

HEIDI WESTERLUND

TAIDEKASVATUS NOTKEASSA MODERNISSA

Systeeminen visio suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tulevaisuuteen

Johdanto

Yksi sosiologian merkittävimpiä aikalaisdiagnostisia käsityksiä on Zygmunt Baumanin (2002) moderniin liittyvien instituutioiden ”notkeutuminen” (*liquid modernity*) – käsite, joka haastaa yhteiskunnan eri alueiden tulevaisuuden visioita myös taiteiden alueilla. Notkealla modernilla Bauman tarkoittaa ”ihmisiä ja organisaatioita vakauttavien, vielä hetkellisesti kiinteiden tai tukevien (*solid*) rakenteiden ja instituutioiden muuntumista ’nestemäisiksi’ ja prosessinomaisiksi” (Erola ym. 2013, 220). Näkökulma ei nouse yhteiskunnallisesta tyhjiöstä, vaan Baumanin notkean modernin diagnoosi liittyy kasvavaan epätasa-arvoon ja polarisaatioon yhteiskunnan eliitin ja muun väestön välillä (Campbell ym. 2018): ”Bauman kutsuu lukijansa näkemään maailman sen heikoimpien yksilöiden näkökulmasta ja kertomaan sen jälkeen rehellisesti kenelle tahansa, että yhteiskuntamme ovat hyviä, sivistyneitä, edistyneitä, vapaita” (Campbell ym. 2018, 352, kirj. käännös). Toisin sanoen yhteiskunnan ongelmat ovat pohjimmiltaan moraalisia ongelmia – ongelmia, jotka määrittelevät sen, mitä on olla ihminen.

Suomalaiset sosiologit Jani Erola, Anni Pessi ja Juho Saari (2013) näkevät Baumanin notkean modernin määrittävän etenkin työelämän muutosta ja hyvinvointivaltion instituutioita, joihin voidaan lukea myös tämän artikkelin tarkastelun kohteena oleva taiteen perusopetus suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä. Suomessa musiikkikasvatus on eurooppalaiseen tapaan järjestetty peruskoulun ohella suhteellisen vakaan aseman saavuttaneella, suurelta osin julkisin varoin ylläpidetyllä musiikkioppilaitosjärjestelmällä, joka toteuttaa taiteen perusopetusta (Opetushallitus 2005; OKM 2015). Osana eurooppalaista verkostoa musiikkioppilaitosjärjestelmä on kansainvälisesti verkostoitunut sekä kansallisesti järjestäytynyt ja säädelty (ks. mm. Heimonen 2002; Kuha 2017; Laes ym. 2018). Musiikkioppilaitosjärjestelmä on moderniteetin ja sodanjälkeisen hyvinvointivaltion aikaansaannos (88 oppilaitosta oli valtionosuuden piirissä lukuvuonna 2019–20 [Luoma 2020, 24]), ja sen toiminta on perustunut kansallisen kulttuurisen rakentamisen eetokseen ja erityisasiantuntijoiden tietoperustaiseen auktoriteettiin ja autonomiaan. Tämän autonomian Bauman monen muun sosiologin tapaan kuitenkin väittää nyt hau-

rastuvan globalisaation luomassa murroksessa: ”tulevaisuuden maailma on rakenteisiin ja kulttuuriin nähden deinstitutionalisoitua tilapäisyyden ja epävarmuuden maailma” (Erola ym. 2013, 219).

Tarkastelen tässä artikkelissa, kuinka notkean modernin logiikka haastaa erityisesti suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tulevaisuuden visiot ja moraalisen oikeutuksen, jossa yhteiskunnan muutokset voivat näyttäytyä taiteen ulkopuolisina ja epärelevantteina suhteessa musiikkikasvattajan ammatilliseen vastuullisuuteen.¹ Vaikka tasa-arvo maantieteellisen saavutettavuuden kautta on ollut yksi keskeinen kriteeri suomalaisen musiikkioppilaitosverkoston kehittämiseksi (Björk 2016), on ammatillinen diskurssi oppilaitoksissa perinteisesti kiinnittynyt taiteen laatuun (Laes 2018; Laes ym. 2021). Notkea moderniteetti edellyttää Baumanin mukaan moraalien ja vastuullisuuden renessanssia: uudenlaista moraalisen omantunnon heräämistä suhteessa yhteiskunnan heikompiin osiin (Bauman 1993, 249).

Tutkimuskonteksti ja tarkastelun näkökulma

Suomalainen yhteiskunta, kuten muut eurooppalaiset yhteiskunnat, joutuu monessa suhteessa kohtaamaan Baumanin kuvaaman epävarmuuden maailman. Näitä ongelmia ovat muun muassa väestörakenteen muutokset ja niihin liittyvät sosiaaliset, kulttuuriset, taloudelliset ja poliittiset ongelmat: vanheneva väestö (Tilastokeskus 2015) ja tästä johtuva ns. valtion talouden kestävyysvaje (Ilmola & Casti 2014), lisääntyvästä maahanmuutosta aiheutuva sosiaalinen ja taloudellinen eriarvoisuus, peritty köyhyys ja kulttuurinen syrjäytyminen (Putnam 2015) sekä syvenevä poliittinen polarisaatio ja siihen liittyvät ääri-ilmiöt (Castells 2010). Saksalainen sosiologi Steven Vertovec (2007) analysoi jo ennen viimeisintä pakolaistulvaa, että tuleme elämään lisääntyvässä määrin kompleksisen superdiversiteetin olosuhteissa. Tilastokeskuksen (2021) viimeisimmän maahanmuuttoa koskevan tilaston mukaan Suomessa vakituisesti vuoden 2020 lopussa asuneista 30–34-vuotiaista henkilöistä joka seitsemäs ja pääkaupunkiseudulla joka neljäs kouluikäinen oli ulkomaalaistaustainen. Aiempi kansakunnan kuviteltu yhteisö (*imagined community*), jota yhteiskunnan instituutiot rakentavat ja ylläpitävät, näyttäytyy nyt kansainvälisesti eri uskontojen, kansallisuuksien ja etnisyyksien intersektionaalisenä sekoituksena. Tämä puolestaan luo levottomuutta valtion rahoittamien instituutioiden toimintaan ja lisää tunnetta ”elämän ennustamattomuudesta ja kontrolloimattomuudesta” (Castells 2010, 27). Tämä diagnoosi tilanteesta on näkynyt myös viime vuosien kansainvälisissä poliittisissa suosituksissa. Esimerkiksi Unesco (Mansouri 2017) korostaa koko julkisen sektorin vastuuta yhteisten ongelmien ratkaisemisessa. Euroopan unioni peräänkuuluttaa yhteiskuntaa integroivaa toimintaa vastauksena ”polykriisiin” (Vision Europe Summit 2016), jota Bauman (2017) kutsuu ihmisyyden kriisiksi (*crisis of humanity*). Mitään yhtä suomalaista yhteisöä ei tämän mukaan ole, vaan Baumanin sanoin ennemminkin ”me- ja he” -asetelma (Bauman 2001), jossa yhteisö on aina ennemminkin

1. Musiikkikasvatuksessa aiempi diskurssi notkeasta modernista on keskittynyt lähinnä mikrotason ilmiöihin, pedagogiseen vuorovaikutukseen ja oppimisen sisältöihin (esim. Kallio ym. 2014; Karlsen & Westerlund 2015), ei niinkään taidekasvatuksen ammatilliseen ”peliin” (Bourdieu 1985) ja laajempien institutionalisoitujen muotojen kriittiseen tarkasteluun ja niiden poliittiseen rooliin yhteiskunnassa.

jälkikäteen esitetty konstruktio, halun ilmaisu tai kutsu tulla yhteen kuin kuvaus todellisuudesta (Bauman & May 1990, 44).

Miten nämä yhteiskunnalliset muutokset liittyvät musiikkioppilaitoksiin, joissa keskeistä on musiikin opetus? Taloustieteilijä Thomas Piketty (2014) varoittaa, että nykyinen kehityskulku, jossa julkisen talouden tukemaan toimintaan osallistuvat vain jo entuudestaan hyväosaiset, vaarantaa demokratian ja johtaa 1800-luvun tilanteeseen, jossa räjähdysmäinen tuloerojen kasvu saa aikaan yhteiskunnan radikaalin eriarvoistumisen. Piketty tarkastelee tässä valossa myös kasvatusta ja peräänkuuluttaa oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa ja egalitarisempaa näkökulmaa kasvatukseen sekä jaettuun tietoon ja valtaan. Vaikka suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän oppilaiden sosiaalisesta taustasta ei ole tilastoja, Pikettyn huolesta olennaista tässä on se, että julkisten palveluiden oletetaan nyt siirtyvän kohti intensiivistä, vastuullista ja kunnioittavaa yhteistyötä erilaisten toimijoiden välillä, jotta laajoihin yhteiskunnallisiin ongelmiin voitaisiin vastata. John Saltmarsh (2017) kutsuu tätä politiikan yhteisölliseksi käännteeksi: siirtymänä ”yhteisen hyvän regimiä” (*the public good regime*) kohti ”yhteisen sitoutumisen regimiä” (*the public engagement regime*). Aiemmin oletuksena on ollut, että erikoistuneet asiantuntijat välittävät julkisten ongelmien ratkaisut yhteisölle, kun sen sijaan nyt yhteisen hyvän regimiä ohjataan tietoisesti kohti sidosryhmäyhteistyötä, jossa on keskeistä institutionaalinen muutos ja asiantuntijoiden oman toiminnan sisäinen uudistuminen (Saltmarsh 2017). Siirtymän oletetaan olevan välttämätön, jotta julkiset palvelut kykenevät vastaamaan yhteiskunnallisiin muutoksiin sen sijaan, että ne kotoituvat entiseen tapaan erityistehtävänsä ympärille. Koska toisen maailmansodan jälkeisessä yhteiskunnassa tapahtunut ammatillinen eriytyminen ja erikoistuminen ovat heikentäneet eri alojen keskinäistä vuorovaikutusta, tarvitaan myös erityisiä ja tietoisia toimenpiteitä tilanteen muuttamiseksi (Gaunt & Westerlund 2021; Casciaro ym. 2019; Ilmola-Sheppard ym. 2021). Kyse on näin ollen yhtäältä kapean musiikillisen ja pedagogisen erikoistumisen ja toisaalta sosiaalisen vastuullisuuden välisistä suhteista (Boyte & Fretz 2010).

Tarkastelen tästä näkökulmasta Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston rahoittaman kuusivuotisen, monitieteisen ArtsEqual-hankkeen tutkimustuloksia kysyen, mitä Baumanin tarkoittama ”moraalisen omantunnon herääminen” suhteessa yhteiskunnan heikompiosaisiin (Bauman 1993, 249) ja yhteisen sitoutumisen regiimiin liittyvä ”yhteistoiminnallinen käänne” (Saltmarsh 2017) voisivat tarkoittaa musiikkioppilaitosten näkökulmasta. Hankkeen tutkimuksen taustalla oli oletus, että myös musiikkioppilaitokset joutuvat tasapainottelemaan yhtäältä perinteisen erikoistuneen musiikinopetuksen tavoitteiden ja toisaalta laajempien sosiaalisten, inklusiivisten tavoitteiden ja niitä säätelevien kansainvälisten, kansallisten ja paikallisten poliittisten suositusten välillä (Björk & Heimonen 2019). Teoreettisesti hankkeessa lähdettiin siitä, että sopeutuminen nyky-yhteiskunnan nopeisiin ja monimutkaisiin sosiaalisiin, kulttuurisiin ja taloudellisiin muutoksiin edellyttää *resilienssiä* eli järjestelmän sisäistä ketteryyttä, kykyä uudistua ja uudelleen organisoida itseään (Folke 2006, 253). Resilienssillä tarkoitetaan tässä tarkastelussa instituution tietoista kykyä adaptoitua muuttuvaan yhteiskuntaan, jolloin käsitteeseen liittyy myös jonkinasteinen normatiivisuus (Brand & Jax 2007).

