

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja  
D: Opinnäytteitä, 4

## **MUSIIKIN KOULUTUKSEN YHTEISKUNNALLISET REUNAEDOT**

Kaisa Kärkkäinen

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu  
Joensuu 2008

Julkaisusarja D: Opinnäytteitä, 4  
Vastaava toimittaja YTT Anna Liisa Westman  
Sivun taitto Joensuun yliopistopaino  
Kansi Leea Wasenius

ISBN (nid.) 978-951-604-082-3  
ISSN (nid.) 1458-4697

ISBN (pdf) 978-951-604-083-0  
ISSN (pdf) 1797-1713

Paino Joensuun yliopistopaino 2008

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>5</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>6</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>7</b>
<b>2 MUSIIKIN KOULUTUS</b> .....	<b>9</b>
<b>2.1 Suomen koulutusjärjestelmä</b> .....	<b>9</b>
2.1.1 Koulutusjärjestelmä ja koulutuksen sääntely .....	9
2.1.2 Koulutuksen rahoitus .....	10
<b>2.2 Taiteen perusopetus ja musiikin perusopetus</b> .....	<b>12</b>
2.2.1 Taiteen perusopetuksen sääntely.....	12
2.2.2 Taiteen perusopetuksen rahoitus .....	13
<b>2.3 Ammatillinen koulutus</b> .....	<b>15</b>
2.3.1 Ammatilliset perustutkinnot, musiikkialan perustutkinto.....	15
2.3.2 Ammattikorkeakoulutus .....	16
2.3.3 Ammatillisten perustutkintojen rahoitus ja yksikköhinnat .....	18
2.3.4 Ammattikorkeakoulutuksen rahoitus ja yksikköhinnat .....	23
<b>3 TULOSELLISUUS MUSIIKIN KOULUTUKSESSA</b> .....	<b>26</b>
<b>3.1 Koulutuksen tuloksellisuus</b> .....	<b>26</b>
<b>3.2 Tuloksellisuuden osaalueet</b> .....	<b>28</b>
3.2.1 Koulutuksen tehokkuus.....	28
3.2.2 Koulutuksen vaikuttavuus .....	30
3.2.3 Koulutuksen taloudellisuus .....	32
<b>3.3 Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa</b> .....	<b>34</b>
3.3.1 Tuloksellisuus ammatillisessa peruskoulutuksessa.....	34
3.3.2 Tuloksellisuus ammattikorkeakoulutuksessa .....	38
<b>3.4 Tuloksellisuuden mittaamisen ongelmia</b> .....	<b>40</b>
<b>3.5 Tuloksellisuus musiikin koulutuksessa ja kulttuurialalla</b> .....	<b>42</b>

<b>4 MUSIIKKIOPPILAITOSTEN VERTAILU.....</b>	<b>48</b>
4.1 Aineisto .....	48
4.2 Musiikin koulutuksen kustannukset ja niiden kehitys 1997–2005 .....	49
4.2.1 Kustannukset ja niiden kehitys musiikin perusopetuksessa .....	49
4.2.2 Kustannukset ja niiden kehitys musiikin ammatillisessa perusopetuksessa .....	54
4.3 Musiikin koulutuksen skaalatuotot ja kustannusrakenteiden erot.....	59
4.3.1 Skaalatuotot ja kustannusrakenteiden erot musiikin perusopetuksessa.....	59
4.3.2 Skaalatuotot ja kustannusrakenteiden erot musiikin ammatillisessa perusopetuksessa .....	69
<b>5 KULTTUURIN KOHTAAMIA HAASTEITA.....</b>	<b>75</b>
<b>6 YHTEENVETO .....</b>	<b>79</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>83</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>90</b>
Liite 1 Musiikin perusopetuksen kustannukset	
Liite 2 Musiikkialan ammatillisen perusopetuksen kustannukset vuonna 2005	

## TIIVISTELMÄ

Tarkastelen tässä työssä musiikkialan koulutusta osana Suomen koulutusjärjestelmää sekä musiikin koulutuksen erityispiirteitä verrattuna muuhun koulutukseen. Musiikin koulutushan alkaa usein jo varhain, julkisesti rahoitetussa taiteen perusopetuksessa. Teen selkoa koulutusta ohjaavasta lainsäädännöstä ja rahoituksesta. Lisäksi tarkastelen tuloksellisuusajattelua koulutuksessa ja koulutuksen tuloksellisuuden mittaamista siihen liittyvine ongelmineen.

Empiirisen tilastoaineiston pohjalta tutkin tässä työssä musiikin perusopetuksen ja musiikin ammatillisen peruskoulutuksen kustannusten rakennetta ja kehitystä vuodesta 1997 vuoteen 2005. Tässä yhteydessä tarkastelen myös, onko musiikin koulutuksessa havaittavissa oppilaitoskoosta riippuvia skaalaetuja. Toisin sanoen tarkastelen sitä, onko musiikin koulutuksessa saavutettavissa säästöjä opiskelijakohtaisissa kustannuksissa oppilaitoskokoa kasvattamalla.

Lopuksi pohdin musiikin koulutuksen ja kulttuurialan kohtaamia haasteita ja sitä, miksi kulttuurialan koulutusta kannattaa järjestää, vaikka se taloudelliselta kannalta voi vaikuttaa perusteettomalta.

Asiasanat: Musiikin koulutus, lainsäädäntö, rahoitus, tuloksellisuus, kustannukset, skaalatuotot

## ABSTRACT

This thesis deals with music education as a part of the Finnish educational system and the special characteristics of music education. Contrary to other education, music training often begins at an early age, in publicly financed institutions offering basic music teaching. I look into the legal and financial regulation of music education. In addition, I analyze the efficiency ideology in the context of education as well as the measurement of educational effectiveness and the problems pertaining to it.

Using statistics, I study the cost structure and the development of costs in basic music training and in vocational music education during 1997–2005. I also consider the returns to scale in music education. That is, I attempt to find out whether savings in cost per student can be accrued by increasing the size of educational institutions.

Lastly, I discuss the challenges facing the field of the arts in general and music education in particular. I propose reasons why investing in arts education pays off even if it seems to make little sense on purely economic grounds.

**Keywords:** Music education, legislation, financing, effectiveness, costs, returns to scale

# 1 JOHDANTO

Käsittelen tässä työssä musiikkialan koulutusta ohjaavaa lainsäädäntöä ja rahoitusta sekä koulutuksen tuloksellisuuden mittaamista siihen liittyvine ongelmineen. Pohdin myös, miksi kulttuurialan koulutusta kannattaa järjestää, vaikka se taloudellisen tuloksellisuusajattelun valossa voisikin vaikuttaa perusteettomalta. Olen rajannut tarkastelun niihin julkisen rahoituksen piiriin kuuluviin musiikinkoulutusmuotoihin, joita on tarjolla Joensuussa.

Joensuussa järjestetään kolmenlaista julkisesti rahoitettua musiikin koulutusta. Joensuun konservatoriossa annetaan taiteen perusopetuksena musiikin perusopetusta sekä perusasteen ammatillisena koulutuksena musiikkialan perustutkintoon johtavaa koulutusta. Lisäksi Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa annetaan korkeaasteen koulutusta musiikin koulutusohjelmassa. Sibelius-Akatemiassa tarjottu yliopistotason koulutuksen olen rajannut tässä tapauksessa tarkastelun ulkopuolelle. Vertailun vuoksi tuon työssä esiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia toisen asteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen välillä. Käytännössähän nämä koulutukset musiikin alalla ovat osin päällekkäisiä ja sisältävät käytännön toteutuksessa huomattavia samankaltaisuuksia, joten haluttaessa olisi mahdollista hyödyntää laajaakin yhteistyötä.

Musiikin koulutuksen tuottavuutta ja taloudellisuutta on syytä tarkastella nyt, kun yhteiskunnan taloudellinen tilanne vaikuttaa kiristyvältä. Musiikin koulutuksen olisi pyrittävä todistamaan tarpeellisuutensa, kun yhteiskunnassa joudutaan tekemään taloudellisia valintoja asetettujen säästötavoitteiden vuoksi. Kuntien on tällä hetkellä tehtävä priorisointeja tuotettavissa palveluissa. Ne joutuvat tekemään valintoja esimerkiksi perusterveydenhuollon ja peruskoulutuksen järjestämisen tai taiteen perusopetuksen välillä. Tällöin musiikin koulutus päättyy helposti säästöjen kohteeksi, koska musiikkia ja sen koulutusta ei pidetä yhteiskunnalle välttämättömänä. ”Idols” -tyyppinen musiikkijulkisuus on myös omiaan antamaan kuvaa, että kuka tahansa voi ryhtyä muusikoksi, eikä ammattitaitoista opettajia tai korkeasti koulutettuja musiikin ammattilaisia todellisuudessa tarvita.

”Kulttuuripolitiikan linjat” eli Kupoli-mietinnössä (Kupoli 1992, 169) pohdittiin jo viisitoista vuotta sitten musiikin koulutuksen ja kulttuuripolitiikan tilaa Suomessa. Mietinnön mukaan musiikin koulutusta pidetään usein elitistisenä ja taide mielletään marginaaliseksi toiminnaksi, jota ”rehellinen työtä tekevä ihminen” ei tee. Väite elitismistä elää, vaikka ihmiset nauttivat taiteen tuotoksista päivittäisessä elämässään. Tällöin on ohdetaan, millainen yhteiskunta olisi ilman musiikin ja muun kulttuurin, kuten

kuvataiteiden, muotoilun tai teatteritaiteen, koulutusta ja ammattitaitoisia osaajia. Päättäjät ja suuri yleisö eivät tule ajatelleeksi ihmisten viihteen ja vapaa-ajanviettomahdollisuuksien tarvetta. Usein unohtuu, että jo päivittäiset televisio- tai radiolähetykset tarvitsevat koulutettuja kulttuurin ammattilaisia. Jopa koko kansan kulttuuriksi nähdyissä urheilutapahtumissa kuullaan ammattilaisten tekemää musiikkia ja nähdään graafikkojen ja muotoilijoiden suunnittelemaa tuotteita. Tähän ei pelkästään vapaaehtoistyön ja harrastustoiminnan turvin pystyttäisi. Musiikkia käytetään myös juhlistamaan erilaisia tilaisuuksia muistamatta, että joku on senkin musiikin luonut. Lisäksi musiikista on havaittu olevan apua lääketieteessä eri terapiamuodoissa ja rentoutuksessa (Palokari 2007). Musiikin on myös havaittu parantavan muistia (Musiikki parantaa muistia 2006) ja siten edistävän oppimista.

Kiinnostus tähän työhön on lähtenyt taloustieteen koulutuksestani ja musiikin koulutuksen aikana havaitsemistani musiikin koulutuksen rahoitusongelmista. Sekä omassa opiskelu-oppilaitoksessa että työssäni sivutoimisena soitonopettajana ja muusikkona olen päässyt näkemään läheltä ongelmia, joita yleisestä taloustilanteen kiristymisestä seuraa. Kunnat pyrkivät vähentämään taiteen perusopetusta ja jopa ajamaan musiikkioppilaitoksia alas. Samoin orkestereiden rahoitusta ja toimintamahdollisuuksia kiristetään ja silti oletetaan, että elävää musiikkia on tarpeen tullessa tarjolla. Vastauksia näihin ongelmiin ei tässä työssä yritetäkään löytää, mutta sen sijaan tarkastellaan tulevan musiikin ammattilaisen näkökulmasta niitä ongelmia, joita omassa tulevassa työssä olisi hyvä tiedostaa ja joihin voi joutua omaa ammattiaan perustellessaan ottamaan kantaa.

Työn alussa teen selkoa Suomen koulutusjärjestelmästä ja sen yhteiskunnallisista toiminnan reunaehdoista, eli koulutusta ohjaavasta lainsäädännöstä ja rahoitusjärjestelmästä. Samalla tarkastellen myös, miten musiikin koulutus sijoittuu suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Seuraavana tarkastelen tuloksellisuuden käsitettä ja sen soveltamista koulutuksen arvioinnissa. Tässä luvussa pohdin myös sitä, mitä tuloksellisuus voisi tarkoittaa musiikin koulutuksessa ja kulttuurissa yleensä. Kolmantena osana tässä työssä tutkin empiirisen tilastoaineiston pohjalta musiikin koulutuksen kustannuksien kehitystä viime vuosina ja vertailen kustannuksia eri oppilaitosten välillä. Samalla pohdin miten esimerkiksi oppilaitoskoolla tai muilla tekijöillä voidaan pyrkiä vaikuttamaan oppilaitosten tehokkuuteen ja sitä kautta tuloksellisuuteen. Tilastoaineiston vaikean saatavuuden ja vertailukelvottomuuden vuoksi olen jättänyt ammattikorkeakoulutuksen empiirisen tarkastelun ulkopuolelle. Ammattikorkeakoulussa kulttuurin koulutuksen kustannukset tilastoidaan koko kulttuurialalta erottelematta joukosta musiikin koulutusta. Lopuksi tässä työssä pyrin tekemään yhteenvetoa kulttuurin kohtaamista haasteista nyky yhteiskunnassa.



## 2 MUSIIKIN KOULUTUS

### 2.1 Suomen koulutusjärjestelmä

#### 2.1.1 Koulutusjärjestelmä ja koulutuksen sääntely

Suomen koulutusjärjestelmä koostuu mahdollisuudesta vuoden kestävään esiopetukseen, yhdeksänvuotisesta yleissivistävästä peruskoulusta, toisen asteen koulutuksesta, johon kuuluvat ammatillinen koulutus ja lukiokoulutus sekä korkea-asteen koulutuksesta, jota annetaan ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Kaikilla koulutustasoilla on tarjolla myös aikuiskoulutusta. Perusopetus ja tutkintoon johtava koulutus ovat Suomessa maksuttomia. (Opetusministeriö 2006a, 8, 15.) Muun koulutusjärjestelmän ohella Suomessa annetaan lakisääteisesti taiteen perusopetusta (Opetusministeriö 2007e).

Suomen korkein opetusviranomainen on opetusministeriö, joka valvoo kaikkea valtion budjettiin sidottua koulutustarjontaa sekä valmistelee koulutusta koskevan lainsäädännön ja valtioneuvoston päätökset (Opetusministeriö 2006a, 11). Opetusministeriö johtaa ja kehittää Suomen koulutus-, tiede-, kulttuuri-, nuoriso- ja liikuntapolitiikkaa ja sen vastuulle kuuluvat esimerkiksi koulutus, tiede, kulttuuri, opintotuki, liikunta, nuorisoasiat ja alan kansainvälinen yhteistyö (Valtioneuvosto 2007).

Koulutuspolitiikasta ja lainsäädännöstä päättää eduskunta. Valtioneuvosto, opetusministeriö ja opetushallitus huolehtivat politiikan toimeenpanosta keskushallinnon tasolla. Valtioneuvosto päättää esimerkiksi perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista, tutkintojen rakenteesta sekä opetustoimen valtionosuuksien perusteina käytettävistä keskimääräisistä yksikköhinnoista. Valtioneuvosto myös myöntää perusopetuksen järjestämisluvat yksityisille opetuksen järjestäjille. Opetusministeriön päätöksiin taas kuuluvat esimerkiksi ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnot ja niiden laajuus, opetustoimen yksikköhinnat sekä valtionosuuksien myöntäminen. Opetusministeriö antaa koulutuksen järjestämistä varten ammatillisen koulutuksen järjestämisluvan ja siihen sisältyvän koulutustehtävän. Opetushallituksen tehtävänä on antaa opetussuunnitelmien ja tutkintojen valtakunnalliset perusteet, joissa määrätään opintojen tavoitteista ja keskeisestä sisällöstä. Lääninhallituksen sivistysosasto käsittelee koulutusta ja kulttuuria koskevat asiat valtion aluehallinnossa ja myös maakuntien liitot hoitavat alueellisia suunnittelu- ja kehittämis-

tehtäviä kuntien valtuutuksella. Koulutuksen järjestäjä laatii lopulliset opetussuunnitelmat valtakunnallisten perusteiden pohjalta. (Opetusministeriö 2007c.)

Musiikin koulutuksen sääntely lähtee perustuslaista (731/1999), jonka pykälän 16 mukaan jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen ja julkisen vallan on turvattava jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varallisuudesta riippumatta. Tässä pykälässä todetaan myös, että tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapaus on turvattu. Muita keskeisiä musiikin koulutusta sääteleviä lakeja ovat laki (633/1998) ja asetus (813/1998) taiteen perusopetuksesta, laki (630/1998) ja asetus (811/1998) ammatillisesta koulutuksesta, ammattikorkeakoululaki (351/2003) ja asetus ammattikorkeakouluista (352/2003), laki (631/1998) ja asetus (812/1998) ammatillisesta aikuis-koulutuksesta, laki (356/2003) ja asetus (357/2003) ammatillisesta opettajankoulutuksesta sekä laki (632/1998) ja asetus (805/1998) vapaasta sivistystyöstä. Myös laki (635/1998) ja asetus (806/1998) opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta sekä asetus opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatilliseen perustutkintoon johtavassa koulutuksessa (167/2002) ja asetus ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteishakujärjestelmästä (1197/1998) säätelevät musiikin koulutusta. Koulutuksen hallintoa ja järjestämistä säätelee esimerkiksi laki valtion ja yksityisen järjestämän koulutuksen hallinnosta (634/1998), asetus eräiden taidealojen opettajien pedagogisesta kelpoisuudesta (948/1998) sekä asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998).

## **2.1.2 Koulutuksen rahoitus**

Suomessa perusopetus ja tutkintoon johtava koulutus on yhteiskunnan kustantamaa kaikilla koulutusasteilla. Perusopetus on oppilaille maksutonta, mutta ylemmissä opinnoissa oppilaat saattavat joutua maksamaan oppimateriaaleista, aterioista ja matkoista. Näistä maksuista on säädetty opetusministeriön asetuksessa eräiden oppilailta ja opiskelijoilta perittävien maksujen perusteista (1323/2001). Koulutuksen rahoittavat pääasiassa valtio ja kunnat yhdessä. Yliopistojen, ammatillisen lisäkoulutuksen ja vapaan sivistystyön perusrahoitus tulee kuitenkin valtiolta. Kuntien osuus perusopetuksen, lukion, ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen rahoituksesta on 54,7 %. Loput perusrahoituksesta maksaa valtio. Perusrahoituksen lisäksi valtio voi myöntää harkinnanvaraisia avustuksia koulutukseen ja sen kehittämiseen. Koulutuksen järjestäjät päättävät saamansa rahoituksen käytöstä

itsenäisesti. Lisäksi etenkin ammatillisen koulutuksen järjestäjät ja ammattikorkeakoulujen ylläpitäjät voivat rahoittaa toimintaansa maksullisella palvelutoiminnalla. (Opetusministeriö 2007d.)

Käyttökustannusten rahoitus myönnetään laskennallisin perustein oppilasta, opetustuntia tai muuta yksikköä kohti. Näille yksiköille määrätään keskimääräiset yksikköhinnat, jotka perustuvat aiempina vuosina toteutuneisiin kustannuksiin. (Opetusministeriö 2007d.) Valtioneuvosto vahvistaa vuosittain käytettävät opetus- ja kirjastotoimen keskimääräiset yksikköhinnat. Näitä käytetään valtionosuuden perusteena perusopetukselle, lukiolle, ammatilliselle koulutukselle, ammattikorkeakouluille, opetustuntien perusteella rahoitettavalle taiteen perusopetukselle, kansalaisopistoille ja kirjastoille. Keskimääräisten yksikköhintojen perusteella opetusministeriö määrää kullekin koulutuksen järjestäjille ja kirjastoa ylläpitäville kunnille valtionosuuden perusteena käytettävät yksikköhinnat. (Opetushallitus 2006c.) Oppilaitosten omistusmuoto ei vaikuta rahoitukseen (Opetusministeriö 2007d).

Opetus- ja kulttuuritoimen rahoituslain (635/1998) mukaan seuraavan varainhoitovuoden yksikköhinnat ja niiden pohjana olevat keskimääräiset yksikköhinnat lasketaan joka neljäs vuosi, yksikköhintojen määräämistä edeltäneen vuoden toteutuneiden kustannusten perusteella. Keskimääräisiä yksikköhintoja määrättäessä huomioidaan valtionosuustehtävien laadun ja laajuuden sekä kustannustason muutokset. Keskimääräiset yksikköhinnat vahvistetaan arvonlisäverottomina ja niitä korotetaan yksityisen koulutuksen järjestäjän osalta siten, että korotus kattaa yksityisten koulutuksen järjestäjien koulutuksen kustannuksista maksamien arvonlisäverojen osuutta. (Opetushallitus 2005d.)

Vuodelle 2006 valtioneuvoston vahvistamat keskimääräiset yksikköhinnat olivat valtioneuvoston asetuksen (761/2005) mukaan ammatillisessa koulutuksessa opiskelijaa kohti 8 268,27 euroa ja ammattikorkeakoulussa 6 264,20 euroa. Taiteen perusopetuksen opetustuntia kohti vahvistettu keskimääräinen yksikköhinta oli 56,43 euroa. (Opetushallitus 2006c.)

## 2.2 Taiteen perusopetus ja musiikin perusopetus

### 2.2.1 Taiteen perusopetuksen sääntely

Laki taiteen perusopetuksesta (633/1998) tuli voimaan 1.1.1999. Lain mukaan ”taiteen perusopetus on tavoitteellista tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteenalojen opetusta, joka samalla antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen.” Lakisääteistä taiteen perusopetusta annetaan musiikin, tanssin, kuvataiteen, käsityön ja arkkitehtuurin aloilla (Opetusministeriö 2002c, 9). Tavoitteena musiikin perusopetuksessa on mahdollistaa laadukas musiikinopetus riippumatta oppilaan sosioekonomisesta ja taloudellisesta taustasta. Opetuspaikkoja ei kuitenkaan käytännössä riitä yleensä kuin lahjakkaimmille hakijoille. (Heimonen 2002, 214.)

Opetushallitus päättää taiteenaloittain taiteen perusopetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä, eli vahvistaa opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelman perusteet voivat sisältää erilaajuisia oppimääriä, joita musiikin alalla ovat yleinen ja laaja oppimäärä. (Opetusministeriö 2002c, 13.) Opetussuunnitelman perusteissa käsitellään opetussuunnitelman laadinnan lähtökohtia sekä opetusjärjestelyjä, arviointia ja opetussuunnitelman kehittämistä. Opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvät myös todistusten kaavat. (Opetusministeriö 1997, 11.) Taiteen perusopetuslain (633/1998) mukaan oppilaaksi ottamisesta päättää koulutuksen järjestäjä, mutta hakijoihin on sovellettava yhdenvertaisia valintaperusteita.

Opintojen tavoitteiden ja sisältöjen varsinainen määrittely sisältyy oppilaitosten omiin opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelmaan tulee sisältyä oppilaitoksen toiminta-ajatus, yksittäisten kurssien tavoitteet ja sisällöt, opetuksen järjestelyt, kurssien suorittamista ja arvostelua koskevat ohjeet sekä yhteistyö eri oppilaitosten ja sidosryhmien kanssa. (Opetusministeriö 1997, 11–12.)

Taiteen perusopetuslain (633/1998) mukaan taiteen perusopetusta voi järjestää joko kunta, kuntayhtymä, rekisteröity yhteisö tai säätiö opetusministeriön myöntämällä luvalla. Taiteen perusopetusta voidaan järjestää myös valtion oppilaitoksessa. Luvan myöntämisen edellytyksenä on, että opetus on tarpeellista ja että luvan hakijalla on ammatilliset ja taloudelliset edellytykset opetuksen asianmukaiseen järjestämiseen. Opetusta ei lain mukaan saa järjestää taloudellisen voiton tavoittelemiseksi. Nämä säännökset koskevat julkista rahoitusta saavaa taiteen

perusopetusta. Yksityinen yrittäjä saa järjestää taiteen opetusta taloudellisen voiton tavoittelemiseksi, mutta tällöin ei puhuta taiteen perusopetuksesta lain tarkoittamalla tavalla. Tällaiseen taiteen opetukseen rahoitus tulee yksinomaan yrittäjän perimistä maksuista.

Musiikin perusopetus on tarkoitettu lähinnä kouluikäisille. Musiikkioppilaitoksissa voidaan kuitenkin harkinnan mukaan tarjota varhaiskasvatuksen opetusta alle kouluikäisille tai avoimen osaston opetusta, joka ei ole riippuvaista oppilaan iästä. Musiikkioppilaitoksissa voidaan järjestää myös tanssin tai muiden musiikkiin liittyvien taiteenlajien perusopetusta. Musiikin perusopetusta järjestetään esimerkiksi solistisissa aineissa, yleisissä oppiaineissa sekä yhteismusisoinnissa. Kurssitutkintovaatimuksina käytetään yleisesti Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry:n (SML) laatimia kurssivaatimuksia. (Opetusministeriö 1997, 11–12.) Uusimmat SML:n tutkintovaatimukset otettiin käyttöön lukuvuonna 2005–2006. Näissä vanhat kurssitutkinnot on korvattu niin kutsutuilla tasosuorituksilla.

## **2.2.2 Taiteen perusopetuksen rahoitus**

Musiikkioppilaitosten toimintaa rahoitetaan valtion talousarvioon varautuista määrärahoista opetus ja kulttuuritoiminnan rahoituksesta annetun lainsäädännön mukaan (Opetusministeriö 1997, 3). Taiteen perusopetuslain (633/1998) mukaan taiteen koulutuksen järjestäjälle myönnetään valtionosuutta perustamishankkeisiin ja käyttökustannuksia varten. Lisäksi kunta, joka järjestää taiteen perusopetusta, saa valtionosuutta kunnan asukasmäärän mukaan. Lisäksi kunnalle voidaan myöntää oikeus saada valtionosuutta opetustuntien määrän mukaan. Kuntayhtymälle, yksityiselle yhteisölle tai säätiölle voidaan myöntää valtionosuutta laskennallisten opetustuntien määrän mukaan, mikäli ministeriö on myöntänyt luvan taiteen perusopetuksen järjestämiseen. Opetusministeriö vahvistaa valtionosuuksien perustana käytettävän oppituntien määrän. (Kavilo 2007, 7–8; Opetusministeriö 1997, 4.) Koulutuksen rahoituslain (635/1998) mukaan kunnan rahoitusosuus taiteen perusopetuksen käyttökustannuksista on 70,30 prosenttia kunnan asukasmäärän ja taiteen perusopetusta varten asukasta kohden määrätyn yksikköhinnan tulosta. Kunnalle, jolle on myönnetty oikeus saada valtionosuutta opetustuntien määrän mukaan sekä kuntayhtymälle, yksityiselle yhteisölle ja säätiölle taas myönnetään valtionosuutta taiteen perusopetuksen käyttökustannuksiin 57 prosenttia opetusta varten vahvistetun opetustuntimäärän ja opetustuntia kohden määrätyn yksikköhinnan tulosta.

Oppilaitoksen saama valtionosuus lasketaan opetustuntia kohden valtioneuvoston vahvistaman laskennallisen yksikköhinnan perusteella (Opetusministeriö 1997, 22). Vuonna 2006 taiteen perusopetuksen keskimääräinen yksikköhinta oli 56,43 euroa opetustuntia kohti (Opetushallitus 2006c). Oppilaitoksille jaettavien opetustuntien enimmäismäärä ilmoitetaan valtion vuosittaisessa talousarviossa. Opetusministeriö jakaa vuosittain valtionosuuden laskemisen perustana olevat musiikkioppilaitosten tuntimäärät oppilaitosten ylläpitäjille. (Opetusministeriö 1997, 27.)

Laskennallinen opetustuntien enimmäismäärä otettiin käyttöön vuonna 1993, jolloin siirryttiin todellisiin käyttökustannuksiin perustuvasta järjestelmästä laskennalliseen järjestelmään. Valtionosuusjärjestelmän ajatuksena on, että musiikkioppilaitoksen toimintaa säädellään perustamisluvan ja käytettävissä olevan opetustuntimäärän kautta. Valtion talousarvioon varattiin 1993 rahoitus todellisten aikaisempien käyttökustannusten perusteella ja talousarvioon sisällytetty opetustuntien kokonaismäärä vastasi käyttökustannuksiin perustuvan järjestelmän mukaista rahoitusta. Nämä opetustunnit jaettiin sitten oppilaitoksille. Talousarvioon varattiin vuonna 1993 musiikin perusopetukseen 159,8 miljoonaa markkaa (26,9 miljoonaa euroa) ja laskennalliseksi opetustuntien enimmäismääräksi tuli 1,26 miljoonaa tuntia. Tämän jälkeen opetustuntien kokonaismäärää ei taloudellisista syistä ole voitu juurikaan lisätä. Tuntimääriä on kuitenkin voitu vähentää ja siirtää oppilaitokselta toiselle, mikäli yksittäisen oppilaitoksen toiminta on vähentynyt. (Opetusministeriö 1997, 23, 28–29, 37.) Vuonna 2000 valtionosuutta taiteen perusopetukseen sai 117 oppilaitosta, yhteensä 1,7 miljoonalle tunnille. Näistä 97 prosenttia oli musiikin perusopetusta. (Opetusministeriö 2002c, 9.)

Musiikkioppilaitosten muuta kuin ammatillista koulutusta rahoitetaan valtionosuuksien ohella kuntien avustuksilla, oppilasmaksuilla ja muilla tuloilla (Opetusministeriö 1997, 24). Taiteen perusopetusta säätelevän lain (633/1998) mukaan oppilailta voidaan periä opetuksesta kohtuullisia maksuja. Esimerkiksi vuonna 1995 oppilasmaksut kattoivat keskimäärin 15 prosenttia oppilaitosten kokonaismenoista (Opetusministeriö 1997, 24). Oppilaitokset, jotka eivät saa lakisääteistä rahoitusta, voivat saada harkinnanvaraista valtionavustusta tai tukia kotikunnaltaan (Opetusministeriö 1997, 4).

Viime kädessä oppilaitos päättää, kuinka oppilaitoksen käytössä olevat rahat käytetään. Oppitunteja voidaan antaa enemmän, kuin mihin rahoitus on myönnetty. Opetusta voidaan siis tarjota useammille oppilaille, kuin mihin rahoitus tähtää. Jos oppitunteja annetaan vähemmän kuin rahoitus edellyttää, voidaan oppilaitoksille myönnettyjä laskennallisia tuntimääriä vähentää. (Opetusministeriö 1997, 29, 39.)

## **2.3 Ammatillinen koulutus**

### **2.3.1 Ammatilliset perustutkinnot, musiikkialan perustutkinto**

Perusasteen ammatillinen koulutus tarkoittaa ammatilliseen tutkintoon johtavaa peruskoulutusta, joka antaa perusvalmiudet alan tehtäviin ja erikoistuneempaa osaamista jollakin osa-alueella sekä yleisen jatko-opintokelpoisuuden yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin. Ammatillisen perustutkinnon voi suorittaa joko oppilaitosmuotoisena, oppisopimuskoulutuksena tai näyttötutkintona. (Opetusministeriö 2006a, 27–29.) Ammatillisia perustutkintoja säätelevät laki (630/1998) ja asetus (811/1998) ammatillisesta koulutuksesta.

Ammatillisia perustutkintoja on eri aloilla yhteensä 52. Ammatilliseen koulutukseen haetaan pääasiassa yhteishaun kautta. (Opetusministeriö 2006a, 27–28) Opiskelijavalinnassa noudatetaan ammatillisesta koulutuksesta säädetyn lain (630/1998) lisäksi opetusministeriön asetusta opiskelijaksi ottamisen perusteista (167/2002). Yleensä opiskelijalta edellytetään vähintään perusopetuksen tai sitä vastaavaan aiemman oppimäärän suorittamista. Koulutuksen järjestäjä päättää muista opiskelijaksi ottamisen perusteista sekä mahdollisista pääsy ja soveltuvuus-kokeista. (Opetusministeriö 2002c, 15.) Kolmivuotinen perustutkinto koostuu 120 opintoviikosta, joista vähintään 20 on työpaikoilla suoritettavaa ohjattua työssäoppimista (Opetusministeriö 2006a, 28).

Oppilaitokset laativat käyttämänsä opetussuunnitelmat opetushallituksen vahvistamien opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Opetussuunnitelman perusteissa käsitellään opetuksen valtakunnallisia tavoitteita, keskeisiä sisältöjä ja oppilasarvostelun yleisiä periaatteita sekä annetaan todistusten kaavat. Opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvät myös ammatillisen koulutuksen rakenne, tutkintojen kuvaus, koulutuksen tehtävät, tutkinnot sekä opintokokonaisuudet tavoitteen, sisältöineen ja opintoviikkolaajuuksineen. Opetussuunnitelman perusteissa ei kuitenkaan aseteta rajoituksia käytetyille pedagogisille menetelmille. (Opetusministeriö 1997, 2, 13.)

