

Suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tehtävä nyky-yhteiskunnassa. Ehdotelma systeemiseksi muutokseksi

— Tuulikki Laes, Heidi Westerlund, Lauri Väkevä ja Marja-Leena Juntunen



Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme musiikkioppilaitosjärjestelmän puitteissa toteutettavaa musiikkikasvatusta *mahdollisuuksien tasa-arvon* näkökulmasta. Vaikka ajatus mahdollisuuksien tasa-arvosta on laajasti hyväksytty, sillä voidaan tarkoittaa eri asioita. Kasvatuksen ja koulutuksen piirissä mahdollisuuksien tasa-arvolla voidaan viitata jokaisen lapsen lailliseen oikeuteen käydä koulua tai siihen, että kaikilla lapsilla tulisi olla lähtökohtaisesti käytettävissä samat kasvatukselliset resurssit, jolloin oletetaan, että esimerkiksi sukupuoli tai etninen, kulttuurinen tai sosioekonominen tausta eivät saa rajoittaa näiden resurssien hyödyntämistä (Temkin 2016; Lazenby 2016). Julkisilla varoilla rahoitetun musiikkioppilaitosjärjestelmän osalta kysymys mahdollisuuksien tasa-arvosta nousee esiin, kun pohditaan, mistä ja kenen näkökulmasta mahdollisuuksien tasa-arvoa perustellaan tai mitkä ja kenen mahdollisuudet asetetaan ensisijaisiksi (Temkin 2016). Usein tarkastelun rajaamiseksi tehdään ero sen välillä, puhutaanko koulutuksen saavutettavuuteen liittyvästä (*for education*), koulutuksessa toteutuvasta (*in education*) vai koulutuksen kautta saavutettavasta (*through education*) mahdollisuuksien tasa-arvosta (Temkin 2016; Lazenby 2016). Tässä artikkelissa rajaamme tarkastelumme musiikkioppilaitosjärjestelmän saavutettavuuteen ja kiinnitämme huomion siihen, että muodollinen mahdollisuuksien tasa-arvo voi poiketa merkittävästi aidosta mahdollisuuksien tasa-arvosta (ks. Temkin 2016). Olennaista on tällöin kysyä, kenen vastuulla on huomioida 'mahdollisuuksien kuilu' (*opportunity gap*) (Putnam 2015), joka rajaa olennaisesti joidenkin yksilöiden tulevaisuutta silloin, kun kulttuurisen ja sivistyksellisen pääoman tiedetään jakautuvan yhteiskunnassa epätasaisesti (ks. Bourdieu 1986).

Argumentaatiomme nojaa sosiologiseen tutkimukseen, jonka mukaan modernin yhteiskunnan erikoistuneiden instituutioiden tulee uudistaa omaa tehtäväänsä voidakseen vastata jälkimodernin yhteiskunnan laajoihin demografisiin muutoksiin (Luhmann 1995; Senge 2006). Väitämme, että aidon mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisen edistäminen edellyttää musiikkioppilaitosjärjestelmältä rakenteellista vastuuta ja aktiivisia interventioita. Tarkastelussamme ehdotamme, että musiikkioppilaitosjärjestelmän tulee luoda resilienssiä eli in-

stitutionaalista joustavuutta esimerkiksi sosiaalisten innovaatioiden kautta, mikä puolestaan edellyttää järjestelmän parissa toimijoilta laajentunutta käsitystä ammatillisuudesta (mm. Sachs 2003; Sugrue & Dyrdal Solbrekke 2011; Cribb & Gewirtz 2015). Tätä ehdotelmaa tukevat sosiologisen tutkimuksen ohella UNESCO:n ja Euroopan Unionin viimeaikaiset suositukset (Mansouri 2017; Vision Europe Summit 2016), joiden mukaan sellaiset uudet yhteiskunnalliset haasteet, kuten ennakkoluulojen lisääntyminen, sosiaalinen fragmentoituminen ja väkivaltaisten ääriilikkeiden lisääntyminen eivät ole yksinomaan valtionhallinnon vastuulla, vaan koskettavat yhteiskunnan kaikkia sektoreita koulutus- ja kulttuurisektori mukaan lukien (Mansouri 2017, 3).

Uusien haasteiden taustalla ovat ennen kaikkea laajat demografiset muutokset. Haluammekin kysyä, miten esimerkiksi pääkaupunkiseudun musiikkioppilaitosten toimintaan vaikuttaa tieto siitä, että Helsingissä ulkomaalaistaustaisten henkilöiden määrä koko kaupungin väestöstä on lähes kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa (Helsingin kaupunki 2017). Entä miten musiikkioppilaitosjärjestelmä huomioi sen, että syntyvyyden laskun ja elinajanodotteen pidentymisen seurauksena julkiset palvelut joutuvat uudelleen arvioinnin kohteeksi (Sustainability Report 2009)? Ennusteen mukaan työikäisten osuus Suomen väestöstä on pienenemässä (ks. Tilastokeskus 2015), kun taas yli 65-vuotiaiden suhteellisen määrän väestöstä uskotaan kasvavan lähes 30 prosenttiin vuoteen 2060 mennessä (Schleutker 2013). Suomen väestö siis ikääntyy vauhdilla, jolloin kestävyysvajeesta (*sustainability gap*) (Sustainability Report 2009; Lehto 2011) johtuen myös julkisilla varoilla ylläpidettyjen kulttuuri- ja koulutuspalveluiden, kuten taiteen perusopetusta tarjoavien musiikkioppilaitosten, olemassaolo voi olla uhattuna.

Edellä kuvattujen demografisten muutosten valossa vuoden 2017 musiikkioppilaitosjärjestelmää koskevissa uusissa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2017) mainittu kestävä tulevaisuuden tavoite edellyttää uudenlaista yhteiskunnallista refleksiivisyyttä. ”Hyvän musiikkisuhteen” (TPOPS 2017) ja musiikillisen toimijuuden rakentuminen ei ole supistettavissa musiikkioppilaitosjärjestelmän sisällä tapahtuviin kasvatuspsykologisiin prosesseihin (esim. yksilön motivaatioon, opettaja–oppilas-vuorovaikutussuhteisiin tai opetusmenetelmäkysymyksiin), vaan musiikkioppilaitosjärjestelmän itse määrittelemän tehtävän tulee kytkeytyä laajempiin rakenteisiin, järjestelmän rajoihin ja moraaliseen vastuuseen yhteiskunnan kestävästä tulevaisuudesta. Kysymys on keskeisesti siitä, kenelle julkisin varoin tuettu musiikinopetus tarjoaa hyvinvointia ja kenet se jättää tämän kulttuurisen tarjonnan ulkopuolelle. Tarkastelumme taustalla on siis oletus siitä, että suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää tulee tarkastella osana nopeasti eriarvoistuvaa ja väestön keski-ian osalta vanhenevaa yhteiskuntaa, jossa kulttuuriset ja sivistykselliset resurssit eivät ole kaikkien käytössä yhdenvertaisesti ja jossa resurssien epätasa-arvoinen jako voi lisätä eri ryhmien välisiä jännitteitä. On pohdittava myös sitä, koskeeko mahdollisuuksien tasa-arvo ainoastaan tai pääsääntöisesti yhä pienenevää lasten ja nuorten osaa populaatiosta vai voisiko hyvä musiikkisuhte olla elinikäinen mahdollisuus tulevaisuuden suomalaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa.

Teoreettiset lähtökohdat

Argumentaatiomme perustuu kahdelle teoreettiselle diskurssille. Aloitamme peilaamalla suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän taustalla vaikuttavaa sivistys- ja kasvatustajattelua sosiologian viitekehyksessä Pierre Bourdieun pääomateoriaa ja Martha Nussbaumin kyvykkyysteoriaa vasten. Bourdieu ei tunnustanut hyväksynyt intellektuellien auktoriteettia sivistyksen haltijoina vaan näki kulttuurin sosiaalisesti ja poliittisesti tuotettuna rakennelmana, joka tuottaa uudelleen valtaa ja etuoikeuksia (Bourdieu 1984; 1986; 1990). Bourdieulaisesta näkökulmasta suomalaisen taidekasvatuksen institutionaaliset muodot voidaan nähdä valtaa ja etuoikeuksia tuottavina ja jakavina poliittisina rakennelmina enemmän kuin yksinomaan sivistävinä tai kasvattavina instituutioina. Tällaisella näkökulman vaihdoksella on tärkeitä seuraamuksia musiikkioppilaitosjärjestelmän toiminnan tarkastelulle: kohteeksi tulevat ne julkisen sektorin mekanismit, joilla edistetään tai estetään todellisen mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista musiikinopetuksessa monenlaisten kyvykkyyksien mukaisesti (Nussbaum 2011).

Toiseksi tarkastelemme suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää sosiaalisena systeeminä (Luhmann 1995). Sosiaalisella systeemillä viittaamme sellaiseen rakenteiden ja prosessien kompleksiseen rakennelmaan, jossa systeemin tehtävä säätelee sen funktioita ja antaa näille merkityksen tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Systeemin tehtävä myös määrittelee systeemin rajat, toisin sanoen sen, mikä kuuluu systeemin toiminnan piiriin ja mikä ei, sekä sen, millaiset ympäristön muutokset saavat systeemin järjestäytymään uudelleen (mt.).