Resilienssi liitettiin hankkeessa sosiaalisten innovaatioiden potentiaaliin tuottaa uudenlaista toimintaa, joka luo joustavuutta instituutioiden polkuriippuvaisuuteen ja antaa julkisen toiminnan institutionalisoituneille alueille välineitä taistella sosiaalista ulos

sulkemista ja segregatiota vastaan (Moulaert ym. 2013). Sosiaaliset innovaatiot perustuvat prosesseihin ja kokeiluun, mielikuvitukseen ja dialektiseen ilmaantumiseen ja systeemin jatkuvaan uudelleen keksimiseen ennemminkin kuin lineaarisiin suunnitelmiin ja kurinalaisuuteen (Mangabeira Unger 2015). Kaupunkitutkijat ovat erityisesti huomioineet taiteen ja taiteilijoiden olevan etujoukoissa valloittamassa laiminlyötyjä alueita ja alikäytettyjä naapurustoja (Tremblay ym. 2013). Musiikin ja musiikkikasvatuksen alueella sosiaalisten innovaatioiden ajatus on kuitenkin suhteellisen uusi.

Tämän artikkelin tarkastelun taustalla on seuraava logiikka: koska tiedämme julkisen rahoituksen pienentyvän ja eriarvoisuuden lisääntyvän (Ilmola & Casti 2014; Ilmola ym. 2021), on musiikkioppilaitosjärjestelmän kaltaisten laajojen kansallisten järjestelmien ja julkisten palveluiden kyettävä uudistamaan paitsi mikrotason pedagogista toimintaa myös laajemmin ajatusta taidekasvatuksen organisaatioiden tehtävästä muuttuvassa yhteiskunnassa. Lähdän teoreettisesti siitä, että musiikkioppilaitosjärjestelmän toimintaa tulisi tarkastella systeemien näkökulmasta ja merkityksiä sosiaalisina rakenteina (Bauman 1985, 14), jotta voimme havaita ne mekanismit, jotka tuottavat *rakenteellista* epätasa-arvoa ja ei-toivottuja sosiaalisia seuraamuksia. Systeeminäkökulmasta musiikkioppilaitosten tulisi uudistaa omaa toimintaansa suhteessa erilaisiin aikaamme liittyviin muutoksiin. Näissä muutoksissa ei ole kyse vain uudenlaisen musiikin ja esteetiikan ilmaantumisesta vaan sen hahmottamisesta, miten rakenteelliset ongelmat liittyvät systeemin toimintaan ja miten systeemi voi aktiivisesti uudistaa omaa toimintaansa tästä näkökulmasta. Donatella Meadowsin ja Peter Sengen systeemiajatteluun nojautuen väitän, että systeemin uudistumisen edellytyksenä on oman toiminnan syvimpien arvojen ja *mentaalisten mallien* tiedostaminen ja kriittinen reflektointi suhteessa yhteiskunnan muutoksiin. Väitän edelleen ArtsEqual-hankkeen tutkimuksen perusteella, että mikäli musiikkioppilaitosten toimintaa ohjaa *meritokraattinen mentaalinen malli* (Elmgren 2019; Ilmola ym. 2021), on epätodennäköistä, että systeemi pystyy tavoittelemaan todellista tasa-arvoa. Meritokratian avulla voidaan ristiriitaisessa tilanteessa perustella ja oikeuttaa erilaisia yksilöitä ja ryhmiä ulos sulkevia käytäntöjä. Sosiaaliset innovaatiot voidaan nähdä yhtenä mahdollisuutena meritokratian rakenteellista epäoikeudenmukaisuutta tuottavan valikoitumisen prosesseihin. Esitän myös, että systeemiajattelussa esitetty proaktiivinen tulevaisuuteen suuntautuva *luova johtajuus* ja *organisaation oppimisen näkökulma* (Senge 2006) valmistavat järjestelmää paremmin niihin muutoksiin, jotka se todennäköisesti kohtaa yhteiskunnan rakenteellisissa muutosprosesseissa. Sosiaaliset innovaatiot voivat toimia vastavoimana erikoistumiseen perustuvalla institutionaaliseen siiloutumiseen (Tett 2015) ja kiinteään moderniin liittyvälle instituution stabiilin vakauden ihanteelle. Yhdistän näin Baumanin notkean modernin ajatuksen eri systeemitieteilijöiden tutkimuksiin innovatiivisista, vastuullisista sosiaalisista systeemeistä.

Taidekasvatus sosiaalisten systeemien näkökulmasta

ArtsEqual-hankkeen Visions (Systems Analysis and Policy Recommendations) -ryhmässä taidekasvatusta tarkasteltiin julkisena palveluna sosiaalisten systeemien näkökulmas-

ta². Myös musiikkioppilaitokset tai koko musiikkioppilaitosjärjestelmä voidaan nähdä sosiaalisina systeemeinä, joiden tehtävä määrittyy sen mukaan, miten ne identifioivat itsensä suhteessa ympäristöön ja toisiin systeemeihin (Berger & Luckmann 1966; Luhmann 1995). Sosiologisen systeemiteorian ehkä tunnetuimman kehittäjän, Niklas Luhmannin systeemiteoriassa systeemi erottuu eronteon kautta: systeemi on ”kokonaisuus erosta systeemin ja sen ympäristön välillä tai kaikesta mitä se ei ole, mikä viittaa rajan olemassaoloon [...] ’systeemi/ympäristön’ käsitteellisessä erossa” (Luhmann 1995, 12–58, viitattu teoksessa Laermans 2016, 184). Luhmannilaisessa systeemiteoriassa taidepalvelu voidaan siis ymmärtää sosiaalisena systeeminä ja yhteiskunnan, vuorovaikutuksen ja organisaation suhteena. Systeemi rakentaa, ylläpitää ja puolustaa omaa identiteettiään tämän vuorovaikutuksen avulla (Luhmann 1995). Palvelujärjestelmän muutoksia tarkastellessa systeemin funktio määrittää tähän liittyvän ongelman kuitenkin siten, että on mahdollista vertailla ja valita useita ratkaisumalleja (Luhmann 1995). Inhimillisen elämän organisoituminen sosiaalisissa systeemeissä muodostuu näistä valinnan prosesseista³.

Yhteistä erilaisille systeemiajatteluun perustuville teorioille on se, että niiden avulla esimerkiksi taidepalvelujärjestelmää, sen arvoja ja periaatteita voidaan tarkastella suhteessa laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin ja järjestelmän tehtävään muuttuvan yhteiskunnan kehityksen kaareissa. Systeemiajattelussa voi näin ollen tarkastella musiikkioppilaitosjärjestelmää erikseen tai toisaalta järjestelmää osana laajempaa suomalaista taidekasvatusjärjestelmää. Sen avulla voidaan selittää taiteen ja taidekasvatuksen systeeminen järjestäytyminen sekä sen autonominen, itseään uusintava luonne siitähän huolimatta, että järjestelmä ymmärretään väistämättä yhteiskunnan rakenteellisten edellytysten yhteydessä muotoutuvaksi (Gonzales 2020, 33). Systeemiajattelussa ollaan toisin sanoen kiinnostuneita systeemien, niiden alasytemien ja ympäristön yhteyksistä ja keskinäisistä riippuvuuksista sekä kompleksisten systeemien luonteesta ja dynamiikasta, jota analysoimalla voidaan havaita, millaiset asiat estävät systeemin muutoksen ja joustavan toiminnan muuttuvissa olosuhteissa (Gonzales 2020, 4).

Systeemit voidaan ymmärtää ajassa ja paikassa kehittyvinä kompleksisina, lineaarisina tai ei-lineaarisisina ja dynaamisina tai vähemmän dynaamisina. Vaikka jokainen sosiaalinen systeemi linkittyy kulttuuriin, traditioihin ja uskontoon (Gonzales 2020, 33), esimerkiksi Luhmann pyrkii tietoisesti *ei-kulturalistiseen* asemointiin, jossa kulttuuri ei muodosta yhteistä moraliteettia toisin kuin monissa muissa yhteiskuntateorioissa ja jossa sosiaalisten systeemien komponentit eivät palaudu systeemissä toimivien yksilöiden tietoiseen toimintaan (Laermans 2016, 179). Musiikkioppilaitosten systeeminen tarkastelu

2. ArtsEqual-hankkeessa toimi kuusi tutkimusryhmää, joista yksi oli Visions-ryhmä. Visions-ryhmän tehtävänä oli laatia ja koordinoita toimenpidesuosituksia ja koota yhteen ja teoretisoida hankkeen tuloksia.

3. Luhmannin systeemiteoria ei redusoi teoreettisesti systeemin peruskomponentteja kommunikatiivisiin prosesseihin osallistuvien tietoisiin tekemisiin tai psyykkisiin systeemeihin (Laermans 2016, 179). Luhmann näkee systeemin nimenomaan kommunikaationa, joka voidaan erottaa psyykkisistä systeemeistä. Husserlia seuraten Luhmann olettaa, että jokaisessa merkityksen kokemuksessa (eli annetun ja sen seuraamisen välisessä erossa) on kyse aktuaalisen ja virtuaalisen välisen eron ykseydestä, joka todetaan hetkittäin mahdollisuutena ja mahdollisuuksien mahdollisuutena (Luhmann 1995, 75 viitattu Ramage ja Shipp 2020, 217). Luhmannin merkityksen teoria on näin ollen ”merkitystä käytössä” (Luhmann 1995, 217).

ei näin ollen myöskään välttämättä palaudu jonkin yhteiskunnassa oletetun, jaetun musiikillisen kulttuurin tai kulttuurin strukturalistisen tai generatiivisen oletuksen varassa. Luhmann oli myös ennemminkin kiinnostunut systeemin autopoieettisesta ja itseään säilyttävästä luonteesta kuin sen muutoksesta. Tässä artikkelissa tarkastelen musiikkioppilaitoksia avointen systeemien näkökulmasta, jossa systeemi nähdään vaikuttavana voimana suhteessa sen ympäristöön ja jossa ympäristö toisaalta vaikuttaa systeemiin ja jossa tämä dialoginen suhde on nimenomaan kiinnostuksen kohde (esim. Jung 2021). Avoimet systeemit ovat joustavia ja sopeutuvia, ja ne ovat olemassa erilaisten verkostojen hierarkiassa sekä vakauttavat ja uudistavat itseään palautetoimintojen kautta (Jung 2021, 20). Tästä näkökulmasta katsoen myös taidekasvatuksen peruspalveluita järjestävät tahot (sosiaalisena systeeminä ymmärrettyinä) eivät voi tukeutua vain itseään säilyttävään diskurssiin, vaan joutuvat muuttuvan yhteiskunnan politiikan, talouden, kasvatuksen ja tieteen systeemisten diskurssien ristipaineeseen.

