

Musiikki kuuluu kaikille?

**Näkökulmia taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen
demokraattisuuteen**

Tutkielma (Maisteri)

20.11.2014

Kati Nieminen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Musiikki kuuluu kaikille? Näkökulmia taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen demokraattisuuteen	78
Tekijän nimi	Lukukausi
Kati Nieminen	Syksy 2014
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
Suomessa on julkisin varoin tuettu taidekasvatusjärjestelmä – taiteen perusopetus – jonka osana musiikkioppilaitosjärjestelmä toimii. Musiikinopiskelun hyötyjä on tutkittu viime vuosina runsaasti, mutta siltikin taiteen perusopetuksen musiikinopetukseen osallistuu vain noin kuusi prosenttia 2–19-vuotiaista lapsista ja nuorista. Herääkin kysymys, palveleeko järjestelmä tasapuolisesti kaikkien tarpeita. Tutkimuksessani tarkastelen, millaisia näkökulmia taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen demokraattisuuteen liittyy. Tutkin sitä, mitkä asiat edistävät ja mitkä rajoittavat demokratiaa sekä miltä taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen tulevaisuus näyttää. Tutkimuksen aineisto koostuu neljästä asiantuntijahaastattelusta. Teoriaosassa määrittelen demokraattisen yhteiskunnan käsitteen, esittelen sivistykselliset oikeudet, deliberatiivisen demokratian teorian sekä selvitän, mitä on demokratia musiikinopetuksessa ja suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä. Lopuksi esittelen oikeudenmukaisuuden näkökulman musiikinopetuksen resurssien jakamisessa. Tutkimukseni osoittaa, että taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen demokraattisuuteen liittyy monia eri asioita. Opetuksen järjestämistapa koetaan sekavaksi, oppimäärät eivät ole vielä asettuneet toimimaan rinnakkain ja toiminnan rahoituksessa on haasteita. Taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen tulevaisuus nähdään eri tavoin. Laajan oppimäärän opetukselle nähdään perusteltu tarve, mutta yleisen oppimäärän tarpeellisuudesta näkemykset jakaantuvat. Kuntiin tarvitaan lisää tietoa taiteen perusopetuksesta, jotta päättäjät osaavat arvioida entistä paremmin, millaisia palveluja kuntalaisille voisi tarjota. Lisäksi musiikinopetuksen eri toimijoiden välille kaivataan lisää avointa keskustelua.	
Hakusanat	
Taiteen perusopetus, demokratia, oikeudenmukaisuus, julkinen rahoitus, oppimäärät.	
Lisätietoja	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Musiikki osana taiteen perusopetusta	9
2.1 Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmän kehittyminen	9
2.2 Taiteen perusopetus.....	11
2.3 Musiikin laaja ja yleinen oppimäärä	12
2.4 Opetuksen järjestäminen	15
2.5 Rahoitus	17
2.6 Kritiikkiä	20
3 Demokratia taiteen perusopetuksessa musiikin näkökulmasta	21
3.1 Demokraattinen yhteiskunta ja sivistykselliset oikeudet	21
3.2 Normatiiviset demokratiateoriat ja deliberatiivinen demokratia	23
3.3 Mitä demokraattisuus musiikinopetuksessa tarkoittaa.....	26
3.4 Demokraattisuus suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä.....	28
3.5 Resurssien jakaminen oikeudenmukaisen jakamisen periaatteiden mukaan taiteen perusopetuksen musiikinopetuksessa.....	29
4 Tutkimusasetelma	32
4.1 Tutkimusongelmat	32
4.2 Laadullinen tutkimus.....	32
4.3 Teemahaastattelu.....	33
4.4 Tutkimuksen toteutus ja haastateltavien valinta	33
4.5 Aineiston analyysi.....	34
4.6 Tutkimuseettisiä näkökulmia	35
5 Tutkimustulokset	37
5.1 Tutkimushenkilöiden esittely	37
5.2 Opetuksen järjestämisen haasteet: ”Valtio on sysänny sen vastuun kunnille”	37

5.3 Rahoitus toiminnan keskiössä: ”Me puhutaan rahasta”	41
5.4 Oppimäärien välisestä suhteesta: ”Ne on yhtä arvokkaita”	45
5.4.1 Yleisen oppimäärän profiilista: ”Kun tekee itse itsensä tarpeelliseksi”	47
5.4.2 Saavutettavuudesta: ”Muuten me ollaan ihan lättäpäisiä, kaurapuuroo, jossa ei oo edes voisilmää”	51
5.5 Opetuksen alueelliset erot: ”Ei ole olemassa yhtä Suomea”	54
5.6 Yhteistyön tarve: ”Eihän se oo kyse kuin dialogista”	55
5.7 Tulevaisuudesta: ”Ihan varmasti jokaiselle löytyy pientä hommantynkää”	57
6 Pohdinta	60
6.1 Yhteenveto ja tulosten tarkastelua	60
6.2 Luotettavuuden tarkastelua	63
6.3 Johtopäätökset.....	64
6.4 Jatkotutkimusaiheita.....	69
Lähteet	71

1 Johdanto

Musiikin harrastamiseen liittyvät hyödyt ovat olleet viime vuosina laajasti esillä julkisuudessa. Lehdistä olemme saaneet lukea otsikoita: ”Lapsena aloitettu musiikkiharrastus auttaa läpi koko elämän” (Purje 2010), ”Musiikkiharrastus muokkaa aivoja” (Potilaan lääkärilehti 2014), ”Soittaminen jumppaa aivojamme” (Karjula 2009).

Suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä on osa taiteen perusopetusta, laissa määriteltyä taidekasvatusjärjestelmää. On varsin ainutlaatuista, että valtio tukee taidekasvatusta verovaroista systemaattisesti. Voisi ajatella, että suomalaislapsilla on parhaat mahdolliset edellytykset ottaa kaikki hyöty musiikin harrastamisesta, koska tarjonta on osa kuntien palvelurakennetta. Mutta palveleeko julkisin varoin ylläpidetty järjestelmä tasapuolisesti kaikkien tarpeita?

Aivotutkija Minna Huotilainen on esittänyt, että järjestelmä jättää ulkopuolelle lapset, jotka opetusta eniten tarvitsisivat. Musiikkiopistojen valintakokeissa on hankala pärjätä, jos on vaikeuksia vaikkapa äänteiden erottelun tai tarkkaavaisuuden kanssa. Eivätkä vanhemmatkaan aina osaa ohjata lasta musiikkiharrastuksen pariin, mikäli uskovat tämän olevan ”epämusikaalinen”. (Purje 2010.) Keskustelua musiikkikasvatuksen demokraattisuudesta ovat herätelleet myös Westerlund ja Väkevä artikkelissaan ”Onko demokraattinen musiikkikasvatus mahdollista 2010-luvun Helsingissä?” (Westerlund & Väkevä 2010, 150–157).

Monet harrastukset vaativat nykyisin isoa panostusta jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Esimerkiksi urheiluharrastusten viikoittaiset harjoitusmäärät ovat suuria jo alle kymmenvuotiailla lapsilla. Hyvin helposti joudutaan valitsemaan joko musiikin tai urheilun välillä, koska aika ei riitä molempien harrastamiseen. Myös musiikin opinnot vaativat isoa panostusta lapselta ja koko perheeltä. Musiikkiopiston suorittaa loppuun vain 1,5–2 prosenttia aloittaneista (Heimonen 2002, 151). Toisaalta osa vanhemmista voi haluta lapsensa nimenomaan musiikkiopiston oppilaaksi, koska opetusta ja musiikkiopistoa instituutiona arvostetaan.

Voisiko musiikkia kenties harrastaa kevyemmin, jos jollekin lapselle joku toinen harrastus on ”se ykkönen” tai musiikkiharrastukseen ei haluta panostaa laajan oppimäärän

edellyttämällä tavalla¹? Yleinen oppimäärä tarjoaa jo tämän mahdollisuuden, mutta onko yleinen oppimäärä saatavilla kaikille? Musiikkiharrastukseen liitetään myös helposti vahvoja arvolatauksia; oppilaat on totuttu karsimaan halutuille oppilaspaikoille ja vanhemmatkin helposti ajattelevat, että musiikkia voi harrastaa vain, jos lapsella on erityistä musiikillista lahjakkuutta. Olisiko lapsissa ja nuorissa potentiaalisia uusia musiikin harrastajia, jos tarjolla olisi laajemmin erilaisia vaihtoehtoja?

Olen työskennellyt pian kahdeksan vuotta yksityisen musiikkikoulun rehtorina. Tuona aikana olen puolivahingossa ajautunut yrittäjämäiseen rooliin musiikkikasvatuksen alalle. Koulullamme on lupa antaa taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetusta useassa kunnassa. Olemme alusta saakka toteuttaneet opetusta lähes täysin ryhmämuotoisena.

Työssäni olen seurannut keskustelua liittyen taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen nykytilanteeseen. Keskustelua musiikin laajan ja yleisen oppimäärän välisestä suhteesta on käyty vuosia, samoin opetuksen rahoituksesta. Vallitseva epäsuhta rahoituksessa aiheuttaa selvästi paljon hämmennystä ja ärtymystäkin alan toimijoiden keskuudessa.

Varsin tuore Koulutuksen arviointineuvoston selvitys (2012) osoittaaakin, että taiteen perusopetuksessa on monia kehittämiskohteita, eivätkä esimerkiksi oppimäärät tue toisiaan lain edellyttämällä tavalla (Tiainen, Heikkinen, Kontunen, Lavaste, Nystén, Seilo, Välitälo, & Korkeakoski 2012, 101). Yleinen oppimäärä ei ole välttämättä niin tunnettu, että sinne edes osattaisiin varsinaisesti hakeutua. Selvitysten mukaan taiteen perusopetus on vahvasti lähipalvelu (Marsio 2012, 38). Lapsen harrastuspaikaksi valikoituu todennäköisesti lähin, helposti saavutettavissa oleva oppilaitos riippumatta siitä mitä oppimäärää kyseisessä oppilaitoksessa opetetaan.

Oma motivaationi tutkimusaiheen valintaan on ollut halu oppia ja ymmärtää. Tunnen olevani rehtorina vielä nuori ja suhteellisen kokematon. Oppilaitoksemme ei ole edes yrittänyt hakeutua tuntiperusteisen rahoituksen piiriin, koska sitä ei yleisen oppimäärän opetukseen myönnetä. Huomaan usein kyseleväni miksi? -kysymyksiä liittyen esimerkiksi oppilaitosrahoitukseen. Myös oppimäärien välille selvästi kasautuvat arvoasetelmat herättävät minussa hämmennystä. Oman kokemukseni mukaan taiteen

¹ Laajan oppimäärän opintoihin sisältyy henkilökohtaista soitonopetusta, teorialunteja sekä yhteismusisointia. Harrastuskertoja voi olla useampi viikossa. Lisäksi soitonopiskelu vaatii kotiharjoittelua.

perusopetuksen musiikinopetuksen kentällä on olemassa monenlaisia ristiriitoja eri asioiden välillä.

Kattavan käsityksen saaminen taiteen perusopetuksen laajuudesta ja saavutettavuudesta on haastavaa, sillä valtakunnallista, kattavaa tilastointia ei tehdä vuosittain. Oppilaitokset ja kunnat kyllä tilastoivat toimintaa, mutta sitä ei kerätä järjestelmällisesti kaikkien saataville. Opetushallitus tilastoi valtionosuuksien piirissä olevien oppilaitosten toimintaa. (Seirala 2012, 28.) Aiemmin tilastoja on tehnyt mm. Kuntaliitto, mutta resurssien puutteeseen vedoten tilastointi on lopetettu (Hanifi 2008).

Tuorein selvitys on Aluehallintovirastojen peruspalveluiden arviointiin liittyvä Taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus 2012. Edellinen laajempi selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä on Opetushallituksen julkaisema Marika Koramon selvitys lukuvuodelta 2007–2008. Koramon selvityksessä kartoitettiin oppilaitosten määrää, sijaintia, ylläpitäjiä sekä oppilaiden määrää. Lisäksi raportoitiin opetustuntien määrästä, rahoituksesta ja oppilaitosten verkostoyhteistyöstä. (Koramo 2009.) Aluehallintovirastojen selvityksessä on tutkittu ainoastaan tarjontaa, kysyntää ja saavutettavuutta (Etelä-Suomen Aluehallintovirasto 2014). Näiden raporttien avulla tarkastelen taiteen perusopetuksen musiikin opetuksen tunnuslukuja.

Taiteen perusopetuksen musiikinopetuksesta tutkimustietoa on niukasti. Samoin taiteen perusopetuksesta yleisesti on vähän tutkimustietoa voimassa olevien opetussuunnitelmien ajalta (Tiainen ym. 2012, 22). Sen sijaan musiikkiopistoja koskevaa tutkimustietoa on jonkin verran. Musiikkioppilaitosjärjestelmää ja siihen liittyvää sääntelyä on tutkinut mm. Heimonen (2002). Tuovila (2003) ja Kosonen (2001) ovat puolestaan tutkineet musiikkiopistoja oppilaan näkökulmasta. Opettajan näkökulmaa on tarkastellut mm. Broman-Kananen (2005).

Musiikkioppilaitoskenttä on isojen haasteiden edessä. Huolta aiheuttaa erityisesti rahoituksen jatkuvaus kiristyvässä taloudellisessa tilanteessa. Lisäksi tämän ajan ilmiöitä ovat lasten harrastusten runsas määrä – puhutaan jo ”harrastusähkystä” – sekä kiinnostuksen väheneminen klassista musiikkia kohtaan. Tämä huolestuttaa erityisesti musiikkiopistoja, joiden opetustarjonta on rakennettu lähes yksinomaan klassisen musiikin opetuksen varaan (Pohjannoro 2010, 17–21). Kysynnän ja tarjonnan välillä on selvä epäsuhta.

Taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen järjestämisestä vastaa kunta. Kunnalla on itsemääräämisoikeus palvelujen järjestämisessä eli kunta arvioi mitä palveluja kuntalaiset tarvitsevat ja miten ne järjestetään (Marsio 2012, 9; Salenius & Sallinen 2012, 13). Musiikin opetuksen kannalta tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kunnassa voi olla musiikkiopisto, joka tarjoaa laajan oppimäärän mukaista opetusta, mutta ei yleistä oppimäärää. Mikäli kunta ei näe tarvetta yleisen oppimäärän järjestämiselle, ei sitä ole pakko lain mukaan järjestää. Mielenkiintoista onkin se, kuka tarpeen määrittää?

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on avata uusia näkökulmia taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen tämän hetkiseen tilanteeseen. Esittelen aluksi, miten taiteen perusopetusmalli on suunniteltu toimivaksi ja kuinka se tällä hetkellä käytännössä toteutuu. Aineistoni koostuu neljästä asiantuntijahaastattelusta. Kaikki haastatellut omaavat pitkän työkokemuksen opetuksen ja kulttuurin alalta. Lopuksi esitän vielä oman pohdintani taiteen perusopetuksen musiikin opetuksen tulevaisuudesta.

Näkökulmakseni olen valinnut opetuksen järjestämisen ja hallinnon näkökulman. Olen rajannut vapaan sivistystyön järjestämän taiteen perusopetuksen tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska se olisi laajentanut tutkimuksen liian suureksi.

Opetushallituksen strategia – Osaaminen ja sivistys 2020 – määrittelee arvonsa seuraavasti: yhdenvertaisuus, oikeudenmukaisuus, avoimuus ja luottamus. Strategia asettaa taiteen perusopetuksen osalta tavoitteeksi alueellisen kattavuuden sekä opetuksen ja oppimisen uudistamisen opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet uudistetaan seuraavien vuosien aikana osana Opetushallituksen opetussuunnitelmauudistusta. (Opetushallitus 2011, 5.) Tavoitteena on, että uudet, paikalliset opetussuunnitelmat otetaan käyttöön vuonna 2017 (Kauppinen 2013, 2, 5). Tästäkin syystä taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen toteuttamiseen liittyvä tutkimus on ajankohtainen.

2 Musiikki osana taiteen perusopetusta

Suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä on muotoutunut vuosikymmenten aikana ja herättänyt ihailua muualla maailmassa (Juvonen, Partanen & Ruismäki 2009, 15). Musiikkioppilaitokset ovat toimineet tiennäyttäjinä koko taidekasvatusalalla (Perälä 1993, 82). Tässä luvussa kerron aluksi Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmän kehityksestä sekä siitä, miten nykymuotoiseen taidekasvatusjärjestelmään on päädytty. Selvitän myös, millä tavalla taiteen perusopetuksen musiikinopetus järjestetään ja rahoitetaan.

2.1 Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmän kehittyminen

Suomalaisen musiikkioppilaitostoiminnan juuret yltävät 1700-luvulle, mutta järjestelmällisempi ympäri maata toteutettu opetustoiminta käynnistyi vasta 1800-luvun loppupuolella (Heimonen 2002, 190–191; Kuha 2001, 134–126). Oppilaitokset perustettiin sinne, missä oli toiminnalle parhaat edellytykset; asiantuntijoita, harrastajia sekä taloudelliset resurssit. Musiikkioppilaitosverkosto kehittyi aina 1970-luvulle saakka ilman suunnitelmallisuutta ja hyvin paikallisesti. (Ojala & Kiuttu 1999, 11; Perälä 1993, 1–2.) Musiikkioppilaitosjärjestelmä on luotu rinnakkain peruskoulujärjestelmän kanssa ja musiikkioppilaitosten valtionavustusta koskevat lait asetuksineen ovat olleet kehityksen käännekohtia (Perälä 1993).

Musiikinopetusta säädeltiin lailla ensimmäisen kerran 1960-luvun lopulla. Musiikkioppilaitosten rahoituksen turvannut laki ja asetus musiikkioppilaitosten valtionosuuksista astuivat voimaan vuoden 1969 alussa. (Heino & Ojala 1999, 11.) Kansalais- ja työväenopistot olivat saaneet oman lakinsa ja rahoituksensa jo aiemmin, ja ”musiikkiopistolaila” haluttiin turvata musiikkikoulutuksen taso ja rahoitus. Vapaan sivistystyön keskittyessä aikuisten opetukseen ja harrastamiseen, ”musiikkiopistolaki” säädettiin koskettamaan erityisesti lasten ja nuorten opetusta tavoitteenaan tuottaa ammattimuusikoita maahamme. Tavoitteellinen musiikinopetus oli tärkeä peruste lain saamiselle. (Heimonen 2002, 191–192.) Opetuksen tason lisäksi lailla haluttiin turvata myös koulutuksen tasapuolinen saatavuus maantieteellisesti. Aluksi valtionosuuksien piiriin pääsi yhdeksän oppilaitosta, mutta pian musiikkioppilaitoslainsäädännön voimaan tuleminen myötä musiikkioppilaitosten määrä kasvoi huimasti. Lainsäädännön tultua voimaan säädeltiin myös opetuksen sisältöä malliopetussuunnitelmalla, jonka Kouluhallitus laati yhdessä Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) kanssa. Oppilaitokset myös

yhtenäistivät kurssitutkintojärjestelmänsä² SML:n kurssitutkintovaatimusten perustalta. (Perälä 1993, 2, 44.)

Lainsäädäntöä uudistettiin vuonna 1977, kun lakiin musiikkioppilaitosten valtionavustuksista liittyvä asetus uudistettiin. Tuolloin vakiintuivat nimitykset musiikkikoulu, musiikkiopisto ja konservatorio, ja kukin oppilaitosmuoto sai oman opetussuunnitelmansa ja tehtäväkenttensä. Kymmenen vuotta myöhemmin lakia uudistettiin jälleen muun muassa määrittelemällä musiikkileikkikoulujen tehtävä. (Heimonen 2005, 11–12.)

1980-luvulla kulttuurin käsite laajeni, ja kulttuuri alettiin mieltää kaikkeen yhteiskunnalliseen toimintaan liittyvänä. Kulttuuripolitiikassa painotettiin harrastuneisuutta, kulttuurin kulutusta ja vastaanottajan näkökulmaa. (Perälä 1993, 81.) Kuntien kulttuuritoiminnasta säädettiin lailla ensimmäisen kerran 1980-luvun alussa. Kuntiin perustettiin hallinnollinen infrastruktuuri kulttuuritoiminnalle, ja tavoitteena oli vakiinnuttaa kulttuuritoiminta osaksi kuntien tehtäviä. Kunnille myös maksettiin valtionosuuksia toiminnan toteuttamiseen. (Kangas & Kivistö 2011, 10–12.) Musiikkioppilaitosjärjestelmä alkoi vakiintua osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää, ja sitä tarjottiin malliksi myös tanssi- ja kuvataidekouluille, jotka alkoivat pyrkiä valtakunnallisen järjestelmän luomiseen (Perälä 1993, 82, 104). Samaan aikaan keskustelu musiikkioppilaitoksista alkoi kääntyä resurssikysymyksistä opetuksen tavoitteisiin ja sisältöön. Kriitikot herättelivät ajatuksia muun muassa harrastajien huomioon ottamisesta, tutkintojärjestelmän tarpeellisuudesta sekä alueellisesta tasa-arvoisuudesta. (Perälä 1993, 104–109.)

1990-luvulla uudistettiin musiikkioppilaitosten valtionosuusjärjestelmä osana valtionosuusjärjestelmän kokonaisuudistusta. Tämä muutti musiikkioppilaitosten toiminnan taloudellisia perusteita sekä toimintaympäristöä. Uudistuksilla päätösvaltaa siirrettiin kunnille ja valtion kontrollia vähennettiin – näin tavoiteltiin toimivallan siirtymistä keskushallinnosta paikallistasolle. Musiikkioppilaitokset saivat esimerkiksi laatia ja vahvistaa omat Opetushallituksen valtakunnallisten perusteiden mukaan laaditut opetussuunni-

² Opiskelu musiikkiopistossa on kurssimuotoista ja kutakin kurssia varten on oma opiskeltava ohjelmistonsa. Kurssin päätteeksi suoritetaan tasokoe, jonka lautakunta arvioi. Kurssisuoritusjärjestelmä on valtakunnallinen ja takaa opetuksen tavoitteiden yhteneväisyyden koko maassa. Tämä edesauttaa mm. jatko-opintoihin hakeutumista. (Klemettinen & Veijonen, 2001, ks. myös Hirvonen 2003, 42.)

telmansa. Musiikkioppilaitoksia koskevaa lainsäädäntöä uudistettiin vielä vuonna 1995. (Heimonen 2005, 8, 12–13.)

Musiikkioppilaitoksia kehitettiin määrätietoisesti valtakunnalliseksi järjestelmäksi aina 1950-luvun lopusta lähtien, ja vuonna 1969 voimaan tullut ensimmäinen rahoitusta säännellyt laki antoi järjestelmälle pohjan. Yhdeksänkymmentäluvun alussa säädetty laki taiteen perusopetuksesta tavoitteli myös muille taiteenaloille tasavertaisia lähtökoh- tia maan koulutusjärjestelmässä. (Perälä 1993, 111–112.) Lopullisesti musiikkioppilai- toslaki kumottiin vain muutama vuosi sen voimaantulon jälkeen, kun uusittu laki taiteen perusopetuksesta astui voimaan vuonna 1998. Vaikka musiikkioppilaitoskenttä vastusti lain kumoamista, ei musiikkioppilaitosten näkökulmasta uusi laki kuitenkaan ollut ko- vin radikaali, eikä musiikki menettänyt erityisasemaansa rahoituksen suhteen. (Heimonen 2005, 156–159.)

Nykyisin taiteen perusopetusta – jonka osana musiikkioppilaitosten musiikinopetus to- teutetaan – sääntelee kokonaisuus, johon kuuluvat laki taiteen perusopetuksesta (633/1998), asetus taiteen perusopetuksesta (813/1998) sekä Opetushallituksen laatimat taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. Lisäksi oppilaitosten toimintaa määrittävät opetussuunnitelmaperusteiden pohjalta laaditut oppilaitoskohtaiset opetus- suunnitelmat. Taiteen perusopetuksen puitteet määrittelee Opetushallitus lain ja asetuk- sen kautta, mutta varsinainen järjestämisvastuu on kunnilla. (Opetushallitus 2008.)

2.2 Taiteen perusopetus

Taiteen perusopetus on ensisijaisesti lapsille ja nuorille tarkoitettua tavoitteellista, tasol- ta toiselle etenevää taideopetusta. Tarkoituksena on antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. (Laki tai- teen perusopetuksesta, 1§, 633/1998.) Taiteen perusopetus on oma koulutusmuotonsa, eikä sillä tarkoiteta esimerkiksi peruskoulun taidekasvatusta (Opetushallitus 2008).

Opetusta annetaan yhteensä yhdeksällä taiteenalalla: musiikki, tanssi, esittävät taiteet (sirkustaide ja teatteritaiteet), visuaaliset taiteet (arkkitehtuuri, audiovisuaalinen taide, kuvataide ja käsityö) sekä sanataide. Oppimääriä on kaksi: laaja ja yleinen oppimäärä. Näistä yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet on vahvistettu kaikkiin ja laa- jan oppimäärän perusteet muihin paitsi audiovisuaaliseen taiteeseen sekä sanataiteeseen. (Taiteen perusopetusliitto)

Taiteen perusopetuksessa opiskeli vuonna 2008 hieman vajaa 135 000 oppilasta (Koramo 2009, 17). Vuoden 2012 vastaava luku on noin 126 000. Taiteen perusopetuksen pääasiallinen kohderyhmä on 2–19-vuotiaat ja tästä ikäryhmästä keskimäärin 12 % osallistuu opetukseen. (Etelä-Suomen aluehallintovirasto 2014, 31). Koramon vuoden 2008 selvityksen mukaan musiikin opiskelijoita oli noin 67 000, joka oli lähes puolet (49,8 prosenttia) kaikista taiteen perusopetuksen opiskelijoista. Musiikin jälkeen seuraavaksi suurimmat taiteenlajit olivat harrastajamäärillä mitattuna tanssi (26,7 prosenttia, noin 36 000 oppilasta) ja kuvataide (15 prosenttia, noin 20 000 oppilasta). Yleisen oppimäärän mukaan musiikkia opiskeli reilut 13 000 oppilasta ja laajan oppimäärän mukaan noin 54 000 oppilasta. Muista taiteenlajeista poiketen musiikissa laajan oppimäärän mukaiset opinnot olivat huomattavasti yleistä oppimäärää yleisempiä. Tähän tekee poikkeuksen ainoastaan arkkitehtuuri, jossa molempien oppimäärien opiskelijoita on suunnilleen yhtä paljon. (Koramo 2009, 17–18.)

