

MARJA-LEENA JUNTUNEN

ERIARVOISTAVAT MEKANISMIT TAITEEN PERUSOPETUKSESSA: SYNTEESI ARTS EDUCATION FOR ALL -RYHMÄN TUTKIMUKSISTA

Johdanto

Tässä artikkelissa kootaan yhteen havaintoja tutkimuksesta, joka tarkasteli ArtsEqual-tutkimushankkeen *Arts Education for All* -ryhmän taiteen perusopetusta. Taiteen perusopetus (TPO) on ensisijaisesti lapsille ja nuorille suunnattua, koulun ulkopuolista taidekasvatusta. Sitä järjestetään taiteen perusopetuksesta annetun lain (633/1998, myös asetus 813/1998) mukaisesti. Opetusta ohjaavat valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet (TPOPS 2017), joiden mukaan opetusta voidaan järjestää sekä yleisessä että laajassa oppimäärässä yhdeksällä taiteenalalla, joita ovat arkkitehtuuri, kuvataide, käsityö, mediataiteet, musiikki, sanataide, sirkustaide, tanssi ja teatteritaide. Tiia Luoman (2020) selvityksen mukaan taiteen perusopetuksen oppilaitoksissa opiskeli lukuvuonna 2019–2020 yhteensä noin 128 000 oppilasta, joista kaksi kolmasosaa opiskeli laajan oppimäärän opintoja ja yksi kolmasosa yleisen oppimäärän opintoja. Eniten oppilaita oli musiikin (52 %), tanssin (24 %) ja kuvataiteen (14 %) aloilla (mt., 16). Taiteen perusopetus rahoitetaan sekä julkisen rahoituksen että oppilasmaksujen avulla. Järjestämisluvan saaneet oppilaitokset voivat saada toimintaansa valtionosuuksia tai kuntarahoitusta tai molempia. Kunnilla on oikeus järjestää taiteen perusopetusta myös ilman järjestämislupaa, jolloin ne saavat tähän asukaslukuperusteista valtionosuutta. Toinen valtion rahoitusmuoto taiteen perusopetukselle on ns. opetustuntikohtaisesti myönnettävä valtionosuus (Marsio 2012, 8). Valtionosuuksien lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriö jakaa vuosittain yksityisille koulutuksen järjestäjille ylimääräistä avustusta taiteen perusopetuksen oppilaitosten käyttökustannuksiin (mt., 9). Luoman selvitykseen vastanneista oppilaitoksista 89 % sai julkista tukea lukuvuonna 2019–2020 (Luoma 2020, 37). Oppilasmaksut vaihtelivat sekä oppiaineiden että oppilaitosten välillä alle 50 eurosta yli 500 euroon. Vaihtelevuus johtuu muun muassa siitä, että oppilaitoksilla on lukuisia eri tapoja määrittellä lukukausimaksun suuruus. Musiikissa, jossa annetaan sekä ryhmä- että yksilöopetusta, lukukausimaksujen hajonta on suurinta. Yleisessä oppimäärässä lukukausimaksu oli alle 150 euroa lähes taidealasta riippumatta (mt., 39–40). Vähän vajaa puolet Luoman selvitykseen osallistuneista oppilaitoksista (N = 316) ilmoitti oppilasmaksujen muodostavan 0–25 % oppilaitok-

sensa rahoituspohjasta. Muissa oppilaitoksissa osuus oli suurempi, ja 13 %:ssa oppilaitok-
sista osuus oli 100 % (mt., 38–39).

Tässä artikkelissa, kuten hankkeen tutkimuksissa, taiteen perusopetusta tarkastellaan
yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon näkökulmista. Nämä käsitteet eivät ole yksiselitteisiä.
Nousiainen (2012, 32) mukaan tasa-arvo voidaan ymmärtää käsiteryppäänä, johon sisälty-
vät ”ainakin yhdenvertaisuus ja yhdenvertaisen kohtelun periaate, syrjinnän kieltäminen
sekä tasa-arvon edistäminen”. Suomessa oikeudellisesti ja koulutuksen piirissä tasa-arvol-
la viitataan kuitenkin vain sukupuolten väliseen tasa-arvoon, kun taas yhdenvertaisuus-
käsitettä käytetään puhuttaessa muista henkilöryhmistä (Nousiainen 2012). Yhdenver-
taisuus viittaa ihmisten yhdenvertaiseen kohteluun ja käänteisesti kaikenlaisen syrjinnän
ja eriarvoisen kohtelun estämiseen. Nämä ovat on suomalaisille tärkeitä arvoja, perusoi-
keuksia ja periaatteita kaikessa koulutuksessa (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002; Sahlberg
2015). Suomessa useat lait, säädökset ja ohjeistukset sekä opetussuunnitelman perusteet
(ks. TPOPS 2017, 7) ohjaavat tasa-arvon toteuttamiseen ja yhdenvertaisiin käytäntöihin.
Jokaisella on yhdenvertainen oikeus opetukseen, eikä ketään saa opetusta järjestettäessä
syrjiä henkilökohtaisten ominaisuuksien, kuten ihonvärin, sukupuolen tai vammaisuu-
den, perusteella.

Vaikka Suomessa koulutuksellista yhdenvertaisuutta pidetään lähes itsestäänselvyyte-
nä (Kantola, Nousiainen & Saari 2012), viimeaikaiset taiteen perusopetukseen kohdistu-
neet selvitykset ovat osoittaneet selviä puutteita opetuksen saavutettavuudessa sekä tasa-
arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisessa. Taiteen perusopetus keskittyy Etelä-Suo-
meen (esim. Luoma 2020), ja alueellisen saavutettavuuden haasteita on etenkin Lapissa
(Aluehallintovirasto 2014). Taiteen perusopetuksen tarjonta vaihtelee lisäksi kaupunkien
ja Helsingissä myös eri kaupunginosien välillä (Koramo 2009; Lapsiasiavaltuutetun vuo-
sikirja 2015; Luoma 2020; Vettenranta 2015; Vismanen, Räisänen & Sariola 2016). Lisäksi
keskimääräisissä lukukausimaksuissa ja rahoitusjärjestelyissä sekä oppilaaksioton käytän-
nöissä on paljon alueellista ja taideala- ja oppilaitoskohtaista vaihtelua (Luoma 2020).

Viime vuosina rikkaiden ja köyhien ihmisten välinen kuilu on syventynyt myös
Suomessa, ja eriarvoisuudesta syntyvät erot näkyvät myös oppimistuloksissa (Väljjarvi
2019). Taiteen harrastaminen keskittyy sosioekonomisesti hyväosaisiin perheisiin, joissa
koulutusta, taiteen harrastamista ja kulttuuria myös arvostetaan (Martin 2017; Väljjarvi
2019). TPO:n suurin demografinen eriarvoisuus koskee sukupuolta: Keskimäärin kolme
neljäsosaa TPO:n opiskelijoista on tyttöjä ja naisia. Poikien ja miesten osallistuminen
on erityisen vähäistä tanssin ja käsityön opinnoissa (Aluehallintovirasto 2014; Luoma
2020). Vammaisten ja muuten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuuksiin
osallistua täysipainoisesti taiteen perusopetukseen on toistaiseksi kiinnitetty vain vähän
huomiota, vaikka tehostettua tai erityistä tukea saavien määrä oli vuonna 2019 jo yli 20
prosenttia peruskoulun oppilaista (Tilastokeskus 2020a). Sama haaste koskee kielellis-
tä saavutettavuutta (Aluehallintovirasto 2014). Vuonna 2012 saamen kielellä opetusta ei
tarjottu lainkaan ja englantia käytettiin opetuskielenä kymmenessä oppilaitoksessa (mt.).
Viimeisimmässä Luoman (2020) tekemässä selvityksessä opetuskielen vastausvaihtoeh-
doiksi annettiin vain suomi ja ruotsi.

Arts Education for All -tutkimusryhmän tehtävänä on ollut aikaisemman tutkimus-
tiedon pohjalta tunnistaa taiteen perusopetuksen inklusion haasteita ja eriarvoistavia
mekanismeja ja käytäntöjä, edistää yhteistyötä eri sektorien ja toimijoiden välillä, kokeilla

uusia käytäntöjä sekä tuottaa toimenpidesuosituksia yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden lisäämiseksi (Juntunen 2018; Väkevä 2015). Ryhmän tutkimuksissa tarkastellaan muun muassa taideopetuksen poliittista oikeutusta, TPO-järjestelmän julkista säätelyä, sukupuolten välistä tasa-arvoa sekä kulttuuristen vähemmistöjen ja erityistä tukea tarvitsevien oikeuksia ja mahdollisuuksia opiskeluun (Väkevä 2015). Tutkimus on perustunut ajatukselle, että tapaustutkimusten ja innovatiivisten kokeilujen avulla voidaan lisätä institutionaalista oppimista ja muutosta (Senge 2006) sekä luoda taiteen perusopetusta uudistavia diskursseja. Muutos tapahtuu myös tunnistamalla onnistumisen kriittiset kohdat, esittämällä vaihtoehtoisia toimintatapoja, kehittämällä luottamusta rakentavia osallistavia käytäntöjä sekä hyödyntämällä eri alojen asiantuntemusta (Juntunen 2018). Tämän artikkelin tavoitteena on tehdä meta-analyysiä ja synteisiä ryhmän tutkimusjulkaisuista. Tutkimuskysymyksiä ovat: Mitä eriarvoisuuden mekanismeja ja käytäntöjä ryhmän tutkimus on tunnistanut taiteen perusopetuksessa ja miten ne rajoittavat tai estävät osallistumista taiteen perusopetukseen? Miten näitä eriarvoisuuden ilmentymiä voidaan tutkimusten mukaan purkaa?

Therbornin käsitteitä eriarvoisuudesta

Sosiologia on luonteva tieteenala, kun tarkastellaan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Tässä artikkelissa teoreettisen lähtökohdan tarkastelulle muodostavat sosiologi Göran Therbornin ajatukset eriarvoisuudesta. Hänen mukaansa ”eriarvoisuus on normatiivinen käsite, joka viittaa tasa-arvon poissaoloon tai puutteeseen” (Therborn 2014, 11). Therborn (mt., 81–82) erittelee kolme erilaista eriarvoisuuden muotoa. Ne ovat elämänehtojen eriarvoisuus, eksistentiaalinen eriarvoisuus sekä resurssien eriarvoisuus, jotka ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja kytkeytyvät toisiinsa. *Elämänehtojen eriarvoisuudella* tarkoitetaan sosiaalisesti rakentuvaa, elinmahdollisuuksia koskevaa eriarvoisuutta. Elämänehdoksi Therborn nimeää muun muassa ravinnon, terveyden ja toimintakyvyn. Käytännössä se tarkoittaa esimerkiksi sitä, että heikosti kouluttautuneilla ihmisillä on paremmin koulutettuja heikompi tietämys terveellisistä elintavoista ja myös vähemmän motivaatiota oman terveyden ylläpitoon. Therbornin teoria ei kuitenkaan kaikilta osin kata ryhmän tutkimusten esiin nostamia eriarvoisuuden muotoja, jotka liittyvät esimerkiksi asenteisiin ja käytäntöihin. Ne ovat kuitenkin mukana tarkastelussa.

Eksistentiaalinen eriarvoisuus viittaa ihmisarvoon liittyvään eriarvoisuuteen. Se koskee esimerkiksi riippumattomuutta, vapauden asteita sekä oikeutta kehittää itseään (mt., 82). Ihmiset saattavat tuntea eksistentiaalista eriarvoisuutta, jolloin on kyse esimerkiksi syrjinnästä tai hierarkioista. Taustalla vaikuttavat perhe- ja sukupuolijärjestelmä, etniset ja rodulliset suhteet sekä sosiaalinen statusjärjestelmä (s. 88). Eksistentiaalinen eriarvoisuus on sitä, että yksilöiden olemassaoloon liittyvä yhdenvertaisuus kielletään ja heidän kohtuullisia toimintaedellytyksiään evätään. Viimeinen ja myös yleisin eriarvoisuuden muoto on *resurssien eriarvoisuus* (s. 85–88), jonka taustavaikuttajia ovat taloudelliset, poliittiset ja kognitiiviset järjestelmät, ekologia ja tehokkuus. Myös kulttuuriset resurssit sekä sosiaaliset suhteet, kontaktit ja verkostot ovat tärkeä osa resursseja. Ihmisillä on lähtökohtaisesti erilaiset resurssit menestyä elämässä – esimerkiksi vanhempien korkea koulutustaso ja varakkuus lisäävät lapsen menestymisen mahdollisuuksia merkittävästi.

