



Tuulikki Laes: Esipuhe.....	3
-----------------------------	---

## Artikkelit

Tuulikki Laes, Heidi Westerlund, Lauri Väkevä ja Marja-Leena Juntunen:  Suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tehtävä nyky-yhteiskunnassa. Ehdotelma systeemiseksi muutokseksi .....	5
Liisamaija Hautsalo: Mitä paikallisoopperalla voi tehdä? Pentti Tynkkysen  suullinen historia sosiaalisesti vastuullisen muusikkouden ilmentäjänä .....	26

## Katsauksia ArtsEqual-tutkimuksiin

Olli-Taavetti Kankkunen: Perusopetuksen kuuntelukasvatus osallisuuden ja osallistumisen mahdollisuuksien lisääjänä.....	55
Sanna Kivijärvi: Nuotinkirjoituksen merkitykset yhdenvertaisuuden näkökulmasta – kuvionuotit suomalaisessa musiikkikasvatusjärjestelmässä.....	60
Taru-Anneli Koivisto: Sairaalamuusikot institutionaalisia silojoja purkamassa.....	63
Anna Kuoppamäki ja Fanny Vilmilä: Nuorten kulttuurinen osallisuus ja monipuoliset musiikin oppimispolut .....	66
Hanna M. Nikkanen: Soittostartti – kohti musiikin instrumenttipepetuksen yhdenvertaista saavutettavuutta .....	71
Aleksi Ojala: Kohti kulttuurista osallisuutta ja toimijuutta – tuottamis pohjainen oppiminen koulujen musiikinopetuksessa .....	78
Katja Thomson: Musiikillinen kolmas tila – musiikkikorkeakoulun opettajat ja opiskelijat rakentamassa yhteistyötä turvapaikanhakijoiden kanssa .....	81

Kannen kuva: Eeva Anundi.

**Musiikki-lehden ilmoitushinnat: Etusäkansi 200 €**, muut sivut **1/1 s. 180 €**, **1/2 s. 100 €**, **1/4 s. 60 €**. **Toistoalennus 25 %**. Kaikki ilmoitukset ovat harmaasävyisiä. Alv. sisältyy hintoihin. Ilmoitusasioita hoitaa lehden päätoimittaja Tuire Ranta-Meyer (tuire.ranta-meyer@metropolia.fi).

#### **Vieraileva toimittaja**

Tuulikki Laes (Taideyliopisto)

#### **Päätoimittajat**

Tuire Ranta-Meyer (Metropolia)

Milla Tiainen (Helsingin yliopisto)

Laura Wahlfors (Taideyliopiston Sibelius-Akatemia)



**ARTSEQUAL**

**UNIARTS  
HELSINKI**

**✘ CERADA**

**Toimituksen osoite:** Musiikki-lehti, Suomen musiikkitieteellinen seura ry, Sibelius-Akatemia (T-talo), PL 30, 00097 TAIDEYLIOPISTO. **Päätoimittajat:** Dos. Tuire Ranta-Meyer (tuire.ranta-meyer@metropolia.fi), FT Milla Tiainen (milla.tiainen@helsinki.fi) sekä MuT Laura Wahlfors (laura.wahlfors@uniarts.fi). **Taittäjä:** Henri Terho (henri.terho@live.fi). **Toimitusneuvosto:** Marjukka Colliander, Janne Koskinen, Markus Mantere, Juha Ojala, Tuire Ranta-Meyer, Milla Tiainen, Juha Torvinen, Kai Tuuri ja Laura Wahlfors. **Tilaukset ja osoitteenmuutokset:** Suomen musiikkitieteellisen seuran sihteeri Minna Karppanen (mts.toimisto@gmail.com). **Tilaushinnat:** Vuosikerta 40 € (Pohjoismaiden ulkopuolelle 45 €), irtonumerohinta 10 € (kaksoisnumero 20 €). Vanhoja vuosikertoja ja seuran julkaisuja välittää seuran sihteeriin lisäksi Ostinato Oy, Tykistökatu 7, 00260 Helsinki, (09) 443 116, ostinato@ostinato.fi, www.ostinato.fi.

Tämän *Musiikki*-lehden numeron teemana on musiikki ja tasa-arvo. Laajasti ymmärrettynä tasa-arvo liittyy yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden kysymyksiin, jotka sisältävät itsessään paitsi sen mitä ne ovat, myös sen mitä ne eivät ole. Yhdenvertaisuutta ei voi tarkastella ilman eriarvoisuuden määrittelyä; oikeudenmukaisuuden pohdinta johtaa väistämättä kysymyksiin siitä, mikä on epäoikeudenmukaista, miksi ja kenen näkökulmasta. Siksi tasa-arvoon liittyvä poliittinen keskustelu on helposti kärjistyvää ja latautunutta ja kietoutuu tiiviisti hankaliin puheenaiheisiin, jotka liittyvät syrjintään, poissulkemiseen, leimaamiseen ja jopa vihanlietsontaan. Poliitiikka, kuten musiikkikin, on harmonian ja dissonanssin alituista vuoropuhelua.

*ArtsEqual – The Arts as Public Service: Strategic Steps towards Equality* ([www.artsequal.fi](http://www.artsequal.fi)) on Taideyliopiston koordinoima kuusivuotinen hanke (2015–2021), joka on osa Suomen Akatemian strategisen tutkimuksen neuvoston rahoittamaa Tasa-arvoinen yhteiskunta -tutkimusohjelmaa. Hanke on historiallisesti ainutlaatuinen, sillä se on ensimmäisenä tuonut taiteen ja taidekasvatuksen asiantuntijuuden osaksi valtakunnallista strategista tutkimusohjelmaa. Sen tehtävänä on tarkastella, miten taide julkisena palveluna voi lisätä tasa-arvoa ja hyvinvointia 2020-luvun Suomessa. Pyrkimyksenä on vaikuttaa paitsi ihmisten elämään, myös pidemmän tähtäimen politiikkaan – politiikkasuositusten tekeminen on jopa rahoittajien suunnalta tuleva velvollisuus, jota noudattaen ArtsEqualin kuuteen eri ryhmään jakautuneet tutkijat ovat julkaisseet toimenpidesuosituksia, katsauksia, raportteja ja infopaketteja akateemisten tutkimusjulkaisujen lisäksi. Huomattavan määrän eri taiteen- ja tieteenaloja edustavia tutkijoita yhdistävä hanke kohdistuu koulujen taideaineisiin, taiteen perusopetukseen, terveys- ja sosiaalialan, vankeinhoidon ja työelämäpalveluiden taideinterventioihin sekä sosiaalisesti vastuulliseen taiteilijuuteen ja yhteisötaiteen eri muotoihin.

Tämän numeron artikkelit edustavat osaa siitä tutkimuksesta, jota ArtsEqualin musiikin ja musiikkikasvatuksen tutkijat ovat tehneet hankkeen aikana tai sen jälkeen. Lehden ensimmäisen artikkelin on allekirjoittanut työstänyt yhdessä kolmen ryhmänjohtajan kanssa. Tarve musiikkioppilaitosjärjestelmän historiaa taustoittavalle ja muutostarpeita teoreettisesti tarkastelevalle artikkelille syntyi, kun ryhmänjohtajat vierailivat Itävallassa IIASA (*International Institute of Applied Systems Analysis*) -instituutissa syksyllä 2016. IIASA-tutkija Leena Ilmola-Sheppard on työskennellyt ryhmänjohtajien kanssa ja auttanut hahmottamaan systeemityökalujen avulla sitä systeemistä muutosta, jota tarvitaan epä-tasa-arvoa tuottavien mekanismien poissulkemiseksi taiteen ja taidekasvatuksen palvelujärjestelmistämme. Tulevaisuuden skenaarioiden tuottamiseksi tarvitaan

ymmärrystä järjestelmän historiallisesta perustasta. Tämä ajatus toimi lähtökoh-  
tana muun muassa tämän numeron artikkelille.

Toinen artikkeli on akatemiaturkija Liisamaija Hautsalon konstruoima suulli-  
nen historia oopperasäveltäjä Pentti Tynkkysen elämäntyöstä. Artikkelin on osa  
Hautsalon Suomen Akatemian rahoittamaa akatemiaturkijan hanketta, jossa  
ArtsEqualin virittämänä tutkitaan tasa-arvon ilmentymiä suomalaisessa oop-  
perakäytännössä. Hautsalon mukaan taidemusiikkia, ooppera mukaan lukien,  
voidaan kuulla joskus syytettävän elitismistä ja singulaarinarratiivien ylläpitä-  
misestä. Tynkkysen laaja paikallisoopperatuotanto on osoitus ruohonjuurita-  
son työstä, joka rikkoo oopperaa koskevia perinteisiä mielikuvia ja nostaa esiin  
musiikin potentiaalin yhteisöllisyyden voimavarana ja paikallisyhteisöjen koke-  
musten merkityksellistäjänä. Hautsalon artikkelilla on erityinen tasa-arvoistava  
elementti: näkyvämmän tekeminen näkyväksi.

Artikkeleiden lisäksi teemanumero tarjoaa katsauksen ArtsEqual-tutkimuk-  
siin seitsemän musiikkikasvatuksen tutkijan voimin. Tutkimuskuvauksista lukija  
saattaa huomata, miten monipuolisesta ja laajasta hankkeesta on kyse: tässä  
esiteltävät projektit vaihtelevat teoreettis-filosofisista tutkimuksista käytännön-  
läheisiin interventioihin, kehittämisprojekteihin ja yhteistyökokeiluihin ja edus-  
tavat vain osaa musiikkia koskevasta ArtsEqual-tutkimuksesta.

Taiteen tasa-arvoistavan potentiaalin hyödyntäminen yhteiskunnassa vaatii  
taiteen palvelujärjestelmissä piilevien epätasa-arvoa tuottavien mekanismien  
tunnistamista. Kyse ei kuitenkaan ole mistään utopistisesta tavoitteesta, jon-  
ka mukaan kaikkien epäkohtien poistuttua ikuisen demokratian harmonia on  
saavutettu. Tasa-arvotyössä on pikemminkin kyse jatkuvan dissonanssin säi-  
lyttämisestä, joka tekee erilaiset äänet ja näkökulmat näkyväksi ja kuuluvaksi.  
ArtsEqual nojaa filosofi Jacques Ranciéren (2010) tasa-arvokäsitykseen, jonka  
mukaan ihmisten välisestä dissonanssista johtuvat murtumat (*ruptures*) ovat de-  
mokratian elinehto – murtumat ovat kutsuja ja mahdollisuuksia, jotka huokuvat  
ihmisten välisissä pyrkimyksissä kohti tasa-arvoisempaa maailmaa.

*Helsingissä 8.10.2018*

*Tuulikki Laes, tutkijatohtori, Taideyliopisto*

*Musiikki-lehden vieraileva toimittaja*

*tuulikki.laes@uniarts.fi*

Lähde

Ranciére, Jacques. 2010. *Dissensus. On Politics and Aesthetics*. London: Continuum.

# 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 toteutuvas-  
ta (*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 rakenteiden 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.

Bourdieu (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 näyttäydy 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 vuorovaikutuksellisenä 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 liikkeelle 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 suomalaisen koulutusjärjestelmään yhtäältä modernin yhteiskunnan eriytyneeseen työnjakoon liittyvän ammatillisen koulutuksen, toisaalta säätyraajat ylittävän yksilöllisen kasvun momenteina. 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 musikkouden sijaan, vaikka nyky-yhteiskunta edellyttää monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisyyden huomioivaa globaalin identiteetin 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 hallinto henkilöt 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 maksuhuojennuksia 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 oppilaiden 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 systeemin ajattelu tarjoaa moderniteetin aikana kehittyville palvelujärjestelmille ja miten nyky-yhteiskunta haastaa musiikkikasvatuksen ammatillisuutta?

Sosiaaliset innovaatiot ja mahdollisuuksien tasa-arvo

Totesimme artikkelimme alussa, että systeemitieteellisestä 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](http://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](http://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 tulisi 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 kestävänsä 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 oella 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 termiin ”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](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](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](http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/pages/publication15998_en.pdf)
- Taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus 2012*. Helsinki: Etelä-Suomen aluehallintoviraston julkaisuja 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 julkaisuja 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](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.opi.fi/download/123012\\_taideyl\\_ops.pdf](https://www.opi.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf)
- TPOPS 2005. *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Tarkistettu 9.5.2018. [https://www.opi.fi/download/123012\\_taideyl\\_ops.pdf](https://www.opi.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf)
- TPOPS 2017. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Tarkistettu 6.5.2018. [http://www.opi.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/taiteen\\_perusopetus](http://www.opi.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.*

# Mitä paikallisoopperalla voi tehdä?

Pentti Tynkkysen suullinen historia sosiaalisesti vastuullisen muusikkouden ilmentäjänä

---

Liisamajja Hautsalo

Säveltäjä Richard Wagnerin (1813–83) kokonaistaideteoksen (saks. *Gesamtkunstwerk*) käsitteellä voidaan ajatella olevan kaksi merkitystä.<sup>1</sup> Yhtäältä sillä on esteettinen merkitys, jolloin se tarkoittaa erillisten taiteenlajien, runouden, musiikin ja tanssin yhteisyyttä draaman palveluksessa (Grey 2001, 233; ks. myös von Boehm 2018). Tämä määritelmä on yleismaailmallisesti omaksuttu, ja se löytyy monista oopperoiden käsiohjelmista ja muista oopperaa käsittelevistä teksteistä. Toisaalta käsitteellä oli Wagnerille myös syvällisempi merkitys, joka usein unohtuu oopperaa käsittelevässä keskustelussa. Alunperin kokonaistaideteoksen käsite liittyi Wagnerin idealistiseen näkemykseen antiikin tragediasta ja sen käytännöistä. Wagner ymmärsi tragedian yhteisöllisenä ja Ateenan kansalaisia yhteen sitovana tapahtumana, jolla oli ”sosiaalinen, eettinen ja uskonnollinen funktio” (Grey 2001, 233). Oopperareformissaan Wagner ehdotti muun muassa, että perinteisesti yläluokalle suunnatusta oopperataiteesta pitäisi tulla vähemmän elitististä ja kansanomaisempaa<sup>2</sup> ja että sen tulisi muistuttaa saksalaisia kyläfestivaaleja tai kaupungeissa toimivia lauluyhdistyksiä (Weber 2001, 155). Vaikka tämä filosofia ei välttämättä sovi nykyisiin käsityksiimme säveltäjänä kulttiasemaan monissa piireissä nostetusta Wagnerista, ajattelijana hän oli omana aikanaan tunnettu radikaali, jonka yhteiskuntautopiaan kuului ihmisten välinen tasa-arvo (ks. esim. Hollinrake 2001, 143).<sup>3</sup> Musiikkidraamat merkitsivät

---

<sup>1</sup> Wagner esitteli käsitteen vuosien 1849–1850 aikana kirjoittamissaan Zürichin esseissä *Die Kunst und die Revolution* ja *Oper und Drama* -teoksissaan (ks. esim. Müller ja Wapnewski 1992, 581–82). Käsitteen kuitenkin keksi filosofi ja kirjailija Eusebius Thrandorff vuonna 1827, eikä itse ajatus taiteiden yhteisyydestä ollut muutenkaan uusi (ks. esim. von Boehm 2018). Wagner kuitenkin kehitti ja systematisoi käsitteen ja pyrki toteuttamaan sen käytännössä *Nibelungin sormus* -tetralogiassa. Jukka von Boehm (2018) tekee tärkeän huomion todetessaan *Gesamtkunstwerk*-käsitteen olevan ”mukautumiskykyinen” ja ”käsitteellisesti kahlitsematon”.

<sup>2</sup> Weber käyttää englanninkielisessä tekstissään saksankielistä termiä *Volk* viittaamaan 1800-luvun nationalismiin myötä syntyneeseen idealistiseen käsitykseen saksalaisesta kansasta.

<sup>3</sup> Wagner osallistui vuoden 1849 nk. Dresdenin kapinaan, ja välttyäkseen pidätykseltä ja vankeudelta hän pakeni Sveitsiin, missä hän asui maanpaossa useita vuosia (ks. esim. Millington 2001, 14–15).

hänelle foorumia, jossa uudenlainen ideaaliyhteiskunta olisi mahdollista esittää symbolisesti.

Näennäisesti matka Wagnerista tämä artikkelin aiheeseen, punkaharjulaisen kanttorin, Pentti Tynkkysen (s. 1943) työhön oopperasäveltäjänä on pitkä, eikä yhteyttä näiden kahden välillä ehkä ole helppo hahmottaa. Tynkkysen säveltäjentyössä toteutuvat kuitenkin Wagnerin oopperaan liittämät, edellä mainitut merkitykset: esteettinen pyrkimys kohti kokonaistaideteosta sekä syvällisempi, eettis-sosiaalinen funktio<sup>4</sup> – toisin sanoen lähempänä tavallista kansaa oleminen sekä yhteisöä rakentava ja lujittava kollektiivisuuden idea. Niin maailmankuulu Wagner kuin paikallisesti toimiva Tynkkynen ovat pyrkineet sekä taiteiden tasarvoon oopperassa että ihmisten väliseen yhteisyyteen, yhteisölle tärkeiden asioiden jakamiseen ja symboliseen esittämiseen.

Ajatus yhteisöä rakentavasta ja lujittavasta oopperatoiminnasta ei toki ole omassa ajassamme uniikki idea. Esimerkiksi Suomessa on Tynkkysen lisäksi muutamia muitakin säveltäjiä, kuten Kouvolassa toimiva Jouni Sjöblom, tai Valassa, Kainuussa toimiva Risto Vähäsarja, jotka ovat organisoineet saman tyyppisiä oopperahankkeita.<sup>5</sup> Ooppera yhteisöllisenä projektina on kuitenkin muuta yhteisöllistä musiikkitoimintaa haastavampi toteuttaa. Pienimuotoisenaakin ooppera edellyttää jonkinlaisen tuotantokoneiston rakentamista ja eri ammattilaisten työpanosta, mikä ei useinkaan ole pienten budjettien varassa toimiville yhteisölle mahdollista. Jos yhteisöllisiä oopperahankkeita on tehty, ne on useimmiten tuotettu olemassa olevien oopperainstituutioiden yhteydessä, jolloin ammattimaisesti toimiva koneisto oopperan tekemiselle on jo ollut olemassa (ks. myös Atkinson 2006, 2010). Suomessa tätä toimintaa on harjoittanut Suomen Kansallisooppera (ks. Hietanen 2010). Näihin Kansallisoopperan tuotamiin oopperahankkeisiin voidaan viitata käsitteellä *yhteisötaide*, sillä niissä ”taiteilijat toimivat yhteistyössä erilaisten ryhmien kanssa” (Westerlund et al. 2016, 5). Kansallisoopperassa on tehty oopperaa esimerkiksi vammaisryhmien sekä koululaisten kanssa (ks. Hietanen 2010).

Oopperaa yhteisöprojekteina on tehty etenkin Brittein saarilla (Finnegan 1989, 71–77) ja musiikkiin liittyvillä yhteisöhankeilla on siellä ylipäänsä pitkät perinteet (ks. Wiegold & Kenyon 2015). Brittiläisen yhteisömusiikkitoiminnan juuret ovat sosiaalista oikeudenmukaisuutta ajaneessa vasemmistolaisuudessa (ks. esim. Conlon 2013; Matarasso 2013), ja sen pioneereja ovat olleet säveltäjät Gustav Holst (1874–34) ja Ralph Vaughan Williams (1872–1958). Heidän työtään jatkoi muun muassa Benjamin Brittenin (1913–76), joka toteutti myös oopperaan liittyviä yhteisöhankeita (ks. Moore 2015).<sup>6</sup> Edellä mainittujen sä-

<sup>4</sup> Tässä artikkelissa tarkastellaan Tynkkysen oopperoita ennen kaikkea Wagnerin sosiaalisen ja eettisen funktion kautta. Tynkkysen uskonnolliset oopperat ja näin olleen myös uskonnollisen funktion tarkastelu on rajattu tämän artikkelin ulkopuolelle.

<sup>5</sup> Tynkkysen työ oopperan parissa on kuitenkin muihin verrattuna huomattavasti mittavampaa (ks. Hautsalo 2018).

<sup>6</sup> Suomen Kansallisooppera on tehnyt nk. yleisötyötä alkaen 1990-luvulta, mutta malli tähänkin toimintaan haettiin Brittein saarilta (ks. Hietanen 2010).

veltäjävetoisten hankkeiden lisäksi joillakin paikkakunnilla Britten saarilla on tehty kevyempää oopperatuotantoa, kuten Gilbert & Sullivan -produktioita<sup>7</sup> sekä operettia. Ruth Finnegan (1989) esittelee teoksessaan *The Hidden Musicians: Music-Making in an English Town* amatöörivetoisen, Bletchleyssä toimivan oopperayhdistyksen, jonka perusti paikallinen liikemies ja oopperanrakastaja vuonna 1952 (Finnegan 1989, 71). *The Milton Keynes Amateur Operatic Society* -nimellä nykyään kulkeva yhdistys esiintyi ja esiintyy edelleen pari kertaa vuodessa, mutta ei esitä oopperaohjelmistoa, vaan pantomiimeja tai musiikinäytelmiä (Booth 2018). Vastaavanlaisia amatööriryhmiä perustettiin muuallekin Brittein saarille (Finnegan 1989, 75).

Brittiläisten oopperahankkeiden ja Tynkkysen oopperatoiminnan välillä on merkittäviä eroja. Esimerkiksi Bletchleyn oopperayhdistys esittää olemassa olevia ja valmiita teoksia, kun taas Tynkkynen on säveltänyt esitettävät teokset itse ja ikään kuin mittatilaustyönä. Lisäksi Bletchleyssä toimintaa organisoivat pitkäjänteisesti toimineet yhdistykset, jotka pystyivät myös mittavaan varainkeruutoimintaan. Bletchleyn yhdistys järjesti myös muuta toimintaa yhteistyössä kirkon ja koulujen kanssa, joten se ei keskittynyt pelkästään oopperatoimintaan. (Finnegan 1989, 71–77.) Tynkkysen hankkeissa on keskitytty ainoastaan yhden oopperan valmistamiseen kerrallaan, ja paikkakunnat, joilla hankkeet on toteutettu, kuten myös tekijät, ovat useimmiten uusia. Näiden hankkeiden yhteydessä on mahdollista puhua *väliaikaisista yhteisöistä* (Westerlund et al. 2016, 5; sit. Kwon 2002). Varsinaista yhteisötaitetta ne eivät kuitenkaan edusta, sillä ne eivät suuntaudu tietyille erityisryhmille, vaan mukana toiminnassa on kaikenikäisiä ja -tasoisia tekijöitä.

Oopperaan liittyviä yhteisöllisiä hankkeita on jonkin verran tutkittu, mutta näiden hankkeiden yksilö- tai yhteisötason vaikutuksista ei juurikaan ole kirjallisuutta. Suomessa oopperaa yhteisöllisyyden näkökulmasta on tarkastellut Aino Hannula (2012), jonka lyhyt artikkeli Nivalassa vuonna 2004 toteutetusta *Pula!*-oopperahankkeesta lähinnä esittelee ilmiön. Yhteisötaiteen vaikutuksia on jonkin verran tutkittu yksilötasolla (ks. esim. Veblen et al. 2013), mutta ei ole paljoakaan yhteisön tasolla (Matarasso 2013). Tämä artikkeli edustaa yritystä hahmottaa sekä oopperahankkeiden yksilö- että yhteisötason vaikutuksia, mutta pienimuotoisesti, yhden säveltäjän kertoman perustella eikä esimerkiksi laajalla haastattelututkimuksella, joka vaatisi suhteellisen mittavan aineistonkeruun.

Olen päättänyt valitsemaani aiheeseen siksi, että tutkimuksen kohteeksi valikoituvat useimmiten etabloituneet ja maineikkaat tekijät, jolloin monet paikalliset tekijät tai ilmiöt jäävät tutkimatta. Pentti Tynkkysen työllä oopperasäveltäjänä on kulttuurista ja sosiaalista merkitystä niillä paikkakunnilla, joilla hän on työtään tehnyt. Tämän paikallisen, kulttuuris-sosiaalisen merkityksen haluan

---

<sup>7</sup> Gilbert ja Sullivan oli englantilainen 1800-luvulla koomisia operetteja kirjoittanut taiteilijapari. Libretot kirjoitti W. S. Gilbert (1836–1911) ja niihin musiikin Arthur Sullivan (1842–1900). Heidän nimeään kantavia ja heidän teoksiaan esittäviä ryhmiä perustettiin jo ennen ensimmäistä maailmansotaa (Finnegan, 1989, 71). Näitä teoksia esitetään edelleen, ja ne ovat olleet suosittuja ennen kaikkia englanninkielisissä maissa.

tässä artikkelissa tuoda esiin. Samalla haluan tarkastella musiikintutkimuksessa vielä artikuloitumatonta aihetta, joka on sekä valtakunnallisessa mediassa näkymätön että perinteiselle oopperayleisölle tuntematon suomalaisen oopperan sivujuonne – paikallisooppera.

Tämä artikkeli käsittelee yhden muusikon, Pentti Tynkkysen, oopperan parissa tekemää työtä, jossa ilmenee ymmärrys oopperan sosiaalis-eettisestä funktioista. Metodologisesti artikkelini hyödyntää nk. suullista historiaa (engl. *oral history*) (Atkinson 1998; Leavy 2011; Hynninen 2017), jota on sovellettu useilla eri tieteenaloilla, muun muassa narratiivisessa tutkimuksessa (ks. esim. Atkinson 1998; Syrjälä 2001; Leavy 2011; Westerlund & Partti 2018). Rakennan tekemiini Tynkkysen haastatteluihin perustuvan suullisen historian hänen *oopperaan liittyvästä työstään* sekä niistä merkityksistä, joita hän ymmärtää paikallisoopperalla olevan paikallisyhteisöille.

## Pentti Tynkkysen tuotanto ja paikallisoopperan käsite

Pentti Tynkkysen 1960-luvulla alkanutta, vokaali- ja pianomusiikkiin keskittyntä sävellystyötä leimaa jako paikallishistoriallisten ja uskonnollisten aiheiden välillä, ja tämä jako on nähtävissä myös oopperoissa. Kaikkiaan Tynkkysen teosluettelo sisältää 12 oopperaa, joista paikallishistoriallisia on kahdeksan ja uskonnollisia neljä. Viimeksi mainituista yksi, *Temppelipelimanni*, on vielä esittämättä. Teosluettelo sisältää myös lukuisia kantaatteja, joista suuri osa on sävelletty joko paikallisiin ja kirkollisiin tarpeisiin. Tässä artikkelia varten tekemissäni haastatteluissa Tynkkynen kertoo paikallisiin aiheisiin keskittyvistä oopperoistaan, jotka ovat *Karhu* (1995), *Vänrikki Stool* (1997), *Kuru-laivan tuho* (1999), *Runeberg* (2000) ja *Roth & Spoof* (2003) ja *Huutolaistytön laulu* (2016).

Pentti Tynkkynen liittää termin *kansanooppera* edellä mainituista oopperoista *Karhuun*, *Vänrikki Stooliin*, *Kurulaivan-tuhoon*, *Runebergiin* ja *Roth & Spoofiin*. Toinen hänen käyttämänsä alaotsikko on ”kirkko-ooppera”, joka viittaa hänen uskonnollisiin oopperoihinsa. Tynkkysen mukaan hänen oopperansa ovat kansanoopperoita, ”koska ne on tehty tavallista ihmistä ajatellen” (23.1.2018). Kirkko-ooppera puolestaan liittyy hänen mukaansa kirkkoon instituutiona, ja se rinnastuu kirkolliseen, uskonnolliseen seremoniaan. Kirkkorakennusta käytetään tässä oopperatyyppissä hänen mukaansa ”ikään kuin lavasteena”. (23.1.2018.)

*Kansanooppera*-termiä ovat käyttäneet muutkin suomalaiset säveltäjät, mutta termillä ei ole yksiselitteistä määritelmää.<sup>8</sup> Kansanoopperoita kuitenkin yhdistää aihe, joka kertoo menneen maailman suomalaisista agraariyhteisöistä sekä niiden ihmisistä ja tapahtumista. Kansanoopperoihin on joskus viitattu käsitteellä *karvalakkiooppera* (ks. Heiniö 1999). Käsite juontaa juurensa 1970-luvun musiikkikeskusteluun, ja sen lanseerasi nuoren polven modernistien Korvat auki -yhdistyksessä toiminut Jouni Kaipainen (1956–2015). Käsitteen avulla hyökättiin Joonas Kokkosen (1921–96) ja Aulis Sallisen (s. 1935) modernistien taantumuksellisina pitämiä oopperoita vastaan (ks. esim. Heiniö 1999; Haut-

salo 2008). Mikko Heiniön (1999, 32–33) mukaan käsitteen avulla 1970-luvun suosittuun oopperaan pyrittiin yhdistämään ”takapajuisen maalaismaisuuden ja metsäläisäisyyden assosiaatiot”. Kirjassaan *Karvalakki kansakunnan kaapin päällä* (1999) Heiniö käyttää termiä sitaateissa, eikä se muutenkaan ole vakiintunut musiikkikielenkäyttöön.

Haastattelussa Tynkkynen kuvailee kansanoopperaa.

*Minä ajattelin, että minkä ihmeen takia aiheen pitää olla kansainvälinen [aihe]. [...] Lähdin siitä, että kun ooppera tehdään, sen pitää olla **kansalle tutusta aiheesta** ja sillä tavalla tehty, ettei siinä yksi naissolisti huuda kymmentä minuuttia, että hän kuolee, eikä kuolekaan. (22.1.2018.)*

*Kansanooppera on sellaista, että **niin sanottu tavallinen ihminen** voi kokea sen taideteoksena, joka häntä miellyttää. Ooppera on saatava tavallisen ihmisen tajunnan, ymmärryksen ja kokemuksen tasolle. Ja [kansanooppera on lisäksi sellaista], että **se ei vaadi musiikillista koulutusta**. (23.1.2018.)*

*[Kansanoopperan] aihe on kansanomainen, kansalle tuttu. Siinä on kotiseutuhistorian sisältöä. Ja on tärkeää, että musiikki, laulu ja soitto on tehty **tavallista kuulijaa** ja hänen korvansa ajatellen. (22.1.2018.)*

*Ollakseen kansanooppera, ooppera tarvitsee **aiheensa siltä alueelta ja siitä identiteetistä, josta on kysymys** (23.11.2017).*

*Kansanoopperani ammentavat omasta **kokemuspiiristäni, ympäristöstäni** ja ympäristötietoisuudesta sekä kaikesta niistä vaikutteista, joita olen saanut **ihmisiltä, jotka ovat eläneet tällä tai tuolla seudulla**. Mitä **siellä on tapahtunut** sellaista, joka on vaikuttanut kokonaisuuteen. [...] Näihin aihepiireihin sijoittuu aina jonkun yksityisen ihmisen tai yksityisten ihmisten kohtaloita, ilman niitä ooppera jäisi ulkokohtaiseksi. Siellä pitää olla sellainen **hahmo, johon katsoja ja kuulija voi osaltaan samaistua**; et hyvänen aika, että tuollahan voisin olla minäkin tuossa noin! Sen takia ooppera tehdään, se on taideteos, joka tehdään ihmisille [...]. Nämä on tärkeitä elementtejä. Ettei tarina ole ulkopuolinen, niin kuin vaikka Prinsessa Ruusunen -satu, joka kertoo hovista ja niistä kaikista [...] Mutta oopperan tulee, **kansanoopperan tulee olla ihmisläheinen. Kansan, ihmisen ooppera**. (23.1.2018.)*

<sup>8</sup> Kansanooppera-alaotsikkoja ovat käyttäneet Väinö Pesola (*Ulkosaarelaisia*, 1950), Aapo Similä (*Lemmin poika*, 1961), Jorma Panula (*Jaakko Ilkka*, 1978; *Jokiooppera*, 1982; *Vallan miehet*, 1986; *Joutilas mies*, 2008), Heikki Valpola (*Karannut hevonen*, 1978), Toni Edelman (*Pietarin miilu*, 1979), Herman Kantola (*Vilma*, 1980), Carlos Sedano (*Savottaoppera*, 1998), Veikko Norontaus (*Uudet veisuut*, 1990), Jukka Linkola (*Lieran poika*, 1993; *Hallin Janne*, 2007), Hannu Sopanen (*Orli 1*, 1995; *Orli 2*, 1997), Hannu Sinnemäki (*Silmänkääntäjä*, 1997), Atso Almila (*Isontaloon Antti*, 2000), Ilkka Kuusisto (*Nainen kuin jäätynyt samppanja*, 2000; *Matilda ja Nikolai*, 2004; *Pula! Ooppera konikapinasta*, 2004), Caj Chydenius (*Poika ja harakka*, 2001; *Joppausooppera*, 2004), Pekka Kostiainen (*Sammon tarina*, 2003; *Lakeuksien lukko*, 2006), Hannu Pojannoro (*Romu-Heikki*, 2006), Ulf Långbacka, (*Henrik och Häxhammaren*, 2011), Uljas Pulkkis (*Kekkonen – ooppera suurmiehestä*, 2013), Jouni Sjöblom (*Kustaan sota*, 2015; *Aleksanteri II:n aikaan*, 2018), Heikki Sarmanto (*Tuomas ja Kaarina*, 2017) sekä Jorma Panula ja Erlend Jantsikene (*Kitusuon Sofia*, 2017). Nämä tiedot ovat peräisin keräämästäni suomalaisen oopperan kantaesitysluettelosta, ks. Hautsalo 2018.

