

MATKA UNIAIKAAN

Toimintatutkimus Australian aboriginaalien musiikin käytöstä 8.- 9.luokilla

Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Musiikin laitos
kevät 2005

Heidi Nieminen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen	Laitos Musiikin laitos
Tekijä Nieminen <u>Heidi</u> Maria	
Työn nimi Matka uniaikaan – Toimintatutkimus Australian aboriginaalien musiikin käytöstä 8.-9.luokilla	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Toukokuu 2005	Sivumäärä 100 + liitteet (7s) + opetusmateriaali (36s)
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Australian aboriginaalien musiikillinen ilmaisunsa kiehtoo ihmisiä maailman laajuisesti, mutta siitä huolimatta suomenkielistä opetusmateriaalia aboriginaalien musiikista on julkaistu hyvin vähän. Henkilökohtaisten Australia-kokemusten innoittamana valmistin oppimateriaalin aboriginaalien musiikista, joka sisältää sekä taustatietoa aboriginaaleista että musiikillista materiaalia. Opetusmateriaalin pohjalta pidin kaksi kaksoistuntia yhdessä 8.luokan ja kahdessa 9.luokan musiikin valinnaisryhmässä syksyllä 2004. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten Australian aboriginaalien musiikki soveltuu 8.-9.luokkien musiikinopetukseen ja minkälaiset opetusmenetelmät toimivat parhaiten vieraan musiikkikulttuurin opettamisessa.</p> <p>Tutkimusstrateginen lähestymistapani oli toimintatutkimus, jossa käytin aineistonkeruumenetelminä kyselyä sekä osallistuvaa ja systemaattista havainnointia. Teetin alkukyselyn kaikille opetusryhmille noin viikkoa ennen ensimmäistä opetuskertaani. Sen avulla kartoitin oppilaiden aikaisempaa tietämystä ja ennakkokäsityksiä aboriginaaleista ja heidän musiikistaan. Jälkikyselyn suoritin viimeisen opetustuntini lopussa. Sen avulla analysoin oppilaiden suhtautumista aboriginaaleihin ja opetuskokeiluun. Videoin kaikki oppituntini, jotka havainnoin ja litte-roin sanatarkasti jälkikäteen. Aineiston analysoinnissa käytin sekä laadullista että määrällistä lähestymistapaa.</p> <p>Tämän tutkimuksen perusteella Australian aboriginaalien musiikki soveltuu erinomaisesti yläasteen valinnaisen musiikin opetukseen. Oppilaiden suhtautuminen musiikkiin oli myönteistä ja varsinkin soittotehtävät innostivat heitä. Jälkikyselyn perusteella voidaan sanoa, että oppilaiden tieto Australian aboriginaaleista oli lisääntynyt huomattavasti tutkimusjakson aikana. Oppilaat pitivät kuuntelua, videoiden katsomista ja soittoa erityisen mieluisina opetusmenetelminä. Musiikkiliikuntaa ja laulamista he sen sijaan vierastivat. Sukupuolien väliset erot olivat huomattavia suhtautumisessa eri opetusmetodeihin. Sukupuolen vaikutusta vieraan musiikkikulttuurin opiskeluun voisi tutkia jatkossa perusteellisemmin. Opetusmateriaalia voisi testata oppilaiden oman musiikinopettajan johdolla myös lukioissa ja peruskoulun alemmilla luokilla.</p>	
Asiasanat: alkuperäiskansat - Australia, musiikkikulttuuri, kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuus, monikulttuurinen musiikkikasvatus, opetusmenetelmät, toimintatutkimus, kyselytutkimus, havainnointi	
Säilytyspaikka: Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen kirjasto	
Muita tietoja: Opetusmateriaaliin liittyy cd. Opetusmateriaalia ja Power Point –kuvia ei ole liitetty sähköiseen versioon tekijänoikeuksien vuoksi.	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	AUSTRALIAN ABORIGINAALIEN MUSIIKKIKULTTUURI	4
2.1	Musiikkikulttuuri käsitteenä	4
2.1.1	Leisiön planeettamalli	5
2.1.2	Slobinin ja Titonin kehämalli	6
2.2	Musiikkikulttuurin osa-alueet	8
3	MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS JA OPETUS	13
3.1	Tavoitteet ja niiden toteutuminen opetussuunnitelmassa	14
3.2	Aikaisempia tutkimuksia monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta	16
3.2.1	Opettajan näkökulma	17
3.2.2	Oppilaan näkökulma	18
3.3	Nuoruusikä: identiteetti ja kulttuuri-identiteetti	19
3.4	Musiikkikulttuurien valinta opetussuunnitelmassa	22
3.5	Opetusmenetelmiä	24
3.5.1	Kuunteleminen ja imitaatio	26
3.5.2	Laulaminen ja soittaminen	27
3.5.3	Musiikkiliikunta ja improvisointi	28
3.5.4	Musiikkitieto	30
4	TUTKIMUSASETELMA	32
4.1	Tutkimuksen tarkoitus	32
4.2	Opetusmateriaalin tavoitteet ja sisältö	33
4.3	Tutkimuksen suorittaminen	34
4.4	Tutkimusstrategia ja tutkimusmenetelmät	35
4.4.1	Kysely	38
4.4.2	Videohavainnointi	41
4.5	Tutkimuksen luotettavuus	42
5	TULOKSET	44
5.1	Alkukysely	44
5.1.1	Musiikin harrastuneisuus	45
5.1.2	Oppilaiden tietämys Australian aboriginaaleista	46
5.1.3	Ennakkokäsitykset aboriginaalien musiikista	50
5.1.4	Muiden maantieteellisten alueiden musiikin tuntemus	51
5.1.5	Vieraan musiikkikulttuurin tutustumiseen käytettävät opetusmenetelmät	53

5.2	Jälkikysely	56
5.2.1	Oppilaiden tiedot Australian aboriginaaleista	56
5.2.2	Didjeridun herättämät mielikuvat	59
5.2.3	Opetuksen osa-alueiden arviointi	60
5.2.4	Oppilaiden suhtautuminen aboriginaaleihin ja opetuskokeiluun	63
5.2.5	Aboriginaalien musiikkiin tutustumisen mukavimmat ja epämiellyttävimmät puolet	71
5.3	Videohavainnointi	73
5.3.1	Toimiminen opettajana	73
5.3.2	Eri opetusryhmien taitotaso ja motivaatio	75
5.3.3	Sukupuolien väliset erot	76
5.3.4	Oppimisprosessi	78
5.3.5	Oppilaiden reaktiot aboriginaaleihin ja heidän musiikkiin	81
6	TULOSTEN TARKASTELU	86
6.1	Opetuskokeilun sijoittuminen opetussuunnitelmaan	86
6.2	Opetusmenetelmät	87
6.3	Oppilaiden suhtautuminen aboriginaaleihin	90
6.4	Sukupuolten väliset erot	91
7	POHDINTA	93
	LÄHTEET	95
	LIITTEET	
	Liite 1: Alkukyselykaavake	
	Liite 2: Jälkikyselykaavake	
	Liite 3: Power Point –kalvot	
	AUSTRALIAN ABORIGINAALIEN MUSIIKIN OPETUSMATERIAALI	

1 JOHDANTO

”Muuan nainen alkoi kalistella kahta keppiä ja sai pian mukaan ensin yhden heimolaisensa, sitten toisen. Keihäänkantajat alkoivat tömistää pitkällä varsilla hiekkaan ja jotkut taputtivat käsiään. Koko joukko alkoi laulaa ja loitsia. Edessäni viriteltiin corroboreta eli sikäläistä juhlaa. Kun yksi laulu päättyi, toinen alkoi. En ollut tullut huomanneeksi, että joillain oli nilkoissaan suurista palkokasveista tehtyjä koruja, mutta nyt katseeni hakeutui niihin kun kuivat siemenet helisivät rytmikkäästi. Jossain vaiheessa joku nainen tanssi yksin, kohta taas koko joukko. Välillä tanssivat pelkät miehet ja toisinaan naiset miesten kanssa. He kertoivat minulle historiaansa.”(Morgan 1995, 29.)

Edellä oleva lainaus Marlo Morganin kirjasta kuvaa hyvin Australian aboriginaalien tapaa musisoida. Aboriginaalit ovat Australian alkuperäiskansa. Aboriginaaleiksi heitä alkoivat kutsua eurooppalaiset uudisasukkaat 1800-luvulla. Sana *ab origine* tulee latinan kielestä ja tarkoittaa alusta alkaen. Uskotaan, että he ovat asuttaneet Australiaa ainakin noin 60 000 vuoden ajan. (Perheentupa 1999, 8.)

Musiikki on tärkeä osa aboriginaalien jokapäiväistä elämää ja sitä harjoitetaan hyvin spontaanisti. Musiikin aiheet kertovat uniajasta, aboriginaalien uskonnosta, johon he ottavat yhteyden laulun ja soiton kautta. Aboriginaaliheimon näkökulmasta katsottuna musiikki on ehkä hyödyllisin kommunikointikanava. Se on kommunikointimuoto, jolla on suuri merkitys kaikkien ihmisten sosiaaliseen käyttäytymiseen. Sen kautta voidaan välittää käsitteitä, joita ei pystytä sanomaan. Musiikkikasvatus korostaa etupäässä musiikin teknistä hallintaa, mutta aboriginaaliyhteisössä tärkeämpää on osallistuminen musisointiin. Musiikki toimii kasvattajana, sillä yhteisön jäsenet oppivat paljon itsestään ja toisistaan musisoinnin kautta. (Ellis 1985, 1-3, 5, 55.)

Kiinnostuin Australian aboriginaaleista ollessani vaihto-oppilaana Australiassa. Vierailin itse Keski- ja Pohjois-Australiassa, jotka ovat etupäässä aboriginaalien asuttamia alueita. Suomeen palattuani huomasin, miten vähän suomalaisilla on tietoa tästä ainutlaatuisesta alkuperäiskansasta ja sen musiikista. Aloittaessani musiikin ammattiopintoja musiikki-leikkikoulunopettajan linjalla Jyväskylän ammattikorkeakoulussa syksyllä 1998 tiesin, että opinnäytetyöni tulee jollakin tavalla liittymään Australian aboriginaaleihin.

Kesällä 2000 toimin musiikin apuopettajana ala-asteella Australiassa, jossa sain yhden aboriginaalilaulun nuotin paikalliselta musiikinopettajalta. Sen innoittamana ryhdyin opiskelutoverini Taina Räsäsen kanssa suunnittelemaan Australia-aiheista lastenkonserttia opinnäytetyönä.

Syksyllä 2001 esitimme osana lasten kulttuuripäiviä toiminnallisen lasten konsertin nimeltä ”*Kuinka kenguru löytää häntänsä? – musiikkimatka Australiaan*”. Lasten aito ja ennakkoluoton asenne Australian eläimiin ja aboriginaaleihin antoi minulle intoa työstää aihetta eteenpäin yliopistossa.

En löytänyt mitään valmista musiikin opetusmateriaalia suomen- eikä englanninkielellä Australian aboriginaaleista. Musiikkikasvatuksen opintojen alkuvaiheessa selailin vuoden 1996 monikulttuurisen musiikkikasvatuksen erikoistumisryhmän (MONIKU) tekemiä musiikinopetusmateriaaleja Pohjois-Amerikan intiaanien musiikista, irlantilaisesta musiikista ja islamilaisien maiden musiikista. Minulle syntyi ajatus tehdä samantyyppinen, käytännönläheinen materiaalipaketti Australian aboriginaalien musiikista yläasteen ja lukion musiikin opetukseen. Tutkimusprosessini lähti liikkeelle oppimateriaalimateriaalipaketin työstämisestä ja sen testaamisesta kahdella yläasteella.

Tarkoitukseni oli arvioida Australian aboriginaalien musiikin soveltumista yläasteen musiikin opetussuunnitelmaan sekä pohtia, minkälaiset opetusmenetelmät toimivat parhaiten vieraan musiikkikulttuurin opettamisessa. Tutkimusaineistoa keräsin alku- ja jälkikyselyn kautta oppilailta. Alkukyselyn avulla kartoitin oppilaiden aikaisempaa tietämystä ja ennakkokäsityksiä aboriginaaleista ja heidän musiikistaan. Jälkikyselyn avulla analysoin oppilaiden suhtautumista aboriginaaleihin ja opetuskokeiluun. Lisäksi videoin oppituntini, jotka havainnoin ja litteroin jälkikäteen. Havaintojen kautta analysoin tyttöjen ja poikien eroja suhtautumisessa aboriginaaleihin ja eri opetusmetodeihin, eri ryhmien taitotasoa ja motivaatiota sekä omaa opettamistani.

Työni alussa esittelen kaksi musiikkikulttuurimallia ja osa-alueet, joihin sovellan Australian aboriginaalien musiikkikulttuuria. Monikulttuurista musiikkikasvatusta käsittelen enemmän opettamisen näkökulmasta, sillä monissa aikaisemmissa pro gradu-tutkielmissa¹ on kirjoitettu monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tärkeydestä, ajankohtaisuudesta ja siitä, minkälaisia kokemuksia ja asenteita musiikinopettajilla on eri musiikkikulttuurien opettamisesta. Näitä pro gradu -tutkielmia esittelen tarkemmin luvussa 3.2. Opetusmenetelmien käytännön esimerkit annan aboriginaalien musiikin opettamisesta. Nuoruusikä ja kulttuuri-identiteetti-luvussa

¹ Kalli 1991, Linder 1998, Patovisti & Siljander 1998, Leino 2001

perustelen kehitys- ja sosiaalipsykologian kannalta, miksi monikulttuurista musiikkikasvatusta pitäisi sisältyä peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmiin.

Tämän jälkeen esittelen alku- ja jälkikyselyiden tulokset kysymyskohtaisesti sekä havaintojen tulokset aihekokonaisuuksina. Koska opetusmateriaalin valmistaminen on ollut oleellinen osa tätä tutkielmaa, olen liittänyt sen kokonaisuudessaan työn loppuun. Ilman sitä lukijan olisi vaikeaa ymmärtää tutkimusta.

2 AUSTRALIAN ABORIGINAALIEN MUSIIKKIKULTTUURI

Alkuperäiskansoista on monenlaisia määritelmiä. Burgerin (1993) mukaan alkuperäiskansoihin kuuluvat ne ihmiset, jotka ovat alkuperäisten asukkaiden jälkeläisiä maissa, joista on tullut siirtomaita tai jotka on vallattu. Alkuperäiskansat ovat suurimmaksi osaksi pystyneet säilyttämään rikkaat kulttuurinsa ja välttämään sulautumista ympäröiviin yhteiskuntiin. He ovat alkaneet saada tunnustusta siitä sekä erinäisistä taidoistaan. Monet ihmiset miettivät, voisivatko he oppia jotain alkuperäiskansoilta. (Burger 1993, 5-6.) David H. Thomas (1995) on kiteyttänyt alkuperäiskansojen aseman ja merkityksen osuvasti:

”Alkuperäiskansat yhdistävät ”perinteisen” ja ”modernin” ja luovat niistä ainutlaatuisen, modernisäikeisen kulttuurinsa. Niiden jäsenet eivät ole eläviä fossiileja vaan elävä yhdyside pitkään historiaamme, ja he toimivat yhä tiiviimmäksi punoutuvassa maailmanyhteisössä aktiivisesti muiden joukossa.” (Thomas 1995, 11.)

Monissa yhteiskunnissa musiikki ei ole itsenäinen taiteenmuoto, vaan kiinteä osa kulttuuria. Musiikki saattaa liittyä kaikkeen ihmisen toimintaan kehdestä hautaan. Musiikki on sosiaalisesti merkittävää, koska sen avulla ihmiset voivat tuntea kuuluvansa johonkin etniseen ryhmään tai tiettyyn [maantieteelliseen] paikkaan. (Gregory 1997, 123-124, 131.) Erityisesti alkuperäiskansoilla musiikki liittyy vahvasti jokapäiväiseen elämään.

Australian Pohjois-territorian aboriginaaleilla on vahva side musiikkiesityksen, sosiaalisen identiteetin ja maantieteellisten alueoikeuksien välillä. Magowan (1994) kuvailee, miten aboriginaalien esi-isien laki yhdistää yksilöt ja heimot henkisiin esi-isiin, jotka antavat mytologisten yhteyksien kautta oikeudet maa-alueisiin. Nämä oikeudet on todistettu maalauksissa, lauluissa, tansseissa ja kaikessa, mikä yhdistää ihmiset ja paikat. Laulut kuuluvat tietylle heimolle ja niitä voi laulaa vain sellainen henkilö, joka kuuluu siihen heimoon tai sukulaisheimoon. Laulujen sanat yhdistävät ihmiset ja paikat. (Gregory 1997, 131.) Aboriginaaliyhteisöissä musiikin merkitys on laajempi kuin virkistäytyminen tai sosiaalinen kanssakäyminen.

2.1 Musiikkikulttuuri käsitteenä

Musiikki on erittäin tärkeä osa yksilön itsetuntoa ja se luo jokaiseen yhteiskuntaan kulttuurilista yhtenäisyyttä. Ymmärtääkseen jotakin maailman kulttuuria, pitää tietää jotain sen musi-

kista. Ja päinvastoin musiikkia ei voi kunnolla ymmärtää ja arvostaa tietämättä mitään sosiaalisesta ja kulttuurillisesta sisällöstä. Nettl korostaa, että musiikkia pitäisi aina yrittää katsoa sitä ympäröivän kulttuurin kautta. Miten ja missä yhteyksissä musiikkia käytetään? Mikä on musiikin rooli esimerkiksi uskonnossa, kasvatuksessa ja kulttuuri-identiteetissä? (Nettl 1998, 23, 25.)

Etnomusikologian määritelmät musiikkikulttuurista ovat hyvin laajoja, koska siihen liittyy läheisesti niin monta muuta tieteen alaa kuten antropologia ja musiikkitiede. Etnomusikologiassa tutkitaan musiikkia kulttuurina, ihmisen musiikillista käyttäytymistä sekä vertaillaan eri musiikkikulttuureja. (Myers 1992, 3.) Titon puolestaan määrittelee, että etnomusikologia tutkii musiikkia kulttuurissa, joka käsittää ihmisen koko elämän. Hän esittää myös joidenkin etnomusikologioiden näkemyksen, jonka mukaan etnomusikologia tutkii musiikkia kulttuurina. (Titon 1996, xxi.)

Etnomusikologisen käsityksen mukaan musiikki on yleismaailmallinen ilmiö, joka saa merkityksensä kulttuurin mukaan. Eri kulttuurit tulkitsevat musiikkia eri tavalla. Kulttuurilla tarkoitetaan ihmisen koko elämäntapaa, joka omaksutaan ja siirretään sukupolvelta toiselle. Koska musiikki ja kaikki siihen liittyvät toiminnot sekä uskomukset ovat osa kulttuuria, niin musiikkikulttuuri tarkoittaa ihmisryhmän osallistumista musiikkiin. (Slobin & Titon. 1992, 1.) Tästä voisi päätellä, että musiikkikulttuurin olemassaolo vaatisi ihmisten osallistumista. Mutta Slobinin ja Titonin musiikkikulttuurin jaottelun perusteella on mahdollista, että musiikkikulttuuri voi olla olemassa ilman ihmisiä, mutta se ei ole elävä kulttuuri. Esimerkiksi jonkun sukupuuttoon kuolleen kansan musiikkikulttuuri on olemassa, ainakin tutkijoiden papereilla ja kirjoissa. Mutta elävään musiikkikulttuuriin tarvitaan kuitenkin kulttuurin alkuperäisiä edustajia.

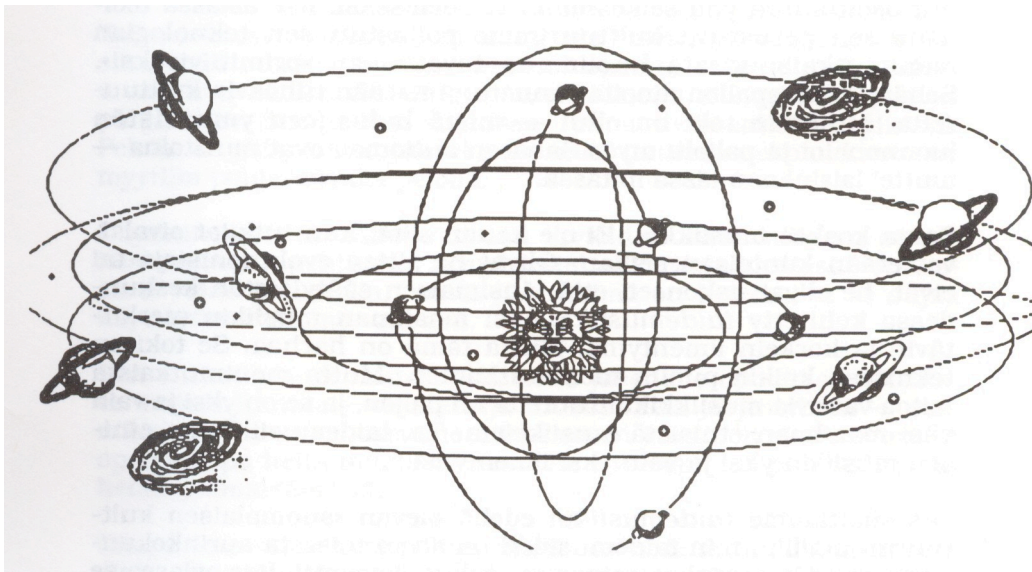
2.1.1 Leisiön planeettamalli

Leisiö (1990) on esittänyt mielenkiintoisen planeettamallin musiikkikulttuurista. Hänen mukaan esimerkiksi suomalainen musiikkikulttuuri on kuin aurinkokunta, jonka planeetat ovat eri-ikäisiä ja koostuvat eri kulttuureista. Tällä hän tarkoittaa sitä, että musiikkikulttuurissamme on paljon elementtejä vähemmistökulttuureistamme (saamelaiset, romanit, suomenruotsalaiset) sekä suomenkielisen väestön uudesta ja vanhasta kulttuurista. Keskellä on kaiken kes-

kus, aurinko, joka koostuu yhteiskunnan ylläpitämistä instituutioista (koulu, lehdistö, opetusministeriö sekä paikallis- ja yleisradio). Nämä instituutiot vaikuttavat yksittäisiin kulttuureihin (planeetat) omalla tavallaan. (Leisiö 1990, 8.)

Leisiö korostaa, ettei suomalainen kulttuuri ole yhtenäinen, koska siinä on koko ajan syntyviä ja kuolevia kulttuureja. Planeetta koostuu aurinkokunnan ulko- ja sisäpuolisista aineksista. Eli musiikkikulttuuriin suodattuu aineksia muista, ulkopuolisista kulttuureista ja toisaalta siihen syntyy uutta ainesta kulttuurin sisällä olevista alakulttuureista. Leisiö kiteyttää planeettamallinsa ydinajatuksen näin:

”Tälle mallille on kuitenkin tärkeää se, että kullakin planeetalla on oma musiikkinsa, sen kaltainen musiikki, joka herättää tiettyjä ja nimenomaan toivottuja tunteita planeetan omilla asukkaissa. Muiden planeettojen musiikit ovat heidän kannaltaan vähemmän merkityksellisiä.” (Leisiö 1990, 8.)



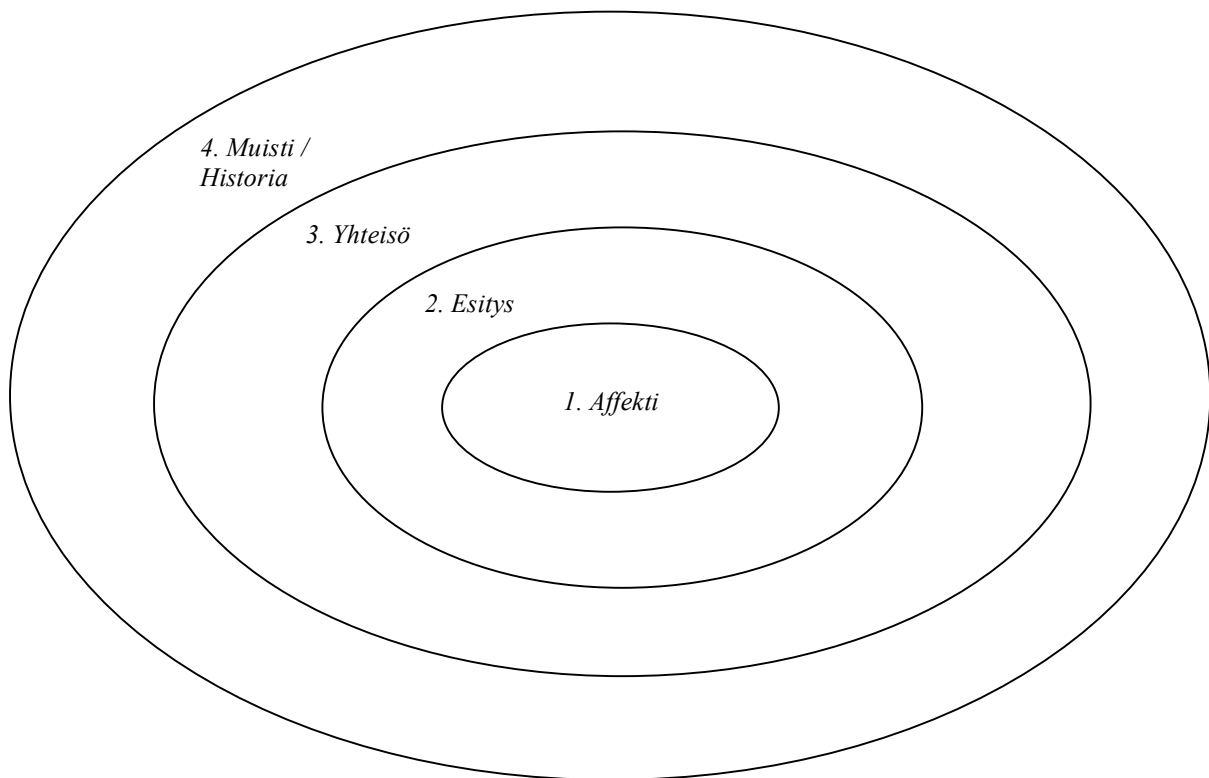
KUVIO 1. Leisiön planeettamalli musiikkikulttuurista (Leisiö 1990, 9).

2.1.2 Slobinin ja Titonin kehämalli

Slobinin ja Titonin mallissa musiikkikulttuuri koostuu neljästä sisäkkäisestä kehästä (*affekti, esitys, yhteisö* ja *muisti/historia*), jotka vaikuttavat toisiinsa sisältä ulospäin ja ulkoa sisäänpäin. Musiikkikulttuuri on kokonaisuus. Ympyrän keskellä on *affekti*, joka on musiikille ominainen henkistä säteilyä sisältävä voima. Musiikki herättää sen ihmisessä ja saa hänet reagoi-

maan tietyllä tavalla. Jotkut affektit ovat muodostuneet aiempien kokemusten pohjalta ja ne luovat näin ennakko-oletuksia kaikelle kuulemallemme. Toisella kehällä on *esitys*, jonka tarkoituksena on tuoda esiin ihmisten affektit ja niihin liittyvät toiminnat. Esityksen sisältö on peräisin kulttuurista, joka ohjaa esitystapoja ja reagoititapoja esityksessä. Esitys on kommunikaatiotapahtuma esittäjän ja yleisön välillä, ja sillä on erilaisia tarkoituksia, kuten hauskanpito, opetus tai rituaali. (Toivanen 2001; Slobin & Titon 1992, 2-6.)

Kolmannella kehällä on *yhteisö*, johon esitys sijoittuu ja on osa sen kulttuuria. Yhteisö on ryhmä, joka tiedostaa ja kantaa perinteet sekä esityskäytäntöihin liittyvät asiat. Yhteisön suhtautumis- / reagoititavalla musiikkiin ja sen tekijöihin on suuri merkitys tradition säilymisen ja kehittymisen kannalta. Neljännellä kehällä on *muisti / historia*, joka voi olla virallista, epävirallista, suullista, kirjoitettua, äänitettyä tai muuten muistiin merkittyä. Yhteisö sijoittuu historiaan ja säilyy siinä muistin avulla. Affektit, esitykset ja yhteisöt muuttuvat ajan kuluessa. (Toivanen 2001; Slobin & Titon 1992, 2-6.)



KUVIO 2. Slobinin & Titonin (1992, 2-6) kehämalli musiikkikulttuurista.

2.2 Musiikkikulttuurin osa-alueet

Slobin & Titon ovat jakaneet musiikkikulttuurin osa-alueet neljäksi kokonaisuudeksi: käsitykset musiikista, musiikin sosiaalinen rakenne, ohjelmistot ja musiikkikulttuurin materiaaliset osa-alueet (Slobin & Titon 1992, 7-13). Sovellan Australian aboriginaalien musiikkikulttuuria tähän jakoon.

I Käsitykset musiikista

a) *Uskomukset*

Musiikkiin liittyvät uskomukset ovat esimerkiksi käsitykset siitä, mikä on musiikkia ja mikä ei, sekä onko musiikki inhimillistä tai jumalallista vai molempia (Slobin & Titon 1992, 7). Aboriginaalit uskovat, että esi-isien henget ovat luoneet maailman. Heidän uskontoa tai filosofiaa kutsutaan unimaailmaksi englannin kielessä käytetyn käsitteen *the Dreaming* mukaisesti. (Schellberg 1995, 135.) Aboriginaalit ottavat yhteyden uniaikaan soiton, laulun ja tanssin kautta. Niissä he kuvaavat sanoillaan ja toiminnallaan Australian eläimiä ja luontoa. Erityisen tärkeä osa musiikilla on uskonnollisissa riiteissä ja rituaaleissa. Aboriginaalit (etenkin miehet) ovat yhteydessä esi-isien henkiin, joilta he saavat unien ja/tai transsin kautta uusia lauluja, tansseja ja riittejä. (Jones 1980, 155-156; 163.)

b) *Estetiikka*

Musiikin estetiikkaa ovat esimerkiksi käsitykset kauniista musiikista, lauluäänestä, sekä siitä miten esiintyjien tulee pukeutua ja kauanko esityksen tulee kestää (Slobin & Titon 1992, 7). Aboriginaalien perinteisessä musiikissa vartalon koristelu on osa riittitansseja ja se kuuluu erityisesti miehille. Vartalon yläosaan, kasvoihin ja jalkoihin maalataan yleensä punaisia, keltaisia ja valkoisia kuvioita. Ne symbolisoivat uniajan hahmoja ja tapahtumia. Oikeus käyttää tiettyä kuviota riippuu siitä, mihin esi-isien sukuun mies kuuluu. Koristetta saatetaan käyttää myös linnun sulkia ja untuvia. Erittäin salaisissa rituaaleissa saatetaan käyttää verta vartalon koristeluun. Maalausten tekeminen on hyvin salaista ja ne tehdään yleensä piilossa puiden tai pensaiden takana, jotta heimoon vihkimättömät jäsenet eivät näkisi niitä. (Engelhart 1996, 83-84.)

c) *Käyttöyhteys*

Musiikin käyttöyhteyteen sisältyvät käsitykset siitä, milloin, kuinka usein ja millaisissa tilanteissa musiikkia esitetään (Slobin & Titon 1992, 7). Musiikki on kiinteä osa aboriginaalien jokapäiväistä elämää. Musiikki voidaan jakaa kahteen ryhmään: kaikille avoimiin sekä suljettuihin, pyhiin lauluihin. Jokaisella laululla on oma tehtävänsä aboriginaaliyhteisössä. (Grove Music dictionary 2001.) Avoimien laulujen tehtävänä on koota koko heimo yhteen. Ne antavat yksilöille vahvan tunteen omasta identiteetistä sekä ryhmään kuulumisesta ja ovat samalla myös viihdettä. (Ellis 1985, 56.) Aboriginaalit pitävät esi-isien henkiä pyhien, suljettujen laulujen tekijöinä. Jotkut näistä lauluista ovat avoimia kaikille. Mutta suurin osa ovat tietyn ryhmän, sukupuolen, heimon tai ikäryhmän kesken varjeltuja salaisuuksia. (Breen 1989, 5-11.)

d) *Historia*

Musiikin historiaan kuuluvat käsitykset esimerkiksi siitä, millaista musiikki oli ennen ja millaista se on tulevaisuudessa, sekä pysyykö musiikki samanlaisena vai muuttuuko se ja miksi (Slobin & Titon 1992, 8). Länsimaisella populaarimusiikilla on ollut ja on edelleen vaikutuksensa aboriginaalien musiikkiin. Se valtasi Pohjois-Australian erään aboriginaaliheimon nuorison jo 1960-luvun lopulla, kun ei-aboriginaalit perustivat sinne kaivoskaupungin. Heimon nuoriso matki laulaen ja didjeridulla populaarimusiikin rytmejä kasettien kuuntelun kautta. Aboriginaalien rockyhtyeiden uranuurtajana on toiminut vuodesta 1986 lähtien Yothu Yindi. He yhdistävät kappaleissaan pop- / rockmusiikkia ja aboriginaalien perinteisiä heimolauluja. (Knopoff 1999, 49.) Australiaan on muuttanut vuosien saatossa paljon siirtolaisia, joiden musiikkikulttuurit ovat myös vaikuttaneet ja vaikuttavat edelleen aboriginaalien musiikkiin.

II Musiikin sosiaalinen rakenne

Musiikin sosiaalisen rakenteen kaksi tärkeintä ominaisuutta ovat muusikoiden arvovalta ja ihmisten erilaiset roolit musiikkikulttuurissa. Sosiaalisella rakenteella tarkoitetaan ryhmän tapaa jakaa ja järjestää jäsenensä suhteessa musiikkiin. Ryhmä määrittelee, ketkä jäsenistä esiintyvät, kuinka usein ja elättävätkö he itsensä musisoimalla. Eri ikäryhmillä, roduilla ja etnisillä ryhmillä on omat laulunsa ja tapansa kokea musiikki eri tavoin. (Slobin & Titon 1992, 9-10.)

Etnomusikologi Guy Tunstill (Breenin 1989 mukaan) korostaa, että yhteisöllisyys on aboriginaaleille tärkeää. Avoimien musiikkihetkien toimintaan voi koko perhe osallistua kukin omalla tavallaan. Sivusta seuraamista oudoksutaan. (Breen 1989,8.) Aboriginaalit arvostavat henkilöä, joka osaa monia lauluja. Yksilön asema aboriginaaliyhteisöissä on suhteutettu niiden laulujen määrään, jotka hän osaa erittäin hyvin ja joiden merkityksestä hän tietää paljon. (Ellis 1985, 1, 58-59.)

Aboriginaalimiehet opettavat tiettyjä lauluja vain tietyn ikäisille pojille. Naiset, tytöt ja pienemmät lapset saavat katsoa mutta eivät osallistua. Aboriginaalinaisilla on myös omia laulujaan, joita he opettavat vain tytöille. (Ellis & Ellis 1973, 230.) Aboriginaaliheimon johtajan pitää tuntea laajasti yhteisönsä musiikki, jotta hän tietää lait ja sen, mikä laulu toimii missäkin ongelmatilanteessa. Heitä kutsutaan laulun omistajiksi ja he ovat yleensä heimojen johtajia. Heihin suhtaudutaan kunnioittavasti niin jokapäiväisessä elämässä kuin juhlamenoissa, sillä he ovat perinteiden lainvalvoja. Heidän vastuunaan on opettaa omistamansa laulu muille heimon jäsenille ja turvata näin lauluperinteen jatkuminen. Riitin tai tavallisen esityksen läpimeno ei ole mahdollista ilman laulun omistajan läsnäoloa. (Jones 1980, 168.)

III Ohjelmistot

Tähän ryhmään kuuluvat kaikki musiikkiin perinteisesti liitetyt ominaisuudet.

a) *Tyyli*

Tyyli sisältää kaikki äänen ominaisuudet, kuten rytmi, sointiväri, harmonia sekä äänen korkeus ja voimakkuus (Slobin & Titon 1992, 10). Perinteinen aboriginaalimusiikki on pääasiassa laulettua. Melodiat alkavat tyypillisesti voimakkaasti korkealta ja päättyvät hiljaa matalalle. (Breen 1989,7.) Laulutyyli on erittäin monipuolinen sisältäen useita erilaisia äänentuottamistapoja, kuten sihinää, falsettohuutoja, huudahduksia ja glissandoja. Aboriginaalien musiikin perusrytmi ei ole rajoittunut vain kahdella tai kolmella jaollisiin, vaan siellä saattaa esiintyä säännöllisesti viiteen, seitsemään, kymmeneen tai jopa kolmeentoista meneviä tahteja. Polyrytmisen kuulokuva syntyy siitä, että laulajilla ja kapuloiden ja didjeridun soittajilla on eri tahtilajit ja näin ollen korostukset tulevat eri kohtiin. (Jones 1980, 157-167.)

b) *Tyylilajit*

Tyylilajit ovat luokiteltuja ohjelmiston osia, kuten erilaiset laulut ja tanssit (Slobin & Titon 1992, 10). Aboriginaalien musiikki voidaan jakaa kahteen ryhmään: kaikille avoimiin sekä suljettuihin, pyhiin lauluihin. (Grove Music dictionary 2001). Tunstill (Breen 1989) kertoo, että aboriginaalilaiset pitävät rakkaudesta tai lapsen syntymästä laulamiaan lauluja salassa miehiltä. Miehet eivät puolestaan salli naisten läsnäoloa poikien miehuuteen vihkimisen seremonioissa ja omissa rakkauslauluissaan. (Breen 1989, 9.) Aboriginaalien laulujen tyylilajit vaihtelevat tilanteen ja sen mukaan, ovatko ne avoimia vai pyhiä.

c) *Tekstit*

Teksteillä tarkoitetaan varsinkin laulun sanoja. Ihmiset tunnistavat tutun kappaleen usein melodian ja/tai sanojen perusteella, jotka vetoavat tunteisiin. (Slobin & Titon 1992, 11.) Aboriginaalien laulut ovat tavallaan kartoja, mikä korostaa heidän vahvaa yhteyttä maahan. Laulujen sanat ja rytmit kuvaavat paikallisia kallioita, jokia, eläimiä ja kasveja. (Breen 1989, 8.)

d) *Säveltäminen*

Säveltäminen kertoo, miten musiikki tulee osaksi kulttuurin ohjelmistoa, säveltääkö musiikkia yksilö vai ryhmä, ja varioidaanko valmiita kappaleita. Siihen liittyy myös sosiaalinen rakenne, koska ryhmä määrittelee, onko säveltäminen vain tiettyjen henkilöiden tehtävä vai voivatko kaikki tehdä sitä. (Slobin & Titon 1992, 11.) Laulun omistajan oletetaan saavan uusia lauluja esi-isien hengiltä haaveillessaan tai nukkuessaan. Aboriginaalit uskovat, että esi-isien henget opettavat uudet laulut laulun omistajille. Sen jälkeen hänen pitää opettaa laulu tanssijoille ja muusikoille. (Allen 1973, 275.)

e) *Välittyminen*

Välittymisellä tarkoitetaan tapaa, jolla musiikki opitaan ja välitetään ihmiseltä ja sukupolvelta toiselle. Joissakin musiikkikulttuureissa musiikki opitaan jäljittelemällä, toisissa musiikkia opiskellaan muodollisesti oppilaitoksissa tai kisälliperiaatteella. (Slobin & Titon 1992, 11.) Aboriginaaleilla ei ole kirjoitettua historiaa. Monet lait, arvot ja oikeudet kerrotaan lauluissa. Ilman musiikkia ihmisillä ei olisi suuntaa elämässään. (Jones 1980, 162.) Musiikki siirtyy kuulonvaraisesti sukupolvelta toiselle. Aboriginaalit eivät nuotinna musiikkiaan, vaan yksinkertaisesti muistavat sen. (Breen 1989, 7.) Tällainen musiikin kautta

oppiminen alkaa aboriginaaliyhteisöissä jo silloin, kun lapset istuvat vanhempiensa sylissä. Lapset oppivat musiikin ja sen merkityksen kuuntelemalla ja matkimalla. (Ellis 1985, 54-56, 157.)

f) *Liike*

Musiikkiin kuuluu olennaisena osana liike, jota esiintyy sekä laulaessa, soittaessa ja tanssiessa (Slobin & Titon 1992, 12). Aboriginaalit tanssivat nuotion ääressä illalla, kun on viileää. Jotkut seremoniat suoritetaan päivällä tai useampien päivien aikana. (Allen 1973, 275.) Aboriginaalit käyttävät tanssejaan kahteen tarkoitukseen: uskonnollisten riittien suorittamiseen sekä länsimaisille ihmisille Australian alkuperäiskulttuurin esittelyyn. Tanssia säestetään rytmikkäällä käsien taputuksella, lyhyillä lauluilla ja varsinkin Pohjois-Australiassa didjeridulla. (Engelhart 1996, 75.)

IV Musiikkikulttuurin materiaaliset osa-alueet

Materiaalisella kulttuurilla tarkoitetaan fyysisiä objekteja, joita kulttuuri tuottaa. Näitä ovat esimerkiksi soittimet ja nuotit. Myös elektronisen median (cd:t, dvd:t, erilaiset musiikin tallentamiseen käytettävät koneet ja tietokoneet) vaikutus musiikkikulttuureihin on ollut voimakasta. Niiden seurauksena tieto eri musiikkikulttuureista on levinnyt nopeasti. (Slobin & Titon 1992, 12-13.)

