

MUSIIKKILIIKUNTA ETELÄ-AFRIKAN ALAKOULUISSA

Kristiina Karhu
Kandidaatintutkielma
Musiikkikasvatus
22.5.2009
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen
Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Maria Kristiina Karhu
Työn nimi – Title Musiikkiliikunta Etelä-Afrikan alakouluissa
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus
Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year kevät 2009
Sivumäärä – Number of pages 45 + liitteet 5 sivua
Tiivistelmä – Abstract
<p>Kandidaatintutkielmani jakaantuu kahteen osioon. Ensimmäisessä osassa tarkastelen musiikkiliikuntaan liittyvää kirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia, sekä esittelen eteläafrikkalaiseen musiikkikulttuuriin liittyviä seikkoja ja niiden heijastumista musiikkikasvatukseen.</p> <p>Toisessa osiossa käsitelen keväällä 2008 opiskelijavaihdossa tekemääni tutkimusta Etelä-Afrikassa. Päättötutkimusmenetelmäni oli kysely, jonka analysoinnin tukena käytin observointia. Kyselyt toteutettiin 25–29.2.2008 Pothefstroomissa ja 30.5.2008 Sekhukhunessa alakoulun opettajille. Observoinnit kerääntyivät vaihtojakson aikana käytyjen kouluvierailujen kautta. Tutkimukseni päätavoite oli kartoittaa miten musiikkiliikunta ilmenee Etelä-Afrikan alakouluissa. Alakysymyksiksi nousivat muun muassa musiikkiliikunnan tavoitteet, toimintamuodot ja opetustavat.</p> <p>Tutkimustulokset vahvistivat ennakkokäsitystäni kulttuurin ja musiikkitraditioiden suuresta vaikutuksesta. Tutkimus osoitti ngoma-ilmion heijastumisen koulumaailmaan ja musiikkiliikunnan opetukseen: laulu, soitto ja tanssi kuuluivat kiinteästi yhteen. Tutkimustulosten kautta voin todeta oman kulttuurimme käsityksen musiikkiliikunnasta erillisenä musiikinopetuksen opetusmetodinä eroavan eteläafrikkalaisesta käsityksestä, jossa musiikki ja liike ovat yhdessä ja läsnä lähes jokaisella musiikintunnilla.</p>

Asiasanat – Keywords Musiikkiliikunta, musiikkikasvatus, Etelä-Afrikka, musiikkikulttuuri
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos
Muita tietoja – Additional information

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	MUSIIKKILIIKUNTA.....	6
2.1	<i>Mitä musiikkiliikunta on?</i>	7
2.2	<i>Musiikkiliikunnan tavoitteiden määrittelyä</i>	11
2.2.1	Yleiset tavoitteet	12
2.2.2	Persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteet	13
2.2.3	Sisältöalueiden tavoitteet; musiikki ja liikunta.....	13
2.3	<i>Eri toimintamuotoja musiikkiliikunnassa</i>	15
2.4	<i>Musiikkiliikunnan opettaminen</i>	18
3	MUSIIKKIKULTTUURIEN KIRJO ETELÄ-AFRIKASSA.....	20
3.1	<i>Eri musiikkikulttuurien vaikutus</i>	20
3.2	<i>Afrikkalainen perinnesmusiikki</i>	22
4	KATSAUS AFRIKKALASEEN MUSIIKKIKASVATUKSEEN.....	24
4.1	<i>Afrikkalaisen musiikkikasvatuksen filosofiaa ja sen tila nykyään</i>	24
4.2	<i>Opetussuunnitelman tarkastelua ja sen toteutus käytännössä</i>	28
5	TUTKIMUSOSA.....	31
5.1	<i>Tutkimusongelma ja menetelmät</i>	31
5.2	<i>Tutkimuksen toteuttaminen</i>	33
6	TULOKSET	35
6.1	<i>Musiikkiliikunnan opettajat ja opetuksen resurssit</i>	36
6.2	<i>Miten ja mitä musiikkiliikunnan kautta haluttiin opettaa?</i>	37
7	POHDINTA	40
8	LÄHDELUETTELO	43
9	LIITE 1.....	46

1 JOHDANTO

Musiikkiin reagoiminen liikkumalla on ihmiselle luontaista. Musiikin ja liikkeen yhtymäkohtia on monia, kuten esimerkiksi rytmi. Jokapäiväisissä toiminnoissamme, kuten kävelyssä, voimme löytää tietyn pulssin ja rytmin. Tämä luontainen syke voidaan havaita erityisen helposti lasten kohdalla. Aikuisten kohdalla sama ilmiö näkyy valitettavan usein vain pienenä varpaiden heilutuksena musiikin mukana, kun taas pienten lasten kohdalla välitön hytkyminen on hyvinkin tuttu näky, kun he havaitsevat musiikin alkaneen.

Omat kokemukseni musiikin ja liikkeen sekä tanssin yhdistämisestä ovat olleet poikkeuksetta positiivisia ja tietyllä tavalla elämyksellisiä ja vapauttavia. Ajatukseni tämän tunteen yhdistämisestä käytännön kautta oppimiseen ja asioiden itse oivaltamiseen herätti mielenkiintoni musiikkiliikunnan tärkeydestä myöskin koulumaailmassa ja musiikin opetuksessa.

Aiheeseeni liittyvää ennakkokyselyä tehdessäni oli kuitenkin valitettavaa havaita, miten nämä kaksi ihmiselle tärkeää ja terapeutista ilmaisumuotoa, musiikki ja liike, ovat käytännössä hyvinkin erillään koulun musiikintunneilla meillä Suomessa. Syynä oli usein opettajien mukaan oman osaamisen-, ajan-, resurssien- tai tilanpuute. Omaa ennako-oletustani asiasta sävytti vahvasti myös oman kulttuurimme vaikutus.

Opiskelijavaihto Etelä-Afrikassa kevään 2008 aikana tarjosi minulle oivan mahdollisuuden tarkastella asiaa eri kulttuurista käsin. Kulttuuri, jossa musisointi ja liikkuminen ovat luontaisesti yhdessä sekä vastapainona koulumaailmassa vallitseva todellinen resurssien vähyys ja opettajien koulutuksen puutteellisuus. Tutkimusta aloittaessani päällimmäisenä ajatuksena mielessäni oli siis se, mitä voisimme oppia tästä vieraasta kulttuurista ja heidän tavastaan yhdistää musiikkia ja liikuntaa musiikinopetuksessa.

Ennako-oletukseni musiikkiliikunnan ilmentymisestä Etelä-Afrikassa liittyivät melko pitkälti juuri sen toteutukseen luontaisesti ilman suurempia toimintasuunnitelmia sekä myöskin musiikkitraditioiden vahvaan heijastumiseen. Päättökäsitelmäni muodostui näin ollen se, että halusin tutkimukseni kautta selvittää, mitä musiikkiliikunta käytännössä on Etelä-Afrikassa; mitä ja miten sen avulla opetetaan musiikkia, mikä katsotaan olevan sen tavoite ja merkitys.

Proseminarityöni sisältö jakaantuu kahteen osioon. Ensin tarkastelen musiikkiliikunta aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia, sekä esittelen afrikkalaiseen musiikkikulttuuriin liittyviä seikkoja ja sen heijastumista musiikkikasvatukseen. Toinen osio käsittää työni oman empiirisen näkökulman, jossa esittelen kyselylomakkeen ja observoinnin kautta tehtyjä havaintoja musiikkiliikunnasta Etelä-Afrikan alakouluissa. Kysely suoritettiin kevään 2008 aikana eteläafrikkalaisille alakoulun opettajille ja observoinnit kerääntyivät vaihtojakson aikana käytyjen kouluvierailujen kautta.

2 MUSIIKKILIIKUNTA

”Liikunta on lapsen musisointia”

- Inkeri Simola-Isaksson-

Liikkeen ja äänen yhdistäminen on varhaisimpia kommunikaatiomuotoja eri kulttuurien historiassa. Liikkuminen on luontainen tapamme reagoida kun kuulemme musiikkia. (Linnankivi, Tenkku, Urho 1981, 193.) Rytmin sykkeen ja melodian liikkeen kuuleminen virittää erityisesti pienen lapsen kehon, liikkuvan instrumentin, spontaanisti. (Simola-Isaksson, Jääskeläinen, Ruoppila 1980, 8.) Itse asiassa monesti lapsi hallitsee aikuisia paremmin liikkeen ja tanssin elementit luonnostaan leikkiessään, liikkeessaan ja tanssiessaan. (Anttila 2001, 79.)

Liikunnan yhdistämisestä musiikkikasvatukseen ja musiikinopetukseen on kehittynyt tärkeä työväline lähinnä sveitsiläisen musiikkipedagogi ja säveltäjä Emile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) sekä myöhemmin hänen jalanjälkiään jatkaneen musiikkipedagogi ja säveltäjä Carl Orffin (1895–1982) ansiosta. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1994, 155–156.) Jaques-Dalcrozen teoria pohjautuu ajatukselle, jonka mukaan lapsilla on luontainen liikerytmi. Rytmin keskeinen asema sekä musiikissa ja liikunnassa mahdollistaa molempien oppisisältöjen oivaltamista ja tukee näiden oppimistavoitteita. (Linnankivi jne. 1981, 193.)

Liikunnan avulla voidaan oppia ja kokea musiikin kaikkia eri elementtejä ja osa-alueita; laulua, soittoa, kuuntelua ja musiikkitietoa. (Simola-Isaksson jne. 1980, 8). Liikunnan käyttäminen työtapana sopii erityisesti alakoulun musiikinopetukseen, jolloin lapset elävät kehityksessään toiminnallista vaihetta. (Linnankivi, Tenkku, Urho 1981, 193.) Jaques-Dalcrozen ja Orffin näkemykseen musiikin ja liikkeen yhdistämisen tärkeydestä musiikkikasvatuksessa yhtyy myös unkarilainen musiikkipedagogi ja säveltäjä Zoltan Kodaly (1882–1967). Kodaly korostaa teoriassaan laulun ja solmisaation eli säveltäjän merkitystä liikkeen ja tanssin sijaan. Jaques-Dalcroze ja Orff painottavat omissa musiikkikasvatussuuntauksissaan puolestaan musiikin kokonaisvaltaisen kokemisen merkitystä. (Linnankivi jne. 1981, 184–186; Hongisto-Åberg jne. 1994, 156.)

Jaques-Dalcrozen, Orffin ja Kodalyn menetelmien yhteisenä piirteenä korostuu oppilaiden aktiivinen musisointi ja toiminnallisuus. Jaques-Dalcroze painottaa liikkumista, Orff soittamista ja Kodaly laulua. Kari Ahonen viittaa menetelmien pedagogisen periaatteen olevan lähellä amerikkalaisen filosofi John Dewey'n *learning by doing* - ajatusta, jossa asioiden ymmärtäminen ja oppiminen vaatii lapsen omaa aktiivista ja kokemuksellista toimintaa. Opetuksessa tulisikin korostua pikemminkin ymmärtämisen kehittäminen kuin tietojen passiivinen omaksuminen. Musiikin kohdalla tämä tarkoittaa lapsen omaa oivallusta sen perusilmiöistä. (Ahonen, 2004, 169-170.) Lapsen omaan oivaltamiseen ja toimintaan kuuluu olennaisena osana luova musiikillinen toiminta ja musiikkiliikunta sen tärkeänä osana. (vrt. Ahonen, 2004, 170).

Liikuntarytmiikan ja musiikkiliikunnan uranuurtajina Suomessa voidaan pitää Maggie Gripenbergiä, joka toi musiikkiliikunnan Suomeen jo 1900 – luvun alussa sekä siitä musiikkiliikuntaa edelleen kehittänyttä Inkeri Simola–Isakssonia. (Hongisto–Åberg, Lindeberg–Piironen, Mäkinen 1994, 156.)

2.1 Mitä musiikkiliikunta on?

Musiikkiliikunta pitää sisällään kaksi laajaa käsitettä musiikin ja liikunnan. Laajemmin tarkasteltuna käsite voisi pitää sisällään kaikkea liikuntaa, jossa on mukana musiikkia. Musiikkiliikuntaa voidaan lähestyä ja tarkastella monin eri tavoin riippuen muun muassa siitä lähestytäänkö aihetta liikunnan vai musiikin tavoitteiden pohjalta. (vrt. Penttinen 2007, 14.)

Musiikkiliikunta käsitetään nykyään kuitenkin yhtenä musiikin opetuksen ja kasvatuksen työtapana, eikä monia eri liikunnanmuotoja sisällään pitävänä yläkäsitteenä. Musiikkikasvattaja ja suomen musiikkiliikunnan yksi suurimmista kehittäjistä, Inkeri Simola–Isaksson, määrittelee musiikkiliikuntaa seuraavasti: ”Musiikki on kuultavaa liikettä ja liike taas näkyvää musiikkia. Musiikkiliikunnan avulla musiikki ja liike yhdistetään kokonaisvaltaiseksi kokemukseksi, jossa omalla eläytymisellä ja ilmaisulla on olennainen merkitys.” (Mäki–Ventelä 1993, 40–41.)

Musiikkiliikuntaa voidaan pitää musiikinopetuksen yhtenä tärkeänä työtapana, jossa opitaan musiikin eri oppisisältöjä liikkuen, soittaen, improvisoiden, laulaen ja lorutellen. Musiikkiliikunnan tavoitteena on auttaa lasta oivaltamaan musiikista sen peruselementtejä, kuten rytmiä, melodian liikettä ja harmoniaa, sekä syventää perusasioiden tuntemusta, kuten voiman (dynamiikan) vaihtelua, äänen keston (tauon) havaitsemista jne. Lisäksi musiikkiliikunta tukee hyvin lapsen luovan ilmaisun sekä kommunikaatiotaitojen kehittymistä. Musiikkiliikunnan yksi tärkeimmistä alueista on rytmikasvatus. (Hongisto–Åberg, Lindeberg–Piironen, Mäkinen 1994, 156–157.)

Musiikkiliikunta soveltuu kaikille. Musiikkiliikunnan tärkeimpänä instrumenttina voidaan pitää ihmisen kehoa. Keho virittyy rytmin sykkeestä, melodian liikkeistä, musiikin eri sävyjen ja niistä syntyvien tunnelmien kautta sekä luonnollisesti myös omasta mielialasta. (Hongisto–Åberg, Lindeberg–Piironen, Mäkinen 1994, 157.)

