

1189

**Kulttuurisensitiivinen musiikin opetusmateriaali yläasteen ja lukion
musiikinopetuksessa**

Terhi Patovisti

Eija Siljander

Musiikkikasvatuksen

Pro gradu –tutkielma

Kevät 1998

Musiikkitieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Musiikkitieteen laitos
Tekijä Terhi Patovisti ja Eija Siljander	
Työn nimi Kulttuurisensitiivinen musiikin opetusmateriaali yläasteen ja lukion musiikinopetuksessa	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Kevät 1998	Sivumäärä 85 + liitteet (118)
Tiivistelmä - Abstract <p>Tutkielmamme tarkoituksena oli selvittää, kuinka kulttuurisensitiivinen musiikinopetusmateriaali soveltuu yläasteen ja lukion musiikinopetukseen. Tarkoituksenamme oli arvioida kulttuurisensitiivisen opetusmateriaalin toimivuutta käytännön opetustyössä erityisesti opettajan, mutta myös oppilaiden kannalta. Keskeinen tavoite oli myös saada palautetta ja ideoita opetusmateriaalin edelleenkehittämiseksi, missä onnistuttiinkin hyvin.</p> <p>Gamelanmusiikin ja Pohjois-Amerikan intiaanien musiikin opetusmateriaalien valmistaminen on ollut tärkeä osa tätä tutkimusta. Siksi molemmat opetusmateriaalit on liitetty osaksi tutkielmaa. Niiden sisältö voidaan jakaa kolmeen kokonaisuuteen: musiikkia ympäröivä kulttuuri ja sen ihmiset, itse musiikki sekä koulukäyttö.</p> <p>Työn alussa käsitellään monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ideologiaa, joka on ollut pohjana myös omien opetusmateriaaliemme valmistamiselle. Opetusmateriaalin kokeilu muodostaa tutkimuksen toisen osuuden, jossa tutkimusaineistoa on kerätty videoinnin, haastattelun ja kyselyn kautta opettajilta, oppilaiden tutkimusaineisto perustuu kysymyslomakkeiden vastauksiin. Tutkimusaineistoa kerättiin kevätlukukauden 1997 aikana yhteensä neljältä eri koululta. Kokeiluun osallistui viisi opettajaa, jotka testasivat opetusmateriaalia yhteensä seitsemälle ryhmälle.</p> <p>Kaikki kokeilussa mukanaolleet opettajat ja suurin osa oppilaista suhtautuivat myönteisesti vieraisiin musiikkikulttuureihin. Opettajien kokemukset opetusmateriaalin käytöstä olivat yleisesti ottaen myönteisiä ja he pitivät Euroopan ulkopuolisia musiikkikulttuureja käsittelevää opetusmateriaalia hyvin tarpeellisena. Pohjois-Amerikan intiaanien musiikki oli sekä opettajille että oppilaille tutumpaa ja helpommin omaksuttavaa kuin gamelanmusiikki. Vaikka tuloksia ei voida pienen tutkimusotoksen takia pitää laajasti yleistettävänä, antavat ne kuitenkin suuntaa kulttuurisensitiivisen musiikinopetusmateriaalin vastaanotosta yläasteella ja lukiossa.</p>	
Asiasanat Kulttuurisensitiivisyys, opetusmateriaali, Pohjois-Amerikan intiaanit, gamelan	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopiston kirjasto, musiikkitieteen laitos	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS	3
2.1 Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tavoitteet	5
2.2 Monikulttuurisen kasvatuksen historiaa	5
2.3 Kansainvälisyyskasvatus Suomessa	8
2.4 Monikulttuurisen kasvatuksen nykytilanne Suomessa	11
2.4.1 Monikulttuuriset musiikkiprojektit	12
2.4.2 Monikulttuurisuus yläasteen musiikin oppikirjoissa	13
2.5 Suvaitsevaisuus	15
2.5.1 Resonant community -projekti Norjassa	17
2.5.2 Tehostettu kansainvälisyysopetusohjelma ala-asteella	19
2.5.3 Nuorten musiikkimaku	20
2.6 Etnomusikologinen näkökulma	21
2.6.1 Kontekstualisointi	22
2.6.2 Emitistinen ja etisistinen näkökulma	24
2.6.3 Kulttuurisensitiivinen opetusmateriaali	25
2.7 Monikulttuurinen opettajankoulutus	27
2.7.1 Monikulttuurisen opettajankoulutuksen kehittäminen	28
2.7.2 Monikulttuurinen opettajankoulutus Suomessa	29
3 TUTKIMUSASETELMA	32
3.1 Tutkimusongelmat	32
3.2 Opetusmateriaalin tavoitteet ja sisältö	33
3.3 Aineiston keruu	34
3.4 Tutkimusmenetelmät	36
3.5 Kysymyslomake	37
3.6 Tutkimuksen luotettavuus	39

4 TUTKIMUSTULOKSET	41
4.1 Kuokkalan yläaste	41
4.1.1 Gamelan	41
4.1.1.1 Oppilaat	41
4.1.1.2 Opettaja	42
4.1.2 Pohjois-Amerikan intiaanit	44
4.1.2.1 Oppilaat	45
4.1.2.2 Opettaja	46
4.2 Alajärven yläaste ja lukio	48
4.2.1 Gamelan	49
4.2.1.1 Oppilaat	49
4.2.1.2 Opettaja	50
4.2.2 Pohjois-Amerikan intiaanit	52
4.2.2.1 Oppilaat	53
4.2.2.2 Opettaja	54
4.3 Laurin yläaste ja lukio	55
4.3.1 Gamelan	56
4.3.1.1 Oppilaat	56
4.3.1.2 Opettaja	58
4.3.2 Pohjois-Amerikan intiaanit	59
4.3.2.1 Oppilaat	60
4.3.2.2 Opettaja	61
4.4 Lievestuoreen lukio	63
4.4.1 Oppilaat	64
4.4.2 Opettaja	65
5 TULOSTEN TARKASTELU	67
5.1 Opettajien taustaa	67
5.2 Opettajien arviot opetusmateriaaleista	68
5.3 Oppilaiden taustaa	70

5.4 Oppilaiden kokemukset tunneista	74
6 POHDINTA	81
6.1 Opetusmateriaalin kulttuurisensitiivisyys	81
6.2 Suhtautuminen vieraisiin musiikkikulttuureihin ja kulttuurisensitiiviseen opetusmateriaaliin	82
6.3 Kokemukset opetusmateriaalista ja sen kehittäminen	84

LÄHTEET

GAMELANMUSIIKIN OPETUSMATERIAALI

POHJOIS-AMERIKAN INTIAANIEN MUSIIKIN OPETUSMATERIAALI

LITTEET

1 JOHDANTO

Lähdimme tammikuussa 1996 mukaan musiikkikasvatuksen uuteen maailmanmusiikkiinprojektiin, jonka arvelimme sisältävän etupäässä mukaansatempaavaa musisointia ja musiikkielämyksiä eri puolilta maailmaa. Emme pettyneet odotuksissamme, vaikka kurssin pääanniksi ei muodostunutkaan varsinainen musisointi, sillä projekti ylsi paljon laajempaan ulottuvuuteen. Saimme tehtäväksemme koota yksin tai pienen ryhmän kanssa musiikin opetusmateriaalipaketin valitsemastamme kulttuurialueesta koulukäyttöä varten.

Kiinnostuimme indonesialaisesta gamelanmusiikista ja Pohjois-Amerikan intiaanien musiikista. Tällaisen opetusmateriaalin kokoaminen ja suunnittelu tuntui hyvin mielekkäältä, koska muita musiikkikulttuureja, varsinkaan Euroopan ulkopuolista musiikkia käsittelevää opetusmateriaalia, ei Suomesta juurikaan löydy. Projektiryhmämme keräsi materiaalia (yhteensä seitsemältä eri kulttuurialueelta) kevään ajan ja testasi siihen asti kerättyä opetusmateriaalia Jyväskylän normaalikoulun yläasteella ja lukiossa toukokuussa 1996. Kesän aikana kokosimme materiaalin kirjalliseen muotoon, ensimmäinen monikulttuurinen musiikin opetusmateriaalikonaisuus oli näin valmis syksyyn mennessä. Syksyn kuluessa nauhoitimme kaikki opetusmateriaaliin sisältyvät kappaleet projektiryhmämme esittäminä.

Kysymys graduaiheesta tuli ajankohtaiseksi syksyllä 1996. Tutkimusaiheen liittäminen tuttuun maailmanmusiikkiinprojektiin tuntui mielestämme hyvin luontevalta. Molemmilla oli halu testata laajemmin omaa opetusmateriaaliaan koulussa ja kehittää sitä kokeilusta saatavan palautteen kautta eteenpäin. Myös maailmanmusiikkiinprojektin opetusmateriaalipaketin työstämistä kokonaisuudessaan on jatkettu edelleen siihen myönnetyn apurahan turvin. Tulevana syksynä (1998) opetusmateriaalipakettia on tarkoitus testata laajemmin, yhteensä noin sadassa eri koulussa ympäri Suomea.

Työn alussa käsitellään monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ideologiaa, joka on ollut pohjana myös omien opetusmateriaaliemme valmistamiselle. Opetusmateriaalin kokeilu muodostaa tutkimuksen toisen osuuden, jossa tutkimusaineistoa on kerätty videoinnin, haastattelun ja kyselyn kautta opettajilta, oppilaiden tutkimusaineisto perustuu kysymyslomakkeiden vastauksiin. Tarkoituksenamme on arvioida kulttuurisensitiivisen opetusmateriaalin toimivuutta käytännön opetustyössä erityisesti opettajan, mutta myös oppilaiden kannalta ja löytää uusia ideoita opetusmateriaalin kehittämiseen. Opetusmateriaalien valmistaminen on ollut tärkeä osa tätä tutkimusta. Lukijan olisi vaikea ymmärtää tutkimusta tutustumatta niihin. Siksi molemmat opetusmateriaalit on liitetty osaksi tutkielmaa.

2 MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS

Mitä ongelmia monikulttuurisessa musiikinopetuksessa voi olla? Onko monikulttuurisuuteen liittyvä musiikkikasvatus ajankohtainen ja tärkeä asia myös Suomessa, missä on hyvin vähän muista kulttuureista tulevia ihmisiä? Eroavatko monikulttuurinen kasvatus ja Suomessa käytössä oleva termi kansainvälisyyskasvatus toisistaan? Millaista on hyvä kulttuurisensitiivinen musiikin opetusmateriaali? Nämä kysymykset nousivat mieliimme jo työn alkuvaiheessa ja pyrimme myös vastaamaan niihin työssämme. Tärkeä kysymys on myös se, millä tavalla toista kulttuuria tulisi ylipäänsä lähestyä ja missä määrin itselle vierasta musiikkikulttuuria voi lopulta edes ymmärtää?

Monikulttuurinen musiikkikasvatus on luonteeltaan kaksitahoinen: se sisältää sekä musiikkikasvatuksellisia periaatteita että etnomusikologisia kysymyksiä. Etnomusikologia tutkii maailman eri musiikkikulttuureita, musiikkiin liittyviin kysymyksiin saadaan siis vastauksia sieltä, kun taas musiikkikasvatus antaa vastauksia pedagogisiin ja opetusohjelmien suunnitteluun kuuluviin asioihin. (Brennan 1992, 221.)

Pirkko Moisalan (1995a, 198-199) mukaan etnomusikologiseen lähestymistapaan perustuvassa monikulttuurisessa musiikinopetuksessa on kysymys kahdesta asiasta: siitä, miten opetuksessa voidaan antaa oppilaille valmiuksia tarkastella musiikin ja kulttuurin välisiä siteitä ja toisaalta siitä, miten muista kulttuureista peräisin olevia musiikkeja tulisi opettaa monikulttuurisen kasvatuksen periaatteiden mukaisesti. Lähtökohtana monikulttuuriselle musiikkikasvatukselle on eri kulttuurien musiikkikäsitusten hyväksyminen samanarvoisina (Moisala 1995a, 202). Monikulttuurisuus voi käsittää monista eri kulttuurillisista taustoista tulevat oppilaat ja/tai monia kulttuureja käsittelevän opetusaineiston (Moisala 1995b, 11).

Monikulttuurisesta kasvatuksesta käytetään monia ilmauksia, puhutaan myös monietnisestä, monirodullisesta, kulttuurienvälisestä ja rasisminvastaisesta kasvatuksesta. Kaikkia ilmauksia yhdistää kolme pääajatusta: niiden ideologisena pohjana on kulttuurinen monimuotoisuus, ne vastustavat "sulatusuuni"-ideologiaa ja pyrkivät muuttamaan koulutusta vaikuttamalla sen prosesseihin ja sisältöihin. Monikulttuurisen kasvatuksen jälkeen kirjallisuudessa käytetään toiseksi eniten termiä monietninen kasvatusta, jonka päätavoitteena on luoda kaikkia etnisiä ryhmiä huomioiva koulutusjärjestelmä. Monirodullinen ja rasisminvastainen kasvatusta puolestaan korostavat yhteiskunnassa esiintyvän eriarvoisuuden esilletuomista ja sosiaalisen toiminnan merkitystä. Kulttuurienvälinen kasvatusta pyrkii ensisijaisesti tuomaan esille vähemmistöryhmien arvoja, tapoja ja uskomuksia. (Vold 1989, 11-14.)

Erilaisuuden kohtaaminen on monikulttuurisen kasvatuksen ydinongelma. Monikulttuurinen kasvatusta pyrkii antamaan kaikille oppilaille mahdollisimman tehokasta opetusta, joka kunnioittaisi ja perustuisi heidän kulttuuri- ja kielitapaansa ja oppimistapaansa (Ramsey 1989, 53). Monikulttuurisen musiikkikasvatusta pääkysymyksiä ovat Klingerin (1994, 92) mukaan seuraavat asiat:

1) Mikä suhde musiikilla ja monikulttuurisen kasvatusta tavoitteilla on toisiinsa? Käytetäänkö musiikkia opetusohjelmissa keinona opettaa kulttuureja ja etnisyyttä vai onko musiikinopetus erillinen tiedonala, joka voi perustua myös kulttuuriseen ja etniseen aineistoon? (2.6 Etnomusikologinen näkökulma)

2) Minkälaista materiaalia opetuksessa käytetään? Pyrkiikö opettaja löytämään autenttista materiaalia? (2.6.3 Kulttuurisensitiivinen opetusmateriaali)

3) Liitetäänkö opetukseen mukaan musiikin konteksti? Kuinka kulttuurillinen kontekstualisointi vaikuttaa monikulttuurisen musiikin opetukseen? (2.6.1 Kontekstualisointi, 2.6.3 Kulttuurisensitiivinen opetusmateriaali)

4) Kuinka opettajan omat musiikilliset taidot ja tiedot sekä käsitykset vaikuttavat opetukseen? (2.7 Opettajien koulutus)

Kysymyksiä käsitellään erityisesti suluissa mainituissa kappaleissa.

2.1 Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tavoitteet

Oppilaille halutaan antaa monikulttuurisen kasvatuksen välityksellä valmiuksia toimia monikulttuurisessa ympäristössä ja yhteiskunnassa (Hookey 1994, 87) siten, että he voisivat hyväksyä eri rodulliset ja etniset ryhmät samanarvoisina ja kunnioittaa erilaisuutta (Ramsey, Vold & Williams 1989, 155). National Council for the Accreditation of Teacher Education määritteli vuonna 1977 monikulttuurisen kasvatuksen prosessiksi, joka valmistaa yksilöitä sosiaalisiin, poliittisiin ja taloudellisiin todellisuuksiin, joita he kohtaavat monikulttuurisessa yhteiskunnassa (NCATE 1977; cit. Vold 1989, 12).

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tavoitteena on auttaa oppilaita ymmärtämään erilaisia musiikkeja ja musiikin ja kulttuurin välisiä suhteita (Nettl 1992, 7). Pintapuolinen erilaisuuden hyväksyminen ei riitä, esimerkiksi länsimaista musiikkia painottavaan musiikin opetussuunnitelmaan voidaan lisätä muutama afrikkalainen tai intialainen laulu, tutustumatta kulttuureihin kuitenkaan syvemmin (Goodall 1992, 194-195).

Onko parempi jättää kokonaan pois muiden musiikkikulttuurien opettaminen kuin antaa niistä pinnallista ja ylimalkaista tietoa lyhyessä ajassa? Arvostetun etnomusikologin Bruno Nettlin (1992, 6) mukaan pyrkimyksenä ei ole musiikkien täydellinen tuntemus ja ymmärtäminen, vaan tärkeintä on ensisijaisesti tuoda esille erilaisia musiikkitodellisuuksia, jotta oppilaat tiedostaisivat niiden olemassaolon ja arvon. Maailman musiikin moninaisuus voi opettaa paljon yleisestä musiikin luonteesta: muodoista, sävyistä, soittimista, tekstistä, musiikin käyttöyhteyksistä sekä musiikkiprosesseista kuten sävellyksestä, improvisoinnista ja välittymistavoista. (Nettl 1992, 6-7.)

2.2 Monikulttuurisen kasvatuksen historiaa

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tarve tiedostettiin ensin Iso-Britanniassa, Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Australiassa, maissa, joiden väestö koostuu useista eri etnisistä ryhmistä ja roduista (Moisala 1995b, 11). Koulutus on kehittynyt näissä

maissa hyvin samansuuntaisesti: aluksi valtaviiran arvojen mukaiseen koulutukseen on lisätty ryhmienvälistä tai yleisinhimillisiin arvoihin perustuvaa kasvatusta. Heräävä tietoisuus etnisyydestä ja erilaisuudesta on pian vaatinut kuitenkin yksityiskohtaisempien ohjelmien muotoilemista ja näin päädytään lopulta monikulttuuriseen kasvatukseen. (Modgil 1986; cit. Vold 1989, 10.)

Yhdysvalloissa musta väestö heräsi vaatimaan tasa-arvoa ja yhtäläisiä oikeuksia valkoisen väestön kanssa toisen maailmansodan jälkeen. Kasvavan paineen alla hallitus vaati kouluja lisäämään kasvatusta rotujenväliseen ymmärrykseen. 1950-luvun uusi kansallinen liike sai nimen ryhmienvälinen kasvatus, "Intergroup Education". Liikkeen ideologian mukaan toisen rodullisen tai etnisen ryhmän kunnioitus ja hyväksyntä seurasi, kun ihminen sai ensin tietoa ryhmästä. (Banks 1981; cit. Vold 1989, 6.)

1960-luvulla kouluihin perustettiin "Ethnic Studies" -opintokokonaisuuksia, jotka käsitelivät eri rodullisten ja etnisten ryhmien kulttuuria. Etnisten opintojen puutteena oli kuitenkin se, että ne erottelivat eri etnisiä ryhmiä toisistaan eikä niissä käsitelty rasismia tai syrjintää millään tavalla. (Vold 1989, 7-8.) Sekä ryhmienvälinen kasvatus että etniset opinnot pyrkivät ensisijaisesti edistämään positiivista vuorovaikutusta etnisten ja rodullisten ryhmien välillä ja laajentamaan oppilaiden tietoisuutta eri ryhmien kulttuuri- ja historiaustoista Yhdysvalloissa (Williams 1989, 79).

Kulttuurillisen moniarvoisuuden ja demokratian vaatimuksesta syntyi 1970-luvulla uusi kasvatuliike: "Multicultural Education" eli monikulttuurinen kasvatus (Vold 1989, 8). Kun aikaisemmin eri taustoista tulevien lasten oli pitänyt sopeutua valtaviiran ajatusten mukaisiin kouluvaatimuksiin, nyt tajuttiin, että muutoksenkohteina tuli olla opetussuunnitelmat ja koulua koskevat eri ohjelmat (Williams 1989, 80). Monikulttuurisen kasvatuksen lähtökohtana oli näkemys moniarvoisuudesta, jonka mukaan kaikki kulttuurit ovat samanarvoisia ja jokaisella etnisellä ryhmällä on oikeus kehittää ja säilyttää kulttuurinsa (Verma 1994, 62). Maailmanlaajuisesti huomion kohteeksi monikulttuurinen kasvatus nousi vasta 1980-luvulla (Moisala 1995b, 11).

1970-luvun pyrkimyksistä ottaa huomioon monikulttuurisuus opetusohjelmissa ja -suunnitelmissa opittiin, etteivät pelkät uudet suunnitelmat ja ideat kantaneet riittävän pitkälle; opetusohjelmien muutoksen yhteydessä ei otettu huomioon opettajien koulutukseen, organisaatioiden tukeen ja opetustilanteeseen liittyvää problematiikkaa. Muutos ei riipu vain opettajista, jokainen taso lainsäädännöstä luokkahuoneeseen vaikuttaa tulokseen. (Fullan 1991; cit. Hookey 1994, 84, 88.) Nykyisin on saatavana paljon maailman musiikkikulttuureita käsittelevää opetusmateriaalia, mutta vain harvoja tutkimuksia saatavilla olevan materiaalin soveltuvuudesta kouluun ja luokkaympäristöön (Hookey 1994, 88).

Jotkut vähemmistöryhmistä tulevista tutkijoista ovat epäilleet monikulttuurisen kasvatuksen vaikutusta; heidän mukaansa on naiivia olettaa, että yksi kasvatuksellinen liike voisi muuttaa yhteiskuntaa, joka on syvästi juurtunut monokulttuuriseen eurooppalaiseen traditioon. Tulevaisuudessa opetussuunnitelmia ja -ohjelmia tulisikin muokata niin, että koulutukseen liittyvissä prosesseissa kiinnitettäisiin enemmän huomiota sosiaalisen muutoksen mahdollisuuksiin. (Ramsey, Vold ja Williams 1989, 155-156, 159.)

Monikulttuurinen oppilasjoukko asettaa monia lisähaasteita eri musiikkikulttuurien esilletuomisessa, varsinkin, jos luokassa on käsiteltävästä kulttuurista tulevia oppilaita. Kanadalainen Mary Hookey, joka ohjaa vuosittain opiskelijoiden opetusharjoittelujaksoja alkuperäisväestön kouluissa, kertoo: "Monet harjoittelijat aloittavat jakson täysin tietämättömänä kahdesta seikasta: heidän oman kulttuurillisen taustansa vaikutuksesta luokkahuoneessa ja toisaalta valtakulttuurin arvojen syvästä omaksumisesta." Musiikinopetusmateriaalista puuttuu usein kaksi- tai monikulttuurinen lähestymistapa; niissä uusi musiikkikulttuuri esitellään eikä oteta huomioon, että jotkut oppilaat saattavat olla kyseisestä kulttuuritaustasta. (Hookey 1994, 86-87.)

Banks erottaa neljä erilaista tasoa opettaa monikulttuurisuutta. "Valtakulttuurikeskeinen" malli ottaa huomioon vain valtakulttuurin tarpeet ja opettaa sen mukaisesti. Toisella tasolla, "etnisyys ohessa", opetetaan edelleen valtakulttuurin näkökulmasta käsin, mutta ohjelma sisältää myös jonkin verran

vähemmistökuultuurien materiaalia ja näkökulmia. Kolmannella tasolla, ”monietnisessä” mallissa, tuodaan esille yhtäläisesti maan väestön eri etnisten ryhmien näkemyksiä ja lopullisella neljännellä tasolla, ”etnokansallisessa” mallissa, liikutaan maailmanlaajuisella tasolla. (Banks 1991, 17; cit. Klinger 1994, 101.) Banksin mallit kuvaavat monien etnisten ryhmien muodostamaa amerikkalaista yhteiskuntaa, suomalaisen yhteiskuntaan hänen luomansa mallit tuskin soveltuvat sellaisenaan.

2.3 Kansainvälisyyskasvatus Suomessa

Suomessa on käytetty monikulttuurisen kasvatuksen sijasta pitkään termiä kansainvälisyyskasvatus, joka on kuvannut paremmin maamme väestön homogeenisuutta ja kulttuurien kohtaamista vieraina ja maan rajojen ulkopuolisina. Kansainvälisyyskasvatus ja monikulttuurinen kasvatus pyrkivät kuitenkin pitkälle samoihin päämääriin ja termit voidaan nähdä päällekkäisinä.

Kansainvälisyyskasvatus on kuitenkin monikulttuurista kasvatusta laajempi käsite: Takalan (1983; cit. Liikanen & Vallström 1988, 20) mukaan kansainvälisyyskasvatus koostuu maailmantuntemusopinnoista (world studies), kehityskoulutuksesta (development education), monikulttuurisesta kasvatuksesta ja rauhankasvatuksesta. Englanninkielinen kirjallisuus käyttää monia kansainvälisyyskasvatukseen rinnastettavia ilmauksia: mm. ”International Education”, ”Education for International Understanding” ja ”Global Education” (Helenius 1984, 8).

Monissa maissa ihmisoikeuskasvatus vastaa suomalaista kansainvälisyyskasvatusta: molempien tavoitteena on pyrkiä ihmisoikeuksien toteuttamiseen (POPS 1988, 12 - 13). Suomessa kansainvälisyyskasvatus pohjautuu YK:n peruskirjassa hyväksytyihin päämääriin ja ihmisoikeuksien julistukseen. Kansainvälisyyskasvatuksen yleisinä päämäärinä pidetään oikeudenmukaisen rauhan saavuttamista ja vakiinnuttamista maailmassa, ihmisoikeuksien ja -arvon toteuttamista ja säilyttämistä sekä maapallon voimavarojen oikeudenmukaista jakamista (Yhteinen maailma 1978, 11.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan (1994, 13) kansainvälisyyskasvatus on koulun eettisen kasvatuksen keskeinen osa. Se voidaan

käsittää yleiseksi asenne- ja luonnekasvatukseksi, joka on "ihmisyyteen kasvattamista" ja "työtä oikeudenmukaisen kehityksen edistämiseksi" (Koivisto & Lehtola 1985, 12; POPS 1988, 9). Erkki Viljasen mukaan "kansainvälisyyskasvatus tarkoittaa oppilaiden varustamista sellaisilla asenteilla, tiedoilla ja taidoilla, jotka tekevät mahdolliseksi heidän osallistumisensa kansojen väliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä yksityishenkilöinä että kotimaansa kansalaisina" (cit. Hirsjärvi 1978, 60).

Kansainvälisyyskasvatuksen osa-alueiksi käsitetään yleisesti myös ihmisoikeus-, kulttuuri-, aseidenriisunta-, kehitys-, ympäristö- ja tasa-arvokasvatus (POPS 1988, 48). Kulttuurikasvatus on näistä lähinnä monikulttuurisen kasvatuksen käsitettä. Kansainvälisyyskasvatuksen opas (POPS 1988, 49-50) kuvaa kulttuurikasvatuksen sisältöjä seuraavasti:

- kasvaminen kansainväliseen ymmärtämykseen ja yhteistyöhön
- mitä kulttuuri on: oman kulttuurin peruspiirteiden hahmottaminen, kulttuurilainat, kulttuurien muuttuminen
- muiden kulttuurien ymmärtäminen, erilaiset arvot, elämäntavat
- kulttuurien vuorovaikutussuhteet, oma vastuu kulttuurin kehittäjänä
- tutustuminen myös Euroopan ulkopuolisiin kulttuureihin

Musiikissa kansainvälisyyskasvatus nähdään lähinnä kulttuuri- ja rauhankasvatukseksi: "Perehtyminen vieraan maan kansanperinteeseen ja kulttuuriin on oikea keino maailmankuvan avartamiseksi sekä kansojen ja rotujen välisen yhteisymmärryksen lisäämiseksi" (POPS 1988, 77).

Rauhankasvatus ja kansainvälisyyskasvatus on käsitetty pitkälle rinnakkaisiksi termeiksi Suomessa (POPS 1988, 12). Kääriäisen (1989, 11) mukaan rauhankasvatus lähtee liikkeelle oppilaan lähiympäristöstä ja laajenee vähitellen kansainvälisyyskasvatukseksi. Jo 1950-luvulla puhuttiin kansainvälisyyskasvatuksesta, joka tarkoitti tuolloin lähinnä tietojen jakamista muista kansoista (Isohookana-Asunmaa 1983; cit. Helenius 1984, 9). Myös 1960-luvulla kansainvälisyyskasvatuksessa painotettiin tiedollisia tavoitteita: yhteistyötaitoja, maailmanlaajuisten ongelmien tajuamista ja kommunikaatiovalmiuksia. Vasta 1970-luvulla kansainvälisyyskasvatukseen otettiin mukaan myös asenteellisia ja

toiminnallisia tavoitteita. (Helenius 1984, 9.) 1980-luvulla kansainvälisyyskasvatuksessa nähtiin tärkeiksi rauhankasvatus, ihmisoikeudet ja kulttuurien tuntemus (Liikanen & Vallström 1988, 17).

Jukka Koron (1978) määritelmä kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteista kuvaa hyvin 1970-luvun tilannetta: "Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteena on kehittää oppilaissa tietoisuutta maapallon kaikkien kansojen yhteenkuuluvuudesta, eri kulttuurien tuoman moninaisuuden arvostamisesta, toisten kansojen ja kulttuurien erikoispiirteiden hyväksymisestä ja kunnioittamisesta sekä tietoisuutta siitä, että...viime kädessä yksityiset jäsenet ovat vastuussa koko maailman tulevaisuudesta" (cit. Hirsjärvi 1978, 60).

Suomen Unesco-toimikunta on luokitellut kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteet sosiaalis-emotionaaliseksi, tiedolliseksi ja toiminnalliseksi. Omaa opetusmateriaalia luodessamme otimme huomioon kansainvälisyyskasvatuksen sosiaalis-emotionaalista tavoitteista lähinnä sen 7. kohtaa: "Ymmärtämys ja kunnioitus kaikkia kansoja, niiden kulttuureja, arvoja ja elämäntapoja kohtaan oman maan etniset ryhmät mukaan lukien". (Yhteinen maailma 1978, 15.)

Kalli tutki pro gradussaan yläasteen musiikinopettajien asenteita kansainvälisyyskasvatusta kohtaan ja kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamista yläasteen musiikinopetuksessa (Kalli 1991, 18-19). Koeryhmänä tutkimuksessa oli sata yläasteella toimivaa musiikinopettajaa eri puolilta Suomea. Tutkimustulosten mukaan opettajat suhtautuivat kansainvälisyyskasvatukseen myönteisesti, mutta eivät toteuttaneet sitä kovinkaan paljon musiikinopetuksessa. (Kalli 1991, 28, 55.) Suurin osa koeryhmästä sisällytti kansainvälisyyskasvatusta opetukseensa jonkin verran, eniten sitä toteutettiin soittamisessa, kuuntelussa ja laulamissa (Kalli 1991, 37, 51).

Vieraista kansanperinteistä soitettiin eniten lähinnä länsimaista musiikkiperinnettä muistuttavaa musiikkia: latinalaisen Amerikan ja Euroopan musiikkia sekä Pohjois- ja Etelä-Amerikan musiikkia. Aasialainen musiikki tuntui opettajille vieraimmalta alueelta. Suomalaisia ja muiden maiden kansanlauluja laulettiin melko usein, mutta vieraskielisiä kansanlauluja niiden alkuperäiskielillä paljon harvemmin. (Kalli 1991,

40, 43.) Kuunteluun opettajat sisällyttivät kansainvälisyyskasvatusta antamalla alkuperäisiä näytteitä vieraasta musiikkiperinteestä ja kertomalla musiikin esitysyhteydestä. Improvisointiin ja musiikkiliikuntaan kansainvälisyyskasvatus liitettiin hyvin harvoin. (Kalli 1991, 40, 44-45.)

Musiikintuntien suunnittelussa opettajat kiinnittivät huomiota kansainvälisyyskasvatukseen jonkin verran: yleisin tapa oli elämykselliseen oppimiseen pyrkiminen. Yleisimpinä esteinä kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamiselle opettajat pitivät musiikkituntien vähyyttä ja ajanpuutetta. He kertoivat myös kaipaavansa jatkokoulutusta ja ohjausta kansainvälisyyskasvatuksen huomioinnissa opetuksessa. (Kalli 1991, 38-51.)

2.4 Monikulttuurisen kasvatuksen nykytilanne Suomessa

Toimintaympäristöjen yleinen kansainvälistyminen, Suomen monikulttuuristuminen ja Euroopan yhdentymisen mainitaan uusissa opetussuunnitelmissa keskeisiksi haasteiksi koulun kehityksen kannalta (LOPS 1994, 17; POPS 1994, 14). Kansainvälisyyskasvatuksen keskeisiksi sisältöalueiksi nimetään uudessa opetussuunnitelmassa kulttuurien tuntemus ja suvaitseva suhtautuminen erilaisuuteen, kulttuurilukutaidon alkeet sekä harjaantuminen maailmankansalaisuuteen (POPS 1994, 33). Kansainvälisyyskasvatuksen rinnalla käytetäänkin usein termiä globaali kasvatus (Liikanen 1993, 14).

Vuosittain Suomen kouluihin tulee ulkomailta noin 1 000 oppilasta, joista 100 puhuu äidinkielenään jotakin muuta kieltä kuin suomea tai ruotsia (POPS 1988, 47). Lisääntyvästä pakolais- ja siirtolaismäärästä huolimatta monikulttuurinen musiikinopetus tapahtuu Suomessa vielä suurelta osin tilanteessa, jossa opetettavan musiikin kulttuurista on eri kuin opettajan ja oppilaiden. Toisin sanoen opettaja opettaa perussuomalaiselle luokalle ei-länsimaalaista musiikkia (Moisala 1995a, 199).

Suomessa muista kulttuureista tulevia oppilaita ei ole vielä osattu hyödyntää monikulttuurisuuskasvatuksessa. Monissa oppiaineissa nämä oppilaat voisivat tarjota todellisen vertailukohteen suomalaisen kulttuuriin, tapoihin, tottumuksiin, historiaan,

kouluun jne. (POPS 1988, 47). Uuteen musiikkikulttuuriin tutustuminen kulttuurin tuntevien oppilaiden opastuksella antaisi paljon kaikille osapuolille ja auttaisi myös vahvistamaan vähemmistöryhmistä tulevien oppilaiden identiteettiä (Moisala 1995b, 12).