Tynkkysen käyttämä sanasto, jonka olen lihavoinut sitaatteihin, kuvaa hyvin kansanoopperaa, mutta hänen haastattelujensa perusteella on mahdollista konstruoida vieläkin tarkempi käsite, *paikallisooppera*<sup>9</sup>. Paikallisooppera liittyy oopperan tiettyyn paikkakuntaan, eikä vain yleisesti johonkin alueeseen maaseudulla. Paikallisoopperassa oopperoiden tapahtumat on sijoitettu niille paikoille, joilla ne esitetään, ja henkilöt, joista oopperat kertovat, ovat paikallisia ja paikallisille ihmisille tuttuja. Lisäksi sekä paikallisoopperoiden musiikkiin liittyvät että muut toteuttajat, kuten myös niiden yleisöt ovat pääasiassa paikallisia. Paikallisoopperassa on kysymys paikallisyhteisöä yhdistävästä ja sitä rakentavasta yhteisöllisestä tapahtumasta, ja sitä esittävät eri tasoiset harrastelijat, usein ammattilaisten tukemina. Paikallisoopperahankkeisiin ei liity etabloituneita orkesteri- tai oopperainstituutioita tai muita rakenteita, kuten teattereita tai festivaaleja. Lisäksi niitä useimmiten säveltävät, esityttävät ja organisoivat yksittäiset henkilöt. Rakentaessaan ja tukiessaan paikallisuutta ja siihen liittyvää yhteisöllisyyttä paikallisooppera edustaa Wagnerin yhteisöjä lujittavaa, sosiaalista funktiota.

Käsitteellisesti kansanoopperan ja paikallisoopperan välinen ero ei ole suuri, mutta se on selkeä: kansanooppera käsittelee kansanomaisia, usein kansallisen tason aiheita ja suurmiehiä<sup>10</sup>, jotka eivät välttämättä liity niihin paikkakuntiin, joilla ne esitetään. Esimerkiksi useimmat Ilmajoen musiikkijuhlilla esitetyistä teoksista liittyvät yleisesti Pohjanmaahan tai ne kertovat kansallisista suurmiehistä, kuten Urho Kekkonesta (1900–86), Oskar Merikannosta (1868–1924) ja C. G. Mannerheimista (1867–1951) (ks. esim. Pihlaja 2018). Paikallisoopperat ja sen tapahtumat sen sijaan kiinnittyvät aina jollain tavalla esityspaikkakuntaansa.

## Tutkimuksen teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat, keskeiset käsitteet ja tutkimustehtävä

Tämä artikkeli tarkastelee oopperaan liittyvää ilmiötä, joten se edustaa teoreettisesti musiikintutkimuksen alueella omaksi tutkimusalakseen 1990-luvulta alkaen eriytynyttä oopperatutkimusta ja sen yhtä juonetta, nk. uutta oopperatutkimusta (ks. esim. Johnson 2007; Levin 2007; Till 2012; Novak 2015). Termi uusi oopperatutkimus (engl. *new opera studies*) viittaa musiikkitieteen piirissä 1990-luvulla syntyneeseen, nk. uuteen musiikkitieteeseen (engl. *new*

<sup>9</sup> Paikallisooppera ei ole sama asia kuin maakuntaooppera. Tätä termiä käytetään eri maakunnissa toimivista oopperayhdistyksistä, jotka esittävät pääasiassa klassikko-ohjelmistoa (ks. myös Heiniö 1999). Erityisen aktiivinen yhdistys on Tampereen Ooppera, joka tuottaa uuden produktion joka vuosi (ks. Tampereen Ooppera 2018).

<sup>10</sup> Oma kysymyksensä on se, miksi suomalaisessakin oopperassa yksittäisistä henkilöistä kertovat oopperat käsittelevät miehiä. Tämä on kuitenkin toisen artikkelin aihe.

*musicology*), jossa musiikkia tarkasteltiin musiikkianalyysin sijaan sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä esimerkiksi uushermeneutiikan, naistutkimuksen ja post-kolonialismin viitekehyksissä (ks. esim. Kramer 1990; McClary 1991; Richardson 1999; Taylor 2007; Hautsalo 2008). Uuden musiikkitieteen teoreettis-metodologisia periaatteita alettiin noudattaa myös oopperatutkimuksessa, jolloin ooperteoksia alettiin tarkastella monitieteisesti musiikkianalyysia painottavan tarkastelutavan sijaan (ks. esim. Abbate 1991, 2001). Tällöin alettiin puhua David J. Levinin (2007) johdolla uudesta oopperatutkimuksesta. Musiikkitieteen lisäksi uusi oopperatutkimus hakee välineitä esimerkiksi sosiaaliantropologiasta, esitystutkimuksesta, kirjallisuudentutkimuksesta, mediatutkimuksesta, genre-teoriasta, sukupuolentutkimuksesta tai reseptiotutkimuksesta (ks. Till 2012). Uuden oopperatutkimuksen paradigmaa noudattaen tämä artikkeli hyödyntää menetelmiä kolmelta tieteenalalta, narratiivisesta tutkimuksesta (Leavy 2011; Atkinson 1998; Syrjälä 2001; Westerlund & Partti 2018) sosiologiasta ammentavasta professionalismin eli ammattilaisuuden tutkimuksesta (Sugrue & Solbrekke 2011; Barnett 2011; Dent et al. 2016) sekä musiikin sosiologiasta (DeNora 2002, 2011, 2017).

Narratiivisen tutkimuksen suomalaisen pioneerin, Leena Syrjälän (2001, 3) mukaan narratiivisessa tietämisen tavassa korostuu mahdollisuus ymmärtää maailmaa vähitellen kehkeytyvänä ja juonellisena tarinana, jossa etsitään yhteyttä tapahtumien välille. Kertomuksessa yleisesti käytetty narratiivinen ajattelun ja tietämisen tapa on siis erilainen inhimillisen ymmärryksen muoto kuin tieteessä käytetty (Syrjälä 2001, 3). Narratiivisen tutkimuksen alueelta olen valinnut menetelmäksi haastattelussa tuotetun *suullisen historian*, jota käytetään narratiivisen tutkimuksen lisäksi esimerkiksi historian tutkimuksessa, antropologiassa ja etnografiassa (ks. esim. Atkinson 1998; Leavy 2011). Yhdysvaltalaisen Patricia Leavyn (2011, 4) mukaan suullinen historia on metodi, jonka avulla yksilöiltä kerätään kertomuksia tutkimuksen käyttöön. Suullinen historia on lopultaan avoin haastattelumuoto, jossa haastateltava ja haastattelija tekevät yhteistyötä haastateltavan jakaessa oman tarinansa. Yleensä keskustelulla on aihe, mutta haastateltavalla on kuitenkin runsaasti tilaa kertoa kokemuksistaan, ideoistaan ja tunteistaan, jotka voivat joko suoraan tai välillisesti kiinnittyä tutkittavaan aiheeseen. (Leavy 2011, 13.) Suullinen historia useimmiten keskittyy henkilön elämän yhteen puoleen, kuten työelämään tai yhteen rooliin henkilön elämässä. (Atkinson 1998; ks. myös Leavy 2011). Suullinen historia keskittyy myös siihen, mitä henkilö muistaa tietystä tapahtumasta, asiasta, ajasta tai paikasta (Atkinson 1998, 8). Suullinen historia eroaa elämäntarina (engl. *life story*) perustuvasta haastattelusta siinä, että viimeksi mainittu kohdentuu tutkittavan henkilön koko elämään ja pyrkii kronologiseen esitykseen. Monet narratiiviset menetelmät, kuten lähellä toisiaan olevat *life history* ja *life story*, ovat kehittyneet suullisen historian menetelmästä. (Atkinson 1998, 3.)

Tarkastelen Pentti Tynkkysen haastatteluissa kertomia asioita suullisena historiana ja keskityn yhteen hänen työelämänsä osa-alueeseen, oopperaan liittyvään työhön. En siis rakenna säveltäjän elämäntarinaa tai hänen ammatillista kehityskertomustaan, enkä näin ollen pyri aukottomaan kronologiaan, mihin



esimerkiksi *life history* keskittyy. Sen sijaan kuvaan säveltäjän omaa ymmärrystä siitä, mikä hänen työssään on yhteisön näkökulmasta merkittävää.

Syrjälän (2001, 1) mukaan tarinoiden kertominen mahdollistaa sen, että tulemme kuulluiksi, huomatuiksi ja arvostetuiksi. Tarina myös tekee piilevän näkyväksi, muotoilemattoman muotoiluksi ja epäselvän selväksi (Atkinson 1998, 7). Kerronta voi lisäksi olla reaktio huoleen aidon ja pysyvän katoamisesta (Hynninen 2017, 15). Hynnisen (2017, 17) mukaan erityisesti vanhemmilla ihmisillä yhtenä kerronnan motiivina on halu säilyttää ja välittää katoavaksi kokemaansa perinnettä.

Tämä artikkelin narratiivinen tutkimusote pyrkii siis tuomaan esiin sitä, millainen oopperaan liittyvä suullinen historia paikallisesti tunnetun punkaharjulaisen kanttorin oopperan parissa tekemästä työstä muodostuu ja mitä aiemmin näkymättömiä asioita se tekee näkyviksi. Samalla artikkeli pyrkii ensimmäistä kertaa saattamaan kirjalliseen muotoon sellaista, mitä ei aiemmin kirjattu ja sellaista, mikä on vaarassa kadota ja jäädä kokonaan kirjaamatta.

Artikkelissani hahmotan Tynkkysen moniammatillisena, myös muusikon työhön liittymättömiä tietoja ja taitoja soveltavana muusikkona ja visionäärinä. Tarkastelen siis Tynkkysen oopperatyötä hänen suullisen historiansa perusteella professionalismin eli ammattilaisuuden tutkimuksen viitekehyksessä ja ymmärrän hänen toimintansa *sosiaalisesti vastuullisen muusikon toimintana*. Sosiaalisesti vastuullisen muusikon käsite on johdettu  *vastuullisen ammattilaisuuden*  käsitteestä (Sugrue & Solbrekke 2011). Ensinnäkin käsitän Tynkkysen *ammattilaisena*, joka on ”suorittanut ammattiin pääsyvaatimuksena olevan korkeakoulututkinnon (tai vastaavan)” (Sugrue & Solbrekke 2011, 12). Toiseksi,  *vastuullisen ammattilaisuuden*  käsite viittaa kysymykseen siitä, ”mitä tarkoittaa toimia ammatillisesti vastuullisella tavalla” (Sugrue & Solbrekke 2011, 11). Ciaran Sugruen ja Tone Dyrdal Solbrekken (2011, 15) mukaan tämä tarkoittaa, että tietoja ja taitoja hankitaan sekä niiden itsensä vuoksi että yhteisön hyödyksi. Kolmanneksi johdan edellisestä käsitteen  *vastuullinen muusikko* , jolloin ammattilaisuus tarkentuu musiikin alaa koskevaksi. Neljäs vaihe lisää käsitteeseen  *sosiaalisen ulottuvuuden*  eli ”kyvyn ja halun lahjoittaa (engl. *dedicate*) erikoistunutta ja vaikeatajuista(kin) tietoa yhteiskunnan jäsenten palvelukseen” (Freidson 2001; sit. Sugrue & Solbrekke 2011, 13). Tältä osin käsite liittyy tällä hetkellä vilkkaaseen keskusteluun taiteen ja hyvinvoinnin välistä kytköksistä ja nk. sosiaalisesti sitoutuneisiin taidekäytäntöihin (eng. *socially engaged arts practices*) (ks. esim. Westerlund et al. 2016).

Pentti Tynkkysen työn lähtökohta oopperahankkeissa on ollut hänen kanttori-urkurin koulutuksensa. Vastuullisuus näyttäytyy Tynkkysen työssä siinä, että hän on oopperaproduktioita rakentaessaan käyttänyt osaamistaan mahdollisimman optimaalisesti ja pyyteettömästi yhteisönsä hyväksi. Hän on oopperahankkeissa työskennellessään hyödyntänyt tehokkaasti myös niitä taitoja, joihin hänellä ei ole muodollista koulutusta, kuten kirjoittamista, näyttelmistä, näyttämöllepanon suunnittelua, oopperan organisointia ja johtamista sekä hankkeista tiedottamista. Tätä Tynkkysen hallitsemaa osaamisen kokonaisuutta oopperan parissa kuvaan *oopperatyön* käsitteellä, joka rinnastuu osittain Chris-

topher Smallin (1998) musiikin laajaa prosessiluonnetta kuvaavaan käsitteeseen *musicking*. Smallin käsitteestä oopperatyö eroaa kuitenkin siinä, että se kohdentuu erityisesti oopperan osa-alueelle. Tynkkysen työ oopperan parissa näyttyy näin ollen perinteistä säveltäjätöitä laajempaan, moniammatillisena ja monia muusikon työn kannalta ei-välttämättömiä taitoja käsittävänä toimintana. Merkittävin lähtökohta Tynkkysen hankkeissa on ollut hänen käsityksensä oopperasta yhtäältä yhteisöllisyyden rakentajana ja toisaalta yksilöiden kasvun välineenä, mikä on tuonut hänen työhönsä vahvan sosiaalis-eettisen ulottuvuuden. Nämä elementit tekevät siis Tynkkysestä *sosiaalisesti vastuullisen muusikon*.

Kolmas, musiikkiin liittyvä teoreettinen viitekehyseni edustaa musiikin sosiologiaa. Tynkkysen oopperatyön sosiaalisen ulottuvuuden ja sen merkitysten konstruomisessa paikallisyhteisössä sovelletaan musiikkisosiologi Tia DeNoran käsitettä, jota hän on kehittänyt paitsi musiikin sosiologian myös musiikkiterapian alueille sijoittuvissa tutkimuksissaan (DeNora 2002, 2011, 2017). Tämä käsite on *affordanssi* eli *tarjoama* (2002, 2011, 2017), jonka alun perin esitteli James J. Gibson (1958) psykologian alan tutkimuksissaan. DeNora (2002, 21) mukaan musiikki voi sisältää affordanssin, millä hän tarkoittaa sitä, että ”musiikki tekee mahdolliseksi” (engl. *affords*). DeNora ei ole kiinnostunut siitä, mitä musiikki itsessään merkitsee tai miten se on tuotettu. Sen sijaan musiikillisen affordanssin käsite viittaa DeNoralta (2002, 25) ajatukseen musiikista resurssina ”muiden asioiden” tekemiselle, ajattelemiselle ja tuntemiselle. Hän keskittyy kysymykseen siitä, mitä musiikilla voi tehdä inhimillisessä elämässä ja millaista sosiaalista toimintaa tarjoaa. DeNora (2002, 19–20) mukaan musiikki ei kerro sosiaalisesta elämästä, vaan on itsessään sosiaalinen elämä. Tynkkysen toiminnan yhteydessä affordanssi siis tarkoittaa kysymystä siitä, *mitä paikallisoopperahankkeilla voi tehdä ja millaista toimintaa ne tarjoavat paikallisyhteisössä*.

Tutkimustehtävänäni tässä artikkelissa on tarkastella Pentti Tynkkysen paikallisoopperassa tekemää oopperatyötä ja hänen käsityksiään oopperatyön merkityksistä paikallisyhteisössä hänen suullisen historiansa perusteella ja samalla pohtia oopperatyöstä esiin nousevaa laajempaa kysymystä *sosiaalisesti vastuullisesta muusikkoudesta*. Kysyn artikkelissani:

1. Millaisia valmiuksia Pentti Tynkkynen on suullisen historiansa perusteella oopperatyössään tarvinnut?
2. Millaisia paikallisuuden periaatteita Pentti Tynkkynen on suullisen historiansa perusteella oopperatyössään noudattanut?
3. Miten Pentti Tynkkysen sosiaalisesti vastuullinen muusikkous manifestoituu hänen oopperatyössään ja millaisia affordansseja oopperatyö tarjoaa sitä esittävälle yhteisölle hänen suullisen historiansa perusteella?

## Aineiston keruu ja tutkijan vastuu

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, ja se on toteutettu Pentti Tynkkysen puolistrukturoituna elämäkertahaastatteluna. Haastattelut tapahtuivat keskustelumuodossa ja haastattelukysymykset oli teemoiteltu. Kysymykset jakautuivat kahteen pääteemaan, Tynkkysen taiteelliseen taustaan ja koulutukseen sekä hänen oopperatyöhönsä. Viimeksi mainittu jakautui edelleen kahteen alateemaan: yhtäältä keskustelimme oopperateoksista ja niiden paikallisuudesta sekä toisaalta siitä, miten oopperaproduktiot ovat paikkakunnilla rakentuneet. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Analyysiani varten olen lähilukenuit litteroituja haastatteluja moneen otteeseen (ks. Hynninen 2017). Haastatteluja on yhteensä noin viisi tuntia, ja ne on tehty kolmessa vaiheessa marraskuun 2017 ja huhtikuun 2018 välisenä aikana. Ensimmäisen haastattelun tein marraskuussa 2017 ja seuraavat tammikuussa 2018. Viimeisen kerran haastattelin Tynkkystä huhtikuussa 2018, jolloin esitin pääasiassa selventäviä ja tarkentavia kysymyksiä. Vaikka suullinen historia rakentuu subjektiivisesti koetusta muisteluaineistosta, olen käyttänyt haastattelujen lisäksi oopperoiden esitystietojen oikeellisuuden tarkistamiseksi Tynkkysen teoksista kertovia käsiohjelmia, julisteita ja lehtileikkeitä. Osa niistä löytyy internetistä ja osan olen kopioinut Tynkkysen henkilökohtaisesta arkistosta. Muilta osin olen noudattanut narratiivisen tutkimuksen jo mainittua periaatetta ja hyödyntänyt ainoastaan haastateltavan haastatteluissa tuottamaa aineistoa. En ole tässä tutkimuksessa varsinaisesti hyödyntänyt sitä runsasta sanomalehtilehtimateriaalia, joka käsittelee Tynkkysen oopperatyötä, sillä tämä olisi metodologisesti oma, reseptiotutkimuksen menetelmiin perustuva tutkimuksensa.<sup>11</sup> Lehtijuttuja käytin lähdekriittisesti vain faktojen tarkastamisen yhdessä edellä mainitun muun materiaalin kanssa. Käyttämäni aineistositaatit ovat suoria sitaatteja, joiden kieliasua olen muokannut paikoitellen lukemisen sujuvoittamiseksi. Artikkelissa mainittuihin suomalaisiin oopperoihin liittyvät tiedot ovat peräisin kokoamastani tietokannasta, johon olen pyrkinyt keräämään kaikki Suomessa kantaesitetyt oopperat ja niiden perustiedot.<sup>12</sup> Haastatteluaineiston arkistointipaikka on Tampereella sijaitseva Suomen Tietoarkisto, joka toimii Tampereen yliopiston yhteydessä.

Haastattelun perustella konstruoituun suulliseen historiaan liittyy aina haasteita, koska kysymys on narratiivisen metodologian avulla tuotetusta muisteluaineistosta eikä faktoihin perustuvasta materiaalista. Ensimmäinen haaste on haastatteluaineistojen tulkinta. Väärintulkintojen välttämiseksi olen lähiluvun menetelmää noudattaen palannut haastatteluaineistoon lukuisia kertoja, ja itse

<sup>11</sup> Mikko Heiniön ansiokas tutkimus *Karvalakkiooppera kansakunnan kaapin päällä* (1999) esittelee reseptioon perustuvan näkökulman. Heiniö käy siinä laajasti läpi nk. karvalakkioopperoiden saamaa lehdistövastaanottoa niin Suomessa kuin ulkomailla.

<sup>12</sup> Kiitän tutkimusavustajaani Seija Nurmelaä hänen tätä tietokantaa varten tekemästään keräys- ja tarkistustyöstä.

haastattelutilanteissa pyrin kysymään saman tyyppisiä asioita usealla eri tavalla muotoillen. Silti on olemassa se vaara, että olen tulkinnut väärin Tynkkysen kertoman. Toinen haaste liittyy Tynkkysen suullisen kertomuksen ja historiallisten faktojen väliseen suhteeseen. Vuosilukujen muistamisessa ja asioiden järjestyksessä ilmeni jonkin verran huojuntaa, joten olen tarkistanut esimerkiksi teosten esitysvuosiin ja esittäjiin liittyvät faktat muista lähteistä, kuten jo mainituista lehtileikkeistä ja oopperoiden ohjelmakirjoista.

## Pentti Tynkkysen oopperatyö sosiaalisesti vastuullisen muusikon ilmentymänä

Ennen varsinaista analyysia esittelen lyhyesti sen järjestyksen, jonka mukaan artikkelini loppuosa etenee. Pentti Tynkkysen haastatteluaineistosta suulliseksi historiaksi konstruoimiani, hänen oopperatyöhönsä liittyviä aihekokonaisuuksia on kolme. Ensin tarkastelen Tynkkysen oopperatyön taiteellis-musiikillista perustaa, jolloin esittelen hänen taustaansa ja kanttorinkoulutustaan. Tämän jälkeen käsittelen niitä affordansseja, joita Tynkkysen oopperatyö on siinä mukana olleille ihmisille tarjonnut. Kolmanneksi tarkastelen Tynkkysen oopperatyön paikallisuutta kahdesta näkökulmasta. Ensin käsittelen tapaa, jolla Tynkkysen *oopperateokset* edustavat paikallisuutta, minkä jälkeen tarkastelen oopperateosten paikallisuuden tarjoamaa affordanssia. Toiseksi käsittelen tapaa, jolla Tynkkysen *oopperoiden tuotannot* edustavat paikallisuutta sekä niiden tarjoamaa affordanssia.

Pentti Tynkkysen oopperatyön esteettinen lähtökohta ja sen taiteellis-musiikillinen perusta

Tynkkysen oopperatyön esteettisenä lähtökohtana on ollut jo artikkelin alussa esitelty kokonaistaideteoksen idea, jonka mukaan kaikki taiteen osa-alueet ovat oopperateoksessa tasa-arvoisia.

*Minulle kansanooppera on yhteistaideteos, jossa eri taiteenmuodot muodostavat yhdessä ehjän kokonaisuuden, ja nämä taidemuodot ovat tietysti se kirjallinen libretto, kertomus. Sitten siihen liittyvät nämä sävelosuudet kuoroina, kuoro-osina, aarioina ja myöskin soitinorkesteri välikkeenä, johdantona, alkusoittona ja tietynlaisena päätöksenä, joka voi olla myöskin ihan yhteinen. Sitten siihen liittyy kuvaamataide lavasteiden muodossa. Lavasteet muodostavat siis sen ympäristön, missä kaikki tapahtuu, ja ne antavat omat virikkeensä myös näille muille osille. Oikea lavastus on sellainen, että se ei ole vain taustakuva, vaan se on olennaisesti kokonaisuuteen liittyvä; tavallaan kuvasarjakehyys, ihan niin kuin taulunkehys, jonka täytyy myös olla sellainen, että se liittyy kokonaisuuden omalta osaltansa yhdeksi kokonaisuudeksi. (23.1.2018).*

Pentti Tynkkysen oopperasäveltäjäyden perusta rakennettiin jo hänen lapsuudenkodissaan, jossa harrastettiin kulttuuria laaja-alaisesti.<sup>13</sup>

*Olen asunut useammilla paikkakunnilla lapsuudessani, ja juureni ovat Kiteellä ja täällä Punkaharjulla. Olen saanut nauttia molemmissa vanhempieni kodeissa kansansivis-*

tyksen parhaita paloja sekä sivistyksen ymmärtämistä ja ylläpitämistä. Se on antanut pohjan myös sille, että olen hankkinut itselleni mahdollisimman laajan sivistyksen kirjallisuuden kautta muiden opintojen myötä tai niiden ohella. (22.1.2018.)

Tynkkynen luki nuorena paljon, ja hän seuraa kirjallisuuden kenttää edelleen tarkasti muun muassa kirja-arvioita paikallislehdille laatien (22.1.2018). Tekstejä vokaalimusiikkiinsa hän on hakenut kotimaisesta klassikkorunoudesta: ”Minä tunsin runoutta, niin minullahan on Saima Harmajasta kokoelma ja Eino Leinosta kokoelma” (24.4.2018). Kirjoittaminen kuului niin ikään Tynkkynen vahvuuksiin jo koulussa.

*Silloin minä kirjoitin monista aiheista, tein juttuja, pakinaluontoisia ja esseitä ja sen semmoisia, ja ne [paikallislehdet] mielellään ottivat vastaan koska minulla on aina [koulussa] kirjoitus ollut kymppi ja kirjoitus on ollut minun vahvaa alaani. (22.1.2018.)*

Tynkkynen harrasti kouluaikanaan myös näyttötelemistä ja tutustui näin näyttelijäntyöhön (22.1.2018). Hän kertoo jopa harkinneensa näyttelijän uraa (24.4.2018).

*Minulla oli vaihtoehtona opettajan virka, ja oli siinä joitakin muitakin, näyttelijän virka kiinnosti hirveästi, ja sitäkin olen saanut tehdä. Näyttelijän ura. Mutta näistä kaikista valikoitui musiikki. (24.4.2018.)*

*[Kiinnostus näyttelijäntyöhön] juontaa ihan siitä, että koulussa minä osallistuin näytelmiin. En ainoastaan ollut niissä muusikkona, vaan minulla oli henkilökohtaisia osia, näyttämöosia, ensin koulunäytelmissä, lastennäytelmissä ja sitten myöhemmin lukioaikana jo ihan Juvalla, aikuisten näytelmissä oikeissa teatterikappaleissa. Olin siellä kuin kotonani ja huomasin, että minulla oli taitoja enemmän kuin monilla muilla sekä äänenkäytössä että siinä, että täytyi eläytyä henkilöön, jota näyttelee, eikä vaan näyttellä sitä. Täytyy olla se henkilö. Tätä minä sitten sovelsin myöskin tässä oopperahommassa. (24.4.2018.)*

*Minulla on henkilökohtaista kokemusta teatterityöstä, koska olen itse ollut itse jossakin määrin näyttötelemässä ja saanut siinä ohessa koulutuksen siihen. (23.11.2017.)*

Kirjoittaminen ja näyttöteleminen kuuluivat siis Tynkkynen nuoruusvuosiin, ja kiinnostus musiikkiin oli niin ikään synnyinkodin perintöä. Musiikki oli lopulta se, joka valikoitui elämänuraksi.

*Isäni oli kanttori. Meitä oli kuusi lasta. Perustimme perheyhtyeen, johon liittyi myös eräs opettajaperhe ja heidän lapsensa, kolme lasta. Tällä tavalla me teimme parikymmentä vuotta yhteistyötä ja soitimme jousiyhtyeenä. Se oli erittäin antoisaa ja virikkeellistä aikaa. Sen lisäksi tietysti pianonsoiton opinnot ja pyrkiminen Sibelius-Akatemiaan, mikä onnistukin kirkkomusiikkiosastolle. Sen kävivät myöhemmin myös nuorempi veljeni ja nuorempi siskoni. (22.1.2018.)*

<sup>13</sup> Tynkkynen syntyi Sortavalassa vuonna 1943. Perheen kotipaikka tuolloin oli Kitee, ja säveltäjä kertoo, että ”äiti kävi synnyttämässä hänet Sortavalassa. Isä oli sodassa” (24.4.2018). Nuoruusvuotensa hän vietti Rantasalmella ja kävi lukion Juvalla, sillä Rantasalmella ei ollut lukiota (24.4.2018). Tynkkynen kirjoitti ylioppilaaksi Juvan yhteiskoulusta vuonna 1962.

*[Siihen vaikutti] perinne, kun olen saanut molemmista sukuista, isän ja äidin puolelta geenit [musiikkiin], jotka olivat kyllin voimakkaat. Huomasin päästyäni Sibelius-Akatemiaan, että hyvinhän täällä pärjätään, ettei ollut mitään vaikeuksia. Sitten tuli oma into, luovuus ja kaikki siihen tueksi. Olen tehnyt oikean valinnan. (24.4.2018.)*

Sibelius-Akatemian kirkkomusiikkiosastolla Tynkkynen opiskeli vuosina 1962–68 ja suoritti kanttori-urkurin tutkinnon vuonna 1968. Hänen opintoihinsa kuuluivat ainakin urkujensoitto, urkujen tuntemus, kuoronjohto ja jumalanpalvelussoitto (ks. Sibelius-Akatemian kanttori-urkuri-tutkinnon tutkintovaatimukset, 1967). Näiden tutkintojen suoritustasosta ei ole mainintaa säveltäjän CV:ssä. Yksinlaulussa hän suoritti kuitenkin II-kurssitutkinnon jatko-opintoina, kuten myös improvisaatiossa. Tämä mainitaan säveltäjän CV:ssä (Tynkkynen 2017) Vuodesta 1970 alkaen tutkintovaatimuksia tiukennettiin yksinlaulun osalta niin, että valmistuneiden oli suoritettava laulussa vähintään I-kurssitutkinto (ks. Sibelius-Akatemian kanttori-urkuri-tutkinnon tutkintovaatimukset, 1967).

Tynkkynen toimi jo opiskeluaikanaan kanttorin virassa Malmin seurakunnassa Helsingissä (Pihlajamäki) (vuodet 1966–1970), missä hän jatkoi myös valmistumisensa jälkeen. Sen jälkeen hän toimi kanttorina Laukaassa (vuodet 1970–1989) ja Kurussa (vuodet 1991–2003). Hän johti työskentelypaikkakunnillaan ja niiden lähialueilla kuoroja sekä opetti kouluissa ja kansalaisopistoissa.<sup>14</sup> Tynkkynen jäi eläkkeelle Kurun kanttorin virasta vuonna 2003. (Tynkkynen CV, 2017.) Sen jälkeen hän muutti isänsä suvun asuinseuduille Punkaharjulle, missä hän asuu edelleen.

