

”Mitä jos musiikkia voisi yhdistää kestävään kehitykseen?”

**Viiden nuoren näkemyksiä kestävyysteemoista yläkoulun ja lukion
musiikinopetuksessa**

Tutkielma (Maisteri)

13.3.2023

Leevi Lehikoinen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>”Mitä jos musiikkia voisi yhdistää kestäväan kehitykseen?” Viiden nuoren näkemyksiä kestävyysteemoista yläkoulun ja lukion musiikinopetuksessa</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>95 + 2</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Leevi Lehikoinen</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2023</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Kestävä kehitys ja ekososiaalinen sivistys ovat osa peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien kestäväan tulevaisuuteen tähtäviä laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Tässä tutkielmassa tarkastelen musiikkikasvatuksen näkökulmasta näiden osa-alueiden toteutumista koulujen opetuksessa. Tutkimuskysymykseni on:</p> <p style="padding-left: 40px;">Millä tavalla kestävyysteemat ovat haastateltavien nuorten mukaan esillä koulujen musiikinopetuksessa?</p> <p>Tutkimukseni on toteutettu laadullisena tapaustutkimuksena, jonka aineisto on kerätty haastattelemalla 14–19-vuotiaita nuoria peruskoulun ja lukion musiikinopetuksen kestävyysteemoihin liittyen. Aineistonkeruun menetelmänä käytin nuorten ryhmähaastattelua ja ennen haastattelutilannetta täytettävää kyselylomaketta. Päättökysymykseni lisäksi olin kiinnostunut siitä, minkälaisia ilmastotunteita nuoret ovat kokeneet ja miten heidän arvoajattelunsa näkyy keräämässani aineistossa. Tämän lisäksi olin kiinnostunut selvittämään, millä tavalla nuoret visioivat tulevaisuuden kestäväan musiikinopetusta ja miten he kokevat voivansa vaikuttaa kestäväan tulevaisuuden muodostumiseen musiikillisen tietotaitonsa avulla.</p> <p>Teoreettisessa viitekehityksessä määrittelen kestävyystieteiden ja ekososiaalisen sivistyksen keskeiset käsitteet, kuten sosioekologiset systeemit, transformatiivisen oppimisprosessin, kulttuuriset ekosysteemi-palvelut ja ympäristöahdistuksen. Näitä osa-alueita tarkastellaan musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Toteutin analyysini teoriasidonnaisena sisällönanalyysinä suhteessa kuvattuun teoreettiseen viitekehitykseen, ja huomioin myös voimassaolevat koulujen opetussuunnitelmien perusteet.</p> <p>Tutkimustuloksistani voidaan päätellä, että oppilaat ja opiskelijat tiedostivat kestävyysteemoihin liittyvät asiat hyvin. Heidän ajattelustaan nousivat esille teoreettisessa viitekehityksessä kuvatut ekososiaalisen sivistyksen tiedeperustaiset päämäärät, arvopohja sekä kestäväan tulevaisuuden periaatteet. Tärkeäksi näkökulmaksi nousi musiikinopettajan merkitys opetussuunnitelmissakin kuvattujen kestävyysteemojen välittäjänä. Ilmiöpohjaista ja oppilaat ja opiskelijat huomioivaa opetustapaa peräänkuulutettiin, ja laaja-alaisuus ja musiikin yhdistäminen muihin oppiaineisiin koettiin merkityksellisenä.</p> <p>Koulutuksella on huomattu olevan kansainvälisesti ratkaiseva merkitys kestäväan tulevaisuuden tavoitteiden edistämisessä. Ympäristökasvatukseen liittyvä musiikkikasvatus on ajankohtainen keskustelun kohde, koska aikaisemmat suppean näkemyksen omaksuneet globaalikasvatuksen lähestymistavat ovat epäonnistuneet kestäväan elämäntavan kasvatuksellisessa tehtävässään. Tutkimukseni avaa kestävyyskriisin polttopisteessä elävien nuorten näkökulmia näiden teemojen esiintymisestä koulujen musiikinopetuksessa ja musiikkiin liittyvässä toiminnassa.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>musiikkikasvatus, nuoret, kestävä kehitys, sosiaalinen kestävyys, ekologia</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään 13.3.2023</p>	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Kestävyystiede	9
2.1 Kestävyystieteiden taustaa	9
2.1.1 Kestävyystieteen tutkimuskohteet	10
2.1.2 Sosioekologinen järjestelmä	12
2.2 Kestävän kehityksen käsite ja mallit	13
2.2.1 Kestävän kehityksen tavoitteet	15
2.2.2 Nuorten Agenda 2030	15
2.3 Kestävä kehitys koulutuksessa	16
2.3.1 Kestävyysteemat peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa	17
2.3.2 Kestävää kehitystä edistävä koulutus	18
2.3.3 Kestävä kehitys taidekasvatuksessa	20
3 Ekososiaalinen sivistys	23
3.1 Uudenlainen sivistyskäsitelmä	23
3.1.1 Yhteiskuntaa uudistava oppiminen	24
3.1.2 Kohti transformatiivista oppimisprosessia	27
3.2 Kestävä yhteiskunta	28
3.2.1 Kulttuuriset ekosysteemipalvelut	29
3.2.2 Nuoret ja kestävä hyvinvointi	30
4 Tutkimusasetelma	34
4.1 Tutkimustehtävä	34
4.2 Laadullinen tapaustutkimus	34
4.3 Tutkimusmenetelmä	35
4.4 Aineistonkeruu	39

