

Miten voit, musalinjalainen?

**Narratiivinen tutkimus musiikilliseen toimintaan, lukio-opiskeluun ja
hyvinvointiin liittyvistä kolmen nuoren kertomuksista**

Tutkielma (maisteri)

11.3.2023

Elina Mäkelä

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>Miten voit, musalinjalainen? Narratiivinen tutkimus musiikilliseen toimintaan, lukio-opintoihin ja hyvinvointiin liittyvistä kolmen nuoren kertomuksista</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>73</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Mäkelä Elina</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2023</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tässä maisterintutkielmassa tarkastelen narratiivisen tutkimusotteen avulla kolmen nuoren kertomuksia siitä, millaisia yhteyksiä he näkevät musiikillisen toimintansa, lukio-opiskelunsa ja hyvinvointinsa välillä. Tutkimuskysymykseni on: Mitä haastateltavat nuoret kertovat musiikillisen toimintansa, lukio-opiskelunsa ja oman hyvinvointinsa välisistä yhteyksistä?</p> <p>Tutkielmani teoreettinen viitekehys rakentuu hyvinvointi-termin teoreettisen tarkastelun lisäksi kulttuuri- ja kouluhyvinvointi-termien pohjalle. Täydensin teoreettista viitekehystäni musiikin ja musiikkikasvatuksen terapeutisuuden aihepiireillä. Lukiokontekstista valitsin tarkastella lukion opetussuunnitelmaa ja pohtia musiikkidiplomin asemaa osana ylioppilastutkintoa. Valitsin tutkimukseni suuntaukseksi narratiivisen tutkimusotteen. Tämän tutkimuksen kontekstissa narratiivisuudella viitataan erityisesti tutkimusaineiston luonteeseen eli nuorten kertomuksiin sekä tapaan analysoida niitä tuloksiksi.</p> <p>Tutkimukseni tuloksissa musiikkilinjalla opiskelu nähdään yleisesti hyvinvointia lisäävänä resurssina. Yhteisöllisyys määrittää niin musiikkilinjatoimintaa kuin yleistä hyvinvointiakin. Musiikillinen identiteetti hyvinvoinnin kannalta saa merkityksen kaikkien haastateltavien kertomuksissa. Hyvinvointi-sana pitää kaikilla haastateltavilla sisällään myös jotakin fyysisestä ja psyykkisestä terveydestä. Lukio-opiskeluun liittyvään hyvinvointiin on kytköksissä toimiva oppilashuolto ja avoimet keskusteluyhteydet. Yleisesti toimiva arki lukiossa luo todennäköisesti lähes jokaiselle lukiossa opiskelevalle nuorelle rutinaa ja pysyvyyttä arkeen, mikä on merkittävä hyvinvoinnin resurssi. Musiikkilinjatoiminta osana lukio-opiskelua luo vahvaa pohjaa elinikäiselle oppimiselle ja koko elämän mittaiselle musiikkisuhteelle.</p> <p>Vaikka taiteen ja erityisesti musiikin mahdollisuudet yksilön hyvinvoinnin resurssina on ollut yleisesti tiedossa arkipuheessa jo pitkään, on sen asema musiikkikasvatuksen alalla vasta vahvistumassa. Musiikin oppiaineen aseman vahvistuminen ja musiikin hyvinvointimerkitysten tunnistaminen lukiokontekstissa vaatii tutkimukseni perusteella etenevissä määrin tutkimuksellisia tuloksia nuorten itsensä kertomina. Musiikkidiplomin saattaminen osaksi ylioppilastutkintoa edistäisi aktiivisen harrastamisen arvos-tamista, vähentäisi ylioppilaskokeisiin liittyviä suorituspaineita ja nostaisi taito- ja taideaineet tasaver-taisiksi akateemisten aineiden rinnalle.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>hyvinvointi, kouluhyvinvointi, kulttuurihyvinvointi, lukio, lukion opetussuunnitelma, musiikki</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiaatintunnistusjärjestelmään</p> <p>11.3.2023</p>	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Hyvinvoinnin teoreettista tarkastelua.....	9
2.1 Hyvinvointi käsitteenä.....	9
2.2 Hyvinvointi tutkimuksellisesta näkökulmasta.....	10
2.3 Kouluhyvinvointi.....	12
2.4 Kulttuurihyvinvointi.....	15
3 Musiikkikasvatuksen ja musiikin hyvinvointimerkityksiä.....	18
3.1 Terapeuttinen musiikkikasvatus	18
3.2 Musiikin ja taiteen merkitys nuoren hyvinvoinnille.....	20
4 Hyvinvoinnin ja lukiokoulutuksen rajapintoja.....	23
4.1 Hyvinvointi lukion opetussuunnitelman laaja-alaisissa tavoitteissa	23
4.2 Hyvinvointiosaaminen ja sen arviointi lukion opetussuunnitelman musiikin oppiainekohtaisissa tavoitteissa.....	25
4.3 Musiikkidiplomi osaksi ylioppilastutkintoa	27
5 Tutkimusasetelma	29
5.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys.....	29
5.2 Narratiivisuus laadullisen tutkimuksen lähestymistapana.....	29
5.3 Tutkimuksen toteutus narratiivisilla haastatteluilla.....	32
5.4 Narratiivinen ja narratiivien analyysi	34
5.5 Tutkimusetiikka.....	36
6 Kolme lukiolaista, kolme tarinaa	39
6.1 Sointu ja musiikki elämänmittaisena kumppanina	39
6.2 Sävel ja musiikin vapaus	42
6.3 Melodia ja paluu musiikin maailmaan	44

7 ”Se on ehkä sellanen jonkunlainen ketjureaktio” – musiikillinen toiminta, lukio-opiskelu ja hyvinvointi	47
7.1 Musiikkilinjatoinnin ja lukioarjen myötä kohti ylioppilaskirjoituksia	47
7.2 Ystävyyttä, yhteissoittoa ja vuorovaikutusta	49
7.3 Kuka minä olen, mitä minä teen?	52
7.4 Terveenä lukioarjessa	54
7.5 Mikä merkitys lukio-opiskelulla on?	56
8 Pohdinta	58
8.1 Yhteenveto ja johtopäätökset	58
8.2 Luotettavuustarkastelu	62
8.3 Tulevia tutkimusaiheita	63
Lähteet	66

1 Johdanto

Jos viime vuosilta pitäisi mainita yksi arkipuheessa ja mediassa esillä ollut teema liittyen lukioikäisiin nuoriin, todennäköisesti mainitsisin hyvinvoinnin; tai lähinnä sen, miten nuoret nykyään voivat. Voimaan tullut korkeakoulu-uudistus, ylioppilastutkinnon paineet ja yleisesti nuorilta paljon vaativa, muuttunut yhteiskuntamme on ajanut lukioikäiset nuoret tilanteeseen, jossa heidän hyvinvointinsa pohtiminen on eriarvoisen tärkeää. Oma, elinikäinen suhteeni musiikkiin on opettanut minulle paljon musiikin voimasta hyvinvoinnin resurssina, ja taiteen ja kulttuurin asemaa hyvinvoinnin kontekstissa on viime aikoina alettu huomioimaan entistä enemmän (esim. Honkasalo & Laukkanen 2015; Liikanen 2010; Siivonen, Kotilainen & Suoninen 2011). Millaiset ovat siis musiikin merkitykset lukioikäisten hyvinvoinnille heidän omien näkemystensä mukaan? Kysymystä pohdittuani kiinnostuin aiheen tutkimisesta maisterintutkielmassani. Tässä maisterintutkielmassa tarkastelen narratiivisen tutkimusotteen avulla kolmen nuoren kertomuksia siitä, millaisia yhteyksiä he näkevät musiikillisen toimintansa, lukio-opiskelunsa ja hyvinvointinsa välillä.

Hyvinvointi teemana ja käsitteenä kiinnostaa myös tutkijoita etenevissä määrin. Viime vuosien kotimaisista tutkimusnäkökulmista mainittakoon esimerkiksi ArtsEqual-tutkimushanke vuosilta 2015–2021, missä erityisesti Kai Lehikoisen johtama tiimi käsitteli taiteen potentiaalia edistää yksilön hyvinvointia (Taideyliopisto 2023; Westerlund, Lehikoinen, Anttila, Houni, Karttunen, Väkevä, Furu, Heimonen, Jansson, Juntunen, Kanttonen, Laes, Laitinen, Laukkanen & Pässilä 2016). Aholainen, Jäntti, Tammela ja Tanskanen (2021) ovat kirjoittaneet hyvinvoinnin ja terveyden kulttuurisista näkökulmista. Suhteelliseen uuteen ja vielä jokseenkin vakiintumattomaan kulttuurihyvinvointi-termiin ovat syventyneet tarkemmin muun muassa raportissaan Lilja-Viherlampi ja Rosenlöf (2019) sekä Kulttuurihyvinvoinnin käsikirjassaan Houni, Turpeinen ja Vuolasto (2020).

Nuorten välillä vallitseviin hyvinvoinnin eroihin ovat perehtyneet kouluterveyskyselyjen pohjalta muun muassa Kestilä, Karvonen, Parikka, Seppänen ja Haapakorva (2018), ja Laitinen (2017) lisäsi yhtälöön taiteen tarkastelemalla Taideyliopiston ArtsEqual-hankkeen julkaisussaan taiteen vaikutuksia nuorten hyvinvointiin. Hairo-Lax ja Muukkonen (2013) ovat perehtyneet yläkoulun musiikinopetuksen hyvinvointimerkityksiin. Harinen

ja Halme (2012) sekä Janhunen (2013) tutkivat viime vuosikymmenen alussa kouluhyvinvointia. Mattila (2020) perusteli vuonna 2019 ilmestyneen lukion uusimman opetussuunnitelman sisältämiä laaja-alaisen osaamisen sisältöjä muun muassa hyvinvoinnilla, ja Ojala, Ruokonen, Ruismäki ja Sepp (2019) selvittivät omalta osaltaan, voisiko taideaineiden osaamisen ottaa jatkossa huomioon ylioppilastutkinnossa.

Vaikka aiheeseeni liittyvää tutkimuskirjallisuutta on paljon, jotain jäi kuitenkin mielestäni puuttumaan. Miksi tutkimusmaailmassa ei anneta enemmän tilaa nuorten omalle äänelle? Sen vuoksi otin haasteen vastaan ja valitsin tutkimukseni suuntaukseksi narratiivisen tutkimusotteen, sillä olen kiinnostunut aiheesta nuorten itsensä kertomana. Narratiivisesta tutkimusotteesta ovat kirjoittaneet muun muassa Barret ja Stauffer (2009), Heikkinen (2002; 2010) sekä Hyvärinen (2022). Vaikka termin käytössä on havaittavissa sen vakiintumattomuudesta johtuvaa epätarkkuutta, narratiivisessa tutkimuksessa ja sen lähestymistavoissa on yhdistävänä tekijänä tutkimuksen kohde: kertomukset, tarinat ja kertonta. Narratiivisuudella voidaan viitata alati muuttuvaan tietoon ja sen myötä muuttuviin tarinoin tiedonprosessina, ammatillisena työkaluna, tutkimusaineiston luonteena ja aineiston analyysitapana (esim. Heikkinen 2002; Heikkinen 2010). Tämän tutkimuksen kontekstissa narratiivisuudella viitataan erityisesti tutkimusaineiston luonteeseen, nuorten kertomuksiin, sekä tapaan analysoida niitä tuloksiksi.

Valitsin haastateltavikseni kolme vapaaehtoista lukiolaisnuorta, jotka opiskelevat lukion painotetussa musiikinopetuksessa eli niin sanotulla musiikkilinjalla. Osan heistä tunsin jo entuudestaan ja lisäksi musiikinopettajakollegani antoi vinkin osasta haastateltavista. Halusin valita haastateltavikseni täysi-ikäisiä lukiolaisia, sillä muutamankin vuoden ikäero todennäköisesti voisi edesauttaa aiheen syvällisempää pohdintaa ja sanoittamista. Täysi-ikäisillä on myös nuorempiin lukiolaisiin verrattuna enemmän kokemusta lukioarjesta, millä oli tutkimukseni kannalta merkittävää. Toteutin haastattelut syksyllä 2021 narratiivisen haastattelutavan mukaisesti, eli nuoret kertoivat minulle elämäntarinaansa tutkimukseni aiheeseen liittyen. Narratiivinen haastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi erityisesti tutkimuksiin, jossa ollaan kiinnostuneita yksilön vapaasti kertomistaan asioista ja tarinoista. Vaikka kertomukset ovat henkilökohtaisia, tutkimuksen kontekstissa voidaan tarkastella kulttuuristen elementtien merkitystä ja niiden näkymistä yksilön tarinoissa.

Luettuani laajasti aiheeseen liittyvää kirjallisuutta alkoi tutkimukseni teoreettinen viitekehys vähitellen muotoutua. Hyvinvointi-termin laajuus ja abstraktius vaati mielestäni

rinnalleen konkretiaa, minkä vuoksi päätin rakentaa teoreettista viitekehystäni hyvinvointi-termin teoreettisen tarkastelun lisäksi kulttuuri- ja kouluhyvinvointi-termien vaaraan. Koin löytäneeni näiden termien avulla tutkimukselleni raamit, jotka parhaansa mukaan selittävät tutkimusaiheeni kontekstia ja siihen liittyviä tekijöitä. Täydensin teoreettista viitekehystäni musiikin ja musiikkikasvatuksen terapeuttisuuden aihepiireillä. Lukiokontekstista valitsin tarkastella lukion opetussuunnitelmaa ja pohtia musiikkidiplomin asemaa osana ylioppilastutkintoa. Koska tutkimukseni kohteena on suomalaista lukiota käyvät nuoret, koin löytäväni parhaiten aiheetta käsittelevää kirjallisuutta pääasiassa suomalaisten julkaisujen joukosta. Syvensin tutkimuskirjallista tietämystäni kansainvälisesti erityisesti tutkimukselliseen lähestymistapaani narratiivisuuteen sekä hyvinvointiin ja koulunkäyntiin liittyvällä kirjallisuudella.

Vaikka taiteen ja erityisesti musiikin mahdollisuudet yksilön hyvinvoinnin resurssina on ollut yleisesti tiedossa arkipuheessa jo pitkään, on sen asema musiikkikasvatuksen alalla vasta vahvistumassa. Maury ja Rickard (2016) toteavatkin, miten musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia hyvinvoinnin resurssina on tutkittu harvoin (Maury ja Rickard 2016, 4). Suomalaisessa lukiokontekstissa hyvinvoinnin ja musiikkikasvatuksen yhteyttä on ryhdytty vahvistamaan vuonna 2019 julkaistussa ja vuonna 2021 käyttöön otetussa lukion opetussuunnitelmassa, jossa esiteltiin kaikkia oppiaineita läpileikkaavat laaja-alaisen osaamisen tavoitteet sisältäen yhtenä tavoitteena juuri hyvinvointiosaamisen (Opetushallitus 2019). Hyvinvointiosaamisen tavoitteena on muun muassa rakentaa opiskelijan identiteettiä, syventää opiskelijan osaamista lisääntyvän itsetuntemuksen kautta sekä kasvat-
taa opiskelijan sinnikkyyttä ja luottamusta tulevaisuuteen (esim. Mattila 2020). Musiikin osalta opiskelija saa mahdollisuuksia itsensä, muiden ihmisten ja musiikin merkitysten ymmärtämiseen, oppii tunnistamaan vahvuuksiaan ja harjaannuttaa ymmärtämään sekä omia että toisten ajatuksia ja tunteita (Opetushallitus 2019).

Opetussuunnitelman laaja-alaisista tavoitteista hieman erillisenä on viime vuosina käsitelty taito- ja taideaineiden asemaa ylioppilastutkinnossa. Perinteisesti akateemista ylioppilastutkintoa on ollut mahdollisuus täydentää vapaaehtoisella lukiodiplomilla. Opetushallituksen selvitysryhmien lisäksi Ojala ja muut (2019) ovat tehneet omaa selvitystään musiikkidiplomin aseman vahvistamiseksi. Tämä edistäisi aktiivisen harrastamisen arvostamista, vähentäisi ylioppilaskokeisiin liittyviä suorituspaineita ja nostaisi taito- ja taideaineet tasavertaisiksi akateemisten aineiden rinnalle. Opettajat ovat nähneet edellä mainitun mahdollisuutena parantaa lukiolaisten hyvinvointia muun muassa kuormituksen vä-

henemisellä, kun taito- ja taideaineiden osaamisen osoittaminen ei olisi nuorille enää ylimääräistä, vaan tasaveroisesti ylioppilastutkinnossa huomioitavaa. (Esim. Ojala ym. 2019.)

Musiikin oppiaineen aseman vahvistuminen ja musiikin hyvinvointimerkitysten tunnistaminen lukiokontekstissa vaatii tutkimukseni perusteella nuorten äänen kuuluviin saamista, ja siihen tarpeeseen vastaan tällä maisterin tutkielmallani. Hyvinvointi on aina ajankohtainen aihe, se ei koskaan ole niin sanotusti poissaolevana, vaan on osa jokapäiväistä elämäämme. ”Jos opiskelijat voisivat aidosti panostaa koulussa myös taiteisiin ja kulttuuriin, voisi hyvinvointikin lisääntyä, toteaa jyvaskyläläinen musiikinopettaja Elina Kallio.” (YLE 2021). Kertomalla haastateltavieni nuorten tarinat, toivon voivani maisterintutkielmallani edelleen vaikuttaa musiikin hyvinvointimerkitysten entistä parempaan huomioimiseen.

2 Hyvinvoinnin teoreettista tarkastelua

2.1 Hyvinvointi käsitteenä

Monien yhteiskuntatutkimuksen käsitteiden tavoin hyvinvointi on terminä laaja, moniulotteinen ja kiisteltykin (Karvonen 2018, 96; Liikanen 2010, 36; THL 2021a). Suomen kielen sana hyvinvointi on suhteessa laajempi kuin sen usein käytetyt englanninkieliset käännökset, kuten *well-being*, *wellbeing*, *welfare* ja *wellness*, vaikka näille termeille löytyy sanakirjoista myös omat, tarkemmat käännökset. Termi *welfare* viittaa usein sosiaalityöhön ja siihen liittyvään tukeen, kun taas termi *wellness* kattaa prosessin, jolla edistetään omaa hyvinvointia. Käännösten moninaisuus hankaloittaa omalta osaltaan suomenkielisen hyvinvointi-termin käyttöä. (Niemi, Rautiainen, Kannasoja, Haapakoski, Pellinen & Mäntysaari 2017, 174.) Termi käsitetään eri tavoin myös niin arkipuheessa kuin tieteellisesti. Arkipuheessa hyvinvointiin yhdistetään usein mielihyvään ja nautintoon liittyvät tekijät, kun taas tutkijat ymmärtävät termin muotoutuvan ihmisen fyysisen olemisen lisäksi terveydestä, sosiaalisista suhteista ja sosiaalisesta identiteetistä. (Karvonen 2018, 96.)

WHO (2023) määrittelee hyvinvoinnin tarkoittavan yksilöiden ja yhteiskuntien kokemaa myönteistä tilaa. Terveyden tavoin hyvinvointi on jokapäiväisen elämän resurssi, ja sitä määrittävät sosiaaliset, taloudelliset ja ympäristöön liittyvät resurssit. Liikanen (2010) kuvailee tarkemmin hyvinvoinnin olevan ihmisen fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja emotionaalisen hyvän olon lopputulos. Hyvinvoinnin voidaan ajatella olevan tasapainoinen kokonaisuus, jolla on jatkuva vaikutus yksilöönsä. Syntyvään kokonaisuuteen vaikuttavat palvelujärjestelmän ja yhteiskuntapolitiikan lisäksi ihminen itse sekä hänen lähipiirinsä ja -ympäristönsä. Hyvinvoinnin muina keskeisinä osina pidetään terveyttä, toimintakykyä, toimijuutta, asumis- ja elinympäristöä, sosiaalisia suhteita, yhteisöllisyyttä ja osallisuutta, perusturvallisuutta, elämiseen käytettäviä resursseja sekä mielekkään tekemisen tärkeyttä. (Liikanen 2010, 37.) Vaikka hyvinvointi on hyvin subjektiivinen käsite, myös Niemi ja muut (2017) korostavat yhteisöllisyyden ja aktiivisuuden teemoihin liittyvien tekijöiden merkitystä hyvinvoinnille (Niemi ym. 2017, 168). Onkin siis tärkeää käsittää yhteisöllisyys jokaisen yksilön itse määrittämänä.

Hyvinvointi voidaan käsittää yhtäältä objektiivisten indikaattoreiden, toisaalta subjektiivisten kokemusten avulla (Liikanen 2010, 37). Hirvilammi (2015) esittää hyvinvoinnin

kattokäsitteen alle termit elämänlaatu ja elintaso sen mukaan, painotetaanko hyvinvoinnista puhuttaessa sen laadullista vai aineellista ulottuvuutta (Hirvilampi 2015, 33). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (2021b) mainitsee koettua hyvinvointia mitattavan usein elämänlaadun käsitteellä, joka subjektiivisena terminä määrittyy juuri yksilön kokemusten kautta (THL 2021b; Mäki-Opas, Vaarama, Valkonen, Leinonen & Syväjärvi 2019, 4). Kestilän ja muiden (2018) mukaan elämänlaadun käsite kehitettiin subjektiiviseksi elementiksi hyvinvointitutkimukseen 1970-luvulla, kun havaittiin objektiivisen aineiston rajallisuus (Kestilä ym. 2018, 17). Elämänlaatu tarkoittaa yksilön omaa näkemystä ja arviota tekijöistä, joiden yhteisvaikutuksen tuloksena pidetään onnellisuutta ja tyytyväisyyttä elämään. Siihen vaikuttavia tekijöitä ovat siis niin elinolot kuin yksilön hyvinvoinnin tuottamiseen käytettävät resurssit ja mieltymykset. (Karvonen 2018, 96.) Myös Philippe, Kosirnik, Vuichoud, Williamon ja Crettaz von Roben (2019) korostavat hyvinvoinnin subjektiivista luonnetta ja sen yhteyttä tyytyväisyyden käsitteeseen (Philippe ym. 2019, 1). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (2021b) mainitsee elämänlaadun tekijöiksi lisäksi terveyden, materiaalisen hyvinvoinnin, odotukset hyvästä elämästä, sosiaaliset suhteet, omantunnonarvon sekä mielekkään tekemisen (THL 2021b).

2.2 Hyvinvointi tutkimuksellisesta näkökulmasta

Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kiteytyksen mukaan myös tutkijoilla on eriäviä käsityksiä hyvinvoinnista ja sen merkityksestä (THL 2021a). Hyvinvoinnin mittaamiseen ei ole kehitetty yhteneväistä mittaustapaa, vaikka hyvinvoinnilla käsitteenä ja ilmiönä on oleellinen asema niin politiikan, tutkimuksen kuin sosiaali- ja terveystieteidenkin saralla. Epämääräisyys on huolestuttavaa, sillä hyvinvoinnin ylläpito on yhteiskuntamme ja maamme hallinnon perustehtäviä. (Niemi ym. 2017, 166.) Kestilä ja muut (2018) toteavatkin, että hyvinvointia tulisi mitata usealla indikaattorilla ja ulottuvuudella, joita tulisi käsitellä tasavertaisina ja rinnakkain (Kestilä ym. 2018, 121). Karkeasti ottaen hyvinvoinnin tutkimuksen voidaan nähdä koostuvan viidestä näkökulmasta, joita ovat lääketieteellinen, psykologinen, sosiaalinen, taloustieteellinen ja filosofinen näkökulma. Edellytyksenä hyvinvoinnin mahdollisimman kaiken kattavalle tarkastelulle on viiden näkökulman huomioon ottaminen; näin syntyy tasapainoinen kokonaisnäkemys. (Niemi ym. 2017, 168, 175.)

Teoreettisesti hyvinvointia tarkastellaan erilaisista suunnista, joista yksi on Hirvilammen (2015) jo aiemmin mainittu esitys hyvinvoinnin jaosta elämänlaatuun ja elintasoon. Elämänlaadun tutkimus pyrkii selvittämään aineettomien tekijöiden merkitystä ihmisen hyvinvoinnille. Elintasolla tarkoitetaan eri hyvinvointiteoreetikoiden puheessa joko yksilön käytettävissä olevien resurssien määrää, tarpeiden tyydyttämisen tasoa tai kokonaisuutta, jonka määrittävät eri resurssit. (Hirvilampi 2015, 33.) Yksi perinteisimmistä hyvinvointiteorioista on Erik Allardtin hyvinvointiteoria, joka on erinomainen esimerkki elintaso-elämänlaatuindikaattoreiden mukaisesta teoriasta. Allardt pyrki aktiivisesti yhdistämään hyvinvoinnin eri näkemyksiä teoriaansa, joka julkaistiin vuonna 1975 ruotsiksi teoksessa *Att ha, att älska, att vara. Om välfärd i Norden*. Allardt näkee hyvinvoinnin ja siihen liittyvät tarpeet alati muuttuvina; kun yhteiskunta muuttuu, myös tarpeet muuttuvat. Hän pitää hyvinvointia tilana, jossa ihmisellä on mahdollisuus tarpeidensa tyydyttämiseen. Tarpeet taas muodostuvat hyvinvoinnin arvoista, joita perustelemalla tarpeiden tyydyttämisestä tulee arvokasta. (Allardt 1989; Allardt 1993, 580.)