Musiikkiliikunnan opetuksessa keskeistä on toiminnan kokonaisvaltaisuus. Musiikin ja liikunnan oppisisältöjen oivaltamisen lisäksi toiminnalla tuetaan aina myös affektiivisen ja psykomotorisen alueen kehittymistä. Musiikin toteuttaminen liikunnan avulla on vapauttava ja jännityksiä laukaiseva prosessi, jonka voidaan todeta edistävän koko oppilaan psykofyysistä kehitystä. (Linnankivi, Tenkku, Urho 1981, 193) Musisointitilanne on parhaimmillaan vahva elämyksellinen kokemus, joka luo mahdollisuuksia luovalle toiminnalle, uusille oivalluksille ja keksinnöille. Musiikkiliikunta luo paitsi henkilökohtaisia kokemuksia ja elämyksiä, myös vahvoja vuorovaikutustilanteita ja positiivista yhdessäoloa, joka on askel myös kohti yhteismusisointia. (Simola–Iisaksson, Jääskeläinen, Ruoppila 1980, 8.)

Anderson & Campbel (1996) toteaa liikkeen tukevan hyvin myös käsitteellistä oppimista musiikin opetuksessa, koska motoristen ja kognitiivisten alueiden toiminnot liittyvät läheisesti toisiinsa. Näin ollen mielen ja kehon toimintojen yhteys vaikuttaa liikeaistin palautteen yhdistymisessä korkeampiin kognitiivisiin toimintoihin. (Anderson & Campbel 1996, 7–8.)

Suomen valtakunnallista opetussuunnitelmaa ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia tarkastellessa voidaan todeta, että musiikkiliikunta termiä käytetään nykyään melko kirjavasti ja käsitteen alle mielletään hyvin monenlaisia sovelluksia rytmi- ja ilmaisuliikunnan sisällöistä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) musiikkiliikunta termin sijaan käytetään musiikillinen ilmaisu – käsitettä. Vuosiluokilla 1–4 musiikinopetuksen tavoitteisiin sisältyy mm. seuraavaa: ”*oppilas oppii käyttämään luontevasti omaa ääntään ja ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen ja liikkuen sekä ryhmässä että yksin*”. Keskeisiin sisältöihin luetaan puolestaan mm.: ”*musiikin elementteihin – rytmiin, melodiaan, harmoniaan, dynamiikkaan, sointiväriin ja muotoon – liittyvää peruskäsitteistöä musisoinnin, kuuntelun, liikunnan ja musiikillisen keksinnän yhteydessä*”. Musiikkiliikunnan soveltaminen ja käyttäminen opetussuunnitelman eri tavoitteissa ja sisällöissä heijastuu luontevasti, mm. seuraavissa: ”*monenlaisen musiikin kuuntelua erilaisia aktivointikeinoja käyttäen sekä omien elämysten, mielikuvien ja kokemusten kuvailua*” sekä myös 1–4 vuosiluokkien keskeisissä sisällöissä, joissa kehorytmit mainitaan yhdeksi työtavaksi valmentaa yhteissoittotaitoja ja harjoitella perussyketajun kehittämistä. Myös musiikin perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostuva kokonaisvaltainen toiminta, leikinomainen lähestymistapa erityisesti 1–4 luokilla sekä omaan musiikilliseen ilmaisuun rohkaiseminen toteutuu mielestäni juuri musiikkiliikunnan kautta. Vuosiluokilla 5–9 musiikinopetuksen keskeisiin sisältöihin kuuluu: ”*omien musiikillisten ideoiden kokeilua improvisoiden, säveltäen ja sovittaen, esimerkiksi ääntä, laulua, soittimia, liikettä ja musiikkiteknologiaa käyttäen*”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Musiikilla ja liikunnalla on useita yhtymäkohtia. Liikunnalla voidaan tukea musiikin oppimista ja päinvastoin. Yhteydet musiikin ja liikunnan välillä näkyvät mm. seuraavasti:

Musiikki	Liikunta
Rytmi	Rytmi
Melodia	Liikkeen laatu ja sommittelu
Harmonia	Liikeosien liittyminen toisiinsa, sopusointu ja esteettisyys
Sointiväri/äänensävy	Liikkeen ilmaisutapa
Muoto	Koreografia

(Simola-Iisaksson, Jääskeläinen, Ruoppila 1980, 9 ja Vilppunen&Kemppi 1974, 26.)

Vilppunen ja Kemppi (1974) kuvaavat musiikissa melodian ja harmonian liittyvän toisiinsa ikään kuin sisäkkäin ja vertaa tätä liikunnassa liikkeen sommittelun ja sen eri osien liittymistä luontevaksi kokonaisuudeksi. Musiikissa puhuttava äänen sointiväri tai sävy tulevat esiin liikkeessä puolestaan erilaisina ilmaisutapoina. (Vilppunen & Kemppi 1974, 26–27.) Kuhasalo (2006) lisää omassa proseminaarityössään edelliseen jaotteluun mielestäni osuvasti myös musiikin käsitteen dynamiikan ja liikkeen voiman yhteyden. (Kuhasalola 2006, 12.)

Musiikkiliikunnan uranuurtaja Jaques–Dalcroze korostaa musiikkiliikunnassa neljää peruselementtiä; aikaa, tilaa, voimaa ja muotoa. Liike tapahtuu tietyn *ajan* kuluessa jonkun määrätyn *tilan* puitteissa ja tietyn pulssin sykkeessä. Liike hahmottuu tiettyyn *muotoon* ja siihen vaaditaan tietty määrä *voimaa*. (Hongisto–Åberg, Lindeberg–Piironen, Mäkinen 1994, 155.)

Jerome Brunerin (1963) teoria lapsen älyllisestä kehitymisestä tukee musiikkiliikunnan soveltuvuutta erityisesti alakoulun musiikinopetukseen. Peruskoulun alimmilla luokilla lapset elävät juuri toiminnallista vaihetta, ja omaksuvat uusia asioita luontevammin liikkeiden avulla. Brunerin mukaan lapsen älyllinen kehittyminen etenee lapsen ja ympäristön vuorovaikutussuhteessa kolmivaiheisesti. Ensimmäisessä *toiminnallisessa* vaiheessa lapsi reagoi juuri toimien ja kehittämällä niitä kautta tottumuksia. Toisessa, *ikonisessa*, vaiheessa korostuu lapsen kyky hahmottaa asioita visuaalisesti ja muiden aistihavaintojen ja niiden yhdistelmien avulla. Viimeisessä *symbolisessa* vaiheessa keskeisessä roolissa ovat puolestaan sanat, kuvat ja merkit. (Simola–Iisaksson, Jääskeläinen, Ruoppila 1980, 18.)

Musiikkiliikunnan käyttö säännöllisesti erityisesti alakoulussa on tärkeää mielestäni myös siksi, että sillä pyritään ehkäisemään tarpeettomien estojen syntymistä murrosiässä ja myöhemmin yläkoulun musiikinopetuksessa. Musiikkiliikunnan tulisi olla – mikäli se on aiheen, ajan ja tilan kannalta mahdollista - luonnollinen osa jokaista musiikintuntia. (vrt. Linnankivi jne. 1981, 202.)

2.2 Musiikkiliikunnan tavoitteiden määrittelyä

Musiikkiliikunnan tavoitteiden hahmottelussa nousee esiin, samoin kuin edellä käsitteen määrittelyn yhteydessä, asian kokonaisvaltaisuus ja näkökulman valinta; pohditaanko asiaa liikunnan vai musiikin kannalta? Yleisesti musiikkiliikunnan tavoitteet jaotellaankin erikseen musiikillisiin ja liikunnallisiin tavoitteisiin, mutta näiden lisäksi myös yleisiin kasvatustavoitteisiin, joihin kuuluvat mm. eettiset, esteettiset ja sosiaaliset tavoitteet. (Simola–Iisaksson, Jääskeläinen, Ruoppila 1980, 9.)

Tulevana musiikinopettajana ja erityisesti musiikkikasvattajan näkökulmasta koen musiikkiliikunnan tavoitteiden asettelun haasteelliseksi ja sen mahdollisuuksien kentän hyvinkin laajaksi. Ymmärrän musiikkiliikunnan tehtäväksi yhtäläillä auttaa oppilasta löytämään uusia puolia itsestään ja tukemaan hänen persoonallista kasvuaan kuin kehittää hänen musiikillisia ja fyysisiä taitojaan. Perinteisen tavoitteiden jaottelun sijaan haluankin muodostaa musiikkiliikunnan tavoitteista laajemman kentän juuri sen kokonaisvaltaisuuden, monien mahdollisuuksien sekä koulun yleisien kasvatustavoitteiden tukemisen tärkeyden vuoksi.

Lähestyin proseminaarityössäni musiikkiliikunnan tavoitteita soveltaen Eeva Anttilan (1994) tanssikasvatuksen tavoitteiden määrittelyä. Tanssin ja musiikkiliikunnan monet yhtymäkohdat – samat elementit; musiikki, liike, taide jne. mahdollistavat mielestäni tavoitteiden samankaltaisen tarkastelun. Tavoitteet jakautuvat Anttilan mallissa kolmeen eri osa-alueeseen; yleisiin tavoitteisiin, persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteisiin ja sisältöalueiden tavoitteisiin, jonka jakaisin musiikkiliikunnan kohdalla luonnollisesti musiikin ja liikunnan tavoitteisiin. (Anttila 1994, 18.)

2.2.1 Yleiset tavoitteet

Yleiset tavoitteet toteutuvat pitkällä aikavälillä ja liittyvät lapsen kokonaispersoonallisuuden tukemiseen ja kehittämiseen. Niiden etenemistä on vaikea havaita tai arvioida, ja niiden kehittymiseen vaikuttaa oppilaan koko elämäntilanne. Yleisinä tavoitteina voidaan pitää mm. persoonallisuuden eheytymistä, tasapainoisuutta, vapautumista, luovien kykyjen ilmentämistä, itsensä toteuttamista jne. (Anttila 1994, 18–19.)

2.2.2 Persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteet

Persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteet Anttila jakaa kolmeen eri kategoriaan; psykomotoriseen, sosiaalis-emotionaaliseen ja kognitiiviseen alueeseen. Tavoitteet liittyvät sisäisiin ominaisuuksiin, ja niitä voidaan havaita lyhyemmällä aikavälillä kuin yleisiä tavoitteita, mutta vaativat silti pitkäjänteistä ja konkreettista harjoittelua. Psykomotorisen alueen tavoitteisiin kuuluu mm. motoristen taitojen ja koordinaatiokyvyn kehittäminen sekä aistimusten yhdyntyminen (sensorinen integraatio). Sosiaalis-emotionaalisen alueen tavoitteisiin lukeutuvat mm. myönteisen minäkäsityksen, itseluottamuksen, itsenäisyyden, sosiaalisuuden ja suvaitsevaisuuden tukeminen. Kognitiivisen alueen tavoitteisiin puolestaan kuuluvat mm. kyky sulauttaa ja tulkita aistitietoa, käsitteellisen ja luovan ajattelun sekä oppimisvalmiuksien kehittäminen. (Anttila 1994, 18–19.)

2.2.3 Sisältöalueiden tavoitteet; musiikki ja liikunta

Sisältöalueiden tavoitteet painottuvat Anttilan mallissa tanssin näkökulmaan, kuten kehon, tilan, dynamiikan ja sosiaalisten suhteiden kehittämiseen, mutta samat tavoitteet soveltuvat mielestäni myös musiikkiliikuntaan. Sisältöalueiden tavoitteiden edistyminen on Anttilan mukaan helpompi havaita, ja niitä voidaan kehittää suhteellisen lyhyessä ajassa verrattuna edellä mainittuihin tavoitteisiin. Anttilan mallin mukaan tavoitteiden abstraktius muuttuu konkreettisemmäksi ja spesifimmäksi, mitä lähempänä ollaan sisältöalueiden tavoitteita. (Anttila 1994 18–19.) Kuten jo edellä mainitsin, jakaisin sisältöalueiden tavoitteet musiikkiliikunnan kohdalla vielä kuitenkin kahteen eri osa-alueeseen; musiikillisiin ja liikunnallisiin tavoitteisiin.

Musiikin sisältöalueen tavoitteet jakautuvat Linnankiven, Tenkun ja Urhon (1988) mukaan kognitiiviseen ja affektiiviseen alueeseen. Tämä sisältöjako on mielestäni toimiva. Kognitiiviseen alueeseen kuuluu mm. musiikkikäsitteiden (dynamiikka, rytmi, tempo, melodia, harmonia, muoto) oppimista ja affektiivinen alue painottuu tunteiden käsittelyyn, rentoutumiseen ja luovuuteen esim. dramatisoinnin avulla. (Linnankivi, Tenkku ja Urho 1988, 193–202.)

Simola-Isaksson (1980) erottaa musiikkiliikunnan eri etenemistavat kahdeksi eri teemaksi; ”liikkeestä musiikkiin ja musiikista liikkeeseen.” *Liikkeestä musiikkiin* lähestyy tavoitteita fyysisenkasvatuksen näkökulmasta, kun taas *musiikista liikkeeseen* tukee musiikkikasvatuksen osatavoitteiden saavuttamista. Musiikkikasvatuksen sisältöalueen osatavoitteiksi Simola-Isaksson mainitsee seuraavia: rytmi- ja säveltäjän kehittäminen (kuunteluherkkyys), liiketunnon ja ilmaisun sekä luovuuden kehittäminen. Simola-Isaksson nostaa esiin myös musiikkiliikunnan mahdollisuudet tukea sosiaalisten taitojen kehittymistä. ”Lapsi on yksilönä yhdessä toisten kanssa” – rohkaisee lasta yhdessä toimimiseen, toisten huomioon ottamiseen, sopeutumiseen ja malttamiseen erilaisissa tilanteissa. (Simola-Isaksson, Jääskeläinen, Ruoppila 1980, 28.)