Vaikka Tynkkynen oopperatyötä tukevat hänen edellä kuvattu harrastuneisuutensa musiikin ulkopuolella sekä erilaiset muut taidot, musiikin osalta hänen oopperatyönsä perustuu ennen kaikkea hänen monipuoliseen kanttorinkoulutukseensa. Erilaisten instrumenttien hallinta on ollut tärkeä osa hänen musiikillista oopperatyötään.

*Ja sitten tarvitaan joidenkin soittimien tuntemus, minulla se on piano ja urut, ja urut on nimenomaan hengellisissä oopperoissa ollut. Sitten minä soitan alttoviulua ja viulua. Mutta puhaltimet eivät ole minulla hallinnassa, mutta puhaltajia on aina löytynyt kyllä. (23.11.2017.)*

Myös laulaminen ja siihen liittyvät opetus- ja koulutustehtävät ovat olleet Tynkkynen oopperatyön ytimessä. Tynkkynen kertoo olleensa ”erikoistunut kuorotyöhön, äänenmuodostukseen, lauluun, siis myöskin soololauluun” (22.1.2018). Hän toisin sanoen sekä opetti laulajia että lauloi itse.

*[...] minulla oli auktoriteettia, koska minulla oli musikkona sellaista osaamista, että pystyin esimerkiksi laulajia auttamaan. Jos jollekin yksityisopillaalle joku sävelala oli korkea, minä improvisoin ja alemmaksi siirrettiin. Käytännön musiikon taitoja, ilman niitä ei kyllä pärjää laajemmin musiikin kentässä. (24.4.2018.)*

<sup>14</sup> Hoitaessaan kanttorin virkaa Laukaassa Tynkkynen toimi sivutoimisena musiikinopettajana sekä peruskoulun yläasteella ja lukiossa. Työskennellessään Kurussa hän toimi myös musiikinopettajana Ylöjärvellä (vuodet 1989–1991).

*Tietysti myöskin kanttorin työ on monipuolista kun sellaisena haluaa ottaa, se on muutakin kuin kirkossa soittamista ja laulamista. Minä sitten aloin myöskin konsertoita [laulamalla] itse saamani hyvän laulunopetuksen jälkeen. (22.1.2018.)*

Laulu- ja instrumenttiopintojen lisäksi myös muista Tynkkysen kanttorikoulutuksessa hankkimista taidoista, kuten improvisoinnista, soitinyhtyeiden valmentamisesta, sovittamisesta sekä kuoronjohdosta on ollut hyötyä oopperatyössä.

*Olin jo viimeisinä opiskelujakoina Helsingin Pihlajamäessä Malmin seurakunnassa, Pihlajamäen kanttorina. Ja kun valmistuin 1968, hain Laukaan kanttorin virkaan [...] Hain ja pääsin ja olen onnellinen siitä, että sain olla siellä parikymmentä vuotta musiikkielämästä laajasti kehittämässä, ja kuorotoimintaa ja soitintoimintaa ja kaikkea musiikkiin liittyvää. (22.1.2018.)*

Huolimatta siitä, että Tynkkynen opiskeli Sibelius-Akatemiassa laaja-alaisesti, sävellys ei varsinaisesti kuulunut hänen opinto-ohjelmaansa. Muoto-oppi sen sijaan kuului, ja siinä hänen opettajansa oli säveltäjä Einojuhani Rautavaara (1928–2016). Tynkkynen toteaa sävellysoopinnoistaan: ”Voi sanoa, että sävellystäkin. Mutta ennen kaikkea [opiskelin] muoto-oppia ja sävellyksen perusteita, perusrakenteita.” (24.4.2018.) Muoto-oppi sekä muut teoria-aineet ovat siis olleet se opintojen osa-alue, jolle Tynkkynen on perustanut sävellystyönsä.

*Sävellysopinnot oli ihan alussa teoriaopintojen yhteydessä Sibelius-Akatemiassa, mutta varsinaisesti rupesin säveltämään vasta kun lähdin sieltä (24.4.2018).*

Tynkkysen ensimmäiset sävellykset, jotka säveltäjä kirjoitti seurakuntien musiikkitoimintaa varten, valmistuivat siis 1960-luvun lopulla. Hän halusi tuolloin uudistaa kuorojen ohjelmistoa.

*Kun valmistuin kanttoriksi, aloin ensin sekä sovittaa että säveltää kanttorin alaan kuuluvaa musiikkia kuoroille ja solisteille, ja johdin myös tietysti mieskuoroja [...] Kuorot voidaan valmentaa, jos niissä on tietty määrä efektiä. Sen valmennuksen suoritin tietysti minä. (23.11.2017.)*

*Mieskuorot ja kirkkokuoro tarvitsivat sävellyksiä ja sovituksia. Näiden kuorojen paino-  
lastina oli jo silloin, niin kuin yleensäkin, ohjelmiston samankaltaisuus ja se, että aina lauletaan samoja lauluja. Mutta minun pyrkimyksenäni oli uudistaa ohjelmistoa, ottaen huomioon kuoron voimavarat ja mahdollisuudet. Siinä minä onnistuin mielestäni oikein hyvin. Kuorotoiminta olikin vilkasta. (22.1.2018.)*

Virtain kanttorina työskennelleen Tynkkysen siirtyminen oopperan pariin tapahtui 1990-luvun alussa, ja hänen ensimmäisen oopperansa, kaksinäytöksinen *Karhu* sai kantaesityksensä vuonna 1995.

*En oikein edes tiedä mistä se [ajatus Karhu-oopperan säveltämiseksi] tuli, siinä oli vielä jotain nuoruuden rohkeutta. Se aihe rupesi kiinnostamaan ja mietin, että siitähän voisi tehdä vaikka mitä, ei pelkkää laulua tai kuorojuttua. Kyllähän sitä voi ilmentää vaikka uruillakin oikein hyvin, mutta jos siitä tekisikin näytelmän, jossa musiikki olisi mukana. Ja seuraava aste oli, että tehdään siitä ooppera – minä teen siitä oopperan. Jos kerroin lähimmille ihmisille, että ajattelin tehdä oopperan [kysymys kuului], oletko kaheli, oopperaa? Ennakkoluulot olivat tällaisia. Kyllä siinä piti itseensä uskoa, mutta*

*olin varma siitä, että tiedän, miten ooppera tehdään; rupesin ja tein, ja se onnistui.*  
(24.4.2018.)

Pentti Tynkkysen taiteellis-musiikillisen oopperatyön tarjoamat affordanssit

Pentti Tynkkysen haastatteluista nousee esiin se, että hänen tekemänsä oopperatyö on tarjonnut osallistujille mahdollisuuksia oppia uutta. Tynkkysen oopperatyö siis tarjoaa oopperahankkeisiin osallistuville harrastelijoille oppimisen affordanssin, joka jakautuu kahteen osaan. Yksittäinen harrastaja voi oppia uusia musiikillisia taitoja, jolloin hänelle tarjoutuu Tynkkysen oopperatyön kautta *musiikillisten taitojen oppimisen affordanssi*. E erityisen merkittävänä musiikillisen oppimisen muotona Tynkkynen pitää tilannetta, jossa harrastelijat oppivat ammattilaisilta. Ammattilaisten tehtävänä on ollut yhtäältä pitää yllä teosten taiteellista tasoa ja toisaalta innostaa mukana olevia harrastajia.

*Minun ideani oli se, että pääosissa piti olla Kansallisoopperasta solistit, jotka sitten nostivat omalla panoksellaan muutamia paikalliset harrastelijat uskottomaan tasoon valmentamalla ja pelkästään jo läsnä olemalla* (22.1.2018).

Tynkkynen on säveltäessään ottanut huomioon harrastajien ja ammattilaisten välisen tasoeron, mutta kiinnostavaa on se, että esitysten koittaessa ero harrastajalaulajan ja ammattilaisen välillä on hänen mukaansa pienentynyt (23.1.2018).

*Ei siinä ole suurta eroa, koska minun kokemukseni mukaan amatööri, joka laulaa, haluaa nähdä sen vaivan, että hän suoriutuu roolin läpiviemisestä ja laulamista, kun siinä on vielä ammattilainen tavallaan vieressä tukemassa* (23.1.2018).

Pääroolien solistit ovat olleet joko ammattilaisia tai puoli ammattilaisia. Jotkut solisteista, kuten *Vänrikki Stoolissa* laulanut Sauli Tiilikainen (s. 1952), esiintyivät tuolloin myös Suomen Kansallisoopperassa.

*[...] minun kokemukseni mukaan amatööri, joka siinä laulaa, suoriutuu roolin läpiviemisestä ja laulamista, kun siinä on ammattilainen tavallaan vieressä tukemassa.*  
(23.1.2018.)

Tynkkysen mukaan myös kaikkien oopperatuotantojen näyttämöohjaajat ovat olleet teatterin ammattilaisia.

*Koska minulla oli sellainen käsitys, että ammattilaisen, yhdenkin mukanaolo, oli takuu sille tietylle tasolle. Mukana oli ammattilainen, jolla oli se ammattilaisen kokemus ja ammattitaito ja joka pystyi antamaan minulle tarvittavat neuvot ja vakuuttamaan minut siitä, että tämä esitys on näyttämisen, siis sen rajan ylittämisen arvoinen.*  
(22.1.2018.)

Edellä luetellut oppimisen muodot liittyvät pääasiassa musiikillisten taitojen kehittymiseen. Musiikillisten taitojen oppimisen lisäksi Tynkkysen oopperatyö tarjoaa myös toisenlaisen oppimisen affordanssin, toisin sanoen mahdollisuuden ”muun kuin musiikin oppimiseen” (ks. DeNora 2011). Eräs merkittävä ”muuhun” kuuluva asia on mukana olleiden itsetunto, jota oopperan tekemiseen osallis-



tuminen on vahvistanut. Tynkkysen haastatteluissa toistuu useaan kertaan se, että oopperahankkeet ovat olleet monelle merkittäviä itsetunnon rakentajia, ja niiden ”vaikutukset kestävät parhaimmillaan koko elämän” (23.1.2018). Tähän liittyen voidaankin puhua Tynkkysen oopperatyön tarjoamasta yksilön itsetunnon vahvistumisen affordanssista.

*Olen saanut jälkeen päin palautetta aika monelta kun muisteltiin oopperan tekemistä. Minua on suuresti ilahduttanut se, että palautteessa on ollut paljon sellaista, kuinka paljon siitä [mukana olosta] on ollutkin hyötyä hänen elämässään itse asiassa. Ja hänen ihmissuhteissaan, että kun hän oli ennen vähän arka, että enhän minä mitään osaa. Kun sitten olin mukana huomasin, että hyvänen aika, minähän olin siinä niin kuin muutkin. Ihan tässä muodossa on tullut. (23.1.2018.)*

*Hyvin moni harrastaja on saanut itsetuntonsa nousuun kehittyneen osaamisensa kanssa, niin ettei vähättele omaa osuuttaan laulajana. Ja tietävät sen, ennen kaikkea, että jos joku on vaikeaa, niin keltä kysyä, kuka voi opettaa, neuvoa; siis tiedostaa omat heikkoutensa ja muuttaa ne sitten vahvuudeksi saamansa tiedon ja opetuksen kautta. Tämä koskee niin musiikkia, soittoa, laulua kuin tavallista puhettakin. (24.4.2018.)*

*Ajattelen viulupelimannia, joka vähän syrjäisemmällä kylällä on tunnettu siitä, että hänellä soittaa ja joskus on soittanut tansseissakin, mutta hän on [epävarma] ja että ei tätä nyt oikein voi. Kun olen jututtanut häntä ja sanonut, että sinulle olisi osa [soitettavaksi], koska sinua tarvitaan orkesterissa. Hän pohtii, että osaankohan minä mitään. Olen sitten selittänyt hänelle. Ja hän on tullut siihen mukaan, ja sen jälkeen hän ei olekaan enää mikään syrjäkylän pelimanni, sillä hän onkin ollut oopperaorkesterissa; ja kuinka ollakaan, niin minähän siellä soittelin niin kuin kaikki muutkin. (23.1.2018.)*

*[Oopperassa laulaminen] on antanut heille tavattomasti itsetuntoa, kun he ovat selviytyneet rooleista kunnialla, kiitoksella. Kyllä se vaikuttaa sinne vanhuuden seniliteettiin asti. (23.1.2018.)*

Tynkkysen oopperaproduktioihin osallistuneet ovat siis saaneet vahvistusta itsetuntonleen ja esiintymisellä on ollut vaikutusta ihmisten elämässä jopa ”vanhuuden seniliteettiin asti” (23.1.2018.). Tynkkysen oopperatyö on saattanut antaa myös sysäyksen kohti ammattia taiteen alalla.

*Yksilön tasolla [osallistuminen oopperahankkeisiin] saattaa lisätä kiinnostusta taidemuotoa kohtaan ja voi myös johtaa eteenpäin taiteen alalla. (23.1.2018.)* Osallistuttuaan oopperatyöllään mukana olleiden itsetunnon rakentamiseen ja vahvistamiseen Tynkkynen on siis myös toiminut sosiaalisesti vastuullisena muusikkona.

Pentti Tynkkysen oopperatyön paikallinen perusta – oopperateosten sisältöön liittyvä paikallisuus

Pentti Tynkkysen mukaan hänen oopperatyönsä yhtenä tavoitteena on ollut paikalliskulttuurin vahvistaminen ja esiintuominen oopperan avulla (24.4.2018). Oopperahankkeiden sitominen tiettyihin paikkakuntiin ja niiden historiallisiin

tapahtumiin ja henkilöihin on vaatinut Tynkkyseltä paikallishistoriaan perehtymistä. Säveltäjän mukaan paikkakunnan historian tunteminen on lähtökoh- ta sävellystyölle (23.11.2017). Tärkeää on myös se, että ”juoni liittyy jotenkin paikkakunnan historiaan” (23.11.2017). Tynkkynen on itse kirjoittanut libreton neljään oopperaansa (*Runeberg, Roth & Spoof, Koskenhaltija ja Tuhlaajapoika*) ja kaksi on syntynyt yhteiskirjoittamisen tuloksena Matti Kuikkaniemen (*Kuru- laivan tuho*) ja Kristiina Rissasen (*Metsäooppera*) kanssa. Loput libretoista ovat kirjoittaneet Uolevi Nojonen (*Karhu*), Tapio Parkkinen (*Huutolaistytön laulu ja Maan korvessa kulkevi*) ja Panu Rajala (*Sillanpään marssilaulu*).

*Siellä [Vänrikki Stoolin tarinoissa] mainittiin taistelupari Ruut ja Spoof, joka teki omat urotyönsä ja sen takia heistä tuli kuuluisia. Heistä oli olemassa jo jonkunlainen näytelmä, mutta se oli aika lailla ontuva. Minä oikeastaan täydensin sen näytelmän oopperaksi käyttämällä libretossa hyväksi näytelmän juonta. (24.4.2018.)*

Tynkkysen ensimmäinen ooppera, jo mainittu *Karhu* (1995) syntyi Tynkkysen työskennellessä Kurun kanttorina, ja se kertoo Kurun naapuripitäjässä, Virroilla asuneesta, maankuulusta karhunkaatajasta, Martti Kitusesta (1747–1833).<sup>15</sup> Tynkkysen toisen oopperan, *Vänrikki Stoolin* tarina liittyy puolestaan suoraan Kuruun, jonka historiallisesti merkittävin henkilö on ollut paikallinen vänrikki, Carl Gustaf Polviander (1788–1876). Polviander osallistui 1807 Ruotsin käymään sotaan Napoleonin joukkoja vastaan Saksassa sekä nk. Suomen sotaan vuosina 1808–1809. Polviander asettui sodasta palattuaan kotipitäjäänsä, ja häntä kävi tapaamassa nuori ylioppilas Johan Ludvig Runeberg (1804–1877). Polvianderilta kuulemistaan sotakertomuksista Runeberg sai aineistoa kirjalliseen työhönsä, ja sotilaan on ajateltu olevan Runebergin *Vänrikki Stoolin tarinoiden* I–II (1848, 1860) päähenkilön esikuva. (Ks. Sillanpää-Janssen, 2009.)

*Muun muassa tämä Vänrikki Stool ja Polvianderin läsnäolo [Kurussa]. Ihmettelin, että mikä ihmeen kotiseutumuseo tämä on. Se on tarjoutunut niin kuin itsestään, että tähän on siis Vänrikki Stoolin esikuva. Siitähän voi ilman muuta tehdä [oopperan]. Runebergiä kun tutkii, Vänrikki Stool on sieltä tuttu [paikallisille ihmisille, ja muillekin, jotka ovat koulussa lukuineet [Runebergin teosta]. Päätin syventyä hänen historiaansa. Siitä lähti se, että minä eri paikkakunnilla liikkuessani otin selvää, että onko mitään sellaista historiallista, jota voisi käyttää kansanoopperan tekemiseen. [...] (22.1.2018.)*

Myös *Roth & Spoof* -ooppera liittyy Runebergiin – ja Kuruun. Ooppera kantaesityksensä 13. kesäkuuta 2003 Kurun vapaa-ajan messujen yhteydessä, ja messut myös tilasi teoksen. Ooppera kertoo edellä mainitusta Suomen sodasta 1808–09 kahden sotilaan näkökulmasta. Runeberg esittelee hahmot *Vänrikki Stoolin tarinoissaan*, ja sen voi ajatella olevan jatkoa Tynkkysen *Vänrikki Stool* -oopperalle.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Oopperan kolmantena esityskesänä 1997 Kitusen syntymästä oli kulunut 250 vuotta. *Karhu* sai kantaesityksensä erämaassa, luonnonsuojelualueella sijaitsevan Toriseva-järven rannalla 30. kesäkuuta 1995, ja oopperan tuotti Virtain teatteri yhdistys ry:n oopperatoimikunta.

Oopperat on mahdollisuuksien mukaan pyritty esittämään autenttisilla paikoilla eli siellä, missä historialliset henkilöt ovat asuneet ja eläneet. *Vänrikki Stool* sai kantaesityksensä Kurun ulkomuseossa, Polvianderin virkatalona aikoinaan toimineen Vänrikki Stoolin tuvan pihalla 6. elokuuta 1997. Tässäkin hankkeessa Tynkkynen vastasi musiikillisesta osuudesta ja johti teoksen.

*Polvianderin elämäkerrasta olin poiminut [Vänrikki Stool -oopperaan yksityiskohtat. [...] Oopperan esitykset Polvianderin museon pihalla eivät koskaan unohdu. Minä sain [tehtyä] kuoroistani mieleiseni ja libreton tein itse. (22.1.2018.)*

Tynkkynen oopperatyön paikallisuusperiaateisiin on kuulunut myös se, että ne ammattilaiset, jotka ovat projekteissa mukana, ovat mahdollisuuksien mukaan kotoisin esityspaikkakunnilta. Esimerkiksi *Karhu*-oopperan libretistiksi valikoitui jo mainittu paikallinen kirjailija, Uolevi Nojonen (s. 1939), joka on syntynyt Virroilla. Samoin paikkakunnalla on syntynyt *Karhun* ohjannut teatteriohjaaja Ilkka Bäckman (s. 1945).<sup>17</sup> Oopperoidensa musiikillisesta toteutuksesta Tynkkynen on aina vastannut itse, ja luonnollisesti myös hän on paikallisena kanttorina edustanut paikallista näkökulmaa. Tynkkynen mukaan oopperoiden tekeminen on ollut paikkakuntien ”sivistys- ja harrastuselämään hyvin merkityksellinen tekijä” (23.1.2018).

Pentti Tynkkynen säveltämiin oopperoihin sisältyvän paikallisuuden tarjoamat affordanssit

Tynkkynen säveltämät paikallisoopperat aiheineen ja henkilöhahmoineen ovat säveltäjän mukaan tuottaneet paikallisille katsojille elämyksiä ja merkittäviä samastumisen kohteita. Samastumista taiteessa on tarkasteltu kirjallisuudentutkimuksen, elokuvatutkimuksen ja teatteritieteen reseptiä eli vastaanottoa käsittelevässä kirjallisuudessa (ks. esim. Bacon 2004). Tynkkynen oopperoiden tarjoaman samastumisprosessin voi ajatella edustavan *empaattista samastumista*, jossa voidaan ”simuloida ihmisen ajattelua ja tunne-elämää” (Bacon 2004, 191). Katsojille tutut hahmot ovat samastumisen kannalta tärkeitä.

*Näihin aihepiireihin sijoittuu aina myöskin jokin yksityisen ihmisen tai yksityisten ihmisten kohtaloita, ilman niitä aihe jäisi jotenkin ulkopuoliseksi. Siellä pitää olla hah-*

<sup>16</sup> Tynkkynen *Runeberg*-ooppera kertoo Runebergin Saarijärven-ajasta ja *Maamme*-runon (1846) syntyprosessista. Runoilija toimi Saarijärvellä kotiopettajana ja on ajateltu, että hän sai siellä innoituksensa myös *Saarijärven Paavo*-runoon (1830). *Runeberg*-oopperan syntyyn liittyvä prosessi poikkesi aiemmista sikäli, että sitä ei toteutettu millään Tynkkynen työskentelypaikkakunnista, vaan sen tilasi Saarijärvelle paikallinen kotiseutuaktiivi, kotiseutuneuvos Ilta Ikkala. Oopperan tuotti Saarijärvi-seura ry:n oopperatoimikunta, ja se kantaesitettiin 30. kesäkuuta 2000 Lumperton kesäteatterin lavalla.

<sup>17</sup> Elonet-kansallisuudatografia, 2013.

*mo, johon katsoja ja kuulija voi osaltaan samastua; että hyvänen aika, tuollahan voisinkin olla minäkin tuossa noin. Sen takia ooppera tehdään, se on taideteos, joka tehdään ihmisille. Siinä pitää olla se tausta-aihe, joka jotenkin liittyy siihen hänen kokemaansa; taustaansa, ympäristöönsä, hänen elämänpääpiiriinsä, ja sitten liittyy myöskin johonkin hänen tuntemaansa ihmiseen, taikka hänen itsensä tuntemiinsa. Nämä on tärkeitä elementtejä siinä. (23.1.2018.)*

*Minä olen elämäntyölläni osoittanut sen, että ooppera on myöskin tavalliselle ihmiselle läheinen tai sattuva taidemuoto, kun se oikein toteutetaan ja niillä ehdoilla, jotka oopperaan kuuluvat. Sävellysten ja aiheiden pitää olla sellaisia, että tavallinen ihminen pystyy niihin eläytymään. (24.4.2018.)*

Paikallisoopperat tarjoavat yleisölle samastumis- tai eläytymiskohteita, joten DeNoran terminologiaa soveltaen voidaan puhua Tynkkysen säveltämiin oopperoihin sisältyvästä, paikallisuuden tarjoamasta samastumisen affordanssista.

Tynkkysen kahteen muuhun oopperaan, *Kuru-laivan tuhoon* ja *Huutolaistytön* lauluun liittyy vielä niiden tarjoaman samastumisen kokemuksen lisäksi erityinen paikallisuuden piirre, sillä ne kertovat paikkakunnilla tapahtuneista onnettomuuksista ja tragedioista. *Kuru-laivan tuho* -ooppera sai kantaesityksensä 7. syyskuuta 1999, ja se kertoo vuonna 1929 Näsijärvellä tapahtuneesta höyrylaivan Kurun uppoamisesta. Tynkkynen kertoo tästä tragediasta:

*Kuru-laiva upposi Tampereen lähelle syysmyrskyssä. Vesi tuli kannelle, ja laiva kaatui. 138 kurulaista menetti henkensä. Vieläkin se mainitaan, tulee usein historiassa esille Kuru-laivan kohtalo, ja se, että se oli yksi Suomen suurimpia tämänkaltaisia onnettomuuksia. Kuinka ollakkaan, Kuru-laivan uppoaminen tarjosi minulle lähtökohdan oopperan tekemiseen kurulaisten avustuksella; ooppera esitettiin sisätiloissa, ja siihen sisältyi henkilökuvia ja myös ylpeys siitä laivasta ja siitä, että eihän nyt Kuru-laiva mitenkään voinut kaatua ja vielä sisävesillä. (22.1.2018.)*

Traagisia tapahtumia kuvaava *Huutolaistytön laulu* liittyy puolestaan Hämeenkyrön historiaan. Sen taustalla on yksi Suomen historian tragedioista, nk. huutolaiskysymys, joka kosketti syvästi säveltäjää. Huutolaislapset liittyivät vakavaan sosiaaliseen ongelmaan 1900-luvun alussa. Huutolaisuudessa oli kysymys siitä, että köyhien perheiden lapsia ja orpoja huutokaupattiin nälkävuosien seurauksena Suomessa vielä jopa 1900-luvun alussa. Huutokaupassa kunta antoi lapsen talouteen, joka suostui pienintä korvausta vastaan järjestämään lapsen ylläpidon vuoden ajan. (Ks. Halmekoski 2011.) *Huutolaistytön laulun* tapahtumat sijoittuvat Hämeenkyröön, ja se kantaesitettiin Hämeenkyrön kirkossa 6. maaliskuuta 2016. Tynkkynen kertoo, että Hämeenkyrössä myytiin nälkävuonna 1868 talonpojille 299 lasta.

*Sen [Huutolaistytön laulun] idean syntyi siten, että huutolaiskulttuuri Suomessa oli aikanaan hyvin merkittävä [ilmiö], mutta sittemmin hävinnyt, eivätkä nuoremmat polvet tiedä siitä mitään. Mutta oli myös sellaisia ihmisiä, jotka olivat olleet huutolaisia. Hämeenkyrön rovasti tai kirkkoherra oli siis se, joka puuttui huutolaiskysymykseen ratkaisevalla tavalla ja sai sen käytännön poistumaan. (23.11.2017.)*

*Kuru-laivan tuhon ja Huutolaistytön laulun* voi ajatella edustavan kahta erilaista, mutta toisiinsa sidoksissa olevaa psyykkistä prosessia, *surutyötä* ja *traumatyötä*

(ks. Traumaterapiakeskus 2018). Surutyössä muistikuvat menetetyistä henkilöistä kertautuvat, kun taas traumatyössä mieleen tulevat jatkuvasti muistikuvat traumaattisesta tilanteesta (Traumaterapiakeskus 2018). *Kuru-laivan tuhon* voi näin ollen tulkita edustavan surutyötä, jossa ajatellaan menehtyneitä omaisia. Myös Tynkkynen itse käyttää termiä surutyö *Kuru-laivan tuhon* yhteydessä.

*Se [Kuru-laivan tuho- oopperan esitys] oli hyvin todenmukainen. Sitä ihmiset kerta kaikkiaan järkyttyneinä katselivat, koska jokaisella heistä oli joku omainen, joka oli mennyt Kuru-laivan onnettomuudessa. Minä koin sen sellaisena, että se oli niin kuin eräänlainen surutyön huipennus. Ja voin sanoa myös, että se oli surutyön armelias päätös, koska se ei ole toistunut enää pariin kolmeen sukupolveen [...]. [Ja niiden], jotka ovat siitä olleet tietosia, heidän surutyönsä tuli sitten tehtyä siinä kun se näyttämöllä näytettiin, tämä luonnonvoimien mielettömyyden kokemus. (22.1.2018.)*

*Ja sitten tämä Kuru-laiva, kun Kuru-laiva upposi, ja sen mukana meni 138 kurulaista. Aihe oli jatkuvasti läheinen, sillä kaikista taloista oli joku omainen mennyt [hukkunut] ja muiston vaaliminen nosti myöskin osallistumisintoa. (23.11.2017.)*

Traumatyötä puolestaan edustaa *Huutolaistytön laulu*, joka kertaa katsojille vaikeaa, traumaattista aihetta.

*Hyvin monta kertaa [Huutolaistytön laulu] sai viiltävän hyvän vastaanoton. Koska monien ihmisten tietoisuudessa oli joko oma, vanhempien tai jonkun muun tuntemansa henkilön kohtalo huutolaislapsena. Se on ollut jo silloin aikoinaan niin järkyttävä kokemus, että siitä ei ole elävän päivinä päässyt irti. Se on ravistellut koko olevaisuutta siinä ihmisessä [joka on huutolaisuuden kokenut], sen ymmärtää hyvin. (22.1.2018.)*

*Ja sitten tämä huutolaiskysymys. Huutolaistytön laulu on Tampereen seudulla ja varsinkin Hämeenkyrössä herättänyt suurta suosiota sen takia, että siellä on paljon ihmisiä, jotka surumuisteluina omassa elämässään näitä kokemuksia kertaava ja tavallaan pääsevät niistä positiivisesti irti, kun tämä asia on tuotu esille. (23.11.2017.)*

Tynkkynen luonnehtii kahden edellä mainitun oopperansa merkitystä paikallisille katsojille ilmauksilla ”muiston vaaliminen” tai ”surutyön huipennus ja armelias päätös”. Hän myös käyttää ilmausta ”päästä positiivisesti irti”. Hän ymmärtää oopperansa yleisölle tarjottuna mahdollisuutena tehdä suru- ja traumatyötä ja siten päästä eroon vaikeista kokemuksista. Nämä kaksi Tynkkynen oopperateosta ovat siis tarjonneet paikalliselle yhteisölle suru- ja traumatyön affordanssin. Suru- ja traumatyön merkityksen ymmärtäjänä ja sen tekemisen edesauttajana Tynkkynen voi sanoa tässäkin suhteessa sosiaalisesti vastuulliseksi muusikoksi.

## Tynkkynen organisoimien oopperaesitysten paikallisuus

Kuten Pentti Tynkkynen haastatteluaiheistosta on käynyt ilmi, hänen roolinsa oopperatuotannoissa poikkeaa suuresti perinteisestä oopperasäveltäjän roolista. Tynkkynen on esimerkiksi rakentanut oopperansa paikallisten resurssien mukaan ja ottanut huomioon sen, keitä paikallisia harrastelijoita on mahdollista

saada mukaan esityksiin. Myös soitinkokoonpano on aina rakennettu tilanteen eli käytettävissä olevien soittajien mukaan, ja oopperoissa on ollut myös kansanmuusikoita.

*Mutta harrastelijamuusikoita minä sain sillä tavalla mukaan, että oli viulunsoittajia ja jossakin taisi olla kitaransoittajia, ja tällä tavalla paikkakunnan aktivistit saivat itselleen sekä mieluisia että kannustavia tehtäviä. (23.11.2017.)*

*Ja olen kehittänyt niitä [käytössä olevia voimavaroja]. Esimerkiksi kansanpelimanneista ja kansansoittajista saa paljon irti, kun oikealla tavalla suhtautuu ja antaa heidän ymmärtää, että nyt pitää soittaa puhtaasti ja hyvin viritetyillä instrumenteilla. Sitten kun itse siinä pianolla olen ollut mukana, niin kuin takuuhenkilönä, syntyy kokonaisuus, johon sitten sopii tämä näyttämöllinen osuus oopperasta. (24.4.2018.)*

Tynkkysen oopperatyössä kanttorin työhön liittyvä ja sen mahdollistama eri ikäisten ihmisten tunteminen on ollut merkittävä tekijä. Seurakunnan kuoroissa hän on tutustunut kaikkiin ikäluokkiin, jotka hän on saanut mukaan myös oopperahankkeisiin, ja oopperan tekemisestä on tullut ylisukupolvinen kokemus.