4.5 Aineiston analyysi.....	40
4.6 Tutkimusetiikka.....	42
5 Tulokset.....	45
5.1 Aineiston kuvaus.....	45
5.2 Kyselylomakkeen vastaukset.....	46
5.2.1 Kestävään kehitykseen liittyvät pohdinnat.....	47
5.2.2 Tieto ja sen herättämät ajatukset ja tunteet.....	47
5.2.3 Musiikkisuhde, kestävä kehitys ja vaikuttamismahdollisuudet.....	49
5.3 Kestävyysteemat musiikinopetuksessa.....	51
5.3.1 Kestävyystoiminta ja musiikki.....	51
5.3.2 Kestävyys opetussuunnitelmissa.....	55
5.3.3 Opettajan rooli ja arviointi.....	58
5.4 Tunteet, arvot ja tulevaisuus.....	63
5.4.1 Ilmastotunteet ja arvot.....	64
5.4.2 Tulevaisuus ja musiikin vaikutusmahdollisuudet.....	66
5.4.3 Kehittämistoiveet musiikinopetukseen.....	68
6 Pohdinta.....	70
6.1 Johtopäätökset.....	70
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	79
6.3 Tulevia tutkimusaiheita.....	81
Lähteet.....	84
Liitteet.....	96
Liite 1: Kyselylomake.....	96
Liite 2: Kestävän kehityksen tavoitteet.....	97

1 Johdanto

Kestävän kehityksen näkökulma ja ilmastokysymykset ovat viime vuosina nousseet osaksi nuorisopolitiikkaa ja nuorisotyötä. Ekososiaalinen sivistys on tunnistettu peruskoulun viimeisimmässä opetussuunnitelmassa välttämättömänä edellytyksenä kestävän tulevaisuuden elämäntapojen ja kulttuurin rakentumiselle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) todetaan seuraavasti:

Ekososiaalisen sivistyksen johtoajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalla kiertotaloudelle. (Opetushallitus 2016, 16.)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019) on huomioitu Yhdistyneiden kansakuntien (YK) kestävän kehityksen toimintaohjelma Agenda 2030:n tavoitteet osana opiskelijan opintojen reflektointiprosessia. Nämä sisältyvät opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen eettisyyden ja vastuullisuuden lähtökohtiin. Peruskoulun musiikin päättöarvioinnin tukimateriaalissa todetaan, että ”musiikinopetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen” (Nikkanen 2023).

Tässä tutkielmassa tarkastelen kestävyysteemojen ja ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden toteutumista yläkoulun ja lukion musiikinopetuksessa. Tutkimuksen pääosassa ovat viiden nuoren täyttämän kyselylomakkeen ja ryhmähaastattelun avulla esille nousseet kestävyysteemoihin liittyvät näkemykset. Tutkimukseni kautta haluan tuoda esiin nuorten näkökulman, koska koen sen antavan merkittävää uutta tietoa sosiaalisesti kestävän tulevaisuuden huomioimiselle myös musiikkikasvatuksessa, jonka tutkimuksessa kyseistä aihepiiriä ei ole mielestäni riittävästi käsitelty.