2.4.1 Monikulttuuriset musiikkiprojektit

Merirastilan ala-asteella Helsingissä alkoi syksyllä 1996 Sibelius-Akatemian, Taideteollisen korkeakoulun ja Helsingin yliopiston liikuntakasvatustieteen laitoksen yhteistyöhankkeena nelivuotinen taiteisiin painottuva monikulttuurisuusprojekti Taikomo. Koulun oppilaista huomattava määrä on maahanmuuttajaoppilaita. Projektin tarkoituksena on taiteisiin painottuvan toiminnan kautta vahvistaa lapsen identiteettiä ja sitä kautta pyrkiä edesauttamaan suomalaislasten ja maahanmuuttajalasten vuorovaikutusta sekä ehkäisemään maahanmuuttajalapsien syrjäytymistä. (Talip, M. 19.3.1998.)

Päiväkehrän koululla Espoossa toteutettiin lukuvuonna 1995-1996 suvaitsevaisuus- ja monikulttuuriprojekti, jonka aikana tutustuttiin eri kulttuureihin maahanmuuttajien vetämien työpajojen ja pitkäkestoisten kurssien kautta. Projektin tavoitteena oli torjua rasismia sekä lisätä kulttuurien välistä yhteisymmärrystä. Syksystä 1996 alkaen Yhdessä Maailmalla -projektia on jatkettu Suur-Helsingin alueen kouluissa, kevään 1998 aikana projektia on tarkoitus viedä myös muutamiin kouluihin Uudellamaalla.

Projekti esitellään kouluille ja rakennetaan kutakin koulua varten sen tarpeet huomoiden, 2-3 päivää kestävä projektin aikana oppilaat tutustuvat vieraisiin kulttuureihin työskentelemällä ulkomaalaisen opettaja johdolla. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos laajensi hanketta tekemällä tammi-maaliskuussa 1998 kokeilun, jossa myös vanhemmat osallistuivat projektiin. (Yhdessä Maailmalla - Suvaitsevaisuus- ja monikulttuuriprojekti 1996 - 1998.)

Suomessa Yhdessä Maailmalla -projekti on kouluihin suunnatuista suvaitsevaisuushankkeista tähän asti pitkäkestoisin. Kokeilussa mukana olleiden koulujen opettajat ovat ottaneet projektin innolla vastaan ja se on alkanut toimia usein

itsenäisesti koulun löytäessä uudet yhteistyökanavat. Maahanmuuttajalasten itsetunnon on huomattu vahvistuvan ja myönteisen ilmapiirin vieraita kulttuureja kohtaan kasvaneen niissä kouluissa, joissa projekti on vierailut. (Yhdessä Maailmalla - Suvaitsevaisuus- ja monikulttuuriprojekti 1996 - 1998.)

Maailmanmusiikinkeskus on ollut syksystä 1996 alkaen mukana Helsingissä päiväkotilapsille suunnatussa monikulttuurisuusprojektissa, jossa lapset ovat tutustuneet senegalilaiseen kulttuuriin alkuperäiskulttuurista tulevien muusikoiden johdolla. Kullekin ryhmälle on pidetty kaksi toiminnallista opetustilannetta ja konsertti. Projektia on ollut rahoittamassa Helsingin kaupunki, tähän asti sitä on toteutettu kuudessa päiväkodissa ja yhdellä ala-asteella. Jatkossa projektiin on tarkoitus ottaa mukaan myös kuubalainen kulttuuri. (Saarela, M. 25.3.1998.)

Pukinmäen yläasteella Helsingissä alkoi syksyllä 1995 kolmivuotinen monikulttuurisuusprojekti, jonka idea saatiin Norjasta Kjell Skyllstadin johtamasta Resonant Community -projektista. Sen keskeisimpänä tavoitteena on edistää vieraiden kulttuurien ymmärtämistä ja suvaitsevaisuutta Pukinmäen yläasteella sekä auttaa koulun maahanmuuttajaoppilaiden integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin ottamalla erityisesti heidät mukaan monikulttuuriseen työskentelyyn. Syntyperäisten taiteilijoiden ja muusikkojen johdolla projektissa perehdytään kuuden maan kulttuuriin ja musiikkiin. Projektin tarkoituksena on kehittää monikulttuurisen kasvatuksen malli osaksi peruskoulun kansainvälisyyskasvatusta. (Idstam, S. 20.3.1998.)

2.4.2 Monikulttuurisuus yläasteen musiikin oppikirjoissa

Antikainen (1995, 170) on analysoinut pro gradussaan Fazerin ja Otavan kustantamat musiikin oppikirjat 7 - 9 luokille. Hänen keskeisin huomionsa on se, että tarkastelluissa oppikirjoissa ei-länsimaiset musiikkikulttuurit on käsitelty erilaisin toimenpitein siten, ettei musiikillisen erilaisuuden kohtaamista tapahdu (Antikainen 1995, 172). Tutkituissa musiikin oppikirjoissa ei onnistuta välittämään ei-länsimaisia kulttuureita niin erilaisina kuin ne voisivat rehellisimmillään kuvattuna olla: ne esitellään joko länsimaistuneina muunnoksina tai länsimaisiksi "jalostettuina" versioina (Antikainen

1995, 177).

Oppikirjojen sisältämät laulut edustavat jo vakiintunutta suomalaista ja länsimaista musiikkiohjelmistoa. Toiminnallinen musiikkiin perehtyminen vähenee oppikirjoissa sitä mukaa, kun käsiteltävän musiikin estetiikka etäännyttyä länsimaisen musiikin estetiikasta: siirryttäessä latinalaisen Amerikan musiikista afrikkalaisen musiikin kautta aasialaiseen musiikkiin soitto- ja laulutehtävien määrä vähenee radikaalisti. Antikainen kutsuu tätä ilmiötä "latistamiseksi". (Antikainen 1995, 172-173, 178.)

Latistamiseksi hän näkee myös sen, että musiikki saatetaan sovituksellisilla keinoilla sellaiseen muotoon, ettei se häiritse länsimaisen estetiikan piirissä enkulturoitunutta oppilasta. Sovitusten lähtökohdaksi on otettu ns. bändikokoonpano. Pahimmillaan se on johtanut siihen, että sovituksia varten on valittu vain laulut, jotka soveltuvat tällä kokoonpanolla esitettäväksi. (Antikainen 1995, 173-174.)

Kirjan kuvitus voi luoda lukijalle mustavalkoisen ja "turistisen" vaikutelman esiteltävästä kulttuurista. Antikainen kuvaa tällaisen toiminnan vaikutusta "etäännyttäväksi" tarkoittaen oppilaiden näkökulman muokkaamista valmiiden länsimaisten stereotyyppien suuntaan, pois pyrkimyksestä nähdä vieraat kulttuurit ennakkoluulottomasti. (Antikainen 1995, 178)

Oppikirjoissa ei käytetä lainkaan musiikkikohtaisesti kehiteltyjä notaatiosysteemejä eikä ohjata kuulonvaraiseen opetteluun perustuvaan musiikin omaksumiseen. Antikainen olettaakin, että oppikirjoja ei ole laadittu vastaamaan etnisten vähemmistöjen kulttuurien vaalimiseen liittyviä tarpeita. Tämä on kuitenkin hänen mukaansa näkökohta, joka tulevien kirjantekijöiden tulisi ottaa huomioon Suomessakin. (Antikainen 1995, 176, 180)

Antikainen toteaa oppikirjojen puutteet, mutta ei kuitenkaan pyri löytämään parannusehdotuksia niiden korjaamiseksi. Mielestämme Antikaisen analyysi toimiikin lähinnä kriittisen keskustelun herättäjänä. Musiikkikulttuurin Antikainen näkee enemmän staattisena kuin jatkuvasti muuttavana ilmiönä. Santos esittää, että musiikkikulttuurien kohtaamisen myötä syntyy jatkuvasti myös uusia musiikkityylejä.

Vieraassa kulttuuriympäristössä maahanmuuttajat pyrkivät oman kulttuurinsa säilyttämiseen, mutta omaksuvat samalla musiikki- ja tanssiperinteeseensä myös piirteitä uudesta sosiaalisesta ympäristöstä. (Santos 1994, 28.) Antikaisen esittämistä ajatuksista herääkin kysymys, miten musiikkikulttuureja voitaisiin kuvata totuudenmukaisesti oppikirjoissa?

2.5 Suvaitsevaisuus

Kasvatus suvaitsevaisuuteen on monikulttuurisen kasvatuksen ideologisena pohjana. Yleisimmin monikulttuurista kasvatusta on kritisoitu siitä, että se erottelee ryhmiä toisistaan (Ramsey yms. 1989, 155). Peter Dunbar-Hall (1992, 188) esittääkin, että monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ja etnomusikologian käsittäminen samaksi asiaksi voi viedä pohjan monikulttuuriselta musiikkikasvatukselta, koska erilaisuuden korostaminen opetuksessa voi synnyttää "me ja muut" - mentaliteetin, joka puolestaan kasvattaa rasismia.

Wahlström näkee, että suvaitsevaisuuskasvatuksessa korostetaan samanlaisuutta ulkoisista erilaisuuksista huolimatta. Suvaitsevaisuuteen ohjaamisessa on keskeistä antaa mahdollisuus kriittiselle reflektiolle eli arvostella niitä ennako-oletuksia, joille omat uskomuksemme rakentuvat. Suvaitsevaisuuskasvatuksella voidaan antaa myös asiallista tietoa eri kulttuureista ja auttaa näin purkamaan vääriä mielikuvia. Se ohjaa kunnioittamaan kulttuurien välisiä eroavaisuuksia ja näkemään asioita toisen näkökulmasta. (Wahlström 1996, 77, 111-112)

Taipumusta pitää oman etnisen ryhmän arvoja ja käyttäytymismalleja oikeina ja parempina kuin muiden ryhmien vastaavia arvoja kutsutaan etnosentrismiksi. Useimmat ihmiset eivät tiedosta itsessään tällaista käyttäytymistaipumusta. Tyypillisesti etnosentrismi ilmenee kulttuuristen stereotyyppien kautta. Suomalaisessa maantiedon opetuksessa kansanluonnetta kuvaavat etniset stereotyypit olivat tavallisia 1960-luvulle asti, kokonaan näistä kuvauksista luovuttiin vasta 1970-luvun alussa. (Kupiainen 1994, 41-43.)

Voidaan olettaa, että ennakkoluulot väistyvät, kun yksilö saa riittävästi tietoa vieraista etnisistä ryhmistä ja on riittävän paljon tekemisissä niiden kanssa. Asia on kuitenkin monimutkaisempi, sillä ennakkoluulot pohjautuvat emootioihin, eivät niinkään järkeen. (Skylstad 1993, 5.) Tunteiden ja tiedon välillä ei näytä olevan yhteyttä toisiinsa: ennakkoluulot eivät juuri vähene pelkän tiedon seurauksena (Cole & Hall 1970, 495; cit. Skylstad 1993, 5). Sosiologien mukaan paras keino rasmin välttämiseksi on rasminvastainen toiminta, koska toiminta luo asenteita (Skylstad 1993, 7). Cole ja Hall (1970, 495; cit. Skylstad 1993, 7) väittävät, että ensisijaisesti olisikin korjattava toimintamalleja eikä asenteita.

Musiikki on osoittautunut tehokkaaksi keinoksi kehittää sekä yksilöllisiä että sosiaalisia inhimillisiä arvoja. Musiikillinen vuorovaikutus luo sosiaalisia arvoja ja yhteenkuuluvuuden tunteen helpommin kuin muut sosiaalisen kanssakäymisen muodot. Taiteisiin liittyvä toiminta on tärkeää erityisesti persoonallisuuden kypsymissvaiheessa, jotta spontaanisuus ja luovuus säilyisivät. (Skylstad 1993, 5, 7.)

Tutkimusten mukaan intensiivinen, lyhytkestoisenaikin toteutettu monikulttuurisuuskasvatus kasvattaa tietoa muista kulttuureista ja vaikuttaa positiivisesti asenteisiin, mutta pitkällä aikavälillä tulokset eivät jää pysyviksi (Leglar 1992, 209). Dias Cruzin (1979; cit. Leglar 1992, 210) tutkimus puolestaan osoitti, että vähemmistöryhmistä tulevien oppilaiden itsetunto ja -luottamus nousi, kun opetuksessa käytettiin materiaalia heidän kulttuureistaan.

Norjassa toteutettu kolmivuotinen Resonant Community -projekti (Skylstad 1993) on malliesimerkki pitkäjänteisestä ja hyvin suunnitellusta monikulttuurisesta projektista, jonka tulokset ovat lupaavia. Toisaalta Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden toteuttaman kansainvälisyyskasvatusprojektin (Koivisto & Lehtola 1985) tulokset osoittivat, että jo neljän viikon tehostetulla opetusohjelmallakin oli vaikutusta oppilaiden asenteisiin kansainvälisyyttä kohtaan.

2.5.1 Resonant Community -projekti Norjassa

Norjassa toteutettiin valtion kulttuuri-instituutin hankkeena vuosina 1989 - 1992 monikulttuurinen projekti, jonka tarkoituksena oli tuoda esille Norjassa asuvien maahanmuuttajien kulttuureja, erityisesti heidän musiikkiaan ja tanssiaan. Projektin tavoitteena oli myötävaikuttaa ala-asteikäisten oppilaiden asenteisiin maahanmuuttajia kohtaan: ehkäistä kulttuurienvälisiä konflikteja, tukea suvaitsevaisuutta ja demokraattista vuorovaikutusta. (Skylstad 1993, 3, 6.) Pääopettajina projektissa toimivat syntyperäiset musikit ja tanssijat: sekä Norjassa asuvat siirtolaiset että alkuperäismaista kutsutut taiteilijat (Skylstad 1992, 314). Projektissa esiteltiin ensimmäisenä vuonna Aasian, toisena Afrikan ja kolmantena latinalaisen Amerikan musiikkia (Skylstad 1993,7).

Tutkimukseen osallistui 18 koulua ja yhteensä noin 720 10-12-vuotiasta oppilasta (Skylstad 1993, 3). Projektissa seurattiin neljännen luokan oppilaita kuudennelle luokalle saakka. Kouluista kuusi (A-koulut) osallistui intensiiviseen taidekasvatusohjelmaan, kuusi (B-koulut) säännölliseen koulukonserttisarjaan ja loput kuusi (C-koulut) toimivat vertailuryhmänä. (Skylstad 1992, 314.) Projektissa oppilaita haluttiin aktivoita osallistumaan tanssiin, lauluun ja soittamiseen (Skylstad 1993, 7).

10-14-vuotiaiden valitsemista tutkimusryhmäksi perusteltiin ikäryhmän avoimuudella erilaisia yksilöitä ja elämäntapaja kohtaan: heillä on kyky samaistua muita helpommin samanikäisiin yli rodullisten rajojen. Varhaisnuoruus on kriittistä aikaa asenteiden muodostumisen kannalta, sen aikana tapahtuva persoonallisuuden kehitys muovaa suuresti yksilön maailmankuvaa. Teini-iässä ryhmän paine ja samaistumisen tarve voi ehkäistä positiivista suhtautumista erilaisuuteen. Kun ennakkoluuloiset asenteet on sisäistetty, niitä on hyvin vaikea muuttaa. (Skylstad 1993, 4, 5.)

Tutkimustulosten mukaan projektilla oli sitä suuremmat positiiviset vaikutukset, mitä enemmän se integroitui koulun ja kouluyhteisön jokapäiväiseen toimintaan. B-koulujen tutkimustuloksista voitiin päätellä, että etukäteisvalmistelujen ja seurannan määrän lisääminen vaikutti tuloksiin positiivisesti. Projekti pyrki myös kohottamaan

maahanmuuttajaryhmien identiteettiä: vierailevat artistit ohjasivat ja innoittivat myös maahanmuuttajien musiikki- ja tanssiryhmiä. (Skylstad 1993, 17- 18.)

A-kouluissa sosiaalinen ilmapiiri parani paljon projektin ansiosta: kiusaaminen väheni niissä huomattavasti enemmän kuin B- ja C-kouluissa. Tutkimustulosten mukaan A-koulujen maahanmuuttajalapsien itsetunto vahvistui projektin ansiosta. B- ja C-kouluissa negatiiviset käsitykset maahanmuuttajien luonteesta ja moraalista eivät muuttuneet juuri lainkaan kolmen vuoden aikana, A-kouluissa puolestaan negatiiviset käsitykset vähenivät huomattavasti. (Skylstad 1993, 9-10, 18.)

Projektin alussa tehty kysely osoitti suurta avoimuutta ei-länsimaalaista musiikkia kohtaan: lähes puolet kaikkien koulujen oppilaista piti näytteistä. Projektin jälkeen tehdyssä kyselyssä ei-länsimaalaisesta musiikista pitävien oppilaiden osuus oli vähentynyt, eniten C-kouluissa ja vähiten A-kouluissa. Oppilaiden musiikkimieltymykset olivat muuttuneet 10 ja 12 ikävuoden välisenä aikana. Vastaukset heijastivat kuitenkin erillisten ääninäytteiden pohjalta tehtyjä valintoja, ei eläviin musiikkiesityksiin ja artistien kohtaamisiin liittyviä reaktioita. (Skylstad 1993, 10- 12.)

Oppilaiden suhtautumisessa ohjelmaan ja mukanaolleisiin esiintyjiin ei havaittu suuria eroja: muutamia poikkeuksia lukuunottamatta vastaanotto oli hyvin positiivinen ja osallistuminen sekä aktiivinen kannustaminen esimerkillistä. Tämä koski myös ongelmaoppilaita, jotka monessa tapauksessa osoittautuivat halukkaimmiksi osallistujiksi. Eräs opettaja kertoi: "Projektilla on ollut positiivinen vaikutus luokan ilmapiiriin. Oppilaat uskaltavat osallistua sellaisiin asioihin, jotka ennen hävettivät heitä. Tällä on ollut erityisen hyvä vaikutus `koviin` poikiin." Opettajat kertoivat oppineensa projektin myötä suhtautumaan avoimemmin muihin maihin ja kulttuureihin, ymmärtämään ja myös kuuntelemaan niiden musiikkia uudella tavalla. (Skylstad 1993, 13-14, 17.)

2.5.2 Tehostettu kansainvälisyysopetusohjelma ala-asteella

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, voidaanko neljäsluokkalaisten asenteisiin kansainvälisyyttä kohtaan vaikuttaa tehostetulla opetusohjelmalla. Tutkimus toteutettiin Jyväskylässä keväällä 1983, tutkimusjoukkona oli yhteensä 103 4. luokan oppilasta, joista 50 osallistui opetusohjelmaan ja 53 toimi kontrolliryhmänä (Koivisto & Lehtola 1985, 9, 53).

Neljän viikon aikana toteutettuun opetusohjelmaan sisältyi neljä oppiainetta: maantieto, äidinkieli, kuvaamataito ja musiikki. Tutkimuksessa tarkasteltiin koko opetusohjelman yhteisvaikutusta sekä kunkin oppiaineen vaikutusta osana kokonaisuutta. (Koivisto & Lehtola 1985, 1.) Opetusohjelman rungoksi muodostui siirtolaisuuden mukaanaantomia ongelmia kuvaava kehyskertomus. Musiikin opetusosuuden suunnittelussa ja käytännön toteutuksessa painotettiin toiminnallisuutta ja elämyksellisyyttä. (Koivisto & Lehtola 1985, 9, 140.)

Tutkimus pohjautui Karvosen (1967) asenneteoriaan. Oppilaiden asenteet muuttuivat sekä kokonaisuutena että eri asennekomponenttien osalta: eniten opetusohjelmalla oli vaikutusta asenteiden toiminnalliseen komponenttiin. Toiseksi eniten muutosta tapahtui affektiivisellä ja vähiten kognitiivisellä komponentilla. Suurimmat muutokset tapahtuivat halussa solmia kontakteja ulkomaalaisiin ja yleisessä suhtautumisessa heihin. Myös musiikilla oli vaikutusta oppilaiden asenteiden muutokseen. (Koivisto & Lehtola 1985, 26, 166.)

Tutkittavien kahden koulun ja myös saman koulun eri luokkien välillä havaittiin eroja oppilaiden suhtautumisessa kansainvälisyyteen. Koulujen välisiä eroja selittää osin se, että toisessa koulussa kansainvälisyyskasvatusta oli aktiivisesti harrastettu jo vuosia. Tämän koulun oppilaiden valmiiksi myönteisiä asenteita ei pystytty enää paljon myönteisempään suuntaan muuttamaan. Luokkakohtaisten erojen syyksi arveltiin puolestaan annetun kansainvälisyyskasvatuksen määrän eroa eri luokkien välillä. Tyttöjen ja poikien asenteet eivät tutkimuksen mukaan poikenneet juurikaan toisistaan. (Koivisto & Lehtola 1985, 166-168, 174)

2.5.3 Nuorten musiikkimaku

Omassa tutkimuksessa kartoitimme opetusmateriaalin kokeiluun osallistuneiden ryhmien oppilaiden musiikkimieltymyksiä sekä suhtautumista erityisesti gamelanmusiikkiin ja Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin. Salmisen tutkimus nuorten musiikkimausta auttaa ymmärtämään nuorten musiikkimieltymysten- ja tottumusten taustoja. Hänen tutkimuksensa tarkoitus oli selvittää 9-20-vuotiaiden nuorten kokemuksia ja tunteita erilaisista musiikinäytteistä. Musiikkimakua ei korostettu tutkimuksessa filosofisena ongelmana, vaan se nähtiin konkreettisena käyttäytymisenä arvottaa musiikkiin liittyviä kokemuksia. (Salminen 1990, 4, 6.) Tutkimukseen osallistui 831 nuorta ja se suoritettiin musiikin ja äidinkielen tunneilla (Salminen 1990, 32-33).

Tutkimuksen yksi päätulos oli, että musiikkimaku ei jaa tutkittavia minkäänlaisiin yksiselitteisiin makurakenteisiin tai tasakoosteisiin mieltymystyyppeihin. Suurimmalle osalle musiikinäytteistä löytyi yleisö, joka oli kooltaan vähintään neljännes tutkituista ja jokaiselle musiikinlajille löytyi kuulijoita, jotka eivät välittäneet tai sietäneet kuunnella sitä. Tutkimustuloksista olikin nähtävissä selvimmin erilaisia makuvähemmistöjä ja -enemmistöjä. (Salminen 1990, 8, 50.) Salminen toteaa nuorison musiikkimaun olevan epäyhtenäinen ja herkkä sekä mieltymyksille että torjuville reaktioille: "Tuntematon herättää oudoksun, joka ilman taustatietoa saattaa kääntyä torjunnaksi" (Salminen 1990, 49).

Erilaisten ryhmien musiikkimakuja Salminen (1990, 11-12) jaotteli seuraavasti:

- naispuoliset tutkittavat ilmaisevat myönteisiä kokemuksiaan avoimemmin kuin miespuoliset
- 13-15-vuotiaat korostavat voimakkaasti vastenmielisiä kokemuksiaan ja käyttäytyvät melko arvostelevasti.
- yli 16-vuotiaat ovat tarkkoja mieltymyksistään, mutta hillitympiä kuin 13-15-vuotiaat
- lukiolaiset ovat melko valikoivia ja kriittisiä, mutta keskivertoa pidättyväisempiä
- suvaitsevaisimpia ja pohtivimpia ovat eri taidelajien harrastajat

Suosituimmiksi musiikinlajeiksi tutkimuksessa nousivat diskomusiikki, hitaat balladit

ja ns. perusrock. Suosittuja olivat myös moderni musta musiikki, heavy sekä hard-rock. Kansanmusiikkinäytteiden vastaanotto oli melko torjuva: erityisesti torjunta kohdistui ulkoeurooppalaiseen musiikkiin ja ns. maailmanmusiikkiin. Salminen arvelee näiden musiikin alueiden kärsineen eniten tuntemattoman torjumisesta, mistä kertoo myös "ei osaa sanoa" -valintojen keskimääräistä runsaampi esiintyminen. Taidemusiikki aiheutti voimakkaan kielteisen reaktion, kun kyseessä oli moderni nykymusiikki tai suomalainen ooppera. (Salminen 1990, 8-9.)

Nyky-yhteiskunnassa musiikkiteollisuus uusimpine elektroniikan sovelluksineen on löytänyt nuorista uusia kohderyhmiä: populaarimusiikin helppo tavoitettavuus ja siihen liittyvien laitteiden suosio kiinnostaa lapsia jo varhain. Myös ääniteteollisuus ohjaa nuoria pääasiassa keskitie -mediarockin kuunteluun. Murrosiässä on välttämätöntä valita ystäväpiirin odotusten mukaisesti vaatteet, puhetyyli, elokuvat ja musiikki, jotka muodostuvat eräänlaisiksi identiteettiobjekteiksi. (Salminen 1990, 3, 17-18.) Samalla nuoret viettävät suuren osan myrskyisestä ikäkaudestaan koulussa, joka tarjoaa heille valtakulttuurin hyväksymiä ajattelutapoja (Lull 1987, 153-154; cit. Salminen 1990, 19).

2.6 Etnomusikologinen näkökulma

Etnomusikologien mukaan ei ole olemassa "hyvää" ja "huonoa" musiikkia, vaan jokaisella kansalla tai etnisellä ryhmällä on oma musiikkijärjestelmänsä, joka heijastaa ja ilmaisee kyseisen yhteiskunnan arvoja ja kulttuurillisia rakenteita (Nettl 1992, 4). Samalla, kun henkilö enkulturoituu, eli oppii ympäröivän kulttuurin ajattelu- ja toimintatavat, hän omaksuu myös oman kulttuurinsa musiikkimieltymykset, joista käsin hän suhteuttaa ja arvioi kaiken myöhemmin kuulemansa musiikin. Arviot "hyvästä" musiikista, sen kauneudesta, vaikutuksesta ja merkityksestä ovat siten kasvuympäristössä opittuja. (Moisala 1995a, 197.) Siksi jokaista musiikkikulttuuria ja -tyyliä tulisi tarkastella relativistisesti, sen sisäisen logiikan ja esteettisten arvojen näkökulmasta (Moisala 1995b, 14).

Etnomusikologia voidaan käsittää joko musiikkitieteen tai antropologian osa-alueeksi (Moisala 1991, 133). Terminä etnomusikologia otettiin käyttöön vasta 1950-

luvulla.(Nettl 1980, 2-3.) Etnomusikologian tutkimusala on käsittänyt lähinnä ei-länsimaalaisen ja suullisesti välittyvän musiikin, tutkimus on keskittynyt maantieteellisesti eristyneiden heimoyhteiskuntien musiikkiin ja ammattimuusikoiden taidemusiikkiin (Nettl 1980, 1; 1992, 4). Tutkimuskohteen mukainen määrittely etnomusikologiasta ei kuitenkaan ole enää ajankohtainen: etnomusikologia nähdään tutkimusnäkökulmana, jota voi soveltaa mihin tahansa musiikkiin (Moisala 1991, 105).

Toisaalta etnomusikologia on kiinnostunut musiikista universaalisena ilmiönä, se etsii yhtäläisiä piirteitä eri musiikeista, toisaalta se pyrkii tuomaan ilmi musiikkien moninaisuutta (Nettl 1980, 3). Aikaisemmin etnomusikologian tärkeimmäksi tehtäväksi nähtiin alkuperäisten musiikkikulttuurien säilyttäminen, populaarimusiikki ja muut musiikkikulttuurien sekoittumisesta syntyneet musiikkityylit jätettiin vähemmälle huomiolle. Nykyään musiikkikulttuuri käsitetään kuitenkin muuttuvaksi ilmiöksi ja etnomusikologinen tutkimus tarkastelee yhtä lailla kaikkia musiikinlajeja, myös länsimaista taidemusiikkia. (Nettl 1992, 4-5.)

2.6.1 Kontekstualisointi

Kontekstilla tarkoitetaan sitä kokonaisuutta, jossa musiikki esiintyy. Kontekstualisoiminen ei kuitenkaan välttämättä tarkoita musiikin liittämistä koko kulttuuriin, tutkimusasetelmasta riippuen konteksti voidaan rajata myös pienempään kohteeseen. (Moisala 1991, 120-121.) Sallyann Goodallin mukaan todellinen kontekstuaalinen lähestymistapa musiikkiin käsittää myös maailmankuvan tarkastelun. Maailmankuva vaikuttaa syvästi ihmisen valintoihin, arvoihin ja ajattelutapaan ja sitä kautta myös musiikin esityskäytäntöihin ja -perinteisiin. Vasta maailmankuvan, uskonnon ja filosofian ymmärtäminen voi avata kulttuurin todellisen merkityksen. (Goodall 1992, 195-196.)

Etnomusikologit ovat samaa mieltä siitä, että musiikkia voidaan ymmärtää parhaiten osana kulttuuria (Nettl 1992, 4). Musiikin ymmärtäminen edellyttää siten tietoa musiikin ilmentämisestä kulttuurillisista arvoista, uskomuksista, traditioista ja tuntemuksista (Walker 1990, 78; cit. Hookey 1994, 85). Etnomusikologia tutkii

musiikkia kulttuurina ja kulttuurissa: kuinka ihmiset käyttävät, esittävät, ja säveltävät musiikkia, mitä he ajattelevat musiikista ja kuinka he suhtautuvat siihen (Nettl 1980,1).

Mitä kulttuuri on? Sellin (1992, 216) mukaan kulttuuri muotoutuu ja säilyy ihmistenvälisen sosiaalisen kanssakäymisen ja mukautumisen kautta. Vaikka kulttuuri muuttuu jatkuvasti, yhteisön sosiaalinen kontrolli takaa kulttuurin keskeisten piirteiden säilymisen (Moisala 1991, 109). Slobin ja Titon (1992, 6) esittävät musiikkikulttuurin mallin, joka koostuu neljästä osatekijästä:

1. Käsitteet musiikista:
 - A musiikki ja uskomukset
 - B musiikin estetiikka
 - C musiikin konteksti
 - D musiikin historia
2. Musiikin sosiaalinen organisointi
3. Ohjelmistot:
 - A tyyli
 - B genret
 - C tekstit
 - D säveltäminen
 - E musiikin välittäminen eteenpäin
 - F liikkuminen
4. Materiaalinen kulttuuri

Musiikki ja uskomukset vastaavat kysymykseen: mikä on musiikkia ja mikä ei? Uskomukset kertovat myös musiikin oletetusta alkuperästä. Musiikin estetiikka määrittää, millaista laulua pidetään kauniina, minkälainen ääni miellyttää kuulijoita ja kuinka pitkään esityksen tulisi kestää. Musiikin kontekstilla tarkoitetaan esiintymistilanteeseen liittyviä tekijöitä, esim. sitä, milloin ja missä tilanteissa musiikkia tulisi esittää ja kuinka usein? (Slobin & Titon 1992, 6.)

Musiikin sosiaalinen organisointi selvittää, kuinka ryhmä jakaantuu suhteessa musiikillisiin mieltymyksiin ja musiikkiin yleensä, esim. lapset ja vanhat ihmiset laulavat eri lauluja. Tyyli käsittää musiikin harmonian, rytmit, ajan, sävyt ja äänen intensiteetin, genret puolestaan sisältävät varsinaiset tyylit (esim. kehto-, joul- ja

häälaulut). Materiaalinen kulttuuri käsittää soittimet ja nuotit (Slobin & Titon 1992, 9-12.)

Lähtökohtanamme oman opetusmateriaalin tekemiselle pidimme koko musiikkikulttuurin esilletuomista Slobinin ja Titonin esittämään mallin mukaisesti. Vieraan musiikkikulttuurin monimutkaisilta ja vierailta tuntuvia asioita ei ole pyritty väistämään opetusmateriaalissa, vaan sen kuvaamisessa on lähdetty liikkeelle kyseisen kulttuurin arvostamisesta ja kunnioittamisesta sekä pyritty myös ymmärtämään kulttuurin omia arvoja, uskomuksia ja tapoja. Niinpä opetusmateriaalit sisältävät paljon tietoa myös kulttuurien jokapäiväisestä elämästä: työstä, rituaaleista, uskonnoista, taiteista ja tavoista. Opetusmateriaalin tarkoituksena on ohjata sekä opettajia että oppilaita suvaitsevaisuuteen, erilaisuuden ymmärtämiseen.

Gamelanmusiikin opetusmateriaali keskittyy Balin ja Jaavan saarten erityispiirteiden esittelemiseen. Pohjois-Amerikan intiaanien kulttuuria ja musiikkia käsitellään tarkemmin kolmen eri alueelta tulevan heimon kautta, omana lukunaan käsitellään gamelanmusiikkia Suomessa ja Pohjois-Amerikan intiaanien nykypäivän tilannetta. Laulu-, soitto- ja tanssikappaleiden toteutus- ja esitysohjeissa on huomioitu mahdollisimman tarkkaan niiden alkuperäinen kuulokuva ja käyttöyhteys.

2.6.2 Emisistinen ja etisistinen näkökulma

Kulttuureja voidaan lähestyä emisistisestä tai etisistisestä näkökulmasta. Emisistinen tutkimustapa pyrkii ymmärtämään kulttuuria sisältäpäin. Musiikintutkija lähtee emisistisessä tutkimustavassa liikkeelle kulttuurin omista musiikkikäsitteistä ja tarkastelee ja analysoi musiikkia käyttäen siitä kulttuurin omia määritelmiä ja luokituksia. Etisistinen tutkimustapa puolestaan tarkastelee kulttuuria ulkoapäin: sen mukaan eri musiikeista voidaan kulttuurista riippumatta löytää samankaltaisia piirteitä. (Moisala 1991, 127.)

Lähestymistapojen vastakkainasettelusta huolimatta ne eivät sulje toisiaan pois: tutkimuksessa voidaan päästä monipuolisiin tutkimustuloksiin molempia tapoja hyödyntämällä (Moisala 1991, 127). Suurin osa kulttuurin tutkimuksista onkin erilaisia

emisistisen ja etisistisen lähestymistavan sekamuotoja (Suojanen 1982, 23). Kwabena Nketian (1988; cit. Moisala 1995b, 14) mukaan edellisiä lähestymistapoja yhdistämällä voidaan pyrkiä kulttuurienväliseen kommunikointiin ja ymmärtämykseen; hän pitää näkemystä läheisenä erityisesti musiikkikasvattajille ja taiteilijoille.