Ennen tutkintouudistusta musiikin alalla voitiin suorittaa peruskoulu-pohjainen toisen asteen koulutus. Suuntautumisvaihtoehdoina olivat kirkkomuusikon, tanssimuusikon ja pianovirittäjän tutkinnot (Opetusministeriö 1997, 13). Nykyisin toiseen asteen opintoina suoritetaan musiikkialan perustutkinto, jonka muusikon koulutusohjelmassa voi suorittaa muusikon tutkinnon tai soitinhuollon ja musiikin teknologian



koulutusohjelmassa musiikkiteknologin ja pianonvirittäjän tutkinnon (Opetushallitus 2005e). Musiikkialan perustutkinto koostuu 20 opintoviikosta yhteisiä opintoja, 90 opintoviikosta ammatillisia opintoja, joista 20 on työssäoppimista sekä 10 opintoviikosta vapaasti valittavia opintoja. Opintoihin sisältyy lisäksi kahden opintoviikon laajuinen kirjallinen opinnäytetyö. (Opetusministeriö 2002c, 15.)

Ammatillisen koulutuksen järjestämisluvan myöntää opetusministeriö. Järjestämislupaan sisältyvät määräykset muun muassa koulutusaloista ja vuotuisesta enimmäisopiskelijamäärästä. Järjestämisluvassa määrätään siitä, minkälaista koulutusta ja missä laajuudessa oppilaitos voi järjestää opetus ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän mukaisesti. (Opetusministeriö 2007a.)

Ammatillisen peruskoulutuksen järjestäjinä voivat olla kunnat, kuntayhtymät, rekisteröidyt yhteisöt ja säätiöt. Eräissä tapauksissa koulutuksen järjestäjänä toimivat myös valtio ja valtion liikelaitokset. Koulutuksen järjestäjien toimintaa ohjataan lainsäädännössä asetettujen tavoitteiden ja opetussuunnitelmien perusteiden kautta. (Opetusministeriö 2006a, 29.) Kuntien ja kuntayhtymien järjestämän koulutuksen hallintoon sovelletaan kuntalakia (365/1995) ja Kuntien valtiosuuslakia (1147/1996). Ylin päätösvalta ja vastuu koulutuksen järjestämisestä, kehittämisestä ja hallinnosta kuuluu oppilaitoksen johtokunnalle. Jokaisessa oppilaitoksessa tulee olla myös toiminnasta vastaava rehtori. (Opetusministeriö 2007a.)

### **2.3.2 Ammattikorkeakoulutus**

Vertailun vuoksi esittelen tässä myös ammattikorkeakoulutusta. Ammattikorkeakoulututkinnot ovat yleensä 3,5–4,5-vuotisia ammatillisesti painotuneita korkeakoulututkintoja (Opetusministeriö 2006a, 31–32). Pääsyvaatimuksena ammattikorkeakouluopintoihin on aikaisemmin suoritettu lukion oppimäärä, ammatillinen perustutkinto, opistoasteen tai ammatillisen korkeaasteen tutkinto, ammattitutkinto, nuorisoasteen koulutus tai vastaavat ulkomaiset opinnot. (Opetusministeriö 2002c, 18.)

Ammattikorkeakoululaissa (351/2003) on ammattikorkeakoulujen tehtäväksi määritelty työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvan ammatillisiin asiantuntijatehtäviin suuntautuvan korkeakouluopetuksen antaminen. Koulutuksen tulee lain mukaan tukea yksilön ammatillista kasvua ja ammattikorkeakoulujen tulee harjoittaa työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa tutkimus- ja kehitystyö-



tä. Opetusministeriön (2006a, 31) mukaan ammattikorkeakoulut ovat monialaisia ja alueellisia korkeakouluja, joiden toiminnassa korostuu yhteys työelämään ja alueelliseen kehittämiseen.

Musiikin koulutuksessa jako ammattikorkeakoulutukseen ja toisaalta yliopistokoulutukseen on ehkä hieman määritelmästä poikkeava, koska ammatillisen osaamisen painottamisen kohdalla ero ammattikorkeakoulujen ja muusikoita yliopistotasolla kouluttavan Sibelius-Akatemian välillä ei välttämättä ole kovin suuri. Molemmista painotetaan instrumentin hallintaa ja esiintymisiä erilaisilla kokoonpanoilla eli ammattiosaamista. Molemmista myös annetaan kasvatustieteellistä koulutusta soitonopettajiksi valmistuville. Musiikintutkimuksen koulutus tiedeyliopistoissa eroaa kuitenkin koulutuksena täysin ammattikorkeakoulujen lähtökohdista.

Ammattikorkeakoulut ovat kunnallisia tai yksityisiä ja niiden toimiluvat myöntää valtioneuvosto. Toimilupaan sisältyvät määräykset ammattikorkeakoulun koulutustehtävästä, koulutusaloista, opiskelijamäärästä ja sijaintipaikoista. Sisäisissä asioissaan ammattikorkeakouluilla on itsehallinto. Ammattikorkeakoulujen toimintaa ohjataan valtioneuvoston joka neljäs vuosi hyväksymällä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmalla, hallitusohjelmalla, lainsäädännöllä sekä tavoiteohjauksella. Opetusministeriö ja ammattikorkeakoulun ylläpitäjä yhdessä ammattikorkeakoulun kanssa sopivat kolmevuotisissa tavoitesopimuksissa ammattikorkeakoulun toiminnalle asetettavista tavoitteista ja niiden seurannasta sekä keskeisistä valtakunnallisista kehittämissuunnitelmista. Aloituspaikeista ja hankerahoituksesta sovitaan kuitenkin vuosittain. (Opetusministeriö 2007b.) Opetusministeriö vahvistaa ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmat. Ammattikorkeakouluopintoja järjestetään humanistisella ja kasvatusalalla, kulttuurialalla, yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalla, luonnontieteiden alalla, tekniikan ja liikenteen alalla, luonnonvara- ja ympäristöalalla, sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. (Opetusministeriö 2006a, 32.)

Ammattikorkeakoulutuksessa tutkintoon johtaviin opintoihin kuuluu perus ja ammattiopintoja, vapaasti valittavia opintoja, ammattitaitoa edistävää harjoittelua sekä opinnäytetyö. Laajuudeltaan ammattikorkeakoulututkinnot ovat 180, 210 tai 240 opintopistettä. (Asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.) Musiikin alan ammattikorkeakoulututkinnot musiikkipedagogi (AMK) ja muusikko (AMK) ovat laajuudeltaan 240 opintopistettä. Syksyllä 2005 käyttöön otetut opintopisteet vastaavat noin 27 tunnin työtä.

Ammattikorkeakouluissa järjestetään nuorten koulutuksen lisäksi ammatillisia erikoistumisopintoja, jotka ovat ammattikorkeakoulututkintoon pohjautuvaa täydennyskoulutusta, aikuiskoulutusta sekä ylempää ammattikorkeakoulutusta. Ylempien tutkintojen koulutusohjelmat kestävät vuodesta puoleentoista vuoteen. Pääsyvaatimuksena näihin jatkotutkinto-opintoihin on perustutkinnon tai muun soveltuvan korkeakoulututkinnon lisäksi kolmen vuoden työkokemus. (Opetusministeriö 2006a, 32–33.) Musiikkialalla kulttuurialan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtava koulutus alkaa syksyllä 2007 Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa. Koulutuksen laajuus on 60 opintopistettä ja kesto yhden lukuvuoden. (Stadia 2007.)

### **2.3.3 Ammatillisten perustutkintojen rahoitus ja yksikköhinnat**

Valtio ja kunnat rahoittavat yhdessä ammatillista koulutusta. Valtion rahoitusosuus on ammatillisen koulutuksen rahoituslain (635/1998) mukaan 45,3 prosenttia koulutuksen kustannuksista. Kunnat rahoittavat loput 54,7 prosenttia. (Opetusministeriö 2007d.) Kutakin koulutuksen järjestäjää varten määrätään laskennallinen opiskelijakohtainen yksikköhinta, jonka suuruus riippuu siitä, minkä alojen ja tutkintojen koulutusta koulutuksen järjestäjä antaa. Tämän lisäksi valtio voi myöntää Valtionavustuslain (688/2001) mukaisesti harkinnanvaraisia avustuksia koulutukseen ja sen kehittämiseen. Opiskelijoille opetus ja ruokailu ovat maksuttomia.

Ammatillisen koulutuksen koulutuksenjärjestäjän yksikköhinnan laskenta perustuu opetus ja kulttuuritoimen rahoituksesta annettuun lakiin (635/1998). Valtioneuvosto vahvistaa ammatillisen koulutuksen keskimääräisen yksikköhinnan varainhoitovuotta edeltävän vuoden syyskuussa. Vuonna 2006 keskimääräinen opiskelijakohtainen arvonalisäveroton yksikköhinta oli 8 268,27 euroa (Opetushallitus 2006a). Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusasetuksen (806/1998) mukaisesti koulutusaloittaiset yksikköhinnat voivat poiketa keskimääräisestä yksikköhinnasta ja esimerkiksi musiikkialan perustutkintoon johtavan koulutuksen yksikköhinta on säädetty 35 prosenttia korkeammaksi kuin muun kulttuurialan koulutuksen yksikköhinta.

Ammatillisen koulutuksen rahoitus ja yksikköhintojen laskenta on muuttunut monin tavoin vuoden 2006 alusta. Ammatillisen koulutuksen yksikköhinnat on aikaisemmin laskettu joka toinen vuosi, mutta nykyään ne lasketaan koulutusaloittain joka neljäs vuosi. Vuoden 2006 yksikköhinnat on laskettu uuden laki ja asetusehdotuksen mukaisesti ja ne

perustuvat vuoden 2003 toteutuneisiin ammatillisen koulutuksen kustannuksiin. (Opetushallitus 2006a.)

Rahoitusasetuksen (806/1998) mukaan yksikköhintoja porrastetaan koulutusaloittain. Yksikköhintojen laskennassa käytetään niin kutsuttuja tasauskertoimia, koska opetus ja kulttuuritoimen koulutusaloittain laske- tuilla ja harkinnanvaraisilla oppilaitoskohtaisilla yksikköhintojen korotuk- silla ei voida lisätä valtion ja kuntien kokonaisrahoitusta ammatilliseen koulutukseen. Eri koulutusaloille ja yksittäiselle oppilaitokselle myönnetyt korotukset tasataan siksi kaikilta oppilaitoksilta erillisillä tasauskertoimilla. (Opetushallitus 2005a.) Toisin sanoen, kun valtion ja kuntien kokonaisra- hoituksen summa on laskettu valtakunnallisten keskiarvojen mukaan, ei kokonaissummaa kasvateta, vaikka koulutusaloittaiset yksikköhinnat ovat erisuuruisia ja osalle oppilaitoksista maksetaan harkinnanvaraisia korotuksia. Sen sijaan toisille oppilaitoksilla myönnettyjen keskimääräistä korkeampien yksikköhintojen aiheuttamat kustannukset tasataan kaikki- en oppilaitosten kesken tasauskertoimilla, jotka alentavat toisten koulu- tusalojen ja oppilaitosten saamaa yksikköhintaa.

Ensimmäinen tasauskerroin lasketaan koulutusaloittain ja se tasaa koulutusaloittain tehtyjä porrastuksia kyseisen koulutusalan yksikkö- hintaan. Toisella tasauksella tasataan erillisten korotusten vaikutukset valtioneuvoston asetuksen mukaiseen keskimääräiseen yksikköhin- taan. Vuonna 2005 toisella tasauskertoimella, 0,943537 tasattiin majoit- tusedun, sisäoppilaitoskoulutuksen, erillisten vuokrien ja harkinnanva- raisten korotusten vaikutukset sekä opiskelijamäärien kohdentumisen vaikutukset ammatillisen koulutuksen keskimääräiseen yksikköhintaan. (Opetushallitus 2005a.) Vuonna 2006 toinen tasauskerroin oli 0,956435. (Opetushallitus 2006a.)

Koulutusalan opiskelijakohtainen yksikköhinta saadaan kertomalla alan porrastettu yksikköhinta alakohtaisella ensimmäisellä tasauskertoimella. Koulutusalan euromäärä yhteensä saadaan kertomalla tämä porrastet- tu ja tasattu yksikköhinta kyseisen koulutusalan opiskelijamäärällä. Jos koulutusta järjestetään oppilaitoksessa useammalla kuin yhdellä alalla, oppilaitoksen saama keskimääräinen yksikköhinta lasketaan koulutus- aloittain lasketuista yksikköhinnoista eri koulutusalojen opiskelijamäärillä painottaen. Eri koulutusalojen euromäärät lasketaan yhteen ja summaan lisätään ammatillisen koulutuksen keskimääräiseen yksikköhintaan tehtä- vät korotukset, kuten majoituksesta ja vammaisille tai maahanmuuttajille järjestettävästä ammatillisen koulutukseen valmentavasta koulutuksesta saatavat korotukset. Aikaisemmin yksikköhintaa korotettiin rahoituslain mukaan vuosivuokralla, mikäli koulutus tapahtui suuressa määrin vuok-

ratioloissa (Opetushallitus 2005a). Tämä korotus on nykyisin mukana niin kutsutussa takuusummassa. Lisäksi opetusministeriö voi päättää erityisen koulutustehtävän perusteella tai muusta syystä tehtävästä harkinnanvaraisesta yksikköhinnan korotuksesta. (Opetushallitus 2006a.)

Vuoteen 2005 saakka rahoitukseen lisättiin perustamishankkeiden kustannusten perusteella investointilisää, joka ei sisällynyt yksikköhintoihin. Vuonna 2005 investointilisiä oli 328,53 euroa opiskelijaa kohti. Mikäli koulutuksen järjestäjän yksikköhintaa oli korotettu erillisellä vuokralla, investointilisästä vähennettiin vuokran osuus. (Opetushallitus 2005a.) Hallitus antoi kesällä 2005 esityksen opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta. Lainuudistuksen seurauksena ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen rahoituksessa luovuttiin vuoden 2006 alusta perustamiskustannuksiin myönnettävistä erillisistä valtionosuuksista, investointilisästä ja vuosivuokran perusteella tehtävästä yksikköhinnan korotuksesta. Niiden sijasta kirjanpidon mukaiset poistot luetaan mukaan kokonaiskustannuksiin. Siirtymä kautena, kun poistot vielä ovat uutta perustamishankerahoitusta pienemmät, yksikköhintaan tehdään nykyisin korotus niin kutsutun takuusumman perusteella. Takuusummaa laskettaessa on otettu huomioon valtion rahoitus perustamishankkeisiin, investointilisiä ja niin sanotut pienet hankkeet. Takuusumma lasketaan samansuuruisena kaikkiin alakohtaisiin yksikköhintoihin. Vuonna 2006 keskimääräistä ammatillisen koulutuksen yksikköhintaa korotettiin 350,61 euron takuusummalla. Näitä säännöksiä sovellettiin ensimmäisen kerran määrättäessä keskimääräisiä yksikköhintoja vuodelle 2006. (Opetushallitus 2006a, 2006c.)

Ammatillisen koulutuksen keskimääräisessä yksikköhinnassa on vuoden 2006 alusta lähtien huomioitu ammattiosaamisen näyttöjen käyttöön ottamisesta aiheutuvat lisäkustannukset (Opetushallitus 2006c). Ammattiosaamisen näyttöihin liittyvä toiminnan muutokseen myönnetty lisäys on vuonna 2006 43,56 euroa opiskelijaa kohti. (Opetushallitus 2006a.)

Uudeksi rahoituksen määräytymisperusteeksi on lain muutoksessa otettu toiminnan tuloksellisuus. Tuloksellisuuden perusteella on vuoden 2006 alusta alkaen jaettu 2 % niiden koulutuksen järjestäjien valtionosuuksista, joille opetushallitus laskee vuosittain tulosindeksiä toiminnan tuloksellisuuden perusteella. Tuloksellisuuden perusteella myönnettävän rahoituksen osuus on tasattu kokonaisrahoituksessa toisen tasauskertoimen yhteydessä. (Opetushallitus 2006a.) Tuloksellisuuteen perustuvan rahoituksen avulla ammatillisen koulutuksen järjestäjiä kannustetaan toimiin työllistymisen ja jatko-opintoihin sijoittumisen edistämiseksi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentämiseksi. Tavoitteena on

myös tukea koulutuksen laadun kehittämistä ja vaikuttavuuden parantamista sekä kannustaa koulutuksen järjestäjiä tavoitteelliseen koulutuksen kehittämiseen (Opetushallitus 2005b, 4). Tulorahoitusjärjestelmä käynnistettiin vaiheittain ja ensimmäisen kerran tuloksellisuus on otettu osaksi ammatillisen koulutuksen yksikköhinnan määräytymisperustetta vuoden 2006 rahoituksessa (Opetushallitus 2005b, 3).

Tulosindeksin laskennassa pyritään mittaamaan koulutuksen vaikuttavuutta, prosessituloksellisuutta ja henkilöstöä. Koulutuksen vaikuttavuuden mittareina käytetään koulutuksesta valmistuneiden työhönsijoitumisastetta ja jatko-opintoihin siirtymisastetta. Prosessituloksellisuutta mitataan opiskelijoiden keskeyttämisosuudella ja opintojenläpäisymitarilla eli opintoajalla. Henkilöstöä tarkastellaan opettajien muodollisen kelpoisuuden sekä henkilöstön kehittämiseen kohdennettujen voimavarojen pohjalta. Henkilöstön ammattitaito ja motivoituneisuus ovat keskeinen tekijä tuloksellisessa oppimisessä. Näistä tuloksellisuuden eri osa-alueita kuvaavista mittareista muodostetaan indeksi, jonka perusteella arvioidaan kunkin koulutuksen järjestäjän tuloksellisuutta. (Opetushallitus 2005b, 4.) Tätä käsitellään tarkemmin koulutuksen tuloksellisuutta tarkastelevassa luvussa 3.

Yksikköhinnan perustetta korotettiin vuonna 2006 tuloksellisuuden perusteella 2/3:lle tulorahoituksen piirissä olevista koulutuksen järjestäjistä. Tulorahoituksen piiriin eivät ole kuuluneet sellaiset koulutuksen järjestäjät, joista ei ole ollut saatavilla tulosindeksin laskennan edellyttämiä tietoja, tai joissa suoritettujen tutkintojen määrä on ollut alle 45 kolmen ja puolen vuoden tarkastelujaksolla. Tällöin tulosindeksiä ei ole voitu laskea tilastollisesti luotettavalla tavalla. Tuloksellisuusrahoituksen ulkopuolelle ovat jääneet myös erityisoppilaitokset. Kokonaisrahoituksesta erotettu tulorahoituksen määrä oli vuonna 2006 noin 21 miljoonaa euroa. (Opetushallitus 2006a.)

Ammatillisen koulutuksen käyttökustannusten ennakkollinen rahoitus määräytyy opiskelijaa kohden määrätyn yksikköhinnan ja varainhoitovuotta edeltävän vuoden opiskelijamäärän tulosta. Rahoitus tarkistetaan toteutuneen opiskelijamäärän mukaiseksi kunkin kuluvan vuoden loppuun mennessä. Opiskelijamäärien keskiarvo lasketaan painottamalla eri lukukausien opiskelijamäärät lukukauden kuukausien suhteella eli kevätlukukauden opiskelijamäärää luvulla 7/12 ja syyslukukauden opiskelijamäärää luvulla 5/12. (Opetushallitus 2006a.) Uuden rahoitusperusteen ja koulutuslaskituksen mukaiset ammatillisen koulutuksen yksikköhinnat vuonna 2006 (keskihinta euroa/opiskelija) sekä ensimmäisellä tasauskertomella kerrottuna on esitetty taulukossa 1.

Opiskelijamääränä on käytetty edellisen syksyn 2005 opiskelijamäärää. (Opetushallitus 2006a.)

Taulukko 1. Ammatillisen koulutuksen koulutusalojen keskimääräiset yksikköhinnat vuonna 2006 (Opetushallitus 2006a).

Koulutusala	Koulutusalan yksikköhinta* (€/opiskelija)	Tasaus kerroin 1	Tasattu yksikköhinta
1. Humanistinen ja kasvatusala	8 058,57	0,9762	7 866,78
2. Kulttuuriala	9 305,44	0,889	8 272,54
3. Yhteiskunta- ja liiketaloustieteiden sekä hallinnon ala	5 757,02	0,9449	5 439,81
4. Luonnontieteiden ala	5 987,97	0,9582	5 737,67
5. Tekniikan ja liikenteen ala	8 573,39	0,9008	7 722,92
6. Luonnonvara- ja ympäristöala	12 459,07	0,804	10 017,09
7. Sosiaali-, terveys- ja liikuntaala	7 155,89	0,9663	6 914,74
8. Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	8 256,78	0,9182	7 581,38
<b>Yhteensä</b>	8 268,27		

\* Mukana näyttöjen aiheuttama lisäys (43,56 €) ja investointien takuusumma (350,61 €).

### 2.3.4 Ammattikorkeakoulutuksen rahoitus ja yksikköhinnat

Ammattikorkeakoulujen rahoitusjärjestelmä on samankaltainen kuin ammatillisen perusopetuksen. Opetusministeriön rahoitus ammattikorkeakouluille koostuu perusrahoituksesta, hanke- ja tuloksellisuusrahoituksesta sekä ammattikorkeakoulujen yhteisten menojen rahoituksesta. Myös kunnat osallistuvat ammattikorkeakoulujen perusrahoitukseen asukasta kohden lasketulla osuudella. (Opetusministeriö 2007b.) Perusrahoituksesta valtion osuus on opetus ja kulttuuritoimen rahoituslain (635/1998) mukaan 45,3 prosenttia ja kuntien 54,7 prosenttia.

Ammattikorkeakoulujen rahoitusta koskeva lainsäädäntö on muuttunut vuoden 2006 alusta ja ammatillinen opettajankoulutus on otettu

mukaan yksikköhintalaskentaan omalla kustannuspohjalla (Opetushallitus 2006b). Vastaavasti kuin ammatillisessa koulutuksessa, kutakin ammattikorkeakoulua varten määrätään laskennallinen yksikköhinta, jonka laskenta perustuu opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annettuun lakiin (635/1998). (Opetushallitus 2005c.) Ammattikorkeakoulujen käyttökustannusten rahoitus määräytyy opiskelijaa kohden määrätyn yksikköhinnan ja laskennallisen opiskelijamäärän tulona (Opetushallitus 2006b). Laskennallinen opiskelijamäärä taas saadaan opetusministeriön ja ammattikorkeakoulun ylläpitäjän tekemän tavoitesopimuksen perusteella. (Opetushallitus 2006c.)

Vuoden 2006 alusta lähtien ammattikorkeakoulun yksikköhintaan on vaikuttanut opiskelijamäärän lisäksi ammattikorkeakoulussa suoritettujen tutkintojen määrä. Opetus ja kulttuuritoimen rahoitusasetuksen (806/1998) mukaan perusrahoituksen kokonaissummasta 70 prosenttia jaetaan kunkin ammattikorkeakoulun opiskelijamäärän mukaan ja loput 30 prosenttia kussakin ammattikorkeakoulussa suoritettujen tutkintojen perusteella. Yksittäisen ammattikorkeakoulun tutkintojen perusteella saama rahoitus saadaan siis jakamalla tämä rahoitusosuus kaikissa ammattikorkeakouluissa suoritettujen tutkintojen määrällä ja kertomalla luku sitten asianomaisessa ammattikorkeakoulussa suoritettujen tutkintojen määrällä. Suoritettujen tutkintojen mukaan määräytyvä osuus yksikköhinnasta on laskettu vuosien 2003 ja 2004 suoritettujen ammattikorkeakoulututkintojen ja ylempien ammattikorkeakoulututkintojen määrien keskiarvona. (Opetushallitus 2006b.) Vuonna 2006 suoritettujen tutkintojen mukaan määräytyvä osuus yksikköhinnasta on laskettu vuosien 2003 ja 2004 suoritettujen ammattikorkeakoulututkintojen ja ylempien ammattikorkeakoulututkintojen määrien keskiarvona. Näiden tutkintojen määrät on painotettu koulutusalan mukaan koulutusalojen rakenneeroja kuvaavalla luvulla 3,5 tai 4. (Opetushallitus 2006b.)

Perusrahoituksen lisäksi ammattikorkeakouluille myönnetään rahoitusta tuloksellisuuden perusteella sekä hankerahoitusta keskeisiin kehittämiskohteisiin (Opetusministeriö 2007b). Tuloksellisuusrahoitusta myönnetään yleisten tuloksellisuuskriteerien sekä huippuyksikkökriteerien perusteella (Opetusministeriö 2002b, 11). Tätä käsitellään tarkemmin luvussa 3.

Kuten ammatillisessa koulutuksessa, myös ammattikorkeakoulujen yksikköhinnat lasketaan nykyisin toteutuneiden kustannusten perusteella joka neljäs vuosi. Siirtymäajan vuoksi vuoden 2006 keskimääräinen yksikköhinta perustuu vuoden 2003 kustannuksiin (Opetushallitus 2006b). Vuonna 2006 ammattikorkeakoulujen keskimääräinen arvonlisäveroton yksikköhinta oli 6 264,20 euroa opiskelijaa kohti. (Opetushallitus 2005c,

2006b.) Samoin, myös ammattikorkeakoulututkinnoittain laskettuja yksikköhintoja voidaan korottaa oppilaitoskohtaisesti opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusasetuksen (806/1998) mukaisesti ja käytössä on vastaavat tasauskertoimet kuin ammatillisen koulutuksen yksikköhinnan laskennassa. (Opetushallitus 2005c.) Vuonna 2006 harkinnanvaraiset korotukset tasattiin kaikilta koulutuksen järjestäjiltä kertoimella 0,998486 (Opetushallitus 2006b). Ammattikorkeakoululle, jossa järjestetään useampaan eri tutkintoon johtavaa koulutusta, ammattikorkeakoulun yksikköhinnaksi määrätään tutkinnoittain laskettujen yksikköhintojen eri tutkintojen opiskelijamäärillä painotettu keskiarvo. Jatkotutkintojen ja erikoistumisopintojen yksikköhinta on sama kuin ammattikorkeakoululle määrätty yksikköhinta. (Opetushallitus 2005c.)

Lain muutoksen myötä vuoden 2006 alusta myös ammattikorkeakoulujen rahoituksessa on luovuttu erillisistä perustamiskustannuksiin myönnettävistä valtionosuuksista, vuokran perusteella tehtävästä yksikköhinnan korotuksesta sekä investointilisästä. Näiden sijasta kirjanpidon mukaiset poistot luetaan mukaan yksikköhinnan laskennassa käytettäviiin valtakunnallisiin kokonaiskustannuksiin ja yksikköhintaan tehdään nykyisen perustamishankkeiden rahoitustason mukainen korotus niin kutsutun takuusumman perusteella. Vuoden 2006 keskimääräisessä yksikköhinnassa takuusumma on 262,99 euroa. (Opetushallitus 2006b.)

Taulukossa 2 on esitetty koulutusaloittaiset yksikköhinnat laskennallista opiskelijaa kohti vuonna 2006 sekä opiskelijamäärän mukaan määräytyvä 70 prosentin osuus alan yksikköhinnasta kerrottuna opiskelijaprofiilin muuttumisen aiheuttamalla tasauskertoimella 0,973487. Tämä kerroin tasaa muutosta, joka on tapahtunut opiskelijoiden jakautumisessa eri koulutusaloille verrattuna vuoteen 2003.



Taulukko 2. Ammattikorkeakoulutuksen koulutusalojen keskimääräiset yksikköhinnat vuonna 2006 ja 70 % osuus alan yksikköhinnasta vuonna 2006 (Opetushallitus 2006b).

Koulutusala	Yksikköhinta euroa/oppilas	70 % osuus alan yksikköhinnasta x 0,973487
<b>1. Humanistinen ja kasvatustieteiden ala</b>	9 255,50	6 307,08
<b>2. Kulttuuriala</b>	9 516,79	6 485,13
<b>3. Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala</b>	5 071,36	3 455,83
<b>4. Luonnontieteiden ala</b>	5 215,10	3 553,78
<b>5. Tekniikan ja liikenteen ala</b>	6 086,68	4 147,71
<b>6. Luonnonvara- ja ympäristöala</b>	7 771,95	5 296,12
<b>7. Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala</b>	6 816,12	4 644,78
<b>8. Matkailu-, ravitsemis- ja talousala</b>	5 654,68	3 853,33

Ammattikorkeakoulut voivat rahoittaa toimintaansa myös muulla tulorahoituksella, jota ne pystyvät saamaan esimerkiksi maksullisen palvelutoiminnan järjestämisestä, EU:n myöntämistä avustuksista, lahjoituksista, sponsorituloista tai yksityis- ja erikoistumisopiskelijoiden maksuista, vuokratuloista ja opiskelumateriaalin myyntituloista. Maksullista palvelutoimintaa ovat esimerkiksi valtion hankkima koulutus ja muu julkisella rahoituksella tuettu koulutus. Vuonna 2001 vakinaisten ammattikorkeakoulujen rahoituksesta 76 % oli yksikköhintarahoitusta, 12 % maksullisen palvelutoiminnan tuottoja, 4 % valtion erillisrahoitusta, 4 % ylläpitäjärahoitusta, 2 % muuta erillisrahoitusta, 1 % EU-rahoitusta ja 1 % muuta rahoitusta. (Opetusministeriö 2002b, 11–14, 18.)

Koulutuksen järjestäjä ei ole velvollinen käyttämään kaikkea saamaansa rahoitusta juuri koulutukseen, vaan se voi käyttää ne mihin tahansa kohteeseen. Tulevien vuosien rahoitus on kuitenkin riippuvainen siitä, kuinka paljon rahaa koulutukseen käytetään. Koulutuksen yksikköhinnat laskeaan toteutuneiden kustannusten perusteella. Valtionosuuteen oikeuttavia kustannuksia ovat opetus-, kiinteistö- ja hallintomenot. Ammattikorkeakoulut eivät voi saada erillistä valtion hankerahoitusta, elleivät ne käytä koko perusrahoituksen osuutta ammattikorkeakoulujen käyttömenojen rahoittamiseen. (Opetusministeriö 2002b, 7, 16.)

## 3 TULOSELLISUUS MUSIIKIN KOULUTUKSESSA

### 3.1 Koulutuksen tuloksellisuus

Opetushallituksen (1998, 7–8) selvityksen mukaan koulutuksen tuloksellisuutta ja tehokkuutta on tarkasteltava, koska poliittiset päättäjät ja kansalaiset ovat kiinnostuneita siitä, mitä koulutukseen ohjatuilla varoilla saadaan aikaan. Tarvitaan tietoa siitä, miten koulutus palvelee yhteiskunnan ja yksilön tarpeita. Tuloksellisuuden arvioinnissa ei kuitenkaan riitä pelkästään tieto oppimistuloksista, vaan tarvitaan ajankohtaista tietoa oppilaitoksista osana koulutusjärjestelmää ja ympäröivää yhteiskuntaa.

Tuloksellisuudesta puhuttaessa on tarpeen määritellä huolellisesti mitä tuloksellisuudella tarkoitetaan. Oravakangas (2005, 6) on käsitellyt koulun tuloksellisuuden problematiikkaa väitöskirjassaan ja toteaa, että eri puhujat ymmärtävät tuloksellisuuden käsitteen sisällön eri tavoin. Tuloksellisuuskeskustelussa puhutaan esimerkiksi kilpailukyvyistä, säästöistä, arvioinnista, opetuksen laadusta ja oppimistuloksista. Opetushallituksen (1998, 8) mukaan koulutuksen arvioinnilla tarkoitetaan yleensä toiminnan tuoman hyödyn tai arvon määrittämistä. Myös tarkastelunäkökulma vaikuttaa tuloksellisuuden määrittelyyn. Helakorven (1994, 40–41) mukaan tuloksellisuutta voidaan tarkastella joko järjestelmä-, oppilaitos- tai yksilötasolla.

Helakorven (1994, 1–2) mukaan tuloksellisuus on noussut tärkeäksi teemaksi julkisella sektorilla, kun on siirrytty tulosohjattuun toimintaan vuonna 1988 alkaneesta uudistustyöstä lähtien. Uudistustyön tavoitteena oli parantaa julkisen sektorin tuottavuutta, eli tehostaa toimintaa ja parantaa laatua. Opetushallinnossa siirryttiin Helakorven mukaan tulosohjaukseen vuoden 1993 alusta. Oravakaan (2005, 17–18) mukaan 1990-luvun laman aikana koulun tuloksellisuudella ymmärrettiin lähinnä kouluille asetettujen säästötavoitteiden saavuttamista. Koska koulut eivät tuota selkeästi mitattavaa ja nopeasti havaittavaa aineellista tulosta, niiden aiheuttamat kustannukset saatettiin nähdä enemmän menoeränä kuin investointina. Tuloksellisuuskeskustelu laajeni 2000-luvulle tultaessa koskemaan koulutuksen tuloksia ja esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten arvosanoja. Viimeisin tuloksellisuuskeskustelu roihautti Oravakaan mukaan yliopistomaailmassa, kun talouselämästä peräisin olevia laaturmejä lähdettiin soveltamaan tiedeyhteisöjen toimintaan ja myös yliopistoilta alettiin vaatia mitattavaa tulosta, tehokkuutta ja laatua.