Aboriginaalien soittimista suurin osa on lyömäsoittimia. Niitä ovat lyhyet, pyöreänmalliset kapulat, bumerangit, ontosta puunrungosta tehdyt rummut, puiset ”gongit”, joita lyödään kepeillä sekä kivet tai puiset kilvet. Kuuluisin aboriginaalien käyttämä soitin on didjeridu. Muita soittimia ovat suhistuspuu, luu- tai ruokopilli sekä taiteltu lehtipilli. (Jones 1980, 157-158.)

3 MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS JA OPETUS

Kulttuurien moninaisuus on entistä tärkeämpi kysymys, vaikka se ei ole välttämättä nykyään suurempaa kuin ennen. Yksilön kulttuuritaidot, kuten esimerkiksi kielitaito ja sosiaalisen kanssakäymisen taito, uusien asioiden oppiminen ja opiskelu sekä viestinnän taito, vaikuttavat hänen menestymiseensä tai jopa selviämiseensä yhteiskunnassa. (Talib, Löfström & Meri 2004, 3.) Maailman eri musiikkikulttuureilla on paikkansa musiikin opetuksessa, sillä eristäytyminen muista kulttuureista on mahdotonta (Hoffer 1988, 126). Se on tosiasia, jota kasvattajat eivät voi välttää tänä päivänä. Musiikin opetuksessa on syytä ottaa tämä huomioon jo käytännön tasolla.

Monikulttuurisuuteen liittyy monia käsitteitä, jotka poikkeavat toisistaan tai ovat osittain päällekkäisiä. Aluksi selvennän, mitä tarkoitetaan monikulttuurisella kasvatuksella, kansainvälisyyskasvatuksella sekä monikulttuurisella musiikkikasvatuksella.

James A. Banks (2004) määrittelee monikulttuurisen kasvatuksen ideaksi, kasvatukselliseksi uudistusliikkeeksi ja prosessiksi. Sen tavoitteena on muuttaa kasvatuksellisten instituutioiden rakenne niin, että poika- ja tyttöoppilaille, erityisoppilaille sekä oppilaille, joilla on eri rotu, etninen tausta tai kieli, olisi tasa-arvoinen mahdollisuus menestyä koulussa. (Banks 2004, 1.) Talib, Löfström ja Meri (2004) pitävät kouluyhteisössä toimivien ihmisten kulttuurien erityisesti kielellistä, etnistä ja uskonnollista moninaisuutta uudella tavoin tärkeänä kysymyksenä. Heidän mukaan monikulttuurinen kasvatusta on sekä filosofinen että kasvatuksellinen prosessi, jonka tavoite on edistää etenkin yksilöiden oikeudenmukaisuutta ja samanarvoisuutta sekä inhimillistä arvokkuutta. (Talib ym. 2004, 19.)

Kansainvälisyyskasvatusta-käsite oli käytössä varsinkin 1980 -90 -lukujen taitteessa peruskoulun opetussuunnitelmissa. Se liittyy erityisesti opetussisältöihin ja niiden suunnitteluun. Peruskoulun kansainvälisyyskasvatusta käsittelevän opetuksen oppaan (1988) mukaan kansainvälisyyskasvatusta on kokonaisuus, jonka osa-alueita ovat kehitys- ja kulttuurikasvatusta sekä aseidenriisunta-, ympäristö- ja ihmisoikeuskasvatusta. Sen yleisenä tavoitteena on kasvattaa oppilaista maailmanlaajuisista yhteisvastuuta aktiivisesti kantavia kansalaisia. Kansainvälisyyskasvatusta asiat limittyvät monin tavoin toisiinsa eri oppiaineiden opetuksessa. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 8-10.)

Yhtenä kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteena on opettaa oppilaat ymmärtämään toisten kulttuurien toiminnan ja ajattelun tapoja sekä kohtaamaan toisista kulttuureista tulevia ihmisiä. Tämä on mahdollista myös musiikkikasvatuksessa, jos siinä otetaan kulttuurista erilaisuutta kunnioittava lähtökohta tarkasteltaessa eri maiden musiikkia. Monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa monikulttuurisuus voidaan ymmärtää oppilaiden, opetusaineiston tai moolimpien yhteiseksi ominaisuudeksi. (Moisala 1995b, 11.)

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen muotoon ja sisältöön vaikuttaa oppilaiden kulttuurinen yhtenäisyys. Suomessa monikulttuurinen musiikkikasvatus tapahtuu enimmäkseen niin, että suomalainen opettaja opettaa suomalaisille oppilaille ei-länsimaista musiikkia (Moisala 1995a, 199). Toinen vaihtoehto on, että oppilasjoukon kulttuurinen koostumus vaikuttaa opettavien musiikkien valintaan. Tällöin kysymys on länsimaisesta monikulttuurisesta yhteiskunnasta, jossa on kulttuuritaustoiltaan erilaisia ihmisiä. Kolmas vaihtoehto on opettaa monista eri kulttuureista koostuvalle oppilasjoukolle sellaista musiikkia, joka on kaikille vierasta. (Antikainen 1995, 159-160.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen monikulttuurista musiikkikasvatusta ensimmäisen vaihtoehdon näkökulmasta eli sekä opettaja että oppilaat ovat suomalaisia.

3.1 Tavoitteet ja niiden toteutuminen opetussuunnitelmassa

Monikulttuurisella musiikkikasvatuksella on useita tavoitteita, joista monet ovat yhteneviä kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteisiin. Kansainvälisyyskasvatuksen pyrkimyksenä on opettaa oppilaat ymmärtämään toisten kulttuurien toiminnan ja ajattelun tapoja sekä kohtaamaan toisista kulttuureista tulevia ihmisiä (Moisala 1995b, 11). Vieraiden musiikkikulttuurien kautta voi oppia paljon myös musiikillisesti. Alla esittelen monikulttuurisen musiikkikasvatuksen kasvatuksellisia ja musiikillisia tavoitteita tiivistettynä.

- 1) Oppilaat hyväksyvät ja kunnioittavat kaiken tyyllisiä musiikkeja. Tärkeämpää on [positiivisten] asenteiden muodostuminen kuin yksittäisten tietojen omaksuminen. (Hoffer 1988, 128-130.) On olemassa monta erilaista, mutta keskenään tasaveroista musiikillista ilmaisutapaa (Anderson & Campbell 1996, 3).
- 2) Monikulttuurista materiaalia tulisi sisältyä musiikin opetussuunnitelmaan peruskoulun alaluokilta lukioon (Anderson & Campbell 1996, 3). Oppilaiden iästä ja kokemuksesta

riippuen esimerkkejä kannattaisi tarkastella sekä musiikillisesti että kulttuurillisesti. (Hoffer 1988, 128-130.)

- 3) Oppilaat tutustuvat musiikin merkitykseen ja rooliin eri kulttuureissa. Kappaleiden käyttöyhteyteen ja esitystapaan eri kulttuureissa on hyvä tutustua jo harjoitusvaiheessa.
- 4) Oppilaiden musiikilliset kokemukset laajentuvat, kun he tutustuvat eri musiikkikulttuureihin kuuntelemalla, laulamalla, soittamalla sekä liikkuen tai tanssien tai muun luovan toiminnan avulla. Tätä kautta on mahdollista oppia monia erilaisia, mutta yhtä hyviä tapoja tuottaa musiikkia.
- 5) Oppilaat ymmärtävät, että monien maailman alueiden musiikki on yhtä monimutkaista kuin heidän omansa.
- 6) Monikulttuurinen musiikkikasvatus kehittää polymusikaalisuutta². Kun oppilas on saanut positiivisen asenteen yhteen musiikkikulttuuriin, jota hän pystyy esittämään ja kriittisesti kuuntelemaan, tämä asenne vaikuttaa myönteisesti uusiin opiskeltaviin musiikkikulttuureihin. Tätä kautta oppilaat oppivat tuntemaan paremmin myös omaa musiikkikulttuuriaan. (Anderson & Campbell 1996, 3-5.)

Peruskoulun (POPS 1994 & 2004) ja lukion (LOPS 2003) opetussuunnitelmissa ei ole mainittu sanaa monikulttuurinen musiikkikasvatus. Sen sijaan monikulttuurisuus ja muihin kulttuureihin tutustuminen esiintyvät tekstissä useasti. Molemmissa opetussuunnitelmissa on yhtenä ainerajat ylittävänä teemana kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys. Näissä aihekokonaisuuksissa korostetaan sitä, että oppilas tuntee oman kulttuuri-identiteettinsä sekä tutustuu ja oppii ymmärtämään muita kulttuureja. (POPS 1994, 13; POPS 2004, 17; LOPS 2003, 170.) Tavoitteet ovat sinänsä hienoja, mutta niiden toteutuminen käytännössä vaatii opettajakunnan tiivistä yhteistyötä ja suunnittelua, jotta ne voisivat toteutua kaikissa aineissa pitkäjänteisesti. Näin ollen monikulttuurisuus ei ole yksistään musiikinopettajan tehtävä, vaan koko koulun.

Musiikin ainekohtaisissa opetussuunnitelmissa pidetään selvästi tärkeänä sitä, että oppilas tuntee ensin suomalaista musiikkiperinnettä, ennen kuin tutustutaan muihin musiikkikulttuureihin (POPS 2004; LOPS 2003). Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmassa musiikin oppisisällön kohdalla mainitaan, että musiikillisen aineksen tulisi kattaa mahdollisimman mo-

² Suora käänös englanninkielisestä sanasta *polymusicality*, joka Andersonin ja Campbellin mukaan liittyy asenteiden avartumiseen. Näin ollen sillä ei ole mitään yhteyttä perinteisen musikaalisuus-käsitteen kanssa.

nipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueita (POPS 1994, 97). Vuoden 1994 opetussuunnitelma on keskittynyt enemmän musiikin opetustapoihin kuin oppisisältöihin.

Lukion opetussuunnitelmassa (2003) vieraita musiikkikulttuureja käsitellään ensimmäisen kerran vasta syventävässä kurssissa, joka on nimeltään ”Ovet auki musiikille” (LOPS 2003, 172). Lukion musiikin opetussuunnitelman yleisissä tavoitteissa sanotaan kuitenkin:

”Musiikinopiskelu syventää oman ja muiden kulttuurien tuntemusta. Se auttaa arvostamaan kulttuurien monimuotoisuutta ja ymmärtämään kulttuurien- ja taiteidenvälistä vuorovaikutusta.” (LOPS 2003, 170.)

Tämän tavoitteen toteutuminen on vaikeaa, jos vieraita musiikkikulttuureja käsitellään vasta syventävässä kurssissa. Suurin osa lukiolaisista suorittaa kuitenkin vain yksi tai kaksi pakollista musiikin kurssia.

Eri kulttuurien musiikkiin perehtymistä auttaa totta kai oman musiikkikulttuurin tuntemus. Toisaalta kulttuureja voisi aluksi käsitellä laajemmin rinnakkain etsien niistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Näin oppilaat saisivat laajemman yleisen käsityksen maailman musiikkikulttuureista. Sen jälkeen musiikkikulttuurien tuntemusta voisi syventää keskittymällä muutama kulttuuriin tarkemmin.

Leisiö (1990) kritisoi opetussuunnitelmaa muun muassa siitä, että siihen on koottu niin runsaasti eri aihealueita, blokkeja, ettei kukaan pysty hallitsemaan sitä kaikkea saati sitten opettamaan (Leisiö 1990, 16). Musiikin opetussuunnitelmien tavoitteet keskittyvät aika paljon taitojen ja tietojen kartuttamiseen. Musiikin opetuksella on myös vaikutusta arvojen ja asenteiden kehittämiseen. Pelkkä taitojen ja tietojen hankkiminen ei yllä niihin, vaan opettajan pitää kehittää oppilaiden kriittistä taitoa tulkita erilaista musiikkia. Musiikintunneilla tarvitaan siis tekemisen lisäksi myös paljon keskustelua musiikin herättämistä tunteista sekä musiikin merkityksestä itselle ja jollekin muulle kansalle.

3.2 Aikaisempia tutkimuksia monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta

Monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta on paljon tutkimuksia eri kielillä ja eri näkökulmista. Tässä luvussa esittelen aikaisemmin ilmestyneitä suomenkielisiä tutkimuksia monikulttuu-

risesta musiikkikasvatuksesta. Suurin osa aikaisemmin ilmestyneistä pro gradu -tutkielmista on valmistunut Jyväskylän yliopistosta. Olen jaotellut tutkimukset sillä perusteella, että onko niissä käsitelty monikulttuurista musiikkikasvatusta enemmän opettajan vai oppilaan näkökulmasta.

3.2.1 Opettajan näkökulma

Sari Kalli (1991) on tutkinut yläasteen musiikinopettajien asenteita kansainvälisyyskasvatusta kohtaan. Kansainvälisyyskasvatuksen kannalta ovat erityisen tärkeitä ne oppiaineet, joiden yhteydessä voidaan kehittää oppilaiden ilmaisukykyä ja kommunikaatiovalmiutta. Kansainvälisyyskasvatuksen toteutuminen käytännön musiikinopetuksessa on riippuvainen opettajan asenteista. Yläasteen musiikinopettajat suhtautuivat 1990-luvun alussa positiivisesti kansainvälisyyskasvatukseen, mutta eivät pystyneet musiikintuntien vähyyden ja ajanpuutteen vuoksi toteuttamaan sitä kovin paljon käytännössä. Nämä sata Koulujen Musiikinopettajat – yhdistykseen kuuluvaa opettajaa, joille kysely tehtiin, kaipasivat jatkokoulutusta, ohjausta ja lisämateriaalia kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamiseksi.

Laura Leino (2001) on selvittänyt musiikinopettajien kokemuksia monikulttuurisen musiikin oppimateriaalin käytöstä. Tutkimukseen osallistui 30 musiikinopettajaa, joille lähetettiin kolme Jyväskylän yliopiston MONIKU -projektin tekemää oppimateriaalipakettia. Nämä paketit käsittelivät Pohjois-Amerikan alkuperäisväestön musiikkia, irlantilaista musiikkia ja islamilaiden maiden musiikkia sekä kirjallisessa että soivassa muodossa. Opettajat kirjasivat kysymyslomakkeeseen arvionsa oppimateriaalin sisällöstä, kokemuksensa materiaalin käytöstä sekä kuinka paljon ja millaisissa yhteyksissä he materiaalia käyttivät. Lähes kaikkien opettajien materiaalien käyttökokemukset olivat olleet antoisia, vain yksi oli kokenut käytön liian vaativana.

Monikulttuuriset musiikin oppimateriaalit ovat lisääntyneet jonkin verran reilun kymmenen vuoden kuluessa. Mutta valitettavasti esimerkiksi Jyväskylän yliopiston monikulttuurisen musiikkikasvatuksen MONIKU -projektin oppimateriaalipaketteja ei ole saatu julkaistua niin, että ne olisivat musiikinopettajien saatavilla. Uskon, että yliopistoissa ja muissa korkeakou-

luissa tuotetut monikulttuuriset musiikin oppimateriaalit saavuttaisivat paremmin kentällä olevat musiikinopettajat, jos joku kustannusyhtiö julkaisisi ne.

Hanni Linder (1998) on pohtinut pro gradu – tutkielmassaan, mitä annettavaa musiikkikasvatustutkimuksella on monikulttuuriselle musiikkikasvatukselle ja miten musiikkikasvatustutkimus voi selkiyttää monikulttuurisen musiikkikasvatuksen toteuttamista. Hän on esitellyt ja vertailut esteettistä ja praksiaalista musiikkikasvatusta. Esteettinen filosofia korostaa kuuntelun merkitystä oppimisessa, kun taas praksiaalinen filosofia painottaa muusikkouden kehittämistä oman aktiivisen musisoinnin kautta. Musiikkikasvatustutkimuksen tärkeimmäksi anniksi monikulttuuriselle musiikkikasvatukselle hän mainitsee sen, että se pakottaa opettajan ajattelemaan toimintansa perusteita ja toimintatapojaan yhä perusteellisemmin. Musiikkikasvatustutkimus tuo monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen ajattelumallit ja käsitteet. Linder käsittelee myös jonkin verran monikulttuurisuuden merkitystä musiikin opetusmenetelmille. Hänen mukaansa monikulttuurisuus rohkaisee kokeilemaan uutta ja haastaa pohtimaan vanhoja tuttuja menetelmiä. Linder korostaa pitkäjänteisyyttä ja loogista etenemistä monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa. Tutkimuksen tärkein sanoma opettajalle on se, että tutustumalla musiikkikasvatustutkimukseen monikulttuurisen musiikkikasvatuksen toteuttaminen selkiytyy ja helpottuu.

3.2.2 Oppilaan näkökulma

Terhi Patovistin ja Eija Siljanderin (1998) pro gradu – tutkielma käsittelee kulttuurisensitiivisen musiikinopetusmateriaalin soveltuvuutta yläasteen ja lukion musiikinopetukseen. He ovat olleet mukana valmistamassa gamelanmusiikkia ja Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkia käsitteleviä opetusmateriaaleja, joita he itse tai muut opettajat ovat testanneet käytännön opetustyössä. Opetusmateriaalien toimivuutta on arvioitu opettajan, mutta myös oppilaan kannalta. Oppilaille on tehty alkukysely, jossa on selitetty heidän suhtautumistaan, aikaisempia tietoja ja ennakkoluuloja kyseisiä musiikkikulttuureja kohtaan. Jälkikyselyssä on selvitetty, miten oppilaiden käsitykset näistä musiikkikulttuureista on muuttunut aiheen käsittelyn jälkeen. Kaikki opettajat ja suurin osa oppilaista suhtautui myönteisesti vieraisiin musiikkikulttuureihin. Pohjois-Amerikan intiaanien musiikki oli sekä opettajille että oppilaille tutumpaa ja helpommin omaksuttavaa kuin gamelanmusiikki.

3.3 Nuoruusikä: identiteetti ja kulttuuri-identiteetti

Tässä tutkimuksessa keskityn nuoriin, jotka ovat iältään noin 14 -15-vuotiaita. Aluksi selvitän nuoruusiän identiteettikehitystä ja sitä, mikä rooli musiikilla siinä on. Pohdin, miksi tämä ikäryhmä on otollinen monikulttuuriselle musiikkikasvatukselle. Lopuksi selvennän kulttuurin vaikutusta identiteettiin ja vieraan musiikkikulttuurin ymmärtämiseen.

Tunnetun kehityspsykologi Erik H. Eriksonin (1968) teorian mukaan nuoruusiän (10-20-vuotta) keskeinen kehitystehtävä on identiteetin muodostaminen (Vuorinen 1997, 208). Identiteetillä tarkoitetaan suhteellisen pysyvää ja jatkuvaa oman yksilöllisyyden ja minuuden kokemista (Jarasto & Sinervo 1999, 16). Identiteetti voidaan jakaa henkilökohtaiseen identiteettiin, sosiaaliseen identiteettiin ja kulttuuri-identiteettiin, joiden muotoutumiseen vaikutetaan kasvatuksen avulla. Identiteetti on aina tilanteeseen liittyvä, muuttuva ja julkisesti näkyvä järjestelmä, joka ilmenee varsinkin vuorovaikutustilanteissa. (Talib ym. 2004, 37-39.)

Identiteetin kehitys alkaa heti syntymän jälkeen, mutta nuoruudessa sen tietoinen hahmottaminen voimistuu. Nuori kyseenalaistaa lapsuudessa omaksuttuja arvoja ja asenteita ja ottaa etäisyyttä eri auktoriteetteihin voidakseen muokata omat näkemyksensä. Identiteetin muodostumisessa oleellisia ovat samastumiskokemukset sekä sosiaalinen oppiminen. Vanhempien sijasta nuori samaistuu mielellään kavereihin sekä erilaisiin idoleihin, sankareihin ja ihanteisiin. Varsinkin kavereilta saadulla palautteella on tärkeä merkitys nuoren oman kuvan kehitymisessä. Nuori haluaa tuntea olevansa sekä yksilö että tasavertainen ryhmän jäsen. (Jarasto & Sinervo 1999, 17-18.) Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen aihepiirit antavat useille nuorille uutta näkökulmaa jo omaksuttuihin arvoihin ja asenteisiin. Nuoret saattavat aluksi suhtautua vieraisiin musiikkikulttuureihin kielteisesti, koska he haluavat samaistua kavereiden mielipiteisiin. Samaistuminen oletettavasti vähenee sen myötä, kun vieraita musiikkikulttuureja käsitellään enemmän.

Musiikki tarjoaa nuorelle mahdollisuuden samaistua erilaisiin tunnetiloihin, kuten iloon, rakkauteen, alakuloon, ärtymykseen, vihaan, levollisuuteen ja hartauteen. Musiikilla on tärkeä asema nuoren maailmassa ja kulttuurissa. Musiikki auttaa nuorta tutustumaan muuttuneeseen kehoonsa. Se houkuttelee tanssimaan ja sen rytmin voi aistia koko kehollaan. On tärkeää kuitenkin huomioida, että nuori saa oppia tunnistamaan oman kehonsa liikkeitä ja nauttia niistä

vapaasti, ilman osaamispakkoa. (Jarasto & Sinervo 1999, 182, 184.) Tanssi ja liike ovat usein oleellinen osa musiikkikulttuuria. Niiden tulisi kuulua luontevana osana myös monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Nuori rohkaistuu ottamaan oman kehonsa mukaan musiikin rytmiiin, jos siihen edetään vaiheittain. Opettajan on tärkeää antaa aikaa sille, että nuori tottuu musiikkiliikuntaan opetustapana ja ymmärtää, että se on luonnollinen osa musiikintunteja.

Musiikin opetuksen kannalta peruskoulun yläluokkalaiset ovat ratkaisevassa kehitysvaiheessa juuri musiikillisten taitojen, tietojen ja asenteiden suhteen. Useilla on voimakas tarve esiintyä laulamalla tai soittamalla. Nuoria kiehtoo usein uudet ja tuntemattomat asiat, joita he vertailevat tuttuihin ilmiöihin. He pystyvät hyödyntämään abstraktista, kriittistä ja analyyttistä ajattelutapaansa tutustuessaan eri musiikkikulttuureihin. (Anderson & Campbell 1996, 6.) Monikulttuurinen musiikkikasvatus tarjoaa mahdollisuuden nuorten arvojen ja asenteiden kehittämiseen, jos opettaja nostaa esille asioita, joihin nuoret voivat ottaa kantaa. Musiikkiesimerkkien läpikäyminen ei riitä, vaan opettajan pitää selvittää kappaleiden taustoja ja herättää keskustelua siltä pohjalta.

Kulttuuri muokkaa käyttäytymistä, asenteita ja arvoja. Ihmisen käytös on peräisin sosialisatioprosessista, joka tapahtuu tietyissä kulttuurisissa ja etnisissä ympäristöissä. Kulttuurilla on hyvin pysyvä vaikutus ihmisen kasvuun ja kehitykseen. (Gay 2002, 3.) Peruskoulun opetus suunnitelman perusteiden (1994) mukaan kulttuuri muovaa kasvavan lapsen koko minuutta (POPS 1994, 13). Kulttuuri ja identiteetti ovat siis kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Kulttuurien kohdatessa kulttuuri-identiteetin merkitys nousee keskeiseksi. Yhteenkuuluvuutta tiettyyn kulttuuriryhmään vahvistetaan yhteisen historiaan, kieleen ja perinteeseen perustuvalla käyttäytymisellä. Etnisellä identiteetillä tarkoitetaan etnistä tietoisuutta ja samastumista tiettyyn etniseen ryhmään. Etnisyys on yksilön peritty ominaisuus, kun taas kulttuuri-identiteetti ilmenee tietyn ryhmän annettujen ominaisuuksien kautta. (Talib ym. 2004, 38-39.) Perustan yksilön kulttuuri-identiteetille antaa yhteisön elämänmuoto kokonaisuudessaan, kuten koti ja muu sosiaalinen ympäristö, kieli, historia ja perinteet, uskonto, elinkeinot, taide sekä luonto (POPS 1994, 13).

Ihminen rakentaa omaa kulttuuri-identiteettiään koko elämänsä ajan, mutta lapsuus- ja nuoruusvaihe ovat erityisen tärkeää aikaa sen kannalta. Keskeiset sosiaaliset taidot sekä arvomaailman perussuunnat omaksutaan jo kodissa, mutta kokemukset koulussa tuovat niihin omat

lisänsä. (Talib ym. 2004, 4.) Nuorten mielipiteisiin ja käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa jossain määrin koulukasvatuksella. Tämä prosessi voidaan jakaa kahteen osaan: ensin on löydettävä myönteinen malli, johon voidaan samastua ja sen jälkeen asenteiden muutokseen tarvitaan ympäristön sosiaalista tukea. (Liebkind & McAlister 2000, 158.) On kuitenkin muistettava, että kulttuuri vaikuttaa ihmisen kehitykseen jo hyvin varhain. Näin ollen ihminen voi muuttaa vain joitakin kulttuurillisia piirteitään ajan ja kokemuksen myötä. Ydinpiirteet, olemus ja identiteetti, pysyvät samanlaisina läpi elämän. (Gay 2002, 3.)

Musiikin ymmärtäminen on siis oppimisen tulosta (Leisiö 1990, 8). Enkulturaatio tarkoittaa, että ihminen oppii ja omaksuu ympäröivässä kulttuurissa hyväksytyt ajattelun ja toiminnan tavat. Näin tapahtuu myös musiikissa, kun ihminen kasvaa oman kulttuurinsa musiikkiin kuuntelemalla tietynlaisia melodioita, rytmejä ja instrumentteja lapsuudestaan saakka. Hän suhteuttaa ja arvioi kaiken myöhemmin kuulemansa musiikin omasta kulttuuristaan käsin. Näin ollen suomalainen ei pysty hahmottamaan mielekkäällä tavalla musiikkia, ellei siinä ole riittävästi samanlaisia elementtejä kuin hänen omassa ”musiikkivarastossaan”. Enkulturoituminen on suurelta osin tiedostamatonta, mutta siihen osallistuu myös tarkoituksellinen musiikkikasvatus. (Moisala 1995a, 197.)

Ei siis ole mikään ihme, että jonkun muun musiikkikulttuurin musiikki kuulostaa aluksi oudolta ja vieraalta, koska ihminen kuuntelee ja arvioi musiikkia oman kulttuurinsa ja kokemustensa perusteella. Esimerkiksi ruotsalainen kansanmusiikki ei voi koskaan herättää suomalaisessa samanlaisia tuttuuden tai isänmaallisuuden tunteita kuin ruotsalaisessa ja päinvastoin. Vierasta musiikkikulttuuria voi oppia tuntemaan ja arvostamaan tiettyyn pisteeseen asti kuuntelemalla ja soittamalla kyseistä musiikkia. Uskon, että jonkun kulttuurin musiikkia voisi oppia ymmärtämään paremmin vasta asumalla maassa ja olemalla kontaktissa paikallisten ihmisten kanssa. Musiikki on kuitenkin aina esittäjän tulkinta jostain nuotista tai kuullusta kappaleesta kaikissa musiikkityyleissä.

3.4 Musiikkikulttuurien valinta opetussuunnitelmassa

Musiikkiteollisuus ja – teknologia ovat tuoneet maailman eri musiikkikulttuurit niin hyvin saataville, että on mahdottomuus kyetä oppimaan ja opettamaan niitä kaikkia (Campbell 2001, 59). Sen vuoksi musiikinopettajalla on tärkeä tehtävä valita ne musiikkikulttuurit, joita hän aikoo opettaa. Laatu on tärkeämpää kuin määrä.

Hoffer kannattaa oman kulttuurin musiikin opettamista ensimmäisenä (Hoffer 1988, 127). Myös peruskoulun (POPS 2004) ja lukion (LOPS 2003) musiikin ainekohtaisissa opetussuunnitelmissa pidetään tärkeänä sitä, että oppilas tuntee ensin suomalaista musiikkiperinnettä, ennen kuin tutustutaan muihin musiikkikulttuureihin (POPS 2004; LOPS 2003). Sen sijaan etnomusikologia suosii vertailevaa näkemystä opettaessa maailman musiikkikulttuureja lapsille, murrosikäisille tai aloittelijoille. Jos oppilas tietää jo jotain oman maansa musiikista, hänen on helpompi ymmärtää muita musiikkikulttuureja. Vertailevan näkemyksen mukaan jokainen musiikkikulttuuri on yksi monista maapallolla. (Nettl 1998, 24.)

Eri kulttuurien musiikkiin perehtymistä auttaa totta kai oman musiikkikulttuurin tuntemus. Toisaalta kulttuureja voi aluksi käsitellä laajemmin rinnakkain etsien niistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia niin musiikin kuin tapojenkin suhteen. Esimerkiksi Jorgensen on todennut, että maailman musiikkikulttuurien vertaileva opettaminen auttaa opiskelijoita ymmärtämään muiden kulttuurien näkemyksiä, kasvattaa suvaitsevaisuutta sekä antaa pohjan yhteistyölle vieraiden kulttuurien kanssa (Jorgensen 1997, 3). Näin oppilaat saavat laajemman yleisen käsityksen maailman musiikkikulttuureista. Sen jälkeen musiikkikulttuurien tuntemusta voi syventää keskittymällä muutamaan kulttuuriin tarkemmin. Ensimmäisessä tavassa edetään omasta vieraaseen ja jälkimmäisessä tavassa kokonaisuudesta yksityiskohtiin. Tieto oman musiikkikulttuurin perusasioista helpottaa tietenkin vieraiden musiikkikulttuurien omaksumista.

Nettl suosittelee musiikinopettajaa esittämään maailman kansojen musiikki jatkuvasti muuttuvana ja muuntuvana ilmiönä (Nettl 1998, 27). Tämä on erittäin hyvä näkökulma, sillä musiikkikulttuuri ei ole mikään staattinen käsite, vaan se muuttuu ajan ja ympäristön mukaan. Sen vuoksi musiikkikulttuureja olisi hyvä tarkastella myös historiallisesta näkökulmasta.

Valitessaan opetettavia musiikkikulttuureja musiikinopettajan on hyvä ottaa huomioon omat vahvuutensa ja kiinnostuksen kohteensa sekä jossain määrin myös oppilaiden kiinnostukset. Tärkeintä on opetettavan aineksen laatu. Hoffer suosittelee, että opettaja valitsee vain muutamman teoksen, joihin syventyy kunnolla sen sijaan että kahlaa läpi määrällisesti monta (Hoffer 1988, 128). Syventymällä muutamaan musiikkikulttuuriin, oppilaat saavat mallin, minkä mukaan he voivat myöhemmin itsenäisesti tutustua muihin musiikkikulttuureihin (Moisala 1995a, 202). Lundquist toteaa lohduttavasti, että yksittäisen kappaleen syvälinen oppiminen ja sen kulttuurisen taustan ymmärtäminen on mahdollista, vaikka musiikkikulttuuriin tutustuminen vie vuosia. Ei kannata haukata liian suurta palaa, vaan aloittaa pienestä kappaleesta, joka edustaa kyseistä musiikkikulttuuria hyvin. (Lundquist 1998, 40.)

Hoffer puolestaan näkee käsiteltävää musiikkikulttuuria mahdollisemman hyvin edustavan esimerkin löytymisen ongelmana, joka saattaa hidastaa opettajan työtä (Hoffer 1988, 127). Sen vuoksi on tärkeää, että monikulttuurisen musiikkikasvatuksen materiaaleja tuotetaan kaikkien musiikinopettajien saataville. Toisaalta itse tehtyjen transkriptioiden kautta voi päästä syvemmälle opetettavaan kulttuuriin kuin valmiiden esimerkkien omaksumisella. Campbell puolestaan näkee kappaleen valinnassa tärkeämpänä sen rakenteellisen ja ilmaisullisen kauneuden kuin sen kyvyn edustaa koko kansan sosiaalisia ja kulttuurillisia tunteita. (Campbell 2001, 60.) Musiikinopettajan on vältettävä yleistämästä, että jonkun musiikkikulttuurin musiikki koskisi koko kansaa. Esimerkiksi Australian musiikkikulttuuriin kuuluu paljon muuta kuin aboriginaalien musiikki. Valkoiset australialaiset eivät musisoi samalla tavalla kuin aboriginaalit.

Musiikkikulttuurien valintaa rajoittaa se, että opettajien on vaikea opettaa sellaista musiikkia, josta he tietävät itse hyvin vähän (Hoffer 1988, 127). Tosiasia on, että opettajan omakohtainen kokemus ja elämykset vieraasta musiikkikulttuurista välittyvät oppilaisiin (Moisala 1995a, 202) Lundquist toteaa, että musiikinopettajien on mahdotonta tuntea kaikkien kulttuurien musiikkityylejä tai saada kaikkien käsiteltävien musiikkikulttuurien alkuperäisjäseniä paikalle. Hän pitää tärkeänä analysoida sitä, mitä opetamme ja miten. Toiseksi meidän pitää olla selvillä, miksi opiskelemme tai opetamme joitain tiettyjä musiikkikulttuureja. (Lundquist 1998, 39-41.)

Opettajan on hyödyllistä opiskella itsenäisesti hänelle tuntemattomia musiikkikulttuureita, joita hän voi mahdollisesti myöhemmin ottaa mukaan opetukseen. Tapoja, joilla voi laajentaa tietojaan musiikkikulttuureista, ovat: musiikin kuuntelu, karttojen ja tietosanakirjojen selailu, antropologisten ja etnomusikologisten tutkimusten lukeminen sekä keskustelu sellaisten ihmisten kanssa, jotka edustavat jotain tiettyä musiikkikulttuuria. (Lundquist 1998, 39-41.) Moisala puolestaan näkee, että johonkin musiikkikulttuuriin perehtyminen paikan päällä tai alkuperäisten muusikkojen pitämällä intensiivikursseilla antaa musiikinopettajalle parhaimmat mahdollisuudet opettaa kyseistä musiikkia oppilaille (Moisala 1995a, 202). Tämä tapa vaatii yleensä omaa rahoitusta, kun taas Lundquistin esittämiä tapoja jokainen pystyy harjoittamaan omalla paikkakunnallaan tai kotonaan.

3.5 Opetusmenetelmiä

Tapa, jolla musiikkia levitetään, opitaan ja opetetaan sukupolvelta toiselle, vaikuttaa oleellisesti musiikkikulttuuriin. Opettaessa vieraita musiikkikulttuureja, musiikinopettajan tulisi hyödyntää niitä opetusmetodeja, joita itse kulttuurissakin käytetään. (Nettl 1998, 27.) Se ei ole aina välttämättä mahdollista, koska maailman musiikki liittyy aina niin vahvasti sosiaalisiin ja kulttuurillisiin taustoihin (Hoffer 1988, 127-128). Toisin sanoen musiikinopettajat voivat pyrkiä opettamaan maailman eri musiikkikulttuureja kunkin kulttuurin opetusmetodien mukaisesti. Siitä huolimatta asian lähestymistapa on suomalainen. Opetusmenetelmien valinnasta ei saisi muodostua estettä vieraiden musiikkikulttuurien opettamiselle. Itselle vieraiden musiikin opetusmenetelmien kokeileminen pitää nähdä omaa työtä rikastuttavana tekijänä.

Monet tutkijat korostavat opetusmenetelmien valintaa opetettaessa vieraita musiikkikulttuureja. Campbellin mukaan musiikinopettajien pitää huolehtia siitä, etteivät he anna vääristynyttä kuvaa maailman eri musiikkikulttuureista. On tärkeää myös tiedostaa, millä tavalla musiikkia voidaan opettaa oppilaille. Opetusmenetelmät pitää olla sellaisia, että ne kunnioittavat eri kansojen musiikillisia ilmaisutapoja. (Campbell 2001, 59.) Swanwick korostaa vieraan musiikkikulttuurin opettamista kyseisen kulttuurin musiikillisen ajatusmaailman eikä länsimaa-laisten mallien mukaisesti (Swanwick 1999, 19).

Toisaalta monet musiikinopettajien käyttämät opetusmenetelmät saattavat sopia luonnostaan eri musiikkikulttuurien opettamiseen (Campbell 1991, 116). Opetusmenetelmiä on kuitenkin syytä pohtia etukäteen, jotta oppilaat saisivat mahdollisimman realistisen kuvan käsiteltävästä musiikkikulttuurista. Moisala painottaa opetuksen sensitiivistä lähtökohtaa opettavan musiikin ja kulttuurin erityispiirteille. Tämä tarkoittaa sitä, ettei ei-länsimaalaista musiikkia voi lähestyä länsimaisen taidemusiikin terminologian ja arvottamisen kautta. Opettajan olisi myös tärkeää selittää, mikä musiikissa on tärkeää ja olennaista kulttuurin omalta kannalta katsottuna. Opettamisen pitäisi lähteä liikkeelle *tabula rasa* – tilanteesta eli musiikkiin pitäisi tutustua ennakkoluulottomasti ymmärtäen kuitenkin samalla, että oma musiikkitausta asettaa tiettyjä rajoituksia vieraan musiikin ymmärtämiselle. (Moisala 1995a, 200-201.)

Musiikin autenttisuuden ja sovittamisen ristiriita on aina jossain määrin läsnä opetettaessa vieraiden kulttuurien musiikkia. Campbell toteaa, ettei musiikki ole koskaan muuttumatonta, koska se muuttuu, kun sitä myydään, ostetaan ja jaetaan. Oppilaiden esittämä vieraan kulttuurin musiikki poikkeaa alkuperäisesityksestä jo siksi, että se on erilaisessa kulttuurisessa ympäristössä ja se tulkitaan eri tavalla. (Campbell 2001, 61.) Näin ollen oppilaille on tärkeä selvittää, etteivät he pysty soittamaan tai laulamaan musiikkia samalla tavalla kuin kulttuurin syn-typeräinen edustaja. (Hoffer 1988, 128-130.) Se on käytännössä mahdotonta jo senkin vuoksi, että useimmissa kouluissa ei ole tarvittavaa soittimistoa autenttiseen musisointiin. Tämä tarkoittaa sitä, että musiikinopettajan pitää usein sovittaa monikulttuurista materiaalia kouluun sopivaksi niin soittimistoltaan kuin vaikeusasteeltaan.

Alkuperäiskulttuurien musiikin sovittamisesta on monia mielipiteitä. Tuomas Kylänpää on tehnyt pro gradu – tutkielmansa Turun yliopiston folkloristiikan laitokselle Australian aboriginaalien uskonto- ja aikakäsityksistä. Hänen mielestään esimerkiksi aboriginaalien perinteiset kappaleet pitää esittää autenttisilla soittimilla (didjeridu ja kapulat) eikä niitä saa sovittaa esimerkiksi bändisoittimille. Sen sijaan aboriginaalien musiikkia ja populaarimusiikkia yhdistävän yhtyeen Yothu Yindin musiikin sovittamisessa erilaisille kokoonpanoille hän ei näe mitään ongelmia. (Kylänpää, suullinen tiedonanto 29.5.2004.) Antikaisen mukaan kappaleiden helpottaminen saattaa johtaa siihen, että sovitukset etäännyvät liikaa alkuperäisestä kulttuurista (Antikainen 1995, 168-181).

Musiikkikasvattajan näkökulmasta sanoisin, että kappaleita voi sovittaa, jos alkuperäinen kappale on sovituksen jälkeen vielä tunnistettavissa ja sen kehtaisi esittää kulttuurin alkuperäisedustajille. Sovittamisella tarkoitan tässä yhteydessä lähinnä kappaleen helpottamista niin, että yläaste- ja lukioikäisten laulu- ja soittotaidot riittävät siihen. Kannatan kuitenkin sitä, että soitinvalinnoissa pyrittäisiin käyttämään mahdollisuuksien mukaan kulttuurin alkuperäisiä soittimia tai soittimia, jotka kuulostavat samanlaisilta. Kappaleen sanoja en muuttaisi tai suomentaisi missään tapauksessa.

3.5.1 Kuunteleminen ja imitaatio

Monet yhteiskunnat välittävät edelleen musiikkiperintönsä kuulonvaraisesti (Nettl 1998, 27). Joissakin kulttuureissa musiikin oppiminen tapahtuu ensisijaisesti tai ainoastaan kuuntelun avulla. Kulttuureissa, joissa musiikin oppiminen tapahtuu kuulonvaraisesti, ei käytetä nuotteja. Musiikki kuulostaa tuoreelta, sillä se ikään kuin luodaan uudestaan joka kerta eri esityslanteissa. (Campbell 1991, 103, 107.) Moisala kritisoi jyrkästi soivaan musiikkiin tutustumista pelkän nuottikuvan perusteella tai siitä suoraan laulamalla tai soittamalla, koska länsimainen nuottikuva on kehitetty kuvaamaan vain länsimaista musiikkia (Moisala 1995a, 201).

Opettajien tulee valita hyvin edustavia esimerkkejä erityyppisistä musiikeista. Musiikki tulee esitellä niin autenttisesti kuin mahdollista. Se tarkoittaa yleensä äänitteiden käyttämistä. (Hoffer 1988, 128-130.) Ei ole syytä unohtaa Suomessa asuvia etnisiä vähemmistöjä. Opettajan kannattaa ottaa yhteyttä paikkakunnallaan esimerkiksi ulkomaalaisasiain toimistoon. Sitä kautta on ehkä mahdollisuus saada yhteys paikkakunnalla asuviin ulkomaalaisiin muusikkoihin. Sellaiset ihmiset antavat tärkeää materiaalia opettajille ja kouluille, sillä monet heistä ovat halukkaita esiintymään ja opettamaan oman kulttuurinsa musiikkia. (Anderson & Campbell 1996, 7). Myös Moisalan mukaan tällainen vuorovaikutus rikastaisi suomalaisten lasten maailmankuvaa ja vahvistaisi muista etnisistä ryhmistä tulevien lasten identiteettiä ja eheyttä (Moisala 1995b, 12).

