisuhteen muodostumista, koska se vahvistaa itsetuntemusta ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. Opiskelijaa tulee rohkaista ilmaisemaan eri tavoin omia havaintojaan, tulkintojaan ja esteettisiä näkemyksiään. Opetuksen tulee kannustaa opiskelijoita taiteelliseen toimintaan, taide- ja kulttuurielämään osallistumiseen sekä terveyttä ja hyvinvointia edistävään elämäntapaan. (LOPS, 2003, 24, 196.) Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa itsen ilmaiseminen ja esiintyminen ja niiden kautta oppilaan luova ja taiteellinen herääminen ovat keskeinen osa tanssiopiskelua. Opetuksen tavoitteena on terveen itsetunnon kehittyminen sekä psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin tukeminen. (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma, 2005, 16.)

Opetussuunnitelmista nousseet teemat luovat lähtökohdat lukion musiikinopetuksessa toteutettavalle tanssikasvatukselle. Koska tarkoitukseni on tässä työssä tarkastella keuhollisen ilmaisun yhdistämistä monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen, kulttuurikasvatusta nousee keskeiseen asemaan. Seuraavassa luvussa esittelen afrikkalaisen tanssi- ja musiikkikulttuurin yleisiä piirteitä. Tarkoitukseni on valottaa afrikkalaisen tanssin kult-

tuurista kontekstia kuvaamalla, millaisia tehtäviä ja merkityksiä tanssilla ja musiikilla on Afrikassa.

4 AFRIKKALAINEN TANSSI- JA MUSIIKKIKULTTUURI TUTKIMUKSENI ESIMERKKITAPAUKSENA

4.1 Afrikkalainen tanssi- ja musiikkikulttuuri käsitteenä

Afrikka on suuri maanosa, jossa on lukuisia erilaisia etnisiä ryhmiä omine kielineen, uskontoineen ja kulttuuriperinteineen. Jokaisella etnisellä ryhmällä on myös oma, rikas tanssi- ja musiikkikulttuurinsa. (Gore, 1944, 60; Green, 1996, 13.) Vaikka kulttuurit ovat keskenään erilaisia, on niiden musiikeissa myös yhteisiä piirteitä, jotka liittyvät esimerkiksi tyyliin, käyttötapoihin ja musiikin rakenteeseen (Nketia, 1986, 4). Tarkoitukseni on kuvailla tässä luvussa joitakin afrikkalaisille tanssi- ja musiikkikulttuureille tyypillisiä piirteitä. Tässä mainitsemani piirteet eivät kuitenkaan riitä kuvaamaan todellista kulttuurien kirjoa erilaisine tyyleineen ja ilmaisutapoineen.

Joidenkin tutkijoiden mukaan eri etnisten ryhmien kulttuureita ei esteettisistä samankaltaisuuksista huolimatta voida yleistää saman käsitteen alle. Siitä syystä on ristiriitaista puhua yleisesti afrikkalaisesta tanssi- ja musiikkikulttuurista. Jokaisella kulttuurilla on omat tekniikkaan, estetiikkaan, improvisaatioon ja käytäntöihin liittyvät piirteensä, eikä mikään näistä kulttuureista edusta kaikkia muita. Tämän näkemyksen mukaan olisikin parempi puhua erikseen tietyistä etnisten ryhmien traditioista kuin yleisesti afrikkalaisesta kulttuurista. (Adewole, 2004, 14.) Nketia (1974) sen sijaan näkee etnisten ryhmien musiikkikulttuurit afrikkalaisen musiikin erilaisina variantteina, jotka yhdessä muodostavat suuren afrikkalaisten musiikkitraditioiden perheen (Nketia, 1974, 4). Jotkut tutkijat määrittelevät käsitteen ”afrikkalainen” vieläkin laajemmin. Adewole (2004) näkee, että afrikkalaisen tanssin termiä voidaan käyttää niin sanottuna sateenvarjona kaikille afrikkalaista estetiikkaa edustaville tanssimuodoille. Afrikkalaiseen estetiikkaan kuuluu esimerkiksi polyrytmisyys, hybridisyys ja suuntautuneisuus maata kohti. Termillä viitataan silloin myös Afrikan mantereen ulkopuolella tanssittaviin tanssimuotoihin, jotka

ovat muodostuneet ja fuusioituneet afrikkalaisesta tanssiperinteestä (Adewole, 2004, 15).

Käytän tässä työssäni yleiskäsitteitä *afrikkalainen musiikki* ja *afrikkalainen tanssi*. Täytyy ottaa huomioon, että nämä termit vastaavat länsimaista käsitteistöä. Toisin kuin länsimaissa, monissa ei-länsimaisissa kulttuureissa ei eri taiteen muotoja eroteta kielessä toisistaan (Walker, 1996, 7). Esimerkiksi useissa afrikkalaisissa kielissä ei ole vastinetta musiikki-sanalle (Keil, 1983, 27 Tyttö, 2008, 16 mukaan). Esimerkiksi bantu-kielissä sanalla ”ngoma” tarkoitetaan musiikkia, teatteria, tanssia sekä rumpua (Toivonen, 2007; Hallström, 2000, 2.1). Näin ollen esimerkiksi afrikkalaisen tanssin erottaminen omaksi ilmiökseen voi olla harhaanjohtavaa, sillä todellisuudessa eri ilmaisun muodot liittyvät kiinteästi toisiinsa sekä afrikkalaiseen elämäntapaan. (Ks. Gore, 1994, 59; Locke, 2009, 85.) Afrikkalaisen tanssin termiä käytetään kuitenkin kirjallisuudessa ja tanssintutkimuksessa (esim. Nketia, 1974; Siljamäki, 2002). Suomalaisessa tanssinopetuksessa afrikkalainen tanssi tai ”afro” on jazztanssin, nykytanssin ja street dancen tavoin yksi yleisesti käytetyistä käsitteistä. Kaikki nämä käsitteet kattavat laajan kirjon eri tyylejä ja suuntauksia. Suomalaiset afrikkalaisen tanssin opettajat opettavatkin yleensä monia eri maista peräisin olevia tanssityylejä sen sijaan, että he keskittyisivät yhden etnisen ryhmän tanssiin. Yleensä tanssinopettajat määrittelevät ja tarkentavat tanssitunneilla opetuksensa sisältöjä. (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005; Siljamäki, 2010, 6–7; Paukkunen, 2007, 191.) Esimerkiksi tässä tutkielmassa haastateltujen tanssinopettajien opetus pohjautuu länsiafrikkalaiseen tanssi- ja musiikkiperinteeseen. Kuten olen aikaisemmin tuonut esille, Suomessa opetettava afrikkalainen tanssi perustuu yleensä afrikkalaiseen taidetanssiin ja ammattimaisten tanssi- ja musiikkiryhmien koreografioihin. Vaikka afrikkalaiset tanssit pohjautuvat vahvasti afrikkalaiseen kulttuuriperintöön, ei niiden Suomessa opetettavaa muotoa voida pitää ensisijaisesti kansantanssina. (Ks. luku 2.1.)

4.2 Tanssi ja musiikki afrikkalaisessa kontekstissa

Afrikkalaisella tanssilla ja musiikilla on monenlaisia tehtäviä. Tanssin ja musiikin merkitykset ja muodot vaihtelevat riippuen siitä, missä yhteydessä niitä harjoitetaan. Tässä luvussa kuvaan afrikkalaisen tanssin ja musiikin keskeisiä tehtäviä ja piirteitä.

Kollektiivisuus

Musiikin tekeminen on afrikkalaisissa yhteisöissä ennen kaikkea sosiaalinen tapahtuma. Musiikki ja tanssi kuuluvat sekä arkipäivän työhön ja yhdessäoloon että erilaisiin juhlatilaisuuksiin, kuten erilaisiin seremonioihin ja riitteihin. (Nketia, 1974, 21; Locke, 2009, 85.) Musiikki on afrikkalaisille paitsi taiteenmuoto myös hyvin keskeinen osa jokapäiväistä elämää. Sanotaankin, että suuri osa afrikkalaisesta musiikista on funktionaalista. Tämä tarkoittaa sitä, että musiikilla on tietynlainen tehtävä ja että se saa merkityksensä siitä kontekstista, jossa sitä esitetään. (Koetting, 1984, 65–66.) Tietty musiikki tai tanssi voi myös saada nimensä sosiaalisten tapahtumien mukaan, esimerkiksi Ghanassa järjestettävillä *kundum*-festivaaleilla soitettavaa musiikkia kutsutaan *kundum*-musiikiksi (Nketia, 1984, 25). Tanssin tarkoitus on usein kuvata ja vahvistaa erilaisten juhlatilaisuuksien symbolista merkitystä. Taidemuotona tanssin luonne on kommunikatiivinen: esimerkiksi nigerialaisessa Yoruba-kulttuurissa tanssilla on tärkeä rooli muiden taidemuotojen elävöittäjänä ja yhteisön kulttuurin ilmentäjänä. (Ajayi, 1998, 1–2, 8.) Kehon rytmisen liike on väline monenlaisten tunteiden ja kokemusten ilmaisemiselle (Primus, 1996, 6; Green, 1996, 14).

Afrikkalaisissa yhteisöissä tanssi ja musiikki ovat koko kansan kulttuuria. Sunkett (1995) kuvailee kokemustaan senegalilaisessa yhteisötapahtumassa, jossa kaiken ikäiset osallistuivat tanssiin. Vaikka kaikkien tanssijoiden perusliikemateriaali oli samanlaista, jokainen tanssi omista lähtökohdistaan: nuoremmat tanssijat tekivät nopeita ja näyttäviä liikkeitä, vanhemmilla tanssijoilla tempo saattoi olla maltillisempi. (Sunkett, 1995, 21.) Tämä kuvastaa hyvin afrikkalaisten tapaa suhtautua kehoonsa myönteisesti ja kokonaisvaltaisesti. Keho liitetään kulttuuriin, kauneuteen, taiteeseen, ilmaisuun ja hengellisyyteen. Sen piilottamiselle ei nähdä mitään syytä. Tällainen ajattelutapa eroaa melko lailla

perinteisestä länsimaisesta kulttuurista, jossa mieli ja keho on nähty toisistaan irrallisina ja kehoa on pidetty syntisenäkin asiana. (Ks. Ajayi, 1998, 3.)

Afrikkalainen musiikin tekeminen perustuu vuorovaikutukseen, jossa säveltäjä, esittäjä ja kriittinen kuulijakunta ovat yhtä tärkeissä rooleissa. Kuulijat nähdään aktiivisina osallistujina ja heidän toivotaan ikään kuin vastaavan esiintyjille. Afrikkalaiset pitävät tärkeinä tässä vastavuoroisessa musiikin tekemisessä syntyneitä kokemuksia. (Omolo-Ongati 2005, 61–62 Typpö, 2008, 23 mukaan.) Esimerkiksi Senegalin Wolof-heimon Sabar-juhliissa rumpalit, tanssijat ja yleisö ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Itse asiassa yleisön ja esiintyjien välillä ei ole suurta eroa, sillä kuka tahansa voi mennä muiden keskelle tanssimaan. Tapahtumaan osallistuvat ryhmät eroavat kuitenkin toisistaan. Rumpalit ovat lähes poikkeuksetta miehiä, jotka kuuluvat arvostettuun griottien sukuun. He ovat ammattimuusikoita, ja heidät on kutsuttu tapahtumaan esiintyjiksi. Muut ihmiset osallistuvat tapahtumaan lähinnä sosiaalisista syistä. Nykyään on olemassa myös esiintyviä ammattilaistanssijoita, jotka ovat ammattimuusikoiden tavoin arvostetummassa asemassa. Ammattilaistanssijat – jotka voivat olla miehiä tai naisia – esittävät muun muassa ryhmäkoreografioita, jotka eroavat selvästi perinteisestä soolotanssimisestä. (Seye, 2009, 218–219.)

Sabar-juhliissa eri ryhmien välinen vuorovaikutus perustuu tradition määrittämille säännöille. On tärkeää, että tanssijat ja rumpalit tuntevat traditioon kuuluvan liikekielen sekä rytmit ja osaavat sovittaa nämä toisiinsa. Tradition tunteminen on siis edellytys vuorovaikutukselle. Tällä tavoin tanssi ja musiikki heijastavat yhteisön kulttuuria ja arvoja. Toisaalta tanssi ja musiikki myös muokkaavat kulttuuria, sillä kulttuuri muuntuu sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä. Ammattilaistanssijoiden saavuttama arvostus on esimerkki Wolofien vanhan sosiaalisen hierarkian muuttumisesta: perinteisesti samankaltaista arvostusta on osoitettu vain griotteja, musiikin ammattilaisia kohtaan. (Seye, 2009, 219, 220.)

Musiikkikulttuurit ovat alati muuttuvia ja ulkopuolisten vaikutusten muokkaamia. Nykyväivän afrikkalainen tanssi- ja musiikkikulttuuri on muodostunut vuosisatojen aikana ja se on saanut vaikutteita monista kulttuureista. Afrikkalainen traditio on sekoittunut

länsimaiseen kaupunkikulttuuriin, mikä on luonut uutta, modernia musiikkia ja tanssia. Lisäksi afrikkalainen musiikki on levinnyt laajalti ympäri maailman. (Hallström, 2000, 1.3; Tiérou, 1992, 13–18, 30; Locke, 2009, 83.) Koettingin (1984, 99) mukaan musiikkikulttuureiden muuntuvuudesta johtuen onkin vaikeaa vetää rajaa perinteisen ja ei-perinteisen musiikin välille.

Tanssin ja musiikin välinen yhteys

Afrikassa tanssi liitetään usein rumpumusiikkiin (Charry, 2000, 194). Yksi merkittävimmistä länsiafrikkalaisista rummuista on djembé (KUVA 1). Djembé on Afrikan ulkopuolella yksi tunnetuimmista ja laajalle levinneimmistä afrikkalaisista soittimista. Djembé veistetään yhdestä puusta siten, sen ylempi osa muistuttaa isoa kulhoa ja alempi osa kapeampaa sylinteriä. Rumpukalvo tehdään yleensä vuohennahasta. Djembé kuuluu rumpuihin, joita soitetaan paljain käsin. Djembén kolme peruslyöntiä tuotetaan erilaisella soittotekniikalla. Korkein slap-lyönti sekä tone-lyönti soitetaan sormilla kalvon reunaan siten, että slap-lyönnissä sormet ovat hieman harallaan, tone-lyönnissä ne ovat yhdessä. Bassolyönti soitetaan kämmenellä kalvon keskelle. (Charry, 2000, 193, 195.)



KUVA 1. Djembé (Kiny Mensah Percussions, 2010)

Säestysryhmään voi djembé-rumpujen lisäksi kuulua dundun-rumpuja (KUVA 2). Nämä rummut ovat keskeisiä etenkin Malin ja Guinean Maninka-kansan tanssissa. Dundun on sylinterinmuotoinen, kaksikalvoinen rumpu. Dundunin kylkeen on usein kiinnitetty

metallinen kello, nege. Rumpua ja kelloa soitetaan puukepillä. Dundun-rumpuja on kolmen kokoisia: pienin rumpu on nimeltään kenkeni, keskikokoinen sangban ja isoin dundunba. Useamman rummun kokoonpanoissa toteutuu afrikkalaiselle musiikille ominainen polyrytmiikka, jossa erilaiset rytmikuviot yhtyvät kokonaisuudeksi. On tärkeää, että nämä päällekkäiset rytmit muodostavat keskenään kommunikoivan suhteen. (Charry, 2000, 14–15, 193, 229.)



KUVA 2. Dundun-rummut (Kiny Mensah Percussions, 2010)

Rytmi pohja muodostuu yleensä vähintään kahdesta säestyskuvioista. Tämän pohjan päälle soolorumpali, joka on ryhmän musiikillinen johtaja, soittaa improvisoituja rytmejä. Kun tanssija yhtyy mukaan, soolorumpalin tehtävä on seurata soitollaan tanssijan liikkeitä. Tässä vuorovaikutuksessa myös tanssija ”soittaa” hetkellisesti sooloa. Tanssijan on myös huomioitava liikkeissään se, että rumpalin on kyettävä seuraamaan niitä. Muusikoiden ja tanssijoiden onkin tehtävä kiinteää yhteistyötä. (Charry, 2000, 15; Seye, 2009, 217; Chernoff, 1979, 42; Nketia, 1974, 228.) Soolorumpalin tehtävä on osoittaa muille soittajille musiikin rytmiset taitteet sekä alku- ja loppukohdat. Soolorumpali voi myös ohjata tanssijoita vaihtamaan liikkeitään musiikillisilla merkeillä eli signaaleilla. (Sunkett, 1995, 49, 55; Nketia, 1974, 230.)

Musiikilliset ilmiöt näkyvät vahvasti myös tanssissa. Sunkettin (1995) mukaan tanssijoiden liikkeistä voidaan löytää sama polyrytmisyys sekä rytmien artikulaatio kuin musiikista. Tanssissa eri rytmit näkyvät eri kehon osien kerroksellisina liikkeinä. Liik-

keiden oikeanlainen artikulaatio vaatii tanssijalta tarkkaa fyysistä kontrollia sekä taitoa sovittaa liikkeet rytmikudokseen sopiviksi. (Sunkett, 1995, 109.) Paukkunen (2007) huomauttaa, että tanssija itse tuskin ajattelee eri kehon osiansa tekevän erilaisia liikkeitä, vaan hän hahmottaa liikkeet yhtenä kokonaisuutena.

Liikekieli ja ilmaisu

Afrikkalaisen tanssin liikekieli ja tyyli vaihtelee etnisestä ryhmästä riippuen. Afrikkalaisen tanssin tyylejä on siis yhtä monta kuin on etnistä ryhmää. (Green, 1996, 26.) Tietty piirteet on kuitenkin liitetty yleisesti afrikkalaisen tanssin liikekieleen. Tällaisia piirteitä ovat esimerkiksi liikkeiden suuntautuminen maata kohti sekä matala asento. Tanssijan ylempi osa kehosta on yleensä taitunut eteenpäin ja polvet ovat koukussa. Tätä *dooplé*-asentoa voidaan pitää afrikkalaisen tanssin tärkeimpänä tunnusmerkkinä. Sana *dooplé* muodostuu sanoista ”doo”, joka tarkoittaa huumarettia sekä ”plé”, joka tarkoittaa halua juosta. *Dooplén* suora käänös on siis ”huumarettajuoksu”, joka laajemmin ymmärrettynä voisi tarkoittaa ”huumaretanssia”. *Dooplé*-asennon on nähty kuvastavan jokapäiväisen elämän toimintoja ja työasentoja, esimerkiksi ruokaa laittavien naisten ja maanviljelijöiden työasentoja. (Sunkett, 1995, 23–24, 107–108; Tiérou, 1992, 50–51.) *Dooplé*-asento ei kuulu kaikkiin liikkeisiin, mutta se helpottaa monien liikkeiden tekemistä (Nketia, 1974, 210).

Tanssilla voidaan kuvata esimerkiksi arkipäivän toimintoja ja erilaisia juhlatapahtumia, jolloin tanssin tyyli määräytyy aina kyseessä olevan teeman mukaisesti. Tanssien ilmaisuuden ja liikekielen lähtökohtana on usein arkipäivän kokemusten muuttaminen kehon liikkeiksi. Tanssit ovat saaneet vaikutteita esimerkiksi työliikkeistä. (Green, 1996, 13–14, 16–17.) Eri etnisten ryhmien tansseista on nähtävissä myös ympäristön ja luonnon vaikutus. Länsi-Afrikan rannikolla asuvien kansojen tansseille on tyypillistä aaltomaiset liikkeet, jotka viestivät meren keskeisestä merkityksestä heidän elämässään. (Snipe, 1996, 66). Länsiafrikkalaisia tansseja säestetään yleensä rummuilla ja tanssit koostuvat monikerroksisista liikkeistä. Itä-Afrikan Keniassa asuvan Masai-kansan tansseissa monikerroksiset liikkeet ovat vähäisempiä ja liikekieleen kuuluu paljon vertikaalitasossa tapahtuvia hyppyjä. Tansseja säestetään yleensä laulamalla, sillä alueelta ei ole löytynyt

tarpeeksi materiaalia rumpujen rakentamiseen. Green näkee, että rumpujen puuttuminen on rajoittanut alueella rytmiikan ja liikekielen monikerroksisuuden kehittymistä. (Green, 1996, 14.)

Naisten ja miesten tanssin liikekielet eroavat jossakin määrin toisistaan. Silloinkin kun liike on sama, liikkeen laatu on silti erilainen. Miesten tanssi saattaa sisältää akrobaattisia, ketteriä ja voimaa näyttäviä liikkeitä. Naisten liikkeet voivat olla hitaita, pyöreitä ja virtaavia tai nopeita, ketteryyttä ja kuntoa vaativia liikkeitä. (Nketia, 1974, 210; Sunkett, 1995, 22.) Tietty tanssi on perinteisesti saattanut olla tietyn sukupuolen tanssi. Esimerkiksi länsiafrikkalaista Mandiani-tanssia tanssivat perinteen mukaan nuoret tytöt. Dundunba taas on alunperin guinealainen, vahvojen miesten tanssi (Charry, 2000, 218, 220; Sunkett, 1995, 21.)