*Lähtökohtani on ollut se, että kun teen oopperan, se ei ole ainoastaan aikuisille tehty, vaan sen tekemisessä pitää olla mukana nuoria ja lapsia. Kaikenikäisiä, jotka voivat kokea sen; kokemukset ovat olleet erittäin hyviä. Lasten roolisuoritukset ovat olleet mestarillisia, aivan uskomattomia. Heidän kykynsä omaksua rooli, se missä he ovat, on [hämmästyttävä]; se on minullekin ollut uskomatonta, että miten voi olla mahdollista, että kun minä vähän selitän, että tee tässä näin ja tuolla noin, ja laulat sitten tämän laulun; kun me sitten opetellemme, lapset ovat olleet oikein innoissaan; että me ollaan tässä ja tuolla ovat vanhemmat. Tämä on siitä ihmeellinen kokemus myös minulle, että ikäerosyvännettä nuorten ja vanhempien välillä ei tässä toiminnassa ole ollut. Se on ollut minulle positiivinen kokemus, kun muuten aina sanotaan, että nuoret on nuoria, ja he kulkevat tekorevityissä vaatteissa ja nauravat vanhemmille ja vanhemmat on taas... [...]. Siellä en tavannut mitään [tällaista], ei mitään ikäeroa. Sinne tuli mukaan tarvittaessa vanhuksia, keski-ikäisiä, nuoria ja lapsia. Ja kaikki olivat yhteisön tasavertaisia jäseniä ja innokkaita osallistujia. Se on ollut minulle niin positiivinen ja kannustava tekijä, että sitä ei voi oikein parilla sanalla kuvata. Loistava tunne. (23.1.2018.)*

Joistakin kuorolaisista on tullut Tynkkysen lauluoppilaita, jotka ovat sitten innostuneet myös oopperasta. Näin hän on saanut produktioihin jo koulutusta saaneita harrastajia, jotka on myös ollut ”helpompi saada esiintymään” (23.1.2018).

*Minä olin tietysti kirjoittanut heidän [harrastelijoiden] lauluosuutensa ja aariansa siten, että tiesin etten tee mitään liikoa, mutta niin, että he suoriutuivat niistä ammattilaisen innostamina erittäin hyvin. (23.11.2017.)*

Oopperahankkeidensa musiikillisen toteuttamisen lisäksi Tynkkynen on paikallisten suhteidensa avulla onnistunut järjestämään apua myös näyttämön rakentamiseen, puvustukseen ja tarjoiluun. Keskeinen ehto Tynkkysen johtamien hankkeiden toteutumiselle on ollut se, että myös muu kuin näyttämöllä esiintyvä yhteisö osallistuu hankkeeseen. Tynkkynen on saanut mukaan toimintaan erilaisia yhdistyksiä, kuten Lions- ja Rotary-klubit sekä Martta-yhdistykset. Apua on saatu myös varuskunnista.

*Olen ollut Lions-klubissa, Rotary-klubissa, joista Rotaryt ovat antaneet huomattavasti enemmän, sen voi mainita tässä sen takia, että siellä on käsitelty enemmän tämänkaltaisia yleisiä asioita. Mutta Lions-klubissa työ on suuntautunut kotiseudun olosuhteiden parantamiseen, ja molemmat ovat erittäin hyviä. Niissä klubeissa jäsenenä oleminen [on mahdollistanut sen], että olen voinut kertoa heille ideastani ja kysyä, että haluaisitteko olla mukana siinä. Ja aina vastaus on ollut positiivinen. Minä olen myös Martta-järjestön jäsen, ja Marttojen kanssa olen ollut paljon tekemisissä ihan sen takia, että heidän kanssaan on ollut helppoa järjestää konsertteihin tarjoilu. Ja tiedän, että heidän toimintaansa sisältyy paljon lähimmäisenrakkaudellista toimintaa, ja sitä, että he pitävät toisistansa ja heikommista naapureistansa huolta ja kertovat, että se ja se tarvitsisi apua ja niin edelleen. Martoille minä olen myös sanonut, että nyt kun minulla on tällainen oopperahanke, niin siinä minä tarvitsisin apua. [Vastaus on ollut, että] kerro vaan mitä sinä tarvitset. (23.1.2018.)*

*He ymmärtävät tämän asian, sitä ei tarvitse kauan selittää. Näissä suhteissa niin kuin se ylösrakennus [näyttämöllepano] muutenkin, se vapaaehtoisten tulo on hämmästyttänyt. (23.1.2018.)*

Kuten aiemmin olen todennut, kuorot ovat muodostaneet keskeisen perustan Tynkkysen oopperatyölle. Laulamisen ja näyttämöllä olon lisäksi kuorot ovat hoitaneet myös muita tehtäviä, kuten puvustusta.

*Samalla tavalla kuorot ovat olleet keskeinen osa tätä [oopperatoimintaa]. Oopperasahan kuoro, sekakuoro, mieskuoro ja naiskuoro. Ne muodostavat omat elementtinsä teokseen ja ilman niitä ei oopperakokonaisuutta voisi järjestää. Heidän halukkuutensa [tavallisesti] on normaalikuoro-ohjelmiston laulaminen sekä joulukirkossa ja syntymäpäivillä laulaminen. Se on haaste, että ahaa, me pääsemmekin [oopperaan]; ja miten paljon siihen tarvitaan vaatekustusta ja muuta, se on naiskuorojen kysymys. (23.1.2018.)*

*Puvustuksen hoitavat myös mieskuorolaiset [itse], jos vaaditaan tietynlaista perusasua, kuten sotaan liittyvissä oopperoissa. Näissä olemme saaneet apua varuskunnista. (23.1.2018.)*

Kuoro ja muut esiintyvät ovat edesauttanut myös tiedotusta. Myös kuntien kulttuurilautakunnat ovat osallistuneet järjestelyihin, kun mukana on ollut ”paikallinen elementti” (24.4.2018).

*[Oopperahankkeisiin] on valmistauduttu myös sillä tavalla, että teosta rakentamassa olleet henkilöt, kuoro, soittajat, solistit ja kaikki muut, heillä on ollut omat piirinsä, joiden kautta he ovat viestittäneet hyvin voimakkaasti, että ooppera on tulossa. Ja kun siinä on se paikallinen elementti, paikallishallinto on suhtautunut erittäin positiivisesti ja järjestänyt sitten esimerkiksi esityspaikan ja siihen kuuluvat kaikki byrokraattiset jutut. Niissä ei ole ollut mitään vaikeuksia, siis siellä hitaassa Hämeessä. (24.4.2018.)*

*[Kulttuurilautakunta] on ollut keskeinen järjestäjä kaikissa [oopperahankkeissa]. Se on auttanut käytännön järjestelyissä. Ja toinen apu on sitten tiedotusvälineet. Paikallislehti on hyvissä ajoin käynyt tekemässä harjoituksista juttuja, ja sillä on keskeinen merkitys yleiseen tiedottamiseen. (24.4.2018.)*

Tynkkysen mukaan ihmiset on ollut helppo saada mukaan paikallisoopperatoimintaan (23.1.2018). Kaikki oopperahankkeet on toteutettu talkootyönä. Amatöörit ovat tyytyneet ilomielin siihen, että ovat saaneet tilaisuuden esiintyä, ja

ainoastaan ammattilaiset, kuten ulkopuolelta tulleet solistit ja ohjaajat, ovat saaneet korvauksen. (22.1.2018.) Ammattilaisten mukana olo on Tynkkysen mukaan vaikuttanut myös rahoitukseen: kunnissa innostuttiin, kun kuultiin, että tunnettuja ammattilaisia olisi saatavilla produktioihin. Kunnissa tultiin mielellään mukaan rahoittamaan hankkeita, joissa esiintyi Suomen Kansallisoopperan solisteja. (23.11.2017.)

Myös paikallislehdet ovat olleet merkittävä oopperatyön väline. Tynkkynen on toiminut vuosikymmenten ajan paikallislehtien avustajana ja kolumnistina, ja hän on myös jatkanut jo lapsuudessa aloittamaansa piirtämisharrastusta siten, että paikallislehdet ovat julkaisseet hänen piirroksiaan.<sup>18</sup> Kirjoittamalla ja piirtämällä hän on myös luonut suhteet lehdistöön, mikä on ollut oopperatyön kannalta merkityksellistä siksi, että oopperahankkeet ovat saaneet lehdissä palstatilaa. Tämän on puolestaan vaikuttanut hankkeiden näkyvyyteen ja lipunmyyntiin.

*[...] minä olen aina pitänyt yllä lehdistön suuntaan henkilökohtaista suhdetta. Tälläkin hetkellä piirrän Kurun Sanomiin joka viikko. [...] ja minä olen katsonut, että paikallislehti on niin tärkeä lehti, että kyllä siinä pitää olla muunkinlaisia kirjoituksia kun, että siihen pannaan yleisöosastolle joku arvostelu jostakin asiasta, että kun minkä takia meidän pihatietä ei pieta kunnossa, ja sinä päivänä ei ollut kunnan lipputangossa lipua, minkä takia ja tällaisia näin. Ja minulla oli suhteet lehdistöön. (22.1.2018.)*

Tynkkynen on ollut yhteydessä lehdistöön säännöllisesti oopperahankkeiden eri vaiheissa. Ensi-illan ollessa käsillä hän on yksinkertaisesti esittänyt kysymyksen: "Voisinko pyytää, että tulisitte kokemaan sen. Koskaan ei ollut mitään vaikeuksia" (22.1.2018). Vastaus on Tynkkysen mukaan aina ollut positiivinen (22.1.2018).

## Pentti Tynkkysen organisoimien oopperaesitysten paikallisuuden tarjoamat affordanssit

Pentti Tynkkysen oopperatyö on ollut laaja-alaista, ja hänen luotsaamansa paikalliset oopperaesitykset ovat olleet niitä tehneille yhteisöille merkittäviä. Hänen mukaansa joukkoja ei ole ollut vaikea saada mukaan. (22.1.2018.)

*Siellä [Pohjois-Hämeessä ja Keski-Suomessa] aloite kansanoopperasta keräsi heti satoja osallistujia eri rooleihin. Oli helppo saada kuorot, oli helppo saada solistit, myös ne paikalliset solistit, ja kaikki muukin, suuri järjestelykoneisto, joka tarvittiin lavastuksen yhteydessä ja muuhunkin työskentelyyn, ei mitään vaikeuksia ollut siellä saada. (22.1.2018.)*

Ooppera on Tynkkysen mukaan "tavattoman voimakas taiteenmuoto siinä mielessä, että sillä on yhdistämisen mahti" (24.4.2018).

<sup>18</sup> Tynkkynen näytti artikkelin kirjoittajalle saarnojen aikana piirtämiään kuvia esimerkiksi kirkkorakennuksista (23.11.2017).



*[Yhteisöllisyys] toteutuu sillä tavalla, että kun siinä on tietyllä tavalla paikallinen aihe, johon ihmisillä on kiinnekohta muistissa. Muistin kautta tai muun tiedon kautta, se elvyttää hänessä sellaisia tunteja, jotka toimivat siinä joukossa yhteisöllisyyden kokemuksena. (24.4.2018.)*

*Kun Kuru-laiva upposi, sen mukana meni 138 kurulaista ja se aihe oli jatkuvasti läheinen, koska kaikista taloista oli joku mennyt tai joku omainen; sen muiston vaaliminen nosti kyllä sitten myös osallistumisintoa (23.11.2017).*

Tynkkynen on pyrkinyt siihen, että mahdollisimman monet musiikkia harrastavat paikalliset ovat päässeet mukaan. Tämä on koskenut kaiken ikäisiä soittajia ja laulajia. Voikin sanoa, että Tynkkynen oopperatuotannot ovat tarjonneet ylisukupolvisen osallistumisen affordanssin paikkakuntien musiikin harrastajille sekä vahvan yhteisöllisyyden kokemuksen affordanssin koko paikallisväestölle.

*Tässä [oopperatoiminnassa] on tietysti koulutuksellinenkin aspekti. Siinä on tämä yhteisöllinen aspekti, mutta myös se, että kun siellä on lapsia mukana, lasten vanhemmat ja muut lapset tulee katsomaan. (23.1.2018.)*

*Minusta eräs keskeisimpiä merkityksiä oopperaprojekteihin liittyen on se, että [...] ne ovat yhdistäneet eri tavalla taiteisiin ajattelevia ihmisiä, kaikenikäisiä. Kun perheestä vanhempi, nuorempi tai lapsi on ollut oopperassa mukana, se on heille kaikille merkinnyt niin paljon, että se on muuttanut asenteita, ja se asennemuutos on säteilyt sitten naapureihinkin, kun naapurit ovat ajatelleet, että herranen aika, hehän tosiaan ovat siellä oopperassa kaikki tänään; että kyllähän mekin sinne menemme katsomaan, että miten he oikein siinä selviävät ja sillä tavalla. (23.1.2018.)*

Tynkkynen oopperahankkeet ovat tarjonneet osallistumisen mahdollisuuden myös eri tasoille esiintyjille, mitä voi nimittää tasa-arvoisen osallistumisen affordanssiksi.

*[...] sävelsin musiikin ja kun tiesin, keitä saan [oopperaan] esiintymään, sovitin musiikin sen mukaan. Oli myös paikallisia viulunsoittajia. Minä soitin yleensä pianoa, se on perussoitin, koska meillä ei ollut orkesteria käytössä, ja orkesterin käyttö olisi tullut tavattoman kalliiksi. (23.11.2017.)*

*Siinä pääsee laulaja, joka nyt ei haluakaan olla mikään solisti, kuorossa olemaan yksi niistä 85:stä tai jopa sadasta, jotka siinä oopperassa on. (24.4.2018.)*

Pentti Tynkkynen oopperatyöhön liittyy vielä yksi affordanssi, joka kiinnittyy oopperaan liittyviin yleisiin ennakkoluuloihin. Kuten tunnettua, oopperan taidemuotona liittyy paljon ennakkoluuloja ja vääriä käsityksiä, ja niitä Tynkkynenkin on kohdannut työssään paljon. Hän on kuitenkin pyrkinyt hälventämään näitä ennakkoluuloja ja saattamaan arvostamansa taidemuodon mahdollisimman monen vaikutusalueellaan olevan saavutettavaksi ja haluamaksi.

*Olen sitä mieltä, että kansanooppera on yksi tärkeimmistä ja ihan viime aikoihin asti turhaan syrjäytetyistä taidemuodoista tavallisen kansan keskuudessa, musiikkia harastavan kansan keskuudessa (24.4.2018).*

*Olen mielestäni pystynyt tekemään aika paljon sellaista vaikutusta, josta voin olla oikealla tavalla ylpeä; että olen saanut ihmisten katsantokantaa muuttamaan; tämä*

*sen palautteen perusteella, jonka olen näistä oopperoista saanut, ja sen innostuksen perusteella, mitä ne ovat aiheuttaneet. Jos nyt mainitaan [ne paikkakunnat, joilla olen ollut kanttorina, kuten] Kurussa, Laukaassa ja muualla; jos siellä mainitaan sana ooppera, sielläpä ei ajattelekaan sitä naista, joka huutaa että kuolee eikä kuolekaan, vaan siellä muistetaan se, että niin, olihan meillä täällä se ooppera. (22.1.2018.)*

Tynkkynen on toisin sanoen oopperatyöllään tarjonnut ihmisille käsitysten muuttumisen ja ymmärryksen lisäämisen affordanssin. Tynkkynen mukaan tavallisella kansalla oli oopperasta se käsitys, että se on sen laadun taidetta, että siitä ei tavallinen ihminen ymmärrä mitään (22.1.2018). Tynkkynen kertookin tarvinneensa ”aika paljon lehdenpalstoja ja tilaisuuksia selittääkseni”, mitä ooppera on (22.1.2018). Kirkkokuorot ovat tarjonneet tilaisuuden valistustyöhön.

*Koska olin kanttori, lähin työyhteisöni oli kirkkokuoro. Siellä puhuin musiikista yleensäkin, mutta myös laulujen taustoista ja siitä, mitä me lauloimme ja miksi tein jonkin sovituksen. Kun aloin tehdä oopperoita, puhuin sitten oopperataiteesta, ja siitä ettei se ole mitään eliittitaidetta. (22.1.2018.)*

*Kysyin joltakulta, että luetko sinä kirjoja; kyllä, minä luen paljon. Minkä takia et tykkää sitten oopperasta? Sehän on niin korkeatasosta, en minä semmoista. – Ihmisillä ei ole käsitystä oopperasta. Mutta kansanooppera kun on esitetty, niin tavallisilta ihmisiltä on tullut palautetta, joka on minua kaikkein eniten lämmittänyt, että kyllä se on ihan niin kuin olisi ollut itse siinä mukana. (24.4.2018.)*

Kuten aiemmin todettu, DeNoran (2002, 19–20) mukaan musiikki ei kerro sosiaalisesta elämästä, vaan on itsessään sosiaalinen elämä. Tynkkynen oopperatyö paikallisoopperahankkeissa edustaa DeNoran määrittelemää sosiaalista elämää parhaimmillaan. Pentti Tynkkynen oopperatyö on sosiaalista juuri siksi, että mahdollistaa toiminnan monella tasolla ja monensuuntaisesti. Kuten Tynkkynen suullisesta historiasta käy ilmi, hän ylittänyt sellaisen kanttorinroolin, johon kuuluvat vain kanttorin perinteiseen toimenkuvaan lukeutuvat tehtävät. Lisäksi hän on säveltäjänä ylittänyt sellaisen säveltäjänroolin, johon perinteisesti sisältyvät ainoastaan säveltäjän luova työ ja jossa säveltäjä ei osallistu esimerkiksi oopperan harjoitusprosessiin tai näyttämöllepanoon. Tynkkynen on siis oopperatyössään ylittänyt ne konventiot ja käytännöt, joita oopperan toteutukseen tavallisesti liitetty. Tämäkin piirre Tynkkynen oopperatyössä tekee siitä myös sosiaalisesti merkittävää ja hänen työstään sosiaalisesti vastuullisen muusikon työtä.

## Johtopäätökset

Olen tässä artikkelissa konstruoinut säveltäjä Pentti Tynkkynen oopperaan liittyvän suullisen historian. Tämän suullisen historian avulla olen hahmotellut Tynkkynen oopperatyön periaatteita sekä niitä merkityksiä, joita hänen kertomansa perusteella oopperatyö on tarjonnut niille yhteisöille, joiden kanssa hän on työskennellyt. Olen myös tarkastellut tapaa, jolla Tynkkynen oopperatyö poikkeaa perinteisestä kanttorin tai oopperasäveltäjän työstä. Tynkkynen työn perusteella

olen myös konstruoinut uusia käsitteitä, kuten *paikallisooppera*, *oopperatyö* ja *sosiaalisesti vastuullinen muusikkous*.

Artikkelini tekee näkyväksi aiemmin näkymättömiä asioita eli yhden suomalaisen säveltäjän oopperaan liittyvä työn, jota ei tähän mennessä ole tutkittu lainkaan. Artikkelista käy ilmi, että Tynkkysen oopperatyöllä on ollut tärkeä sosiaalinen tehtävä siinä yhteisössä, jossa hän kulloinkin on toiminut. Hän on saanut yhteisönsä mukaan oopperan pariin ja tarjonnut sekä esiintyjille että yleisölle erilaisia hyvinvointiin ja parempaan elämään liittyviä kokemuksia. Hän on oopperatyöllään myös rakentanut osallistujien itsetuntoa ja paikallisidentiteettiä, tuonut lohtua sekä tarjonnut välineitä käsitellä vaikeita asioita. Samalla hän on myös puhdistanut oopperan mainetta, eikä sillä paikallisoopperaa tehneissä yhteisöissä enää välttämättä ole eliittitaiteen leimaa. Tynkkysen luotsaamissa paikallisissa hankkeissa ooppera tulee osaksi paikallista elämää ja historiaa. Toisin sanoen ooppera tulee takaisin, kuten Wagnerkin toivoi, kansan pariin.

Aina voi tietysti kysyä, miksi oopperaa ylipäänsä pitää tehdä? Musiikilla on runsaasti hyvinvointivaikutuksia, mikä tiedettiin jo antiikissa. Yhteisön rakentajana musiikki myös on verraton apuväline. Musiikinlajeista oopperalla on vielä oma ja erityinen, alussa mainittu kokonaistaideteos-luonteensa, jonka kautta klassista musiikkia tuntematonkin voi päästä kiinni musiikkiin, koska, Pentti Tynkkystä lainatakseni, ”ooppera [...], joka sisältää libreton, siis kertomuksen, tarinan, ja sitten se musisoituna. Sitten se vielä lavasteilla täydennettynä, että kaikki taidemuodot olivat siinä yhdessä. Sen rikkaampaa taideteostahan ei voi olla.” (22.1.2018).

Tämä artikkeli on kirjoitettu osana Suomen Akatemian rahoittamaa akatemia-tutkijahanketta ”Politics of Equality in Finnish Opera” (hankenumero 17025).

## Lähteet

Julkaisemattomat lähteet:

Hautsalo, Liisamajja. 2018. Suomalaisen oopperan kantaesitystiedot. Excel-taulukko. Kirjoittajan hallussa.

Kanttori-urkuri-tutkinnon tutkintovaatimukset. 1967. Julkaisematon moniste. Helsinki: Sibelius-Akatemian arkisto. Kopio kirjoittajan hallussa.

Tynkkynen, Pentti 2017. CV. Julkaisematon moniste. Kopio kirjoittajan hallussa.

Julkaistut lähteet:

Abbate, Carolyn. 1991. *Unsung Voices. Opera and Musical Narrative in the Nineteenth Century*. Princeton: Princeton University Press.

Abbate, Carolyn. 2001. *In Search of Opera*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.

Atkinson, Paul. 2010. ”Making Opera Work: Bricolage and the Management of Dramaturgy.” *Music and Arts in Action* 3 (1): 3–19.

- Atkinson, Paul. 2006. *Everyday Arias: An Operatic Ethnography*. Lanham MD: AltaMira Press.
- Atkinson, Robert. 1998. *The Life Story Interview*. London & New Delhi: Sage Publications.
- Bacon, Henry. 2004. *Audiovisuaalisen kerronnan teoria*. Helsinki: SKS.
- Barnett, Ronald. 2011. "Towards an ecological professionalism." Teoksessa *Professional Responsibility: New Horizons of Praxis*, toim. Ciaran Sugrue & Tone D. Solbrekke, 29–41. New York: Routledge.
- Boehm, Jukka von. 2018. *Parsifalin synty kokonaistaideteoksen hengestä – Robert Wilson ja Wagnerin näyttämöpyhitysnäytelmä. Bayreuth 1951*. Luettu 4.5.2018. <http://www.helsinki.fi/jarj/repliikki/%5BR%5D-lehti/Parsifal.html>.
- Booth, Herb. 2018. *Bletchley Amateur Operatic Society*. Luettu 4.5.2018. <http://www.livingarchive.org.uk/content/local-history/areas/bletchley/bletchley-amateur-operatic-society>.
- Conlon, James. 2013. *Message, Meaning and Code in the Operas of Benjamin Britten*. Luettu 8.5.2018. <https://hudsonreview.com/2013/10/message-meaning-and-code-in-the-operas-of-benjamin-britten/#.WvF7ZtOFN0u>.
- DeNora, Tia. 2017. "My Bonnie Dearlie". Teoksessa *Arts, Health and Wellbeing, A Theoretical Inquiry for Practice*, toim. Theo Stickley ja Stephen Clift, 85–106. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- DeNora, Tia. 2011. *Music-In-Action. Selected Essays in Sonic Ecology*. Farnham & Burlington: Ashgate Publishing Limited.
- DeNora, Tia. 2002. "Music into action: performing gender on the Viennese concert stage, 1790–1810". *Poetics* 30: 19–33. Luettu 4.5.2018. <https://www.sfu.ca/cmns/courses/2011/488/1-Readings/DeNora%20Music%20into%20Action%20Performing%20Gender.pdf>.
- Dent, Mike, Bourgeault, Ivy Lynn, Denis, Jean-Louis ja Kuhlmann, Ellen. 2016. *The Routledge Companion on Professions and Professionalism*. Abingdon: Routledge.
- Elonet-kansallisfilmografia. 2013. Luettu 3.9.2018. <http://www.elonet.fi/fi/henki-10/133046>.
- Gibson, James J. [1958] 2015. *The Ecological Approach to Visual Perception: Classic Edition*. New York: Psychology Press.
- Grey, Thomas, S. 2001. "Gesamtkunstwerk." Teoksessa *The Wagner Compendium. A guide to Wagner's life and music* toim. Barry Millington, 230–241. London: Thames & Hudson.
- Finnegan, Ruth. 1989. *The Hidden Musicians: Music-Making in an English Town*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Halmekoski, Jouko. 2011. *Orjamarkkinat: Huutolaislasten kohtaloita Suomessa*. Helsinki: Ajatus Kirjat.
- Hannula, Aino. 2012. "Vapauttavat yhteisölliset käytännöt: Pula!-ooppera ja Camera Obscura –hanke." Teoksessa *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Toim. Karin Filander & Marjatta Vanhalakka-Ruoho, 353–374. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Suomen Kansanvalistusseura. Jyväskylä: Gummerus.
- Hautsalo, Liisamajja. 2008. *Kaukainen rakkaus. Saavuttamattomuuden semantiikka Kaija Saariahon oopperassa*. Väitöskirja. Suomen Musiikkitieteellinen Seura. Helsinki: Yliopistopaino.
- Heiniö, Mikko. 1999. *Karvalakki kansakunnan kaapin päällä: kansalliset attributit Joonas Kokkosen ja Aulis Sallisen julkisuuskuvassa*. Helsinki: WSOY.
- Hietanen, Sirpa. 2010. *Kasvatuksesta yhteistyöhön. Suomen Kansallisoopperan yleisöyhteistyöstä 1992–2008*. Helsinki: Loisto-kulttuuripalvelut. Luettu 2.9.2018. [http://www.ooppera.fi/filebank/446-Kasvatuksesta\\_yhteistyohon.pdf](http://www.ooppera.fi/filebank/446-Kasvatuksesta_yhteistyohon.pdf).

- Hollinrake, Roger. 2001. "Social and political attitudes." Teoksessa *The Wagner Compendium. A guide to Wagner's life and music*, toim. Barry Millington, 140–143. London: Thames & Hudson.
- Hynninen, Anna. 2017. *Minä, lotta, vaimo, äiti. Kerronnan variaatio ja toimijuus aktiivikertojan muistelukerronnassa*. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Johnson, Victoria. 2007. "Introduction." Teoksessa *Opera and Society in Italy and France from Monteverdi to Bourdieu*, toim. Victoria Johnson, Jane F. Fulcher & Thomas Ertman, 1–33. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramer, Lawrence. 1990. *Music as Cultural Practice, 1800–1900*. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press.
- Leavy, Patricia. 2011. *Oral history. Understanding Qualitative Research*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Levin, David J. 2007. *Unsettling Opera: Staging Mozart, Verdi, Wagner, and Zemlinsky*. Chicago: University of Chicago Press.
- Matarasso, François. 2013. 'All in this together': *The depoliticisation of community art in Britain, 1970–2011*. Luettu 4.5.2018. <https://jubileeartsarchive.com/wp-content/uploads/2015/03/2013-all-in-this-together-matarasso.pdf>.
- McClary, Susan. 1991. *Feminine Endings: Music, Gender and Sexuality*. Minnesota & London: University of Minnesota Press.
- Millington, Barry. 2001 (toim.). *The Wagner Compendium. A guide to Wagner's life and music*. London: Thames & Hudson.
- Moore, Gilian. 2015. "'A vigorous unbroken tradition': British Composers and the Community since the Beginning of the Twentieth Century." Teoksessa *Beyond Britten: The Composer and the Community*, toim. Peter Wiegold ja Kenyon Ghislaine, 45–73. The Britten–Pears Foundation. Woodbridge: The Boydell Press.
- Müller, Ulrich ja Peter Wapnewski. 1992. *Wager Handbook*. Käänt. John Deathridge. Massachusetts & London: Harvard University Press.
- Novak, Jelena. 2015. *Postopera: Reinventing the Voice-Body*. Ashgate Interdisciplinary Studies in Opera. Farnham & Burlington: Ashgate Publishing Limited.
- Pihlaja, Leena. 2018. *Musiikin juhlaa jo 40 vuotta. Ilmajoen musiikkijuhlat ry*. Luettu 4.5.2018. <https://www.musiikkijuhlat.fi/historia>.
- Richardson, John. 1999. *Singing Archaeology: Philip Glass's Akhnaten*. Hanover & London: Wesleyan University Press.
- Sillanpää-Janssen, Tuulikki. 2009. *Vänrikin tarina, Karl Gustav Polviander, Porin rykmentin lipunkantaja*. Omakustanne. Helsinki: Nord Print.
- Small, Christopher. 1998. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Sugrue, Ciaran ja Tone D. Solbrekke. 2011. "Professional responsibility – Back to the future." Teoksessa *Professional Responsibility: New Horizons of Praxis*, toim. Ciaran Sugrue & Tone D. Solbrekke, 9–28. New York: Routledge.
- Syrjälä, Leena. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Verkkomateriaali. Luettu 5.5.2018. [https://www.edu.helsinki.fi/svy/kvali/narrat/mat/narrat\\_elamakerrat.pdf](https://www.edu.helsinki.fi/svy/kvali/narrat/mat/narrat_elamakerrat.pdf).
- Tampereen Ooppera 2018. Tampere-Talo Osakeyhtiö. Luettu 10.5.2018. <http://www.tampereenooppera.fi/>.
- Taylor, Timothy D. 2007. *Beoynd Exotism: Western Music and the World*. Durham & London: Duke University Press.
- Traumaterapiakeskus. 2018. Psykkinen trauma. Luettu 4.5.2018. <https://www.traumaterapiakeskus.com/18>.
- Till, Nicholas. 2012. "Introduction." Teoksessa *The Cambridge Companion to Opera Studies*, toim. Nicholas Till, 1–22. Cambridge: Cambridge University.
- Veblen, Kari K., Stephen J. Messenger, Marissa Silverman ja David J. Elliot. 2013. *Community Music Today*. Lanham, New York, Toronto & Plymouth: Rowman & Littlefield Education.

- Weber, William. 2001. "Wagner as polemicist." Teoksessa *The Wagner Compendium: A guide to Wagner's life and music*, toim. Barry Millington, 144–16. London: Thames & Hudson.
- Westerlund, Heidi, Kai Lehtikainen, Eeva Anttila, Pia Houni, Sari Karttunen, Lauri Väkevä, Patrick Furu, Marja Heimonen, Satu-Mari Jansson, Marja-Leena Juntunen, Lea Kantonen, Tuulikki Laes, Liisa Laitinen, Anu Laukkanen ja Anne Pässilä. 2015. *Taiteet, tasa-arvo ja hyvinvointi: Katsaus kansainväliseen tutkimukseen*. Tilannekuvaraportti 2015. ArtsEqual-konsortio. Strateginen neuvosto. Suomen Akatemia. Luettu 10.9.2018. <https://www.aka.fi/globalassets/33stn/tilannekuvaraportit/stn2015-hankkeet/equa-taideyliopisto---artsequal---taustaselvitys-2016-01-18.pdf>.
- Westerlund, Heidi ja Heidi Partti. 2018. "A cosmopolitan culture-bearer as activist: Striving for gender inclusion in Nepali music education." *International Journal of Music Education (Online First)*, 1–14. doi: 10.1177/0255761418771094.
- Wiegold, Peter ja Ghislaine Kenyon. 2015. "Introduction." Teoksessa *Beyond Britten: The Composer and the Community*, toim. Peter Wiegold & Ghislaine Kenyon, 1–5. The Britten–Pears Foundation. Woodbridge: The Boydell Press.

