

**RAKENTEELLISET ERIARVOISUUDET
MUSIIKINOPETUKSESSA: KUINKA TASA-ARVOISTA
SUOMALAINEN MUSIIKKIKASVATUS TODELLA ON?**

Sami-Teemu Huttu
Kandidaatintutkielma
Musiikkikasvatus
Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2024

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Sami-Teemu Huttu	
Työn nimi Rakenteelliset eriarvoisuudet musiikinopetuksessa: Kuinka tasa-arvoista suomalainen musiikkikasvatus todella on?	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika 11.3.2024	Sivumäärä 22
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tässä kandidaatintutkielmassa tutkin yhteiskunnan rakenteita ja niiden vaikutusta, sekä kouluinstitution että musiikkikasvatuksen tasa-arvoon. Keskityn erityisesti yhteiskunnan rakenteellisuuden, sosioekonomisten taustojen sekä niistä kumpuavien lähtökohtien eriarvoisuuden yhteyteen musiikkikasvatuksen tasa-arvokysymyksessä. Lähestyn näitä ilmiöitä avaamalla suomalaisen yhteiskunnan tilan muutokseen, jotka korreloivat kouluinstitutionaaliseen tasa- tai eriarvoisuuteen.</p> <p>Kandidaatintutkielmani on narratiivinen kirjallisuuskatsaus, jossa tutkin lähtökohtien eriarvoisuuksien yhteyttä musiikkikasvatuksen todelliseen tasa-arvoisuuteen eri yhteiskuntateorioiden ja -tieteilijöiden kirjallisuuden kautta. Yhdistän kirjallisuuskatsauksessani kouluinstitution osaksi yhteiskuntaa ja täten alttiiksi yhteiskunnan vaikutuksille, kuten myös yhteiskunnan rakenteellisen sekä sosiaalisen olemuksen kouluissa ilmeneväksi ilmiöksi.</p> <p>Tutkimukseni vahvistaa rakenteellisten eriarvoisuuksien yhteyden kouluinstituutioiden, sekä väistämättä musiikkikasvatuksen eriarvoistumiseen. Tutkimustulokset ilmiäntävät musiikkiin ja musiikkiharrastuneisuuteen liittyviä etuoikeuksia, jotka välittyvät sukupolvien yli, musiikin kulttuurista hegemoniaa ylläpitäen, opetusalaan, opettajuuteen ja musiikintunneille. Kirjallisuuskatsaukseni esittää rakenteellisista eriarvoisuuksista kumpuavan epätasa-arvoisen musiikkikasvatuksen ehkäisemiseksi tietoisuutta sosiaalisesti todellisuuteen ja sosiaaliin yhteyksiin, kuten myös samaistuttavampaa, formaalimpaa lähestymistapaa musiikinopetukselle. Tasa-arvoisemmat mahdollisuudet oppimiseen ja toimimiseen ehkäisee rakenteellisen eriarvoisuuden toteutumista musiikkikasvatuksessa.</p>	
Asiasanat: Musiikkikasvatus, musiikki, eriarvoisuus, tasa-arvoisuus, rakenteellisuus, yhteiskunta	
Säilytyspaikka: Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	SUOMALAINEN YHTEISKUNTAMALLI	4
2.1	HYVINVOINTIVALTIO: KOULUINSTITUUTTIOT JA TASA-ARVOISUUS	4
2.2	UUSLIBERAALI YHTEISKUNTAMALLI: MUSIIKKIKASVATUKSEN TASA-ARVOITUS KILPAILUKULTTUURISSA.....	7
2.3	SOSIAALITURVA & SUUREMPI KUVA.....	8
3	RAKENTEELLINEN ERIARVOISUUS MUSIIKKIKASVATUKSESSA: YHTEISKUNTATEORIAA	10
3.1	KULTTUURINEN PÄÄOMA: PIERRE BOUDIEU.....	11
3.2	SOSIOLOGISIA NÄKÖKULMIA KOULUTUKSEN ERIARVOISUUTEEN: RAKENTEELLINEN FUNKTIONALISMI, KONFLIKTIPERSPEKTIIVI JA SYMBOLINEN INTERAKTIONISMI	12
4	SOSIAALISTEN LÄHTÖKOHTIEN ERIARVOISUUS MUSIIKKIKASVATUKSEN AREENALLA	16
5	POHDINTA.....	19
6	LÄHTEET	21

1 JOHDANTO

Musiikkikasvatus suomalaisessa perusopetuksessa tarjoaa jokaiselle Suomen opetus­iässä olevalle opiskelijalle rahkeet, perusymmärryksen ja resursseista riippuvat väli­neet toimia luovassa vuorovaikutuksessa musiikin avulla. Musiikkikasvatus, kuten muutkin taidekasvatuksen muodot, tarjoavat osallistumismahdollisuuden yleissivis­tävään taidekulttuuriseen toimintaan kouluinstituution sisällä, jotka ovat erinomaisia välineitä ryhmäytymisen, yhteistoiminnan ja muun yhteisen sosiaalisen kanssakäy­misen toteutumisessa (ks. POPS, 2014, s. 422). Musiikki, osana inhimillistä elämää, kuuluu merkityksellisesti yleissivistävään perusopetukseen, palvellen koulussa viih­tyvyyttä, edistäen oppilaiden hyvinvointia ja ehkäisten syrjäytymisriskiä (Kovanen, 2021, s. 76–77).

Kouluinstituutiot eivät kuitenkaan toimi yksin omassa tyhjiössään, vaan ne kyt­keytyvät ympäröiväänsä yhteiskuntaan heijastaen sen vallitsevia rakenteita (Anttila, 2021, s. 106). Koulut ja koulutus, osana yhteiskuntaa ja yhteiskunnallisia rakenteita, ovat vaikutuksenalaisia yhteiskunnan kulttuurishistoriallisiin ja rakenteellisiin tiloi­hin. Oppilaiden yksilölliset lähtökohdat, perheiden sosiaaliset ja sosioekonomiset tilat sekä elinpaikat ja -olosuhteet yhteiskunnassa ilmenevän kulttuurillisen hegemonian lisäksi, vaikuttavat vahvasti heidän koulunkäyntiinsä sekä koulumenestykseensä (ks. Wright, 2017, s. 263–264).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 11) painotetaan kou­lutuksen tasa-arvon varmistamista ja takaamista eräänä olennaisimpana tarkoituspä­ränä kyseisen opetussuunnitelman laatimiselle. Samoin perusopetuksen opetussuun­nitelman perusteiden päälinjoihin kuuluu tasa-arvon tavoite ja yhdenver­taisuusperiaate, jotka ohjaavat perusopetuksen kehittämistä (POPS, 2014, s. 16). Nämä tasa-arvoisuuteen nojautuvat koulutuspoliittiset painotukset tukevat opetuksen tasa­arvoisuutta koulun sisällä, mutta eivät pysty estämään kouluinstituution ulkopuolella ilmeneviä rakenteellisia eriarvoisuuksia, jotka vääjäämättä ilmenevät tavalla tai toi­sella myös koulutuksen raamien sisäpuolella. Koska kouluinstituutio ei ole irrallaan yhteiskunnasta, vaan on hyvinkin altis yhteiskunnallisena instituutiona sen ilmiöille, on rakenteellista epätasa-arvoa ihmisryhmien välillä myös kouluissa.

Eriarvoisuuden käsiteellä tarkoitetaan ihmisen tai ihmisryhmän sulkemista pois jostakin, joka on muille ihmisille ja ihmisryhmille saavutettavissa (Therborn, 2013, s. 21). Sosiaalisten eriarvoisuuksien ongelmat, joita ihmiset ja ihmisryhmät kantavat mukanaan yhteiskunnan rakenteellisuuden takia, kyseenalaistavat käsitystä todellisesta, absoluuttisesta tasa-arvosta. Nämä rakenteelliset ongelmat kantautuvat yhteiskunnan marginalisoitujen ihmisryhmien elämiin, sekä kaikkiin heidän elämänalueisiinsa, toteuttaen sosiaalista eriarvoisuutta: lähtökohtien, asuinalueiden, elämänkriisien ja taloudellisten kamppailujen kautta, kuten myös koulu- ja työelämässä. (ks. Therborn, 2013, s. 44–46). Täten olisi naiivia nähdä suomalainen perusopetus täysin tasa-arvoisena, yhteiskunnasta irrallaan olevana entiteettinä, jossa ilmenee kyseisiä rakenteellisia eriarvoisuuksia.

