

**UMUNTU UNGUMUNTU NGABANTU**

**SUOMALAISENA MUSIIKINOPETTAJANA MONEN  
KULTTUURIN ETELÄ-AFRIKASSA**

Maria Typpö

Pro gradu -tutkielma

Musiikkikasvatus

7.5.2008

Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen	Laitos Musiikin laitos
Tekijä Maria Karoliina Typpö	
Työn nimi UMUNTU UNGUMUNTU NGABANTU Suomalaisena musiikinopettajana monen kulttuurin Etelä-Afrikassa	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Kevät 2008	Sivumäärä 98 + liitteet 6s.
Tiivistelmä <p>Vuonna 2005 vietin puoli vuotta Etelä-Afrikassa opiskellen ja opettaen musiikkia sekä keräten tutkimusaineistoa. Tavoitteenani on ollut tämän omista ja kuuden muun musiikinopettajan kokemuksista kerätyn aineiston pohjalta kuvata eteläafrikkalaisen ja eurooppalaisen (omassa tapauksessani suomalaisen) kulttuurin kohtaamisia ja näiden kohtaamisten vaikutuksia sekä opetustilanteisiin että musiikinopettajan monikulttuurisen identiteetin muodostumiseen. Tutkimuskouluina olivat Pretoriassa toimiva Sstep (State Theatre Education Project)-musiikkikoulu ja Pretorian lähistöllä sijaitsevan townshipin lukion tiloissa pidettävä Magnet Music Programme. Näissä paikoissa toimin itse musiikinopettajana, erikoistuen viulunsoiton opettamiseen.</p> <p>Tutkielma on laadullinen tapaustutkimus ja siinä on etnografisia piirteitä. Keskeisiä menetelmiä ovat puolistrukturoitu teemahaastattelu, osallistuva ja passiivinen havainnointi sekä refleктоiva tutkimuspäiväkirjojen kirjoittaminen. Aineisto kerättiin 18.2.–5.9.2005 välisenä aikana.</p> <p>Tutkimustulokset vahvistavat näkemystä, että kulttuurilla on suuri vaikutus opetustilanteeseen näkyen esimerkiksi erilaisina opetustyyleinä, musiikkikasvatusjärjestelminä ja aikakäsityksinä. Vaikka opettaja nämä asiat tiedostaisikin, on hänen roolinsa hyvin vaativa oman kulttuurin vaikuttaessa taustalla. Tutkimuskenttäni oli todellinen arvojen ja asenteiden reflektionnin paikka, missä eräät itselle tutut asiat oli jätettävä sivuun musiikinopiskelun luonteen erilaisuuden takia. Musiikinopiskelu Etelä-Afrikassa oli enemmänkin yhdessä kokemista ja iloa, ei niinkään suorittamiseen, asioiden tiedostamiseen ja sääntöihin perustuvaa toimintaa.</p> <p>Tutkielmassani pyrin tuomaan esiin kulttuurien välisen dialogin, jossa kaikki ovat sekä lukijoita että käsikirjoittajia, merkitystä tämän päivän musiikkikasvatukseen. Mielestäni eteläafrikkalaisille tutussa sanonnassa <i>Umntu ungununtu ngabantu</i>, jonka mukaan ihminen voi tulla täydeksi vain ihmissuhteidensa kautta, voisi olla paljon annettavaa suomalaisen musiikin opiskeluun ja musiikkikasvatukseen.</p>	
Asiasanat Etelä-Afrikka, kulttuurierot, monikulttuurisuus, musiikkikasvatus, musiikkikulttuuri	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos	
Muita tietoja	

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	1
2	TAUSTATIETOA ETELÄ-AFRIKASTA .....	4
2.1	Etelä-Afrikka – Yksi maa monta kulttuuria .....	4
2.1.1	Etelä-Afrikka valtiona .....	4
2.1.2	Historia .....	5
2.1.3	Väestö .....	9
2.2	Etelä-Afrikan koulutusjärjestelmän vaiheita .....	11
2.2.1	Koulutuksen historiaa .....	11
2.2.2	Etelä-Afrikan koulutusjärjestelmä 2000-luvulla .....	13
2.2.3	Kansallinen opetussuunnitelma .....	14
3	AFRIKKALAISIA NÄKEMYKSIÄ MUSIIKKIKASVATUKSESTA .....	16
3.1	Afrikkalaisen musiikkikulttuurin kohtaaminen .....	16
3.2	Eräitä afrikkalaiseen musisointiin vaikuttavia tekijöitä .....	20
3.3	Kohti afrikkalaista musiikkikasvatusta .....	22
3.3.1	Kaksi afrikkalaista musiikkikasvatuksen mallia .....	25
3.3.2	Eräitä afrikkalaisia määritelmiä ihannemusiikinopettajasta .....	27
3.4	Eurooppalainen vaikutus afrikkalaiseen musiikkikasvatukseen .....	27
3.5	Etelä-Afrikan monikulttuurinen musiikkikasvatus .....	29
3.5.1	Neljän eri musiikkikulttuurin vaikutus Etelä-Afrikan musiikkikasvatukseen ..	29
3.5.2	Apartheidin vaikutus Etelä-Afrikan musiikkikasvatukseen .....	31
3.5.3	Etelä-Afrikan musiikkikasvatus nykyään .....	33
3.5.4	Etelä-Afrikan musiikkikasvatuksen tulevaisuus .....	33
4	TUTKIMUSASETELMA .....	35
4.1	Laadullinen tapaustutkimus .....	35
4.2	Etnografia .....	35
4.3	Kenttätyö .....	37
4.4	Havainnointi .....	39
4.5	Haastattelut .....	39
4.6	Tutkimuspäiväkirjat .....	41
4.7	Analysointi .....	41
4.8	Tutkimuseettiset kysymykset .....	42
5	TUTKIMUKSEN TAUSTATIETOJA .....	44
5.1	Omia kokemuksia elämisestä Etelä-Afrikassa .....	44
5.1.1	Yhteisöllisyys ja ihmisten asema .....	44
5.1.2	Eriarvoisuus ihmisten välillä .....	46
5.1.3	Kulttuurien vaikutukset .....	48
5.2	Taustatietoa tutkimuskouluista ja haastateltavista .....	50
5.2.1	Sttep-musiikkikoulu .....	50
5.2.2	Magnet Music Programme .....	51
5.2.3	Philip ja Julie Clifford .....	53

5.2.4	Ivan ja Snejana Lazarov .....	53
5.2.5	Viulunsoitonopettaja .....	53
5.2.6	Teorian- ja ksylofoninsoitonopettaja .....	54
6	STTEP-MUSIIKKIKOULUN TULOKSET .....	55
6.1	Näkemyksiä Etelä-Afrikan musiikkikasvatuksesta .....	55
6.1.1	Kokemuksia 1990-luvun musiikkikasvatuksesta .....	55
6.1.2	Kokemuksia tämän hetkisestä musiikkikasvatuksesta .....	57
6.2	Sttep-musiikkikoulun tarkoitus ja tavoitteet .....	58
6.2.1	Sttep-musiikkikoulun tarkoitus sekä sen merkitys oppilaille .....	58
6.2.2	Sttep-musiikkikoulun tavoitteet .....	59
6.3	Yleistietoa Sttep-musiikkikoulusta .....	61
6.3.1	Ilmapiiri .....	61
6.3.2	Yksilö- ja ryhmäopetus .....	62
6.3.3	Soittokokeet ja ohjelmisto .....	62
6.3.4	Materiaali .....	63
6.3.5	Kieli .....	64
6.4	Oppilaat Sttep-musiikkikoulussa .....	65
6.4.1	Soittoharrastuksen aloitus .....	65
6.4.2	Soittoharrastuksen arvostus .....	66
6.4.3	Soittotyö ja jännittäminen .....	68
6.4.4	Kodin merkitys .....	69
6.5	Kulttuurisia eroavaisuuksia Etelä-Afrikan ja Euroopan soitonopetuksessa .....	70
6.5.1	Oppilaiden yksilöllinen huomiointi .....	70
6.5.2	Kulttuurin vaikutus opetustilanteessa .....	71
6.5.3	Intonaatio .....	74
6.5.4	Harjoittelu .....	75
7	MAGNET MUSIC PROGRAMMEN TULOKSET .....	78
7.1	Erikoisuus – Olen erilainen .....	78
7.2	Työskentely musiikkiohjelmassa .....	80
7.2.1	Musiikkiohjelman johtaja ja opettajat .....	80
7.2.2	Musiikkiprojektin organisoinnin puute .....	82
7.2.3	Oppilaat Magnet Music Programme:ssa .....	83
7.2.4	Opettaminen .....	85
7.2.5	Materiaalin puute .....	88
8	POHDINTA .....	89
	LÄHDELUETTELO .....	94
	LIITTEET .....	99
	LIITE 1 Haastattelukysymykset Euroopasta muuttaneille opettajille .....	99
	LIITE 2 Haastattelukysymykset afrikkalaisille opettajille .....	102
	LIITE 3 Sttep-musiikkikoulun 10-vuotisjuhlakonsertin ohjelma .....	104

## 1 JOHDANTO

Vuoden 2005 Etelä-Afrikka on vastakohtaisuuksien maa, jossa sekä rikkaus ja köyhyys että ilo ja suru elävät rinnakkain. On vain yksitoista vuotta Apartheid-aikakauden päättymisestä, ja uusi aika on alkanut sekä toivo paremmasta demokraattisesta Etelä-Afrikasta on herännyt. Mutta samalla maassa, jota pidetään yhtenä kauneimmista, näkyy epätoivoa ja huolta. Myös rikollisuus kukoistaa. Apartheid-aikakausi ajoi eri etniset ryhmät kauaksi toisistaan, mutta nyt on aika tutustua ympärillä oleviin maan sisällä vallitseviin uusiin, tuntemattomiinkin kulttuureihin. Tämä uusi maailma kiinnostaa, vaikka ihmisten rasistiset ajatukset ovat huomattavissa, vieläkin. ”Keitä me olemme ja mihin me kuljemme” ovat ajan kysymyksiä. Samaan aikaan koko muu maailma avautuu. ”Mikä on minun omaa taustaani?” kuulen kysyttävän.

Vuonna 2005 vietin puoli vuotta Etelä-Afrikassa opettaen ja opiskellen musiikkia sekä keräten tutkimusaineistoa tätä Pro gradu-tutkielmaani varten. Tutkimuskentällä omista ja kuuden muun musiikinopettajan kokemuksista kerätyn aineiston pohjalta olen pyrkinyt luomaan kokonaisuuden, jonka tarkoitus on kertoa eteläafrikkalaisten ja eurooppalaisten kulttuurien kohtaamisista sekä niiden vaikutuksista opetustilanteisiin ja musiikinopettajan monikulttuurisen identiteetin muodostumiseen. Tutkimuskouluina ovat olleet Pretoriassa toimiva Step (State Theatre Education Project) -musiikkikoulu ja Pretorian lähistöllä sijaitsevan townshipin<sup>1</sup> lukion tiloissa pidettävä Magnet Music Programme. Näissä kouluissa toimin itse musiikinopettajana, erikoistuen viulunsoiton opettamiseen. Muita opetettavia aineitani olivat musiikinteoria ja pianonsoitto. Oppilaani olivat vähävaraisia eteläafrikkalaisia mustaihoisia 5-17-vuotiaita lapsia ja nuoria. Kummassakin koulussa minulla oli kolme vakituista oppilasta, joiden lisäksi opetin myös monia muita oppilaita. Opetushenkilökunta oli monikulttuurista.

Tutkimuksen aiheen tulisi olla kiinnostava, mutta sen tulisi erota jonkin verran omasta kokemuspiiristä. Näin tutkija saa siihen riittävää etäisyyttä ja mahdollisimman monipuolisen

tarkastelukulman. (Eskola & Suoranta 2005, 34–35.) Peilatesani näitä ajatuksia omaan historiaani, huomaan, että vaikka musiikki onkin kuulunut aina olennaisena osana elämäni, on Etelä-Afrikan kokemus ollut hyvin poikkeava kaikista opetuskokemuksistani. Ennen Etelä-Afrikan matkaani olin saanut jo pientä tuntumaa monikulttuurisesta musiikinopetuksesta, kun opetin eteläafrikkalaista tyttöä (entinen Step-musiikkikoulun oppilas) viulunsoitossa Jyväskylässä viiden kuukauden ajan vuonna 2003. Opintojeni edetessä monikulttuurinen musiikkikasvatus tutkimusaiheena alkoi kiinnostaa minua entisestään, mihin liittyen tein Jyväskylän ammattikorkeakoulussa pedagogisen opinnäytetyön vuonna 2004 ja opinnäytetyön 2005. Halusin jatkaa tämän aiheen tutkimista itselle vieraassa kulttuurissa, mikä toteutui matkustettuani Etelä-Afrikkaan vuonna 2005.

Jo ennen Etelä-Afrikan matkaani koin monikulttuurisuuden antavan tärkeitä näkökulmia musiikkikasvatukseen. Matkani vahvisti näitä näkökulmia ja antoi niille entistä syvemmät merkitykset. Lähtiessäni Etelä-Afrikkaan tiedostin kulttuurien vaikuttavan musiikkiin ja musiikkikasvatukseen. Lähtöajatukseni oli, että Afrikassa musiikki elää arjessa ja se on kaikkien ihmisten ulottuvissa. Tällainen tapa kokea musiikki oli vähitellen muodostunut minulle ihanteeksi, minkä toivoin kumpuavan myös Suomessa. Etelä-Afrikan matkan kaksi tärkeintä syytä olivat kiinnostukseni kokea ihmisten erilainen musiikillinen lähestymistapa sekä toivomukseni toimia opettajana erilaisessa, ei-länsimaisessa, kulttuurissa. Tiesin, että tämä kulttuurien erilaisuus tulisi kyseenalaistamaan omat tapani, ja että sen kohtaaminen yksin vieraassa kulttuurissa saattaisi olla vaikeaa, mutta silti koin olevani valmis matkaan. Etelä-Afrikassa huomasin, että oma kulttuurini vaikutti minuun hyvin paljon, vaikka tietoisesti pyrin olla korostamatta sitä. Useimmiten uudet asiat ja omat reaktioni tulivat niin yllättäen, että niihin oli vaikea valmistautua. Nämä kokemukset herättivätkin minut kysymään, kuinka valmis ihminen voi olla kohdatessaan jotain itselle vierasta. Matkaani ennen minulle oli tärkeää kuulla muiden ihmisten ajatuksia Etelä-Afrikasta ja siellä elämisestä. Tällä tavoin koin valmistautuvani paremmin matkaa varten. Näen tämän tutkimukseni osaksi tällaista työtä; haluan osaltani valmistaa teitä lukijoita kohtaamaan monikulttuurisia tilanteita.

---

<sup>1</sup> Townshipit olivat apartheid-aikakaudella mustaihoisille ihmisille tarkoitettuja asuinalueita. Katso luku 2.1.2, sivu 8.

Maaillalla monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen liittyvää tutkimustyötä on tehty pitkään. Suomessakin tutkimusta on tehty, ja useimmiten tutkimuskenttänä on luonnollisesti ollut suomalainen koulu tai yhteisö. Monikulttuurista opetusmateriaaliakin on tehty, esimerkiksi Jyväskylän yliopiston MONIKU-projektin myötä. Tutkimusta tehdessäni olen iloinnut etenkin Sanna Kivisen (nykyään Salmisen) julkaisemattoman lisenssiaatin tutkielman ”You can’t do crime if you do music: soittoharrastuksen vaikutus eteläafrikkalaisen Step-musiikkikoulun oppilaiden elämänkuvaan” annista, mikä antoi minulle ymmärrystä eteläafrikkalaisesta kulttuurista sekä etenkin Etelä-Afrikan lasten ja nuorten elämästä ja ajatuksista jo ennen omaa matkaani. Toinen hyvin avaava tutkimus on ollut Anna-Kaisa Halmeen Pro gradu-tutkielma ”Maua Mazuri Yarendeza – Laululeikkien tarkastelua Tansanian musiikki- ja kulttuuriperinteen valossa”. Toivon, että tutkimukseni muodostuu tärkeäksi osaksi monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tutkimusketjua.

Tutkielmani jakaantuu kahteen osaan, joista ensimmäisessä osassa käsittelen Etelä-Afrikkaa, sen väestöä, historiaa, koulutusta sekä kulttuuria. Pääpaino on Etelä-Afrikan musiikkikasvatuksessa. Tutkielmassani on myös näkökulmia eurooppalaisen ja afrikkalaisen musiikkikasvatuksen sekä musiikin tekemisen eroista, minkä ymmärtämisen koen ensiarvoisen tärkeäksi kulttuurien välisen rikkaamman yhteistyön sekä sen sujuvuuden kannalta. Tutkielman toiseen osaan olen koonnut aineistostani tärkeimmät Etelä-Afrikassa elämiseen ja musiikin opettamiseen liittyvät tulokset, jakautuen sekä omiin että kuuden muun musiikinopettajan kokemuksiin.

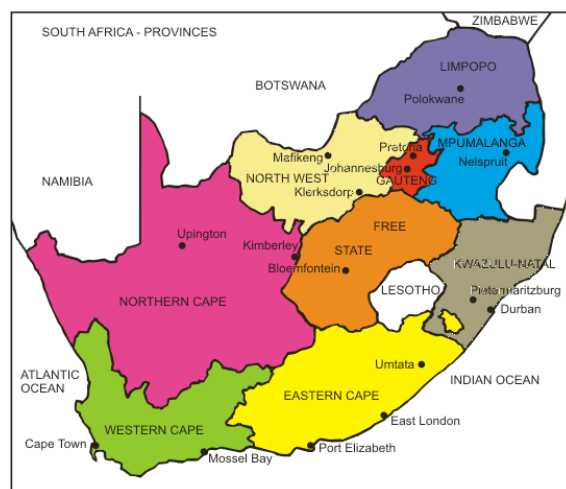
## 2 TAUSTATIETOA ETELÄ-AFRIKASTA

### 2.1 Etelä-Afrikka – Yksi maa monta kulttuuria

#### 2.1.1 Etelä-Afrikka valtiona

Etelä-Afrikka sijaitsee Afrikan mantereen kärjessä, suurin piirtein Etelä-napamantereen ja päivätasaaajan puolivälissä. Sen rajanaapureita ovat luoteessa Namibia, pohjoisessa Botswana ja Zimbabwe sekä koillisessa Mosambik, joiden lisäksi se sulkee sisäänsä kaksi itsenäistä valtiota: Swazimaan ja Lesothon. Etelä-Afrikka käsittää yli 1,2 miljoonaa neliökilometriä, ja on siten lähes neljä kertaa niin suuri kuin Suomi. Maantieteellisesti se on äärimmäisyyksien valtio, joka käsittää vehmasta, pensastoa ja karuja aavikkoalueita, vuoristoja ja tasankoja, monenlaisia ilmastoja ja maantieteellisiä muodostelmia. (Mason 2005, 13.)

Etelä-Afrikka jakaantuu yhdeksään provinssiin: Eastern Cape, Free State, Gauteng, KwaZulu-Natal, Mpumalanga, Limpopo, Northern Cape, North West ja Western Cape. Maalla on kolme pääkaupunkia: Pretoria on hallinnollinen, Kapkaupunki lainsäädännöllinen (legislative) ja Bloemfontein juridinen (judicial) pääkaupunki. Näiden lisäksi Johannesburg väkiluvultaan suurimpana kaupunkina muodostaa Etelä-Afrikan taloudellisen keskuksen. (CIA 2007; Mason 2005, 17.)



Kuva 1. Etelä-Afrikan kartta (Provincial Map of South Africa).



Nykyinen Etelä-Afrikan valtio perustettiin vuonna 1910, ja vuodesta 1994 lähtien maassa on vallinnut monipuoluejärjestelmä. Demokraattiset vaalit järjestetään joka viides vuosi. Maan perustuslaki on yksi maailman edistyksellisimmistä, ja siinä luetellut kattavat kansalaisoikeudet on suunniteltu suojelemaan jokaista kansalaista. Etelä-Afrikan talous on Afrikan mittapuun mukaan erittäin kehittynyt. (Mason 2005, 11, 17–18.)



**Kuva 2 Maisemia Krugerin kansallispuistosta**

### **2.1.2 Historia**

On arvioitu, että nykyisen Etelä-Afrikan rajojen sisäpuolella on ollut asutusta jo 115 000 eKr. Varhaisimpien asukkaiden jälkeläisiä ovat san-metsästäjä-keräilijät ja khoi-paimentolaiset. San-metsästäjä-keräilijät asuivat Etelä-Afrikan länsiosissa ja rannikkoseuduilla, missä he viettivät liikkuvaa elämää pienissä 20–80 hengen joukoissa juurtumatta kiinteästi yhteen paikkaan. Khoi-paimentolaiset asuivat enimmäkseen Kapmaan<sup>2</sup> kosteilla tasangoilla ja sen ympäristössä muuttaen asuinsijaa vuodenaikojen mukaan karjalleen sopivia laidunmaita etsien. Useiden sukupolvien kuluessa khoit alkoivat hallita seutua ja sulauttivat monet sanit yhteisöihinsä joko avioliittojen tai alamaissuhteiden kautta muodostaen näin khoi-san-yhteisöjä. Nämä yhteisöt hävisivät vähitellen jouduttuaan kosketuksiin ensin bantua

---

<sup>2</sup> Nykyään Kapmaan alue koostuu Western Capen, Northern Capen ja Eastern Capen provinseista.

puhuneiden ihmisten ja myöhemmin eurooppalaisten kanssa. Nykyään vain muutama tuhat khoi-sania asuu kuivilla, hedelmättömillä ja harvaan asutuilla seuduilla Kalaharin autiomaassa, joka kattaa suurimman osan Botswanaa, mutta myös osan Namibiaa ja Etelä-Afrikkaa. Nykyisten Etelä-Afrikan bantunkielisten ihmisten esi-isien uskotaan muuttaneen pieninä ryhminä eteläiseen Afrikkaan pohjoisesta ja idästä arviolta 700 eKr. He ovat eläneet enemmän tai vähemmän patriarkaalista ja uskonnollista elämää sekä harjoittaneet maanviljelyä ja karjataloutta eteläisen Afrikan itäpuolella ja jopa Kapmaassa asti. Näiden bantualkuperää olevien heimojen kulttuuriperinteet elävät yhä vahvoina ja kukoistavat joillakin Etelä-Afrikan alueilla. (Mason 2005, 19, 22–28; Beck 2000, 10.)

1400-luvun lopulta lähtien Etelä-Afrikan Kapmaan rannikkoalueet ovat olleet eurooppalaisten laivastojen tärkeät välietapit Euroopan ja idän markkinoiden välillä, mutta vasta vuonna 1652 Kapkaupungista muodostui vakinainen idänreitin tukikohta laivueille hollantilaisen siirtokunnan myötä. Kapkaupungista kehittyi tärkeä yhteiskunnallinen ja hallinnollinen keskus sekä eteläisen Afrikan markkinapaikka. Eurooppalaisten määrä alkoi lisääntyä vähitellen eteläisessä Afrikassa, ja hollantilaisten lisäksi alueelle muutti muun muassa 200 hugenottia eli ranskalaista protestanttia vuonna 1685. (Mason 2005, 33, 35, 38–39.)

Asuminen Kapkaupungissa ei miellyttänyt kaikkia eurooppalaisia uudisasukkaita, vaan he muuttivat entistä suurempina joukkoina kauemmaksi sisämaan parhaimmille laidunmaille, ja ottivat näin elintärkeät luonnonvarat käyttöönsä. Tämän seurauksena monet alkuperäisasukkaat menettivät kotinsa ja maansa. Monien khoi-sanien kohtaloksi, omasta vastustuksestaan huolimatta, oli joutua orjiksi buurien<sup>3</sup> maatiloille. Maatiloilla toteutui hierarkinen laki: valkoiset olivat ylintä kastia ja mustat alinta; hyödykkeinä ilman ihmisarvoa. Pakkotyöstä muodostui itsestäänselvyys mustalle väestöllä erityisesti sen jälkeen, kun Itä-Afrikasta, Madagaskarilta, Indonesiasta ja Etelä-Aasiasta tuotujen orjien ympärille muodostui laaja orjakauppa. Sen myötä afrikkalaisyhteisöjen ja buurien välit huononivat entistä enemmän. 1800-luvulla afrikkalaisyhteisöillä ei ollut muuta mahdollisuutta kuin joko sopeutua siirtomaavaltaan tai tehdä aseellista vastarintaa. Samoihin aikoihin myös

---

<sup>3</sup> Buuri ( hollanniksi 'boer' maanviljelijä) on nimike Etelä-Afrikkaan 1600-luvulla muuttaneille hollantilaisille sekä heidän ja muiden valkoihoisten välisistä suhteista syntyneiden ihmisten jälkeläisille. Hollantilaisia kutsuttiin myös nimillä Afrikaaneri (African eli hollanniksi 'Afrikaner') ja Voortrekker. Aluksi afrikaanerit puhuivat hollantia, mutta vähitellen afrikaans sai entistä suuremman sijan ihmisten kielenä. (Beck 2000, 30–31.)

afrikkalaisyhteisöjen keskinäiset sotatoimet muuttuivat entistä raaemmaksi voimakkaiden yhteisöjen voittaessa heikot. (Mason 2005, 44–45, 47–48, 50–51, 73–79, 81.)

Hollantilaisten hallitsema siirtokunta muuttui vähitellen epävakaaksi, ja britit ottivat vallan tuoden uusia aatteita ja toisenlaisen hallintomallin eteläiseen Afrikkaan vuonna 1806. Buuriväestö ei hyväksynyt brittien mallia, vaan kokivat heidät uhkana, minkä seurauksena kolmannes Kapmaan buuriväestöstä aloitti suuren vaelluksen sisämaahan, kohti ”luvattua maata”, pitääkseen omat etunsa. Vaellus tuotti suurta inhimillistä kärsimystä, mistä esimerkkinä 3000 zulun kuolema yhden päivän taistelussa 15.12.1838, nimeltään ”Blood river”. Buurit alkoivat näin hallita sisämaan alueita, mihin britit reagoivat valtataisteluilla vuosikymmenien ajan. 1850-luvulla eteläisen Afrikan eri osiin oli vakiintunut neljä siirtokuntaa: brittien hallinnoimat Kapmaa ja Natal sekä buurien hallinnoimat Etelä-Afrikan tasavalta ja Oranjen vapaavaltio. 1860-luvulta lähtien mustien mahdollisuudet tasa-arvoiseen elämään huonontuivat entisestään muun muassa äänioikeuden kieltämisenä, sekä passintarkastusjärjestelmän ja mustille tarkoitettujen hedelmättömien reservaattien perustamisen kautta. (Mason 2005, 83, 91–94, 99, 110, 114–115.)

Eteläisen Afrikan infrastruktuuri ja talous kehittyivät timanttien ja kullan löytämisen myötä 1800-luvun lopulla. Timanttien työlääseen ja vaaralliseen kaivamis- ja siivilöimistöyöhön saatiin halpaa työvoimaa afrikkalaisyhteisöistä. Tämä työvoima asutettiin kaivoksen yhteyteen perustettuihin vankilanomaisiin ja kontrolloituihin leireihin, joissa rotuerottelu oli arkipäivää. Palkkansa afrikkalaisväestö käytti muun muassa siirtomaahallituksen vaatiman vuosittaisen majaveron maksamiseen. Kullan löytämisen jälkeen Kapmaa menetti arvoaan ja Transvaalin (alue, jota aiemmin kutsuttiin nimellä Etelä-Afrikan tasavalta) osavaltio nousi tärkeäksi kaupungistuvaksi yhteiskunnaksi, jonka taloudellisena keskuksena toimi rikkauden ja köyhyyden Johannesburg ympäristöineen. Britit pelkäsivät menettävänsä valta-asemansa eteläisessä Afrikassa, samaan aikaan afrikaanereiden nationalismi lisääntyi etenkin Transvaalissa. Tilanne kärjistyi brittien ja afrikaanereiden välisenä toisena ”Buurisotana” vuosina 1899–1902. Sota laajeni sissisotana koko eteläiseen Afrikkaan, minkä britit voittivat. Rauhanneuvotteluihin ryhdyttiin 1901 lopulla, ja sodan lopputuloksena kaikki neljä siirtomaata (Kapmaa, Natal, Oranjen vapaavaltio ja Transvaal) yhdistettiin brittien hallintaan, afrikaanereiden saadessa säilyttää omat kansalliset oikeutensa. Nämä neljä maata muodostivat virallisesti Etelä-Afrikan unionin vuonna 1910. Sodan jälkeen monien afrikkalaisten

epäoikeudenmukaisuus lisääntyi entisestään brittien ja afrikanereiden yhtenevän alistavan suhtautumisen kautta. (Mason 2005, 117–118, 120, 125–126, 141–155, 159–163, 166, 170.)

Pidemmälle viedyn rotuerottelupolitiikan perusta luotiin 1900-luvun kolmen ensimmäisen vuosikymmenen aikana, ja siinä tarkoituksena oli erottaa valkoiset ja mustat toisistaan kaikilla elämänalueilla ja alistaa mustat, värilliset ja intialaiset yhteisöt valkoisten rasististen lakien alle. Hallituksen rahoja ei käytetty afrikkalaisten hyvinvointiin, minkä takia monille heistä elämä oli pelkkää eloonjäämistäistelua. Tämän lisäksi hallitus pyrki lamaannuttamaan kaikin keinoin vastarintaliikkeet nähdessä ne vain uhkana. Monet afrikkalaiset hankkivat palkkansa rotusyrjintää harjoittavilla valkoisten tiloilla tai teollisuusyrityksissä, koska eläminen afrikkalaisille tarkoitetuissa reservaateissa oli taloudellisesti mahdotonta. Reservaattien asukkaat poistettiin valtion oikeus- ja hallintojärjestelmän piiristä, ja vuonna 1923 mustille kaupunkilaisille määrättiin tarkat säädökset liikkumisesta ja asumisesta, minkä seurauksena afrikkalaisille tarkoitettua huonokuntoisia ja rikollisuudelle alttiita kaupunginalueita syntyivät. Myöhemmin näitä alueita alettiin kutsua nimellä ”township”. Hallituksen ”sivistämistyöhön” kuului ajaa mustat pois kaikista koulutusta vaativista töistä korvaten heidät valkoisilla työntekijöillä. Palkkataso kytkeytyi rotuun ja työnantajien vääristyneeseen näkemyskseen eri väestöosien tarpeista. Valkoisia asukkaita peloteltiin ”Musta Vaara”-ajatuksella. (Mason 2005, 167, 172–173, 188–192, 194–195, 201–202.)

Virallisesti apartheid-aika Etelä-Afrikassa alkoi vuonna 1948, minkä seurauksena valkoisten ja mustien välinen kuilu kasvoi ja väestöryhmien erillisyyttä korostui entisestään kaikilla elämän alueilla. Eri rotujen väliset avioliitot olivat kiellettyjä, minkä seurauksena monia perheitä hajotettiin. Rotuerottelu koski myös kaikkia julkisia tiloja ja alueita, aina puistonpenkkejä myöten. Asutusalueiden musta väestö siirrettiin pois kaupungeista omille alueilleen, hallituksen määräämiin ja hallinnoimiin ”bantustan”-kotimaihin, ja heidän tuli kulkea henkilökohtaiset passit ja kulkuluvat mukanaan. Afrikkalaisväestö pyrittiin pitämään halpana työvoimana liike-elämän ja maatalouden tarpeiden mukaan, jota silmällä pitäen heitä koulutettiin. Hallitus kielsi kaikenlaisen kansalaistottelemattomuuden ja otti määräysvallan kaikkiin tiedotusvälineisiin 1960-luvulla. Hallituksen ja afrikkalaisten väestön taistelut jatkuivat, joista tunnetuimpana ja traagisimpana esimerkkinä oli Sharpevillen joukkomurha vuonna 1960. Tämän seurauksena protestit ympäri Etelä-Afrikkaa ja muuta maailmaa lisääntyivät entisestään, miltä hallituksen johtajat sulki korvansa lisäten

turvallisuusjoukkoja Etelä-Afrikassa. Ideologisten erojen takia maa erosi brittiläisestä kansainyhteisöstä vuonna 1961 perustaen Etelä-Afrikan tasavallan. (Mason 2005, 212–216, 224–228, 232–233.)

Apartheid-järjestelmä kävi vuosi vuodelta kestävämmäksi, levottomuudet ja protestit laajenivat, mistä yhtenä esimerkkinä Soweton kansannousu 16.6.1976. Syynä kansannousuun oli pari vuotta aiemmin säädetty kielilaki, jonka mukaan afrikaansista olisi pitänyt tulla virallinen kieli myös township-alueille (McLean 2008.) Apartheid alkoi murtua useiden poliittisten, yhteiskunnallisten ja taloudellisten paineiden alla, ja etenkin ulkomaailman kieltäytymiset yhteistyöstä Etelä-Afrikan hallituksen kanssa ajoivat maan taloudellisiin vaikeuksiin. Tämän johdosta hallitus teki joitain poliittisia ja yhteiskunnallisia uudistuksia. Väkivallan lisääntyminen aiheutti vuonna 1986 koko maahan poikkeustilan, joka päättyi vasta vuonna 1991, jolloin viralliset neuvottelut moniroituisesta Etelä-Afrikan perustuslaista alkoivat. Vaivalloisen prosessin tuloksena kirjoitettiin väliaikainen perustuslaki vuonna 1993. Vuonna 1994 järjestettiin ensimmäiset demokraattiset vaalit Etelä-Afrikassa, jonka ANC (Afrikan kansalliskongressi) voitti ylivoimaisesti. Kansallisen yhtenäisyyden hallitus astui valtaan, ja Nelson Mandela asetettiin virkaan Etelä-Afrikan ensimmäisenä demokraattisena presidenttinä 10. toukokuuta 1994. Hallituksen suurina haasteina olivat apartheidkauden yhteiskunnallisten ja taloudellisten vääryyksien korjaaminen, miljoonien rutiköyhien ihmisten elämän parantaminen sekä yhteisymmärryksen ja yhteisten ideologioiden löytäminen. Etelä-Afrikka otettiin jälleen mukaan kansainväliseen yhteisöön kunnioitettuna maana, mistä suurin ansio kuuluu Nelson Mandelalle. Uusi perustuslaki tuli voimaan vuonna 1997 pitkien neuvottelujen jälkeen. Vuodesta 1999 lähtien maan presidenttinä on toiminut Thabo Mbeki ja hallitusvallassa ANC. (Mason 2005, 244–248, 257–258, 263–264, 266, 268, 270–271, 273–274.)

### **2.1.3 Väestö**

Etelä-Afrikan väestö muodostuu 47,390900 ihmisestä, jotka edustavat monia eri kulttuureja, etnisiä ryhmiä, uskontoja, maailmankatsomuksia ja kieliä. Väestöryhmät jakautuvat seuraavan taulukon mukaisesti:

Väestöryhmät	Lukumäärä	% koko väestöstä
Afrikkalaiset	37 662 900	79,5
Värilliset	4 198 800	8,9
Intialaiset/Aasialaiset	1 163 900	2,5
Valkoiset	4 365 300	9,2
<b>Yhteensä</b>	<b>47 390 900</b>	<b>100</b>

Taulukko 1 Etelä-Afrikan väestö vuonna 2005 (Statistics South Africa 2006).

Afrikkalaista alkuperää olevat ihmiset muodostavat kolme neljäsosaa koko Etelä-Afrikan väestöstä, ja näin ollen kulttuurisen enemmistön. Afrikkalaisilla tarkoitetaan maan alkuperäisryhmien jälkeläisiä, eli nykyään xhosa-, zulu- ja sotho-pedi-kieliryhmiin kuuluvia ihmisiä. Värillisellä väestöryhmällä tarkoitetaan niitä ihmisiä, jotka ovat saaneet alkunsa aasialais- ja afrikkalaisorjien, eurooppalaisten uudisasukkaiden sekä Kapmaan khoi-sanien (katso luku 1.2) välille syntyneistä suhteista. Etelä-Afrikassa on myös aasialaisalkuperää olevia ihmisiä, jotka ovat peräisin enimmäkseen Intian niemimaalta, Etelä-Aasiasta, Indonesiasta ja Kiinasta. Moni heidän esivanhemmistaan tuotiin orjiksi tai myöhemmin 1800-luvulla määrääkaistyöläisiksi Etelä-Afrikkaan. Ensimmäiset eurooppalaisperäiset valkoiset olivat 1640-luvun lopulla maahan tulleet hollantilaiset sekä heidän jälkeensä saapuneet saksalaiset uudisasukkaat ja merimiehet, Ranskan hugenotit ja britit. Kaikista valkoisista etnisistä ryhmistä merkittävimpanä voidaan pitää afrikaanereita, jotka ovat alkuperäisten hollantilaisten ja saksalaisten uudisasukkaiden nykyisiä jälkeläisiä. Maassa on myös 1920–1930-luvuilla Euroopasta vainoja paenneita juutalaisia. Heidän lisäksi esimerkiksi italialaiset, portugalilaiset ja kreikkalaiset ovat muodostaneet viime vuosikymmeninä tunnusmerkillisiä siirtokuntia Etelä-Afrikkaan. (Mason 2005, 19–20.)

