

Musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia Malissa

Etnografinen tutkimus Kirinan musiikkikoulusta

Tutkielma (Maisteri)

Kevät 2017

Lotta Pettinen-Diaby

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia Malissa – Etnografinen tutkimus Kirinan musiikkikoulusta</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>72 + 3</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Lotta Pettinen-Diaby</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2017</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tutkimukseni tarkoitus on kartoittaa ja kuvailla Kirinan kylän musiikkikoulun toimintaa ja kehityssuunnitelmia Malissa, Länsi-Afrikassa. Musiikkikoulun on perustanut yhdysvaltalainen Playing For Change Foundation. Näkökulmani on lokaalien, glokaalien ja globaalien ilmiöiden kohtaaminen. Lisäksi pohdin ulkopuolisten asiantuntijoiden mahdollisia rooleja yhteistyössä paikallisten toimijoiden kanssa. Teoreettisen viitekehyksen tutkimukselleni muodostaa Afrikan musiikkikulttuurien tutkimusta sekä Malin koulutusta ja musiikkiperinteitä koskeva kirjallisuus.</p> <p>Tutkimukseni on etnografinen. Keräsin aineiston toukokuussa 2016 asuessani musiikkikoululla. Haastattelin kahdeksaa kirinalaista, kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa ja osallistuin musiikkikoulun oppitunneille sekä toimintaa havainnoiden että siihen osallistuen.</p> <p>Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mitkä ovat musiikkikasvatuksen perinteet Kirinassa ja miten koulutusta halutaan kehittää? 2. Miten lokaalius, glokaalius ja globaalius ilmenevät Kirinan musiikkikoulun toiminnassa ja tulevaisuuden suunnitelmissa? 3. Minkälaisia rooleja ulkopuolisilla asiantuntijoilla voi olla Kirinan musiikkikoulussa? <p>Aineistosta kävi ilmi, että lokaalien perinteiden rinnalle syntyy Kirinassa glokaaleja ilmiöitä, jotka mahdollistavat globaaliin vuorovaikutukseen ja kulttuurivaihtoon osallistumisen. Musiikki ja musiikkikasvatus koetaan mahdollisuudeksi parantaa lasten ja nuorten elämänlaatua. Tutkimuksen lopussa esitän mallin siitä, miten lokaali, glokaali ja globaali muusikkous voivat toteutua Kirinassa.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>Musiikkioppilaitokset, järjestötoiminta, kulttuurivaihto, etniset ryhmät, alkuperäiskansat, Länsi-Afrikka, Mali</p>	
<p>Lisätietoja</p>	

Sisällys

Lisätietoja	2
Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Afrikkalaisista musiikkikulttuureista	9
2.1 Eurosentrismi ja afrikkalaisten musiikkikulttuurien tutkimus	9
2.2 Postkolonialismi ja alkuperäiskansojen musiikkien tutkimus.....	10
2.3 Musiikkikasvatus afrikkalaisissa kulttuureissa	13
3 Mali	16
3.1 Monikerroksinen Mali	16
3.2 Koulutus, media ja musiikki Malissa	16
3.3 Järjestötoiminta: Playing For Change Foundation	18
3.4 Musiikkikasvatuksen perinteet ja muutokset Malissa	19
4 Tutkimusasetelma	22
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	22
4.2 Tutkimuksen epistemologiset ja metodologiset lähtökohdat ja tutkimusmenetelmän valinta.....	22
4.3 Laadullinen tutkimus	24
4.4 Moniulotteinen etnografia	25
4.5 Aineiston keruu	28
4.5.1 Dokumentit	28
4.5.2 Teemahaastattelu	29
4.5.3 Osallistuva havainnointi ja tutkijapositio	30
4.5.4 Tutkimuspäiväkirja	32
4.6 Aineiston analyysi	33
4.7 Tutkimusetiikka.....	34
5 Kirinan musiikkikoulu	35

5.1 Informanttien esittely	35
5.2 Musiikkikoulun arkea.....	36
5.3 Musiikinopetuksen perinteet uusissa kehyksissä	44
5.4 Muutosten tarve	52
5.5 Ulkopuolinen opettaja	56
5.6 Pyrkimys muutokseen musiikin kautta.....	58
6 Pohdinta	61
6.1 Johtopäätökset	63
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	65
6.3 Tulevia tutkimusaiheita	66
Lähteet.....	69
Liite 1	74
Liite 2	75
Liite 3	76

1 Johdanto

2008

Länsiafrikkalaisesta Kirinan kylästä kotoisin oleva Boubacar palaa Kaliforniasta kotimaahansa Maliin. Mukanaan hänellä on nippu papereita yhdysvaltalaiselta Playing For Change Foundation -järjestöltä. Kun lomakkeet saadaan täytettyä, järjestö perustaa Kirinan kylään musiikkikoulun. Se työllistäisi paikallisia muusikoita ja tarjoaisi mahdollisuuden saada rahoitusta kylän kehitysyhteistyöprojekteihin. Boubacar ei kuitenkaan tunne ketään, joka voisi täyttää lomakkeet englannin kielellä. Paperinippu jää hänen haltuunsa kolmeksi vuodeksi ja Kirinan kylä elää tuttua elämäänsä. Lopulta Boubacar tapaa englanninkielentaitoisen Amadoun, jonka avustuksella paperit saadaan täytettyä ja yhteys Playing For Change Foundationiin löytyy uudelleen. Pian Kirinaan saapuu kahdeksan järjestön edustajaa ja koko kylä juhlii uutista: tänne rakennetaan musiikkikoulu! Kirinan kylä sijaitsee 40 km lounaaseen Malin pääkaupungista, Bamakosta. Siellä on asunut muusikkosukuja noin 700 vuoden ajan. Tällä hetkellä kylässä asuu noin 2000 ihmistä, joista jokaisella on vahva yhteys musiikkiin ja muusikkouteen kylän perinteiden kautta. Kuten kylässä sanotaan: musiikki oli jo kylässä, vain koulu puuttui.

2015

Suunnittelen matkaa Maliin. Tarkoituksena on tutustua mieheni kotimaahan ja kulttuuriin. Ajattelen vierailevani paikallisessa koulussa, jotta voin tutustua siellä musiikinopetukseen. Löydän yhdysvaltalaisen Playing For Change Foundation -järjestön internetsivut, joilla esitellään Kirinan kylän musiikkikoulu. Olen yhteydessä sekä Kirinaan että järjestön toimistoon Yhdysvalloissa ja vierailustani muotoutuu alkuperäistä ideaani laajempi kokonaisuus. Järjestön periaatteita ja tavoitteita lukiessani huomaan, että ne resonivat lukemani kulttuurisen musiikintutkimuksen ja musiikkikasvatuksen kirjallisuuden kanssa. Musiikki on järjestön mukaan väline yksilöiden ja yhteisöjen elämän positiiviseen muutokseen. Yhteyksien luominen, kulttuurivaihto ja paikallisten toimijoiden voimaannuttaminen ovat keskeisiä toiminnan tavoitteita. Suunnittelemani matkan tarkoitus muuttuu kenttätyöksi, jonka aikana kerään aineiston tutkielmaani varten.

Tässä tutkimuksessa kartoitan ja kuvailen Kirinan musiikkikoulun (*École de Musique de Kirina*) toimintaa ja tavoitteita. Tarkastelen erityisesti, miten paikallisten muusikkojen ja musiikin harrastajien lokaalia, glokaalia ja globaalia toimintaa voidaan tukea musiikkikasvatuksen kautta. Glokaali on erityisesti sosiologiassa ja musiikintutkimuksessa käytetty käsite, joka viittaa toimintaan ja ilmiöihin, joissa globaalit vaikutteet sulautuvat lokaaleihin käytänteisiin synnyttäen uudenlaisia toimintatapoja ja musiikkeja.

Tutkimukseni on etnografinen ja sen tarkoituksena on esittää malli Kirinan musiikkikoulun tämänhetkisen toiminnan glokaaleista ja globaaleista ulottuvuuksista sekä pohdita, miten ulkopuolinen asiantuntija voi osaltaan olla auttamassa musiikkikoulun tavoitteiden toteutumista Kirinassa. Teoreettisen viitekehyksen tutkielmalleni muodostaa Afrikan musiikkikulttuurien tutkimusta sekä Malin musiikkiperinteitä, musiikkikasvatusta ja yhteiskunnallisia olosuhteita käsittelevä kirjallisuus. Keräsin aineistoni toukuussa 2016, asuessani Kirinan musiikkikoulun luokkahuoneessa. Aineistoon kuuluvat haastattelut ja tutkimuspäiväkirja.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitkä ovat musiikkikasvatuksen perinteet Kirinassa ja miten koulutusta halutaan kehittää?
2. Miten lokaalius, glokaalius ja globaalius ilmenevät Kirinan musiikkikoulun toiminnassa ja tulevaisuuden suunnitelmissa?
3. Minkälaisia rooleja ulkopuolisilla asiantuntijoilla voi olla Kirinan musiikkikoulussa?

Aiemmat tutkimukset

Guillermo Rosabal-Coto käsittelee tutkimuksessaan *Music learning in Costa Rica: A postcolonial institutional ethnography* (2016) musiikkikasvatuksen kautta tapahtuvaa sosialisatiota jälkikolonialistisessa Costa Ricassa. Hän avaa postkolonialismin käsitettä ja osoittaa, ettei kolonisoitujen maiden musiikkikulttuureja ja musiikillisia käytänteitä voida tutkia ilman siirtomaavaltahistorian huomioimista. Omassa tutkimuksessani lähestyn Kirinan musiikkikasvatuksen perinteitä ja nykyaikaa enkulturaation kautta, en niinkään sosialisatiiona. Kirinan kyläyhteisössä musiikkikasvatus on satojen vuosien ajan toiminut musiikkikasvatuksessa yhteisön tarpeiden mukaan. Sosialisatiossa sen sijaan voi pyrkimyksenä olla koko yhteiskunnan tasolla tapahtuva muutos. Rosabal-

Coton tutkimuksessa on avattu kolonialismin käsitettä, joka liittyy olennaisesti koko Afrikan mantereeseen historiaan.

Eva Sæther kuvaa tutkimuksessaan Oral University (2003) musiikkikasvatuksen perinteitä ja muutoksia mande-kansojen kulttuuripiirissä, johon myös Kirinan bamana-kansa kuuluu. Tilanne Kirinassa on samantapainen kuin Sætherin tutkimalla alueella Gambiassa: sekä perinteiden säilyttämiselle että muutoksille voidaan löytää perusteluja eivätkä ne ole toisensa poissulkevia ilmiöitä.

Inka Eguzoroh tarkastelee maisterin tutkielmassaan (2015) nigerialaisen kansainvälisen koulun musiikinopettajien käsityksiä monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta. Hän pohtii tutkielmassaan, miten musiikkikasvatuksen kautta voidaan kehittää monikulttuurisuuteen liittyviä taitoja ja esittelee käsitteen musiikillisen monimuotoisuuden kompetenssi. Kirinan musiikkikoulussa monikulttuurisuustaidot olivat haastateltaville tärkeä teema. Tässä tutkielmassa kartoitan heidän näkemyksiään kulttuurivaihdosta ja monikulttuuriselle, globalisoituvalle musiikin kentälle pääsystä.

Kulttuurien kohtaaminen

Maahanmuutto on ajankohtainen asia Euroopassa. Ihmisten lisääntyvä liikkuvuus on tarkoittanut myös erilaisten musiikkien ja muusikkojen kohtaamisten lisääntymistä 1980-luvulta alkaen. Lisäksi digitalisoituminen ja sosiaalisten medioiden suosio ovat vaikuttaneet paljon musiikillisten yhteisöjen muodostumiseen. Monikulttuurikasvatus antaa keinoja erilaisten kulttuurien kohtaamiseen ja oman kulttuurin reflektointiin sekä tasa-arvoiseen kulttuurivaihtoon, josta molemmat osapuolet hyötyvät.

Kulttuurivaihdon merkitys korostuu globalisoituvassa maailmassa. Suomalaisenkin musiikkikasvattajan on aiempaa helpompi lähteä töihin ulkomaille. On tarpeen tarkastella monikulttuurisuutta myös länsimaalaisen kulttuurikontekstin ulkopuolella. Länsimaalaisen musiikinopettajan toiminta voi saada aikaan suuria muutoksia yhteisössä, jossa lokaaleista perinteistä ollaan vasta siirtymässä glokaaleihin toimintatapoihin ja opetuksen sisältöihin. Musiikkikasvatus ei ole vain musiikinopetusta, vaan se on kiinteästi yhteydessä kansallisen, etnisen ja yksilöllisen identiteetin rakentamiseen ja vahvistamiseen sekä kokonaiskulttuurin moninaisuuteen kaikissa yhteisöissä. Kenttätyön aikana tutkin, miten lokaalius, glokaalius ja globaalius toteutuvat tai ovat toteutumassa musiikkikou-

lussa, jossa paikallinen perinne on vahva, mutta jossa pyritään kohti kulttuurivaihtoa ja kansainvälisiä kohtaamisia.

2 Afrikkalaisista musiikkikulttuureista

2.1 Eurosentrismi ja afrikkalaisten musiikkikulttuurien tutkimus

Käsite eurosentrismi nousi pinnalle länsimaisessa jälkikoloniaalisessa diskurssissa erityisesti 1980-luvulla. Edward Said esitti 1978 ilmestyneessä teoksessaan *Orientalismi*, että eurosentristen ajatusten kautta toiseutetaan ja pyritään hallitsemaan ulkoeurooppalaisia kulttuureja. Samalla muodostuu kuva eurooppalaisista koko maailman oikeutetuina hallitsijoina (Said 2015). Eurosentrismi eli eurooppakeskeisyys mahdollisti löytöretket ja kolonialismin.

Afrikkaa tutkittiin 1900-luvun alkupuolella länsimaalaisten arvojen ja käsitteiden kautta. Rotuhygieniä ja eugeniikka asettivat 1900-luvulle tullessa afrikkalaiset eurooppalaisia alempiarvoisiksi (Teppo 2011, 12). Imperialisti ja rotuopin kannattaja Sir Harry Johnstonin kuvaa kirjassaan *A History of the Colonization of Africa by Alien Races* erilaisia afrikkalaisia rotuja luokitellen ne keskenään eriarvoisiksi ja eurooppalaisia huonommiksi (Johnston 1899, x). Rotuoppi antoi perusteet orjakaupalle. Johnston toteaa, että ”neekeri on syntynyt orjaksi, joka ei tunne koti-ikävä, kuten muut ihmiset, vaan on tyytyväinen jo siitä, että saa ruokaa” (emt. 91). Afrikkalaiset nähtiin villoina pakanoina, joille tulee opettaa eurooppalaista kulttuuria ja kristinuskoa.

Eurooppakeskeisyys johti subjektiivisesti perusteltuun toimintaan, jossa eurooppalaisilla oli ”oikeus” toimia parhaaksi näkemällään tavalla. Afrikkalaisiin suhtauduttiin patronisoiden ja vähätellen (Löytty 2006, 45). Tämä asenne on nähtävissä edelleen siinä, miten afrikkalaiset nähdään uhreina, jotka tarvitsevat länsimaalaisten hyväntekeväisyyttä (Englund 2011, 39). Monet 1800-1900-lukujen tutkijat olivat lähetyssaarnaajia, jotka kuvasivat afrikkalaisia pahuuden vallassa eläviksi pakanoiksi, mikä oikeutti lähetystyön (Löytty 2006, 46). Eurooppalaisten valloittajien epäeettisetkin teot olivat oikeutettuja villissä Afrikassa, joka kuvattiin kartoissa tyhjen ”plänttien” täyttämänä (emt. 37).

Eurooppalaisen imperialismin kannalta oli edullista ylläpitää mielikuvia Afrikasta mystisenä sivistymättömien villien asuinsijana. Musiikki oli eräs mystifioinnin keskeisistä elementeistä: länsimaalaisille tarjottiin stereotyyppisiä mielikuvia ”pimeän mantereen”

asukeista, jotka soittavat rumpuja viidakossa (kts. Agawu 1995, 380-381; Löytty 2006, 43-48; Englund 2011, 39). Mystifiointi tapahtui stereotyyppien ja lähetystyöntekijöiden matkakertomusten kautta. Musiikin mystifiointi esti ja estää osittain yhä afrikkalaisten musiikkikulttuurien tieteellisen ja kriittisen tarkastelun. Agawun mukaan Afrikka halutaan edelleen pitää ”Afrikkana”: mielikuvitukselliset fantasiat menevät todellisen oppimisen ja ymmärryksen edelle. Mystifiointi mahdollistaa edelleen sen, että tutkijan ennakkoluulot vaikuttavat myös hänen johtopäätöksiinsä. Afrikkalaisten musiikkikulttuurien kriittisen arvioinnin välttely vie siltä tieteellisen statuksen, joten tutkimukseen tarvitaan kriittistä näkökulmaa. (Agawu 1995, 384-386).

Afrikkalaisten musiikkikulttuurien ja musiikkikasvatuksen tutkimuksessa on erityisesti 2000-luvulta alkaen huomioitu aiempaa laajemmin musiikkiperinteiden sidokset sekä afrikkalaisiin perinteisiin että globalisaation ja tiedonkulun nopeutumisen vaikutuksiin Afrikassa. Afrikan musiikkikulttuurien tutkimuksessa kriittinen näkökulma on liittynyt musiikin ja uskonnon sekä musiikkikasvatuksen ja yhteiskunnallisten muutosten välisten yhteyksien kartoittamiseen (ks. esim. Skinner 2015, Thorsén 2004, Schultz 2003). Mantereen monimuotoisuus asettaa tutkimukselle haasteita. Afrikkaa täytyy tutkia sen omista lähtökohdista käsin, sen sisäinen dynamiikka ja realiteetit huomioiden (Olukoshi 2011, 20 & 2006, 18). Mystifiointi ja eksotismi palvelivat länsimaalaisten tutkijoiden ja kolonialistien tarpeita, mutta nykyään paikalliset tieto- ja arvojärjestelmät pyritään huomioimaan kulttuurivaihdossa ja musiikintutkimuksessa.

2.2 Postkolonialismi ja alkuperäiskansojen musiikkien tutkimus

Musiikintutkimuksessa ja musiikkikasvatuksessa länsimaisen taidemusiikin erityisaseman tunnistaminen ja kyseenalaistaminen merkitsivät muutoksia postkoloniaalisella ajalla. Eurooppalaisten kulttuurihegemonia ja lopulta koko länsimainen humanismi kyseenalaistettiin (Mowitt 2011, 3). Etnomusikologinen tutkimus johti siihen, että lopulta siirryttiin yhä kauemmas evolutionistisesta musiikkikäsitelmästä. Alkuperäiskansojen tavat hahmottaa maailmaa ja omia musiikkikulttuurejaan ovat nousseet keskeisiksi etnomusikologisessa tutkimuksessa. Rosabal-Coto (2016, 29) kirjoittaa ”poliittisesti hiljennetyistä äänistä” viitaten alkuperäiskansojen asemaan kolonialismin aikana. Postkolonialistisessa tutkimuksessa alkuperäiskansojen oikeudet huomioidaan ja kolonialismin rakenteita ja historiaa tutkitaan kriittisesti (emt. 34). YK:n yleiskokouksen hyväksymä Julistus alkuperäiskansojen oikeuksista (2007) kokoaa yhteen periaatteita, jotka koros-

tavat alkuperäiskansojen kulttuurien ja perinteiden kunnioitusta. Asiakirjassa todetaan, että alkuperäiskansoilla on oikeus vaalia ja kehittää edelleen omia kulttuurejaan. Postkolonialismi kritisoi sitä, miten länsimaalainen tiedonkäsitelmä ja tiedon tuottamisen tavat ovat väheksyneet muiden kulttuurien tapaa hahmottaa maailmaa (McEwan 2009, 35). Vastakkainasettelun aika ei ole kuitenkaan ohi, vaan alkuperäiskansat ovat yhä tutkimuksissa usein objekteja, eivät aktiivisia subjekteja. Rosabal-Coton tutkimuksessa (2016, 200-202) käy ilmi, että kolonialistisia asenteita ja valtasuhteita ilmenee edelleen myös musiikinopetuksessa.

Länsimaisen taidemusiikin aseman kritisointi mahdollistaa musiikillisten ja musiikkikasvatuksellisten järjestelmien tasavertaisen tarkastelun globaalisti. John Blacking teki elämäntyönsä afrikkalaisen venda-kansan perinteitä ja toimintatapoja tutkien. Hän kritisoi länsimaalaisen taidemusiikin ylivaltaa todeten *How Musical Is Man* (1973) -kirjassaan, että kaikki musiikki on etnistä ja sidoksissa omaan kulttuuriseen kontekstiinsä. Tämä merkitsi etnomusikologisen tutkimuksen murrosta, jossa eri kansojen musiikkiperinteitä voidaan tarkastella keskenään tasavertaisina.

Blackingin oppilas Meki Nzewi kirjoittaa, ettei Afrikan alkuperäiskansojen musiikin teoreettisia ja filosofisia taustoja tunneta laajalti ja esittelee tapoja, joilla alkuperäiskansat voivat itse tuottaa tietoa omista musiikkikulttuureistaan (Nzewi 2007, x). Ulkopuolisten asiantuntijoiden ei hänen mukaansa pidä toimia neuvonantajina asioissa, joista heillä itsellään on vain vähän kognitiivista tai kokemukseen perustuvaa tietoa. Musiikkikasvatus, tai pikemminkin ”musiikissa kasvaminen”¹, mahdollistaa tulevien sukupolvien identifioitumisen alkuperäiskansojen filosofioihin, struktuurais-esteettisiin teorioihin ja musiikkien sisältämiin inhimillisiin ja kulttuurisiin merkityksiin. Musiikissa kasvaminen on vähitellen tapahtuvaa enkulturaatiota, jonka kautta voidaan kohdata tasa-arvoisesti toisia musiikkikulttuureja. (Nzewi 2006, 50.)

Sekä paikalliset että ulkomaalaiset ”tietämättömät asiantuntijat” (*ignorant experts*) aiheuttavat Nzewin mukaan Afrikan musiikkikasvatuksen kentällä paljon haittaa. He saattavat estää afrikkalaisia oppilaita tuntemasta ylpeyttä omaa kulttuuria ja identiteettiä kohtaan. (Nzewi 2006, 50.) Opetuksen ennakkoehtona tulisi olla opettajan teoreettinen ja

¹ Nzewi käyttää tässä käsitettä *growing in musical arts*. Hän korostaa, että Afrikan alkuperäiskansojen taiteiden filosofian mukaan musiikin toimijoihin kuuluvat soittajien ja laulajien lisäksi tanssijat, miimikot, näyttelijät ja tapahtumien organisoiijat. (Nzewi 2006, 53.) Hän käyttää musiikinopetuksesta käsitettä *musical arts teaching*, joka on siis laaja kokonaisuus esittäviä taiteita.

käytännöllinen pätevyys – suullinen tai kirjallinen – joka puuttuu monilta ”modernin musiikin tuntemuksellaan kehuskevilta luokanopettajilta” (emt. 51). Saman suuntaisia huomioita on tehnyt Wanyama kirjoittaessaan, miten Keniassa ulkomaalaisia muusikoita pidetään auktoriteetteina kenialaisen musiikin suhteen eikä perinnemuusikoille anneta arvostettua asemaa. Eri musiikkikulttuurien opiskelu on tärkeää, mutta tyylien välisiä fuusioita voitaisiin tehdä afrikkalaisia perinteitä kunnioittaen (Wanyama 2006, 28-29).

Eri puolilla Afrikkaa käytössä olevat oppimateriaalit perustuvat kolonialistisiin opetussuunnitelmiin, joiden sisältö ja metodologia ovat afrikkalaisille oppilaille vieraita. Saatavilla oleva kirjallisuus ei mahdollista afrikkalaisten oppijoiden opiskelua omaan musiikilliseen perintöönsä pohjautuen. Afrikkalaisilla opetusviranomaisilla ei ole välttämättä yhteyttä alkuperäiskansojen kulttuureihin, vaan he matkivat kyseenalaistamatta ulkomaalaisia järjestelmiä. Viranomaiset saattavat myös ottaa vastaan neuvoja edellä mainituilta tietämättömiltä asiantuntijoilta. (Nzewi 2006, 50-51.) Alkuperäiskansojen perimätiedon kautta luodaan vahvasti omaan yhteisöön kontekstualisoitua tietoa, mutta formaali kasvatus jää omasta kulttuuriympäristöstä irralliseksi (Abah, Masheba & Denuga 2015, 669). Länsimaissa musiikin oppimateriaalien ja opetussuunnitelmien uusiminen tapahtuu säännöllisesti, Suomessa opetusministeriön valvonnassa. Nzewin toivoma oppimateriaalien uudistus mahdollistuu useimmissa Afrikan maissa vain, jos perimätietoa pyritään aktiivisesti siirtämään kirjalliseen muotoon. Suulliseen perintöön pohjaavan musiikinopetuksen saattaminen kirjalliseen tai verkkomateriaalien muotoon ei välttämättä ole edes mahdollista tai kannattavaa. Suullisen perinteen ja formaalin opetuksen välillä voidaan havaita ristiriitoja koko Afrikan mantereella (Sæther 2003, 117).