Useimmissa kouluissa ei ole kuitenkaan mahdollisuutta saada jonkun kulttuurin alkuperäisedustajaa paikan päälle musisoimaan. Tutustuminen vieraaseen musiikkikulttuuriin pitää aloittaa silloin äänitteiden, videonauhojen tai elokuvien avulla. Moisala ehdottaa, että viera-

seen musiikkiin perehtyminen aloitettaisiin kuuntelemalla analyttisesti joko elävää, äänitetyä tai videoitua esitystä. Analyttisellä kuuntelulla hän tarkoittaa äänitteen tietoista kuulonvaraista analyysiä esimerkiksi äänenväristä ja äänen muodostuksesta. (Moisala 1995a, 201.)

Analyttisen kuuntelun jälkeen tapahtuu musiikkiesimerkin imitointi, joka pohjautuu kuuntelun avulla tunnistettuihin musiikillisiin piirteisiin. Imitointia voidaan tukea viitteellisellä transkriptiolla, mutta siitä huolimatta se on vaikeaa ja paljon harjoittelua vaativaa toimintaa. (Moisala 1995a, 201.) Imitaatio on luonnollisin kuulonvaraisen oppimisen muoto, ja varsinkin pienelle lapselle se on varsin käytännöllinen tapa oppia uusia asioita (Campbell 1991, 104). Mutta nuorille ja aikuisille, jotka ovat muodollisesti opiskelleet musiikkia, imitaatio on jo paljon vaikeampaa, koska he ovat tottuneet omaksumaan esimerkiksi uusia kappaleita usein vain nuottien avulla.

Australian aboriginaalit oppivat musiikin imitaation eli jäljittelyn kautta. Sen vuoksi aboriginaalimusiikin opettamisessa pitää käyttää nuottien sijaan paljon kuuntelua ja matkimista opetusmetodeina. Näin oppilaat tutustuvat myös aboriginaalien tapaan oppia musiikkia. Vaikeiden sanojen oppimista helpottaa se, jos ne on kirjoitettu kalvolle tai taululle.

3.5.2 Laulaminen ja soittaminen

Oppilaille tulee antaa kyseisen musiikkikulttuurin laulu- ja soittotehtäviä vasta sitten, kun he ovat kuulleet alkuperäistä tapaa laulaa tai soittaa (Hoffer 1988, 128-130). Anderson ja Campbell korostavat sitä, että eri kulttuureihin liittyvät laulut pitäisi opettaa mahdollisimman autenttisesti ja mielellään alkuperäiskielellä. Kieli on yksi tapa samaistua kulttuureihin ja kansoihin. Lukion kuoroissa voidaan jo harjoitella moniäänistä monikulttuurista ohjelmistoa, jossa huomioidaan tarkasti kieli ja musiikin nyanssit. Lauluun voidaan myös yhdistää eleitä ja liikkeitä, jotka kuuluvat kyseiseen kulttuuriin. (Anderson & Campbell 1996, 7.) Musiikinopettajalla on tärkeä tehtävä valita kullekin ikätasolle aihepiiriltään ja vaikeusasteeltaan sopivaa monikulttuurista lauluohjelmistoa.

Jo harjoitteluvaiheessa musiikinopettajien pitäisi välttää pianosäestyksen käyttöä, koska monet perinteiset laulut ovat säestyksettömiä (Anderson & Campbell 1996, 7). Säestyksen käyt-

täminen harjoitteluvaiheessa saattaa aiheuttaa hankaluuksia oppilaille myöhemmin, jos laulun on tarkoitus olla säästykseton. Opettajan pitää miettiä valmiiksi etukäteen koko prosessi uuden kappaleen esittelystä mahdolliseen esitykseen asti.

Anderson ja Campbell katsovat monikulttuurista musiikkikasvatusta hyvin Amerikka-keskeisesti. He toteavat, että monien alkuperäissoittimien saatavuus on parantunut Yhdysvalloissa ja näin ollen niitä voidaan käyttää kouluissa. He huomioivat myös koulut, joihin ei ole mahdollista hankkia eri kulttuurien autenttisia soittimia. Anderson ja Campbell ehdottavat, että opettaja voi kehittää soittimia, jotka näyttävät ja kuulostavat samanlaisilta kuin alkuperäissoittimet. Käsintehtyjen soittimien rinnalla voidaan käyttää dioja, värikalvoja, julisteita tai videonauhoja alkuperäissoittimista. Oppilaat saavat kuulokuvan käsintehtyä soittimesta, mutta näkevät kuvan dian, värikalvon, julisteen tai videonauhan kautta alkuperäissoittimesta. (Anderson & Campbell 1996, 7.)

Soittimien saatavuus on huippuluokkaa sekä Suomessa että muualla maailmassa, mutta käytännössä musiikinopetuksen määrärahat eivät riitä etnisten soittimien hankkimiseen, ainakaan suuressa mittakaavassa. Soittimien kehittämisessä ja tekemisessä pitäisi hyödyntää yhteistyötä oppilaiden ja muiden opettajien kanssa. Esimerkiksi koulun teemapäivänä voisi olla soitinrakennuspaja, jossa oppilaat saisivat tehdä itse eri kulttuurien soittimia teknisen työn opettajan ja musiikinopettajan avustuksella. Uusimmat syntetisaattorit ja sekvensseriohjelmat ovat hyviä apuvälineitä opettajalla, sillä niistä löytyy valtava määrä myös etnisten soittimien ääniä.

Didjeridun soitto tai ylipäänsä soittimen käsiin saaminen saattaa muodostua ongelmaksi aboriginaalimusiikkia opettaessa. Kyseinen soitin on niin oleellinen osa tätä musiikkikulttuuria, ettei sitä voi sivuuttaa. Didjeridun ääntä voi yrittää matkia omalla äänellään tai käyttää taustanauhaa, jossa didjeriduta soitetaan vain yhdeltä sävelkorkeudelta. Myös syntetisaattoreista, sekvensseriohjelmista ja internetistä saattaa löytyä didjeridun ääntä, jota voi hyödyntää musiikinopetuksessa.

3.5.3 Musiikkiliikunta ja improvisointi

Liike helpottaa ja edistää käsitteellistä oppimista, koska motoriset ja kognitiiviset toiminnot ovat hyvin läheisessä yhteydessä toisiinsa. Musiikin oppimisessa mieli ja keho toimivat yhdessä, sillä liikkeen sensorinen palaute yhdistyy korkeampiin kognitiivisiin toimintoihin. (Anderson & Campbell 1996, 7-8.) Linnankivi, Tenkku ja Urho (1988) pitävät liikuntaa tärkeänä affektiivisen alueen kehittämisessä. Musiikin toteuttaminen liikkein on vapauttavaa ja jännityksiä laukaisevaa toimintaa, joka tukee oppilaan koko psykofyysistä kehitystä. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 193.)

Liike saattaa helpottaa esimerkiksi vieraskielisten sanojen muistamista sekä edesauttaa kulttuuriin sisälle pääsemistä. Afrikkalainen laulu ei kuulosta tai näytä afrikkalaiselta, jos esiintyjät seisovat tikkusuorina paikallaan. Liikkeiden ja eleiden lisääminen lauluun liian aikaisin saattaa jopa vaikeuttaa laulun oppimista. Ne kannattaa lisätä aivan viimeiseksi, kun oppilaat osaavat laulun.

Linnankivi, Tenkku ja Urho (1988) ovat todenneet liikunnan sopivuudesta eri-ikäisille oppilaille näin:

”Työtapana liikunta sopii hyvin ala-asteen musiikinopetukseen. Eläessään toiminnallista vaihetta oppilaat voivat omaksua musiikin lainalaisuuksia liikkeiden yhteydessä.” (Linnankivi ym. 1988, 193.)

Nämä lauseet ovat harhaanjohtavia, sillä lukija saa käsityksen, ettei musiikkiliikunta sopisi yläasteelle ja lukioon. Linnankivi, Tenkku ja Urho (1988) eivät kuitenkaan kiellä musiikkiliikunnan sopivuutta yläasteelle, sillä heidän mukaansa liikunta-harjoituksia tulisi olla joka musiikkitunnilla eri muodoissa läpi peruskoulun. Näin pyritään ehkäisemään tarpeettomien estojen syntymistä murrosiässä. (Linnankivi ym. 1988, 202.) Musiikkiliikunta sopii mielestäni yhdeksi musiikintuntien työtavaksi peruskoulun ensimmäiseltä luokalta lukioon. Musiikinopettajan tulisi hyödyntää liikuntaa opetuksessaan säännöllisesti, jotta oppilaat tottuisivat siihen eivätkä vieroksuisi sitä.

Tanssit, erilaiset liikkeet ja kehorytmit kuuluvat siis olennaisena osana moneen musiikkikulttuuriin. Australian aboriginaalit käyttävät kehoaan monipuolisesti kappaleiden rytmittämi-

seen. Tanssilla kuvataan kappaleiden sanoja ja kehorytmit (taputukset ja tömistykset) säestävät samalla laulua.

Improvisointi on tärkeä osa monia maailman musiikkikulttuureja. Sitä tapahtuu hyvin monella tavalla riippuen siitä, onko musiikkikulttuuri vokaali- vai instrumentaalipainotteinen. Vokaali-improvisaatio vaatii, että laulaja opettelee sanat painetuista lähteistä ja opettelee melodian kuulonvaraisesti tai improvisoiden. Instrumentaali-improvisaatiot koostuvat musiikkikulttuurille tyypillisistä fraaseista ja muodoista, jotka on opittu pitkäkestoisen harjoittelun tuloksena. Melodian koristelu on yleisin improvisointimuoto maailman taide- ja kansanmusiikkityyleissä. Se voi olla rytmistä tihentymistä ja laajentumista, toistoa, sekvenssejä tai uudelleen soittamista. (Campbell 1991, 189-190.)

On mielenkiintoista, ettei Campbell mainitse tanssia tai liikettä yhtenä improvisaation muotona. Australian aboriginaalien musiikkikulttuurissa improvisointia esiintyy eniten tanssissa. Se olisi myös yläasteen ja lukion oppilaille helpoin tapa improvisoida, sillä hyvin harvat osaavat tai oppivat soittamaan didjeriduta niin hyvin. Tansseissa viitataan uniajan henkiin tai aboriginaalien toteemieläimiin ja tehdään niitä kuvaavia liikkeitä (Engelhart 1996, 76-80). Oppilaat pystyisivät helposti matkimaan esimerkiksi eläinten liikkeitä.

3.5.4 Musiikkitieto

Musiikkitiedoksi kutsun kaikkea kulttuurillista ja musiikillista tietoa, mikä liittyy musiikkiin. Musiikinopettajat opettavat maailman eri musiikkikulttuureja usein vain toiminnallisesta näkökulmasta. Musiikin käyttöyhteys ja merkitys siinä kulttuurissa helposti unohdetaan. Musiikinopettajien pitää muistaa, että he välittävät oppilailleen musiikillisten taitojen lisäksi myös arvoja ja asenteita. Toisen musiikkikulttuurin arvostaminen vaatii perehtymistä kulttuuriin, joka ympäröi kyseistä musiikkia. Musiikkia on helpompi ymmärtää, jos tietää jotain kansan tai maan asukkaiden elämäntavasta, uskonnosta, elinolosuhteista, historiasta ja asemasta. Monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa musiikkitieto elävöittää ja selittää musiikillista materiaalia.

Monissa lähteissä korostetaan sitä, että musiikkitietoa tulisi käydä läpi rinnakkain kuuntelun ja musisoinnin kanssa. Tiedollinen tehtävä olisi hyvä esittää aina soivan materiaalin, musiikin, yhteydessä, sillä musiikilla on myös affektiivinen ja psykomotorinen merkityksensä (Linnankivi ym. 1988, 29). Moisalan mukaan opettajan tulisi selittää, mikä musiikissa on tärkeää ja olennaista kulttuurin omalta kannalta katsottuna. Hän kannattaa sitä, että omakohtaisen musiikkiin tutustumisen jälkeen voidaan pohtia, miten kulttuurin historia ja ominaispiirteet kuuluvat musiikissa. (Moisala 1995a, 201-202.) Oppilaiden tulisi tietää kappaleen merkitys kyseiselle kulttuurille jo harjoitusvaiheessa (Anderson & Campbell 1996, 7).

Oppilaiden ikä ja keskittymiskyky vaikuttaa siihen, kuinka paljon ja miten musiikkitietoa voidaan opettaa. Mitä nuoremmat oppilaat kysymyksessä, sitä lyhyempi on heidän keskittymiskykynsä. Opettajan tulisi suunnitella tunti niin, että musiikkitietoa olisi pienissä pätkissä musisoimisen lomassa. Tietoa eri kansojen musiikista ja elämäntavoista löytyy yleensä enemmän, mitä on tarvetta kertoa oppilaille. Musiikinopettajan on syytä kertoa vain olennaisimmat asiat ja nekin tiivistettynä.

4 TUTKIMUSASETELMA

4.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten Australian aboriginaalien musiikki ja siitä tekemäni oppimateriaali soveltuvat yläasteen valinnaisen musiikin opetukseen. Aiheen henkilökohtaisuuden vuoksi otos on pieni, ja otan soveltuvuudessa huomioon vain omat ja oppilaiden näkökulmat.

Toinen tutkimusongelma on se, miten vierasta musiikkikulttuuria pitäisi opettaa. Tarkkailen itseäni opettajana ja analysoin opetusmenetelmiäni. Haluan selvittää valitsemani opetusmenetelmän vaikutusta oppilaiden kiinnostukseen tunnin aihetta kohtaan. Opetusmenetelmän miettiminen on erittäin tärkeää varsinkin silloin, kun opettaja opettaa oppilaille täysin vierasta asiaa. Tutkimuksen tarkoituksena on kehittää oman ammattiryhmäni, musiikinopettajien toimintaa, kun he opettavat vieraita musiikkikulttuureja.

Pyrin saamaan tutkimuksessani vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- a) Miten oppilaat suhtautuvat Australian aboriginaalien musiikkikulttuuriin?
 - Minkälaisia ennakkokäsityksiä heillä on aboriginaalien musiikista?
 - Mitä he tietävät aboriginaaleista ja heidän musiikistaan ennen opetustani?

- b) Miten oppilaat haluaisivat tutustua heille vieraaseen musiikkiin?
 - Mitä työtapoja he pitävät mielekkäimpinä?

- c) Millaisia kokemuksia oppilaat saavat opetusmateriaalin pohjalta pidetyistä tunneista?
 - Millaisena he pitävät aboriginaalien musiikkia ja kulttuuria?
 - Ovatko tunnilla käytyt laulu/soitto/tanssitehtävät sopivan tasoisia? Entä kiinnostavia?
 - Mikä on tunneissa mukavinta ja mikä tylsintä?

- d) Miten vierasta musiikkikulttuuria pitäisi opettaa?
 - Miten opettaja saa oppilaat motivoitua aiheeseen?

- Miten valita opetusmenetelmän niin, ettei se olisi liian uusi oppilaille?
- Voisinko valitsemani opetusmenetelmän kautta kertoa oppilaille aboriginaalien tapoja oppia musiikkia?

4.2 Opetusmateriaalin tavoitteet ja sisältö

Australian aboriginaalien musiikkia käsittelevää oppimateriaalia, joka sisältäisi myös nuotinnuksia, on julkaistu hyvin vähän sekä suomen- että englanninkielellä. Musiikin mestarit 8-9-kirjassa on aukeama, jossa on kuvia ja tekstiä aboriginaalien musiikista (Hyyppä, Kangas & Suomela 2004, 130-131). Musa 9-kirjassa on kirjoittamani teksti aboriginaalien musiikista ja nuotinnus kappaleesta *Kutjarra kutjarra* (Juutilainen & Kukkula 2005, 154-157). Kokoamani opetusmateriaalin tavoitteena on esitellä opettajalle ja oppilaille aboriginaalien kulttuuria ja maailmankäsitystä sekä heidän erilaisia musiikillisia ilmaisukeinoja. Toinen opetusmateriaalin tärkeimmistä tavoitteista on kuulonvaraisesti oppiminen, sillä aboriginaalit eivät nuotinnu musiikkiaan.

Opetusmateriaali, joka on työn lopussa liitteenä, on tarkoitettu lähinnä opettajan lähteeksi ja oheismateriaaliksi. Se on suunniteltu soveltuvaksi sekä yläasteen että lukion musiikinopetukseen. Materiaalia ei tarvitse opettaa missään tietyssä järjestyksessä eikä se rajaa käsittelyyn käytettävien oppituntien määrää. Kappaleet soveltuvat yksistään myös muihin aihekokonaisuuksiin. Oppilaille jaettavaa materiaalia ei ole juurikaan lukuun ottamatta muutamia nuotinnuksia ja kertaustehtävää. Itse pidin opetusmateriaalin pohjalta 4 oppituntia.

Opetusmateriaalin sisältö voidaan jakaa neljään kokonaisuuteen (KUVIO 3), joista kolme ensimmäistä koostuu tiedollisesta aineksesta. Musiikillinen materiaali sisältää neljä kappaletta: kaksi perinteistä säestyksetöntä laulua (*Inanay* ja *Kutjarra, Kutjarra*), jotka opetellaan kuulonvaraisesti sekä kaksi tämän päivän populaarimusiikkia ja aboriginaalien perinteistä musiikkia yhdistävät kappaleet (*Tribal Voice* ja *Djapana*), jotka soitetaan bändisoittimilla (kitara, basso, rummut, koskettimet). *Inanayn* nuotit olen saanut australialaiselta musiikinopettajalta eikä minulla ole siitä äänitettä. *Kutjarra, Kutjarran* nuotin ja sanat olen kirjoittanut itse äänitteen pohjalta. Australialaisen yhtyeen Yothu Yindin kappale *Djapana* on oma transkriptioni. *Tribal Voice* – kappaleesta löysin nuotin australialaisesta laulukirjasta, mutta tarkensin sitä

vielä kuulemani pohjalta. Äänitteiden nimet, joista nämä kolme kappaletta löytyvät, ovat opetusmateriaalipaketin lopussa.

<p>1. ABORIGINAALIT JA HEIDÄN KULTTUURINSA</p>	<p>2. ABORIGINAALIEN MUSIIKKI: perinteinen laulu- ja soitinmusiikki sekä tanssi</p>
<p>3. LÄNSIMAISEN JA ABORIGINAALIMUSIIKIN KOHTAAMINEN</p>	<p>4. MUSIIKILLINEN MATERIAALI</p>

KUVIO 3. Opetusmateriaalin sisältö

Kutjarra, Kutjarra, Tribal Voice ja *Djapana* ovat äänitettynä versioina opetusmateriaalin cd:llä, jossa on myös muita kuunteluesimerkkejä. Opetusmateriaaliin kuuluu Power Point -kuvat (liite 3), joissa on esitelty muun muassa Australian kartta sekä tiivistetysti tietoa aboriginaalien asemasta, elinkeinoista, maailmankatsomuksesta, musiikista ja sen siirtyminen sukupolvelta toiselle. Niiden avulla opettaja pystyy rakentamaan lyhyen tietopakettin oppilaille Australian aboriginaaleista. Tekijänoikeussyistä johtuen en ole voinut liittää kuvia cd-versiona työhön.

4.3 Tutkimuksen suorittaminen

Suoritin tutkimuksen syys-lokakuussa 2004 Kuokkalan koulussa Jyväskylässä ja Sydän-Laukaan koulussa Laukaassa. Koulujen valitsemiseen vaikutti opettajien tuttuus. Tein lukuvuonna 2003–2004 aineopettajaharjoittelujakson Kuokkalassa ja olin viikon kenttäharjoittelussa Sydän-Laukaan koulussa. Otin itse yhteyttä koulujen musiikinopettajiin sähköpostitse ja sovin tutkimusajankohdasta.

Kuokkalassa opetin kahta 9.luokan valinnaisryhmää ja Laukaassa yhtä 8.luokan valinnaisryhmää. Suoritin tutkimuksen ensin Kuokkalassa. Pidin molemmissa kouluissa kaksi kaksoistuntia peräkkäisinä kertoina. Ensimmäinen kaksoistunti käsitteli perinteistä aboriginaalien musiikkia ja toinen uudempaa aboriginaalien musiikkia (ns. hybridejä). En voinut ottaa kaikkia opetusmateriaalipakettini kappaleita kahdelle kaksoistunnille, sillä oppilaille olisi tullut

muuten liian paljon uutta omaksuttavaa lyhyessä ajassa. *Kutjarra, kutjarran* valitsin sillä perusteella, että se edustaa hyvin aboriginaalien perinteistä heimomusiikkia sekä laulutavaltaan että soittimistoltaan. Uudemmissa kappaleista opetin *Tribal Voice:n*, koska sain sovitettua sen helpommaksi. Tein ensimmäiselle kaksoistunnille Power point -kalvot (liite 3), joiden avulla käsittelin aboriginaalien asemaa, elinkeinoja, maailmankatsomusta sekä musiikkia.

Viikkoa ennen ensimmäistä opetuskertaa kävin esittäytymässä oppilaille ja tekemässä alkukyselyn (liite 1). Kyselyn avulla selvitin oppilaiden tietämystä ja ennakkokäsityksiä aboriginaaleista ja heidän musiikistaan. Kyselyn lopussa oppilaiden piti numeroida paremmuusjärjestykseen seitsemän erilaista opetusmenetelmää sen mukaan, mikä olisi paras tapa tutustua vieraaseen musiikkikulttuuriin.

Viimeisen kaksoistunnin päätteeksi tein oppilaille jälkikyselyn (liite 2), jonka avulla selvitin oppilaiden kokemuksia ja mielipiteitä aboriginaalien musiikkiin tutustumisesta. Videoin ja litteroin kaikki tuntini, jotta pystyn arvioimaan itseäni opettajana ja opetusmenetelmiäni kriittisesti.

4.4 Tutkimusstrategia ja tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelminä käytin kyselyä sekä osallistuvaa ja systemaattista havainnointia. Aineiston analysoinnissa käytin sekä laadullista että määrällistä lähestymistapaa. Laadullista tutkimustapaa edustavat oppituntien videointi sekä kysymyslomakkeiden avoimet kysymykset. Määrällistä tapaa edustavat puolestaan strukturoidut kysymykset kysymyslomakkeissa.

Tutkimukseni täyttää hyvin toimintatutkimuksen kriteerit. Toimintatutkimus ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä, vaan se on tutkimusstrateginen lähestymistapa, joka voi käyttää välineenään erilaisia tutkimusmenetelmiä. Päämääränä on toiminnan kehittäminen samanaikaisesti tutkimuksen rinnalla sekä pyrkimys saavuttaa välitöntä ja käytännöllistä hyötyä tutkimuksesta. (Heikkinen 2001, 170.) Toimintatutkimukselle on tyypillistä se, että se pyrkii tekemään tutkimusta mahdollisimman käytännönläheisesti (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40). Kasvatustieteellisen tutkimuksen alueella toimintatutkimuksen tavoitteena on tukea toimijan

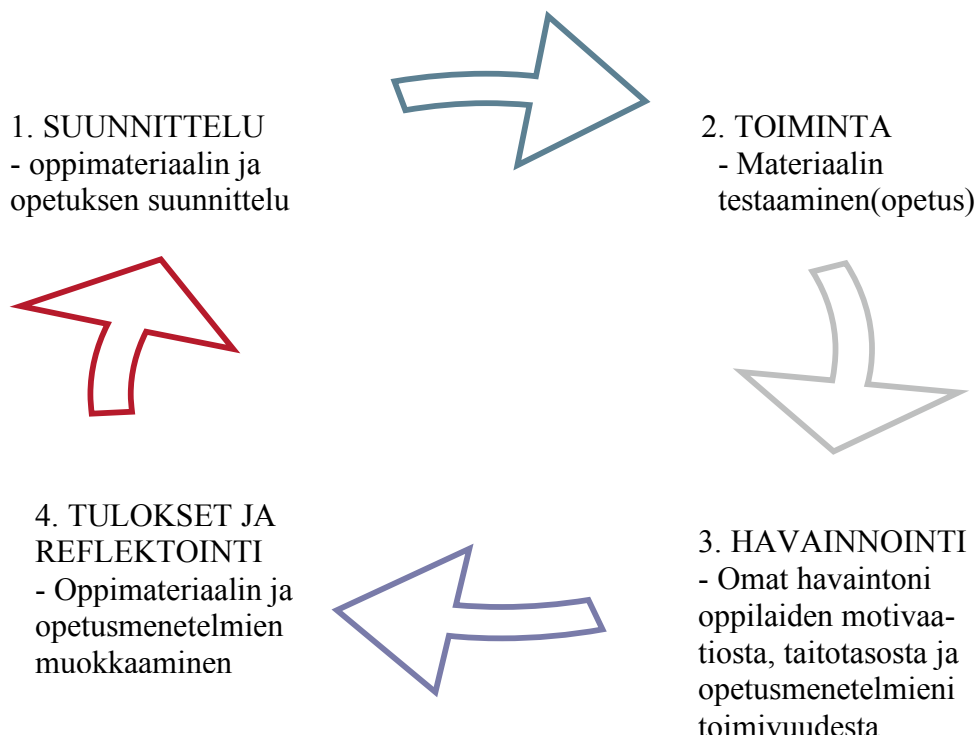
(opettajan) omakohtaisen käyttöteorian kehittymistä, mutta myös laajemmin työyhteisön toimintakulttuurin tiedostamista (Kiviniemi 1999, 64). Toimintatutkimuksessa on tavoitteena löytää reflektiivinen tarkastelutapa, jossa tavanomaiset käytänteet nähdään uudessa valossa (Heikkinen 2001, 175). Koulun toimintakäytänteiden muutos edellyttää opettajilta halua ja taitoa tarkastella kriittisesti itseään ja koulutyötään (Syrjälä 1994, 113).

Halusin toimia itse opettajana tutkimusluokissani, sillä tutkimuksen kulkuun osallistuminen tuntui helpommalta kuin ulkopuolisena tarkkailijana oleminen. Toisaalta Australian aboriginaalien musiikki aiheena on niin henkilökohtainen minulle, että pelkkä tuntien havainnointi olisi tuntunut mahdottomalta ajatukselta. Omat kokemukseni vaikuttivat kuitenkin hyvin paljon tuntien suunnitteluun. Minua kiinnosti myös oman opettajuuden kriittinen havainnointi ja kehittäminen, sillä opetuskokemukseni on vähäinen ja näiden asioiden analysoinnista on varmasti hyötyä myöhemmin työelämässä. Minun oli vaikea vierailevana opettajana muuttaa mitenkään koulun tai kyseisen musiikinopettajan toimintakäytäntöjä. Mukautin opetukseni aika pitkälle siihen, mihin oppilaat olivat tottuneet oman musiikinopettajansa opetuksessa. Sen vuoksi pidän tutkimuksessani tärkeämpänä omien toimintakäytäntöjen (opetustavan, vuoro-vaikutuksen) kehittymistä ja analysoimista.

Heikkinen ja Jyrkämä (1999) ovat tiivistäneet toimintatutkimusta kuvaavat avainsanat: reflektiivisyys, tutkimuksen käytännönläheisyys, muutosinterventio sekä ihmisten osallistuminen. Reflektio tarkoittaa itsensä tarkastelua uudesta näkökulmasta. Ihminen näkee oman toimintansa ja ajattelunsa uudesta näkökulmasta. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.) Reflektion keskeisyys ilmenee muun muassa siten, että toimintatutkimusta kuvataan itsereflektiivisenä kehänä, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu seuraavat toisiaan. Kehästä syntyy ajassa etenevä spiraali, kun syklejä asetellaan peräkkäin. Spiraali kuvaa, kuinka toiminta ja ajattelu liittyvät toisiinsa peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, reflektion ja uudelleensuunnittelun sykleinä. Toimintatutkimuksen spiraalimallin kaavamaisuuden on todettu jopa kahlitsevan tutkimuksen tekijää, koska toiminnan etenemisessä ei voida käytännössä erottaa tarkkaan erillisiä suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin vaiheita. (Heikkinen 2001, 176-177.)

Vaikka olen pyrkinyt erottelemaan tutkimukseni vaiheet toimintatutkimuksen kehämallin mukaisesti alla olevaan kuvioon, en ole edennyt koko ajan juuri tässä järjestyksessä. Suunnittelun

pystyin erottamaan aivan erillisenä vaiheena, mutta varsinkin toiminta ja havainnointi nivoutuivat opetustilanteessa toisiinsa. Suurimman osan opetusmenetelmien parantamisen tai opetusmateriaalin muokkaamisen tarpeesta havaitsin itse opetustilanteessa. Jos minulla olisi enemmän opetuskokemusta, olisin pystynyt varmaan tekemään reflektoinnin ja uudelleen suunnittelun samanaikaisesti, kun opetin. Tässä tutkimuksessa suurin osa reflektoinnista ja uudelleen suunnittelusta jäi kotona työstettäväksi. Toimintatutkimuksen syklimäisyys sopii hyvin oppituntien suunnittelu- ja toteutusprosessiin. Tutkimuksessani pidin kolmelle opetusryhmälle samat tunnit (4x45min). Muutin varsinkin viimeisissä tunneissani aina jotain aikaisemmista tunteista saatujen kokemusten myötä. Asioita, joita muokkasinkin, olivat käsittelyjärjestys, soittotilanteen organisointi sekä soitto-osuuksien helpottaminen.



KUVIO 4. Toimintatutkimukseni vaiheet Carr & Kemmisin pohjalta (Carr & Kemmis 1986, 186)

Toimintatutkimuksessa toimintaa kehitetään tutkimuksen avulla. Puhutaan interventtiosta, jossa tehdään jotain toisin kuin on ennen tehty, ja katsotaan, mitä sitten tapahtuu. On tärkeää huomioida, että muutos on kuitenkin tilapäinen, kunnes kehitetään vielä parempi tapa toimia. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44-45.) Opetusmenetelmät, joita käytin tutkimuksessani, on varmasti testattu useaan kertaan ennen minun tutkimustani. Halusin keskittyä nimenomaan siihen, miten näitä metodeja voisi hyödyntää vieraan musiikkikulttuurin opettamisessa. Kokeilin esimerkiksi, miten oppilaat oppivat kuulonvaraisesti, sillä nykyään jaetaan melkein joka kap-

paleesta nuotit musiikin tunnilla. Näkemykset ovat tietenkin hyvin henkilökohtaisia ja tilannesidonnaisia. Jonkun toisen opettajan opetuksessa minun mielestäni hyvät opetustavat eivät toimi lainkaan. Toimintatutkija on toimiva subjekti, joka tulkitsee sosiaalista tilannetta omasta näkökulmastaan, johon vaikuttavat muun muassa hänen arvonsa (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46).

Toimintatutkimuksen määritelmissä korostetaan usein yksilöiden aktiivista toimintaa yhteisönsä kehittämiseksi ja heidän osallistumista tutkimukseen. Mutta toimintatutkimusta voidaan toteuttaa myös itsereflektion näkökulmasta, jolloin subjektina on yksilö. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 49-50.) Sekä yhteisöllisyyden että toimijan itsereflektion näkökulmat voidaan sisällyttää toimintatutkimukseen. Toimintatutkimus alkaa usein pienestä, usein yhden henkilön aloitteesta, mutta se jatkuu ja laajenee usein suuremman ihmisjoukon yhteiseksi hankkeeksi. (Heikkinen 2001, 180; Kemmis 1994). Videomateriaalia analysoimiseen käytän itsereflektiota. Tutkimuksessani on myös yhteisöllinen näkökulma, sillä yritän vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja oppimiseen opetusmetodeja vaihtelemalla.

4.4.1 Kysely

Kyselytutkimuksessa vastaajat täyttävät itse kyselylomakkeen. Postikysely on tavallisin, mutta kyselyitä toteutetaan usein työpaikoilla tai kouluissa. Hirsjärvi (2000) nimittää tällaisen kyselyn kontrolloiduksi kyselyksi, jonka yhtenä alalajina on informoitu kysely (Hirsjärvi 2000, 183). Uusitalo (1995) on määritellyt informoidun kyselyn sellaiseksi, jossa tutkija jakaa lomakkeet henkilökohtaisesti ja selostaa tutkimuksen tarkoituksen, mutta vastaajat täyttävät lomakkeen itse ja palauttavat sen postitse tai muulla sovitulla tavalla (Uusitalo 1995, 91). Oppilaille tekemäni alku- ja jälkikyselyt (liitteet 1 ja 2) täyttävät informoidun kyselyn kuvaukset lukuun ottamatta sitä, että jaoin ja keräsin lomakkeet itse. Oppilaat pystyivät esittämään tarkentavia kysymyksiä lomakkeesta, sillä olin läsnä kummankin kyselyn ajan.

Alku- ja jälkikyselyn kysymyslomakkeina käytin puolistrukturoitua lomakkeita. Ne sisälsivät avoimia kysymyksiä ja asteikkoihin perustuvia kysymystyyppejä, joiden avulla selvitin lähinnä oppilaiden mielipiteitä. Hirsjärven (2000) mukaan avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden sanoa, mitä hänellä on todella mielessään, kun taas monivalintatyypiset ky-

symykset kahlitsevat vastaajan valmiisiin vaihtoehtoihin. Toisaalta monivalintakysymyksiä on helpompi käsitellä ja analysoida tietokoneella. (Hirsjärvi 2000, 188.)

Kyselytutkimuksia käytetään yleisesti vastaajien tietojen, mielipiteiden, asenteiden, arvojen ja ideologioiden selvittämiseen. Näiden asioiden tutkiminen kyselyn avulla on ongelmallisempaa kuin tosiasiatietojen selvittäminen. Tähän on useampiakin syitä. Tuloksia ei voida irrottaa kysymystavasta. Toiseksi kyselytutkimuksen avulla on vaikeaa päästä ihmisten omaksuman sosiaalisen roolin taakse. Vastaukset saattavat heijastaa enemmän vastaajien roolikäyttäytymistä kuin heidän yksityistä kokemusmaailmaansa. Kolmanneksi kyselyissä saatetaan kysyä sellaisia asioita, joista vastaajilla ei ole mitään tietoa tai muodostunutta käsitystä. (Uusitalo 1995, 92-93.) Varsinkin kaksi viimeksi mainittua ongelmaa oli havaittavissa kyselyissäni. Monista lomakkeista paistoi läpi vastaajan rooli. Jotkut olivat vastanneet kysymyksiin mahdollisimman positiivisesti ja sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Näistä lomakkeista ei juuri löytynyt kritiikkiä. Muutama vastaaja käytti taas toisessa ääri-laidassa olevaa roolia. He olivat jättäneet vastaamatta joihinkin kysymyksiin kokonaan, tai kirjoittaneet, että eivät tiedä asiasta mitään.

<p>ALKUKYSELY</p> <p>Taustatiedot: koulu, sukupuoli, luokka-aste ja kansalaisuus</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Harrastatko musiikkia vapaa-ajallasi? 2. Mitä tiedät Australian aboriginaaleista yleisesti? 3. Oletko koskaan kuullut aboriginaalien musiikkia? 4. a) Jos olet kuullut aboriginaalien musiikkia, millaista se mielestäsi oli? b) Jos et ole kuullut, minkälaisista luulet sen olevan 5. Tiedätkö jotain seuraavien maantieteellisten alueiden musiikista? (Skandinavia, Pohjois-Amerikka, Afrikka, Irlanti, Grönlanti) 6. Miten haluaisit tutustua sinulle vieraaseen musiikkikulttuuriin?

KUVIO 5. Alkukyselyn kysymykset

Alkukyselyn ensimmäinen kysymys oli lämmittelykysymys, jossa oli valmiiksi annetut vaihtoehdot. Tämän kysymyksen avulla sain selville, miten musiikin harrastuneisuus vaikuttaa suhtautumisessa vieraaseen musiikkikulttuuriin. Seuraavat kolme kysymystä (2.-4.) käsitelivät Australian aboriginaaleja. Näiden kysymysten kautta halusin selvittää, mitä oppilaat jo

tietävät aboriginaaleista ja heidän musiikistaan sekä millaisia ennakkokäsityksiä heillä on siitä.

Kaksi viimeistä kysymystä (5.-6.) keskittyivät laajemmin vieraisiin musiikkikulttuureihin ja niiden opettamiseen. Selvitin, kuinka paljon oppilaille on tietoa viiden maantieteellisen alueen musiikista, jotta voin tutkia, vaikuttaako jo pienikin tieto jostain musiikkikulttuurista myönteisesti uuteen musiikkikulttuuriin tutustumiseen. Valitsin nämä viisi aluetta (Skandinavia: saamelaiset, Pohjois-Amerikka: intiaanit, Afrikka: Saharan etelä-puolinen, Irlanti ja Grönlandi: eskimot) sen vuoksi, koska ne ovat helposti paikannettavissa ilman karttaa ja nämä musiikkikulttuurit poikkeavat huomattavasti toisistaan. Lisäksi ajattelin, että oppilaat ovat todennäköisesti kuulleet aikaisemmin ainakin saamelaisten, intiaanien ja afrikkalaista musiikkia. Viimeisessä kysymyksessä oppilaiden piti numeroida seitsemän opetusmetodia paremmuusjärjestykseen sen mukaan, mikä heistä olisi paras tapa tutustua vieraaseen musiikkikulttuuriin. Tämän kysymyksen vastaukset vaikuttivat jonkin verran tuntieni suunnitteluun.

JÄLKIKYSELY

Taustatiedot: koulu, luokka-aste, sukupuoli

1. Mitä tiedät Australian aboriginaaleista? (ainakin 3 asiaa)
2. Millaisia mielikuvia didjeridun ääni sinussa herätti?
3. Oliko seuraavia osa-alueita opetuksessa mielestäsi: 1 = liian vähän, 2 = sopivasti, 3 = liian paljon?
4. Vastaa ympyröimällä joka riviltä numero, joka kuvaa parhaiten mielipidettäsi.
(1 = olen eri mieltä / ei, 2 = en osaa sanoa, 3 = olen samaa mieltä / kyllä)
5. Australian aboriginaalien musiikkiin tutustumisessa oli mukavinta:
6. Australian aboriginaalien musiikkiin tutustumisessa oli epämiellyttävintä:

KUVIO 6. Jälkikyselyn kysymykset

Jälkikyselyssä selvitin aluksi samat taustatiedot kuin alkukyselyssä, paitsi en kysynyt kansalaisuutta. Alkukyselyn mukaan kaikki olivat suomalaisia, joten jälkikyselyssä ei ollut tarvetta kysyä sitä uudestaan. Kaksi ensimmäistä kysymystä olivat avoimia. 3. kysymyksessä oppilaiden piti arvioida, oliko listattuja osa-alueita opetuksessa liian vähän, sopivasti tai liian paljon asteikolla 1-3. Kysymys numero 4 oli mielipidekysymys. Kirjoitin 11 mielipidettä. Oppilai-

den piti valita numero (1-3), joka kuvasi parhaiten heidän mielipidettään. Kaksi viimeistä kysymystä olivat avoimia. Strukturoituihin kysymyksiin (3.&4.) laitoin tarkoituksellisesti suppean asteikon (1-3). Yleensä ihmiset välttävät asteikon ääripäiden käyttöä, koska asteikot ovat liian laajoja ja on turvallisempaa käyttää vain keskialueen numeroita.

4.4.2 Videohavainnointi

Toisena aineistonkeruumenetelmänä käytin havainnointia tuntieni videoinnin pohjalta. Uusitalo (1995) korostaa, että tieteellinen havainnointi on käyttäytymisen tarkkailua, ei vain sen näkemistä. Havainnoinnin etuna on, että se tapahtuu tyypillisesti tutkimuskohteen luonnollisessa ympäristössä. Näin ollen se soveltuu erityisesti toiminnan ja käyttäytymisen kuvaamiseen ja sen ymmärtävään tulkitsemiseen. (Uusitalo 1995, 89.) Havainnointi kytkee siis muita tutkimusmenetelmiä paremmin saadun tiedon sen kontekstiin. Sen avulla on mahdollista saada monipuolista tietoa lukuisine yksityiskohtineen. Havainnointitietoa voi yhdistää myös muulla tavoin kerättyyn aineistoon. (Grönfors 2001, 127.) Tässä tutkimuksessa pystyn havainnoilla tarkentamaan kyselyn tuloksia ja katsoa, miten ne pitävät paikkansa.

Havainnoinnin lajit vaihtelevat tutkijan roolin ja havainnointimahdollisuuksien mukaan. (Grönfors 2001, 129). Systemaattinen havainnointi tehdään tarkasti rajatuissa tiloissa ja havainnoija on ulkopuolinen toimija. Havainnot pyritään tekemään ja tallentamaan systemaattisesti ja tarkasti. Osallistuvassa havainnoinnissa havainnointi on vapaasti tilanteessa muotoutuvaa ja havainnoija osallistuu ryhmän toimintaan. Alalajeja on useita sen mukaan, miten kokonaisvaltaisesti tutkija pyrkii osallistumaan tutkittavien toimintaan. (Hirsjärvi 2000, 201-203.) Itse käytin luonnollisesti osallistuvaa havainnointia, koska toimin opettajana. Toisaalta pystyn käyttämään myös systemaattista havainnointia, kun katson omaa opetustani ja näen oppilaiden reaktiot erilaisesta näkökulmasta oppituntien videointeja analysoidessani.