Therbornin (2014, 92) mukaan ”[y]hteiskunnallista eriarvoisuutta tuottavat ja pitävät yllä yhtäältä rakenteelliset järjestelyt ja prosessit ja toisaalta yksilöllinen ja kollektiivinen toiminta, jolla on resursseja jakavia vaikutuksia”. Ne vaikuttavat neljän eri eriarvoistavan mekanismin kautta, jotka ovat laajasti eri elämänalueilla vaikuttavia yhteiskunnallisia prosesseja ja jotka Therbornin mukaan ”selittävät kaikki eriarvoisuuden muodot” (mt., 101). Nämä neljä mekanismia ovat etäännyminen, riisto, ulos sulkeminen ja hierarkisointi (ks. Therborn 2014, 93–106.)

Etäännyminen (mt., 94–95) mekanismina voidaan konkretisoida menestymisen käsitteen avulla. Yleisesti menestys nähdään yksinomaan yksilön saavutuksena, mutta Therborn nostaa esiin myös rakenteelliset tekijät, kuten tiedon jakautumisen, sosiaalisen ympäristön vaikutukset ja terveyden. Monet sosiaaliset erot, kuten esimerkiksi erot koulumenestyksessä tai sosiaalisessa asemassa, periytyvätkin sukupolvelta toiselle. Lähtökohtaisesti toisilla on esimerkiksi paremmat edellytykset kestää epävarmuutta kuin toisilla, tai sosiaalisen aseman vuoksi joillakin on toisia paremmat mahdollisuudet saada käsiinsä tärkeää menestymiseen liittyvää informaatiota. Myös koulutusjärjestelmät sekä muut yhteiskunnalliset rakenteet vaikuttavat voittajien ja häviäjien väliseen etäisyyteen, johon vaikuttavat myös palkinnot ja edut.

Therbornin mukaan *riistoa* (s. 95–97) pidetään pahimpana eriarvoisuuden muotona. Siihen sisältyy kategorinen jako ylempi- ja alempiarvoisiin, jossa edelliset hyötyvät jälkimmäisistä. Käsitettä käytetään edelleen yhdenvertaisuusanalyysissä, vaikka sen merkitys on historian ja yhteiskunnallisen tasa-arvoa korostavan kehityksen myötä vähentynyt. Konkreettisia esimerkkejä riistosta ovat globaalien yhtiöiden, brändien ja ketjujen tapa käyttää hyväksi kehitysmaiden luonnonvaroja ja työvoimaa. Ihmisten välillä riisto konkretisoituu esimerkiksi toisen ihmisen rakkauden, kunnioituksen tai ihailun hyväksi käyttämisessä.

Etäännyksen ja riiston väliltä Therborn tunnistaa kaksi muuta eriarvoisuutta tuottavaa mekanismia, jotka ovat *ulos sulkeminen* ja *hierarkisointi* (s. 98–101). ”Ulossulkeminen tarkoittaa muiden etenemisen tai oikeuksien rajoittamista, ihmisten jakamista sisä- ja ulkopuolisiin” (Therborn 2014, 98). Therbornin mukaan ulos sulkeminen kannattaa ymmärtää kategorian sijaan erilaisina muuttujina, eräänlaisina ihmisten eteen asetettuina esteinä, kuten hidasteina, syrjinnän muotoina tai suljettuina ovina. Usein etuoikeutetut – muista etäännyneet – vahvistavat ulos sulkemista rakentamalla erottavia esteitä muiden eteen. Vakiintuneet sosiaaliset hierarkiat, kuten määräysvalta ja käskynalaisuus, aiheuttavat eriarvoisuutta, joka ”koskee pääasiassa niitä, jotka ovat päässeet erottelevien ovien sisäpuolelle” (s. 99). Hierarkian vakiinnuttaminen puolestaan edellyttää jonkinlaisten erottavien tekijöiden muodostumista ylempi- ja alempiarvoisten välille.

Mekanismit ovat kumulatiivisia eivätkä sulje toisiaan pois. Esimerkiksi usein etuoikeutetut (muista etäännyneet) sulkevat muita ulos rakentamalla esteitä muiden etenemisen eteen. Mekanismien vastakohtien kautta löytyvät välineet tasa-arvon edistämiseksi. Lähtyminen pureutuu erojen tasaamiseen esimerkiksi positiivisen erityiskohtelun keinoin. Osallistaminen edistää kaikkien jäsenyyttä ja oikeuksia muun muassa syrjinnän vastaisen lainsäädännön keinoin. Hierarkioiden purkaminen perustuu vaikutusmahdollisuuksien lisäämiseen (mt., 80).

Aineisto ja analyysi

Tässä artikkelissa aineiston muodostavat *Arts Education for All* -tutkimusryhmän tutkimusta ja tutkimustoimintaa raportoivat julkaisut (31 kpl). Niistä kaksi on väitöskirjoja ja muut 29 vertaisarvioinnin läpi käyneitä tieteellisiä artikkeleita joko tieteellisissä lehdissä tai kokoomateoksissa. Muut julkaisut, kuten tutkimushankkeen kuvaukset, toimitetut lehdet, toimenpidesuositukset, symposiumraportit, kommentaarit, oppikirjatekstit sekä blogi- ja mielipidekirjoitukset, on jätetty analyysin ulkopuolelle, mutta osaan niistä viitataan muuten tekstissä. (Ryhmän julkaisujen tiedot löytyvät hankkeen sivuilta artsequal.fi.) Ryhmän tutkimus keskittyy musiikkikasvatukseen, koska lähes kaikki ryhmän tutkijat ovat musiikkikasvattajia. Ryhmässä toimi lisäksi yksi tanssin tutkija. Tutkimusryhmän painottuminen musiikkikasvatukseen liittyy yhteistyökumppanuuksien solmimiseen hanketta käynnistettäessä. Tutkijat ovat kuitenkin mahdollisuuksien mukaan ottaneet tutkimuksissaan huomioon myös muut taiteen alat. Esimerkiksi TPO:n rehtoreille suunnattu kyselytutkimus koski kaikkia taiteenaloja (ks. Juntunen & Kivinen 2019). Tutkimustuloksia tarkastellessani pyrin tekstissä tuomaan esiin, milloin tulokset koskevat vain tiettyä taiteenalaa ja milloin tulokset ovat laajemmin yleistettäviä koskemaan kaikkia taiteenaloja.

Ryhmän tutkijat ovat lähestyneet tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kysymyksiä eri teoreettisista suunnista. Tutkimuksissa on sovellettu muun muassa filosofien Jacques Rancièren (1991; 2006) ja Martha Nussbaumin (2003; 2009) ja taloustieteilijä Amartya Senin (2009; myös Nussbaum & Sen 1993) ajatuksia sekä kriittisen poliittisen filosofian ja teorian edustajien John Rawlsin (1999), Chantal Mouffén (2007/2015) ja Ronald Schmidtin (2014) käsityksiä. Kuten jo edellä mainittiin, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tarkastelu käsitteellisellä tasolla ei ole yksiselitteistä. Usein käsitteitä käytetään asiakirjoissa, raporteissa ja tieteellisissäkin julkaisuissa ilman tarkempaa määrittelyä tai täsmennystä, ja käsitteitä tasa-arvo ja yhdenvertaisuus käytetään synonyymeina. Oman haasteensa tuo suomenkielisten käsitteiden suhde englanninkielisiin käsitteisiin. Esimerkiksi sanoille *equity* ja *equality* ei ole yksiselitteisiä suomenkielisiä vastineita. Kasvatuksen piirissä puhutaan yleisesti koulutuksellisesta yhdenvertaisuudesta *educational equity* ilmaisen käännökseenä.

Julkaisujen synteessin rakentamisessa olen soveltanut laadullista meta-analyysia (ks. esim. Timulak 2009; 2014). Laadullinen meta-analyysi pyrkii toteuttamaan toissijaisen analyysin ja syntetisoimaan tapaustutkimusten ensisijaisista kvalitatiivisista tuloksista. Meta-analyysi ei ole mikään tietty metodi tai tekniikka vaan joustava yhdistelmä erilaisia työkaluja, joita voidaan soveltaa tutkimuskysymykseen ja alkuperäisiin tutkimusraportteihin sopivalla tavalla. Sen tavoitteena on antaa kattavampi kuvaus ilmiöstä (Timulak 2009; McCormick, Rodney & Varcoe 2003). Sen avulla luodaan myös perustaa käytännölle ja niiden muutokselle (McCormick ym. 2003), tässä tapauksessa pyrkien kohti nykyistä oikeudenmukaisempia ja inklusiivisempia TPO:n käytäntöjä. Meta-analyysi tekee myös mahdolliseksi tarkentaa, laajentaa tai luoda uutta teoriaa tunnistamalla toistuvat mallit analyysin kohteena olevien tutkimusten tapauksissa (Hoon 2013).

Therbornin määrittelemien yksittäisten eriarvoisuuden mekanismien välillä ei ole selkeitä eroja, vaan ne ovat kumuloituvia eivätkä sulje toisiaan pois. Tämän vuoksi synteesiä ei ollut mielekäästä tehdä mekanismilähtöisesti. Sen sijaan olen pyrkinyt tunnistamaan eriarvoisuuden eri mekanismeja ja ehdotuksia niiden purkamiseksi kunkin tutkimuksen

kohteena olleen ihmisryhmän tai teeman yhteydessä niin kuin ne ryhmän julkaisuissa tulevat esille. Tarkastelen meta-analyysin tuloksia seuraavassa siten, että ensin käyn läpi TPO:n yleisiä saavutettavuustekijöitä ja eriarvoisuuden mekanismeja, sen jälkeen tarkastelen tutkimuksissa esiin nostettujen eri ihmisryhmien mahdollisuuksia opiskella TPO:n piirissä ja lopuksi keskityn kysymyksiin tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuden käytäntöihin ohjaavien dokumenttien tulkinnasta ja toimeenpanosta. Tarkastelussa nostan esiin tutkimuksissa identifioidut eriarvoisuutta lisäävät mekanismit sekä niissä esitetyt toimet niiden purkamiseksi.

Taiteen perusopetuksen eriarvoistavat mekanismit ja käytännöt

Saavutettavuus on osa yhdenvertaisuutta, ja siihen liittyvät puutteet synnyttävät eriarvoisuutta. Saavutettavuus on ihmisten erilaisten tarpeiden huomioon ottamista, mutta ei tarkoita vain yksittäisiä tekijöitä vaan on ”kokonaisvaltainen ajattelutapa”, johon esimerkiksi esteettömyys sisältyy (OKM 2014, 15). Käsitteenä se kuvaa sitä, miten helposti informaatiota, järjestelmää tai palvelua voi käyttää ”riippumatta henkilön ominaisuuksista, esimerkiksi toimintarajoitteesta, vähemmistöön kuulumisesta tai vähävaraisuudesta” (mt.). Ryhmän tutkimuksissa ja toimenpidesuosituksissa taiteen perusopetuksen saavutettavuutta on tarkasteltu lähinnä fyysisen, taloudellisen, sosiaalisen ja pedagogisen sekä viestinnän saavutettavuuden näkökulmista (ks. Laes, Juntunen ym. 2018). Saavutettava oppimisympäristö tai viestintä on esteetöntä ja joustavaa ja ottaa huomioon jokaisen oppijan yksilölliset lähtökohdat (mt.). Tutkimuksissa on lisäksi OKM:n (2014, 15) tapaan nostettu esiin toimijoiden asenteiden ja saavutettavuusnäkökulmien näkymisen merkitys päätöksenteossa ja strategisessa työssä (esim. Laes 2017b). Kun tarkastellaan taiteen perusopetuksen saavutettavuutta kaikkien Suomessa asuvien näkökulmasta, oleellisia tekijöitä ovat oppilaitoksen sijainti, opetustilojen fyysiset tekijät, opetustarjonta sekä sen järjestelyt, ajankohta ja kustannukset, oppilaitoksen toimintakulttuuri sekä pedagogiset valinnat. Oppilaaksioton käytännöt ja niistä tiedottaminen vaikuttavat ratkaisevasti siihen, kuka pääsee taiteen perusopetuksen piiriin. Lisäksi tapa, jolla oppilaitokset tulkitsevat ja toteuttavat toimintaa ohjaavia asiakirjoja, kuten valtakunnallisia ops-perusteita, vaikuttaa olennaisesti taiteen perusopetuksen saavutettavuuteen ja yhdenvertaisuuteen.