Systeemin uudistavasta muutoksesta seuraa jännitteitä, jotka voivat johtaa ristiriitoihin, joita Donald Schön kutsui ”epistemologioiden taisteluksi” (Schön 1995, 34). Sisäinen uudistuminen haastaa aiemman ajattelun oikeutuksen ja mahdollisesti jopa instituution status quon. Ammatillisen käytännön epistemologiaa teoretisoineen Schönin mukaan jokaisella ammatillisella instituutiolla on epistemologia (Goldmanin [2011] mukaan voidaan puhua sosiaalisesta epistemologiasta), jonka varassa instituutio arvioi legitiimin tiedon ja tietämisen rajat. Tieto ei välttämättä rajaudu musiikkioppilaitosten osalta musiikkia koskevaan tietoon, vaan siihen voidaan lukea laajemmin kaikki toiminnan organisointiin liittyvä asiantuntijuus. Nyky-yhteiskunnan keskenään eripariset tai jopa ristiriitaiset odotukset sosiaalisen systeemin merkityksestä ja rajoista edellyttävät näin ammattilaisilta yhä enemmän kykyä navigoida erilaisten diskurssien välillä (esim. Vogd 2019). Musiikkioppilaitokset eivät tässä systeemisessä kuvassa ole näin ollen vain kulttuurisia tai sivistyksellisiä rakennelmia tai työpaikkoja tietynlaisen tiedon ja taidon jakamiseen ja uusintamiseen, vaan valtaa ja sosiaalisia etuoikeuksia tuottavia ja jakavia poliittisia rakennelmia (Laes ym. 2018). Voidaan siis väittää, että julkisen rahoituksen varassa olevien oppilaitosten tulee myös edistää julkisen vallan tärkeäksi näkemää ”mahdollisuuksien tasa-arvoa” (Putnam 2015) muokkaamalla sen institutionaalista epistemologiaa sen mukaisesti. Tämä näkökulma tekee toiminnasta väistämättä poliittista.

ArtsEqual-hankkeessa interventiot ja sosiaaliset innovaatiot sijoittuivat tähän ristiriitaisten odotusten maastoon. Sosiaaliset innovaatiot tuottivat sellaisia erityisiä toimenpiteitä, joiden perimmäisenä tarkoituksena oli tasa-arvon kysymysten edistäminen sen saavutettavuuden ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien merkityksessä suomalaisessa taiteen ja taidekasvatuksen palvelujärjestelmässä. Sosiaaliset innovaatiot olivat systeemisiiä interventioita eli ammatillisen toimijan tarkoituksellista toimintaa, joka pyrkii saamaan aikaan muutoksen suhteessa toiminnan rajoja koskevaan reflektioon (Ison 2017, 298).

Mentaalisten mallien tunnistaminen systeemisen muutoksen edellytyksenä

Donatella Meadowsin ja Peter Sengen systeemiajattelussa, johon tukeudun jatkossa, muutoksen mahdollisuus tai mahdottomuus ja tämän myötä toiminnan rajoja koskeva reflektio liittyy *mentaaliin malleihin* eli toiminnan rakenteita tuottaviin ajattelutaloihin. Mentaaliset mallit selittävät ajatteluprosesseja ja kuvailevat niitä uskomuksia,

asenteita ja kognitiivisia tapoja, jotka muotoavat ymmärrystämme myös ammatillisessa toiminnassa. Organisaation oppimista tutkineen Peter Sengen mukaan meidän tulee ymmärtää mentaalaisia mallejamme, jotta ymmärtäisimme toimintaamme:

Mentaaliset mallit eivät ole sinänsä hyviä tai pahoja. Ne ovat inhimillisiä. [...] Mutta nämä sisäiset maailmat ovat usein fragmentoituneita ja johtavat meidät toimimaan systeemeissä, joiden tuottamia lopputuloksia ei kukaan toivo. Systeemien näkeminen ja oman roolimme ymmärtäminen systeemien muotoutumisessa ovat saman kolikon kaksi eri puolta. (Senge 2011, 237, kirj. käänös.)

Mentaaliset mallit ovat tärkeitä, koska ne luovat jatkuvuuden menneen, nykyisyyden ja tulevaisuuden välille (Meadows 2015; Weick 1995). Ne luovat jatkuvuutta nimenomaan siksi, että vain osa mentaalista malleista paljastuu inhimillisessä vuorovaikutuksessa, jolloin vaihtoehtoisia malleja on vaikea hahmottaa. Jatkuvuus syntyy siitä, että ne ovat syntyneet pitkän ajan kuluessa ja vaikuttavat uusiin havaintoihin ja tulkintoihin, ei niinkään siitä, että osa niistä on hiljaista tietoa. Tätä sosiaalisten systeemien implisiittistä puolta on usein kuvattu jäävuorimallilla (kuvio 1). Malli illustroi, kuinka vain osa mentaalisten mallien todellisuutta tuottavasta toiminnasta on näkyvissä ja kuinka itse asiassa suurin osa todellisuutta jäsentävistä periaatteista ja rakenteista jää huomiomme ja reflektiomme ulkopuolelle. Jäävuoren pinnan alla olevaa todellisuutta on vaikea muuttaa, eikä sitä opita eksplisiittisesti. Siihen soseeritutaan ei-tietoisien toiminnan kautta. Tästä näkökulmasta katsoen ”jäävuoren huippu”, erilaisten tapahtumien sarja, on konkreettisesti vain pieni osa systeemin todellisuutta.



Kuvio 1. Jäävuorimalli mentaalisten mallien implisiittisestä toiminnasta (mukailtu, Senge ym. 2011, 243).

Musiikkioppilaitosjärjestelmän muutoksen ja sopeutumisen näkökulmasta on tämän mukaan olennaista, että sosiaalisen yhteisön käsitystä todellisuudesta, systeemin omasta tarkoituksesta ja pelisäännöistä voidaan muuttaa vain sellaisissa merkityksen rakentamisen prosesseissa, jotka ylittävät huomiokynnyksen. Mikäli nähdään vain jäävuoren huip-

pu, ”ei pystytä tekemään juuri muuta kuin reagoimaan sitä mukaa kun uudet olosuhteet ilmaantuvat” (Senge 2011, 243, kirj. käännös). Ristiriitaisen oletuksen voi siirtää syrjään, mikäli se ei sovi konkretiaan tai aiheuttaa epämukavuutta. Syvä uudistuminen edellyttää näin ollen pinnan alla olevien säännönmukaisuuksien, systeemin rakenteiden ja mentaalisten mallien aktiivista tunnistamista. Koska tietyt mentaaliset mallit ja rakenteet toimivat toisiaan vahvistavina, tulee muutosta haluavan tietoisesti hakea niille vaihtoehtoisia malleja.

Organisaatiotutkimuksessa systeemiajattelun avulla on pyritty ymmärtämään, miten sosiaalisia järjestelmiä (esim. työyhteisöt) voidaan kehittää houkuttelemalla esiin tiedostetun ja artikuloitun todellisuuden alla olevia mentaalisia malleja sekä pohtimalla, miten nämä mallit ovat vakiintuneet tai miksi ja kenen toimesta sekä missä vaiheessa (Meadows 2015). Visions-tutkimusryhmä pyrki näistä lähtökohdista käsin hahmottamaan, mitkä todellisuuden ilmentymät, historiallisesti rakentuneet arvoväittämät ja ajan myötä syntyneet perustelut ja traditiot vahvistavat implisiittisesti omaksuttuja mentaalisia malleja muun muassa musiikkioppilaitoksissa. Tutkijat kysyivät, mitkä systeemiin sisältyvät mentaaliset mallit pitävät yllä ja vahvistavat eriarvoistavia käytäntöjä sekä tiettyjen yksilöiden ja ryhmien tahatonta ulos sulkemista. Toisin sanoen: Mitkä mentaaliset mallit saavat taidekasvatuksen itse asiassa *tuottamaan* eriarvoisuutta? Liittyykö esimerkiksi musiikkioppilaitosten arvoihin, oletuksiin ja uskomuksiin jotain, joka mahdollistaa sen, että sen oppilaista suuri osa on hyväosaisten perheiden tyttöjä, kuten esimerkiksi tilastot antavat ymmärtää Ruotsissa (Jeppsson & Lindgren 2018)? Mikä oppilaitosten ajattelussa mahdollistaa tämän tilanteen jatkumisen? Huomionarvoista on, että eriarvoisuutta tuottavat mentaaliset mallit eivät välttämättä nouse tietystä musiikillisesta genrestä ja sen käytännöistä, sillä mikä tahansa musiikki voi periaatteessa adaptoitua sosiaalisen systeemin mentaaliin malleihin uudistamatta niitä millään lailla. Luhmannilaisittain ajatellen esimerkiksi uudet kulttuuriset alueet (esim. kansanmusiikki tai jazz musiikkioppilaitoksissa) voivat mukautua systeemin kommunikatiiviseen diskurssiin ilman, että toimijat välttämättä edes huomaavat prosessia.

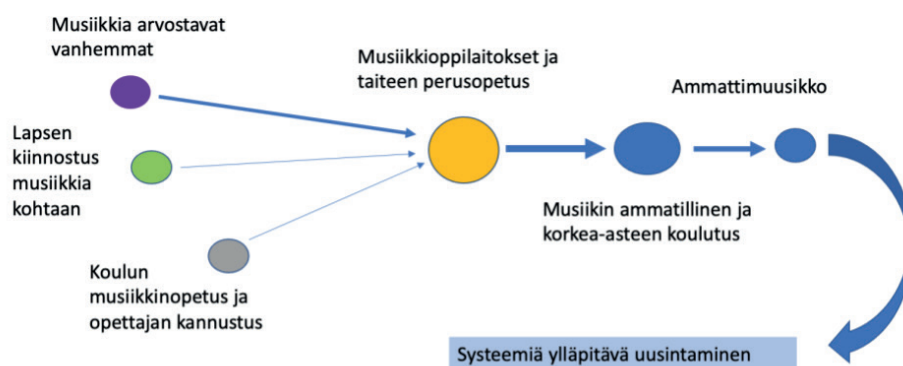
Lineaarinen meritokraattinen mentaalinen malli ulos sulkevana mekanismina

Visions-ryhmässä Lauri Väkevä, Heidi Westerlund ja Leena Ilmola-Sheppard (2017) kuvaavat suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää lineaarisen mallin avulla (kuvio 2). Malli sinänsä ei ole empiirinen kuvaus koko systeemistä vaan pyrkii ennemminkin tunnistamaan heuristisesti tietynlaisen säännönmukaisuuden ja mentaaliin malleihin perustuvan argumentaatiolinjan, jolla on kuitenkin merkittäviä seuraamuksia yhdenvertaisuuden näkökulmasta.⁴ Mallin todellisuutta kuvaavaa luonnetta arvioivan on kuitenkin hyvä huomioda, että organisaatioita systeeminäkökulmasta tutkinut Senge (2006, 215) on väittänyt, että organisaatioissa ajatellaan suurelta osin lineaarisesti, ei systeemisesti. Linearisessa mallissa musiikkioppilaitoksen tehtävä yhteiskunnassa määrittyy hierarkkisen meritokratian näkökulmasta, jossa tavoitellaan parhaiden oppilaiden valikoitumis-

4. Tässä mielessä kriittinen systeemiajattelu ei ole koskaan ”viatonta”, vaan aina transformatiivista eli uudistumiseen pyrkivää (Jackson 2019, 582). Systeemisen mallintamisen tarkoituksena on myös yhtä lailla katalysoida uutta keskustelua kuin kuvata tilannetta (Stroh 2015, 122).

ta systeemiin ja edelleen uurastuksen kautta ammatilliselle uralle, jossa uudet tulokkaat jatkavat systeemin uusintamista. Ihanteellinen polku on opintoihin valitun lahjakkaan lapsen valikoituminen mahdollisimman varhain erikoistuneeseen musiikin opetukseen ja sen jälkeen ylimpään ammatilliseen koulutukseen. (Väkevä ym. 2017.)