Musiikkiliikunnan liikunnallisiin tavoitteisiin kuuluvat mm. tasapainon, koordinaationkyvyn, kestävyuden, yhdistelykyvyn, reaktionopeuden ja ketteryuden kehityksen tukeminen. Musiikkiliikunnan avulla liikunnallisia tavoitteita tarkastellessa voidaan tukea sekä fyysisen että motorisen kunnan kehittymistä sekä juuri niitä liikunnan perustaitoja, joita lapsen tulee hallita osatakseen vaativampia liikuntataitoja. Keskeisiä kehitettäviä taitoja fyysisen kehityksen kannalta ovat mm. kestävyys, lihasvoima ja nivelliikkuvuus. Motoriikan alueella keskeisiä osa-alueita ovat mm. tasapaino, ketteryys, reaktionopeus ja nopeus yleensä sekä koordinaatiokyky ja eri liikkeiden yhdistelykyky. (Linnankivi, Tenkku ja Urho 1988, 19–202.)

Tavoitteita tarkastellessa esiin nousee mielestäni hyvin musiikkiliikunnan monipuolisuus ja syklisyys eri osa-alueiden tavoitteissa sekä monet yhtymäkodat musiikin ja liikunnan välillä. Samat tavoitteet, kuten luovuuden, sosiaalisten ja motoristen taitojen kehittäminen, oman minän tunteminen, elementtien hahmottaminen musiikissa ja liikkeessä, tulee esille eri osa-alueiden tavoitteita tarkastellessa. Moninaisesta ilmiöstä ei ole välttämättä helppoa muodostaa kokonaisvaltaista ja selkeää kuvaa tavoitteiden suhteen, mutta itse hahmotan sen parhaiten edellä esittämälläni tavalla.

2.3 Eri toimintamuotoja musiikkiliikunnassa

Musiikkiliikunnan eri toimintamuotoja pohtiessa on mielestäni tärkeää huomioida harjoitteiden monipuolisuus, kesto ja soveltuvuus eri ryhmille, sen tason ja sisäisen dynamiikan mukaan. Eri toimintamuotojen toteutuksessa on tärkeää muistaa turvallinen ja salliva ilmapiiri, jossa lapsi uskaltaa heittäytyä harjoitukseen. Tähän vaikuttaa olennaisesti mm. opettajan selkeät ohjeet, rohkaisu sekä oma heittäytyminen ja osallistuminen konkreettisesti tehtävään harjoitukseen. (vrt. Linnankivi, Tenkku ja Urho 1988, 202.)

Musiikkiliikunnan eri toimintamuotoja ja osa-alueita voidaan jaotella hyvin eri tavoin. Mäki-Ventelän mukaan musiikkiliikunta voidaan jakaa neljään osa-alueeseen; kuulokasvatukseen, rytmikkaan, tansseihin sekä luovaan liikuntaan. (Mäki-Ventelä 1993, 45.) Musiikkiliikunnan eri työtapoja Mäki-Ventelä jaottelee puolestaan seuraavasti; sormileikit, tanhut, kansantanssit, tanssien askelmuodot, otteet ja kuviot. Näiden lisäksi omiksi työtavoiksi jaotellaan tehtäväliikunta, roolileikit, improvisointi, sommittelu, dramatisointi, hahmotus-, ja kontaktiharjoitukset, rentoutumisharjoitukset sekä verryttely. (Mäki-Ventelä 1993, 46–47.)

Pohtiessani musiikkiliikunnan osa-alueiden ja työtapojen jaottelua yhdyn Kuhasalon mielipiteeseen, jossa hän toteaa musiikkiliikunnan eri työtapojen yhdistelyn ja sovelluksien mahdollisuuden. Esimerkiksi improvisointiharjoituksen yhdistäminen kontakti- ja dramatisointiharjoitukseen tuntuu luontevalta, koska musiikkiliikunta liittyy harvoin vain yhteen edellä mainittuihin työtapoihin. (vrt. Kuhasalo 2006, 15.) Itse koenkin eri toimintamuotojen yhdistelyn kirjon ja niiden luomien mahdollisuuksien juuri musiikkiliikunnan tärkeimmäksi anniksi. Eri toimintamuotojen sovellukset luovat mahdollisuuden toteuttaa musiikkiliikuntaa hyvinkin erilaisissa ryhmissä ja kaikilla ikäryhmillä. Kokonaisvaltaisena toimintamuotona musiikkiliikunta ja sen eri toimintamuotojen sovellusten rajana on mielestäni vain ohjaavan opettajan oma mielikuvitus ja uskallus kokeilla ja heittäytyä uusiin haasteisiin. Tärkeintä eri työtapojen toteutuksessa ja niiden valinnassa on kuitenkin musiikin ja liikkeen yhdistämisestä syntyvä kokemus ja vapauttava elämys, sekä myös se, että ohjaava opettaja on tietoinen, mikä tavoite ja ”punainen lanka” valitussa harjoitteessa on kulloinkin kyseessä.

Itse hahmotan musiikkiliikunnan eri työtavat neljään eri osa-alueeseen;

Tanssit	Erilaiset askelkuviot, kansantanssit, tanhut, luova tanssi
Luova liikunta	improvisointi-, draama- ja rentoutumisharjoitukset, vapaa liikkumien
Leikit & pelit	sormi-, piiri- ja laululeikit, tehtäväliikunta, musiikkipelit
Äänen tuottaminen itse	soittaminen ja laulaminen liikkeen mukana, rytmiaikaharjoitukset (bodypercussiot)

Erilaiset tanssit kuuluvat olennaisena osana musiikkiliikuntaan. Musiikilla ja tanssilla on paljon yhteisiä elementtejä, ja yhteys musiikkiliikunnan ja tanssin välillä on läheinen. (Anttila 1994, 12.) Tanssiin pohjautuvat harjoitukset voivat musiikkiliikunnassa olla hyvin monentasoisia, tarkasti ohjeistettuja tai vapaata ja luovaa tanssia. Tanhut ovat perinteisiä suomalaisia kansantansseja, joissa koreografiat saattavat olla hyvinkin vaativia. Kansantansseiksi kutsutaan puolestaan ulkomaisia perinnetansseja. (vrt. Simola–Iisaksson, Jääskeläinen, Ruoppila 1980, 52, 55.)

Luovassa liikunnassa harjoitteet pohjautuvat vahvasti kokonaisilmaisuuksiin. Vapaassa ja luovassa liikkumisessa harjoitukset perustuvat useasti tiettyyn hahmoon, tilanteeseen tai mielikuvaan, joka helpottaa varsinkin nuorempien oppilaiden eläytymistä ja liikkumista musiikin mukana. Luovien harjoitteiden kautta oppilas voi todeta liikkeiden olevan myös eräänlaista kieltä: liikkeillä voi kommunikoida ja kuvata omia tunteita. Rentoutumisharjoitusten käyttö esimerkiksi ennen tai jälkeen vaativan tehtävän auttaa myös oppilasta purkamaan jännityksiä ja käsittelemään omia tunteita. (vrt. Linnankivi, Tenkku ja Urho 1988, 199, 201.) Spontaani improvisointi, jossa liikutaan vapaasti itse haluamalla tavalla, on ominta musiikkiliikuntaa pienelle lapselle. Pienille lapsille tyypillinen heittäytyminen johonkin toimintaan alkaa karsiutua myöhemmin itsekriittisyyden ja arvostelun pelon vuoksi. (Linnankivi, Tenkku ja Urho 1988, 66.)

Musiikkiliikuntaan kuuluvat myös leikit ja pelit. Mäki–Ventelä jakaa eri leikkejä sormi-, piiri- ja laululeikkeihin, joissa olennaista on laulun, sen sanojen ja liikkeen yhdistyminen. (Mäki–Ventelä 1993, 46–47.) Sormileikit ja muut pienimuotoiset leikit ovat yleisiä erityisesti päiväkotien musiikkihetkissä. (Simola–Iisaksson, Jääskeläinen, Ruoppila 1980, 28.) Tehtäväliikuntaharjoitukset pohjautuvat yleensä jollekin annetulle ongelmalle, joka tulee ratkaista liikkeen avuin. (Mäki–Ventelä 1993, 47.) Usein tehtäväliikuntaan ja sen ongelman ratkomiseen liittyy nopeus, joka on keskeisessä roolissa myös eri musiikkipeleissä. (vrt. Kuhasalo 2006, 14; Freud 1977, 60.)

Yhdeksi keskeisimmäksi osa-alueeksi musiikkiliikunnan eri toimintamuotoja pohtiessani, nostaisin esille harjoitukset, joissa liikkeen mukana on itse tuotettua ääntä laulaen, soittaen tai kehorytmien avulla. Äänen liittäminen liikkeeseen voi olla harjoituksessa vain hetkittäistä tai mukana koko ajan. Kivelä–Taskisen (2006) mukaan kehorytmien osuus rytmikasvatuksessa on tärkeä. Kehorytmit ovat keskeinen työtapo rytmiiikan opetuksessa, mutta tukevat myös koordinaation, hahmotuskyvyn ja kinesteettisen muistin kehittymistä. (Kivelä–Taskinen, 2006, 8–9.) Yhdysvaltalainen musiikkikasvattaja Doug Goodkin on jakanut kehorytmeihin tuotettuja ääniä niiden musikaalisen käyttötavan mukaan seuraavasti; taputukset, polut, läpsyt ja napsut. (Kivelä–Taskinen, 2006, 35–36.)

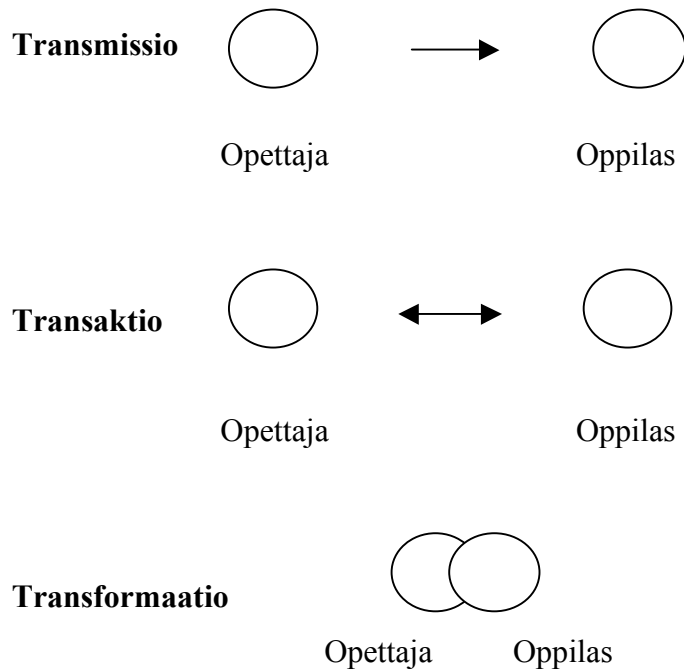
Myös edellä mainitussa omassa jaottelussani osa työtavoista on päällekkäin ja sovellettavissa, kuten esimerkiksi luova tanssi luovaan liikuntaan. Tämän jaottelun kautta hahmotan kuitenkin oman ”punaisen lankani” paremmin musiikkiliikunnan eri tavoitteita ja sisältöjä pohtiessa. Mäki–Ventelän työtapojen jaottelussa omiksi työtavoiksi on eroteltu mm. hahmotus- ja kontaktiharjoitukset. (vrt. Mäki–Ventelä 1993, 47.) En nostaisi näitä harjoitteita kuitenkaan erillisiksi työtavoiksi, koska ne ovat sovellettavissa mielestäni kaikkiin edellä mainittuihin työtapoihin. Samoin mm. kuulokasvatusta voidaan mielestäni soveltaa kaikkien edellä mainitsemieni toimintamuotojen yhteydessä.

2.4 Musiikkiliikunnan opettaminen

Erilaiset toimintamuodot ja tavoitteet asettavat myös opetusmetodien valinnassa erilaisia haasteita. Työtapoja tulisi käyttää mahdollisimman monipuolisesti ja siten, että ne tukisivat mahdollisimman hyvin tavoitteita ja erilaisia oppijoita. Eri opettamisen lähtökohtia pohtiessa olisi mielestäni myös tärkeää muistaa musiikkiliikunnan kokonaisvaltaisuus ja sen tuomat haasteet, kuten mahdollisten vahvojen tunteiden läsnäolo ja oman kehon hyväksyminen. Luulenkin, että musiikkiliikunnan tarjoamiin elämyksiin ohjaamisessa ja yleensäkin luovan prosessin toteuttamisessa ei ole yhtä oikeaa tietä, vaan olennaista on pikemminkin se, että opettaja uskaltaa heittäytyä mukaan ja antaa käyttöön oman persoonallisuutensa sekä turvata toiminnalle riittävästi aikaa ja luottamuksellinen ilmapiiri (vrt. Nel 2007–2008.)

Anttila (1994) jaottelee mielestäni selkeästi eri työtapoja sen mukaan, kuinka paljon oppilas osallistuu aktiivisesti harjoitteen etenemiseen. Vaikka Anttila pohtii opetusmetodeja tanssikasvatuksen näkökulmasta, mielestäni sama lähestymistapa soveltuu myös musiikkiliikunnan opetuksen toteutukseen. Jaottelun perusulottuvuus on opettajajohtoisuudesta oppilaskeskeisyyteen. Seuraavaksi lueteltujen opetusmetodien orientaatioita ja niiden eri yhdistelmien valintaan vaikuttaa olennaisesti jo aiemmin mainitsemani opetettavan asian sisältö, tavoitteet sekä ryhmän luonne ja osaamistaso. (Anttila, 1994, 50.)

Opettajajohtoisessa opetusmetodissa opetus perustuu perinteisesti sille, että opettaja näyttää mallin ja opetus perustuu tiedon suoraan välittämiseen. Toisto, harjoitus ja ulkooppiminen luonnehtivat hyvin tätä menetelmää. Anttila kuvaa tätä metodia termillä transmissio. Oppilaskeskeisissä opetusmetodeissa eli transformaatioissa, oppilas saa enemmän tilaa luovien menetelmien kautta ja opetus perustuu epäsuoraan tiedonvälitykseen, jolloin oppilas työstää opetettavan asian omalle kielelle. Tässä opetusmetodissa korostuu erityisesti luovuus, intuitio ja erilaiset tietoisuuden tasot. Näiden ”väliin jäävä” transaktio perustuu puolestaan vuorovaikutukselle opettajan ja oppilaiden välillä ja huomio kiinnittyy enemmän ongelmanratkaisuun. Opetus on tällöin demokraattista ja käytännönläheistä sekä oppiminen tapahtuu aktiivisesti kokemuksen kautta. (Anttila 1994, 50.)



