

MUSIIKKILIIKUNTA SUOMEN JA ETELÄ-AFRIKAN ALAKOULUISSA

Kristiina Karhu

Pro gradu – tutkielma

Musiikkikasvatus

02.02.2010

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Maria Kristiina Karhu	
Työn nimi – Title Musiikkiliikunta Suomen ja Etelä-Afrikan alakouluissa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kevät 2010	Sivumäärä – Number of pages 98 + liitteet 10s.
Tiivistelmä – Abstract <p>Pro gradu -tutkielma jakaantuu kahteen osioon: teoriaan ja tutkimukseen. Teoriaosiossa tarkastelen musiikkiliikuntaan liittyvää kirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia, sekä esittelen eteläafrikkalaiseen ja suomalaiseen musiikkikulttuuriin liittyviä seikkoja ja niiden heijastumista musiikkikasvatukseen ja musiikkiliikunnan opetukseen.</p> <p>Empiirinen osuus muodostui keväällä 2008 opiskelijavaihdossa tekemästäni tutkimuksesta Etelä-Afrikassa sekä syksyn 2009 aikana kerätystä tutkimusaineistosta Suomessa. Päättökäytännöni oli kysely. Eteläafrikkalaisten vastaajien tulosten analysoinnissa käytin tukena myös observointia. Kysely toteutettiin alakouluissa työskenteleville opettajille, jotka opettivat musiikkia. Observoinnit kerääntyivät Etelä-Afrikassa vietetyn vaihtojakson aikana kouluvierailujen kautta. Tutkimukseni päätavoite oli kartoittaa miten musiikkiliikunta ilmenee Suomen ja Etelä-Afrikan alakouluissa. Alakysymyksiksi nousivat muun muassa musiikkiliikunnan tavoitteet, toimintamuodot, opetustavat sekä maiden kulttuurien vaikutus musiikkiliikunnan opetukseen.</p> <p>Tutkimustulokset vahvistivat ennakkokäsitystäni kulttuurin ja musiikkitraditioiden vaikutuksesta. Musiikkiperinteiden ja niiden välittymisen tärkeys musiikkiliikunnan avulla koettiin selvemmin Etelä-Afrikassa kuin Suomessa. Tutkimustulosten mukaan myös musiikkiliikunnan muissa tavoitteissa ja toimintamodoissa oli eroja. Musiikkiliikunnan opetustavat ja opetuksessa koetut haasteet olivat sen sijaan tulosten mukaan melko samankaltaiset Suomessa ja Etelä-Afrikassa. Tutkimus osoitti myös ngoma -ilmiön heijastumisen eteläafrikkalaiseen musiikkiliikunnan opetukseen: laulu, soitto ja tanssi kuuluivat kiinteästi yhteen ja musiikkiliikunnan toimintamutojen samankaltainen jaottelu maiden välillä oli haasteellista.</p>	
Asiasanat – Keywords Musiikkiliikunta, musiikkikasvatus, musiikkikulttuuri, Etelä-Afrikka, Suomi	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

JOHDANTO	5
1 MUSIIKKILIIKUNTA	7
1.1 Mitä musiikkiliikunta on?	8
1.2 Musiikkiliikunnan tavoitteet	11
1.2.1 Yleiset tavoitteet	12
1.2.2 Persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteet	12
1.2.3 Sisältöalueiden tavoitteet: musiikki ja liikunta	13
1.3 Toimintamuodot musiikkiliikunnassa	15
1.4 Musiikkiliikunnan opettaminen.....	18
2 SUOMI JA ETELÄ-AFRIKKA: KULTTUURI JA YHTEISKUNTA.....	21
2.1 Sateenkaarivaltio Etelä-Afrikka	23
2.1.1 Eri musiikkikulttuurien vaikutus Etelä-Afrikassa.....	24
2.1.2 Afrikkalainen perinnemusiikki	26
2.2 Pieni Pohjolan maa Suomi	29
2.2.1 Suomen musiikkiperinteet.....	29
2.3 Esimerkkejä kulttuurien eroavaisuuksista ja niiden vaikutuksesta musiikkiliikuntaan	32
3 MUSIIKKIKASVATUS AFRIKASSA JA SUOMESSA.....	38
3.1 Afrikkalaisen musiikkikasvatuksen filosofia ja musiikinopetus nykyään	39
3.2 Suomalaisen musiikkikasvatus: laulunopetuksesta monipuoliseen musisointiin.....	42
3.3 Opetussuunnitelmat ja niiden toteutus käytännössä.....	47
3.3.1 Etelä-Afrikka: opetussuunnitelman perusteet luokille 0-9 vuodelta 2005.....	47
3.3.2 Suomi: vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet	51
4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TOTEUTTAMINEN.....	56
4.1 Tutkimusongelma ja -menetelmät	56
4.1.1 Kyselylomake.....	58
4.2 Aineiston keruu	61
4.3 Tutkimuksen luotettavuus	63
5 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA.....	64
5.1 Vastaajien taustatiedot.....	66
5.2 Kuinka useasti ja miten musiikkiliikuntaa opetettiin?	67
5.3 Mitä musiikkiliikunnan kautta haluttiin opettaa?.....	70

5.4	Musiikkiliikunnan opetuksessa koetut haasteet	79
5.5	Musiikin asema kouluissa	82
5.6	Kulttuuristen tekijöiden vaikutukset musiikkiliikunnan opetukseen	83
5.7	Musiikkiliikunnan opetuksen erot ja yhtäläisyydet	85
6	POHDINTA	89
	LÄHDELUETTELO.....	93
	LIITTEET	99
	LIITE 1 Kyselylomake eteläafrikkalaisille opettajille	99
	LIITE 2 Kyselylomake suomalaisille opettajille	104

JOHDANTO

Musiikkiin reagoiminen liikkumalla on ihmiselle luontaista. Musiikin ja liikkeen yhtymäkohtia on monia, 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 myös 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, antoivat tutkimukselle mielenkiintoisen lähtökohdan. Tutkimusta aloittaessani päällimmäisenä ajatuksena mielessäni oli siis se, mitä voisimme oppia tästä vieraasta kulttuurista ja heidän tavastaan yhdistää musiikkia ja liikuntaa musiikinopetuksessa.

Ennako-oletukseni musiikkiliikunnasta Etelä-Afrikassa ja Suomessa olivat seuraavat: Olettamukseni musiikkiliikunnan ilmentymisestä Etelä-Afrikassa oli, että sen opetus toteutuu luontaisesti ilman suurempia toimintasuunnitelmia, spontaanisti, sekä myös musiikkitraditioiden vahvan heijastumisen vaikuttavan opetukseen. Ennako-oletukseni Suomessa toteutettavasta musiikkiliikunnasta oli, että opetus on usein suunniteltua ja että musiikkiliikunta käsitetään yleensä omaksi toimintamuodokseen musiikinopetuksessa. Uskoin myös oman kulttuurimme tanssiperinteiden heijastuvan musiikin ja liikkumisen yhdistämiseen koulun musiikintunneilla.

Päätutkimusongelmakseni muodostui näin ollen se, mitä musiikkiliikunta on Etelä-Afrikassa ja Suomessa; mitä ja miten sen avulla opetetaan musiikkia, mikä katsotaan olevan sen tavoite ja merkitys. Olennaisena kysymyksenä musiikkiliikunta-aiheen taustalla kulkee myös maiden kulttuurien ja yhteiskunnan vaikutukset musiikkiliikunnan opettamiseen.

Musiikkiliikuntaa koskevia tutkimuksia ja opinnäytteitä on tehty aiemmin, mutta vastaavanlainen vertaileva näkökulmaa kahden eri kulttuurin välillä on uusi. Musiikkiliikuntaa koskevien opinnäytteiden rinnalla olen käyttänyt teoriaosuudessa pohjana muun muassa Anttilan määrittelyä tanssikasvatuksen tavoitteista ja opetusmetodeista. Maiden kulttuurien vertailun yhteydessä käytin apuna Tönniesin teoriaa yhteisöllisyyden eroista.

Pro gradu – tutkielmani sisältö jakaantuu kahteen osioon. Ensin tarkastelen musiikkiliikunta-aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia. Esittelen suomalaisen ja afrikkalaiseen yhteiskuntaan ja musiikkikulttuuriin liittyviä seikkoja ja niiden heijastumista musiikkikasvatukseen ja musiikkiliikuntaan. Toinen osio käsittää työni empiirisen näkökulman, jossa esittelen kyselylomakkeen ja observoinnin kautta tehtyjä havaintoja musiikkiliikunnasta Etelä-Afrikan ja Suomen alakouluissa.

Kyselyt ja observoinnit Etelä-Afrikassa suoritettiin kevään 2008 aikana eteläafrikkalaisille alakoulun opettajille ja observoinnit kerääntyivät vaihtojakson aikana käytyjen kouluvierailujen kautta. Etelä-Afrikasta saamieni tulosten pohjalta kirjoitin keväällä 2009 pro seminaarityöni aiheesta ”Musiikkiliikunta Etelä-Afrikan alakouluissa”. Pro gradu – tutkielmassa laajensin tutkimusaiheeni Suomeen ja toteutin kyselytutkimuksen suomalaisille alakoulun opettajille syksyllä 2009.

1 MUSIIKKILIIKUNTA

”Liikunta on lapsen musisointia”

(Simola-Isaksson, Jääskeläinen & Ruoppila, 1980, 8).

Liikkeen ja äänen yhdistäminen on varhaisimpia kommunikaatiomuotoja eri kulttuurien historiassa. Liikkuminen on luontainen tapamme reagoida kun kuulemme musiikkia. (Linnankivi, Tenkku & Urho, 1988, 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, liikkuessaan 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-Piironen & 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 et al., 1988, 193.)

Liikunnan avulla voidaan oppia ja kokea musiikin kaikkia eri elementtejä ja osa-alueita: laulua, soittoa, kuuntelua ja musiikkitietoa (Simola-Isaksson et al., 1980, 8). Liikunnan käyttäminen työtapana sopii erityisesti alakoulun musiikinopetukseen, jolloin lapset elävät kehityksessään toiminnallista vaihetta (Linnankivi et al., 1988, 193). Jaques-Dalcrozen ja Orffin näkemys 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 et al., 1988, 184–186; Hongisto-Åberg et al., 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 viittaakin 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).

1.1 Mitä musiikkiliikunta on?

Musiikkiliikunnan käsite sisältää kaksi laajaa käsitettä: musiikki ja liikunta. 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 yhtenä musiikin opetuksen ja kasvatuksen työtapana, eikä monia eri liikunnanmuotoja sisällään pitävänä yläkäsitteenä. Musiikkikasvattaja ja Suomen musiikkiliikunnan yksi suurimmista kehittäjistä, Inkeri Simola-Isaksson, määrittelee musiikin ja liikunnan yhteyttä seuraavasti: ”Musiikki on soivaa liikettä. Musiikkia voidaan ilmentää liikkeillä.” Simola-Isakssonin mukaan ihminen voi ”musisoida omalla instrumentillaan” eli keholla. Musiikkiliikunnan avulla musiikki ja liike yhdistetään kokonaisvaltaiseksi kokemukseksi, jossa omalla eläytymisellä ja ilmaisulla on olennainen merkitys.” (Mäki-Ventelä, 1993, 40–41; Simola-Isaksson & Vilppunen, 1974, 28.)

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) vaihteluja, äänen keston (tauon) havaitsemista jne. Lisäksi musiikkiliikunta tukee hyvin lapsen luovan ilmaisun sekä kommunikaatiotaitojen kehittymistä. Musiikkiliikunnan yksi tärkeimmistä alueista on rytmikasvatus. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & 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, 1988, 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 kohti yhteismusisointia. (Simola–Iisaksson, Jääskeläinen & Ruoppila, 1980, 8.)

Anderson & Campbell (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 & Campbell, 1996, 7–8.)

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

Musiikki

Rytmi

Melodia

Harmonia

Sointiväri/äänensävy

Muoto

Dynamiikka

Liikunta

Rytmi

Liikkeen laatu ja sommittelu

Liikeosien liittyminen toisiinsa, sopusointu ja esteettisyys

Liikkeen ilmaisutapa

Koreografia

Liikkeen voima

(Simola-Iisaksson, Jääskeläinen & Ruoppila, 1980, 9; Vilppunen & Kemppe, 1974, 26; Kuhasalo, 2006, 12.)

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 proseminaarityössään edelliseen jaotteluun mielestäni osuvasti myös musiikin käsitteen dynamiikan ja liikkeen voiman yhteyden. (Kuhasal, 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. Brunerin mukaan lapset elävät toiminnallista vaihetta peruskoulun alimmilla luokilla, ja omaksuvat uusia asioita luontevammin liikkeiden avulla. Brunerin toteaa lapsen älyllisen kehittymisen etenevän lapsen ja ympäristön vuorovaikutussuhteessa kolmivaiheisesti. Ensimmäisessä, toiminnallisessa, vaiheessa lapsi reagoi toimimalla ja kehittää sitä kautta tottumuksiaan. Toisessa, ikonisessa, vaiheessa korostuu lapsen kyky hahmottaa asioita visuaalisesti ja muiden aistihavaintojen sekä niiden yhdistelmien avulla. Viimeisessä symbolisessa vaiheessa keskeisessä roolissa ovat puolestaan sanat, kuvat ja merkit. (Simola–Iisaksson, Jääskeläinen & Ruoppila, 1980, 18; Bruner, 1963, 13-17)

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, Tenkku & Urho, 1988, 202.)

1.2 Musiikkiliikunnan tavoitteet

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.)

Soili Perkiö ja Ilkka Salovaara määrittelevät Musiikin aika 5-6 opettajan kirjassa (2001) musiikkiliikuntaharjoitteiden tavoitteita seuraavasti: kontakti- ja kommunikointikyvyn, koordinaation ja keuhonhallinnan sekä musiikin elementtien ymmärtämisen kehittäminen. (Perkiö & Salovaara, 2001, 26.)

Kontakti- ja kommunikointikykyä kehittävässä tehtävässä erityisen tärkeää on jokaisen oppilaan osuus leikin onnistumisen kannalta, koska juuri yhteisen kokemuksen kautta syntyy merkitys yhdessä tekemiselle. Kommunikointikykyä tukevat musiikkiliikuntaharjoitteet ovat taas erityisen tärkeitä levottomien ja arkojen lapsien kohdalla. Erilaiset tehtävät voivat antaa turvallisen mahdollisuuden kanavoidsa energiaa sekä toisaalta myös rohkaista musiikillisesti ujoja ja epävarmoja lapsia. Koordinaatiota ja keuhonhallintaa edistävässä tehtävässä Perkiö ja Salovaara kehottavat huomioimaan poikien ja tyttöjen fyysisen kehityksen eroja alakoulussa. Tyttöjen fyysinen kehitys on poikien kehitystä edellä. Liian vaativaa motoriikkaa edellyttävät harjoitteet eivät kiinnosta nuoria miehiä, jos he huomaavat oppivansa hitaammin kuin tytöt. Koordinaation kehityksen kannalta tärkeintä on toteuttaa monipuolista liikkumista ja harjoitusten toistamista. Kolmannessa eli musiikin elementtien ymmärtämisen tavoitteen yhteydessä Perkiö ja Salovaara viittaavat musiikin ja liikkeen elementtien yhtymäkohtiin (rytmi, tempo, voima, muoto) ja toteavat musiikin elementtien tulevan näkyviksi ja konkreettisesti koettaviksi, kun ne liikutaan. Jokainen siis pystyy osallistumaan samanaikaisesti yhteiseen musisointiin omalla tavallaan – osaamatta laulaa tai soittaa. (Perkiö & Salovaara, 2001, 27.)

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 (musiikilliset – liikunnalliset tavoitteet) sijaan haluan muodostaa musiikkiliikunnan tavoitteista laajemman kentän juuri sen kokonaisvaltaisuuden, monien mahdollisuuksien sekä koulun yleisien kasvatustavoitteiden tukemisen tärkeyden vuoksi.

Lähestyn pro gradu- tutkielmassani 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.)

1.2.1 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 muun muassa persoonallisuuden eheytymistä, tasapainoisuutta, vapautumista, luovien kykyjen ilmentämistä, itsensä toteuttamista (Anttila, 1994, 18–19.)

1.2.2 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 yhdentyminen (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.)

Anttilan teorian persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteita tarkastellessa voi löytää yhteyksiä aiemmin esittelemääni Perkiön ja Salovaaran musiikkiliikunnan tavoitteisiin. Perkiö ja Salovaara jaottelivat tavoitteiksi kontakti- ja kommunikointikyvyn, koordinaation ja kehonhallinnan sekä musiikin elementtien ymmärtämisen kehittämisen. (Perkiö & Salovaara, 2001, 26.) Kontakti- ja kommunikointikykyä edistävät harjoitteet voisi suhteuttaa Anttilan jaottelun sosiaalis-emotionaalisiin tavoitteisiin. Vastaavasti koordinaatiota ja kehonhallintaa sisältävät harjoitteet voisivat vastata Anttilan mallin psykomotorisen alueen kehittämistä ja musiikin elementtien tavoitteet kognitiivista aluetta.

1.2.3 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 konkreettisemmaksi 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, psykomotoriseen ja affektiiviseen alueeseen. Tämä sisältöjako on mielestäni toimiva ja selkeä. Kognitiiviseen alueeseen kuuluvat muun muassa musiikkikäsitteiden, kuten dynamiikan, rytmin, tempon, melodian, harmonian ja muodon oppimista. Psykomotorisessa alueessa korostuvat liikunnalliset tavoitteet ja affektiivinen alue painottuu tunteiden käsittelyyn, rentoutumiseen ja luovuuteen esimerkiksi dramatisoinnin avulla. (Linnankivi, Tenkku & 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 ketteryyden 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 & Urho, 1988, 19–202.)

Musiikkiliikunnan liikunnallisia tavoitteita tarkemmin tarkastellessa, on tavoitteissa havaittavissa selvä liikunnallinen näkökulma. Muun muassa lihasvoiman ja kestävyuden tavoitteet on helppoa yhdistää liikunnan tavoitteisiin. Toisaalta vastaava ilmiö löytyy varmasti musiikkiliikunnan musiikillisista tavoitteista. Tärkeää onkin pohtia musiikkiliikunta -käsitteen eroja musiikin ja liikunnan kannalta katsottuna. Liikunnanopettajan opettamassa musiikkiliikunnassa painottuvat mitä luultavimmin erilaiset tavoitteet ja toimintamuodot kuin musiikinopettajan toteuttamassa musiikkiliikunnassa.

Laajemmin 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 sekä 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.

1.3 Toimintamuodot 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, Tekku & Urho, 1988, 202.)

Musiikkiliikunnan eri toimintamuotoja ja osa-alueita voidaan jaotella hyvin eri tavoin. Mäki-Ventelän mukaan musiikkiliikunta voidaan jakaa neljään osa-alueeseen; kuulokasvatukseen, rytmiiikkaan, 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 tehtäviliikunta, 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 luonteelta, 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 musiikkiliikunnan 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 se, että ohjaava opettaja on tietoinen, mikä tavoite ja ”punainen lanka” valitussa harjoitteessa on kulloinkin kyseessä. Hahmotan musiikkiliikunnan eri työtavat neljään eri osa-alueeseen taulukossa 1 kuvamaallani tavalla.

Tanssit	Erilaiset askelkuviot, kansantanssit, tanhut, luova tanssi
Luova liikunta	Improvisointi-, draama- ja rentoutumisharjoitukset, vapaa liikkumien
Leikit ja pelit	Sormi-, piiri- ja laululeikit, tehtäväliikunta, musiikkipelit
Äänen tuottaminen itse	Soittaminen ja laulaminen liikkeen mukana, rytmiiikkaharjoitukset (bodypercussiot)

TAULUKKO 1. Musiikkiliikunnan eri työtapojen jaottelua.

Erilaiset tanssit kuuluvat olennaisena osana musiikkiliikuntaan. Musiikilla ja tanssilla on paljon yhteisiä elementtejä, ja yhteys musiikkiliikunnan ja tanssin välillä on läheinen. (Anttila, 1994, 12.) Tanssimisen perustana voidaan pitää kykyä kuunnella musiikkia. Rytmi ja tempo ja niiden vaihtelut ovat tanssin tuki ja musiikin muotorakenteet tulevat tansseissa yleensä ”näkyvään muotoon”. Tanssien opettelu vaatii oppilailta keskittymis- ja havaintokykyä, motoriikkaa, reaktioherkkyyttä ja muistamista. Erilaiset tanssit ovat myös oiva väylä kokea tunnelmia eri kulttuureista ja aikakausista. (Perkiö & Salovaara, 2001, 27.) Tanssiin pohjautuvat harjoitukset voivat musiikkiliikunnassa olla hyvin monentasoisia, tarkasti ohjeistettuja tai vapaata ja luovaa tanssia. Tanssien 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 kokonaisilmaisuun. 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 liikkeen 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 & 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 itsekkyyden ja arvostelun pelon vuoksi. (Linnankivi et al., 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 avulla (Mäki–Ventelä, 1993, 47). Usein tehtäväliikuntaan ja sen ongelman ratkomiseen liittyy nopeus, joka on keskeisessä roolissa myös eri musiikkipeleissä (vrt. Kuhasalo, 2006, 14).

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 & Setälä, 2006, 8–9.) Yhdysvaltalainen musiikkikasvattaja Doug Goodkin on jakanut kehorytmeihin tuotettuja ääniä niiden musikaalisen käyttötavan mukaan seuraavasti; taputukset, polut, läpsyt ja napsut. (Kivelä–Taskinen & Setälä, 2006, 35–36.)

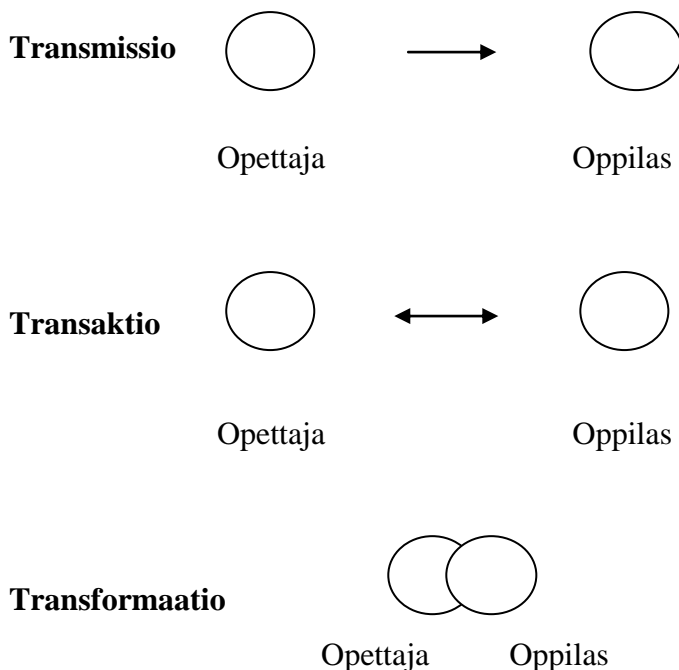
Myös edellä mainitussa omassa jaottelussani osa työtavoista on päällekkäin ja sovellettavissa, kuten esimerkiksi luova tanssi luovaan liikuntaa. Tämän jaottelun kautta hahmotan kuitenkin oman ”punaisen lankani” paremmin musiikkiliikunnan eri tavoitteita ja sisältöjä pohtiessa. Mäki–Ventelän työtapojen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

1.4 Musiikkiliikunnan opettaminen

Erilaiset toimintamuodot ja tavoitteet asettavat myös opetusmetodien valinnassa erilaisia haasteita. Työtapoja tulisi käyttää monipuolisesti ja siten, että ne tukisivat mahdollisimman hyvin tavoitteita ja erilaisia oppijoita. Eri opettamisen lähtökohtia pohtiessa olisi tärkeää muistaa myös 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 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 orientaatioihin 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 ulkoaoppiminen 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 ja 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 & Ruoppila, 1980, 20–21.) Anttila toteaaakin 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 myönteistä, kannustavaa ja luottamuksellista ilmapiiriä, jossa lapsi uskaltaa olla kokonaisvaltaisesti mukana ja kokea onnistumisen elämyksiä. (Vrt. Simola–Isaksson, Jääskeläinen & Ruoppila, 1980, 26–27.)

2 SUOMI JA ETELÄ-AFRIKKA: KULTTUURI JA YHTEISKUNTA

Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten Suomen ja Etelä-Afrikan yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat siihen, mitä lapset kouluopetuksessa kohtaavat sekä miten niiden piirteet näkyvät juuri musiikkiliikunnan toteutuksessa. Jokaisella maalla ja kulttuurilla on omia arvoja ja ihanteita, jotka heijastuvat opetussuunnitelmaan ja käytännön kouluopetukseen. Arvot ja ihanteet ilmenevät varmasti myös siinä minkälaiseksi musiikki tai musiikkiliikunnan opetus kouluissa koetaan. Vaikuttavatko mahdollisesti erilaiset traditiot musiikkiliikunnan opetukseen tai liittyykö opetukseen muita kulttuurista nousevia tapoja tai piilonormeja? Katson tämänkaltaisen tarkastelun tärkeäksi erityisesti sen vuoksi, että vertailemieni maat, Suomi ja Etelä-Afrikka, eroavat hyvin monessa kohtaa toisistaan, niin yhteiskunnallisilta rakenteiltaan kuin kulttuurisilta tekijöiltäänkin. Ennen tarkempaa lähestymistä Suomen ja Etelä-Afrikan taustoihin, maiden musiikkikulttuureihin ja niiden eroavaisuuksiin, avaan hieman aiheeseen liittyviä käsitteitä.

Yhteiskunta koostuu sosiaalisista rakenteista ja ihmisten välisten suhteiden järjestelmästä, joka pitää sisällään ihmisten toiminnat ja teot, ajatukset ja kommunikaatiotavat sekä käytettävissä olevat voimavarat. (Antikainen, Rinne & Koski, 2006, 16.) Yhteiskunnan, yhteisön ja ryhmän määritelmiin liittyy ajatus jaetuista arvoista, jotka pitävät niitä koossa. Arvoilla tarkoitetaan ympäristöstä opittuja, yleisiä ja pysyviä sekä tavoitteita koskevia valintatapumuksia. Ympäristöstä opitut arvot eivät ole universaaleja tai ylihistoriallisia, vaan vaihtelevat kulttuureittain ja muuttuvat samassa kulttuurissa historiallisesti. Arvojärjestelmät syntyvät sekä yhteiskunnan historiallisista traditioista että ajankohtaisista ja tulevaisuuteen suuntautuneista tavoitteista ja tarpeista. Näiden lisäksi sen muodostumiseen vaikuttavat taloudelliset, sosiaaliset ja poliittiset muutokset. (Antikainen, Rinne & Koski, 2003, 21.) Arvojen voidaan siis todeta olevan kulttuuri-ilmiöitä. Jokaisessa kulttuurissa ihmisten ratkaisut perustuvat lopulta arvovalintoihin, jotka heijastuvat ihmisten käytännön tekoina ja ajatuksina. (Janhonen, 1997, 108-109, 121.) Erilaisten arvovalintojen uskon heijastuvan myös yleensä koulumaailmassa ja musiikkiliikunnan opetuksessa.