Musiikkiharrastuneisuus ei myöskään ole yhteiskunnassamme mahdollista nähdä tasavertaisena ilona kaikille kansalaisille, vaan pikemminkin musiikillista toimintaa on historiallisesti pidetty olevan tiettyjen, siihen ”oikeutettujen” toimintaa. Musiikillisen toiminnan laatu on status- ja luokkasidonnaista, sillä erilaisista taustoista ja erilaisista sosiaalisista ryhmistä ja luokista tulevat ihmiset tuntuvat ajautuvan eriasteiseen ja -laadulliseen musiikkiharrastuneisuuteen (Green, 2017, s. 28–29). Vaikka nyky-yhteiskunnassamme kyseenalaistetaan historiaan yhdistetyn luokkahierarkian olemassaolo ja musiikin harrastuneisuus onkin huomattavasti mahdollisempaa mm. työväenluokan perheissä ja piireissä kuin koskaan, on perusteellista väittää, että suomalaisen yhteiskunnan rakenteissa ilmenee edelleen tietynlaisia ehtoja ja etuoikeuksia, jotka mahdollistavat niin sanotun ”validimman” musiikillisen lahjan ilmiön. Musiikki ja sen laatu, kulttuurisena taiteenmuotona, on lopulta sosiaalisen maailman arvioinnon tuotosta (Regelski, 2009, s. 2).

Ainoastaan peruskoulun musiikinopetus on kaikille Suomessa opiskeleville lapsille ja nuorille, lähtökohdistaan huolimatta taattua musiikillista osaamista ja ymmärtämistä tarjoavaa opetusta, joten sen olisi ensisijaisen tärkeää olla kaikille opiskelijoille niin tasavertaista, kuin mahdollista. Haluankin etsiä kirjallisuuskatsaukseni myötä sosiaalisia ja rakenteellisia yhteyksiä suomalaisen musiikkikasvatuksen eriarvoisuudelle ja ilmiantaa mahdollisia uhkia eriarvoistumiseen, kuten myös löytää ehtoja tasa-arvoisempaan musiikinopetukseen. Kirjallisuuskatsaukseni tutkimuskysymys on: Kuinka rakenteellisten ja sosioekonomisten taustojen eriarvoisuus voi vaikuttaa suomalaisen musiikkikasvatuksen tasa-arvoisuuteen?

Narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessani (Salminen, 2011, s. 7) keskityn luokkerollisiin eriarvoisuuksiin, sukupolvellisiin jatkumoihin ja oppilaiden lähtökohtiin liittyviin eriarvoisuuksiin, jotka korreloivat musiikkikasvatuksen tasa-arvon luonteeseen. Tutkin musiikkikasvatuksen eriarvoisuutta sosiaalitieteellisen kirjallisuuden kautta, pohjautuen koulutuksen sosiologiaan ja sen luonteeseen yhteiskunnallisena instituutiona. Peruskoulutuksen tasa-arvokysymyksestä on kirjoitettu suuri määrä

sosiaalitieteellistä kirjallisuutta, mutta nimenomaisesti musiikkikasvatuksen alakategoriaan paneutuvaa kirjallisuutta löytyy varsin puutteellisesti.

Kirjallisuuskatsaukseni elää kasvatusta ja yhteiskuntatieteiden risteyksessä ja koenkin, että opetusala hyötyisi valtavasti sosiaalialojen ja -tieteiden laajempien yhteiskunnallisten yhteyksien ymmärtämisestä, tasa-arvoisemman pedagogiikan päämääränä. Musiikkikasvatuksen pääaineopiskelijana koen, että alan opetus yhteiskunnallisista ilmiöistä ja niiden vaikutuksista musiikin opetuksen laatuun on valitettavan puutteellista – tai pikemminkin valinnaisesti opittavia – ja toivonkin kirjallisuuskatsaukseni tarjoavan perspektiiviä kyseisiin ongelma-kohtiin.

2 SUOMALAINEN YHTEISKUNTAMALLI

Tässä kappaleessa esittelen olennaisia yhteiskunnallisia tapahtumia, liikkeitä ja poliittisia suuntauksia niiden termeineen ja merkityksineen, jotka mielestäni liittyvät vääjäämättä suomalaisen perusopetuksen, sekä sen sisällä tapahtuvan musiikkikasvatuksen laatuun että tutkielmassani esiintyvän musiikkikasvatuksen tasa-arvokysymyksen tutkimiseen.

Esittelen erityisesti hyvinvointivaltion, uus- tai markkinaliberalismin [*neoliberalism*] ja suomalaisen sosiaaliturvajärjestelmän terminologioineen, sekä niiden yhteiskunnalliset merkitykset ja vaikutukset suomalaisen koulutusinstituution areenalla. Avauksien myötä pyrin havainnollistamaan suuremman kuvan näiden yksittäisten funktioiden vaikutuksista toisiinsa. Kappale toimii ikään kuin juuristona tutkimukselleni, avaten pohjan tutkimuskysymykselleni sekä tulevalle teorialle. Linkitän yhteydet peruskoulun kautta musiikkikasvatukseen alakategoriaan, joka lopulta sisältää päälimmäisimmän merkityksen tutkimuskysymykseeni.

2.1 HYVINVOINTIVALTIO: KOULUINSTITUUTIOT JA TASA-ARVOISUUS

Hyvinvointivaltio terminä on eräs suomalaisen yhteiskunnan ja yhteiskuntamallin avainkäsite pohdittaessa, minkälaisessa yhteiskunnassa elämme suomalaisina. Hyvinvointivaltiollistuminen, sen arvoineen kantamat poliittiset tahtotilat ja tavoitteet, ovat myös olleet välttämätön osa suomalaisen yhteiskunnan monikerrostuvaa modernisoitumisprosessia. (Saari, 2005, s. 26.) Suomalainen peruskoulu ja koulutus ylipäättään on myös modernistunut ja muuttunut hyvinvointivaltiomme kehityksen myötä. Julkiset kouluinstituutiot niiden yhteiskunnallisine tiloineen kuuluvat poikkeuksetta hyvinvointivaltiokysymyksen keskusteluun.

Institutionaalisesti lainsäädäntöihin perustuvat, koko väestön kattavat, tasaver-
taiset, lapsuuteen, vanhuuteen, työttömyyteen, sairastumiseen ja työtapaturmiin kyt-
keytyviin riskiperustaiset sosiaaliturvajärjestelmät ovat olennainen edellytys sille,
voidaanko valtiota pitää hyvinvointivaltiona (Saari, 2005, s. 27). Toimiva ja riittävä
sosiaaliturvajärjestelmä ja sitä puoltava sosiaalipolitiikka onkin olennainen osa hyvin-
vointivaltiokysymyksen juurta.

Hyvinvointivaltion kehityskaaren ja kulkusuunnan tutkimisessa voidaan ha-
vainnoida erilaisia jaksoja, joissa suomalainen yhteiskunta joko eri- tai tasa-arvoistuu.
Näihin suomalaisyhteiskunnallisiin jaksoihin usein liittyy aikaansa ja paikkaansa il-
meisiä tapahtumia, ilmiöitä tai aatteita, jotka ovat yhteydessä ajanjaksojen tasa-arvo-
kysymyksiin. Saari (2015, s. 67–70) luettelee varsin tarkat ja keskeiset muutokset suo-
malaisen yhteiskunnan tasa- ja eriarvoisuuden kehityskaarista, suomalaisen hyvin-
vointivaltion muotoutuessa. Suomen yhteiskunnallinen tasa-arvoisuus on tutkittu
kasvaneen suuresti 1960-luvusta eteenpäin, jolloin hyvinvointivaltio ja sosiaalipoli-
tiikka laajentui Suomeen, samalla kuin palkkatuloerot supistuivat tulopoliittisten neu-
vottelumallien myötä. Tasa-arvoistumisen nähdään jatkuneen 80-luvun loppuun:
tällä kasvun ajanjaksolla Suomessa koettiin yhteiskunnallisten jakojen ja erojen kaven-
tumista, statuserojen supistumista koulutusjärjestelmän kehityksen ja sukupuolten
tasa-arvon edistämisen kautta, kuten myös ylipäättäisen köyhyyden ja huono-osaisuus-
den vähenemistä. (Saari, 2015, s. 69.)

Lama, 1900-luvun Suomen yhteiskunnallisen, ekonominen sekä poliittisen muu-
toksen merkkipaaluna, vaikutti yhteiskunnallisena sekä yhteiskuntapoliittisena suun-
nanmurroksena tasa-arvon kasvuun sekä suomalaiseen hyvinvointiin. Laman vaiku-
tuksen alla sekä sen loputtua suomalaisessa yhteiskuntapolitiikassa painotettiin ta-
louskasvun nopeaa kiihdytystä, sekä julkisen menojen kasvun karsimista, joiden näh-
tiin olevan osasyynä talouskasvun heikkenemiseen (Saari, 2015, s. 69). Nämä painotuk-
set eriarvoistavat kansaa merkittävästi: suomalaisen yhteiskunnan luokkaerot alkoi-
vat näkymään selkeämmin kuin aiemmin, kyseisille yhteiskuntaluokille ominaisten
haasteiden, menetysten, selviytymisten tai voittojen kannalta.