Pyrimme omassa materiaalissamme ensisijaisesti juuri kulttuurienväliseen kommunikointiin ja ymmärrykseen. On kuitenkin hyvin vaikea erotella, missä määrin käytimme opetusmateriaalia prosessoidessamme etisististä ja toisaalta emisististä tutkimustapaa. Oma länsimainen ja suomalainen kulttuuritaustamme vaikutti osaltaan kykyymme omaksua erilaista musiikkia. Toisaalta opetusmateriaali tehtiin suomalaisia kouluja varten, joiden oppilaista valtaosa on kasvanut länsimaisen kulttuurin keskellä. Opetusmateriaalin tekijöiden ja sen käyttäjien pitkälle yhtenäinen kulttuuritausta luo tutun viitekehyksen, josta käsin vieraan musiikkikulttuurin lähestyminen on helpompaa.

2.6.3 Kulttuurisensitiivinen opetusmateriaali

Kulttuurisensitiivisen musiikin opetusmateriaalin lähtökohtana on käsiteltävän kulttuurin arvostus. Siinä otetaan huomioon, mikä musiikissa on tärkeää ja olennaista kulttuurin omalta kannalta katsottuna (Moisala 1995a, 201). Williams (1989, 90-91) pitää opetusmateriaalin arvioimisessa opettajan kannalta tärkeänä sitä, välittääkö se positiivisen kuvan käsiteltävistä kulttuurisista, etnisistä tai rodullisista ryhmistä ja välttääkö se negatiivisia ilmauksia. Useiden eri tiedonalojen mukaantuminen opetusmateriaaliin on tärkeää, sillä eri etnisten ryhmien kokemukset ja arvot heijastuvat kirjallisuudessa, kuvataiteessa, musiikissa, näyttelemisessä, tanssissa, kommunikointitavoissa ja ruokakulttuurissa (Banks 1991, 35; cit. Klinger 1994, 101).

Brennan esittää, että kulttuurisensitiivisen näkökulman huomioimiseksi musiikinopetuksessa pyrittäisiin toteuttamaan seuraavia asioita:

a) Käytä laulujen alkuperäistä kieltä ja selitä tekstin merkitys. Pyri alkuperäiseen äänentuottotapaan (esim. vibrato, huudot), vaikka se poikkeaisi länsimaisesta.

- b) Liitä musiikin ja tanssin opetukseen sen alkuperäinen esitysyhteys. Jos laulu esitetään aina tanssin tai säestyksen kanssa, opeta molemmat samanaikaisesti.
 - c) Opettele soittamaan alkuperäisiä instrumentteja, mikäli mahdollista.
 - d) Huomioi kulttuurin tapa opettaa musiikkia. Vältä nuottien käyttöä, ellei niitä käytetä kyseisessä kulttuurissa.
 - e) Hanki tietoa kulttuurin jokapäiväisestä elämästä: työstä, rituaaleista, uskonnosta, käsityöstä, taiteesta, asumuksista, ruuasta ja huveista.
- (Brennan 1992, 224-225.)

Yhteiskunnan tapa opettaa musiikkia avaa tärkeän väylän musiikin ymmärtämiseen (Nettl 1992, 3). Jokaisen kulttuurin oma musiikin välitysprosessi tarjoaa opetusmallin, jossa otetaan huomioon kulttuurin omat musiikkikäsitteet (Santos 1994, 31-32). Monissa kulttuureissa musiikki opitaan matkimalla ja imitoimalla (Campbell 1992, 40). Länsimainen nuottikuva ei kykene välttämättä välittämään muiden musiikkien ominaisimpia piirteitä, esimerkiksi vapaarytmisyyttä, muuntelua, mikrointervalleja ja esitysteknisiä seikkoja, kuten äänenmuodostuksen tekniikkaa tai heterofonista laulutapaa (Moisala 1995a, 201). Campbell (1992, 40-41) pitää kuuntelun kautta oppimista korvaamattomana kokemuksena, mutta myöntää myös notaation hyödyllisyyden musiikin analysoimisen ja uudelleentoteutettavuuden kannalta.

Usein alkuperäisten lähteiden ja koulujen käyttämän materiaalin välillä on suuri ero. Aluksi kenttätutkija äänittää tai oppii laulun Afrikassa. Laulusta tehdään transkriptio, jota jaetaan musiikkikurssilla tai joka lähetetään kustantajalle. Nuotinnusta saatetaan hieman muokata ja tehdä siitä uusi sovitus koulukäyttöä varten. Opettaja saa jostain käsiinsä nuotinnoksen, todennäköisesti ilman äänitettä ja usein myös ilman sanojen käännöstä tai lausumisohjeita. (Klinger 1994, 97, 102-103.) Näin nuotinnos voi olla niin kaukana alkuperäisestä kontekstistaan, että se palvelee enemmänkin pedagogisena harjoituksena kuin kulttuurin äänimaailmaan tutustuttavana esimerkkinä (Campbell 1992, 39).

Robert Engle on tutkinut amerikkalaisten kustantajien julkaisemia käännöksiä vieraskielisistä lauluista. Näissä julkaisuissa rytmiä tai melodiaa oli harvoin muuteltu, mutta sanojen käännöksissä autenttisuutta ei ollut välttämättä otettu huomioon: uusissa

käännösversioissa oli saatettu käyttää erilaisia kulttuurillisia symboleita kuin alkuperäisessä tekstissä. Myös tarinan juoni oli saattanut muuttua ja yhdessä tapauksessa käännösversion tarina päättyi jopa täysin vastakkaiseen moraaliseen ratkaisuun alkuperäiseen verrattuna. Vieraskielisten laulujen kohdalla tulisikin tarkkaan miettiä, onko sanojen kääntäminen julkaisua varten välttämättömyys, palveleeko se tarkoitustaan? (Engel 1994, 104-105, 108.)

Emme käyttäneet opetusmateriaaleissamme valmiita laulu- ja/tai soittosovituksia, vaan pyrimme käyttämään mahdollisimman alkuperäisiä kappaleita nuotintamalla niitä itse nauhalta tai käyttämällä luotettavia transkriptioita. Kappaleet pyrittiin säilyttämään mahdollisimman autenttisina. Monien laulujen sanoihin ei löytynyt suomen- tai englanninkielisiä käännöksiä; niitä laulettiin alusta lähtien alkuperäiskielellä.

Päädyimme käyttämään intiaanimateriaalissa notaatiota sen selkeyden vuoksi, se helpottaa myös huomattavasti opettajan omaa työtä opetusmateriaalin läpikäymiseksi. Suosittelimme kuitenkin opettajille kappaleiden opettamista mahdollisimman paljon ilman notaatiota. Gamelanmateriaalissa käytettiin alkuperäisessä kulttuurissakin vallitsevaa numeronotaatiota pienin muutoksin. Mielestämme täydelliseen materiaalin autenttisuuteen pyrkiminen ei käytännössä ole edes mahdollista, jos materiaalin tarkoituksena on palvella koulussa tapahtuvaa musiikinopetusta. Pelkkä opetusmateriaalin autenttisuus ei vielä välitä oppilaille kulttuuria kunnioittavaa lähestymistapaa, vaan opetustilanteessa opettajan oma suhtautuminen ja opetettavan kulttuurin tuttuus vaikuttaa paljon enemmän.

2. 7 Monikulttuurinen opettajankoulutus

Yhdysvalloissa monikulttuurinen näkökulma alettiin ottaa huomioon opettajankoulutuksessa 1960-luvulla. Kaikkia opettajia koskeva monikulttuurinen koulutus tuli ajankohtaiseksi seuraavalla vuosikymmenellä: se tuli pakolliseksi osaksi opettajankoulutusta kaikissa yliopistoissa ja collegeissa. (Ramsey 1989, 119.) Ramseyn (1989, 120) mukaan todellista muutosta monikulttuurisuuden huomioonottamiseksi opettajankoulutuksessa ei kuitenkaan ole tapahtunut.

Monikulttuurisen kasvatuksen käsittely jää usein hyvin pintapuoliseksi aiheen sivuamiseksi.

2.7.1 Monikulttuurisen opettajankoulutuksen kehittäminen

Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että pelkkä tiedollinen monikulttuurisuuden käsittely opettajankoulutuksessa ei riitä. Tarvitaan myös kokemuksia, jotka saattavat opiskelijoiden ennakkoluulot kyseenalaisiksi ja laajentavat heidän tiedollista ja asenteellista näkökulmaansa muihin kulttuureihin. Koulutuksen pitäisi tuoda esille myös koulun ja opetussuunnitelmien epäkohdat; myös ne saattavat sisältää syrjiviä asenteita ja tapoja. (Ramsey yms. 1989, 160-161.)

Monikulttuurisen opettajankoulutuksen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena on saattaa opettajat tietoisiksi omista ennakkoluuloistaan ja ehkäistä oppilaisiin kohdistuvaa syrjintää (Ramsey 1989, 49). Opettajan asenteilla voi olla suuri vaikutus oppilaiden asenteisiin: Negatiivisesti tai välinpitämättömästi asennoituva opettaja opettaa vähättelevää suhtautumista muihin kulttuureihin, toista kulttuuria arvostava ja siitä kiinnostunut opettaja välittää puolestaan erilaisuutta kunnioittavaa suhtautumistapaa (Moisala 1995a, 200).

Ellei opiskelija pysty koulutuksensa aikana muodostamaan selkeää filosofiaa monikulttuurisesta kasvatuksesta, hänen on vaikea toteuttaa sitä omassa työssään. Opettajilla tulisi olla taitoa tulkita toisista kulttuureista tulevien ihmisten sanoja, eleitä ja tapoja. Koulutuksessa olisi tärkeä antaa tietoa myös etnisyyteen ja rotuihin liittyvien asenteiden muodostumisesta, jotta opettajat osaisivat välittää monikulttuurisuuteen perustuvaa kasvatusta oppilaille sopivassa iässä ja tilanteissa. (Ramsey yms. 1989, 160-161.)

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tulisi olla mukana opettajien koulutuksessa alusta saakka: monikulttuurisen jakson pituus koulutuksessa korreloi suoraan monikulttuurisen materiaalin käytön määrään opetuksessa (Grant ja Secada 1990; cit. Leglar 1992, 212). Erilliset monikulttuuriset kurssit tai workshop`it tuottavat lyhyellä

aikavälillä hyviä tuloksia, mutta vaikutukset häviävät ajan myötä (Henington 1981; cit. Leglar 1992, 212).

Opettajan olisi tärkeä myös tiedostaa oman musiikkitaustansa asettamat rajoitukset toisenlaisen musiikkisysteemin hahmottamiselle (Moisala 1995a, 200). Mikäli opettajalla ei ole tarvittavaa tietoa musiikin ja sitä ympäröivän kulttuurin ymmärtämiseen, hän saattaa kuvata kulttuureja epätarkasti. Tämä saattaa puolestaan johtaa tarkoituksellisen, ehkä jopa autenttisen materiaalin sattumanvaraiseen käyttöön, joka tekee tyhjäksi alkuperäisen opetuksen tarkoituksen laajentaa tietoisuutta eri musiikkikulttuureista ja herättää arvostusta niitä kohtaan. Opettaja voi myös pyrkiä yhdenmukaistamaan tai yhdistelemään erilaisia musiikkityylejä omasta länsimaisesta näkökulmastaan käsin. (Klinger 1994, 97.)

Patricia Shehan Campbell kysyy: "Olemmeko opettajina tarpeeksi perehtyneitä niihin musiikkikulttuureihin, joita opetamme?" Hän pitää musiikkityylin opettamisen edellytyksenä korvan totuttamista kyseisen musiikkityylin systeemiin. Campbellin kokemuksen mukaan oppilaat itse huomaavat usein eron esim. "valkoiselta" ja alkuperäiseltä kuulostavan gospelkuoron välillä, ja he saattavat jopa kieltäytyä osallistumasta toimintaan, jos siinä ei pyritä alkuperäisen äänen tuottamiseen. Voimmeko löytää oikotietä vieraan musiikkityylin oppimiseen, kun sellaista ei ole oman musiikkisysteemimme omaksumiseenkaan? (Campbell 1992, 39.)

2.7.2 Monikulttuurinen opettajankoulutus Suomessa

Koulujen opetus- ja kasvatustyössä kansainvälisyyskasvatuksella on lakisääteinen perusta, mutta opettajankoulutuksen tavoitteissa kansainvälisyyskasvatusta ei ilmaista yhtä selkeästi (Korkeakoululainsäädäntö -86, cit. Liikanen & Vallström 1988, 22). 1980-luvun loppupuolella kansainvälisyyskasvatuksen opintojaksot sisältyivät opettajankoulutukseen useimmiten vapaavalintaisina ja ainoastaan 1 opintoviikon laajuisina kursseina (Liikanen & Vallström 1988, 185). Jyväskylän yliopiston luokan- ja aineenopettajien koulutuksessa kansainvälisyyskasvatus kuuluu pakollisiin perusopintoihin yhden opintoviikon laajuisena kurssina (Opettajan pedagogiset opinnot aineenopettajiksi opiskeleville 1997, 10).

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos liittyi vuonna 1989 Unescon Aspro-projektiin, jonka yhtenä tavoitteena oli lisätä kansainvälisyyskasvatuksen osuutta opettajankoulutuksessa. Opettajankoulutuslaitos järjesti projektin myötä 28 opintoviikon laajuisen kansainvälisyyskasvatuksen opintokokonaisuuden luokanopettajiksi opiskeleville ja yhden opintoviikon kurssin aineenopettajiksi opiskeleville. Opintokokonaisuuden lähtökohtana oli suomalaisen kulttuurin ja oman identiteetin hahmottaminen. (Liikanen 1993, 3, 17.) Kansainvälisyyskasvatuksen sisältöalueista keskityttiin lähinnä kulttuurikasvatukseen omasta kulttuurista käsin, muiden kulttuurien tuntemus ja sitä kautta arvostaminen jäi näin ollen vähäiseksi (Liikanen 1993, 148).

Omien ennakkoluulojen ja stereotyyppien käsittely muodostui hankalaksi opiskelijoiden puolustavan käyttäytymisen takia; oppimisprosessin kannalta olennainen prosessi jäi siis hyvin keskeneräiseksi. Kouluttajat hyväksyivät helposti suomalaisen kulttuurin kansainvälisyyskasvatuksen sisällöksi, mutta heidän oli vaikea toteuttaa opintoja kansainvälisyyskasvatuksen periaatteiden mukaisesti, ottaen huomioon monikulttuurisuus ja moniarvoisuus kasvatuksen lähtökohdiksi. Projektin jälkeen huomattiin, ettei opintokokonaisuudessa oltu kiinnitetty juurikaan huomiota opetustilanteessa oppilaisiin välittyviin viesteihin, joiden vaikutusta pidetään kuitenkin yhtä merkittävänä kuin kulttuurin varsinaista opettamistakin. (Liikanen 1993, 148, 151-152.)

Pirkko Moisala (1995b, 12) pitää monikulttuurisen musiikinopetuksen toteutumisen suurimpana esteenä Suomessa etnomusikologisen näkökulman eli musiikin kulttuurisidonnaisuuden tarkastelun puuttumista musiikinopettajakoulutuksesta. Ei-länsimaalaisen musiikin opettaminen on sisällytynyt musiikin opetussuunnitelmiin koko peruskoulun ajan, mutta opettajilla ei ole ollut riittävästi valmiutta ja aineistoa toteuttaa sitä (Moisala 1995b, 12).

Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa vieraiden maiden kansanmusiikkia käsittelevien pakollisten kurssien laajuus on yhteensä kolme opintoviikkoa. Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa vastaavien kurssien laajuus on kaksi opintoviikkoa, Sibelius-Akatemian

musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa puolestaan 3, 5 opintoviikkoa. (Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1996, 209, 211, 214; Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997, 205; Sibelius-Akatemian opinto-opas A 1997, 120-121.)

Sibelius-Akatemian etnomusikologiaan syventyvä musiikkikasvattajien ryhmä sai muutama vuosi sitten mahdollisuuden päästä mukaan koulutusprojektiin, jossa opiskelijat pääsivät omakohtaisesti tutustumaan johonkin ulkoeurooppalaiseen musiikkikulttuuriin. Projektin tarkoituksena oli antaa tuleville musiikinopettajille etnomusikologisia valmiuksia tarkastella musiikkia kulttuurin osana ja kehittää monikulttuurista musiikkipedagogiikkaa. Tiedonkeruumatkojen lyhytkestoisuudesta johtuen tutkimuskohde rajattiin yhteen muusikkoon, yhtyeeseen tai paikkaan. Kaikki projektiin osallistuneet kirjoittivat pro gradu - tutkielmansa matkalla itse keräämästään kenttätöaineistosta. (Moisala 1995b, 9, 15-17.)

3 TUTKIMUSASETELMA

3.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksemme pääongelmana on selvittää, kuinka kulttuurisensitiivinen musiikin opetusmateriaali soveltuu yläasteen ja lukion musiikinopetukseen. Soveltuvuudessa otettiin huomioon kaksi eri näkökulmaa: opettajien ja oppilaiden suhtautuminen yleensä vieraisiin musiikkikulttuureihin ja erityisesti gamelan- ja Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin sekä heidän kokemuksensa opetusmateriaalista. Keräsimme palautetta sekä opettajilta että oppilailta; tutkimuksemme painottuu kuitenkin selkeästi opettajilta saatuun palautteeseen.

Pyrimme tutkimuksessamme saamaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

a) Kuinka opettajat suhtautuvat kulttuurisensitiiviseen opetusmateriaaliin?

- Miten opettajat suhtautuvat vieraiden musiikkikulttuurien opettamiseen?
- Tuntuuko gamelan-/Pohjois-Amerikan intiaanien musiikin omaksuminen vaikealta?

b) Millaisia kokemuksia opettajilla on opetusmateriaalin käytöstä?

- Kuinka opettajat toteuttavat tunnit?
- Liittyykö materiaalin käytännön toteuttamiseen ongelmia?
- Minkälainen kokonaiskuva opettajille muodostuu materiaalista?
- Miten materiaalia tulisi kehittää?

c) Kuinka oppilaat suhtautuvat vieraisiin musiikkikulttuureihin?

- Ovatko oppilaat kiinnostuneita tutustumaan gamelan-/Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin?

d) Millaisia kokemuksia oppilaat saavat opetusmateriaalin pohjalta pidetyistä tunneista?

- Ovatko laulu/soitto/tanssitehtävät vaikeustasoltaan sopivia?

- Saavatko oppilaat myönteisiä kokemuksia musiikkiin tutustumisesta?

- Mitä asioita oppilaat kaipaisivat tunneille enemmän?

- Tuntuuko gamelan-/Pohjois-Amerikan intiaanien musiikin omaksuminen vaikealta?

3.2 Opetusmateriaalien tavoitteet ja sisältö

Indonesialaista gamelanmusiikkia ja Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkia käsittelevien opetusmateriaalien tarkoituksena on opettaa erilaisia musiikillisia todellisuuksia sekä opettajalle että oppilaalle. Opetusmateriaalit ovat opettajien käyttöön tarkoitettua oheismateriaalia, joka ei sisällä tarkkoja tuntisuunnitelmia tai valmista oppilaille jaettavaa materiaalia, materiaalit itsessään eivät rajaa myöskään niiden käsittelyyn käytettävien oppituntien määrää. Tekijöiden esimerkkiteutuksissa on opetusmateriaalien pohjalta pidetty kolme oppituntia kummastakin, kokeilussa mukana olleet opettajat pitivät niiden pohjalta 2-4 oppituntia. Opetusmateriaalit on suunniteltu yläasteen ja lukion musiikinopetusta varten.

Opetusmateriaalien sisältö voidaan jakaa kolmeen kokonaisuuteen: musiikkia ympäröivä kulttuuri ja sen ihmiset, itse musiikki (soittimet, käyttöyhteydet, ohjelmistot, estetiikka, teoria) sekä koulukäyttö. Kulttuuria on esitelty opetusmateriaaleissa sekä kulttuurihistorian että yksityiskohtaisten tietojen avulla ihmisistä ja tavoista, uskomuksista sekä ilmastosta ja elinkeinoista.

Kaikki opetusmateriaalien kappaleet esiintyvät äänitettyinä versioina oheismateriaalissa. Molempiin opetusmateriaaleihin kuuluu kuuntelukasetti ja video, lisäksi gamelanmateriaaliin liittyy myös ramayana-tiivistelmä ja midi-tiedosto. Gamelansoittotehtävät on äänitetty midi-tiedostoon, kuuntelukasetilta löytyy opetusmateriaalin laulutehtävän lisäksi myös muita kuunteluesimerkkejä. Videoista toisella on esitelty gamelansoittimisto, toinen kertoo Indonesiasta ja sen kulttuurista. Pohjois-Amerikan intiaanien kuuntelukasetti sisältää kaikki opetusmateriaalin kappaleet sekä muita kuunteluesimerkkejä, videolla on materiaalin tömistys- ja piiritanssin lisäksi myös intiaanien alkuperäisiä tansseja.

Gamelanmateriaali sisältää kaksi soittotehtävää : balilaisen “Bariksen” ja jaavalaisen “Sembung Gilangin”. Alkuperäiset numeronotaatiot molempiin kappaleisiin on saatu Indonesian suurlähetystöstä Reijo Lainelalta. Opetusmateriaalin tekijät ovat sovittaneet nuotinnokset uudelleen helpommin luettavaan muotoon: niihin on lisätty tahtiviivat ja eri osia ilmaisevat kirjaimet, lisäksi alkuperäisten neljän gongin sijasta on käytetty kahta gongia. Laulutehtävän (balilainen kecac) nuotinnos on tehty itse äänitteen pohjalta.

Pohjois-Amerikan intiaanien opetusmateriaaliin kuuluu viisi kappaletta: kaksi laulua navajoilta (piiritanssi- ja peyotelaulu), yksi creiltä (kehtolaulu) ja yksi cherokeilta (tömistystanssilaulu) sekä tämän päivän populaarimusiikkia ja intiaanimusiikkia yhdistelevä kappale. Peyotelaulun ja tömistystanssilaulun nuotit on työstetty valmiiden transkriptioiden pohjalta. Muiden kappaleiden nuotit ovat itsetehtyjä transkriptioita ja myös sanat on kirjoitettu kuulokuvan perusteella.

3.3 Aineiston keruu

Tutkimusaineistoa kerättiin kevätlukukauden -97 aikana yhteensä neljältä eri koululta. Kaikki kokeilussa mukana olleet opettajat olivat joko Jyväskylän yliopistosta musiikinopettajiksi valmistuneita tai siellä musiikkikasvatusta opiskelevia. Tiedustelimme muutamalta opettajalta, olisivatko he halukkaita kokeilemaan opetusmateriaalejamme. Asia herättikin kiinnostusta: saimme nopeasti kolme opettajaa mukaan yhteistyöhön. Kaksi opetusharjoittelijaa osallistui kokeiluun osana musiikkikasvatuksen monikulttuurisuusprojektia. Viidestä kokeiluun osallistuneesta opettajasta naisia oli kolme ja miehiä kaksi. Opetusmateriaalia tastattiin seitsemälle ryhmälle.

Jokaiselta opettajalta kerättiin palautetta sekä kysymyslomakkeella että haastattelemalla. Kysymyslomakkeet pyydettiin täyttämään mahdollisimman pian pidettyjen tuntien jälkeen ja haastattelut pyrittiin tekemään noin viikon kuluttua viimeisen tunnin pitämisestä. Oppilailta kyseltiin mielipiteitä kahdella eri kysymyslomakkeella. Ensimmäinen kysymyslomake kehoitettiin täyttämään ensimmäisen oppitunnin aluksi ja toinen kysymyslomake viimeisen oppitunnin

päätteeksi tai seuraavalla musiikintunnilla. Ensimmäiseen kysymyslomakkeeseen vastasi yhteensä 95 oppilasta ja toiseen kysymyslomakkeeseen yhteensä 94 oppilasta. Opettajien pitämät oppitunnit myös videoitiin Alajärveä lukuunottamatta.

Monikulttuurisuusprojektin yhteydessä tammi- ja helmikuussa 1997 testattiin Kuokkalan yläasteella neljän eri kulttuurialueen musiikinopetusmateriaalia. Neljä opetusharjoittelijaa valitsivat itse mieleisensä kulttuurialueen; myös Pohjois-Amerikan intiaanit ja indonesialainen gamelan olivat mukana kokeilussa. Kunkin opetusmateriaalin pohjalta pidettiin neljä oppituntia.

Kuokkalan yläaste toimi tutkimuksessamme eräänlaisena esitutkimuskouluna. Kokeilun ajankohta siirtyi aikaisemmaksi kuin alun perin olimme arvioineet, mikä vaikeutti kysymyslomakkeiden laadintaa. Kysymyslomakkeiden ulkoasu muuttuikin hieman Kuokkalan kokeilun jälkeen: opettajien kyselystä jätimme pois kysymyksen siitä, miten sopivassa suhteessa eri osa-alueita oli käsitelty opetusmateriaalissa, oppilaiden jälkimmäiseen kysymyslomakkeeseen puolestaan lisättiin varjoteatteri omana osa-alueenaan. Myös opetusmateriaalin toimittamisessa opetusharjoittelijoille esiintyi käytännön ongelmia, joiden seurauksena opetusharjoittelijat saivat jotkut osa-alueet käsiinsä liian myöhään.

Maaliskuussa opetusmateriaalit lähetettiin Alajärvelle. Koska koulussa oli samaan aikaan meneillään toinen projekti, jossa tarvittiin videokameraa, emme saaneet tunteja videolle. Musiikinopettaja kirjoitti pitämistään tunneista tuntirungot, joita käytimme analysoimisessa videoiden sijasta. Äänityslaitteiden saamisen vaikeudesta johtuen Pohjois-Amerikan intiaaneja koskevaa haastattelua ei äänitetty, haastattelu kirjoitettiin muistiin käsin. Ensimmäiseen kysymyslomakkeeseen vastasi 25 oppilasta ja toiseen kysymyslomakkeeseen 23 oppilasta.

Laurin yläasteen ja lukion opettaja Salosta otti alun perin yhteyttä Jyväskylän musiikkitieteen laitokselle pyytääkseen monikulttuurista opetusmateriaalia tammi-helmikuussa 1997 lukiossa toteutettamaansa maailmanmusiikkikurssia varten. Oma opetusmateriaalimme ei kuitenkaan ollut loppuun asti hiottua vielä tammikuussa, joten sen kokeilu toteutettiin Laurin yläasteella ja lukiossa huhtikuussa. 23 oppilasta vastasi

ensimmäiseen kysymyslomakkeeseen ja 24 oppilasta toiseen kysymyslomakkeeseen. Pohjois-Amerikan intiaanien kaksoistunnista videoitiin 45 minuutin kooste, gamelanmusiikin osalta videoitiin vain jälkimmäinen kahdesta oppitunnista.

Opetusmateriaalin testaaminen oli tarkoitus suorittaa Lievestuoreen yläasteella ja lukiossa maaliskuussa, jolloin testaamiseen olisi voitu käyttää useampia ryhmiä. Maaliskuussa opetusmateriaalimme oli kuitenkin käytössä Alajärvellä, joten testaaminen siirtyi toukokuulle. Ryhmien vähyydestä ja loppukevään kiireistä johtuen musiikinopettaja kokeili vain Pohjois-Amerikan intiaanien opetusmateriaalia. Kysymyslomakkeisiin vastasivat ryhmän kaikki viisi oppilasta.

3.4 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksemme sisältää sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista lähestymistapaa. Kvalitatiivista eli laadullisesti arvioivaa otetta edustavat opettajien haastattelu, joka toteutettiin lähinnä puolistrukturoituna teemahaastatteluna (liite 3), oppituntien videointi (liite 4) sekä kysymyslomakkeiden avoimet kysymykset. Tutkimusaineistoa on kerätty myös kvantitatiivisin menetelmin puolistrukturoidulla kysymyslomakkeella.

Kvalitatiivisissa menetelmissä on mahdotonta tehdä tarkkaa eroa aineiston keruun ja sen analysoinnin välillä; aineiston keruuseen kietoutuva yhtäaikainen materiaalin analysointi konkretisoituu haastattelussa (Laaksovirta 1988, 61). Koska tutkimuksemme pääpaino on opettajilta saadussa aineistossa, halusimme tarkentaa ja syventää aineistoa haastattelulla. Haastattelutyylimme muistutti lähinnä puolistrukturoitua kohdennettua (the focused interview) haastattelua. Kohdennettu haastattelu perustuu haastateltavan subjektiivisiin kokemuksiin tietystä tilanteesta. Siinä pyritään ottamaan huomioon haastateltavan henkilökohtainen konteksti ja saamaan syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa haastateltavan kokemuksista. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 36.)

Haastattelua varten laadimme kysymysrunгон, jota kumpikin tutkija käytti apuna haastattelutilanteessa, lisäksi haastattelussa täsmennettiin kysymyslomakkeen tietoja tarpeen mukaan. Kustakin haastattelutilanteesta muotoutui joustava

vuorovaikutustilanne haastateltavan ja haastattelijan välille. Kysymysten tarkka muoto ja järjestys vaihtelivat tilanteen mukaan. Haastattelut suoritettiin kotiympäristössä, jota Hirsjärvi (1982, 61) pitää suositeltavimpana haastattelupaikkana. Haastattelujen apuvälineenä käytettiin yhtä haastattelua lukuunottamatta nauhuria.

Nauhurin käytön edullisina puolina voidaan pitää sitä, että haastattelut tallentuvat sanatarkasti mahdollisten asiavirheiden välttämiseksi. Nauhoitetut asiat on myös mahdollista siirtää paperille juuri siinä muodossa kuin haastateltava on ne esittänyt. Lisäksi nauhalta erottuvat myös haastateltavan äänensävyt, jotka ovat usein merkittävää tietoa. (Grönfors 1982, 137-138.)

Koimme oppituntien videoinnin tarpeelliseksi, koska emme itse päässeet havainnoimaan niitä. Videoiden avulla saatoimme tarkentaa opettajien antamaa tietoa tuntien sisällöstä ja tapahtumista, tunnin aikana vallinneesta tunnelmasta jne. Whyten mukaan ei ole suositeltavaa luottaa pelkkään haastattelutietoon, vaan tieto tulisi mahdollisuuksien mukaan tarkistaa havainnoimalla. Lisäksi pelkkä haastattelutieto on erityisen epäluotettavaa silloin, kun yksittäinen henkilö antaa tietoja joukkotilanteista. (Whyte 1953; cit. Grönfors 1982, 90.)

Kysymyslomakkeena käytimme sekä opettajille että oppilaille puolistrukturoitua lomaketta. Sen etuna on kohtalaisen nopea täytettävyyys sekä mahdollisuus purkaa tietoa taulukkoanalyysin keinoin; avoimilla kysymyksillä saadaan puolestaan yksityiskohtaista ja monipuolista tietoa. Standardoidun kysymyslomakkeen etuna voidaan nähdä sen samankaltaisuus kaikille vastaajille. Tosin se voi myös olla kyselyn haitta, koska lomake saattaa olla osalle vastaajista liian vaikea (Jyrinki 1977, 16). Huomasimmekin, että oppilaiden kysymyslomakkeessa oli kohtia, jotka olivat todennäköisesti olleet liian vaikeita osalle vastaajista.

3.5 Kysymyslomake

Oppilailta kysyttiin kahdella lomakkeella (liite 1) yhteensä 11 kysymystä. Ensimmäinen kysymyslomake oli kahden sivun mittainen ja se sisälsi kuusi kysymystä (kaksi avointa ja neljä strukturoitua) ja seitsemäntenä kohtana joukon asenneväittämiä.

Siinä selvitettiin oppilaiden musiikin harrastuneisuutta, musiikkimakua, etukäteistietoja tunnin aiheena olevasta musiikkikulttuurista sekä asennetta erilaista musiikkia kohtaan. Musiikin aktiiviseksi harrastamiseksi laskettiin tässä tutkimuksessa laulun tai soiton harrastaminen vähintään kerran viikossa. Osa asenneväittämistä osoittautui vaikeasti ymmärrettäviksi (7 a,c ja d-kohdat): vähintään neljännes oppilaista valitsi näihin väittämiin vastausvaihtoehdon ”en osaa sanoa”. Tästä johtuen tulkitsimme näitä tuloksia erityisen varovasti.

Toisen kysymyslomakkeen kaikki neljä kohtaa selvittivät oppilaiden kokemuksia opetusmateriaalin pohjalta pidetyistä tunneista. Lomake sisälsi kaksi avointa kysymystä ja yhden strukturoidun kysymyksen sekä väitteitä käsitellystä musiikkikulttuurista. Toinen kysymyslomake oli kahden sivun mittainen.

Opettajien kysymyslomakkeessa (liite 2) oli 13 (8 strukturoitua ja 5 avointa) kysymystä. Ensimmäinen kysymys selvitti opettajien aikaisempia kokemuksia vieraiden musiikkikulttuurien opettamisesta. 11 kysymyksellä selvitettiin, millä tavalla opettaja oli käyttänyt opetusmateriaalia sekä kokemuksia sen käytöstä. Lopuksi pyysimme ideoita opetusmateriaalin kehittämiseksi. Kysymyslomakkeen pituus oli neljä sivua.

Gamelanmusiikin ja Pohjois-Amerikan intiaanien musiikin kysymyslomakkeet poikkesivat toisistaan yhden kysymyksen osalta. Gamelanmusiikin kysymyslomakkeessa selvitettiin, mitä opetusmateriaalin eri osa-alueita opettaja oli käyttänyt opetuksessa. Samaa asiaa kysyttiin Pohjois-Amerikan intiaanien kysymyslomakkeessa tarkemmin: missä määrin opettaja oli käyttänyt hyväkseen opetusmateriaalin eri osa-alueita. Katsomme, että tämä ei kuitenkaan vaikuttanut merkittävästi tutkimustuloksiin, sillä pystyimme tarkentamaan tietoja gamelanmusiikin osalta videoinnin ja haastattelun avulla.

3.6 Tutkimuksen luotettavuus

Jokaisessa tutkimuksessa tulisi olla tavoitteena tulosten ja todellisuuden mahdollisimman hyvä vastaavuus. Tulosten luotettavuutta arvioidaan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 128-129.)