Nuorten asiantuntijuuden tunnustaminen on tutkielmani keskeinen lähtökohta, joka punoutuu kestävyysteemojen ympärille. Myös sosiologisen lapsudentutkimuksen perusajatus on, että lasten ja nuorten aktiivisen toimijuuden ja asiantuntijuuden kautta nuorten tieto on kulttuurillisesti ja yhteiskunnallisesti merkittävää (Kallinen & Pirskanen 2022). Nuorten kestävyteen liittyvän kokemusmaailman tutkiminen on tärkeää, koska heidän ympäristötoimijuutensa osallistumisen kentillä käyty vuoropuhelu on ollut vähättelevä,

ja heidän mahdollisuutensa osallistua päätöksentekotilanteisiin on pidetty koulumaailmassa tietoisesti irrallaan (Piispa & Kiilakoski 2022; Maunu & Kiilakoski 2018). Ratkaisujen löytämisen kiireellisyys ja pettymys kansallisvaltiokeskeiseen politiikkaan ovat synnyttäneet voimakkaan, kansainvälisen ja nuorten omia tarpeita sekä kulttuureja korostavan sosiaalisen liikkeen (Kiilakoski & Laine 2022).

Nuorisotutkimuksen historia on maassamme lyhyt, ja nuorten ekososiaalisia asenteita ei ole juurikaan tutkittu (Hirvilammi ym. 2022; Kiilakoski & Honkatukia 2018). Ympäristökriisi on lisännyt nuorten psyykkistä kuormitusta, ja vaikeat tunteet ovat saaneet yleisnimityksen ympäristöahdistus, jonka konsepti pitää sisällään monenlaisia muitakin tunnekokemuksia (Pihkala ym. 2022).

Käytän tutkimuksessani käsitteitä oppilas ja opiskelija riippuen siitä, liittyykö asiayhteys yläkouluun vai lukioon. Tutkimukseni tulososassa ja pohdinnassa käytän nuorista yleisnimitystä oppilas välttääkseni käsitteiden turhaa toistoa ja koska haastatellut lukiolaiset käyttivät myös usein itsestään nimitystä oppilas. Tarkastelen nuorilta kokoamiani ajatuksia ja tietoja suhteessa kestävyysteorioiden ja ekososiaalisen sivistyksen teoreettiseen viitekehukseen ja tutkin niiden yhteneväisyyksiä voimassaoleviin perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteisiin.

Tutkimuksen aihe valikoitui ilmastonmuutokseen, luonnon monimuotoisuuden katoamiseen ja kestävään kehitykseen liittyvien pohdintojeni kautta. Henkilökohtaiseen ja pienryhmäopetukseen painottuva musiikkipedagogin työni on viime vuosien aikana avannut mahdollisuuden keskustella myös tämän tutkimuksen aihepiirin teemoista dialogissa 13–20-vuotiaiden nuorten kanssa. Tästä syystä tutkimukseni pääosassa ovat nuoret ja heidän näkökulmansa kestävyysteemoihin, mitä tarkastelen yläkoulun ja lukion musiikinopetuksen kontekstissa.

Nuorten ajatuksia käsittelevä ekososiaalinen tutkimus on musiikkikasvatuksen näkökulmasta ajankohtaista myös perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien kannalta, koska niissä korostetaan oppilaskeskeisiä työtapoja ja menetelmiä. Kestävyysteoriat ja ekososiaalinen sivistys eivät ole olleet esillä omassa musiikkipedagogin ja musiikinopettajan koulutuksessani. En ole saanut opettajankoulutukseni kautta käytännön, enkä myöskään teoriatason, välineitä kestävyysteemojen ja ekososiaalisesti kestävä elämäntavan opettamiseen. Kuitenkin laaja-alaisen oppimiskokonaisuuksien tavoitteena on edistää kestä-

vää elämäntapaa, ja siksi opettajankoulutuksen tulisi mielestäni painottaa entistä enemmän laaja-alaisen oppimisen edellyttämiä ajattelun ja dialogin taitoja sekä niihin yhdistyvää pedagogista osaamista (Foster ym. 2022). Kestävyys on myös esillä Valtioneuvoston säätämässä perus- ja lukiokoulutuksen valtakunnallisissa tavoitteissa. Molemmissa edellytetään taiteen huomioimista oppilaan ja opiskelijan laajan yleissivistyksen ja siihen sisältyvän kestävyysosaamisen muodostumisessa.

Planeettaamme tuhoava talouskasvu ja menestysajattelu liittyvät uusliberalististen arvojen kansainväliseen nousuun, mistä johtuen koulutusinstituutiotkin kasvattavat myös tulevaisuuden musiikinopettajia näihin ongelmallisiin viitekehyksiin (esim. Shevock 2018; Helne & Hirvilammi 2021). Yliopistoilla on tärkeä rooli kansainvälisessä ilmastokasvatuksessa, koska aiemmat suppean näkemyksen omaksuneet toimintatavat ovat epäonnistuneet lisäämään vaadittavaa asiantuntemusta ja työelämässä tarvittavia ammatillisia vahvuuksia (Reimers 2021). Opettajankoulutusta tulisi uudistaa huomioimaan transformatiivisen oppimisen sosio-emansipatorinen lähestymistapa, jossa opettajat nähdään oppilaiden kanssaoppijoina ja yhteiskunnallisen voimaantumisen muutosagenteina (esim. Siivonen ym. 2022; Laininen 2018).