Unesco järjesti vuonna 2001 konferenssin, jonka tarkoituksena oli tuoda esille koulutuksen ongelmia Afrikassa. Nzewi arvioi tätä konferenssia kriittisesti ja ihmettelee, miksei ongelmiin esitetty lainkaan ratkaisuja. Hänen mukaansa ongelmat ovat jo tiedossa ja ennen kaikkea tarvittaisiin käytännön toimintaa. Erilaiset konferenssit saattavat hänen mukaansa vain heikentää tilannetta, sillä niihin käytetyt varat olisi voitu suunnata ongelmien ratkaisuihin. Afrikan ongelmat tulisi hänen mukaansa ratkaista afrikkalaisista lähtökohdista käsin, afrikkalaisia perimätietoja kunnioittaen (Nzewi 2006, 57-59.) Yhteenvetona voidaan todeta, että paikallisten toimijoiden aktivoiminen ja erilaisten toimintamallien luominen heidän kehityssuunnitelmiansa toteuttamiseen mahdollistavat käytännön toiminnan ja varojen suuntaamisen suoraan alueille, joissa ongelmia voidaan ratkaista. Oppimateriaaleja, musiikkikasvatuksen käytänteitä ja kulttuurivaihdon mah-

dollisuuksia tulee kartoittaa yhdessä paikallisten toimijoiden kanssa, alkuperäiskansojen perinteitä kunnioittaen.

2.3 Musiikkikasvatus afrikkalaisissa kulttuureissa

Afrikan mantereen lukuisille etnisille ja kulttuurisille ryhmille ei voida määritellä yhteisiä ominaisuuksia. Afrikkalaista musiikkikasvatusta koskevassa kirjallisuudessa toistuvat kuitenkin kolme tyypillistä piirrettä: suulliseen perinteeseen nojaava opetusmenetelmä, holistinen musiikkikäsitelmä sekä musiikin keskeinen asema yhteisöllisessä kasvatuksessa.

Suullinen perinne

Suulliseen perinteeseen nojaava opetusmenetelmä korostaa käytännön kokemuksia ja huomioi yksilön oman kekseliäisyyden, taidot ja olosuhteet. Oppija ei ole vain tiedon vastaanottaja, vaan sen tuottaja kulttuuristen normien ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Nzewi 2006, 52.) Tämä resonoi länsimaalaisen musiikkikasvatuksen filosofian kanssa, jossa on 2000-luvulle tultaessa korostettu toiminnan, vuorovaikutuksellisuuden ja kokonaisvaltaisen kokemuksen merkitystä (ks. esim. Small 1998; Elliott & Silverman 2015). Suullisessa opetusmenetelmässä ei ole kyse vain vanhojen perinteiden toistosta, vaan sen kautta opitaan ja ilmaistaan myös ajankohtaisia asioita (Sæther 2003, 49).

Mikään opetusmenetelmä ei sinänsä takaa tasavertaisuutta yhteisössä. Suullista perimää voidaan käyttää vallankäytön välineenä, sillä kaikkien äänet eivät pääse tasaveroisesti kuuluiksi (Sæther 2003, 50). Tämä näkyy bamana-kulttuurin patriarkaalisuudessa, jossa suullinen perimä on pitkälti miesten historiaa (Durán 2003), verrattavissa länsimaalaisen musiikin historian mieskeskeisyyteen (Moisala & Valkeila 1994). Suullisista ja kirjallisista perinteistä voidaan löytää samankaltaisuuksia kulttuurirajojen yli. Näiden piirteiden tunnistaminen luo pohjaa kulttuurivaihdolle, jossa musiikkikasvatuksen kautta on mahdollista tunnistaa ja murtaa epätasapuolisia valtasuhteita.

Holistinen musiikkikäsitelmä

Holistisen musiikkikäsitelmän mukaan musiikillisessa toiminnassa yksilö, musiikilliset prosessit ja tuotteet ja musiikin erilaiset kontekstit kietoutuvat yhteen (Elliott & Silver-

man 2015, 211). Nämä tekijät vaikuttavat toisiinsa, jolloin musiikilliselle toiminnalle syntyy erilaisia merkityksiä. Minette Mans kirjoittaa, että musiikin kautta voidaan ilmaista ja luoda tunteita, ajatuksia, asenteita ja ideologioita. Siksi musiikkia tulee tarkastella aina holistisesti. Musiikki ja siihen Afrikassa kiinteästi liittyvä tanssi ovat ”merkitysten kantajia”. (Mans 2006, 31-34.)

Holistisen musiikkikäsitteen asema on heikentynyt Afrikassa kaupungistumisen ja kulttuurivaihdon vaikutuksesta. Perinteisissä yhteisöissä musiikin merkitykset tulivat kaikille tutuiksi enkulturaation kautta, mutta nykyään ne jäävät usein piiloon. Nuoret eivät enää välttämättä tunne laulujen ja tanssiesitysten konteksteja. (Mans 2006, 47.) Perinteiden säilyttämisen ja muutosten välille syntyy jännitteitä, mutta erilaiset musiikkikäsitteet voivat elää rinnakkain. Oman yhteisön perinteiden tuntemus on muusikolle voimavara (Sæther 2003, 104), mutta uudistuksetkin ovat tarpeen, jotta kulttuuri pysyisi elinvoimaisena.

Musiikki yhteisöllisen kasvatuksen välineenä

Musiikki on aina ollut tärkeä kasvatuksen ja tiedonvälityksen kanava eri puolilla Afrikkaa (Mans 2006, 41 & 45). Musiikin kautta voidaan identifioida ja tuoda esille yhteisön arvoja. Afrikassa musiikin kautta voidaan joskus asioita, joista ei muuten voida puhua. Tämän takia musiikki on keskeinen väline rehelliseen kommunikaatioon: viesti tuodaan esille, mutta kukaan ei joudu menettämään kasvojaan sen takia. (Wanyama 2006, 24-27.) Blacking tutki jo 1950-60 -luvulla eteläisessä Afrikassa venda-kansaa, joka käytti musiikkia sosiaalisten normien ja käytänteiden vahvistamiseen sekä poliittisten kiistojen ratkaisemiseen (Blacking 1995, 23 & 31). Musiikki on siten yhteisöllinen väline erilaisien näkemysten, käsitysten ja arvojen ymmärtämiseen.

Yksilön ja yhteisön välinen suhde on keskeinen teema Afrikan alkuperäiskansojen perinteitä koskevassa kirjallisuudessa. Länsimaalainen kilpailuyhteiskunta ja modernisaatio herättävät kritiikkiä ja afrikkalaisten alkuperäiskansojen kasvatusmalleista etsitään keinoja yhteisöllisyyden säilyttämiseen modernisaation aikana. Nzewin mukaan modernit musiikkikasvatuksen visiot, teoriat ja metodologiat ovat usein ”egoistisia, abstrakteja, kuvitteellisia ja kaukaisia afrikkalaiselle geneettiselle muistille ja ympäristön todellisuudelle”. Koulujen musiikkiesityksissä tulisi kannustaa kaikkia oppilaita löytämään omat voimavaransa käytännön toiminnan kautta. (Nzewi 2006, 53.) Kannustava ilmapiiri voidaan Nzewin mukaan luoda järjestämällä kilpailutilanteiden sijaan kohtaamisia,

joissa luovia ideoita ja taitoja jaetaan. Nzewi käyttää tällaisista kohtaamisista nimitystä *comparative performance meetings*. Hän tarkentaa, että näissä kohtaamisissa tapahtuu vertailua, mutta sen tarkoitus on luoda alusta yhteiselle oppimiselle ja uusien ideoiden löytämiselle. Kukaan ei tunne itseään voittajaksi tai häviäjäksi. Hänen mukaansa afrikkalaisten tulisi löytää tällaiset kohtaamiset uudelleen nykyajan kilpailullisen ilmapiirin sijaan. Hän kirjoittaa, että Afrikan alkuperäiskansojen esiintymiskäytännöissä kunkin esiintyjän yksilöllinen ilmaisu hyväksytään ilman subjektiivista arvottamista. Tällaisissa kohtaamisissa yhteisöllä on mahdollisuus saada myös mielenterveyttä edistäviä sekä katharsis-kokemuksia. (Nzewi 2006, 53-54.) Yksilön ilmaisun vapaus mahdollistaa siis yhteisöllisen oppimisen, mikäli kilpailutilanteiden sijaan tapahtuu tasavertaisuutta ja esiintyjien erilaiset taidot huomioivia kohtaamisia. Näiden kohtaamisten kautta voidaan oppia kunnioittamaan myös muita kulttuureja ilman, oman kulttuurisen minuuden tuomasta psykologisesta turvasta luopumista. Tämä on Nzewin mukaan erityisen tärkeää nykyajan globaalissa, monikulttuurisessa ja teknologisoituvassa maailmassa. (Nzewi 2006, 55.) Musiikkia kuunnellaan kaupungistuneissa ympäristöissä yksityisesti, ilman alkuperäiskansojen kontekstia ja vuoden kiertokulkuun liittyviä ajallisia määreitä. Musiikista tulee henkilökohtaista, eikä sen kautta välitetä yhteisön arvoja ja moraaleja. Modernisaatio johtaa yhteisöllisyyden väheksymiseen. (Nzewi 2007, 127.)

Wanyaman mukaan afrikkalaisen estetiikan ytimessä eivät ole ainutlaatuisuus ja yksilöllisyys, vaan afrikkalaisten taiteiden merkitys on käytännöllisempi: taide on aina ratkaisu johonkin ongelmaan. Afrikkalainen taide on funktionaalista, yhteisöön suuntautunutta. Se ei esitä persoonallisia, vaan yhteisöllisiä tunteita. Se on kontekstuaalista ja ympäristöön sidottua, eikä vastaa siten länsimaisen estetiikan ihanteita. Wanyama käyttää esimerkkinä naamiota, joka voi näyttää ”rumalta”, ja saa arvonsa tavasta, jolla sitä käytetään tanssissa tuomaan esille siihen musiikilla ja riiteillä valettua jumalallista voimaa. Taiteen kautta pyritään säätämään yhteisön henkisiä, poliittisia ja sosiaalisia voimia. (Wanyama 2006, 19 & 24.) Näin yksilön vapaa ilmaisu on sidottu yhteisöllisiin arvoihin ja tuottaa elämyksiä koko yhteisölle. Ehkä juuri tästä syystä kilpailutilanteita ei synny, vaan musiikkiesitykset ovat koko yhteisölle kasvatuksellisia ja yhteenkuuluvuuden tunteita herättäviä tilanteita.

3 Mali

3.1 Monikerroksinen Mali

Länsi-Afrikan sisäosissa sijaitsevaa Malia läpäisevät useat kulttuuriset, poliittiset ja uskonnolliset kerrostumat. Malissa asuu useita etnisiä ryhmiä, jotka puhuvat 57:ää eri kieltä. Maantieteellisesti Mali jakautuu kahtia: pohjoisen peittää Saharan autiomaan ja maan eteläosa on Sahelin savannialuetta. Malin valtauskonto on islam, mutta siihen sekoittuu piirteitä afrikkalaisista uskonnoista. Vaikka islam tuotiin Maliin ainakin 1000 vuotta sitten, oli se pitkään vain ylimystön uskonto (Soares 2004, 207). Afrikkalaiset ja arabialaiset vaikutteet elivät rauhanomaisesti toisiinsa sulautuen, mutta 2000-luvulla tilanne muuttui ääri-islamististen ryhmien toiminnalla, jonka tavoitteena on asettaa sharia-laki voimaan Malissa. He pyrkivät esimerkiksi kieltämään musisoinnin kokonaan – vain Koraanin resitointi olisi sallittua. (Morgan 2013, 13-15.) Malin historiaa leimaa myös kolonialismin aika. Mali oli Ranskan siirtomaa 1898-1960. Niiltä ajoilta on peräisin valtion virallinen kieli, ranska, sekä yhteydet länsimaihin. Kulttuurisen kanssakäynnin lisäksi nämä yhteydet ovat johtaneet monet Afrikan valtiot pysyvään raaka-aineiden tuotantoon kehittyneiden maiden tarpeisiin ja köyhyyden kierteeseen (Basse 2014; Kuortti, Lehtonen & Löytty 2007; Kiangi 2011).

3.2 Koulutus, media ja musiikki Malissa

The World Bank on julkaissut vuonna 2012 raportin, jossa kuvataan laajasti Saharan eteläpuolisen Afrikan koulutukseen ja opetukseen liittyviä tietoja. Raportin mukaan koulutuksessa on tapahtunut Afrikassa suuria muutoksia viimeisten 20 vuoden aikana. Sekä peruskoulujen että yläkoulujen ja toisen asteen oppilaitosten määrää on lisätty eri alueilla. (Majgaard & Mingat 2012, 1.) Koulunkäynnin tulokset eivät kuitenkaan vastaa sille asetettuja tavoitteita. Moni jättää koulun kesken, mikä saattaa kertoa siitä, ettei koulutus vastaa oppilaiden ja vanhempien tarpeita (emt. 3). Koulunkäynti ei siis todellisuudessa tarjoa oppilaille mahdollisuuksia tulevaisuuden suunnitteluun ja elämänhallintaan, vaan se jää irralliseksi oppilaiden arkielämän tarpeista.

Kansainvälinen vertailu on osoittanut, että Saharan eteläpuolisen Afrikan kouluissa oppilaat oppivat alle puolet opetussuunnitelmaan sisältyvistä asioista. Tämä johtuu runsaista poissaoloista, jotka johtavat kognitiivisten taitojen puutteisiin. World Bankin ra-

portissa todetaan, että maissa, joissa oppimistulokset ovat heikkoja, tulisi panostaa alakouluopintoihin ennen ylempien koulutusasteiden kehittämistä. Keskeistä on lukutaidon oppimisen edistäminen. Luku- ja opiskelutaitojen haasteisiin tulisi puuttua jo varhaisessa vaiheessa. Taulukossa 1 näkyy alakoulua ja yläkoulua käyvien lasten ja nuorten prosentuaalinen määrä koko ikäluokasta Malissa vuosina 1990-2014. (World Bank, 2016).

	1990	2000	2010	2014
Alakoulun aloittaneet (%)	27,2	57,4	83,0	77,2
Alakoulun suorittaneet (%)	Ei tietoa	30,8	56,9	53,1
Yläkoulun aloittaneet (%)	6,8	17,3	38,8	43,5

Taulukko 1 Alakoulua ja yläkoulua käyvien prosentuaalinen määrä Malissa.

Alakoulun aloittaneiden määrä nousi nopeasti 2000-luvun molemmin puolin, mutta maassa vuonna 2012 alkaneiden levottomuuksien takia koulua käyvien määrä on kääntynyt laskuun. Vain yläkoulun aloittaneiden määrä on jatkuvassa nousussa, yltäen kuitenkin vuonna 2014 vain 43,5 prosenttiin koko ikäryhmästä. Malissa yli 15-vuotiaista noin 33% on luku- ja kirjoitustaitoisia (World Bank, 2016).

Taulukko 2 Matkapuhelinten ja internetin käyttäjien määrä Malissa 2000-2014. (World Bank, 2016.)

	2000	2010	2014
Matkapuhelinten määrä sataa ihmistä kohti	0,1	53,2	149,1
Internetin käyttäjien määrä sataa ihmistä kohti	0,1	2,0	7,0

Taulukosta 2 ilmenee, että internetin käyttäjien määrä on kasvanut 2000-luvulta alkaen melko hitaasti, mutta matkapuhelinten määrä on samassa ajassa noussut huomattavasti. Matkapuhelin mahdollistaa radion kuuntelun paikasta riippumatta, vaikka internet-yhteyttä ei olisikaan. Malissa radioasemien musiikkivalinnat ovat keskeinen väline yhteiskunnallisessa moraalikeskustelussa (Skinner 2015, 122). Musiikki on siten tärkeä osa tiedonvälitystä ja julkista keskustelua maassa, jossa lukutaitoisia on pääkaupungin seutua lukuun ottamatta vain noin 20-30% väestöstä (Diallo & Cisse 2012, 49). Musiikilla on kiinteä yhteys poliittiseen vallankäyttöön ja uskonnolliseen ilmapiiriin (ks.

Schultz 2003; Thorsén 2004) ja radiokanavilla soiva musiikki välittää arvoja ja asenteita.

The World Bankin raportissa esitetään keinoja koulutuksen kehittämiseen Saharan eteläpuolisessa Afrikassa. Saharan eteläpuoleisen Afrikan maiden hallitusten ja lahjoittajientulisi tarkkailla koulutuksen toteutumista ja laatua sekä oppilaiden ja opettajien poissaoloja. (Majgaard & Mingat 2012, 8). Koulutuksen ja työllistymismahdollisuuksien välisiä yhteyksiä tulisi kartoittaa nyt, kun ylempien asteiden koulujen määrää lisätään ja peruskoulun jälkeen jatkokouluttautuneita nuoria aikuisia on yhä enemmän (emt. 8). Raportissa todetaan, ettei pelkkä koulurakennusten rakentaminen ja opettajien koulutus riitä. Opettajat ja koulujen rehtorit tulee asettaa vastuuseen oppilaiden oppimisesta. (Emt. 147.) Oletettavaa on, että tarkkailun tarve ja opettajien ja oppilaiden poissaolot vähenisivät, mikäli koulutuksella olisi todellinen yhteys työllistymiseen. Raportissa ei myöskään oteta kantaa kansankielisten oppimateriaalien luomiseen opetuksen ja oppimisen laadun parantamisessa tai suullisen tiedonvälityksen perinteen merkitystä afrikkalaisissa kouluissa. Muutosten tekeminen valtiollisella tasolla on hidasta, joten erilaisten järjestöjen toiminnan merkitys korostuu eri puolilla Afrikkaa.

3.3 Järjestötoiminta: Playing For Change Foundation

Paikallisen tason toiminta yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen keskustelun virittäjänä on erityisen tärkeää Malissa, jossa peruskoulutus ei tavoita koko väestöä. Malissa toimii erilaisia kansalaisjärjestöjä, joilla on merkittävä asema ihmisten poliittisten, moraalisten ja uskonnollisten näkemysten muokkaajina. Osa järjestöistä toimii täysin paikallisin voimin, osassa on mukana ulkomaalaisia rahoittajia ja toimijoita. Eräs yhteenkuuluvuutta luova tekijä on perinnesävelmusiikki. Musiikin tallentaminen ja esille tuominen verkkoyhteisöissä ovat muodostuneet Malissa tärkeiksi kansallisen ja etnisen identiteetin vahvistamisessa sekä yhteiskunnallisten epäkohtien esiin nostamisessa (Skinner 2015, 172-174).

Tutkimukseni kohteena on yhdysvaltalaisen Playing For Change Foundationin musiikkikoulu, joka on perustettu Maliin, Kirinan kylään vuonna 2009. Playing For Change Foundationilla on musiikkikouluja kahdessatoista Afrikan, Aasian ja Etelä-Amerikan maassa. Järjestö on voittoa tavoittelematon ja sen toimipaikka sijaitsee Kalifornian Santa Monicassa. Järjestö kerää ja jakaa musiikkikouluille lahjoituksina saatuja varoja. Järjestön periaatteet ja tavoitteet kuvaavat hyvin sitä kenttää, jolla musiikkikoulut toimivat.

Playing For Change Foundationin perustava ajatus on se, että musiikki yhdistää ihmisiä heidän erilaisuuksistaan huolimatta. Järjestön tarkoituksena on ”inspiroida, luoda yhteyksiä ja tuoda rauhaa maailmaan musiikin kautta”. Musiikki- ja taidekasvatus ovat järjestön toiminnassa välineitä, joiden avulla halutaan saada aikaan positiivisia muutoksia. Musiikkikoulujen toiminnassa on keskeistä yhteisöjen perinteiden säilyttäminen ja kehittäminen yhteistyössä paikallisten kanssa. Viittaan tässä tutkielmassa Playing For Change Foundationiin jatkossa lyhenteellä PFCF.

PFCF:n periaatteet

1. Musiikki on väline yksilöiden ja yhteisöjen elämän positiiviseen muutokseen. Turvalliset aikuiset kannustavat harjoitteluun, iloon ja henkilökohtaiseen ilmaisuun musiikin ja taiteen kautta. Ongelmanratkaisun keinoja ovat suvaitsevaisuus ja yhteisymmärrys.
2. Yhteyksien luominen ihmisten ja yhteisöjen välille. Kamerat ja muu teknologia antavat yksilöille ja yhteisöille mahdollisuuden kertoa omat tarinansa. Lapset eri maissa saavat oppia erilaisista olosuhteista ja elinalueista sekä tutustuvat toisiinsa koulujen ja maiden rajojen yli.
3. Ekonomisen voimaannuttaminen. Käytämme paikallisia materiaaleja ja työvoimaa rakentamisessa, opetuksessa sekä hallintohenkilöinä. Luomme mahdollisuuksia ansaita tuloja esitysten, asujen tekemisen, soitinrakennuksen ja taideteosten myynnin kautta.
4. Paikallinen johtajuus. Musiikkikoulujen toimintaa ohjaavat ja niille antavat hyväksyntänsä paikallisten kylien ja yhteisöjen johtajat. (PFCF:n verkkosivusto 2016)

Järjestön periaatteissa näkyy se, miten musiikkikasvatuksellinen toiminta on sidoksissa koko yhteisöön. Sen kautta pyritään tukemaan ja vahvistamaan perinteitä sekä tuottamaan niistä myös taloudellista hyötyä yhteisöille. Paikallisten toimijoiden merkityksen korostaminen luo yksilöille ja yhteisöille mahdollisuuksia elämänlaadun parantamiseen, kulttuurivaihtoon ja tulevaisuuden suunnitteluun.

3.4 Musiikkikasvatuksen perinteet ja muutokset Malissa

Perinteisesti muusikon ammatti on Malissa keskittynyt tietyille suvulle, mutta nykyään tilanne on muuttunut. Musiikin kaupallistuminen avaa muusikoille uudenlaisia mahdollisuuksia saada äänensä kuuluviin. Radiossa voi soida rap-artistin laulu, jossa peräänkuulutetaan islamistisia arvoja ja ”moraalista heräämistä” (Skinner 2015, 117-118). Lo-

kaalit arvot yhdistyvät näin sekä arabialaisiin että länsimaalaisiin vaikutteisiin luoden uutta, globaalia musiikkia. Kaupungistuminen ja tiedonvälityksen nopeutuminen näkyvät erityisesti Malin pääkaupungin, Bamakon alueella. Kirinan musiikkikoulun yhteys Yhdysvaltoihin on kansainvälinen ilmiö, jossa yksityiset rahoittajat eri maista antavat koululle lahjoituksia lokaalin ja globaalin toiminnan kehittämiseen.

Globalisaatio saattaa johtaa kilpailuun ja kansainvälisten markkinoiden ehdoilla toimimiseen (Edwards & Usher 2000, 67). Lisäksi globalisaatiosta saatavat hyödyt jakaantuvat eri maihin erittäin epätasaisesti (Bangura 2001, 34). Vaikka PFCF:n periaatteet korostavat lokaalia päätösvaltaa, vaikuttaa Kirinankin musiikkikoulun toimintaan yhdysvaltalaisen järjestön toimintamalli, jossa eri puolilla maailmaa sijaitsevat koulut kilpailevat huomiosta ja lahjoituksista sosiaalisten medioiden kautta. Koulut tuottavat sisältöä Facebook- ja YouTube-sivustoille toivoen niiden saavuttavan lahjoittajien huomiota.