1990-luvun lama ja sen seuraukset heikensivät huono-osaisimpien suhteellista
asemaa yhteiskunnassa sosiaaliturvajärjestelmään tehtyjen muutosten vuoksi (Saari,
2013, s. 99). Saari (2015, s. 70) listaa laman ajan yhteiskuntapolitiikan tuoneen
valmiiksi varakkaille entistä enemmän vaurastumista, samalla kun köyhyys lisääntyi
erityisesti lapsiperheissä, vuonna 1993 tehty pääoma- ja tuloverotuksen eriyttämisen
päättös yhtenä osasyyllisenä tapahtumaan. Tasa-arvon jyrkkä suunnanmuutos näkyi
ehkä konkreettisimmin kotitalouksien käytettävissä olevien tulojen eriarvoisuutta
mittavan Gini-kertoimen voimakkaan kasvun myötä. Heikoimmissa asemassa olevien
ryhmien tilanteet eivät kohentuneet enää entiseen tapaan laman jälkeen: erot tuloissa,
asumisessa ja työmarkkina-asemassa pysyivät miltei ennallaan ja täten köyhien ja

huono-osaisten osuus väestöstä jäi pysyvästi aikaisempaa korkeammalle tasolle (Saari, 2015, s. 70.)

Saari (2015, s. 70) näkee 1990–2000 luvun ja sen jälkeistä yhteiskunnallista institutionaalista rakennetta luonnehtivan pikemminkin jatkumo kuin varsinainen murros, individualismin ollen vallalla oleva suuntaus laajasti muissa länsimaissa. Lama-ajan yhteiskuntapoliittinen luonne oli kuitenkin asettanut talouden ja markkinan kasvun inhimillisyyden edelle. Lapsiperheille, työväelle sekä huono-osaistelle väestölle ilmeinen epävarmuus, lama-ajan asumis- työ- ja rahoitusmarkkinoiden pelisääntöjen muutoksen myötä ei välttämättä murtanut julkisia palveluja ja instituutioita, vaan vaikutti instituutioihin ulkoapäin, opiskelijoihin ja henkilökuntaan, sekä heidän yhteisöihinsä ja kotitalouksiin. Erityisesti lapsiperheiden taloudellinen epävarmuus on luonut resurssien eriarvoisuuksien kasvua (ks. Saari, 2015, s. 68; Therborn, 2013, s. 63), mikä on ehdottomasti vaikuttanut siihen, kenellä on varaa tukea jälkikasvunsa harrastusta ja kiinnostusta, ja kenellä ei. Näihin kiinnostuksen kohteisiin kuuluu myös musiikkiharrastuneisuus sekä siihen liittyvät resurssien olemassaolot tai olemattomuudet suomalaisessa yhteiskunnassa.

Suomen historiallis-yhteiskunnallisten tilojen suunnanmuutosten ja murtumisten vaikutuksen voima erilaisiin talouksiin, perheisiin ja yhteisöihin, osoittaa yhteiskunnallisten rakenteiden yhteyden yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen arkeen ja heidän hyvinvointiinsa. Hyvinvointivaltio, sen tilan ja laadun määrittäminen on täten vallalla olevien sosiaalisten ja poliittisten jaksojen kanssa yhteydessä. Hyvinvointivaltiota arvioidessa tärkeäksi seikaksi osoittautuu inhimillisiä tarpeita kokonaisvaltaisesti kartoittava ja jäsentävä hyvinvointiteoria (Saari, 2005, s. 119). Inhimillisiin tarpeisiin ja lopulta tasa-arvoisuuteen pohjautuva hyvinvointiteoria tulisi mahdollistaa jokaiselle kotitalousluokalle peruspärjäämisen rahkeet, jota sosiaaliturvajärjestelmät ja sen kasvua kannustava sosiaalipolitiikka painottavatkin. Näillä rahkeilla kotitaloudet, tässä kontekstissa erityisesti lapsiperheet, pystyisivät hypoteettisesti tukemaan jälkikasvunsa intressejä niin, että sosioekonomisten luokkien ilmeiset harrastustrendien mahdollisuusrajat hälvensivät. Tämänlainen hyvinvointiteoria tukisi kouluinstitutioiden musiikkikasvatuksen lähtökohtien tasa-arvoa ainakin siten, että etulyöntiasema musiikillisuuteen ei olisi täysin perheiden vauraudesta ja resursseista riippuva. Tähän ilmiöön palataan kirjallisuuskatsauksessa myöhemmin lukuisia kertoja.

2.2 UUSLIBERAALI YHTEISKUNTAMALLI: MUSIIKKIKASVATUKSEN TASA-ARVOITUS KILPAILUKULTTUURISSA

Uusliberalismi on uusklassiseen talousteoriaan nojaava talouspoliittinen suuntaus, jonka ytimessä on täydellisen markkinoinnin visio. Täydelliset markkinat muodostuvat preferenssejään toteuttavista kuluttajista, voittoa maksivoivista yrityksistä ja kilpailun synnyttämästä markkinatasapainosta. Kuluttajien oletetaan käyttävän tulojaan ja resurssejaan siten, että ne ennen kaikkea tyydyttävät heidän yksilöllisiä tarpeitaan, ja tuottajien oletetaan suuntautuvan hyödykkeidensä tuotantoon siten, että kysyntä ylittää tarjonnan, johtaen parhaimpaan voittomarginaaliin. (Kajanoja, 2013, s. 80.)

Palatakseni historiaan, Suomen yhteiskunnalliset arvot länsimaalaistuivat 1990-luvulla kohti yksilöllisempää arvoperustaa. Silvasti, Lempiäinen & Kankainen (2014, s. 4) muotoilevat ajan yksilöllistymisen, eli individualisoitumisen merkitsevän yksilön vapautumista perinteiden ja perinteisten rakenteiden kahleista, jotta elämäntapa ja -laatu olisi omien aktiivisten ja tietoisten valintojen tulosta, kuin yhteiskuntarakenteista ja perinteestä määräytyvien kohtaloiden tulosta. Liberalistinen individualismi on kuvannut talouden sekä sosiaali-indikaattoreiden kehittämisen perustaa jo 1970–1980-luvulla ja sen hyvinvointikäsitteensä perustana on ollut vapaus, resurssit, autonomia, itsensä toteuttaminen sekä valinnan mahdollisuus (Kajanoja, 2013, s. 69). Vallalla ollut uusliberaali hyvinvointiteoria on painottanut yksilöä ja individualismia solidaarisuuden ja kollektiivisuuden sijaan.

Markkinaliberalistinen reformi kantautuu myös kouluinstituutioiden sisälle, pelkistäen kasvatuksen kilpailu- ja suoritusorientoituneeseen asetelmaan, matemaattiset ja tilastolliset totuudet opetuksen pääarvonaan. Uusmarkkinaliberaali koulutuspolitiikka ja -eetos on luonteeltaan tavoiterationaalinen, mittaus-, testaus ja kontrollimekanismein todennettu, markkina- ja kilpailuohjatun sekä taloudellisten tehokkuusvaateiden arvottamaa. Musiikki- sekä muun taidekasvatuksen ristiriitainen olemassaolo uusliberaalissa koulussa ja yhteiskunnassa on se, että huolimatta taidekasvatuksen suotuisista vaikutuksista ja potentiaaleista, on niiden eksplikoiminen heikosti vakuutettavissa tai ymmärrettävissä, eikä niitä osata tunnustaa uusliberalismin eetoksen ympärillä. (Kovanen, 2019, s. 127.) Toisin sanoen, taidekasvatuksen hyöty on vaikeasti mitattavissa ja todistettavissa, vaikka ymmärrämme sen välineellisen arvon; luovan työskentelyn taidot, ryhmäytyminen ja latteimmillaan, hetken tauko koulupäivän kuormittavista kovista tiede- ja kieliaineista, esimerkkeinä. Taidekasvatuksen näennäisenä ongelmana nähdäänkin se, että ymmärrys siitä, miten ”taide toimii” on puutteellista, sillä tähänastinen tutkimus ei ole tarpeeksi vakuuttavalla pystynyt osoittamaan sitä, mihin taiteen vaikuttavuus perustuu ja mitä se edellyttää (Anttila, 2021, s. 109).