Opetushallituksen (1998, 19–21) selvityksen mukaan koulutuksen tuloksellisuuden osa-alueita ovat koulutuksen tehokkuus, vaikuttavuus ja taloudellisuus. Näistä esimerkiksi tehokkuus on Oravakankaan (2005, 7) mukaan suora lainaus liike-elämästä, jonka toimintamallit halutaan siirtää julkisyhteisöihin ja kouluihin. Tämän ilmiön myötä on ilmestynyt jopa yrityksiä, jotka myyvät koulutuksen järjestäjille konsulttipalveluja koulujen tehokkuuden ja laadun parantamiseksi.

Mannisen (1992, 7) mukaan tuloksellisuus voidaan määritellä myös järjestelmän ulkoiseksi ja sisäiseksi palvelukyvyksi. Sisäisellä palvelukyvyllä Manninen tarkoittaa sitä, kuinka sujuvia ja joustavia tuotetut koulutuspalvelut ovat ja kuinka terve tuotantoorganisaatio on sisäisesti. Ulkoinen palvelukyky taas tarkoittaa Mannisen mukaan koulutuspalvelujen saatavuutta, asiakkaan kohtelua ja tyytyväisyyttä sekä tuotetun palvelun pätevyyttä.

Lonkilan (1991, 18–19) mukaan:

*Koulun tuottamaa tulosta ovat kaikki koulun toiminnot ja vaikutukset, jotka lisäävät oppilaan tietojen määrää, opastavat häntä tiedon hankinnassa, lajittelussa ja jäsentämisessä ja jotka muuttavat hänen käyttäytymistään, ajatteluaan ja asenteitaan. Tulosta ovat myös ne koulun toimenpiteet, jotka luovat ja parantavat edellytyksiä varsinaisten tulosten tavoitteluun. Koulun toiminnan tulosta ovat lisäksi ne ideologiset ja yhteiskunnalliset vaikutukset, jotka koulutus välillisesti aiheuttaa.*

Mannisen (1992, 8) mukaan tuloksellisuuden osa-alueita ovat taloudellisten tunnuslukujen ohella myös muut mitattavissa olevat vaikutukset, kuten sijoittuminen jatko-opintoihin tai työelämään, koulutuksen yleiset yhteiskunnalliset vaikutukset sekä koulutuksen piilovaikutukset, kuten opiskelijoiden oppima pitkäjänteisyys. Näistä varsinkin koulutuksen piilovaikutukset ovat vaikeasti mitattavissa ja Mannisen mukaan on vain uskottava, että koulutuksesta koituu yhteiskunnalle myös piilovaikutuksia.

Valtionhallinnossa koulutuksen tuloksellisuus on määritelty seuraavasti: ”Tuloksellista koulutus on silloin, kun kansallisella ja kansainvälisellä tasolla koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu.” (Opetushallitus 1998, 20.) Tällä hetkellä opetusministeriö (2004, 10–19) mittaa ammatillisen peruskoulutuksen tuloksellisuutta valmistuneiden työllistymisellä, sijoittumisella jatko-opintoihin, koulutuksen keskeyttämismäärillä, koulutuksen määrääjassa läpäisyllä, opettajien kelpoisuudella sekä henkilöstön kehittämisellä.

Oppilaitosten tuotosta voitaisiin Purhosen (1992, 34–35) mukaan kuvata mittareilla, jotka ilmaisevat koulutuksella aikaansaatuja muutoksia yhteiskunnassa, yrityksissä ja yksilöissä. Näillä suoritteilla uskotaan olevan välitön suhde koulutuksen vaikuttavuuteen. Siis, mitä enemmän tuotetaan suoritteita, sitä enemmän tuotetaan myös tietoa, taitoa, asenteita ja valmiuksia. Koulutuksen tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden mittaamisessa voitaisiin Purhosen mukaan käyttää jo käytössä olevien tunnuslukujen lisäksi myös esimerkiksi koulutuksen laatua, uusien opetusmenetelmien ja oppimateriaalien määrää, pyrkineiden ja koulutukseen otettujen suhdetta, sisään otettujen opiskelijoiden tasoa, opetusvälineiden ja tilojen käyttöastetta, hallinnon laajuutta suhteessa muuhun toimintaan ja koulutuksen taloudellisuutta. Koulutuksen laatu ilmenee Purhosen mukaan myös päättötutkinnoissa menestymisessä sekä opiskelijoiden tyytyväisyydessä. Käytännössä tulisi siis tehdä opiskelijoille tyytyväisyyskyselyjä. Koulutuksen tuloksellisuutta voitaisiin Purhosen mukaan mitata myös oppilaitosten suhteilla yrityksiin, mikä näkyisi harjoittelupaikkojen määrässä ja työtuloissa sekä näkyvyyttä tuovilla aktiviteetilla, kuten työnäyttelyillä tai avoimien ovien päivillä, asiantuntijavaihdolla ja julkisuudella. Raimo Mäkisen (1992, 106–107) mukaan ammatillisen koulutuksen arvioinnissa ja kehittämisessä olisi pyrittävä hyödyntämään myös läheisten sidosryhmien, kuten yritysten, arvioita koulutuksesta.

Pyrittäessä tuloksellisuuteen on Lampisen (1992, 108) mukaan avainasemassa tavoitteiden määrittely. Oppilaitosten tuloksellisuutta voi olla se, että tehdään oikeita asioita, oikealla laadulla ja oikea-aikaisesti. Tämän on myös tapahduttava taloudellisesti. Kuitenkin oppilaitosten on palveltava oppilaan etua yhteiskunnan edut huomioon ottaen. Lampisen mukaan nämä edut ovat yleensä samansuuntaiset.

## **3.2 Tuloksellisuuden osa-alueet**

### **3.2.1 Koulutuksen tehokkuus**

Tehokkuus on läheinen käsite tuloksellisuudelle. Tehokkuudella tarkastellaan sitä, kuinka merkittäviä koulutuksella saavutetut tulokset ovat olleet suhteessa koulutuksesta aiheutuneisiin kustannuksiin. Koulutuksen tehokkuudessa on tavoitteiden saavuttamisen ohella kyse resurssien tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta käytöstä (Jansson 1992, 45). Opetushallituksen mukaan (1998, 20) koulutus on tehokasta silloin, kun koulutusjärjestelmän, opetushallinnon ja opetusjärjestelmän toimivuus,

joustavuus ja ajoitus ovat mahdollisimman hyvät. Helakorven (1994, 43) mukaan optimaalisuus tarkoittaa resurssien, käytetyn ajan ja toimivuuden tasapainoa eli resurssien tarkoituksenmukaista käyttöä. Tällöin joudutaan usein pohtimaan käytettyjen panosten ja tavoitellun laadun suhdetta.

Opetustoimen tehokkuuden arvioinnilla tuotetaan tietoa koulutusjärjestelmän ja oppilaitosten toiminnasta sekä opetusjärjestelyistä. Tehokkuuden arviointitiedon olisi oltava sekä määrällistä että laadullista. Tehokkuutta arvioitaessa tulisi tarkastelukulmien ja arviointimenetelmien olla monipuoliset. Esimerkiksi opintojen keskeyttäminen voi oppilaitoksen näkökulmasta olla tehoton ratkaisu, mutta opiskelijan kannalta tehokas. Arvioinnin tavoitteesta ja näkökulmasta riippuu, mitä tehokkuuden ulottuvuutta painotetaan. (Opetushallitus 1998, 28.)

Koulutuksen tehokkuutta arvioitaessa on tärkeää kiinnittää huomiota koulutusprosessien toimivuuteen, joustavuuteen ja ajoitukseen. Toimivuudessa on kyse opetukseen käytettävien resurssien laadusta ja tehokkaasta käytöstä. Joustavuudella tarkoitetaan koulutusjärjestelmän kykyä palvella asiakkaitaan, joita ovat opiskelija, työelämä ja yhteiskunta. Toiminta on joustavaa, mikäli pystytään tarjoamaan oikeaa koulutusta oikeassa paikassa oikeille ihmisille riittävän nopeasti vastaamaan koulutustarpeiden muutoksiin. Ajoitus taas liittyy sekä koulutuspituuksiin että koulutuksen ajoitukseen opiskelijan ja työelämän tarpeiden kannalta. (Opetushallitus 1998, 28.)

Opetustoimen tehokkuutta voitaisiin arvioida esimerkiksi koulutustarjonnan ja koulutuksen ajankohtaisuuden kautta. Koulutustarjonta on tehokasta, kun se vastaa sekä työelämän että opiskelijoiden tarpeita. Aloituspaiikkojen tarjonnan eri koulutusaloilla ja asteilla olisi hyvä vastata työelämän kysyntää. Oppilaitoksessa tämä taas tarkoittaa valinnaisten ja vapaavalintaisten oppiaineiden tarjontaa. (Opetushallitus 1998, 29.)

Muita tehokkuuden osa-alueita ovat esimerkiksi opetusjärjestelyt ja opetuksen laatu, koulutuspiteudet, koulutuksen keskeyttämisaste, moninkertainen koulutus sekä aiempien opintojen hyväksilukeminen. Opetuksen laatua arvioitaessa tarkastellaan sitä, miten hyvin oppilaitoksen opetussuunnitelma toteuttaa opetussuunnitelman perusteita. Ammatillisessa koulutuksessa on syytä arvioida erikseen työharjoittelun tarkoituksenmukaisuutta. Opetuksen laatuun vaikuttaa myös opettajien ja muun henkilöstön ammattitaito. Koulutuspiteuksien tarkastelussa on tavoitteena, että opiskelijoilla olisi mahdollisuudet laatia yksilöllisiä opiskeluohjelmia, mutta samalla yhteiskunnalle merkittävää on, että

koulutuksen kesto ei kohtuuttomasti pitene. Opintojen keskeyttämiset taas merkitsevät oppilaitosten kannalta resurssien vajaakäyttöä. Yhteiskunnallisesti merkitsevää on, siirtyykö opintonsa keskeyttänyt opiskelija toiseen oppilaitokseen, työelämään vai työttömäksi, joten myös keskeyttämisen syy tulisi myös ottaa huomioon. Moninkertainen koulutus on tehotonta kaikkien osapuolten kannalta. Koulutusjärjestelmän tulisi toimia niin, että moninkertainen koulutus samalla koulutusasteella tai samojen opetussisältöjen opiskelu useaan kertaan ei olisi tarpeen. Koulutuksen tehokkuuteen liittyy myös se, että oppilaitosten tilat, kirjastopalvelut, tietoliikenneyhteydet ja laitteet ovat tehokkaassa käytössä. (Opetushallitus 1998, 28–33.)

### **3.2.2 Koulutuksen vaikuttavuus**

Raivolan, Valtosen ja Vuorensyrjän (2000, 11–12) mukaan koulutuksen vaikuttavuustarkastelussa käytettävät käsitteet ja niiden merkitys riippuu tarkastelunäkökulmasta. Yleensä koulutuksen vaikuttavuus mielletään oppimistavoitteiden ja -tulosten vastaavuudeksi. Raivolan ym. mukaan tarkastelussa on erotettava tuotokset eli oppimisvaikutukset ja toisaalta tulokset eli yhteiskunnalliset vaikutukset. Osa vaikuttavuutta on myös oppijan tarpeiden tyydyttyminen eli asiakastyytyväisyys.

Opetushallitus (1998, 21) on määritellyt, että koulutus on vaikuttavaa silloin, kun sen tuottamat valmiudet laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä. Janssonin (1992, 52) mukaan koulutuksen vaikuttavuus on suorassa suhteessa henkilöiden kykyyn soveltaa oppimaansa työhönsä. Näin ollen työssä oppiminen on erittäin tärkeää, eikä teoriasta ole hyötyä ennen kuin se toimii käytännön ongelmatilanteissa.

Vaikuttavuuden arvioinnissa tärkeimpiä kohteita ovat opetuksella aikaan saadut laadulliset ja määrälliset vaikutukset yksilöön ja yhteisöön. Koulutus vaikuttaa yksilöiden kehitykseen tai opiskelumotivaatioon ja yksilöiden välityksellä edelleen yhteiskuntaan, osaamisen tasoon, arvomaailman kehitykseen sekä taloudelliseen kasvuun. Vaikuttavuutta voidaan arvioida useilla eri tasoilla, kuten esimerkiksi yksilön, tietyn talousalueen, kulttuurimiljöön, kansakunnan tai kansainvälisen kehityksen tasolla. (Opetushallitus 1998, 34.)

Helakorven (1994, 43–44) mukaan vaikuttavuus liittyy koulutuksen laatuun ja sitä voidaan tarkastella yksilö ja yhteisötasolla sekä lyhyellä ja pitkällä aikavälillä. Yksilötason vaikutusta on kaikki, mikä liittyy

oppimiseen ja osaamisen tasoon. Tämä taas näkyy yhteiskunnallisina vaikutuksina työelämässä toimissa. Lyhyen aikavälin vaikutukset ovat välittömästi oppijassa näkyviä ja pitkän aikavälin vaikutukset saattavat heijastua seuraavalle sukupolvelle saakka.

Opetustoimessa vaikuttavuutta voidaan tarkastella analysoimalla esimerkiksi yhteiskunnan koulutustarvetta ja -tarjontaa, saavutettujen tulosten ja tutkintojen tavoitteiden vastaavuutta, koulutuksen tuottamia kommunikointivalmiuksia sekä koulutuksen tuottamaa opiskelijoiden itsensäkehittämishalukkuutta ja -valmiutta. Vaikuttavuuden arvioinnissa on välttämätöntä ottaa huomioon yksilö- ja yhteisötaso sekä määrällinen ja laadullinen vaikuttavuus. Koulutuksen määrällistä vaikuttavuutta voidaan arvioida tutkinnon suorittaneiden työllistymisellä. Laadullista vaikuttavuutta puolestaan arvioidaan selvittämällä tutkinnon suorittaneiden sijoittumista koulutustaan vastaavaan työhön, etenemistä työtehtävissä sekä valmiuksia työn kehittämiseen. Tärkeätä tietoa koulutuksen vaikuttavuudesta välittää myös se, kuinka paljon ja millaista lisäkoulutusta työnantajat pitävät tarpeellisena palkkaamilleen työntekijöille. (Opetushallitus 1998, 34–37.)

Koulutustarjonta vaikuttaa kulttuurin kehittymiseen. Kulttuurin kannalta merkityksellisiä koulutuksen vaikutuksia ovat luovuuden ja arvomaailman kehittyminen. Koulutuksen vaikutuksia ovat myös opiskelijoiden valmiudet ja halukkuus hankkia, prosessoida ja omaksua uutta tietoa sekä kommunikaatiovalmiudet. Lähtökohtana tämän vaikutuksen arvioinnissa on se, miten hyvin opiskelijat saavuttavat koulutuksensa aikana elinikäisen oppimisen mahdollistavat valmiudet. (Opetushallitus 1998, 34, 38–39.) Elinikäistä oppimista pidetään kaiken koulutuksen tulevaisuuden trendinä ja keskeisenä kehittämiskriteerinä (Opetusministeriö 1996, 2–3). Lukioissa ja ammatillisessa koulutuksessa oppimisvalmiudet voidaan arvioida selvittämällä opiskelijoiden opiskelumotivaatiota, omaaloitteisuutta, kykyä itsenäiseen opiskeluun ja ongelmanratkaisuun sekä kykyä arvioida omia oppimisstrategioitaan ja oppimistaan. Itsensäkehittämishalukkuus taas ilmenee esimerkiksi tutkinnon jälkeisenä koulutushalukkuutena sekä halukkuutena ja valmiuksina oman työnsä kehittämiseen. Kommunikaatiovalmiuksista voitaisiin arvioida esimerkiksi visuaalisen, suullisen ja kirjallisen viestinnän taitoja, vuorovaikutus ja neuvottelutaitoja, yhteistyötaitoja sekä kykyä käyttää hyväksi uutta tieto- ja viestintäteknikkaa. (Opetushallitus 1998, 38–39.)

Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan Kautto-Koivulan (1992, 57–58) mielestä pitää myös koulutuksen laadun mittarina. Ammatillisen koulutuksen laatuahan voidaan tarkastella sen mukaan, miten hyvin kun-

kin osapuolen - opiskelijan, oppilaitoksen tai sidosryhmien - tavoitteet, odotukset ja tarpeet tulevat tyydyttyiksi. Vaikuttavuus kuvaa, miten merkittäviä koulutuksen avulla saavutetut muutokset ovat olleet tavoitteisiin nähden. Näitä muutoksia ovat Kautto-Koivulan mukaan esimerkiksi koulutuksen aikaansaamat asenteet, opiskelijan osaamisen muutokset, niiden taso ja hyödynnettävyys, koulutuksen vaikutukset työyhteisön ongelmien ratkaisuun sekä vaikutukset työtuloksiin.

Raivolan ym. (2000, 13, 17, 25) mukaan koulutuksen vaikuttavuus voi olla myös haitallista. Haitallisia vaikutuksia voivat olla esimerkiksi yksilöiden ylikoulutus tai jonkin alan liikakoulutus, turha yhdenmukaistavuus, koulutusajan ansionmenetys, jos kyseessä on oppijan kannalta virheinvestointi tai koulutuksen ja elinkeinoelämän tarpeiden vastaamattomuus. Keskeistä koulutuksen tarkastelussa on Raivolan ym. mukaan se, miten se vastaa yhteiskunnan ja yksilön tarpeisiin. Määritelmällisesti ”koulutuksen vaikuttavuus on yksilön ja yhteisön oppimisen tuotoksen avulla syntyvää yksilöllistä, organisatorista tai yhteiskunnallista relevanssia.” Raivolan ym. mukaan koulutuksen laatu on sen vaikuttavuutta eli subjektiivisesti koetun koulutustarpeen tyydyttymistä.

### **3.2.3 Koulutuksen taloudellisuus**

Yhteiskunnan nykyinen taloudellinen tilanne ajaa koulutusjärjestelmän taloudellisuuden entistä tarkemman tarkastelun kohteeksi. Suhtautuminen etenkin musiikin koulutukseen on kiristynyt, koska musiikin koulutusta ei arvosteta sen näennäisen yhteiskunnallisen taloudellisen tuottamattomuuden vuoksi. Helakorven (1994, 45) mukaan koulutuksen taloudellisuutta voidaan tarkastella mikro- ja makrotasolla. Mikrotason tarkastelussa on kohteena koulut ja koulutusjärjestelmä. Makrotasolla tarkastellaan koulutuksen taloudellisia vaikutuksia koko yhteiskunnassa. Taloudellisuutta tutkittaessa tarkastellaan kustannuksia sekä niiden avulla tuotettuja tuotoksia.

Koulutus on taloudellista silloin, kun koulutusresurssit on kohdistettu tavoitteiden kannalta optimaalisesti ja resurssien määrä on tarkoituksenmukainen tuotettujen koulutuspalvelujen määrän sekä palvelutuotannon rakenteen ja organisoinnin kannalta. Taloudellisuuden käsite voidaan määritellä kustannustehokkuudeksi ja tuotantojärjestelmän tehokkuudeksi. Haluttaessa tuottaa koulutuspalvelut entistä taloudellisemmin voidaan joko hankkia tuotannon tekijät aiempaa edullisemmin tai organisoida palvelujen tuotanto siten, että resursseja tarvitaan aiempaa vähemmän. (Opetushallitus 1998, 40–42.) Taloudellisuus ja tuotta-



vuus voidaan määritellä matemaattisesti kaavoilla (Manninen 1992, 5):

$$\begin{aligned} \text{Taloudellisuus} &= \text{Kustannukset/Tuotos} \\ \text{Tuottavuus} &= \text{Tuotos/Panokset} \end{aligned}$$

Taloudellisuuden arviointiin tarvitaan tietoa koulutuksen kustannuksista sekä tuotoksen määrästä. Tuotettujen palvelujen määrän mittaaminen on yleinen ongelma julkisella sektorilla. Opetuksen tuotoksia ovat tuotetut opetuspalvelut sekä muut tukipalvelut, jotka yhdessä mahdollistavat varsinaisen tuloksen. Tuotettujen koulutuspalvelujen määrää voidaan mitata esimerkiksi tarjontanäkökulmasta opetustuntien määränä, asiakkaan näkökulmasta oppilasmääränä, asiakkaan saaman palvelumäärän kannalta esimerkiksi opetustunteina, koulutusjärjestelmän lopputuotteena tutkintojen tai koulutuksen läpäisseiden määränä tai opintoviikkojen ja-pisteiden määrällä, jolloin voidaan ottaa huomioon myös tuotettujen koulutuspalveluiden sisältö. (Opetushallitus 1998, 41.) Näistä viimeksi mainittu sopisi myös sellaisille oppilaitoksille, joissa keskeyttämisprosentti on keskimääräistä suurempi.

Koulutuksen tuloksellisuutta arvioitaessa on huomioitava, että koulutuspalveluiden määrää tai taloudellisuutta kuvaavat mittarit eivät kerro tuotettujen koulutuspalveluiden laadusta (Opetushallitus 1998, 42). Koulutusorganisaatioilla on kuitenkin strategisia eroja ja kustannustenkin muodostuminen riippuu paljon oppilaitoksen koulutustehtävästä ja koosta. Tämän vuoksi tuottavuutta ja taloudellisuutta on tarkasteltava myös laadullisesta näkökulmasta. (Manninen 1992, 10.)

Taloudellisuuden arvioinnin kannalta on keskeistä erottaa opetuspalveluiden ja oppilashuollon aiheuttamat kustannukset. Oppilashuollon kustannusten erillistä tarkastelua puoltavat esimerkiksi erot oppilaitosten toimintaympäristöissä, kuten majoituksen tarve. Oppilashuollon kustannusten merkittävää asemaa on syytä korostaa taloudellisuuden arvioinnissa. (Opetushallitus 1998, 40.) Tämä näkyy esimerkiksi kun joudutaan pohtimaan oppilaitosten lakkauttamista, jolloin valintakriteerinä voivat olla tarvittavat koulumatkatuet tai majoituskulut.

Taloudellisuuden arviointia tarvitaan koulutusresurssien kehityksen ja kohdentumisen seuraamiseen, koulutuksen kustannuskehitykseen ja kustannusrakenteeseen vaikuttavien tekijöiden arvioimiseen, resurssien käytön tehokkuuden ja tuottavuuden arvioimiseen sekä rahoitusjärjestelmän toiminnan ja vaikutusten arvioimiseen. Arviointi edellyttää riittävän yksiselitteisiä, toiminnan kannalta oleellisia ja kaikille arviointitasoille yhteisiä mittareita, joilla mitataan koulutukseen käytettyjen resurssien ja

tuotettujen koulutuspalvelujen määrää. Taloudellisuuden arviointia varten toiminta muutetaan erilaisiksi panotuotossuhteiksi. Oppilaskohtaista kustannusta pidetään yleisesti hyvänä tehokkuuden ja tuottavuuden indikaattorina kansallisella tasolla. (Opetushallitus 1998, 40–41.)

Koulutuspalvelujen tuotanto ja ohjausjärjestelmien muutos resurssiohjauksesta kohti tulosohtoa on lisännyt koulutuspalvelujen tuottajien valinnanvaraa. Oppilaitokset voivat ottaa käyttöönsä erilaisia pedagogisia ratkaisuja ja erilaisia toiminta- ja tuotantomalleja. Tämän vuoksi koulutuspalvelujen vaihtoehtoisten tuotantomallien taloudellisuuden arvioinnin merkitys ja seurantarave sekä yhteiskunnan että koulutuspalvelujen käyttäjän kannalta on korostunut. (Opetushallitus 1998, 41.)

### **3.3 Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa**

#### **3.3.1 Tuloksellisuus ammatillisessa peruskoulutuksessa**

Opetushallitus on kehittänyt koulutuksen tuloksellisuuden mittaamista. Tuloksellisuuden käyttöä rahoitusperusteena ja siihen liittyvää mittaria on kehitetty vuodesta 2000 lähtien. Vuonna 2001 selvitysmies Kauko Niinikoski (Opetusministeriö 2002a, 21) esitti opetushallitukselle, että ammatillisen koulutuksen tuloksellisuusrahoitus jakautuisi tulosrahoitukseen ja laatupalkintoon. Näistä tulosrahoitusta myönnettäisiin määriteltyjen tulosten perusteella ja laatupalkinto tiettyjen teemojen perusteella. Vuodesta 2002 alkaen ammatillista koulutusta on rahoitettu Niinikosken ehdotusta mukailien siten, että osa ammatillisen koulutuksen rahoituksesta määräytyy oppilaitosten tuloksellisuuden perusteella. Lisäksi oppilaitoksilla on mahdollisuus hakea laatupalkintoa. (Kumpulainen 2003, 69.)

Laatupalkintoa voivat hakea kaikki ammatillisen peruskoulutuksen järjestäjät joko koko toimintansa tai vain tiettyyn yksikköön, koulutusalaan tai koulutusmuotoon liittyvän toiminnan perusteella. Laatupalkinnon voi saada tunnustuksena toiminnan ja sen kehittämisen laadusta. Vuosittain Opetushallitus jakaa neljä laatupalkintoa etukäteen määriteltyjen kriteerien perusteella. Vuoden 2007 laatupalkintokilpailun erityisteema on ammattiosaamisen näyttöjen toteuttaminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Koulutuksenjärjestäjän on kilpailussa osoitettava erinomaisuutensa esimerkiksi johtajuudessa, asiakas, henkilöstö ja yhteiskunnallisissa tuloksissa sekä keskeisissä suorituskykytuloksissa. (Opetushallitus 2007a.)

Varsinaista tuloksellisuusrahoitusta jaetaan koulutuksen järjestäjille lasketun tuloksellisuusmittarin perusteella. Selvitysmies Niinikoski (Opetusministeriö 2002a, 22–25) esitti selvityksessään oppilaitosten tuloksellisuusmittarin osa-alueiksi koulutuksen vaikuttavuutta ja prosesseja sekä oppilaitoksen henkilöstöä ja taloutta. Niinikosken mukaan luotettavuuden kannalta on tärkeää, että arviointikohteille voidaan asettaa mahdollisimman selkeät ja numeerisesti todennettavat mittarit, joiden pohjana on kaikkien käytettävissä olevat tilastotiedot. Niinikosken ehdottamat mittarit kuvaavat ammatillisen koulutuksen vaikuttavuutta ja sen saavuttamisen taustalla olevien prosessien tuloksia tai panostuksia. Arviointikohteet on Niinikosken selvityksessä ryhmitelty yritysmaailman ja enenevässä määrin myös julkishallinnon käyttämän Balanced Scorecard (BSC) viitekehyksen pohjalta.

BSC:ssa eli moniulotteisessa mittaristossa tai tuloskortissa on Malmin, Peltolan ja Toivasen (2002, 9, 15–17) mukaan kysymys siitä, miten varmistetaan tehokas päätöksenteko kaikilla toiminnan alueilla ja kuinka ihmisiä kannustetaan tavoitteelliseen toimintaan. BSC on kehitetty yritysten suorituksen mittaamiseen tilanteessa, jossa tiedon ja osaamisen merkitys yritykselle on kasvamassa, jolloin on katsottu, että pelkät taloudelliset mittarit eivät riitä kuvaamaan yrityksen kykyä käyttää osaamista ja työntekijöiden motivaatiota, prosessien tehokkuutta, informaatioteknologian toimivuutta, asiakassuhteita sekä poliittista ja yhteiskunnallista hyväksyntää. Perimmiltään BSC on kehitetty yksipuolista lyhyen tähtäyksen taloudellista seurantaa vastaan.

Malmin ym. (2002, 17–20, 23–24, 46) mukaan BSC on avuksi toimintastrategian muuntamisessa jokapäiväiseksi toiminnaksi. Strategian muuntaminen mittaristoksi pakottaa määrittelemään strategian täsmällisesti. BSC-mittaristossa voidaan huomioida yrityksen tarpeiden mukaan hyvin erilaisia tekijöitä. Kohteena voi olla taloudellinen, asiakaslähtöinen, sisäisten prosessien, oppimis- ja kasvu-, ympäristö- tai yhteiskunnallisen vaikuttavuuden näkökulma. Julkisella sektorilla BSC-mittaristossa on Malmin ym. mukaan Suomessa usein käytetty jakoa resurssien ja talouden, vaikuttavuuden, prosessien ja rakenteiden sekä uudistumisen ja työkyvyn näkökulmiin. BSC:n ohella on usein käytössä jokin laatujärjestelmä, jolloin laatujärjestelmän mittarit voivat täydentää BSC:tä tai olla osana sitä. BSC voi Malmin ym. mukaan tällöin edesauttaa laatuhaavien tavoitteiden ja tulosten konkretisointia ja kohdentamista.

BSC:n hyötyinä Malmin ym. (2002, 47–49, 53–56) mukaan sen kehittäjät ja käyttäjät ovat nähneet sen, että se tarjoaa päätöksentekijöille helposti ymmärrettävän kehyksen, joka selventää yrityksen vision ja

strategian. BSC on suuntautunut tulevaisuuteen, mikä parantaa pitkän aikavälin taloudellista suunnittelua, painottaa asiakaslähtöisyyttä, keskittyy uusien sisäisten prosessien tunnistamiseen ja tuo esille erityisesti avainhenkilöstön tarpeet. Samalla se opettaa yrityksiä ymmärtämään oman liiketoimintansa luonnetta ja kiinnittämään huomiota strategisesti oleellisiin asioihin. Toisin sanoen BSC auttaa muuntamaan strategian toiminnaksi, tukee resurssien tehokasta kohdentamista, parantaa tiedonkulkua ja ymmärtämistä, mahdollistaa strategian arvioimisen ja siitä oppimisen sekä mahdollistaa budjetoinnin keventämisen.

Nykyisin käytössä olevaan tuloksellisuusmittariin on Niinikosken ehdotuksen mittarista karsittu pois oppilaitosten taloutta kuvaavat mittarit, sekä järjestämisluvan käyttöaste koulutusprosessien mittarina. Ammatillisen koulutuksen tuloksellisuuden kannalta keskeisimpinä tekijöinä on pidetty sitä, kuinka hyvin valmistuneet työllistyvät, mikä on jatko-opintoihin siirtymisen aste, saadaanko koulutus suoritettua määräajassa, keskeytyvätkö opinnot sekä kuinka pätevää opetushenkilöstö on ja kuinka paljon henkilöstön kehittämiseen panostetaan (Opetushallitus 2005b, 3).

Koulutuksen vaikuttavuutta mitataan nykymuotoisessa ammattikoulutuksen tulostittarissa työelämään sijoittumisella eli järjestäjäkohtaisella työllistymisprosentilla ja jatko-opintoihin siirtymisellä eli jatko-opiskeluprosentilla. Työelämään sijoittuminen kertoo koulutuksen järjestäjän kyvystä hankkia tietoa elinkeinoelämän tarpeista ja ohjata toimintaansa tiedon pohjalta. Jatko-opintoihin siirtymisen arviointi puolestaan vahvistaa ammatillisen koulutuksen roolia väylänä korkeakouluopintoihin. Jatkoopiskelu-mittarin laskennassa otetaan huomioon ylioppilaiden ja erityisopiskelijoiden erilainen siirtymisalttius jatko-opiskeluun. (Opetushallitus 2005b, 4, 6–7, 10.)

Koulutustoiminnan prosessituloksellisuutta mitataan opiskelijoiden keskeyttämisellä ja opintoajalla eli koulutuksen läpäisyllä määräajassa. Keskeyttäminen ja läpäisy ilmentävät niitä toimia, joilla koulutuksen järjestäjä ehkäisee syrjäytymistä ja tukee opintojen suorittamista. Keskeyttämismittari osoittaa niiden opiskelijoiden osuuden, jotka ovat lopettaneet opiskelu tutkintoa suorittamatta tai työllistymättä. Mitä pienempi keskeyttämismittarin keskeyttämisprosentti on, sitä parempaa tulosta se järjestäjälle osoittaa. Koulutuksen läpäisymittarilla tarkastellaan sitä, kuinka iso osuus koulutuksen aloittaneista suorittaa opintonsa määräajassa. Läpäisymittari kertoo tietyn aloittamisvuoden ja sen jälkeisen kolmen seuraavan kalenterivuoden aikana valmistuneiden opiskelijoiden osuuden aloittaneista. Tavoitteena on mahdollisimman korkea tutkintojen läpäisyaste. (Opetushallitus 2005b, 4, 12–14.)