Etelä-Afrikassa on 11 virallista kieltä, jotka jakautuvat puhujamäärän mukaan prosentuaalisesti seuraavalla tavalla:

- isiZulu (23,8%)
- isiXhosa (17,6%)
- Afrikaans (13,3%)
- Sepedi (9,4%)
- Englanti (8,2%)
- Setswana (8,2%)
- Muita kieliryhmiä ovat: Sesotho, Xitsonga, siSwati, Tshivenda, isiNdebele.

Vaikka englanti onkin valtakieli Etelä-Afrikan tieteen ja kaupankäynnin alueilla, puhuu sitä kotikielenään vain noin kahdeksan prosenttia väestöstä. Sen sijaan isiZulua puhuu kotikielenään lähes neljäsosa väestöstä. (Census 2001; South African Government Information 2007.)

Etelä-Afrikan väestöstä 79 % on kristittyjä. Heidän lisäksi maassa on hinduja, muslimeja, juutalaisia ja buddhalaisia. Pieni osa väestöstä ei virallisesti tunnusta valtauskontoja, mutta moni heistä harjoittaa alkuperäisuskontoja. (South African Government Information 2007.)

## **2.2 Etelä-Afrikan koulutusjärjestelmän vaiheita**

### **2.2.1 Koulutuksen historiaa**

Aikana ennen apartheid-järjestelmää afrikkalaisten koulutus oli lähes yksinomaan lähetyssaarnaajien vastuulla. Koulut toimivat vapaaehtoistoimin ja hyväntekeväisyysjärjestöjen rahoituksen varassa. Kouluissa oppilaille opetettiin lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen perusteita. Koulurakennukset olivat huonokuntoisia ja liian täysiä. Apartheidin astuessa voimaan koulutus siirtyi valtionalaiseksi, ja jokaiselle kulttuuriryhmälle asetettiin omat opetusministeriönsä, joissa koulutus nähtiin rotusorron selkärankana. Koululaiset jaettiin lailla hierarkkisesti eri ryhmiin, minkä mukaisesti vain ”oikea” ihonväri antoi mahdollisuuden hyvään opetukseen. Valkoinen väestönosa pääsi ilmaiseen laadukkaaseen koulutukseen, kun taas mustan väestönosan piti tyytyä perusopetusjärjestelmään, jota kutsuttiin nimellä ”Bantu education”. Tätä koulutusta tuettiin taloudellisesti hyvin niukasti, ja siinä pyrittiin vastaamaan vain sen ajan teollisuuden ja maatalouden tarpeisiin. (Potgieter & Klopper 2006, 141–142; Thorsén 1997, 8; Mason 2005, 216, 244.) 1953 perustetun bantu-koulutusjärjestelmän arkkitehdin HF Verwoerdin näkemys afrikkalaisille annettavasta koulutuksesta oli seuraava:

*There is no place for him [African] in the European community above the level of certain forms of labour. Within his own community, however, all doors are open. For that reason it is of no avail for him to receive a training which has as its aim absorption in the European community, where he cannot be absorbed. (Christie & Collins 1982, 68.)*

Seuraavassa eräitä huomiota apartheid-ajan ”Bantu education” -järjestelmästä:

1. Koulutus oli eritasoista eri roduille, minkä vuoksi mustia ihmisiä ei koulutettu merkittävää yhteiskunnallista asemaa vastaavaan työhön. Vaikeimmat koulutusmahdollisuudet olivat niillä 20 prosentilla mustasta väestöstä, jotka asuivat ja tekivät töitä valkoisten omistamilla maatiloilla, ja joiden koulutuksen aloittaminen oli riippuvainen tilanomistajasta.
2. Mustien koulutuksessa oli suuria puutteita, esimerkiksi suurin osa opettajista oli epäpäteviä. Tämän lisäksi valkoisten ja mustien koulutusten väliset resurssien erot olivat huomattavat: valkoisten koulutukseen käytettiin jopa seitsemänkertaisesti enemmän rahaa. Vielä vuonna 1990 valkoisten (13 % väestöstä) koulutukseen käytettiin 38 % hallituksen varoista, kun taas mustat (76 % väestöstä) saivat 9 %. Samaan aikaan 30 % yli 15-vuotiaista mustista oli lukutaidottomia ja maaseudulla luku nousi 50–80% välille.
3. Monet mustat kävivät koulua vain toiseen luokkaan asti tai jopa lyhyemmän ajan, minä aikana monet eivät oppineet lukemaan. Koulun jälkeinen työttömyys kohdistui suurimpana näihin mustaihoisiin ihmisiin, etenkin maaseudulla asuviin mustaihoisiin naisiin. Vaikka korkea koulutus antoi mahdollisuuden paremman työpaikan hakemiseen, todellisuudessa monet työskentelivät ”orjina” ja koulutus kaikkine puutteineen nähtiin usein arvottomana. (Thorsén 1997, 7; Unicef 1988, 54–57.)

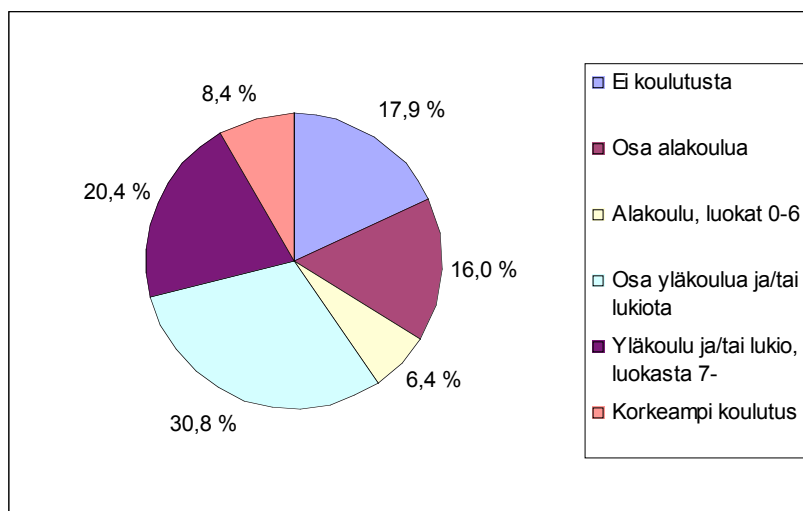
Ennen 1990-lukua Etelä-Afrikan opetusministeri vastasi koko maan koulutuksesta, mikä ei antanut vaikutusmahdollisuuksia yksittäisille alueille ja kouluille. 1990-luvun alussa liberaalit arvot saivat jonkin verran jalansijaa maassa, minkä seurauksena koulutuksen rotuerottelua löyhennettiin. Samoihin aikoihin eräille kouluille annettiin myös vapaus tehdä itseään koskevia päätöksiään. Uuden hallituksen myötä vuonna 1994 syntyi maahan demokraattinen hallitus, jonka tavoitteena oli rakentaa tasa-arvoinen ja rasismista vapaa yhteiskunta, jossa jokainen ihminen voisi osallistua päätöksentekoon. Koulutus haluttiin taata kaikille lapsille rodusta tai uskontokunnasta riippumatta, jonka seurauksena yhdeksän miljoonaa uutta opiskelijaa aloitti koulunkäynnin. South Africa Schools Act (SASA) vuodelta 1996 korvasi apartheid-ajan moninaisen koulutusjärjestelmän, ja sen myötä perustettiin kaksi erilaista koulutyyppiä: julkinen ja yksityinen koulu. Noihin aikoihin Etelä-Afrikan koulutukseen vaikuttivat kansallisen opetusministeriön lisäksi alueelliset opetusministeriöt, ja näin



alueelliset opetusministeriöt ja paikalliset ihmiset saivat entistä suuremman päätösvallan koulutusasioissa. (Potgieter & Klopper 2006, 142–144; Thorsén 1997, 11.)

### 2.2.2 Etelä-Afrikan koulutusjärjestelmä 2000-luvulla

Vuoden 2001 tilastojen mukaan kolmasosa aikuisväestöstä ei joko ollut käynyt koulua lainkaan tai suorittanut vain osan alakoulun opinnoista.



**Kuvio 1. Vuonna 2001 Etelä-Afrikan aikuisväestöstä 17,9 prosentilla ei ollut koulutusta lainkaan, 16 prosenttia väestöstä oli suorittanut osan alakoulua, 6,4 prosenttia oli valmistunut alakoulusta, 30,8 prosenttia oli suorittanut osan yläkoulua ja/tai lukiota, 20,4 prosenttia oli valmistunut yläkoulusta ja/tai lukiosta ja 8,4 prosenttia väestöstä oli opiskellut näitä korkeammalla tasolla. (Census 2001.)**

Nykyään kansallinen opetusministeriö vastaa koko maan koulutusasioista, minkä lisäksi jokaisella provinssilla on omat opetuksesta vastaavat virastonsa. Koulutuksen kustannukset ovat noin 20 % koko Etelä-Afrikan hallituksen budjetista, minkä lisäksi rahaa tarvitaan vielä 40-vuotisen apartheidin aikaisen koulutuksen puutteiden korjaamiseen. Työtä on paljon, koska yli 15-vuotiaista lukutaidottomia on 24 %. Tämän lisäksi monet townshipeissä toimivat opettajat ovat epäpäteviä (vaikka opetussuunnitelma vaatisikin päteviä opettajia) ja lukion viimeisen vuoden suoriutumisen taso on yleisesti matala. Etelä-Afrikassa valtiollisten ja yksityisten koulujen sekä yliopistojen koko, taso, ilmapiiri, taloudelliset resurssit ja lukuvuosimaksut vaihtelevat suuresti. Hallituksen tämän hetken suurimpiin haasteisiin kuuluu

maaseudun kaikkein köyhimpien koulutuksen järjestäminen etenkin Eastern Capessa ja KwaZulu-Natalissa, mitä varten on kehitetty kaksi ohjelmaa: köyhille lapsille tarkoitettut ilmaiset koulut, jolloin lukuvuosimaksun hoitaa hallitus, sekä kansallinen koulujen järjestämä ravitsemusohjelma (National Schools Nutrition Programme), jonka avulla ruokitaan 1,6 miljoonaa lasta päivittäin. (Education in South Africa 2007.)

### 2.2.3 Kansallinen opetussuunnitelma

Vuodesta 1996 lähtien koulunkäynti ensimmäisestä luokasta yhdeksänteen on ollut pakollista kaikille Etelä-Afrikan lapsille (Education in South Africa 2007). Vuonna 2005 maan hallitus asetti perusteet luokkien 0-9 uusimmalle opetussuunnitelmalle, jonka tavoitteina ovat:

1. Pyrkii poistamaan menneitten aikojen luoma eriarvoisuus ja luoda yhteiskunta, joka perustuu demokraattisiin arvoihin, sosiaalisiin oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin
2. Parantaa kaikkien asukkaiden elämänlaatua ja vapauttaa jokaisessa ihmisessä olevat potentiaaliset mahdollisuudet
3. Luoda perusta demokraattiselle ja vapaalle yhteiskunnalle, jossa hallitus perustuu ihmisten tahtoon ja jossa jokainen ihminen on tasa-arvoisesti suojeltu lailla
4. Rakentaa yhtenäisen ja demokraattisen Etelä-Afrikan, joka voi ottaa oikeutetun paikkansa suvereenina valtiona kansakuntien joukossa

Vuoden 2005 opetussuunnitelmassa lähestytään koulutusta oppimistulosten ja niihin asetettujen tavoitteiden kautta. Opetussuunnitelma sisältää kahdeksan eri ainekokonaisuutta, ja siinä taideaineita vastaa ”Arts and Culture”-niminen kokonaisuus. Tämä koostuu neljästä taidepainotteisesta aineesta: tanssi, draama, musiikki ja visuaalinen taide (viimemainittu sisältää myös käsityön ja muotoilun). Näiden lisäksi kokonaisuuteen kuuluvat myös media ja viestintä, taidehallinto sekä taideteknologia ja kulttuuriperintö. ”Arts and Culture” nähdään olennaisena osana yhtenäistä yhteiskuntaa sekä ihmisen omaa kokonaisvaltaista elämänmittaista kasvua. Vuoden 2005 opetussuunnitelmassa taiteiden ajatellaan ilmentävän itseään elämäntyylien, kulttuuriperinnön, käyttäytymismallien sekä oman ja muiden

kulttuurien arvostamisen kautta. Apartheidin aikainen yksipuolinen opetussuunnitelma on näin hylätty, ja tilalle on tullut opetussuunnitelma, jossa korostuu yhtenäinen ja demokraattinen sekä eri musiikkikulttuurit hyväksyvä yhteiskunta. (Department of Education 2005, 1-9; Potgieter & Klopper 2006, 144–145.)

Taiteet ymmärretään tärkeänä osana opetussuunnitelmaa. Kulttuuria ei nähdä staattisena vaan muuttavana ilmiönä, etenkin kulttuurien kohdatessa, ja juuri tämän kulttuurien kohtaamisen ja eri kulttuurialojen luovan toiminnan kautta oppilaiden tietoutta halutaan lisätä ja syventää. Opetuksessa korostetaan monien afrikkalaisten sekä klassisten taiteiden ja kulttuuritoimintojen välistä tasa-arvoisuutta, missä myös kansainväliset vaikutteet saavat näkyä. Tämän lisäksi opetuksessa pyritään huomaamaan myös eri kulttuurien erot: suurimmassa osassa afrikkalaisista kulttuureista taiteenlajit kulkevat saumattomana rinnakkain, kun taas länsimaiset kulttuuriset käytännöt kunnioittavat taidelajin yksilöllisyyttä. Opetuksen tarkoitus on antaa oppilaalle kokonaisvaltainen ilmaisu- ja ilmaisumuoto, vahvistaa hänen omaa kulttuuritaustaansa ja lisätä suvaitsevuutta eri kulttuureja kohtaan sekä valmistaa oppilasta tulevaisuutta varten. Opetussuunnitelmassa luokka-asteet on jaettu kolmeen kokonaisuuteen, jossa jokaisella on omat suuntaa-antavat tavoitteet:

- Perustanluomisen vaihe': 0-3 luokilla pääpaino on omassa ja paikallisessa ympäristössä
- 'Välivaihe': 4-6 luokkien painotusalueena ovat fyysiset, luonnolliset, sosiaaliset ja kulttuuriset ympäristöt
- 'Seniorivaihe': 7-9 luokilla opetuksessa keskitytään kansalliseen, afrikkalaiseen ja maailmanlaajuiseen ympäristöön. Tämän lisäksi 8-9-luokkalaisilla on mahdollisuus syventää tietämystään ainakin yhteen taiteenlajiin jatko-opintoja ajatellen. (Department of Education 2005, 1-9; Potgieter & Klopper 2006, 144-145.)

### 3 AFRIKKALAISIA NÄKEMYKSIÄ MUSIIKKIKASVATUKSESTA

Afrikka on valtava maanosa, joka sisältää monia eri kulttuureja ja tuhansia eri kieliä. Jokaisessa kieliryhmässä vallitsee oma erilainen kulttuuri omine kokemuksineen ja musiikki-ilmaisuuksineen. Musiikki ja tanssi yhdistävät tätä suurta maanosaa. (Miller 1989.) Tässä luvussa käsittelemme yhtä tutkimuksen keskeistä kysymystä, kuinka länsimaisten ja afrikkalaisten ihmisten musiikilliset ajattelutavat ja käyttäytymismallit eroavat toisistaan. Näiden asioiden tiedostaminen on tärkeää, jotta oppisimme ymmärtämään toisiamme ja tekemään entistä hedelmällisempää yhteistyötä keskenämme.

#### 3.1 Afrikkalaisen musiikkikulttuurin kohtaaminen

Länsimaissa puhumme musiikista, taiteesta ja estetiikasta, kun taas monissa ei-länsimaisissa kulttuureissa ei vastaavia sanoja tunneta (Walker 1996, 7). Charles Keilin mukaan useissa afrikkalaisissa kielissä ei ole englanninkieliselle musiikki-sanalle vastinetta (Keil 1983, 27). Sen sijaan näissä afrikkalaisissa kulttuureissa musiikkia kuvataan perinteisesti monilla yksittäisillä sanoilla, kuten laulu, laulaa, rumpu ja soittaa (Agawu 2003, 3). Koska näissä kulttuureissa ei tunnusteta sanaa ”musiikki”, ei musiikki esiinny siellä myöskään käsitteenä. On siis tärkeää huomioida, että eurooppalaisten ja afrikkalaisten kulttuurien välillä on erilaista terminologiaa, tietoa sekä kulttuurijärjestelmien ja uskomusten ilmaisumuotoja, joita ei tulisi verrata keskenään. Australialaisen musiikkikasvatuksen professorin Robert Walkerin mukaan on olemassa kaksi vaihtoehtoa: Meidän (=länsimaalaisten) tulee joko pitää musiikki ja musiikkikasvatus länsimaisina määritelminä ja nähdä ulkoeurooppalaiset musiikkikulttuurit uusin termein, tai määrittää kaikki musiikkikulttuurit länsimaisten määritelmien mukaan. (Walker 1996, 7, 10.) Jälkimmäistä vaihtoehtoa käyttäessämme jatkamme ulkoeurooppalaisten kulttuurien ja niiden terminologioiden väheksymistä. Historiassa näitä käsitteiden erilaisuuksia ei ole useinkaan otettu huomioon, minkä takia eurooppalaiset ovat epäonnistuneet yrittäessään selittää afrikkalaista musiikkia omasta näkökulmastaan (Koetting 1984, 65). Meidän olisi, Walkerin mukaan, uudelleenarvioitava ulkoeurooppalaiset ja

eurooppalaiset terminologiset käsitteet ja otettava käyttöön molempien loogiset ja sosio-poliittiset perustat. Itsessään pelkän musiikki-sanankäyttö ei palvele kulttuureja, joissa musiikki-sanalle ei ole omia käsitteitä tai sanoja. Tämän takia meidän ei tulisi käyttää sanaa ”musiikki” ja ”musiikkikasvatus” niin, että ajattelemme kaikkien ymmärtävän niiden merkitykset. (Walker 1996, 9–10.)

Afrikkalaisen ja modernin eurooppalaisen musiikkikasvatuksen erot ovat huomattavat. Itse asiassa mitkä tahansa länsimaisen taidemusiikin kaksi osa-aluetta ovat lähempänä toisiaan kuin länsimaisen taidemusiikin osa-alue afrikkalaisen musiikin osa-alueen kanssa. (Koetting 1984, 65.) Syinä tähän ovat esimerkiksi eurooppalaisen musiikin opiskelun painottuminen maailmanlaajuisesti harvinaiselle notaatiolle sekä musiikin harjoittelun sitoutuminen teoriaan ja toiminnan tiedostamiseen. Harjoittelussa pyritään tiedostamaan miten asiat tehdään. (Sæther 2003, 42, 111.) Esimerkiksi näiden eroavaisuuksien takia afrikkalaista musiikkia ei voida opettaa länsimaisin asentein (Klopper 2005, 163; Nzewi 1999, 72; Sæther 2003, 108).

Vuorovaikutuksellisuutta ja aisteja vahvistava afrikkalaisen musiikin esitys perustuu sykleihin, ja se kuvastaa elämää, jossa menneisyys ja epäselvä tulevaisuus kohtaavat. Esityksessä ei niinkään pyritä toivottuun lopputulokseen, vaan toiminta perustuu hetkestä toiseen siirtyvään luonnolliseen arvoon tai nautintoon, missä länsimaiselle taidemusiikille tutut harmoniset jännitteet, kappaleen huippukohta ja täydellinen kadenssi puuttuvat. Jokainen sävellys elää esityksen aikana, mikä on tärkeämpi asia kuin mitä musiikki itsessään. Tällaiset musiikin syklinen ja notaatiosta riippumaton luonne sekä musiikille olennainen rytmisen rakenne saattavat kuulostaa monesta länsimaisesta kuuntelijasta vierailta. Annetta Miller arvelee afrikkalaisen musiikin tekemisen prosessin, luovuuden ja kehittelyn tuhoutuvan, jos afrikkalainen musiikki siirrettäisiin musiikin kirjoitettuun asuun.

*You white people are always trying to keep a tight grip on life by locking it up in books. You even write books on how to love. You lock up your music in books. You study it. You analyze it. Can the heart of a person—that creative, spontaneous spirit—be locked up in a book? (Miller 1989.)*

Musiikki – sen äänet ja kontekstit – muokkaa kuuloa ja esteettisiä näkemyksiä lähes kaiken aikaa syntymästä lähtien (Koetting 1984, 64). Kun kuulemme ensimmäisen kerran itselle vierasta ja uutta musiikkia, me valitsemme ja tulkitsemme sen ääniä totuttujen kuuntelutottumustemme mukaan. John Blackingin mielestä ei ole vahingollista kuunnella

musiikkia omalla tavallamme – se on lähtökohtamme. Voimme silti vähentää ennakkoasenteitamme, jos tiedämme milloin, missä ja kuinka toisen musiikkikulttuurin tuntemattomat äänet on tuotettu. Tällä tavalla otamme huomioon musiikin kontekstin. Seuraamalla paikallisia ihmisiä, esiintyjiä ja kuuntelijoita sekä osallistumalla toimintaan voimme oppia eri kulttuurien sosiaalisia järjestelmiä ja kuuntelutapoja. On kuitenkin huomioitava, että yhteisön ulkopuolisena kuulijana emme koe musiikkia samoin kuin yhteisössä eläneet, kuten myöskään samassa yhteisössä kasvaneet eivät koe musiikkia täsmälleen samoin omien erilaisten kokemustensa takia. (Blacking 1983, 195; Drummond 2005, 5.)

James T. Koettingin ja Christopher Klopperin mukaan meidän länsimaalaisten ihmisten on helppo ymmärtää afrikkalaista musiikkia pinnallisesti, mutta vaikeaa ymmärtää musiikin abstraktit asiat ja päästä musiikin pinnan alle: ymmärtää sisäistä tekemistä, mikä saa afrikkalaisen musiikin kuulostamaan ”oikealta” (Koetting 1984, 65; Klopper 2005, 163). Meille on myös usein vaikeaa ymmärtää kuinka musiikki on niin olennainen ja kiinteä osa afrikkalaisten ihmisten elämää ja yhteisöllistä selviytymistä. Samaan aikaan monien afrikkalaisten on vaikeaa kokea länsimaisen musiikin rikkaus, koska he kokevat kyseisen musiikin olevan ”kuollutta”. (Miller 1989.) Kulttuurimme musiikki on afrikkalaisille uutta ja vierasta (Koetting 1984, 64), ja sen syvällinen oppiminen ja ymmärtäminen saattaa olla joillekin heistä jopa mahdotonta. Tämän kulttuurimme eri aikakausien musiikin syvällisen ymmärtämättömyyden voi kokea myös moni länsimaalainen, koska nykyiset meihin syvästi juurtuneet musiikilliset vaikutteet ja käsitteet ovat hyvin erilaiset kuin aiemmin.

Useasti historian aikana perinteinen afrikkalainen musiikki on jäänyt monien eurooppalaisten luomien harhaluulojen kohteeksi, minkä seurauksena musiikkia, joka ei ole vastannut länsimaisia normeja tai joka ei ole viitannut kristinuskoon, on pidetty alkukantaisena ja jalostumattomana. Afrikkalaisen musiikin on oletettu näin olevan luonnostaan alempiarvoista. (Levine 2005, 22.) Eva Sæther korostaa, että tällaisen ajattelutavan mukaan toisten kulttuurien toiminta on nähty käytännöllisempänä ja vähemmän teoreettisena, mikä on johtanut siihen, että eurooppalaisten mielestä heillä itsellään on ollut annettavaa näille kulttuureille, mutta ei päinvastoin. Sætherin omien kokemusten mukaan esimerkiksi Gambian jali-muusikoiden tietämyksen taustalla on paljon teoreettista osaamista, mitä he itse pitävät tärkeänä. Heille ei

ole riittävää, että osaa vain soittaa koraa<sup>4</sup> tai jotain muuta soitinta. (Sæther 2003, 112.) Afrikkalainen musiikki vaatii afrikkalaisilta yhtä paljon kuin länsimainen taidemusiikki eurooppalaisilta, minkä takia nämä musiikkikulttuurit tulisi nähdä tasavertaisina. Afrikkalaisilla koulutusperinteillä voisi olla paljon annettavaa Euroopan muodollisen musiikkikasvatuksen kehittämistyölle. (Flolu 1996, 183.) Samalla afrikkalainen musiikki voisi kertoa kilpailuhenkisyyttä, itsenäisyyttä, yksinäisyyttä ja kehon kieltämistä korostavalle länsimaiselle musiikkikasvatukselle, kuinka musiikilla voi olla tärkeä vaikutus ihmisten väliseen kanssakäymiseen. (Miller 1989.)

Musiikin tekeminen on hieno ja hedelmällinen tapa ylittää rajoja ja solmia yhteyksiä eri kulttuurien välillä, mutta ilman ”länsimaalaisuus on ylivertaista” – asenteen hylkäämistä, emme voi nähdä musiikkia maailmanlaajuisesta näkökulmasta, painottaa Patricia Shehan Campbell. (Joseph 2005, 156–157.) Tutustumalla avoimesti toisiin musiikkikulttuureihin, ja samalla tunnustaen jokaisen kulttuurien omalaatuisuuden, voimme lisätä musiikillista repertuaariamme, herättää luovuuttamme ja laajentaa musiikin tekemisen valintojamme (Drummond 2005, 8; Klopper 2005, 169). Tällaisen opiskelun myötä opimme ymmärtämään kulttuurien eroavaisuuksia, kunnioittamaan eri kulttuurien ihmisiä syvemmin ja näkemään länsimaisen musiikin uudesta perspektiivistä (Miller 1989).

Amerikkalainen Kathy Robinson kertoo Etelä-Afrikassa vietetyn ”Umculo! Kimberley” – ohjelman avanneen opettajien silmät näkemään eri kulttuurien kirjon ympärillään. Sen myötä opettajien oma amerikkalainen musiikkikulttuuri alkoi näyttäytyä passiivisena afrikkalaisen musiikin tekemisen rinnalla. Afrikassa ollessaan opettajat kokivat afrikkalaisten kappaleiden omaksumisen vievän aikaa, koska aiemmin opitut taidot auttoivat vain asioissa, jotka he tiesivät entuudestaan. He huomasivat ihmisyyden olevan kulttuurirajoja ylittävä side, vaikka ihmisten keskinäiset tavat ajatella ja toimia olivatkin erilaiset. Afrikan matka muutti heidät asiakeskeisistä opettajista oppilaskeskeisemmiksi ja se toi heidät lähemmäksi luonnollisuutta: löytämään sen mitä ääni todella on. Notaatio on vasta musiikin kirjoitusasu, ei vielä musiikkia. (Robinson 2005, 177.) Dawn Josephin tutkimus osoittaa, että afrikkalaisen musiikin kohtaaminen on muuttanut oppilaiden asennetta itseensä: he ovat oppineet, että he

---

<sup>4</sup> Kora on 21-kielinen harpunkaltainen soitin, jolla on merkittävä osa Gambian, Senegalin, Malin, Guinean ja Guinea-Bissaun Mandinka-kulttuureissa. Koraa soittavat ammattitaitoiset Jali-muusikot. Instrumenttia on perinteisesti käytetty rukouslaulujen tai muistolaulujen säestyssoittimena. (Kubik 2007.)

pystyvät tanssimaan ja soittamaan afrikkalaista musiikkia, vaikka he eivät olekaan syntyperäisiä afrikkalaisia. Samalla tämä kohtaaminen on laajentanut tietämystä ja osaamista sekä vaikuttanut opettajien ja oppilaiden afrikkalaisen musiikin ajatusmalliin. Se on aloittanut uuden elinikäisen prosessin: kohdatessaan eri kulttuureja, he ovat muuttaneet omia musiikkiin ja ihmisiin kohdistuneita odotuksiaan ja asenteitaan. Tällä ajatusmallien uudistamiselle he ovat saaneet vanhan tilalle jotain uutta. (Joseph 2005, 156–157; Wiggins 2005, 17–18.)

### **3.2 Eräitä afrikkalaiseen musisointiin vaikuttavia tekijöitä**

On tärkeää huomata, että afrikkalainen musiikki on länsimaisen taidemusiikin rinnalla ”klassista musiikkia” omine soittimineen, sääntöineen, suurine mestareineen, estetiikkoineen ja tietoineen. Suurimpana erona länsimaiseen taidemusiikkiin on, että eurooppalainen musiikki on kirjoitettua ja afrikkalainen musiikki kuulonvaraisesti välittyvää. (Nzewi 2005, 182–183; Sæther 2003, 35.) Soittimissa on myös eroavaisuuksia. Perinteiset afrikkalaiset soittimet tehdään useimmiten parhaiten soveltuvista ympäristöstä löydettävistä materiaaleista (Levine 2005, 21). Soittimet ovat käsintehtyjä, eikä jokaista soittimen osaa ole mittasuhteiltaan tarkkaan laskettu, kun taas eurooppalaiset soittimet ovat useimmiten tarkasti rakennettuja joko teollisesti tai käsityönä. Tämän lisäksi afrikkalaiset soittimet viritetään korvan avulla, mihin vaikuttaa kunkin kulttuurin oma intervallikäsite, eikä länsimaisella tavalla standardoitua säveltasokorkeutta ole. Tämän takia sävelkorkeudet saattavat vaihdella soittajien kesken esityksen alussa ja sen aikana. (Nzewi 2005, 183.) Sävelkorkeuden vaihtelua tapahtuu musisoimisen ohella myös laulussa, esimerkiksi kohdissa, joissa ääni voimistuu ja jännitys lisääntyy (Levine 2005, 21). Lauluääntä pidetään Afrikassa tärkeänä instrumenttina. Afrikasta löytyy lähes loputon määrä erilaisia rumpuja ja niiden soittotapoja. (Koetting 1984, 66.) Nahkakalvolla varustettu rumpu nähdään melodiasoittimena, jossa on sekä suljettu että avoin ääni (Nzewi 2005, 78). Afrikan joissain kulttuureissa tietyt melodiset soittimet nähdään symbolisina, joiden avulla kuvataan esimerkiksi erityistä ryhmää tai kuninkaallisuutta. Joillain melodisilla soittimilla on rauhoittava tai parantava vaikutus, kun taas toisten uskotaan vaikuttavan ylikuonnollisiin voimiin. Melodiasoittimia käytetään myös tietyissä rituaaleissa. (Nzewi 2005, 161.)





**Kuva 3** Pedi-kulttuuriryhmän perinteisiä soittimia

Monissa yhteisöissä on tarkka vanhempien ihmisten kunnioitukseen perustuva hierarkia sekä musiikin tekemisen sukupuolisäädökset. Esimerkiksi Gambian jali-kulttuurin naisilla on tärkeä paikka yhteisöissä, mutta heidän ei tule soittaa mitään instrumenttia. Sen sijaan naiset kehittyvät usein puheen ja laulun mestareiksi, kun taas miehet soitonmestareiksi, jonka lisäksi miehet saattavat hallita myös joko laulun tai puheen. (Sæther 2003, 34–35, 84, 102, 114.)

Soittoryhmän ensikertalaista pyydetään yleensä soittamaan helpoimmaksi luokiteltua instrumenttia, mutta todellisuudessa hänen itseluottamustaan halutaan vahvistaa antamalla hänelle vaativin rooli: hänen on soitettava samaa teemaa varioimatta. Samaan aikaan muut muusikot soittavat vapaasti eri temaattisia melodioita varioiden ja kehittäen, mitä uuden soittajan tulee tarkoin kuunnella. Tällä tavoin hän oppii ymmärtämään kuinka muut soittajat säveltävät ja kehittävät musiikkia. (Nzewi 1999, 74–75.) Afrikkalaisen musiikin tekemiseen kuuluvat tarkat sääntöjenmukaiset varioinnit, koristelut, kehittämiset, improvisoinnit sekä eri teemojen lainaamiset ja mukauttamiset, joita soittajat käyttävät yksilöllisesti. Soittajien tulee olla ylpeitä omasta tyylistään ja kaikkien soittajien yksilöllisyyttä tulee kunnioittaa, minkä takia lainattuja teemoja tulee muuttaa niin, etteivät ne kuulosta samoilta kuin alkuperäiset. (Koetting 1984, 67; Omolo-Ongati 2005, 66–67; Wiggins 2005, 16.) Afrikkalaisessa musiikissa myös samat laulut kuulostavat luovuuden ja uudelleen luomisen takia joka kerta erilaisilta (Levine 2005, 22). Improvisointi- ja variointitekniikkojen ymmärtäminen onkin tärkeää, jos haluaa oppia ymmärtämään syvemmin afrikkalaisen musiikin rakennetta ja

esteettisyyttä. Tämän lisäksi on myös huomioitava, että joissain afrikkalaisissa musiikkilajeissa ei käytetä improvisointia tai variaatiota ollenkaan. (Wiggins 2005, 16.)

Länsimaisen musiikin rytmikka voidaan nähdä yksinkertaisena, selkeänä ja helppona. Länsimainen yksittäinen musiikkikappale saattaa perustua vain yhdelle ja samalle rytmikuviolle, kun taas afrikkalaisessa musiikissa on lähes kiellettyä länsimainen tapa 'mitata rytmiä'. Afrikkalaisessa musiikissa rytmillä on tärkeämpi osuus kuin melodialla. Musiikissa lukuisat rytmit punoutuvat yhteen muodostaen äänimaailman, joka nähdään monimutkaisena rytmien kytköksenä ja eri rytmien ylittävänä seittinä. (Koetting 1984, 66–67, Miller 1989.) Musiikki kuulostaa rytmisesti monimutkaiselta, koska rytmikka on kerroksellista ja erilaisia rytmisiä fraseerauksia käytetään samanaikaisesti: esimerkiksi peruspulssin ollessa (länsimaisittain ajateltuna) 4/4-tahtilajissa, soittaja tai tanssija voi samanaikaisesti esiintyä 12/8-tahtilajissa. Tämän takia pulssin tunnistaminen, mihin eri rytmiset linjat sulautuvat, on tärkeintä. (Omolo-Ongati 2005, 61.) Esityksessä jokaisella soittajalla on oma lähtöhetkensä, eli rytmikuviot alkavat eri aikaan. Afrikkalaisessa musiikissa rytmisen monimerkityksisyys on tavanomaista: kahteen ja kolmeen menevät iskutyypit ovat sekoittuneet. Tämän lisäksi sama rytmikuvio saattaa kuulostaa erilaiselta eri konteksteissa. (Koetting 1984, 86.) Monikerroksisuutta voi löytää myös lauluista, koska ne perustuvat usein sykliseen kiertoon. Lauluissa on kaksi tärkeää osaa: johto-osuus, joka kuljettaa melodiaa ja vastaus-osuus, joka esittelee kerrostumia spontaanisti vastaamalla. Näin laulusta muodostuu monikerroksista, jossa vähintään kaksi ääntä tulee sisään eri aikaan laulaen eri tekstiä. Jokaisella kierrolla on tavallisesti monta eri vastausta ja useat osat limittyvät, näin musiikki vastaa polyfoniaan. (Levine 2005, 21–22.)

### **3.3 Kohti afrikkalaista musiikkikasvatusta**

Afrikkalainen koulutus ja musiikin tekeminen on käytännöllistä, epävirallista sekä kuulonvaraisuuteen ja suulliseen perinteensiirtoon perustuvaa toimintaa (Flolu 1996, 182; Sæther 2003, 37; Koetting 1984, 92; Klopper 2005, 163). Tieto on ihmisten mielessä, ja oppiminen tapahtuu toistojen ja muistamisen kautta tekemällä, ei lukemalla (Koetting 1984, 68). Opettaminen toteutetaan esimerkkien kautta, ei sääntöjen mukaan, minkä takia

voidaankin ajatella musiikin olevan Afrikassa verbi, ei substantiivi. Se on yksinkertaisesti osa käytännöllistä ihmiselämää, millä on olennainen paikka afrikkalaisissa yhteisöissä. Musiikki on avoin kaikille, missä aktiivinen osallistuminen on tärkeää. (Miller 1989; Nzewi 1999, 73.) Afrikkalaiset uskovat, että todellinen tieto pohjautuu vuorovaikutuksellisen musiikin tekemisen kokemuksiin, missä säveltäjä, esittäjä ja kriittinen kuulijakunta nähdään yhtä tärkeinä osina. Tämän takia musiikin tekemisessä korostuu vastavuoroisuuden periaate: Kuulija on osallistuja, ja hänen toivotaan osallistuvan vastaamalla esiintyjälle. Kun laulu alkaa, tulee liike automaattisesti mukaan. (Omolo-Ongati 2005, 61–62.) Itse asiassa esiintyjät ovat onnistuneet musisoinnissaan, kun yleisö alkaa tanssia. Esityksen kesto määräytyy osallistujien määrän mukaan: mitä enemmän osallistujia, sitä pidempi esitys. (Omolo-Ongati 2005, 66; Sæther 2003, 110.)