Validiteetin osoittaminen on yksi kvalitatiivisen tutkimuksen vaikeimmista ongelmista. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen sisäistä logiikkaa, jossa eri teoreettisten ja käsitteellisten määreiden suhde toisiinsa on looginen. (Grönfors 1982, 173-174.) Sen toteutuminen edellyttää, että tutkija havainnoi juuri sitä, mitä hän ajattelee havainnoivansa (Syrjälä & Numminen 1988, 135-136). Tutkimus on ulkoisesti validi, kun haastateltava on antanut totuudenmukaista tietoa kyseisestä asiasta ja tutkija on tehnyt oikeita johtopäätöksiä havainnoidusta tilanteesta tai kun tutkija kuvaa tilanteen juuri sellaisena kuin se on (Grönfors 1982, 174).

Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet lisäämään validiteettia useampia eri tutkimusmetodeja käyttämällä ja kahden tutkijan vuorovaikutuksen kautta. Opettajien kokemuksista saatiin tietoa sekä kyselylomakkeella, haastatteleamalla että videoita havainnoimalla. Hämäläisen (1987, 55) mukaan näiden keinojen avulla voidaan tarkistaa aineiston sisäistä validiutta. Usean eri tutkimusmetodin käyttäminen tuki myös omien johtopäätöstemme tekemistä. Tutkimusraporttimme sisältää suoria lainauksia haastatteluista ja kysymyslomakkeiden vastauksista sekä kuvauksia tuntitilanteista. Nämä antavat lukijalle itselleen mahdollisuuden arvioida, miten tutkimus vastaa kuvaamaansa todellisuutta.

Jyringin mukaan mitattavasta asiasta saadaan sitä luotettavampaa ja pätevämpää tietoa, mitä läheisempää se on ajallisesti. Tämäkään ei yksin takaa luotettavaa haastattelutulosta: haastateltava saattaa pyrkiä antamaan sosiaalisesti hyväksyttäviä normien ja odotusten mukaisia vastauksia sekä sellaisia vastauksia, joita hän kuvittelee haastattelijan häneltä odottavan. (Jyrinki, 1977, 14, 131.)

Kysymyslomakkeet täytettiin viimeistään viikon kuluttua viimeisestä oppitunnista ja haastattelulle sovittiin kunkin opettajan kanssa kokeiluun nähden niin läheinen

ajankohta kuin mahdollista. Opettajien antama palaute oli mielestämme rehellistä päätellen siitä, että materiaaleista saatu palaute sisälsi myös kritiikkiä ja parannusehdotuksia. Oppilaiden uskomme vastanneen rehellisesti, koska he eivät tunteneet tutkijoita ja vastasivat kyselylomakkeeseen nimettöminä. Luotettavuutta vähentäneekin se, että jotkut oppilaat jättivät vastaamatta joihinkin kysymyslomakkeiden kohtiin.

Tutkimuksella on reliabiliteettia silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Sille on ominaista myös toistettavuus, pysyvyys ja johdonmukaisuus. Kvalitatiivisen tutkimuksen toistettavuutta ei kuitenkaan nähdä reliabiliteettiongelmana (Mäkelä 1994, 159). Reliabiliteetti on edellytys tutkimuksen validiteetille. Käyttämällä useaa eri havainnointimenetelmää, lisäämällä havainnointikertoja ja havainnoijien lukumäärää, tekemällä kontrollikysymyksiä ja suurentamalla tutkimusotosta voidaan tutkimuksen reliabiliteettia lisätä. (Grönfors 1982, 175-176)

Haastattelutilanteiden yhtenäisyyden pyrimme varmistamaan laatimaalla haastattelurungon. Tutkimuksemme reliabiliteettia nostaa myös mielestämme se, että tunnit videoitiin ja haastattelut nauhoitettiin. Tämä mahdollisti sekä asian havainnoinnin useampaan kertaan että molempien tutkijoiden käyttämisen havainnoijana. Oppilaiden suhtautumista vieraiden kulttuurien musiikkiin selvitettiin ensimmäisessä kysymyslomakkeessa kuudella eri väittämällä. Samoin toisessa kysymyslomakkeessa tarkennettiin oppilaiden kokemuksia kyseisen kulttuurin musiikista kahdeksalla eri kohdalla.

4 TUTKIMUSTULOKSET

4.1 Kuokkalan yläaste

4.1.1 Gamelan

Gamelanmusiikista pidettiin kaksi kaksoistuntia 9. luokan ryhmälle, johon kuului 23 oppilasta. Opettaja käytti opetuksessaan kaikkia muita opetusmateriaalin osa-alueita paitsi laulutehtävää, midi-tiedostoa ja diskografiaa. Ensimmäisellä kaksoistunnilla tutustuttiin gamelanmusiikkiin sekä kuuntelemalla että soittamalla "Barisia". Lisäksi katsottiin molempia opetusmateriaaliin kuuluvia videoita. Toisella kaksoistunnilla keskityttiin varjoteatterin tekemiseen.

Opettaja käytti myös opetusmateriaalin ulkopuolista materiaalia: hän hankki varjoteatteria käsittelevää kirjallisuutta, Ramayana-epoksen, josta hän teki oman lyhennelmän sekä jaavalaista gamelanmusiikkia. Soittotehtävien toteutusta valmistellessaan opettaja turvautui ulkopuoliseen apuun. Ongelmaksi järjestelyissä ilmeni suuren ryhmän työllistäminen.

4.1.1.1 Oppilaat

Ryhmän oppilaista 13 oli tyttöjä ja 10 poikia. Oppilaat harrastivat musiikkia aktiivisesti: lähes kaikki (20/23) ilmoittivat harrastavansa laulamista ja soittamista vähintään kerran viikossa, lähes puolet (11/23) oppilaista ilmoitti myös käyvänsä konserteissa 1-2 kertaa kuussa. Lähes kaikki oppilaat (21/23) ilmoittivat pitävänsä musiikista kouluaineena.

Huomionarvoinen ero poikien ja tyttöjen musiikkimaussa oli se, että tytöistä kukaan ei ilmoittanut pitävänsä heavystä, kun taas pojista kuusi ilmoitti pitävänsä siitä paljon. Lähes puolet oppilaista (11/23) ei pitänyt lainkaan kansanmusiikista. Tytöistä viisi ilmoitti muusikkoihanteekseen bändin "No Doubt", pojilla esiintyi useita eri nimiä.

Ainoastaan yksi poika arveli kuulleensa gamelanmusiikkia aiemmin. Kukaan oppilaista ei osannut mainita mitään kyseiseen musiikkiin liittyvää asiaa. Ryhmän suhtautuminen vieraisiin musiikkikulttuureihin oli melko positiivinen, neljännes oppilaista (6/23) ilmoitti myös olevansa kiinnostunut tutustumaan gamelanmusiikkiin.

Mukavinta gamelanmusiikkiin tutustumisessa oli oppilaiden mielestä varjoteatteri (10/23) ja soittaminen (5/23). Lisäksi pojat kommentoivat mukavimmiksi koetuista asioista mm. seuraavaa: *"epävireiset soittimet: kattilat ja paistinpannut"*, *"näähän mukavat tarinat"*. Soittamista (8/23) pidettiin epämiellyttävimpänä asiana gamelanmusiikkiin tutustumisessa. Epämiellyttävänä koettiin myös video (5/23) ja itse musiikki (7/23): *"musiikki särki korvia"*, *"musiikin äänet ja rytmit hermostuttavia"*, *"hillitön kilinä, epävireiset soittimet"*.

Opetuksessa käsiteltiin oppilaiden mielestä liian vähän laulutehtäviä (14/23). Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että kaikkia osa-alueita oli käsitelty sopivasti opetuksessa. Yli puolet oppilaista (14/23) piti gamelanmusiikkiin tutustumiseen käytettyä aikaa liian pitkänä.

Oppilaista seitsemän (7/23) eli kolmannes koki saaneensa uusia kokemuksia musiikkiin tutustumisesta, kuudelle oppilaalle nämä uudet kokemukset olivat olleet miellyttäviä. Lähes kolmannes oppilaista (7/23) oli myös valmis opettelemaan gamelanmusiikin soittamista. Puolet oppilaista (12/23) piti soittotehtäviä helppoina, kolmasosa oppilaista (8/23) koki gamelanmusiikin omaksumisen kuitenkin vaikeaksi. Neljä oppilasta (4/23) oli kiinnostunut tutustumaan lisää indonesialaisiin ihmisiin.

4.1.1.2 Opettaja

Opettajana toimineella opetusharjoittelijalla ei ollut aikaisempia kokemuksia vieraiden musiikkikulttuurien opettamisesta. Gamelanmusiikista hän oli kuitenkin saanut aiemmin tietoa ulkoeurooppalaisten kansanmusiikkien luentosarjasta. Lisäksi hän oli vierailut Indonesia-aiheisessa näyttelyssä, jossa hän oli kuullut musiikkia ja nähnyt aitoja varjoteatterinukkeja. Hänen suhtautumisensa vieraiden kulttuurien musiikin

opettamiseen oli selkeän myönteinen. Opettajan mielestä monikulttuurisen materiaalin vieminen kouluun auttaa lisäämään ihmisten välistä suvaitsevaisuutta. Indonesianlaiseen kulttuuriin hän suhtautui omien sanojensa mukaan ”ylipositiiivisesti”.

”Mä tunnen suurta nöyryyttä näitä Aasian kulttuureja kohtaan. Ehkä aika pitkälle heidän uskonnollisen filosofian... mä niinku koen olevani sellaista ajattelutapaa lähempänä kuin puhdasta luterilaisuutta.”

Materiaaliin tutustuminen ei muuttanut opettajan jo ennakkoon positiivista suhtautumista gamelanmusiikkia kohtaan.

Työrauha erosi kaksoistuntien välillä: ensimmäisellä eli ”soittotunnilla” oli vaikeaa saada oppilaat keskittymään soitettavaan kappaleeseen ja lisäksi tunnin videointi jännitti oppilaita, toisella kaksoistunnilla eli ”varjoteatteritunnilla” työrauha säilyi oppilaiden työskennellessä intensiivisesti ryhmissä. Toisen kaksoistunnin alussa opettaja koki oppilaiden mielenkiinnon heränneen erityisesti tunnin alussa tapahtuneen filosofisen pohdiskelun myötä. Opettajan mielestä luokassa oli hyvin positiivinen ilmapiiri varjoteatterin tekemisen aikana. Käytännön järjestelyissä esiintyi ryhmän suuren koon vuoksi ongelmia: oppilaat oli vaikea työllistää samanaikaisesti.

Opetusmateriaalin osa-alueiden ymmärrettävyyttä opettaja piti joko kohtalaisena tai hyvänä. Hyviksi osa-alueiksi hän mainitsi historian, ilmaston ja elinkeinot, gamelanmusiikin teorian, instrumentit ja ramayana-lyhennelmän. Soittotehtävät hän arvioi itselleen helpoiksi ja oppilaille melko vaikeiksi.

Opettaja koki musiikkikulttuuriin tutustumisen haastavaksi, mielenkiintoiseksi ja antoisaksi. Aikaisemmin opettaja oli ollut kiinnostunut lähinnä kyseisen kulttuurin filosofisesta puolesta, nyt hän oli saanut lisää tietoa musiikista ja pystyi sitä kautta ymmärtämään kuulemaansa musiikkia paremmin. Opetusmateriaali oli hänen mielestään ”ajatuksia herättävä, inspiroiva, huumorintajuinen ja hauska”.

Miellyttävämpänä asiana opetusmateriaalin käytössä opettaja piti mahdollisuutta käyttää teatraalista aspektia opetuksessa. Neljä oppituntia oli opettajan mielestä aivan liian lyhyt aika kyseiseen musiikkikulttuuriin tutustumiseen.

Enemmän tietoa opettaja olisi kaivannut ihmisistä ja tavoista sekä uskonnoista, myös oheismateriaalia olisi hänen mielestään voinut olla enemmän. Erityisesti hän toivoi materiaaliin lisättävän tietoa ja ideoita varjoteatterin tekoa varten. Muiden osa-alueiden laajuuden hän arvioi sopivaksi. Tehtävämöniste oppilaille oli opettajan mukaan turha.

” Ainut tapa meidän ajaa omaa ja musiikkikasvatuksen asemaa koulussa on se, että se jollakin tavalla poikkeaa siitä hirveän teoreettisesta ja tietopainotteisesta opetuksesta... sitä vastapainoa toisi sellainen elämyksellisyys ja luovuuden korostaminen.”

4.1.2 Pohjois-Amerikan intiaanit

Pohjois-Amerikan intiaanien musiikista pidettiin neljä oppituntia 7. luokan ryhmälle, johon kuului 19 oppilasta. Opettaja käytti opetuksessaan hyväksi kaikkia opetusmateriaalin osa-alueita. Eniten hän hyödynsi oman arvionsa mukaan tanssitehtäviä, tietoa ihmisistä ja tavoista, uskonnoista, historiasta sekä instrumenteista. Ensimmäisellä kaksoistunnilla oppilaat tekivät ryhmätyön opetusmateriaalin kolmesta intiaaniheimosta, kirjoittivat vihkoon muutamia asioita intiaanimusiikista ja katsoivat katkelmia elokuvasta “Pocahontas”. Jälkimmäisellä kaksoistunnilla keskityttiin musisoimiseen: tunneilla laulettiin ja tanssittiin navajoiden piiritanssilaulua (“Hin nei ja”) sekä laulettiin ja soitettiin kappaletta “Tahtiin rummun perinteen”.

Opetusmateriaalin lisäksi opettaja käytti opetuksessaan joitakin “Tex Willer” -sarjakuvia, kuvia kirjoista Intiaaniatlas ja Intiaanikirja sekä elokuvaa “Pocahontas” ja siitä nuotintamaansa laulua “Tahtiin rummun perinteen”. Ulkopuoliseen apuun opettaja turvautui etsiessään kuvallista materiaalia intiaaneista tunteja varten. Käytännön järjestelyt eivät tuottaneet ongelmia Kuokkalassa.

4.1.2.1 Oppilaat

Ryhmässä oli kymmenen poikaa ja yhdeksän tyttöä. Suurin osa ryhmästä ei harrasta musiikkia aktiivisesti. Oppilaat ilmaisivat musiikkimieltymyksiään jyrkästi: kukaan oppilaista ei vastannut pitävänsä vastenmielisimpinä koetuista musiikinlajeista eli hengellisestä, kansanmusiikista, klassisesta ja blues & jazzista. Suosituimmaksi musiikinlajiksi nousi selvästi ulkomainen rock: 15 oppilasta (15/19) ilmoitti pitävänsä siitä ainakin enimmäkseen. Tyttöjen ja poikien suhtautumisessa heavy- ja punkmusiikkiin oli havaittavissa selvä ero: pojista seitsemän ilmoitti pitävänsä heavystä, tytöistä vain yksi, punkista puolestaan piti kuusi poikaa, mutta ei yksikään tyttö. Moni oppilas jätti vastaamatta kysymykseen muusikkoihanteista, kysymykseen vastanneiden oppilaiden mielipiteissä oli runsaasti hajontaa.

Oppilaista suurin osa suhtautui vieraiden maiden kansanmusiikkiin myönteisesti. Kolmannes (6/19) oppilaista ilmoitti kuulleensa Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkia aiemmin. Kuitenkin vain yksi oppilas osasi mainita jonkin asian musiikista: *"siinä on aika vähän soittimia, rumpu on yleisin soitin"*. Kaksi oppilasta ilmoitti olevansa kiinnostunut tutustumaan Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin, puolet oppilaista (10/19) ei vastaavasti ollut lainkaan kiinnostunut siitä. Tuntien jälkeen yhteensä neljä oppilasta oli kiinnostunut tutustumaan lisää aiheeseen.

Ryhmän tyttöjen ja poikien vastaukset musiikkiin tutustumiseen liittyvistä mukavimmista ja ikävimmistä asioista erosivat toisistaan jonkin verran. Selvästi ikävimmäksi asiaksi molemmat kokivat kuitenkin tanssin. Oppilaista lähes kaikki (16/19) pitivät sitä ikävimpänä asiana musiikkiin tutustumisessa, tanssia kuvattiin esimerkiksi seuraavasti: *"inhottavat tanssiyrietykset, puhvelitanssi"*, *"huuto, hoilailu + tanssiminen"*, *"se tanssiminen ja oudot huudot"*. Oppilaista suurin osa (15/19) oli myös sitä mieltä, että tanssia oli käsitelty tunneilla liikaa.

Pojille mieluisin asia tunneilla oli "Pocahontas"-elokuvan katselu (5/10), tytöt puolestaan pitivät soittamisesta ylivoimaisesti eniten (8/9): *"se laulu mikä soitettiin, se kolahti!"*. Pojat kuvasivat mukavimmiksi asioiksi myös *"intiaanimusiikin sanoja ja niiden ääntelyä"* ja *"tyhmiä joikulauluja"*. Lähes puolet oppilaista (9/19) oli sitä

mieltä, että musiikin omaksuminen tuntui vaikealta. Tanssitehtävää piti vaikeana yli puolet luokasta (11/19), laulu- ja soittotehtävät koki vaikeiksi neljä oppilasta, jotka kaikki olivat poikia.

Oppilaat olisivat kaivanneet tunneille lisää soittamista, instrumentteihin tutustumista sekä tietoa uskonnoista. Lähes puolet oppilaista (9/19) oli saanut uusia kokemuksia musiikkiin tutustumisesta. Tytöt suhtautuivat hieman poikia positiivisemmin pidettyihin tunteihin: kukaan pojista ei kuvannut tunneilla saamia kokemuksia miellyttäväksi, tytöistä puolestaan viisi piti niitä miellyttävinä. Aiheeseen käytetty aika oli tuntunut liian pitkältä neljän oppilaan mielestä, jotka kaikki olivat poikia.

4.1.2.2 Opettaja

Vieraiden musiikkikulttuurien opettamisesta opettajalla oli joitakin kokemuksia sijaisuuksien ajalta yläasteella sekä kitaransoitossa. Opettajan mielestä vieraiden musiikkikulttuurien opetuksella on suuri yleissivistävä merkitys:

"...että oppilaitten maailmankuva laajenee siitä länsimaisesta, lähinnä populaarimusiikista, tästä American top 100 -ja UK top 10 -jutusta siihen, että joka puolella maailmaa on ollut ja on omaanlaistaan musiikkia".

Suhtautumistaan Pohjois-Amerikan intiaaneihin opettaja kuvasi:

"Populaarikulttuurissa inkkarit on näkyvä hahmo. Siinä on jotain mystisyyttä, joka kiehtoo. Mutta kuitenkin kauhean suuri kuilu meidän ja niiden ajattelun välillä".

Opettaja ei uskonut päässeensä kyseiseen kulttuuriin sisälle näin lyhyessä ajassa, vaikkakin nuotinnokset helpottivat intiaanimusiikin hahmottamista.

Opettaja tiesi Pohjois-Amerikan intiaanien musiikista omien sanojensa mukaan *"aika vähän"* ennen opetusmateriaaliin tutustumista. Hän tiesi musiikin olevan lyömäsoitinpohjaista, laulun olevan äänenmuodostukseltaan hyvin erilaista länsimaiseen perinteeseen verrattuna ja musiikin liittyvän läheisesti erilaisiin

rituaaleihin, kuten esim. sadetanssi. Vaihto-opiskeluvuotensa aikana Kanadassa opettaja oli myös tutustunut Pohjois-Amerikan intiaanien kulttuurista kertovaan näyttelyyn.

Opetusmateriaalin käyttöä opettaja luonnehti haastavaksi, antoisaksi ja *“vinkeäksi”*. Miellyttävimpinä seikkoina opettaja piti oppilaiden kiinnostusta aiheeseen ja itse musiikkia, jota hän kuvasi: *“piristävän erilaista länsimaisesta popkentästä”*. Vaikeimpana asiana opettaja näki maantieteellisen ja hengellisen etäisyyden käsiteltävään kulttuuriin nähden, myös vieraskieliset tekstit tuntuivat hankalilta.

Neljän oppitunnin jaksoa opettaja piti sopivana aikana suhteutettuna tavoitteeseen luoda jonkinlainen yleiskatsaus Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin. Toisaalta hän olisi ollut tyytyväinen kahteenkin oppituntiin: *”minkälaisen perusteellisuuden siihen haluaa sitten”*. Opetusharjoittelija ei kuitenkaan voinut itse vaikuttaa aiheesta pidettävään tuntimäärään. Opettaja tunsu olleensa vähän *“hermopaineessa”*, koska tunnit taltioitiin kahdella videokameralla ja paikalla oli tavallista enemmän kuuntelijoita.

Opettaja oli suunnitellut ottavansa tunneille myös Tömistystanssi-kappaleen ja näyttävänsä katkelmia *“Tanssii susien kanssa”* -elokuvasta, mutta niille ei loppujen lopuksi jäänyt aikaa. Hän arveli, että esilaulaja-kuoro -menetelmä olisi toiminut parhaiten intiaanimusiikin opettamisessa. Piiritanssilaulun (*“Hin nei ja”*) opettelu tunnilla ilman nuottia olisi vienyt opettajan mielestä kuitenkin turhan paljon aikaa. Navajoiden piiritanssilaulua ja Peyotelaulua opettaja piti toistensa vaihtoehtoina, siksi hän toteutti niistä vain toisen. Kehtolaulusta olisi hänen mielestään voinut tehdä toimivan laattasoitinsovituksen.

Instrumenteista ja oheismateriaalista opettaja olisi kaivannut lisää tietoa: lisää selvitystä laulujen sanoista ja näytekappaleiden esitysyhteyksistä. Kasetin kappaleiden taustatiedot toimitettiin opettajalle muutamaa päivää myöhemmin kuin tekstiosuus, eikä opettaja ollut tutustunut niihin lainkaan. Muita osa-alueita oli hänen mielestään käsitelty sopivasti.

Opetusmaterialin osa-alueista video oli opettajan arvion mukaan ymmärrettävyydeltään huono: ymmärrettävyyttä heikensi huono äänenlaatu. Hyvinä osa-alueina hän piti soitto- ja tanssitehtäviä, tietoa ihmisistä ja tavoista sekä ilmastosta ja elinkeinoista. Laulu- ja tanssitehtäviä opettaja piti itselleen kohtalaisena ja soittotehtäviä melko helppoina. Oppilaille hän arvioi soitto- ja laulutehtävien olleen melko vaikeita, etenkin tahtilajin jatkuvaa vaihtelua hän piti 7. luokan oppilaille vaikeana asiana. Piiritanssilaulua vaikeuttivat hänen mielestään melodian suuret hyppyt ja tekstin vieraskielisyys. Tanssitehtävä näytti opettajan mielestä olleen oppilaille melko helppo, osalle ryhmästä jopa helpompi kuin hänelle itselleen.

Opettajan mukaan opetusmateriaalissa oli niin paljon informaatiota, ettei hän ehtinyt muodostaa siitä itselleen selkeää kokonaiskuvaa. Hän piti materiaalia kuitenkin erittäin hyödyllisenä ja tarpeellisenä. Opetusmateriaali vastasi aika pitkälle opettajan ennakkoodotuksia, joskin hän oli odottanut sen sisältävän enemmän kuvallista materiaalia. Opettajan mielestä opetusmateriaalia voisi kehittää jatkossa lisäämällä siihen kuvia ja kalvopohjia, lähinnä soittamista ja pukeutumisesta, sekä myös jonkin pop- ja intiaanimusiikkia yhdistävän kappaleen, joka olisi oppilaille tutumpi kuin "Darling, don't cry". Kaiken materiaalin löytämistä opetusmateriaalista opettaja ei kuitenkaan pitänyt välttämättömyytenä, koska viimeisimmät musiikkivirtaukset tuovat kuitenkin tullessaan aina joitakin uusia intiaanivaikutteita, joita voi käyttää hyväksi opetuksessa. Opettaja kertoi aikovansa käyttää opetusmateriaalia uudelleen tulevaisuudessa.

4.2 Alajärven yläaste ja lukio

Opettaja valmistui musiikinopettajaksi kesällä 1995, hän oli toiminut musiikinopettajana Alajärvellä syksystä 1995 lähtien. Vieraiden musiikkikulttuurien opettamisesta opettajalle oli kertynyt jonkin verran kokemuksia: muutaman tunnin jaksoja 7. ja 8. luokan ryhmien kanssa sekä kokonainen maailmanmusiikkia käsitellyt kurssi lukion 2. luokan ryhmän kanssa. Opettajan mielestä vieraiden kulttuurien opettaminen musiikintunneilla on itsestäänselvyys, koska vieraat kulttuurit ovat tällä hetkellä runsaasti esillä oppilaiden elämässä, "kevyessä musiikissa" käytetään paljon etnisiä vaikutteita.

4.2.1 Gamelan

Alajärvellä gamelanmusiikista pidettiin kaksi oppituntia lukion 2. luokan ryhmälle, johon kuului 10 oppilasta. Opettajan mukaan ryhmän oppilaat olivat musiikillisesti melkein "ammattilaisia". Alunperin opettaja oli suunnitellut käyttävänsä aiheen käsittelyyn 3-4 oppituntia, pieni ryhmäkoko kuitenkin nopeutti hänen mukaansa aiheen käsittelyä. Opetuksessaan opettaja käytti hyväkseen kaikkia muita opetusmateriaalin osa-alueita paitsi midi-tiedostoa ja diskografiaa.

Ensimmäisellä tunnilla opettaja keskusteli oppilaiden kanssa Indonesian alueesta ja näytti oheismateriaaliin kuuluvia videoita, toisella tunnilla laulettiin ja soitettiin Kecacia, oppilaat tekivät siihen oman soittosovituksen, sekä luettiin Ramayana-lyhennelmä. Käytännön ongelmia aiheutti soittimien vähyys: *"yrittää saada luotua käytännön kokemuksia onnettomilla puitteilla"*. Opettaja ei pyytänyt apua ulkopuolisilta opetusmateriaalin toteuttamiseen. Ulkopuolisena materiaalina opettaja oli käyttänyt musiikin tietosanakirjan värikuvia ja tiivistelmää.

4.2.1.1 Oppilaat

Ryhmän oppilaista sekä tyttöjä että poikia oli viisi. Tytöistä kaikki ilmoittivat harrastavansa laulamista vähintään 2-3 kertaa viikossa, pojista kukaan ei harrastanut laulamista. Puolet oppilaista (5/10) ilmoitti harrastavansa myös soittamista vähintään kerran viikossa. Vastenmielisimmäksi musiikinlajiksi osoittautui kansanmusiikki. Tytöt ihailivat selvästi juuri sillä hetkellä pinnalla olevia muusikkoja (esim. Toni Braxton), poikien muusikkoihanteet olivat useammin ns. kestotähtiä (esim. Eppu Normaali).

Kukaan oppilaista ei ollut kuullut aikaisemmin indonesialaista gamelanmusiikkia. Lähes puolet oppilaista (4/10) oli sitä mieltä, että kaukaisten maiden musiikkia on mahdollista oppia soittamaan. Vain yksi oppilas ilmoitti olevansa kiinnostunut tutustumaan gamelanmusiikkiin. Ryhmän oppilaat suhtautuivat vieraisiin musiikkikulttuureihin muiden gamelanryhmien oppilaita kielteisemmin.

Miellyttävimpinä asioina gamelanmusiikkiin tutustumisessa oppilaat pitivät soittamista (4/10): ”*vaikka se ei onnistunutkaan...*”, videoiden katselua (4/10) ja ”*tietoa tosi oudosta kulttuurista*”. Tämän ryhmän kokemukset gamelanmusiikkiin tutustumisesta olivat muiden ryhmien kokemuksia kielteisempiä. Epämiellyttävimpiä asioita lueteltiin useita, mm. kuuntelu, laulu, soittaminen ja videot. Kaksi oppilasta koki epämiellyttävänä kaiken, mitä tunneilla käsiteltiin. Suurin osa oppilaista (7/10) oli sitä mieltä, että tunneilla oli ollut liian paljon kuunteluesimerkkejä. Kaikkien poikien mielestä (5) tunneilla oli ollut myös liian paljon soittimiin tutustumista. Lähes kaikki oppilaat (8/10) pitivät gamelanmusiikkiin tutustumiseen käytettyä aikaa liian pitkänä.

Suurin osa oppilaista (7/10) koki gamelanmusiikin omaksumisen vaikeaksi, vain yksi oppilas piti soittotehtäviä helppoina. Puolet oppilaista (5/10) vastasi saaneensa musiikkiin tutustumisesta uusia kokemuksia, miellyttävinä kokemuksia piti yksi oppilas vähemmän (4/10). Vain yksi oppilas oli innokas opettelemaan gamelanmusiikin soittamista, varjoteatteria menisi katsomaan kolmasosa (3/10) oppilaista. Lähes puolet (4/10) oppilaista haluaisi kuitenkin tietää enemmän indonesialaisista ihmisistä.

4.2.1.2 Opettaja

Opettajan ennakkotiedot gamelanmusiikista perustuivat koulutuksen aikana saatuun tietoon siitä. Lisäksi opettaja oli katsonut televisiosta englantilaista sketsisarjaa, jossa pilailtiin gamelanorkesterin kustannuksella. Muuten opettaja koki musiikkikulttuurin itselleen vieraaksi ja kaukaiseksi. Opetusmateriaalin kokeilun jälkeen hän kuvaili suhtautumistaan gamelanmusiikkiin:

“Mä en ehkä näe sitä niinku näitten tärkeimpien maailmanmusiikkiin liittyvien opettavien asioiden joukossa. Mun mielestä se menee enemmänkin vähän niinku jonkinnäkösellä tajunnanvirta- ja meditointitasolla, toimii sellaisena ehkä paremmin kun koulussa tehtävänä, soitettavana musiikkina.”

Kokonaisuudessaan opetusmateriaalin käyttö oli opettajan mielestä sekä haastavaa että stressaavaa. Haasteellisuutta toi aiheen vieraus oppilaille; tämän opettaja mainitsi myös

miellyttävimpänä asiana opetusmateriaalin toteuttamisessa. Miellyttävänä opettaja piti myös aiheen herättämää luovuutta: oppilaille syntyi *"loistavia ideoita"* soiton ja laulun pohjalta.

Osa-alueiden ymmärettävyyden opettaja arvioi joko kohtalaiseksi tai hyväksi. Hyviksi osa-alueiksi hän mainitsi Ramayana-lyhennelmän, tiedon ihmisistä ja tavoista, uskonnoista, historiasta, ilmastosta ja elinkeinoista sekä instrumenteista. Opettajan mielestä soitto- ja laulutehtävät olivat hänelle itselleen kohtalaisia ja oppilaille melko vaikeita. Soittotehtävät tuntuivat opettajasta kuitenkin sen verran hankalilta omaksua, että hän ei halunnut käyttää niitä tunnilla. Soitto- ja laulutehtävien ulkoasua hän piti aluksi hämmentävänä, koska se poikkesi tavanomaisesta notaatiosta. Hän totesi kuitenkin, että soittokappaleiden notaatio sopii hyvin myös nuotteja osaamattomille oppilaille.

Hankalimmaksi asiaksi opetusmateriaalin toteuttamisessa opettaja koki oppilaiden motivoinnin aiheeseen. Heikon motivaation syyksi opettaja arveli sitä, että ryhmän kanssa oli käsitelty maailmanmusiikkia koko edellinen syksy. Työrauhaongelmia ei kuitenkaan luokan kanssa esiintynyt. Oppituntien aikana vallinnutta tunnelmaa opettaja kuvasi sanalla *"velvollisuudentunto"*. Hänen mukaansa suurin osa oppilaista suostui perehtymään aiheeseen vain siksi, että pääsisivät sen tehtyään tekemään jotain mielekkäämpää aihetta. Oppilaiden joukosta löytyi kuitenkin niitäkin, jotka innostuivat soitosta ja laulusta. Tunnelma muuttui hieman positiivisemmaksi kaksoistunnin kuluessa.

Opettaja odotti ennakkoon opetusmateriaalin sisältävän runsaasti valmista materiaalia:

"... Odotin että olis voinu olla tavallaan semmonen koko tunti. Tarkka materiaali, mikä testataan läpi."

Hän olisi toivonut opetusmateriaalin sisältävän myös useampia soitto- ja laulunuoittinnoksia. Elämyksellisyyden lisäämiseksi hän ehdotti opetusmateriaalin rakentamista tehtäväpolun muotoon. Kecac-lauluun opettaja ehdotti transponointia. Ilmeisesti hän ei ollut lukenut kappaleen esitysohjetta, jossa neuvottiin transponoimaan

kappaletta tarpeen mukaan. Ongelmallisena hän piti myös soittimien vieraskielisten nimien muistamista: hän ehdottikin, että soitinesittelyn jälkeen soittimista käytettäisiin suomenkielisiä nimiä. Sävelten symboliikka-osio olisi voinut olla opettajan mielestä laajempi.

Opetusmateriaalissa oli tietoa niin laajasti, ettei opettaja katsonut tarpeelliseksi hyödyntää disko- tai bibliografiaa. Musiikkia ympäröivää kulttuuria olikin käsitelty opetusmateriaalissa opettajan mielestä liian paljon: siitä oli ollut vaikea koota tiivistä kokonaisuutta. Opettaja oli itse koonnut oppilaille tiivistelmän opetusmateriaalin pohjalta, jollaista hän toivoikin lisättäväksi opetusmateriaaliin. Opetusmateriaalista ei opettajan mielestä muodostunut loogista kokonaisuutta, siitä puuttui "punainen lanka". Erityisesti Ramayana-lyhennelmä oli hänen mielestään irrallinen muusta materiaalista.

Videot olivat opettajan mielestä tasoltaan heikkoja. Indonesian kulttuurista kertova mustavalkoinen video oli hänen mukaansa "ankea", eivätkä oppilaat jaksaneet seurata sitä. Suomen Indonesian suurlähetystössä kuvatussa videossa oli ollut huono äänenlaatu, videota voisi opettajan mielestä myös tiivistää. Opettaja ehdotti myös kehittämään aiheesta multimedia-esityksen.

Opettajan mielestä opetusmateriaalin sisältö tulisi pyrkiä liittämään lähemmäksi oppilaiden omaa kokemusmaailmaa:

"Se niitteen maailma on kuitenkin niin kapee ja mustavalkonen, että ne ei ymmärrä mitä hyötyä tällasen asian käsittelemisestä on, jos se ei mitenkään kosketa sitä omaa."

Opettaja ei aio käyttää opetusmateriaalia uudelleen.