Sen lisäksi, että tanssien liikekieli vaihtelee etnisen ryhmän ja sukupuolen mukaan, on jokaisella tanssijalla oma persoonallinen ilmaisutapansa. Vaikka ryhmä tanssijoita tanssisi samaa liikettä, jokainen tuo liikkeeseen oman yksilöllisen tyyliinsä. (Sunkett, 1995, 23; Ajayi, 1998, 36.) Paukkusen (2007) mukaan esimerkiksi länsiafrikkalaisissa tansseissa on tilaa liikkeiden yksilölliselle varioinnille. Olennaista liikkeissä on niiden rytminen tarkkuus ja oikeanlainen aksentointi. Länsiafrikkalaisissa tansseissa ei ole vain yhtä hyvää tanssityyliä, vaan monenlaiset tyylit voivat olla esteettisiä. (Paukkunen, 2007, 190.) Myös improvisaatiolla on olennainen rooli afrikkalaisessa tanssissa, kuten musiikkissakin. Perinteisiin afrikkalaisiin tansseihin kuuluu, että tanssija on halutessaan vapaa improvisoimaan. Tärkeää on, että improvisoitu tanssi syntyy perusliikemateriaalin pohjalta ja että se sopii musiikin rytmiin. (Ks. Tiérou, 1992, 18–19; Ajayi, 1998, 36.)

Afrikkalainen tanssi on monessa suhteessa kokonaisvaltaista. Sen liikekieli ja -laadut hyödyntävät laajasti dynamiikkaa, virtaavuutta ja tilaa. Liikkeet eivät rajoitu tiettyihin kehonosiin vaan päin vastoin aktivoivat koko kehon. Lisäksi liikkeet ovat keskustele- vassa vuorovaikutuksessa musiikin kanssa. Afrikkalainen tanssi voi olla esittävä, tarkkoja koreografioita sisältävää taidetta. Sillä on silti myös sosiaalinen ja yhteisöllinen merkitys. (Ks. Nketia, 1974, 209; Primus, 1996, 4.)

Afrikkalainen musiikinopetus ja perinteen siirtäminen

Afrikkalainen koulutus ja musiikin tekeminen on luonteeltaan käytännöllistä, epävirallista ja se perustuu kuulonvaraisuuteen ja suulliseen perinteensiirtoon (Sæther, 2003, 37). Musiikkia ei perinteisesti ole nuotinnettu, vaan se on säilynyt muistissa. Tämä on saanut länsimaiset ihmiset harhaisesti ajattelemaan, että afrikkalainen musiikki on pitkälti improvisoitua ja tietyllä tavalla epäjärjestelmällistä. Vaikka improvisaatiolla ja variaatiolla onkin merkittävä rooli afrikkalaisessa musiikissa, on otettava huomioon, että niitä toutetaan tarkasti määriteltyjen sääntöjen mukaan. Nämä musiikilliset säännöt ohjaavat sekä muusikoita, tanssijoita että kuuntelijoita. On myös musiikinmuotoja, joissa improvisaatiota ja variaatiota ei käytetä lainkaan. (Koetting, 1984, 67.)

Tiéroun (1989) mukaan kirjoitetun perinteen puuttuminen on johtanut siihen, että afrikkalainen taide ja sen monet eri muodot ovat jääneet länsimaissa vähemmälle huomiolle. Kirjoitetun tradition puuttumista voi Tiéroun mukaan selittää muun muassa afrikkalaisten eri kielten ja heimojen moninaisuus, muistiin merkitsemiseen sopivien materiaalien puute tai dokumenttien säilömisen vaikeus. (Tiérou, 1989, 9.)

Afrikkalaiset itse suosivat tiedonvälittämisessä ihmisääntä kirjoitetun sanan sijaan. Yksi selitys tälle on näkemys siitä, ettei kirjoitettu sana voi välittää tietoa samalla tavoin ja kaikessa rikkaudessaan kuten puhuttu sana. Tiedon muistiin merkitseminen voidaan nähdä myös uhkana. Niissä yhteisöissä, joissa muusikkous peritään sosiaalisen luokan mukaan, perinnetietoa vaalitaan ja siirretään vain niille, jotka ovat siihen etuoikeutettuja. Esimerkkinä tästä ovat länsiafrikkalaiseen Mandinka-kansaan kuuluvat griotit, jotka ovat perinteisesti pitäneet tietoa pyhänä ja salaisena ja pyrkineet estämään sen leviämistä suvun ulkopuolelle. (Ks. Charry, 2000, 338–339.)

Sunkettin (1995) ja Nketian (1974) mukaan perinteinen musiikki ja tanssi opitaan afrikkalaisissa yhteisöissä imitoinnin ja osallistumisen kautta. Oppiminen alkaa jo sylvauvana, tai oikeammin jo ennen syntymää, sillä lapset kulkevat äitinsä mukana selkä-

repuissa ja ovat mukana jokapäiväisissä toimissa. Äidit myös tanssivat lapsen ollessa vielä selkärepussa, kunnes lapsi on tarpeeksi vanha osallistumaan tanssiin itse. Lapset aloittavat jo nuorena soitonharjoittelun, mikä tapahtuu pitkälti seuraamalla ja imitoimalla kokeneempien soittoa. (Sunkett, 1995, 63–64; Nketia, 1974, 60.) Paukkunen (2007) välttää kuitenkin vahvistamasta esimerkiksi stereotyyppistä käsitystä siitä, että afrikkalaisille tanssi olisi ”luonnollista”. Tällaiset käsitykset liittyvät afrikkalaisen kulttuurin mystifointiin, sen esittämiseen eksoottisena ja erilaisena. Tanssi on kaikissa kulttuureissa aina tavalla tai toisella opittua liikettä. Näin afrikkalaiset tanssit eivät ole sen luonnollisempia kuin vaikkapa länsimainen baletti. (Paukkunen, 2007, 194.) Yhtä lailla väite siitä, että afrikkalaiset olisivat luonnostaan musikaalisia ja että heillä on ”rytmi veressä” ei ole sen enempää totta kuin minkään muunkaan kansan kohdalla (vrt. Siljamäki, 2002, 58–59, 108).

Yhteisön jäsenet oppivat tanssin ja musiikin osana jokapäiväistä elämää, mutta ammattilaisen taitojen saavuttaminen vaatii tämän lisäksi pitkäaikaisen koulutuksen. (Primus, 1996, 7–8; Nketia, 1974, 60–61.) Ammattilaiseksi opitaan usein korkeasti arvostetun mestariopettajan johdolla. Sætherin (2003) mukaan jalit, joilla muusikon ammatti on periytyvä, lähettävät poikansa 5-vuotiaina mestariopettajan oppiin. Tämän oppijakson aikana, joka voi kestää kymmenenkin vuotta, pojat syventyvät perinteiseen musiikkiin ja johonkin tiettyyn instrumenttiin. Tytöt oppivat kotona perinteisiä lauluja äitiensä ja isoäitiensä kanssa. Oppijaksonsa jälkeen poikien selvittävä yksin maailmalla ja osoitettava valmiutensa viimeiseen kokeeseen, jonka myötä se saavuttavat ammattimuusikon aseman. (Sæther, 2003, 2–3, 113.) Myös ammattilaistanssijat harjoittelevat taitoaan lapsuudesta asti. Mestariopettajat käyttävät tanssijoiden koulutuksessa omia, hyväksi koekemiaan opetusmetodeita ja heidän auktoriteettinsa on ehdoton. Mestariopettajien tehtävä on tärkeä, sillä heidän on siirrettävä traditio ja sen arvot oppilailleen, seuraavan sukupolven tanssijoille. (Primus, 1996, 7–8.)

Sætherin (2003) kokemuksen mukaan afrikkalaiseen pedagogiikan ongelmiin kuuluu opettajan etäinen ja tiukka suhtautuminen oppilaisiinsa. Opettajan velvollisuus on kuitenkin opettaa silloin, kun oppilas sitä haluaa, oli vuorokauden aika mikä tahansa. Tämä

perustuu näkemykseen opetusprosessin jatkuvasta luonteesta ja ajankäytöstä, joka eroaa länsimaisesta tavasta. Afrikkalaiseen käsitykseen kuuluu myös, että kaikki muusikot ovat myös opettajia, sillä jokainen muusikko on saanut oppinsa joltakin. (Sæther, 2003, 100–101.) Suomalaiselle tällaiset afrikkalaiset opetuskäytännöt voivat tuntua melko vierailta. On kuitenkin otettava huomioon, että myös oppimisprosessit ja lähtökohdat oppimisessa eroavat toisistaan Suomessa ja Afrikassa.

Paukkunen (2007) kuvailee, miten afrikkalainen tapa hahmottaa ja opettaa tanssia eroaa suomalaisesta opetustavasta. Suomalaiset tanssinharrastajat ovat yleensä tottuneet opetustapaan, jossa tanssiliike ”paloitellaan” osatekijöihinsä: esimerkiksi käsien ja jalkojen liikkeet analysoidaan erikseen. Afrikkalaisille opettajille liikkeiden paloittelu tuottaa ongelmia, sillä he ovat oppineet liikkeet kokonaisuutena. Paukkunen on huomannut, että aloittaessaan afrikkalaisen tanssin harrastuksen liikkeitä oli vaikea hahmottaa ilman niiden paloittelua. Tanssiharrastuksen edetessä lähtökohta oppimiseen kääntyi päälaelleen: nykyisin hän haluaa saada ensin kokonaiskäsityksen liikkeestä. Paukkusen kokemuksen mukaan myös liikkeiden sanallinen selittäminen sekä liikkeiden hidastaminen voi olla afrikkalaisille opettajille vaikeaa. Hän arvelee sanallistamisen vaikeuden johtuvan siitä, että tanssiliikkeet opitaan Afrikassa pitkälti imitoinnin kautta. Liikkeiden hidastaminen voi taas tuntua epäluonnolliselta, sillä yleensä tanssit ja rytmit esitetään suunnilleen samassa tempossa. Jos tempo hidastuu, voi liikkeistä kadota niiden intensiteetti ja ne voivat jopa vaikeutua. (Paukkunen, 2007, 188–189.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävät

Tutkimustehtävänäni oli tutkia, miten kehollista ilmaisua voisi yhdistää lukion monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Tarkennetuiksi tutkimuskysymyksiksi muodostuivat 1) miten afrikkalainen tanssi voi tukea monikulttuurisen kasvatuksen ja yleisemmin musiikkikasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita ja 2) mitkä pedagogiset näkökulmat nousevat keskeisiksi lukion monikulttuurisessa tanssikasvatuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa sellaisia monikulttuurisen tanssikasvatuksen toteutustapoja ja sisältöjä, jotka soveltuvat lukion musiikin opetussuunnitelmaan. Tarkoituksena oli myös antaa opettajille välineitä monikulttuurisen tanssikasvatuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen käytännössä ja tätä kautta parantaa tanssikasvatuksen asemaa lukiossa.

5.2 Tutkimusote ja -strategia

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoitus ei ole luoda tilastollisia yleistyksiä vaan pyrkiä kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei ole määrä vaan laatu. (Eskola & Suoranta, 1998, 18, 61.) Tutkittavasta ilmiöstä pyritäänkin hankkimaan tietoa hyvin kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, 1997b, 155). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään usein aineiston harkinnanvaraista poimintaa, eli tutkimusjoukon tarkoituksenmukaista valintaa. Tällöin tutkimus perustuu yleensä suhteellisen pieneen tapausmäärään (Eskola & Suoranta, 1998, 61). Pyrin tutkimuksessani kartoittamaan, miten monikulttuurinen tanssikasvatus voisi sijoittua lukion musiikin opetussuunnitelmaan. Toisaalta pyrin kartoittamaan ja kuvailemaan lukion monikulttuurisen tanssikasvatuksen sisältöjä ja työtapoja. Keskeisten asioiden löytäminen ja niiden yhteensovittaminen musiikin opetussuunnitelman kanssa edellyttää kokonaisvaltaista lähestymistapaa tutkitavaan ilmiöön.

Tutkimusstrategiani on tapaustutkimus. Tapaustutkimus voidaan ymmärtää empiiriseksi tutkimukseksi, jossa tutkitaan jotakin ilmiötä luonnollisessa ympäristössään (Yin, 2003, 1). Tapaustutkimuksen kohteena voi olla yksittäinen tapaus tai pieni joukko toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Kohteesta pyritään tuottamaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa (Hirsjärvi, 1997b, 123). Tässä tutkimuksessa tutkitaan lukiossa toteutettavaa monikulttuurista tanssikasvatusta. Tutkimuksen tapauksena voisi käytännössä olla esimerkiksi monikulttuurisuutta käsittelevä lukion musiikin valinnaiskurssi, jolle tutkimuksessa luodaan raamit. Tapaustutkimuksessa aineistot kerätään harkitusti (Uusitalo, 1991, 75) ja usein erilaisia metodeja käyttämällä (Hirsjärvi, 1997b, 123). Tärkeää on se, että analysoitava aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, tapauksen (Sulkunen & Kekäläinen, 1992, 11 Eskolan & Suorannan, 1998, 66 mukaan).

Tapaustutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että tapauksen mahdollisimman monipuolinen erittely sekä tutkimuksen tarkka kuvaaminen ja käsitteellistäminen tuottavat yleistettävää tietoa. Yleistettävyyden kannalta keskeistä on aineistosta tehtyjen tulkintojen kestävyys ja syvyys. Yleistäminen voi merkitä tiedon siirrettävyyttä. Tällöin yleistäminen koskee joko teoreettisten käsitteiden siirrettävyyttä tai tutkimuksen havaintojen siirrettävyyttä toiseen toimintaympäristöön. (Eskola & Suoranta, 1998, 65–68.) Kartoittamalla kehollisen ilmaisun mahdollisuuksia monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa pyrin antamaan välineitä musiikinopettajien ja laajemminkin eri alojen opettajien käytännön työhön.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston tehtävänä on toimia tutkijan apuna, kun rakennetaan käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tarkoitus on pyrkiä rakentamaan aineistosta teoreettisesti kestäviä näkökulmia, ei ainoastaan kuvata aineistoa. (Eskola & Suoranta, 1998, 62.) Oma taustani tanssiin monipuolisesti perehtyneenä tulevana musiikinopettajana nousee keskeiseen asemaan tutkimusprosessissa (ks. Eskola & Suoranta, 1998, 211). Omat kokemukseni ja näkemykseni musiikinopetuksesta ja tanssista täydentävät tutkimusaineistoani. En voi tutkijana erottaa itseäni tutkittavasta kohteesta, vaan olen itse osa sitä. Tutkimus tuo sellaista tietoa, jota voin tulevaisuudessa hyödyntää myös omassa työssäni.

5.3 Tutkimusaineisto

Tässä tutkimuksessa käytetty tanssinopettajien haastatteluaineisto on osa Mariana Siljamäen tekeillä olevan liikuntapedagogiikan väitöskirjan aineistosta. Väitöskirja käsittelee tanssikulttuurien kohtaamista suomalaisessa tanssipedagogiikassa. Väitöskirjan aineisto koostuu kokonaisuudessaan seitsemästä, eri tanssimuotoja opettavien suomalais-syntyisten tanssinopettajien teemahaastattelusta, 36 tanssinharrastajan kokemuskirjoituksista sekä kuuden tanssinopettajan kolmen tanssitunnin havainnoinnista ja videoinnista. (Siljamäki, 2009, 4–5.) Saadakseni tutkimukseeni lukion musiikinopetuksen näkökulman täydensin valmista aineistoa haastatteleamalla sähköpostitse lukion musiikinopettajaa.

Joskus voi olla järkevää käyttää valmista aineistoa ja suunnata aineiston keruusta säästyneet voimat tulkinnalliseen työhön (Eskola & Suoranta, 1998, 119). Aineistonkeruussa tulisi pyrkiä ekonomiseen ja tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaiseen ratkaisuun. Voi olla, että joihinkin tutkimusongelmiin vastaus löytyy jo valmiista aineistoista ja toisiin täytyy kerätä aineistoa itse. (Hirsjärvi, 1997a, 173.) Uusitalo (1991, 94–97) luokittelee valmiit aineistot karkeasti 1) aikaisempien tutkimusten aineistoihin, 2) erilaisiin tilastoihin, 3) henkilökohtaisiin dokumentteihin (esim. kirjeet, päiväkirjat), 4) organisaatioiden asiakirjoihin (esim. pöytäkirjat, lausunnot) ja 5) joukkotiedotuksen ja kulttuurin tuotteisiin (esim. radio- ja tv-ohjelmat, elokuvat, kirjat, sanomalehdet). Mariana Siljamäen runsas ja monipuolinen väitöskirja-aineisto sopi hyvin tutkimusaiheeseeni ja toi tutkimukseeni tarvittavaa poikkitieteellistä näkökulmaa.

Sekä aineiston koko että tutkimusmenetelmä tulisi määrittää siten, että ne vastaavat tutkimusongelmaa, tutkimuksen näkökulmaa ja tarkoitusta (Eskola & Suoranta, 1998, 61–62). Parhaiten oman tutkimukseni tehtäviin ja näkökulmaan soveltuivat tanssinopettajien teemahaastattelut. Väitöskirjaan varten tehdystä seitsemästä tanssinopettajien teemahaastattelusta valitsin aineistokseni kaksi afrikkalaisen tanssin opettajan teemahaastattelua. Teemahaastattelut toteutettiin keväällä 2009. Haastatteluiden teemoja olivat opettajien ihmiskäsitys, oppimiskäsitys, tanssikäsitys sekä opettajien näkemykset opettamansa tanssimuodon alkuperäisen kulttuuriyhteyden merkityksestä opetuksessa (liite 1). Opet-

tajien haastattelut tallennettiin kannettavalla digitaalisella tallentimella. Haastatteluiden litterointi valmistui kesällä 2009. (Siljamäki, 2009, 5.)

Tutkimusmenetelmänä haastattelun etuja on, että se mahdollistaa tutkimukseen osallistuvien ihmisten aktiivisen roolin ja vapaan ilmaisun, aiheen laaja-alaisen käsittelyn sekä saatujen tietojen syventämisen (ks. Hirsjärvi, 1997c, 192). Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit tiedetään etukäteen, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Teemahaastattelua suositetaan kasvatustieteellisen tutkimuksen menetelmänä, koska se vastaa monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia (ks. luku 1.2). (Hirsjärvi, 1997c, 195.) Afrikkalaisen tanssin opettajien teemahaastattelut edustavat tutkimuksessani ammattilaistanssinopettajien pedagogista näkemystä siitä, mikä eri kulttuurista peräisin olevan tanssimuodon opettamisessa on keskeistä. On kuitenkin huomioitava, että teemahaastatteluja ei ole tehty suoraan tätä tutkimusta varten. Koska haastattelut käsittelevät eri teemoja kattavasti ja ne ovat laajuudeltaan suuria, ne sisältävät myös tutkimukseni ulkopuolelle jääviä aiheita.

Koska tutkimukseni näkökulma rajautuu lukiossa toteutettavaan musiikkikasvatukseen, hankin valmiin aineiston lisäksi koulun näkökulmaa edustavaa aineistoa. Valitsin esimerkkitaipaukseksi lukion, joka on toiminut pitkään yhteistyöprojektissa länsiafrikkalaisen koulun kanssa. Tämän projektin aikana sekä länsiafrikkalaisen että suomalaisen koulun oppilaat ja opettajat ovat vierailleet toistensa luona. Otin sähköpostitse yhteyttä lukion naispuoliseen musiikinopettajaan ja kysyin hänen halukkuuttaan osallistua tutkimukseeni. Myöntävän vastauksen saatua aloin hahmotella haastattelurunkoa. Päädyn menetelmän valinnassa sähköpostihaastatteluun, jonka toteutin lukion musiikinopettajalle syksyllä 2009. Haastattelun tekeminen sähköpostitse säästi aikaa, koska vastaukset olivat jo valmiiksi tekstimuodossa.

Sähköpostihaastattelu koostui 14 avoimesta kysymyksestä (liite 2). Kysymysten sisällöt muotoutuivat teemahaastattelujen pohjalta. Tarkoituksena oli täydentää teemahaastattelujen antia lukion musiikinopetuksen näkökulmalla. Kysymyksissä selvitettiin haastateltavan musiikinopettajan taustatiedot sekä näkemyksiä siitä, mitkä ovat musiikkikasvatuksen tärkeitä osa-alueita ja mitkä ovat käytännön mahdollisuudet toteuttaa opetukses-

sa sille asetettuja tavoitteita. Osa kysymyksistä käsitteli kehollisen ilmaisun ja tanssin asemaa kyseessä olevassa lukiossa sekä musiikinopettajan omaa suhtautumista keholliseen ilmaisuun ja tanssiin. Kysymyksissä selvitettiin myös monikulttuurisuuden ilmenemistä ja Länsi-Afrikan yhteistyöprojektin vaikutusta lukion opetukseen ja oppilaisiin. Sain haastatteluvastaukset opettajalta jo samana päivänä kun lähetin hänelle haastattelurungon. Olin tyytyväinen haastattelun antiin, sillä opettaja oli vastannut kysymyksiini kattavasti. Sovimme haastatellun musiikinopettajan kanssa mahdollisuudesta täydentää vastauksia puhelimitse, jos tarve vaatii. Afrikkalaisen tanssin opettajien teemahaastattelusta nousi esille eri kulttuureihin liittyvät stereotyyppit tanssituntikontekstissa. Halusin selvittää, onko haastattelemani musiikinopettaja törmännyt samankaltaisiin stereotyyppiin käsityksiin musiikintunneilla. Tarkensin haastattelua ottamalla musiikinopettajaan yhteyttä sähköpostitse ja sain vastauksen saman päivän sisällä.