Henkilöstö kohdassa arvioidaan tuloksellisuutta opettajakunnan muodollisen kelpoisuuden ja henkilöstön kehittämiseen kohdennettujen voimavarojen näkökulmasta. Ammattitaitoinen ja motivoitunut opettajakunta on tuloksellisen oppimisen keskeinen tekijä. Nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä on tärkeää, että koulutuksen järjestäjä huolehtii keskeisen tuloksentehtävänsä, henkilöstön, ammattitaidon ajan tasalla pitämisestä. Tuloksellisuusindeksissä opettajien kelpoisuusmittari kuvaa opetushenkilöstön muodollista kelpoisuutta työhönsä. Tavoitteena on, että muodollisesti pätevien päätoimisten opettajien osuus on mahdollisimman korkea. Henkilöstön kehittämismittari taas kuvaa koulutuksen järjestäjän taloudellista panostamista henkilöstönsä ammattitaidon ylläpitämiseen ja sitä mitataan henkilöstön kehittämiseen käytettyjen panostusten osuudella henkilöstömenoista. Opettajien työelämäosaaminen ja työkyvyn ylläpitäminen ovat tärkeitä ja tavoitteena on, että koulutuksen järjestäjän taloudellinen panostus henkilöstön kehittämiseen on mahdollisimman korkea. (Opetushallitus 2005b, 4–5, 15–16.)

Näiden osaalueiden mittareista muodostetaan tulosmittari-indeksi, johon koulutuksen järjestäjän ammatillisen koulutuksen yksikköhintaan sisältyvä tulosrahoitusporrastus perustuu. Kukin mittari osoittaa tuloksellisuutta tietyistä näkökulmista. Mittareille annetaan indeksissä painoarvot, jotka kertovat, millainen merkitys tuloksellisuuden osaalueille on annettu. (Opetushallitus 2005b, 5.)

Vuoden 2006 rahoituksessa tuloksellisuus on otettu huomioon niille koulutuksen järjestäjille, jotka olivat vuoden 2004 tulosindeksin laskennan piirissä. Vuoden 2004 tulosindeksi laskettiin niille koulutuksen järjestäjille, jotka saivat valtionosuutta toisen asteen ammatilliseen peruskoulutukseen vuonna 2004 ja olivat ajalla 2000–31.7.2003 järjestäneet opetussuunnitelmaperusteista perustutkintoon johtanutta koulutusta. Tulosindeksiä laskettaessa ei huomioida näyttötutkintona suoritettavaa koulutusta, työvoimapolitiittista aikuiskoulutusta, ammatillisia erityis- ja erikoisoppilaitoksia, palo-, poliisi- ja sotilasalan oppilaitoksia, vankeinhoidonkoulutuskeskusta eikä Ahvenanmaan oppilaitoksia. Tulosindeksin laskennasta jäävät pois myös ne koulutuksen järjestäjät, joilla seurantajakson aikana 2000 - 31.7.2003 suoritettujen tutkintojen määrä jää alle 45, koska pienten koulutuksen järjestäjien tuloksellisuutta ei voida satunnaisvaihtelun vaikutuksen vuoksi luotettavasti mitata. Lisäksi tietosuoja asettaa rajan havaintojen vähimmäismäärälle. (Opetushallitus 2005b, 5–6 .)

Tulosrahoituksena jaetaan kaksi prosenttia tulosindeksin laskennan piiriin kuuluvien oppilaitosten rahoituksesta. Tulosrahoitusta saa oppi-

laitoksista kaksi kolmasosaa. Tämä rahoitus on vähennetty ilman tuloksellisuusrahoitusta jäävien oppilaitosten rahoituksesta. (Opetushallitus 2005b, 6.)

### **3.3.2 Tuloksellisuus ammattikorkeakoulutuksessa**

Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuuden tarkastelu perustuu erilaisiin lähtökohtiin, kuin ammatillisen koulutuksen. Ammattikorkeakouluille ei lasketa vuosittain tuloksellisuusindeksiä, vaan myönnetään tuloksellisuusrahoitusta huippuyksikköarvioinnin sekä yleisten kriteerien perusteella (Opetusministeriö 1999, 1).

Opetusministeriön asettaman ammattikorkeakoulujen tietohallinto ja tuloksellisuusrahoitus työryhmän (Opetusministeriö 2005, 27) mukaan ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusrahoituksen tarkoituksena on edistää ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatua ja tasoa sekä parantaa ammattikorkeakoulujen tuloksellisuutta. Tuloksellisuusrahoituksella pyritään kannustamaan ammattikorkeakouluja pitkäjänteiseen kehittämistyöhön, joka johtaa laadun, vaikuttavuuden ja tehokkuuden paranemiseen. Mittaamisen menetelmien tarkoituksena on tarjota ammattikorkeakoululle välineitä tähän. Mittaamisen kohteiksi on pyritty valitsemaan sellaisia tekijöitä, joihin ammattikorkeakoulu voi omalla toiminnallaan vaikuttaa. Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusrahoituksen kehittämisen suuntaavat -työryhmän (Opetusministeriö 1999, 1) mukaan on tärkeää, että tuloksellisuuden palkitseminen on ammattikorkeakoulujen kannalta mahdollisimman läpinäkyvää. Tuloksellisuuden mittaamisessa pyritäänkin mahdollisimman selkeisiin ja numeerisesti mitattaviin kriteereihin.

Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusrahoituksen kehittämisen suuntaavat työryhmä (Opetusministeriö 1999) tarkasteli ammattikorkeakoulujen tuloksellisuuden mittaamista vuonna 1999. Seuraavan kerran tuloksellisuusrahoituksen mittaamisen menetelmiä uudistettiin vuonna 2003 (Opetusministeriö 2003a). Viimeisin uudistustyö on tehty vuonna 2005. Tuolloin keskusteluun on noussut yrittäjyyden korostaminen, julkisen sektorin tuottavuus ja korkeakoulujen kansainvälisen toiminnan vahvistaminen. Näiden lisäksi ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnan vakiintumisen myötä julkaisutuotannon seuraaminen ja mittaaminen on alettu nähdä tarpeelliseksi. (Opetusministeriö 2005, 28.)

Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuuden mittaamisen yleisiä kriteerejä olivat vuoteen 2002 saakka tehokkuus ja taloudellisuus, vaikuttavuus, kansainvälisyys, sukupuolten tasa-arvon edistäminen sekä ammatti-

korkeakoulun toiminta ja uusiutumiskyky (Opetusministeriö 2002b, 11). Vuonna 2005 yleisten kriteerien perusteella myönnettyssä tuloksellisuusrahoituksessa jakoperusteena käytettiin opetuksen ja opetusmenetelmien kehittämistä, koulutuksen vetovoimaa ja opintojen kulkua, työelämäyhteyksiä sekä tutkimus- ja kehitystyötä ja aluevaikuttavuutta. Lisäksi opetusministeriö teki arvion ammattikorkeakoulujen toiminta ja uusiutumiskyvystä. Tuloksellisuusrahan määrään vaikutti ammattikorkeakoulujen normiaikaisten opiskelijoiden lukumäärä. (Opetusministeriö 2006b.)

Yleisten kriteerien perusteella tuloksellisuusrahaa saivat vuonna 2005 opetuksen ja opetusmenetelmien kehittämisestä Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu sekä Jyväskylän ammattikorkeakoulu, koulutuksen vetovoimasta ja opintojen kulusta Diakoniaammattikorkeakoulu, Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulu ja Tampereen ammattikorkeakoulu, työelämäyhteyksistä sekä tutkimus- ja kehitystyöstä Haaga-Instituutin ammattikorkeakoulu, Hämeen ammattikorkeakoulu sekä Mikkelin ammattikorkeakoulu ja aluevaikuttavuudesta Pirkanmaan ammattikorkeakoulu. Toiminta ja uusiutumiskykyisiksi opetusministeriö arvioi Mikkelin ammattikorkeakoulun, Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun ja Satakunnan ammattikorkeakoulun. (Opetusministeriö 2006b.)

Ammattikorkeakouluille jaetaan tuloksellisuusrahoitusta myös huippuyksikköarvioinnin perusteella. Arvioinnin ja ehdotukset huippuyksiköistä tekee korkeakoulujen arviointineuvosto. Korkeakoulujen arviointineuvoston laatuyskiköiden arvioinnin lähtökohtia ovat olleet esimerkiksi pedagogisten innovaatioiden etsiminen ja oppilaitoksen tuloksellinen, kehittyvä ja laadukas toiminta. (Huttula 2002, 6.)

Vuonna 2000 Korkeakoulujen arviointineuvosto myönsi huippuyksikkörahoitusta koulutuksen huippuyksiköille ja vuonna 2001 aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköille (Opetusministeriö 2002b, 11). Vuosina 2002–2003 ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuyskiköiden arvioinnin kohteita olivat ammattikorkeakoulun kokonaistehtävän ja pedagogisen strategian toteuttaminen, koulutuksen suunnittelu ja kehittäminen sekä koulutuksen toteutus ja arviointi suhteessa tavoitteisiin. Arvioinnin kohteissa huomioitiin esimerkiksi tavoiteltu ammatillinen osaaminen, vuorovaikutus työelämän kanssa, opiskelijan osallistuminen opetuksen suunnitteluun ja rooli oppijana, opetusmenetelmät sekä oppimisympäristö. Arvioinnin kriteeristön lähtökohtana Korkeakoulujen arviointineuvosto piti näyttöä korkeasta pedagogisesta laadusta, innovatiivisuudesta sekä oppijalle kehittyvistä ydinvalmiuksista ja niiden kehittämisen tukemisesta opiskeluprosessissa. (Huttula 2002, 7–8, 20).



Vuonna 2005 huippuyksikköarvioinnin teema oli ammattikorkeakoulujen aluekehitysvaikutukset. Aluekehityksen laatuysiköitä vuonna 2005 olivat Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, Laurea-ammattikorkeakoulu sekä Rovaniemen ammattikorkeakoulu (Opetusministeriö 2006b).

### 3.4 Tuloksellisuuden mittaamisen ongelmia

Koulutuksen tuloksellisuuden tarkasteluun liittyy paljon ongelmia. Oravakankaan (2005, 25, 83) mukaan koulun tuloksellisuudesta on syntynyt filosofinen ongelma käytännön kouluelämän kohdatessa koulutuspolitiikan asettamat muutosvaatimukset ja ympäröivän yhteiskunnan tuloksellisuusvaatimukset, kuten jatkuva säästäminen, opettajien lomautukset, suuret ryhmäkoot, ylioppilaskirjoitusten tulokset tai koulun toiminnan arviointi. Koulutukselta on vaadittu muuttumista paremmin yhteiskunnan tuotantoelämän ja yksilöllisten lahjakkuuserojen tarpeita vastaavaksi, tehokkaammaksi ja modernimmaksi Samanaikaisesti koulutukselta on edellytetty säästöjä ja parempia oppimistuloksia, mutta myös syrjäytymistä ja väkivaltaa ehkäiseviä väliintuloja. Oravakangas on lähestynyt ongelmaa opettajan näkökulmasta. Hänen lähtökohtansa on se, mitä on koulun tuloksellisuus ja miten sen vaatimuksiin pitäisi vastata, jotta opettaja jakaisi aikansa ja voimansa oikein.

Oravakankaan (2005, 73–74, 119–120) mukaan tuloksellisuuden arvioimiseen tarvitaan opetukselle asetettujen tavoitteiden, saavutettujen tulosten ja niiden mittaamisen analyysia. Koulun tuloksellisuuden mittaaminen on kuitenkin monimutkainen kysymys, koska sen perusteet lähtevät oppimisprosessin syvällisemmästä tuntemisesta ja opetusta hallitsevasta tiedonkäsityksestä. Oravakangas maalailee varsin synkkiä kuvia jatkuvan tuloksellisuuden mittaamisen riskeistä. Hänen mukaansa:

*Markkinamuotoisuus, liikkeenjohdonomainen toimintatapa ja suoritusperusteisuus vaikuttavat ihmisten välisiin rooleihin. Jatkuva tulosten arvioimisen tila alkaa muodostaa vaatimuksia, odotuksia ja menetelmiä, jotka saavat ihmiset kokemaan itsensä tilivelvollisiksi ja tarkkailluiksi. Tämä perustekijä johtaa epävarmuuteen, jossa joudutaan jatkuvasti kysymään tekeekö tarpeeksi, tekeekö oikeita asioita ja kuinka selviää jatkossa. Ihmisten väliset suhteet muuttuvat yhteisöllisestä toiminnasta huoleksi omasta pärjäämisestä. Puhutaan stressin ja työuupumuksen lisääntymisestä, koulutyö koetaan kiireen leimaamaksi, koulut kilpailevat keskenään, palaverit ja suunnittelutyöhön käytettävä aika on lisääntynyt, tuloksien arviointia on systemaattisesti lisätty, opettajat kokevat, että kouluhallinto on vieraantunut koulun arjesta.*



Oravakankaan mukaan se, että päätöksentekijät ovat huolissaan koulutuksen taloudesta ja tuloksista ja opettajat työn arkisesta hallinnasta ja oppilaiden levottomuudesta aiheuttaa paineita ja ristiriitoja opettajille.

Suomi on Oravakankaan (2005, 129–131) mukaan julistautunut edistysuskoiseksi tieto ja informaatioyhteiskunnaksi. Arvostamme tietoa ja kaikkea siihen liittyvää osaamista. Koulutusjärjestelmän ja elinkeinoelämän erityisen huomion kohteena on Oravakankaan mukaan ollut matemaattisluonnontieteellisestä ja tietoteknisestä osaamisesta huolehtiminen. Näillä aloilla lahjakkaille opiskelu- tai työpaikan saanti ei ole vaikeaa. Tehokkuuden ja tuloksellisuuden mittaamisessa täytyisi Oravakankaan mukaan pohtia sitä, tarvitaanko postmodernissa tehokkuusyhteiskunnassa myös sivistävää kasvatusajattelua ja merkitseekö pyrkimys taloudelliseen tehokkuuteen sivistyksen ihanteen ohittamista. Länsimaisen sivistyksen perinteeseenhan kuuluu pyrkimys hyvyyteen, kauneuteen ja totuuteen yhteiskunnan ja kasvatuksen korkeimpina päämäärinä.

Koulutuksen tuloksellisuuden mittaamisen käytännön ongelma on kaikkia koulutusaloja tasapuolisesti kohtelevien tuloksellisuusmittareiden löytäminen. Tuloksellisuusmittaristot sekä ammatillisen perusasteen koulutuksessa että ammattikorkeakoulutuksessa ovat kehitysyrityksistä huolimatta mielestäni edelleen varsin jäykkiä ja matemaattisluonnontieteellistä perinnettä suosivia. On myös epäselvää, kuinka hyvin koulutuksen tuloksellisuutta voi mitata yritystoiminnan mittaamiseen kehitetyllä järjestelmällä.

Tämänhetkiset tuloksellisuusmittarit ovat myös riippuvaisia yhteiskunnan arvoalinnoista. Esimerkiksi kansainvälisyyden ja sukupuolten tasa-arvon mittaaminen tuloksellisuusarvioinnissa on toki arvostettavaa, mutta ne eivät kerro koulutuksen tuloksellisuudesta tai tehokkuudesta. Tällaisilla mittareilla voidaan ohjata koulutusta mittaajan miellyttämään suuntaan. Tämä suunta on kuitenkin vain se, jonka sattuu kullakin hetkellä miellyttämään tuloksellisuusrahoituksen maksajaa eli yhteiskuntaa. Toisin sanoen tuloksellisuuden mittaamisella ja sen painotuksilla voidaan toteuttaa yhteiskuntapolitiikkaa ja ohjata koulutettavien käyttäytymistä. On kuitenkin erikseen pohdittava, tulisiko tällaisen ohjauksen olla tuloksellisuusarvioinnin tehtävä.

Taloudellisten realiteettien vallitessa on ehkä vain uskottava, että tuloksellisuuden mittaamiseen kehitetyillä malleilla saadaan relevanttia tietoa koulutuksesta. Aineiston kerääminen ja tuloksellisuuden mittaaminen ei saa maksaa enempää, kuin mikä on arvioinnista ja mittaamisesta saatava hyöty. Nämä mallit voivat kertoa koulutuksen tuloksellisuuden totuudesta niin hyvin, kuin asiallisilla tutkimuskustannuksilla on mahdollista.

### 3.5 Tuloksellisuus musiikin koulutuksessa ja kulttuurialalla

Karhusen ja Rensujeffin (2006, 22) mukaan taidealan koulutuksen tehtävänä voidaan pitää samoja tavoitteita kuin muunkin ammatillisen koulutuksen. Tavoitteena on tuottaa osaavia ammattilaisia eri alojen tehtäviin. Taidealojen koulutuksen tavoitteena on heidän mukaansa lisäksi kulttuurin ja perinteisten taitojen säilyttäminen, ja uusien taitojen ja tietojen luominen. Matemaattis-luonnontieteellisen ja yhteiskunnallisen koulutuksen arvostus näyttäisi kuitenkin aiheuttavan sen, että kulttuurin koulutuksen järjestäminen on perusteltava erikseen ja kulttuurialan hyödyt yhteiskunnalle on tuotava näkyviksi. Vaikuttaa siltä, että taiteen ja kulttuurin tuotokset on esitettävä yhteiskunnan ymmärtämässä muodossa, taloudellisin käsittein. Pelkkä kulttuurin olemassaoloarvo ei riitä, vaan on näytettävä, mitä konkreettista tulosta kulttuurin ja sen koulutuksen rahoituksella on saavutettavissa. On tarkasteltava hyödyn ja tuloksellisuuden käsitteitä kulttuurin ja taiteen yhteydessä.

Nykyään musiikin koulutuksen tuloksellisuuden tarkastelussa käytetään samoja kriteerejä kuin muullekin koulutukselle. Ammatillisen koulutuksen tuloksellisuusmittaristo on sovellettavissa suoraan musiikin koulutukseen. Ongelmana tässä mittaamisessa on ollut koulutuksenjärjestäjien pieni koko. Musiikin koulutukselle tuloksellisuusindeksi on tämän vuoksi ollut koulutuksen järjestäjistä laskettavissa vain Pop & Jazz Konservatorion säätiölle ja Oulun kaupunginhallitukselle. Muut koulutuksenjärjestäjät ovat joko niin pieniä, että valmistuneita tutkintoja on kolmessa ja puolessa vuodessa tullut alle 45 tai niin monialaisia, ettei pelkkä musiikin koulutuksen tuloksellisuus ole erotettavissa koulutuksenjärjestäjän tuloksellisuusindeksistä. (Opetushallitus 2007b, Tuloksellisuus.)

Herää kuitenkin kysymys, voidaanko musiikin koulutuksen tuloksellisuutta mitata vain tulosmittaristossa käytetyin perustein. Mittaristossa käytetyt kriteerithän olivat työelämään sijoittuminen, jatko-opintoihin siirtyminen, opintojen keskeytyminen ja määrääjässä läpäisy sekä opettajakunnan muodollinen kelpoisuus ja henkilöstön kehittäminen. Näistä työelämään ja jatko-opintoihin sijoittuminen ovat melko kelvollisia mittareita musiikin koulutuksen yhteydessä. Sen sijaan keskeyttämisaste on ongelmallinen, koska musiikin oppiminen ei etene pelkästään paperilla. Monet musiikin ammatillista perustutkintoa suorittavat ovat ylioppilaita, joten he voivat soittotaitojen kehittyessä vaihtaa korkeammalle opintoasteelle kesken ammatillisen koulutuksen. Tällöin he näkyvät tilas-

toissa keskeyttäen, vaikka heidät pitäisi tilastoida jatko-opintoihin siirtyneiksi. Myös päätoimisen henkilöstön kelpoisuusmittari voi antaa musiikin koulutukselle huonoja tuloksellisuuslukemia, koska virkoja luukuun ottamatta, päätoimisiksi opettajiksi ovat perinteisesti kelvanneet hyvät muusikot muodollisesta koulutuksesta riippumatta.

Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusmittaristossa musiikin koulutuksessa olisi myös huomioitava omat erikoisuutensa. Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusrahoituksessa painotetut asiat, kuten tehokkuus ja taloudellisuus, ovat musiikin koulutuksessa monesti heikoilla sen yksilölliseen opetukseen painottuvan luonteen vuoksi. Opetuksen ja opetusmenetelmien kehittymisestä musiikin koulutuksen on samasta syystä vaikea saada pisteitä tuloksellisuustarkastelussa, koska esimerkiksi uutta verkko- tai monimuoto-opetusta voi hyödyntää musiikin koulutuksessa varsin vähän. Vain jotkin musiikinteorian ja historian kurssit ovat siirrettävissä opiskelijoiden omatoimisesti opiskeltaviksi. Kaikki soittamiseen liittyvä on käytännössä toteutettava kontaktiopetuksena ja yleensä yksilöopetuksena tai varsin pienissä ryhmissä. Musiikin ammattikorkeakoulutuksessa luulisi kuitenkin olevan hyvät mahdollisuudet saada tuloksellisuusarvioinnissa pisteitä työelämäyhteyksien kehittämistä ja aluevaikuttavuudesta. Musiikin opiskelijat toimivat jo opiskeluaikanaan luonnollisena osana paikallista kulttuurin kenttää ja vaikuttavat ympäristöönsä esiintymisten kautta. Myös kansainvälisyys arviointikriteerinä voi antaa musiikin koulutukselle hyviä tuloksellisuuspisteitä, koska musiikin kieli on universaalialia ja tälläkin hetkellä suomalaisissa oppilaitoksissa toimii paljon eri kulttuureista kotoisin olevia muusikoita ja opettajia. Sen sijaan tutkimus- ja kehitystyö on useille muusikoille ja musiikin toimijoille vierasta. Tämän tuloksellisuuskriteerin käyttö heijastaa mielestäni matemaattis-luonnontieteellisen koulutuksen suurta valtaa ja arvostusta yhteiskunnassa ja syrjäyttää kulttuurin humanistisemman ja hetkessä tapahtuvan tavan kehittää yhteiskuntaa.

Tulosmittaristolla mitattujen asioiden, suoritettujen tutkintojen ja ammattitaitoisten kulttuurialan osaajien lisäksi kulttuurialan koulutus tuottaa ulkoisvaikutuksia ympäristöönsä. Esimerkiksi musiikin koulutus tuottaa kulttuuritarjontaa oppilaskonsertteina. Koulutuksen tuotoksina voidaan myös pitää koulutuksen aikana opittuja sosiaalisia taitoja ja luovaa lähestymistapaa asioihin. Valitettavasti näitä asioita ei koulutuksen tuloksellisuutta tarkasteltaessa useinkaan oteta huomioon. Mielestäni esimerkiksi musiikin koulutuksen tuloksellisuutta ja aluevaikuttavuutta voitaisiin mitata vaikkapa tuotetuilla konserteilla ja levyillä tai oppilaskonserttien kuulijamäärillä.

Kulttuurialan koulutuksen ohella koko kulttuuriala joutuu puolustelemaan olemassaoloaan. Yhteiskunnan kovenevat, taloutta painottavat arvot pakottavat kulttuurialaa perustelemaan oikeutustaan julkiseen rahoitukseen. Kari Ilmonen (2001) on artikkelissaan todennut, että humanistisen taidekäsityksen mukaan taiteella ei välttämättä tarvitse olla mitään nimenomaisia hyötyfunktioita, sillä taide on arvokasta jo itsessään. Taloudellisten vaikeuksien vuoksi taide ja kulttuurilaitosten, kulttuuritapahtumien ja taiteilijoiden asemasta ja toiminnasta on kuitenkin keskusteltu yhä yleisemmin konkreettisen hyödyn näkökulmasta. Tämä on Ilmosen mukaan seurausta markkinatalousideologian voittokulusta, kulttuurin ja talouden EU-integraatiosta, 1990-luvun ensimmäisen puoliskon taloudellisesta lamasta ja julkisen vallan rahoituskriisistä. On tapahtunut tulostavuu ja yrittäjyysajattelun läpimurto ajattelumallina kaikilla yhteiskunnan tasoilla.

Opetusministeriön julkaisussa ”Kulttuurin aika” (Opetusministeriö 2003b, 6) tuolloinen opetusministeri Kaarina Dromberg toteaa, että kulttuurin asema on erityisesti rahoitussyistä epävakaa pohjalla. Tämä näkyy myös nykyisin kiristyneessä taloudellisessa tilanteessa, kun kunnat joutuvat asettamaan säästötavoitteita ja yhtenä säästökohteena on kulttuuri ja sen koulutus. Tällaisissa tilanteissa ja parempinakin aikoina kulttuurin tuottaminen ja koulutus joutuvat Drombergin mukaan jatkuvasti perustelemaan olemassaolonsa ja rahoituksensa oikeutusta. Myös Päivi Setälän (2003, 13) mukaan yhteiskunnan arvomaailman painottaessa kilpailukykyä ja taloudellista tuottavuutta, myös kulttuurin koulutusta joudutaan perustelemaan taloudellisilla arvoilla ja kannattavuudella.

Kulttuurin rahoitusta ja kulttuuri-investointien kannattavuutta voidaan kuitenkin perustella monista lähtökohdista. Lähes 15 vuotta sitten käytiin Suomessa nykyistä vastaavaa keskustelua kulttuurin ja sen koulutuksen yhteiskunnallisista hyödyistä. Tuolloin keskustelun eräänä tuloksena julkaistiin komiteamietintö ”Kulttuuripolitiikan linjat” (Kupoli 1992), jossa opetusministeriön asettama toimikunta pohti kulttuuripolitiikan mahdollisuuksia ja tulevaisuutta. Tuolloin laman puristuksessa Kupolimietinnössä (Kupoli 1992, 13, 15) jouduttiin toteamaan, että kulttuuripolitiikan uudistuksessa on huomioitava talouden realiteetit. Mietinnön mukaan kulttuurin ja taiteen instituutioiden kautta kansakunta rakentaa kulttuurista identiteettiään ja yhteiskunnan vastuulla on kulttuuri-instituutioiden aseman turvaaminen. Perinteisillä kulttuuri- ja taideinstituutioilla on kuitenkin opittavaa kaupalliselta sektorilta sekä markkinoinnista. Kulttuurin rahoitus on jo pitkään nähty epävarmana ja sitä on haluttu jakaa yksityisen ja julkisen sektorin kesken.

Taide ja kulttuurisektorin kansantaloudellista merkitystä on ”Kulttuuripoliittikan linjat” eli Kupoli-mietinnön (Kupoli 1992, 156, 218–220) mukaan tutkittu esimerkiksi Iso-Britanniassa ja entisessä Saksan liittotasavallassa. Tutkimusten mukaan kulttuuri sekoittuu yhteiskuntaan ja talouteen monin tavoin synnyttäen merkittäviä hyötyvaikutuksia. Kulttuuriala on esimerkiksi merkittävä työllistäjä. Kupoli-mietinnön mukaan kulttuurin tuotanto on varsin työvoimavaltaista ja yhden kulttuurialan tuotanto työllistää myös muiden kulttuurialojen osaajia. Samalla kulttuurin tuotanto työllistää myös muiden alojen ammattilaisia, kuten tuottajia ja jakelijoita. Kulttuurisektorin tuotot on tutkimuksissa nähty kokonaisuudessaan suuremmiksi kuin sen yhteiskunnalle aiheuttamat kulut. Merkittävänä imagotekijänä kulttuuripanostukset vetävät puoleensa investointeja ja koulutettua väestöä, ja vaikuttavat matkailuun. Ison osan kulttuurin tuesta on mietinnön mukaan havaittu palautuvan takaisin yhteiskunnan ja veronmaksajien hyödyksi. Esimerkiksi vuonna 2001 Suomen valtio ja kunnat rahoittivat Heiskasen (2005a, 18–20) mukaan taiteita ja kulttuuria yhteensä 745 miljoonalla eurolla. Tästä valtion osuus oli 419,3 euroa ja kuntien 325,7 euroa. Valtio sai sijoituksista tuloina takaisin noin 18 miljoonaa euroa ja kunnat noin 56 miljoonaa euroa. Rahoituslähteenä olivat verotulojen ohella veikkausvoittovarat. Näissä laskelmissa on mukana esimerkiksi kirjastot, esittävät taiteet, kirjat ja lehdistö, audiovisuaalinen tuotanto sekä kulttuurialojen koulutus. Näistä useimmat ovat palveluja, joiden ei oletetakaan tuottavan verotuloja, mutta jotka kuuluvat tärkeänä osana yhteiskunnan toimintaan.

Tänä päivänä tärkeä osa kulttuurin taloudellisista hyödyistä näkyy niin kutsutun kulttuuriteollisuuden kautta. Kulttuuriteollisuus -sanasta tulee Ilkka Heiskasen (2002, 141–144, 158) mukaan helposti mieleen kaupallinen massakulttuuri erotuksena korkeakulttuurista tai luovasta taiteesta. Kulttuuriteollisuus on Heiskasen mielestä osa niin kutsuttua tekijänoikeusteollisuutta, johon kuuluu kulttuuriteollisuuden lisäksi joukkoviestintä. Heiskanen laskee kulttuuriteollisuuteen kuuluviksi kirjankustannuksen ja -kaupan, elokuva- ja videoalan, musiikkiteollisuuden, luovan ja esittävän taiteen eli kuvataiteen ja teatterin, arkkitehtuurin, muotoilun ja valokuvauksen sekä yleiset kirjastot. Musiikkiteollisuuden osia taas ovat Heiskasen mukaan äänitetuotanto ja -kauppa, konserttitoiminta sekä musiikin elektroninen välittäminen television, radion ja internetin välityksellä.

Heiskasen (2002, 144, 158–160) laskelmien mukaan esimerkiksi vuonna 1997 taiteellisen työn ja kulttuuriteollisuuden liikevaihto oli noin 13,3 miljardia markkaa (2,24 mrd. €), josta musiikkiteollisuuden osuus oli noin 3,0 miljardia markkaa (0,5 mrd. €). Samana vuonna äänitekaupan myynnin arvo oli noin 726 miljoonaa markkaa (122,1 milj. €) ja konsert-

ti- ja ohjelmatoimistojen ja ohjelmatilaisuuksien järjestäjien tulot noin 700 miljoonaa markkaa (117,7 milj. €). Konsertti ja ohjelmatoimistojen ja ohjelmatilaisuuksien järjestäjien tuloista noin 100 miljoonaa markkaa (16,8 milj. €) maksettiin ulkomaisille esiintyjille, 300 miljoonaa markkaa (50,5 milj. €) kotimaisille solisteille, muusikoille ja kapellimestareille ja noin 200 miljoonaa markkaa (33,6 milj. €) jäi ohjelman järjestäjille ja ohjelmatoimistoille.

Panostusta kulttuuriin voidaan perustella taloudellisten argumenttien lisäksi humanistisista lähtökohdista. Ihmisen elämänkaari määräytyy taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman kertymän pohjalta. Henkistä pääomaa kertyy esimerkiksi kasvatuksesta ja koulutuksesta ja ympäröivästä yhteisöstä. Jokainen ihminen pyrkii kasvattamaan tärkeänä pitämäänsä pääomaa. (Kupoli 1992, 115.) Kulttuuriin panostaminen kannattaa, koska se tuottaa ihmisille kulttuurista pääomaa.

Kupoli-mietinnön (1992, 115–116) mukaan kulttuurinen pääoma on kuitenkin muutakin kuin korkeakulttuurin arvojen hallintaa. Sen avulla voidaan hahmottaa muuttuvaa maailmaa ja ympäristöä, eli sen arvo kasvaa maailman avautuessa ja monimutkaisten elämäntilanteiden lisääntyessä. Se lisää ihmisten kykyä itseohjautuvuuteen ja käyttää ja kehittää omaa kapasiteettiaan ja toteuttaa itseään. Kulttuurisen pääoman puute taas voi olla yksi syrjäytymistekijä yhteiskunnassa. Kulttuurin ja taiteen kautta tapahtuvan oppimisen luomat valmiudet ovat osa sitä humanistista yleissivistystä, jonka merkitys ja käyttöarvo Kupoli-mietinnön mukaan kasvavat tulevaisuudessa.

Kulttuurialan koulutusta voidaan perustella sen kulttuurista pääomaa lisäävillä ja yhteiskunnan toimia tukevilla vaikutuksilla. Kulttuurin koulutus, perustason opetuksesta lähtien, luo edellytyksiä kaikkialla yhteiskunnassa näkyvälle luovuudelle, kuten teolliselle muotoilulle, vaatesuunnittelulle, arkkitehtuurille, televisiolle ja elokuville tai vaikka kännyköiden soittoaänille. Innovaatioita painottavassa maailmassa luulisi taiteen perusopetuksen olevan poliittisen päätöksenteon painopistealueita.

Kupoli-mietinnön (1992, 116–117) mukaan koulutuksen avulla siirretään kulttuurista pääomaa, jolloin tietoisuus kulttuurin merkityksistä sulautuu ihmisten elämään. Kulttuurin koulutuksen avulla ihmisillä on mahdollisuus kehittyä aktiiviseksi kulttuuriyhteisön jäseneksi. Jo peruskoulussa annettu kulttuurikasvatus auttaa kulttuuri-identiteetin muovautumisessa, valmistaa kohtaamaan muutosprosesseja ja kehittää inhimillisiä voimavaroja. Kulttuurikasvatus on Kupoli-mietinnön mukaan eräs tapa saada oppia maailmasta, lisätä vuorovaikutustaitoja sekä kykenevyyt-

tä arvovalintoihin ja tukea persoonallisuuden, omaaloitteisuuden, yhteistyökyvyn, itseilmaisun, kommunikointitaitojen ja moniarvoisuuden kehittymistä.