Allardt jakaa hyvinvointiarvot kolmeen ulottuvuuteen *having*, *loving* ja *being*, joista *having* sijoittuu elintason ja *loving* sekä *being* elämänlaadun kentälle. Ulottuvuudet siis muodostuvat ihmisen kehitykselle ja olemassaololle välttämättömistä tarpeista, jotka tyydyttyessään johtavat hyvinvointiin. (Allardt 1989; Allardt 1993, 3; Uusitalo & Simpura 2020, 580.) *Having*-ulottuvuus viittaa laajasti sellaisiin materiaalsiin tarpeisiin, jotka mahdollistavat yksilön riittävän elintason; taloudelliset resurssit, työllisyys, koulutus, asumisolot ja terveys. *Loving*-ulottuvuus muodostuu yksilön suhteista muihin ihmisiin, jotka viittaavat sekä jo olemassa oleviin perhe- ja ystävyys-suhteisiin että uusienkin sosiaalisten suhteiden luomiseen. *Being*-ulottuvuus viittaa yksilön itsensä toteuttamisen sekä persoonallisen kasvun tarpeisiin. (Allardt 1989; Allardt 1993, 3–5; Konu 2002, 19–20; Uusitalo & Simpura 2020, 581.)

Suomalaisessa löyhästi hyvinvointiteemaan linkittyvässä tutkimuksessa Allardtin hyvinvointiulottuvuusmallia ovat soveltaneet muun muassa Raivio ja Karjalainen (2013) omassa osallisuuden rakentumista ilmaisevassa jäsenyyksessään. Siinä ulottuvuudet ovat riittävä toimeentulo ja hyvinvointi sekä taloudellinen osallisuus (*having*), valtaisuus, toimijuus ja toiminnallinen osallisuus (*acting*) sekä yhteisöihin kuuluminen, jäsenyys ja yhteisöllinen osallisuus (*belonging*). (Raivio & Karjalainen 2013, 16.) Raivion ja Karjalaisen mallia edelleen on soveltanut musiikkikasvatuksessa Salminen (2021), joka on tutkinut musiikkiharrastusten vaikutusta osallisuuteen kuorokontekstissa. Hänen mukaansa kuoroharrastus tukee oppilaiden terveyttä, turvallisuutta, toimeentuloa ja kulttuurisen

pääoman kasvua (*having*), toimijuutta, luovuutta ja itseilmaisua (*acting*) sekä yhteisöllisyyden, jäsenyyden ja sosiaalisen pääoman kasvua (*belonging*). (Salminen 2021, 29, 100.) Sekä Raivion ja Karjalaisen että Salmisen mallien ulottuvuuksien voidaan todeta olevan merkittävä resurssi ihmisen hyvinvoinnille.

2.3 Kouluhyvinvointi

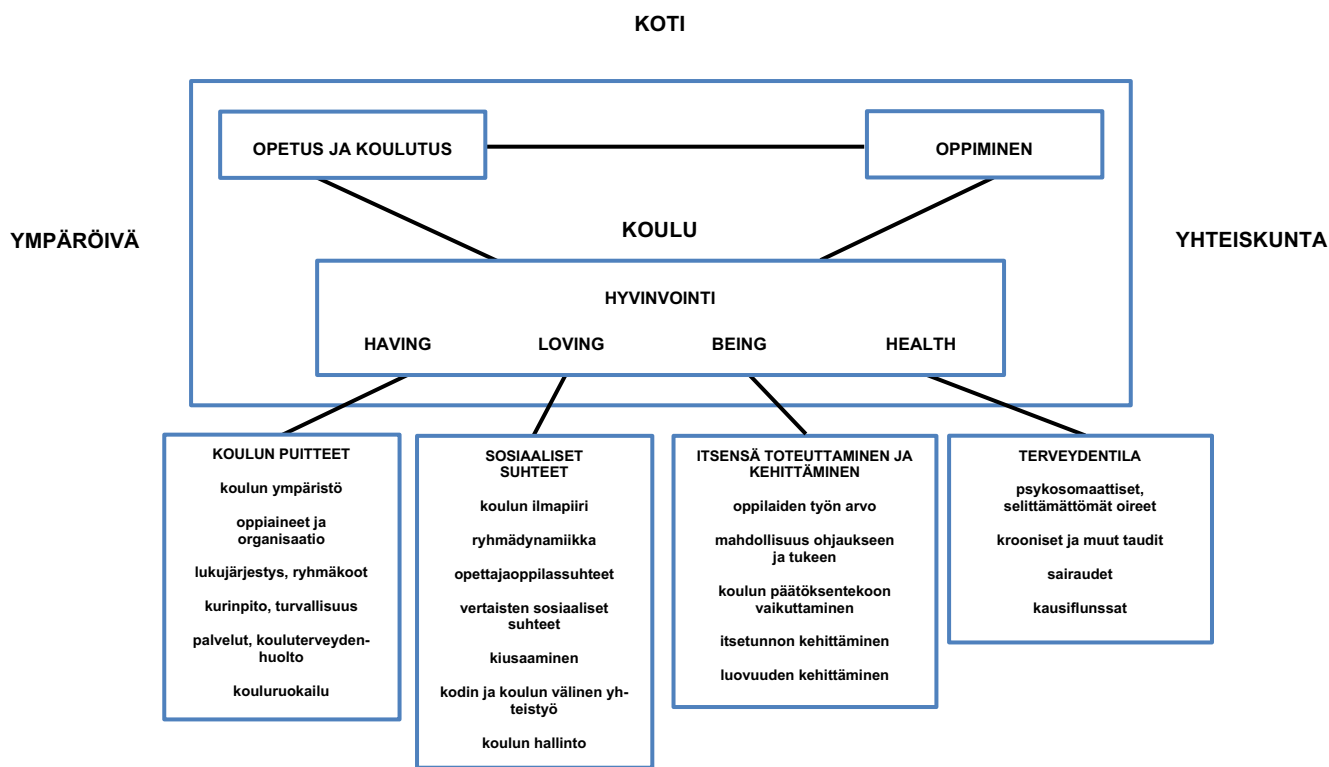
Kouluhyvinvoinnin käsitettä on vuosikymmenien ajan tutkittu eri näkökulmista ja yhteiskunnista käsin (Harinen & Halme 2012, 17). Vielä noin kuusikymmentä vuotta sitten kouluhyvinvointiin liittyvää tutkimusta ei tehty lainkaan, vaikka arkipuhetta koulunkäynnin mielekkyydestä ja kuitenkin käytiin. Epstein ja McPartland (1976) kehittivät Yhdysvalloissa tätä vajetta paikkaamaan QSL- eli Quality of School Life -mittarin. Tutkimuksen avulla pyrittiin löytämään vastauksia kolmeen aihepiiriin: yleiseen koulutyytyväisyyteen, koulutyöhön suhtautumiseen ja opettajiin liittyviin asenteisiin. Yleisesti ottaen tutkimuksesta selvisi, että oppilaat, jotka ilmoittivat olevansa erittäin tyytyväisiä kouluun liittyviin kokemuksiin, sisäistivät hyvin koulun yleiset vaatimukset, kuten järjestyssäännöt, ja toimivat niiden mukaan. Lisäksi he olivat aktiivisesti mukana koulun arjessa, suhtautuivat kunnianhimoisesti opiskeluun ja niin itsearviointi kuin opettajilta saatu palautekin oli hyvin myönteistä. (Epstein & McPartland 1976, 15, 17, 20.)

Muutamia vuosikymmeniä sitten myös muun Euroopassa on alettu tehdä kouluhyvinvointiin liittyviä tutkimuksia, joihin Konu, Lintonen ja Rimpelä (2002) myös viittaavat. Opendakkerin ja van Dammen (2000) tutkimuksessa koulun, opetushenkilöstön ja luokkien vaikutusta kouluhyvinvointiin ja -menestykseen tarkasteltiin Belgiassa kahdeksalla indikaattorilla: hyvinvointi koulussa, sosiaaliset suhteet luokassa, suhde opettajiin, kiinnostus opittaviin asioihin, motivaatio opittaviin asioihin, suhtautuminen kotitehtäviin, aktiivisuus ja osallistuminen tuntityöskentelyyn sekä käsitys omasta akateemisesta osaamisesta. Tulokset osoittivat, että samoilla tekijöillä on vaikutusta niin hyvinvointiin kuin menestykseenkin, vaikka niiden välinen suhde vaihteli indikaattoreittain. (Opendakker & van Dammen 2000, 171.) Samdal, Nutbeam, Wold ja Kannas (1998) tutkivat oppilaiden käsityksiä kouluympäristöstä ja sen vaikutusta heidän hyvinvointiinsa Suomessa, Latviassa, Norjassa ja Slovakiassa. Tärkeimpänä tekijänä tuloksissa nousi esiin oppilaiden kokemus turvallisuuden ja oikeudenmukaisuuden tunne sekä tieto siitä, että he saavat tarvittaessa tukea opettajilta. (Samdal ym. 1998, 383.)

Suomen kielessä kouluhyvinvointia voidaan käsitellä myös termeillä kouluviihtyvyys tai pedagoginen hyvinvointi. Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan useimmiten sitä, millaisena lapsi tai nuori kokee oman kokonaisvaltaisen hyvinvointinsa koulukontekstissa, ja sitä voidaan pohtia esimerkiksi seuraavilla kysymyksillä: Onko koulussa hyvä olla? Onko kouluun helppoa ja turvallista mennä? Otetaanko koulussa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet? (Harinen & Halme 2012, 17.) Pedagoginen hyvinvointi kuvaa oppimisen ja hyvinvoinnin välistä dynaamista suhdetta ja sitä, miten ne vaikuttavat toinen toisiinsa (Soini, Pietarinen & Pyhäntö 2008, 244). Voidaan siis ajatella, että termi kouluhyvinvointi kattaa molemmat edeltävät, tarkentavat termit. Rimpelä (2008) kiteyttää kouluhyvinvointi-termin tarkoittamaan sitä, miten koulu yhteisössä yhdistetään terveys-, hyvinvointi- ja oppimistavoitteet, ja miten kaikkia näitä edistetään kaikessa koulun toiminnassa (Rimpelä 2008, 38). Myös Maury ja Rickard (2016) näkevät, miten hyvinvoivalla oppilaalla on mahdollisuus saavuttaa oppimistuloksia ja nauttia koulunkäynnistä sitä enemmän, mitä paremmin hän voi (Maury & Rickard 2016, 3). Soini ja muut (2008) toteavatkin, miten ”riittävä hyvinvointi on tavoitteellisen oppimisen edellytys ja oppiminen mahdollistaa hyvinvointia edesauttavan muutoksen” (Soini ym. 2008, 244).

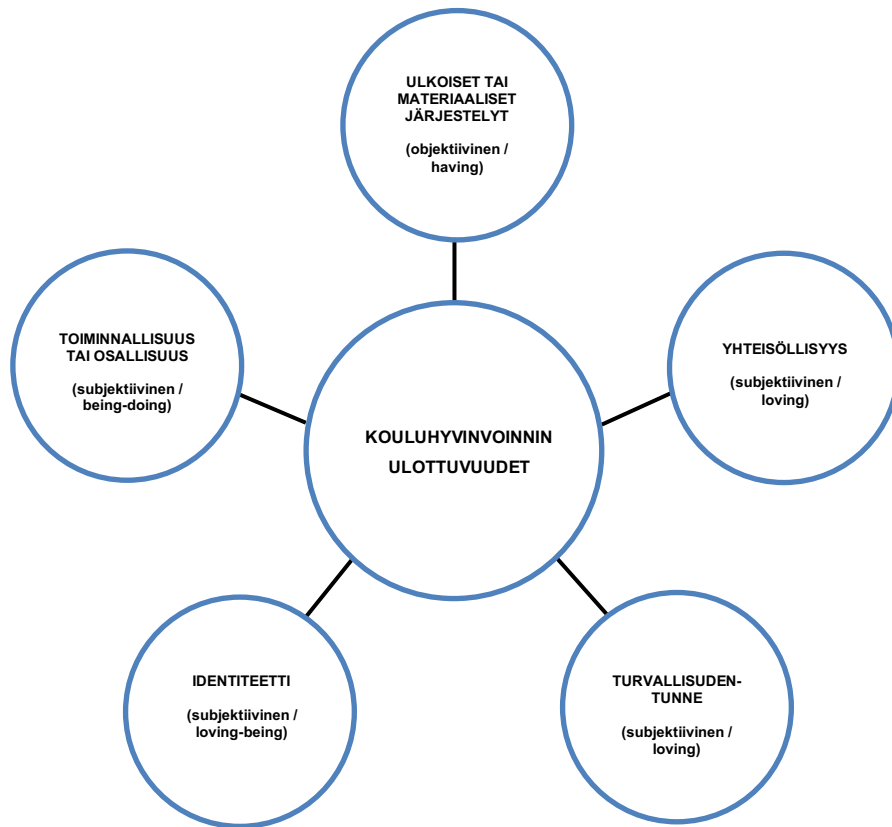
Useissa tutkimuksissa kouluhyvinvoinnin termiä selitetään Anne Konun (2002) koulukontekstiin kehitetyn, Allardtin hyvinvointiteoriasta johdetun sovelluksen pohjalta (Kuvio 1: Konu 2022, 44; Konu ym. 2002, 157). Konun mallissa hyvinvointi, oppiminen ja koulutus linkittyvät saumattomasti yhteen. Koulunkäynnin ulkopuolella kotikasvatus ja ympäröivä yhteiskunta tuovat oman merkityksensä oppilaiden hyvinvoinnille yksittäisinä tekijöinä, mutta määrittävät myös oppimista ja kouluarkea. Koulukontekstissa *having*-ulottuvuuden muodostavat koulun ulkoiset puitteet, kuten ympäristö, oppiaineet ja organisaatio, luokka-arkeen liittyvät ryhmäkoot ja turvallisuuden toteutuminen. *Loving*-ulottuvuudessa korostuu sosiaalisiin suhteisiin liittyvät asiat, kuten ilmapiiri, ryhmädynamiikka ja kodin ja koulun välinen yhteistyö. *Being*-ulottuvuuden mukaan pyritään täyttämään oppilaiden itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarve huomioimalla oppilaiden tekemän työn arvo, tarjoamalla ohjausta ja tukea sekä ottamalla oppilaat mukaan koulun päätöksentekoon esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan muodossa. Neljäntenä ulottuvuutena mukaan on otettu oppilaan fyysiseen terveydentilaan liittyvä *health*-ulottuvuus, jonka Erik Allardt on esitellyt osana alkuperäistä teoriaansa vasta myöhemmin. Konu (2002) kuitenkin toteaa, miten fyysinen terveydentila on muista ulottuvuuksista hieman erillinen koulukontekstissa. (Konu 2002, 44–46; Konu ym. 2002, 157.) Suomalaisessa

tutkimuksessa *having*-, *loving*- ja *being*-termejä ei usein ole suomennettu auki yksittäisiksi termeiksi, minkä vuoksi olen selkeyden vuoksi jättänyt ne vieraalle kielelle alla olevaan kuvioon.



Kuvio 1. Allardtin hyvinvoinnin ulottuvuudet koulukontekstissa (Konu 2002; Konu ym. 2002). Englanninkielisestä kuviosta kirjoittajan suomentama.

Toinen kouluhyvinvoinnin kuvaamiseen sopiva malli on Kirsi-Maria Janhunen (2013) kehittämä, oman tutkimuksensa aineistosta noussut luokittelu, jossa kouluhyvinvoinnin osatekijät on yhdistetty Allardtin hyvinvointikäsitteistön ja Niemelän (2006) toiminnan teorian kanssa (Kuvio 2: Janhunen 2013, 78; Niemelä 2006). Niemelä kritisoi Allardtin hyvinvointiulottuvuusmallia siinä, miten toiminnan ja tekemisen ulottuvuus eli *doing* on pääasiassa yhdistetty *being*-ulottuvuuden yhteyteen. Hänen mukaansa kyse on osallistuvan toiminnan myötä koetusta hyvinvoinnista, mikä Allardtin mallissa jää liikaa *being*-ulottuvuuden varjoon. (Niemelä 2006, 68.) Janhunen mallin mukaan oppilaiden subjektiivisen hyvinvoinnin kokemus ja siihen vaikuttavat asiat eli *loving*-, *being*- ja *doing*-kategoriat tulivat objektiivista hyvinvointia eli *having*-kategoriaa vahvemmin esille. Tämän tulkinnan mukaan voidaan ajatella, että oppilaiden kokeman hyvinvoinnin merkittävimpänä perustana on koulussa koettu yhteisöllisyys, turvallisuudentunne, identiteetti sekä toiminnallisuus ja osallisuus. (Janhunen 2013, 78–79.)



Kuvio 2. Janhunen kouluhyvinvointimalli (Janhunen 2013).

2.4 Kulttuurihyvinvointi

Kuten jo aiemmin tässä tutkielmassa on todettu, terveys ja hyvinvointi ovat hyvin laajoja ja monitahoisia käsitteitä. Niiden määrittely ei varsinaisesti helpotu, kun yhtälöön lisätään termi kulttuuri ja aletaan pohtia taiteen merkityksiä yksilön hyvinvoinnille. (Liikanen 2010, 36.) Suomessa ja kansainvälisestikin on kuitenkin vasta viime vuosikymmenellä alettu tehdä vahvaa kehittämistyötä kulttuurihyvinvointi-termin vakiinnuttamiseksi. Termiä on kehitetty Suomessa erityisesti Turun ammattikorkeakoulun, yliopiston, kaupungin ja kolmannen sektorin toimijoiden yhteistyönä, kun ilmeni tarve löytää yksiselitteinen ilmaus taiteen, kulttuurin ja hyvinvoinnin yhteisille merkityksille. (Lilja-Viherlampi 2021, 74; Houni ym. 2020, 17.)

Kulttuurihyvinvointi-termiä on kehitetty kuvaamaan myös aiheeseen liittyvää ilmiötä ja tutkimusalaa (Houni ym. 2020, 17; Lilja-Viherlampi 2021, 80). Tärkeimpänä seikkana on kuitenkin nostettu esiin, miten kulttuurihyvinvoinnilla tarkoitetaan juuri yksilön subjektiivisia käsityksiä ja kokemuksia taiteen ja kulttuurin yhteyksistä hänen tai toisten hy-

vinvointiin (Lilja-Viherlampi 2021, 75; Houni ym. 2020, 17; Lilja-Viherlampi & Rosenlöf 2019, 20–21). On tärkeää huomioida, että yksilö antaa itse merkityksen kokemalleen taiteelle ja kulttuurille, minkä vuoksi eri ihmisille eri asiat luovat kulttuurihyvinvointia. Lilja-Viherlampi ja Rosenlöf (2019) toteavatkin, miten kulttuurihyvinvointia ei voi ”tuoda” tai ”antaa” ulkopuolelta käsin. (Lilja-Viherlampi & Rosenlöf 2019, 22; Lilja-Viherlampi 2021, 76.) Lilja-Viherlampi (2021) tuo esiin näkökulman, minkä mukaan yksilön kulttuurihyvinvoinnin sisältö ja merkitys muotoutuvat ihmisen koko elämän ajan. Hän tuo esiin musiikkiterapeutti Dottir Amirin ajatuksen, miten taiteeseen ja kulttuuriin liittyvät ”merkittävät hetket” rakentavat ihmisen musiikillista elämäkertaa. (Lilja-Viherlampi 2021, 76.)

Kulttuurihyvinvoinnin kontekstissa taiteesta puhutaan hyvinvoinnin tuottamisen välineenä, ja taiteen välinearvo onkin jatkuvan kiistelystä alla oleva puheenaihe. Terveyden ja hyvinvoinnin näkökulmasta kiinnostavaa on taiteen ja kulttuurin hyvinvointivaikutusten ja -hyötyjen mitattavuus ja tutkimusnäytön saatavuus. (Aholainen ym. 2021, 564.) Honkasalo ja Laukkanen (2015) toteavatkin, että tulokset hyvinvoinnin terveyttä, hyvinvointia ja sosiaalista osallisuutta edistävästä vaikutuksista ovat kiistattomat (Honkasalo & Laukkanen 2015, 25). Juntunen, Karlsen, Kuoppamäki, Laes ja Muhonen (2014) kuitenkin kritisoivat musiikin välinearvoon viittaavia, musiikkikasvatuksen alalla käytössä olevia Smallin (1999) termiä *musicizing* ja Elliottin (1995) termiä *musicizing*, jotka molemmat pyrkivät häivyttämään itse sanaa musiikki substantiiveina ja sen sijaan verbeinä sisältävät ajatuksen musiikista tekemisen ja tuottamisen välineenä (Juntunen ym. 2014, 251–252; Small 1999, 9).

Aholainen ja muut (2021) muistuttavat, miten taiteen välinearvoon keskittyvä puhe on monin tavoin ongelmallista, ja sitä sekä itseisarvoa tulisi käsitellä rinnatusten (Aholainen ym. 2021, 566–567; ks. myös von Branderburg 2008, 17). Liikanen (2010) selventää eroa taiteen itseis- ja välinearvon välillä todeten, miten taiteen itseisarvo on ihmiselle elämystä ja merkitystä luova tekijä ja välinearvo työkalu terveyden ja hyvän elämän kokemusten edistämiseen (Liikanen 2010, 65). Myllyniemen (2009) mukaan voidaan ajatella, että taide toimii erittäin hyvänä esimerkkinä siitä, miten kaikella ei tarvitse olla tehtävää; taide toimii niin sanotusti kilpailusta, kehityksestä ja projekteista vapaana vyöhykkeenä (Myllyniemi 2009, 69). Itseis- ja välinearvon välinen ristiriita määrittää kulttuuria myös musiikkikasvatuksen kontekstissa, mistä lisää luvussa 3.1.

Liikanen (2010) tiivistää lopuksi usean tutkijan ajatukset kymmenkohtaiseksi listaksi siitä, millaisia vaikutuksia kulttuuritoiminnalla on yksilön hyvinvoinnille (Liikanen (2010, 65–66; ks. myös Laitinen 2017, 31–32; Vilmilä 2016, 33; von Branderburg 2008, 20).

1. Kulttuuritoiminta lisää koettua hyvinvointia ja elämänlaatua
2. Sosiaalinen yhdessäolo, sosiaalinen pääoma ja kanssakäyminen aktivoituvat ja lisääntyvät
3. Kulttuuriharrastuksessa ihminen saa tuntee kuuluvansa itseään tukevaan yhteisöön
4. Ihminen saa tuntee saavuttavansa jotakin tavoittelemisen arvoista, hallitsevansa tilanteita ja ympäristöään
5. Kokemukset, kommunikointi, avoimuus ja empatia vahvistavat yksilön itsetuntoa
6. Aktiivinen kulttuuriharrastaminen pidentää elinajan odotetta
7. Kulttuuritoiminnan myötä on havaittu myös fysiologisia muutoksia niin stressitasoissa, verenpaineen laskuna ja hormonaalisissa tasoissa
8. Kulttuuritoiminta aktivoi muisti- ja aivotoimintoja
9. Työhyvinvointi lisääntyy
10. Kulttuurimyönteinen ympäristö, myös hoitoympäristö, vaikuttaa olennaisesti hyvinvointiin

3 Musiikkikasvatuksen ja musiikin hyvinvointimerkityksiä

3.1 Terapeuttinen musiikkikasvatus

Musiikkia ja hyvinvointia yhdistävänä toimintana on perinteisesti pidetty musiikkiterapiaa. Musiikkiterapia, kuten muutkin luovien alojen terapiat, perustuu taiteen mahdollisuuden olla kokonaisvaltainen kehon ja mielen aktivoija jopa ennen sanoja. Erkkilä ja Rankanen (2020) kuvaavat luovien alojen terapioiden ensisijaisiksi mahdollisuuksiksi ilmaisun, kokemusten jäsentymisen ja erilaisten tarkastelutapojen lisääntymisen. Musiikkiterapian perusteena on musiikin ilmaisuvoima, alkuperäisyys sekä sen tapa toimia merkityksellisen itseilmaisun välineenä ja vuorovaikuttajana. (Erkkilä & Rankanen 2020, 1, 4.) Musiikkiterapiasta on sittemmin johdettu termi terapeuttinen musiikkikasvatus, jota on tutkinut erityisesti Lilja-Viherlampi (2007). Hairo-Lax ja Muukkonen (2013) ovat soveltaneet terapeuttisen musiikkikasvatuksen ajatusta pohtiessaan yläkoulun musiikinopetusta nuoren hyvinvoinnin tukijana. Muukkonen (2010) tuo lisäksi keskusteluun ilmi termin terapeuttinen puherepertuaari, joka kuvaa musiikinopettajan tapaa huomioida musiikin mahdollisuudet oppilaan kokonaisvaltaisessa kasvussa – ”musiikki merkityksellistyy hyvinvoinnin lisääjäksi” (Muukkonen 2010, 191).