4.2.2 Pohjois-Amerikan intiaanit

Opetusmateriaalin pohjalta pidettiin neljä oppituntia 9. luokan valinnaiselle ryhmälle, johon kuului 15 oppilasta. Opetuksessaan opettaja oli käyttänyt hyväkseen kaikkia muita opetusmateriaalin osa-alueita paitsi biblio- ja diskografiaa, eniten hän hyödynsi

mielestään materiaalin laulu- ja soittotehtäviä, tietoa ihmisistä ja tavoista, tietoa musiikista sekä kasetin musiikkinäytteitä.

Ensimmäisellä kaksoistunnilla tutustuttiin Pohjois-Amerikan intiaanien kulttuuriin "Tanssii susien kanssa" -elokuvan, opettajan oppilaille jakaman monisteen sekä kuuntelunäytteiden pohjalta, opetettiin piiritanssilaulu ("Hin nei ja") ja tehtiin siitä ryhmissä omia soittosovituksia. Soittosovituksissa käytettiin rumpusetin osia, marakasseja, congia, tamburiinia sekä kitaraa. Jälkimmäisellä kaksoistunnilla opetettiin piiritanssilauluun kuuluva tanssi, laulettiin Peyote-laulua, katsottiin videolta Pohjois-Amerikan intiaanien tanssia sekä tutustuttiin intianimusiikkia hyödyntäviin nykypäivän musiikkisuuntauksiin. Sekä piiritanssilaulu että Peyotelaulu opetettiin nuoteista.

Opetusmateriaalin lisäksi opettaja käytti tunneilla elokuvaa "Tanssii susien kanssa" sekä kappaleita "Sacred Spirit" -, "Deep Forest" - ja "North American Indians" - levyiltä. Luokassa vallinnutta tunnelmaa opettaja kuvasi innostuneeksi, oppilaista tekeminen oli ollut hauskaa. Opettaja ei tarvinnut apua tai neuvoja ulkopuolisilta opetusmateriaalin toteutukseen. Myöskään käytännön järjestelyissä ei esiintynyt ongelmia.

4.2.2.1 Oppilaat

Alajärven 9. luokan ryhmään kuului kymmenen tyttöä ja viisi poikaa. Suurin osa ryhmästä harrasti musiikkia aktiivisesti: vähintään kerran viikossa ilmoitti soittavansa ja laulavansa yhdeksän oppilasta. Opettajan mukaan ryhmä olikin hyvin aktiivinen ja avoin uusille asioille. Kolmannes oppilaista (6/15) ilmoitti kuulleensa Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkia aiemmin, neljä oppilasta osasi mainita jonkin asian musiikista. Musiikista tiedettiin sen olevan rumpujen ja helistimien soittoa sekä liittyvän läheisesti tanssiin: *"tanssii hurjana nuotion ympärillä"*. Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin oli kiinnostunut tutustumaan lähes puolet (7/15) oppilaista.

Toinen kysely suoritettiin viikko opetusmateriaalin testauksen jälkeen, jolloin ryhmästä oli paikalla 13 oppilasta, kahdeksan tyttöä ja viisi poikaa. Oppilaista kolmanneksen (4/13) mielestä musiikkiin tutustumisessa ei ollut mitään ikävää asiaa. Ikävimmäksi

asiaksi kolme oppilasta (3/13) mainitsi videon katsomisen, laulamisen puolestaan kaksi oppilasta (2/13). Mukavimpina asioina musiikkiin tutustumisessa oppilaat mainitsivat tanssimisen (4/13), laulamisen (4/13) ja soittamisen (3/13). Puolet oppilaista (6/13) ei pitänyt käytettyä neljää oppituntia liian pitkänä aikana musiikkiin tutustumiseen, liian pitkänä aikaa piti vastaavasti neljännes oppilaista (3/13).

Yli puolet (7/13) oppilaista oli saanut musiikkiin tutustumisesta miellyttäviä kokemuksia. Musiikin omaksumisen koki vaikeaksi vain yksi oppilas, samoin laulu- ja soittotehtävät olivat vaikeita vain yhden oppilaan mielestä. Tanssitehtävää ei kukaan oppilaista pitänyt vaikeana. Lähes puolet oppilaista olisi halunnut tunneilla käsiteltävän enemmän soittotehtäviä ja instrumentteihin tutustumista (6/13) sekä tietoa uskonnoista (5/13). Kolmannes oppilaista (4/13) haluaisi tietää enemmän Pohjois-Amerikan intiaaneista.

4.2.2.2 Opettaja

Opettaja kertoi tienneensä Pohjois-Amerikan intiaaneista lähes kaiken, minkä opetusmateriaali sisälsi. Edellisenä syksynä hän oli pitänyt lukion 2. luokalle kaksi tuntia samasta aiheesta ja tutustunut aiemmin muutenkin intiaanien historiaan ja uskontoihin. Hän koki intiaanien uskonnollisen ajatusmaailman itselleen paljon läheisemmäksi kuin luterilaisuuden.

Intiaanimusiikin omaksuminen ei tuntunut opettajan mielestä vaikealta, hän myönsi kuitenkin olevansa hyvin kiinni nuottikuvassa. Opettaja piti neljää oppituntia sopivana aikana Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin tutustumiseen. Opetusmateriaaliin tutustuminen ja sen kokeileminen ei muuttanut opettajan jo ennakkoon myönteistä suhtautumista Pohjois-Amerikan intiaaneihin ja heidän musiikkiinsa.

Opetusmateriaalin käyttöä opettaja kuvasi mielenkiintoiseksi, mutta myös pitkästyttäväksi kokemukseksi. Miellyttävimpänä asiana hän koki mahdollisuuden yhdistää tanssi, laulu ja soitto samassa tehtävässä. Epämiellyttävien asioiden puolesta se, ettei opetusmateriaalissa ollut tarpeeksi linkkejä nykyaikaan: *“kaikki, mikä oppilaita kiinnostaa eniten, puuttui”* siitä. Opettaja olisi toivonut opetusmateriaalin

käytön olleen itselleen haasteellisempaa; kaikki ”jutut” toimivat ryhmän kanssa eikä sitä tarvinnut erikseen motivoida aiheeseen. Opettajan mukaan oppilaat saivat aikaan alkuperäisiltä kuulostavia sovituksia piiritanssilaulusta: heillä oli hyvä ennakkokäsitys siitä, miltä musiikin tulisi kuulostaa.

Suurin osa opetusmateriaalin osa-alueista oli opettajan mielestä ymmärrettävyydeltään hyviä, laulu- ja soittotehtäviä sekä videota hän piti kohtalaisen selkeinä. Kokonaisuudessaan teksti oli opettajan mielestä helposti ymmärrettävää; kertalukemisen jälkeen hänen oli ollut helppo päättää, mitä osioita opetusmateriaalista hän tulisi käyttämään tunneilla. Myös sanojen ääntämisohjeet ja nuottipainokset näyttivät hyvin selkeiltä. Soitto-, laulu- ja tanssitehtäviä opettaja piti sekä itselleen että oppilaille helppoina.

Opettaja oli odottanut opetusmateriaalin sisältävän enemmän valmista materiaalia: useampia soitto- ja laulukappaleita sekä valmiita sovituksia. Hän kertoi olleensa vähän yllättynyt tekstiosuuden laajuudesta ja ehdotti, että esim. eri heimoja koskevaa tietoa voisi karsia tekstistä ja antaa kullekin mahdollisuus etsiä lisätietoa bibliografian kautta. Itse hän oli keskittynyt tunneilla navajoihin, jolloin heimosta kertovaa tietoa oli kuitenkin ollut hänen mielestään sopivasti. Historian ja musiikin osuutta opettaja piti liian suppeana. Diskografiaan ja bibliografiaan opettaja ei ollut juurikaan perehtynyt. Hän arveli, ettei kuitenkaan olisi löytänyt lähteitä paikallisesta kirjastosta.

Opetusmateriaalin kehittämiseksi opettaja toivoi siihen lisättävän ennenkaikkea linkkejä nykyaikaan: tietoa intiaanien tämän päivän elämästä ja musiikista sekä myös lisää visuaalista materiaalia: kalvoja, dioja ja kuvia. Hänen mielestään opetusmateriaali on *"hyvällä pohjalla, mutta vaatisi kuitenkin kehittelyä oppilaan näkökulmasta"*. Opettaja ei aikonut käyttää opetusmateriaalia uudelleen.

4.3 Laurin yläaste ja lukio

Opettaja oli toiminut musiikinopettajana neljä vuotta. Hän oli tutustunut vieraisiin musiikkikulttuureihin kaikkien 7. ja 9. luokan ryhmien kanssa, lisäksi hän oli pitänyt kokonaisen kurssin maailmanmusiikista lukion 3. luokkalaisille.

Vieraiden musiikkikulttuurien opettamisen opettaja koki motivoivana ja itselleen läheisenä asiana, joka tarjoaa hyvän vastapainon *"rockin jauhamiselle"*. Opettajalta vieraiden musiikkikulttuurien opettaminen vaatii hänen mielestään ennenkaikkea kokonaisvaltaista heittäytymistä asiaan:

"Kyl nää niinku aina vaatii sen, että täytyy aika lailla unohtaa kaikki ja rueta vaan ja tehdä...siinä täytyy kyl pistää itensä likoon, ei ne muuten niinku innostu millään. Et sikäli mä kyl tykkään näistä, et nää pakottaa nää oppilaat ajattelemaan... ei tässä työssä oo muuten järkeä, ellei se vähän ravistele niitä."

4.3.1 Gamelan

Laurin yläasteen ryhmässä oli 17 yhdeksännen luokan oppilasta. Gamelanmusiikista pidettiin kaksi oppituntia. Poikavaltaisen ryhmän musiikin oppitunnit olivat painottuneet opettajan mukaan lähinnä bändisoittoon.

Pidettyjen oppituntien välillä oli aikaa lähes kaksi viikkoa, mikä vaikutti tuntien sisältöihin. Ensimmäisellä tunnilla käytiin läpi hieman tietopuolista asiaa ja soitettiin *"Sembung gilangia"*, toisella tunnilla laajennettiin tieto-osuutta, katseltiin Suomen Indonesian Suurlähetystössä kuvattua videota sekä soitettiin *"Barista"*. Opettaja käytti opetuksessa hyväkseen kaikkia muita opetusmateriaalin osa-alueita paitsi ramayana-lyhennelmää, midi-tiedostoa, diskografiaa ja laulutehtävää. Käytännön ongelmia aiheutti se, ettei opettaja saanut avattua midi-tiedostoa koulun Macintosh-koneella. Opettaja ei pyytänyt apua ulkopuolisilta opetusmateriaalin toteutukseen.

4.3.1.1 Oppilaat

Ryhmässä oli kolme tyttöä ja 14 poikaa. He harrastivat musiikkia aktiivisesti: kaikki tytöt ilmoittivat harrastavansa laulamista vähintään kerran viikossa ja pojista yhdeksän soittavansa instrumenttia päivittäin.

Tyttöjen ja poikien musiikkimieltymykset eivät poikenneet toisistaan: suosituimpia musiikinlajeja olivat ulkomainen rock/pop, kotimainen rock/pop ja punk. Suurin osa oppilaista (10/15) ei pitänyt kansanmusiikista lainkaan. Kolmannes oppilaista (5/15) oli kuitenkin kiinnostunut tutustumaan gamelanmusiikkiin ja enemmistö oppilaista (11/15) myös uskoi, että on mahdollista oppia soittamaan kaukaisten maiden musiikkia.

Kukaan oppilaista ei osannut mainita mitään gamelanmusiikkiin liittyvää asiaa. Kaksi oppilasta oli kuitenkin kuullut musiikkia aikaisemmin, toinen televisiosta ja toinen lomamatkalla Indonesiassa. Indonesiassa lomaillut oppilas kuvaili tietojaan gamelanmusiikista: *"en (tiedä) merkittäviä... se on heidän musiikkiaan"*.

Jälkimmäisellä tunnilla oli paikalla 16 oppilasta. Miellyttävintä gamelanmusiikkiin tutustumisessa oli lähes kaikkien oppilaiden (12/16) mielestä soittaminen, jota kuvailtiin mm.: *"soittaminen oli todella mielenkiintoista"*, *"se oli niin helppoa"*. Myös kuuntelemisesta pidettiin. Indonesiassa lomaillutta oppilasta kiehtoivat: *"kulttuurin hahmottaminen, oman Balin matkan muisteleminen, erilaisuus"*. Puolet oppilaista (7/16) ei kokenut gamelanmusiikkiin tutustumisessa mitään epämiellyttävää. Kolmen oppilaan mielestä epämiellyttävintä oli ollut "Baris"-kappaleen soittaminen.

Vain kahden oppilaan mielestä gamelanmusiikkiin tutustumiseen käytetty aika oli tuntunut liian pitkältä. Mitään osa-aluetta ei oltu käsitelty tunneilla myöskään liian paljon oppilaiden mielestä. Gamelanmusiikin omaksuminen oli vaikeaa kahden oppilaan mielestä, suurimmalle osalle oppilaista (10/16) soittotehtävät olivat helppoja. Oppilaista yhdeksän, eli yli puolet (9/16), koki saaneensa tunneilla uusia kokemuksia, seitsemän oppilasta piti niitä miellyttävinä. Indonesialaisiin ihmisiin oli kiinnostunut tutustumaan lisää kaksi oppilasta.

4.3.1.2 Opettaja

Opettajan ennakoasenteet opetettavaa musiikkikulttuuria kohtaan olivat pelkästään positiivisia. Musiikkikulttuurin omaksuminen tuntui kuitenkin opettajasta vaikealta, koska Indonesian kulttuuri poikkeaa niin paljon omasta kulttuuristamme.

Käyttämäänsä kahta oppituntia opettaja piti sopivana aikana gamelanmusiikkiin tutustumiseen. Oppilaiden suhtautuminen aiheeseen oli opettajan mukaan melko myönteinen. Työrauha kuitenkin häiriintyi, kun yhteinen soittaminen lopetettiin, jolloin oppilaat alkoivat *”soitella omiaan”*. Opettaja ei kuitenkaan kokenut, että työrauhaongelmat olisivat johtuneet opetettavasta aiheesta, vaan ilmoitti ryhmässä olevan aina hälinää. Hän oli huomannut oppilaiden nauttineen ksylofonien ja metallofonien soittamisesta: ne olivat useimmille uusia soittimia, niillä oli helppo soittaa ja saada kokemuksia soinniltaan erilaisesta musiikista. Lisäksi helppous irtautua nopeasti nuottikuvasta ja mahdollisuus pieneen improvisointiin lisäsivät opettajan mukaan oppilaiden innostusta soittamiseen.

Soittokappaleet olivat olleet opettajalle itselleen helppoja, oppilaille hän arvioi niiden olleen kohtalaisia. Laulukappale oli ollut opettajalle melko vaikea. Sen nuotinnos oli jäänyt opettajalle niin epäselväksi, että hän pyysi kysymyslomakkeessa selkeyttä *”laulutehtävien”* ulkoasuun. Opetusmateriaalin tekstiosuus olikin nidottu siten, että nuottiviivojen vasemmalla puolella olleet selitykset eivät näkyneet.

Ramayana-lyhennelmä oli ollut opettajan mielestä ymmärrettävyydeltään kohtalainen ja laulutehtävä huono, muiden osa-alueiden ymmärrettävyyttä hän piti hyvänä. Taruston runsas jumalisto ja henkilömäärä vaikeuttivat Ramayana-lyhennelmän ymmärrettävyyttä. Tarinaa selkiyttäisi hänen mukaansa jonkinlaisen kaavion/kuvan käyttö sen seuraamisen tukena. Lisäksi opettajaa kiusasi opetusmateriaalin tekijän huomautus lyhennelmän lopussa: *”Osu ja uppos.”*, joka mitätöi opettajan mielestä koko tekstin.

” Jos materiaalin tavoite on lähestyä kulttuuria sen omasta näkökulmasta, niin silloin tää meidän huumorintaju täytyy unohtaa ”

Kokonaisuutena opettaja koki opetusmateriaalin käytön olleen mielenkiintoista, haastavaa ja antoisaa, mutta myös stressaavaa. Miellyttävimpinä seikkoina opetusmateriaalin toteuttamisessa opettaja piti mahdollisuutta kokeilla uutta materiaalia ja numeronotaation laajoja käyttömahdollisuuksia. Epämiellyttävintä oli ollut opetusmateriaalin hajanainen tekstiosuus, josta oli ollut hankala hahmottaa kokonaisuus. Opettaja toivoikin, että opetusmateriaaliin lisättäisiin tekstin tiivistelmä.

Opettaja oli odottanut ennakkoon opetusmateriaalin sisältävän enemmän tietoa Indonesian alueen filosofiasta, uskonnoista sekä ihmisistä ja tavoista. Edellisten asioiden lisäksi hän toivoi opetusmateriaaliin myös useampia laulutehtäviä. Soittokappaleisiin hän ehdotti lisättäväksi myös rumpustemmoja. Puutteista huolimatta opettajan yleiskuva opetusmateriaalista muodostui myönteiseksi ja hän ilmoittikin käyttävänsä sitä todennäköisesti uudelleen.

4.3.2 Pohjois-Amerikan intiaanit

Pohjois-Amerikan intiaanien musiikista pidettiin kaksi tuntia musiikin valinnaiselle ryhmälle, joka koostui kahdeksasta lukion 2. ja 3. luokan oppilaasta. Opettaja arveli, että opetusmateriaalista olisi löytynyt käsiteltävää asiaa neljäksi oppitunniksi. Hän ei pyytänyt apua tai neuvoja opetusmateriaalin toteutukseen ulkopuolisilta. Laulu-, soitto- ja tanssikappaleiden käytännön järjestelyt eivät tuottaneet ongelmia.

Opetuksessaan opettaja käytti hyväkseen biblio- ja diskografiaa lukuunottamatta kaikkia opetusmateriaalin osa-alueita, eniten laulutehtäviä ja tietoa musiikista. Hän ei käyttänyt muuta materiaalia opetusmateriaalin lisäksi. Kaksoistunnilla perehdyttiin ensin Pohjois-Amerikan intiaanien kulttuuriin opetuskeskustelun avulla ja kuunneltiin intiaanien musiikkia. Opetusmateriaalin laulu- ja soitto-kappaleista tunneilla oli mukana creiden kehtolaulu, navajoiden piiritanssilaulu ("Hin nei ja") sekä cherokeeiden tömistystanssilaulu.

4.3.2.1 Oppilaat

Ryhmässä oli kuusi tyttöä ja kaksi poikaa. Opettajan mielestä ryhmä oli ennakkoluuloton ja avoin. Hän kertoikin tietoisesti valinneensa juuri tämän ryhmän, jotta uusien asioiden kokeilu sujuisi mahdollisimman vaivattomasti. Opettaja arveli, että tuntien videointi kuitenkin jännitti oppilaita.

Opettaja piti oppilaiden musiikillisen osaamisen tasoa hyvin epätasaisena. Oppilaiden vastausten perusteella eroja esiintyi poikien ja tyttöjen välillä: pojista kumpikaan ei harrastanut aktiivisesti musiikkia, tytöistä puolestaan kaikki ilmoittivat laulavansa tai soittavansa vähintään kerran viikossa. Klassiseen ja hengelliseen musiikkiin oppilaat suhtautuivat myönteisesti: yli puolet oppilaista (5/8) vastasi pitävänsä molemmista ainakin enimmäkseen.

Kukaan oppilaista ei ollut kuullut Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkia aiemmin. Osa oppilaista oli kuitenkin osallistunut maailmanmusiikin kurssille, jossa oli pidetty myös esitelmä Pohjois-Amerikan intiaaneista. Kaksi oppilasta osasikin mainita jonkin asian intiaanien musiikista: *”rytmillä on erittäin tärkeä osuus”* ja *”olettaisin sen olevan rummuilla säestettävää musiikkia”*. Käsiteltävään aiheeseen ryhmä suhtautui myönteisesti: kaikki tytöt (6) vastasivat olevansa kiinnostuneita tutustumaan siihen, pojista kumpikaan ei osannut sanoa oliko kiinnostunut asiasta. Pojat näyttivät muutenkin suhtautuvan vieraiden maiden kansanmusiikkiin varautuneemmin kuin tytöt.

Mukavimpina asioina musiikkiin tutustumisessa oppilaat pitivät laulamista (5/8), tanssimista (4/8) sekä itse musiikkia (2/8): *”toisenlaisen musiikin kuuleminen ja itse toteuttaminen laulamalla”*, *”erilaiset laulut”*. Kahden tytön mielestä mikään asia tunnilla ei tuntunut epämiellyttävältä. Epämiellyttävimmiksi koetut asiat, videointi, laulaminen ja tanssiminen, mainittiin kukin vain kerran oppilaiden vastauksissa. Soittamista (6/8) ja tutustumista instrumentteihin (4/8) olisi halunnut opetukseen enemmän vähintään puolet oppilaista. Vain yhden oppilaan mielestä jotakin osa-aluetta oli käsitelty opetuksessa liikaa.

Ryhmä suhtautui hyvin avoimesti Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin: siihen tutustuminen antoi uusia kokemuksia kaikille oppilaille, kaikki myös kuvasivat saatuja kokemuksia miellyttäväksi. Kukaan oppilas ei pitänyt aiheeseen käytettyä aikaa liian pitkänä. Suurin osa oppilaista (6/8) vastasi myös, ettei musiikin omaksuminen tuntunut vaikealta. Kolme oppilasta piti kuitenkin soitto- ja laulutehtäviä vaikeina, tanssitehtävän arvioi vaikeaksi yli puolet oppilaista (5/8). Pohjois-Amerikan intiaaneista haluaisi tietää enemmän suurin osa oppilaista (6/8).

4.3.2.2 Opettaja

Opettaja oli hyvin kiinnostunut Pohjois-Amerikan intiaanien kulttuurista.

“Just nää primitiiviset kulttuurit... se tarjoaa niinku sen mahdollisuuden keskustella niistä asioista, koska siellä on niin vahva se filosofia ja nää uskomukset ja uskonnot ja muut...Et onks ne kulttuurit sitte kuitenkaan niin alkeellisia kuin annetaan ymmärtää? Niillä on usein paljon enemmän annettavaa ku mitä aatellaan.”

Pohjois-Amerikan intiaanien musiikki oli opettajalle tuttua ennestään: hän oli tutustunut siihen jonkin verran opiskeluaikanaan maailmanmusiikin erikoistumisopinnoissa ja lukion 3. luokan maailmanmusiikkikurssia valmistellessaan. Musiikin merkityksestä kulttuurissa opettaja ei mielestään tiennyt kovin paljon. Sen omaksuminen ei tuntunut opettajasta kuitenkaan erityisen vaikealta, koska opetusmateriaali oli hänelle *“lähinnä syventävää tietoa”* aikaisemmin omaksuttujen perustietojen pohjalta. Opettaja arveli myös oman rumpujensoittotaustansa helpottaneen erilaisten rytmien omaksumisessa.

Kokemuksiaan opetusmateriaalin käytöstä opettaja kuvasi mielenkiintoisiksi, haastaviksi, antoisiksi ja hauskoiksi, mutta myös stressaaviksi. Epämiellyttävintä oli uuden asian, opetusmateriaalin käytön valmistelun ajoittuminen monien muiden kevätkiireiden keskelle. Miellyttävimpänä ja itseään kiinnostavimpina asioina hän koki kulttuurin musiikin ja filosofian.

Opetusmateriaalissa esitettyä tuntirungon järjestystä opettaja piti hyvänä, koska siinä lähdettiin liikkeelle kehtolaulusta ja edettiin sitä kautta oudompaan ja vaikeammin omaksuttavaan musiikkiin. Kaikki opetusmateriaalin tehtävät olivat olleet opettajalle itselleen joko helppoja tai melko helppoja. Oppilaille hän arvioi laulutehtävän olleen kohtalainen, soittotehtävän helppo ja tanssitehtävän melko helppo. Opettaja ei pitänyt lauluja melodisesti tai rytmisesti oppilaille vaikeina, vaan vaikeutta toi rohkeutta vaativa uuden kokeileminen. Vaikka oppilaat tunsivat toisensa etukäteen, heidän oli vaikea irrottautua länsimaisesta laulutavasta. Opetusmateriaalin kappaleet ja musiikkinäytteet olivat opettajan mielestä hyvin valittuja.

Opettaja piti siitä, ettei tunneilla välttämättä tarvinnut käyttää soittimia, esimerkiksi pianoa. Hän ei valinnut Buffy Sainte Marien kappaletta ”Darling don’t cry”, koska halusi toteuttaa tunnit mahdollisimman vähäisellä instrumenttimäärällä. Tunnilla käytettiin eniten aikaa piiritanssilauluun, joka opettajan mukaan myös kiinnosti oppilaita eniten: he pääsivät pikkuhiljaa tunnelmaan mukaan ja uskalsivat eläytyä laulamiseen.

Kaikki opetusmateriaalin osa-alueet sisälsivät opettajan mielestä tietoa sopivasti. Opetusmateriaalin ymmärrettävyyttä opettaja piti kokonaisuudessaan erittäin hyvänä, tanssitehtäviä (arviona kohtalainen) lukuunottamatta hän arvioi kaikkien osa-alueiden ymmärrettävyyden hyväksi. Video selvitti opettajan mielestä paljon tansseista. Tekstiä hän piti hyvin selkeänä ja helposti ymmärrettävänä. Opettaja kertoi kuitenkin, että opetusmateriaalin läpilukeminen vei kohtalaisen paljon aikaa ja tuntien työstäminen sen pohjalta tuntui hänestä *”yllättävän työläältä”*. Hänen mielestään opetusmateriaali olisi sellaisenaan toiminut parhaiten syventävänä materiaalina. Eri heimoja koskevan laajan tieto-osuuden selkeyttämiseksi opettaja ehdotti tiivistetyn, kaikkia heimoja käsittävän yhteenvedon liittämistä opetusmateriaaliin. Opettaja arveli, ettei oppilaille välttämättä muodostunut selkeää kokonaisuutta kaksoistunnista, koska kaikki asiat eivät olleet selkeitä hänelle itsellekään.

Nykypäivän intiaanien musiikista ja elämäntavoista opettaja kaipasi enemmän tietoa. Hän ehdotti, että intiaanien musiikista voisi rakentaa jonkin musiikin ja kulttuurin kaikki elementit yhdistävän kokonaisuuden, josta löytyisi jokaiselle oppilaalle oma

rooli, esim. pow-wow`n tai jonkun muun seremonian. Kokonaisuudessaan opettaja piti opetusmateriaalia hyvin onnistuneena, hän vastasi myös aikovansa käyttää sitä uudelleen opetuksessaan.

“Yleisvaikutelmasta vielä sen verran, että mun mielestä tää on niinku hirveen mukavasti kirjoitettu, koska tää on niin positiivinen. Tässä on niinku hirveen positiivinen kuva siitä kulttuurista, se ei oo pelkästään niinku semmonen, että faktaa.”

4.4 Lievestuoreen lukio

Opettaja oli toiminut musiikinopettajana kuusi vuotta. Hän oli käsitellyt vieraita musiikkikulttuureja opetuksessaan aiemmin joidenkin yläasteen valinnaisryhmien kanssa sekä lukion 3. luokan syventävällä kurssilla. Vieraita musiikkikulttuureja opettaja piti hyvin mielenkiintoisina. ja arveli myös oppilaiden olevan kiinnostuneita niistä. Omien sanojensa mukaan opettaja pyrkii vieraiden kulttuurien musiikin opettamisessa:

“...siihen, että me itse tehään sitä musiikkia, sitä kautta yleensäkin kaikessa, että ne sen tekemisen kautta oppis jotain, vähän kuuntelemaan semmosta ja saamaan sen vähän tutummaksi.”

Opetusmateriaalia kokeiltiin Lievestuoreen lukion 2. luokan musiikinryhmälle. Kurssin varsinainen aihe oli suomalainen populaarimusiikki, kaksi tuntia ihan muusta aiheesta oli opettajan mielestä maksimimäärä siinä tilanteessa. Opettaja käytti opetuksessa hyväkseen tanssitehtäviä sekä disko- ja bibliografiaa lukuunottamatta kaikkia muita opetusmateriaalin osa-alueita. Eniten hän hyödynsi mielestään laulu- ja soittotehtäviä sekä videota, muita osa-alueita hän oli käyttänyt vähän. Kaksoistunnilla tutustuttiin Pohjois-Amerikan intiaanien kulttuuriin: kirjoitettiin muistiinpanoja musiikista ja katsottiin videolta intiaanien tansseja. Opetusmateriaalin kappaleista tunneilla opeteltiin creiden kehtolaulu ja Buffy Sainte Marien ”Darling don` t cry”, lopputunnista katsottiin vielä katkelma elokuvasta ”Tanssii susien kanssa”.

Opettaja käytti opetusmateriaalin ulkopuolisina lähteinä "Tanssii susien kanssa" - elokuvan lisäksi Fazerin musiikinkirjaa ja Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoiden valmistamaa analyysityötä, joista hän löysi pari hyvää kalvopohjaa soittimista ja heimojen asuinalueista. Ulkopuolista apua tai neuvoja opettajan ei tarvinnut pyytää opetusmateriaalin toteuttamiseen. Myös käytännön järjestelyt sujuivat ongelmitta.

4.4.1 Oppilaat

Kokeilupäivänä ryhmässä oli paikalla viisi oppilasta, jotka kaikki olivat tyttöjä. Opettaja kuvasi ryhmää avoimeksi ja vastaanottavaiseksi kaikelle uudelle. Kaikki oppilaat harrastivat musiikkia: jokainen ilmoitti soittavansa ja laulavansa vähintään kerran viikossa ja kuuntelevansa musiikkia vähintään tunnin päivässä.

Eri musiikinlajeihin oppilaat suhtautuivat aika avoimesti: kukaan heistä ei käyttänyt kertaakaan vaihtoehtoa "en pidä lainkaan". Ulkomaisen pop/rockmusiikin jälkeen suosituimmaksi musiikinlajiksi osoittautui klassinen musiikki, josta kaikki oppilaat ilmoittivat pitävänsä ainakin enimmäkseen. Vastenmielisimmäksi musiikinlajiksi oppilaat kokivat punkin. Aiemmin Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkia oli kuullut kolme oppilasta, kukaan ei kuitenkaan osannut mainita jotakin musiikkiin liittyvää asiaa. Kaikki oppilaat olivat kiinnostuneita tutustumaan Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin.

Oppilaat mainitsivat mukavimmiksi asioiksi tunneilla tanssien katsomisen videolta (2/5) sekä soittamisen (3/5) ja laulamisen (2/5). Kahden oppilaan mielestä mikään asia tunnilla ei tuntunut ikävältä. Kirjoittamista ikävimpänä asiana piti kaksi oppilasta. Mitään osa-aluetta ei oppilaiden mielestä oltu käsitelty opetuksessa liikaa. Lisää tunneille olisi haluttu soittimiin tutustumista ja musiikin kuuntelua. Aiheeseen käytetty aika ei tuntunut liian pitkältä yhdestäkään oppilaasta. Kaikki oppilaat pitivät musiikkiin tutustumisesta saamiaan kokemuksia miellyttävinä ja laulu- ja soittotehtäviä helppoina. Vain yksi oppilas koki musiikin omaksumisen vaikeaksi. Kaksi oppilasta haluaisi tietää enemmän Pohjois-Amerikan intiaaneista.

4.4.2 Opettaja

Opettaja oli pitänyt aiemminkin tunnin Pohjois-Amerikan intiaanien musiikista ja hänellä oli jonkin verran materiaalia aiheesta. Hän arveli kuitenkin, ettei ollut päässyt vielä millään tavalla sisälle kulttuuriin, kahden tunnin opetuskokemus aiheesta kuitenkin selkeytti opettajan ajatuksia siitä. Vaihto-oppilasvuotensa aikana Pohjois-Dakotassa opettaja oli tutustunut jonkin verran myös intiaaninuoriin, jotka kävivät samaa koulua kuin hän.

Opetusmateriaalin käyttöä opettaja piti mielenkiintoisena kokemuksena. Eniten hän oli pitänyt cree-kehtolaulun opettamisesta, sillä se innosti laulamista pitävää ryhmää. Epämiellyttävimmiksi seikoiksi hän mainitsi videoinnin, joka oli aiheuttanut jännitystä tunnilla, sekä aikapulan. Hän olisi halunnut perehtyä materiaaliin paremmin ja pitää lisää tunteja aiheesta, mutta kovimman kevätkiireen aikaan siihen ei ollut mahdollisuutta: *”kyllähän se tosi lyhyt on yhtäkkiä semmonen kaksoistunti ottaa jostain tommosesta isosta aiheesta.”*

Tanssitehtäviä ei ehditty toteuttaa kaksoistunnilla. Opettaja arvioi tanssitehtävät kuitenkin aika vaikeiksi, vaikkei ollutkaan perehtynyt niihin tarkemmin. Mikäli opetusmateriaalin kokeilu olisi ajoittunut vähemmän kiireiseen ajanjaksoon, opettaja olisi halunnut kokeilla sitä useampien ryhmien kanssa. Laulu- ja soittokappaleisiin opettaja olisi halunnut lisää vaihtoehtoja, opetusmateriaalissa olevia kappaleita hän piti kuitenkin hyvinä valintoina. Opettaja arvioi soittotehtävien olleen oppilaille kohtalaisia, hänelle itselleen tehtävät olivat melko helppoja. Laulutehtäviä hän piti melko helppoina sekä itselleen että oppilaille. Ymmärrettävyydeltään hyviksi osa-alueiksi opettaja arvioi laulu-, soitto- ja tanssitehtävät, muita opetusmateriaalin osa-alueita hän piti ymmärrettävyydeltään kohtalaisina.

Osa-alueiden tietomäärän opettaja näki kaksitahoisena asiana: toisaalta tietoa voi olla liikaa, jos tarkoituksena on tutustua useampiin eri kulttuureihin, koska näin laajaan opetusmateriaaliin tutustuminen vie paljon aikaa, toisaalta materiaali taas palvelee hyvin syvempää perehtymistä yhteen kulttuuriin: *”jos ajattelis, että oppilaat vois hyödyntää sitä myös tutkielmissa ja muissa, niin silloin sen pitää olla hirveän laaja”*.

Hän arveli kuitenkin, että harva opettaja jaksaisi perehtyä näin laajaan opetusmateriaaliin pelkästään kahta oppituntia varten.