Meritokratia ja siihen liittyvä vertikaalinen ammatillinen tavoite määrittävät systeemin tehtävää huolimatta siitä, että systeemille asetetaan eri tahoilta lisääntyviä vaatimuksia toimia yhdenvertaisuuden periaatteella (esim. jako laajaan ja yleiseen oppimäärään vuoden 2002 taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa [TPOPS 2002] ohjaa tunnistamaan yksilöllisiä oppimispolkuja ja tukemaan harrastuspohjaista musiikin opiskelua). Meritokraattisessa ajattelussa yhteiskunnan resursseja jaetaan yksilöiden saavutusten mukaan olettaen, että yksilön yritykset ja saavutukset kasvavat samassa suhteessa (McNamee 2018). Ne, jotka tekevät työtä ja ovat työn avulla ansioituneet, ansaitsevat myös julkiset resurssit (ks. myös Gale ym. 2017).



Kuvio 2. Lineaarinen malli suomalaisesta musiikkikasvatuksesta, jossa meritokratia toimii systeemin mentaalisenä syvärakenteena (mukailtu Väkevä ym. 2017, 137).

Sinänsä meritokratia on historiallisesti rakentunut ja laajasti omaksuttu modernin demokraattisen yhteiskunnan ominaisuus, jossa yksilön vaivannäkö ja kapasiteetti menevät perittyyn taustaan perustuvan logiikan edelle (Piketty 2014, 334; Gale ym. 2017, 10). Toisin sanoen meritokratia pyrkii mahdollisuuksien tasa-arvoon, jossa esimerkiksi vanhempien tausta ei vaikuta lapsen mahdollisuuksiin menestyä elämässä. Musiikkioppilaitoksissa meritokratia toimii perusteena suunnata resursseja sellaisille, jotka osoittavat havaittavia musiikillisia kykyjä ja lahjakkuutta, sillä luontaisen lahjakkuuden ajatellaan takaavan nopean edistymisen ja saavutukset (Elmgren 2021). Esimerkiksi musiikkioppilaitosten musikaalisuustesteillä pyrittiin vuosikymmenten ajan takaamaan, että ne, joilla on testeillä todennetut mahdollisuudet menestyä, saavat heille oikeutetusti kuuluvan osuuden koulutuksesta. Väkevän ym. (2017) malli kuvaa, kuinka myös yleissivistävälle koulujen musiikinopetukselle voidaan asettaa velvoite tunnistaa lahjakkuudet ja ohjata potentiaaliset oppilaat erikoistuneeseen musiikkioppilaitosjärjestelmään ja sitä kautta ammatilliseen koulutukseen ja koulutuspyramidin huipulle. Meritokratia tukee näin samalla ajatuksellisesti musiikkioppilaitosten alkuperäistä tehtävää kansallisen korkeatasoisen musiikkikulttuurin rakentajana (Kuha 2017, 204–205). Meritokratia on näin

historiallisesti perusteltu ja looginen mentaalinen malli sille, miten resurssit jaetaan musiikkioppilaitoksissa.

Muun muassa McNamee (2018, 202) on kuitenkin muistuttanut, ettei menestymisen tai menestymättömyys johdu läheskään aina vaivannäöstä ja kapasiteetista. Sosiaalinen ja kulttuurinen kapasiteetti vaikuttavat yksilön menestymiseen, mutta eivät sosiologien näkökulmasta ole meriittiin perustuvia vaan ennemminkin juuri perittyjä. Vaikka meritokratia lupaa mahdollisuuksia, sen on väitetty itse asiassa legitimoivan neoliberaalistisen kulttuurin käytäntöjä ja luovan uusia sosiaalisen jaon muotoja (Littler 2018). Meritokratia ei näin ollen toimi *tosiasiallisen* tasa-arvon toteuttajana, koska sosiaalinen ja kulttuurinen kapasiteetti vaikuttavat opintoihin hakeutumiseen ja siihen tukeen, jota lapsi tarvitsee opiskellakseen musiikkioppilaitoksessa. Sen sijaan meritokratia toimii oikeutuksena kanavoida resurssit niille, joille on *jo* avautunut mahdollisuus harjoittaa kykyjään tietyllä tavalla ja saavuttaa *sen kaltaisia asioita*, joita instituutio ja oppilaitos arvostavat (Wright 2015). Meritokratia piilottaa elinolosuhteisiin liittyvän todellisen epätasa-arvon (kuten lapsen vanhempien kyvyn, halun tai taloudelliset mahdollisuudet ohjata lasta taidekasvatukseen pariin), jolloin sosioekonomiset etuoikeudet kasautuvat kumulatiivisesti entuudestaan hyväosaisille ja vahvistavat edelleen epätasa-arvoa. Kumuloituminen tapahtuu, kun musiikkioppilaitosten testeihin ohjautuvat ne lapset, joiden vanhemmat etsivät aktiivisesti lapsilleen harrastusmahdollisuuksia ja jotka arvostavat sen kaltaista taidekasvatusta, jota testejä käyttävät instituutiot tarjoavat. Esimerkiksi testeissä pärjäävät todennäköisesti paremmin sellaiset lapset, jotka ovat jo aiemmin osallistuneet musiikkileikkikoulun toimintaan. Mikäli sosiaalinen systeemi viime kädessä identifioi itsensä ammatillisen uran mahdollistajaksi, näyttäytyy mahdollisuuksien tasa-arvo, tai sosiaaliseen taustaan liittyvä ”mahdollisuuksien kuilu” (Putnam 2015), systeemin sisäisessä kommunikaatiossa ristiriitana, joka pitää selittää pois.

Väkevä ym. (arvioitavana) ovat tarkastelleet tätä pois selittämistä vapaan valinnan argumentin valossa. Mitään tasa-arvon ongelmaa ei ole, mikäli yksilöiden ajatellaan olevan lähtökohtaisesti vapaita tekemään sen kaltaisia elämänsä koskevia valintoja kuin jonkin instrumentin soiton opiskelu, musiikkioppilaitoksen pääsykokeisiin osallistuminen tai vaihtoehtoisesti jalkapallon harrastaminen. Väkevä ym. väittävät, että vapaan valinnan argumenttia voidaan näin käyttää näennäisesti sekä demokraattisena periaatteena että samaan aikaan legitimoivana diskursiivisena mekanismina, joka rajoittaa todellisen tasa-arvon toteutumista ja siirtää vastuun vanhemmille ja lapselle. Tällöin systeemi määrittää ympäristön ja oman toiminnan rajan siten, ettei sen tarvitse ottaa vastuuta toiminnan todellisista sosiaalisista seuraamuksista.

Meritokratian taustalla oleva ajatus vapaasta sosiaalisesta liikkuvuudesta (esimerkiksi musiikkiopistojärjestelmän alkuaikoina korostettu ajatus siitä, että opetusta tulisi tarjota kaikille lahjakkaille riippumatta varallisuudesta tai asuinpaikasta, ks. Kuha 2017) ei ole tutkijoiden mukaan laajassa tarkastelussa enää nähtävissä, kun sen sijaan meritokraattisen järjestelmän epätasa-arvoistavia seuraamuksia voidaan todentaa globaalilla tasolla (Gale ym. 2017, 12). Esimerkiksi tutkimuksen mukaan Ruotsissa kulttuurikouluihin osallistuvat ensisijaisesti hyväosaisten perheiden tytöt (Jeppsson & Lindgren 2018). Vaikka lähdetäisiin siitä, että systeemin tavoitteena olisi edelleen kouluttaa kansakunnan lahjakkuudet ammatillisen pyramidin huipulle, ei ole perusteita ajatella näiden lahjakkuuksien sijoittuvan pääasiassa tähän nimenomaiseen väestöryhmään.

Meritokraattinen lineaarinen malli ei ole välttämättä oikeudenmukainen edes ns. lahjakkaille oppilaille, mikäli systeemi toimii ota tai jätä -periaatteella, jossa siihen valittu ei ole oikeutta valita harrastuksen ja ammatillisen polun välillä (Westerlund & Väkevä 2010; López-Íñiguez & Westerlund, painossa). Musiikillisesti erityislahjakkaat lapset joutuvat helposti instituutioiden oman arvovallan näytekappaleiksi (Borland 1989). Äärimmillen vietyä meritokratia yhdistyy ableismiin ja sen myötä elitismiin, jossa ei oleteta vain motoristen taitojen ja sensitiivisyyden normaaliutta vaan ennemminkin täydellisyyttä (Ilmola-Sheppard ym. 2021). Ableismi yhdessä meritokratian ylläpitämän elitisminkin kanssa toimii tällöin valtarakenteena, jossa eliitti näyttääytyy valikoituneena joukkona ihmisiä, joilla on tietynlaiset sisäiset laadulliset älylliset ja erityistaidot sekä kokemus, jotka toimivat meriittinä tietyllä taiteen alueella. Eliitti ei tee päätöksiä vain omasta taiteestaan, vaan myös muiden elämästä päättämällä, miten taide on olemassa yhteiskunnassa, kuka sitä saa opiskella sekä missä ja miten sitä on saatavilla (Ilmola-Sheppard ym. 2021). Mikäli opettajat (ja vanhemmat) näkevät lahjakkaan lapsen ainoana tulevaisuutena lineaarisen mallin mukaisen etenemisen ammatillisiin saavutuksiin, lopputulos ei välttämättä ole odotettu. Tutkimuskirjallisuudessa on lukuisia kuvauksia musiikillisesti lahjakkaiden lasten elinikäisistä traumaista ja hyväksikäytöstä (MacNamara ym. 2016). Lahjakkuus voidaan kokea taakkana (Elmgren 2021). Meritokraattinen systeemi voi taiteen nimissä polkea lasten oikeuksia (United Nations Convention on the Rights of the Child 1989) ja toimijuutta oman elämänsä tulevaisuuden rakentajina (López-Íñiguez & Westerlund, painossa) sen lisäksi, että se valikoi sosioekonomisesti paremmasta taustasta tulevat lapset jopa erityislahjakkaiden lasten ryhmästä (Gagné 2021, 67).