Taiteen merkitys korostuu kriisiaikana, koska taide antaa tilan monille erilaisille tunnekokemuksille ja tekee vaikeista asioista ja tapahtumista ymmärrettävämpiä. Ympäristökriisi on myös taidekentän kriisi, ja siksi taideinstituutioilta vaaditaan sivistyskäsitystä laajentavaa ja yhteiskuntaa yhdistävää aktiivisuutta. (Toppila 2022.) Taidekokemusten avulla voidaan saavuttaa rikastavia ihmistenvälisiä kohtaamisia, joiden kautta vahvistetaan solidaarisuutta ja altruistista toimintaa. Sivistyksellä tarkoitetaan ihmisen kykyä uudistaa omaa käyttäytymistään ja ajatteluaan, ja tiedeperustaisen ekososiaalisen sivistyksen lähtökohtana on, että talous ja ihmisyhteisö elävät riippuvuussuhteessa luonnon ekosysteemien kanssa. (esim. Foster ym. 2022.) Kestävän kehityksen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää ekososiaalisen sivistyksen arvopohjan perusteita korostavan transformatiivisen oppimisen muutosvoimaisia oppimistaitoja (esim. Siivonen ym. 2022).

Kestävyysteemat ja niihin liittyvät kriisit ovat ajankohtaisia aiheita, joista käydään yhteiskunnallisesti ja kansainvälisesti jatkuvaa aktiivista keskustelua. Kasvatuksen ja koulutuksen avulla on mahdollista voimistaa yhdessä toimimista ja edistää yksilön ja yhteiskunnan kestävyteen tähtääviä postmateriaalisia päämääriä. Kestävyysmurros on jo käynnissä, ja uudenlaisen sivistysorientaation saavuttaneet kansalaiset ovat avainroolissa

muuttamassa yhteiskunnallista toimintaamme kohti ekologisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti kestävää tulevaisuutta. Muodostamalla suhde ihmisen ja luonnon välisiin immateriaalisiin hyvinvointitekijöihin on mahdollista tavoittaa aineettoman elämäntavan onnellisuutta ja henkistä kasvua lisääviä ominaisuuksia. Tutkimukseni kautta lukija saa tilaisuuden päästä kosketuksiin edellä kuvattujen ja hyvää tulevaisuutta vaalivien ajattelu- ja toimintamallien kanssa sekä samalla tutustua muutoksen polttopisteessä elävien ja toimivien nuorten näkökulmiin ja pohdintoihin.

2 Kestävyystiede

Olen jakanut tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen kahteen erilliseen lukuun. Ensimmäisessä luvussa käsittelen kestävyystieteitä ja kestävyystutkimusta. Toisessa luvussa avaatan ekososiaalisen sivistyksen teoriaa ja käsitteitä peilaten näitä sisältöjä koulujen opetukseen ja kasvatukselliseen tehtävään.

Tässä luvussa käsittelen kestävästä kehitystä koskevaa tutkimuskirjallisuutta ja sen merkitystä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) ja lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) pohjalta. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen kestävyystieteiden taustaa ja käsitteitä, ja toisessa alaluvussa kuvailen kestävästä kehityksen käsitettä ja malleja sekä YK:n Agenda 2030 -toimintaohjelmaa myös nuorten osalta. Kolmannessa alaluvussa käsittelen kestävästä kehityksen sisältöjä Suomen koulujen opetussuunnitelmissa ja koulutuksessa.

2.1 Kestävyystieteiden taustaa

Kestävästä kehityksen käsite on esillä sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmien perusteiden sisällöissä. Koska kestävä kehitys sisältää ekologisen, sosiaalisen, taloudellisen ja kulttuurillisen ulottuvuuden, on se koulujen arjessa sisällöllisesti esillä useissa oppiaineissa ja käytännön toimissa. Tieteenalana kestävyystiede on Pietikäisen (2017, 9) mukaan normatiivista tiedettä, jolla on pyrkimys neuvoteltavaan ja hyvään lopputulokseen. Normatiivisten tieteiden ero suhteessa praktisiin tieteenaloihin onkin, että niissä pyritään tavoittelemaan ymmärrystä, teoriaa tai yleistä tietoutta, jonka avulla tutkitaan sitä, millainen maailman pitäisi olla eikä sitä, millainen maailma on (Tieteen termipankki 2023).