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen analyysissa pyritään tiivistämään aineiston sisältämä informaatio selkeään ja mielekkääseen muotoon. Tarkoitus on näin tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. (Eskola & Suoranta, 1998, 138.) Jo analyysin alkuvaiheessa on tärkeää valita ja rajata tarkkaan ilmiö, jota ollaan tutkimassa. Tutkimusaineistoa analysoidessa keskitytään tutkimuksen tarkoitukseen ja -tehtäviin. Laadullisesta tutkimusaineistosta löytyy usein yllättäviä uusia asioita, joita olisi kiinnostava raportoida tutkimuksessa. Tutkimustehtävään keskittyminen auttaa tutkijaa poimimaan kaikesta mielenkiintoisesta tiedosta oleellisen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 92.) Rajasin tutkimuskohteekseni lukion monikulttuurisen musiikki- ja tanssikasvatuksen, sillä ylemmillä luokka-asteilla toteutettavaa kehollista ilmaisua on tutkittu vähemmän.

Tutkimusaineiston analysointimenetelmänä käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysillä pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti. Tarkoituksena on etsiä tekstin merkityksiä. Sisällönanalyysillä ei pyritä aineiston kvantifointiin, kuten sisällön erittelyssä, vaan laadullisen ja yksityiskohtaisen tiedon tuottamiseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 104, 106–107.) Aineistolähtöisessä analyysimuodossa empirisestä tutkimusaineistosta edetään kohti käsitteellistä näkemystä tutkittavasta ilmiöstä.

Analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti, ne eivät siis ole etukäteen määritettyjä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95, 12.) Aineistolähtöinen analyysimuoto sopi tutkimukseeni hyvin, koska aihetta on tutkittu vähän.

Käyttämäni analyysimenetelmä on osittain teemoittelua. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 93) kuitenkin toteavat, teemoittelu ei yksinään riitä analyysiksi, vaikka se usein sellaiseksi ymmärretäänkin. Sillä voidaan silti etsiä aineistosta tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä ja vertailla näitä keskenään. Käytännössä aineisto pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan. Teemahaastattelulla kerätyssä aineistossa haastattelun teemat muodostavat jo itsessään jäsenyyksen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 93.) Tästä jäsenyyksestä on helppo lähteä liikkeelle aineiston yksityiskohtaisemmassa analyysissä (Eskola & Suoranta, 1998, 152).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn ja vastaus tutkimustehtävään saadaan käsitteitä yhdistämällä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 112). Miles ja Huberman (1994, 10–12) jakavat aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysiprosessin kolmeen vaiheeseen. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 108) nimittävät vaiheita 1) aineiston redusoinniksi tai pelkistämiseksi, 2) aineiston klusteroinniksi eli ryhmittelyksi ja 3) abstrahoinniksi eli käsitteiden luomiseksi. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään eli redusoidaan, jolloin aukikirjoitetusta aineistosta karsitaan kaikki tutkimukselle epäolennainen tieto pois. Tässä vaiheessa keskitytään tutkimustehtävään ja nostetaan esiin sekä koodataan sen kannalta olennaiset ilmaukset. Aineiston redusoinnissa esiin nostetut alkuperäisilmaukset pyritään pelkistämään, esimerkiksi lause voidaan tiivistää pariksi sanaksi. (Hämäläinen, 1987, Dey, 1993, Cavanagh, 1997 Tuomen & Sarajärven, 2009, 109–110 mukaan.) Käytyäni aineiston ensimmäisen kerran läpi aloin nostaa sieltä tutkimusaiheeni kannalta oleellisia asioita esiin. Pohdin jo alustavasti myös ylempiä käsitteitä, joihin aineistosta nousseet asiat liittyivät. Lisäksi tiivistin alkuperäisilmauksia pelkistetympään muotoon. Edetessäni analyysissä palasin kuitenkin useasti alkuperäisaineiston ilmauksiin parantaakseni tulkintojen luotettavuutta.

Toisessa vaiheessa pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja ryhmitellään samaa asiaa tarkoittavat käsitteet alaluokkiin. *Alaluokat* yhdistetään edelleen *yläluokiksi*, jotka yhdistyessään muodostavat *pääluokan*. Ylimpänä luokkana on kaikki luokat *yhdistävä luokka*. (Hämäläinen, 1987, Dey, 1993, Cavanagh, 1997 Tuomen & Sarajärven, 2009, 110 mukaan.) Vertailin eri opettajien haastatteluja keskenään etsien niistä eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä. Vertailin myös afrikkalaisen tanssin opettajien ja musiikinopettajan näkökulmaa toisiinsa. Aineiston vertailusta syntyivät erilaiset ylä- ja alakäsitteet.

Kolmannessa vaiheessa valikoidaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Tätä kutsutaan aineiston abstrahoinniksi. Alkuperäisestä informaatiosta edetään näin teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. (Hämäläinen, 1987, Dey, 1993, Cavanagh, 1997 Tuomen & Sarajärven, 2009, 112 mukaan.) Uuden teorian luominen tapahtuu alkuperäisaineiston, johtopäätösten ja teorian jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Koko analyysiprosessin ajan tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan ja tekemään johtopäätökset tämän pohjalta. (Hämäläinen, 1987 Tuomen & Sarajärven 2009, 113 mukaan). Koska tarkoituksenani oli löytää aineistosta lukion monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen soveltuvat näkökulmat, vertasin aineistosta nousseita käsitteitä lukion musiikin sekä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmiin. Lisäksi vertasin käsitteitä ja tulkintojani tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Tässäkin vaiheessa palasin toistuvasti alkuperäisaineistoon ymmärtääkseni paremmin tutkimukseeni osallistuneiden henkilöiden näkökulmaa. Myös omat lähtökohtani ja oma asiantuntijuuteni auttoivat johtopäätösten teossa.

Sisällönanalyysin kompastuskivenä voi olla se, että tutkija esittelee järjestetyn aineiston tutkimuksen tuloksena. Tutkimus jää tällöin keskeneräiseksi, sillä johtopäätökset ovat jääneet tekemättä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 103.) Tutkimuksessani pyrin tekemään johtopäätöksiä siitä, miten kehollista ilmaisua voi liittää lukion monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen piirissä tutkimuksen luotettavuuden käsitteistä on esitetty monenlaisia tulkintoja ja käännöksiä. Eskola ja Suoranta (1998, 212–213) puhuvat uskottavuudesta, siirrettävyydestä, varmuudesta ja vahvistuvuudesta luotettavuuden kriteereinä. Uskottavuudella he viittaavat tutkijan luomien käsitteiden ja tulkintojen sekä tutkittavien näkemyksien vastaavuuteen. Siirrettävyydellä he viittaavat tutkimustulosten yleistettävyyteen, joka voi kuitenkin tapahtua vain tietyin ehdoin. Tutkimuksen varmuutta voidaan lisätä ottamalla huomioon mahdollisuuksien mukaan tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat tekijät. Vahvistuvuudella he viittaavat siihen, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 189) mukaan laadullisessa tutkimuksessa reliaabelius koskee erityisesti tutkijan toimintaa. Tällä tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkija on ottanut käytettävissä olevan aineiston huomioon ja pyrkinyt esittämään tulokset tutkittavien ajatusmaailmaa tukevasti. Validiuden voi todeta esimerkiksi osoittamalla tutkimuksessa käytettyjen lähteiden ja tiedonantajien luotettavuus (Dey 1993, Hirsjärven & Hurmeen, 2001, 189 mukaan). Kaikki aineistoni haastatellut henkilöt ovat oman alansa asiantuntijoita. Musiikinopettaja on pätevätyönsä. Afrikkalaisen tanssin opettajat ovat Suomessa oman tanssimuotonsa pioneereja. Suomessa ei ole ammattimaista afrikkalaisen tanssin koulutusta, vaan tietotaito täytyy opiskella itse. Haastateltujen afrikkalaisen tanssin opettajien asiantuntijuus on kehittynyt pitkäaikaisen ja monipuolisen tanssinopiskelun ja muun muassa Afrikkaan tehtyjen matkojen myötä.

Tieteellinen ajattelu on luonteeltaan reflektointia ja teoreettista, mikä erottaa sen arkiymmärryksestä. Tutkijan on kyettävä tarkastelemaan ja tulkitsemaan kohdettaan teoreettisesti, mikä edellyttää arki ajattelun yläpuolelle nousemista. Jos tutkittavien tulkinnat edustavat ns. ensimmäisen asteen tulkintaa, on tutkijan pyrittävä toisen asteen tulkintaan. Tutkija jatkaa ensiasteen tulkintoja etsien niille uusia merkityksiä. Tämä on kvalitatiivisen tutkimuksen ydin sekä vaikeus. (Eskola & Suoranta, 1998, 149.) Myös Miles ja Huberman (1994, 10) tuovat esiin laadullisen datan tulkinnan vaikeuden. Laadullinen data kuvaa enemmänkin toimintaa (*action*) kuin käyttäytymistä (*behaviour*). Toiminnalla on aina tarkoitus ja seuraamukset ja se tapahtuu aina tietyssä kontekstissa.

Sekä tutkittavien että tutkijan tulkinnat ovat näiden vaikutusten alaisia. (Miles & Huberman, 1994, 10.)

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi kietoutuu yhteen aineiston analyysin kanssa, toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta, 1998, 209). Aineistolähtöisessä analyysissä on muistettava, että havainnot eivät koskaan voi olla täysin objektiivisiä. Esimerkiksi tutkijan sukupuoli, ikä, kansalaisuus sekä arvot ja asenteet vaikuttavat hänen tapaansa kuulla ja havainnoida asioita. Tutkimuksessa käytetyt käsitteet ja menetelmät sekä tutkimusasetelma ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat näin olleen tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 96, 136.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on keskeinen tutkimuksensa tutkimusväline ja hän itse on luotettavuuden ensisijainen kriteeri (Eskola & Suoranta, 1998, 211). Fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä tutkija kirjoittaa omat ennakkokäsityksensä auki, jotta hän tiedostaisi ne aineistoa analysoidessaan (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 96). Tutkimuksen tekoon liittyy aina piileviä oletuksia, jotka koskevat esimerkiksi ihmistä, maailmaa ja tiedonhankintaa. Näitä oletuksia voidaan kutsua filosofisiksi perusoletuksiksi, koska ne sisältävät filosofisen näkökulman. Filosofisilla perusoletuksilla on merkittävä rooli tutkimuksen kannalta, sillä ne vaikuttavat tutkijan ratkaisuihin, tulkintoihin ja niiden perusteluihin. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta keskeisiksi tieteenfilosofian alueiksi nousevat ontologia ja epistemologia. Ontologiset ja epistemologiset käsitteet määrittävät tutkijan käsitystä tutkimuskohteesta sekä tutkimusmetodin valinnasta ja pätevytydestä. (Hirsjärvi, 1997b, 117–118.)

Ontologia esittää kysymyksiä todellisuuden luonteesta. Tieteellisessä tutkimuksessa ontologia ilmenee käsityksenä tutkittavasta ilmiöstä, todellisuudesta ja todisteista. (Hirsjärvi, 1997b, 118.) Tutkimuskohteeni muodostuu lukion musiikkikasvatuksesta, tanssikasvatuksesta ja afrikkalaisesta tanssista. Käsitykseni lukion musiikkikasvatuksesta on muodostunut musiikinopettajaopinnoissani ja niihin kuuluvissa opetusharjoitteluisa. Myös opiskeluaikana eri kouluissa tehdyt opettajansijaisuudet ovat valottaneet kuvaa tulevasta työstä. Käsitykseni afrikkalaisesta tanssista perustuu tanssitaustaani ja pitkäaikaiseen kokemukseeni afrikkalaisesta tanssista. Tanssipedagogiikan erikoistumisopin-

not ovat muokanneet käsitystäni tanssikasvatuksesta. Ennakkokäsitykseni mukaan keuhollisen ilmaisun ja tanssin integroiminen lukion musiikkikasvatukseen ei ole itsestään selvää, sillä opettajankoulutus antaa siihen melko vähän eväitä. Vaikka kokonaisoppimisesta on puhuttu jo pitkään oppiaineiden väliset rajat tuntuvat edelleen olevan kouluissa vahvasti läsnä. Koen kuitenkin, että tanssikasvatus soveltuu hyvin musiikkikasvatuksen osa-alueeksi. Afrikkalainen tanssi sopii lukion musiikkikasvatukseen sekä monikulttuurisuuden edistämisen näkökulmasta että afrikkalaisen musiikin ja tanssin välisen yhteyden vuoksi.

Epistemologia käsittelee tietämisen alkuperää ja luonnetta sekä tiedon muodostamista. Epistemologia kysyy, mikä on tutkijan suhde tutkittavaan kohteeseen ja mikä asema arvoilla on ilmiöiden ymmärtämisessä. (Hirsjärvi, 1997b, 118.) Suuntautumiseni tanssiin on antanut kipinän tutkimusaiheen valinnalle. Koska itse olen tuleva musiikinopettaja, joka on perehtynyt afrikkalaiseen tanssiin, on tutkimusaiheeni hyvin henkilökohtainen. Oma tietotaitoni ja perehtyneisyyteni vaikuttaa myös tutkimusprosessin kulkuun. Subjektiiivisuus ei kuitenkaan ole vain rasite. Sirkka Ahosen (1994, 124–125) mukaan tutkijan teoreettinen perehtyneisyys tutkimaansa ilmiöön ja tutkijan hallittu subjektiiivisuus tukee aineiston analyysia. Pyrin tutkimusprosessissa hallittuun subjektiiivisuuteen tiedostamalla lähtökohtiini liittyvät esioletukset ja niiden vaikutukset tutkimuksen luotettavuuteen.

Yksi tapa parantaa tutkimuksen luotettavuutta on tehdä tutkimusprosessi julkiseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että sekä tutkijakollegojen että tutkimuksen kohteena olleiden henkilöiden annetaan arvioida tulosten ja johtopäätösten osuvuutta. Tällaisen menetelmän käyttö voi olla ongelmallista muun muassa siksi, että jokainen tekee tulkintoja omista lähtökohdistaan ja näin ollen tulkinnat voivat poiketa toisistaan paljon. Parasta olisikin että arviointi tapahtuisi yhdessä keskustelemalla, jonka lopputuloksena päädyttäisiin yksimielisyyteen. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 186; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 142.) Olen tutkimusprosessini aikana käynyt useita keskusteluita Mariana Siljamäen kanssa. Aineistoni on peräisin hänen väitöskirjansa aineistosta ja olemme molemmat itsenäisesti analysoineet aineiston. Rinnakkaisanalyysi, tekstin luettaminen ja keskustelut ovat parantaneet tutkimustulosteni luotettavuutta. Aineistossa haastatellut tanssinopettajat ovat

antaneet minulle luvan käyttää haastatteluja pro gradu -tutkielmassani. Tutkijan olisi hyvä myös pitää haastattelupäiväkirjaa, mikä mahdollistaa huomioiden ja ongelmakoh-
tien kirjaamisen muistiin sekä palaamisen niihin myöhemmässä vaiheessa (Hirsjärvi &
Hurme, 2001, 184). Olen tutkimusprosessin aikana kirjoittanut mietteitäni muistiin, mi-
kä on ollut hyödyllistä asioiden jäsentämisen ja keskeisten teemojen löytämisen kannal-
ta.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Informanttien esittely

Tutkimusaineistoni koostuu kahden kokeneen naispuolisen afrikkalaisen tanssinopettajan teemahaastattelusta sekä lukion musiikinopettajan sähköpostihaastattelusta. Toinen tanssinopettajista on 44-vuotias nainen. Kutsun häntä Tuuliksi. Tuuli on harrastanut tanssia lapsesta asti hyvin monipuolisesti. Afrikkalaisen tanssin lisäksi hän on tanssinut esimerkiksi balettia, jazztanssia, modernia tanssia, ja steppiä. Tuuli sai ensikosketuksen afrikkalaiseen tanssiin ja musiikkiin 1980-luvun alussa ja innostui niiden liikekielestä ja rytmistä. Suomessa hän on sittemmin opiskellut tanssia muun muassa vierailevien afrikkalaisten opettajien tunneilla. Hän aloitti afrikkalaisen tanssin opettamisen 1980-luvun puolivälissä. Tuuli on tehnyt Afrikkaan toistakymmentä matkaa. Nämä ovat olleet kestoiltaan 1-3 kk ja sijoittuneet eri puolille Länsi-Afrikkaa, esimerkiksi Guineaan, Senegaliin, Burkina Fasaan, ja Gambiaan. Matkoillaan hän on osallistunut kursseille, yksityistunneille sekä työskennellyt esiintyvien ammattiryhmien kanssa. Matkat ovat kartuttaneet myös kielitaitoa: ranskan kielen lisäksi Tuuli osaa puhua jonkin verran susun kieltä, jota puhutaan muun muassa Guineassa. Tuuli on myös taitava muusikko.

Toinen tanssinopettaja on 42-vuotias nainen. Kutsun häntä Lauraksi. Laura on harrastanut tanssia monipuolisesti 11-vuotiaasta asti. Afrikkalaisen tanssin lisäksi hän on harrastanut jazztanssia, showtanssia ja modernia tanssia. Hän kiinnostui etnisistä tansseista asuessaan vuoden Sveitsissä ja aloitti afrikkalaisen tanssin vuonna 1989. Afrikkalaisen tanssin opettamisen hän aloitti samoihin aikoihin, noin 20 vuotta sitten. Laura on opiskellut afrikkalaista tanssia Suomessa, Länsi-Afrikassa, Ranskassa ja Ruotsissa. Länsi-Afrikkaan tehdyt matkat ovat kestäneet 1-2 kk ja sijoittuneet lähinnä Burkina Fasaan ja Guineaan. Matkoillaan hän on osallistunut eri opettajien kursseille ja tunneille, tanssikouluissa ja yksityisesti, sekä ollut mukana esiintymisissä. Afrikkalaisen tanssin myötä hän tutustunut myös rumpujen soittoon.

Tanssinopettajien mukaan afrikkalainen tanssi sekä muut etnistaustaiset tanssit saapuivat Suomeen 1980–1990-lukujen vaihteessa alkaneen maailmanmusiikkibuumin myötä. Nykyään afrikkalainen tanssi on harrastuksena levinnyt eri puolelle Suomea ja sillä on jo melko suuri joukko harrastajia. Esiintyviä ryhmiä ja ammattitason toimintaa on kuitenkin vielä vähän, eikä lajia tunneta vielä kovin hyvin. Tanssinopettajat arvelevat tämän vaikuttavan osin afrikkalaisen tanssin yleiseen arvostukseen. Heidän kokemuksensa mukaan virheelliset käsitykset afrikkalaisesta tanssista ovat yleisiä. Tanssinopettajat näkevätkin, että kulttuurisen tietoisuuden lisäämisellä on olennainen rooli afrikkalaisen tanssin opetuksessa. Tanssinopettajat pitävät afrikkalaista tanssia hyvin kokonaisvaltaisena lajina, jolla on monenlaisia merkityksiä. He näkevät, että afrikkalaisella tanssilla on erilaisia tehtäviä myös Suomessa.

Haastattelemanani musiikinopettaja on 38-vuotias nainen. Kutsun häntä Mariaksi. Maria on koulutukseltaan filosofian maisteri ja siis pätevä musiikinopettaja. Hän on toiminut nykyisessä virassaan vuodesta 1997. Maria on toiminut musiikkivastaavana lukion Länsi-Afrikan kulttuuriprojektissa. Kulttuuriprojektin tarkoituksena on ollut kahden ystävyyskoulun kulttuurinvaihto: suomalaiset oppilaat ovat tutustuneet länsiafrikkalaiseen kulttuuriin ja länsiafrikkalaiset oppilaat ovat tutustuneet suomalaiseen kulttuuriin. Maria oli mukana lukion Länsi-Afrikkaan tekemällä matkalla, jonka tarkoituksena oli vierailla ystävyyskoulussa. Maria käyttää musiikinopetuksessaan kehollista ilmaisua ja tanssia etenkin afrikkalaisen ja eri maiden musiikkikulttuurien opiskelussa. Maria kokee kehollisen ilmaisun kuuluvan musiikkikasvatukseen tai olevan siinä ainakin hyvä lisä. Hän pitää kehollista ilmaisua yhtenä musikaalisuuden ilmenemismuotona. Keho on mukana myös rytmien opiskelussa. Maria kertoo integroivansa musiikkia muihin oppiaineisiin jonkin verran. Eniten hän tekee yhteistyötä ilmaisutaidon ja kuvataiteen opettajien kanssa, joskus myös liikunnan opettajan kanssa. Lukiossa on jatkuvasti erilaisia juhlia ja projekteja, joissa eri aineet tekevät paljon yhteistyötä. Vaikka Maria itse yhdistää tanssia musiikinopetukseen, hänen käsityksensä mukaan tanssia opetetaan ensisijaisesti liikunnan oppiaineessa. Lukiossa, jossa Maria työskentelee, erilaiset tanssikurssit ovat liikunnan oppiaineen alla.