Monien afrikkalaisten yhteisöjen musiikkikasvattajat eivät ole länsimaisittain ajatellen muodollisesti koulutettuja, mutta musiikki itsessään on perusta ihmisten kouluttautumiseen yhteisöissä. Yhteisöjen sisällä tapahtuvaa 'virallista' (musiikki)koulutustakin on, esimerkiksi päiviä tai jopa kuukausia kestävien ympärileikkausseremonioiden yhteydessä. (Sæther 2003, 37.) Vaikka Afrikassa onkin olemassa musiikkia, joka sopii esitettäväksi aina (kuten sikäläinen 'trubaduurimusiikki' ja lasten leikkien säestykset), ei afrikkalainen musiikki esiinny yleensä itsenäisenä taiteenmuotona vaan jonkun tapahtuman - esimerkiksi hautajaisten ja hengellisten riittien - yhteydessä. Ilman musiikkia tapahtumat olisivat afrikkalaisesta näkökulmasta kuolleita. Tämän takia onkin huomattava, että meille tutut taiteenlajien yksilöllisyys ja musiikin eristäminen omaksi elämän osa-alueekseen eivät päde Afrikassa. Afrikkalainen musiikki nousee luonnollisuuden ja spontaaniuden kautta tärkeäksi osaksi jokapäiväistä elämää, minkä takia musiikin säveltäminen, esittäminen ja kuunteleminen nousevat arjesta. Näin musiikki on sidottu läheisesti kyseiseen aikaan, paikkaan ja toiminnalliseen tarkoitukseen. (Koetting 1984, 96; Miller 1989; Nzewi 2005, 142; Omolo-Ongati 2005, 60.) Musiikki on olennainen osa ihmisten elämää ja vuosien ajan se on toiminut esimerkiksi suojeluksena vihollisilta, keskusteluvälineenä esi-isien kanssa ja terapeuttisena välineenä parantamaan ihmisiä. Musiikin avulla on vahvistettu kuninkaiden ja johtajien roolia sekä jossain yhteisöissä sitä on pidetty poliittisessa käytössä. Etenkin viime aikoina musiikki on ollut tärkeä sosiaalisen yhtenäisyyden, yhteisöjen sitoutumisen ja paikallisen identiteetin lujittamisen voima. Musiikki on sekä solidaarisuuden että vastarinnan väline. (Levine 2005, 19–20.)

Afrikkalainen musiikkikasvatus on suurimmaksi osaksi vapaamuotoinen prosessi, jossa musiikillisella ajattelulla, kasvatuksella ja tekemisellä on käsitteellinen perusta. Musiikillinen luovuus, sisältö, tuotanto ja päämäärä perustuvat järjestelmälliseen filosofiaan ja logiikkaan, ja ne on sidottu sekä etnisyyteen että yhteisön kollektiivisiin kokemuksiin. Nämä kokemukset perustuvat jokaisen yhteisön omiin perinteisiin sekä sosiaaliseen, poliittiseen ja musiikilliseen järjestelmään. Niinpä on olemassa monenlaista afrikkalaista musiikkia, eivätkä afrikkalaiset yhteisöt aina välttämättä ymmärrä toistensa musiikkia. Nämä kulttuurille tutut luovat pääperiaatteet sekä järjestäytyneet ja kurinalaiset tavat ohjaavat musiikin tekemistä ja tanssimista sekä määrittelevät äänenmuodostusta. (Nzewi 2005, 73–74; Omolo-Ongati 2005, 61; Koetting 1984, 65.) Musiikin tekeminen ja tanssiminen ovat kuin järjestäytyntä ihmisaktiviteettia, jossa yhteisöllisyyttä korostetaan. Jokaisella soittajalla on ryhmässä oma tärkeä ja vastuullinen roolinsa, mutta samalla heidän tulee myös ”alistua” ryhmähenkeen. (Blacking 1983, 204; Nzewi 2005, 40.) Afrikkalaisille onkin tuttua ajatella, että kukaan ei voi olla olemassa ilman toista (Sæther 2003, 34). Tämä näkyy myös musiikin filosofian perustavassa sanonnassa: *Umntu ungumuntu ngabantu*, ihminen voi tulla täydeksi vain ihmissuhteidensa kautta. Sanonnan mukaan ihminen voi kehittyä ihmisenä jakaessaan oman ihmisyytensä muiden kanssa. Tällainen keskinäinen vuorovaikutus on tie onnistuneeseen esitykseen. (Blacking 1983, 204., Levine 2005, 19).

Seuraava Eva Sætherin luoma taulukko osoittaa osaltaan kuinka eurooppalainen musiikin koulutusjärjestelmä eroaa afrikkalaisesta (mitä Sæther kutsuu nimellä ’Oral University’). Taulukossa Eurooppaa edustaa Ruotsi ja Afrikkaa Gambia, jali-kulttuurin näkökulmasta.

<b>Eurooppalainen järjestelmä</b>	<b>Mandinka/Jali-kulttuuri (Oral University)</b>
Kasvatusinstituutioita alakoulusta konservatorioon, joissa ollaan osittain tai kokonaan omistautuneet musiikin opettamiseen ja oppimiseen	5-vuotiaat pojat lähetetään mestarin oppiin, jossa he oppivat jali-kulttuuria. Tytöt oppivat kotona äidin tai isoäidin johdolla
Soitin- tai lauluopetusohjelmat näissä instituutioissa tai niiden ohessa	Lauluopetus on suunnattu tytöille, kun taas pojat opiskelevat koran tai muun jali-kulttuurin instrumentin soittoa

Kirjoitetut opetussuunnitelmat, opetusohjelmat ja selkeät opetusperinteet	Tarkka ja järjestelmällinen opetusperinne, jota ei ole kirjoitettu muistiin
Professorit, luennoitsijat ja ammattimuusikot, joista suurimmalla osalla jonkinlainen pätevyys	Jalilaisia opettajia, jotka yhteisö on hyväksynyt mestareiksi
Systemaattinen arviointijärjestelmä (esim. tasokokeet, kansalliset kokeet, yliopistokokeet)	Pakollinen ”maailmalla selviytymistesti”, jonka jälkeen on koe, jossa oppilas osoittaa taitonsa ja näin hän saa oman koran
Pätevyyksien moninaisuus (kuten diplomit ja tutkinnot)	Korkein tutkinto on "mundiato" (verrattavissa tohtoritutkintoon)
Musiikkinotaatio, jota pidetään useimmiten keskeisenä, mutta toisinaan myös sivuasiana	Ei notaatiota
Kirjallisuuteen perustuvaa opetusta, sisältäen musiikki- ja pedagogiset tekstit ja opetusmateriaalin	Kuulonvaraiseen perinteeseen perustuvaa kirjallisuutta, joka opetetaan suullisesti.

**Taulukko 2** Eva Sætherin taulukko eurooppalaisen ja afrikkalaisen musiikin koulutusjärjestelmien eroista (Sæther 2003, 113.)

### 3.3.1 Kaksi afrikkalaista musiikkikasvatuksen mallia

Useimmissa afrikkalaisissa kulttuureissa järjestelmällisen elämänpituisen musiikkikasvatuksen malliohjelma on Nzewin mukaan vakiintunut kolmeen vaiheeseen:

#### 0 - noin 2v. lapsi: Musiikin pulssin ja äänen tunteminen

Lapsi oppii tuntemaan sykkeen äidin tai muun kantajan päivittäisten toimintojen ja lasten musiikkiryhmään osallistumisten välityksellä. Lapsi itse on ”passiivinen” osallistuja.

#### Noin 2 – 8v. lapsi: Rytmitajun oppiminen

Lapsi alkaa itsenäisesti opiskella musiikin tekemistä sekä laajentaa tietämystään kulttuurin musiikkilajeista pulssin, liikkeiden ja äänten avulla. Kun lapsi oppii kävelemään, juoksemaan ja puhumaan, hän aloittaa soittimen, laulun ja tanssin harjoitukset. Niin kuin he voivat oppia puhumaan, he oppivat laulamaan ja niin kuin he oppivat kävelemään, he oppivat tanssimaan.

Näin laulamista, soittamista ja rytmin tuntemista tulee yhtä luonnollista kuin mahdollisuus puhua tai kävellä. (Levine 2005, 19.) Lasta rohkaistaan kehittämään omia rytmisiä ääniä turvallisessa ympäristössä välittämättä lopputulosten laadusta. Lapsi oppii asioita soittamalla vanhempien lasten ryhmässä ja osallistamalla kuorolauluun yöllisten tarinankerronta tilaisuuksien aikana. Julkisissa musiikkitapahtumissa lapsilla on laajemmat ja vapaammat mahdollisuudet osallistua kuin aikuisella. Lapsen rytmittäjä kehittyi tänä aikana sille tasolle, että hän on valmis musisoimaan.

#### 8v.-: Yleisen soittotaidon kehittyminen ja musiikkikasvatus koko elämää varten

Lahjakkaan lapsen ollessa viimeistään 8-vuotias, hänet voidaan siirtää aikuisten musiikkiryhmään. Hänestä tulee näin yhteisön edessä vastuullinen ryhmän jäsen. Lapsi oppii musiikillisia taitoja sekä sosiaalisia, ikä- ja sukupuolirooliohjeita. Hän omaksuu musiikin melorytmiset, melodiset ja harmoniset vakiintuneet käytänteet sekä kehittää ryhmäsoittotaitojaan ja luovia kykyjään. Oppilaan esityksen aikana hänen kykynsä huomioidaan ja palkitaan. Tänä aikana hänestä kehittyi musiikin luovien näkökulmien asiantuntija sekä joko soittimen, laulun, tanssin tai teatterin mestari. (Nzewi 1999, 72, 76.)

Gambian jali-kulttuurissa koran opiskelussa korostuu mestari-oppipoika-asetelma: Perheen poika lähetetään opettajan luo usein kauas kotoa oppiakseen soittamaan. Opettaja ottaa pojan vastaan ja pitää häntä oppilaanaan kuin ”omana poikanaan”, ja hän on valmis opettamaan poikaa ilman maksua jopa kymmenen vuoden ajan. Opetus alkaa välittömästi. Ensin pojan kätet ”puhdistetaan”, minkä jälkeen kora laitetaan pojan ”uusiin” käsiin. Ensimmäinen tunti, joka saattaa kestää kokonaisen vuoden, alkaa aina samalla laululla. Laulun nimi on ”Kelefaba”, suuri soturi. Oppilas omaksuu kappaletta harjoitellessaan monia jali-musiikin tekemisen perustaitoja, kuten tavallisimmat rytmikuviot, hyvän melodian rakennusmallin (sisältäen ostinaton, soolon ja laulun), arvostetun Kelefaba soturin historian ja lojaalisuuden tärkeän merkityksen kansasoittajiin. Kymmenen vuoden opiskelun jälkeen oppilas on vielä kokelas ilman omaa soitinta, vaikka hänelle onkin kehittynyt jo laaja kuuntelu-, havainnointi ja muistikapasiteetti. Hän on valmis kokeilemaan taitojaan maailmalla, ja jos hän tältä matkalta tulee elävänä, ja hänellä on uusia vaatteita, rahaa, lehmä, jonka nahka on oman koran tekoa varten ja vuohi kokeen ruokailun vuoksi, hän voi pyytää omaa opettajaansa vielä testaamaan osaamistaan. Jos oppilas selviää testistä, hän on valmis muusikko. Oppilaan taidot saattavat vastata samaa osaamistasoa kuin länsimainen tohtorintutkinto, minkä merkinä

oppilas saa opettajaltaan puukepin. (Sæther 2003, 2-4, 134.)

### **3.3.2 Eräitä afrikkalaisia määritelmiä ihannemusiikinopettajasta**

Afrikkalaisten ”opettajaihanteiden” mukaan opettajan tulee olla kärsivällinen ja sympaattinen oppilasta kohtaan sekä hänen tulee kohdella oppilasta kuin omaa lastaan, koska hän tulee kaukaa jääden opettajan luokse asumaan. Oppilaan tulee tuntea olonsa miellyttäväksi, ja opettajan tulee toimia sen mukaan. Opettajan tulee näiden lisäksi olla esimerkillinen ja koulutettu, mutta opettajan ei tarvitse tietää kaikkea. Jos oppilas on kiinnostunut musiikista ja itse haluaa opiskella sitä, tätä ei tule kieltää häneltä, vaan häntä tulee kannustaa. Opetuksen aikana ei tarvitse puhua paljon, vaan oppiminen tapahtuu katselemalla ja kuuntelemalla opettajan soittoa. Oppilaat arvostavat paljon opettajan tietämystä ja opettaja nähdään hyvin tärkeänä ihmisenä. Opettaja tietää, että oppilaat on annettu hänelle koulutettavaksi, minkä takia opettajan tulee olla aina valmis opettamaan ja kertomaan kaiken tietonsa, koska oppilaat voivat hyötyä kaikesta siitä. Myöhemmin oppilaat voivat itse toimia opettajina. Jos oppilas tekee virheen soitossa, on opettajan näytettävä esimerkki uudelleen. Tässä tilanteessa opettaja ei saa olla vihainen tai aggressiivinen, koska oppilas on osa perhettä. (Sæther 2003, 91–92, 96, 134.)

Lapsille annettava sanallinen tai toiminnallinen kritiikki on usein positiivista. Jos lapsi ei esiinny oikein, häntä kiitetään yrityksestä. Tämän jälkeen oppilalle annetaan joitain korjausehdotuksia. Näin lapsi ei koskaan koe itseään moittimisen pelon takia estyneeksi, jännittyneeksi ja tuettomaksi tehdessään virheitä. Aikuisen positiivinen tuki lisää lapsen itsevarmuutta sekä opettaa lasta tuntemaan, huomaamaan ja selviämään virheistään. (Nzewi 1999, 75.)

## **3.4 Eurooppalainen vaikutus afrikkalaiseen musiikkikasvatukseen**

Afrikkalainen musiikki muuttuu ja sekoittuu jatkuvasti uusien ideoiden kanssa (Koetting 1984, 98). Kolonialismin aikana Afrikkaan tuotiin paljon eurooppalaisia asioita:

eurooppalainen ”asianmukainen” aikakäsitys, vaatetus, roomalaiset aakkoset, kristinusko sekä länsimaisen musiikin nuottikirjoitusjärjestelmä. Euroopasta tuotiin myös tonaalisen musiikin kadenssijärjestelmä sekä konserttitalit, jotka kummatkaan eivät kuulu afrikkalaiseen kulttuuriin. Nämä asiat ovat sekoittaneet ja jättäneet syviä arpia maanosaan. (Miller 1989.) Kolonialismin ja globalisaation myötä afrikkalaiset kulttuurit ja niiden yhteisöt ovat kokeneet oman kulttuuri-identiteettinsä vähentyneen, mikä on vaikuttanut tuhoisasti perinteisen afrikkalaisen musiikin olemassaoloon (Klopper 2005, 161).

Uusien vaikutteiden takia perinteinen afrikkalainen musiikkikasvatus on heikentynyt, vaikka sitä harjoitetaan vielä maaseuduilla. Koko Afrikan mantereella on tasapainottomuutta perinteisen kuulonvaraisen perinteensiirron ja virallisen kasvatusjärjestelmän välillä. Eurooppalaiset ja amerikkalaiset mallit vallitsevat esimerkiksi musiikinopettajien koulutuksessa, mistä johtuen opettajat ja oppilaat saattavat tietää vain vähän omasta kulttuuritaustastaan. Kouluissa näkyy voimakkaasti eurooppalainen perinne: monet laulut ovat eurooppalaisia ja oppilaat puhuvat englantia. Eurooppalainen nuottikirjoitus on käytössä ja instrumenttiopinnot seuraavat eurooppalaisia (klassisia) perinteitä huolimatta siitä, että eurooppalaisia soittimia on vain harvoin tarjolla kouluissa tai muuten oppilaiden saatavissa. Samaan aikaan afrikkalaisten instrumenttien opiskeluun ei kannusteta. (Nzewi 1999, 77; Sæther 2003, 106, 117.) Vuosien ajan afrikkalaisen kulttuurin ja henkisyuden vahvistamiseen on käytetty vähemmän voimavaroja kuin länsimaisen musiikin tuomisessa Afrikkaan (Miller 1989). Professori Meki Nzewi Pretorian yliopistosta pitää radikaalia muutosta olemassa olevaan suuntaukseen tarpeellisena, jotta Afrika ja afrikkalaiset pelastuvat kulttuurin ja mielen heikentymiseltä (Nzewi 1999, 73). Etenkin lapsille olisi tärkeää pitää esillä heidän omaa kulttuuriaan ja perinteitään, koska heidän juurensa ovat Afrikassa (Sæther 2003, 106).

Nzewin näkemyksen mukaan afrikkalaisen musiikkikasvatuksen päämäärien tulisi olla ihmispainotteisia ja musiikin tekemisen pedagogisten mallien tulisi perustua totuudenmukaiselle afrikkalaiselle musiikilliselle ajattelulle ja teorialle. Samalla pitäisi kehittää nykyaikaisia tekniikoita ja huomioida maailmanlaajuiset kanssakäymiset. Tällä hetkellä Afrikan eri maissa on muutamia kouluja, joissa tuleville musiikinopettajille opetetaan sekä afrikkalaista että eurooppalaista musiikkia. (Nzewi 1999, 72, 78.) Tämä voisi olla hedelmällistä yhteistyötä, jos kouluissa osattaisiin hyödyntää sekä afrikkalaisen, eurooppalaisen että muiden kulttuurien musiikkikasvatuksen hyviä puolia. Afrikassa onkin jo



syntynyt eräänlainen 'länsimaalais-afrikkalainen musiikki' (Western-derived African music), jossa afrikkalaiset säveltäjät ovat yhdistäneet länsimaisia musiikinmuotoja ja sointukehittelyä perinteisen afrikkalaisen kuoromusiikin vakiintuneisiin ilmauksiin. (Flolu 1996, 164.)

### **3.5 Etelä-Afrikan monikulttuurinen musiikkikasvatus**

Etelä-Afrikka on ”sateenkaarivaltio”, johon monikulttuurinen musiikkikasvatus sopii oikein hyvin (Thorsén 1997, 1). Vaikka nykyään Etelä-Afrikan musiikkikasvatuksen avulla pyritäänkin edistämään monikulttuurisuutta, on maan historialla, etenkin apartheid-aikakaudella, ollut negatiivinen ja yksipuolinen vaikutus maan musiikilliseen toimintaan. Vuosikymmenien, jopa vuosisatojen, ajan kestäneet kulttuuriryhmien eristämiset ja musisoimisen kieltämiset ovat jättäneet syvän arven maan musiikkikasvatukseen, minkä vaikutukset ovat edelleen nähtävissä Etelä-Afrikassa.

#### **3.5.1 Neljän eri musiikkikulttuurin vaikutus Etelä-Afrikan musiikkikasvatukseen**

Etelä-Afrikan musiikkikasvatuksessa voidaan erottaa kolme eri tapaa opettaa musiikkia: virallinen, epävirallinen ja vapaamuotoinen. Virallinen musiikkikasvatus tarkoittaa hallituksen alaista järjestelmää yksityiskouluista kolmannen asteen koulutukseen. Epävirallinen musiikkikasvatus käsittää yksityiset ja hallituksen valvonnan ulkopuoliset eli NGO (Non-governmental organisations) hankkeet, jotka eivät ole sidottu kansalliseen opetussuunnitelmaan. Vapaamuotoisella musiikkikasvatuksella tarkoitetaan sukupolvelta toiselle tai ystäväpiirin kautta tapahtuvaa elämänpituista oppimista, jolla ei usein ole selvää kasvatuksellista päämäärää. Etelä-Afrikkaan sekä sen kulttuuriin ja musiikkikasvatukseen vaikuttavat neljä eri kulttuuria: afrikkalainen (mukaan lukien muut Afrikan maat), eurooppalainen, pohjoisamerikkalainen ja aasialainen. (Thorsén 1997, 2-3.)

### Afrikkalainen

Etelä-Afrikan afrikkalaisessa musiikkikasvatuksessa yhdistyvät sekä virallinen että vapaamuotoinen opetustapa. Tämä viimeksi mainittu musiikkiperinteitä jatkava opetustapa näkyy tälläkin hetkellä etenkin Etelä-Afrikan maaseuduilla, vaikka maan historiassa tapahtuneet pakkomuutot, perheiden hajoamiset ja sitä kautta sosiaalisten siteiden katkeaminen ovat vaikeuttaneet näiden musiikkitraditioiden jatkamista. (Thorsén 1997, 3.)

### Eurooppalainen

Eurooppalaiset uudisasukkaat toivat eurooppalaisen musiikin aluksi epävirallisessa muodossaan lähinnä Etelä-Afrikan kirkkoihin ja kouluihin, minkä lisäksi musiikkia esitettiin myös konserttisaleissa. Eurooppalaiset baletti- ja oopperaryhmät, jotka edustivat länsimaista klassista musiikkia, vierailivat myös maassa. Musiikin avulla pyrittiin vahvistamaan eurooppalaisten valtaa Etelä-Afrikassa, ja siten valkoisten musiikkielämä oli kielteinen monikulttuurisuudelle. Hollantilaiset maanviljelijät toivat myös oman erään eurooppalaisen musiikkiperinteensä (myöhemmin tätä ruvettiin kutsumaan nimellä ”boeremusiek”) mukanaan. Paikalliset eteläafrikkalaiset ottivat vaikutteita eurooppalaisesta musiikista, minkä seurauksena viulusta ja kitarasta tuli suosittuja soittimia heidän keskuudessaan. (Potgieter & Klopper 2006, 141; Thorsén 1997, 5.)

1800-luvun alusta lähtien on lähetystyöllä ollut merkittävä panoksensa eteläafrikkalaiseen musiikkikasvatukseen ja -kulttuuriin; sen tukemana esimerkiksi perustettiin oppilaitoksia mustille ihmisille. Musiikinopetuksen painopiste oli laulamissa, minkä lisäksi oppilaille opetettiin musiikinteoriaa: alkeisnuotinkirjoitusta ja vuonna 1855 esiteltyä Tonic Sol-fa -metodia<sup>5</sup>, joka on edelleen laajalti käytössä erityisesti mustien ihmisten laulunopetuksessa. Lähetysaarnaaajien mukanaan tuomat eurooppalaiset virsilaulut vaikuttivat mustien kuorolauluun ja -ohjelmistoon, myös eräät eurooppalaiset hymnit yhdistyivät Xhosa-laulutradition kanssa. Tästä hyvänä erimerkkinä on maan nykyinen kansallislaulu ”Nkosi Sikelel’ i Africa”. Lähetystyön avustuksella perustettiin myös monia torvisoittokuntia ja ksylofoniyyhteitä. (Potgieter & Klopper 2006, 141; Thorsén 1997, 5-6.)

---

<sup>5</sup> Tonic Sol-fa-metodi on englantilaisen pastorin, John Curwenin, kehittämä Euroopan eri opetusmenetelmien, erityisesti englantilaisen ”Norwich Solfan”, pohjalta laadittu pedagoginen menetelmä lauluopetuksen tukemiseksi. Menetelmään kuuluvat solfa-nuottikirjoitus (do, re, mi, fa so, la, ti, do) ja kädellä tehtävät solmisaatiomerkit. (John Curwen and the Tonic Sol-fa Method 2007.)

### Pohjoisamerikkalainen

Pohjoisamerikkalainen musiikki on ollut tärkeä vaikuttaja Etelä-Afrikassa 1800-luvun lopulta lähtien. Niin sanotut värilliset ja musta keskiluokka tutustuivat amerikkalaisen musiikin eri lajeihin jo 1880-luvulla, mistä esimerkkinä ovat viihdeellinen minstrel show ja hengellinen musiikki. Amerikkalainen varhainen jazz ja muusikoiden käyttäytymistavat sekä marabi<sup>6</sup> vaikuttivat mustiin ihmisiin ja heidän identiteettiinsä. 1950-luku oli jazzin kulta-aikaa Etelä-Afrikassa, milloin myös mustien tietoisuus itsestään nosti päätään. Monet eri musiikkityylit sekoittuivat toisiinsa, josta marabin jälkeen esimerkkeinä ovat township jazz, kwela, mbaquanga (joka tunnetaan englanninkielisenä versiona nimellä township jive). Aluksi pohjoisamerikkalaista musiikkia opiskeltiin vapaamuotoisesti, mutta nykyään sitä voi opiskella myös Etelä-Afrikan yliopistoissa. (Thorsén 1997, 4-5; Manuel 1988, 108.)

### Aasialainen

Aasialaisella musiikilla ei ole ollut yhtä suurta vaikutusta Etelä-Afrikan musiikkikulttuuriin kuin eurooppalaisella ja amerikkalaisella musiikkilajeilla. Intialaisella kansanmusiikilla ja klassisella musiikilla on omat harjoittajansa Etelä-Afrikassa, ja etenkin kansanmusiikilla on suuri merkitys monille intialaisten jälkeläisille. Tällä hetkellä intialaista musiikkia on mahdollisuus opiskella esimerkiksi Durbanin yliopistossa. Intialainen musiikki ja myös Kapkaupungin alueella vahvana perinteenä elävä malaijien musiikki ovat saaneet vaikutteita sekä aasialaisesta että muista musiikkityyleistä. (Thorsén 1997, 7.)

## **3.5.2 Apartheidin vaikutus Etelä-Afrikan musiikkikasvatukseen**

Jo ennen apartheid-aikaa eurooppalainen musiikkikulttuuri vaikutti paljon Etelä-Afrikan musiikkikasvatukseen, mutta apartheidin aikana tämä ylivalta korostui entisestään. Silloin ainoastaan eurooppalaiset kulttuuri-ilmentymät olivat sallittuja, minkä takia vain muutamat afrikkalaiset musiikkiperinteet selviytyivät näistä ajoista epävirallisena musiikin muotona.

---

<sup>6</sup> 1920-luvulla syntyneessä Marabi-musiikissa yhdistyivät ragtime, Pedi- ja Tswana-heimojen torvimusiikki, Xhosa-heimon kansanmusiikin pianomuunnokset ja ”Tickey draai” synteettinen tanssimusiikki, jota soitettiin kitaroilla tai pienillä jousi- ja concertina-kokoonpanoilla. Marabi oli tyypillinen kosketinsoitintyyli, jota soitettiin harmoonilla (pump organ), jonka oheen saatettiin lisätä jousi-, vaski- ja lyömäsoittimia. Musiikkilajia usein kuvasi harmoninen ostinato ja I-IV-I 6/4-V-sointukulku. (Manuel 1988, 107–108.)

Apartheidin aikana vain harvoilla mustaihoisilla oli mahdollisuus osallistua viralliseen musiikkikasvatukseen, koska heidän koulutuksensa opetussuunnitelmaan ei kuulunut aineita luonnontieteen ja taiteen aloilta. Vain kuorolaulu virallisen opetussuunnitelman ulkopuolisena aineena vastasi koko koulun musiikkitoiminnasta. Eräiden ulkomaalaisten rahoittajien turvin pystyttiin järjestämään epävirallista mustien musiikkikoulutusta, minkä seurauksena muutama opiskelija pääsi jatkamaan musiikinopintojaan yliopistoon. Apartheidin aikana Pretoriassa kirjukurssin muodossa toiminut yliopisto, nimeltään Unisa (University of South Africa), oli ainoa mustaihoisten koulutusväylä musiikinalalla. Samaan aikaan musiikki kuului osana valkoisten, ns. värillisten ja intialaisten koulutukseen, mitä he pystyivät opiskelemaan ammattiin asti. Musiikinopetuksen ja tutkimuksen tasoa pyrittiin nostamaan 1950-luvulta lähtien onnistumatta siinä. Vuoden 1990 tutkimus *Effective Music Education in South Africa* osoitti, että musiikkikasvatus oli kriisissä: se oli epäjohdonmukainen, sisällöltään merkityksetön ja sen opetussuunnitelman toimeenpano oli puutteellista. (Potgieter & Klopper 2006, 141-142; Thorsén 1997, 6, 8-9.)

Apartheidin aikana, erityisesti 1960–1970-luvuilla, radiokanavien ohjelmatarjonnalla oli vaikutusta musiikkikasvatuksen poliittisiin keskusteluihin. Ohjelmien sisältöjen tuli täyttää tietyt vaatimukset ja niitä tarkkailtiin. Radiokanavat jakaantuivat valkoisten ja mustien omiin kanaviin, joiden tarkoitus oli vahvistaa eri yhteisöjen kulttuurisia perintöjä. Tämän lisäksi monet rasistiset valkoisten suosimat radiokanavat korostivat vääristynyttä asennetta eurooppalaisten ja kristittyjen maailmankuvan ylivertaisuudesta muihin kulttuuriryhmiin nähden. Tällainen asenne on vaikuttanut pitkään Etelä-Afrikassa, minkä takia mustaihoisten on saattanut olla helpompi jättää oma kulttuuritaustansa kuin lähteä etsimään omia kulttuurisia perinteitä samaistuaan niihin. Tämä tutustumattomuus omiin kulttuuriperinteisiin on vaikuttanut negatiivisesti monien mustien ihmisten itsetuntoon ja identiteettiin. Tämä koskee etenkin omasta kulttuuriperinteistä tietämättömiä kaupunkilaistuneita nuoria afrikkalaisia, joilla ei ole kunnon koulutusta ja sosiaalista verkostoa, ja jotka eivät ole saaneet mahdollisuutta musiikinopiskeluun sekä oman itsensä ilmaisuun musiikin avulla. Historian aikana monet kulttuuriset perinteet ovat loppuneet, mikä on vaikuttanut muun muassa eteläafrikkalaisen musiikkiteollisuuden huonoon kehitykseen, vaikka potentiaalia olisikin ollut. (Thorsén 1997, 3, 8-10.)

### **3.5.3 Etelä-Afrikan musiikkikasvatus nykyään**

Apartheid-ajan koulutusmahdollisuuksien epätasa-arvoisuus vaikuttaa edelleen Arts and Culture-aineen opettajien ammattitaidottomuuteen: suurimmalla osalla opettajista on ainoastaan rajalliset tiedot taiteen alalta ja vain 18 prosentilla opettajista on virallinen musiikin koulutus. Näillä monilla epäpätevillä opettajilla on vuosien kokemus opettamisesta, mutta se ei takaa hyviä valmiuksia tehokkaaseen musiikinopettamiseen. Tämän lisäksi koulujen käytäntönä on, että opettajat opettavat yhden oppiaineen sijaan monia aineita. Näin ollen opettajat, joilla on helpompi lukujärjestys, ohjataan opettamaan Arts and Culture -ainetta, vaikka heillä ei olisikaan siihen virallista pätevyyttä. Tämä opettajien ammattitaidottomuus vaikuttaa osaltaan siihen, että musiikinopetuksen tavoitteet kohdistetaan useimmiten oppilaiden kulttuuriseen kehitykseen, ei niinkään taiteelliseen kehitykseen. Tällainen musiikinopetuksen huono tila ja opettajien epäpätevyys vaikeuttavat esimerkiksi oppilaiden musiikin alan jatkokoulutusmahdollisuuksia. (Potgieter & Klopper 2006, 146–149.)

Etelä-Afrikan koulujen rehtorit pitävät musiikkia tärkeänä osana koulutusta, ja he haluavat tukea sitä taloudellisten mahdollisuuksien mukaan. Heidän tämän hetken suurimpina huolinaan ovat pätevien opettajien ja resurssien puute sekä tärkeänä haasteenaan taiteen yhteiskunnallisen roolin vahvistaminen. Resurssien vähyys koskee kaikkia Arts and Culture -taiteen aloja. Vain noin puolet opettajista saa myönnetyn budjetin opetukseensa, vaikka samaan aikaan ministerit tiedostavat Arts and Culture -opetuksen tärkeän merkityksen oppilaan elämään. (Potgieter & Klopper 2006, 148–149.)

### **3.5.4 Etelä-Afrikan musiikkikasvatuksen tulevaisuus**

Vaikka Etelä-Afrikan koulutuksen uusi opetussuunnitelma on julkaistu ja nykypäiväisiä toimintatapoja on löydetty, on työtä vielä paljon jäljellä. Tämän hetken haasteita ovat esimerkiksi:

1. Musiikinopetuksen kuuluminen kaikille

2. Välttämättömien henkilöstö-, materiaali- ja talousresurssien käyttöönotto elvyttämään koulujen Arts and Culture -opetusta
3. Arts and Culture -aineen näkeminen entistä tärkeämpänä osana opetussuunnitelmaa
4. Eri musiikkikulttuurien ja -lajien ”sekoittumisen” tukeminen ja huomioiminen Arts and Culture -opetuksessa
5. Eri kulttuurien musiikillisten ymmärtämis- ja oppimistapojen, kuten eurooppalaisen nuottikirjoituksen, afrikkalaisen kuulonvaraisen oppimisen ja Tonic sol-fa -metodin, yhteistyön löytäminen
6. Kaikkien eri taidelajien (musiikki, draama, tanssi ja kuvataide) laaja-alainen käyttäminen koulujen tuntiresurssien puitteissa ilman että oppimisen luovuus ja harjoittelu kärsivät
7. Musiikinopettajien koulutus ja täydennyskoulutus tulevaisuuden haasteet silmällä pitäen
8. Yhteiskunnallisen konseptin luominen, johon eteläafrikkalaiset voivat samaistua, ja joka antaa mahdollisuuden vuorovaikutukselliselle oppimiselle
9. Entistä hedelmällisempi yhteistyö eri musiikkitalojen kesken
10. Ihmisten oma into musiikin ja aloitteiden tekemiseen

Tämän hetken ja tulevaisuuden tärkein asia on kohdistaa voimavarat Etelä-Afrikan koulujen henkilöstö-, materiaali- ja taloudellisten resurssien sekä taiteen yhteiskunnallisen roolin tukemiseen, ja vasta tämän jälkeen voitaisiin kehittää todellista Etelä-Afrikan koulutuksen yhtenäisyyttä. (Potgieter & Klopper 2006, 147–148, 150–151, 156–158; Thorsén 1997, 10.)

## 4 TUTKIMUSASETELMA

### 4.1 Laadullinen tapaustutkimus

Laadullinen tapaustutkimus eli case study on osoittautunut itselleni luontevaksi tavaksi lähestyä monikulttuurista musiikinopetusta ja -oppimista käsitteleviä asioita. Tutkimukseni pyrkimyksenä on ollut käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus sekä ymmärryksen lisääminen tutkittavasta ilmiöstä. Toivon, että tutkimukseni voisi näin antaa uusia merkityksiä, mutta myös vahvistaa aikaisempia tietoja musiikkikasvatuksen alalla. Lähdin Etelä-Afrikkaan avoimin mielin, niin sanotusti puhtaalta pöydältä, oppivaisena ihmisenä ja tutkijana. Ennen matkaan lähtöä olin lukenut ja tutustunut Etelä-Afrikkaan omatoimisesti sekä keskustellut maassa asuneiden tai sillä hetkellä maassa asuvien kanssa. Tunsin Etelä-Afrikan historian ja kulttuurin pääkohtia, minkä johdosta minulle oli muodostunut eräänlaisia hypoteeseja Etelä-Afrikasta sekä sen kulttuurista ja ihmisistä. Asuessani Etelä-Afrikassa pyrin tiedostamaan nämä esioletukseni ja tutkimuksen edetessä olen huomannut, että eräät esioletukseni ovat muuttuneet oppimalla uusia asioita ja tutustumalla kohdemaahan entistä syvemmin. (Syrjälä 1994, 11, 15–16.) Koin, että tietynlainen tietämättömyyteni Etelä-Afrikan asioiden yksityiskohdista antoi mahdollisuuden aitoon kohtaamiseen paikallisten ihmisten kanssa ja samalla se auttoi minua ymmärtämään Etelä-Afrikkaa sekä sen historiaa ja kulttuuria ihmisten kautta, ei toisinpäin.