Yhteiskunnan sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet asettavat ne ehdot, joiden puitteissa johonkin tiettyyn kulttuurin syntynyt ihminen tulee sekä kulttuurinsa jäseneksi että omaksi itsekseen – yksilöksi. Ihmisen yksilöllisyys määrittyy biologisesti, psykologisesti ja sosiaalisesti. Yksilön ja yhteisöllisyyden merkitykset kiinnittyvät moniin yhteiskunnallisissa rakenteissa tapahtuneisiin muutoksiin. (Antikainen, Rinne & Koski, 2006, 39-40.) Vertailemistani maista etenkin Etelä-Afrikka on kokenut viimeisten vuosikymmenien aikana monia muutoksia apartheidin aikana ja sen hajoamisen jälkeen. Länsimaissa viimeisten vuosikymmenien aikana on korostunut muun muassa yksilön omien toimien, asennoitumisen ja ajattelutapojen merkitys hänen sosiaalisten suhteidensa ja yhteiskunnallisen menestymisen perustana. Suomessa 1900-luvun kuluessa myös kasvatuksellisen ajattelun perustaksi on asettunut ajatus yksilöllisten ominaisuuksien ja kykyjen keskeisyys. (Antikainen, Rinne & Koski, 2006, 39-40.) Kasvatussosiologisessa traditiossa Durkheimin ajattelun pohjalla kasvatuksen keskeisin ydin löytyykin lapsen sosiaalistamisessa yhteisön käyttäytymistapoihin, ajattelun rakenteisiin, tietoihin ja taitoihin sekä fyysisessä ympäristössä toimentulemisen ehtoihin. (Antikainen, Rinne & Koski, 2006, 36.)

Kulttuurin ja musiikin suhdetta voidaan kuvata kaksisuuntaisena ja jatkuvasti liikkeessä olevana prosessina. Musiikki syntyy tiettyssä kulttuurissa, mutta toimii samalla kulttuurina. Se minkälaista musiikkia tehdään ja miten ihmiset sen hahmottavat saavat vaikutteita jo olemassa olevasta musiikista. Sama koskee myös musiikin ja liikkeen yhdistämistä. Toisaalta musiikilla on monenlaisia funktioita, rooleja ja käyttöyhteyksiä eri kulttuureissa. Musiikki toimii etnisen identiteetin vahvistajana, mutta samalla myös arvojärjestelmän rakentajana. Se vahvistaa yhteenkuuluvuutta, sosiaalisia normeja ja instituutioiden ja koko kulttuurin jatkuvuutta. (Vrt. Moisala, 1995, 198.)

2.1 Sateenkaarivaltio Etelä-Afrikka

Etelä-Afrikkaa on kuvattu osuvasti maaksi, jonka sisään mahtuu koko maailma. Etelä-Afrikan väestön eri kulttuurien värikartta sekä luonnon moninaisuus allekirjoittavat mielestäni kuvauksen hyvin. Maan eri kulttuurit ja kansat tuovat jokainen mukanaan omat perinteensä, uskontonsa, maailmankatsomuksensa ja kielensä. Tämä sama kirjavuus on löydettävissä luonnosta karuina aavikkoina, vuoristoina ja tasankoina, pitäen sisällään monenlaisia ilmastoja ja maantieteellisiä alueita. (Mason, 2005, 13.) Opiskelijavaihdossa ollessani muistankin elävästi ihmetelleeni, että voiko tämä kaikki löytyä saman maan rajojen sisältä – toisaalta sen monipuolisuus, mutta samalla myös ristiriitaisuus.

Etelä-Afrikan väestöluvun arvioidaan olevan tällä hetkellä 49,32 miljoonaa (Statistics South Africa. 2009). Maan väestön kulttuurisen enemmistön (kolme neljäsosaa väestöstä) muodostavat eteläisen Afrikan syntyperäiset yhteisöt. Merkittävimpiä näistä bantunkielisistä yhteisöistä ovat sothot, zulut ja xhosat. Näiden ryhmien uskotaan muuttaneen eteläiseen Afrikkaan aikoinaan pohjoisesta ja idästä uusien laidunmaiden perässä. Väestöstä viimeisen neljänneksen muodostaa pääosin kolme eri ryhmittymää; ”värillinen väestö”, eurooppalaiset valkoiset sekä aasialaisperäiset ryhmät. (Mason, 2005, 19-20.)

”Värillinen” väestö - käsite luotiin 1800-luvun loppupuolella tarkoittamaan ihmisiä, jotka eivät olleet syntyperäisiä ”alkuasukkaita” tai ”valkoisia”. Termillä ei ole halventavaa sävyä, vaan ”Coloured” termiä käytetään yhä. Värillinen väestö on kulttuurisesti ja biologisesti hyvin moninainen, sillä se sai alkunsa aasialais- ja afrikkalaisorjien, eurooppalaisten uudisasukkaiden sekä Kapmaan khoi-sanien välille syntyneistä suhteista. (Mason, 2005, 20.)

Valkoista väestöä voidaan pitää pääosin eurooppalaisperäisenä. Tämä väestöryhmä muodostuu 1640-luvun lopulla maahan tulleista hollantilaisista ja saksalaisista uudisasukkaista ja merimiehistä, Ranskan hugenoteista sekä briteistä. Vallitsevin valkoisista ryhmittymistä ovat afrikaanerit. Afrikaanerit ovat alkuperältään hollantilaisten ja saksalaisten jälkeläisiä, ja heidän tunnusmerkkeinään ovat oma muunneltu kieli hollannista sekä tunnistettavat kulttuuriset piirteet ja perinteet. (Mason, 2005, 20.)

Aasialaisväestö on peräisin enimmäkseen Etelä-Aasiasta, Indonesiasta ja Kiinasta. Monet näiden ryhmittymien edustajista tuotiin aikoinaan Afrikkaan orjiksi ja myöhemmin 1800-luvulla määrääkseen työntekijöiksi. Aasialaiset yhteisöt ovat jo itsessään hyvin monimuotoisia ja ne heijastavat eri seutuja, joista jäsenet ovat peräisin. Tämä näkyy hyvin mm. lukuisina pyhäkköinä ja moskeijoina eri uskontojen harjoittajille Kapkaupungin ja Durbanin alueella. (Mason, 2005, 20.)

VÄESTÖRYHMÄ	LUKUMÄÄRÄ
Afrikkalaiset	39,14
Värilliset	4,43
Intialaiset/Aasialaiset	1,28
Valkoiset	4,47
YHTEENSÄ	49,32 miljoonaa

TAULUKKO 2. Etelä-Afrikan väestö vuonna 2009 (Statistics South Africa 2009).

Etelä-Afrikka on valtiona suhteellisen nuori, sillä se perustettiin vasta 1910-luvulla. Historiansa aikana maa on ehtinyt käymään läpi monia poliittisia kamppailuja, taloudellisia vaikeuksia ja yhteiskunnallisia mullistuksia – kuten apartheidin nousu ja päättyminen. Vaikeudet ovat heijastuneet maan historiaan, mutta antavat leimansa yhä edelleen, vaikkakin suunta on koko ajan parempaan. (Mason, 2005, 11.) Kun mietin eteläafrikkalaista kulttuuria ja maan ihmisiä, heidän tapojaan ja perinteitään, on mahdotonta muodostaa yhtä tai edes muutamaa mielikuvaa. Etelä-Afrikka on maa, jonka sisällä on monta kulttuuria. Maan moninaisuus luo maahan rikkautta, mutta myös aiemmin toteutamiini ristiriitoja.

2.1.1 Eri musiikkikulttuurien vaikutus Etelä-Afrikassa

Maan historia ja runsas kulttuurien kirjo on jättänyt jälkensä luonnollisesti myös musiikkikulttuurien muodostumiseen. Karkeasti jaoteltuna Etelä-Afrikan musiikkikulttuurien muotoutuminen on saanut vaikutteita neljältä eri suunnalta, suurin piirtein samoja suuntaviivoja noudattaen kuin edellä esittämäni väestöryhmien jakautuminen. (Vrt. Thorsén, 1997,91.)

Yhtenä suurimpana ja luonnollisimpana vaikuttajana on afrikkalainen kulttuuri, jolla tarkoitetaan kaikkia Afrikan maita. Afrikkalainen musiikkikulttuuri näkyy edelleen hyvin vahvana erityisesti maaseuduilla, ja sen oppimiselle on tyypillistä vapaamuotoinen musiikinopetus, jota opitaan vanhempien sukupolvien ja ystävien kautta. Oppimisprosessia voitaisiin kuvata toisin sanoen käsitteellä ”informal learning” eli epämuodollinen oppiminen. Afrikkalaisen kulttuurin lisäksi Etelä-Afrikan musiikkikulttuurien kehitys on saanut omat vivahteensa eri väestöryhmien vaikutuksen myötä Euroopasta, Pohjois-Amerikasta ja Aasiasta. (Thorsén, 1997, 93-94.)

Eurooppalainen musiikki rantautui Etelä-Afrikan kouluihin ja kirkkoihin lähinnä uudisasukkaiden mukana. 1800-luvulla lähetystyöllä oli suuri merkitys muun muassa musiikkikoulujen perustamisessa. Mustien kuoromusiikki sai vaikutteita lähetysaarnajien 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 elämänalueilla. Tarkoitus 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 vaikuttivat 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 muun muassa 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.)

2.1.2 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 eteläafrikkalaisessa perinnesäveltämisessä. Etelä-Afrikassa vietetyn opiskelijavaihtojakson aikana, varsinkin maaseuduille tehtyjen matkojen kautta, oli helppoa havaita musiikin merkitys eri tilanteissa. Musiikki oli mukana muun muassa työn rytmittämässä, 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. Moisala, 1985, 8.)

Vaihtojakson aikana pääsin seuraamaan Limpopossa Sekukhunen maaseudulla vietettyä läpi yön kestävästä hautajaisten jälkeisestä seremoniasta. 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 perinnesäveltämisen tärkeimpinä elementteinä voidaan pitää rytmiä ja sointiväriä, 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. (Moisala, 1985, 8, 11.) Tämä tulee ilmi hyvin myös aiheeseen liittyvää termistöä tarkastellessa. Esimerkiksi sanalla ”ngoma” tarkoitetaan Afrikan bantukielessä kaikkea seuraavaa; musiikkia, teatteria, tanssia ja myös rumpua (Toivanen, 2007.) Toisin sanoen musiikkia ja musisointia ei ajatella irrallisena osana tanssista ja liikkeestä, tai vastaavasti laulua ei eroteta soittamisesta, vaan ne liittyvät kiinteästi toisiinsa.

Etelä-Afrikkalaisen perinnesäveltämisen 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; *idiofonit*, *membrafonit*, *kordofonit* ja *aerofonit*. (Kutu, 1998, 23.)

Idiofoneilla 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.) Erilaisten rytmisoitinten ja rumpujen kirjo, jokaisen soittimen ainutlaatuisuus ja erilaisuus, johtuu useimmiten juuri siitä, että ne tehdään käsityönä luonnosta saatavista materiaaleista massatuotannon sijaan (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).

2.2 Pieni Pohjolan maa Suomi

Jos Etelä-Afrikkaa kuvattiin maaksi, jonka sisään mahtuisi koko maailma, niin samaa ei voitaisi yhdistää kotimaahamme Suomeen. Jo pinta-alaltaan Suomi on noin neljäsosan Etelä-Afrikan valtiosta ja asukasluku Suomessa jää tällä hetkellä noin 5,3 miljoonaan ihmiseen. (Mason, 2005, 20; Tilastokeskus). Suomi on väestöltään melko homogeeninen ja monikulttuurisuus on alkanut kasvaa vasta viimeisen vuosikymmenen aikana. Suomea voikin sanoa vielä varsin ”monokulttuuriseksi” maaksi, sillä Suomessa on historiallisesti vain kaksi omaa etnistä vähemmistöä, romaanit ja saamelaiset. (Linder, 1998, 24.) Etelä-Afrikan 11 virallisen kielen sijaan Suomessa virallisia kieliä on kaksi. Myös uskontokunniltaan Suomi on hyvin yhdenmukainen Etelä-Afrikkaan verrattuna. (Mason, 2005, 13; Tilastokeskus.)

Väestön kieliryhmien, uskontojen ja yleensä koko Suomen kulttuurin homogeenisuus on ikään kuin vastakohta Etelä-Afrikan monikulttuurisuudelle ja sen heterogeenisuudelle eri yhteisöjen, uskontojen ja traditioiden välillä. Etelä-afrikkalaisista on mahdotonta sanoa yhdellä tai kahdella sanalla minkälaista kansaa he ovat. Suomalaisten juhlatraditioista ja tapakulttuurista on sen sijaan suhteellisen helppoa nostaa esimerkkejä, kuten vaikka tyypillisimmät kommentit suomalaisten luonteiden hiljaisuudesta ja tunnollisuudesta. Suomen kulttuuri on muiden länsimaisten maiden tavoin melko yksilökeskeistä. (Vrt. Infopankki.)

2.2.1 Suomen musiikkiperinteet

Suomalaiset musiikkiperinteet välittyivät aluksi kansanmusiikin tavoin muistinvaraisesti. Kansanmusiikki eli jokaisessa kylässä omine perinteineen. Valtaosa lauluista ja soitoista oli paikallisia ja hetkellisesti syntyneitä, mutta osa myös yleisesti tunnettuja. Varsinaisesti ”kansanlaulusta” alettiin puhua sääty-yhteiskunnan aikaa 1800-luvulla, jolloin herrasväki halusi erottaa rahvaan musiikin omastaan, jota nykyään voidaan kutsua taidemusiikiksi. (Asplund, Hoppu, Laitinen, Leisiö, Saha & Westerholm, 2006, 11.)

Suomalaista kansanmusiikkia tarkastellessa viimeisen tuhannen vuoden ajalta voidaan hahmottaa kaksi erilaista ajanjaksoa. Vanhempaan aikakauteen lukeutuvat runolaulut, itkuvirret, kantele ja muut keskiaikaiset soittimet. (Asplund, Hoppu, Laitinen, Leisiö, Saha & Westerholm, 2006, 12.) Runolaulut olivat satoja vuosia suomenkielisen väestön tärkein musiikin ja runouden muoto, joita lauloivat kaikki. Runolaulut säilyivät elävänä laulukulttuurina viime vuosisadalle ja sen säkeiden taltioinneilla on suuri merkitys suomalaisen taiteen ja koko kulttuurimme kaikilla aloilla. (Asplund et al., 2006, 15.) Itkuvirsien laulaminen kuului surun hetkiin. Niiden tarkoituksena oli saada kuulijat vuodattamaan kyyneliä ja sen kautta mukaan suremiseen. Itkuvirsiä laulettiin erotilanteissa ja ne liittyivät ihmiselämän eri taitekohtiin, kuten kuolemaan ja avioliiton solmimiseen kuuluneisiin riitteihin. (Asplund et al., 2006, 81.)

Kansanmusiikin vanhempaan aikaan kuuluvista runolauluista ja itkuvirsistä on helppo löytää yhteyksiä afrikkalaiseen perinnesävelmusiikkiin. Yhtäläisyyksiä voidaan löytää esimerkiksi niiden tavasta kertoa tarinoita sekä yleensä musiikin tärkeästä asemasta yhteisössä. Runolaulujen kautta välittyivät myyttiset tarinat sekä ajan tapahtumat. Laulujen avulla surtiin, iloittiin, vietettiin häitä ja loitsittiin. (Asplund et al., 2006, 15; Moisala, 1985, 8.) Lisäksi samankaltaisuuksia voi löytää toiston ja improvisaation näkökulmasta sekä tavasta käyttää esilaulajaa. Esilaulajien ja muiden laulajien välinen vuorovaikutus, muuntelun merkitys ja toistot yhä uudelleen ja uudelleen ovat olennaisia piirteitä niin suomen kansanmusiikissa kuin afrikkalaisessa perinnesävelmusiikissakin. (Asplund et al., 2006, 19; Moisala, 1985, 8, 11.)

Kansanmusiikin uutta aikakautta edustavat rekilaulut ja muut säkeistölaulut sekä pelimannimusiikki. (Asplund et al., 2006, 12.) Rekilaulu, joka on yleisin sävelmämalli uudemmista kansalauluista, rakentuu yleensä nelisäkeisestä lausekkeesta, joka koostuu kahdesta säeparista. Runosävelmiin verrattuna sen selvin ero on säkeistöllisyydessä ja sävelalan kasvamisessa sekä siinä että niitä lauloivat pääosin vain nuoret. (Asplund et al., 2006, 149, 152) Rekilaulujen yhteydessä mainitaankin usein nuorison erottuminen omaksi ryhmäkseen ja puhutaan kyläyhteisöjen nuorisokulttuurin kehittymisen synnystä. Nuoriso kokoontui juhlimaan yhdessä kyläkeinoille ja juhla-aikoina kokon ympärille laulamaan ja myös tanssimaan yhdessä. Rekilaulujen esittämiseen liittyi siis myös erilaiset tanssit ja piirileikit. Myös uuden aikakauden pelimannimusiikki toi mukanaan lisää tilaa tanssille. (Asplund et al., 2006, 152- 153.)

Kansanmusiikin vanhan ja uuden aikakauden murroksessa runolaulut vaihtuvat siis rekilauluihin ja kanteleet pelimannien viuluihin. Kansanmusiikin muutosten heijastumiset vaikuttivat esimerkiksi häätjuhlien musiikkikäytänteisiin. Häissä musiikki alkoi painottua soittovaltaiseen musisointiin suvun sisäisten laulunäytelmien sijaan. (Asplund, Hoppu, Laitinen, Leisiö, Saha & Westerholm, 2006, 12.) Nykyisin kansanmusiikin asemaa on välillä pelätty, mutta sen uusi elpyminen kansan keskuudessa sekä myös levittyminen maamme rajojen ulkopuolella kertoo sen vakaasta asemasta Suomen kulttuurielämässä. (Asplund et al., 2006, 12, 521.)

Suomen musiikkikulttuuri ja musiikki, jota kuulemme tämän päivän Suomessa, on saanut kansanmusiikin ohella vahvoja vaikutteita länsimaisesta taidemusiikista sekä populaarimusiikin nopeasta noususta. Populaarimusiikin vahva nousu 50-luvulta alkaen on tuonut vuosikymmenien saatossa maahan sen eri tyylejä ja ilmiöitä aina jazzista ja iskelmästä rock'n'rolliin. Myöhemmin 70–80-luvulla näitä seurasi mm. pop, heavy/metal sekä suomirock omana ilmiönään ja 2000-luvulla oman sijansa ovat saaneet mm. hiphop- ja rap-musiikki. (Suomen Jazz & Pop arkisto.) Näiden musiikkivirtausten ilmeneminen on ollut selvästi nähtävissä myös koulun musiikinopetuksessa. Populaarimusiikin vahvistuttua koulumusiikki koki suuria muutoksia. Laulupainotteinen opetus muuttui monipuolisemmaksi ja soittamisesta alkoi tulla osa musiikinopetusta. (Suomi, 2009, 74-75.)

Suomen musiikkikulttuuri muiden eri kulttuurien tavoin uudistuu ja muuttuu jatkuvasti. Vanha musiikki elää uuden musiikin rinnalla ja on yhtä ”todistusvoimaista” ja arvokasta kuin musiikin uudet virtaukset. Musiikin kenttä laajenee ja sitä tehdään ja käytetään monin eri tavoin ajan tarpeita vastaavaksi. Uudet musiikkityylit ja sen sisäiset ilmiöt tuovat mukanaan musiikkikulttuuriimme ja myös koulujen musiikin opetukseen uusia arvoja ja ihanteita. (Vrt. Rajas, 2006.)

2.3 Esimerkkejä kulttuurien eroavaisuuksista ja niiden vaikutuksesta musiikkiliikuntaan

Tässä luvussa nostan Suomen kulttuurin vertailukohdaksi Etelä-Afrikan perinteisen afrikkalaisen, alkuperäisten yhteisöjen ja heimojen, kulttuurin. Jätän vertailussa pois Etelä-Afrikkaan myöhemmin tulleet yhteisöt, eli valkoiset, intialaisperäiset sekä värilliset, koska he olivat selvä vähemmistö myös tutkimukseni kohteena. Etelä-Afrikassa kyselyyni vastanneista lähes kaikki olivat mustia ja toteuttivat opetuksessaan perinteiseen afrikkalaiseen kulttuurin ja perinnesiikkiin liittyviä piirteitä. En lähde erottelemaan myöskään eteläisen Afrikan syntyperäisten yhteisöjen, sothojen, zulujen tai xhosien, eroavaisuuksia, vaan yritän nostaa esille heidän kulttuureissaan esiintyviä yhteneväisiä piirteitä. Suomessa kysely toteutettiin suomenkielisellä alueella ja kaikki kyselyyn vastanneista olivat suomalaisia.

Sosiologian näkökulmasta kulttuurin käsitettä voidaan lähestyä *normiteorian* kautta. Sulkunen selventää ”Johdatus sosiologiaan - käsitteitä ja näkökulmia” – teoksessaan normiteoriaa siten, että kulttuuri tarkoittaa yhteisön normijärjestelmää joko kokonaisuutena tai sitten jonain pienempää elämänaluetta koskevia normeina. Sulkusen mukaan kullakin yhteiskunnalla tai ryhmällä on sille ominainen *arvojärjestelmä*¹, johon sen normit pohjautuvat. (Sulkunen, 2003, 55.)

Eri yhteiskuntien ja kulttuurien normien ja tapojen vertailussa on tärkeää muistaa normiteoriaan liittyvä *kulttuurirelativismi*. Kulttuurirelativismi tarkoittaa sitä, että yhden kulttuurin normeja ja käytänteitä ei voida arvioida toisen kulttuurin arvolähtökohdista käsin. Se mitä yhdessä kulttuurissa pidetään kohteliaana tai vaikka hyvänä kasvatuksena, saattaa toisessa kulttuurissa olla epäkohteliaasta tai väärää. (Sulkunen, 2003, 55.)

¹ Esimerkkinä arvojärjestelmästä, voidaan mainita meidän yhteiskunnassamme vallitseva normi, jonka mukaan avioliiton tulee perustua puolisoitten väliselle rakkaudelle. Tämä normi perustuu siihen arvoon, jonka annamme yksilön onnelle ja hänen vapaudelleen päättää omista asioistaan. (Sulkunen, 2003, 55.)

Vaihto-opiskelijajaksen aikana tämän muistaminen ja todellinen ymmärtäminen olisi selventänyt monta asiaa. Jotkut tavat ja keskustelut vain tuntuivat niin kaukaisilta omasta kulttuurista ja traditioista, että vieraat tavat aiheuttivat joskus jopa suuttumusta ja kiukkua. Tämänkaltaisiin asioihin kuului muun muassa joidenkin afrikkalaisten yhteisöjen käsitys naisen asemasta. Vastaavaan ilmiöön törmäsin myös tutkimusta ja kyselylomakkeen kysymyksiä tehdessäni. Oli vaikeaa miettiä asiaa heidän kokemuksistaan käsin. Miten kysyä musiikkiliikunnasta ja sen opetuksesta, joka pohjautuu heidän musiikki- ja tanssitraditioihin vuosisatojen päähän, kun oma käsitys musiikkiliikunnasta on se, jonka on itse oppinut ja kokenut täällä Suomessa peruskoulussa, lukiossa ja myöhemmin yliopistossa?

Maiden kulttuurien eroavaisuuksia ja niiden vaikutuksia on mielenkiintoista lähestyä myös yksilö- ja yhteisökeskeisen elämäntavan näkökulmasta. Yksi tutkimuskysymyksistäni onkin miten kahden erilaisen maan kulttuurit ja elämäntavat vaikuttavat musiikkiliikunnan opetukseen koulun musiikintunneilla. Tämänkaltaisen tarkastelun tueksi avaan saksalaisen sosiologin Ferdinand Tönniesin (1855-1936) teoriaa, joka kuvaa kahta erilaista sosiaalisten suhteiden perustyyppiä. Klassisen sosiologian ehkä tunnetuimman käsiteparin *Gemeinschaft- ja Gesellschaft* kautta Tönnies halusi kuvata juuri yhteisöllisyyden eroja; Pertti Töttö on suomentanut käsiteparin yhteisölliseksi ja jälkimmäisen yhteiskunnalliseksi. (Sulkunen, 2003, 231.)

Tönniesin teorian perusajatuksena on, että ihmisillä olisi kaksi tapaa liittyä yhteen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen. *Gemeinschaft*-suhteesta eli yhteisöllisestä yhteenliittymisestä on kyse silloin, kun ihmisen päämäärä itsessään on yhteenliittyminen ja yhteen liittyvät ihmiset pitävät sitä sinänsä arvokkaana, itsestään selvänä tai jotenkin luonnostaan syntyvänä. *Gesellschaft*-suhteelle ominaista on, että yhteenliittymistä arvostetaan vain välineenä jonkin päämäärän saavuttamiseksi, ja sen ainoa peruste on jonkin yhteenliittymiseen nähden ulkopuolisen asian tavoittelu. Jälkimmäisessä tavassa tuloksena syntyvät suhteet ovat siis välittyneitä tai välineellisiä. (Sosiaalipsykologian peruskurssi.) Töttö esittää seuraavan taulukon kautta yhteenvedon *Gemeinschaft- ja Gesellschaft-yhteisöllisyyden* eroista.

	GEMEINSCHAFT	GESELLSCHAFT
<i>yhteenliittymistapa</i>	”luonnollinen tahto” tunneperusteet	rationaalisuus päämääräperusteet
<i>suhteiden hahmo</i>	yhteisyys eroista huolimatta	erottuminen yhteenyhtymisestä huolimatta
<i>elämänpiirit</i>	perhe, kylä	suurkaupunki kansakunta valtio maailmankansalaisuus
<i>normit ja kontrollit</i>	sopu, tapa, uskonto	sopimus, laki
<i>vuorovaikutus</i>	paikallinen intensiivinen	paikallisen ylittävä, pinnallinen eriytynyt

TAULUKKO 3. Pertti Tötön yhteenveto Gemeinschaft- ja Gesellschaft- yhteisöllisyyden eroista (Sulkunen, 2003, 231).

Taulukon jakoa tarkastellessa on vaikeaa löytää yhteiskuntaa tai yhteisöä, joka osuisi juuri täsmällisesti teorian viitekehyksiin. Töttö haluaakin painottaa, että Tönnies ei tarkoittanutkaan yhteisömuotojen löytymistä puhtaina mistään. Käsitepari on pikemminkin tiivistetty yksinkertaistus, idealisaatio, jonka tarkoituksena on auttaa ymmärtämään tapahtuneita muutoksia, joita sosiaalisuuden muodoissa on tapahtunut modernisaation myötä. (Töttö, 1996, 170-171.) Tötön tulkintaa mukailleen en myöskään itse lähtisi jaottelemaan Etelä-Afrikan mustien ja suomalaisten kulttuuria suoraan Tönniesin teorian luokitusten mukaisesti, mutta jotain yhtäläisyyksiä maiden eroissa ja tässä teoriassa mielestäni on.

Ajatus lähti alkujaan siitä kun tutustuin afrikkalaisille tuttuun sanontaan: *Umuntu ungumuntu ngabantu*. Tämä sanonta pitää sisällään afrikkalaisen filosofian siitä, että ihminen voi tulla täydeksi vain ihmissuhteidensa kautta. Ihminen voi kehittyä ihmisenä vain jakaessaan oman ihmisyytensä muiden kanssa. (Blackin, 1980, 204.) Sanonnan viesti täyttää mielestäni oivallisesti Tönniesin yhteisöteorian Gemeinschaft idean peruseriaatteen. Tässä ajatuksessa on mielestäni paljon annettavaa myös meille suomalaisille. Oman kulttuurimme yksilö- ja suorituskeskeisyys tuntuu välillä kovalta ja saa aikaan kärjistetyimmillään tuntemuksia, että ihmissuhteet ovat vain pelkkiä välineitä saavuttaaksemme jotain Gesellschaft periaatteen mukaisesti.

Tönniesin Gemeinschaft- ja Gesellschaft- yhteisöllisyyden eroissa korostuu myös perheen ja sukulaisten merkitys. Tämän eron pystyi havaitsemaan helposti myös afrikkalaista ja suomalaista kulttuuria vertaillen. Taas kärjistetyimmässä esimerkkitapauksissa suomalaiselle serkut, sedät ja tädit saattavat tuntua hyvinkin etäisiltä ja heitä tervehditään ohimennen sukujuhlissa. Afrikkalaisissa yhteisöissä serkukset ovat yleensä kuin siskoja ja veljiä ja sisarusten jälkipolvet kuin omia lapsia. Perhe- ja sukulaissuhteet ovat tietenkin aina tapaus- ja henkilökohtaisia ja edellä antamastani esimerkeistä ei voi tehdä liian karkeita johtopäätöksiä tai yleistyksiä.