Bourdieun pääomateoria

Bourdieu (1986) erottaa teoriassaan kolme pääoman muotoa: 1) taloudellisen pääoman, joka voidaan kääntää suoraan rahaksi ja institutionalisoida omistusoikeudeksi, 2) sosiaalisen pääoman, joka koostuu yhteiskunnallisista veloitteista sekä 3) kulttuuripääoman, joka on käännettävissä tietyin ehdoin taloudelliseksi pääomaksi ja joka voidaan institutionalisoida "kasvatukselliseksi kvalifikaatioiksi" (mt., 258). Voidaan ajatella, että Bourdieun pääomateoriassa on kyse ennen kaikkea mekanismeista, joilla nämä pääoman muodot ovat muunnettavissa toisikseen. Tämä muuntaminen tapahtuu aina sosiaalisten suhteiden ja struktuurien määrittämässä institutionaalisessa kentässä, ja koulutusjärjestelmällä on keskeinen rooli näiden muuntamisprosessien kanavoijana. Näin kulttuuripääoman institutionaalinen ulottuvuus liittyy akateemisiin kvalifikaatioihin: koulutus oikeuttaa kulttuuripääoman akateemisesti ja "laillisesti taatuiksi kvalifikaatioiksi, jotka ovat muodollisesti riippumattomia henkilöstä, joka kantaa niitä" (mt., 248). Kulttuurisen pääoman insitutionalisaatio rinnastuu Bourdieulla "kollektiiviseen magiaan", joka luo eron virallisesti tunnustetun "kompetenssin" ja sellaisen "yksinkertaisen kulttuurisen pääoman" välille, jonka edellytetään "jatkuvasti todistavan itsestään" (mt.). Kulttuurisen pääoman insitutionalisaatio voidaan nähdä muuttuvan magiaksi, kun sen taustalla vaikuttavat yhteiskunnal-

liset ilmiöt jäävät piiloon arkielämässä. Tällainen yhteiskunnallisten ilmiöiden piiloutuminen voidaan tulkita myös epätasa-arvoa tuottavana mekanismina.

Kulttuurinen pääoma voi olla edustettuna kolmella tavalla: ruumiillistuneena, esineellistyneenä ja institutionalisoituna. Kulttuuripääoma voi ensinnäkin ruumiillistua ”pitkäaikaisiksi mielen ja kehon taipumuksiksi” (Bourdieu 1986, 248): se ruumiillistuu ”kulttuurina, kultivaationa, sivistyksenä (*Bildung*)” (mt., 244). Ruumiillistuneena kulttuuri ei näin ollen ole mitään ihmiselle itsestään lankeavaa: se edellyttää ”kehollistumisen prosessia ..., joka vie aikaa ..., joka pitää investoida henkilökohtaisesti” (mt.). Toisin sanoen kulttuuripääoma pitää ansaita toiminnan kautta, ja sivistys toteutuu nimenomaan toiminnassa, jossa yksilö muuttaa ympäröivää todellisuutta ja tulee itse muutetuksi sen vaikutuksesta. Tässä mielessä kulttuuripääoman ruumiillistuminen samaistuu klassisen sivistysteorian kuvaamaan vastavuoroiseen muutosprosessiin, jossa sivistyvä subjekti ja kulttuuri muokkaavat toisiaan. Soveltaen voi ajatella, että yksilö sivistyy musiikkillisesti vasta ottaessaan osaa sosiaaliseen vuorovaikutukseen, joissa hän oppii toimimaan tietyn musiikkikulttuurin tavoin. Bourdieun pääomateorian mukaan koulutuksella on tärkeä rooli tämän prosessin legitimaatiossa: musiikkikoulutus tarjoaa tien suhteelliseen pysyvään kulttuuri-identiteettiin, joka luo institutionaaliset puitteet ruumiillistuneelle ja esineellistyneelle kulttuuripääomalle.

Bourdieun (1986, 243) mukaan kulttuuripääoma esineellistyy ”materiaalisissa objekteissa ja mediassa”. Bourdieu lukee taideteokset tähän kategoriaan ja kritisoi niiden hahmottamista pyyteettömän tai ”puhtaan” esteettisen kontemplaation termin. Bourdieun kulttuuripääoman teoriassa on näin tärkeä esteettisen kritiikin ulottuvuus: pääoma estetisoidaan kulttuuriobjekteina, jotka symbolisoivat omistajansa (tai käyttäjänsä) statusta. Tästä näkökulmasta taideteokset eivät näyttäytyä autonomisina objekteina, joiden kulttuurinen arvo kuluu niiden ominaisuuksissa, vaan nämä ominaisuudet pikemminkin ”tulevat määritellyiksi vain suhteissaan kulttuuriseen pääomaan ruumiillistuneessa muodossaan” (mt.). Bourdieun pääomateoria heijastaa näin osaltaan mannermaiseen sivistysajatteluun juurtunutta käsitystä sivistyvästä ihmisestä aktiivisena toimijana, joka vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa luo edellytykset sivistysprosessilleen. Toisin sanoen Bourdieun näkökulman erottaa saksalaisen sivistysteorian perinteestä sen vahva kiinnittyminen sivistyksen (ja kulttuurin) materiaalsiin ehtoihin.

Edelleen Bourdieun näkökulmasta kulttuuria tuottavat systeemit, koulutusjärjestelmät mukaan lukien, täyttävät ideologista tehtäväänsä niiden mekanismien kautta, jotka ylläpitävät yhteiskunnallista järjestystä. Samalla valtasuhteita ylläpitävät mekanismit pysyvät piilossa. Niinpä sellaiset ideologiset mekanismit menestyvät parhaiten, joille on luonteenomaista osallistuva hiljaisuus ja *laissez-faire* -asenne (Bourdieu 1990, 132–133).

Bourdieu tarkastelee, miten sosiaaliset suhteet ja institutionalisoituneet eriarvoisuutta tuottavat mekanismit tuotetaan yhteiskunnassa aktiivisen toiminnan kautta. Martha Nussbaum (2011) on puolestaan nostanut esiin yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon poliittiset ulottuvuudet sivistyksen yhteydessä. Nussbaumin tämän päivän tasa-arvokeskustelua vauhdittanut kyvykkyysteoria tunnistaa kes-

keiseksi kysymykseksi sen, *mitä jokainen ihminen on potentiaalisesti kykenevä tekemään ja olemaan*. Kyvykkyysteorian poliittinen ulottuvuus ilmenee, kun analysoidaan, miten yhteiskunnallisilla toimenpiteillä varmistetaan, että ihmisillä on yhtäläiset mahdollisuudet käyttää kyvykkyyksiään. Toisin sanoen Nussbaumin lähestymistapa kohtaa jokaisen yksilön kyvykkyyksien käyttöönoton päämääränä sinänsä eikä kohdista tarkastelua ainoastaan siihen, mitä mahdollisuuksia kullekin yksilölle on oletettavasti saatavilla. Valinnan vapaus ja itsemääräämisoikeus ovat osa kyvykkyysteorian mukaisia toimintamahdollisuuksia: Nussbaumin lähestymistapa on määrätietoisesti moniarvoinen ja pluralistinen. Yhteiskunnan tulisi tästä näkökulmasta tarjota merkittäviä ja laajoja mahdollisuuksia, joita ihmiset ottavat tai ovat ottamatta osaksi toimijuuttaan.

Nussbaumin mukaan ihmisten keskeiset kyvyt ja saavutukset eivät ole vain määrällisesti erilaisia vaan myös laadultaan erilaisia, eikä niitä siksi voida käsitellä kvantitatiivisesti. Olennaista kykyjen ja saavutusten mahdollistamisessa on ymmärtää moniarvoisuuden erityisluonne. Lisäksi Nussbaumin kyvykkyysteoria ottaa tarkasteluun vallitsevan sosiaalisen epäoikeudenmukaisuuden ja epätasa-arvon: kaikkien ihmisten elämänlaadun parantaminen jokaisen omien kyvykkyyksien mukaisesti nähdään tässä yhteiskunnan ja julkisten palveluiden tärkeimpänä tehtävänä (Nussbaum 2011, 18–19).

Sosiaalisten systeemien teoria

Sosiologisen teorian mukaan musiikkioppilaitokset ja oppilaitosjärjestelmä voidaan ymmärtää sosiaalisina systeemeinä. Sosiaalisille systeemeille on ominaista jatkuva tarve ylläpitää tarkoitustaan ja identiteettiään (Berger & Luckmann 1966, Luhmann 1995), jotka syntyvät suurelta osin itsenäisessä, omavaraisessa ja uudistuvassa vuorovaikutusprosessissa muiden ihmisten kanssa (Maturana & Varela 1991). Toisin sanoen sosiaalinen systeemi on valikoiva: se suodattaa pois ulkopuolista tietoa ja resursseja, jotka eivät tue sen identiteettiä ja tarkoitusta (Weick 1995). Tämä valikoivuus ylläpitää järjestelmää luomalla olosuhteet oman tarkoituksenmukaisuutensa oikeuttamiseksi. Tässä tarkastelussa musiikkioppilaitosjärjestelmää ei pidetä mekanismina, joka on ymmärrettävissä syy-seuraus-yhteyksiensä kautta, vaan orgaanisena ja vuorovaikutuksellisena kokonaisuutena, joka koostuu toisiaan tukevista osista. Sosiaalisen systeemin sopeutuminen nyky-yhteiskunnan nopeisiin ja monimutkaisiin sosiaalisiin, kulttuurisiin ja taloudellisiin muutoksiin edellyttää sekä systeemin rajojen sisäistä että sen rajat ylittävää ketteryyttä eli institutionaalista resilienssiä (Giddens 1990; Bauman 2000; Senge 2006): järjestelmän sisäistä kykyä uudistua, uudelleen organisoida ja kehittää itseään (Folke 2006, 253; Luhmann 1995). Tätä teoreettista taustaa vasten katsomme, että sosiaalisena systeeminä musiikkioppilaitosjärjestelmän ei pidä pelkästään pyrkiä täyttämään tarkoitustaan pysyäkseen muuttumattomana, vaan myös pyrkiä kehittämään itseään osana yhteiskunnallisia muutoksia.

Näitä teoreettisia näkökulmia vasten tarkastelemme seuraavaksi suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän systeemistä muotoutumista. Lähdemme liikelle musiikkioppilaitosjärjestelmän historiallisista aatteellisista juurista ja siitä,

miten eurooppalainen sivistysajattelu on muovannut suomalaista koulutusjärjestelmää ja sen puitteissa toteutuvaa mahdollisuuksien tasa-arvoa. Tämän jälkeen ehdotamme, että musiikkioppilaitosjärjestelmä voi uudistaa tehtäväänsä laajentuneen ammatillisuuden kautta ja näin edistää aidon mahdollisuuksien tasa-arvon toteuttamista osana hyvinvointiyhteiskuntaa, joka lähtökohtaisesti lupaa tasa-arvoisen pääsyn hyvinvointia tuottaviin palveluihin (Kuhlmann, Agartan & Knorring 2016, 33).