6.2 Kokonaisvaltaisuus oppimisen lähtökohtana

Olen luvussa 3.4 vertaillut nykyistä lukion opetussuunnitelmaa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja rakentanut lähtökohdat lukion monikulttuuriselle tanssikasvatukselle. Haastatteluaineistoni analyysissä nousseet teemat ovat yhteneväiset opetussuunnitelmista nousseiden teemojen kanssa. Opetussuunnitelmien keskeiset teemat ovat kokonaisvaltainen oppiminen, yhteisöllisyys, kulttuurikasvatus, taiteiden välinen integraatio sekä hyvinvoinnin tukeminen. Haastatteluaineistosta nousi näiden teemojen lisäksi myös uusia näkökulmia, jotka olen huomioinut tulosten esittämisessä. Seuraavissa alaluvuissa esitän rinnakkain afrikkalaisen tanssin opettajien sekä lukion musiikinopettajan esiin tuomat asiat. Viimeisessä alaluvussa kokoan yhteen tutkimuksen keskeiset tulokset ja esitän, miten niitä voidaan soveltaa lukion monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa.

Sekä afrikkalaisen tanssin opettajat että musiikinopettaja näkevät, että kokemuksilla on tärkeä merkitys oppimisprosessissa. Kaikkien opettajien opetuksessa yhteistä on oppilaiden aktiivinen rooli. Afrikkalaisen tanssin opettajat pitävät tärkeänä sitä, että tanssin opettelussa on heti mukana musiikki ja koko kehon liike. Molemmat opettajat pyrkivät saamaan oppilaat liikkeelle jo opetustunnin alussa.

” – – mä pistän ihmiset ensin tekemään ja opetan sitten vähitellen. Et heti tavallaan tule se tanssin ilo ” -Tuuli

Molemmat afrikkalaisen tanssin opettajat pitävät afrikkalaista tanssia kokonaisvaltaisena lajina, mikä heijastuu monin tavoin heidän tavastaan opettaa afrikkalaista tanssia. Laura pyrkii työtavoissaan siihen, että sekä ajatukset että keho ovat läsnä:

” – – lämmittelyissä tasosta riippumatta oikeestaan mä yritän aina tuoda niille esille sen et ne tulee siihen niinkö kehoonsa ja että vähän sais tuntua siellä – – mä niinkö myös selitän asioita sillein et tulee myös mielelle evästä ” -Laura

Myös musiikinopettaja Maria pyrkii siihen, että opiskelijat osallistuisivat musiikinopetukseen aktiivisina toimijoina. Hän pitää musiikkikasvatuksen tärkeimpinä osa-alueina

musiikin tuottamista ja tekemistä sekä niistä saatuja kokemuksia. Maria toivoo, että oppilaat kokisivat elämyksiä itsensä toteuttamisen tai puhtaasti musiikin kokemisen kautta.

Tekemällä oppiminen sekä kehon ja mielen yhteyden vahvistaminen opetuksessa vastaavat nykyistä oppimiskäsitystä, joka korostaa oppilaan oman toiminnan merkitystä oppimisprosessissa. Tätä oppimiskäsitystä edustaa esimerkiksi ydinkeskeinen motorisen oppimisen malli. Siinä oppilasta ohjataan tekemisen kautta löytämään omat lähtökohdansa ja tapansa oppia. Tarkoituksena on, että oppiminen tehostuu oppilaan oman motivoitumisen kautta. (Eloranta & Jaakkola, 2003, 4–5.) Olen aiemmin tässä työssä käsitellyt kokemusten merkitystä oppimisprosessissa (ks. luku 2.2.2). Esimerkiksi Kolb (1984) näkee, että oppimisessa uutta tietoa luodaan kokemusten muuntamisen kautta. Oppija on siis aktiivisesti toimiva yksilö, joka prosessoi tietoa kokonaisvaltaisesti kaikkien toimintojensa kautta. (Kolb, 1984, 26, 31, 38.) Oppilaiden kokemusmaailman huomiointi opetuksessa edesauttaa sisäisen motivaation heräämistä sekä kokonaisvaltaista ja merkityksellistä oppimista (Anttila, 2005a, 44–45).

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät tärkeänä, että oppiminen sisältää elämyksiä. Laura ajattelee elämysten syntyvän opetuksen rytmittämisen kautta. Laura pitää tärkeänä opetustunnin sisäisen rytmin ylläpitämistä ja sitä, että tunnilla olisi elinkaari – tarina. Hän pyrkii rakentamaan jokaisen tanssituntinsa niin, että ne jättävät oppilaille ehjän ja kokonaisvaltaisen tanssikokemuksen. Tunnin alussa, ikään kuin introna, Laura johdattaa oppilaat afrikkalaisen tanssin tunnelmaan esimerkiksi musiikin tai kehon asennon kautta. Tätä seuraa lämmittely, jonka tarkoitus on herättää keho. Jokaiseen tuntiin kuuluu koreografinen osuus, jossa liikkeistä ja musiikista syntyy tanssillinen kokonaisuus. Lopuksi rauhoitutaan esimerkiksi venyttelyyn.

” Mä yritän niinkö joka ikiselle tanssitunnille tuoda sen semmoisen, et sit mä niinkö luotan siihen, et sit sille ihmiselle tulee niin kokonaisvaltainen fiilis – – et mä saisin – – sellasen hyvän fiiliksen, hyvän energian joka sit tulee” -Laura

Ruismäen (1998, 32) mukaan elämykset syntyvät itse eletyissä tilanteissa ja ne liittyvät usein asioiden oivaltamiseen. Tuuli pitää tärkeänä ihmisen oman oivalluksen syntyprosessia ja pyrkii antamaan opetuksessaan oppilaille tilaa löytää asioita itse. Hän näkee opettajana voitavansa ohjata oppilaita ja antaa heille valmiuksia oppia, mutta näkee oivalluksen lähtevän oppilaasta sitten kun hän on siihen valmis. Elorannan ja Jaakkolan (2003) mukaan asioiden oivaltaminen voi synnyttää positiivisia onnistumisen tunteita. Oppimisprosessi on silloin mielekäs ja elämyksellinen ja jää oppilaan muistiin kaikkine vaiheineen hyvin kokonaisvaltaisena. (Eloranta & Jaakkola, 2003, 6–7.) Kun opettaja pelkän ulkoisen palautteenantamisen sijaan kannustaa oppilaita myös etsimään asioita tekemällä ja kokeilemalla, hän herkistää samalla oppilaat kuuntelemaan kehon kokemuksia. Sisäisen maailman kuuntelu auttaa oppilasta suhtautumaan kehoonsa subjektiivisesti ja unohtamaan ulkoisen tarkkailun. Ulkoinen palaute kohdistuu aina objektikehoon, sillä subjektiivinen kokemuskeho ei ole sille näkyvä. (Ks. Parviainen, 1999, 92–93.) Käsitteiden, kielen ja ajattelun on nähty nousevan kehollisista kokemuksista ja aistimuksista. Kokonaisvaltaisessa oppimisprosessissa oppiminen tapahtuu omien kokemusten kautta, sisältä päin. (Esim. Parviainen, 1999; Kolb 1984, 20, 31, 38 Anttila, 2005b, 72, 92–93.)

Molemmat tanssinopettajat ottavat opetuksessaan huomioon oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja yksilölliset oppimistavat. Kumpikin opettaja hyödyntää opetuksessaan monipuolisia ja eri aistikanavia aktivoivia menetelmiä. Tuuli kertoo ohjaavansa oppilaitaan paljon visuaalisesti, sanallisesti sekä musiikin kautta kuuloaistiin pohjautuen. Kinesteettistä ohjausta hän saattaa teettää oppilailla pareittain. Tuuli on havainnut, että joillekin opettajan fyysinen kontakti ja ”kädestä pitäen” -korjaaminen voi olla kiusallista. Toisille oppilaille tiedon välittäminen kinesteettisesti voi kuitenkin hänen mukaansa olla valaisevaa.

6.3 Kulttuurikasvatus

Kaikilla informanteillani on omakohtaisia kokemuksia toisen kulttuurin kohtaamisesta. Lauran ja Tuulin afrikkalaisen kulttuurin tuntemus on kehittynyt afrikkalaisen tanssin ja useiden Länsi-Afrikkaan tehtyjen matkojen myötä. Maria puolestaan on tutustunut af-

rikkalaiseen kulttuuriin Länsi-Afrikan yhteistyöprojektin sekä vastavuoroisten vierailujen kautta. Tässä luvussa tuon esille, miten kulttuurikasvatus linkittyy kunkin opettajan työhön ja millä tavoin he sitä työssään toteuttavat.

6.3.1 Afrikkalaisen tanssin kulttuurinen konteksti

Afrikkalaisen tanssin opettajat pitävät tanssin kulttuurista kontekstia keskeisenä osana afrikkalaisen tanssin opetusta. Tuuli näkee, että toisen kulttuurin tanssimuodon opettamisessa kulttuurisen näkökulman esille tuominen on erittäin tärkeää. Kyse on myös toisen kulttuurin kunnioittamisesta.

Tanssinopettajat käyttävät opetuksessaan monia eri tapoja tanssin kulttuuristen piirteiden kuvaamisessa. Molemmat heistä tuovat kulttuurisuutta esille paljon kehollisesti, liikkeen kautta, ohjaten oppilaitaan lajille tyypilliseen kehonkäyttöön. He tuovat esille esimerkiksi sen, miltä liikkeiden pitäisi näyttää ja miten niitä on tavattu tehdä. Molemmat tanssinopettajat nostavat esiin myös musiikin merkittävän roolin afrikkalaisessa tanssissa. Lauralle on tärkeää tuoda opetukseen autenttiset musiikit ja kertoa niiden rytmeistä. Hän kiinnittää myös paljon huomiota musiikin ja tanssin väliseen yhteyteen ja kehottaa oppilaitaan kuuntelemaan musiikkia, kun he tanssivat. Laura kertoi käyttävänsä myös laulua lähes jokaisella tunnilla, jos ryhmä vain on sille avoin. Myös Tuuli korostaa musiikin ja tanssin välistä yhteyttä ja käyttää musiikin kuuntelua ja laulua osana opetustaan esimerkiksi musiikillisesti vaikeiden kohtien selventämisessä.

Molemmat tanssinopettajat tuovat esille henkilökohtaista suhdettaan afrikkalaiseen tanssiin. He kertovat oppilailleen omista kokemuksistaan Afrikassa. Molemmat opettajat ovat tehneet useita matkoja esimerkiksi Länsi-Afrikkaan, jossa he ovat opiskelleet afrikkalaista tanssia sekä tutustuneet paikallisiin ihmisiin. Tämä on syventänyt heidän näkemystään kulttuurista, ja matkoilta on tarttunut mukaan monta tarinaa. Opettajat pitävät kuitenkin tärkeänä, että tanssitunnilla pääpaino on tanssissa. He kertovat kokemuksistaan tuntien lomassa sopivissa kohdissa. Erillisiä luentoja he eivät halua tunteillaan pitää.

Tuuli toteaa, että tiedon valtavan määrän vuoksi kaikkea ei millään ehdi käsitellä tanssintuntien puitteissa. Molemmat tanssinopettajat pyrkivät kuitenkin kertomaan aina jotakin tanssien taustoista ja alkuperäisistä yhteyksistä. Heistä on myös tärkeää tuoda esille kulttuurin jatkuvasti muuttuva luonne. Tanssit ja rytmit muuntuvat siirtyessään toisiin kyliin ja maihin. Samasta tanssista tulee useita versioita ja samaa rytmiä voidaan soittaa monella tavalla. Myös Suomeen tuodut tanssit ovat muotoutuneet alkuperäisestä kontekstista. Tuulin mielestä tanssit usein yksinkertaistuvat ja nopeutuvat muuntumisen myötä. Vaikka hän itsekin yksinkertaistaa tansseja oppilaiden tasoa vastaavaksi hän yrittää kuitenkin säilyttää tanssille ominaisen luonteen.

Tanssinopettajat kertovat oppilailleen myös yleisesti afrikkalaisesta kulttuurista ja ihmisten elämästä. Laura tuo esille esimerkiksi sen, että Afrikassa tanssia ja musiikkia ei eroteta toisistaan ja useissa heimokielissä niille ei ole edes erillisiä sanoja. Molemmat tanssinopettajat kertovat oppilailleen tanssin merkityksistä Afrikassa: afrikkalainen tanssi on kulttuuriperintöä ja yhteisötanssia, mutta se kuuluu myös taidetanssin piiriin. Nämä tanssin muodot eroavat toisistaan. Vaikka tanssi kuuluu kulttuurisesti kaikkien elämään, on olemassa myös tanssin ammattilaisia ja taiteilijoita.

Molemmat tanssinopettajat kokevat, että heidän oppilaansa ovat kiinnostuneet afrikkalaisen tanssin kulttuurisista yhteyksistä. Lauran mukaan kaikkia hänen oppilaitaan yhdistää yleensä ennakkoluulottomuus ja halu kokeilla jotain uutta ja tuntematonta. Laura on huomannut osan oppilaistaan olevan hyvinkin kiinnostuneita tanssin kulttuurisista yhteyksistä. Tämä ilmenee aktiivisuutena: ihmiset matkustelevat ja käyvät erilaisilla kursseilla. Toisaalta oppilaiden kiinnostuneisuutta on Lauran mielestä vaikea arvioida, sillä se ei välttämättä näy ulospäin. Oppilas, jonka ei ole ajatellut olevan lainkaan kiinnostunut opettajan tarinoista saattaakin kertoa saaneensa niistä kimmokkeen lähteä kurssille Afrikkaan.

6.3.2 Monikulttuurinen musiikinopetus – soittoa, tanssia ja kulttuuria

Musiikinopettaja Maria kertoo pitävänsä afrikkalaista musiikkia käsittelevän opetuskokonaisuuden kaikille oppilaille pakollisella lukion musiikin 1.-kursilla. Aikaisemmin tämä kokonaisuus on käsitelty vaihtelevasti eri musiikkikulttuureita, mutta Länsi-

Afrikan yhteistyöprojektin myötä Maria on käsitellyt opetuskokonaisuudessa afrikkalaista musiikkia. Monikulttuurista musiikkikasvatusta käsitellään lisäksi musiikin valinnoilla ja syventävillä kursseilla.

Marian afrikkalaisen musiikin opetuskokonaisuudesta löytyy yhteneväisyyksiä afrikkalaisen tanssin opettajien näkemyksiin kulttuurikasvatuksesta. Opetuskokonaisuuden lähtökohtana on kulttuurisen tietoisuuden lisääminen monipuolisen musiikkikulttuuriin tutustumisen kautta. Olen aiemmin tässä työssäni tuonut esille, että monipuoliset työtavat ja kulttuurisen kontekstin tuominen opetukseen kehittävät oppilaiden kykyä ymmärtää musiikkikulttuurien moninaisuutta sekä kykyä tarkastella musiikin ja kulttuurin välisiä siteitä.

Marian pitämään afrikkalaisen musiikin opetuskokonaisuuteen kuuluu kolme osuutta: djembé -työpaja, afrikkalaista kulttuuria käsittelevä tieto-osuus sekä länsiafrikkalaisen saapastanssin opettelu. Djembé -työpajan Maria ohjaa itse ja oppilaat osallistuvat siihen pienemmissä ryhmissä. Tieto-osuuden tarkoitus on avartaa oppilaiden käsitystä afrikkalaisen musiikin monimuotoisuudesta. Tieto-osuudessa kuunnellaan afrikkalaista populaarimusiikkia/kaupunkimusiikkia sekä heimomusiikkia. Hän näyttää oppilaille valokuvia Länsi-Afrikan yhteistyöprojektista ja matkoista sekä kertoo omistaan ja lukiolaisten matkakokemuksista. Lisäksi hän esittelee Afrikasta ostamiaan soittimia, joita oppilaat saavat myös kokeilla. Saapastanssi perustuu vahvasti rytmiikkaan ja se tuo myös esille afrikkalaiselle musiikille ja tanssille tyypillistä polyrytmiikkaa. Oppilaat saavat myös keksiä oman rytmisen kuvion kehollaan, jonka jälkeen kaikki rytmit laitetaan soimaan päällekkäin. Maria kertoo käyttävänsä tähän opetuskokonaisuuteen paljon aikaa. Hän pitää sitä tärkeänä nimenomaan elämyksien tuottamisen kannalta. Lisäksi hän haluaa säilyttää oppilaiden mielenkiinnon Länsi-Afrikan kummikoulua ja yhteistyöprojektia kohtaan.

6.3.3 Ennakkokäsitysten ja stereotyyppien murtaminen

Muiden kulttuurien opettamisessa törmää usein erilaisuuden kohtaamiseen liittyviin ongelmiin (esim. Antikainen, 1995, 171, 179). Tanssinopettajat ovat huomanneet, että suomalaisilla on usein afrikkalaisesta tanssista erilaisia ennakkokäsityksiä, jotka saatta-

vat olla stereotyyppisiä ja virheellisiä. Lauran kokemuksen mukaan yleinen käsitys on, että afrikkalainen tanssi on luovaa primitiivitanssia, jossa tekniikalla ja musiikilla ei ole suurta merkitystä. Monet pitävät afrikkalaista tanssia helppona ja hauskana. Laura kokee, että rennolla ja iloisella meiningillä voi kyllä markkinoida tunteja ja houkutella ihmisiä tanssin pariin. Tämän jälkeen voi sitten valaista tanssin monipuolisuutta, kokonaisvaltaisuutta ja haasteita. Lauran mukaan afrikkalaisesta tanssista puhuttaessa ja kyseltäessä ei aina huomioida, että Afrikka on maantieteellisesti valtava alue, vaan puhutaan ”niistä siellä Afrikassa”. Tanssinopettajat näkevät, että opetuksessa on varottava ruokkimasta erilaisia virheellisiä ja rasistisiakin uskomuksia.

” – niinkö elämisen tapaa jotenkin yritän vähän valaista, jotta ne ei ois niin kovin, kovin rasistisia taikka niinkö muuten uskomuksia täynnä ne ihmisten mielikuvat. Jos nyt joku haluaa fantasioida jostain viidakko, Tarzan meiningistä niin fantasioikoon, mut et mä yritän sitten kun on se kysymyksessä on jo se ennakkoasenne et mitäs ne sitten, kun ne näin niin sitten mä aina kieltäydyn lähtemästä sellaiseen – et ei ainakaan vahvistais niitä mielikuvia.” - Laura

Myös musiikinopettaja Maria kertoo törmänneensä opetuksessaan muita kulttuureita koskeviin stereotyyppisiin käsityksiin. Aloittaessaan afrikkalaisen musiikkikulttuurin käsittelyn hän usein jopa kehottaa oppilaita kertomaan, millaisia ennakkokäsityksiä ja stereotyyppioita heillä on Afrikasta. Yleensä esiin nousee musiikin osalta rytmin tärkeys ja rumpujen oleellisuus ja käsitys siitä, että kaikki Afrikassa osaavat soittaa, laulaa ja tanssia. Kun ennakkokäsityksistä on puhuttu, Maria alkaa valottaa, miten suuresta maanosasta onkaan kyse. Hän käyttää vertailuna usein Eurooppaa, jonne mahtuu monenlaista musiikkia saamelaisten joiuista espanjalaisten flamencoon. Tätä kautta hän havainnollistaa, että yhtä lailla Afrikassa on monenlaisia ihmisiä ja toisistaan eroavia musiikkikulttuureita.

On mielenkiintoista pohtia, mihin erilaiset mielikuvat ja uskomukset perustuvat. Brigham (1971) esittää, että stereotyyppisiin käsityksiin liittyy ryhmien homogeenisuuden ja tätä kautta ryhmien välisten erojen vahvistaminen (Brigham, 1971, 17, 20). Hyviä esimerkkejä tästä ovat eri kansoja koskevat stereotyyppiat, kuten ”suomalaiset ovat

ujoja” tai ”saksalaiset ovat järjestelmällisiä”. Paukkusen (2007) mukaan afrikkalaista kulttuuria on tavattu mystifioida ja se on tuotu esiin eksoottisena ja erilaisena. Hän pohdii, että esimerkiksi tutkijat saattavat ylläpitää myyttejä uskoen, että juuri tutkimuskohteen erilaisuus tekee siitä tutkimisen arvoisen. Paukkusen kokemuksen mukaan myös afrikkalaiset itse ylläpitävät tietynlaisia Afrikkaan liittyviä mielikuvia, koska ne ovat hyviä myyntivaltteja. Eksotiikkaa korostavat esimerkiksi juuri väitteet, että afrikkalaisilla on syntymälahjana ”rytmi veressä” ja soitto ja tanssi sujuvat heiltä luonnostaan. (Ks. Paukkunen, 2007, 194–194.)