Tuoreimman selvityksen mukaan taiteen perusopetus painottuu edelleen musiikkiin. Vuoden 2012 taiteen perusopetuksen oppilaista yli puolet (54 prosenttia) opiskeli musiikkia. Seuraavina tulivat edelleen tanssi (23 prosenttia) ja kuvataide (14 prosenttia). Musiikin laajan oppimäärän opiskelijoita oli noin 35 000, yleisen vähän vajaa 9000. (Etelä-Suomen aluehallintovirasto 2014, 34.)

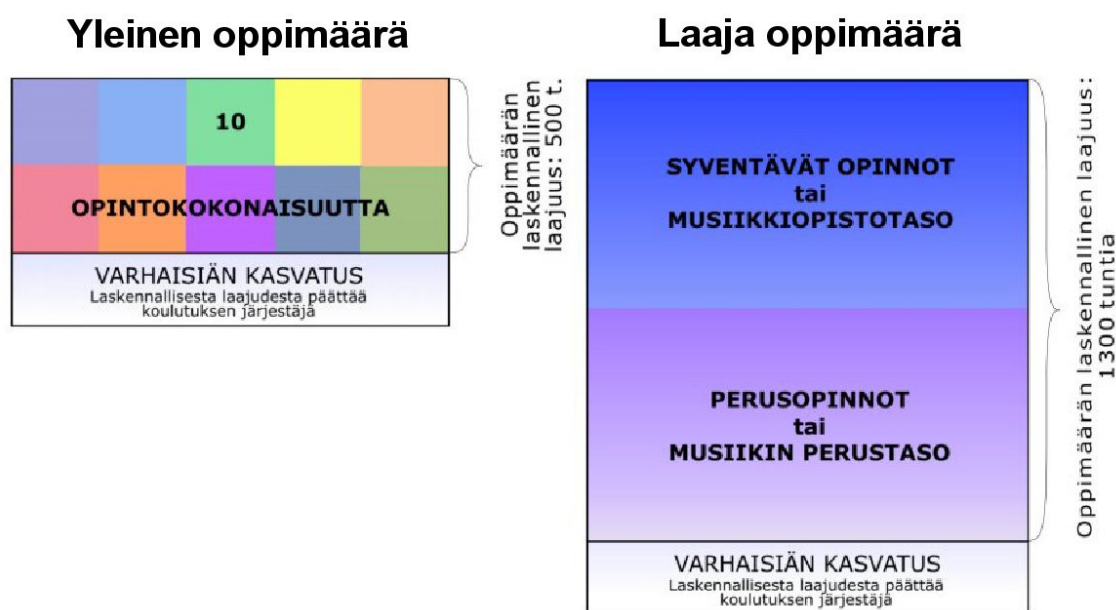
Näiden prosenttiosuuksien valossa voidaan todeta, että musiikki on hieman kasvattanut osuuttaan taiteen perusopetuksen kokonaisoppilasmäärästä. Taiteen perusopetuksen piirissä oleva oppilasmäärä on kuitenkin jonkin verran pienentynyt. Toisaalta Koramon ja aluehallintovirastojen tekemät selvitykset eivät ole täysin vertailukelpoisia keskenään, esimerkiksi eri oppimäärien oppilasmääriä vertailtaessa, koska oppilasmäärät ilmoitetaan hieman eri tavalla muun muassa varhaiskasvatuksen ja aikuisopiskelijoiden osalta. Kumpikin selvityksistä kertoo kuitenkin taiteen perusopetuksen piirissä olevien oppilaiden kokonaismäärän, ja kokonaisluku osoittaa oppilasmäärän laskua. (Koramo 2009, 17–18; vrt. Etelä-Suomen aluehallintovirasto 2014, 31, 34.)

2.3 Musiikin laaja ja yleinen oppimäärä

Oppimäärät, laaja ja yleinen, on suunniteltu rinnakkaisiksi. Opetussuunnitelmien perusteissa edellytetään opetuksen suunnittelemista niin, että oppimäärästä toiseen siirtyminen on mahdollista. Molemmissa oppimäärissä korostetaan hyvän musiikkisuhteen

syntymistä, pitkäjänteisen harrastamisen mahdollisuutta sekä oppilaan henkisen kasvun ja kehittymisen tukemista. Taide on väline ympäröivän maailman jäsentämiseen. (Opetushallitus 2002, 6; 2005, 1–2; 2008.)

Eniten oppimäärät eroavat toisistaan laajuudeltaan ja rakenteeltaan. Laaja oppimäärä jaetaan kahteen osaan: perustaso ja musiikkiopistotaso, ja niiden yhteenlaskettu laskennallinen laajuus on 1300 tuntia. Yleinen oppimäärä koostuu kymmenestä erillisestä opintokokonaisuudesta, joiden yhteenlaskettu laajuus on 500 tuntia. Laskennan perusteena on käytetty 45 minuutin mittaista oppituntia. Oppimäärien laskennallinen laajuus ei kuitenkaan tarkoita annettavien opetustuntien määrää. Opetuksen määrästä päättää koulutuksen järjestäjä opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Molempien oppimäärien perusteet mahdollistavat varhaisiän opetuksen järjestämisen sekä aikuisten opetuksen. (Opetushallitus 2008.)



Kuvio 1. Taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen oppimäärät (Etelä-Suomen aluehallintovirasto 2014, 13).

Laajan oppimäärän opetuksen tavoitteiksi mainitaan muun muassa hyvän musiikkisuhteen syntyminen. Tavoitteena on luoda edellytykset elinikäiselle harrastamiselle sekä antaa valmiudet musiikkialan ammattiopintoihin. Näin ollen on luonnollista, että opetussuunnitelman perusteissa tavoitteeksi mainitaan keskittyneen, määrätietoisen ja pitkäjänteisen työskentelyn oppiminen. Perusteissa korostetaan myös oppilaan henkisen kasvun ja persoonallisuuden tukemista sekä toimimista yksilönä ja ryhmän jäsenenä.

Laajan oppimäärän opetuksen tehtävänä on myös kansallisen musiikkikulttuurin kehittäminen. (Opetushallitus 2002, 6.)

Opinnot koostuvat instrumenttiopinnoista, teoria-opinnoista sekä yhteismusisoinnista. Oppilasarviointia on tehtävä koko opintojen ajan, mutta numeerinen arviointi on oltava viimeistään instrumenttiopintojen sekä musiikin perusteiden päättösuorituksessa. (Opetushallitus 2002, 8, 12.) Laajan oppimäärän opetuksesta vastaavat pääasiassa musiikkiopistot ja konservatoriot (Suomen musiikkineuvosto 2011, 9). Suomen musiikkioppilaitosten liiton laatimat ohjelmistot ja tasosuoritukset³ muodostavat opinnoille rungon (Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry).

Yleinen oppimäärä on laajuudeltaan laajaa oppimäärää huomattavasti pienempi, sen laskennallinen kokonaislaajuus on 500 tuntia. Yleisen oppimäärän tulee koostua kymmenestä opintojaksosta eli moduulista. Opinnot voivat muodostua joko useasta eri opintokokonaisuudesta, jotka laajentavat musiikillista osaamista tai vaihtoehtoisesti yhden opintokokonaisuuden tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen pohjalta muodostetuista musiikillista osaamista syventävistä opintokokonaisuuksista. Oppilaan pitäisi pystyä rakentamaan oma oppimispolkunsa valitsemalla mieleisensä opintokokonaisuudet oppilaitoksen opetustarjonnasta. (Opetushallitus 2005, 5.)

Yleinen oppimäärä korostaa pikemminkin kokonaisvaltaista kehitystä, kuin esimerkiksi tietyn instrumenttitekniikan hallintaa. Tavoitteena on oppia ymmärtämään taidetta ja kulttuuria ja antaa valmiuksia hakeutua myöhempiin opintoihin. Tavoitteena on myös mahdollisuus siirtyä yleisen oppimäärän opinnoista laajan oppimäärän opintoihin, mikäli oppilaan kiinnostus ja taidot sen mahdollistavat. Yleisen oppimäärän opinnoissa opimista ei mitata tasosuorituksin. (Opetushallitus 2005, 1–10.)

Yleisen oppimäärän opinnoissa korostuvat ryhmäopetus ja yhdessä tekeminen. Yleinen oppimäärä sopii kaikille, eikä opetuksen piiriin ole pääsykokeita. Tästä johtuen yleinen oppimäärä lisää musiikinopetuksen saatavuutta ja saavutettavuutta, sekä edistää monimuotoista ja -arvoista musiikkikasvatusta. (Suomen musiikkineuvosto 2011, 8.)

³ Kurssitutkintoja kutsutaan nykyisin tasosuorituksiksi. Suomen musiikkioppilaitosten liiton laatimat perustason ja musiikkiopistotason tasosuoritusten sisällöt sekä arvioinnin perusteet on laadittu Opetushallituksen laatimien laajan oppimäärän opetussuunnitelmien perusteiden hengessä. (SML 2005, 2–3.)

Vaikka yleisen oppimäärän perusteet ovat tulleet voimaan jo 2005, jako oppimäärien välillä ei ole selvä. Opetushallitus antoi taiteen perusopetuksen järjestäjille tiedotteen vuonna 2008 oppimääräjaon selkiyttämiseksi (Opetushallitus 2008). Koulutuksen arviointineuvoston (2012) mukaan yleinen ja laaja oppimäärä eivät erotu toisistaan riittävästi, eikä oppimäärien välinen työnjako toteudu. Yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin kaivataan selkiyttämistä erityisesti tavoitteiden osalta. Myös opintojen rakenne koetaan haastavaksi. Laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet koetaan tavoitteiltaan hyväksi, uudistamista ne kaipaavat sen sijaan sisältöjen osalta. (Tiainen ym. 2012, 89–91.)

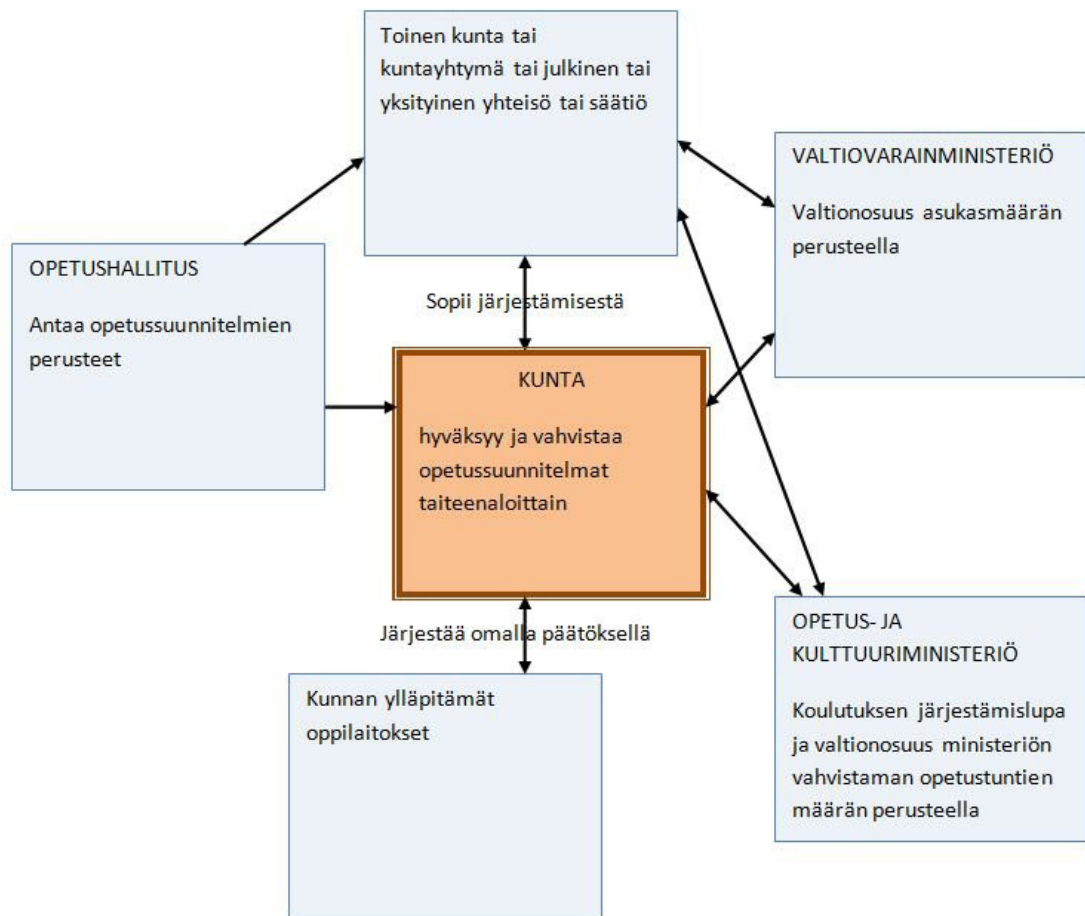
2.4 Opetuksen järjestäminen

Taiteen perusopetuksen toteuttamisesta vastaa kunta, jolle tehtävä on määrätty laissa (Laki kuntien kulttuuritoiminnasta, 728/1992, 1§). Laki velvoittaa kunnan järjestämään asukkailleen erilaisia palveluja, joihin myös taiteen perusopetus kuuluu. Kunkin paikkakunnan vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet vaikuttavat siihen, millaiseksi kunnan kulttuuritarjonta muotoutuu. (Salenius & Sallinen 2012, 13.) Vaikka kulttuuripalvelut ovat kunnan peruspalveluja, kuntalaisilla ei ole niihin samanlaista subjektiivista oikeutta kuten esimerkiksi opetuspalveluihin. Kunnalla on vapaus toteuttaa kulttuuripalvelut – ja sen osana taiteen perusopetus – parhaaksi näkemällään tavalla. (Marsio 2012, 9.)

Lain mukaan kunta voi järjestää palvelut monella eri tavalla. Kunta voi järjestää taiteen perusopetusta itse ilman sitä varten myönnettävää lupaa. Opetusta voidaan antaa kunnan omissa oppilaitoksissa, joita ovat esimerkiksi musiikkiopistot, kansalais- ja työväenopistot ja kuvataidekoulut. Opetus- ja kulttuuriministeriö voi myöntää luvan taiteen perusopetukseen rekisteröidylle yhteisölle tai säätiölle, mikäli katsotaan, että opetus on tarpeellista ja toiminnan järjestäjällä on ammatilliset ja taloudelliset edellytykset opetuksen järjestämiseen. Opetusta voidaan ministeriön päätöksellä järjestää myös valtion omissa oppilaitoksissa. Taiteen perusopetuksella ei saa tavoitella taloudellista voittoa. (Laki taiteen perusopetuksesta, 728/1992, 2–3§.)

Vaihtoehtoisesti kunta voi tehdä sopimuksen kolmannen osapuolen kanssa taiteen perusopetuksen järjestämisestä ja myöntää toimijalle taiteen perusopetuksen opetusluvan. Toiminnan järjestämisestä vastaavana tahona kunta hyväksyy opetussuunnitelmat ja

vastaa siitä, että palvelut järjestetään lain mukaisesti. (Laki taiteen perusopetuksesta, 728/1992, 4–5§.)



Lähde: Aluehallintovirasto

Kuvio 2. Taiteen perusopetuksen järjestäminen (Etelä-Suomen aluehallintovirasto 2014, 15).

Aluehallintovirastojen (2014) tekemän selvityksen mukaan taiteen perusopetusta tarjosi Manner-Suomessa yhteensä 251 kuntaa, joka on 85 % kaikista kunnista. 26 kunnasta ei saatu vastausta kyselyyn. (Etelä-Suomen Aluehallintovirasto 2014, 22.) Vuonna 2008 taiteen perusopetusta järjestettiin 341 kunnassa joka vastasi 82 %:a kuntien kokonaismäärästä (Koramo 2009, 9). Voidaan todeta, että vaikka taiteen perusopetusta järjestäviä kuntia on määrällisesti huomattavasti vähemmän, on prosentuaalinen osuus pysynyt suhteellisen samana. Kuntien määrän väheneminen johtuu rakenteellisista muutoksista ja kuntien yhdistymisestä kuntaliitoksin (Etelä-Suomen aluehallintovirasto 2014, 8–9; Kangas & Kivistö 2011, 23–25).

Taiteen perusopetusta järjestäviä oppilaitoksia tai niiden sivutoimipisteitä oli Manner-Suomessa syksyllä 2012 yhteensä 918. Näistä lähes 30 % sijaitsi Uudenmaan maakunnassa. (Etelä-Suomen aluehallintovirasto 2012, 24.) Vastaava luku toimipisteiden määrässä vuonna 2008 oli 1316 (Koramo 2009, 9).

Oppilaitosten ylläpitäjät ovat pysyneet kahden viimeisimmän tilastoinnin perusteella suhteellisen samanlaisina. Kunnan ylläpitämiä oppilaitoksia oli vuoden 2012 selvityksessä 44 %. Vuonna 2008 vastaava luku oli hieman isompi, 47 %. Rekisteröityjen yhteisöjen, esimerkiksi kannatusyhdistyksien ylläpitämiä oppilaitoksia oli vuonna 2012 runsas kolmannes, vuonna 2008 vajaa kolmannes. Noin viidennes oppilaitoksista oli yksityisten yrittäjien ylläpitämiä. Vuoden 2008 selvityksessä kuntayhtymien ja säätiöiden ylläpitämiä oppilaitoksia oli yhteensä 4 %. Aluehallintovirastojen selvityksen mukaan vuonna 2012 näitä oppilaitoksia oli muutamia. (Etelä-Suomen Aluehallintovirasto 2014, 26, vrt. Koramo 2009, 11.)

Aluehallintovirastojen selvitys ei suoraan kerro musiikkia opettavien oppilaitosten määrää, sillä kyselyssä on selvitetty ainoastaan opetuslupien määrä eri oppimäärille. Koska sama oppilaitos voi antaa opetusta sekä laajassa että yleisessä oppimäärässä, opetuslupien määrä ei kerro oppilaitosten määrää. Koramon (2009) selvityksessä on eritelty oppilaitosten määrät taiteenlajeittain. Vuonna 2008 musiikin taiteen perusopetusta järjestäviä oppilaitoksia oli yhteensä 187. Hieman yli puolet (59 %) näistä oppilaitoksista antoi laajan oppimäärän mukaista opetusta. (Koramo 2009, 12.)

Marsion (2012) selvityksen mukaan taiteen perusopetus on vahvasti lähipalvelu. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla kunta edellyttää yksityisten oppilaitosten kanssa tekemissään sopimuksissa, että oppilaitos toimii tietyillä alueilla. Opetuksen järjestäjänä kunta kontrolloi ja rakentaa opetuksen alueellista saatavuutta. (Marsio 2012, 28.)

2.5 Rahoitus

Taiteen perusopetuksen rahoitusta ohjaa kaksi lakia: laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta (1704/2009) sekä laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (1705/2009). Valtio osallistuu kunnallisten palveluiden rahoitukseen valtionosuusjärjestelmän kautta maksamalla kunnille asukasluvun mukaan määräytyviä valtionosuuksia. Lisäksi valtio rahoittaa oppilaitoksia opetustuntiperusteisilla valtionosuuksilla.

Oppilaitokset voivat myös periä opetuksesta kohtuullisia maksuja. (Lahtinen & Lankinen 2013, 73–74; Opetushallitus 2014, 5.)

Asukasperusteista valtionosuutta maksetaan kunnille, jotka ilmoittavat järjestävänsä taiteen perusopetusta. Vuonna 2014 kuntia on 253. Valtiovarainministeriö vahvistaa kaikille kunnille yhteisen perushinnan vuosittain valtion talousarvion rajoissa. Vuonna 2014 perushinta on 1,40 euroa asukasta kohden. (Opetushallitus 2014, 56.) Asukasluvuun perustuva valtionosuus ei ole ”korvamerkittyä” rahaa, vaan maksetaan kunnille osana valtionavustusten kokonaisbudjettia. Näin ollen valtionavustus ei välttämättä ohjaudu taiteen perusopetuksen rahoitukseen täysimääräisenä, vaan kunta voi ohjata rahoja myös muuhun toimintaan. (Kangas & Kivistö 2011, 15; Marsio 2012, 8–11; Opetushallitus 2014, 7–9.)

Opetustuntiperusteiset valtionosuudet perustuvat opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämiin suoritteiden määriin ja niitä vastaaviin yksikköhintoihin. Keskimääräiset yksikköhinnat perustuvat keskimääräisiin valtakunnallisiin toteutuneisiin käyttökustannuksiin ja ne lasketaan periaatteiltaan yhdenmukaisesti kaikille koulutuksenjärjestäjille. (Opetushallitus 2014, 7–11.) Vuonna 2014 opetustuntiperusteinen yksikköhinta on 74,66 euroa / opetustunti. Yksityisen koulutuksenjärjestäjän yksikköhintaan lisätään arvonlisäveron osuus. Vuotuinen valtionosuuden peruste lasketaan kertomalla opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuksen järjestäjälle vahvistama opetustuntimäärä opetustuntikohtaisella yksikköhinnalla. Myönnettävä valtionosuuden määrä on 57 prosenttia näin lasketusta valtionosuuden perusteesta. (Opetushallitus 2014, 56–57.)

Valtionosuuksien lisäksi valtio rahoittaa oppilaitoksia erilaisilla ylimääräisillä avustuksilla. Yksityiset koulutuksen järjestäjät voivat hakea vuosittain tukea käyttökustannuksiin ja tuntiperusteista valtionosuutta saavat oppilaitokset lisäksi erityistä kehittämis- ja hankerahaa. Myös opetustuntikohtaisen valtionosuuden ulkopuolelle jääville oppilaitoksille on haettavana harkinnanvaraista rahoitusta vuosittain. (Marsio 2012, 9.)

Kunta voi järjestää taiteen perusopetusta hankkimalla palvelun myös esimerkiksi yksityiseltä yritykseltä myöntämällä luvan taiteen perusopetukseen. Luvan myöntäminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kunnan olisi rahoitettava toimintaa. Opetusluvan saaminen tuo toimijalle vapautuksen arvonlisäverosta, sillä taiteen perusopetus on arvonlisäverotonta toimintaa. (Tiainen ym. 2002, 110, ks. myös Koramo 2009, 35–36, 40.)

Koramon (2009) selvityksessä todetaan, että oppilaitoksilla on erilaisia rahoitusmalleja johtuen pääosin siitä, että järjestäjinä on erilaisia organisaatioita. Valtionosuutta saavien oppilaitosten (VOS) toiminta rahoitetaan tuntiperusteisilla valtionosuuksilla, kunnan rahoitusosuudella sekä oppilasmaksuilla. Osa oppilaitoksista saa kunnan tukea ja osa ei saa lainkaan julkista rahoitusta, vaan toiminnan kulut katetaan oppilasmaksuilla. (Koramo 2009, 35–36, 39–40.)

Taiteen perusopetuksen musiikin opetusta rahoitetaan valtion toimesta vuosittain kymmenillä miljoonilla euroilla. Esimerkiksi vuonna 2014 myönnettiin opetustuntiperusteista valtionosuutta noin 77,3 miljoonaa euroa. Musiikin osuus opetustuntiperusteisen valtionosuuden kokonaissummasta on noin 71 miljoonaa euroa. Opetustuntikohtaisen valtionosuuden piirissä on 88 musiikkioppilaitosta ja 41 muun taiteenalan oppilaitosta (Valtionosuussovellus 2014.) Määrä on pysynyt lähestulkoon samana vuodesta 2009 lähtien, jolloin opetustuntikohtaisen valtionosuuden piirissä oli 87 musiikkioppilaitosta ja 41 muun taiteenalan laitosta (Koramo 2009, 35.) Lisäksi taiteen perusopetusta järjestäville kunnille maksetaan asukasperusteista valtionosuutta osana valtionosuusjärjestelmää.

Valtion rahoitus jakautuu epätasaisesti paitsi eri taiteenalojen myös musiikin oppimäärien ja oppilaitosten kesken. Musiikkioppilaitosten tuntiperusteinen valtionosuus on tarkoitettu ainoastaan laajan oppimäärän toteuttamiseen, Muilla taiteenaloilla tuntiperusteinen valtionosuus ei ole sidottu oppimäärän laajuuteen, vaan rahoitusta voidaan vapaasti jakaa oppimäärien kesken. (Tiainen ym. 2012, 110.)

Valtionosuudet ovat oppilaitoksille vakaa ja turvallinen rahoituslähde; käytännössä kerran myönnetty valtionavustus on pysyvä eikä sitä tarvitse hakea vuosittain uudelleen. Kuntatalouden kiristyminen sen sijaan aiheuttaa rahoituksen näkökulmasta haasteita. Kaupungin tai kunnan tuki voi yllättäen muuttua poliittisella päätöksellä tai linjausten muutoksen vuosi ja rahoitus on lyhytjänteistä ja arvaamatonta. (Marsio 2012, 9–11.) Toisaalta Koramon (2009) selvityksen mukaan on myös oppilaitoksia, jotka eivät saa toimintaansa lainkaan julkisin varoin rahoitettua tukea, vaan toiminnan kulut katetaan oppilasmaksuilla (Koramo 2009, 35, 40).

2.6 Kritiikkiä

Musiikkioppilaitosjärjestelmää on arvosteltu aina heti ensimmäisen musiikkioppilaitoksia koskettaneen lain säätämisestä lähtien. Kritiikin keskiössä olivat jo 1960-luvun lopussa kysymykset alueellisesta tasa-arvosta sekä oppilaitosten eriarvoisesta asemasta (Heimonen 2005, 10–11). Muutaman vuoden kuluttua käytiin keskustelua opetuksen arvoista ja tavoitteista sekä siitä kenelle opetusta tulisi tarjota. Pelättiin, että musiikin opetuksen taso laskee, kun kansalais- ja työväenopistot saivat luvan opettaa musiikkia lapsille ja nuorille. (Perälä 1993, 47–49.) Kysymykset musiikkikoulutuksen demokraattisuudesta ovat olleet olemassa koko musiikkioppilaitoshistorian ajan.

Anttilan (2004, 6) mukaan Suomen musiikkioppilaitokset on rakennettu huippujen rekrytoimiseen ja tehokasvattamiseen. Samoilla linjoilla on myös Lehtonen (2004, 9): hänen mielestään musiikkikasvatusjärjestelmä on pohjautunut yksiulotteiseen ammattimuusikoiden valikointiin ja kasvatukseen. Molemmat ovat sitä mieltä, että tämä on tapahtunut tavallisten musiikinharrastajien kustannuksella. Huippumuusikkouden vaalimisen perinne on jakanut harrastajat lahjakkaisiin ja lahjattomiin ja aiheuttanut suori- tuskeskeiseen järjestelmään sopeutumattomille oppilaille huonommuudentunnetta. (Anttila 2004, 6; vrt. Lehtonen 2004, 9, 150–151; ks. myös Antila & Lehtonen 2009, 64, 67; Lehtonen 2005.)