Systemaattiset havaintoni kirjasin taulukkoon litteroimalla videotunneistani. Taulukko koostui seuraavista tekijöistä: *toiminta, aika, opettajan toiminta, oppilaiden toiminta, opettajan kommentit ja oppilaiden kommentit* (KUVIO 7). Viimeisenä pystysarakkeena on vielä *analyysi*, johon kirjasin huomionarvoisia asioita ja tulkintoja havainnoista. Analysoin omaa toimintaani opettajana, eri opetusryhmien taitotasoa ja motivaatiota, sukupuolien välisiä eroja, op-

pimisprosessia sekä oppilaiden reaktioita aboriginaalimusiikkiin. Oppimisprosessia katsoin siinä valossa, mikä on oppilaille helppoa ja mikä vaikeaa. Oppilaiden sanallisia ja sanattomia reaktioita havainnoin erityisesti silloin, kun oppilaat kuulevat tai näkevät jotain aboriginaaleihin liittyvää ensimmäisen kerran.

OPETTAJAN TOIMINTA	OPPILAIEN TOIMINTA	OPPILAIEN KOMMENTIT	OPETTAJAN KOMMENTIT
<p>laittaa cd:n kansilehden kiertämään. asettaa piirtoheittimelle kappaleen sanat.</p> <p>vaimentaa kappaleen</p>	<p>Pojat pelleilevät ("kiekuvat" äänellään)</p> <p>Tyttö kysyy.</p> <p>oppilaat kuuntelevat ja katsovat cd-lehteä ja kappaleen sanoja kalvolta. Kuuntelevat kiinnostuneina, aluksi vähän huvittuneen näköisinä.</p> <p>Poika sanoo. Muut naurahtavat.</p> <p>Tyttö sanoo.</p>	<p>"Onks se joku kuuluisa?"</p> <p>"Tuli ihan Australia mieleen jostain syystä, Cro-dile Dundee ykkönen elokuva"</p> <p>"Aboriginaalit tanssivat ja laulavat nuotion ympärillä."</p>	<p>"Teillä on varmaan jotain ennakkoletuksia, mitä se mahtaa olla, mutta katsotaan, pitääkö ne paikkansa. Tässä levyllä tän didjeridun soittajan nimi on Jowandi."</p> <p>"En mä tiiä. Siellä on paljon näitä didjeridun soittajia. Ei varmaan mitenkään erityisen kuuluisa. Tää aboriginaaliryhmä on kotoisin Luoteis-Australiasta."</p> <p>"Nyt se alkaa taas alusta. No, mitä mielikuvia tuli? Mitä tuli mieleen tästä kappaleesta?"</p> <p>"Australia, joo, mitä muuta?"</p> <p>"Joo. Mitä soittimia kuulitte tuossa?"</p>

KUVIO 7. Esimerkki litterointitaulukon osista *opettajan toiminta*, *oppilaiden toiminta*, *oppilaiden kommentit* ja *opettajan kommentit*.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus

Hirsjärvi ja Hurme korostavat, että tutkimuksen tarkoitus on paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista. Kuitenkin saaduissa tiedoissa on kyse tutkijan tulkinnoista, joihin tutkittavien käsityksiä yritetään sovittaa. Tutkija vaikuttaa saata-vaan tietoon jo tietojen keruuvaiheessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.)

Toimintatutkimusta on usein kritisoitu arvosidonnaiseksi ja subjektiiviseksi lähestymistavaksi, sillä keskeistä on nostaa tutkijan ”minä” prosessin keskiöön (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46). Tutkimuksen tekijälle on tyypillistä lähestyä tutkimuskohdetta ensimmäisessä persoonassa. Näin ollen tieto, joka tutkimuksessa saavutetaan, on tulkinta tietystä näkökulmasta. (Heikkinen 2001, 179.) Toimintatutkimuksen toistaminen samanlaisena on mahdotonta, sillä tiedon pätevyys riippuu ajallisesta ja paikallisesta asiayhteydestä, tutkijan ja tutkimuskohteen välisestä suhteesta. Tutkimuksen pätevyyden osoittaa näkemys, että sen avulla kehitetään yhteisön toimintaa. Tutkimus on tosi, jos se johtaa toivottuun tulokseen. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113-114; 118-119.)

Kaikissa tutkimuksissa pyritään arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta, sillä tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Näitä arvioitaessa puhutaan reliabiliteetista ja validiteetista. Mittauksen validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet yhdistetään helposti vain määrälliseen tutkimukseen, jonka piirissä ne ovat syntyneetkin. Reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, ei-sattumanvaraisuutta. Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetti koskee enemmän tutkijan toimintaa kuin tutkittavien vastauksia. Reliabiliteetin toteutuminen edellyttää sitä, että tutkijan käyttämät luokittelu- ja tulkintasäännöt ovat yksiselitteisiä ja että niitä noudatetaan johdonmukaisesti. (Hirsjärvi 2000, 213-214; Hirsjärvi & Hurme 2000, 189; Uusitalo 1995, 82-86.)

Validiteetti tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Toisin sanoen laadullisessa tutkimuksessa validiudella pyritään vastaamaan siihen, että käytetäänkö tutkimuksessa käsitteitä, jotka heijastavat tutkituksi aiottua ilmiötä. Tätä kutsutaan myös rakennevalidiudeksi. Validiteetin suhteen on tärkeää, että tutkija kytkee teoreettiset ja empiiriset määritelmät toisiinsa. Validiteetti merkitsee kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa siis tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tutkimuksen validiutta voidaan tarkentaa käyttämällä tutkimuksessa useita menetelmiä. (Hirsjärvi 2000, 213-214; Hirsjärvi & Hurme 2000, 187; Uusitalo 1995, 82-86.)

Bloorin (1997) mukaan laadullisissa tutkimuksissa perinteisen validiuden toteuttamisen sijaan voidaan käyttää triangulaatiota (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189). Sillä tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Sen käyttöä perus-

tellaan sillä, että useilla tutkimusmenetelmillä saadaan kattavampi kuva tutkimuskohteesta. Denzin (1978) erottaa tutkimuksen trianguloimisessa neljä eri tapaa: aineistotriangulaatio, tutkijatriangulaatio, teoriatriangulaatio ja menetelmätriangulaatio (Eskola & Suoranta 1996, 40). Menetelmätriangulaatiolla tutkimuskohdetta tutkitaan eri tutkimusmenetelmillä. Esimerkiksi kyselylomakkeilla kartoitetaan ongelman pääpiirteet ja yleisyys. Sen jälkeen saatuja tietoja tarkennetaan havainnoinnilla. Triangulaation käyttöä on paljon kyseenalaistettu ja siitä on erilaisia mielipiteitä. Eskola & Suoranta korostavat kuitenkin, että tärkeintä on, että tutkija tietää mitä tekee ja osaa myös perustella tekemänsä ratkaisut. (Eskola & Suoranta 1996, 40-43.)

Tässä tutkimuksessa otos oli pieni, mutta luotettavuutta parantaa se, että käytin kahta eri tutkimusmenetelmää: kyselyä ja havainnointia. Kyselyiden kautta sain selville sellaisia asioita, mitä oppilaat eivät sanoneet tai eivät olisi uskaltaneet sanoa ääneen. Jos olisin tehnyt pelkät kyselyt, luotettavuus olisi ollut huonompi. Havainnot olivat sekä tarkentavia että ristiriitaa aiheuttavia verrattuna kyselyiden vastauksiin. Havaintojen kautta pystyin näkemään oppilaiden todelliset reaktiot esimerkiksi suhtautumisessa aboriginaaleihin ja opetusmetodeihin. Tuloksia voidaan pitää luotettavina, koska olen kirjannut kyselyiden avoimet vastaukset ja litteroinut videohavainnoinnissa tuntitilanteet yksityiskohtaisesti ylös. Videointien litterointi lisää luotettavuutta.

5 TULOKSET

5.1 Alkukysely

	TYTÖT (T)		POJAT (P)		YHTEENSÄ (YHT)	
	N	%	N	%	N	%
KUOKKALA 1 (K1)	7	41 %	10	59 %	17	35 %
KUOKKALA 2 (K2)	11	61 %	7	39 %	18	37 %
LAUKAA (L)	13	93 %	1	7 %	14	29 %
YHTEENSÄ (YHT)	31	63 %	18	37 %	49	100 %

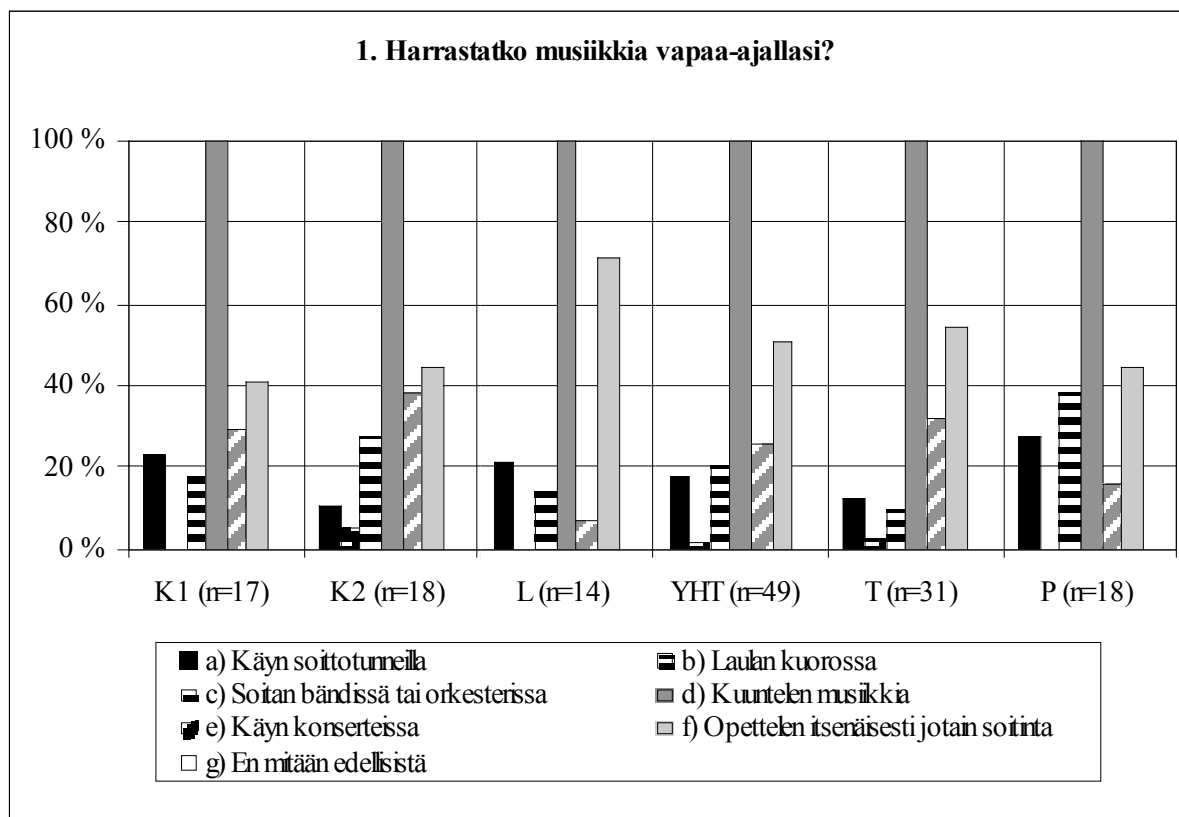
KUVIO 8. Oppilasmäärä alkukyselyssä

Kuokkalan 9.luokan musiikin valinnaisryhmä (K1) oli ensimmäinen, jolle pidin aboriginaalitunnit. Musiikintunnin ajankohta oli vähän huono: perjantai-aamu kello 8. Oppilaat olivat väsyneitä. Ryhmässä oli paljon soittotaitoisia poikia, minkä vuoksi soittotehtävät toimivat niin kuin olin suunnitellut eikä niitä tarvinnut helpottaa. Sen sijaan laulaminen oli ryhmässä heikkoa. Oli mielenkiintoista opettaa ryhmää, jossa enemmistö oli poikia. Pojat olivat selvästi aktiivisempia kuin tytöt.

Toinen Kuokkalan 9.luokan ryhmä (K2) oli hyvin innokas ja lähti helposti mukaan toimintaan. Musiikkitunti oli ajallisesti paremmassa paikassa, heti ruokailun jälkeen. Oppilaat kyselevät kovasti ja olivat selvästi aiheesta innostuneita. Laulutehtävät toimivat tässä ryhmässä huomattavasti paremmin kuin edellisessä ryhmässä. Soittotehtäviä ei tarvinnut helpottaa tässä ryhmässä. Soittotaitoisia ja – halukkaita löytyi helposti.

Laukaan yläasteen 8.luokan musiikin valinnaisryhmässä (L) sukupuolijakauma oli mielenkiintoinen (tyttöjä 93 % ja poikia 7 %). Tyttöillä oli luonnollisesti sanavalta ryhmässä. Oppilaat olivat kiinnostuneita ja innostuneita aiheesta. He esittivät paljon kysymyksiä. Soittotaitoisia ei ollut montaa, mutta suurin osa oli halukkaita kokeilemaan ja oppimaan uutta. Jouduin helpottamaan ja muuttamaan soittotehtäviä tälle ryhmälle aika paljon. Laulaminen oli ryhmän vahvuus. He tulivat reippaasti mukaan jopa aboriginaalien kielellä opeteltuun lauluun.

5.1.1 Musiikin harrastuneisuus



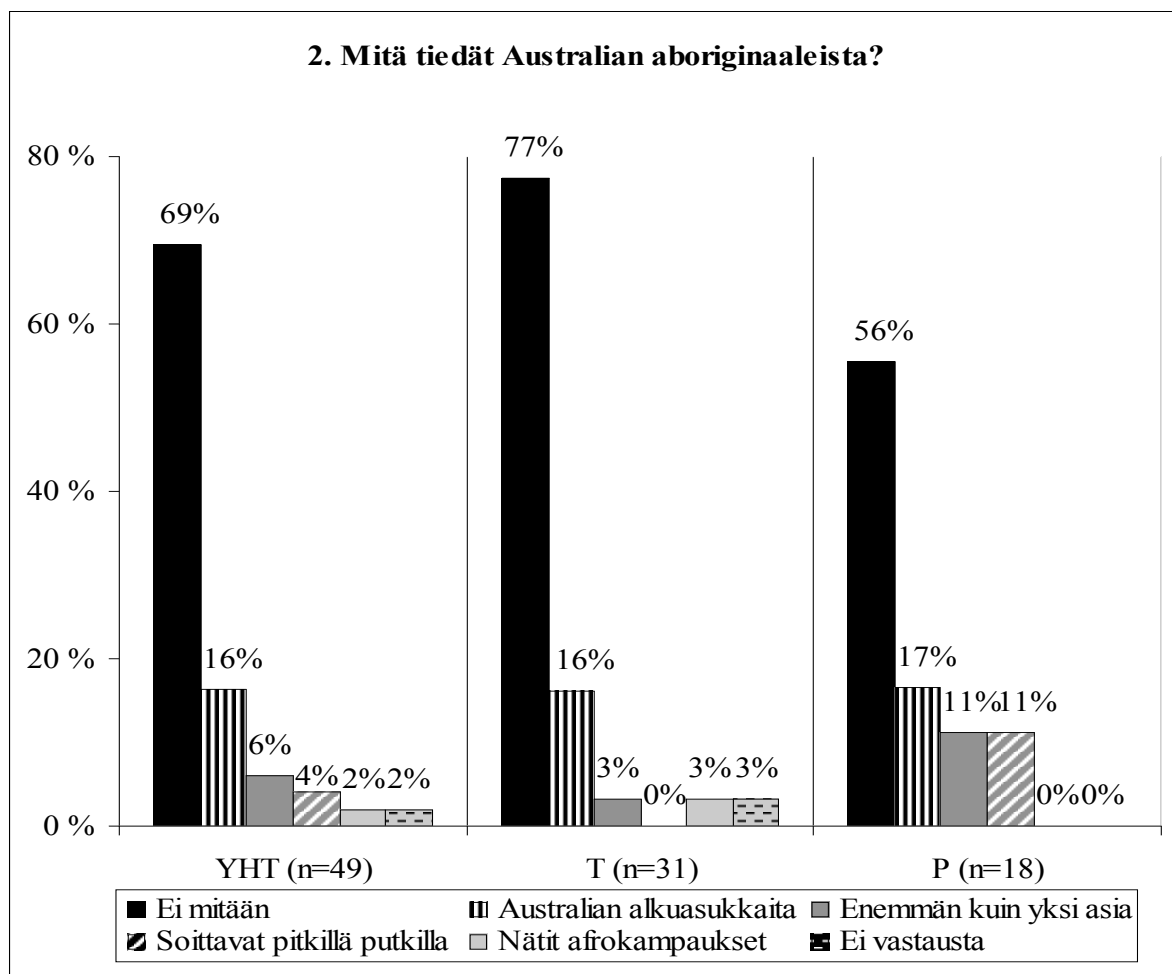
KUVIO 9. Musiikin harrastuneisuus Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) koulujen ryhmissä, kaikilla oppilaila yhteensä (YHT) sekä tytöillä (T) ja pojilla (P).

Ensimmäinen kysymys oli ”lämmittelykysymys” (KUVIO 9), johon olin antanut valmiit vaihtoehdot. Olin muotoillut d-vaihtoehdon huonosti. Musiikin kuuntelua ei voi mielestäni luokitella harrastukseksi, jos se tapahtuu samanaikaisesti jonkun muun tekemisen kanssa tai esimerkiksi joukkoliikennevälineissä. Ei siis ollut mikään ihme, että kaikki ilmoittivat kuuntelevansa musiikkia, koska en ollut määritellyt vaihtoehtoon tarkemmin, minkälaista kuuntelua tarkoitan. Sen vuoksi vaihtoehtoa g ei valinnut kukaan.

Tyttöjen musiikin harrastuneisuus oli poikiin verrattuna jonkin verran runsaampaa. Pojat harrastavat enemmän soittotunneilla käyntiä sekä bändissä tai orkesterissa soittamista. Poikien musiikillinen kiinnostus ja osaaminen kohdistuivat selvästi soittamiseen ja erityisesti bändisoittimiin. Laukaan yläasteen ryhmästä 71 %:a ilmoitti opettelevansa itsenäisesti jotain soitinta. Kummassakaan Kuokkalan ryhmässä se ei ollut niin suosittua. Toisaalta jonkun soitti-

men itsenäisesti opetteluun voi tulkita monella tavalla. Kaikki eivät välttämättä soita soitinta mitenkään säännöllisesti.

5.1.2 Oppilaiden etukäteistiedot Australian aboriginaaleista ja heidän musiikkikulttuuristaan



KUVIO 10. Kaikkien oppilaiden (n=49) sekä tyttöjen (n=31) ja poikien (n=18) tietämys Australian aboriginaaleista. (avoin kysymys)

2. kysymys ”Mitä tiedät Australian aboriginaaleista?” (KUVIO 10) oli avoin kysymys. Oppilaiden tietämys Australian aboriginaaleista oli hyvin heikkoa. Missään näistä kolmesta ryhmästä ei ollut käsitelty vielä mitään vieraita musiikkikulttuureja. Sen vuoksi myös yleinen tieto Australian aboriginaaleista oli heikkoa. Laukaan yläasteen 8.luokan musiikin valinnaisryhmä oli siirtymässä lähiaikoina vieraiden musiikkikulttuurien käsittelyyn. Kuokkalassa tä-

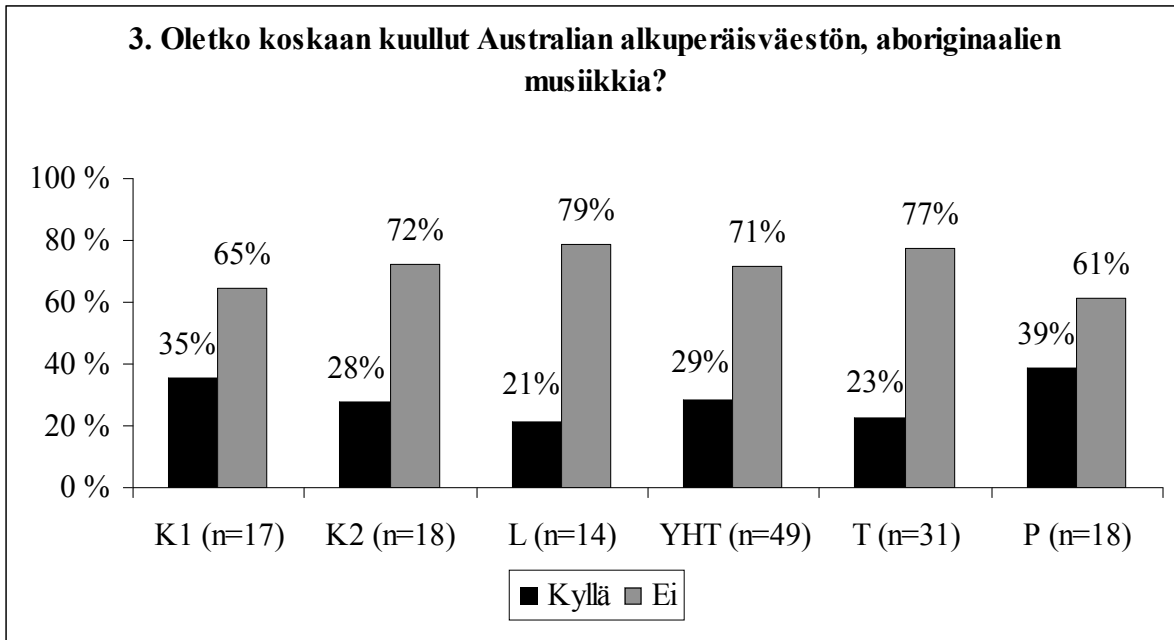
mä jakso oli tulossa vasta kevätlukukaudella. Oli mielenkiintoista, että pojat tiesivät enemmän aboriginaaleista kuin tytöt. Pojista kukaan ei jättänyt vastausta aivan tyhjäksi, kun taas 3 % tytöistä teki näin. Kuitenkin kaikista oppilaista yli puolet (56 %) ei tiennyt mitään aboriginaaleista. ”Ei mitään” – kategoriaan laskin kaikki ne vastaukset, joihin oli kirjoitettu ”en mitään” tai ”en ole koskaan kuullutkaan” tai ”en edes tiedä, keitä he ovat”.

”Australian alkuasukkaita” – kategoriaan luokittelin kaikki ne vastaukset, joissa mainittiin sana *alkuasukas* tai että *asuvat Australiassa*. Australia- sanan esiintyminen jo kysymyksessä helpotti jonkin verran tähän kysymykseen vastaamista. Kautta linjan kyselyssä olisi kannattanut käyttää pelkästään sanaa aboriginaali. Silloin olisin todella saanut selville, ketkä oikeasti tietävät heistä jotain.

”Enemmän kuin yksi asia” – kategoriaan luokittelin ne vastaukset, joihin oli kirjoitettu enemmän kuin yksi asia. Yksi tällainen oli ”Heitä on vähän. Heillä on oudot soittimet”. Toinen oli jo yksityiskohtaisempi vastaus: ”Soittavat pitkiä torvia, pitävät Ulurua, Ayers Rockia pyhänä paikkanaan.” Kolmas vastaus oli myös hyvin laaja: ”Että ne on Australian alkuasukkaita, niitä on vieläkin jonkin verran Australiassa, mutta vähemmistönä. Niillä on aivan oma kulttuurinsa ja musiikkinsa.”

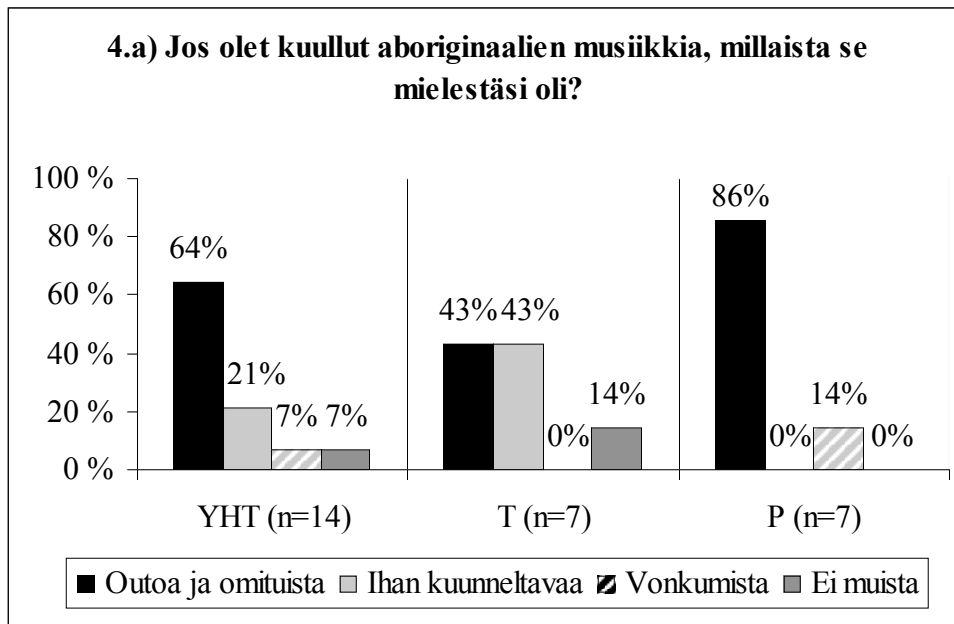
”Soittavat pitkillä putkilla” – kategoriaan luokittelin vastaukset, joissa sanottiin, että aboriginaalit soittavat pitkillä putkilla tai torvilla. Näistä vastauksista yhdessäkään ei ollut mainittu sanaa didjeridu. On mielenkiintoista, että kaikki ne (4 %), jotka kirjoittivat jotain didjeriduhun viittaavaa, olivat poikia. ”Nätit afrokampaukset” – ja ”Ei vastausta” – kategoriat eivät sisältäneet muunlaisia vastauksia.

Nämä tiedot olivat tärkeitä minulle, jotta tiesin, millä tasolla lähden puhumaan aboriginaaleista. Toisaalta oli helpottavaa kuulla, ettei suurin osa tiennyt mitään heistä. Mutta toisaalta tunsin vastuun siitä, että oppilaat tulevat muodostamaan käsityksensä aboriginaaleista minun opetukseni perusteella.



KUVIO 11. Oppilaiden, jotka ovat tai eivät ole kuulleet aboriginaalien musiikkia, prosentuaalinen määrä Kuokalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) koulujen ryhmissä, kaikilla oppilailta yhteensä (YHT) sekä tytöillä (T) ja pojilla (P)

Melkein 3/4 (71 %) ei ollut kuullut tai muistanut kuulleensa aboriginaalien musiikkia (KUVIO 11). Enemmistö niistä, jotka olivat kuulleet musiikkia, oli poikia. En tiedä, kuuntelevatko pojat musiikkia ylipäänsä enemmän vai ovatko he ennakkoluulottomampia sille, mitä kuuntelevat. Esimerkiksi K1-ryhmässä oli enemmistö poikia, ja tässä ryhmässä aboriginaalien musiikkia kuulleiden osuus (35 %) oli suurempi kuin muissa ryhmissä. Kun taas L-ryhmässä oli vain yksi poika, ja aboriginaalien musiikkia kuulleiden osuus (21 %) oli pienin. Niiden osuus, jotka eivät olleet kuulleet aboriginaalien musiikkia, oli suurin (79 %) L-ryhmässä. Näin suppean otoksen perusteella on tietenkin mahdotonta arvioida, ovatko pojat suvaitsevaisempia vieraan musiikin kohtaamiselle kuin tytöt.

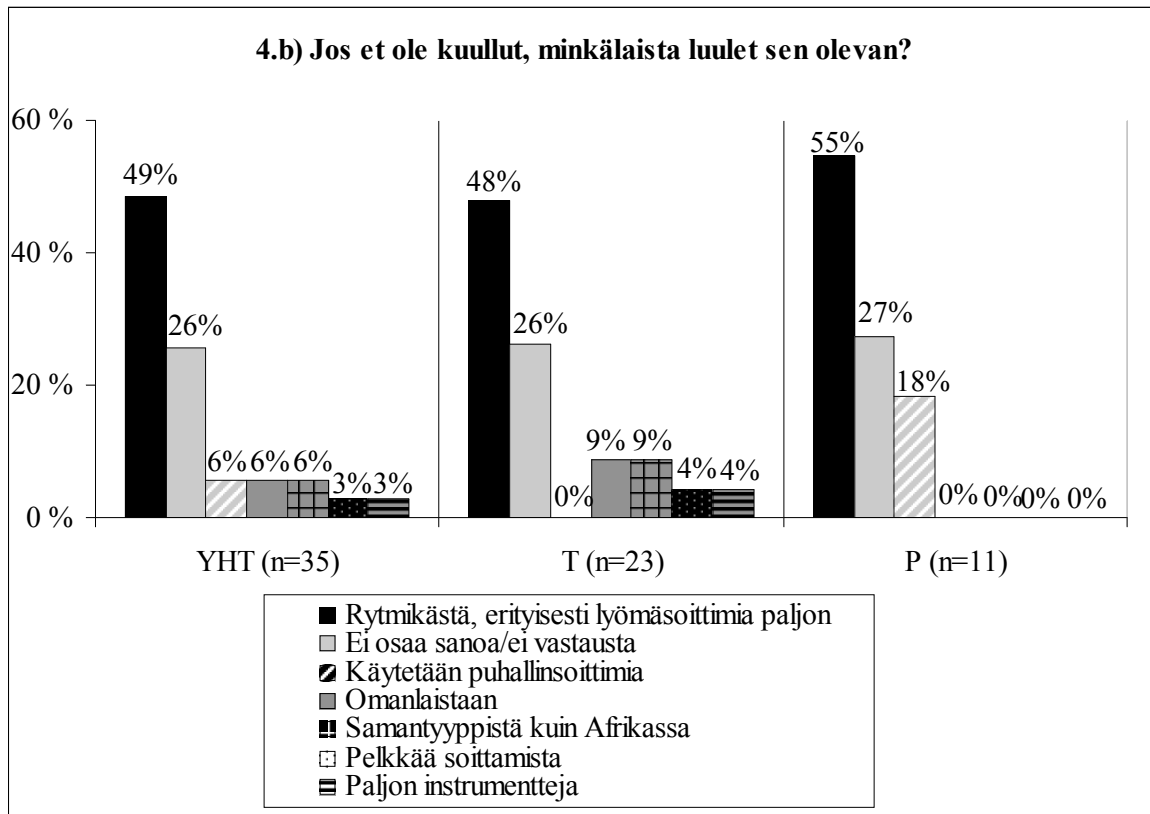


KUVIO 12. Niiden oppilaiden, jotka ovat kuulleet Aboriginaalien musiikkia, mielipiteet musiikista. (avoin kysymys)

Kysymys 4.a) ”Jos olet kuullut aboriginaalien musiikkia, millaista se mielestäsi oli?” oli avoin (KUVIO 12). Yli puolen (64 %) niistä, jotka olivat kuulleet aboriginaalien musiikkia aikaisemmin, mielestä musiikki oli outoa ja omituista. Varsinkin aboriginaalien perinteinen rituaalimusiikki vaatii useita kuuntelukertoja ennen kuin äänimaailmaan tottuu. Pojat sanoivat mielipiteensä selvästi voimakkaammin kuin tytöt. Monet tytöt pyrkivät vastaamaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla kirjoittamalla, että musiikki oli ”*ihan kuunneltavaa*” tai ”*ei muista*”, millaista musiikki oli. ”*Outoa ja omituista*” – kategoriaan laitoin myös sellaisia vastauksia, joissa oli ”*Omaperäistä*”, ”*Aika outoa*”, ”*Hölmön kuuloista*”, ”*Erilaista*”, ”*Pimeetä*” ja ”*Se oli jotain mörinää...joku mies puhalsi pitkään putkeen, aika omituista*”.

”*Ihan kuunneltavaa*” – kategoriaan luokittelin vastaukset, joissa oli ”*Ihan ok, mutta ei todellakaan lempparia*”, ”*Ihan kuunneltavaa*” ja ”*Ihan kivan kuuloista, vaikka on sitä parempaakin kuultu!*”. Muutamia tytöitä, jotka olivat kuulleet aboriginaalien musiikkia, eivät muistaneet, millaista se oli. ”*Ei muista*” – kategoriaan tuli tällaisia vastauksia: ”*Siitä on niin kauan, niin en muista tarkalleen.*” tai ”*En muista*”. Yhden pojan mielestä aboriginaalien musiikki oli *vonkumista*.

5.1.3 Ennakkokäsitykset aboriginaalien musiikista



KUVIO 13. Kaikkien niiden oppilaiden (n=35) sekä tyttöjen (n=23) ja poikien (n=11), jotka eivät ole kuulleet aboriginaalimusiikkia, ennakkokäsitykset musiikista. (avoin kysymys)

Kysymys 4.b) ”Jos et ole kuullut, minkäläistä luulet sen olevan?”(KUVIO 13) oli myös avoin. Suurin osa uskalsi arvioida, millaista aboriginaalien musiikki voisi olla, vaikka he eivät olleet kuulleet sitä koskaan. K2-ryhmästä kaikki vastasivat tähän kysymykseen jotain. Muiden ryhmien vastauksissa oli jonkin verran tyhjää tämän kysymyksen kohdalla. Oppilaat olivat oikeilla jäljillä siinä mielessä, että aboriginaalien musiikissa käytetään paljon lyömäsoittimia (erityisesti kapuloita) ja se on rytmikästä. Mutta rumpuja siinä ei ole juuri ollenkaan. Ehkä oppilaat yhdistivät rumpujen käytön jotenkin Afrikkaan, koska Australiakin sijaitsee eteläisellä pallon puoliskolla.

”Rytmikästä, erityisesti lyömäsoittimia paljon” – kategorian kirjo oli seuraavaa: ”Öö..jotain ’huuto’ ja rummutus musiikkia”, ”Olisiko jotain rumpujen soittoa”, ”No, varmaa jotai ihme rummutusta...”, ”Varmaan jotain rummutusta jne.”, ”Sellasta rummutusta ja ’hoilailua’..”, ”Jotakin rummuttelua, rytmikästä.”, ”Aika hassua, sellasta konga rummutusta.”, ”Jotakin

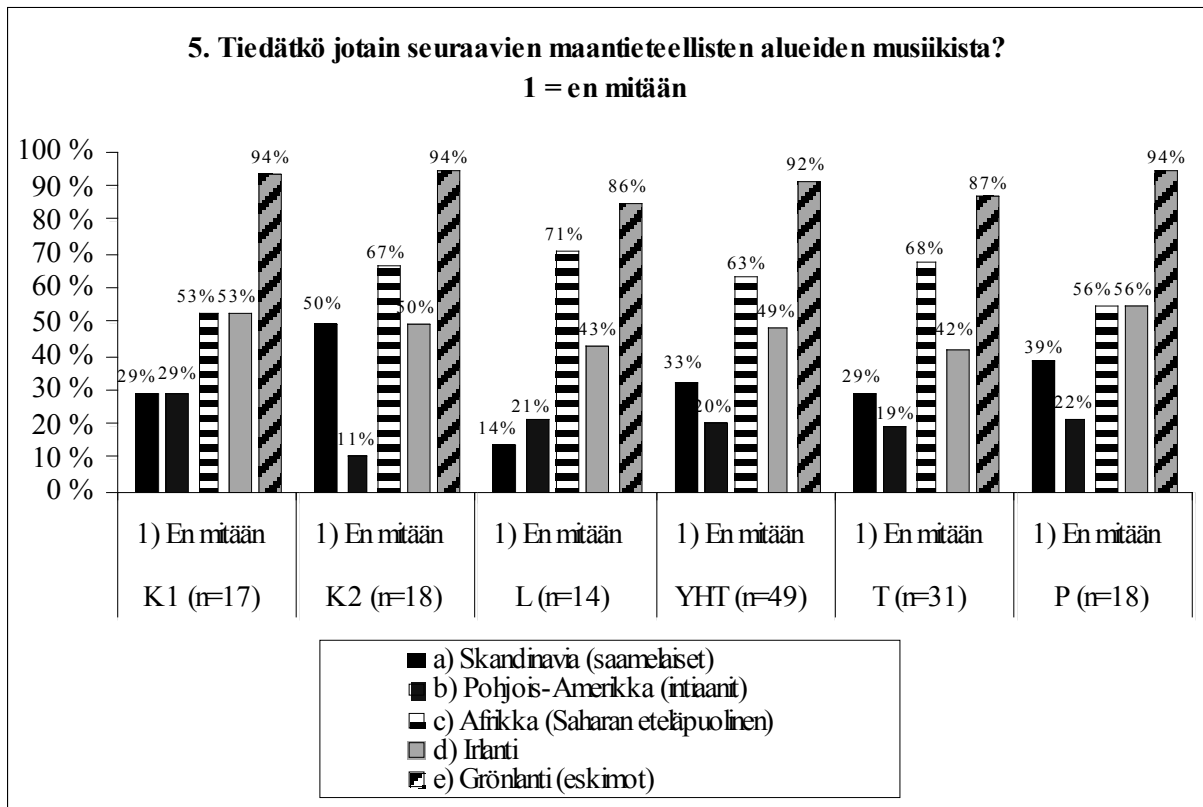
lyömäsoittimilla soitettavaa musiikkia.”, *”Bongorumpuja, hoilotusta.*”, *”Rummuttelua ja ääntelyä.*”, *”Hidasta, rumpuihin perustuvaa.*”, *”Bongoja ja rytmejä ja sillee.*”, *”Vauhdikasta”* ja *”Jotain rytmikästä.”*

Didjeridu on aboriginaalien musiikkikulttuurin kuuluisin soitin ja se on nimenomaan puhallinsoitin. Puhallinsoittimien käyttöä arvelivat muutamat (18 %) pojat. *”Käytetään puhallinsoittimia* – kategoriaan tuli kaksi vastausta: *”Puhalletaan jotain soittimia.”* ja *”Siinä puhalletaan erilaisiin huiluihin.”* Tyttöjen vastausten kirjo oli suurempaa kuin poikien, minkä vuoksi tyttöjen vastauksia oli vaikeampi sijoittaa johonkin tiettyyn luokkaan.

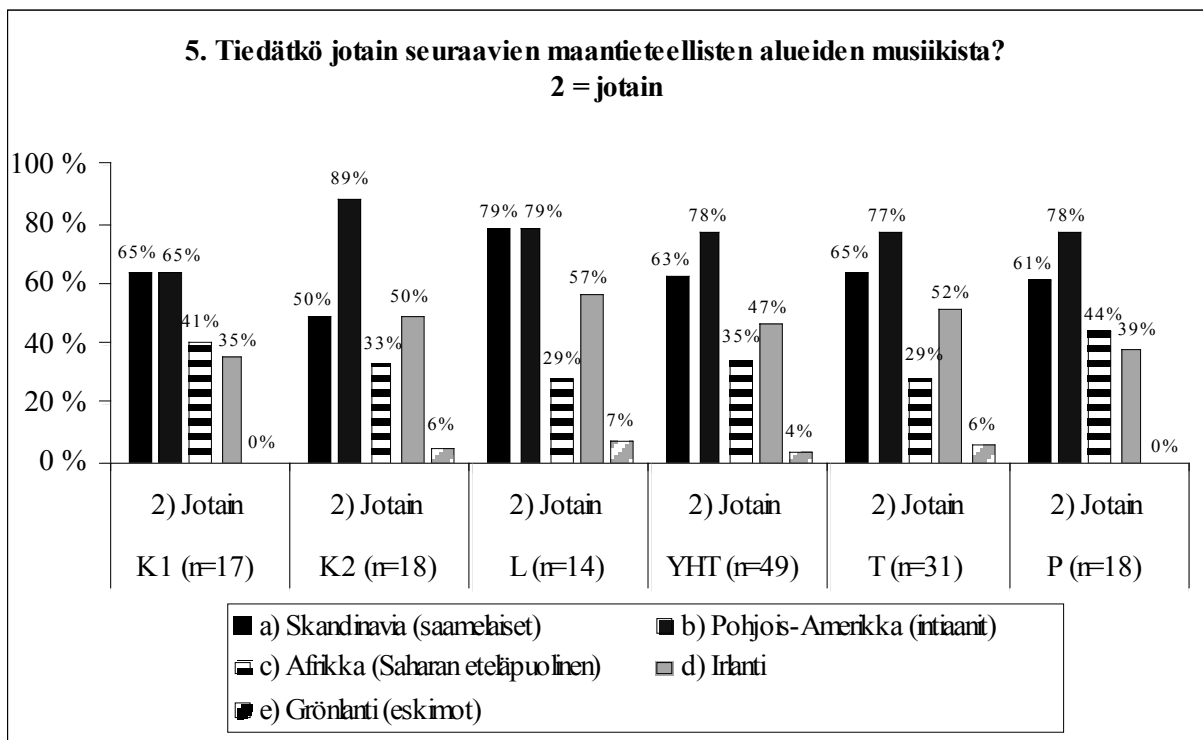
”Omanlaistaan” – kategorian vastaukset sisälsivät adjektiiveja *”Omituista”*, *”Omanlaistaan”* ja *”Erikoista”*. *”Samantyyppistä kuin Afrikassa”* – kategorian toinen vastaus oli samanlainen kuin kategorian nimi. Toinen oli: *”Ei mitään tietoo...jotain hippi musiikkia, tai jotain afroo...”*. *”Pelkkää soittamista”* – kategoriaan tuli yksi vastaus: *”Jotain kuivaa ja tylsää...pelkkää soittamista.”* *”Paljon instrumentteja”* – kategoriassa oli vain yksi vastaus, joka ei poikennut kategorian nimestä.