Kestävästä kehitystä on Soinin (2017, 37) mukaan kritisoitu käsitteenä, vaikka se on ollut esillä tutkimuksen ja politiikan kentällä jo 30 vuotta. Musiikkikasvatuksen näkökulmasta on valitettavaa, että vahvan kuunteluperinteen omaavan ja auditiivisesti ihmisiä osallistavan musiikin opetussuunnitelmista puuttuu usein kestävästä kehityksen näkökulma (Østergaard 2019, 4). Seuraavaksi pyrin selventämään tarkemmin kestävästä kehityksen käsitteen sisältöjä.

2.1.1 Kestävyytieteen tutkimuskohteet

Kestävään kehitykseen tähtäävän tutkimuksen on nähty tyypillisesti olevan ympäristöllistä ja tavoitteiltaan ekologisuuteen pyrkivää. Tätä tutkimusalaa määritellään tavallisesti ekologisen, taloudellisen ja sosiokulttuurisen osa-alueen muodostaman kolmen peruspiilarin avulla, ja sen nähdään olevan monitieteisiin suuntautuvaa ja erilaisia näkökulmia yhdistävää tutkimusta. (Soini 2017, 37.) Halonen, Korhonen-Kurki, Niemelä ja Pietikäinen (2022, 12–13) kuvaavat tuoreessa *Kestävyyden avaimet* -teoksessaan, että tällainen tutkimus on tapaus- ja ongelmalähtöistä, sillä sen tutkimuskohteisiin sisältyy sosioekologisten eli ihmisen ja luonnon välisten järjestelmien monet ilmiöt, ongelmat ja käytännöt. Kestävyytieteen avulla pyritään tutkimaan avoimesti monitieteellisin keinoin erilaisia hyvään elämään liittyviä kysymyksiä, jotka nousevat esiin puhuttaessa maapallon kantokyvyn rajoista. Musiikin ja kestävän kehityksen välistä tutkimusta on liian vähän, ja musiikki tulisikin sisällyttää kestävään kehitykseen tähtäävän koulutuksen monitieteisiin pyrkimyksiin (Østergaard 2019, 1).

Soini ym. (2022, 19–21) selittävät, että kestävyytieteiden tutkimuskohteita eivät ole yksittäisten tieteenalojen sanelemat sisällöt. Tutkimisen määränpäänä ovat ennemminkin sosioekologisten järjestelmien piiristä nousevat ongelmat, ilmiöt ja käytännöt. Soini (2017, 38) osoittaa, että kestävyytiede pyrkii määrätietoisesti häivyttämään eri tieteenalojen rajoja rakentaen samalla tieteidenvälistä tutkimuskenttää. Kestävyytieteillä ei kuitenkaan ole hänen näkemyksensä mukaan vielä sellaista yleisesti hyväksytyn teorian ja metodologian määrittelemää johdonmukaista tiedon runkoa, joka on nykykäsityksen mukaan eräs tieteenalan määrittelyn kriteereistä. Kestävyytieteiden keskeisiä piirteitä ovat sosioekologiset systeemit, tieteidenvälisyys ja transdisiplinäärisyys, muutos sekä ongelma- ja ilmiölähtöinen tieto. Soini (2017) näkeekin, että kestävyytiede on sijoittunut tieteenalan kehittämisjatkumolla teorian ja menetelmien kehittelyvaiheeseen.

Koska kestävyytiede on luotu ratkaisemaan ja ymmärtämään monimutkaisten systeemien kestävyysongelmia, muotoutui tieteenalasta Halosen ym. (2022, 267–268) tarkastelema tieteidenvälinen ja ratkaisuhakuinen tutkimuskokonaisuus. Kestävyytiede eroaa muista tieteistä kokonaisvaltaisuutensa, systeemisyiden näkökulmien ja tutkimustiedon tuottamisen osalta, mitä tehdään asiantuntijoiden lisäksi myös kansalaisten kanssa. Tällainen systeeminen ote on Soinin (2017, 39) mukaan välttämätön lähestymistapa kestävyiden ongelmien ratkaisemiseen, vaikka systeemiajattelu onkin jossain määrin osoitta-

nut haasteellisuutensa luonnon-, yhteiskunta- ja humanististen tieteiden välillä. Musiikkikasvatuksessa voidaan puolestaan käyttää ympäristönäkökohtia huomioivaa äänimaisen käsitettä merkittävänä lähestymistapana musiikin oppimiseen, koska sitä voidaan käyttää sekä systemaattiseen dokumentointiin että taiteelliseen luonnonympäristön ylläpitämiseen (Hebert 2022, 181).