Myös Numminen (2012) kritisoi harrastajien tarpeiden unohtamista musiikkioppilaitos- kulttuurissa. Hän kohdistaa kritiikkinsä ensisijaisesti musiikkiopistojen pääsykokeissa käytettäviin musikaalisuustesteihin. Testit ohjaavat jaottelemaan ihmisiä musikaalisiin ja epämusikaalisiin, ja epämusikaalisuuden leima voi estää ihmistä toteuttamasta omaa musiikillista potentiaaliaan, jos testissä ei menesty. Sen sijaan Numminen on huolissaan klassisen musiikin asemasta ja on sitä mieltä, että musiikkiopistojärjestelmän pitäisi pian pystyä vastaamaan ympäristön aiheuttamiin muutospaineisiin. Jatkossa pitäisi edel- leen kasvattaa tulevia musiikin ammattilaisia, mutta samalla pystyä huomioimaan myös harrastajamassan tarpeet. (Numminen 2012, 87–93.)

3 Demokratia taiteen perusopetuksessa musiikin näkökulmasta

Demokratia tarkoittaa yksinkertaisimmillaan kansanvaltaa. Demokratia voidaan kuitenkin ymmärtää laajemmin. Sitä voidaan jopa pitää ideologiana tai elämänmuotona, joka korostaa kaikkien yksilöiden vapautta ja tasa-arvoisuutta sekä vaatii jokaiselle samoja mahdollisuuksia vaikuttaa yhteisten asioiden hoitoon. (Virtaranta & Hakala 1988.) Tässä tutkimuksessa demokratia nähdään ensisijaisesti kuvailevana käsitteenä, joka sisältää yhdenvertaiset mahdollisuudet kaikille käyttää julkisin verovaroin tuotettua palvelua. Millä periaatteella resursseja jaetaan ja mikä koetaan oikeudenmukaiseksi? Esittelen myös deliberatiivisen⁴ demokratian teorian, joka on osittain syntynyt vastineena edustukselliselle demokratialle (Herne & Setälä 2005, 175). Voitaisiinko deliberatiivisen demokratian keinoilla edesauttaa taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen haasteiden ratkaisua?

Kolmannessa luvussa selvitän demokraattisen yhteiskunnan käsitettä sekä sivistyksellisiä oikeuksia. Toisessa alaluvussa esittelen deliberatiivisen demokratian käsitteen. Selvitän myös, mitä demokratialla taiteen perusopetuksen musiikin opetuksessa tarkoitetaan sekä esittelen oikeudenmukaisen jakamisen periaatteet.

3.1 Demokraattinen yhteiskunta ja sivistykselliset oikeudet

Suomessa kansanvaltaisuus – demokratia – ja oikeusvaltioperiaate muodostavat yhteiskuntajärjestyksen perustan. Perustuslakiin (731/1999, 1–23§) on kirjattu jokaiselle kansalaiselle kuuluvat perusoikeudet, joiden toteutumista valtion tulee toimissaan turvata.

Vesikansan (2002) mukaan demokratia voidaan käsittää yhteiskunnassa laajasti hyväksyttynä arvona, pyrkimyksenä ja ihanteena. Perustuslakiin on määritelty keskeiset demokraattisen yhteiskunnan arvot ja pyrkimykset, ja tälle pohjalle rakennettua yhteiskunnan kehittämistä ja yksilön oikeuksia pidämme ”demokraattisina”. Kansalaisilla on oikeus arvostella viranomaisia ja vaatia laissa ilmaistujen arvojen ja tavoitteiden

⁴ Deliberaatio on ”syvällistä harkintaa ja pohdintaa, jossa pyritään käsiteltävän asian ymmärtämiseen monista eri näkökulmista” (Raisio & Vartiainen 2011, 62).

toteutumista, sillä julkisen vallan tehtävä on turvata perustuslaissa säädettyjen kansanvaltaisuuden ja tasa-arvon periaatteiden toteutuminen. Julkinen valta vastaa myös siitä, että kansalaisten perus- ja ihmisoikeudet toteutuvat. Pyrkimys yhteiskunnallisten eriarvoisuuksien lievittämiseen on myös osa demokratiaa. (Vesikansa 2002, 12.)

Arajärvi (2003) toteaa, että ainoastaan julkinen valta – valtion ja kuntien muodostama kokonaisuus – voi taata hyvinvoinnin jakautumisen tasaisesti eri alueiden kesken. Kansalaisten yhdenvertaisuus on tärkeämpää kuin kuntien keskinäinen tasavertaisuus, ja perusoikeuksien ja muiden oikeuksien on toteuduttava koko maassa riittävän yhdenvertaisella tavalla. (Arajärvi 2003, 106.)

Perusoikeudet eivät ole keskenään samanarvoisia. Tietyt oikeudet, esimerkiksi oikeus maksuttomaan perusopetukseen, ovat subjektiivisia ja turvataan kaikille, mutta esimerkiksi oikeus muuhun kuin perusopetukseen ja itsensä kehittämiseen turvataan yhtäläisinä mahdollisuuksina kaikille. Esimerkiksi taloudelliset lähtökohdat voivat muodostaa palveluille rajoittavan tekijän. Toisaalta koulutuksen ja muun itsensä kehittämisen kohdalla on perusteltua korostaa yhdenvertaisuuden merkitystä, sillä koulutus muodostaa julkisen sektorin palvelun, jonka avulla yksilö voi merkittävästi vaikuttaa oman tulevaisuutensa kehittymiseen. (Mäkelä 2013a; 20, 99.) Arajärven (1994) mukaan sivistykselliset oikeudet osana perusoikeuksia luovat edellytyksiä nostaa koulutuksen tasoa. Koulutus on puolestaan välttämätöntä, mikäli tavoittelemme demokraattista oikeusvaltiota ja hyvinvointiyhteiskuntaa. (Arajärvi 1994, 237–238.)

Mäkelän (2013) mukaan yksilöiden yhdenvertainen oikeus sivistykseen muodostuu perustuslain (731/1999) kolmesta pykälästä: yhdenvertaisuusoikeudet (6§), sivistykselliset oikeudet (16§) sekä kielelliset ja kulttuuriset oikeudet (17§) (Mäkelä 2013b, 918). Taiteen perusopetus luetaan kuuluvaksi perustuslain mukaisiin sivistyksellisiin oikeuksiin. Niiden mukaan julkisen vallan on turvattava jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeiden mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varallisuudesta riippumatta. (Perustuslaki 731/1999, 16§.) Sivistyksellisiä oikeuksia koskevilla perusoikeussäännöksillä on Mäkelän (2013) mukaan kaksi funktiota: 1) riittävien sivistyspalvelujen järjestäminen ja sivistyksen kehittymisen turvaaminen, 2) yksilöiden sivistyspalveluiden piiriin pääsy ja sisällöllisen yhdenvertaisuuden turvaaminen (Mäkelä 2013a, 94).

Mäkelä (2013) kuvaa perustuslain 16§:n muodostavan sivistyksen portaatt: 1) Jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen, 2) jokaisella on yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaan myös muuta kuin perusopetusta, sekä kehittää itseään varallisuudesta riippumatta ja 3) tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapaus on turvattu. Näistä **ensimmäinen** – jokaiselle turvattu subjektiivinen oikeus maksuttomaan perusopetukseen – muodostaa sivistyksellisten oikeuksien ”kivijalan”. Yhdenvertaisuus pyritään turvaamaan mahdollisimman täysimääräisenä, jotta jokainen voisi perusopetukseen osallistua. Esimerkiksi erilaiset oppijat otetaan huomioon, oppikirjat ja kouluruoka ovat maksuttomia ja tarpeelliset koulukuljetukset järjestetään. Yhdenvertaisuuden vaatimus koskee myös sisältöä ja näin ollen myös oppilasarviointi nousee tärkeään rooliin. **Toiselle** portaalle – jolle sijoittuvat esimerkiksi taiteen perusopetus ja muita sivistyspalveluita – asettuvan koulutuksen piiriin eivät välttämättä pääse kaikki halukkaat, joten yhdenvertaisuus oppilasvalinnoissa nousee tärkeään rooliin. Säännöksi-en perusteella yksilölle ei synny oikeutta koulutukseen pääsyyn, vaan oikeus yhtäläisiin mahdollisuuksiin. Jotta yhtäläiset mahdollisuudet aidosti toteutuisivat, on julkisen val-lan järjestettävä riittävästi koulutus- ja muita itsensä kehittämisen mahdollistavia palve-luja. Tämän mukaan perustuslain voidaan tulkita edellyttävän palveluilta tiettyä moni-puolisuutta ja laaja-alaisuutta, vaikkei se suoraan annettavia sivistyspalveluita sääntele-kään. Sivistyksen **kolmas** porras turvaa tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapauden ja sijoittuu portaikon ylimmäksi. Toisaalta taiteen vapaus koskee myös harrastajia. Jul-kinen valta ei voi asettaa esteitä tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapaudelle, mutta sen on toisaalta turvattava sen harjoittamisen mahdollisuudet antamalla esimerkiksi ta-loudellista tukea. (Mäkelä 2013a, 99, 112; Mäkelä 2013b, 918–921.)

3.2 Normatiiviset demokratiateoriat ja deliberatiivinen demokratia

Termiä ”demokratia” käytetään toisaalta kuvailevana käsitteenä ja toisaalta normatiivi- sessa, eli arvottavassa merkityksessä. Demokratiaa voidaan tarkastella myös demokra- tiateorioiden avulla. Normatiiviset demokratiateoriat pyrkivät määrittelemään demokra- tian keskeisiä periaatteita ja arvoa. Teorioita analysoimalla voidaan esimerkiksi arvioi-

da, millaisten käytäntöjen ja instituutioiden avulla päätöksiä tulisi tulevaisuudessa tehdä, tai mihin demokratian legitiimisyys⁵ perustuu. (Setälä 2003, 10–11.)

Normatiiviset demokratiateoriat voidaan jakaa kahteen ryhmään: lopputulosteoriat ja deontologiset teoriat. Jaon lähtökohtana on se, oikeutetaanko teoriassa demokratia sen seurauksilla vai demokraattisten menettelytapojen ominaisuuksilla. Lopputulos- eli seurauseettisissä teorioissa teko- tai menettelytapa on oikeutettavissa, mikäli sillä on arvokkaita seurauksia – arvot ovat tekojen tai menettelytapojen päämääriä. Lopputulosteorioiden mukaan demokratialla on lähinnä välinearvoa. Deontologisissa teorioissa puolestaan menettelytavoilla on seurauksistaan riippumatonta itseisarvoa. Demokratia itsessään on hyvä asia riippumatta siitä, millaisen lopputuloksen se tuottaa. Normatiiviset demokratiateoriat käsittelevät demokratian keskeisiä arvoja ja perustelevat niiden ensisijaisuutta. (Setälä 2003, 12–17.)

Lopputulosteoriat voidaan edelleen jakaa seuraavasti: kansan tahto -teoriat, paras lopputulos -teoriat sekä hyvät sivutulokset -teoriat. Kansan tahto -teorioiden mukaan demokraattisissa päätöksissä toteutuu kansan tai sen enemmistön tahto. Paras lopputulos -teorioissa demokratia on puolestaan keino tehdä parhaita tai oikeita päätöksiä. Hyvät sivutulokset -teorioiden mukaan demokratian arvoa ei mitata päätösten mukaan, vaan demokratiaan osallistuminen kehittää kansalaisten kykyjä. Myös deontologisia demokratiateorioita on erilaisia. Keskeisenä periaatteena voi olla esimerkiksi kansalaisten poliittisen tasa-arvon tai poliittisen oikeudenmukaisuuden toteutuminen. Deontologisen deliberatiivisen demokratian mukaan päätöksentekoa edeltävä keskustelu ja harkinta on demokratian tärkein ominaisuus. (Setälä 2003, 12–17.)

Deliberatiivisen demokratian teoria on ollut viime vuosikymmenten aikana eniten keskustelua herättänyt demokratiateoreettinen suuntaus. Periaatteidensa – yksilöiden yhtäläinen kunnioitus, pyrkimys kaikkien arvojen ja etujen tasapuoliseen kohteluun sekä päätöksenteon yleinen hyväksyttävyys – ansiosta se vetoaa monin tavoin moderniin ihmiseen. (Setälä 2003, 131, 154.) Sen mukaan poliittisen päätöksenteon pitäisi perustua autonomisten ja tasa-arvoisten ihmisten väliseen julkiseen keskusteluun ja harkintaan (Setälä 2003, 135). Vaikka deliberatiivisen demokratian teoriat ovat osin syntyneet

⁵ ”Legitiimisyys selittää sen, miksi jokin teko tai menettelytapa ansaitsee ihmisten hyväksynnän. Yhteiskunnalliset instituutiot ovat legitiimejä, kun yksilöt hyväksyvät niihin liittyvät säännöt.” (Setälä 2003, 204.)

vastineeksi perinteiselle edustukselliselle demokratialle, on deliberaation piirteitä myös edustuksellisessa demokratiassa. Näitä ovat esimerkiksi puolueiden kokoontumiset ja tiedotusvälineissä käydyt keskustelut. (Herne & Setälä 2005, 175.)

Deliberatiivisen päätöksenteon keskeiset piirteet ovat: 1) kollektiivinen päätöksenteko, 2) inklusiivisuus ja tasa-arvo, 3) deliberatiivinen keskustelu, 4) preferenssien muuttuminen, 5) legitimizeetti sekä 6) kansalaiskasvatus. Kollektiivinen päätöksenteko ja inklusiivisuus sisältyvät lähes kaikkiin demokratiakäsityksiin. Demokraattinen deliberaatio tähtää yhteisten – **kollektiivisten** – ongelmien ratkaisuun, käsiteltävät ongelmat voivat olla esimerkiksi hyvinvoinnin ja jakamiseen liittyviä ongelmia, eettisiä tai arvoriitoja tai yhteiskunnan instituutioon ja sääntöihin liittyviä riitoja. Erityisesti ongelmat joihin sisältyy hyödykkeiden jakamisesta johtuvia riitoja vaativat eri mielipiteiden kuuntelemista ja yhteensovittamista. **Inklusiivisuuden** periaatteen mukaan jokaisen aikuisen tulisi voida jollakin tavalla osallistua kollektiiviseen päätöksentekoon. Poliittinen **tasa-arvo** puolestaan tarkoittaa yhtäläisiä mahdollisuuksia vaikuttaa päätöksentekoon. Deliberatiivisen näkemyksen mukaan jokaisella kansalaisella tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet esittää oma näkemyksensä julkisessa keskustelussa, jotta poliittinen tasa-arvo toteutuisi. **Deliberatiivinen keskustelu**, jossa kriteereinä ovat julkisuus, yhtäläinen kunnioitus, vastuullisuus, rationaalisuus sekä puolueettomuus, on deliberatiivisen demokratian keskeisin piirre. Keskustelussa tulisi voida esittää perusteltuja mielipiteitä, kuunnella ja harkita vakavasti muiden mielipiteitä ja esittää omat vaatimukset niin, etteivät ne ole kohtuuttomia suhteessa muihin osapuoliin. Deliberatiivisen keskustelun seurauksena **preferenssit muuttuvat** ja keskustelun tulisi johtaa joko yksimielisyyteen tai kaikkien hyväksymään sopimukseen. Tämän seurauksena deliberatiivinen keskustelu voi lisätä päätösten **legitimiteettiä**, koska kaikkien osapuolten näkemykset esitellään tasapuolisesti. Lopputuloksena voidaan olettaa **kansalaisten tietämyksen** yhteisistä ongelmista ja niiden ratkaisemisesta lisääntyvän. (Herne & Setälä 2005, 176–179.)

Deliberatiivisen demokratian kehitys on perustunut viime vuosina lähinnä Jürgen Habermasin ja John Rawlsin teorioihin (Herne & Setälä 2005, 175). Habermas on kehittänyt kommunikatiivisen toiminnan teorian, jonka mukaan demokraattisen päätöksenteon keskiössä on ideaali kommunikaatiotilanne. Tässä tilanteessa keskustelijat ovat kommunikatiivisesti rationaalisia – järkeviä keskustelijoita – jotka kykenevät sekä argumentoimaan että käsittelemään muiden ihmisten argumentteja järkevästi ja tasapuolisesti. Habermasin mukaan kaikilla kansalaisilla tulisi olla mahdollisuus osallistua julkiseen

keskusteluun. Mikäli kollektiiviset päätökset tehdään ideaalin kommunikaatiotilanteen kaltaisessa julkisessa keskustelussa, ovat päätökset legitiimejä. (Setälä 2003, 138–141.)

Deliberatiivisen demokratian käytäntö vaatii poliittisilta toimijoilta sitoutumista julkiseen harkintaan. Mikäli poliittiset toimijat esimerkiksi tavoittelevat omaa etuaan tai eivät muodosta mielipiteitään keskinäisen kunnioituksen periaatteita soveltaen, osoittaa se harkinnan puutetta. Rationaalinen keskustelu voi olla käytännön tasolla vähemmän sivistynyttä ja kohteliasta kuin sen ihanne antaisi olettaa. Siispä deliberatiivisen demokratian ongelma onkin se, kuinka tulisi käyttäytyä, mikäli keskustelutilanne ei ole ideaali. (Setälä 2003, 154–156.) Keskeistä on myös se, miten kansalaisten aktiivista roolia päätöksentekoa edeltävässä julkisessa keskustelussa voitaisiin edistää. Kansalaiskeskustelun syntymiselle ei ole takeita, ja näin deliberatiivisen demokratian periaatteiden ei voida varmistaa toteutuvan. On kuitenkin todettu, että esimerkiksi deliberatiivinen mielipidetutkimus, jossa mielipiteiden esittämisen jälkeen keskustellaan ja sen jälkeen toistetaan kysely uudelleen, parantaa osallistujien tietoa huomattavasti. Näin on mahdollista muodostaa hyvin informoitu ja harkittu kansalaismielipide. (Setälä 2003, 163–167.) Deliberatiivisen demokratian teoriaa on testattu deliberatiivisen mielipidemittauksen lisäksi myös kansalaisjuryn sekä konsensuskonferenssin muodossa (Herne & Setälä 2005, 179).

3.3 Mitä demokraattisuus musiikinopetuksessa tarkoittaa

Musiikinopetus ja demokratia liitetään yleensä yhteen erityisesti sisällöllisistä näkökulmista. Bladh ja Heimonen (2007) soveltavat Habermasin deliberatiivisen demokratian teoriaa musiikkikasvatukseen. Heidän mukaansa musiikkikasvatus tarjoaa luonnollisen väylän harjoitella demokraattisia toimintamalleja käytännössä. Opettajan rooli on perinteisesti neuvova, mutta jos opetustilanne ajatellaan deliberatiivisen demokratian mukaan rationaalisena keskustelutilanteena, opettajan rooli muuttuu. Opettaja ja oppilas ymmärretään yhdenvertaisiksi kumppaneiksi, ja opettajan tehtävänä on sitoutua oppilaaseen ja helpottaa oppimista dialogin kautta. Habermasin keskusteleva rationaalisuus, jossa molemmat osapuolet ovat yhdenvertaisia kumppaneita, ei lähtökohdaltaan täysin istu musiikinopetukseen, jossa opettaja edustaa soittotaitonsa kautta asiantuntijuutta. Tästä huolimatta oppimistilanteeseen voidaan luoda kommunikoiva ja kannustava ilmapiiri deliberatiivisen ajattelumallin mukaan. Esimerkiksi kaikilla osapuolilla tulisi olla yhtäläinen oikeus ottaa osaa keskusteluun valittavasta ohjelmistosta, tavoitteista ja niin edelleen.

Kun oppilaille annetaan mahdollisuus vaikuttaa opetustilanteiden sisältöön, kehittyvät keskinäinen kunnioitus ja ymmärrys. Opettajalta demokraattinen ajattelumalli vaatii syvällistä opetusmenetelmien ja sisällön tuntemusta sekä oman roolin mieltämistä enemmän mentoriksi ja oppaaksi kuin johtajaksi. (Bladh & Heimonen 2007, 13–14.)

Demokratiaa musiikinopetuksessa voidaan tarkastella myös John Deweyn filosofian kautta. Deweylle (1916) demokratia ei ole ensisijaisesti tietyn poliittisen järjestelmän nimitys, vaan merkitsee kommunikatiivista elämäntapaa. (Dewey 1916, 83). Kommunikaatio on sosiaalisen elämän edellytys. Kommunikaatioyhteisö syntyy ”demokraattiselle elämäntavalle ominaisten kiinnostusten ja tarkoitusten jakamisesta”. (Väkevä 2004, 175; ks. myös Dewey emt. 82–83.) Demokratian tulee alkaa lähimmästä sosiaalisesta ympäristöstä ja vähitellen laajentua pohdinnan ja ymmärryksen kautta myös laajempiin näkökulmiin. Sosiaalinen vuorovaikutus on oppimisen edellytys, ja kasvatus toimii demokraattisen elämäntavan ehtona, kun kasvaville annetaan mahdollisuuksia osallistua yhteiseen päätöksentekoon ja oman elämänsä hallintaan. (Heimonen & Westerlund 2008, 191; Väkevä 2004, 179.) Musiikinopetuksessa demokraattinen lähestymistapa tarkoittaa sitä, että oppimisprosessissa on tilaa uusille suunnille ja oppilaiden omille ideoille. Näin myös tavoitteet muodostuvat oppilaiden omiksi, ei opettajien tai vaikkapa vanhempien. Lähtökohtana ei ole pelkästään tietty lopputulos, vaan prosessi itsessään on arvokas ja kasvattava, mikäli kaikilla on tasapuolinen mahdollisuus osallistua. Pelkät musiikilliset oppimistulokset eivät näin toimikaan laadun kriteereinä, kun lähtökohtana on kasvatuksen käytäntö. Mikäli oppimisprosessia ohjataan demokraattisesti ja yhteisöllisesti, siirtyvät kasvatuksen tulokset myös oppijan elämään laajemmassa kontekstissa. Demokraattisessa yhteisössä kulttuuriin opitaan osallistumaan myös muokkaajana, ei ainoastaan vastaanottajana. (Heimonen & Westerlund 2008, 191–193.)

Myös Allsup (2003) liittää demokratian musiikinopetuksessa yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutukseen. Demokraattisessa oppimisympäristössä opettajat ja oppilaat oppivat toisiltaan ja ovat yhdessä vastuussa oppimisprosessista. Demokraattinen toimintakulttuuri on avoin uusille ideoille ja kannustaa kokeilemaan ja tutkimaan uusia mahdollisuuksia. Opettajalta tämä edellyttää avointa suhtautumista ja uudenlaista ajattelumallia. Opettaja on enemmän valmentaja kuin musiikillinen auktoriteetti. (Allsup 2003, 24–37.)

Demokraattiseen opetustapaan sisältyy jatkuvan tarkkailun malli, jossa oppimisen prosessia arvioidaan koko ajan. Myös Allsup (2007) liittää demokraattisen opetustavan Deweyn ajatuksiin: demokraattisessa oppimisprosessissa on tärkeää ymmärtää

oppimaansa ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa luoda uutta. Opetettavan ohjelmiston valinnassa nousee myös esiin kysymys demokraattisuudesta. Vaikka oppilaat haluaisivat soittaa ainoastaan itse valitsemaansa musiikkia, ei enemmistön äänestämä päätös ole välttämättä demokraattinen. Sen sijaan se, että otetaan kaikki näkökulmat huomioon ja ohjelmisto on monipuolinen, edustaa demokraattista näkökulmaa. (Allsup 2007, 52–56.)

3.4 Demokraattisuus suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä

Heimosen (2005, 15) mukaan sosiaalisen ja alueellisen tasa-arvon toteutuminen on ollut suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän keskeisimpiä periaatteita. Sama periaate on ohjannut myös Suomen koko koulutusjärjestelmän kehittymistä. Yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon periaatteet ovat olleet keskeisiä maan koulutusjärjestelmää rakennettaessa, ja ne ilmenevät niin kansallisissa säädöksissä kuin kansainvälisissä julistuksissakin. Tästä esimerkkinä YK:n lasten oikeuksien sopimus (Unicef 1989). Vaikka musiikinopetuksesta on säädetty laissa, on asiaan monta näkökulmaa: kuka on oikeutettu opetukseen, millaista musiikkia pitäisi opettaa tai vaikkapa se, minkä verran opetusta tulee kullekin antaa (Bladh & Heimonen 2007, 11)?

Väkevä ja Westerlund (2007) toteavat, että alun perin tasa-arvoiseksi tarkoitettu musiikkioppilaitosverkosto ei ole toteutunut käytännössä. Yksilöllistä soitonopetusta tarjotaan pääasiassa oppilaille, jotka valikoituneet opetukseen joko musikaalisuutta mittaavan tai muunlaisen pääsykokeen kautta. (Väkevä & Westerlund 2007, 96–98.) Ruotsin ja Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmiä verranneet Bladh ja Heimonen (2007) toteavat, että resurssit on kohdennettu selkeästi niille oppilaille, jotka tähtäävät muusikon uralle. Vaikka lähtökohtaisesti kaikilla on mahdollisuus hakeutua oppilaitoksiin, lahjakkuuden ja soveltuvuuden periaate ohjaa valintoja. Vastaavasti Ruotsissa mahdollisuus musiikin opiskeluun tarjotaan kaikille halukkaille. Vaikka Ruotsin periaate vaikuttaa näennäisesti demokraattisemmalta, voi oppilaspaikkaa joutua odottamaan vuosia resurssien vähyyden vuoksi. (Bladh & Heimonen 2007, 11.)

Myös opetuksen sisältö kaipaa päivittämistä Väkevän ja Westerlundin (2006) mukaan. Musiikkiopistojen ja ammatillisen koulutuksen opetus on painottunut länsimaiseen taidemusiikkiin, mutta rytmimusiikin lisääntynyt kysyntä on siirtänyt resursseja myös muiden musiikinlajien kuin länsimaisen taidemusiikin opetukseen. Klassisen musiikin

soitonopettajat ovat kokeneet tämän kriisinä, mutta on aiheellista kysyä sitä, kenellä on valta päättää, mitä musiikkia opetetaan. Teoreettinen keskustelu koskien demokratiaa ja oikeudenmukaisuutta käydään Väkevän ja Westerlundin mukaan lähinnä musiikin ammattiopetuksen ulkopuolella. Esimerkiksi informaalin opetuksen merkitys kiinnostaa lähinnä opettajia, jotka työskentelevät musiikkiopistokentän ulkopuolella, ei-valikoituneiden oppilaiden kanssa. (Väkevä & Westerlund 2006, 96–98.) Myös Bladh ja Heimonen toteavat, että sisältö- ja ohjelmistovaatimukset liittyvät olennaisesti kysymyksiin oikeuksista. Lapsella tulisi olla oikeus opiskella kaikenlaista musiikkia. (Bladh & Heimonen 2007, 12.)