Jo termien johdannaisuudesta päätellen voidaan todeta, että musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian aloilla on paljon yhteisiä tekijöitä niin tavoitteissa kuin käytännöissään. Musiikkiterapiassa musiikin ollessa kasvun väline, musiikkikasvatuksessa se voi olla välineen lisäksi myös päämäärä. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 30–31.) Väkevä ja Westerlund (2009) esittävätkin suomalaisen musiikkikasvatusdiskurssin rakentuvan ainekeskeiselle ja pedagogiselle lähestymistavalle, joista ensimmäisen voi ajatella viittaavan itseisarvoon ja jälkimmäisen välinearvoon. He näkevät jaottelun ennemmin selventävän kahta hyvin erilaista lähestymistapaa musiikkikasvatuksessa saataviin kokemuksiin, tietoon ja oppimiseen. Vaikka jaottelu on erotteleva, ei se kuitenkaan edellytä itseis- ja välinearvon erottamista toisistaan. Kumpikin lähestymistapa saa siis oman arvons. (Väkevä & Westerlund 2009, 95.)

Lilja-Viherlammen (2007) tutkimuksessa terapeuttisuuden käsitettä määritellään ”mahdollisuutena yksilöllisen potentiaalinsa mukaiseen kasvuun ja sille tilan antamisena sekä

yksilöllisyyden huomioimisena ja kunnioittamisena” (Lilja-Viherlampi 2007, 251). Myös Muukkonen (2010) nimittää terapeuttisessa puherepertuaarissaan opettajan asemaa ensisijaisesti oppilaistaan välittäjäksi ja toimintaa hyvinvointia lisääväksi (Muukkonen 2010, 196). On kuitenkin tärkeää huomioida, että koulukontekstissa tapahtuvassa musiikkikasvatuksessa toiminnan lähtöoletuksena on ”tiettyjen hyvien eväiden antaminen elämään” kasvattajan erityisosaamisalueella mahdollisesti lisäten siihen ennaltaehkäisevää mielen-terveystyötä. Terapian taas nähdään olevan jonkin häiriökäyttäytymisen piirteen, vamman tai oireen hoitamista. Musiikkikasvattaja ei siis ole terapeutti, vaikka yhteinen kiinnostuksen kohde onkin ”ihmisen merkityksellinen toiminta musiikin parissa”. (Lilja-Viherlampi 2007, 127, 297.)

Itse musiikkikasvatustoiminta ei kuitenkaan itsessään riitä ollakseen terapeuttista, vaan Hairo-Lax ja Muukkonen (2013) nostavat esiin myös asianmukaisesti varustellun luokkatilan ja Lehikoisen (1973) sanoin musiikinopettajan ”ymmärtävän auttamisen” merkityksen (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 37, 41). Terapeuttisen musiikkikasvatuksen ytimessä voidaan nähdä olevan niin sanottu terapeuttisesti suuntautunut kasvatuserä, jossa on kyse opettajan ymmärryksestä ja pedagogisesta halusta toimia terapeuttisesti kohtaamis- ja vuorovaikutustilanteissa. Kuten jo aiemmin todettiin, opettaja ei voi eikä hänen tarvitse olla terapeutti, vaan aito kiinnostus tiedostaa opetuksen ulkoiset puitteet, oppilaan kokonaispersoonaan liittyvä kasvu, luokassa vallitsevat vuorovaikutustilanteet ja musiikin hyvinvointia edistävät mahdollisuudet, riittää. (Lilja-Viherlampi 2007, 278; Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 41.) Terapeuttisesti suuntautuneen kasvatuserän ja sen omaksumisen tavoitteena on edistää oppilaan mielekästä toimintaa musiikillisissa ympäristöissä, kuten Hairo-Lax ja Muukkonen (2013) toteavat Westerlundin (2003) sanoin (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 31).

Oppilas on kuitenkin aina musiikkikasvatustilanteissa läsnä kokonaisena ihmisenä, jolla on oma, henkilökohtainen elämäntilanteensa kaikkine tunteineen, mielikuvineen, huoli- neen ja ongelmineen. Sen vuoksi koulukontekstissa tapahtuvalla musiikkikasvatuksella on potentiaalinen mahdollisuus olla se kanava, minkä avulla oppilas voi saada tukea itsesääätelytaitoihinsa sekä huojennusta psyykkiseen kuormittuneisuuteensa. Musiikkikasvatuksen musiikilliset tavoitteet voivatkin sisältää oppilaalle myös terapeuttisia merkityksiä. (Lilja-Viherlampi 2007, 289–299.) ”Samat musiikin merkityksellisyyden elementit, jotka ovat läsnä vaikuttavan hoidon välineinä musiikkiterapiatyössä, ovat olemassa myös vuorovaikutustilanteissa oppilaan ja opettajan välillä. Näkemykseni on, että näitten

elementtien tiedostaminen ja soveltaminen yhdistyneenä kasvattajan pedagogisen rakkauden asenteeseen on terapeutin musiikkikasvatuksen ydintä.” (Lilja-Viherlampi 2007, 311–312.)

3.2 Musiikin ja taiteen merkitys nuoren hyvinvoinnille

Kuten MacDonald, Kreutz ja Mitchellkin (2012) sekä Saarikallio (2017) toteavat, musiikilla on ollut parantava, palauttava, vahvistava ja terapeutin arvo läpi vuosien (MacDonald ym. 2012, 3; Saarikallio 2017, 75). Taiteen ja kulttuurin asemaa myös lasten ja nuorten hyvän elämän keskeisenä määrittäjänä on viime aikoina alettu huomioida entistä enemmän (Siivonen ym. 2011, 134). Myllyniemi (2009) tutki Nuorisobarometri 2009 -tutkimuksessaan nuorten itse sanoittamia syitä taiteen ja kulttuurin harrastamiselle. Muun muassa Saarikallio (2009) sekä Lilja-Viherlampi (2007) nostavat useita Myllyniemenkin mainitsemista syistä esiin omilla teksteissään. Merkittävimpinä syinä pidetään saavutettuja iloa, elämyksiä ja onnistumisia. Itseilmaisu, luomisen taito ja osaaminen kasvavat taiteen harrastamisen parissa. (Myllyniemi 2009, 39, 65; Siivonen ym. 2011, 134; Lilja-Viherlampi 2007, 306–307.) Taide tarjoaa nuorelle turvallisen tilan sosiaalisten taitojen opetteluun ja uusien sosiaalisten suhteiden luomiseen; taide yhdistää ja vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta (Partti 2016, 8; Laitinen 2017, 31; Siivonen ym. 2011, 134; Myllyniemi 2009, 39; Saarikallio 2009, 225–226; Louhivuori 2009, 19; Kuoppamäki 2007, 114–115). Yhdessä musisoimalla nuori voi kokea minuutensa laajentuvan ”yhteiseksi minuudeksi” muiden kanssa (Erkkilä, Numminen, Huotilainen & Lonka 2009, 10).

Nuoren minuus on kuitenkin alati muuttuvassa tilassa, ja musiikki tarjoaa väylän pohtia sitä yksityisesti ja omassa rauhassa (Saarikallio 2009, 224). Myös nuorelle tärkeät tunteet kehittyvät ja omien tunteiden tunnistus helpottuu musiikin avulla. Taiteen avulla negatiivisetkin tunteet saavat turvallisen tilan purkautua, itsetuntemus ja -ymmärrys parantuu ja nuoren identiteetti vahvistuu. (Laitinen 2017, 31; Saarikallio 2009, 224; Myllyniemi 2009, 65–66.) Musiikki on nuorelle myös itsesäätelyn väline; nuoren stressitasot laskevat musiikin myötä ja hän saa lohdutusta huoliinsa (Saarikallio 2009, 227; Saarikallio 2017, 75; Liikanen 2010, 61; Laitinen 2017, 31–32; Erkkilä ym. 2009, 12). Musiikin parissa voidaan rauhoittua, rentoutua ja levätä. Sen äärelle voidaan pysähtyä, hiljentyä ja keskittyä. Musiikin kaltaisen luovan toiminnan avulla pyritään löytämään jokaisen yksilön omat luovat voimavarat ja oppia niiden arvostamista. (Lilja-Viherlampi 2007, 306–

307.) Musiikkiharrastuksen omaehtoisuus ja vapaamuotoisuus mahdollistavat nuoren oman toiminnan ohjauksen. Päättyessään musiikillisista valinnoistaan nuori harjoittaa itsehallintaansa ja saa kokea olevansa kykeneväinen. Tuloksena on positiivinen itsemääräämisen kokemus. (Saarikallio 2009, 225.)

Lilja-Viherlampi (2007) on tiivistänyt ajatuksiaan myös musiikin merkityksellisestä, ja ajatusten voidaan nähdä pätevän ihmisen iästä riippumatta. Musiikin mahdollisuudet ovat lähes rajattomat ihmisen luovuuden ja luovan kapasiteetin kentällä. Musiikki on kommunikoinnin väline niin yksilön ja musiikin kuin ihmistenkin välillä sen ytimen ollessa juuri yksilön musiikillisessa ilmaisussa. Musiikin toimintaympäristö tarjoaa luontevan väylän laajentaa kommunikoinnin sosiaalisiksi. Yksilö antaa musiikille henkilökohtaisen merkityksensä, joka sisältää myös sen ilmaisumahdollisuudet. Eri henkilöiden kokemushistoriat parhaassa tapauksessa liittyvät yhteen, kun musiikin vuorovaikutuksellinen luonne tulee esiin. (Lilja-Viherlampi 2007, 297.) Vuorovaikutuksellisuuteen liittyen Salminen (2021) puhuu musiikkitoiminnan yhteyksistä osallisuuden käsitteeseen. Hän toteaa, miten osallisuuden käsitteen pohtiminen avaa musiikin mahdollisuuksia toimijuiden käsitettä laajemmin. Osallisuuden käsite ohjaa keskustelua ”yleiseen kehitykseen ja hyvään elämään liittyvään pohdintaan ja päätöksen tekoon”, jolloin musiikilliseen toimintaan liittyvä keskustelu saadaan kytkettyä paremmin yhteiskunnallisuuteen ja näin pohdittua osallisuuden merkityksiä hyvän elämän perustoimintamahdollisuuksiin. (Salminen 2021, 101.)

Musiikilla on kyky herättää tunteita ja mielikuvia sekä prosessoida niitä ilman verbaalista kuvailua. Erityisesti pitkissä musiikin ja ihmisen välisissä suhteissa on havaittu vahvaa kognition kehitystä, mikä on yhteydessä oppimistuloksiin (Huotilainen 2009, 40; Lilja-Viherlampi 2007, 298). Musiikillinen toiminta itsessään on myös ”prosessointia, tekemistä, taitoa, osaamista ja hallintaa”. Musiikki sisältää myös aina suhdekäsityksen; ollakseen olemassa musiikki tarvitsee musiikkia tuottavan tai musiikkia kokevan subjektin, eli yksilön. Musiikkisuhde voi joko olla hyvin henkilökohtainen tapahtuma tai kokemus, tai näiden jakaminen muiden yksilöiden kanssa, jolloin syntyy merkityksellinen suhdeverkosto. Musiikillinen toiminta on ihmistä psyykkisesti ja fyysisesti aktivoivaa; se herättelee ajattelua ja tunteita, edellyttää ja haastaa tahtoa, on luonteeltaan sosiaalista ja sisältää myös hengellisiä ulottuvuuksia. ”Musiikki on siis sisäisen ulkoiseksi ja ulkoisen sisäiseksi tulemisen prosessi työskenneltiin sitten terapian tai musiikkikasvatuksen vii-

tekehyksessä”. (Lilja-Viherlampi 2007, 298.) Voidaan myös todeta, miten ”musiikin välityksellä oppilas saa kaikkia persoonansa tasoja koskettavia oppimiskokemuksia”. (Lilja-Viherlampi 2007, 306–307.)

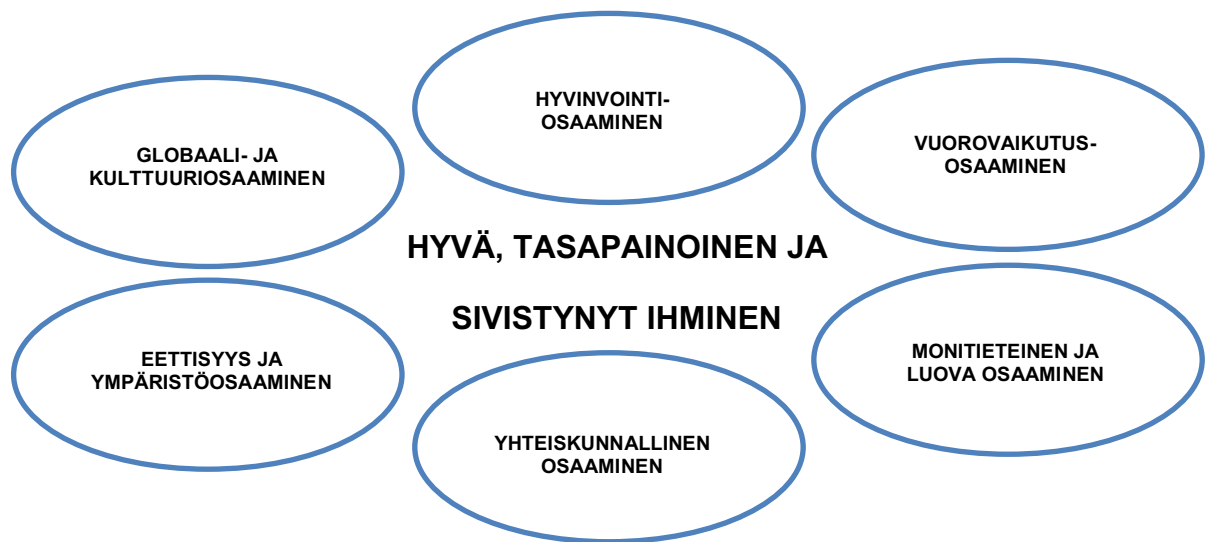
Nuorten omia kokemuksia taiteen tekemisestä on kerätty useaan tutkimukseen. Vilmilä (2016) on tutkinut nuorten kokemuksia eri sisältöisiltä taideviikoilta. Tuloksissa nousi esille viisi kokonaisuutta: oppimishalu, rentous, sosiaalisuus, yhteistyökyky ja onnistumisen kokemukset. (Vilmilä 2016, 33.) Lasten ja nuorten säätiön Myrsky-hankkeisiin osallistuneet nuoret kokivat tyytyväisyyden, itseluottamuksen, ilmaisutaitojen, ongelmaratkaisutaitojen ja sosiaalisten taitojen lisääntymistä sekä saivat lisää ystäviä ja iloa elämään (Siivonen ym. 2011, 136). Liikanen (2010) on tutkinut taidekokeiluihin osallistuneita lapsia ja aikuisia. Tulosten perusteella taiteen tekeminen sai ihmiset voimaan yleisesti paremmin ja tuntemaan itsensä onnellisemmaksi ja terveemmäksi. Liikanen toteaaakin Matarasson (1997) sanoin, miten ”askel onnellisuuden kokemuksesta hyvän terveyden kokemiseen on lyhyt”. (Liikanen 2010, 59.)

4 Hyvinvoinnin ja lukiokoulutuksen rajapintoja

4.1 Hyvinvointi lukion opetussuunnitelman laaja-alaisissa tavoitteissa

”Lukiokoulutuksen tarkoituksena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyviksi, tasapainoiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja, taitoja ja valmiuksia. Lisäksi koulutuksen tarkoituksena on antaa opiskelijoille valmiuksia elinikäiseen oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen.” (Lukiolaki 714/2018, 2 §.) Suomessa lukiokoulutuksesta määrää Lukiolaki (714/2018), jossa todetaan Opetushallituksen säätelevän opintojen keskeisistä tavoitteista ja sisällöistä lukion opetussuunnitelman perusteissa (12 §). Suomen hallitus päätti keväällä 2017 uudistaa lukiokoulutusta. Uusi lukiolaki hyväksyttiin kesällä 2018 ja se tuli voimaan elokuussa 2019. Osana lukiokoulutuksen uudistusta uudistettiin myös opetussuunnitelman perusteet, ja uusi opetussuunnitelma tuli voimaan elokuussa 2021. (Opetushallitus 2021a.)

Lukiouudistusta edelsivät laaja kuuleminen ja selvitys, joiden merkittäväksi tulokseksi nousi lukiolaisten lisääntynyt ahdistus, uupumus ja kyynistyminen erityisesti opintojen hajanaisuudesta, kiireisyydestä, koepainotteisuudesta ja lukioaikaan liittyvästä hallinnan tunteen vähäisyydestä johtuen. Asiantuntijoiden huoli lukiolaisten hyvinvoinnista muodostui keskeiseksi syyksi muuttaa lukiokoulutusta merkittäväällä tavalla. (Mattila 2020, 6.) Opiskelijalähtöisyyttä päätettiin vahvistaa ja opintoja henkilökohtaistaa tavoitteena lisätä opiskelumotivaatiota ja opiskelun mielekkyyttä. Laaja-alainen osaaminen otettiin osaksi kaikkia lukion oppiaineita, mikä on yksi lukiouudistuksen olennaisimmista muutoksista (Kuvio 3). Lukion yhteisölliseen ja osallistavaan toimintakulttuuriin alettiin kiinnittää huomiota. Lukio-opintoja alettiin kehittää antamaan paremmat valmiudet jatko-opintoihin ja työelämään sekä tunnustettiin lukion asema kansainvälisten verkostojen ja kestäväen tulevaisuuden kehittäjänä. (Opetushallitus 2019, 61–62; Opetushallitus 2021a; Opetushallitus 2021b.)



Kuvio 3. Laaja-alainen osaaminen lukiossa (Opetushallitus 2019).

Hyvinvointi otettiin yhdeksi kantavaksi teemaksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin, ja sen ohella tavoitteet muodostuvat globaali- ja kulttuuriosaamisesta, vuorovaikutusosaamisesta, monitieteisestä ja luovasta osaamisesta, yhteiskunnallisesta osaamisesta sekä eettisyydestä ja ympäristöosaamisesta. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteita lähestytään jokaisessa oppiaineessa sille ominaisista lähtökohdista. Hyvinvointiosaamisen tavoitteena on rakentaa opiskelijan identiteettiä vahvuuksien ja kehittämiskohteiden tunnistamisen avulla sekä syventää opiskelijan osaamista lisääntyvän itsetuntemuksen kautta. Opiskelijan epävarmuuden sietokyky, sinnikkyys ja luottamus tulevaisuuteen kasvavat. Fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi kaikkine sisältöineen tulevat tutuiksi ja merkityksellisiksi. Opiskelijan toimijuutta hyvinvoinnin kentällä vahvistetaan. Opiskelija ymmärtää vastuunsa osana yhteisöjen ja ekosysteemien hyvinvointia. (Opetushallitus 2019, 61–62; Mattila 2020, 6–7.)

Mattila (2020) avaa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden kirjaamisen taustaa. Asiantuntijat laativat tavoitteita käsittelevät tekstit siten, että jokainen tavoite lähtee liikkeelle opiskelijan omasta, henkilökohtaisesta toiminnasta kyseiseen tavoitteeseen liittyen. Teema laajenee ensin lukion toimintaympäristöön ja siitä edelleen yhteiskunnalliselle ja globaalille tasolle. Mattila (2020) kuitenkin toteaa, miten erityisesti hyvinvointiosaamisen tavoitteissa pääpaino on ehdottomasti yksittäisen opiskelijan tasolla. Kuten yllä mainittiin, huolenpito toisista ja maailmasta on kuitenkin liitetty osaksi myös hyvinvointiosaamisen tavoitteita. Elämänläheisyyttä ja yhteisöllisyyttä korostavilla opinnoilla pyritään ensisijaisesti luomaan hallinnan tuntua arkeen, mielekkyyttä ja tulevaisuussuuntautumista jokaiselle opiskelijalle. (Mattila 2020, 6–7.)

4.2 Hyvinvointiosaaminen ja sen arviointi lukion opetussuunnitelman musiikin oppiainekohtaisissa tavoitteissa

Tämän tutkielman teon aikana Suomessa on ollut käytössä sekä vuoden 2015 että 2019 lukion opetussuunnitelmat, minkä vuoksi tarkastelen niitä rinnakkain. Vuoden 2015 opetussuunnitelmassa musiikinopetus perustui ajatukselle, että musiikki on kulttuurin olennainen osa. Opetuksen tavoitteena oli tiedostaa, syventää ja vahvistaa opiskelijan musiikkisuhdetta, mikä tukee muun muassa kokonaisvaltaista hyvinvointia. Opiskelija oppi elämysten, kokemusten, taitojen ja tiedon kautta musiikin ilmenemismuotoja ja merkityksiä. Opiskelijaa kannustettiin luovaan ajatteluun ja elinikäiseen musiikin harrastamiseen. Olennaisena osana opetusta mainittiin yhteisö, vuorovaikutus ja myönteiset kokemukset, jotka vahvistavat muun muassa sosiaalisia taitoja. Työtavoista mainittiin laulaminen, soittaminen, kuunteleminen ja luova tuottaminen. Sisällöt pyrittiin rakentamaan jokaisen oppilaan kannalta mielekkäiksi. Musiikin ymmärrettiin olevan peruspilari koulun kulttuuri-toiminnalle ja yhteisön rakentamiselle. Musiikin avulla syvennettiin kulttuurituntemusta ja ymmärrettiin kulttuurien- ja taiteidenvälistä vuorovaikutusta. Opiskelijan valmiudet taiteelliseen työskentelyyn, kulttuurivaikuttamiseen, teknologiaosaamiseen ja median kriittiseen tarkasteluun kehittyivät lukion musiikinopetuksessa. (Opetushallitus 2015, 211.)

Vuoden 2019 opetussuunnitelmassa musiikin tehtäväksi mainitaan edistää opiskelijaa musiikillisena toimijana ja hänen osallisuuttaan. Musiikin maailmaan tutustutaan moniaistisesti ja erityisesti kuulonvaraisesti. Myönteinen suhde musiikkiin ja taiteelliseen ilmaisuun kehittyi pohtimalla niiden merkitystä omassa elämässään. Musiikinopetuksessa tarjotaan tilaisuuksia kokeilla, käyttää mielikuvasta ja työskennellä taiteidenvälisesti. Luovan tuottamisen ja uusien musiikillisten ratkaisujen etsimisen kaltaisilla prosesseilla kehitetään opiskelijan pitkäjänteisyyttä ja opitun asian soveltamiskykyä. Musiikinopetuksessa lähdetään liikkeelle opiskelijoiden kokemuksista ja heidän musiikkitoiminnalleen antamistaan merkityksistä. Musiikkisuhde vahvistuu kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja musiikillisen identiteetin kanssa. Opiskelija oppii ymmärtämään musiikkia ja muuta taidetta yhteiskunnallisena ilmiönä sekä sen vaikutusmahdollisuuksia kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti. Ääniympäristöä ja mediaa tarkastellaan kriittisesti. Musiikin oppimisessa tunnistetaan sen yhteisöllinen ainutlaatuisuus. Vuorovaikutuksessa kehittyvät myös

luovan ja kriittisen ajattelun taidot. Musiikkia opitaan kehollisesti auditiivisten, visuaalisten ja motoristen kokemusten kautta; työtapoina voi olla soivan äänimateriaalin lisäksi puhetta, liikettä, kuvia, tekstejä, nuotteja ja tabulatuureja. (Opetushallitus 2019, 339.)