5.1.4 Muiden maantieteellisten alueiden musiikin tuntemus

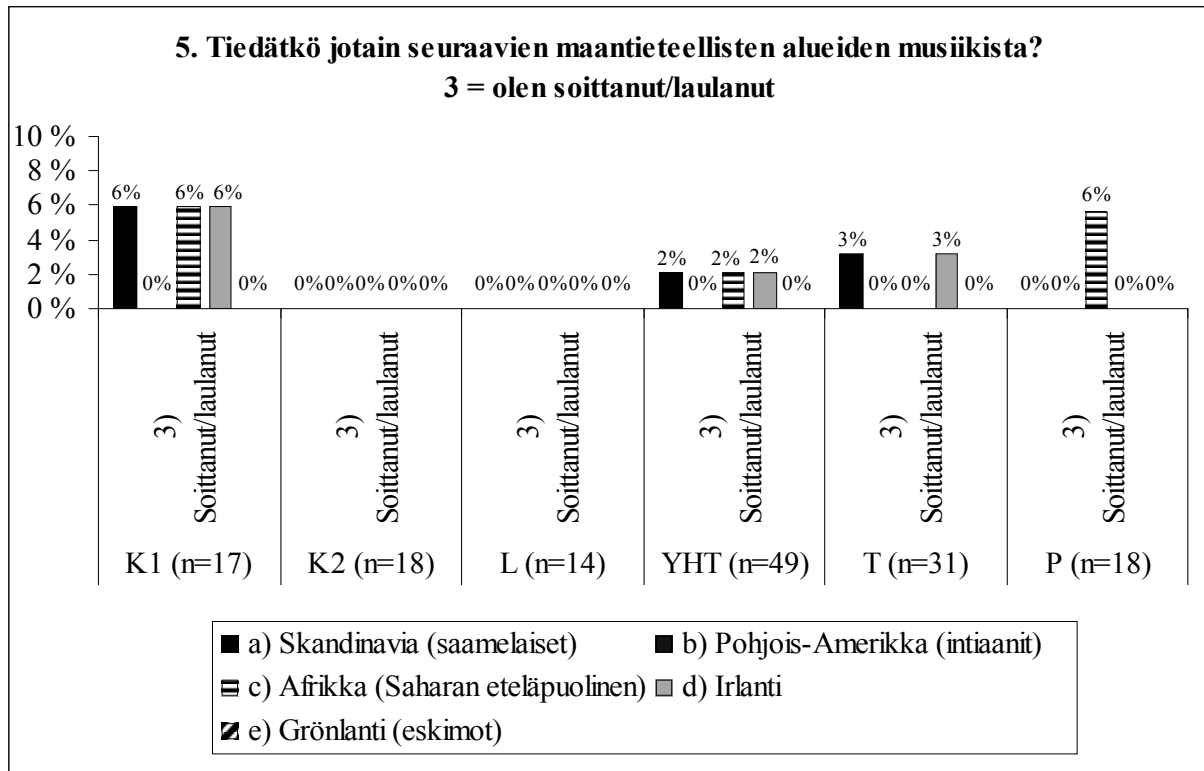
Kysymyksen 5 *”Tiedätkö jotain seuraavien maantieteellisten alueiden musiikista?”* - vastausmahdollisuudet olivat *1=en mitään* (KUVIO 14), *2=jotain* (KUVIO 15) ja *3=olen soittanut/laulanut* (KUVIO 16). Muiden maantieteellisten alueiden musiikin tuntemus oli heikkoa. Siihen vaikutti varmasti se, että opetuksessa ei ollut käsitelty eri musiikkikulttuureja vielä ollenkaan. Soitto- tai laulukokemuksia kyseisten alueiden musiikeista oli ainoastaan K1-ryhmällä. Eskimoiden musiikki oli kaikkein tuntemattominta: vain 2 oppilasta tiesi siitä jotain, suurin osa ei mitään. Irlantilaista, afrikkalaista ja saamelaisten musiikkia oli soitettu / laulettu eniten. 2.vaihtoehto (jotain) on ehkä vaikeimmin tulkittavissa, koska se voi tarkoittaa niin montaa asiaa. Olisin voinut täsmentää vastauksia lisäämällä esimerkiksi seuraavia vaihtoehtoja: *olen kuullut kyseisen alueen musiikkia, olen lukenut tai nähnyt televisiosta*. Toisaalta tämän kysymyksen tarkoitus oli vain kartoittaa, onko oppilailla tietoa muista musiikkikulttuureista. Musiikkikulttuurien listaan olisi voinut vielä lisätä vaihtoehdon *muu, mikä?*



KUVIO 14. Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) ryhmistä, kaikista oppilaista (YHT) sekä tytöistä (T) ja pojista (P) ne, jotka eivät tieneet mitään listattujen alueiden musiikista.



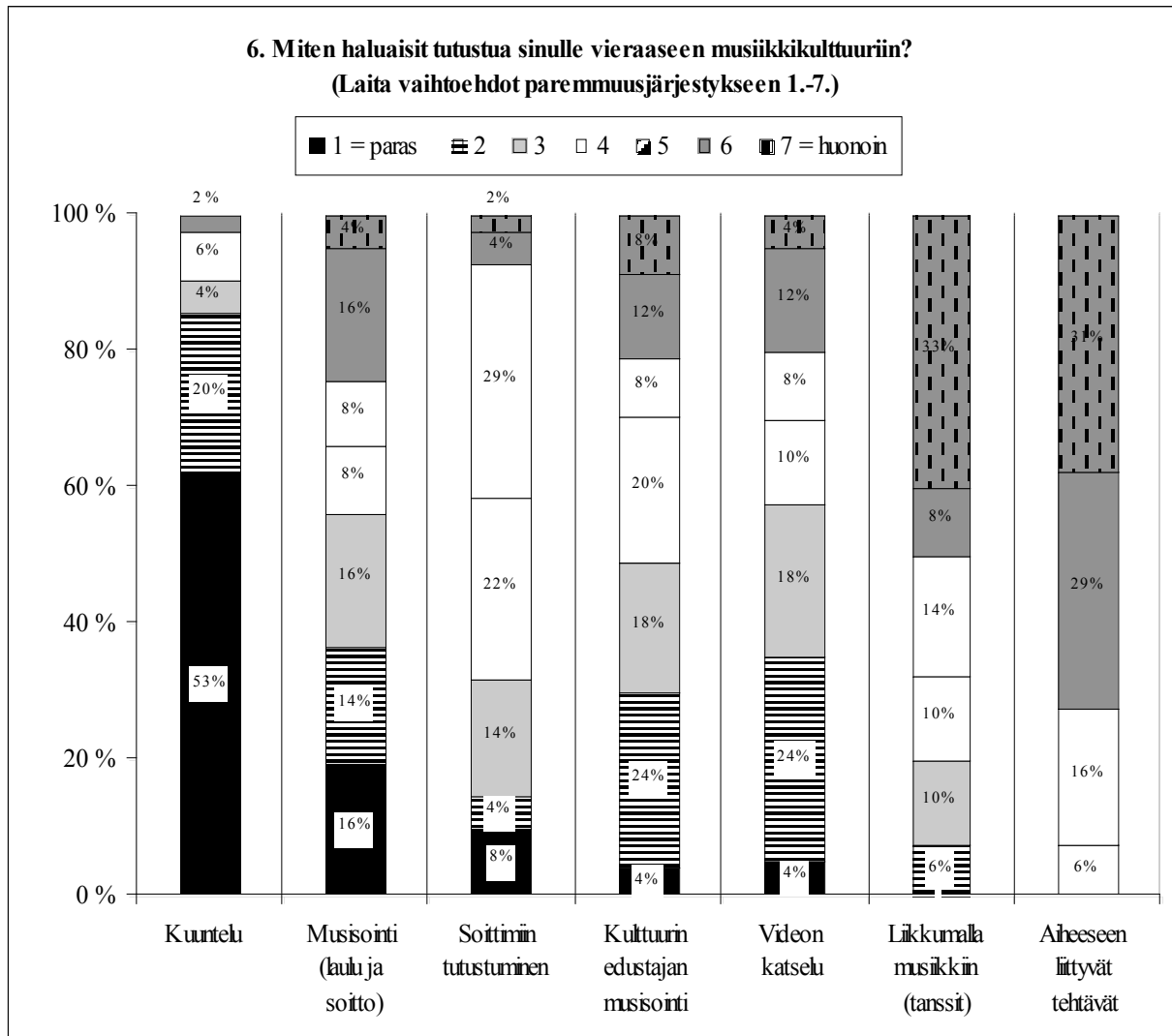
KUVIO 15. Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) ryhmistä, kaikista oppilaista (YHT) sekä tytöistä (T) ja pojista (P) ne, jotka tiesivät jotain listattujen alueiden musiikista.



KUVIO 16. Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) ryhmistä, kaikista oppilaista (YHT) sekä tytöistä (T) ja pojista (P) ne, jotka olivat soittaneet tai laulaneet listattujen alueiden musiikkia.

5.1.5 Vieraan musiikkikulttuurin tutustumiseen käytettävät opetusmenetelmät

6. kysymykseen ”Miten haluaisit tutustua sinulle vieraaseen musiikkikulttuuriin? (Laita vaihtoehdot paremmuusjärjestykseen 1.-7.)” (KUVIO 17) vastaamisessa oli eniten ongelmia. Monet oppilaat olivat laittaneet rastin muutaman heidän mielestään parhaimman opetusmetodin eteen. Tarkoitus oli numeroida kaikki listatut seitsemän metodia paremmuusjärjestykseen niin, että 1. on paras ja 7. huonoin. Tehtyäni alkukyselyn ensimmäistä kertaa 1. Kuokkalan (K1) ryhmälle havaitsin tämän ongelman. Sen jälkeen opastin muille ryhmille vastaustekniikkaa sanallisesti.



KUVIO 17. Vieraan musiikkikulttuurin opetukseen käytettävät opetusmenotit paremmuusjärjestyksessä kaikkien oppilaiden (n=49) mukaan.

Opetusmenotit paremmuusjärjestyksessä (1.-7. sijoista eniten kannatusta saaneet):

1. Kuuntelu (53 %)
2. Kulttuurin edustajan musisointi ja videon katselu (24 %)
3. Kulttuurin edustajan musisointi ja videon katselu (18 %)
4. Soittimiin tutustuminen (22 %)
5. Soittimiin tutustuminen (29 %)
6. Aiheeseen liittyvien tehtävien tekeminen (29 %)
7. Musiikkiliikunta (33 %)

Kuuntelun merkitys vieraaseen musiikkikulttuuriin tutustuttaessa näyttää ylivoimaiselta. Kuukaan ei ollut arvioinut sitä huonoimmaksi opetusmetodiksi. Musisoinnin suhteen mielipiteet jakautuivat suuresti. 16 % oppilaista piti sitä parhaimpana opetusmetodina, kun taas toiset 16 % piti kolmanneksi tai jopa vasta kuudenneksi parhaimpana. Soittimiin tutustuminen sai eniten kannatusta taulukon keskivaiheilta (4.-5.). Neljänneksi parhaimmaksi opetusmetodiksi sen arvioi noin neljännes (22 %) oppilaista ja viidenneksi parhaimmaksi noin kolmannes (29 %). Kulttuurin edustajan musisointi sai myös eniten kannatusta keskivaiheilta (2.-4.). Sitä pidettiin kuitenkin parempana opetusmetodina kuin soittimiin tutustumista, sillä 24 % oli arvioinut sen toiseksi parhaimmaksi. Videon katselu opetusmetodina sai hyvin samanlaisen kokonais-kannatuksen kuin kulttuurin edustajan musisointi. 24 % piti sitä toiseksi parhaimpana opetusmetodina. Mielipiteet musiikkiliikunnasta opetusmetodina jakautuivat suuresti välillä 2.-6. Kolmannes (33 %) piti sitä selkeästi huonoimpana opetusmetodina. Aiheeseen liittyvien tehtävien kannatus painottui asteikon loppupäähän (4.-7.). Huonoimpana opetusmetodina sitä piti 31 % oppilaista.

5.2 Jälkikysely

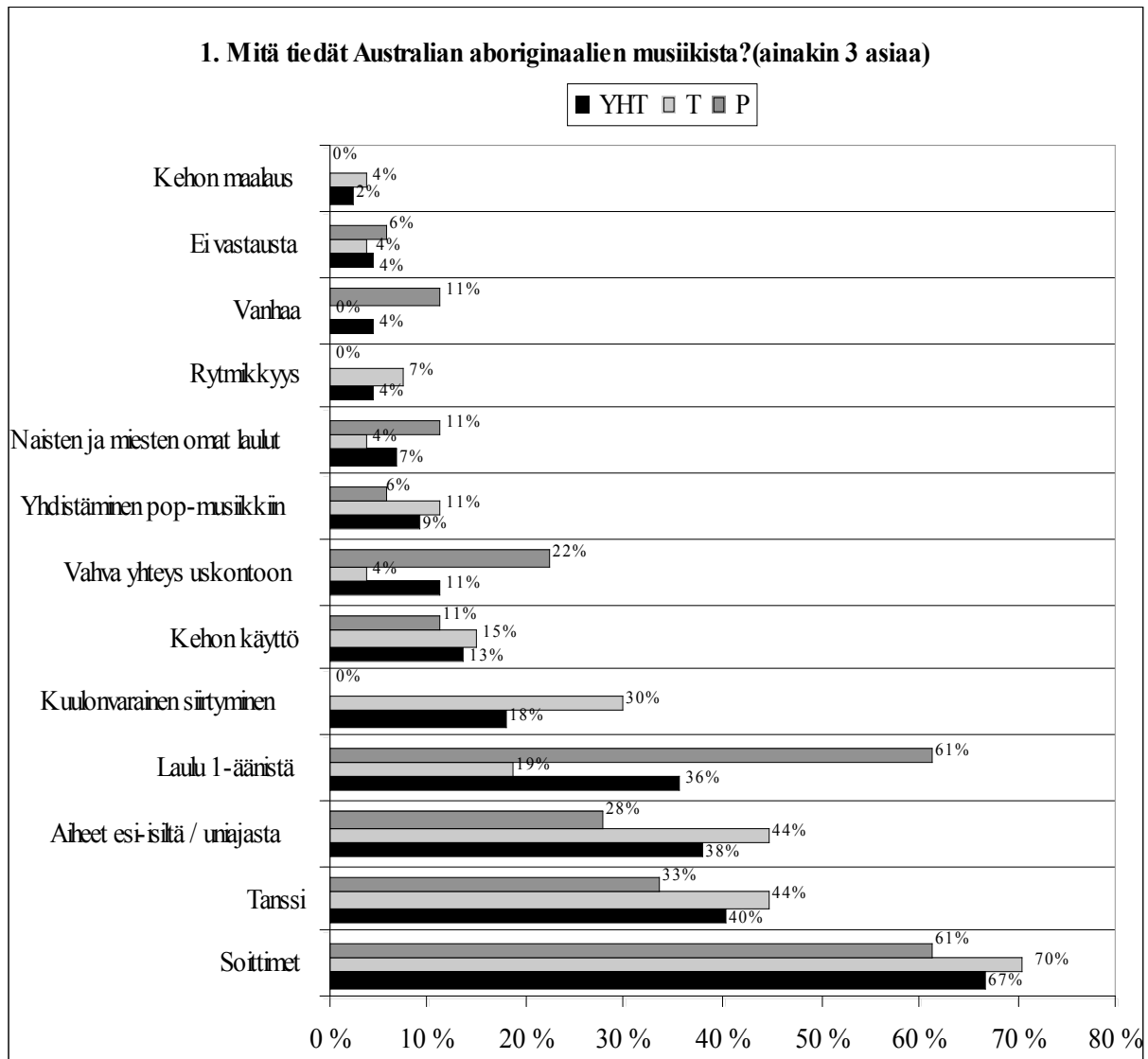
	TYTÖT (T)		POJAT (P)		YHTEENSÄ (YHT)	
	N	%	N	%	N	%
KUOKKALA 1 (K1)	5	31 %	11	69 %	16	36 %
KUOKKALA 2 (K2)	10	59 %	7	41 %	17	38 %
LAUKAA (L)	12	100 %	0	0 %	12	27 %
YHTEENSÄ (YHT.)	27	60 %	18	40 %	45	100 %

KUVIO 18. Oppilasmäärä jälkikyselyssä.

Teetin jälkikyselyn K1-ryhmälle viimeisen kaksoistunnin lopuksi. Tuntia oli jäljellä noin 10 minuuttia. Olin varannut siihen ilmeisesti liian vähän aikaa, sillä oppilaat täyttivät kyselyä kovalla kiireellä. Tämän ryhmän musiikin tunnit olivat normaalia lyhyempiä: vain 1 h 20min. Tätäkin aikaa lyhensi vielä päivänavaus, joka tuli aina kesken tunnin. Sen sijaan K2-ryhmälle jälkikyselyn tekemiseen jäi reilusti aikaa, noin 20 minuuttia tunnin lopusta. Oppilaat täyttivät kyselyn rauhallisesti ja jäivät selvästi pohtimaan vastauksiaan. L-ryhmä jaksoi keskittyä hyvin jälkikyselyn täyttämiseen. Aikaa oli riittävästi ja muutamat jäivät kirjoittamaan vielä kellon soituakin.

5.2.1 Oppilaiden tiedot Australian aboriginaaleista

1. jälkikyselyn kysymys ”Mitä tiedät Australian aboriginaalien musiikista?(ainakin 3 asiaa)” (KUVIO 19) oli avoin. Tämän kysymyksen avulla halusin tietää, mitä oppilaille oli jäänyt mieleen neljän oppitunnin mittaisesta tutustumisesta aboriginaalien musiikkiin. Monet kysyivät ensimmäisen kysymyksen luettuaan, että onko tämä koe. Lähes kaikki oppilaat tiesivät ainakin kolme asiaa aboriginaalien musiikista. He mainitsivat juuri olennaisimpia asioita. Soitinten nimet ja tanssin liittyminen olennaisena osana musiikkiin olivat jääneet kaikkein parhaiten mieleen. Tähän kysymykseen oli vaikea karsia ne kolme asiaa, jotka halusi mainita. Eihän mikään olisi estänyt kirjoittamasta useampiakin asioita. Muutama oppilas tekikin niin.



KUVIO 19. Kaikkien oppilaiden (n=45) sekä tyttöjen (n=27) ja poikien (n=18) tiedot aboriginaalien musiikista. (avoin kysymys)

Soittimet – kategoriassa lueteltiin *didjeridu, kapulat ja bumerangit*. Didjeridusta oli runsaimmin mainintoja. Yksi oppilas kirjoitti täsmällisesti: ”*Didjeridu on osa säestystä.*” Muita mainintoja soittimista yleisemmällä tasolla olivat: ”*Omaperäiset soittimet*”, ”*Siinä on lyömäsoittimia*” ja ”*Ne tekevät itse soittimensa*”. Tanssi mainittiin monessa paperissa esimerkiksi näin: ”*Tanssi on olennainen osa musiikkia*”, ”*Tanssi vaikuttaa musiikkiin*”, ”*Musiikissa tanssitaan paljon*”, ”*Siinä tanssitaan samalla*”.

Aiheet esi-isiltä / unijasta – kategoriaan tuli vastauksia jopa 44 prosentilta tytöistä. Sen sijaan pojista vain 28 prosenttia kirjoitti siitä. Oppilaat kirjoittivat: ”*Puhetta esi-isien hengiltä*”, ”*Se tehdään henkien innoittamana*”, ”*Se pohjautuu uniaikaan*”, ”*Laulujen aiheet tulee unis-*

ta”. Yli puolet (61 %) pojista muisti, että aboriginaalien laulu on pääasiassa yksiaänistä. Tytöistä sen mainitsi vain 19 %. Tämän perusteella voisi ajatella, että pojat ovat kiinnittäneet enemmän huomiota aboriginaalimusiikin rakenteeseen kuin tytöt.

Kuulonvarainen siirtyminen – kategoriaan tuli vastuksia kolmasosalta (30 %) tytöistä. Yksikään pojista ei maininnut sitä. Tytöt kirjoittivat: ”Periytyy kuulonvaraisesti”, ”Jälkeläiset oppivat musiikin matkimalla”, ”Opettaa toisilleen tanssilla ja kuuntelemalla”, ”Periytyy kuuntelemalla ja matkimalla” ja ”Heillä ei ole nuotteja”. Nähtävästi tyttöjä kiinnostaa enemmän musiikin sosiaalinen puoli. Kehon käytöstä kirjoitti aika tasaisesti sekä tytöt (15 %) että pojat (11 %). Kaksi yksityiskohtaisempaa vastausta tähän kohtaan oli: ”Niillä on hyvä tapa käyttää kehoa” ja ”Käyttää omaa kehoaan paljon musisoidessa”. Ensimmäinen näistä sisälsi vastaajan oman mielipiteen. Hän oli ilmeisesti vaikuttunut siitä, miten aboriginaalit yhdistävät kehon käytön musisointiin.

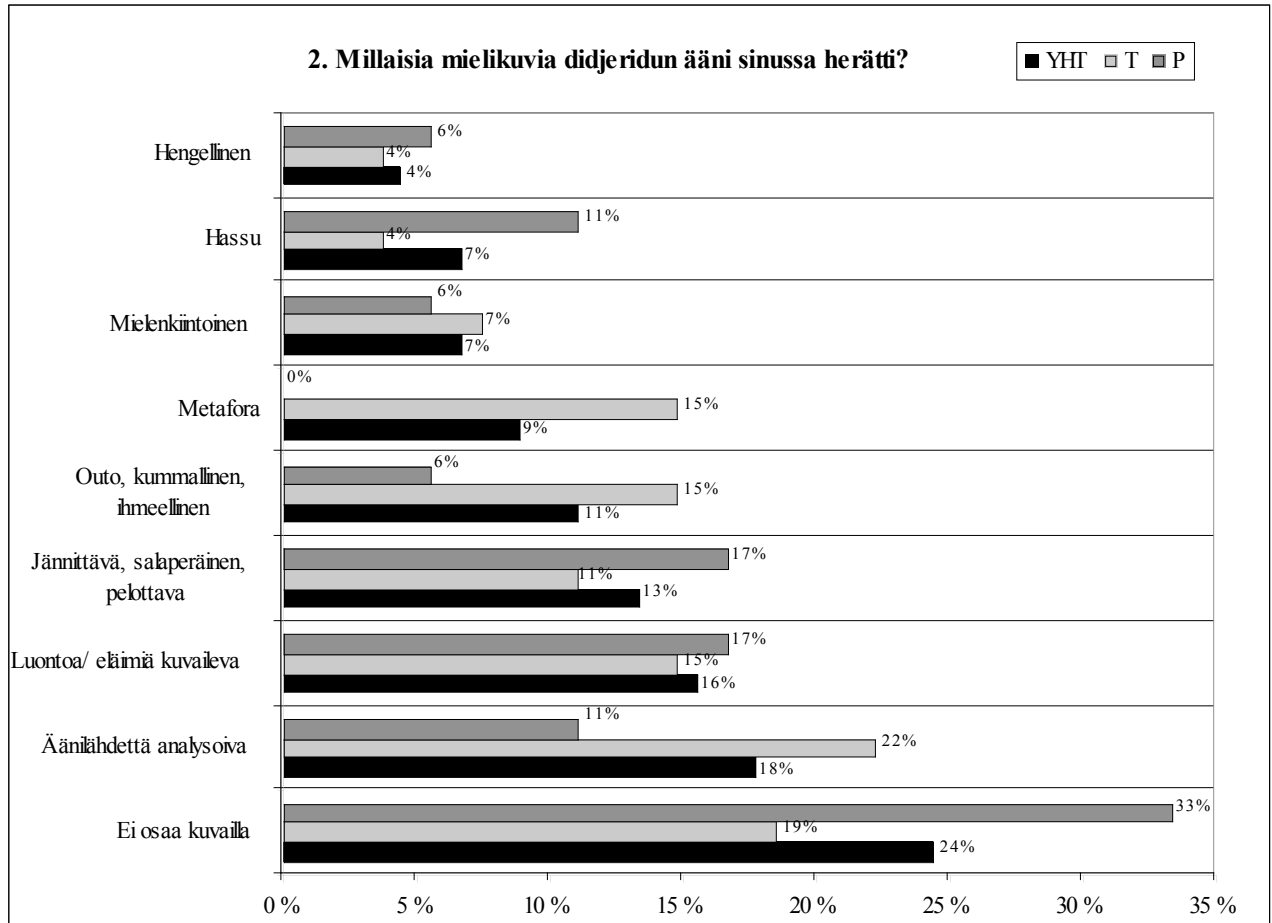
Vahva yhteys uskontoon – kategorian vastaukset olivat aika laajoja. Oli mielenkiintoista, että pojat (22 %) kirjoittivat uskontoon liittyviä asioita selvästi enemmän kuin tytöt (4 %). Uskonnon liittymisestä musiikkiin mainittiin näin: ”Uskonto vahvasti mukana”, ”Perustuu uskontoon”, ”Palvovat henkiä” ja ”Musiikki on osa jotain uskonnollista rituaalia, joka tapahtuu vain kerran elämässä”. Yksi oppilas kirjoitti: ”Sitä voi olla salaista tai sellaista musiikkia, mitä voi soittaa ja laulaa yleisölle”. Hän tarkoitti lauseellaan ilmeisesti aboriginaalien avoimia ja suljettuja lauluja. Avoimia lauluja esitetään yleisölle ja suljetut laulut ovat yleensä osa jotain uskonnollista riittä.

Yhdistäminen pop-musiikkiin – kategorian vastaukset olivat luultavasti lähtöisin siitä, kun käsittelemme ja soitimme tunnilla Yothu Yindin musiikkia. Tämä bändi koostuu aboriginaalimuusikoista, jotka yhdistävät aboriginaalien perinteistä musiikkia pop-musiikkiin. Oppilaat kirjoittivat: ”Sekoitetaan nykyään pop-musiikkiin” ja ”Siitä on kehittynyt bändi, joka on muokannut siihen poppia myös”.

Naisten ja miesten omat laulut – kategoriassa pojat (11 %) olivat kiinnittäneet jonkin verran enemmän huomiota siihen, että aboriginaalimusiikissa naisilla ja miehillä on usein omat laulunsu, kuin tytöt (4 %). Oppilaat kirjoittivat: ”Sitä soittaa lähinnä miehet”, ”Naisilla ja miehillä omat laulut” ja ”Naisilla ja miehillä omat tanssit”. Muut neljä kategoriaa (*rytmikkyys*,

vanhaa, ei vastausta ja kehon maalaus) eivät sisältäneet muita merkittävästi erilaisia sanoja tai kuvauksia.

5.2.2 Didjeridun herättämät mielikuvat



KUVIO 20. Didjeridun äänen herättämät mielikuvat kaikkien oppilaiden (n=45) sekä tyttöjen (n=27) ja poikien (n=18) mielestä. (avoin kysymys)

2. kysymys ”Millaisia mielikuvia didjeridun ääni sinussa herätti?” (KUVIO 20) oli avoin. Omien mielikuvien pukeminen sanoiksi on ilmeisesti vaikeaa vielä 8. ja 9.luokkalaisille, sillä monet (24 %) eivät vastanneet tähän kysymykseen ollenkaan tai eivät osanneet kuvailla mielikuviaan. Varsinkin pojille (33 %) se näytti olevan vielä vaikeampaa kuin tytöille (19 %). Suurin osa oli vastannut kysymykseen vain yhdellä sanalla. Muutamat tytöt (15 %) käyttivät metaforaa kuvaaillessaan didjeridun äänen herättämiä mielikuvia. Tällaisia olivat esimerkiksi: ”pitkä tunneli” ja ”sumutorvi”. Luontoa tai eläimiin liittyviä mielikuvia olivat: ”Aboriginaalit tanssivat nuotion äärellä didjeridun tahdissa”, ”autiomaa, jossa on yksin”, ”luonto”, ”jonkin

eläimen ääni”, ”Australian aavikko”, ”joku lintu”, ”viidakko” ja ”huminaa ja norsun äänte-lyä”. Äänilähdettä analysoivat mielikuvat olivat lähinnä adjektiiveja siitä, miltä didjeridun ääni kuulostaa (*mörisevä, matala ääni, syvä ääni, synkkä, kurkkuääniä*).

5.2.3 Opetuksen osa-alueiden arviointi

3. kysymyksen ”Oliko seuraavia osa-alueita opetuksessa mielestäsi: 1 = liian vähän, 2 = sopi-vasti, 3 = liian paljon?” vastaukset luokittelin niin, että tein oman taulukon jokaisesta vastaus-vaihtoehdosta.

	K1 (n=16)	K2 (n=17)	L (n=12)	YHT (n=45)	T (n=27)	P (n=18)
Tietoa ihmisistä ja tavoista	13 %	6 %	0 %	7 %	4 %	11 %
Tietoa uskonnosta	0 %	13 %	50 %	18 %	27 %	6 %
Tietoa historiasta	44 %	0 %	25 %	23 %	19 %	28 %
Tietoa elinkeinoista	25 %	31 %	25 %	27 %	27 %	28 %
Laulutehtäviä	0 %	0 %	25 %	7 %	12 %	0 %
Soittotehtäviä	13 %	25 %	33 %	23 %	27 %	17 %
Musiikkiliikuntaa	13 %	13 %	33 %	18 %	23 %	11 %
Tietoa musiikista	6 %	0 %	0 %	2 %	0 %	6 %
Kuunteluesimerkkejä	6 %	25 %	25 %	18 %	23 %	11 %
Soittimiin tutustumista	31 %	25 %	25 %	27 %	27 %	28 %
Videomateriaalia	6 %	25 %	33 %	20 %	27 %	11 %

KUVIO 21. Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) ryhmien ja kaikkien oppilaiden (YHT) sekä tyttöjen (T) ja poikien (P) mielipiteet niistä opetuksen osa-alueista, joita opetuksessa oli liian vähän.

Ne osa-alueet, joita opetuksessa oli liian vähän (KUVIO 21), vaihtelivat jonkin verran koulus-ta riippuen. Ensimmäisessä Kuokkalan ryhmässä (K1) 44 prosentin mielestä tietoa historiasta oli ollut liian vähän. Toisessa Kuokkalan ryhmässä (K2) 31 prosentin mielestä taas tietoa elinkeinoista oli ollut liian vähän. Laukaan ryhmässä (L) puolen mielestä tietoa uskonnosta oli ollut liian vähän. Kaikkien oppilaiden yhteenlasketussa otoksessa erot opetuksen osa-alueiden välillä olivat tasaisemmat. Mikään osa-alue ei pompannut selkeästi esiin. Kaikkien oppilaiden mielestä tietoa elinkeinoista (27 %) ja soittimiin tutustumista (27 %) oli ollut liian vähän ope-tuksessa.

Sukupuolten välisiä eroja oli jonkin verran havaittavissa tässä kysymyksessä. Tietoa uskonnosta oli ollut tytöistä 27 prosentin mielestä liian vähän, kun taas pojista vain 6 prosentin mielestä. Tytöt ovat jonkin verran innokkaampia laulajia, sillä heistä 12 prosenttia kaipasi enemmän laulutehtäviä. Pojista ei kaivannut kukaan. Tytöt (27 %) kaipasivat myös jonkin verran enemmän soittotehtäviä kuin pojat (17 %). Musiikkiliikunnassa eroa oli odotettavissa, sillä jo jalkojen tömistäminen oli pojille erityisen vastenmielistä. Yllättävää oli se, että tytöistä 23 prosentin mielestä kuunteluesimerkkejä oli ollut liian vähän, pojista vain 11 prosentin mielestä. Oletin, että pojat olisivat halunneet kuunnella enemmän aboriginaalien musiikkia. Olin myös yllätynyt siitä, että 6 prosenttia pojista kaipasi vielä lisää tietoa musiikista.

	K1 (n=16)	K2 (n=17)	L (n=12)	YHT (n=45)	T (n=27)	P (n=18)
Tietoa ihmisistä ja tavoista	81 %	94 %	92 %	89 %	85 %	89 %
Tietoa uskonnosta	100 %	88 %	42 %	80 %	69 %	94 %
Tietoa historiasta	56 %	100 %	75 %	77 %	81 %	72 %
Tietoa elinkeinoista	69 %	69 %	75 %	70 %	73 %	72 %
Laulutehtäviä	88 %	81 %	50 %	75 %	77 %	72 %
Soittotehtäviä	81 %	56 %	50 %	64 %	58 %	72 %
Musiikkiliikuntaa	81 %	63 %	67 %	70 %	69 %	72 %
Tietoa musiikista	75 %	81 %	92 %	82 %	85 %	78 %
Kuunteluesimerkkejä	81 %	63 %	75 %	73 %	73 %	72 %
Soittimiin tutustumista	69 %	69 %	75 %	70 %	73 %	67 %
Videomateriaalia	88 %	75 %	67 %	77 %	73 %	83 %

KUVIO 22. Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) ryhmien ja kaikkien oppilaiden (YHT) sekä tyttöjen (T) ja poikien (P) mielipiteet niistä opetuksen osa-alueista, joita opetuksessa oli sopivasti.

Suurin osa oppilaista käytti turvallista ”keskialuetta” eli numeroa 2 vastatessaan tähän kysymykseen (KUVIO 22). Koulukohtaiset erot olivat hyvin pieniä. Laukaan koulun (L) ryhmä oli tyytymättömin laulu- ja soittotehtävien määrään, sillä vain puolen (50 %) mielestä niitä oli ollut sopivasti. Tietoa uskonnosta oli ollut tästä ryhmästä vain 42 prosentin mielestä sopivasti. Ensimmäinen Kuokkalan (K1) ryhmä jäi kaipaamaan ilmeisesti tietoa historiasta, sillä 56 prosentin mielestä sitä oli ollut sopivasti. Toisessa Kuokkalan (K2) ryhmässä soittotehtävien määrään ei oltu täysin tyytyväisiä, sillä 56 prosenttia ilmoitti niitä olleen sopivasti.

Tyttöjen ja poikien väliset erot olivat tässä kohdassa vielä pienempiä kuin 1. vaihtoehdossa (liian vähän). Tyttöjen pylväs on kahdessa kohdassa; tietoa uskonnosta (69 %) ja soittotehtäviä (58 %) jonkin verran kaikkien oppilaiden tasoa alhaisempi. Poikien osuudesta erottuu tietoa uskonnosta. Pojista 94 prosentin mielestä sitä oli opetuksessa sopivasti.

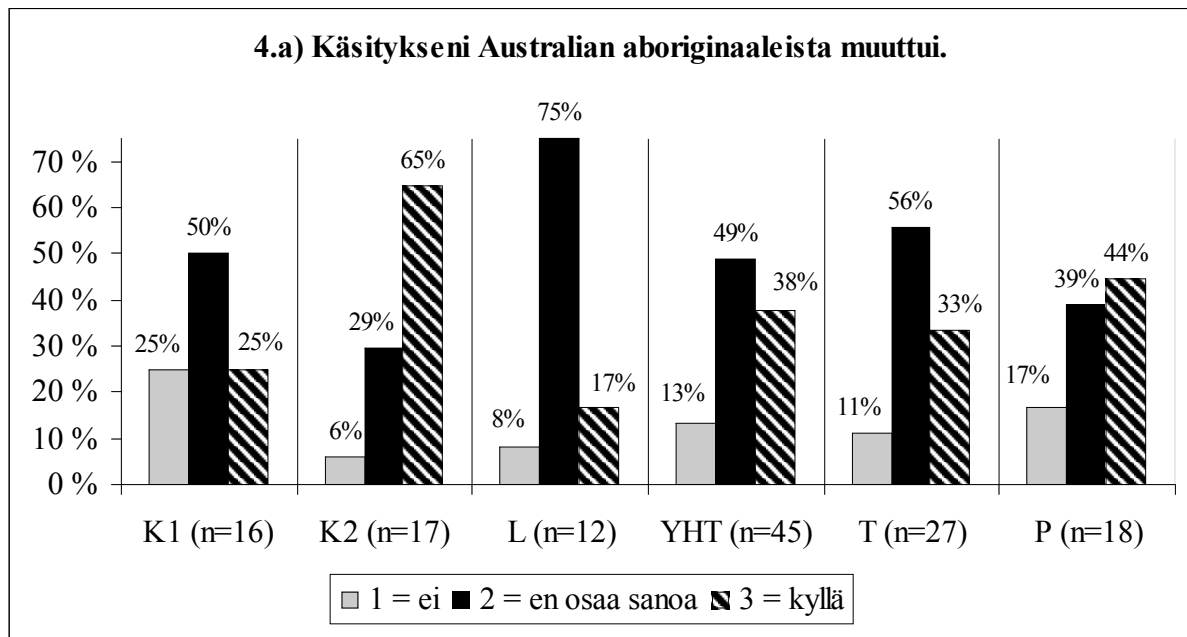
	K1 (n=16)	K2 (n=17)	L (n=12)	YHT (n=45)	T (n=27)	P (n=18)
Tietoa ihmisistä ja tavoista	6 %	0 %	8 %	5 %	8 %	0 %
Tietoa uskonnosta	0 %	0 %	8 %	2 %	4 %	0 %
Tietoa historiasta	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Tietoa elinkeinoista	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Laulutehtäviä	13 %	19 %	25 %	18 %	12 %	28 %
Soittotehtäviä	6 %	19 %	17 %	14 %	15 %	11 %
Musiikkiliikuntaa	6 %	25 %	0 %	11 %	8 %	17 %
Tietoa musiikista	19 %	19 %	8 %	16 %	15 %	17 %
Kuunteluesimerkkejä	13 %	13 %	0 %	9 %	4 %	11 %
Soittimiin tutustumista	0 %	6 %	0 %	2 %	0 %	6 %
Videomateriaalia	6 %	0 %	0 %	2 %	0 %	6 %

KUVIO 23. Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) ryhmien ja kaikkien oppilaiden (YHT) sekä tyttöjen (T) ja poikien (P) mielipiteet niistä opetuksen osa-alueista, joita opetuksessa oli liian paljon.

Liian paljon -vastauksia tuli prosentuaalisesti vähemmän kuin liian vähän -vastauksia. Tässä kohdassa (KUVIO 23) koulukohtaiset erot olivat selkeämmät. Mielipiteet musiikkiliikunnan määrästä vaihtelivat paljon. Toisessa Kuokkalan (K2) ryhmässä 25 prosentin mukaan musiikkiliikuntaa oli liikaa. Ensimmäisessä Kuokkalan (K1) ryhmässä sitä mieltä oli vain 6 prosenttia ja Laukaan (L) ryhmässä ei kukaan. Laulutehtäviä oli kaikkien ryhmien mielestä (18 %) jossain määrin liikaa. Laukaan ryhmässä 25 prosentin mielestä laulutehtäviä oli liikaa. Tietoa musiikista oli kaikista oppilaista 16 prosentin mielestä liikaa. Kuokkalan K1- ja K2- ryhmistä 19 prosentin mielestä tietoa musiikista oli liian paljon. Tietoa musiikista oli ehkä liikaa, sillä Power Point – kuvien näyttämässä ja niistä kertomisesta meni kauemmin, mitä olin osannut ajatella. Siinä vaiheessa oppilaat vain kuuntelivat ja katselivat. Luulen, että muut opetuksen osa-alueet, joita oppilaiden mielestä oli liian paljon, olivat oppilaille ehkä vaikeita. Esimerkiksi K1-ryhmässä oli monta hyvää soittajaa. Tästä ryhmästä vain 6 prosentin mielestä soittotehtäviä oli liikaa.

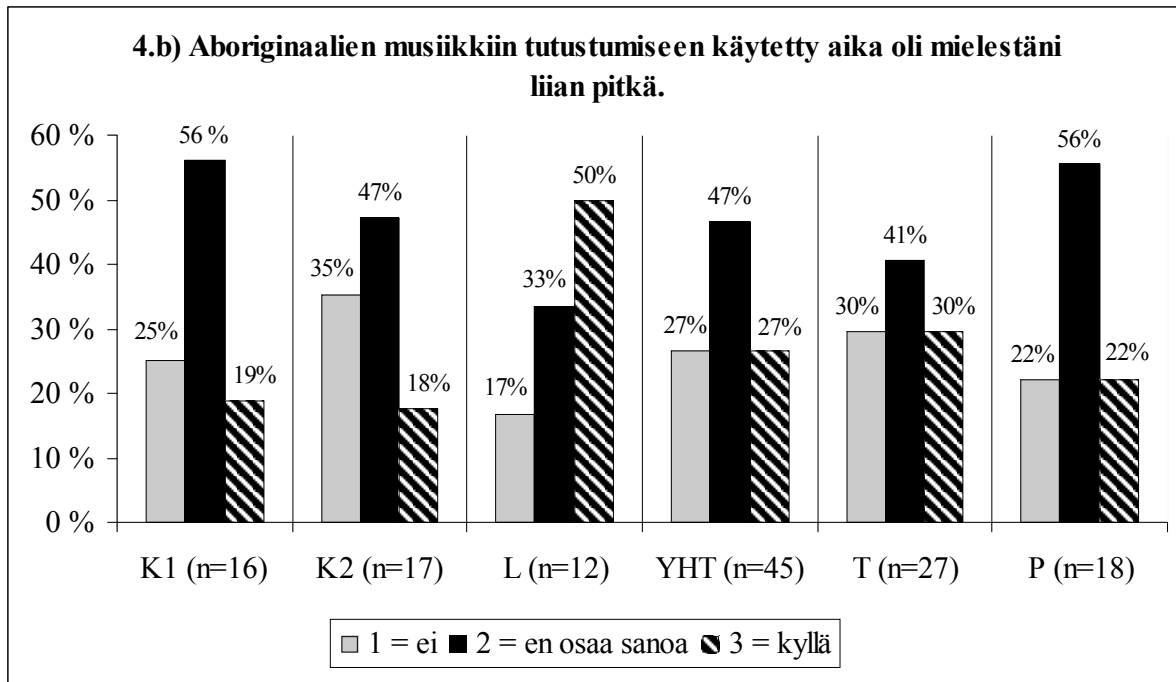
Joissakin opetuksen osa-alueissa sukupuolten väliset erot olivat suuria. Selkeimmät erot tyttöjen ja poikien mielipiteissä oli laulutehtävissä ja musiikkiliikunnassa. Pojista 28 prosentin mielestä laulutehtäviä oli liikaa ja 17 prosentin mielestä musiikkiliikuntaa oli liian paljon. Tyttöillä vastaavat prosenttiluvut olivat 12 % ja 8 %.