Tötön laatimassa yhteenvedossa esiin nouseva uskonto normien ja kontrollin kohdalla on myös mielestäni löydettävissä maiden eroista. Uskonnon vahva ilmeneminen afrikkalaisten arkipäivässä rukouksina, lauluina ja erilaisina rituaaleina oli helposti aistittavissa. Suomalaisten tavoissa uskontojen harjoittaminenkin tietysti vaihtelee, mutta tilastokeskuksen mukaan vuonna 2008 uskontokuntiin kuulumattomia oli jopa lähes 17% väestöstä. (Tilastokeskus.)

Uskontojen ilmenemistä voisi mielestäni verrata myös maiden perinteiden ja traditioiden välittymiseen. Afrikkalaisen perinnesäveltämisen asema on edelleen hyvin vahva etenkin maaseuduilla. Suomessakin perinne- ja kansanmusiikki elää edelleen, mutta väittäisin, ettei yhtä vahvana. Eroja voi löytää varmasti myös juhlatraditioista. Suomessa vaihtoehtoisten tapojen tuleminen vanhojen perinteiden rinnalle on mielestäni selvemmin havaittavissa. Olettamukseni on, että yksilö ja yhteisökeskeisen elämäntavan piirteitä on myös mahdollista löytää musiikkiliikunnan toteutuksesta. Uskon samankaltaisten ilmiöiden liittyvän muun muassa siihen, miten vahvasti kansanmusiikkiperinteet ja traditiot esiintyvät maiden musiikkiliikunnassa.

Sulkunen (2003) totesi normiteoriaa avatessaan kulttuurin tarkoittavan yhteisön normijärjestelmää suurempana kokonaisuutena tai joitakin pienempää elämänaluetta koskevia normeja. (Sulkunen, 2003, 55.) Esimerkkinä jälkimmäisestä voisi nostaa esille vaikka sen miten ilmaisemme omia tunteitamme eri kulttuureissa. Tunteiden ilmaisu ja kommunikointikulttuurista on helppo löytää eroja esimerkiksi Italian, Japanin, Yhdysvaltojen, Afrikan ja Suomen välillä. Jokaisella kulttuurilla on omat norminsa sille, mikä on sopivaa ja epäkorrektia tunteiden ilmaisussa.

Suomalaiset ovat kautta aikojen leimattu helposti ujoiksi ja pidättyväisiksi. Suomalaiset eivät koe kovin luontaiseksi alkaa ilmaista tunteitaan julkisesti, vaan pitävät itsestään enemmänkin matalaa profiilia. Suomalaiset tarvitsevat monesti jonkin tietyn paikan tai ”lokeron”, jossa he voivat antaa turvallisesti ja sallitusti enemmän tilaa vapaalle ilmaisulle ja ”revittelylle”, kuten karaoken, lavatanssit tai urheilukatsomon. Etelä-Afrikassa mustien kommunikointiin liittyi useasti voimakas puheääni, nauru, taputukset, erilaiset liikkeet ja eleet kehossa. Tyypillistä oli, että keskustelujen aikana saatettiin koskea toista ja yleensäkin oltiin toista lähellä. Suomessa kehonkieli on pidättyväisempää ja hillitympää ja toisen lähelle tuleminen tai koskettelu keskustelun aikana saatetaan kokea häiritseväksi.

Kehollisuuteen ja ilmaisuun liittyvät erot heijastuvat vahvasti myös maiden tanssikulttuureissa. Petri Hoppu (2003) kirjoittaa tanssin olevan kulttuurinen ilmiö, jonka ymmärtäminen vaatii aina myös kulttuurisen yhteyden huomioimista. Kulttuuri ei ole Hopun mukaan abstrakti kokonaisuus, vaan sen lähtökohtana on myös ruumiillisuus. Saksalainen yhteiskuntatieteilijä Henning Eichberg on pohtinut yhteiskunnan ruumiillista rakentumista. Hänen mukaansa liikunta, leikit ja tanssi heijastavat ja samalla tuottavat sosiaalisen ajan ja tilan kategorioita. (Hoppu, 2003, 19.) Tämän ilmiön uskon esiintyvän myös tämän päivän musiikkiliikunnan toteutuksessa sekä Suomen että Etelä-Afrikan kohdalla.

Eteläisen Afrikan syntyperäisten heimojen musisointiin on aina liittynyt vahvasti tanssi. Kuten aiemmin totesin afrikkalaista perinnesäntä käsittelevässä luvussa (luku 2.1.2), tanssia ja liikettä ei ajatella irrallisena osana musiikista ja musisoinnista, vaan ne liittyvät kiinteästi toisiinsa. Tanssi on ikään kuin musiikin yksi instrumentti. Tanssin vahva asema oli välillä jopa paikoin hämmentävää. Opiskelijavaihtojakson aikana käymissäni jumalanpalveluksissa lähes puolet seremoniasta vietettiin seisten, tai pikemminkin tanssien ja laulaen. Tanssi oli vapaata liikkumista virsien mukana johon liittyi taputuksia ja erilaisia ilmaisuja liikkein omista tuntemuksista seremonian aikana. Samankaltaisen ”symbioosin” liikkeen ja musiikin välillä uskon heijastuvan myös koulun musiikintunneilla ja musiikkiliikunnan toteutuksessa.

Tanssikulttuurin kehitys Suomen kohdalla on Afrikan syntyperäisiin kulttuureihin verraten kovin toisenlainen. 1700-luvulla tanssia pidettiin uskonnollisista syistä paikoin hyvinkin synnillisenä. Tuolloin löytyneistä pitäjänkokousten ja kärkeiden pöytäkirjoista voidaan löytää valituksia nuorison liiallisesta tanssimisesta ja yleisten tanssien kieltämisestä. (Asplund, Hoppu, Laitinen, Leisiö, Saha & Westerholm, 2006, 341, 447.)

Suomessa tapahtunut tanssikulttuurin kehitys on liittynyt kiinteästi muuhun yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kehitykseen. Erityisesti muutokset musiikin ja nuorten seurustelutavoissa vaikuttivat myös tanssin kehittymiseen: ”kalevalamittaisen laulun väistyminen, riimillisen laulun ja instrumentaalimusiikin läpimurto sekä siirtyminen perhe- ja sukukeskeisestä avioitumisjärjestelmästä nuorten omien ryhmien ohjaamaan seurustelukulttuuriin olivat osa prosessia, jossa suomalaisen talonpoikaisyhteisön sosiaalinen todellisuus muuttui ratkaisevasti.” 1900-luvulla tanssi alkoi laajentua kaikkien yhteiskuntaluokkien monimuotoiseksi harrastustoiminnaksi ja pareittain tanssiminen ei ollut enää ainoa mahdollinen tanssitapa. (Asplund et al., 2006, 343.) Vaikka Suomen kansanmusiikin rinnalla elää yhä edelleen tanhu- ja kansantanssikulttuuri, tanssin syntisyyden leiman väistyttyä tanssista on tullut suomalaisille enemmänkin osa terveyttä ja liikunnallista korostavaa sosiaalista todellisuutta kansantanssiperinteiden vaalimisen sijaan (vrt. Asplund et al., 2006, 343). Kansantanssiperinteiden vähentymisen luulen heijastuvan myös koulun musiikkiliikuntaan. Uskon musiikkiliikunnan merkityksen ja tavoitteiden painottuvan enemmän musiikin oppimiseen kuin traditioiden välittymiseen.

Kahden eri kulttuurin piirteitä ja eroavaisuuksia voisi vertailla loputtomiin. Edellä antamieni esimerkkien kohdalla oli monia yleistyksiä ja yksinkertaistuksia asian selventämiseksi, mutta tahdon silti korostaa yhteiskunnan ja kulttuurin tavoista ja normeista huolimatta aina tapauskohtaisuutta ja yksilöiden erilaisuutta. Kaikki eivät ole onneksi samasta muotista, vaikka asuvatkin saman kulttuurin ja normien keskellä. Katsoin tämän kaltaisen tarkastelun kuitenkin hyödylliseksi, koska vertailemieni maiden, Suomen ja Etelä-Afrikan, erot ovat joissain asioissa hyvinkin suuria, ja koen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen seikkojen heijastuvan vahvasti koulussa toteutettavaan kasvatukseen ja musiikinopetukseen sekä myös aiheeseeni, musiikkiliikunnan toteutumiseen.

3 MUSIIKKIKASVATUS AFRIKASSA JA SUOMESSA

Janhonen toteaa Musiikkikasvatus lehdessä ilmestyneessä artikkelissaan ”Musiikinopettajan työtä ohjaavat arvot” musiikinopetuksen yhdeksi keskeiseksi kysymykseksi sen, mikä on käsityksemme mukaan inhimillisesti arvokasta. Kulttuuri vaikuttaa ratkaisevasti ihmisen persoonalliseen kehitykseen, tietoisena kasvatuksena ja tahattomana vaikutuksena. (Janhonen, 1997, 99.) Kasvatustyön avulla on pyritty kautta aikojen vaikuttamaan uusiin sukupolviin, siirtämään jälkeläisille hyväksi koettua arvomaailmaa sekä toteuttamaan tavoitteita ja ihanteita, jotka ovat vaihdelleet eri vuosikausien aikana suurestikin. (Suomi, 2009, 67.)

Kasvatus on täysin sidoksissa arvoihin, sillä kasvatuksen päämäärät perustuvat aina joillekin arvoille (Janhonen, 1997, 99; Heinonen, 1989, 32). Arvot luovat pohjan myös kasvatustieteelle. Hirsjärvi (1985, 27) määrittelee kasvatustieteen seuraavasti: ”-kasvatustiede voidaan määrittää kasvatustieteen osa-alueeksi, jonka tehtävänä on kasvatustieteen ja opetustapahtuman käsitteellinen, teoreettinen analyysi, kasvatustoimintaan liittyvien perusteiden ja argumenttien kriittinen analyysi ja toimintaan kytkeytyvien ongelmien hahmottaminen ja vaihtoehtoisten ratkaisujen esittäminen näihin ongelmiin.” (Hirsjärvi, 1985, 27.)

Opetussuunnitelmat heijastavat kunkin maan ja koulun kasvatustieteen ja opetuksen tavoitteita. Opetussuunnitelmissa halutaan esille kaikista mahdollisista tiedoista kulloinkin yhteiskunnallisesti tärkeimpinä pidetyt asiat. Nämä luokitellaan kulttuuristen luokitusperusteiden mukaisesti useimmiten oppiaineisiin ja laajempiin kategorioihin. Opetussuunnitelmat pohjautuvat aina yhteiskunnan tilasta, tarpeista ja tulevaisuudesta tehtyyn analyysiin, jonka perusteella niihin valikoidaan erilaisten tietojen ja taitojen sisältöjä. (Antikainen, Rinne & Koski, 2006, 174-175.)

3.1 Afrikkalaisen musiikkikasvatuksen filosofia ja musiikinopetus nykyään

Jo aiemmin mainitsemani ”sateenkaarivaltion” eri kulttuurien ja traditioiden kirjavuus heijastuvat myös maan sisällä vallitseviin käsityksiin musiikkikasvatuksesta. Tarkastelen tässä luvussa ensin perinteistä afrikkalaista käsitystä musiikin opetuksesta ja opettajuudesta, sen tilanteesta nykyään sekä tulevaisuuden haasteista. Opetussuunnitelmien tarkastelun yhteydessä (luku 3.3.1) paneudun tarkemmin ”Arts and Culture” oppiaineen asemaan opetussuunnitelmassa sekä musiikin ilmentymistä tämän oppiaineen sisällä.

Luvussa 2.1.2 ”Afrikkalainen perinnesäveltäminen” luettelin perinnesävellykselle tyypillisiä ominaisuuksia, kuten musiikin käytännönläheisyys, epävirallisuus ja sen välittyminen kuulonvaraisesti nuottikuvan sijaan. Perinnesäveltäminen luonne heijastuu luonnollisesti myös käsityksiin siitä, miten säveltämistä välitetään eteenpäin uusille sukupolville. Näin ollen säveltäminen 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 kasvatustilanne, on hyvin vapaamuotoinen prosessi. Säveltäminen sisältö, luovuus ja päämäärä ovat sidoksissa yhteisöjen kollektiivisuuteen sekä etnisyyteen. Eri yhteisöjen käsitykset siitä miten säveltämistä välitetään eteenpäin, mitä näkökulmia korostetaan milloinkin, määräytyy kunkin yhteisön omiin traditioihin sekä poliittisiin, sosiaalisiin ja säveltämisjärjestelmiin. (Tyttö, 2008, 24; Nzewi, 2005, 73-74; Omolo-Ongati, 2005, 61; Koetting, 1984, 65.)

Seuraavaksi tarkastelen lähemmin Nzewin (1999) jaottelua perinteisestä afrikkalaisesta säveltämisopetuksen mallista. Nzewin mukaan useimmat afrikkalaiset säveltämisopetuksen mallit perustuvat koko elämänmittaiseen prosessiin, joka on jaettavissa kolmeen eri vaiheeseen. (Tyttö, 2008, 25, Nzewi, 1999.)

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 säveltämisryhmään 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.)

Lapsen oma aktiivinen rooli musiikin oppimisessa näkyy mielestäni hyvin afrikkalaisessa musiikissa ja musiikkikulttuurissa, jossa musiikki on läsnä jokapäiväisessä elämässä ja arkipäivän toiminnoissa. Jos vertaamme missä meidän kulttuurissamme lapset kuulevat musiikkia tai pääsevät musisoimaan, niin tilanteet rajoittuvat yleensä joihinkin tiettyihin tilanteisiin, kuten esimerkiksi musiikkileikkikoulu toimintaan. Musiikki ei ole omassa kulttuurissamme yhtäläillä läsnä arkipäivän askareissa, 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 musisoimisen taitoja turvallisessa ja luonnollisessa ympäristössä välittämättä tuotoksen laadusta. Osallistamalla vanhempien lasten musisointiin ja leikkeihin sekä julkisiin musiikkitapahtumiin lapsi omaksuu ikään kuin automaattisesti musiikin eri muotoja ja hänen rytmitajunsa alkaa kehittyä toisen vaiheen aikana tasolle, josta hän voi siirtyä seuraavaan eli kolmanteen vaiheeseen. (Vrt. Tyttö, 2008, 26.)

Nzewin musiikkikasvatuksen mallin kolmas vaihe alkaa lapsen ollessa 8-vuotias 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. (Tyttö, 2008, 26; Nzewi, 1999, 72,76.) Afrikkalaisessa musiikkikasvatuksessa kolmannelle kehitysvaiheelle on tyypillistä myös mestari-oppipoika asetelman toteuttaminen. (Tyttö, 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 sen suhteen, 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 kirjoittaa 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, tulisi painottaa jo opettajien koulutusvaiheessa. 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. (Typpö, 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 ja yksityisten koulujen sekä yliopistojen tason, koon, ilmapiiriin ja ennen kaikkea resurssien välillä. Lukuvuosimaksujen erot vaihtelevat suuresti ja erityisesti maaseuduilla ja townshipeissä opettajien epäpätevyys ja resurssipula olivat hyvin yleistä. (Vrt. Typpö, 2008, 13., Nel, 2007-2008.)

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

3.2 Suomalaisen musiikkikasvatus: laulunopetuksesta monipuoliseen musisointiin

Maamme musiikkikasvatuksen kehitystä tarkastellessa on syytä palata vuoteen 1863, jolloin perustettiin maamme ensimmäinen opettajaseminaari Jyväskylään. Seminaarin rehtori Uno Cygnaeus (1810-1888) piti musiikkia hyvin tärkeänä kasvatuksellisena tekijänä. Kansakoulun opettajilta edellytettiin laulu- sekä soittotaitoa, ja seminaariin pääsyn tärkeisiin kriteereihin kuului laulutaito. (Suomi, 2009, 67.) Musiikin opetuksen perusta pohjautuikin pitkään 1800-luvun taitteesta 1900-luvun puoliväliin ainoastaan laulunopetukselle. Vasta vuonna 1963 Kouluhallituksen päätöksellä oppiaine laulu muutettiin musiikiksi. (Suomi, 2009, 87.)

Vuosisadan vaihteessa Suomen kansakoululaitos rakentui ala- ja yläkansakoulusta. Maamme ensimmäinen virallinen opetussuunnitelma, Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma, ilmestyi vuonna 1925. (Suomi, 2009, 69.) Kasvatusopissa vallitsi tuolloin herbartilainen suuntaus, joka oli kulkeutunut maahamme Saksasta. Se nosti opetuksemme tasoa järjestelmällisyydellään, mutta samalla muodosti itsenäisille ja luomiskykyisille opettajille rajoittavan kahleen ”opettaja antoi, oppilas vastaanotti” – tyyliään. (Lahdes, 1982, 45.) Musiikinopetus perustui siis tällöin vahvasti lauluun. Mainintaa soitosta tai musiikkiliikunnan kaltaisista musiikkileikeistä ei ollut. Kasvatusopissa valinnut herbartilainen suuntaus takasi varmasti myös sen, että musiikin ja liikkeen luova yhdistäminen ei sopinut tiukkaan kuriin ja järjestyksen pitoon tunneilla.

1950-luvun jälkeen kasvatusopissa valinnut herbartilaisuus sai väistyä uuden deweylaisen reformipedagogiikan tieltä. Siinä usko lapsen omiin kehitysedellytyksiin palautui ja oppilaan kehitystasoa alettiin huomioida uudella tavalla. Kansakoulun aiempi jako ala- ja yläkansakouluun oli myös väistynyt uuden varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelman myötä vuonna 1952, mutta lauluopetuksen vahva asema säilyi yhä. (Suomi, 2009, 71.)

Kouluissa laulettavien laulujen valinnan taustalla vaikutti vahvasti 1950-luvulla vallitseva maailmankuva ja käsitys musiikista yleensä: ”Jotta lasten musiikkimaku kehittyisi oikeaan suuntaan, on koulussa – kuten yleensä tehdäänkin- vältettävä musiikillisesti arvottomia sävelmiä, iskelmiä ja renkutuksia.” (Suomi, 2009, 72; Komiteanmietintö, 1952, 158-186.) ”Iskelmien ja renkutusten” välttäminen herättää epäilyksen myös tanssin ja liikkeen sopimattomuudesta musiikinopetukseen. Käytäntö saattoi olla kuitenkin toinen: laulujen mukana saattoi jo olla pieniä sormi- tai piirileikkejä tiukoista Komitean mietinnöistä huolimatta.

1970-luvulla musiikinopetus koki uudistuksen tuulia. Suomalainen musiikkikasvatus alkoi saada vihdoin uusia kansainvälisiä vaikutteita 1953 perustetun kansainvälisen musiikkikasvattajien järjestön ISMEN (International Society of Music Education) kautta. (Louhivuori, 2005, 8). Lisäksi käytiin keskustelua musiikinopetuksen perimmäisestä tarkoituksesta. Musiikkia pidettiin yhä enemmän ennen kaikkea oppiaineena, jolla on kasvatuksellinen merkitys, sen sijaan, että opetuksella olisi maan musiikkielämää palveleva merkitys. Lapsille haluttiin elävä kosketus musiikkiin ja oppitunteja haluttiin muuttaa monipuolisemmiksi ja lähemmäs käytännön toimintaa. (Rautio, 1959, 5.) Tämänkaltaisen ajattelu alkoi avata uusia portteja myös musiikkiliikunnalle.

Tien monipuolisempaan ja käytännönläheisempään musiikinopetukseen avasivat itävaltalais-sveitsiläinen musiikkipedagogi Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) ja saksalainen musiikkipedagogi Carl Orff (1895-1982). Dalcroze metodi, jossa musiikin rytmin toteuttaminen perustuu kehon luonnollisiin liikerytmeihin, alkoi rantautua myös Suomeen. Ensimmäisinä Dalcroze- menetelmän ja liikuntarytmiikan edustajina Suomessa voidaan pitää Ilmari Krohnia ja Maggie Gripenbergiä. Gripenberg opetti rytmillistä voimistelua mm. Helsingin musiikkiopistossa, joka perustui pitkälti Dalcroze- menetelmiin. Ilta Leiviskä jatkoi Gripenbergin työtä ollen ensin hänen oppilaanaan ja myöhemmin opettajana Helsingin Konservatoriossa eli nykyisessä Sibelius-Akatemiassa kehittäen edelleen opettajansa työtä. (Ojanen, 2000, 26; Simola-Isaksson & Vilppunen, 1974, 5; Jussila & Kulhua, 1989, 7-8.)

Suomalaisen musiikkiliikunnan uranuurtaja tunnetaan myös Inkeri Simola-Isaksson. Simola-Isaksson toimi Sibelius-Akatemian musiikkiliikunnan tunti-opettajana ja didaktiikan lehtorina, erikoisalanaan musiikkiliikunta vuosina 1977-1993. Hänen aikanaan, lukuvuonna 1971-1972, musiikkiliikunta – nimitys vakiintui omaksi oppiaineekseen Sibelius-Akatemiassa. (Ojanen, 2000, 26; Jussila & Kulhua, 1989, 8; Rinta-Runsala, 1995, 38.)

Carl Orffin metodiikassa korostuva lapsen omaehtoinen aktiivisuus ja yhteissoitto rantautuivat Suomeen 1960-luvulla pidetyn ISME konferenssin kautta, jossa suomalaiset musiikinopettajat vierailivat. Orff – pedagogiikkaa alettiin soveltaa maassamme pian tämän jälkeen, mutta valitettavasti laulun, liikunnan ja soiton yhdistäminen häipyi metodin perusideasta, ja opetuksessa keskityttiin enemmän Orff-soittimien käyttöön. Orffin musiikkiopin ajatuksena oli liittää koko musiikinopetus tanssiin, teatteriin, liikkeeseen, lauluun, puheeseen ja soittimiin. Dalcrozen ja Orffin ohella Suomen ”uuteen” musiikinopetukseen vaikutti merkittävästi unkarilainen Zoltan Kodaly (1882-1967). Kodalyn kehittämä säveltapailumetodi, solmisaatio, on käytössä yhä edelleen musiikinopetuksessa. Lisäksi oman haasteensa ja tuulahduksensa musiikinopetuksen uudistumiseen toi populaarimusiikin ja maailman musiikin vahvistuminen. Koulumusiikin oli uudistuttava ja opetussuunnitelman ryhdyttävä sisältämään uusia musiikillisia suuntauksia. (Suomi, 2009, 74.)

70- luvulla musiikinopetussuunnitelma oli muuttunut vahvasti laulupainotteisesta opetuksesta monipuolisemmaksi. Soittamisesta orffilaisessa muodossa ja luovasta toiminnasta oli tullut osa musiikinopetusta. (Suomi, 2009, 75.) Peruskoulun opetussuunnitelman asettama tavoite musiikkikasvatukselle vuonna 1985 kuuluu näin: ”Peruskoulun musiikkikasvatuksen tehtävänä on oppilaan koko persoonallisuuden kehittäminen antamalla hänelle esteettisiä kokemuksia ja valmiuksia musiikin kulttuuriperinnön omaksumiseen.” Opetuksen tavoitteena nähtiin oppilaan luovan ilmaisukyvyn kehittäminen, mutta myös musiikin perustaitojen- ja tietojen opettaminen koettiin tärkeäksi. Lisäksi korostettiin oppilaan yhteistoimintavalmiuksia, myönteistä asennetta ja musiikin pysyvän harrastuksen edistämistä. (Kouluhallitus, 1985, 191-200.) Musiikkiliikunnan soveltaminen opetussuunnitelmien tavoitteisiin oli siis entistä selvempää. Musiikkiliikunta alettiin nähdä osana musiikinopetuksen työtapoja.

1990-luvun alusta aina uudelle vuosituhannele saakka koulujen oma päätävältä musiikinopetuksen suhteen on kasvanut. Oikeastaan koko peruskoulun olemassaolo ajan kehitys on kulkenut opetussuunnitelmien osalta kohti suurempaa paikallista ja koulukohtaista vapautta. Tämä on selvästi havaittavissa niin vuoden 1994 kuin uudessa 2004 opetushallituksen laatimassa peruskoulun opetussuunnitelmassa, jossa tavoitteet pysyvät melko yleisellä tasolla tarkempien sisältöjen sijaan.

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa musiikkikasvatuksen tavoitteena on oppilaan musiikillisen ilmaisun kehittäminen sekä musiikin merkityksen ymmärtäminen yksilölle, yhteisöille, kansalliselle ja kansainväliselle kulttuurille. Keskeisenä nähdään siis edelleen oppilaan tunne-elämän ja luovuuden kehittäminen sekä sosiaalinen kasvatus yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen. (Suomi, 2009, 83.) Musiikkiliikuntaa pidettiin myös edelleen yhtenä musiikin opetuksen työtapana ja keskeisenä välineenä mm. luovuuden kehittämisessä vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Uuteen, vuonna 2004, julkaistuu opetussuunnitelmaan paneudun tarkemmin seuraavassa luvussa 3.3 ”Opetussuunnitelmat ja niiden toteutus käytännössä”.

Musiikkikasvatuksen kehitys on kulkenut lauluskeskeisestä opetuksesta monipuoliseen musisointiin, jossa korostetaan oppilaan tunne-elämän ja luovuuden kasvua. Musiikkiliikunnan kehityksen voidaan todeta alkaneen varsinaisesti 70-luvulla ja sen muuttuvan ja kehittyvän koko ajan. Kulloinkin vallitseva maailmankuva ja kulttuuriset ihanteet uusine musiikkivirtauksineen ovat vaikuttaneet aina osaltaan kehityksen kulkuun. (Suomi, 2009, 86.) Huolestuttavinta Suomen musiikinopetuksen kehityksessä on mielestäni tuntimäärien vähentyminen. Peruskoulun musiikin tuntijako on vähentynyt jokaisen uudistuneen opetussuunnitelman myötä ja opetuksen toteutuminen on yhä enemmän valinnaisaineiden varassa, joita esimerkiksi pienien koulujen on vaikea toteuttaa. (Vrt. Kosonen, 2009.)

Luvussa 3.1 ”Afrikkalaisen musiikkikasvatuksen filosofia ja musiikinopetus nykyään” luettelin perinnesävelille ominaisia tapoja välittyä seuraaville sukupolville. Musiikinopetus oli heillä yleensä epävirallista, käytännönläheistä ja välittyi kuulonvaraisesti. Musiikkiin liittyi lähes aina tanssi ja sidonnaisuus traditioihin sekä yhteisöjen kollektiivisuuteen.

Isovanhempien ja vielä omien vanhempienkin muistot kansakoulun ajalta siitä, miten luokassa oli säilyttävä tarkka järjestys ja kuri, ovat kaukana epävirallisesta ja vapaamuotoisesta, formaalista, musiikinopetuksesta. Oppilaat seisoivat kiltisti pulpettien vieressä ja laulukokeen osuessa kohdalle he lauloivat opettajan harmonin vieressä suuren pelon ja jännityksen vallassa. Myös edellä mainitsemani 1925 vuoden opetussuunnitelmassa vallalla ollut herbartilainen kasvatusoppi korosti juuri oppilaiden tiukkaa järjestelmällisyyttä. Lauluhiin saattoi kuulua pieniä sormi- tai piirileikkejä, mutta musiikkiliikunnan varsinainen tulo Dalcroze- metodien kautta 1900- luvun alussa antaa hyvin toisenlaisen kuvan musiikin ja liikkeen yhdistymisestä kuin Etelä-Afrikassa. Mielenkiintoista onkin, onko tämänkaltaisia eroja nähtävissä yhä edelleen ja miten se voisi mahdollisesti vaikuttaa musiikkiliikunnan toteutumiseen? Myös Suomen ensimmäiset koululaulukirjat ilmestyivät jo 1800- luvun puolella. Laulut opeteltiin sen ajan koululaulukirjoista, ja tärkeimmät juhlalaulut ja virret opeteltiin ulkoa. (Vrt. Kosonen, 2009.) Oma havaintoni on, että yhä nykyäänkin musiikin tai laulujen pelkkä kuulovarainen opettelu herättää varsinkin vanhemmissa oppilaissa hämmennyksen tunteen, ”eikö ole nuotteja tai sanoja”.