(Anttila 1994, 50)

Opetusmetodeja ja käytännönopetusta pohtiessa on tärkeää huomioida ohjeiden selkeys ja mielikuvien käyttö. Lisäksi on hyvä muistaa riittävien toistojen sekä toisaalta harjoitteiden monipuolisuuden tasapaino sekä erilaiset variaatiot siitä, millä kokoonpanolla harjoituksia tehdään, yksin ja yhdessä. Erilaiset mielikuvat auttavat lasta eläytymään musiikkiin eri tavoin, mutta joskus on myös hyvä antaa valmiita ja ohjaavia malleja. (Simola–Isaksson, Jääskeläinen ja Ruoppila 1980, 20–21.) Anttila toteaa opetuksen suunnittelusta seuraavaa; ”Suunnitelmallisuus ei vähennä luovuutta.” (Anttila 1994, 53).

Lisäksi tehtäviä ohjeistaessa on hyvä huomioida oppilaiden erilainen tapa omaksua asioita. Toiset hahmottavat ohjeita paremmin kinesteettisesti liikkeen avulla, toiset visuaalisesti näkemänsä mallin avulla ja kolmannet taas formaalisesti sanallisten ohjeiden avulla. Yhtenä olennaisimpana osana tehtävien ohjaamisessa monipuolisuuden lisäksi korostaisin kuitenkin myönteistä, kannustavaa ja luottamuksellista ilmapiiriä, jossa lapsi uskaltaa olla kokonaisvaltaisesti mukana ja kokea onnistumisen elämyksiä. (vrt. Simola–Isaksson jne. 1980, 26–27.)

3 MUSIIKKIKULTTUURIEN KIRJO ETELÄ-AFRIKASSA

3.1 Eri musiikkikulttuurien vaikutus

Etelä-Afrikka tunnetaan myös nimellä ”sateenkaarivaltio”, joka muodostuu monista eri kulttuureista. Maan historia ja eri kulttuurien kirjo on jättänyt jälkensä eri musiikkikulttuurien muodostumiseen. Karkeasti jaoteltuna Etelä-Afrikan musiikkikulttuurien muotoutuminen on saanut vaikutteita neljältä eri suunnalta. (Thorsén 1997,91.)

Yhtenä suurimpana ja luonnollisimpana vaikuttajana on afrikkalainen kulttuuri, jolla tarkoitetaan kaikkia Afrikan maita. Afrikkalainen musiikkikulttuuri näkyy hyvin vahvana erityisesti maaseuduilla, ja sen oppimiselle on tyypillistä vapaamuotoinen musiikinopetus, jota opitaan vanhempien sukupolvien ja ystävien kautta. Afrikkalaisen kulttuurin lisäksi Etelä-Afrikan musiikkikulttuurien kehitys on saanut vaikutteita Euroopasta, Pohjois-Amerikasta ja Aasiasta. (Thorsén 1997, 93-94.)

Eurooppalainen musiikki rantautui Etelä-Afrikan kouluihin ja kirkkoihin lähinnä uudisasukkaiden mukana. 1800-luvulla myös lähetystyöllä oli suuri merkitys muun muassa musiikkikoulujen perustamisessa. Mustien kuoromusiikki sai vaikutteita lähetysaarnaajien tuomista virsistä ja monet eurooppalaiset hymnit sulautuivat paikallisiin laulutraditioihin. Tästä yhtenä esimerkkinä voidaan pitää Etelä-Afrikan nykyistä kansallishymniä ”Nkosi Sikelel’ i Africa”. Eurooppalainen musiikkikulttuuri toi mukanaan myös konserttiperinteen sekä vahvasti omilla käytänteillään eurooppalaista valtaa Etelä-Afrikassa monikulttuurisuuden tavoittelun sijaan. Euroopan suunnalta rantautuneeksi musiikkityyliksi voidaan mainita myös ”boermusiek”, joka kuuluu hollantilaisten maanviljelijöiden musiikkiperinteeseen. (Thorsén 1997, 96-98.)

Apartheidin vaikutus musiikkikulttuurien välittymisessä ja kehityksessä oli ilmeinen. Apartheidin perimmäisenä tarkoituksena oli erottaa valkoiset ja mustat toisistaan kaikilla elämäntilanteilla. Tarkoituksena oli alistaa mustat, värilliset ja intialaiset yhteisöt valkoisten rasististen lakien alle, eli toisin sanoen Apartheid synnytti täysin oman fyysisen, psyykkisen, taloudellisen ja kulttuurisen maantieteensä. (vrt. Kekäläinen 2006, 16-17.) Apartheidin hallitus vallitsi virallisesti vuosina 1948–1994. Eurooppalaisen valkoisen kulttuurin vaikutukset alkoivat näkyä jo ennen apartheidin hallituksen perustamista, mutta etenkin sen aikana, ainoastaan eurooppalaiset kulttuuri-ilmentymät olivat sallittuja. Musiikkikulttuurien kehityksessä tämä vaikutti muun muassa siihen miten afrikkalaiset musiikkiperinteet selviytyivät eteenpäin seuraaville sukupolville. (Thorsén 1997, 100-103, Mason 2005, 288-289.)

Pohjoisamerikkalainen musiikkikulttuuri on vaikuttanut Etelä-Afrikan musiikkien kirjon muodostumiseen 1800-luvun loppupuolelta lähtien lähinnä jazzin sekä hengellisen musiikin kautta. Uudet musiikkityylit ja erityisesti jazz vaikutti positiivisesti mustiin ja heidän käsityksiinsä omasta musiikkikulttuurin kehityksestä. Uusien musiikkisuuntausten johdosta sekoittui uusia musiikkityylejä, kuten township jazz, kwela, mbube ja mbaqanga (englanniksi township jive) sekä 1920-luvulla marabiksi kutsuttu kosketinsoitintyyli, joka sai vaikutteita mm. ragtimestä sekä Pedi, Xhosa ja Tswana-heimojen musiikista. (Thorsén 1997, 95, Manuel 1988, 107–109.)

Aasialaisen musiikin vaikutus elää Etelä-Afrikassa lähinnä intialaisten jälkeläisten harjoittamana. Aasialaisella musiikilla ei voida sanoa olevan yhtä merkittävää vaikutusta maan musiikkikulttuurien muotoutumiseen, kuten esimerkiksi eurooppalaisella ja pohjoisamerikkalaisella kulttuurilla, mutta silti intialaisella klassisella - ja kansanmusiikilla on osansa maan musiikkikirjon kartalla. Intialainen musiikki on tuonut vaikutteita myös Kapkaupungin alueella kuultavaan malaijien musiikkiin. (Thorsén 1997, 99.)

3.2 Afrikkalainen perinnemusiikki

Perinnemusiikki käsitteellä tarkoitan tässä työssäni Afrikassa asuneiden alkuperäiskansojen ja heimojen musiikkia. Bruno Nettl (1973) luettelee perinnemusiikille tyypillisiksi piirteiksi sen kohdistumisen jollekin tietylle ryhmälle, kuten naisille, miehille, lapsille tai esimerkiksi uskonnollisiin yhteyksiin tai poliittisiin järjestöihin. Toisin sanoen perinnemusiikissa vaikuttaa yleensä vahvasti juuri sen funktionaalisuus ja käyttötarkoitus. Musiikki voi toimia muun muassa rituaalimusiikkina, työmusiikkina tai seremoniamusiikkina. Perinnemusiikki muodostuu useasti erilaisista paikallisista musiikkitraditioista ja sen vuoksi sille onkin tyypillistä juuri sen alueellisuus ja nationalisuus sekä musiikin välittyminen nuotinnettujen aineistojen sijaan kuulonvaraisesti. Lisäksi Nettl toteaa, että perinnemusiikki on yleensä erillään muusta urbaanista ja ammattimaisesti kehittyneestä musiikista eikä sen tekijöitä aina tiedetä. (Nettl, 1973 1-3, Toivanen 2007.)

Edellä mainittujen kuvausten mukaan musiikin funktionaalisuus ilmenee selvästi myös afrikkalaisessa ja etelä-afrikkalaisessa perinnemusiikissa. Etelä-Afrikassa vietetyn opiskelijavaihtojakson aikana ja varsinkin siellä maaseuduille tehtyjen matkojen kautta oli helppoa havaita musiikin merkitys eri tilanteissa. Musiikki oli mukana muun muassa työn rytmittämisessä, tiedon, perinteiden ja kulttuurin välityksessä, lasten hoidossa, juhlissa sekä erilaisissa seremonioissa. Musiikin parantava ja terapeuttinen voima tunnettiin ja tiedostettiin eri yhteyksissä. Musiikkiin liittyi kiinteänä osana myös tanssi – se oli osa musisointia. (vrt. Kuitunen-Moisala, 1985, 8.)

Vaihtojakson aikana pääsin seuraamaan Limpopossa Sekukhunen maaseudulla vietettyä läpi yön kestävästä hautajaisten jälkeistä seremoniaa. Musisoinnissa olennaista oli, että siihen liittyi lähes aina jokin tarina ja liike, ja kukin yhteisön jäsen osallistui musisointiin omalla tavallaan. Huomioitavaa oli myös, että henkilö, joka ikään kuin johti seremoniaa tanssillaan ja laulullaan, oli arvostetussa ja tärkeässä asemassa koko kyläyhteisössä.

Afrikkalaisen perinnesäveltäminen tärkeimpinä elementteinä voidaan pitää rytmiä ja soitinväriä, harmonian ja melodian sijaan. Tyypillisiin musiikin elementteihin kuuluvat rytmilliset variaatiot, kuten synkopointi ja polyrytmiikka sekä runsas improvisointi. Lähes poikkeuksetta afrikkalaiseen musiikkiin liittyy improvisaation lisäksi jo aiemmin mainitsemani tanssi ja liike. Se kuvastaa hyvin afrikkalaiselle musiikille tyypillistä piirrettä liittyä kiinteästi muihin taiteen lajeihin, kuten tanssin lisäksi teatteriin ja runouteen. (Kuitunen – Moisala 1985, 8, 11.) Tämä tulee ilmi myös hyvin jo aiheeseen liittyvää termistöä tarkastellessa. Esimerkiksi sanalla ”ngoma” tarkoitetaan Afrikan bantukielessä kaikkea seuraavaa; musiikkia, teatteria, tanssia ja myös rumpua (Toivanen 2007.) Toisin sanoen musiikkia ja musisoimista ei ajatella irrallisena osana tanssista ja liikkeestä, tai vastaavasti laulua ei eroteta soittamisesta, vaan ne liittyvät kiinteästi toisiinsa.

Etelä-Afrikkalaisen perinnesäveltäminen soittimisto on afrikkalaisen soitintyyppien tavoin hyvin monipuolinen ja runsas. Yleisimmät soittimisto ovat rytmisoittimia, jotka ovat lähes aina mukana tanssissa ja musisoinnissa. Koko soittimistoa voidaan jaotella kuitenkin seuraavasti; *idofonit, membrafonit, kordofonit ja aerofonit*. (Kutu 1998, 23.)

Idofoneilla tarkoitetaan tanssin mukana ilmentyviä käten taputuksia, jalkojen tömistyksiä, mutta myös erilaisia keppejä, kalistimia, kelloja sekä näppäinsoittimia, ksylofoneja ja sormipianoa eli mbiraa. *Membrafoneihin* luetaan erilaiset rummut, joita taas voidaan jaotella mm. tiimalasi-, lieriö- ja pokaalirummuiksi. (Halme 2005, 15; Karolyi 1998, 26-45.) Erilaisten rytmisoittimien ja rumpujen kirjo, jokaisen soittimen ainutlaatuisuus ja erilaisuus, johtuu useimmiten juuri siitä, että ne tehdään käsityönä luonnosta saatavista materiaaleista massatuotannon sijaan. (Kuitunen – Moisala 1985, 14.) *Kordofoneihin* lukeutuvat erilaiset harput ja lyyrat, soittokaaret ja sitrat ja *aerofoneilla* tarkoitetaan nimensä mukaisesti puhallinsoittimia, kuten erilaisia huiluja ja trumpetteja. (Halme 2005, 15; Karolyi 1998, 26-45.)

4 KATSAUS AFRIKKALAISEEN MUSIIKKIKASVATUKSEEN

Jo aiemmin mainitsemani ”sateenkaarivaltion” eri kulttuurien ja traditioiden kirjavuus heijastuu myös maan sisällä vallitseviin käsityksiin musiikkikasvatuksesta. Tarkastelen tässä osiossa ensin perinteistä afrikkalaista käsitystä musiikin opetuksesta ja opettajuudesta, sen tilanteesta nykyään sekä tulevaisuuden haasteista. Toisessa osiossa paneudun tarkemmin Arts and Culture- oppiaineen asemaan opetussuunnitelmassa sekä musiikin ilmentymistä tämän oppiaineen sisällä.

4.1 Afrikkalaisen musiikkikasvatuksen filosofiaa ja sen tila nykyään

Edellisessä luvussa luetteloin perinnesäveltämiselle tyypillisiä ominaisuuksia, kuten musiikin käytännölläisyys, epävirallisuus ja sen välittyminen kuulonvaraisesti nuottikuvan sijaan. Perinnesäveltämisluonne heijastuu luonnollisesti myös käsityksiin siitä, miten musiikkia välitetään eteenpäin uusille sukupolville. Näin ollen musiikillinen tieto ja sen traditiot välittyvät ihmisten mielistä muistamisen ja toistojen kautta musisoimalla, eikä lukemalla. (Tyttö 2008, 22; Koetting 1984, 68.)