Systeemin syvärakenteiden kriittisen tarkastelun avulla voimme näin ollen ohittaa konkreettiset ja itsestään selvänä pidetyt tapahtumat (pääsykokeet) ja jopa tapahtumien tiedostetut ja tiedetyt seuraamukset (pääsykokeissa valikoituvat opintoihin hyväosaisten perheiden työt) ja sen sijaan analysoida niiden taustalla olevia säännönmukaisuuksia, rakenteita ja mentaalisia malleja. Tunnistamalla mentaaliset mallit voimme ryhtyä pohtimaan vaihtoehtoisia ja konkreettisia toimenpiteitä ongelmien ratkaisemiseksi. Vaikka systeemiajattelun avulla ei päädytä vain yhteen oikeaan ratkaisuun, voi sen avulla yhteisesti kehittää kykyä nähdä, miten eri voimat vaikuttavat sosiaalisen systeemin toimintaan ja miksi tavoiteltavat asiat näyttävät joltain osin olevan ristiriitaisia suhteessa toisiinsa. Ymmärrys systeemin toiminnasta on siis lähtökohta uudistaville toimenpiteille (Goleman & Senge 2014).

Sosiaaliset innovaatiot resilienssin lisääjinä

Visions-ryhmän tutkijat (Laes ym. 2021; Väkevä ym. 2017; Westerlund 2018; Westerlund ym. 2019; Westerlund ym. 2021) tarjosivat sosiaalisia innovaatioita yhtenä mahdollisuutena luoda resilienssiä eli kykyä adaptoitua muuttuviin olosuhteisiin (Ilmola 2016). Sosiaaliin innovaatioihin liittyy neljä peruselementtiä, jotka perustelevat niiden arvoa sosiaalisten systeemien kokonaisuudessa: ne 1) tyydyttävät yhteiskunnan tarpeita, 2) lähestyvät ongelmaa innovatiivisesti, 3) muuttavat sosiaalisia rakenteita ja suhteita sekä 4) lisäävät yhteiskunnan kapasiteettia toimia (Portales 2019, 4). Ne ovat yrityksiä luoda tietystä yhteiskunnassa, käytännössä tai toiminnan alueella aloitteita tai interventioita, jotka viestivät toiminnan kautta laajemman sosiaalisen muutoksen mahdollisuudesta

ja transformatiivisista ambitioista (Mangabeira Unger 2015, 233). Sosiaaliset innovaatiot voivat olla myös katalyyttisiä, käännteentekeviä tapahtumia, jotka luovat uudet olosuhteet systeemin toimijoille ymmärtää sosiaalisen systeemin toimintaa. Edelleen ne voidaan nähdä *spatiaalisina prosesseina*, jotka uudistavat tapoja jakaa tilaa sosiaalisesti. Toisin sanoen ne voivat luoda uudenlaista *tilan politiikkaa* pyrkiessään vähentämään spatiaalista epäoikeudenmukaisuutta (Moulaert ym. 2013). Sosiaaliset innovaatiot voivat artikuloida uudelleen spatiaalista logiikkaa käyttäen paikallista tietoa, hyödyntäen tiettyjä olosuhteita ja käyttäen sektorirajat ylittäviä yhteistoiminnallisia verkostoja kyetäkseen ylittämään sosiaalisen systeemin funktionaaliset rajat (van Dyck & van den Broeck 2013, 133). Sosiaaliset innovaatiot eivät ole kuitenkaan vain hallinnollisia toimenpiteitä, vaan ne ”ovat usein spontaanisti syntyneitä, hiljaisen tiedon ja kokemuksen avulla saavutettuja yrityksiä edistää sosiaalista muutosta” (Laes ym. 2018, 16).

ArtsEqual-hankkeessa tutkimusta sosiaalisista innovaatioista on tehty muun muassa Lyonin konservatorion AÏCO-projektissa Ranskassa sekä Floora- ja G SongLab-hankkeissa Suomessa. AÏCO on yritys rikkoa noidankehä, jonka vuoksi tiettyjen maahanmuuttajataustaisten alueiden lapset eivät pääse osallisiksi musiikkikasvatuksesta jo pelkästään asuinpaikan ja oppilaitoksen fyysisen etäisyyden ja huonojen julkisten kulkuyhteyksien vuoksi. AÏCO on osa Lyonin konservatorion toimintaa järjestämällä soitonopetusta yhteistyössä lasten oman koulun kanssa, jolloin opetuspaikka on helposti saavutettavissa ja tuttu lapsille sekä heidän vanhemmilleen (Galmiche 2018). AÏCO on myös luopunut konservatorion eri oppiaineiden eriytetystä opetuksesta ja yksityistunneista. Sen sijaan opetus järjestetään yhden pidemmän oppitunnin aikana ryhmässä, usean eri instrumentteja opettavan opettajan voimin, jotta toiminta integroituisi lasten perheiden elämänrytmiin. Opetus on lähes ilmaista.

Floora-hankkeessa on puolestaan moniammatillisen yhteistyön avulla (sosiaalihuolto, lastensuojelu jne.) pystytty tarjoamaan instrumenttiopintoja lapsille, jotka eivät olisi muutoin hakeutuneet musiikkiopintojen pariin (Kamensky 2018; Laes ym. 2021). Floora ei pyri muuttamaan mikrotason instrumenttipedagogiikkaa, mutta projektissa oppilasvalinnat eivät perustu oletukselle yksilön vapaasta valinnasta tai menestyksestä pääsykokeissa. Valinnan tekevät lapsen kriittisen elämäntilanteen identifioivat ja hänen mahdollisuuksiinsa ja halukkuuttaan arvioivat sosiaalialan ammattilaiset yhdessä lapsen ja lapsen vanhempien kanssa (Väkevä ym. 2017; Westerlund ym. 2019). Näin Floora auttaa määrittämään uudelleen systeemin tehtävää ja identiteettiä muuttuvassa yhteiskunnassa: toisin sanoen näkemään, miten suomalainen instrumenttiopetus voitaisiin hahmottaa sosiaalisesti oikeudenmukaisena ja inklusiivisena systeeminä, joka pyrkii tarjoamaan opetusta todellisen tasa-arvon näkökulmasta (Westerlund 2018).

Kuten AÏCO ja Floora, G Songlab tuottaa uudenlaisia mahdollisuuksia uusille nuorille toimijaryhmille tarjoamalla nuorille mahdollisuuksia oman musiikin säveltämiseen ja esittämiseen. Hanke hyödyntää musiikkiopistojen ja nuorisotoimen sektorirajat ylittävää yhteistyötä, musiikkioppilaitosten asiantuntijuutta ja nuorisotoimen tiloja ja musiikkistudioita. Osallistujien musiikilliset taustat ja taidot vaihtelevat, ja monilla on maahanmuuttajatausta. Musiikkiopistojen oppilaille G Songlab tarjoaa uusia yhteistyön muotoja sekä tilan kokea kulttuurista tekijyyttä oman musiikin tuottamisen avulla. Niille, jotka ovat jostain syystä jääneet muodollisen musiikkikasvatuksen ulkopuolelle, G Songlab tarjoaa matalan kynnyksen mahdollisuuden oppia ja saada ohjausta oman

musiikin tekemiseen ja julkaisemiseen. Yhdessä työskentelyn tavoitteena on myös tukea kulttuurista integraatiota eri taustoista tulevien nuorten parissa.

Sosiaalisia innovaatioita taidekasvatuksessa tarkastelevassa artikkelissaan (Westerlund ym. 2021) Visions-ryhmän tutkijat osoittavat myös muiden esimerkkien avulla, kuinka moniammatillinen yhteistyö, systeeminen yrittäjyys (*systems entrepreneurship*) ja joustava institutionaalisten rajojen ylittäminen erilaisissa sosiaalisissa innovaatioissa näyttäisivät olevan yksi ratkaisu taistelussa taiteen ja taidekasvatuksen palveluiden ulos sulkevia käytäntöjä ja niistä seuraavaa eriarvoisuutta vastaan. Sosiaalisten innovaatioiden näkökulmasta systeemin ”vakausta” on jäykkyyttä, joka ei voi olla ihanne notkeassa moderniteetissa, jossa tarpeet ja haasteet muuttuvat nopeasti. Sosiaaliin innovaatioihin liittyvä tiimityöskentely ja kumppanuudet tarjoavat musiikkioppilaitoksille mahdollisuuden jakaa sosiaalisia tiloja uudella tavalla. Sidosryhmäyhteistyön avulla toiminta siirtää musiikinopetusta yhteisen sitoutumisen regiimiin (Saltmarsh 2017). Esimerkiksi Floorahankkeen aloittaneet musiikinopettajat ymmärsivät, että ilman yhteistyökumppaneita heillä ei ole mahdollisuutta tietää, ketkä suomalaisessa yhteiskunnassa ovat syrjäytymisvaarassa olevia lapsia ja nuoria ja että vain sosiaalihuollon kautta tapahtuvan yhteistyön avulla heillä on juridinen ja eettinen mahdollisuus saavuttaa nämä lapset. G Songlab-hankkeessa kumppanuus nuorisotyön kanssa mahdollistaa sen, että toiminta voidaan järjestää julkisin varoin ylläpidetyissä musiikkistudioissa, joissa nuorten sävellykset äänitetään ja taltioidaan. Organisaatiotutkimuksen näkökulmasta sosiaaliset innovaatiot edellyttävätkin taidekasvattajilta ja taidekasvatuksen organisaatioilta konkreettista uudelleen määrittelyn käsityötaitoa (*craft of reconfiguration*) (Sennett 2018) ja yhteistoiminnallista ajattelutapaa (Senge 2006).

Tätä ammatillisuuden uudelleen määrittelyä on ArtsEqualin Visions-ryhmän tutkimuksessa kutsuttu myös laajenevaksi ammatillisuudeksi (*expanding professionalism*) (Westerlund & Gaunt 2021; Westerlund ym. 2021). Professionalismi voidaan ymmärtää ammatillisen systeemin ja yhteiskunnan suhteessa muotoutuvana ymmärryksenä sosiaalisesta vastuusta (Minnameier 2014, 58), jossa asiantuntijuuden ja autonomian sekä toisaalta sosiaalisen vastuun suhde ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Se kehittyy ajassa ja sitä myös koetellaan eri aikoina eri tavoin (Gaunt & Westerlund 2021, xxii). Uudet termit tutkimuksessa, kuten hybriditaiteilija tai transformatiivinen, demokraattinen, aktivistinen ja ekologinen professionalismi, kuvaavat sitä, miten vaikeaa on suhteuttaa uusia toiminnan logiikoita vakiintuneiden mentaalisten mallien ja yksinomaan teknis-taiteellisesti suuntautuneen ammatillisuuden yhteyteen.

Huomionarvoista on se, että edellä mainitut esimerkit ovat musiikin opettajien itsensä kehittämiä lähestymistapoja, sekä se, että toistaiseksi sekä Floora että G Songlab ovat virallisen oppilaitosjärjestelmän ulkopuolella toimivia hankkeita, jotka saavat rahoituksensa muun muassa Helsingin kaupungilta, opetus- ja kulttuuriministeriöltä, sosiaali- ja terveysministeriöltä ja säätiöiltä. Käyttämistäni esimerkeistä vain Lyonin AICO toimii musiikkioppilaitoksen perusrahoituksen puitteissa.