Saavutettavuutta rajoittavia eriarvoistavia käytäntöjä ovat etenkin vaihtelevat oppilaaksioton tavat ja oppilasmaksut. Vaikka taiteen perusopetus on periaatteessa kaikille avointa, sen on etenkin musiikissa perinteisesti ajateltu olevan ensisijaisesti osaaville ja lahjakkaille (ks. Laes 2017b; Laes ym. 2018b; myös Heimonen 2002). Musiikissa pääsykokeita onkin käytetty eniten, myös yleisemmin kuin muissa Pohjoismaissa (Heimonen & Hebert 2019). Täten järjestelmän ulkopuolelle ovat jääneet valtavirrasta kykyjensä tai muiden ominaisuuksiensa perusteella poikkeavat oppilaat (Laes 2017b; Laes ym. 2018b). Käytäntö näyttää kuitenkin olevan muuttumassa, ainakin sen perusteella, että viime vuosina oppilaaksi on otettu myös musiikissa yhä useammin pääsykokeen sijaan esimerkiksi ilmoittautumisjärjestyksessä tai haastattelun, tutustumis- tai soveltuvuuspäivien pohjalta (Juntunen & Kivijärvi 2019).

Oppilasmaksut ovat pääsykokeiden tavoin keskeinen ulos sulkeva ja eriarvoistava käytäntö (Kuoppamäki & Vilmilä 2017; myös Martin 2017). Niiden suuruus vaihtelee run-

saasti oppiaineiden välillä, musiikissa etenkin yleisen ja laajan oppimäärän välillä (Juntunen & Kivijärvi 2019; myös Luoma 2020). Viime vuosina oppilaitokset ovat käyttäneet lukuisia keinoja, kuten maksusopimuksia, alennuksia ja vapaaoppilaspaikkoja, opintoihin osallistumisen taloudellisten esteiden purkamiseksi. Myös osallistujalle kokonaan ilmaista toimintaa on järjestetty. Taloudellisten resurssien puute onkin oppilaitosten mukaan keskeisin haaste opetuksen saavutettavuuden lisäämisessä. (Juntunen & Kivijärvi 2019.)

Niihinkin, jotka ovat päässeet oppilaitokseen sisälle, voi kohdistua resurssien eriarvoisuutta ja eriarvoistavia mekanismeja, kuten ulos sulkemista ja hierarkkisuutta (ks. Therborn 2014, 99). Elmgrenin (2019) tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mukaan musiikkioppilaitoksissa oli ollut implisiittisiä ja eksplisiittisiä ansioihin perustuvia hierarkioita ja ulos sulkemisen käytäntöjä. Esimerkiksi taitavina pidettyjä oppilaita oli kannustettu enemmän kuin muita, minkä lisäksi he olivat saaneet erityishuomiota ja joissain tapauksissa jopa enemmän opetusta, siis enemmän resursseja (ks. myös Elmgren 2021). Hierarkioiden perusteella jotkut oppilaat oli suljettu ulos tietyistä käytännöistä, kuten musiikkiesityksistä. Hierarkiassa alemmalle tasolle jääminen oli puolestaan heikentänyt oppilaan uskoa omaan potentiaaliinsa. Täten hierarkiat tuottavat itsensä toteuttavia ennusteita opiskelijoiden etenemisestä (mt.) Ansioihin perustuvia hierarkkisia käytäntöjä voi oppilaitoksessa kuitenkin olla vaikea kyseenalaistaa, koska niitä ei välttämättä pidetä epäoikeudenmukaisina. Ne kuitenkin vaikuttavat eriarvoistavasti, myös siitä syystä, että perhetaustalla on usein vaikutus meriittien muodostumiseen (koulutuksen ja kulttuurisen pääoman periytyvyys). Elmgrenin tutkimus vahvistaa jo aiemmassa tutkimuksessa esitetyt näkemykset (Westerlund & Väkevä 2010), että korostamalla lahjakkuutta ja ammatillista menestystä suhteessa muihin koulutuksellisiin arvoihin TPO-järjestelmä aiheuttaa jännitteitä, erityisesti musiikkikasvatuksen keskustelussa. Therbornin (2014, 104–105) ajatuksia soveltaen avain hierarkioiden purkamiseen tässä tapauksessa olisi kohdella kaikkia oppilaita lähtökohtaisesti tasavertaisesti ja arvostavasti, kuunnella heidän toiveitaan ja tarpeitaan, tukea erityisesti heikompien oppilaiden etenemistä ja tasapainottaa yleisesti valta-asetelmia opettajan ja oppilaiden välillä sekä myös oppilaiden keskuudessa.

Hierarkioiden purkamisessa, kuten yleisemminkin yhdenvertaisemmän taidekasvatuksen luomisessa, opettajilla ja heidän asenteillaan on keskeinen merkitys (Laes 2017b; myös Saloviita 2020), vaikka opettajat eivät usein tunnistaakaan itsensä vallan käyttäjiksi (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005). Suomessa on vahva luottamus opettajien kykyyn ja haluun tuottaa laadukasta opetusta ja toteuttaa opetuksen suunnattua ohjeistusta, kuten opetussuunnitelman perusteita (Sahlberg 2007). Merkityksellistä on opettajien sitoutuminen ottamaan oppijoiden moninaisuus lähtökohdaksi toiminnassaan ja päätöksenteon prosesseissa niin, että kaikkein oppijoiden osallisuutta, oppimista ja toimijuutta edistetään heidän vaihtelevista kyvyistään ja lahjakkuudestaan riippumatta ja silloinkin, kun se vaatii totuttujen toimintatapojen muuttamista (Björk & Heimonen 2019; Laes 2017ab; myös Saloviita 2020). Käytännössä se voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kaikki, myös erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat, valtautetaan ottamaan vastuuta projektiansa taiteellisista puolista. Tällöin opettajien tehtäväksi jää tukea hienovaraisesti opiskelijoidensa toimijuutta ja riippumattomuutta niin, että he kykenevät toimimaan itsenäisesti (Laes 2017b). Opettajan tulee myös ymmärtää oppimisen sosiaaliset merkitykset ja herätä havaitsemaan eriarvoisuutta (emansipoiva pedagogiikka) (Väkevä 2017; myös Bingham & Biesta 2010; Lempiäinen 2014).

Aiemman, musiikin alalla tehdyn tutkimuksen perusteella opettajat kokevat, että heidän taitonsa ja toisaalta saatavissa oleva ammatillinen tuki eivät riitä kohtaamaan oppilaiden moninaisia tarpeita (Björk 2016). Ryhmän tutkimus ehdottaakin (täydennys)koulutusta, kehittämis- ja tutkimusprojekteja sekä pedagogisia, institutionaalisia ja poliittisia aloitteita jatkuvan kriittisen pohdinnan ja vuoropuhelun kannustamiseksi ja toimenpiteiden edistämiseksi (Heimonen & Hebert 2019; Laes & Rautiainen 2018). Tämä saa tukea tutkimuksista, joiden mukaan esimerkiksi erityispedagoginen koulutus vaikuttaa positiivisesti asenteisiin inklusioita kohtaan (Saloviita 2020).

Eri ihmisryhmien mahdollisuudet osallistua TPO:n toimintaan

Seuraavassa tarkastelen tutkimusten tuloksia keskittyen niihin tutkimuksiin, jotka ovat kohdistuneet tietyn ihmisryhmän mahdollisuuksiin osallistua taiteen perusopetukseen. Eri ryhmiksi tutkimuksissamme hahmottuvat nuoret ja ikääntyvät aikuiset, tytöt ja pojat, sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevat, vammaiset ja muut erityistä tukea tarvitsevat sekä saamelaiset (ainoana kulttuuristen vähemmistöjen edustajana). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö taiteen perusopetuksessa voisi olla muitakin ryhmiä, joihin tutkimusta olisi syytä kohdistaa. Tällaisia ryhmiä voisivat olla esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset, eri kieli- ja kulttuurivähemmistöt tai kyvykkyyteen (*ableismi*) liittyen lahjakkaat lapset, joiden helposti oletetaan olevan etuoikeutettuja, menestyviä ja pärjäävän ilman tukea, jota muut tarvitsevat. Kuten toisaalla tehdyt tutkimukset osoittavat, kyvykkyys tai lahjakkuus sinänsä ei yksilötasolla välttämättä johda menestykseen eikä sulje pois negatiivisten kokemusten mahdollisuutta ja sitä, että niistä tulee opintoihin osallistumisen este (McPherson & Lehmann 2018; Shaughnessy 2010).

Nuoret ja ikääntyvät aikuiset

Kuoppamäen ja Vilmilän (2017) artikkelissa tarkastellaan sosiaalisia ja kulttuurisia mekanismeja, jotka rajoittavat *nuorten* osallistumista musiikkiin ja luovaan kulttuuritoimintaan. Tutkimuksen mukaan nuorten, jotka eivät aloita koulun ulkopuolista taideharrastusta varhaisessa iässä, voi olla vaikea päästä myöhemmin elämässään toiminnan piiriin (Kuoppamäki & Vilmilä 2017). Esimerkiksi vasta yläkouluiässä taideharrastuksesta kiinnostuneet nuoret jäävät helposti taiteen perusopetuksen ulkopuolelle. Lisäksi tutkimus tunnistaa, aikaisempien tutkimusten tavoin, että sosioekonomiset tekijät vaikuttavat lapsen ja nuoren mahdollisuuksiin osallistua taiteisiin ja taidekasvatukseen sekä kulttuuriin yleensä (ks. Martin 2017; Välijärvi 2019; Vismanen, Räisänen & Sariola 2016). Tutkijoiden mukaan (Kuoppamäki & Vilmilä 2017) näitä tuloksia on syytä arvioida suhteessa TPO:n toimintaan etenkin niissä oppiaineissa, joissa suositaan varhaista aloitusikää, jolloin vanhempien rooli on keskeinen.

Vaikka taiteen perusopetusta tarjotaan ensisijaisesti lapsille ja nuorille, myös *aikuisille* on tarjolla taiteen perusopetusta. TPO-oppilaitosten rehtoreille osoitettuun kyselyyn mukaan kaikki oppilaitokset olivat viime vuosina tarjonneet opetusta myös aikuisille ja puolet myös senioreille, tosin eivät välttämättä osana taiteen perusopetusta (Juntunen & Kivijärvi 2019). Laes on tarkastellut ikääntyvien aikuisten osallistumista ja osallisuuden mahdollisuuksia taidekasvatuksessa ja kulttuurissa laajemmin. Hän nostaa esiin, miten

merkityksellistä esimerkiksi musiikin oppiminen voi olla aikuisille harrastajille ja miten tällaiset merkitykset tulisi ottaa huomioon elinikäisen oppimisen suunnittelussa (Laes 2017b). Kuitenkin harrastuksen (uudelleen) aloittavalle aikuiselle taideoppimisen mahdollisuudet ovat usein sattumanvaraisia ja paikkakuntasidonnaisia ja osallistumista voivat rajoittaa myös suuret lukukausimaksut tai ikäraajat (Laes & Rautiainen 2018; ks. myös Tiainen ym. 2012). Lisäksi aikuisten taideopetuksessa saatetaan edellyttää tiettyä lähtöta-soa. Aloitteleville aikuisille on harvoin tarjolla räätälöityjä ja matalan kynnyksen opintoja (Laes & Rautiainen 2018). Suuremmissa mittakaavassa etenkin senioreiden osallisuutta tutkijoiden mielestä rajoittaa se, että heidän toimijuuttaan ja aktiivisuuttaan lähestytään neoliberalistisessa hengessä ”hyödyksi olemisen” tai terveyshyötyjen näkökulmasta (mt.; Laes & Schmidt 2018). Toisaalta ihmisten kategorisointi ja kohtelu iän perusteella sinänsä voi johtaa ikäsyrijintään ja syrjäytymisriskin lisääntymiseen (Laes & Rautiainen 2018).

Sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevat

Kuten edellä todettiin, perheen resurssit, kuten vanhempien koulutustaso ja varakkuus, vaikuttavat lasten osallistumiseen myös taiteen perusopetuksen kontekstissa: osallistuminen keskittyy tulotason ja koulutuksen yläpähän. Sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevia koskevat TPO:ssa siis elämänehtojen ja resurssien eriarvoisuudet. Saman havainnon ovat tehneet myös kentän taidekasvattajat. Tilanteen korjaamiseksi pääkaupunkiseudun musiikkiopiston opettajat aloittivat lukuvuonna 2013–2014 Floora-hankkeen (Kamensky 2018). Se on moniammatillisen yhteistyön avulla (sosiaalitoimi, koulutoimi, musiikkioppilaitos, sosiaalialan järjestöt) luonut mahdollisuuksia päästä musiikkiopintoihin ilman testejä ja pääsykokeita sellaisille lapsille ja nuorille, joiden osallistumista rajoittavat sosiaaliset, taloudelliset tai muut syyt (ks. myös www.amabilery.fi). Hanke on ollut Kamenskyn tutkimuksen kohteena. Tutkimus on vielä kesken, mutta Flooraa on muissa tutkimuksissa tarkasteltu sosiaalisena innovaationa, joka opettajien lisääntyneen ammatillisen vastuuntunnon myötä ja sektorirajat ylittävän yhteistyön avulla lisää inklusiota ja institutionaalista resilienssiä (ks. Westerlund ym. 2021; Westerlund, Väkevä & Ilmola-Sheppard 2019; Väkevä, Westerlund & Ilmola-Sheppard 2017). Lisäksi kuten Laes, Westerlund, Sæther ja Kamensky (2020) ehdottavat, Floora on esimerkki opettajien aktivismista, joka voidaan nähdä paluuna kansalaisammattilaisuuden (Tonkens 2016) ajatukseen. Tällöin voidaan ajatella, että opettajat aktivisteina ja ammattilaisina pyrkivät jokapäiväisessä työssään edistämään tasa-arvoa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Sachs 2003). Flooraa ei ole toistaiseksi hyväksytty viralliseksi osaksi TPO:n toimintaa, mutta toiminta jatkuu opettajajohtoisesti ja sitä käytetään oppilaitoksissa mallina uudenlaisten väylien rakentamisessa sellaisille lapsille ja nuorille, jotka eivät muuten hakeutuisi tai pääsisi taideopetuksen piiriin (Juntunen & Kivijärvi 2019).

Tytöt ja pojat

Vaikka sukupuoli on moninainen ilmiö, jota ei ole jaettavissa kahteen, edelleen koulutuksen kontekstissa puhutaan tytöistä ja pojista (esim. Luoma 2020). Taiteen perusopetukseen osallistuminen on sukupuolisesti jakautunutta siten, että suurin osa oppilaista on tyttöjä. Suhteellisesti eniten poikia on arkkitehtuurin opinnoissa, syventyvissä opinnoissa

jopa 85 %. Myös mediataiteita opiskelevista suurin osa on poikia. Muissa oppiaineissa tyttöjen osuus on poikia huomattavasti suurempi, sirkustaiteissa jopa 83 %. (Luoma 2020.)

Aiemman musiikkiopistossa tehdyn tutkimuksen suuntaisesti (Kuoppamäki 2015) Turpeisen mukaan tanssin alalla poikien vähyys liittyy siihen, että taidetta pidetään feminiinisenä, vain tytöille kuuluvana harrastuksena (Turpeinen 2015; 2017; Turpeinen & Buck 2016; 2019). Tämä käsitys, sekä jopa pelko kiusaamisesta, etäännyttää ja sulkee poikia ulos TPO:n toiminnasta. Lisäksi taiteen perusopetukseen osallistuvilla oppilailta on stereotyyppisiä käsityksiä pojista ja tytöistä oppijoina ja taiteen tekijöinä, ja nämä ennakkoluulot rajoittavat oppilaiden toimijuutta, valinnanvapautta ja osallistumista taiteeseen ja taideopetukseen (Kuoppamäki 2015). Lisäksi poikana ja miehenä olemiseen liittyvät kulttuuriset ennakkoluulot rajoittavat heidän identiteettinsä rakentumista ja toimijuutensa kehittymistä (Turpeinen & Buck 2019; Turpeinen 2017). Taidekasvatukseen liittyvä diskurssi ja asenteet luovat poikien osalta eksistentiaalista, sukupuoleen liittyvää eriarvoisuutta, mihin kytkeytyy myös käytännöllisiä ja pedagogisia ulos sulkemisen ja etäännyttämisen muotoja. Näissä tutkimuksissa samoin kuin TPO:ta tarkastelevissa raporteissa (esim. Luoma 2020) sukupuolen moninaisuus ei vielä pääse esille, vaikka asiaan on kiinnitetty huomiota esimerkiksi uusissa opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2017).

Vaikka koulutuksessa Suomessa pyritään nykyään käytäntöihin, joissa ryhmiä ei muodosteta sukupuolen perusteella, Turpeisen (2017) tutkimus ehdottaa, että samaa sukupuolta edustavien oppilaiden ryhmät voivat purkaa tätä asenteisiin perustuvaa ulos sulkemista mekanismia ja lisätä etenkin poikien osallistumista. Turpeisen interventiossa tanssin perusopetukseen osallistuvat pojat hyötyivät samaa sukupuolta edustavista vertaisryhmistä, sosiaalisen turvallisuuden rakentumisesta. Turpeisen mukaan niiden merkitys pojille ja nuorille miehille on erityisen tärkeä harrastuksen alkuvaiheissa, ennen kuin harrastus itsessään alkaa vahvistaa motivaatiota. Turpeinen korostaa myös sukupuoli- ja kulttuurisensitiivistä taidepedagogiikkaa yhdenvertaisuutta lisäävänä toimena. Sen keskeisiä osatekijöitä ovat sosiaalisesti turvallinen ilmapiiri, empatia ja kokemusten jakaminen (Turpeinen 2017; Turpeinen & Buck 2019).

Kehitysvammaiset ja muut erityistä tukea tarvitsevat

Tutkimukset, joissa tarkastellaan *kehitysvammaisten ja muiden erityistä tukea tarvitsevien* mahdollisuuksia osallistua taiteen perusopetukseen, on toteutettu Helsingissä toimivan musiikkikoulu Resonaarin kontekstissa. Resonaari tarjoaa taiteen perusopetusta kaikenikäisille ja tasoille oppijoille, mutta erityisesti vammaisille ja ikääntyneille, ja kouluttaa myös erityisryhmiin kuuluvia ammattimuusikoita (ks. <https://www.helsinkimissio.fi/resonaari>). Tutkimuksista voidaan tunnistaa eksistentiaalista ja elämän ehtojen eriarvoisuutta sekä ulos sulkemisen mekanismeja. Musiikkikasvatuksen väitöskirjassaan Laes (2017b; ks. myös Laes & Schmidt 2016; Laes & Westerlund 2018) nostaa esiin, että erityisryhmät, kuten vammaiset, jäävät musiikkikoulutuksen ulkopuolelle, koska oppijat on perinteisesti totuttu erottelemaan kyvykkäisiin ja niihin, jotka ovat erilaisia ja poikkeavia ja jotka tarvitsevat erityisopetusta, hoivaa tai terapiaa. Lähtökohtaisesti opintojen ulkopuolelle jääminen vahvistaa tähän ihmisryhmään kuuluvien etäännyttämistä taidekasvatuksesta ja taidealan ammatillisuudesta. Etäännyttämistä pönkittää edelleen se, että taidetta tarjotaan heille lähinnä terapiana ja hoivana. Ilmiön voidaan laajemmin katsoa liittyvän

ableismiin. Ableismi viittaa joukkoon oletuksia ja käytäntöjä, joilla edistetään ihmisten erilaista tai eriarvoista kohtelua todellisen tai oletetun kyvykkyyden vuoksi (esim. Campbell 2008). Laesin väitöstutkimuksessa ymmärrystä kyvykkyydestä ja toisaalta taidealan ammatillisuudesta koeteltiin ja laajennettiin kutsumalla Resonaarin erityisryhmiin kuuluvat musikit opettamaan Taideyliopistossa opiskelevia heidän pedagogiikkaopinnoissaan (Laes & Westerlund 2018).

Vammaisten ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumista TPO:hon rajoittaa se, että opetus edellyttää usein opettajan erityispedagogista asiantuntijuutta ja erityisjärjestelyjä, kuten avustajan käyttöä, mutta oppilaitoksilta puuttuu resursseja niiden järjestämiseen (Juntunen & Kivijärvi 2019). Taiteen perusopetuksessa ei ole käytössä perusopetuksen tavoin kolmiportaisen tuen mallia, joka mahdollistaisi esimerkiksi opetusavustajien käytön, ja opettajilta puuttuu erityispedagogista osaamista. Tämän lisäksi oppilaitoksissa ei useinkaan ole sellaisia opetustiloja ja välineistöä, joita tarvittaisiin vammaisten tai muuten erityistarpeisten opettamiseen (mt.).

Laes (2017) nostaa esiin, että oppilaita ei tulisi erotella esimerkiksi tietyn ominaisuuden, taustan tai kyvyn perusteella (Laes 2017a; Laes ym. 2018b), koska oppilaiden luokittelu ei edistä yhdenvertaisuutta. Sitä vastoin siihen liittyy monia vaaroja, kuten riski leimautua (ks. myös Young & Mintz 2008; Slee 2008; Slee & Allan 2001). Käytännössä tilanne on haastava. Oppilasta ja opettajaa voi hyödyttää tieto ja ymmärrys oppilaan erityistarpeista, ja rehtoreiden mukaan se voi olla myös edellytys erityisjärjestelyille (Juntunen & Kivijärvi 2019), mutta samalla erityistarpeiden esiin nostaminen altistaa oppilaan leimautumiselle. Toisaalla tehtyjen tutkimusten mukaan paljon tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen muiden oppilaiden kanssa samaan ryhmään, mihin inklusion käsite perinteisesti viittaa, on osoittautunut sekä haasteelliseksi että onnistuneeksi toimintatavaksi (Saloviita 2020). Oppilaiden sijoittaminen erityiskouluun voi rajoittaa taidekasvatukseen osallistumista: tuoreen saksalaisen tutkimuksen mukaan viidesluokkalaiset erityiskoulun oppilaat osallistuvat muita ikäisiään vähemmän koulun ulkopuoliseen musiikkikasvatukseen (Henning & Schult 2021). Ryhmän julkaisuissa Laes (2017a; ks. myös Laes & Schmidt 2016; Laes & Westerlund 2018) nostaa keskusteluun inklusion haasteita eli sitä, että on monimutkaista purkaa osallisuuden esteitä ja toisaalta luoda yhtäläisiä mahdollisuuksia.