### 4.2 Etnografia

Etnografia sanana tarkoittaa ihmisistä kirjoittamista, minkä juuret juontavat vieraita kulttuureja tutkivaan antropologiaan. Se on ennen kaikkea tekemällä oppimista, missä tutkija elää tutkimassaan yhteisössä sen arkipäivää määrätyn pituisen jakson. Etnografian tavoitteena on ymmärtää ja analyttisesti kuvata ihmisen tai ihmisten toimintaa sekä siihen liittyviä sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä, esimerkiksi ihmisten ajattelu- ja toimintatapoja, tietystä yhteisössä ja ympäristössä niin sanotusti sisältäpäin. Omassa tutkimuksessani on paljon näitä

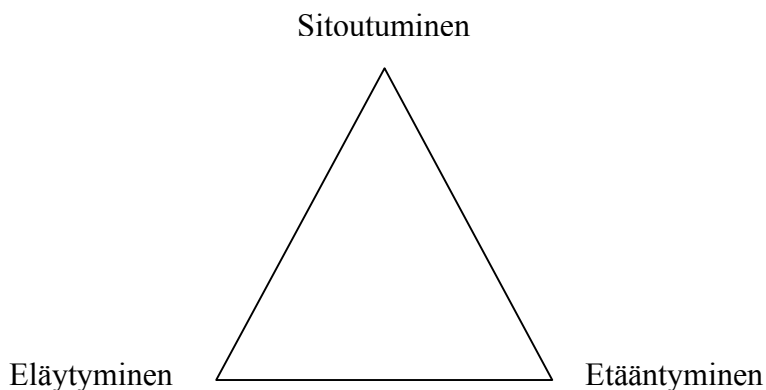
etnografisia piirteitä: Olen lähtenyt vieraaseen kulttuuriin oppimaan ja opettamaan ja samalla olen pyrkinyt tutustumaan oppilaisiin, opettajiin ja ympäristöön olemalla ja tekemällä musiikkia heidän kanssaan. Koko tutkimusprosessin ajan olen pyrkinyt tiedostamaan sen, että etnografisessa tutkimuksessa kaikilla osapuolilla, myös itselläni, on aktiivinen ja tutkimusta muokkaava rooli. Näin ollen tutkimus ei lähde tyhjästä, vaan minunkin oma persoonallisuus, arvot ja historia sekä ihmis-, todellisuus- ja tietokäsitykset suuntaavat ja vaikuttavat tutkimuksen kulkuun. Nämä tiedot ovat sidoksissa omaan sosiaaliseen elämään ja kulttuuriin, minkä takia ne ovat inhimillistä, subjektiivista, arvosidonnaista ja rajallista. Tutkijana olenkin pyrkinyt tiedostamaan tämän ”vaikuttavan” roolini ja kasvamaan siinä tutkimuksen myötä. (Eskola & Suoranta 2005, 103, 105; Rantala 2006, 217, 219; Metsämuuronen 2006, 94; Syrjäläinen 1994, 77–78; Nisula 1997, 173; Suojanen 1997, 155.)

Tutkimus lähtee tutkittavan ilmiön sisällöstä, jossa tutkittavien omat kokemukset ja konteksti pyritään pitämään tutkimuksen selkärankana. Kenttätöön aikana tutkija kuuntelee, kyselee ja katselee oppiakseen näkemään maailmaa yhteisön totutuilla tavoilla, hän ikään kuin pyrkii asettumaan tutkittaviensa asemaan, minkä takia voidaankin ajatella, että tutkimus on ennemmin ihmisiltä oppimista kuin heidän tutkimistaan. Etnografinen tieto luodaan tutkijan ja tutkittavien vuoropuheluista, joiden avulla pyritään ymmärtämään kahden maailman erilaisuuksia ja saamaan selityksiä tutkijan havainnoille - mitä intensiivisempään ja avoimempaan vuorovaikutukseen tutkija pääsee tutkittaviensa kanssa, sen luotettavimpia tulkintoja tutkija voi tehdä. Kaiken kaikkiaan etnografinen tutkimus on tulkinnallista: tutkija tulkitsee tutkittavien tulkintoja. (Nisula 1997, 166; Siikala 1997, 49; Syrjäläinen 1994, 96.) Omalta kohdaltani on helpottavaa kaiken tämän tutkimustyön keskellä ajatella, että vaikka pyrinkin rehellisesti tuomaan omia ja muiden kokemuksia monikulttuurisesta elämisestä ja opettamisesta, ei etnografisessa tutkimuksessa pyritä esittämään yhtä ainutta ”lopullista” totuutta jokaisen ihmisen omien kokemusten ja niihin liittyvien totuuksien takia. Tämän sijaan voimme nähdä etnografisen tutkimuksen sekä prosessina että produktina, joiden avulla pyritään lisäämään inhimillistä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä ja rakentamaan tulkintaa, jossa yhdistyvät sekä teoreettinen tietämys että erilaiset näkökulmat. Tämän takia näenkin tutkimukseni mahdollisuutena herättää keskustelua ja uusia ajatuksia. (Syrjäläinen 1994, 68, 77–78; Metsämuuronen 2006, 96; Eskola & Suoranta 2005, 105.)



### 4.3 Kenttätyö

Uudessa ympäristössä tutkija saatetaan leimata pukeutumisen, käytöksen, ihonvärin, sukupuolen ja iän takia erilaiseksi, vaikkei hän ole sanonut vielä sanaakaan. Tutkijan erilaisuuteen vaikuttavat myös hänen puhetapansa ja kielenkäyttönsä. Tämän takia tutkimustilanteessa onkin huomattava, että kukaan ei voi irrottautua täysin kulttuurikontekstistaan eikä käsite- ja arvomaailmastaan ja ”unohtaa” tapaa, jolla hänet on ohjattu tarkastelemaan maailmaa. (Suojanen 1997, 154.) Kenttätyöni aikana pyrin ymmärtämään paikallisia ihmisiä ja olemaan opetustyön ulkopuolella mahdollisimman huomaamaton tehdessäni havaintoja. Tämä oli todella haastavaa, koska jo ulkoiset seikat, kuten ihonväri, pukeutumiseni, englannin kielen ääntämiseni ja elehtimiseni poikkesivat paikallisista huomattavasti. Työskennellessäni opettajana pyrin olemaan korostamatta erilaisuuttani, ja vähitellen huomasin läheisimpien henkilöiden, kuten oppilaideni ja kollegoideni, asennoituvan minuun entistä tuttavallisemmin. Ajan kuluessa sain vaihtaa syviäkin ajatuksia näiden ihmisten kanssa ja olla osa heidän yhteisöään. Tämä auttoi minua pääsemään lähemmäksi heitä ja eläytymään heidän maailmaansa, vaikka toisinaan huomasin ”olen erilainen” – ajatusten vaikuttavan minuun hyvin voimakkaasti.



**Kuvio 2. Kenttätyö on kuin kolmio, jonka ääripäät ovat eläytyminen, etääntyminen ja sitoutuminen (Gothóni 1997, 142).**

Eläytyminen on kaiken kenttätyön perusedellytys, missä tutkija ottaa selvää tutkimusaiheestaan ja sen problematiikasta sekä pyrkii ymmärtämään tutkimiaan henkilöitä, heidän käytöstään ja kontekstiaan (Gothóni 1997, 142; Rantala 2006, 232). Kenttätyön aikana tutkija on itse ”eläytyvä minä”, mutta kenttätyön jälkeen kuvaan astuu ”etääntynyt minä”. Etääntyminen eli etäisyydenotto on puolestaan kaiken kriittisen tutkimuksen perusedellytys.

Se tarkoittaa asioiden tarkastelua etäänntyneestä näkökulmasta, missä ihmisen älyllinen kyky erotetaan tilapäisesti tunne-elämästä ja näin lakataan tuntemasta yhteenkuuluvuutta tutkittaviensa kanssa. (Gothóni 1997, 142–143.) Omassa tutkimustyössäni olen harjoittanut etäänntymistä muun muassa kirjoittamalla päiväkirjaa sekä erilaisia havaintoja ja pohdintoja. Näiden lisäksi olen lukenut myös tutkimuskohdetta käsittelevää kirjallisuutta.

Taina Rantalan mielestä suhde tutkittaviin ei tule olla liian etäinen eikä liian läheinen, mikä tarkoittaa sukkuloimista eläytymisen ja etäänntymisen välillä kaiken aikaa varoen lankeamasta liialliseen sitoutuneisuuteen. Kolmion yksi ääripää onkin sitoutuminen, toisin sanoen subjektiivisuus, jonka liian tunteenomainen tutkimus tuo helposti mukanaan. Tällaiselle sitoutuneelle tutkimukselle on asetettu ennaltamäärätyt tutkimusintressit, jotka saattavat muodostaa vakavan esteen kriittiselle ja puolueettomalle tutkimiselle. On kumminkin huomattava, että sitoutumisella on myös positiivisia puolia. Tutkimuksen sitoutuneisuus voi ilmetä niin, että tutkimus on tutkijalleen merkityksellistä ja kiinnostavaa. Se voi tarkoittaa myös tutkittavien luottamuksen saavuttamista tutkimusta ja tutkijaa kohtaan sekä kohderyhmän kulttuurin tuntemusta. (Gothóni 1997, 143; Rantala 2006, 220, 231–233, 235.) Tutkimuskohteen eri ominaispiirteiden tunteminen onkin merkittävä osa tutkimusprosessia. Tutkijan on tiedettävä tutkimuksen kohteensa – sen moraalikoodisto, kieli ja toiminnot – niin hyvin, että hän voi tarkastella asioita kulttuurin omista lähtökohdista käsin. (Metsämuuronen 2006, 117; Rantala 2006, 228.) Vaikka tietoni tutkittavieni kulttuurista on lisääntynyt paljon tutkimuksen edetessä, muistan usein kenttätyötä tehdessäni kokeneeni Etelä-Afrikan kulttuuritietämykseni vajavaiseksi. Eteeni tuli tilanteita, jolloin olisin toivonut ymmärtäväni eteläafrikkalaisia ja heidän kulttuuritaustaansa paremmin: minkä takia ihmiset toimivat niin kuin toimivat. Nämä monikulttuuriset tilanteet olivatkin itselleni todellisia haasteita, koska lähtökohtamme tutkittavien kanssa poikkesivat monilta osin. Tutkimuskentällä oleminen laittoi minut miettimään kulttuuriemme erilaisuuksia ja niiden syitä sekä kyseenalaistamaan omia tottumuksiani ja arvojani. Huomasin kuinka lujasti suomalaiset opetustyyliä olivat juurtuneet itseeni, ja kuinka vaikeaa niistä oli luopua. Toisinaan jouduinkin ”kamppailemaan” itseni kanssa siitä, että hyväksyin erilaiset opetustyyliä yhtä arvokkaina ja eteläafrikkalaiseen kulttuuriin sopivampina kuin omat. Tämä prosessi opetti minut näkemään monikulttuurisen musiikkikasvatuksen rikkauden ja sen todellisen luonteen, jossa kaikki kulttuurit ja niiden ominaispiirteet ovat hyvin tärkeitä.

#### **4.4 Havainnointi**

Tutkimuksessani metodina olen käyttänyt sekä niin sanottua passiivista (useimmiten vaikutin passiivisenakin havainnointitilanteeseen) että osallistuvaa havainnointia. Havainnointia tein sekä kenttätöissä että myöhemmin kenttätöiden jälkeen katsomalla ja analysoimalla eri opetustilanteita videonauhalla. Sirkka Hirsjärvi haluaa painottaa, että tieteellinen havainnointi ei ole vain näkemistä, vaan tarkkailua, minkä avulla voidaan saada tietoa, toimivatko tutkittavat niin kuin toimivat. Tämä välitön ja suora tieto kertoo yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden toiminnasta luonnollisessa ympäristössä. (Hirsjärvi 1997, 209–210.)

Osallistuva havainnointi tarkoittaa aineiston keruutapaa, jossa tutkija osallistuu tutkimansa yhteisön elämään (Eskola & Suoranta 2005, 98). Tämä tapahtuu suurilta osin tutkittavien ehdoilla. Kenttätöissä tutkija pyrkii pääsemään havainnoitavan ryhmän jäseneksi ja rakentamaan hyvät suhteet tutkittaviin jakaen elämäkokemuksiaan heidän kanssaan. Hän ikään kuin ”astuu ryhmän kulttuuriseen ja symboliseen maailmaan”. Tutkijalle muodostuu usein näissä tilanteissa jokin rooli ryhmässä, ja näin hän itse vaikuttaa havainnoitavaan ilmiöön ja sen toimintaan. Roolini tutkimuskentällä oli toimia musiikinopettajana ja -opiskelijana, mutta aikaa oli myös havainnoida tutkittavia ja tutkimusympäristöä passiivisena tekijänä. Tutkimuskenttä oli minulle uusi, laaja ja monitahoinen ympäristö, minkä takia havainnointini on ollut usein valikoivaa ja rajallista mahdollisesti merkityksellistenkin asioiden jäädessä huomiotta. On tärkeää huomata, että havaintoihini ovat vaikuttaneet myös sen hetkinen mielialani ja aktiivitasoni sekä aiemmat elämäkokemukseni ja ihmiskäsitykseni. Tämän takia havainnointi tuleekin nähdä inhimillisenä toimintana sekä suurena rikkautena arkielämän monivivahteisuuden ja eri tulkintojen runsauden takia. (Eskola & Suoranta 2005, 100–102; Hirsjärvi 1997, 213.)

#### **4.5 Haastattelut**

Tein haastattelut puolistrukturoidusti, teemahaastattelun tyyliin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47), mikä mahdollisti tiettyihin teemoihin perustuvan vuorovaikutuksellisen keskustelun tutkittavien kanssa. Haastattelun teema-alueet olivat samat kaikille haasteltaville, mutta

näiden aiheiden järjestys ja laajuus vaihtelivat haastattelusta toiseen. (Eskola & Vastamäki 2001, 24, 26; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Eskola & Suoranta 2005, 86.) Julie ja Philip Cliffordin sekä Snejana ja Ivan Lazarovin haastattelukysymykset löytyvät liitteestä yksi ja Magnet Music Programmen opettajien haastattelut liitteestä kaksi. Tein haastattelut sekä parihaastatteluina (Julie ja Philip Clifford sekä Snejana ja Ivan Lazarov) että yksilöhaastatteluina (Magnet Music Programmen opettajien haastattelut) luokkahuoneissa, joissa olimme rauhassa ympäristön melulta ja muilta ihmisiltä. Haastattelin tutkittaviani englanniksi, joka oli ainoastaan Julie ja Philip Cliffordin äidinkieli. Vieraasta kielestä huolimatta haastattelut sujuivat hyvin ja mielestäni ymmärsimme toisiamme. Ennen haastatteluja olin tutustunut henkilöihin, ja kysytyäni heitä haastateltaviksi, he olivat hyvin innokkaita tulemaan.

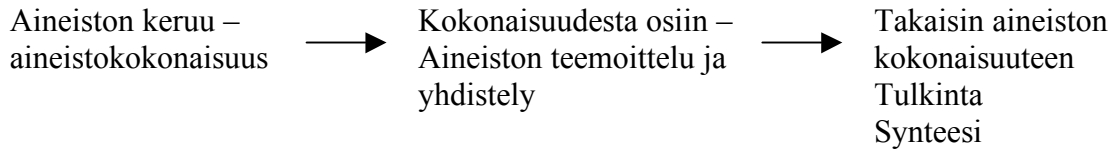
Vaikka haastattelu tapahtui aloitteestani ja tietyillä ehdoilla (Eskola & Vastamäki 2001, 24), pyrin haastattelun aikana vapautumaan omista näkökulmistani, luomaan vapaan ja luottamuksellisen ilmapiirin sekä tuomaan tutkittavien äänet kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Toivon, että tutkittavat pystyivät puhumaan avoimesti, vaikka heidän antamat vastaukset ovat saattaneet olla hyvin konteksti- ja tilannesidonnaisia (Hirsjärvi 1997, 202–203). Tutkimukseni aikana olen pyrkinyt huomioimaan, että haastattelussa me molemmat sekä tutkija että tutkittava(t) olemme vaikuttaneet toisiimme erilaisine taustoinemme ja kulttuurisine merkityksinemme (Eskola & Suoranta 2005, 85; Hirsjärvi 1997, 203). Olin tutkimuskentällä ns. ulkopuolinen, minkä Jari Eskola ja Juha Suoranta näkevät tutkimuksen kannalta hyvänä asiana. Heidän mielestään tutkittavien saattaa olla näin helpompaa kertoa arkaluontoisista asioistaan tutkijalle kuin esimerkiksi hänen tutuilleen (Eskola & Suoranta 2005, 101). Vaikka en koskaan tulekaan ymmärtämään tutkittaviani juuri niin kuin he ajattelevat, näen eurooppalaisesta taustastani olleen myös etua tutkimuskentällä. Esimerkiksi eräs mustaihoinen musiikinopettaja sanoi, että hän puhui mielelläni minulle, mutta eteläafrikkalaisille valkoisille hän ei halunnut puhua huonojen kokemusten takia. Etelä-Afrikan apartheid-historia on jättänyt todellakin syvän kuilun maan eri etnisten ryhmien välille, itse koin olevani kuilun keskellä rauhassa kaikkien kanssa.

## 4.6 Tutkimuspäiväkirjat

Tutkimukseni ajan pidin kahta päiväkirjaa. Varsinainen tutkimuspäiväkirjani tarkasteli sekä Magnet Music -ohjelman että Step-musiikkikoulun opetuskokemuksiani, toiseen päiväkirjaani kirjoitin henkilökohtaisia ajatuksiani elämisestä Etelä-Afrikassa. Päiväkirjojen avulla harjoitin tutkimuksessani autobiografiaa eli toimin näin itse tutkimuskohteena. Tutkimuskentällä päiväkirjat edustivat tuttuutta ja kotoisuutta sekä toimivat tunteideni ja ajatusteni ”purkajana”. Koko tutkimuksen ajan päiväkirjat ovat olleet myös reflektion välineitä, joiden avulla olen pyrkinyt ymmärtämään ja kuvaamaan toisten ajatuksia analysoimalla omia tutkittavien parissa syntyneitä kokemuksiani. Tämän reflektoinnin tavoitteena on ollut tehdä tutkimusprosessi ja subjektisidonnaisuus näkyviksi. (Gothoni 1997, 142; Rantala 2006, 221, 228–229.)

## 4.7 Analysointi

Tutkimuksessani olen käyttänyt aineistolähtöistä analyysia, jossa prosessini on alkanut empiirisen aineiston keruusta jatkuen tutkimuksen teorian rakentamiseen (Eskola & Suoranta 2005, 19). Vuonna 2005 tein kenttätöitä Etelä-Afrikassa ja vuosina 2006 ja 2007 litteroidessani ja analysoidessani kenttätöiden aineistoa, aloitin tarkemman tutkimuksen teoriapohjan työstämisen. Olen analysoinut aineistoa teemoittamalla niin, että jokaisen teeman alle olen kerännyt kunkin haastateltavan vastaukset ja myöhemmin yhdistänyt niihin omat kokemukseni (Eskola & Vastamäki 2001, 40–41; Hirsjärvi & Hurme 2000, 173). Teemoittelun avulla olen luonut pohjan aineiston vertailulle, tulkinnalle, yksinkertaistamiselle ja tiivistämiselle, ja näin olen pyrkinyt löytämään kaikkein tärkeimmät ja keskeisimmät aineiston piirteet. Tämän jälkeen olen käynyt aineistoa uudelleen läpi niin, että olen koettanut saada kirjoituksesta entistä johdonmukaisempaa yhdistelemällä aiheita. Tutkimustuloksista olen laatinut synteesejä, joihin olen koonnut yhteen pääseikat ja vastaukset tutkimusongelmiini. (Hirsjärvi 1997, 222; Hirsjärvi & Hurme 2000, 147, 149; Eskola & Suoranta 2005, 174.)



**Kuvio 3 Analyysin vaiheet (Hirsjärvi & Hurme 2000, 144)**

Koko tutkimukseni ajan tavoitteenani on ollut saavuttaa mahdollisimman syvällinen aineiston ymmärtäminen triangulaation avulla yhdistäen eri aineistoja, tutkimusmenetelmiä, teorioita ja tieteenaloja (Rantala 2006 243, 255). Analyysiprosessissa olen pyrkinyt huomioimaan tutkittavien omat käsitemaailmat ja ymmärtämään asioita myös näistä näkökulmista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 160; Eskola & Suoranta 2005, 151), mikä on osoittautunut haasteelliseksi oman taustan ja kulttuurin vaikuttaessa minuun. Tämän takia onkin tärkeää huomata, että tutkija, tutkittava ja lukija tulkitsevat tutkimusta omalla tavallaan, ja nämä tulkinnat eivät täysin yhdy. Tulkintoja tehdään ”sisäkkäisesti” tai monissa vaiheissa: tutkija tulkitsee tutkittavan tulkintoja, ja lukija puolestaan tulkitsee tutkijan tulkintoja. (Hirsjärvi 1997, 221; Hirsjärvi & Hurme 2000, 151.)

## 4.8 Tutkimuseettiset kysymykset

Jo aiemmin tässä tutkimusasetelma-luvussa olen käsitellyt tutkimukseni luotettavuutta eri näkökulmista käsin. Haluan vielä tuoda joitain näkemyksiä esiin. Taina Rantalan mielestä tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on hyvä kysyä, kenen ääni tutkimuksessani kuuluu: onko se minun, tutkittavien tai kenties joidenkin muiden? Kenen tunteet ja kokemukset tutkimuksessani tulevat näkyviksi ja kenen peittyvät? (Rantala 2006, 270.) Kenttätyöaikani oli puoli vuotta, jonka aikana opin mielestäni tuntemaan oppilaita ja opettajia. Keskinäiset suhteemme muodostuivat avoimiksi, ja koin olevani tasavertainen opettaja muiden rinnalla. Jukka Louhivuoren mukaan tutkimusta tehdessä tutkijan tulisi toteuttaa loukkaamattomuuden periaatetta: tutkimus ei saisi loukata yksilön tai yhteisön ihmisoikeuksia ja osallistujien uskonnollisia tai moraalisia arvoja. Tutkimuksen aikana tutkijan tulisi huomioida myös se, miten hän itse vaikuttaa tutkittaviin ja heidän yhteisöihinsä? (Louhivuori 2008.) Ensinnäkin

toivon, etten loukannut Etelä-Afrikassa tapaamiani ihmisiä omilla ajatuksillani, sanoillani ja teoillani. Tällaisia asioita ei tullut ilmi ollessani Etelä-Afrikassa. Sen sijaan olen kuullut minun jälkeeni Etelä-Afrikassa olleiden suomalaisten vaihto-opiskelijoiden kertovan, että osa tapaamistani eteläafrikkalaisista ihmisistä muistaa minut vieläkin. Luulen, että syynä tähän on, että olin monille heistä ensimmäinen kontakti Etelä-Afrikan ulkopuoliseen maailmaan. Tämän takia jo sillä, että elin yhteisöissä, on saattanut olla suuri vaikutus paikallisiin ihmisiin. Elämisen lisäksi vaikutin myös esimerkiksi opettamalla oppilaita ja keskustelemalla eri ihmisten kanssa.

Tutkimuksen tuloksissa on huomioitava, että näkökulmat ovat omiin ja kuuden muun musiikinopettajan ajatuksiin pohjautuvia. Puoli vuotta on lyhyt aika antamaan kokonaisvaltaista kuvaa Etelä-Afrikan musiikkikasvatuksesta. Tämän tutkimuksen puitteissa se ei olisi ollut mahdollista, eikä se ole ollut tarkoitukseni. Viisi ensimmäistä kuukautta Etelä-Afrikassa oli kokemusten kartuttamisen aikaa, jolloin kirjoitin päiväkirjoja ja tein havaintoja ympäröivästä kulttuurista ja musiikinopetuksesta sekä opetin ja opiskelin musiikkia. Kun aloin tehdä haastatteluja tämän ajan jälkeen, oli minulle muodostunut jo jonkinlainen kuva Etelä-Afrikasta. Koin pääseväni haastatteluissa kysymään yleisten kysymysten ohessa myös itselleni epäselviksi jääneitä asioita. Haastattelut olivat mielestäni hyvin kiinnostavia ja paljon antavia tilanteita, joissa pääsimme myös syvällisemmille tasoille. Koin, että haastattelijat olivat rehellisiä omissa näkemyksissään ja itsekin olen pyrkinyt siihen koko tutkimuksen ajan.

## 5 TUTKIMUKSEN TAUSTATIETOJA

### 5.1 Omia kokemuksia elämisestä Etelä-Afrikassa

#### 5.1.1 Yhteisöllisyys ja ihmisten asema

Elämäni Etelä-Afrikassa oli kiinnostavaa, vaikka toisinaan minun oli vaikea tai jopa mahdoton hyväksyä kaikkia eteeni tulleita asioita, esimerkiksi joidenkin ihmisten ylimielisiä asenteita toisia etnisiä ryhmiä kohtaan. Etelä-Afrikka heijasti erilaisuuttaan muun muassa luonnon, ilmaston, ihmisten ja etnisten ryhmien kirjavuuden kautta. Ihmiset olivat yleensä todella ystävällisiä ja avuliaita, minusta välitettiin ja haluttiin pitää huolta. Tämä yllätti minut täysin! Afrikan matkalla erityisesti mustaihoisten ihmisten yhteisöllisyys vaikutti minuun voimakkaasti. Tätä koin etenkin Botswanassa, jossa minua ei haluttu jättää yksin. Ystäväni kertoi yksinään olon tarkoittavan, etten olisi toisten tai omasta mielestä hyväksytty yhteisöön.

*On ollut mukava tavata mustaihoisia ihmisiä. Heillä on hyvä asenne elämään: he pitävät ja välittävät toisista ihmisistä, tervehtivät, iloitsevat ja nauravat ääneen. Viuhdyn hyvin heidän kanssaan. (tutkimuspäiväkirja, 6.3.2005)*

*Yhteisöllisyyttä näkee monissa paikoissa, esimerkiksi mennessäni kauppaan saatan nähdä mustaihoiset työntekijät yhteen kokoontuneena. Voisimmeko me suomalaiset oppia tästä jotain? (tutkimuspäiväkirja, 25.5.2005)*

11.–13.3.2005 avustin suomalais-eteläafrikkalaisen tutkimuksen teossa Limpopossa, yhdessä Etelä-Afrikan köyhimmistä alueista. Monet paikalliset ihmiset kokoontuivat seuraamaan tutkimusta, olimmehan jo osalle heistä tuttuja. Ihmiset halusivat ottaa kuvia meistä tai otattaa kuvia itsestään, koskea käsiämme ja keskustella kanssamme. Monet ihmiset olisivat halunneet päästä käymään tai asumaan pysyvästi Suomeen, vaikka he eivät tienneet maasta juuri mitään. He olivat onnellisia käynnistämme. Tutkimusmatkan en kuullut monenkaan ihmisen valittavan omasta köyhästä elämästään, mutta kylän johtajien mielestäni minä, länsimaalaisena ihmisenä, olisin voinut ratkaista heidän ongelmansa tai ainakin auttaa heitä taloudellisesti.

*Yksi tapaamistamme kylän johtajista valitteli minulle köyhyyttä ja sitä, että kaikki ”heidän” rikkautensa menee Kapkaupungin alueelle. Osa heistä ajatteli, että olemme jostain korkealta taholta ja voimme auttaa heitä. (tutkimuspäiväkirja, 19.3.2005)*





**Kuva 4 Limpopon pedi-kulttuuriryhmän naiset musiikin äärellä**

Ihmisten välinen tarkka hierarkia vaikutti monissa paikoissa, etenkin mitä syvemmälle ”mustaan Afrikkaan” menin. Olin eräässä hengellisessä tapahtumassa Botswanassa, jossa pappeja kunnioitettiin ja minua pidettiin ulkomaalaisena kunniavieraana. Kunniavieraana olemiseni oli heille tärkeää, minkä johdosta minulle annettiin erikoiskohtelua ja oltiin ystävällisiä. Muutamien ystäväni kokemusten mukaan mustaihoisten väliset suhteet eivät olleet aina näin positiivisia.

*Pappeja kunnioitetaan todella paljon, ja minua myös ulkomaalaisena vieraana. Minua pyydettiin syömään pappien kanssa, ystävät söivät muualla. Ystävät kertoivat minulle, jos menen syömään heidän kanssaan toiseen paikkaan, en saisi enää syödä pappien kanssa. (tutkimuspäiväkirja, 28.8.2005)*

Hierarkia vaikutti myös perheissä, joissa miehillä oli useimmiten suurin auktoriteetti. Tämän lisäksi naisten ja miesten välillä oli selvät roolijaot: naiset vastasivat kodin sisäisistä asioista ja miehet ulkoisista. Roolijaon huomasi myös esimerkiksi perinteisissä afrikkalaisissa hautajaisissa, jossa naisilla ja miehillä oli omat paikat ja tehtävät. Olin täälläkin kunniavieras.

*Ystäväni mies esitteli minulle joitain vainajan läheisiä. Kuulin olevani erityinen henkilö. Läheiset kiittivät ja kunnioittavat läsnäoloani, ja kuulemma minun takiani nämä hautajaiset tultaisiin muistamaan. (tutkimuspäiväkirja, 28.8.2005)*

### 5.1.2 Eriarvoisuus ihmisten välillä

Monet nuoret oli kasvatettu hyvälle tavoille ja he kunnioittavat vanhempiaan paljon. Useimmat valkoihoiset opiskeluystäväni asuivat kotona, koska yliopiston lukuvuosimaksut olivat korkeat. Vanhemmat maksoivat yleensä nämä koulumaksut. Koin, että monet opiskelijat tai heidän vanhempansa asettivat suuret tavoitteet yliopisto-opiskeluja varten, minkä takia opiskelijat saattoivat kokea suurta opiskelustressiä. Vanhempia kuunneltiin sekä saatettiin miellyttää tai jopa hieman pelätä. Erään vanhemman valkoihoisen naisen mielestä valkoihoiset opiskeluystäväni olivat saaneet erityiskohtelua koko heidän elämänsä ajan. Näille nuorille saattoi olla itsestäänselvyys, että heidän kotonaan työskenteli kotiapulaisia ja heillä oli taloudellisesti kaikki hyvin. Tämä nainen käytti sanaa hemmoteltu, kun hän puhui näistä nuorista. Mielestäni kuvaus päti myös moniin valkoihoisiin aikuisiin. Samaan aikaan näin rikkauden ohella paljon köyhyyttä. Ihmisten väliset varallisuuserot olivat suuria, mikä näkyi esimerkiksi eri asuinalueiden asuntojen kunnon vaihteluina – huviloista huonokuntoisiin ”peltihökkeleihin”. Tämä jakoi ihmisiä eri ryhmiin, minkä takia monet eri etnisten ryhmien edustajat eivät saattaneet tuntea toisiaan muuten kuin esimerkiksi työpaikkojen kautta. Ollessani Etelä-Afrikassa valkoihoiset tuttavani varoittivat minua menemästä mustaihoisten kyytiin tai heidän asuinalueilleen, joita he itse pyrkivät välttämään.

*Raja-aidat ovat vielä hyvin korkeat, mustat eivät halua valkoisten keskuuteen eivätkä valkoiset mustien. Monien ihmisten asenteet mustia ihmisiä kohtaan ovat vielä aliarvioivat ja hyljeksivät. Olen vähitellen oppinut näkemään Etelä-Afrikkaa mustaihoisen ystäväni silmin, kuinka vaikeaa hänelle on opiskella ”valkoisten” yliopistossa, kiireisessä maailmassa, jossa ei välitetä toisista ihmisistä niin kuin hänen omassa kotipiirissään Mamelodissa [township-alue]... Kävin hänen kotonaan Mamelodissa. Hän kertoi, että olin ensimmäinen hänen valkoihoinen ystävänsä, joka vieraili siellä (jos ei lasketa niitä ystäviä, jotka olivat käyneet siellä joskus aiemmin autolla). Herätin paljon positiivista huomiota. (tutkimuspäiväkirja, 29.4.2005)*

*Hautausmaa oli jaettu mustien ja valkoisten alueiksi. Mustien alue oli muhkurainen ”pelto” puuristeineen, kun taas valkoisilla oli hyvin hoidetut hautapaikat kivistä tehtyine hautakivineen. (tutkimuspäiväkirja, 25.7.2005)*

Afrikan matkan aikana materia sai entistä pienemmän merkityksen omassa elämässäni nähdessäni kuinka vähällä ihmiset voivat tulla toimeen. Ihailin monien ihmisten tapaa elää luonnon keskellä ja sen ehdoilla. Heidän kotinaan oli savimaja tai ”peltihökkelä” ilman sähköä tai asioita, joihin olin itse tottunut. Tämän kohtaaminen tuntui itselle aluksi vieraalta, mutta samalla myös hyvin ”tervehdyttävältä”.

*Etelä-Afrikan köyhimmille alueille on rakennettu ”Mandela-taloja”, jotka on tarkoitettu varattomia perheitä varten. Joissain taloissa ei ole kattoa. Minulle sanottiin, että talojen katto tehdään osissa tai sitä ei rakenneta ollenkaan rahapulnan takia. (tutkimuspäiväkirja, 11.3.2005)*

Etelä-Afrikka on rikollinen maa. Asuin Pretoriassa ”valkoisten” asuinalueella, jossa monet valkoihoiset ihmiset eivät kulkeneet pimeän tultua muuten kuin autolla, myös minä vältin ulkoilemista pimeällä. Koin useiden valkoisten pelkäävän ehkä liiaksikin oman henkensä puolesta, mutta itse koin useimmiten oloni turvalliseksi. Talomme, kuten lähes kaikki muutkin talot, oli suojattu aidoilla ja hälytysjärjestelmillä sekä kotimme vahteina toimivat koirat. Tällainen varustelu aiheutti minussa pientä pelkoa ja huomasin itsestäni, että valkoisten varoittelut vaikuttivat myös minuun. Muistan heränneeni kaksi kertaa koirien yölliseen haukuntaan, ja kuulin, että toisella kerralla pihallamme oli ollut joku ulkopuolinen henkilö. Kerran vaaransin isäntäperheeni mielestä henkeni, kun tulin liian myöhään juoksulenkillä.

*Mustaihoiset ajavat harvoin autolla, heillä on omat taksit. Valkoihoiset ovat kauppakeskuksissa tai autoissa, eivät ulkona. Lenkillä näen ympärilläni vain mustaihoisia, on jo hieman pimeä. Juoksen siis nopeasti kotiin. Kotiin päästyäni ”hostveljeni” kertoo olleensa huolissaan minusta ja sanoo, että olin vaarantanut oman henkeni. Päätin olla menemättä enää näin myöhään yksin ulos. (tutkimuspäiväkirja, 16.5.2005)*

Joskus minusta tuntui, että eri etnisten ryhmien edustajien oli vaikeaa ymmärtää toisiaan tai olla luonnollisesti yhdessä apartheid-historian takia. Monet vahvat asenteet vaikuttivat edelleen Etelä-Afrikassa. Monien valkoihoisten mielestä ainoastaan mustaihoiset saivat helposti töitä Etelä-Afrikassa vuonna 2005, minkä takia useat valkoihoiset muuttivat esimerkiksi Englantiin työtä hakemaan. He kokivat myös, että entistä useammat valkoihoiset olivat luisumassa köyhimpien joukkoon ja useat mustaihoiset olivat nousemassa keskiluokkaan tai jopa rikkaampien joukkoon. On totta, että apartheidin jälkeisessä ajassa on pyritty tasa-arvoon lähes jokaisella elämänalueella, koska kaikille maan asukkaille halutaan turvata hyvä elämä esimerkiksi palkkaamalla heitä töihin, joista osa heistä on jäänyt ulkopuolelle monien vuosien tai vuosikymmenien ajan. Osa mustista afrikkalaisista on päässyt toteuttamaan unelmiaan, mutta se joukko on vielä pieni. Monien valkoihoisten on ollut vaikeaa hyväksyä tasa-arvoisuutta, koska silloin he ovat saattaneet joutua luopumaan omastaan, totutuista asioista. Esimerkiksi ammattitaitoinen valkoihoinen tuttavani oli menettänyt työnsä apartheidin purkautumisen jälkeen, minkä koin vaikuttavan häneen vielä kymmenenkin vuoden jälkeen. Hän ei ollut sovussa tämän asian kanssa, minkä takia hänen asenteensa oli toisinaan rasistinen mustaihoisia kohtaan.

*Olimme tulossa Mamelodista ystäväni kanssa. Uskoin, että valkoihoinen tuttavani voisi "heittää" hänet autollaan kotiin tavattuamme yliopistolla, koska se oli usein tapana Etelä-Afrikassa ja koti oli lähellä. Päivän huonoin ja silmät aukaisevin hetki oli, kun valkoihoinen tuttavani sanoi, ettei hän aio tehdä sitä. Mamelodin ystäväni kiitti ja sanoi, että hän menee kävellen kotiinsa. Minä olin "shokissa", kuinka asia menikin näin. Asian surullisin puoli oli, että soitettuani yliopiston lähettyvillä saksalaiselle ystävälleni, tuttavani oli heti valmis hakemaan hänet kotiini. Tuttavallani ei ollut kiire, vaikka jouduimmekin odottamaan saksalaista ystävääni hänen asuntonsa ulkopuolella. Hän vaikutti tyytyväiseltä. En voinut käsittää tätä asiaa... Seuraavana päivänä pyysin Mamelodin ystävältäni asiaa anteeksi, ja hän sanoi, että ei se mitään. Hän on kuulemma tottunut siihen... Toinen samanlainen tilanne oli, kun opiskelimme neljännen vuosikurssin opiskelijoiden kanssa mbiran soittoa mustaihoisen opettajan johdolla. Kaikki opiskelijat olivat valkoihoisia ja kuvittelivat tietävänsä kaiken, mikä heijastui heidän asenteistaan. Olisin odottanut opiskelijoilta suurempaa kunnioitusta opettajaa kohtaan. (tutkimuspäiväkirja, 29.4.2005)*

### 5.1.3 Kulttuurien vaikutukset

Länsimaiset piirteet ja arvot vaikuttivat paikallisiin ihmisiin Etelä-Afrikassa. Kodit saattoivat näyttää ulkoapäin hyvin huonokuntoisilta, mutta yllättäen sisällä saattoi näyttää hyvin erilaiselta. Keskusteltuani joidenkin afrikkalaisten kanssa, koin heidän yhdistävän materiaalin haalimisen länsimaisuuteen. Monille esimerkiksi TV:n omistaminen oli tärkeää.