Lisäksi suuri ero eteläafrikkalaisessa ja suomalaisessa musiikinopetuksessa on soitinten käytössä. Meillä soitinten yhdistäminen koulumaailmaan tuli jäädäkseen jo 1970-luvulla Orff – pedagogiikan kautta. Vaihtojakson aikana keväällä 2008 oli kurjaa huomata Etelä-Afrikan koulujen painivan yhä edelleen pahasti resurssipulassa, jonka vuoksi koulujen soitinhankinnat maalaiskouluissa saattoivat jäädä yhteen nokkahuiluun tai melodikaan.

Eroavaisuuksia Etelä-Afrikan ja Suomen musiikinopetuksen linjauksissa ja toteutuksessa on yhä edelleen varmasti paljon. Suurimmat yhtäläisyydet maiden musiikkikasvatuksen suuntauksia tarkastellessa liittyy varmasti laulun tärkeyteen. Suomen musiikinopetuksen pääpaino oli pitkään laulussa ja äänenmuodostusta arvostettiin ja kuorolauluun pyrkiminen mainittiin jo vuoden 1952 komiteamietinnössä laulunopetuksen yhtenä päämääränä. (Vrt. Suomi, 2009, 71.) Etelä-Afrikassa, satojen kuorojen maassa, kuorotoiminta on hyvin vilkasta yhä edelleen ja afrikkalaisen perinnesäveltämisen kohdalla laulu on yksi tärkeimmistä instrumenteista. Laulujen aiheet kumpusivat Suomen kansakouluissa useasti juhlien, isänmaan sekä lasten omaan elämään liittyvien aiheiden lisäksi luonnosta ja uskonnosta, virsiä unohtamatta. (Kosonen, 2009.) Vaihtojakson aikana tutustumieni laulujen aiheiden pohjalta uskallan olettaa, että virsien, uskonnon ja luonnonläheisten teemojen kuuluminen myös eteläafrikkalaisten lastenlaulujen ja perinnesäveltämisen kirjoon on huomattava.

3.3 Opetussuunnitelmat ja niiden toteutus käytännössä

3.3.1 Etelä-Afrikka: opetussuunnitelman perusteet luokille 0-9 vuodelta 2005

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. Opetussuunnitelman yleisissä tavoitteissa on selvästi löydettävissä apartheidin vaikutus myös koulujärjestelmään ja sen muuttumiseen.

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 muuttavana ilmiönä staattisen kehityksen sijaan. (Typpö, 2008, 14-15; Department of Education, 2005, 1-9; Potgieter & Klopper, 2006, 144-145.) Itse näkisin musiikkiliikunnan merkityksen oman etnisen identiteetin vahvistajana olevan suuri. Musiikkiliikunnan kautta voidaan tuoda kouluihin konkreettisesti omaa sekä vierasta kulttuuria. Musiikki on yksi avaimista ymmärtää vieraita kulttuureja ja sen kautta ehkäistä syrjintää ja toisaalta edistää inklusiota. Musiikin ”kieli” on kaikille yhteinen.

Ajatukseni ovat hyvin ristiriitaiset Etelä-Afrikan uuden opetussuunnitelman tavoitteita ja opiskelijavaihdossa saamiani kokemuksiani verratessa. Vaihdon aikana kouluvierailujen kautta oli 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, 2007- 2008.)

Sanna Kivinen kirjoittaa Musiikkikasvatuksen vuosikirjassa (2002-2004) artikkelissaan ”Kehitysyhteistyötä musiikin saralla Etelä-Afrikassa” myös apartheidin aikojen heijastuvan nykypäivään. Mustan ja värillisen väestön taidekasvatus, musiikki mukaan lukien, laiminlyötiin apartheidin aikaan Etelä-Afrikassa. Mustan ja värillisen väestönosan musiikillinen koulutustaso on edelleen heikko. Kivisen tehdessä kehitysyhteistyötä Etelä-Afrikan mustien yhteisöjen parissa hän huomasi heille erityisen tärkeäksi länsimaisen nuottikirjoituksen opettelun. Nuottien opettelun avulla he kokivat saavansa tasavertaiset mahdollisuudet oppia musiikkia. (Kivinen, 2005, 43-44.)

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 epätietoisuus 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 välittymisen näkökulmasta ja oppilaiden henkistä kasvua ajatellen, mutta musiikin asema koulujen käytännön arjessa jäi useasti kuitenkin alakynteeseen muiden aineiden, kuten matematiikan ja kielten, rinnalla. Myös Kivinen toteaa artikkelissaan rehtorien päätösten tuntijaoista painottuvan useasti tärkeinä pidettyihin ”lukuaineisiin” ja näin ollen musiikin opetus jää varjoon. (Kivinen, 2005, 43.)

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

TAULUKKO 4. Semashegon alakoulun vuosiluokkien 4–7 tuntijako (Semashego Primary School, 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 näiden noin kahden viikkotuntin aikana ehditään käsittelemään niinkin suuresta kokonaisuudesta, johon kuuluvat kuvataiteet, tanssi, musiikki, draama, käsityö, viestintä ja muut aihekokonaisuudet. Jatkokysymyksenä voisikin ihmetellä, mitä esimerkiksi juuri musiikista on aikaa opettaa 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.

3.3.2 Suomi: vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet

Suomen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet uusittiin opetushallituksen toimesta vuonna 2004. Sen mukaan perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetuksen halutaan edistävän yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, 14.)

Peruskoulun opetussuunnitelman (2004) mukaan perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja. Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle. Opetuksen tulee kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. (POPS, 2004, 14.) Afrikkalaisessa kasvatustilanteissa ja Etelä-Afrikan uudessa opetussuunnitelmassa painottunut kulttuurisen identiteetin säilyttäminen ja sen arvostus on löydettävissä myös Suomen opetussuunnitelman tavoitteista.

Kuten jo aiemmin mainitsin ”Suomalainen musiikkikasvatus: laulunopetuksesta monipuoliseen musisointiin” luvussa 3.2, opetussuunnitelmien uudistusten myötä vastuu opetussuunnitelman laadinnasta on siirtynyt yhä enemmän koulu – ja kuntakohtaiseksi. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien aihekokonaisuudet ja oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt tulee pohjautua valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteisiin. (POPS, 2004, 22-23.) Sama linjaus koskee myös valtioneuvoston päättämissä tuntijaoissa. Musiikin opetuksen kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että viikoittaiset tuntimäärät saattavat vaihdella yhdestä neljään tuntiin luokka-asteesta sekä koulun sisäisistä ratkaisuksista ja mahdollisista painotuksista riippuen. (POPS, 2004, Perusopetuksen tuntijaot, 2001.)

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman oppiaineiden jako poikkeaa Etelä-Afrikan järjestelmästä. Suomessa oppimäärään kuuluvien kaikille opetettavien yhteisten aineiden lisäksi, joihin myös musiikki kuuluu omana oppiaineenaan, opetussuunnitelmassa puhutaan aihekokonaisuuksista. Nämä eroavat kuitenkin Etelä-Afrikan ainekokonaisuuksista. Suomessa aihekokonaisuuksilla tarkoitetaan yleisiä kasvatus- ja opetustyötä eheyttäviä teemoja, jotka käsitellään eri oppiaineissa ja koulun muun toiminnan kuten aamunavausten, juhlien ja kerhotoiminnan yhteydessä. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden mukaiset aihekokonaisuudet ovat Ihmisenä kasvaminen, Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, Viestintä ja mediataito, Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, Turvallisuus ja liikenne sekä Ihminen ja teknologia. (POPS, 2004, 38-43.)

Suomen Peruskoulun opetussuunnitelman musiikin opetuksen perustehtävänä on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisuvälineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Musiikin opetuksella halutaan antaa välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen prosessissa, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. Yhdessä musisoimisen kautta halutaan kehittää sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. Lisäksi musiikin tunneilla tulee tukea oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymistä myös etsimällä yhteyksiä muihin oppiaineisiin. (POPS, 2004, 232.) Musiikkiliikunnassa musiikin integrointi liikuntaan on mielestäni juuri oiva käytännönesimerkki eri oppiaineiden yhdistymisestä oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymisen toteutumiseksi.

Musiikin opetuksen tavoitteita ja sisältöjä tarkastellessa tarkemmin musiikkiliikunnan osalta voidaan huomata, että varsinaisesti musiikkiliikunta termiä ei opetussuunnitelmassa mainita. Musiikin, liikkeen ja monipuolisen ilmaisun yhdistäminen sen sijaan tulee esille useammassakin kohdassa. Musiikkiliikunta termiä käytetään toisin sanoen nykyään melko kirjavasti ja käsitteen alle mielletään hyvin monenlaisia sovelluksia rytmi- ja ilmaisuliikunnan sisällöistä.

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 muun muassa: ”*musiikin elementteihin – rytmiin, melodiaan, harmoniaan, dynamiikkaan, sointiväriin ja muotoon – liittyvää*

peruskäsitteistöä musisoinnin, kuuntelun, liikunnan ja musiikillisen keksinnän yhteydessä”. (POPS, 2004, 232-234.)

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. Musiikin perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostuva kokonaisvaltainen toiminta, leikinomainen lähestymistapa erityisesti 1.–4. luokilla sekä omaan musiikilliseen ilmaisuun rohkaiseminen toteutuu myös 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”. (POPS, 2004, 232-234.)

Etelä-Afrikan opetussuunnitelman tarkastelun yhteydessä esittelin Sekhukhunen vuosiluokkien 4-7 tuntijakoa. Tässä vertailun kohteeksi Perusopetuksen tuntijaosta Suomessa:

Perusopetuksen tuntijako 20.12.2001

Perusopetuksen oppiaineiden opetus ryhmitellään pystyviivan osoittamassa kohdassa eri vuosiluokkia yhdistäviin osiin. Kuhunkin osaan on merkitty opetuksen vähimmäismäärä vuosiviikkotunteina (vuosiviikkotunti=38 oppituntia)

Aine	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Yht.
Aidinkieli ja kirjallisuus	14			14				14		42
A-kieli	-----			8				8		16
B-kieli	-----							6		6
Matematiikka	6			12				14		32
Ympäristöoppi	Ympäristö- ja luonnontieto									
Biologia ja maantieto		9				3		7		31
Fysiikka ja kemia					2			7		
Terveystieto								3		
Uskonto/Elämäkatsomustieto			6					5		11
Historia ja yhteiskuntaoppi	-----					3		7		10
Musiikki	Taide- ja taitoaineet									
Kuvataide		26		4-		30		4-		56
Käsityö				4-				7-		
Liikunta				8-				10-		
Kotitalous	-----							3		3
Oppilaanohjaus	-----							2		2
Valinnaiset aineet	-----							(13)		13
Oppilaan vähimmäistuntimäärä	19	19	23	23	24	24	30	30	30	222
Vapaaehtoinen A-kieli	-----					(6)		(6)		(12)

-- = oppiainetta ei opeteta asianomaisella vuosiluokalla, ellei opetussuunnitelmassa toisin määrätä

() = opetetaan valinnaisena

TAULUKKO 5. Suomen Perusopetuksen tuntijako (Perusopetuksen tuntijako, 2001).

Kuten totesin jo aiemmin Etelä-Afrikan tuntijakojen tarkastelun kohdalla, oppiaineiden painotukset kieliin ja luonnontieteisiin heijastuvat molemmissa maissa. Käytännönaineet (liikunta, käsityö, kotitalous) taideaineet mukaan lukien jäävät lukuaineiden varjoon selvästi. Ero Suomen ja Etelä-Afrikan erilaisesta oppiaineiden ja ainekokonaisuuksien jaosta huolimatta, molempien maiden opetussuunnitelmissa heijastuu myös sen kunta- ja koulukohtaisuus. Tuntijakoja voidaan soveltaa koulun vahvuuksien ja painotuksien mukaan sekä oppiaineiden sisältöjen ja tavoitteiden määritykset jäävät melko pinnallisiksi, varsinkin Etelä-Afrikassa. Suomen musiikin opetuksen tavoitteista ja sisällöistä voidaan nostaa suuntaa antavia ohjeita, vaikkei tarkkoja ohjeita esimerkiksi musiikkiliikunnan toteutuksesta annetaakaan. Etelä-Afrikan opetussuunnitelman ”Arts and Culture” – osiossa ainekokonaisuuden todellinen sisältö ja oppimistavoitteet esimerkiksi musiikin kohdalla jäävät hyvin hatariksi. Sen tavoitteet ja sisällöt jäävät melkein pä kokonaan yleisten kasvatustavoitteiden varaan. Opettajan ja koulun vastuu korostuvat siis molemmissa maissa.

Antikainen, Rinne ja Koski (2003) kirjoittavatkin mielestäni osuvasti teoksessaan ”Kasvatossosiologia” opetussuunnitelmien painotuksista. Heidän mukaansa opetussuunnitelmat ovat alkaneet yhä enenevässä määrin perustua koulutusmarkkinoilla vallitsevaan kysyntään taloudellisen tuottavuuden ja kannattavuuden perustein. Toisin sanoen opetusta tarjotaan ensisijaisesti sellaisilta aloilta, joilla on eniten maksavia asiakkaita. (Antikainen, Rinne & Koski, 2003, 175.) Lisäksi he toteavat Suomen opetussuunnitelmien painotuksien siirtyneen viimeisen sadan vuoden aikana moraalisisista periaatteista rationaalisuutta korostavaan malliin sekä samaan aikaan kollektiivisen hyvän (isänmaan ja kansakunnan edun) tavoittelemisesta yksilöllisyyden korostukseen. (Antikainen, Rinne & Koski, 2003, 177.) Jälkimmäinen olikin löydettävissä muun muassa suomalaista musiikkikasvatusta koskevassa kappaleessa, jossa kirjoitin musiikin opetuksen perimmäisen tarkoituksen pohdiskelusta 1950-luvulla. Musiikkia alettiin pitää enemmän ennen kaikkea oppiaineena, jolla on kasvatuksellinen merkitys, sen sijaan, että opetuksella olisi maan musiikkielämää palveleva merkitys. (Rautio, 1959, 5.)

Edellä luettelemiini opetussuunnitelmien sisältöjen painotuksiin liittyy myös molemmissa maissa vastaan tullut opettajien yleinen asenne siitä, miten taide- ja taitoaineet, erityisesti musiikki ja liikunta mainittuna, ovat heidän mielestään tärkeässä asemassa oppilaiden elämässä. Välillä tuntuu, että sama asenne taideaineiden tärkeydestä heijastuu yhteiskunnassamme myös mediassa ja korkeampien päättäjien taholla aina kun puhutaan lasten ja nuorten pahoinvoinnista ja sen eri

ilmenemismuodoista. Valitettavasti tämänkaltainen keskustelu ei ole vielä ehtinyt toteutua käytännönasteelle näkyvinä muutoksina oppilaiden koulupäivän arkeen.

4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni empiirisen osuuden toteutin kahdessa eri osassa. Etelä-Afrikan tutkimusaineiston keräsin kevään 2008 aikana vaihto-opiskelujakson yhteydessä. Näistä tuloksista muodostui keväällä 2009 Proseminaarityöni ”Musiikkiliikunta Etelä-Afrikan alakouluissa”. Ajatus musiikkiliikunnasta Suomessa, ja sen vertailu Etelä-Afrikassa saamiini kokemuksiin alkoi kirvota heti Proseminaarityötäni tehdessä. Suomen ja Etelä-Afrikan musiikkiperinteiden erilaisuus ja sen mahdollinen vaikutus musiikin ja musiikkiliikunnan opetukseen antoi tutkimukselle mielenkiintoisen lähtökohdan. Tutkimusaineiston Suomesta keräsin syksyn 2009 aikana.

Pro Gradu – tutkielmani tarkoitus on selvittää, miten musiikkiliikunta ilmenee eteläafrikkalaisten ja suomalaisten oppilaiden musiikintunneilla; mitä eroja ja yhtäläisyyksiä on löydettävissä musiikkiliikuntaa opettavien opettajien kokemuksista? Mielenkiintoisen lähtökohdan tutkimukselleni tuo mielestäni afrikkalaisessa kulttuurissa ilmentyvä ngoma – yhteisnimitys muun muassa musiikista, tanssista, draamasta ja runoudesta. Nimitys kertoo jo terminä sen, miten afrikkalaisessa musiikissa musiikin ja taiteen eri toimintamuodot ovat sulautuneena toisiinsa kun taas Suomessa nämä muodostavat jokainen oman osa-alueensa. Lisähuomion aiheeseen tuo myös maiden erilainen tuntijako. Etelä-Afrikassa musiikintunnit kuuluvat ”Arts and Culture” aihekokonaisuuteen kun taas Suomessa musiikki on omana oppiaineenaan.

4.1 Tutkimusongelma ja -menetelmät

Tutkimuksen pääongelmaksi ja kysymykseksi muodostui se, miten suomalaisten ja eteläafrikkalaisten opettajien käsitykset eroavat musiikkiliikunnan opetuksesta alakoulussa. Alakysymyksiksi muotoutui muun muassa seuraavia asioita: missä yhteyksissä musiikkiliikuntaa ilmenee, miten sitä opetetaan ja mitä sen kautta halutaan opettaa? Toisin sanoen opetusmenetelmien selvittäminen sekä musiikkiliikunnassa tärkeäksi koetut tavoitteet sekä musiikin että lapsen yleisen kehityksen alueelta auttavat kuvaamaan mielestäni musiikkiliikunnan toteutuksen peruspiirteitä. Lisäksi halusin selvittää, mikä merkitys musiikkiliikunnalla katsotaan olevan koulumaailmassa ja miten maiden eri kulttuuriset seikat vaikuttavat sen ilmenemiseen musiikinopetuksessa.

Ennako-oletukseni musiikkiliikunnan eroista Etelä-Afrikassa ja Suomessa liittyivät musiikkiliikunnan toteutuksen määrään, toimintamuotoihin, niiden toteutuksen suunnitelmallisuuteen sekä kulttuurin vaikutukseen.

Oletukseni musiikkiliikunnan ilmentymisestä Etelä-Afrikassa oli, että sen opetus toteutuu luontaisesti ilman tarkempia toimintasuunnitelmia spontaanisti. Musiikkiliikunnan toteutumista ei erikseen suunnitella, eikä sitä koeta erilliseksi musiikin opetuksen työmuodoksi, vaan liikunnan ja musiikin kuuluminen yhteen nousee esiin luonnostaan. Olettamukseni oli, että Etelä-Afrikassa toteutettu musiikkiliikunta saa myös vahvasti vaikutteita maan musiikkitraditioista.

Ennako-oletukseni Suomessa toteutettavasta musiikkiliikunnasta oli, että opetus on usein suunniteltua ja että musiikkiliikunta käsitetään yleensä omaksi toimintamuodokseen musiikinopetuksessa. Uskoin myös oman kulttuurimme tanssiperinteiden heijastuvan musiikin ja liikkumisen yhdistämiseen koulun musiikintunneilla siten, että musiikkiliikunnan toteutuksen määrä on Suomessa vähäisempää kuin Etelä-Afrikassa. Olettamukseni oli myös musiikkitraditioiden välittymisen olevan vähäisempää Suomessa kuin Etelä-Afrikassa.

Musiikkiliikunnan tutkimiseen ja sen vertailuun juuri Etelä-Afrikan ja Suomen välillä, vaikutti luonnollisesti vaihto-opiskeluni Etelä-Afrikassa, mutta myös aiemmin avaamani musiikkikulttuuriset tekijät, kuten ”ngoma”, ja sen erilaisuus omaan musiikkikulttuuriimme 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 monivalintakysymysten, asteikkojen tai avoimien kysymysten kautta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 134, 198-200.)

Valitsin pääaineistonkeruumenetelmäksi kyselyn. Menetelmän valinnassa painottuivat tutkittavien tavoitettavuus, laajemman kartoituksen tekemisen mahdollisuus sekä taloudellisuus. 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 Etelä-Afrikan kohdalla tuntuivat myös mahdolliselta toteuttaa vieraan maan ja kulttuurin käytännönhaasteet huomioiden. (Vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 195.)

Menetelmänä kyselyn heikkoutena voidaan pitää muun muassa tulosten mahdollista pinnallisuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 195.) Oman aiheeni syvempää ymmärrystä ajatellen halusin käyttää päätutkimusmenetelmäni kyselyn tukena Etelä-Afrikan kohdalla myös omaa havainnointia ja videomateriaaleja. Kevään 2008 aikana Etelä-Afrikassa toteutetut kouluvierailut 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. Suomen aineiston analysoinnissa luovuin videomateriaalin keräämisestä kyselyiden tulkitsemisen tueksi suomalaisen koulumaailman tuttuuden sekä myös tutkimusdatan laajuuden rajaamisen vuoksi.

4.1.1 Kyselylomake

Kyselylomaketta suunnitellessani ensin eteläafrikkalaisille opettajille oli tärkeää yrittää tähdentää itselleni se, mitä me suomalaiset pidämme musiikkiliikuntana. Kyselylomakkeen pilotoinnin toteutin muutamassa jyvaskyläläisessä alakoulussa syksyllä 2007 Laadulliset ja määrälliset kurssin yhteydessä. Lopullisessa eteläafrikkalaisille opettajille tehdyssä kyselyversiossa haasteeksi osoittautuikin juuri se, että osasin tehdä kysymykset heidän omasta kulttuurista käsin ja heille mahdollisimman selkeästi ymmärrettäviksi sekä varoa liiallista oman kulttuurin ja sen ilmentymien heijastumista. Myöhemmin Suomessa toteutettu kysely vastasi pääosin Etelä-Afrikassa teettämäni kyselyä, koska tutkielmani tavoite pohjautui juuri maiden vertailuille ja samojen ilmiöiden selventämiselle.

Kyselylomakkeiden vastausten tilastollisessa analyysissä ja graafisten esitysten toteutuksessa käytin apuna pääosin SPSS -ohjelmaa. Tallensin sekä määrälliset että laadulliset eli avointen kysymysten vastaukset SPSS -ohjelmaan. Tein kummankin maan datasta oman tiedoston muutamien kysymyserojen vuoksi. Kysymyksistä, joita halusin vertailla tarkemmin keskenään tein yhteisen tiedoston. Ohjelmaa apuna käyttäen toteutin datan ristiintaulukointia, jälkitestausta (Pearson Chi-Square) ja keskiarvojen laskentaa sekä avointen kysymysten kohdalla vastausten taulukointia siten, että kunkin kysymyksen vastauksia oli helppo vertailla keskenään. SPSS -ohjelman tukena käytin myös Excel -ohjelmaa muutamien taulukoiden toteutuksessa. Observoinnin kautta tekemiäni havaintoja ei ole varsinaisesti tallennettu mihinkään kirjalliseen muotoon, vaan opiskelijavaihdossa tekemiäni havainnot kouluvierailuilta ovat tallentuneet valokuviiin, lyhyisiin videotallenteisiin, päiväkirjamerkintöihin ja omiin muistoihin.

Etelä-Afrikassa toteutetussa kyselykaavakkeessa oli yhteensä 25 kysymystä (Liite 1). Suomessa toteutetussa kyselyssä kysymyksiä oli yhteensä 22 (Liite 2). Kyselylomakkeet noudattavat kutakuinkin samaa järjestystä ja kaavaa, muutamaa kysymystä lukuun ottamatta. Kysymykset oli muotoiltu niiden sisällön mukaan monivalinta- tai avoimiksi kysymyksiksi sekä osa kysymyksistä pohjautui valmiiseen asteikkoon. (Hirsjärvi, Sajavaara & Remes, 2009, 198-200).

Kaavakkeiden alkuun on koottu kysymyksiä, kysymykset 1-6, jotka selvittävät vastaajien taustatietoja, kuten sukupuolta, ikää, työvuosia, koulutusta jne. Kysymyksessä numero kolme kysyin koulun nimeä sen varalta, jos minulle tuli mahdollisuus päästä vierailemaan juuri kyseisessä koulussa. Suomen kyselykaavakkeessa kysymykset 7-11 liittyivät musiikkiliikunnan toteutukseen, sen yleisyyteen, oppilaiden ryhmäkokoihin, opetuksen haasteisiin sekä oppimateriaaleihin. Näiden kysymysten sisälle tein myös ”varmistuskysymyksiä” samasta aiheesta eri muodossa liittyen muun muassa siihen, miten useasti opettaja toteuttaa musiikkiliikuntaa. Etelä-Afrikan kyselykaavake toteuttaa samaa mallia, mutta oppimateriaaleihin liittyvät kysymykset 9-11 ovat hieman eri muodossa, koska halusin varmistaa, mitä materiaaleja heillä todella löytyy koulusta ja mitä he niistä käyttävät.

Suomen kyselykaavakkeessa kysymykset 12-15 liittyivät musiikkiliikunnan eri toimintamuotoihin ja opettajien käsityksiin siitä, mitä musiikin- sekä myös lapsen yleisen kehityksen osa-alueita voidaan opettaa ja tukea musiikkiliikunnan avulla. Lisäksi kysyttiin mitä opetusmetodeja opettajat yleensä käyttävät musiikkiliikuntaa opettaessaan. Etelä-Afrikan kyselykaavakkeessa nämä asiat tulivat esille kysymyksissä 14-17.

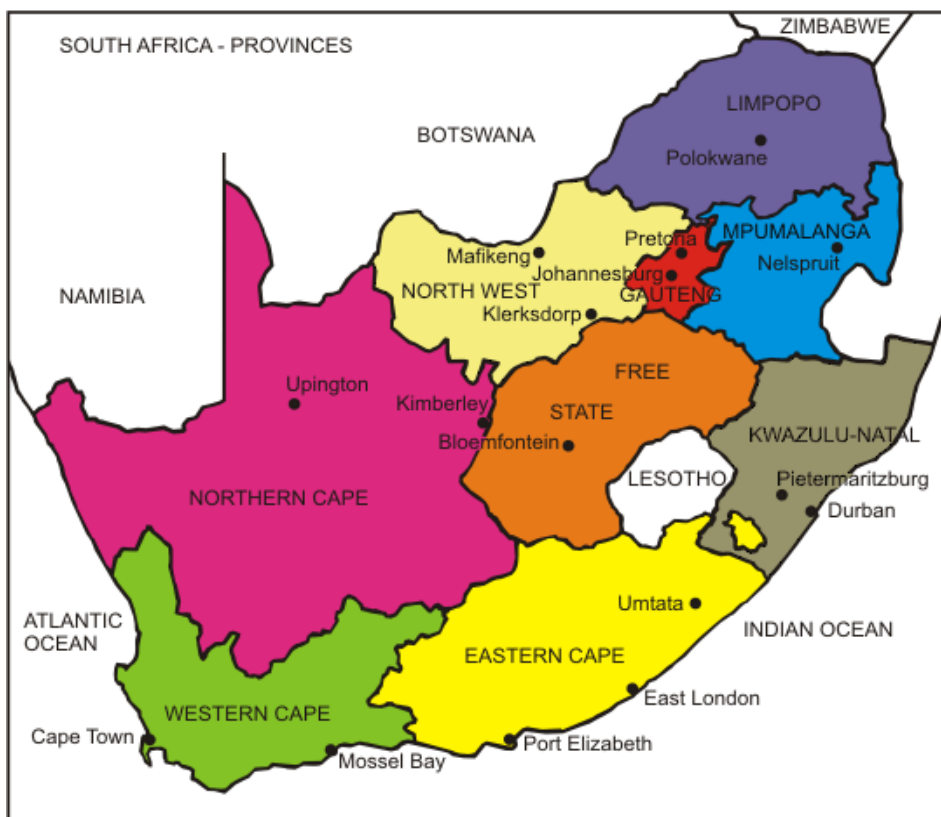
Musiikkiliikunnan toimintamuotoja selvittävässä kysymyksessä käytin pohjana teoriaosuudessa esittelemääni omaa jaottelua neljään kategoriaan toimintamuodoista (tanssit, luova liikunta, leikit ja pelit sekä äänen tuottaminen itse). Avasin kategorioita kuitenkin eri termeillä helpommin ymmärrettäviksi, esimerkiksi ”äänen tuottaminen itse” toimintamuodon lauluksi ja kehorytmeiksi. Musiikkiliikunnan tavoitteita ja opetusmetodeja koskevat kysymykset pohjautuivat Eeva Anttilan tanssikasvatuksen tavoitteiden ja opetusmetodien teorioihin, joskin myös näihin liittyviä käsitteitä oli muutettu vastaajalle helpommin ymmärrettäväksi. Lisäksi sovelsin musiikin ja liikunnan tavoitteissa teoriaosuudessa esittelemiäni Simola-Isakssonin sekä Linnankiven, Tenkun ja Urhon määrittelyjä.