Väkevä ja Westerlund (2007) toteavat, että vaikka yleisen oppimäärän musiikinopetus pyrkii avoimesti kohti tasapuolisia mahdollisuuksia musiikinopiskeluun, yleinen kulttuuripolitiikka suosii silti valikoituneelle joukolle suunnattuja musiikkiopintoja. Tämä voidaan todeta sekä resurssien jakautumisessa että opetussuunnitelmien ideologista perustaa koskevissa keskusteluissa. (Väkevä & Westerlund 2007, 98.)

3.5 Resurssien jakaminen oikeudenmukaisen jakamisen periaatteiden mukaan taiteen perusopetuksen musiikinopetuksessa

Arajärvi (2003) toteaa, että verovarjoilla tuotettavat kunnalliset, julkiset palvelut ovat suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan keskeinen tunnusmerkki (Arajärvi 2003, 64). Koska taiteen perusopetus on julkisin varoin tuotettu palvelu, herättää se kysymyksen oikeudenmukaisuudesta. Miten ”kakku” jaetaan? Oikeudenmukaisuus on demokratian kaltainen yleisesti hyväksytty arvo ja tärkeää siksi, että se kasvattaa yhteiskunnallista vakautta (Herne 2012, 19). Amartya Sen esittää jakamisen problematiikan huiluesimerkin avulla: sinun tulisi päättää kuka kolmesta lapsesta saa huilun. Ensimmäinen puolustaa oikeuttaan huiluun sanomalla, että on ainoa joka osaa huilua soittaa. Kuulematta muiden perusteluja olisi helppoa antaa huilu ensimmäiselle lapselle. Toinen perustelee oikeuttaan huiluun sillä, että on kolmikosta ainoa, jolla ei ole leluja, koska on niin köyhä. Hän tarvitsee huilun leikkikalukseen. Jos tämä olisi ainoa kuulemasi argumentti, olisi huilu helppo antaa köyhimmälle. Kolmas lapsista vaatii huilua omakseen, koska hän on huilun valmistanut. Kuulematta muita olisi luonnollista antaa lapselle hänen itsensä tekemä huilu. Ongelma voidaan ratkaista eri tavoin tarkastelemalla sitä erilaisten

teorioiden kautta. Ei kuitenkaan välttämättä löydy yhtä ratkaisua, joka olisi yhteneväinen kaikista näkökulmista. (Sen 2009, 12–15.)

Taiteen perusopetuksen musiikin opetuksen resurssien jakautumista voidaan tarkastella oikeudenmukaisen jakamisen periaatteiden mukaan. Ikonen-Varila (1997) esittää Deutschin ajatuksia oikeudenmukaisesta jakamisesta. Jos jotain arvokasta on niukasti tai kaikki eivät voi saada haluamaansa, esiintyy jakavaa oikeudenmukaisuutta. Jakava oikeudenmukaisuus ilmenee myös silloin, kun jokin negatiivinen seuraus tai kustannus ei ole kaikkien vältettävissä. Oikeudenmukaisen jakamisen käsite keskittyy puolueettomuuteen. Oikeudenmukaisuusstandardeja on kolme: 1) verrannollisuus tai tasasuhtaisuus (equity), päämääränä taloudellinen tuottavuus, 2) tasajako tai yhtäläisyys (equality), päämääränä osallisten solidaarisuuteen perustuvien sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen sekä 3) osallisten tarpeet (needs), päämääränä henkilökohtaisen hyvinvoinnin ja kehityksen turvaaminen. (Ikonen-Varila 1997, 464.)

Ikonen-Varila (1997) siirtää tämän periaatteen koulumaailmaan. Opettaja voi pyrkiä kohtelemaan kaikkia oppilaitaan lähtökohtaisesti tasa-arvoisesti yhtäläisyysperiaatetta soveltaen. Oppilaat eivät kuitenkaan ole samanlaisia ja tämä pakottaa valikoivaan resurssien jakoon. Mikäli opettaja päätyy priorisoimaan heikompia oppilaita, toteuttaa hän tarpeenmukaisen jakamisen periaatetta. Jos hän puolestaan päätyy keskittymään oppilaisiin, joista saatu ”tuotettavuus” on paras, noudattaa hän verrannollisuusperiaatteen mukaista jakamisen mallia. (emt, 465.)

Oikeudenmukaisen jakamisen periaatteita voidaan soveltaa myös pohdittaessa resurssien jakamista taiteen perusopetuksen musiikin opetuksessa. Jos resurssit jaettaisiin tasaisesti yhtäläisyysperiaatteen mukaan, lopputuloksena olisi varmaankin Ruotsin kaltainen malli, jossa oppitunnin pituus olisi rajattu mahdollisimman lyhyeksi, jotta mahdollisimman moni pääsisi mukaan. Näin todennäköisesti ylläpidettäisiin jonkinlaista kollektiivista minimitasoa. Jos taas jakamisen lähtökohdaksi otettaisiin osallisten tarpeet, heräisi kysymys siitä, kenen tarpeet ovat etusijalla? Annetaanko opetusta esimerkiksi syrjäytymisuhan alla oleville lapsille sosiaalisin perustein, oppimisvaikeuksista kärsiville lapsille auttamaan muilla oppimisen osa-alueilla vai kenties lapsille, joilla ajatellaan olevan erityislahjakkuutta musiikin saralla? Vai onko opetuksen tarpeessa lapsi, joka sitä eniten haluaa? Kolmantena periaatteena on verrannollisuus, jossa päämääränä on taloudellinen tuottavuus. Mitä on taloudellinen tuottavuus musiikissa? Onko se mahdollisimman monta ammattimuusikkoa suhteessa musiikkiopinnot aloittaneiden määrään?

Vai onko se kenties mahdollisimman suuri musiikin harrastajien ja sitä kautta aikuisena kulttuuripalveluita käyttävien joukko? Oikeudenmukaisuuden näkökulma herättää monenlaisia kysymyksiä.

4 Tutkimusasetelma

4.1 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella sitä, millaisia näkökulmia taiteen perusopetuksen musiikin opetuksen demokraattisuuteen liittyy. Koska demokratia on laaja käsite, selvitän sitä, mitä haastateltavat ymmärtävät demokratialla taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen näkökulmasta. Selvitän myös sitä, mitkä asiat edistävät ja mitkä vastaavasti rajoittavat demokratiaa. Kiinnostavaa on myös se, kuinka oikeudenmukaisena haastateltavat musiikinopetuksen osana taiteen perusopetusta näkevät. Tutkimukseni tarkastelen asiaa erityisesti oppilaitoshallinnon ja opetuksen järjestämisen näkökulmasta.

Musiikkioppilaitosjärjestelmä on ollut osa taiteen perusopetusta noin viisitoista vuotta, eikä järjestelmä ole asettunut muiden taiteenlajien joukkoon kitkattomasti. Onkin myös kiinnostavaa pohtia sitä, miltä taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen tulevaisuus tutkimusaineiston perusteella näyttää.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mitä haastateltavat ymmärtävät demokratialla taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen näkökulmasta?
2. Mitkä asiat edistävät ja mitkä rajoittavat demokratiaa taiteen perusopetuksen musiikinopetuksessa?
3. Minkälaisena haastateltavat näkevät taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen tulevaisuuden?

4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tapaustutkimus. Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan tutkittavaa asiaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, ja aineisto koostaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161–164). Tutkin taiteen perusopetuksen musiikinopetusta sekä sen demokraattisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Laadullisen tutkimuksen kautta etsin uusia näkökulmia asiaan. Tähän

tarkoitukseen sopii tapaustutkimus, jolle on tyypillistä, että jostakin tapauksesta pyritään tuottamaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159). Sen sijaan, että pyrkisi yleistykseen, laadullinen tutkimus pyrkii esimerkiksi ymmärtämään tiettyä toimintaa tai kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87–88.)

4.3 Teemahaastattelu

Valitsin aineiston keräämistavaksi haastattelun, joka on yksi laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä. Haastattelu on vuorovaikutteinen tapa kerätä tietoa, eräänlainen keskustelu, joskin tutkijan johdattelema (Eskola & Suoranta 1998, 85, Hirsjärvi ym. 1997, 207). Haastattelutyyppejä on erilaisia. Eskola ja Suoranta (1998) jakavat haastelutyypit neljään seuraavasti: 1) tarkasti etukäteen käsikirjoitettu strukturoitu haastattelu, jossa kysymykset esitetään jokaiselle haastateltavalle samassa järjestyksessä ja vastausvaihtoehdot on annettu ennalta, 2) hieman vapaampi puolistrukturoitu haastattelu, 3) teemahaastattelu tai 4) täysin vapaa avoin haastattelu. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Haastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi erityisesti silloin, kun halutaan saada syvällistä tietoa tutkimusaiheesta. Haastattelu on myös menetelmänä joustava. (Hirsjärvi ym. 1997, 204–206.)

Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit on mietitty etukäteen, mutta tarkat kysymykset puuttuvat. Teemoista voidaan myös keskustella ennalta suunnitelmattomassa järjestyksessä. Haastattelijan tehtävänä on varmistaa, että kaikki etukäteen määritellyt teemat käydään haastattelutilanteessa läpi. (Hirsjärvi ym. 1997, 208–209; Eskola & Suoranta 1998, 86.)

Tutkimusaiheeseen haastattelu oli luonnollinen aineistonkeruumenetelmä. Kahdenkeskiset, syvälliset keskustelut tuottivat tutkimusaiheestani tietoa, jota tuskin olisin esimerkiksi kyselylomakkeella saanut. Vuorovaikutustilanteessa puheen lisäksi myös eleet, ilmeet ja muu sanaton viestintä tuo puheen täydennykseksi analysoitavaa tietoa.

4.4 Tutkimuksen toteutus ja haastateltavien valinta

Aloin suunnitella tutkimustani alkuvuodesta 2013. Tutkimus eteni suunnitelmavaiheesta aineiston keräämiseen suhteellisen nopeasti, vain parissa kuukaudessa. Keräsin

aineiston maaliskuuhun 2013. Valitsin haastateltavakseni neljä taiteen perusopetuksessa työskentelevää henkilöä. Kerron haastatteluista tarkemmin luvussa 5.1. Lähetin jokaiselle haastateltavalle haastattelupyynnön sähköpostilla. Kerroin, että teen tutkielman musiikin taiteen perusopetuksesta ja siitä, millaisia näkökulmia sen demokraattisuuteen liittyy. Kaikki haastateltavat vastasivat pyyntööni lähes saman tien, ja ainoastaan yksi halusi hieman lisätietoja. Kaikki suostuivat mielellään haastatteluun ja tutkimukseni sai positiivisen vastaanoton.

Kaikki haastattelut tehtiin haastateltavien työpaikoilla. Nauhoitin haastattelut sekä tietokoneella että mp3-soittimella. Tietokone osoittautui hyväksi tallennusvälineeksi, sillä äänitiedoston muuntaminen mp3-tiedostoksi oli helppoa, eikä haastatteluja tarvinnut siirrellä laitteesta toiseen. Mp3-laitteen tallennuksia ei ollut tarpeen käyttää lopulta lainkaan.

Tein kaikki neljä haastattelua kolmen viikon aikana eli keräsin aineiston melko lyhyessä ajassa. Koin tämän hyväksi asiaksi, sillä edellinen haastattelu oli tuoreessa muistissa tehdessäni seuraavaa. Haastattelutekniikkani parani haastattelujen edetessä, ja haastattelut alkoivat loppua kohden muistuttaa enemmän avoimia keskusteluja.

Haastattelut erosivat toisistaan jonkin verran erityisesti tunnelmaltaan. Haastateltavat kertoivat asioista omista näkökulmistaan, jotka olivat keskenään osin erilaisia. Joillakin haastateltavista oli aiheesta selvästi enemmän sanottavaa kuin toisilla. Jokainen haastattelu oli kestoltaan noin tunnin mittainen, mutta siinä, missä yhdessä haastattelussa aihe tuntui loppuun käsitellyltä, tuntui toisessa aika loppuvan kesken. Kaikki haastatellut lupasivat tarvittaessa vastata jatkokysymyksiin sähköpostilla, mutta lopulta en hyödynnyt tätä mahdollisuutta. Tähän saattoi osin vaikuttaa pitkä aika aineiston keruun ja lopullisen kirjoitustyön välillä.

4.5 Aineiston analyysi

Olin aloittanut analyysiä joidenkin haastattelujen kohdalla jo heti haastattelutilanteen jälkeen. Kirjoitin auki tuntemuksiani liittyen haastattelun ilmapiiriin sekä haastattelun aikana heränneitä ajatuksia. Litteroin haastattelut vasta noin kahden kuukauden kuluttua haastattelujen tekemisestä. Aluksi litteroin erittäin tarkasti, mutta lopulta jätin täytesanat kuten esimerkiksi ”niinku” kokonaan pois, jotta teksti olisi helppolukuisempaa. Olin yllättynyt, kuinka helposti haastattelutilanteet palautuivat mieleen litteroidessa.

Nauhoituksista oli myös helppo kuulla haastattelun tunnelman. Luulen, että pieni tauko haastattelujen ja litterointien välillä teki hyvää, ja osasin suhtautua aineistoon hieman etäisemmin ja analyyttisemmin.

Eskola ja Suoranta (1998, 87) esittävät, että teemahaastattelun teemat muodostavat aineistolle kehikon, jonka avulla litteroitua aineistoa on helpompi analysoida. Tämä ajatus auttoi etenkin analyysin alkuvaiheessa. Moilasen ja Räihän (2001, 53) mukaan teemoittelun avulla aineisto pelkistetään niin, että esille nousevat olennaisimmat asiat. Litteroinnin jälkeen teemoittelin haastattelut ja annoin kullekin haastatellulle oman värikoodinsa. Jätin värit valmiista työstä pois, jotta anonymiteetti ei vaarantuisi. Värikoodit kuitenkin helpottivat aineiston hahmottamista ja niiden avulla jokainen haastateltava ”saa äänensä kuuluviin” lopputuloksessa. Värikoodaus auttoi myös hahmottamaan kunkin haastateltavan perspektiiviä aiheeseen. Jotkut haastattelujen teemoista olivat selvästi läheisempiä aiheita toisille kuin joillekin muille, ja toisaalta myös asiantuntemus eri aihepiirien suhteen jakautui. Aluksi teemoittelun lähtökohtana toimi oma haastattelurunkoni, mutta analyysin edetessä teemat jonkin verran tarkentuivat ja syventyivät haastateltavien kertoman mukaan. Teemat myös menivät osin päällekkäin. Kommentti, jonka olin jo sijoittanut jonkun teeman alle, saattoikin analyysin edetessä vaihtaa paikkaa toiseen teemaan.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tehtävä voi olla myös hypoteesin keksiminen, ei välttämättä sen todentaminen. Sen sijaan, että tutkija todentaisi aineiston avulla omia ennakko-olettamuksiaan, voivat aineistot avata uusia näkökulmia. Aineistojen rooli voi olla tällainen etenkin, jos tutkimuksen tavoitteena on antaa lukijoille ajattelemisen aihetta. (Eskola 2001, 136.) Tutkielmani analyysi on teoriasidonnainen. Eskola määrittelee analyysin teoriasidonnaiseksi, mikäli analyysi ei suoraan pohjaa teoriaan, mutta siinä on teoreettisia kytkentöjä. (emt, 137, ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2002, 116–117.)

4.6 Tutkimuseettisiä näkökulmia

Haastattelun aluksi kerroin tutkimukseni lähtökohdista ja omasta positiostani suhteessa tutkimuksen aiheeseen. En halunnut salata omaa työtäni ja sen mahdollisesti aiheuttamaa eettistä ristiriitaa. Pyrin kuitenkin ilmaisemaan olevani asialle avoin ja etsiväni uusia näkökulmia, jotta myös oma työni voisi tapahtua avarakatseisesti. Tutkijan on noudatettava tutkimusta tehdessään hyvää tieteellistä käytäntöä, jotta tutkimus on eettisesti

hyväksyttävää ja luotettavaa ja tulokset uskottavia (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tutkimusaihetta valitessani pohdin pitkään aiheeni eettisyyttä suhteessa omaan työhöni. Katsoin aiheen tutkimisella olevan kuitenkin laajempaa merkitystä ja uskoin pystyväni asettautumaan objektiiviseen tutkijan rooliin.

Kysyin, haluavatko haastateltavat pysyä anonyymeinä, vai esiintyä tutkimuksessa omalla nimellään. Kerroin, etten voi luvata anonyymiteetin sataprosenttisuutta, mutta pyrkiväni sitä viimeiseen asti varjelemaan. Jotkut haastateltavat antoivat luvan nimensä käyttämiseen. Haastateltavat kuitenkin arastelivat suorien sitaattien ja nimen yhdistämistä. Jotkut haastateltavat eivät halunneet esiintyä tutkimuksessa omalla nimellään. Näin ollen päädyin kuvaamaan haastateltavia ainoastaan hallinnossa työskenteleviksi henkilöiksi, enkä mainitse haastateltavien nimeä, asemaa, sukupuolta tai muita asioita, jotka johtaisivat tutkimushenkilön tunnistamiseen.

Koin tämän vaiheen tutkimuksessani erityisen haastavaksi. Täydellinen anonyymiteetti aiheutti tutkimukselle jonkinasteisen luotettavuusongelman, koska en voinutkaan kertoa haastattelemieni henkilöiden taustoja ja niiden merkityksiä tutkimukselleni suunnittelemani tavalla. Anonyymiteetin varjeleminen oli kuitenkin mielestäni tärkeää, sillä anonyymisti haastateltavat puhuivat vapaammin. Luotettavuuden kohentamiseksi pyrin kuvailemaan tutkimukseni kulun mahdollisimman tarkasti ja avoimesti Hirsjärven ym. (2009, 232) esittämällä tavalla.

Pyysin haastateltavilta mahdollisuutta lisäkysymysten lähettämiseen sähköpostitse, ja kaikki suostuivat pyyntööni. Jokainen haastateltavista halusi lukea työni, ja jotkut halusivat myös tarkistaa sen jo ennen painoon menoa.

5 Tutkimustulokset

5.1 Tutkimushenkilöiden esittely

Valitsin haastateltavikseni taiteen perusopetuksen hallinnossa työskenteleviä henkilöitä. Kaikilla haastatelluilla on pitkä työkokemus kulttuuri- ja opetusosalta ja he edustavat sellaista asiantuntemusta, joka on tutkimukseni kannalta merkityksellistä. Tuomi ja Sarajärvi (2002) toteavat laadullisessa tutkimuksessa olevan tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon, tai että heillä on asiasta kokemusta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87–88).

Anonymiteetin turvaamiseksi en kerro haastatelluista tarkemmin. En myöskään käytä sitaateissa mitään tunnisteita – esimerkiksi ”Henkilö 1” –, jotta yksittäisistä kommentteista ei voi muodostaa haastatellun ”ääntä”. Näin mahdollisuus tunnistaa haastateltu henkilö pienenee.

5.2 Opetuksen järjestämisen haasteet: ”Valtio on sysänny sen vastuun kunnille”

Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmällä on pitkät perinteet. Toimintaa on säädelty lailla ja rahoitettu valtion toimesta jo lähes viisikymmentä vuotta. Koulutus arvostetaan Suomessa perinteisesti korkealle ja Arajärven mukaan se edistää yhdenvertaisuutta, oikeudenmukaisuutta ja ihmisoikeuksien toteutumista (Arajärvi 1994, 237). Musiikinopetus osana sivistyksellisiä oikeuksia on selvästi koettu merkityksellisenä jo kauan. Haastatteluaineistosta käy ilmi, että perinteinen järjestelmä koetaan arvokkaaksi ja myös kansainvälisesti tarkasteltuna poikkeuksellisenä.

Mun mielestä se on ihan ainutlaatuisen hieno juttu, et meillä on aikoinaan päädytty tällaiseen ratkaisuun. Et meil on syntyny tää musiikkioppilaitosjärjestelmä meidän maahan 60-luvulla. (...) Ja se, että on valtion rahoitus tämmöseen, niin onhan se aivan poikkeuksellista.

Musiikkiopistojen toiminta liitettiin osaksi taiteen perusopetusta, kattavaa taidekasvatusjärjestelmää, vuoden 1998 lakimuutoksen myötä. Järjestelmä on pyritty rakentamaan koko maan kattavaksi ja kaikkien ulottuvilla olevaksi. Eräs haastatelluista kuvaa Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmää seuraavasti:

Tää Suomen järjestelmä on oikeesti maailman demokraattisin. Ihan siis, ihan ykkönen, kakkonen. Et on vaikee kuvitella mikä ois demokraattisempi.

Vaikka järjestelmää lähtökohtaisesti kiitellään, nousee haastatteluissa esille monia ongelmakohtia. Keskustelua herättävät opetuksen järjestämistapa, oppimäärien suhde toisiinsa, resurssien jakaminen sekä opetuksen sisältö. Aluehallintovirastojen (2014) tekemässä selvityksessä todetaan, että asiantuntemus kunnissa liittyen taiteen perusopetukseen ei ole riittävän korkealla tasolla. Oppilaitokset toivovat kuntiin asiantuntemusta sekä taiteen perusopetuksen järjestämismenettelyihin että valvontaan. Lisäksi todetaan, että päättäjien tietoisuutta taiteen perusopetuksesta on lisättävä. (Etelä-Suomen aluehallintovirasto 2014, 53.)

Myös haastatteluissa opetuksen järjestämistapa – valtion ohjaus ja kuntien toteutusvastuu – saa kritiikkiä; se koetaan usein byrokraattiseksi ja kunnille hankalaksi toteuttaa. Vaikka sama malli julkisten palvelujen tuottamisessa toteutuu useilla hallinnonaloilla, taideopetuksen toteuttamisessa kunnan rooli ei ole haastateltavien mielestä selkeä. Huolta tuottaa esimerkiksi kunnille annettu vastuu järjestää ja valvoa opetusta ja sen laatua. Koska kunta vastaa esimerkiksi opetussuunnitelmien hyväksymisestä, tulisi lautakunnissa olla asiantuntemusta opetuksen sisältöä, tavoitteita ja vaikkapa opetushenkilöstön pätevyyttä koskevista asioista. Tätä ei kuitenkaan välttämättä löydy.

Lähtökohtasestihan suurin ongelma on siinä, et kun valtio on sysänny sen vastuun kunnalle. (...) Ja se on tietysti helppo ministeriössä todeta, et tää on pois meidän käsistä, että sinne heitetään kuntiin se vastuu. (...) Siis ministeriö on antanu valvontavastuu taholle jolle oo tuon taitvaan kompetenssiä valvoo yhtään mitään.

Kunnat, jotka järjestävät taiteen perusopetusta, saavat toiminnan toteuttamiseen asukas-kohtaista valtionosuutta. Palvelua ei ole pakko järjestää itse, vaan sen voi hankkia hyväksymällä yksityisen oppilaitoksen opetussuunnitelman ilman, että sitoutuu toimintaa muuten rahoittamaan. (Tiainen ym. 2012, 110.) Kunnan rooli ja sen tuoma valta koetaan vastuullisena. Samalla kuitenkin käy ilmi, että kunnat eivät välttämättä pysty vastuuta kantamaan muun muassa pienten resurssien vuoksi. Opetussuunnitelmien hyväksyminen ja toisaalta myös opetuksen ohjaus ja valvonta vaativat kunnilta resursseja, joita niillä ei välttämättä ole antaa. Eräs haastatelluista suhtautuu opetusluvan yksityiselle oppilaitokselle myöntämisen vaihtoehtoon epäluuloisesti. Hän kokee haasteeksi erityisesti laadun valvonnan vaikeuden.

Koska itse mä nään sitten taas yhtenä vaarana sen, että syntyy opetuksen järjestäjiä, jotka hankkivat tämän statuksen, ja jos kunta, joka on siis velvotettu tähän valvontaan, niin ei pysty seuraamaan tasoa ja jos näitä järjestämislupia myönnetään tosta vaan liian löyhin perustein. Niin se ei ole silloin oppilaiden oikeusturvan kannalta oikein.

Toinen toteaa, että kunnat voivat suhtautua opetuslupien myöntämiseen hieman epäluuloisesti, koska yleinen taloustilanne on heikko, eikä kuntien tehtäviä tällä hetkellä haluta ainakaan lisätä.

Mä luulen et siin on pelko siitä, et nähdään, että tää opetuksen järjestämislupa kytkeytyy rahoituspäätöksiin. Jos ei sinä vuonna, niin tulevana vuosina. Ja kunnat joitten pitäis leikata palveluita, siis myös terveydenhoidosta ja kaikesta, ei tässä taloustilanteessa halua itselleen lisää ainakaan vastuuta.

Opetuslupan myöntäessään kunta opetuksen järjestäjänä vastaa siitä, että luvan saaneen oppilaitoksen opetussuunnitelma vastaa Opetushallituksen määräämiä opetussuunnitelman perusteita (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998, 4§). Eräs haastatelluista kuvaa tilannetta, jossa opetuslupaa hakenut oppilaitos ei kriteereitä täyttänyt.

Kaikki oli suoraa kopiota pykälistä, ilman että siellä oli konkretisointia kuka mitä missä milloin. Ja silloin mulla alko hälytyskellot soida, ja mä sanoin, et mun mielestä ni ei ensinnäkään kenenkään virkamiehen, viranhaltijan vastuulle voida panna sitä että menis hyväksymään tällaisen paperin.

Vaikka taiteen perusopetuksen lakiin, asetukseen ja opetussuunnitelmiin perustuva järjestelmä on toisaalta selkeä ja edellyttää toimijoilta laadukkuutta, on erään haastatellun mielestä asialla toinen puoli. Järjestelmä on hänen mielestään liian byrokraattinen toimijoiden näkökulmasta. Laki taiteen perusopetuksesta (633/1998) velvoittaa oppilaitoksen esimerkiksi palkkaamaan riittävän määrän opetushenkilöstöä, ja Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998) puolestaan määrittelee taiteen perusopetuksen henkilöstön kelpoisuudesta. Laki velvoittaa oppilaitokset myös arvioimaan toimintaansa. Erään haastatellun mukaan etenkin pienet toimijat voivat kohdata ylitsepääsemättömiä ongelmia organisaatiovaatimusten vuoksi.

Ja sitten tää byrokratia, kuitenkin tällainen oppilaitostyyppinen toiminta vaatii niin paljon sitä oheisorganisaatiota.