*Tänään kävimme erään perheen luona Limpopossa. Minua yllätti, että kylässä keskellä "ei mitään" tuli perheen TV:stä amerikkalainen saippuasarja ja radiossa soi Richard Marxin laulu. Täällä on samoja asioita kuin Suomessa, mutta ympäristö on erilainen. Heidän kotinsa on ulkoapäin vaatimaton ja sisustus on aika yksinkertainen, mutta olohuoneessa on hienot kalusteet. (tutkimuspäiväkirja, 11.3.2005)*

*Minulle sanottiin, että tämä alue [Limpopo] on pysynyt aika muuttumattomana, koska valkoiset eivät aikoinaan tulleet tänne. Silti länsimaisuus on levinnyt tännekin, esimerkiksi ympärilläni soi länsimainen pop- ja tanssimusiikki sekä Nokian kännykät. Näin kulttuurit sekoittuvat! Olen miettinyt, että onko maailmassa yhtäkään "alkuperäistä" kulttuuria. (tutkimuspäiväkirja, 12.3.2005)*

Afrikan aika opetti minut kärsivällisemmäksi, mitä opettelin yllättävien peruuntuneiden tapaamisten ja ihmisten myöhästymisten myötä. Minulle luontainen länsimainen tehokas ajankäyttö ei pätenytkään kaikissa tilanteissa Etelä-Afrikassa, koska pääsin kokemaan mitä on odottaa pitkiäkin aikoja ja olla tekemättä mitään. Puolen vuoden ajan käsittelin eri tilanteiden kautta omaa rauhattomuutta ja siihen liittyviä tunteitani. Kotiin tultuani huomasin, että olin rauhoittunut sisäisesti Etelä-Afrikan matkan aikana.

*Huomaan suomalaisen kulttuurini vaikuttavan minuun. Välillä olen malttamaton ja viivästyneet tapaamiset hermostuttavat. Johtuvatko nämä minun luonteestani vai ovatko ne kulttuurin vaikutusta? Miksi en osaa rauhoittua? (tutkimuspäiväkirja, 30.5.2005)*

*Välillä on hankalaa vain istua ja odottaa. Suomessa olen tottunut suunnittelemaan, mutta täällä asiat eivät mene niin kuin ajattelen. Afrikkalainen kulttuuri vaatii todellista kärsivällisyyttä. Tänään tarkoituksenamme oli lähteä yliopistolta ajamaan klo:12, mutta lähdimme 30 minuuttia myöhemmin. Ensimmäisellä kerralla olin tullut pyynnöstä odottamaan jo klo:11, mutta lähdimme vasta 1 ½ tuntia myöhemmin. Odottaessa huomasin ajattelevani niitä kaikkia asioita, joita ehtisin tehdä tuona aikana. Ehkä minun tulisi löysätä ”rattaita” ja rauhoittua. (tutkimuspäiväkirja, 21.6.2005)*

Rauhallisuus näkyi usein myös työnteossa, vaikka huomasin eroa myös Etelä-Afrikan eri etnisten ryhmien välillä. Koin, että Etelä-Afrikan valkoihoiset olivat lähempänä eurooppalaista tehokasta ajankäyttöä kuin mustaihoiset.

*Eräs [eteläafrikkalainen] valkoihoinen tuttavani oli työmatkalla Zimbabwessa. Hänelle oli varattu neljä päivää tehdä annetut työt, ja hän kertoi tehneensä ne yhden aamupäivän aikana... Työtahdissa ja ajankäytössä on todella eroa. (tutkimuspäiväkirja, 30.4.2005)*

*Tänään seurasin viiden hengen [mustaihoista] miesporukkaa, joiden työnä oli siistiä tie ja sen pientareet. Eipä tuo työtahti ollut tehokasta, mutta mikä puhe ja nauru raikuivat. En tiedä, miten olisin itse tässä tilanteessa toiminut ja ajatellut, jos olisin työskennellyt heidän kanssaan. Olisinko ajatellut, että hidas työnteke olisi ajan tuhlausta. Nyt minusta tuntui, että he olivat niin rentoutuneita, ja sitä oli todella kiva katsella ja kuunnella. Ajatella, että joku myy hedelmiä tien laidassa koko päivän ja samaan aikaan toinen tekee töitä ”hikihatussa”. Voiko nämä kaksi työkulttuuria kohdata? Ymmärtävätkö ihmiset toisiaan? (tutkimuspäiväkirja, 30.5.2005)*

Rentous ja aikataulujen väljyys ihmetyttivät minua toisinaan. Esimerkiksi palautettuani yliopiston laajan kuoronjohdon työni määräaikaan mennessä, olivat monet opiskelijaystävät vasta alkumetreillä työn kanssa. Eräällä musiikkikasvatuksen kurssilla meidän opiskelijoiden tuli keskenään valmistaa kabaree. Aikataulu petti täydellisesti, koska aloitimme työstämään kabareeta liian myöhään, minkä lisäksi ihmiset tulivat myöhässä harjoituksiin ja harjoituksissa emme saaneet paljoa aikaa. Minua alkoi jossain vaiheessa huvittaa tällainen työskentelytapa, ja jäin odottamaan mielenkiinnolla kuinka edistyisimme. Lopulta kabaree esitettiin, mutta kuukausi aikataulusta jäljessä.

*On tämä niin uskomatonta. Meillä tulisi olla kabareeharjoitukset. Tulin tänne odottamaan ensimmäisenä viittä minuuttia ennen harjoitusten alkamista. Ihmisiä tuli vähitellen, mutta lähes kaikki olivat myöhässä. Ystäväni tuli kipeänä harjoituksiin 40 minuuttia myöhässä ja musiikkivastaavamme tuli 10 minuuttia hänen jälkeensä. Eräs tyttö tuli käymään paikan päällä vasta kun lopetimme. Kun lopulta meidän oli tarkoitus aloittaa harjoitukset, ”kabareen ohjaaja” sanoi, että emme pidäkään harjoituksia, koska niin moni oli tullut myöhässä. Musiikkivastaava nukkui tuolillaan, muut tekivät omia juttujaan ja osa lähti kotiin. Milloinkohan seuraava tapaamisemme on? Pian meidän tulisi esittää kabaree, ja aikaa ei ole paljon. (tutkimuspäiväkirja, 21.8.2005)*

Lauloin Etelä-Afrikassa ”Tuks Camerata” kuorossa, joka on Pretorian yliopiston edustuskuoro yhdessä toisen kuoron ”Choralen” kanssa. Oli mahtavaa laulaa yhdessä 70 muun nuoren kanssa, harjoittelimme kaksi kertaa viikossa ja teimme kuorokiertueita. Etelä-Afrikassa hengellisyys kuului olennaisena osana monien ihmisten elämään ja siitä saatettiin puhua hyvin avoimesti, esimerkiksi kuorokonserttimmekin alkoi aina rukouksen voimalla. Konsertit olivat hienoja tilaisuuksia, jossa unohdimme etniset erilaisuutemme ja koimme suurta yhteenkuuluvuutta. Aika konserttien jälkeen on jäänyt myös mieleeni.

*Kuorokonserttiemme jälkeen oli kiva tunnelma. Lähdimme kirkosta pois laulaen ja tanssien. Laulu jatkui vielä pihallakin, koska useimmiten mustaihoiset lauloivat, mihin valkoihoiset tulivat mukaan. (tutkimuspäiväkirja, 3.4.2005)*

## **5.2 Taustatietoa tutkimuskouluista ja haastateltavista**

Tutustuessani Sttep-musiikkikouluun ja Magnet Music Programme:en tarkemmin olen huomannut, että näissä kahdessa musiikkikoulussa on paljon samoja piirteitä. Esimerkiksi oppilaiden taustat, oppimistulokset ja heidän kiinnostuksensa musiikinopiskeluun, monet opettajien kokemukset, ilmainen koulutus, koulujen työkuulttuurit ja tavoitteet sekä epävarmat taloudelliset olot ovat hyvin lähellä toisiaan. Haastateltavien kohdalla olen luottamuksellisuuden takia päättänyt käyttämään nimiä vain niiden henkilöiden kohdalla, joilta olen kysynyt luvan nimien käyttöön. Tämän takia Pro gradu-tutkielmassani en julkaise opettajien nimiä kirjoittaessani Magnet Music Programmen kokemuksista.

### **5.2.1 Sttep-musiikkikoulu**

Sttep-musiikkikoulu (State Theatre Education Programme) on vuonna 1995 Pretoriaan perustettu musiikkikoulu, jonka tarkoituksena on tarjota musiikinopetusta ja orkesterisoitinten opetusta vähävaraisille eteläafrikkalaisille lapsille. Heidän lisäksi toiminnassa on mukana muutama aikuisopiskelijakin. Musiikkikoulu toimii Pretorian yliopiston, Groenkloof kampuksen, tiloissa. Oppilaat ja opettajat tulevat eri kulttuureista ja kieliryhmistä, ja tässä

monikulttuurisessa ympäristössä musiikki on yhdistävä tekijä. Myös yhteisöllisyydellä ja oppilaslähtöisyydellä on tärkeä sija koulussa. Useimmista Sttep-musiikkikoulun oppilaista ei tule huippumusikkoja, mutta musiikkiharrastuksen kautta he saavuttavat monia merkittäviä asioita. Harrastus on tarjonnut oppilaille tärkeän välineen oman identiteetin muodostumiselle, ja musiikista on muodostunut monien oppilaiden merkittävä tunteiden jäsentäjä, jopa ystävä. Tämän takia oppilaat arvostavat opiskeluaan ja ovat ylpeitä osaamisestaan sekä tuntevat olevansa etuoikeutettuja muihin saman ikäisiin nähden. Opiskelu nähdään mahdollisuutena parempaan elämään. (Kivinen 2003, 9, 16–17; Kivinen 2004, 23, 25, 80, 82.)

Opettajat ovat päteviä, usein länsimaisen taidemusiikin koulutuksen saaneita. Varattomuus ei ole este musiikin opiskelun aloittamiselle, minkä takia koulutus on ilmaista oppilaille. Jokaisella oppilaalla on oma soitin, jonka he ovat vuokranneet Sttep-musiikkikoululta pientä korvausta vastaan. Opetuksessa ei korostu yksinsoitto, vaan orkesteri- ja yhteissoitto; soittotunnilla käydään ja instrumentissa kehitytään, jotta voidaan soittaa orkesterissa. Orkesterisoitto aloitetaan heti musiikkiopinnojen alkuvaiheessa nokkahuilua soittaen. Tärkeintä orkesteritoiminnassa on nauttia yhteissoitosta, soiton laatu on toissijaista. Opetus noudattaa englantilaista kahdeksanportaista tutkintojärjestelmää, jonka ohjelmisto on tarkoin määrättyä. Pääpaino on länsimaisessa taidemusiikissa, mutta populaari- ja kansanmusiikille annetaan myös tilaa. (Kivinen 2004, 24–25, 80.)

Opetin Sttep-musiikkikoulussa viulunsoittoa mahdollisuuksien mukaan kerran viikossa kuuden kuukauden ajan. Oppilaita oli kolme, joiden lisäksi opetin monia muitakin oppilaita toimien Sttep-musiikkikoulun viulunsoitonopettajien sijaisena. Oppilaani olivat 5-15-vuotiaita.

### **5.2.2 Magnet Music Programme**

Etelä-Afrikan Magnet-koulujen juuret ovat apartheid-ajan musiikkikeskuksissa, joissa tarjottiin opetussuunnitelman ulkopuolista opetusta. Nykyinen Magnet Music -järjestelmä luotiin vasta apartheidin jälkeen. Etelä-Afrikassa Magnet-kouluja on vain Gautengin maakunnassa ja niistä vastaa maakunnan opetusministeriö (Gauteng Department of

Education, GDE). Toimijoina, rahoittajina ja tukijoina ovat toki monet muutkin tahot. Opettajat ovat koulutettuja ja heitä on yhdessä koulussa enintään kuusi. Opetusministerillä on vastuu päättää koulujen opetettavat aineet, joihin vaikuttaa pitkälti olemmassaolevat resurssit. Magnet-koulujen tarkoituksena on tarjota kokonaisvaltaista musiikinopetusta, mutta rahoituksen puutteen takia opetettavien aineiden määrä vaihtelee koulujen välillä sekä materiaalista ja soittotiloista on vajetta. Soittimien vähyyden takia oppilaat harjoittelevat koululla ja jakavat soittimet keskenään. Kouluihin ei ole pääsykokeita ja koulutus on ilmaista tai asuinpaikan mukaan maksullista, mutta raha ei ole esteenä osallistumiseen. Yhtä musiikinopettajaa kohden on monta kymmentä tai jopa sataa oppilasta. Magnet-musiikkikoulutusta annetaan yhden koulun tiloissa, johon alueen eri koulujen oppilaat kerääntyvät musisoimaan. Oppilaat suorittavat kokeita yhteistyössä yliopiston ”Unisan” (University of South Africa) kanssa. Useissa kouluissa tulokset ovat olleet erinomaisia, mihin vaikuttaa oppilaiden suuri motivaatio oppia uutta. (Childs 2008; Pruneau 2007.)

Magnet-koulun tavoitteena on antaa townshipin tai huonossa olossa asuville lapsille mahdollisuus musiikin oppimiseen soittamisen, laulamisen sekä musiikinteorian ja -historian opiskelun kautta. Opiskelun avulla pyritään pitämään lapset pois vaarallisilta kaduilta. Opiskelu antaa mahdollisuuden tavoitella jopa musiikinuraa, vaikka opetuksen tärkeimpänä tavoitteena pidetäänkin musiikin tuomaa toivoa köyhyyden ja vaikeuksien keskelle. Musiikin on nähty myös vahvistavan oppilaiden itsetuntoa ja antavan lohtua, tukea sekä välineen itseilmaisuun. Magnet-koulujen taustalla on ”uuden Etelä-Afrikan” ihanne: musiikki nähdään siltana kulttuurien, yhteisöjen ja kielten välillä. (Childs 2008; Pruneau 2007.)

Opetin viulun- ja pianonsoittoa sekä musiikinteoriaa Magnet Music Programme:ssa Pretorian lähetyvillä sijaitsevalla township-alueelle. Ohjelma oli perustettu tammikuussa vuonna 2005 ja opetuspisteenä toimi paikallisen lukion tilat. Toiminta oli suunnattu lukioikäisille musiikista kiinnostuneille nuorille, jotka opiskelivat musiikkia arkipäivisin koulun jälkeen. Kahtena päivänä viikossa opetus keskittyi musiikinteoriaan ja kolmena päivänä musiikin soittamiseen ja harjoitteluun. Opetin kolmena päivänä viikossa kuuden viikon ajan. Oppilaina olivat kolme lukioikäistä tyttöä, joiden lisäksi opetin monia muitakin oppilaita.



### **5.2.3 Philip ja Julie Clifford**

Philip ja Julie ovat englantilaisia, Etelä-Afrikkaan vuonna 1994 muuttaneita musiikinammattilaisia. Englannissa Julie toimi pitkään orkesterimuusikkona ja viulunsoitonopettajana sekä Philip työskenteli menestyvissä taideinstituutiossa. Etelä-Afrikassa he toimivat aluksi omilla aloillaan ja vuonna 1995 he perustivat Step-musiikkikoulun. Tästä koulusta on tullut heidän päätyönsä, johon on kuulunut muun muassa varojen keruuta, yhteydenpitoa, paperitöitä, konserttien järjestämistä ja opettamista. Philip on vastannut Step-musiikkikoulun alkeisopetuksesta ja Julie viulunsoiton opettamisesta. Tämän lisäksi molemmat ovat johtaneet musiikkikoulun orkesteria. Tänä vuonna Step-musiikkikoulun toiminta sai uusia käännteitä Philip Cliffordin kuoleman takia.

### **5.2.4 Ivan ja Snejana Lazarov**

Ivan ja Snejana Lazarov ovat kotoisin Bulgariasta ja he saapuivat Etelä-Afrikkaan vuonna 1988. He opettavat viulunsoittoa eri musiikkikouluissa, jonka lisäksi Ivan toimii myös luennoitsijana yliopistossa. Ivan ja Snejana Lazarov ovat olleet pitkään mukana Step-musiikkikoulun toiminnassa, missä he aloittivat opettamisen vuonna 2002.

### **5.2.5 Viulunsoitonopettaja**

Viulunsoitonopettaja on kotoisin Etelä-Afrikan Kapkaupungista, jossa hän on suorittanut opettajadiplomin. Opintoissaan hän keskittyi musiikkiin, erityisesti lauluun ja kuoronjohtoon. Hän soittaa myös pianoa, urkuja ja nokkahuilua. Kirkon orkesteritoiminta innoitti häntä aloittamaan viulunsoitonopinnot, jota hän harrasti ottamalla viulutunteja muutaman vuoden ajan. Opetuskokemusta on kertynyt monien vuosien ajalta, esimerkiksi 14 vuoden ajan hän työskenteli erityiskoulussa Kapkaupungissa. Pretoriaan hän muutti vuonna 2003.

### **5.2.6 Teorian- ja ksylofoninsoitonopettaja**

Teorian- ja ksylofoninsoitonopettaja on kotoisin Etelä-Afrikan KwaZulu-Natalin provinssista. Hän on kulttuuritaustaltaan zulu ja koulutukseltaan alakoulun opettaja. Ennen opettajaopintojaan hän ei omin sanoin opiskellut musiikkia, mutta hän osallistui erilaisiin työpajoihin ja musiikkitoimintaan. Opinnoissaan hän erikoistui musiikkiin, draamaan ja zulun kieleen. Teorian- ja ksylofoninsoitonopettaja on johtanut kuoroja ja soittanut erilaisia lyömäsoittimia, erityisesti hän on nauttinut laulamisesta. Vuonna 1978 hän muutti Pretorian lähiöön, jossa hän on toiminut opettajana.

## 6 STTEP-MUSIIKKIKOULUN TULOKSET

Kaikilla Sttep-musiikkikoulun haastateltavillani oli opetuskokemusta ja tietoa musiikkitoiminnasta sekä Euroopasta että Etelä-Afrikasta. Näin minulla oli hyvä mahdollisuus saada tietoa tutkimukselleni tärkeistä asioista, esimerkiksi kuinka Etelä-Afrikan ja Euroopan musiikinopetukset eroavat toisistaan ja miten he itse ovat kokeneet musiikinopettamisen näissä kahdessa eri kulttuurissa? Haastateltavat toivat esille myös yhteiskunnallisia asioita Sttep-musiikkikoulua ja sen oppilaita unohtamatta. Haastattelukysymykset löytyvät liitteestä yksi.

### 6.1 Näkemyksiä Etelä-Afrikan musiikkikasvatuksesta

#### 6.1.1 Kokemuksia 1990-luvun musiikkikasvatuksesta

Julie Clifford työskenteli Pretorian State Theatre-orkesterissa 1990-luvulla, jolloin Etelä-Afrikan musiikkielämä ei ollut vielä. Orkesteritoiminnassa erityisesti kasvatukselliset konserttiohjelmat ja lasten konserttisarjat nähtiin tärkeinä, mitä varten Pretorian State Theatren orkesteri sai taloudellista tukea. Ensimmäisenä vuonna orkesteri soitti vain yhden konsertin, jonka yleisö oli valkoihoinen. Mustaihoisille lapsille tällainen maailma oli vierasta, koska esimerkiksi zothon kielessä sanaa orkesteri ei tunnettu.

*The first year they had only one concert, it's terrible. And all the audience was white, not to be forced, but because the black children didn't know what is orchestra. There is not a word for orchestra in zotho. (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

Soittaminen orkesterissa oli huonosti palkattua työtä, mutta se oli kokopäiväistä etuineen. Monet soittajat kävivätkin orkesterityönsä ohella toisessa työssä, esimerkiksi siivous- tai myyntityössä, mikä oli suurin syy heidän poissaoloihinsa. Julie kertoi, että harjoituksissa ei ollut kertaakaan kaikkia kymmentä soittajaa toisessa viulussa, vaan usein siellä oli vain neljä tai viisi soittajaa, vaikka työn alla oli Brahmsin sinfonia. Julielle se oli järkytys! Hän oli

tottunut Englannissa siihen, että harjoituksista oltiin poissa ainoastaan sairastuttaessa, ja jos poissaolo venyi viikon mittaiseksi, pyydettiin soittajan tilalle sijainen. State Theatren orkesterissa ei ollut tällaista käytäntöä. Orkesteripaikoista mainostaminenkaan ei auttanut, koska kukaan ei vastannut niihin.

Ivan ja Snejana Lazarov saapuivat Etelä-Afrikkaan vuonna 1988, jolloin useissa mustien lasten kouluissa ei järjestetty musiikinopetusta. He halusivat tuoda musiikin näiden lasten luokse vierailemalla heidän kouluissaan sekä esittelemällä soittimia ja musiikkia. Sttep-kvartetilla he aloittivat työn vuonna 1990. Kouluvierailut olivat hyvin antoisia ja vastaanotto oli myönteistä.

*Before the new government we had an educational program for the townships. We were making concerts, we were having quite lot educationing... in a way to spread the music...knowledge and approach the music... we found that in town ships we had very open minded young people, who wanted to learn music... You could see the children were absolutely amazed from this kind of music... and we started with the explaining the instrument which we had and showing them, what can be done. (Ivan ja Snejana Lazarovin haastattelu, 3.9.2005)*

Kouluprojektien aikana Ivan ja Snejana huomasivat kuinka musiikkiin suhtauduttiin eri tavalla kuin mihin he olivat tottuneet Euroopassa. Musiikin tekemistä ei pidetty ammattina ja heidän oppilaansa ajattelivat musiikin harrastuksena, ei elämänpituisena projektina. Oppilaat työskentelivät musiikin parissa vain silloin, kun se tuotti heille iloa.

*Here for instance we were asked: what is our business? We said that we are professional musicians... They said: "That's good, but what do you do for living?" We said that we are musicians for living. This gives you an idea how things were about the music. (Ivan ja Snejana Lazarovin haastattelu, 3.9.2005)*

Ivan ja Snejana kävivät monissa kouluissa pitämässä musiikkikursseja, joita sponsorit alkoivat myöhemmin tukea. Sponsorien tuki oli epäsäännöllistä, mikä vaikutti suoraan musiikkiprojektien jatkumiseen, esimerkiksi joitain musiikkikursseja jouduttiin ajoittain keskeyttämään. Työ oli raskasta, koska jo sponsoreiden saaminen oli vaikeaa. Ivan piti ihmeenä Sttep-musiikkikoulun selviytymistä aina näihin päiviin saakka. Hänen mielestä asiat ovat tällä hetkellä hiukan paremmin Etelä-Afrikassa, mutta silti taloudellinen epävarmuus on koko ajan taustalla. Monien sponsoreiden kiinnostus on saada jotain vastinetta rahoitukselleen, mihin musiikin tukeminen ei useimmiten pysty vastaamaan sponsoreiden toivomalla tavalla.

*The bigger companies are interested in invest money into something which will bring them money and music is not something gives you return from what you invest. The return is in a different way. The return is raising the level of education in general and changing the mind and mentality of people... It's very, very hard. You may wait for months and years and you don't get anything, probably. Very seldom someone is getting a little more. (Ivan ja Snejana Lazarovin haastattelu, 3.9.2005)*

## 6.1.2 Kokemuksia tämän hetkisestä musiikkikasvatuksesta

Suomessa saamme iloita ilmaisesta peruskoulutuksesta, kun taas Etelä-Afrikassa koulutus maksaa. Etelä-Afrikassa oppilaan koulutusmahdollisuuksiin vaikuttaa paljon hänen oman perheensä taloudellinen tila, koska useimmiten saadakseen paremman koulutuksen on siitä maksettava enemmän. Tämän takia monet matalatasoiset ja vähävaraiset koulut ovat sijoittuneet tietyille seuduille, kaupungissa yleensä township-alueille. Eräänkin township-alueella asuvan ystäväni pikkusisko olisi halunnut vaihtaa toiseen kouluun oman koulun korruptoitumisen takia, mutta se oli mahdotonta perheen huonon taloudellisen tilanteen vuoksi. Koulunkäynti tässä toisessa ”paremmassa” koulussa olisi maksanut kuukaudessa 25 randia (eli noin 4 euroa) enemmän, mutta se oli liian paljon. Tämä tyttö soitti viulua Step-musiikkikoulussa ja koki sen hyvänä paikkana. Tämän takia olikin todella upeaa huomata, että Etelä-Afrikassa on muutamia Step-musiikkikoulun tapaisia kouluja, jotka voivat tarjota edullisen tai jopa ilmaisen musiikkikoulutuksen vähävaraisille oppilailleen.

Ivan Lazarovin mielestä kiinnostus musiikin opiskeluun on kasvanut huomattavasti Etelä-Afrikassa, varsinkin viimeiset viisi vuotta ovat osoittaneet kiinnostuksen jopa kymmenkertaistuneen. Tänä päivänä on entistä enemmän ihmisiä, jotka haluavat tulla soittotunneille joko yksityisesti tai koulun kautta, taloudellisesta tilanteesta riippuen. Tämä kiinnostus taidemusiikkiin on tapahtunut yllättäen, mikä näkyy kaikissa oppilaisissa soittotasosta riippumatta.

*Now it starts being much more serious interested in education. People now understand importance of it, but I think also that time has changed. People have realized that this is an important part of their life... I don't know the reason for it, but probably because economically now... the country is much better in general. There is no fear of collapse on the economical side and people are more open to do things which are not connected straight to the surviving... They can spend money on something what is very valuable for their life. Before it wasn't thinkable... People are very much serious about what they are doing. They want to learn. I am amazed how wonderful things are in South Africa. It's very pleasant to have the feeling that there is a great interest in music... I wouldn't believe even three years ago, if somebody told me that it will grow up to this level that it's now. (Ivan ja Snejana Lazarovin haastattelu, 3.9.2005)*

## 6.2 Sttep-musiikkikoulun tarkoitus ja tavoitteet

### 6.2.1 Sttep-musiikkikoulun tarkoitus sekä sen merkitys oppilaille

Tullessaan Etelä-Afrikkaan Philip koki, että yleinen muutosprosessi musiikkikentällä oli hidasta ja musiikkitaso ei ollut hyvää. Tämä muutoksen tie on ollut pitkä, koska vielä tälläkin hetkellä työtä on paljon tekemättä. Hänen mielestään 1980- ja 1990-lukujen Etelä-Afrikan klassisen musiikin kuulijakunta olisi tarvinnut mustaihoisen avoimen yleisön, minkä hän näki tämänkin hetken haasteena. Ensin olisi saatava mustaihoisia ihmisiä soittamaan orkesteriin, josta voisi seurata mustaihoisen yleisön kiinnostus klassista musiikkia kohtaan. Klassinen musiikki ajatellaankin Etelä-Afrikassa usein valkoihoisten ihmisten etuoikeutena, mihin mustaihoiset ovat vasta tutustumassa. Tämän takia jotkut ihmiset ovat nähneet Philipin ja Julien tavoitteeksi Sttep-musiikkikoulun kautta tarjota mustaihoisille oppilailleen myöhästynyt mahdollisuus kokea jotakin etuoikeutetusta elämästä, mikä on väärinymmärrys. Tämän väärinymmärryksen takia Philip ja Julie ovat joutuneet vuosien ajan ”taistelemaan” saadakseen ihmisten hyväksymisen Sttep-musiikkikoulun työtä kohtaan. Philip koki, että tällä hetkellä klassisen musiikin kiinnostus ja arvostus maassa on vähäistä, mikä vaikuttaa paljon esimerkiksi Sttep-musiikkikoulun toiminnan tukemiseen. Sponsorit ovat kyselleet paljon Sttep-musiikkikoulun toiminnan jatkumisesta, ja jo vuonna 1997 sponsorit epäilivät, että Sttep-musiikkikoulun toiminta tulisi loppumaan. Tähän Philip ja Julie vastasivat, että jos joku muu tekee asiat paremmin, on heidän parempi siirtyä sivuun.

*... getting black people into orchestras playing violin... it will happen, but it's not the most important indicator. The important indicator is to have black audience to hear black people to play. Having paid for the ticket! If that happen, then something important will move... it isn't here yet. (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

Philip näki Sttep-musiikkikoulun oppilaat ihmisinä, jotka voisivat vaikuttaa yleiseen Etelä-Afrikan musiikin ilmapiiriin, jossa mustaihoiset orkesterisoittajat koettaisiin hyväksyttynä ja kunnioitettuna osana eteläafrikkalaista musiikkielämää. Tällä hetkellä mustaihoisia soittajia on muutamissa Etelä-Afrikan orkestereissa, ja nykyään heitä palkataan entistä enemmän. Philipin mukaan mustaihoisilla on hyvät työllistymismahdollisuudet, jos heillä on taitoa soittaa. Hän koki, että Sttep-musiikkikoulu ei ole paras klassista musiikkia opettava koulu

Etelä-Afrikassa, mutta he haluavat vastata tähän haasteeseen kouluttamalla tulevaisuuden soittajia orkestereihin.

Ollessani Etelä-Afrikassa Sttep-musiikkikoulussa juhlittiin kymmenettä toimintavuotta. Philip ja Julie kokivat, että he ovat muuttuneet ihmisinä opettaessaan ja asuessaan Etelä-Afrikassa. Nämä vuodet kaikista vaikeuksista ja ulkopuolisista epäilyistä huolimatta ovat olleet heille hyvin merkityksellisiä. Aika on ollut selviytymistä, mutta myös iloa. Philipille ajatus siitä, että he ovat voineet vaikuttaa kymmenen vuoden ajan Sttep-musiikkikoulun oppilaisiin [ja heidän lähipiiriin], on yksi hienoimmista asioista, joita hän voi vain kuvitella tapahtuvan. Philip ja Julie ovat antaneet mahdollisuuden monelle ihmiselle oppia soittamaan instrumenttia, mistä nämä ihmiset saattoivat ennen vain haaveilla. Vuosien aikana Sttep-musiikkikoulusta on tullut yksi tärkeimmistä asioista oppilaiden elämässä, jonka avulla oppilaat ovat voineet lähestyä itseään ja löytää asioita, jotka he ovat kokeneet tärkeiksi. Julie ja Philip haluavat olla tarjoamassa oppilailleen paremmat mahdollisuudet jatkaa elämässään eteenpäin esimerkiksi jatko-opintoja ja työelämää ajatellen. Yhtenä tehtävänä on antaa henkisiä voimavaroja kolmivuotiseen yliopisto-opiskeluun, vaikka joidenkin oppilaiden kohdalla yliopisto-opiskelu on tavoittamaton asia johtuen heidän taustatekijöistään ja valmiuksistaan. Sttep-musiikkikoulun tehtävä ei ole toimia oppilaiden henkilökohtaisten ongelmien ratkaisukenttänä, eikä se voi tarjota suoraa väylää työelämään, mutta sitä kautta joillekin oppilaille voidaan tarjota esimerkiksi työtä orkesterissa tai Sttep-musiikkikoulussa. Tästä asiasta on jo näyttöä.

*They [students] want to learn. They really, really want to learn. And the other thing is that... even with all the difficulties... you still feel that you are building something. (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

## 6.2.2 Sttep-musiikkikoulun tavoitteet

Sttep-musiikkikoulun tavoitteita on tarkistettu vuosittain ja ne ovat muuttuneet vuosien myötä. Kymmenen vuoden jälkeen Sttep-musiikkikoulu on tullut tilanteeseen, jossa on aika pohtia mennyttä ja suunnitella tulevaisuutta. Tähän mennessä Sttep-musiikkikoulu on ollut musiikin tekemisen ja hauskanpidon ohella eri kulttuurien kohtauspaikka. Sitä se on

tulevaisuudessakin, vaikka Philip koki tulevaisuuden haasteiden kohdistuvan oppilaiden soittotason nostamiseen.

*We must looking raising the musical standard of our school. Until now idea of cultural meeting place in the central of Pretoria of the people from huge area... having a good time together, playing with each other has been good enough. It's not going to be good enough anymore... if we don't think what we have to provide, it is so important that there has to be manage and more effective. And I don't quite like what we are doing anymore. Things have changed! (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

Julie toivoisi yhä useamman mustaihoisen pääsevän soittamaan viulua. Häntä kiinnostaisi myös nähdä oppilaidensa soittavan orkesterissa jonain päivänä – se olisi paras lahja hänelle.

*Well, I am interested in our people playing xhosa [music of Xhosa culture] in Johannesburg Philharmonic [Orchestra]... there is talk of salting an orchestra in State theatre again, and I am more interested in one or two our people being in it from the beginning, and that really would be for me the first price in a way. (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

Tällä hetkellä yhteistyö Sttep-musiikkikoulun henkilökunnan ja oppilaiden vanhempien välillä ei Philipin mielestä toimi parhaalla mahdollisella tavalla, mutta silti Philip näkee tulevaisuuden positiivisena. Sttep-musiikkikoulussa kasvaa tulevaisuuden sukupolvi, joka on entistä tietoisempi musiikkikoulun asioista. Jo tällä hetkellä oppilaat arvostavat oppimaansa, mikä Philipin mukaan vaikuttaa suuresti Sttep-musiikkikoulun tulevaisuuteen. Myöhemmin arvostuksen myötä jotkut nykyisistä oppilaista tulevat lähettämään omat lapsensa opiskelemaan musiikkia. Silloin Sttep-musiikkikoulun ympärille rakentuu entistä vahvempi tukijoukko, lisäksi luottamus työtä kohtaan vahvistuu ja koulu saa entistä tärkeämmän sijan ihmisten elämässä. Siihen on vielä aikaa, ensin on selviydyttävä vaikeuksien yli, mihin vuosien aikana kertyneet onnistumiset antavat voimaa. Philip näki kymmenen vuotisen Sttep-musiikkikoulun selviytymisen ja kehityksen suurina saavutuksina.

*These are the most difficult times... very difficult! But, you know it's fantastic improve, because we were first. Nobody will have what we had. Nobody else... will see how people blossom. (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

Monia Sttep-musiikkikoulun tapaisia kouluja perustetaan Etelä-Afrikkaan, esimerkiksi Ivan Lazarov tiesi yhden tällaisen koulun olevan Sowetossa. Osa Sttep-musiikkikoulun oppilaista haluaisi edetä viulunsoitossa hyvin korkealle tasolle, mutta tähän ei vielä ole Etelä-Afrikassa moniakaan mahdollisuuksia. Ivan näki, että oppilaiden oppimisprosessia olisi tuettava kannustamalla oppilaita erilaisilla esiintymismahdollisuuksilla, konserttikäynneillä ja



kilpailuihin osallistumalla, joita tulisi olla paljon enemmän. Ehkä näitä mahdollisuuksia tulee olemaan entistä enemmän tulevaisuudessa, koska ihmisten kiinnostus musiikkiin on kasvanut ja kasvaa edelleen, ainakin Pretorian ja Johannesburgin alueilla. Philipin ja Julien mielestä voimavaroja tulisi kohdentaa etenkin Etelä-Afrikan musiikkielämän kehittämistyöhön, johon vaikuttaa suuresti musiikkielämän nykyiset ja tulevat johtavat henkilöt ja heidän musiikkitietoisuus ja -tietämättömyys. Philip ja Julie näkivät, että Sttep-musiikkikoulussa käyneiden henkilöiden tietämystä ja taitoja voitaisiin tarvita tässä työssä, vaikka Sttep-musiikkikoululaisia ei tällaiseen kehittämistyöhön tällä hetkellä koulutetakaan. Mahdollisten tuotanto- ja hallintokurssien järjestäminen olikin Philipin ja Julien tulevaisuuden ideoissa. Kaikesta tästä huolimatta Philip ja Julie pitivät tärkeimpänä asiana huomioida oppilaiden omat tavoitteet, jotka lopulta ohjaavat oppilaiden tulevaisuutta.

*They want to learn violin, but the process is slow, because there is not enough the exposure... and this is also connected to sponsorship... but if it continues this way, I think in five years we are going to have quite big number of well-trained people... and for instance from the black townships and the people, which are also government officers, they send the kids to private lessons... and they are aware of systematically developing the thing... the trend is definitely positive... very, very positive. The last two years it has grown enormously. (Ivan ja Snejana Lazarovin haastattelu, 3.9.2005)*

## 6.3 Yleistietoa Sttep-musiikkikoulusta

### 6.3.1 Ilmapiiri

Sttep-musiikkikoulun ilmapiiri on ystävällinen, positiivinen ja vapaa. Näin oppilaiden tervehtivän Philipiä ja Julieta, ja he iloisesti tervehtivät lapsia. Muistan kuinka kaikki tervehtivät minua ja opettajat auttoivat aina, jos pystyivät. Sttep-musiikkikoulu on oppilaille tärkeä paikka, siellä on myös ystävät. He arvostavat Philipiä ja Julieta, ja Philip ja Julie välittävät oppilaistaan. Sttep-musiikkikoulu ja oppilaat merkitsevät heille todella paljon. Philip ja Julie miettivät jatkuvasti, miten koulusta voisi tehdä entistä paremman paikan. Heidän kotiinsa on myös majoittunut toisinaan joku oppilas, koska usein oppilaiden omat kotiolot ovat vaikeat. Philipille ja Julielle on tärkeää tukea oppilaita ja antaa heille hiukan paremmat mahdollisuudet elämään.