Loput kyselylomakkeen kysymyksistä olivat avoimia kysymyksiä ja osaksi myös päällekkäisiä aikaisempien kysymysten kanssa mahdollisimman onnistuneen validiuden vuoksi (Hirsjärvi, Sajavaara & Remes, 2007, 226). Avoimissa kysymyksissä pyydettiin kuvaamaan luokkatilaa sekä arvioimaan, mitkä musiikkiliikunnan toimintamuodot ovat oppilaille mieluisimpia ja ei niin innostavia. Etelä-Afrikan kyselylomakkeessa halusin muotoilla hieman eritavalla opetustilaa koskevat kysymykset (kysymykset 18-19) sen varmistamiseksi, että heillä on yleensä jokin tila opettaa musiikkiliikuntaa. Lisäksi avoimissa kysymyksissä kysyttiin maiden musiikkitraditioiden ja musiikkikulttuurin heijastumista musiikkiliikunnan opetukseen sekä musiikkiliikunnan yleisiä tavoitteita ja merkitystä koulussa. Lopuksi pyydettiin arvioimaan millainen asema musiikinopetuksella on yleensäkin muiden oppiaineiden joukossa vastaajan omassa koulussa, sekä yleisesti omia mielipiteitä ja kokemuksia musiikkiliikunnan opetuksesta.

4.2 Aineiston keruu

Etelä-Afrikassa tehty 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. Tähän kyselyyn vastasi 18 opettajaa, 3 miestä ja 15 naista. Suurin osa vastanneista opettajista opetti North Westin alueen köyhissä maalaiskouluissa, joissa oli taloudellisia vaikeuksia ja opettajien koulutus oli puutteellista. North-South-South projektin yhteydessä pääsin muiden suomalaisten vaihto-oppilaiden kanssa observoimaan ja opettamaan kouluhin, joissa kyselyyn osallistuneet opettajat opettivat.

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 reliaaabelius olisi varmasti kärsinyt. (Hirsjärvi, Sajavaara, Remes, 2009, 231.)



KUVA 1. Etelä-Afrikan kartta (maa jakautuu yhdeksään provinssiin)

(<http://www.anc.org.za/images/maps/samap.gif>).

Kyselyt Etelä-Afrikassa suoritettiin valvotuissa olosuhteissa ja vastausprosentiksi muodostui näin ollen 100%. Kyselyyn vastaamisen aikana opettajilla heräsi paljon kysymyksiä käyttämästäni 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. Etelä-Afrikan kyselyyn vastanneita opettajia oli yhteensä 20, joista 3 oli miesopettajia ja 17 naisopettajia.

Suomessa tehty kysely toteutettiin Etelä-Afrikan tavoin kahdella eri alueella, Uudessakaupungissa ja Jyväskylässä syksyn 2009 aikana. Vein molemmilla paikkakunnilla kyselylomakkeet kouluihin henkilökohtaisesti mahdollisimman korkea vastausprosentin saavuttamiseksi. Kyselyyn vastaamisen sai suorittaa kuitenkin omalla ajalla, enkä toteuttanut kyselyyn vastaamisessa valvontaa, kuten Etelä-Afrikassa. Vastausprosentiksi jäikin näin ollen 64 prosenttia. Lopullinen vastaajamäärä Suomesta oli 16, joista naisia oli 14 ja miehiä 2. Uudestakaupungista sain vastauksia 13 ja Jyväskylästä 3. Jyväskylän otos oli sen vuoksi pienempi, koska tein aineistonkeruun myöhemmin syksyllä tarkoituksena täydentää Uudestakaupungista saamiani vastauksia ja kasvattaa vastaajien määrää. Kaiken kaikkiaan Etelä-Afrikan ja Suomen kyselyihin vastanneita oli yhteensä 36 opettajaa (N=36). Vastaajista 86 prosenttia oli naisia ja miehiä 14 prosenttia. Vastaajista kaikki opettivat alakoulussa musiikkia.

Kyselyn aineistoa voi kerätä kahdella päätavalla; posti- ja verkkokyselynä sekä kontrolloituna kyselynä. Omassa tutkimuksessani päädyin kontrolloidun kyselyn teettämiseen paremman validiuden saavuttamiseksi. Kontrolloituja kyselyjä on kahdenlaisia; informoituja sekä henkilökohtaisesti tarkistettuja kyselyjä. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2009, 196-197.)

Suomessa toteutetussa kyselyssä käytin informoitua kyselyä. Vein kyselyt itse kouluihin, jossa saavutin suoraan tutkimuksen kohdejoukkoni henkilökohtaisesti. Jakaessani lomakkeet kerroin tutkimuksen tarkoituksesta ja vastasin aiheesta heränneisiin kysymyksiin. Vastaajat täytyivät lomakkeet omalla ajallaan ja postittivat ne. Etelä-Afrikassa teettämäni kyselyn kohdalla oli kyseessä henkilökohtaisesti tarkistetuissa kyselytyypissä. Oma menetelmäni poikkesi perinteisestä toteutuksesta siten, että vein myös nämä kyselyt henkilökohtaisesti ja avasin kyselyn sisältöä, mutta olennaista oli, että keräsin ne myös itse ja sain näin mahdollisuuden keskustella vastaajien kanssa. Tämän kautta pääsin lähemmäs vastaajien ajatusmaailmaa siitä, mitkä olivat mahdollisesti vaikeita ja epäselviä kysymyksiä. Kuten aiemmin mainitsinkin, tämä oli hyvin hyödyllistä ja avaavaa Etelä-Afrikan kyselyiden analysoinnin kannalta. (Vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 196-197.) Oman kyselyni kohdalla oli helppo todeta, että Suomessa teettämäni informoidun kyselyn toteuttaminen tuotti huomattavan vastausprosentin kuin Etelä-Afrikassa toteutettu henkilökohtaisesti tarkistettu kysely. Jälkimmäinen vei tietysti enemmän aikaa, mutta se kannatti tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

4.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusten luotettavuutta on perinteisesti kuvattu kahdella eri termillä: reliabiliteetilla ja validiteetilla. Reliabiliteetilla viitataan tutkimuksen toistettavuuteen ja validiteetilla sen luotettavuutta mitata sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. (Metsämuuronen, 2006, 56.) Validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan sitä, onko tutkimus yleistettävissä ja sisäisellä validiteetilla tutkimuksen omaa luotettavuutta. (Metsämuuronen, 2006, 48.)

Kyselytutkimusta vaivaavat heikkoudet liittyvät usein siihen, voiko tutkija varmistua siitä, että miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. Toisaalta tutkijan on pohdittava, miten onnistuneita annetut vastausvaihtoehdot ovat vastaajien näkökulmasta. Lisäksi haasteena on se, että tutkija ei voi aina tietää varmasti, kuinka selvillä vastaajat ovat ylipäättänsä tutkimusaiheesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 195.)

Kahden jälkimmäisen seikan pohtiminen varsinkin Etelä-Afrikan kohdalla oli omassa tutkimuksessa iso haaste. Esimerkiksi musiikkiliikunnan työtapojen ja tavoitteiden jaottelu sai aikaan paljon tarkentavia kysymyksiä Etelä-Afrikan kyselyä teetettäessä. Kysymys kuuluikin, ymmärsivätkö he todella kysymyksieni sisältöä vai jäikö niiden sisältö epäselväksi tarkentavista selostuksistani huolimatta? Jo se on tietysti omalta osaltaan yksi tutkimuksen tulos, että he eivät käsittäneet musiikkiliikuntaa suoraan sellaisena kuin me sen koemme. Tämä asia on kuitenkin oleellista huomioida oman tutkimukseni tuloksia tarkastellessa. Tukea asian ymmärrykseen ja tulosten tulkintaan toi onneksi observointi ja puolen vuoden aikana keräämäni videomateriaali kouluvierailuilta.

Suomessa teetetyssä kyselyssä suuremmaksi haasteeksi koin sen, osallistuivatko vastaajat kyselyyn vakavasti vai vain ”velvollisuuden pakosta” alkusyksyn koulukiireiden keskellä. Lisäksi Etelä-Afrikan tuominen vertailukohteeksi saattoi aiheuttaa sen, että vastaajilla oli taipumus vastata tiedostaen tai tiedostamattomasti, siten miten he odottivat tutkijan haluavan. Kysymyksiin vastaaminen ”sosiaalisesti hyväksyttävästi” on juuri yksi survey - tyyppisen tutkimuksen kompastuskivistä (Jyrinki, 1974, 129-130).

Lisäksi tuloksia tarkastellessa on huomioitava se, että myös kyselyyn vastaamatta jättäneet opettajat antavat oman tuloksensa. Oliko musiikkiliikunta heille mahdollisesti vierasta ja haastavaa vai jäikö vastaaminen vain muiden kiireiden vuoksi? Vastaamatta jättäneiden lomakkeet olisivat saattaneet muuttaa Suomen kohdalla saatua tulosta, mutta toisaalta tulos olisi voinut olla sama, jos heidän vastaaminen oli jäänyt vain vastausmotivaation puutteen vuoksi.

5 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA

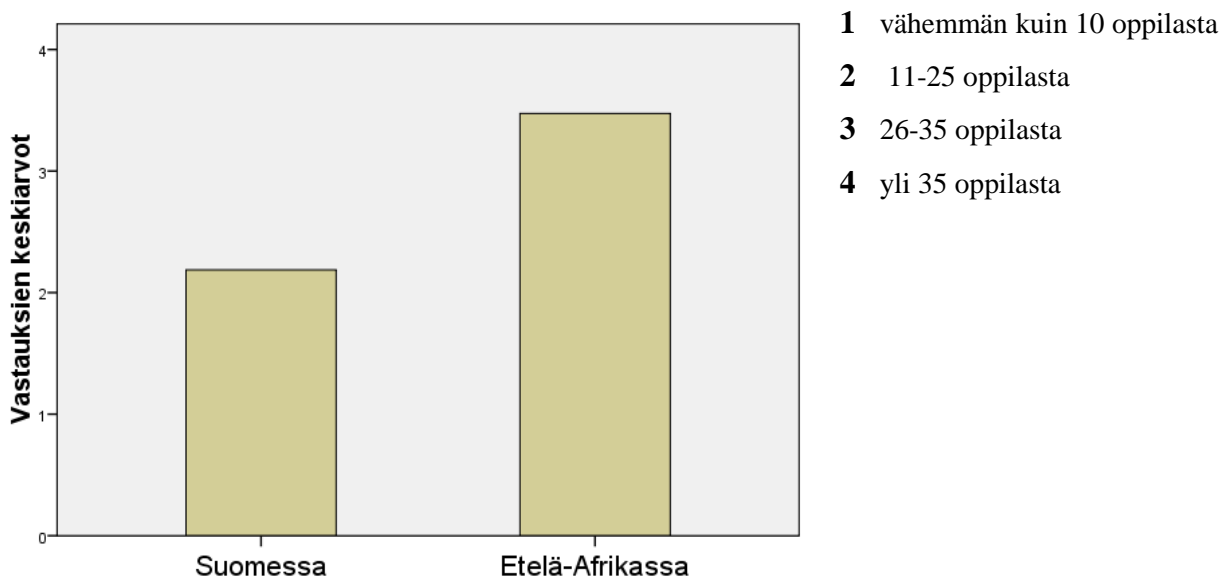
Kyselyistä saadut tulokset tukivat osittain ennakko-oletustani musiikkiliikunnan toteutumisesta Etelä-Afrikassa ja Suomessa. Olettamukseni oman kulttuurin vaikutuksesta ja sen välittymisen tärkeydestä sai vahvistusta tutkimuksen tuloksista. Musiikkiperinteiden vahva vaikutus Etelä-Afrikassa ilmeni jo kyselyä toteuttaessa opettajien kommenteista ja kysymyksistä sekä vastaajien pohdinnoissa erityisesti avoimien kysymysten kohdalla. Suomen kohdalla oman kulttuurin korostaminen ja välittäminen eteenpäin oli vähäisempää. Musiikkiperinteet tulivat esille lähinnä vain koulujen juhlien yhteydessä.

Ennako-olettamukseni musiikkiliikunnan lokeroitumisesta omaksi musiikinopetuksen työmuodokseen Suomessa ei saanut tukea kyselyn tuloksista. Musiikkiliikuntaa opetettiin Suomen kouluissa olettamukseeni verraten määrällisesti enemmän sekä musiikin lisäksi myös muiden oppimistavoitteiden yhteydessä. Etelä-Afrikan musiikkiliikuntaan liittyvät olettamukseni sen spontaaniudesta ja suunnittelemattomuudesta sai tukea tutkimuksentuloksista osittain. Monet kysymykset saattoivat jäädä eteläafrikkalaisille epäselviksi vieraan terminologian vuoksi, ja näin ollen tutkimuksen tulosten voidaan todeta olevan suuntaa antavia.

5.1 Vastaajien taustatiedot

Etelä-Afrikan kyselyyn vastaajista (N=20) 75 prosenttia oli koulutustaustaltaan luokanopettajia. Loput vastaajista olivat koulutukseltaan luokan- ja aineenopettajia eri aineyhdistelmin. Etelä-Afrikan vastaajista ainoastaan kolme kertoi saaneensa jonkinlaista koulutusta musiikkiliikuntaan liittyen. Musiikkiliikuntakoulutuksen puutteellisuuteen vaikutti varmasti osaksi se, että useimmat opettajista olivat olleet työelämässä jo reilusti yli kymmenen vuotta. Vastaajien keski-ikäsi Etelä-Afrikan kohdalla nousikin 45 vuotta, jonka katson vaikuttavan vastauksien realistisuuteen positiivisesti. Musiikkiliikuntaan liittyvän koulutuksen puutteellisuudesta huolimatta ainoastaan kaksi vastaajista kertoi, että ei käytä musiikkiliikuntaa opetuksessaan. Oletukseni opetusryhmien suuruudesta näkyi Etelä-Afrikan vastauksissa, jossa 65 prosenttia opettajista vastasi opetusryhmään kuuluvan yli 35 oppilasta.

Suomessa toteutetussa kyselyssä vastaajista (N=16) kaikki olivat luokanopettajia yhtä vastaajaa lukuun ottamatta, jolla oli musiikin aineenopettajan tutkinto. Vastaajista 7 opettajaa kertoi saaneensa ”viikonloppukurssien” tapaista koulutusta musiikkiliikunnasta. Nämä kurssit osoittautuivat vastaajien kommentteissa hyvin mieluisiksi ja tervetulleiksi. Suomen vastaajien keski-ikäsi nousi lähes sama kuin Etelä-Afrikassa, 44 vuotta. Suomen vastaajista kaikki mainitsivat käyttävänsä opetuksessaan musiikkiliikuntaa. Oppilasryhmät jäivät kooltaan Suomessa selvästi matalammaksi kuin Etelä-Afrikassa (kuva 2). Suomen vastaajista 69 prosenttia kertoi opettavansa 11-25 oppilaan ryhmiä ja 26-35 oppilaan ryhmiä oli 25 prosentilla opettajista. Loput suomen vastaajista opettivat alle 10 oppilaan ryhmiä.



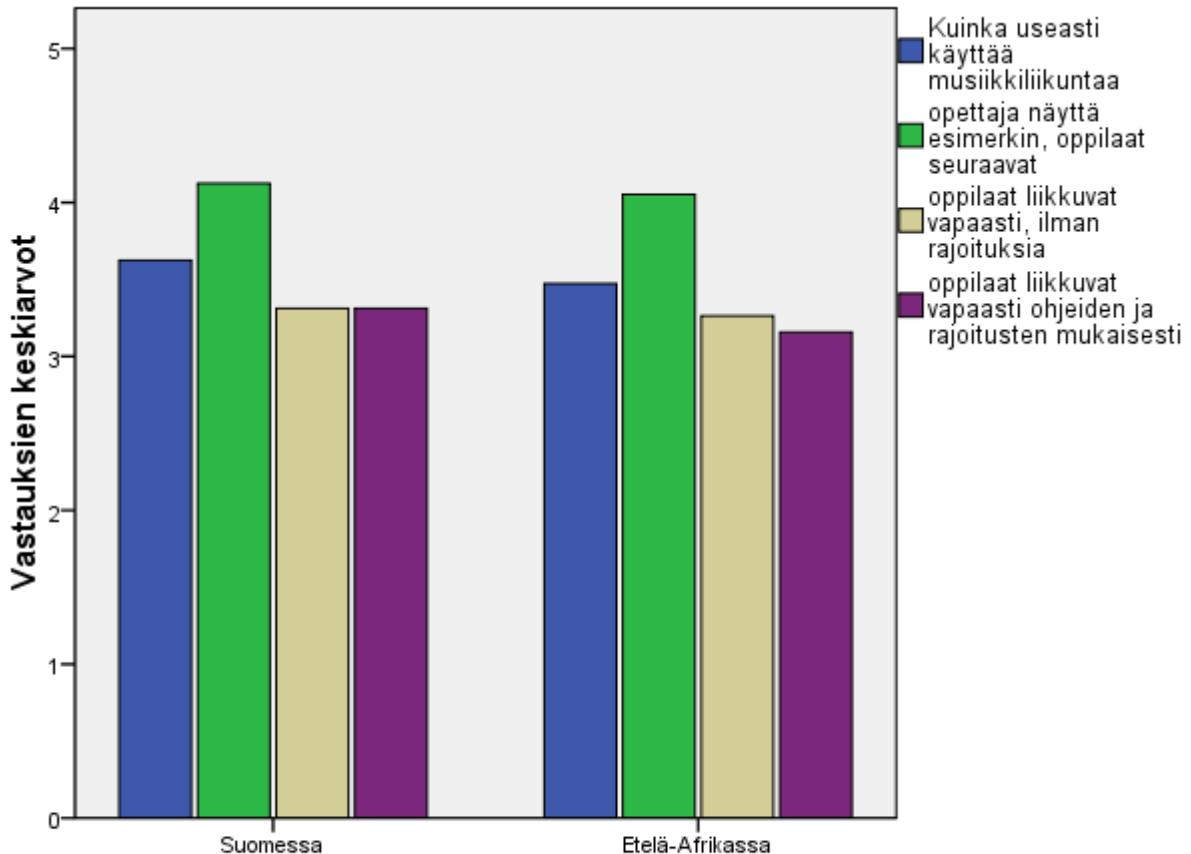
KUVA 2. Oppilasryhmien koot musiikkiliikunnan opetuksessa.

5.2 Kuinka useasti ja miten musiikkiliikuntaa opetettiin?

Kysymyksessä, jossa vastaajia pyydettiin arvioimaan kuinka useasti toteuttaa musiikkiliikuntaa, (kuva 3, sininen pylväs) eteläafrikkalaisten vastausten keskiarvoksi nousi 3,55. Vastausvaihtoehdoissa numero 1 tarkoitti, että toteutti musiikkiliikuntaa ”monta kertaa päivän aikana” ja 2, että käyttää musiikkiliikuntaa ”ainakin kerran päivässä”. Vastaus 3 kertoi vastaajan toteuttavan musiikkiliikuntaa ”ainakin kolme kertaa viikon aikana”, vastaus 4 ”ainakin kerran viikossa” ja numero 5 kuvasi vastaajan toteuttavan musiikkiliikuntaa ”vähemmän kuin kerran viikossa”. Suomalaisten vastaajien kohdalla vastaava kysymys ”Arvioi kuinka useasti toteutat musiikkiliikuntaa” (kuva 3, sininen pylväs) vastauksien keskiarvo oli lähes sama kuin eteläafrikkalaisilla, 3,62.

Suomalaiset ja eteläafrikkalaiset opettajat arvioivat toteuttavansa musiikkiliikuntaa lähes saman verran viikossa. Molempien vastaukset asettuivat väittämien mukaan ”ainakin kolme kertaa viikossa” ja ”ainakin kerran viikossa” väliin. Vastaus on mielestäni molempien kohdalla yllättävä. Suomalaiset käyttivät ennako-oletuksiini verraten musiikkiliikuntaa enemmän, kun taas eteläafrikkalaiset opettajat toteuttivat musiikkiliikuntaa ennako-oletukseeni nähden vähemmän. Oletin eteläafrikkalaisten toteuttavan musiikkiliikuntaa monta kertaa päivän aikana tai vähintään kerran päivässä. Toisaalta teoriaosuudessa pohtimani suomalaisten ”jäyhyys” ja yleensä maiden tanssikulttuurien erilainen tausta ei saanut tukea kyselyn tuloksista.

Eteläafrikkalaisten ja suomalaisten vastausten ristiintaulukoinnin yhteydessä toteutettu jälkitesti (Pearson khii toiseen –testi) osoiti, että ryhmien väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitsevät (Pearson Chi-Square 3,972, $p=0.410$). Tulokseen vaikutti pieni otoskoko.



KUVA 3. Musiikkiliikunnan opetuksen määrä ja sen opetusmetodit.

Opetusmetodeihin liittyvässä kysymyksessä käytin pohjana teoria-osuudessa esittelemääni Anttilan mallin jaottelua. Etelä-Afrikan ja Suomen vastauksissa (kuva 3) yleisimmäksi opetusmenetelmäksi nousi kummassakin Anttilan teorian mukaan transmissio malli, jossa opettaja näyttää esimerkin ja oppilaat toistavat perässä. Keskiarvo eri opetusmenetelmien välillä jakaantui Suomessa seuraavasti asteikolla 1-5 (1= opettaja ei käyttänyt opetusmetodia koskaan ... 5= opettaja käytti opetusmetodia useasti): Opettajajohtoinen opetus 4,12, oppilaiden vapaa improvisointi ilman tarkkaa mallia 3,31 ja oppilaan kokeiluja tiettyjen ohjeiden ja rajoitusten mukaisesti 3,31. Etelä-Afrikassa vastaava jako meni seuraavasti: Opettajajohtoinen opetus 4,05, oppilaiden vapaa improvisointi 3,26 ja oppilaan kokeiluja tiettyjen ohjeiden ja rajoitusten mukaisesti 3,16.

Eteläafrikkalaisten ja suomalaisten opettajien vastaukset myös opetusmenetelmiin liittyen olivat hyvin samankaltaiset. Opettajajohtoisuuden suosiota selittävät mahdollisesti opetusryhmien koot, ajan puute sekä pienet ja ahtaat opetustilat. Opettajat kokevat mahdollisesti, että

oppilasryhmää on helpompi hallita valmiilla ohjeilla ja malleilla, joskin tämä karsii aina oppilaan omaa luovuutta ja mahdollisuutta keksiä omia ratkaisuja liikunnassa ja musiikissa.

Opetusmetodeista tehdyn ristiintaulukoinnin jälkitesteissä (Pearsonin khii toiseen -testi) ilmeni, että ryhmien väliset erot olivat osaksi tilastollisesti merkitsevät. Tämä koski erityisesti kohtaa ”oppilaat liikkuvat vapaasti ohjeiden ja rajoitusten mukaisesti” (Pearson Chi-Square 10,062, $p= 0.039$). Vastaukset liittyen kahteen muuhun opetusmetodiin eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Pieni otoskoko vaikutti mahdollisesti osaltaan tuloksiin siten, etteivät ryhmien väliset erot nousseet tilastollisesti merkitseviksi kaikissa kysymyksissä.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Opettaja näyttää esimerkin, oppilaat seuraavat	4,375	4	,358
Oppilaat liikkuvat vapaasti, ilman rajoituksia	2,855	4	,582
Oppilaat liikkuvat vapaasti, ohjeiden ja rajoitusten mukaisesti	10,062	4	,039

TAULUKKO 6. Ristiintaulukoinnin jälkitesti musiikkiliikunnan opetusmetodeista.

5.3 Mitä musiikkiliikunnan kautta haluttiin opettaa?

Kysymykset koskien musiikkiliikunnan toimintamuotoja sekä asioita ja kehitysalueita, joita opettajat katsoivat opettavansa musiikkiliikunnan kautta, tuntuivat eteläafrikkalaisten vastaajien mielestä hankalilta. Samaan aiheeseen liittyvissä vastauksissa saattoi esiintyä epäjohdonmukaisuutta saman vastaajan kohdalla. Vastaaja saattoi nostaa musiikkiliikunnan yhdeksi tärkeimmäksi tavoitteeksi tunteiden käsittelyn, muttei nostanut 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 saattaa kuvastaa Etelä-Afrikan kohdalla musiikkiliikunnan luontaista olemusta osana musisointia, jota on sen vuoksi vaikeaa lähteä erittelemään samalla tavoin kuin me sen käsitämme. Esimerkiksi eri toimintamuotojen erottelu toisistaan erillisiksi osa-alueiksi tuntui vastaajista hämmentävältä, koska vaihtoehdoissa muun muassa esiintyneet tanssi, laulu ja soitto 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.

Näin ollen teoriaosuudessa esiin tulleet jaottelut musiikkiliikunnan toimintamuodoista eivät ole mielestäni suoraan siirrettävissä afrikkalaiseen opetukseen. Mäki-Ventelän, kuten myös oma jaotteluni musiikkiliikunnan toimintamuodoista neljään eri kategoriaan (tanssit, luova liikunta, leikit ja pelit sekä äänen tuottaminen itse) kuvaa paremmin länsimaista käsitystä musiikkiliikunnan toimintamuodoista.