Perinteiden säilyttäminen ja uudistusten tarve

Länsi-Afrikassa musiikkikasvatus on ollut perinteisesti jeli- ja muusikkosukujen sisällä tapahtuvaa perinteiden toisintoa, joka on verrattavissa käsityöläisyyteen. Jeli (Gambiasa jali) eli griotti on paitsi ammatti, myös yhteiskuntaluokka. (Sæther 2003, 30.) Jeli-perinne juontaa juurensa Sunjata Keitan, legendaarisen mandinka-hallitsijan aikaan. Suullinen perinne elää yhä, eri aikoihin ja kulttuurisiin ja historiallisiin muutoksiin mukautuen (emt. 31). Musiikinopetuksen haasteita ovat länsimaalaisten mallien ylivalta, afrikkalaisten musiikkien työstäminen pelkiksi kulttuuri-ilmiöiksi ja paikallisen tutkimuksen puute (emt. 37). Musiikkikasvatus on perinteisesti informaalista ja vahvasti verkostossa yhteisön tarpeisiin.

Perinteisen, informaalisen musiikinopetuksen rinnalle on Länsi-Afrikassa noussut institutionalisoitu musiikinopetus, jota ohjaavat opetussuunnitelmat ja kirjallisesti asetetut tavoitteet. Tällaisessa opetuksessa musiikin yhteys ihmisten arkeen ja säveltäminen sekä esiintyminen saavat vain vähän huomiota. Musiikin sosiaalinen kokemuksellisuus jää toissijaiseksi. (Cavicchi 2010, 99-100.) Musiikkikulttuuri on aina monimuotoisempi ja merkityksellisempi ilmiö kuin virallisten instituutioiden puitteissa voidaan käsittää (emt. 103). Uusi musiikkikoulu voi tarkoittaa perinteiden muuntumista ja musiikin irrottamista arkielämän konteksteista. Vaikka Kirinan musiikkikoulun globaalius mahdollistaa lokaalien näkemysten huomioimisen musiikinopetuksessa, ei toiminta ole täysin irrallista globaaleista ja länsimaalaisista tavoitteista ja suuntaviivoista. Perinteiden ja muutos-

ten välille voi syntyä jännitteitä, kun PFCF asettaa koululle tavoitteita, joita sillä ei aiemmin ole ollut, kuten opetussuunnitelman laadinta ja toiminnan dokumentointi kuvien ja videoiden kautta. Niiden kautta järjestö valvoo musiikkikoulujensa toimintaa ja rahankäyttöä. Perinteisen musiikin ja musiikkikasvatuksen määrittely sinänsä on vaikeaa, sillä kulttuuri on aina jatkuva prosessi, johon ei voida piirtää yksiselitteisiä rajaviivoja. Polak (2006, 179) kuvaa länsiafrikkalaisten djembensoittajien sukupolvien välisiä eroja, joissa 1960-luvulla muutoksia peräänkuuluttaneet muusikot näkevät nuorempien sukupolvien kulttuuriset ja esteettiset uudistukset haittana perinteiden säilyttämiselle. Perinteisen musiikinopetuksen käsite on ongelmallinen, sillä kaikissa yhteisöissä on myös sisäistä monimuotoisuutta. Lisäksi uudistuksille on tarvetta yhteisöissä, joissa köyhyys ja kontaktien puute muihin yhteisöihin aiheuttavat hyvinvoinnin heikkenemistä.

Uudistukset voivat antaa mahdollisuuden positiivisiin muutoksiin. Sæther kuvaa syitä musiikinopetuksen uudistamiselle Gambiassa. Perinteinen musiikinopetus ei anna kaikille lapsille mahdollisuutta opiskella musiikkia, joka on ollut vain tiettyjen sukujen tehtävä. Perinteinen malli ei ole kyennyt suojelemaan kulttuuria, vaan perinteet ovat häviämässä. Lapsilla ei ole koulun jälkeen harrastusmahdollisuuksia. (Sæther 2003, 102.) Perinteiden ja länsimaalaisen ajattelun kohtaaminen voivat olla keino huomata oman kulttuurin arvo (emt. 104) ja kyseenalaistaa perinteisen mallin heikkoja puolia, kuten liiallista opettajajohtoisuutta ja opettajan korottamista lähes jumalalliseen asemaan (emt. 107).

Perinteiden ja uudistusten väliset jännitteet ovat läsnä myös Kirinan kylässä. Bamanat ovat yksi lukuisista mande-kansoista, jotka ovat patrilineaarisia ja patriarkaalisia eikä naisilla ole perinteisissä yhteisöissä valtaa tai valinnanvaraa edes oman aviopuolison suhteen. Musiikissa tämä näkyy siten, että naiset voivat laulaa, tanssia ja taputtaa rytmejä, mutta vain miehet voivat soittaa instrumentteja. Mande-kansojen populaarimusiikkia on tutkittu toistaiseksi vain vähän, mutta niiden merkitys on kasvanut erityisesti hääjuhlissa, joissa naislaulajilla on nykyään merkittävä asema. (Durán 2003, 140-143.) Naislaulajilla on mahdollisuus ilmaista lauluissaan teemoja, jotka ovat heille ajankohdaisia. Musiikilliset muutokset voivat siis muuttaa sosiaalisia valtasuhteita yhteisöissä. Musiikkikasvatus luo mahdollisuuksia toteuttaa positiivisia muutoksia PFCF:n tavoitteiden mukaisesti Kirinan kylässä.

4 Tutkimusasetelma

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoitus on kartoittaa ja kuvata Kirinan musiikkikoulun toimintaa ja tavoitteita. Näkökulmani on lokaalin, globaalin ja globaalin kohtaaminen. Lisäksi pohdin ulkopuolisen asiantuntijan mahdollisia rooleja musiikkikoulun toiminnan kehittämisessä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitkä ovat musiikkikasvatuksen perinteet Kirinassa ja miten koulutusta halutaan kehittää?
2. Miten lokaalius, globaalius ja globaalius ilmenevät Kirinan musiikkikoulun toiminnassa ja tulevaisuuden suunnitelmissa
3. Minkälaisia rooleja ulkopuolisilla asiantuntijoilla voi olla Kirinan musiikkikoulussa?

Huttusen (2010, 42) mukaan tutkimuskysymysten muotoutuminen tai jopa muuttuminen kenttätöön aikana on tavallista. Omassa tutkimuksessani tutkimuskysymysten muotoutuminen oli monivaiheinen prosessi. Tutkimukseni tarkoitus ja näkökulma tarkentuivat vasta kenttätöön lopussa, kun olin saanut kerättyä riittävästi aineistoa ja pystyin hahmottamaan haastatteluissa ja havainnoimassani toiminnassa toistuvia teemoja.

4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja tutkimusmenetelmän valinta

Koska tutkimukseni kohteena on itselleni vieras kulttuuri, on tutkimuksen metodologisten lähtökohtien selvittäminen erityisen tärkeää. Tuomen ja Sarajärven (2009, 68) mukaan tutkija on aina sidoksissa omiin uskomuksiinsa tutkimusongelman muotoilusta alkaen. Tutkijat aina ole tietoisia filosofisista valinnoistaan (Hirsjärvi, Remes & Saja-

vaara 2010, 131), mutta tutkijan omat arvolähtökohdat ja tutkimuksen aika- ja paik- kasidonnaisuus tulisi huomioida tutkimuksessa (emt. 161). En voi irrottautua omasta kulttuurisesta taustastani, joten minun täytyy olla siitä koko ajan tietoinen ja pohtia, miten tämä tausta ohjaa ajatteluani ja tutkimustyötäni.

Käsitykseni siitä, mikä Kirinan musiikkikoulussa on tutkimuksen arvoista, ei kenttätyön alussa ollut yhtenevä tutkittavien kanssa. Aioin keskittyä tutkimaan perinnesäveltäjämerkitystä kyläyhteisössä, mutta haastateltavat nostivat esille heille tärkeämpiä tutkimusaiheita. Muutin tutkimuskysymyksiäni vastaamaan paikallisten käsityksiä ajankoh- taisista puheenaiheista Kirinassa. Tämä ei tarkoita, etten olisi tehnyt itsenäisesti tutki- mukseen liittyviä päätöksiä pyrkiessäni ymmärtämään Kirinan musiikkikoulun toimin- taa. Hammersley ja Atkinson (2007, 233) kirjoittavat, ettei tutkijan pidä vähätellä tutkit- tavien omaa ymmärrystä, mutta tutkija voi itse asiassa nähdä tutkimuskohteensa yksi- tyiskohtaisemmin ja laajempaan kontekstiin sidottuna kuin tutkittavat itse. Pyrin hu- omioimaan Kirinan musiikkikoulun opettajien ymmärryksen todellisuudesta, jossa he elävät, mutta en pyri luomaan tutkimuskohteestani peilikuvaa (ks. emt. 232), vaan tut- kimustani ohjaavat oma ihmiskäsitykseni ja länsimaalaisen musiikkikasvatuksen tutki- muksen perinteet.

Käsityksiin tutkittavasta kohteesta liittyvät läheisesti epistemologiset eli tieto-opilliset kysymykset, joiden kautta pohdin omaa suhdettani tutkittaviin ihmisiin. Miten käsi- tämme erilaiset arvot ja miten olemme sosialisoituneet omaan kulttuuriimme? Erityises- ti pohdin sitä, osaanko antaa haastateltavien omille käsityksille riittävästi tilaa ja hyväk- syä myös sen, etten välttämättä kykene aina ymmärtämään heidän tapaansa merkityksel- listää asioita.

Metsämuuronen kirjoittaa konstruktivistisesta tieteen filosofiasta, jossa todellisuus ja siitä saatava tieto nähdään suhteellisina. Tieto syntyy tutkijan ja tutkittavan välisessä vuorovaikutuksessa. Uutta tietoa ovat tutkijan tekemät tulokset. (Metsämuuronen 2001, 12.) Myöskään Tuomen ja Sarajärven (2009, 20) mukaan ei ole olemassa objektiivista tietoa, vaan tutkimustulokset ovat riippuvaisia käytetystä havaintomenetelmästä ja tutki- jasta itsestään (ks. myös Hirsjärvi ym. 2010, 161). Konstruktivistinenkin näkökulma luopuu tiedon objektiivisuuden vaatimuksesta, mutta ongelmaksi muodostuu tällöin se, miten tutkija valitsee ja arvottaa tutkimusprosessissa muodostunutta tietoa. Vaarana voi olla tutkijan ja tutkittavien käsitysten vastakkainasettelu ja arvottaminen.

Moniäänisessä tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien tietokäsityksistä ei tehdä arvottavaa vertailua. Tutkimusprosessissa pyritään selvittämään, miten eri ryhmät merkityksellistävät asioita. Tutkija esittää omia käsityksiään, mutta ei vertaa niitä tutkittavien tuottamaan tietoon arvottaen. (Koskinen 2014, 142.) Yhdistän tutkimuksessani konstruktivisen tieteen filosofian moniäänisyyteen. En pyri kohti kaikille yhteistä totuutta, vaan kuvaan ja kartoitan erilaisia käsityksiä tutkimuskysymyksiin liittyen.

4.3 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus sisältää useita erilaisia lajeja, joista jokaisella on omat piirteensä. Etnografia on yksi näistä alalajeista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 162; Kananen 2014, 9.) Rastaa (2010, 65) mukaan etnografinen tutkimusote on erityisen sopiva vieraiden kulttuurien tutkimukseen, jossa pyritään luomaan tutkimuskohteesta monipuolista tietoa ja ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevien ihmisten näkökulmia. Kuvaan seuraavaksi laadullisen ja etnografisen tutkimuksen ominaisuuksia erityisesti vierasta kulttuuria tutkittaessa.

Laadullinen tutkimus tutkii todellista maailmaa ja siinä esiintyviä syy-seuraussuhteita mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161). Tällainen lähestymistapa sopii tutkimukseeni, jossa pyrin kartoittamaan ja kuvaamaan Kirinän musiikkikoulun toimintaa. Koska teen tutkimuksen kenttätyön itselleni vieraan kulttuurin alueella, joudun väistämättä pohtimaan myös ”minän” ja muiden välistä eroa ja omaa positiotani tutkijana vieraassa kulttuurissa. Laadullinen tutkimus antaa tällaiseen pohdintaan sopivat puitteet. Tuomi ja Sarajärvi tarkastelevat länsimaisen filosofian problematiikkaa, joka liittyy minän tietoisuuteen itsestään. Tämä johtaa heidän mukaansa dualistiseen maailmankuvaan, jossa minä erotetaan ei-minästä eli tehdään ero subjektin ja objektin välille. Laadullisessa tutkimuksessa tulisi heidän mukaansa pohtia sitä, miten ”minä” voi ymmärtää muita niin, että tutkimus olisi luotettava. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68.)

Laadulliselle tutkimukselle ei ole olemassa yhtä vakiintunutta määritelmää (Tuomi & Sarajärvi 2009, 1). Sille annetaan kuitenkin useissa lähteissä samankaltaisia piirteitä. Kananen on koonnut näitä piirteitä taulukkoon (taulukko 3; ks. myös Hirsjärvi ym. 2010, 164).

Tekijä	Laadullinen tutkimus
Teorian ja käytännön suhde	Induktio eli käytännöstä teoriaan
Tutkimuksen tarkoitus	Ymmärtäminen
Tutkijan rooli	Ulkopuolinen osallistuja
Kysymykset	Teemat ja avoimet kysymykset
Vastaukset	Tekstiä, kuvailevaa

Nämä laadullisen tutkimuksen piirteet sopivat tutkimukseeni. Lähdän liikkeelle omista havainnoistani ja etenen induktiivisesti kohti laajempia kokonaisuuksia. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2010, 266) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa kirjoittaminen on keskeisessä asemassa, sillä aineiston analysointi tapahtuu vähitellen, kirjoitusprosessin kautta. He korostavat myös tutkijan oman äänen merkitystä, sillä tutkijan täytyy kokea

tutkimusprosessin läpi kirjata muistiin omia huomioitaan, ajatuksiaan ja havaintojaan (emt. 267). Tutkimusprosessin aikana pyrin kartoittamaan ja kuvaamaan, eli ymmärtämään itselleni vierasta ilmiötä. Olen tutkimuskohteeseen nähden ulkopuolinen, mutta osallistun Kirinan kylän ja musiikkikoulun elämään kenttätöiden ajan. Pyrin samaan vastauksia tutkimuskysymyksiini teemoittain haastattelujen ja havainnoinnin kautta. Tutkimukseni tuloksena syntyy kuvailevaa tekstiä.

4.4 Moniulotteinen etnografia

Sana etnografia muodostuu kreikan kielen sanoista *ethnos* (kansa) ja *graphein* (kirjoittaa), tarkoittaen alun perin ”kirjoittaa toisista” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 44). Paloniemi ja Collin määrittelevät etnografian tutkimusotteeksi, joka pohjautuu antropologiaan. Heidän mukaansa etnografian kautta saadaan erityisesti tietoa yhteisöjen toiminnasta sekä erilaisista vuorovaikutussuhteista ja toimintakulttuureista. Etnografiassa voidaan kiinnittää huomiota siihen, miten ihmiset itse kokevat ja tulkitsevat omaa kulttuuriaan ja

toimintaansa. Toisaalta tutkimuksessa voidaan tuoda esille myös niitä näkökulmia, joista ulkopuolinen tarkastelee itselleen vierasta kulttuuria. (Paloniemi & Collin 2010, 204.)

Lappalaisen (2007, 9) mukaan ei ole olemassa yhtenäistä, eri tieteenalojen ja tutkijayhteisöjen tunnustamaa määritelmää siitä, mikä on etnografista tutkimusta. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 44) toteavat, että etnografialla voidaankin viitata ”tutkimusmenetelmään, analyysitekniikkaan, tutkimus- tai esitystapaan tai omaan tieteelliseen tyyliin eli genreen.” Myös Hämeenaho ja Koskinen-Koivisto (2014, 7) toteavat, että etnografiaa ei voida yksiselitteisesti määritellä, mutta yleisesti voidaan kuitenkin sanoa, että etnografia tutkii erilaisia kulttuurin ilmiöitä ja prosesseja sekä niiden merkityksiä yksilöille ja yhteisöille.

Useissa lähteissä on kuitenkin annettu etnografiselle tutkimukselle samankaltaisia ominaisuuksia. Rastas (2010, 65) kirjoittaa, että etnografia ei ole vain metodologia, vaan metodologinen lähtökohta, jossa uutta tietoa syntyy tutkijan ja tutkittavien sekä eri aineistolajien välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä toiminnallisuuden ja vuorovaikutellisuuden korostaminen näkyy myös Hämeenahon ja Koskinen-Koiviston (2014, 10) mainitsemisessa etnografisen tutkimuksen pääpiirteissä (ks. myös Kananen 2014, 22):

1. tutkimus ja aineiston keruu tehdään kentällä,
2. tutkimus perustuu vuorovaikutukselle ja/tai kokonaisvaltaiselle kontekstoinnille ja
3. tutkimus on vaikuttavaa toimintaa, joka tuottaa todellisuutta ja vaikuttaa ympäristöönsä.

Tutkimus ja aineiston keruu kentällä

Metsämuuronen (2001, 18) nostaa etnografisen tutkimuksen keskeisimmäksi tiedonkeruun metodiksi osallistuvan havainnoinnin, jonka kautta tutkimuskohdetta voidaan pyrkiä ymmärtämään ja kuvaamaan. Aineiston keruu havainnoinnin kautta kentällä on siis etnografisen tutkimuksen olennaisin piirre. Kananen (2014, 9) mukaan etnografisen tutkimuksen erottaa muusta laadullisesta tutkimuksesta juuri se, että tutkija elää kentällä tutkittavien arjessa mukana. Tutkijan mahdollisuudet lähestyä tutkimuskohdettaan ovat kuitenkin aina rajalliset. Fingerroos ja Jouhki toteavat, että kenttätöön kautta ei voida koskaan kuvata todellisuutta täysin tyhjentävästi. Tutkija joutuukin pohtimaan, kuinka

paljon aineistoa tulee kerätä, jotta tutkimus on luotettava ja tutkittavien näkökulmia vastaava. (Fingerroos ja Jouhki 2014, 102.)

Vuorovaikutuksellisuus ja tiedon kontekstointi

Tutkimuksessani uutta tietoa muodostui kenttätöiden aikana vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Analysoin kentällä kerätyn aineiston kontekstualisoiden ja refleksiivisesti. Tutkimuksen refleksiivisyys on linjassa myös tekemieni ontologisten ja epistemologisten valintojen kanssa: tutkittavien ääni tuodaan kuuluville, mutta tieto suodattuu tutkijan ja tutkimuskysymysten kautta. Fingerroosin ja Jouhkin (2014, 90) mukaan tutkimuksen reflektointi on kirjoittaminen ilmaisee sen, miten tutkija on pyrkinyt loogisesti ja ”omat rajat tiedostaen” mahdollisimman lähelle ymmärrystä, vaikkei sitä täysin saavutaisikaan. He kirjoittavat, että tutkijan tulee reflektoinnin kautta tehdä selväksi, mitkä tavoitteet olivat tutkimusaineiston keruun pohjana ja miten tutkimus eteni. Reflektoinnin kautta voidaan myös selvittää, miksi ja millä oikeudella tutkimus on tehty. (emt. 89.) Ajattelen, että reflektoinnilla tutkija voi rakentaa siltaa tutkimuksen tavoitteiden, teoreettisen viitekehyksen, kerätyn aineiston ja tutkimusetiikan välille. Lappalainen (2007, 10) toteaa, että myös etnografian oma toiminta tuodaan ilmi tutkimuksessa. Olen reflektoinut tutkimusprosessin kulkua alusta alkaen pitämällä tutkimuspäiväkirjaa ja pyrkinyt näin tuomaan läpinäkyvyyttä omaan toimintaani ja tekemilleni päätöksille.

Tutkimus vaikuttavana toimintana

Etnografisessa tutkimuksessa ihmiset kohdataan arkisessa ympäristössä, mutta tutkimuksen tuloksilla voi olla suurikin vaikutus vallitseviin käytäntöihin (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 21). Oma tutkimukseni ei ole toimintatutkimus, jossa tavoitteena on kehittää tutkimuskohteena olevaa organisaatiota ja tutkittavat ovat mukana jo tutkimusongelman muotoilussa (Rastas 2010, 66). Pro gradu -tutkielman suppeus ei anna mahdollisuutta tämän kaltaiseen, pitkäjänteiseen tutkimukseen.

Tutkimuksen vaikutus ympäristöön saattaa kuitenkin tulla tutkimuksessa esille yllättävälläkin tavalla, jota tutkija ei voi ennakoida. Jo se, että asuin Kirinassa ja olin kiinnostunut musiikkikoulun toiminnasta, oli merkittävä muutos kirinalaisille. He kertoivatkin toistuvasti, että kansainväliset yhteydet ja kulttuurivaihto ovat heille tärkeitä. Tekemäni

haastattelut saivat kirinalaiset ajattelemaan musiikkikoulun toimintaa ja tulevaisuutta uusista näkökulmista. Yhteisö ja kappaleiden notatoiminen herättivät oppilaissa mielenkiintoa musiikin teoriaa ja länsimaalaista musiikkia kohtaan. Tällaisilla vuorovaikutustilanteilla saattaa olla tutkittavaan yhteisöön pitkäaikaisia vaikutuksia, joita voidaan havainnoida vasta myöhemmissä tutkimuksissa.

4.5 Aineiston keruu

Huttunen toteaa, että etnografisessa tutkimuksessa käytetään useita erilaisia aineistoja samanaikaisesti. Havainnointi on etnografisen tutkimuksen erityispiirre, mutta sitä täydennetään haastatteluilla ja muilla aineistolajeilla. Tutkijan on huolehdittava siitä, että aineistoja lähestytään tutkimuskysymyksen kautta. (Huttunen 2010, 43; Hirsjärvi ym. 2010, 192.) Etnografisessa tutkimuksessa erityistä on tutkijan fyysinen ja emotionaalinen läsnäolo sekä tapa, jolla tutkija itse tutustuu tutkimuskohteeseensa toimimalla itse osana sen sosiaalisia ja kulttuurisia konteksteja (Lappalainen 2007, 10). Tutkimuksessani kenttätyö oli ajallisesti varsin rajattu laajempiin tutkimuksiin verrattuna, mutta toisaalta läsnäoloni oli intensiivisempää kuin kenttätyössä, jossa tutkija ei asu tutkittavassa yhteisössä, eikä yhteyksiä tutkittaviin välttämättä synny vapaa-ajalla. Huttunen (2010, 46) toteaa, että ajalla on lyhyessäkin etnografisessa tutkimuksessa merkitystä, sillä tutkija viettää aikaa kentällä ja elää haastateltavien kanssa vuorovaikutuksessa myös haastattelutilanteiden ulkopuolella.

4.5.1 Dokumentit

Paloniemi ja Collin toteavat, että etnografisessa tutkimuksessa jo kentälle pääsy ja sinne ”jalkautuminen” ovat keskeisiä kysymyksiä. Kenttätyötä edeltää useita valmistavia vaiheita, joiden aikana tutkija(t) ja tutkittavan yhteisön tai kulttuurin edustajat hakevat yhteisymmärrystä ja sitoumusta tutkimukseen liittyen. (Paloniemi & Collin 2010, 210.) Kenttätyötä edeltävä neuvottelujen, sähköpostiviestien, aikataulutuksen ja muun suunnittelun vaihe oli keskeinen tutkimuksessani. Alun perin suunnittelin haastattelevani musiikkikoulun henkilökuntaa alustavasti sähköpostitse ennen kenttätyön alkua, mutta kieliongelmiä johtuen keskustelu rajoittui muutamiin yksinkertaisiin käytännön asioita koskeviin toteamuksiin.

Playing For Change Foundation kehotti minua tutustumaan verkkosivustoonsa, jossa heidän toimintansa periaatteet ja tavoitteet on kuvailtu. Kirinassa ollessani sain tutustua vielä musiikkikoulun hallintohenkilön aloittamiin oppilaiden haastatteluihin, joissa lapset ja nuoret kuvasivat opiskeluaan ja musiikkikoulun merkitystä heidän elämälleen. Tutustuin myös musiikkikoulun opetussuunnitelmaan, jonka laadinta oli vielä kesken.

4.5.2 Teemahaastattelu

Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 66) mukaan teemahaastattelussa tutkija ja tutkittava rakentavat tietoa yhdessä. Tämä sopii etnografiseen tutkimukseen, jossa halutaan tuoda tutkittavien äänet esiin. Teemahaastattelua varten ei laadita yksityiskohtaisia kysymyksiä (emt. 48) eikä suunnitella kysymysten järjestystä etukäteen, vaan luodaan haastattelun aihepiirit eli teemat (Hirsjärven, Remes & Sajavaara 2010, 208). Teemat valitaan niin, että haastateltavan ajatuskululle annetaan mahdollisimman paljon tilaa, jotta voidaan saada mahdollisimman syvällistä tietoa tutkimuskohteesta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 53). Teemat suunnitellaan etukäteen ja ne ovat kaikille haastateltaville samat (emt. 48).