### 6.3.2 Yksilö- ja ryhmäopetus

Oppilaille tarjotaan oman soittimen yksilöopetusta, vaikka Sttep-musiikkikoulussa painotus onkin ryhmäopetuksessa. Tämä näkyy koulussa muun muassa orkesteritoimintana, mikä on avannut opettajien silmät huomaamaan, miten suuri vaikutus ryhmällä on oppilaiden henkiseen kasvuun – heidän ajattelemiseen ja käyttäytymiseen. Soittaminen on tavoitteellista ja tärkeää sekä yhdessäolo on erityisen merkittävää. Vaikka orkesterissa ei oikeita nuotteja aina soitettukaan, josta Philip ja Julie huomauttivat ja saattoivat hermostuakin, oli musiikin tekeminen yleisesti mukavaa. Kaikki pääsivät mukaan orkesteritoimintaan soittotaidosta riippumatta, jo ensimmäisen vuoden nokkahuilunsoittajat soittivat mukana heidän oman ohjaajansa johdolla.



**Kuva 5 Philip Clifford ja Sttep-musiikkikoulun orkesteri musiikkikoulun 10-vuotisjuhlakonsertissa**

### 6.3.3 Soittokokeet ja ohjelmisto

Sttep-musiikkikoulussa kokeita ei ole säännöllisin väliajoin, vaan niitä järjestetään julkisesti silloin, kun oppilaat ovat saavuttaneet kokeen vaatiman teknisen ja musiikillisen tason. Oppilaiden odotetaan tekevän kokeita, jotka he kokevat palkkioina. Kokeiden arviointiperusteet ovat kaikille samat ja ne pohjautuvat englantilaiseen Trinity College-

järjestelmään. Koko Sttep-musiikkikoulun historian aikana hylättyjä kokeita on ollut vain kaksi. Yleensä pisteet ovat hyviä, yli 60 prosenttia<sup>7</sup>. Ivan koki, että ensimmäiset kolme vuotta vaativat paljon kärsivällisyyttä kaikilta oppilailta. Näiden vuosien aikana myös lasten kehitys soittamisessa eroaa paljon toisistaan: jotkut oppilaat edistyvät nopeasti ja he voivat tehdä kokeen kahdessa tai kolmessa vuodessa. Osa heistä kehittyy viulunsoitossa niin nopeasti, että he suorittavat kokeita ohittaen jonkun tason väliltä. Kehitys on hyvin yksilöllistä, mihin vaikuttaa oppilaan innostuksen ja asiaan paneutumisen määrä.

Vaikka soittokokeiden vaatimukset pohjautuvatkin pitkälti eurooppalaisten säveltäjien musiikkiin, soittavat oppilaat vapaa-ajallaan yhdessä myös itselle tuttua afrikkalaista musiikkia korvakuulolta. He pitävät musiikista laidasta laitaan ja juuri tähän laaja-alaisuuteen Julie ja Philip pyrkivät laatiessaan soitto-ohjelmistoa. Näin he kokevat pystyvänsä avaamaan oppilailleen koko musiikin kirjon, josta oppilaat voivat myöhemmin itse valita oman musiikkityylinsä. Oman soittamisen lisäksi musiikkimaailmaa pyritään laajentamaan tekemällä yhteistyötä muiden musiikkitalojen kanssa. Esimerkiksi Johannesburgin sinfoniaorkesteri (Johannesburg Philharmonic Orchestra) on kysynyt Sttep-musiikkikoulun oppilaita ja henkilökuntaa vieraikseen konsertteihinsa, mutta sen toteutuminen on vielä ollut monen mutkan takana.

*I think that they [students] have a right to choose what they like. And if they don't get the chance to play anything but one particular kind of music, then it's very disrespected. They might find other music to play later on, but I've always said that my first task is to give them the technique. And if they want to choose to play the jazz later on or pop or what ever, that's fine. (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

#### 6.3.4 Materiaali

Sttep-musiikkikoulun useat soittimet olivat aika huonossa kunnossa ja monilta oppilailta puuttui joitain tärkeitä soittamista helpottavia apuvälineitä. Koin, että nämä asiat olivat oppilaille toissijaisia, koska tärkeämpänä he pitivät itse musisoimista. Tämä oli minusta ihailtavaa! Välillä kauhistelin itsekseni oppilaiden tapaa käsitellä viulua, koska olen oppinut Suomessa pitämään soittimestani hyvää huolta. Kerroin tästä asiasta oppilailleni, mutta silti

<sup>7</sup> Lisätietoa: <http://www.trinitycollege.co.uk/site/?id=55>

huomasin oppilaiden juoksevan portaita viulut kädessään tai kuljettavan niitä muutoin ”vastuuttomasti”.

*Eilen ennen tunnille tuloa yksi poika otti viulukotelon ja viulu tippui lattialle. Mikään ei mennyt rikki, onneksi! Philip sanoi, että se oli normaalia. (opetuspäiväkirja, 20.3.2005)*

Sttepmusiikkikoulun aloittelevilla viulunsoittajilla ei ollut olkatukea, sen sijaan suurimmalla osalla viulunsoitossa edistyneemmällä soittajilla oli sellainen. Julie olisi halunnut ostaa kaikille oppilaille olkatuen, mutta musiikkikoulun taloudellinen tila ei antanut periksi. Julie kertoi itse soittavansa olkatuen kanssa, koska muuten soitto olisi hänen mielestään vaikeampaa. Toisinaan hän koki oppilaat epäoikeutetuiksi, koska olkatuen puute vaikutti soittamiseen, soittoasentoon ja erityisesti viulukäden peukalon ja etusormen väliseen puristukseen. Olkatuen puutteesta huolimatta Julie vaati oppilailtaan samoja asioita kuin henkilöiltä, joilla oli kaikki soittamista helpottavat välineet. Suomessa olin tottunut käyttämään opetuksessani erilaisia viulun pitämiseen liittyviä harjoituksia, mutta Etelä-Afrikassa jouduin jättämään osan niistä kokonaan pois viulun tippumisvaaran takia.

### 6.3.5 Kieli

Sttepmusiikkikoulun opetuskieli on englanti, jota monet oppilaat puhuvat sujuvasti, vaikka se onkin heidän toinen tai kolmas kieli. Tuntien välissä oppilaat puhuvat keskenään omia äidinkieliään ja päivän aikana monet vanhemmat oppilaat auttavat nuorempia englannin kielen kanssa. Philip näki, että Sttepmusiikkikoulussa kielen käytön haasteellisuus vaihtelee oppilaiden kielitaidon mukaan. Hänen näki, että teknisiä ja teoreettisia asioita selittäessä on symbolinen kieli usein parempi kuin käsitteellinen.

Suurin osa oppilaistani osasi englantia ja ymmärsi minua, vaikka puhuinkin englantia heidän mielestään erikoisella aksentilla. Muutaman kerran tunneillani kävi myös alle kouluikäisiä oppilaita, jotka eivät puhuneet englantia. Puhuimme tällöin kehollamme ja soitollamme. Monet oppilaani olivat aika hiljaisia tunneilla; he puhuivat vain tarvittavan ja vastasivat kysymyksiini. Tämän takia tunnit olivat hyvin intensiivisiä. Oliko tähän puhumattomuuteen syynä paikallinen kulttuuri, yleinen kielitaidottomuus tai se, että olin ulkomaalainen

opettajavieras, en tiedä, mutta käytännönläheisyys, erityisesti viulu ja itse soittaminen keskeisinä elementteinä, toimi oikein hyvin oppilaiden kanssa.

## 6.4 Oppilaat Sttep-musiikkikoulussa

### 6.4.1 Soittoharrastuksen aloitus

Tärkeimpänä syynä musiikkiharrastuksen aloittamiseen Sttep-musiikkikoulussa on lasten kiinnostus musiikkiin. He pitävät siitä, että saavat olla mukana toiminnassa. Tämän lisäksi ystävien kertomukset Sttep-musiikkikoulusta ja vanhempien tietoisuus asioiden muuttumisesta Etelä-Afrikassa ovat tärkeitä tekijöitä siihen, että lapset halutaan mukaan musiikkikoulutukseen. Ivan ajatteli, että oppilaiden vanhemmat näkivät Sttep-musiikkikouluopetuksen antavan lapsille positiivisia kokemuksia. He arvostavat erityisesti musiikkikoulutoiminnan ulkomusiikillisia asioita, kuten lasten turvallisuutta opetuspäivän ajan. Monet aikuisopiskelijat ottavat yhteyttä puhelimitse Sttep-musiikkikouluun ja sanovat haluavansa oppia soittamaan, mutta yleensä he eivät saavu paikalle.

*In general their children need more than what they [parents] were having before and the future is different now... they have the opportunity to learn something, which they didn't have in the past... they want to change their lifestyle, they want to get into different level. (Ivan ja Snejana Lazarovin haastattelu, 3.9.2005)*

Sttep-musiikkikouluun ei ole pääsykokeita. Ensimmäisen vuoden oppilaat viettävät alkeisopetuksessa, jossa Philip opettaa heille nokkahuilun soittoa ja musiikinteoriaa. Tänä aikana useimmille oppilaille vahvistuu käsitys siitä, mitä instrumenttia he toivoisivat soittavan. Monien oppilaiden kohdalla viulun valintaan vaikuttaa jonkun kauniin viulusävellyksen kuuleminen, minkä lisäksi useimmat heistä pitävät myös viulun soinnista, sen katselemisesta ja soittamisesta. Monet oppilaat ajattelevat viulun soittamisen olevan helppoa. Julie iloitsee siitä, että useimmat oppilaat tietävät viulun instrumenttina ja ovat motivoituneita opiskelemaan tullessaan ensimmäiselle tunnille. Oppilaan motivaatio onkin Ivanin mielestä tärkeä oppimisen lähtökohta, ja lopulta viulutuntien aikana selviää kuinka vakavasti oppilas haluaa ottaa soittamisen. Suurin osa soittajista kiinnostuu soittimestaan

entistä enemmän ja toivovat uutta soittomateriaalia opettajiltaan. Oppilaista pieni osa menettää kiinnostuksensa, koska he kokevat soittamisen liian vaikeana.

#### 6.4.2 Soittoharrastuksen arvostus

Suomessa ollessani olin tottunut siihen, että viulun soittaminen on normaalia, mutta Etelä-Afrikassa ymmärsin, että siellä se oli useimmiten erikoista, etenkin mustaihoisten keskuudessa. Muistan erään township-kokemukseni, jolloin jo viulun virittäminen herätti suurta ihmetystä.

*Minua pyydettiin soittamaan viulua paikallisen kirkon jumalanpalveluksessa. Ennen esitystä menin virittämään viuluni kirkon pihalle. Yhtäkkiä ympärilläni oli lapsia ihmettelemässä. Jumalanpalveluksen väki arvosti soittoaani. On vaikea välillä käsittää kuinka viulunsoitto on täällä niin ihmeellistä ja erikoista ihmisille. (opetuspäiväkirja, 20.3.2005)*

Koin tämän erikoisuuden myös opettaessani. Viulun koskeminen ja erityisesti sen asettaminen oikeaan paikkaan olivat ensimmäisen tunnin kohokohtia, myöhemmin oman musiikin tekeminen, etenkin ensimmäisten äänten soittaminen viululla, tuotti suunnatonta iloa.

*Eilen eräs tyttö tuli ensimmäiselle soittotunnilleen. Hän oli nähnyt viulunsoittajia aiemmin, olihan hän ollut STTEP-musiikkikoulussa jo vuoden nokkahuilua soittaen. Viulun pitäminen ja sen omistaminen olivat hänelle silti jotain erikoista. Hän sai soittaa viulua. Kaikki, mitä tunnilla sanoin, oli tärkeää hänelle. On hienoa antaa tälle tytölle mahdollisuus soittoharrastukseen. (opetuspäiväkirja, 20.3.2005)*

Sttep-musiikkikoulun oppilaat kunnioittivat opettajia todella paljon. Tunneillani oppilaat keskittyivät ja kuuntelivat minua koko ajan sekä tekivät kaiken ja yrittivät parhaansa, mitä pyysinkin. Useimmat Sttep-musiikkikoulun oppilaat olivat todella kärsivällisiä ja ennakkoluulottomia, opettaessani en kuullut heidän sanovan: ”En minä osaa, en minä pysty.” Sttep-musiikkikoulun oppilaiden ja suomalaisten oppilaiden välillä koen olevan eroa: useat oppilaat Suomessa tietävät oman arvonsa ollen individualistisempia ja itsekriittisempiä, minkä takia heitä on yleensä haasteellisempi saada kokeilemaan uusia asioita ja ylittämään itsensä. Suomalaiset oppilaat saattavat myös suunnitella pitkälle tulevaisuuteen, esimerkiksi: ”Pidän soittamisesta, mutta en ehkä soita enää kahden vuoden päästä.” Tällaista suunnittelua en kuullut Sttep-musiikkikoulun oppilaiden tekevän, vaan elämässä ja musisoimisessa

keskityttiin yhteen hetkeen kerrallaan. Julien mielestä englantilaiset oppilaat ovat paljon varautuneempia kuin Sttep-musiikkikoulun oppilaat. Hän näki Sttep-musiikkikoulun oppilaat yleisesti ottaen kurinalaisina ja kiltteinä. Ivanin mukaan Sttep-musiikkikoulun oppilaat käyttäytyvät erilailla kuin tavalliset koululaiset Etelä-Afrikassa. He ovat ylpeitä tekemisestään ja arvostavat soittotaitoaan. Oppilaiden opiskelu Sttep-musiikkikoulussa on vaikuttanut myös heidän perheisiinsä ja ympäristön asenteisiin.

*Our people are brave. They do try. They want to do it, even the ones, who are hopeless, want to do it. I don't know what it is. It's different [than in England]. It's just different. (Julien ja Philipin haastattelu, 22.8.2005)*

*They are different in mentality in being involved in something, which gives them... I said... pride... pleasure. They have a wonderful feeling of being above the rest, these students who are not learning the music, which is amazing! ... In the past especially in the townships there was a mixed feeling that music, for instance African music, can not be performed with European instrument. This was the main reason, that in townships they were not interested in classical music. They want[ed] their own music. But later on these kids, who have been taught in schools, showed that African music could be performed with European instruments and at the same time for instance playing their own music they had more interest in classical music... it was just both ways! And now there are quite good students, who play classical music. (Ivan ja Snejana Lazarovin haastattelu, 3.9.2005)*



**Kuva 6 Opetustuokio Sttep-musiikkikoulussa**

### 6.4.3 Soittotyö ja jännittäminen

Monien eteläafrikkalaisten lasten soittotyöissä oli hiukan eroja suomalaisiin oppilaisiin verrattuna. Olin havaitsevinani, että muutamat eteläafrikkalaiset oppilaat soittivat tunneillani rytmikkäästi. Lyhyen jousen käyttö oli normaalia, minkä takia harjoittelimme tunneilla myös legatosoittoa ja eripituisten jousien käyttöä.

Kysytyäni oppilaiden jännittämisestä Julie ja Philip eivät nähneet eroa englantilaisten soittajien ja Sttep-musiikkikoululaisten välillä. Oma kokemukseni esiintymisestä ja jännittämisestä liittyy Sttep-musiikkikoulun 10-vuotis juhlakonserttiin, joka pidettiin musiikkikoululla 13.8.2005. Konsertti oli pituudeltaan 4,5 tuntia, välissä oli tunnin ruokailutauko. Konsertin ilmapiiri oli vapaampi mitä olen useimmiten kokenut Suomessa. Kaikki esiintyjät vaikuttivat hyväntuulisilta ja useimmat oppilaat olivat yllättävän rentoja ja hymyilivät sooloesiintymisensä jälkeen. Kilpailuhenkeä ei ollut havaittavissa, ja jokaisen sooloesityksen jälkeen muut orkesterisoittajat ja yleisö hurrasivat soittajalle. Yhden eteläafrikkalaisen perinteisen laulun aikana yleisö alkoi tanssia, ja osa heistä pääsi tanssimaan lavalle. Soittajat itsekin seisoivat kappaleen ajan, ja aina kun uusi tanssija yleisöstä tuli lavalle, oppilaat hurrasivat. Tämän laulun ajan koin suurta yhteisöllisyyttä, olimme kaikki kuin yhtä perhettä. Konsertin ohjelma on liitteenä kolme.

Konsertin ohjelma oli monipuolinen, joka sisälsi klassista ja kevyttä musiikkia sekä lasten lauluja ja oppilaiden omaa kansanmusiikkia, kwelaa<sup>8</sup>. Oppilaiden yllätysnumero oli soittaa syntymäpäivälaulu Philipille, koska Philipillä oli ollut edellisenä päivänä syntymäpäivät. Konsertin aikana oppilaat toimivat myös kapellimestareina. Kerran orkesteri ei soittanut rytmisesti yhteen, ja Julie kapellimestarina alkoi taputtaa käsiä yhteen, jotta pulssi kuuluisi. Yhteispulssi ei löytynyt ja kappaleen soittaminen lopetettiin aiemmin. Soitto ei ollut ”täydellistä”, mutta siitä ei välitetty, vaan tärkeämpänä pidettiin yhteissoittoa. Välillä orkesterikappaleissa solistit saattoivat nousta ylös soittamaan. Lyömäsoittajan sooloon kuului ilmapallojen rikkominen, mikä huvitti yleisöä. Oppilaat soittivat kaikki muut kappaleet nuoteista, mutta ei kwela-musiikkia. Kerran erään oppilaan nuotti oli kateissa, mutta se ei

<sup>8</sup> Kwela on isizulunkielinen termi, jolla tarkoitetaan 1950-luvulla ja 1960-luvun alusaa suosittua erityisesti Etelä-Afrikan kaupungeissa soitettua musiikkia. 1950-luvulla kwela-musiikki yhdistettiin usein township-alueiden huiluyhtyeiden soittamaan jazz-musiikista vaikutteita saaneeseen musiikkiin. Kwela-musiikin rakenne perustui alun alkaen lyhyeen neljän soinnun kiertoon (esimerkiksi C, F, C, G7), mutta myöhemmin musiikin rakenne on saanut myös vaikutteita monista eri musiikinlajeista. (Kubik 2008.)



tuottanut ongelmia, koska nuottia ehdittäessä konserttimeistari aloitti kwela-kappaleen soiton, johon koko orkesteri yhtyi. He soittivat kwela-kappaletta siihen asti, kunnes konsertti jatkui.

#### 6.4.4 Kodin merkitys

Ivan korosti, että perheellä, etenkin vanhemmilla, on tärkeä osa lasten soittoharrastuksessa. Heidän tulisi kannustaa lastaan paljon, mikä on vielä vähäistä Etelä-Afrikassa. Ivan vertasi Etelä-Afrikkaa Bulgariaan, jossa vanhemmat patistavat lastaan säännöllisesti soittotunneille ja harjoittelemaan, minkä Ivan koki auttavan lasta ymmärtämään kuinka edetä viulunsoitossa.

*In our country [Bulgaria] instance: our parents, who are pushing us for getting a regular lesson, for practicing at home, we have actually an opportunity to practice at home and make it more... here [in South Africa] it wasn't like that before, now it grows with more consciousness and the children here, themselves, they understand the importance of being regularly practicing about it. (Ivan ja Snejana Lazarovin haastattelu, 3.9.2005)*

Sttepmusiikkikoulun oppilaiden perheet ovat useimmiten vähävaraisia, mikä ei mahdollista uuden soittimen, ei edes soittimen varaosan, hankkimiseen.

*One [student], who wanted to play cello and was very attracted by the trombone, he couldn't afford instruments. He couldn't even afford a posit for the instruments and so he played mouth piece for nearly six months... and he got lessons for that for playing a mouth piece hour after hour... It's 300 rands a posit for trombone. (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

Sttepmusiikkikoulun työllä halutaan tukea perheitä, jotka muuten eivät voisi tarjota lapsilleen musiikkiharrastusta. Perheille musiikinopiskelu ei maksa paljoakaan, sillä koulun rahoitus perustuu eri lähteistä saatuihin lahjoituksiin, esimerkiksi Suomen suurlähetystöstä tulevaan taloudelliseen tukeen. Koulun toiminta on näiden vuosittaisten lahjoitusten varassa, minkä hankkimisesta Philip vastasi vuoden 2006 loppuun asti. Julie toivoi, että oppilaat ja heidän vanhempansa ymmärtäisivät tämän asian ja ottaisivat musiikinopiskelun Sttepmusiikkikoulussa vakavasti.

*I want them to take it seriously. It cost quite a lot of money. It doesn't cost a lot of money for them, but it does cost a lot of money. I want the family to think that it's serious. It's very serious. And the thing is that if they actually paid full cost of it, they wouldn't miss. Other wouldn't come in the first place or they wouldn't miss the lessons. I wish they would use the sponsorship and teachers' time more carefully sometimes. (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

Step-musiikkikoulun oppilaat saattavat olla ainoita ”länsimaisen” soittimen musiikin harrastajia omassa kotiympäristössään, minkä takia osa heistä kokee yksinäisyyttä.

*What ever the circumstances about the people here are, I think most of them have quite difficult time, because they don't have... parents yet, who have learned instruments. So, they're practicing particularly lonely. There may often not even be anybody else. Or there is nobody else in school, who learns an instrument. I think it's quite lonely for our peoples. (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

Oppilaiden elämäntilanteet saattavat muuttua nopeasti, mikä vaikuttaa paljon heidän musiikkiharrastukseen ja sen jatkumiseen.

*I had the student, which was going quite well... he was determent, he was practicing quite well... a lot of practicing and he was concentrating on the things, what he have... then he left, because of circumstances... and he was going for more lessons and so on... then he have lost his interest in doing the normal way of the development what we know in Europe. He knew it already quite well... and he had changed his direction, he wanted to do something else, then he came back to me again... he was better in some technical aspects, but his way of playing was quite different... it was very superficial, intonation was not good, he have lost the interest of doing the music the way we are in Step. (Ivan ja Snejana Lazarovin haastattelu, 3.9.2005)*

## **6.5 Kulttuurisia eroavaisuuksia Etelä-Afrikan ja Euroopan soitonopetuksessa**

### **6.5.1 Oppilaiden yksilöllinen huomiointi**

Ivan Lazarov näki eteläafrikkalaisen ja eurooppalaisen musiikin koulutusjärjestelmän erot huomattavina. Eurooppalainen nykyinen koulutusjärjestelmä, etenkin viulunsoitossa, on toiminut jo lähes kahden sadan vuoden ajan. Euroopassa oppilaat ovat orientoituneita opiskelemaan ja musiikinopiskelumahdollisuudet ovat laajat: on yksityiskouluja, konservatorioita ja akatemioita. Nämä koulut muodostavat yhdessä yhtenäisen järjestelmän, jota pitkin opiskelijat voivat halutessaan kulkea saavuttaakseen musiikillisen ammattitaidon. Etelä-Afrikassa ei vastaavanlaista koulutusjärjestelmää eikä kaikille sopivaa opetuksen lähtökohtaa ole olemassa, minkä takia Etelä-Afrikassa opettajan on aloitettava kaikkien oppilaiden kanssa hyvin yksilöllisesti huomioiden heidän taustansa. Työ vaatii vuosien ajan opittujen taitojen monipuolista käyttöä, mikä tuo Ivanin mielestä työhön haastavuutta ja

kiinnostavuutta. Philip ja Julie kokivat, että eurooppalainen itsekuria ja teknisesti virheetöntä soittoa korostava opetustapa ei sovi Etelä-Afrikkaan. Tärkeämpää on tarjota oppilaille mahdollisuus uusien asioiden keksimiseen ja oppimiseen, ja juuri näiden asioiden takia Philip näki oman työnsä merkitykselliseksi.

*I've seen it [European way of teaching] several times with different peoples [students]. They start really well or they started really well, and because they couldn't play something perfectly, then she [teacher] would still keep going and they have to play it and achieve it, make them play it until they could play it. But then they never could play it, because they get so tired of it. And eventually they give it up, all of them. (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

Etelä-Afrikan kulttuurinen moninaisuus vaikuttaa väistämättä opettajan työhön, esimerkiksi Ivan Lazarovin oppilaat edustavat värillisiä, mustaihoisia ja valkoisia ihmisiä. Hän näkee kaikki oppilaat tasa-arvoisesti kohdeltuina yksilöinä. Ivanin mukaan oppimistuloksiin ei niinkään vaikuta oppilaan kulttuuri, vaan tärkeimpinä tekijöinä Ivan pitää oppilaan kiinnostusta, taustaa ja harjoittelumahdollisuuksia sekä opettajan kannustusta.

*There is different difficulties for everyone and I would say there is more physical and mental difficulties to get the right thing to be able to focus on things to get that. Some of the children or adults, which start, are quicker than others, but there is no clear cut between races... The main difference is the approach to that and also background. Some of the children from the townships come from very difficult families, which they were very strict life... makes difficult for them to get off from this kind of life. It takes time and it lows down their advantage for the thing, but once they got the right way of thinking, they go quite quickly. Obviously it is very individual, every person is different... every thing comes up the end, to the point, how serious you are about the violin. It all depends from the circumstances for many children, how they will go. If they keep their goal clear or the teacher gives the goal of the development clear, what they have to achieve, then they'll go very quickly and go very high degree. (Ivan ja Snejana Lazarovin haastattelu, 3.9.2005)*

## **6.5.2 Kulttuurin vaikutus opetustilanteessa**

Tutkimuksen aikana yksi suurimpia kysymyksiäni on ollut yrittää selvittää, kuinka minunlainen eurooppalainen ihminen, jonka opetustavat ja koko olemus ovat eurooppalaiset, voisi osata opettaa oppilaita toisessa, itselle lähtökohtaisesti tuntemattomassa, kulttuurissa. Ollessani Etelä-Afrikassa oppilaiden kanssa erotuin heistä monin tavoin, minkä koin antavan itselleni myös mahdollisuuden edustaa useammille oppilailleni ehkä vierastakin maailmaa, valkoisia ihmisiä. Se oli hieno tilaisuus, koska huomasin pystyväni vaikuttamaan ihmisiin omilla asenteillani ja käyttäytymiselläni. Pystyin ehkä luomaan heille paremman kuvan

valkoisista, koska monien oppilaideni kokemukset heistä saattoivat liittyä kertomuksiin ilman omia henkilökohtaisia kohtaamisia. Vaikka opettaminen afrikkalaisessa ympäristössä oli antoisaa ja siinä oli paljon hyviä ja upeita puolia, oli se myös hyvin kärsivällisyyttä vaativaa. Omien kokemusteni ja monien keskustelujen kautta koin kulttuurissa vaalivan ajan ymmärtämisen erilaiseksi kuin mihin olemme tottuneet Euroopassa. Philip ja Julie ohjasivat minua kertomaan oppilailteni mieluummin kuinka monta kertaa lasten tulisi soittaa soittokappale kuin että kertoisin ajan kuinka kauan he soittaisivat. Heidän mielestään oppilaille ei ollut selvää, mitä esimerkiksi 30 minuuttia tarkoittaa. Esimerkkinä Philip ja Julie kertoivat, että heidän kotonaan majoittuneena ollut viuluoppilas luuli harjoitelleen yhden tunnin ajan, mutta todellisuudessa hän harjoitteli 10–15 minuuttia.

Etelä-Afrikan aikana tulin ajoittain tilanteisiin, jolloin oli pakko kyseenalaistaa omia tottumuksiani. Aloin esimerkiksi miettimään, että onko tehokas ajankäyttötapani todellakaan kaikkein järkevin. Tiedostin, että se ei ollut ainakaan ainoa tapa maailmassa johtuen eri kulttuurien ja arvojen vaikutuksista. Etelä-Afrikassa kaipasimme toisinaan järjestystä ja selkeyttä, koska minulle saatettiin sanoa esimerkiksi: ”Opetä siellä, missä on vapaata ja opeta sitä, mitä haluat”. Usein minulle jätettiin myös ilmoittamatta, jos joku oppilaani oli poissa. Huomaan itsessäni paljon eurooppalaisia piirteitä ja tiedän stressaantuvani joskus asioista helpostikin, mutta samalla koen tietyn järjestelmällisyyden tuovan itselleni turvallisen olon sekä opettamiseen että tavalliseen elämiseen. Järjestelmällisyys antaa minulle myös mahdollisuuden suunnitella opetusta pidemmälläkin tähtäimellä, minkä huomasin olevan mahdotonta Etelä-Afrikassa.

*Tänään minua harmitti, kun oppilaani olivat myöhässä ja sain hakea heitä tunnille. Afrikkalainen kollegani sanoi minulle, että suunnitelmat tuovat paineita sekä opettajalle että oppilaalle. Älä siis stressaa. Minulle on kumminkin vaikeaa opettaa, kun sitä ei voi tehdä järjestelmällisesti eteenpäin. (opetuspäiväkirja, 30.7.2005)*

Kulttuurien keskellä saattaa tulla myös ongelmia, minkä takia Julie on sanonut oppilailleen, että heillä itsellään on vastuu tulla kertomaan Julielle näistä asioista. Julie näki tämän vapauttavan aikaa opettamiselle. Philip ja Julie kokivat eräiden afrikkalaisen kulttuurin ilmenemismuotojen vaikeuttavan Sttep-musiikkikoulun toimintaa. Esimerkiksi hautajaiset, joihin afrikkalaisessa kulttuurisessa osallistuu yleensä koko suku ja myös tuntemattomat henkilöt, eivät saaneet Julielta ja Philipiltä kiitosta, koska Sttep-musiikkikoulu toimii lauantaina – samana päivänä kuin useimmat hautajaiset pidetään.

*They go to funerals regularly and more times they are on Saturdays, which means that they don't come to Sttep. They think that's really ok, because they want to go to funerals. I don't think it's ok. I mean going to a friend to a friend to a friend's father's funeral is not a reason to Sttep. I mean if it's close family, then of course. (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

Julie on Etelä-Afrikan vuosien aikana muuttanut opetusmetodejaan, esimerkiksi etenemisvauhti uusien asioiden kanssa on muuttunut nopeammaksi. Ensin hän opettaa oppilaalle soittokappaleen, minkä jälkeen harjoitetaan kappaleen tuomia uusia teknisiä taitoja. Euroopassa opitut, esimerkiksi jousen eri pituuksia harjoittavat, asiat Julie on jättänyt kokonaan pois. Julie kumminkin korostaa, että tässä asiassa on löydettävä balanssi, jotta soitosta ei tulisi ainoastaan asiasta toiseen tapahtuvaa kilpajuoksua ilman kunnon paneutumista. Teknisten taitojen hallinta on myös tärkeää, minkä opettamisen Julie koki merkittävämmäksi tehtäväkseen.

*Things take normally a long time [in Europe], when you are teaching beginners, you pass a different bow, you do long bows and short bows and you spend, you know, how ever long it takes with the strings... I threw it out of the window, I completely threw it out of the window... I move them very quickly at the beginning and then I come back when they sort of sailing... and they can play little tunes very badly quite quickly, but when they can play a little tune, we go back and we'll see if we can make a better sound... that's where I work with the bow... It's quite difficult... I think it's quite worrying in some of, because I think there is a danger... that's good enough and then we move on the next, you sort of rush through everything. It's quite fine balancing job between keeping them... feeling is that pushing them forward and yet making sure that you go back on the technical stuff trying to solve it out... From time to time I think... hmm... I should have work with that sooner. I teach differently here, I've learned teaching differently... (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

Julie kertoi, että hänellä on opettaessaan hauskeempaa Etelä-Afrikassa kuin Englannissa, koska Etelä-Afrikassa oppilaiden kiinnostus soittamiseen on yleisesti suurempaa ja he haluavat tehdä aina parhaansa. Julie pitää lyhyitä ryhmähetkiä tuntien päätteeksi, milloin oppilaat kuuntelevat toistensa soittoa. Tämän hän kokee hyväksi tavaksi, koska oppilaiden on vaikeaa olla itsekriittisiä ja soiton kuuntelukin vaatii harjoitusta.

*I have listening sessions after individual lessons... I get them to think about what they have heard and quite often of course they haven't heard anything. I mean, that they have just played the notes and they haven't heard what they've played... early stage I do that... and if I'm teaching more than one, I get them to listen to each others and give marks after ten. I say: "What do you think?" Well, they played this wrong, they played that note. I do that quite a lot, because the listening is quite difficult and being critical is quite difficult. (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

### 6.5.3 Intonaatio

Hyvä intonaatio eli sävelpuhtaus ei ole yksiselitteinen asia. Etelä-Afrikassa opettaessani huomioni kiinnittyi usein intonaatioon, koska en vielä silloin ymmärtänyt kuinka suuri merkitys kulttuurilla on asiaan. Minusta tuntui usein, että oppilaat soittivat epäpuhtaasti, vaikka todellisuudessa he soittivat oman kulttuurinmukaisesti oikeassa intonaatiossa samalla kun oma korvani kuuli soiton epäpuhtaana. Saavuttuani Suomeen sain kuulla nauhalta eteläafrikkalaisten ihmisten laulamia itselle tuttuja melodioita, jolloin huomasin heidän intervalli ja koko harmonia ymmärryksensä olevan erilainen. Tämä herätti minut miettimään, kuinka oppilaani Etelä-Afrikassa kuulivat soittoni, ja kuinka heidän intonaation oppimisprosessi yleensä etenee, kun heidän oma kulttuurin soiton puhtaus on erilainen. Muistan erään viulunsoittajan Step-musiikkikoulusta. Hänen soittonsa omaan korvaani oli hyvin puhdasta. Olikohan Juliella ollut siihen vaikutusta, koska hän oli toiminut pojan opettajana viulunsoiton alkeista lähtien, kaikkiaan puolitoista vuotta. Etelä-Afrikan matkan aikana keskustelin soiton puhtaudesta muutamien ihmisten kanssa. Eräs eteläafrikkalainen mustaihoinen muusikkoystäväni kertoi, että afrikkalaiset eivät ole tottuneet viulun ääneen omassa kulttuurissaan ja ympäristössään, mikä saattaa hänen mielestään vaikuttaa intonaatioon. Julien mielestä se oli hyvä tekosyy, jota hän ei hyväksynyt. Kulttuuri vaikuttaa intonaatioon esimerkiksi mahdollisen viritysjärjestelmän kautta.

*I am skeptical about claims that some people doesn't have pitch in their heads. In general the whole music, which in Europe has for hundred of years, no one was born musician. There is no doubt about it. And the temperament system, which is the bases of the compositions and playing in Europe and the instruments, creating and so on, is not nature one. It is in general, it is artificial system, which is not the case in the nature. (Ivan ja Snejana Lazarovin haastattelu, 3.9.2005)*

Sekä Ivan että Julie kokivat, että kaikki soittajat voivat saavuttaa puhtaan sävelkorvan, jonka omaksuminen vaatii aikaa ja oppilaan päättäväisyyttä. Julie piti intonaatiota tärkeänä asiana, mistä hän on vaativa oppilailleen. Oppilaiden on tiedostettava intonaation vaikutus soittoon, minkä jälkeen soiton puhtauskin useimmiten löytyy.

*I explain the details of moving your finger, just switching your finger... At the beginning I tell them that it's a little bit too high, it's a little bit too low. I do that quite early on. They don't understand it, but it becomes a part of what I talked them about... I make by people's plan before they start playing. They don't always do that, of course they don't, but I say: "You are out of tune. You didn't plan your hand shape, you didn't plan this, you didn't plan that... Do it."*

*Because they do, it's in tune. They begin to hear. Suddenly they... "Oh, it was in tune" ... A good intonation is very difficult... for everybody. (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

Julie on itse oppinut viulukäden sormien paikan tarroja käyttämällä, minkä hän näki hyväksi tavaksi myös opettaessaan Etelä-Afrikassa. Opetettuani oppilaitani ymmärsin Julien näkemyksen, näissä oloissa paikkatarrat ovat suositeltavat.

*I use stickers; all my beginner people have stickers on their violins, where they put their fingers - always. Because even if violin is out of tune, fingers find their right places. And I don't know, how they learn, where to put their fingers, if they don't have stickers. Because they go home and it's a whole week between lessons. And you can put your fingers anywhere. So even it's a wrong sound, the fingers are in the right places. I think it works fine! (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

Koin itse soittokappaleen laulamisen hyväksi tavaksi löytää yhteinen sävelpuhtaus oppilaan kanssa. Uskon, että tällä tavoin oppilas pystyi luomaan mielikuvan kappaleesta ennen soittamista, mikä auttoi soittotilanteessa oppilaita kuuntelemaan omaa soittoa herkemmin, ja samalla intonaatiokin parantui. Julie laulaa myös toisinaan viulutunneilla, mutta laulamisen Julie ja Philip kokivat haasteelliseksi. Philip näki hyväksi keinoksi olla mainitsematta sanaa intonaatio.