5.2.4 Oppilaiden suhtautuminen aboriginaaleihin ja opetuskokeiluun



KUVIO 24. Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) ryhmien, kaikkien oppilaiden (YHT) sekä tyttöjen (T) ja poikien (P) mielipiteet siitä, muuttuiko heidän käsityksensä Australian aboriginaaleista pidettyjen tuntien jälkeen.

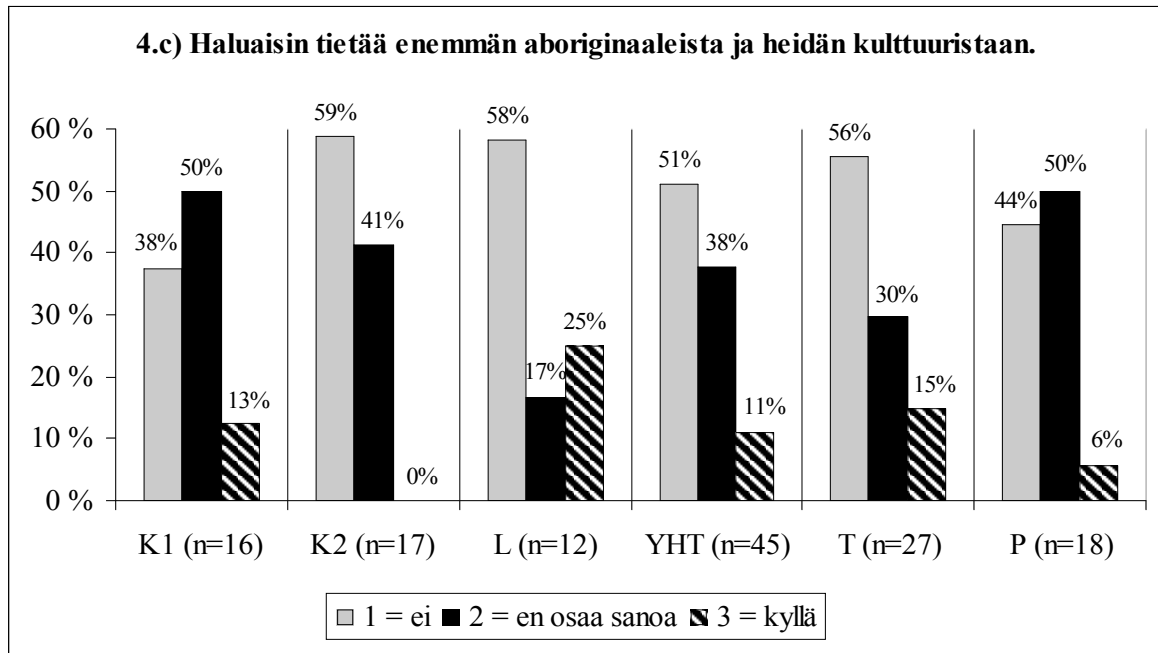
Kysymyslomakkeen väitteeseen 4.a ”Käsitkseni Australian aboriginaaleista muuttui.” (KUVIO 24) yli puolet tytöistä (56 %) vastasi, ettei osaa sanoa. 44 prosentilla pojista taas käsitykset muuttuivat. Erot opetusryhmien välillä olivat suuret. Ensimmäisessä Kuokkalan (K1) ryhmässä vain neljäsosalla (25 %) oli muuttunut käsitys Australian aboriginaaleista, kun taas toisessa Kuokkalan (K2) ryhmässä oli muuttunut jopa 65 prosentilla. Laukaan (L) ryhmässä vain 17 prosentilla oli muuttunut käsitys Australian aboriginaaleista. 75 prosenttia tästä ryhmästä ei osannut sanoa.



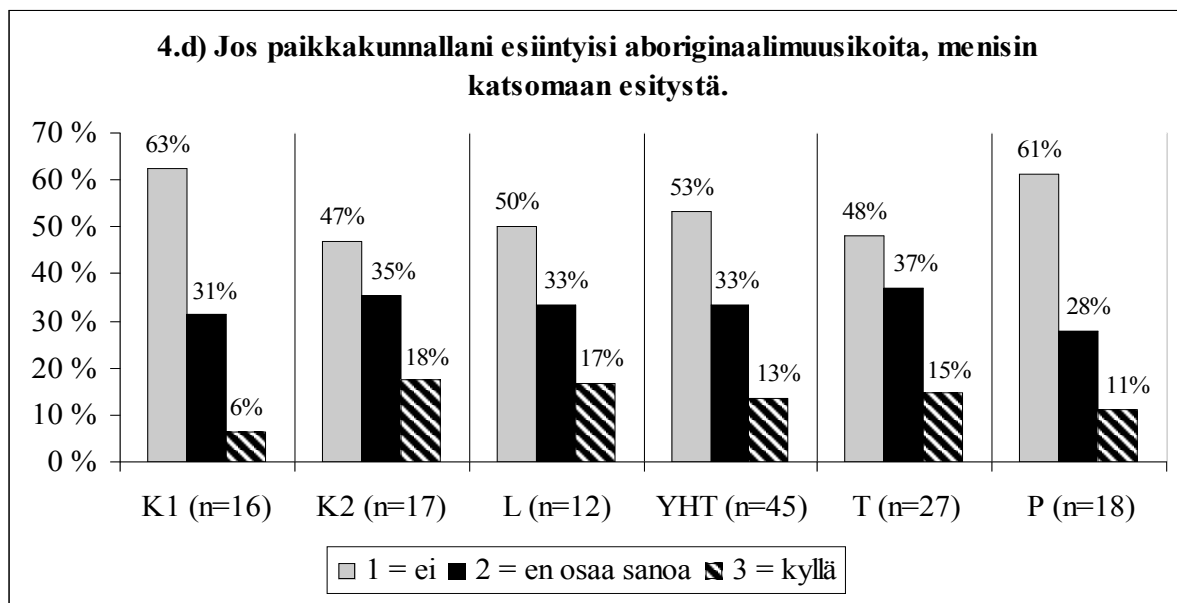
KUVIO 25. Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) ryhmien, kaikkien oppilaiden (YHT) sekä tyttöjen (T) ja poikien (P) mielipiteet siitä, oliko aboriginaalien musiikkiin tutustumiseen käytetty aika liian pitkä.

Suurin osa väitteen 4.b ”Aboriginaalien musiikkiin tutustumiseen käytetty aika oli mielestäni liian pitkä.” (KUVIO 25) vastauksista oli ”en osaa sanoa”. Ainoastaan Laukaan ryhmän mielestä tutustumiseen käytetty aika oli ollut selkeästi liian pitkä. Tätä mieltä oli puolet (50 %) ryhmän oppilaista. Kuokkalan K2-ryhmästä noin kolmasosan (35 %) mielestä tutustumiseen käytetty aika ei ollut liian pitkä. On mielenkiintoista huomata, että väitteeseen kielteisesti tai myönteisesti vastanneiden määrä on sama kaikkien oppilaiden (27 %) sekä tyttöjen (30 %) ja poikien (22 %) kohdalla.

Olin yllättynyt, että yli puolet (51 %) kaikista oppilaista vastasi ei väitteeseen 4.c ”Haluaisin tietää enemmän aboriginaaleista ja heidän kulttuuristaan.” (KUVIO 26). Nimittäin tunnilla varsinkin Laukaan ryhmän oppilaat kyselivät paljon aboriginaaleista ja halusivat selvästi tietää heistä enemmän. Pojat eivät olleet niin varmoja mielipiteestään kuin tytöt. Pojista puolet (50 %) ei osannut sanoa kantaansa, kun taas tytöistä yli puolet (56 %) ilmoitti, ettei halua tietää enempää aboriginaaleista eikä heidän kulttuuristaan.

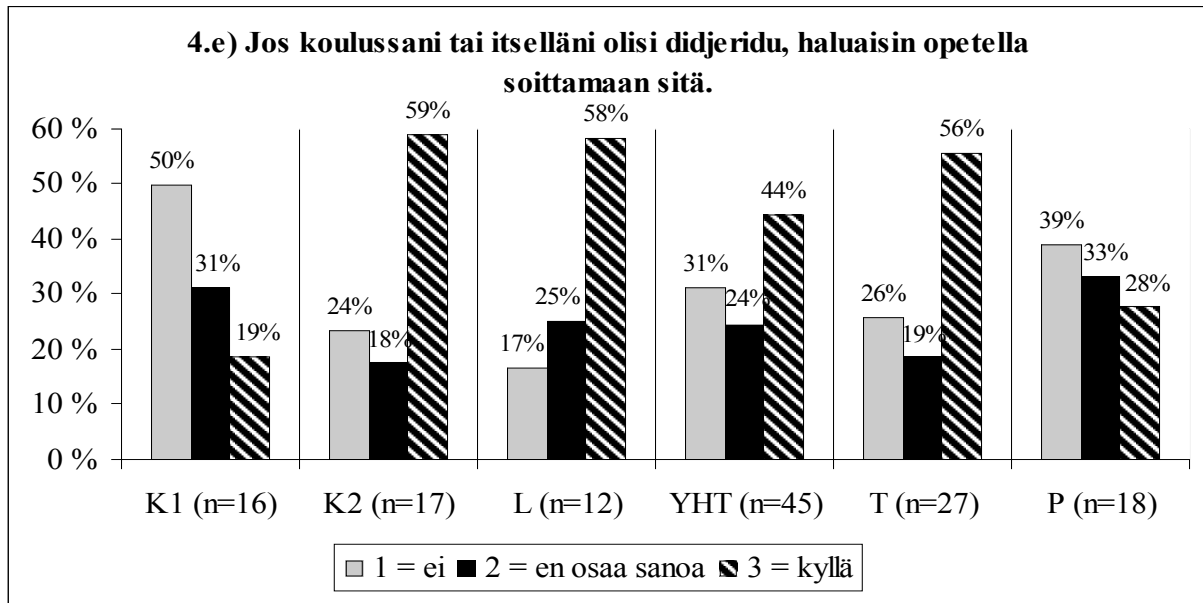


KUVIO 26. Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) ryhmien, kaikkien oppilaiden (YHT) sekä tyttöjen (T) ja poikien (P) kiinnostus tietää enemmän aboriginaaleista ja heidän kulttuuristaan.



KUVIO 27. Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) ryhmien, kaikkien oppilaiden (YHT) sekä tyttöjen (T) ja poikien (P) kiinnostus mennä katsomaan aboriginaalimuusikoiden esitystä paikkakunnallaan.

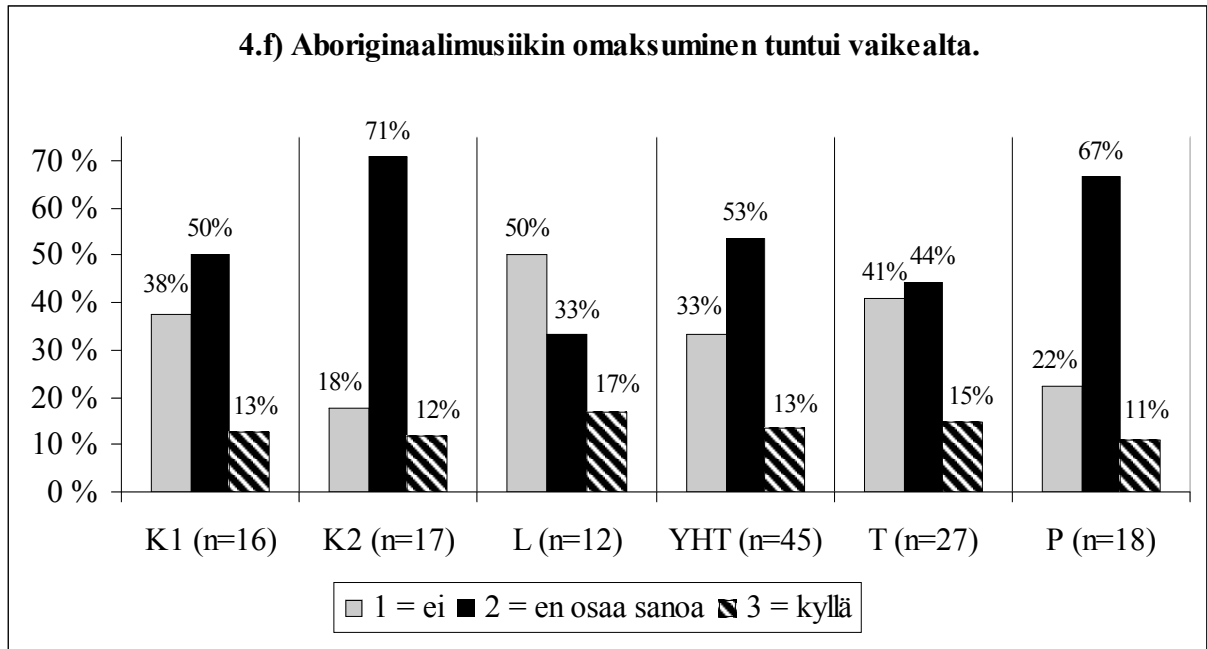
Väitteeseen 4.d ”Jos paikkakunnallani esiintyisi aboriginaalimuusikoita, menisin katsomaan esitystä.” (KUVIO 27) kaikista oppilaista 53 prosenttia vastasi, ei. Tässä kohdassa ei ollut merkittäviä ryhmä- tai sukupuolikohtaisia eroja.



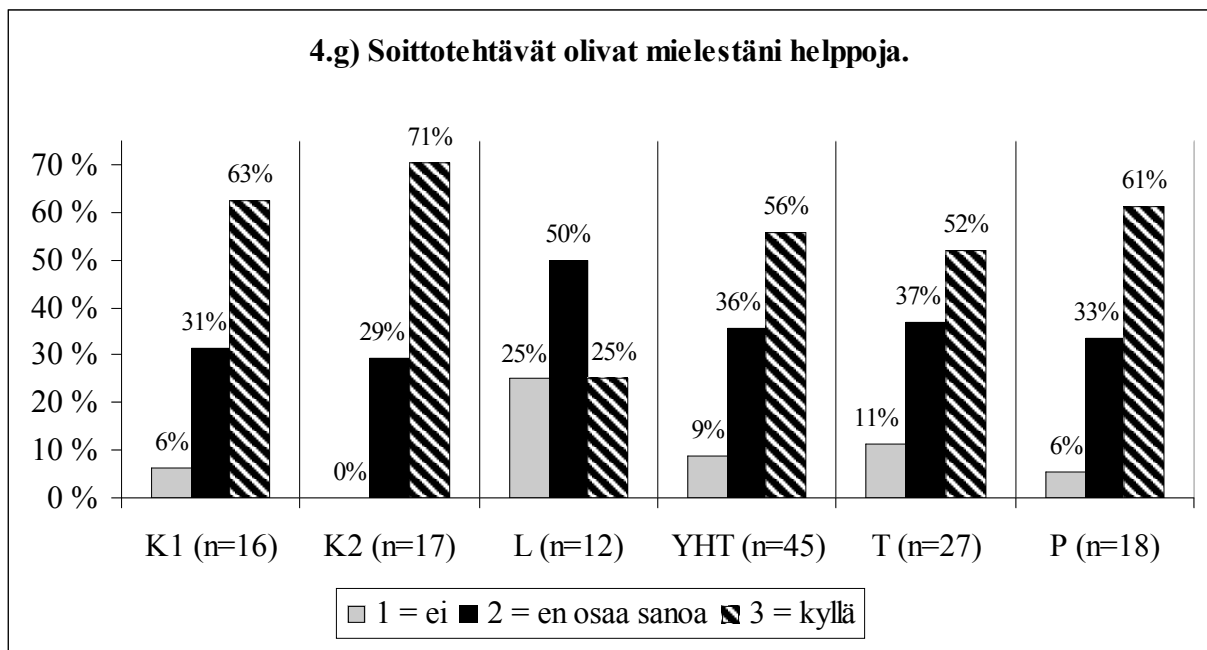
KUVIO 28. Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) ryhmien, kaikkien oppilaiden (YHT) sekä tyttöjen (T) ja poikien (P) kiinnostus didjeridun soittoon.

Väitteen 4.e ”Jos koulussani tai itselläni olisi didjeridu, haluaisin opetella soittamaan sitä.” (KUVIO 28) vastauksissa oli suuria ryhmä- ja sukupuolikohtaisia eroja. Tytöistä jopa 56 prosenttia haluaisi opetella didjeridun soittoa, kun taas pojista sitä haluaisi vain 28 prosenttia. Vaikka pojat osoittivat suurta kiinnostusta didjeriduhun tunnilla, jopa 39 prosenttia ei haluaisi opetella soittamaan sitä. Kuokkalan K2-ryhmän ja Laukaan ryhmän mielipiteet olivat samansuuntaiset. Sen sijaan Kuokkalan K1-ryhmän mielipiteet poikkesivat täysin muiden ryhmien mielipiteistä. Tästä ryhmästä puolet (50 %) ei haluaisi opetella didjeridun soittoa. Tämän ryhmän mielipiteet olivat kutakuinkin samanlaisia kuin poikien. Ryhmässä olikin enemmistö poikia (69 %).

Väitteen 4.f ”Aboriginaalimusiikin omaksuminen tuntui vaikealta.” (KUVIO 29) vastauksissa oli myös paljon hajontaa. Laukaan ryhmästä puolen (50 %) mielestä musiikin omaksuminen ei tuntunut vaikealta. Kuokkalan K1- ja K2-ryhmistä suurin osa ei osannut sanoa mielipidettään. Kaikkien oppilaiden ja ryhmien sekä tyttöjen ja poikien vastauksissa vähemmistönä olivat aina ne oppilaat, joille aboriginaalimusiikin omaksuminen oli tuntunut vaikealta.



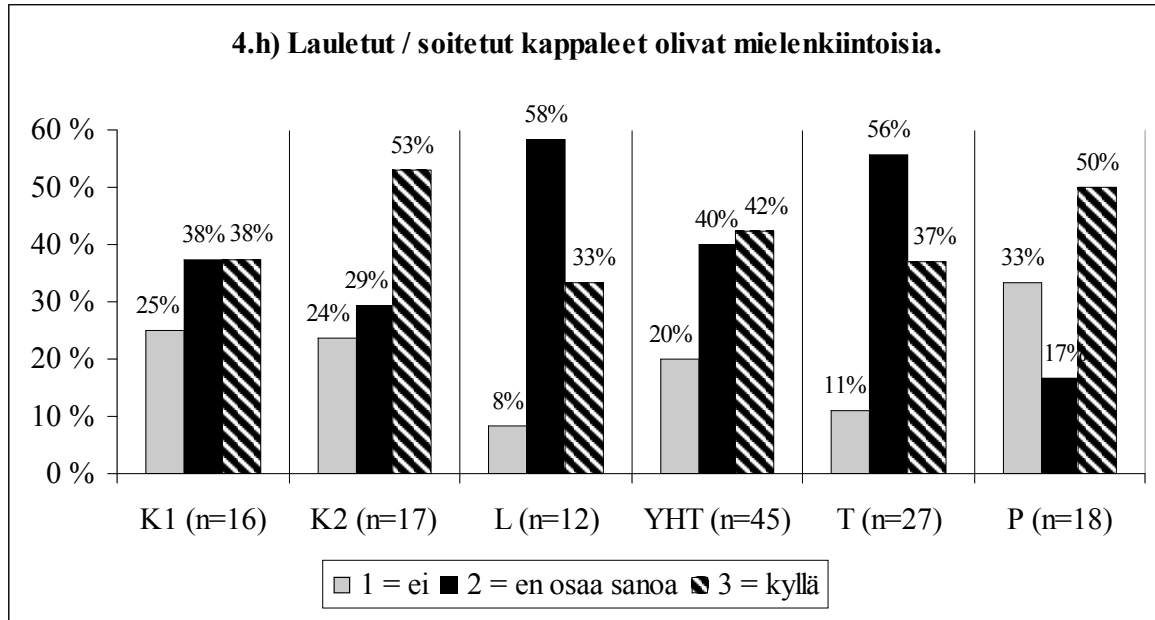
KUVIO 29. Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) ryhmien, kaikkien oppilaiden (YHT) sekä tyttöjen (T) ja poikien (P) mielipiteet siitä, tuntuiko aboriginaalimusiikin omaksuminen vaikealta.



KUVIO 30. Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) ryhmien, kaikkien oppilaiden (YHT) sekä tyttöjen (T) ja poikien (P) mielipiteet siitä, olivatko soittotehtävät helppoja.

Väitteen 4.g ”Soittotehtävät olivat mielestäni helppoja.” (KUVIO 30) vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia kaikkien muiden paitsi Laukaan ryhmän osalta. Laukaan ryhmästä vain 25 prosenttia mielestä soittotehtävät olivat helppoja. Sen sijaan Kuokkalan K1- ja K2-ryhmissä

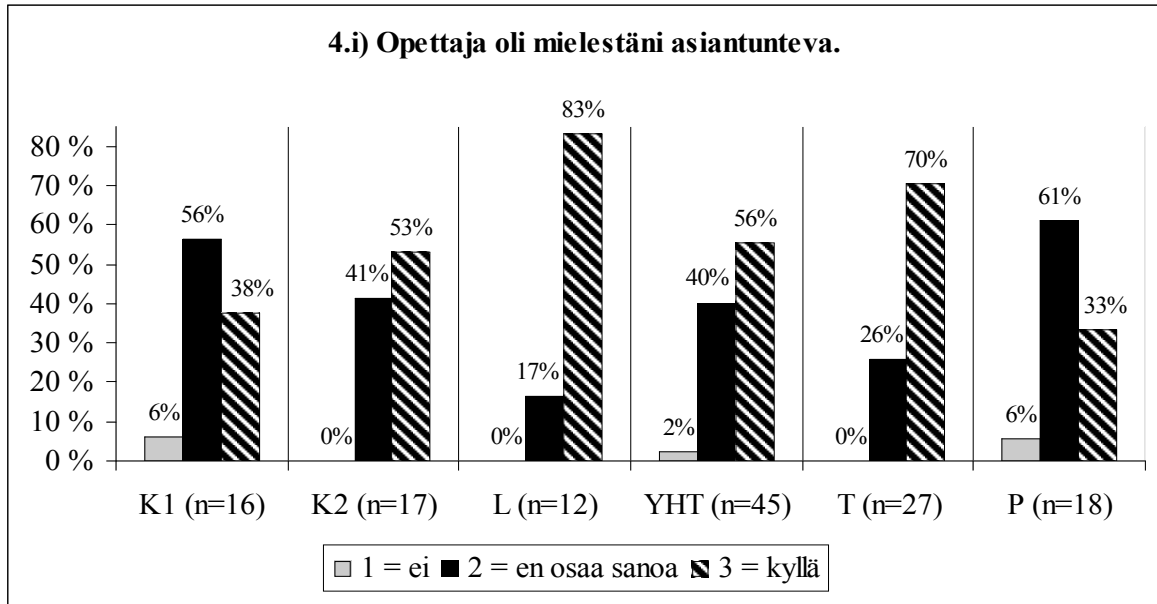
sekä tytöissä ja pojissa reilusti yli puolen mielestä soittotehtävät olivat olleet heppoja. Laukaan ryhmässä ei ollut niin monta soittotaitoista kuin muissa ryhmissä, mutta vahvuutena oli laulaminen.



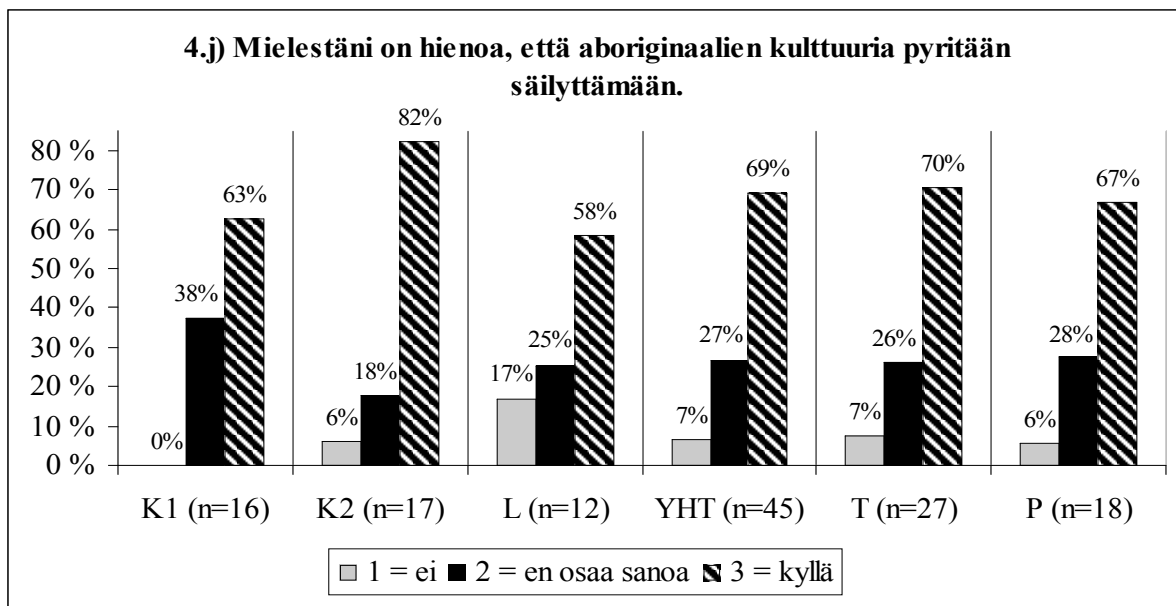
KUVIO 31. Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) ryhmien, kaikkien oppilaiden (YHT) sekä tyttöjen (T) ja poikien (P) mielipiteet siitä, olivatko laulettu / soitettu kappaleet mielenkiintoisia.

Väitteen 4.h ”Laulettu / soitettu kappaleet olivat mielenkiintoisia.” (KUVIO 31) vastauksissa oli paljon ryhmä- ja sukupuolikohtaisia eroja. Pojista suurimman osan (50 %) mielestä kappaleet olivat olleet mielenkiintoisia, tytöistä 37 prosentin mielestä. Kuokkalan K2-ryhmästä yli puolet (53 %) oli sitä mieltä, että laulettu / soitettu kappaleet olivat mielenkiintoisia. Kahdessa muussa opetusryhmässä noin kolmannes oli sitä mieltä.

Väitteeseen 4.i ”Opettaja oli mielestäni asiantunteva.” (KUVIO 32) oli ymmärrettävästi vaikea saada oppilailta totuudenmukaista vastausta, koska olin itse opettaja ja kyselyn teettäjä. Tytöt olivat selvästi vakuuttuneempia opettajan asiantuntevuudesta kuin pojat. Tytöistä 70 prosenttia oli sitä mieltä, kun taas pojista noin kolmasosa (33 %). Suurin osa (61 %) pojista turvautui tässä diplomaattiseen ”en osaa sanoa” – vastaukseen, etteivät olisi erottuneet joukosta. Toisaalta vain muutama poika (6 %) uskalsi käyttää asteikon toista ääripäätä, kun taas tytöistä sitä ei käyttänyt kukaan. Laukaan koulun kyllä-vastausten suurta määrää (83%) selittää se, että jälkikyselyssä kaikki ryhmän oppilaat olivat tyttöjä.

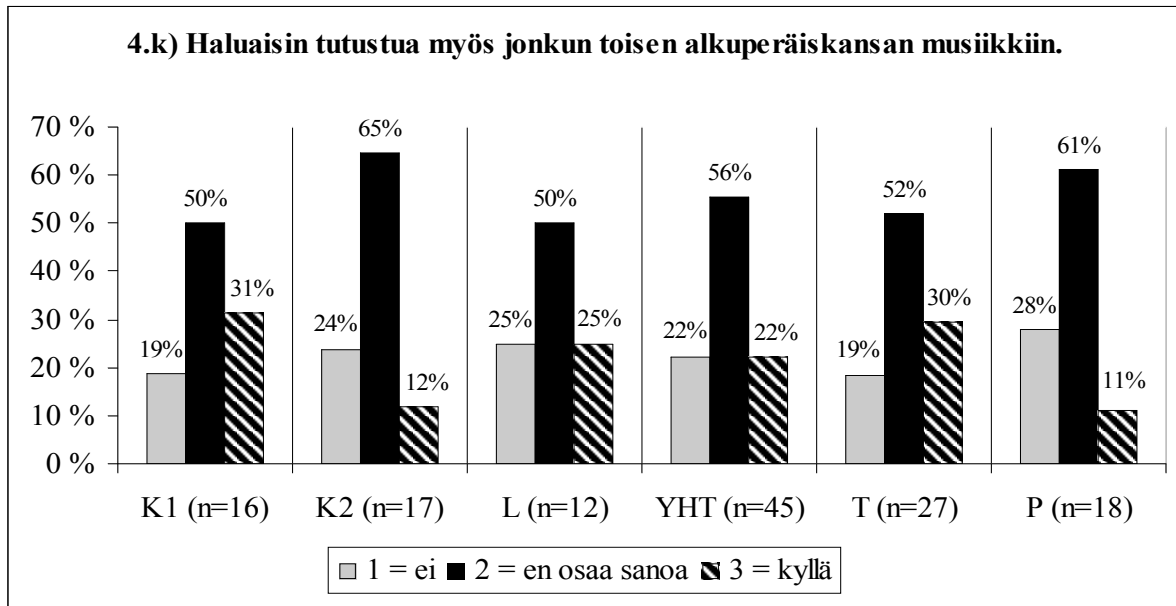


KUVIO 32. Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) ryhmien, kaikkien oppilaiden (YHT) sekä tyttöjen (T) ja poikien (P) mielipiteet opettajan asiantuntevuudesta.



KUVIO 33. Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) ryhmien, kaikkien oppilaiden (YHT) sekä tyttöjen (T) ja poikien (P) mielipiteet siitä, pitäisikö aboriginaalikulttuuria pyrkiä säilyttämään.

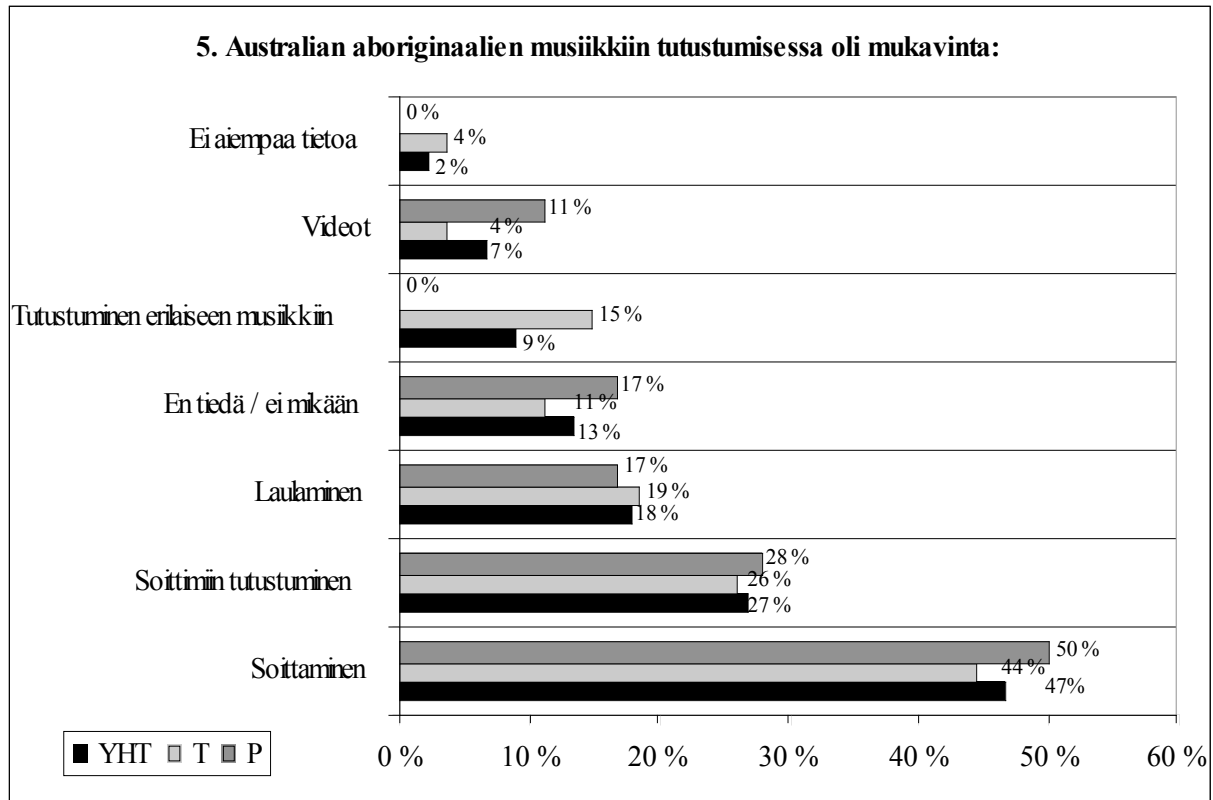
Väitteeseen 4.j ”Mielestäni on hienoa, että aboriginaalien kulttuuria pyritään säilyttämään.” (KUVIO 33) oli kannustavaa saada kaikilta opetusryhmiltä ja kummaltakin sukupuolelta niin paljon kyllä-vastauksia. Näin vastasi yli puolet kaikissa ryhmistä.



KUVIO 34. Kuokkalan (K1 ja K2) ja Laukaan (L) ryhmien, kaikkien oppilaiden (YHT) sekä tyttöjen (T) ja poikien (P) mielipiteet siitä, haluaisivatko he tutustua myös jonkun toisen alkuperäiskansan musiikkiin.

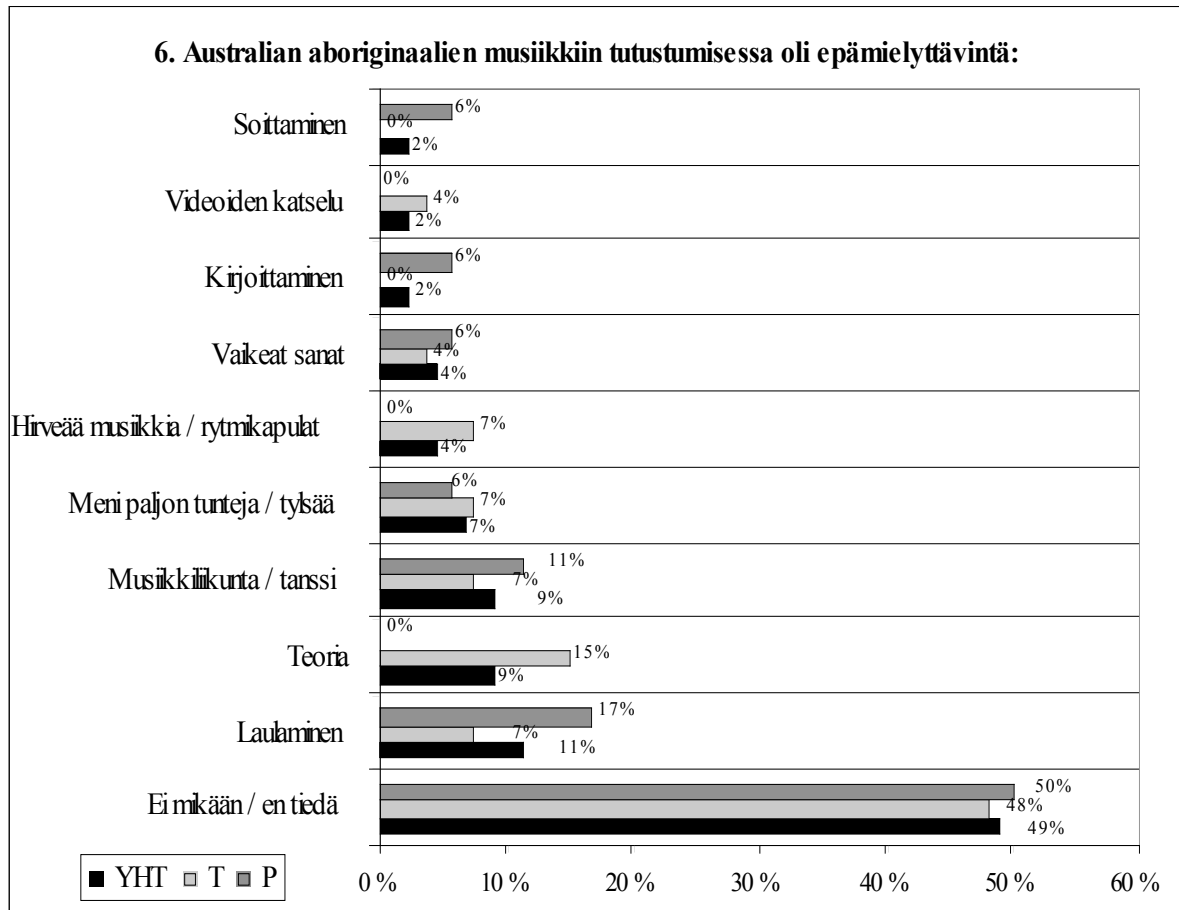
Väitteeseen 4.k ”Haluaisin tutustua myös jonkun toisen alkuperäiskansan musiikkiin.” (KUVIO 34) tuli kaikissa ryhmissä noin puolella ”en osaa sanoa” – vastauksia. Oppilailla ei ollut välttämättä tietoa, mikä toinen kansa olisi alkuperäiskansa. En selittänyt tätä sanaa tunneilla ollenkaan. Oppilaiden olisi ollut ehkä helpompi vastata tähän väitteeseen, jos olisin laittanut pari esimerkkiä muista alkuperäiskansoista sulkeisiin. Tämän otoksen perusteella pojat suhtautuvat vähän kielteisemmin jonkun toisen alkuperäiskansan musiikkiin tutustumiseen kuin tytöt.

5.2.5 Aboriginaalien musiikkiin tutustumisen mukavimmat ja epämiellyttävimmät puolet



KUVIO 35. Kaikkien oppilaiden (n=45) sekä tyttöjen (n=27) ja poikien (n=18) mielestä mukavimmat asiat aboriginaalitunneilla.

5. kysymyksen ”Australian aboriginaalien musiikkiin tutustumisessa oli mukavinta:” – lausetta oppilaat saivat jatkaa omin sanoin (KUVIO 35). Puolen (50 %) mielestä Australian aboriginaalien musiikkiin tutustumisessa soittaminen oli mukavinta. Erityisesti K1-ryhmässä oli paljon soittotaitoisia ja heillä oli hyvä motivaatio soittamiseen. Soittimiin tutustuminen oli monen (27 %) mielestä mukavinta. Sen teki mielekkääksi se, että minulla oli mukana didjeridu, kapulat ja bumerangi. Oppilaat saivat konkreettisesti nähdä ja kokeilla soittimia. Erityisesti didjeridu kiinnosti oppilaita. Vaikka laulaminen oli melkein jokaisessa ryhmässä ainakin alkuun vastahakoista, sen koki mukavimmaksi silti 18 %. Muutamat (15 %) tytöt pitivät parhaimpana antina sitä, että pääsi tutustumaan erilaiseen musiikkiin. He kirjoittivat näin: ”Kun soitettiin hieman erilaista musiikkia kuin aikaisemmin.”, ”Jännä tietää ja kuunnella niin erilaista musaa.”, ”Tietää niiden kulttuurista ja musiikista!”



KUVIO 36. Kaikkien oppilaiden (n=45) sekä tyttöjen (n=27) ja poikien (n=18) mielestä aboriginaalituntien epämiellyttävimmät asiat

6. kysymystä ”Australian aboriginaalien musiikkiin tutustumisessa oli epämiellyttävintä:” (KUVIO 36) oppilaat saivat myös jatkaa omin sanoin. Suurin osa (49 %) ei halunnut nimetä mitään, mikä olisi ollut epämiellyttävää aboriginaalien musiikkiin tutustumisessa. Muutamille (17 %) pojille laulaminen tuntui olevan erittäin vastenmielistä. Jotkut tytöistä täsmensivät, että laulaminen oli hankalaa vaikeiden sanojen vuoksi. Laulaminen tuntuikin olevan kaikkein vastahakoisinta Kuokkalan K2-ryhmälle. Tytöistä 15 % piti epämiellyttävimpänä teoriaa. En ole aivan varma, mitä he sillä tarkoittavat. Ensimmäisellä kaksoistunnilla kerroin Australiasta ja aboriginaaleista Power Point – kuvien avulla yhteensä noin puoli tuntia. Ehkä tämä tietopaketti olisi voinut olla hiukan suppeampi. Pojista kukaan ei kuitenkaan maininnut teoriaa.