Lisää tietoa opettaja kaipasi musiikista ja instrumenteista. Kuvat ja kartat olivat opettajan mielestä epäselviä, samoin videon ja kasetin äänentoisto. Hän toivoi opetusmateriaaliin muutamia selkeitä kalvopohjia instrumenteista ja kartoista. Opettaja näki opetusmateriaalin hyvin tarpeellisena ja arveli käyttävänsä sitä uudelleen opetuksessaan.

5 TULOSTEN TARKASTELU

Opetusmateriaalia oli toteuttamassa yhteensä viisi opettajaa neljässä eri koulussa. Testattavia ryhmiä oli yhteensä seitsemän, gamelanryhmiä kolme ja Pohjois-Amerikan intiaani -ryhmiä neljä. Pohjois-Amerikan intiaanien musiikista pidettiin kaksi kahden tunnin ja kaksi neljän tunnin kokonaisuutta, gamelanmusiikista puolestaan yksi neljän tunnin ja kaksi kahden tunnin kokonaisuutta.

5.1 Opettajien taustaa

Muilla opettajilla, paitsi Kuokkalassa opettaneilla opetusharjoittelijoilla, oli jonkinverran aikaisempia kokemuksia vieraiden musiikkikulttuurien opettamisesta. Pohjois-Amerikan intiaanien musiikista tunteja pitäneet opettajat olivat kiinnostuneita kyseisestä musiikkikulttuurista; he olivat kaikki myös tutustuneet itsenäisesti Pohjois-Amerikan intiaanien kulttuuriin ja musiikkiin aikaisemmin. Gamelanmusiikin opetusmateriaalia käyttäneet opettajat olivat tutustuneet kyseiseen kulttuuriin opiskelun yhteydessä, lisäksi yksi opettaja oli käynyt Indonesia-aiheisessa näyttelyssä.

Kaikkien opettajien asenne vieraiden musiikkikulttuurien opettamiseen oli selkeästi myönteinen. He kokivat myös testaamiensa musiikkikulttuurien opettamisen tarpeelliseksi ja tärkeäksi, ainoastaan yksi opettaja ei nähnyt gamelanmusiikkia tärkeimpien maailmanmusiikkiin liittyvien opetettavien asioiden joukossa. Gamelanmusiikin omaksuminen osoittautui opettajille vaikeammaksi kuin Pohjois-Amerikan intiaanien musiikin omaksuminen: opettajat kokivat gamelanmusiikin filosofian itselleen kaukaisemmaksi.

5.2 Opettajien arviot opetusmateriaaleista

Gamelanmusiikin opetusmateriaalista hyödynnettiin kaikkia osa-alueita lukuunottamatta diskografiaa ja midi-tiedostoa. Kaksi opettajaa ei kokeillut laulutehtävää: he toivoivatkin siitä selkeämpää nuotinnosta ja esitysohjetta. Soittotehtävistä käytettiin kahdessa ryhmässä "Barista" ja yhdessä ryhmässä "Sembung Gilangia". Ulkopuolista materiaalia käytti kaksi opettajaa.

Pohjois-Amerikan intiaanien opetusmateriaalin osa-alueista käytettiin kaikkia lukuunottamatta diskografiaa. Kolme opettajaa esitti tunneilla myös ulkopuolista materiaalia, lähinnä intiaaneista kertovia elokuvia ("Tanssii susien kanssa" ja "Pocahontas") sekä kuvia soittimista. Opettajat pitivät opetusmateriaalin laulu- ja soittokappaleita hyvinä valintoina. Jokaista kappaletta kokeili ainakin yksi opettaja, eniten käytetyksi kappaleeksi osoittautui piiritanssilaulu "Hin nei ja". Cherokeeiden tömistystanssilaulun tanssia ei toteuttanut opettajista kukaan.

Ulkopuolista apua opetusmateriaalien toteuttamiseen tarvitsi kaksi opettajaa (Kuokkalassa toimineet opetusharjoittelijat). Käytännön järjestelyt sujuivat ongelmitta Pohjois-Amerikan intiaanien opetusmateriaalin osalta, gamelanmusiikin osalta yhdessä ryhmässä esiintyi ongelmia soitinpulan takia.

Opettajat pitivät gamelanmusiikin opetusmateriaalin osa-alueita ymmärrettävyydeltään vähintään kohtalaisina lukuunottamatta laulutehtävää. Myös opetusmateriaalin soitinvideo oli opettajien mukaan laadultaan heikko. Kaikkien opettajien mielestä ymmärrettävyydeltään hyviä osa-alueita olivat historia, ilmasto ja elinkeinot sekä instrumentit. Soittotehtävien ymmärrettävyyden kaksi niitä kokeillutta opettajaa arvioi joko kohtalaiseksi tai hyväksi, erityistä kiitosta ne saivat soveltuvuudestaan myös nuotteja osaamattomille oppilaille.

Pohjois-Amerikan intiaanien opetusmateriaalia käyttäneiden opettajien arvion mukaan kaikki osa-alueet olivat ymmärrettävyydeltään vähintään kohtalaisia lukuunottamatta

videota. Video selkeytti piiri- ja tömistystanssin askelia, mutta alkuperäisten tanssien osuudessa äänentoisto ja kuvan laatu oli erittäin heikko. Tekstiä pidettiin selkeänä ja helposti ymmärrettävänä, myös kappaleiden esitysohjeet, sanojen ääntämisohjeet ja nuottipainokset koettiin hyvin selkeiksi.

Kukaan opettajista ei pitänyt opetusmateriaalien laulu-, soitto- tai tanssitehtäviä itselleen vaikeina. Opettajat arvioivat gamelanmusiikin soitto- ja laulutehtävät vaikeammiksi sekä itselleen että oppilaille kuin Pohjois-Amerikan intiaanien soitto-, laulu- ja tanssitehtävät. Gamelanmusiikin laulutehtävää (kecac) käyttänyt opettaja arvioi sen olleen melko vaikea sekä itselleen että oppilaille. Oppilaille Pohjois-Amerikan intiaanien laulu- ja soittotehtäviä piti melko vaikeina vain opettaja, jonka ryhmänä olivat 7. luokan oppilaat.

Kokonaisuutena molemmat opetusmateriaalit koettiin laajoiksi ja opettajien oli ollut vaikea muodostaa niistä selkeää kokonaiskuvaa. Lisämateriaalin etsimistä ei kukaan opettajista pitänyt tarpeellisena. Opettajat ehdottivat, että opetusmateriaalien tekstiosuuksia tiivistettäisiin ja/tai niihin liitettäisiin lyhyt yhteenveto koko tekstiosuudesta. Molempiin opetusmateriaaleihin kaivattiin parempilaatuisia videoita sekä lisää soitto- ja laulutehtäviä. Yksi opettaja toivoi opetusmateriaaleista lisäksi multimedia-esitystä.

Gamelanmusiikin opetusmateriaaliin kaivattiin lisää oheismateriaalia, tietoa ihmisistä ja tavoista, uskonnoista ja filosofiasta musiikin takana. Ramayana-lyhennelmää käyttänyt opettaja ehdotti siihen lisättäväksi kuvia ja/tai kaavion tarinan seuraamista helpottamaan. Myös elämyksellisten näkökohtien korostaminen nähtiin tärkeänä gamelanmusiikin opetusmateriaalissa, opettajat ehdottivat siihen lisättäväksi ideoita varjoteatterin ja tehtäväpolun toteuttamiseen.

Historiaa, musiikkia ja instrumentteja oli käsitelty liian vähän kahden opettajan mielestä Pohjois-Amerikan intiaanien opetusmateriaalissa. Opettajat kaipasivat opetusmateriaaliin lisää linkkejä nykyaikaan: enemmän tietoa intiaanien tämän hetken elämästä, kulttuurista ja musiikista tai tämän päivän pop- ja intiaanimusiikkia

yhdistävän kappaleen. Kaikki opettajat toivoivat opetusmateriaaliin lisättävän selkeitä kuvia ja kalvopohjia, erityisesti soittimista.

Kaikkien opettajien kokemukset opetusmateriaalien käytöstä olivat yleisesti ottaen myönteisiä. Kolme opettajaa viidestä oli kokenut opetusmateriaalin käytön myös stressaavana: kahdella opettajalla kokeilu oli ajoittunut hyvin kiireiseen jaksoon. Epämiellyttävimmiksi koetut asiat olivat hyvin erilaisia opettajasta riippuen. Miellyttävimmiksi mainitut asiat Pohjois-Amerikan intiaanien opetusmateriaalin toteuttamisessa liittyivät joko kiinnostukseen kyseistä kulttuuria tai sen musiikkia kohtaan. Gamelanmusiikin opetusmateriaalin miellyttävimmäksi puoleksi koettiin sen haasteellisuus opettajalle. Kolme opettajaa (3/4) arveli käyttävänsä Pohjois-Amerikan intiaanien opetusmateriaalia uudelleen opetuksessaan, gamelanmusiikin opetusmateriaalia kaksi (2/3) opettajaa.

5.3 Oppilaiden taustaa

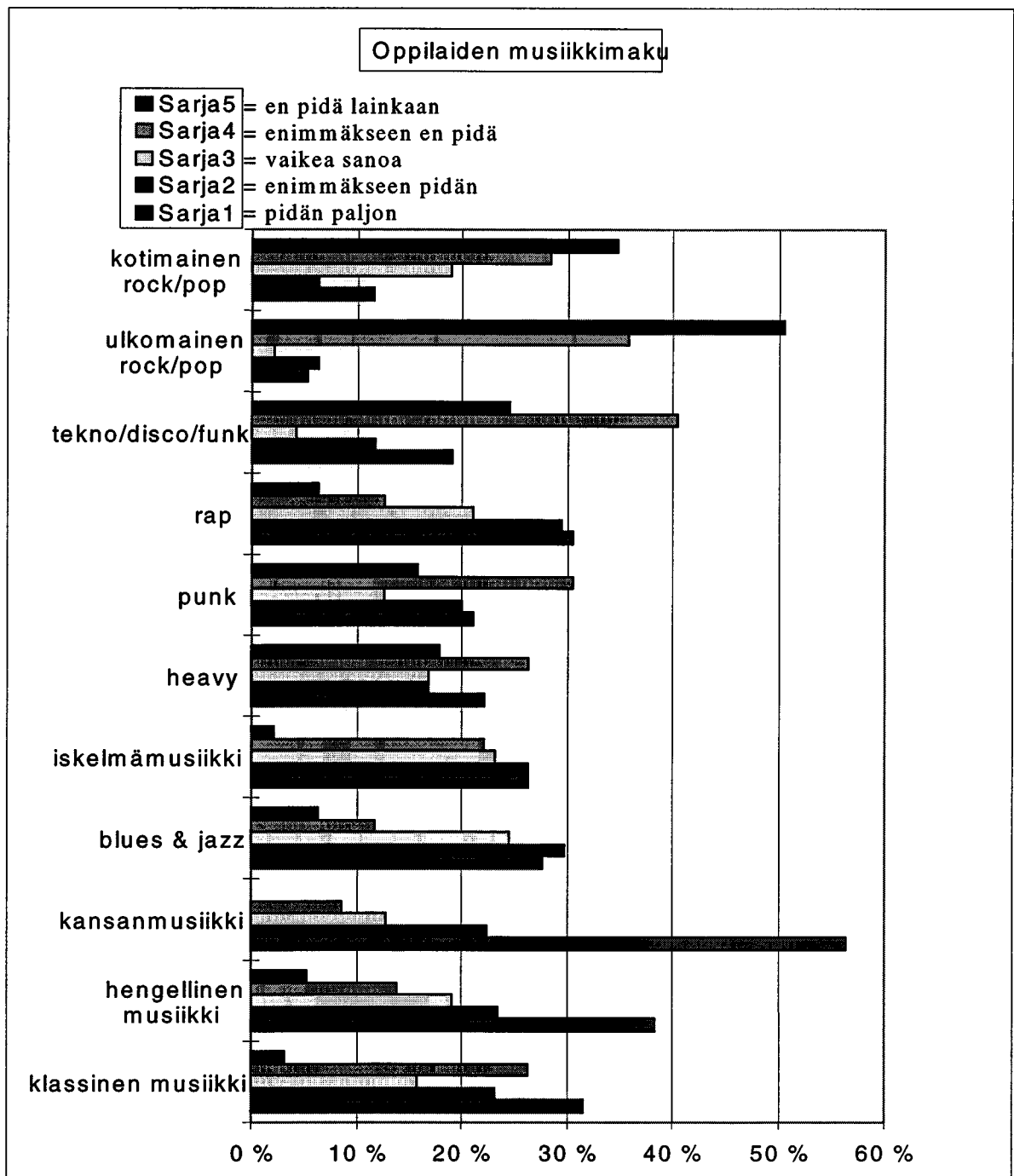
Kokeiluryhmissä oli mukana yhteensä 95 oppilasta: 48 oppilasta gamelanryhmissä ja 47 Pohjois-Amerikan intiaani -ryhmissä. Tyttöjä oli kaikista oppilaista yhteensä 51 ja poikia 44. Jälkimmäisessä kyselyssä oppilaita oli yhteensä 94. Seitsemästä ryhmästä vain yksi oli pakollinen musiikinryhmä, loput kuusi ryhmää olivat valinnaisia: kolme yläasteelta ja kolme lukiosta. Oppilaat suhtautuivat musiikkiin kouluaineena hyvin positiivisesti: lähes kaikki oppilaat (85/95) vastasivat pitävänsä siitä.

Kuokkalan yläasteen Pohjois-Amerikan intiaanien ryhmää lukuunottamatta suurin osa oppilaista harrasti musiikkia aktiivisesti. Kokonaisuudessaan noin 3/5 oppilaista oli aktiivisia laulun- (53/91) ja soitonharrastajia (57/95) (liite 5). Myös musiikkia kuunneltiin paljon: oppilaista lähes kaikki (91/95) kuuntelivat musiikkia päivittäin, 4/5 (77/95) vähintään tunnin päivässä. Konserteissa käytiin suhteellisen harvoin: kukaan oppilaista ei ilmoittanut käyvänsä konserteissa useammin kuin 1-2 kertaa kuussa.

Kansanmusiikki koettiin selvästi vastenmielisimmäksi musiikinlajiksi: 4/5 oppilaista (74/94) ei pitänyt siitä ainakaan enimmäkseen (kuvio 1). Lukioryhmät suhtautuivat kansanmusiikkiin hieman myönteisemmin kuin yläasteen ryhmät. Lievestuoreen lukion

ryhmä suhtautui kansanmusiikkiin myönteisimmin: viidestä oppilaasta vain yksi ei pitänyt kansanmusiikista. Rap- ja hengellistä musiikkia piti epämiellyttävänä 3/5 oppilaista (57/95 ja 58/94). Ylivoimaisesti suosituimmaksi musiikinlajiksi osoittautui ulkomainen rock/pop: lähes kaikki oppilaat (82/95) vastasivat pitävänsä siitä ainakin enimmäkseen. Seuraavaksi suosituimmista musiikinlajeista tekno/disko/funk-musiikista ja kotimaisesta rock/popmusiikista ilmoitti pitävänsä 2/3 oppilaista (61/94 ja 60/95).

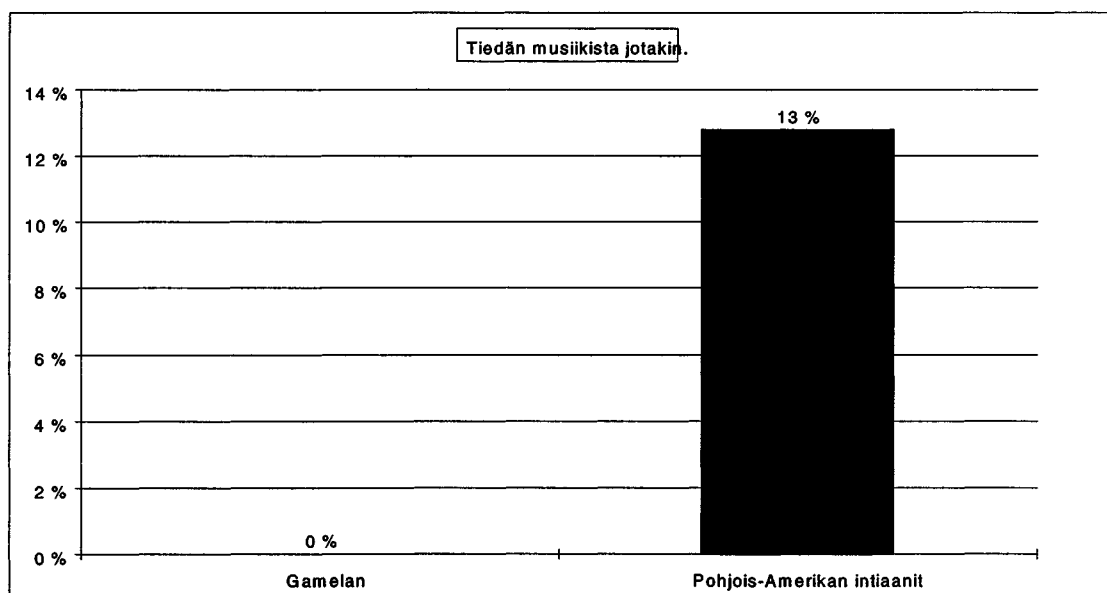
KUVIO 1 Oppilaiden suhtautuminen eri musiikinlajeihin.



Tyttöjen ilmoittamat muusikkoihanteet muodostivat selvästi homogeenisemmän joukon kuin poikien ilmoittamat muusikkoihanteet; tytöt ihannoivat ”pinnalla” olevia artisteja, pojat puolestaan sekä tämän hetken tähtiä että ”kestosuosikkeja” monelta vuosikymmeneltä.

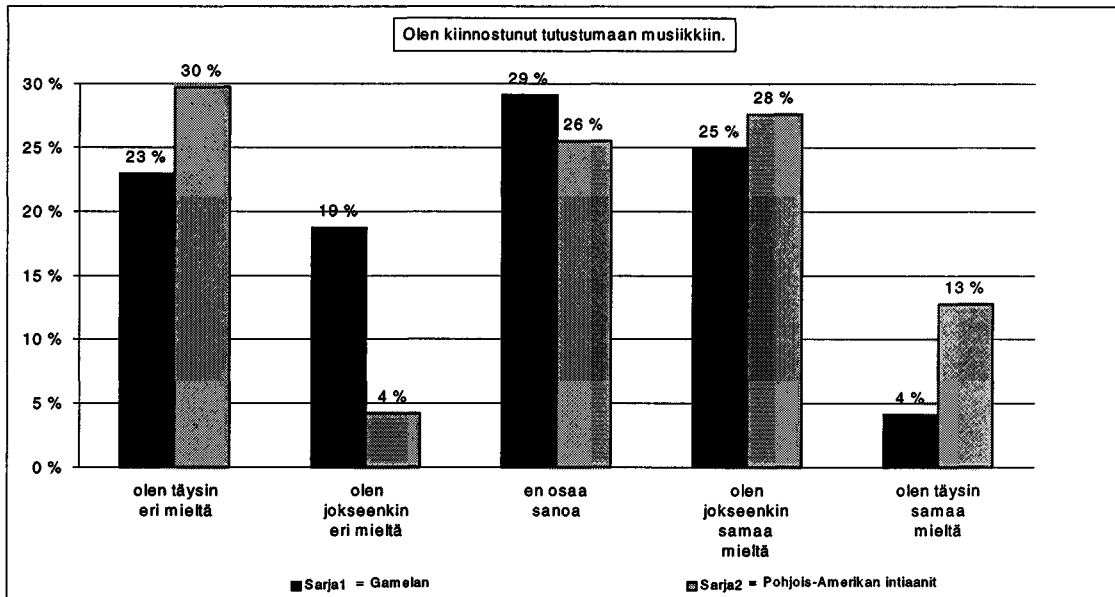
Kolmasosa oppilaista (15/47) oli kuullut Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkia aiemmin, kuitenkin vain kuudesosa oppilaista (7/40) osasi mainita jonkin musiikkiin liittyvän asian (kuvio 2). Gamelanmusiikkia ilmoitti kuulleensa aiemmin vain kaksi oppilasta 48:stä, kukaan oppilaista ei osannut mainita mitään musiikkiin liittyvää asiaa.

KUVIO 2 Oppilaiden etukäteistiedot käsiteltävästä musiikkikulttuurista.



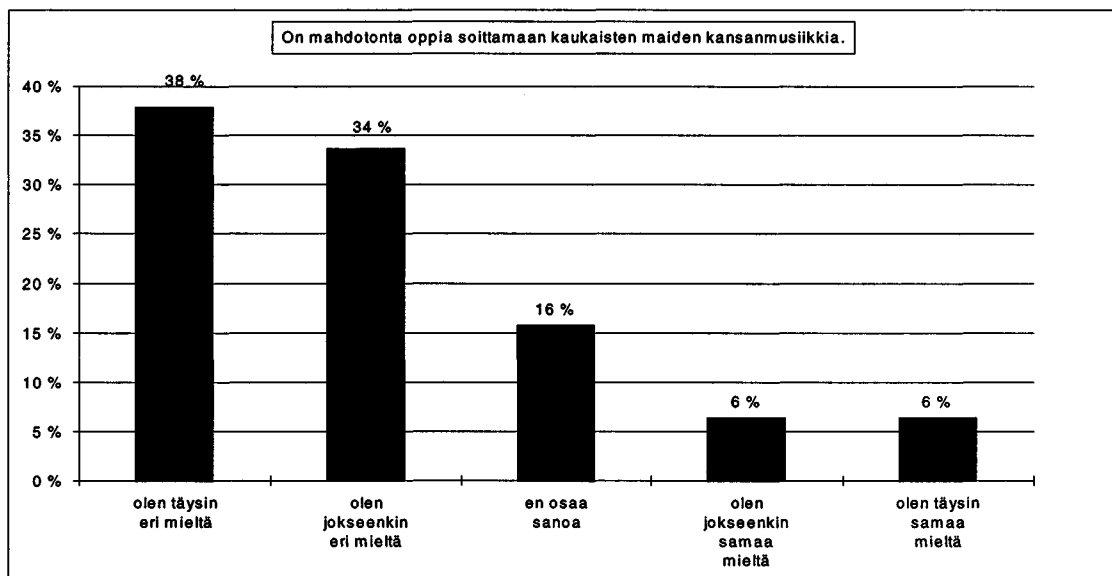
Yli neljännes oppilaista (14/48) vastasi olevansa kiinnostunut tutustumaan gamelanmusiikkiin, Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin oli kiinnostunut tutustumaan 2/5 oppilaista (19/47) (kuvio 3). Pohjois-Amerikan intiaanien ryhmistä Kuokkalan yläasteen oppilaat olivat selvästi muita ryhmiä vähemmän kiinnostuneita tutustumaan musiikkiin: vain kaksi oppilasta 19:stä halusi tutustua siihen, muiden ryhmien oppilaista vastaavasti vähintään puolet.

KUVIO 3 Oppilaiden kiinnostus musiikkiin tutustumiseen.



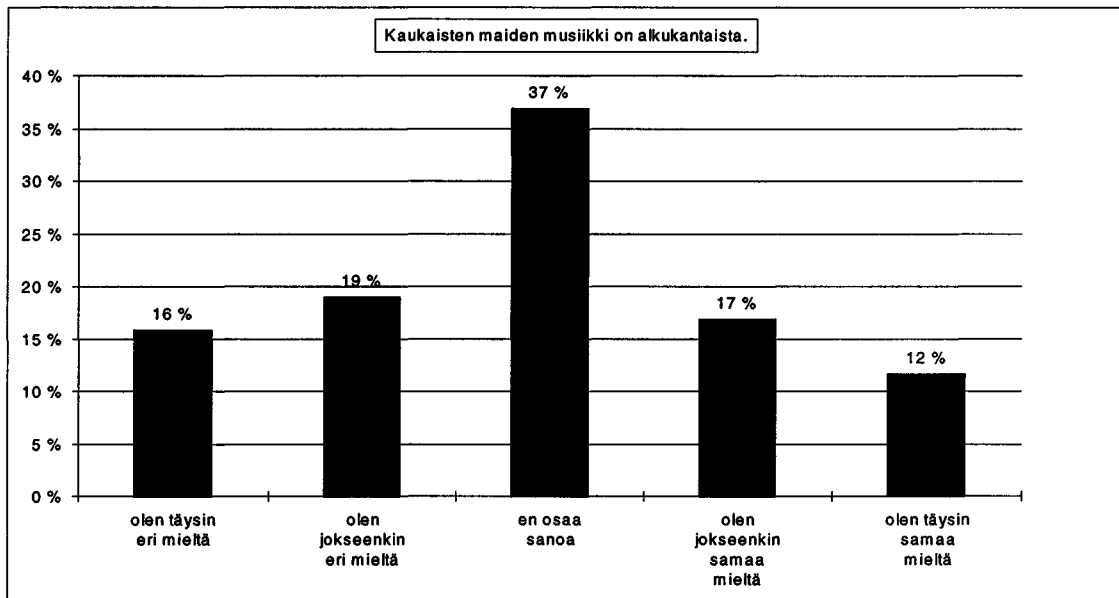
Suurin osa oppilaista suhtautui myönteisesti vieraisiin musiikkikulttuureihin. Oppilaista 2/3 (61/94) oli sitä mieltä, että vika ei ole musiikissa, jos kuulija ei ymmärrä sitä. 3/4 oppilaista vastasi, että tulisi soittaa muidenkin kuin oman maan kansanmusiikkia (69/93) (liite 5) ja että kaukaisten maiden kansanmusiikkia on mahdollista oppia soittamaan (68/95) (kuvio 4).

KUVIO 4 Oppilaiden suhtautuminen kaukaisten maiden kansanmusiikin soittamiseen.



Kysymyslomakkeen väite ”kaukaisten maiden musiikki on alkukantaista” osoittautui oppilaiden vastausten perusteella vaikeasti ymmärrettäväksi: yli kolmannes oppilaista (35/95) ei osannut sanoa mielipidettään väitteestä (kuvio 5).

KUVIO 5 Oppilaiden suhtautuminen kaukaisten maiden musiikkiin.



5.4 Oppilaiden kokemukset tunneista

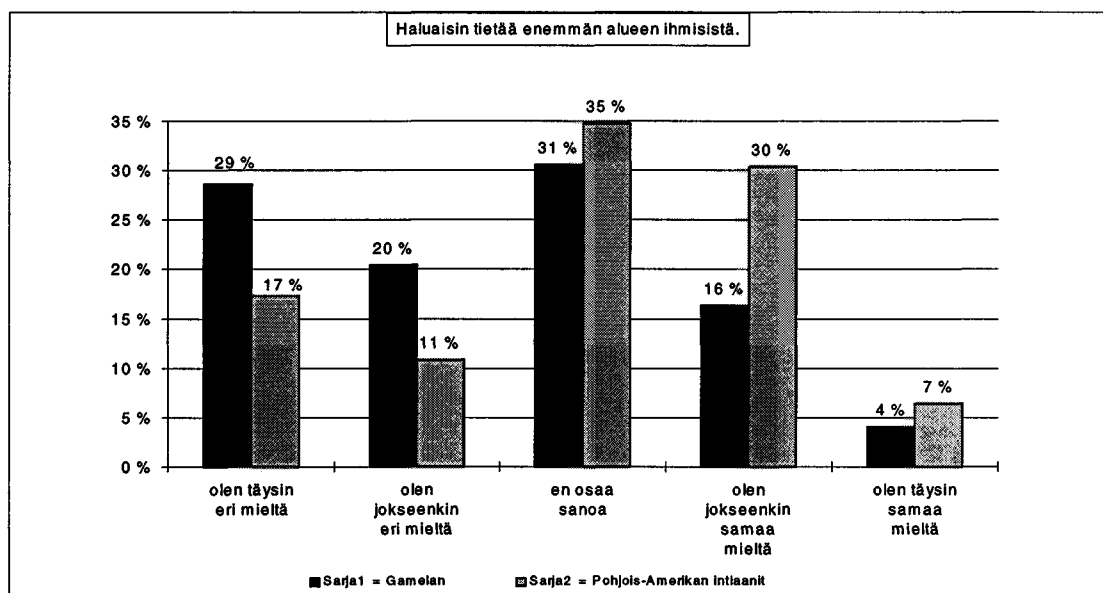
Lukioryhmät suhtautuivat Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin myönteisimmin: kaikki ryhmien oppilaat pitivät myös tunneilta saamiaan kokemuksia miellyttävinä. Gamelanryhmistä musiikkiin tutustumisen kokivat myönteisimmin Laurin yläasteen ryhmän oppilaat. Varauksellisimmin musiikkiin suhtautuivat Pohjois-Amerikan intiaanien ryhmistä Kuokkalan yläasteen oppilaat ja gamelanryhmistä Alajärven lukion oppilaat: he kuvasivat myös muita ryhmiä useammin saamiaan kokemuksia kielteisiksi. Siitä huolimatta 2/5 Alajärven lukion oppilaista (4/10) vastasi haluavansa tietää lisää indonesialaisista ihmisistä.

Soittaminen koettiin hyvin mieluisaksi sekä gamelanmusiikin että Pohjois-Amerikan intiaanien musiikin ryhmissä. Puolet oppilaista (22/45) vastasi haluavansa opetella soittamaan Pohjois-Amerikan intiaanien rumpuja, jos siihen olisi mahdollisuus. Gamelanryhmien oppilaista kolmasosa (16/49) haluaisi oppia soittamaan

gamelansoittimia. Selkeästi myönteisimmin gamelanmusiikin soittamiseen suhtautui Laurin yläasteen ryhmä.

Aiheen toiminnallinen käsitteleminen tuntui oppilaiden mielestä mielekkäimmältä tavalta tutustua vieraaseen musiikkikulttuuriin. Soittamisen lisäksi pidetyimpien asioiden joukkoon Pohjois-Amerikan intiaanitunneilla kuuluivat myös laulaminen ja tanssiminen. Kuokkalan yläasteen gamelantunneilla pidettiin eniten varjoteatterin tekemisestä. Vapaa-ajallaan lähes kolmasosa oppilaista (14/45) menisi katsomaan Pohjois-Amerikan intiaanien tanssi- ja lauluesitystä (liite 5). Gamelanmusiikin varjoteatteriesitystä menisi katsomaan joka viides oppilas (10/49) (liite 5). Vastaava määrä kumpaankin musiikkikulttuuriin tutustuneista oppilaista olisi myös kiinnostunut tietämään enemmän alueen ihmisistä (kuvio 6). Gamelanmusiikkiin tutustuminen oli herättänyt oppilaissa torjuntaa: puolet oppilaista ei ollut kiinnostunut tutustumaan lisää alueen ihmisiin. Kolmannes molempiin musiikkikulttuureihin tutustuneista oppilaista ei puolestaan osannut sanoa, haluaisiko tietää enemmän alueen ihmisistä.

KUVIO 6 Oppilaiden kiinnostus käsiteltävien musiikkikulttuurialueiden ihmisiin tutustumiseen.

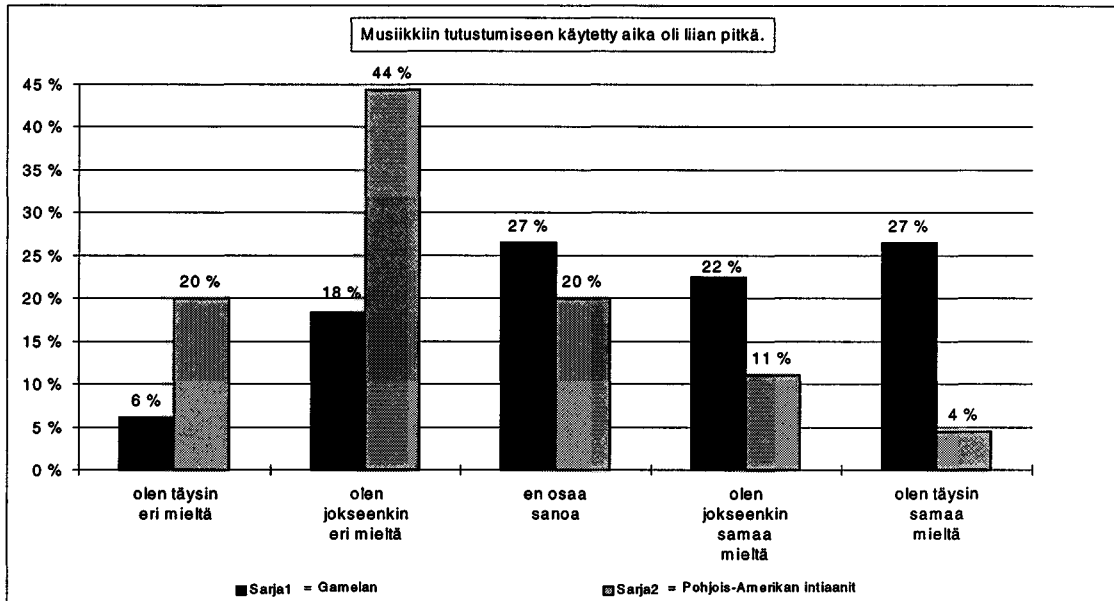


Epämiellyttävintä gamelanmusiikkiin tutustumisessa oli oppilaiden mielestä itse musiikki: sen sointimaailma kuulosti oppilaista vieraalta ja sitä oli vaikea ymmärtää. Yli puolet Laurin yläasteen ryhmän oppilaista (9/16) ei kuitenkaan kokenut gamelanmusiikkiin tutustumisessa mitään epämiellyttävää. Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin tutustumisessa Kuokkalan yläasteen ryhmän oppilaille oli ikävin asia tanssiminen; yli puolet ryhmän oppilaista (11/19) piti tanssia myös vaikeana. Alajärven yläasteen ryhmän oppilaita häiritsi puolestaan huonolaatuisen videon katseleminen, lukioryhmien vastauksista ei ollut sensijaan selkeästi havaittavissa ikäväksi koettuja asioita.

Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että useimpia osa-alueita oli käsitelty sopivasti opetuksessa. Eniten oppilaat olisivat kaivanneet Pohjois-Amerikan intiaanimusiikin tunneille lisää soittamista, tietoa instrumenteista sekä uskonnosta. Puolet gamelanryhmien oppilaista (23/47) olisi kaivannut lisää laulutehtäviä; laulutehtävä toteutettiin ainoastaan yhdessä ryhmässä. Vain Alajärven lukion gamelanryhmän mielestä jotakin osa-alueita oli käsitelty liian paljon opetuksessa.