*I think quite useful thing is to try to avoid a word, try to avoid saying intonation, because... We had a couple of workshops. First we didn't say anything about intonation... "I want all of you to play A and I want all of you to be in the same sound". It worked very nice! (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

#### **6.5.4 Harjoittelu**

Suomessa monet tietävät sanonnan ”harjoitus tekee mestarin”, mikä tarkoittaa useimmiten pitkäjänteistä monen vuoden harjoittelua. Etelä-Afrikassa ajattelutapa elämisestä hetki kerrallaan ilman suurempia tulevaisuuden suunnitelmia näkyy joidenkin oppilaiden soiton harjoittelumäärien jaksottumisena ja pitkäaikaisen jatkuvan harjoittelun puutteena. Julie kertoi, että eräällä hänen oppilaallaan on tapana harjoitella paljon kolmen viikon ajan ennen soittonäytettä, jolloin oppilas edistyy soitossaan, mutta kokeen jälkeen hän saattaa pitää pitkän harjoittelutauon. Etelä-Afrikassa on monia taitavia muusikoita, mutta toisinaan ammattitaidoton henkilökkin saatetaan palkata työhön. Philip kertoi, että kerran hänen luokseen tuli ihminen, joka halusi oppia soittamaan viulua. Tämä henkilö osasi soittaa jo

pianoa, mutta ei tiennyt viulusta mitään. Philipiä kiinnosti ensin kysyä henkilön innostuksen syytä, mihin tämä henkilö vastasi, että hänet oli palkattu viulunsoitonopettajaksi ja opetuksen alkuun oli kolme kuukautta. Tätä ennen hänen tulisi oppia soittamaan viulua.

Ivan Lazarov koki harjoittelun tärkeimmäksi asiaksi viulunsoiton edistymisessä. Ivanin mukaan harjoittelumahdollisuudet Euroopassa ja Etelä-Afrikassa eroavat huomattavasti toisistaan: Euroopassa oppilailla on mahdollisuus soittaa kotona ja myös toisinaan jopa velvoite harjoitella kolmesta kuuteen tuntiin päivässä. Etelä-Afrikassa oppilaat eivät voi harjoitella kotona kuin lyhyen ajan kerrallaan, koska townshipin perheet, johon saattaa kuulua yli viisi henkeä, jakavat yhdessä kaksi huonetta. Ja jos harjoittelulle ylipäätään annetaan mahdollisuus, saattaa oppilas miettiä harjoittellessaan, että onko hän häiriöksi muille kanssaeläjilleen. Jotkut Step-musiikkikoulun oppilaista ovat hyvin lahjakkaita ja he kehittyvät erittäin nopeasti, mutta silti heidänkin harjoitteluun vaikuttaa harjoittelutilan puute. Huono julkinen liikenne ja kulkuyhteydet sekä koulun etäinen sijainti eivät edesauta asiaa.

*Townships are very far... they have not a place... for example I got student... very good... but he can't practice at home... and every time, when he comes... He thought: I can't practice at home, I have to practice pizzicato, because the neighbors, they can't play... That's the background, where they come from, makes the... beginning always... very difficult to predict how long it will take for every student. (Ivan ja Snejana Lazarovin haastattelu, 3.9.2005)*

*About three weeks ago he [student] came over and practice from Soshanguve [township], because the family next door was nearly death. They were getting to a funeral, so he couldn't practice. How many problems are there, which they don't say anything about, because they are embarrassed? How many times is it true that they can't practice at home, because their parents won't let them? I don't know. Five persons family living in two rooms. How can you practice the violin, when can you practice the violin? I don't know. (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

Philip näki harjoittelumäärässä suuria eroja oppilaiden välillä. Jotkut oppilaista ottaa viulun esiin vain kerran viikossa, viulutunnilla, minkä takia he eivät kehity soitossaan. Oppilaat, jotka harjoittelevat ja oppivat uutta, saavuttavat yleisen soittotason hyvin nopeasti, mutta soiton yksityiskohdat tarvitsevat opettajan kuria. Näiden oppilaiden satunnainen harjoittelemattomuus huolestuttaa Julieta ja Philipiä. Philip kertoi hänen opettamastaan harjoitteluperiaatteestaan, joka korostaa jokapäiväistä rutiinia. Harjoittelulle on oltava tietty ja sovittu päivittäinen kellonaika, jonka kaikki perheen jäsenet tietävät ja jota he myös kunnioittavat.

*You've got to practice every day. If you don't practice every day, tomorrow is going to be harder, harder than you think it. Because you spend more than a day forgetting what you*



*already learned ... you practice at the same time every day. If you pull of your violin practicing... great, I didn't practice, very good excuse not doing it, only problem is that you missed up... You never going to do it anymore... so you have a rule that 16.15 you do violin practice, that everybody in your family knows, no disturbing, everybody is noticed... if you do ten minutes, do ten minutes, not less than more... it's easier when it's routine. (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

Päivittäistä harjoittelua vaikeuttaa kellojen puute: Muutamien oppilaiden kotona ei ole kelloa, josta he voisivat tarkistaa soittoajan. Julie tiedosti tämän asian, mutta samalla hän koki, että oppilailla itsellään on kumminkin päävastuu pitää huolta harjoittelustaan.

*They don't have clocks [at home] ... They must be able to find out what time is... either there is a cellphone, television, or something. For little ones I say that you have to do five minutes on this... that is where I stop. I can't worry about whether they have a clock or not, whether they have a watch or not. (Julie ja Philip Cliffordin haastattelu, 22.8.2005)*

## 7 MAGNET MUSIC PROGRAMMEN TULOKSET

Magnet Music Programmen opettajien haastatteluissa pyrin saamaan tietoa afrikkalaisesta musiikinopetuksesta ja opettajien omista opettajakokemuksista. Haastateltavat kertoivatkin hyvin avoimesti omista kokemuksistaan, jossa korostui etenkin heidän huolensa Magnet Music Programmen nykytilanteesta ja tulevaisuudesta. Koen, että omilla musiikkiohjelman opetuskokemuksillani on suuri painoarvo Etelä-Afrikan ja Euroopan välisten kulttuurierojen viestittäjänä. Haastattelukysymykset löytyvät liitteestä kaksi.

### 7.1 Erikoisuus – Olen erilainen

Herätin ihmetystä vierailevana opettajana, koska oli ainoa valkoihoinen koulussa, ja luultavasti myös koko township-alueella. Oppilaani olivat lukioikäisiä nuoria, mutta avustin myös toisinaan musiikkiohjelman johtajaa alakoulun oppilaiden opetuksessa. Oppilaat olivat hyvin kiinnostuneet minusta, olinhan erilainen ja soitin erikoista soitinta, viulua.

*Kerran yksi [alakoulun] tyttö ja poika tulivat luokseni opettajanhuoneeseen. Tyttö pyysi minua lähemmäksi ja sanoi: "I love you", ja antoi pusun poskelle. Poika hymyili vieressä. Tyttö otti kädestäni kiinni ja vei minut ulos, jossa muut lapset olivat. Heistä osa ryntäsi minua halaamaan. (opetuspäiväkirja, 18.8.2005)*

Viulunsoitonopettajan mukaan Etelä-Afrikan ihmisten kulttuuri- ja musiikkitausta sekä koulutustaso vaikuttavat heidän viulutietämykseen. Useimmat valkoihoiset tietävät viulun ja monet soittavat sitä, mutta mustaihoisista vain harva tietää soittimen. Useat mustaihoiset sekoittavat viulun kitaraan, joka on heille tutumpi soitin. Tämän erikoisuuden takia viulua pidetäänkin erityisenä soittimena ja innokkuus sen soittamiseen on suurta, vaikka monet myös kokevat viulun hyvin vaikeana instrumenttina. Viulunsoittoharrastus avasi oppilailleni ihan uuden maailman: aiemmin he olivat nähneet viulun ainoastaan TV:ssä tai lehdessä, ja siksi soittimen näkeminen ja soittaminen olivat heille aivan uutta. Viulun äänen kuuleminen herätti myös ihmetystä. Viulunsoitonopettaja ja oppilaani kokivat itsensä erityisiksi soittaessaan viulua, koska vain harvat heidän ympäristössään pystyivät siihen.

*It's the first time they [students] really have the instrument in their hands, when they come here. These children, especially in this environment, look that violin is a classic instrument. (Viulunsoitonopettajan haastattelu, 17.8.2005)*

*Lapset halusivat kokeilla viulunsoittoa. Ensin he huusivat ja ryntäsivät, koska kaikki halusivat koskea viuluun ja soittaa sillä. Muodostin ympärillä olevista lapsista jonon ja sanoin, että kaikki saavat kokeilla soittamista. Oppilaat tönivät jonossa toisiaan, välillä tuli melkein riita siitä, kuka oli seuraavana. Kun lapset tulivat viulun ääreen, he rauhoittuivat ja soittivat opastuksellani muutaman äänen viulusta. He olivat todella onnellisia siitä! Kun lapset olivat lähteneet kotiin, mietin viulun merkitystä lapsiin. Tekeekö viulunsoittaminen heistä erikoisia? Ovatko he tästä erikoisuudesta ylpeitä? Olisivatko he yhtä innokkaita, jos antaisin toisen soittimen? Teenkö minä valkoisena ihmisenä viulusta erityisen soittimen, jota he kaikki haluavat soittaa tai edes koskettaa tai onko se ainoastaan instrumentin vaikutusta tai me yhdessä? (opetuspäiväkirja, 18.8.2005)*



**Kuva 7 Alakoulun oppilaita kanssani lukion pihalla**

Minusta oli erikoista nähdä kuinka monet oppilaat kokivat olevansa jopa ”mestareita” viulunsoitossa, vaikka he olivat vasta aloittaneet soittamisen. Koin tämän asian voimakkaasti, koska Suomessa ollessani koin itseni niin vajavaiseksi viulistina, vaikka olinkin soittanut viulua 20 vuoden ajan. Tämä herätti minut kysymään, mikä on heidän mestaritason saavuttamisen merkki. Onko se, että he saavat viulusta äänen ja osaavat mahdollisesti soittaa jonkun tutun laulun. Viulunsoitonopettaja koki, että tämän mestaritason saavuttamisen jälkeen oppilaat ovat alkaneet olla tunneilta yhä useammin pois, vaikka hän näki, että työtä on paljon jäljellä.

*Now they know something about the violin, they think they know something... because they can play “Nkosi Sikelel’ i Afrika”, they think to know the whole story of the violin... There are a lot of things they must know... learn about the violin. (Viulunsoitonopettajan haastattelu, 15.8.2005)*

## 7.2 Työskentely musiikkiohjelmassa

### 7.2.1 Musiikkiohjelman johtaja ja opettajat

Koin yllätyksenä sen, kuinka matala joidenkin musiikinopettajien koulutustaso on Etelä-Afrikassa. Suomessa olin tottunut siihen, että useimpien pätevien instrumenttiopettajien taustalla on monen vuoden instrumenttiopinnot, samaa soitinta on mahdollisesti soitettu jo lapsesta lähtien. Magnet Music Programmen viulunsoitonopettaja oli aloittanut viulunsoiton 18-vuotiaana ja oli suorittanut viulunsoitossa (Royal school test<sup>9</sup>) tason neljä. Teoria- ja ksylofoninsoitonopettaja oli amatöörilaulaja ja hän oli suorittanut musiikin teoriasta tason kaksi, ja vuonna 2005 hänen oli tarkoitus suorittaa teorian kolmas taso. Opettaessani hänelle musiikin teorian asioita huomasin, että hänen tietämyksensä jo perusasioista oli aika vajavaista. Lukion (jonka tiloissa Magnet Music Programme toimi) kuoronjohtaja kertoi minulle, että hän oli aloittanut pianonsoiton vuonna 2001, ja neljä vuotta myöhemmin hän vastasi koulun kuorotoiminnasta ja musiikin teorian opetuksesta. Huomasin, että musiikin tietämisen vähyys ei vaikuttanut heidän itsetuntoonsa, vaan he olivat hyvin tasapainossa asian kanssa. Onhan muistettava, että Magnet Music Programmen opettajat tiesivät paljon omasta musiikin alastaan muihin afrikkalaisiin nähden, mikä korostui etenkin tonwship-alueella, jossa monet ihmiset eivät olleet koskaan edes nähneet soittimia, joita musiikkiohjelmassa opetettiin. Oppilaat eivät kyseenalaistaneet opettajien tieto-taitoa, vaan ottivat innolla vastaan kaiken sen, mitä opettajat kertoivat tai näyttivät heille. Opettajia kunnioitettiin hyvin paljon. Teoria- ja ksylofoninsoitonopettajalla kertoi minulle yhden tietämättömyyteen liittyneen tilanteen hänen omasta työpaikkahaastattelustaan.

*They [interviewers] wanted me to play the xylophone, but they didn't have the xylophone, they had a glockenspiel. So, I told them that this is not xylophone, this is a "glocken", but they said that they look alike, but you can play... I said: "No, there are keys there, no C, D, E those keys, so let me play anything even if there is nothing. Then I just sing and play." That's where they say that you know the instrument. (Teoria- ja ksylofoninsoitonopettaja, 22.8.2005)*

Vaikka opettajat olivat toisinaan hyvin auktoriteettisia, myös rentoudelle annettiin tilaa. Välillä minusta tuntui, että heillä ei ollut töitä koululla. Olinko minä liian innokas viulunsoitonopettaja, joka oli vienyt toisen opettajan työn? Viulunsoitonopettaja ei sanonut

<sup>9</sup> Lisätietoja: <http://www.abrsm.org/?page=exams>

tästä asiasta mitään minulle koko opetusaikanani. Teoria-ksylofoninsoitonopettaja oli palkattu musiikkiohjelman ksylofoninsoitonopettajaksi, mutta koululla ei ollut soitinta. Tämän takia hän opetti laulua. Hänellä oli kolme oppilasta, mutta kukaan heistä ei käynyt laulutunnilla klo:14–15 välillä, koska silloin heidän tuli opiskella lukiossa. Todellisuudessa suurin osa oppilaista, luultavammin myös laulun opiskelijat, olivat silloin vain koulun sisäpihalla. Teoria-ksylofoninsoitonopettaja kertoi opettavansa näiden töiden lisäksi aamupäivisin zuluja ja musiikkia lukiossa. Hänen työpäivänsä venyivätkin pitkiksi, koska koulun säännöt määräsivät, että musiikkiohjelman opettajien tuli olla koululla klo:17 asti, vaikka he eivät opettaisi siihen asti. Rentous näkyi myös asioiden ilmoittamatta jättämisinä, esimerkiksi muutaman kerran jouduin jättämään opetuskerran väliin kuskini takia. Hän oli itse myöhässä, eikä näin ehtinyt hakea minua kotoa. Kerran tämä kuski oli niin paljon myöhässä, että hän meni ilmoittamaan koulun opettajalle opetuksen peruuntumisesta silloin, kun opetuksen olisi pitänyt olla jo käynnissä.

*Viulunsoitonopettaja ei yleensä opeta, ei teoria-ksylofoniopettajakaan. Olen nähnyt heidän vain istuvan sivuhuoneessa... Viulunsoitonopettaja käy kouluajana kaupassa ostamassa ruokaa ja juomaa kotiin. (opetuspäiväkirja, 27.7.2005)*

Johtajan itsekeskeinen ”minä tiedän kaiken” työskentelytyyli ihmetytti minua. Soitonopettajien mukaan ainut henkilö, jota johtaja kuunteli, oli lukion koulun rehtori, jonka luvalla musiikkiohjelmaa saatiin pitää tämän lukion tiloissa. Koko opetusaikanani en kuullut johtajan opettavan omaa instrumenttiaan oppilailleen, mutta sen sijaan hän sopi monia omia menojaan kouluajaksi. Neuvottelemattomuus ja toiminnan epäjärjestys vaikuttivat johtajan ja opettajien väliseen ristiriitaiseen ilmapiiriin, opettajat olivatkin kyllästyneitä tilanteeseen. Viulunsoitonopettaja näki Magnet Music Programmen hienona asiana, mutta sillä ei ollut hänen mukaansa tulevaisuutta ilman, että asioita muutettaisiin. Opetusaikanani koin, että asiat eivät muuttuneet parempaan vaan pikemminkin huononivat. Viulunsoitonopettaja oli ehdottanut, että he menisivät opetushenkilökunnan kanssa tutustumaan toisiin Magnet Music -kouluihin, joissa asiat toimivat hyvin, mutta asiasta ei ollut vielä päästy yksimielisyyteen johtajan kanssa. Tämän musiikkiohjelman toimintatapoja viulunsoitonopettaja piti poikkeuksena koko opetushistoriansa aikana.

## 7.2.2 Musiikkiprojektin organisoinnin puute

Magnet Music Programmen opetus tapahtui paikallisessa lukiossa, jonka rehtori oli käynyt vain kerran katsomassa musiikkiohjelman toimintaa koulun ulkomaalaisten vieraiden kanssa. Viulunsoitonopettajan mukaan lukion rehtori tiesi ja arvosti Magnet Music Programmen toimintaa liian vähän, mikä näkyi esimerkiksi hänen päätöksinään siirtää lukion oppilaita musiikkiohjelman opetusluokkaan silloin, kun luokkaa olisi tarvittu musiikin opettamiseen. Tämän takia omien tilojen saamisen oli opettajien mielestä ensisijaista. Magnet Music Programmen virallinen opetusaika oli suunniteltu olevan klo:14–17, mutta koska lukiossa oli tunninmittainen opiskeluaika (”study period”) klo:14–15, ei musiikin opetusta voitu aloittaa ennen kello kolmea.

*Opettajat kertoivat, että lukion rehtori oli määrännyt lukion oppilaat luokkaan ilman, että he olisivat voineet sanoa mitään. Käsky kuuluu: Rehtori sanoo ja opettajat tottelevat! Hassua tässä on, että tila on tietääkseni vuokrattu musiikkiprojektin käyttöön klo:14 lähtien ja samaan aikaan moni muu luokka on vapaana. Opettajat olivat vihaisia siitä! Kuulemma kyseinen luokka tulee olemaan oppilaiden käytössä vuoden loppuun saakka, koska abit tarvitsevat sitä. Eli se merkitsee sitä, että musiikkiprojektin toiminta ei voi alkaa ennen klo:15. Opettajat toivoivat, että heillä olisi omat opetustilat tai jopa oma koulu, ei vain vuokratut tilat. (opetuspäiväkirja, 17.8.2005)*

Minusta tuntui, ettei koululla ollut suunnitelmallisuutta ja järjestelmällisyyttä, mihin osaltaan vaikutti opettajien mielestä musiikkiohjelmassa järjestetty yllättävä oopperaprojekti. He sanoivat, että se sekoitti musiikkiohjelman aikataulun, koska oppilaat osallistuivat oopperaharjoituksiin silloin, kun heidän olisi pitänyt olla soittotunneilla. Toiminnan epäjärjestyksen takia en voinut valmistautua kunnolla opettamiseen, esimerkiksi en tiennyt saavuttuani koululla, että tulenko opettamaan oppilaita ollenkaan sinä päivänä. Oppilaat tulivatkin tunneille silloin, kun he halusivat tai pääsivät.

*Musiikkiohjelman johtaja sanoi ensimmäisenä opetuspäivänäni minulle: ”Pidä Maria musiikin teorialuntia.” Silloin en tiennyt oppilaitani, heidän lukumääräänsä enkä heidän tietotasoa. Minulla ei ollut myöskään aikaa valmistella tuntia, koska se alkoi viiden minuutin päästä. Onneksi ystäväni, joka oli itse opiskellut musiikinteoriaa samoista lähtökohdista kuin oppilaamme, auttoi minua. Opetuksemme aikaan musiikinteorianopettaja istui sivuhuoneessa, miksi? (opetuspäiväkirja, 25.7.2005)*

*Teorialuntia tuli olla klo:14–15.30. Kun kello oli 14.30, tuli oppilaita vielä teorialunnille. Mietin, että onko heillä tietoa oikeasta ajankohdasta tai onko minulle annettu väärää tietoa? (opetuspäiväkirja, 25.7.2005)*

*En tiedä kuka tulee oppilaakseni tai kuinka monta heistä tulee tai tuleeko oppilaita ollenkaan. Teoriaopetukseni alussa oppilaita oli kolme, myöhemmin kaksi oppilasta tuli mukaan. Viime*

*viikolla heitä oli kymmenen. Johtaja sanoi, että joskus oppilaita on 30 ja joskus kolme. Uskomaton vaihtelu, ajattelin. (opetuspäiväkirja, 27.7.2005)*

Toisinaan asioita jätettiin viime tippaan, ja silloin asioihin haluttiin puuttua. Kokeiden lähestyessä musiikkiohjelman johtaja alkoi puhua kurinalaisesta opiskelusta, mutta todellisuudessa en huomannut eroa aiempaan.

*Johtaja sanoi: "Now I am strict!" Ihmettelen tätä muutosta, koska lukukausi on ollut käynnissä jo pitkään ja vasta nyt saamme lukujärjestykset (vaikka todellisuudessa en saanut). Johtuukohan tämä tiukkuus siitä, että lokakuussa oppilaiden tulisi osallistua teoriakokeeseen. Suunnittelu on hukassa, koska tällä hetkellä oppilaat eivät tiedä vielä edes teorian perusasioita. (opetuspäiväkirja, 25.7.2005)*

Nigerialainen kollegani totesi minulle, että Etelä-Afrikassa kaikki asiat järjestyvät, kun taas Nigeriassa ei. Minusta Etelä-Afrikassa sain useimmiten odottaa ja toivoa, että kaikki asiat järjestyisivät ja välillä ne eivät järjestyneet ollenkaan. Tämä henkilö totesi, että länsimaaiset ihmiset ovat levottomia ja huolestuneita. Hän pitää länsimaalaisia ihmisiä täydellisyyteen pyrkivinä, kun taas afrikkalaiset osaavat hänen mielestään ottaa asiat rennommin. Huomasin itsessäni näitä länsimaalaisia piirteitä. Huomasin myös, että Etelä-Afrikan eri etnisten ryhmien välillä järjestelmällisyydessä on eroa, esimerkiksi muutamat valkoihoiset yliopisto-opiskelijat koin jopa levottomampina kuin itse olen. Erään yliopisto-opettajan mielestä ympäristö, kasvatus ja etenkin koulutuksen puute vaikuttavat oppilaiden kurinalaiseen käyttäytymiseen. Hän koki alemman koulutustason omaavien mustaihoisten opettamisen haastavaksi, koska monet heistä tarvitsivat lisäaikaa oppimiseen. Myös rento "laid back"-kulttuuri vaikutti opiskelutahtiin. Magnet Music Programmen viulunsoitonopettajalla oli myös oma kokemus asiasta.

*It was a white school... because it's white, they are very, very disciplined. If you look now here [in township]... from two to three these children supposed to study, but they are outside, they are not study... but not in that other school. If you are running late, you are not coming into this school... Everyone is busy, busy with their work. (Viulunsoitonopettajan haastattelu, 15.8.2005)*

### **7.2.3 Oppilaat Magnet Music Programme:ssa**

Magnet Music Programmen oppilaat olivat kärsivällisiä ja oppimishaluisia. Väsymyksen merkkejä ei ollut nähtävissä, vaan he jaksoivat kokeilla uudelleen ja uudelleen. Tunneilla oppilaat keskittyivät soittamiseen ja yksi pienikin uusi opittu asia oli heille merkittävä. He

olivat tarkkoja soitostaan, koska tehdessään virheen he usein aloittivat alusta. Oppilaat halusivat parantaa taitojaan ja soittaa viulua niin kuin minä, olin heille ”superviulisti”.

*Yksi poika kuuli pianonsoittoani ja hän halusi oppia soittamaan. Aloitin hänen kanssaan kahdestaan, mutta pian ympärillämme oli monia muitakin innokkaita oppijoita. Tunsin, että opetustani arvostettiin ja huomasin, että pienikin oivallus oli heille suuri asia. Muutenkin olen huomannut, että pienet asiat merkitsevät heille paljon. Tänään yksi viuluoppilaani oppi soittamaan G-duuri asteikon aika hyvin. Kyllä hänellä oli leveä hymy kasvoillaan sen jälkeen. (opetuspäiväkirja, 25.7.2005)*

*Oppilaat keskittyvät todella paljon tunnin aikana. Olen ihmetellyt heidän kärsivällisyyttään kokeilla kappaleita uudelleen ja uudelleen, ja vaikka kappaleessa olisikin paljon korjattavaa, he eivät lannistu, vaan pysyvät rauhallisina ja yrittävät enemmän. En ole kuullut heidän sanovan kertaakaan, etteivät osaa tai pysty soittamaan. Minulla, länsimaalaisella ihmisellä, olisi varmaan jo kärsivällisyys loppunut aikoja sitten. (opetuspäiväkirja, 5.8.2005)*

Oppilaani kertoivat tunteistaan ja ajatuksistaan, eivätkä nolostuneet sanoessaan, jos itsenäinen harjoittelu oli jäänyt tekemättä. Minusta tuntui, että oppilaat kuuntelivat toistensa soittoa mielellään ja he auttoivat toisiaan kappaleiden ja musiikin teorian harjoittelussa. Koululla en kokenut olevan kilpailuhenkistä ilmapiiriä, vaan tärkeämpää oli auttaa toisia. Sitä oli mahtava seurata. Mielestäni opettajat ja oppilaat arvostivat minua ja työtäni, vain oopperaprojektin ohjaaja ei nähnyt opettamistani ainoastaan hyvänä asiana. Hän sanoi, että viulunsoitonopetus ei kuulu tähän kulttuuriin, minkä takia hän näki pianon ja rummut parempina opetussoittimina. Ymmärsin näkemyksen, koska mielestäni oman musiikkikulttuurin vaaliminen on tärkeää, mutta samalla koin myös ristiriitaisuutta asiassa. Oppilaani nauttivat viulunsoitosta sekä kokivat sen mielekkäänä ja tärkeänä asiana. Osa heistä haaveili saavuttavansa viulunsoiton taituruuden, vaikka lähtökohdat saattoivatkin olla haasteelliset. Muutaman kerran kohtasin oppilaiden taustan konkreettisesti, kun he tulivat kysymään minulta rahaa ruokaan.

*Tänään yksi oppilaani oli erilainen tunnilla: surullinen ja kyllästynyt... olimme lähdessä kotiin autolla ja surullinen oppilaani nojasi koulun seinään. Kysyin autonomistajalta, että mitä hän ajatteli työstä. Hän sanoi, että tyttö oli ollut hiukan erilainen tänään, ehkä hän oli väsynyt tai hänellä oli nälkä. Toivottavasti kaikki asiat ovat hyvin kotona, sillä näistä nuorista ei ikinä tiedä, millaisista oloista he tulevat koululle. Onkohan heillä rahaa edes ruokaan? (opetuspäiväkirja, 19.8.2005)*



#### 7.2.4 Opettaminen

Opettajien mielestä on hyvin tärkeää suunnitella oppitunnit, vaikka yhden poikkeuksenkin teoria-ksylofononsoitonopettaja löysi tähän. Hänen mielestään opettaja voi opettaa ilman suunnitelmaa vain silloin, kun hän on opettanut samoja asioita kymmenen vuoden ajan. Viulunsoitonopettaja suunnittelee tunnit viikoksi kerrallaan. Vuoden alussa opetushenkilökunta asetti yhteiset tavoitteet kyseiselle opetusvuodelle, jossa yhtenä tärkeänä asiana pidettiin antaa oppilaille sellainen taito, jotta he pystyisivät soittamaan lounaskonsertteja loppuvuodesta. Viulunsoitonopettaja kertoi, että musiikkitoimintaa oli ollut seitsemän kuukauden ajan, mutta yhtäkään konserttia ei ollut vielä järjestetty. Hänen mukaansa hänen viuluoppilaistaan vain kahdella oli tarvittava taitotaso niitä varten. Alku vuoden suunnitelmissa oli antaa oppilaille mahdollisuus suorittaa koe ja antaa diplomi tehdystä työstä lukuvuoden loppuksi, mutta aika kävi vähiin.

Magnet Music Programmen viulunsoiton opetuspäivät olivat tiistai, torstai ja perjantai. Tiistaisin viulunsoitonopettaja piti ryhmätunnin kolmelle tytölle, koska he olivat viulunsoitossa samalla tasolla. Tällöin aloitettiin uuden kappaleen harjoittelu. Opetuspäivä alkoi opetuksen suunnittelulla sekä paikkojen ja soittimien valmistamisella. Oppitunnin aluksi opettaja ja oppilaat keskustelivat ja kävivät uuden kappaleen läpi, minkä jälkeen oppilaat menivät harjoittelemaan kappaletta itsenäisesti. Myöhemmin iltapäivällä oppilaat tulivat opettajan luokse näyttämään osaamisensa. Uusien oppilaiden kanssa opettaminen aloitettiin musiikin teorian kertomisella, minkä jälkeen viulu otettiin esiin. Tällöin opettaja kertoi viulunsoitosta ja soittoasennosta. Ennen jousella soittamista oppilaat harjoittelivat pizzicato-harjoituksia ja jousella soittaminen aloitettiin noin kolmen viikon päästä harrastuksen aloituksesta, ensin vapailla kielillä ja sitten viulukäden sormien kanssa. Vapaakieli-laulujen jälkeen opettaja aloitti asteikkojen harjoittamisen, ensimmäisenä soitettiin G-duuri, jota seuraa D-, C-, F- ja B-duurit. Uuden kappaleen opettelussa ensin harjoiteltiin kappaletta, minkä jälkeen huomio kiinnittyi kappaleen teknisiin asioihin, erityisesti jousikäteen. Viulunsoitonopettajan mukaan haasteellisinta oppilaille oli viulun pitäminen ja jousikäden opettelu. Hänen suurin haaveensa oli saada nähdä oppilaidensa esiintyvän julkisesti. Opetukseni lomassa pääsin kerran seuraamaan viulunsoitonopettajan opetusta, joka poikkesi omasta tavastani aika paljon.

*Tultuani koululle viulunsoitonopettaja oli aloittanut opettamisen. Hän kävi oppilaan kanssa läpi suomalaista kappaletta, jonka olin antanut aiemmin oppilaalle läksyksi. Opettaja soitti pianolla ja oppilas viululla. Opettaja ei koskenut tämän lyhyehkön opetusjakson missään vaiheessa oppilaaseen. Hän ei myöskään ohjannut jousikäden liikettä eikä kiinnittänyt huomiota teknisiin asioihin. Tunnilla ei laulettu, vaan ohjeena oli ”Soita uudelleen ja uudelleen”. (opetuspäiväkirja, 5.8.2005)*

Musiikkiohjelman epäjärjestyksestä huolimatta koin itse opettamisen mielekkääksi ja haastavaksi. Oli upeaa lopettaa jokainen tunti oppilaan kiitokseen, mikä antoi voimia ja iloa opettamiseen. Tunsin, että olin tehnyt jotain arvokasta. Yleensä oppilaat harjoittelivat yhdessä, mutta yksi oppilaistani harjoitteli mielellään myös yksin. Oppilaiden harjoittelumäärät vaihtelivat paljon, esimerkiksi yksi oppilaani innostui soittamisesta niin paljon, että toisinaan hän harjoitteli 1 ½ tuntia päivässä. Tuntien aikana soitimme asteikkoja ja muutamia kappaleita. ”Tuiki tuiki tähtönen” osoittautui hyväksi kappaleeksi, koska oppilaat tunsivat sen entuudestaan. Kokemuksieni myötä huomasin muutamien asioiden auttavan opettamisessa:

1. Laulaminen auttaa intonaatioon
2. Laulaminen ja/tai rytmittäminen helpottavat kappaleen hahmottamisessa
3. Solmisaatiomerkit, jotka osoittavat korkean ja matalan äänen, auttavat kappaleen muistamisessa
4. Korvakuulolta oppiminen on hyvä tapa esimerkiksi soittaessa ensimmäistä kertaa viulukäden sormilla
5. Vain yksi uusi asia tunnin aikana
6. Oma käytös heijastuu oppilaisiin

Aloitettuani opettamisen Magnet Music Programme:ssa oppilaani olivat soittaneet viulua siihen mennessä puolen vuoden ajan, minkä aikana monet heistä olivat oppineet soittamaan muutaman viulukappaleen ja G-duuri asteikon. Oppilaiden asennoissa ja teknisissä taidoissa oli paljon korjattavaa ja soitto oli äänenlaadultaan aika huonoa, mihin vaikutti osaltaan soittimien huonohko kunto. Viulunsoitonopettaja sanoi minulle, ettei ollut halunnut kiirehtiä opetuksen alkuvaiheessa, mutta itse koin, että monet tärkeät asiat olivat jääneet huomiotta. Ajauduinkin ristiriitaiseen tilanteeseen: samalla kun toivoin etenevämmä nopeasti uusiin kappaleisiin oppilaiden motivaation ja musiikin tekemisen takia, monet tekniset asiat ”häiritsivät” minua niin, että halusin puuttua niihin välittömästi. Aloittaessani opetusta ajattelin, että kuuden viikon vierailuni aikana voisin vaikuttaa suuresti oppilaiden tekniseen osaamiseen, koska muuten se saattaisi jäädä muiden asioiden opiskelussa sivuun. Katsottuani

jälkikäteen videoita Magnet Music Programmen opetuksestani olen huomannut opettavani hyvin ”länsimaalaisesti”, koska opetukseni perustuu pitkälti sääntöihin, tekniseen tietoon ja niiden tiedostamiseen soitossa, kun taas kokemuksiini ja keskustelujen kautta olen huomannut afrikkalaisen musiikinopiskelun perustuvan useimmiten kokemuksiini ja musisoimiseen yhdessä. Vasta tultuani Suomeen ymmärsin paremmin, että heille tekninen osaaminen on toissijaista, vaikka mielestäni Magnet Music Programmen oppilaat iloitsivat myös jokaisen uuden teknisen asian oppimisesta.

*Oppilaat ovat aloittaneet soittamisen asteikoista. Minua ihmetyttää miten heille on näin alkuvaiheessa opetettu G-duuri asteikko, jossa on sekä korkeita että matalia kakkossormia. Minusta tuntuu, että jommankumman (korkea tai matala) erikseen soittaminen on heille jo haasteellista. Opettajan mielestä G-duurin avulla oppilas oppii tuntemaan koko viulun otelaudan ja erilaiset sormitukset. Hän pyysi minua opettamaan G-, A-, D-, F- ja C-duuri asteikkoja. Ajattelin, että opetan myös kappaleita. Erään tunnin jälkeen mietin, että ehkä oppilaan (kuten muidenkin oppilaiden) tulisi soittaa vain kappaleita, mutta näin niin paljon ”korjattavaa” asennoissa ym., mitä en voinut vain ohittaa - varsinkin, kun tiesin hänen haluavan pitkälle viulunsoitossa... Olen ehkä liian vaativa, mutta on niin vaikeaa olla puuttumatta käsien puristukseen. En tiedä? Oppilaani sanoi aiemmin, että hauskanpitäminen on tärkein asia. Hän sanoi myös, että opetan hauskaasti, mutta tänään se ei näyttänyt siltä, koska oppilaani oli aika vakava. (opetuspäiväkirja, 19.8.2005)*

*Harjoittelimme oppilaan kanssa mm. viulukäden asentoa. Hän muutti asentoja myös itse. Hän sanoi, että oli pitänyt tunnista. Oli ollut mukavaa. Hän oli oppinut paljon uusia asioita. Tunnin jälkeen hän oli kovin kiitollinen. (opetuspäiväkirja, 5.8.2005)*

*Soitimme oppilaani kanssa ”Tuiki, tuiki tähtöstä”, jota hän oli harjoitellut itseksensä. Hän sai kauniin äänen viulusta ja jousikäden liikkeet olivat parantuneet. (opetuspäiväkirja, 12.8.2005)*

Intonaatio oli asia, johon puutuin opetuksessa aika paljon, näin jälkikäteen huomaa ehkä jopa liikaakin. Opetuksen aikana oli kumminkin upeaa nähdä, kuinka oppilaat edistyivät sävelpuhtaudessa huomattavasti jo yhden tunnin aikana. Tästä he olivat hyvin onnellisia.