Hyvinvoinnin näkökulmasta molemmat opetussuunnitelmat tunnistavat myönteisen musiikkisuhteen kehittymisen tukevan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tämän lisäksi vuoden 2015 opetussuunnitelma mainitsi erikseen opetuksen tavoitteissa musiikin merkityksen ja hyvinvoinnin ymmärryksen, johon pyrittiin tiedostaen omaa suhdetta musiikkiin ja oppien käyttämään musiikkia hyvinvoinnin edistämiseen. Lisäksi opittiin arvostamaan erilaisia musiikkikäsitteitä (Opetushallitus 2015, 211). Vuoden 2019 opetussuunnitelmassa hyvinvointi nousee isoksi tekijäksi oppiaineen laaja-alaisissa tavoitteissa, joissa musiikin mainitaan tarjoavan opiskelijalle mahdollisuuksia itsensä, muiden ihmisten ja musiikin merkitysten ymmärtämiseen. Musiikin avulla opiskelija oppii tunnistamaan sekä vahvuuksiaan että vielä harjoitusta vaativia taitojaan. Musiikki harjaannuttaa opiskelijoita ymmärtämään myös toistensa ajatuksia ja tunteita, minkä avulla myötätunto ja empatia kehittyvät. (Opetushallitus 2019, 339–340.)

Käytännössä kuitenkin Kauppinen, Härmälä, Saarinen, Venäläinen ja Viitala (2021) ovat todenneet, miten valitettavasti uusien opetussuunnitelmien myötä laaja-alaisen osaamisen konkreettinen yhdistäminen itse oppiaineeseen on osoittautunut haastavaksi, avoimeksi ja tulkinnanvaraiseksi; tämä voi haitata tai jopa estää oppimisen ja opetuksen uudistumista. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet tulisikin saada jalostettua kaikkien koulujen käytänteisiin ja konkreettiseen toimintaan. (Kauppinen ym. 2021, 1–2.) Ouakrim-Soivio (2022) edelleen syventää edellä mainittua käytännön haastetta todeten, miten lukiokoulutuksessa perusopetuksesta poiketen laaja-alaista osaamista ohjataan arvioimaan sekä summatiivisesti että formatiivisesti¹ pelkän formatiivisen arvioinnin sijasta, mikä voi kaiken lisäksi olla vahvassa ristiriidassa eri oppiaineiden määriteltyjen tavoitteiden kanssa. Monessa oppiaineessa onkin noussut kysymykseksi, miten kyseisiä taitoja voidaan arvioida summatiivisesti? (Ouakrim-Soivio 2022, 224–225.)

¹ Formatiivinen arviointi keskittyy koko oppimisprosessin arviointiin, kun taas summatiivinen arviointi on usein määrällistä, kokoavaa ja luokittelevaa arviointia, kuten opintojakson numeerinen päättöarviointi (OPH 2023).

Krokkfors (2017) lisäksi korostaa, miten suomalainen opetussuunnitelma ei ole vain normeja esittävä, vaan suurimmissa määrin opetuksen järjestämisen pedagogisiin ratkaisuihin ohjaava ja suuntaava asiakirja. Opetussuunnitelmien avulla mahdollistetaan opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen kehitystyö, mikä edelleen johtaa koulun ja opetuksen kehittämiseen. (Krokkfors 2017, 248, 262.) Laaja-alaisen osaamisen arvioinnin tulisi olla yhdenmukaista opetuksen järjestämisen paikasta riippumatta. Arviointimuotojen monipuolista käyttöä edellytetään valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi paikallisesti päätettävien asioiden osassa lukion opetussuunnitelmassa (Ouakrim-Soivio 2022, 225; ks. myös Opetushallitus 2019).

4.3 Musiikkidiplomi osaksi ylioppilastutkintoa

Ylioppilastutkinto on perinteisesti nähty akateemisia taitoja mittaavana loppukokeena, mitä se on toki ollutkin jo vuosikymmenten ajan. Ojala ja muut (2019) sanoittavat pilot-titutkimuksessaan yleisesti käytyä koulutuspoliittista keskustelua koskien taideaineilla akateemisten aineiden korvaamista ylioppilaiskirjoituksissa (Ojala ym. 2019, 3022). Osana lukiokoulutustaan opiskelijalla on ollut mahdollisuus suorittaa vuodesta 1999 alkaen lukiodiplomi, jolla hän saa mahdollisuuden antaa näyttöä erityisestä osaamisestaan ja harrastuneisuudestaan taito- ja taideaineissa täydentäen lukion päättötodistusta ja ylioppilastutkintoa. Diplomien suorittaminen on rajattu koskemaan aineita, joista ei järjestetä valtakunnallista ylioppilaskoetta; musiikkia, teatteria, kotitaloutta, kuvataidetta, käsityötä, liikuntaa, tanssia ja mediatyöskentelyä. (OKM 2020, 12–16; ks. myös Opetushallitus 2021c.)

Ojala ja muut (2019) toteavat useiden tutkijoiden sanoin, miten nykypäivän opiskelijoiden tärkeimpiin taitoihin lukeutuvat eri oppiaineisiin liittyvien tietojen ja taitojen lisäksi yhä vahvemmin työelämätaidot, ongelmanratkaisukyky ja vuorovaikutus sosiaalisissa tilanteissa. Tämä puoltaisi lukiokoulutuksen arviointikäytänteiden muuttamista elinikäisen oppimisen huomioimisen suuntaan. Tämän tutkielman kontekstissa musiikkidiplomin huomioiminen osana ylioppilastutkintoa parantaisi taideaineiden ja erityisesti musiikin arvostusta suomalaisissa lukioissa. (Ojala ym. 2019, 3022.) Opetushallituksen selvitysryhmän rehtoreille ja koulutuksen järjestäjille järjestämän kyselyn mukaan myös lukioissa kannatetaan lukiodiplomin aseman parantamista ja vahvistamista; ”tällä tavalla arvostettaisiin aktiivista harrastuneisuutta ja toisaalta vähennettäisiin yo-kokeisiin liittyviä suorituspaineita” ja ”tämä nostaisi taito- ja taideaineet muiden jo kirjoitettavien aineiden

kanssa tasavertaisimmiksi myös kurssivalintoja tehdessä kun niillä olisi painoarvoa myös jatko-opintojen näkökulmasta – eivätkä taito- ja taideaineet olisi vain kurssillisä kirjoitettavien aineiden lisäksi” (OKM 2020, 39).

Lukiodiplomien hyvinvointivaikutus on tunnistettu ja tuotu esiin myös mediassa. Opettajat näkevät mahdollisen diplomi uudistuksen mahdollisuutena sekä nostaa taideaineiden arvostusta ja säilyttää lukion yleissivistävyys, että parantaa lukiolaisten hyvinvointia. Ylioppilaskokeen todistusvalinnan pisteytyksen painottaessa akateemisia aineita, kuten matematiikkaa ja äidinkieltä, aineet eivät ole enää tasa-arvoisessa asemassa keskenään. Tämä näkyy kurssivalinnoissa, kun lukiolaiset valitsevat vain kirjoitettavien aineiden valinnaisia kursseja, ja taito- ja taideaineet koetaan usein ylimääräiseksi taakaksi. ”Jos opiskelijat voisivat aidosti panostaa koulussa myös taiteisiin ja kulttuuriin, voisi hyvinvointikin lisääntyä, toteaa jyvaskyläläinen musiikinopettaja Elina Kallio.” (YLE 2021.)

5 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja syvennyn tarkemmin tutkimustani ohjanneeseen metodiin. Tarkastelen tutkimuksen toteutukseen ja tulosten analysointiin liittyviä tekijöitä sekä pohdin tutkimukseni tekoa määritelleitä tutkimuseettisiä kysymyksiä.

5.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tässä maisterintutkielmassa tarkastelen narratiivisen tutkimusotteen avulla kolmen nuoren kertomuksia siitä, millaisia yhteyksiä he näkevät musiikillisen toimintansa, lukio-opiskelunsa ja hyvinvointinsa välillä. Haastattelujen lisäksi olen syventynyt aiheeseen teoreettisen kirjallisuuden myötä. Tutkimukseni tavoitteena on saada käsitys siitä, millaisena lukion musiikkilinjalla opiskelevat nuoret näkevät oman hyvinvointinsa musiikillisen toiminnan ja lukio-opintojen kontekstissa, ja millaisia asioita he nostavat aiheeseen liittyen esiin. Tutkimuskysymykseni on

Mitä haastateltavat nuoret kertovat musiikillisen toimintansa, lukio-opiskelunsa ja oman hyvinvointinsa välisistä yhteyksistä?

5.2 Narratiivisuus laadullisen tutkimuksen lähestymistapana

Narratiivisuus tutkimuksellisena lähestymistapana kuuluu kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen kentälle. Narratiivisuus on myös verrattain uusi lähestymistapa, sillä tutkimuksessa se on esiintynyt vasta 1900-luvun loppupuolelta saakka. Tällöin kiinnostus laadullista tutkimusta kohtaan sekä keskustelu kerronnallisesta tutkimuksesta lisääntyi (Barrett & Stauffer 2009, 10; Heikkinen 2002, 16). Heikkinen (2010) kertoo, miten vuonna 1983 julkaistussa Kasvatustieteen käsitteistössä narratiivisuus tai sen lähikäsitteet eivät esiinny vielä lainkaan, ja vasta noin kymmenen vuotta myöhemmin tutkimuksellinen kiinnostus narratiivisuutta kohtaan ja käsitteen vaikutus tutkimuskäytänteisiin alkoi näkyä ja vakiintua myös suomalaisella tutkimuskentällä. Käsitteitä käytettäessä näkyy kuitenkin suhteellinen vakiintumattomuus ja epäjohdonmukaisuus, sillä narratiivisuus ymmärretään eri tieteenaloilla hyvin eri tavoin. (Heikkinen 2010, 144–145.) Vaikka terminä on havaittavissa toisistaan poikkeavaa käyttöä, narratiivisella tutkimuksella ja sen

lähestymistavoilla on yhdistävänä tekijänä tutkimuksen kohde: kertomukset, tarinat ja kerronta (Hyvärinen 2022).

Heikkinen (2010) sekä Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007) suomentavatkin narratiivin joko kertomukseksi tai tarinaksi. Usein tarina ja kertomus käsitetään toistensa synonyymeina, mutta voidaan myös ajatella, että kertomuksen ilmaisemat tapahtumat muodostavat tarinan, jossa ihmisillä, paikoilla ja tapahtumilla on erilaisia suhteita. Narratiivien ajatellaan tekevän elämän ja sen tapahtumat konkreettisiksi ja merkityksellisiksi sekä itselle että muille. (Heikkinen 2010, 143; Hirsjärvi ym. 2007, 213.) Hyvärisen (2022) mukaan tarinan, kertomuksen ja kertomisen termit taas ovat sidoksissa aikaan. Tarina käsittää menneen ajan tapahtumia ja asioita, joista kerrotaan. Kerronta on juuri tässä ja nyt tapahtuvaa, ja sen tuotoksena on joko kirjallinen teksti tai tallennettu suullinen kertomus. Kertomukseksi voidaan kutsua tätä nykyhetkessä tuotettua tulosta. (Hyvärinen 2022.)

Heikkinen (2002, 2010) kiteyttää narratiivisuuden käsitettä käytettävän ainakin neljällä eri tavalla. Ensinnäkin sanalla on viitattu tiedonprosessin välineeseen ja tietämisen tapaan, joiden yhteydessä hän mainitsee myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen. (Heikkinen 2002, 16; Heikkinen 2010, 144–145.) Konstruktivismin perusajatuksena on, että ihminen tietävänä ja ajattelevana subjektina rakentaa uuden saamansa tiedon aikaisempien tietojen ja kokemusten varaan. Näin näkemyksemme ja maailmankatsomuksemme muuttuu jatkuvasti, kun saamme uutta tietoa ja uusia kokemuksia. Konstruktivismin mukaan tieto on aina suhteellista riippuen muun muassa ajasta ja paikasta. Tästä näkökulmasta narratiivisuuden ytimenä on alati muuttuva tieto, minkä myötä myös elämäntarinat, narratiivit, muuttuvat. (Heikkinen 2002, 17; ks. myös Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a.) Toiseksi narratiivisuutta voidaan hyödyntää käytännön työkaluna monilla ammatillisilla aloilla. Elämäntarinoiden kirjoittamista ja kertomista voidaan soveltaa muun muassa psykoterapiassa, hoitotyössä ja yritysmaailmassa. (Heikkinen 2002, 16, 22–23; Heikkinen 2010, 144–145.)

Kolmanneksi narratiivisuus käsitetään tutkimusaineiston luonteena. Narratiivista haastattelua aineistonkeruumuotona käytettäessä johtaa se usein niin sanotun elämäkerrallisen tutkimuksen tekoon (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006a; Heikkinen 2002, 16; Heikkinen 2010, 144–145). Yleisellä tasolla narratiivinen tutkimusaineisto viittaa tekstiin, jolla on kerronnallisia eli proosallisia piirteitä, kuten aikaan sidonnainen juoni, tapahtumapaikkoja tai nimettyjä henkilöitä ja hahmoja. Kerronnallinen narratiivi voidaan esittää joko suullisesti tai kirjallisesti. (Heikkinen 2002, 19.) Onkin siis huomattavaa, että

vaikka tarinat ja tarinankerronta itsessään ovat vahvasti ihmiskokemukseen liittyviä, ei kaikki kerrottu narratiivi ole narratiivista tutkimusta. Barrett ja Stauffer (2009) mainitsevatkin tällaisiksi esimerkeiksi kronikat, raportit ja argumentit, joissa toki usein on ajallisia piirteitä (Barrett & Stauffer 2009, 8). Heikkinen (2002) kuitenkin toteaa, miten yksinkertaisimmassa muodossaan narratiivinen tutkimusaineisto voi olla mitä tahansa materiaalia, johon ei välttämättä sovelleta vaatimusta täydellisestä juonellisesta tarinasta (Heikkinen 2002, 19). Narratiivisesta tutkimusaineistosta ja sen keruusta kerron lisää luvussa 5.3.

Kolmen edellisen lisäksi narratiivisuudella viitataan aineiston analyysitapoihin, joita Polkinghorne (1995) nimittää Brunerin (1985) mukaan termeillä narratiivinen analyysi (*narrative analysis*) sekä narratiivien analyysi (*analysis of narratives*), ja jotka molemmat edellyttävät pitkälle vietyä tulkintaa (Polkinghorne 1995, 5–6; Heikkinen 2002, 20; Heikkinen 2010, 144–145). Tutkimuksen ja sen aineiston ja kertomusten suhde on kaksijakoinen; tutkimuksen aineistona käytetään usein kertomuksia samalla, kun tutkimus tuottaa uusia kertomuksia maailmasta (Hirsjärvi ym. 2007, 213). Tarinalla pyritään kertomaan ”totuus yksilöstä liittyen tutkimuksen aihealueeseen ja mitä enemmän aineistoa kerätään, sitä lähempänä totuus ja ihmisen koko minuus on” (Heikkinen 2010, 143). Heikkinen (2002) tuo myös edelleen ilmi Hatchin ja Wisniewskin (1995) näkökulman, miten narratiivisen tutkimuksen tarkoitus ei ole vain luoda uutta maailmankuvaa, vaan myös hyödyttää tutkittavien elämää. (Heikkinen 2002, 22–23.) Barrett ja Stauffer (2009) toteavatkin, että narratiivilla voidaan käsittää yhtä aikaa sekä tarina että niin sanottu tietämisen ja ymmärtämisen tapa, jotka nivoutuvat yhteen (Barrett & Stauffer 2009, 7). Narratiivisuudesta analyysitapana kerron enemmän luvussa 5.4.

Kuten narratiivisessa strategiassa, myös laajemmin laadullisessa tutkimuksessa kuvataan lähtökohtaisesti todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 2007, 157). Hirsjärvi ja muut (2007) ovat koostaneet useiden tutkijoiden ajatuksia laadullisesta tutkimuksesta tiivistelmäksi, joka pyrkii avaamaan laadullisen tutkimuksen erityispiirteitä. Hirsjärven ja muiden mukaan ”tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, ja aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa” (Hirsjärvi ym. 2007, 160). Aineistona suositaan ihmistä, jota tutkitaan muun muassa havaintojen ja keskustelujen avulla. Tutkittavien joukko voidaan valita tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti, eikä valinnassa ole tarvetta esimerkiksi satunnaisotannalle. (Hirsjärvi ym. 2007, 160.) Tämän vuoksi valitsin haastateltavani juuri tähän tutkimukseen sopiviksi musiikinopettajakollegani avustuksella. Tutkittavien näkökulmia ja kokemuksia pyritään ja nos-

tamaan esiin, mihin pyritään muun muassa teemahaastatteluilla ja osallistuvalla havainnoinnilla. Aineistoa tarkastellaan yksityiskohtaisesti ja monitahoisesti ainutlaatuisena ja tapauskohtaisena kokonaisuutena. Loppujen lopuksi ”sitä, mikä on tärkeää, ei määrää tutkija”. (Hirsjärvi ym. 2007, 160.) Tämän vuoksi halusinkin antaa tutkielmassani runsaasti tilaa nuorten omalle äänelle.

Laadullisen tutkimuksen erityispiirteenä itse tutkimus ja suunnitelma muotoutuvat prosessin aikana (Hirsjärvi ym. 2007, 160). Tutkimuksen eri vaiheita ei välttämättä ole tarpeellista jäsenellä etukäteen tiettyyn järjestykseen, vaan esimerkiksi tutkimustehtävää voi muokata ja aineistonkeruuseen liittyviä kysymyksiä voi ratkaista myöhemminkin. Tutkimuksen elementit kehittyvät joustavasti tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2010, 70.) Oma tutkimukseni ja sen vaiheet ovatkin hiljalleen jäsentyneet lopulliseen muotoonsa prosessin aikana. Tutkittava ilmiö ja ihminen aineistonkeruun välineenä ovat tiettyllä tavalla spontaaneja ja arvoituksellisia, eikä tutkijan ole välttämättä tarkoituskaan luoda hypoteesia tutkittavasta aiheestaan. Laadullinen tutkimusmenetelmä ja lähestymistapa kuitenkin edellyttää myös tutkijalta oman preesensinsä tiedostettavuutta, joustavuutta sekä valmiuksia tutkimuksellisia uudelleenlinjauksia kohtaan. (Kiviniemi 2010, 70.)

5.3 Tutkimuksen toteutus narratiivisilla haastatteluilla

Valitsin tutkimukseni aineistonkeruutavaksi narratiivisen haastattelun. Kuten jo aiemmassa luvussa 5.2 todettiin, narratiivinen haastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi erityisesti sellaisiin tutkimuksiin, jossa ollaan kiinnostuneita yksilön vapaasti kertomista asioista ja tarinoista. Vaikka kertomukset ovat henkilökohtaisia, tutkimuksen kontekstissa voidaan tarkastella kulttuuristen elementtien vaikutusta ja niiden näkymistä yksilön tarinoissa. Henkilökohtaisuudesta huolimatta tarina voi myös puolustaa, ottaa kantaa, kritisoida, reflektoida tiettyjä aihepiirejä ja asemoida omaa suhdetta yhteiskuntaan ja muihin ihmisiin. Tarinoissa voidaan myös työstää eri elämänvaiheita sekä nivoa yhteen erilaisia henkilökohtaisia kokemuksia, sosiaalisia ja yhteiskunnallisia tarpeita, toiveita, asenteita ja tavoitteita. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a.)

Kuten Saaranen-Kauppinen ja Puusniekkakin (2006a) toteavat, narratiivisessa tutkimuksessa ja aineistonkeruussa aineistoon liittyvillä taustatiedoilla voi olla muita laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä suurempi merkitys tutkijan ollessa kiinnostunut

suhteuttamaan tarinoita niiden kertojiin ja kerrottuihin konteksteihin. Kertojalla on näin ajatellen suurin vastuu merkitysten luonnissa tarinan kontekstissa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a.) Narratiivinen haastattelutilanne on kuitenkin aina vuorovaikutuksellinen tilanne, jota Barrett ja Stauffer (2009) nimittävät edelleen Connellyn ja Clandininin (1990) mukaan niin sanotuksi jaetuksi suhdetyöksi. Tutkija ei ole vain muiden kokemusten ylös kirjoittaja, vaan hänestä tulee yhtä lailla tarinan kertoja ja siinä eläjä. Barrettin ja Staufferin (2009) edelleen sanoittamana Pinnegar ja Daynes (2007) kuvaavat narratiivitutkijan siirtyvän objektiivisesta tutkijan ja tutkitun suhteen käsityksestä sellaiseen, jossa tutkija on syvästi mukana tutkimussuhteessa. Tällainen suhde takaa ainutlaatuisen kuvauksen kertojan elämäntarinasta, jonka myös tutkija saa tuntea. (Barrett & Stauffer 2009, 11–12.)

Koska kiinnostukseni tutkimusaiheeseeni kumpuaa osittain omista kokemuksistani ja mielenkiinnostani lukioikäisten hyvinvointia kohtaan, päädyin etsimään mahdollisimman samankaltaisen taustan ja lukioarjen, mitä itselläni oli, omaavia haastateltavia. Näin koin saavani narratiiviselle haastattelulle ominaista ja tarpeellista taustatietoa haastateltavista jo ennen heidän tapaamistaan. Sain lopulta sovittua musiikinopettajakollegani avustuksella kolmen haastateltavan kanssa haastattelulle sopivan ajankohdan. Haastateltavat opiskelivat haastatteluhetkellä lukion toisella, kolmannella tai neljännellä vuosikurssilla painotetussa musiikinopetuksessa, jossa koko lukioajan heidän opintosuunnitelmaansa sisältyy vähintään yksi kurssi musiikkia jokaisessa jaksossa. Sittemmin niin sanottu kurssimuotoinen opetus on jo vanhentuneen vuoden 2015 opetussuunnitelman sisältöä, sillä nykyään Suomen lukioissa opiskellaan vuoden 2019 opetussuunnitelmalla opintopisteineen ja moduuleineen. Painotetun musiikinopetuksen perusajatus on silti pysynyt kyseisessä lukiossa ennallaan. Haastattelut toteutettiin marraskuussa 2021 haastateltavien koulupäivien jälkeen lukion musiikinopetuksen tiloissa.

Pyysin haastateltavia haastattelun aluksi piirtämään paperille niin sanotun elämänsä joen, jossa jokainen joen mutka edustaa jotakin elämäntarinallisesti, musiikillisesti tai hyvinvoinnillisesti merkittävää tapahtumaa tai ajankohtaa. Viimeisimmiksi joen mutkiksi pyysin merkitsemään lukion alkamisen. Menetelmää on soveltanut musiikkikasvatuksessa muun muassa Huhtanen (2004), joka on antanut menetelmälle paremmin musiikkikasvatukseen soveltuvan nimen virta. Hän kertoo menetelmän johtavan siihen, että haastateltava tulee pohtineeksi elämänsä ja siihen liittyvien käännekohtien merkitystä juuri kuten hän on ne itse kokenut. Tämän pohjalta haastattelijan tulee pyrkiä ymmärtämään haastateltavan näkemyksiä hänelle tärkeistä asioista. (Huhtanen 2004, 52.) Piirustuksen pohjalta

lähdimme haastateltavieni kanssa hyvin vapaamuotoisesti keskustelemaan piirustuksessa esiin nousseista asioista ensin kronologisessa järjestyksessä. Haastattelun myöhemmässä vaiheessa saatoimme palata johonkin aikaisempaan joen mutkaan, mutta haastattelu eteni vapaasti annettujen teemojen sisällä.

Selkeästi hyvinvointiin liittyvien konkreettisten tapahtumien merkitseminen paperiin oli haastatelluille annetuista teemoista vähäisintä, minkä vuoksi keskustelussa päädyin syventämään joitakin elämäntapahtumia juuri tästä näkökulmasta. Hyvin nopeasti kuitenkin asemoin myös omaa ajattelua suhteessa tutkimustehtävään ajatuksen ”ihminen kertoo, kun kertoo” pohjalta, enkä lähtenyt väkisin syventämään hyvinvointiteemaa liikaa. Kuten Barrett ja Staufferkin (2009) toteavat, narratiivinen tutkimussuhde on myös tutkijalle prosessi, jossa tulee väkisin tehtyä tutkimusta myös itsestä niin yksilönä kuin muiden rinnallakin kuin haastateltavastakin kokemuksineen (Barrett & Stauffer 2009, 11–12).

5.4 Narratiivinen ja narratiivien analyysi

Kuten jo aiemmin luvussa 5.2 todettiin, narratiivisuudella voidaan viitata tutkimuksellisessa mielessä myös kahteen aineiston analyysitapaan. Polkinghorne (1995) nimittää näitä analyysitapoja Brunerin (1985) mukaan narratiiviseksi analyysiksi (*narrative analysis*) ja narratiivien analyysiksi (*analysis of narratives*) (Polkinghorne 1995, 5–6). Narratiivisen analyysin tarkoituksena on luoda haastatteluissa ilmi tulleista narratiiveista eheä, kirjallinen tarina, jota voidaan nimittää myös tyypikertomukseksi, ja johon tiivistetään aineiston narratiiveissa ilmi tulleet elementit. (Polkinghorne 1995, 5–6; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a.) Narratiivisen analyysin lopputuloksena on uusi, tuotettu narratiivi, eikä materiaalia kategorisoida tässä vaiheessa (Heikkinen 2002, 20). Narratiivien analyysissä taas aineistona on aineistonkeruussa ilmi tullut kertomus tai tarina, jonka pohjalta narratiiveja luokitellaan esimerkiksi tapaustyyppien tai kategorioiden avulla (Polkinghorne 1995, 5–6; Heikkinen 2002, 20).