Kestävyystieteilijät ovat sitoutuneet kestävästi muutoksen tutkimiseen ja edistämiseen, ja Schönach, Lyytimäki, Massa ja Furman (2022, 22) huomauttavatkin kestävyystieteiden yhteiskunnallis-ekologisen konseptin olevan 1900-luvun lopun ympäristökeskusteluja paljon vanhempi ajattelutapa. Kestävyys käsite on tuore, vaikka sen historia ulottuu eri tieteidenalojen perinteisiin ja on jäljitettävissä aina ihmisen esihistorialliseen aikaan ja eri uskontojen pyhiin teksteihin asti. Heino (2011, 225) huomioikin kestävästi kehityksen yhteiskunnallisen sukupolvinäkökulman: sosiaalisesti kestävä elämäntapa on linkittynyt ihmillisen ja instituutionaalisen yhteyden kautta elämäntavalliseen, eettiseen, ekologiseen ja ekonomiseen toimintaan. Musiikin harjoittaminen ja sen sosiaalinen kokemuksellisuus voivat edistää kestävästi kehityksen kulttuurillista ulottuvuutta (Østergaard 2019, 6).

Beatty (2012, 3–4) huomioi koulutuksen merkityksen kestävästi tulevaisuuteen tähtäävässä työssä. Koulutuksen tulisi valmistaa ilmastonmuutokseen liittyviä ongelmia ajattelun tarvittavan osaamisen hallitsevia tieteilijöitä, johtajia ja ammatinharjoittajia, ja lisäksi kouluttaa kaikista kansalaisista tietoisia kuluttajia. Musiikkikasvatuksesta Smith (2021, 2) huomauttaa, että käytäntöjemme perinpohjainen uudelleentarkastelu on välttämätöntä, koska olemme epäonnistuneet välittämään menestyksen edellytyksiä nuorimmille kansalaisillemme. Radikaali musiikkikasvatuksen uudistaminen on tarpeellista, jotta voimme tarjota nuorille kestävästi tulevaisuuden vaatimaa tieteidenvälistä ja kokemuksellista oppimista. Tällaisen oppimisen tulisi auttaa lapsia ja nuoria vaalimaan luonnon ihmeellisyyttä, kehittämään aistikykyjään monipuolisesti, ylläpitämään ja tarpeen vaatiessa korjaamaan mielenterveyttään sekä virittäytymään luonnon ja oman kokemusmaailmansa merkityksiin. Huhmarniemi (2016, 232) näkee, että ilmiöpohjainen opetus ja taideperustainen ympäristökasvatus ovat avain kouluopetuksen parantamiseen, taiteellisen ajattelun soveltamiseen sekä laaja-alaisen ympäristökysymysten käsittelyyn.

2.1.2 Sosioekologinen järjestelmä

Binder, Hinkel, Bots ja Pahl-Wostl (2013) esittävät, että sosioekologiset systeemit (*social-ecological systems, SES*) ovat sisäkkäisiä monitasoisia järjestelmiä, jotka tarjoavat tärkeitä yhteiskunnallisia palveluita. Näitä ovat muun muassa ruoantuotanto, kuitu, energia ja juomavesi. Cumming ja Allen (2017) näkevät, että ihmiset ovat monella eri tavalla riippuvaisia näistä ekosysteemeistä. Tämä riippuvuus vaatii usein ekologisten tuotteiden ja palvelujen hallintaa muun muassa ekosysteemeistä johdettujen tuotteiden ja väestönkasvusta johtuvan kasvavan kysynnän takia. Soinin (2017, 38–39) mukaan resilienssitutkimuksesta juurensa omaksunut sosioekologinen systeemiajattelu erottaa kestävyystieteen muusta kestävyystutkimuksesta, koska kestävyystieteiden tavoitteena on löytää systeemi, joka mahdollistaisi tieteidenvälisen yhteistyön.

Herrero-Jáuregui ym. (2018) selittävät, että huolimatta yleisen määrittelyn puutteesta sosioekologisen systeemin tutkimuksista on löydettävissä monia yhdistäviä elementtejä. Yhteisiä avainsanoja sisältäviä osa-alueita ovat muun muassa sietokyky, ekosysteemipalvelut, kestävyys, hallinto, sopeutuminen, haavoittuvuus, sopeutuva hallinta ja ilmastonmuutos, ja niillä voidaan auttaa luomaan yhtenäisyyttä sosioekonomiseen systeemiajatteluun. Näillä vakioelementeillä viitataan myös eri järjestelmissä esiin nouseviin ominaisuuksiin ja kestävyiden edistämiseen tähtäävien käsitteellisten viitekehyksien määrittelyyn. Sosioekologista järjestelmää voidaankin Soinin ym. (2022, 28–29) mukaan tarkastella monesta eri näkökulmasta, ja tutkimuskohteet ovat aina jonkinlainen yhdistelmä yhteiskunnallisia ja ekologisia elementtejä. Tieteenalarajoja leikkaavat tutkimuskohteet kiinnittyvät teoreettisesti ihmis- ja luonnontieteisiin, mutta eivät kyseenalaista kestävyystieteen tutkimuskohdetta, joka on sosioekologinen järjestelmä.