Tuisku Marttinen esittää artikkelissaan ”Mihin yhteiskunta tarvitsee musiikkikasvatusta” (2006), että kulttuurikasvatuksen avulla voidaan pyrkiä vastaamaan nyky-yhteiskunnan yhä koveneviin vaatimuksiin. Ihmisiltähän edellytetään yhteistyökykyä, vaihtuvien tilanteiden hallintaa, soveltamis ja mukautumiskykyä, innovatiivisuutta ja eri kulttuurien tuntemusta. Musiikin opiskelu voi Marttisen mukaan olettaa kehittävän luovuutta, koska siinä yhdistyvät kokemukset ja mielikuvitus. Musiikin opiskelu- voi tukea muuta oppimista ja kasvattaa henkistä pääomaa. Musiikki tarjoaa Marttisen mukaan vastapainon median tarjoamille, usein väkivaltaisille, ratkaisuille ja auttaa ongelmanratkaisutilanteessa etsimään omaperäisiä, aistillisia selviytymiskeinoja. Samalla musiikkikasvatus voi toimia mediakasvatuksen välineenä sekä havainnollistamisvälineenä muissakin oppiaineissa. Marttisen mielestä musiikki voi tuoda ihmisille harmoniaa elämään, viihdettä, yhdessä tekemistä ja pakokeinon yhteiskunnan oravanpyörästä.

Tasapainoinen yhteiskunta tarvitsee myös taiteilijoita. Kupolimietinnön (1992, 152–153) mukaan ”luomalla edellytykset mahdollisimman vapaalle taiteen tekemiselle yhteiskunta laajentaa omaa ilmaisuvapauttaan, edistää omaa sisäistä uudistumistaan ja vahvistaa omaa identiteettiään”. Vapaan taiteen tekemisenhän takaa myös perustuslain (731/1999) 16 pykälä. Kupolimietinnössä (1992, 152–153) todetaan myös, että vaikka uusi taide on harvoin enemmistön suosiossa, yhteiskunnan tulee tarjota mahdollisuudet uuden kokeiluun ja etsimiseen. Kaikkiaan taiteella on taloudellista arvoa unohtamatta, olemassaoloarvoa paitsi taiteilijalle itselleen, myös aikalaisille ja jälkipolville.

## 4 MUSIIKKIOPPILAITOSTEN VERTAILU

### 4.1 Aineisto

Musiikin koulutus on eräs kalleimmista koulutusaloista, koska siihen kuuluu paljon yksilöllistä opetusta, jossa ei voida saavuttaa säästöjä esimerkiksi opetusryhmää kasvattamalla. Musiikin koulutus on myös tapahtunut varsin pienissä koulutusyksiköissä, joissa osa resursseista voi jäädä vajaakäytölle. Tämän vuoksi vertailen tässä luvussa eri konservatorioiden oppilaskohtaisia kustannuksia ja niiden kehittymistä ajanjaksolla 1997–2005. Vertailussa on mukana toisen asteen ammatillista koulutusta antavat musiikkioppilaitokset ja niistä tarkastellaan erikseen taiteen perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen kustannuksia. Koska usein esitetään väite, että koulutuksen kustannukset oppilasta kohden ovat sitä pienemmät, mitä suurempi on koulutusyksikkö, tarkastelen myös korreloivatko opetusyksikön koko ja oppilaskohtaiset kustannukset keskenään. Taiteen perusopetuksen osalta olen tarkastellut kaikkia musiikin perusopetusta antavia valtion rahoituksen piirissä olevia oppilaitoksia, joiden määrä on tässä tarkastellulla ajanjaksolla vaihdellut välillä 88–90. Tätä nykyä niitä on opetusministeriön mukaan 87 (Opetusministeriö 2007).

Lähteenä aineistossa on opetushallituksen laskentapalvelujen tuottamat kustannus- ja rahoitustilastot (Opetushallitus 2007b). Näissä tilastoissa on ammatillisen koulutuksen osalta esitetty koulutuksen kustannukset koulutuksentarjoajittain, koulutusaloittain ja toiminnoittain sekä omistuspohjan mukaan. Valtion rahoituspäätökset on esitetty vain koulutuksenjärjestäjittäin, joten suurilta koulutuksenjärjestäjiltä ei ole eriteltävissä yksittäisen koulutusalan saamaa rahoitusta. Musiikin perusopetuksen osalta käyttökustannukset on eritelty toiminnoittain ja koulutuksenjärjestäjittäin omistuspohjan mukaan eriteltynä. Tilastoista näkyy kustannusten lisäksi tarjottu opetustuntimäärä, varhaiskasvatuksen oppilasmäärä kokonaisoppilasmäärästä sekä käytetyt kiinteistö-pintaalat. Valtion rahoituspäätöksistä koulutuksenjärjestäjittäin voidaan eritellä musiikin perusopetuksen saama rahoitus.

Kaikissa tarkasteluissa rahasummat ajalta ennen vuotta 2001 olen muuntanut euroiksi. Yhteenlasketuissa summissa voi esiintyä pientä epätarkkuutta ilmeisesti tilastoinnin eri vaiheissa tehtyjen pyöristysten vuoksi. Yleensä olen käyttänyt lähteessä mainittua summaa, vaikka olen omissa laskelmissani huomannutkin epätarkkuutta. Raporteissa on il-



moitettu kaikki kustannukset oppilaskohtaisina. Kokonaiskustannukset perustuvat omiin laskelmiini ja ne on saatu kertomalla oppilaskohtaiset kokonaiskustannukset ilmoitetulla oppilasmäärällä. Ammatillisen peruskoulutuksen kustannustilastoissa on muistettava, että koulutusjärjestelmän muutoksen vuoksi luvut eivät ole täysin vertailukelpoisia. Opistoasteen koulutus on matkan varrella vähitellen poistunut ja opiskelijat siirtyneet ammattikorkeakouluihin. Alkuvuosien tilastoissa on siten mukana opistoasteen opiskelijat, mutta viimeisinä vuosina vain ammatillisen toisen asteen opiskelijat.

Tässä työssä ei ole tarkasteltu korkea-asteen koulutusta. Vastaavia vertailuja ei ammattikorkeakoulutuksen tai yliopistokoulutuksen osalta voida tehdä, koska koulutusalaakohtaisia kustannustietoja ei ole niin helposti saatavilla, eli opetushallitus ei julkaise niistä tilastointia. Esimerkiksi ammattikorkeakoulutuksen kustannukset tilastoidaan opetushallituksessa yhdessä muun kulttuurialan koulutuksen kanssa ja näistä tilastoista ei ole erotettavissa musiikin koulutuksen kustannuksia.

Tehtäessä vertailevia arviointeja on tulosten tulkinnan kannalta ratkaisevaa, että arviointikriteeri määritellään aineistokohtaisesti siten, että mittarin sisältö on sama kaikissa vertailtavissa yksiköissä ja kustannusvaihtelu ja sen keskeiset selittävät tekijät ovat tiedossa. Täytyy tuntea palvelutuotannon rakenteesta tai ulkoisista olosuhteista johtuvat kustannusvaihtelun syyt. Ajallisia muutoksia tarkasteltaessa vertailukelpoisuusvaatimukset eivät ole yhtä tiukkoja. (Opetushallitus 1998, 42.)

## **4.2 Musiikin koulutuksen kustannukset ja niiden kehitys 1997–2005**

### **4.2.1 Kustannukset ja niiden kehitys musiikin perusopetuksessa**

Tässä luvussa tarkastelen musiikin perusopetuksen kustannuksia Suomen konservatorioissa. Taulukossa 3 on esitetty aluksi Joensuun konservatoriossa annetun musiikin perusopetuksen kustannuksia menolajeittain vuosina 1997–2005. Tänä aikana oppilasmäärä nousi 18,6 %, oppilaskohtaiset kustannukset 0,6 % ja kokonaiskustannukset 19,3 %. Nämä yhteenvetotiedot on kerätty taulukkoon 4. Vertailun vuoksi taulukossa 5 on esitetty taiteen perusopetuksen oppilasmäärät ja kustannukset Suomen konservatorioissa vuosina 1997 ja 2005. Taulukossa 6 on yhteenveto näiden oppilasmäärien ja kustannusten muutoksista

vuodesta 1997 vuoteen 2005. Liitteessä 1 on esitetty vuodelta 2005 kaikkien valtionrahoitusta saavien musiikin perusopetusta antavien oppilaitosten kustannusrakenne ja varhaiskasvatuksen oppilaiden osuus oppilaitosten kokonaisoppilasmäärästä.

Taulukko 3. Taiteen perusopetuksen kustannukset Joensuun konservatoriossa vuosina 1997–2005.

Vuosi	Oppilas- määrä	Opetus, €/oppilas	Kiinteistöjen ylläpito, €/oppilas	Hallinto ja muu sisäinen toiminta, €/oppilas	Yhteensä, €/oppilas	Kokonais- kustannukset, €
1997	833	1 110,88	176,26	138,42	1 425,39	1 187 350
1998	852	1 130,22	146,32	134,89	1 411,60	1 202 683
1999	891	1 020,73	136,90	79,05	1 236,69	1 101 891
2000	985	1 071,36	121,60	126,48	1 319,43	1 299 639
2001	1 055	1 070,01	108,99	75,85	1 254,85	1 323 867
2002	1 120	1 065,00	110,00	103,00	1 278,00	1 431 360
2003	1 144	1 079,00	96,00	93,00	1 267,00	1 449 448
2004	1 092	1 087,00	136,00	103,00	1 326,00	1 447 992
2005	988	1 238,00	87,00	108,00	1 434,00	1 416 792

Taulukko 4. Taiteen perusopetuksen kustannusten muutokset Joensuun konservatoriossa vuodesta 1997 vuoteen 2005.

Oppilasmäärän kasvu, %	18,6
Oppilaskohtaisten kustannusten kasvu, %	0,6
Kokonaiskustannusten kasvu, %	19,3

Taulukko 5. Taiteen perusopetuksen oppilasmäärät ja kustannukset Suomen konservatorioissa vuosina 1997 ja 2005.

	1997			2005		
	Oppilas- määrä	Kustannukset yhteensä, €/oppilas	Kokonais- kustannukset, €	Oppilas- määrä	Kustannukset yhteensä, €/oppilas	Kokonais- kustannukset, €
<b>Helsingin konservatorio</b>	627	1 878	1 177 287	729	2 107	1 536 003
<b>Keski-Pohjanmaan konservatorio</b>	1 148	1 471	1 689 259	1 175	1 368	1 607 400
<b>Kuopion konservatorio</b>	1 630	1 370	2 233 198	1 497	1 772	2 652 684
<b>Pop-jazz-konservatorio</b>	672	1 429	960 127	592	1 864	1 103 488
<b>Päijät-Hämeen konservatorio*</b>	892	1 886	1 682 517	977	2 150	2 100 550
<b>Turun konservatorio</b>	772	1 938	1 496 159	615	3 078	1 892 970
<b>Joensuun konservatorio</b>	833	1 425	1 187 350	988	1 434	1 416 792
<b>Oulun konservatorio</b>	617	1 487	917 553	760	2 787	2 118 120
<b>Keski-Suomen konservatorio**</b>	481	1 412	679 061	880	2 299	2 023 120
<b>Yhteensä</b>	7 672	1 567	12 022 511	8 213	2 003	16 451 127
<b>Yhteensä, mukana musiikkiopistot</b>	55 464	1 300		55 011	1 766	

\* Nykyisin Lahden konservatorio

\*\* Nykyisin Jyväskylän ammattiopiston konservatorio

Taulukko 6. Taiteen perusopetuksen oppilasmäärän ja kustannusten muutokset Suomen konservatorioissa vuodesta 1997 vuoteen 2005.

Musiikin perusopetus	1997–2005		
	Oppilasmäärän % muutos	Oppilaskohtaiset kokonaiskustannukset, €/oppilas, % muutos	Kokonaiskustannukset, €, % muutos
Helsingin konservatorio	16,3	12,2	30,5
Keski-Pohjanmaan konservatorio	2,4	-7,0	-4,8
Kuopion konservatorio	-8,2	29,3	18,8
Pop-jazz-konservatorio	-11,9	30,5	14,9
Päijät-Hämeen konservatorio*	9,5	14,0	24,8
Turun konservatorio	-20,3	58,8	26,5
Joensuun konservatorio	18,6	0,6	19,3
Oulun konservatorio	23,2	87,4	130,8
Keski-Suomen konservatorio**	83,0	62,8	197,9
<b>Yhteensä, konservatoriot</b>	<b>7,1</b>	<b>31,9</b>	<b>36,8</b>
<b>Yhteensä, mukana musiikkiopistot</b>	<b>-0,8</b>	<b>36,6</b>	

\* Nykyisin Lahden konservatorio

\*\* Nykyisin Jyväskylän ammattiopiston konservatorio

Musiikin perusopetuksen oppilasmäärä Suomen konservatorioissa nousi tarkastelujaksolla 7,1 %, oppilaskohtaiset kustannukset keskimäärin 31,9 % ja kokonaiskustannukset 36,8 %. Kaiken musiikin perusopetuksen oppilasmäärä on samanaikaisesti hieman laskenut. Oppilaskohtaiset kustannukset ovat kaikissa musiikin perusopetusta tarjoavissa valtiosuosuuksia saavissa oppilaitoksissa nousseet keskimäärin 36,6 %. En ole tähän työhön analysoinut aineistoa tarkemmin vertaillakseni oppilaitosmuotojen eroja, joten erojen selitykset jäävät arvailun varaan. Taulukosta 5 nähdään, että musiikin perusopetuksen tarjoaminen on konservatorioissa oppilasta kohden kalliimpaa, kuin kaikissa

musiikkioppilaitoksissa keskimäärin. Oppilaskohtaiset kustannukset ovat kuitenkin nousseet konservatorioissa keskimääräistä hitaammin. Nämä erot voivat selittyä esimerkiksi siten, että konservatorioissa on todennäköisesti pätevämpi ja siten kalliimmin palkattu henkilökunta. Konservatorioissa on voinut myös esiintyä resurssien vajaakäyttöä tai suurempia säästöpaineita ylläpitäjien osalta, mikä selittäisi oppilaskohtaisten kustannusten muita musiikkioppilaitoksia hitaampaa nousua.

Oppilaskohtaisten kustannusten noususta yleinen hintatason ja samalla palkkojen ja opetusmateriaalien hintojen nousu selittää osan. Inflaatio vuodesta 1997 vuoteen 2005 on ollut Tilastokeskuksen (2007) mukaan ollut 12,67 %. Oppilaskohtaisten kustannusten hurja nousu osalla oppilaitoksista kuten Keski-Suomen konservatoriossa ja samanaikainen lasku toisilla taas voi olla seurausta perustamiskustannusten ja muiden investointien eroista. Esimerkiksi Keski-Suomen konservatorion oppilasmäärä on noussut tarkastelujaksolla 83 %, mikä on varmasti aiheuttanut tarvetta lisähenkilökunnan ja toimitilojen hankkimiseen. Tämä voi kasvattaa oppilaskohtaisia kustannuksia joksikin aikaa varsin voimakkaasti, ennen kuin sopiva henkilökunnan ja toimitilojen määrä löytyy. Keski-Pohjanmaan konservatoriossa taas kustannukset ovat pysyneet varsin vakaina, mutta oppilasmääräkin noussut vain hieman, jolloin uusia toimitiloja tai muita suuria hankintoja ei ole ollut tarpeen tehdä. Myös investointien poistot, eli kustannusten jakaminen eri vuosille, vaikuttavat oppilaskohtaisiin kustannuksiin. Jos kaikki yhden vuoden investoinnit lasketaan tuon vuoden kustannuksiksi jakamatta niitä usealle vuodelle poistoina, kasvattavat investoinnit tuon yhden vuoden oppilaskohtaisia kustannuksia voimakkaasti.

Joensuun konservatorion kustannuskehitys näyttäisi siltä, että siellä on saatu aikaan säästöjä oppilaskohtaisissa kustannuksissa, koska kustannusten nousu on jäänyt alle yleisen hintakehityksen. Selityksiä tälle täytyy etsiä eri oppilaitosten kustannusrakenteen erojen tarkastelusta. Tähän perehdytään seuraavassa alaluvussa.

#### 4.2.2 Kustannukset ja niiden kehitys musiikin ammatillisessa perusopetuksessa

Tässä luvussa tarkastelen musiikin ammatillisen perusopetuksen opiskelijakohtaisia kustannuksia. Taulukossa 7 on esitetty Joensuun konservatorion musiikkialan perustutkinnon opiskelijakohtaiset kustannukset eriteltyinä menolajeittain. Vuoteen 1998 saakka luvuissa ovat mukana musiikkialan opistoasteen koulutuksen kustannukset. Tämän jälkeen mukana ovat vain musiikkialan toisen asteen koulutuksen kustannukset. Taulukkoon 8 on kerätty yhteenvetoa koulutuksen kustannuksissa ja opiskelijamäärissä tapahtuneista muutoksista. Vertailun vuoksi taulukossa 9 on esitetty kaikkien Suomen konservatorioiden ammatillisen koulutuksen kokonaiskustannukset vuosina 1997 ja 2005. Taulukkoon 10 taas on kerätty opiskelijamäärien ja kustannusten muutokset vuodesta 1997 vuoteen 2005.

Taulukko 7. Musiikkialan perustutkinnon kustannukset Joensuun konservatoriossa vuosina 1997–2005.

Vuosi	Opiskelijamäärä	Opetus, €/opiskelija	Oppilas-huolto, €/opiskelija	Kiinteistöjen ylläpito, €/opiskelija	Hallinto ja muu sisäinen toiminta, €/opiskelija	Yhteensä, €/opiskelija	Kokonaiskustannukset, €
1997	77	6 241,96	298,87	761,72	598,24	7 900,80	608 362
1998	74	5 636,15		729,94	672,75	7 281,36	538 821
1999	65,1	8 705,24	258,00	730,78	422,15	10 116,17	658 563
2000	69,7	6 775,28	426,19	662,83	623,81	8 505,10	592 805
2001	75	6 992,75	322,08	1 174,79	436,78	8 926,41	669 481
2002	76	6 961,00	273,00	685,00	529,00	8 448,00	642 048
2003	81	8 569,00	334,00	645,00	580,00	10 128,00	820 368
2004	86	9 397,00	313,00	978,00	790,00	11 478,00	987 108
2005	84	8 646,00	237,00	647,00	598,00	10 128,00	850 752

Taulukko 8. Musiikkialan ammatillisen koulutuksen opiskelijamäärän ja kustannusten muutokset Joensuun konservatoriossa vuodesta 1997 vuoteen 2005.

Opiskelijamäärän kasvu, %	9,1
Opiskelijakohtaisten kustannusten kasvu, %	28,2
Kokonaiskustannusten kasvu, %	39,8

Taulukko 9. Suomen konservatorioiden ammatillisen koulutuksen opiskelijamäärät ja kustannukset vuosina 1997 ja 2005.

Oppilaitos	1997			2005		
	Opiskelijamäärä	Opiskelija-kohtaiset kokonaiskustannukset, €/opiskelija	Kokonaiskustannukset, €	Opiskelijamäärä	Opiskelija-kohtaiset kokonaiskustannukset, €/opiskelija	Kokonaiskustannukset, €
Helsingin konservatorio	186	8 224	1 529 580	58	12 622	732 076
Keski-Pohjanmaan konservatorio	84	7 537	633 137	45	15 879	714 555
Kuopion konservatorio	116	10 090	1 170 392	60	11 944	716 640
Pop-jazz-konservatorio	178	10 451	1 860 253	119	11 238	1 337 322
Päijät-Hämeen konservatorio*	85	10 279	873 712	43	10 941	470 463
Tampereen konservatorio	138	9 518	1 313 427	42	12 075	507 150
Turun konservatorio	129	10 638	1 372 244	61	14 806	903 166
Joensuun konservatorio	77	7 901	608 362	84	10 128	850 752
Oulun konservatorio	140	10 459	1 464 322	45	18 544	834 480
Keski-Suomen konservatorio**	182	10 857	1 975 981	62	10 097	626 014
Konservatoriet i Jakobstad	37	10 878	402 469	19	16 940	321 860
<b>Yhteensä</b>	<b>1 352</b>	<b>9 768</b>	<b>13 205 903</b>	<b>905</b>	<b>12 792</b>	<b>11 576 760</b>

\* Nykyisin Lahden konservatorio

\*\* Nykyisin osa Jyväskylän ammattikorkeakoulua. Ammatillista peruskoulutusta tarjoaa Jyväskylän ammattiopiston konservatorio.

Taulukko 10. Musiikkialan ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijamäärien ja kustannusten muutokset vuodesta 1997 vuoteen 2005.

Oppilaitos	1997–2005		
	Opiskelijamäärän %-muutos	Opiskelijakohtaiset kokonaiskustannukset €/opiskelija, %-muutos	Kokonaiskustannukset, €, %- muutos
Helsingin konservatorio	68,8	53,5	52,1
Keski-Pohjanmaan konservatorio	46,4	110,7	12,9
Kuopion konservatorio	48,3	18,4	38,8
Pop-jazz-konservatorio	33,1	7,5	28,1
Päijät-Hämeen konservatorio*	49,4	6,4	46,2
Tampereen konservatorio	69,6	26,9	61,4
Turun konservatorio	52,7	39,2	34,2
Joensuun konservatorio	9,1	28,2	39,8
Oulun konservatorio	67,9	77,3	43,0
Keski-Suomen konservatorio**	65,9	7,0	68,3
Konservatoriet i Jakobstad	48,6	55,7	20,0
<b>Yhteensä</b>	<b>33,1</b>	<b>31,0</b>	<b>12,3</b>

\* Nykyisin Lahden konservatorio

\*\* Nykyisin osa Jyväskylän ammattikorkeakoulua.

Ammatillista peruskoulutusta tarjoaa Jyväskylän ammattiopiston konservatorio. Taulukoita tarkastellessa näyttää siltä, että ammatillisen koulutuksen opiskelijamäärät olisivat valtakunnallisesti laskeneet. On miuitettava, että vuoden 1997 luvuissa on mukana opistoasteen koulutuksen opiskelijat, jotka tänä päivänä rinnastuvat lähinnä ammattikorkeakoulu-opiskelijoihin. Opiskelijamäärien vertailu on koulutusjärjestelmässä tapahtuneen muutoksen vuoksi turhaa. Pienentyneen opiskelijamäärän vuoksi myös kokonaiskustannukset ovat pienentyneet. Koulutusjärjestelmäudistuksen vuoksi on erikoista, että Joensuun konservatoriossa ammatillisen koulutuksen opiskelijamäärä on noussut 9,1 %, vaikka se kaikissa muissa konservatorioissa on laskenut huomattavasti. Näyttäisi



siltä, että Joensuussa on erityisesti panostettu toisen asteen koulutuksen kasvattamiseen.

Kiinnostavaa näissä luvuissa onkin opiskelijakohtaisten kustannusten kehitys. Kautta linjan näyttäisi, että opiskelijakohtaiset kustannukset ovat olleet nousussa. Musiikkialan ammatillisen perusasteen opiskelijakohtaiset kokonaiskustannukset ovat vuodesta 1997 vuoteen 2005 nousseet keskimäärin 31,0 %. Samalla tarkastelujaksolla opiskelijakohtaiset kustannukset ovat Joensuun konservatorion ammatillisessa koulutuksessa nousseet 28,8 %, eli Joensuu on kustannuskehityksen osalta seurannut valtakunnallista keskiarvoa.

Opiskelijakohtaisten kustannusten nousun takaa voidaan löytää ainakin yleisen hintatason nousu eli inflaatio. Vuodesta 1997 vuoteen 2005 inflaatio oli 12,67 % (Tilastokeskus 2007). Inflaatio ei näin ollen riitä kokonaan selittämään kustannusten keskimääräistä 30 % kasvua. Samanaikaisesti on tapahtunut huomattavia muutoksia koulutusjärjestelmässä sekä koulutuksen sääntelyssä ja selitystä keskimääräisten opiskelijakohtaisten kustannusten noususta voisi etsiä näistä rakenteellisista muutoksista.

Musiikkioppilaitosten rahoitus oli ennen vuotta 1987 toteutettu menoperusteisesti eli musiikkikoulut ja -opistot saivat valtionosuutta laissa lueteltuihin käyttömenoihin. Tämä kuitenkin vaati tarkkoja tilityksiä ja tilitysten tarkastajia. Vuodesta 1987 siirryttiin aluksi osittain laskennalliseen valtionosuuden määräytymiseen siten, että osalle toiminnoista rahoitus määriteltiin laskennallisesti ja osalle kustannusten pohjalta. Vuoden 1985 lakiehdotuksen perustelujen mukaan opetusministeriö oikeutti oppilaitoksen saamaan valtionosuutta vahvistamalla sille työohjelman. (Opetusministeriö 1985, 4–5, 13.) Musiikkioppilaitosten toiminta oli tiukasti säänneltyä. Musiikin koulutusta antavien musiikkioppilaitosten tuli noudattaa kouluhallituksen vahvistamia opetussuunnitelmia (Asetus valtionosuutta saavista musiikkioppilaitoksista 692/1987).

Vuonna 1993 tehtiin lakiuudistuksia. Rahoituksessa luovuttiin tuolloin todellisiin käyttökustannuksiin perustuvasta järjestelmästä ja rahoitusperuste muuttui kokonaan laskennalliseksi (Opetusministeriö 1997, 23). Uudessa musiikkioppilaitoslainsäädännössä haluttiin lisätä oppilaitosten itsenäistä liikkumavaraa toiminnan järjestämisessä. Tuolloin ehdotettiin, että musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmat laadittaisiin opetushallituksen vahvistamien opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Opetussuunnitelman perusteet eivät asettaisi rajoituksia erilaisten pedagogisten menetelmien käyttämiselle ja oppilaitosten liikkumava-

ra muodostuisi hallinnollisesti ja pedagogisesti laajaksi. Työohjelman vahvistamisen sijaan oppilaitoksen oikeus valtiosuuteen ratkaistaisiin opetusministeriön myöntämällä ylläpitämisluvalla, joka voitaisiin koulutustarpeen muuttuessa myös peruuttaa. Tiukan opetussuunnitelma ja työohjelmaohjauksen sijaan haluttiin aloittaa musiikkioppilaitosten toiminnan systemaattinen arviointi ja seuranta, joka tulisi koskemaan opetuksen taloudellisuutta, tehokkuutta ja vaikuttavuutta. Tavoitteena lainmuutoksissa oli lisätä joustavuutta toiminnan järjestämisessä ja tarjota mahdollisuudet opintojen monipuolistamiseen sekä luoda oppilaitoksille mahdollisuudet koulutuksen sisältöä kehittämällä vaikuttaa koulutusaikojen pituuksiin. Vuoden 1993 lakiehdotuksessa ehdotettiin koulutuksen ylläpitäjien toimivaltaa lisättäväksi ja päätösvaltaa siirrettäväksi keskushallinnosta paikallistasolle. Valtiosuuden kannalta keskeistä uudessa laissa oli oppilaitokselle hyväksytyt opetuskiintiö ja valtiosuuteen oikeuttava yksikköhinta. Opetusministeriö päätti musiikkioppilaitoksen valtiosuuden laskemisen perusteena käytettävän opetustuntien määrän. (Opetusministeriö 1993, 1–3, 7–8, 15.)

Viimeisin suuri musiikkioppilaitoksia koskeva lakiuudistus toteutui vuonna 1998 koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistuksen yhteydessä. Kokonaisuudistuksen tavoitteena oli koota ja uudistaa hajanainen ja runsas opetusministeriön toimialaan kuuluvaa koulutusta koskeva lainsäädäntö. Konservatorioiden ammatillisessa koulutuksessa siirryttiin noudattamaan ammatillista koulutusta koskevia säännöksiä. Taiteen perusopetuksesta taas säädettiin opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetussa laissa. (Opetusministeriö 1997, 1–7.)

Ammatillisen koulutuksen osalta uudistus merkitsi oppilaitosten ylläpitäjien itsenäisen päätösvalan lisäämistä koulutuksen järjestämisessä, sekä hallinnon ja päätöksenteon selkeyttämistä. Lain mukaan ylläpitämisluvasta sekä koulutustehtävästä ja siihen liittyvästä koulutuksen mitoittamisen perusteista ja koulutuksen laskennallisesta yksikköhinnasta päättävät valtioneuvosto ja opetusministeriö, mutta muista asioista päättää oppilaitoksen ylläpitäjä koulutustehtävänsä rajoissa. Koulutustehtävässä ylläpitäjälle asetetaan esimerkiksi koulutusalat sekä vuotuinen kokonaisopiskelijamäärä, jonka rajoissa ylläpitäjä saa päättää koulutuksen mitoittamisesta ja suuntaamisesta. (Opetusministeriö 1997, 1–7, 27.)

Toiminnan järjestämisen vapautuminen mahdollistaa opiskelijakohtaisten kustannusten vaihtelun eri oppilaitoksissa, mikäli oppilaitoksen budjetin sallii. Tiukan budjetin oppilaitoksissa koulutusta voidaan pyrkiä järjestämään ryhmäopetuksena, kun laajemman budjettikehyksen oppilaitoksissa voidaan käyttää kalliimpia opetusmenetelmiä. Kokonaisrahoituksen

määrä ja erot eri oppilaitoksissa riippuvat varmasti ainakin kuntarahoittajasta, joka saa päättää saamiensa valtionosuuksien käytöstä ilman korvamerkintöjä. Tällöin kaikki koulutukseen saadut valtionosuudet eivät välttämättä päädy koulutuksenjärjestäjille. Esimerkiksi ”Kulttuuripolitiikan linjat” -komiteamietinnössä (Kupoli 1992, 95) on pohdittu kulttuurin asemaa Suomessa. Mietinnössä todettiin, että valtionosuusuidistuksen seurauksena kansalaisten kulttuuriset oikeudet määritellään kunnissa, jolloin kuntien päätöksentekijät ratkaisevat, millaisen aseman kulttuuri ja taide saavat ja mihin kuntalaisille tarjoutuu mahdollisuuksia.

### **4.3 Musiikin koulutuksen skaalatuotot ja kustannusrakenteiden erot**

#### **4.3.1 Skaalatuotot ja kustannusrakenteiden erot musiikin perusopetuksessa**

Tässä työssä eräs kysymys oli skaalaetujen esiintymisen mahdollisuus musiikin koulutuksessa. Tätä tutkitaan tarkastelemalla skaalatuottoja eli sitä, missä suhteessa tuotantokustannukset ja tuotos muuttuvat, kun tuotantoa lisätään. Skaalaeduilla tarkoitetaan tilannetta, jossa keskimääräiset tuotantokustannukset, eli kustannukset tuotettua yksikköä kohti, pienenevät tuotannon kasvaessa. Vastaavasti syntyy skaalahaittoja, jos keskimääräiset kustannukset kasvavat tuotantoa lisättäessä. Määritelmällisesti skaalatuotot tarkoittavat sitä, mitä tapahtuu tuotannon määrälle, kun kaikkia tuotannontekijöitä eli panoksia lisätään. Skaalatuotot ovat kasvavat, jos panoksia lisättäessä tuotanto lisääntyy suhteessa enemmän, kuin mitä panoksia lisätään. (Varian 1996, 314–315.) Skaala eli mittakaavaedut tarkoittavat siis sitä, että suurissa yksiköissä keskimääräiset tuotantokustannukset jäävät pienemmiksi kuin pienissä tuotantoyksiköissä.

Koulutuksen tuotantoa tarkasteltaessa oletetaan usein, että koulutus on oppilasta kohden halvempaa suuremmissa koulutusyksiköissä. Toisin sanoen oletetaan, että koulutuksen tuotannossa on saatavissa skaalaetuja. Esimerkiksi Karhunen ja Niininen (2003, 25) olettavat, että taide- ja kulttuurialan koulutuksen muita aloja korkeammat kustannukset johtuvat pienistä opiskelijamääristä suhteessa järjestämisen edellyttämiin resursseihin. He olettavat, että suuremmissa yksiköissä esimerkiksi tilojen ja opetusresurssien käyttö voi olla tehokkaampaa suurempien opetusryhmien vuoksi.