Tanssinopettajat näkevät, että vaikka afrikkalainen tanssi on harrastuksena levinnyt laajasti Suomeen, monilla ihmisillä ei ole tietoisuutta sen kulttuurisista yhteyksistä. Tuuli pohtii, että ammattitasaisten esiintyvien ryhmien vähäisyys voi vaikuttaa Suomessa siihen, ettei afrikkalaista tanssia useinkaan mielletä taidetanssiksi. Afrikkalaista tanssia ole välttämättä nähty kovin paljon. Tästä seuraa, ettei yleisölle ole ehkä muodostunut riittävän monipuolista kuvaa afrikkalaisesta tanssista osatakseen esimerkiksi arvioida näkemäänsä esityksiä. Lauran kokemuksen mukaan koulutustaso vaikuttaa usein siihen, miten paljon afrikkalaisen tanssin kulttuurisista ja yhteiskunnallisista yhteyksistä ollaan tietoisia. Yleensäkin afrikkalaisesta tanssista kiinnostuneet ihmiset perehtyvät usein itse kulttuuriin. Tuuli näkee, että afrikkalaisen tanssin harrastaminen Suomessa voi laajentaa kulttuurista ajattelua ja avartaa sekä tiedollisia että ilmaisullisia käsityksiä. Aiemmin afrikkalaisen tanssin liikemaaailma, kuten paljon käytetyt lantion liikkeet on yhdistetty villiyyteen ja seksuaalisuuteen, vaikka niillä ei paikallisessa kulttuurissa olisi ollut vastaavanlaisia merkityksiä. Nykynuorille tämänlainen ajattelutapa ei enää ole niin tyypillistä.

Musiikinopettaja Maria kertoo lukion Länsi-Afrikan kulttuuriprojektin selvästi vaikuttaneen oppilaiden suhtautumiseen afrikkalaista kulttuuria kohtaan. Projekti on ollut tärkeä kokemus etenkin niille, jotka ovat olleet aktiivisesti siinä mukana. Projekti on esimerkiksi innoittanut nuoria lähtemään vapaaehtoistyöhön Afrikkaan. Afrikkalaisen yhteisöskoulun oppilaiden Suomen vierailun myötä kaikki lukiolaiset ovat päässeet osaksi projektia. Tällöin suomalaiset oppilaat ovat myös vastavuoroisesti esitelleet omaa kulttuuriperinnettään afrikkalaisille. Maria kertoo oppilaiden yleensäkin olevan kiinnostu-

neita kuulemaan tarinoita ja katselemaan kuvia Länsi-Afrikasta. Projektiin on mahdollista osallistua omien kykyjen ja aikaresurssien suhteen, joten jokainen oppilas pääsee halutessaan osallistumaan siihen. Maria kokee, että kulttuuriprojekti ja Länsi-Afrikan vierailu ovat vaikuttaneet myös hänen opetukseensa ja elämänskatsomukseensa.

” – – vierailun jälkeen ainakin tuntui, että suhtautuu opetukseen ja elämään yleensäkin hiukan rennommin. Ehkä hieman selkiytyi, mikä on oleellista. Rauhallisempaa elämäntympeä. En tiedä näkykö se missään, mutta ajatuksissa ainakin on.”

Vaikka suomalaisilla opettajilla ei olisi mahdollisuutta lähteä Afrikkaan, aiheesta on kuitenkin nykyisin tarjolla paljon tietoa ja erilaisia kursseja. Pehdyttäminen ei koske vain suomalaisia ja eurooppalaisia, vaan yhtä lailla Tuuli on kuullut afrikkalaisista opettajista, jotka ovat kertoneet virheellisiä tietoja. Tieto afrikkalaisten tanssien ja rytmien alkuperäisistä yhteyksistä voi vääristyä helposti niiden kulkeutuessa maasta toiseen.

6.4 Yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden vastavuoroisuus

Afrikkalaisen tanssin opettajat kuvailevat teemahaastatteluissa, miten afrikkalainen kulttuuri ilmenee tanssissa. Opettajat pohtivat myös sitä, mitkä kulttuuriset asiat ovat siirrettävissä suomalaiseseen tanssinopetukseen ja millaisia tehtäviä afrikkalaisella tanssilla on silloin kun sitä opetetaan Suomessa.

Afrikkalainen tanssi on luonteeltaan sosiaalista ja vuorovaikutuksellista. Tanssi liittyy vahvasti afrikkalaisten yhteisöjen elämäkokonaisuuteen ja tanssilla on näissä yhteisöissä monenlaisia merkityksiä (ks. luku 4). Kun tanssi siirretään alkuperäisen kulttuuriryhteytensä ulkopuolelle sen tehtävät ja merkitykset muuttuvat (Tiérou, 1992, 15–18). Näin käy myös silloin, kun afrikkalaista tanssia opitaan ja opetetaan Suomessa. Afrikkalaisen tanssin opettajat kuitenkin näkevät, että tietyt merkitykset afrikkalaisessa tanssissa pysyvät samoina riippumatta siitä, tanssitaanko sitä Suomessa vai Afrikassa. Tuuli näkee tanssilla olevan molemmissa kulttuureissa yhteisöllinen ja terapeuttinen merkitys, vaikka Suomessa yhteisö koostuu tanssitunnilla käyvästä porukasta. Laurakin ajattelee, että perimmiltään ihmiset saavat musiikista, tanssista ja yhdessä tanssimisesta samoja

asioita, kulttuurista riippumatta. Afrikkalaiset tanssit ovat opettajien mukaan nimenomaan kollektiivitasseja, joissa tanssijat ja muusikot toimivat aina vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Kulttuurisena erona Laura tuo esiin afrikkalaisen tavan suhtautua tanssimiseen. Lauran mukaan Suomeen verrattuna Afrikassa kynnys tanssimiseen on matalampi. Laura uskoo tämän johtuvan siitä, että Afrikassa ihmiset näkevät tanssia erilaisissa tilanteissa, eri ihmisten tuottamana. Tanssimista ei koeta samalla tavalla erityisenä kuin Suomessa, jossa tanssimaan mennään tanssitunneille. Suomessa tanssitunneille ei myöskään mene aivan kuka tahansa. Laura näkee, että suomalainen liikuntakulttuuri sisältää ajatuksen, että taitolajeja saavat harrastaa vain liikunnallisesti lahjakkaat ja motorinen hitaus rinnastetaan tietyllä tavalla tyhmyyteen. Tämä johtaa siihen, että omat taidot koetaan herkästi riittämättömiksi, vaikkapa tanssin suhteen. Lauran mukaan Afrikassa ajatus siitä, että ihmisellä olisi iso kynnys tanssimiseen on käsittämätön, ellei ihminen ole sairas tai liikuntakyvytön. Laura on myös kokenut tanssitunneillaan Länsi-Afrikassa, että sikäläinen pedagogiikka voi olla hyvin karua ja virhekeskeistä. Kulttuurille on kuitenkin ominaista, että ihmiset lähtevät tanssiin hyvällä itsetunnolla, ikään, kokoon tai sukupuoleen katsomatta. Laura haluaakin afrikkalaisen tanssin opettajana välittää ajatuksen, että kaikilla ihmisillä on lupa tanssia.

” – ehkä se mitä mä yritän siitä tuoda tänne ihmisille, et tavallaan tehdä ihmisille matalaa kynnystä tanssia, et jos sen kulttuurisen asian sais tuotua tänne – – haluan niinkö rohkaista ihmisiä tanssimaan. Kun täällä, täällä ihmiset niin herkästi ajattelee, et mä en osaa. Ja eihän semmoista niinku oo olemassakaan, ettei osaa tanssia.”

- Laura

Afrikkalaisessa tanssissa improvisaatiolla on keskeinen merkitys ja yksilölliselle ilmaisulle annetaan paljon tilaa (Sunkett, 1995, 23; Ajayi, 1998, 36). Afrikkalaisen tanssin opettajien mielestä oman ilmaisun tuominen tanssiin on tärkeää ja yksi lajin arvoista. Henkilökohtainen kehon kieli ja temperamentti saa ja kuuluukin näkyä ilmaisussa. Tuuli ajattelee, että koska on kyse alkuperältään yhteisön tanssista, on siihen sisäänraken-

nettuna ajatus, että kaikki saavat osallistua tanssiin tyylillään. Tärkeää on, että jokainen tuo oman energiansa ja panoksensa tanssitapahtumaan. Laura tukee oman ilmaisun tuottamista kannustamalla oppilaita omien tunnelmien ja yksilöllisen tanssikokemuksen hakemiseen. Vaikka Laura pitää tärkeänä afrikkalaisen tanssin kulttuurista kontekstia, hän kuitenkin ohjaa oppilaita hakemaan tunnelmia omista lähtökohdistaan.

”Se miten me täällä näitä tanssitaan niin me ei olla nyt missään rituaalissa, me ei olla nyt missään afrikkalaisissa juhlissa, et mä en hirveesti myöskään pidä sellaisesta päälle liimatusta tunnelman luomisesta – – mä rohkaisen ihmisiä hakemaan itse niitä tunnelmia ja olemaan niissä hyvin vapaita. Ne ihmiset, jotka täällä on mun tunneilla niin ne elää Helsingissä, ne on ehkä kotoisin Lapualta tai Päijät-Häameestä, et se on niinkö niiden ihmisten elämä.”

- Laura

Vaikka afrikkalaiseen tanssiin liittyy tietynlainen tyylillinen vapaus, tanssinopettajat korostavat, että kulttuuri luo raamit tanssi-ilmaisulle. Esimerkiksi liikkeiden rytmitys ja aksentointi ovat heidän mielestään tärkeitä. Rytmillä on keskeinen rooli afrikkalaisessa tanssissa, mikä korostaa musiikin ja tanssin vuorovaikutuksellista suhdetta. Ohjattaessa oppilaiden ilmaisua Laura kehottaa heitä kuuntelemaan musiikkia ja tuomaan rytmin liikkeisiin. Laura on huomannut, että erityisesti liverumpaleiden kanssa musiikilla on hyvin voimakas vaikutus ja tanssijat saavat siitä paljon energiaa. Tämän hän kokee ilmaisun kannalta ehdottomana lisäarvona, johon hänellä itsellään opettajana ei enää ole osaa eikä arpaa. Muusikon ollessa mukana tunnilla ilmaisu syntyy tanssin ja musiikin välisestä yhteydestä.

Tanssinopettajien mielestä ilmaisun opettaminen tapahtuu luontevimmin liikkeen ja tanssin kautta. Tarvittaessa liikkeiden merkityksiä voi tuoda myös verbaalisesti esille. Laura kuvaa tuovansa ilmaisua mukaan asteittain. Kun liike on opittu, hän alkaa kiinnittää enemmän huomiota oppilaiden kehon asentoihin, energian käyttöön ja aksentointiin, eli siihen, mitä kohtia liikkeestä korostetaan. Kasvojen ilmeeseen hän kiinnittää huomiota vasta myöhemmin.

Tanssinopettajat uskovat, että oppilaat tulevat tunneille uudestaan ja uudestaan juuri afrikkalaisen tanssin kollektiivisen luonteen vuoksi. Monet tanssinharrastajat myös varmasti nauttivat siitä, ettei afrikkalaisessa tanssissa ole niin tiukkoja raameja, joiden sisällä liikutaan. Molemmista opettajista afrikkalaisessa tanssissa on hienoa se, että tanssin liikkeistä saadaan alussa nopeasti kiinni ja että ihmiset kokevat tanssin kivaksi ja vapaaksi. Lauran mielestä juuri yksilöllisen ilmaisun vapaus tekee lajin opettamisesta antoisaa ja innostavaa ja on lajin ihanuus. Tanssinopettajat pyrkivät kuitenkin purkamaan mielikuvaa siitä, että afrikkalaisessa tanssissa saa mennä miten vain. Niin teknikkassa kuin ilmaisussa löytyy paljon harjoittelemista ja haastetta riippuen siitä, millä tasolla tanssitaan. Kuitenkin kaikilla tasoilla persoona saa näkyä ilmaisussa.

6.5 Opettajan rooli

Maria pohti haastattelussaan, mitä eri kulttuurien tanssien opettaminen musiikintunneilla vaatii opettajalta. Maria näkee, että ensinnäkin opettajalla on oltava resursseja paneutua asiaan. Kyse on myös pitkälti rohkeudesta tarttua mahdollisesti itselle vieraampaan alueeseen. Maria ajattelee, että tanssin ja kehollisen ilmaisun tuominen musiikkikasvatukseen ei välttämättä vaadi koulutettua tanssिताtoa. On olemassa erilaisia oppaita, joista voi opetella esimerkiksi käsiteltävään kulttuuriin liittyvän tanssin askeleet. Jos tanssissa kuitenkin tavoitellaan oikeaoppisuutta vaatii se opettajalta kokonaisvaltaisempaa liikkeisiin perehtymistä. Maria kertoo usein hyödyntävänsä tanssinopetuksessa oppilaiden taitoa. Monesta ryhmästä löytyy joku, joka on harrastanut esimerkiksi salsaa tai afrikkalaista tanssia ja joka osaa opettaa muutaman perusliikkeen muille oppilaille.

Olen oman afrikkalaisen tanssin harrastamisen aikana huomannut, että tyylinmukaisen liikekielen oppiminen vie aikaa. Kuten afrikkalaisen tanssin opettajien teemahaastattelusta tuli ilmi, afrikkalaisen tanssin tekniset vaatimukset kasvavat mitä pidemmälle tanssinharrastuksessa edetään. Tuuli toteaa, että afrikkalaisessa tanssissa suomalaisten ja afrikkalaisten tanssijoiden ero näkyy yleensä tanssin tyyliässä ja energiassa. Tuulista erot selittyvät kulttuuritaustalla: afrikkalaiset ovat kasvaneet kulttuurinsa tansseihin ja rytmeihin, suomalaiselle ne ovat lähtökohtaisesti vieraita.

Voidakseen opettaa afrikkalaista tanssia lukiossa, siitä on oltava ainakin jonkin verran aiempaa kokemusta. Liikekielen kokonaisvaltaisuudesta ja liikkeille tyypillisestä monikerroksisuudesta johtuen esimerkiksi länsiafrikkalaisia tansseja olisi vaikea opetella pelkistä oppaista. Koska tanssin tekninen hiominen ei ole kuitenkaan ensisijaisena tarkoituksena lukiodien tanssikasvatuksessa, ei opettajalla tarvitse välttämättä olla vuosien tanssikokemusta. Tärkeämpää on, että opettajalta löytyy suuntautuneisuutta ja kiinnostusta tanssiin.

Afrikkalaisen tanssin opettajat pitävät omassa opetuksessaan tärkeänä kannustavaa suhtautumista oppilaisiin. Laura pyrkii luomaan tanssitunneille hyväksyvän, turvallisen ja rennon ilmapiirin. Siinä opettajan on uskallettava heittäytyä ja asettaa itsensä alttiiksi. Laura ajattelee, että vapautuneessa ilmapiirissä oppilaat hyväksyvät itsensä ja haastavankin asian oppiminen on mahdollista. Kun oppilaat saadaan ajattelemaan enemmän omia vahvuuksiaan kuin sitä mitä he eivät osaa myös oppimiselle on enemmän tilaa. Laura näkee, että ihminen oppii tuntemaan itsensä tutkimalla suhdettaan muihin. Siksi vuorovaikutus ja yhdessä tekeminen ovat tärkeitä elementtejä tunti-ilmapiirin luomisessa. Laura pitää tärkeänä yhteyden luomista oppilaisiin ja pyrkii pitämään henkilökohtaiset huolensa poissa tuntitilanteista. Hän on huomannut, että etäisyyden ottaminen oppilaisiin vaikuttaa välittömästi ilmapiiriin.

Tanssinopettajat pyrkivät kannustavan ja iloisen ilmapiirin säilyttämiseen myös antaessaan palautetta. Molemmat opettajat antavat palautetta pääasiassa yhteisesti kaikille. Yksilöpalautetta he antavat esimerkiksi sellaisissa tilanteissa kun oppilas itse kysyy neuvoa. Opettajat kertovat antavansa palautetta myös kehollisesti, esimerkiksi nyökkäämällä, nostamalla peukaloa, katseella tai menemällä oppilaan eteen näyttämään liikkeitä tanssin aikana.

Tuulin haastattelussa nousi esiin miten opetustyyli eroavat Suomessa ja Afrikassa. Afrikassa musiikkiin ja tanssiin suhtaudutaan monessa mielessä hyvin kokonaisvaltaisesti. Musiikin ja tanssin merkitykset ovat moniulotteisia ja usein niihin liittyy vahvasti henkinen elementti. Vaikka tanssin ja musiikin tekemisestä välittyy ilo, niihin suhtaudutaan vakavasti. Tuuri arvelee, että juuri tästä syystä opettajat ovat usein tiukkoja ja kärsimät-

tömiäkin oppilaitaan kohtaan. Musiikin ja tanssin ammattimainen opettelu on luonteeltaan hyvin autoritaarista ja sisältää paljon kovaa työtä. Länsi-Afrikassa musiikkia opitaan perinteisesti mestari - oppipoika -suhteessa. Tuuli kuvailee tämän suhteen luonnetta:

”Oppipoika siis kuuntelee nöyränä ja soittaa vaikka ‘pim pim’ kaks vuotta ennen kuin pääsee soittamaan mitään vaativampaa ja samalla niinkö siivoo mestarin kämpän tai hakee vettä. Ja tota ja, jos se ‘pim pim’ ei oo niinkö täsmälleen soitettu niin tota saattaapa saada selkäänkin.”

Tuulin mukaan Afrikassa väärin soittamisessa ei ole kyse vain musiikillisesta virheestä. Soittaminen on yhteydessä henkiseen puoleen, ja esimerkiksi Guineassa soittovirhettä voidaan verrata valehteluun. Yhtä lailla tanssinopettajat voivat olla hyvin tarkkoja siitä, että liikkeet tehdään oikein. Mestariopettajia arvostetaan suuresti ja on kunnia päästä heidän oppilaakseen. Mestariopettajan koulutuksen myötä oppilaat saavat itselleen ammatin. Tuuli kertoo ymmärtävänsä, miksi mestariopettajat ovat tiukkoja opettamansa asian suhteen. Hän ei kuitenkaan näe tällaisen opetustyylin soveltuvan Suomeen, jossa lähtökohdat esimerkiksi tanssin harrastamisessa ovat aivan erilaiset.

Afrikkalaisissa yhteisöissä perinteisen musiikin ja tanssin oppiminen perustuu kuulonvaraisuuteen, imitointiin ja osallistumiseen. (Sæther, 2003, 37; Sunkett, 1995, 63–64; Nketia, 1974, 60.) Suomalaiset afrikkalaisen tanssin opettajat kertovat ohjaavansa oppilaitaan monia aistikanavia hyödyntäen. Sen lisäksi, että he näyttävät liikkeet he voivat myös kertoa sanallisesti, mitä niissä tapahtuu. Tuuli kertoo käyvänsä koreografiat läpi liike kerrallaan ja opettavansa erikseen jalkojen ja käsien liikkeet ryhmän taitotasosta riippuen. Paukkusen (2007) mukaan suomalaisten tanssinopettajien tapa ”paloitella” liikkeet osatekijöihinsä poikkeaa afrikkalaisesta pedagogiikasta. Afrikkalaiset ovat oppineet liikkeet yleensä kokonaisuutena imitoinnin kautta, mistä johtuen liikkeiden erottelu toisistaan tai niiden sanallistaminen voi olla heille vaikeaa. Sen sijaan etenkin tanssiharrastuksensa alussa olevalle suomalaiselle liikkeet voivat hahmottua vasta niiden paloittelun jälkeen. (Ks. Paukkunen, 2007, 188–189.) Tuuli tuo esiin saman ilmiön musiikin

hahmottamisen kannalta. Afrikassa tanssi ja musiikki kuuluvat kulttuuriin hyvin vahvasti ja ihmiset ovat lapsesta asti tekemisissä liikkeen ja rytmien kanssa. Afrikkalaisille soitonopettajille rytmit ovat usein niin itsestään selviä, etteivät he ymmärrä, kuinka vaikeita ne voivat olla suomalaisille.

Tuuli on kuitenkin havainnut muutoksia omassa oppimisessaan afrikkalaisen tanssin myötä: visuaalinen ja korvakuulolta oppiminen ovat vahvistuneet ja korvanneet tarvetta lukea nuotteja. Olen itse kokenut saman afrikkalaisen tanssin harrastamiseni aikana. Toisen musiikkikulttuurin opiskelemisen myötä aiemmat musiikin hahmottamistavat voivat näin muuttua.

6.6 Tanssikasvatus hyvinvoinnin näkökulmasta

Lukion musiikinopetuksen sekä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien mukaan oppilaiden psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin tukeminen kuuluu opetuksen keskeisiin tehtäviin. Opetuksen tulisi tukea terveen itsetunnon kehittymistä ja auttaa opiskelijaa tunnistamaan persoonallinen erityislaatunsa. (LOPS, 2003, 24; Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma, 2005, 16.) Opetussuunnitelmissa isot käsitteet kuten itsetunto jäävät tarkemmin määrittelemättä. Lisäksi niissä on annettu melko vähän eväitä siihen, millä tavoin itsetuntoa sekä psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia voidaan tukea. Puhun tässä työssäni yleisesti hyvinvoinnista, millä viitataan edellä mainittuihin käsitteisiin. Seuraavaksi tuon esille opettajien ajatuksia kehollisesta ilmaisusta ja afrikkalaisesta tanssista hyvinvoinnin näkökulmasta.

Marian mielestä kehollisella ilmaisulla ja tanssilla on musiikkikasvatuksessa tärkeitä tehtäviä. Jotkut oppilaat voivat saada onnistumisen tunteen musiikista juuri tanssin kautta. Hänestä on hyvä rohkaista opiskelijoita keholla ilmaisemiseen ja kokeilemaan oman kehon toimivuutta. Maria pitää liikkumista yleensäkin tärkeänä, koska se on vahvasti sosiaalinen tapahtuma. Siitä tulee myös hyvä mieli. Maria tietää, että joillekin oppilaille kehollinen ilmaisu voi olla ”kauhun paikka”. Pelkoa voidaan hänen näkemyksensä mukaan lievittää tutulla ja turvallisella ympäristöllä.