Kestävyystieteiden tarkastelun kohteena ovat yhteiskunnan ja ympäristön välisistä vuorovaikutuksista nousevan sosioekologisen järjestelmän ongelmat. Näitä ovat Soinin ym. (2022, 24) mukaan yhteiskunnan ja ympäristön vuorovaikutuksen syy-seuraussuhteista ja yhteiskunnasta esille nousevat kysymykset. Määrittämällä ensin sosioekologisen järjestelmän, kestävyystutkija voi rajata tutkimusongelmaksi siitä nousevan käytännön ongelman. Binder ym. (2013) selittävät, että ihmisen toiminta luo ympäristöä kohtaan painetta, joka muuttaa ympäristön tilaa. Muutokset johtavat ekologisessa ympäristössä negatiivisiin vaikutuksiin, jotka heijastuvat sosiaaliseen järjestelmään. Näitä yhteiskuntajärjestelmään vaikuttavia ympäristöhaittoja seurataan monilla eri mittareilla.

Tutkimuskohteena kestävyystieteessä ovat sosioekologisen järjestelmän käytännöt. Kestävyystieteissä tuotetun tiedon yleistämisen kannalta on haasteellista, että tutkimustuloksiin liittyvät paikalliset olosuhteet ja tietyt politiikkasuositukset. Yhteiskunnallisten toimijoiden ja tutkijoiden yhteistyössä tuottama tieto ei myöskään takaa sitä, että tietoa hyödynnettäisiin poliittisissa päätöksissä, koska tiedon on sovittava sen hetken poliittisiin intresseihin. Sekä tutkijoiden, päätöksentekijöiden että yhteiskunnallisten toimijoiden on ymmärrettävä, että poikkitieteellisten hankkeiden avulla saatu epävarmuuksia sisältävä tieto on arvokasta. Tämä tieto on tärkeää tilanteissa, joissa asiakokonaisuuksien perustavanlaatuisen sisäistämiseen on vähän aikaa ja joissa kestävyysongelmat ovat vaikeita ymmärtää tai ratkaista. (Soini ym. 2022, 36–39.) Kestävyysmurros on tutkimuskirjallisuudessa siirtymätermi, jolla tarkoitetaan perusteellista yhteiskunnan rakenteisiin kohdistuvaa muutosta (Soininen ym. 2022, 121–122). Musiikkikasvatuksen avulla voidaan ylläpitää, kehittää ja edistää valppautta ja herkkyyttä luonnon monimutkaisia rakenteita kohtaan. Musiikinopiskelu sisältää kestävä kehityksen yhteisön ohittamaa kestävyysmurrokseen vaadittua potentiaalia. (Østergaard 2019, 6.)

2.2 Kestävän kehityksen käsite ja mallit

Kestävän kehityksen käsitettä on kritisoitu liian ylimalkaiseksi ja ristiriitaiseksi. Se on kuitenkin vakiintunut 1900-luvun lopulta yhteiskuntapoliittiseksi kehykseksi, jonka taustalla ovat pitkän aikavälin globaalien uhkien tutkimukset. Väljänä ja epämääräisenä kestävä kehityksen käsite on soveltunut monien eri toimijoiden käyttöön erilaisissa tilanteissa. Juuri maapallon globaalien ongelmien tilannesidonnaisuuden ja monimutkaisuuden takia käsite tarvitsee kriittistä holistista tarkastelua. (Schönach ym. 2022, 25; ks. myös Kestävyyskasvatuksen materiaalipankki 2023.)

Kates, Parris ja Leiserowitz (2005, 11) katsovat, että kestävä kehityksen määritelmän vahvistamisen pääkohtia on kolme: ihmiset, talous ja yhteiskunta. Aluksi suurin osa kestävä kehityksen kirjallisuudesta painottui taloudelliseen sektoriin, koska se tarjosi työllisyyttä, haluttua kulutusta ja vaurautta. Myöhemmin huomio on siirtynyt inhimilliseen kehitykseen, jossa korostuu arvojen ja tavoitteiden, kuten elinajanodotteen, koulutuksen, tasa-arvon ja mahdollisuuksien, merkitys. Kansallisvaltioiden, alueiden ja instituutioiden turvallisuuden ja hyvinvoinnin sekä ihmissuhteiden ja yhteisöllisten siteiden sosiaalinen pääoma alkoivat myös nousta esiin. (Kates ym. 2005, 11.)