Koska vastuu taiteen perusopetuksen järjestämisestä on kunnilla, kytkeytyy poliittinen päätöksenteko olennaisena osana musiikkioppilaitosten toimintaan. Kunnilla on valta myöntää opetuslupia, mutta myös olla myöntämättä. Laki määrää taiteen

perusopetuksen järjestämisestä ainoastaan sen, että sitä on järjestettävä, mutta ei sitä, millaista sen tulee olla. Kuten taiteen perusopetuksen tilastointikin osoittaa, monessa kunnassa järjestetään ainoastaan musiikin laajan oppimäärän opetusta, ei lainkaan yleis-
tä. Kysymys siitä, kuka tarpeen määrittää, on mielenkiintoinen. Jos esimerkiksi musiikkiopisto ei pysty ottamaan oppilaaksi läheskään kaikkia halukkaita, eikö silloin olisi tarvetta myös yleisen oppimäärän opetukselle? Haastateltujen mukaan kyse ei kuitenkaan välttämättä ole siitä, ettei yleisen oppimäärän opetukselle ole tarvetta, vaan siitä kuinka tärkeänä mahdollisuutta musiikkiharrastukseen yleisesti ottaen kunnassa pidetään. Kuntapäättäjien näkökulmasta toiminta ei ole välttämättä niin tarpeellista kuin toimijoiden itsensä mielestä.

Musiikkiopiston olemassaolo on aina vaikea perustella täällä kunnassa. (...) Kun vertaa kaikkiin urheilupalveluihin mitä täällä tehdään tai muuta, et se on todella haasteellinen tehtävä. Mä joudun kyllä ihan joka vuosi talouskatsantojen ja budjettiesittelyjen perusteella aikana perustelemaan myös musiikkiopiston olemassaoloa. Se on kova asia ja kovaa tekstiä.

Kunnan poliittinen ilmapiiri ja päätöksenteko voi pahimmillaan aiheuttaa musiikinopetuksen toimijoille paljon huolta ja pelkoa toiminnan jatkuvuuden suhteen. Epävarmuus ja pelko voivat estää avoimen keskustelun esimerkiksi siitä, millaista opetusta kunnassa olisi tarpeellista järjestää ja epävarmuus luo myös kilpailuasetelman esimerkiksi eri oppimäärien välille.

Ja se ei tarvitse olla ku yks puheenvuoro valtuustossa, et tarvitaanko musiikkiopistoa ni sit taas tehdään selvitystöitä. (...) Se syö ihan hirveesti resursseja ja se syö henkisiä voimavaroja. Ja sen takia ymmärrät, jos mulla tässä vähän tunteet kuohuu, kun sä tuot esille yleisen oppimäärän, kun mä teen ihan hirveesti työtä et mä saan pidettyä tän musiikkiopiston ja laajan oppimäärän.

Mun mielestä [sana poistettu] on hieno musiikkiopisto jossa on hyvät opettajat, mutta sen ongelmat on sitä luokkaa, et ei oo musiikkiopiston vika ettei se voi, pysty siihen kysyntään vastaamaan. Ja se on poliittinen kysymys, ja sen takia mä en myöskään lähde enempää keskustelemaan siitä miksi on näin.

Eräs haastatelluista kiteyttää asian näin:

Mä en voi lähtee luottamusmiehiä kritisomaan.

Vaikka kansalaisilla on Vesikansan (2002, 12) mukaan oikeus arvostella viranomaisia ja vaatia laissa ilmaistujen arvojen ja tavoitteiden toteutumista, eivät taiteen perusopetuksen toimijat välttämättä ole työnsä puitteissa rinnastettavissa ”kansalaisiksi”. Avoin

keskustelu opetuksen tarpeellisuudesta ei haastateltujen mukaan välttämättä ole mahdollista.

Toisenlaisiakin näkemyksiä on. Avoin keskustelu voi erään haastateltavan mukaan ratkaista kysymyksen siitä mikä on tarpeellista ja miten opetus kannattaisi järjestää. Opetuksen järjestäminen voitaisiin jakaa useamman tahon, esimerkiksi musiikkiopiston, kansalaisopiston ja yksityisten toimijoiden kesken sen mukaan kuin olisi tarkoituksenmukaista. Toimijoiden tulisi keskustella yhdessä kunnan kanssa ja pohtia sitä, miten opetus parhaiten toteutettaisiin. Tämä kuitenkin harvemmin toteutuu.

Nää pitäis paikallisesti käydä nää keskustelut. Ja katsoo se, tehä se kartotus mitkä on ne tarpeet. (...) Mut siis hirveen harvalla paikkakunnalla tää dialogia löytyy. Syystä tai toisesta.

Eräs haastatelluista kuvaa avoimesti sitä, kuinka poliitikkojen ja toiminnan järjestäjien välille syntyy helposti epäluottamusta, mikä puolestaan vaikuttaa toimintatapoihin mahdollisesti pitkän aikaa. Jos esimerkiksi kunta on myöntänyt opetuslupan ilman lupautusta rahallisesta tuesta, on tilanne myöhemmin kärjistynyt kunnan ja palvelun tuottajan välillä.

(...) sitten ollaan seuraavaksi siellä valtuustossa huutamassa naama punasena, et miten on mahdollista et kunta on hyväksynyt opetussuunnitelmat, mut yhtään tukee ei anneta. Et kun tarpeeks monta kertaa tulee pesäpallomaila kunnan päättävän ihmisen päähän, niin sekin alkaa oppii et ei anna sitä lupaa. Niin ei tarvi huutaa sit kenenkään täällä. Et mä luulen et siinon myös vähän semmonen terve itsesuojeluvaisto myös takana.

Haastatteluaineistosta nousee varsin selvästi esille se, kuinka kunnissa ei välttämättä ole riittävästi tietoutta taiteen perusopetukseen järjestämisestä. Se tuntuu toisaalta erikoiselta, sillä Aluehallintovirastojen selvitykseen vastanneista kunnista 85 % järjesti taiteen perusopetusta. Kunnissa on henkilöstöä, joka on tekemisissä taiteen perusopetuksen lainsäädännön ja toteutuksen kanssa, mutta herää kysymys, onko esimerkiksi kuntien henkilöstön koulutuksessa puutteita.

5.3 Rahoitus toiminnan keskiössä: ”Me puhutaan rahasta”

Taiteen perusopetuksessa musiikki on taidelajeista ainoa, jossa tuntiperusteiset valtionosuudet on suunnattu ainoastaan laajalle oppimäärälle ja yleinen oppimäärä on vailla valtion rahoitusta. Tästä johtuen rahoitus jakautuu epätasaisesti oppimäärien ja oppilaitosten kesken. Toisaalta haastatteluaineistosta käy ilmi, että myös laajan oppimäärän

rahoitus koetaan riittämättömäksi. Kaikki haastatellut nimeävät toiminnan isoksi ongelmaksi rahoituksen, lähinnä sen puutteen. Yksi haastatelluista ilmaisee asian varsin ytimekkäästi: ” Jos rahaa ei oo niin rahaa ei oo.”

Aluehallintovirastojen (2014) selvityksessä todetaan, että rahoituksen ja tuen tulisi jakautua kaikille taiteen perusopetuksen järjestämisluvan saaneille nykyistä tasapuolisemmin, ja valtionrahoituksen osuuden tulisi olla suurempi (Etelä-Suomen Aluehallintovirasto 2014, 53). Koulutuksen arviointineuvoston raportissa todetaan lisäksi, että kehittämishankerahoitus tulisi ulottaa kaikkien saataville, kun nykyisellään sitä voivat hakea ainoastaan tuntiperusteisen valtionosuuden piirissä olevat oppilaitokset (Tiainen ym. 2012, 110).

Rahoitus on yhteinen nimittäjä monelle asialle. Resurssien epätasainen jakautuminen aiheuttaa esimerkiksi selvää vastakkainasettelua eri oppimäärien välille. Eräs haastatelluista kertoo, kuinka turhauttavalta keskustelu rahoituksen ja oppimäärien ympärillä hetkittäin tuntuu.

Et tää on tosi raadollista. Me puhutaan rahasta. Me puhutaan rahasta. Tää on kurjaa. Kun ihmiset puhuskin lapsista ja nuorista ja siitä musiikin itseisarvosta ja musiikin kaikesta hyvästä mitä se voi tehdä yksilölle ja yhteiskunnalle. Kun me puhuttaiski siitä, mutta me ei puhuta. Me puhutaan rahasta.

Toisaalta haastatteluissa tulee esille myös se, kuinka lain toiminnalle antamat raamit välillä unohtuvat, kun musiikinopetuksen kehittämisestä keskustellaan. Kehitysideoita on runsaasti, mutta realismi saattaa unohtua.

Mut sitten jotenki täysin unohtuu se, et miten ne nivoutuu rahoituslakiin ja mikä on se todellisuus rahoituksessa. Et tulee semmonen skitsofreeninen olo, et ihmiset ei halua ottaa vastuuta tavallaan siitä. Jollakin tavalla. Se on niinku haaste tässä keskustelussa.

Vaikka yleisen ja laajan oppimäärän yhteiselo rinnakkain toimisi erään haastatellun mielestä käytännön tasolla, on rahoituksen epävarmuus koko musiikin opetuksen alalla aiheuttanut sen, että yleisestä oppimäärästä ei haluta edes keskustella.

Niin mä en enää todellakaan halua sitä yleistä tähän enää sotkemaan tätä kuviota tällä hetkellä, vaikka siinä ois hyviä asioita ja ne toimis hyvin laajan kanssa, mutta tässä kyllä kamppaillaan olemassaolosta.

Yleisen oppimäärän pelätään murentavan laajan oppimäärän rahoituksen. Koska sen pelossa asiasta ei oikein uskalleta edes keskustella, estää se oppimäärien tasaisempaa saavutettavuutta.

Et tää tilanne on todella kriisi tällä alueella laajan suhteen ja siin on yks syy miks mulla on pöytälaatikossa se yleinen ja siin voi käydä vielä niin, et mä syön oman laajan rahoitusta siinä. Et näis asioissa pitää olla todella varovainen ja tarkka

Opetuksen järjestämiseen liittyvissä kysymyksissä ei selvästi uskalleta ottaa yleisen oppimäärän opetusta puheeksi. Sama koskee myös toiminnan rahoitusta. Haastatteluissa keskusteltiin myös resurssien mahdollisesta uudelleenjakamisesta. Nykyiseen rahoitusmalliin ei kuitenkaan ole halukkuutta puuttua.

Mä nään sen vaan sillä tavalla, että mun mielestä se ratkasu ei oo siinä, et puretaan se laajan systeemi. Se ei oo se ratkasu. Koska jos sä kysyt niiltä laajan oppimäärän oppilaitoksilta, niin niil ei oo riittävästi rahaa. (...) Mut että harmillista et ei oo yleiseen sitä rahaa.

Rahoituksen mahdollinen uusjako sai ”täystyrmäyksen” myös eräältä toiselta haastateltavalta. Hänen kuvailee, kuinka opetustuntiperusteisten valtionosuuksien siirtäminen laajalta oppimäärältä yleiselle pahimmassa tapauksessa jopa pienentäisi rahoitusta.

Koska jos leikataan laajan oppimäärän opetusta [sana poistettu], niin silloin taas valtionosuudet, et sehän on ku tappaa lypsävää lehmää.

Erään haastatellun mielestä musiikinopetuksen mahdollinen lisärahoitus tulisi suunnata laajalle oppimäärälle, eikä esimerkiksi tuoda laajan oppimäärän rinnalle yleistä oppimäärää.

No ainakaan [sana poistettu] kunnassa ei välttämättä, vaan jos kerran rahoitusta järjestetään, niin laajaan oppimäärään. Koska tää tilanne on ihan tosi tiukka tässäkin ja tulijoita olis ja halukkaita opiskelijoita olis.

Rahoituksen kytkeytyminen puoluepolitiikkaan voi myös aiheuttaa kuntatasolla isoja ongelmia. Kaikki keskustelu ei ole välttämättä avointa ja julkista, vaan osa neuvotteluisista käydään kulisissa. Yksi haastateltava kuvailee, kuinka eräässä kaupungissa aiottiin siirtää laajan oppimäärän opetustunteja yleisen oppimäärän opetukseen ja samalla oltaisiin leikattu valtionosuuksia. Tämä aiheutti epäluottamistilanteen, joka osaltaan vaikutti useaan musiikinopetuksen toimijaan.

Mut jos tällöisiä kokemuksia on, niin onhan sanomattakin selvää, et se ei edistä sen paikkakunnan yleisen ja laajan oppimäärän luottamuksellista suhdetta. Et varsinkin jo sitten nää

yleisen oppimäärän rehtorit on osallistunu siihen kulisseyssa siihen työhön. Et paikkakuntakoh-
tasesti siihen on jopa syytä ollu. Et luottamus on menny.

Deliberatiivisen demokratian teoria on tällä hetkellä pinnalla, mutta taiteen perusope-
tuksen musiikinopetuksesta puhuttaessa demokratiateorian ihanteet eivät tutkimusai-
neiston perusteella toteudu. Deliberatiivisen demokratian kivijalkana on avoin, julkinen
keskustelu ja mielipiteiden vaihto, sekä kaikkien osallisten oikeus osallistua päätöksen-
tekoon (Herne & Setälä 2005, 177). Ihanteen toteutuminen on mahdotonta, mikäli kes-
kustelua ei haluta tai uskalleta käydä.

Musiikkialan tulevaisuuden osaamistarpeita kartoittaneessa Toive-hankkeessa tutkittiin
myös musiikkiopistojen tulevaisuudennäkymiä. Pohjannon ja Pesosen (2009) selvi-
tyksen mukaan musiikkioppilaitokset kokevat talouden suurimpana tulevaisuuden uh-
kana (Pohjannoro & Pesonen 2009, 19). Oppilaitoskentässä rahoituksen epävarmuus ja
vähyyys on puheissa jatkuvasti, mutta rahan puute on erään haastateltavan mukaan myös
suhteellinen käsite. Verrattuna moneen köyhempään maahan Suomessa asiat ovat kui-
tenkin hyvin. Silti näkökulmien avaaminen laajemmiksi on vaikeaa, ja asioita katsotaan
helposti hyvin kapeanäköisesti. Haastateltava kuvailee keskustelua oppimäärien ja ra-
hoituksen ympärillä ”arrogantiksi ja itsekeskeiseksi”.

Mut siis ihmiset haluaa aina vaan enemmän. Mikään ei riitä, pitäa aina saada enemmän ja
enemmän. Et ei siis, se on loputon. Se on loputon. Se on vaan ihmisen luonto. Mut joku sem-
monen tolkku pitäis siin keskustelussa olla kuitenkin munki mielestä. Et kuinka paljon odote-
taan, et joku muu maksaa pillit. Mikä on se meidän oma vastuu.

Rahoituksesta puhuttaessa käy selvästi ilmi, että aihe on arka. Rahoituksen epäsuhtaa
selitetään yhtäältä historialla ja toisaalta suhteessa muihin taiteenlajeihin musiikinope-
tuksen erityislaatuisuudella. Haastatteluaineistosta käy hyvin selvästi esille, että kukaan
haastatelluista ei kyseenalaista laajan oppimäärän asemaa rahoituksessa, eikä kukaan
halua järjestää yleisen oppimäärän opetusta laajan kustannuksella.

Tämänhetkissä resurssien jakamisessa on nähtävissä piirteitä monista oikeudenmukai-
sen jakamisen (Ikonen-Varila 1997) piirteistä. Laajan oppimäärän opintojen tukemisen
opetustuntikohtaisilla valtionosuuksilla voidaan katsoa noudattavan sekä osallisten tar-
peiden että verrannollisuuden periaatetta. Tasajako toteutuu yleisen oppimäärän kohdal-
la niin, että tuntiperusteista valtionosuutta ei saa kukaan. Voidaan ajatella, että negatii-
vinen seuraus jaetaan tasaisesti kaikkien kesken.

5.4 Oppimäärien välisestä suhteesta: ”Ne on yhtä arvokkaita”

Vaikka laki taiteen perusopetuksesta on ollut voimassa jo viisitoista vuotta, ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteetkin ovat olleet voimassa jo lähes vuosikymmenen, on ajanjakso vielä lyhyt verrattuna musiikkioppilaitosjärjestelmän historiaan. Musiikkialan tulevaisuuden osaamistarpeita kartoittaneessa Toive-hankkeessa tutkittiin myös musiikkiopistojen tulevaisuudennäkymiä. Musiikkiopistojen rehtoreista moni suhtautui yleiseen oppimäärään myönteisesti, mutta yksikään laajan oppimäärän opetusta antava oppilaitos ei yleistä oppimäärää tarjonnut. Osa vastaajista olisi ennemmin lisännyt laajan oppimäärän opetussuunnitelman muuttamista joustavammaksi ja yksilöllisemmäksi kuin tuonut rinnalle yleisen oppimäärän opetuksen. (Pohjannoro 2011, 17–18; vrt. Pohjannoro 2010, 33–35.)

Tutkimusaineistosta käy ilmi, että eri oppimäärien välillä on jännitteitä. Oppimäärät eivät ole oikein asettuneet elämään rinnakkain. Taiteen perusopetuksen kahden oppimäärän järjestelmä ei kenenkään haastatellun mielestä toimi sillä tavalla kuin on alun perin ajateltu. Oppimäärien välillä on olemassa selvä arvoasetelma. Laajan oppimäärän opetus musiikkiopistoissa nauttii arvostusta ja sillä on omanlaisensa status. Tämä käy ilmi myös haastatteluaineistosta.

No kyllä mun mielestä laaja antaa lapselle valmiuksia musiikin harrastamiseen ihan eri tasolla kuin yleinen, että yleinenhän on aivan pieni pintaraapasu siihen kaikkeen, että ainahan voi siten laajasta siirtyä harrastamaan toisella lailla musiikkia, jos tuntuu, että se on liian iso paketti. Mutta yleinen opetus perustuu kuitenkin niin pieneen tuntimäärään, että sitten jos tuleekin semmonen tarve oppia lisää ja kehittyä, niin se resurssi ei tuu riittämään mihinkään. Se jää hyvin pieneksi ja pinnalliseksi semmonen harrastus.

Eräs haastatelluista kuvaa musiikkiopisto-opinnoista saatavaa pääomaa ”työkalupakiksi”, jota ei voi saada mistään muualta kuin musiikkiopiston laajan oppimäärän opinnoista. Vastaavasti hän rinnastaa yleisen oppimäärän opinnot kevyeen harrastamiseen, jossa voi valita itselle ”kivoja juttuja” ja hankkia itselleen uusia taitoja ja ”sielunruokaa”. Sekin on haastatellun mielestä hyvä, mutta ei verrattavissa laajan oppimäärän opintoihin.

Ei mitään huonoa, mutta se ei anna tätä työkalupakkia.

Laajan oppimäärän arvostus ilmenee monella tavalla. Opiskeluun musiikkiopistossa liitetään esimerkiksi laadukkuuden käsite. Musiikkiopisto-opinnoilla nähdään myös olevan tietty itseisarvo, ja vanhemmat haluavat tämän mahdollisuuden lapsilleen tarjota.

Kyl mä nään myös, että suurin osa vanhemmista arvostaa tätä meidän opetusta, pitkäjänteisyyttä, laatua, tätä toimintaa, sitä just halutaan meiltä ja siks tänne on tulijoita. Että me ei olla kuitenkaan markkinapaikka, vaan me ollaan oppilaitos ja meillon tietyt tavoitteet. Et meidän ei tarvitse sillä lailla lähteä kilpailemaan näissä asioissa. Et sitten muunlainen toiminta voi siinä kilpailla, mut tota me ollaan tietynlaisessa tulostavuuksakin.

Eräs haastateltu näkee musiikkiopiston oppilaissa ja vanhemmissa jo sukupolvien jatkumon. Hän kuvailee sitä, kuinka moni vanhemmista on itse käynyt musiikkiopiston ja pettymys on suuri, jos oma lapsi ei mahdukaan mukaan. Musiikkiopisto kuuluu haastatellun mukaan jo yleissivistykseen. Tässä näkyvät varmasti musiikkioppilaitosjärjestelmän pitkät perinteet. Toisaalta jos yleisen oppimäärän ryhmämuotoista opetusta tarjotaisiin enemmän, mukaan myös mahtuisi enemmän oppilaita. Mutta arvostettaisiinko yleisen oppimäärän musiikinopintoja samalla tavalla kuin perinteikästä musiikkiopistopetusta, jos arvoasetelma oppimäärien välillä on näin jyrkkä?

Oppimäärät asetetaan selvästi rinnakkain niin, että laajan oppimäärän avulla saavutetaan jotakin, mutta yleinen oppimäärä on harrastamista, jolla on pienempi arvo. Erään haastatellun mielestä yleiselle oppimäärälle ei ole tarvetta, sillä vastaava lopputulos opetuksessa saadaan, vaikka opetus ei olisikaan taiteen perusopetusta.

No kun mä en sitä yleistä oppimäärää tunne niin hyvin, että enkä tiedä mitkä sen, mut siinon sana oppimäärä, eiks niin? Oppimäärä on se, joka ei ole harrastuksen syvin olemus. Oppimäärä, jonkun muun määrittelemä tavoite ei ole harrastuksen olemus.

Haastateltavat esittävät myös tälle vastakkaisia näkemyksiä. Toiset näkevät vastakkainasettelun ja vertailun erittäin negatiivisena asiana.

Et sellasta hierarkista ajattelua ei sais yhtään tulla, et se on jotenki ylempänä tää laaja, se on jotenkin hienoa ja arvokasta, oppilaat on siellä ja sit ne huonot jotka ei pääse jotenkin... Se on ihan, siis se on ihan päin seiniä, siis ne on yhtä arvokkaita. Kyse on vaan siinä, et meillä on erilaisia nuoria jotka haluaa opiskella erilaisilla teillä. Toiset haluaa sitoutua ehkä enemmän, toiset jopa unelmoi ammatista, toiselle riittää kevyempi harrastaminen. Ja se on niille yhtä tärkeä kokemukset, elämykset, antaa yhtä paljon eväitä elämään, kuin sille laajalle. Ei näitä voi niinku arvottaa, et joku on arvokkaampaa ja parempaa.

Arvoasetelmat ovat tutkimusaineiston perusteella kuitenkin olemassa. Yleinen oppimäärä nähdään uhkana laajalle oppimäärälle, mikäli sitä aletaan rahoittaa. Selvästi pelätään, että laajan oppimäärän kalliin yksilöopetuksen tarvetta ei kenties pystytty päättäjille perustelemaan. Ja jos edes laajassa oppimäärässä ei ole kysyntään nähden riittävästi resursseja, nähdään paremmaksi keskittyä tuomaan esille vain laajan oppimäärän

opetusta. Resurssien jakamista ohjaa verrannollisuuden periaate, jolloin opetuksen resurssit ohjataan ensisijaisesti opetukseen valikoituneille oppilaille. Tällöin ”satsataan” tuottavuuteen. Toisaalta voidaan ajatella, että jo opetuksessa olevien oppilaiden tarpeet ohjaavat resurssien jakoa. Mikäli resurssit jaettaisiin tasaisesti kaikille tarvitsijoille, uhkaksi se jo olemassa olevan oppilasjoukon kehittymistä.

Nyt jos tänne ruvetaan sotkee yleistä oppimäärää – ryhmäopetusta joka on halpaa verrattuna laajaan – niin siinä käy sillä lailla, et meillä laaja ei pääse kehittymään minnekään.

No mä en kyllä lähtis tarjoamaan nyt ryhmäopetusta ja yleistä tonne päättäjille, koska siel on ihan varmasti joku joka keksii, että mitä varten laajaa sit järjestetään. Mennään sit yleisellä, kun tää on niin paljon edullisempaa ryhmäopetusta.

Oppimäärien rinnakkaiselon hankaluus on monen osatekijän summa. Haastateltujen mielestä suurin ongelma oppimäärien välisiin ristiriitoihin on se, että valtio ei rahoita musiikin yleisen oppimäärän opetusta.

Se toimis, jos ois vaan rahaa yleiselle. Ku yleiselle ei oo rahaa, niin sit ne alkaa valittaa ja tehdä hirveesti ongelmia kaikesta. Sit alkaa tulla porinaa sen jälkeen. Siis se on vaan rahasta puute.

Et jos tulis rahotus, niin meil olis heti kyllä yleistä. Kaikki on valmiina.

Se, että siis yleinen – laaja ei toimi, niin ei oo mistään muusta kyse kun et ei oo rahaa yleiselle.

Kaikki haastatellut eivät kuitenkaan ole sitä mieltä, että kyse on ainoastaan rahasta. Oppimäärien välinen jännite nähdään enemmänkin sisällöllisenä ristiriitana. Erään haastatellun mielestä yleisen oppimäärän opetukseen pitäisi kehittää uudenlaista pedagogiikkaa ja opettaa enemmän esimerkiksi ryhmämuotoisena.

Mut mun näkemys on et se ei oo yksinomaan siitä rahasta kiinni. Mun näkemys on se. Et se pitäis miettiä se pedagogiikka uusiks.

5.4.1 Yleisen oppimäärän profiilista: ”Kun tekee itse itsensä tarpeelliseksi”

Tutkimusaineistosta käy ilmi, että yleinen oppimäärä ei ole vielä löytänyt omaa paikkaansa myöskään sisällöllisestä näkökulmasta. Monet haastatellut kuvailevat yleisen oppimäärän oppilaitoksia ”pikku-laajoiksi”. Opetusta on lähdetty tekemään samoista

lähtökohdista kuin laajan oppimääränkin. Kysymykseen, onko yleinen oppimäärä löytänyt vielä omaa paikkaansa musiikinopetuksen kentässä, yksi haastatelluista vastaa näin:

Ei oo. Ei oo löytänyt vielä. Mut se johtuu osittain siitä, et sitä toteutetaan usein kentällä niinku pikkulaajana.

Toisaalta yleisen oppimäärän vahvuudeksi luetaan nimenomaan vapaus luoda erilaisia oppimispolkuja ja sisältöjä. Jos lapsi haluaa vaikkapa soittaa kitaraa, voi hän yleisen oppimäärän puitteissa tehdä sitä ilman, että mukana tulee pakollisia oppiaineita, vaikkapa musiikin perusteita. Oppilaan vapaudella valita itse omat opintonsa nähdään olevan suuri itseisarvo.

Musta tää et meillon mahdollisuus, meil on erilaisia oppimispolkuja, meil on yleinen, missä sä voit soittaa vaikka haitaria, saksofonia ja se riittää. Kukaan ei pyydä sulta, sul ei oo mitään vaatimuksia, kukaan ei odota – se on aivan fantastinen järjestelmä.

Yleisen oppimäärän oppilaitokset voisivat haastateltujen mielestä hyödyntää nykyisiä opetussuunnitelman perusteita paljon paremmin ja monipuolisemmin kuin mitä tällä hetkellä tehdään. Vaikka opetussuunnitelman perusteet on laadittu niin, että opinnot sisältävät kymmenen moduulia, on oppilaitoksella kuitenkin vapaus tehdä omanlaisensa opetussuunnitelma. Se antaa mahdollisuuden kehittää yleiselle oppimäärälle toisenlaista sisältöä kuin laajalle oppimäärälle.