Tanssinopettajat näkevät, että afrikkalaisella tanssilla on monenlaisia positiivisia vaikutuksia. Tuuli on huomannut, että ihmiset saavat afrikkalaisesta tanssista iloa ja energiaa myös muuhun elämään. Hän näkee afrikkalaisella tanssilla olevan kokonaisvaltaisia, terapeuttisiakin vaikutuksia. Molemmat opettajat yhdistävät afrikkalaisen tanssin voiman sen yhteisölliseen luonteeseen. Kumpikin opettajista kuvaa afrikkalaisen tanssin tunneilla käyvän monenlaisia ihmisiä. Molemmilla opettajilla on oppilaita hyvin laajalta ikähaarukalta nuorista iäkkäisiin. Oppilaat osallistuvat tunneille monenlaisista lähtökohdista ja syistä.

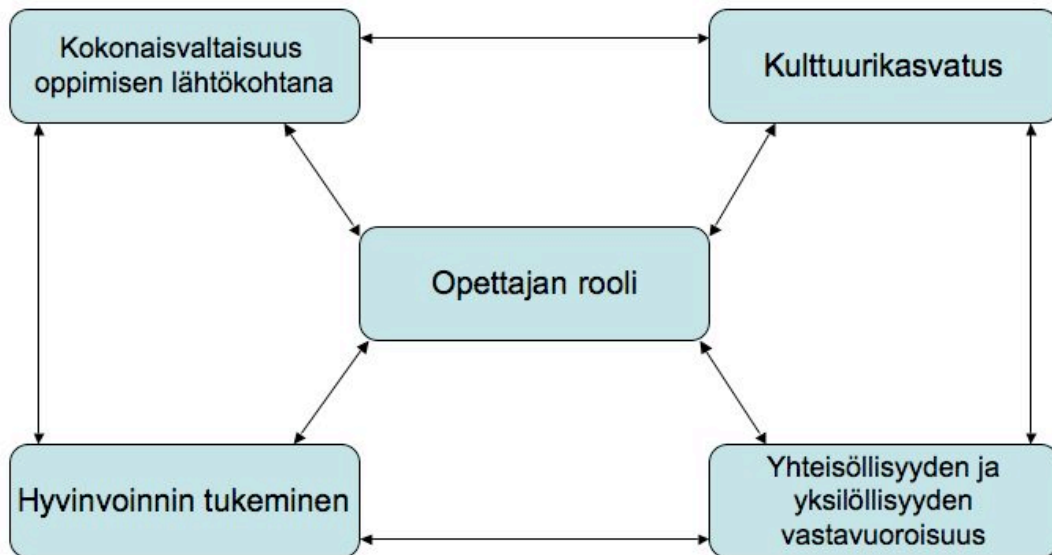
Olen itse eri tanssilajeja harrastaneena huomannut, että afrikkalaisella tanssilla on huomattavasti heterogeenisempi harrastajajoukko muhin tanssilajeihin verrattuna. Tanssiopistoissa esimerkiksi jazztanssin, street dancen ja baletin eri tasoryhmiin voi olla merkittynä suositusikärajat (ks. esim. <http://www.jyvaskylantanssiopisto.org>). Näiden tanssilajien tunneilla käy usein melko samanikäisiä oppilaita. Sen sijaan samalla afrikkalaisen tanssin tunnilla saattaa käydä sekä 13–vuotias että 57–vuotias tanssinharrastaja.

Tuulin mielestä afrikkalaisessa tanssissa on hienoa se, että se soveltuu hyvin monenlaisille ihmisille. Afrikkalaisessa tanssissa on tyyllillisesti väljemmät raamit kuin joissain muissa tanssilajeissa. Se antaa tilaa yksilölliselle ilmaisulle ja persoonalliselle kehon kielelle. Afrikkalainen tanssi ei vaadi tietynlaista fysiikkaa ja kehoa vaan sallii monen näköiset kehonrakenteet. Tuuli kertoo monien oppilaidensa sanoneen, että afrikkalainen tanssi on auttanut heitä oman kehon hyväksymisessä. Tuuli ajattelee, että afrikkalaisen tanssin kautta on mahdollista muuttaa perinteistä käsitystä niin sanotusta ideaalikehosta.

6.7 Kehollisen ilmaisun yhdistäminen lukion monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen

Edellisissä alaluvuissa olen tuonut esille eri näkökulmia, jotka rakentavat perustan monikulttuurisen tanssikasvatuksen toteuttamiselle lukiossa. Monikulttuurisen tanssikasvatuksen tarkoituksena on tutustua muihin kulttuureihin ja niiden musiikkiin liikkeen ja kehollisen ilmaisun kautta. Monikulttuurinen tanssikasvatus sisältää sekä kulttuurikasvatukseen liittyviä että yleisiä kasvatuksellisia tavoitteita (ks. luku 2.1). Tässä työssä

monikulttuurista tanssikasvatusta tarkastellaan afrikkalaisen tanssin kautta. Alla oleva kuvio (KUVIO 1) havainnollistaa, miten tutkimuksessa esille tulleet näkökulmat linkittyvät toisiinsa.



KUVIO 1. Monikulttuurisen tanssikasvatuksen lähtökohdat

Kokonaisvaltainen oppimiskäsitys ja kokonaisvaltaiset menetelmät perustuvat yhtäältä afrikkalaisen tanssi- ja musiikkikulttuurin piirteisiin. Toisaalta kokonaisvaltaisuus liittyy vahvasti myös hyvinvointiin, jonka nähdään perustuvan ihmisen psyykkiseen sekä fyysiseen puoleen (ks. esim. LOPS, 2003, 24; Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma, 2005, 16). Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen kokonaisuuteen kuuluu myös sosiaalinen olemuspuoli (situationaalisuus), mikä edustaa ihmisen suhdetta ympäröivään kulttuuriin ja toisiin ihmisiin (Rauhala, 1987b, 156-157). Näin ollen kokonaisvaltainen hyvinvointi on myös yhteydessä yhteisöllisiin, vuorovaikutusta sisältäviin tapahtumiin. Afrikkalaisessa tanssissa yhteisöllisyys edustaa afrikkalaista kulttuuria. Yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden vastavuoroisuuden näkyminen afrikkalaisen tanssin opetuksessa on osa kulttuurikasvatusta. Kummatkin kokemuksen laadut ovat merkityksellisiä opiskelijan yksilölliselle kehitykselle ja sitä kautta kokonaisvaltaiselle hyvin-

voinnille. Afrikkalaisen tanssin opetuksessa kaikki näkökulmat vaativat toteutuakseen opettajan tietotaitoa.

Olen koonnut taulukkoon 2. tutkimukseni keskeiset tulokset. Se esittää, miten afrikkalaista tanssia voidaan soveltaa lukion monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Taulukossa ovat rinnakkain lukion musiikkikasvatuksen näkökulma ja afrikkalaisen tanssin opettajien sekä lukion musiikinopettajan esille tuomat asiat. Lukion musiikkikasvatuksen sisällöt ja tavoitteet perustuvat luvussa 3.4 tekemälleni yhteenvedolle lukion ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmista. Monikulttuurinen musiikkikasvatus on osa lukion musiikkikasvatusta ja lukion musiikkikasvatuksen tavoitteet ovat myös monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tavoitteita (vrt. Brennan, 1992, 221).

Kokonaisvaltaisuus oppimisen lähtökohtana. Lukion musiikinopetukselle asetetut tavoitteet ovat yhteneväiset tutkimukseen osallistuneiden opettajien opetukselleen asettamien tavoitteiden kanssa. Sekä lukion opetussuunnitelmassa että haastatteluaineistoissa keskeiseksi nousi näkemys oppimisesta kokonaisvaltaisena prosessina. Nykyiset tieteelliset ja filosofiset tutkimukset tukevat tätä näkemystä. Tutkimuksissa on todettu, että ihmisen kognitiiviset toiminnot perustuvat esikielellisiin ja kokonaisvaltaisiin kokemuksiin (ks. Anttila, 2005a, 44). Tämä oppimiskäsitys sisältää näkemyksen ihmisestä kokonaisvaltaisena olentona, joka suuntautuu maailmaan elävän ja kokevan kehonsa kautta (Rauhala, 2005, 32; Kuhmonen, 1997).

Lukion musiikkikasvatuksessa kokonaisvaltaista oppimista pyritään tukemaan monipuolisilla opiskeluympäristöillä ja -menetelmillä. Niiden nähdään tukevan opiskelijoiden erilaisia oppimistapoja ja suuntautumisia. (LOPS, 2003, 196.) Muiden taidemuotojen liittäminen opetukseen tuo siihen monipuolisuutta ja laajentaa opiskelijoiden käsitystä taiteesta (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma, 2005, 17–18).

Taulukko 2. Afrikkalainen tanssi osana lukion monikulttuurista musiikkikasvatusta

	Afrikkalainen tanssi – opettajien pedagogiset näkemykset ja afrikkalaisen tanssin kulttuuriset arvot	Lukion musiikkikasvatus perustuen lukion musiikin ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmiin
Kokonaisvaltaisuus oppimisen lähtökohtana	<p>Afrikkalaisen tanssin kokonaisvaltaisuus ja vahva yhteys musiikkiin</p> <p>Eri aistikanavien käyttö opetuksessa</p> <p>Opiskelijoiden kokemusmaailman huomioiminen, tekemällä oppiminen: koko kehon liike ja musiikki alusta asti mukana</p>	<p>Monipuolisten oppimisympäristöjen ja -menetelmien järjestäminen, taiteiden välinen integraatio</p> <p>Opiskelijoiden erilaisen suuntautumisen ja erilaisten oppimistapojen huomioiminen</p> <p>Elämysten ja kokemusten tarjoaminen</p>
Kulttuurikasvatus	<p>Afrikkalaiseen tanssi- ja musiikkikulttuuriin tutustuminen tanssin kautta</p> <p>Kulttuurisen tietoisuuden lisääminen ja kulttuurien välinen dialogi</p> <p>Ilmaisullisten ja tiedollisten käsitösten avartaminen</p>	<p>Muiden kulttuurien tuntemuksen syventäminen ja kulttuurisen monimuotoisuuden arvostaminen</p> <p>Kulttuurien- ja taiteidenvälisen vuorovaikutuksen ymmärtäminen</p>
Yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden vastavuoroisuus	<p>Afrikkalaisen tanssin yhteisöllisyys, tanssijoiden ja muusikoiden välinen vuorovaikutus</p> <p>Yksilöllisen ilmaisun tuominen tanssiin kulttuuristen raamien puitteissa</p>	<p>Opiskelijan vuorovaikutustaitojen ja monipuolisten ilmaisutaitojen kehittäminen</p>
Hyvinvoinnin tukeminen	<p>Kokonaisvaltaiset vaikutukset, antaa iloa ja energiaa</p> <p>Monenlaisten tanssijoiden kunnioittaminen</p> <p>Hyväksyvän ja kannustavan ilmapiirin luominen</p>	<p>Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, itsetunnon ja itsetuntemuksen vahvistaminen</p> <p>Omakohtaisen musiikkisuhteen syventäminen</p>

Afrikkalaisen tanssin integroiminen musiikkikasvatukseen tukee opetussuunnitelmissa esitettyä kokonaisvaltaista oppimiskäsitystä. Eri aineita integroiva kokonaisopetus tukee aihekokonaisuuksien ymmärtämistä ja ottaa huomioon erilaiset oppijat (Ruismäki, 1998, 41). Afrikkalainen tanssi soveltuu myös sisällöllisesti hyvin lukion monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen, sillä afrikkalainen musiikki ja tanssi liittyvät vahvasti yhteen (ks. edellä *Kulttuurikasvatus*).

Afrikkalaisen tanssin kokonaisvaltaisuus välittyy afrikkalaisen tanssinopettajien opetus-tavoista. He pyrkivät siihen, että tanssimaan päästään heti: musiikki ja koko kehon liike ovat mukana tanssituntien alusta asti. Tanssinharrastajia ohjattaessaan tanssinopettajat hyödyntävät eri aistikanavia tukeakseen erilaisia oppimistapoja. He pyrkivät opetuksessaan myös huomioimaan opiskelijoiden kokemusmaailman. Laura ohjaa opiskelijoita omien tunnelmien ja yksilöllisen tanssikokemuksen hakemiseen. Hän pyrkii myös rytmittämään tanssituntinsa niin, että se jättäisi opiskelijoille kokonaisvaltaisen tanssikokemuksen. Tuuli arvostaa ihmisen oman oivalluksen syntyprosessia ja pyrkii antamaan opiskelijoille tilaa löytää asioita itse.

Myös fenomenologisessa tanssintutkimuksessa on kiinnitetty huomiota tanssijan kokemusmaailmaan. Fenomenologisen näkökulman mukaan kehon kokemuksille herkistyminen ja asioiden oivaltaminen kokeilun ja etsimisen kautta tuottaa kehollista tietoa. Kehollinen tieto on luonteeltaan sisäistettyä, kokemuksellista, elämyksellistä ja merkityksellistä. (Hoppu, 2003, 26–27; Parviainen, 1997, 143–145; Anttila, 2005a, 46.) Elämyksiä ja kokemuksia tuottavaa opetusta pidetään monipuolisen ja motivoituneen oppimisen perustana (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma, 2005, 16; Ruismäki 1998, 32), mikä olisi hyvä huomioida lukion musiikkikasvatuksen toteuttamisessa. Lukion musiikinopettaja Maria näkee, että elämykset syntyvät itsen toteuttamisen sekä musiikin tekemisen ja kokemisen kautta (vrt. Ruismäki, 1998, 32). Kaikkien opettajien esille tuomat kokonaisvaltaisuuden tavoitteet ja sitä tukevat menetelmät soveltuvat hyvin lukion monikulttuuriseen tanssikasvatukseen.

Kulttuurikasvatus. Musiikin oppiaineen yksi keskeisimmistä osa-alueista on kulttuurikasvatus. Kulttuurisen identiteetin vahvistaminen sekä muiden kulttuurien tuntemus on tärkeää monikulttuurisuuden tullessa osaksi suomalaista arkea (ks. luku 3.1.1). Lukion musiikinopetuksen tulee syventää muiden kulttuurien tuntemusta sekä ohjata opiskelijoita arvostamaan kulttuurista monimuotoisuutta ja erilaisia käsityksiä musiikista. On myös tärkeää, että opiskelija oppii ymmärtämään kulttuurien- ja taiteidenvälistä vuorovaikutusta. (LOPS, 2003, 196.) Afrikkalaisen tanssin kautta voidaan tutustua afrikkalaiseen tanssi- ja musiikkikulttuuriin. Tutkimukseen osallistuneet afrikkalaisen tanssin opettajat pitävät opetuksessaan tärkeänä afrikkalaisen tanssin kulttuurisen kontekstin esille tuomista. He myös korostavat afrikkalaisen tanssin ja musiikin vahvaa suhdetta ja sitä, että afrikkalaisessa tanssi- ja musiikkikulttuurissa eri ilmaisun muodot liittyvät kiinteästi toisiinsa (vrt. Gore, 1994, 59; Nketia, 1974, 21). Afrikkalainen tanssi on osa afrikkalaista musiikkikulttuuria, mikä on hyvä tuoda esille käsiteltäessä afrikkalaista musiikkikulttuuria lukiossa. Tanssin integroiminen afrikkalaisen musiikkikulttuurin opiskeluun tukee kulttuurisensitiivisen musiikkikasvatuksen periaatetta, jonka mukaan opetuksessa tulisi huomioida esimerkiksi musiikkitradition käytännöt ja musiikin käyttöyhteydet (ks. Moisala, 1995a, 200–201; Brennan, 1992, 222). Liikkeen ja tanssin kautta on mahdollista myös lisätä ymmärrystä afrikkalaisista rytmeistä (vrt. Wolz, 1972, 104). Lukion musiikinopettaja Maria kertoo havainnollistavansa länsiafrikkalaiselle musiikille tyypillistä polyrytmiikkaa opettamalla opiskelijoille rytmikkaan pohjautuvan, länsiafrikkalaisen saapastanssin. Afrikkalaisen tanssin opettajien mukaan rytmikalla on keskeinen rooli afrikkalaisessa tanssissa, mikä korostaa musiikin ja tanssin vuorovaikutuksellista suhdetta.

Muiden musiikkikulttuurien opiskelussa on keskeistä huomioida kulttuurinen konteksti ja tuoda kyseessä olevan kulttuurin piirteitä esille laajasti eri näkökulmista (ks. Brennan, 1992, 221–222). Kaikki haastatellut opettajat pitävät kulttuurikasvatuksessa tärkeänä kulttuuristen piirteiden kuvaamista monipuolisilla menetelmin. Afrikkalaisen tanssin opettajat tuovat afrikkalaisen tanssin kulttuurisia piirteitä esille monin eri tavoin, esimerkiksi kehollisesti ja musiikin kautta. Lisäksi molemmat tanssinopettajat tuovat esille henkilökohtaista suhdettaan afrikkalaiseen tanssiin kertomalla tanssinharrastajille omista kokemuksistaan Afrikassa. Heistä on tärkeää kertoa tanssinharrastajille tanssien tausta-

toista ja alkuperäisistä yhteyksistä ja yleisesti afrikkalaisesta kulttuurista. Keskeistä on tuoda esille, että afrikkalainen tanssi on paitsi kulttuuriperinnettä, myös arvostettu taidemuoto. Tanssinopettajat painottavat kulttuurin muuntuvaa ja vuorovaikutuksellista luonnetta: tanssit ja rytmit muotoutuvat niiden kulkeutuessa paikasta toiseen ja niiden sekoittuessa uusiin vaikutteisiin. Lukion musiikinopettaja Marian afrikkalaisen musiikin opetuskokonaisuuteen kuuluu soittoa ja tanssia sekä tietoa afrikkalaisesta kulttuurista. Lisäksi Maria näyttää opiskelijoille valokuvia Länsi-Afrikan yhteistyöprojektista ja matkoista sekä kertoo omistaan ja lukiolaisten matkakokemuksista. Hän myös esittelee Afrikasta ostamiaan soittimia.

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tehtävä on lisätä ymmärrystä eri kulttuureista ja antaa välineitä kohdata erilaisuutta. Opetuksessa tätä aihetta voidaan lähestyä kulttuurien välisen dialogin kautta. (Moisala, 1995b, 14.) Kulttuurisen tietoisuuden lisääminen on tärkeä osa kulttuurien välistä dialogia. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat törmänneensä opetuksessaan afrikkalaista kulttuuria koskeviin stereotyyppiin käsityksiin. Tanssinopettajat varovat opetuksessaan ruokkimasta erilaisia ennakkokäsityksiä ja virheellisiä uskomuksia afrikkalaisesta tanssista. Musiikinopettaja Maria kertoo purkavansa ennakkoluuloja puhumalla niistä oppilaiden kanssa ja avartamalla heidän käsitystään afrikkalaisesta kulttuurista. Olen aiemmin tässä työssä tuonut esille, että ennakkoluuloista ja niiden syistä keskusteleminen auttaa omien musiikkikäsitysten tiedostamisessa ja sitä kautta asenteen avartamisessa. Myös opettajan on syytä tutkia omaa suhdettaan muihin musiikkeihin, sillä se välittyy hänen opetustavoistaan. (Moisala, 1995a, 197, 199–200.) Pelkkä tiedollinen käsittely ei välttämättä riitä muuttamaan asenteita. Otollisin ympäristö eettiselle kasvulle on vuorovaikutuksellinen ja yhteenkuuluvuuden tunteita synnyttävä toiminta. (Ks. Skyllstad, 1993, 5, 7 Siljanderin, 1998, 60 mukaan; Anttila, 2005a, 51.) Afrikkalaisen tanssin ja musiikin kautta opiskelijoilla on mahdollisuus liittää vieraaseen kulttuuriin tutustuminen kokemukselliseen ja yhteisölliseen oppimiseen. Kaikki haastatellut opettajat kertovat opiskelijoidensa olevan kiinnostuneita afrikkalaisesta kulttuurista. Sekä tanssinopettajilla että musiikinopettajalla on myös oppilaita, joilla tanssi tai kulttuuriprojekti on herättänyt oman aktiivisen kiinnostuksen afrikkalaiseen kulttuuriin.

Afrikkalaisen tanssin opettajat näkevät, että afrikkalaisella tanssilla on erilaisia kulttuurisia merkityksiä ja tehtäviä Suomessa. Tanssinopettajien mukaan afrikkalainen tanssi sisältää ajatuksen, että kaikilla on lupa tanssia ja he haluavat tuoda tämän ajatuksen myös Suomeen. Monilla suomalaisilla on tanssinopettajien mukaan sellainen käsitys, että tanssia voivat vain tanssillisesti lahjakkaat ihmiset. Afrikkalaisen tanssin liikkeisiin on tanssinopettajien mukaan alussa helppo päästä kiinni ja liikekieli sopii monenlaisille ihmisille. Esimerkiksi nämä afrikkalaisen tanssin ominaisuudet voivat madaltaa tanssikynnystä. Afrikkalaisen tanssin opettajat uskovat, että afrikkalaisen tanssin harrastaminen Suomessa voi avartaa sekä tiedollisia että ilmaisullisia käsityksiä.

Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden vastavuoroisuus. Lukion musiikin opetussuunnitelmassa sanotaan, että opetuksessa on järjestettävä yhteistoiminnallisia, sosiaalisia - ja vuorovaikutustaitoja kehittäviä oppimisympäristöjä. On myös tärkeää, että lukio-opetus antaa opiskelijalle välineitä ilmaista monipuolisesti yksilöllisiä havaintojaan, tulkintojaan ja esteettisiä näkemyksiään. (LOPS, 2003, 16, 24, 196). Afrikkalainen tanssi on luonteeltaan sosiaalista ja vuorovaikutuksellista. Afrikkalaisissa yhteisöissä tanssi ja musiikki ovat koko kansan kulttuuria. Tanssilla pyritään usein ilmentämään tunteita ja kokemuksia tai yhteisön kulttuuria. (Ajayi, 1998, 1–2, 8; Primus, 1996, 6; Green, 1996, 14; Sunkett, 1995, 21.) Afrikkalaisen tanssin opettajat näkevät, että afrikkalaisella tanssilla on yhteisöllinen merkitys myös silloin kun sitä tanssitaan Suomessa. He painottavat, että afrikkalaisessa tanssissa tanssijat ja muusikot toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Musiikki auttaa tanssijoita liikkeiden rytmittämisessä ja aksentoinnissa. Laura on havainnut, että liverumpalin ollessa tanssitunnilla tanssijat saavat musiikista energiaa, ja musiikin ja tanssin välinen yhteys näkyy oppilaiden tanssi-ilmaisussa. Kun afrikkalaista tanssia tanssitaan lukion musiikintunnilla, opiskelijat voivat toimia sekä soittajina että tanssijoina. Näin tanssitilanne vuorovaikutuksellisempi, kuin esimerkiksi cd:ltä tulevaan musiikkiin tanssittaessa.

Samalla kun afrikkalaisessa tanssissa pyritään yhteisöllisiin, jaettuihin kokemuksiin on yksilöllisillä kokemuksilla ja yksilöllisellä ilmaisulla myös tärkeä merkitys (vrt. Sunkett, 1995, 23; Ajayi, 1998, 36). Afrikkalaisen tanssin opettajat korostavat, että kulttuuri luo raamit tanssi-ilmaisulle. Näiden raamien sisällä on kuitenkin tilaa yksilöllisen tyylin

esiintuomiselle. Tanssin opettajat pitävät tärkeänä, että tanssijat tuovat henkilökohtaisen kehonkielensä ja temperamenttinsa tanssi-ilmaisuun. Tämä kuvastaa afrikkalaisten yhteisöjen ajatusta siitä, että kaikki saavat osallistua tanssiin tyyllillään. Afrikkalaisen tanssin opettajat painottavat, että afrikkalainen tanssi sopii sekä miehille että naisille. Afrikkalaisen tanssin harrastajiin kuuluu opettajien mukaan monenlaisia ihmisiä hyvin laajalta ikähaarukalta. Koska persoonallinen tyyli saa näkyä afrikkalaisessa tanssissa, se soveltuu hyvin heterogeeniselle opiskelijajoukolle. Jokainen opiskelija voi afrikkalaisen tanssin liikkeissä ilmentää itseään ja tuoda esiin persoonallista tyyliään. Afrikkalainen tanssi voi lukion musiikkikasvatuksessa toimia sanattoman, musiikillisen ja tanssillisen vuorovaikutuksen välineenä. Afrikkalaisen tanssin opettajat tuovat esille, että aloittelijatasolla afrikkalaisen tanssin liikkeisiin on helppo päästä kiinni. Lukion tanssikasvatuksessa yksinkertaiset liikkeet ja vuorovaikutuksen korostaminen ovat tärkeitä, sillä opiskelijoiden lähtötaso vaihtelee. Tekniikkaan on kiinnitettävä huomiota, mutta pääpaino ei ole sen hiomisessa.

Hyvinvoinnin tukeminen. Lukio-opetuksen tulisi pyrkiä opiskelijan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen sekä itsetunnon ja itsetuntemuksen vahvistamiseen (LOPS, 2003, 24, 196). Afrikkalaisen tanssin opettajien mukaan afrikkalaisen tanssin vaikutukset voivat olla hyvin kokonaisvaltaisia. He pitävät afrikkalaisen tanssin yhteisöllistä luonnetta terapeuttisena ja uskovat juuri sen houkuttelevan ihmisiä afrikkalaisen tanssin tunteille. Monet tanssinharrastajat ovat kertoneet saavansa afrikkalaisesta tanssista iloa ja energiaa myös muuhun elämäänsä. Tanssinopettajat kertovat, että monet kokevat afrikkalaisen tanssin liikekielen mielekkääksi. Afrikkalaisen tanssin estetiikka on rikasta: monenlaiset tanssityylit voivat olla esteettisiä. Afrikkalainen tanssi ei vaadi tietynlaista kehoa tai fysiikkaa, vaan se sopii monenlaisille ihmisille. Monet tanssinharrastajat ovat tanssinopettajien mukaan kertoneet, että afrikkalainen tanssi on auttanut heitä oman kehon hyväksymisessä. Lasten ja nuorten kanssa työskennelleenä olen huomannut, että yhä nuoremmat oppilaat kärsivät ympäristön aiheuttamista ulkonäköpaineista. Afrikkalaisen tanssin sisältämä moniarvoisuus voi auttaa purkamaan käsitystä ”täydellisestä kehosta”.

Lukion opetussuunnitelmassa omakohtaisen musiikkisuhteen kehittymistä pidetään tärkeänä hyvinvointia edistävänä tekijänä (LOPS, 2003, 24, 196). Tanssi voi olla yksi tapa musiikkisuhteen muodostamiselle. Musiikinopettaja Maria näkee, että musiikkikasvatuksen olisi hyvä sisältää kehollista ilmaisua ja tanssia, koska jotkut opiskelijat voivat saada musiikista onnistumisen tunteita juuri tanssin ja liikkeen kautta. Maria tietää, että joillekin opiskelijoille tanssi ja kehollinen ilmaisu voi olla arka ja pelottavakin asia. Marian mukaan tutun ja turvallisen ilmapiirin luominen tekee tanssitilanteista rennompia.

Olen itse huomannut, että afrikkalaisen tanssin vuorovaikutuksellisuus tekee siitä rentoa ja vapautunutta. Kun otan tanssiessa kontaktia toisiin, unohdan samalla oman itsen objektiivisen tarkkailun. Sen sijaan, että keskittyisin siihen, miltä tanssini näyttää, nautin tanssin energiasta ja muiden kanssa tanssimisen ilosta. Afrikkalaisen tanssin opettajat pitävät tärkeänä, että heillä on yhteys oppilaisiinsa. He pyrkivät luomaan tanssitunneille hyväksyvän, kannustavan ja rennon ilmapiirin. Laura ajattelee, että rentoutuneessa mielentilassa oppilaat voivat oppia haastaviakin asioita. Tanssinopettajien kokemuksen mukaan afrikkalainen pedagogiikka on usein autoritaarista ja opettajat suhtautuvat oppilaisiinsa joskus hyvinkin tiukasti. Tällainen pedagogiikka ei tanssinopettajien mielestä sovellu suomalaiseen tanssinopetukseen. Tuuli perustelee suomalaisen ja afrikkalaisen pedagogiikan eroja ja yhteensopimattomuutta sillä, sekä tanssiin ja musiikkiin liittyvät käsitykset ovat Afrikassa ja Suomessa erilaiset. Afrikassa tanssiin ja musiikkiin suhtaudutaan hyvin kokonaisvaltaisesti ja niihin liittyy myös voimakkaita henkisiä merkityksiä. Afrikassa oppilaat saavat mestariopettajan koulutuksessa ammatin, joten lähtökohdat suomalaiseen tanssinharrastamiseen verrattuna ovat aivan erilaiset.

Ei voida väittää, että afrikkalainen pedagogiikka olisi huonompaa tai parempaa kuin suomalainen pedagogiikka. Opettaja joutuu aina työssään pedagogisten valintojen eteen. Valintoja tehdessä on kuitenkin hyvä pitää mielessä opiskelijoiden lähtökohdat ja opetuksen tavoitteet. Lukion tanssikasvatuksessa kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen on keskeisempää kuin tanssiaskelten hiominen. Kun tanssikasvatuksessa pyritään herättämään tanssin iloa, onnistumisen tunteita ja positiivisia elämyksiä on sillä myös hyvinvointia edistävä merkitys.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kehollista ilmaisua voidaan yhdistää lukion monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Keskeiseksi käsitteeksi nousi monikulttuurinen tanssikasvatus, jolla viitataan koulussa opetettaviin etnisiin tansseihin. Tässä tutkimuksessa monikulttuurista tanssikasvatusta edusti afrikkalainen tanssi. Tarkoituksenani oli selvittää, miten afrikkalainen tanssi voi tukea monikulttuurisen kasvatuksen ja yleisemmin musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmallisia sisältöjä ja tavoitteita. Lisäksi pyrin kartoittamaan, mitkä pedagogiset näkökulmat nousevat keskeisiksi lukion monikulttuurisessa tanssikasvatuksessa.

Tutkimuksesta ilmeni, että afrikkalainen tanssi soveltuu hyvin lukion musiikkikasvatuksen opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin. Afrikkalainen tanssi heijastaa vahvasti afrikkalaisen kulttuurin piirteitä, joten Suomessa opettuna afrikkalainen tanssi sisältää monikulttuurisen näkökulman. Sekä lukion opetussuunnitelmassa että afrikkalaisessa tanssissa yhteistä on yhteisöllisyyden korostaminen sekä yksilöllisyyden kunnioittaminen. Kokonaisvaltainen afrikkalainen tanssi sopii myös nykyiseen käsitykseen oppimisesta kokonaisvaltaisena prosessina. Afrikkalaisen tanssin kokonaisvaltainen luonne heijastaa afrikkalaista elämäkokonaisuutta, jossa eri ilmaisumuodot ovat vahvasti esillä. Ilmaisumuodot, kuten tanssi ja musiikki ovat yhteydessä myös toisiinsa, eikä niitä joissain kielissä edes eroteta erillisiksi sanoiksi. Afrikkalaisen tanssi- ja musiikkikulttuurin yhteys – tai paremminkin erottamattomuus – perustelee myös afrikkalaisen tanssin yhdistämistä afrikkalaisen musiikkikulttuurin opiskeluun musiikkikasvatuksessa.

Monikulttuurinen tanssikasvatus sisältää sekä kulttuurikasvatukseen että tanssikasvatukseen liittyviä tavoitteita. Lukion kulttuurikasvatuksen tavoitteena on kulttuurisen monimuotoisuuden ymmärtäminen ja arvostaminen. Monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa on keskeistä, että opiskelija oppii arvostamaan erilaisia musiikkikäsitteitä ja ymmärtämään kulttuurien- ja taiteidenvälistä vuorovaikutusta. (LOPS, 2003, 196.) Anttilan (1994) mukaan tanssikasvatuksen tavoitteena on kehittää oppilasta ihmisenä ja

tanssitaiteen vastaanottajana, tulkitsijana ja luojana (Anttila, 1994, 11). Afrikkalaisen tanssin oppimistapahtumassa näitä tavoitteita voidaan tukea tanssien ja rytmien kulttuurisen kontekstin esiin tuomisella ja kulttuuristen piirteiden kuvaamisella. Kulttuurien välisen dialogin kautta voidaan tulla tietoiseksi ennakkoluuloista ja avartaa tiedollisia käsityksiä. Afrikkalaisessa tanssissa kulttuurista dialogia käydään myös sanattomasti kehollisten kokemusten ja toiminnan kautta. Parhaimmillaan afrikkalaisessa tanssissa yhdistyy kokemuksellinen oppiminen ja tanssin ilo. Tanssien liikekielen kautta voidaan avartaa myös ilmaisullisia käsityksiä. Afrikkalaisen tanssin yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden vastavuoroisuudesta kumpuaa ”tanssi kaikille” -ajatus. Afrikkalaisissa yhteisöissä jokainen osallistuu tanssiin tyylillään. Kulttuuri luo raamit liikekielelle, mutta niiden sisällä on tilaa yksilölliselle ilmaisulle. Afrikkalaista tanssia opettaessa opiskelijoita voidaan rohkaista tuomaan esille persoonallista tyyliään sekä omia kokemuksia ja tunteita. Samalla heitä kannustetaan kuuntelemaan kehon kokemuksia. Siljamäki (2002, 97) toteaa, että tietyn tanssityylin ja liikekielen oppimisen ei tarvitse olla ristiriidassa oman kehon kuuntelemisen kanssa. Kehon kokemusten kuuntelu voi tuottaa kokemuksellista tietoa ja kehittää itsetuntemusta.

Niin sanottujen etnisten tanssien soveltamista suomalaiseen lukion musiikkikasvatukseen ei ole aiemmin juurikaan tutkittu. Tutkimukseni lisää tietoa monikulttuurisen tanssikasvatuksen toteuttamismahdollisuuksista lukiassa. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena ei ollut valmiin opetusmateriaalipaketin luominen, mutta tutkimustulokset antavat kuitenkin käytäntöön sovellettavaa tietoa. Tutkimuksen tuottama tieto luo raamit vaikkapa lukion musiikin valinnaiselle afrikkalaisen tanssin ja musiikin kurssille. Tutkimuksen tuloksia voivat hyödyntää paitsi musiikin- myös laajemmin eri alojen opettajat. Tutkimus nosti esille useita teemoja, jotka ovat pinnalla koulutukseen ja kasvatukseen liittyvässä keskustelussa. Näitä teemoja ovat esimerkiksi lasten ja nuorten fyysinen ja psyykinen hyvinvointi, yhteisöllisyyden peräänkuuluttaminen ja monikulttuurisuuden kohtaaminen. Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että afrikkalainen tanssi voi tukea monella tavoin nykyisiä kasvatuksellisia tavoitteita.

Monikulttuurisen tanssikasvatuksen toteutus on opettajan mielenkiinnon, aktiivisuuden ja taitojen varassa. Tanssilla ei ole itsenäisen oppiaineen asemaa koulussa, eikä liikun-

nanopettajia lukuun ottamatta opettajankoulutuksessa anneta kovin paljoa eväitä keholisen ilmaisun opettamiseen. Nykyisin tanssia on kuitenkin tarjolla monipuolisesti ja eri tanssimuodoista on opetusta myös erilaisten kurssien muodossa. Jyväskylän liikuntatieteiden laitos tarjoaa myös tanssipedagogiikan erikoistumisopintoja, joihin opettajaopiskelijat voivat hakeutua. Koulujen tanssikasvatuksessa tanssin teknistä taitamista tärkeämpää on se, että opettaja on kiinnostunut tanssista ja ymmärtää sen kasvatukselliset mahdollisuudet (vrt. Anttila 1994, 5, 11, 12). Afrikkalainen tanssi vaatii kuitenkin jonkin asteista perehtymistä tanssin liikekieleen, rytmeihin sekä kulttuuriin yhteyksiin ja piirteisiin, jotta sitä voisi opettaa koulussa. Tämän tutkimuksen tarkoitus on auttaa opettajia afrikkalaiseen tanssi- ja musiikkikulttuuriin perehtymisessä ja soveltamisessa käytännön opetukseen. Monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa on tärkeää, että opettaja tiedostaa omat kulttuurin asettamat rajoitukset hahmottaa toista musiikkisysteemiä (Moisala, 1995b, 200). Arvostava suhtautuminen toista kulttuuria kohtaan tulisi säilyttää silloinkin, kun emme ymmärrä jotain siihen liittyvää asiaa. Opettajan tulisi käsitellä ja tiedostaa omat ennakoasenteensa toista kulttuuria kohtaan, jotta hän ei tiedostamatta välitä niitä opetuksessaan.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeä pohtia tulkintojen ja todellisuuden vastaavuutta. Tässä työssä oma asiantuntijuuteni afrikkalaiseen tanssiin perehtyneenä musiikinopettajana oli keskeinen työväline. Afrikkalaisen tanssin opettajien teemahaastattelusta koostunut valmis aineisto sisälsi paljon mielenkiintoista tietoa, mutta se ei suoranaisesti sisältänyt musiikkikasvatuksen tai lukio-opetuksen näkökulmaa. Omat lähtökohtani tutkijana olivat keskeisessä roolissa valmiin aineiston analyysissä ja musiikkikasvatuksen kannalta keskeisten asioiden löytämisessä. Tutkimustulokset sisältävät subjektiivista tulkintaani, minkä olen tiedostanut ja pyrkinyt huomioimaan luotettavuuden arvioinnissa. Olen kuitenkin tutkimusprosessin aikana käynyt useita keskusteluja ohjaajieni kanssa, joista toinen on musiikkikasvatuksen ja toinen tanssikasvatuksen ammattilainen. Koska käyttämäni valmis aineisto on ohjaajani Mariana Siljamäen keräämä, hän on voinut kriittisesti arvioida aineiston analyysiani. Koen, että ohjaajien kanssa käymät keskustelut ovat parantaneet tutkimukseni luotettavuutta.

Tekemäni musiikinopettajan sähköpostihaastattelun oli tarkoitus täydentää valmista aineistoa ja tuoda tutkimukseen esimerkki lukiosta, jossa afrikkalainen kulttuuri on vahvasti esillä. Lukion musiikinopettaja kertoi yhdistävänsä kehollista ilmaisua musiikinopetukseen afrikkalaisen ja muiden musiikkikulttuurien käsittelyn yhteydessä. Afrikkalaisen tanssin opettajien tavoin hän kuvaa kulttuurisia piirteitä monipuolisesti esimerkiksi liikkeen ja tanssin, musiikin sekä afrikkalaisesta kulttuurista ja omista kokemuksistaan kertomisen kautta. Sähköpostihaastattelulla saatu tieto jäi kuitenkin afrikkalaisen tanssin opettajien syväluotaavien ja pitkien teemahaastatteluiden rinnalla suppeaksi. Tästä johtuen musiikinopettajan näkökulma jäi melko pintapuoliseksi ja tulosten esittämisessä hieman taka-alalle. Valitsin sähköpostihaastattelun menetelmäksi käytännön syistä, mutta jälkeen päin ajateltuna kasvokkain tehty laajempi haastattelumenetelmä olisi voinut tuoda lukion musiikkikasvatuksen näkökulmaan monipuolisuutta ja lisätä arvokasta tietoa käytännön työstä. Tämä olisi varmasti myös helpottanut tanssinopettajien ja musiikinopettajan näkökulmien vertailua.

Koin analyysiprosessissa vaikeaksi myös keskeisten käsitteiden ja teemojen erottamisen toisistaan. Afrikkalaisessa tanssissa kulttuuriset piirteet kietoutuvat toisiinsa ja ovat osittain päällekkäisiä toistensa kanssa. Käsitteiden ja teemojen jäsentäminen sekä niiden välisten suhteiden osoittaminen olisi ehkä vaatinut vielä tarkempaa teemoittelua.

Tämä tutkimus nosti esiin mielenkiintoisia näkökulmia kehollisen ilmaisun mahdollisuuksista musiikkikasvatuksessa. Oman asiantuntijuuteni kannalta tämä tutkimusprosessi on lisännyt tietoa afrikkalaisen tanssin soveltamisesta lukion musiikinopetukseen. Lisäksi tutkimusaiheen keskeiseen kirjallisuuteen tutustuminen on laajentanut käsitystäni afrikkalaisesta tanssi- ja musiikkikulttuurista sekä tanssista ja tanssikasvatuksesta yleisemmin.

Nykyiset musiikin opetussuunnitelma ja -opettajankoulutus eivät anna juurikaan välineitä näiden mahdollisuuksien hyödyntämiseen käytännössä. Tulevaisuudessa olisi tarpeellista pohtia, miten opettajia voitaisiin rohkaista tarttumaan mahdollisesti heille vie raampaan alueeseen. Tanssin asema kouluissa voisi parantua, jos opettajat saisivat jo koulutusvaiheessa monipuolisesti tietoa liikkeen ja tanssin käyttömahdollisuuksista.

Tarvetta olisi myös ylemmille kouluasteille suunnatuille tanssin oppimateriaaleille. Tämä tutkimus osoitti, että tanssin integroiminen muiden kulttuurien opiskeluun on luontevaa ja laajentaa opetuksen kulttuurista näkökulmaa.