Taiteen perusopetuksen tarjoaminen tietyn erityisryhmän tarpeita silmällä pitäen esitetään tutkimuksissa yhdeksi osallisuutta lisääväksi toimintatavaksi (esim. Turpeinen 2015; 2017; Turpeinen & Buck 2019). Käytäntö on samansuuntainen kuin oppilaitoksissa jo käytössä olevissa ratkaisuissa, joissa tarjotaan opetusta räätälöidysti esimerkiksi seniorille, aikuisille, pojille tai tytöille ja maahanmuuttajataustaisille (Juntunen & Kivijärvi 2019). Inklusiossa ei kuitenkaan ole kysymys vain siitä, kuka voi osallistua ja minkälaisessa ryhmässä, vaan myös siitä, miten oppilaat voivat osallistua itselleen merkityksellisellä tavalla (Biesta 1994). Vastaavasti ulos sulkeminen ei aina tapahdu pelkästään rajaamalla oppilaaksipääsyä, vaan se voi tapahtua myös pedagogisesti ja opetusjärjestelyillä; esimerkiksi opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet voivat olla liian haastavia tai liian vaatimattomia joillekin oppilaille. Vastaavasti niitä muuttamalla voidaan eriarvoisuutta purkaa. Oppilaitosten ja opettajien tulisikin hyödyntää mahdollisuutta opetuksen yksilöllistämiseen ja mukauttamiseen (molempiin suuntiin) joustavilla opetussuunnitelmillä, opetusta eriyttäen ja oppimista tukevia keinoja käyttäen, myös ilman virallista yksilöllistämispää-

töstä (Juntunen & Kivijärvi 2019; Laes 2017b; Kivijärvi 2021; Kivijärvi & Rautiainen 2020; myös Hasu 2017). Lisäksi muut pedagogiset valinnat, kuten opetuksen sisällöt ja käytännöt, vaikuttavat olennaisesti opetuksen saavutettavuuteen sekä oppilaan motivaatioon ja kokemukseen (López-Íñiguez 2017a; 2017b). Koska konstruktivismi korostaa oppilaan yksilöllisten tarpeiden ja edellytysten huomioon ottamista, tämän aktiivista roolia ja vastuuta oppimisessa sekä opettajan ja oppilaan välistä yhdenvertaisuutta, neuvottelua ja yhteistyötä, López-Íñiguez (2017a; 2017b; 2017c) pitää konstruktivistisiin periaatteisiin nojaavaa opetusta lähtökohtaisesti inklusiivisena, yhdenvertaisuutta lisäävänä pedagogisena mekanismina.

Musiikissa perinteisen, länsimaisen musiikin nuottikirjoituksen hegemoninen asema ja laaja soveltaminen ovat opetuksen käytännöissä eriarvoistava mekanismi, etenkin niiden oppilaiden keskuudessa, jotka ovat vammaisia tai joilla on muita, esimerkiksi oppimisen tai lukemisen haasteita (Kivijärvi 2021; Kivijärvi 2018; Kivijärvi & Väkevä 2020; ks. myös Hasu 2017). Kivijärven tutkimus nostaa esiin sellaisia pedagogisia ja opetusjärjestelyihin liittyviä toimenpiteitä, joilla voidaan edesauttaa erityistä tukea tarvitsevien ja vammaisten oppilaiden osallistumista musiikin (taiteen perus)opetukseen (Kivijärvi 2021; 2019; Kivijärvi & Rautiainen 2020; 2021; Kivijärvi & Väkevä 2020). Kuvionuottien käyttö tai muut vaihtoehtoiset notaatiojärjestelmät tai laajemmin lukemisen apuvälineet, kuten ruudunlukuohjelmat, ovatkin yksi pedagoginen keino tukea niiden oppilaiden osallistumista, joille (nuottikirjoituksen) lukeminen on vaikeaa tai jopa mahdotonta (Kivijärvi 2018; 2019; Kivijärvi & Väkevä 2020; Juntunen & Kivijärvi 2019). Kuvionuottien hyödyntämiseen perustuva opetus voi myös mahdollistaa uudenlaista osallisuutta ja toimijuutta, kuten konserteissa esiintymistä, ihmisille, jotka ovat perinteisesti jääneet teki-jöinä ja toimijoina esittävän taiteen ulkopuolelle (Kivijärvi & Poutiainen 2020). Myös kehollisia työtapoja ja opetuksen mukauttamista osallistujien tarpeita vastaavaksi suositellaan ryhmän musiikkikasvatuksen tutkimuksissa tavoiksi lisätä osallisuutta (ks. Kivijärvi & Rautiainen 2020; Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016; López-Íñiguez 2017c). Musiikin opetuksessa populaarimusiikkia pidetään usein inklusiota lisäävänä, koska se on usein oppilaille merkityksellistä, sen soittaminen on mahdollista ilman nuotinlukutaitoa ja se tukee oppilaiden aktiivista toimijuutta (ks. esim. Allsup 2011; Kallio 2015; Väkevä 2006; Westerlund 2006). Ryhmän tutkijat Kallio ja Väkevä (2017) nostavat kuitenkin esiin, että populaarimusiikin opetus ei sinänsä ole välttämättä demokraattista tai inklusiivista. Tärkeää on kriittisesti ja tilannekohtaisesti arvioida, *mitä* ja *kenen* musiikkia opetetaan *kenelle* ja *millä kriteereillä* pyrittäessä kohti oppilaiden tasa-arvoista osallistumista (mt.).

Saamelaiset

Saamelaiset ovat yksi Suomen kulttuurisista vähemmistöryhmistä ja Euroopan ainoa alkuperäiskansa. Heitä koskee etenkin eksistentiaalinen eriarvoisuus, ja heidän mahdollisuuksissaan osallistua taiteen perusopetukseen tunnustetaan useita eriarvoistavia, lähinnä ulos sulkevia ja kulttuurisesti etäännyttäviä pedagogisia mekanismeja (ks. Kallio & Länsman 2018). Toistaiseksi pyrkimykset lisätä kulttuuristen vähemmistöjen osallistumista ja inklusiota TPO:ssa ovat lähinnä keskittyneet opetuksen tarjoamiseen eri kielillä (Etelä-Suomen aluehallintovirasto 2014; Juntunen & Kivijärvi 2019). Vaikka saamelaisille myönnettiin oikeus kommunikoida omalla kielellään jo vuonna 1992, taiteen perusopetusta ei

edelleenkin tarjota saamelaisilla kielillä. Taiteen perusopetuksessa ei myöskään ole mahdollisuuksia opiskella taideaineita saamelaispedagogisin menetelmin tai oppia saamelaisia taiteita, kuten esimerkiksi perinteistä saamelaista musiikkia – ei myöskään millään muulla TPO:n rahoitusmallia vastaavalla tavalla. Saamelaisten epäoikeudenmukainen kohtelu on tosin laajempikin kysymys ja ongelma: Suomi ei ole edelleenkaan vahvistanut YK:n ILO 169 sopimusta (vuodelta 1989), joka turvaisi saamelaisten yhdenvertaisen kohtelun sekä kielen ja kulttuurin säilymistä, mihin YK:n ihmisoikeuskomitea Suomea viimeksi huhtikuussa 2021 kannusti (Yle.fi). Yleisellä tasolla saamelaiseen kulttuuriin ja taiteeseen liittyy edelleen paljon epäluuloja ja ymmärtämättömyyttä. (Kallio & Länsman 2018.)

Kallion ja Länsmanin (2018) tutkimus vahvistaa aikaisemmat havainnot, että taiteen perusopetus ei tarjoa eri etnisille ja kielivähemmistöille yhdenvertaisia mahdollisuuksia edistää omia perinteitään (ks. myös Moisala 2010, 211). Tutkijat (Kallio & Länsman 2018) myös huomauttavat, että saamelaisten yhdenvertaisuus kasvatuksen kontekstissa yleensä toteutuu vain ”demokratiaa tasapäistämällä” (s. 14), eli saamelaisten inklusio tasarvoisina valtavirtaiseen koulutusjärjestelmään edellyttää, että he siirtävät sivuun oman kulttuurisen perintönsä. Toisaalta heitä ei myöskään tulisi rodullistaa (OKM 2021): saamelaisten lasten ja nuorten ei voida olettaa edustavan staattisia, eksoottisia ja ennalta määrättyjä saamelaisen taiteen muotoja. Ei voida lähtökohtaisesti olettaa, että he haluavat opiskella, harjoittaa tai esittää juuri saamelaisia taiteita, ja esimerkiksi musiikillinen identiteetti tai toimijuus ei välttämättä vastaa kulttuurista identiteettiä (Kallio & Länsman 2018), kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa osoitetaan (esim. Karlsen 2013).

Tutkijat ehdottavat kolmea tapaa saamelaisten ja heidän kulttuurinsa huomioimiseksi taiteen perusopetuksessa kaikilla taiteen aloilla. Ne perustuvat keskeisiin saamelaisarvoihin, joita ovat keskinäinen riippuvuus ja vastavuoroisuus (myös Kuokkanen 2005, 28). Ensimmäinen ehdotetuista tavoista on pohtia saamelaisen filosofian mahdollisia merkityksiä käytännössä. Esimerkiksi taitoa tai lahjaa tai lahjakkuutta (*attáldat*) ei saamifilosofiassa lähestytä yksilön vaan yhteisön näkökulmasta: lahjat ovat olemassa ensisijaisesti jaettavaksi muiden kanssa. Toinen tavoista on noteerata ajatus kaiken keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja riippuvuudesta, joka haastaa perinteiset dikotomiset käsitteet suomalaisuudesta ja alkuperäiskansasta ja edellyttää aktiivista erojen ja erilaisuuden kohtaamista – ei esteenä, joka pitää voittaa, vaan mahdollisuutena oppia. Pateliin (2016) viitaten tutkijat korostavat, että yhteen kietoutumisen ajatus tukee opetuksen ja oppimisen tiivistä yhteyttä maantieteelliseen, ajalliseen ja alueelliseen paikkaan, mikä tarjoaa mahdollisuuden kyseenalaistaa kolonialistiset yleismaailmalliset totuudet, arvot ja paikattomuuden. Inklusiota ei tällöin rakenneta valtaapitävien ehdoilla, vaan se on jatkuva prosessi, jossa opitaan ja ymmärretään itseä ja taiteen perinteitä suhteessa olemisen kautta. Taidekasvatuksen sekä saamelaisissa että saamelaisia ja muita yhdistävissä konteksteissa tuleekin perustua pedagogiikkaan, joka asettaa etusijalle ymmärryksen, kunnioituksen, yhteisöllisyyden ja yhteistyön. Kolmanneksi tutkijat ehdottavat, että eri toimijoiden välinen dialogi ja yhteistyö voi tehdä näkyväksi valtavirran hegemonian. Alkuperäiskansojen, kuten saamelaisten, epistemologioilla taiteen perusopetuksessa – erilaisena ja ehkä epämukavuutta herättävänä – voi olla potentiaalia nostaa näkyviin ja kyseenalaistaa olemassa olevia valtarakenteita, jotka mahdollistavat mukaan joitakin ja sulkevat pois muut. Tutkijat kutsuvatkin päättäjät, instituutioiden johtajat, kouluttajat ja muut kunnioittavaan dialogiin saamelaisten taiteiden, pedagogioiden ja tietämisen

tapojen kanssa: ei niin, että sinänsä perehdyttäisiin saamelaiseen kulttuuriin, vaan niin, että opitaan saamelaisilta ja yhdessä heidän kanssaan (Kallio & Länsman 2018.; Kallio & Heimonen 2019). Kallion tutkimuksen ja suositusten uskottavuutta lisää se, että tutkimusta on tehty yhteistyössä saamelaisten artistien ja muiden taidealan toimijoiden kanssa. Tutkimusjulkaisu on tuotettu yhteistyössä saamelaisartistin Hildá Länsmanin kanssa (ks. Kallio & Länsman 2018).

Kallion ja Heimosen (2018) tutkimus tarkastelee sitä, miten saamelaisten mahdollisuuksia itsemääräämisoikeuteen TPO:n musiikinopetuksen kontekstissa artikuloidaan TPO:ta koskevissa asiakirjoissa ja miten saamelaiset opettajat ovat ne kokeneet. Tarkastelu pohjaa Nussbaumin ja Senin teorioihin. Heidän tutkimuksensa osoittaa useita ristiriitaisuuksia ja jännitteitä tavoissa, joilla saamelaisten oikeudet on määritelty TPO:ta koskevissa asiakirjoissa, sekä havainnollistaa kuilun asiakirjoissa esitettyjen yhdenvertaisuuspyrkimysten ja eletyn tai koetun yhdenvertaisuuden välillä. Tutkijoiden mielestä kyse ei ole siitä, että oppilaitostoimijat olisivat välinpitämättömiä tai eri mieltä yhdenvertaisuuspyrkimysten kanssa. Kyse on enemmänkin siitä, että tarvitaan muutakin kuin hyviä aikomuksia, kuten keskittymistä resursseihin, rahoitukseen, opetussuunnitelmien sisältöihin ja pedagogiikkaan. Tutkijat korostavat kaikkien päättäjien ja toimijoiden vastuuta varmistaa, että itsemääräämisoikeus ja yhdenvertaisuus toteutuvat – demokraattisen päätöksenteon nähdään tapahtuvan niin sanotusti alhaalta ylöspäin.