5.3 Videohavainnointi

Havainnoin pitämiäni tunteja jälkikäteen katsomalla videointeja. Minulla ei ollut kuvaajaa tunneilla, joten kuvakulma pysyi koko ajan samana. Sen vuoksi kameran sijoittaminen oli vaikeaa. Oppilaiden ilmeitä ja eleitä olisi ollut helpompi havainnoida, jos joku olisi ollut kuvaamassa ja liikuttelemassa kameraa eri puolille luokkaa tunnin aikana. Itse en voinut sitä tehdä, koska jouduin keskittymään opettamiseen. Sijoitin videokameran kuitenkin joka tunti eri puolelle luokkaa.

5.3.1 Toimiminen opettajana

Toimin itse opettajana kaikissa kolmessa ryhmässä. Minun oli vaikea toteuttaa suunnittelemaani opetustyyliä, sillä en ollut opettanut oppilaita aikaisemmin ja opetuskokeilu kesti vain kaksi kaksoistuntia per ryhmä. Sen vuoksi en voinut opettaa radikaalisti eri tavoin kuin oppilaiden oma musiikinopettaja.

Oppilaat kokivat etenkin musiikkiliikunnan hyvin vieraaksi alueeksi, koska monilla oli vaikeuksia jo seisoa ilman tukea ja jalat suorassa. Olin suunnitellut enemmän musiikkiliikuntaa tunteihini, mutta tyydyin siihen, että yritän saada oppilaat edes tömistämään jalkojaan *Kutjarra, kutjarran* (aboriginaalien perinteinen laulu) tahdissa. Musiikkiliikuntaa ei ollut ilmeisesti käytetty opetusmuotona oppilaiden musiikintunneilla. Musiikkiliikuntatilanteet vaativat oppilailta tottumista. Ne eivät luonnistu ihan ensimmäisellä kerralla. Seuraava esimerkki on Kuokkalan 1. ryhmän ensimmäiseltä aboriginaalitunnilta.

Kuokkala 1. ryhmä

Opettaja: *"Sit lauletaan Kutjarra, kutjarra. Mä en haluu, että kukaan istuu tuolilla. Kaikki nousee ylös! Aboriginaalit eivät opiskele musiikkia istuen."*

2 poikaa kysyy: *"Saanks mä ottaa djemben? Ja mää bongoja?"*

Opettaja: *"Oota nyt mä en jaa soittimia vielä. Ensinnäkin aboriginaalimusiikissa ei käytetä djembeä eikä bongoja.."*

Toinen poika: *"Ei, ei mutta ne sopii tähän."*

Opettaja: *"Mutta me voidaan tehdä poikkeus tällä kertaa."*

Opettaja: *"Harjoitellaan laulu ton cd:n mukana ensin. Kädet pois taskuista, älä nojaa tuoliin, laita tuoli pöydän alle. Ota sen verran tilaa, että.... niin kuin huomasitte siinä tanssissa ne koko ajan tömisti jaloilla maahan sitä rytmiä...kädet pois taskuista ja nyt aattelette, ettette oo suomalaisia ollenkaan."*

Oppilaat eivät liiku ollenkaan, laulua kuuluu heikosti.

Opettaja: *"Voi ottaa taputukset.."*

Opettaja pysäyttää cd:n kesken kappaleen ja sanoo: ”Ok, laitetaans vähän paussia. Eli nyt miettikääs sitä, että ootte siellä Keski-Australiassa, nuotio palaa illalla ja kaikki aboriginaalit ovat siinä nuotion ympärillä tai joku heimo.”

Jaetaan soittimia.

Opettaja: ”Pojat hei, tulkaas soittaa djembeä ja bongoja, kun te halusitte. Sitten mulla on täällä kasa kapuloita. Tulkaa hakemaan. Tytöille kapuloita? Kaikki muut nousee ylös, paitsi djemben soittajat!”

Tunnit menivät aika pitkälle opettajajohtoisesti. En pystynyt suunnittelemaan opetusta täysin oppilaslähtöisesti, koska en tuntenut oppilaita ja heidän tarkkaa taitotasoaan etukäteen. Oppilaat suhtautuivat minuun kuitenkin erittäin hyvin. En kuullut keneltäkään ainakaan ääneen mitään negatiivista. Pystyin kuitenkin ottamaan huomioon joitakin oppilaiden ideoita. Edellisessä esimerkissä pojat ehdottivat djembeä perinteiseen aboriginaalien lauluun. En ollut suunnitellut ottavani sitä ollenkaan kappaleeseen. Muutin mieleni, koska pojat osasivat perustella, miksi se pitäisi ottaa mukaan. Djembe sopi kappaleeseen todella hyvin.

Toimintani opettajana näytti varmalta, ja näytin todella nauttivani itselleni läheisen aiheen opettamisesta. Omakohtainen kokemus antaa opetettavaan aiheeseen syvyyttä, mutta vaarana on se, että puhetta tulee helposti liikaa. Olisin voinut lyhentää ensimmäisen kaksoistunnin tieto-osuutta aboriginaaleista. Kiinnitin huomiota myös valmiisiin sukupuolirooliodotuksiini soitinten jaon yhteydessä. Tarjosin tytöille laattasoittimia ja kosketinsoitinta sekä mahdollisuutta tulla laulamaan mikrofoniin. Rumpalin suhteen minulla ei ollut sukupuoliodotuksia. Naisopettajana pitää muistaa kannustaa myös poikia. Tässä esimerkkejä tilanteista, joissa minulla oli jo valmis sukupuolirooliodotus.

Opettaja antaa palautetta *Kutjarra*, *kutjarran* laulamisen jälkeen. ”Ymmärrän, että sanat ovat vähän hankalat. Me soitettiin varsinkin kapuloita vähän liian kovaa, niin laulua ei kuulunut. Ainakin tytöiltä kuulin laulua ihan mukavasti ja joiltakin pojiltakin.”

”No niin, sitten olen aatellu ensinnäkin tulee bändisoittimet, mut kuuntele järjestys, miten edetään. Tähän tulee noita ksylofoneja myös. Onko tytöissä halukkaita soittamaan niitä?”

”Ja joku tyttö vaikka kosketinsoittimeen! Onks meillä rumpalia?”

”Tulisko tytöt sieltä? tulkaa ihmeessä kokeilemaan, että saadaan se laulu kuulumaan paremmin. Tuu vaan.” Kaksi tyttöä ja kaksi poikaa tulevat laulamaan mikrofoneihin.

5.3.2 Eri opetusryhmien taitotaso ja motivaatio

Opetusryhmät olivat hyvin erilaisia. Kuokkalan kahdessa 9.luokkalaisten ryhmissäkin oli eroja. Ensimmäisessä Kuokkalan ryhmässä vaikutti, että oppilaat olivat kiinnostuneita aborigi-

naalien musiikista, mutta heitä oli vaikea saada toimintaan mukaan. Monet oppilaat näyttivät uinuvan omissa maailmoissaan, kun minä puhuin tai soitin kuunteluesimerkkejä. Yritin välillä kysellä oppilailta jotain, mutta sain harvoin vastauksia. Oppilaat olivat väsyneitä varhaisen aamutunnin vuoksi. Ryhmä oli erittäin soittotaitoinen, varsinkin muutamat pojat. Tyttöjä oli vaikea saada soittamaan edes kapuloita. Laulaminen oli hyvin heikkoa. Oppilaat näyttivät hyvin flegmaattisilta, kun he seisoivat ja pyysin tömistämään jalkojaan *Kutjarra, kutjarran* tahtiin. Videolta katsottuna en huomannut kenenkään niin tekevän. Tässä ryhmässä muutamat pojat osallistuivat aktiivisesti tunnin kulkuun. Erityisesti soittaminen motivoi heitä. Kapuloiden soittajat olivat hyvin motivoituneita ja halusivat keksiä omia rytmejään.

Kuokkala 1. ryhmä

Harjoitellaan Tribal Voicea.

Opettaja: *"Jee, hyvä! Kapuloiden soittajat vaan tarkkana, kun se rytmi vaihtuu takaisin b-osan jälkeen. Mää haluaisin sinne ehkä jonkun improvisaatiojakson."*

Poika, joka soittaa kapuloita, huutaa: *"Me voidaan improvisoida!"*

Opettaja: *(naurahtaa) "Kapulat ehdottomasti kuuluu tähän kappaleeseen, mutta ei valitettavasti improvisaatioon."*

Toinen Kuokkalan ryhmä oli vilkkaampi. He kuuntelivat tarkasti ja juttelivat jonkin verran toisilleen hiljaa, varsinkin kuunteluesimerkkien aikana. Oppilaat osallistuivat keskusteluun, kun tarkensin kysymyksiä ja johdattelin vastauksia. Poikien keskinäiset jutustelut meinasivat ajoittain mennä aihepiirin ulkopuolelle. Tässä ryhmässä sekä tytöt että pojat olivat yhtä aktiivisia. Aboriginaalien musiikki näytti kiinnostavan oppilaita. Laulutehtävät toimivat tässä ryhmässä huomattavasti paremmin kuin edellisessä ryhmässä. Soittotehtäviä ei tarvinnut helpottaa. Soittotaitoisia ja – halukkaita löytyi helposti. Jalkojen tömistämisen suhteen oli sama juttu kuin ensimmäisessä Kuokkalan ryhmässä.

Kuokkala 2. ryhmä

Opettaja sanoo Kutjarra, kutjarran kuuntelun jälkeen: *"Joo, no niin nyt ymmärrätte varmaan, miten aboriginaalit laulaa tätä. Istuuks ne tuolilla?"*

1. tyttö: *"Ei. Ne hyppivät siellä."*

1. poika: *"Ne tanssii!"*

Opettaja: *"Joo, kyllä eli tota nyt mä haluaisin... mä jaan täältä kapulat. Ihan normaalit kapulat, joilla soitetaan ihan perusrytmiä (näyttää) Oisko pojissa tai tytöissä innokkaita, jotka haluais ottaa djemben?"*

2. poika: *"Mikä on djembe?"*

Opettaja: *"Et sää tiedä, mikä on djembe? Se on tää. Djembehän ei varsinaisesti kuulu aboriginaalien musiikkiin, mutta koska tää sopi tähän kappaleeseen rytmikkyytensä vuoksi, niin otetaan tää mukaan siihen. Joku innokas, joka haluais kokeilla?"*

2. tyttö: *"Mä voin."*

Opettaja: *"Ok. Ottakaas silleen tilaa, että kapuloiden soittajat nousee ylös, djemben soittaja voi tulla vaikka tänne eteen. Haluuks joku soittaa tätä darabukaa?"*

Kaksi tyttöä sanoo: *"Minä!"*

3. poika: *"Mää voin soittaa sitä didjeriduta."*

Opettaja: ”Mää voin antaa sulle tän kokeiltavaks. Muista käsitellä sitä varoen, koska se on mun oma. Haluuks joku nää kapulat (open omat koristellut)?”

4. poika: ”Mää voin ottaa.”

Poika kokeilee puhaltaa didjeriduhun, muut naurhtavat äänelle.

Rumpujen soittajatytöt: ”Voit sä tulla neuvomaan meille, miten tää rytmi menee?”

Opettaja: ”Joo, mä tuun ihan kohta. Hei, kaikki ne, jotka eivät soita djembeä tai didjeriduta, nousevat ylös.”

Laukaan 8.luokkalaisten ryhmässä suurin osa oli hyvin kiinnostunut ja innostunut aiheesta. He esittivät paljon kysymyksiä oma-aloitteisesti. Ryhmä oli hyvin sosiaalinen positiivisessa ja välillä myös negatiivisessa mielessä. Oppilailta ei tarvinnut onkia vastauksia. Ryhmä oli erittäin innostunut laulamaan ja heiltä sujuikin se hyvin. Soittaminen oli huomattavasti heikompaa kuin Kuokkalan 9.luokkalaisten ryhmällä. Oppilaat eivät olleet soittaneet kovin paljon musiikin tunneilla. Monilla oli suuri kynnys ottaa esimerkiksi kitara käteen. Helpotin esimerkiksi *Tribal Voice* – kappaletta niin, että kaikki pystyivät soittamaan kitara- ja rumpuosion. Yksi tyttö sanoi ja näytti viimeisen kaksoistunnin jälkeen kaverilleen: ”Hei, mä opin soittamaan kitaralla tällaisen.”(soittaa) Tämä ryhmä lähti muutaman kehotuksen jälkeen mukaan jalkojen tömistelyyn; toiset innokkaammin, toiset laiskemmin. Jotkut tytöt keksivät omia koreografioitaan (käsiliikkeitä) *Kutjarra, kutjarraan*.

Laukaa

Opettaja näyttää mallia, miten jalkoja tömistellään kappaleen tahdissa. Jotkut oppilaat tekevät vähän aikaa omia koreografioitaan. Opettaja kehottaa uudestaan ottamaan jalat mukaan. Muutammat oppilaat tekevät niin (nauraa). Osa on mukana aktiivisesti, osa juttelee ihan muista asioista.

5.3.3 Sukupuolien väliset erot

Pojat olivat erittäin kiinnostuneita aboriginaalien soittamista ja ylipäänsä soittamisesta. Varsinkin ensimmäisessä Kuokkalan ryhmässä pojat halusivat innokkaasti soittamaan. Myös toisessa Kuokkalan ryhmässä pojat odottivat kovasti, että olisivat päässeet jo soittamaan *Tribal Voice* – kappaletta vaatiessani heiltä myös laulumelodian osaamista. Pojilla oli palava halu päästä soittimiin niin pian kuin mahdollista. Halusin harjoituttaa *Tribal Voice* – kappaleen soitinryhmä kerrallaan, jotta pystyin kuulemaan, miten kukakin soittaa. Vaiheittainen harjoittaminen vaati joiltakin pojilta paljon kärsivällisyyttä. Tytöt eivät ainakaan näyttäneet selkeästi kärsimättömyyttään.

Kuokkala 2. ryhmä

Opettaja sanoo *Tribal Voice* kuuntelun jälkeen: ”Eli semmonen. Varmasti palautu mieleen. Nyt voitais laulaa läpi.”

1. poika kysyy: ”Eiks oteta soittimia?”

Opettaja: *"Ei oteta soittimia ensin heti, koska muuten tiedän laulua ei kuulu. Katotaan ensin pelkästään laulaen, koska siellä on muutamia vaikeita sanarytmejä, varsinkin siinä 3.säkeistössä. Nyt ois hyvä, jos kaikki yrittäis laulaa. Mää tiän, että täällä on paljon lahjakkaita soittajia, mutta ois hyvä, jos soittajatkin yrittäis laulaa."*

2. poika: *"Me laulettiin viimeks mikissä!"*

Opettaja: *"Niin, mä muistankin, mut se oli eri kappale, Kutjarra, kutjarra. No niin sit lähetään alusta ja mä soitan ton intron."*

Kuokkala 1. ryhmä

Opettaja: *"Sitten mennäisiin siihen Tribal Voiceen. Kuunnellaan se kerran läpi."*

Poika: *"Ja soitetaan kapuloita siinä..."*

Opettaja: *"Ei oteta kapuloita pelkästään tällä kertaa..."*

Sama poika: *"Mä haluan soittaa kapuloita siinä."*

Opettaja: *"Kyl sä saat soittaa kapuloita siinä, jos sulla on intohimoja kapuloiden soittoon."*

Kuokkala 2. ryhmä

Opettaja: *"Sitten soittimia...ei mennä vielä mä ensin kerron, mitä soittimia tarvitaan. Voisitko olla hiljaa nyt, niin kuulet! Ksylofoneja, kitara, basso, rummut, kapulat..."*

1. poika: *"Joko nyt saa mennä?"*

Opettaja: *"Ei voi mennä. Ja mä haluan, että ne, jotka haluavat soittaa laattasoittimia, käy hakemassa ne ensin."*

Muutamat tytöt menevät. 1. poika kommentoi: *"Innokkuus huipussaan."*

Opettaja: *"Useimpiakin laattoja voi tulla. Mitä tytöt halua soittaa?"*

Muutama tyttö vastaa: *"Kapuloita."*

Opettaja: *"Ei kaikki kapuloihin hei. Öö, sitten mä näytän niitä kapularytmejä. Hei, nyt ne tarkkana, jotka halua soittaa kapuloita."*

Opettaja: *"Ja nyt mä haluan, että ne, jotka halua ottaa kapulat, tulee hakee ne täältä." (tytöt tulevat hakemaan kapuloita)*

Opettaja: *"Bändisoittajat oottaa vielä vähän aikaa. Hei, huomio hetkeksi! Kuka haluaa soittaa akustista kitaraa, voi ottaa sen! Onks meillä täällä sähkökitaran soittajia?"*

Pari poikaa sanoo: *"On!"*

Opettaja: *"Sitten lähetään! Kapulat tulette mukaan täältä A-osasta ja muut laulavat. Ne, joilla ei ole soitinta, laulavat."*

Opettaja harjoituttaa kapulat ja laatat erikseen ja sitten yhteen.

Opettaja: *"Kiitos riittää! Sitten otetaan B-osa teidän kanssa."*

Opettaja: *"Kokeillaan pelkät laatat tuo loppu, tuo You'd better listen to your tribal voice."*

Opettaja: *"Sitten bändisoittimet."*

Poika: *"Kiitos!"*

Jokainen harjoittelee omaa osuuttaan.

Opettaja: *"Hei, nyt mä haluan, että ne, joilla on kapulat ja laatat, laulaa, niin me saadaan harjoiteltua nuo bändijutut. Bändi lähtee ja mä soitan ton alkusoiton."*

Laulaminen oli tytöille huomattavasti mielekkäämpää kuin pojille. Viimeisellä kaksoistunnilla kysyin toiselta Kuokkalan ryhmältä, haluaisivatko he kerrata *Kutjarra, kutjarran*. Pojat eivät halunneet missään tapauksessa kerrata, mutta tytöt halusivat. Lauoimme laulun tunnin lopussa, koska oli aikaa.

Kuokkala 2. ryhmä

Opettaja: *"Tämän tunnin tarkoituksena on, että nyt kuunnellaan ensin se Yothu Yindin kappale Tribal Voice, mikä kuunneltiin viime tunnin lopussa. Sit aletaan sitä vähän soittamaan. Ja joku (tyttö) kysy jo, että käydäänkö Kutjarra, kutjarra läpi, niin mä lupaan, että me voidaan lopuks laulaa se."*

Muutamat pojat: *"Ei lauleta!"*

Laukaan ryhmässä tytöt suorastaan taistelivat siitä, ketkä pääsevät laulamaan mikrofoneihin. Etenkin Kuokkalan ryhmien jotkut tytöt eivät halunneet mielellään kokeilla mitään soitinta, vaan he halusivat vain laulaa. Kuokkalassa oli selvä sukupuolijako soittimissa: pojat soittivat bändisoittimia (rummut, basso ja sähkökitarat) ja tytöt lauloivat tai soittivat kapuloita, kosketinsoitinta tai ksylofonia. Vain muutama poika halusi soittaa kapuloita tai akustista kitaraa. Laukaassa ei ollut ksylofoneja ollenkaan ja ryhmän taitotaso oli heikompi. Sain soittajat kuitenkin pianoon, rumpuihin ja akustisiin kitaroihin. Soittaminen oli hyvin mieluisaa myös tytöille ja he odottivat sitä kovasti.

Laukaa

Tyttö: *"Soitetaanko me tällä tunnilla?"*

Opettaja: *"Joo, yritetään ehtiä."*

Sama tyttö: *"Pidätkö sää kenellekään muille näitä tunteja?"*

Opettaja: *"Pidin mää Jyväskylässä Kuokkalan yläasteella."*

Sama tyttö: *"Niin niin, mutta täällä meidän koululla?"*

Opettaja: *"En. Teille vain."*

Sama tyttö: *"Onks tää viimeinen niistä?"*

Opettaja: *"Joo, on."*

5.3.4 Oppimisprosessi

Keskustelun syntyminen oli tuntien alussa yleensä nihkeää. Siihen varmasti vaikutti se, etteivät oppilaat tunteneet minua aikaisemmin. Minun piti usein esittää lisäkysymyksiä ja johdella oppilaita alkutunnista, jotta he olisivat vastanneet kysymyksiini.

Kuokkala 2. ryhmä

Opettaja: *"Onko kukaan teistä kuullut aikaisemmin aboriginaaleista? Yhtään mitään?"*

Muutammat oppilaat nyökkäilevät.

Opettaja: *"Minkälaisia käsityksiä teillä on? Mitä sulla on? Onko teillä sellainen käsitys, että ne edelleen elävät jotenkin alkukantaisesti?"*

Pari tyttöä vastaa: *"Joo."*

Opettaja: *"Osittain pitää paikkansa..."*

Kuokkalan 2. ryhmä lähti heti mukaan keskusteluun, kun toin aiheen vähän omakohtaisemmalle tasolle.

Kuokkala 2. ryhmä

Opettaja: *"Onko teistä kukaan käynyt Australiassa?"*

1. poika: *"No, ei oo pahemmin."*

Opettaja: *"No, se on semmoinen niin kaukainen maan kolkka. Onks teillä jotain sukulaisia siellä?"*

2. poika: *"Ei meillä asu kuin yli puolet suvusta siellä."*

Opettaja: *"Ihan totta?"*

2. poika: *"Mun veli ja sen perhe."*

Opettaja: *"Aijaa. Sä et oo vielä käynyt siellä?"*

2. poika: *"En oo."*

Opettaja: *"Sulla on varmaan sit tietoa paljon aboriginaaleista?"*
 2. poika: *"No, ei nyt kauheesti aboriginaaleista."*
 Opettaja: *"Mut, ylipäänsä Australiasta, joo."*

Sen sijaan videoiden katsomisen jälkeen oppilaat oikein innostuivat kyselemään. Didjeridun soittoa käsittelevä videon pätkä sai erityisesti poikien silmät innostuksesta kiilumaan. Laukaan ryhmässä yksi tyttö innostui kyselemään didjeridu -videon jälkeen.

Laukaa

Didjeridu -videon jälkeen tyttö kysyy: *"Pystykö didjeridulla soittamaan jotain kappaleita?"*
 Opettaja: *"Ei varsinaisesti. Didjeridu on tarkoitettu lähinnä säestyssoittimeksi ja kappaleen rytmittämiseksi. Yleensä sillä soitetaan vain yhtä tasaista ääntä, äänimatoksi. didjeridun sävel-ala liikkuu noin 4-5 sävelessä."*
 Sama tyttö: *"Onko tuo sun didjeridu?"*
 Opettaja: *"Kyllä"*
 Sama tyttö: *"Paljon ne yleensä maksaa?"*
 Opettaja: *"Riippuu siitä, onko soitin aito vai niin sanottu halvempi turisteille tehty versio. Tämä didjeridu maksoi markoissa noin 400mk"*
 Sama tyttö: *"Onks se aito?"*
 Opettaja: *"Kyllä. Ostin tän aboriginaalien taidekeskuksesta."*
 Sama tyttö: *"Paljonko kapulat maksaa? Onks ne aidot?"*
 Opettaja: *"Kapulat ovat paljon halvemmat, markoissa noin 30-40mk. Nämä kapulat ovat aidot. Ostin ne Keski-Australiasta."*

Laukaa

Tyttö: *"Keskustassa on yks ukko, joka soittaa tota (didjeridu).Se soittaa sitä tosi hiljaa. Tiedätkö sä sen?"*
 Opettaja: *"Joo. Olen nähnyt ja kuullut sen soittavan. Hänellä on vähän erilainen tekniikka didjeridun soitossa."*
 Toinen tyttö: *"Onko kapulat tehty Eukalyptus -puusta?"*
 Opettaja: *"En tiää. En ole varma."*
 Tyttö: *"Miks niissä (kapuloissa) on niin kova ääni?"*
 Opettaja: *"Äänen voimakkuuteen vaikuttaa soittotapa."* Näyttää, miten kapulat soivat, kun kässissä on kaikukoppa ja miten ilman kaikukoppaa.

Kutjarra, kutjarraa pidettiin vaikeana kappaleena sanojen takia. Laulu oli kuitenkin melodialtaan suhteellisen yksinkertainen. Käytin laulun opettamiseen suhteellisen paljon aikaa. Oppilaat eivät uskaltaneet heittäytyä lauluun mukaan, koska he kokivat sanat vaikeiksi.

Kuokkala 1. ryhmä

Opettaja: *"Jee, hei nyt muutamia ihmisiä laulamaan mikkiin! Tulkaa tytöt sieltä! Mää voin tulla kyllä kans laulamaan. Eiks kukaan halua?"*
 Opettaja: *"Mää lausun nuo sanat teille malliksi, kuunnelkaa. Luette ihan niin suomenkielen mukaan nuo. Onks laulu liian korkealla?"*
 Tyttö: *"Ei, vaan sanat on vaikeat"*
 Opettaja: *"No, mennään vielä kerran tähän hitaaseen tempoon ja sit mennään vähän eteenpäin. Tuutte vaikka mukaan siihen melodiaan näin: duu du duu (laulaa malliksi), jos tuntuu, että sanat on vaikeita. Ei tarvi olla niin just nuo sanat."*
 Rummutus ja kapulat kuuluvat edelleen kovempaa kuin laulu. Laulu on aikaisempiin kertoihin verrattuna jo voimakkaampaa.

Opettaja: *"Hyvä! Tuokaa soittimet tänne! Ymmärrän, että sanat ovat vähän hankalat. Me soitettiin varsinkin kapuloita vähän liian kovaa, niin laulua ei kuulunut. Ainakin tytöiltä kuulin laulua ihan mukavasti ja joiltakin pojilta."*

Kuokkala 2. ryhmä

Kutjarra, kutjarran harjoittelua. Oppilaat paukuttavat kapuloita. Opettaja menee neuvomaan rumpujen soittajia.

Opettaja: *"No niin mä näytän teille.."*

Poika puhaltelee didjeriduhun.

Opettaja: *"No niin, ootteko valmiita? Hyvä, sulla alkaa tulla jo jonkinlaista ääntä. Nyt älkää soittako, annan ohjeet. Nyt en laita enää sitä levyä taustalle, vaan mä laitan semmosen didjeridusämplen, joka on huomattavasti hitaampi kuin tuo levyn versio. Se on sellaisessa sävellajissa, että me pystytään laulamaan siihen päälle. Kuuntele ensin se rytmi, ennen kuin soitat."*

Kapuloiden soittajat seisovat, mutta eivät liiku mitenkään. Laulu kuuluu hyvin.

Opettaja: *"Joo hyvä! Kenelle tuntuu sanat vielä vaikeilta? Joo, joillekin. Eli tuu mukaan siihen lauluun ihan omalla äänellä. Se on arvokas se oma ääni. Ja tota yhtä kohtaa ei tarvi laulaa korkealta (laulaa), vaan sen voi ottaa matalammalta (laulaa)."* Muutamat oppilaat viittaavat.

Laulun jälkeen...

Opettaja: *"Joo, erittäin hyvältä kuulosti! Tuokaa kapulat tänne!...miltä tuntu?"*

Didjeriduta soittanut poika: *"Meinas taju lähtee, kun puhals tohon pilliin."*

Opettaja: *"Joo, se on yllättävän raskasta ja hankalaa puhallusteknisesti. Entä kapuloiden soittajat ja laulajat? Oliko vaikeeta?"*

Yleinen kommentti: *"Ei."*

Tribal Voice oli lauluna oppilaille huomattavasti helpompi, sillä sanat olivat englanninkieliset ja se oli tyyliltään lähempänä tämänpäiväistä pop-musiikkia. Kertosäe oli hyvin tarttuva. Kappaleen harjoittaminen yhden kaksoistunnin aikana oli iso prosessi, koska halusin, että kaikille oppilaille on jotain tekemistä kappaleessa. Kuokkalan ryhmissä *Tribal Voice* saatiin valmiiksi helposti, koska ryhmissä oli niin paljon soittotaitoisia. Laukaassa meni enemmän aikaa pohjatyöhön eli yksittäisten soittimien osioiden harjoitteluun, vaikka olin helpottanut sovitusta. Mutta oppilaille oli palava into oppia kappale. Sointujen opettamiseen olisi mennyt liian kauan aikaa, joten opetin oppilaita soittamaan kitaralla yksittäisiä säveliä. Se oli palkitsevaa sekä oppilaille että minulle, vaikka monet eivät halunneet aluksi koskeakaan kitaraan.

Laukaa

Opettaja: *"Kun otat kitaran syliin, niin tämä teitä lähinnä oleva on paksuin eli matalin kieli. Ja korkein kieli on teistä kauimpana. Mää oon merkannu sinne säveliä, mitä me otetaan."*

Opettaja virittää kitaran ja sanoo: *"Joo, nyt on parempi..."* (selittää, miten yksittäisiä säveliä otetaan kitarasta.)

Opettaja: *"Katotaas tää kohta. Jokainen halukas käy hakemassa kitaran."* (Kukaan ei liiku.)

Opettaja: *"Kyllä varmasti jokainen pystyy tähän."*

8 kitaraa käytettävissä, 8 oppilasta hakee ne. Oppilaille kitarat. Muut kuuntelevat / juttelevat keskenään.

1. tyttö: *"Onks tää ope oikein?"*

Opettaja: *"Etitään ekaks se a, kolmannelta nauhavälistä. Näyttää hyvältä."* Oppilaat harjoittelevat. Osa lähtee hakemaan plektroja.

Opettaja: *"Hei, ette te tarvi välttämättä plektroja."*

Opettaja: *"Kokeillaan yhdessä. Mä soitan alkusoiton, sit te tuutte mukaan. Mä soitan sen kitarajutun täältä pianosta. Tulkaa mukaan!"*

2. tyttö: *"Onks a ja g samalla kielellä?"*

Opettaja: *"Joo. Hei, nyt hiljaa, mä selitän ja näytän. (näyttää sävelten paikat kitaralla) Kokeillaans yhdessä kaikki kitaristit! Tuut sä soittamaan pianoa?"*

Kosketinsoittajaksi valittu vastaa: *"Joo.."*

Kitaristit keskittyvät soittoon, muut juttelevat.

Kitaristityttö huudahtaa: *"Hei, mä osasin!"*

2. kitaristityttö: *"Hei, ope saanks mä näyttää? Meneeks tää näin?"*

Opettaja: *"Katotaan vielä se kitaroiden juttu. Hei, nyt käydään tää kitaroiden juttu, että te pääsette laulamaan mikkeihin. Jotkut teistä odotti niin paljon sitä."*

Ne, joilla ei ole kitaraa, puhuvat keskenään ja odottavat kärsimättöminä.

Opettaja: *"No niin, hei nyt pelijutut pois! Älä soita cabasaa!" Mä en antanut siihen lupaa. Ne, joilla ei ole soitinta, laulavat. No niin, lähdetään yy, kaa, koo, nee.."*

Opettaja harjoituttaa kitaristeja.

Opettaja: *"Hyvä kitaristit! Nyt on A-osa kasassa. Täällä ois vielä 2 kitaraa vapaana. Kuka ottaa?"*

3. tyttö: *"Mä haluan ainakin laulaa."*

Opettaja: *"Hei, ne, jotka eivät halua ottaa kitaraa, menevät mikkeihin. Neljä henkilöä!"*

5.3.5 Oppilaiden reaktiot aboriginaaleihin ja heidän musiikkiin

Oppilaiden suhtautuminen aboriginaalien musiikkiin oli myönteisempää, mitä odotin. Kukaan ei kysynyt, että miksi me opetellemme tällaista musiikkia. Kukaan oppilaista ei sanonut mielipidettään musiikista ääneen, jos en kysynyt. Kuokkalan 2. ryhmällä oli jo joitain ennakkoodotuksia aboriginaalien musiikista, ennen kuin olimme kuunnelleet sitä ollenkaan.

Kuokkala 2. ryhmä

Opettaja: *"Mutta, nyt pidetään vähän taukoa näiden kuvien katsomisesta. Voitte mennä takaisin omille paikoillenne. Kuunnellaan yksi aboriginaalien kappale, jota aletaan sitten laulamaan."*

Pojat pelleilevät ja "kiekuvat" äänellään. Yrittävät matkia aboriginaalien laulua, jota eivät ole edes vielä kuulleet.

Opettaja: *"Teillä on varmaan jotain ennako-oletuksia, mitä se mahtaa olla, mutta katsotaan, pitääkö ne paikkansa. Tässä levyllä tän didjeridun soittajan nimi on Jowandi."*

Tyttö: *"Onks se joku kuuluisa?"*

Opettaja: *"En mä tiää. Siellä on paljon näitä didjeridun soittajia. Ei varmaan mitenkään erityisen kuuluisa. Tää aboriginaaliryhmä on kotoisin Luoteis-Australiasta."*

Ensimmäinen Kuokkalan ryhmä oli hyvin ilmeeton kuunnellessamme *Kutjarra, kutjarraa* ensimmäistä kertaa. Sen sijaan toinen Kuokkalan ryhmä katsoi vähän huvittuneen näköisinä toisiaan, kun kuuntelimme tätä kappaletta. Laukaan ryhmä kuunteli kappaletta rauhallisesti, jotkut juttelivat välillä toisilleen. Muutamat Laukaan ja Kuokkalan 2. ryhmän oppilaat uskalsivat kertoa omia mielikuviaan *Kutjarra, kutjarrasta*.

Laukaa

Kuuntelun jälkeen opettaja kysyy: *"Mitä mieltä olitte?"*

Tytöt vastaavat: *"hirveetä ulinaa", "kauheaa musiikkia" ja "ihan kuunneltavaa".*

Opettaja: *"Mitä soittimia kuulitte taustalla?"*

Tyttö vastaa: *"Didjeridu."*

Toinen tyttö kysyy: *"Voitko suomentaa sanat?"*

Opettaja: *"En tiedä tarkkaa suomennosta, mutta tiedän sen aihepiirin."* Opettaja kertoo kappaletta aihepiiristä.

Tyttö kysyy: *"Ootko ostanut ton cd:n Australiasta?"*

Opettaja: *"En. Se on kirjaston cd."*

Kuokkala 2. ryhmä

Opettaja kysyy Kutjarra, kutjarran kuuntelun jälkeen: *"No, mitä mielikuvia tuli? Mitä tuli mieleen tästä kappaleesta?"*

Poika: *"Tuli ihan Australia mieleen jostain syystä, Crocodile Dundee ykkönen elokuva"* (muut nauhahtavat)

Opettaja: *"Australia, joo, mitä muuta?"*

Tyttö: *"Aboriginaalit tanssivat ja laulavat nuotion ympärillä."*

Keskustelua ja kysymyksiä syntyi yleensä videoiden katsomisen jälkeen. Minun oli helpompi esittää kysymyksiä sen jälkeen, kun oppilaat olivat itse nähneet jotain konkreettisesti. Yothu Yindin videon jälkeen syntyi hyvin keskustelua perinteisen aboriginaalimusiikin yhdistämisestä pop-musiikkiin.

Kuokkala 2. ryhmä

Keskustelua Yothu Yindin videon jälkeen..

Opettaja: *"Mitä mieltä ootte siitä, että aboriginaalien perinteistä musiikkia yhdistetään bändimusiikkiin?"*

Poika: *"Mä en tykkää yhtään."*

Opettaja: *"Minkä takia?"*

Sama poika: *"Ei tommonen poppi kuulu niitten musiikkiin yhtään. Musta ois paljon hienompaa, jos ne soittais vain sitä omaa musiikkiaan."*

Opettaja: *"Joo, se on yks mielipide. Entäs mitä mieltä muut on?"*

1. tyttö: *"Mun mielestä se on ihan hyvä vaihtoehto yhdistää poppia siihen."*

Opettaja: *"Mitäs mieltä ootte siitä, tuoko se helpommaksi meille länsimaisille ihmisille ymmärtää sitä kulttuuria? Helpommaksi vai vaikeammaksi?"*

2. tyttö: *"Helpommaksi."*

Opettaja: *"Minkähän takia?"*

2. tyttö: *"Siinä on jotain meille tuttua."*

Opettaja: *"Totta. Ja samalla aboriginaalit pystyvät tuomaan esille perinteistä musiikkiaan, kun he yhdistävät didjeriduta ja kapuloita siihen. Oliko vielä jotain mielipiteitä tästä? ...ok, mennään eteenpäin."*

Laukaa

Keskustelua Yothu Yindin videon jälkeen...

Opettaja: *"No, mitäs mieltä ootte siitä, että perinteistä aboriginaalien musiikkia yhdistetään popmusiikkiin?"*

1. tyttö: *"Ei siinä mitään huonoakaan oo."*

Opettaja: *"Onks se hyvä juttu?"*

2. tyttö: *"Ei."*

Opettaja: *"Onks se oikein aboriginaalikulttuurille?"*

2. tyttö: *"En tiä."*

Opettaja: *"Miksi ei?"*

3. tyttö: *"Jotkut varmaan kuuntelee sitä mielellään, jos siinä on pop-musiikkia."*

Opettaja: *"Luuletteko, että aboriginaalien musiikista olisi helpompi kertoa muun maalaisille, jos se yhdistetään pop-musiikkiin?"*

4. tyttö: *"Nuoriso kuuntelee mieluummin sellaista."*

Opettaja: *"Eli siihen on helpompi päästä sisään."*

5. tyttö: *"Onks aboriginaaleilla cd-soitin?"*

Opettaja: *"On niillä varmaan jo sellainen tänä päivänä."*

Kutjarran, kutjarran kuuntelun jälkeen kysyin, mitä soittimia oppilaat kuuluivat kappaleessa. Kuokkalan 1. ryhmässä oppilaat halusivat kuulla didjeridun soittoa ”livenä”. Pojat pyysivät luokan omaa musiikinopettajaa soittamaan didjeriduta.

Kuokkala 1. ryhmä

Poika: ”*Oliks siellä tuo iso putki, mikä tuolla on?*” (osoittaa didjeriduta)

Opettaja: ”*Joo, oli. Mää voin näyttää sen. Eli didjeridu, englanniksi didgeridoo.*”

Sama poika: ”*Soita sitä.*”

Opettaja: ”*Mää en osaa soittaa tätä. Katotaan kohta tosta videolta pätkä didjeridun soitosta.*”

Sama poika: ”*Kyllä sää siitä jonkun äänen saat.*”

Opettaja: ”*Oota ihan vähän, mä kerron. Onko kenelläkään hajua, mistä materiaalista tää on tehty?*”

2. poika: ”*Polttopuusta.*”

Opettaja: ”*No, ei ihan...*” (selittää, mistä ja miten didjeridu tehdään)

3. poika: ”*Joo, sää tiedät, että sä osaat soittaa.*” (tarkoittaa luokan omaa opettajaa)

Oma opettaja: ”*En oo ikinä kokeillut.*”

Opettaja (minä): ”*Se on varmaan helpompaa, kun sä oot soittanut puhallinta.*”

Kuokkala 2. ryhmä

Opettaja: ”*Joo. Mitä soittimia kuulitte tuossa?*”

Poika: ”*Siellä oli se yks pitkä soitin (osoittaa didjeriduta) Just se! Mä en muista sen nimee.*”

Opettaja: ”*Didjeridu. Kirjoitetaan englanniksi did-ge-ri-doo ja suomeks did-je-ri-du. video, jossa näytetään tarkemmin, miten didjeridulla muodostetaan ääni ja saadaan erilaisia efektejä, kuten kengurun loikkija, dingon ulvontaa ja niin edelleen.*”

Tyttö: ”*Mitä se on se materiaali?*”

Opettaja kertoo, mistä ja miten didjeridu tehdään sekä erilaisista didjeridumalleista ja koristelutavoista.

Opettaja: ”*Tätä saa kyllä sitten kokeilla.*”

Pari poikaa: ”*Joo, anna se meille tänne!*”

Opettaja: ”*Ei nyt ihan vielä. Mää esittelen ensin muut soittimet.*”

Minulla oli tunneilla mukana oma didjeridu, kapulat ja bumerangi. Oppilaita kiehtoi erityisesti didjeridu. Ensimmäisessä Kuokkalan ryhmässä kukaan ei uskaltanut tai halunnut kokeilla sitä. Sen sijaan toisessa Kuokkalan ryhmässä ja Laukaan ryhmässä oppilaat kysyivät itse, että saisiko kokeilla. Laukaan ryhmässä muutama tyttö jäi osaksi välituntia kokeilemaan didjeridun soittoa. Kuokkalan 2. ryhmässä oli poika, joka todella halusi kokeilla didjeridun soittoa. Hän ei ollut aikaisemmin soittanut sitä. Kun jaoin soittimia *Kutjarra, kutjarraa* varten, hän itse ehdotti, että voisi soittaa didjeriduta.

Kuokkala 2. ryhmä

1. poika: ”*Mää voin soittaa sitä didjeriduta.*”

Opettaja: ”*Mää voin antaa sulle tän kokeiltavaks. Muista käsitellä sitä varoen, koska se on mun oma. Haluaks joku nää kapulat (opettajan omat koristellut kapulat)?*”

2. poika: ”*Mää voin ottaa.*”

Poika kokeilee puhaltaa didjeriduhun, muut naurahtavat äänelle. Opettaja neuvoo muita soittajia. Poika harjoittelee edelleen didjeriduhun puhaltamista.