LÄHTEET

- Adewole, F. (2004). Dance theatre and African identities. Crossing physicality and academia. Teoksessa I. Björnsdóttir (toim.) *Dance heritage: Crossing academia and physicality*. Proceedings 7th NOFOD Conference, Reykjavik April 15–18 2004, 12–26.
- Ahonen, H. (1994). *Löytöretki itseen*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapa*. Rauma: Kirjayhtymä.
- Ajayi, O. S. (1998). *Yoruba dance: The semiotics of movement and body attitude in a Nigerian culture*. Trenton, NJ: Africa World Press.
- Antikainen, P. (1995). Kadonnutta erilaisuutta etsimässä. Monikulttuurinen musiikkikasvatus ja suomalaiset oppikirjat. Teoksessa P. Moisala (toim.) *Etnomusikologian vuosikirja 1995*. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura, 158–181.
- Anttila, E. (1994). *Tanssin aika: Opas koulujen tanssikasvatukseen*. Helsinki: Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 139.
- Anttila, E. (2005a). Taiteen voimalla: taidekasvatuksen mahdollisuudet suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus* 37 (1), 44–52.
- Anttila, E. (2005b). “Tanssin, siis ajattelen”: pohdintoja tanssista, oppimisesta ja kehoitietoisuudesta. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) *Taidon ja taiteen luova voima*. Tampere: Finn Lectura, 71–84.
- Aro, E. (2010). *Näkökulmia tanssin opetukselle osana peruskoulun opetussuunnitelmaa*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma (arvioitavana).
- Brennan, P. (1992). Design and Implementation of Curricula Experiences in World Music: A Perspective. Teoksessa H. Lees (toim.) *Music education: Sharing musics of the world*. Proceedings of the 20th World conference of the ISME held in Seoul, Korea. New Zealand: University of Canterbury, 221–225.
- Brigham, J. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76 (1), 15–38.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse researcher* 4, 5–16.
- Charry, E. (2000). *Mande music: Traditional and modern music of the Maninka and Mandinka of western Africa*. Chicago, IL: The University of Chicago.
- Chernoff, J. M. (1979). *African rhythm and African sensibility: Aesthetics and social action on African musical idioms*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis. User-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Eloranta, V. & Jaakkola, T. (2003). Ydinkeskeinen motorinen oppiminen. *Liikunta & Tiede*, 40 (5–6), 4–9.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Helsinki: Gummerus.
- Gore, G. (1994). Traditional dance in West Africa. Teoksessa J. Adshead-Lansdale & J. Layson (toim.) *Dance history. An Introduction*. London: Routledge, 59–80.
- Green, D. (1996). Traditional dance in Africa. Teoksessa K. W. Asante (toim.) *African dance: An artistic, historical and philosophical inquiry*. Trenton, NJ: Africa World Press, 13–38.
- Hallström, L. (2000). *African drum rhythms for djembes, bass drums and bells*. Kil, Sweden: Lennart Hallström.

- Hirsjärvi, S. (1997a). Aineiston hankinnan suunnittelu. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes, & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi, 164–177.
- Hirsjärvi, S. (1997b). Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes, & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi, 111–157.
- Hirsjärvi, S. (1997c). Tutkimustyyppit ja aineiston keruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes, & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi, 178–218.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hongisto-Åberg, M., Lindberg-Piironen, A. ja Mäkinen, L. (1994). *Hip Hoi, Musisoi! Musiikki varhaiskasvatuksessa*. Espoo: Fazer musiikki.
- Hoppu, P. (2003). Tanssintutkimus tienhaarassa. Teoksessa H. Saarikoski (toim.) *Tanssi tanssi – Kulttuureja, tulkintoja*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 19–52.
- Hämäläinen, J. (1987). Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus sosiaalitutkimuksen ”käsityötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. *Tilastot ja selvitykset* 2/1987. Kuopio.
- Juntunen, M. (1986). *Edmund Husserlin filosofia. Fenomenologia ja apodiktisen tieteen idea*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jylhä, P. (2009). *Musiikillinen keksintä- Oppikirja-analyysi musiikillisen keksinnän tehtävistä Musiikin mestarit 1–6 opettajankirjoissa*. Kasvatustieteen ja musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Jyväskylän tanssiopisto. Tanssilajit. <http://www.jyvaskylantanssiopisto.org>. Luettu 20.5.2010.
- Kalli, S. (1991). *Kansainvälisyyskasvatus musiikinopetuksessa: Yläasteen musiikinopettajien asenteet kansainvälisyyskasvatusta kohtaan*. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Karhu, K. (2009). *Musiikkiliikuntaa Suomen ja Etelä-Afrikan alakouluissa*. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Keil, C. (1983). *Tiv song: the sociology of art in a classless society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kingy Mensah Percussions (2010). Ghana djembe. <http://kingymensah.com/ghanadjembe.aspx> Luettu 4.6.2010.
- Kingy Mensah Percussions (2010). Djun-djun drum set. <http://kingymensah.com/djundjun.aspx> Luettu 4.6.2010.
- Kivelä-Taskinen, E., Setälä, H. (2006). *Rytmiälypy*. Helsinki: Kultanuotti.
- Koetting, J.T. (1984) Africa / Ghana. Teoksessa J.T. Titon et al. (toim.) *Worlds of music: An introduction to the music of the world's peoples*. New York: Schirmer Books. 64–104.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Kuhasalo, P. (2006). *Musiikkiliikuntaa yläluokilla – miksi ei?* Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen proseminarityö.
- Kuhmonen, P. (1997). *Miten ja miksi tutkimme ruumistamme – fenomenologishermeneuttinen näkökulma*. Saatavana www-muodossa <http://www.cc.jyu.fi/~petkuhm/> Luettu 13.4.2010.

- Laakso, L. (2007). Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. ja Huovinen, T. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. WSOY: Helsinki. 2. Painos. 16–24.
- Laine, T. & Kuhmonen, P. (1995). *Filosofinen antropologia*. Jyväskylä: Atena.
- Lehmusvaara, H. (2007). *Perusrhythmistä polyrytmiikkaan. Musiikkiliikuntaoppimateriaali ja sen testaus peruskoulun seitsemännellä luokalla*. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Locke, David. Africa /Ewe, Mande, Dagbamba, Shona, BaAka. Teoksessa J. T. Titon (toim.) *Worlds of music: An introduction to the music of the world's peoples*. 5. Painos. Canada: Schirmer Cengage Learning. 83–144.
- Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö: Keskiasteen koulunuudistus 13. (1977). Helsinki: Opetusministeriö. Komiteamietintö 1977:2.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS 1985). Helsinki: Kouluhallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS 1994). Helsinki: Opetushallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS 2003).
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/lukiokoulutus Helsinki: Opetushallitus. Luettu 31.3.2010.
- Merleau-Ponty, Maurice (1962/1995). *Phenomenology of perception*. Käännös Collin Smith. Routledge & Kegan Paul Ltd. London. New York.
- Miles, M. B & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2. painos). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moisala, P. (1995a). Antropologisen musiikinopetuksen malli. Teoksessa P. Moisala ja P. Antikainen (toim.) *Musiikkitunteja maailmalta - Monikulttuurisia kohtaamisia*. Sibelius-Akatemian julkaisuja 10. Helsinki: Sibelius Akatemia, 197–204.
- Moisala, P. (1995b). Toisenlaisten musiikkien äärelle – Monikulttuurinen musiikkikasvatus. Teoksessa P. Moisala ja P. Antikainen (toim.) *Musiikkitunteja maailmalta - Monikulttuurisia kohtaamisia*. Sibelius-Akatemian julkaisuja 10. Helsinki: Sibelius Akatemia, 11–19.
- Myllykallio, P. (1987). *Musiikkiliikunta yläasteen musiikinopetuksessa*. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Nettl, B. (1992). Ethnomusicology and the Teaching of World Music. Teoksessa H. Lees, (toim.) *Music Education: Sharing Musics of the World*. Proceedings of the 20th World conference of the ISME held in Seoul, Korea. New Zealand: University of Canterbury, 3–8.
- Nieminen, P. (2001). Liikunnanopettaja tanssinopettajana: Oma osaaminen heijastuu asentesiin ja oppilaisiin. *Liikunta & Tiede*, 38 (2), 4–7.
- Nketia, Kwabena, J. H. (1974). *The music of Africa*. New York, NY: W. W. Norton.
- Omolo-Ongati, R. (2005). Prospects and challenges of teaching and learning musics of the worlds cultures: An african perspective. Teoksessa P. S. Campbell, J Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (toim.). *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century*. Australian Academic Press, 59–68.
- Opetusministeriö (2006). PISA 2006 – Ensituloksia.
www.minedu.fi/OPM/koulutus/artikkelit/pisa-tutkimus/index.html. Luettu 6.6.2010.
- Pakkanen, P. (2001a). Näkymätön tanssitaide – Koulukelpoiseksi kesytetty tanssi. *Liikunta & Tiede*, 38 (2), 12–13.
- Pakkanen, P. (2001b). Tanssin diplomi. *Tanssi* 4, 22–23.

- Parviainen, J. (1997). Taito ja kehomuisti ja kehollinen tieto – Miten nykytanssijan kehollista tietoa ja taitoa voi käsitteellistää. Teoksessa A. Sarje (toim.) *Näkökulmia tanssin opettamiseen; suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssintutkijoiden kirjoituksia*. Helsinki: Opetusministeriö, kulttuuriosasto sekä Turun taiteen ja viestinnän laitos, 133–150.
- Parviainen, J. (1999). Fenomenologinen tanssianalyysi. Teoksessa P. Pakkanen, J. Parviainen, L. Rouhiainen & A. Tudeer (toim.) *Askelmerkkejä tanssin historiasta, ruumiista ja sukupuolesta*. Helsinki: Taiteen toimikunta. Tanssintutkimuksen vuosikirja 3, 80–97.
- Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paukkunen, E. (2007). Afrikkalaista tanssia oppimassa. Etnografinen kenttätö tutkijan oppimisprosessina. Teoksessa M. Mantere & H. Uimonen (toim.) *Etnomusikologian vuosikirja*. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura, 183–197.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. 1. opetussuunnitelman perusteet. (POPS 1970). Helsinki: Opetusministeriö.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 1985). Helsinki: Kouluhallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 1994). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004).
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus Helsinki: Opetushallitus.
 Luettu 30.3.2010.
- Primus, P. (1996). African dance. Teoksessa K. W. Asante (toim.) *African dance: An artistic, historical and philosophical inquiry*. Trenton, NJ: Africa World Press, 3–11.
- Rauhala, L. (1987a). Kokemisen kehittäminen inhimillisessä kasvutapahtumassa. Teoksessa T. Nores (toim.) *Inhimillinen kasvu. Herätteitä yksilöllisiin ja yhteisöllisiin pohdintoihin*. Helsinki: Otava, 34–48.
- Rauhala, L. (1987b). Ihmisen hyvä ja huono olemassaolo. Teoksessa T. Nores (toim.) *Inhimillinen kasvu. Herätteitä yksilöllisiin ja yhteisöllisiin pohdintoihin*. Helsinki: Otava, 155–165.
- Rauhala, L. (2005). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. 3. uusittu painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Riihimäki, M. (2005). *Monikulttuurinen musiikkikasvatus Suomessa – sanahelinää vai arkipäivää?* Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Rouhiainen, L. (1999). Fenomenologinen tanssianalyysi. Teoksessa P. Pakkanen, J. Parviainen, L. Rouhiainen & A. Tudeer (toim.) *Askelmerkkejä tanssin historiasta, ruumiista ja sukupuolesta*. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta. Tanssintutkimuksen vuosikirja 3, 98–123.
- Ruismäki, H. (1998). Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää – näkökulma musiikkikasvatuksessa. Teoksessa A. Puurula (toim.) *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 29–48.
- Seye, E. (2009). The interaction of dance and music in West African context: the Sabar tradition of the Wolof people in Senegal. L. Rouhiainen (toim.) *Dance – movement – Mobility. Proceedings: 9th international NOFOD conference, October 23–26 2008, Tampere, Finland*. Tampereen yliopisto. Musiikintutkimuksen laitos. 216–220.
- Siljamäki, M. (2002). *Afrikkalaisen tanssin oppimistapahtuma. Tapaustutkimus lukion liikunnan valinnaiskurssista*. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto.

- Siljamäki, M. (2009). Tutkimussuunnitelma. Julkaisematon.
- Siljamäki, M. (2010). NOFOD:in Suomen jaoston kollokvio esitelmä. Teatterikorkeakoulu. 28.5.2010. Julkaisematon.
- Siljander, E. (1998). Kulttuurisensitiivinen musiikinopetusmateriaali yläasteen ja lukion musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus, Finnish Journal of Music Education*, 3 (2), 57–77.
- Siljander, E & Patovisti, T. (1998). *Kulttuurisensitiivinen musiikin opetusmateriaali yläasteen ja lukion musiikinopetuksessa*. Musiikkikasvatuksen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Simola-Isaksson, I., Jääskeläinen, L. ja Ruoppila, I. (1980). *Lapsi ja musiikki. Musiikki-liikunta*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Skyllstad, K. (1993). *The Resonant Community 1989 – 1992. Summary Report. Fostering Interracial Understanding through Music*. University of Oslo.
- Snipe, T. D. (1996). Teoksessa K. W. Asante (toim.) *African dance: An artistic, historical and philosophical inquiry*. Trenton, NJ: Africa World Press, 63–78.
- Sulkunen, P. & Kekäläinen, O. (1992). *WPindex – laadullisen aineiston analyysiohjelma*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sunkett, M. (1995). *Mandiani drum and dance: Djimbe performance and black aesthetics from Africa to the new world*. Tempe, AZ: White Cliffs Media.
- Sæther, E. 2003. *The oral university: Attitudes to music teaching and learning in the Gambia*. Malmö : Malmö Academy of Music, Lund University.
- Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus Luettu 31.3.2010.
- Tiérou, A. (1992). *Dooplé: The eternal law of African dance. Choreography and dance studies*, Volume 2. Chur: Harwood Academic Publishers.
- Toivanen, P. (2007). Luentomuistiinpanot kurssilta Johdatus monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Typpö, M. (2008). *Umuntu ungumuntu ngabantu. Suomalaisena musiikinopettajana monen kulttuurin Etelä-Afrikassa*. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Uusitalo, H. (1991). *Tiede, tutkimus ja tutkielma – Johdatus tutkielman maailmaan*. Helsinki: WSOY.
- Vesterinen, I. (1999). Mitä kulttuuriantropologia on? Teoksessa B. Lönnqvist, E. Kiuru ja E. Uusitalo. *Kulttuurin muuttuvat kasvot. Johdatusta etnologiatieteisiin*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 82–143.
- Walker, R. (1996). Music education freed from colonialism: a new praxis. *International Journal of Music Education*, 27 (1). 2–15.
- Williams, G. M. (1990). Rytmi rikkoo rajat. *Liikunta & Tiede*, 27 (5), 21–24. (Alkuteos julk. 1989, suomentaja Anneli Komulainen).
- Wolz, C. (1972). Understanding Ethnic Musics through Movement. *Music Educators Journal*, 59 (2), 100–104.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research – Design and methods*. (Third edition) Thousand Oaks, California: Sage.

LIITTEET

Liite (1) TANSSINOPETTAJAN TEEMAHAASTATTELURUNKO

Mariana Siljamäki
SYKSY 2008

Taustatiedot

1. Opettajan nimi:
2. Opettajan ikä:
3. Millainen tanssitausta sinulla on? (harrastukset/opiskelu)
4. Milloin aloitit opettamasi tanssimuodon harrastamisen/opiskelun?
5. Milloin aloitit tanssimuotosi opettamisen?
6. Miten ja missä olet oppinut tanssimuotoa? (Suomessa, ulkomailla, tanssikoulussa jne.)
7. Oletko käynyt opiskelemassa tanssimuotoasi tanssin kotoperäisessä kulttuurissa? Millaisia olivat tanssiopintosi siellä?

Haastattelun teemat: Ihmiskäsitys, oppimiskäsitys, tanssikäsitys, kulttuurisuuden merkitys tanssin opettamisessa

- 1) Jos pitää jotenkin luokitella opettamasi tanssimuoto johonkin laajempaan ryhmään, miten kutsut tätä ryhmää?
- 2) Miten opettamasi tanssimuoto sijoittuu mielestäsi suomalaiseen tanssin kenttään? Millainen asema sillä on mielestäsi suhteessa muihin tanssimuotoihin?
- 3) Miten tanssimuoto sijoittuu mielestäsi suhteessa muihin ns. etnisiin tanssimuotoihin? Miten se sijoittuu itämaiseen tanssiin/flamencoan/afrikkalaiseen tanssiin? (ts. kahteen muuhun tutkimaani tanssimuotoon)
- 4) Millaisia tanssinharrastajia opetuksessasi on? Millaisia opetuksessasi olevat tanssinharrastajat ovat mielestäsi verrattuna kahteen muuhun tutkimaani tanssimuotoon?
- 5) Millä tavalla koet sen, että opettamasi tanssimuoto on kotoisin toisesta kulttuurista? Millainen merkitys sillä sinulle on? (tanssin tehtävät, merkitykset, tanssien/liikkeiden taustat)
- 6) Koetko tärkeäksi sen, että opettamasi tanssimuodon kulttuurinen kotoperäisyys näkyy opetuksessasi?
- 7) Tuotko esille opetuksessasi tanssimuodon kotoperäistä kulttuuria? Missä konkreettisissa tilanteissa, liikkeissä, ilmaisussa? Millä tavalla tuot esille kulttuuria? (sanallisesti, ilmaisten keholla, omassa tanssissasi jne.)

(jatkuu)

- 8) Ovatko oppilaasi mielestäsi kiinnostuneita tanssin kulttuurisista yhteyksistä? Miten olet havainnut kiinnostuksen/kiinnostumattomuuden ilmenevän konkreettisesti?
- 9) Millaisia eroja näet tanssimuodolla olevan silloin kun sitä tanssitaan kotoperäisessä kulttuurissa verrattuna siihen, kun sitä tanssitaan/opitaan Suomessa?
- 10) Onko opettamallasi tanssimuodolla mielestäsi Suomessa sellaisia uusia merkityksiä tai tehtäviä, joita sillä ei ole kotoperäisessä kulttuurissaan? Mitä nämä merkitykset ja tehtävät ovat? Mistä syystä ajattelet näin olevan?
- 11) Millaisten työtapojen avulla mielestäsi opettamaasi tanssimuotoa opitaan parhaiten ja miten itse niitä käytät? Miksi käytät juuri näitä työtapoja?
- 12) Miten mielestäsi tanssimuotosi ilmaisua opitaan parhaiten ja miten itse sitä opetat? Konkreettisia esimerkkejä?
- 13) Miten annat palautetta oppimisesta ja millaisista asioista? (liikkeiden oppiminen, ilmaisu, yksilöllistä/yleistä palautetta? Korjauksia? Kiitosta?)
- 14) Kuinka paljon opettamassasi tanssimuodossa voi mielestäsi olla mukana tanssijan omaa ilmaisua?
- 15) Millainen merkitys mielestäsi opettamassasi tanssimuodossa on tanssijan omalla ilmaisulla, ilmaisutavalla?
- 16) Onko opettamassasi tanssimuodossa mielestäsi enemmän/vähemmän vapauksia tyyliässä ja ilmaisussa verrattuna joihinkin muihin tanssimuotoihin?
- 17) Onko opettamassasi tanssimuodossa enemmän/vähemmän ilmaisun vapauksia kuin kahdessa muussa tutkimassani tanssimuodossa?
- 18) Millaiset ovat opetuksesi lähtökohdat? (Esim. Kuinka paljon opetat tarkasti tekniikkaa vai annatko tanssijoiden ensin vapaasti löytää itse ilmaisunsa/oman tyylinsä, miten ohjaat heitä tietynlaiseen ilmaisuun?)
- 19) Voitko kuvailla omaa oppimiskäsitystäsi?
- 20) Voitko kuvailla omaa ihmiskäsitystäsi?
- 21) Haluatko sanoa vielä jotakin muuta?

Liite (2) MUSIIKINOPETTAJAN SÄHKÖPOSTIHAASTATTELU**Emmi Tauriainen, pro gradu -tutkielma****SYKSY 2009****Taustatiedot**

1. Opettajan nimi:
2. Opettajan ikä:
3. Koulutus:
4. Työnkuva

Kysymykset

1. Mitkä musiikkikasvatuksen osa-alueet koet tärkeiksi?
2. Miten realistisesti pystyt toteuttamaan opetukselle asettamiasi tavoitteita (aika-resurssit, tilat, taloudelliset resurssit, jne.)?
3. Tuotko monikulttuurisuutta esille opetuksessasi? Jos, niin millä tavalla?
4. Teetkö työssäsi yhteistyötä muiden opettajien kanssa? Jos, niin millaista se on?
5. Millainen asema tanssilla on mielestäsi koulumaailmassa? Minkä aineiden puitteissa tanssia opetetaan, missä sen paikka on?
6. Kuuluuko kehollinen ilmaisu / liike / tanssi mielestäsi musiikkikasvatukseen? Millainen merkitys edellä mainituilla voi olla musiikinopetuksen kannalta?
7. Käytätkö liikettä / tanssia osana musiikinopetustasi? Jos käytät, niin millä tavalla ja missä yhteyksissä hyödynnät liikettä?
8. Näetkö jotain ongelmia kehollisen ilmaisun / tanssin hyödyntämiselle musiikin tunneilla?
9. Mikä on ollut roolisi Länsi-Afrikan kulttuuriprojektissa? Millaisia työtapoja olet käyttänyt projektin yhteydessä?
10. Koetko, että Länsi-Afrikan yhteistyöprojekti on vaikuttanut musiikinopetukseesi? Millä tavoilla?
11. Miten tuot esille Länsi-Afrikan kokemuksiasi opetuksessasi? Esimerkkejä?
12. Onko kulttuuriprojekti mielestäsi vaikuttanut oppilaiden asenteisiin jollain tavalla?

13. Mitä eri kulttuurien tanssien tuominen musiikinopetukseen edellyttää musiikinopettajalta?

14. Muita kommentteja?

Kiitos!