Puolet kaikista gamelanmusiikkiin tutustuneista oppilaista (24/49) koki siihen tutustumiseen käytetyn ajan liian pitkäksi (kuvio 7). Koulujen kesken oli kuitenkin huomattavia eroja: Alajärvellä lähes kaikki oppilaat (8/10), Kuokkalassa yli puolet oppilaista (14/23) ja Salossa vain pari oppilasta (2/16) piti käytettyä aikaa liian pitkänä. Vain kuudennes Pohjois-Amerikan intiaani -ryhmien oppilaista (7/45) piti musiikkiin tutustumiseen käytettyä aikaa liian pitkänä. Alajärven yläasteella ja Kuokkalan yläasteella, missä Pohjois-Amerikan intiaaneista pidettiin neljä oppituntia, viidennes oppilaista (3/13 ja 4/19) koki musiikkiin tutustumiseen käytetyn ajan liian pitkänä; vastaavasti kahden oppitunnin ryhmien oppilaista (lukioryhmät) kukaan ei pitänyt sitä liian pitkänä. Gamelanmusiikin ryhmissä käytettyjen oppituntien määrä ei ollut verrannollinen kokemukseen käytetyn ajan pituudesta.

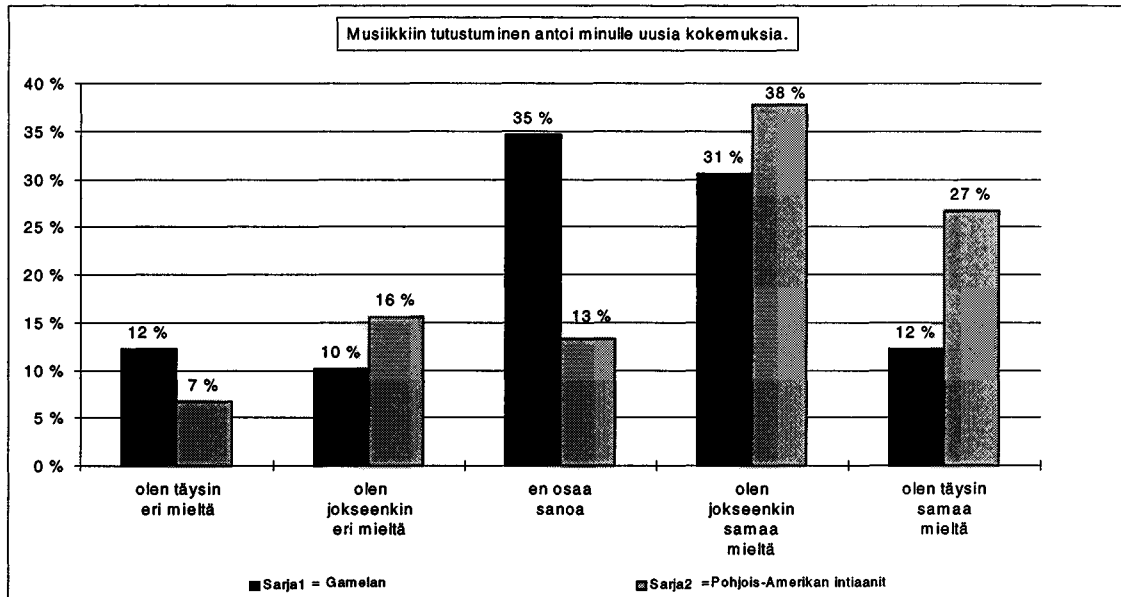
KUVIO 7 Oppilaiden kokemukset musiikkiin tutustumiseen käytetyn ajan pituudesta.



Pohjois-Amerikan intiaanien soitto- ja laulutehtäviä piti helppoina 2/3 oppilaista (28/45). Tanssitehtävä puolestaan koettiin aika vaativaksi: 2/5 oppilaista (16/40) piti sitä itselleen vaikeana (liite 5). Gamelanmusiikin soittotehtäviä piti helppoina lähes puolet (23/49) oppilaista, neljäsosalle (13/49) ne olivat vaikeita (liite 5). Koulukohtaiset erot olivat gamelanmusiikin ryhmissä jälleen suuria: helpoimmiksi soittotehtävät koettiin Laurin yläasteella, vaikeimmiksi Alajärven lukiossa.

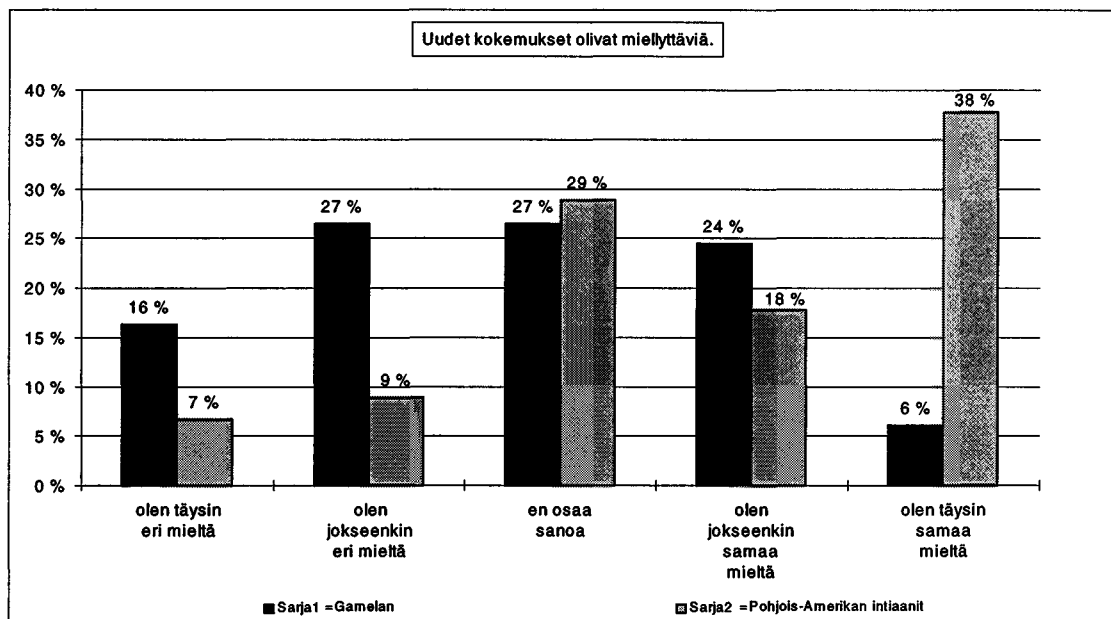
Uusia kokemuksia musiikkiin tutustumisesta vastasi saaneensa 2/5 gamelanryhmien oppilaista (21/49) ja 2/3 Pohjois-Amerikan intiaani -ryhmien oppilaista (29/45) (kuvio 8). Peräti kolmannes gamelanryhmien oppilaista (17/49) ei osannut sanoa, oliko musiikkiin tutustuminen antanut heille uusia kokemuksia.

KUVIO 8 Oppilaiden saamat kokemukset musiikkiin tutustumisesta.



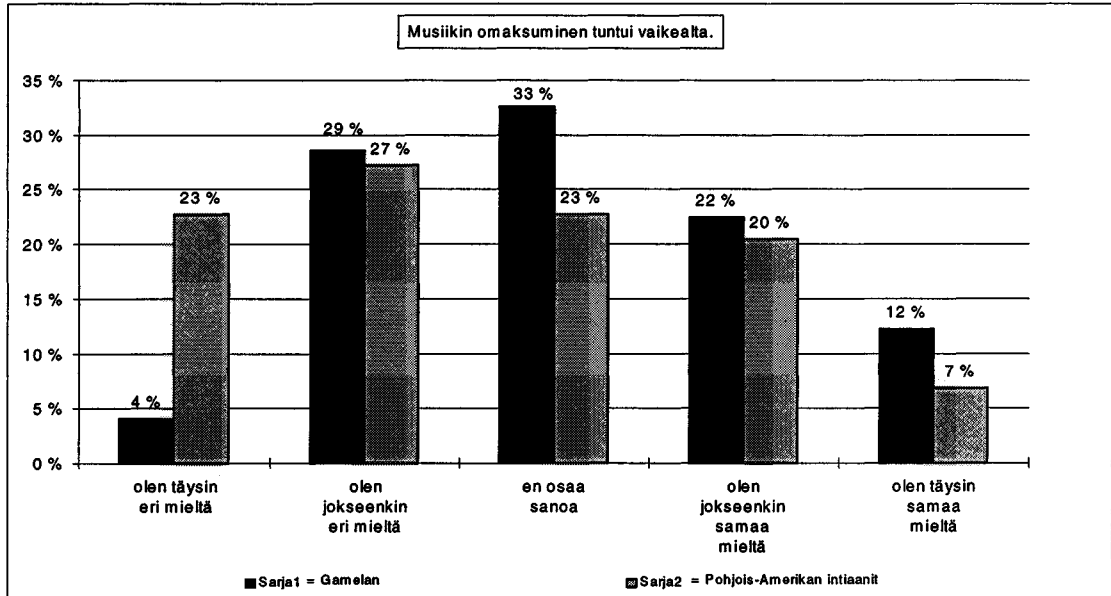
Miellyttäväiksi tunneilla saatuja kokemuksia luonnehti vastaavasti noin kymmenesosa ja vähemmän molemmissa ryhmissä: gamelanryhmien oppilaista lähes kolmannes (15/49) ja Pohjois-Amerikan intiaani -ryhmien oppilaista yli puolet (25/45) (kuvio 9). Ryhmien välillä oli kuitenkin havaittavissa selviä eroja. Pohjois-Amerikan intiaaniryhmissä kokemuksia piti Kuokkalan yläasteen oppilaista miellyttävinä neljäsosa (5/19), Alajärven yläasteen oppilaista yli puolet (7/13) ja molempien lukior ryhmien oppilaista kaikki. Gamelanryhmien Alajärven lukion oppilaista kokemuksia piti miellyttävinä viidennes (2/10), Kuokkalan yläasteen oppilaista neljännes (6/23) ja Laurin yläasteen oppilaista lähes puolet (7/16).

KUVIO 9 Oppilaiden musiikkiin tutustumisesta saamien kokemusten miellyttävyys.



Kolmannes gamelanmusiikkiin tutustuneista oppilaista (16/49) ei osannut sanoa, oliko sen omaksuminen tuntunut vaikealta (kuvio 10). Gamelanmusiikin omaksuminen koettiin vaikeammaksi kuin Pohjois-Amerikan intiaanien musiikin omaksuminen. Se tuntui vaikealta joka kolmannen oppilaan (17/49) mielestä. Koulukohtaiset erot olivat samansuuntaisia kuin muidenkin kysymysten kohdalla: Alajärven lukiossa omaksuminen koettiin vaikeimpana ja Laurin yläasteella helpoimpana. Pohjois-Amerikan intiaanien musiikin omaksumista piti puolestaan vaikeana neljännes oppilaista (13/45). Lähes puolet 7. luokan ryhmän oppilaista (9/19) koki Pohjois-Amerikan intiaanien musiikin omaksumisen olleen vaikeaa, muiden ryhmien oppilaista vastaavasti enintään neljäsosa.

KUVIO 10 Oppilaiden kokemukset musiikin omaksumisen helppoudesta/vaikeudesta.



6 POHDINTA

6.1 Opetusmateriaalin kulttuurisensitiivisyys

Mielestämme opetusmateriaalimme täyttävät hyvin kulttuurisensitiiviselle opetusmateriaalille asetetut tavoitteet. Slobinin ja Titonin musiikkikulttuurin malli toteutui hyvin pitkälle opetusmateriaaleissamme, käsitelimme niissä musiikkia kulttuurina ja kulttuurissa. Opettajien antaman palautteen perusteella onnistuimme välittämään opetusmateriaaleissamme käsiteltävistä kulttuurisista ryhmistä positiivisen kuvan, mitä Williams pitää hyvän monikulttuurisen opetusmateriaalin tärkeänä kriteerinä.

Pystyimme mielestämme myös välttämään virheelliset ja etäännyttävät kuvaukset käsittelemistämme musiikkikulttuureista. Opetusmateriaalien lähtökohtana oli kyseisten kulttuurien arvostus: pyrimme esittelemään vieraat musiikkikulttuurit ennakkoluulottomasti. Hankimme yksityiskohtaista tietoa kulttuurien erityispiirteistä ja esitimme laulu-, soitto- ja tanssikappaleet mahdollisimman alkuperäisessä muodossa. Aluksi erilaista musiikkia oli vaikea lähestyä ja se herätti torjuntaa, mutta ajan myötä musiikin hahmottaminen helpottui. Moisala (1995b, 14) toteaaakin, että erilaisuudet musiikkikulttuurien välillä edellyttävät tutkijalta ennenkaikkea kykyä sopeutua, hyväksyä erilaisuus ja omaksua uutta, mutta tarjoavat myös mahdollisuuden uusiin musiikillisiin kokemuksiin ja elämyksiin.

Kansainvälisyyskasvatuksen kehitysvaiheet Suomessa ovat vastanneet monikulttuurisen kasvatuksen kehitysvaiheita monikulttuurisissa maissa. Nykyään kansainvälisyyskasvatus Suomessa on jo hyvin lähellä monikulttuurista kasvatusta. Uusissa opetussuunnitelmissa monikulttuurisuuden huomioon ottaminen ja kasvaminen kansainvälisyyteen nähdään edellytyksenä nuorten väliselle vuorovaikutukselle moniarvoisessa suomalaisessa yhteiskunnassa (LOPS 1994, 17). Opetusmateriaalien sisältö on yhteneväinen kansainvälisyyskasvatukselle asetettujen

päämäärien kanssa. Lukion uuden opetussuunnitelman mukaan musiikinopetuksen tavoitteena on ”luoda valmiuksia musiikin ja kulttuurin välisten suhteiden ymmärtämiseen sekä kansallisesti että kansainvälisesti sekä kasvattaa opiskelijoita musiikin valintaan ja arviointiin” (LOPS 1994, 101).

6.2 Suhtautuminen vieraisiin musiikkikulttuureihin ja kulttuurisensitiiviseen opetusmateriaaliin

Oma tutkimuksemme oli niin lyhytkestoinen, ettemme pyrkineet sen avulla varsinaisesti vaikuttamaan oppilaiden ja opettajien asenteisiin. Opetusmateriaalimme kokeilu oli kuitenkin osaltaan edistämässä suvaitsevaisuutta. Elämysten kautta oppiminen on varmasti edistänyt myönteistä suhtautumista vieraalta kuulostavaa musiikkia kohtaan. Peruskoulun opetuksen oppaan mukaan (1988, 24) juuri esteettiset kokemukset ja eettiset pohdinnat voivat muokata persoonallisuuden syväkerroksia.

Vaikka tuloksia ei voida pienen tutkimusotoksen takia pitää laajasti yleistettävänä, antavat ne kuitenkin suuntaa kulttuurisensitiivisen musiikin opetusmateriaalin vastaanotosta yläasteella ja lukiossa. Vastaavanlaista tutkimusta ei ole tehty aikaisemmin Suomessa. Viime vuosina maassamme on toteutettu muutamia monikulttuurisia projekteja, joiden tavoitteena on ollut edistää suvaitsevaisuutta sekä maahanmuuttajien integroitumista suomalaiseen kulttuuriin. Näiden projektien tarkoitus ei ole kuitenkaan ollut uuden opetus/oppimateriaalin kerääminen ja tuottaminen.

Tulokset kertovat valinnaisten musiikinryhmien oppilaiden suhtautumisesta vieraaseen musiikkikulttuuriin ja heidän kokemuksistaan siitä. Oppilaiden musiikkimaku vastasi Salmisen tutkimustuloksia: lukio-ikäiset oppilaat olivat yleensäottaen yläasteen ikäisiä avoimempia uudelle musiikille, he eivät myöskään ilmaisseet mielipiteitään yhtä jyrkästi kuin 13-15-vuotiaat. Emme löytäneet kuitenkaan eroja tyttöjen ja poikien suhtautumisessa erilaisiin musiikkilajeihin.

Kaikki kokeilussa mukanaolleet opettajat ja suurin osa oppilaista suhtautuivat myönteisesti vieraisiin musiikkikulttuureihin. Tässä tutkimuksessa opettajan

myönteisellä asennoitumisella sekä opettajan ja luokan välisellä hyvällä suhteella saattoi olla suuri vaikutus myös oppilaiden kokemuksiin tunteista. Tätä havainnollistaa oppilaan mielipide epämiellyttävimmäksi koetusta asiasta Pohjois-Amerikan intiaanien musiikintunneilla: (epämiellyttävintä oli) ”Ei mikään, ope teki sen hauskaksi”. Kuokkalassa opettajina toimivat oppilaille ennestään oudot opetusharjoittelijat, tämä saattoikin olla osasyynä oppilaiden varauksellisuuteen.

Mielestämme opettajilla oli myös hyvät valmiudet toteuttaa kulttuurisensitiivistä opetusmateriaalia. Opettajien kokemukset opetusmateriaalin käytöstä olivat yleisesti ottaen myönteisiä ja he pitivät Euroopan ulkopuolisia musiikkikulttuureja käsittelevää opetusmateriaalia hyvin tarpeellisena. Nämä seikat kuvastavat mielestämme sitä, että etnomusikologinen näkökulma on otettu huomioon Jyväskylässä musiikinopettajien koulutuksessa. Monikulttuurisuutta tulisi kuitenkin ottaa huomioon musikinopettajien koulutuksessa aiempaa enemmän. Tulevien musiikinopettajien on tärkeää saada kokemuksia, jotka saattavat heidät tietoisiksi omista ennakkoluuloistaan vieraita kulttuureja kohtaan. Ellei opiskelijalle muodostu koulutuksen aikana selkeää näkemystä monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta, on hänen vaikea toteuttaa sitä myöhemmin työssään. Kallin tutkimuksen mukaan musiikinopettajat kaipaavatkin jatkokoulutusta monikulttuurisen kasvatuksen huomioonottamiseksi opetuksessa.

Pohjois-Amerikan intiaanien musiikki oli sekä opettajille että oppilaille tutumpaa kuin gamelanmusiikki. Tämä näkyi oppilaiden vastauksissa myös verrattaessa uusien kokemusten miellyttävyyttä: Pohjois-Amerikan intiaanien musiikin tunneilta sai miellyttäviä kokemuksia yli puolet oppilaista, gamelanmusiikin tunneilta puolestaan kolmasosa oppilaista. Pohjois-Amerikan intiaanien opetusmateriaaliin toivottiin lisää ajankohtaisia, intiaanimusiikkia ja tämän päivän musiikkivirtauksia yhdisteleviä soitto- ja laulutehtäviä. Musiikkikulttuurin tuttuudesta seurasi, että opettajat saattoivat yhdistellä alkuperäistä Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkia ja länsimaista musiikkia. Kuokkalan 7. luokan oppilaiden palautteesta saattoi päätellä, että he kokivat miellyttävimmiksi asioiksi tunneilla juuri opettajan esittelemät länsimaistetut versiot intiaanikulttuurista: ”kun katottiin ”Pocahontasia””.

Vieraammaksi koettu gamelanmusiikki herätti torjuntaa: tämä seikka heijastui kaikessa gamelanmusiikista saadussa palautteessa. Epämiellyttäväksi musiikissa koettiin esimerkiksi: ”hillitön kilinä, epäviereiset soittimet”. Tutkimustulokset olivat mielestämme osittain ennakoitavissa: osasimme odottaa sekä opettajilta että oppilailta varauksellista suhtautumista heille itselleen vieraaseen musiikkiin ja sen filosofiaan. Myös Salmisen tutkimustulos vieraan musiikin herättämästä torjunnasta tukee näitä havaintoja.

Opettajien odotukset opetusmateriaalien sisällöstä heijastivat heidän aikaisempia kokemuksiaan oppikirjojen tavasta käsitellä vieraita musiikkikulttuureja länsimaisesta näkökulmasta. Huomasimme, että juuri niitä kappaleita, jotka pyrkivät antamaan aidoimman kuvan kulttuurin musiikista, käytettiin vähiten. Toisaalta nämä tehtävät myös vaativat opettajalta eniten.

6.3 Kokemukset opetusmateriaalista ja sen kehittäminen

Tutkimuksemme keskeinen tavoite oli saada palautetta ja ideoita opetusmateriaalien edelleen kehittämiseksi. Siinä onnistuttiinkin hyvin; opettajilta ja oppilailta saatiin runsaasti ideoita. Oli mielenkiintoista nähdä, miten erilaisilla tavoilla opettajat toteuttivat opetusmateriaaleja. Ajattelimme opetusmateriaalien onnistuneen hyvin, koska ne näyttävät tarjoavan opettajille riittävän laajan kokonaisuuden persoonallisten ja monipuolisten tuntien toteuttamiseksi. Lisäksi opettajat pystyivät toteuttamaan opetusmateriaalia itsenäisesti.

Sekä opettajien että oppilaiden mielestä aiheen toiminnallinen käsitteleminen tuntui mielekkäimmältä tavalta tutustua vieraisiin musiikkikulttuureihin ja toiminnallista osuutta kaivattiin myös lisää opetusmateriaaleihin. Opetusmateriaalien tehtävät olivat vaikeustasoltaan sopivia sekä opettajille että oppilaille. Koska jokaista laulu-/soitto-/tanssitehtävää käytti vähintään yksi opettaja, voimme katsoa, että kaikki opetusmateriaaleissa olevat tehtävät ovat käyttökelpoisia.

Opetusmateriaalit suunnattiin alun perin yläasteelle ja lukioon, mutta tehtävät ovat vaikeustasoltaan sopivia myös ala-asteen musiikinopetukseen. Mitä varhaisemmassa

iässä lapsi saa myönteisiä kokemuksia vieraista musiikkikulttuureista, sitä todennäköisemmin hänelle muodostuu myönteinen asenne niitä kohtaan. Tutkimusten mukaan 10-14 -vuotiaat ovat erityisen avoimia erilaisuutta kohtaan, tämä ikä on myös tärkeää asenteiden muodostumisen aikaa.

LÄHTEET

- Antikainen, P. 1995. Kadonnutta erilaisuutta etsimässä. Monikulttuurinen musiikkikasvatus ja suomalaiset oppikirjat. Teoksessa Moisala, P. (toim.) Etnomusikologian vuosikirja 1995. Helsinki: Hakapaino Oy, 158-181.
- Brennan, P. 1992. Design and Implementation of Curricula Experiences in World music: A Perspective. Teoksessa Lees, H. (toim.) Music Education: Sharing Musics of the World. Proceedings of the 20th World Conference of the ISME held in Seoul, Korea. New Zealand: University of Canterbury, 221-225.
- Campbell, P. S. 1992. The World of Music through American Eye: A Case for Multiethnic Consciousness in Teaching the World`s Music Traditions. Teoksessa Lees, H. (toim.) Music Education: Sharing Musics of the World. Proceedings of the 20th World Conference of the ISME held in Seoul, Korea. New Zealand: University of Canterbury, 32-42.
- Dunbar-Hall, P. 1992. Towards a Definition of Multiculturalism in Music Education. Teoksessa Lees, H. (toim.) Music Education: Sharing Musics of the World. Proceedings of the 20th World Conference of the ISME held in Seoul, Korea. New Zealand: University of Canterbury, 186-193.
- Engle, R. 1994. Singing Translations and Cultural Loss. Teoksessa Lees, H. (toim.) Musical Connections: Tradition and Change. Proceedings of the 21st World Conference of the ISME held in Tampa, Florida. Auckland: Uniprint, 104-110.
- Goodall, S. 1992. Sharing Music Philosophies of the World. Teoksessa Lees, H. (toim.) Music Education: Sharing Musics of the World. Proceedings of the 20th World Conference of the ISME held in Seoul, Korea. New Zealand: University of Canterbury, 193-198.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Helenius, S. 1984. Kasvatus rauhaan ja kansainvälisyyteen. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 236/1983.

Hirsjärvi, S. 1978. Kasvatustieteen sanasto. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen opetusmoniste.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

Hookey, M. 1994. Culturally Responsive Music Education: Implications for Curriculum Development and Implementation. Teoksessa Lees, H. (toim.) Musical Connections: Tradition and Change. Proceedings of the 21st World Conference of the ISME held in Tampa, Florida. Auckland: Uniprint, 84-91.

Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen ”käsiyötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/87.

Idstam, S. 1998. Pukinmäki-projekti. Esitelmämuistiinpanot ISME-konferenssissa Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksella.

Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1996. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

Jyrinki, E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. 3. painos. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

Kalli, S. 1991. Kansainvälisyyskasvatus musiikinopetuksessa. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.

Klinger, R. 1994. Multiculturalism in Music Education: Authenticity versus Practicality. Teoksessa Lees, H. (toim.) Musical Connections: Tradition and Change. Proceedings of the 21st World Conference of the ISME held in Tampa, Florida. Auckland: Uniprint, 91-104.

Koivisto, H. & Lehtola, J. 1985. Musiikin osuus neljän oppiaineen yhteistyönä toteutetussa kansainvälisyysopetusohjelmassa peruskoulun 4. luokalla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Kupiainen, J. 1994. Kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuskeskus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 26-59.

Kääriäinen, H 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Loimaa: Loimaan kirjapaino Oy.

Laaksovirta, T. H. 1988. Tutkimuksen lukeminen ja tekeminen. Helsinki: Hakapaino Oy.

Leglar, M. 1992. Towards Sharing World Musics: Some Research-Based Perspectives for Music Education. Teoksessa Lees, H. (toim.) Music Education: Sharing Musics of the World. Proceedings of the 20th World Conference of the ISME held in Seoul, Korea. New Zealand: University of Canterbury, 207-215.

Liikanen, P. & Vallström, K. 1988. Kansainvälisyyskasvatuksen asema ja tehostaminen opettajien koulutuksessa. Intia-viikko normaalikoulun ala-asteella. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 19. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Liikanen, P. 1993. Teoksessa Liikanen, p. (toim.) Kasvaminen kansainvälisyyteen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kansainvälisyyskasvatus- ja Unescon Aspro -projekti 1989 - 1993. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 50. Jyväskylä: Sisäsuomi Oy, 13-20; 143-160.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. 2. painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Moisala, P. 1991. Antropologinen musiikintutkimus. Teoksessa Moisala, P. (toim.) Kansanmusiikin tutkimus. Sibelius-Akatemian julkaisuja 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 105-137.

Moisala, P. 1995a. Antropologisen musiikinopetuksen malli. Teoksessa Antikainen, P. & Moisala, P. (toim.) Musiikkitunteja maailmalta. Monikulttuurisia kohtaamisia. Sibelius-Akatemian julkaisuja 10. Helsinki: Hakapaino Oy, 197-204.

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 Oy, 11-19.

Mäkelä, K. 1994. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Niskanen, V. A (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Yliopistopaino.

Nettl, B. 1980. Ethnomusicology: Definitions, Directions and Problems. Teoksessa May, E. (toim.) *Musics of Many Cultures*. University of California Press, 1-9.

Nettl, B. 1992. Ethnomusicology and the Teaching of World Music. Teoksessa Lees, H. (toim.) *Music Education: Sharing Musics of the World*. Proceedings of the 20th World Conference of the ISME held in Seoul, Korea. New Zealand: University of Canterbury, 3-8.

Opettajan pedagogiset opinnot aineenopettajiksi opiskeleville 1997. Opinto-opas. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997. Oulun yliopistopaino.

Peruskoulun opetuksen opas 1988. Kansainvälisyyskasvatus. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Ramsey, P. G. 1989. Ethnic Diversity and Children's Learning. Teoksessa Ramsey, P. G. (toim.) *Multicultural Education. A Source Book*. New York: Garland Publishing Inc., 43-78.

Ramsey, P. G. 1989. Multicultural Teacher Education. Teoksessa Ramsey, P. G. (toim.) *Multicultural Education. A Source Book*. New York: Garland Publishing Inc., 119-154.

Ramsey, P. G., Vold, E. B. & Williams L. R.. Future Directions in Multicultural Education. Teoksessa Ramsey, P. G. (toim.) Multicultural Education. A Source Book. New York: Garland Publishing Inc., 155-168.

Salminen, K. 1990. Nuorten musiikkimaku keväällä 1990. Oy Yleisradio Ab. Sarja B 6/1990. Helsinki: Hakapaino Oy.

Santos, R. P. 1994. Authenticity and Change in Intercultural Music Teaching. Teoksessa Lees, H. (toim.) Musical Connections: Tradition and Change. Proceedings of the 21st World Conference of the ISME held in Tampa, Florida. Auckland: Uniprint, 25-34.

Sell, D. 1992. Multicultural Music Education - Some Assumptions and Dangers. Teoksessa Lees, H. (toim.) Music Education: Sharing Musics of the World. Proceedings of the 20th World Conference of the ISME held in Seoul, Korea. New Zealand: University of Canterbury, 215-220.

Sibelius-Akatemian opinto-opas A 1997. Opetussuunnitelmat 1997 - 1998.

Skyllstad, K. 1992. Society in Harmony: A Polyaesthetic School Programme for Interracial Understanding. Teoksessa Lees, H. (toim.) Music Education: Sharing Musics of the World. Proceedings of the 20th World Conference of the ISME held in Seoul, Korea. New Zealand: University of Canterbury, 310-218.

Skyllstad, K. 1993. The Resonant Community 1989 - 1992 Summary Report. Fostering Interracial Understanding through Music. University of Oslo.

Slobin, M. & Titon, J.T. 1992. The Music Culture as a World of Music. Teoksessa Titon J.T. (toim.) Worlds of Music. New York: Schirmer Books, 1-14.

Suojanen, P. 1982. Tutkimusstrategia ja tutkijan ideologia. Teoksessa Saressalo, L. & Suojanen, P. (toim.) Kulttuurin kenttätutkimus. Tampereen yliopisto, 11-36.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Verma, G. K. 1994. Monikulttuurisen koulun opetussuunnitelma. Teoksessa Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuskeskus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 60-74.

Vold, E. B. 1989. The Evolution of Multicultural Education: A Socio-Political Perspective. Teoksessa Ramsey, P. G. (toim.) Multicultural Education. A Source Book. New York: Garland Publishing Inc., 3-42.

Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. Juva: WSOY.

Williams, L. R. 1989. Multicultural Programs, Curricula and Strategies. Teoksessa Ramsey, P. G. (toim.) Multicultural Education. A Source Book. New York: Garland Publishing Inc., 79-118.

Yhdessä Maailmalla 1998. Suvaitsevaisuus- ja monikulttuuriprojekti 1996 - 1998. Hakuri, K. Moniste.

Yhteinen maailma 1978. Kansainvälisyyskasvatuksen käsikirja. Suomen Unesco-toimikunta. 2. painos. Espoo: Amer-yhtymä Oy.

Henkilökohtaiset tiedonannot:

Saarela, M. 1998. Henkilökohtainen tiedonanto. Maailmanmusiikinkeskus 25.3.1998.

Talip, M. 1998. Henkilökohtainen tiedonanto. Taikomo-projekti 19.3.1998.

LIITE 1: OPPILAIKEN KYSYMYSLOMAKKEET

GAMELAN: KYSYMYSLOMAKE I OPPILAILLE

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

Koulu: _____ Sukupuoli: 1 Tyttö 2 Poika
Luokka-aste: _____ Kansalaisuus: _____

1. Harrastatko musiikkia ja jos harrastat, niin kuinka paljon?

(1 = en harrasta, 2 = 1-2 kertaa kk:ssa, 3 = kerran viikossa, 4 = 2-3 kertaa viikossa, 5 = lähes päivittäin)

Laulaminen (esim. kotona, kuorossa)	1	2	3	4	5
Instrumentin soittaminen (esim. viulu, bändi)	1	2	3	4	5
Konserteissa käyminen (esim. rock, musikaalit, klassinen)	1	2	3	4	5
Muu, mikä? _____	1	2	3	4	5

2. Kuinka paljon kuuntelet musiikkia päivittäin?

1 en ollenkaan 2 alle tunnin
3 1-2 tuntia 4 yli kaksi tuntia

3. Millaisesta musiikista pidät? (1 = en pidä lainkaan, 2 = enimmäkseen en pidä, 3 = vaikea sanoa, 4 = enimmäkseen pidän, 5 = pidän paljon)

Klassinen musiikki	1	2	3	4	5
Hengellinen musiikki (mm. gospel)	1	2	3	4	5
Kansanmusiikki (mm. Värttinä)	1	2	3	4	5
Blues & Jazz	1	2	3	4	5
Iskelmämusiikki (mm. Kaija Koo)	1	2	3	4	5
Heavy	1	2	3	4	5
Punk	1	2	3	4	5
Rap	1	2	3	4	5
Tekno/disko/funk	1	2	3	4	5
Ulkomainen rock/pop	1	2	3	4	5
Kotimainen rock/pop	1	2	3	4	5

4. Mitkä/ketkä ovat tämänhetkiset muusikkoihanteesi? (soittaja, laulaja, säveltäjä, yhtye tms.)

5. Oletko kuullut gamelanmusiikkia?

1 En ole.

2 Olen. Kerro tarkemmin, missä? _____

6. Mitä tiedät gamelanmusiikista?

7. Vastaa ympäröimällä joka riviltä numero, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi.

(1 = olen täysin eri mieltä, 2 = olen jokseenkin eri mieltä, 3 = en osaa sanoa,

4 = olen jokseenkin samaa mieltä, 5 = olen täysin samaa mieltä)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) Jos kuulija ei ymmärrä kuulemaansa musiikkia, vika on musiikissa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Pidän musiikista kouluaineena. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Kaukaisten maiden musiikki on alkukantaista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Mikään musiikkityyli ei ole sinänsä toista parempi, vaan hyvyys ja huonous pitää ratkaista tapaus kerrallaan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Kunkin maan asukkaiden tulisi soittaa vain oman maansa kansanmusiikkia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) On mahdotonta oppia soittamaan kaukaisten maiden kansanmusiikkia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) Olen kiinnostunut tutustumaan gamelanmusiikkiin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

KIITOS VASTAUKSISTASI, HYVÄÄ PÄIVÄNJATKOA!