*Oppilaani [joka ei ollut käynyt tunnillani aiemmin] soitti minulle yhden Schubertin kappaleen epäpuhtaasti. Pyysin soiton jälkeen hänen sanovan kappaleen sävellajin. Hän ei tiennyt, arveli sen olevan Es-duuri. Kappale meni F-duurissa. Pyysin häntä soittamaan F-duuri asteikon. Matala 1. sormi oli liian korkea ja 2. ja 3. sormi liian matalia, varsinkin kolmas sormi tarvitsi harjoitusta. Soitimme asteikon yhdessä uudelleen, en ollut sanonut mitään puhtaudesta. Hän korjasi pari ääntä ja vaikutti hiukan epävarmalta, että olikohan äänet oikeat. Kerroin, mitä tulisi korjata, ja ihme oli tapahtunut: pari kertaa hän soitti asteikon todella puhtaasti... Soitettuaan ”Tuiki tuiki tähtösen” hän hymyili, kun kerroin hienosta puhtaudesta... Olenkohan puhunut puhtaudesta liiaksi? (opetuspäiväkirja, 19.8.2005)*

### 7.2.5 Materiaalin puute

Viulunsoiton nuotisto oli suppea, mikä käsitti vain yhden soittovihkon. Tämän takia viulunsoitonopettaja kopioi lisämateriaalia minun nuoteista. Pretorian yliopiston kasvatustieteen laitos (Department of Education) oli lahjoittanut viulut, ja niitä säilytettiin turvallisesti komerossa lukkojen takana. Viulunsoitonopettajalla oli ainoa avain tähän lukkoon, joten jos hän oli poissa, ei kukaan päässyt koskemaan viuluihin. Soittimia ei saanut viedä kotiin, minkä takia oppilaat harjoittelivat koululla koulupäivien jälkeen. Viulut olivat halpoja, hartsista likaisia, perusviuluja, ja niitä soitettiin vinoilla jousilla. Muutamista viuluista puuttui leukatuki ja kaikista olkatuki, mitkä toivat haastetta opettamiseen. Tämän takia soittaessa viulusta oli pidettävä lujasti kiinni, koska muuten viulu olisi saattanut tippua.

*Viulukättä oli vaikeaa saada rennoksi, koska viulu tuntui tippuvan koko ajan ilman olkatukea. Kerran oppilaani kysyi minulta, millä hänen tulisi tukea viulua: sormilla tai peukalolla. Olin itse niin tottunut olkatukeen, että minun oli aluksi vaikeaa ymmärtää kysymystä. Olkatuen merkitys on suuri! (opetuspäiväkirja 18.8.2005)*

## 8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat näkemystä, että kulttuurilla on suuri vaikutus opetustilanteeseen esimerkiksi erilaisina opetustyyleinä, musiikkikasvatusjärjestelminä, aikakäsityksinä ja musiikkitermeinä. Sanat musiikki ja musiikkikasvatus ymmärretään useimmiten hyvinkin eri tavalla eri kulttuureissa. Tämän huomasin itse opiskellessani ja opettaessani musiikkia Etelä-Afrikassa vuonna 2005. Eri kulttuureja kohdatessa onkin tärkeää huomioida nämä käsite-erot: länsimaissa meille on luontevaa käyttää sanoja musiikki, taiteet ja estetiikka, kun taas monissa muissa kulttuureissa, kuten afrikkalaisissa yhteisöissä, ei samoja sanoja tunneta. Afrikkalaisissa alkuperäisissä kulttuureissa musiikkia kuvataan sen sijaan monilla yksittäisillä sanoilla, kuten laulu, laulaa, rumpu ja soittaa. Eurooppalaisten ja afrikkalaisten kulttuurien välillä onkin paljon erilaista terminologiaa, tietoa ja kulttuurijärjestelmien ja uskomusten ilmaisumuotoja, joita ei tulisi verrata keskenään.

Etelä-Afrikassa ei ole eurooppalaistyypistä musiikkikasvatusjärjestelmää eikä kattavaa yhteiskunnan tukea, minkä takia taloudellisen tuen saaminen musiikkitoiminnalle on useimmiten hyvin haastavaa. Tämä vaikuttaa muun muassa musiikkitoiminnan pitkäjänteisyyteen: on vaikea luoda tavoitteita, kun taloudellinen tuki on epävarmaa. Olisiko aika kehittää eteläafrikkalaisille sopiva ja oma musiikkikasvatusjärjestelmä? Perinteinen afrikkalainen yhteisöllisyyteen ja kuulonvaraiseen ”isältä-pojalle” oppimiseen perustuva musiikkikasvatusjärjestelmä yhdessä eurooppalaisen musiikkikasvatusjärjestelmän kanssa voisi antaa hyviä ideoita tähän kehitystyöhön. On syytä huomioida, että eurooppalainen itsekuria ja teknisesti virheetöntä soittoa korostava opetustapa ei sovi suoraan Etelä-Afrikkaan, koska afrikkalainen musiikinopetus perustuu kokemukseen ja iloon, ei niinkään sääntöihin ja asioiden tiedostamiseen. Euroopassa länsimaisen taidemusiikin opetus on useimmiten hyvin järjestelmällisesti etenevää ja tarkkaa toimintaa. Soittamisen alku vaatii pitkäjänteisyyttä ja aikaa uusien asioiden, esimerkiksi soittoasennon ja pizzicato-äänien, omaksumiseen. Etelä-Afrikassa nämä alun meille ”tärkeät” asiat saatetaan sivuuttaa pikaisesti, jotta päästäisiin pian musisoimaan. Soittoasennot ja tekniset asiat ovat musisoimisen

nautinnon ja ilon ohella usein toissijaisia, vaikka tekniikkaakaan ei toki unohdeta harjoittelussa.

Tällä hetkellä Etelä-Afrikan länsimaisen taidemusiikin opetuksessa pyritään huomioimaan oppilaat kokonaisvaltaisesti taustoineen. Tämä onkin tärkeää, koska monien oppilaiden taustat ovat vaikeat. Jos tätä musiikkikoulutusta ja sen tavoitteita haluttaisiin vielä yhdenmukaistaa ja kehittää, voisi koko Etelä-Afrikan kattavan musiikkikasvatusjärjestelmän luominen olla hyvä askel oikeaan suuntaan. Tällainen musiikkikasvatusjärjestelmä voisi antaa paremmat ja monipuolisemmat mahdollisuudet musiikinopiskelijoille edistyä omissa opinnoissaan. Etelä-Afrikassa harvinaiset esiintymismahdollisuudet ja musiikkikilpailut voisivat motivoida nuoria soittamaan ja harjoittelemaan sekä samalla antaa näkyvyyttä heidän musiikillisille taidoilleen. Näkevähän useimmat eteläafrikkalaiset oppilaat erilaiset tutkinnot ja soittokokeet palkintoina. Tässä kehitystyössä voitaisiin huomioida erilaiset oppijat ja myös se, että oppilaan etnistä taustaa tärkeämpiä kriteereitä parhaimpiin oppimistuloksiin ovat oppilaan kiinnostus, (koti)tausta ja harjoittelumahdollisuudet sekä opettajan kannustus.

Kokemukseni perusteella materiaalista, harjoittelutiloista ja pätevistä musiikinopettajista oli puutetta Etelä-Afrikassa. Musiikkikoulujen viulut olivat huonolaatuisia, usein ilman joitain tarvittavia osia. Olkatuki puuttui lähes jokaiselta soittajalta. Aloitettuani musiikinopettajana Magnet Music Programme:ssa oli viulunsoitonopettajalla käytössään ainoastaan yksi nuottivihko. Annoin heille suomalaista nuottimateriaalia. Step-musiikkikoulun opettajat olivat kymmenen vuoden aikana keränneet laajan nuotiston opetuskäyttöön. Silti afrikkalaisen musiikin ohjelmiston harjoittaminen oli edelleen oppilaiden omalla vastuulla, koska afrikkalaisia soitonopettajia ei ollut koulussa. Oppilaat soittivat omaa kansanmusiikkiaan vapaa-ajallaan, ja juuri tämä musiikkiharrastus onkin tutustuttanut heidät omaan kulttuuritaustaansa ja musiikkiinsa. Harjoittelutiloista oli todellinen puute, mikä aiheutti ongelmia. Step-musiikkikoulun oppilailla oli omat koululta vuokratut viulut, jotka he saivat ottaa kotiinsa. Tästä huolimatta oppilaiden harjoittelumahdollisuudet olivat lähes mahdottomat, koska heidän kotinsa toimi suuren perheen asuinpaikkana. Oppilaat olivat usein myös ainoita länsimaisen instrumentin soittajia heidän omassa elinympäristössään, minkä takia monet oppilaat saattoivat kokea yksinäisyyttä. Monissa perheissä musiikkiharrastuksen tukeminen oli vielä ”lasten kengissä”, minkä takia perhe ei saattanut sitoutua harrastukseen sillä tavoin, kuin soitonopettajat olisivat toivoneet. Magnet Music Programmen oppilailla ei

ollut omia viuluja, vaan he lainasivat viuluja harjoitellakseen koululla koulupäivän jälkeen. Viulut olivat lukittujen ovien takana, mihin vain viulunsoitonopettajalla oli avain. Jos hän ei ollut koululla, eivät oppilaat päässeet harjoittelemaan. Eurooppaan verrattuna monien eteläafrikkalaisten länsimaisen taidemusiikin soitonopettajien tieto-taito oli hyvin matala, mutta heidän omassa elinympäristössään se oli aika laaja. Opettajien joukossa oli myös vastaalkajia: kuulin, että viulunsoittoa osaamaton henkilö palkattiin vakinaiseen viulunsoitonopettajan työhön. Tämä ei olisi mahdollista Suomessa.

”Afrikkalainen aikakäsitys” vaikutti opetukseen. Länsimaisena aikaa tehokkaasti käyttävänä ihmisenä koin toisinaan todella haastavaksi tehdä opetustyötäni suunnitelmallisesti eteenpäin. Elämää edettiin hetki kerrallaan ilman turhia paineita. Kollegani mielestä liika suunnitelmallisuus voisi tuoda vain stressiä, joten oli siis parempi antaa asioiden olla ja uskoa, että asiat järjestyvät itsestään. Toisinaan mennessäni opettamaan en välttämättä tiennyt oppilaiden lukumäärää: tuliko oppilaani yksityistunnille tai oliko ryhmätunnilla sillä kertaa kolme tai 20 oppilasta. Minulle se tarkoitti usein elämää epäjärjestyksen keskellä.

Oppilaat kunnioittivat osaamistani ja tietämystäni hyvin paljon. He olivat kiitollisia, kärsivällisiä ja innostuneita soittamisesta. He eivät olleet kovin itsekriittisiä, minkä takia oppilaani olivat aina valmiita yrittämään uudelleen ja uudelleen. Viulunsoittaminen ei ollut Etelä-Afrikassa itsestänselvyyttä. Se oli erikoista, minkä takia monet oppilaani pitivät viulua ensimmäisen kerran käsissään. Soittoharrastuksen kautta he kokivat itsensä hyvin erityisiksi ja etuoikeutetuiksi – he osasivat jotain sellaista, mistä suurin osa heidän lähiympäristönsä asukkaista ei tiennyt mitään. Musiikkiharrastus vahvisti oppilaiden identiteettiä ja itsetuntoa, ja etenkin vanhempien näkökulmasta se nähtiin mahdollisuutena parempaan elämään. Oppilaiden vanhemmat eivät olleet päässeet toteuttamaan musiikkiharrastusta apartheid-aikakauden aikana, ja nyt he halusivat tarjota lapsilleen mahdollisuuden musiikkitoimintaan. Oppilaat pitivät soittamisesta ja ajattelivat itseään hyvinä viulisteina. Erityisesti heidän näkemyksensä viulunsoiton mestaruustasosta poikkesi totutusta ajatusmallistani. Eräät oppilaat kokivat olevansa mestareita noin puolen vuoden soittamisen jälkeen. Tämä kokemus oli erikoinen, koska oma 20 vuoden viulunsoiton kokemus ei ollut vakuuttanut minua, että olisin lähelläkään mestaruustasoa. Olisiko tässä itselleni ja myös meille kaikille musiikintekijöille opittavaa? Tämä näkemys opetti ainakin minua kunnioittamaan omaa

soittotaitoani ja itseäni viulistina entistä enemmän, vaikka se on edelleen haasteellista kilpailua korostavassa yhteiskunnassamme.

Afrikkalaisessa musiikin tekemisessä korostuu yhteisöllisyys. Ihailin oppilaiden halua ja intoa auttaa toisia oppilaita musiikinopiskelussa. Oppilaani saattoivat harjoitella samassa huoneessa, jokainen heistä jopa eri kappaletta, mutta tärkeintä oli yhdessäolo. Step-musiikkikoulun opetuksen lähtökohtana on yhteisöllisyys sekä oppilaslähtöisyys. Musiikin täydellistä soittamista tärkeämpinä asioina pidettiin musisoimisen iloa ja sosiaalisuutta, minkä takia Step-musiikkikoulun oppilaat pääsivät soittamaan orkesteriin heti alusta lähtien. Yhteisöllisyys korostui myös konserteissa, joissa kuulija ei ollut useinkaan passiivinen vastaanottaja, vaan aktiivinen osallistuja. Yleisö saattoi alkaa esimerkiksi tanssimaan, laulamaan tai vislaamaan musiikin mukana. Näin musiikin tekemisestä tuli yhteistä, missä kaikilla oli tärkeä aktiivinen rooli.

Puolen vuoden aikana törmäsin opettaessani toisinaan tilanteisiin, jolloin omat laajat tietotaitoni eivät riittäneet ja minun oli kyseenalaistettava omaa opettajan työskentelyäni. Näissä tilanteissa kulttuuritietämys sai uuden ja hyvin merkittävän roolin. Nämä tilanteet olivat haastavia, koska sekä afrikkalainen että eurooppalainen kulttuuri vaikuttivat minuun. Tämän takia koin tutkimuskentän todellisena arvojen ja asenteiden reflektoinnin paikkana. Monikulttuuriset tilanteet laittoivat minua kysymään: ”Kuinka opetan oppilasta, jolla on erilainen ymmärrys viulunsoittoon vaikuttavasta intonaatiosta? Kuinka ymmärrän hänen oppimistapojaan ja -käsitteitänsä? Kuinka osaan nähdä kollegani samanarvoisina, jos huomaa, että heidän opetuksessaan on puutteita tietotaidon vajavuuden takia?” Oli hyvä käydä näitä kysymyksiä läpi, koska ilman tätä prosessia olisi edessäni ollut vaara alkaa ajatella omat kulttuuriin liittyvät asiat ja toimintatavat parempina kuin afrikkalaiset. Koin näiden kysymysten aukaisevan uuden tavan lähestyä monikulttuurisia tilanteita. Kulttuurien välisistä opetustilanteista muodostui oppimiskokemuksia meille kaikille, sekä oppilaille että opettajille. Oli tärkeää nähdä kulttuurit rikkautena, vaikka jotkut asiat olisivatkin tuntuneet helpommilta toteuttaa omalla tavallani. Tämän kulttuurien rikkuuden näkeminen oli hyvä alku molemminpuoliselle kunnioittamiselle ja erilaisuuden ilon kokemiselle.

Etelä-Afrikan kokemukseni antoi paljon ajateltavaa esimerkiksi opettajuudesta ja siitä, kuinka me voisimme yhdessä kehittää suomalaista musiikkikasvatusjärjestelmää siihen suuntaan, että



se tavoittaisi kaikki innokkaat soittamisesta kiinnostuneet ihmiset. Mielestäni eteläafrikkalaisille tutussa sanonnassa *Umntu ungumuntu ngabantu*, jonka mukaan ihminen voi tulla täydeksi vain ihmissuhteidensa kautta, voisi olla paljon annettavaa suomalaiseen musiikin opiskeluun ja musiikkikasvatukseen yleensäkin. Se voisi antaa meille aikaa luovuudelle, ilolle ja yhteisöllisyyden kokemuksille itsekriittisyyden sijaan. Voisimmeko oppia näkemään elämän hetkien nauhana, jossa tämä hetki on kaikista tärkein? Voisiko tämä hetki olla tärkeämpi kuin se, mitä saavutamme tulevaisuudessa. Toki suunnitelmia tulee olla, mutta se, kuinka kohtaamme oppilaan ja mitä teemme nyt on tärkeämpää kuin tuntematon tulevaisuus.

Afrikassa toisista ihmisistä pidettiin huolta ja köyhyyden keskellä asiat jaettiin keskenään. Suomessa on ihmisiä, jotka ovat syrjäytyneitä ja voivat pahoin. Voisiko musiikkikasvatuksella olla osansa tämän asian parantamiseksi? Olen iloinnut, että Suomessa on käynnistetty Suomen musiikkineuvoston hallinnoima ”Monimuotoinen musiikki” -hanke. Hankkeen kohderyhmänä ovat vähemmistökulttuurit, maahanmuuttajat, erilaiset oppijat ja syrjäytymisuhan alla olevat ja syrjäytyneet. Hankkeen avulla pyritään kartoittamaan musiikkikasvatuksen eri kohderyhmien nykytilanne ja niiden kehittämistarpeet sekä laatimaan toimenpideohjelma, jonka tavoitteena on edistää suomalaista monimuotoista musiikkikasvatusta ja -elämää. Olisiko tässä avain yhteisölliseen musiikkikasvatukseen, jossa kaikki saisivat olla musiikintekijöitä? (Monimuotoinen musiikki 2008.)

## LÄHDELUETTELO

### A. PAINETUT LÄHTEET

- Agawu, K. 2003. Defining and interpreting African Music. Teoksessa A. Herbst, M. Nzewi & K. Agawu (toim.) *Musical arts in Africa: Theory practice and education*. Pretoria: Unisa Press. 1-12.
- Blacking, J. 1983. Trends in the Black Music of South Africa, 1959-1969. Teoksessa E. May (toim.) *Musics of Many Cultures: An Introduction*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press. 195-215.
- Department of Education. 2005. Revised National Curriculum Statement grades R-9 (schools) policy: Arts and Culture C2005, 1-9.
- Drummond, J. 2005. Cultural Diversity in Music Education: Why Bother? Teoksessa P.S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (toim.) *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century*. Australian Academic Press. 1-11.
- Eskola, J & Suoranta, J 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu*. Jyväskylä: PS-kustannus. 24–42.
- Flolu, J. 1996. Music Education in Ghana: The Way Forward Teoksessa M. Floyd (toim.) *World Musics in Education*. Great Britain by Bookcraft (Bath) Ltd. 157-185.
- Gothóni, R. 1997. Eläytyminen ja etääntymisen kenttätutkimuksessa. Teoksessa A. M. Viljanen & M. Lahti (toim.) *Kaukaa haettua: Kirjoituksia antropologisesta kenttätutkimuksesta*. Helsinki: Suomen antropologinen seura. 136-148.
- Hirsjärvi, S. 1997 Tutkimusprosessi. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä. 53–222.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Joseph, D. 2005. ”I Sing My Home and Dance My Land”: Crossing Music Boundaries in a Changing World. Teoksessa P.S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard,

- H. Schippers & T. Wiggins (toim.) Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century. Australian Academic Press. 151-160.
- Keil, C. 1983. Tiv song: the sociology of art in a classless society. Chicago: University of Chicago Press.
- Kivinen, S. 2003. "Jos teet musiikkia, et voi tehdä rikoksia" Musiikkiharrastus eteläafrikkalaisten STTEP-musiikkikoululaisten identiteetin rakentajana. Musiikin suunta. 25, 5-17.
- Kivinen, S. 2004. "You can't do crime if you do music" Musiikkiharrastuksen vaikutus eteläafrikkalaisen STTEP-musiikkikoulun oppilaiden elämäkuvaan. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Julkaisematon Lisensiaatintutkielma.
- Klopper, C. 2005. Honouring and Deriving the Wealth of Knowledge Offered by Mother Music in Africa Teoksessa P.S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (toim.) Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century. Australian Academic Press. 161-170.
- Koetting, J.T. 1984. Africa/Ghana. Teoksessa J.T. Titon et al.(toim.) Worlds of Music: An introduction to the music of the world's peoples. New York: Schirmer Books. 64–104.
- Levine, L. 2005. The Drumcafe's traditional music of South Africa. Johannesburg: Jacana.
- Manuel, P. 1988. Popular Musics of the Non-Western World. An Introductory Survey. Oxford University Press.
- Mason, D. 2005. Matkaopas historiaan, Etelä-Afrikka. Oy UNIPress Ab.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp. 79–148.
- Nisula, T. 1997. Etnografia, ekshibitionismi ja uuseksotismi. Teoksessa A. M. Viljanen & M. Lahti (toim.) Kaukaa haettua: Kirjoituksia antropologisesta kenttätyöstä. Helsinki: Suomen antropologinen seura. 166–177
- Nzewi, M. 1999. Strategies for music education in Africa: towards a meaningful progression from tradition to modern. International Journal of Music Education, 33 (1), 72-87.
- Nzewi, M. 2005. Learning the musical arts in contemporary Africa. Informed by Indigenous knowledge systems. Volume 2. Centre for Indigenous Instrumental African Music and Dance (Ciimda).
- Omolo-Ongati, R. 2005. Prospects and Challenges of Teaching and Learning Musics of the World's Cultures: An African Perspective. Teoksessa P.S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (toim.) Cultural diversity in music

- education: Directions and challenges for the 21st century. Australian Academic Press. 59-68.
- Potgieter, H. & Klopper, C. 2006. Lessons in the musical arts classroom from educators and learners. Teoksessa H. Potgieter (toim.) The transformation of musical arts education: Local and global perspectives from South Africa. South Africa: North West University. 140–160.
- Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp. 216-284.
- Robinson, K. 2005. Professional Development in the Diamond Fields of South Africa: Musical and Personal Transformations. Teoksessa P.S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (toim.) Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century. Australian Academic Press. 171-180
- Siikala, A.-L. 1997. Toisiinsa virtaavat maat. Teoksessa A. M. Viljanen & M. Lahti (toim.) Kaukaa haettua: Kirjoituksia antropologisesta kenttätyöstä. Helsinki: Suomen antropologinen seura. 46–68.
- Suojanen, P. 1997. Työkaluna tutkijan persoona. Teoksessa A. M. Viljanen & M. Lahti (toim.) Kaukaa haettua: Kirjoituksia antropologisesta kenttätyöstä. Helsinki: Suomen antropologinen seura. 149–157.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 9-66.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografisen opetuksen tutkimus: kouluetnografia Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 67–112.
- Sæther, E. 2003. The oral university: Attitudes to music teaching and learning in the Gambia. Malmö : Malmö Academy of Music, Lund University.
- Unicef. 1988. Children on the front line. The impact of apartheid, destabilization and warfare on children in southern and South Africa. 2. painos. United Nations Children's Fund.
- Walker, R. 1996. Music education freed from colonialism: a new praxis. International Journal of Music Education, 27 (1). 2-15.
- Wiggins, T. 2005. Cultivating Shadows in the Field?: Challenges for Traditions in Institutional Contexts. Teoksessa P.S. Campbell ym. (toim.) Cultural diversity in music

education: Directions and challenges for the 21st century. Australian Academic Press. 13–21.

## B. SÄHKÖISET LÄHTEET

- Beck, R.B. 2000. History of South Africa. [viitattu 10.5.2007] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com) <[http://site.ebrary.com/errors/ebaryUnauthorizedSite\\_en.html](http://site.ebrary.com/errors/ebaryUnauthorizedSite_en.html)>
- Census 2001. Statistics South Africa. Key results. [viitattu 10.5.2007] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com) <[http://www.statssa.gov.za/census01/html/Key%20results\\_files/Key%20results.pdf](http://www.statssa.gov.za/census01/html/Key%20results_files/Key%20results.pdf)>
- Childs, S. 2008. Mamelodi Music Centre. [viitattu 5.1.2008] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com) <<http://pmaa.co.za/Mamelodi.htm>>
- Christie, P. & Collins, C. 1982. Bantu Education: Apartheid Ideology or Labour Reproduction? Artikkelin lehdessä *Comparative Education*, 18, 1, 59–75. [viitattu 26.5.2007] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com) <<http://www.jstor.org/cgi-bin/jstor/logon?S1=c0a84866.12013635730&T=1&config=jstor>>
- CIA (Central Intelligence Agency). 2007. The World Factbook. [viitattu 24.5.2007] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com) <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sf.html>>
- Education in South Africa. 2007. [viitattu 10.5.2007] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com) <[http://www.southafrica.info/ess\\_info/sa\\_glance/education/education.htm](http://www.southafrica.info/ess_info/sa_glance/education/education.htm)>
- John Curwen and the Tonic Sol-fa Method. 2007. [viitattu 26.5.2007] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com) <[http://education.deakin.edu.au/music\\_ed/history/curwen.html](http://education.deakin.edu.au/music_ed/history/curwen.html)>
- Knight, R.C. 2007. Kora. [viitattu 5.4.2008] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com) <<http://www.grovemusic.com/shared/views/article.html?section=music.15371#music.15371>>
- Kubik, G. 2008. Kwela. [viitattu 5.4.2008] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com) <[http://www.grovemusic.com/shared/views/article.html?from=search&session\\_search\\_id=1170990568&hitnum=1&section=music.15727](http://www.grovemusic.com/shared/views/article.html?from=search&session_search_id=1170990568&hitnum=1&section=music.15727)>
- McLean, K. 2008. The Soweto Massacre. [viitattu 5.4.2008] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com) <<http://www.ccds.charlotte.nc.us/History/Africa/04/kistner/kistner.htm>>

- Miller, A. 1989. Exploring the Wisdom of Africa, Music Making: Survival and Celebration. [viitattu 7.6.2007] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <<http://mcc.org/respub/occasional/26survival.html#fn30>>
- Monimuotoinen musiikki. 2008. [viitattu 26.1.2008] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <<http://www.musiikkioppilaitokset.org/?mid=458>>
- Provincial Map of South Africa. 2007. [viitattu 25.5.2007] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <<http://www.anc.org.za/images/maps/samap.gif>>
- South African Government Information. 2007. The land and its people. [viitattu 10.5.2007] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <<http://www.info.gov.za/aboutsa/landpeople.htm#census>>
- Statistics South Africa. 2007. Mid-year population estimates, South Africa 2006. [viitattu 24.5.2007] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <<http://www.statssa.gov.za/publications/P0302/P03022006.pdf>>
- Thorsén, S-M. 1997. Music Education in South Africa – Striving for Unity and Diversity. [viitattu 11.5.2007] Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <[http://www.musik.gu.se/forskning\\_och\\_utveckling/mangkultur/Music\\_Educ\\_in\\_South%20\\_Africa%20.pdf](http://www.musik.gu.se/forskning_och_utveckling/mangkultur/Music_Educ_in_South%20_Africa%20.pdf)>

## C. MUUT LÄHTEET

### Haastattelut:

Clifford, J. & P. Haastattelu 22.8.2005 heidän kotonaan Pretoriassa.

Lazarov, I. & S. Haastattelu 3.9.2005 Sttep-musiikkikoulussa.

Teoria- ja ksylofoninsoitonopettaja. Haastattelu 22.8.2005 Magnet Music Programmen tiloissa.

Viulunsoitonopettaja. Haastattelu 15.8.2005 Magnet Music Programmen tiloissa.

### Muut:

Louhivuori, J. 2008. Luentomoniste. Jyväskylän yliopisto.

Pruneau, L. 2007. Sähköpostiviesti 15.12.2007.

Kuvat 2-7 on ottanut Maria Typpö hänen Etelä-Afrikan matkansa aikana 18.2.–5.9.2005.

Oman opetuksen videoti. 18.8.2005. Magnet Music Programme.

Opetus- ja tutkimuspäiväkirjat. 18.2.- 5.9.2005

## **LIITTEET**

### **LIITE 1 Haastattelukysymykset Euroopasta muuttaneille opettajille**

#### **TAUSTATIEDOT:**

- Nimi
- Syntymäaika- ja paikka
- Ammatti
- Siviilisääty (lasten lukumäärä jne.)

#### **MUSIIKILLINEN TAUSTA:**

- Koti: musikaalinen? Vanhemmat, isovanhemmat, sisarukset..
- Musiikin opiskelu: Milloin aloitti? Miten kauan?
- Missä opiskellut musiikkia?
- Mitä opiskellut?
- Millaisia kokemuksia opiskelualajalta?
- Millaisia opettajia, vaikuttiko joku opettaja sinuun? Millä tavalla?
- Muut musiikkiharrastukset?

#### **MUSIIKKI JA OPETTAMINEN:**

- Mitä musiikki merkitsee/tarhoittaa sinulle?
- Millaista musiikkia kuuntelee?
- Esiintyykö itse?
- Miksi opettajana? Mika sai valitsemaan musiikin/ instrumenttiopettajan työn?
- Missä on opettanut (Eurooppa/Afrikka?)
- Miten kauan?
- Missä opettaa tällä hetkellä?
- Kuinka monta oppilasta? Kuinka usein tapaa heitä (kauanko yksi tunti kestää?)?
  
- Millaista on opettaa Euroopassa?

- Oppilaat
  - Soittaminen? Mikä helppoa/haasteellista oppilaille?
  - Kurinpito: kuuliaisista, tarvitseeko puuttua?
  - Ahkeria: harjoittelevatko?
  - Opettaminen (itselle haasteelliset asiat)
  - Työympäristö (ilmapiiri opettajien kesken ym.)
  - Käytännön toteutus (miten asiat toimii)
  - Materiaali
  - Hyvät ja kehitettävät puolet
  - Miksi musiikkia opiskellaan?
- Millaista on opettaa Etelä-Afrikassa?
- Oppilaat
  - Soittaminen? Mikä helppoa/haasteellista oppilaille?
  - Kurinpito: kuuliaisista, tarvitseeko puuttua?
  - Ahkeria: harjoittelevatko?
  - Opettaminen (itselle haasteelliset asiat)
  - Työympäristö (ilmapiiri opettajien kesken ym.)
  - Käytännön toteutus (miten asiat toimii)
  - Materiaali
  - Hyvät ja kehitettävät puolet
  - Miksi musiikkia opiskellaan

### **EROAVAISSUUS:**

- Onko eroavaisuuksia opettamisessa ym. Euroopan ja Etelä-Afrikan välillä?
- Vaikuttaako kulttuuri (ympäristö) opetukseen, millä tavalla?
- Miten ottaa opettajana kulttuurin huomioon, ottaako yleensä?
- Voiko oppilaita opettaa samoin täällä kuin Euroopassa?
- Materiaali: voiko samaa materiaalia käyttää Euroopassa ja Etelä-Afrikassa?
- Esiintymiset? Esiintymisjärjitys? Konsertit? Konserttitavat?
- Millä tavalla vaikuttanut, kun on ollut opettajana Etelä-Afrikassa?
- Onko sama opettaja kuin ennen tuloa?
- Mitä odottaa tulevalta?



**VIULUNSOITON ARVOSTUS ETELÄ-AFRIKASSA:**

- Kuinka hyvin viulu/muut länsimaiset soittimet tunnetaan Etelä-Afrikassa?
- Miten paljon viulunsoittoa arvostetaan Etelä-Afrikassa? Erilaista kuin Euroopassa, miten?
- Miten viulunsoitto otetaan yleensä vastaan?
- Ensireaktiot? Vaikuttaako kulttuuri tähän?
- Mitä ihmiset ajattelevat, kun sanoo olevan viulunsoitonopettaja?
- Ovatko ihmiset kiinnostuneet oppimaan tai kuulemaan viulunsoittoa? Miksi?

## LIITE 2 Haastattelukysymykset afrikkalaisille opettajille

### TAUSTATIEDOT:

- Nimi
- Syntymäaika- ja paikka
- Ammatti
- Siviilisääty (lasten lukumäärä jne.)

### MUSIIKILLINEN TAUSTA:

- Koti: musikaalinen? Vanhemmat, isovanhemmat, sisarukset..
- Musiikin opiskelu: Milloin aloitti? Miten kauan?
- Missä opiskellut musiikkia?
- Mitä opiskellut?
- Millaisia kokemuksia opiskelualjalta?
- Millaisia opettajia, vaikuttiko joku opettaja sinuun? Millä tavalla?
- Muut musiikkiharrastukset?

### MUSIIKKI JA OPETTAMINEN:

- Mitä musiikki merkitsee/tarkoittaa sinulle?
- Millaista musiikkia kuuntelee?
- Esiintyykö itse?
- Miksi opettajana? Mika sai valitsemaan musiikin/ instrumenttiopettajan työn?
- Mitä merkitsee olla opettaja?
- Mitä tärkeintä musiikin opettamisessa?
- Missä on opettanut aiemmin? Mitä? Miten kauan?

Tällä hetkellä:

- Missä opettaa?
- Miten löysi tiensä? Mitä vaadittiin opettajalta?
- Normaalipäivän aikataulu, vaihtelee se päivittäin?
- Oppilaat: Kuinka monta oppilasta? Kuinka usein tapaa heitä?
- Kurinpito: Ovatko oppilaat kuuliaisista? Tarviiko siihen puuttua?
- Millaisia oppilaita? Mikä on oppilaille helppoa/haasteellista soittamisessa?

- Mikä itselle opettajana helppoa/haasteellista?
  - Tuntien suunnittelu
  - Tunnin pitäminen: Kuinka kauan tunti kestää?
  - Mitä asioita käy tunnilla läpi (tekniikka/ohjelmisto)? Mitä asioita painottaa?
  - Mitä kappaleita käyttää tunneilla?
  - Ryhmä/yksilöopetus
  - Miten harjoittelu tapahtuu?
  - Harjoittelevatko oppilaat?
  - Instrumentit?
  - Tavoitteet/Tutkinnot?
  - Esiintymisjännitys?
  - Työympäristö? (ilmapiiri opettajien kesken ym.)
  - Käytännön toteutus (miten asiat toimii koulussa ym.)
  - Hyvät ja kehitettävät puolet
  - Onko tyytyväinen työpaikkaan? Miksi?
  - Millaista on opettaa koulussa kaiken kaikkiaan?
- 
- Mitä (ajattelee/tietää) eurooppalaisen opettamisen olevan? Onko se erilaista (verrattuna Etelä-Afrikkaan)?
  - Tulisiko heiltä oppia jotain ja mitä heidän tulisi oppia Etelä-Afrikasta?

### **VIULUNSOITON ARVOSTUS ETELÄ-AFRIKASSA:**

- Kuinka hyvin viulu/muut länsimaiset soittimet tunnetaan Etelä-Afrikassa?
- Miten paljon viulunsoittoa (tai mikä on oma soitin) arvostetaan Etelä-Afrikassa?
- Miten viulunsoitto otetaan yleensä vastaan?
- Ensireaktiot? Vaikuttaako kulttuuri tähän?
- Mitä ihmiset ajattelevat, kun sanoo olevan instrumentti/viulunsoitonopettaja?
- Ovatko ihmiset kiinnostuneet oppimaan tai kuulemaan viulunsoittoa? Miksi?

## LIITE 3 Step-musiikkikoulun 10-vuotisjuhlakonsertin ohjelma

National Anthem of South Africa <i>STTEP Orchestra</i> conductor, <i>Peter Rantho</i>	Traditional Finnish Brother James's Air Traditional Irish, arr. Jacob Handel March from Occasional Oratorio* <i>STTEP Orchestra</i> *conductor, <i>Darryn Williams</i>
Allemande from Partita in D minor <i>Baboleli Kutumela</i> , violin	Romanze <i>Reinecke</i> <i>Obakeng Moatshe</i> , viola
Austria Rhosymedre JB Edwards Ebony Blues Alan Haughton <i>Harmonie Wind and Brass</i>	Andante <i>Pleyel</i> <i>Harry Legoabe</i> , <i>Lesiba Mogolane</i> , violins
When I'm sixty-four Lennon/Macartney <i>Yoliswa Morrison</i> , violin <i>Donald Nkambule</i> , violin <i>Obakeng Moatshe</i> , viola	Intrada – Scottish Brawl Traditional/Edward Huws-Jones Drowsy Maggie Traditional/Edward Huws-Jones <i>Starter Pack</i>
Morpeth Rant* Trad//Edward Huws-Jones Nobody's Gigge Trad English Toad in the Hole Sheila M Nelson <i>Starter Pack</i> * <i>STTEP beginners</i>	Elephants <i>Saint-Saens</i> <i>Olebogeng Mdala</i> , double bass
Canon in D for three violins Pachelbel <i>Nozipho Bopape</i> <i>Donald Nkambule</i> <i>Darryn Williams</i>	Bist du bei Mir* GH Stölzel/JS Bach Aire and Rondeau from Abdelazer Henry Purcell Ave Verum§ Mozart Pata pata Traditional Fings ain't what they used to be Lionel Bart The Policeman Sullivan <i>Thabang Mkhatsywa</i> , trombone
Rondo in G Mozart Nobody knows the trouble I've seen US spiritual Chorale Prelude: Rhosymedre Vaughan Williams Caravan Duke Ellington I enjoy being a girl Richard Rodgers <i>AmAcademy</i> leader <i>Darryn Williams</i>	Fascinatin' Rhythm Gershwin They're playing my song Marvin Hamlisch <i>Kearabetswe Mutle</i> , percussion <i>AmAcademy</i> *conductor, <i>Kearabetswe Mutle</i> §conductor, <i>Lesiba Mogolane</i>
A vulekile a masango Traditional <i>STTEP orchestra</i>	Bow Rock Peter Wilson and Madeleine Ranger Happy Birthday* National Anthem of South Africa* *conductor, <i>Peter Rantho</i>
◆————◆	
Lunch Interval	