Areena, jolla yksilön täytyy nykyisessä uusliberaalissa ajassa vastuullisuutensa osoittaa ja vastuunsa kantaa, on markkinoilla, ja tapa, jolla yksilö voi vastuunsa osoittaa sekä kantaa, on jatkuvalla kilpailulla (Silvasti, ym., 2014, s. 18–19). Musiikkikasvatus uusliberalistisen kilpailukulttuurin kontekstissa ei tunnu edistävän sen tasa-arvoisuuden kehitystä peruskoulun, eikä lukion, tasavertaisuuteen perustuvan taideopetuksen eetosta. Tasa-arvon tuottamisen näkökulmasta kilpailukulttuuri tuottaa ristiriitaa, sillä kilpailun nimenomainen tarkoitus on lähtökohtaisesti olla erottelun väline (Silvasti, ym., 2014, s. 19). Vaikka oppilaiden yksilöllinen erottelu vertaisistaan voi musiikkikasvatuksen skeemassa tulkita motivaatiota kasvattavana eriyttämisenä, on rakenteelliset erot resurssien eriarvoisuuksien näkökulmasta huolestuttava ilmiö, etenkin markkinaliberaalin vaikutuksen alla. Markkinaliberaalille dispositiolle on tyypillistä, että talouden ja markkinoiden kautta hahmotetaan jokainen elämän alue (Kovanen, 2021, s. 115). Täten musiikkikasvatuksen hyödyn laskennallinen ja tilastollinen ongelma konkretisoituu, ja vaarana on kilpailutuksen ja resurssipulan myötä tapahtuva eriarvoistuminen. Tarkoitan tällä sekä musiikin opetuksen konkreettista eriarvoistumista alueellisuuden myötä, kuten myös lähtökohdisti kumpuavaa etuasemaa taideaineita kohtaan.

2.3 SOSIAALITURVA & SUUREMPI KUVA

Uusliberalistinen visio vapaudesta rakenteiden kahleista, yksilön oman vastuun ja aktiivisten valintojen myötä, on harhaanjohtavaa markkinointia, sillä yhteiskuntarakenteet määrittävät edelleen hyvin voimakkaasti yksilöllisiä mahdollisuuksia niin työmarkkinoilla, luokkarakenteissa, kuin arjessa (Silvasti, ym., 2014, s. 10). Sen sijaan lainsäädäntöön perustuvat sosiaaliturvajärjestelmät, jotka ovat edellytys hyvinvointitaltiolle institutionaalisen määritelmän mukaan, ja jotka vähentävät sosiaalisia riskejä kotitalouksien hyvinvointiin, pyrkivät rikkomaan rakenteista ja sosioekonomisesta taustasta johtuvia luokkien ja ryhmien vastakkainasetteluja (ks. Saari, 2005, s. 27–29). Sosiaaliturvaa ja yhteistä hyvää kohentava hyvinvointiteoria on perusteeltaan ristiriidassa markkinakeskeisen, individualistisen ja kilpailutuksen myötä kasvatettavan talouden hyvinvointiteorian kanssa. Konkreettinen merkki uusliberalistisen talouspolitiikan seurauksista ja itse ristiriidasta tulee ilmi Saaren (2013, s. 99) nostosta siitä, kuinka uusliberalistista aatetta ajava aalto toi mukanaan sosiaaliturvaa heikentävää tulosta suomalaiseen yhteiskuntaan.

Sosiaaliturvajärjestelmien ja yleisesti sosiaalipolitiikan määrä ja laatu yhteiskunnassamme on joko puollettavissa ja vastustettavissa erilaisten poliittisten tahojen alla. Koska sosiaaliturvaa on toisaalta maksettava verotuksen kautta, on se suuri

kustannuskysymys niille poliittisille tahoille ja puolueille, jotka lähtökohtaisesti tahtovat verotusprosenttia potentiaaliseen minimiin. Veronkevennyksiä edistävät tahot pitävät sosiaalipolitiikkaa kasvua rajoittavana tekijänä ja kulutuksena, kun taas laajaa hyvinvointivaltiota, mittavaa julkisen talouden rahoitusta kannattavat tahot näkevät sosiaalipolitiikan kansalaisten hyvinvointia ja sitä kautta talouskasvua edistävänä välttämättömyytenä (Saari, 2005, s. 53). Sosiaaliturvan kautta mahdollistettu tasa-arvoisuus yhteiskunnassamme on lopulta varsin riippuvainen aikamme yhteiskuntapolitiittisten ideologioiden sekä agendojen luonteesta. Tasa- ja eriarvoisuus on yhteiskunnallisen tilan ja sen muutoksen käsissä, joka vääjäämättä näkyy kotitalouksien lähtökohdissa sekä peruskoulun ja siellä toteutettavan taidekasvatuksen luonteessa.

3 RAKENTEELLINEN ERIARVOISUUS MUSIIKKIKASVATUKSESSA: YHTEISKUNTATEORIAA

Eriarvoisuus sulkee siihen altistuvia ihmisiä ja ihmisryhmiä asioista, joiden tulisi olla saatavilla kaikille. Jos sulkeminen ei kirjaimellisesti tapa tai täysin sulje pois aikansa kehityksestä, on eriarvoisuuden muoto poissulkemista: tiettyjen ihmisryhmien poissulkua ihmiskehityksen tuottamista mahdollisuuksista. (Therborn, 2013, s. 21.) Musiikinopetuksessa poissulkeminen voi näkyä esimerkiksi lähtökohtaisesti lahjakkaampien, eli musiikkia harrastaneiden oppilaiden suosimisella tai hajamielisesti toteutetulla eriyttämisellä, jossa opiskelija voi kokea helpotetun roolinsa yhteismusisoinnissa loukkaavan yksinkertaiseksi, tai yhä liian vaikeaksi, jolloin musiikillinen toiminta voi ahdistaa, pelottaa ja heikentää opiskelijan itseluottamusta luovaan tekemiseen.

Käsitykseni nyky-yhteiskunnan musiikkikasvatuksen uhasta eriarvoistumiseen, tietoisien tai tiedostamattoman poissulkemisen takia, on yhdistettävissä Therbornin (2013, s. 58) määritelmään poissulkemisesta, jolla tarkoitetaan edistysten, pääsyjen ja mahdollisuuksien eväämistä jollekin ryhmälle ja jakoa näiden hyötyjen saavutettavuuden sisä- ja ulkoryhmiin. Koulutukseen ja luonnollisesti myös musiikinopetukseen linkittyy usein jatkumoa kulttuurisesta hegemoniasta, mukaan lukien sen luomasta epäoikeudenmukaisuuden ja poissulkemisen funktioista (Wright, 2010, s. 264). Koska musiikkiharrastuneisuus kouluinstituution ulkopuolella ei ole itsestäänselvyys, vaan pikemminkin ylellisyyttä, on lähtökohtiin kohdistuva eriarvoisuus, sekä vastaakohtaisesti etuoikeus, rakenteellisella tavalla erittäin läsnä musiikkikasvatuksen kentällä.

Käsittelen seuraavissa alakappaleissa musiikin ja musiikkikasvatuksen sosiologista olemusta, kuten myös kouluinstituutioiden funktioita yhteiskunnassa, sekä laajemmassa [makro], että yksilöllisemmässä [mikro] skaalassa. Avaan kyseisiä sosiologisia teorioita ja yhteiskuntatieteilijöiden kirjoituksia aiheesta väylänä musiikin sukupolvellisen jatkumoon, pääomaan ja rakenteelliseen etuoikeuteen sekä siitä kumpuaavaan eriarvoisuuteen. Käsittelemäni sosiologiset teoriat ovat lopulta myös olennaisia

nostoja musiikkikasvatuksen luonteeseen sekä tutkimaani musiikkikasvatuksen tasa-arvokysymykseen.

3.1 KULTTUURINEN PÄÄOMA: PIERRE BOUDIEU

Ranskalaisen yhteiskuntatieteilijän Pierre Bourdieun yhteiskuntafilosofiaan kuului kriittinen suhtautuminen perittyihin kategorioihin ja hyväksytyihin ajattelutapoihin, kuten myös vallitsevien valta-asemien sekä etuoikeuksien muotojen, sekä niitä tukevan politiikan arvostelu. Bourdieun kritiikki pohjautuu perustaan monipuolisista prosesseista, joilla järjestys yhteiskunnassa naamioi oman mielivaltaisuuksensa varmistukseen jatkumon, yhteiskunnan intellektuellien ja teknokraattien ylivallan nimissä. (Wacquant, 2015, s. 298–299.) Yhteiskunnallinen jatkumo, oli se sitten poliittinen, kulttuurillinen tai taloudellinen on pääasiassa niiden käsissä, jotka sitä omistavat. Näitä omistuksen osa-alueita Bourdieu käsittelee pääoman nimityksellä ja vaikka hänen mukaansa pääomaa voi olla mikä tahansa voimavara, josta on hyötyä tietyllä yhteiskunnallisella alueella, eritellään kulttuurinen pääoma erikseen muista, yhteiskunnassa esiintyvän esteettisen hierarkian perustelemiseksi (Wacquant, 2015, s. 304). Kulttuurinen pääoma selittäisi esimerkiksi sen, minkä takia yhteiskunnallisesti eritteleme korkeakulttuurin muusta kulttuurista, tai miksi musiikkiopistossa opiskelevan titteliä musiikin ammattilaisena pidetään legitimiimpänä, kuin ihmistä, jolla ei ole musiikkiopistollista taustaa. Ennakkoluulot yksilöiden vauraudesta ja älykkyydestä ovat yhdistettävissä siihen, minkälaisesta taiteesta hän nauttii tai minkälaisessa musiikillisessa kokoonpanossa hän vaikuttaa, ja nämä vinoutuneet mielikuvat taiteellisen maun paremmuudesta ei elä yhteiskunnassamme irrallaan, hierarkiana omassa tyhjiössään.