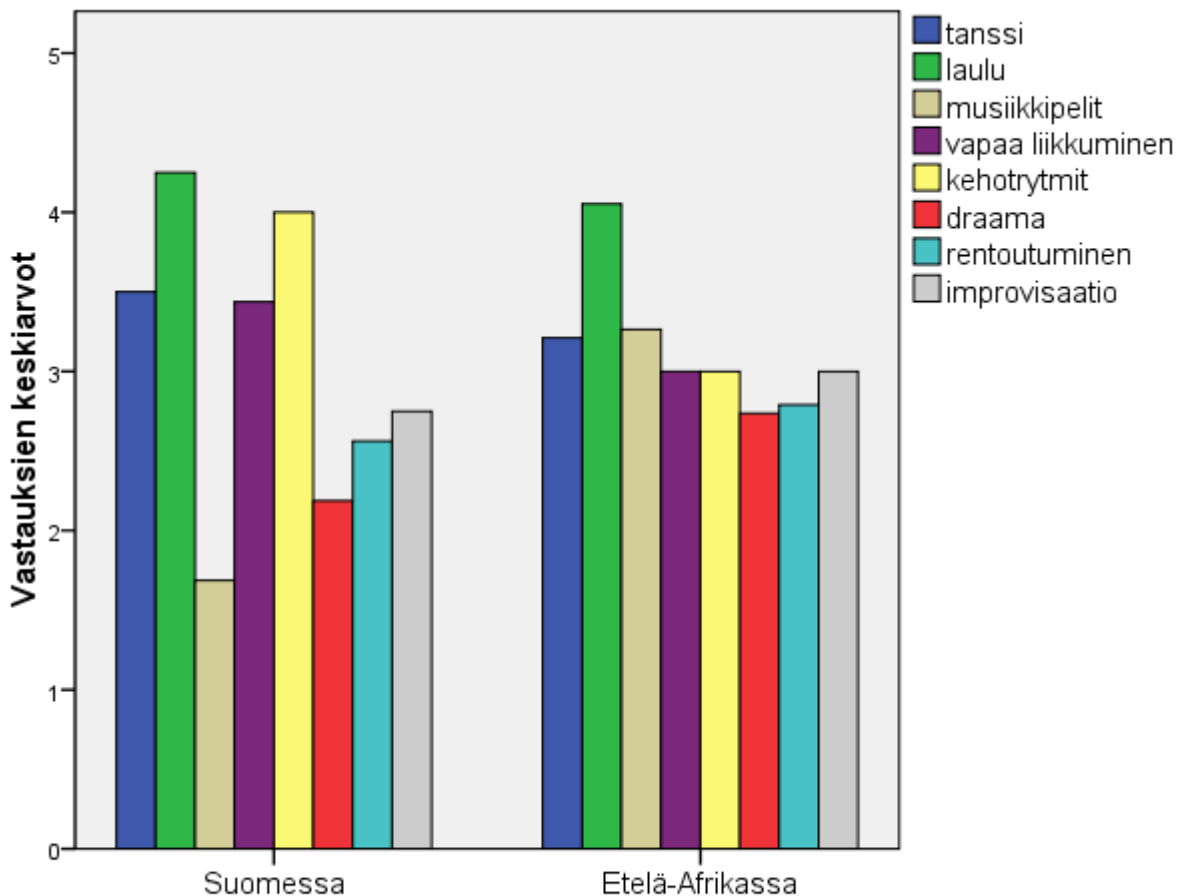
Etelä-Afrikassa yleisimmiksi musiikkiliikunnan toimintamuodoiksi vastauksissa nousivat kuitenkin laulu, tanssi ja musiikkipelit (kuva 4).” Usein” tai ”melko usein” toimintamuotona laulua käytti vastaajista 70 prosenttia. Vastaava tulos tanssin ja musiikkipelien kohdalla oli kummallakin 40 prosenttia. Tanssin vähäinen vastausprosentti oli mielestäni mielenkiintoinen. Tätä vastausta pohtiessa herääkin aiemmin pohtimani kysymys siitä, ovatko vastaajat ymmärtäneet tanssin yhtenä musiikkiliikunnan toimintamuotona vai onko tanssi musisoinnin mukana lähes aina ”huomaamatta”? Omat havaintoni vaihtojakson ajalta vahvistaisi jälkimmäistä.

Vähiten eteläafrikkalaiset opettajat käyttivät toimintamuotoina draamaa ja rentoutumista. Tähän osasyynä voi olla opettajien koulutuksen puutteellisuus musiikkiliikunnasta. Luovat ja improvisaatiota vaativat harjoitukset vaativat monesti enemmän ohjeistusta ja tietämystä myös opettajalta. Laulun tai tanssin yhdistäminen musiikkiliikunnaksi on heille mitä luultavimmin luontaisempaa. Etelä-Afrikan oppilaille mieluisimpia toimintamuuotoja opettajien mukaan olivat myös niin ikään tanssi ja laulu. Musiikinteoriaan ja nuottienlukuun liittyvät harjoitukset olivat opettajien mukaan oppilaita vähiten innostavia.

Suomessa toteutetussa kyselyssä vastauksissa yleisimmiksi toimintamuuodoiksi nousivat laulu, kehorytmit, tanssi ja vapaa liikkuminen (kuva 4). Laulu ja kehorytmit kuuluivat kumpikin omassa toimintamuuotojen jaottelussani samaan kategoriaan, äänen tuottaminen itse. Kehorytmien ja bodypercussioiden yleistymisen viimevuosina ja sen runsas tarjonta myös opettajan oppaissa saattaa heijastua tässä vastauksessa. Eteläafrikkalaisille opettajille kehorytmien käyttö ei ollut yhtä tuttua. Toimintamuuodoista vapaata liikkumista suomalaisista opettajista kertoi käyttävänsä ”melko usein” 56 prosenttia vastaajista. Vastaava luku Etelä-Afrikan kohdalla oli 25 prosenttia. Etelä-Afrikassa tanssi ja liikkuminen laulun mukana rajoittuikin yleensä muutamiin liikkeisiin tai sarjaan, jota toistettiin yhdessä muunnellen.

Suomen opettajien vastauksien mukaan mieluisimpia toimintamuuotoja oppilaiden mielestä olivat kehorytmit ja laululeikit. Ei niin mielekkäiksi toimintamuuodoiksi suomalaiset oppilaat kokivat opettajien mukaan improvisointi ja rentoutumisharjoitukset sekä yleensä harjoitukset, joissa toiminta oli hidasta. Improvisointiharjoitusten epäsuosio saattaa liittyä osaksi niiden haastavuuteen. Improvisaatioharjoitukset vaativat uskallusta heittäytyä toimintaan ja taitoa osata muuttaa jokin mieleen tuleva idea liikkeeksi.

Suomen vastauksissa selvästi vähiten opettajat toteuttivat musiikkipelejä. Suurin ero suomalaisten ja eteläafrikkalaisten opettajien vastauksissa liittyikin juuri tähän vastaukseen. Eteläafrikkalaisten vastauksissa ”musical games” kuului yleisimpiin toimintamuotoihin. Yksi syy vastauksien suureen hajontaan voi olla termin epämääräisyys. Eteläafrikkalaiset opettajat ovat saattaneet käsittää termin myös ”musiikkileikkeinä”, jotka taas mainittiin myös suomalaisten avoimissa vastauksissa oppilaille mieluisimpien toimintamuotojen kohdalla. Oman epätarkkuuteni vuoksi vastausvaihtoehtona ”musiikkileikit” jäivät valitettavasti puuttumaan suomalaisten kyselystä kysymyksessä 12, jossa selvitettiin musiikkiliikunnan eri toimintamuotojen yleisyyttä. Suomalaille termi musiikkipelit saattoi tuntua liian laajalta käsitteeltä, eikä sitä ehkä osattu yhdistää musiikkiliikuntaan. Musiikkipeleillä tarkoitin toimintamuotoa, johon liittyy kilpailu tai peli ja jossa musiikki on olennaisesti mukana. Esimerkkinä tästä peli, jossa oppilasparin/ryhmän täytyy löytää mahdollisimman nopeasti oikea ”intervallipesä”, sen mukaan minkä intervallin he kuulevat (vaihtoehtoina voivat olla vaikka sekunti, kvintti ja oktaavi oppilaiden osaamisen mukaan).



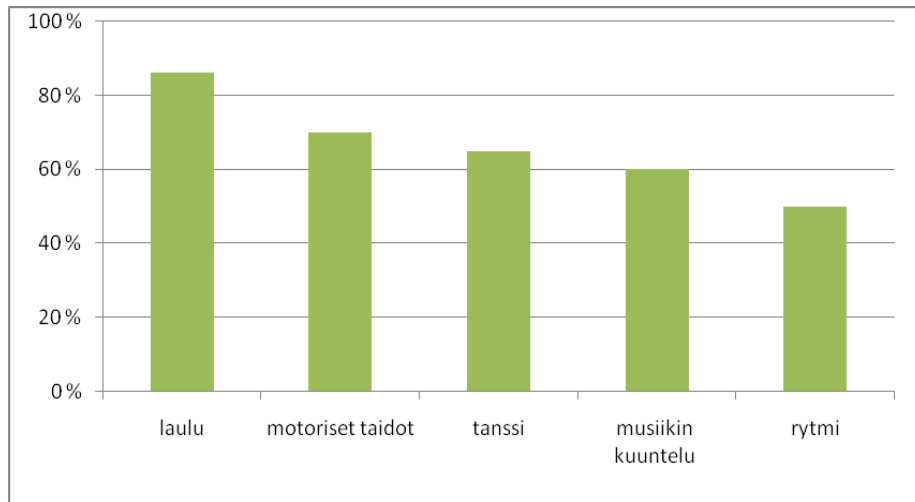
KUVA 4. Musiikkiliikunnan toimintamuodot.

Musiikkiliikunnan toimintamuotoja koskevan ristiintaulukoinnin jälkitestissä tulosten tilastollinen merkitsevyys vaihteli. Tilastollisesti merkitsevät tulokset liittyivät jo aiemmin mainitsemini eroihin toimintamuodoissa eli kehorytmeihin ja musiikkipeleihin. Kehorytmien osalta tulos oli tilastollisesti merkitsevä (Pearson Chi-Square =10.529, $p= 0.032$) ja musiikkipelien osalta erittäin merkitsevä (Pearson Chi-Square = 12,971, $p= 0,011$).

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
tanssi	3,252	4	,516
laulu	2,303	3	,512
musiikkipelit	12,971	4	,011
vapaa liikkuminen	6,222	4	,183
kehorytmit	10,529	4	,032
draama	3,603	4	,462
rentoutuminen	3,117	4	,538
improvisaatio	1,110	4	,893

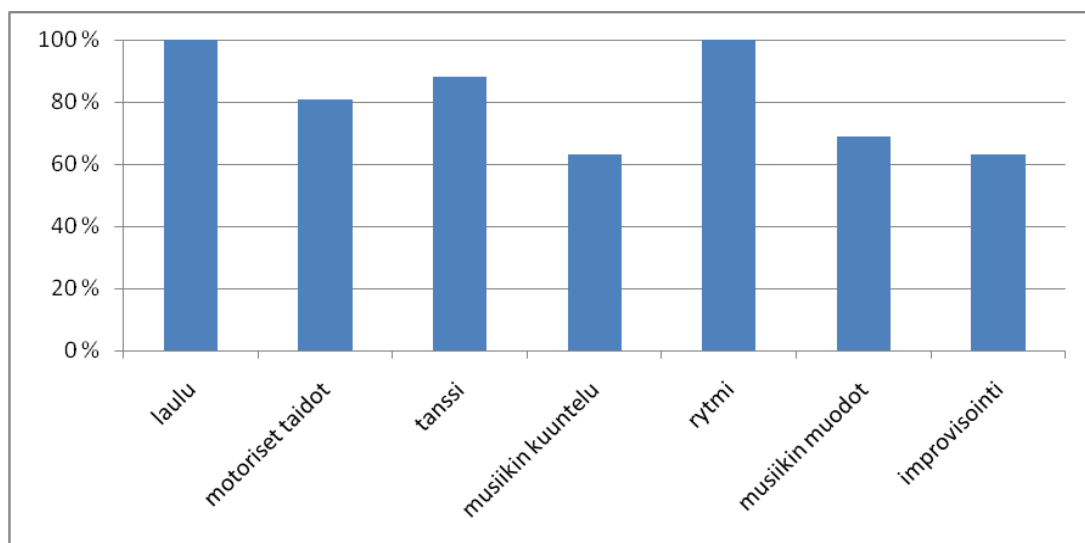
TAULUKKO 7. Ristiintaulukoinnin jälkitesti musiikkiliikunnan toimintamuodoista.

Yleisimpiä asioita, joita musiikkiliikunnan kautta haluttiin opettaa Etelä-Afrikassa musiikin ja liikunnan sisältöalueiden tavoitteista olivat laulu (86% vastaajista), motoriset taidot (70% vastaajista), tanssi (65% vastaajista), musiikin kuuntelu (60% vastaajista) sekä rytmi (50% vastaajista).



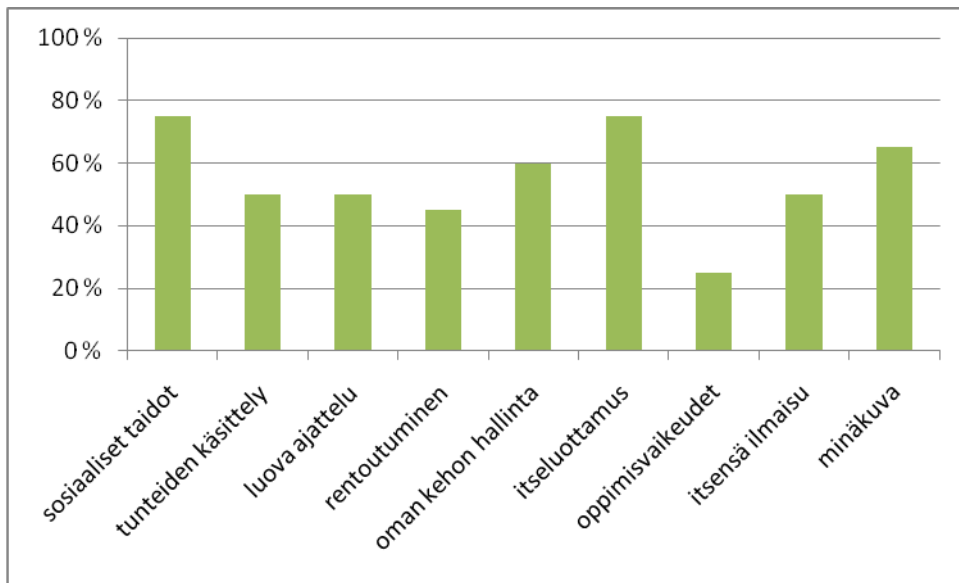
KUVA 5. Yleisimmät musiikkiliikunnan tavoitteet musiikin- ja liikunnan sisältöalueelta Etelä-Afrikassa.

Musiikin ja liikunnan sisältöalueiden tavoitteista yleisimmiksi suomalaisten opettajien vastauksissa nousi Etelä-Afrikan vastausten tavoin laulu (100% vastaajista), motoriset taidot (81% vastaajista) sekä tanssi (88% vastaajista). Lisäksi musiikin tavoitteista nousi selvästi esille rytmin opetuksen tavoitteet (100% vastaajista), musiikin muotojen opetus (69% vastaajista) sekä improvisoinnin (63% vastaajista) sekä kuuntelukasvatuksen (63% vastaajista) tavoitteet.



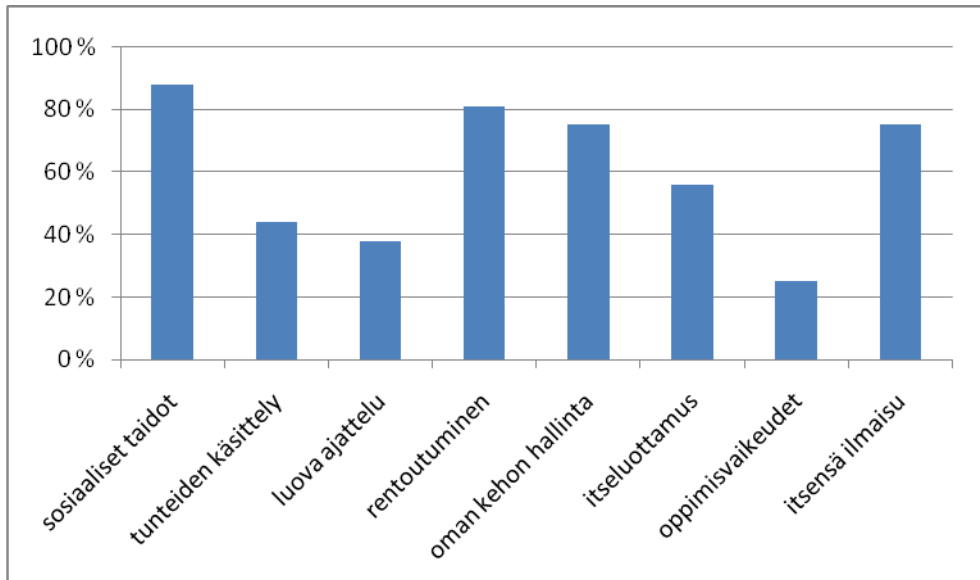
KUVA 6. Yleisimmät musiikkiliikunnan tavoitteet musiikin- ja liikunnan sisältöalueelta Suomessa.

Etelä-Afrikan aineiston mukaan persoonallisuuden osa-alueiden sekä yleisen kasvatuksen tavoitteista musiikkiliikunnan avulla haluttiin tukea eniten seuraavia alueita; sosiaalisten taitojen (75% vastaajista), positiivisen itseluottamuksen (75% vastaajista) sekä minäkuvan kehityksen (65% vastaajista) tukemisessa. Omaa kehon hallintaa edistäväksi toiminnaksi musiikkiliikunnan arvioi 65 prosenttia vastaajista. Suurin osa eteläafrikkalaisista vastaajista ei nähnyt musiikkiliikunnan mahdollisuuksia tukea oppimisvaikeuksia. Sen sijaan musiikkiliikunta nähtiin mahdollisuutena nostaa esiin lahjakkaita ja taitavia oppilaita musiikin ja esiintymisen osaamisalueilta.



KUVA 7. Musiikkiliikunnan avulla tuetut yleiset ja persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteet Etelä-Afrikassa.

Suomen vastauksissa persoonallisuuden osa-alueiden sekä yleisen kasvatuksen tavoitteista musiikkiliikuntaa haluttiin käyttää useimmiten seuraavia osa-alueita kehittäessä: oppilaiden sosiaaliset taidot (88% vastaajista), rentoutuminen (81% vastaajista), oman kehon hallinta (75% vastaajista) sekä itsensä ilmaisu (75% vastaajista).



KUVA 8. Musiikkiliikunnan avulla tuetut yleiset ja persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteet Suomessa.

Suurimmiksi eroiksi musiikkiliikunnan tavoitteissa kaiken kaikkiaan Etelä-Afrikan ja Suomen välillä nousivat musiikin sisältöalueiden tavoitteet rytmin ja musiikin muotojen opettamisen osalta. Suomessa 100 prosenttia opettajista kokivat opettavansa musiikkiliikunnan kautta rytmin ymmärtämistä ja sen havaitsemista. Etelä-Afrikan vastaajista vain puolet, 50 prosenttia, koki opettavansa musiikkiliikunnan kautta rytmiä. Vastaavankaltainen ero löytyi musiikin muotojen opettamisesta. Suomessa 69 prosenttia opettajista koki opettavansa musiikin muotoja ja rakenteita musiikkiliikunnan avulla. Etelä-Afrikassa musiikin muotojen ja musiikkiliikunnan opetuksen yhteyden opettajista koki ainoastaan 20 prosenttia vastaajista. Erityisesti rytmiin liittyvän kysymyksen kohdalla herää kysymys, ovatko eteläafrikkalaiset vastaajat ymmärtäneet kysymystä täysin oikein vai onko rytmi juuri niin olennainen osa musisointia (laulua ja tanssia), että sitä ei osattu hahmottaa erilliseksi oppimistavoitteeksi musiikkiliikunnassa?

Suurin ero yleisten ja persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteissa liittyi musiikkiliikunnan kautta haettavaan rentoutumiseen. Suomalaisista opettajista 81 prosenttia vastasi yhtenä tavoitteena olevan oppilaiden rentoutuminen. Vastaus sai tukea myös myöhemmin avointen kysymysten vastauksista. Musiikkiliikunta koettiin Suomessa päivän piristäjäksi ja ”pieneksi välipalaksi”. Eteläafrikkalaisista opettajista yhteyden rentoutumisen opettamisen ja musiikkiliikunnan välillä koki olevan 45 prosenttia vastaajista. Yhtäläisyys yleisten ja persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteissa suomalaisten ja eteläafrikkalaisten vastaajien välillä löytyi kysymyksestä, jossa kysyttiin musiikkiliikunnan hyödyntämisestä oppimisvaikeuksissa. Kummassakin maassa 25 prosenttia opettajista näki musiikkiliikunnan yhteyden oppimisvaikeuksien tukemiseen. Tähän yhtenä synä voi olla opettajien koulutuksen ja tiedon puute musiikkiliikunnan mahdollisuuksista.

Avoimet kysymykset musiikkiliikunnan merkityksestä ja tavoitteista nostivat Etelä-Afrikan kohdalla 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. Musiikkiliikunnan yhdeksi tehtäväksi nähtiin myös monikulttuurinen musiikkikasvatus. Musiikin ja siihen liittyvän liikkeen ja tanssin avulla haluttiin turvata musiikkitraditioiden välittymistä uusille sukupolville ja saada lapset ja nuoret tuntemaan omat juurensa.

Poimintoja eteläafrikkalaisten opettajien vastauksista kysymyksiin musiikkiliikunnan merkityksestä ja tärkeimmistä tavoitteista:

”to develop the learner’s self confidence.”

”This shows the learner where he/she comes from and belong. They even begin to know and respect their tradition.”

“to develop the creative and thinking skills.”

“teaching learners to cope with their emotions.”

“learners should be thought music as it is part of our culture.”

“it helps with co-ordination (hand –eye co-ordination)”

“it brings learners from different backgrounds to learn to respect and enjoy together through singing, it also breeds confidence among learners.”

“encourages them (learners)to know more about different vultures, morals and values.”

Suomen kyselyssä avoin kysymys musiikkiliikunnan tavoitteista nosti esille sen kokonaisvaltaisuuden ja päämäärän tuottaa iloa ja nautintoa. Musiikkiliikunnan avulla haluttiin auttaa oppilasta havaitsemaan musiikin eri elementtejä, mutta ennen kaikkea musiikin ja liikunnan yhdistämisen ”terapeuttinen” voima nousi selvästi esille vastauksista. Lisäksi vastauksissa korostui yleensä ilmaisun tukemisen mahdollisuus musiikkiliikunnan kautta sekä eteläafrikkalaisten opettajien tavoin musiikkiliikunnan mahdollisuus yhdistää monikulttuurista musiikkikasvatusta.

Suomalaiset opettajat arvioivat musiikkiliikunnan tavoitteita kouluopetuksessa seuraavasti:

”tuottaa iloa ja mielihyvää, auttaa rohkaisemaan oppilasta itseilmaisussa ja uskaltamisessa”

”lapset saavat kokea musiikin kokonaisvaltaisesti. Ei pelkästään kuunnellen vaan keholla mukana eläen. Musiikin avulla voidaan myös viestiä ja välittää erilaisia tunnetiloja. Musiikki yhdistää ihmisiä yli maarajojen jne.”

”itseilmaisu, sosiaaliset taidot sekä musiikin eri elementtien ymmärtäminen ja vahvistuminen mus. liikunnan eril. harjoitusten kautta.”

”suomalaisen ”jäyhyyden” poistaminen kehosta, liikkeen vapautuminen musiikin avulla, rytmiikan sisäistäminen liikkeen avulla, ilo ja riemu.”

Suomalaiset opettajat arvioivat musiikkiliikunnan merkitystä yleensä kouluopetuksessa seuraavasti:

”Periaatteen tasolla merkitys on todella tärkeä, mutta käytännön toteutus ”ontuu” pahasti toisinaan”

”apua oppimisvaikeuksiin, sosiaalisuus, fyysinen terveys, itsetunto”

”pienempien oppilaiden kanssa jotenkin mielekkäämpää”

”tärkeä, mutta vaatii opettajien koulutusta, musiikkiliikuntaa ei voi opiskella kirjoista”

”Merkitys on tärkeä, voi, kun olisi vielä enemmän aikaa ”mulille” ja ehkä se täydennyskoulutuskin minulle opettajalle tekisi taas terää!”

”Musiikkiliikuntaa kannattaa käyttää myös muilla oppitunneilla hyväkseen, esim. ”pikku-välituntina tms.” sen avulla saadaan ladattua oppilaiden akut ja sillä saadaan oppilaita motivoitua jatkamaan haastaviakin juttuja.”

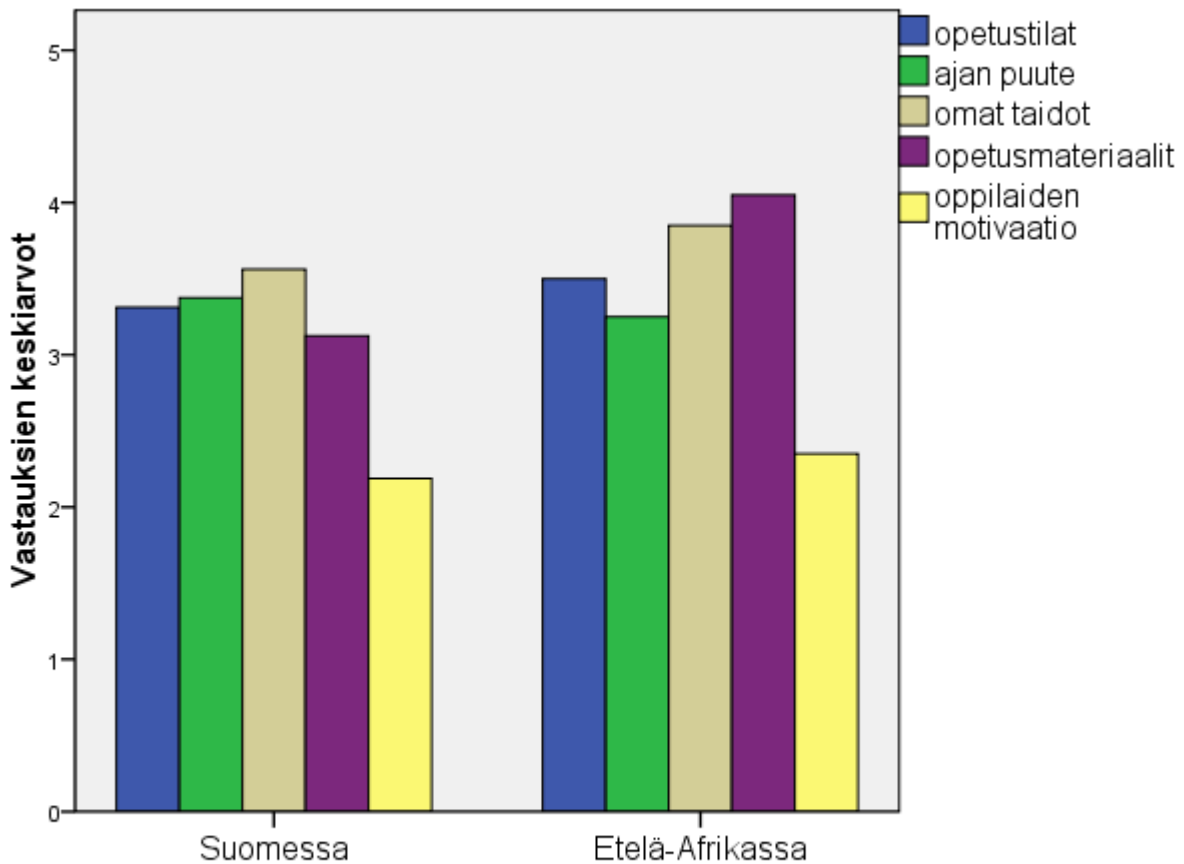
”Merkitys olisi aika suuri, mutta koen olevani epäpätevä sen hallitsemisessa - tarvitsisin koulutusta enemmän kun nykyään jää paljon oman aktiivisuuden varaan. Sisäiselle kasvulle tärkeää.”

Suomalaisten opettajien vastauksissa musiikkiliikunnan merkitys yleensä kouluopetuksessa arvioitiin toki tärkeäksi, mutta käytännöntoteutusta hidastivat muun muassa opettajien epävarmuus oma osaamisen suhteen sekä ajan puute. Musiikkiliikunta nähtiin arjen piristäjänä ja oppilasta motivoivana tekijänä. Musiikkiliikunta antoi vastausten mukaan oppilaille ”hengähdystauon arkeen” ja auttoi jaksamaan eteenpäin haastaviinkin juttuihin. Myös yhteys oppimisvaikeuksien tukemiseen tuli esiin muutamissa vastauksissa.