Organisaation resilienssi, politiikkaa kääntävä johtajuus ja vastuullisuuden keikahduspiste

Systeemiteoria ohjaa näkemään myös resilienssiin pyrkivän sosiaalisen systeemin johta-

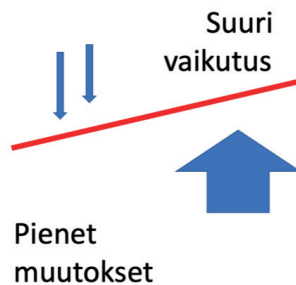
juuden uudella tavalla. Jotta musiikkioppilaitokset osana laajempaa järjestelmää voivat luoda uudenlaisia suhteita ja ymmärtää niiden merkityksen, oppilaitosten johtajuudelta edellytetään uudenlaista muutosprosesseja käytännön kielelle kääntävää johtajuutta (*translational leadership*). Kääntävä johtajuus on välttämätöntä, jotta organisaatio pystyy käsittelemään eritasoisia ja keskenään ristiriitaisia odotuksia ja diskursseja, kuten erilaisia poliittisia toimenpidesuosituksia tai säädöksiä. Johtajuus- ja strategiatutkija Sandra Waddockille (2021) kääntävä johtajuus on visionääristä, jopa taiteellista suhtautumista systeemin uudistumiseen. Tämän kaltainen notkean modernin johtajuus pyrkii korjaamaan toimintaa uusien yritysten ja innostavan kokeilun varassa. Systeemiajatteluun perustuva johtajuus on parhaimmillaan jaettava, jolloin johtajuus kohti muutosta tapahtuu organisaation monella eri tasolla (Goleman & Senge 2014, 75). Senge (2006, 22) on verrannut paikoilleen jähmettyneen organisaation johtajuuden logiikkaa keitettyyn sammakkoon. Vertaus viittaa tilanteeseen, jossa organisaatio ei tiedosta siihen vaikuttavia ulkoisia voimia samalla tavoin kuin sammakko ei huomaa kattilaan jouduttuaan lämpötilan muutosta, minkä seurauksena se tulee huomaamattaan elävältä keitettyksi. Jotta organisaatio ei tuhoudu, tulee sen olla yhteydessä ympäristöönsä ja toimia siten, että se voi vastata ulkoisiin tarpeisiin ja muutospaineeseen.

Voidaan siis väittää, että tässä ajassa musiikkioppilaitosten johtamisen edellytyksenä on systeeminen ymmärrys ja refleksiivisyys (*systems reflexivity*) eli sen kaltaisen dynaamisen kausaalisen analyysin käyttö, jossa ymmärretään, että ”kun teen tämän, seuraa siitä tuo”, mukaan lukien näiden seuraamusten erilaiset kerrannaisvaikutukset systeemissä ja sen ympäristössä, ja jossa tätä ymmärrystä käytetään muuttamaan systeemiä paremmaksi (Goleman & Senge 2014, 11). Siinä missä taidekasvatus käytännön toimintana usein etsii argumentteja taiteen hyvistä vaikutuksista lobatakseen olemassa olevaa järjestelmää (Odendaal ym. 2018), systeemiajattelu pyrkii kääntämään peilin myös omaan itseen. Sengen (2006) systeemiteoriassa tätä kutsutaan systeemitietoisuudeksi, jonka avulla voidaan kehittää systeemiälykkyyttä (*systems intelligence*) organisaatiossa, mikä puolestaan johtaa oppivaan organisaatioon (*learning organization*).

Organisaation resilienssiä ja kääntävää johtajuutta voidaan tarkastella myös sosiaalisen vastuullisuuden näkökulmasta. Vastaus kysymykseen, mitä vastuullisuus tarkoittaa musiikkioppilaitosten kontekstissa, edellyttää sosiaaliselta systeemiltä sen tehtävän tämentämistä suhteutettuna nykyolosuhteisiin. Musiikkioppilaitosten tulisi päästää irti sen kaltaisesta vastuullisuudesta ja moraaliseen piiloutumisesta, jota Bauman (2017, 27) kutsuu ”vapaasti ajelehtivaksi vastuullisuudeksi” (*floating responsibility*). Ajelehtivassa vastuullisuudessa omaksutaan *vastuullisuuden retoriikka*, mutta tässä retoriikassa vastuullisuus on ”vastuullisuutta ei-kenestäkään”, ja se irrotetaan vastuullisuuden kantajista ja toimijoista. Ajelehtivan vastuullisuuden retoriikan voi tunnistaa organisaatioiden strategisissa teksteissä ja juhlapuheissa, joista ei yleensä seuraa merkittäviä toimintaa muuttavia konkreettisia toimenpiteitä tai edes niihin tähtääviä prosesseja, koska ne vievät aikaa ”oikealta” työltä.

Musiikkioppilaitoksissa lienee useita esimerkkejä uudenlaisesta ajattelusta ja johtajuudesta, mutta ArtsEqual-hankkeen tutkimuksen näkökulmasta nämä näyttävät vielä heikkoina signaaleina tarvittavasta laajemmasta uudistumisesta ja keikahduspisteestä (*tipping point*) (Gladwell 2000) kohti vastuullista musiikkioppilaitosjärjestelmää. Ne eivät Sengen (2006) termin tuota sitä vipuvoimaa ja organisaation oppimista, joka syntyy

toistuvien uudistumiseen pyrkivien toimenpiteiden sarjasta sen jälkeen, kun muutosta vastustavat mentaaliset mallit on tunnistettu ja vaihtoehtoisia malleja on mietitty (kuvio 3). Keikahduspiste on kriittisen massan aikaansaama voima, jossa idea, tuotokset ja uudenlainen käyttäytyminen alkavat levitä viruksen lailla. Sengen vision mukaan tulevaisuuden mahdollisuudet ovat kuitenkin juuri yhteistyössä. Toisin sanoen vastuullisuuden keikahduspiste voidaan saavuttaa vasta, kun yhteistoiminnallinen käänne voidaan tunnistaa ja sen kaltaisten pienten, kumppanuuteen perustuvien hankkeiden sarjasta kuin AÏCO, Floora tai G Songlab tulee niin merkittäviä ja yleisiä musiikkioppilaitoksissa, että niiden vaikutus näkyy kollektiivisena oppimisena ja ammatillisen pelin (Bourdieu 1985) muutoksena. Tästä näkökulmasta tarkastellen musiikkioppilaitosjärjestelmän tulisi kaikin tavoin tukea positiivista muutoksen sykliä, jonka avulla siirrytään yksittäisistä interventiosta ”itsevahvistavaan muutokseen” (Senge 2011, 279), joka voi puolestaan vakiinnuttaa uudenlaisen vastuullisuuden ja yhteistoiminnallisuuden mentaalisen mallin.



Kuvio 3. Sosiaalisten innovaatioiden vipuvaikutus kohti sosiaalisesti vastuullista musiikkioppilaitosjärjestelmää.

Resilienssin kehittäminen ja organisaation oppiminen eivät ole kuitenkaan totalitäärisiä prosesseja. Kiinteän modernin koko järjestelmää koskevista yhtenäistävistä käytännöistä pitäisikin päästä poikkeamien tuoman innovatiivisuuden tunnistamiseen ja heterogeenisuuden hyväksymiseen toiminnan positiivisena piirteenä. Mikään muutos systeemissä ei myöskään tapahdu täydessä yhteisymmärryksessä, eikä kaikkien tarvitse tehdä samoja asioita. Reese (2019) kirjoittaa sengeleisestä organisaatiomuutoksesta: ”ajatus siitä, että voitaisiin saada kaikki mukaan, on ansa [...], tarvitaan kriittisen massan muoto” (11, 13, kirj. käänös).

Synteesi: moraalinen asemointi notkeassa modernissa

Syvenevää ajassa ilmenevää kriisiä analysoidessaan Zygmunt Bauman (2017, 22) kirjoittaa, että oikeudenmukainen yhteiskunta on pysyvästi sensitiivinen ja valpas huomaamaan kaikenlaiset epäoikeudenmukaisuuden muodot ja ryhtyy toimenpiteisiin korjatakseen ne siitäkin huolimatta, ettei täydellistä ratkaisua ole olemassa. Oikeudenmukainen yhteiskunta ei jää odottamaan universaalien oikeudenmukaisuuden mallin valmistumista, vaan pyrkii kaikin tavoin edistämään huono-osaisten hyvinvointia.

Suomalaiset yhteiskuntatieteilijät ovat esittäneet kuitenkin myös epäilyn, tuleeko baumanilainen instituutioiden haurastuminen väistämättä tapahtumaan Suomessa samalla tavoin kuin Bauman ennustaa (Erola ym. 2013). Kun ottaa huomioon rahoittajien

viime vuosina tekemät selvitykset musiikkioppilaitosten oppilaiden taustoista (Koramo 2009; Tiainen ym. 2012; Taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus 2012, 2014; Vismanen ym. 2016; Räisänen & Sariola 2016; Luoma 2020), on kuitenkin selvää, että julkisen rahoituksen periaatteet ovat muuttumassa ja esimerkiksi oppilaitosten oppilaiden asuinpaikan perusteella voidaan vetää johtopäätöksiä siitä, millaisista perheistä musiikkioppilaitosten oppilaat tulevat (Räisänen & Sariola 2016). Julkisin varoin ylläpidetyt instituutiot eivät taidekasvatuksen alueella voi palvella vain hyväosaista keskiluokkaa, josta lineaarisen ajatusmallin mukaan päätyy ammattilaiseksi joka tapauksessa vain ani harva. Kun vuonna 2010 yhdessä Lauri Väkevän kanssa kysimme, ”riittääkö periaatteellinen yhdenvertaisuus demokraattisuuden lähtökohdaksi” (Westerlund & Väkevä 2010, 151), voidaan tänä päivänä todeta, että musiikkioppilaitosjärjestelmältä voidaan odottaa aktiivisempaa todelliseen mahdollisuuksien tasa-arvoon tähtäävää politiikkaa sekä sosiaalisesti valvutunutta systeemitietoisuutta suhteessa sen omaan toimintaan.

ArtsEqual-hankkeen tutkijoiden usein kohtaama argumentti tasa-arvokysymysten ongelmallisuuteen oli lisärahoituksen puute. Bauman on ottanut tähän kantaa yleisellä tasolla:

Siinä missä hyvinvointivaltion rakentaminen oli yritys valjastaa taloudelliset etunäkökohdat moraalisen vastuun palvelukseen, hyvinvointivaltiota purettaessa taloudellisia etuja käytetään keinona vapauttaa poliittinen laskelmointi moraalista rajoituksista. Moraalinen velvollisuus on taas jotakin, josta ”on maksettava”. Samarialainen ei ole laupias, jos hänellä ei ole rahaa. Jos haluaa lakata kantamasta huolta siitä, ettei ole Laupias samarialainen, riittää kun sanoo, ”Valitan, ei ole rahaa”. (Bauman 1996, 278, käännös Ero-la ym. 2013, 224.)

Suomalaista hyvinvointivaltion politiikkaa tutkinut Juho Saari näkeekin, että suomalaisten vaurastumiseen ja elämänlaadun paranemiseen liittyy nyt ”empatiakuilu” ja ”solidaarisuusvaje” (Ojansivu 2020). Keskiluokkainen väestö ei halua luopua saavutetuista eduista, ja huonosti pärjäävät ovat sen näkökulmasta itse aiheuttaneet tilanteensa. Yhteisen hyvän rakentaminen osana suomalaista hyvinvointiyhteiskuntaa on tuottanut menestyvän musiikkikasvatusjärjestelmän, jossa kuitenkin tässä ajassa ”meidän elämä” ja ”meidän arvot” asettuvat kahden kerroksen näkökulmasta huono-osaisten yläpuolelle ja jossa meritokraattinen oikeus ylläpitää Baumanin sanoin arvovälinpitämättömyyttä ja ”moraalista sokeutta” (Bauman & Donskis 2013). On yksinkertaisesti helpompaa valita opiskelemaan keskiluokkaisia tyttöjä kuin mieltä, miten järjestelmä voisi palvella kaikkia mahdollisia ulos suljettuja ryhmiä – kuten esimerkiksi maahanmuuttajia tai pakolaisia. Sosiaalinen vastuullisuus nousee sen tiedostamisesta, että yhteiskunta on muuttunut ja aiemmat ajatusmallit toiminnan organisoitumisesta eivät palvele sitä yhteiskuntaa, jossa nyt elämme. Baumanille tämä tarkoittaa sitä, ettemme tämän ymmärtäessämme katso muualle tai ummista korviamme vaan toimimme jonkinlaisen ratkaisun eteenpäin viemiseksi.