Voidaankin todeta, että musiikin opetus ja sen kautta tapahtuva kasvatus, on hyvin vapaamuotoinen prosessi. Musiikillinen sisältö, luovuus ja päämäärä ovat sidoksissa yhteisöjen kollektiivisuuteen sekä etnisyyteen. Eri yhteisöjen käsitykset siitä miten musiikkia välitetään eteenpäin, mitä näkökulmia korostetaan milloinkin, määräytyy kunkin yhteisön omiin traditioihin sekä poliittisiin, sosiaalisiin ja musiikillisiin järjestelmiin. (Tyttö 2008, 24; Nzewi 2005, 73-74; Omolo-Ongati 2005, 61; Koetting 1984, 65.)

Seuraavaksi tarkastelen lähemmin Nzwezien jaottelua perinteisestä afrikkalaisesta musiikkikasvatuksen mallista. Nzwezien mukaan useimmat afrikkalaiset musiikkikasvatuksen mallit perustuvat koko elämänmittaiseen prosessiin, joka on jaettavissa kolmeen eri vaiheeseen. (Tyttö 2008, 25).

Ensimmäinen vaihe kestää normaalisti noin lapsen 2 ikävuoteen saakka. Sen aikana lapsi oppii tuntemaan äänen sekä hahmottamaan musiikin pulssin äidin tai muun kantajan päivittäisten toimintojen sekä lasten musiikkiryhmään osallistumisen kautta. Lapsen rooli on tässä kehityksen vaiheessa vielä passiivinen.

Toinen vaihe kestää yleensä 2–8 ikävuoteen ja sen oppiminen perustuu rytmitajun kehittymiseen. Lapsen oma rooli on aktiivisempi ja hän alkaa itse opiskella musiikin tekemistä sekä kasvattaa omaa tietämystään oman kulttuurinsa musiikkilajeista pulssin, liikkeiden ja äänen avulla. Samalla kun lapsi oppii kävelemään, juoksemaan ja puhumaan, hän aloittaa myös soittamisen, laulun ja tanssin opettelun. Samoin kun lapsi oppii puhumaan, hän oppii laulamaan tai vastaavasti kun hän hallitsee kävelyn, hän voi oppia tanssimaan. Näin monipuolisesta musisoinnista tulee yhtä luonnollista kuin puhumisesta tai kävelystä. (Tyttö 2008, 25-26; Levine 2005, 19.)

Tässä mielestäni heijastuu hyvin juuri afrikkalaisen musiikin ja musiikkikulttuurin piirre, jossa musiikki on läsnä jokapäiväisessä elämässä ja arkipäivän toiminnoissa. Jos vertaamme esimerkiksi missä meidän kulttuurissamme lapset kuulevat musiikkia tai pääsevät musisoimaan, niin tilanteet rajoittuvat yleensä joihinkin tiettyihin tilanteisiin, kuten esimerkiksi muskaritoimintaan. Musiikki ei ole omassa kulttuurissamme yhtäläillä läsnä arkipäivänaskareissa, eikä sen merkitystä myöskään juhlatilanteissa voida verrata afrikkalaiseen juhlatraditioon. Tällä on luonnollisesti ilmeinen vaikutus siihen miten paljon lapset altistuvat käytännön musiikin tekemiseen. Afrikkalaisessa kulttuurissa lapsella on lupa kehittää ja kokeilla musisoinnin taitoja turvallisessa ja luonnollisessa ympäristössä välittämättä tuotoksen laadusta. Osallistumalla vanhempien lasten musisointiin ja leikkeihin sekä julkisiin musiikkitapahtumiin lapsi omaksuu ikään kuin automaattisesti musiikin eri muotoja ja hänen rytmitaju alkaa kehittyä toisen vaiheen aikana tasolle, josta hän voi siirtyä seuraavaan eli kolmanteen vaiheeseen. (vrt. Tyttö 2008, 26.)

Nzewin musiikkikasvatuksen mallin kolmas vaihe sijoittuu 8 vuodesta eteenpäin ja on koko loppuelämän kestävä vaihe. Viimeistään 8-vuotiaana lahjakas lapsi voidaan siirtää aikuisten musiikkiryhmään, ja häntä kohdellaan yhtenä vastuullisena ryhmän jäsenenä yhteisössä. Lapsi alkaa kehittää näin omia luovuuden ja ryhmäsoittotaitojaan sekä alkaa omaksua melorytmisiä, melodisia ja harmoniasia käytänteitä omasta musiikkikulttuuristaan. Musiikkiryhmän kanssa musisoidessaan oppilaan kyvyt huomioidaan ja palkitaan, ja hänestä alkaa kehittyä vähitellen mestari soiton, laulun, tanssin tai teatterin osaamisalueella. (Typpö 2008, 26; Nzewi 1999, 72,76.) Afrikkalaisessa musiikkikasvatuksessa kolmannelle kehitysvaiheelle on tyypillistä myös mestari-oppipoika asetelman toteuttaminen. (Typpö 2008, 26.)

Monien vaikutteiden kautta perinteinen afrikkalainen musiikkikasvatus on kuitenkin heikentynyt, vaikka sitä käytetään edelleenkin erityisesti maaseuduilla. Typpö (2008) toteaaakin Pro gradu – tutkielmassaan koko Afrikan mantereella esiintyvän epätasapainoisuutta perinteisen kuulonvaraisen ja virallisen kasvatusjärjestelmän välillä. Musiikinopettajien ja oppilaiden koulutus on ristiriidassa siitä, mitä he saavat tietää omasta kulttuuristaan ja perinteistään, kun opettajien koulutuksessa on vallalla eurooppalaisia ja amerikkalaisia opettajan koulutusmalleja. Tämä heijastuu kouluihin vahvasti eurooppalaisena perinteenä esimerkiksi laulujen ja kielen kautta, joka on irrallaan afrikkalaisten omasta kulttuurista. Sama kehityssuunta on havaittavissa myös hyvin eurooppalaisia ja klassisia perinteitä vaalivassa instrumenttiopetuksessa. Vallalla on eurooppalainen nuotinkirjoitustapa sekä instrumenttivalinnoissa suositaan eurooppalaisia soittimia, sen sijaan että oppilaita kannustettaisiin afrikkalaisten instrumenttien opiskeluun, jotka olisivat myös realistisempia soittimia oikeaa koulumaailmaa ajatellen. (Typpö 2008, 28; Nzewi 1999, 77; Sæther 2003, 106, 117.)

Typpö toteaaakin Pro gradu – tutkielmassaan Professori Meki Nzewin korostavan radikaalin muutoksen tarvetta Afrikan ja afrikkalaisten oman kulttuurin säilyttämiseksi. (Typpö 2008, 28; Nzewi 1999, 73). Tämän kasvatusfilosofian painottaminen erityisesti lasten kohdalla on erityisen tärkeää, koska heidän juurensa ja kotinsa ovat Afrikassa. (Typpö 2008, 28; Sæther 2003, 106).

Oman kulttuurin ja tradition välittyminen kouluissa, monikulttuurisuutta unohtamatta, tulisikin painottaa jo opettajien koulutus vaiheessa. Valitettava tilanne on kuitenkin se, että opettajien koulutuksen puutteellisuus ja epätasa-arvo Apartheidin ajoilta heijastuu edelleen koulumaailmassa. Vain 18 prosentilla opettajista on virallinen musiikin alan koulutus ja suurin osa opettajakunnasta on ilman tarpeellisia tietoja ja taitoja taiteen ja musiikin alalta. (Tyttö 2008, 33; Potgieter & Klopper 2006, 146–149.)

Vaihtojakson aikana minulla oli mahdollisuus kierrellä eritasoisissa kouluissa, valtion järjestämissä sekä yksityisissä, ja kuulla opettajien omia käsityksiä koulutuksen tilasta Etelä-Afrikassa. Opettajien ammattitaidon puutteellisuuden lisäksi epätasapainoa on valtavasti valtion, yksityisten ja yliopistojen tason, koon, ilmapiirien ja ennen kaikkea resurssien välillä. Lukuvuosimaksujen erot vaihtelevat suuresti ja erityisesti maaseuduilla ja townshipeissä opettajien epäpätevyys ja resurssipula olivat hyvin yleistä. (vrt. Tyttö 2008, 13., Nel 2008.)

Tyttö kokoaa Pro gradu - työssään Etelä-Afrikan koulutuksen suurimmiksi tulevaisuuden haasteeksi ja tavoitteeksi juuri henkilöstö-, materiaali- ja taloudellisten resurssien lisäämisen sekä taiteen yhteiskunnallisen aseman kohentamisen, jonka myötä pystyttäisiin parantamaan koulutuksen tasa-arvoisuutta ja yhtenäisyyttä. (Tyttö 2008, 34; Potgieter & Klopper 2006, 147–148, 150–151, 156–158; Thorsén 1997, 10.)

4.2 Opetussuunnitelman tarkastelua ja sen toteutus käytännössä

Etelä-Afrikan hallitus asetti uudet perusteet luokkien 0-9 opetussuunnitelmalle vuonna 2005. Uuden opetussuunnitelman tavoitteissa korostuvat eriarvoisuuden poistaminen, demokraattisen ja ihmisoikeuksia korostavan valtion luominen. Tavoitteissa halutaan korostaa hyvinvoivan Etelä-Afrikan rakentamista, jossa jokainen ihminen on tasa-arvoinen ja vapaa toteuttamaan omia potentiaalisia mahdollisuuksiaan.

Uuden opetussuunnitelman oppisisällöt jakautuvat kahdeksaan eri ainekokonaisuuteen. Musiikki kuuluu näistä ”Arts and Culture” - nimiseen oppikokonaisuuteen. Musiikin lisäksi ”Arts and Culture” kokonaisuuteen kuuluvat tanssi, draama ja visuaalinen taide, joka pitää sisällään myös käsityön ja muotoilun. Edellä mainittujen lisäksi ”Arts and Culture” kattaa myös median ja viestinnän oppisisällöt, taidehallinnon sekä taideteknologian ja kulttuuriperinnön. (Department of Education 2005, 1-9, 24-25.)

Vuoden 2005 opetussuunnitelman mukaan ”Arts and Culture” kokonaisuuden kautta halutaan painottaa taiteiden merkitystä yhteiskunnassa sekä ihmisen kokonaisvaltaisessa kasvussa. Opetussuunnitelman mukaan taiteiden tulisi ilmentää itseään kulttuuriperinnön, elämäntyylien sekä oman ja vieraan kulttuurien arvostamisen kautta. Taideaineet ja kulttuuri halutaan nähdä yhteiskunnan mukana muuttuvana ilmiönä staattisen kehityksen sijaan. (Tyttö 2008, 14-15; Department of Education 2005, 1-9; Potgieter & Klopper 2006, 144–145.)

Opiskelijavaihdon aikana kouluvierailujen kautta oli kuitenkin ikävää huomata monessa kohtaa opetussuunnitelmien tavoitteiden ja korostusten epärealistisuus sekä jo aiemmin mainitsemani eriarvoisuus eri koulujen kohdalla. Ajatus taideaineiden yhdistämisestä ”Arts and Culture” kokonaisuudeksi on sinänsä mielestäni hedelmällinen lähtökohta, koska monesti eri taiteenlajit kulkevat toistensa kanssa käsi kädessä. Sen käytännön toteutus ja painotukset määräytyvät kuitenkin melkein aina resurssien, aikataulujen ja opettajan osaamistason mukaan. (vrt. Nel 2008.)

Musiikinopetuksen heikkoon asemaan kouluissa vaikuttaa opettajien koulutuksen puutteen lisäksi myös periaate, jossa kaikki opettajat opettavat kaikkia oppiaineita yhteen tiettyyn aineeseen erikoistumisen sijaan. Tästä seuraa käytännössä se, että ne opettajat, joilla ei ole tarpeeksi opetustunteja saavat opetettavakseen Arts and Culture kokonaisuuden, vaikka heidän oma osaamisensa ja virallinen pätevyys ei siihen riittäisikään. Tämä ratkaisu ei varmastikaan osaltaan edistä musiikin tehokasta opetusta vähäisten resurssien keskellä tai vastaavasti tue esimerkiksi oppilaiden taiteellista kehitystä. (Tyttö 2008, 33; Potgieter & Klopper 2006, 146–149.)

Tutkimusaineistoa kerätessäni huomasin opettajien yleisen mielipiteen ”Arts and Culture” ainekokonaisuudesta liittyvän juuri sen tuntimäärien pienuuteen ja omaan epävarmuuteen opettaa koko ainetta. Yleinen epävarmuus siitä, mitä oppikokonaisuuteen todella kuuluu ja oman koulutuksen puute olivat yleisiä huolenaiheita uuden opetussuunnitelman tavoitteita tarkastellessa. Taiteiden ja erityisesti musiikin merkitys koettiin kyllä hyvin tärkeäksi kulttuurisen perinnön välityksen näkökulmasta ja oppilaiden henkistä kasvua ajatellen, mutta musiikin asema koulujen käytännön arjessa jäi useasti kuitenkin alakynteen muiden aineiden, kuten matematiikan ja kielten, rinnalla.

Seuraavassa on esimerkki Semashegon alakoulusta, vuosiluokkien 4–7 tuntijaosta kutakin ainekokonaisuutta kohti:

Ainekokonaisuudet	Osuus %	Viikkotuntien määrä
Kielet	25	6h 45min
Matematiikka	18	4h 45min
Yhteiskuntaoppi	12	3h 12min
Talousoppi	8	2h 5min
Teknologia	8	2h 5min
Elämäkatsomustieto	8	2h 5min
Taiteet ja kulttuuri	8	2h 5min
Luonnontieteet	13	3h 30min
Yhteensä	100%	26h 30min

(Sekhukhune; Semashego Primary School, 30.5.2008)

Tuntijakojen painotukset vastaavat joiltain osin myös oman maamme opetussuunnitelman toteutusta. Matematiikan, luonnontieteiden ja kielten osuus painottuvat myös Sekhukhunen oppilaiden elämässä. ”Arts and Culture” kokonaisuutta tarkemmin pohtiessani mieleeni nousee heti käytännön huoli siitä, mitä noiden noin kahden viikkotunnin aikana ehtii käsittelemään niinkin suuresta kokonaisuudesta, johon kuuluvat kuvataiteet, tanssi, musiikki, draama, käsityö, viestintä ja muut aihekokonaisuudet. Jatkokysymyksenä voisikin ihmetellä, mitä esimerkiksi juuri musiikista ehtii käymään näiden tuntien puitteissa? Käytännöntoteutusta pohdittuani, voin hyvinkin yhtyä paikallisten opettajien huoleen ajan minimaalisuudesta sekä omasta epävarmuudesta toteuttaa tuota lähes mahdotonta yhtälöä.