Ero narratiivisen ja narratiivien analyysien välillä perustuu pohjimmiltaan Brunerin (1986) ajatukseen erottaa narratiivinen ja paradigmaattinen kognitio toisistaan. Narratiivinen kognitio pyrkii tuottamaan maailmasta temaattisesti ja loogisesti etenevää narratiivia, tarinaa, kun taas paradigmaattisen kognition pyrkimyksenä on luoda loogisesti, matemaattisesti ja käsitteellisesti eksaktia ja paikkansapitävää maailmankuvaa, eli niin sanottuja paradigmaattisia typologioita. (Polkinghorne 1995, 5–6; Heikkinen 2002, 20–21.)

Bruner (1996) kiteyttää narratiivisen ja paradigmaattisen kognition eroa sanoihin ”tarinat, vaikka ne vaativatkin todenmukaisuutta, eivät voi tuottaa totuutta. Totuuden löytäminen on yksin tieteen ja logiikan etuoikeus – paradigmaattista ajattelua” (Bruner 1996, 148). Voidaan siis ajatella, että narratiivinen analyysi tuotettuine tarinoineen toteuttaa narratiivista kognitiota, kun taas narratiivien analyysissä syntyneet kategoriat ovat osa paradigmaattista kognitiota.

Analyysitavat siis voivat kummuta samasta aineistoista. Narratiiviseen analyysiin verrattuna narratiivien analyysillä on kuitenkin useampia lähestymis- ja analyysitapoja. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006a) huomauttavat narratiivisuuden ja diskursiivisen analyysin sisältävän jokseenkin samankaltaisia elementtejä, ja joissakin tutkimuksissa voidaankin käyttää niin kutsuttua narratiivisdiskursiivista analyysiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a). Myös Heikinen (2002) tuo ilmi, miten erityisesti narratiivisessä analyysissä on tullut tarpeelliseksi tarkastella kirjallisuuden ja tieteellisen diskurssin rajapintoja, kun tavoitteena on tuottaa juonellinen, kronologisesti etenevä tarina. Näin narratiivinen analyysi saa tietyllä tapaa myös luovaan kirjoittamiseen liittyviä piirteitä. Heikinen painottaakin, miten tutkijan yhdistellessä tekstejä, tulkitessa niitä ja rakentaessa niiden pohjalta oman tekstinsä, tulee lopullisesta tutkimustekstistä ja tutkimuksen tuloksista tutkijan tulkinta. Tuotoksesta syntyy fiktiivinen, vaikka aineiston kunnioittaminen onkin ensiarvoisen tärkeää. (Heikinen 2002, 21–22.)

Monissa tutkimusprojekteissa nämä kaksi analyysitapaa yhdistetään aineiston analyysin yhteydessä, mutta toinen tavoista voi painottua toista enemmän (Heikinen 2002, 21). Päätin omassa tutkielmassani toteuttaa molemmat aineiston analyysitavat. Haastattelun ja litteroinnin jälkeen muodostin ensin jokaisesta haastateltavasta ydintarinan, eli toteutin narratiivisen analyysin. Tässä analyysissä pyrin mahdollisimman tarkasti kuvaamaan jokaisen haastateltavan elämäntarinan heidän kertomuksensa pohjalta. Narratiivisen analyysin teon jälkeen kävin läpi jokaisesta haastattelusta ja ydintarinasta samankaltaisia, esiin nousseita teemoja, joiden pohjalta toteutin narratiivien analyysin ja pohdin haastateltavien näille teemoille antamia merkityksiä tutkielmani kontekstissa. Koska narratiivisessä tutkimuksessa tutkija on aina luomassa uutta maailmaa, kiinnitin erityistä huomiota narratiiveihin ja niiden pohdintaan.

5.5 Tutkimusetiikka

Ollakseen luotettava tutkimuksen tulee aina olla myös eettisesti kestävä. Onkin todettu, että ”tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla” (TENK 2012, 6). Tutkimukseni tekoa on ohjannut hyvän tieteellisen käytännön lähtökohdat, joihin olen perehtynyt tarkasti tutkimuksen teon eri vaiheissa. Olen pyrkinyt kaikessa työskentelyssäni rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen, avoimuuteen ja vastuullisuuteen. Tiedonhankinnan, tutkimuksen ja arvioinnin menetelmät ovat kriteerien mukaisia. Olen huomioinut muiden tutkijoiden työn viittaamalla heidän teoksiinsa asianmukaisesti ja yhdenmukaisesti. Tutkimukseen osallistuneet ovat olleet läpi prosessin tietoisia oikeuksistaan ja heihin liittyvän aineiston käsittelystä, mihin olen kiinnittänyt erityistä huomiota. (TENK 2012, 6.) Edellä mainittuja lähtökohtia noudattamalla olen välttynyt tieteellisiä käytänteitä loukkaavilta vilpiltä ja piittaamattomuudelta; sepittämiseltä, havaintojen vääristelyltä, plagioinnilta, anastamiselta ja tieteellisiltä laiminlyönneiltä (TENK 2012, 8–9).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on erikseen määritellyt ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet, jotka pohjaavat Suomen perustuslaissakin määritellylle yksilön ihmisarvolle ja itsemääräämisoikeudelle. Periaatteiden tarkoituksena on suojata tutkimuksen kohteena olevia yksilöitä, sillä eettiset kysymykset ovat erittäin vahvasti läsnä tutkijan ja tutkittavan välisessä kohtaamisessa. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen peruspilarina on tutkittavan ihmisen luottamus tutkijaa ja tiedettä kohtaan; luottamus taas saavutetaan kunnioittamalla tutkittavan ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta. (TENK 2019, 7–8.) Henkilötietoja käsitellessä on noudatettava huolellisuutta ja tutkittavien yksityisyyden suojasta on pidettävä erityisesti huolta (TENK 2019, 12–13). Käytännössä oman tutkimukseni kontekstissa tämä tarkoittaa sitä, että haastatteluhetkellä tutkittavista on kerätty vain välttämättömimmät henkilötiedot, jotka on poistettu heti, kun mahdollista, haastatteluaineistot on jo litterontivaiheessa pseudonymisoitu sekä tarvittavat taustatiedot on luokiteltu epäsuorasti tutkimuksen tuloksiin, jolloin henkilön tunnistaminen on mahdollista estää.

Huomioin omassa tutkielmassani tutkittavan oikeudet heidän osallistuessaan vapaaehtoisesti tutkimukseen. Taustoitin tutkimukseni tarkoituksen mahdollisimman selkeästi jo tutkittavien rekrytointivaiheessa, ja tutkittavat saivat jo ennen tutkimukseen osallistumistaan selkeän informaation tutkimuksen aihepiiristä ja toteutustavasta, jolloin heillä oli

mahdollisuus pohtia osallistumisensa tutkimukseen. Tietosuoja- ja suostumusasiakirjan yhteydessä tutkittavat saivat sekä kirjallisesti että suullisesti tiedon mahdollisuudestaan keskeyttää tai peruuttaa osallistumisensa tutkimukseen missä tahansa tutkimuksen teon vaiheessa. Kerroin tutkittaville ennen aineistonkeruun alkua tutkimuksen teon aikataulusta ja sen myötä aineiston asianmukaisesta hävittämisestä viimeistään kuusi kuukautta tutkimuksen valmistumisen jälkeen. (TENK 2019, 8–9.)

Tutkijalta vaaditaan erityistä huolellisuutta, kun tutkimuksen kohteena on lapsia tai nuoria. Lagström, Pösö, Rutanen ja Vehkalahti (2021) mainitsevat, miten erityisesti nuorisotutkimuksen alalla käsitteet ovat toisinaan vakiintumattomia; lainsäädännön näkökulmasta lapsuus ja nuoruus määritelminä tarkoittavat alle 18-vuotiaat alaikäisiä, mutta toisinaan tutkimuksen teemat koskevat myös lastensuojelulain ja nuorisolain määrittelemiä alle 21- ja alle 29-vuotiaita. (Lagström ym. 2021, 13.) Kaikki tutkittavani olivat haastatteluhetkellä täysi-ikäisiä, minkä vuoksi tutkimustani eivät varsinaisesti koskeneet alaikäiseen tutkittavaan liittyvät eettiset ohjeistukset (TENK 2019, 9–10). Tämä ei kuitenkaan poistanut sitä tosiasiaa, että lukioikäiset nuoret ovat kehityspsykologisesti erittäin merkittävässä ja jokseenkin haastavassakin elämänvaiheessa, minkä vuoksi minulla oli itsestäni lähtevä halu ja samaan aikaan tutkijan velvollisuus ottaa asia huomioon noudattamalla erityistä tutkimuseettistä huolellisuutta.

Kuten Lagström ja muut (2021) toteavat monien tutkimusten tavoitteen, myös minulla tutkijana oli jo ennen tutkimusaiheen valintaa pyrkimys saada tutkimuksessa nuorten oma ääni kuuluviin. Lapsilla ja nuorilla nähdään tänä päivänä olevan mahdollisuus määritellä ja vaikuttaa omaa elämäänsä koskeviin asioihin ja päätöksentekoon. Tutkimusmaailmassa on viime aikoina ollut pyrkimys ymmärtää nuorten itse omalle toiminnalleen antamia merkityksiä. On kuitenkin ollut tärkeää ottaa huomioon, missä määrin lapsen ja nuoren oikeus tulla suojelluksi kumoaa heidän oikeutensa tulla tasaveroisesti kuulluksi myös tutkimuksellisesta näkökulmasta. (Lagström ym. 2021, 15–16.) Aihetta valitessani pohdin itsekseni, kuka toisaalta voisi olla parempi äänitorvi kertomaan elämästä lukiolaisena, kuin lukiolainen itse. Sen vuoksi olin erittäin tyytyväinen, kun löysin suhteideni kautta kolme sanavalmista, täysi-ikäistä kokemusasiantuntijaa tutkimukseni haastateltaviksi.

Kuten jo aiemmin totesin, luottamuksen rakentaminen nuoren tutkittavan ja aikuisen tutkijan välille on onnistuneen ja eettisesti kestävä tutkimuksen perusta. Tutkittavana oleminen tai tutkimuksen tulokset eivät saisi koskaan vahingoittaa nuoren elämää tai tulevaisuutta. Lagströmin ja muiden (2021) sanoin ”haastattelu- ja havainnointitilanteessa

tutkija joutuu lunastamaan oikeutensa tulla lähelle nuorta tutkittavaa” (Lagström ym. 2021, 19). Pyrin luomaan haastattelutilanteesta rauhallisen ja informaalin juttelutuokion. Koska tutkimukseni aiheeni on hyvin subjektiivinen ja jossakin määrin myös henkilökohtainen, kunnioitin jokaisen haastateltavan kertomuksia sellaisenaan, kuin he ne minulle ilmaisivat. Tämän vuoksi aineistoni narratiivisten- ja narratiivien analyysien pituuksissa on hieman eroavaisuuksia. Ennen tutkimuksen valmistumista haastateltavat saivat luettavaksi omat kertomuksensa, millä pyrin varmistamaan tutkimusprosessin ja tulosten esittämisen läpinäkyvyyden. Haastateltavat olivat tyytyväisiä tapaan esittää heihin liittyvät tulokset, minkä vuoksi tarvetta korjauksille ei ollut.

6 Kolme lukiolaista, kolme tarinaa

Tässä luvussa esittelen haastateltavat Soinnun, Sävelen ja Melodian ja heidän ydintarinansa narratiivisen analyysin avulla. Ydintarinat alkavat haastateltavien ensimmäisistä musiikillisista kokemuksista, sillä koen niiden pohjustavan ja muodostavan perustan heidän nykyiselle elämänvaiheelleen lukion musiikkilinjalaisina. Haastateltavien nimimerkit eli pseudonyymit olen valinnut mahdollisimman neutraaleiksi ja tunnistamattomiksi, jotta pseudonyymien avulla ei ole mahdollista selvittää haastateltavien henkilöllisyyttä tai heidän musiikilliseen toimintaansa liittyviä asioita.

6.1 Sointu ja musiikki elämänmittaisena kumppanina

Soinnun innostus musiikkiin heräsi jo lapsena, ja hän kuvaili perheen yhteisen musisoinnin kantaneen heidän arkea lapsuudessaan. Olohuoneeseen rakennettua esiintymislavaa kattilarumpuineen käytettiin ahkerasti. Kuusivuotiaana Soinnun kiinnostus erään jousisoittimen soittoon heräsi, ja hän pääsi paikalliseen jousisoittinten alkeisryhmään ”sadan euron puoliksi muovisen soittimen” kanssa.

– – mä en tiedä mistä se [soitin] tuli, mutta mä olin että mä haluan soittaa [tätä soitinta] että minun täytyy soittaa sitä.

Ala-asteella Sointu koki ”tosi siistiksi”, että osasi soittaa jotakin, mitä moni muu ei. Viidennelle luokalle mennessä Sointu valitsi valinnaisaineekseen musiikin, ja sitä vuoden opiskeltuaan hän halusi valita musiikin vielä kuudennen luokankin valinnaisaineeksi, vaikka opettaja yritti selittää, kuinka kurssin sisältö ei oikeastaan muutu ryhmäläisten muuten vaihtuessa. Yläasteelle mennessä kiinnostus musiikkia kohtaan syveni, ja hän valitsi seitsemännellä luokalla valinnaisaineiksi pitkän saksan lisäksi kolme eri musiikin kurssia. Pop-laulukurssilla Sointu pääsi ensimmäisiä kertoja laulamaan yksin muillekin kuin perheenjäsenille, minkä myötä hän innostui myös laulamisesta.

Yhdeksännellä luokalla Sointu pääsi mukaan soittamaan paikallisen lukion musikaaliin, jonka bändiin tarvittiin vahvistuksia yläkoulusta. Projektin myötä hän innostui hakemaan itsekin lukion musiikkilinjalle nähdessään, että

– – kaikilla oli tosi kivaa täällä ja kaikki tekee yhdessä silleen et tosi siisti projekti.

Lukio-opintojaan Sointu kuvailee ”vauhdikkaaksi, mutta tosi mukavaksi” ajaksi elämässään. Ensimmäinen vuosi meni nopeasti, kun jatkuvasti vaihtuvat opettajat ja kurssit sekä täydet lukujärjestykset pitivät uuden lukiolaisen kiireisenä. Vähitellen Sointu kuvaili arkinsa muuttuneen, kun sai tehdä entistä enemmän valintoja omien opintojensa suhteen. Hän kuvailee, miten pitää siitä, kun

– – meitä kohdellaan niinku ihmisiä täälä ja silleen että ollaan paljon enemmän vastuussa omista hommista.

Musiikkilinjalla Sointu on päässyt tekemään monenlaisia projekteja musiikin parissa hyvien ystävien kanssa. Toisena lukiovuonna hänen luokkansa äänitti biisintekokurssilla tekemänsä kappaleet levyksi, ja suoraan levyprojektin loppumisen jälkeen koitti toisen musikaalin aika, jossa Sointu sai tehdä haaveilemansa näyttelijäroolin. Projekti oli Soinnulle henkilökohtaisesti ”iso juttu” hänen saadessa kokemuksia isosta projektista nimenomaan näyttelijän näkökulmasta. Joka lukiovuosi toteutetut konsertit opettavat lukiolaisille tärkeitä taitoja niin yhteismusisoinnin kuin yhdessä tekemisenkin saralta.

Sointu kehuu myös nykyistä lukiojärjestelmää; lukujärjestysten vaihtuminen pitää tietyllä tapaa mielen virkeänä ja koeviikot lyhyine päivineen eivät usein aiheutakaan niin suurta stressiä. Vaikka musiikkilinjan kurssit ja projektit välillä työllistävätkin opiskelijoita musiikkilinjan ollessa niin sanotusti ”ylimääräinen” asia kyseisen lukion opiskelijoille, joka jaksossa toistuvat musiikinkurssit ovat hyvä hengähdystauko lukuainepainotteisissa päivissä.

– – on se aina eri kuitenkin sählätä täälä musaluokassa kun tuola pohtia jotain matikan tehtäviä niin kyllä se on niinku enemmän kiva juttu kun ahdistus.

Sointu mainitsee monessa kohtaa, miten hän on useasti erilaisten projektien aikana sekä lukiossa että musiikkiopistossa kokenut itse prosessin aikana paljonkin stressiä kesken-eräisestä tuotoksesta. Lopputulos on lähes poikkeuksetta palkinnut tehdyn työn, jolloin Sointu on kokenut voimakkaita musiikkiin liittyviä hyvinvoinnin tunteita. Musiikin kuuntelu on olennainen osa Soinnun arkea, vaikka välillä kuunneltavaksi valikoituukin musiikin sijasta jokin podcast, kun

– – välillä mulla tulee semmonen niinku että nyt lyö yli tai silleen että nyt mä en halua enää niinku musaa vaan – – vaikka jonkun podcastin että nyt haluun kuunnella vaan kun joku höpöttää.

Kuitenkin Sointu toteaa, miten

– – sitten kun taas pääsee siihen niin sit se on kyllä semmonen boosti että kuuntelee jonkun hyvän biisin ja silleen ei vitsi nyt kyllä lähtee tää päivä!

Opiskelun itsessään Sointu kokee mielekkääksi ja tärkeäksi. Hän kuvailee itseään kunnianhimoiseksi ja tunnolliseksi opiskelijaksi, joka mieluusti tekee muidenkin osuudet ryhmätöistä, mikäli muut ryhmäläiset eivät halua panostaa työhön yhtä paljon kuin hän. Sointu korostaa, että ei opiskele ja suoriudu ketään muuta varten, vaan on pitänyt itsellään yllä ajatusta, jonka mukaan koulusta on hyvä suoriutua korkeilla arvosanoilla. Omat odotukset ja tavoitteet ovatkin suurin tekijä, joka Soinnulle aiheuttaa stressiä ja painetta opinnoissa. Odotuksistaan huolimatta Sointu ei ole kokenut opiskelua raskaaksi, vaikka tekemistä riittääkin. Toisaalta hänen myönteinen suhtautumisensa koulunkäyntiin helpottaa opiskeluiden aiheuttamaa taakkaa.

Lukio ei oo niinku erityisesti ehkä ahistanut mua – – silleen se tuo tietynlaista rytmiä et nyt mä meen kouluun ja sitten mulla on nää tunnit ja sitten mä tuun kotiin ja mä teen mitä mun pitää – – että niinku enemmän ollu mulle hyödyks kun haitaks.

Ylioppilaskirjoitukset ovat jo tulleet tutuksi Soinnulle toisena vuonna kirjoitettujen aineiden myötä. Ensimmäinen kirjoituskerta oli ymmärrettävästi jännittävä, kun kaikki oli uutta, eikä tiennyt, miten tilanteessa tulisi toimia. Sointu kuvailee opiskelutekniikkaansa huonoksi, eikä hän koe olevansa perinteinen lukemalla oppija, mikä myös aiheuttaa jännitystä kirjoituksia kohtaan. Sointu kuvailee ylioppilaskirjoituksia tietynlaiseksi ”oravanpyöräksi”, jossa heti edellisten loppumisen jälkeen pitäisi olla jo ilmoittautumassa ja lukemassa seuraaviin, joten ylioppilaskirjoitusten aika on ymmärrettävästi Soinnun mielestä rankkaa.

Mulla tulee niinku hyvä filis siitä kun tulee hyviä numeroita – – mulla on niin korkeet tavoitteet niin silleen se sit stressaa kun vaan halua olla silleen tosi hyvä.

Tällä hetkellä Sointua pitää kiireisenä musiikkilinjakavereidensa kanssa perustettu yhtye, joka on tuonut mukavaa vaihtelua pelkälle musiikkilinjakontekstissa tapahtuvalle musiisoinnille. Sointu kuvaileekin nykyistä elämänvaihettaan mielekkääksi ja iloa tuottavaksi. Sointu kokee musiikkilinjan vaikuttaneen hänen tulevaisuuden suunnitelmiinsa, ja tulevaisuus mahdollisesti musiikin ammattiopiskelijana näyttää hänestä valoisalta.

6.2 Sävel ja musiikin vapaus

Sävelen musiikillinen polku alkoi jo päiväkodista ja musiikkileikkikoulusta. Musikaalisen isän myötä Säveltä kannustettiin musiikkiharrastusten pariin jo lapsena myös kotona. Alakouluun mennessään Sävel pääsi myös musiikkiopistoon ja valitsi soittimekseen erään puhallinsoittimen. Ala- ja yläkoulun aikana Sävel soitti monenlaisissa kokoonpanoissa ja orkestereissa ja sai kartutettua laajaa kokemusta musiikin saralla.

– – paljon sieläkin [musiikkiopistossa] niinku tapahtu.

Sävel päätti hakeutua musiikkilinjalle, koska

– – mä tykkään musiikista ja musiikin soittamisesta niin tietysti mä haluan sitä niinkun lukioon kanssa opintojen sekaan – –

Myös hänen yläkouluaikeiset ystävänsä olivat hakeutumassa samalle musiikkilinjalle, joten Sävel koki samojen ihmisten kanssa opiskeluiden jatkamisen helpoksi. Musiikkilinjan tiivis yhteisö myös yli luokkarajojen saa Säveleltä kiitosta; hänen yksi parhaista ystävis-tään löytyi vuotta ylemmältä musiikkilinjalta. Sävel kuvaileekin, miten hän jopa yllättyi, miten helppoa vanhempiin ikäluokkiin tutustuminen oli musiikkilinjan myötä.

Mehän tullaan niinku joka välkkä tohon musakäytävälle niinku vähän ehkä eristäydytään muista mutta niinku ollaan kyllä tosi tiivistä porukkaa.

Sävel kertoo oppineensa musiikkilinjalla paljon uutta musiikista ja omasta muusikkoudesta. Hän oli lukioon tullessaan soittanut pitkälti vain klassista musiikkia suoraan nuosteista, mutta erityisesti luokan yhteinen levyntekoprojekti opetti tekemään musiikkia ”ihan uudella tavalla”. Lukion musikaaliprojekti tarjosi Sävelelle uudenlaisia kokemuksia näyttelijäntyöstä ja ison projektin teosta. Musiikkilinjan konsertteja valmistellessa yhteis- soitto- ja esiintymistaidot ovat edelleen kehittyneet, musiikkiin uskaltaa nykyään heittäy-

tyä entistä paremmin mukaan ja kappaleiden nopea opettelu on ylipäättään näkynyt asioiden nopeampana oppimisena. Myös Sävelen soitinrepertuaari on kasvanut; hänen oman soittimensa lisäksi esimerkiksi irlantilaiset tinapillit ja basso ovat nykyään mieluisia soitimia.

– nyt mä oon niinkun yllättävän hyvä basisti.

Sävel kuvailee suhdettaan musiikkiin tietynlaiseksi ”vapaudeksi, se on jotain mikä voi olla tosi omaa”. Vaikka ihmiset pitäisivät samasta musiikista, he kokevat sen aina eri tavalla. Sävel kuuntelee päivittäin musiikkia ja käyttää sitä usein tunteidensa säätelyssä huomaamattaan. Hän myös mainitsee pitävänsä omasta hyvinvoinnistaan huolta pitkälti musiikin avulla niin koulussa kuin vapaa-ajallaan. Vaikka musiikkilinjan projektit teettävät opiskelijoille lisää työtä,

– ei se tunnu siltä ainakaan aina.

Sävelen lukioaika on ollut ”päällisin puolin hyvää”, mutta henkilökohtaiset terveyshuolet ovat jossakin määrin varjostaneet opintoja. Erinäiset tukitoimet ja toimintatavat ovat vasta hiljattain tulleet aktiivisesti käyttöön, mutta Sävel kuvailee niiden auttaneen opintoihin vähitellen. Lukion opinto-ohjaajat, oma ryhmänohjaaja ja muukin henkilökunta on ollut aina avuksi, kun Sävel on sitä tarvinnut, mikä saa häneltä kiitosta. Musiikista on ollut Sävelen kertoman mukaan paljon apua haastavimpina hetkinä, sillä se on hänelle tärkeää omaa ja kivaa aikaa. Haasteistaan huolimatta Sävel kuvailee itseään tunnolliseksi ja aktiiviseksi lukiolaiseksi, ja kertoo tunnollisuuden olevan pitkälti yhteydessä häntä kiinnostaviin oppiaineisiin, joissa hän haluaa menestyä.