Asiakirjojen tulkinta ja toimeenpano

Kuten artikkelin johdannossa tuodaan esiin, taiteen perusopetusta ohjaavat lukuisat lait, säädökset, asetukset ja ohjeistukset, jotka korostavat oppilaiden yhdenvertaisuutta ja joiden pitäisi taata koulutuksen ja opetuksen saavutettavuus ja yhdenvertaisuus. Onkin mielenkiintoista pohtia, miksi ne eivät aina toteudu käytännöissä, niiden toimeenpano on puutteellista ja niitä tulkitaan eri tavoin (Kallio & Heimonen 2018; Juntunen & Kivijärvi 2019). Tarkastellessaan valtaa Therborn (2016, 33) nostaa esiin, miten sosiaalisissa systeemeissä toimijoilla on suhteessa toisiinsa eri määrä valtaa, joka usein jakautuu kunkin toimijan aseman perusteella. TPO:n tapauksessa rehtoreilla sekä muilla henkilöillä, jotka tulkitsevat ja soveltavat lakien normeja TPO:n käytännöissä, on suuri valta ja rooli yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutumisessa ja edistämässä (Björk & Heimonen 2019; Heimonen & Hebert 2019). Asiakirjoissa esitettyjen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää luonnollisesti myös resursseja, joiden puute vaikeuttaa työtä. Resurssien niukkuus onkin rehtorien mielestä suurin este yhdenvertaisuuspyrkimysten toteuttamisessa (Juntunen & Kivijärvi 2019). Laeksen (2017b) tutkimus kuitenkin haastaa tämän ajattelun korostamalla, että resurssien sijaan on ensisijaista asennemuutos sitä kohti, että taiteen perusopetuksen halutaan ”oikeasti” kuuluvan kaikille.

Ryhmän tutkimuksissa todetaan, että TPO:ta koskevat ohjeistukset voivat olla pohjimmiltaan epäselviä tai jopa ristiriitaisia. Tämän vuoksi tutkijat ehdottavat, että tavoitteita ja ohjeistuksia (esim. tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmia) tulee päivittää, niiden toteutumista tulisi arvioida jatkuvasti ja kriittisesti ja niistä tulisi käydä avointa keskustelua ja antaa tarpeeksi tietoa kaikille osapuolille (Laes 2017b; Björk ym. 2018). Myös oppilaita ja huoltajia tulisi kuunnella; esimerkiksi esteettömyyden ja saavutettavuuden tarkastelussa on tutkimuksen mukaan hyödynnetty oppilaiden, opettajien ja vanhempien

palautetta vain pienessä osassa oppilaitoksia (Juntunen & Kivijärvi 2019). Lisäksi koulu-
tuksen järjestäjän tulee arvioida yhdenvertaisuutta työnantajan näkökulmasta esimerkiksi
rekrytoinneissa ja palkkauksessa (mt.).

Yhteenveto

Arts Education for All -ryhmän tutkimusten perusteella TPO:n eriarvoistavat meka-
nismit ja käytännöt ovat ensisijaisesti ulos sulkevia ja osin etäännyttäviä. Ne rajoittavat
etenkin sellaisten vähemmistöryhmien kuin saamelaisten, kehitysvammaisten ja muuten
erityistä tukea tarvitsevien, poikien sekä sosioekonomisesti heikommassa asemassa ole-
vien osallistumista. Muiden mahdollisten ryhmien osalta tutkimuksemme ei tuottanut
tietoa. Ulos sulkevat tai inkluusiiviset käytännöt liittyvät olennaisesti siihen, kenelle tai-
teen perusopetuksen katsotaan kuuluvan ja millä ehdoilla, mikä puolestaan heijastuu
oppilaaksioton käytäntöihin, opetusjärjestelyihin, oppilasmaksuihin, pedagogiikkaan,
opetuksen kielivalintoihin, tiedottamiseen ja fyysisiin ja alueellisiin tekijöihin. Histo-
riallisesta taustasta käsin taiteen harrastamisen on katsottu kuuluvan ensisijaisesti lah-
jakkaille ja kyvykkäille ja muille ns. ”normaaleille” ihmisille, joiden osallistuminen ei
edellytä erityistoimia. Tämä ajattelu heijastaa ns. ableismia. Tällöin esimerkiksi vammai-
suus tulkitaan kyvyttömyydeksi, jonka perusteella ihminen voidaan sulkea toiminnan
ulkopuolelle. Ableismi konkretisoituu oppilaitoksissa myös hierarkisoivissa käytännöis-
sä, joissa osaaville suunnataan muita enemmän resursseja (kuten tanssin erikoiskoulu-
tushjelmassa ”liikunnallisesti lahjakkaille lapsille”, [https://www.helsingintanssiopisto.
fi/taiteen-perusopetus/](https://www.helsingintanssiopisto.fi/taiteen-perusopetus/)).

Myös nuorten ja (ikääntyvien) aikuisten osallisuutta rajoittavat monet käytännöt, ku-
ten se, että usein taideharrastus ajatellaan aloitettavan varhaisessa vaiheessa, jolloin van-
hempien tuki korostuu. Jo nuoruusiässä voi olla haasteita päästä toiminnan piiriin. Tai-
teen perusopetuksessa taustalla oleva lahjakkuuteen ja kyvykkyyteen fokusoiva ajattelu
ja ammatillisuuteen suuntautuminen puolestaan estävät näkemästä ikääntyvien aikuisten
osallistumisen merkityksellisyyttä.

Tutkimuksissa tunnistettuja etäännyttämisen mekanismeja ovat esimerkiksi käsi-
tykset ja diskurssit taiteista feminiinisenä harrastuksena; ne etäännyttävät etenkin poi-
kia TPO:n toiminnasta. Etäännyttämisen purkamisessa lähentyminen tapahtuu erojen ta-
saamisen, esimerkiksi positiivisen erityiskohtelun keinoin (Thernborn 2014). Tällaisia
tutkimuksissa esiin nostettuja keinoja olivat esimerkiksi pojille, iäkkäille, aloittelijoille
ja maahanmuuttajataustaisille räätälöidyt ryhmät ja pedagogiikat sekä tarkoituksenmu-
kaiset työvälineet, tilat, materiaalit ja viestinnän keinot. Saamelaisten osalta etäännyttämistä
voidaan purkaa ottamalla huomioon saamelaisen ajattelun ja pedagogiikan lähtökohtia ja
periaatteita. Tutkimuksissa muita esiin nostettuja keinoja saavutettavuuden lisäämiseksi
ovat mm. matalan kynnyksen toiminta, oppilaitoksen oppilaaksi pääsyn helpottaminen,
maksuttomuus tai alennukset, inkluusio, opintojen yksilöllistäminen ja opetuksen mu-
kauttaminen, pedagoginen sensitiivisyys, kulttuuri- ja sukupuolisensitiivinen pedago-
giikka, oppijalähtöisyys, etsivä kulttuurityö, monialainen ja sektorirajat ylittävä yhteistyö,
instituutioiden ja toimijoiden aktivismi ja joustavuus sekä yhdenvertaisuutta tukevien
ohjeistusten ja niiden toimeenpanon jatkuva seuranta ja päivittäminen.

Pohdinta

Ryhmän tutkimus nostaa esiin tärkeitä yhdenvertaisuuden haasteita TPO:n toiminnassa, mutta koska tutkimus on lähinnä tapaustutkimusta ja sitä on tehty pääasiassa musiikin kontekstissa, koko kentän kattava tieto yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon haasteista ja toteutumisesta jää saavuttamatta. Jatkossa tarvitaankin lisää kaikkiin taidealoihin suuntautuvaa tutkimusta, myös oppilaiden ja muiden toimijoiden kokemuksista.

Taiteen perusopetuksessa musiikki on ylivoimaisesti suosituin ja tarjotuin opetusaine (Koramo 2009). Musiikinopetuksella on myös pisimmät perinteet: koko taiteen perusopetussysteemi on rakennettu 1960-luvulla käynnistetyyn musiikkioppilaitosjärjestelmän pohjalle (Heimonen 2002; Kuha 2017). Näyttää myös siltä, että monet yhdenvertaisuuden haasteet, kuten ableismi, liittyvät historiallisista syistä juuri musiikkiin – onhan musiikkioppilaitosjärjestelmä alun perin rakennettu juuri osaksi polkua musiikin ammattilaisuuteen (esim. Kuha 2017). Vaikka yhdenvertaisuuteen liittyvää problematiikkaa on pyritty purkamaan 1980-luvulta lähtien (esim. Laes ym. 2018), musiikin kentällä ajoittain esiin nousevan, yhdenvertaisuuspyrkimyksiä vastaan esitetyn kritiikin voidaan katsoa kumpuavan tästä eksperttityden viitekehuksesta. Ehkä myös vahva usko tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen Suomessa estää katsomasta asioita kriittisesti ja näkemästä mahdollisia epäkohtia. Eriarvoisuutta tuottavia mekanismeja on haasteellista tunnistaa ja poistaa myös silloin, jos asiaa ei koeta itseä koskevaksi. Tarvitaankin refleksiivisyyttä olemassa olevien epäkohtien tunnistamiseksi ja korjaamiseksi, mitä pidetään yhdenvertaisuutta edistävien toimien tehokkaan käytön edellytyksenä (Nousiainen 2012, 55).

Usein taiteen perusopetuksen saavutettavuudesta puhuttaessa törmää lausahdukseen, että toiminta on jo nyt kaikille avointa, kuka vain voi osallistua. Tällöin yhdenvertaisuuden toteutuminen jätetään yksilön vastuulle (ks. Kantola, Nousiainen & Saari 2012, 10–11) ja lähinnä välterään tarkastelemasta tarkemmin sitä, kuka oikeasti voi osallistua ja millä ehdoilla. Eroja osallistumisen mahdollisuuksissa on luonnollisesti paitsi esimerkiksi edellä tarkasteltujen ryhmien osalta myös yksilöiden välillä. Saavutettavuutta tuleekin arvioida kriittisesti ja kontekstisidonnaisesti sekä yksilön että eri ryhmien ja niiden välisten suhteiden näkökulmasta: Miten yksilön oikeudet toteutuvat esimerkiksi silloin, kun uskonnollinen yhteisö kieltää lasta tai nuorta osallistumista taideopetukseen? Tai miten toteutetaan taiteen perusopetusta niin, että se tukee maahanmuuttajien oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin? Taiteen perusopetuksessa opetuksen eriyttäminen ja yksilöllistäminen sekä toisaalta opetuksen sisältöihin ja menetelmiin liittyvät opettajan autonomiset valinnat luovat osittaisia ratkaisuja. Toisaalta saavutettavuuden ja yhdenvertaisuuden edistämisen tarpeet, esteet ja haasteet ovat institutionaalisia ja vaihtelevat TPO:ssa edelleen suuresti sekä taiteenalojen ja oppilaitosten välillä että alueellisesti ja resurssien osalta (Juntunen & Kivijärvi 2019). Lisäksi kysymys ei ole vain osallistumisen mahdollisuuksista vaan myös resurssien jakautumisesta oppilaiden, oppilaitosten ja taiteenalojen välillä.

Ryhmän tutkimukset peräänkuuluttavat sekä instituutioiden että opettajien osalta yhteiskunnallisesti ja poliittisesti aktiivista roolia, instituutioiden välistä monialaista ja sektorirajat ylittävää yhteistyötä sekä rakentavaa keskustelua ja kehittämistyötä kaikilla taiteen aloilla. Toimijoiden vahvempaa sitoutumista toimintaa ohjaavien dokumenttien tuottamiseen, päivittämiseen ja toimeenpanoon voidaan edistää lisäämällä avointa kes-

kustelua, osallisuutta ja yhteistyötä sekä luomalla yhdessä taideopetusta koskevia visioita tavalla, joka ottaa huomioon oppilaiden moninaiset taustat, tarpeet ja tavoitteet (ks. myös Datnow & Park 2009; Schmidt 2019).