Ainekokonaisuuksien tuntijaon merkitystä syvällisemmin pohtiessa voi miettiä oppilaiden sen hetkistä elämän tilannetta ja sitä, minkä asioiden oppimiseen he todella tarvitsisivat ohjausta ja tukea. Samaan aikaan voi lukea artikkeleita siitä, miten tärkeä rooli musiikilla ja tanssilla on kulttuuriperinnön välityksessä ja sitä kautta tumman väestön identiteetin vahvistamisessa sekä yleensä musiikin ja liikkeen terapeuttisesta voimasta auttaa vaikeiden tunteiden ja historian läpikäymisessä. (vrt. Bresler, 2004, 80-81, 141-142) Toisin sanoen uuden opetussuunnitelman tavoitteet eriarvoisuuksien poistamisesta ja hyvinvoivan kansan luomisesta ei mielestäni valitettavasti heijastu riittävästi koulujen arjessa ja opetussuunnitelman käytännöntoteutuksessa.

5 TUTKIMUSOSA

Proseminaarityöni empiirisen osuuden toteutin kevään 2008 aikana Etelä-Afrikassa vaihtopiskelujakson yhteydessä. Halusin selvittää tutkimukseni kautta miten musiikkiliikunta ilmenee eteläafrikkalaisten oppilaiden musiikintunneilla. Mielenkiintoisen lähtökohdan tutkimukselleni toi mielestäni se, että afrikkalaisessa kulttuurissa ilmentyvä ngoma – yhteisnimitys mm. musiikista, tanssista, draamasta ja runoudesta, kertoo jo terminä sen, miten musiikin ja taiteen eri toimintamuodot ovat sulautuneena toisiinsa. Lisähuomion aiheeseen tuo myös maan erilainen tuntijako, jossa musiikin tunnit kuuluvat ”Arts and Culture” aihekokonaisuuteen.

Tutkimusaineiston keruuta suunnitellessani oli tärkeää tähdentää ensin itselleni se, mitä me täällä Suomessa käsitämme musiikkiliikunnalla, ja tiedostaa sen valitettava lokeroituminen omaksi erilliseksi musiikin toimintamuodoksi. Tämän huomioiminen vaikutti luonnollisesti siihen, miten lähdin hahmotelemaan tutkimusongelmaa ja alakysymyksiä ilmiön selventämiseksi. Kysymysten muotoilussa haasteeksi osoittautui se, että osasin tehdä kysymykset heidän omasta kulttuurista käsin ja heille mahdollisimman selkeästi ymmärrettäviksi sekä varoa liiallista oman kulttuurin ja sen ilmentymien heijastumista.

Aiemmin mainitsemani ngoma ilmiöön tutustuminen vaikutti omaan ennakko-oletukseeni siitä mitä musiikkiliikunta Etelä-Afrikan koulujen musiikinopetuksen yhteydessä on. Ennakko-oletukseni liittyi juuri siihen, että musiikin mukana liikkuminen on läsnä tunneilla hyvin luontaisesti. Oletin, että sen toteutukseen ei varsinaisesti tarvita erityistä suunnitelmaa, vaan se ilmenee luontaisesti musisoinnin yhteydessä.

5.1 Tutkimusongelma ja menetelmät

Musiikkiliikunnan moninaisuuden ja kokonaisvaltaisuuden vuoksi oli aluksi vaikeaa täsmentää asiaa, jota todella halusin ilmiöstä tutkimukseni kautta selvittää. Lopulta tutkimuksen pääongelmaksi ja kysymykseksi muodostui yksinkertaisesti se, miten musiikkiliikunta ilmenee Etelä-Afrikan alakouluissa. Alakysymyksiksi muotoutui muun muassa seuraavia asioita: missä yhteydessä musiikkiliikuntaa ilmenee, miten sitä opetetaan, mitä sen kautta opetetaan ja mikä merkitys sillä katsotaan olevan koulumaailmassa.

Musiikkiliikunnan tutkimiseen ja sen ilmentymiseen juuri Etelä-Afrikassa, vaikutti luonnollisesti vaihto-opiskeluni kyseisessä maassa, mutta myös aiemmin avaamani musiikkikulttuuriset tekijät, kuten ”ngoma”, ja sen erilaisuus omaan musiikkikulttuuriin ja musiikkikasvatukseen verrattuna. Ilmiön tutkimiseen alakouluissa vaikutti aiheen rajaukseen liittyvät kysymykset, mutta lisäksi myös se, että liikkuminen musiikin mukana on vielä luontaisempaa alakoulun oppilailla.

Tutkimuksen menetelmää pohtiessani lähdin lähestymään aihetta survey-tutkimuksen näkökulmasta, jolle on tyypillistä pyrkiä selittämään, vertailemaan ja kuvailemaan jotakin ilmiötä. Survey-tutkimuksen keskeisempänä menetelmänä voidaan pitää kyselyä, joka toteutetaan tietylle ihmisjoukolle strukturoitujen, puolistrukturoitujen ja avoimien kysymysten kautta. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2007, 130, 188, 193- 96.)

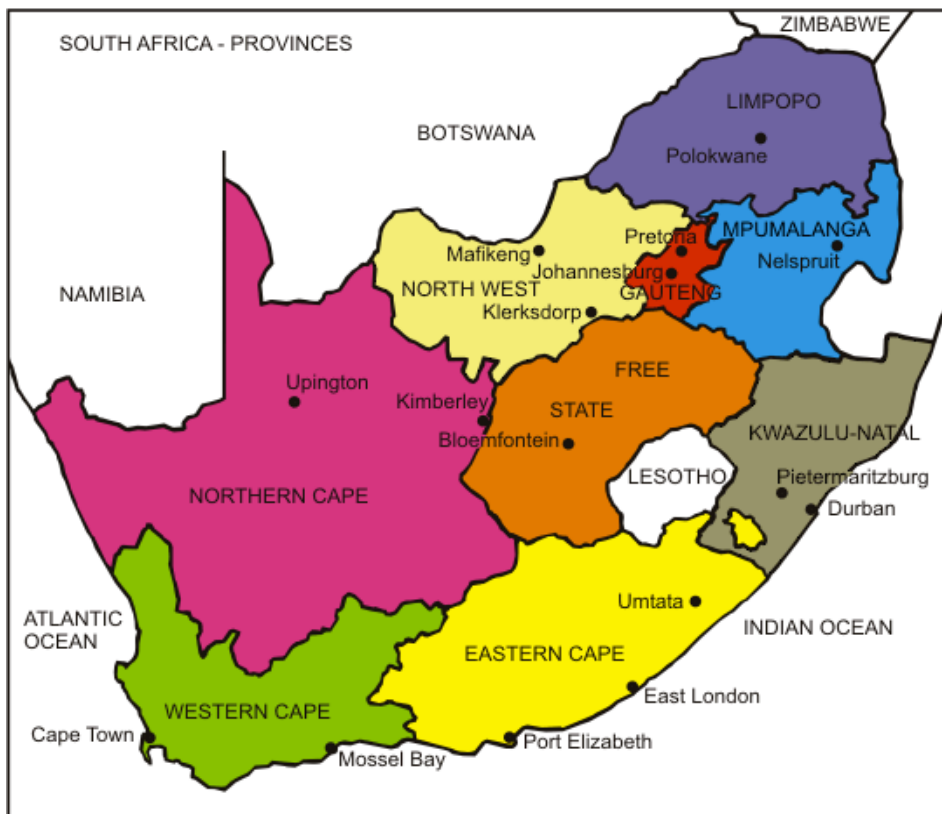
Kyselylomakkeen käyttäminen omassa tutkimuksessani tuntui luontevimmalta muun muassa sen vuoksi, että tavoitin sen avulla enemmän henkilöitä kuin esimerkiksi haastattelujen kautta. Lisäksi kyselyn avulla pystyin kysymään monia asioita, jonka koin olennaiseksi ilmiön peruspiirteitä selvittäessä. Kyselyn toteutuksen käytännönjärjestelyt tuntuivat myös mahdolliselta toteuttaa vieraan maan ja kulttuurin haasteet huomioiden.

Menetelmänä kyselyn heikkoutena voidaan pitää muun muassa tulosten mahdollista pinnallisuutta. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2007, 190.) Oman aiheeni syvempää ymmärrystä ajatellen halusin käyttää kyselyn tukena myös omaa havainnointia ja videomateriaaleja. Kevään 2008 aikana Etelä-Afrikassa toteutetut kouluvierailut eritasoisin kouluihin antoivat hyvän tuen kyselylomakkeiden tulkintaan ja vastauksien syvällisempään ymmärtämiseen. Näin ollen ilmiön observointi myös todellisissa tilanteissa ja aidossa ympäristössä kyselylomakkeiden lisäksi toi tutkimukseen kaipaamaani kvalitatiivista otetta.

5.2 Tutkimuksen toteuttaminen

Kysely toteutettiin kahdella eri alueella alakoulun opettajille. Ensimmäisen otoksen keräsin 25.–29.2.2008 North-South-South projektiin kuuluvan musiikkikasvatuskongressin yhteydessä Potchefstroomissa North Westin provinssista. Kyselyyn vastasi 18 opettajaa, 3 miestä ja 15 naista. Suurin osa vastanneista opettajista opetti North Westin alueen köyhissä maalaiskouluissa, joissa resurssipula ja opettajien koulutus oli puutteellista. Pääsimme myös kyseisen projektin yhteydessä observoimaan ja opettamaan samoihin kouluihin, joissa kyselyyn osallistuneet opettajat olivat töissä.

Toisen otoksen keräsin 30.5.2008 Limpopon provinssin alueelta, Sekhukhunen alakoulusta. Tällä kouluvierailulla onnistuin tavoittamaan vain kaksi tutkimukseen soveltuvaa opettajaa, koska koulun opettajien lähituttavapiirissä oli juuri sattunut vakava auto-onnettomuus ja koulussa oli hyvin raskas ja vaikea tunnelma. Tutkimuksen suorittaminen olisi ollut tilanteeseen nähden eettisesti arveluttavaa sekä myös tulosten reliabelius olisi varmasti kärsinyt. (Hirsjärvi, Sajavaara, Remes, 2007, 226.)



Kuva 1. Etelä-Afrikan kartta (maa jakautuu yhdeksään eri provinssiin) (<http://www.anc.org.za/images/maps/samap.gif>)

Kyselyt suoritettiin valvotuissa olosuhteissa ja vastausprosentiksi muodostui näin ollen 100%. Kyselyyn vastaamisen aikana opettajilla heräsi paljon kysymyksiä käyttämistäni termeistä ja kysymysten sisällöistä, ja jouduin avaamaan sisältöä välillä konkreettisten esimerkkien ja mallien kautta. Opettajilta nousseet kysymykset ja niistä syntyneet keskustelut osoittivat mielestäni sen, että vastaajat suhtautuivat tutkimukseen vakavasti ja pohtivat aihetta aidosti oman koulun ja opetuksen näkökulmasta. Kyselyyn vastanneita opettajia oli yhteensä 20 (N=20), joista 3 oli miesopettajia ja 17 naisopettajia.

Kyselylomakkeiden analysoinnissa käytin apuna SPSS-ohjelmaa, jota hyödynsin pääasiassa vain eri vastuksien keskiarvojen selvittämiseen. Observoinnin kautta saamaani materiaalia en analysoinut kovin yksityiskohtaisesti, vaan käytin sitä piemminkin tukena kyselylomakkeiden vastausten tulkinnessa.

Kyselykaavakkeessa (Liite 1) oli yhteensä 25 kysymystä. Kysymykset oli muotoiltu niiden sisällön mukaan monivalinta- tai avoimiksi kysymyksiksi sekä osa kysymyksistä pohjautui valmiiseen asteikkoon. (Hirsjärvi, Sajavaara, Remes, 2007, 226).

Kaavakkeen alkuun oli koottu kysymyksiä, kysymykset 1-6, jotka selvittävät vastaajaan taustatietoja, kuten sukupuolta, ikää, työvuosia, koulutusta jne. Kysymyksessä numero kolme kysyin koulun nimeä sen varalta, jos minulle tuli mahdollisuus päästä vierailemaan juuri kyseiseen kouluun. Kysymykset 7-13 liittyivät musiikkiliikunnan toteutukseen, sen yleisyyteen, oppilaiden ryhmäkokoihin, opetuksen haasteisiin sekä oppimateriaaleihin. Näiden kysymysten sisälle tein myös ”varmistuskysymyksiä” samasta aiheesta, mutta eri muodossa, kuten liittyen siihen, miten useasti opettaja toteuttaa musiikkiliikuntaa.

Kysymykset 14-18 liittyivät musiikkiliikunnan eri toimintamuotoihin ja opettajien käsityksiin siitä, mitä musiikin- sekä myöskin lapsen yleisen kehityksen osa-alueita voidaan opettaa ja tukea musiikkiliikunnan avulla. Lisäksi kysyttiin luokkatilaa koskeva kysymys sekä mitä opetusmetodeja opettajat yleensä käyttävät musiikkiliikuntaa opettaessaan.

Kysymykset 19-25 olivat avoimia kysymyksiä ja osaksi myös päällekkäisiä aikaisempien kysymysten kanssa mahdollisimman onnistuneen validiuden vuoksi (Hirsjärvi, Sajavaara, Remes, 2007, 226). Avoimissa kysymyksissä pyydettiin kuvaamaan luokkatilaa vielä tarkemmin sekä arvioimaan, mitä musiikkiliikunnan toimintamuodot ovat oppilaille mieluisimpia ja ei niin innostavia. Lisäksi kysyttiin maan musiikkitraditioiden ja musiikkikulttuurin heijastumista musiikkiliikunnan opetukseen sekä sen yleisiä tavoitteita ja merkitystä koulussa. Lopuksi pyydettiin arvioimaan minkälainen asema musiikinopetuksella on yleensäkin muiden oppiaineiden joukossa vastaajan omassa koulussa, sekä yleisesti omia mielipiteitä ja kokemuksia musiikkiliikunnan opetuksesta.