5.4 Musiikkiliikunnan opetuksessa koetut haasteet

Kysymykset musiikkiliikunnan toteutukseen liittyvistä haasteista koskivat opetustilan, ajan, opettajien omien taitojen, opetusmateriaalien ja oppilaiden motivaation puutetta. Tiedustelin opettajien kokemuksia edellä luettelemista haasteista väittämien avulla, joihin tuli vastata annetuilla asteikolla 1-5. Asteikossa 1 merkitsi, että vastaaja oli täysin eri mieltä, eikä kokenut asiaa haasteeksi opetuksessa, ja 5 tarkoitti vastaajan olevan täysin samaa mieltä eli asian haasteelliseksi musiikkiliikunnan opetuksessa.

Tulosten mukaan eteläafrikkalaiset ja suomalaiset opettajat kokivat musiikkiliikunnan opetuksessa kohdatut haasteet hämmästyttävän samankaltaisiksi (kuva 9). Ainut opetuksessa koettu haaste, jossa voidaan todeta hieman selkeämpää eroa koski opetusmateriaaleja. Eteläafrikkalaiset kokivat opetusmateriaalien puutteen olevan keskiarvolla 4,05 eli ”jokseenkin samaa mieltä”. Suomalaisen vastaajien keskiarvo jäi lähelle kolmea, joka oli määritelty taulukossa ”en osaa sanoa”.



KUVA 9. Musiikkiliikunnan opetuksessa koetut haasteet.

Ristiintaulukoinnin jälkitestissä ilmeni, että ryhmien väliset erot eivät olleet suurimmaksi osaksi tilastollisesti merkitseviä. Tähänkin tulokseen vaikutti luonnollisesti pieni tutkimusaineisto. Ainut musiikkiliikunnassa koettu haaste, joka antoi tilastollisesti merkitsevän vastauksen ryhmien välisistä eroista liittyi musiikkiliikunnan opetuksen ajan puutteeseen (Pearson Chi-Square= 16,562, $p=,002$).

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Opetustilat	6,705	4	,152
Ajan puute	16,562	4	,002
Omat taidot	3,645	4	,456
Opetusmateriaalit	8,132	4	,087
Oppilaiden motivaatio	5,094	3	,165

TAULUKKO 8. Ristiintaulukoinnin jälkitesti musiikkiliikunnan opetuksen haasteista.

Kuvaa 9 tarkastellessa opetusmateriaaleja sekä opetustiloja koskevat vastaukset ovat mielestäni yllättävän samankaltaiset todellisen tilanteen suurista eroista huolimatta. Yhtäläisyydet voidaan nähdä myös oppilaiden motivaatiota selvittävässä kysymyksessä. Opetuksessa ei koettu kummassakaan maassa haasteeksi sitä, että oppilaat eivät olisi innostuneita musiikkiliikunnasta. Sen sijaan opettajien omien taitojen puutteellisuus ja epävarmuus omista taidoista heijastuu molempien maiden opettajien vastauksissa ja nostaa myös maiden yhteisen keskiarvon mukaan tämän suurimmaksi haasteeksi musiikkiliikunnan opetuksessa. Tätä vastausta tukee myös opettajien omat kommentit kyselykaavakkeen lopussa:

"Mukavaa puuhaa. Koulutusta tosin kaipaisin!"

"My experiences and thoughts about music and movement is that training is needed and equipments for teaching music."

"there must be training for educators and even the schools should be supplied with instruments to improve the culture of teaching and learning music."

Opetustiloihin koskevaan kysymykseen hain lisätietoa avoimella kysymyksellä, jossa pyydettiin kuvaamaan luokkatilaa, jossa opettaja opettaa musiikkiliikuntaa. Vaikka äskeisen taulukon mukaan Suomen (3,31) ja Etelä-Afrikan (3,50) vastaukset luokkatilojen tuomia haasteita koskien olivat hyvin samalla linjalla, avoimet kysymykset kuvasivat tilannetta paremmin. Lähes kaikissa

eteläafrikkalaisten vastauksissa opettajilla oli käytössään tavallinen luokkahuone, jossa ei ollut tarpeeksi tilaa ja välineitä musiikinopetukseen. Luokka saattoi toimia samalla varastona tai toimistona tai se jaettiin toisen opettajan kanssa. Suomen kyselyn monissa vastauksissa vastattiin kaikki kolme opetustila mahdollisuutta: liikuntasali, musiikkiluokka ja oma luokka. Suomalaisten vastauksissa opetustiloja koskevia ongelmia olivat omien luokkatilojen pienuus ja se, että musiikkiluokkaa tai liikuntasalia ei saanut aina varattua.

Opetusmateriaaleja lähemmin tarkastellessa Suomessa käytettiin eniten äänitteitä, kirjoja ja soittimia. Etelä-Afrikassa yleisimmiksi opetusvälineiksi ja materiaaleiksi nousivat kirjat, muistiinpanot ja CD- soitin. Nämä myös kuuluivat monen eteläafrikkalaisen koulun varustukseen, vaikkakin joukosta löytyi myös kouluja, joissa ei ollut lainkaan soittimia tai äänitteitä, joita olisi voinut käyttää opetuksen tukena. Myös vaihto-opiskelijajaksen aikana tekemäni kouluvierailut Etelä-Afrikassa selvensivät miten suuresti koulujen taso ja varustus saattoi vaihdella. Eteenkin maaseudun kouluissa opetusmateriaalien puute ja luokkatilojen huono kunto oli ikävää nähtävää. Olimme tekemässä opetuskokeilua eräässä maaseudun koulussa ja mukamme oli muutamia soittimia, kuten rytmimunia ja kapuloita. Soittimet olivat lapsille uusia ja ihmeellisiä, ja aiheuttivat häkellystä ja riitaa siitä, kuka sai soittaa aina vuorollaan soittimia. Maaseudun köyhien koulujen resurssien puute opetusmateriaaleissa ja soittimissa, koulun tiloissa sekä opettajien koulutuksessa ei ollut kuitenkaan esteenä musiikkiliikunnan toteuttamiselle, vaan laulu, taputukset ja tömistykset raikuivat jokaisella Etelä-Afrikassa seuraamallani musiikkiin liittyvällä tunnilla. Myöskään kyselyiden avoimissa vastauksissa ja omien ajatusten ja kokemusten kuvaamisen kohdalla kyselylomakkeen lopussa ei noussut monia kommentteja luokkatiloista tai materiaalien puutteesta. Muutamia mainintoja luokkatilojen ahtaudesta ja resurssien puutteesta toki oli, mutta se ei noussut esiin päällimmäiseksi ajatukseksi musiikkiliikunnan opetuksessa eteläafrikkalaisilla opettajilla.

5.5 Musiikin asema kouluissa

Vertaillessa musiikin asemaa maiden kouluopetuksessa on hyvä muistaa koulujärjestelmien erilainen oppiainejako Etelä-Afrikassa ainekokonaisuuksiin ja Suomessa oppiaineisiin. Etelä-Afrikan vastaukset musiikin asemasta muiden oppiaineiden joukossa vaihteli hyvinkin paljon eri koulujen kohdalla. Teoriaosuudessa tarkastelemani ”Arts and Culture” -kokonaisuus vaikutti monessa koulussa musiikin tuntimääriin ja käytännön toteutukseen negatiivisesti. Musiikkia ei koettu yhtä tärkeäksi oppiaineeksi kuin esimerkiksi lukuaineita. Musiikin rooli ainoastaan ”ekstra tai täyttö-oppiaineena” aamunavausten sekä koulun juhlien yhteydessä oli valitettavaa. Syyksi tilanteeseen opettajat nostivat 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.

Esimerkkejä eteläafrikkalaisten opettajien vastauksista musiikin asemasta koulussa muiden oppiaineiden joukossa:

”the music at my school is only used to sing a school hymns, it does not have a time set aside for development e.g. the school time-table do not cater for music lessons.”

“Music is only done during the Arts&Culture class, so it is not that very effective.”

“It is the most important, because learners can express themselves and it also develops their creative skills.”

“Music in my school is the most favorable activity ever since...”

Myös suomalaisten opettajien vastauksissa musiikin asema kouluissa vaihteli yllättävän paljon. Enemmistö kertoi musiikin aseman olevan kuitenkin tärkeä ja moni opettajista mainitsi integroivansa musiikkia muihin aineisiin. Erityisesti musiikin merkitystä korostettiin alkuopetuksen ja pienempien oppilaiden kohdalla. Muutamien opettajan vastauksissa musiikin tunteihin oli aikaa liian vähän ja opettajaresurssit myös puutteellisia. Suomen sekä Etelä-Afrikan vastaukset musiikin asemasta kouluissa vaihteli toisin sanoen melko paljon. Karkeaa jakoa voisi kuitenkin tehdä opettajien kommentteja analysoidessa siten, että suomalaiset opettajat olivat enemmän tyytyväisiä musiikin asemaan kouluissa. Heistä enemmistö koki musiikin aseman hyväksi. Etelä-Afrikassa tulos oli päinvastoin, enemmistö koki musiikin aseman olevan heikko.

Esimerkkejä suomalaisten opettajien vastauksista musiikin asemasta koulussa muiden oppiaineiden joukossa:

”Koulussamme arvostetaan musiikin opetusta ja siihen myös panostetaan kunkin opettajan omien taitojen mukaan. Musiikkia opettavat lähinnä ne opettajat, jotka sitä itse haluavat ja taitavat.”

”Nyt taas alkuopetuksessa musiikki on isossa roolissa, integroin sitä päivittäin lähes joka aineen tavoitteisiin, mutta aiemmin isompien oppilaiden opettamisessa merkitys oli pienempi. Ehkä pienemmät oppilaat ovat avoimempia ja innokkaampia osallistumaan ja isompien oppisisällöt ovat niin tiukat ettei integroinnille ole paljoa aikaa.”

”Liian vähän tunteja (2h/vk)”

”Aika heikko. Musiikin arvostus lähtee jo kotoa ja jo 1. & 2. luokalla on oppilaita, jotka sanovat, ettei musiikki ole tärkeä kouluaine. Siitä ei voi myöskään jäädä luokalle.”

5.6 Kulttuuristen tekijöiden vaikutukset musiikkiliikunnan opetukseen

Opettajien vastaukset musiikkikulttuurien ja traditioiden merkityksestä musiikkiliikunnan opetuksessa vahvisti ennako-oletuksiani. Musiikkikulttuurien ja traditioiden vahva heijastuminen Etelä-Afrikan musiikinopetuksessa ja myös musiikkiliikunnassa oli selkeästi havaittavissa. Etelä-Afrikan vastauksissa musiikin ja musiikkiliikunnan opetuksen kautta haluttiin opettaa omaa musiikkikulttuuria ja perinteitä ja välittää tunnetta sen tärkeydestä. Vastausten mukaan musiikin kautta haluttiin kehottaa oppilaita olemaan ylpeitä omasta taustastaan häpeilyn ja piilottelun sijaan. Apartheidin heijastuminen vastauksissa kulttuurin liittyvissä kysymyksissä oli vielä selkeästi havaittavissa. Eteläafrikkalaiset vastaajat kokivatkin musiikilla ja traditioiden välittämällä olevan tärkeä asema, voimaa antava ja eteenpäin vievä merkitys.

Poimintoja eteläafrikkalaisten opettajien vastauksista musiikkikulttuurin ja perinteiden välittymisestä musiikkiliikunnassa:

”Traditional music is the most wonderfully, because it tells you who you are and where do you come from.”

”Learners know the music and movement from an early age. They learn about movement and music from their culture.”

”It gives me a pride to identify my origins and let learners do likewise they must not regret or pity themselves for their backgrounds. They rather take that as a positive start in their lives.”

”it makes them to recognize their culture. So they all do the dancing and singing. Each child began to know and understand his/her culture.”

Oman musiikkikulttuurin ja perinteiden heijastumisen musiikkiliikunnan opetuksessa totesin ennako-olettamuksessani olevan vähäisempää Suomen kuin Etelä-Afrikan kohdalla. Olettamukseni pohjautui osaksi yhteisöllisyyden eroja avaavan Tönniesin teoriaan, joka jakoi yhteisöjä yksilö- ja yhteisökeskeisiksi. Ennakkonäkemykseni oli, että yhteisökeskeisissä Afrikan kaltaisissa kulttuureissa vaalitaan traditioita ja perinteitä vahvemmin. Myös tutkimuksen tulokset antoivat tämän suuntaisia vastauksia. Musiikkiperinteet ja kulttuuriset seikat heijastuivat suomalaisissa kouluissa lähinnä vain koulun juhlien, kuten Kalevalan päivän tai Itsenäistyspäivän, yhteydessä. Musiikkitraditioiden koettiin välittyvän laululeikkien ja kansantanssien, enimmäkseen tanhujen, kautta. Eteläafrikkalaisten vastaukset perinteiden välittymisen tärkeydestä itsetunnon kohottajana tai yleensä perinteiden välittämisen tärkeyttä ei maininnut suomalaisista opettajista kukaan. Toki ajatus perinteiden säilymisestä, erityisesti juhlaperinteiden kohdalla, oli varmasti myös suomalaisten opettajien vastauksien takana, mutta erikseen ajatusta suomalaisen musiikkiperinteiden jatkamisen tärkeydestä ei mainittu vastauksissa.

Poimintoja suomalaisten opettajien vastauksista musiikkikulttuurin ja perinteiden välittymisestä musiikkiliikunnassa:

”suomalainen jäyhä kulttuuri on tietenkin kokoajan läsnä => tanssi kuuluu osaksi opetussuunnitelmaa ja tähän kohtaan olen alaluokilla ottanut tanhun, kansanmusiikin ja laululeikit mukaan (esim. lintu lensi oksalle)”

”heikosti”

”ehkä enemmän alkuopetuksessa, jolloin saatetaan opetella ja harjoitella perussykkeen löytymistä. Kansanmus. on yleensä helppo lähtökohta siihen.”

”varsinkin kalevalanpäivän opetuksessa kannel ja soinnut + piirileikit, tanhut, poljento, itsenäisyyspäivä- marssit, fanfaarit”

”lähinnä suomalainen musiikkikulttuuri ja perinteet painottuu minun kohdallani juhlapukujen yhteyteen. jaksoluontoisesti esim. kalevalan päivän tienoilla vanhoja laululeikkejä ja tanhuja.”

Maiden vastauksia vertaillen herääkin kysymys musiikkiperiteiden ja kansanmusiikin erilaisesta asemasta Suomessa ja Etelä-Afrikassa. Vastausten mukaan Etelä-Afrikassa musiikkitraditiot ja perinnemusiikki yleensä oli arvostetummassa asemassa ja niiden välittymistä pidettiin kovin tärkeänä tulevaisuutta ajatellen. Suomen kohdalla musiikkikulttuurin ja perinteiden välittyminen yhdistettiin suurimmassa osassa vastauksista juhlaperinteisiin ja erotettiin ikään kuin omaksi ”osa-alueekseen” musiikkiliikunnassa kansantanssien ja laululeikkien yhteyteen. Osa mainitsi musiikkiperinteiden ilmenemisen myös jaksoluontoisesti eri vuosijuhlien yhteydessä sen sijaan, että musiikkitraditiot ja perinnemusiikki olisivat läsnä jatkuvasti oppilaiden lauluohjelmistossa.

5.7 Musiikkiliikunnan opetuksen erot ja yhtäläisyydet

Vastaajien taustatietoja tarkastellessa suurimmat erot löytyivät opettajien koulutuksesta, oppilasmäärästä sekä opetustiloista. Suomalaisista opettajista kaikilla vastaajilla oli luokanopettajan tutkinto yhtä musiikin aineenopettajan tutkintoa lukuun ottamatta. Lisäksi heistä 7 opettajaa kertoi saaneensa erillistä koulutusta musiikkiliikunnassa. Etelä-Afrikan opettajista 3 opettajaa kertoi saaneensa erikseen koulutusta musiikkiliikunnasta ja vastaajien joukossa oli opettajia, joiden koulutus ei antanut eväitä heidän omien sanojensa mukaan musiikinopetukseen. Epävarmuus musiikin opetuksesta yleensä kävi ilmi muutamien eteläafrikkalaisten opettajien kohdalla jo kyselyä tehdessä. Heillä oli aito huoli siitä, etteivät tienneet tarkalleen mitä ”Arts and Culture” oppikokonaisuuteen käytännössä kuului ja kuinka sitä tulisi opettaa vähäisten tuntimäärien puitteissa.

Koulutuksen puutteellisuus ja tietämättömyys musiikkiliikunnasta, sellaisena kuin me sen koemme musiikinopetuksen yhtenä välineenä, saattoi osaksi heijastua myös myöhemmin muissa eteläafrikkalaisten opettajien vastauksissa. Musiikkiliikunnan tavoitteiden, työmuotojen ja toteutumisen määrään arvioiminen oli selvästi vaikeaa joillekin vastaajista. Tämä tuli ilmi muun muassa kysymyksissä, joissa kysyin samaa asiaa kahdesti, mutta eri muodoissa. Toisaalta vastausten epäjohdonmukaisuus saattoi liittyä jo aiemmin mainitsemaani ngoma ilmiöön, jossa musiikin ja liikunnan yhdistäminen on luontaista, eikä sen piirteitä (työtapoja, tavoitteita) osata erotella samoin kuin me sen teemme.

Eteläafrikkalaisilla opettajilla oli selvästi suurempi haaste myös oppilasryhmien kokoja tarkastellessa. Yli 65 prosenttia vastaajista totesi oppilasryhmään kuuluvan yli 35 oppilasta. Suomalaisista vastaajista yli 35 oppilaan ryhmiä ei ollut kenelläkään. Opetustiloina suomalaisilla opettajilla oli käytössä vaihtuvasti liikuntasali, musiikkiluokka tai oma luokka. Eteläafrikkalaisten lasten opetus tapahtui useimmiten omassa luokassa, joka kuvattiin liian ahtaaksi.

Taustatietojen eroavaisuuksista huolimatta musiikkiliikunnan opetuksessa löytyi myös yhtäläisyyksiä. Opetustavat, joilla opettajat arvioivat opettavansa musiikkiliikuntaa olivat hämmästyttävän identtiset. Yleisimmäksi opetusmetodiksi nousi kummassakin maassa opettajajohtoinen opetus. Yhdenmukaisuutta esiintyi myös vastauksissa, joissa pyydettiin arvioimaan kuinka useasti opettajat toteuttavat musiikkiliikuntaa. Tulos oli lähes sama: ”vähintään kolme kertaa viikossa” ja ”vähintään kerran viikossa välillä”. Jos vertaan eteläafrikkalaisten vastauksia kouluvierailuilla tekemiini havaintoihin, näin musiikkiliikuntaa paljon enemmän. Vierailutilanteisiin liittyi tosin lähes aina jokin esitystilanne, esim. kuoron esiintyminen. Kouluvierailujen kautta jäi käsitys, että aina kun heillä oli musiikkia, oli myös ”liikuntaa”. Toisaalta on kuitenkin hyvä muistaa eteläafrikkalaisten opettajien murhe siitä, miten vähän yleensäkin musiikkia kouluviikkoon mahtuu. Tämä vaikuttaa luonnollisesti myös siihen, miten useasti he ehtivät laulaa ja vaikkapa tanssia. Arvio siitä, miten useasti he toteuttivat musiikkiliikuntaa, perustui mahdollisesti siihen, miten useasti heillä oli musiikkia.

Suomalaisten opettajien vastaus musiikkiliikunnan toteutuksen yleisyydestä oli mielestäni positiivisesti yllättävä. Olettamukseni oli, että musiikkiliikunnan toteutus olisi selvästi vähäisempää kuin Etelä-Afrikassa. Varsinaisesti musiikintunteja ei suomalaisten opettajienkaan mielestä ollut tarpeeksi, mutta toisaalta usean opettajan vastauksissa oli mainintoja siitä, että he integroivat musiikin ja liikunnan yhdistämistä myös muihin oppiaineisiin ja käyttävät musiikkiliikuntaa ikään kuin pienenä välipalana tai rentoutushetkenä. Tämä nostaa luonnollisesti musiikkiliikunnan toteutuksen määrää viikkotasolla, vaikka musiikkia olisikin viikossa ehkä vain yksi tunti.

Yhtäläisyyksiä ja eroja löytyi myös musiikkiliikunnan toimintamuodoista ja tavoitteista. Laulun ja tanssin toteuttaminen musiikkiliikunnassa arvioitiin kummassakin maassa yleisimmiksi toimintamuodoiksi. Toimintamuodoissa eroja löytyi muun muassa kehorytmien ja vapaan liikkumisen toteuttamisessa, jotka mainittiin suomalaisten opettajien vastauksissa selvästi useammin. Myös musiikkipelit aiheuttivat hajontaa vastauksissa. Tähän syynä tosin saattoi olla termin epämääräisyys, kuten aiemmin pohdin tulosten analysoinnin kohdalla.

Musiikkiliikunnan tavoitteita tarkastellessa oli löydettävissä samanlaisia suuntaviivoja joistakin eteläafrikkalaisten vastausten epäjohdonmukaisuudesta huolimatta. Musiikkiliikunnan opetuksen tavoitteiden kärkipäähän nousi kummassakin maassa laulun, tanssin, motoristen taitojen ja sosiaalisten taitojen kehittäminen. Suomalaisten opettajien avointen kysymysten vastauksissa koskien musiikkiliikunnan tavoitteita sekä musiikin merkitystä yleensä kouluopetuksessa korostui selvästi musiikin rooli arjen piristäjänä ja rohkaisevana tekijänä oppilaan itseilmaisussa. Suurimmiksi eroiksi musiikkiliikunnan tavoitteissa Etelä-Afrikan ja Suomen välillä nousivat musiikin sisältöalueiden tavoitteet rytmin ja musiikin muotojen opettamisen osalta sekä oman musiikkikulttuurin välittämisen tärkeys.

Oman kulttuuri-identiteetin vahvistaminen nousi selvästi esille erityisesti avoimien kysymysten kohdalla, jossa pyydettiin kuvamaan kuinka oman maan musiikkiperinteet heijastuvat musiikkiliikunnan yhteydessä sekä myös kysymyksessä, jossa kysyttiin musiikin merkityksestä yleensä kouluopetuksessa. Eteläafrikkalaisten vastauksissa suurin osa mainitsi perinteiden välittämisen tärkeyden juuri musiikin avulla. Vastauksissa haluttiin korostaa kuinka tärkeää on, että lapsi tuntee omat ”juurensa” ja kulttuurinsa, ja voi sitä kautta muodostaa vahvan itseluottamuksen. Suomalaisten vastauksissa perinteiden katsottiin välittyvän lähinnä juhlatraditioiden kautta, esim. Kalevalan päivänä.

Musiikkiliikunnan opetuksessa koetut haasteet nousivat vastauksissa yllättävän samankaltaisiksi resurssien ja opetustilojen eroista huolimatta. Ainut opetuksessa koettu haaste, jossa voidaan todeta hieman selkeämpää eroa koski opetusmateriaaleja, joiden puutteen eteläafrikkalaiset opettajat kokivat enemmän ongelmaksi. Selväksi haasteeksi kummankin maan kohdalla nousi opettajien epävarmuus omista taidoista opettaa musiikkiliikuntaa. Oppilaiden motivointia musiikkiliikuntaan ei koettu puolestaan kummassakaan maassa haastavaksi.

Kyselykaavakkeiden lopussa kysyin opettajien omia kommentteja ja ajatuksia musiikkiliikunnan toteutuksesta. Suomalaisten opettajien ajatuksista päällimmäiseksi nousi musiikkiliikunnan elämyksellisyys ja tärkeys, mutta toisaalta opetusmuoto koettiin työlääksi ja vaikeaksikin sekä lisäksi aikaa sen opettamiseen todettiin olevan liian vähän. Myös koulutuksen tärkeys mainittiin tässä yhteydessä.

Esimerkkejä suomalaisten opettajien ajatuksista ja kokemuksista yleensä musiikkiliikunnasta:

”Pidän kovin, mutta se on myös työlästä ja vaikeaa. Ehkäpä siksi juuri niin palkitsevaa =)”

”Iloa liikunnasta, tärkeä tavoite elämässä, on upeaa olla osa ryhmässä, kun tanssitaan tai muuten liikutaan, koulutus tärkeää!”

”Toteutus joskus hankalaa tilojen ja ajan puutteen vuoksi, mutta en missään nimessä jättäisi sitä pois. Odotan uutta mus. liikunnan pedagogista materiaalia, jota ilmeisesti pian julkaistaan.”

Eteläafrikkalaisten opettajien kohdalla omat kommentit ja ajatukset nostivat, samoin kuin suomalaistenkin opettajien kohdalla, esiin musiikkiliikunnan tärkeyttä ja roolia erityisesti tunteiden ilmaisun ja tunteiden käsittelyn apuvälineenä. Lisäksi heidän kommenteissaan nousi myös tässä yhteydessä kulttuurin välittymisen tärkeys sekä suomalaisten opettajien tavoin opettajien koulutuksen puutteellisuus ja tarpeellisuus.

Esimerkkejä eteläafrikkalaisten opettajien ajatuksista ja kommenteista yleensä musiikkiliikunnasta:

”It is very nice and makes learners to enjoy what they are doing.”

”It raises emotions that are unexplained.”

”My own experiences and thoughts in about Music and Movement is that when we do this activity we bring out our culture and art. It also give us motivation of loving our culture.”

”The schools need Educators who have specialised in music.”

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä musiikkiliikunta on Suomen ja Etelä-Afrikan alakouluissa. Halusin selvittää, miten musiikkiliikunnan opetuksen tavoitteet ja toteutustavat eroavat kahdessa eri maassa, jossa kulttuuri ja musiikkiperinteet ovat toisistaan poikkeavia. Olennaisena tutkimuskysymyksenä musiikkiliikunta -aiheen rinnalla tässä tutkimuksessa oli myös maiden musiikkikulttuurien ja perinteiden heijastuminen musiikkiliikunnan opetukseen.

Suunnitellessani tutkimuksen toteutusta haastavimmaksi tehtäväksi koin vieraan kulttuurin kohtaamisen. Miten esittää tai kysyä asiaa heidän näkökulmastaan, jotta saan tutkimustuloksesta mahdollisimman luotettavan? Saman asian havaitsin heijastuvan myös tutkimuksen tuloksia analysoidessa. Tutkimuksen edetessä koin välillä olevani jopa törmäyskurssilla siinä, voinko selvittää jotain tiettyä samaa asiaa kahden täysin erilaisen kulttuurin välillä samoilla menetelmillä ja käsitteillä. Tukea ja apua eteläafrikkalaisten vastauksien tulkintaan toi onneksi vaihto-opiskelu Etelä-Afrikassa ja siellä tehdyt tutustumiset heidän koulumaailmaansa.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että kulttuurilla ja musiikkiperinteillä on selvä vaikutus musiikkiliikunnan toteutumiseen koulussa. Teoriaosuudessa esittelemäni Tönniesin teoria yhteisöllisyyden eroista tuki kulttuurin ja perinteiden välittymisen ilmenemisestä musiikkiliikunnan opetuksessa. Musiikkiliikunnan tavoitteet ja merkitys saivat eri muodon Etelä-Afrikan ja Suomen vertailussa. Etelä-Afrikassa, jossa on vertailemistani maista enemmän yhteisökeskeinen kulttuuri, musiikkiliikunnan yhdeksi tärkeimmäksi tavoitteeksi määriteltiin omien musiikkiperinteiden välittyminen. Musiikkiliikunnassa toteutetut laulut ja tanssit olivat usein perinteisiä lauluja, jotka lapset saattoivat jo osata ennen kouluunmenoa. Musiikkiliikunnan avulla haluttiin välittää oman kulttuurin ja perinteiden jatkuvuutta ja vahvistaa oppilaiden omaa etnistä identiteettiä. Suomessa musiikkiliikunta koettiin enemmän arjen piristäjäksi ja rentouttajaksi sekä yhdeksi musiikinopetuksen työtavaksi. Musiikkiliikuntaa saatettiin käyttää ”välipaloina” ja motivoivana tekijänä myös muiden oppituntien yhteydessä. Suomessa, yksilökeskeisemmässä kulttuurissa, musiikkiperinteiden katsottiin välittyvän musiikkiliikunnan kautta Suomessa lähinnä vain juhlatraditioiden yhteydessä.