Bourdieu (2000, s. 136–146, 208–237) käsite habituksesta viittaa ihmiseltä toiselle siirtyvien taipumusten kestävästä järjestelmästä, joiden läpi ihmiset havaitsevat maailmaa, tekevät siitä arvostelmia ja toimivat siellä. Elämällä tietynlaisissa olosuhteissa ja niiden asettamissa ehdoissa sekä rajoitteissa ihmiset sisäistävät omaan habitukseensa liittyvät tiedostamattomat toimintamallit, joka lopulta tarkoittaa sitä, että samanlaisia asioita kokevat ihmiset omaavat samanlaisen habituksen. Habituksen olemassaolo perustuu väistämättä yhteiskunnallisiin voimiin ja hierarkioihin, jotka ovat sen tuottaneet ja se, millaisen habituksen henkilö saa, on riippuvainen hänen asemastaan yhteiskunnassa, eli hänen pääomastansa ja sen määrästä. (Wacquant, 2015, s. 303–304.) Erilaisten ihmisryhmien habitus vaikuttaa käsitykseen mausta ja yleisesti eniten kulttuurista pääomaa omistava ihmisryhmä vaikuttaa merkittävästi siihen, mitä pidetään esimerkiksi hyvänä, intellektuellina, oikeanlaisena taiteena tai

musiikkina. Bourdieun (2000, s. 136–146, 208–237) habituksen teorian kautta nouseekin kysymys, miten erilaisen musiikin ja musiikillisen oppimisen ehdot näkyvät suomalaisessa musiikkikasvatuksessa siten, että opetus tukisi jokaista erilaista oppilasyksilöä, eikä vain tietynlaisen habituksen omaavia oppilaita. Samoin esiintyy kysymys musiikinopettajista, musiikkikasvatuslaitoksista ja näihin aloihin ja oppeihin ajautuvien ihmisten rakenteellisista taipumusjärjestelmistä.

Kulttuuriseen pääomaan liittyen, Bernstein (2000), kuten myös Bourdieu ja Passeron (1990) esittävät, että tieto ja tietoisuus ei esiinny irrallaan muusta maailmasta, eikä se ole luonteeltaan neutraalia. Sen sijaan tieto on reflektiota heistä, jotka omistavat ja kontrolloivat vallalla olevia kulttuurisia arvoja, sekä reflektiota siitä, mitä informaatiota pidetään arvokkaana yhteiskunnan päätöksentekijöiden edessä. (Wright & Davies, 2010, s. 35.) Kulttuurisen pääoman epätasaisen omistuksen vaikutus yhteiskunnan eriarvoisuuteen on se, että tieto ja maku, jota yhteiskunnallisesti pidetään arvokkaana, ei todellisesti ole kollektiivinen totuus, vaan pääoman omistajien näkemys arvokkuudesta. Kulttuurisen pääoman luoman tiedon ja maun uudelleenoppiminen ja -opetus on myös sukupolvellisesti jatkuva ilmiö. Hyväosaisista taustoista tulevat vanhemmat välittävät lapsilleen dominantin kulttuurin ominaisuudet, jotka ylläpitävät valtaa, koska niitä pidetään yhteiskunnassa ”oikeutetumpina”, kuin vähempiosaisten perheiden kulttuurisia ominaisuuksia (Exley, 2016, s. 117). Sukupolvellinen jatkumo tuottaa periytyvää hyväosaisuutta ja konformismia, joka välittyy peruskoulun sisälle siten, millä lailla kukakin oppilas, omine lähtökohtineen, pärjää ja kuka ei. Kenellä on mahdollisuuksia toimia musiikkikasvatuksen piirissä täydellä potentiaalillaan ja ketkä lähtökohtiensa myötä sivuutetaan, koska he eivät vastaa vallalla olevien arvojen ominaisuuksia.

3.2 SOSIOLOGISIA NÄKÖKULMIA KOULUTUKSEN ERIARVOISUUTEEN: RAKENTEELLINEN FUNKTIONALISMI, KONFLIKTIPERSPEKTIIVI JA SYMBOLINEN INTERAKTIONISMI

Koulutuksen rakenteissa kolme merkityksellistä sosiologista perspektiiviä, rakenteellisen funktionalismin perspektiivi, konfliktiteoreettinen perspektiivi ja symbolisen interaktionismin perspektiivi, määrittelevät koulua ja koulutusta kulttuurishistoriallisina instituutioina ja tuovat ilmi kouluinstituution sekä makro- että mikrotason eriarvoisuuden ilmiön. Nämä näkökulmat ja teoriat eivät varsinaisesti edusta tiettyjä yhteiskuntatieteilijöiden teorioita, vaan pikemminkin myöhemmin muovautuvia koulukuntia, jotka avaavat laajempia näkökulmia sosiaalisesta todellisuudesta, joita on jalostettu kirjallisuudessa erilaisiin yhteiskunnallisiin osiin, kuten koulutukseen ja kouluinstituutioihin.

Rakenteellisen funktionalismin [*structural-functionalist perspective*] näkökulman mukaan koulun ja koulutuksen päätarkoitus yhteiskunnassa on opettaa seuraavalle sukupolvelle olennaisimmat yleissivistykselliset tietotaidot, jotta oppilaista kasvaa tuottavia yhteiskunnan kansalaisia sosialisoinnin kannalta, ylläpitäen vallalla olevaa yhteiskunnallista balanssia. Koulutusinstituutioiden olennainen funktio on myös sosialisoida oppilaat vallalla olevaan dominoivaan ja ylläpidettävään kulttuuriin, normeihin, arvoihin, perinteisiin ja symboleihin. (Mooney, Knox & Schacht, 2017, s. 248–249.) Kouluinstituutit ovat ikään kuin yksi osa suurempaa kokonaisuutta, yhteiskuntaa, joiden tarkoituksena on ensisijaisesti ylläpitää järjestystä ja sen jatkumoa, sukupolvien yli. Koulujen välinearvona on myös erotella oppilaat erilaisiin arvostettuihin yhteiskuntaluokkiin oppilaiden suoriutumisen myötä, lajittelemalla oppilaat eri rooleihin heidän taitojensa raameissa ja täten avata tai sulkea ammatinvalintoja, sukupolvellista pääomaa, ynnä muita elämän mahdollisuuksia, jotka lopulta reflektoituvat yhteiskunnalliseen statukseen ja luokkahierarkiaan (Mooney ym., 2017, 248–249). Uusliberaali dispositio koulutuspolitiikassa, kilpailutus ja erottelu taloudellisen kasvun toivossa pohjautuu erityisesti kyseiseen rakenteellisfunktionalistiseen ideaan. Lapset kilpailevat keskenään koulutuksen areenalla, kun huoltajat kilpailevat työelämässä, lasten ollessa koulun huostassa. Kouluinstituutit toimivat myös oppilaita holhoavana paikkana, jotta oppilaiden huoltajat voivat toimia yhteiskunnassa tavoin, johon heidätkin on kouluissa ehdollistettu. (Mooney ym., 2017, s. 248–250.)