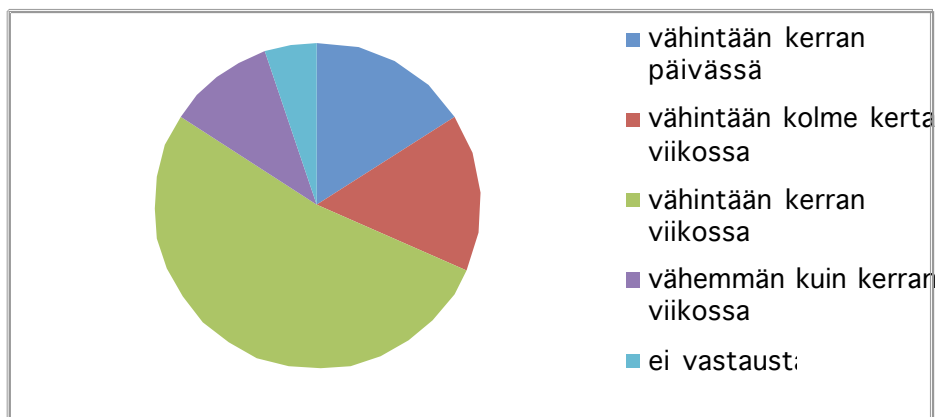
6 TULOKSET

Kyselyn tulokset tukivat pääosin ennakko-oletustani musiikkiliikunnan kuulumisesta luontaiseksi osaksi musiikintunteja. Myös ajatukseni musiikkiliikunnan toteutumisesta spontaanisti suurempia suunnitelmia tekemättä sekä musiikkitraditioiden vahva vaikutus ilmeni jo kyselyä toteuttaessa opettajien kommenteista ja kysymyksistä sekä vastaajien pohdinnoissa erityisesti avoimien kysymysten kohdalla.

Kyselylomakkeiden analysoinnin tueksi käyttämäni observointi vahvisti myös tutkimukseni tuloksia siitä, miten oman kulttuurimme käsitys musiikkiliikunnasta omana erillisenä toimintamuotona musiikintunneilla ilmeni hyvinkin toisenlaisena Etelä-Afrikan alakouluissa.

6.1 Musiikkiliikunnan opettajat ja opetuksen resurssit

Kyselyyn vastaajista suurin osa oli koulutustaustaltaan luokanopettajia, joista ainoastaan kolme kertoi saaneensa jonkinlaista koulutusta musiikkiliikuntaan liittyen. Koulutuksen puutteellisuuteen vaikutti varmasti osaksi se, että useimmat opettajista olivat olleet työelämässä jo reilusti yli kymmenen vuotta. Vastaajien keski-ikäsi nousi 45 vuotta, jonka katson vaikuttavan vastauksien realistisuuteen positiivisesti. Musiikkiliikuntaan liittyvän koulutuksen puutteellisuudesta huolimatta ainoastaan kaksi vastaajista kertoi, että ei käytä musiikkiliikuntaa opetuksessaan lainkaan. Suurin osa opettajista toteutti musiikkiliikuntaa kuitenkin omien sanojensa mukaan usein, joka vaihteli käytännössä siten, että 50 prosenttia vastaajista toteutti musiikkiliikuntaa ainakin kerran viikossa, 15 prosenttia ainakin kolme kertaa viikossa, 15 prosenttia ainakin kerran päivässä. Oletukseni opetusryhmien suuruudesta näkyi myös vastauksissa, jossa 65 prosenttia opettajista vastasi opetusryhmään kuuluvan yli 35 oppilasta.



Kuvio1: Opettajien arvioita siitä, kuinka useasti he käyttävät opetuksessaan musiikkiliikuntaa.

Suurten oppilasryhmien sekä musiikkiliikuntaan rohkaisevan koulutuksen puutteen lisäksi suurimmiksi haasteiksi opettajat kokivat oman epävarmuuden tunteen heidän omista taidoistaan sekä opetusmateriaalien puutteen. Opetusmateriaaleista yleisimmin olivat käytössä oppikirjat (70% vastaajista), omat muistiinpanot (35% vastaajista) sekä CD soittimet (35% vastaajista). Instrumenttien käyttö opetuksen tukena oli melko harvinaista ja niiden puutteellisuus ja tarpeellisuus nousikin esille myös avointen kysymysten kohdalla. Lisäksi puolet vastanneista nosti esille myös luokkatilojen puutteellisuuden. Kysymykset musiikkiliikunnan toteutuksen haasteista koskien ajan puutetta sekä oppilaiden motivaatiota jakoivat vastauksia.

Opetusmateriaalien puute ja luokkatilojen huono kunto oli helposti havaittavissa myös kouluvierailujen yhteydessä. Opetuskokeiluja toteuttaessamme mukanamme oli muutamia soittimia, kuten rytmimunia ja kapuloita. Soittimet olivat lapsille uusia ja ihmeellisiä, ja aiheuttivat häkellystä ja riitaa siitä, kuka sai soittaa soittimia. Resurssien puute opetusmateriaaleissa ja soittimissa, koulujen tiloissa sekä opettajien koulutuksessa ei ollut kuitenkaan esteenä musiikkiliikunnan toteuttamiselle, vaan laulu ja taputukset ja tömistykset raikuivat jokaisella seuraamallani musiikkiin liittyvällä tunnilla.

6.2 Miten ja mitä musiikkiliikunnan kautta haluttiin opettaa?

Kysymykset koskien musiikkiliikunnan toimintamuotoja sekä asioita ja kehitysalueita, joita opettajat katsoivat opettavansa musiikkiliikunnan kautta, tuntuivat vastaajista hankalilta. Samaan aiheeseen liittyvissä vastauksissa saattoi esiintyä epä johdinmukaisuutta saman vastaajan kohdalla. Vastaaja saattoi nostaa musiikkiliikunnan yhdeksi tärkeimmäksi tavoitteeksi tunteiden käsittelyn, muttei nostonut tunteiden käsittelyä kuitenkaan esiin vastauksessa, jossa kysyttiin valmiiden vaihtoehtojen kautta, mitä taitoja opettaja haluaa opettaa musiikkiliikunnan kautta (vastausvaihtoehdoissa myös tunteiden käsittely). Sama ilmiö oli havaittavissa myös eri toimintamuotojen ja opetettavien asioiden välillä.

Tämä ilmentää mielestäni hyvin musiikkiliikunnan luontaista olemusta osana musisointia, jonka vuoksi asiaa oli myös vaikea lähteä erittelemään samalla tavoin kuin me sen käsitämme. Esimerkiksi eri toimintamuotojen erottelu toisistaan erillisiksi osa-alueiksi tuntui vastaajista hämmäntävältä, koska vaihtoehtoisissa esiintyvät tanssi, laulu, soitto ja niin edelleen, eivät ole irrallaan toisistaan, vaan liittyvät toisiinsa kiinteästi. Samoin musiikin mukana liikkuminen tapahtui havaintojeni mukaan automaattisesti ilman suurempia suunnitelmia sen tavoitteista tai menetelmistä. Liikkuminen ja tanssi kuuluivat musiikkiin, ja erityisesti perinnelaulujen kohdalla tuntui, että liikkuminen nousi laulun ja soiton rinnalle välillä huomaamatta.

Yleisimmiksi musiikkiliikunnan toimintamuodoiksi vastauksissa nousivat kysymyksen haasteellisuudesta huolimatta laulu (70% vastaajista), tanssi (40% vastaajista) ja musiikkileikit (40% vastaajista). Näitä toimintamuotoja opettajat vastasivat käyttävänsä useasti tai melko useasti. Oppilaille mieluisimpia toimintamuotoja opettajien mukaan olivat tanssi ja laulu. Musiikinteoriaan ja nuottienlukuun liittyvät harjoitukset olivat opettajien mukaan oppilaita vähiten innostavia.

Opetusmetodeihin liittyvässä kysymyksessä käytin pohjana teoria-osuudessa esittelemääni Anttilan mallin jaottelua. Vastauksissa yleisimmäksi opetusmenetelmäksi nousi Anttilan teorian mukaan transmissio malli, jossa opettaja näyttää esimerkin ja oppilaat toistavat perässä. Vastaus tuntuu hyvin luonnolliselta, kun pohtii tarkemmin suuria oppilasryhmiä. Yli 35 oppilaan ryhmässä on suhteellisen haastavaa toteuttaa opetusta, jossa ei ole valmiiksi tarkkoja ohjeita ja malleja.

Yleisimpiä asioita, joita musiikkiliikunnan kautta haluttiin opettaa musiikin ja liikunnan sisältöalueiden tavoitteista olivat laulu (86% vastaajista), motoriset taidot (70% vastaajista), tanssi (65% vastaajista), musiikin kuuntelu (60% vastaajista) sekä rytmi (50% vastaajista). Persoonallisuuden osa-alueiden sekä yleisen kasvatuksen tavoitteista musiikkiliikunnan avulla haluttiin tukea eniten seuraavia alueita; sosiaalisten taitojen (75% vastaajista) sekä positiivisen itseluottamuksen (75% vastaajista) ja omakuvan kehityksen tukeminen (65% vastaajista). Suurin osa vastaajista ei nähnyt musiikkiliikunnan mahdollisuuksia tukea oppimisvaikeuksia. Sen sijaan musiikkiliikunta nähtiin mahdollisuutena nostaa esiin lahjakkaita ja taitavia oppilaita musiikin ja esiintymisen osaamisalueilta.

Avoimet kysymykset musiikkiliikunnan merkityksestä ja tavoitteista nostivat esille samoja edellä mainitsemiani asioita itseluottamuksen, sosiaalisten ja motoristen taitojen kehityksen tukemiseen liittyen. Näiden lisäksi esiin nousi myös tunteiden ilmaisun, rentoutumisen ja oman kulttuurin välittämisen tärkeys. Musiikin ja siihen liittyvän liikkeen ja tanssin avulla haluttiin turvata musiikkitraditioiden välittymistä uusille sukupolville ja saada lapset ja nuoret tuntemaan omat juurensa.

Kysymys numero 21 koskien kulttuurien vaikutusta opetukseen vahvisti edellistä vastausta musiikkikulttuurien ja traditioiden merkityksestä musiikkiliikunnan opetuksessa. Musiikin ja musiikkiliikunnan opetuksen kautta haluttiin välittää tunnetta oman musiikkikulttuurin tärkeydestä. Sen avulla haluttiin kehottaa oppilaita olemaan ylpeitä omasta taustastaan häpeilyn ja piilottelun sijaan. Apartheidin heijastumisen vastauksissa kulttuurin liittyvissä kysymyksissä oli siis vielä ilmeinen. Vastaajat kokivatkin musiikilla ja traditioiden välittämällä olevan sen vuoksi tärkeä asema, voimaa antava ja eteenpäin vievä merkitys.

Vastaukset musiikin asemasta muiden oppiaineiden joukossa vaihteli hyvinkin paljon eri koulujen kohdalla. Teoriaosuudessa tarkasteleman Arts and Culture kokonaisuus vaikutti monessa koulussa musiikin tuntimääriin ja käytännön toteutukseen negatiivisesti. Musiikkia ei koettu yhtä tärkeäksi oppiaineeksi kuin esimerkiksi lukuaineita. Musiikin rooli ”ekstra/täyttö-oppiaineena” aamunavausten sekä koulun juhlien yhteydessä oli valitettavaa. Syyksi tilanteeseen opettajat nostivat muun muassa opetusvälineiden ja oman osaamisen puutteen sekä Arts and Culture ainekokonaisuuden luonteen. Osassa vastauksissa ilmeni ajatus musiikinopetuksen tehottomuudesta laajan ainekokonaisuuden vuoksi, koska aikaa ja osaamista ei vain riitä kaikkeen. Osassa vastauksissa musiikki nousi kuitenkin yhdeksi tärkeimmäksi koulun oppiaineeksi, jonka ympärille oli järjestetty paljon aktiviteetteja, kuten kuoroja, erilaisia kilpailuja ja juhlia. Musiikin rooli tunteiden käsittelyssä, ilmaisun kehittämisessä, kulttuurin välittämisessä ja koulun yhteishengen luomisessa oli positiivista.

Kyselylomakkeen lopussa opettajien omat kommentit täydensivät ja vahvistivat edellä luettelemiani musiikkiliikunnan opetukselle tyypillisiä piirteitä. Musiikille toivottiin enemmän aikaa ja resursseja sekä opettajille koulutusta. Musiikki ja musiikkiliikunta koettiin tärkeäksi osa-alueeksi oppilaiden tunnemaailman ja hyvän ilmapiirin kehittämisessä.

7 POHDINTA

Proseminaarityöni tarkoituksena oli selvittää musiikkiliikunnan toteutumista monien kulttuurien ja rytmien maassa, Etelä-Afrikassa. Kyselylomakkeiden vastausaineisto ja analysoinnissa tukena käyttämäni observointimateriaali antoivat mielestäni kohtuullisen hyvän vastauksen tutkimuskysymyksiini ja kuvan siitä, mitä musiikkiliikunnanopetus on Etelä-Afrikan alakouluissa. Opetukseen vaikuttavat tekijät, kuten opettajien koulutus ja tietämys, musiikkikulttuurien ja traditioiden sekä opetuksen resurssien vaikutukset olivat melko selvästi havaittavissa.

Eri toimintamuotojen ja opetettavien asioiden erittely oli puolestaan haasteellisempaa osaksi musiikkiliikuntaa koskevan tiedon ja opettajien koulutuksen puutteen vuoksi, mutta myös kulttuuristen tekijöiden vaikutus oli suuri. Ilmeinen vaikutus oli varmasti myös sillä, että kyselylomakkeessa olevat kysymykset ja asioiden jaottelut perustuivat pitkälti oman kulttuurimme musiikkikasvatusmallien pohjalle. Eri kulttuuriympäristössä toteutetussa tutkimuksessa suurin haaste varmasti onkin kääntää tutkittava ilmiö vastaajien omalle kielelle ja heidän kokemusmaailmaansa pohjautuvaksi.