Skaalaetujen tarkastelumenetelmäksi olen valinnut korrelaatiokertoimen tutkimisen. Olen laskenut korrelaatiot oppilaitosten oppilaskohtaisten kokonaiskustannusten ja oppilasmäärien välille vuodesta 1997 vuoteen 2005. Korrelaatiokertoimella tarkastellaan kahden muuttujan välistä riippuvuutta. Mitä suurempi korrelaatiokerroin on, sitä paremmin voidaan toisen muuttujan arvoista päätellä toisen muuttujan arvot. Yleisin käytetty korrelaatiota kuvaava tunnusluku on Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin, jota merkitään kirjaimella  $r$ . Se kuvaa vähintään kahden määrällisen muuttujan keskinäistä lineaarista riippuvuutta. Tämän korrelaatiokertoimen arvo vaihtelee välillä  $-1 - 1$ . Korrelaatiokertoimen ollessa 0, ei muuttujien välillä ole lineaarista riippuvuutta. Vastaavasti arvoilla 1 tai  $-1$  muuttujien välillä on täydellinen positiivinen tai negatiivinen lineaarinen riippuvuus. Usein raportoidaan myös Pearsonin korrelaatiokertoimen neliö ( $r^2$ ), joka kertoo siitä minkä verran selittävä muuttuja selittää selitettävän muuttujan varianssista. Tästä saadaan selitysprosentti kertomalla  $r^2$  sadalla. (Menetelmäopetuksen valtakunnallinen tietovaranto MOTV 2007.) Positiivinen riippuvuus tarkoittaa sitä, että toisen muuttujan arvojen kasvaessa tai pienentyessä, toisen muuttujan arvot muuttuvat samaan suuntaan. Vastaavasti negatiivinen riippuvuus tarkoittaa sitä, että toisen muuttujan arvon kasvaessa tai pienentyessä, toisen muuttujan arvot muuttuvat päinvastaiseen suuntaan.

Yleensä muuttujien välinen korrelaatiokerroin poikkeaa nolasta, mutta tämä voi johtua myös sattumasta. Korrelaatiokerroin ei välttämättä kerro sitä, vallitseeko muuttujien välillä syy ja seuraussuhde. Korrelaatiokertoimen merkitsevyydystason avulla voidaan arvioida kertoimen tilastollista merkitsevyyttä. (Menetelmäopetuksen valtakunnallinen tietovaranto MOTV 2007.) Korrelaatiokertoimen tilastollista merkitsevyyttä voidaan tarkastella niin kutsutun  $t$ -testin avulla. Testin avulla tarkastellaan hypoteesia siitä, että korrelaatio muuttujien välillä on todellista eikä sattumaa. Tulosten merkitsevyyteen vaikuttaa esimerkiksi tarkasteltujen havaintojen lukumäärä. Mitä pienempi havaintojen lukumäärä on, sitä suurempi mahdollisuus on sille, että mahdollinen havaittu korrelaatio johtuu sattumasta. Jos otos on pieni, tarvitaan todella korkea korrelaatio, ennen kuin se tulee tilastollisesti merkitseväksi. Suuremmissa otoksissa riittää alempikin korrelaatio. (Rautopuro 1996.)

Suomessa on ollut tarkastelujaksolla noin 90 musiikin perusopetusta antavaa, valtionosuusjärjestelmään kuuluvaa oppilaitosta. Musiikkioppilaitosten toimintaerojen havainnollistamiseksi olen tarkastellut tarkemmin vuoden 2005 taiteen perusopetuksen tilastoja. Näitä havaintoja on esitetty taulukossa 11.

Taulukko 11. Suurimmat ja pienimmät arvot sekä keskiarvot musiikkioppilaitosten kustannusrakenteen eräillä osaluilla.

	Pienin arvo	Oppilaitos	Suurin arvo	Oppilaitos	Keskiarvo
<b>Oppilasmäärä</b>	120	Liminganseudun musiikkiopisto	2 088	Itä-Helsingin musiikkiopisto	655
<b>Kokonaiskustannukset, €/oppilas</b>	876	Nurmijärven musiikkiopisto	3 078	Turun konservatorio	1 753
<b>Varhaiskasvatuksen oppilasosuus %</b>	0	Loimaan seudun musiikkiopisto	65	Nurmijärven musiikkiopisto	33
<b>Opetustuntia/oppilas</b>	17	Nurmijärven musiikkiopisto	46	Oulun konservatorio	30

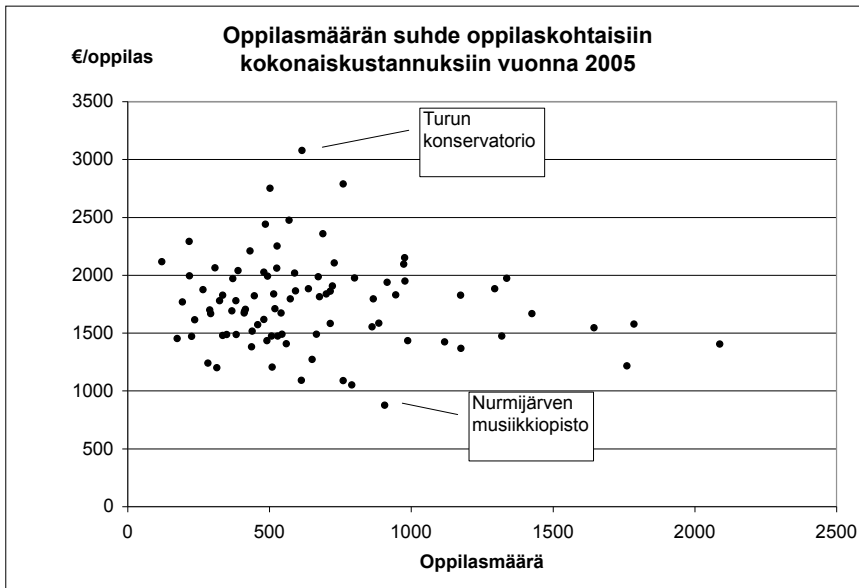
Taulukolla 11 olen halunnut havainnollistaa suomalaisten musiikin perusopetusta tarjoavien, julkista rahoitusta saavien oppilaitosten eroja. Keskimääräinen oppilasmäärä musiikin perusopetuksessa eri oppilaitoksissa on 655 oppilasta, keskimääräiset oppilaskohtaiset kokonaiskustannukset 1753 €/oppilas ja keskimääräinen varhaiskasvatuksen oppilaiden osuus koko oppilasmäärästä 33 %. Erityisesti tässä taulukossa huomio kiinnittyy Nurmijärven musiikkiopistoon, joka löytyy kolmesta eri kohdasta. Nurmijärven musiikkiopistossa on vuonna 2005 ollut Suomen alhaisimmat oppilaskohtaiset kokonaiskustannukset, 876 €/oppilas, ja suurin varhaiskasvatuksen oppilaiden osuus, 65 % kokonaisoppilasmäärästä, sekä tarjottu vähiten opetustunteja, 17 opetustuntia oppilasta kohden. Opetustuntien oppilaskohtainen lukumäärä on suoraa seurausta varhaiskasvatuksen oppilaiden suuresta osuudesta, koska varhaiskasvatus tarjotaan yleensä ryhmäopetuksena, jolloin tuntimäärä oppilasta kohden jää väistämättä alhaisemmaksi kuin henkilökohtaista opetusta annettaessa. Toinen taulukosta 11 tehtävissä oleva havainto on, että vaihtelu eri oppilaitosten välillä on suurta. Esimerkiksi oppilaskohtaiset kustannukset ovat kalleimmassa oppilaitoksessa 3,5-kertaiset halvimpaan oppilaitokseen nähden.

Taulukkoon 12 on kerätty Suomen musiikin perusopetusta antavien oppilaitosten oppilasmäärän ja oppilaskohtaisten kokonaiskustannusten korrelaatiot vuosina 1997–2005. Tässäkin tapauksessa olen arvioinut tulosten tilastollista merkitsevyyttä ttestin avulla ja mitannut sitä, että tilastollisesti merkitseville arvoilla korrelaatio on 95 % todennäköisyydellä todellista. Oppilaskohtaisten kokonaiskustannusten ja oppilasmäärien suhdetta havainnollistaa kuvio 1, jossa on esitetty kustannusten ja oppilasmäärän suhde musiikkioppilaitoksissa vuonna 2005. Kuvioon on myöhemmän tarkastelun havainnollistamiseksi merkitty oppilaskohtaisilta kustannuksiltaan kallein ja edullisin oppilaitos eli Turun konservatorio ja Nurmijärven musiikkiopisto.

Taulukko 12. Suomen musiikin perusopetusta antavien oppilaitosten oppilasmäärän ja oppilaskohtaisten kokonaiskustannusten korrelaatiot vuosina 1997–2005.

Vuosi	Korrelaatiokerroin	Selitysaste $r^2$	Oppilaitosten lkm.	korrelaatiota 95 % todennäköisyydellä
1997	-0,178	0,032	89	ei
1998	-0,147	0,022	89	ei
1999	-0,164	0,027	89	ei
2000	-0,208	0,043	88	ei
2001	-0,208	0,043	89	ei
2002	-0,217	0,047	89	on
2003	-0,218	0,048	90	on
2004	-0,137	0,019	88	ei
2005	-0,145	0,021	88	ei

Isosta otoksesta huolimatta näistä luvuista ei voi päätellä, että musiikin perusopetuksessa oppilaitoskoko vaikuttaisi oppilaskohtaisiin kustannuksiin. Vain kahtena vuonna on 95 % todennäköisyydellä esiintynyt negatiivista korrelaatiota ja sekin hyvin pientä. Noinakin vuosina oppilasmäärä selittäisi kustannuseroista vain noin viisi prosenttia. Oppilaskohtaisten kustannusten erot eri oppilaitoksissa selittyvät näin ollen jollakin muulla kuin oppilasmäärällä.



Kuvio 1. Suomen musiikkioppilaitosten musiikin perusopetuksen oppilasmäärän suhde oppilaskohtaisiin kokonaiskustannuksiin vuonna 2005.

Kuviosta 1 on vielä nähtävissä, että vuonna 2005 oppilaskohtaiset kokonaiskustannukset muuttuvat varsin satunnaisesti oppilasmäärästä riippumatta, eikä täysin selkeää trendiä ole havaittavissa. Tätä havainto tukee Turun konservatorion ja Nurmijärven musiikkiopiston sijainnit kuviossa. Suhteellisen pienestä oppilasmääräerosta huolimatta niiden oppilaskohtaisissa kustannuksissa on suuri ero, eli kustannusten muodostuminen vaikuttaa olevan oppilasmäärästä riippumatonta.

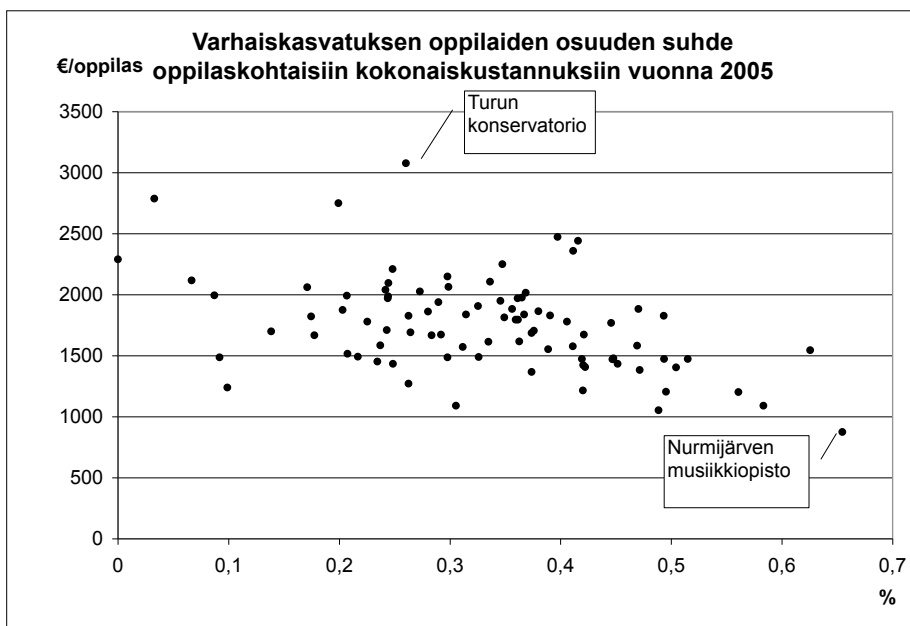
Kustannuserojen taustalla voi olla esimerkiksi eroja toiminnan järjestämisen kiinteistökustannuksissa, opetushenkilökunnan palkoissa ja toisaalta varhaiskasvatuksen oppilaiden suhteellisessa osuudessa. Opetusministeriön (1997, 42) mukaan oppilaitosten saamien maksutulojen osuutta voidaan lisätä esimerkiksi kasvattamalla musiikkileikkokouluja eli varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen opetushan järjestetään yleensä ryhmäopetuksena, joten suuri määrä varhaiskasvatuksen oppilaita alentaa keskimääräisiä oppilaskohtaisia kustannuksia.

Koska oppilasmäärä ei korreloinut suoraan oppilaskohtaisten kustannusten kanssa, olen tarkastellut myös varhaiskasvatuksen oppilaiden osuuden ja oppilaskohtaisten kustannusten korrelaatiota. Tämä on esitetty taulukossa 13. Tässäkin tapauksessa olen tarkastellut tulosten tilastollista merkitsevyyttä t-testin avulla, mutta riskitasona olen käyttänyt 99 prosentin tasoa. Kuviossa 2 havainnollistetaan vuodelta 2005 varhaiskasvatuksen oppilasosuuden ja oppilaskohtaisten kustannusten suhdetta. Myös tähän kuvioon on tilanteen havainnollistamiseksi merkitty Turun konservatorion ja Nurmijärven musiikkiopiston sijainti musiikkioppilaitosten joukossa.

Taulukko 13. Suomen musiikin perusopetusta antavien oppilaitosten varhaiskasvatuksen oppilaiden osuuden ja oppilaskohtaisten kustannusten korrelaatiot.

Vuosi	Korrelaatiokerroin, r	selitysaste, r <sup>2</sup>	Oppilaitosten lkm.	korrelaatiota 99 % todennäköisyydellä
1997	-0,484	0,234	89	on
1998	-0,519	0,269	89	on
1999	-0,536	0,287	89	on
2000	-0,458	0,209	88	on
2001	-0,401	0,161	89	on
2002	-0,402	0,161	89	on
2003	-0,351	0,123	90	on
2004	-0,438	0,192	88	on
2005	-0,437	0,191	88	on

Taulukosta 13 käy ilmi, että varhaiskasvatuksen oppilaiden osuus kokonaisoppilasmäärästä korreloi 99 prosentin todennäköisyydellä oppilaskohtaisten kustannusten kanssa negatiivisesti. Toisinsanoin, mitä suurempi osuus oppilaitoksessa on varhaiskasvatuksen oppilaita, sitä pienemmät ovat keskimääräiset oppilaskohtaiset kustannukset. Tämä on hyvin looginen lopputulos, koska varhaiskasvatuksen opetus järjestetään yleensä ryhmäopetuksena, jolloin opettajan tuntipalkka ja kiinteistökulut jaetaan koko ryhmän oppilasmäärällä. Koska varhaiskasvatuksen oppilaskohtaiset kustannukset ovat ryhmäopetuksen vuoksi henkilökohtaista opetusta huomattavasti alhaisemmat, ne laskevat myös oppilaitoksen keskimääräisiä oppilaskohtaisia kustannuksia. Korrelaatio varhaiskasvatuksen oppilasosuuden ja oppilaskohtaisten kokonaiskustannusten välillä ei kuitenkaan ole valtaisan voimakasta ja se selittää kustannuseroista vain noin 20 prosenttia. Korrelaatio ja sen selityksaste ovat pienentyneet vuosien varrella eli myös muita hintaeron selityksiä on ilmaantunut. Kuvio 2 voidaan nähdä, että varhaiskasvatuksen oppilaiden osuuden ja oppilaskohtaisten kustannusten välillä on laskeva suhde, mutta hajonta on kuitenkin suhteellisen voimakasta ja laskeva trendi loiva.



Kuvio 2. Suomen musiikkioppilaitosten musiikin perusopetuksen varhaiskasvatuksen oppilaiden osuuden suhde oppilaskohtaisiin kokonaiskustannuksiin vuonna 2005.



Viime kädessä varhaiskasvatuksen järjestämisen määrä on koulutuksenjärjestäjän ratkaistavissa ja se on päätös siitä, kuinka suurelle lapsijoukolle opetusta halutaan tarjota. Opetusministeriön (2007) mukaan taiteen perusopetukseen osallistuvilta oppilailta voidaan periä kohtuullisia maksuja, mutta opetusta ei saa järjestää taloudellisen voiton tavoittelemiseksi. On kuitenkin mahdollista, että taiteen varhaiskasvatuksesta perittäville lukukausimaksuilla pyritään kattamaan varhaiskasvatuksen ohella myös osa muusta taiteen perusopetuksesta. Tältä ainakin vaikuttaa tilastoja tarkastellessa, koska mielestäni on hieman omituista, että musiikin varhaiskasvatusta tarjotaan joissakin oppilaitoksissa useammalle lapselle kuin musiikin perusopetusta.

Oppilaitosten kustannusrakenteiden suurten erojen ja toimintastrategia- vaihtoehtojen selvittämiseksi taulukossa 14 esitellään yksityiskohtaisempia tietoja oppilaskohtaisilta kokonaiskustannuksiltaan halvimman ja kalleimman oppilaitoksen eli Nurmijärven musiikkiopiston ja Turun konservatorion kustannusrakenteesta. Taulukossa on vertailun mahdollistamiseksi esitetty myös Joensuun konservatorion musiikin perusopetuksen kustannukset sekä musiikin perusopetuksen kustannukset keskimäärin.

Taulukko 14. Joensuun konservatorion musiikin perusopetuksen sekä oppilaskohtaisilta kokonaiskustannuksiltaan kalleimman ja edullisimman oppilaitoksen kustannusrakenne ja valtion rahoitus sekä musiikkioppilaitosten kustannusrakenteen keskiarvo.

2005	Turun konservatorio	Nurmijärven musiikkiopisto	Joensuun konservatorio	Musiikkioppilaitokset keskimäärin
<b>Oppilasmäärä</b>	615	906	988	655
<b>Varhaisiän kasvatuksen oppilaita edellisestä</b>	160	593	446	233
<b>Varhaisiän oppilaiden osuus, %</b>	26,0	65,5	45,1	33,0
<b>Opetus, €/oppilas</b>	1 922	687	1 238	1 351
<b>Kiinteistöt, €/oppilas</b>	868	62	87	167
<b>Ylläpito ja hallinto €/oppilas</b>	287	127	108	235
<b>Yhteensä €/oppilas</b>	3 078	876	1 434	1753
<b>Toteutunut opetustuntimäärä</b>	27 214	15 260	26 333	19 198
<b>Yhteensä €/opetustunti</b>	69,53	52	53,8	58,17
<b>Opetustuntia/oppilas</b>	44	17	27	30
<b>Huoneisto pintaalat m<sup>2</sup></b>	3 031	471	2 125	1 273
<b>Josta vuokratiloja m<sup>2</sup></b>	3 031	471	0	760
<b>Omistus pohja</b>	yksityinen	yksityinen	kunnallinen	
<b>Valtion rahoitus, €</b>	763 419	344 862	861 686	
<b>Valtion myöntämä opetustuntimäärä</b>	23 857	10 777	27 501	

Taulukosta 14 on havaittavissa, että Nurmijärven musiikkiopiston toiminta vaikuttaa olevan melko erilaista kuin muissa musiikkioppilaitoksissa keskimäärin. Vaikka se on oppilasmäärältään hyvin lähellä keski-kokoa, se poikkeaa kaikilta muilta ominaisuuksiltaan keskimääräisestä musiikkioppilaitoksesta. Pääasiallinen selittäjä näille eroille näyttäisi olevan varhaiskasvatuksen oppilaiden huomattava osuus oppilasmäärästä. Esimerkiksi Turun konservatorio on kaikilla kustannusten osaa-alueilla kalliimpi kuin Nurmijärven musiikkiopisto. Opetuksen, hallinnon ja kiinteistöjen oppilaskohtaisten kustannusten erot selittyvät varmasti suurelta osin eroilla varhaiskasvatuksen opetuksen suhteellisessa osuudessa. Samoin erot toteutuneessa opetustuntimäärässä selittyvät varhaiskasvatuksen suhteellisen oppilasmäärän eroilla.

Erot kiinteistökustannuksissa voivat kuitenkin johtua osin oppilaitosten toimintaympäristöistä. Molemmat oppilaitokset toimivat kokonaisuudessaan vuokratiloissa ja kiinteistökustannusten ero oppilaitosten välillä on huomattava. Vaikka Turun konservatorio on oppilasmäärältään vain kolmanneksen pienempi kuin Nurmijärven musiikkiopisto, sillä on käytössään yli kuusinkertainen määrä tiloja. Tästä herää kysymys, onko Turun konservatorio jakanut tilojen kustannukset oikein ammattiopetuksen ja musiikin perusopetuksen välillä vai onko se perinteen vuoksi pakotettuna toimimaan ylimitoitetuissa tiloissa. Tämäkin vaikuttaa mahdolliselta, koska ammatillisen peruskoulutuksen tilastoissa Turun konservatorion kannatusyhdistyksen kiinteistökustannuksiksi on vuonna 2005 ilmoitettu 3 876 €/opiskelija, eli myös ammatillisella koulutuksella on kohtalaisen suuret kiinteistökustannukset. On myös mahdollista, että Nurmijärvellä toimitaan vain hädin tuskin riittävässä tiloissa ja suuri ryhmäopetuksen määrä ei myöskään edellytä niin mittavia toimintatiloja kuin henkilökohtainen opetus. Lisäksi vuokrataso on Turussa ehkä korkeampi kuin Nurmijärvellä, mikä voi lisätä eroja oppilaitosten oppilaskohtaisissa kiinteistökustannuksissa.

Kuten jo aikaisemmin todettiin, musiikin varhaiskasvatuksen määrästä päättäminen on oppilaitoksen valinta siitä, kuinka monelle lapselle ja nuorelle musiikin opetusta halutaan tarjota. Taulukosta 14 voidaankin havaita, että Nurmijärven musiikkiopisto ja Turun konservatorio ovat tarjonneet opetustunteja enemmän, kuin valtionrahoituksen mukaan olisi tarpeen. Turussa ylitys on 14 % ja Nurmijärven musiikkiopistolla jopa 42 %. Syyt tällaiselle toiminnalle riippuvat oppilaitoksen hallinnon päätöksistä. Koska oppilaitosten lukukausimaksujen suuruudet eivät ole tiedossa, ei voida analysoida varhaiskasvatuksen oppilaiden osuuden vaikutusta oppilaitosten tulorahoitukseen. Varhaiskasvatuksen oppilasosuuteen voivat vaikuttaa myös erot oppilaitosten toimintaympäristössä eli esimerkiksi pienten lasten osuus toimintaalueen väestöstä.

Joensuun konservatorion musiikin perusopetuksen oppilaskohtaiset kustannukset näyttäisivät olevan kaikin puolin lähellä valtakunnallista keskiarvoa. Varhaisiän kasvatuksen oppilaiden osuus on Joensuussa hieman valtakunnallista keskiarvoa suurempi. Säästöjä näyttäisi olevan löydettävissä kiinteistöjen kustannuksissa, mikä voi osaltaan johtua toimimisesta kokonaisuudessaan omissa tiloissa, mutta myös kiinteistöjen huollon heikosta tasosta. Hallinnon oppilaskohtaisten kustannusten ero voi selittyä varsin suurella oppilasmäärällä.

Taiteen perusopetus ja musiikkioppilaitosten talous on ollut Suomessa lainsäädännöllisin keinoin turvattu 1960-luvulta lähtien. Tärkeä syy tähän on ollut suomalaisen koulutuksen läpäisevä tasavertaisuuden periaate. Musiikkioppilaitoksia arvosteltiin 1980- ja 1990-luvuilla liiasta

jäykkyydestä esimerkiksi pakollisissa oppiaineissa, klassisen musiikin painottamisessa ja tasokokeissa. Tuolloin nähtiin, että järjestelmä soveltui vain osalle oppilaista. Osittain tämän vuoksi muun koulutuslainsäädännön uudistuksen ohessa voimaan tuli uusi laki vuonna 1998, joka vähensi valtion kontrollia ja lisäsi toiminnan vapautta ja joustavuutta musiikkioppilaitoksissa. (Heimonen 2002, 191–195, 213, 223.) Taiteen perusopetuksen rahoituksesta säädetään opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annettavassa laissa. Taiteen perusopetuksen kohdalla lainuudistuksessa pitäydyttiin opetussuunnitelmien osalta vuoden 1993 uudistuksen mukaisessa mallissa, eli käytössä on opetushallituksen vahvistamat opetussuunnitelmien perusteet, joiden pohjalta jokainen oppilaitos laatii omat opetussuunnitelmansa. Opetusministeriö myöntää musiikkioppilaitoksille ylläpitämisluvan, jonka edellytyksenä on, että oppilaitos on toiminta-alueellaan tarpeellinen ja se ei pyri tuottamaan taloudellista voittoa. (Opetusministeriö 1997, 1–7.)

Lainsäädännön vapautuminen ja taloudellisen toteutuksen vastuun siirtyminen oppilaitosten kontolle voi lisätä eroja oppilaitosten oppilas-kohtaisissa kustannuksissa. Opetustunnin hinta vaihtelee myös opetusaineen ja opettajan pätevyyden mukaan (Opetusministeriö 1997, 40). Oppilaitos voi siis periaatteessa säästää käyttämällä epäpäteviä opettajia. Tästä nousee jälleen kysymys, onko laadukkaampi opetus kalliimpaa tai kalliimpi opetus laadukkaampaa, eli voisivatko oppilas-kohtaiset kustannukset kertoa oppilaitoksen opetuksen laadusta. Tätä ei kuitenkaan päästä tarkastelemaan, koska musiikin perusopetuksen laatua ja tuloksellisuutta ei opetushallinnon toimesta tutkita millään lailla. Musiikin perusopetukselle ei ole olemassa tuloksellisuusindeksiä, jonka avulla voitaisiin vertailla oppilaitosten laatua.

### **4.3.2 Skaalatuotot ja kustannusrakenteiden erot musiikin ammatillisessa perusopetuksessa**

Tässä luvussa tarkastelen musiikin ammatillista koulutusta antavien oppilaitosten kustannuseroja ja skaalaetujen mahdollisuutta. Tämän tutkimiseksi olen tarkastellut vuosina 1997–2005 musiikkialan ammatillista koulutusta antavien oppilaitosten kokoja ja opiskelijakohtaisia kustannuksia ja laskenut korrelaatiokertoimen näiden välillä. Tässä tarkastelussa olen käyttänyt laajempaa oppilaitosjoukkoa kuin kustannuskehityksen vertailussa, eli olen tarkastellut kaikkia niitä koulutuksenjärjestäjiä, jotka antavat musiikkialan ammatillista koulutusta. Näitä koulutuksenjärjestäjiä on syntynyt vuosien varrella muitakin kuin perinteiset konservatoriot. Muut koulutuksenjärjestäjät kuin konservatoriot tarjoavat kuitenkin yleensä

sä konservatorioita suppeammat koulutusmahdollisuudet, kuten pelkän musiikkiteknologian tai pop-jazz-musiikin suuntautumisvaihtoehdon. Musiikkialan ammatillista koulutusta antavien oppilaitosten määrä on tilastolliseen tarkasteluun turhan pieni, mutta saatuja tuloksia voidaan kuitenkin käyttää suuntaa antavina lukuina. Korrelaatiotarkastelu kertoo asiasta, jota haluan tutkia, eli oppilaitoksen koon ja opiskelijakohtaisten kustannusten suhteesta, riittävästi tämän työn tarpeisiin. Liitteessä 2 on esitetty vuodelta 2005 kaikkien Suomessa musiikkialan perustutkintoon johtavaa koulutusta antavien koulutuksenjärjestäjien kustannukset.

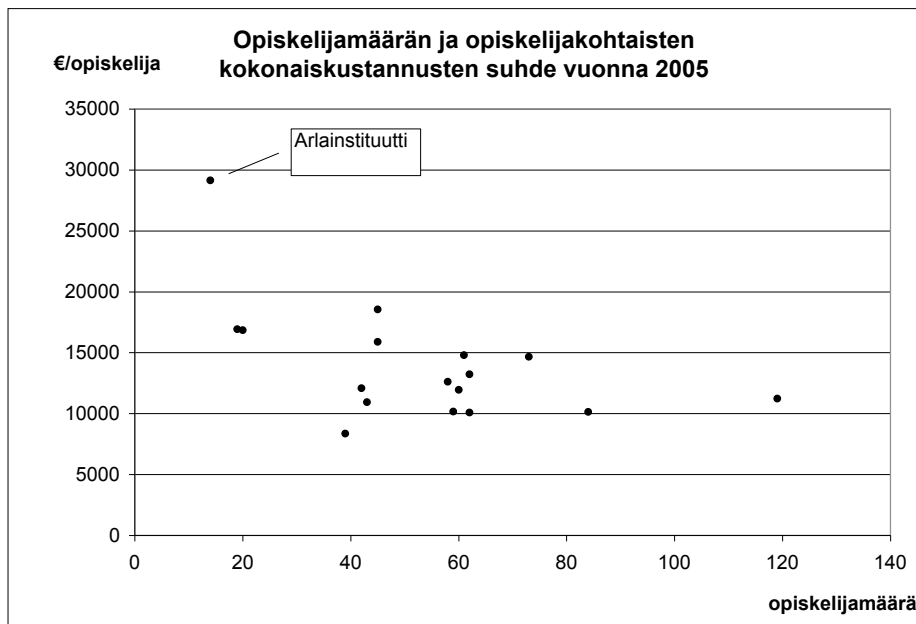
Ammatillisen peruskoulutuksen tilastoissa on huomioitava, että opiskelijarakenne on muuttunut koulutusjärjestelmän muuttuessa, eli opistoasteen opiskelijat ovat poistuneet matkan varrella. Koska tarkastelun kohde on opiskelijakohtaiset kustannukset, eikä opiskelu opistoasteella ja ammatillisella toisella asteella poikkea merkittävästi rakenteeltaan ja siten kustannuksiltaan, voidaan näitä lukuja tarkastella rinnakkain koulutuksen järjestäjän tehokkuuden näkökulmasta. Lisäksi on huomioitava poikkeuksellisenä koulutuksenjärjestäjänä Arlainstituutti (2007), joka tarjoaa koulutusta lähinnänäkövammaisille ja kuurosokeille tai muutoin erityistä tukea opiskelussaan tarvitseville internaattikoulutuksena. Vapaille opiskelupaikoille voidaan ottaa myös muita kuin erityisopetusta tarvitsevia ja pianovirittäjäkoulutus on avoin kaikille nuorille. Erityisluonteensa vuoksi Arlainstituutin kustannusrakenne poikkeaa majoitus- ja opiskelijahuoltokustannuksiltaan huomattavasti muista tarkastelluista oppilaitoksista. Olen kuitenkin säilyttänyt sen mukana tarkastelussa, koska se on osa suomalaista musiikin koulutusta ja sen musiikinkoulutus on kaikille avointa.

Taulukossa 15 esitetään musiikkialan toisen asteen ammatillista koulutusta antavien oppilaitosten opiskelijamäärän ja opiskelijakohtaisten kokonaiskustannusten korrelaatiot vuosina 1997–2005. Tilastollista merkitsevyyttä olen arvioinut t-testin avulla ja merkitsevyydellä olen mitannut tässä tapauksessa sitä, että tilastollisesti merkitsevillä arvoilla korrelaatio on 95 % todennäköisyydellä todellista. Kuviossa 3 olen havainnollistanut opiskelijamäärän ja opiskelijakohtaisten kokonaiskustannusten suhdetta vuodelta 2005. Tässä tarkastelussa opiskelijamäärä vaikuttaisi opiskelijakohtaisia kustannuksia alentavasti, mikäli näiden välillä havaittaisiin tilastollisesti merkitsevää negatiivista korrelaatiota.

Taulukko 15. Opiskelijamäärän ja opiskelijakohtaisten kustannusten korrelaatiot, selitysasteet ja kustannusten keskihajonnat.