– esimerkiksi mä tykkään tosi paljon filosofiasta niin kyl mä siitä todellakin niinku teen vapaa-ajallakin hommia koska mua kiinnostaa se.

Pian lähestyvät ensimmäiset ylioppilaskirjoitukset tuntuvat Sävelestä pelottavilta. Täysin uusi tilanne ja eri aineisiin vaadittavan lukemisen määrä tuntuvat epäselviltä. Nykyinen ylioppilaskirjoitusjärjestelmä rajattomine uusimismahdollisuuksineen on kuitenkin opiskelijoille armollinen, eikä Sävel koe kirjoituksia niin lopullisena. Ylioppilaskirjoituksilla on kuitenkin Sävelen mielestä hieman kohtuuttoman iso painoarvo, sillä hänen kokemuksensa mukaan kirjalliset kokeet ja jännittävä koetilanne eivät ole paras tapa testata osaamista varsinkin, kun Sävelen ensisijaisena tulevaisuuden haaveena ei ole akateeminen ala.

Mut toisaalta taas se [ylioppilaskirjoitukset] on aina ollu silleen mutta nyt sitä vois ehkä muuttaa kuitenkin.

Sävel näkee vahvan yhteyden musiikin, lukio-opiskelun ja hyvinvoinnin välillä omassa elämässään, mutta kokee yhteyden tarkemman kuvailun haastavaksi. Hän kiteyttääkin lopuksi, miten

– – joku [musiikki, lukio ja hyvinvointi] liittyy jokaseen tietyllä tavalla, se on ehkä sellanen jonkunlainen ketjureaktio – –

6.3 Melodia ja paluu musiikin maailmaan

Melodian ensimmäiset musiikkiin liittyvät muistot kiteytyvät vanhempiensa kertomaan tarinaan, jonka mukaan hänen yksi lempikappaleistaan oli ”Ihanaa, Leijonat, ihanaa”, jota kuulemma laulettiin CD-levyn päälle lukemattomia kertoja. Myös perinteisemmät lastenlaulut ja laulaminen ylipäätään olivat osa Melodian lapsuutta.

– – mä oon hirveesti pitäny kaikesta lallattamisesta aina – –

Alakouluikäisenä Melodia oli parin vuoden ajan seurakunnan lapsikuorossa, jonka kanssa he esiintyivät erilaisissa seurakunnan tilaisuuksissa ja messuissa. Ala-asteen musiikinopetus ei juuri ollut Melodian mieleen; tunnit koostuivat lähinnä ”nokkahuilun ja joidenkin helistimien” soitosta, ja luokka pääsi pari kertaa vuodessa kokeilemaan bändisoittimia. Kuoroharrastuksen loputtua musiikin harrastaminenkin jäi pidemmälle tauolle, ja Melodia palasi musiikin pariin aktiivisemmin vasta yläasteen musiikin valinnaisilla kursseilla. Soittamisesta ja laulamisesta tuli jälleen osa hänen arkeaan.

– – sitten se siitä taas lähti.

Melodian musiikkimaku alkoi yläasteiässä erityisesti kavereiden myötä muuttua hänen omien sanojensa mukaan hieman synkemmäksi, minkä vuoksi musiikintuntien kappalevalinnat eivät pahemmin miellyttäneet Melodiaa. Tunneilla hän opetteli soittamaan erityisesti bassoa, ja äidin ja musiikinopettajan kannustusten myötä

– – sit mä tulin basso kädessä musiikkilinjan hakupäivänä tänne soittaan Viidettätoista yötä ja sit mä kuitenkin pääsin tänne sisään silläkin soitolla

– –

Melodia kuvailee musiikkilinjalle hakemisen olleenkin

– – tämmönen taas äidin ehdotus joka sitten niinku jäi elämään, et ei kai hullumpi idea varmaan.

Musiikkilinjan myötä Melodian kurssivalikoima lukiossa on koostunut pitkälti musiikin kursseista. Vaikka joitakin akateemisia kursseja on musiikkilinjaopiskelun vuoksi joutunut välillä suorittamaan itsenäisenäkin, on musiikinkurssit olleet kiva ja rento juttu päivässä. Melodian luokka teki muiden konserttien lisäksi yhden ylimääräisen omatoimisesti, mikä yhdisti luokkaa vielä enemmän ja osoitti yhteistyön voiman. Kaksi tehtyä musikaalia olivat työmäärältään isoja, mutta palkitsevia projekteja.

Melodia vaihtoi ensimmäisenä lukiovuotenaan jaksamisensa vuoksi opiskelusuunnitelmansa nelivuotiseksi, mikä on mahdollistanut normaalia opiskelutahtia tyhjemmät luku-järjestykset, eikä musiikkilinjaopiskelu ole estänyt Melodiaa opiskelemasta muutakin. Hänellä ei ole ollut kiire valmistua ja hän onkin pääasiassa nauttinut lukioajoistaan, eikä muista, että olisi kokenut pidempiä huonompia jaksoja jaksamisensa kanssa. Tietysti jotkin kurssit pitkiä kirjoittelmineen ovat joskus aiheuttaneet stressiä. Neljäs vuosi hieman yllätti Melodian, sillä koulunkäynti ei enää olekaan tuntunut täysin samalta ilman musiikkilinjan kursseja. Osa musiikkilinjan opiskelijoista valmistui jo aiemmin. Melodia mainitseekin musiikkilinjalla syntyneet ystävyysuhteet merkittävämmäksi asiaksi lukiossa, jota muistella vanhempana.

Musiikin kuuntelu on tärkeä asia Melodian päivissä. Viime aikoina soittaminen ja laulaminen on jäänyt vähemmälle musiikinkurssien puuttuessa, mutta autossa tulee kuulemma laulettua paljonkin. Melodia kuvailee omalla olollaan ja musiikin kuuntelulla olevan vahva yhteys.

– – sitä voi tavallaan ite sillä melkein jopa hallita et mihin suuntaan tahansa oikeestaan pääsee niinku vaihtamaan mielialaansa kun kuuntelee vaan kaikenlaista musiikkia.

Melodia tykkää kuunnella oppitunneilla, ja oppiikin omien sanojensa mukaan parhaiten kuuntelemalla; hän ei koe olevansa lukijatyyppejä. Hän kokee itsenäisen työskentelyn melko vaikeaksi, minkä vuoksi koronan aiheuttama etäkoulu oli Melodialle haastavaa aikaa. Vaikka Melodia tiedostaa opiskelevansa itseään varten, ei hänelle välttämättä aina

tule velvollisuuden tunnetta ”kunnioittaa tunnin pitäjää”. Melodia kuitenkin tulee tunnollisesti tunneille paikalle, ja opiskelee mielellään opettajan antamien ohjeiden mukaisesti.

Neljännän vuoden opiskelijana Melodialla on jo kokemusta useammista ylioppilaskirjoituksista. Ensimmäinen kerta oli ymmärrettävästi jännittävä, mikä näkyi myös koetuloksissa. Nykyään Melodia suhtautuu ylioppilaskirjoitukseen hyvin neutraalisti, ja ennen varsinaisia kokeita järjestetyt prelit totuttavat hyvin itse koetilanteeseen. Melodia kokee kirjoitukset enemmän henkilökohtaisesti tärkeinä kuin tulevaisuuteen vaikuttavina urahaaveidensa vuoksi, ja toteakin, että

– – mulle ne [ylioppilaskirjoitusten tulokset] on vaan semmosta niinku henkilökohtaista suoriutumista – – mä pidän siitä koska sit kun näkee niinku arvosanat jotka on itensä mielestä hyviä niin sit se on mun mielestä ihan palkitsevaa niinku itsessään.

Melodia osaa suhtautua ylioppilaskirjoitukseen toisaalta myös huumorin kautta, ja toteakin, miten

– – mun mielestä se [ylioppilaskirjoitukset] on ihan niinku kiva tilanne, en mä sitä ajan kulkua niin sielä huomaa kun on hyvät eväät – –

Nykyään musiikilla ei Melodian mielestä ole enää niin suurta vaikutusta hänen hyvinvointiinsa musiikinkurssien puuttuessa, mutta koki edellisinä vuosina musiikintunnit tärkeiksi hetkiksi muun koulunkäynnin ohessa. Neljännen vuoden opiskelijana keskusteluyhteys monien opettajien kanssa on edellisiä vuosia vapaampi, ja Melodia toteakin, että

– – melkein mikä tahansa mietityttää nii niinku uskaltaa ja viitsii kysyä – – jos joku huolettaa liittyen opiskeluun tai muuta.

Melodia kiteyttääkin, miten näkee musiikin, lukio-opiskelun ja hyvinvoinnin kokonaisvaltaisena hyvinvointina, joka vaikuttaa paljon omaan jaksamiseen ja opiskeluuntoon. Musiikkilinjatoiminta jää hänelle varmasti päällimmäisenä mieleen koko lukioajalta.

7 ”Se on ehkä sellanen jonkunlainen ketjureaktio” – musiikillinen toiminta, lukio-opiskelu ja hyvinvointi

Tässä luvussa muodostan haastatteluista narratiivien analyysin. Jaottelen tulokset viiteen alalukuun, joista neljä ensimmäistä Konun kouluhyvinvointimallia mukailleen. Ensimmäinen alaluku käsittelee *having*-ulottuvuuden mukaisesti lukioarkea, oppiaineita, ylioppilaskirjoituksia sekä musiikkilinjalla opiskelua. Toinen alaluku kattaa *loving*-ulottuvuuden sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutuksen. Kolmannessa alaluvussa keskitytään identiteetin ja itsensä toteuttamisen teemoihin *being*-ulottuvuuden mukaisesti, ja neljännessä sivutaan terveydentilaa sekä opiskeluun liittyvän tuen saantia ja sen vaikutusta lukio-opintoihin ja sitä kautta hyvinvointiin, kuten *health*-ulottuvuudessa. (Konu 2002; Konu ym. 2002.) Viides alaluku kiteyttää yleisemmin tutkittavien ajatuksia lukio-opiskelusta ja heidän sille antamia merkityksiä.

7.1 Musiikkilinjatoiminnan ja lukioarjen myötä kohti ylioppilaskirjoituksia

Lukio-opintojen kuormittavuus on viime vuosien yksi keskustelluimmista aiheista niin arkipuheessa kuin mediassakin. Erityisesti ylioppilaskirjoitusten nykyinen painoarvo ajaa lukiolaiset tilanteeseen, jossa jo ensimmäisenä lukiovuotena tulisi tehdä päätöksiä tulevaisuutensa suhteen, jotta tulee opiskeltua oikeat kurssit ja kirjoitettua oikeat aineet ylioppilaskirjoituksissa. Kyseisessä lukiossa musiikkilinja mahdollistaa vähintään yhden suoritettavan musiikinkurssin jokaiseen jaksoon, minkä lisäksi musiikkilinjalaiset tekevät vuosien aikana monia projekteja niin oman luokkansa kanssa kuin luokkien välisenä yhteistyönäkin. Musiikkilinja määrittää siis haastateltavien nuorten lukioarkea merkittävästi. Kaikki haastateltavat ovat yhtä mieltä siitä, että viikossa toistuvat musiikintunnit rentouttavat muuta lukio-opiskelua ja ovat hyvää vastapainoa teoreettisemmalle opiskelulle.

– – *se on jotenkin ihan erilaista verrattuna kaikkiin muihin kouluhommiin suurimman osan ajasta.* (Sävel)

Vaikka kyseisessä lukiossa musiikinkursseista ei saa niin sanottua huojennusta muihin aineisiin musiikkilinjan ollessa vain painotus eikä erityistehtävä, ei kertomuksissa käynyt ilmi musiikinopiskelun varsinaisia negatiivisia vaikutuksia verrattuna muihin oppiaineisiin ja niiden opiskeluun. Haastatelluilla on kuitenkin joitakin kokemuksia itsenäisesti opiskeltujen kurssien kuormittavuudesta. Melodia mainitsee, miten hän on valinnut opiskella lukiossa melko vähän kursseja sisältäviä kokonaisuuksia, kuten lyhyttä matematiikkaa pitkän sijaan, jolloin kokonaiskuormitus ei kasva liian suureksi. Aivotutkimuksissa saatujen tietojen mukaan voidaan jopa ajatella, että musiikkilinjatoiminta kehittää nuorten kognitiota ja näin on hyödyksi myös muissa lukio-opinnoissa (Huotilainen 2009, 40; Lilja-Viherlampi 2007, 298). Melodia myös kertoo huomanneensa, miten arki lukiossa muuttui, kun musiikinkurssit loppuivat kolmanteen vuoteen.

– – silleen aatteli aikasempina vuosina et jee täähän on nyt tosi kivaa et on vielä neljäskin vuosi mut sit nyt on vähän tajunnu et ei se nyt oo ihan samanlaista kuitenkaan enää kun ei oo yhteisiä musakursseja – – (Melodia)

Isojen projektien antoisuuden lisäksi kaikki haastateltavat kuitenkin tunnustavat myös niiden tietynlaisen kuormittavuuden. Harjoituspäivät venyvät helposti pitkiksi, ja muun koulutyön ohessa niin sanotusti hermot ovat helposti kireällä. Sointu kertoo, miten juuri ”viime tipassa” tapahtuva kappaleiden harjoittelu aiheuttaa helposti stressiä. Hän mainitsee ottavansa luokassa melko paljon roolia esimerkiksi organisoinnissa. Sointu on huomannut roolinsa tekevän arjesta musiikkilinjalla ajoittain raskasta, vaikka myöntääkin vahvan roolin ottamisen täysin hänestä itsestään lähtöiseksi. Melodia tunnistaa kiireen ja paineen vaikuttavan esimerkiksi päätöksentekoon ja projekteissa vallitseviin ihmissuhteisiin. Haastateltavat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että projektien lopussa työnteko aina palkitaan, jolloin erityisesti Sointu ja Melodia ovat kokeneet vahvoja yhteisöllisyyden tunteita. Myös Lilja-Viherlampi (2007) puhuu pitkäjänteisen työskentelyn ja oppimisen kokemusten yhteyksistä lopputulokseen liittyviin saavuttamisen ja eheyden tunteisiin (Lilja-Viherlampi 2007, 306).

– – kyl se niinku loppujen lopuks on aina onnistunut se yhteistyö siinä kohdtaa kun sen pitää onnistua. (Melodia)

Mut sit kun niinku on se konserttipäivä – – sit niinku pikkuhiljaa se vaan etenee ja saa omat osuudet vedettyä ja vähän jännittää ja vähän ärsyttää kun joku väärä ääni tuli sieltä mut ei haittaa koska oli niin kivaa – – siitä tulee semmonen et nyt me yhdessä niinku onnistuttiin – – kukaan ei siinä

kohtaa murehdi enää sitä et kaks tuntia sitten joku vielä raivos täällä sound-checkissä – – kukaan ei enää niinku muista niitä asioita vaan se koko prosessi silleen unohtuu ja sit ollaan silleen et tämä on se mitä me saatiin aikaan ja nyt se on tehty ja silleen hieno fiilis. (Sointu)

Kaikki haastateltavat mainitsevat, miten ylioppilaskirjoitukset ovat aiheuttaneet heille sekä jännitystä että pelkoa tai jompaa kumpaa. Sointu kertoo, että erityisesti ensimmäisellä kirjoituskerralla ”ei ollut kauhean kivaa”, ja jo toinen kirjoituskerta tuntui paljon tutummalta ja rennommalta. Sävel kertoo, miten ”ne ylioppilaskokeet” tuntuu isolta ja merkittävältä asialta, sillä niiden vuoksi lukioon on tultu. Hän kuitenkin mainitsee hyvän näkökulman, miten

– – kokeet että ei ole niinku paras tapa ehkä testata sitä osaamista – – (Sävel)

Sävelen näkemys ylioppilaskokeiden kirjallisen osaamisen painoarvosta voisi puhua lukiodiplomien huomioimisen puolesta ylioppilastutkinnossa, kuten Ojalan ja muiden (2019) sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2020) selvityksetkin toteavat. Melodia kuitenkin mainitsee, miten hänen kohdallaan ylioppilaskirjoitukset eivät välttämättä määritä hänen jatko-opintojaan merkittävästi, sillä hän ei välttämättä ole hakeutumassa ammattikorkeakouluun tai yliopistoon. Melodia pitää ylioppilaskirjoituksia pikemmin henkilökohtaisesti palkitsevina, kun arvosanoissa näkyy niiden eteen tehty työ. Myös Soinnulle arvosanat merkitsevät henkilökohtaisesti niiden tulevaisuuden painoarvoa enemmän, koska hänellä on korkeat vaatimukset omien arvosanojensa suhteen. Sointu kuitenkin mainitsee, miten ylioppilaskirjoitusten aika on hyvin stressaavaa ja sen voidaan ajatella vaikuttavan merkittävästi opiskelijoiden kokemaan hyvinvointiin.

7.2 Ystävyyttä, yhteissoittoa ja vuorovaikutusta

Kaikkien haastateltavien kertomuksissa merkittäväksi ja muistettavaksi asiaksi lukioajoilta nousevat ystävät ja sosiaaliset suhteet, minkä myös voi haastatteluissa nähdä merkittäväksi hyvinvoinnin resurssiksi. Haastateltavien valmiiksi olemassa olleiden sosiaalisten suhteiden määrä lukioon tullessa vaihteli; Sävelen lähes kaikki yläasteaikaiset, läheiset ystävät päätyivät samalle musiikkilinjalalle, Sointu tunsikin muutamia musiikkilinjalaisia muista yhteyksistä ja Melodia tunsikin lähinnä joitakin ylemmillä vuosikursseilla olevia musiikkilinjalaisia.

Musiikkilinjan ollessa pitkälti perinteisen luokkamuotoista, jossa sama ryhmä viettää viikossa kolme oppituntia ja vuosien varrella lukuisia projekteihin käytettyjä tunteja yhdessä, on ymmärrettävää, miten sosiaaliset suhteet muodostuvat hyvin vahvoiksi. Yhteinen päämäärä ja lukuisat yhdessä saman asian äärellä vietetyt tunnit väkisinkin yhdistävät osallistujiaan, ja tekevät toiminnasta erityisen merkityksellistä (Kuoppamäki 2007, 114). Erityisesti Sointu kuvailee, miten myös luokkien yhteiset musikaaliprojektit ovat olleet luonteva paikka ja tärkeä tekijä sosiaalisten suhteiden synnyn kannalta. Melodian kertomuksessa musiikkilinjalla syntyneet ystävyys-suhteet nousevat jopa kaikkein merkittävimmäksi asiaksi lukiovuosien ajalta. Sävelen puheessa yhteinen mielenkiinnonkohde on tarjonnut luontevan kontekstin sosiaalisten suhteiden rakentamiselle. Voidaan ajatella, että Janhunen (2013) kouluhyvinvointimallin mukaan haastateltavien kokemuksissa nousevat esiin erityisesti yhteisöllisyyden sekä toiminnallisuuden ja osallisuuden teemat, jotka ovat haastateltaville merkittävä hyvinvoinnin resurssi (Janhunen 2013, 79). Musiikkilinjatoiminnassa nämä kolme teemaa liittyvät vahvasti yhteen ja kuuluvat myös musiikillisessa toiminnassa.

– – lukio niinku kokemuksena niin kyllä ne on ne ihmiset enemmän vaikuttanu siihen kun se varmaan että mä teen ja opin – – (Melodia)

– – jotenkin se että siinä soitetaan yleensä yhdessä – – sellasta yhteiseloä myös että siinä vietetään samalla kavereitten kaa aikaa kun soitetaan – – se on vaan tosi mukavaa – – (Sävel)

– – jotenkin sellainen vielä parempi niinku yhteissoitto tullut tässä kun ollaan vedetty. (Sävel)

Sointu ja Sävel kertovat tarinoissaan myös vahvan yhteisön varjopuolista. Musiikkilinjalaisten ”oma juttu”, välillä muilta tunneilta poissaolo musiikkilinjan vuoksi ja jopa epätavallisenkin yhtenäinen ryhmähenki on kirvoittanut monenlaista keskustelua – jonka nykyinen sosiaalinen media on valitettavasti mahdollistanut – muussa lukioyhteisössä. Haastateltavat kertovat kokeneensa puheet ikävinä, mutta ovat osanneet jättää ne omaan arvoonsa.

Mehän tullaan niinku joka välkkä tahon musakäytävälle niinku niin vähän ehkä eristäydytään muista mutta niinku että ollaan tosi tiivistä porukkaa – – mutta en mä kyllä niinku tätä vaihtais silleen että koen tärkeeksi niinku

musalinjan yleensä että sekin on antanu tollanen porukka niinku itsessään paljon. (Sävel)

– – meillä on tämmönen erityislinja koulussa ja se toimii ja sielä välillä tapahtuu vähän enemmän ja porukka on yhtenäisempää, mut ei se oo niinku keltään muulta pois. (Sointu)

Kahdessa haastattelussa esiinnoussut koronan mukanaan tuoma ”lockdown” etäkoului-
neen sisältää myös tärkeän oivalluksen ystävyysuhteista. Vaikka Sävel kokee saaneensa
etäkoulun myötä uutta näkökulmaa opiskeluunsa, ei arki tuntunut samalta ilman kave-
reita. Usein arjessa tärkeät asiat saavat täysin uuden merkityksen niiden puuttuessa.
Sointu pyrki ylläpitämään sosiaalisia suhteitaan puhumalla ystäviensä kanssa puheli-
messa tunteja päivässä ja

*– – vaikka mä olin koulussa kyl mulla oli koko ajan niinku siinä vieressä
joku muu laite missä mulla oli joku muu puhelu menossa – – jos oli vaikka
joku tylsä bilsan tunti niin se [opettaja] voi höpistä tossa itekseen ja mä
täälä toisessa. (Sointu)*

Melodia sivuaa, miten häntä miellyttäneet opettajat voisivat nousta esiin myöhemmässä
vaiheessa lukioajoista puhuttaessa. Sävel kokee saaneensa vahvaa tukea musiikkilinjan
opiskelijoille läheiseltä ryhmänohjaajaltaan opiskelun tukeen liittyvissä asioissa. Voidaan
siis todeta, että tämän opiskelijan kohdalla musiikkilinjasuhde opiskelijoiden ja opettajien
välillä on edesauttanut opiskelijan hyvinvointia tuen muodossa. Opettajaoppilassuhteet
nousevat esiin Konun (2002) kouluhyvinvointimallissa *loving*-ulottuvuuden alla samoin
kuin Janhusen (2013) mallissa ulkoisten ja materiaalien järjestelyjen puitteissa. Voidaan
ajatella, että läheiset opettajaoppilassuhteet liittyvät myös Janhusen mallin turvallisuus-
dentunne-ulottuvuuteen. (Konu 2002, 45; Konu ym. 157; Janhunen 2013, 83.) Musiikki-
linjan läheiset vuorovaikutussuhteet opettajien ja opiskelijoiden välillä sekä opettajien
työpanos ovat väistämättä avainasemassa myös siinä, että musiikkitoiminta on opiskeli-
joille niin merkityksellistä; musiikkilinjan opettajien toimintaa voidaan nähdä määrittä-
vän Muukkosen (2010) mukaan terapeuttinen puherepertuaari (Muukkonen 2010, 191).

*– – jos mun pitäis puhua lukioajoista sitten niinku joskus myöhemmin niin
en varmaan lähtis no ehkä saattaisin maininta niinku jostain mun lemppa-
riopettajista ja lempparioppiaineista ja miten on ollut mielenkiintoisia*

mutta kyllä oikeesti siis tää niinku musiikillinen homma on se pääjuttu mikä tässä jää mieleen. (Melodia)

7.3 Kuka minä olen, mitä minä teen?

Kaikki haastateltavat kertovat ylläpitäneensä musiikillista toimijuuttaan sekä itse soittaen ja laulaen että musiikkia kuunnellen. Myllyniemen (2009) mukaan nuoret pyrkivät usein kulttuurin avulla saavuttamaan ilon, elämysten ja onnistumisten tunteita (Myllyniemi 2009, 39). Sävelen elämässä musiikki onkin läsnä päivittäin tavalla tai toisella. Melodia kertoo, miten musiikinkurssien päättymisen yhteydessä hänen oma musiikin tuottamisensa laulaen tai soittaen on vähentynyt, mutta

— — mitä nyt joskus vähän, autossa kyllä tykkään laulaa hirveesti. (Melodia)

No musiikkihan on mulla ainakin tosi olennainen niinku osa ihan elämää, että kyllä mä joka päivä kuuntelen musiikkia jollain tavalla vaikei niinku okei nyt kuunnellaan musiikkia, mutta aina se siellä on. Eli joko soitan taikka sitten kuuntelen jollain tavalla. (Sävel)

No myös kuuntelen niinku mulla on semmoisia jaksoja että mä kuuntelen ihan sikana niinku koko ajan musiikkia silleen joka tilanteessa varsinkin nyt kun silleen on ajokortti ja tälleen niinku ajelee yksin ja sitten voi kuunnella mitä vaan ja tälleen. (Sointu)

Erityisesti Sävel ja Melodia sanoittavat, miten musiikin kuunteluun ja musiikilliseen toimintaan liittyy heillä myös oman elämän tarkastelun teemoja. Kuitenkin Soinnun kertomuksessa nousee vahvimmin esiin ajatus siitä, miten välillä musiikistakin kaippaa taukoa ja omaan elämään liittyviä asioita pohdiskelee mielellään muidenkin väylien kautta. Sävel ja Melodia käyttävät musiikkia erityisesti tunteidensa säätelyssä, mitä myös Saarikallio (2009) pitää tärkeänä; hänen mukaansa musiikki tarjoaa muun muassa välineen pohtia minuutta, kehittää tunnetaitoja ja itsesäätelyä sekä käsitellä negatiivisiakin tunteita (Saarikallio 2009, 224–225).