Miksi musiikkioppilaitospolitiikka taistelee kahden eri diskurssin jännitteessä?

Koulu ja musiikkioppilaitokset osana sivistysprojektia

Suomalaisen musiikkikasvatusjärjestelmän kaksi merkittävää pilaria ovat koko ikäluokan kerrallaan tavoitettava koulun yleissivistävä musiikinopetus ja erityisesti lapsille ja nuorille suunnattu taiteen perusopetusta tarjoava musiikkioppilaitosverkosto (Korpela et al. 2010; Väkevä 2016). Musiikkikasvatus on osa laajempaa koulutusjärjestelmää, joka perustuu tätä nykyä ajatukseen, että kaikilla on oikeus kasvatukseen. Koulutus nähdään peruspalveluna, joka tukee kotien kasvatus-
tehtävää ja jokaisen kasvatettavan sivistysprosessia.

Suomalainen sivistysajattelu ei kuitenkaan ole aina heijastanut yhdenvertaisuuden ihannetta. Termi *sivistys* vakiintui kasvatustieteeseen 1800-luvun loppupuolella pitkälti J. V. Snellmannin filosofian kautta, jossa se näyttäytyi pienen kansakunnan pelastuksena (Siljander 2017). *Sivistys (Bildung)* oli aiemmin tuotu yhteiskunnalliseen keskusteluun 1700-luvulla saksalaisten filosofien toimesta, kun haluttiin korostaa inhimillisen kasvun ja kehityksen merkitystä. Erona aiempaan ihmiskuvaan oli, että ”painopiste oli ennemminkin inhimillisessä ja kulttuurisessa ‘kypsymisessä’ kuin transsendentaalisiksi oletetuissa ihmisen ominaisuuksissa” (Hanquinet & Savage 2016, 5). Moderni sivistyskäsite tunnistaa myös ”kritiikin ja haasteen voiman” sekä sen, että ”yksilöiden tulee työstää itselleen oma kulttuurinen erinomaisuutensa arvioinnin ja kokemuksen kautta” (mt.).

Sivistysteoriassa erotetaan erilaisia lähestymistapoja sen mukaan, miten suuri panos niissä annetaan sosialisaatiolle ja yhteiskunnalliselle aktiivisuudelle (Siljander 2017). Suomessa snellmannilainen tulkinta sivistyksestä sisälsi vahvan kansallisen eetoksen yhdistettynä ajatukseen koulutuksen erilaisista tehtävistä sääty-yhteiskunnan ylläpitäjänä ja taloudellisen kehityksen moottorina. Snellmann hyväksyi koulutusjärjestelmän sisäisen erottelun oppilaiden sosioekonomisen taustan mukaan: toisin sanoen hän hyväksyi rinnakkaiset koulutusväylät kaupungin säätyläisille ja keskiluokalle sekä maaseudun talonpoikaissäestölle. Tämä heijastui Snellmannin ajan aikalaiskeskusteluun, jossa yleissivistävä kansanopetus nähtiin väylänä oman säädyn ammattiin osana taloudellista työnjakoa. Sen sijaan Uno Cygnaeuksen edustamassa liberaalissa ajattelussa kansakoulun odotettiin myös edistävän säätykiertoa ja sosiaalista liikkuvuutta. Kuten tunnettu, kansakoululaitos rakennettiin sittemmin Cygnaeuksen mallin mukaan, ja

tämä loi pohjan 1900-luvun koululaitoksen demokratisoitumiselle. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä kuitenkin säilyi Snellmannin esittämä ajatus koulusta kotien kasvatustehtävän tukijana. Koulua ei pidetä pelkkänä sosiaalistajana, vaan kodin ja yhteiskunnan väliin sijoittuvana kasvatuskumppanina, joka omalta osaltaan pyrkii takaamaan yksilöllisen sivistysprosessin toteutumisen (Siljander 2017, 193.) Siljanderin (2017) mukaan sivistysajatus oli edelleen yhteiskunnallista tasa-arvoa, demokratiaa ja oikeudenmukaisuutta korostavien kasvatusuudistusten taustalla 1960- ja 70-luvuilla. Tällöin sivistys nähtiin universaalina kansallisenä oikeutena, osana hyvinvointivaltion sosiaaliturvaa, johon kaikki kansalaiset olivat oikeutettuja syntyperään, sukupuoleen, asuinpaikkaan, sosiaaliseen tai taloudelliseen asemaan katsomatta (Siljander 2017, 209). Koulutuksen ja sivistyksen saavutettavuus oli näin ollen tärkeä lähtökohta myös 1970-luvun peruskoulu-uudistuksessa (Sahlberg 2015). Kasvatusnäkökulman terä siirtyi kuitenkin geneettisestä determinismistä kasvatuksen sosiaalisiin rakenteisiin ja pedagogisen vuorovaikutuksen ehtojen sovellettavuuteen (Siljander 2017, 209).

Siinä missä koululaitoksen ja sen myötä koulun musiikkikasvatuksen perusteet juontavat juurensa cygnaeukselaiseen sivistysajatteluun, musiikkioppilaitokset syntyivät yleisemmästä tarpeesta luoda ammatillinen koulutus yhteiskunnan eriytyneiden kulttuuristen instituutioiden rakentamiseksi ja ylläpitämiseksi eurooppalaisen tradition ihanteen mukaisesti. Jukka Kuhan (2017) väitöstutkimuksen mukaan musiikkioppilaitosjärjestelmää alettiin rakentaa aikanaan Martin Wegeliuksen johdolla ennen kaikkea orkesterisoittajien koulutuksen varmistamiseksi. Katsottiin, että kotimaisella orkesterisoittajien koulutuksella voidaan taata orkesteritoiminta ja yleisön mielenkiinto länsimaista taidemusiikkia kohtaan. Vuoden 1879 perustamiskomitean perusteluissa nostettiin esiin myös tarve kouluttaa urkureita kirkon tarpeisiin, laulunopettajia koulun tarpeisiin sekä yksityisiä pianonsoitonopettajia (Kuha 2017, 204–205.)

Sekä Snellmannin että Cygnaeuksen edustamat sivistysajattelun muodot juurtuivat siis suomalaiseen koulutusjärjestelmään yhtäältä modernin yhteiskunnan eriytyneeseen työnjakoon liittyvän ammatillisen koulutuksen, toisaalta säätyraajat ylittävän yksilöllisen kasvun momentteina. Tämä kahtiajakautuneisuus näkyy myös suomalaisen musiikkikasvatusjärjestelmän alkuperäisissä institutionaalisissa tehtävissä: koulu ja musiikkioppilaitokset toteuttivat lähtökohtaisesti kahta erilaista yhteiskunnallista tehtävää (Väkevä 2016). Yhtäältä koulun musiikinopetus osallistui yksilön sivistysprosessiin osana kansansivistystä, jonka oletettiin toteuttavan mahdollisuuksien tasa-arvoa. Toisaalta musiikkioppilaitosjärjestelmän toteuttama tavoitteellinen ja tasolta toiselle etenevä musiikinopetus kiinnittyi eksperttityden diskurssiin, jossa koulutuksen tavoitteena on tuottaa musiikin ammattilaisia ja ylläpitää musiikin ammattilaisuutta edellyttäviä kulttuuritoiminnan muotoja, kuten orkestereita ja oopperalaitosta. Tästä näkökulmasta tarkastellen musiikkioppilaitosjärjestelmälle on muodostunut merkittävä koulutettavia valikoiva funktio. Tämä funktio asettuu samaan linjaan eurooppalaisen konservatorioinstituution yleisesti hyväksytyissä laadun kriteereissä, joita ovat lahjakkaiden lasten varhainen valikointi, itsekontrollin ja kurin ideologia sekä ammattilaisuuteen tähtääminen (Hofvander Trulsson, Burnard & Söderman 2015, 212).

Väkevä, Westerlund ja Ilmola (2017) toteavat systeemiteoreettisessa tutkimuksessaan, että mikäli musiikkioppilaitosjärjestelmän ensisijainen tehtävä määrittyy toimijoiden musiikin ammattilaisuuden mahdollistajana, on järjestelmän ideaali lopputuotos tässä kartassa uuden ammattilaisjoukon kouluttaminen, tradition toisintaminen ja systeemin ylläpitäminen. Järjestelmän yhteys yhteiskuntaan painottuu tällöin niin, että se valitsee oikeat ja riittävän lahjakkaat yksilöt populaatiosta ja tarjoaa näille optimaaliset olosuhteet erikoistuneen ammattimaisen uran saavuttamiseksi (Väkevä, Westerlund & Ilmola 2017, 138). Mahdollisuuksien tasa-arvon tarkastelu tulee tässä analyysissä kyseeseen lähinnä siinä, tarvitseeko järjestelmä erityisiä toimenpiteitä saavuttaakseen potentiaaliset ammattilaiset koko populaatiosta.

Tutkimuksessa laaja-alaisen sivistystehtävän ja taitokompetenssia korostavan tehtävän välistä ristiriitaa on pyritty pehmentämään korostamalla musiikillisia laatuksia kaikille laadukkaan musiikkikasvatuksen takaamiseksi (ks. Heimonen 2014). Heimosen mukaan musiikkioppilaitosjärjestelmässä sivistys vaikiintui tarkoittamaan laaja-alaista musiikin opiskelua, ja tämän saavuttamiseksi Wegeliuksen aloitteesta jo 1800-luvun lopulla Helsingin musiikkiopistossa (nykyinen Sibelius-Akatemia) opintoihin sisällytettiin instrumenttiopintojen lisäksi yleisiä aineita, kuten länsimaisen taidemusiikin historiaa, teoriaa ja säveltapailua (Heimonen 2002, 190). Näin sivistystehtävä voi näyttäytyä erilaisena, kun sitä tarkastellaan yksilön tai ammattilaisuuteen tähtäävän muusikon laaja-alaisen kasvun näkökulmasta tai siitä näkökulmasta, millaisia yhteiskunnan ylläpitämiä kulttuurisia koneistoja jokaisen yksilön sivistys edellyttää.