Vuosi	Korrelaatio-kerroin, r	Selitysaste r <sup>2</sup>	Oppilaitoksia, kpl	Korrelaatiota 95 % todennäköisyydellä	Keskihajonta (Arla-instituutti mukana)	Keskihajonta (ilman Arla-instituuttia)
1997	0,122	0,015	11	ei	1239,3	1239,3
1998	-0,002	0,000	11	ei	1646,1	1646,1
1999	-0,046	0,002	10	ei	3857,9	3857,9
2000	-0,362	0,131	13	ei	5363,6	3384,9
2001	-0,514	0,264	16	on	6083,3	4557,6
2002	-0,228	0,052	16	ei	5023,2	2832,8
2003	-0,421	0,177	17	ei	4431,5	3052,0
2004	-0,498	0,248	17	on	4881,4	2677,7
2005	-0,544	0,296	17	on	4843,8	2956,1

Otoksen pienuuden vuoksi näistä luvuista ei voida vetää yksikäsitteistä johtopäätöstä, että opiskelijakohtaiset kustannukset olisivat pienimmät suurimmissa oppilaitoksissa. Tuloksista voi vain sanoa, että kolmena vuonna negatiivista korrelaatiota on 95 % todennäköisyydellä esiintynyt. Tilastotieteessä 95 % todennäköisyyttä pidetään kuitenkin vain melkein merkitseväenä arvona. Edelleenhan on olemassa 5 % mahdollisuus, että korrelaatio johtuu puhtaasta sattumasta. (Rautopuro 1996.) Korrelaatio näyttäisi kuitenkin vuosien mittaan lisääntyneen, ja jos kehitys jatkuisi tähänastisen suuntaisena, näyttäisi siltä, että suuremmissa oppilaitoksissa voidaan saada aikaan säästöjä opiskelijakohtaisissa kustannuksissa. Opiskelu laadusta ja säästökeinoista tämä ei kerro. Herääkin kysymys säästetäänkö tällöin opetusmenetelmiä kehittämällä vai sisältöä karsimalla. Joka tapauksessa esimerkiksi vuonna 2005 opiskelijamäärä selittää kustannusten eroista vain noin 30 %, joten muitakin kustannuseroja selittäviä tekijöitä on olemassa. Näitä voi olla esimerkiksi erot kiinteistöjen omistusasteessa ja paikallisissa vuokratasoissa. Lisäksi huomattavasti muista oppilaitoksista kustannusrakenteeltaan ja toimintatavaltaan poikkeavan Arlainstituutin poistaminen tarkastelusta luultavasti vähentäisi entisestään oppilaitoskoon ja opiskelijakohtaisten kustannusten korrelaatiota. Opiskelijamäärän ja opiskelijakohtaisten kustannusten korrelaation kasvu alkaa vuodesta 2000, jolloin Arlainstituutti tulee mukaan aineistoon. Arlainstituuttihan kouluttaa pääsääntöisesti näkövammaisia sisäoppilaitosmaisesti, joten siellä syntyy huomattavasti muita oppilaitoksia korkeammat majoitus ja oppilashuoltokulut, mikä nostaa sen opiskelijakohtaisia kokonaiskustannuksia.



Kuvio 3. Musiikin ammatillista peruskoulutusta antavien oppilaitosten opiskelijamäärän ja opiskelijakohtaisten kustannusten suhde vuonna 2005.

Kuviosta 3 nähdään, että Arlainstituutti sijaitsee varsin erillään muusta havaintojoukosta ja sen mukana olo lisää negatiivista suhdetta opiskelijakohtaisten kustannusten ja opiskelijamäärän välillä. Mikäli Arlainstituutti poistettaisiin tarkastelusta, asettuisivat eri oppilaitosten opiskelijakohtaiset kokonaiskustannukset varsin pienelle vaihteluvälille, eikä niiden välillä olisi juuri havaittavissa negatiivista korrelaatiota. Tämän aineiston pohjalta ei saataisi tukea opetusyksiköiden koon kasvattamiseen ja oppilaitosten yhdistämiseen kustannussäästöjen saamiseksi. Arlainstituutin mukanaolo tarkastelussa ei kuitenkaan selitä kokonaan sitä, miksi korrelaatio näyttää hieman kasvavan vuosien mittaan. Tämän vuoksi olen tarkastellut myös opiskelijakohtaisten kustannusten keskihajontaa sekä Arlainstituutin kanssa että ilman sitä. Keskihajonta kuvaa muuttujan arvojen keskimääräistä vaihtelua keskiarvon molemmin puolin (Rautopuro 1996). Mitä suurempi on keskihajonta, sitä suuremmalla alueella muuttujan luvut vaihtelevat, eli sitä suurempia eroja aineistossa on havaittavissa. Taulukosta 15 nähdään, että vuodesta 1997 keskihajonta oppilaitosten opiskelijakohtaisissa kustannuksissa on kasvanut, huomioitiinpa Arlainstituuttia tai ei. Jokin on lisännyt eroja opiskelijakohtaisissa kustannuksissa eri oppilaitoksissa. Korrelaatiotarkastelusta voitiin arvioida, että tätä eroa ei selitä opiskelijamäärä.

Erääksi selitykseksi opiskelijakohtaisten kustannusten vaihtelun, eli keskihajonnan kasvuun, epäilen muutoksia lainsäädännössä. Opetustoimessahan toteutettiin vuosina 1997–1998 lainsäädännön kokonaisuudistus, joka koski koko koulutuksen kenttää. Tässä uudistuksessa oppilaitosten ohjausta muutettiin sääntelyohjauksesta kohti tuloksellisuusohjausta. (Oravakangas 2005, 52, 62, 124.) Tämä on lisännyt koulutuksen järjestäjien toimintavapautta. Opetustoimen viranomaisen ammatillisen koulutuksen ohjaus on pelkistynyt valtioneuvoston vahvistamaan koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan, koulutuksen tarjonnan säätelyyn koulutuksen järjestämislavin, laskennalliseen rahoitusjärjestelmään sekä tutkintojen ja opetussuunnitelmien perusteiden vahvistamiseen. Reagointivastuu ja toiminnan sopeuttaminen ympäröivän työ- ja muun elinkeinoelämän tarpeisiin on ensisijaisesti koulutuksen järjestäjän vastuulla. Koulutusta koskevassa lainsäädännössä sekä opetusviranomaiselle että koulutuksen järjestäjälle on asetettu kuitenkin velvollisuus seurata järjestettävän koulutuksen tuloksellisuutta. (Opetusministeriö 2002a, 7–15.) Oppilaitoksilla on aikaisemman tiukan sääntelyn sijasta vapaus tulosvastuullisesti päättää, mihin ne saamansa rahoituksen käyttävät. Tämä vapaus on mahdollistanut eroja oppilaitosten välillä koulutuksen kustannuksissa. Oppilaitosten rahan käyttö ei ole enää ollut riippuvaista lainsäädännöllisistä määräyksistä vaan koulutuksenjärjestäjän budjetista, joka on voinut vaihdella kunta-rahoittajan tai muun rahoituksen avokäisyyden mukaan.

Kustannusrakenteen erojen havainnollistamiseksi olen esittänyt taulukossa 16 tiedot Joensuun konservatorion sekä opiskelijakohtaisilta kokonaiskustannuksiltaan kalleimman ja edullisimman oppilaitoksen kustannuksista menolajeittain sekä musiikkialan perustutkinnon kustannuksista keskimäärin vuonna 2005. Tästä taulukosta nähdään, että Arlainstituutti poikkeaa kustannusrakenteeltaan huomattavasti muista oppilaitoksista. Sen opiskelijamäärä on pieni ja sillä on koulutuksen sisäoppilaitosmahdollisuuden vuoksi erittäin suuret oppilashuolto- ja majoituskulut. Näyttäisi siltä, että pienen opiskelijamäärän ja majoitumismahdollisuuden vuoksi myös kiinteistö- ja hallintokulut nousevat suuriksi opiskelijaa kohti. Opetuskulujen suuruus voi johtua paitsi pienestä opiskelijamäärästä, myös opetuksen luonteesta. Näkövammaisten opetus voi edellyttää erityisjärjestelyjä ja tavanomaista suuremman määrän henkilökohtaista opetusta.

Kainuun maakuntakuntayhtymän koulutuksen tarkastelussa, verrattuna musiikin perusopetuksen kuluihin keskimäärin, on pantava merkille, että siellä musiikin koulutustarjonta on rajattu pop-jazz -linjaan, mikä voi vaikuttaa kustannusten muotoutumiseen (Kainuun ammattiopisto 2007).



Kainuun esimerkki alleviivaa sitä, ettei pieni opiskelijamäärä näyttäisi kasvattavan opiskelijakohtaisia kokonaiskustannuksia. Vaikka Kainuun maakuntakuntayhtymän musiikin koulutus jää opiskelijamäärältään alle musiikkialan perusasteen koulutuksen keskiarvon, se on opiskelijakohtaisilta kokonaiskustannuksiltaan edullisinta. Vertailun vuoksi mukaan otettu Joensuun konservatorio on opetuskustannuksiltaan varsin lähellä keskiarvoa. Näköjään Joensuun kaupunginhallitus pystyy saamaan aikaan säästöjä kiinteistöjen ylläpidossa, hallinnossa sekä oppilashuollossa verrattuna musiikkialan ammatillisen perustutkinnon koulutukseen keskimäärin, mikä voi osin johtua opiskelijamäärästä, mutta ilmentyä myös esimerkiksi kiinteistöjen huonona kuntona. Tarkempaa tarkastelua varten kaikkien musiikkialan perusasteen koulutuksentarjoajien kustannusrakenteet vuonna 2005 on esitetty liitteessä 2.

Opiskelijakohtaisten kokonaiskustannusten vaihtelun tarkastelussa olisi mielenkiintoista päästä vertailemaan oppilaitosten opiskelijakohtaisia kustannuksia niiden tuloksellisuusindekseihin ja indeksin eri osa-alueisiin. Esimerkiksi opiskeluajan ja opiskelijakohtaisten kustannusten suhde voisi kertoa kustannustehokkuuden vaikutuksesta koulutuksen laatuun. Valitettavasti tuloksellisuusindeksejä ei suurimmalle osalle musiikkioppilaitoksista ole saatavilla, joten tällaista tarkastelua ei päästä toteuttamaan. Ilmaan jää siksi kysymys, saadaanko edullisemmilla opiskelijakohtaisilla kustannuksilla aikaan todellista tehokkuutta vai pelkästään taloudellisia säästöjä, jotka kostautuvat jollakin koulutuksen tuloksellisuuden osa-alueella.

Taulukko 16. Joensuun konservatorion sekä opiskelijakohtaisilta kokonaiskustannuksiltaan kalleimman ja edullisimman oppilaitoksen kustannusrakenne sekä musiikkialan ammatillisen perustutkinnon kustannusrakenne keskimäärin.

2005	Arla-instituutti	Kainuun maakunta-kuntayhtymä	Joensuun kaupunginhallitus	Musiikkialan ammatillinen perustutkinto keskimäärin
<b>Opiskelijamäärä</b>	14	39	84	53
<b>Opetus, €/opiskelija</b>	15 524	6 295	8 646	8 820
<b>Oppilashuolto ja majoitus, €/opiskelija</b>	4 339	407	237	528
<b>Kiinteistöjen ylläpito, €/opiskelija</b>	7 503	1 218	647	2 246
<b>Hallinto ja muu sisäinen toiminta, €/opiskelija</b>	1 777	437	598	914
<b>Investoinnit &lt;320 000, €/opiskelija</b>	0	0	0	284
<b>Yhteensä €/opiskelija</b>	29 143	8 356	10 128	12 792
<b>Omistuspohja</b>	Valtio	Kuntayhtymä	Kunta	

## 5 KULTTUURIN KOHTAAMIA HAASTEITA

Tämän päivän trendi kunnallisessa päätöksenteossa on säästäminen. Kunnat ovat tilanteessa, jossa ne joutuvat säästämään kaikesta, jolloin myös investoinnit kulttuuriin ovat säästöjen kohteena. Kunnissa kuitenkin helposti unohdetaan kulttuurin vaikutukset esimerkiksi matkailuun ja muihin taloudellisiin tekijöihin. Esimerkiksi ”Kulttuuripolitiikan linjat” -mietinnössä (Kupoli 1992, 88) nähdään, että kulttuurilla voisi olla taloutta aktivoiva merkitys. Mietinnön mukaan se vetää puoleensa yritystoimintaa, tarjoaa työpaikkoja, vaikuttaa koulutukseen ja kasvatukseen ja parantaa paikkakunnan tai alueen kuvaa. Käytännössä esimerkiksi musiikkioppilaitoksen oppilaspaikkojen määrä voi vaikuttaa kulttuurista kiinnostuneiden vanhempien asuinpaikan valintaan, mikä taas vaikuttaa kunnan verotuloihin ja valtionosuuksiin.

Seppälän (1997, 79, 91) tutkimuksen mukaan kulttuurilaitosten, kuten kaupunginorkestereiden ja -teattereiden rooli kuntien vetovoimatekijänä on epäselvä, mutta näkemys on, että laitosten puuttuminen vähentäisi vetovoimaa. Kulttuurilaitosten valtakunnallista julkisuutta sen sijaan pidetään yleisesti tärkeänä imagoitekijänä kunnalle. Kaipaisen (1999, 20–22) mukaan kulttuurisektori voi olla väline taloudelliseen kehitykseen ja talouden kasvuun vaikuttamisessa, koska kulttuuripalvelujen tuotanto on hyvin työvoimavaltaista. Kulttuurin suoranaisten tuottajien ohella työllistyvät myös esimerkiksi tavarantoimittajat ja matkailuyrittäjät. Kulttuuripanostuksilla voi olla myönteisiä sivuvaikutuksia myös elinkeinotukien tarpeeseen, mielenterveystyössä ja ilkeiden estämisessä, jolloin saavutetaan säästöjä näillä alueilla. Kulttuurilaitosten toiminnalla on Kaipaisen mukaan ulkoisvaikutuksia, eli niiden toiminnasta hyötyvät muutkin kuin niiden käyttäjät.

Kulttuurin valtionosuusrahoitus kanavoituu pääasiassa kuntien kassan kautta. Valtionosuudet eivät kuitenkaan ole korvamerkittyjä, joten kuntien päättäjät määräävät viimekädessä kulttuuripalvelujen saaman rahoituksen. ”Kulttuuripolitiikan linjat” -komiteamietinnössä (Kupoli 1992, 95) todetaan, että kuntien päätöksentekijät ratkaisevat, millaisen aseman kulttuuri ja taide kunnassa saavat ja mihin kuntalaisille tarjoutuu mahdollisuuksia. Kuntien päätöksentekijöiltä vaaditaan mietinnön mukaan vastuuta, asiantuntemusta ja kulttuurintajua kulttuuritoimen tavoitteita ja toteuttamistapoja asetettaessa. Koska eri kunnissa päätöksentekijöillä on erilaiset lähtökohdat ja kyvyt, valtiota tarvitaan mietinnön mukaan takaamaan oikeudenmukaisuutta ja vastaamaan tasa-arvoisuudesta kulttuuripolitiikan alueella. Valtion täytyy antaa kulttuuritoimelle

tavoitteita ja keinoja sekä välittää uusinta tietoa sekä arvioida kuntien kulttuuripoliittisia sisältöjä, laatua ja tuloksellisuutta.

Yhteiskunta koostuu jäsenistään ja sen tulisi jäseniltään keräämillään verovarilla pyrkiä tarjoamaan sitä, mitä sen jäsenet tarvitsevat. Tilanteissa, joissa markkinat eivät huolehdi kulttuuritarjonnasta jää se julkisen vallan huolehdittavaksi. Kaipaisen (1999, 20) mukaan julkisen vallan tehtäviin kuuluu yhteiskunnan resurssien optimaalinen jakaminen.

Taloustieteen näkökulmasta kulttuuria on tuettava julkisesti alueellisen tasa-arvoisuuden sekä kulttuurimarkkinoiden tehottomuuden vuoksi. Oulasvirta ja Flinkkilä (2005, 182–183) ovat samaa mieltä kuin Kaipainen siinä, että taiteen ja kulttuurin julkista tukea voidaan perustella sillä, että valtion tuki korjaa markkinahäiriötä ja saa aikaan yhteiskunnassa hyvinvoinnin lisäyksen. Tukea voidaan Oulasvirran ja Flinkkilän mukaan perustella myös hyödykkeiden julkishyödykeominaisuuksilla. Julkishyödykkeeksi kutsutaan tuotetta tai palvelua, jota ei pystytä markkinaohjautuvasti tuottamaan taloudellisesti tehokkaasti, eli sen tuottaminen on käytännössä mahdollista vain verovaroin. Määritelmällisesti julkishyödyke on hyödyke, jota on tarjolla saman verran kaikille kuluttajille. Tällainen hyödyke ei vähene yhden kuluttajan kuluttamisesta eikä kehtään voida estää kuluttamista sitä. (Varian 1996, 602–611.) Esimerkiksi kulttuuriperintöä edustavista monumenteista voi kuka tahansa nauttia ilman, että muiden saama nautinto vähenee ja samalla ei-maksavia asiakkaita on vaikea sulkea pois hyödykkeen nautinnasta.

Musiikista julkishyödykkeenomaisen tekee sen helppo saatavuus nykymedioissa. Kulttuurialan ammattilaisten tuotteita on niin paljon saatavilla maksutta, etteivät kuluttajat tule edes ajatelleeksi, että niiden tuottaminen maksaa. Vapaamatkustamisesta on kulttuurin kohdalla esimerkkinä musiikin imurointi internetistä. Koska kulttuurin vapaamatkustaminen on suhteellisen helppoa, on julkisen vallan tuettava sellaista kulttuuria, joka ei pärjäisi markkinoilla pelkän vapaaehtoisen maksuhallukkuuden turvin. Kyse on myös kulttuurin kehittymismahdollisuuksien turvaamisesta, koska markkinoiden päätessä kulttuurin tuotannosta uusi ja kokeellinen kulttuuri jäisi todennäköisesti tuottamatta sen pienen markkina-arvon vuoksi. Tämän vuoksi pelkästään markkinat eivät saa päättää millaista taidetta tuotetaan. Toinen puoli tässä kysymyksessä on se, mitä kaikkea kulttuuriksi ja taiteeksi kutsuttua voidaan ja pitää tukea. Tämän määrittelemisen jää kuitenkin tämän työn ulkopuolelle.

Nykykehitys on, että esimerkiksi nuorten kannattamat arvot ovat pehmentyneet ja työ, koulutus ja vapaa-aika yksilöllistyneet. (Kupoli 1992,

122–124.) Näihin arvojen muutoksiin yhteiskunnan olisi pyrittävä vastamaan tarjoamalla nuorille jäsenilleen myös kulttuurisia mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja. On kuitenkin muistettava, että kulttuuri ja sen koulutus joutuvat toimimaan samojen taloudellisten ja lainsäädännöllisten reunaehtojen rajoittamina, kuin muukin yhteiskunta. Kulttuurin ohella yhteiskunnan olisi tarjottava jäsenilleen mahdollisuuksia myös esimerkiksi ruumiinkulttuuriin, terveyteen ja tasapainoiseen elämään. Yhteiskunta voi verovarojen asettamalla budjetilla tarjota vain rajallisen määrän jäsentensä toivomia palveluja ja rahan jako esimerkiksi kulttuuripalvelujen ja toisaalta terveystalouden välillä on poliittinen päätös. Poliittisten päättäjien olisi pystyttävä olemaan niin älykkäitä, että he osaisivat jakaa rajalliset resurssit yhteiskunnallisesti parhaalla mahdollisella tavalla pitäen mielessä myös tulevaisuuden mahdollisuudet. On ymmärrettävää, että aina optimaalinen resurssien jako ei onnistu.

Yhteiskunta ei voi tarjota kaikille kaikkea, mutta sen olisi kuitenkin tarjottava myös muuta kuin mitä suuri enemmistö vaatii. Tämä aiheuttaa ristiriitaisuuksia sekä yhteiskunnan että kulttuurin toimijoiden päätöksentekoon. Esimerkiksi korkeakulttuuri, jonka on vaikea toimia vain yksityisen rahoituksen turvin, on osa yhteiskunnan toimintaa ja sitä on siksi tuettava julkisin varoin. Tämänkin kulttuurisektorin olisi kuitenkin tunnettava vastuunsa kulttuuripalvelujen tarjoajana ja yhteisten verovarojen käyttäjänä. Julkisten kulttuurilaitosten tulisi mielestäni muistaa lähestyä tarjontaansa myös keskivertokuluttajan näkökulmasta. Samalla olisi kuitenkin toivottavaa, että esimerkiksi Kansallisooppera saisi tarjota muutakin kuin kassamenestyksiä, jotta kulttuuri ei jäisi polkemaan paikoilleen. Käytännössähän uutta ja kokeilevaa kulttuuria voidaan toteuttaa vain julkisin varoin, koska markkinat sille olisivat liian pienet taloudellisen kannattavuuden näkökulmasta.

Nykyinen yhteiskunta on kulkemassa jälkiteolliseen suuntaan, jossa vapaa-ajalla ja palveluilla on entistä suurempi merkitys. Kupoli-mietinnön (1992, 127–128) mukaan entistä tärkeämpään asemaan yhteiskunnassa ovat nousemassa ihmisarvot ja itsemääräämisoikeus, ja suhde yhteiskuntaan on muuttumassa entistä yksilöllisemmäksi. Myös kulttuuriin osallistuminen ja kulttuuriteollisuuden tuotteiden kuluttaminen on osa yksilöllisiä ja pienyhteisöllisiä valintoja. Ne ovat osa elämäntyyliä, sosiaaliryhmää ja elämänvaihetta. Yksilöllistymiskehityksestä huolimatta Kupoli-mietinnön mukaan vanha korkeakulttuuri saattaa olla menettämässä sisältöään ja tilalle on astumassa tavara ja massakulttuuri.

Heiskasen (2005b) artikkelin mukaan Suomessa on viime vuosien aikana muotoutunut tavoite ”luovasta hyvinvointiyhteiskunnasta”. Tähän voi-

daan Heiskasen mukaan päästä siten, että yksityinen ja julkinen sektori yhteistyössä kehittävät koulutusta luoviin ammatteihin, edistävät teknologiaa, lahjakkuutta ja suvaitsevaisuutta, synnyttävät aluepolitiikan avulla luovuutta edistäviä ympäristöjä ja tehostavat taiteellisen luovan työn siirtymistä uudistamaan koko elinkeinoelämää. Heiskasen mukaan yhteiskunnan olisi sovitettava yhteen teknis-taloudellinen ja humanistis-kulttuurinen kehitys. Heiskanen näkee, että teknis-taloudellinen kehitys korostaa kansallista menestystä, kilpailukykyä ja tehokkuutta ja sen tuloksia ovat tieteelliset ja teknologiset innovaatiot. Humanistis-kulttuurinen kehitys taas korostaa alueellista kehitystä, älyllistä pääomaa, innovatiivista tuottajuutta, tekijänoikeudellisten voimavarojen hyödyntämistä, luovia ympäristöjä ja kansainvälistä kulttuuriyhteistyötä. Tämän kehityksen tuloksena syntyy taiteellista työtä ja uniikkiteoksia. Heiskasen mukaan taiteellinen luovuus voidaan nähdä samanlaisena kuin muukin patentoitavia keksintöjä tuottava innovatiivisuus ja kulttuuriteollisuus osana normaalia yritystoimintaa ja elinkeinoelämää.

Minun mielestäni tavara- ja massakulttuurin nousu ja Heiskasen visiot kulttuuriyrittäjyydestä eivät välttämättä ole ristiriidassa korkeakulttuurin arvojen ja perinteisen kulttuurin kanssa. Olen sitä mieltä, että luovuus voi toimia innovatiivisuuden lähteenä ja mielestäni jo musiikin varhaiskasvatus ja perusopetus voivat olla tuleville insinööreille hyvä pohja ponnistaa uusien teknis-taloudellisten innovaatioiden kehittämiseen. Näen siksi, että kulttuurisektori pelkää jopa turhaan uusia ideoita kulttuurin tuotteistamisesta. Esimerkiksi kulttuuriväen reagointi uuteen huippuyliopistohankkeeseen on mielestäni turhan negatiivinen (Luukka 2007). Itse koen, että kulttuurilaitoksilla olisi tässä kehityksessä mahdollisuus toimia opettajina muiden alojen ammattilaisille siinä, kuinka jokaisen ihmisen sisällä asuva luovuus on otettavissa käyttöön tukemaan yhteiskunnan jokapäiväistä toimintaa. Massakulttuurin sisälle soluttautunut kulttuurialan ammattilainen taas voi omalla toiminnallaan varmistaa, että massakulttuuri kehittyy. Siitähän voi löytyä riittävää luovuutta apuna käyttäen uutta materiaalia myös korkeakulttuurille.

## 6 YHTEENVETO

Tarkastelin tässä työssä musiikin koulutuksen yhteiskunnallisia reuna-ehtoja. Alussa selvitin Suomen koulutusjärjestelmää, sitä ohjaavaa lainsäädäntöä, rahoitusjärjestelmää sekä musiikin koulutuksen sijoittumista koulutusjärjestelmään. Musiikkialan koulutusta säädellään Suomessa laeilla ja asetuksilla. Tämän sääntelyn ulkopuolelle jää yksityisten ylläpitäjien järjestämä koulutus, joka ei kuulu lakisääteisen rahoituksen piiriin. Musiikkialan julkisesti rahoitettua koulutusta koskee sama lainsäädäntö kuin muutakin koulutusta Suomessa ja se rahoitetaan samoin kuin muu suomalainen koulutus, kuntien ja valtion yhteistyönä. Rahoituksensa asettamissa rajoissa oppilaitokset saavat käyttää haluamiaan opetusmenetelmiä ja laatia itse paikalliset opetussuunnitelmansa. Opetusmenetelmien ja suunnitelmien on kuitenkin johdettava opetushallituksen vahvistamien opetussuunnitelmien ja tutkintojen valtakunnallisten perusteiden mukaisesti tuloksiin.

Toisena seikkana tarkastelin tässä työssä tuloksellisuuden käsitettä ja sen soveltamista koulutuksen arvioinnissa. Samassa yhteydessä pohdin myös kysymystä siitä, mitä tuloksellisuus voisi tarkoittaa musiikin koulutuksessa ja kulttuurissa. Työssäni havaitsin tuloksellisuuden olevan moniulotteinen käsite. Tärkeimmiksi tuloksellisuuden osaalueiksi kirjallisuudessa oli nimetty tehokkuus, vaikuttavuus ja taloudellisuus. Nykyisin tuloksellisuus vaikuttaa koulutuksen rahoitukseen. Toisen asteen koulutuksen tuloksellisuuden mittaamiseen on opetushallituksessa kehitetty tuloksellisuusmittari, jolla pyritään mittaamaan tuloksellisuuden eri osaalueita ja vertailemaan eri oppilaitosten tuloksellisuutta. Mittarin perusteella oppilaitoksille maksetaan tuloksellisuusrahoitusta. Mittari on kehitetty yritysmaailman ja julkishallinnon käyttämän Balanced Scorecard (BSC) viitekehyksen pohjalta. Keskeisimpinä tekijöinä mittarissa on pidetty valmistuneiden työllistymistä tai siirtymistä jatko-opintoihin, opintojen etenemistä ja keskeyttämistä sekä opetushenkilöstön pätevyyttä ja kehittämistä. Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuuden tarkastelussa opetushallitus ei käytä tuloksellisuusindeksiä, vaan ammattikorkeakouluille myönnetään tuloksellisuusrahoitusta harkinnanvaraisesti huippuyksikköarvioinnin sekä yleisten kriteerien perusteella.

Koulutuksen tuloksellisuuden mittaamisen ongelmiksi havaitsin tässä työssä paineiden kasvun oppilaitoksissa, kun koulutukselta on vaadittu muuttumista modernimmaksi ja paremmin tuotantoelämän tarpeita vastaavaksi ja samanaikaisesti on edellytetty taloudellisia säästöjä. Tulosten arvioimisen seurauksena alkaa muodostua odotuksia, jotka saavat

ihmiset kokemaan itsensä tilivelvollisiksi ja tarkkailluiksi, mikä voi johdattaa epävarmuuteen. Tuloksellisuuden mittaaminen tuntuu perustuvan matemaattis-luonnontieteellisen ja tietoteknisen osaamisen painottamiseen yhteiskunnan arvoasteikoilla ja heräsikin kysymys, voiko kaikkia koulutusaloja mitata tasapuolisesti samalla tuloksellisuusmittarilla. On myös epäselvää kuinka hyvin koulutuksen tuloksellisuutta voi mitata yritystoiminnan mittaamiseen kehitetyllä järjestelmällä.

Seuraavana tutkin tässä työssä musiikin koulutuksen kustannuksien kehitystä viime vuosina ja vertailtiin kustannuksia eri oppilaitosten välillä. Tarkastelin myös voisiko musiikin koulutuksessa olla löydettävissä säästöjä esimerkiksi oppilaitoskokoa kasvattamalla.

Aineistosta havaitsin, että valtakunnallisesti musiikin perusopetuksen oppilaskohtaiset kokonaiskustannukset olivat vuodesta 1997 vuoteen 2005 nousseet keskimäärin 36,6 % ja oppilasmäärä laskenut 0,8 %. Konservatorioissa musiikin perusopetuksen oppilaskohtaiset kokonaiskustannukset olivat vuodesta nousseet keskimäärin 31,9 % ja oppilasmäärä noussut 7,1 %. Samalla tarkastelujaksolla oppilaskohtaiset kustannukset olivat Joensuun konservatorion musiikin perusopetuksessa nousseet vain 0,6 % ja oppilasmäärä kasvanut 18,6 %. Yleinen hintatason nousu oli vuodesta 1997 vuoteen 2005 ollut 12,67 %, mikä selittää osan valtakunnallisista kokonaiskustannusten kasvusta. Joensuun konservatorion kustannuskehitys näyttäisi siltä, että siellä on saatu aikaan säästöjä oppilaskohtaisissa kustannuksissa, koska kustannusten nousu on jäänyt huomattavasti alle yleisen hintakehityksen.

Musiikkialan ammatillisen peruskoulutuksen tilastojen tarkastelussa oli nähtävissä, että opiskelijakohtaiset kokonaiskustannukset olivat vuodesta 1997 vuoteen 2005 nousseet keskimäärin 31,0 %. Samalla tarkastelujaksolla opiskelijakohtaiset kustannukset olivat Joensuun konservatorion ammatillisessa koulutuksessa nousseet 28,8 %, eli sen kustannuskehitys on seurannut valtakunnallista keskiarvoa. Samanlainen 12,67 %:n inflaatio ei riitä kokonaan selittämään kustannusten keskimääräistä 30 %:n kasvua. Tarkastelujaksolla tapahtuneet muutokset koulutusjärjestelmässä sekä koulutuksen sääntelyssä voivat osaltaan selittää muutoksia opiskelijakohtaisissa kokonaiskustannuksissa.

Ammatillisen koulutuksen tarkastelussa ei voitu tehdä vertailuja opiskelijämäärissä vuodesta 1997 vuoteen 2005, koska tarkastelujakson aikana oli tapahtunut huomattavia muutoksia koulutusjärjestelmässä. Konservatorioiden opistoasteen opiskelijat ovat vuoden 1998 jälkeen siirtyneet vähitellen ammattikorkeakoulujen opiskelijoiksi, jotka eivät ole



mukana näissä luvuissa. Erikoista on, että Joensuun konservatoriossa ammatillisen koulutuksen opiskelijamäärä oli tarkastelujaksolla tästä huolimatta noussut. Joensuun tapauksessa tämä on ilmeisesti ollut seurausta kuntaomistajan koulutuspoliittisista ratkaisuista.

Eräs kysymys tässä työssä oli skaalaetujen löytämisen mahdollisuus musiikin koulutuksessa. Tämän tarkastelemiseksi laskin korrelaatiot oppilaitosten oppilaskohtaisten kokonaiskustannusten ja oppilasmäärien välille vuodesta 1997 vuoteen 2005. Korrelaatiokertoimista havaitsin, että musiikin perusopetuksessa oppilaitoskoko ei näyttäisi vaikuttavan oppilaskohtaisiin kokonaiskustannuksiin. Sen sijaan jatkotarkastelussa ilmeni, että varhaiskasvatuksen oppilaiden osuus kokonaisoppilasmäärästä korreloi oppilaskohtaisten kustannusten kanssa negatiivisesti. Toisinsanoen, mitä suurempi osuus oppilaitoksen oppilaista oli varhaiskasvatuksen oppilaita, sitä pienemmät olivat oppilaskohtaiset kokonaiskustannukset. Tämä johtuu siitä, että varhaiskasvatuksen opetus järjestetään pääasiassa ryhmäopetuksena, mikä alentaa oppilaskohtaisia kustannuksia kaikilla kustannusrakenteen eri osa-alueilla. Oppilaitosten välisiin kustannuseroihin ja kustannusten kehittymiseen vuosien varrella havaitsin vaikuttavan opetuksenjärjestäjän painotukset oppilasarukenteessa, alueelliset tekijät, kuten vuokrataso, sekä oppilaitosten lainsäädännöllisen ohjauksen vapautumisen tarkastelujaksolla.

Joensuun konservatorion musiikin perusopetuksen oppilaskohtaiset kustannukset näyttäisivät olevan kaikin puolin lähellä valtakunnallista keskiarvoa. Varhaisiän kasvatuksen oppilaiden osuus on Joensuussa hieman valtakunnallista keskiarvoa suurempi. Säästöjä näyttäisi olevan löydettävissä kiinteistöjen ylläpitokustannuksissa. Tämä toisaalta näkyy myös kiinteistöjen kunnossa.