Se on sellainen että sä voit jopa huutolaulaa esimerkiksi sitä musiikkia tai sä voit olla ihan hiljaa — — (Sävel)

Kuten Lilja-Viherlampi (2021), Houni ja muut (2020) sekä Lilja-Viherlampi ja Rosenlöf (2019) toteavat, on kulttuurihyvinvoinnin kannalta tärkeää tarkastella taiteen, kulttuurin ja hyvinvoinnin yhteyksiä yksilöllisesti (Lilja-Viherlampi 2021, 75; Houni ym. 2020, 17; Lilja-Viherlampi & Rosenlöf 2019, 20). Sävel toteaaakin useassa kohtaa, miten musiikki on hänelle hyvin henkilökohtainen osa elämää, vaikka hänen musiikillisessa toiminnassaan on usein mukana myös yhteisöllinen aspekti. Lilja-Viherlampi (2007) kuitenkin toteaa, miten yksilö toki antaa musiikille sen henkilökohtaisen merkityksen, mutta parhaassa tapauksessa yksilöiden kokemushistoriat ja merkityksellistämiset kietoutuvat yhteen musiikin vuorovaikutuksellisessa tilanteessa (Lilja-Viherlampi 2007, 297).

– – ehkä niinku tietyllä tavalla vapautta tai silleen niinku se on jotain mikä voi olla tosi niinku omaa että jokainen niinku vaikka jos niinku tykkää samoista biiseistä ja samasta musiikista niin silti ne niinku kokee eri tavalla. Että niinku silleen tavalla se on jotain tosi omaa jokaiselle. (Sävel)

Haastateltavien kertomuksista on tulkittavissa, miten musiikkilinjalla opiskelu ja sen mukanaan tuomat merkitykset ovat vaikuttanut heidän lukioaikaiseen identiteettiinsä sekä musiikilliseen toimintaansa. Sekä Sävel että Melodia kertovat soitinrepertuaarinsa kasvaneen merkittävästi, ja Sävel mainitsikin kokevansa olevan nykyään myös hyvä basisti. Melodia kertoo pystyvänsä nykyään soittamaan jopa 10 soitinta ”ihan varteenotettavasti”. Luokan levyprojekti opetti Sävelelle ja Soinnulle paljon erityisesti muusikkoudesta, kun pääsi luomaan täysin uutta ja omaa. Sävel mainitsee myös, miten hän on ollut aikaisemmin vahvasti klassinen muusikko, mutta musiikkilinjaopiskelun myötä oppinut enemmän kevyestä musiikista. Musikaaliroolin myötä Sävel koki kehittyneensä erityisesti laulajana ja saaneensa siihen ihan uudenlaista varmuutta. Siivonen ja muut (2011) näkevätkin itseilmaisun, luomisen taidon ja osaamisen lisääntymisen hyvinvoinnin resurssina (Siivonen ym. 2011, 134).

– – vaikka oli aikasemmin sielä musikaalissa niin se oli niin eri soittaa kun nyt oli niinku lavalla ja näyttelijä laulo ja tanssi ja kaikkee teki sielä niin se oli kyllä iso juttu. (Sointu)

– – ite soitan klassista musiikkia suoraan nuotista niin siinä ei opi kauheasti sitä niinku omaa harkintaa tekemään sellaisella, ihan sellaisella uudella tavalla. (Sävel)

Sävelen ja Soinnun kertomuksissa nousee esiin musiikkilinjaopiskelun, muusikon identiteetin ja oman musiikillisen toiminnan merkitys myös tulevaisuutta pohdittaessa. Haastateltavien kertomusten perusteella ajatukset musiikin ammattilaisuudesta ovat vahvasti kytköksissä lukioaikaisiin, positiivisiin musiikkikokemuksiin. Kaikki haastateltavat kuitenkin kokevat suhtautuvansa tulevaisuuteensa melko rennoin ja avoimin mielin. Voidaan ajatella, että laaja-alaiseen osaamiseen liittyvän hyvinvointiosaamisen tavoitteena oleva tulevaisuuteen luottamisen kasvu on toteutunut haastateltavilla (Opetushallitus 2019, 61–62; Mattila 2020, 6–7).

No kyllä mä haluaisin niinku sisällyttää [tulevaisuuteen] silleen musiikin jotenkin tai silleen – – että on niin paljon kaikkia kivoja vaihtoehtoja silleen – – että pääsisi vähän just keikkaileen vaikka ton meidän bändin kanssa niinku tekemään kaikkea kivaa ja sitten mahdollisesti opiskeleen myös jotain niinku sitä kuitenkin musiikki liittyvää tai silleen. Että kyllä se olisi niinku tosi kiva. (Sointu)

– – jos ideaalisesti katsottaisiin niin mä olisin ehkä tulevaisuudessa jotain niin kuin muusikko tai näyttelijä tai joku justiinsa musikaalinäyttelijä tai jotain siihen liittyvää niin se oli tosi hyvä niinku kokemus että siitä [musikaaliprojektista] sai paljon uutta niinkun näkökulma ja tietoa mitä ei olisi saanut ja kokemusta. (Sävel)

7.4 Terveenä lukioarjessa

Konun (2002) mukaan terveydentila on hieman erillinen osa-alue koulun hyvinvointimallissa, kun taas Janhunen (2013) tuo omassa kouluhyvinvointimallissaan esiin terveydentilan osana oppilashuollon teemaa (Konu 2002, 46; Janhunen 2013, 88). Haastateltavat kokivat kuitenkin selkeästi myös terveydentilan osaksi omaa hyvinvointiaan, sillä teema nousi esiin kaikissa haastatteluissa, vaikka hyvinvoinnin osatekijöistä ei heidän kanssaan varsinaisesti keskusteltu ennen haastattelua.

Melodia mainitsee opintosuunnitelmansa nelivuotiseksi vaihtamisen syyksi ”yleisesti terveyssyyt ja ylipäättään niinku jaksamisen”, ja hän ei koe, että

*– – olisin ollu mitenkään erityisen [stressaantunut], no tietysti välillä aina joittenkin kurssien takia joittenkin pitkien kirjotelmien tai muitten takia kyl-
lähän sitä stressaa. Mutta silleen pääasiassa ei oo ollu mitenkään sellanen
kiire – – (Melodia)*

Melodia kertoo myös, miten pienen lukion etuihin lukeutuu hyvin vapaa keskusteluyhteys opiskelijoiden ja opettajien välillä, kun opettajat tuntevat suuren osan opiskelijoista. Tämän vuoksi opiskeluun liittyvässä tuessa on kyse myös vuorovaikutuksesta ja turvallisuudentunteesta, jotka Janhunen (2013) näkee vahvasti opettajien toiminnan tuloksena (Janhunen 2013, 83). Sointu kiteyttää kaikkien haastateltavien ajatuksia siitä, miten lukio-opiskelua ovat eniten kuormittanut muilla kuin opiskeluun liittyvillä elämän osa-alueilla olevat haasteet. Itse lukio-opiskelu tai sen rankkuus ei siis ole merkittävästi vaikuttanut haastateltavien kokemaan kokonaishyvinvointiin.

– – niinku on ollut niinku ehkä muilta silleen juttuja mitkä on enemmän häirinnyt sitä lukiota tai silleen että on tullut vaikka joku raskas juttu niin silleen niinku se niinku on ollut isompi vaiva tai silleen. (Sointu)

*– – niin sitten on semmoinen olo että niinku että että melkein mikä tahansa mietityttää niin niinku uskaltaa kysyä ja viitsii kysyä ja niinku haluaaki kysyä niinku tarkentavia juttuja tai niinku jos joku huolettaa liittyen opiske-
luun tai tai muuta. (Melodia)*

Sävel toteaa aluksi, miten hänen terveydentilansa lukioaikana on ollut päällisin puolin hyvä. Lukioaikana hänen saama diagnoosinsa on vaikuttanut merkittävästi opiskeluunsa erityisesti silloin, kun diagnoosiin liittyneet oppilashuollon tuen muodot ja toteutustavat eivät olleet vielä täysin selvät. Janhunen (2013) toteaaakin kouluhyvinvointitutkimuksessaan, miten oppilashuollon tukipalveluilla koetaan olevan tärkeä, ennaltaehkäisevä merkitys ja mahdollisuuksia keskusteluapuun tulisi järjestää niin sanotusti matalalla kynnyksellä (Janhunen 2013, 88–89). Sävel kertoo myös yleisemmin hyvinvoinnistaan huolehtimisen lisäksi siitä, miten tässäkin tilanteessa musiikki on kannatellut häntä myös terveydentilaan liittyvien asioiden edessä.

– – mutta musiikki on kyllä niinku auttanut myös siinä – – – että se on niinku semmoista jotain omaa ja kivaa ja tällaista. (Sävel)

— esimerkiksi mä nukun kun mua nukuttaa ja kaikkea tällaista. Ehkä niinku jotenkin myös annan itelleni tilaa niinku vaan olla niin kun opiskelun seassa. (Sävel)

Vaikka haastateltavien kertomuksissa terveydentilaan liittyvät hyvinvoinnin tekijät jäivät vähemmälle huomiolle, kaikki haastateltavat toteavat, miten ovat tarvittaessa saaneet hyvinvointiinsa ja opiskeluihinsa liittyviin kysymyksiin apua monelta eri taholta lukiossa. Kattavat opiskelijahuollon resurssit ovat siis tarpeellisia myös täysi-ikää lähestyvien opiskelijoiden arjessa. Haastateltavien kokemukset kuitenkin hieman eroavat Konun (2002) ajatuksista siitä, ettei terveydentila olisi niin merkittävä osa kouluhyvinvointia (Konu 2002, 46).

7.5 Mikä merkitys lukio-opiskelulla on?

Sävel sanoittaa lukio-opiskeluun liittyviä hyvinvointimerkityksiä erityisesti musiikkilinjatoiminnan kautta. Kuten Lilja-Viherlampikin (2021) toteaa, taiteeseen ja kulttuuriin liittyvät merkittävät hetket ovat läpi ihmisen elämän rakentamassa musiikillista elämänkerää (Lilja-Viherlampi 2021, 76). Näin musiikkitoiminnalla on pitkälle tulevaisuuteen luottaava merkitys.

— merkannut ihan kaikkea, siis en mä tiedä yhtään missä miten musiikillisesti mä olisin tai muuten jos mä en olisi täällä, että niinku tosi hyvä että olen täällä. (Sävel)

— ja se on niinku ehkä se tarkoituskin jotenkin musalinjalla, täällä oppii paljon uutta. (Sävel)

Sointu ja Melodia näkevät lukio-opiskelun vahvasti arkeaan rytmittävänä tekijänä, millä on kokonaisvaltaista vaikutusta hyvinvointiin. Rimpelän (2008) sanoittaman kouluhyvinvointi-termin mukaan voidaan ajatella, että haastateltavien lukiossa on onnistuttu yhdistämään terveys-, hyvinvointi- ja oppimistavoitteet, minkä seurauksena on hyvinvoivia opiskelijoita (Rimpelä 2008, 38). Opiskelijoiden saavuttama hyvinvointiosaaminen johdattaa heitä myös kohti lukion opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteita, joiden lopputuloksena on ”hyvä, tasapainoinen ja sivistynyt ihminen” (Opetushallitus 2019, 61–62).

– – ehkä se ylipäättään tällöinen kokonaisvaltainen hyvinvointi niin totta kai se [lukio-opiskelu] vaikuttaa siihen että miten jaksaa olla ja jaksaa kuunnella ja jaksaa tehdä – – (Melodia)

– – se just niinku tuo semmoista tietynlaista rytmiä ja silleen että nyt mä meen kouluun ja sitten mulla on nää tunnit ja sitten mä tuun kotiin ja mä teen mitä minun pitää ja silleen. – – niinku enemmän siitä on ollut mulle hyötyä tai silleen että mä koen että se se just silleen niinku tekee sitä rytmiä ja silleen. Että tämä eläminen on vahvasti sitä kouluelämää niin silleen että niinku enemmän ollut mulle hyödyksi kuin haitaksi. (Sävel)

Voidaan siis todeta, että lukio-opiskelu on antanut kaikkien haastateltavien mukaan heidän elämäänsä sisältöä, merkityksiä ja rutiinia. Nuori opiskelija pysyy kiinni arjessa ja elämässä, vaikka itse akateeminen opiskelu ei aina olekaan se kaikkein merkitystä luovin tekijä. Mauryn ja Rickardin (2016) mukaan hyvinvointi koulukontekstissa edesauttaa oppijan pysyvyyttä koulujärjestelmässä ja oppivelvollisuuden piirissä (Maury & Rickard 2016, 3). Soinin ja muiden (2008) kiteytys ”riittävä hyvinvointi on tavoitteellisen oppimisen edellytys ja oppiminen mahdollistaa hyvinvointia edesauttavan muutoksen” sopii tutkielmani tuloslukujen yhdistäväksi loppusitaatiksi (Soini ym. 2008, 244).

8 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin narratiivisen aineistoni analysoinnin yhteydessä esiin nousseita teemoja, ajatuksia ja niihin liittyviä tekijöitä sekä teen tuloksistani yhteenvedon. Osa reflektiosta kumpuaa suoraan tutkimukseni tuloksista, kun taas osa ajatuksistani ovat olleet mieleissäni jo tutkimuksen teon alusta saakka. Lisäksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja siihen vaikuttaneita tekijöitä sekä käännän katseen tulevaisuuteen; miten tästä eteenpäin?

8.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä maisterintutkielmassa tarkastelen narratiivisen tutkimusotteen avulla kolmen nuoren kertomuksia siitä, millaisia yhteyksiä he näkevät musiikillisen toimintansa, lukio-opiskelunsa ja hyvinvointinsa välillä. Aineistoni analysoinnin yhteydessä nousi vahvasti esiin musiikkilinjatoiminnan merkitys haastateltavien nuorten lukioarjelle. Heidän opinto-ohjelmassaan musiikkia opiskellaan isompien projektien lisäksi jokaisessa lukion vuoteen rytmittyvässä pedagogisessa jaksossa. Kaikkien haastateltavien kertomuksissa musiikin opiskelu nähdään muuta lukio-opiskelua rentouttavampana ja näin ollen hyvinvointia lisäävänä. Haastateltavat kuitenkin mainitsevat myös muita mieluisia oppiaineita, minkä vuoksi ei voida todeta yksiselitteisesti, että musiikki olisi muuhun lukio-opiskeluun verrattuna mielekkäämpää. Musiikkilinjatoimintaan yhdistyvän kuormittavuuden nähdään liittyvän erityisesti suurempiin ja pitkäkestoisempiin projekteihin. Musiikinopiskelulla ei kuitenkaan ole ollut varsinaisesti negatiivisia vaikutuksia muihin oppiaineisiin. Ylioppilaskirjoitusten yhteydessä kertomuksissa nousevat esiin teemat jännitys ja pelko, ja erityisesti Sävelen puheessa on tulkittavissa taideaineiden osaamisen liittämisen tarve osaksi ylioppilastutkintoa. Tätä korostavat myös Ojala ja muut (2021) sekä Opetus- ja kulttuuriministeriö (Ojala ym. 2019, 3022; OKM 2020, 39).

Kaikkien haastateltavien kertomuksissa vuorovaikutus, yhteisöllisyys ja ystävyys-suhteet määrittävät niin musiikkilinjatoimintaa kuin yleistä hyvinvointiakin. Esimerkiksi Laitinen (2017) ja Saarikallio (2009) ovat tarkastelleet taiteen yhteisöllisyysmerkityksiä (Laitinen 2017, 31; Saarikallio 2009, 225–226). Yhteinen opinto-ohjelma musiikin parissa yhdistää jäseniään kontekstissaan merkityksen saavaksi yhteisöksi (Louhivuori 2009, 19; Salminen 2021, 101). Yhteisöllisyys on tässä mielessä kytköksissä myös toimijuuteen ja osallisuuteen (Salminen 2021, 101). Kuoppamäki (2007) toteaa myös, miten yhteisössä

opitut asiat saavat tarkoituksensa tietyssä sosiaalisessa ympäristössään (Kuoppamäki 2007, 114). Tämän ajatuksen mukaan musiikkilinjatoiminnan ja yhteisöllisyyden välinen merkitys vain kasvaa.

Kahden haastateltavan kertomuksissa nousee esiin yhteisön mukanaan tuomat varjopuolet sosiaalisessa mediassa tapahtuneen ikäväsävyisen kirjoittelun ja yleisen ilmapiirin muodossa. Haastateltavilla on kuitenkin vahva näkemys siitä, miten yhteisöllisyydellä on heille vain positiivisia merkityksiä, eikä yhteisöllisyys ole pois muilta lukion opiskelijoilta. Haastateltavien kertomuksissa vuorovaikutussuhteisiin luetaan myös erityisesti musiikkilinjan opettajat, joiden työpanoksella on sekä suoraan että välillisesti valtava vaikutus opiskelijoiden kokemaan hyvinvointiin. Lilja-Viherlampi (2007) sekä Hairo-Lax ja Muukkonen (2013) korostavatkin musiikinopettajan terapeuttisesti suuntautuneen kasvatustasanteen merkitystä hyvinvointia tuottavalle musiikinopetukselle (Lilja-Viherlampi 2007, 278; Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 41).

Musiikillinen identiteetti hyvinvoinnin kannalta saa merkityksen kaikkien haastateltavien kertomuksissa, ja musiikki on läsnä heidän elämässään päivittäin, mitä Saarikallio (2009) on myös nostanut esiin tarkastellessa musiikin ja nuoren psykososiaalisen kehityksen yhteyksiä (Saarikallio 2009, 224). Sävel ja Melodia painottavat erityisesti musiikin kuuntelun merkitystä. Sävelen kertomuksessa nousee esiin musiikin yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhde; musiikki voi olla samaa aikaa jokaiselle omaa ja henkilökohtaista, vaikka tekeminen tai tekemisen kohde olisi kaikilla osallistujilla sama (Lilja-Viherlampi 2007, 297). Kertomusten perusteella kaikkien haastateltavien musiikillinen identiteetti on omilla tavoillaan muuttunut lukio-opiskelun aikana. Kahden haastateltavan kertomuksissa nousee esiin myös ajatus tulevaisuudesta, ja he näkevät musiikkilinjatoiminnan antaman pohjan ja oman musiikillisen toiminnan kantavan mahdollisesti jopa ammattimusiikkouteen saakka.

Hyvinvointi-sana pitää kaikilla haastateltavilla selkeästi sisällään myös jotakin fyysisestä ja psyykkisestä terveydestä, minkä myös Konu (2002) tunnistaa kouluhyvinvoinnin resurssiksi (Konu 2002, 46). Haastateltavien kertomuksissa nousee esiin lukio-opiskelun ulkopuolisia asioita, joita ei kuitenkaan voida sivuuttaa puhuttaessa nuorten hyvinvoinnista, sillä haastateltavienkin sanojen mukaan ”kaikki vaikuttaa kaikkeen”. Lukio-opiskeluun liittyvään hyvinvointiin on kytköksissä toimiva oppilashuolto ja avoimet keskusteluyhteydet, joista haastateltavilla on kertomusten perusteella positiivisia kokemuksia. Samdalin ja muiden (1998) tutkimuksessa juuri turvallisuuden tunne ja opettajilta saatava

tuki nousi tärkeimmäksi tekijäksi kouluhyvinvoinnin kannalta (Samdal ym. 1998, 383). Yleisesti toimiva arki lukiossa luo haastateltaville ja todennäköisesti myös lähes jokaiselle lukiossa opiskelevalle nuorelle rutiinia ja pysyvyyttä arkeen, mikä on merkittävä hyvinvoinnin resurssi. Musiikkilinjatoiminta osana lukio-opiskelua luo vahvaa pohjaa elinikäiselle oppimiselle ja koko elämän mittaiselle musiikkisuhteelle, mikä on myös Ojalan ja muiden (2021) pilottitutkimuksen tärkeimpiä tuloksia (Ojala ym. 2021, 3022).

Jo tutkimusaihetta valitessani tiesin, että tulen olemaan tutkimuksen teon eri vaiheissa termistöön liittyvän haasteen edessä. Hyvinvointi-sanana ja -teeman laajuus ja niiden tietynlainen abstraktius oli minulle tutkijana haaste, kuten jo totesin käsitteen määrittelyn osalta luvussa 2.1. Tämän vuoksi jouduin tekemään tutkijana paljon valintoja ja myös karsintaa erityisesti teoreettisen viitekehysten osalta, sillä kaikessa subjektiivisuudessaan koin lähes mahdottomaksi käsitellä hyvinvointiteeman teorian niin sanotusti ”täydellisesti”. Uudistin teoreettista viitekehystäni vielä haastattelujen teon jälkeen, jolloin valitsin keskittyä hyvinvointiin koulu- ja kulttuurihyvinvointikonteksteissa. Syksyllä 2022 maisterin opintojen tukio-pintoihin käymäni musiikkipsykologia-kurssin tiimoilta laajensin teoreettista viitekehystäni edelleen terapeuttiseen musiikkikasvatukseen, jolloin koin käsitelleeni teemaa teoreettisesti tarpeeksi laajasti, mutta kuitenkin myös lukioteemaan soveltuvasti.

Hyvinvointi-sanana subjektiivisuus osoittautui merkittäväksi asiaksi erityisesti haastattelujen yhteydessä (esim. Liikanen 2010, 37). En tarkoituksella halunnut selventää haastateltaville omaa ajatustani hyvinvointi-sanana takaa liikaa, jotta en ohjailisi heidän ajatuksiaan ja kertomuksiaan teeman tiimoilta. Aiheen subjektiivisuus oli läsnä myös tulosten analysoinnissa ja niiden jaottelussa, jota jouduin muovaamaan muutamia kertoja uudelleen itseäni miellyttävän rakenteen löytämiseksi. Tutkimukseni tulosten perusteella on kuitenkin todettavissa, miten haastateltavat ovat kokeneet hyvinvoinnin, musiikillisen toiminnan ja lukio-opintojen välisten yhteyksien liittyvän esimerkiksi hyvän olon tunteeseen, yhteisöllisyyteen, rentoutuneisuuteen, fyysiseen terveyteen ja erinäisissä musiikillisissa ja akateemisissa suorituksissa onnistumiseen.

Musiikkisuhteen ollessa kaikille haastateltavissa yhtenevässä määrin tärkeä ja henkilökohtainen, musiikillisen toiminnan jatkuvuudella ja läsnäololla on erityinen merkitys koe-tuissa hyvän olon tunteissa. Tämä korostui erityisesti Melodian kertomuksessa, kun hän on huomannut musiikillisen toiminnan merkityksen hyvinvoinnille erityisesti sen puuttu-

essa lukioarjesta. Kaikkien haastateltavien kertomuksista on tulkittavissa pitkä, positiivinen musiikkisuhde ja sen tiimoilta koetut hyvinvoinnin tunteet, sillä haastateltavat ovat halunneet varata musiikilliselle toiminnalle aikaa myös suhteellisen tiiviin ja aikaa vievän lukio-opiskelun rinnalle. Vielä, kun musiikkilinjatoiminta on kyseisen lukion opiskelijoille täysin vapaavalintaista ja ylimääräistä opiskelua ilman huojennuksia, voidaan todeta, että kukaan musiikkilinjalla opiskeleva tuskin suorittaisi opintoja, mikäli sillä ei olisi jotakin vaikutusta heidän hyvinvointiinsa.