Teemahaastattelun suunnitteluvaiheessa tulee ennakoida keskusteluteemoista esiin nousevia merkityksiä, jotta haastattelun aikana voidaan tarpeen mukaan lisäkysymyksillä ohjata keskustelua tutkijan tarkoittamaan suuntaan (Hirsjärvi & Hurme 2011, 104). Teemahaastattelun rungon tulee olla riittävän väljä, jotta haastattelun aikana voidaan joustaa ja syventyä teemoihin perusteellisesti (emt. 67). Koska lähtökohtani oli, että tieto syntyy vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa, laadin haastattelurungot miellekarttojen muotoon (Liite 1). Näin saatoin antaa aikaa spontaanille keskustelulle ja täydentää miellekarttoja haastateltavien tärkeinä pitämillä teemoilla.

Rastas (2010, 67) kirjoittaa, että etnografista tutkimusta tekevän tutkijan täytyy löytää haastateltaviksi mahdollisimman erilaisia ihmisiä, jotta tutkittavasta kulttuurista saadaan mahdollisimman laaja kuvaus. Haastattelin musiikkikoulun opettajien sekä hallintohenkilön lisäksi Kirinan peruskoulun englanninopettajaa sekä kylän päällikön sukua olevaa Haidaraa, joka on aktiivisesti mukana musiikkikoulun toiminnassa. Haastateltavien valinta tapahtui lopullisesti vasta kenttätyön aikana. Yhteensä haastateltavia oli lopulta kahdeksan. Pyysin saada haastatella myös naisia, mutta tämä pyyntöni ohitettiin kentällä ohjaamalla keskustelu muihin aiheisiin. Näin kentän miehet rajoittivat tutkimukseni kulkua, sillä ilman heidän toimintaansa tulkkeina en saanut puhekontaktia kylän naisiin.

Tarkoitukseni ei ollut kuitenkaan rakentaa kokonaiskuvaa kulttuurista, vaan etsiä vastauksia rajattuihin tutkimuskysymyksiin. Hirsjärvi ja Hurme (2011, 59) toteavatkin, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa muutamankin ihmisen haastattelu voi tuottaa merkittävää tietoa.

Tutkijan täytyy ennakkoon määritellä haastatteluun liittyvät käsitteet, jotka saattavat olla haastateltavalle vieraita (Hirsjärvi & Hurme 2011, 108). Huttunen (2010, 42) mainitsee, että kun tutkija käyttää haastatteluissa muuta kuin omaa äidinkieltään, on tärkeää varmistaa, että on todella ymmärtänyt haastateltavaa. Haastattelutilanteen lopuksi kävin läpi esille tulleet käsitteet ja teemat haastateltavan kanssa, jolloin haastateltava sai tarkistaa, olinko ymmärtänyt häntä oikein. Samalla haastateltava sai tilaisuuden kuulla välittömästi, minkälaisia asioita keskustelun aikana oli noussut esille ja tehdä tarvittaessa tarkennuksia ja lisäyksiä eri teemoihin liittyen.

Haastattelutilanteissa on huomioitava haastateltavan kielelliset valmiudet ja kommunikaatiotyyli (Hirsjärvi & Hurme 2011, 53). Haastateltavat puhuivat äidinkieltään, bamaana, jonka tulkki käänsi minulle englanniksi. Tämä oli välillä hidasta ja erityisesti bamanankieliset sananlaskut ja sanonnat olivat tulkille haasteellisia. Haastattelutilanteissa äänityslaite ja muistilehtiö herättivät usein aluksi epäluuloja, mutta musiikista ja musiikkikoulusta puhuminen johtivat haastatteluissa vapautuneeseen tunnelmaan.

4.5.3 Osallistuva havainnointi ja tutkijapositio

Etnografisessa tutkimuksessa keskeistä on osallistuva havainnointi (Lappalainen 2007, 12; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 11). Havainnoinnin kohteena on kaikki, mitä kentällä tapahtuu. Etnografista tutkimusta tehdessään tutkijan huomio kiinnittyy laaja-alaisesti yhteisön toimintaan ja arkisiin asioihin (Paloniemi & Collin 2010, 206). Kanasen (2014, 82) mukaan osallistuva havainnointi tarkoittaa tilannetta, jossa tutkija on fyysisesti läsnä tutkimustilanteessa tai osallistuu aktiivisesti toimintaan. Tutkijan positio voi siis olla sivusta seuraaja tai aktiivinen toimija.

Tutkijapositio ei ole vakaa ja pysyvä, vaan se muuntuu tutkimuksen edetessä. Tutkijapositio voi muuttua sivusta seuraajasta osallistujaksi myös niin, että tutkittavan yhteisön jäsenet pyytävät tutkijaa osallistumaan toimintaan. (Paloniemi & Collin 2010, 214-215.) Tutkimukseni aikana minua pyydettiin usein soittamaan yhdessä lasten ja nuorten kans-

sa, opettamaan heitä, kertomaan länsimaalaisesta musiikinteoriasta, sovittamaan kappa-leita eri soittimille ja jopa auttamaan musiikkikoulun budjetin laatimisessa.

Osallistuvaan havainnointiin liittyy mielestäni ennakoimattomuuden ja epävarmuuden elementti, sillä tutkija ei voi etukäteen arvioida havainnoinnin kautta saadun aineiston laatua tai omaa positiotaan eri tilanteissa. Hämeenaho ja Koskinen-Koivisto (2014, 26) toteavat, että etnografiseen tutkimukseen kuuluu monikerroksisuus, jossa vuorovaiku-tuksellisuus ja refleksiivinen analysointi elävät rinnakkain. Tämä monikerroksisuus sai ajoittain tutkimustyön tuntumaan raskaalta ja vaikeasti hahmotuvalta. Musiikkikoululla asuminen tarkoitti sitä, että olin jatkuvasti tutkimuskohteen sisällä ja jouduin reflektoi-maan omaa toimintaani ja ajatteluani lähes tauotta. Vuorovaikutustilanteissa täytyi sekä olla läsnä ja huomioida muut että tehdä havaintoja ja koittaa muistaa tapahtumia, jotta voin myöhemmin kirjata ne ylös tutkimuspäiväkirjaan. Äänittäminen ja valokuvaami-nen olivat korvaamattoman arvokkaita dokumentoinnin keinoja, joiden kautta saatoin iltaisin palata päivän tapahtumiin tutkimuspäiväkirjan merkintöjä tarkentaen ja teemoi-tellen.

Tutkittavien toiminnan lisäksi tein havaintoja ja omia tulkintojani myös siitä, miten mi-nuun suhtaudutaan tutkijana. Tämä on osa kenttätöön refleksiivisyyttä. Bagayoko ja Tawah (2014, 188) toteavat, että on tärkeää huomioida se, minkälaisia ”olettamuksia, ennakkoluuloja ja stereotyyppioita” tutkittavilla on tutkijaa kohtaan. Bagayoko teki tutki-musta omassa kotimaassaan, Malissa, mutta kohtasi silti epäluuloja kuvaamisen suh-teen. Kamera voidaan nähdä Malissa etuoikeuden, vallan ja varallisuuden symbolina (Bagayoko & Tawah, 2014, 197). Saapuessani Kirinaan, koko kylälle kerrottiin, että olin tullut tekemään tutkimusta ja että saatan kulkea kylän alueella vapaasti ottamassa kuvia ja keskustelemassa kylän asukkaiden kanssa. Jo tämä asetelma teki minusta etu-oikeutetun: minulla oli mahdollisuus matkustaa Kirinaan tutkimaan asiaa, josta olen itse kiinnostunut. Saan opiskella yliopistossa ja minulla oli varaa maksaa itselleni kuukau-deksi internetyhteys Malissa. Koin kuitenkin, että minuun suhtauduttiin luottamukselli-sesti ja moni kertoikin minulle elämässään kohtaamistaan ongelmista hyvin avoimesti. Minut nähtiin yhteytenä ulkomaailmaan, ja keskustelu kanssani oli monille tärkeä tilai-suus saada kertoa kylän ongelmista ja siitä, miten Kirinan tulevaisuudesta voitaisiin tehdä parempi.

Bagayoko toteaa, että kamera ei ole vain tutkijan työväline, vaan se tekee tutkimuksesta näkyvän ulkopuolisille (Bagayoko & Yawah 2014, 196). Käytin videokameraa osallis-

tuvan havainnoinnin välineenä, mutta pyrin olemaan tietoinen siitä, miten kameran esiläolo saattaa muuttaa tilanteen kulkua tai tutkittavien suhtautumista minuun. Kirinan musiikkikoulussa ja koko kyläyhteisössä kameroiden läsnäolo ei ole uusi asia, koulu on aktiivinen sosiaalisissa medioissa. On kuitenkin eri asia tuottaa omaa materiaalia verkkoon kuin olla ulkopuolisen kuvaajan havainnoitavana. Koitin rakentaa luottamussuhteita tutkittaviin niin, että näytin heille kuvaamaani materiaalia, jolloin he itse saavat kommentoida sitä. Kuvamateriaali on arvokasta aineistoa, sillä sen kautta voin palata tutkimuskohteeseen myös varsinaisen kenttätöön jälkeen. Varsinkin lapset ja nuoret halusivat tulla kuvatuiksi useita kertoja, minkä jälkeen katsoimme kuvia yhdessä kameran tai tietokoneen näytöltä.

Kuvamateriaali helpotti tutkimusta myös siksi, että arkisissa tilanteissa syntyy monenlaista tietoa samanaikaisesti. Oman toiminnan reflektointi ja muiden havainnointi samanaikaisesti on haastavaa. Paloniemen ja Collinin (2010, 212) mukaan havainnointi voi tuottaa etnografiseen tutkimukseen sekä varsinaista tutkimusaineistoa että tutkimukseen liittyvää kontekstittietoa ja tulkintakehystä haastattelujen analysointia varten. Havainnointi ei ollut vain aineiston keruuta, vaan myös aktiivista tutkimuksen suunnitteluun ja tutkimuskysymysten tarkentamiseen liittyvää toimintaa. Hämeenaho ja Koskinen-Koivisto (2014, 12) huomauttavat, ettei kenttä ole pysyvä tai staattinen tila, vaan tutkijan täytyy määrittellä jatkuvasti uudestaan kentällä syntyvät roolit. Kenttätöön aikana tutkittavien väliset valtasuhteet paljastuivat minulle vähitellen. Kenttätöön alussa tehty haastattelu saattoi saada myöhemmin uusia merkityksiä havainnoinnin ja vapaaehtoisten keskustelujen kautta.

4.5.4 Tutkimuspäiväkirja

Tutkimuspäiväkirja on etnografisessa tutkimuksessa keskeinen aineistolaji. Useissa lähteissä puhutaan kenttäpäiväkirjasta, jota tutkija kirjoittaa kenttätöön aikana. Käytän nimitystä tutkimuspäiväkirja, sillä aloitin sen kirjoittamisen jo ennen kentälle pääsyä. Näin olen ollut tutkimusprosessin alusta alkaen tietoinen omista ennakoasenteistani ja -oletuksistani ja pystyn refleктоimaan tutkimusprosessini kulkua kenttätöön suunnitteluvaiheesta alkaen. Paloniemen ja Collinin mukaan refleksiivisyyden on etnografisessa tutkimuksessa kuljettava koko tutkimuksen läpi. Refleksiivinen ote tulee ilmi siten, että tutkijan menetelmällisiä valintoja, kentällä saatuja kokemuksia ja aineistoa sekä omaa

toimintaa arvioidaan kriittisesti. (Paloniemi & Collin 2010, 218.) Tutkimuspäiväkirja on väline tähän kriittiseen arviointiin.

Tutkimuspäiväkirjassa on merkintöjä suullisista tiedonannoista, jotka eivät ole varsinaisia haastattelutilanteita. Toisaalta haastattelutilanteesta syntyy myös tutkimuspäiväkirjamerkintöjä. Huttusen mukaan etnografisessa tutkimuksessa raja haastattelujen ja keskustelujen välillä ei aina ole selkeä. Tutkija kirjaa tutkittavien kommentteja tutkimuspäiväkirjaansa myös tilanteissa, jotka saattavat tapahtua yllättäen tai jotka eivät muutoin ole suunniteltuja haastattelutilanteita. Tutkimuspäiväkirjamerkinnät ovat myös jo osittain analysoituja, sillä tutkija on sijoittanut ne päiväkirjaan omien havaintojensa ja tulkintojensa rinnalle. (Huttunen 2010, 41.) Kirinassa havainnointia hankaloitti tilanteiden ennakoimattomuus sekä sähkölaitteiden rajalliset käyttömahdollisuudet. Saatoin joutua yllättäen tilanteeseen, joka olisi tuottanut kuvattuna hyödyllistä aineistoa, mutta en saanut ladattua kamerani akkua. Tutkimuspäiväkirja osoittautui tärkeäksi välineeksi, sillä ruutuvihko ja kynä olivat aina käyttövalmiina.

4.6 Aineiston analyysi

Analysoin aineistoni teemoittelemalla litteroidut haastattelut ja tutkimuspäiväkirjan tekstit. Analyysimetodini on siis laadullinen sisällönanalyysi, jossa pyrin teemoittelun kautta asettamaan eri aineistolajit vuorovaikutukseen keskenään. Analyysivaiheessa palasin teoreettisen viitekehyksen lähteisiin ja peilasin niiden sisältöjä aineistosta nousseisiin teemoihin. Näin syntyi aineiston ja lähdekirjallisuuden välinen vuorovaikutus, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Teemoittelun ongelmaksi voi muodostua raportointivaiheessa tehtävät kompromissit sekä se, että analyysivaihe jää pinnalliseksi sitaattien kokoamiseksi (Eskola & Suoranta 2008, 174 & 179). Laadin teemoittelussa taulukon, jossa asetin haastattelujen, tutkimuspäiväkirjan sekä teoreettisen viitekehyksen teemat rinnakkain. Tämän taulukon avulla pyrin hahmottamaan litteroimieni haastattelujen sisällön teoreettista ja havainnoinnin kautta saamaani kontekstia vasten. Analyysivaiheessa tarkensin suorien sitaattien määrän tutkielmassani, jotta sitaatit tukisivat analyysia säilyttäen yhteyden teoreettiseen viitekehykseen (emt. 180). Sitaattien kautta halusin tuoda haastateltujen äänen kuuluviin suoraan lukijalle.

4.7 Tutkimusetiikka

Kentälle pääsyyn vaikutti luottamuksellisten suhteiden luominen osittain jo ennen kenttätöiden alkua. Olin yhteydessä Kirinan musiikkikoulun hallintohenkilöön useita kertoja ennen varsinaisen kenttätöiden alkua. Se loi pohjan myöhemmälle yhteistyölle. Hän toimi ensimmäisenä informanttinani ja auttoi minua saamaan kontakteja kirinalaisiin esittelemällä minut mm. kylän päällikön suvulle ja musiikkikoulun henkilökunnalle.

Haastatteluja ennen kävimme läpi laatimani suostumuskaavakkeen, josta annoin haastateltavalle oman kopion. Suurin osa haastatelluista suhtautui luvan allekirjoittamiseen epäillen, vaikka teksti tulkittiin heille englannista bamanan kielelle. Se, että haastattelua varten täytyi pyytää suostumus, saattoi antaa vaikutelman siitä, että tutkimukseen liittyy jotain erityisen salaista tai paheksuttavaa. Marshallin ja Battenin (2004, 143) mukaan kulttuurirajat ylittävässä tutkimuksessa erilaiset eettiset näkemykset kohtaavat ja joissain kulttuureissa suostumusta täytyykin pyytää useissa eri tutkimuksen vaiheissa. Kirinassa luottamuksen saavuttaminen tapahtui kuitenkin lopulta musiikin kautta: kun olimme soittaneet ja laulaneet yhdessä, avautuivat haastateltavatkin enemmän ja kertoivat kylän ongelmista ja musiikkikoulun toiminnasta myös luottamuksellisia asioita.

Tutkittavat kokivat eri toimijoiden väliset keskustelut hyödyllisiksi. Kartoitimme yhdessä musiikkikouluun ja kyläyhteisöön liittyviä kehitysideoita, joissa musiikkikoulu ja peruskoulu voivat toimia yhdessä. He toivoivat, että tutkimukseni kasvattaisi tietoisuutta Kirinan musiikkikoulusta. Laadimme myös suunnitelmia tulevista yhteistyömalleista, joissa kehitysideoita voidaan toteuttaa ulkopuolisen asiantuntijan avulla. Tutkittavat kokivat, että toimintani musiikkikoululla auttoi opetustyössä ja koulun opettajien pedagogisten näkemysten laajentamisessa.

5 Kirinan musiikkikoulu

Tässä luvussa esitän kenttätöiden aikana keräämäni aineiston tutkimuskysymyksiini pohjautuen. Aineistoni muodostuu haastatteluista, tutkimuspäiväkirjasta sekä dokumenteista. Käytän tekstin havainnollistamisen apuna kuvia. Olen muuttanut haastateltavien nimet heidän yksityisyytensä suojaamiseksi.



Kuva 1 Musiikkikoulun päärakennus. Musiikkikoulun rakennustyöt työllistivät paikallisia, kun lähes kaikki rakennusmateriaalit tehtiin tiilten valamisesta alkaen paikallisin voimin.

5.1 Informanttien esittely

Amadou

Amadou työskentelee musiikkikoulussa hallintohenkilönä. Hän on aiemmin ollut töissä englanninopettajana. Tällä hetkellä hän huolehtii Kirinan musiikkikoulun yhteyksistä PFCF: toimistoon Yhdysvalloissa ja organisoi musiikkikoulun toimintaa.

Boubacar

Boubacar on musiikkikoulun johtaja, mutta ei itse opeta siellä. Hän on opiskellut musiikin teoriaa, mutta ei riittävästi voidakseen opettaa sen perusteita Kirinan musiikkikoulun oppialaille. PFCF:n kautta lahjoitetut rahat tulevat hänen tililleen ja hän on tärkeässä

asemassa musiikkikoulun raha-asioista päätettäessä. Boubacar asuu Bamakossa ja käy Kirinan kylässä noin kerran viikossa.

Cisse

Cisse on musiikkikoulun perkussioyhtyeen johtaja. Hän ohjeistaa yhtyettä tanssirytmiä harjoittelussa ja soittaa dundun-rumpuja, jotka ohjaavat muita soittajia. Hän asuu Kirinassa.

Drissa ja Elie

Drissa ja Elie soittavat musiikkikoulun perkussioyhtyeessä. He toimivat lisäksi muusikoina häätöjuhliissa ja nimeämiseremonioissa Kirinassa ja lähialueilla.

Fode

Fode opettaa musiikkikoulussa djembensoittoa. Hän asuu Kirinassa ja tuntee kaikki oppilaat sekä heidän perheensä.

Haidara

Haidara on kylän päällikön sukulainen ja siksi tärkeässä asemassa Kirinan yhteisössä. Hän osallistuu musiikkikoulua koskevien päätösten tekoon, vaikkei ole itse PFCF:n palkkaama työntekijä.

Issa

Issa toimii Kirinan peruskoulun musiikin- ja englanninopettajana. Hän on saanut koulutuksen Sikasson Bugunissa, opettajankoulutuslaitoksessa (*Institut Français du Mali*) ja toivoisi voivansa kouluttautua tulevaisuudessa edelleen.

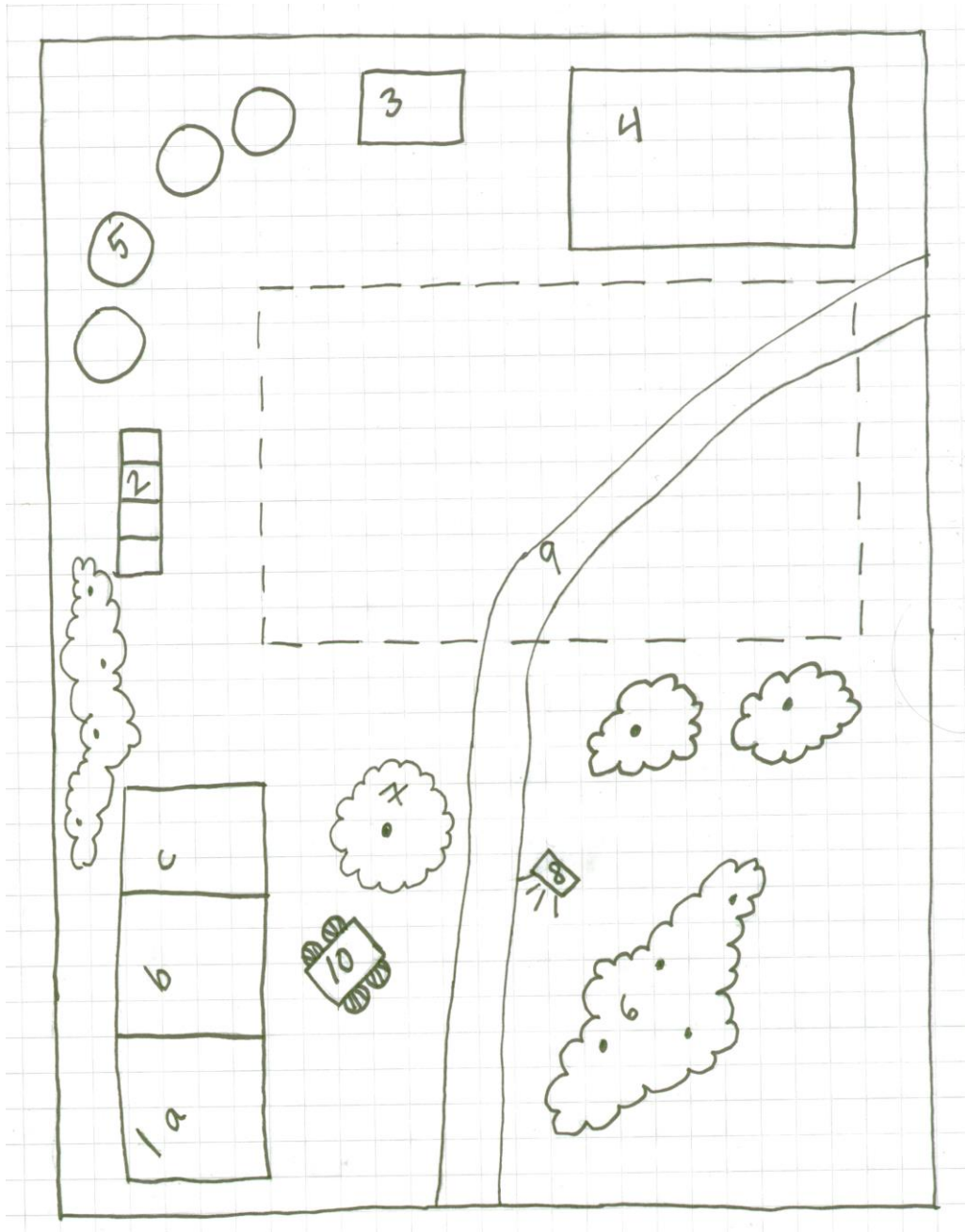
5.2 Musiikkikoulun arkea

Musiikkikoulun tilat

”Istun koulun edessä, puun alla ja keitän aamuteetä. Saman puun alla oli eilen päivällä balafonluokka ja illalla toimisto. Sisätiloissa oleskellaan [vain] sateella ja nukkuessa.” (Tutkimuspäiväkirjasta)

Musiikkikoulu toimii pääosin ulkotiloissa. Tämän vuoksi ”luokasta” toiseen liikkuminen ja opetukseen liittyminen kesken oppitunnin on helppoa. Toisaalta opetuksen aikana on erilaisia häiriötekijöitä: ohikulkijat, aasit ja vuohet saattavat välillä keskeyttää oppitunnin. Opetus tapahtuu kuitenkin kiireettömästi ja musiikkikoululla istuskelee aina

opetuksen aikaan kylän väkeä, jotka seuraavat soittoa kiinnostuneina. Musiikkikasvatus on koko yhteisön, sekä esiintyjien että yleisön, enkulturaatiota kylän perinteisiin.



Kuva 2 Musiikkikoulun kartta.