Etsin työssä skaalaetujen mahdollisuutta myös musiikin ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tarkastelu toteutettiin samaan tapaan kuin musiikin perusopetuksen kohdalla tarkastelemalla korrelaatioita opiskelijakohtaisten kokonaiskustannusten ja oppilasmäärien välillä vuodesta 1997 vuoteen 2005. Otoksen pienuuden vuoksi näistä luvuista ei voitu todeta, että opiskelijakohtaiset kustannukset olisivat sitä pienemmät, mitä suurempi on oppilaitos. Korrelaatio näytti kuitenkin hieman kasvavan vuosien mittaan, minkä vuoksi tarkastelin myös opiskelijakohtaisten kustannusten keskihajontaa. Vuodesta 1997 vuoteen 2005 keskihajonta oppilaitosten opiskelijakohtaisissa kustannuksissa oli kasvanut, eli opiskelijakohtaisten kustannusten erot oppilaitoksien välillä olivat kasvaneet. Tämän vaihtelun selitykseksi epäilin muutoksia lainsäädännössä ja siitä seurannutta vapauden lisääntymistä oppilaitosten toimin-

nassa. Vapaus on mahdollistanut eroja oppilaitosten välillä, koska rahan käyttö ei ole ollut riippuvaista lainsäädännöllisistä määräyksistä vaan koulutuksenjärjestäjän budjetista. Kustannusrakenteen eroja oli aineiston mukaan löydettävissä esimerkiksi oppilashuolto ja majoituskuluissa sekä kiinteistö- ja hallintokuluissa.

Lopuksi pohdin tässä työssä kulttuurin kentän kohtaamia haasteita nyt ja tulevaisuudessa. Suurimpana haasteena tällä hetkellä näyttäisi olevan kiristyvä taloustilanne, joka pakottaa kunnat säästötoimenpiteisiin kaikilla toimintaalueillaan, kulttuuri mukaan lukien. Kulttuurilla voisi kuitenkin olla taloutta aktivoiva merkitys, koska se tarjoaa työpaikkoja ja parantaa paikkakunnan imagoa. Tulevaisuuden haasteena kulttuurisektorille nähdään tavara ja massakulttuurin voimistuminen ja kulttuurin kaupallistuminen. Kulttuurivaikuttajat pelkäävät, ettei korkeakulttuurille ole sijaa kulttuuriteollisuudessa. Itse näen, että massakulttuurin nousu aiheuttamat paineet voisivat herätellä korkeakulttuurinkin tuottajia pohtimaan toimintaansa ja laajentamaan sitä. Massakulttuurin sisältäpäin toimien korkeakulttuurin edustajat voisivat itse pyrkiä nostamaan korkeakulttuurin arvostusta moniarvoistuvassa maailmassa.

Mielestäni musiikin koulutuksen on koulutettava kaikenlaisia kulttuurin ammattilaisia. Ei vain korkeakulttuurin tuottajia vaan myös niitä, joiden aikaansaannoksista nauttivat perinteiset urheilun ja kevyen musiikin ystävät. Pelkkään ”Idols”- järjestelmään ei mielestäni voida lähteä, vaan kevyen musiikin tekijöidenkin joukossa oltava rautaisia ammattilaisia. Valitettavan usein yhteiskunnassa tunnutaan oletettavan, että musiikin tekeminen on harrastuksen omaista puuhastelua, johon lahjakkaat pysyvät koulutuksesta riippumatta, ”oikeiden töiden” ohella. Kulttuuriala mielletään kutsumustoiminnaksi, muistamatta, että pelkällä kutsumuksella ei elä. Oletetaan, että tasokasta kulttuuria voidaan tuottaa puhtaasti harrastuspohjalta. Tulevana musiikin opettajana olen sitä mieltä, että harrastustoiminnalla on oma sijansa kulttuurin kentällä, mutta myös se tarvitsee ammattilaisia ohjaus- ja tuotantotehtävissä. Mielestäni kulttuurin korkeatasoista koulutusta tarvitaan edelleen, koska myös massakulttuurin ja kulttuuriteollisuuden tuottamiseen tarvitaan ammattitaitoisia tekijöitä. Kotimaista kulttuurin koulutusta voidaan perustella myös vastaiskuna amerikkalaiselle viihteelle ja kulttuurin globalisoitumiselle ja yksipuolistumiselle.

## LÄHTEET

Heimonen, M. 2002. Music Education & Law Regulation as an instrument. Doctoral Dissertation. Studia Musica 17. Helsinki: PB-Printing.

Heiskanen, I. 2002. Kulttuuriteollisuus. Teoksessa: Heiskanen, I., Kangas, A. ja Mitchell, R. (toim.). Taiteen ja kulttuurin kentät: Perusrakenteet, hallinta, lain-säädäntö ja uudet haasteet. Tietosanoma. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino. 141–192.

Heiskanen, I. 2005a. Kulttuurin rahoituksen ja ohjauksen lähteet ja kohteet 1992–2001. Teoksessa: Heiskanen, I., Ahonen, P. ja Oulasvirta, L. 2005. Taiteen ja kulttuurin rahoitus ja ohjaus: kipupisteet ja kehitysvaihtoehdot. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö. Cuporen julkaisuja 6. Helsinki: Yliopistopaino. 15–48.

Heiskanen, I. 2005b. Luovan taiteellisen työn asema ”kuudessa yhteiskunnassa”. Teoksessa: Heiskanen, I., Ahonen, P. ja Oulasvirta, L. Taiteen ja kulttuurin rahoitus ja ohjaus: kipupisteet ja kehitysvaihtoehdot. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö. Cuporen julkaisuja 6. Helsinki: Yliopistopaino. 121–157.

Helakorpi, S. 1994. Oppilaitoksen tuloksellisuus ja laadunhallinta. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna. Julkaisuja 100. Riihimäki: Riihimäen Kirjapaino.

Huttula, T. (toim.) 2002. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuysiköt 2002–2003. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 12:2002. Helsinki: Edita.

Jansson, L. 1992. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus palvelualalla. Teoksessa Manninen, A. (toim.). Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa. Suomen Kaupunkiliitto. Jyväskylä. 43–53.

Kaipainen, J. 1999. Kulttuurilaitosten taloudelliset vaikutukset. Suomen Kuntaliiton sivistystoimen tutkimus-projektin toinen yhteenvetoraportti. Suomen Kuntaliitto. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.

Karhunen, P. ja Niininen, M. 2003. Taidealan ammattikoulutus – esiselvitys. Taiteen keskustoimikunta. Työpapereita 41. Helsinki.

Karhunen, P. & Rensujeff, K. 2006. Taidealan koulutus ja työmarkkinat: Ammatillisen koulutuksen määrä ja valmistuneiden sijoittuminen. Taiteen keskustoimikunta. Tutkimus-yksikön julkaisuja 31. Helsinki: Lönnberg Print.

Kautto-Koivula, K. 1992. Aikuiskoulutus. Teoksessa: Manninen, A. (toim.). Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa. Suomen Kaupunkiliitto. Jyväskylä. 54–73.

Kavilo, T. 2007. Taiteen perusopetuksen rahoituksesta. Opetusministeriö. Kalvosarja taiteen perusopetuksen kehittämispäivillä 8.2.2007 Tampereella.

Kupoli 1992. Kulttuuripolitiikan linjat. Komiteamietintö 1992:36. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kumpulainen, T. (toim.) 2003. Koulutuksen määrälliset indikaattorit. Opetushallitus. Tampere: Tammer-paino.

Lampinen, L. 1992. Millaiset tavoitteet, sellaiset tulokset. Teoksessa: Manninen, A. (toim.). Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa. Suomen Kaupunkiliitto. Jyväskylä. 108–114.

Lonkila, T. 1991. Koulun tulosjohtaminen. VAPKKustannus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Luukka, T. 2007. Huippuyliopisto kuumentaa tunteita. Helsingin sanomat 17.4.2007.

Malmi, T., Peltola, J. ja Toivanen, J. 2002. Balanced Scorecard – Rakenna ja sovelle tehokkaasti. Enterprise Adviser –kirjasarjan nro 25. Kauppakaari. Talentum Media. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Manninen, A. (toim.) 1992. Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa. Suomen Kaupunkiliitto. Jyväskylä.

Marttinen, T. 2006. Mihin yhteiskunta tarvitsee musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education. 2005 Vol. 8. Nr. 1. 36–40. Helsinki: Hakapaino.

Musiikki parantaa muistia 2006. Helsingin Sanomat 25.9.2006.

Mäkinen, R. 1992. Mittaamisen ja arvioinnin mahdollisuudet. Teoksessa: Manninen, A. (toim.). Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa. Suomen Kaupunkiliitto. Jyväskylä. 99–107.

Opetushallitus 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/1998. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö 1985. Musiikkioppilaitoslainsäädäntöä uudistavan työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1985:45. Helsinki.

Opetusministeriö 1993. Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1993:2. Helsinki: Tabloid.

Opetusministeriö 1996. Ammatillisesti eriytyvän koulutuksen kehittäminen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1996:17. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö 1997. Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1997:24. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö 1999. Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusrahoituksen mitarit. Opetusministeriön työryhmien muistioita 16:1999. Helsinki.

Opetusministeriö 2002a. Ammatillisen peruskoulutuksen tuloksellisuusrahoitus. Loppuraportti. Koulutus ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja. n:o 98. Helsinki: Vammalan Kirjapaino.

Opetusministeriö 2002b. Ammattikorkeakoulujen rahoitustyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2002. Helsinki.

Opetusministeriö 2002c. Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 38:2002. Opetusministeriö. Koulutus ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö 2003a. Ammattikorkeakoulujen tietotuotanto ja tuloksellisuusrahoitus. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 8:2003. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö 2003b. Kulttuurin aika Kulttuurin ja kulttuuripolitiikan merkityksestä yhteiskunnassa. Opetusministeriön julkaisuja 2003:13. Lievestuore: ERPaino.

Opetusministeriö 2005. Ammattikorkeakoulujen tietohallinto ja tuloksellisuusrahoitus. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:32. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö 2006a. Koulutus ja tiede Suomessa. Opetusministeriön julkaisuja 2006: 8. Helsinki: Yliopistopaino.

Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Chydeniusinstituutti – Kokkolan yliopistokeskus. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino.

Oulasvirta, L. ja Flinkkilä, J. 2005. Erillisanalyysi I. Kuntien laitosten muotoisen kulttuurin rahoitus ja valtionapuhjaus. Teoksessa: Heiskanen, I., Ahonen, P. ja Oulasvirta, L. Taiteen ja kulttuurin rahoitus ja ohjaus: kipupisteet ja kehitysvaihtoehdot. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämässätiö. Cuporen julkaisuja 6. Helsinki: Yliopistopaino. 159–212.

Palokari, S. 2007. Tuolista tulee vipinää. Helsingin Sanomat 5.3.2007.

Purhonen, K. 1992. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus teollisuuden näkökulmasta. Teoksessa: Manninen, A. (toim.). Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa. Suomen Kaupunkiliitto. Jyväskylä. 31–42.

Raivola, R., Valtonen, P. ja Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa: Raivola, R. (toim.). Vaikuttavuutta koulutukseen – Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Edita. 11–28.

Rautopuro, J. 1996. Tilastotieteen peruskurssi 1, luennot, syksy 1996. Joensuu yliopisto. Tilastotieteen laitos.

Seppälä, V. 1997. Kulttuurilaitokset muuttuvassa toimintaympäristössään. Teoksessa: Seppälä, V. ja Kaipainen, J.. Kulttuurilaitosten yhteiskunnalliset vaikutukset: Suomen Kuntaliiton sivistystoimen tutkimus-projektin yhteenvetoraportti. Suomen Kuntaliitto. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus. 7–98.

Setälä, P. 2003. Eurooppalainen Suomi. Teoksessa: Opetusministeriö. Kulttuurin aika - Kulttuurin ja kulttuuripolitiikan merkityksestä yhteiskunnassa. Opetusministeriön julkaisuja 2003:13. Lievestuore: ER-Paino. 13–15.

Taloustieto Oy (1989): Taloussanasto. 4. painos. Vammala: Vammalan Kirjapaino.

Varian, Hal R. (1996): Intermediate Microeconomics - a Modern Approach. Fourth Edition. New York: W. W. Norton & Company.

## Internet-lähteet

Arlainstituutti 2007. Arlainstituutti – Ammatillinen koulutus- ja kehittämiskeskus <http://www.arlainst.fi/haku.htm>. 7.8.2007

Ilmonen, Kari 2001 Hyvinvointivaltiollisesta kulttuuriteolliseen näkökulmaan - ilman ristiriitoja? Jyväskylän yliopisto. ChydeniusInstituutti. Kokkola. ChyNetti nro 9. <http://www.chydenius.fi/julkaisut/chynetti/artikkelit/chynetti09.html> 6.6.2006.

Kainuun ammattiopisto 2007. Kulttuuriala. Pop-jazzmuusikko. <http://www.kao.fi/?depid=11402>. 16.4.2007

Menetelmäopetuksen valtakunnallinen tietovaranto MOTV 2007. Korrelaatio. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto FSD, Tampereen yliopisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/korrelaatio/korrelaatio.html#pearson>. 29.3.2007.

Opetushallitus 2005a. Ammatillisen koulutuksen yksikköhintojen laskenta vuonna 2005. <http://www.oph.fi/info/rahoitus/amyhlv05.html>. 11.8.2006.

Opetushallitus 2005b. Ammatillisen peruskoulutuksen tulosrahoitus – Tulomittariseloste 2006. <http://www.oph.fi/info/rahoitus/tulosr06/turase2006.pdf>. 9.8.2006.

Opetushallitus 2005c. Ammattikorkeakoulujen yksikköhintojen laskenta vuonna 2005. <http://www.oph.fi/info/rahoitus/akyhlv05.html>. 28.8.2006.

Opetushallitus 2005d. Keskimääräiset yksikköhinnat vuonna 2005. [http://www.oph.fi/info/rahoitus/kmyh\\_05.html](http://www.oph.fi/info/rahoitus/kmyh_05.html). 7.8.2006.

Opetushallitus 2005e. Ammatillisissa perustutkinnoissa muutoksia 1.8.2005 alkaen. <http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,17627,1830,43052>. 8.8.2006.

Opetushallitus 2006a. Ammatillisen koulutuksen yksikköhintojen laskenta vuonna 2006. <http://www.oph.fi/info/rahoitus/amyhlv06.html>. 11.8.2006.

Opetushallitus 2006b. Ammattikorkeakoulujen yksikköhintojen laskenta vuonna 2006. <http://www.oph.fi/info/rahoitus/akyhlv06.html>. 28.8.2006.

Opetushallitus 2006c. Keskimääräiset yksikköhinnat vuonna 2006. [http://www.oph.fi/info/rahoitus/kmyh\\_06.html](http://www.oph.fi/info/rahoitus/kmyh_06.html). 7.8.2006.

Opetushallitus 2007a. Ammatillisen koulutuksen laatupalkinto 2007 esite. [www.oph.fi/attachment.asp?path=1,436,24368,26503,62585,62588](http://www.oph.fi/attachment.asp?path=1,436,24368,26503,62585,62588). 15.8.2007.

Opetushallitus 2007b. Opetus ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän raportit. <http://vos.uta.fi/rap/>. 26.3.2007.

Opetusministeriö 2006b. Ammattikorkeakouluille jaettiin tuloksellisuusrahaa. Opetusministeriön tiedote 15.6.2006. [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2006/6/amk\\_tuloksellisuus.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2006/6/amk_tuloksellisuus.html). 14.8.2007.

Opetusministeriö 2007a. Ammatillisen koulutuksen hallinto, ohjaus ja rahoitus. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen\\_koulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoytus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoytus/?lang=fi). 18.4.2007.

Opetusministeriö 2007b. Ammattikorkeakoulujen hallinto, ohjaus ja rahoitus. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoytus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoytus/?lang=fi). 18.4.2007.

Opetusministeriö 2007c. Koulutuksen hallinto ja päätöksenteko. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/koulutuksen\\_hallinto\\_ja\\_paeaetoeksenteko/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/koulutuksen_hallinto_ja_paeaetoeksenteko/?lang=fi). 18.4.2007.

Opetusministeriö 2007d. Koulutuksen rahoitus. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/rahoytus/?lang=fi>. 18.4.2007.

Opetusministeriö 2007e. Yleissivistävä koulutus. Taiteen perusopetus. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistavae\\_koulutus/taiteen\\_perusopetus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistavae_koulutus/taiteen_perusopetus/?lang=fi). 4.4.2007.

Stadia 2007. Kulttuurialan ylempi ammattikorkeakoulututkinto. <http://www.stadia.fi/opiskelu-/kulpa/musiikki/aikuiskoulutus/ylempi/index.asp>. 9.5.2007.

Tilastokeskus 2007. StatFin –tilastopalvelu. Hinnat ja kustannukset. Kuluttajahintaindeksi hyödykeryhmittäin. [http://statfin.stat.fi/statweb/start.asp?LA=fi&DM=SLFI&lp=catalog&clg=hinnat\\_ja\\_kustannukset](http://statfin.stat.fi/statweb/start.asp?LA=fi&DM=SLFI&lp=catalog&clg=hinnat_ja_kustannukset). 5.4.2007.

Valtioneuvosto 2007. Opetusministeriö. <http://www.valtioneuvosto.fi/ministeriot/opm/fi.jsp>. 18.4.2007.

## Virallislähteet

Ammattikorkeakoululaki (351/2003)

Asetus ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteishakujärjestelmästä (1197/1998)

Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (812/1998)

Asetus ammatillisesta koulutuksesta (811/1998)

Asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta (357/2003)

Asetus ammattikorkeakouluista (352/2003)

Asetus ammattikorkeakouluopinnoista (256/1995)

Asetus eräiden taidealojen opettajien pedagogisesta kelpoisuudesta (948/1998)

Asetus opetus ja kulttuuritoimen rahoituksesta (806/1998)

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998).

Asetus opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatilliseen perustutkintoon johdettavassa koulutuksessa (167/2002)

Asetus taiteen perusopetuksesta (813/1998)

Asetus valtionosuutta saavista musiikkioppilaitoksista (692/1987)

Asetus vapaasta sivistystyöstä (805/1998)

Kuntalaki (365/1995)

Kuntien valtionosuuslaki (1147/1996)

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998)

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998)

Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta (356/2003)

Laki opetus ja kulttuuritoimen rahoituksesta (635/1998)

Laki taiteen perusopetuksesta (813/1998)

Laki valtion ja yksityisen järjestämän koulutuksen hallinnosta (634/1998)

Laki vapaasta sivistystyöstä (632/1998)

Opetusministeriön asetus eräiden oppilailta ja opiskelijoilta perittävien maksujen perusteista (1323/2001)



Suomen perustuslaki (731/1999)

Valtionavustuslaki (688/2001)

Valtioneuvoston asetus valtion rahoituksen perusteena käytettävistä opetus ja kirjastotoimen keskimääräisistä yksikköhinnoista vuonna 2005 (98/2005)

Valtioneuvoston asetus valtion rahoituksen perusteena käytettävistä opetus ja kirjastotoimen keskimääräisistä yksikköhinnoista vuonna 2006 (761/2005)

Valtion rahoitusta saavien taiteen perusopetusta antavien musiikkioppilaitosten oppilasmäärät ja kustannukset toiminnoittain vuonna 2005 (Opetushallitus 2007b, Kustannukset).

# Liite 1 1(4)

## Musiikin perusopetuksen kustannukset vuonna 2005

Valtion rahoitusta saavien taiteen perusopetusta antavien musiikkioppilaitosten oppilasmäärät ja kustannukset toiminnoittain vuonna 2005 (Opetushallitus 2007b, Kustannukset).

Oppilaitos	Oppilasmäärä	Varhaisiän kasvatuksen oppilaita edellisestä	Varhaisiän oppilaiden osuus oppilasmäärästä	Opetus €/oppilas	Kiinteistöt €/oppilas	Ylläpito ja hallinto €/oppilas	Yhteensä €/oppilas	Toteutunut opetus-tuntimäärä	Opetus-tuntia/oppilas
Brages musikinstitiit	519		0,24	1 125	178	406	1 709	13 984	27
Espoon musiikkiopisto	1 337	326	0,24	1 618	219	135	1 972	43 976	33
Etelä-Pohjanmaan musiikkiopisto	978	338	0,35	1 389	346	213	1 949	28 391	29
Helsingin konservatorio	729	245	0,34	1 626	142	339	2 107	26 441	36
Hyvinkään musiikkiopisto	569	226	0,40	1 741	432	301	2 474	22 506	40
Itä-Helsingin musiikkiopisto	2 088	1 053	0,50	1 041	234	130	1 405	51 434	25
Kauniaisten musiikkiopisto	411	173	0,42	1 215	144	313	1 672	10 388	25
Keravan musiikkiopisto	790	386	0,49	808	85	159	1 052	16 286	21
Keski-Helsingin musiikkiopisto	529	261	0,49	1 004	252	218	1 474	13 647	26
Keski-Pohjanmaan konservatorio	1 175	439	0,37	1 145	184	39	1 368	29 030	25
Kotkan seudun musiikkiopisto	714	200	0,28	1 489	161	212	1 862	23 870	33
Kuopion konservatorio	1 786	734	0,41	1 188	162	227	1 577	44 462	25
Kuopion musiikinystävien musiikkiopisto	218	19	0,09	1 505	82	408	1 995	8 260	38
Käpylään musiikkiopisto	480	131	0,27	1 615	208	202	2 026	16 414	34
Lahden konservatorio	977	291	0,30	1 420	409	322	2 150	33 444	34
Lahden musiikkiopisto	760	232	0,31	754	118	218	1 090	15 154	20
Lappeenrannan musiikkiopisto	800	292	0,37	1 573	234	168	1 975	26 352	33
Lauttasaaren musiikkiopisto	367	97	0,26	930	230	532	1 691	9 941	27
Luoteis-Helsingin musiikkiopisto	412	154	0,37	1 127	219	339	1 685	12 473	30
Länsi-Helsingin musiikkiopisto	638	300	0,47	1 444	201	240	1 884	20 000	31

## Musiiikin perusopetuksen kustannukset vuonna 2005

Oppilaitos	Oppilasmäärä	Varhaisiän kasvatuksen oppilaita edellisestä	Varhaisiän oppilaiden osuus oppilasmäärästä	Opetus €/oppilas	Kiinteistöt €/oppilas	Ylläpito ja hallinto €/oppilas	Yhteensä €/oppilas	Toteutunut opetus-tuntimäärä	Opetus-tuntia/oppilas
<b>Yksityiset oppilaitokset</b>									
Mikkelin musiikkiopisto	862	335	0,39	1 250	133	171	1 554	25 069	29
Musiikkiopisto Juvenalia	1 174	579	0,49	1 232	398	196	1 826	31 843	27
Musikintitut Arkipelag	544	118	0,22	1 186	158	147	1 491	20 432	38
Musikintitutet Kungsvägen	688	283	0,41	1 760	243	355	2 358	23 880	35
Nurmijärven musiikkiopisto	906	593	0,65	687	62	127	876	15 260	17
Pakilan musiikkiopisto	480	174	0,36	1 197	167	253	1 617	14 610	30
Pirkanmaan musiikkiopisto	945	369	0,39	1 380	228	223	1 830	29 458	31
PohjoisHelsingin musiikkiopisto	672	164	0,24	1 540	194	252	1 987	23 390	35
Pohjois-Kymen musiikkiopisto	974	238	0,24	1 498	281	316	2 096	29 954	31
Pop&Jazz konservatorio	592	225	0,38	1 397	226	241	1 864	17 705	30
Savonlinnan musiikkiopisto	676	236	0,35	1 393	237	186	1 815	20 656	31
Sibeliusopisto	1 319	553	0,42	1 138	159	178	1 474	32 511	25
Tampereen konservatorio	1 294	461	0,36	1 531	235	116	1 882	45 831	35
Turun konservatorio	615	160	0,26	1 922	868	287	3 078	27 214	44
Turun seudun musiikkiopisto	915	265	0,29	1 393	297	248	1 938	29 808	33
<b>Kunnalliset oppilaitokset</b>									
Ala-Keiteleen musiikkiopisto	415	156	0,38	1 340	106	258	1 704	12 577	30
Alajärven musiikkiopisto	491	122	0,25	1 280	11	142	1 433	13 800	28
Heinolan musiikkiopisto	383	114	0,30	1 127	118	241	1 486	10 359	27
Huittisten musiikkiopisto	389	94	0,24	1 602	65	372	2 039	13 646	35
Härnäsmaan musiikkiopisto	266	54	0,20	1 583	53	237	1 874	9 721	37
Imatran seudun musiikkiinst.	447	78	0,17	1 482	108	232	1 822	14 515	32
Jakobstadsnejd musikintitut	493	102	0,21	1 363	515	114	1 991	13 198	27
Joensuu konservatorio	988	446	0,45	1 238	87	108	1 434	26 333	27
Jämsänjokilaakson musiikkiopisto	437	206	0,47	1 131	69	182	1 382	10 821	25

## Musiiikin perusopetuksen kustannukset vuonna 2005

Oppilaitos	Oppilas- määrä	Varhaisiän kasvatuksen oppilaita edellisestä	Varhaisiän op- pilaiden osuus oppilas-määrästä	Opetus €/oppilas	Kiinteistöt €/oppilas	Ylläpito ja hallinto €/oppilas	Yhteensä €/oppilas	Toteutunut opetustunti- määrä	Opetus- tuntia/ oppilas
<b>Kunnalliset oppilaitokset</b>									
Kainuun musiikkiopisto	886	210	0,24	1 264	147	174	1 585	24 140	27
Kankaanpään musiikkiopisto	459	143	0,31	1 298	128	145	1 571	12 964	28
Keski-Karjalan musiikkiopisto	559	236	0,42	1 050	84	274	1 408	12 606	23
Keski-Savon musiikkiopisto	371	134	0,36	1 435	255	281	1 971	12 137	33
Keskisen Uudenmaan musiikki- opisto	700	257	0,37	1 448	83	306	1 837	22 185	32
Kirkkonummen musiikkiopisto	612	357	0,58	901	23	166	1 091	12 376	20
Koillis-Lapin musiikkiopisto	335	88	0,26	1 489	106	232	1 827	10 431	31
Korsholms musikinstitut	283	28	0,10	864	103	274	1 240	5 723	20
Kuhmon musiikkiopisto	382	155	0,41	1 495	89	195	1 779	10 560	28
Kuulaopisto Kuulainstitut	1 118	470	0,42	1 058	172	194	1 423	29 150	26
Kuusamon musiikkiopisto	335	150	0,45	1 135	63	279	1 478	8 565	26
Lapin musiikkiopisto	502	100	0,20	2 295	135	320	2 751	22 692	45
Lapuan musiikkiopisto	308	92	0,30	1 615	178	270	2 063	11 352	37
Liminganseudun musiikkiopisto	120	8	0,07	1 901	32	183	2 116	4 532	38
Loimaan seudun musiikkiopisto	217	0	0,00	1 876	73	343	2 291	8 631	40
Lounais-Hämeen musiikkiopisto	486	202	0,42	1 744	515	182	2 441	18 089	37
Länsi-Karjalan musiikkiopisto	236	79	0,33	1 444	9	161	1 614	7 887	33
Länsi-Pirkanmaan musiikkiopisto	324	73	0,23	1 415	63	300	1 779	11 164	34
Länsi-Pohjan musiikkiopisto	527	183	0,35	1 902	181	168	2 251	20 085	38
Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto	866	313	0,36	1 420	120	254	1 794	26 296	30
Läntisen KeskiSuomen musiikki- opisto	175	41	0,23	1 139	99	215	1 453	5 045	29
Musikinstitut Legato	349	32	0,09	1 173	61	253	1 487	8 404	24
Musikinstitut Raseborg	666	217	0,33	1 256	41	192	1 489	18 200	27

## Musiiikin perusopetuksen kustannukset vuonna 2005

Oppilaitos	Oppilas- määrä	Varhaisiän kasvatuksen oppilaita edellisestä	Varhaisiän oppilaiden osuus oppilasmäärästä	Opetus €/oppilas	Kiinteistöt €/oppilas	Ylläpito ja hallinto €/oppilas	Yhteensä €/oppilas	Toteutunut opetustunti- määrä	Opetus- tuntia/ oppilas
<b>Kunnalliset oppilaitokset</b>									
Naantalin musiikkiopisto	314	176	0,56	911	47	243	1 201	6 722	21
Oulun konservatorio	760	25	0,03	2 161	319	307	2 787	34 689	46
Palmgren konservatorio	722	235	0,33	1 432	164	311	1 908	22 744	31
Panula opisto	293	83	0,28	1 266	117	284	1 667	8 577	29
Pielisen-Karjalan musiikkiopisto	431	107	0,25	1 751	246	212	2 209	15 479	36
Pohjoisen Keski-Suomen musiikkiopisto	226	101	0,45	1 130	67	275	1 472	5 862	26
Porvoonseudun musiikkiopisto	1 761	740	0,42	932	107	176	1 215	39 294	22
Raahen musiikkiopisto	515	162	0,31	1 435	163	239	1 837	18 574	36
Raurman musiikkiopisto	541	158	0,29	1 325	108	241	1 674	17 503	32
Riihimäen musiikkiopisto	573	206	0,36	1 457	77	262	1 795	18 830	33
Salon musiikkiopisto	507	261	0,51	1 108	143	222	1 473	13 475	27
Vakka-Suomen musiikkiopisto	289	40	0,14	1 402	20	279	1 700	9 769	34
Valkeakosken musiikkiopisto	526	90	0,17	1 633	170	259	2 062	20 166	38
Vantaan musiikkiopisto	1 645	1 029	0,63	1 263	108	175	1 546	43 490	26
Viitasaaren alueen musiikkiopisto	193	86	0,45	1 347	73	349	1 769	5 343	28
Ylivieskan seudun musiikkiop	714	335	0,47	1 240	115	226	1 582	18 461	26
Ylä-Pirkanmaan musiikkiopisto	651	171	0,26	1 048	40	184	1 271	15 212	23
Ylä-Savon musiikkiopisto	509	252	0,50	992	45	168	1 205	11 572	23
Jokilaaksojen musiikkiopisto	589	217	0,37	1 504	177	337	2 017	17 702	30
Suomalainen konservatorio	1 426	253	0,18	1 205	218	246	1 668	33 032	23
YläSatakunnan musiikkiopisto	439	91	0,21	1 333	132	52	1 517	10 701	24

## Liite 2

# Musiikkialan ammatillisen perusopetuksen kustannukset vuonna 2005

Musiikkialan ammatillisen perustutkinnon järjestäjät ja kustannukset toiminnoittain vuonna 2005  
Opetushallitus 2007b, Kustannukset).

Vuosi	euroa/opiskelija						Yhteensä
	Opiskelija- määrä	Opetus	Oppilashuolto ja majoitus	Kiinteistöjen yläpito	Hallinto ja muu sisäinen toiminta	Investoinnit < 320000 €	
2005							
Arlainstituutti	14	15 524	4 339	7 503	1 777	0	29 143
Helsingin konservatorion säätiö	58	9 452	219	695	1 764	493	12 622
Keski-Pohjanmaan konservatorion kannatusyhdistys	45	11 202	293	1 558	2 126	700	15 879
Kuopion konservatorion kannatusyhdistys	60	8 429	358	1 787	1 289	81	11 944
Lahden musiikkiopisto Oy	43	8 460	307	2 175	0	0	10 941
Pop-jazzkonservatorion kannatusyhdistys	119	8 219	470	1 753	797	0	11 238
Tampereen musiikki- oppilaitossäätiö	42	7 122	313	3 255	538	847	12 075
Turun konservatorion kannatusyhdistys ry	61	8 934	408	3 876	1 292	297	14 806
Joensuuun kaupunginhallitus	84	8 646	237	647	598	0	10 128
Jyväskylän koulutuskuntayhtymä	62	6 975	336	1 589	594	604	10 097
Kotkan kaupunginhallitus	20	11 231	399	4 433	779	0	16 842
Länsi-Lapin koulutuskuntayhtymä	73	7 045	947	6 009	447	228	14 676
Oulun kaupunginhallitus	45	14 383	313	1 939	1 062	847	18 544
Porin kaupunginhallitus	59	8 069	337	825	948	0	10 178
Päijät-Hämeen koulutuskonserni	62	7 389	1 421	2 570	1 128	723	13 231
Svenska Östrabottens förbund för utbildning och kultur	19	15 474	345	754	271	96	16 940
Kainuun maakuntakuntayhtymä	39	6 295	407	1 218	437	0	8 356
Musiikkialan ammatillinen perustutkinto yhteensä	905	8 820	528	2 246	914	284	12 792

## **Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun D-sarjassa aiemmin ilmestyneitä julkaisuja**

D:Opinnäytteitä

D:3

Sanaton matka: Vuorovaikutus puhumattoman autistisen lapsen kuvataideterapiassa. Hilikka Putkisaari. 2007.

D:2

Laulaja ja hänen instrumenttinsa. Leena Kotila. 2006.

D:1

Ohjelmapalveluiden turvallisuus Itä-Suomen läänissä. Pia Saukkoriipi. 2005.