POHJOIS-AMERIKAN INTIAANIT: KYSYMYSLOMAKE I OPPILAILLE

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

Koulu: _____ Sukupuoli: 1 Tyttö 2 Poika
Luokka-aste: _____ Kansalaisuus: _____

1. Harrastatko musiikkia ja jos harrastat, niin kuinka paljon?

(1 = en harrasta, 2 = 1-2 kertaa kk:ssa, 3 = kerran viikossa, 4 = 2-3 kertaa viikossa, 5 = lähes päivittäin)

Laulaminen (esim. kotona, kuorossa)	1	2	3	4	5
Instrumentin soittaminen (esim. viulu, bändi)	1	2	3	4	5
Konserteissa käyminen (esim. rock, musikaalit, klassinen)	1	2	3	4	5
Muu, mikä? _____	1	2	3	4	5

2. Kuinka paljon kuuntelet musiikkia päivittäin?

1 en ollenkaan 2 alle tunnin
3 1-2 tuntia 4 yli kaksi tuntia

3. Millaisesta musiikista pidät? (1 = en pidä lainkaan, 2 = enimmäkseen en pidä, 3 = vaikea sanoa, 4 = enimmäkseen pidän, 5 = pidän paljon)

Klassinen musiikki	1	2	3	4	5
Hengellinen musiikki (mm. gospel)	1	2	3	4	5
Kansanmusiikki (mm. Värttinä)	1	2	3	4	5
Blues & Jazz	1	2	3	4	5
Iskelmämusiikki (mm. Kaija Koo)	1	2	3	4	5
Heavy	1	2	3	4	5
Punk	1	2	3	4	5
Rap	1	2	3	4	5
Tekno/disko/funk	1	2	3	4	5
Ulkomainen rock/pop	1	2	3	4	5
Kotimainen rock/pop	1	2	3	4	5

4. Mitkä/ketkä ovat tämänhetkiset muusikkoihanteesi? (soittaja, laulaja, säveltäjä, yhtye tms.)

5. Oletko kuullut Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkia?

1 En ole.

2 Olen.. Kerro tarkemmin, missä? _____

6. Mitä tiedät Pohjois-Amerikan intiaanien musiikista?

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

(1 = olen täysin eri mieltä, 2 = olen jokseenkin eri mieltä, 3 = en osaa sanoa,

4 = olen jokseenkin samaa mieltä, 5 = olen täysin samaa mieltä)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) Jos kuulija ei ymmärrä kuulemaansa musiikkia, vika on musiikissa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Pidän musiikista kouluaineena. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Kaukaisten maiden musiikki on alkukantaista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Mikään musiikkityyli ei ole sinänsä toista parempi, vaan hyvyys ja huonous pitää ratkaista tapaus kerrallaan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Kunkin maan asukkaiden tulisi soittaa vain oman maansa kansanmusiikkia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) On mahdotonta oppia soittamaan kaukaisten maiden kansanmusiikkia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) Olen kiinnostunut tutustumaan Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

KIITOS VASTAUKSISTASI, HYVÄÄ PÄIVÄNJATKOA!

GAMELAN: KYSYMYSLOMAKE II OPPILAILLE

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

Koulu: _____

Sukupuoli: 1 Tyttö 2 Poika

Luokka-aste: _____

1. Gamelanmusiikkiin tutustumisessa oli mukavinta:

2. Gamelanmusiikkiin tutustumisessa oli epämiellyttävintä:

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 uskonnoista	1	2	3
Tietoa historiasta	1	2	3
Tietoa ilmastosta ja elinkeinoista	1	2	3
Laulutehtäviä	1	2	3
Soittotehtäviä	1	2	3
Tietoa musiikista	1	2	3
Kuunteluesimerkkejä	1	2	3
Soittimiin tutustumista	1	2	3
Varjoteatteria	1	2	3

4. Vastaa ympyröimällä joka riviltä numero, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi. (1 = olen täysin eri mieltä, 2 = olen jokseenkin eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = olen jokseenkin samaa mieltä, 5 = olen täysin samaa mieltä)

a) Gamelanmusiikkiin tutustumiseen käytetty aika oli mielestäni liian pitkä.	1	2	3	4	5
b) Soittotehtävät olivat mielestäni helppoja.	1	2	3	4	5
c) Gamelanmusiikkiin tutustuminen antoi minulle uusia kokemuksia.	1	2	3	4	5
d) Uudet kokemukset olivat miellyttäviä	1	2	3	4	5
e) Jos koulussani olisi gamelansoittimia, en haluaisi opetella soittamaan niitä.	1	2	3	4	5
f) Jos paikkakunnallani olisi indonesialainen varjoteatteriesitys, menisin katsomaan sitä.	1	2	3	4	5
g) Gamelanmusiikin omaksuminen tuntui vaikealta.	1	2	3	4	5
h) Haluaisin tietää enemmän indonesialaisista ihmisistä.	1	2	3	4	5

**KIITOS VASTAUKSISTASI. TUTKIMUS PÄÄTTYÄ TÄHÄN,
HAUSKAA KEVÄTTÄ!**

POHJOIS-AMERIKAN INTIAANIT: KYSYMYSLOMAKE II OPPILAILLE

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

Koulu: _____

Sukupuoli: 1 Tyttö 2 Poika

Luokka-aste: _____

1. Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin tutustumisessa oli mukavinta:

2. Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin tutustumisessa oli epämiellyttävintä:

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 uskonnoista	1	2	3
Tietoa historiasta	1	2	3
Tietoa ilmastosta ja elinkeinoista	1	2	3
Laulutehtäviä	1	2	3
Soittotehtäviä	1	2	3
Tanssitehtäviä	1	2	3
Tietoa musiikista	1	2	3
Kuunteluesimerkkejä	1	2	3
Soittimiin tutustumista	1	2	3

4. Vastaa ympyröimällä joka riviltä numero, joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi. (1 = olen täysin eri mieltä, 2 = olen jokseenkin eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = olen jokseenkin samaa mieltä, 5 = olen täysin samaa mieltä)

a) Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin tutustumiseen käytetty aika oli mielestäni liian pitkä.	1	2	3	4	5
b) Soitto- ja laulutehtävät olivat mielestäni helppoja.	1	2	3	4	5
c) Tanssitehtävät olivat mielestäni vaikeita.	1	2	3	4	5
d) Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin tutustuminen antoi minulle uusia kokemuksia.	1	2	3	4	5
e) Uudet kokemukset olivat miellyttäviä.	1	2	3	4	5
f) Jos koulussani olisi Pohjois-Amerikan intiaanien rumpuja, en haluaisi opetella soittamaan niitä.	1	2	3	4	5
g) Jos paikkakunnallani olisi Pohjois-Amerikan intiaanien tanssi- ja lauluesitys, menisin katsomaan sitä.	1	2	3	4	5
h) Pohjois-Amerikan intiaanien musiikin omaksuminen tuntui vaikealta.	1	2	3	4	5
i) Haluaisin tietää enemmän Pohjois-Amerikan intiaaneista.	1	2	3	4	5

**KIITOS VASTAUKSISTASI. TUTKIMUS PÄÄTTYÄ TÄHÄN,
HAUSKAA KEVÄTTÄ!**

LIITE 2: OPETTAJIEN KYSYMYSLOMAKKEET

GAMELAN: KYSYMYSLOMAKE OPETUSMATERIAALIA KÄYTTÄNEILLE OPETTAJILLE

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

Koulu: _____ Oppituntien määrä: _____
Opetettava ryhmä (koko, luokka-aste, erityispiirteet): _____

1. Onko sinulla aikaisempia kokemuksia vieraiden musiikkikulttuurien opettamisesta?
Jos on, niin millaisia? _____

2. Mitä opetusmateriaalin osa-alueita käytit hyväksi opetuksessasi?

- | | |
|-------------------------------|-------------------------|
| 1 Tieto ihmisistä ja tavoista | 2 Uskonnot |
| 3 Historia | 4 Ilmasto ja elinkeinot |
| 5 Laulutehtävä | 6 Soittotehtävät |
| 7 Gamelanmusiikin teoria | 8 Instrumentit |
| 9 Video | 10 Midi file |
| 11 Kasetti | 12 Diskografia |
| 13 Ramyana-lyhennelmä | |

3. Oliko opetusmateriaalin eri osa-alueissa tietoa mielestäsi: 1 = liian vähän,
2 = sopivasti, 3 = liian paljon?

- | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|
| 1 Tieto ihmisistä ja tavoista | 1 | 2 | 3 |
| 2 Uskonnot | 1 | 2 | 3 |
| 3 Historia | 1 | 2 | 3 |
| 4 Ilmasto ja elinkeinot | 1 | 2 | 3 |
| 5 Laulutehtävä | 1 | 2 | 3 |
| 6 Soittotehtävät | 1 | 2 | 3 |
| 7 Gamelanmusiikin teoria | 1 | 2 | 3 |
| 8 Instrumentit | 1 | 2 | 3 |
| 9 Oheismateriaali | 1 | 2 | 3 |
| 10 Ramayana-lyhennelmä | 1 | 2 | 3 |

4. Arvioi opetusmateriaalin ymmärrettävyyttä seuraavalla asteikolla: 1 = huono, 2 = kohtalainen, 3 = hyvä.

1 Tieto ihmisistä ja tavoista	1	2	3
2 Uskonnot	1	2	3
3 Historia	1	2	3
4 Ilmasto ja elinkeinot	1	2	3
5 Laulutehtävä	1	2	3
6 Soittotehtävät	1	2	3
7 Gamelanmusiikin teoria	1	2	3
8 Instrumentit	1	2	3
9 Video	1	2	3
10 Midi file	1	2	3
11 Ramayana-lyhennelmä	1	2	3

5. Jouduitko pyytämään apua ja neuvoja ulkopuolisilta opetusmateriaalin toteutukseen?

1 en

2 kyllä, missä asioissa? _____

6. Esiintyikö laulu/soittotehtävien käytännön järjestelyissä ongelmia?

1 ei

2 kyllä, millaisia? _____

7. Arvioi laulu/soittotehtävien vaikeustaso.

(1 = helppoja, 2 = melko helppoja, 3 = kohtalaisia, 4 = melko vaikeita, 5 = vaikeita)

Millaisia olivat sinulle itsellesi:

a) laulutehtävä? 1 2 3 4 5

b) soittotehtävät? 1 2 3 4 5

Millaisia olivat oppilaille:

a) laulutehtävä? 1 2 3 4 5

b) soittotehtävät? 1 2 3 4 5

8. Millaisena koit henkilökohtaisesti opetusmateriaalin käytön?

(valitse yksi tai useampi väittämä)

1 mielenkiintoisena

2 haastavana

3 antoisana

4 hauskana

5 pitkästyttävänä

6 vaikeana

7 stressaavana

8 jokin muu, mikä? _____

9. Mikä oli gamelanmusiikin opetusmateriaalin toteuttamisessa miellyttävintä?

10. Mikä oli gamelanmusiikin opetusmateriaalin toteuttamisessa epämiellyttävintä?

11. Käytitkö opetuksessa hyväksesi opetusmateriaalin ulkopuolista materiaalia? Mitä?

12. Miten opetusmateriaalia voisi mielestäsi kehittää?

13. Aiotko käyttää opetusmateriaalia uudelleen?

- 1 en
- 2 todennäköisesti en
- 3 todennäköisesti kyllä
- 4 kyllä

KIITOS YHTEISTYÖSTÄ!

**POHJOIS-AMERIKAN INTIAANIT: KYSYMYSLOMAKE
OPETUSMATERIAALIA KÄYTTÄNEILLE OPETTAJILLE**

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

Koulu: _____ Oppituntien määrä: _____
Opetettava ryhmä (koko, luokka-aste, erityispiirteet): _____

1. Onko sinulla aikaisempia kokemuksia vieraiden musiikkikulttuurien opettamisesta?
Jos on, niin millaisia? _____

2. Kuinka paljon käytit opetuksessa hyväksesi opetusmateriaalin eri osa-alueita?
Ympyröi joka riviltä sopivin vaihtoehto.
1 = en ollenkaan, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = melko paljon, 5 = paljon

1 Tieto ihmisistä ja tavoista	1	2	3	4	5
2 Uskonnot	1	2	3	4	5
3 Historia	1	2	3	4	5
4 Ilmasto ja elinkeinot	1	2	3	4	5
5 Laulutehtävät	1	2	3	4	5
6 Soittotehtävät	1	2	3	4	5
7 Tanssitehtävät	1	2	3	4	5
8 Musiikki	1	2	3	4	5
9 Instrumentit	1	2	3	4	5
10 Video	1	2	3	4	5
11 Kasetti	1	2	3	4	5
12 Bibliografia	1	2	3	4	5
13 Diskografia	1	2	3	4	5

3. Oliko opetusmateriaalin eri osa-alueissa tietoa mielestäsi: 1 = liian vähän, 2 = sopivasti, 3 = liian paljon?

1 Tieto ihmisistä ja tavoista	1	2	3
2 Uskonnot	1	2	3
3 Historia	1	2	3
4 Ilmasto ja elinkeinot	1	2	3
5 Laulutehtävät	1	2	3
6 Soittotehtävät	1	2	3
7 Tanssitehtävät	1	2	3
8 Musiikki	1	2	3
9 Instrumentit	1	2	3
10 Oheismateriaali	1	2	3

4. Arvioi opetusmateriaalin ymmärrettävyyttä seuraavalla asteikolla: 1 = huono, 2 = kohtalainen, 3 = hyvä.

1 Tieto ihmisistä ja tavoista	1	2	3
2 Uskonnot	1	2	3
3 Historia	1	2	3
4 Ilmasto ja elinkeinot	1	2	3
5 Laulutehtävät	1	2	3
6 Soittotehtävät	1	2	3
7 Tanssitehtävät	1	2	3
8 Musiikki	1	2	3
9 Instrumentit	1	2	3
10 Video	1	2	3
11 Kasetin kappaleiden taustatiedot	1	2	3

5. Jouduitko pyytämään apua ja neuvoja ulkopuolisilta opetusmateriaalin toteutukseen?

1 en

2 kyllä, missä asioissa? _____

6. Esiintyikö laulu/soitto/tanssitehtävien käytännön järjestelyissä ongelmia?

1 ei

2 kyllä, millaisia? _____

7. Arvioi laulu/soitto/tanssitehtävien vaikeustaso.

(1 = helppoja, 2 = melko helppoja, 3 = kohtalaisia, 4 = melko vaikeita, 5 = vaikeita)

Millaisia olivat sinulle itsellesi:

a) laulutehtävät?	1	2	3	4	5
b) soittotehtävät?	1	2	3	4	5
c) tanssitehtävät?	1	2	3	4	5

Millaisia olivat oppilaille:

a) laulutehtävät?	1	2	3	4	5
b) soittotehtävät?	1	2	3	4	5
c) tanssitehtävät?	1	2	3	4	5

8. Millaisena koit henkilökohtaisesti opetusmateriaalin käytön?

(valitse yksi tai useampi väittämä)

1 mielenkiintoisena
2 haastavana
3 antoisana
4 hauskana

5 pitkästyttävänä

6 vaikeana

7 stressaavana

8 jokin muu, mikä? _____

9. Mikä oli Pohjois-Amerikan intiaanien musiikin opetusmateriaalin toteuttamisessa miellyttävintä?

10. Mikä oli Pohjois-Amerikan intiaanien musiikin opetusmateriaalin toteuttamisessa epämiellyttävintä?

11. Käytitkö opetuksessa hyväksesi opetusmateriaalin ulkopuolista materiaalia? Mitä?

12. Miten opetusmateriaalia voisi mielestäsi kehittää?

13. Aiotko käyttää opetusmateriaalia uudelleen?

- 1 en
- 2 todennäköisesti en
- 3 todennäköisesti kyllä
- 4 kyllä

KIITOS YHTEISTYÖSTÄ!

**GAMELAN JA POHJOIS-AMERIKAN INTIAANIT: OPETTAJIEN
HAASTATTELURUNKO**

Opettajan taustaa

Onko mielestäsi tarpeellista opettaa vieraiden kulttuurien musiikkia?

Mitä tiesit gamelanmusiikista/Pohjois-Amerikan intiaanien musiikista ennen opetusmateriaaliin tutustumista?

Oliko sinulla ennakkoasenteita gamelanmusiikkia/ Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkia kohtaan?

Tuntuiko uuden musiikkikulttuurin omaksuminen vaikealta? Perustelee.

Miten suhtaudut gamelanmusiikkiin/ Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin tällä hetkellä?

Kokemukset materiaalista

Oliko sinulla ennakko-odotuksia opetusmateriaalista?

Oliko käyttämiesi oppituntien määrä sopiva gamelanmusiikkiin/Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin tutustumiseen?

Miten toteutit tunnit?

Säilyikö luokassa työrauha?

Millainen tunnelma luokassa oli oppituntien aikana?

Millainen yleisvaikutelma sinulle jäi opetusmateriaalista?

LIITE 4: TUNTIKUVAUKSET

Gamelan: Kuokkalan yläaste 5.2.1997, kaksoistunti

Tehtävä	Opettaja	Oppilaat
Kysely	- jakaa kyselylomakkeet	- täyttävät kysymyslomakkeen
Ramayana	- lukee omaa tiivistelmäänsä Ramayana-epoksesta	- metallofoneja
Taustalla soi gamelan-musiikkia	- "mitä soittimia kuulette?", "mitä tulee mieleen musiikista?" - opettaja esittelee nuottikuvan, kertoo että nyt nähtävä on länsimaistettu versio, esittelee ydinmelodian ja koristelevat melodiat joista muodostuu kotekan-kuvio	- kiinalainen ravintola, geisha, munkki - kuuntelevat rauhallisesti
"Baris"	- jakaa soittimet - kertoo irama- ja lagusoittimista, selittää nuotteja osaaville numeroiden ja nuottien yhteyden, näyttää soittotekniikkaa - opettaja pyytää poikia lopettamaan "rappaamisen"	- hälinää - harjoitellaan eri stemmat ja lopuksi koko kappale - osa pojista laulaa soittaessaan
Yleistieto	- näyttää kalvolta karttakuvaa, kysyy oppilailta missä on Indonesia - näyttää kartta Indonesiasta, kysyy oppilailta mitä he tietävät alueesta - kertoo historiasta, uskonnoista ja niiden yhteydestä musiikkiin, musiikista, gamelanorkesterista, gamelanista Suomessa	- soittavat koko kappaleen läpi, suurinpiirtein kaikki pysyvät mukana - oppilaat paikantavat Indonesian kartalta - lämmintä, paljon ihmisiä, pakokaasua, riisiä

<p>Video: " Gamelansoittimisto"</p> <p>Varjoteatteritarinoide n läpi lukeminen</p> <p>Tunti päättyy</p>	<p>- "nää on tosi kauniita nää soittimet"</p> <p>- opettaja pyytää oppilaita lukemaan läpi kunkin yhden tarinan seuraavalla tunnilla tehtävää varjoteatteria varten</p>	<p>- video huvittaa aluksi oppilaita, mutta he seuraavat sitä tarkkaavaisesti kommentoiden sitä toisilleen</p>
---	---	--

Gamelan: Kuokkalan yläaste 12.2.1997, kaksoistunti

Tehtävä	Opettaja	Oppilaat
Opetuskeskustelu	<ul style="list-style-type: none">- pyytää oppilaita unohtamaan länsimaisen maailman jossa elämme, kertoo Indonesianlaisessa kulttuurissa vallitsevasta yhteisöllisyydestä ja vertaa sitä länsimaiseen individualistiseen kulttuuriin	<ul style="list-style-type: none">- "kaikki oli niinku melodioita eri soittimilla
Kertaus	<ul style="list-style-type: none">- kysyy oppilailta mitä he muistavat edellisen tunnin soittamisesta	<ul style="list-style-type: none">- osa oppilaista seuraa videoota tarkasti, jotkut juttelevat keskenään
Varjoteatterin tekeminen	<ul style="list-style-type: none">- ohjaa varjoteatterinukkien tekemistä- kertoo esityksen toteutuksesta- antaa oppilaille puoli tuntia aikaa valmistautua	<ul style="list-style-type: none">- oppilaat jakautuvat kolmeen ryhmään
Varjoteatteriesitykset	<ul style="list-style-type: none">- opettaja palkitsee kaikki oppilaat karkeilla ja kekseillä	<ul style="list-style-type: none">- ryhmät I, II ja III- yksi tai kaksi ryhmän jäsentä lukee tarinaa, toiset hoitavat varjokuvien heijastamisen piirtoheittimillä- muut oppilaat huolehtivat musiikista- oppilaat esittävät innostuneesti, heillä näyttää olevan hauskaa
Tunti päättyy		

Gamelan: Alajärven lukio 21.3. 1997, kaksoistunti (videoimaton)

Tehtävä	Tarkempi kuvaus
Kysely	- oppilaat täyttävät kysymyslomakkeen
Yleistieto	- keskustellaan Indonesian alueen historiasta, maantiedosta, musiikista. Oppilaat tietävät paljon alueesta.
Video: Gamelansoittoimisto	- täytetään videon aikana tehtävämoniste
Kuuntelu: Oheismateriaalin kasetilta B1	
Laulu ja soitto: "Kecac"	- oppilaat tekevät kappaleeseen "soinnutuksen" ja sovitukset ryhmässä - on vaikea saada joku lauluun yliopiksi - oppilaita huvittaa "zäkätys"
Ramayanan lukeminen	- oppilaat lukevat Ramayana-tiivistelmän kuuntelukasetin kappaleiden soidessa taustalla
Tunti päättyy	

Laurin yläaste

Gamelan: Salo 30.4.1997, 45 min. (videoimatton)

Tehtävä	Tarkempi kuvaus
Kysely	- Oppilaat täyttävät kysymyslomakkeen
Kuuntelu	- Kuunnellaan oheismateriaalikaasetilta gamelanmusiikkia
Yleistieto	- Opettaja kertoo alueen maantieteestä, uskonnoista, soittimista ja musiikin käyttötöhteyksistä
Soitto: "Sembung gilang"	
Tunti päättyy	

Gamelan: Laurin yläaste 7.5.1997, 45 min.

Tehtävä	Opettaja	Oppilaat
<p>Yleistieto</p> <p>Video: Indonesian kulttuuri</p> <p>Soittaminen: "Baris"</p>	<ul style="list-style-type: none">- kertaa edellisellä tunnilla opeteltuja asioita; maantieto, uskonto, soittimet, musiikin käyttöyhteydet- "mitä on varjoteatteri"- "niin, tai millä niitä tehdään"-kertoo varjoteatterista Ramayanasta-pyytää oppilaita muistelemaan edellisellä tunnilla soitettua kappaletta ja kysyy sen asteikkoja, mainitsee pelogin ja slendron ja kertoo sävelten symboliikasta- "mitä tiedätte alueen tansseista ?"- kertoo eri tansseista: lelong, kecac- soittimina kellopelejä ja ksylofoneja, syntetisaattori- lyö neljäsosia tempon pitämiseksi- pyytää oppilaita soittamaan B-osan pol ja sang melodioita että oppilaat huomaisivat niiden vuorottelun	<ul style="list-style-type: none">- "valkoinen kangas, siihen heijastetaan valo ja sit käsien kans tehaän tällasii" (näyttää käsillä liikkeitä)- "paperinukeilla"- "no, mennään ringissä"- "uhrataan ihmisiä"- harjoittelevat osa kerrallaan- soittavat keskittyneesti

<p>(soittaminen jatkuu)</p>		<ul style="list-style-type: none">- yhteissoiton loputtua alkaa yleinen hälinä ja omien soittelu- harjoittelevat B-osan, onnistuu ensimmäisellä kerralla
<p>Tunti päättyy</p>	<ul style="list-style-type: none">- pyytää oppilaita soittamaan A-osan 2kertaa - B-osan kerran - A-osan kaksi kertaa - B-osan kerran	<ul style="list-style-type: none">- soittavat koko kappaleen- pysyvät hyvin mukana

Pohjois-Amerikan intiaanit: Kuokkalan yläaste 6.2.1997, kaksoistunti

Tehtävä	Opettaja	Oppilaat
Kysely		<ul style="list-style-type: none"> - oppilaat täyttävät kysymyslomakkeen
Johdanto	<ul style="list-style-type: none"> - näyttää kalvolla sivun "Tex Willer" -sarjakuvasta ja kertoo kuvan liittyvän tunnin aiheeseen - kysyy oppilailta, mitä he yleensä tietävät intiaaneista 	<ul style="list-style-type: none"> - monet ovat nähneet elokuvat "Tanssijusten kanssa" ja "Pocahontas"
Ryhmätyöt	<ul style="list-style-type: none"> - selittää, että musiikkia on vaikea ymmärtää, ellei ymmärrä ensin yhteiskuntaa ja kulttuuria - kolmen ryhmän tehtävänä on pitää pieni esitelmä jostakin intiaaniheimosta (kalvolle viisi tärkeää asiaa), neljännelle ryhmälle annetaan erityistehtäväksi "Hin nei ja" -tanssi - kiertää ryhmien luona, laittaa taustalle soimaan intiaanimusiikkia 	<ul style="list-style-type: none"> - "Miten tämä liittyy musiikkiin?" - ovat kuitenkin kiinnostuneita ryhmätyöstä ja toimivat omaloitteisesti - osa oppilaista naureskelee musiikille ja imitoi lauluylyä
Ryhmätöiden purkaminen: creet, navajot, cherokeet	<ul style="list-style-type: none"> - tarkentaa ryhmätöissä esiintulevia asioita 	
Muistiin-panot	<ul style="list-style-type: none"> - kirjoitetaan vihkoon kuusi tärkeää asiaa Pohjois-Amerikan intiaanien musiikista 	
Tanssi-ryhmän esitys	<ul style="list-style-type: none"> - kertoo "plus"-ryhmän harjoitelleen navajoiden piiritanssin - säestää ja laulaa (matkien hyvin äänenmuodostusta) mukana 	<ul style="list-style-type: none"> - tytöt esiintyvät hieman vaivautuneina, osaavat tanssin hyvin
"Pocahontas"-video	<ul style="list-style-type: none"> - kuvaa kahden kulttuurin ajattelutapojen erilaisuutta ja ristiriitoja 	<ul style="list-style-type: none"> - seuraavat videota keskittyneesti

Pohjois-Amerikan intiaanit: Kuokalan yläaste 13.2.1997, kaksoistunti

Tehtävä	Opettaja	Oppilaat
<p>Kuuntelu</p> <p>”Hin nei ja”: laulu</p> <p>”Hin nei ja”: tanssi</p> <p>”Pocahontas”-video</p> <p>”Tahtiin rummun perinteen”: laulu</p> <p>soitto</p>	<p>- soittaa kasetilta musiikinäytteen: ”Hin nei ja”</p> <p>- ”Mitä tyyppillisiä intiaanimusiikin piirteitä huomaatte laulussa?”</p> <p>- laulaa ja säestää rummulla</p> <p>- ”Kuvitellaan kaikki, että ollaan nälkäänäkeviä navajoja, meidän täytyy pyytää Herralta puhvelia.“</p> <p>- tehdään piiri ja opetellaan tanssi, edetään säkeistö kerrallaan</p> <p>- kappale mennään useita kertoja läpi</p> <p>- katsotaan ”Pocahontasin” alku, jossa kuuluu taustalla laulu ”Tahtiin rummun perinteen”</p> <p>- kertoo laulusta tarkemmin ja kysyy, mitä soittimia oppilaat kuulivat</p> <p>- laulu kuunnellaan videolta uudestaan nuotista seuraten</p> <p>- kysyy, mitä erikoista kappaleen nuottikuvassa on verrattuna tavallisiin iskelmiin</p> <p>-säestää kitaralla ja laulaa mukana</p> <p>- muutaman laulukerran jälkeen otetaan soittimet mukaan (kitarat, mandoliini, laattasoittimia, bassorumpu ja congat)</p> <p>- tunti päätetään yhteisiin ”kollektiivioplodeihin“</p>	<p>- toisto, honottava ääni ja rumpu</p> <p>- laulavat arasti, äänenmuodostus aiheuttaa hilpeyttä</p> <p>- edellisen viikon tanssiryhmäläiset toimivat apuopettajina</p> <p>- aluksi tanssi innostaa, myöhemmin nolostuttaa, kaikki kuitenkin tanssivat</p> <p>- rumpu ja (setri)huilu</p> <p>- siinä käytetään 4/4- ja 3/4-tahtilajeja</p> <p>- oppilaiden on vaikea oppia melodiasa</p> <p>- jokaiselle löytyy oma soitin</p> <p>- nauttivat soittamisesta, kukaan ei laula mukana</p>

Pohjois-Amerikan intiaanit: Alajärven yöläste 10.3. ja 17.3. 1997, kaksoistunnit

Tehtävä	Tarkempi kuvaus
Muut asiat	- 10 min. tunnin alusta
Kysely	
Katkelma elokuvasta ”Tanssii susien kanssa”	- sioux-intiaanien musiikkia ja tanssia
Taustatieto musiikkikulttuurista, erityisesti navajot	- oppilaille jaetaan moniste (tiivistelmä materiaalin pohjalta) ja opettaja näyttää muutaman kalvon - taustalla intiaanimusiikkia - tutustutaan ”Vihollisen tie” -seremoniaan
”Hin nei ja”: laulu ja soittosovitus	- kuunnellaan kappale nauhalta, opetellaan laulu nuotin pohjalta - tehdään ryhmässä soittosovituksia kappaleesta ja esitetään ne
”Hin nei ja”: tanssi	- katsotaan tanssi videolta ja opetellaan tanssiaskelleet
Peyote-laulu	- opetellaan laulu ja säestys - kuunnellaan kappale nauhalta jälkeensä
Video	- katsotaan intiaanien tansseja, kesto n. 17 min.
Intiaanimusiikki nykyään	- kuunnellaan muutamia kappaleita - keskustellaan Pohjois-Amerikan intiaanien nykytilanteesta

Pohjois-Amerikan intiaanit: Laurin lukio 21.4.1997, kaksoistunti

Tehtävä	Opettaja	Oppilaat
<p>Kysely</p> <p>Opetuskeskustelu</p> <p>Kuuntelu</p> <p>Kehtolaulu</p> <p>”Hin nei ja”: laulu</p> <p>”Hin nei ja”: tanssi</p> <p>Tömistystanssi: laulu</p> <p>Kysely 2</p>	<p>- kysyy, mitä tietoja oppilailla on Pohjois-Amerikan intiaaneista ja heidän kultuuristaan, kertoo intiaanien uskonnosta</p> <p>- kysyy, millaisia mielikuvia musiikki herättää, mitä soittimia käytetään - selittää useiden laulujen liittyvän rituaaleihin</p> <p>- kysyy oppilaiden mielikuvia subarktisella alueella asuneista heimoista ja kertoo cree-intiaaneista</p> <p>- kuunnellaan kappale nauhalta, kertoo äänenmuodostuksesta, antaa sanojen lausumisohjeet</p> <p>- lauletaan kaanonina</p> <p>- kertoo äänenmuodostuksesta ja laulaa laulun esimerkiksi</p> <p>- lauletaan ensin ilman säestystä, sitten kehärummun säestyksellä</p> <p>- nuotit otetaan pois</p> <p>(VIDEOINTI LOPPUU TÄHÄN)</p> <p>- opetellaan tanssiaskleet</p> <p>- katsotaan kappale videolta, opettaja kertoo cherokeista</p> <p>- opettaja toimii esilaulajana, myöhemmässä vaiheessa säestyssoittimet mukaan (helistimet ja bassorumpu)</p>	<p>Oppilaat</p> <p>- oppilaat täyttävät kysymyslomakkeen</p> <p>- sotamaalaukset, rituaalit, elokuva ”Tanssii susien kanssa”</p> <p>- tanssi, kuvailevat mahdollista esitystilannetta, helistimet ja rummut</p> <p>- elinkeinot metsästäys ja kalastus</p> <p>- seuraavat kappaleita nuoteista, oppivat laulun vaivattomasti</p> <p>- kaikki laulavat mukana</p> <p>- sanojen lausuminen vähän vaikeaa.</p> <p>- kaikki laulavat mukana</p> <p>- purnaavat aluksi, mutta muistavat laulun kuitenkin aika hyvin</p>

Pohjois-Amerikan intiaanit: Lievestuoreen lukio 10.5.1997, kaksoistunti

Tehtävä	Opettaja	Oppilaat
Kysely		<ul style="list-style-type: none"> - oppilaat täyttävät kysymyslomakkeen
Johdanto	<ul style="list-style-type: none"> - kysyy, mitä intiaaniheimoja oppilailla tulee mieleen - näyttää kalvolta kartan eri heimojen asuinalueista 	<ul style="list-style-type: none"> - tuntevat useita intiaaniheimoja
Muistiinpanot	<ul style="list-style-type: none"> - kertoo intiaanien historiasta, uskonnosta ja musiikista - kysyy, mitä mielikuvia oppilailla on Pohjois-Amerikan intiaanien musiikista ja tarkentaa mielikuvia 	<ul style="list-style-type: none"> - rummutus, tanssi, huudot, yksiaäniset laulut
Video	<ul style="list-style-type: none"> - kertoo pow-wow`n alkuperäisestä ja nykyisestä merkityksestä, tanssilaulujen esitysyhteyksistä, soittimista 	
Lisää muistiinpanoja	<ul style="list-style-type: none"> - selittää instrumenteista, näyttää niistä kalvon - kertoo intiaanien nykypäivän tilanteesta, näyttää kalvon merkkikielestä 	
Kehtolaulu	<ul style="list-style-type: none"> - säestää pianolla ensimmäisellä kerralla, lauletaan kaanonina 	<ul style="list-style-type: none"> - seuraavat nuoteista, oppivat laulun nopeasti
”Darling, don` t cry”	<ul style="list-style-type: none"> - kuunnellaan kappale nauhalta - neuvoo eri soittimien osuudet, käydään kappale läpi useampaan kertaan 	<ul style="list-style-type: none"> - jokaisella soitin, oppivat soitinosuudet nopeasti
”Tanssii susien kanssa” - video	<ul style="list-style-type: none"> - kahden kulttuurin kohtaaminen, tanssiesitys 	<ul style="list-style-type: none"> - eivät laula mukana
Kysely 2		<ul style="list-style-type: none"> - oppilaat täyttävät kysymyslomakkeen

LIITE 5: KUVIOT