Kuvassa 2 on kenttätöön aikana piirtämäni kartta musiikkikoulun piha-alueesta. Musiikkikoululla on päärakennus (1), jossa on kaksi luokkahuonetta eli salia (a,b) sekä toimisto (c). Toimistossa on tietokone, soitinvarasto ja koulun katolla olevan aurinkopaneelin akku. Muita rakennuksia ovat saniteettitilat (2), soitinten rakennukseen käytettävien materiaalin varasto (3) sekä tanssikatos (4). Kartassa näkyvät myös sateen tuhoamat vierasmajat (5) sekä opetustiloina toimivien mango- (6) ja karite-puun (7) var-

jot. Koulun pihalla on yksi aurinkoenergialla toimiva pihavalon (8) sekä jalkapallokenttä, jonka halki kulkee polku (9) kohti Kirinan läntisiä osia. Kun musiikkikoulu on auki, sen pihalle nostetaan toimistoksi suuri pöytä ja useita tuoleja (10), joilla koululla vierailevat ihmiset voivat istua keskustellen ja ruokaillen. Tämän pöydän ääressä haastattelen musiikkikoulun opettajia ja kirjoitan tutkimuspäiväkirjaa. Aivan kuten soittotunneilla, myös muina aikoina yhdessäolo ja yhteinen tekeminen ovat keskeisiä ja jokaista ohikulkijaa tervehditään vuorokaudenajan mukaisilla tervehdyksillä.

Aikataulut

Musiikkikoulu on avoinna kaksi kertaa viikossa, tiistaisin ja lauantaisin. Koululla ei ole tarkkaa aikataulua, mutta taulukossa 4 on kuvattuna koulupäivien kulku suurin piirtein. Käytännössä soitto- ja tanssituntien aika saattaa vaihdella. Niiden kesto on kuitenkin aina noin 45-60 minuuttia.

Taulukko 4 Musiikkikoulun aikataulu

Tapahtuma	Tiistain kellonajat	Lauantain kellonajat
Ruoanlaitto ja soitinten viritys, oppilaat harjoittelevat	14.00-15.30	10.00-12.00
Soitto- ja tanssitunnit	15.30-16.15	12.00-12.45
Rukoilu, tiskaaminen ja soitinten vieminen soitinvarastoon	16.15-16.45	12.45-14.00
Opettajat poistuvat Kirinasta, osa lapsista jää musiikkikoulun pihalle soittamaan	16.45-	14.00-

Lauantaisin musiikkikoulun opettajat saapuvat paikalle kymmenen aikaan aamulla. Suurin osa heistä asuu Bamakossa ja heillä on käytössään PFCF:n lahjoittama minibussi, jolla he kulkevat Kirinan kylään. Tiistaisin opettajat tulevat paikalle hieman myöhem-

min, sillä suuri osa oppilaista on peruskoulussa iltapäivällä kolmeen asti. Opetuspäivinä aikaa kuluu paljon ruoanlaittoon rupatteluun ja soitinten virittelyyn. Ruoan laittaa koulun ainoa naispuolinen opettaja. Päivien alun rento yhdessäolo mahdollistaa opettajien välisen soitto- ja keskustelutuokion samalla, kun oppilaat ottavat soittimia esille ja harjoittelevat keskenään. Raja opetuksen ja vapaamman oleskelun välillä on häilyvä:

”Koratunti on jo käynnissä ja oppilaat toistavat tiettyä soitinkulkua useita kertoja. Välillä opettaja hyräilee tupakka huulesta roikkuen laulun melodiaa, välillä joku vanhempi oppilas ottaa koran nuoremmalta ja näyttää, miten kappale tulisi soittaa. Opettaja nyökyttää hyväksyen päätään. Tanssikatoksessa on jo kova jytke päällä, vaikka tanssinopettaja on vielä ruoanlaittohommissa. Bändi soittaa ja lapset treenaavat askeleita.” (Tutkimuspäiväkirjasta)

Huomattavaa on se, että varsinaista soitonopetusta tapahtuu varsin vähän koko opetuspäivän aikana. Sen sijaan vapaata musisointia on paljon, sillä koko musiikkikoulun aukiolon ajan soittaminen jatkuu tauotta oppilaiden harjoitellessa ja opettajien innostuessa välillä soittamaan heidän kanssaan tai keskenään. Yhdessäolo, musiikista nauttiminen ja kiireettömyys ovat keskeisiä tuloksellisuuden sijaan. Oppilaiden läsnäoloa tunteilla ei valvota, vaan soittotunnit pidetään niille, jotka tulevat sinä päivänä paikalle. Niinpä edellisenä opetuspäivänä aloitettu harjoittelu ei välttämättä johda seuraavana opetuspäivänä jatkumoon, vaan opetus etenee läsnäolijoiden taitojen ja edistymisen mukaan.

Ulkopuolisena minun on aluksi vaikea tottua kylän aikatauluttomaan elämään. Useilla kylän lapsilla ei ole kelloa, mutta ajan kulkua voidaan seurata auringon kulusta sekä päivän mittaan vaihtuvien tervehdysten sekä moskeijan rukouskutsujen kautta. Useilla miehillä on puhelimet, joiden kautta radion uutisia ja paikallisohjelmia voidaan seurata. Naisten kotityöt etenevät päivän kulun mukaan eikä tarkoille aikatauluille ole tarvetta.

Musiikkikoulun toimintaan aikataulujen joustavuus tai suoranainen puute tuovat sekä mahdollisuuden toimia yksilöllisten toiveiden ja tarpeiden mukaan että ongelman yhteistoiminnan organisoinnista. Tanssitunneille osallistuu noin 30 tyttöä ja neljä poikaa ja niitä säestää perkussioyhtye. Koska näille tunneille osallistuu paljon oppilaita, niiden kulku on melko organisoitua ja määrittelee muiden soittotuntien keston. Kun noin 45 minuutin pituinen tanssitunti päättyy, loppuvat myös muualla musiikkikoulun alueella olevat soittotunnit. Djembetunneille osallistuu aina useita lapsia, mutta koraa, balafonia ja ngonaa soittaa vain 1-2 lasta kerralla. Yksilötunteja on vain siinä tapauksessa, ettei kukaan muu saman soittimen soittaja ole tullut paikalle.

Oppilaat

Musiikkikoulu pyrkii tarjoamaan kylän lapsille ja nuorille mielekästä tekemistä vapaa-ajalla sekä mahdollisuuden edistyä soitto- ja tanssiopinnoissa. Koulun saavat Amadoun mukaan tulla kaikki halukkaat eikä lapsilta peritä lukukausimaksuja. Koululla jaetaan joskus pieniä stipendejä, jotka perustuvat yritteliäisyyteen ja läsnäoloon oppitunneilla – ei siis esimerkiksi musiikilliseen taituriuteen. Haastatellut kuvaavat yksilöiden henkilökohtaista menestystä koko suvun menestyksenä. Samalla tavalla musiikkikoulun oppilaat ovat osa koko kyläyhteisön yhteistä menestystarinaa.

Haastateltavien mukaan oppilaat valitsevat itse soittimensa, mutta usein se on sama soitin, jota heidän isänsä soittaa. Iältään oppilaat ovat noin 7-18 -vuotiaita. Kaiken ikäiset oppilaat opiskelevat samanaikaisesti. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että pienimmät seuraavat sivusta ja osallistuvat parhaansa mukaan, kun isommat oppilaat opiskelevat opettajan johdolla.

Koitan selvittää, miten musiikkikoulun toiminta on vaikuttanut oppilaiden elämään. Soitto- ja tanssitaitojen opettamisen lisäksi haastateltavat näkevät musiikkikoululla olevan useita erilaisia merkityksiä oppilaille ja koko Kirinan kylälle. Musiikinopiskelu tarjoaa mahdollisuuden ”kehittää taitoja vapaa-ajalla”. Tämä haastateltavien ilmaisu näyttää vastaavan suomen kielen käsitettä ”harrastaa”, jolle ei bamanan kielellä ole suoraa vastinetta.

Amadou kertoo haastattelussa, että vanhemmat haluavat tietää, missä heidän lapsensa ovat peruskoulupäivän päätyttyä. Musiikkikoulun toivotaan järjestävän tulevaisuudessa lapsille enemmänkin vapaa-ajan toimintaa. Peruskoulussa opettava Issa toteaa kuitenkin, etteivät vanhemmat valvo lastensa koulunkäyntiä paljoakaan. Hänen mukaansa vanhemmille tulisi kertoa koulunkäynnin ja musiikinopiskelun tärkeydestä, sillä heidän sukupolvensa on Kirinassa suurimmaksi osaksi luku- ja kirjoitustaidoton. Tämä saattaa selittää myös sen, miksi musiikkikoululla näyttää olevan tällä hetkellä huomattavasti vähemmän oppilaita kuin PFCF:n internet-sivustolla ilmoitetaan. Koulun aloittaessa toimintaansa heitä oli lähes 200, mutta heidän määränsä on pudonnut vähitellen niin, että kenttätyöni aikana opetukseen osallistui noin 50-70 oppilasta. PFCF vaatii Kirinan musiikkikoulua ylläpitämään oppilasluetteloita, mutta se ei ole ajan tasalla. Amadoun on lähes mahdoton kerätä tietokoneelle valokuvat kaikista oppilaista sekä haastatella heitä, sillä osa oppilaista osallistuu opetukseen erittäin satunnaisesti. Silti musiikkikoulun op-

pilaaksi pääsy on ollut monelle lapselle tärkeä mahdollisuus tutustua paikallisiin perinteisiin. Saan tarkastella Amadoun dokumentoimia haastatteluja, joissa oppilaat kertovat kokemuksistaan musiikkikoulussa. Monissa kommenteissa näkyy se, miten musiikki on tapa rakentaa yhteisöllistä identiteettiä:

”Opin, että monet tanssiaskleet ovat peräisin omasta yhteisöstäni.” (poika, 12 v.)

”Opin, että kotimaassani on erittäin rikas musiikkikulttuuri.” (poika, 16v.)

”Opin, että minun yhteisöni on innoittanut monia muusikoita Malissa.” (poika, 13v.)

Kenttätyön aikana oppilaat käyvät musiikkikoululla harjoittelemassa soittoa, kun minä olen paikalla. Normaalisti he pääsevät soittamaan vain musiikkikoulun ollessa avoinna eli kaksi kertaa viikossa. Vain isoimmat oppilaat voivat ottaa soittimia kotiin lainaksi. Moni oppilas kertoo haluavansa myös yksilöopetusta sekä omaa harjoittelu-aikaa. Perinteisen musiikkikasvatuksen mallin mukaan vain ne, joiden vanhemmat soittavat ja omistavat soittimia, voivat harjoitella säännöllisesti. Muusikkous kehittyy edelleen eniten niissä perheissä, joissa on jo ammattimuusikkoja. Drissan mukaan nykyisten opettajien nuoruudessa oli vielä erittäin harvinaista, että soittajaksi ryhtyi kukaan muusikkosukujen ulkopuolelta. Musiikkikoulun oppilaina kaikilla on mahdollisuus oppia soittamaan ja tanssimaan. Sukupolvien välinen siirtyminen perinteisestä yhteisössä kasvattamisesta musiikkikouluun ja peruskouluun ei ole tapahtunut täysin ongelmitta.

”Peruskoulun opettaja kertoi oppilailla olevan paljon motivaatio-ongelmia. Koulutuksen yhteyttä omaan tulevaisuuteen ei hänen mukaansa aina nähdä, sillä lapsilla ja nuorilla ei ole paljoa esimerkkejä siitä, miten peruskoulu on pohjana jatkokoulutukselle tai työllistymiselle.” (Tutkimuspäiväkirjasta)

Lapset sanovat, ettei kukaan jää mielellään pois koulusta, mutta joskus vanhemmat käskivät tehdä kotiaskareita tai he ovat sairaina. Teini-iässä useimpien täytyy itse ostaa vaatteensa ja ruokaa koko perheelle, joten koulutuksen sijaan työnteko tuntuu ajankoh-
taiseimmalta.

Oppimateriaalit

Vierailen peruskoulun englannintunnilla ja tutustun heidän oppikirjaansa. Se on vuodelta 1957 eli ajalta ennen Malin itsenäistymistä. Malin valtio kustantaa opettajan oppaan. Oppilaiden tulee ostaa itse omat kirjansa, mutta kaikilla ei ole siihen varaa. Issan toimis-

to on pihalla, karitepuun alla, mihin hän on tuonut koulusta pulpetin penkkeineen. Puun varjossa hän suunnittelee oppitunteja aamu- ja keskipäivisin tehden aina tarkan taulukon vihkoonsa sinistä ja punaista kuulakärkikynää käyttäen. Taustalla soi afrikkalainen reggae-musiikki niin, että basson jytke kaikuu peruskoulun pihalle asti. Naapurit eivät täällä valita musiikista ja ohi kulkevat lapset käyvät tervehtimässä opettajaansa vähän väliä. Issa on myös peruskoulun musiikinopettaja. Musiikkia ja englantia opetetaan vain 7.-9. luokilla. Issan ainoa materiaali musiikin opettamiseen ovat opettajakoulussa tehdyt muistiinpanot musiikin teoriasta ja historiasta (Liite 3), mutta hän kertoo haastattelussa, ettei enää muista paljoakaan saamastaan opetuksesta.

Oppimateriaaleista on pulaa sekä Kirinan peruskoulussa että musiikkikoululla. Musiikkikoulu on kuitenkin etuoikeutetussa asemassa, sillä se saa avustuksia yhdysvaltalaisen järjestön kautta. Minun vierailuni Kirinassa on saanut aikaan keskustelun koulujen välillä. Jään pohtimaan, miten peruskoulu ja musiikkikoulu voisivat tehdä yhteistyötä tulevaisuudessa. Oppimateriaalien ja oppisisältöjen yhteinen suunnittelu ja toteuttaminen voisivat mahdollistaa englannin ja musiikin tehokkaamman opetuksen molemmissa oppilaitoksissa.

Soittimisto ja musiikki

Koitan tehdä inventaarion musiikkikoulun soittimista, mutta se osoittautuu mahdottomaksi. Osa soittimista on aina lainassa muusikkojen esiintymisissä tai isommilla oppilailta kotiharjoittelua varten. Soittimina ovat djembe, dun-dun, tam-tam, kora, ngoni sekä balafon (ks. kuva 2 ja liite 2). Balafoneista suurin osa on diatonisia (*jelibála*), mutta koululla on myös yksi pentatoninen balafon (*bamananbála*).



Kuva 2 Soittotunti. Oppilas soittaa ngonia opettajan kanssa. Ympärillä istuvat kommentoivat välillä soittoa ja keskustelevat ajankohtaisista asioista.

Musiikkikoulun johtaja toivoo, että koululle saadaan kromaattinen balafon yhdistämällä kaksi balafonia yhteen. Näin oppilaat voisivat soittaa kappaleita kaikissa sävellajeissa. Tällä hetkellä musiikkikoululla opeteltava ohjelmisto muodostuu kokonaan paikallisesta perinnesävelmusiikista. Kuulemani kappaleet ovat pääosin sävellajeiltaan D-doorisia tai F-lyydisiä. En saa selville, missä määrin saatavilla olevat soittimet määrittävät harjoiteltavaa ohjelmistoa, sillä emme löydä yhteistä ymmärrystä sävellajin käsitteestä.

Haastateltavat toistavat usein, että he haluaisivat saada koululle myös sähköisiä soittimia, mutta tällä hetkellä koulun aurinkopaneelin voimin ei voi käyttää edes vedenkeitintä. Kun kytken mukaan tuoman keittimen pistokkeeseen, sammuvat valot koko rakennuksesta. Sähköiset vahvistimet vaatisivat useita aurinkopaneeleja asennettavaksi koulun katolle. Perinteisiä soittimia voidaan muokata muillakin tavoin kuin sähköisellä vahvistamisella. Koraan voidaan liittää kitaran viritystapit, jolloin välttyään työläältä viritämiseltä pelkkien nahkahihnojen avulla. Balafoneihin on teipattu solmisaationimet, joita oppilaat painavat mieleensä jonkin verran harjoitelleessaan. Opetuksessa ei käytetä solmisaationimiä, sillä koulussa ei ole tällä hetkellä lainkaan kirjallista materiaalia tai musiikinteorian opettajaa. Kaikki opiskelu tapahtuu suullisen perinteen varassa. Boubacar ja Amadou toteavat, että koululle olisi hyvä saada ulkopuolinen musiikinteorian opettaja. Lisäksi he toivovat, että paikallisia lauluja arkistoitaisiin sekä videoiden että notatoiden, jotta kulttuurivaihto muiden musiikkikoulujen kanssa helpottuisi.

5.3 Musiikinopetuksen perinteet uusissa kehyksissä

Muusikkosuvut Kirinassa

Kirinan kylän historia ulottuu haastateltavien mukaan ainakin 700 vuoden taakse, jolloin griotit rakensivat kylän. Kuuluisa historiallinen tapahtuma on Kirinan taistelu, joka ajoittuu noin vuoteen 1235. Tässä merkittävässä taistelussa Malin kansallissankari Sunjata Keita voitti susu-kansan kuninkaan Sumanguru Kantén, mikä merkitsi Malin valtakunnan syntyä. Haastateltavien mukaan Sunjata Keitan elämää kuvaavat perinnelaulut muodostavat Malin musiikin vanhimman ytimen.² Muusikot ja runolaulajat eli *jelit* (myös *griot* tai *jali*) ovat heidän mukaansa siirtäneet perinnelauluja sukupolvelta toiselle Sunjata Keitan ajoista alkaen. Nykyäänkin bamanan kielellä puhutaan ”musiikkiin syntymisestä”, millä tarkoitetaan enkulturoitumista ympäröivän yhteisön musiikkiperinteisiin.

Kylän historia on kyläläisille ylpeyden aihe ja musiikkikoulun opettajat valitaankin paikallisista tai lähialueiden muusikkosuvuista. Yksi haastateltavista opettajista kertoo olevansa poikkeus siksi, että hänen perheessään ei ollut aiemmin muusikkoja. Siksi hänen vanhempansa eivät aluksi tukeneet hänen djembensoittoaan.

”Synnyin musiikkiin. Kuuntelin djembensoittajia kylässäni. Mutta olin perheeni ensimmäinen djembensoittaja. Alussa vanhempani eivät auttaneet minua. He eivät tienneet... he eivät ymmärtäneet, miten hyvä asia se voi olla.” (Drissa)

Haastatelluista moni puhuu siitä, miten musiikkikoulu on tuonut heille henkilökohtaisesti aineellista hyvää. Musiikkikoulun avaaminen merkitsi suurta muutosta koulun opettajien elämässä. He saivat aiemmin muusikkoina töitä vain satunnaisesti hääjuhli-

² Sunjata Keitan merkitystä Länsi-Afrikkalaisille musiikkiperinteille kuvaa laajasti Eva Sæther väitöskirjassaan *The Oral University. Attitudes to music teaching and learning in the Gambia* (2003, 29-33). Juha Vakkuri on suomentanut osan Sunjataa kokevasta kansanrunoudesta. Suomennos on julkaistu nimellä ”Sundiata, voittaja. Vanha malilainen runoelma.” (Love kirjat, 1984). Sunjatan nimen kirjoitusasu vaihtelee kielialueen mukaan. Tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, onko hänen alkuperäinen sukunimensä Keita (*kruununperijä*) vai Konaté, joka on tälläkin hetkellä eräs Kirinan alueen yleisimmistä sukunimistä. Dani Kouyaté on käsikirjoittanut ja ohjannut vuonna 1996 julkaistun elokuvan ”Keita! L’héritage du griot”, jossa nuori poika oppii, miten hänen sukunsa tarina kietoutuu Sunjata Keitan historiaan.

sa, eivätkä he voineet suunnitella tulevaisuuttaan. Nyt monet heistä iloitsevat siitä, että he voivat ruokkia perheensä, lähettää lapsensa kouluun ja ostaa lääkkeitä. Musiikkikoulun toiminta on myös mahdollistanut joillekin opettajista ulkomaanmatkoja ja yhteyksiä muusikoihin eri puolilla maailmaa.

”Soitin djembeä ennen kuin tulin tänne, mutta opettajuus on muuttanut elämäni. Nyt voin ruokkia 10-15 ihmistä, aiemmin en voinut ruokkia perhettäni. Lapseni käyvät koulua, voin ostaa lääkkeitä. Kävin myös Turkissa. Ihmiset tuntevat minut nyt maailmalla. Jotkut ihmiset voivat lähettää minulle rahaa, mutta en ole tavannut heitä. He pitävät musiikistani.” (Drissa)

Haastatteluissa selvisi, ettei opettajien ammattitaitoa tarkisteta musiikkikoululla ennen palkkaamista millään tavoin, sillä he ovat jo ”kaikille tuttuja.” Soittotaito, erilaisten tanssien ja laulujen tuntemus ja tarinoiden kerronta ovat haastateltavien mukaan tärkeimpiä opettajan ominaisuuksia. Soittimien rakennus on erityinen taito, jota ei kaikilta opettajilta vaadita. Koulun johtaja ei itse soita mitään instrumenttia tai laula, mutta hän on *jeli*, joka tuntee paljon tarinoita. Hänen veljensä on kuuluisa muusikko, mikä tuo myös hänelle vaikutusvaltaa. Pohdin muusikkouden periytymistä ja musiikkikoulun tuomia muutoksia tutkimuspäiväkirjassani:

”Perhesuhteet ja perinteet näyttävät olevan erityisen tärkeitä koulun opettajien pätevyyttä arvioitaessa. Seuraavan sukupolven suhteen tilanne saattaa jo olla erilainen. Musiikkikoulussa oppilaiksi pääsevät kaikki halukkaat ja niin myös soitonopettajiksi aikovien määrä ja sukutaustat saattavat tulevaisuudessa vaihdella nykyistä huomattavasti enemmän. Samalla muusikon työtä hakevien määrä lisääntyy eikä valinnoissa voida suosia vain tiettyjä muusikkosukuja. Lopulta lahjakkaita ja osaavia opettajia koulutetaan ehkä enemmän kuin Kirinan musiikkikoulu tarvitsee.”

Haastatellut uskovat, että mikäli musiikkikoulun toimintaa saadaan kehitettyä ja opetuksessa voidaan huomioida perinnesäveltämisen lisäksi modernimmat musiikkityylit, ei nuorten työllistymisessä tule olemaan ongelmia. Haastatellut haluavat pitää perinnesäveltämisen aina koulun toiminnan keskiössä, mutta sen rinnalle olisi heidän mukaansa mahdollista tuoda muitakin musiikkityylejä. Tämän suunnitelman toteuttaminen edellyttäisi ulkopuolisen asiantuntijan apua, sillä haastatellut eivät koe voivansa opettaa muuta kuin perinnesäveltämistä.

Perinteet ja muutokset

Kirinan kylässä perinnemusiikilla on edelleen suuri merkitys ja se on olennainen osa nimeämis-, hää- ja hautajaisseremonioita. Perinnemusiikki liittyy myös vuodenaikojen ja kuun kierron kulkuun sekä yksityisiin juhliin. Kylässä järjestetään siellä oloni aikana kaksi tapahtumaa, joissa äänitettyä musiikkia kuullaan kaiuttimista: jalkapallo-ottelu naapurikylää vastaan ja illanvietto, johon saapuu Bamakosta DJ. Muulloin kylässä voidaan kuulla äänitettyä musiikkia melko harvoin, lähinnä kännykän radiosta tai pienen, kannettavan TV:n kautta, joita on muutamassa kodissa. Musiikkikoulun opetuspäivät houkuttelevat paikalle usein ihmisiä, jotka kuuntelevat lasten soittamaa musiikkia ja huomauttavat heti, jos nämä soittavat väärin. Opeteltavat kappaleet tuntuvat olevan kaikille tuttuja, mutta vain ammattimuusikot tuntevat niiden rakenteet ja osaavat kertoa, mitkä rytmit sopivat yhteen toistensa kanssa. Perinnemusiikki on etenkin aikuisten musiikkia ja se nähdään tapana rakentaa siltoja vieraiden kulttuurin edustajien kanssa:

”Aikuiset kuuntelevat perinteisiä soittimia... djembeä ja balaa... ne ovat alun perin malilaisia soittimia. Niitä soitetaan tärkeissä seremonioissa. Ilman kulttuuria ihmisellä ei ole sielua. Jos sinulla ei ole kulttuuria, ihmiset eivät halua tavata sinua.” (Drissa)

Teini-ikäisiä kiinnostaa länsimaalainen musiikki ja länsimaalaiset instrumentit. Myös vaatetuksessa pyritään länsimaalaisten muotien seuraamiseen ja paikallisilla radiokanavilla soi usein afrikkalaisten perinnesoitinten siivittämä rap. Myös Kirinan musiikkikoulun oppilaille on kiinnostusta länsimaalaista musiikkia kohtaan.