Opettaja: ”*No niin, ootteko valmiita? Hyvä, sulla alkaa tulla jo jonkinlaista ääntä.*”

Laulun jälkeen...

Opettaja: *"Joo, erittäin hyvältä kuulosti! Tuokaa kapulat tänne!...miltä tuntu?"*

Didjeriduta soittanut poika: *"Meinas taju lähtee, kun puhals tohon pilliin."*

Opettaja: *"Joo, se on yllättävän raskasta ja hankalaa puhallusteknisesti."*

Videon pätkä aboriginaalitanssista sai aikaan naurunpurskahduksia ja hämmästyneitä *"Mitä ihmettä?"* -kysymyksiä. Monet oppilaat seurasivat sitäkin hyvin kiinnostuneena näköisinä. Kuokkalan 2. ryhmässä tämä videon pätkä herätti kysymyksiä erityisesti tytöille. Laukaan ryhmää kiinnosti erityisesti aboriginaalien vartalomaalaukset videon jälkeen.

Kuokkala 2. ryhmä

1. tyttö: *"Nuo puhuu ihanaa kieltä."*

Opettaja: *"Mää kelaan vähän eteenpäin."*

2. tyttö: *"Onks nuo aina tollasia maalattuja?"*

Opettaja: *"Mää kerron kohta." (laittaa videon päälle)*

3. tyttö: *"Mitä ihmettä!" (muutamat tytöt nauravat)*

Video päättyy.

Opettaja: *"Ok. Eli siellä joku kysy, että onks ne aina tollasia maalattuja. Silloin, kun heillä on tällaisia esityksiä, joita sanotaan corroboree Se on semmonen aboriginaalitanssiesitys ulkomaalaisille. Sitten näissä heidän omissa uskonnollisissa riiteissään. Mut hehän pukeutuu ihan tavallisesti, jos näkee jossain kaupungilla tai jossain."*

Laukaa

Katsotaan videota aboriginaalien tanssista.

1. tyttö: *"Onks se ääni, mikä kuuluu tuolla taustalla tosta soittimesta?" (tarkoittaa didjeriduta)*

Opettaja: *"Joo, on."*

2. tyttö: *"Onks heillä aina tollaiset maalaukset?"*

Opettaja: *"Selitän tämän videon pätkän jälkeen."*

Video päättyy.

Opettaja: *"Aboriginaalien maalaukset kuuluvat lähinnä heidän riitteihinsä sekä ulkomaalaisten esityksiin."*

3. tyttö: *"Minkälainen on aboriginaalien kansallispuku?"*

Opettaja: *"Aboriginaaleilla ei ole kansallispukua. Vartalomaalaukset vastaavat tavallaan sitä."*

Laukaan ryhmässä melkein kaikki oppilaat olivat tyttöjä. Jotkut heistä olivat todella aktiivisia ja kyselivät paljon varsinkin sen jälkeen, kun katsoimme videon aboriginaalien tanssista. Kerroin aboriginaalien perinteisestä elämäntavasta ja näytin samalla videotykin kautta Power Point -kuvia. Tyttöjä mietitytti erityisesti aboriginaalien alastomuus ja aboriginaalinaisten asema.

Laukaa

Tyttö: *"Eiks niillä ole vaatteita?"*

Opettaja: *"Tämä on vanha kuva. Edelleen pieni osa aboriginaaleista elää perinteisen tavan mukaan. Suurin osa pukeutuu kuten mekin."*

Oppilaat ihmettelevät vanhaa kuvaa, jossa aboriginaalilapset ovat alasti.

Tyttö: *"Elääks ne kaikki noin?"*

Opettaja: *"Vain pieni osa. Suurimmalla osalla on kaikki nykyaikaiset välineet, kuten tietokoneet."*

Toinen tyttö: *"Metsästääkö ne viidakossa?"*

Opettaja: *"Kyllä sielläkin, etenkin Pohjois-Australiassa asuvat aboriginaalit."*

1. tyttö: *"Voiko nainen olla heimon johtaja?"*

Opettaja: *"Ei voi. Aboriginaaliyhteisöissä vain miehet voivat olla heimon johtajia."*

2. tyttö: *"Voiko naiset äänestää?"*

Opettaja: *"Kyllä. Kaikilla australialaisilla naisilla on äänioikeus, myös aboriginaaleilla."*

2. tyttö: *"Mitä soittimia naiset soittaa?"*

Opettaja: *"Kehonsoittimia: taputukset, tömistykset sekä kapuloita ja bumerangeja. Naiset myös laulavat."*

6 TULOSTEN TARKASTELU

6.1 Opetuskokeilun sijoittuminen opetussuunnitelmaan

Oppilaiden tietämys Australian aboriginaaleista oli hyvin heikkoa. Missään opetuskokeiluni kolmessa ryhmässä ei ollut käsitelty vielä mitään vieraita musiikkikulttuureja. Sen vuoksi myös yleinen tieto Australian aboriginaaleista oli heikkoa. Laukaan yläasteen 8.luokan musiikin valinnaisryhmä oli siirtymässä lähiaikoina vieraiden musiikkikulttuurien käsittelyyn. Kuokkalassa tämä jakso oli tulossa vasta kevätlukukaudella.

Ennakkoon teettämälläni alkukyselyllä oli tärkeä merkitys siinä mielessä, että tiesin, millä tasolla lähdän puhumaan aboriginaaleista kullekin ryhmälle. Kyselyn perusteella tuntui helpotavalta, ettei suurin osa tiennyt mitään heistä. Mutta toisaalta tunsin vastuun siitä, että oppilaat tulevat muodostamaan käsityksensä aboriginaaleista minun opetukseni perusteella. Tällainen ”hyppy tuntemattomaan” oli toisaalta toimiva ja toisaalta ei. Oppilaat kiinnostuivat ja jotkut jopa innostuivat aiheesta sen erilaisuuden vuoksi. Varsinkin *Kutjarra, kutjarra* poikkesi suuresti niin sanotun normaalin musiikintunnin laulettavista kappaleista sanojen ja esitystavan suhteen. Oppilaiden tunneilla esittämien kysymysten perusteella voidaan päätellä, että aihe todella kiinnosti oppilaita ja tämäntyyppisen musiikillisen materiaalin läpikäymiseen kouluissa on todella tarvetta.

Jorgensen on todennut, että maailman musiikkien vertaileva opettaminen auttaa opiskelijoita ymmärtämään muiden kulttuurien näkemyksiä, kasvattaa suvaitsevaisuutta sekä antaa pohjan yhteistyölle vieraiden kulttuurien kanssa (Jorgensen 1997, 3). Aboriginaalien musiikkia olisi siis ollut helpompi opettaa, jos ryhmissä olisi käsitelty ennen kokeiluani jotain muuta vierasta musiikkikulttuuria. Olisin voinut verrata aboriginaalien musiikkia jonkin toisen musiikkikulttuurin musiikkiin. Useissa musiikkikulttuureissa on joitain keskenään samanlaisia piirteitä.

Musiikin ainekohtaisissa opetussuunnitelmissa pidetään selvästi tärkeänä sitä, että oppilas tuntee ensin suomalaista musiikkiperinnettä, ennen kuin tutustutaan muihin musiikkikulttuureihin (POPS 2004; LOPS 2003). Toisaalta suomalainen musiikkiperinne on omanlaisensa sekoitus useiden maiden musiikkiperinteistä. Tässä tutkimuksessa oppilaiden ensimmäinen kosketus vieraaseen musiikkikulttuuriin musiikin tuntien puitteissa oli aboriginaalien musiik-

ki. Oppilaat olisivat luultavasti pystyneet sijoittamaan aboriginaalien musiikkikulttuurin laajempaan kokonaisuuteen, jos minä tai ryhmien omat opettajat olisivat selventäneet esimerkiksi käsitteitä musiikkikulttuuri ja alkuperäiskansa yleisellä tasolla. Aiheen linkittäminen muihin opetusalueisiin jäi tässä tapauksessa ryhmän oman musiikinopettajan vastuulle.

6.2 Opetusmenetelmät

Tutkimukseni tarkoituksena oli muun muassa selvittää valitsemani opetusmenetelmän vaikutusta oppilaiden motivaatioon sekä sitä, millä tavalla oppilaat halusivat tutustua heille vieraaseen musiikkikulttuuriin. Nettl korostaa, että opettaessa vieraita musiikkikulttuureja musiikinopettajan tulisi hyödyntää niitä opetusmetodeja, joita itse kulttuurissakin käytetään. (Nettl 1998, 27.) Hofferin mukaan se ei ole aina välttämättä mahdollista, koska maailman musiikki liittyy aina niin vahvasti sosiaalisiin ja kulttuurillisiin taustoihin (Hoffer 1988, 127-128).

Tarkoitukseni oli edetä Nettlin ohjeiden mukaan eli käyttää mahdollisimman pitkälle samoja opetusmetodeja, joita aboriginaalitkin käyttävät. Mutta jouduin opettamaan asiat aika pitkälle oppilaille jo entuudestaan tutuilla opetusmetodeilla, koska olin vierailevana opettajana ainoastaan neljä oppituntia jokaisessa ryhmässä. Kulttuurin mukaisten opetustapojen toteuttaminen vaatii sen, että opettaja ja oppilaat tuntevat hyvin toisensa ja heillä on molemminpuolinen luottamus.

Olin alun perin suunnitellut tunneilleni paljon enemmän musiikkiliikuntaa. Alkukyselyn viimeisen kysymykseen suurin osa oppilaista arvioi musiikkiliikunnan huonoimmaksi opetusmetodiksi tutustuttaessa vieraaseen musiikkikulttuuriin. Sen perusteella muutin tuntisuunnitelmani niin, että otin sieltä musiikkiliikuntaa pois. En olisi pystynyt saamaan muutosta oppilaiden asenteisiin neljän tunnin opetuksella, koska musiikkiliikunta oli oppilaille täysin vieras musiikin tunnilla käytettävä opetusmetodi.

Kirjallisuudesta sain vastauksen siihen, miksi oppilaat kokivat musiikkiliikunnan niin vastenmieliseksi, vaikka en vaatinut enempää kuin seisomaan ja tömistämään jalkoja. Jaraston ja Sinervon mukaan on tärkeä huolehtia siitä, että nuori saa oppia tunnistamaan oman kehonsa

liikkeet ja nauttia niistä vapaasti, ilman osaamispakkoa (Jarasto & Sinervo 1999, 184). Näin ollen ei ollut mikään ihme, että jo sana musiikkiliikunta aiheutti useissa oppilaisissa tuskastumista. Minun olisi kannattanut selventää kyseistä sanaa oppilaille, sillä monet eivät edes tienneet, mitä musiikkiliikunta on.

Musiikkiliikunnan käyttäminen opetusmetodinä on kuitenkin perusteltua, sillä liike helpottaa ja edistää käsitteellistä oppimista, koska motoriset ja mentaaliset toiminnot ovat hyvin läheisessä yhteydessä toisiinsa. Musiikin oppimisessa mieli ja keho toimivat yhdessä, sillä liikkeen sensorinen palaute yhdistyy korkeampiin mentaalisiin toimintoihin. (Anderson & Campbell 1996, 7-8.) Oppilaat eivät varmaan tiedä, että musiikkiliikuntaan kuuluu niin paljon muutakin kuin tanssia. Monet kysyivätkin kyselyn yhteydessä, että mitä musiikkiliikunta on. Minun ei olisi kannattanut laittaa sanaa tanssi sulkeisiin alkukyselyssä, sillä nimenomaan se sana kauhistutti monia poikia.

Sen sijaan oppilaiden melko kielteistä suhtautumista laulamiseen en osannut odottaa. Olin yllättynyt, miten harvat tytöt ilmoittivat laulavansa kuorossa. Kuoroharrastus ei ole ilmeisesti yläasteikäisten suosiossa. Pojilla asiaa selittää tietenkin myös äänenmurros. Tulevana musiikkikasvattajana olen huolissani laulun asemasta koulun musiikinopetuksessa. Näytti siltä, että oppilaiden keskuudessa soittotaito oli sosiaalisesti arvostetumpaa kuin laulutaito. Laulaminen oli hyvin vastenmielistä erityisesti pojille. Tämä näkyi selvästi jälkikyselyn 3. ja 4. sekä 6. kysymysten vastauksissa. Videohavainnoinnissa oli myös muutama tilanne, jossa erityisesti pojat vastustivat laulamista. Jälkikyselyn ja havaintojen perusteella tuli ilmi, että laulamista pidettiin vaikeana tai epämiellyttävänä erityisesti vaikeiden sanojen takia (*Kutjarra, kutjarra*).

Mielenkiintoista oli, että alkukyselyn viimeisessä kysymyksessä ”Miten haluaisit tutustua sinulle vieraaseen musiikkikulttuuriin?” mielipiteet musisoinnin suhteen jakautuivat suuresti. Jotkut pitivät sitä parhaimpana opetusmetodinä ja toiset huonoimpana. Kuitenkin melkein puolet (47 %) oppilaista vastasi jälkikyselyn 5. kysymykseen, että soittaminen oli mukavinta Australian aboriginaalien musiikkiin tutustumisessa. Oppilailla ei ollut ilmeisesti vielä alkukyselyssä käsitystä, millaista musisointi olisi vieraaseen musiikkikulttuuriin tutustuttaessa. Myös videohavainnointi vahvisti sitä, että soittaminen ja soittimet kiinnostivat erityisen paljon oppilaita.

Moisalan mukaan omakohtaisen musiikkiin tutustumisen jälkeen voidaan pohtia, miten kulttuurin historia ja ominaispiirteet kuuluvat musiikissa (Moisala 1995, 201-202). Tässä opetuskokeilussa kerroin liikaa aboriginaalien kulttuurista ja historiasta ennen kuin paneuduin laulu- ja soittotehtäviin. Havaintojen ja jälkikyselyn perusteella voidaan todeta, että oppilaat odottivat kovasti tuntien toiminnallista osuutta eivätkä jaksaneet keskittyä pitkiä jaksoja pelkkään kuunteluun. Tämä kävi ilmi erityisesti videohavainnoinnissa, jossa jotkut oppilaat kyselivät useaan kertaan, että milloin päästään soittamaan. Muutamat tytöt vastasivat jälkikyselyn 3. kysymykseen, että tietoa musiikista oli ollut liikaa. Tytöt eivät kuitenkaan näyttäneet kärsimättömyyttään tunneilla.

Tietoa musiikista oli ehkä liikaa, sillä Power Point -kuvien näyttämisessä ja niistä kertomisesta meni kauemmin, mitä olin osannut ajatella. Opettajan omakohtainen kokemus antaa opetettavaan aiheeseen syvyyttä, mutta vaarana on se, että asiaa tulee helposti liikaa. En ajatellut, että oppilaat eivät välttämättä jaksaa kuunnella hyvin yksityiskohtaista tietoa aboriginaaleista ja heidän musiikistaan. Kerroin heille vähän liikaa taustatietoa aboriginaaleista, sillä varsinkin ensimmäinen kaksoistunti kului niin, että minä puhuin, näytin Power Point -kuvia, videota ja soitin kuunteluesimerkkejä, oppilaat istuivat ja kuuntelivat. Minun olisi pitänyt lyhentää tätä osuutta huomattavasti ja miettiä tarkemmin etukäteen, mitkä ovat tärkeimpiä asioita tietää aboriginaaleista heidän musiikin ymmärtämisen kannalta. Musiikkitiedon opettaminen kiinnostavalla tavalla on yksi haasteellisimmista asioista koulun musiikinopetuksessa. Yksi mahdollisuus olisi, että oppilaat etsisivät itse tietoa ja esittelisivät sen sitten muille. Tämän opetuskokeilun puitteissa sellaiseen ei kuitenkaan ollut aikaa.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opetusmetodeilla on vaikutusta oppilaiden toimintaan. Erityisesti opetusmetodien toiminnallisuus ja visuaalisuus näyttävät vaikuttavan positiivisesti ainakin 14- 15-vuotiaiden oppilaiden motivaatioon. Visuaalisuuden tärkeys kävi ilmi jo alkukyselyn 6. kysymyksessä, jonka mukaan oppilaat pitivät videoiden katselua toiseksi ja kolmanneksi parhaimpana opetusmetodina vieraaseen musiikkikulttuuriin tutustuttaessa. Videoiden jälkeen oppilaat innostuivat yleensä keskustelemaan ja esittämään kysymyksiä.

6.3 Oppilaiden suhtautuminen aboriginaaleihin

Oppilaiden suhtautuminen aboriginaalien musiikkiin oli myönteisempää, mitä odotin. Kukaan ei kysynyt, että miksi me opettelemme tällaista musiikkia. Kukaan oppilaista ei sanonut mielipidettään musiikista ääneen, jos en kysynyt. Videohavainnoinnin kautta oppilaiden suhtautuminen aboriginaaleihin näytti erittäin positiiviselta. Useat kysymykset kertoivat jo siitä, että aboriginaalien kulttuuri todella kiinnosti oppilaita.

Positiivista oli, että noin kolmasosan (38 %) käsitykset Australian aboriginaaleista olivat muuttuneet opetuskokeilun myötä, vaikka 69 % ei tiennyt mitään aboriginaaleista ja 71 % ei ollut koskaan kuullut aboriginaalien musiikkia ennen tuntejani. Oppilaiden suhtautumisen muuttumiseen vaikutti oletettavasti jo aboriginaaleihin liittyvän tiedon saaminen. Jälkikyselyn 1. kysymyksen ”Mitä tiedät Australian aboriginaaleista? (ainakin 3 asiaa)” vastaukset olivat laajoja, ja monet oppilaat tiesivät enemmän kuin kolme asiaa.

Jälkikyselyn väitteeseen 4.d ”Jos paikkakunnallani esiintyisi aboriginaalimuusikoita, menisin katsomaan esitystä.” kaikista oppilaista 53 % vastasi, ei. Tässä kohdassa ei ollut merkittäviä ryhmä- tai sukupuolikohtaisia eroja. Mutta jälkikyselyn väitteeseen 4.e ”Jos koulussani tai itselläni olisi didjeridu, haluaisin oppia soittamaan sitä.” kaikista oppilaista 44 % vastasi kyllä.

Ilmeisesti uuden ja vieraan kulttuurin edustajien sekä musiikin kohtaaminen käytännössä kuitenkin pelottaa, koska yli puolet (53 %) oppilaista ei haluaisi mennä katsomaan aboriginaalimuusikkojen esitystä. Musiikkiin on helpompaa ja turvallisempaa tutustua omassa luokassa suomalaisen opettajan johdolla. 44 % oppilaista haluaisi opetella soittamaan didjeriduta, jos heillä itsellään tai heidän koulussaan olisi sellainen. Näin ollen didjeridun soiton opettelu olisi mielekästä tutussa ympäristössä. 69 % kaikista oppilaista suhtautui myönteisesti aboriginaalien kulttuurin säilyttämiseen. Myönteinen suhtautuminen kaukaisten alkuperäiskansojen tai vähemmistöjen kulttuurien säilyttämiseen on helppoa, koska nämä ihmiset eivät kosketa suomalaisen nuoren arkielämää. Olisi mielenkiintoista tietää, mitä oppilaat olisivat romani- tai saamelaiskulttuurin säilyttämisestä.

6.4 Sukupuolten väliset erot

Videohavainnoinnissa sukupuolten väliset erot näkyivät selkeimmin suhtautumisessa soittoon, lauluun ja musiikkiliikuntaan. Pojat odottivat innokkaasti soittotehtäviä ja osallistuivat niihin erittäin aktiivisesti. Sen sijaan tytöille soittaminen ei ollut niin tärkeää. Monet eivät halunneet soittaa mitään, vaan pelkästään laulaa. Tytöt taas osallistuivat mielellään ilman lukuisia kehoituksia jalkojen tömistämiseen.

Kyselyissä sukupuolten väliset erot olivat näkyvämpiä. Jälkikyselyn 3. kysymys näytti, mitä opetuksen osa-alueita tytöt ja pojat pitävät tärkeinä. Se tuki videohavainnointia, koska selkeimmät erot tyttöjen ja poikien mielipiteissä oli suhtautumisessa nimenomaan laulutehtäviin ja musiikkiliikuntaan. Pojista 28 % mielestä laulutehtäviä oli liikaa ja tytöistä 12 %. Pojista 17 % mielestä musiikkiliikuntaa oli liian paljon ja tytöistä vain 8 % mielestä. Kyselyn perusteella soittaminen oli kuitenkin kiinnostanut tyttöjä, sillä 27 % mielestä sitä oli ollut liian vähän. Videohavainnoinnin perusteella siitä tuli aivan vastakkainen vaikutelma.

Jälkikyselyn 4. kysymyksen väittämässä oli ajoittain merkittäviä eroja tyttöjen ja poikien välillä. Väitteen 4.a ”Käsitykseni Australian aboriginaaleista muuttui.” perusteella poikien käsitykset (44 %) aboriginaaleista muuttuivat enemmän kuin tyttöjen (33 %). Tämä tulos tuntuu ristiriitaiselta, kun sitä verrataan alkukyselyn 2. ja 3. kysymysten vastauksiin. Niiden mukaan pojat tiesivät etukäteen enemmän aboriginaaleista kuin tytöt ja useampi poika kuin tyttö oli kuullut aboriginaalien musiikkia aikaisemmin. Väitteen 4.e ”Jos koulussani tai itselläni olisi didjeridu, haluaisin opetella soittamaan sitä.” vastauksissa oli yllättävää se, että tytöistä yli puolet (56 %) haluaisi opetella soittamaan didjeriduta ja pojista vain noin kolmasosa (28 %). Videohavainnoinnin perusteella pojat olivat kuitenkin paljon kiinnostuneempia soittamista ja soittamisesta kuin tytöt.

Jälkikyselyn 1. kysymys ”Mitä tiedät Australian aboriginaalien musiikista? (ainakin 3 asiaa)” paljasti, minkälaisiin asioihin tytöt ja pojat olivat kiinnittäneet huomiota aboriginaalimusiikissa. Yli puolet (61 %) pojista muisti, että aboriginaalien laulu on pääasiassa yksiäänistä. Tytöistä sen mainitsi vain 19 %. Tämän perusteella voisi ajatella, että pojat ovat kiinnittäneet enemmän huomiota aboriginaalimusiikin rakenteeseen kuin tytöt. Kolmasosa (30 %) tytöistä kirjoitti, että musiikki siirtyy kuulonvaraisesti sukupolvelta toiselle. Yksikään pojista ei mai-

ninnut sitä. Nähtävästi tyttöjä kiinnostaa enemmän musiikin sosiaalinen puoli. Kolmas merkittävä ero oli se, että pojista 22 % mainitsi uskonnon liittyvän vahvasti aboriginaalien musiikkiin ja tytöistä vain 4 %.

Avointen kysymysten vastaustavoissa oli paljon sukupuolten välisiä eroja. Tytöt olivat huomattavasti runsassanaisempia ja he pystyivät kuvailemaan esimerkiksi didjeridun herättämiä mielikuvia paremmin kuin pojat. Monet tytöt pyrkivät vastaamaan kysymyksiin mahdollisimman positiivisesti ja sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Tämä ilmeni esimerkiksi väitteen 4.i ”Opettaja oli mielestäni asiantunteva.” vastauksissa. Tytöistä 70 % mielestä opettaja oli asiantunteva ja pojista 33 % mielestä. Muutamit pojat olivat jättäneet vastaamatta joihinkin kysymyksiin kokonaan, tai kirjoittaneet, että eivät tiedä asiasta mitään. Puolistrukturoituihin kysymyksiin jotkut pojista vastasivat käyttämällä ainoastaan asteikon jompaakumpaa ääripäätä.

7 POHDINTA

Australian aboriginaalien musiikki soveltuu erinomaisesti yläasteen valinnaisen musiikin opetukseen. Oppilaat olivat valmiiksi keskimääräistä kiinnostuneempia musiikista ja heillä on avarakatseisuutta vieraita musiikkikulttuureja kohtaan. Monikulttuurisella musiikkikasvatuksella on paikkansa tämän ikäisten oppilaiden musiikinopetuksessa, koska nuoret kyseenalaistavat lapsuudessa omaksuttuja arvoja ja asenteita ja muokkaavat niistä omat näkemyksensä (Jarasto & Sinervo 1999, 17).

Tutustuminen alkuperäiskansojen musiikkiin ja heidän tapoihinsa käyttää musiikkia auttaa oppilaita ymmärtämään, mistä musiikkikulttuurit ovat lähtöisin ja mistä oman musiikkikulttuurin perinteet juontavat juurensa. Suomalaisessa musiikkikulttuurissa on aineksia monien eri alkuperäiskansojen musiikista. Musiikinopettajan tulisi esittää aboriginaalien musiikki yhtenä monista alkuperäiskansojen musiikista ja etsiä yhtäläisyyksiä muiden alkuperäiskulttuurien kanssa. Alkuperäiskansojen musiikki elää ajan mukaan eikä se ole jämähtänyt paikoilleen. Kun opetettavaan ainekseen valitaan sekä perinteistä että uudempaa musiikkia, oppilaat saavat monipuolisemman kuvan alkuperäiskansojen musiikkikulttuureista.

Opetusmenetelmä vaikuttaa oppilaiden motivaatioon varsinkin, kun heille opetetaan vierasta musiikkikulttuuria. Tässä tutkimuksessa oppilaat vierastivat kuitenkin erilaisia työtapoja, kuten musiikkiliikuntaa ja korvakuulolta oppimista. Nämä opetusmenetelmät olisivat toimineet paremmin, jos opettaja ja oppilaat olisivat tunteneet toisensa ja opettaja olisi käyttänyt menetelmiä aikaisemmin muiden aiheiden opetuksessa. Oppilaille mieluisimpia työtapoja olivat soittaminen, kuuntelu ja videoiden katselu, koska he olivat tottuneet niihin.

Oletettavasti oppilaiden käsitys vieraasta musiikkikulttuurista voi vielä avartua, jos opettaja pystyy hyödyntämään kyseisen kulttuurin tapoja oppia musiikkia. Australian aboriginaalien musiikki vaati opettajalta heittäytymistä opetukseen. Opettajan pitää olla rohkea ja uskalias tekemään asioita eri tavalla kuin aikaisemmin. Oppilaiden pitäisi saada kokemuksia aboriginaalien musiikkikulttuurista mahdollisimman monen aistin kautta, jotta he ymmärtäisivät kulttuurin kokonaisvaltaisuuden. Opetustilana olisi hyvä olla iso sali, jossa ei ole tuoleja ja pulpetteja. Näin liikkuminenkin olisi luontevampaa.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista testata tätä opetusmateriaalia joko osittain tai kokonaisuudessaan oppilaiden oman musiikinopettajan johdolla myös lukioissa ja peruskoulun alemmilla luokilla. Näin saataisiin kattavampi kuva materiaalin soveltumisesta eri luokka-asteille. Sukupuolen vaikutusta vieraan musiikkikulttuurin opiskeluun voisi tutkia jatkossa perusteellisemmin. Mihin tytöt kiinnittävät huomiota ja mihin pojat tutustuttaessa vieraaseen musiikkikulttuuriin? Opetusmetodien suhteen musiikinopettajien haasteena on saada roolimallit uusiksi musiikin tunnilla niin, etteivät aina vain pojat soita ja tytöt laula.

LÄHTEET

- Allen, E. 1973. Australian Aboriginal Dance. Teoksessa the Australian Aboriginal Heritage: An Introduction through the Arts. Ronald M. Berndt and E. S. Phillips (Eds.) Sydney: Australian Society for Education through the Arts with Ure Smith.
- 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, P. 1995. Kadonnutta erilaisuutta etsimässä – monikulttuurinen musiikkikasvatus ja suomalaiset musiikin oppikirjat. Teoksessa Moisala, P. (toim.) Etnomusiikologian vuosikirja 1995. Suomen etnomusiikologinen seura. Helsinki: Hakapaino Oy, 158-181.
- Banks, J.A. 2004. Issues and Concepts. Teoksessa Banks, J.A. & McGee Banks, C.A. (Eds.) Multicultural Education Issues and Perspectives. Fifth Edition. Jossey-Bass Education. United States of America: John Wiley & Sons, Inc, 1.
- Breen, M. 1989. (Ed.) Our Place Out Music. Aboriginal Music: Australian Popular Music in Perspective Volume 2. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- Burger, J. 1993. Forewords. Teoksessa Blumenfeld, L. (Ed.) Voices of Forgotten Worlds. Traditional Music of Indigenous People. New York: Ellipsis Arts, 5-7.
- Campbell, P.S. 1991. Lessons from the World. A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning. Schirmer Books: New York.
- Campbell, P.S. 2001. Heritage: The Survival of Cultural Traditions in a Changing World. Artikkelilehdessä International Journal of Music Education 37 [2001], 59-63.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: Education, knowledge and action research. London: Falmer, 186.
- Ellis, C. J. & Ellis, A. M. 1973. Learning Aboriginal Music. Teoksessa the Australian Aboriginal Heritage: An Introduction through the Arts. Ronald M. Berndt and E. S. Phillips (Eds.) Sydney: Australian Society for Education through the Arts with Ure Smith.
- Ellis, C. J. 1985. Aboriginal Music. Education through living. Cross-Cultural Experiences from South Australia. St Lucia, Queensland, Australia: University of Queensland Press.

- Engelhart, M. 1996. The Dancing Picture – The Ritual Dance of Native Australians. Teoksessa Ahlbäck, Tore (Ed.) Dance, Music, Art and Religion. Turku: Åbo Akademi University Printing Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Gay, G. A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm>>. (24.1.2005)
- Gregory, A. H. 1997. The roles of music in society: the ethnomusicological perspective. Teoksessa Hargreaves, D. J. & North, A. C. (Eds.) The Social Psychology of Music. Oxford University Press, 123-158.
- Grove Music Dictionary. 2001. Songs for ages and stages. Saatavilla www-muodossa: <URL: www.grovemusic.com/grovemusic/script/article.asp?section=40021.1.2.2>. (13.3.2001)
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 124-141.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 170-185.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 25-62.
- Hirsjärvi, S. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoffer, Charles R. 1988. So many kinds of music – so little time to teach them. Teoksessa Dobbs, J. (Ed.) A World View of Music Education. ISME 1988/XV Yearbook. International Music Education, 126-130.
- Huttunen, R & Kakkori, L & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 111-135.
- Hyypä, K. & Kangas, P. & Suomela, M. 2004. Musiikin mestarit 8-9. Keuruu: Otava, 130-131.

- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1999. Elämää varten – Murrosikäisen ja nuoren maailma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jones, T. A. 1980. The Traditional Music of the Australian Aborigines. Teoksessa *Musics of Many Cultures, An Introduction*. May, E. (Ed.) University of California Press, Berkeley, 154-169.
- Jorgensen, E. R. 1997. *In search of music education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Juutilainen, E-M. & Kukkula, T. 2005. *Musa* 9. 1. painos. Helsinki: WSOY, 154-157.
- Kalli, S. 1991. *Kansainvälisyyskasvatus musiikinopetuksessa. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.
- Kiviniemi, K. 1999. *Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina*. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena, 63-83.
- Knopoff, S. 1999. *Accompanying the Dreaming. Determinants of Didjeridu Style in Traditional and Popular Yolngu Song*. Teoksessa Neuenfeldt, K. (Ed.) *The Didjeridu: From Arnhem Land to Internet*. USA: Indiana University Press, 40-55.
- Leino, L. 2001. *MONIKU-oppimateriaali koulujen musiikinopetuksessa. Opettajien kokemuksia monikulttuurisen musiikin oppimateriaalin käytöstä. Musiikkikasvatuksen pro gradututkielma*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.
- Leisiö, T. 1990. *Musiikkikasvatuksen inhimilliset kehukset: kohti luovaa musiikinopetusta*. Teoksessa Saastamoinen, I. *Keiteleen oudompi nuottikirja. Johdatus luovaan musiikinopetukseen*. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos. *Sävelmiä ja tekstejä* 4. Tampere: Jäljennepalvelu, 1-22.
- Liebkind, K. & McAlister, A. 2000. *Suomalaisnuorten asenteisiin voidaan vaikuttaa*. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Tampere: Tammer-Paino, Gaudeamus.
- Linder, H. 1998. *Kohti monikulttuurisen musiikkikasvatuksen filosofiaa: Monikulttuurinen musiikkikasvatus esteettisen ja praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian jännitteessä*. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.
- Linnankivi, M. & Tenkku, L. & Urho, E. 1988. *Musiikin didaktiikka*. Juva: WSOY.

- Lundquist, B. 1998. Three Perspectives on Musics of the World's Cultures in Music Education. A Music Education Perspective. Teoksessa Lundquist, B. & Szego, C.K. (Eds.) Musics of the World's Cultures. A Source Book for Music Educators. S1: Reading International Society of Music Education, 38-44.
- LOPS 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Saatavilla www-muodossa: <URL: http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf >. (4.3.2005)
- Moisala, P. 1995a. Antropologisen musiikinopetuksen malli. Teoksessa Antikainen, P. & Moisala, P. (toim.) Musiikkitunteja maailmalta. Monikulttuurisia kohtaamisia. Sibelius-Akatemian julkaisuja 10. Helsinki: Hakapaino, 197-203.
- Moisala, P. 1995b. Toisenlaisten musiikkien äärelle – monikulttuurinen musiikkikasvatus ja opettajakoulutus. Teoksessa Antikainen, P. & Moisala, P. (toim.) Musiikkitunteja maailmalta. Monikulttuurisia kohtaamisia. Sibelius-Akatemian julkaisuja 10. Helsinki: Hakapaino, 11-17.
- Morgan, M. 1995. Viesti oikeiden ihmisten maailmasta. Helsinki: Otava.
- Myers, H. 1992. I Ethnomusicology. Teoksessa Myers, H. (Ed.) Ethnomusicology. An Introduction. The New Grove Handbooks in Music. Iso-Britannia: The Macmillan Press, 3.
- Nettl, B. 1998. Three Perspectives on Musics of the World's Cultures in Music Education. An Ethnomusicological Perspective. Teoksessa Lundquist, B. & Szego, C.K. (toim.) Musics of the World's Cultures. A Source Book for Music Educators. S1: Reading International Society of Music Education, 23-28.
- Patovisti, T. & Siljander, E. 1998. Kulttuurisensitiivinen musiikin opetusmateriaali yläasteen ja lukion musiikinopetuksessa. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.
- Perheentupa, J. 1999. Aboriginaalien ja brittien kohtaaminen. Bumerangi 1/1999. Suomi-Australia-yhdistysten liitto ry, 8-11.
- Peruskoulun opetuksen opas: kansainvälisyyskasvatus. 1988. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla www-muodossa: <URL: http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf > (4.3.2005)
- Schellberg, D. 1995. Didgeridoo. Ritual Origins and Playing Techniques. Binkey Kog.
- Slobin, M. & Titon, J.T. 1992. The Music Culture as a World of Music. Teoksessa Titon J.T. (Ed.) Worlds of Music. New York: Schirmer Books, 1-14.

- Syrjälä, L. 1994. Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Juva: WSOY, 112-125.
- Swanwick, K. 1999. Cultural Interpretation and Contemporary Music Education.
- Talib, M. & Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Vantaa: WSOY.
- Thomas, D.H. 1995. Saatesanat. Teoksessa Rowley-Conwy, P. & Thomas, D.H. & Schiefenhövel, W. & White, J.P. (toim.) Ihmisen suku 5 – nykyiset alkuperäiskansat. Kiina: WSOY.
- Titon, J.T. 1996. Preface. Teoksessa Titon, J.T. (Ed.) Worlds of Music. An Introduction to the Music of the World's Peoples. New York: Schirmer Books, xxi.
- Toivanen, P. 2001. Johdatus monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen – kurssin luentomateriaali. 20.9.2001.
- Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Vuorinen, R. 1997. Minän synty ja kehitys. Porvoo: WSOY.

Suullinen tiedonanto:

Kylänpää, T. 2004. Helsinki. 29.5.2004.

Liite 1: Alkukyselykaavake**AUSTRALIAN ABORIGINAALIT: KYSYMYSLOMAKE 1 OPPILAILLE**

Vastaa jokaiseen kysymykseen. Kirjoita vastaukset selkeästi.

Koulu: _____

Sukupuoli: 1 Tyttö 2 Poika

Luokka-aste: _____

Kansalaisuus: _____

1. Harrastatko musiikkia vapaa-ajallasi? (Ympyröi yksi tai useampi vaihtoehto)

- a) Käyn soittotunneilla
- b) Laulan kuorossa
- c) Soitan bändissä tai orkesterissa
- d) Kuuntelen musiikkia
- e) Käyn konserteissa
- f) Opettelen itsenäisesti jotain soitinta
- g) En mitään edellisistä

2. Mitä tiedät Australian aboriginaaleista yleisesti?

3. Oletko koskaan kuullut Australian alkuperäisväestön, aboriginaalien musiikkia? (Ympyröi)

- a) Kyllä
- b) En

4. a) Jos olet kuullut aboriginaalien musiikkia, millaista se mielestäsi oli?

b) Jos et ole kuullut, minkälaisista luulet sen olevan?

5. Tiedätkö jotain seuraavien maantieteellisten alueiden musiikista? (Merkitse rastilla jokaiseen kohtaan a-e)

	En mitään	Jotain	Olen soittanut/ laulanut
a) Skandinavia (saamelaiset)			
b) Pohjois-Amerikka (intiaanit)			
c) Afrikka (Saharan eteläpuolinen)			
d) Irlanti			
e) Grönlanti (eskimot)			

6. Miten haluaisit tutustua sinulle vieraaseen musiikkikulttuuriin? (Laita vaihtoehdot paremmuusjärjestykseen 1.-7.)

- ___ kuuntelemalla
- ___ itse musisoiden (laulaen ja soittaen)
- ___ kuuntelemalla kulttuurin edustajan / -jien musisointia ja kertomuksia
- ___ videota katsellen
- ___ liikkumalla musiikkiin (tanssit yms.)
- ___ tutustumalla soittimiin
- ___ aiheeseen liittyviä tehtäviä tehden

KIITOS VASTAUKSISTASI, HYVÄÄ PÄIVÄNJATKOA!

Liite 2: Jälkikyselykaavake**AUSTRALIAN ABORIGINAALIT: KYSYMYSLOMAKE 2 OPPILAILLE**

Vastaa jokaiseen kysymykseen tai väitteeseen. Kirjoita vastaus viivalle selkeästi tai ympyröi yksi annetuista vaihtoehdoista.

Koulu: _____

Sukupuoli: 1 Tyttö 2 Poika

Luokka-aste: _____

1. Mitä tiedät Australian aboriginaalien musiikista? (ainakin 3 asiaa)

2. Millaisia mielikuvia didjeridun ääni sinussa herätti?

3. Oliko seuraavia osa-alueita opetuksessa mielestäsi:

1 = liian vähän, 2 = sopivasti, 3 = liian paljon ? Ympyröi joka riviltä sopivin numero.

Tietoa ihmisistä ja tavoista	1	2	3
Tietoa uskonnosta	1	2	3
Tietoa historiasta	1	2	3
Tietoa elinkeinoista	1	2	3
Laulutehtäviä	1	2	3
Soittotehtäviä	1	2	3
Musiikkiliikuntaa	1	2	3
Tietoa musiikista	1	2	3
Kuunteluesimerkkejä	1	2	3
Soittimiin tutustumista	1	2	3
Videomateriaalia	1	2	3

Käännä→

4. Vastaa ympyröimällä joka riviltä numero, joka kuvaa parhaiten mielipidettäsi.

(1 = olen eri mieltä / ei, 2 = en osaa sanoa, 3 = olen samaa mieltä / kyllä)

- | | | | |
|--|---|---|---|
| a) Käsitykseni Australian aboriginaaleista muuttui. | 1 | 2 | 3 |
| b) Aboriginaalien musiikkiin tutustumiseen käytetty aika oli mielestäni liian pitkä. | 1 | 2 | 3 |
| c) Haluaisin tietää enemmän aboriginaaleista ja heidän kulttuuristaan. | 1 | 2 | 3 |
| d) Jos paikkakunnallani esiintyisi aboriginaalimuusikoita, menisin katsomaan esitystä. | 1 | 2 | 3 |
| e) Jos koulussani tai itselläni olisi didjeridu, haluaisin opetella soittamaan sitä. | 1 | 2 | 3 |
| f) Aboriginaalimusiikin omaksuminen tuntui vaikealta. | 1 | 2 | 3 |
| g) Soittotehtävät olivat mielestäni helppoja. | 1 | 2 | 3 |
| h) Laulettu/ soitettu kappaleet olivat mielenkiintoisia. | 1 | 2 | 3 |
| i) Opettaja oli mielestäni asiantunteva. | 1 | 2 | 3 |
| j) Mielestäni on hienoa, että aboriginaalien kulttuuria pyritään säilyttämään. | 1 | 2 | 3 |
| k) Haluaisin tutustua myös jonkun toisen alkuperäiskansan musiikkiin. | 1 | 2 | 3 |

5. Australian aboriginaalien musiikkiin tutustumisessa oli mukavinta:

6. Australian aboriginaalien musiikkiin tutustumisessa oli epämiellyttävintä:

KIITOS VASTAUKSISTASI. TUTKIMUS PÄÄTTYY TÄHÄN. HYVÄÄ SYKSYN JATKOA!

Liite 3: Power Point -kuvat