Anttilan tanssikasvatuksen tavoitteiden määrittelyn valossa tarkasteltuna suomalaisten vastaajien mukaan musiikkiliikunnan tärkeimmiksi tavoitteiksi musiikin ja liikunnan osa-alueelta nousivat laulu, rytmin opetus, tanssi sekä motoristen taitojen kehittäminen. Eteläafrikkalaisten tavoitteet musiikin ja liikunnallisten tavoitteiden kohdalla painottuivat suomalaisten opettajien tavoin lauluun, motoristen taitojen ja tanssin harjoittamiseen sekä musiikin kuuntelun kehittämiseen. Yleisten ja persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteiden kohdalla tutkimustulokset osoittivat eteläafrikkalaisten painottavan sosiaalisten taitojen ja positiivisen itseluottamuksen kehittämistä kun taas suomalaisten opettajien vastauksissa korostuivat oman kehon tuntemus, rentoutuminen ja itsensä ilmaisu sosiaalisten taitojen kehittämisen rinnalla.

Suomalaiset ja eteläafrikkalaiset opettajat arvioivat toteuttavansa musiikkiliikuntaa lähes saman verran viikossa. Molempien maiden opettajat arvioivat keskimääräisesti toteuttavansa musiikkiliikuntaa vähintään ainakin kerran viikossa ja enintään ainakin kolme kertaa viikossa. Ennakko-olettamukseni siitä, että musiikkiliikuntaa olisi mahdollisesti eteläafrikkalaisilla useampia kertoja koulupäivän aikana ja enemmän kuin suomalaisilla lapsilla ei saanut tukea tutkimustuloksista. Toisaalta eteläafrikkalaisten oppilaiden oppikokonaisuuksien tuntijakoa tarkastellessa vastaus ei ole yllättävä. Aikaa musiikille on vähän. Vaikka suomalaisten viikkotuntimäärät musiikissa jäävät Etelä-Afrikan lukujen tavoin alhaisiksi, vastauksissa heijastuu luultavasti opettajien kommentit toteuttaa musiikkiliikuntaa myös integroiden muihin aineisiin sekä välitunnin omaisena taukona jonkin keskittymistä vaativan tehtävän ohessa. Tutkimustulosten mukaan kummassakin maassa yleisimmäksi opetusmetodiksi nousi opettajajohtoinen opetus eli Anttilan jaottelun mukaan transmissio malli, jossa opettaja näyttää esimerkin ja opetus perustuu tiedon suoraan välittämiseen.

Teoriaosuudessa tekemäni jaottelu musiikkiliikunnan toimintamuodoista jakautui neljään ryhmään: tanssit, luova liikunta, leikit ja pelit sekä äänen tuottaminen itse. Yleisimmät musiikkiliikunnan toimintamuodot nousivat työtavoista, joissa oppilas tuotti ääntä itse. Suomalaiset opettajat ilmoittivat käyttävänsä musiikkiliikunnan toimintamuotoina useimmiten laulua ja kehorytmejä. Eteläafrikkalaisten vastauksissa yleisimmäksi toimintamuodoksi nousi suomalaisten vastaajien tavoin laulu. Afrikkalaisessa kulttuurissa musiikin ja liikkeen luontainen kuuluminen yhteen heijastui mitä ilmeisimmin muun muassa edellisessä vastauksessa. Kyselyn tulokset osoittivat, että eteläafrikkalaisten opettajien oli vaikeaa eritellä esimerkiksi musiikkiliikunnan eri toimintamuotoja ja musiikillisia tavoitteita. Eteläafrikkalaisten opettajien vastausten epä johdonmukaisuus samaa

asiaa selvittävässä kysymyksissä ja kyselyntekovaiheessa esille nousseet tarkentavat kysymykset osoittavat sen, että heidän oli vaikeaa erotella musiikkiliikuntaa samoin termein kuin me teemme sen Suomessa.

Etelä-Afrikassa musiikin ja liikkeen luontaista kuulumista yhteen tukevat myös omat kokemukseni kouluvierailuista ja muista musiikkitilaisuuksista, sekä myös alkuperäisten afrikkalaisten kulttuurien terminologia. Afrikkalaisissa kulttuureissa jo yksistään musiikkia saatetaan ilmaista monilla yksittäisillä sanoilla, kuten soittaa, rumpu, laulu ja laulaa. Kyselytutkimuksen tulokset esimerkiksi toimintamuotojen ja musiikillisten tavoitteiden erittelyn kohdalla eivät näin ollen välttämättä kuvaa suoranaisesti musiikkiliikunnan todellista ilmenemistä Etelä-Afrikan alakouluissa. Kyselyn tuloksia, etenkin avointen kysymysten vastausten kohdalla, voidaan pitää kuitenkin suuntaa antavina ja selittävänä tekijänä sille, että eteläafrikkalaiset käsittävät musiikkiliikunnan erilaisena kuin me sen koemme.

Tärkeää onkin pohtia teoriaosuudessa esiin tulleiden musiikkiliikunnan toimintamuotojen ja tavoitteiden jaottelun soveltuvuutta afrikkalaiseen musiikkiliikunnan opetukseen. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, millä käsitteillä ja eri toimintatavoilla afrikkalaiset opettajat kokevat opettavansa musiikkiliikuntaa. Hedelmällistä olisi päästä seuraamaan afrikkalaista ja myös suomalaista kouluviikkoa kokonaisuudessaan. Kuinka paljon oppilailla todellisuudessa on musiikkia ja musiikkiliikuntaa, ja mistä aineksista perinteinen musiikintunti muodostuu?

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on tärkeää huomioida kulttuuristen seikkojen lisäksi otoksen pienuus. Vastajamäärä etenkin Suomesta jäi harmittavaisen pieneksi, vaikka tein ensimmäisen otoksen tueksi lisäkyselyn toiselle paikkakunnalle. Vastausprosentti Suomessa jäi 64 prosenttiin. Alhainen vastausprosentti herättää kysymyksen siitä, miten vastaamatta jättäneiden tulokset olisivat vaikuttaneet lopullisiin tutkimustuloksiin. Olivatko vastaamatta jättäneet opettajia, jotka eivät toteuttaneet musiikkiliikuntaa mielellään vai jäikö vastaaminen vain muiden alkusyksyn kiireiden vuoksi?

Päätutkimusmenetelmänä käytetyn kyselyn heikkoudet tulivat esille kummankin maan otoksessa. Eteläafrikkalaisten vastauksissa heijastui se, että kaikkia kysymyksiä ei täysin ymmärretty ja tulos jäi näin ollen osin epäselväksi ja pinnalliseksi. Suomalaisen vastaajien kohdalla postitettavaan kyselyyn oli helppo jättää vastaamatta, ja otos jäi turhan pieneksi. Vaikka yritin kyselyn kautta

saavuttaa mahdollisimman suuren vastaajamäärän ja selvittää mahdollisimman monta seikkaa musiikkiliikunnan opetuksesta sen yleispiirteiden kartoittamisen vuoksi, uskoisin tutkimusmenetelmistä esimerkiksi haastattelun avaavan tuloksia paremmin. Toinen mahdollisesti parempi päätutkimusmenetelmä olisi observointi. Observoinnin ja haastattelun kautta en olisi tavoittanut kyselyn tavoin 36 opettajaa ja tulokset eivät olisi yleistettävissä. Toisaalta tutkimuksesta, jonka tulokset jäävät pinnalliseksi menetelmän heikkouden vuoksi, ei voi nostaa myöskään esille johtopäätöksiä, jotka olisivat yleistettävissä.

Tärkein anti, jonka tutkimuksen tulokset toivat musiikkiliikunnan opetuksen kehittämistä ajatellen käytännössä liittyvät musiikkiliikunnan opetuksen haasteisiin. Lähes jokaisen, sekä suomalaisen että eteläafrikkalaisen, vastaajan lomakkeessa mainittiin jossakin yhteydessä koulutuksen tärkeys ja sen puutteellisuus. Opettajan oma osaamistaito ja epävarmuus on tutkimuksen mukaan monelle opettajalle suurin syy luopua musiikkiliikunnan opetuksesta. Viikonloppukurssien kaltaisia koulutuksia kaivattiin molemmissa maissa sekä lisäksi oppimateriaaleja opettamisen tueksi toivottiin etenkin Etelä-Afrikassa.

Asia, jota meidän suomalaisten opettajien tulisi pohtia, ja josta voisimme oppia eteläafrikkalaisilta opettajilta, liittyi juuri opetuksen haasteisiin. Tutkimus osoitti, että suomalaiset opettajat kokevat opetustilojen riittämättömyyden lähes yhtä haastavaksi kuin eteläafrikkalaiset opettajat. Suurin osa suomalaisista opettajista kertoi käyttävänsä kuitenkin opetustiloina oman luokan lisäksi musiikkiluokkaa tai liikuntasalia mahdollisuuksien mukaan. Oma arvioni koulujen ja luokkatilojen yleisestä kunnosta ja koosta on maiden kohdalla hyvin erilainen. Eteläafrikkalaisilla saattoi pienessä luokassa olla 35 oppilasta ja liikkuminen oli monesti näin ollen helpompaa toteuttaa ulkona. Opetustilojen ja materiaalien puutteesta huolimatta eteläafrikkalaiset toteuttivat musiikkiliikuntaa tutkimuksen mukaan samoissa määrin, elleivät enemmän kuin suomalaiset opettajat.

Huolimatta siitä että, ennakko-oletustani musiikkiliikunnan toteutuksesta sävytti vahvasti taustalla vaikuttavat kulttuuriset tekijät ja musiikkiperinteet, yksi olennaisin syy musiikkiliikunnan opettamiseen oli kummankin maan kohdalla opettajan oma varmuus, halu ja yleinen suhtautuminen opettaa musiikkiliikuntaa. Näkisinkin, että musiikkiliikunnan lisääminen jo opettajien koulutusvaiheessa ja tietämys sen mahdollisuuksista kokonaisvaltaisena oppimismuotona on erityisen tärkeää musiikkiliikunnan onnistuneelle opetukselle kummassakin maassa, Etelä-Afrikassa ja Suomessa.

LÄHDELUETTELO

A) PAINETUT LÄHTEET

- 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.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2003). *Kasvatustieteologia*. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2006). *Kasvatustieteologia*. Helsinki: WSOY.
- 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, 79.
- Asplund, A., Hoppu, P., Laitinen, H., Leisiö, T., Saha, H. & Westerholm, S. (2006). *Suomen musiikin historia: Kansanmusiikki*. Helsinki: WSOY.
- Blacking, J. (1980) Trends in the Black Music of South Africa, 1959-1969. Teoksessa E. May (toim.) *Musics of Many Cultures: An Introduction*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press. 204.
- Bresler, L. (2004). *Knowing Bodies, Moving Minds*. Towards Embodied Teaching and Learning. Boston.
- Bruner, J. S. (1963). *The Process of Education*. Random House, Inc. New York.
- 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. Musiikkikasvatus. Musiikin laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Heinonen, V. (1989). *Kasvatustieteen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S. (1985). *Johdatus kasvatustieteologiaan*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. (1994). *Hip Hoi, Musisoi! Musiikki varhaiskasvatuksessa*. Espoo: Fazer musiikki.
- Hoppu, P. (2003) Tanssintutkimus tienhaarassa. Teoksessa Saarikoski, H. (toim.) *Tanssi, tanssi: kulttuureja ja tulkintoja*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 19.
- Janhonen, T. (1997) Musiikin opettajan työtä ohjaavat arvot. Teoksessa Laitinen, M. (toim.) *Musiikkikasvatus, Vol. 2, No 3-4*. Helsinki: Hakapaino. 99-121.
- Jussila, S. & Kulhua, T. (1989) *Musiikkiliikunta musiikkilukiossa*. Pro gradu – tutkielma. Musiikkikasvatus. Sibelius-Akatemia.
- Jyrinki, E. (1974) *Kysely ja haastattelu tutkimuksessa*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Kekäläinen, A. (2006) *Valkoista mustalla – kertomuksia väristä, väkivallasta ja vaeltamisesta..* Jyväskylä: Pieni Karhu.
- Kivelä-Taskinen, E. & Setälä, H. (2006). *Rytmiälypy*. Helsinki: Kultanuotti.
- Kivinen, S. (2005) Kehitysyhteistyötä Musiikin saralla Etelä-Afrikassa. Teoksessa *Musiikkikasvatuksen vuosikirja 2002-2004*. Saarijärvi: Gummerus. 43–44.
- Koetting, J.T. (1984). Africa/Ghana. Teoksessa Titon, J. T. (toim.) *Worlds of Music: An introduction to the music of the world's peoples*. New York: Schirmer Books. 64–104.
- Komiteanmietintö. (1952). *Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma*. Komiteamietintö II/1952. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Kouluhallitus. (1985) *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuhasalo, P. (2006). *Musiikkiliikuntaa yläluokilla – miksi ei?*. Proseminarityö. Musiikkikasvatus. Musiikin laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kutu, F. (1998). *African song and dance for use in schools*. University of Pretoria.
- Lahdes, E. (1982). *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Keuruu: Otava.
- Levine, L. (2005). *The Drumcafe's traditional music of South Africa*. Johannesburg: Jacana.
- Linder, H. (1998). Kohti monikulttuurista musiikkikasvatuksen filosofiaa. Teoksessa Laitinen, M. (toim.) *Musiikkikasvatus, Vol. 3, No 2*. Helsinki: Hakapaino. 24.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (1988). *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus.
- Louhivuori, J. (2005). *Musiikkikasvatuksen vuosikirja 2002-2004*. Saarijärvi: Gummerus.

- Manuel, P. (1988). *Popular Musics of the Non-Western World. An Introductory Survey.* Oxford University Press.
- Mason, D. (2005). *Matkaopas historiaan: Etelä-Afrikka.* Kuopi: Oy UNIpressAb.
- Metsämuuronen, J. (toim.) (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja.* Helsinki: International Methelp Ky.
- Moisala, P. (1985). Afrikkalaisia musiikkeja. Teoksessa Kuitunen, M-L. & Moisala, P. *Kansojen musiikkia.* Helsinki: Otava. 8-11.
- Moisala, P. (1995). Antropologisen musiikinopetuksen malli. Teoksessa Antikainen, P. & Moisala, P. (toim.) *Musiikintunteja maailmalta, monikulttuurisia kohtaamisia.* Sibelius-Akatemian julkaisuja 10. Helsinki: Hakapaino Oy.198.
- Mäki–Ventelä, T. (1993). *Luovuus musiikkiliikunnassa.* Pro gradu–tutkielma. Musiikkikasvatus. Musiikin laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Nettl, B. (1973). *Folk and Traditional Music of the Western Continents.* New Jersey.
- Nzewi, M. (2005). *Learning the musical arts in contemporary Africa. Informed by Indigenous knowledge systems.* Volume 2. Centre for Indigenous Instrumental African Music and Dance (Ciimda).
- Ojanen, K. (2000) *Viiden musiikin maisterin näkemyksiä musiikkiliikunnasta peruskoulun alasteen musiikinopetuksessa Helsingin alueella.* Pro Gradu – tutkielma. Musiikkikasvatus. Sibelius-Akatemia.
- Omolo-Ongati, R. (2005). Prospects and Challenges of Teaching and Learning Musics of the World's Cultures: An African Perspective. Teoksessa Campbell, P.S., Drummond, J. Dunbar-Hall, P. Howard, K., Schippers, H. & Wiggins, T. (toim.) *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century.* Australian Academic Press. 59-68.
- Penttinen, A. (2007). *Musiikista ja liikkeestä musiikkiliikuntaan. Toimintatutkimus musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa edistävästä kurssista liikunnan aineenopettajakoulutuksessa.* Lisensiaatintutkimus. Liikuntapedagogiikka. Liikunnan laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Perkiö, S. & Salovaara, I. (2001) *Musiikin aika 5-6. Opettajan kirja.* WSOY: Helsinki.
- Potgieter, H. & Klopper, C. (2006). Lessons in the musical arts classroom from educators and learners. Teoksessa Potgieter, H. (toim.) *The transformation of musical arts education: Local and global perspectives from South Africa.* South Africa: North West University.140–160.
- Rautio, M. (1959) *Rytmikäsivutus ja kouluosoittimet.* Helsinki: Laatupaino.

- Rinta-Runsala, P. (1995) *Keho instrumenttina. Liikuntataide ja musiikkiliikunta Sibelius-Akatemiassa haastateltujen näkökulmasta*. Pro Gradu – tutkielma. Musiikkikasvatus. Sibelius-Akatemia.
- Simola-Isaksson, I. & Vilppunen, P. (1974) *Musiikkiliikuntaa lapsille*. Helsinki: Fazer.
- Simola-Isaksson, I. Jääskeläinen, L. & Ruoppila, I. (1980). *Lapsi ja musiikki. Musiikkiliikunta*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Sulkunen, P. (2003) *Johdatus sosiologiaan – käsitteitä ja näkökulmia*. Juva: WSOY.
- Suomi, H. (2009). Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Vakevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry. Vaasa. 67-89.
- Sæther, E. (2003). *The oral university: Attitudes to music teaching and learning in the Gambia*. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
- Tekku, L. (1996) *Luova ote musiikinopetukseen*. Musiikkikasvatus 1 (2), Helsinki: Hakapaino. 46 – 51.
- Typpö, M. (2008). *UMUNTU UNGUMUNTU NGABANTU Suomalaisena musiikinopettajana monen kulttuurin Etelä-Afrikassa*. Pro gradu – tutkielma. Musiikkikasvatus. Jyväskylän yliopisto.
- Töttö, P. (1996) Ferdinand Tönnies – Gemeinschaft ja Gesellschaft. Teoksessa Gronow, J., Noro, A. & Töttö, P.: *Sosiologian klassikot*. Gaudeamus: Helsinki. 170-171.
- Vilppunen, P. & Kemppi, K. (1974). *Liike ja rytmi*. Helsinki: Tammi.

B) SÄHKÖISET LÄHTEET

Department of Education. (2005). Revised National Curriculum Statement grades R-9 (schools) policy. [viitattu 24.9.2009] Saatavilla www-muodossa

<http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=70257>

Infopankki. [viitattu 23.9.2009] Saatavilla www-muodossa

http://www.infopankki.fi/fi-FI/Suomalainen_tapakulttuuri/

http://www.infopankki.fi/fi-FI/suomen_historiaa/

Nzewi, M.(1999) *Strategies for music education in Africa: towards a meaningful progression from tradition to modern.* [viitattu 10.10.2009] Artikkelin abstrakti saatavilla www-muodossa

[http://ijm.sagepub.com/cgi/content/abstract/os-33/1/72.](http://ijm.sagepub.com/cgi/content/abstract/os-33/1/72)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2004) [viitattu 14.10.2009] Saatavilla www-muodossa http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf

Perusopetuksen tuntijako. (2001) [viitattu 7.10.2009] Saatavilla www-muodossa

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yleissivistaevae_koulutus/perusopetus/perusopetus/tuntijakotaulukko/tuntijako20122001.pdf

Provincial Map of South Africa. (2008). [viitattu 30.12.2008] Saatavilla www-muodossa

<http://www.anc.org.za/images/maps/samap.gif>

Rajas, R. (2006.) *Ammattikorkeakoulu ja alueellinen musiikkikulttuuri.* Verkkolehdessä KeVer 3/2006. [viitattu 16.9.2009] Saatavilla www-muodossa

<http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/viewArticle/1061/895>

Statistics South Africa. 2009. Mid-year population estimates, South Africa 2009. [viitattu 22.9.2009]

Saatavilla www-muodossa <http://www.statssa.gov.za/publications/P0302/P03022009.pdf>

Sosiaalipsykologian peruskurssi. Turun avoin yliopisto [viitattu 12.10.2009] Saatavilla www-muodossa <http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sosiaalipsykologia/tonnies.html#Alkuun>

Suomen Jazz & Pop arkisto. [viitattu 16.9.2009] Saatavilla www-muodossa

<http://www.jazzpoparkisto.net/aikajana.php#top>

Thorsén, S-M. 1997. Music Education in South Africa – Striving for Unity and Diversity. [viitattu 29.9.2009] Saatavilla www-muodossa

http://www.hsm.gu.se/digitalAssets/848/848801_Music_Educ_in_South_Africa_.pdf

Tilastokeskus. [viitattu 23.9.2009] Saatavilla www-muodossa

http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html

C) MUUT LÄHTEET

Kosonen, E. (2009). Luentomuistiinpanot kurssilta Musiikkikasvatuksen historia. Jyväskylän yliopisto.

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. Jyväskylän yliopisto.

Semashego Primary School. (2008). 4.-7. luokkien tuntijako. Sekhukhune 30.5.2008.

LIITTEET

LIITE 1 Kyselylomake eteläafrikkalaisille opettajille

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 (e.g. classroom)	1	2	3	4	5
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!!!

LIITE 2 Kyselylomake suomalaisille opettajille

Jyväskylän yliopisto
Musiikin laitos

13.08.2009

SUOMALAISTEN JA ETELÄ-AFRIKKALAISTEN OPETTAJIEN KÄSITYKSET MUSIIKKILIIKUNNASTA

Olen Kristiina Karhu ja opiskelen musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa. Teen Pro gradu-tutkielmaani aiheesta suomalaisten ja etelä–afrikkalaisten opettajien käsitykset musiikkiliikunnasta ja sen opetuksesta. Olen kiinnostunut musiikkiliikunnan käytännön toteutuksesta sekä opettajien kokemuksista musiikkiliikunnan opetuksesta. Tavoitteenani olisi tuoda tutkimukseni kautta uusia näkökulmia Suomessa toteutettuun musiikkiliikuntaan sekä selvittää kulttuuristen taustojen vaikutusta musiikkiliikunnan opetuksessa. Toteutan tutkimukseni ohessa olevan kyselyn avulla ja olisin kiitollinen vastauksestanne.

Toivon, että vastaisitte kyselyyn 18.9.2009 mennessä ja palautatte lomakkeen minulle oheisella palautuskuorella. Vastaukset käsitellään täysin luottamuksellisesti, eikä koulun nimeä mainita vastauksissa.

Kiitos vaivannäöstänne!

Kristiina Karhu

KYSELYLOMAKE

Vastausohje: Ympyröikää vastauksissa yksi tai useampi vaihtoehto, avoimissa kysymyksissä voitte jatkaa paperin kääntöpuolelle.

1. Sukupuoli

- a) Nainen
- b) Mies

2. Ikä _____

3. Koulu _____

4. Koulutus

- a) luokanopettaja
- b) musiikinopettaja
- c) muu koulutus, mikä? _____

5. Oletko käynyt musiikkiliikuntaan liittyviä kursseja tai saanut muuta siihen liittyvää koulutusta?

- a) en
- b) kyllä, mitä? _____

6. Kuinka kauan olet ollut opettajan työssä?

- a) 0-5
- b) 6-10
- c) 11-15
- d) 16-20
- e) yli 20 vuotta

7. Käytän opetuksessani musiikkiliikuntaa

- a) kyllä
- b) ei

8. Vastaa seuraaviin väittämiin; (1 = täysin eri mieltä 2 = jokseenkin eri mieltä 3 = en osaa sanoa 4 = jokseenkin samaa mieltä 5 = täysin samaa mieltä)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) Toteutan musiikkiliikuntaa usein | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Musiikkiliikunnan toteutukseen on aikaa riittävästi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Koen musiikkiliikunnan toteutuksessa haasteeksi; | | | | | |
| sopivat opetustilat | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ajan puutteen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| oma osaaminen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| opetusmateriaalin puutteen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| oppilaiden motivaation puutteen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

muun, minkä? _____

Jos vastasit kysymykseen nro.7 ei, voit siirtyä kysymykseen nro. 18

9. Mitä seuraavista käytät apuna musiikkiliikunnan toteutuksessa?

- | | |
|-------------------------|--|
| a) oppikirjoja | f) soittimia |
| b) muuta kirjallisuutta | g) Internetiä |
| c) monisteita | h) televisiota |
| d) äänitteitä | i) muuta rekvisiittaa, esim. roolipukuja, kankaita |
| e) videoita/DVD | j) muuta, mitä? _____ |
-

10. Mikä on yleisin ryhmäkoko, jolle toteutate musiikkiliikuntaa?

- a) alle 10
- b) 11-25
- c) 26-35
- d) yli 35 oppilasta

11. Arvioi kuinka useasti opetat musiikkiliikuntaa?

- a) monesti päivän aikana eri opetustilanteiden yhteydessä
- b) vähintään kerran päivässä
- c) vähintään kolme kertaa viikossa
- d) vähintään kerran viikossa
- e) vähemmän kuin kerran viikossa

12. Kuinka usein käytätte eri toimintamuotoja musiikkiliikunnassa?

(1 = en koskaan 2 = harvoin 3 = silloin tällöin 4 = melko usein 5 = usein)

Tanssia	1	2	3	4	5
Laulua	1	2	3	4	5
Musiikkipelejä	1	2	3	4	5
Vapaata liikkumista	1	2	3	4	5
Kehorytmejä	1	2	3	4	5
Draamaa	1	2	3	4	5
Rentoutumisharjoituksia	1	2	3	4	5
Improvisointia tiettyjen ohjeiden ja rajoitusten mukaisesti	1	2	3	4	5
muuta, mitä ja kuinka useasti?					

13. Minkä asioiden opetuksen yhteydessä käytätte musiikkiliikuntaa?

- | | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| a) rytmi | i) soittaminen |
| b) melodia | j) laulaminen |
| c) harmonia | k) kuuntelu |
| d) musiikin muodot/rakenne | l) musiikin historia |
| e) sointiväri | m) musiikin teoria |
| f) voimanvaihtelut | n) vieraiden kulttuurien musiikki |
| g) improvisointi | o) muuta, mitä? _____ |
| h) tanssi | _____ |

14. Minkä kehityksen osa-alueiden tukemisessa käytätte musiikkiliikuntaa?

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| a) sosiaaliset taidot | g) itseluottamus |
| b) motoriset taidot | h) oppimisvaikeudet |
| c) tunteiden käsittely | i) itsensä ilmaiseminen |
| d) luova ajattelu | j) muuta, mitä? _____ |
| e) rentoutuminen | _____ |
| f) oman kehon tuntemus | _____ |

15. Kuinka usein käytätte seuraavia opetusmenetelmiä musiikkiliikuntaa opettaessanne?

(1 = en koskaan 2 = harvoin 3 = silloin tällöin 4 = melko usein 5 = usein)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) opettaja näyttää mallin, oppilaat toistavat | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) oppilaiden vapaa improvisointi, ilman tarkkaa mallia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) oppilaan kokeiluja tiettyjen ohjeiden ja rajoitusten mukaan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

15. Kuvaile millaisissa opetustiloissa toteutat musiikkiliikuntaa. Onko käytössäsi jokin erillinen tila musiikkiliikunnan opetukseen, esim. liikuntasali?

16. Mistä musiikkiliikunnan toimintamuodoista oppilaat pitävät

- a) eniten

b) vähiten

17. Kuvaile miten suomalainen musiikkikulttuuri ja perinteet (esim. kansanmusiikki) heijastuvat musiikkiliikunnan opetuksessa?

18. Mitkä ovat mielestäsi musiikkiliikunnan tärkeimmät tavoitteet?

19. Mikä asema musiikilla on koulussasi muiden oppiaineiden joukossa?

21. Mikä on mielestäsi musiikkiliikunnan merkitys yleensä kouluopetuksessa?

22. Omakohtaisia kokemuksiani ja ajatuksiani musiikkiliikunnasta

Kiitos ja mukavaa alkavaa syksyä!!!