Opettajankoulutuksella onkin tässä keskeinen tehtävä. Koulutuksissa tulee herätä ja herättää tulevia toimijoita yhteiskunnalliseen, jopa globaaliin, vastuuseen ja tarkastella kriittisesti muun muassa sitä, miten suomalaisen yhteiskunnan muutokset, kuten yhä lisääntyvä diversiteetti ja väestörakenteen muutokset (ikäntyvien aikuisten ja maahanmuuttajataustaisten määrän kasvu) haastavat nykykäytäntöjä mutta luovat myös uusia mahdollisuuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tuoreessa julkaisussa todetaan:

Kansainvälinen muuttoliike on tehnyt Suomesta entistä moninaisemman. Maahamme on syntynyt uusia kieliryhmiä, uskontokuntia ja etnisiä yhteisöjä. Tämä kehitys asettaa haasteen suomalaiselle kulttuuripolitiikalle, mutta se tarjoaa taide- ja kulttuurielämälle myös paljon mahdollisuuksia. Väestön moninaistuminen on otettava valtavirtaistettuna huomioon kaikessa taide- ja kulttuuripoliittisessa suunnittelussa ja päätöksenteossa. [...] Taide- ja kulttuuriorganisaatioiden pitää tunnistaa syrjivät rakenteet ja rekrytointikäytännöt ja tunnustaa niiden eriasteinen olemassaolo toiminnassaan. Taide- ja kulttuuri-alan organisaatioissa on syytä kehittää kulttuuriseen moninaisuuteen ja yhdenvertaisuuteen liittyvää osaamista (OKM 2021, 3).

Inklusiota edistetään myös pienissä asioissa, kuten pedagogisessa toiminnassa ja puheessa, josta Martin Buberin hengessä (2003) välittyy kiinnostus, välittäminen ja moninaisuuden kunnioitus. Taidekasvatuksessa oppilaita ei tulisi lähestyä potentiaalilina, joka mahdollisesti nostaa suomalaista taiteen tekemisen tasoa ja johtaa jopa kansainväliseen menestykseen, vaan yksilöinä, joille taideharrastus voi merkitä eri asioita. Useimmille taide on harrastus, joka potentiaalisesti tuottaa hyviä kokemuksia, lisää elämän koettua merkityksellisyyttä ja edistää hyvinvointia. Muutamille harvoille siitä tulee myös ammatti.

Rahoitus

Artikkeli on toteutettu osana Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston Tasa-arvoinen yhteiskunta -ohjelmasta rahoitettua ArtsEqual-hanketta (hankenumero 314223/2017)

Lähteet

* Tähdellä merkityt lähteet kuuluvat meta-analyysin aineistoon.

Aluehallintovirasto 2014. *Taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus 2012*.

Aluehallintovirastojen peruspalvelujen arviointi. Etelä-Suomen aluehallintoviraston julkaisuja 28/2014.

Allsup, Randall Everet 2011. Classical musicians and popular music: strategies and perspectives. *Music Educators Journal* Vol. 97. Nro 3, 30–34.

Biesta, Gert 1994. Education as practical intersubjectivity: Towards a critical/pragmatic understanding of education. *Educational Theory* Vol. 44. Nro 3, 299–317.

Freire, Paulo 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

Bingham, Charles, & Biesta, Gert 2010. *Jacques Rancière: Education, truth, emancipation*. Continuum.

- Björk, Cecilia 2016. *In Search of Good Relationships to Music: Understanding Aspiration and Challenge in Developing Music School Teacher Practices*. Doctoral dissertation. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- *Björk, Cecilia, Di Lorenzo Tillborg, Adriana., Heimonen, Marja, Holst, Finn, Jordhus-Lier, Anne., Rønningen, Anders, Aglen, Gry S., & Laes, Tuulikki 2018. Music education policy in schools of music and performing arts in four Nordic countries: the potential of multi-actor processes. *Musiikkikasvatus* Vol. 21. Nro 2, 10–37.
- *Björk, Cecilia, & Heimonen, Marja 2019. Music schools and human flourishing: What can national education policy enable and restrict? Teoksessa Michaela Hahn & Franz-Otto Hofecker (toim.), *The Future of Music Schools – European Perspectives. Music School Research II*. Cultural Institutions Studies. St. Pölten: Musikschulmanagement Niederösterreich GmbH, 35–50.
- Buber, Marti 2003. *Between man and man*. Routledge.
- *Buck, Ralph & Turpeinen, Isto 2016. Dance Matters for Boys and Fathers. *Nordic Journal of Dance* Vol. 7. Nro 2, 16–27.
- Campbell, Fiona A. K. 2008. Exploring internalized ableism using critical race theory. *Disability & society* Vol. 23. Nro 2, 151–162.
- Datnow, Amanda & Park, Vicki 2018. Opening or closing doors for students? Equity and data use in schools. *Journal of Educational Change* Vol. 19. Nro 2, 131–152.
- *Elmgren, Heidi 2019. Merit-based exclusion in Finnish music schools. *International Journal of Music Education* Vol. 37. Nro 3, 425–439.
- 2021. Hindrances to recognition in Finnish music schools. *International Journal of Music Education* Vol. 39. Nro 2, 202–217.
- Hasu, Johanna 2017. ”Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä”: Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa - oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7187-8>
- Heimonen, Marja 2002. *Music education & law: Regulation as an instrument*. Studia Musica 17. Helsinki: Sibelius-Academy.
- 2006. Justifying the Right to Music Education. *Philosophy of Music Education Review* Vol. 14. Nro 2, 119–141.
- *Heimonen, Marja & Hebert, David G. 2019. Advancing music education via Nordic cooperation: Equity and equality as central concepts in Finland. Teoksessa David G. Hebert & Torun Bakken Hauge (toim.), *Advancing Music Education in Northern Europe*. Routledge/ Taylor & Francis, 119–140.
- Henning, Ina & Schult, Johannes 2021. Equity and inclusion in extracurricular musical activities: empirical findings from Germany and implications for teaching music in secondary school. *Music Education Research*, published online first May 17, 2021. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1929141>
- Hoon, Christina 2013. Meta-synthesis of qualitative case studies: An approach to theory building. *Organizational Research Methods* Vol. 16. Nro 4, 522–556.
- Juntunen, Marja-Leena 2018. Promoting accessibility and equality in Finnish Basic Education in the Arts. *Musiikkikasvatus* Vol. 21. Nro 2, 78–88.
- *Juntunen, Marja-Leena & Kivijärvi, Sanna 2019. Opetuksen saavutettavuuden lisääminen taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa. Kyselyn raportointia. *Musiikkikasvatus* Vol. 22. Nro 2, 70–87.
- Kallio, Alexis A. 2015. *Navigating (un)popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education*. Doctoral dissertation. Studia Musica 65. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

- *Kallio, Alexis A. & Heimonen, Marja 2019. A toothless tiger? Capabilities for indigenous self-determination in and through Finland's extracurricular music education system. *Music Education Research*. Vol 21. Nro 2, 150–160. Julkaistu online 2018.
- *Kallio, Alexis A. & Länsman, Hildá 2018. Sami Re-Imaginings of Equality in/through Extracurricular Arts Education in Finland. *International Journal of Education and the Arts* Vol. 18. Nro 7, open access online.
- *Kallio, Alexis A. & Väkevä, Lauri 2017. Inclusive Popular Music Education? Teoksessa Antti-Ville Kärjä & Fabian Holt (toim.), *The Oxford Handbook on Popular Music in the Nordic Countries*. Oxford University Press, 75–90.
- Kamensky, Hanna 2018. The Floora project: Multi-professional cross-sector collaboration in the Finnish music school system. *Musiikkikasvatus* Vol. 21. Nro 2, 114–115.
- Kantola, Johanna, Nousiainen, Kevät & Saari, Milja (toim.) 2012. *Tasa-arvo toisin nähtynä*. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus
- Karlsen, Sidsel 2013. Immigrant students and the “homeland music”: Meanings, negotiations and implications. *Research Studies in Music Education* Vol 35. Nro 2, 161–177.
- Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo 2005. *Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino.
- *Kivijärvi, Sanna 2018. Nuotinkirjoituksen merkitykset yhdenvertaisuuden näkökulmasta – Kuvionuotit suomalaisessa musiikkikasvatusjärjestelmässä. *Musiikki* Vol. 48. Nro 2, 60–62.
- * — 2019. Applicability of an applied music notation system: A case study of Figurenotes. *International Journal of Music Education* Vol. 37. Nro 4, 654–666.
- * — 2021. Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy. *Studia Musica* 88. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- *Kivijärvi, Sanna & Poutiainen, Ari 2019. Supplying social capital through music education: A study on interaction in special educational needs students' concerts. *Research Studies in Music Education* Vol. 42. Nro 3, 347–367.
- *Kivijärvi, Sanna & Rautiainen, Pauli 2020a. Contesting music education policies through the concept of reasonable accommodation: Teacher autonomy and equity enactment in Finnish music education. *Research Studies in Music Education*. E-pub ahead of print. <https://doi.org/10.1177/1321103X20924142>
- 2020b. *Kohtuullinen mukauttaminen musiikinopetuksen yhdenvertaisuuden edistäjänä*. Kunnille, oppilaitoksille ja yksittäisille opettajille suunnattu toimenpidesuositus. *ArtsEqual* 2/2020.
- * — 2021. Equity evolvement in Basic Education in the Arts music education in Finland through the case of “Figurenotes”. *Nordic Research in Music Education* Vol. 2. Nro 1, 20–45.
- *Kivijärvi, Sanna, Sutela, Katja & Ahokas, Riikka 2016. A Conceptual Discussion of Embodiment in Special Music Education: Dalcroze Eurhythmics as a case. *Approaches: An Interdisciplinary Journal for Music Therapy*, Special Issue on Dalcroze approach, health and well-being Vol. 8. Nro 2, 169–178.
- *Kivijärvi, Sanna & Väkevä, Lauri 2020. Considering equity in applying Western standard music notation from a social justice standpoint: Against the notation argument. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* Vol. 19. Nro 1, 153–173.
- 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*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kuokkanen, Rauna 2005. Láhi and attáldat: The philosophy of the gift and Sami education. *Australian Journal of Indigenous Education* Vol 34, 20–32.