Arkipuheissa viime vuosina käydyt kriittiset keskustelut lukiokoulutuksesta ovat kieltämättä vaikuttaneet ainakin omaan ajatteluuni ja käsitykseeni lukiokoulutuksen nykyisestä tilasta. Jälleen kerran päädytään kuitenkin hyvinvointiteeman subjektiivisuuteen, sillä tämän tutkimuksen perusteella on mahdoton tehdä syväluotaavampia johtopäätöksiä lukio-laisten ajatuksista nykyistä lukiokoulutusta kohtaan. Haastateltavien kertomukset eivät kuitenkaan lopulta olleet niin lukiokoulutuskriittisiä, mitä olin alun perin olettanut niiden olevan. Voidaan ajatella, että lukiolaisten eläessä omaa arkitodellisuuttaan, ovat he kuitenkin kokemusasiantuntijoita. Haluan vielä korostaa, että jokainen lukiolainen saa kokea opintonsa ja niiden vaikutukset tulevaisuuteensa juuri niin helppoina, haastavina, merkittävänä tai merkityksettöminä, kuin parhaaksi kokevat. Kukaan muu ei ulkopuolelta voi määrittää heidän hyvinvointiaan. Sävelen kertomuksessa esiin nouseva pohdinta ylioppilastutkinnosta on kuitenkin mielestäni merkittävä; tutkijat eivät ole ainoita, jotka ovat tunnistaneeet taideaineiden osaamisen osoittamisen tarpeen.

Haastateltavien kertomuksissa musiikillinen toiminta, lukio-opiskelu ja hyvinvointi saavat monenlaisia yhteyksiä ja merkityksiä. Kyseessä olevan laadullisen, narratiivisella tutkimusotteella tehdyn tutkimuksen perusteella on kuitenkin mahdotonta sanoa täysin paikkansapitävästi, millaisia yhteyksiä näiden välillä vallitsee. On kuitenkin musiikkikasvatuksen alan kannalta merkittävää nähdä tällaisen musiikkilinjatoiminnan ja sen mahdollistajien vaikutus ja merkitys halukkaille ja motivoituneille nuorille, ja vielä kuulla se heidän itsensä sanoittamana. Tutkimukseni perusteella musiikkikasvatuksen opinnoissa olisi tärkeää nostaa entistä enemmän esiin musiikin oppiaineen hyvinvointimerkityksiä. Oppiaineeseen kytkeytyvät hyvinvointimerkitykset luovat musiikkikasvattajien työlle yhdessä muiden merkitysten kanssa ainutlaatuisen arvon, jota tulisi myös entistä enemmän korostaa musiikkikasvatuksen opiskelijoille ja tuleville musiikkikasvattajille.

8.2 Luotettavuustarkastelu

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006b) toteavat yksiselitteisesti, miten laadullisen ja määrällisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida arvioida aukottomasti samalla tavoin. Laadullinen tutkimus on aina vain ”raapaisua tai kosketusta, enemmän tai vähemmän, tutkittavan ilmiön pintaan”, eikä sillä valitettavasti voida koskaan tuottaa täydellistä ymmärrystä tutkittavasta aihepiiristä. He kuitenkin kuvaavat laadullisen tutkimuksen pätevyyttä enemmän uskottavuudeksi ja vakuuttavuudeksi, jolloin tutkijan tekemät valinnat ja niiden välittäminen muille nousevat merkittäviksi. Myös tutkimuksen perusteellisuu-
della on tekemistä sen uskottavuuden ja vakuuttavuuden kanssa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b.) Tutkimuksen luotettavuuden puolesta puhuu myös sen eettinen kestävyys, josta kerron enemmän luvussa 5.5.

Koska oma taustani on haastateltavien kanssa pitkälti yhtenevä, koen sen yhtenä tutkimuksen luotettavuuden puolesta puhuvana elementtinä. Minulla on kokemus kulttuuri- ja kouluhyvinvointia tuottaneesta lukiokoulutuksesta, josta valmistuin ylioppilaaksi sekä yleistiedollisesti että musiikillisesti sivistyneenä nuorena, vaikka en voi enkä haluakaan suoraan verrata kokemuksiani haastateltavieni kertomuksiin. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006a) toteavat miten narratiivisessa tutkimuksessa ja aineistonkeruussa aineistoon liittyvillä taustatiedoilla voi olla muihin laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiin verrattuna suurempi merkitys tutkijan ollessa kiinnostunut suhteuttamaan tarinoita niiden kertojiin ja kerrottuihin konteksteihin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a). Näen tämän merkityksen vallinneen tutkielmani aineistonkeruutilanteissa.

Osa haastatelluista oli minulle pidemmältä ajalta tuttuja, minkä voin nähdä sekä positiivisena että negatiivisena asiana. Pidempiaikainen tuttavallinen suhteemme tietyllä tavalla todennäköisesti rentoutti haastattelutilannetta, josta koitin tehdä mahdollisimman vuorovaikutuksellisen ja keskustelevan narratiiviseen tyyliin. Kiinnitin myös erityistä huomiota haastattelutilanteen ulkoisten puitteiden samankaltaisuuteen haastateltavien välillä. Tuttavallinen suhteemme on toisaalta voinut vaikuttaa haastateltaviin siten, että he ovat saataneet varoa sanomasta joitakin asioita ajatellen, että se voisi vaikuttaa välillämme vallitseviin suhteisiin. Kuitenkin ”ihminen kertoo, kun kertoo”, minkä vuoksi en tutkijana voi arvottaa tilannetta suuntaan tai toiseen.

Tämän tutkimuksen kontekstissa merkittäviä kertomuksia ja niiden osia halusin korostaa tutkimukseni tulososiossa runsaalla haastateltavien sitaattien määrällä, millä myös halusin kunnioittaa nuorten ääntä samalla kompensoiden haastatteluaineiston laajuutta. Haastateltavien ja heidän sitaattiensa kunnioitus näkyy myös tulososion rakenteessa lukujen lopetuksina. Havahduin myöhään, vasta tuloslukua kirjoittaessani aineiston tietynlaiseen suppeuteen, mutta tutkimuksen aiheen ollessa vahvasti sidoksissa aikaan en halunnut lähteä tekemään enää uusia haastatteluja. Näen tämän myös luotettavuuteen ja läpinäkyvyyteen liittyvänä seikkana; tässä tutkielmassa olevat haastattelut on toteutettu niin sanotusti samalla aikajänteellä syksyllä 2021, ja nyt myöhemmin tehdyt haastattelut olisivat saattaneet poiketa toteutukseltaan aikaisemmista. Tämän vuoksi halusin pitää yhtenäisen linjan sekä pohtia ja perustella aineiston riittävyttä luotettavuustarkastelun yhteydessä.

Ihmiset ymmärtävät itseään ja rakentavat identiteettiään jatkuvasti tarinoiden – narratiivien – kautta. Vastaamme kysymykseen ”kuka minä olen” joka päivä uudelleen. Kiviniemi (2010) toteaaakin, miten tieto itsestämme ja maailmastamme muotoutuu kertomusten välityksellä. (Kiviniemi 2010, 145.) Lagström ja muut (2021) taas pohtivat nuorten tutkittavien yhteydessä nuorten mahdollisuutta aitoon osallisuuteen; ”kysymys siitä, kenen suulla tutkimus puhuu, nousee toistuvasti esiin” (Lagström ym. 2021, 15). Kahden edellä mainitun tutkimuksen luotettavuuteen liittyvän seikan perusteella voisi ajatella, että narratiivisella tutkimusotteella toteutettu nuorten haastattelututkimus ei olisi varteenotettavan uskottava tai vakuuttava. Näen tässä tutkijana kuitenkin mahdollisuuden; vaikka maailma, yhteiskunta ja nuoret sen mukana ovat alati muuttuvassa tilassa, on tutkimukseni luotettava juuri siinä hetkessä ja niiden asioiden osalta, joista nämä nuoret tutkittavina ovat minulle tutkijana halunneet kertoa. Arvostan heidän ajatuksiaan ja rohkeuttaan kertoa yhteiskunnallisestikin vaikeasti määriteltävästä aihepiiristä omista lähtökohdistaan käsin.

8.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tutkimusprosessin aikana mieleeni nousi useita sovelluksia, joilla aihetta voisi käsitellä edelleen tutkimuksellisesta näkökulmasta. Toisinaan prosessissa mieleni teki laajentaa omaa tutkimustani näihin suuntiin, mutta kerta toisensa jälkeen havahduin tekeillä olevan maisterintutkielmani laajuusvaatimukseen. Myös hyvinvointiteema itsessään kaikessa laajuudessaan kannusti pysymään tiettyjen raamien sisällä, jotta kokonaisuus pysyy hallitta-

vana, mutta kuitenkin kattavana. Näkisin kuitenkin erittäin tarpeellisen teeman tutkimisen jatkossakin, sillä nuorten hyvinvointiin ei voida kiinnittää missään kontekstissa liian vähän huomiota. Vielä, kun aihe on lähes jatkuvasti esillä lukiokoulutukseen liittyvässä arkipuheessa, on se ajankohtainen tilanteesta riippumatta.

Musiikkikasvatuksen kontekstissa mielenkiintoista voisi olla musiikkikasvattajien ajatusten ja näkemysten tutkiminen, mikä nousi itselläni mieleen erityisesti lukion opetussuunnitelman laaja-alaisiin oppimistavoitteisiin perehdyttäessä. Kuten esimerkiksi Kauppinen ja muut (2021) toteavat, on laaja-alaisen oppimistavoitteiden kytkeminen itse oppiaineisiin osoittautunut haastavaksi ja kompleksiseksi (Kauppinen ym. 2021, 1–2; ks. luku 4.2). Musiikilla ja kaikkeen siihen liittyvällä sisällöllä ja toiminnalla on oppiaineena valtava potentiaali olla merkittävä lukiolaisten hyvinvoinnin resurssi. Olisi siis mielenkiintoista saada tietoa, millaiseksi musiikkikasvattajat kokevat laaja-alaisen oppimistavoitteiden soveltamisen omaan opetukseensa. Tällaisen tutkimuksen tuloksilla voisi olla merkittävä vaikutus esimerkiksi järjestettävään täydennyskoulutukseen ja siihen liittyviin tarpeisiin.

Tutkimuksellisesti voisi olla entistä hedelmällisempää kuulla vieläkin enemmän nuorten omia ajatuksiaan aiheesta useamman haastateltavan myötä; he kun ovat nykyisen lukiokoulutuksen, sen toimivuuden ja näihin liittyvien hyvinvointiteemojen parhaita asiantuntijoita juuri opiskelijanäkökulmasta. Tästä syystä olisin itsekkin voinut valita vielä enemmän haastateltavia, jolloin otanta olisi ollut vielä nykyistä laajempi ja olisin mahdollisesti saanut jossakin määrin eriäviäkin kertomuksia. Tällainen pohdinta on kuitenkin jossakin määrin tarpeetonta, sillä on mahdotonta sanoa, millaisen sisällöllisen muutoksen neljäs tai viideskin haastateltava olisivat tuoneet. Tämä on kuitenkin varteen otettavaa ideointia esimerkiksi aiheeseen liittyvän väitöskirjatyöskentelyn kontekstissa, missä työskentelyaikaa ja mahdollisuuksia laajentaa aihetta on paljon maisterintutkielmaa enemmän.

Narratiivisen tutkimusotteen lisäksi oman näkökulmansa hyvinvointiteeman tutkimuksellisuuteen voisi tuoda joko kokonaan kvantitatiivinen tai vaihtoehtoisesti monimenetelmällinen tutkimus, oli tutkimuksen kohteena sitten musiikkikasvattajia tai lukio-opiskelijoita. Näen tässä kuitenkin ongelman juuri hyvinvointiteeman subjektiivisuudessa erityisesti opiskelijoiden kokemuksia tutkittaessa, jolloin voisi olla merkittävä haaste mitata lukio-opiskeluun ja musiikilliseen toimintaan liittyvää hyvinvointia määrällisesti. Musiikkikasvattajia tutkittaessa määrällisyys voisi mahdollisesti ollakin soveltuvampi tutkimustapa opiskelijoihin verrattuna. Millainen kysymyspatteristo sitten toimisi määrällisessä tutkimuksessa, siihen en laadullisena tutkijaa osaa ottaa kantaa, mutta idea voisi olla

selvityskelpoinen. Edellä mainittujen syiden vuoksi laadullinen tutkimus on kuitenkin mielestäni riittävän vakuuttava tapa tutkia erittäin laajaa hyvinvointiteemaa.

Lähteet

- Aholainen, M., Jäntti, S., Tammela, A. & Tanskanen, J. 2021. Miten taide vaikuttaa? Kulttuurisia näkökulmia hyvinvointiin ja terveyteen. *Lääkärilehti*, 76 (9), 564–568.
- Allardt, E. 1989. An Updated Incidator System: Having, loving, Being. Helsingin yliopiston sosiologian laitos. Työselostuksia. N:o 48, 1989.
- Allardt, E. 1993. Having, loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. Saatavilla <https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/0198287976.001.0001/acprof-9780198287971-chapter-8>. Luettu 17.5.2021.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. 2009. Narrative Inquiry: From Story to Method. Teoksessa M. S. Barrett & S. L. Stauffer (toim.) *Narrative Inquiry in Music Education – Troubling Certainty*. Springer Science+Business Media B. V.
- Bruner, J. 1996. The Narrative Construal of Reality. Teoksessa Bruner, J. (toim.) *The Culture of Education*. 130–149. Cambridge: Harvard University Press.
- Epstein, J. L. & McPartland, J. M. 1976. The Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal* Winter 1976, Vol. 13, No. 1, 15–30.
- Erkkilä, J. & Numminen, A. & Huotilainen, M. & Lonka, K. 2009. Musiikki hyvinvoinnin evoluutiossa: Aivot, mieli ja yhteisö. *Tieteessä tapahtuu* 6/2009. 10–14.
- Erkkilä, J. & Rankanen, M. 2020. Kun sanat eivät riitä – luovat terapiat. *Lääketieteellinen Aikakauskirja DuoDecim* 2020;136(18):2062-7. Suomalainen lääkärisseura DuoDecim.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. Suomen UNICEF, Nuorisotutkimusseura ry. & Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki: UNICEF, Nuorisotutkimusseura ry.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa Huttunen, R., Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) *Narrative Research – Voices of Teachers and Philosophers*. SoPhi 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Helsinki: PS-Kustannus.

- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirvilampi, T. 2015. Kestävän hyvinvoinnin jäljillä. Ekologisten kysymysten integroiminen hyvinvointitutkimukseen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuksia 136. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- Honkasalo, M-L. & Laukkanen, A. 2015. Osallisuus ja yhteisöllisyys hyvinvointia edistämässä. Taiteen ja kulttuurin vaikuttavuuden arviointi EU-hankkeissa. Teoksessa Pyykkönen, M. (toim.) Kulttuuripolitiikan tutkimuksen vuosikirja 2015. 24–41.
- Houni, P., Turpeinen, I. & Vuolasto, J. 2020. Taidetta! Kulttuurihyvinvoinnin käsikirja. Helsinki: Taiteen edistämiskeskus.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. *Studia Musica* 22. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Huotilainen, M. 2009. Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa Aro, A-M., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M., Sinko, P. (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä!:* TaiTai taide- ja taitokasvatus. Helsinki: Opetushallitus.
- Hyvärinen, M. 2022. Kertomuksen tutkimus. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvaliteoreettiset-metodologiset-viitekehykset/kertomuksen-tutkimus/>. Luettu 1.11.2022.
- Janhunen, K-M. 2013. *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 52. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Juntunen, M-L., Karlsen, S., Kuoppamäki, A., Laes, T. & Muhonen, S. 2014. Envisioning imaginary spaces for musicking: Equipping students forleaping into the unexplored, *Music Education Research*, 2014 Vol. 16, No. 3, 251–266.
- Karvonen, S. 2018. Koetun hyvinvoinnin tila tunnuslukujen valossa. Teoksessa Kestilä, L. & Karvonen, S. (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2018*. 96–100. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Kauppinen, M., Härmälä, M. Saarinen, J., Venäläinen, S. & Viitala, M. 2021. Muutosvalmius ja toimivat yhteistyökäytänteet avaimina onnistuneeseen opetussuunnitelmaprosessiin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 12(3). Saatavilla <https://www.kieli->

verkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2021/muutosvalmius-ja-toimivat-yhteistyokaytanteet-avaimina-onnistuneeseen-opetussuunnitelmaprosessiin. Luettu 12.10.2022.

- Kestilä, L. & Karvonen, S. & Parikka, S. & Seppänen, J. & Haapakorva, E. 2018. Nuorten hyvinvoinnin erot. Teoksessa Kestilä, L. & Karvonen, S. (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2018. 120–142. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin tutkimuskeskus.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Acta Universitatis Tamperensis 887. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Konu, A. I. & Lintonen, T. P. & Rimpelä, M. K. 2002. Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. Health education research. Vol.17 no.2 2002. 155–165.
- Krokkfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. 247–266. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kuoppamäki, A. 2007. Vastaako metsä niin kuin sinne huudetaan? – Yhteisöllisyys ja tunteet musiikin oppimisen voimavarana. Musiikkikasvatus 2007, 10 (1–2). 114–117.
- Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. 2021. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura ry.
- Laitinen, L. 2017. Taide, taiteellinen toiminta ja nuorten hyvinvointi. Teoksessa Lehikoinen, K. ja Vanhanen, E. (toim.) Taide ja hyvinvointi: Katsauksia kansainväliseen tutkimukseen. Kokos-julkaisusarja 1/2017. Helsinki: ArtsEqual, Taideyliopisto.
- Liikanen, H-L. 2010. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimintaohjelmaksi 2010–2014. Opetusministeriön julkaisuja 2010:1. Helsinki: Opetusministeriö.

- Lilja-Viherlampi, L-M. 2007. ”Minunkin sisällä soi!” – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 24. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Lilja-Viherlampi, L-M. & Rosenlöf, A-M. 2019. Moninäkökulmainen kulttuurihyvinvointi. Teoksessa I. Tanskanen. (toim.) Taide töissä – Näkökulmia taiteen opetukseen sekä taiteilijan rooliin yhteisöissä. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 256. 20–39. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Lilja-Viherlampi, L-M. 2021. Mitä on kulttuurihyvinvointi? *Musiikki* 4/2021. 74–89.
- Louhivuori, J. 2009. Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevää, L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. 11–27. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.
- MacDonald, R., Kreutz, G. & Mitchell, L. 2012. What is Music, Health and Wellbeing and Why is it Important? Teoksessa MacDonald, R., Kreutz, G. & Mitchell, L. (toim.) *Music, Health and Wellbeing*. Oxford University Press.
- Maury, S. & Rickard, N. 2016. Wellbeing in the classroom: How an evolutionary perspective on human musicality can inform music education. *Australian Journal of Music Education* 50(1) 2016. 3–15.
- Mattila, P. 2020. Laaja-alainen osaaminen lukion opetussuunnitelman perusteissa tukee hyvinvointia. *Liito* 2/2020. 6–7.
- Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. *Studia Musica* 42. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Myllyniemi, S. 2009. Taidekohtia. Nuorisobarometri 2009. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 97. Nuorisosiain neuvottelukunta, julkaisuja 41. Helsinki: Opetusministeriö, Nuorisotutkimusseura.
- Mäki-Opas, T., Vaarama, M., Valkonen, T., Leinonen, J. & Syväjärvi, A. 2019. Työkalupakki vaikuttavaan hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseen. Sosiaalinen, laatu, elämänlaatu, vaikuttavuusindikaattorit, hyvät käytännöt, osallistavat työmenetelmät ja kypsyysanalyysi. Osallistava terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen -tutkimushanke (PROMEC).
- Niemelä, P. 2006. Hyvinvoinnin käsite toiminnan teorian valossa. Teoksessa P. Niemelä & T. Pursiainen (toim.) *Hyvinvointi yhteiskuntapoliittisena tavoitteena*. Professori

- Juhani Laurinkarin juhlaKirja. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia nro 62. Kuopio: Kuopion yliopisto. 67–79.
- Niemi, P., Rautiainen, A., Kannasoja, S., Haapakoski, K., Pellinen, J. & Mäntysaari, M. 2017. Hyvinvoinnin teorit hyvinvoinnin edistämässä ja poliittisessa päätöksenteossa. *Hallinnon tutkimus* 36 (3). 166–181.
- Ojala, A., Ruokonen, I., Ruismäki, H. & Sepp, A. 2019. Outlining New Guidelines for the Assessment of the Education Diploma in Music. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS Volume XXVI*. 3022–3031.
- Opendakker, M-C. & van Damme, J. 2000. Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* 2000. Vol. 11, No. 2. 165–196.
- Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015.
- Opetushallitus. 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a.
- Opetushallitus. 2021a. Tietoa lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistumisesta.
- Opetushallitus. 2021b. Lukion opetussuunnitelman perusteet pätkinänkuoressa.
- Opetushallitus. 2021c. Lukiodiplomin kehittämisen taustaa.
- Opetushallitus. 2023. Arviointisanasto opettajille. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille>. Luettu 7.3.2023.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020. Lukiodiplomiselvitys 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:34.
- Ouakrim-Soivio, N. 2022. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja niiden arviointi osana oppiaineiden arviointia. Teoksessa Hienonen, N., Nilivaara, P., Saarnio, M. & Vainikainen, M-P. (toim.) *Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Partti, H. 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus* 01 2016 vol. 19. 8–28.
- Philippe, R. A., Kosirnik, C., Vuichoud, N., Williamon, A. & Crettaz von Roten, F. 2019. Understanding Wellbeing Among College Music Students and Amateur Musicians in Western Switzerland. *Frontiers in Psychology*. 10:820.

- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 8/1995. 5–23.
- Raivio, H. & Karjalainen, J. 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Teoksessa Taina Era (toim.) *Osallisuus – oikeutta vai pakkoa?* Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Rimpelä, M. 2008. Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa Suortamo, M., Laaksola, H. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan vuosi 2008–2009*. 13–54. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006a. Narratiiviset tarkastelutavat. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Saatavilla https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html. Luettu 1.11.2022.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006b. Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Saatavilla https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3.html. Luettu 7.2.2023.
- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. 221–231. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.
- Saarikallio, S. 2017. Music and health: Physical, mental, and emotional. Teoksessa Ashley, R. & Timmers, R. (toim.) *The Routledge Companion to Music Cognition*. 75–88. Routledge.
- Salminen, S. 2021. Musiikkiharrastuksella osallisuuteen. *JYU Dissertations 380*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research Theory and Practice* Vol.13 no.3 1998. 383–397.
- Siivonen, K. & Kotilainen, S. & Suoninen, A. 2011. Iloa ja voimaa elämään. Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa. Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 44. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 4/2008: Opettajien osaamista ja hyvinvointia kehittämässä. 244–257.
- Taideyliopisto. 2023. ArtsEqual-tutkimusryhmä. Arts in Health, Welfare and Care. Saatavilla <https://sites.uniarts.fi/fi/web/artsequal/tutkijaryhmat/arts-in-health-welfare-and-care>. Luettu 7.3.2023.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2021a. Hyvinvoinnin mittaaminen. Saatavilla <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/hyvinvoinnin-mittaaminen>. Luettu 24.5.2021.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2021b. Hyvinvointi. Saatavilla <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi>. Luettu 24.5.2021.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Saatavilla https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 7.2.2023.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Saatavilla https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf. Luettu 7.2.2023.
- Uusitalo, H. & Simpura, J. 2020. Erik Allardt hyvinvoinnin tutkijana. *Yhteiskuntapolitiikka* 85 (2020):5–6. 579–587.
- Vilmilä, F. 2016. Elämäntaitojen äärellä. Taidetyöpaja nuorten elämäntaitojen vahvistajana. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 102. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.
- von Branderburg, C. 2008. Kulttuurin ja hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä. Näköaloja taiteen soveltavaan käyttöön. Opetusministeriön julkaisuja 2008:12. Helsinki: Opetusministeriö.

Westerlund, H., Lehikoinen, K., Anttila, E., Houni, P., Karttunen, S. Väkevä, L., Furu, P., Heimonen, M., Jansson, S-M., Juntunen, M-L., Kantonen, L., Laes, T., Laitinen, L., Laukkanen, A. & Pässilä, A. 2016. ArtsEqual. Taiteet, tasa-arvo ja hyvinvointi: Katsaus kansainväliseen tutkimukseen. Helsinki: ArtsEqual, Taideyliopisto.

World Health Organization. 2023. Promoting well-being. Saatavilla <https://www.who.int/activities/promoting-well-being>. Luettu 10.2.2023.

YLE Uutiset. 2021. Lukiodiplomi saattaa jatkossa korvata yhden ylioppilaskokeen – Taideopetus pelastuisi ja nuoret voisivat paremmin, listaavat opettajat. Saatavilla <https://yle.fi/uutiset/3-11798737>. Luettu 14.4.2021.