Tutkimusmatkani aikana oli antoisaa nähdä ja kokea vieraan kulttuurin tapoja ja käytänteitä kouluissa, musiikinopetuksessa ja elämässä yleensä. Vieraan kulttuurin kautta oli opettavaista huomata ja kyseenalaistaa omia käsityksiä ja traditioita omasta kulttuurista sekä niiden heijastumista musiikkikasvatukseen ja koulumaailmaan. Tutkimusta aloittaessani päätavoitteena olikin oppia ja saada uusia ideoita ja näkökulmia vieraasta kulttuurista Suomessa vallitseviin käytänteisiin musiikinopetuksessa sekä tietysti myös viedä heille Etelä-Afrikkaan meillä toteutettuja ja hyviä käytänteitä musiikkikasvatuksessa.

Tutkimukseni otoksen pienuudesta huolimatta sen tulokset tukivat mielestäni ennakkoolettamustani musiikkiliikunnan kuulumisesta luonnollisena osana musiikintuntia maan musiikkitraditioiden heijastumisen kautta. Afrikkalaisessa musisoinnissa soiton, laulun ja tanssin sekä muiden taiteiden yhdistymisestä käytetty käsite ”ngoma” näkyi myös koulujen taidekasvatuksessa. Monien koulujen ongelmat, kuten resurssien puute opetusmateriaaleissa, välineissä sekä opettajankoulutuksessa, eivät olleet esteenä musiikkiliikunnan toteutukselle. Musisoinnista kumpuava ilo ja voima sekä yhdessä tekemiseen heittäytyminen oli hienoa ja tärkeää huomata.

Kokemukset musiikkiliikunnan toteutuksesta erilaisista ongelmista piittaamatta antoi minulle arvokkaan kokemuksen ja tuliaisen myös omaa musiikinopettajuuttani ajatellen. Musiikkiin eläytyminen ja sen oppiminen lapselle luonnollisia reittejä pitkin itse tekemällä ja kokemalla on ajatus, jonka haluaisin kantavan myös joskus omassa musiikinopetuksessani. Samoin myös Suomessa kohtaamani haasteet musiikkiliikunnan toteutuksessa sai suhteutusta ja uutta näkökulmaa, esimerkiksi: opetustilana ei tarvitse olla valtavaa jumppasalia eikä opettajan tarvitse olla tanssikoreografi musiikkiliikuntaa toteuttaakseen, vaan oma heittäytyminen on tärkeintä!

Lisäksi myös ajatus muiden taiteiden huomioimisesta musiikinopetuksessa Arts and Culturen ainekokonaisuuden tavoin herätti mielenkiintoni. Huolimatta siitä, että Arts and Culture kokonaisuus vaatii vielä varmasti kehittämistä Etelä-Afrikassa vallitsevassa opetussuunnitelmassa ja sen käytännön toteutuksessa, uskon kuitenkin, että myös meillä olisi opittavaa sen periaatteista. Oppiaineiden yhdistäminen toisiinsa ei mielestäni välttämättä palvelisi eri taideaineiden syvällistä oppimista, mutta ajatus muiden taiteiden alojen huomioimisesta opetuksessa sekä kokonaisvaltainen oppiminen eri taiteiden kautta on mielestäni kokeilemisen arvoinen asia.

Jälkeenpäin tarkasteltuna laadukkaamman ja syvällisemmän aineiston saamiseksi tutkimusmenetelmänä olisi voinut käyttää haastattelua, jossa olisi ollut mahdollisuus esittää enemmän tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä vastaajan paremman ymmärtämisen takaamiseksi. Kyselyn kautta sain selville kuitenkin suhteellisen paljon musiikkiliikunnan opetukseen liittyviä peruspiirteitä. Lisäksi videomateriaalit ja omat observoinnit kouluissa auttoivat syventämään tietoa ja näkemään asiaa käytännöstä käsin. Käytännön koulumaailmaan tutustuminen auttoi myös huomaamaan kyselylomakkeen haastavuuden opettajille.

Musiikkiliikunnan opetuksen peruspiirteiden selvittämiseksi tutkimuksen rajaus oli mielestäni suhteellisen onnistunut. Pienen vastaajamäärän ja toisaalta aineiston moninaisuuden vuoksi en lähtenyt kuitenkaan toteuttamaan proseminaari työssäni eri muuttujien välillä varianssianalyysiä tai muuta vertailua, mutta niiden lähempi tarkastelu toisi aiheeseen varmasti jatkossa uusia näkökulmia.

Jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiintoista toteuttaa samanlainen kartoitus musiikkiliikunnan toteutuksesta myös Suomessa; miten opetuksessa kohdattavat haasteet, opetusmenetelmät, tavoitteet ja musiikin asema Suomen kouluissa eroavat Etelä-Afrikan tilanteesta? Oman kulttuurin ja traditioiden vaikutukset Suomessa toisi varmasti myös mielenkiintoisen näkökulman aiheeseen. Vieraissa kulttuureissa toteutettavan musiikkikasvatuksen ja sen eri osa-alueiden peilailu omiin käsityksiimme tuo mielestäni terveellisen kyseenalaistavan näkökulman koko musiikkikasvatuksen kenttää ajatellen. Mielestäni voimme olla iloisia ja ylpeitä suomalaisesta koulujärjestelmästä ja musiikkikasvatuksesta, mutta myös meillä on paljon opittavaa!

8 LÄHDELUETTELO

Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Finn Lectura.

Anderson, W.M. & Campbell, P.S. (1996). Teaching Music from a Multicultural Perspective. Teoksessa Anderson, W.M. & Campbell, P.S. (Eds.) *Multicultural Perspectives in Music Education*. 2. painos. Music Educators National Conference. Reston, Virginia, 3-8.

Anttila, E. (1994). *Tanssin aika. Opas koulujen tanssikasvatukseen*. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 139. Helsinki: Tammer-Paino.

Anttila, E. (2001). *Tanssi: kehon leikkiä*. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) *Taiteen ja leikin lumous. 4–8 -vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus*. Helsinki: Finn Lectura, 76–87.

Bresler, L. (2004). *Knowing Bodies, Moving Minds*. Towards Embodied Teaching and Learning. Boston.

Department of Education. (2005). Revised National Curriculum Statement grades R-9 (schools) policy. Pretoria.

Halme, A-K. (2005). *MAUA MAZURI YAPENDEZA Laululeikkien tarkastelua Tansanian musiikki- ja kulttuuriperinteen valossa*. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. (1994). *Hip Hoi, Musisoi! Musiikki varhaiskasvatuksessa*. Espoo: Fazer musiikki.

Kekäläinen, A. (2006) *Valkoista mustalla – kertomuksia väristä, väkivallasta ja vaeltamisesta..* Jyväskylä: Pieni Karhu.

Kivelä–Taskinen, E. & Setälä, H. (2006). *Rytmikylpy*. Helsinki: Kultanuotti.

Kuhasalo, P. (2006). *Musiikkiliikuntaa yläluokilla – miksi ei?*. Proseminarityö. Jyväskylän yliopisto.

Kutu, F. (1998). *African song and dance for use in schools*. University of Pretoria.

Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (1988). *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus.

Manuel, P. (1988). *Popular Musics of the Non-Western World. An Introductory Survey*. Oxford University Press.

Mason, D. (2005). *Matkaopas historiaan: Etelä-Afrikka*. Oy UNIPressAb.

Moisala, P. (1985). *Afrikkalaisia musiikkeja*. Teoksessa Marja-Leena Kuitunen – Pirkko Moisala, Kansojen musiikkia. Helsinki: Otava.

Mäki–Ventelä, T. (1993). *Luovuus musiikkiliikunnassa*. Pro gradu–tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Nettl, B. (1965). *Folk and Traditional Music of the Western Continents*. New Jersey.

Penttinen, A. (2007). *Musiikista ja liikkeestä musiikkiliikuntaan*. Toimintatutkimus musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa edistävästä kurssista liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Lisensiaatintutkimus. Liikunnan laitos. Jyväskylän yliopisto.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2004). Vammala: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf Viitattu: 15.9.2008 klo 14.30

Provincial Map of South Africa. (2008). <http://www.anc.org.za/images/maps/samap.gif>
Viitattu: 30.12.2008 klo14.00.

Simola–Isaksson, I. Jääskeläinen, L., Ruoppila, I. (1980). *Lapsi ja musiikki. Musiikkiliikunta*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Thorsén, S-M. (1997). Music Education in South Africa – Striving for Unity and Diversity. *Swedish Journal of Musicology* 1997:1.

Typpö, M. (2008). *UMUNTU UNGUMUNTU NGABANTU Suomalaisena musiikinopettajana monen kulttuurin Etelä-Afrikassa*. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Vilppunen, P., Kemppe, K. (1974). *Liike ja rytmi*. Helsinki: Tammi.

Suulliset tiedonannot:

Nel, Z. (2007–2008). Luentomuistiinpanot FISME konferenssista 5.–7.10.2007

Keskustelut ja observoinnit kevään 2008 aikana Etelä-Afrikassa.

Toivanen, P. (2007). Luentomuistiinpanot kurssilta Johdatus monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen.

9 LIITE 1

Kyselylomake

University of Jyväskylä
Department of Music

29.01.2008

MUSIC AND MOVEMENT IN SOUTH AFRICAN PRIMARY SCHOOLS

I am Kristiina Karhu and I am studying Music Education at the University of Jyväskylä in Finland. I am very interested in doing research on Music and Movement in South African Primary schools. My aim is to find out how Music and Movement works in practice and what role cultural influences have on Music and Movement in schools. My hope is that I shall, through this research in South Africa, gain new perspectives and ideas in Music and Movement which I could possibly implement in Finnish Primary schools. My research data on Music and Movement will be gathered through questionnaires to be analysed at a later stage. I would appreciate if you could answer the following questionnaire. All answers will be treated confidentially and anonymously.

Thank you for your participation and your willingness to share this information with me!

Kristiina Karhu
Music education student

University of Jyväskylä
Department of Music
Finland

**QUESTIONNAIRE:
MUSIC AND MOVEMENT IN SOUTH AFRICAN PRIMARY SCHOOLS**

Instructions for filling in the form: You can choose one or more options. You can also write on the other side of paper if necessary.

1. Sex
 - a) female
 - b) male

2. Age _____

3. School _____

4. Education
 - a) classroom teacher
 - b) music teacher
 - c) other, what? _____

5. Have you completed some course of studies in Music and Movement?
 - a) no
 - b) yes, what? _____

6. How many years have you worked as a teacher?
 - a) 0-5
 - b) 6-10
 - c) 11-15
 - d) 16-20
 - e) over 20 years

7. I make use of Music and Movement in my teaching
 - a) yes
 - b) no

8. Answer to each statement by using the following scale; 1 = completely disagree, 2 = somewhat disagree, 3 = neutral, 4 = somewhat agree, 5 = completely agree

a) I often use Music and Movement	1	2	3	4	5
b) I have enough time to teach Music and Movement	1	2	3	4	5
c) My challenges in teaching Music and Movement;					
lack of appropriate teaching environment	1	2	3	4	5
(e.g. classroom)					
lack of time	1	2	3	4	5
inadequate skills	1	2	3	4	5
lack of teaching material	1	2	3	4	5
lack of learner's motivation	1	2	3	4	5

other, what?

If you answered 'no' in question number 7, you can move on to question number 22.

9. What teaching materials do you have at your school to teach something through Music and Movement?

- | | | | |
|---------------------|--------|-----------------------|--------|
| a) textbook | yes/no | h) CD player | yes/no |
| b) other literature | yes/no | i) overhead projector | yes/no |
| c) handouts | yes/no | j) instruments | yes/no |
| d) recordings | yes/no | k) other, what? | _____ |
| e) videos/DVD | yes/no | | _____ |
| f) internet | yes/no | | _____ |
| g) television | yes/no | | _____ |

10. Which of the above-mentioned teaching materials do you use when you teach Music and Movement?

11. Do you make use of costumes/props when you teach Music and Movement?

- a) no
 b) yes,
 what? _____
-

12. What is the size of the group for who you usually teach Music and Movement?

- a) less than 10
 b) 11-25
 c) 26-35
 d) over 35 learners

13. Estimate how often you usually use Music and Movement?

- a) many times during the day
 b) at least once every day
 c) at least three times a week
 d) at least once a week
 e) less than once a week

14. How often do you use the following activities in Music and Movement?

1= never 2= seldom 3= sometimes 4= quite often 5= often

- | | | | | | |
|------------------|---|---|---|---|---|
| a) dance | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) singing | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) musical games | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) free movement | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| e) rhythmic exercises (body percussion) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) drama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) relaxing | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) improvisation with some limitations | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i) other, what and how often? | | | | | |
-
-

15. Which of the following skills do you teach through Music and Movement?

- | | | |
|-----------------|----------------------|----------------------------------|
| a) rhythm | h) improvisation | o) multicultural music education |
| b) Melody | i) instrumental play | p) other, what? _____ |
| c) harmony | j) singing | _____ |
| d) musical form | k) listening | _____ |
| e) timbre | l) dancing | _____ |
| f) dynamics | m) music theory | _____ |
| g) drama | n) history of music | |

16. Which parts of child's development does teaching Music and Movement support?

- | | |
|--------------------------|--|
| a) social skills | g) self confidence |
| b) motor skills | h) self-image |
| c) coping with emotions | i) learning barriers (e.g crossing the mid-line) |
| d) creative thinking | j) self expression |
| e) relaxing | k) other, what? _____ |
| f) knowing your own body | _____ |

17. How often do you use the following teaching methods?

1= never 2= seldom 3= sometimes 4= quite often 5= often

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) teacher shows an example, students imitate | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) students can move freely without exact instructions | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) students can move freely within some constraints | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

18. Do you have a special classroom where you teach Music and Movement?

- a) Yes b) no

19. Describe the classroom where you teach Music and Movement:

20. What kind of activities do learners like in Music and Movement:

- a) the most

b) the least

21. Describe how your country's musical cultures (traditional music, ngoma etc.) influence your teaching of Music and Movement?

22. What are in your opinion the most important goals of Music and Movement?

23. What kind of position does Music have in your school?

24. What is your opinion on the meaning of Music and Movement in school education?

25. My own experiences and thoughts about Music and Movement

Thank you very much for sharing information with me!!!