Edellä käsitellyt teemat liittyvät olennaisesti keskusteluun taiteen ja taidekasvatuksen autonomiasta, joka tyypillisesti jättää taiteeseen liittyvän sosiaalisen toiminnan tarkastelun ulkopuolelle. Filosofi ja taiteen teoreetikko Gerald Raunig (2013) on korostanut, että taideinstituutiot eivät voi enää toimia itsekseen kuvittelemalla olevansa aivan erilaisia kuin valtio tai liiketoiminta. Taiteen instituutioiden ei hänen mukaansa tulisi

rakentaa valintojaan dikotomioiden (kuten esteettinen vs. sosiaalinen, musiikillinen vs. ei-musiikillinen) varaan vaan ennemminkin muokata oma toimintansa uudelleen osana olemassaolonsa puolesta taistelevaa hyvinvointiyhteiskunnan koneistoa. Raunigin (2013, 172) mukaan taideinstituutioiden suurin nykyinen haaste ei lopulta ole 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 instituutio-naalista resilienssiä ja sosiaalisesti vastuullista ammatillisuutta omista lähtökohdistaan käsin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että taiteen sisällöt pitäisi valjastaa poliittisten manifestien käyttöön tai talouden edistämiseen, vaan kuten taidesosiologi Pascal Gielen (2014) kirjoittaa, taiteen ja taidekasvatuksen instituutioiden tulisi kyetä asemoimaan itsensä omista lähtökohdistaan käsin eettis-moraalisesti. Juuri tästä oman toiminnan moraalisesti uudelleen asemoinnista on kyse musiikkioppilaitosjärjestelmän sosiaalisessa vastuullisuudessa.

Voidaan kuitenkin myös kysyä, kuten johtajuutta tutkinut Raymond Galdwell (2012): Entä jos organisaatiot eivät olekaan sengeläisittäin oppivia systeemejä? Entä jos systeeminäkökulma on liian idealistinen? Entä jos musiikkioppilaitosjärjestelmässä organisaation prosessit konstituoituvat yksinkertaisesti vallan ja oman edun käytännöistä? Tämän suhteen musiikkioppilaitosten lineaarinen malli (Väkevä ym. 2017) selittäisi systeemin fundamentaalisen peruslähtökohdan: systeemin tehtävänä on ylläpitää instituution status quota ja eksperttitympäristöä, jossa opettajat voivat asiantuntijuuden auktoriteetin varassa tehdä valintojaan omien intressiensä näkökulmasta. Kun opettaja kaventaa omaan toimintaansa liittyvän näkökulman hänelle tuttuihin musiikillisiin repertuaareihin ja niihin liittyvään tietoon ja taitoon, hän voi perustellusti ajatella työnsä olevan neutraalia ja epäpoliittista. Vastuullisuuteen luetaan ainoastaan vastuu oman ja oppilaiden musiikillisen toiminnan laadusta, jolloin kaikki muu puhe vastuusta on poliittisesti korrektaa ”kelluvaa vastuullisuutta”. Laes ym. (2021) ovatkin ehdottaneet taiteellisten kriteerien ohelle tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta musiikkioppilaitosten toiminnan laadun kriteeriksi.

Tässä artikkelissa tarjotun systeeminäkökulman on tarkoitus laajentaa näkökulmaa siten, että musiikkioppilaitosten toimijat voisivat nähdä, millä tavoin heidän toimintansa on poliittista, halusi sitä tai ei. Olen pyrkinyt laajentamaan sitä ymmärrystä, jossa musiikkioppilaitosten suhde yhteiskuntaan ja yhteiskunnan korostamiin tasa-arvon poliittisiin kysymyksiin näyttäytyy ennen kaikkea systeemin *eettisenä ja moraalisenä* asemointina. Tästä laajasta näkökulmasta on mahdollista hahmottaa, miten näennäisesti neutraali ja ei-poliittinen taidekasvatus voi olla osa demokraattista politiikkaa. Olen pyrkinyt osoittamaan, kuinka taidekasvatuksen julkisen sitoutumisen hallinnon ja yhteistoiminnallisen käänteen kautta järjestelmän on niin halutessaan mahdollista muuttaa sosiaalisen systeemin toimintaa. Tästä näkökulmasta tarkastellen suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tulisikin nyt kyetä laajentamaan toimintansa kriittistä tarkastelua taiteen sisällöistä ja mikrotason opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteista organisaation laajempaan systeemiseen itseymmärrykseen – niihin säännönmukaisuuksiin, rakenteisiin ja mentaaliin malleihin, jotka ohjaavat organisaation tai koko järjestelmän toimintaa ja päätöksentekoa ja jotka mahdollisesti rajoittavat tasa-arvon ja tasa-arvoisten mahdollisuuksien toteutumista. Mikäli Senge on oikeassa, systeemi- ja yhteistoiminnallinen näkökulma toimintaan on myös musiikkioppilaitosten menestyksen ehto.

Rahoitus

Tämä artikkeli on kirjoitettu osana Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston Tasa-arvoinen yhteiskunta -ohjelmasta rahoitettua ArtsEqual-hanketta [hankenumero 314223/2017].

Lähteet

- Bauman, Zygmunt 1985. On the Origins of Civilization: A Historical Note. *Theory, Culture & Society* Vol. 2 Nro. 3, 7–14.
- 1993. *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.
- 1996. Moraali kontingenssin aikakaudella. Teoksessa *Zygmunt Bauman. Postmodernin luma*. Tampere: Vastapaino, 267–283.
- 2001. *Community. Seeking safety in an insecure world*. Cambridge: Polity.
- 2002. *Notkea moderni*. Tampere: Vastapaino.
- 2017. *A chronicle of crisis, 2011–2016*. Lontoo: Social Europe Edition.
- Bauman, Zygmunt & Donskis, Leonidas 2013. *Moral Blindness. The Loss of Sensitivity in Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Zygmunt & May, Tim 1990. *Thinking Sociologically*. Oxford: Blackwell.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas 1966. *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: DoubledayAnchor Books.
- Björk, Cecilia 2016. In Search of Good Relationships to Music: Understanding Aspiration and Challenge in Developing Music School Teacher Practices. (Väitöskirja). Åbo Akademi University Press.
- 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 School—European Perspectives*. Melk: Musikschul management Niederösterreich GmbH, 35–50.
- Borland, James, H. 1989. *Planning and implementing programs for the gifted*. New York: Teachers College Press.
- Bourdieu, Pierre 1985. The Social Space and the Genesis of Groups. *Theory and Society* Vol. 14 Nro 6, 723–744.
- Boyte, Harry & Fretz, Eric 2010. Civic Professionalism. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* Vol.14 Nro 2, 67–90.
- Brand, Fridolin S. & Jax, Kurt 2007. Focusing the meaning(s) of resilience: resilience as a descriptive concept and a boundary object. *Ecology and Society* Vol. 12 Nro 1: 23. [online] URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol12/iss1/art23/>
- Campbell, Tom, Davis, Mark, & Palmer, Jack 2018. Hidden Paths in Zygmunt Bauman's Sociology: Editorial Introduction. *Theory, Culture & Society* Vol. 35 Nro 7–8, 351–374.
- Casciaro, Tiziana, Edmondson, Amy C., & Jang, Sujin 2019. Cross-silo leadership: How to create more value by connecting experts from inside and outside the organisation. *Harvard Business Review* Vol. 97 Nro 3, 130–139.
- Castells, Manuel 2010. *The Power of Identity*. 2nd edition. Oxford: Wiley-Blackwell.
- 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.

- Erola, Jani, Pessi, Anni B. & Saari, Juho 2013. Hyvinvointivaltio notkeassa modernissa – Zygmunt Baumanin yhteiskuntapoliittinen aikalaisdiagnoosi. Teoksessa Juho Saari, Sakari Taipale & Sakari Kainulainen (toim.) *Hyvinvointivaltion moderneja klassikoita*. Diakoniammattikorkeakoulun julkaisuja A, Tutkimuksia 28. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia, 64, 219–238.
- Folke, Carl 2006. Resilience: The Emergence of a Perspective for Social–ecological Systems Analyses. *Global Environmental Change* 16(3), 253–267.
- Gagné, François 2021. *Differentiating giftedness from talent. The DMGT perspective on talent development*. New York: Routledge.
- Galdwell, Raymond 2012. Leadership and Learning: A Critical Reexamination of Senge’s Learning Organization. *Systemic practice and action research* Vol. 25 Nro 1, 39–55.
- Gale, Trevor, Molla Tebeje, & Parker, Stephen 2017. The Illusion of Meritocracy and the Audacity of Elitism: Expanding the Evaluative Space in Education. Teoksessa Stephen Parker, Kalervo N. Gulson & Trevor Gale (toim.), *Policy and Inequality in Education*. Singapore: Springer, 7–21.
- Galmiche, Martin 2018. The AÏCO system: social innovation including a new approach to musical instrument learning in a French conservatory. *Musiikkikasvatus* Vol. 21 Nro 2, 108–110.
- Gaunt, Helena, & Westerlund, Heidi 2021. Invitation. Teoksessa Heidi Westerlund & Helena Gaunt (toim.), *Expanding professionalism in music, performing arts, and higher arts education—A changing game*. Lontoo: Routledge, xiii–xxxiii.
- Gielen, Pascal 2014. Situational ethics. An artistic ecology. Teoksessa Guy Cools & Pascal Gielen (toim.) *The ethics of art. Ecological turns in the performing arts*. Hollanti: Valiz, 17–40.
- Gladwell, Malcolm 2000. *The Tipping Point*. New York: Little, Brown and Company.
- Goldman, Alvin 2011. A guide to social epistemology. Teoksessa Alvin Goldman & Dennis Whitcomb (toim.), *Social Epistemology. Essential Readings*. Oxford: Oxford University Press, 11–37.
- Goleman, Daniel & Senge, Peter 2014. *The Triple Focus. A New Approach to Education*. Florence, MA: More Than Sound, LLC.
- Gonzales, Mabel 2020. *Systems Thinking for Supporting Students with Special Needs and Disabilities. A Handbook for Classroom Teachers*. Singapore: Springer.
- Heimonen, Marja 2002. *Music Education and Law. Regulation as an Instrument*. (Väitöskirja). Sibelius Academy: Studia Musica 17.
- Ilmola, Leena 2016. Approaches to Measurement of Urban Resilience. Teoksessa Yoshiki Yamagata & Hiroshi Maruyama (toim.), *Urban Resilience. A Transformative Approach*. Springer [online kirja], 207–237.
- Ilmola, Leena & Casti, John 2014. *Hyvinvointiyhteiskunta 2030*. Helsinki: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisuja 2/2014.
- Ilmola-Sheppard, Leena, Rautiainen, Pauli, Westerlund, Heidi, Lehtikainen, Kai, Karttunen, Sari, Juntunen, Marja-Leena & Anttila, Eeva 2021. ArtsEqual: Tasa-arvoinen taide- ja taidekasvatus peruspalveluiden suuntana. Tampere: CERADA.
- Ison, Ray 2017. *Systems Practice: How to Act In Situations of Uncertainty and Complexity in a Climate-Change World*. Milton Keynes: Springer.
- Jackson, Michael C. 2019. *Critical Systems Thinking and the Management of Complexity. Responsible Leadership for a Complex World*. Glasgow: Wiley.