Konfliktiteoreetikot [*conflict perspective*] jalostavat rakenteellisen funktionalismin teoriaa, kritisoiden sen viestimää yhteiskunnallista harmoniaa painottaen erityisesti sitä, että koulutusinstituutit vahvistavat ja kiinteyttävät yhteiskunnalliset luokkajaot ja -positiot, mahdollistaen vallankäytön yhteiskunnan eliiteille. Koulutuksen suhteen konfliktiteorian ytimessä on toteaminen siihen, että mahdollisuudet koulutukseen ja sen laatuun eivät ole tasa-arvoisesti jakautuneita, ja pohjimmiltaan opiskelijat sosialisoidaan arvostamaan valtiollisia etuja ja toimimaan näiden etujen ylläpitämiseksi. (Mooney ym. 2017, s. 250.) Teorian tulkinta yhteiskunnasta on se, että ne historialliset rakenteet, jotka ovat luotu yhteiskunnan ympärille toteuttamaan sen tasapainoa ja jatkumoa, ovat pohjimmiltaan rakennettu niiden eduksi, jotka ovat hyötynneet, hyötyvät paraikaa ja tulevat hyötymään kyseisistä rakenteista. Yhteiskunnan jako kahteen luokkaan, niille joilla ”on” ja joilla ”ei ole”, on luonnollisesti suotuisaa tuotannontekijöille ja niiden omistajille, ja Marxilaisen teorian mukaisesti porvaristo käyttää heidän omistusvaltaa institutionaaliseen kontrolliin, palvelen heidän etujansa (Mooney ym., 2017, s. 12). Koulutus osana yhteiskuntaa ylläpitää vallan jatkumoa, suosivan dominoivaa kulttuuria ja voimaa. Kouluinstituutit toimivat yhteiskunnassa mekanismina kulttuurisen imperialismien tapahtumisessa, dominantin doktriinin iskostamiseen, jonka takia vähemmistöryhmien normit, arvot, perinteet, historia ja kieli ovat historiallisesti usein sivuutettu (Mooney ym., 2017, s. 250). Suomalaisen

musiikkikasvatuksen skeemassa esimerkiksi länsimaalaiskeskeiseen tai evankelisluterilaiseen musiikkimateriaaliin ehdollistaminen todentaa kulttuurisen imperialismin ja dominanttiin kulttuurin indoktrinoivan opetuksen sisältöä.

Konfliktiteoreettinen näkemys yhteiskunnan rakenteellisuudesta linkittyy vahvasti Bourdieun ymmärrykseen taloudellisesta, sosiaalisesta ja erityisesti kulttuurisesta pääomasta sekä niiden merkityksestä taidon, tiedon ja resurssien sukupolvelliseen jatkumoon (ks. Wacquant, 2015, s. 304–305). Koulutuksen, kuten myös musiikkikasvatuksen mahdollisuus, siinä pärjääminen ja sen laatu ovat vahvasti yhteydessä siihen, mitä sinulla entuudestaan on ja miten yhteiskunnan rakenteet suosivat lähtökohtia, joita sinä erityisesti omaat. Anttila ym. (2021, s. 108) listaavat tässä kontekstissa erityisesti perheiden varianssin kulttuurisen pääoman omistamisessa ja vanhempien koulutustasossa tuottavan olennaista eriarvoistumista taideaineisiin ja muihin kulttuuriin osallistumisiin, ennen kouluikää ja kouluvuosien läpi.

Symbolisen interaktionismin perspektiivi [*symbolic interactionist perspective*] poikkeaa edellisistä teorioista siten, että laajempien [*macro*] yhteyksien sijaan symbolinen interaktionismi keskittyy koulutuksen yksilöllisempään [*micro*] sosiologiaan (Mooney ym., 2017, s. 250). Symbolisen interaktionismin perspektiivin teoria konkretisoi koulutuksen sisällä ilmenevien kohtaamisten – interaktioiden – systemaattisuuden ja sen, kuinka oppilaiden kokema kohtelu tuottaa määräytyvyyttä sosioekonomisten statusten eroavaisuuksien välillä.

Opettaja-opiskelija-suhteiden ympärillä ilmenee symbolis-interaktionistien mukaan ilmiö, jossa sosioekonomisesta keskiluokasta tulevia oppilaita saatetaan suosia, toisaalta tiedostamatta, mutta vääjäämättä, enemmän. Keskiluokasta tulevat opiskelijat tuottavat opiskelijoina vähemmän päänvaivaa ja stressiä, he suoriutuvat pyydetystä tehtävistään vaivattomammin ja he vaalivat yleisesti oppimista suosivia ja oppimisinstituutioiden mukaisia arvoja. Opettajat, jotka ovat joko keskiluokkaisessa tai vähintään jokseenkin etuoikeutetussa asemassa, eivät välttämättä osaa reagoida tai samaistua samalla tavalla taloudellisesti vähäosaisemmista kodeista tulevien oppilaiden sosiaaliin ja verbaaliin taitoihin ja tarpeisiin. Samaistumisen ongelma voi epähuomiossa manifestoitua paheksuntana, joka heikentää vähempiosaisen opiskelijan itsetuntoa ja -arvostusta. (Mooney ym., 2017, s. 251.) Kouluinstitutionaalinen musiikinopetus mahdollistaa samaistumisen ja samaistumattomuuden ilmiön varsin oleellisesti, sillä musiikkiharrastuneisuus on itsessään hyvin sosioekonomisen taustaan riippuvaa, etuoikeutettua toimintaa (ks. Anttila, 2021, s. 108).

Itseään toteuttava ennuste [*self-fulfilling prophecy*] on symbolisen interaktionismin teorian mukainen ilmiö, jolla tarkoitetaan yksilön taipumusta omaksua toimimaan tavoin, jotka vastaavat muiden odotuksia (Mooney ym., 2017, s. 252). Jos huonompiosaisesta taustasta tuleva opiskelija kokee kouluinstitution tai opettaja-opiskelija-suhteen kautta vastoinkäymisiä, jotka vaikuttavat hänen itsetuntoonsa, on hän

mahdollisesti alistuva toimintaan, johon hänet rakenteellisesti lokeroidaan. Tämä voi näkyä alenevassa koulumotivaatiossa, tai musiikkikasvatuksen kentällä luovasta toiminnasta eristäytymisellä, vastoin potentiaalisia mielenkiintoja ja haluja. Therborn (2013, s. 56) sanallistaa itseään toteuttavalle ilmiölle yhdistävän tapahtumaketjun, jossa yksilöiden toimintakyky on ehdottoman riippuvainen itsetunnosta ja -luottamuksesta kohdatessaan riskejä ja epätietoisuutta. Yksilöiden rakenteelliset ja sosioekonomiset lähtökohdat ovat olennaisessa yhteydessä hyödyllisten informaatioiden ja mahdollisuuksien pääomaan, jotka lopulta vaikuttavat itseluottamukseen toimia sosiaalisessa ympäristössä. Näiden yhteyksien myötä sosiaalisten mahdollisuuksien etäisyydet, esimerkiksi koulussa suoriutumisen kontekstissa, tuntuvat uudelleensyntyvän samoista hyödyistä nauttivien piirien ja sukupolvien yli. (Therborn, 2013, s. 56.)

Oppilaiden uskaliaisuus osallistua luovaan toimintaan musiikintunnilla näyttäisi täten olevan sidonnaisesti yhteydessä heidän itsetuntoonsa, jonka symbolisen interaktionismin perspektiivi ilmiantaa olevan altis joko sen kohentamiselle tai rikkoutumiselle kouluinstituution sisällä. Koulujen sisällä ilmentyvä yhteiskunnallinen eriarvoisuus, joka konfliktiperspektiivin mukaisesti on rakennettu suosimaan ja palvelemaan vallalla olevien etuja, ilmiantaa itsensä yksilöllisten vuorovaikutusten, kohtaamisten sekä asenteiden myötä. Kouluinstituutiot, osana yhteiskunnallista jatku-moa, ovat rakenteellisen funktionalismin mukaan lopulta vain väyliä sosialisatioon, yleissivistyksen ja yhteiskunnallisen balanssin tuottamiseen, jotka toteutuvat systemaattisesti vallalla olevien rakenteiden mukaisesti.

4 SOSIAALISTEN LÄHTÖKOHTIEN ERIARVOISUUS MUSIIKKIKASVATUKSEN AREENALLA

Jos olet vähemmän tai heikommin koulutettu, olet suuremmissa vaarassa kokea sosiaalista haitta-asemaa, eli eriarvoisuutta, ja vastaavasti sosiaalisessa haitta-asemassa olemisen merkitsee suurempaa todennäköisyyttä heikompaan opetukseen ja koulutukseen (Exley, 2016, s. 112). Tämä rakenteellisinstitutionaalinen, toisiaan toteuttava sykli, osoittaa tasa-arvoisen koulutuksen olevan harhaanjohtava slogan, sillä yhteiskunnallinen tila ja funktio näyttää liittyvän olennaisesti yksilön kokemukseen mahdollisuuksistansa, myös kouluinstituution sisällä.

Yhdistän edellisten funktioiden yhteyden musiikkikasvatukseen, osana kouluinstituutioita. Ennen julkisen peruskoulun musiikinopetusta musiikkia oppinut oppilas, perheensä resurssien tukemana, on enemmän näkyvä ja toimiva musiikinopetuksessa läpi pakollisen kouluvelvollisuuden, toisin kuin oppilas, jolla ei ole mahdollisuuksia samanlaisiin ylellisyyksiin hänen lähtökohtiensa takia ja aloittaa musiikin parissa toimimisen vasta koulumusiikissa. Peruskoulu ei ole tarpeeksi kykeneväinen tavoittamaan taide- ja kulttuuripalveluiden ulkopuolelle jääneitä lapsia ja nuoria riittävällä tavalla, tai tasoittamaan ennen kouluikää ja sen aikana tapahtuvaa, koulun ulkopuolisista seikoista johtuvaa eriarvoisuutta, vaikka sen nimenomaisena tavoitteena nähdään tasapainottaa näitä eriarvoistavia lähtökohtia (Anttila, 2021, s. 107–108). Lähtökohtien eriarvoisuus luo musiikkikasvatukselle tilan, jossa eri sosioekonomisista tiloista tulevat oppilaat pärjäävät paremmin kuin toiset.