Ideologinen kahtiajakautuminen opetussuunnitelman tasolla

Radikaali käänne tapahtui 1980-luvun lopussa, jolloin musiikkioppilaitosjärjestelmän painopiste muuttui tulevien ammattilaisten kouluttamisesta kohti laajempaa mahdollisuuksien tasa-arvoa. Tällöin järjestelmän tavoitetta korjattiin siten, että sen tehtävä määritelmällisesti oli tukea laajemmin kaikkien lasten mahdollisuuksia hyvän musiikkisuhteen muodostamisessa (Kurkela 1993, Björk 2016). Erityisesti 2000-luvun alussa toteutettu taiteen perusopetuksen jako laajaan ja yleiseen oppimäärään ennakoii systeemin tunnistamaa monipuolisempien oppimispolkujen kysyntää: musiikin kohdalla enemmän ryhmäopetukseen painottuvassa yleisessä oppimäärässä (TPOPS 2005) oppilaan yksilölliset tavoitteet ovat opetuksen keskiössä, kun taas laajan oppimäärän (TPOPS 2002) tehtäväksi katsotaan (perinteistä koulutustehtävää myötäillen) ammatillisiin opintoihin valmistaminen (Björk 2016). Tämä käänne systeemin itsemäärittelyssä on vielä vahvempi uusimmissa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2017), joiden mukaan musiikin niin laajan kuin yleisen oppimäärän mukaisen taiteen perusopetuksen tehtävä on luoda edellytykset *hyvän musiikkisuhteen* syntymiselle. Nykyisen musiikin laajan oppimäärän mukaisen taiteen perusopetuksen tavoitteena on muun muassa, että ”oppilas kehittää musiikillista osaamistaan ja iloitsee oppimisestaan”, saa ”valmiuksia musiikin itsenäiseen harrastamiseen” ja rohkaistuu opinnoissaan ”esteettiseen kokemiseen, luovaan ajatteluun ja tuottamiseen sekä uusien rat-

kaisujen etsimiseen” (mt., 47). Tavoitteena on, että ”oppilas oppii tunnistamaan musiikilliset vahvuutensa ja löytää omat tapansa ilmaista itseään musisoiden” (mt.). Näin ”opetus tukee oppilaan myönteisen minäkuvan, terveen itsetunnon ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä” (mt.). Opetussuunnitelma tunnistaa näin oppilaan sivistyvänä, aktiivisena toimijana, jota ”ohjataan tekemisen ja osallisuuden kautta ymmärtämään musiikin merkityksiä kulttuurin kokonaisuuteen kuuluvina ilmiöinä”, jolloin ”musiikkiharrastus voi asettua osaksi elävää ja toimivaa musiikkikulttuuria sekä koko taiteiden kenttää”(mt.). Tämän järjestelmän toimintaa ohjaavan viitekehysten taustalla vaikuttaa olevan cygnaeukselainen ajatus musiikkioppilaitosten sivistävästä tehtävästä (ks. mm. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010; Tiainen et al. 2012).

Vaikka yleinen oppimäärä on laajentanut käsitystä musiikinopetuksen tehtävästä taiteen perusopetuksessa, kulttuuripääoman epätasaisen jakautumisen näkökulmasta tärkeä kysymys on edelleen, kenelle julkisin varoin tuettu musiikkikasvatus on suunnattu ja kenet se jättää tämän kulttuurisen tarjonnan ulkopuolelle. Bourdieun viitekehys antaa mahdollisuuksia tulkita yhteiskunnan eriarvoisuutta tuottavia ideologisia mekanismeja, joiden pohjalta voidaan tehdä sellaisia aktiivisia kasvatuksellisia ja pedagogisia valintoja, jotka vähentävät sosiaalista epätasa-arvoa (Hofvander Trulsson, Burnard & Söderman 2015, 219). Musiikkikasvatuksen tutkijat ovat kehottaneet pohtimaan, miten erilaisista taustoista tuleville ammattimuusikoille ja musiikinharrastajille voitaisiin luoda monipuolisia mahdollisuuksia vaalia ja rakentaa suhdetta omiin kulttuureihinsa ilman ennakkoluuloja julkisin varoin tuetuissa instituutioissa (Hofvander Trulsson, Burnard & Söderman 2015, 217–218). Bourdieun teoreettisesta näkökulmasta tutkijat ovat esimerkiksi analysoineet, miten musiikin ammattikoulutuksen tasolla historia ja käytänteet edelleen toisintavat moderniteettiin perustuvaa erikoistumisdiskurssia kulttuurisesti laaja-alaisen, länsimaisen taidemusiikin ylittävän muusikkouden sijaan, vaikka nyky-yhteiskunta edellyttää monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisyyden huomioivaa globaalien identiteettien omaksumista osaksi musiikin ja musiikkikasvatuksen ammatillisuutta (Perkins 2015, 99–100; Hofvander Trulsson, Burnard & Söderman 2015, 217–218). Nykytilanteessa voidaankin ajatella, että mahdollisuuksien tasa-arvo ei välttämättä toteudu yksinomaan musiikillista diversiteettiä lisäämällä.

Miksi nykyinen musiikkioppilaitosjärjestelmä on vaarassa?

Mitä tiedetään sivistyspääoman epätasaisesta jakautumisesta yhteiskunnassa?

Kasvatustieteessä kriittiset pedagogit ovat kritisoineet yleissivistävää koululaitosta väittäen, että se toimii yhdenvertaisten mahdollisuuksien myytin varassa (*myth of equal opportunity*, ks. esim. McLaren 2015, 172). Tarkasteltaessa suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää hyvän musiikkisuhteen mahdollistajana on olennaista tunnistaa, että tietyin ehdoin sivistyksen ruumiillistunut kulttuu-

rinen pääoma myös periytyy vanhemmilta lapsille. Tämän toteutumiseksi voidaan kuitenkin asettaa kolme ehtoa. Ensinnäkin vanhemmilla tulee olla kulttuurisen pääoman varanto. Toiseksi vanhempien tulee investoida aikaa ja energiaa varmistaakseen tämän kulttuurisen pääoman siirtyminen lapsille. Kolmanneksi lasten tulee omaksua vanhempiensa kulttuurinen pääoma ja olla halukkaita käyttämään sitä omaan menestykseensä. (Jaeger 2009)

Kansainväliset tutkimukset osoittavat, että kulttuuripääoman periytyminen voi vaikuttaa lapsen koko elämän rakentumiseen. Lapsi pystyy vain harvoin tekemään elämäänsä vaikuttavia valintoja yksin. Pohjois-amerikkalaisessa kontekstissa Robert Putnam (2015, 176) on laajojen tutkimustensa kautta osoittanut, että perheen alhainen sosioekonominen tausta laajentaa mahdollisuuksien kuilua jopa enemmän kuin lapsen lahjakkuus tai sisäiset potentiaalit. Putnam väittää, että elämän varhaisessa vaiheessa mahdollisuuksien kuilu vaikuttaa lapsen tulevaan elämään merkittävästi. Yksi syy tähän on se, että köyhän perheen lapsi osallistuu kolme kertaa epätodennäköisemmin harrastustoimintaan. Lisäksi koulutusinstituutit eivät välttämättä havaitse, miten systeemi valikoi oppilaita. Ontariossa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että opettajien tausta-ajatus geneettisestä lahjakkuudesta rajaa lasten mahdollisuuksia ja että musiikkiharrastuksiin osallistuu vain noin 10–12 % yläasteikäisistä oppilaista (Wright 2015, 343). Putnamin mukaan yksi selityksistä tähän on se, että opettajat ja hallintohenkilöt toimivat harrastuspaikkojen portinvartijoina ja rekrytoivat mieluummin oppilaita, jotka akateemisten kriteereiden valossa näyttävät lahjakkaimmilta (McNeal, Jr. Putnamin 2015, 178 mukaan).

Mitä evidenssiä on siitä, että kulttuurinen ja sivistyksellinen pääoma ei jakaannu tasaisesti suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä?

Musiikin, kuten muidenkin taideaineiden opetus taiteen perusopetuksen piirissä on saanut osakseen kritiikkiä viime vuosina opetuksen saavutettavuuden osalta. Selvitykset osoittavat, että opetukseen osallistumista rajoittavat muun muassa fyysiset, sosiaaliset, alueelliset tai taloudelliset esteet (Helén 2016) ja osallistumisen mahdollisuudet vaihtelevat alueittain, taiteenaloittain ja oppilaitoskohtaisesti (Vismanen, Räisänen & Sariola 2016; Aluehallintovirasto 2014; Tiainen et al. 2012; Koramo 2009). Esimerkiksi musiikinopetuksen tarjonta oppilasmäärällä mitattuna oli vuonna 2014 Itä-Uudellamaalla yli nelinkertainen Kainuuseen verrattuna (Aluehallintovirasto 2014). Tarjonta vaihtelee myös kaupunginosittain. Vaikka esimerkiksi pääkaupungissa musiikin opetustarjonta suhteessa muihin taiteenlajeihin on levittäytynyt kaikkein laajimmalle, se keskittyy enimmäkseen muutamaan kaupunginosaan. Esimerkiksi kaupunginosassa, jossa vuonna 2012 asui 20 % kaikista 0–18 -vuotiaista helsinkiläisistä, annettiin vain 3 % musiikin perusopetuksen opetuksesta (Vismanen, Räisänen & Sariola 2016).