## What can be done with local opera? The oral history of Pentti Tynkkynen as a manifest of socially responsible musicianship

In this article, located in the field of opera studies, I examine the work of Pentti Tynkkynen (b. 1943) among opera projects in different parts of Finland. Tynkkynen has composed 12 operas that have been carried out by local forces, mostly through voluntary work, aimed for local audiences. Also, the themes in Tynkkynen's operas have dealt with local events or individuals. In this article I have assigned Tynkkynen's life work among opera as 'opera work' and his opera compositions as 'local operas'. The study was conducted by means of narrative interviews. On the basis of the interviews with Tynkkynen, I have construed his oral history with a focus on his opera work. I conducted the interviews during autumn 2017 and spring 2018 with five interviews altogether. In addition to the narrative methodology, the research is based on the professionalism studies and the sociology of music. The image of Tynkkynen constructed in this study presents him as a multiprofessional, socially responsible musician who has aspired to gain knowledge for its own sake, on one hand, and for the benefit of the community, on the other. The research shows that Tynkkynen's opera work has played a significant role for the communities where his opera projects have taken place. It has offered various learning opportunities, i.e. 'affordances' (DeNora 2002) for local amateur musicians, and affordances for the local communities to relate and experience a sense of community.

*FT, dosentti Liisamajja Hautsalo työskentelee Suomen Akatemian rahoittamana akatemiaturkijana Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa. Hänen viisivuotinen hankkeensa Politics of Equality in Finnish Opera tarkastelee suomalaista oopperaa erilaisten tasa-arvoa tuottavien mekanismien ja käytäntöjen näkökulmasta.*

# Perusopetuksen kuuntelukasvatus osallisuuden ja osallistumisen mahdollisuuksien lisääjänä

---

Olli-Taavetti Kankkunen

Väitöskirjatutkimuksessani vuonna 2018 olen rakentanut kokonaisuuden perusopetuksen kuuntelukasvatukselle. Tutkimukseni lähtökohdat ovat pääosin pragmatistisessa musiikkikasvatusfilosofiassa ja sen sosiokonstruktivistisissa lähtökohdissa. Rakentamalla kuuntelukasvatuksen pragmatistista teoriaa pyrin osoittamaan kuuntelun merkityksen koulun arjessa, kasvatuksessa ja oppimisessa.

Yhdistän työssäni kulttuurisen äänimaisematutkimuksen kasvatukseen ja erityisesti musiikkikasvatuksen tutkimukseen. Kuuntelukasvatuksen jäsenyydessä sovellan äänimaisematutkija Barry Truax'in (2001) akustisen kommunikaation teoriaa, jonka mukaan kuuntelukasvatus voidaan jakaa puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatukseen.

Perusopetuksen yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen jäsenyys perustuu näemykseen inhimillisestä akustisesta kommunikaatiosta kaikille tarpeellisenä elämäntaitona ja osallistavana dialogina, joka on yhteisöllistä, kehollista ja eettistä toimintaa. Akustisen kommunikaation teoriaan, kulttuuriseen äänimaisematutkimukseen (Uimonen 2005), musiikkisosiologiaan (DeNora 2000) sekä puheen kuuntelun tutkimukseen (esim. Wolvin 2010) tukeutuen voidaan väittää, että kuuntelulla on äänen välityksellä tapahtuvassa inhimillisessä viestinnässä keskeinen rooli. Äänimaisematutkijoiden (esim. Uimonen 2005; Kytö 2013) mukaan kuuntelulla on tärkeä rooli myös yksilöiden ja yhteisöjen ympäristösuhteen muodostumisessa, muokkaamisessa sekä oman tilan hallinnassa.

Tutkimukseni ydinkäsite on *äänellinen toimijuus*, joka tarkoittaa äänellisen toimijan eli kuuntelijan ja/tai äänentuottajan kykyä toimia akustisen kommunikaation erilaisissa tilanteissa. Sillä, miksi ja miten esimerkiksi kuuntelija toimii yhteisössä, on useimmiten myös eettisesti arvioitavia vaikutuksia. Näin ollen tarvitaan yhteiseen hyvään tähtäävää *eettistä äänellistä toimijuutta*, joka nojaa ymmärrykseen äänellisen toiminnan vaikutuksista.

## Yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen lähtökohdat perusopetuksessa

Kuuntelun tietoisien harjaannuttamisen tarve sekä subjektiivisesti koetun että yhteisesti jaettavan kulttuurisen ymmärryksen tuottamisessa on vahva argumentti kuuntelukasvatuksen järjestämiselle. Suomessa perusopetus vastaa kai-

kille tarpeellisten tietojen ja taitojen opettamisesta. Perusopetuksen kaikkien oppiaineiden opetus palvelee vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen oppimista. Näin ollen on perusteltua järjestää kuuntelukasvatusta nimenomaan perusopetuksessa, joka tavoittaa vuorollaan jokaisen ikäluokan kaikki oppijat.

Kuuntelu ja kuuntelemisen opetus nivoutuvat erottamattomasti perusopetuksen jokaisen kolmen osa-alueen eli opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän ja kulttuuritehtävän tukemiseen ja hoitamiseen. Kasvatettavan kasvu itsenäiseksi, vastuulliseksi äänelliseksi toimijaksi sisältää ajatuksen kasvusta tasaveroiseksi ja päteväksi kommunikoijaksi (ks. POPS 2014, 20–22).

Perusopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän, sekä yksilön että yhteisön hyvään pyrkivän kasvatustavoitteen mukaisesti, kuuntelukasvatuksen tehtävänä on kasvattaa oppilaita eettisesti vastuukykyisiksi yhteiskunnan jäseniksi (POPS 2014, 19). Myös perusopetuksen kolmannen päätavoitteen, sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen edellyttävät dialogisen kuuntelutaidon opettamista. Samalla kuuntelukasvatus voi edistää yhteisön tasa-arvoista kommunikaatiota.

Kuten vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan, *puheen kuuntelukasvatuksessa* korostuu kaikkien vuorovaikutukseen osallistuvien keskinäinen kunnioitus. Kuulluksi tuleminen merkityksessä tämä tarkoittaa jokaisen yksilön – yhtä lailla niin kuulevan kuin kuuron – näkökulmasta aitoa vuorovaikutusta, dialogia ja kuunneltavan eli toisen ihmisen huomioonottamista. Globaalin vuorovaikutuksen ja monikulttuurisuuden lisääntymisen myötä suomalaisessa yhteiskunnassa kasvaa erilaisten ihmisten ja ihmisryhmien keskinäisen kuuntelun tarve.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2014) mukaan koulutuksellisesta tasa-arvosta, opetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä on pidettävä erityistä huolta (POPS 2014, 18; myös Ikäheimo 2009). Samoin kuuntelukasvatusta tulee kehittää inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden mukaisesti. Demokraattisen kouluyhteisön edellytyksenä on, että kaikilla on yhtäläinen oikeus osallistua äänelliseen vuorovaikutukseen kuuntelun edellytyksistä ja pätevydestä riippumatta. Näin toimimalla voidaan konkreettisesti vahvistaa sekä yhteisöllisyyttä että yhteisön jokaisen jäsenen henkistä hyvinvointia.

*Musiikin kuuntelukasvatuksessa* tarkastellaan kokonaisvaltaisesti paitsi erilaisia tapoja kuunnella, myös oppilaan auditiivista ympäristöä ja kulttuuria, jossa elämme. Medioituminen, digitaalisten viestintäteknologioiden ja -sisältöjen kasvava läsnäolo lasten ja nuorten arjessa, ubiikin eli jokapaikkaisen musiikin yleistymisen (ks. Kassabian 2013), uusien kuuntelulähteiden ja -välineiden käyttöönotto sekä kuuntelutilanteiden muuttuvat sosiaaliset käytännöt saattavat perusteellisesti vaikuttaa kuuntelutapoihin.

Musiikin kuuntelukasvatukseen liittyy myös eettinen ulottuvuus, joka ei ole palautettavissa vain musiikillisten käytäntöjen piirissä tapahtuvaan tekniseen harjaantumiseen (ks. Väkevä 2004, 343). Musiikillinen kasvu edellyttää eettistä harjaantumista ja totuttujen toimintatapojen kyseenalaistamista. Näin ollen musiikkikasvatuksessa on syytä pohtia paitsi äänen kulttuurisia merkityksiä, myös äänellä vaikuttamisen ehtoja yhteisössä.



*Äänimaiseman kuuntelukasvatuksen* tarkoituksena on auttaa ja rohkaista koulujen oppilaita ja lopulta koko väestöä kuuntelemaan tarkemmin ja kriittisemmin akustisen ympäristön ja yhteisön ääniä (Schafer 1994, 17–18). Tavoitteena on yksilöiden ja yhteisöjen kuuntelutaidon sekä ympäristötietoisuuden ja vastuullisen toiminnan edistäminen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin nivotut kuuntelukasvatuksen tavoitteet voidaan jäsentää yhtenä kokonaisuutena perusopetuksen laaja-alaisen osaamisen avulla (POPS 2014, 20–24). Seitsemästä osa-alueesta muodostuva tiedon- ja taidonalat ylittävä ja yhdistävä eli laaja-alainen osaaminen tarkoittaa kykyä ”käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla”.

Kuuntelukasvatuksen kolmen ensimmäisen laaja-alaisen osatavoitteen perusajatuksena on, että oppilaat oppivat kohtaamaan arvostavasti muut ihmiset (POPS 2014, 19–22). Koska kaikissa akustisen kommunikaation järjestelmissä kuuntelun dialogisuus on varmin tie kommunikaation onnistumiseen (ks. Burbules 1993), voidaan toisen huomioonottamisen oppimista pitää kuuntelukasvatuksen tärkeimpänä, vaikkakin haasteellisena tavoitteena.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 19–20, 23) ennustetaan, että eettinen kuuntelutaito tulee tulevaisuudessa edelleen korostumaan laaja-alaisen taito- ja tietokokonaisuuksien hallinnassa ja käytössä. Oppilaita on siis ohjattava paitsi etsimään uutta tietoa, myös ”kuuntelemaan toisten näkemyksiä” ja tarkastelemaan kriittisesti omia ajattelu- ja toimintatapojaan (emt., 20–21). Edellä olevan perusteella kuuntelukasvatuksen ensimmäisenä, *ajattelun ja oppimaan oppimisen* tavoitteena on, että kasvatettava äänellisenä toimijana 1) motivoituu toimimaan eettisesti ja vuorovaikutteisesti, 2) tuntee ja sisäistää vuorovaikutuksen ja kontekstissa toimimisen säännöt, ymmärtää siihen liittyvät tiedolliset sisällöt sekä 3) osaa toimia taitavasti motivaationsa, tietojensa ja eettisen harkintansa pohjalta.

Edelliseen tavoitealueeseen kiinteästi liittyen kuuntelukasvatuksen toisena, *kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun* laaja-alaisena tavoitteena on, että oppilaat oppivat tunnistamaan ja näkemään ympäristön kulttuuriset kielelliset, uskonnolliset ja katsomukselliset merkitykset perustaltaan myönteisenä voimavarana (POPS 2014, 21). Kuuntelukasvatus voi tukea myös oman kulttuuri-identiteetin syntymistä sekä suvaitsevaisuutta, toisten kulttuurien hyväksymistä ja kunnioittamista, jotka ovat tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen perustuvan kommunikaation edellytyksiä.

Kuuntelukasvatuksen kolmantena, *itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen* laaja-alaisena tavoitteena on kasvattaa oppilaat huomaamaan ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon merkitys (POPS 2014, 22). Esimerkiksi empaattisessa kuuntelussa oppilas voi konkreettisesti huomata riippuvuutensa muista ihmisistä sekä sen, kuinka hän voi vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin. Näin ollen kuuntelun oppiminen tukee oppilaiden elämänhallinnan perustaitoja ja valmiuksia, jotka liittyvät terveyteen, hyvinvointiin, turvallisuuteen ja arjenhallintaan.

Neljäntenä kuuntelukasvatuksen tavoitteena on tukea monilukutaidon opetusta osana koulun laaja-alaisen osaamisen opetusta (ks. POPS 2014, 17, 22).

Kuuntelukasvatuksen tavoitteena *monilukutaidon hallinta* tarkoittaa, että äänellinen toimija pystyy ottamaan vastaan ja välittämään viestejä esimerkiksi puhutussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa.

Tähän liittyen kuuntelukasvatuksen viidennessä laaja-alaisessa tavoitealueessa, *tieto- ja viestintäteknologisessa osaamisessa* keskitytään monilukutaidon välineisiin (emt., 23). Kuuntelukasvatuksen tavoitteena on opastaa oppilaita hahmottamaan digitaalisen median merkitys ihmisten arjessa vuorovaikutuksen ja vaikuttamisen välineenä. Se merkitsee, että kasvatettavat oppivat hahmottamaan paitsi viestintäteknologian mahdollisuuksia, myös riskejä globaalin maailman kansainvälisessä vuorovaikutuksessa.

Kuuntelukasvatuksen kuudes laaja-alainen osa-alue, *työelämätaidot ja yrittäjyys* asettaa tavoitteet työelämässä tarvittavalle kuuntelulle. Teknologisen kehityksen ja talouden globalisoitumisen myötä työn luonne ja ammattivaatimukset ovat alttiina muutoksille (Merilampi 2014, 15, 64). Kuuntelukasvatuksen tavoitteena on vastata muuttuvassa maailmassa ammatillisen osaamisen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen perusvaatimuksiin, kuten keskustelu- ja neuvottelutaitojen oppimiseen (ks. POPS 2014, 23; myös Jääskeläinen ja Repo 2011).

Viimeinen, seitsemäs kuuntelukasvatuksen laaja-alainen tavoite, *osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuus* kiinnittää kuuntelukasvatuksessa huomion kuuntelun merkitykseen yhteiskunnallisessa osallistumisessa ja vaikuttamisessa sekä ympäristön kestävä tulevaisuuden rakentamisessa. Pyrittäessä reflektiivisen moraalisen harkintakyvyn edistämiseen, kuuntelukasvatuksen tavoitteena on, että oppilaat oppivat tekemään äänelliseen toimintaan liittyvät eettiset päätökset vapaaehtoisesti, motivoituneesti ja tilannekohtaisen tiedon kriittiseen arviointiin perustuen.

## Tutkimuksen merkitys

ArtsEqual-hankkeeseen kuuluvassa tutkimuksessani esitän, että perusopetuksen kuuntelukasvatuksessa tulee painottaa kulttuurista ja yhteiskunnallista osallisuutta sekä kaikkien mahdollisuutta osallistua tasa-arvoisesti yhteisön toimintaan. Kuuntelukasvatus vahvistaa kansalaisten kriittistä, aktiivista ja vastuullista äänellistä toimijuutta sekä edistää yksilöiden ja yhteisöjen kykyä kuunnella tarkemmin toisiaan ja ympäristöään. Äänellisen toimijuuden vahvistaminen puolestaan luo edellytyksiä henkilökohtaisen ja yhdessä koetun hyvinvoinnin vahvistumiselle.

Tutkimukseni perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että kuuntelukasvatus palvelee kuuntelun yhteisöllisen ja eettisen merkityksen tiedostamista koulun ja oppilaiden arjessa, kasvatuksessa ja oppimisessa. Koska tavoitteena on kouluttaa äänellistä kulttuurista, ääniympäristöä ja sen toisia toimijoita ymmärtäviä äänellisiä toimijoita, maailman muuttajia, kuuntelukasvatus voi paitsi tukea perusopetuksen kulttuurisen tehtävän hoitamista, myös olla uudistamassa yhteiskunnan sivistysperustaa.

Tutkimus tuo esille kuuntelun merkityksen perusopetuksen laaja-alaisen osaamisen kaikilla osa-alueilla. Kuuntelukasvatuksen tutkiminen pelkästään musiikkikasvatuksen lähtökohdista ei siis riitä, vaan aihetta on lähestyttävä monitieteisesti ja eri oppiaineiden näkökulmasta.

## Lähteet

- Burbules, Nicholas. 1993. *Dialogue in Teaching. Theory and Practice*. New York & London: Teachers College Press.
- DeNora, Tia. 2000. *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ikäheimo, Heikki. 2009. "Personhood and the Social Inclusion of People with Disabilities: A Recognition-theoretical Approach". Teoksessa *Arguing about Disability: Philosophical Perspectives*, toim. Kristjana Kristiansen, Simo Vehmas ja Tom Shakespeare, 77–92. London & New York: Routledge.
- Jääskeläinen, Liisa ja Repo, Tarja, toim. 2011. *Koulu kohtaa maailman: Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee? Oppaat ja käsikirjat 2011:16*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kankkunen, Olli-Taavetti. 2018. *Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa – kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Studia Musica 75. Helsinki: Unigrafia.
- Kassabian, Anahid. 2013. *Ubiquitous Listening. Affect, Attention, and Distributed Subjectivity*. Berkeley: University of California Press.
- Kytö, Meri. 2013. *Kotiin kuuluvaa. Yksityisen ja yhteisen kaupunkiäänitilan risteymät*. Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Education, Humanities, and Theology 45.
- Merilampi, Ritva-Sini. 2014. *Mediakasvatuksen perusteet*. Helsinki: BTJ Kustannus.
- POPS. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Schafer, R. Murray. 1994. "The Soundscape Designer". Teoksessa *Soundscapes: Essays on Vroom and Moo*, toim. Helmi Järviluoma, 9–18. Tampere University, Department of Folk Tradition 19 & Institute of Rhythm Music A2.
- Truax, Barry. 2001. *Acoustic Communication*. Wesport: Ablex Publications.
- Uimonen, Heikki. 2005. *Ääntä kohti. Ääniympäristön kuuntelu, muutos ja merkitys*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1110.
- Väkevä, Lauri. 2004. *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa*. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 68.
- Wolvin, Andrew, toim. 2010. *Listening and Human Communication in the 21st Century*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

MuT Olli-Taavetti Kankkunen ([olli-taavetti.kankkunen@staff.uta.fi](mailto:olli-taavetti.kankkunen@staff.uta.fi)) on Tampereen yliopiston normaalikoulun musiikin lehtori ja musiikkikasvatuksen tutkija.

# Nuotinkirjoituksen merkitykset yhdenvertaisuuden näkökulmasta – kuvionuotit suomalaisessa musiikkikasvatusjärjestelmässä

Sanna Kivijärvi

Tässä välineellisessä tapaustutkimuksessa tarkastelen kuvionuotit-nuotinkirjoitusta ja sen käyttöön liittyviä vaikutuksia ja merkityksiä pedagogisesta ja koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Kuvionuotit on Musiikkikeskus Resonaarin johtajan, musiikkiterapeutti Kaarlo Uusitalon 1990-luvulla kehittämä rekisteröity, väreihin ja muotoihin perustuva yksinkertaistettu nuotinkirjoitustapa, joka on mahdollistanut pääsyn tavoitteelliseen musiikkikasvatukseen useille oppilaille, joille musiikinopiskelu perinteisen nuotinkirjoituksen avulla on vaikeaa tai mahdotonta.<sup>1</sup> Ensisijaisesti tämä on tarkoittanut opiskelua helsinkiläisessä Resonaarin musiikkikoulussa, joka tarjoaa taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista musiikkikasvatusta (OPH 2017) yli 300 oppilaille. Resonaarin lisäksi kuvionuotteja hyödynnetään esimerkiksi varhaisiän musiikkikasvatuksessa, peruskoulun musiikinopetuksessa ja musiikkiterapiassa sekä Suomessa että ulkomailla. Useita Resonaarissa kehitettyjä käytänteitä on tutkittu muun muassa osana ArtsEqual-hanketta (Kivijärvi ja Poutiainen painossa; Laes 2017), mutta kuvionuotteja koskeva aiempi tutkimus rajoittuu yhteen väitöskirjaan, joka on toteutettu pianonsoiton alkuopetuksen kontekstissa (Vikman 2001). Aiemman tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että pelkistettyjen tai muutoin uudenlaisten nuotinkirjoitusjärjestelmien kehittämisessä keskeinen motivoija on useissa tapauksissa sellaisten oppilaiden oppimisen mahdollistaminen, jotka eivät voi tai halua opiskella musiikkia länsimaista nuotinkirjoitusta käyttäen (ks. esim. Kuo ja Chuang 2013).

Tämä tutkimus on osa ArtsEqual-hankkeen *Basic Arts Education for All* -tutkimusryhmää, jonka tutkimus kohdistuu peruskoulun opetussuunnitelman ulkopuolella tapahtuvan taidekasvatuksen yhdenvertaisuuskysymyksiin. Tämän tutkimustehtävän mukaisesti tarkastelen nuotinkirjoitusta eriarvoisuutta tuottavana mekanismina, jolla on merkittävä rooli nykyisissä musiikkikasvatuksen institutionaalisissa käytänteissä. Kuvionuottien käyttöön liittyvien tapaustutkimusten kautta analysoin, millainen yhdenvertaisuutta edistävä vaikutus notatation liittyvien valta-asetelmien purkamisella voi olla suomalaisessa ja kansainvälisessä musiikkikasvatuksessa. Näkemykset nuotinkirjoituksen merkityksestä

<sup>1</sup> Ks. lisää <https://www.helsinkimissio.fi/resonaari/kuvionuotit>.



Kuva: Eeva Anundi.

liittyvät siihen miten tavoitteellinen musiikkikasvatus ymmärretään sekä valtakäsityksiin siitä, mitä muusikkous on ja mitä se ei ole. Tarkastelen näitä teemoja sekä empiirisen haastatteluaineiston että teoreettisen mallintamisen avulla yhdistäen musiikkikasvatuksen näkökulmia yhteiskuntatieteelliseen vammaistutkimukseen ja kulttuurintutkimukseen.

Tutkimukseni näkökulma painottuu musiikinopetuksen yhdenvertaisuuteen *kohtuullisen mukauttamisen* käsitteen kautta (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 15§). Kohtuullinen mukautus musiikinopetuksessa viittaa siihen, mitä opetuksen elementtejä tulisi mukauttaa ja miten mukauttaminen on suhteessa opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin (Kivijärvi 2018; Konttinen 2017). Nuotinkirjoitusjärjestelmät ymmärretään pedagogisina välineinä, joita tulisi voida hyödyntää joustavasti ja monipuolisesti. Jos institutionaalisen musiikkikasvatuksen lähtökohtana on tasa-arvo ja musiikin oppimisen mahdollistaminen kaikille, opettajilla tulee olla laaja valikoima pedagogisia ratkaisuja käytössään, mukaan lukien niin sanotut vaihtoehdot nuotinkirjoitusjärjestelmät. Parhaimmillaan vaihtoehdot järjestelmät voivat muokata länsimaisen nuotinkirjoituksen *metodinomaista* käyttöä (Regelski 2002) ja mahdollistaa uusia tapoja oppijoiden yksilölliseen kohtaamiseen sekä opetuksen kohtuulliseen mukautukseen.

Pedagogisten merkitysten lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan kuvionuottien järjestelmätason koulutuspoliittisia merkityksiä. Tutkimus keskittyy perinteisen metodikäsitteen kritiikkiin ja näkemykseen, jonka mukaan musiikkikasvatukselliset käytänteet eivät ole ainoastaan musiikillisen perinteen siirtäjiä vaan voivat toimia sosiaalisen järjestyksen muokkaajina ja yhdenvertaisuutta tuottavina ”metodeina” (Väkevä ja Westerlund 2007). Yhdenvertaisuuden näkökulmasta huomattavaa on, että kuvionuottien kehittäminen ja soveltaminen on edistänyt niin sanottujen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumista

tavoitteelliseen musiikkikasvatustoimintaan, kuten taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaiseen opetukseen. Lisäksi kuvionuottien käyttöönotto on vaikuttanut erityismusiikkikasvatuksen käsitteen ja käytännön vakiintumiseen lähentämällä musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian aloja Suomessa. Tutkimukseni alustavat tulokset osoittavat, että kuvionuotit ovat edistäneet keskustelua yhdenvertaisuudesta musiikkikasvatuksen alalla (Kivijärvi 2018). Kuvionuottien ja nuotinkirjoituksen kasvatukselliset merkitykset kytkeytyvät myös siihen, miten vammaisuus kohdataan ja koetaan musiikkikasvatuksessa ja miten koulutusjärjestelmät ja yhteiskunta rakentavat käsityksiä vammaisuudesta.

## Lähteet

- Kivijärvi, Sanna ja Ari Poutiainen. (painossa). "Supplying social capital through music education: A study on interaction in special educational needs students' concerts". *Research Studies in Music Education*.
- Kivijärvi, Sanna. 2018. *How can pedagogical innovations drive educational equity and change? Examining equity and justice in Finnish music education: A policy window enacted through the case of "Figurenotes"*. Esitelmä. Justice through Education -konferenssi 22.–23.5.2018. Helsingin yliopisto.
- Konttinen, Juha-Pekka. 2017. "YK:n vammaisoppimus ja Suomi – kohtuulliset mukautukset vammaisten henkilöiden oikeuksien toteuttajana". Teoksessa *Sosiaaliset oikeudet – näkökulmia perustaan ja toteutumiseen*, toim. Eeva Nykänen, Laura Kalliomaa-Puha ja Yrjö Mattila, 203–38. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. E-kirja.
- Kuo, Yi-Ting ja Ming-Chuen Chuang. 2013. A proposal of a color music notation system on a single melody for music beginners. *International Journal of Music Education* 31 (4): 394–412.
- Laes, Tuulikki. 2017. *The (im)possibility of inclusion. Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education*. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 72.
- OPH/Opetushallitus. 2017. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: yleinen ja laaja oppimäärä*. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/taiteen\\_perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus)
- Regelski, Thomas Adam. 2002. "On 'Methodolatry' and music teaching as critical and reflective praxis". *Philosophy of Music Education Review* 10 (2): 102–124.
- Vikman, Kirsi. 2001. *Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa. Toimintatutkimus eri kohderyhmillä*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Väkevä, Lauri ja Heidi Westerlund. 2007. "The 'method' of democracy in music education". *Action, Criticism, & Theory for Music Education* 6 (4): 96–108.
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325>

KM Sanna Kivijärvi ([sanna.kivijarvi@uniarts.fi](mailto:sanna.kivijarvi@uniarts.fi)) on lehtori ja tohtorikoulutettava Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa ja mukana ArtsEqualin Basic Arts Education for All -tutkimusryhmässä.

# Sairaalamuusikot institutionaalisia siiloja purkamassa

Taru-Anneli Koivisto

Tämän väitöstutkimusprojektin tavoitteena on tarkastella sairaala- ja hoiva-muusikon ammattia suomalaisessa terveydenhuollossa, erityisesti sairaaloiden erikoissairaanhoidon palveluissa. Suomeen on rantautumassa 2000-luvun vaihteessa *Arts in hospitals* -liikkeestä (Liikanen 2003) alkunsa saanut sairaalamuusikoiden ammattiryhmä, joka on samalla myös osa laajempaa moninaisissa yhteisöissä työskentelevien yhteisömuusikoiden joukkoa. Työn murros synnyttää globaalisti ja paikallisesti uusia niin sanottuja *hybridejä* professioita ja työympäristöjä, jotka haastavat pitkälle erikoistuneet ammatti-identiteetit ja eri sektoreille siiloutuneet yhteiskunnan palvelut (ks. Gielen 2009; Cribb ja Gewirtz 2015). Tässä tarkasteltava moniammatillinen sairaalamusiikkityö on Suomessa kehittynyt vahvan poliittisen ohjauksen, yhteisöllisen taiteen tekemisen ja laajentuneen hyvinvointiajattelun seurauksena potentiaalisesti osaksi tulevaisuuden yhteiskunnan peruspalveluja (Koivisto 2018; Koivisto ja Kivijärvi 2018; Lilja-Viherlampi 2013).

Artikkeliväitöskirjani empiirinen osio toteutetaan kahdessa alansa johtavassa modernissa yhteistyösairaalassa: syyskuussa 2018 avattavassa HUSin sairaanhoitopiirin Uudessa lastensairaalassa, jonka vastasyntyneiden teho-osasto ja lastenosastot osallistuvat tutkimukseen, sekä vuonna 2017 avatussa, ikääntyneiden kuntoutukseen ja hoitoon erikoistuneessa Espoon sairaalassa, jonka vision mukaan sairaalan osastoilla yhdistetään terveyden edistämiseen innovatiivisesti taidetta ja teknologiaa. Tulevaisuuden terveydenhuollon ympäristöissä asiakkaan tarpeiden, nopean ja tehokkaan hoidon sekä teknologian ja digitaalisuuden monipuolisen soveltamisen nähdään ohjaavan sosiaali- ja terveystalouden suunnittelua ja professioiden kehittymistä (Cribb ja Gewirtz 2015; ks. myös Tuorila 2009).

Tutkimusprojektini on osa ArtsEqual -hankkeen *Arts in Health, Welfare and Care* -tutkimusryhmää, jonka tavoitteena on tuottaa yhteiskunnallisten palveluiden saavutettavuutta koskevaa tietoa, tehdä näkyväksi taiteiden ja taidekasvatuksen potentiaalia tuottaa hyvinvointia ja oikeudenmukaisuutta sekä taistella sosiaalista eksklusiota ja syrjäytymistä tuottavia mekanismeja vastaan. Tämä musiikkialan eri professioiden näkökulmia yhdistävä tutkimukseni kiinnittyy paitsi ArtsEqual-ryhmän tavoitteisiin, myös alan pohjoismaiseen kriittis-refleksiiviseen tutkimusdiskurssiin, jossa aihepiiriin liittyviä mahdollisuuksia, problematiikkaa ja epämuikavuuksia tarkastellaan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja kulttuuristen haasteiden näkökulmista (esim. Saether 2008; Stige 2002; Westerlund 2002). Musiikkikasvatuksellisen tutkimusnäkökulman laajentaminen terveydenhuoltoon hakeutuu luontevasti kohti refleksiivistä, ontologi-

sesti ja epistemologisesti ”sovittlevaa” (*mediating*) tutkimusta ja metodologista joustavuutta (ks. Lilja-Viherlampi 2007), joka mahdollistaa alan teoreettisen ja filosofisen näkökulman laajentamisen ArtsEqualin tutkimustavoitteiden mukaisesti.

Tutkimusasetelmassa tarkastellaan ja analysoidaan suljettua institutionaalista terveydenhuollon ympäristöä erityisesti musiikkikasvatuksen, sosiologian sekä sosiaalisen ja holistisen terveystieteen näkökulmista. Tutkijana haluan selvittää erityisesti, miten ja miksi juuri nyt sairaalamuusikkous on vakiintumassa osaksi terveydenhuollon ympäristöjä ja mitä annettavaa musiikkikasvattajilla on profession kehittymiselle. Miten musiikkikasvattaja voi vuorovaikutustaidoillaan rakentaa musiikillista ja sosiaalista kontekstia sairaalaympäristöön sekä huomioida musiikki-interventioihin osallistuvat tasavertaisesti? Millaisia kohtaamisen välineitä sairaalamuusikolla on tarjota koko terveydenhuollon yhteisölle, niin asiakkaille kuin henkilökunnallekin? Entä mitä muut musiikin ammattilaiset voivat oppia sairaalamuusikon äärimmäisen hybridistä, joustavasta työskentelytavasta?