Mielenkiintoista onkin pohtia, miten eriarvoistavien lähtökohtien tasapainotus taideaineissa olisi konkreettisesti mahdollista uusliberaalissa koulutusyhteiskunnassa, kun uusliberaali eetos ei näytä tunnustavan taideaineiden funktiota koulutuksessa. Kovanen (2021, s. 127–128) nostaa esille, että vaikka koulujen julkilausuttu arvopohja, ihmiskuva, tieto- ja oppimiskäsitys, asetetut tavoitteet ja kehitettävät painopisteet tunnustavat ja huomioivat taidekasvatuksen oleelliseksi osaksi kokonaisuutta, tuottaa markkinaliberaalit mekanismit taidekasvatusta marginalisoivaa hallintaa.

Kouluinstituutio, yhteiskunnallisen sivistyksen jatkumon edellytyksenä ja vallalla oleva yhteiskunta- ja talouspoliittinen suuntaus tuntuvat olevan siis ristiriidassa keskenään. Musiikki- ja taidekasvatus, ei merkityksiensä juuriltaan taivu hyvin markkinaliberalistiseen hallintoon, kuten ei kasvatukseen itsessään. Kasvatuksen päämäärät, tavoitteet, merkitys ja käytännöt ovat fundamentaalisesti heikosti sovitettavissa uusliberalistiseen hallintatapaan ilman, että menettäisimme jotain oleellista niiden olemuksesta tai että päätyisimme redusoimaan kasvatuksellisten funktioiden välineellisyysiksi. (Kovanen, 2021, s. 128.)

Rakenteellisten eriarvoisuuksien tutkimista musiikkikasvatukseen koulutuskaategoriassa herättää kysymyksen tulevaisuuden kouluinstitutionaalisesta musiikin opetuksesta, sen luonteesta ja laadusta. Onko uusliberalismin myötä tapahtuva suoriutumista ja kilpailua painottava koulutuspolitiikka vaarana tuottaa luovuuden ja yhteistoiminnan merkitystä redusoivaa, pinnallista ja epätasa-arvoista musiikkikasvatusta? Onko musiikkikasvatuksesta sekä muista taidekasvatuksen aloista mahdollista muovata tasa-arvoisempaa markkinaliberalistisessa koulutuspoliittisessa ympäristössä, joka ei eetokseltaan tunnista sen tärkeyttä?

Yhteiskunnallisen eriarvoistumisen kasvu vaikuttaa vääjäämättä sekä yleisesti peruskoulun että musiikkikasvatuksen eriarvoistumiseen. Saari (2015, s. 65) tuo ilmi, että mitä eriarvoisempaa yhteiskunta pohjimmiltaan on, sitä epätasaisemmin valtareсурssit yhteiskunnassa jakautuvat, sillä tämän myötä talouteen ja politiikkaan kytkeytyneet yhteiskunnalliset valtakoneistot keskittyvät hyväosaisille. Syklinomaisesti, mitä suurempia yhteiskunnalliset jaot ja erot ovat, sitä voimakkaampaa uudelleenjakoa kuilujen ja erojen supistaminen kohtuulliselle tasolle edellyttää (Saari, 2015, s. 65). Lähtökohdiltaan eriarvoistuva musiikkikasvatus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tuottaa siis entistä enemmän eriarvoisuutta, ja tästä sykkistä on vaikea päästä eroon, sillä eriarvoisuuden ongelmat ovat yhteiskunnallisiin rakenteisiin juurtuneita, ei yksittäisissä opetusmetodeissa.

Inklusion tulisi olla peruskoulun musiikkikasvatuksen ydin, sillä emme voi keskustella oppilaiden pääsystä heidän oikeuksiinsa osallistua ja kehittyä musiikinopetuksessa, ennen kuin he ovat todellisesti otettu siihen mukaan (Wright, 2010, s. 265). Musiikkikasvattajan vastuu tutkia kriittisesti omia taipumusjärjestelmiä sekä etuoikeuksiaan, kuten myös havainnollistaa rakenteellisia eriarvoisuuksia näyttäisi tutkimukseni myötä olevan olennainen väylä inklusiivisempaan opetukseen. Regelski (2009, s. 78) esittää musiikkikasvatukselle ehdotuksen, jossa musiikkikasvatus oppiaineena toimisi väylänä, joka palvelisi useita sosiaalisia tarpeita, eikä vain musiikkia itsessään. Tämän ehdollistumisen myötä peruskoulun musiikkikasvatus voisi avata tasa-arvoisemmin mahdollisuuksia kaikille oppilaille, samaistumisen ja kiinnostuksen myötä.

Regelski (2009, s. 70) ilmiantaa olennaisen ristiriidan musiikinopetuksen agendoissa, joista toinen ilmenee musiikin osaamisen ammattisella areenalla, yliopistoissa, ammattikorkeakouluissa ja konservatorioissa, kun taas toinen näyttäytyy yleisellä, ”hyvää elämää” iskostavana, perusopetuksellisena toimintana. Musiikkilaitosten ja -opettajien arvottama ”hyvä musiikki” voi näyttäytyä yleisessä musiikinopetuksessa käännyttämisyrityksenä ja pyrkimyksenä syrjäyttää oppilaiden omia musiikillisia ehdollistumisia musiikin ammattilaisen arvottaman ”hyvän musiikin” jalostuessa koulumusiikkiin. Kun musiikki ja musiikillinen arvo, jota lapset ja nuoret pitävät arvokkaana syrjäytetään, aiheuttaa se vastarintaa ja epäkiinnostusta oppiaineeseen. (Regelski, 2009, s. 72.) Oppilaat, jotka voivat samaistua musiikillisen ammatillisuuden raamien arvottamaan musiikkikasvatukseen ovat ne, joilla on ennestään osaamista ja musiikkiopetuksellista taustaa. Etuoikeutetuimmista taustoista tulevat oppilaat näkevät itsensä enemmän opettajansa kautta, ja heidän kokemuksensa kasvatuksen avaamista mahdollisuuksista on korkeampi, sillä he kokevat äänensä tulleen kuulluksi koulun kuvainnollisessa akustiikassa (Wright, 2010, s. 266). Tämä ilmiantaa musiikkikasvatuksen lähtökohtien eriarvoisuuden konkretian, joka ei pohjimmiltaan tuota inklusiivista musiikkikasvatusta.

Wright (2010, s. 276) yhtyy Regelskin (2009, s. 78) ehdotukseen musiikkikasvatuksen luonteen kriittiseen pohdintaan ja toteaa, että mikäli musiikkikasvattajat valitsisivat sosiaalisten tarpeiden kautta tuotetun musiikkikasvatuksen opettajuuden eetokseensa – harrastuneisuuden pluralismin, eli moneusarvon myötä (ks. Regelski, 2009, s. 75) – voisi peruskoulun musiikinopetus toimia paremmin demokraattisempaa praktiikkana. Tämän myötä musiikkikasvatus voisi kulttuurillisten ja sosiaalisten tarpeiden täyttämisen lisäksi palvella suurempaa osaa oppilaita ja vääjäämättä, yhteiskuntaa (Wright, 2010, s. 276). Tasa-arvoisemman musiikkikasvatuksen tuottaminen tuntuukin olevan ennen kaikkea sekä asennekysymys että kriittisen opettajuuden reflektioimisen kysymys. Vaikka eriarvoisuus on suurelta osin yhteiskuntamme rakenteiden juurissa, eikä yksilöllinen suunnanmuutos vaikuta laajempiin epäoikeuksiin suuressa skaalassa, on oman yksilöllisen musiikkiluokan tasa-arvoinen opetus lopulta musiikkikasvattajan, opettajan vastuulla.

5 POHDINTA

Kirjallisuuskatsauksessani pyrin tutkimaan eriarvoisuuden ilmiötä musiikkikasvatuksessa ja sitä, millä tavalla se tapahtuu, näyttäytyy ja todentuu. Halusin erityisesti painottaa rakenteellisten eriarvoisuuksien yhteyttä tasa-arvoisen musiikkikasvatuksen toteutumiseen ja sitä, kuinka juurtuneita tasa-arvoon liittyvät ongelmat todellisesti yhteiskunnassamme on. Kuinka luovasta, musiikillisesta toiminnasta nauttiminen on erityisen resurssi- ja luokkasidonnaista ja kuinka kaikilla oppilaille ei ole samanlaisia lähtökohtia siihen.