Mä näkisin sillä tavalla, että sitä pitää kehittää sitä yleistä. Sitä pitäs niinku miettiä, että millä tavalla oikeesti siinä vaiheessa kun ruvetaan uudistamaan, niin minkälainen profiili sille luotais. Ja sille olis takuulla kysyntää.

Sisältö liittyy olennaisesti myös toiminnan rahoituksen perusteeseen. Eräs haastatelluista kuvailee tilannetta niin, että yleisen oppimäärän opetuksen lähtökohta on monesti liian samanlainen kuin laajan oppimäärän. Sen sijaan oppilaitokset voisivat enemmän profiloitua opetussuunnitelmiansa kautta ja tätä kautta tehdä itsensä tarpeellisiksi. Tämä nähdään yhtenä ratkaisuna myös rahoituksen saamiselle.

Ja juuri se et ei lähetä tekemään kopiota laajasta, vaan vois oikeesti ettiä, eri yleisen oppilaitoksilla vois olla omia profiileita. Olkoon se sitten vaikka joku jazz-soiton tai ryhmäopetus tai kuoro tai jotain muuta. Tai kansanmusiikki tai mitä tahansa. Mut siinäkin vois olla se ettei lähettäis samoilla opettajilla opettamaan sitä bachia viululla. Miks ihmeessä, jos siellä on sitä tarjontaa jo. Et lähettäis oikeesti ettii niitä omia vahvuuksia, tekee omaa profiilia ja sitä kautta tulis se peruste myös julkiselle rahoitukselle. Kun tekee itse itsensä tarpeelliseksi.

Tällä hetkellä yleisellä oppimäärällä ei kuitenkaan ole selkeää roolia eikä omaa profiilia. Haastateltavat selittävät tätä vahvalla traditiolla. Koska musiikkioppilaitosjärjestelmä on ollut olemassa jo vuosikymmeniä, vaatii traditiosta irtautuminen pidemmän ajan kuin mitä yleinen oppimäärä on nyt ollut olemassa. Lähes kaikki, jotka tällä hetkellä musiikkioppilaitoskentässä työskentelevät, ovat itse käyneet läpi musiikkioppilaitospolun. Näin ollen asiaa tarkastellaan helposti tradition näkökulmasta. Yleinen oppimäärä nähdään kuitenkin kehittämisen arvoisena.

Sit mä niinku mietin sitä, että voiko se ollakaan valmis, että jos tota 60-luvulta on tietyllä tavalla tehty tota laajaa oppimäärää, kun mun mielestä se laajanki oppimäärän perusteethan on kirjoitettu sen mukaan mikä se traditio on ollu, niin et jos sitä on tehty niinku kuuskyt vuotta ja kehitetty kuuskyt vuotta, niin miten joku yleinen joka alko nyt, tavallaan sai ensimmäiset perusteensa, niin olis heti valmis. Mutta että sitä kyllä kannattas kehittää sitä muotoo.

Opettajat eivät myöskään ole välttämättä lähtökohtaisesti orientoituneet yleisen oppimäärän opetukseen, joka on yleensä ryhmämuotoista. Koska opettajat ovat pääsääntöisesti opiskelleet perinteisen polun – musiikkiopisto, konservatorio, ammattiopinnot – mukaan, myös heidän arvomaailmassaan laajan oppimäärän opinnot ja opetus voidaan nähdä arvokkaampana.

Nyt sit yhtäkkiä sanotaan, et nyt sä oot yleisen oppimäärän opettaja, sul onkin vaan ryhmäopetusta. Niin miten sen ihmisen joka haaveillu jopa solistisesta urasta muusikkona, niin miten sen psyyke kestää, mitkä sen ammatilliset taidot on, mikä sen motivaatio on tehdä ryhmäopetusta.

Opettajiltakin vaaditaan uudenlaista ajattelua. Pohjannon (2010) selvityksessä todetaan, että opettajilta vaaditaan tulevaisuudessa entistä laaja-alaisempaa pedagogista osaamista sekä myös ulkomusiikillisten asioiden hallintaa, esimerkiksi projektinhallinnan ja tuottamisen osaamista (Pohjannon 2010, 61–69). Mikäli opetuksen sisältöä uudistetaan perinteisestä mestari–kisälli -mallista, on ehkä hypättävä pois omalta mukavuusalueelta. Musiikinopetuksen demokraattinen malli sopii tähän näkökulmaan hyvin. Opettajan roolin ajattelemisen enemmän oppaana ja mentorina sopii hyvin yleisen oppimäärän pedagogiikan henkeen. Bladh ja Heimonen (2007, 13–14) esittävät, että demokraattisessa opetuksessa oppilaalle annetaan mahdollisuus vaikuttaa opetustilanteiden sisältöön ja oppimistilanteeseen luodaan kannustava ja kommunikoiva ilmapiiri. Tällainen ajatusmalli sopii toisaalta yhtä hyvin myös laajan oppimäärän yksilöopetukseen, mutta yleinen oppimäärä sallii ehkä laajaa oppimäärää suurempia vapauksia opetuksen sisällön osalta, koska oppimäärän tavoitteisiin ei kuulu tasosuorituksia eikä myöskään tiukkoja ohjelmistovaatimuksia. Ryhmämuotoisessa opetuksessa toteutuvat

myös luontevasti Deweyn demokratian – kommunikatiivisen elämäntavan – ihanteet. Heimosen ja Westerlundin (2008, 191–193) mukaan oppimisprosessin ollessa demokraattinen kaikilla on mahdollisuus osallistua tasapuolisesti sen sisällön muokkaamiseen.

Toisaalta opettajan roolin muuttuminen nähdään myös haasteena opettajien koulutukselle. Ryhmäpedagogiikan tulisi olla nykyistä suuremmassa roolissa ja opettajille tulisi antaa selkeitä työkaluja soiton ryhmäopetukseen jo koulutusvaiheessa.

Meillä pitäis olla ihan sellanen yleisen oppimäärän mukainen musiikinopettajien koulutuslinja, joka lähtis ihan eri pohjalta.

Jotta yleinen oppimäärä löytäisi oman paikkansa, pitäisi sitä kehittää rohkeasti omanlaisekseen. Esteenä tälle nähdään kuitenkin oppilaitosten puutteellinen osaaminen opetussuunnitelmien tekemisessä.

Se mitä tässä maassa pitäis tehdä, niin kehittää yleisen oppimäärän oppilaitosten opseja. Ja yhdessä valtakunnallisesti. Oppia toisilta ja tehdä hyvien käytäntöjen kautta. Semmosia järkeviä, toimivia opseja.

Vaikka toisaalta haastateltavat tuovat esille yleisen oppimäärän kehittämistarpeet, kyseenalaistetaan edelleen koko yleisen oppimäärän tarvetta.

Et mä mietin, et se löyhempi oppimäärä, et mitä virkaa sillä on, se on nyt kyllä semmonen, et mä en ihan osaa hahmottaa.

Eräs haastatelluista kuvailee, kuinka hänen mielestään jopa valtakunnallinen asenne yleistä oppimäärää kohtaan on muuttunut kielteisemmäksi. Hän on itsekin alkanut suhtautua oppimäärän tarpeeseen epäilevästi. Tämä siitä huolimatta, että laaja oppimäärä ei välttämättä palvele kaikkien oppilaiden tarpeita.

Eihän sen tarvitse olla kaikille sopiva. Siks on justiin erilaisia mahdollisuuksia harrastaa soittoa ja musiikkia, mutta toisaalta mä en oo koskaan ajatellu, että lapsi kun alottaa, että se tavote on täällä (*näyttää kädellä korkealle*), vaan sehän on tässä ihan lähellä. Mennään päivä ja viikko ja kuukausi kerrallaan ja taso kerrallaan ja jopa huoltajien illassa mä oon sanonu että meillä ei oo tavoitteena, et kaikki saa päästötodistuksia, vaan että kaikki saa valmiuksia elämää varten ja hyvän musiikkisuhteen. Meillä ei tosiaan päättötodistus oo tavoitteena ja ne korkeet tavoitteet siellä.

Oppimäärien välinen arvoasetelma kertoo myös jonkinasteisesta muutosvastarinnasta. Laajan oppimäärän opetus koetaan toimivaksi eikä ole välttämättä tarvetta uudistaa musiikinopetuksen kulttuuria yleisen oppimäärän avulla. Lehtonen (2005) toteaa, että

muutosvastarinta lientyy ainoastaan avoimen, moniarvoisen keskustelun kautta. Tämä on ainoa keino toiminnan uudistamiseen. (Lehtonen 2005, 37.)

5.4.2 Saavutettavuudesta: ”Muuten me ollaan ihan lättäpäisiä, kaurapuuroo, jossa ei oo edes voisilmää”

Arvioitaessa opetuksen saavutettavuutta tasapuolisesti kaikille halukkaille on tarkasteltava myös oppilaaksi ottamisen kriteereitä. Myös tässä oppimäärät eroavat toisistaan käytännöiltään. Laajan oppimäärän opintoihin tehdään jonkinlaista karsintaa, joko pääsykokeiden muodossa tai jotenkin muuten. Vastaavasti yleisen oppimäärän opintoihin pääsevät kaikki halukkaat.

Vuonna 2008 musiikin yleisen oppimäärän opintoihin pääsivät Koramon (2009) selvityksen mukaan käytännössä kaikki halukkaat. Sen sijaan laajan oppimäärän opintoihin pääsi vain noin puolet kaikista halukkaista. Musiikkiopistot joutuvat karsimaan halukkaita, mutta oppilaaksiottotavoista ei ole olemassa kunnon tilastointia. Oppilaitoksilla on erilaisia käytäntöjä haku- ja valintaprosesseissaan. (Koramo 2009, 22–23.) Opetussuunnitelmien perusteet eivät oppilasvalintoja ohjaa, vaan kukin oppilaitos määrittelee itse oppilaaksiottotapansa. Ainoa vaatimus on, että kaikkiin hakijoihin sovelletaan yhdenvertaisia valintaperusteita. (Lahtinen & Lankinen 2013, 72.)

Toisaalta oppilaspaikkojen rajattu määrä ja oppilaiden karsiminen myös turhauttaa:

No totta kai se on turhautuneita tunteita, että lahjakkaita lapsia jää palveluiden ulkopuolelle, et se on tietysti sääli.

Musiikkiopistot käyttävät usein pääsykokeissa jonkinlaista musikaalisuutta mittaavaa testiä. Suomen Musiikkioppilaitosten liitto on julkaissut vuodesta 1979 saakka opasta musiikkiopistoon pyrkiville. Oppaassa todetaan, että musiikkiopiston oppilaaksi pääsee yleensä vain valintakokeen kautta, pääsykokeiden tarpeellisuutta perustellaan rajallisella oppilaspaikkojen määrällä. Testillä mitataan pyrkijän kykyä ottaa vastaan opetusta. Vanhempia toisaalta muistutetaan, että kokeessa menestymistä ei voi ennustaa, sillä esimerkiksi pienillä lapsilla jokin ulkoinen seikka voi häiritä keskittymistä. Oppaan mukaan kokeeseen meno kannattaa harkita tarkkaan, ettei kokemuksesta tule negatiivinen. (Klemettinen & Veijola 2001.) Nystén (2011) näkee erilaiset soveltuvuus- ja lahjakkuusseulat erityisen tärkeinä, jotta kaikki lahjakkaat lapset saisivat mahdollisuuden lahjakkuuden jalostamiseen. Testeissä menestyminen edesauttaa Nysténin mukaan

vanhempia ymmärtämään lapsen lahjakkuuspotentialin, ja sitä kautta lapsen opiskelumahdollisuudet paranevat. (Nystén 2011, 106–107.)

Pohjannoron (2010) selvityksen mukaan monissa musiikkiopistoissa on siirrytty entistä joustavampiin oppilaaksiottotapoihin. Oppilaita voidaan ottaa opetukseen esimerkiksi pienryhmäopetuksen, soitinkarusellin tai -valmennuksen, kautta. Näin sekä oppilaan motivaatio että koko perheen halukkuus sitoutua vaativaan harrastukseen käy selvemmin ilmi. Opiston näkökulmasta halutaan olla varmoja, ettei suuri panostus ja vastuu mene hukkaan. (Pohjannoro 2010, 28.)

On myös opistoja, joissa pääsykokeista on jopa kokonaan luovuttu ja oppilaat valitaan arpomalla. Yhtenä vaihtoehtona laajan oppimäärän opiskelijoiden valintaan on ottaa mukaan kaikki halukkaat aluksi ryhmämuotoiseen opetukseen ja valikoida joukosta motivoituneimmat jatkamaan laajan oppimäärän opintoja yksilöopetuksessa. (Pohjannoro 2010, 29.)

Haastatellut suhtautuvat pääsykokeisiin varsin neutraalisti. Yleisesti pääsykokeet nähdään ainoastaan tapana laittaa oppilaat järjestykseen, koska karsintaa on rajallisten resurssien vuoksi pakko tehdä. Pääsykoe ei kuitenkaan välttämättä kerro mitään lapsen oletetusta musikaalisuudesta tai lahjakkuudesta.

Ei se tarkoita se tulos, et sä oot epämusikaalinen. Sitähän se ei tarkoita. Se tarkoittaa, ettet mahdu mukaan näillä perusteilla. Jossakin muulla taiteen alueella se on arvonta. Oisko se sit reilumpaa?

Jos ajatellaan resursseja, ja sitä, että kaikkia ei kuitenkaan voida ottaa. Niin joku järjestelmä pitää kuitenkin olla ja en tiedä onko pääsykoe yhtään sen epäoikeudenmukaisempi ku arvonta.

Toive-hankkeen musiikkiopistojen rehtoreille suunnattu kysely paljasti, että yhtenä tulevaisuuden haasteena nähdään opiskelijoiden saatavuus. Pohjannoro ja Pesonen arvelevat syyksi tälle pelkoa yleisen oppimäärän lisääntymisestä ja oppilaiden siirtymisestä laajasta yleiseen. (Pohjannoro & Pesonen 2009, 17–18.) Myös eräs haastatelluista viittasi tähän:

Mä olin aivan tyrmistynyt, (...) mä luin jonkun selvityksen missä oli kartotettu mitkä oli suurimmat haasteet musiikkioppilaitoskentässä, niin se kolmas haaste oli se, et ei oo riittävästi lahjakkaita oppilaita. Niin mä aattelin, et tää ei oo totta.

Oppilaiden arvottaminen oletetun musikaalisuuden perusteella ei saa kaikkien haastateltujen hyväksyntää. Erityisen huolestuttavaa on, jos oppilaitokset myös mieltävät oman profiilinsa oppilasaineksen kautta.

Ei olla ikään kuin valmiita ottamaan sinne ketä tahansa sinne omaan oppilaitokseen. Vaan meidän oppilaitoksella on korkea profiili, me haluamme hyviä opiskelijoita ja jos tulee naapuriin musiikkioppilaitos, uus valtionosuusoppilaitos, niin sit pelätään, et se vie meiltä ne hyvät oppilaat. Ja me joudutaan ottamaan sitten ehkä vähän huonompiakin sisään. Niin tätä mä en ymmärrä. En kerta kaikkiaan. Siis tän tyyppistä ajattelua. Must tää ei oo eikä tää oo pääkaupunkiseudulla yksinomaan. Että tää näyttää olevan jossakin muissakin isoissa kaupungeissa, joissa on useempi musiikkioppilaitos.

Tuovilan mukaan musiikkioppilaitosten opetuksen rakentaminen länsimaaisen taidemuusiikin, kurssitutkintojärjestelmän sekä ammattimuusikoiden kouluttamisen varaan juontaa juurensa historiasta. Musiikkioppilaitokset ovat joutuneet perustelemaan kouluttajan rooliaan koko olemassaolonsa ajan ja lahjakkaiden lasten kanssa tehdyllä pitkäjänteisellä työllä on voitu osoittaa, että tavoitteellinen musiikkikoulutus tuottaa hyvän tuloksen. (Tuovila 2003, 16.)

Jos resursseja on jaettavana rajallinen määrä, voidaan pohtia, millä perusteilla resurssit jaetaan. Osa haastateltavissa näki asian niin, että on myös epätasa-arvoista, jos lahjakas lapsi jää ilman opetusta sen vuoksi, että resursseja ei voida kohdentaa tai että laaja oppimäärä joutuisi kilpailemaan asemastaan yleisen oppimäärän opetuksen kanssa. Isosta panostuksesta oppilaaseen saadaan myös todennäköisimmin paras tulos, jos lahjakkuutta ja motivaatiota testataan etukäteen.

No se varmaan johtuu vähän, et mitä haluaa demokraattisuudella ajatella, että onko se sitten demokraattista, jos huippulahjakas lapsi ei saa opiskelupaikkaa, jos otetaan ilmoittautumisjärjestyksessä. Se on ikuisuuskyseminen, en mä osaa tuomaroida sitä asiaa, mut me ollaan nyt tultu tähän ratkaisuun ja joka kevät oikeestaan keskustellaan, tai vuosi ei kevät, opettajien kanssa tästä, että mikä tää meidän sisäänottojärjestelmä on ja uusitaan testejä ja muuta vastaavaa, niin totta.. Tällä hetkellä koetaan, koska tää on niin tiukka tää meidän sisäänpääsy, että testit on hyvä pitää. Koska niitä oppilaspaikkoja on niin vähän niin me yritetään, että ne saadaan lahjakkaille lapsille ja lisäksi vielä lapsille jotka mahdollisesti sitoutuu siihen harrastukseen. Että se panostus mikä nyt annetaan, ni ei menis sit hukkaan.

Laajan oppimäärän opetuksella nähdään myös itseisarvo jatko-opiskelumahdollisuuden kautta. Eräs haastatelluista kuvailee, kuinka resurssien kohdentaminen pääsykokeiden kautta valituille laajan oppimäärän opiskelijoille kannattaa, koska siitä joukosta kenties kasvaa tulevaisuuden ammattilaisia, jotka puolestaan jakavat oppia muille. Hän näkee

tärkeämpänä luoda kunnollisia edellytyksiä opiskella edes joillekin kuin jakaa isommal-
le joukolle ”herkkuja sieltä täältä”.

Niin kyl mä mieluummin sillon, koska se et joku edes osaa jotain hyvin on myöskin tärkeää. Et
se ei oo tasa-arvosta tai kyl se mun mielestä on tasa-arvosta sikäli, että edes joku voi osata jo-
tain hyvin. Koska muuten ollaan ihan lättäpäisiä, kaurapuuro, jossa ei oo edes voisilmää.

5.5 Opetuksen alueelliset erot: ”Ei ole olemassa yhtä Suomea”

Aluehallintovirastojen selvityksessä (2014, 6) todetaan, että taiteen perusopetus ei ole
saavutettavissa tasapuolisesti kaikille maantieteellisin perustein. Myös haastatteluaineis-
tosta käy ilmi, että taiteen perusopetuksen musiikinopetuksesta puhuttaessa ei ole ole-
massa yhtä Suomea. Alueet ovat voimakkaasti eriarvoisia keskenään.

Maakuntapaikkakunnilla alkaa olla tänä päivinä silleen, että kaikki jotka hakee, niin pääsee
suoraan opiskelemaan. Ja jotkut rehtorit sanoo ihan suoraan, et niil ei oo tarpeeks oppilaita.
Niin et pitäis olla enemmän, et haluis opettaa enemmän kuin on tulossa oppilaita. Ois rahaa
enemmän ottaa oppilaita kuin löytyy.

Samalla myös resurssit jakautuvat epätasaisesti. Osalla oppilaitoksista resursseja on
jopa liikaa, jos rahoitus on myönnetty isommalle oppilasmäärälle kuin olisi tulijoita,
mutta on myös alueita, joilla kysyntään ei pystytä vastaamaan.

Meil on oppilaitoksia johon siis tarvittas lisää oppilaita, se toteutuu 101-prosenttisesti. Kaikki-
en on oikeus päästä. Ja sitten on olemassa kasvukeskuksia joissa ei päästä ehkä siihen mihin
haluaa.

Suomi jakaantuu maantieteellisesti siinä mielessä silleen hankalasti, että meillä on kasvukes-
kuksissa paljon ihmisiä ja on sellasia alueita, (...) jotka on kasvanu siis ihan hirvittäväällä no-
peudella. Ja just nää kasvualueet on semmosia joihin muuttaa lapsiperheitä. Eikä pelkästään
koulutuksen vaan kaikin tavoin kaupungin näkökulmasta on haasteellista saada ne infrat kun-
toon.

Musiikin opetuksen perinteikäs järjestelmä on toisaalta myös hidasliikkeinen. Väestön-
kehityksen asettamiin haasteisiin ei välttämättä pystytä vastaamaan riittävän nopeasti, ja
se aiheuttaa eriarvoisuutta alueiden välille. Toisaalta resurssipula turhauttaa oppilai-
toshallintoakin. Vaikka opetukseen haluttaisiin ottaa kaikki tulijat, ei siihen välttämättä
ole mahdollisuutta.

Se menee niin, että meillä ei oo tarjota läheskään kaikille opiskelupaikkaa jotka olis hyviä ja pisteiden perusteella olis mahdollisuus päästä ja kunta ei oo ollu valmis lisäämään sitä rahotusta vuosikausiin. Se on ihan yleisesti tunnettu tosiasia. Vaikka kunnan lapsiluku on kasvanu, niin meille oo kuitenkin lisätty resurssja.

Alueiden erilaisuudesta johtuen ei myöskään voida keskustelussa liikaa yleistää asioita. Vastausta siihen, missä yleisen oppimäärän opetusta tulisi tarjota, ei ole, vaan pitäisi aina lähteä liikkeelle paikkakunnan tarpeesta.

Mun mielest nää päätökset, on hyvin vaikee puhua taiteen perusopetuksesta, et se pitäis tehdä näin, koska ei oo olemassa yhtä Suomea. Joka ikinen toimintaympäristö on oma, siis joku Savonlinna on ihan eri ku Tampere.

Sen sijaan opetuksen järjestämistavoissa pitäisi olla joustoa, joka palvelisi oppilaiden erilaisia tarpeita. Esimerkiksi innokkaille oppilaille pitäisi tarjota enemmän opetusta ja tukea oppilaan motivaatiota kaikin mahdollisin tavoin.

5.6 Yhteistyön tarve: ”Eihän se oo kyse kuin dialogista”

Tutkimusaineistosta käy ilmi, että haastateltavat näkevät taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen tulevaisuuden hyvin eri tavoin. Eräs haastatelluista näki erityisesti yleisen oppimäärän tulevaisuuden epävarmana.

No ehkä se sellanen alkuinnostus yleiseen oppimäärään on menny. Että voihan sitä tehdä tavoitteellisesti opetusta joka tapauksessa. (...) Ja sitten kun tää rahotusasia ei järjestyny, vaikka se ensin näytti siltä, että se voi järjestyä.

Yleisempi näkemys oppimäärien tulevaisuudesta on kuitenkin se, että yleisen oppimäärän on vain löydettävä oma roolinsa ja että molemmilla oppimäärillä on oma paikkansa taiteen perusopetuksen musiikinopetuksessa.

Kyllä sillä on omat käyttäjäkuntansa. Et kyl mä näkisin, et ne ois rinnakkain ihan hyviä niinku just tässä viittasin, et laajasta voi siirtyä yleiseen, jos kokee et se on liian rankka tai sit yleisestä voi kans siirtyä laajaan, jos tuntuu siltä, et haluaakin harrastaa enemmän.

Musiikkioppilaitosjärjestelmään kukaan haastatelluista ei kajoaisi. Järjestelmää ja sen tuottamaa tulosta arvostetaan. Sisältöä voi ja täytyy kehittää, mutta järjestelmä itsessään koetaan hyväksi.

Ehkä olen sen verran konservatiivi, että mun mielestä tärkeätä olis pitää vakaana tää järjestelmä kuitenkin. Ensisijaisesti. Näin kokonaisuudessa, jos ajatellaan.

Järjestelmä pystyy kyllä elämään mukana. Tietysti sisältöjä täytyy kehittää, se on eri asia. Mut se, että tätä on vuosikymmeniä rakennettu tätä järjestelmää, niin mä en kyllä lähtis rikkomaan sitä. Tai sit pitää olla jotain todella hyvää tilalle ja mä en keksi ainakaan mitä se olis. Viisaammatkaan ei oo keksiny.

Toisaalta taas kaikille haastatelluille musiikkioppilaitosjärjestelmä ja taiteen perusopetus eivät välttämättä hahmotu yhdeksi asiaksi, vaan rinnakkaisiksi järjestelmiksi.

Mut et mä ite arvostan musiikkiopistoa ja mun mielestä se on ihan hyvä ja tärkeä sellaisenaan ja sitä mä en ainakaan haluis lähteä romuttamaan, koska kyl mä näkisin, et tän hetkinen suomalainen musiikkiosaaminen on paljon tän musiikkiopisto-organisaation ansiota. Mä ite oon kasvanu ennen tätä isoa musiikkiopisto-organisaatiota ja näkee suomalaisten muusikkojen ikäpolvessa, ikärakenteessa, että ennen musiikkiopistojärjestelmää (...) sehän ero on kuin yöllä ja päivällä. Se on kaks eri maailmaa. Ja siinä mielessä mä arvostan suuresti suomalaista musiikkiopistojärjestelmää ja se, että miten sen rinnalla tää muu taiteen perusopetusjärjestelmä voisi elää ja toimia.

Eräs toinen haastatelluista pohti myös samaa asiaa. Musiikkioppilaitosjärjestelmän pitkät perinteet asettavat selvästi musiikkioppilaitokset eri asemaan muiden oppilaitosten kanssa, eikä musiikinopetuksen istuttaminen taiteen perusopetuksen muottiin ole ollut ongelmatonta.

Kyllä mä tällä hetkellä oon miettiny joskus, että olisko ollu sittenkin parempi, että musiikkioppilaitokset olis ollu erikseen ja muu taiteen perusopetus erikseen. Koska mun mielestä mikään järjestelmä ei saisi olla semmonen, et se jollain tavalla kankeuttaisi sitä toimintaa. Että järjestelmien pitäis olla kauheen joustavia.

Koulutuksen arviointineuvoston selvityksessä (Tiainen ym. 2012, 100–101) todetaan, että taiteen perusopetuksen jako kahteen oppimäärään ei ole välttämättä tarkoituksenmukainen. Musiikin alalla laaja oppimäärä puolustaa paikkaansa tähdätessään ammatitopintoihin, mutta monilla muilla taiteenaloilla laajuus on todettu jopa liian suureksi. Eräs haastatelluista pohti myös oppimäärien tarkoituksenmukaisuutta ja toisaalta sitä toimisiko yksi oppimäärä musiikin alalla. Ongelmaksi muodostuu laajuus: asettuisiko se nykyisten oppimäärien väliin? Musiikki taiteenlajina on haastatellun mielestä erityinen, sillä soittotaidon saavuttaminen vaatii monia erilaisia taitoja ja pitkäjänteistä harjoittamista. Musiikin vertailu muihin taiteenlajeihin on tässä mielessä hankalaa.