Vaikka alueellinen tarjonta on tärkeä musiikkiopintojen saavutettavuuden edellytys, voi mahdollisuuksien kuilun taustalla olla myös muita syitä. Musiikkikasvatuksen sosiologi Ruth Wrightin (2015, 341) mukaan musiikkiopintoihin

pääsy edellyttää tiettyä kulttuurista koodistoa, jota ei opeteta muodollisessa kasvatuksessa. Tämä koodisto opitaan kotona, mutta ei suinkaan kaikissa kodeissa. Tiedetään, että myös Suomessa musiikin harrastaminen keskittyy tietynlaisiin perheisiin. Esimerkiksi Helsingissä taiteen perusopetukseen näyttävät osallistuvan sellaiset lapset, jotka muutenkin harrastavat paljon. Näiden lasten vanhemmat näyttävät tiedostavan taidekasvatuksen merkityksen ja sen tuomat hyödyt, mikä näkyy muun muassa vanhempien intensiivisenä osallistumisena lapsensa harrastustoimintaan (Vismanen, Räisänen & Sariola 2016, 19–20). Aktiivisia taiteen perusopetuksen oppilaita ja innokkaita vanhempia on kuitenkin vain pieni osa väestöstä. Pääkaupunkiseudulla nämä perheet asuvat etupäässä sosiodemografiselta profiililtaan vahvoilla alueilla, joilla opetusta on runsaasti tarjolla ja osallistumisaste korkea. Lisäksi osa oppilaitoksista arvioi nykyisten lukukausimaksujen olevan niin korkeita, että ne rajaavat osan mahdollisista oppilaista pois (erityisesti niissä oppilaitoksissa, jotka eivät ole valtionosuuden piirissä). Helsingin kaupungin raportin (Vismanen, Räisänen & Sariola 2016) mukaan oppilaitokset tarjoaisivat mielellään maksuhojennuksia ja vapaaoppilaspaikkoja sekä erilaisia räätälöityjä ratkaisuja, mikäli tähän olisi taloudellisia edellytyksiä.

Saavutettavuutta edistävät käytännöt ovat näin ollen kirjavia, ja jotkut niistä kaventavat mahdollisuuksien tasa-arvoa. Yksi tunnustetuimmista eriarvoistavista mekanismeista koskee oppilaiden sukupuolta. Keskimäärin kaksi kolmesta musiikkitaiteen perusopetuksessa harrastavasta oppilaasta on tyttöjä. Toisaalta esimerkiksi niissä musiikkikouluissa, jotka keskittyvät rytmimusiikkiin, yli puolet oppilaista on poikia, mikä voi kertoa poikiin vetoavista erilaisista opetustavoista ja -sisällöistä sekä instrumenttivalinnoista (Vismanen, Räisänen & Sariola 2016.) Edelleen tutkimusten ja raporttien mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden osallistumisen ja musiikin oppimisen mahdollisuuksiin ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota (esim. Tiainen et al. 2012; Helén 2016; Hasu 2017; Kaikkonen 2013; Laes 2017). Tutkimusten ja selvitysten kohdistuminen näin laajasti taideopetuksen mahdollisuuksien tasa-arvoon paitsi heijastaa nykydiskurssia, myös ennakoii tulevaisuutta.

Millaisia vastauksia systeeminen ajattelu tarjoaa moderniteetin aikana kehittyville palvelujärjestelmille ja miten nyky-yhteiskunta haastaa musiikkikasvatuksen ammatillisuutta?

Sosiaaliset innovaatiot ja mahdollisuuksien tasa-arvo

Totesimme artikkelimme alussa, että systeemiteoreettisesta näkökulmasta musiikkioppilaitosjärjestelmän sopeutuminen nyky-yhteiskunnan nopeisiin ja monimutkaisiin sosiaalisiin, kulttuurisiin ja taloudellisiin muutoksiin edellyttää institutionaalista resilienssiä, jonka avulla järjestelmä voi uudistua ja uudelleen organisoida toimintojaan (Folke 2006, 253; Luhman 1995). Käytännön kan-

nalta olennaista on näin ollen kysyä, miten musiikkioppilaitokset voivat luoda resilienssiä uudistaakseen musiikkioppilaitosjärjestelmää sosiaalisten haasteiden valossa. Eräs mahdollisuus institutionaalisen resilienssin kehittämiseksi on luoda sosiaalisia innovaatioita, jotka pyrkivät muuttamaan sosiaalisia rakenteita ja luomaan uusia arvoja (Nicholls, Simon & Gabriel 2015, 3; ks. myös Westerlund, Väkevä & Ilmola, painossa). Sosiaalisilla innovaatioilla tarkoitetaan sellaisia uusia aloitteita, jotka vastaavat sosiaaliin tarpeisiin tai jakavat sosiaalisia etuja yhteisöille ja jotka luomalla uusia tuotteita, palveluja, organisatorisia rakenteita tai aktiviteetteja ovat 'parempia' tai 'tehokkaampia' kuin perinteiset julkisen sektorin lähestymistavat sosiaalisen mukaanottamisen edistämässä (Moulaert, MacCallum, Mehmood & Hamdouch 2013, 1). Sosiaalisia innovaatioita ei näin ollen voi erottaa sosiokulttuurisista tai sosiaalipoliittisista konteksteista, koska ne pyrkivät aina parantamaan inhimillisiä olosuhteita vähentämällä sosiaalista poissulkemista, parantamalla palveluiden laatua sekä edistämällä inhimillisen elämän laatua ja hyvinvointia (Moulaert, MacCallum & Hiller 2013, 17). Sosiaaliset innovaatiot eivät kuitenkaan rajoitu hallinnollisen tason muutoksiin paikallisella tai kansallisella tasolla, vaan ne ovat usein spontaanisti syntyneitä, hiljaisen tiedon ja kokemuksen avulla saavutettuja yrityksiä edistää sosiaalista muutosta (Bouchard et al. 2015, 70, 76). Toisin sanoen se, miten musiikkioppilaitosjärjestelmä kykenee vastaamaan yhteiskunnan muutoksiin ja edistämään aitoa mahdollisuuksien tasa-arvoa sosiaalisten innovaatioiden avulla, on ennen kaikkea oppilaitosten johtajien ja opettajien asia, ja järjestelmän kannalta relevantin muutoksen voidaan ajatella tapahtuvan alhaalta ylöspäin.

Suomen Akatemian ja Strategisen tutkimuksen neuvoston rahoittaman ArtsEqual-hankkeen (www.artsequal.fi) yhtenä tutkimuksen kohteena olevat taiteen perusopetusta koskevat sosiaaliset innovaatiot ovat nimenomaan musiikkioppilaitosten opettajien alulle panemia innovaatioita, joiden kautta on pyritty saavuttamaan uusia oppilasryhmiä tavoitteellisen musiikinopetuksen piiriin (Väkevä, Westerlund & Ilmola 2017; Westerlund, Väkevä & Ilmola, painossa). Järjestelmän tasolla tarkasteltuna nämä innovaatiot ovat poikkeuksia, ja ne voidaan nähdä systeemisinä "virheinä" vuosikymmenten aikana hiotussa yhtenäisyyteen pyrkivässä autonomisessa järjestelmässä. Nykytutkimuksen valossa ne voidaan kuitenkin nähdä myös tulevaisuuteen ponnistavina yrityksinä kehittää kokonaisuuden resilienssiä ja dynaamisuutta. Esimerkiksi Musiikkikeskus Resonaarin (www.resonaari.fi) musiikkikoulu sai alkunsa opettajien yhteistyöstä, jossa musiikkiterapian toimintamallit ja musiikkikasvatuksen tavoitteelliseen oppimiseen pyrkivä pedagogiikka yhdistettiin, jotta myös erityistä tukea tarvitsevilla oppijoilla olisi mahdollisuus muusikon taitojen opiskeluun. Resonaari on osoittanut, että tavoitteellisen musiikinopetuksen toteuttaminen erityisryhmien parissa on merkityksellistä paitsi yksilöille itselleen myös musiikinopettajankoulutuksen kehittämiseksi ja voi parhaimmillaan johtaa myös ammattimusiikkouden uudelleen määrittelyyn (Laes & Westerlund 2017). Vuonna 2013 alkaneessa Floora-hankkeessa (<http://www.amabilery.fi>) on puolestaan ohjattu taloudellisista ja sosiaalisista syistä taiteen perusopetuksen ulkopuolelle jääviä lapsia ja nuoria musiikkiopistojen tarjoaman opetuksen pariin yhteistyössä sosi-

aalitoimen ja koulujen oppilashuollon kanssa. Tämä Opetushallituksen vuonna 2017 Vuoden Taidekasvatusteoksi valittu hanke pyrkii luomaan uusia ja pysyviä yhteistyömalleja kulttuuri- ja sosiaalitoimen välille.

Systeemisestä näkökulmasta tarkastellen sekä Floora että Resonaari voidaan nähdä *katalyyttisina projekteina*, jotka rikkovat musiikkioppilaitosjärjestelmän *status quota* pyrkiessään ratkaisemaan ongelman, joka Bourdieun näkökulmasta on seurausta kulttuuri- ja sivistyspääoman epätasaisesta jakautumisesta ja mahdollisuuksien kuilusta. Floora-projektissa on tunnistettu, että yhteiskunnassamme musiikkiopistojen palveluiden ulkopuolelle jääminen ei ole pelkästään lapsen vapaan tahdon mukainen valinta, vaan se voi johtua perheen puutteellisesta kulttuurisesta pääomasta tai taloudellisesta tilanteesta, tai siitä, että musiikkiopinnoissa ei lähtökohtaisesti oteta huomioon erityistä tukea tarvitsevia oppijoita. Flooran erityistoimenpiteillä tavoittamien perheiden kohdalla edes perheen musiikin arvostus tai arvostuksen puute ei välttämättä kavenna mahdollisuuksien kuilua, vaan kyse voi olla yksinkertaisesti tiedon puutteesta (Väkevä, Westerlund & Ilmola 2017). Flooran ansiosta tietoa musiikinopetuksesta on jaettu sosiaalitoimen kautta, minkä johdosta vanhemmat, jotka useissa tapauksissa ovat olleet maahanmuuttajataustaisia, ovat ymmärtäneet Flooran tarjoavan heidän lapselleen ainutlaatuisia mahdollisuuksia opiskella musiikkia ilmaiseksi. Floora voidaan nähdä myös systeemisena yrityksenä ulottaa julkiset kulttuuri- ja sivistyspalvelut syrjäytymisriskin alaisiin lapsiin ja nuoriin, joilla jo lähtökohtaisesti on huonommat mahdollisuudet onnistua elämässään.