Kirjallisuutta tästä useiden tieteenalojen rajapintojen välillä operoivasta niin sanotusta *music, health, and wellbeing* -alasta löytyy runsaasti aina neurotieteestä musiikkiterapiaan sekä terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta evaluatiiviseen projektikirjallisuuteen (esim. Hanna et al. 2017; MacDonald et al. 2012; Staricoff 2004). Tekemäni laaja-alaisen kirjallisuuskatsauksen perusteella voin todeta, että humanistisesta viitekehuksesta ja informaalin musiikkikasvatuksen tulokulmasta alaa lähestyvä tutkimukseni terveydenhuollon ympäristöissä on ainutlaatuinen asetelmaltaan erityisesti sen monitieteisyyden vuoksi. Empiirisen tutkimuksen ei-lääketieteelliset interventiot pitkälle erikoistuneissa medikaalisissa ympäristöissä seuraavat esimerkiksi Fastin (2017) ajattelua ja *arts and health* -alan kriittisen tutkimustradition (esim. Stickley ja Clift 2017) näkemyksiä, joiden mukaan metodologialtaan vaihtoehtoista tutkimusta ja praktiikkaa tarvitaan yhteiskunnallisen ja kulttuurisen tasa-arvokeskustelun, ihmisten hyvinvoinnin ja professioiden kehittämisessä. Tutkimuksen odotetut tulokset ovat sovellettavissa tuleviin alan ammattilaisten koulutusten uudistuksiin, sosiaali- ja terveydenhuollon ympäristöjen muutostarpeisiin sekä pedagogisen ymmärryksen laajentamiseen integroitaessa musiikkia terveydenhuollon ympäristöihin niin Suomessa kuin kansainvälisesti.

## Lähteet

- Cribb, Alan ja Alan Gewirtz. 2015. *Professionalism*. UK: John Wiley & Sons.
- Fast, Heidi. 2017. ”Sanaton ääni ruumiillisena kohtaamisena – Huomioita sensibiliateetistä ja virittäytymisestä”. *niin & näin* 2017 (3): 22–31.
- Gielen, Pascal. 2009. *The Murmuring of the Artistic Multitude: Global Art, Memory and Post-Fordism*. Amsterdam: Valiz.
- Hanna, Gay, Judy Rollins ja Lorie Lewis. 2017. *Arts in Medicine Literature Review*. GIA Funder Forum on Arts in Medicine. Barr Foundation.



- Koivisto, Taru-Anneli. 2018. "The emerging space of music education in healthcare: towards a holistic conceptualisation of purpose and professionalism". *Finnish Journal of Music Education* 2018 21 (1): 68–74.
- Koivisto, Taru-Anneli ja Sanna Kivijärvi. 2018. *Rethinking music educators' professionalism within paediatric ward: the potentials of embodiment for social model of health*. Esitelmä. Music in Paediatric Hospitals Symposium 14.9.2018. CREMAH, Norjan Musiikkiakatemia, Oslo.
- Liikanen, Hanna-Leena. 2003. *Taide kohtaa elämän. Arts in Hospital-hanke ja kulttuuritoiminta itäsuomalaisten hoitolaitosten arjessa ja juhlassa*. Helsinki: Otavan kirjapaino.
- Lilja-Viherlampi, Liisa-Maria. 2007. "Minunkin sisällä soi!" *Musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa*. Turku: Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia, 24.
- Lilja-Viherlampi, Liisa-Maria. 2013. *Care Music – sairaala- ja hoivamusiikkityö ammattina*. Turku: Turun ammattikorkeakoulun raportteja, 158.
- MacDonald, Raymond, Gunter Kreutz ja Laura Mitchell. 2012. *Music, Health, and Well-being*. Oxford: Oxford University Press.
- Saether, Eva. 2008. "When minorities are the majority: Voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden." *Research Studies in Music Education* 30 (1): 25–42.
- Staricoff, Rosalia Lelchuck. 2004. *Arts in Health: A Review of the Medical Literature*. London: Arts Council England.
- Stickley, Theo ja Stephen Clift. 2017. *Arts, Health, and Wellbeing: A Theoretical Inquiry for Practise*. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Stige, Brynjulf. 2002. *Culture-Centered Music Therapy*. Barcelona Publishers.
- Tuorila, Helena. 2009. *Terveyspalvelut ja potilaiden voimaantuminen*. Kuluttajatutkimuskeskuksen julkaisuja, 102. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Westerlund, Heidi. 2002. *Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education*. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius Academy.

Taru-Anneli Koivisto ([taru.koivisto@uniarts.fi](mailto:taru.koivisto@uniarts.fi)) on tohtorikoulutettava Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa ja mukana ArtsEqualin Arts in Health, Welfare and Care -ryhmässä.

# Nuorten kulttuurinen osallisuus ja monipuoliset musiikin oppimispolut

Anna Kuoppamäki ja Fanny Vilmilä

Kulttuurisen osallisuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon tukeminen ovat suomalaisen kasvatusajattelun keskeisiä tavoitteita (POPS 2014; TPOPS 2017). Jennifer Novak-Leonardin ja muiden (2014) mukaan kulttuurista osallisuutta voidaan tarkastella laajasta tai suppeasta näkökulmasta käsin. Kapeimmillaan määriteltynä se voidaan nähdä vastaanottavana tai tuottavana toimintana, esimerkiksi taiteen kuluttamisena tai sen tuottamisena (Kröner 2013). Useissa tutkimuksissa on tarkasteltu erilaisia kulttuurisen osallisuuden muotoja erityisesti kulttuuritarjonnan kuluttamisen kautta syntyvien osallisuuden kokemusten tasolla (esim. Johanson, Glow ja Kershaw 2014; Lareau ja Weinger 2003; Yaish ja Katz-Gerro 2012). Kulttuurisen osallisuuden aktiivisia muotoja on sen sijaan tutkittu vähemmän (Vanherwegen ja Lievens 2014; Villaroya 2015). Dries Vanherwegen ja John Lievens (2014) ovat tarkastelleet lasten ja nuorten taiteen tuottamisen kautta tapahtuvan kulttuurisen osallisuuden rakentumiseen vaikuttavia mekanismeja ja todenneet erityisesti yleissivistävän koulun ulkopuolella tapahtuvalla taideopetuksella olevan merkittävä rooli kulttuurisen osallisuuden rakentumisessa (mt., 464).

Opetus- ja kulttuuriministeriön vuosina 2016 ja 2017 toteuttamat koululaiskyselyt kartoittivat lähes 120000:n peruskouluikäisen lapsen ja nuoren taide- ja kulttuuriharrastuksiin liittyvää kiinnostusta ja harrastuneisuutta. Musiikki nousi vastauksissa yhdeksi suosituimmista harrastustoiveista (OKM 2017). Taiteen perusopetuksen piirissä musiikkia harrastaa kuitenkin vain noin 4,7 % 2–19-vuotiaista lapsista ja nuorista (Aluehallintovirasto 2012). Suomalainen musiikkikasvatusjärjestelmä ei siis tavoita lapsia ja nuoria yhdenvertaisesti (Väkevä, Westerlund ja Ilmola-Sheppard 2017). Herääkin kysymys, millaisissa ympäristöissä musiikin harrastamiselle tarjotaan mahdollisuuksia formaalin musiikinopetuksen ulkopuolella. Tässä musiikkikasvatuksen ja nuorisotutkimuksen näkökulmia yhdistelevässä tutkimuksessa olemme selvittäneet, kuinka nuoret rakentavat musiikillisia oppimispolkuja tämän päivän Suomessa, kuinka he artikuloivat musiikillisen toimijuuden (ks. esim. Karlsen 2011) kokemuksiaan ja millaisena kulttuurinen osallisuus näyttäytyy musiikin harrastamisen formaaleissa ja non-formaaleissa ympäristöissä (Kuoppamäki ja Vilmilä 2017; Kuoppamäki ja Vilmilä, tulossa). Formaaleilla ympäristöillä tarkoitamme taiteen perusopetusta ja yleissivistävää koulua, non-formaaleilla puolestaan esimerkiksi kulttuurisen nuorisotyön, erilaisten järjestöjen, vapaata sivistystyötä järjestävien opistojen tai kirkon tarjoamaa toimintaa, tai yksityisopetusta. Erityisesti olemme olleet kiinnostuneita taiteen tuottamisen kautta tapahtuvan kulttuurisen osallisuuden luovista (*inventive arts participation*) ja ilmaisullisista (*interpretive arts partici-*

tion) tasoista (Brown 2004; Novak-Leonard ja Brown 2011, 32) sekä nuorten *kulttuurisen tekijyyden* (mm. Pytash 2016) rakentumisesta. Kristine Pytashin (2016) mukaan kulttuurisen tekijyyden voidaan katsoa rakentuvan luovien merkityksen neuvotteluprosessien tuloksena. Tällainen aktiivinen kulttuurinen osallisuus on yhteydessä toimijuuteen ja luoviin käytäntöihin sekä oman äänen [voice] käsitteeseen (esim. Ferreira 2016; Pytash 2016; Regelski 2008; Greene 1995). Taide- ja kulttuuriharrastusten voidaankin katsoa tarjoavan mahdollisuuksia paitsi lasten ja nuorten identiteetin vahvistumiseen, myös aktiiviseen kansalaisuuteen.

Tutkimuksessa halusimme selvittää, mitä formaaleissa ja non-formaaleissa ympäristöissä musiikkia harrastavien nuorten kertomukset paljastavat pääsystä musiikin tekemisen äärelle ja mitkä tekijät vaikuttaisivat rajoittavan tai edistävän nuoren musiikillista toimijuutta, musiikkikasvatuksen saavutettavuutta ja kulttuurisen osallisuuden syntymistä (Kuoppamäki ja Vilmilä 2017). Pirkko Anttilaa (2006, 327) lainaten lähdimme siitä olettamuksesta, että nuorten musiikillinen polku rakentui niiden kokemusten ja kertomusten kautta, jotka he itse kokivat haastatteluhetkellä merkityksellisiksi. Haastatteluissa lähestyimme nuoria kulttuurisina tekijöinä ja toimijoina, jotka muovaavat omaa musiikillista elämäänsä ja maailmaa sen ympärillä (Regelski 2008, 10.) Tutkimuksessa (Kuoppamäki ja Vilmilä, tulossa) kysyimme:

1. Kuinka nuoret kuvailevat musiikillisia polkujaan ja merkityksen neuvotteluun erilaisissa musiikin harrastamisen käytännöissä ja ympäristöissä?
2. Millaista musiikillista toimijuutta poluilla on tunnistettavissa?
3. Kuinka musiikillinen toimijuus tukee taiteen kautta syntyvän luovan ja ilmaisullisen kulttuurisen osallisuuden syntymistä?

Haastattelututkimukseen osallistui 18 haastatteluhetkellä 14–21-vuotiasta heterogeenistä taustoista tulevaa nuorta. Haastateltavista nuorista osa [N=5] harrasti musiikkia taiteen perusopetuksessa, osa [N=11] kulttuurisen nuorisotyön piirissä ja osa [N=2] sekä taiteen perusopetuksessa että kulttuurisen nuorisotyön piirissä. Yhteistä haastateltaville oli vahva tekijyys musiikin luovina tuottajina: he sävelsivät instrumentaalimusiikkia, olivat lauluntekijöitä tai ohjelmoivat omaa musiikkia. He edustivat laajasti eri musiikin genrejä ja suhtautuivat niihin joustavasti. Analyysin alkuvaiheessa tunnistimme ja koodasimme haastatteluista musiikin harrastamisen ympäristöjä kuvaavia kertomuksia ja nuorten musiikkiin liittyviä merkityksen neuvotteluja (esim. Wenger 1998). Koodien perusteella kokosimme nuorten kokemuksia yhdistäviä ja erottavia tekijöitä. Näiden tekijöiden pohjalta muodostimme viisi nuorten musiikillista elämänkulkua kuvaavaa polkua:

1) *Musiikkioppilaitospolku*, jossa opiskelu on tasolta toiselle etenevää ja yhtäjaksoista sekä monipuolisesti tuettua; 2) *itse muokattu polku*, joka rakentui aluksi yksityisopetuksesta, kulttuurisen nuorisotyön tarjoamista aktiviteeteistä ja myöhemmin opiskelusta musiikkioppilaitoksessa; 3) *perheorientoitunut*

*polku*, jossa keskeistä oli musisoiminen perheenjäsenten kanssa ja joka sisälsi erimuotoista toimintaa non-formaaleissa ympäristöissä, kuten kulttuurisen nuorisotyön tai kirkon piirissä; 4) *avoimien harrastustilojen mahdollistama polku*, jossa tärkeää oli sekä itse toiminta että pääsy harrastustiloihin, kuten esimerkiksi koulun musiikkiluokkaan; 5) *vertaisorientoitunut polku*, jossa keskeistä oli kaveripiiri, jossa musiikkia harrastettiin yhdessä.

Taiteen perusopetuksessa opiskelevien nuorten kertomuksista nousi selvästi esille taitojen kartuttamisen tavoitteellisuus ja kyky arvioida ja edistää omaa oppimista. Nämä nuoret näkivät ammattimaisen musiikillisen toiminnan tulevaisuudessa mahdollisena ja saavutettavana. Myös non-formaaleissa ympäristöissä, kuten kulttuurisen nuorisotyön piirissä harrastavien nuorten haastatteluista nousi esiin vahva kehittymisen halu. Useassa tapauksessa heidän kertomuksistaan välittyi kuitenkin epävarmuus siitä, kuinka omien taitojen kehittämiseksi voisi saada pitkäjänteistä tukea omaehtoisen harrastamisen rinnalla. Non-formaaleissa ympäristöissä harrastuspolku voikin näyttytyä varsin katkonaisena nuoren vahvasta toimijuudesta huolimatta. Tyypillistä usealle näistä nuorista oli osallistuminen hyvinkin vaihtelevaan musiikilliseen toimintaan silloin, kun siihen oli mahdollisuus. (Kuoppamäki ja Vilmilä 2017; kts. myös Lonie ja Dickens 2016, 96).

Analyysin perusteella polkujen muotoutumiseen vaikuttivat erityisesti 1) musiikinopetuksen saavutettavuus; 2) nuoren tukiverkosto, kuten perhe, kaverit tai opettajat; ja 3) musiikillisen toiminnan jatkuvuus. Nuorten musiikillisista poluista hahmottui monia aktiivisen kulttuurisen osallisuuden muotoja ja tapoja, jotka olivat sidoksissa niihin musiikin ympäristöihin, joissa nuori toimi. Analyysin edetessä huomasimme kuitenkin, että edellisten lisäksi nuorten puheessa kuului toisistaan poikkeava kulttuurisen osallisuuden tunne tai kokemus, joka vaikutti olevan jopa polkukohtainen. Tämä välittyi esimerkiksi musiikkiopistopolkua kulkeneen *Essin* ja toisaalta musiikkia itsenäisesti opiskelleen *Rikun* kertomuksista.

Omaa musiikkia tekevä 14-vuotias Essi kertoi aina halunneensa omien laulujensa olevan ”jotenki vähän korkeammalla taiteellisella tasolla”. Hänellä vaikutti olevan selkeä käsitys musiikista kulttuurisena käytäntönä ja omasta musiikillisesta toiminnastaan osana sen jatkumoa. Hän näki omien laulujen tekemisen luonnollisena jatkeena viulunsoiton ja klassisen musiikin opinnoilleen, joista hän koki olevan hyötyä myös musiikin luovassa tuottamisessa. Hänen puheestaan välittyi päämäärätietoisuus ja kyky rakentaa ja muokata omaa musiikillista polkuaan (Kuoppamäki ja Vilmilä, tulossa; kts. myös Regelski 2008, 10). 18-vuotiaan Rikun kiinnostus musiikkia kohtaan heräsi puolestaan tietokoneohjelman Mozart-samplesta, joka ”vaan kuullosti hienolta”. Hän ei ollut löytänyt toimintaympäristöä, jossa olisi voinut oppia musiikkia vaan alkoi opetella sitä itsenäisesti. Myöhemmin kulttuurisen nuorisotyön tarjoamat toiminnat, kuten Rimlab-työpaja<sup>1</sup>, nousivat tärkeään asemaan hänen musiikillisella polullaan.

<sup>1</sup> Finlandia 2.1 (2014–16) on käytäntöorientoitunut musiikin tekemistä, nuorisotyötä ja erilaisia tiedontuotannon muotoja yhdistävä hanke, jonka keskeisenä toiminnan muotona ovat Rimlab-biisityöpajat ([rimlab.fi](http://rimlab.fi))

Edelleen haastatteluhetkellä ja huolimatta siitä, että hän oli tehnyt omaa musiikkia jo vuosia, Mozart ja korkeakulttuuri näyttäytyivät hänen puheissaan jonain, mikä oli taidollisesti abstraktia ja hänen musiikillisen maailmansa ulkopuolella. Rikulle kulttuurisen osallisuuden tunne vaikutti syntyvän ennen kaikkea oman musiikillisen ilmaisun julkistamisesta sosiaalisissa verkostoissa.

Suomalainen musiikkikasvatusjärjestelmä kaipaa uusia avauksia. Taiteen perusopetuksen ja yleissivistävän koulun rinnalle tarvitaan uudenlaisia matalan kynnyksen musiikinoppimisen tiloja, jotka mahdollistavat musiikin opiskelemisen eri ikäkausina, vaihtelevalla intensiteetillä ja oppijan omista lähtökohdista käsin. Lasten ja nuorten musiikillisia oppimispolkuja muokkaavat mekanismit, kuten opetuksen saavutettavuus, sosiaaliset ja institutionaaliset tukiverkostot ja musiikillisen toiminnan jatkuvuus, vaikuttavat samalla myös taiteen kautta tapahtuvan kulttuurisen osallisuuden rakentumiseen. Tällä on merkitystä niin mikrotasolla perheissä ja kaveripiireissä kuin myös laajemmin yhteisöissä ja yhteiskunnassa (kts. esim. Glăveanu 2011, 61). Hallituksen taiteen ja kulttuurin kärkihankkeen peräänkuuluttama taidekasvatuksen saatavuuden lisääminen vaatii uusien käytäntöjen ja rakenteiden luomista ja sektorirajat ylittävää yhteistyötä musiikin eri toimijoiden ja toimintaympäristöjen välillä.

## Lähteet

- Aluehallintovirasto 2014. "Taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus 2012", Aluehallintovirastojen peruspalvelujen arviointi. 2014. *Etelä-Suomen aluehallintoviraston julkaisu* 28/2014.
- Anttila, Pirkko. 2006. *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. Hamina: Akatiimi.
- Brown, Alan S. 2004. "The Values Study: Rediscovering the Meaning and Value of Arts Participation". *Hartford CT: Connecticut Commission on Culture and Tourism*.
- Ferreira, Vitor Sérgio. 2016. "Aesthetics of Youth Scenes: From Arts of Resistance to Arts of Existence". *Young* 24 (1): 66–81.
- Glăveanu, Vlad Petre. 2011. "Creativity as Cultural Participation". *Journal for the Theory of Social Behaviour* 41 (1): 48–67.
- Greene, Maxine. 1995. *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey.
- Johanson, Katya, Hilary Glow ja Anne Kershaw. 2014. "New modes of arts participation and the limits of cultural indicators for local government". *Poetics* 43: 43–59.
- Karlsen, Sidsel. 2011. "Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience". *Research Studies in Music Education* 33 (2):107–121.
- Kröner, Stephen. 2013. "Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion". *Z Erziehungswiss* 16: 233–256.
- Kuoppamäki, Anna ja Fanny Vilmilä. 2017. "Musta tuntui, että mulla on ohjat. Nuoret musiikillisen toimijuuden sanoittajina". *Nuorisotutkimus* 1–2/2017.
- Kuoppamäki, Anna ja Fanny Vilmilä. (tulossa). "Young people navigating musical lives in formal and non-formal acting spaces – viewing arts participation through musical agency".
- Lareau, Annette ja Elliot B. Weininger. 2003. "Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment". *Theory and Society* 32 (5–6): 567–606.

- Lonie, Douglas ja Luke Dickens. 2016. "Becoming musicians: situating young people's experiences of musical learning between formal, informal and non-formal spheres". *Cultural geographies* 23 (1): 87–101.
- Novak-Leonard, Jennifer L. ja Alan S. Brown. 2011. "Beyond Attendance: A Multi-Modal Understanding of Arts Participation". *Washington D.C.: National Endowment for the Arts*.
- OKM 2017. Valtakunnallinen koululaiskysely. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Tarkistettu 15.8.2018. <https://www.lastenkulttuuri.fi/kulttuurikasvatus.../valtakunnallinen-koululaiskysely/>
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Pytash, Kristine E. 2016. "Composing Screenplays: Youth in Detention Centers as Creative Meaning-Makers". *English Journal* 105 (5): 53–60.
- Regelski, Thomas. 2008. "Music Education For a Changing Society". *Diskussion Musik-pedagogik* 38 (8): 34–42.
- TPOPS 2017. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Väkevä, Lauri, Heidi Westerlund ja Leena Ilmola-Sheppard. 2017. "Social Innovations in Music Education: Creating Institutional Resilience for Increasing Social Justice". *Action, Criticism and Theory for Music Education November 2017*. 16 (3): 129–47.
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yaish, Meir ja Tally Katz-Gerro. 2012. "Disentangling 'cultural capital': The consequences of cultural and economic resources for taste and participation". *European Sociological Review* 28 (2): 169–85.

MuT Anna Kuoppamäki ([anna.kuoppamaki@gmail.com](mailto:anna.kuoppamaki@gmail.com)) on tutkijatohtori Taideyliopiston tutkimuskeskus CERADA:ssa.

TaM Fanny Vilmilä ([fanny.vilmila@nuorisotutkimus.fi](mailto:fanny.vilmila@nuorisotutkimus.fi)) on nuorisotutkija Nuorisotutkimusverkostossa.

# Soittostartti – kohti musiikin instrumenttiopetuksen yhdenvertaista saavutettavuutta

---

Hanna M. Nikkanen

Suomeen on rakennettu laaja musiikkioppilaitosten verkosto tuomaan instrumenttiopintojen mahdollisuus paremmin lasten ja nuorten ulottuville. Vaikka musiikkioppilaitosten valtionosuusjärjestelmän luomisen ponttimena 1960-luvulla oli ensisijaisesti pätevien ammattimuusikoiden ja musiikkikasvattajien kouluttaminen, tavoiteltiin samalla myös opetuksen parempaa saavutettavuutta eri puolilla maata (Kuha 2017, 534–536, 577–579).

Viimeisimpien kartoitusten mukaan musiikkioppilaitosten tarjoamaan musiikin taiteen perusopetukseen osallistuu noin 7 % lapsista ja nuorista (Aluehallintovirasto 2014; Vismanen & Räisänen 2018, 25). Kiinnostusta soitonopiskeluun on kuitenkin näitä lukuja enemmän. Opetus- ja kulttuuriministeriön järjestämässä koululaiskyselyssä vuonna 2017 peruskouluikäisistä 20 % ilmoitti soittimen soittamisen viiden kiinnostavimman harrastuksen joukkoon. Samoin 20 % vastanneista ilmoitti, ettei heillä ole vielä kiinnostavaa harrastusta. (Berden & Lähdeniemi 2017, 8.) Vielä on siis lapsia ja nuoria, joita musiikin harrastamisen mahdollisuus ei tavoita kiinnostuksesta huolimatta. Aiemmissä tutkimuksissa on myös havaittu, että usein taiteen ja kulttuurin harrastaminen periytyy: vanhemmat, joilla on itsellä ollut taide- ja kulttuuriharrastuksia, ohjaavat myös lapsiaan niiden pariin (mm. Knell 2015; Af Ursin 2016; Martin 2017; ks. myös Anttila et al. 2017). Vastaavasti lapsen, jolla ei ole tällaista harrastamisen perintöä, on vaikea löytää tietään harrastuksiin, vaikka mahdollisuuksia olisi lähiseudulla tarjolla.

Osana ArtsEqual-hanketta tutkin aihetta käytännön tasolla tutkijaopettajana. Aloittaessani musiikin opettajana nykyisessä koulussani hämmästyin sitä, kuinka harvat oppilaat kävivät soittotunneilla, musiikkiluokkalaisistakin vain noin 25 %. Tässä kirjoituksessa tarkastelen instrumenttiopetuksen saavutettavuuden kysymyksiä käyttäen esimerkkinä Soittostartti-hanketta, joka kehitettiin musiikkiopiston ja peruskoulun yhteistyönä tukemaan soittoharrastuksen aloittamista. Hanke on vielä kesken, joten nämä näkökulmat liittyvät hankkeen käynnistämiseen ja alkuvaiheen alustaviin tuloksiin.

*Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus* -raportissa (OKM 2014, 15) on saavutettavuuden osa-alueiksi nimetty palveluiden sosiaalinen ja taloudellinen saavutettavuus, viestinnän saavutettavuus sekä ymmärtämisen tukeminen eri aistien avulla. Näin ymmärrettynä saavutettavuuden tarkastelu ei koske vain jonkin tietyn palvelun yhdenvertaista tavoitettavuutta vaan yhdenvertaisia toimimisen mahdollisuuksia yhteiskunnassa (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 17). Lisäksi Euroopan komissio (2013, 9) on antanut jäsenmailleen suosituksen

kohdentaa resursseja lasten hyvinvoinnin lisäämiseen ja syrjäytymisen poistamiseen ja esittää keinona puuttumisen ”kustannusten, pääsymahdollisuuksien ja kulttuurierojen kaltaisiin esteisiin sen varmistamiseksi, että kaikki lapset voivat osallistua leikkeihin sekä harrastus-, liikunta- ja kulttuuritoimintaan koulun ulkopuolella”.

## Soittostartti-hanke

Pohtiessani keinoja tukea soittoharrastuksen saavutettavuutta aloin järjestää soitonopetusta koululle. Vaikka soitonopetusta oli tarjolla, se ei kuitenkaan merkittävästi lisännyt soittotunneilla käyvien koululaisten määrää. Vanhempien kanssa käydyissä keskusteluissa soittoharrastuksen olennaiseksi esteeksi ilmeni monessa tapauksessa soittimen hankinnan ja soitonopiskelun korkeat kustannukset. Äskettäin maahan muuttaneet perheet eivät koulun tiedotteista huolimatta aina myöskään tienneet soittoharrastuksen mahdollisuuksista.

Työpariksi kehittämään konkreettista mallia kustannuksiltaan edulliselle ja helposti saavutettavalle instrumenttiopetukselle löytyi samasta koulusta opettajakollega Katri Olander, joka toimii myös yksityisen musiikkiopiston rehtorina. Rakensimme koulun ja musiikkiopiston yhteistyönä Soittostartti-mallin, jossa musiikkiopiston palkkaamat opettajat tulevat koululle opettamaan heti koulupäivän päätyttyä. Soittostartille saatiin rahoitus hallituksen kärkihankkeeseen *Taiteen ja kulttuurin saavutettavuuden parantaminen* kuuluvasta Opetus- ja kulttuuriministeriön hankerahoituksesta, joten opetus on voitu tarjota erittäin edulliseen hintaan. Oppitunteja on 8 kertaa lukukaudessa pääsääntöisesti ryhmäopetuksena. Soittostarttiin osallistui kahden ensimmäisen kauden aikana vuosittain 55–60 oppilasta 3.–6. luokilta. Kolmannelle kaudelle on saatu rahoitus lisäksi 20 yläluokkien oppilaalle.

### Soittostartti-hanke

soitinvalikoima	piano, viulu, sello, kitara, sähköbasso, rummut,
oppitunnin pituus	10–15 min./oppilas/viikko koottuna useimmiten ryhmätunneiksi, esim. 2 oppilasta 20–30 minuuttia/viikko
opetuskertoja pääinstrumentilla	8 syyslukukaudella, 8 kevätlukukaudella
lisäksi tarjolla	bändiohjausta, musiikin perusteiden opetusta
opetuksen hinta	39 euroa /lukukausi
soitonopettajat	päteviä instrumenttiopettajia, työsuhteessa yksityiseen musiikkiopistoon
opetustilat	koulussa ja sen yhteydessä olevissa nuorisotiloissa
aika	koulupäivän päätyttyä, ennen klo 17
soittimen hankinta	soittimen saa tarvittaessa lainaksi
opetussuunnitelma	musiikin perusopetuksen yleinen oppimäärä



Viestinnän saavutettavuuden edistämiseksi tieto Soittostartista ja siihen liittyvästä tutkimus- ja kehittämistyöstä lähetettiin kaikkien 3. ja 4. musiikkiluokalla opiskelevien sekä musiikkiluokalle pyrkineiden kotiin. Huoltajia pyydettiin vastaamaan, osallistuuko lapsi Soittostarttiin vai ei. Näin varmistettiin, että tieto on tavoittanut kaikki perheet. Luokanvalvojien asiantuntemusta käytettiin siinä, millä medialla ja millä kielellä viesti tavoittaa perheet parhaiten. Kun hanke oli koulun ja musiikkiopiston yhteinen ja hankkeesta vastaavat opettajat koulun henkilökuntaa, voitiin viestinnässä käyttää myös Wilma-sovellusta. Soittotunnit merkittiin luokan lukujärjestykseen tai kalenteriin.

Ensimmäisen kauden jälkeen Soittostarttiin osallistuneiden huoltajilta kerättiin palautetta, jonka pohjalta toimintaa on kehitetty edelleen. Kysely lähetettiin 55 perheeseen ja vastauksia saatiin 35 kpl. Soittostartin merkitystä soittoharrastuksen aloittamiselle piti erittäin tärkeänä 57 % vastanneista, lisäksi 29 %:n mukaan Soittostartti auttoi harrastuksen aloittamista. Vastanneista perheistä vain viisi lasta oli aloittanut soittoharrastuksen aiemmin muualla, he opiskelivat Soittostartissa toisen instrumentin soittoa.

Yksi Soittostartin keskeinen lähtökohta on ollut taloudellinen saavutettavuus. Vuoden 2015 *Nuorisobarometrin* mukaan perheen rahatilanne vaikuttaa monen nuoren harrastamiseen: noin kolmannes Nuorisobarometriin vastanneista nuorista ei ole voinut aloittaa harrastusta ja noin viidennes on luopunut harrastuksesta taloudellisista syistä (Myllyniemi 2016, 51). Vielä 1990-luvulla useissa kunnissa musiikkiluokkalaiset saivat maksutonta soitonopetusta. (Törmälä 2013). Nykyään soittotunnit ovat useimmissa kunnissa muuttuneet maksullisiksi myös musiikkiluokkalaisille ja musiikkiopistojen lukukausimaksut ovat nousseet. Vaikka soittotunneilla käymistä ei voi musiikkiluokan oppilailta enää varsinaisesti edellyttää, on oletus siitä vielä monissa kouluissa niin vahva, että sillä voi olla jopa syrjivä vaikutus musiikkiluokkien oppilasvalintaan. Jos oppilaan vanhemmilla ei ole mahdollisuutta kustantaa soittimen hankintaa ja soitonopetusta, oppilas ei hakeudu musiikkiluokalle kiinnostuksesta huolimatta tai jopa luopuu musiikkiluokapaikastaan. Peruskoulun tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden turvaamiseksi taloudellinen esteettömyys on edellytys musiikkipainotteisen opetuksen ohessa tapahtuvan instrumenttiopetuksen toteuttamiseksi.

Kyselyyn vastanneista huoltajista 77 % ilmoitti, että Soittostartin tuettu hinta oli soitonopiskelun aloittamiseksi välttämätöntä tai tärkeää. Sopivana hintana lapsen musiikkiharrastukselle 63 % vastaajista piti maksimissaan 100 euroa lukukaudessa. Kuitenkin jo vuonna 2008 musiikkiopistojen laajan oppimäärän lukukausimaksut ovat olleet keskimäärin 225 euroa (Koramo 2009, 38–39). Lukuvuonna 2017–18 kyseessä olevan koulun lähialueella musiikkiopistojen lukukausimaksut olivat yksilöopetuksessa vähintään 300 euroa ja pari- tai pienryhmäopetuksessa vähintään 120 euroa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017, 12) valtakunnallisessa harrastetutkimuksessa peruskoululaisista 34 % koki sopivien harrastuspaikkojen sijaitsevan liian kaukana. Soittostartin palautekyselyssä kaikki vastaajat (N=35) pitivät joko tärkeänä tai jopa välttämättömänä sitä, että opetus on omalla koululla. Vastanneista 80 %:lle (28 vastaajaa) oli tärkeää tai välttämätöntä, että soittotunti



Kuva: Eeva Anundi.

on heti tai pian koulupäivän päättymisen jälkeen. Tämän kerrottiin auttavan muiden muassa lapsia, joilla on toiminnanohjauksen vaikeuksia, sillä heidän on kotiin päästyä usein vaikea orientoitua uuteen aikataulutettuun lähtöön. Tuttu opetuspaikka mahdollistaa myös lapsen ja nuoren oman toimijuuden harrastuksen aloittamisessa ja ylläpitämisessä silloinkin kun vanhemmilla ei ole resursseja harrastamiseen liittyvään tiedonhakuun, lapsen harrastukseen kannustamiseen tai harrastukseen kuljettamiseen.