- Jeppsson, Cecilia, & Lindgren, Monica 2018. Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. *Research Studies in Music Education* Vol. 49 Nro 2, 191–210.
- Kallio, Alexis, Westerlund, Heidi & Partti, Heidi 2014. The Quest for Authenticity in the Music Classroom: Sinking or Swimming? *Nordic research in music education, Yearbook* Vol. 15, 205–223.
- Kamensky, Hanna 2018. The Floora project: Multi-professional cross-sectoral collaboration in the Finnish music school system. *Musiikkikasvatus* Vol. 21 Nro 2, 114–115.
- Karlsen, Sidsel, & Westerlund, Heidi 2015. Music teachers' repertoire choices and the quest for solidarity: Opening public arenas for the art of living with difference. Teoksessa Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce & Paul Woodford (toim.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 373–387.
- Koramo, Marika 2009. *Taiteen perusopetus 2008. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2007–2008*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/46516_taideen_perusopetus_2008.pdf
- Kuha, Jukka 2017. *Suomen musiikkioppilaitoshistoriaa: Toiminta ulkomaisten esikuvien pohjalta vuoteen 1969*. (Väitöskirja). Studia Musicologica Universitas Helsingiensis.
- Laermans, Rudi 2016. Systems theory and culture: Drawing lessons from Parsons and Luhmann contributors. Teoksessa David Inglis & Anna-Mari Almila (toim.), *The SAGE handbook of cultural sociology*. Croydon: Sage, 178–192.
- 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*. Lontoo: Routledge, 16–29.
- Laes, Tuulikki, Westerlund, Heidi, Väkevä, Lauri & Juntunen, Marja-Leena 2018. Suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tehtävä nyky-yhteiskunnassa: Ehdotelma systeemiseksi muutokseksi. *Musiikki* Vol. 48 Nro 2, 5–25.
- Littler, Jo 2018. *Against Meritocracy. Culture, power and myths of mobility*. London & New York: Routledge.
- Lopez-Iniguez, Guadalupe & Westerlund, Heidi (painossa). The Politics of Care in the Education of Children Gifted for Music: A Systems View. Teoksessa Karin S. Hendricks (toim.), *Oxford Handbook of Care in Music Education*. New York & London: Oxford University Press.
- Luhmann, Nicklas 1995. *Social systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Luoma, Tiia 2020. *Taiteen perusopetus 2020 – selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2019–2020*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2020:4.
- MacNamara, Áine, Collins, Dave, & Holmes, Patricia 2016. Musical prodigies: Does talent need trauma? In Gary E. McPherson (toim.), *The child as musician: A handbook of musical development* (2. painos, s. 338–357). Oxford: Oxford University Press.
- Mangabeira Unger, Roberto 2015. Conclusion: The task of the social innovation movement. Teoksessa Alex Nicholls, Julie Simon & Madeleine Gabriel (toim.), *New frontiers in social innovation research*. New York: Palgrave, 233–251.
- Mansouri, Fethi (toim.) 2017. *Interculturalism at the Crossroads, Comparative Perspectives on Concepts, Policies and Practices*. Paris: UNESCO.
- McNamee, Stephen J. 2018. *The Meritocracy Myth*. 4. painos. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Meadows, Donatella H. 2015. *Thinking in systems: A primer*. New York: Earthscan.

- Minnameier, Gerhard 2014. Moral Aspects of Professions and Professional Practice. Teoksessa Stephen Billett, Christian Harteis & Hans Gruber (toim.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht, Heidelberg, New York & London: Springer, 57–77.
- Moulaert, Frank, MacCallum, Diana, & Hillier, Jean 2013. Social innovation: intuition, precept, concept, theory and practice. Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research. Teoksessa Frank Moulaert, Diana MacCallum, Abid Mehmood & Abdelillah Hamdouch (toim.), *The International Handbook on Social Innovation: Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 13–24.
- Odendaal, Andries, Levänen, Sari, & Westerlund, Heidi 2018. Lost in translation? Reexamining neuroscientific research and the claimed transfer benefits of musical practice. *Music Education Research* Vol. 21 Nro 1, 4–19. Doi 10.1080/14613808.2018.1484438
- Ojansivu, Merja 2020. Professori Juho Saaren mukaan Suomessa on yhä enemmän hyvätuloisia, jotka eivät halua maksaa köyhien sosiaaliturvaa. *Kuntalehti* 4/2020.
- OKM 2015. *Taiteen perusopetus*. http://www.okm.fi/OPM/Koulutus/perusopetus/taiteen_perusopetus/?lang=fi
- Opetushallitus 2005. *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005*. http://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf
- Piketty, Thomas 2014. *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Portales, Luis 2019. *Social Innovation and Social Entrepreneurship: Fundamentals, Concepts, and Tools*. Cham: Palgrave MacMillan.
- Putnam, Robert D. 2015. *Our kids: The American dream in crisis*. New York & Lontoo: Simon & Schuster.
- Ramage, Magnus & Shipp, Karen 2020. *Systems thinkers*. (2. painos). Lontoo: Springer.
- Raunig, Gerald 2013. Flatness Rules: Institutent Practices and Institutions of the Common in a Flat World. Teoksessa Pascal Gielen (toim.), *Institutional Attitudes: Instituting Art in a Flat World*. Amsterdam: Valiz, 167–178.
- Reese, Simon 2019. Taking the learning organization mainstream and beyond the organizational level: an interview with Peter Senge. *The Learning Organization* Vol. 27 Nro 1, 6–16.
- Räisänen, Petteri & Sariola, Reetta 2016. *Taiteen perusopetuksen tila ja kehittämistarpeet Helsingissä*. Helsinki: Helsingin kulttuurikeskus.
- Saltmarsh, John 2017. A Collaborative Turn: Trends and Directions in Community Engagement. Teoksessa Judyth Sachs & Lindie Clark (toim.), *Learning Through Community Engagement. Visions and Practice in Higher Education*. Singapore: Springer, 3–15.
- Schön, Donald 1995. Knowing-in-Action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change* Vol. 27 Nro 6, 26–35.
- Senge, Peter M. 2006. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. (2. painos). Alkuteos 1990. New York, NY: Doubleday.
- Senge, Peter M., Smith, Bryan, Kruschwitz, Nina, Laur Joe, & Schley, Sara 2011. *Necessary Revolution: How Individuals and Organisations Are Working Together to Create a Sustainable World*. Lontoo & Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Sennett, Richard 2018. *Building and dwelling. Ethics for the city*. Milton Keynes: Penguin.

- Stroh, David P. 2015. *Systems thinking for social change: A practical guide to solving complex problems, avoiding unintended consequences, and achieving lasting results*. Vermont: Chelsea Green Publishing.
- Taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus 2012–2014. Helsinki: Etelä-Suomen aluehallintoviraston julkaisuja 28. <http://www.avi.fi/documents/10191/52019/Taiteen+perusopetuksen+alueellinen+saavutettavuus+2012/04fff831-7505-4d85-96bf-cof3bd9ff8ed>
- Tett, Gillian 2015. *The silo effect. Why every organisation needs to disrupt itself to survive*. London: Abacus.
- 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 arviointineuvoston julkaisuja 57.
- Tilastokeskus 2015. *Nuorten osuus väestöstä uhkaa yhä pienentyä*. https://www.stat.fi/til/vaenn/2015/vaenn_2015_2015-10-30_tie_001_fi.html
- 2021. *Vuosikatsaus* (28.5.2021). https://www.stat.fi/til/vaerak/2020/02/vaerak_2020_02_2021-05-28_tie_001_fi.html
- TPOPS 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf
- United Nations Convention on the rights of the child 1989. Treaty no. 27531. *United Nations Treaty Series* Vol. 1577, 3–178. https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch_IV_11p.pdf
- Jung, Yaha 2021. *Transforming Museum Management. Evidence-Based Change through Open Systems Theory*. Lontoo: Routledge.
- Van Dyck, Barbara & Van den Broeck, Pieter 2013. Social innovation: a territorial process. Teoksessa Frank Moulaert, Diana MacCallum, Abid Mehmood, Abdelillah Hamdouch (toim.), *International handbook on social innovation. Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 131–141.
- Vertovec, Steven 2007. Super-diversity and Its Implications. *Ethnic and Racial Studies* Vol. 30 Nro 6, 1024–1054.
- Vision Europe Summit 2016. *From Fragmentation to Integration: Towards a “Whole-of-Society” Approach to Receiving and Settling Newcomers in Europe*. Lissabon, marraskuu 2016.
- Vismanen, Elina, Räisänen, Petteri & Sariola, Reetta 2016. *Taiteen perusopetuksen tila ja kehitys 2016*. Helsinki: Helsingin kulttuurikeskus.
- Vogd, Werner 2017. The professions in modernity and the society of the future: A theoretical approach to understanding the polyvalent logics of professional work. *Professions & Professionalism* Vol. 7 Nro 1, Article e1611. <https://doi.org/10.7577/pp.1611>
- 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, 129–47.
- (arvioitavana). Hidden Elitism: The Meritocratic Discourse of Free Choice in Finnish Music Education System. *Music Education Research*.
- Waddock, Sandra 2021. Art, Leadership, and System Transformation. *Academia Letters*, Article 834. <https://doi.org/10.20935/AL834>
- Weick, Karl, E. 1995. *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage.

- Westerlund, Heidi 2018. Introduction. Expanding professionalism through social innovations: Towards wider participation in and through music schools in France, Sweden and Finland. Symposium report. *Musiikkikasvatus* Vol. 21 Nro 2, 106–107.
- 2019. The return of moral questions: Expanding social epistemology in music education. *Music Education Research Music Education Research* Vol. 21 Nro 5, 503–516.
- Westerlund, Heidi, & Gaunt, Helena (toim.) 2021. *Expanding Professionalism in music and higher music education—A Changing Game*. Lontoo: Routledge.
- 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, n.p. <http://doi.org/10.26209/ije22n8>
- 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. Helsingin kaupungin tietokeskus. Espoo: Multiprint, 150–157.
- Westerlund, Heidi, Väkevä, Lauri & Ilmola-Sheppard, Leena 2019. How Music Schools Justify Themselves: Meeting the Social Challenges of the 21st Century. Teoksessa Michaela Hahn & Franz-Otto Hofecker (toim.), *The Future of Music School—European Perspectives*. Melk: Musikschul management Niederösterreich GmbH, 15–33.
- Wright, Ruth 2015. Music education and social reproduction: Breaking cycles of injustice. Teoksessa Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce, & Paul Woodford (toim.), *The Oxford handbook of social justice in music education*, edited by. New York: Oxford University Press, 340–56.