Musiikkikoulussa soitetaan vain paikallista perinnemusiikkia, mutta soiton harjoittelu oppilaiden kanssa paljastaa, että heillä on toiveita muunkinlaisten musiikkien opiskelusta. Erityisesti reggae ja rock kiinnostavat ja oppilaat kuuntelevat mielellään minun mukani tuomaa musiikkia. Muutaman oppilaan toiveesta rakennamme djembe- ja dundun-rummuista sekä peltisestä ruokalautasesta rumpusetin, jolla harjoitellaan beat- ja shuffle-komppeja. Eräs teini-ikäinen poika innostuu ja esittää pitkän rap-session bamanan kielellä muiden tanssissa ympärillä kuin musiikkivideon kuvauksissa. (Tutkimuspäiväkirjasta)

Oppilaille annetaan tietoa perinnemusiikista ja kansantarinoista sekä kokemuksia itsensä kehittämistä ja onnistumisista. Toiminnan taustalla on yhteisölle tärkeiden asioiden esille tuominen musiikin ja tanssin keinoin. Haastatteluissa koulun opettajat pohtivat

perinnemusiikin asemaa nykyaikana. Se nähtiin tärkeänä identiteetin ja yhteisöllisyyden rakentajana:

”[Perinnemusiikki] on tärkeää, jotta kulttuuri ei häviäisi. Jos emme arvosta sitä, se häviää. Opetamme aina uutta sukupolvea, koska meillä ei ole kirjallista tallennusta.” (Fode)

”Ihmiset Kirinassa tuntevat vain musiikin. Musiikki on täällä kaikille tuttu asia. Musiikkikoulu auttaa säilyttämään perinteitä.” (Cisse)

Perinteiden ja uudistusten kohtaaminen ei kuitenkaan ole täysin ongelmaton. Musiikkikoulu on koittanut houkutella tyttöjä soittotunneille, mutta perinteisistä sukupuolirooleista luopumista ei ole tapahtunut. Eräs haastatelluista totesi, että tyttöjen soittaminen on tabu. Kukaan kylän tytöistä ei käy soittotunneilla. Tanssitunneilla taas on poikia vain neljä.

”Olin helpottunut, kun kuulin, että poikakin voi tanssia. Nyt harjoittelen askeleita mielelläni. (poika, 10v.)

”[Tyttöjä] pyydettiin soittamaan, mutta perinne on niin vahva, että he päätyivät tanssimaan. Kirinaan täytyy saada naismuusikkoja pitämään työpajoja, jotta tytötkin alkaisivat soittaa. Muusikko saa enemmän rahaa kuin työläiset.” (Amadou)

Minun esimerkkini kannustaa haastateltavien mukaan tyttöjä käymään musiikkikoululla. Koen itse välillä, että perinteisiin ja muutoksiin suhtaudutaan ristiriitaisesti: toisaalta puhutaan tyttöjen ja naisten koulutuksesta ja tabujen rikkomisesta, toisaalta taas kylän patriarkaalin hallinnon malli toistuu myös musiikkikoulussa, jossa miehet tekevät kaikki johtavat päätökset. Heidänkin keskuudessaan vallitsee sukuun ja varallisuuteen liittyvä sosiaaliluokkajärjestelmä. Myös musiikkiperinteisiin liittyy ristiriitaisia oletuksia. Toisaalta perinnemusiikki nähdään kulttuurisena voimavarana, jonka avulla voidaan luoda yhteyksiä muualle maailmaan, toisaalta taas perinnemusiikki assimiloidaan köyhyyden ja paikallisen toiminnan kanssa, vastakkaisena kansainvälisyydelle ja varallisuudelle. Perinnemusiikin ymmärretään tarjoavan mahdollisuuksia työllistyä myös oman kotiseudun ja -maan ulkopuolella. Perinnemusiikki on keino saada ulkomaalaiset kiinnostumaan Kirinasta ja sen asukkaista. Se, että jokin musiikki herättää länsimaalaisten mielenkiinnon, saattaa merkitsee haastateltavien mukaan taloudellista menestystä sekä kuulusuutta. Naapurikylästä, Djolibasta, kotoisin oleva Salif Keita on monille esimerkki kansainvälisestä suosiosta ja sen mukanaan tuomasta varallisuudesta.

”Perinnesmusiikki on tärkeää, jotta voit pitää oman kulttuurisi elossa. Jos unohdat kulttuurisi, et enää elä. Jos ihmiset pitävät sinusta... Länsimaalaiset pitävät enemmän perinnesmusiikistamme.” (Elie)

Perinnesmusiikin arvo tiedostetaan ja sen historiaa opetetaan musiikkikoulussa uudelle sukupolvelle. Perinnesmusiikki on haastateltujen mukaan sidoksissa maantieteellisiin, etnisiin ja kielellisiin alueisiin. Musiikkikoulun opettajat määrittelevät oman musiikkikulttuurinsa maantieteelliset rajat muinaisen Mande-valtakunnan mukaan. Siihen kuului osia Senegalista, Burkina Fasosta, Guineasta ja Norsunluurannikosta aikana ennen eurooppalaisten tuloa Länsi-Afrikkaan. Näillä alueilla käytetään samoja soittimia ja tunnetaan samoja lauluja, mutta eri alueilla voidaan käyttää erilaisia sävelasteikkoja ja muutenkin paikallista vaihtelua tapahtuu esimerkiksi laulujen sanoissa ja laulutyyeissä.

Opetusmenetelmät

Musiikkikoulussa ei käytetä lainkaan kirjallista materiaalia eikä koululla olekaan kuin yksi nuottikirja, amerikkalaisen vieraan lahjoittama huilukoulu. Opetuksessa keskeistä on kuulonvaraisuus, toistot, vertaispalaute muilta oppilailta sekä ryhmässä oppiminen. Yksilötunteja ei ole lainkaan, vaan oppilaita on aina paikalla useita jokaisen soittimen äärellä. Pienimmät lapset seuraavat opetusta vierestä ja saattavat välillä tanssia sen mukana tai tuoda soittajille mangoja läheisistä puista.

Osallistun djembetunnille useita kertoja. Opettaja käyttää opetuksen tukena puherytmejä: ”n-sam-be-da, n-sam-be-da...” Tämä auttaa monia oppilaita pääsemään mukaan lähes koko oppitunnin pituiseen rytmien jatkumoon. Opetusta sanallistetaan erittäin vähän. Välillä opettaja pyytää oppilasta rentouttamaan kätensä, jotta opettaja voi ohjata niitä näyttämällä oikean rytmien ja rummun kalvon alueet, joilta djemben eri toonit löytyvät. Soittotunnilla opettaja kehuu oppilaita paljon ja koittaa saada iältään ja taidoiltaan erilaiset soittajat oppimaan asioita samanaikaisesti. Välillä hän pyytää oppilaita soittamaan pareittain ja yhdistää sitten lopulta kaikki yhtenäiseksi ryhmäksi. Opettaja itse soittaa djembetunnilla dun-dun -rumpuja, joiden avulla hän pitää yllä perussykeä tai soittaa opeteltavan rytmien kanssa yhteen sopivia dun-dun -rytmejä (Liite 2). Epäonnistumisiin tai virheisiin ei pysähdytä, vaan soitto jatkuu koko ajan.

”Eräs koulun oppilas opettaa minulle djansa-rytmiä djembellä. Hänen opettajansa saapuu paikalle ja alkaa neuvoa, miten rytmi kannattaa pilkkoa osiin, jotta voin oppia sen. Lisäksi hän neuvoa oppilastaan siinä,

miten käsien asentoa voi ohjeistaa minulle ja kuinka monta toistoa oppilaalta tulee vaatia ennen kuin edetään rytmien seuraavaan osaan. Tilanteesta tulee siis hänelle pedagoginen kokemus.” (Tutkimuspäiväkirjasta)

Oma roolini kentällä vaihtelee tilanteen ja paikallisten opettajien toiveiden mukaisesti. Osallistun soittotunneille ja tanssinopettajan pyynnöstä myös tanssin – mikä herättää katsojissa suurta huvitusta. Kuvaan opetuspäivän tapahtumia videolle ja otan valokuvia. Välillä toimin opettajana, välillä oppilaana. Koska osallistun opetuspäivään monin tavoin, kirjoitan havainnot tutkimuspäiväkirjaan enimmäkseen vasta opetuspäivän päätyttyä. Tämä osoittautuu hankalaksi, sillä usein sähköä ei ole enkä voi ladata laitteiden akkuja katsoakseni aiemmin kuvaamaani materiaalia.

Opettajan auktoriteettiasema

”Eräs koulun oppilas haluaa oppia kirjoittamaan nuotteja. Teemme yhdessä balafonilla pienen sävellyksen, jonka nuotinnamme paperille. Koulun opettajat seuraavat koko ajan vieressä kiinnostuneina. Kukaan heistä ei kuitenkaan halua kokeilla itse samaa. Ajattelen, että heidän auktoriteettiasemansa kärsii, jos he eivät selviydy tehtävästä yhtä hyvin kuin oppilaansa. Opettajilla ei itsellään ole kokemusta musiikkikoulun tapaisesta oppimisympäristöstä.” (Tutkimuspäiväkirjasta)

Sekä peruskoulussa että musiikkikoulussa opettaja saattaa tarvita oikeaa ratkaisua ankaraakin. Opettaja on ylin auktoriteetti, jota ei kyseenalaisteta. En kuitenkaan saa haastatteluissa avattua keskustelua opettajan auktoriteettiasemasta. Haidara kuitenkin kertoo, että heidän kulttuurissaan itseä vanhempia ihmisiä täytyy aina kunnioittaa. Lapsi ei saa kyseenalaistaa oman isänsä tai opettajansa puheita. Vasta aikuisella on oikeus omaan mielipiteeseen, mutta silloinkin on mietittävä tarkkaan, kenen edessä sen lausuu. Haidaran mukaan on tärkeää, että yhteisössä säilytetään rauha perinteisiin arvoihin ja islamin opetuksiin sitoutumalla.

Lahjoitukset

Musiikkikoulu saa lahjoituksia PFCF:n kautta. Näillä lahjoitusrahoilla pyritään kehittämään sekä musiikkikoulun että koko kyläyhteisön arkea. PFCF valvoo lahjoitusten käyttöä tarkistamalla musiikkikoulun kuitit ja pyytäen valokuvia toteutetuista projekteista. Kuvaaminen ja videointi ovat myös tapa olla yhteydessä PFCF:n muihin kouluihin sekä lahjoitusten antajiin eri puolilla maailmaa.

Musiikkikoulu on aktiivinen sosiaalisissa medioissa, jotta tietoisuus musiikkikoulusta lisääntyisi maailmalla ja siten myös lahjoituksia saataisiin enemmän. Aiemmin lahjoitusrahojen käytössä on ilmennyt epäselvyyksiä, PFCF:n toimintaperiaate eivät ole olleet selvillä kaikille kirinalaisille toimijoille. Haastatteluissa ilmenee myös, että rahaongelmat aiheuttivat koulun toiminnan alkuvaiheessa kiistoja koulun henkilökunnan keskuudessa. Musiikkikoulun henkilökunta ei haastateltujen mukaan ole koittanu aktiivisesti kerätä varallisuutta paikallisilta sponsoreilta tai yhteistyökumppaneilta. Musiikkikoulun opettajat saavat Kirinan mittapuun mukaan huomattavan suurta palkkaa PFCF:ltä. Opettamalla kaksi kertaa viikossa he ansaitsevat kolme-neljä kertaa enemmän kuin täyttä työviikkoa tekevä peruskoulun opettaja. Musiikkikoulun opettajaksi pääsy takaa siis opettajille hyvän toimeentulon, mikä aiheuttaa haastateltujen mukaan pienessä yhteisössä myös kateutta.

Lokaali, glokaali ja globaali Kirinassa

Gloaalilla tasolla Kirinassa liikutaan hyvin vähän. Radion kautta saatetaan kuulla ulkomaidenkin uutisia, mutta internet-yhteys on äärimmäisen hidas. Musiikkikoululla on Facebook-sivusto, mutta oppilaat eivät pääse katsomaan sivustoa. Musiikkikoulun globaalius on todellisuutta lähinnä koulun hallintohenkilölle, joka päivittää Facebook-sivuja ja on yhteydessä PFCF:n toimistoon Yhdysvalloissa.

Perinteet ja muutokset elävät rinnakkain monin eri tavoin. Kylässä noudatetaan islamin rukousaikoja päivittäin, mutta suuri osa väestöstä käy myös lokaalin animistisen uskonnon rukouspaikoilla, joissa ollaan yhteydessä esi-isiin ja suoritetaan eläinuhreja. Lokaali sekoittuu ulkopuolisiin vaikutteisiin ja syntyy glokaaleja ilmiöitä. Musiikissa halutaan säilyttää perinteitä, mutta samalla olla aktiivisia kulttuurivaihdossa ja uusien vaikutteiden omaksumisessa.

Taulukossa 6 on kenttätyön aikana laatimani yhteenveto musiikkikasvatuksen perinteistä, nykyhetkestä ja tulevaisuuden suunnitelmista Kirinassa.

Taulukko 5 Musiikkikasvatuksen perinteet, nykyhetki ja tulevaisuuden suunnitelmat Kirinassa.

Toimintatavat ja tavoitteet	Perinteinen malli	Nykyhetki	Tulevaisuuden suunnitelmat
Oppilaitos	Ei musiikkioppilaitosta	Musiikkioppilaitos	Koulun laajentaminen
Opetuksen käytännöt	Mestari-kisälli, kuulonvarainen oppiminen vahvasti enkulturaation kautta	Soiton- ja tanssinopetuksen ryhmätunnit, kuulonvarainen ja toistamalla oppiminen	Myös yksilöopetusta, oppiminen kirjalliseen materiaaliin pohjautuen, monikulttuurista yhteistyötä internetin välityksellä
Opetuksen sisällöt	Perinnemusiikkia ja -tanssia	Perinnemusiikkia ja -tanssia	Myös fuusioita perinnemusiikin ja muiden genrejen välillä, studiotyöskentelyä, musiikin teorian ja kielten opetusta
Oppimisen eteneminen	Oppilaan yksilöllisten taitojen mukaan	Ryhmän mukaisesti	Opetussuunnitelman ohjaamana, sekä ryhmässä että yksilötunneilla
Musiikkitoiminnan tarkoitus	Yhteisön tarpeiden täyttäminen sekä ajanviete	Musiikkioppilaitoksen toiminnan ylläpito ja kehittäminen, lasten ja nuorten koulutusmahdollisuuksien parantaminen	Musiikkioppilaitoksen aseman vahvistaminen Malissa, kansainväliselle musiikkikasvatuksen kentälle pääsy aktiivisena toimijana
Toiminnan tavoitteellisuus	Muusikkosuvuissa ammattitaidon jatkuvuus	Musiikkioppilaitoksen ja osittain PFCF-järjestön määrittämät tavoitteet	Musiikkikoulun itsenäisesti asettamat, paikalliset tarpeet ja olosuhteet huomioiva opetussuunnitelma ohjaa toimintaa

5.4 Muutosten tarve

Koulutus ja työllistyminen

Issa toivoo nyt peruskoulua käyvien olevan sukupolvi, joka tulee hyötymään opiskelusta. Tähän asti kielitaidon merkitys on jäänyt vähäiseksi, eivätkä vanhemmat välttämättä ymmärrä koulutuksen merkitystä. Issa kertoo haastattelussa, etteivät vanhemmat seuraa, mitä lapset tekevät päivisin. Osa jättää koulun käynnin kokonaan väliin, osa taas hakeutuu kullanhuuhtontapaikalle töihin. Issa uskoo, että nyt koulua käyvä sukupolvi tulee kasvattamaan omat lapsensa hyvin eri tavalla kuin heidän vanhempansa. Peruskoulu avattiin Kirinaan vuonna 2009, joten se on toiminut vasta noin seitsemän vuoden ajan.

Moni Kirinan lapsista ja nuorista jättää peruskoulun kesken, sillä he eivät koe, että se hyödyttäisi heitä tulevaisuudessa. Opintojen jatkaminen peruskoulun jälkeen on heille lähes mahdotonta. Koulussa hyvin pärjäävät ovat niitä, joiden vanhemmilla on ainakin peruskoulun oppimäärä suoritettuna. Mikäli peruskoulun saa suoritettua loppuun asti ja on oppinut ranskan kieltä riittävästi, voi hakeutua pääkaupunkiin opiskelemaan ammatteja. Suurin osa kylän nuorista haaveilee muuttamisesta kaupunkiin, mutta heillä ei ole varallisuutta tai kielitaitoa, joiden turvin he pärjäisivät uudessa ympäristössä. Teiniikäinen poika kertoo tulevaisuuden haaveistaan:

”Haluaisin lähteä Bamakoon tai ulkomaille, Ranskaan. Soittaisin siellä musiikkia. Puhun vähän ranskaa.”
(Tutkimuspäiväkirjasta)

Musiikkikoulun odotetaan antavan nuorille musiikillisia ja kielellisiä valmiuksia kulttuurivaihtoon ja työllistymiseen myös oman yhteisön ulkopuolella. PFCF:n verkkosivustolla mainitaan, että koulussa toimivat englannin kielen ja musiikin teorian opettajat. Näin asia ei kuitenkaan todellisuudessa ole, vaan näiden oppiaineiden opettajat ovat lopettaneet työnsä Kirinassa jo yli vuosi sitten. Uusia opettajia ei ole valittu heidän tilalleen, eikä vanhojen tietoja poistettu koulun opettajalistoilta. Osa musiikkikoulun oppilaista odottaa innokkaana, että he pääsevät opiskelemaan musiikinteoriaa ja englantia sekä soittamaan reggae-musiikkia. Näihin odotuksiin ei Kirinan musiikkikoulu tällä hetkellä pysty vastaamaan.

Naiset Kirinassa

”Kuuden tytön joukko tuli tervehtimään minua... Tein heille yksinkertaisia balafon-ostinatoja ja he hakivat djembet musiikkikoulun salista. He myös tanssivat rumpujen rytmiin. Tytöt arastelivat ensin balafonin soittoa, mutta lähtivät sitten innokkaasti mukaan.” (Tutkimuspäiväkirjasta)

Tapaan kirinalaisia naisia harvoin. Musiikkikoululla vierailee lähinnä miehiä ja naiset pysyttelevät kylällä tehden kodinhoitoon liittyviä töitä. Eräänä iltana, näin, miten kylän naiset lauloivat ja tanssivat piirissä. Yksi naisista löi rytmiä kepillä vesikanisteriin ja muut lauloivat ja tanssivat keskeyttäen askareensa. Monilla naisista oli selässään pieni lapsi kantoliinaan käärittynä ja pään päällä raskaita vesiastioita kannettavanaan. Laulamiseen ei jää useinkaan aikaa.

Naisilla on hyvin vähän mahdollisuuksia itsensä kouluttamiseen ja työn saamiseen. Monet menevät naimisiin ja tulevat äideiksi nuorina. Moniavioisuudesta johtuen nuori nainen voi päätyä sukunsa päätöksellä vaimoksi itseään huomattavasti vanhemmalle miehelle, jolla on jo perhe ja uuden vaimonsa ikäisiä lapsiakin. Koska töitä ei ole, on avio- liitto useille nuorille naisille ainoa keino taata jonkinlainen toimeentulo, sillä miehen velvollisuus on huolehtia vaimoistaan ja lapsistaan. Keskusteluissa kyläläisten kanssa selviää, että miesten tehtävä on sovittaa vaimojen keskinäisiä riitoja ja pyrkiä rahan käytössä tasapuolisuuteen eri vaimojen kesken.

Lasten ja nuorten vapaa-ajan vietto

”Koululle saapuu pieni poika, joka on kirjoittanut T-paitansa selkään kuulakärkikynällä ”Messi 10”. Kirinan ainoassa vaatekojussa myydään Messi-paitoja, mutta kaikilla ei ole varaa ostaa niitä. Pojalla on mukanaan lelu: muovipullossa on heinäsiirkka, jonka hän ottaa välillä käteensä esitelläkseen sitä muille.” (Tutkimuspäiväkirjasta)

Jalkapallon pelaaminen on jokaisen illan suosituin aktiviteetti. Pelaajat ovat lähinnä poikia, mutta koulun liikuntatunneilla myös tytöt pelaavat keskenään. Vapaa-ajalla pelataan myös lautapelejä, jotka piirretään hiekkaan. Minäkin pääsen mukaan pelaamaan *dam* ja *sosofankolon* -pelejä. Musiikkikoulun opettajien mukaan lapsille ja nuorille ei ole riittävästi ”kehittävää tekemistä” vapaa-ajalle. Lasten ja nuorten vapaa-ajasta suuri osa kuluu kodin askareiden suorittamiseen. Iltaisin kuitenkin on aikaa jalkapallopelle, lau-

tapeleille, nere-puun oksalla keinumiseen ja musiikkikoulun instrumenteilla soittamiseen. Peruskoulun opettaja huomauttaa, että hän on koittanut järjestää kylällä englannin kerhoja sekä lapsille että aikuisille, mutta kiinnostusta opetukseen ei ole ollut. Harrastusten ajatellaan houkuttelevan nuorison pois vaaralliselta kullanhuuhdontapaikalta, joka sijaitsee Kirinan läheisyydessä.

Kullanhuuhdonta

”Tulevaisuus on täällä epävarma. Lapset eivät mene kouluun. Täällä ei myöskään ole töitä, vain maanviljelyä. Täällä ei ole vapaa-ajalle mitään [harrastuksia], vain kullanhuuhdonta.” (Haidara)

Musiikkikoulun yksi keskeisimmistä tehtävistä Kirinassa on ollut houkutella lapsia ja nuoria pois Niger-joen varren kullanhuuhdontapaikalta, jossa tehdään hengenvaarallista sukellustyötä parin euron viikkopalkalla. Moni nuori tyttö elää joen varren telttakylässä varsin turvatonta elämää. Musiikkikoulun toivotaan kannustavan oppilaita käymään aktiivisesti myös peruskoulussa. Liian moni jättää yhä koulun kesken ja hakeutuu kullanhuuhdontapaikalle töihin. Minun pyynnöstäni peruskoulun englanninopettaja lähtee mukaani joen varteen katsomaan, miten kullanhuuhdonta tapahtuu.

Kullanhuuhdontapaikalla minua kielletään kuvaamasta ja ulkopuoliseen suhtaudutaan epäillen. Näen alaikäisiä tyttöjä, jotka laittavat ruokaa joella työskenteleville miehille. Osalla heistä on lapsia, jotka ovat syntyneet joenvarren telttakylään. Paikalla on vain muutama savesta rakennettu talo, mutta kymmenet tai sadat ihmiset asuvat kangasteltoissaan ilman sähköä tai saniteettitiloja. Kultaa etsitään joesta suurilla lautoilla ja nuoria miehiä sukkeltelee veden alle ilman happilaitteita. Issa tapaa joen varrella vanhan oppilaansa, joka on päätenyt tänne laittamaan ruokaa ja prostituoiduksi. On helppo ymmärtää, miksi haastatellut johdattelevat keskustelun toistuvasti erilaisiin kehityssuunnitelmiin ja siihen, miten musiikin kautta nuoret voivat saavuttaa elämäänsä uutta sisältöä sekä taloudellista menestystä.