Vaikka kulttuurin harrastamisen on osoitettu olevan usein kotona opittua, tähän kyselyyn vastanneista vanhemmista 43 % ilmoitti, ettei ole itse aktiivisesti harrastanut musiikkia. Maksuttomalla musiikkiluokkaopetuksella sekä vahvasti tuetulla Soittostartilla on tästä päätellen saatu soitonopiskelun alkuun myös useita ensimmäisen sukupolven harrastajia. Tulos on tärkeä erityisesti huomioiden koulun kulttuurisen moninaisuuden; koulun oppilaista noin 36 % (joillakin luokkatasoilla jopa 50 %) puhuu äidinkielenään muuta kuin suomea. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että maahan muuttaneilla lapsilla ja nuorilla, erityisesti pojilla, on harvemmin säännöllistä harrastusta kuin Suomessa syntyneillä lapsilla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 11). Tuoreessa Vantaata koskevassa selvityksessä päätellään, että vain noin 5 % vieraskielisistä lapsista ja nuorista osallistuu taiteen perusopetukseen, kun suomenkielisten kohdalla prosenttiosuus on 14 (Vismanen & Räisänen 2018, 33). Soittostartin ryhmät on pyritty muodostamaan saman luokan oppilaista muun muassa siksi, että soittotunnille meneminen yhdessä luokkakavereiden kanssa kannustaisi osallistumaan niitäkin, jotka eivät yksin uskaltaisi tai viitsisi harrastukseen ryhtyä.

Saavutettavuus liittyy Soittostartissa myös *oppijälähtöisyyteen* (Laes ym. 2018) eli siihen, miten huomioidaan oppilaiden erilaiset taustat ja toiveet sekä

oppimisen tyyliä, vahvuudet ja vaikeudet. Soittostartin opettajat on valittu painottaen heidän kiinnostustaan ja kokemustaan ryhmäopetuksesta. Oppituntin pituus ja opetusjakso ovat varsin lyhyitä, mikä vaatii opettajalta erityistä huomiota. Toisaalta tukena on koulun musiikin opetus, jonka kanssa tehdään yhteistyötä. Kun oppilaista suuri osa on perheensä ensimmäisiä soittotunneilla kävijöitä, voi soitonopiskelu käytänteenä olla kokonaan vieras. Koulun ja instrumenttiopetuksen kulttuurien niveltymisellä pyritään johdattamaan oppilaita juohevasti soitonopiskelun tavoitteellisen ja pitkäjänteisen luonteen ymmärtämiseen. Vaikka Soittostartin soittotunnit ovat lyhyitä, perinteisestä instrumenttiopetuksesta poikkeava rakenne voi olla myös etu. Yksi huoltajista vastasi, että 20 minuutin oppitunti on juuri sopiva hänen lyhytjänteiselle lapselleen; pidempään tämä lapsi ei kerralla jaksaisikaan keskittyä.

## Hankkeen arviointia

Jokaiselle suomalaiselle lapselle pyritään tulevaisuudessa takaamaan mieleinen harrastus lisäämällä toimijoiden välistä yhteistyötä sekä luomalla harrastustoimintaan uusia innovatiivisia tapoja tavoittaa ja osallistaa lapset ja nuoret (OKM 2017, 4). Tähän tavoitteeseen pyrittäessä on tärkeää hyödyntää koulujen ja nuorisotilojen henkilökunnan asiantuntemusta, sillä he tuntevat myös ne lapset ja nuoret, joilla ei vielä ole harrastusta. Eri tyyppisten instituutioiden yhteistyö ei kuitenkaan onnistu itsestään eikä pakotettuna. Esimerkiksi Soittostartin suunnittelussa ja käytännön toteuttamisessa on ollut olennaista, että mukana on opettajia, jotka tuntevat koulun tilat, arvot ja toimintatavat. Yhteistyötä voivat hankaloittaa myös koulujen, musiikkioppilaitosten ja nuorisotoimen erilaiset pätevyysvaatimukset ja palkkausperusteet. Tämän ongelman ylittämiseksi tarvitaan vielä rakenteellista kehittämistä.

Soittostartti-hankkeen ensimmäiset kaksi kautta antoivat näyttöä siitä, että soitonopiskelun fyysistä, sosiaalista ja taloudellista saavutettavuutta voidaan edistää etenkin aloitusvaiheessa seuraavista lähtökohdista:

- Tuodaan soitonopiskelu tarjolle omassa koulussa.
- Tarjotaan opetus heti koulupäivän jälkeen.
- Opetus on maksutonta tai hinnaltaan hyvin edullista.
- Varmistetaan, että tieto soitonopiskelun mahdollisuudesta tavoittaa kaikki perheet.
- Suunnitellaan käytännön järjestelyt tiiviissä yhteistyössä koulun ja musiikkiopiston kesken.

Soittostartti-hankkeen jatkoasteet liittyvät rahoitusmallien, erilaisten soitonopiskelun jatkopolkujen sekä yhteistyökuvioiden edelleen kehittämiseen. Kärkihankkeeseen liittyvä hankerahoitus päättyy näillä näkymin keväällä 2019. Kun Soittostartin tyyppinen toimintamalli näyttää toteuttavan kärkihankkeen

kehitystavoitteita, olisi mielekästä saada se hankerahoituksen päätyttyä osaksi kunnan omia kulttuuripalveluita. Musiikin opiskelulle tyypillinen henkilökohtainen opetus on kallista, mutta musiikkioppilaitosten tärkeä tehtävä on mahdollistaa sekin. Työtä tarvitaan edelleen, jotta musiikkiopisto-opiskelu olisi taloudellisesti mahdollista sitä haluaville. Tämän hankkeen puitteissa pyritään myös kuntatasolla kulttuuripalveluiden ja sosiaalipalveluiden yhteistyöllä helpottamaan musiikkiopiston maksuhojennuksen sekä harrastuskuluihin saatavan täydentävän toimeentulotuen hakemista ja tehostamaan niistä tiedottamista.

Soittostartti on tarkoitettu nimensä mukaisesti avuksi instrumenttiopintojen aloittamiseen. Se tuo tutuksi instrumenttiopintojen mahdollisuuden niillekin, jotka eivät muuten löytäisi tietään ohjatun musiikkiharrastuksen pariin. Se ei kuitenkaan voi korvata perinteistä musiikkioppilaitosverkoston tarjoamaa opetusta. Lapsella ja nuorella on oltava niin halutessaan mahdollisuus myös uppoutua harrastukseen ympäristössä, joka tähän suunniteltu, jossa on laadukas välineistö ja johon tullaan juuri kyseistä asiaa harrastamaan. Soittostarttityypisen alun jälkeen tarvitaan erilaisia jatkopolkuja. Esimerkiksi Soittostarttiin osallistuneista oppilaista osa toivoo pidempiä oppitunteja ja parempia mahdollisuuksia harjoitteluun, osa taas on tyytyväinen siihen, että voi harrastaa soittamista yhdessä muiden kanssa kerran viikossa. Paikalliset olosuhteet huomioiva kokeilu ja kehittämistyö on tärkeää erilaisiin harrastamistarpeisiin vastaamiseksi. Näitä erilaisia mahdollisuuksia voidaan moninaistaa nykyresursseillakin, kun tarpeita ja toteutustapoja mietitään yhdessä soitonopetuksen, koulutyön ja nuorisotyön ammattilaisten sekä lasten ja nuorten kanssa. Kokemustemme mukaan koulun ja musiikkiopiston yhteistyö mahdollistaa asioita, joita ei erikseen toimiessa tapahtuisi. Esimerkiksi Soittostartista on juontunut opetukseen uusia sisällöllisiä yhteyksiä kuten musiikkiopiston naiskuoron ja musiikkiluokkien yhteisiä teemallisia konsertteja sekä musiikkinäytelmä. Kun soitonopetus tulee kouluun, on musiikki entistä vahvemmin osa koulun toimintakulttuuria ja kaikkien saavutettavissa.

## Lähteet

- Af Ursin, Piia-Kaisa. 2016. *Explaining Cultural Participation in Childhood. Applying the Theory of Planned Behavior to German and Finnish Primary School Children*. Väitöskirja. Kasvatustieteen laitos. Annales Universitatis Turkuensis B 423. Turku: University of Turku.
- Aluehallintovirasto. 2014. *Taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus 2012. Aluehallintovirastojen peruspalvelujen arviointi*. Etelä-Suomen aluehallintoviraston julkaisuja 28/2014.
- Anttila, Eeva, Liisa Jaakonaho, Marja-Leena Juntunen, Mari Martin, Hanna M. Nikkanen, Riku Saastamoinen ja Isto Turpeinen. 2017. *Peruskoulu: Suomen suurin kulttuurikeskus*. Taideyliopiston ArtsEqual-tutkimushankkeen Policy Brief 2/2017.
- Berden, Iina ja Tuomo Lähdeniemi. 2018. *Koululaiskyselyn 2017 tulosityhteenvedo*. PowerPoint-esitys verkkosivulla. <https://minedu.fi/lastenkulttuuri>, luettu 1.8.2018. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Euroopan komissio. 2013. "Investoidaan lapsiin – murretaan huono-osaisuuden kierre." Komission suositus 2013/112/EU. *Euroopan Unionin virallinen lehti* L 59.
- Knell, J. (toim.). 2015. *Enriching Britain: Culture, Creativity and Growth. The 2015 Report by the Warwick Commission on the Future of Cultural Value*. Warwick: University of Warwick.
- Koramo, Marika. 2009. *Taiteen perusopetus 2008. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2007–2008*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuha, Jukka. 2017. *Suomen musiikkioppilaitoshistoriaa. Toiminta ulkomaisten esikuvien pohjalta vuoteen 1969*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Laes, Tuulikki, Marja-Leena Juntunen, Marja Heimonen, Hanna Kamensky, Sanna Kivijärvi, Kati Nieminen, Tuulia Tuovinen, Isto Turpeinen, Heidi Elmgren, Aura Linna- puomi ja Outi Korhonen. 2018. *Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana*. Taideyliopiston ArtsEqual-tutkimushankkeen Policy Brief 1/2018.
- Martin, Mari. 2017. *Lastenkulttuurikeskukset osallisuutta tuottamassa. Huoltajien taustat ja kokemukset taide- ja kulttuurikasvatukseen osallistumisen määrittäjinä*. Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto ja Taideyliopiston CERADA-keskus ja ArtsEqual-hanke. Helsinki: ArtsEqual.
- Myllyniemi, Sami (toim.). 2016. *Arjen jäljillä. Nuorisobarometri 2015*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusseura.
- Myllyniemi, Sami ja Tomi Kiilakoski. 2017. "Tilasto-osio". Teoksessa Elina Pekkarinen ja Sami Myllyniemi (toim.). *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, Opetus- ja kulttuuriministeriö, 9–117.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. *Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus. Loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:15. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. *Jokaiselle lapselle ja nuorelle mahdollisuus mieleiseen harrastukseen -työryhmän raportti*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Törmälä, Jouko. 2013. *Suomen musiikkiluokkien historia – musiikkiluokkatoimintaa 50 vuoden ajalta*. Kouvola: Jouko Törmälä.
- Vismanen, Elina ja Petteri Räisänen. 2018. *Taiteen perusopetuksen tila ja kehittämistarpeet Vantaalla*. Vantaa: Vantaan kaupunki.

MuT Hanna M. Nikkanen (hanna.nikkanen@uniarts.fi) toimii tutkijatohtorina Taideyliopistossa sekä musiikin lehtorina peruskoulussa.

# Kohti kulttuurista osallisuutta ja toimijuutta – tuottamispohjainen oppiminen koulujen musiikinopetuksessa

Aleksi Ojala

Suomalaisissa opetussuunnitelmissa on jo pitkään peräänkuulutettu yhteisöllisyyteen, luovaan työskentelyyn ja teknologian hyödyntämiseen perustuvien työtapojen tärkeyttä koulun musiikinopetuksessa (Muukkonen 2010). Kun tutkijat ovat jalkautuneet kouluihin ottamaan selvää mitä musiikintunneilla tapahtuu, he ovat kuitenkin huomanneet, että koulujen musiikinopetus keskittyy suurelta osin jo olemassa olevien musiikkiteosten tulkintaan perinteisillä koulu- ja bändisoittimilla (Juntunen 2011; Partti 2013). ArtsEqual-hankkeen Arts@School -tutkimusryhmään liittyvän tutkimukseni tavoitteena on ollut kehittää tuottamispohjaisen oppimisen menetelmä (*learning through producing*), jossa musiikkia opitaan kouluissa pitkäkestoisien, luovan, teknologia-avusteisen tiimityön kautta.

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteet nojaavat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan ”oppilas on aktiivinen toimija” ja musiikin opetuksen yhdeksi keskeiseksi tehtäväksi on määriteltä ”aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen” kasvattaminen (Opetushallitus 2014, 17, 422). Tässä yhteydessä osallisuuden käsitteellä tarkoitetaan aktiivista toimintaa ryhmän, yhteisön tai yhteiskunnan jäsenenä (Opetushallitus 2014, 422; Virolainen 2015, 93). Toimijuuden käsitteellä puolestaan tarkoitetaan yksilön tietoisuutta omista mahdollisuuksistaan toimia inhimillisessä vuorovaikutuksessa (Karlsen 2011). Tuottamispohjaisen oppimisen menetelmä pyrkii lisäämään nuorten kulttuurista osallisuutta ja toimijuutta tarjoamalla heille mahdollisuuden toimia paitsi musiikin kuuntelijoina ja tulkitsijoina, myös musiikin tuottajina. Tutkimus pyrkii siis vaikuttamaan siihen, että tulevaisuuden Suomessa yhä useampi nuori saa koulussa säännöllisesti oppia musiikkia myös säveltämällä, sanoittamalla, sovittamalla, äänittämällä ja miksaamalla omia kappaleita, ja jakaa tuottamaansa musiikkia halutessaan myös koulun ulkopuolella. Lisäksi tuottamispohjaisen oppimisen menetelmän tavoitteena on tukea opiskelijoiden dialogista oppimista (Paavola ja Hakkarainen 2009). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen painopiste ei ole ainoastaan yksilöissä tai yhteisöissä vaan siinä, miten opiskelijat yhteistyössä kehittävät jaettavia musiikillisia artefakteja, kuten esimerkiksi äänitteitä tai musiikkivideoita.

Tutkimusasetelmani noudatti kehittämistutkimuksen (*design-based research*) metodologiaa, jossa pyritään kehittämään ja testaamaan uusia pedagogista innovaatioita ja laajennettavissa olevia malleja autenttisissa oppimistilanteissa (Barab 2014). Kehittämistutkimuksen periaatteiden mukaisesti tutkimus toteutettiin kehittämällä ja testaamalla kahta verkko-oppimateriaalia, joissa musiikin oppimista

lähestytään oman musiikin tuottamisen kautta. Verkko-oppimateriaalit kehitettiin yhteistyössä Rockway-musiikkikoulun<sup>1</sup> ja Tabletkoulun<sup>2</sup> kanssa ja niitä testattiin lukion pakollisilla musiikinkursseilla neljässä suomalaisessa lukiossa. Tutkimuksen tulokset on julkaistu osana artikkelipohjaista väitöskirjaani (Ojala 2017).

Tutkimusaineisto koostui yhteistyökoulujen opiskelijoiden kurssipäiväkirjoista, opiskelijoiden ja opettajien haastatteluista sekä opiskelijoille teetetyistä kyselyistä. Tutkimusaineistosta vedettyjen johtopäätösten perusteella voidaan todeta, että opiskelijat kokevat oman musiikin tuottamisen motivoivaksi ja hauskaksi tavaksi oppia musiikkia, mikäli he ovat saaneet mahdollisuuden tutustua musiikin peruselementteihin, keskeisimpiin musiikillisiin työkaluihin ja toisiinsa ennen luovan, teknologia-avusteisen tiimityön aloittamista.

Tutkimuksen johtopäätökset osoittavat myös, että kun musiikillista tietoa, taitoa ja identiteettiä rakennetaan oman musiikin tuottamisen kautta, opiskelijoille avautuu mahdollisuuksia hyödyntää digitaaliteknologiaa musiikin oppimisessa, muodostaa käytäntöyhteisöjä (*community of practice*, Wenger 1998), opiskella heille itselleen olennaisten musiikillisten materiaalien ja työkalujen parissa, sekä oppia ja työskennellä omalla lähikehityksen vyöhykkeellään (*zone of proximal development*, Vygotsky 1978).

Digitaalinen vallankumous on mullistanut tavan tehdä, jakaa, kuunnella ja oppia musiikkia. Samalla se on määritellyt uudelleen kulttuurin tuottajien ja vastaanottajien rooleja (Bruns 2008). Tietokoneiden ja mobiililaitteiden kasvanut rooli kouluissa on viime aikoina herättänyt musiikinopettajat ja musiikkikasvatuksen tutkijat pohtimaan uudestaan koulujen musiikinopetuksen tehtävää (ks. esim. Wise, Greenwood ja Davis 2011). Vielä nykyäänkin lapset ja nuoret saavat musiikillisen äänensä kuuluviin koulussa lähinnä vain kevät-, joulu- ja itsenäisyyspäiväjuhlissa. Tällöinkin musiikillista osaamistaan esittelemään pääsevät usein vain opettajan valitsemat oppilaat. Tuottamis pohjainen oppimisen menetelmä osana koulujen musiikinopetusta lisäisi parhaimmillaan kaikkien lasten ja nuorten kulttuurista osallisuutta ja toimijuutta kansallisen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti siten, että he saisivat säännöllisesti mahdollisuuden tuottaa, esittää ja jakaa heille itselleen relevanttia musiikkia. Tutkimuksessa kehitettyjen työskentelytapojen laajentaminen kaikkiin Suomen kouluihin vaatisi kuitenkin laaja-alaisemman tutkimuksen toteuttamista sekä uudenlaisia resursseja muun muassa välineistöön ja opettajien täydennyskouluttamiseen.

## Lähteet

Barab, Sasha. 2014. "Design-based research: A methodological toolkit for engineering." Teoksessa *The Cambridge handbook of the learning sciences*, toim. R. Keith Sawyer, 270–302. New York: Cambridge University Press.

<sup>1</sup> <https://www.rockway.fi/>

<sup>2</sup> <https://www.tabletkoulu.fi/>

- Bruns, Axel. 2008. *Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond from Production to Producers*. New York: Peter Lang.
- Juntunen, Marja-Leena. 2011. "Musiikki". Teoksessa *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*, toim. Sirkka Laitinen, Antti Hilmola ja Marja-Leena Juntunen, 36–94. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Karlsen, Sidsel. 2011. Using musical agency as a lens: Re-searching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33 (2):107–121.
- Muukkonen, Minna. 2010. *Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä*. Studia Musica 42. Helsinki: Sibelius Academy.
- Ojala, Aleks. 2017. *Learning Through Producing: The Pedagogical and Technological Re-design of a Compulsory Music Course for Finnish General Upper Secondary Schools*. Studia Musica 72. Helsinki: The Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
- Paavola, Sami ja Kai Hakkarainen. 2005. "The Knowledge Creation Metaphor: An Emergent Epistemological Approach to Learning". *Science & Education* 14: 353–557.
- Partti, Heidi. 2013. "Uudistuva muusikkous hanke tutkii musiikin luovia työtapoja ja säveltämistä kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa". *Musiikkikasvatus* 16 (1): 47–54.
- Violainen, Jutta. 2015. *Kulttuuriosallistumisen muuttuvat merkitykset. Katsaus taiteeseen ja kulttuuriin osallistumiseen, osallisuuteen ja osallistumattomuuteen*. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö Cuporen verkkojulkaisuja 26.
- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wise, Stuart, Janika Greenwood ja Niki Davis. 2011. "Teachers' use of digital technology in secondary music education: Illustrations of changing classrooms." *British Journal of Music Education* 28 (2): 117–134.

MuT Aleks Ojala (aleksi.ojala@uniarts.fi) työskentelee Taideyliopiston tutkimuskeskus CERADA:ssa tutkijatohtorina.



# Musiikillinen kolmas tila – musiikkikorkeakoulun opettajat ja opiskelijat rakentamassa yhteistyötä turvapaikanhakijoiden kanssa

Katja Thomson

Valmisteilla oleva väitöskirjatutkimukseni käsittelee World In Motion -nimistä musiikkiyhteisöä, jonka rakentajina ja toteuttajina ovat turvapaikanhakijat, maahanmuuttajataustaiset muusikot sekä suomalaisen musiikkikorkeakoulun opettajat ja opiskelijat. Tutkimuksessani selvitän, mitkä seikat edesauttavat tai estävät 'kolmannen tilan' (Soja 1996) rakentumista musiikillisena kohtaamispaikkana sekä konkreettisen toiminnan että mielikuvien tasolla. World In Motion toteutetaan yhteyprojektina, jonka keskeinen tavoite on musiikillisen kolmannen tilan luominen sellaisin taiteellisin ja pedagogisin menetelmin, jotka mahdollistavat eri kulttuuri- ja koulutustaustoista tulevien muusikoiden ja musiikin harrastajien luovan yhteistyön. Vuonna 2016 alkanut projekti sai alkusysäyksensä Euroopan pakolaistilanteeseen liittyvistä toimenpiteistä sekä niitä seuranneista reaktioista ja keskustelusta Suomessa ja kansainvälisesti (Vision Europe 2016). Yhtyeen taiteellinen työskentely pohjautuu vastavuoroiseen oppimiseen, yhdessä säveltämiseen ja sovittamiseen sekä improvisaatioon. Alun alkaen turvapaikanhakijoille ja musiikkikorkeakoulun opiskelijoille suunnattu yhtye sai pian jäseniä myös muista maahanmuuttajataustaisista muusikoista.

Tutkimus kuuluu ArtsEqual-hankkeen tutkimusryhmään *Socially Responsible Arts Institutions and Artists*, joka tutkii taideinstituutioiden ja taiteilijoiden yhteiskunnallista vastuullisuutta. Suomeen tulevat turvapaikanhakijat ovat monien palveluiden, yhteisöjen ja mahdollisuuksien ulkopuolella. Turvapaikkaa hakevien muusikoiden ja musiikin harrastajien voi olla vaikeaa päästä hyödyntämään omaa musiikillista osaamistaan (Roiha 2016) ja toteuttamaan 'taiteellista minäänsä' uudessa ympäristössä. Jos taidetta lähestytään kaikille tarjolla olevana yhteiskunnallisena peruspalveluna (ArtsEqual), seuraa monitahoisia kysymyksiä siitä millaisille palveluille on tarvetta sekä miten ja kuka on määrittelemässä taiteellista toimintaa, jota yksilöille ja ryhmille tarjotaan tai mahdollistetaan. Vaikeiden kysymysten ja konfliktien kohtaaminen kuuluu kiinteästi yhteiskunnallisiin muutoksiin, ja maahanmuutto on yksi suurista muutoksista aiheuttavista tekijöistä (Scheffer 2011). Pluralistisessa yhteiskunnassa tarvitaan kohtaamispaikkoja ja työtapoja, jotka ennen kaikkea edistävät yhteisymmärrystä sekä ilmaisun vapautta ja myös siihen liittyvää vastuuta.

Tutkijan roolin lisäksi toimin World In Motion -yhtyeen taiteellisena johtajana ja muusikkona. Osa tutkimuksesta tarkastelee omaa praktiikkaani ja am-

matillista oppimistani musiikkiyhteisössä. Tutkimukseni on kriittisen etnografian metodologiaan (Dutta 2016) pohjautuva tapaustutkimus, jonka aineisto kerättiin puolentoista vuoden aikana (2016–2017). Tutkimusaineisto sisältää oman havainnointini lisäksi yhteistyössä syntyynyttä musiikkia ja kahdentoista yhtyeen toimintaan osallistuneen henkilön yksilöhaastattelut. Tutkimuksen aineistonkeruun aikana yhtye kokoontui viikoittain Helsingissä kulttuurikeskus Caisassa, jonka Olohuoneeksi nimetty tila toimi yhtyeen kohtaamis- ja työskentelypaikana. Yhtyeellä oli Caisan työpajojen lisäksi useita intensiiviprojekteja ja esiintymisiä Sibelius-Akatemiassa, kulttuurikeskuksissa ja vastaanottokeskuksissa.

Musiikin ja musiikkikasvatuksen yhdenvertaisuuden näkökulmasta tutkimuksessani ovat läsnä etenkin kaksi teemaa:

1. Musiikkikorkeakoulu luomassa 'kolmatta tilaa' yhdenvertaisuuden edistämiseksi.
2. Monikulttuurisuuden (*multiculturalism*) ja interkulttuurisuuden eli kulttuurienvälisyyden (*interculturalism*) erilaiset näkökulmat ja niihin pohjautuvien ajattelutapojen vaikutus yhdenvertaisuuteen musiikkikasvatuksessa.

## Turvapaikanhakijat taiteen tekijöinä vai taiteen kohteena

*Socially Responsible Arts Institutions and Artists* -tutkimusryhmän keskeisenä ajatuksena on, että taide mahdollistaa erilaisista taustoista tulevien ryhmien kohtaamisen. Tämä oli lähtökohdana myös World In Motion -yhtyettä perustettaessa – kaikille avoin yhtye, jonka toiminta perustuu vastavuoroisuuteen, yhdessä oppimiseen ja luovaan musiikin tekemiseen. Tarve tähän toimintaan sekä sen tutkimiseen perustuu seuraaville lähtökohdille:

1. Turvapaikanhakijoiden vastaanottokeskuksilla ei ole resursseja tai osaamista tarjota taiteellista toimintaa sitä kaipaaville.
2. Turvapaikanhakijoiden ja vastaanottokeskusten voi olla vaikea löytää ja luoda kontakteja paikallisten muusikoiden ja taidelaitosten kanssa.
3. Musiikin avulla on mahdollista kohdata ihmiset yksilöinä, toimia ryhmänä ja kommunikoida myös ilman yhteistä kieltä.
4. Taidekorkeakouluilla on tahtoa näkyä ja vaikuttaa muuttuvassa, pluralistisessa yhteiskunnassa, ja siihen tarvitaan tutkimukseen perustuvia, refleksiivisiä taiteellisia ja pedagogisia menetelmiä.
5. Taidekorkeakouluopettajat ja -opiskelijat ovat kiinnostuneita oppimaan eri kulttuureista tulevilta muusikoilta ja laajentamaan omaa taiteellispedagogista osaamistaan kohti taiteelliseen toimintaan pohjautuvaa yhteiskunnallista vaikuttamista. Toteutuakseen tämä vaatii tiloja ja yhteisöjä, joissa menetelmiä voidaan kehittää ja tutkia.

Taiteilijat ja taidepedagogit ovat toimineet aktiivisesti turvapaikanhakijoiden kanssa yhteistyössä Suomessa ja kansainvälisesti. Taiteella on esimerkiksi haluttu tuoda esille epäkohtia ja ihmisoikeuskysymyksiä (Karttunen et al. 2017) sekä edistää solidaarisuutta, integraatiota ja yhteisymmärrystä. Hyvinvoinnin lisääminen niin aikuisten kuin alaikäisten turvapaikanhakijoiden keskuudessa on usein yksi taiteellisen toiminnan keskeisiä päämääriä. Osa tutkimuksista keskittyy nimenomaan musiikkiin ja musiikkikasvatukseen (Marsh 2017; Quadros ja Vu 2017; Crawford 2016; Lenette ja Sunderland 2014; Broeske-Danielsen 2013).

Taidetta käytetään myös terapeuttisessa tarkoituksessa, sekä välineenä muiden taitojen hankkimisessa, kuten vaikkapa kielen opetuksessa (Reekmans et al. 2016). Osa taideprojekteista pyrkii mahdollistamaan turvapaikkaa hakevien ja kansainvälistä suojelua tarvitsevien taiteen ammattilaisten työllistymisen tai sulautumisen osaksi paikallisia ja kansainvälisiä taidelaitoksia ja -verkostoja (Karttunen et al. 2017). Näille projekteille on yhteistä se, että niissä tunnustetaan taiteen mahdollisuudet luoda yhteyksiä, merkityksiä ja osallisuutta ilman sujuvaa kielitaitoa vaativaa kommunikointia. Taiteellinen yhteistyö voi käynnistyä ilman turvapaikanhakijan ammatillisen pätevyyden arviointia viranomaisten toimesta. Taiteen ei myöskään tarvitse olla luksusta, jonka äärelle päästään, kun asumisen ja elämisen peruspilarit on saatu järjestykseen ja muut tarpeet tyydytetty. Taiteellinen toiminta, taiteen vastaanottaminen ja taiteen kautta vuorovaikutuksessa oleminen nähdään kiinteänä osana ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja olemista sosiaalisena olentona.

Taiteen ja musiikin täsmällisiä vaikutuksia turvapaikanhakijoiden osallisuuden ja hyvinvointiin on haasteellista erottaa muista ympäristötekijöistä. On huomattu, että esimerkiksi konfliktialueille kohdistettujen musiikkiprojektien merkitystä yhteisymmärryksen löytämisessä on liioiteltu, tai tieto on saatettu kerätä projektin järjestäjiltä perehtymättä kunnolla osallistujien kokemuksiin (Bergh ja Sloboda 2010). Taiteilijoiden toimintaan ja tarkoituksiperiin liittyvät eettiset kysymykset onkin tarpeellista nostaa vahvemmin esiin tutkimuksissa, jotka koskevat taitelijoiden työskentelyä turvapaikanhakijoiden kanssa (Blomfield ja Lenette 2018). Myös oma tutkimukseni painiskelee sekä sisällöllisten että metodologisten eettisten kysymyksien tiheikössä.

## Musiikillinen 'kolmas tila'

Maahanmuuttajista ja etenkin turvapaikanhakijoista puhuttaessa kohtaamisen käsite on toistuvasti esillä. Kohtaamisen puute voi johtua asenteista ja välinpitämättömyydestä, mutta myös luontevien kohtaamispaikkojen ja vuorovaikutusta tukevan toiminnan vähäisyydestä (Roiha 2016). Tarkastelen World In Motion -yhityksen toimintaa "kolmantena tilana" (Soja 1996), joka pyrkii edesauttamaan erilaisten kohtaamisten syntymistä, ja myös luomaan uusia näkökulmia kohtaamisen tarkoitukseen ja sisältöön. Sojan (1996) kolmannen tilan käsite tarjoaa

vaihtoehdon kaksijakoiselle ajatukselle tilasta. Kolmannen tilan voi ymmärtää sosiaalisena, elettyinä tilana, jolle määritelmälliset vaihtoehdot *todellinen* (ensimmäinen tila) tai *kuvitteellinen* (toinen tila) ovat riittämättömiä. Kolmas tila on moniulotteisempi kuin edellä mainitun kahden yhdistelmä tai välimuoto – ne muodostavat kolmannen tilan yhdessä ja erillisinä (Soja 1996).