Laajeneva ammattilaisuus ja sosiaaliset muutokset 2020-luvulla

Huomionarvoista edellä mainituissa kahdessa esimerkissä on se, että tällaisissa sosiaalisissa innovaatioissa uusia käytäntöjä on testattu rakentamalla moniammatillista yhteistyötä muiden sosiaalisten systeemien ja palvelumuotojen kanssa (Westerlund, Väkevä & Ilmola, painossa). Helsingin kaupungin tekemän selviytyksen (Vismanen, Räisänen & Sariola 2016) mukaan Helsingin alueen musiikkioppilaitokset tekevät jo yhteistyötä kansainvälisesti ja kansallisesti esimerkiksi verkostoissa ja projekteissa sekä eri ammattilaisryhmien, eri koulutusasteiden, päiväkotien, koulujen, kirjaston, vanhainkotien ja palvelutalojen, seurakunnan, järjestöjen ja orkesterien kanssa (mt., 75). Organisaatiotutkija Peter Sengen (2006) vision mukaan tulevaisuuden mahdollisuudet ovat juuri yhteistyössä: ”Olemme vasta ymmärtämässä, minkä tasoista yhteistoiminnallista systeemistä ajattelua tarvitaan, mutta ei ole epäilystäkään, etteikö juuri tässä ole tulevaisuuden todellinen vipuvoima” (mt., 221). Tutkimusten mukaan moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa uusia toimintoja säilyttäen yksilöllisen asiantuntijuuden. Toisin sanoen yhteen sovitettava moniammatillinen työ eri alojen välillä mahdollistaa sen, että toimijat tulevat osaksi jaetun asiantuntijuuden paikallista systeemiä (Edwards ym. 2009, 10). Esimerkiksi sosiaalitoimen työntekijät ovat vaikuttaneet niihin kriteereihin, joilla oppilas pääsee Floora-oppilaaksi, jolloin soitonopettajan ei tarvitse muuttua sosiaalityöntekijäksi. Kehitysvammaisten työllistymistä rahoittavat tahot ovat puolestaan Resonaarin pedagogisen toimin-

nan myötä vakuuttuneet siitä, että muusikon työ sopii myös osatyökykyiselle. Eri professioiden ja organisaatioiden välinen yhteistyö on näin mahdollistanut ammatillisten ja institutionaalisten silojen purkamisen siten, että niiden toiminta ei muodostu liian itsekeskeiseksi ja sisäänpäin kääntyneeksi suhteessa sosiaalisiin muutoksiin (Sachs 2003, 11). Yhteistyöllä voidaan luoda niin sanottuja moniammatillisten tiimien *kolmansia tiloja* (*third spaces*), kulttuurisia välitiloja, jotka mahdollistavat uusia toiminnan muotoja perinteisten systeemien välisten rajojen yli (Whitchurch 2013). Moniammatilliset tiimit voivat myös yhdistää akateemiset ja ei-akateemiset toiminnot niin, että nämä eivät esiinny toisilleen vastakkaisina ja systeemisii rajoja höllentävinä (mt., 5), vaan rakentavat ”laajaa ammatillista yhteisöä” (mt., 7) avoimella ja projektiluonteisella työllä. Musiikkioppilaitosjärjestelmän tulisivatkin kysyä, onko nykyisen yhteistyön motiivina olemassaolevan toiminnan laajentunut jakaminen vai voisiko uuden ammatillisen yhteistyön avulla saada tavoitteellisen musiikinopiskelun pariin aivan uusia yhteiskunnan ryhmiä.

Sekä Resonaari että Floora osoittavat, että musiikkioppilaitosjärjestelmän systeeminen kehittäminen edellyttää toimijoiden ajattelun horisontin laajentamista yli musiikkilisten laatukriteerien, toisin sanoen siirtymistä vertikaalisista kriteereistä horisontaaliseen toiminnan arviointiin. Tämä ammatillinen uudelleen rakentaminen (*re-professionalisation*) siten, että ammattikunta sopeuttaa itsensä sopimaan nyky-yhteiskunnan tarpeisiin (Whitty 2008, 42), merkitsee väistämättä ’arvovapaiden’, teknisten ja ennalta määriteltyjen kompetenssien ylittämistä (Cribb & Gewirtz 2015, 73). Voidaan puhua jopa ammatillisista vastuullisuustaidoista perustaitojen rinnalla (Theall 2005). Tästä näkökulmasta nykytilanteessa musiikkialan toimijoiden tulee pystyä kysymään itseltään, kuinka he voivat edistää vastuullisuutta suhteessa sosiaalisiin muutoksiin (Stevenson 2011, ks. myös Westerlund 2017). Musiikkiala ei ole tässä millään muotoa yksin: käänne kohti laajempaa moraalista ja sosiaalista vastuullisuutta on tapahtumassa myös muilla ammattialoilla (ks. esim. Sachs 2003; Whitty 2008; Sugrue & Dyrdal Solbrekke 2011; Cribb & Gewirtz 2015), vaikka laajempi yhteiskunnallinen eettinen ja moraalinen diskurssi on vielä suhteellisen poissaoleva kasvatuksen alueella (Karseth 2011, 161–162).

Käännettä sosiaalisesti vastuulliseen ammattilaisuuteen voidaan pitää myös uusliberalistisen valtavirran myötäilyinä tai reaktiivisuutena, joka hämärtää musiikkioppilaitosjärjestelmän lainsäädäntöön perustuvaa perustehtävää. Eurooppalaisessa taiteen sosiologisessa keskustelussa on kuitenkin tuotu esiin, että instituutioilla on mahdollisuus sen kaltaiseen tottelemattomuuteen, jossa kumpikaan näistä dikotomisista vaihtoehdoista ei ole toimintaa ohjaava voima (Raunig 2013, 170–172). Raunig (mt.) korostaa, että taideinstituutiot eivät ole vain valtion tai markkinoiden lisäke. Ne eivät myöskään toimi itsekseen olemalla aivan erilaisia kuin valtio tai liiketoiminta. Taiteen instituutioiden ei tulisi rakentaa valintojaan dikotomioiden varaan vaan ennemminkin konstruoida omaa toimintaansa uudelleen osana olemassaolonsa puolesta taistelevaa hyvinvointiyhteiskunnan koneistoa. Raunigia mukaillen musiikkioppilaitosten voidaan ajatella taistelevan mahdollisuuksien tasa-arvon puolesta valtion sisäl-

tä käsin, jolloin ne voidaan nähdä osatekijöinä valtion sisäisessä kamppailussa rajua epätasa-arvoistumista vastaan. Toisin sanoen musiikkioppilaitosjärjestelmä voi olla aktiivinen ja jopa merkittävä yhteiskunnallinen toimija sosiaalisesti kestäväen tulevaisuuden rakentamisessa ilman, että sen pedagoginen tehtävä hyvän musiikkisuhteen vaalijana vaarantuu. Musiikkioppilaitokset eivät esimerkiksi voi ratkaista väestön ikääntymisestä johtuvaa kestävyysvajetta, mutta ne voivat asettua tärkeiksi toimijoiksi ikääntyvien ihmisten tarpeiden ja kasvavaan kysyntään vastattaessa. Niinpä voidaan kysyä, onko musiikkioppilaitosten tarjoama taiteen perusopetusta tulevaisuudessa syytä rajata vain lapsille ja nuorille, vai voisiko hyvä musiikkisuhte olla osa elinikäisen oppimisen ajatuksen pohjalta rakentuvaa strategiaa kulttuuristen ja sivistyksellisten mahdollisuuksien laajentamiseksi kattamaan myös ne, joilla ei ole ollut näitä mahdollisuuksia lapsuudessaan (Laes & Rautiainen 2018). Raunigin (2013, 172) mukaan taideinstituutioiden suurin nykyinen haaste ei ole lopulta edes taloudellinen, vaan se kilpistyy kysymykseen, pystyvätkö taideinstituutiot sen kaltaiseen ammatillisuuden uudelleenrakentamiseen, joka haastaa instituutioiden vanhan tehtävän ja toiminnan – toisin sanoen kykeneekö systeemi kehittämään aktiivisesti institutionaalista resilienssiä ja sosiaalisesti vastuullista ammattilaisuutta omista lähtökohdistaan käsin.

Johtopäätökset ja ehdotelma käytännön toimenpiteiksi

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet sitä, miten musiikkioppilaitosjärjestelmän laatua voisi kehittää silloin, kun kriteeriksi nostetaan aito mahdollisuuksien tasa-arvo. Väitämme, että viime kädessä musiikilliseen laatuun ja eksperttidiskurssiin kiinnittyvä musiikkioppilaitosjärjestelmän itsemäärittely rajaa systeemin mahdollisuuksia selviytyä kestävyysvajeesta. Sen sijaan, että olisimme huolissamme musiikillisen laadun heikkenemisestä yksilöllisten taitosuoritusten tasolla, voisimmeko Bourdieuta mukailien pitää musiikkioppilaitosjärjestelmän todellisena uhkana sitä, että järjestelmään välillisesti tai välittömästi vaikuttavat yhteiskunnalliset ilmiöt jäävät tunnistamatta jolloin niihin ei saada otetta? Huonoimmillaan musiikkioppilaitosjärjestelmä kulttuurista pääomaa jakavana instituutiona rinnastuu Bourdieun termein ”kollektiiviseen magiaan”, jos se ei pyri aktiivisesti eroon dikotomiasta musiikilliseen laatuun perustuvan ”taatun kompetenssin” (ns. ammatillisen eksperttidiskurssin) ja yhteiskunnallista mahdollisuuksien tasa-arvoa tuottavan laaja-alaisen sivistystehtävän välillä. Olemme pyrkineet edellä osoittamaan, että esimerkiksi lainsäädännön ja opetussuunnitelman tasolla ilmaistu nykyinen muodollinen käsitys mahdollisuuksien tasa-arvosta ei sellaisenaan riitä yhdenvertaisuuden toteutumiseen musiikkioppilaitosjärjestelmässä, vaan sen toteutuminen aitona mahdollisuuksien tasa-arvona edellyttää systeemiltä rakenteellista vastuuta ja aktiivisia interventioita esimerkiksi kestävyysvajeen ja lisääntyvän diversiteetin lieveilmiöiden ratkaisemiseksi yhteiskunnassa.