”Musiikkikoulu tarjoaa uusia mahdollisuuksia. Jos saat koulusta paperit, voit elää musiikilla. Kerromme oppilaille mahdollisuuksista, mutta heidän hätänsä on akuutti. He menevät sinne rahan takia. Eräs lapsi hukkui juuri äskettäin. Hän oli veden alla yli tunnin. Musiikilla on nopea vaikutus ihmisiin. Voit olla koulutettu matematiikassa tai tieteissä, mutta töitä ei ole. Eikä ole työttömyysrahaa. Mutta muusikko voi saada rahaa nopeasti.” (Amadou)

Jätteet

”Kun musiikkikoulu suljettiin, lähdin kävelyllä kylälle Haidaran kanssa. Huomasin maassa lojuvan pariston ja koitin selittää, että se on hyvin vaarallinen varsinkin, kun aivan vieressä on kaivo juomavettä varten. Haidara nosti pariston maasta ja heitti sen läheiseen roskakasaan. Roskakasoja ei koskaan tyhjennetä, sillä jätehuoltoa ei ole.” (Tutkimuspäiväkirjasta)

Musiikkikoululla on ollut puhetta esimerkiksi muovikassien käyttämisestä kierrätysmateriaalina sekä peltipurkkien keräämisestä. Koululla ei opettajien mukaan opeteta ympäristöstä huolehtimista eikä kirinalaisilla ole tietoa paristojen vaarallisuudesta luontoon heitettynä. Jätteen määrä kasvaa ”kehityksen” myötä, kun asukkaita on enemmän ja omavaraisuus ja luonnontuotteiden käyttö korvautuu yhä enenevässä määrin kaupasta ostetuilla tuotteilla. Tämän kehityksen rinnalla olisi tärkeää kehittää myös jätehuoltoa ja vastuullista ympäristökasvatusta. Musiikkikoulun toimintaan voisi lisätä ympäristötietoisuutta, sillä musiikin kautta voidaan sanoittaa, ilmaista ja julkaista näitä tärkeitä ajatuksia. Ympäristökasvatusta voidaan tehdä peruskoulussa, mutta musiikkikoulu voi tavoittaa myös kylän aikuiset musiikkiesitysten ja erilaisten projektien muodossa.

Tulevaisuuden suunnitelmia

Musiikkikoulun henkilökunnalla on paljon suunnitelmia tulevan varalle. Koulun tilojen ja välineistön kehittäminen ovat heidän mielestään ensimmäinen askel kohti musiikkikoulun toiminnan laajentamista.

”Meiltä puuttuu kirjasto ja saleja voisi olla lisää. Haluaisimme studion ja moderneja soittimia. Myös piano olisi hyvä. Sähköt toimivat täällä huonosti.” (Boubacar)

Kehitystoiminnassa luotetaan ulkopuoliseen apuun lahjoitusten kautta. Haastateltavien mukaan koululle kaivattaisiin erillistä rakennusta, jossa voidaan pitää studiota ja sähköisiä soittimia sekä niille virtaa antavaa aurinkopaneelijärjestelmää. Kaukaisimmissa haaveissa on Kirinassa toimiva musiikkiyliopisto. Kun kysyn, voiko toiminnan laajentumisesta ja kylän kasvusta seurata myös haittoja, haastatellut ovat yhtä mieltä siitä, ettei mitään merkittäviä haittoja tule ilmenemään. Kahden haastateltavan kanssa pääsen pohtimaan asiaa tarkemmin ja lopulta peruskoulun opettaja toteaa:

”Tulevaisuudessa, jos kylä kehittyy, voi tulla suuria ongelmia, joita ei osata ratkaista. Tällä hetkellä kylän väki kontrolloi toisiaan.” (Issa)

Hän viittaa tällä musiikkikoulun ja koko kylän sisäiseen kontrolliin, jossa yhteisön jäsenet pyrkivät seuraamaan toistensa toimintaa. Epämoraaliseksi tai -rehelliseksi katsotusta toiminnasta voi seurata julkinen keskustelu tai rangaistus. Kylän päällikkö sukuineen ja moskeijan imaami ovat tässä asiassa merkittävässä asemassa. Samanlainen yhteisön sisäinen kontrolli ilmeni myös Niger-joen varrella olevassa teltojen ja muovipressujen muodostamassa kylässä, jossa kauppiat saattoivat jättää myytävät esineet koko päiväksi vartioimatta esille. Joenvarren yhteisössä on voimassa omat lakinsa, joiden mukaan varkaan saa vaikka tappa. Tällainen kontrollointi ei toimi suuremmissa yhteisöissä, joissa kaikki eivät tunne toisiaan. Niinpä musiikkikoulun ja Kirinan kylän laajentuminen saattaisivat merkitä suuriakin riskejä koko yhteisölle, mikäli laajentuminen ei tapahdu harkiten ja epäkohtia kartoittaen. Peruskoulun opettaja Issa sekä Kirinan päällikön sukulainen Haidara olivat yhtä mieltä kanssani siitä, että laajentumisesta voi seurata mm. seuraavan kaltaisia ongelmia:

- Kylän sisäinen ”oikeusjärjestelmä” ei enää toimi.
- Edellisestä seuraa, että rikollisuuden määrä lisääntyy.
- Jätteen määrä lisääntyy.
- Työttömyys on aiempaa suurempi ongelma, mikäli kasvu ei luo uusia työpaikkoja.
- Moniarvoisuus lisääntyy – tällä hetkellä Kirina on melko monokulttuurinen.
- Eriarvoisuus lisääntyy.
- Korruptio lisääntyy, kun viranomaisten määrä alueella kasvaa.

5.5 Ulkopuolinen opettaja

Musiikkikoulun opettajat suhtautuvat ulkopuolisten opettajien vierailuihin erittäin positiivisesti. Toistaiseksi koululla ei ole käynyt opettajia länsimaista. Haastateltavien mukaan musiikkikoululle toivotaan saatavan ulkopuolinen opettaja, jolla on monenlaisia taitoja. Länsimaiseen musiikinteoriaan tai opetusmetodeihin ei suhtauduta kriittisesti eikä sen soveltamista länsiafrikkalaisen musiikin opetukseen nähdä ongelmana. Ulkopuolisen opettajan toivotaan opettavan erityisesti musiikin teoriaa ja englannin kieltä.

”Solmisaation ja nuotinluvun opetus olisi tärkeää. Meidän täytyisi oppia kirjoittamaan musiikkia. Kaikilla on kulttuuri, vaikkei se ole kirjoitettua. Haluaisin, että voisimme vaihtaa musiikkia kirjallisesti muiden kulttuurien kanssa. Afrikkalaiset nähdään usein köyhinä, mutta täytyy todella tuntea toinen kulttuuri arvostaakseen sitä.” (Boubacar)

Lisäksi useat haastatelluista kaipaavat musiikkikoulun toimintaan enemmän järjestelmällisyyttä ja organisointia. Ulkopuolisen organisoijan toivotaan auttavan tavoitteiden saavuttamisessa. Kun kysyn, minkälaisia tavoitteita musiikkikoululla on, ei opettajilla kuitenkaan ole tähän selvää vastausta. PFCF:n tavoitteet ole kaikille musiikkikoulun opettajille tuttuja. Vastauksissa etusijalle nousevat poikkeuksetta erilaiset aineelliset saavutukset ja koko kylän kehittäminen, kun taas PFCF:n tavoitteissa on kyse laajemmistakin kokonaisuuksista, kuten oppilaiden itsetunnon kehityksen tukeminen ja monikulttuurisen ajattelun kehittäminen. PFCF:n tavoitteet ovat globaaleja, eri maanosien kouluille yhteisiksi tarkoitettuja. Kirinassa paikalliset tarpeet ovat tällä hetkellä kuitenkin terveydenhoitoon, kielitaitoihin ja työllistymiseen liittyviä. Keskeinen ulkopuoliseen opettajaan ja yhteistyökumppaneihin liittyvä toive on kulttuurivaihdon lisääminen. Musiikkikoulun johtaja ei kuitenkaan tarkoita sillä muusikoiden liikkumista maasta toiseen, vaan tasapuolista musiikin ja ajatustenvaihtoa.

”Kulttuurivaihto on tärkeää. Lapsille kerrotaan, että jos opettelet hyvin, voit lähteä Eurooppaan.” (Boubacar)

Ulkopuolisen opettajan toivotaan murtavan joitain yhteisössä olevia tabuja sekä järjestävän lapsille ja nuorille ”kehittävää toimintaa”.

”Suomalaiset voisivat järjestää tänne workshopin. Tytötkin voisivat oppia sen, että voit ansaita musiikilla elantosi.” (Boubacar)

”Kirinaan voisi järjestää iltapäivätoimintaa lapsille, kerhoja ja muuta.” (Issa)

Kirinassa ei haastateltujen mukaan ole tehty suunnitelmaa siitä, miten musiikkikoulua ja kylää aiotaan kehittää tulevaisuudessa eikä koululle ole laadittu budjettia. Kehitysideat ovat jääneet erään haastatellun mukaan ”jokaisen omaan päähän”, sillä yhteistyötä eri tahojen välillä ei ole.

5.6 Pyrkimys muutokseen musiikin kautta

PFCF:n keskeinen tavoite on se, että musiikkikoulu tuo paikallisille ”paremman elämän”. Musiikillisen toiminnan kautta pyritään tuomaan yhteisölle sekä taloudellista hyötyä että kulttuurista pääomaa. Asuessani Kirinassa huomaan, että musiikkikoulusta onkin muodostunut kylään kohtausta paikka.

Kirinan historia griottikylänä on kaikille haastatelluille ylpeyden aihe. Musiikkikoulun tuoma huomio ja julkisuus nähdään pelkästään positiivisena asiana. Kukaan haastatelluista ei näe kylän kehittämisessä ja muuttumisessa mitään pahaa. Pääkaupunki Bamakon sijaan on kaikkien Kirinassa asuvien opettajien mielestä huono asuinpaikka, jota kuvataan sanoilla ”vaarallinen”, ”likainen” ja ”liian suuri”. Musiikkikoulun odotetaan tuovan kylään ulkomaisia vieraita, varallisuutta ja erilaisia kehitysyhteistyöprojekteja.

”Kirinaa ei tunnettu aiemmin, nyt koko maailma tuntee Kirinan. Saamme kuuluisia vieraita. Musiikkikoulu tuo myös mahdollisuuden kehitykseen, kun ihmiset näkevät kylän tarpeet.” (Mountaga)

Haastatellut antavat erilaisia vastauksia siihen miksi musiikkikasvatus on tärkeää Kirinassa. Vastauksissa ilmeni kolme eri tasoa: lasten ja nuorten tulevaisuus, Kirinan kylän kehittäminen sekä musiikkikoulun henkilökunnan oma hyvinvointi ja varallisuus. Musiikkikoulun toiminta on jo saanut aikaan monia muutoksia Kirinassa. Kylän saama huomio on mahdollistanut aurinkokennoilla toimivien pihavalojen sekä pumppukaivon saamisen kylään lahjoituksina. Tänä vuonna kylään saadaan PFCF:n kautta myös kastelujärjestelmä. Musiikkikoulu tuo opettajille lisätuloja ja peruskoulunsa keskeyttäneitä lapsia ja nuoria on saatu takaisin opiskelemaan musiikkikoulun innoittamina. Ainakaan tällä hetkellä musiikkikoulu ei kuitenkaan kykene tarjoamaan lapsille ja nuorille kovin konkreettisesti kaikkea sitä, PFCF:n tavoitteissa on mainittu. Todellisuus on täällä sama kuin muuallakin: muusikon ammatti ei ole kaikkein helpoin tapa ansaita rahaa.

Musiikki ja tanssi voisivat haastateltujen mukaan työllistää nuoria täällä, sillä he voivat esiintyä juhlissa ja viihdyttää työntekijöitä joella. Peruskoulun jälkeen he voivat jatkaa musiikki- ja tanssiopintoja Kirinassa tai hakeutua Bamakoon jatko-opintoihin. Ajattelen, että musiikkikoulun kannattaisi tehdä enemmän yhteistyötä peruskoulun kanssa.

Ehkä sillä tavoin voidaan saada aikaan vahvempi koulutusväylä, joka kannustaisi jatko-opintoihin peruskoulun jälkeen muillakin kuin musiikin alalla.

”Cisse kertoi, että muusikkoja kunnioitetaan täällä todella paljon. Kun hän ajaa moottoripyörällä djemben kanssa, kaikki tervehtivät häntä kaikkialla. Muusikkoja kunnioitetaan hänen mukaansa kuin presidenttiä.” (Tutkimuspäiväkirjasta)

Musiikkikoululla on ollut vaikutusta yksittäisten lasten ja nuorten elämään. Soittaminen ja tanssiminen ovat tuoneet monille lisää sisältöä elämään ja antaneet mahdollisuuden kehittää erilaisia taitoja.

”Kehitysvammainen nuori pääsi tanssitunneille ja hänen kehonhallintansa on parantunut. Aiemmin hän ei kävellyt, mutta nyt hän jopa tanssii. Hänen tanssisoolojaan kannustetaan kenties eniten. Kaksi tyttöä ovat tulleet tanssitunnille tauon jälkeen. He olivat töissä kullanhuuhdontapaikalla. Musiikkikoulun väki taivut-teli heidät takaisin kouluun.” (Tutkimuspäiväkirja)

Kysyessäni haastatelluilta, miksi juuri musiikkikasvatus on niin tärkeää, saan useita kylän kehittämistä koskevia vastauksia. Musiikilla nähdään olevan myös arvo sinänsä ja muusikoiden merkitys yhteisölle on hyvin tärkeä asia kaikkien haastateltujen mielestä. Osa haastatteluvastauksista on iskulauseita, joita on PFCF:n verkkosivuilla.

”Musiikki on kansainvälinen kieli.” (Boubacar)

”Musiikki on hyvin tärkeää, sillä musiikki on lääkettä. Musiikki voi tuoda apua kipuihin, matematiikka ei.” (Elie)

”Kukaan ei voi sanoa, ettei pidä musiikista. Et ehkä pidä joistain musiikkityyleistä, mutta kukaan ei voi sanoa, ettei pidä minkäänlaisesta musiikista. Joku ei pidä jazzista tai rockista, mutta kukaan ei voi sanoa, ettei pidä mistään musiikista.” (Elie)

”Jos joku on sairaana, musiikki on lääkettä.” (Amadou)

Pohdin haastattelujen jälkeen, että ehkä musiikin tärkeydestä puhuminen on vaikeaa yhteisössä, jossa sitä ei ole koskaan edes kyseenalaistettu. Sellaiset toteamukset, jotka tuntuvat minusta kliseiltä, ovat paikallisille tärkeitä ja totta.

Kehitysideoita

Käymme musiikkikoulun opettajien, Issan ja Haidaran kanssa usein läpi erilaisia kehitysideoita, joita Kirinan kylässä voitaisiin toteuttaa. Kokoan ne heidän pyynnöstään luetteloksi:

- iltapäiväkerhoja yhteistyössä peruskoulun kanssa
- musiikinteorian opetusta
- musiikkikoulun opettajien pedagogisten näkökulmien laajentaminen
- englanninkielen opetusta
- monikulttuurikasvatusta
- yksityistunteja soittajille ja tanssijoille
- yhtyesoiton tunteja ja harjoitusaikoja organisoidusti
- paikallisen musiikin notatointi ja/tai kuvaaminen arkistointia varten
- kuoron perustaminen

Kehityksen käsite ei ole koskaan yksiselitteinen. Järjestelmällisyyden lisääminen saattaa johtaa spontaaniuden ja luovuuden vähenemiseen. Monikulttuurikasvatus voi muuttaa käsityksiä myös omasta kulttuuriperimästä ja kylän arvokäsityksistä. Selvää on kuitenkin, ettei Kirinan kylä voi elää pysähtyneessä tilassa, vaan muutoksia tapahtuu väistämättömästi. Tärkeää olisikin, että tulevaisuuden muutokset tapahtuisivat hallitusti ja koko yhteisön etuja valvoen.

6 Pohdinta

Alkuperäinen tutkimussuunnitelmani painottui Kirinan musiikkiperinteiden ja musiikkikoulun toiminnan kartoittamiseen. Näkökulmani oli perinteen ja muutoksen välinen suhde. Kenttätyön aikana haastateltavat johdattelivat kuitenkin toistuvasti keskustelun musiikkikoulun toiminnan kehittämiseen ja tulevaisuuden suunnitelmiin. Kenttätyötä ennen laatimani tutkimussuunnitelma osoittautui riittämättömäksi tutkimukseni ontologisten lähtökohtien toteuttamiseen. Jotta saisin tutkittavien oman äänen kuuluviin, muutin tutkimuskysymyksiä niin, että tutkimukseni kohdistuisi heidän tärkeinä pitämiinsä teemoihin. Musiikkikoulun ja Kirinan kylän kehityssuunnitelmien kartoittaminen sekä lokaalin, glokaalin ja globaalin kohtaamisen tarkastelu mahdollistavat sekä perinteiden että toivottujen muutosten tarkastelun kehityksen kontekstissa. En tarkoita tässä kehitystä, joka johtaa väistämättä kohti parempaa. Kehityksen synonyyminä ei tässä yhteydessä voi käyttää sanaa edistys. Kyseessä on muutosprosessi, jonka lopputulosta ei voida enustaa. Haastatellut kuitenkin käyttivät nimenomaan käsitettä kehitys (*développement*).

Elämme aina keskellä muutosta, sillä elävä kulttuuri ei voi koskaan olla täysin paikalleen pysähtynyttä. Kirinassa perinteet elävät vahvoina, mutta samalla glokaaleja ilmiöitä syntyy koko ajan lisää kulttuurivaihdon myötä ja kiinnostus globaaliin osallisuuteen lisääntyy. Glokaalit ratkaisut tehdään lopulta paikallisella tasolla ja ulkopuolelta tulleista vaikutteista yhteisössä saavat huomiota eniten ne, jotka voidaan sopeuttaa yhteisön omiin tarpeisiin.

Kirinassa näkyy myös Malin koulutuspoliittinen tilanne. Peruskoulun suorittaminen ei takaa oppilaille mahdollisuuksia jatko-opintoihin eikä musiikkiala pysty työllistämään suuria määriä nuoria aikuisia. Kylän perinteisiin tarpeisiin riittää pieni määrä muusikoita, joten musiikkikoulun oppilaiden täytyy tulevaisuudessa etsiä töitä oman yhteisönsä ulkopuolelta. Omassa kylässä opitut laulut ja rytmit eivät kuitenkaan välttämättä sovi kauempana olevien yhteisöjen tarpeisiin, sillä ne ovat vahvasti lokaaleja, sidoksissa kunkin yhteisön kieleen ja etnisiin taustoihin. Oppilaille haluttaisiin antaa Kirinassa myös kieltenopetusta ja tietoa eri kulttuureista, sillä peruskoulun opetus ei anna heille riittäviä valmiuksia toimia muusikkoina monikulttuurisissa ympäristöissä. Tämä johtuu peruskoulun opetussuunnitelmasta, jota toteutetaan ranskaksi, vaikka suurella osalla oppilaista ei ole riittävää kielitaitoa opiskeluun ranskan kielellä. Musiikkikoulu ei voi

ratkaista peruskoulun ongelmia, vaan merkittävimmät muutokset tulisi tehdä valtion tasolla, luomalla kansankielinen opetusjärjestelmä.

Musiikkikoululla voi kuitenkin olla merkittävä asema oppilaiden asenteiden, tulevaisuuden suunnitelmien, itseluottamuksen ja identiteetin rakentamisessa. Koululle toivotaan monikulttuurikasvatusta ja kulttuurivaihtoa. Rohkeimmissa haaveissa oli suunnitelmia musiikkiyliopiston perustamisesta paikkakunnalle joskus tulevaisuudessa. Haaveiden toteuttaminen vaatii kuitenkin paikallisilta monipuolista toimijuutta ja pyrkimystä kohti taloudellista ja organisatorista itsenäisyyttä.

Kirinalaiset voisivat etsiä aiempaa aktiivisemmin yhteistyökumppaneita ja sponsoreita sekä kotimaastaan että muualta. PFCF haluaa musiikkikoulun toimijoiden olevan paikallisia, mutta taloudellisesti täysin yhdysvaltalaisjärjestön avusta riippuvaisena musiikkikoulun toiminta ei voi muotoutua kokonaan paikallisten näkemysten mukaiseksi. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten PFCF velvoittaa koulua laatimaan opetussuunnitelman, vaikka käytännössä musiikkikasvatus tapahtuu Kirinassa täysin irrallisena kirjallisista sopimuksista ja suunnitelmista. Opetussuunnitelmalla ei ole yhteyttä käytännön toimintaan musiikkikoulussa.

Afrikkalaisten musiikkikulttuurien tutkimuksen kolonialismiin, eksotisointiin ja rasismiin perustuvat juuret alkavat mielestäni nykyään hälvetä. Vaikka länsimaalaisten tekemään tutkimukseen tuleekin suhtautua kriittisesti ja eettistä pohdintaa painottaen, ei kuitenkaan voida sanoa, etteikö ulkopuolinenkin asiantuntija voisi havainnoida ja kokea asioita myös afrikkalaisten musiikkikulttuurien sisällä. Tässä tutkielmassa pidin keskeisenä lähtökohtana sitä, etteivät ennako-oletukseni ohjaa minua liikaa, vaan annan aidosti tutkittaville vapauden ohjata haastattelujen ja siten koko tutkimuksen kulkua haluamaansa suuntaan. Tästä seurasi tilanteita, joissa minä asetin kysymyksiä perinteiseen musiikkikasvatukseen ja kulttuuriperintöön liittyen, mutta lyhyen vastauksen jälkeen haastateltava saattoi alkaa puhua siitä, miten musiikkikoululle olisi hyvä saada studio-laitteisto ja sähköisiä soittimia. Perinteiden säilyttäminen oli heille tärkeää, mutta siihen ei liitetty samanlaista problematiikkaa kuin länsimaissa. Perinteet ja muutokset eivät ole toisensa poissulkevia asioita, vaan ne voivat elää Kirinassa rinnakkain. Lokaalien perinteiden säilyttämisen kanssa voidaan samaan aikaan luoda glokaaleja käytänteitä, joiden kautta mahdollisuudet osallistua globaaliin keskusteluun ja kulttuurivaihtoon monipuolistuvat.

6.1 Johtopäätökset

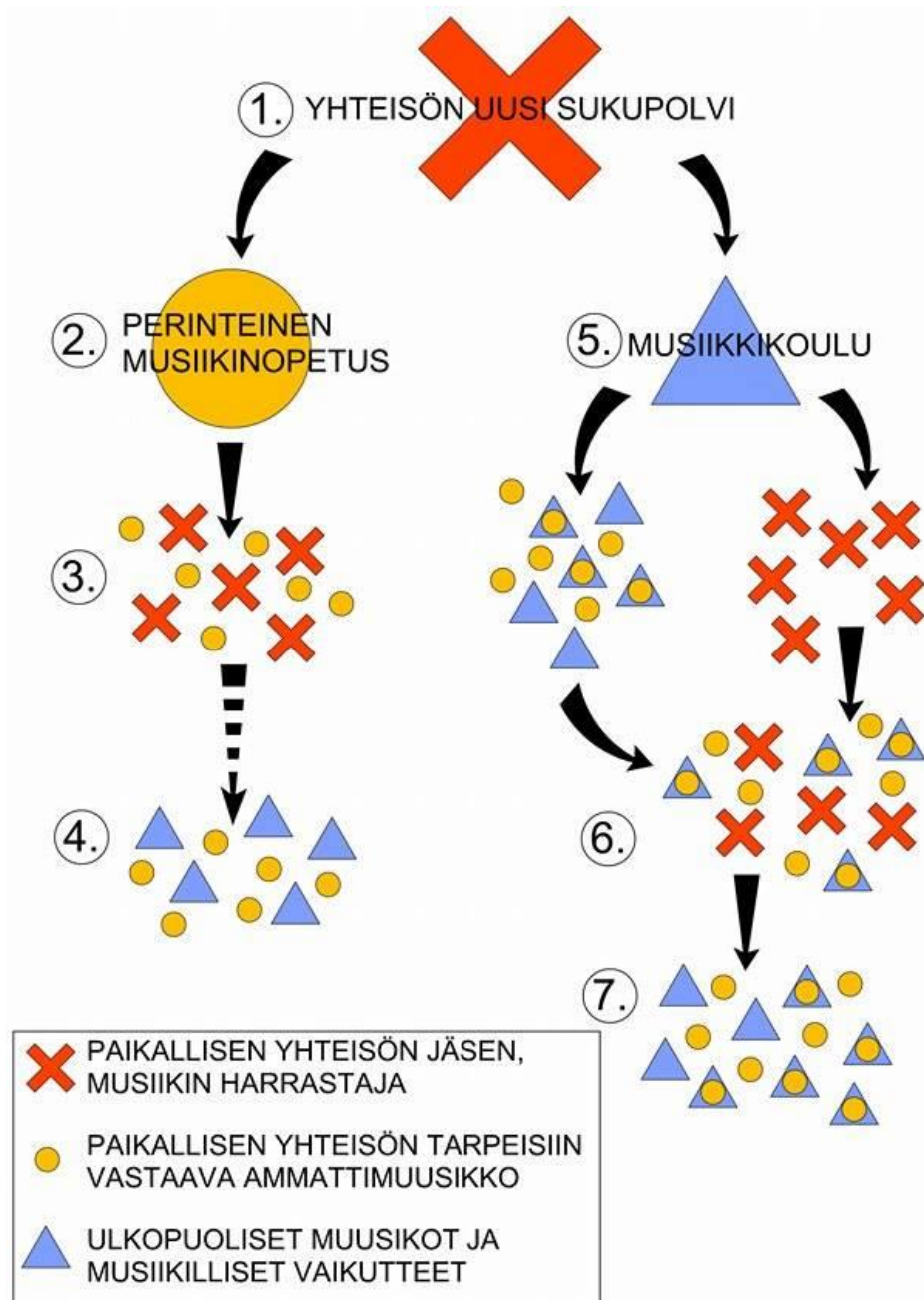
Tutkimuskysymykseni käsittelevät musiikkikasvatuksen perinteitä Kirinassa sekä musiikkikoulun toimintaan liittyviä kehitystavoitteita. Koska tutkittavat korostivat kulttuurivaihdon ja kehityksen merkitystä, ovat lokaalin, glokaalin ja globaalin käsitteet keskeisiä perinteiden ja muutosten tarkastelussa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitkä ovat musiikkikasvatuksen perinteet Kirinassa ja miten koulutusta halutaan kehittää?
2. Miten lokaalius, glokaalius ja globaalius ilmenevät Kirinan musiikkikoulun toiminnassa ja tulevaisuuden suunnitelmissa?
3. Minkälaisia rooleja ulkopuolisilla asiantuntijoilla voi olla Kirinan musiikkikoulussa?