World In Motion -yhtyeen muodostamassa kolmannessa tilassa todellista tilaa edustaa opettajien ja opiskelijoiden ja turvapaikanhakijoiden yhteinen kohtaamispaikka, johon heillä kaikilla on oikeus ja mahdollisuus mennä ja jossa he voivat omaehtoisesti toimia. Kuvitteellinen tila taas symbolisoi näkymistä, olemassaoloa, yhteisöön kuulumista ja valinnanvapautta. Nämä ulottuvuudet ovat läsnä kolmannen tilan työtavoissa, jotka ovat avoimia muutokselle ja osallistujien erilaisille näkemyksille. Työtapojen tulisi olla sellaisia, että kaikkien osallistuminen on mahdollista kielitaidosta ja koulutus- tai kulttuuritaustasta riippumatta. Tällaiset työtavat mukautuvat kyseessä olevan ryhmän ja sen yksilöiden ainutlaatuisuuteen, ja mahdollistavat myös uusien työtapojen syntyminen vuorovaikutuksen tuloksena. Yhdenvertaisuus toteutuu siis taiteellisessa kohtaamispaikassa osallistumisen mahdollisuuden lisäksi siinä, että osallistujat omalla toiminnallaan jatkuvasti muokkaavat yhteistä kolmatta tilaa ja sen pyrkimyksiä.

## Yhdenvertaisuus ja yhteenkuuluvuus toiminnan lähtökohtana

Oleennaista World In Motion -yhtyeen taiteellisessa toiminnassa on, että sen tavoitteet ja työskentelyn ominaispiirteet koskevat sekä musiikkikorkeakoulun opettajia, opiskelijoita että turvapaikanhakijoita. Toisin sanoen kaikilla osallistujilla on mahdollisuus vaikuttaa taiteellisiin ratkaisuihin ja vuorovaikutussuhteisiin kysymyksiin. 'Kulttuurinen ketteryys' (Kertz-Welzel 2018) tarkoittaa yksilön kykyä tunnistaa interkulttuurisen yhteistyön haasteet, tiedostaa kulttuuristen stereotyyppien vaikutuksen. Tällöin ei idealisoida mitään tapaa olla tai toimia. World In Motion -yhtyeessä yhteistyön tekijöiden kulttuurisen ketteryyden ajattellaan syntyvän ja pysyvän yllä siten, että heidän näkemyksensä ja ideansa vaikuttavat taiteellisen toiminnan työtappoihin, kuten ohjelmiston valintaan ja yhteistyö- ja opetusmenetelmiin, sekä taiteellisiin tavoitteisiin ja lopputulokseen. Tämä taas rakentaa yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. Yksilön identiteetin ja kollektiivisen identiteetin rakentuminen on vastavuoroista. Osallistujien yksilöidentiteetit ja ryhmän kollektiivinen identiteetti rakentuvat vastavuoroisesti: yhtäältä yksilöt tuottavat yhteisiä merkityksiä ja näin ollen rakentavat kollektiivista identiteettiä, toisaalta jokaisen oma identiteetti on jatkuvassa muutostilassa kollektiivisen toiminnan vaikutuksesta (Jenkins 2008).

Vastavuoroisuuden ajattelumallin voi liittää interkulttuurisuuden (*interculturalism*) identiteettikäsitteeseen, joka eroaa monikulttuurisuuden (*multiculturalism*) katsantokannasta (Cantle 2016). Sekä arkisissa keskusteluissa että akateemisessa kirjallisuudessa kulttuuri-käsitettä käytetään usein mutkattomasti yleisluontoisena terminä selittämään käytöstä, tapoja, mielipiteitä ja oikeastaan

mitä tahansa ihmisen toimintaan liittyvää (Dervin ja Keihäs 2013). Vaikka interkulttuurisuus sisältääkin ajatuksen kulttuureista ja kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta, käsitteeseen liitettävät tulkinnat yksilön ja ryhmän identiteeteistä ovat dynaamisia ja moniulotteisia. Erilaisilla kulttuuritaustoilla haluan tässä kuvata sitä, että World In Motion -yhtyeen osallistujat tulevat eri maista ja erilaisista yhteiskuntajärjestelmistä ja koulutustaustoista – he ovat syntyneet ja kasvaneet erilaisissa poliittisissa, uskonnollisissa ja taloudellisissa järjestelmissä. Myös osallistujien saamassa musiikkikasvatuksessa on suuria eroja. Nämä ja useat muut seikat yhdessä ovat vaikuttaneet musikoiden identiteetteihin. Monikulttuurisuudessa erilaisuus nähdään ennen kaikkea etnisyyteen, rotuun tai (etnisen ryhmän) uskontoon pohjautuvana ominaisuutena, kun taas interkulttuurisuuden määritelmä erilaisuudesta on monitahoinen (Cantle 2016). Etnisyys, kansallisuus tai uskonto eivät kerro juurikaan siitä, millainen persoonallisuus tai musiikillinen mielikuvitus ihmisellä on, miten hän työskentelee ryhmän jäsenenä tai millaisia tunteita tietty musiikki hänessä herättää. Interkulttuurisuus ottaa huomioon myös muut identiteettiin vaikuttavat diversiteetit, kuten esimerkiksi sukupuolen, vammaisuuden/vammattomuuden, seksuaalisen suuntautumisen ja iän.

## Monikulttuurinen vai interkulttuurinen musiikkikasvatus?

Karlsen ja Westerlund (2015) kyseenalaistavat *maailmanmusiikki*-kasvatuksen, jossa maailman musiikkitraditiot on sisällytetty opetukseen ulkoapäin tarkasteltavina, muuttumattomina traditioina. Vaikka tällä lähestymistavalla onkin toisaalta saavutettu itse traditioiden näkyvyyttä ja osallisuutta musiikkikasvatuksen kentällä, on samalla jätetty huomioimatta kulttuurisen identiteetin alituinen muutos. Lähestymistapa pitää yllä käsitystä eksoottisista ”muista kulttuureista”, joka on voimakkaasti ristiriidassa esimerkiksi nykypäivän koululuokan oppilaiden kokemusmaailman kanssa (Westerlund, Partti ja Karlsen 2017). Toisaalta huoli ainutlaatuisten musiikkikulttuurien katoamisesta globalisaation edetessä nostaa esille toisenlaisia kysymyksiä musiikkikasvatuskentälle.

Interkulttuurinen musiikkikasvatus ottaa huomioon, että sekä yksilön että ryhmän identiteetti on jatkuvassa muutoksessa. Sen lähestymistavat perustuvat avoimuuteen, vuorovaikutukseen ja ristiriitojen olemassaolon hyväksymiseen. Monikulttuurinen musiikkikasvatus korostaa etnisten vähemmistöjen yhtenäisyyttä ja museoi musiikin erilaisten, ylläpidettävien traditioiden saarekkeiksi, joihin valtaväestö tutustuu (Karlsen 2013). Monikulttuurisuuteen liitetään usein hankalien aiheiden välttely yhtäläistämiseen (*assimilation*) syylistymisen pelossa. Interkulttuurisuudessa sen sijaan kannustetaan vaikeiden asioiden kohtaamiseen ja eettisten kysymysten pohtimiseen avoimesti. Uskontoon, perinteisiin ja tapoihin liittyviä musiikillisia kysymyksiä voidaan silloin nostaa esille osana ryhmän kollektiivista identiteettiä muokkaavina asioina. Oppilas nähdään omaa musiikillista identiteettiään ryhmässä rakentavana yksilönä, ei yhden kulttuurin edustajana, jonka polku on ennalta määrätty.

Vastavuoroisuuteen perustuva, kolmannessa tilassa tapahtuva musiikkiyh-teistyö voi myös mahdollistaa elävän tradition säilymisen, vaikka musiikki saakin uusia vaikutteita ja muuttuu vähitellen. Eräälle haastattelemalleni muusikolle yksi merkityksellisimmistä musiikillisista kokemuksista World In Motion -yhtyeessä on ollut prosessi, jossa perinteinen arabiankielinen laulu sai kokeilujen kautta uuden muodon. Tuttu laulu ja perinteinen samai-rytmi olivat läsnä rytmisektion ja jousikvartetin barokkityylillä hengittävien soitujen kanssa vuorovaikutuksessa. Kenties tulevaisuuden interkulttuurinen musiikkikasvatus voisi mahdollistaa vaikkapa sen, että turvapaikanhakijat voisivat pitää yllä omaa musiikkitraditiotaan osana muusikoiden ja musiikkikasvattajien vuorovaikutteista yhteisöä, ja ehkä opettaa tulevia sukupolvia uudessa kotimaassaan.

## Lähteet

- Bergh, Arild ja John Sloboda. 2010. "Music and art in conflict transformation: A review". *Music and arts in action* 2 (2): 2–17.
- Blomfield, Isobel ja Caroline Lenette. 2018. "Artistic representations of refugees: What is the role of the artist?" *Journal of Intercultural Studies* 39: 322–338.
- Broeske-Danielsen, Brit Agot. 2013. "Community music activity in a refugee camp – student music teachers' practicum experiences". *Music Education Research* 15 (3): 304–316.
- Cantle, Ted. 2016. "The case for interculturalism, plural identities and cohesion". Teoksessa *Multiculturalism and interculturalism. Debating the dividing lines*, toim. Nasar Meer, Tariq Modood ja Ricard Zapata-Barrero. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Crawford, Renee. 2016. "Creating unity through celebrating diversity: A case study that explores the impact of music education on refugee background students". *International Journal of Music Education* 35 (3): 343–356.
- Dervin, Fred ja Laura Keihäs. 2013. *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Dutta, Urmitapa. 2016. "Ethnographic approaches". Teoksessa *Handbook of methodological approaches to community-based research*, toim. Leonard Jason ja David Glenwick, 69–79. New York: Oxford University Press.
- Jenkins, Richard. 2008. *Social identity*. Third edition. Abingdon: Routledge.
- Karlsen, Sidsel. 2013. "Immigrant students and the "homeland music": Meanings, negotiations and implications". *Research Studies in Music Education* 35 (2): 161–177.
- Karlsen, Sidsel ja Heidi Westerlund. 2015. "Music teachers' repertoire choices and the quest for solidarity: Opening arenas for the art of living with difference". Teoksessa *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, toim. Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce ja Paul Woodford. Oxford: Oxford University Press.
- Kertz-Welzel, Alexandra. 2018. *Globalizing music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lenette, Caroline ja Naomi Sunderland. 2014. "Will there be music for us? Mapping the health and well-being potential of participatory music practice with asylum seekers and refugees across contexts of conflict and refuge". *Arts & Health* 8 (1): 32–49.
- Marsh, Kathryn. 2017. "Creating bridges: music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people". *Music Education Research* 19 (1): 60–73.

- Quadros, Andre de ja Kinh T. Vu. 2017. "At home, song, and *fika* – portraits of Swedish choral initiatives amidst the refugee crisis". *International Journal of Inclusive Education* 21 (11): 1113–1127.
- Reekmans, Karen, Catherine Roden ja Kris Nauwelaerts. 2016. "Arts and music help refugee children to learn the school language". *European Association for Practitioner Research on Improving Learning* 3: 178–187.
- Roiha, Taija. 2016. *Suomeen pakolaisina ja turvapaikanhakijoina vuosina 2011–2016 saapuneet taiteilijat*. Helsinki: Taiteen edistämiskeskus.
- Scheffer, Paul. 2011. *Immigrant nations*. Cambridge: Polity Press.
- Soja, Edward. 1996. *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Malden: Blackwell Publishers.
- Vision Europe 2016. *Improving the responses to the migration and refugee crisis in Europe*. Lisbon: Vision Europe Summit.
- Westerlund, Heidi, Heidi Partti ja Sidsel Karlsen. 2017. "Identity formation and agency in the diverse music classroom". Teoksessa *Handbook of Musical Identities*, toim. Raymond MacDonald, David J. Hargreaves ja Dorothy Miell. Oxford: Oxford University Press.

*Katja Thomson (katja.thomson@uniarts.fi) on Taideyliopiston Sibelius-Akatemian tohtorikoulutettava, pedagogi ja muusikko.*

# Ohjeita kirjoittajalle

*Musiikki*-lehdessä julkaistaan suomen-, ruotsin- sekä perustellusta syystä englanninkielisiä artikkeleita. Kirjoittajan tulee huolehtia, että artikkelin kieli on moitteetonta. Englanninkielisiltä käsikirjoituksilta edellytetään kielentarkastus ennen vertaisarviointikierrosta. Käsikirjoitusten maksimipituus on 60 000 merkkiä, välilyönnit mukaan laskien. Maksimipituus voidaan poikkeuksellisesti ylittää, jos esimerkiksi artikkelin sisältö tai argumentaatorakenne sitä vaativat. Artikkelikäsikirjoituksen loppuun lisätään englanninkielinen, noin kahden lyhyen kappaleen mittainen tiivistelmä artikkelin sisällöstä sekä muutaman rivin mittainen kirjoittajakuvaus ja sähköpostiosoite. Tiivistelmää, kirjoittajakuvausta sekä sähköpostiosoitetta on tarkoitus käyttää mahdollisesti julkaistavan artikkelin yhteydessä. Englanninkielisissä artikkeleissa tiivistelmä kirjoitetaan suomeksi.

Julkaistavaksi tarkoitettu käsikirjoitus ja siihen välittömästi kuuluvat liitteet (esimerkiksi kuvatiedostot) toimitetaan ensin lehden toimitukseen (eli yhdelle lehden päätoimittajista) sähköpostin liitetiedostoina. Ennen käsikirjoituksen jättämistä kirjoittajan on anonymisoitava artikkeli eli poistettava tekstistä ja lähdeluettelosta kirjoittajaan viittaavat kohdat ja tiedot. Anonymisoinnissa voidaan käyttää esimerkiksi lyhennettä "N.N." (nomen nescio) tai vapaata, sovellettua viestiä hakasulkeissa, esimerkiksi "[Tässä tekijään/tekijöihin viittaavat tiedot poistettu vertaisarviointia varten.]" **Jättäessään käsikirjoituksen *Musiikki*-lehden kirjoittaja sitoutuu siihen, että käsikirjoitusta ei ole jätetty tai jätetty samanaikaisesti julkaistavaksi muualla sellaisenaan tai käännöksenä.**

Jos käsikirjoitus soveltuu julkaistavaksi *Musiikissa*, se lähetetään ilman kirjoittajan nimeä vertaisarviointikierrokselle, jonka jälkeen kirjoittaja saa siitä kirjallisen palautteen mahdollisine parannusehdotuksineen. Tämän jälkeen kirjoittaja viimeistelee käsikirjoituksen vertaisarvioiden ja toimituksen kommenttien pohjalta. Kirjoittaja listaa erilliseen dokumenttiin kuinka on korjatussa versiossa vastannut vertaisarvioijien ja toimituksen esille nostamiin seikkoihin. Julkaisukuntoon saatettu käsikirjoitus toimitetaan jälleen toimitukseen vastaavasti kuten ensimmäinen versio.

Viimeistään siinä vaiheessa, kun käsikirjoitus on viimeistelty julkaistavaksi artikkeliksi, lehden ja kirjoittajan välillä allekirjoitetaan kustannussopimus.

## Tekstin muotoilu ja tallennusmuoto

Tekstin muotoilun on hyvä olla mahdollisimman yksinkertainen. Esimerkiksi sarkain- eli tab-merkkejä, ylimääräisiä välilyönnejä (sisennykset), ylimääräisiä tyhjiä rivejä, tavuviivoja tai tavutusohjeita (*soft hyphens*) on syytä välttää. Tekstinkäsittelyohjelmien erikoisominaisuuksia kuten tekstiin upotettuja kuvia ja kaavaeditorilla laadittuja kaavoja ei saa käyttää. Tekstinkäsittelyohjelman viiteautomaatiikkaa ja yksinkertaisia tabuloituja taulukoita voi käyttää, mutta jos kyseessä on jokin monimutkaisempi elementti, sekin kannattaa toimittaa taitettavaksi erillisenä kuvatiedostona (katso jäljempänä "Visualisoiva aineisto"). Tiedostomuodon pitää olla jonkin yleisen tekstinkäsittelyohjelman käyttämä (esimerkiksi Word tai OpenOffice).

Ajatusviiva kirjoitetaan tekstiin puolipitkänä viivana "–" (ei "—" eikä "—"). Lainausmerkkeinä käytetään tavallisia lainausmerkkejä eli "lainaus" (ei "lainaus" eikä "lainaus"). Kursiivilla merkitään julkaisujen (esimerkiksi lehtien, kirjojen ja äänitteiden) nimet ja sellaiset (sävel)teosten nimet, jotka ovat erisnimiä (esimerkiksi *Pastoraalisinfonia*, vertaa kuitenkin 6. sinfonia). Samoin kursiivilla tulee merkitä vieraskieliset termit. Sävelteosten



osien nimiä ei kursivoida. Muita korostuksia sekä sanalyhenteitä tulee käyttää harkiten. Otsikot voi halutessaan lihavoida.

#### Vieraskieliset lainaukset ja viitetekniikka

Vieraskieliset lainaukset suomennetaan. Suomentettu lainaus sijoitetaan tarvittaessa tekstin yhteyteen (ja alkukielinen mahdollisesti numeroiduksi viitteeksi). Neljä riviä ja sitä pidemmät lainaukset erotetaan omiksi kappaleiksi, jotka sisennetään. Tällaisissa lohkolainauksissa ei käytetä lainausmerkkejä.

Kirjallisuusviitteet sijoitetaan tekstiin muodossa "(Henkilö vuosi, sivu tai sivulta-sivulle)". Peräkkäiset viitteet erotetaan puolipisteillä. Viitteen voi sijoittaa virkkeen loppuun, esimerkiksi muotoon "(Aldwell ja Schachter 2009, 15–17; Huron 2006, 3)" tai virkkeen sisään esimerkiksi muodossa "Kurkelan (2013, 154) mukaan...". Numeroituja viitteitä on syytä käyttää säästeliäästi. Numeroidut viitteet sijoitetaan tekstiin alaviitteiksi. Ne kannattaa toteuttaa tekstinkäsittelyohjelman viittausautomaatiikalla. Jos ohjelma ei sisällä automaatiikkaa, numeroidut viitteet voidaan sijoittaa tekstin loppuun luetteloksi. Tällöin viitteen paikka tekstissä ilmaistaan sanoin ja numeroin (esimerkiksi "[viite 10]"). Numeroidut viitteet pyritään säilyttämään lehdessä alaviiteinä, mutta se ei aina ole mahdollista (esimerkiksi silloin, kun visualisoivaa aineistoa on runsaasti). Tällöin ne sijoitetaan viiteluetteloon.

#### Lähdeluettelo

Lähdeluettelon on oltava mahdollisimman täydellinen ja noudatettava seuraavaa muotoa:

- Aldwell, Edward ja Carl Schachter. 2009. *Harmonia ja äänenkuljetus*. Suom. Olli Väisälä. Musiikkiteollinen kirjasto 5. Helsinki: Suomen musiikkiteollinen seura.
- Coltrane, John. 1965. *A Love Supreme*. Impulse! 0602517649033, 2008. CD.
- Huron, David. 2006. *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jukka Tolonen Quartet. "Mountains" (video). Ohjelmasta *Tolonen: Jukka Tolonen, Pori Jazz 72*, toim. Jarmo Porola, julkaistu 16.11.1972. Tarkistettu 10.10.2017 <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2008/06/13/auvoinen-aurinko-paistoi-tolosen-bandille-porissa-1972>.
- Kurkela, Vesa. 2013. "Musiikin historian tutkimus etnomusikologiassa". Teoksessa *Musiikki kulttuurina*, toim. Pirkko Moisala ja Elina Seye, 153–72. Helsinki: Suomen Etnomusikologinen Seura.
- Melartin, Erkki. 2016. *Traumgesicht, Marjatta, Music from the Ballet The Blue Pearl*. Esittää Radion sinfoniaorkesteri, solistina Soile Isokoski, johtaa Hannu Lintu. Ondine ODE 1283-2. CD.
- Quiñones, Marta García, Anahid Kassabian ja Elena Boschi, toim. 2013. *Ubiquitous Musics: The Everyday Sounds that We Don't Always Notice*. Farnham, Surrey: Ashgate.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1768. *Dictionnaire de musique*. Paris: Veuve Duchesne. Tarkistettu 10.10.2017. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k850406b>.
- Sloboda, John, Jane Davidson, Michael Howe ja Derek Moore. 1996. "The Role of Practice in the Development of Performing Musicians". *British Journal of Psychology* 87 (2): 287–309.
- Wahlfors, Laura. 2012. "Couranten hidastettu juoksu: Roland Barthes ja musiikki kirjoittajan inspiraationa". *Musiikki* 42 (3–4): 8–27.

Kukin lähde kirjoitetaan tavallisena tekstikappaleena. Teosten nimet kursivoidaan. Jos lähteenä oleva kirjoitus on julkaistu lehdessä tai vastaavassa (esimerkiksi kausijulkaisussa, tutkimusraportissa tai kokoomateoksessa), kirjoituksen nimen ympärille lisätään lainausmerkit. Julkaisun nimi kursivoidaan, vuosikerta ilmaistaan arabialaisella numerolla ja julkaisun numero sijoitetaan kaarisulkeisiin. Kaksoispisteen jälkeen merkitään sivut yhdysviivalla erottaen ja piste. Näin menetellään myös tässä lehdessä julkaistujen artikkeleiden ja kirjoitusten kanssa eli lähdetiedoissa tulee olla *"Musiikki vuosikerran numero (lehden numero): sivulta–sivulle"*. Jos kirjoitus on jonkin teoksen artikkeli, kirjoitetaan *"Teoksessa teoksen nimi"* ja lisätään tiedot toimittajista. Kustantajan kotipaikka merkitään julkaisun mukaisessa asussa, tämän jälkeen kaksoispiste ja kustantaja (ei siis painotalo) ja loppuun piste. Vieraskielisten lähteiden nimet kirjoitetaan siten kuin kussakin kielessä on tapana. Englanninkielisissä nimissä isoja ja pieniä alkukirjaimia käytetään vakiintuneella tavalla (*headline-style capitalization*, katso edellä). Vieraskielisten lähteiden nimiä tai otsikoita ei käännetä. Yksityiskohtaisempia ohjeita löytyy esimerkiksi teoksesta *A Manual for Writers of Research Papers, Theses, and Dissertations: Chicago Style for Students and Researchers* (Turabian, Kate L. 2013, 8. painos, Chicago, IL: The University of Chicago Press). Jos aineistona on paljon käsikirjoituslähteitä, ne voidaan eritellä arkistoittain (esimerkiksi Kansalliskirjasto, Åbo Akademin kirjasto tai Jyväskylän maakunta-arkisto). Tällöin myös aineiston, kokoelman tai kansion yksilöintitunnus (signum) merkitään lähdeluetteloon.

### Visualisoiva aineisto

Kaaviot, nuottiesimerkit, kuvat sekä muu visualisoiva aineisto tallennetaan pdf-, eps-, bmp-, tiff-, jpeg- tai gif-formaatissa. Valokuvat voi toimittaa skannattuna. Resoluution on oltava vähintään 300 pistettä tuumaa kohti (dpi), mieluummin enemmän. On suositeltavaa laatia nuottiesimerkit Finale-nuotinkirjoitusohjelmalla. Tallennettaessa visuaalisovaa aineistoa pdf- tai eps-formaatissa fontit on upotettava kuvatiedostoon.

Kaavion, nuottiesimerkin, kuvan tai muun vastaavan visualisoivan aineiston suurin mahdollinen koko on 176 × 250 mm. Aineiston voi upottaa artikkelidokumenttiin mutta se tulee myös jättää toimitukseen erillisinä tiedostoina. Yhtenäisyyden vuoksi kaikkia visualisoivia aineistoja kutsutaan tekstissä "kuviksi" (ei esimerkiksi "nuottiesimerkeiksi", "taulukoksi" tai "kaavioiksi"). Kuvien sijoittelua koskevat toivomukset merkitään tekstiin esimerkiksi "<Kuva 1>". Kuviiin tulee viitata tekstissä, ne tulee nimetä, ja kunkin kuvan nimen perässä on oltava kuvaa selittävä kuvateksti. Kuvamateriaalin laatuun ja soveltuvuuteen olisi tärkeää kiinnittää huomiota, koska painettu kuva on mustavalkoinen sekä laadultaan aina huonompi kuin alkuperäinen. Niinpä esimerkiksi heikkolaatuinen partituurisivu tai käsikirjoitus ei välttämättä ole lehdessä informatiivinen. Kuvamateriaalia ei palauteta, ellei toisin ole sovittu. **Kaikista kuviin liittyvistä luvista ja tekijänoikeudellisista seikoista vastaa aina kirjoittaja.** Nämä on syytä huomioida hyvissä ajoin etukäteen. Lehti tai lehden toimitus eivät osallistu esimerkiksi kuvamateriaalin lupajärjestelyihin, neuvotteluihin tai kustannuksiin.

Tässä esitettyjen ohjeiden noudattaminen helpottaa ja nopeuttaa artikkelien ja lehtien julkaisemista sekä takaa mahdollisimman virheettömän lopputuloksen. Jos jokin ohjeista aiheuttaa ylitsepääsemättömiä haasteita, pyydämme ottamaan yhteyttä lehden toimitukseen.

### *Musiikki-lehden toimitus*

# Suomen Musiikkitieteellisen Seuran julkaisut

## Acta Musicologica Fennica -sarja

- AMF 1 Mäkinen, Timo. 1968. *Piae Cantiones -sävelmien lähdetutkimuksia.*
- AMF 2 Salmenhaara, Erkki. 1969. *Das musikalische Material und seine Behandlung bei Ligeti.*
- AMF 3 Tolonen, Jouko. 1969. *Mollisoinnun ongelma.*
- AMF 4 Salmenhaara, Erkki. 1970. *Tapiola.*
- AMF 5 Tolonen, Jouko. 1971. *Protestanttinen koraali.*
- AMF 6 Heikinheimo, Seppo. 1972. *The Electronic Music of Karlheinz Stockhausen.*
- AMF 7 Pajamo, Reijo. 1976. *Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843–1881.*
- AMF 8 Vainio, Matti. 1976. *Diktonius: modernisti ja säveltäjä.*
- AMF 9 Salmenhaara, Erkki, toim. 1976. *Juhlakirja E. Tawaststjernalle.*
- AMF 10 Oramo, Ilkka. 1977. *Modaalinen symmetria: tutkimus Bartokin kromatiikasta.*
- AMF 11 Tarasti, Eero. 1978. *Myth and Music: A Semiotic Approach to the Aesthetics of Myth in Music.*
- AMF 12 Salmenhaara, Erkki. 1979. *Tutkielmia Brahmsin sinfoniaista.*
- AMF 13 Seppälä, Hilikka. 1981. *Bysanttilaiset ekhokset ja ortodoksinen kirkkolaulu Suomessa.*
- AMF 14 Heiniö, Mikko. 1984. *Innovaation ja tradition idea: näkökulma aikamme suomalaisten säveltäjien musiikkifilosofiaan.*
- AMF 15 Kurkela, Kari. 1986. *Note and Tone: A Semantic Analysis of Conventional Music Notation.*
- AMF 16 Louhivuori, Jukka. 1988. *Veisuun vaihtoehdot: musiikillinen distribuutio ja kognitiiviset toiminnot.*
- AMF 17 Pekkilä, Erkki. 1988. *Musiikki tekstinä: kuulonvaraisen musiikkikulttuurin analyysiteoria ja metodi.*
- AMF 18 Huttunen, Matti. 1993. *Modernin musiikinhistoriankirjoituksen synty Suomessa.*
- AMF 19 Kaipainen, Mauri. 1994. *Dynamics of Musical Knowledge Ecology: Knowing-what and Knowing-how in the World of Sounds.*
- AMF 20 Padilla, Alfonso. 1995. *Dialectica y musica: Espacio sonoro y tiempo musical en la obra de Pierre Boulez.*
- AMF 21 Henriksson, Juha. 1998. *Chasing the Bird: Functional Harmony in Charlie Parker's Bebop Themes.*
- AMF 22 Laine, Pauli. 2000. *A Method for Generating Musical Motion Patterns.*
- AMF 23 Huovinen, Erkki. 2002. *Pitch-Class Constellations: Studies in the Perception of Tonal Centricity.*
- AMF 24 Eerola, Tuomas, Jukka Louhivuori ja Pirkko Moisala, toim. 2003. *Johdatus musiikintutkimukseen.* 35 €.
- AMF 25 Riikonen, Taina, Milla Tiainen ja Marjaana Virtanen, toim. 2005. *Musiikin ja teatterin tekijöitä.* 20 €.
- AMF 26 Torvinen, Juha. 2007. *Musiikki ahdistuksen taitona: filosofinen tutkimus musiikin eksistentiaalis-ontologisesta merkityksestä.* 25 €.

- AMF 27 Hautsalo, Liisamaija. 2008. *Kaukainen rakkaus: saavuttamattomuuden semantiikka Kaija Saariahon oopperassa*. 25 €.
- AMF 28 Poutiainen, Ari. 2009. *Stringprovisation: A Fingering Strategy for Jazz Violin Improvisation*. Loppuunmyyty.
- AMF 29 Järviö, Päivi. 2011. *Laulajan sprezzatura, fenomenologinen tutkimus italialaisen varhaisbarokin musiikin laulaen puhumisesta*. 30 €.
- AMF 30 Tyrväinen, Helena. 2013. *Kohti Kalevala-sarjaa: indentiteetti, eklektisyys ja Ranskan jälki Uuno Klamin musiikissa*. 30 €.
- AMF 31 Toivakka, Svetlana. 2015. *Alma Fohström: kansainvälinen primadonna*. 20 €.
- AMF 32 Henriksson, Laura. 2015. *Laulettu huumori ja kritiikki J. Alfred Tannerin, Matti Jurvan, Reino Helismaan, Juha Vainion ja Veikko Lavin kuplettiäänitteillä*. 25 €.

## Musiikkitieteen kirjasto ja muut julkaisut

- MK 1 Dahlhaus, Carl. 1980. *Musiikin estetiikka*. Suom. Ilkka Oramo.
- MK 2 Bach, Carl Philipp Emanuel. 1982. *Tutkielma oikeasta tavasta soittaa klaveeria*. Suom. Paavo Soinne.
- MK 3 Karma, Kai. 1986. *Musiikkipsykologian perusteet*.
- MK 4 de la Motte, Diether. 1987. *Harmoniaoppi*. Suom. Mikko Heiniö.
- MK 5 Aldwell, Edward ja Carl Schachter. 2014. *Harmonia ja äänenkuljetus*. Suom. Olli Väisälä. 49 €.

*Den gemensamma tonen*. Raportti seminaarista "Det gemensamma rikets musikskatte".

## Musiikki-lehdet (neljä numeroa vuodessa)

*Musiikki* 1971–2001. Loppuunmyyty.

*Musiikki* 2002– . 10 € numero, kaksoisnumero 20 €.

AMF-sarjan teokset 1–23, MK-sarjan teokset 1–4 ja raportti sekä *Musiikki*-lehden numerot vuosilta 1971–2001 on enimmäkseen loppuunmyyty. Tarvittaessa tiedustele näiden teoksien ja lehtien saatavuutta seuran sihteeriltä. Sarjojen uudempia teoksia sekä lehden numeroita vuodesta 2002 alkaen on vielä saatavilla. Suomen musiikkitieteellisen seuran julkaisemaa *Johdatus musiikintutkimukseen* -kirjaa myydään Ostinatossa (ostinato.fi, puh. 09–443 116) ja Tiedekirjassa (puh. 09–635 177, s-posti: tiedekirja@tsv.fi). Julkaisuja voi myös tilata seuran sihteeriltä (s-posti: mts.toimisto@gmail.com). Hinnat alv. 0 %.