Nussbaumin (2011) kyvykkyysteorian pohjalta voimme visioida musiikkioppilaitosten perimmäiseksi tavoitteeksi sen, että jokaiselle luodaan mahdollisuuksia hyvän musiikkisuhteen luomiseksi *omien kyvykkyyksiensä mukaisesti*. Tällöin hyvä musiikkisuhte ei määrity ulkoisten ehtojen mukaisesti, vaan jokaisista saavutusta ja kyvykkyyttä vaalitaan itsellisenä päämääränä. Tähän kuvaan mahtuvat mukaan niin ammattilaisuraa tavoittelevat kuin musiikkia harrastavat opiskelijat, ja jokaisen oppijan sivistysprojekti on tässä toimintamahdollisuuksien etiikkaa korostavassa lähtökohdassa itsessään arvokas. Nussbaumin näkökulma ei kuitenkaan rajoitu vain yksilön tasolle, vaan kytkeytyy laajempiin poliittisiin ja yhteiskunnallisiin päämääriin, joissa korostuu julkisin varoin tuettujen järjestelmien vastuu mahdollistaa erilaisten kyvykkyyksien käyttöönotto kaikkien yhteiskunnan jäsenten kohdalla.

Bourdieulaisesta näkökulmasta voidaan väittää, että sosiaalisena systeeminä musiikkioppilaitosjärjestelmä ylläpitää valtasuhteita myös sellaisten ideologisten mekanismien varassa, joista ei puhuta (Bourdieu 1990). Osallistuvan hiljaisuuden vallassa voi helposti ohittaa kysymykset siitä, ovatko kaikki yhteiskunnan jäsenet yhtä arvokkaita suomalaiselle musiikkioppilaitosjärjestelmälle. Onko erityistä oppimisen tukea tarvitseville paikkaa musiikkioppilaitosjärjestelmässä (Laes 2017)? Miksi maahanmuuttajaperheet eivät koe musiikkiopistojen palveluita omikseen? Voisiko aikuisoppijoita olla musiikkiopistoissa huomattavasti enemmän vaikka heistä ei tulisikaan huippumusikoita (Laes & Rautiainen 2018)? Sen sijaan, että ahdistumme järjestelmää haastavista kysymyksistä, voimme nähdä ne uusina mahdollisuuksina, joiden avulla musiikkikasvatuksen sivistysprojekti voidaan ulottaa entistä laajemmin kaikille, kunkin omia kyvykkyyksiä vastaavaksi. Ehdotammekin, että musiikkioppilaitosjärjestelmä voisi tietoisemmin jatkaa Cygnaeuksen viitoittamaa sivistysprojektiä ja laajentaa edelleen 1990-luvun reformia, jossa musiikkioppilaitokset lisättiin osaksi kansallista sivistysohjelmaa. Yleistä musiikillista sivistystä lisäävän opetuksen ja ammatilliseen koulutukseen valmistavan opetuksen dikotomia ei sinänsä ole ongelmallinen, mikäli tunnistamme molemmat tehtävät osana systeemiä siten, että ne eivät tuota mahdollisuuksien epätasa-arvoa.

Tämä artikkeli on kirjoitettu osana Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston Tasa-arvoinen yhteiskunta -ohjelmasta rahoitettua ArtsEqual-hanketta (hankenumero 293199).

Lähteet

- Aluehallintovirasto 2014. *Taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus 2012. Aluehallintovirastojen peruspalvelujen arviointi* Oulu: Etelä-Suomen aluehallintovirasto 28. Tarkistettu 7.5.2018. <https://www.avi.fi/documents/10191/52019/Taiteen+perusopetuksen+alueellinen+saavutettavuus+2012/04fff831-7505-4d85-96bf-c0f3bd9ff8ed>
- Bauman, Z. 2000. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

- Berger, Peter R. ja Thomas Luckmann. 1966. *The Social Construction of Reality*. New York: Doubleday.
- Björk, Cecilia. 2016. *In Search of Good Relationships to Music. Understanding Aspiration and Challenge in Developing Music School Teacher Practices*. Väitöskirja, Åbo Akademi.
- Bouchard, Marie J., Catherine Trudelle, Louise Briand, Juan-Luis Klein, Benoît Lévesque, David Longtin ja Mathieu Pelletier. (2015). "A Relational Database to Understand Social Innovation and Its Impact on Social Transformation". Teoksessa *New Frontiers in Social Innovation Research*, toim. Alex Nicholls, Julie Simon & Madeleine Gabriel, 69–85. New York: Palmgrave.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction: A social Critique of Taste*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1986. "The Forms of Capital". Teoksessa *Handbook of Theory and Research for the Sociology Education*, toim. John Richardson, 241–258. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, Pierre. 1990. *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Checkland, Peter. 1995. *Systems Thinking, Systems Practice*. West Sussex: John Wiley and Sons.
- Cribb, Alan ja Sharon Gewirtz. 2015. *Professionalism*. Cambridge: Polity Press.
- Edwards, Anne, Harry Daniels, Tony Gallagher, Jane Leadbetter ja Paul Warmington. 2009. *Improving Inter-professional Collaborations. Multi-agency Working for Children's Wellbeing*. New York: Routledge.
- Folke, C. 2006. "Resilience: The Emergence of a Perspective for Social-ecological Systems Analyses". *Global Environmental Change* 16: 253–267.
- Giddens, A. 1990. *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Hanquinet, Laurie ja Mike Savage. 2016. "Contemporary Challenges for the Sociology of Art and Culture: An Introductory Essay". Teoksessa *Routledge International Handbook of the Sociology of Art and Culture*, toim. Laurie Hanquinet ja Mike Savage, 1–18. London & New York: Routledge.
- Hasu, Johanna. 2017. *"Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkee olla tekemättä": oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa – oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Heimonen, Marja. 2014. "'Bildung' and Music Education: A Finnish Perspective." *Philosophy of Music Education Review* 22 (2): 188–208.
- Heimonen, Marja. 2002. *Music Education and Law. Regulation as an Instrument*. Sibelius Academy: Studia Musica 17.
- Helén, Elina. 2016. *Sata – Saavutettava lastenkulttuuri ja taiteen perusopetus -hanke. Esiselvityksen raportti*. Tampereen kaupunki. Tarkistettu 9.8.2018. http://www.kulttuuriakaikille.fi/doc/tutkimukset_ja_raportit/Sata-hankkeen_esiselvitysraportti_2016.pdf
- Helsingin kaupunki 2017. *Helsingin ulkomaalaistaustainen väestö 2016*. Tilastoja 1:2017. Tarkistettu 8.5.2018 https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17_01_13_Tilastoja_1_Hiekkavuo.pdf
- Hofvander Trulsson Ylva, Pamela Burnard ja Johan Söderman. 2015. "Bourdieu and Musical Learning in a Globalised World". Teoksessa *Bourdieu and the Sociology of Music Education*, toim. Pamela Burnard, Ylva Hofvander Trulsson ja Johan Söderman, 209–222. Farnham, Surrey: Ashgate.
- Jaeger, Mads M. 2009. "Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society". *Social Forces* 87 (4): 1943–72.
- Kaikkonen, Markku 2013. "Kohti inklusiivista musiikinopetusta." Teoksessa *Musiikkipedagogin käsikirja – Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*, toim. Päivi Jordan-Kilkki, Eija Kauppinen & Eeva Korolainen-Viitasalo, 28–36. Helsinki: Opetushallitus.

- Karseth, Berit. 2011. "Teacher Education for Professional Responsibility". Teoksessa *Professional Responsibility. New Horizons of Praxis*, toim. Ciaran Sugrue ja Tone Dyrdal Solbrekke, 159–174. New York: Routledge.
- Koramo, Marika. 2009. *Taiteen perusopetus 2008. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2007–2008*. Helsinki: Opetushallitus.
- Korpela, Pia, Anna Kuoppamäki, Tuulikki Laes, Laura Miettinen, Sari Muhonen, Hanna Nikkanen, Aleksis Ojala, Heidi Partti, Timo Pihkanen ja Inga Rikandi. 2010. "Music education in Finland". Teoksessa *Mapping the Common Ground. Philosophical perspectives on Finnish music education*, toim. Inga Rikandi, 14–31. Helsinki: BKT.
- Kuha, Jukka. 2017. *Suomen musiikkioppilaitoshistoriaa: Toiminta ulkomaisten esikuvien pohjalta vuoteen 1969*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto, humanistinen tiedekunta, filosofian, historian ja taiteen tutkimuksen laitos.
- Kuhlmann, Ellen, Tuba Agartan ja Mia von Knorring. 2016. "Governance and Professions". Teoksessa *The Routledge Companion to the Professions and Professionalism*, toim. Mike Dent, Ivy Lynn Bourgeault, Jean-Louis Denis ja Ellen Kuhlmann, 31–44. London & New York: Routledge.
- Kurkela, Kari. 1993. *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikka*. Musiikin tutkimuksen laitoksen julkaisuja 11. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Laes, Tuulikki. 2017. *The Impossibility of Inclusion. Reimagining the Potential of Democratic Inclusion in and through Activist Music Education*. Sibelius Academy: Studia Musica 72.
- Laes, Tuulikki ja Pauli Rautiainen. 2018. "Osallistuminen taiteeseen ja kulttuuriin – elinikäinen oikeus vai velvollisuus?" *Aikuiskasvatus* 38 (2): 130–139.
- Laes, Tuulikki ja Heidi Westerlund. 2017. "Performing Disability in Music Teacher Education. Moving Beyond Inclusion through Expanded Professionalism". *International Journal of Music Education* 36 (1): 34–46.
- Lazenby, Hugh. 2016. "What is Equality of Opportunity in Education?" *Theory and Research in Education*, 14 (1): 65–76.
- Lehto, Eero. 2011. "Suomen julkisen talouden kestävyysvaje". *Yhteiskunta & Talous* 4: 16–24.
- Luhmann, Nicholas. 1995. *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Mansouri, Fethi. (toim.) 2017. *Interculturalism at the Crossroads, Comparative Perspectives on Concepts, Policies and Practices*. Paris: UNESCO.
- Maturana, Humberto R. ja Francisco J. Varela. 1991. *Autopoiesis and Cognition: the Realization of the Living*. Dordrecht: Springer.
- McLaren, Peter. 2015. "New and old myths in education". Teoksessa *Life in Schools. An Introduction to Critical pedagogy in the Foundations of Education*, toim. Peter McLaren, 171–175. New York: Routledge.
- Moulaert, Frank, Diana MacCallum ja J. Hillier. 2013. "Social Innovation: Intuition, Precept, Concept, Theory and Practice". Teoksessa *The International Handbook on Social Innovation. Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research*, toim. Frank Moulaert, Diana MacCallum, Abid Mehmood ja Abdelillah Hamdouch, 13–24. Cheltenham, UK & Northampton, MA: Edward Elgar.
- Moulaert, Frank, Diana MacCallum, Abid Mehmood ja Abdelillah Hamdouch. 2013. "General Introduction: The Return of Social Innovation as a Scientific Concept and a Social Practice". Teoksessa *The International Handbook on Social Innovation. Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research*, toim. Frank Moulaert, Diana MacCallum, Abid Mehmood ja Abdelillah Hamdouch, 1–6. Cheltenham, UK & Northampton, MA: Edward Elgar.
- Nicholls, Alex, Julie Simon ja Madeleine Gabriel. 2015. Introduction: Dimensions of social innovation. Teoksessa *New Frontiers in Social Innovation Research*, toim. Alex Nicholls, Julie Simon ja Madeleine Gabriel, 1–26. New York: Palgrave.