Tutkimuksen edetessä tutkimuskysymysten teemat kietoutuivat yhteen haastateltujen puheenvuoroissa sekä osallistuvan havainnointini aikana. Nykyhetken arjen toiminta on yhteydessä sekä perinteisiin että koulutuksen kehityssuunnitelmiin. Lokaalit, glokaalit ja globaalit ilmiöt läpäisevät sekä menneen, nykyhetken että tulevaisuuden.

Kirinan musiikkikoulu elää juuri nyt siirtymäaikaa. Lokaalit musiikkikasvatuksen perinteet ovat saaneet rinnalleen glokaaleja muutoksia, kun PFCF:n asettamiin tavoitteisiin pyritään vastaamaan laatimalla opetussuunnitelmia, tuottamalla sisältöjä sosiaaliseen mediaan ja järjestämällä opetusta melko säännöllisen aikataulun mukaisesti. Haastatelussa kävi ilmi, että paikalliset opettajat toivovat saavansa apua sekä opetussuunnitelmien laadintaan että opetuksen toteuttamiseen ulkopuolisilta asiantuntijoilta, vaikka PFCF:n periaatteiden mukaan opettajien tulee aina olla paikallisia. Ulkopuolisen asiantuntijan tulee toimia kulttuurisensitiivisesti ja olla paikallisten suunnitelmien mahdollistaja. Ulkopuolisen asiantuntijan tulee pyrkiä luomaan Kirinan musiikkikoulun opettajille ja oppilaille sellaisia glokaaleja ja globaaleja toimintamalleja yhteistyössä paikallisten kanssa. Ehkä ulkopuolisen asiantuntijan tehtävä voisi olla ensin se, että hän osallistuu paikalliseen opetukseen ja tarkkailee opetusmenetelmiä ja -materiaaleja. Tämän jälkeen hän voi kehittää yhteistyössä paikallisten kanssa tarpeen mukaan uudenlaisia opetusmenetelmiä, oppimateriaaleja ja opetussuunnitelmia.



Kuvio 1 Lokaali, glokaali ja globaali musiikinopetus Kirinassa.

Kuviossa 1 esitän mallin Kirinan musiikkikoulun siitä, miten lokaali, glokaali ja globaali muusikkous voivat toteutua Kirinassa. Haastattelujen perusteella nyt koulua käyvä sukupolvi (1) on erityisasemassa: heillä on mahdollisuus opiskella musiikkia sekä perinteisen että musiikkikoulun mallin mukaan. Perinteinen musiikkikasvatus (2) Malissa on vastannut kylän tarpeisiin. Kyläyhteisön ja perheiden juhlat, vuoden kiertokulku ja viljelyyn liittyvät rituaalit sekä ajan viettoon liittyvä viihdemusiikki ovat olleet keskeisiä Kirinan kylässä jo satojen vuosien ajan (3). Mahdollisuudet toimia oman yhteisön ulko-

puolella ovat kuitenkin olleet rajallisia, sillä muusikoille ei olla kyetty tarjoamaan monikulttuurisuus- ja kielitaitoja riittävästi (4).

Musiikkikoulussa opiskelijat jaetaan kahteen ryhmään (5). Kaikki saavat käydä oppitunneilla, mutta samalla pyritään kouluttamaan tietoisesti ammattimuusikkoja, jotka saavat tutustua myös ulkopuolisiin vaikutteisiin ja muusikoihin kulttuurivaihdon kautta. Tavoitteena on luoda yhteisö, jossa musiikin harrastajat, perinnemuusikot ja ulkopuoliset muusikot ja musiikilliset vaikutteet synnyttävät monimuotoisen musiikillisen toimintakentän (6). Tähän kenttään pohjautuen muusikkojen on aiempaa helpompi toimia myös oman yhteisön ulkopuolella ja luoda fuusioita eri musiikkityyleistä (7).

Ulkopuolisten tutkijoiden ja asiantuntijoiden rooli on tähän asti ollut Kirinan musiikkikoululla lähinnä tarkkailija tai lahjoittaja, eikä aktiivista kulttuurista vuorovaikutusta ole syntynyt. Haastateltavat ilmaisivat suoraan, että he toivoisivat ulkopuolisen asiantuntijan apua myös opetuksen järjestämiseen, vaikka PFCF:n periaatteiden mukaan opetus tulisi järjestää paikallisin voimin. Nähdäkseni globaali mahdollistaa osittain myös globaalin toiminnan: puhtaasti lokaalit perinteet ja niiden käyttötarkoitukset eivät ole helposti siirrettävissä muihin toimintaympäristöihin muussa kuin turismiesitysten mielessä. Sen sijaan globaalit musiikilliset ilmiöt voivat puhutella sekä paikallista että ulkopuolista yleisöä. Musiikin tuotteistaminen ja kaupallinen myynti toisivat yksittäisille muusikoille ja koko yhteisölle mahdollisuuksia toteuttaa kehityssuunnitelmia. Tämä tulee kuitenkin tehdä perinteitä vaalien ja paikallisten omilla ehdoilla.

Glokaali tarkoittaa tapaa, jolla globaaleja vaikutteita otetaan vastaan historiallisesti ja kulttuurisesti erilaisissa ympäristöissä ja niitä muunnetaan lokaaliin arvomaailmaan sopiviksi. Playing For Change Foundationin musiikkikoulu on globaali ilmiö Kirinassa. Kirinan yhteisö on saanut musiikkikoulun myötä tunnettavuutta. Silti PFCF:n keskeisin tavoite musiikin kautta saavutettavasta ”paremmasta elämästä” ei vielä konkretisoidu, vaan monet kylän lapset ja nuoret päätyvä yhä töihin kullanhuuhtontapaikalle Nigerjoen varteen. Haastatteluissa toistui usein musiikkikoulun henkilökunnan toivomus ulkopuolisen asiantuntija-avun saamisesta musiikkikoulun toiminnan kehittämiseen.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Etnografisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy aina liian subjektiivisuuden haaste. Tutkimus ei voi koskaan olla täysin objektiivista, vaan tutkimustulokset ovat aina yh-

destä näkökulmasta katsoen tehtyjä. Erityisesti etnografisessa tutkimuksessa tutkijan oma tausta vaikuttaa tutkimuksen kulkuun. Omassa tutkimuksessani toimin Kirinan yhteisössä myös muusikkona, mikä vaikutti kentän vuorovaikutustilanteisiin niin, että pääsin osalliseksi keskusteluihin, joita muusikot ja musiikkikoulun opettajat kävivät keskenään. Subjektiivisuuden ja länsimaalaisen muusikon taustani vaikutusta pyrin vähentämään siten, että annoin haastateltavien itse vaikuttaa haastattelujen kulkuun.

Esittämäni kysymykset ja tapa, jolla toin musiikkikoulun ja peruskoulun opettajia samaan keskusteluun, avasi heille keskusteluyhteyden. Yhteisessä keskustelussa nousi ilmi musiikkikoulun mukanaan tuoma eriarvoisuus. Musiikkikoulun opettajat muodostivat ikään kuin uuden eliitin, jonka kautta Yhdysvalloista saatavia avustuksia kontrolloidaan. Yhdysvaltalaiset tukijat haluavat, että musiikkikoulu hyödyttää koko yhteisöä. Tämä edellyttää uusien opetusmetodien ja esityskäytäntöjen luomista perinteisen suullisen perinteen rinnalle, paikallisten omien kehityssuunnitelmien mukaisesti.

Pidempi ajanjakso mahdollistaisi asioihin perehtymisen syvällisemmin. Se ei kuitenkaan ollut mahdollista näin suppean tutkielman puitteissa. Kenttätyön aikana nousi esille useita aihepiirejä, joihin jatkotutkimus Kirinan kylässä voi perustua.

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Kirinassa kannattaa tehdä tulevaisuudessa tutkimusta, jossa kartoittamisen ja havainnoinnin sijaan tutkija tekee työtä yhdessä paikallisten opettajien kanssa. Tutkimuksen tavoitteet ja näkökulma tulee valita paikallisten opettajien kanssa, jotta tutkimuksesta olisi mahdollisimman paljon hyötyä Kirinan musiikkikoululle ja kyläyhteisölle. Ulkopuolisen asiantuntijan tulee tehdä yhteistyötä kirinalaisten opettajien kanssa niin, että lokaalit toimijat saavat itse osallistuen luoda uusia, globaaleja malleja musiikkikasvatukseen. Tulevaisuuden suunnitelmat ja tarve globaaliin osallistumiseen musiikin kentällä ovat toteutettavissa siten, että ulkopuolinen asiantuntija toimii Kirinassa sekä musiikinopettajana että kulttuurivaihdon mahdollistajana yhdessä paikallisten kanssa. Kirinan sosioekonomisen tilanteen huomioon ottaen, musiikkikoulun toimintaan kannattaa liittää myös ympäristötietoisuuteen, kielenopetukseen ja harrastusmahdollisuuksien laajentamiseen liittyviä teemoja.

Kehitysyhteistyösuunnitelmia voitaisiin laatia kolmen eri tahon, Kirinan musiikkikoulun toimijoiden, ulkopuolisen asiantuntijan sekä PFCF:n yhteistyönä. Tutkimuksissa

täytyy huomioida sekä perinteiden säilyttäminen että uudistusten tarve. Soveltavan musiikintutkimuksen kautta Kirinan musiikkikoululle voitaisiin luoda opetussuunnitelma, jossa perinteisen musiikinopetuksen rinnalle laaditaan muiden musiikkikulttuurien opetusta koskeva suunnitelma. Silloin musiikkikoulun opettajien toive eri musiikkityyleihin tutustumisesta sekä erilaisten musiikkityylien fuusioiden syntymisestä toteutuisi.

Jakan yhteistyötä Kirinan musiikkikoulun kanssa siten, että toteutan koululla vuosien 2017-2018 aikana projektin, jossa opetan länsimaisen musiikinteorian alkeita musiikkikoulun opettajille ja musiikin varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa nuorille naisille. Tämä projekti syntyi kirinalaisten toiveesta. Tarkoituksena on luoda yhteistyössä paikallisten opettajien kanssa uudenlaisia malleja musiikkikasvatukseen siten, että projektin tuomat uudistukset noudattavat yhteisön hyväksymiä kulttuurisia ja eettisiä arvoja. Kirinan musiikkikoulun ei ole tarkoitus olla ainoastaan perinteiden säilyttäjä. Paikallisilla on toiveita luoda lokaalien mallien rinnalle jatkuvasti uusia glokaaleja toimintamuotoja ja sisältöjä sekä päästä osallisiksi globaalista kulttuurivaihdosta. Totesimme kenttätyöni aikana, että muutokset todennäköisesti vain lisäävät lokaalien musiikkiperinteiden arvoa ja arvostusta myös paikallisesti.

Loppulause

Boubacar, joka kahdeksaa vuotta aiemmin oli palannut Maliin yhdysvaltalaisen järjestön paperit mukanaan, istuu edessäni ja kertoo musiikin merkityksestä hänelle ja Kirinan kylälle. Musiikin kautta voidaan selittää asioita, joita ei voi nähdä. Hän kuvaa minulle Apollo-kappaletta, jonka malilaiset muusikot kirjoittivat kuullessaan kuulennosta. Kuulento on Boubacarin mukaan globaali asia, ihmisten yhteinen saavutus. Apollosta kertovalla laululla on kuitenkin myös sidoksia paikalliseen kulttuuriin. Kuulento symbolisoi vapautta ja musiikissa tähän yhdistetään opetus siitä, ettei ketään saisi pakottaa naimisiin ilman hänen omaa suostumustaan. Laulua säestävä yhtye käyttää länsiafrikalaisia ja länsimaalaisia soittimia. Apollo-kappale kertoo jotain siitä, miten lokaali, glokaali ja globaali sekoittuvat ihmisten arjessa. Samoin ne sekoittuvat musiikissa ja musiikkikasvatuksen uusissa tarpeissa, joita Kirinan musiikkikoululla on. Ulkopuolisen asiantuntijan roolina tulisi Kirinassa olla fasilitaattori, joka auttaa musiikkikoulua ja koko kyläyhteisöä löytämään keinoja saavuttaa tavoitteitaan oma-aloitteisesti ja lopulta myös omavaraisesti.

”Apolon-kappale kuvaa vapautta. Se kuvastaa taistelua järjestettyä avioliittoa vastaan. Tieteilijät keksivät Apollon ja musikit luovat aina musiikkia eri muutoksille. Maailma muuttuu, mutta eri tavoin eri paikoissa. Mutta kaikilla on musiikki.” (Boubacar)

Lähteet

- Abah, J. Mashebe, D. & Denuga, D. 2015. Prospects of Integrating African Indigenous Knowledge Systems into the Teaching of Sciences in Africa. *American Journal of Educational Research* Vol. 3(6), 668-673.
- Agawu, K. 1995. The Invention of "African Rhythm". *Journal of the American Musicological Society* 48(3), 380-395.
- Bangura, Y. 2001. *Globalisation and African Development*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet, 34-48.
- Banks, J.A. 2009. Human Rights, Diversity and Citizenship education. Esitelmä IAEA:n konferenssissa Intercultural Education: "Paideia, Polity, Demoi". Ateena, 22.-26.6.2009.
- Bassey, N. 2014. *Kiehuva ja köyhtyvä Afrikka. Raaka-aineteollisuuden aiheuttamat tuhot ja Afrikan ilmastokriisi*. Helsinki: Like.
- Blacking, John. 1995 [1967]. *Venda Children's Songs*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Blacking, J. 1973. *How Musical Is Man?* Seattle: Washington University Press.
- Cavicchi, D. 2010. My Music, Their Music, and the Irrelevance of Music Education. Teoksessa Regelski, T. & Gates, T. (toim.) *Music Education for Changing Times. Guiding Visions for Practice*. New York: Springer, 97-107.
- Durán, L. 2003. Women, Music, and the "Mystique" of Hunters in Mali. Teoksessa Ingrid Monson (toim.) *The African Diaspora. A Musical Perspective*. New York: Routledge, 137-185.
- Edwards, R. & Usher, R. 2000. *Globalisation and Pedagogy. Space, place and identity*. Lontoo: Routledge.
- Eguzoroh, I. 2015. Music teachers' conceptions of cultural and music diversity: a case study at an international school in Nigeria. *Maisterin tutkielma*. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto.

- Elliott, D. & Silverman, M. 2015. *Music Matters. A Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Englund, H. 2011. Tieto, valta ja toiseus: johdatus Afrikan tutkimuksen perusteisiin. Teoksessa Annika Teppo (toim.) *Afrikan aika. Näkökulmia Saharan eteläpuoliseen Afrikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fingerroos, O. & Jouhki, J. 2014. Etnologinen kenttätyö ja tutkimus: metodin monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkitapauksia. Teoksessa Pilvi Hämeenaho & Eerika Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry, 79-108.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography: Principles in Practice*. Lontoo: Routledge.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa Matti Hyvärinen, Johanna Ruusuvoori & Pirjo Nikander (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 39-63.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa Pilvi Hämeenaho & Eerika Koskinen-Koivisto (toim.) 2014. *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry, 7-31.
- Johnston, H. 1899. *A history of the Colonization of Africa by Alien Races*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kananen, J. 2014. *Etnografinen tutkimus. Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kiangi, G. E. 2001. *Africa: Problems, Challenges and the Basis for Hope*. Tukholma: Nordiska Afrikainstitutet, 67-83.
- Kuortti, J. & Lehtonen, M. & Löytty, O. 2007. *Kolonialismin jäljet – keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus.

- Lappalainen, S. 2007. Johdanto – Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9-14.
- Löytty, O. 2006. Ambomaamme. Suomalaisen lähetyskirjallisuuden me ja muut. Tampere: Vastapaino.
- Majgaard, K. & Mingat, A. (toim.) 2012. Education in Sub-Saharan Africa. A Comparative Analysis. Washington D.C.: The World Bank.
- Mans, M. 2006. Meanings and messages in musical arts. Teoksessa: Mans, M. (toim.) 2006. Centering on African Practice in Musical Arts Education. Cape Town: African Minds, 31-48.
- Marshall, A. & Batten, S. 2004. Ethics in Cross-Cultural Research. Forum Qualitative Sozialforschung. Vol 5(3). Saatavilla: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/572/1241>
- McEwan, C. 2009. Postcolonialism and Development. New York: Routledge.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Viro: International Met-help Ky.
- Moisala, P. & Valkeila, R. 1994. Musiikin toinen sukupuoli. Naissäveltäjiä keskiajalta nykyaikaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Morgan, A. 2013. Music, Culture, and Conflict in Mali. Music, Mausoleums, Ancient Manuscripts, Literature, Film, Theatre and Islamism in Mali. Kööpenhamina: Freemuse.
- Mowitt, J. 2001. In the Wake of Eurocentrism. Minnesota: University of Minnesota Press. Cultural Critique 47, 3-15.
- Nzewi, M. 2006. Growing in musical arts knowledge versus the role of the ignorant expert. Teoksessa: Mans, M. (toim.) 2006. Centering on African Practice in Musical Arts Education. African Minds: Cape Town, 49-60.
- Nzewi, M. 2007. A Contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge systems, Volume 1: The root - Foundation. Cape Town: African minds.

- Olukoshi, A. O. 2006. African Scholars and African Studies. Discussion paper 35. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet, 7-22.
- Olukoshi, A. O. 2011. Democratic Governance and Accountability in Africa. In Search of a Workable Framework. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2010. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) Ikku-noita utkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 204-221.
- Polak, R. 2006. A Musical Instrument Travels Around the World. Teoksessa Jennifer C. Post (toim.) Ethnomusicology. A Contemporary Reader. New York: Routledge, 161-185.
- Rastas, A. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 64-89.
- Regelski, T. & Gates, T. 2010 Music Education for Changing Times. Guiding Visions for Practice. New York: Springer
- Rosabal-Coto, G. 2016. Music learning in Costa Rica: A postcolonial institutional ethnography. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto.
- Sæther, E. 2003. The Oral University. Attitudes to music teaching and learning in the Gambia. Malmö: Academy of Music, Lund University.
- Said, E. 2011 [1978]. Orientalismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Schultz, D. 2003. "Charisma and Brotherhood" Revisited: Mass-Mediated Forms of Spirituality in Urban Mali. Journal of Religion in Africa, 33. Religion and the Media, 146-171.
- Skinner, R. 2015. Bamako Sounds. The Afropolitan Ethics of Malian Music. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Small, C. 1998. Musicking. The Meanings of Performing and Listening. Middletown: Wesleyan University Press.
- Soares, B. 2004. Islam and Public Piety in Mali. Teoksessa Armando Salvatore & Dale F. Eickelman (toim.): Public Islam and the Common Good. Boston: Brill, 205-226.

- Teppo, Annika. 2011. Afrikan ajasta. Teoksessa Annika Teppo (toim.) Afrikan aika. Helsinki: Gaudeamus, 9-19.
- Thorsén, S-M. (toim.) 2004. Sounds of Change. Social and Political Features of Music in Africa. Tukholma: Edita Sverige.
- Tostensen, A., Tvedten, I. & Vaa, M. 2001. The Urban Crisis, Governance and Associational Life. Teoksessa Arne Tostensen, Inge Tvedten & Mariken Vaa (toim.) Associational Life in African Cities. Popular Responses to the Urban Crisis. Tukholma: Nordiska Afrikainstitutet, 7-26.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. 9. uudistettu painos. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi: Helsinki.
- Wanyama, M. N. 2006. The philosophy of art reflected in African music: A comparative analysis of Western and African aesthetic perspectives. Teoksessa: Minette Mans (toim.) Centering on African Practice in Musical Arts Education. Cape Town: African Minds, 17-30.

Internet-lähteet

Playing For Change Foundation

<https://playingforchange.org/>

Katsottu 2.5.2016.

World Bank. 2016. World Development Indicators/Mali

<http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&country=MLI#>

Katsottu 5.8.2016.

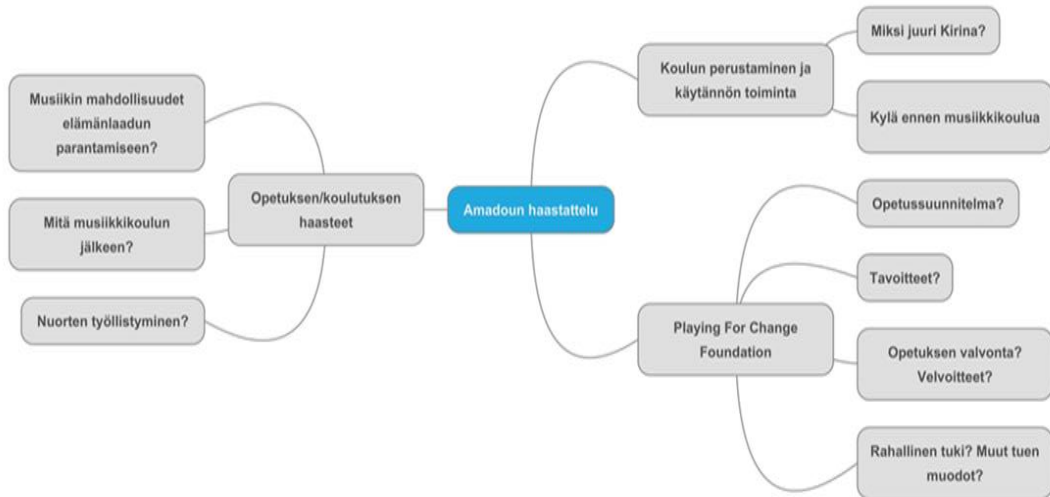
YK. 2007. Julistus alkuperäiskansojen oikeuksista.

<http://www.un-documents.net/a61r295.htm>

Katsottu 31.1.2017.

Liite 1

Haastattelurunko.



Liite 2

Soittimia musiikkikulun toimistossa. Ylärivissä vasemmalta oikealle kaksi balafonia, ngoni, pieni djembe, kaksi tamtam-rumpua sekä vielä yksi balafon. Lattiatasolla kaksi balafonia, joista näkyvät soittimien kaikukoppana toimivat kalebassit.



Djembetunti. Vasemmallla opettaja soittaa dundun-rumpuja.



Vasemmallla koransoittaja, jonka soittimessa on modernit viritystapit. Ylhäällä perinteinen kora, joka viritetään nahkaremmien avulla.

Liite 3

Peruskoulun musiikinopettajan opetusmateriaali koostuu ranskankielisen opettajakoulutuslaitoksen luennoilla ruutuvihkoon kootuista muistiinpanoista. Musiikin opetusta oli opettajakoulutuksessa niin vähän, ettei muistiinpanoista ole koskaan ollut käytännön hyötyä. Tällä hetkellä peruskoulussa ei opeteta musiikkia lainkaan.

Des notes

i Definition:
- La note est un signe qui caractérise le son.

ii Les figures de notes

1 Definition:
Les figures des notes, représentent des durées et des sons.
Elles représentent des durées selon leur figure (nature) et des sons selon la position qu'elles occupent sur la portée.
Il y a sept figures de note

1) La ronde: 

2) La blanche:  ou 

3) La noire:  ou 

4) La crotche:  ou 

5) La double:  ou 

6) La triple crotche:  ou 

7) La quatrijle crotche:  ou 