Erilaisten yhteiskuntatieteellisten teoksien tutkiminen musiikkikasvatuksen tasa-arvokysymyksen yhteyksiin osoitti sen, että musiikkikasvatuksen potentiaaliin tasa-arvoisuuteen liittyy laajoja eriarvoisuuden ilmiöitä, jotka kumpuavat koulun ulkopuolelta, yhteiskunnasta ja sen rakenteista. Nämä eriarvoisuuden ilmiöt huomioon ottaen totean, että sosioekonomisten taustojen eroavuuksien kuilu vaikuttaa peruskoulun musiikinopetuksen tasa-arvoiseen toteutukseen, lähtökohtien eriarvoisuuksien sekä yleisen kulttuurillisen hegemonian arvottaman esteettisen maun myötä. Tutkimustuloksieni myötä esitän musiikkikasvatuksen opetussuunnitelman niin sanottua 'harrastavuuden pluralismin' arvoa, joka mahdollistaisi laajemman oppilaskunnan samaistumista musiikilliseen toimintaan, monipuoleisemman ja monikulttuurisemman materiaalin käyttöönoton puolesta (ks. Regelski, 2009, s. 75).

Käsitys tasa-arvoisesta musiikinopetuksesta on hyvin subjektiivista, joka on lopulta aina yksilöllisen musiikkikasvattajan ja hänen omien näkemyksiensä varassa. Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 11) painotetaan tasa-arvoisen opetuksen merkitystä, on musiikin tasa-arvoisesta opetuksesta laadittu nykyiseen opetussuunnitelmaan tavalla, joka on varsin tulkinnanvarainen. Musiikinopettajilla on yksilöllinen vastuu tasa-arvoisen opetuksen toteuttamisessa ja opettajien tietämättömyys rakenteellisten eriarvoisuuksien vaikutuksista voi heikentää vähäosaisempien oppilaiden kokemusta pystyvyydestään osallistua luovaan toimintaan.

Kandidaatintutkielmani painottaa sosioekonomisten taustojen merkitystä musiikkikasvatuksen eriarvoisuuteen ja sen luovan merkittäviä lähtökohdallisia eroja peruskoulun musiikinopetuksessa. Todellisuudessa sosioekonominen tausta on vain yksi monesta sosiaalisesti eriarvoistavasta tekijästä kouluinstituutioissamme, joissa eriarvoisuuden intersektionaalisuus on myös näkyvämpää kuin koskaan. Eriarvoistumista kohtaa erityisen vakavasti oppilaat, jotka lokeroituvat kahteen tai useampaan eriarvoistumiselle altistavaan ryhmään (Anttila, 2021, s. 108). Vaikka keskityin tietoisesti sosioekonomisen taustan ulottuvuuteen koulutuksellisessa eriarvoisuudessa, koen kuitenkin, että kirjallisuuskatsaukseni on osiltaan puutteellinen. Jatkotutkimukseen voisi sisällyttää esimerkiksi sukupuoleen, maahanmuuttoon ja tuen tarpeen liittyviä eriarvoisuuden funktioita.

Koska suomalaista tutkimusta peruskoulun ja erityisesti musiikkikasvatuksen yhteiskunnallisarakeellisesta olemuksesta on niukasti, päädyin selvittämään tutkimuskysymykseni vastausta pääasiallisesti kansainvälisen kirjallisuuden kautta. Vaikka rajasin kirjallisuusmateriaalini OECD-maihin, on validia huomauttaa maiden yhteiskuntamallien erilaisuudet ja täten pohtia, miten tutkimukset esimerkiksi Iso-Britannian koulutusjärjestelmästä ja yhteiskunnallisista rakenteista korreloivat Suomen koulutusjärjestelmiin ja yhteiskuntarakenteisiin. Eri maiden koulutusjärjestelmät ja esimerkiksi opettajakoulutukset eroavat väistämättä toisistaan. Siitä huolimatta musiikin luonteen järjestelmällisyyden ja muodollisuuden tosiasia, kuten myös sen havaittavuus kouluinstituutioiden sisällä, ilmenevät todennäköisesti maarajojen yli (Green, 2010, s. 28). Vaikka musiikin sosiokulttuurisen luokkasidonnaisuuden totuus on näkyvä samalla tavalla myös Suomen arvorakenteissa, olisi mielekästä tutkia ongelmaa valtakunnallisesti tai jopa paikallisesti, määrällisen tai laadullisen tutkimuksen myötä.

Kouluinstituutioiden ja yhteiskunnallisten ilmiöiden sosiaaliset yhteydet herättävät toiveita sosiaalisesti tietoisemmän musiikkikasvatuksen tulevaisuudesta. Kandidaatintutkielmani sävy musiikkikasvatuksen luonteesta tuntuu ilmenevän jokseenkin pessimistiseltä, rakenteellisten eriarvoisuuksien ollen tutkielmani pääaiheena. Koen kuitenkin, että yhteiskunta- ja sosiaalitieteellinen ymmärrys opetusalojen kentällä on erittäin tärkeää, nimenomaan tasa-arvokysymysten äärellä, ja ymmärryksen kautta, sosiaalisesti tietoisempi tulevaisuus luo samalla sosiaalisesti tietoisempaa koulutusta, sekä yleisesti, kaikille tasa-arvoisempaa musiikkikasvatusta.

6 LÄHTEET

- Anttila, E. (2021). Tasa-arvo peruskoulun taidekasvatuksessa: Avaimia kestäviin ratkaisuihin. *Finnish Journal of Music Education*. 24(2), s.104–126.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (revised edition). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations*. Cambridge: Polity press.
- Bourdieu, P. & Passerson, J-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage publications.
- Exley, S. (2016). Education and learning. Teoksessa H. Dean & L. Platt (toim.). *Social advantage and disadvantage* (s. 112-135). Oxford: Oxford University Press.
- Green, L. (2017). Research in the sociology of music education: Some introductory concepts. Teoksessa R. Wright (toim.). *Sociology and music education* (s. 21-35). Burlington: Ashgate.
- Kajanoja, J. (2013). Hyvinvointiteoria ja hyvinvointivaltio – Len Doyalin ja Ian Goughin teoria universaaleista tarpeista. Teoksessa J. Saari, S. Taipale & S. Kainulainen (toim.). *Hyvinvointivaltion moderneja klassikoita* (s. 61-86). Tampere: Juvenes Print Oy.
- Kovanen, T. (2019). *Musiikkikasvatus ja markkinahallinta*. Jyväskylän Yliopisto. Musiikin laitos. Väitöskirja.
- Mooney, L., Knox, D. & Schacht, C. (2017). *Understanding social problems* (s. 2–25; 244–279). Boston: Cengage Learning.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (POPS).
- Regelski, T. (2009). Curriculum reform: Reclaiming "music" as social praxis. *Action, criticism and theory for music education*. 8(1), s. 66-84.
- Saari, J. (2005). Hyvinvointivaltio ja sosiaalipolitiikka. Teoksessa J. Saari (toim.). *Hyvinvointivaltio: Suomen mallia analysoimassa* (s. 13-62). Helsinki: Yliopistopaino.
- Saari, J. (2013). Hyvinvointi markkinayhteiskunnassa – Karl Polanyin teoria markkinayhteiskunnan sääntelyistä. Teoksessa J. Saari, S. Taipale & S. Kainulainen (toim.). *Hyvinvointivaltion moderneja klassikoita* (s. 89-108). Tampere: Juvenes Print Oy.

- Saari, J. (2015). *Huono-osaiset: Elämän edellytykset yhteiskunnan pohjalla*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsausten tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan Yliopisto.
- Silvasti, T., Lempiäinen, K. & Kankainen, T. (2014). Eriarvoisuuden uudet paikat. Teoksessa K. Lempiäinen, T. Silvasti, R. Blom, T. Kankainen, H. Merlin & M. Siisiäinen (toim.). *Eriarvoisuuden rakenteet: haurastuvat työmarkkinat Suomessa* (s. 7-19). Tampere: Vastapaino.
- Therborn, G. (2013). *The killing fields of inequality*. Cambridge: Polity Press.
- Wacquant, L. (2015). Käytäntö ja valta – Avaimia Bourdieun lukemiseen. Teoksessa M. Pyykkönen & I. Kauppinen (toim.). *1990-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria* (s.295-314). Helsinki: Gaudeamus.
- Wright, R. (2010). Democracy, social exclusion and music education: Possibilities for change. Teoksessa R. Wright (toim.). *Sociology and music education* (s.263-282). Burlington: Ashgate.
- Wright, R. & Davies, B. (2010). Class, power and the music curriculum. Teoksessa R. Wright (toim.). *Sociology and music education* (s. 35-50). Burlington: Ashgate.