- Kuoppamäki, Anna 2015. Gender Lessons. Girls and boys negotiating learning community in Basics of Music. *Studia Musica* 63. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- *Kuoppamäki, Anna & Vilmilä, Fanny 2017. ”Musta tuntui että mulla on ohjat.” Nuoret musiikillisen toimijuuden sanoittajina. *Nuorisotutkimus* 2017. Nro 1–2, 5–25.
- *Laes, Tuulikki 2017a. Beyond participation. A Reflexive Narrative of the Inclusive Potentials of Activist Scholarship in Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* Vol. 210–211, 137–151.
- *— 2017b. *The (im)possibility of inclusion. Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education.* *Studia Musica* 72. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Laes, Tuulikki, Juntunen, Marja-Leena, Heimonen, Marja, Kamensky, Hanna, Kivijärvi, Sanna, Nieminen, Kati, Tuovinen, Tuulia, Turpeinen, Isto, Elmgren, Heidi, Linnapuomi, Aura & Korhonen, Outi 2018. Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana. ArtsEqual toimenpidesuositus 1/2018. Helsinki: Taideyliopisto.
- *Laes, Tuulikki & Rautiainen, Pauli 2018. Osallistuminen taiteeseen ja kulttuuriin – elinikäinen oikeus vai velvollisuus? *Aikuiskasvatus* Vol. 38. Nro 2, 130–139.
- *Laes, Tuulikki & Schmidt, Patrick 2016. Activism within music education: working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *British Journal of Music Education* Vol. 33. Nro 1, 5–23. <https://doi.org/10.1017/S0265051715000224>
- *Laes, Tuulikki & Westerlund, Heidi 2018. Performing disability in music teacher education: Moving beyond inclusion through expanded professionalism. *International Journal of Music Education* Vol. 36. Nro 1, 34–46.
- *Laes, Tuulikki & Westerlund, Heidi, Saether, Eva & Kamensky, Hanna 2021. Practicing civic professionalism through inter-professional collaboration: Reconnecting quality with equality in the Nordic music school system. Teoksessa Heidi Westerlund & Helena Gaunt (toim.), *Expanding professionalism in music and higher music education. A changing game.* Routledge, SEMPRES, 16–29.
- *Laes, Tuulikki & Westerlund, Heidi, Väkevä, Lauri & Juntunen, Marja-Leena 2018. Suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tehtävä nyky-yhteiskunnassa: Ehdotelma systemiseksi muutokseksi. *Musiikki* Vol. 48. Nro 2, 5–25.
- Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2015. *Harvojen yhteiskunta vai kaikkien kansakunta? Hallituskausi 2011–2015 lapsen oikeuksien näkökulmasta.* Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisu 2015:1. <http://vuosikirja.lapsiasia.fi/wp-content/themes/lav-vuosikirja/files/lapsiasiavaltuutettu-vuosikirja-2015.pdf>
- Lebler, Don 2008. Popular music pedagogy: Peer learning in practice. *Music Education Research* Vol. 10. Nro 2, 193–213.
- Lempiäinen, Kirsti 2014. Emansipaatio ja pedagogiikka. *Sukupuolentutkimus–Genusforskning*, Vol. 27. Nro 4, 63–66.
- *Lehikoinen, Kai & Turpeinen, Isto 2021 painossa. Fear, Coping and Peer Support in Male Dance Students’ Reflections. Teoksessa Doug Risner & Beggy Watson (toim.), *Masculinity, Intersectionality & Identity: Why Boys (Don’t) Dance.* Palgrave Macmillan.
- *López-Íñiguez, Guadalupe 2017a. Constructivist Self-Regulated Music Learning. *Finnish Journal of Music Education* Vol. 20. Nro 1, 134–138.
- *— 2017b. Teaching Instrumental Music Students Constructively and Fairly: Theoretical Overview and Practical Guidelines. Teoksessa Eduardo Lopes (toim.), *Tópicos de Pesquisa para a Aprendizagem do Instrumento Musical* (Research themes for the learning of musical instruments). Goiânia, Brazil: Kelps, 104–120.

- * — 2017c. The World of Possibility in the Music Classroom: Constructivism and Embodiment as Student-Centered Approaches to Learning – Introduction to the Symposium. *Finnish Journal of Music Education* Vol. 20. Nro 1, 108–109.
- Luoma, Tiia 2020. *Taiteen perusopetus 2020. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä* lukuvuonna 2019–2020. Raportit ja selvitykset 2020:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Marsio, Leena 2013. *Hallintomallit taiteen perusopetuksen oppilaitoksissa*. Selvitystyö. Vantaan kaupunki.
- Martin, Mari 2017. Lastenkulttuurikeskukset osallisuutta tuottamassa. Huoltajien arvioita lastensa osallistumisesta ja osallisuudesta taiteeseen ja kulttuuriin. Lastenkulttuurikeskusten liitto ja Taideyliopiston ArtsEqual-hanke. *Kokos julkaisusarja 2 / 2017*. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/233209/Kokos_2_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- McCormick, Janice, Rodney, Patricia & Varcoe, Colleen 2003. Reinterpretations across studies: An approach to meta-analysis. *Qualitative health research* Vol 13. Nro 7, 933–944.
- McPherson, Gary E. & Lehmann, Andreas C. 2018. Exceptional musical abilities: Musical prodigies. Teoksessa Gary E. McPherson & Graham F. Welch (toim.), *Special Needs, Community Music, and Adult Learning: An Oxford Handbook of Music Education, Volume 4*. Oxford University, 28–48.
- Moisala, Pirkko 2010. Strategies of survival: Traditional music, politics, and music education among two minorities of Finland. Teoksessa Robin Elliot & Gordon E. Smith (toim.), *Music traditions, cultures & contexts*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press, 209–227.
- Mouffe, Chantal 2007. *Prácticas artísticas y democracia agonística* (Vol. 4). Universidad Autònoma de Barcelona.
- 2013. *Agonistics: Thinking the world politically*. Verso Books.
- Nousiainen, Kevät 2012. Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn. Teoksessa Johanna Kantola, Kevät Nousiainen & Milla Saari (toim.), *Tasa-arvo toisin nähtynä*. Oikeuden ja politiikan *näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 31–56.
- Nussbaum, Martha 2003. Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. *Feminist Economics* Vol. 9. Nro 2–3, 33–59. doi:10.1080/1354570022000077926.
- 2009. Tagore, Dewey, and the imminent demise of liberal education. Teoksessa Harvey Siegel (toim.), *The Oxford handbook of philosophy of education*. New York: Oxford University Press, 52–64.
- Nussbaum, Martha & Sen, Amartya 1993. *The Quality of Life*. New York: Oxford University Press.
- OKM 2014. *Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus*. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:15.
- 2021. *Taide, kulttuuri ja moninainen Suomi*. Kulttuuripolitiikka, maahanmuuttajat ja kulttuurisen moninaisuuden edistäminen - työryhmän loppuraportti. OKM:n julkaisuja 2021:2.
- OPH 2017. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Patel, Leigh 2016. *Decolonizing educational research: From ownership to answerability*. Routledge.
- Rencièrè, Jacques 1991. *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford University Press.
- 2006. *Hatred of Democracy*. London: Verso.
- Sachs, Judyth 2003. *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.

- Sahlberg, Pasi 2007. Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of education policy* Vol. 22. Nro 2, 147–171.
- 2015. *Finnish Lessons 2.0. What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers' College Press.
- Saloviita, Timo 2020. Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 64. Nro 2, 270–282, DOI: 10.1080/00313831.2018.1541819
- Schmidt, Patrick 2019. *Policy as practice: A guide for music educators*. Oxford University Press.
- Schmidt, Ronald 2014. Value-critical policy analysis. Teoksessa Dvora Yanow & Peregrine Schwartz-Shea (toim.), *Interpretation and method. Empirical research methods and the interpretive turn*. M. E. Sharpe, 322–337.
- Senge, Peter 2006. Systems citizenship: The leadership mandate for this millennium. *Leader to Leader* Vol. 41, 21–26. doi:10.1002/ltl.186
- Slee, Roger 2008. Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education* Vol. 18, 99–116. doi: 10.1080/09620210802351342
- Shaughnessy, Michael F. 2010. A Reflective Conversation with Roland S Persson: Understanding Musical Giftedness. *Gifted Education International* Vol. 27. Nro 2, 182–189.
- Slee, Roger & Allan, Julie 2001. Excluding the included: a recognition of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education* Vol. 11. Nro 2, 173–191. doi: 10.1080/09620210100200073
- Therborn, Göran 2014. *Eriarvoisuus tappaa*. Suom. Tatu Henttonen. Vastapaino.
- 2016. An age of progress? *New Left Review* Vol. 99, 27–38
- Tiainen, Heli, Heikkinen, Maami, Kontunen, Kaija, Lavaste, Anna-Elina, Nysten, Leif, Seilo, Marja-Leena, Väitalo, Carita & Korkeakoski, Esko 2012. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto 57. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_57.pdf
- Tilastokeskus 2020a. *Erityisopetus*. <https://www.stat.fi/til/erop/>
- 2020b. *Väestö*. https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html
- Timulak, Ladislav 2009. Meta-analysis of qualitative studies: A tool for reviewing qualitative research findings in psychotherapy. *Psychotherapy Research* Vol. 19. Nro 4–5, 591–600.
- 2014. *Qualitative meta-analysis*. Teoksessa Uwe Flick (toim.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Sage, 481–495.
- Tomperi, Tuukka, Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino, 7–38.
- Tonkens, Evelien 2016. Professions, service users and citizenship. Teoksessa Mike Dent, Ivy L. Bourgeault, Jean-Louise Denis & Ellen Kuhlmann (toim.), *The Routledge companion to the professions and professionalism*. Routledge, 45–56.
- TPOPS 2017. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Turpeinen, Isto 2015. *Raakalautaa ja rakkautta. Kolme sommitelmaa oman elämän tanssista*. Acta Scenica 41. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- * — 2017. Raw board working style, pedagogical love and gender. Teoksessa Charlotte Svendler Nielsen & Susan R. Koff. (toim.), *Exploring identities in dance*. Proceedings of the daCi Copenhagen 2015. <http://ausdance.org.au/publications/details/exploring-identities-in-dance>
- *Turpeinen, Isto & Buck, Ralph 2016. Dance Matters for Boys and Fathers. *Nordic Journal of Dance* Vol. 7, 2, 16–27.

- * — 2019. Fathers and Sons. Discussing Encounters and Dance. Teoksessa K. E. Bond. (toim.), *Dance and the Quality of Life*. Springer, 227–243.
- Vettenranta, Jouni 2015. Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa. Teoksessa Jouni Välijärvi & Pekka Kupari ym. (toim.), *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012-tutkimustuloksia*. (s. 72–93). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettavissa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75126/okm6.pdf>. Luettu 25.5.2019.
- Vismanen, Elina, Räisänen, Petteri & Sariola, Reetta 2016. *Taiteen perusopetuksen tila ja kehittämistarpeet Helsingissä*. Helsinki: Helsingin kulttuurikeskus.
- Väkevä, Lauri 2006. Teaching popular music in Finland: What's up, what's ahead? *International Journal of Music Education* Vol. 24. Nro 2, 126–131.
- 2015. Arts Education for All. *Musiikkikasvatus* Vol. 18. Nro 2, 119–120.
- * — 2017. The Politics in Teaching Popular Music: A Rancièrian View. Teoksessa Carlos Xavier Rodriguez (toim.), *Coming of Age: Teaching and Learning Popular Music in Academia*. University of Michigan Press. <http://dx.doi.org/10.3998/mpub.9470277>
- Väkevä, Lauri, Westerlund, Heidi & Ilmola-Sheppard, Leena 2017. Social Innovations in Music Education: Creating Institutional Resilience for Increasing Social Justice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* Vol. 16. Nro 3, 129–147.
- Välijärvi, Jouni (toim.) 2019. *Edellytykset kasvuun, oppimiseen ja osallisuuteen kaikille. Tutkijoiden havaintoja ja suosituksia lasten ja nuorten monipuolisen kehityksen, terveyden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edistämiseksi*. Valtioneuvoston julkaisuja 2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-701-7>
- Westerlund, Heidi 2006. Garage Rock Band – A Future Model for Developing Musical Expertise? *International Journal of Music Education* Vol. 24. Nro 2, 119–125.
- Westerlund, Heidi, Karttunen, Sari, Lehikoinen, Kai, Laes Tuulikki, Väkevä Lauri & Anttila Eeva 2021. Expanding Professional Responsibility in Arts Education: Social Innovations Paving the Way for Systems Reflexivity. *International Journal of Education & the Arts* Vol. 22. Nro 8. DOI: 10.26209/ijea22n8 https://www.researchgate.net/publication/354010036_Expanding_Professional_Responsibility_in_Arts_Education_Social_Innovations_Paving_the_Way_for_Systems_Reflexivity
- Westerlund, Heidi & Väkevä, Lauri 2010. Onko demokraattinen musiikkikasvatus mahdollista 2010-luvun Helsingissä? Teoksessa Tuulikki Koskinen, Pekka Mustonen & Reetta Sariola (toim.), *Taidekasvatuksen Helsinki. Lasten ja nuorten taide- ja kulttuurikasvatus*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus, 150–157.
- Westerlund, Heidi, Väkevä, Lauri, & Ilmola-Sheppard, Leena 2019. How music schools justify themselves: Meeting the social challenges of the twenty-first century. Teoksessa Michaela Hahn & Franz-Otto Hofecker (toim.), *The future of music schools - European perspectives*. Musikschulmanagement Niederösterreich, 15–33.
- Yle.fi. 2021. *YK:n ihmisoikeuskomitea suositaa Suomea edistämään saamelaiskäräjälain uudistamista ja ILO 169 -sopimuksen ratifiointia*. Yle-uutinen 7.4.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11872718>
- Young, Kathryn S. & Mintz, Emily 2008. A comparison: Difference, dependency, and stigmatization in special education and disability studies. Teoksessa Susan L. Gabel & Scot Danforth (toim.), *Disability & the Politics of Education. An International Reader*. New York: Peter Lang, 499–516.