- Nussbaum, Martha. 2011. *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. *Taidekasvatuksen ja kulttuurialan koulutuksen tila Suomessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön politiikka-analyysjä 2010:1.
- Perkins, Rosie. 2015. "Bourdieu Applied in the Analysis of Conservatoire Learning Cultures". Teoksessa *Bourdieu and the Sociology of Music Education*, toim. Pamela Burnard, Ylva Hofvander Trulsson ja Johan Söderman, 99–111. Farnham, Surrey: Ashgate.
- Putnam, Robert. 2015. *Our Kids: The American Dream in Crisis*. New York & London: Simon & Schuster.
- Sachs, Judyth. 2003. *The Activist Teaching Profession*. New York: Open University Press.
- Sahlberg, Pasi. 2015. *Finnish Lessons 2.0. What can the World Learn from Educational Change in Finland?* Toinen painos. New York: Teachers College Press.
- Schleutker, Elina. 2013. "Väestön ikääntyminen ja hyvinvointivaltio. Mitä vaihtoehtoja meillä on?" *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (4): 425–436.
- Senge, Peter M. 2006. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Random House.
- Siljander, Pauli. 2017. "School in transition. The case of Finland". Teoksessa *Schools in transition. Linking past, present, and future in educational practice*, toim. Pauli Siljander, Kimmo Kontio ja Eetu Pikkarainen, 191–212. Rotterdam: Sense Publishers.
- Stevenson, Nick. 2011. *Education and Cultural Citizenship*. Los Angeles: Sage.
- Sugrue, Ciaran ja Tone Dyrdal Solbrekke. 2011. *Professional Responsibility. New Horizons of Praxis*. London & New York: Routledge.
- Sustainability Report 2009. European Economy 9/2009. Economic and Financial Affairs. European Commission. http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/pages/publication15998_en.pdf
- Taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus 2012*. Helsinki: Etelä-Suomen aluehallintoviraston julkaisu 28/2014. Tarkistettu 30.5.2018. <http://www.avi.fi/documents/10191/52019/Taiteen+perusopetuksen+alueellinen+saavutettavuus+2012/04fff831-7505-4d85-96bf-c0f3bd9ff8ed>.
- Temkin, Larry S. 2016. "The Many Faces of Equal Opportunity". *Theory and Research in Education*, 14 (3): 255–276.
- Theall, Michael. 2005. *Valid Faculty Evaluation Data: Are There Any?* American Educational Research Association (AERA) Symposium, April 15, 2005, Montreal. Tarkistettu 6.5.2018 <http://www.cednet.com/meta>
- Tiainen, Heli, Maami Heikkinen, Kaija Kontunen, Anna-Elina Lavaste, Leif Nysten, Marja-Leena Seilo, Carita Väilitalo ja Esko Korkeakoski. 2012. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 57.
- Tilastokeskus 2015. *Nuorten osuus väestöstä uhkaa yhä pienentyä*. Tarkistettu 6.5.2018. https://www.stat.fi/til/vaenn/2015/vaenn_2015_2015-10-30_tie_001_fi.html
- TPOPS 2002. *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Tarkistettu 9.5.2018. https://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf
- TPOPS 2005. *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Tarkistettu 9.5.2018. https://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf
- TPOPS 2017. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Tarkistettu 6.5.2018. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus

- Vision Europe Summit. 2016. *From Fragmentation to Integration: Towards a "Whole-of-Society" Approach to Receiving and Settling Newcomers in Europe*. Lisbon, November 2016.
- Vismanen, Elina, Petteri Räisänen ja Reetta Sariola. 2016. *Taiteen perusopetuksen tila ja kehittämistarpeet Helsingissä*. Helsinki: Helsingin kulttuurikeskus.
- Väkevä, Lauri. 2016. "Music for All? Justifying the Two-Track Ideology of Finnish Music Education". Teoksessa *Critical Music Historiography: Probing Canons, Ideologies and Institutions*, toim. Vesa Kurkela ja Markus Mantere, 61–72. London: Routledge.
- Väkevä, Lauri, Heidi Westerlund ja Leena Ilmola. 2017. "Social Innovations in Music Education: Creating Institutional Resilience for Increasing Social Justice". *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 16 (3): 129–147.
- Weick, Karl E. 1995. *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Westerlund, Heidi. 2017. "Visions for Intercultural Teacher Identity in C21st Super Diverse Societies". Teoksessa *Building Intercultural and Interdisciplinary Bridges: Where Theory Meets Research and Practice*, toim. Pamela Burnard, Valeria Ross, Helen Julia Minors, Kimberly Powell, Tatjana Dragovic ja Elizabeth Mackinlay, 12–19. Cambridge, UK: BIBACC Publishing, Cambridge University.
- Westerlund, Heidi ja Lauri Väkevä. 2010. "Onko demokraattinen musiikkikasvatusta mahdollista 2010-luvun Helsingissä?" Teoksessa *Taidekasvatuksen Helsinki*, toim. Tuulikki Koskinen, Pekka Mustonen ja Reetta Sariola, 150–157. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus & Helsingin kaupungin kulttuurikeskus.
- Westerlund, Heidi, Lauri Väkevä ja Leena Ilmola. (painossa) "How Music Schools Justify Themselves: Meeting the Social Challenges of the 21st Century". *European Perspectives on Music Education*. Wien: Helbling.
- Whitchurch, Celia. 2013. *Reconstructing Identities in Higher Education. The Rise of Third Space Professionals*. London & New York: Routledge.
- Whitty, Geoff. 2008. "Changing Mode of Teacher Professionalism: Traditional, Managerial, Collaborative and Democratic". Teoksessa *Artistic Citizenship. A Public Voice for the Arts*, toim. Mary Schmidt Campbell ja Randy Martin, 28–49. New York & London: Routledge.
- Wright, Ruth. 2015. "Music Education and Social Reproduction: Breaking Cycles of Injustice". Teoksessa *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, toim. Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce, ja Paul Woodford, 340–56. New York: Oxford University Press.

The role of the Finnish music school system in contemporary society: A proposal for systemic change

In this theoretical article, we examine the Finnish music school system as a social system whose unique role defines its boundaries and separates it from other systems (Luhmann 1995), and which must also renew its role in order to respond to societal changes. In our article, we focus particularly on the themes of equality of opportunities and equity. We argue that simply adhering to the theory of equality of opportunities, which forms the basis for contemporary educational systems, is not enough for the realization of equity in the music school system. Rather, the creation of a genuine equality of opportunities demands structural responsibility and active interventions from the system. If the music school system acknowledges that it increases inequality through maintaining an

unbalanced division of cultural capital (Bourdieu 1986), it can redefine its role in current society so that the goal of equity in the public service system is the main criteria of quality. To support our claim, we will first examine the historical construction of the music school system's binary (general and professional) role, which stems from different interpretations of the concept of Bildung. We will then examine, from Bourdieu's sociological perspective, how the cultural capital produced by the music school system accumulates for the advantaged populations. We will demonstrate that, from the perspective of the equality of opportunities, the music school system seems to be failing in both of its fundamental tasks. Third, we will argue through two examples that the development of a more equitable music school demands a change of perspective, wherein the music school system redefines its role and truly commits to actions that will then fulfill its societal responsibility. Regarded from the systemic perspective, it is possible to carry out this change through social innovations, which will in turn increase institutional resilience. The role of the system has to be reshaped in order to expand its moral responsibility beyond its traditional musical and pedagogical aspects, to include broader societal concerns. This, in turn, calls for expanded professionalism among the professionals working within the music school system.

MuT Tuulikki Laes (tuulikki.laes@uniarts.fi) toimii tutkijatohtorina Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa. Hän on mukana ArtsEqualissa taiteen perusopetusta tarkastelevassa Basic Arts Education for All -ryhmässä sekä Visions – Systems analysis and policy recommendations -ryhmässä.

MuT Heidi Westerlund (heidi.westerlund@uniarts.fi) on Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen professori sekä ArtsEqual-hankkeen johtaja. Hän johtaa Visions – Systems analysis and policy recommendations -tutkimusryhmää.

FT Lauri Väkevä (lauri.vakeva@uniarts.fi) on Taideyliopiston koulutuksesta vastaava vararehtori. Hän on toiminut Basic Arts Education for All -tutkimusryhmän johtajana sekä Visions – Systems analysis and policy recommendations -tutkimusryhmässä tutkijana.

FT Marja-Leena Juntunen (marja-leena.juntunen@uniarts.fi) on Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen professori. Hän toimii ArtsEqual-hankkeen taiteen perusopetusta tarkastelevan Basic Arts Education for All -ryhmän johtajana sekä tutkijana koulun taidekasvatukseen kohdistuvassa Arts@School -ryhmässä ja Visions – Systems analysis and policy recommendations -ryhmässä.