Jos se asettuu yleisen ja laajan välimaastoon, niin se ei sit ehkä palvele enää sitä musiikkii. Joka vaatii, jossa niinku taitojen, kun se taiteenala on niin abstrakti ja siin täytyy harjottaa niin monenlaista taitoo, et pitää saada motorista treenausta, tai ilmaisutaidot tai nuotinlukutaidot, siin on kauheen monenlaista taitoo, kyky toimii toisten kanssa, niin se vaatii niin kauheen pitkän treenaamisen, että sitten ehkä ei välttämättä kaikilla taiteen alueilla oo niin.

Haastatteluissa oppilaitoksilta peräänkuulutetaan kykyä nähdä asiat entistä laajemmin, musiikin taiteen perusopetus osana laajempia kokonaisuuksia. Eräs haastatelluista kuvaa musiikinopetuksen ympärillä pyörivää keskustelua ”putkinäköiseksi”. Asiat pitäisi nähdä laajasti ja samalla myös ymmärtää, mitkä asiat ovat hyvin. Se ei kuitenkaan estäisi alan kehittymistä ja lisärahoituksen hakemista.

Ja sit semmonen, ku jonkinlainen semmonen ison kuvan puute. Et ei ensinnäkään nähdä Suomea globaalisti, mut sen lisäksi jotain kulttuurisektoria osana valtion kaikkia sektoreita, terveydenhuoltoa ja kaikkea muuta ja sit kulttuurisektorin sisällä musiikkia osana kulttuurisektoria ja musiikissa musiikkikasvatusta osana sitä kulttuurisen kasvatusektoria ja sitten vielä sieltä ehkä se yleisen oppimäärän oppilaitos siihen. Et kun ei oo mitään muuta visioo kun se mun yleinen oppimäärä tai se laaja oppimäärä. Ja sit on semmonen putket täs ympärillä.

Tutkimusaineistosta kohosi yhdeksi ratkaisumalliksi keskustelu eri taiteen perusopetuksen toimijoiden kesken. Yhdessä pitäisi pyrkiä luomaan avointa keskustelukulttuuria ja sitä kautta löytää parhaat toimintamallit.

Eihän se oo kysymys ku dialogista. Jos ihmiset keskustelee, ylipäättään mä en ymmärrä, et pienikin paikkakunta, et miks se on niin vaikeeta? Et miksei voi kansalaisopiston rehtori ja musiikkiopiston rehtori ja sit jotkut yksityiset taidekoulut, miks ne ei ylipäättään voi istua pari kertaa vuodessa saman pöydän ääreen? Ei tän nyt luulis olevan pienellä paikkakunnalla niin kii-reistä tää rehtorin työ ettei ehdi kahta tuntii treffaamaan kerran vuodessa.

5.7 Tulevaisuudesta: ”Ihan varmasti jokaiselle löytyy pientä hommantynkää”

Suomen musiikkineuvoston musiikkipoliittisessa ohjelmassa todetaan, että valtion rahoitus on riittämätöntä takaamaan kaikille oppilaitoksille tasapuoliset toimintaedellytykset. Tavoitteeksi on asetettu laajan oppimäärän rahoitettavan tuntimäärän lisääminen sekä yleisen oppimäärän opetuksen saaminen valtionavun piiriin. (Suomen musiikkineuvosto 2011, 8–10.) Kuitenkin Suomen Kuntaliiton mukaan kuntien mahdollisuudet tarjota palveluja ovat viime vuosikymmenenä vaikeutuneet valtion rahoituspanostuksen vähenemisestä johtuen. (Salenius & Sallinen 2012, 22).

Haastatellut näkevät erityisesti yleisen oppimäärän rahoitusnäkymät synkkinä.

Rahaa ei tuu olemaan, mun näkemys on siitä tosi pessimistinen johtuen siitä mitä tällä hetkellä puhutaan, rahaa ei tuu olemaan sen (yleisen oppimäärän) kehittämiseen.

Ratkaisuksi esitetään oppimäärän kehittämistä niin, että se tulisi toimeen pienellä julkisella rahoitusosuudella. Yhtenä keinona kustannusten pienentämiseen toimisi esimerkiksi ryhmäopetuksen lisääminen, jolloin opetuksen tuotot lähes kattaisivat kustannukset ja toiminta ylläpidettäisiin pienellä julkisella tuella. Jotta tähän päästäisiin, pitäisi opetuksen sisältöä kehittää. Näin musiikinopetuksen piiriin saataisiin mahdollisesti uusia käyttäjäkuntia.

(...) et musiikissa on paljon semmost potentiaalia, niinku yhdessä tekemisen potentiaalia, yhdessä tekemisen oppimista ja kulttuuria, mikä on täysin käyttämättä ja hyödyntämättä. Tai ryhmäopetusjuttuja, et niihin ei oo kunnon pedagogiikkaa olemassa, et jos sitä puolta kehitettäis, niin se olis yks tie kehittää siitä yleisestä oppimäärästä oikeasti hauska ja semmonen joka palvelis sit ehkä isojenkin massojen musiikkikoulutuksen tarvetta.

Mikäli musiikinopetuksen piiriin saataisiin isompi määrä lapsia, pääsisi yhä useampi myös hyötymään musisoinnin positiivisista vaikutuksista.

Et sit taas kun aatellaan niitä mitä hyötyjä musiikinopetuksesta niinku on tutkimusten mukaan, et jos aatellaan mitä ne Huotilaisen Minnan tutkimuksia, niin sehän Minnan argumentaation mukaan jo semmonen 45 minuutin viikottainen yhdessämusisointi jeesais tosi paljon. Et sen ei tarvi olla kolme kertaa viikossa yksilöinstrumenttiopetusta, yhteissoittoa ja musiikin teoriaa.

Suurimmaksi esteeksi vaikuttaisi nousevan dialogin ja tiedon puute. Oppimäärien sisältöä ja rooleja ei tunneta riittävän tarkasti kuntatasolla, jotta asioihin voisi löytyä uutta näkökulmaa.

Ei tiedetä mitä tehdään eikä ymmärretä mikä on toisen tehtävä. Et jos ei ymmärrä mitä toiset tekee niin miten sitä vois kunnioittaa. Et kyllähän nyt ensin pitäis suurin piirtein tietää mitä sen toisen lainsäädäntö on ja mitkä sen tavoitteet on ja mitä ne tekee ja kun ymmärtäs sen, huomais et näähän ei oo meille mikään uhka koska niillä on ihan eri tehtävä. Että ei nää mörköä ainaakaan siellä missä mörköä ei oo. Ja sit kun ymmärretään se et me ollaan tekemässä semmosta järjestelmää joka palvelee nollasta satavuotiaaseen, ja kaikkia musiikin tyylilajeja, huomioi erityisoppijat, maahanmuuttajat, syrjäytyneet nuoret, kyl siinä on viel haastetta, ihan varmasti jokaiselle löytyy pientä hommantynkää. Et kyllä sitä hommantynkää löytyy jokaiselle taholle, kun päästäs vaan yhdessä pohtimaan miten ne hoidettas, et jokaiselle saadaan palveluita. Ei työ lopu, rahat loppuu kyl mut ei työ lopu.

Myös Seiralan selvityksessä (2012) todetaan, että taiteen perusopetus voidaan käsitteenä tulkita väärin, mikäli toiminta ei ole ennestään tuttua. Tunnettuutta voidaan kuitenkin lisätä varsin helposti, esimerkiksi esittelemällä tarjonta kunnan verkkosivuilla. Toisaalta taas systemaattisempi tilastointi auttaisi tuottamaan tietoa taiteen perusopetuksesta myös kuntapäättäjille, ja toiminnan rahoitusta olisi helpompi perustella sen vaikuttavuuden avulla. (Seirala 2012, 27–28.) Yhteistyö nouseekin avainsanaksi tulevaisuuteen katsottaessa.

6 Pohdinta

Tässä luvussa palaan asettamiini tutkimuskysymyksiini sekä pohdin tulosten merkittävyyttä. Esitän myös omia ajatuksiani liittyen tutkimusaineistoon ja tuloksiin sekä esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Yhteenveto ja tulosten tarkastelua

Tutkimuskysymykseni olivat seuraavat:

1. Mitä haastateltavat ymmärtävät demokratialla taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen näkökulmasta?
2. Mitkä asiat edistävät ja mitkä rajoittavat demokratiaa taiteen perusopetuksen musiikinopetuksessa?
3. Minkälaisena haastateltavat näkevät taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen tulevaisuuden?

Demokratia musiikinopetuksessa tarkoittaa eri henkilöille eri asiaa. Eräs haastateltavista ei halunnut edes käyttää tässä yhteydessä sanaa demokratia vedoten siihen, että demokratia tarkoittaa kansanvaltaa, eikä sillä ole taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen kanssa mitään tekemistä. Demokratia-käsitteeseen liittyivät selvästi alueellisuus ja saavutettavuus kaikille halukkaille, oppimäärät, opetuksen sisältö, opetuksen järjestämistapa ja musiikkioppilaitosjärjestelmä sekä taiteen perusopetuksen rahoitus. Näistä tekijöistä muodostuu kokonaisuus taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen demokraattisuudesta, ennen kaikkea hallinnon näkökulmasta. Riippuu hyvin paljon henkilön omasta näkökulmasta, miten nämä asiat nähdään.

Siitä kaikki haastateltavat olivat yksimielisiä, että saavutettavuus riippuu pitkälti asuinpaikasta ja että kaikki halukkaat eivät välttämättä taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen piiriin pääse. Tarjonta vaihtelee huomattavasti maantieteellisesti, ja kysyntää voi olla enemmän kuin tarjontaa, mikä puolestaan johtaa oppilaiden karsintaan. Sen sijaan näkemykset asian ratkaisemisesta vaihtelivat paljon. Jonkun haastateltavan mielestä kaikkien ei tarvitsekaan päästä taiteen perusopetuksen piiriin, vaan demokraattisuutta on sen sijaan se, että musiikillisesti lahjakkaat lapset saavat tasokasta opetusta musiikki-

opistossa laajan oppimäärän puitteissa ja samalla mahdollisuuden jatkaa ammattiopintoihin saakka. Toisaalta haastateltavat pohtivat myös sitä, tarvitseeko kaikkien halukkaiden päästä taiteen perusopetuksen piiriin vai riittääkö, jos musiikkia voi harrastaa minkä tahansa toimijan tarjoamana. Laajan oppimäärän oppilaaksiottotapa herätti toisilleen vastakkaisia mielipiteitä. Musikaalisuutta mittaavat pääsykokeet olivat jonkun haastateltavan mielestä täysin perusteltuja, kun taas joku olisi ollut valmis niistä luopumaan.

Taiteen perusopetuksen eri oppimäärien suhteen haastateltavien näkemykset jakautuivat. Yhtäältä molemmat oppimäärät nähtiin erittäin tärkeinä, toisaalta koko yleisen oppimäärän tarpeellisuus kyseenalaistettiin vahvasti. Aineistosta käy myös ilmi, että kaikille haastatelluillekaan yleinen oppimäärä ei ollut tavoitteiltaan ja sisällöiltään tuttu. Musiikkioppilaitosrakenne istuu vahvana musiikin opetuksen kentässä ja laajan oppimäärän rooli ammattiopintoihin johtavana nähdään tärkeänä. Tämän ovat todenneet myös Väkevä ja Westerlund (2007, 96). Toisaalta todettiin, että yleinen oppimäärä on vielä nuori, eikä se ole löytänyt omaa paikkaansa. Koulutusta tarvitaan sekä opettajille että toisaalta oppilaitosjohdolle opetussuunnitelmien laatimiseen. Myös sisällöt ja tavoitteet kaipaavat kirkastamista.

Yleisen oppimäärän opetuksessa yleisesti käytetyn ryhmäopetuksen pedagogiikka ei ole riittävän kehittynyttä ja päteviä ja motivoituneita opettajia voi olla vaikeaa löytää. Oppilaskentässä arvoasetelma on haastateltujen mukaan olemassa. Osa toimijoista näkee laajan oppimäärän opinnot arvokkaampina kuin yleisen. Ratkaisuksi ehdotettiin avointa keskustelua sekä parempaa tiedottamista yleisen oppimäärän opetusta tarjoavilta oppilaitoksilta. Traditio mestari–oppipoika -tyyppisestä opetuksesta ammattiopintoihin tähtäävänä on hallinnut musiikin opetusta niin kauan, että sen muuttaminen on hidasta. Tämä vaatii haastateltujen mukaan aikaa, jopa sukupolvenvaihdoksen. Myös opettajan koulutuksen olisi herättävä haasteeseen tuottaa monipuolisia musiikkipedagogeja myös yleisen oppimäärän musiikin opetuksen tarpeisiin kehittämällä erityisesti ryhmäopetuksen pedagogiikkaa. Yksi oppimäärä kahden sijasta herätti pohdintoja jonkin verran: palvelisiko yhden oppimäärän järjestelmä musiikin opintoja kahden oppimäärän järjestelmää paremmin?

Haastatteluissa kävi selvästi ilmi taiteen perusopetuksen järjestelmän rakenteellinen haaste. Kunnan ja valtion sääntelemä järjestelmä koetaan osin sekavaksi, eikä rakenne ole täysin selvä edes kaikille haastatelluille. Kunnan rooli palvelun järjestäjänä on kes-

keinen, mutta valtion lain kautta vaatima kokonaisuus on osalle kunnista haastava järjestää. Toisaalta tiedonpuute ja ennakkoasenteet voivat myös estää avoimen dialogin siitä, miten palvelut olisi järkevintä kunnassa järjestää. Kaikki haastatellut olivat sitä mieltä, että musiikkioppilaitosjärjestelmää ei saa ”romuttaa”, koska se on hyvä ja arvokas sellaisenaan. Musiikkioppilaitosjärjestelmällä on pitkät perinteet, ja nousee ajatus siitä, istuuko se taiteen perusopetuksen muottiin. Sama malli ei välttämättä istu kaikkiin taiteenlajeihin, vaan tarpeet ovat erilaiset.

Taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen rahoitusmalliin kukaan haastatelluista ei halunnut koskea. Tuntiperusteiset valtionosuudet halutaan tulevaisuudessakin suunnata laajan oppimäärän opetukseen. Kukaan haastatelluista ei ollut sen kannalla, että osa laajan oppimäärän rahoituksesta ohjattaisiin yleisen oppimäärän opetukseen. Jopa mahdollinen lisärahoitus pitäisi ohjata laajalle oppimäärälle. Sen sijaan yleisen oppimäärän rahoitus pitäisi löytyä muualta. Selvää ratkaisumallia tähän ei kuitenkaan löytynyt. Toisaalta odotetaan, että valtio alkaisi rahoittaa yleistä oppimäärää, mutta ensin yleisen oppimäärän pitäisi kehittää opetussuunnitelmia ja ikään kuin perustella olemassa olonsa ja tarpeellisuutensa rahoituksen näkökulmasta. Toisaalta taas valtion talouden tulevaisuudennäkymät ovat sen verran synkät, että yleisen oppimäärän tuntiperusteisen rahoituksen tulon suhteen ollaan todella epäileväisiä. Yhtaikaa pelätään myös, että taiteen perusopetuksen rahoitusta leikataan tulevaisuudessa muiden julkisten palvelujen ohella. Rahoituskysymys on selvästi ”kuuma peruna”; koetaan, että rahoitus ei ole tälläkään hetkellä riittävä, mutta toisaalta jännitetään, jatkuuko tilanne rahoituksen suhteen edes samanlaisena.

Aineistosta nousee selvästi esille, että taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen demokraattisuutta edistää parhaiten avoin keskustelu kentän eri toimijoiden kesken. Vastavasti kommunikoinnin ja tiedon puute rajoittaa demokratiaa. Taiteen perusopetus järjestelmänä ei ole vielä riittävän tunnettu, jotta se voisi toimia siinä hengessä ja muodossa kuin lakiin on kirjoitettu. Myös päättäjät tarvitsevat lisää tietoa, jotta voivat nojata ratkaisut taiteen perusopetuksen järjestämisestä faktatietoon.

Demokraattisuutta rajoittaa myös pitkä traditio. Musiikkioppilaitosjärjestelmä on vuosikymmenten saatossa nostanut monella mittarilla musiikin suurimmaksi taiteenlajiksi taiteen perusopetuksen kentässä. Esimerkiksi musiikin saama rahasumma on ylivertainen suhteessa muihin taiteenlajeihin. Saavutetuista eduista on vaikea luopua, ja rahoituksen pieneneminen on tällä hetkellä suurin pelko. Tämä aiheuttaa sen, että

oppimäärien välisistä suhteista ei oikein uskalleta edes keskustella. Edes kaikki haastatellut eivät olleet halukkaita keskustelemaan avoimesti esimerkiksi yleisen oppimäärän järjestämisestä, sillä tämän pelättiin johtavan laajan oppimäärän opetuksen alasajoon. Uhkakuvana nähdään päättäjien rajoittuneisuus ymmärtää oppimäärien eroja sisällöissä ja tavoitteissa. Pelätään, että laajan oppimäärän kallis yksilöopetus korvataan halvemmalla yleisen oppimäärän ryhmäopetuksella. Musiikinopetuksen järjestämiseen liittyvissä kysymyksissä deliberatiivisen demokratian ihanne, päätöksentekoa edeltävä, julkinen, rationaalinen keskustelu (Setälä 2003, 154) ei toteudu parhaalla mahdollisella tavalla.

Haastateltavien näkemykset taiteen perusopetuksen musiikinopetuksen tulevaisuudesta eroavat jonkin verran toisistaan. Toiset olivat sitä mieltä, että yleinen oppimäärä tulee löytämään oman paikkansa myös musiikin opetuksessa. Joku haastateltavista oli sitä mieltä, että nykytilanne on täysin riittävä ja musiikkiopisto riittää täyttämään lain vaatimuksen taiteen perusopetuksesta, vaikka se tarjoaisikin ainoastaan musiikin laajan oppimäärän opetusta. Yleisen oppimäärän tarpeellisuutta kyseenalaistettiin jonkin verran. Siirtyminen yhden oppimäärän järjestelmään herätti jonkun verran keskustelua, mutta sitä ei oikein nähty mahdollisena vaihtoehtona.

6.2 Luotettavuuden tarkastelua

Tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä arvioidessa on hyväksi kriittinen ja arvioiva työasenne. Omaa työtä ja eri työvaiheita on hyväksi kyseenalaistaa: mitä teen ja miksi? Prosessin kriittinen tarkastelu ja sen vaiheiden kuvaaminen tarkasti lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimus on aina tutkijansa näköinen, ja mukana on myös inhimillisiä tekijöitä. Tulos ei ole täysin objektiivista, absoluuttista tietoa, vaikka siihen pyritäänkin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimukseni luotettavuutta tarkasteltaessa yksi keskeisimmistä kysymyksistä on oman työni suhde tähän tutkimukseen. Miksi valitsin tämän aiheen? Pystynkö säilyttämään tutkijan objektiivisen näkökulman itselleni läheiseen tutkimusaiheeseen? Skeptisellä mielellä ajateltuna voisi ajatella, että valitsin tutkimusaiheeni, jotta voisin ”kalastella” jotain itseäni ja yritystoimintaamme hyödyttävää tietoa, jota ei muuten kenties saisi hankittua. Tutkimusta tehdessäni törmäsin tällaiseenkin asenteeseen. Toisaalta voisi ajatella, että haluan perehtyä aiheeseen, joka liittyy työhöni, ja haluan oppia

ymmärtämään kokonaisuuksia, jotta voisin muodostaa myös omat mielipiteeni entistä perustellummin.

Kun aloin tehdä tutkimusta, mieleeni ei edes tullut, että joku voisi ajatella minulla olevan epäaitoja motiiveja tutkimukselleni. Tähän törmätessäni jouduin pohtimaan omaa positiotani todella syvällisesti. Ymmärsin kuinka paljon negatiivisia asenteita yrittämistä kohtaan voi olla ja kuinka erityisen negatiiviseksi opetusalan yrittäjäyys saatetaan kokea. Olen oppinut ymmärtämään, kuinka tärkeää on keskustella myös yrittäjyyteen liittyvistä asioista avoimesti, jotta mahdolliset väärinkäsitykset saadaan oikaistua.

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessini mahdollisimman avoimesti kaikkine vaiheineen. Olen myös pitänyt mieleni avoimena ja yrittänyt tarkastella asioita mahdollisimman monesta näkökulmasta. Uskon sen lisäävän tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen aineiston osalta uskon haastateltujen anonymiteetin lisäävän tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. En olisi ehkä saanut niin avoimia ja rehellisiä pohdintoja, jos haastateltavat olisivat esiintyneet tutkimuksessa omilla nimillään. Toisaalta anonymiteetin varjelu osin heikentää luotettavuutta raportoinnin osalta. En myöskään pystynyt perustelemaan haastateltujen valintaa ennakkoon suunnittelemani tavalla.

6.3 Johtopäätökset

Yllättävää on se, miten suhteellista kaikki on. Laki on vasta lähtökohta, jota aletaan tulkita (ks. Heimonen 2005, 85–87). Tulkinta voi vaihdella näkökulmasta riippuen paljonkin. On myös yllättävää, miten yhdenkin henkilön, vaikkapa virkamiehen, mielipide voi ratkaista paljon.

On myös ilmeistä, että taiteen perusopetuksen rakenteen ja vuosikymmeniä olleen musiikkioppilaitosjärjestelmän toisiinsa sulauttaminen ei ole ollut ongelmaton. Yleinen oppimäärä etsii vielä paikkaansa, laajan oppimäärän pitäisi mukautua nykyajan tarpeisiin, ja toisaalta molempien tulisi löytää keskenään jonkinlainen rauhallinen rinnakkaiselo ilman vastakkainasettelua. Ei voi välttyä ajatukselta, palveleeko järjestelmä aidosti lasten tarpeita. Jos taidekasvatusjärjestelmä rakennettaisiin puhtaasti oppilaiden tarpeiden pohjalta, jako yleisen ja laajan oppimäärän välillä olisi tuskin niin jyrkkä, vaan itselle sopivan tavan harrastaa voisi valita joustavammin. Väkevä (2004) kirjoittaa, että opetussuunnitelman pitäisi aina edustaa oppilaan näkökulmaa ja sitä on jatkuvasti

tarkasteltava kriittisesti. Opetuksen tulisi tarjota sellaisia kokemuksia, jotka rikastuttavat oppilaan elämää myöhemminkin. (Väkevä 2004, 216).

Moni oppilas varmasti hyötyisi ryhmämuotoisesta opetuksesta, joten tarvitsevatko kaikki oppilaat nimenomaan yksilöopetusta? Taiteen perusopetuksen kahden oppimäärän järjestelmä tarjoaa valinnanmahdollisuuden, mutta idea ei täysin toteudu musiikissa. Sen sijaan muissa taiteenlajeissa oppimäärät toimivat paremmin toisiaan tukevinä. Rahoituslaki mahdollistaa opetustuntikohtaisen valtionosuuden jakamisen oppimäärien kesken ja se koetaan toimivaksi systeemiksi.

Yleisen oppimäärän kehittyminen vaatisi itsestänselvyytenä ryhmäpedagogiikan kehittymistä. Tämä vaatii korjausliikettä opettajien koulutukselta. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010) on todennut myös, että tulisi selvittää, missä määrin on tarvetta profiloida musiikinopettajien opintoja enemmän harrastus- ja aikuisopetukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 21). Myös esimerkiksi opettajien palkkaus on kehityksestä jäljessä. Tällä hetkellä yksilö- ja ryhmäopetusta ei mitenkään eroteta toisistaan, vaan kaikki opetustyö on samanarvoista palkkauksen näkökulmasta. Tämä saattaa jossain tilanteessa vaikeuttaa opettajien palkkaamista.

Taiteen perusopetukseen liittyen on kirjattu erilaisia tavoitteita useissa eri strategioissa, visioissa ja koulutuspoliittisissa linjauksissa (Kangas & Kivistö 2011, 40–47; ks. myös Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 19–20; Opetusministeriö 2009, 30; Suomen Kuntaliitto 2011, 46–48). Lisäksi on olemassa jonkin verran tilastotietoa ja raportointeja. Edelleen kuitenkin on jopa kuntien hallinnossa ihmisiä, jotka eivät edes tiedä, mitä on taiteen perusopetus. Musiikkiopisto tunnetaan kyllä, mutta jos ei ymmärretä, mitä on taiteen perusopetus kokonaisuutena, mitkä ovat sen arvot ja miten eri oppimäärät eroavat toisistaan, niin miten sitä voidaan aidosti, tasapuolisesti kaikille tarjota? Vaaditaan paljon keskustelua ja tiedottamista, jotta taiteen perusopetus itsessään tulisi tunnetummaksi. Taiteen perusopetusliitto tiedottaa toiminnasta osaltaan, mutta lisäksi tarvitaan kaikkien toimijoiden omaa aktiivisuutta. Kangas ja Kivistö (2011) toteavat, että kulttuurin marginaalinen asema paikallispolitiikassa estää paikallisen kulttuuritoiminnan edistämistä. Vaikka strategioissa ja tavoitteissa on kulttuurin kehittämiseen tavoitteita, eivät ne toteudu käytännön tasolla eikä kulttuurin osaa kunnan tehtävissä pidetä tärkeänä. (Kangas & Kivistö 2011, 34.) Tämä näkyy myös taiteen perusopetuksen kehittämiseen liittyvissä kysymyksissä.

Itselleni tutkimuksen tekeminen on ollut tarpeellinen matka. Koen, että ammatillinen osaamiseni on lisääntynyt ja syventynyt tämän tutkimusprosessin myötä. Olen oppinut ymmärtämään syitä tämänhetkisen tilanteen syntymiseen. Vuosikymmenten aikana syntynyt järjestelmä on hidasliikkeinen muuttumaan.

Tämänhetkisessä, epävakaaassa taloustilanteessa julkisten varojen käyttöä arvostellaan jatkuvasti kaikilla elämän osa-alueilla. Saavutetuista eduista ei kukaan halua ymmärrettävästi luopua. Sama tilanne leimaa mielestäni myös musiikkioppilaitosjärjestelmää. Valtionrahoitus ei ole pienentynyt pitkään jatkuneesta huonosta taloustilanteesta huolimatta. Tämä on ihmeellistä ja kertoo toisaalta valtavasta arvostuksesta suomalaista musiikkikasvatustyötä kohtaan. Tässä valossa ymmärrän hyvin halun pitää kiinni tämänhetkisestä rahoitusjärjestelmästä. Rahoituksen uudistaminen leikkaamalla tukea laajalta oppimäärältä ja siirtämällä sitä yleiselle tarkoittaisi todennäköisesti myös rahoituksen leikkaamista kaikilta, eikä se olisi musiikinopetuskentässä kenenkään etu.

Järjestelmän arvostelu ja kyseenalaistaminen herättävät selvästi voimakkaita tunteita, eikä ihme. Kuntarahoituksen epävarmuus ja mahdolliset vuosittaiset heilahtelut tuovat valtavasti epävarmuutta opetuksen järjestäjille. Voidaankin kysyä, kuinka kestäväällä pohjalla nykypäivänä on toiminta, jonka rahoituspohja on täysin julkisen rahoituksen varassa? Olisiko musiikkioppilaitosjärjestelmän itse tehtävä jotain rahoituspohjan laajentamiseksi ennen kuin leikkaustoimenpiteet iskevät siihen? Toisaalta ajaisiko oma-toiminen rahoituksen etsiminen kulttuurin tukien alas ajamiseen? Tähän kysymykseen en osaa vastata.

Toisaalta Opetusministeriön kulttuuripolitiikan strategia 2020 ennakoi jo julkisten palvelujen tuottamisen taloudellisten ja toiminnallisten ehtojen tiukentumista. Yleinen yhteiskunnallinen ja taloudellinen kehitys johtaa siihen, että palveluilta vaaditaan tehokkuutta ja tuottavuutta. (Opetusministeriö 2009, 20). Musiikinopetuksen rahoitukseen liittyvät haasteet tuskin lähiaikoina vähenevät.

Taiteen perusopetuksen kentässä on jo toimijoita, jotka toimivat vapaarahoitteisesti. Toisaalta on oppilaitoksia, jotka saavat kunnilta harkinnanvaraisia avustuksia. Omasta näkökulmastani katsoen julkisen tuen piiriin pääseminen on vaikeaa ja vaatii valtavasti pitkäjänteistä ”lobbaustyötä” kuntapolitiikkoja kohtaan. Rahoituksen perusteet jäävät osin hämäriksi. Päätöksiä, joiden mukaan toiset oppilaitokset saavat tukea ja toiset eivät, ei perustella hakijoille. Päätöksenteon pitäisi olla nykyistä läpinäkyvämpää ja perusteet selvillä kaikille osapuolille. Kangas ja Kivistö totesivat selvityksessään (2011),

että edesauttaa kunnan vahvaa kulttuuritoimintaa, mikäli kunnan kulttuurihallinnolla on hyvät yhteydet kunnan eri sektoreihin ja toiminnan järjestäjiin. Tämä ei kuitenkaan joka kunnassa toteudu, vaan ”kuntalaisten palvelujen mahdollistuminen jää liian paljon riippumaan eri sektoreilla työskentelevien henkilökohtaisista suhteista, motivaatiosta ja resursseista.” (Kangas & Kivistö 2011, 10-13).

Lisäksi kentällä on selvästi epäluottamusta toimijoiden kesken. Oppilaitoksia on monenlaisia, eikä jokaisen toiminta välttämättä täytä annettuja kriteereitä. Tämä kävi ilmi myös haastattelemieni henkilöiden ajatuksista. Toimijoihin ei luoteta, koska koetaan, että laatua ei voida tarkkailla riittävästi. Tukien jakamisen perusteita pitäisi selkeyttää ja muokata oikeudenmukaisemmiksi, mikä olisi varmasti koko oppilaitoskentän etu. Pitäisi pyrkiä pois ”näin tehdään koska on aina ennenkin tehty” -mentaliteetista. On myös hyvä ymmärtää, että kaikki koulut eivät välttämättä edes halua tarjota laajan oppimäärän opetusta.

Rajasin vapaan sivistystyön tämän tutkimuksen ulkopuolelle, mutta asia on noussut esiin monta kertaa tutkimusta tehdessäni. Vaikka vapaan sivistystyön lupa antaa taiteen perusopetusta tasoittaa varmasti alueellisia eroja opetuksen tarjonnassa, aiheuttaa eri yksikköhinta eriarvoisuutta opetuksen järjestäjien kesken.

Mielestäni tulisi kehittää uusia malleja opetuksen järjestämiseen, tai oikeastaan käyttää rohkeammin jo nyt olemassa olevia mahdollisuuksia. Kunnalliset musiikkiopistot eivät pysty esimerkiksi työllistämään kuin murto-osan musiikin korkeakouluista valmistuvista pedagogeista, joten järjestöjen tai yritysten ylläpitämät ”kolmannen sektorin” musiikkikoulut, ovat tärkeä työllistäjä. Rahoitusmalleja pitäisi kehittää nykyistä joustavimmiksi ja opetuslupakäytäntöä selkiyttää. Kunnissa opetuslupien myöntämistä pelätään, sillä kunnille lankeaa valvontavastuu ja samalla myös ennakoidaan mahdollista rahoitustarvetta. Toki kunnan rahallinen tuki on toimijoille tärkeä, mutta opetuslupa itsessään tuo jo tärkeän verostatuksen toiminnan muuttuessa arvonnäköverottomaksi. Kunnat voivat myös tukea esimerkiksi Vantaan kaupungin tavoin tarjoamalla toiminnalle ilmaiset tilat.

Toimijoiden pitäisi myös keskustella enemmän keskenään ilman ennakoasetelmaa ja arvolatausta oppimäärien paremmuudesta. Tarvittaisiin yhtenäinen näkemys molempien arvokkuudesta ja tarpeellisuudesta. Uusien tutkimustulosten kannustamana olisi huomattavasti hedelmällisempää keskittyä miettimään keinoja, joilla musiikkiharrastuksen pariin saataisiin entistä useampi lapsi sen sijaan, että keskitytään kinastelemaan eri oppimäärien tarpeellisuudesta. Taiteen perusopetuksen musiikinopetus joutunee

tulevaisuudessa pohtimaan myös sitä, miten opetustarjonnassa otetaan paremmin huomioon myös yleinen väestönkehitys; ikääntyminen ja kansainvälistyminen.

Lakisääteinen koululaisten iltapäiväkerhotoiminta on myös yksi mahdollisuus toteuttaa musiikinopetusta uudella tavalla. Soittotunnit saataisiin helposti integroitua koulupäivän yhteyteen ja ilta jäisi vapaaksi harrastuksesta. Musiikkikoulujen ei edes välttämättä tarvitsisi itse toteuttaa varsinaista iltapäivätoimintaa, vaan yhteistyötä voisi tehdä toisen toimijan kanssa. Tästä on jo kokemuksia jonkin verran (Pohjannoro 2011, 19; ks. myös Seirala 2012, 13). Pulkkinen ja Launonen (2005) esittävät, että harrastusten sisällyttäminen osaksi koululaisten päivää lisää oppilaiden tasa-arvoa, tukee itsetuntoa ja edistää koulutyötä. Vuosina 2002–2005 toteutetussa Mukava-hankkeessa kokeiltiin musiikkiopiston antamia yksityisiä soittotunteja osana lasten eheytettyä koulupäivää. (Pulkkinen & Launonen 2005, 22–25, 223–224.)

Hypoteettisena ajatuksena olisi mielenkiintoista järjestää musiikinopetuksen haasteita koskeva keskustelu, jossa noudatettaisiin deliberatiivisen demokratian teorian mallia. Koska keskustelun koetaan toisaalta vaikeaksi, mutta yhtäältä tärkeäksi, deliberatiivinen keskustelu voisi antaa mahdollisuuden asian kaikkien puolien puolueettomaan esille-tuomiseen. Esimerkiksi Herneen ja Setälän (2005) esittelemät kansalaisjury tai konsensuskonferenssi voisivat olla tällaisen keskustelun toteutusmalleja käytännössä. **Kansalaisjurn** jäsenet valikoidaan satunnaisotoksella väestörekisteristä niin, että ne edustavat kaikkia väestöryhmiä tasapuolisesti. Kansalaisjurnin tuomio muodostetaan asiantuntijalausuntojen pohjalta, jurylla on myös mahdollisuus esittää asiantuntijoille kysymyksiä. Keskustelut käydään pienryhmissä tai koko jurnin kesken ja paikalla on aina puolueettomia moderaattoreita ohjaamassa keskustelua. Muutaman päivän kokoontumisen seurauksena jury antaa loppuraportin, jonka ei tarvitse olla yksimielinen, mutta kaikkien osallistujien hyväksymä. **Konsensuskonferenssi** koostuu maallikkopaneelistä sekä asiantuntijapaneelistä. Maallikkopaneelin jäsenet rekrytoidaan esimerkiksi lehti-ilmoituksella. Jäsenet valitaan niin, että paneeli edustaa kaikkia väestöryhmiä tasapuolisesti. Asiantuntijapaneelin tulee edustaa erilaisia tieteellisiä ja poliittisia näkökulmia ja sen tehtävänä on vastata maallikoiden kysymyksiin. Konsensuskonferenssiin kuuluu valmistelevia istuntoja sekä varsinainen muutaman päivän konferenssi. Prosessin aikana maallikkopaneelin jäsenille jaetaan tietoa ja paneeli valmistelee asiantuntijoille kysymyksiä keskustelun pohjaksi. Myös tässä moderaattorit varmistavat kaikkien osapuolten tasaiset osallistumismahdollisuudet. Tavoitteena on yksimielinen politiikkasuositus, mutta jos mielipide-erot ovat merkittäviä, voidaan ne kirjata loppulausumaan. (Herne &

Setälä 2005, 179–181.) Raisio ja Vartiainen (2011) ovat kehittäneet kansalaisraadista (kansalaisjury) Suomessakin kokeillun mallin ja esittävät, että kansalaisraadin käsiteltäväksi voitaisiin antaa esimerkiksi yhteiskunnassa esiin nouseva kompleksinen, monitulkintainen ja tunneherkkä asiakysymys (Raisio & Vartiainen 2011, 40–42). Taiteen perusopetuksen toteuttamista ja laajemmin kulttuuripolitiikkaa koskevat kysymykset sopisivat hyvin kansalaisraadin pohdittavaksi.

Kunnilla on myös käytössään uusi ”työkalu” taideopetuksen kuntalaisten hyvinvoinnin lisäämiseen pitkällä tähtäimellä. Kuntien on tehtävä elokuun alussa 2014 voimaan tulleen lastensuojelulain muutoksen myötä lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma (Lastensuojelulaki 417/2007, 12§). Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma ehdottaa, että hyvinvointisuunnitelma voitaisiin tehdä kattavaksi ja jopa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma voitaisiin sisällyttää siihen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 43). Myös Seirala (2012) toteaa, että kunnissa tulisi keskustella laajemmin taidepalveluista ja arvioida niiden tarjontaa ja mitoitusta. Hyvinvoinnin lisäämiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi jokaisen halukkaan tulisi löytää oma tapansa osallistua taidekasvatukseen myös vapaa-ajalla. Tässä keskeistä on eri hallinnonalojen välinen yhteistyö. (Seirala 2012, 10.)

Kunnissa tarvittaisiin lisää avointa, demokraattista keskustelua taiteen perusopetuksen ja sen osana musiikinopetuksen järjestämisestä. Myös lapsiperheet tarvitsevat tietoa erilaisista mahdollisuuksista musiikin harrastamiseen.

6.4 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa rajasin oppilaan ja opettajan näkökulman pois. Olisi mielenkiintoista tutkia taiteen perusopetuksen musiikinopetusta oppilaan näkökulmasta. Miten oppilas itse mieltää esimerkiksi eri oppimäärät? Tällä hetkellä kentän keskusteluissa ”vilahtelee” usein ajatus siitä, että oppilas ei tule opiskelemaan oppimäärää, vaan soittamista. Tämä kaipaisi minusta lisää tutkimusta. Musiikkiopistossa opiskelua oppilaan näkökulmasta ovat tutkineet aiemmin muun muassa Tuovila (2003) ja Kosonen (2001). Sen sijaan myöhempiä tutkimuksia ei juurikaan ole. Tuovilan ja Kososen tutkimukset on tehty ennen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden voimaan tuloa, joten olisi erittäin kiehtovaa esimerkiksi vertailla laajan ja yleisen oppimäärän oppilaiden kokemuksia.

Myös opettajan näkökulma on kiinnostava. Onko opettajalle merkitystä sillä, mitä oppimäärää hän opettaa? Entäpä millaiset pedagogiset valmiudet opettajan koulutus antaa eri oppimäärien opettamiseen? Pitäisikö opettajankoulutuksen ottaa musiikkia matalammin tavoittein harrastavat oppilaat huomioon? Pitäisikö yleisen oppimäärän opettajille olla oma koulutuksensa tai edes mahdollisuus erikoistua aiheeseen? Opettajan osaamisen haasteisiin tulevaisuudessa on viitattu jo Toive-hankkeen tuloksissa (Pohjannoro 2011, 14–16), mutta aihe kaipaisi lisätutkimusta.

Kolmas mahdollinen jatkotutkimusaihe liittyy vapaan sivistystyön rooliin taiteen perusopetuksen kentässä. Vapaa sivistystyö on saanut vuodesta 2010 lähtien antaa taiteen perusopetusta opetustuntiperusteisella valtionosuusrahoituksella. Asiasta mielenkiintoisen tekee se, että vapaan sivistystyön opetustunnin yksikköhinta on suurempi kuin taiteen perusopetuksen oppilaitoksilla. (Tiainen ym. 2012, 109.) Tämä aiheuttaa uuden kysymyksen resurssien demokraattisesta jakamisesta.

Lähteet

- Allsup, Randall Everett. 2003. Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of research in music education* 51, 1, 24–37.
- Allsup, Randall Everett. 2007. Democracy and one hundred years of music education. *Music educators journal* 93, 5, 52–56.
- Anttila, Mikko. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Arajärvi, Pentti. 1994. Oikeus sivistykseen. Sivistykselliset perusoikeudet, oppivelvollisuus ja oikeuksien toteutumisen takeet. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Arajärvi, Pentti. 2003. Paremmivointiyhteiskunta. Helsinki: Kunnallisanalan kehittämissäätiö KAKS.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuudesta. 986/1998. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986>, luettu 10.11.2014.
- Asetus taiteen perusopetuksesta. 813/1998. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980813>, luettu 12.11.2014.
- Bladh, Stephan & Heimonen, Marja. 2007. Music education and deliberative democracy. *Action, criticism & theory for music education* 6, 1.
- Broman-Kananen, Ulla-Brita. 2005. På klassrummets tröskel: om att vara lärare i musikläroinrättningarnas brytningstid. Sibelius-Akatemia. Helsinki: Hakapaino.
- Dewey, John. 1916. *Democracy and education*. Uusintapainos. 2004. Mineola, New York: Dover Publications, Inc.
- Eskola, Jari. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Chydenius-Instituutin julkaisuja 3/2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Tampere: Vastapaino.

- Etelä-Suomen aluehallintovirasto. 2014. Taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus 2012. Aluehallintovirastojen peruspalvelujen arviointi. Etelä-Suomen aluehallintoviraston julkaisuja 28/2014. Oulu: 2014. Saatavilla <http://www.avi.fi/documents/10191/52019/Taiteen+perusopetuksen+alueellinen+saa+avutettavuus+2012/04fff831-7505-4d85-96bf-c0f3bd9ff8ed>, luettu 13.7.2014.
- Hanifi, Riitta. 2008. Kulttuuriharrastuksen tietopohja on heikentynyt. Hyvinvointikatsaus 3/2008. Helsinki: Tilastokeskus, 47-49. Saatavilla http://www.stat.fi/artikkelit/2008/art_2008-09-15_004.html, luettu 12.7.2014.
- Heimonen, Marja. 2002. Music education & law. Regulation as an instrument. *Studia Musica* 17. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Heimonen, Marja. 2005. Soivatko lait? Näkökulmia musiikkikasvatuksen filosofiaan. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Heino, Terhi & Ojala, Maija-Liisa. 1999. Musiikkioppilaitokset lukuvuonna 1997–1998. Teoksessa Terhi Heino & Maija-Liisa Ojala (toim.) Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Helsinki: Opetushallitus, 9–66.
- Herne, Kaisa. 2012. Mitä oikeudenmukaisuus on? Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Herne, Kaisa & Setälä, Maija. 2005. Deliberatiivisen demokratian ihanteet ja kokeilut. *Politiikka* 47, 3, 175–188.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 1997. Tutki ja kirjoita. 15.–17. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirvonen, Airi. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulu: Oulun yliopisto.
- Ikonen-Varila, Merja, 1997. Oikeudenmukaisuusperiaatteet ja moraalinen yhteisö. *Kasvatus* 28, 5, 462-477.
- Juvonen, Antti, Partanen Pirkko & Ruismäki Heikki. 2009. Finnish music education – structures and lines. Teoksessa Heikki Ruismäki & Inkeri Ruokonen (toim.) Arts contact points between cultures. Helsinki: Helsingin yliopisto, 15–26.
- Kangas, Anita & Kivistö, Kalevi, 2011. Kuntien kulttuuritoiminnan tuki- ja kehittämispolitiikka. Selvittäjien Anita Kangas ja Kalevi Kivistö laatima raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:12. Saatavilla http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2011/Kuntien_kulttuuritoiminnan_tuki-ja_kehittamispolitiikka.html?lang=fi, luettu 25.9.2014.

- Karjula, Marjaleena. 2009. Soittaminen jumppaa aivojamme. *Teostory* 3, 10–14.
- Kauppinen, Eija. 2013. Opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Taiteen perusopetus. Mutes ry:n verkkoseminaari 28.11.2013. Saatavilla <http://www.mutesry.com/seminaarit.html>, luettu 14.11.2014.
- Klemettinen, Timo & Veijonen, Timo (toim.). 2001. Opas musiikkioppilaitoksiin pyrkiville ja niissä opiskeleville sekä heidän vanhemmilleen. Suomen Musiikkioppilaitosten liitto ry. Saatavilla http://www.musicedu.fi/fi/musiikinopetus/hyodyllista_tietoa_musiikin_opiskelusta/opas, luettu 19.10.2014.
- Koramo, Marika. 2009. Taiteen perusopetus 2008. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2007–2008. Helsinki: Opetushallitus.
- Kosonen, Erja. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuha, Jukka. 2001. Musiikkioppilaitosten kehityksestä valtionavustuslainsäädännön saamiseen ja sitä välittömästi seuraaviin vuosiin saakka – Historiaa, aloitteita, komiteoiden ja toimikuntien ehdotusten sekä saavutettujen tulosten tarkastelua. Teoksessa Tarja Taurula (toim.) *Praxis* 2001. Helsinki: Helsingin konservatorio, 134–153.
- Lahtinen, Matti & Lankinen, Timo. 2013. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 8., uudistettu laitos. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta. 1704/2009. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20091704>, luettu 12.11.2014.
- Laki kuntien kulttuuritoiminnasta. 728/1992. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1992/19920728>, luettu 1.11.2014.
- Laki taiteen perusopetuksesta. 633/1998. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>, luettu 2.11.2014.
- Lehtonen, Kimmo. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Lehtonen, Kimmo. 2005. Musiikkioppilaitokset näkymättömän vallan käyttäjinä. *Musiikkikasvatus* 8, 2, 32–41.

- Lehtonen, Kimmo & Juvonen, Antti. 2009. Musiikkikoulutuksen pitkä tie taidemusiikin ylivallasta moniarvoisuuteen. *Musiikkikasvatus* 12, 2, 58–73.
- Marsio, Leena. 2012. Hallintomallit taiteen perusopetuksessa. Selvitystyö. Vantaa: Vantaan kaupunki 2013.
- Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Chydenius-Instituutin julkaisuja 3/2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Mäkelä, Marianne. 2013a. Yhdenvertainen oikeus sivistykseen. Tutkimus sivistyksellisen yhdenvertaisuuden perusoikeuden sisällöstä erityisesti yhdenvertaisessa oikeudessa perusopetukseen, taiteen perusopetukseen ja kuntien kulttuuripalveluihin. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, Johtamiskorkeakoulu.
- Mäkelä, Marianne. 2013b. Yhdenvertaisuus sivistyksen portailla. *Lakimies* 5, 917–923.
- Numminen, Ava. 2012. Riittävän hyvät musiikkitaidot? Teoksessa Päivi Jordan-Kilkki, Eija Kauppinen & Eeva Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:12. Helsinki: Opetushallitus, 87–96.
- Nystén, Leif. 2011. Perinteikkäästi ja trendikkäästi. Musiikkioppilaitosten tulevaisuusnäkymiä. Teoksessa Minna Muukkonen, Mirka Pesonen & Ulla Pohjannoro (toim.) *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, loppuraportti*. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 105–111.
- Opetushallitus. 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Määräys 41 / 001 / 2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2005. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Diaarinumero 11/011 /2005.
- Opetushallitus. 2008. Tiedote taiteen perusopetuksen järjestäjille. 16/2008. Helsinki. Saatavilla www.oph.fi/download/110889_tpo_tiedote_16_2008_suom.pdf, luettu 29.3.2013.

- Opetushallitus. 2011. Osaaminen ja sivistys 2020. Opetushallituksen strategia. Saatavilla http://www.oph.fi/julkaisut/2011/osaaminen_ja_sivistys_2020, luettu 8.11.2014.
- Opetushallitus. 2014. Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus – yksikköhintojen ja rahoituksen määräytyminen vuonna 2014. Oppaat ja käsikirjat 2014:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Taidekasvatuksen ja kulttuurialan koulutuksen tila Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön politiikka-analyysyjä 2010:1.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015. Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:6.
- Opetusministeriö. 2009. Kulttuuripolitiikan strategia 2020. Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2009:12.
- Perustuslaki. 733/1999. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990731>, luettu 7.11.2014.
- Pohjannoro, Ulla. 2010. Soitonopiskelua joustavasti ja yhteisöllisesti. Musiikkioppilaitosten kehitysnäkymiä joustavasti rehtoreiden arvioimana. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, osaraportti 6. Sibelius Akatemian selvityksiä ja raportteja 5/2010. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Saatavilla <http://www2.siba.fi/toive/index.php?id=39&la=fi>, luettu 17.7.2013.
- Pohjannoro, Ulla. 2011. Näkymiä musiikkiopistojen tulevaisuuteen. Teoksessa Minna Muukkonen, Mirka Pesonen & Ulla Pohjannoro (toim.) Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, loppuraportti. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 10–25.
- Pohjannoro, Ulla & Pesonen, Mirka. 2009. Musiikkialan ammattilaisten ja harrastajien kouluttajat 2008. Selvitys musiikkioppilaitosten toimintaympäristöjen ja opettajien osaamisen tulevaisuusnäkymistä. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, osaraportti 1. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 2/2009. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Saatavilla <http://www2.siba.fi/toive/index.php?id=39&la=fi>, luettu 5.10.2014

- Potilaan lääkärilehti. 2014. Musiikkiharrastus muokkaa aivoja. www.potilaanlaakarilehti.fi/uutiset/musiikkiharrastus-muokkaa-aivoja/, luettu 7.11.2014
- Pulkkinen, Lea & Launonen, Leevi. 2005. Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Purje, Henri. 2010. Lapsena aloitettu musiikkiharrastus auttaa läpi elämän. Helsingin yliopisto. <http://www.helsinki.fi/ajankohtaista/uutisarkisto/3-2010/23-14-18-11.html>, luettu 7.11.2014
- Raisio, Harri & Vartiainen, Pirkko. 2011. Osallistumisen illuusiosta aitoon vaikuttamiseen. Deliberatiivisesta demokratiasta ja kansalaisraatien toteuttamisesta Suomessa. Suomen Kuntaliitto. http://shop.kunnat.net/product_details.php?p=2636
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>, luettu 18.10.2014.
- Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Chydenius-Instituutin julkaisuja 2/2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.
- Salenius, Maria & Sallinen, Sini. 2012. Kunta asukkaan hyvinvoinnin turvaajana. Helsinki: Suomen Kuntaliitto. Saatavilla http://shop.kunnat.net/product_details.php?p=2764, luettu 2.11.2014.
- Seirala, Viivi. 2012. Eläköön taidekasvatus! Kuntaliiton verkkojulkaisu. Helsinki: Suomen Kuntaliitto. Saatavilla http://shop.kunnat.net/product_details.php?p=2678, luettu 25.8.2014.
- Sen, Amartya. 2009. The idea of justice. Lontoo: Allen Lane.
- Setälä, Maija. 2003. Demokratian arvo. Teoriat, käytännöt ja mahdollisuudet. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Suomen Kuntaliitto. 2011. Sivistyksen suunta 2020. Suomen Kuntaliiton sivistyspoliittinen ohjelma. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Suomen musiikkineuvoston musiikkipoliittinen ohjelma. 2011. Saatavilla <https://www.scribd.com/doc/62632046/Suomen-musiikkineuvoston-musiikkipoliittinen-ohjelma>, luettu 29.9.2014

- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry (SML). Tasosuoritukset. Saatavilla <http://www.musicedu.fi/fi/musiikinopetus/tasosuoritukset>, 14.11.2014.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry (SML). 2005. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet. Saatavilla <http://www.musicedu.fi/fi/musiikinopetus/tasosuoritukset/kosketinsoittimet>, luettu 14.11.2014.
- Taiteen perusopetusliitto. Saatavilla http://www.artsedu.fi/fi/taiteen_perusopetus, luettu 26.9.2014
- Tiainen, Heli, Heikkinen, Maami, Kontunen, Kaija, Lavaste, Anna-Elina, Nystén, Leif, Seilo, Marja-Leena, Välitalo, Carita & Korkeakoski, Esko. 2012. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 57. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Saatavilla http://www.edev.fi/portal/julkaisu/julkaisu_57, luettu 25.9.2014.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–4. painos. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuovila, Annu. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. *Studia Musica* 18. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Saatavilla <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>, luettu 15.8.2014.
- Unicef. 1989. YK:n lapsen oikeuksien sopimus. Saatavilla <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>, luettu 31.10.2014
- Valtionosuussovellus. 2014. Taiteen perusopetus. Saatavilla <http://vos.uta.fi/rap/vos/v14/v08yk6114.html>, luettu 17.10.2014.
- Vesikansa, Sari. 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa Anu Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Humanistinen ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 11–30. Saatavana http://shop.kuntatyönantajat.fi/product_details.php?p=123, luettu 24.10.2014.
- Virtaranta, Pentti & Hakala, Matti. ym. (toim.) 1988. *Suomalainen tietosanakirja. 1: a–dim*. Espoo: Weilin + Göös.

- Väkevä, Lauri. 2004. Taidekasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Väkevä, Lauri & Westerlund, Heidi. 2007. The 'method' of democracy in music education. *Action, criticism & theory for music education* 6, 4, 96-107.
- Westerlund, Heidi & Väkevä, Lauri. 2010. Onko demokraattinen musiikkikasvatus mahdollista 2010-luvun Helsingissä? Teoksessa Tuulikki Koskinen, Pekka Mustonen & Reetta Sariola (toim.) *Taidekasvatuksen Helsinki*. Helsingin kaupungin tietokeskus, 150-157.