Schönach ym. (2022) osoittavat, että kestävä kehityksen alkuperäinen kolmen pilarin (taloudellinen, sosiokulttuurinen ja ekologinen) malli on vähitellen väistynyt uudempien kestävyiden eri ulottuvuuksia painottavien mallien tieltä 2000-luvun kestävyystutkimuksessa. Vahvan kestävyiden määritelmä esittää yhdeksän eri keskeistä planetaarista turvarajaa (*planetary boundaries*), jotka kuvaavat visuaalisesti eri osa-alueiden kannalta maapallon kantokykyä. Näiden rajojen ylittäminen vaarantaa kriittisesti elämälle välttämättömien prosessien mekanismit ja ihmiskunta on jo ylittänyt nämä planetaariset rajat ilmastomuutoksen, luontokadon sekä typpiravinteiden osalta. (Schönach ym. 2022, 68–69.)

Kestävyiden ”donitsimalli” kuvaa Stopperin, Kossikin ja Gastermannin (2016) mukaan kestävästi toimivan talousjärjestelmän kontekstuaalista viitekehystä. Tässä mallissa talousjärjestelmää rajoittaa ekologisen ja sosiaalisen kestävyiden kaksi yleistä reunaehto, jotka sisältävät planetaaristen rajojen mallin yhdeksän ekologista osa-alueita. Yhteiskuntapoliittiset osa-alueet, kuten koulutus, vaikuttamismahdollisuudet, tasa-arvo ja toimeentulo, sijoittuvat planetaaristen rajojen sisään ja määrittävät turvallisen taloudellisen toimintatilan. Schönach ym. (2022, 70–72) toteavat myös, että toimiva talous on lähtökohta sosiaalisen perustan luomiselle ja ylläpitämiselle. Keskeistä tälle mallille on kestävyiden ulottuvuuksien vahva kietoutuminen toisiinsa. Kritiikki osuu talouden roolin hahmottamiseen haastamalla paradigman, jossa talouskasvulla voitaisiin selvittää taloudellisen eriarvoisuuden ja ympäristön ongelmat tai turvata kestävä kehityksen tavoitteet. Paradigman käsitteellä tarkoitetaan alun perin jonkin tieteenalan viitekehystä tai vakiintunutta peruskäsitystä, jota ei tämän tieteenalan sisällä kyseenalaisteta. Nykyään käsite tarkoittaa tämän lisäksi myös tiedeyhteisön ulkopuolisia ajattelumalleja. (Helenius 2012, 52–53.)

Pantsar (2022) osoittaa, että siirtyminen kiertotalouden liiketoimintamalliin on välttämättömää planeettamme elinkelpoisuuden säilyttämiseksi. Tämä on kuitenkin haasteellista, koska suurin osa nykypäivän yrityksistä on sitonut itsensä ja arvonsa lineaariseen talousmalliin, jossa tuotteet päätyvät jätteeksi joko rikkouduttuaan tai tultuaan tarpeettomiksi. Kiertotaloudella tarkoitetaan sitä, että tuotteiden materiaalit säilyvät kierrossa kasvattaen omaa arvoaan, ja se on käsitteenä kierrätystä laajempi, koska kierrätys pyrkii vain paikkaamaan tuotesuunnittelun virheitä. Kiertotaloudessa tuotteita valmistetaan yhteiskunnissa olevien materiaalien avulla hyödyntämättä koskemattomia luonnonvaroja. (Pantsar 2022, 190–191.)

2.2.1 Kestävän kehityksen tavoitteet

Kestävän kehityksen tärkeimpänä kansainvälisenä puolustajana on Schönachin ym. (2022) mukaan toiminut Yhdistyneet kansakunnat (YK). Vuoden 1972 YK:n Tukholmassa järjestetystä ensimmäisestä merkittävästä kansainvälisestä ilmastokokouksesta lähtien on pidetty monia tärkeitä kokouksia (mm. 1992 Rio de Janeiron ”maapallokokous” ja 2000 New Yorkin kestävän kehityksen kokous), jotka ovat esimerkiksi johtaneet Kioton 1997 ja Pariisin 2015 ilmastopöytäkirjaan. Vuoden 2000 kokouksessa päätettiin kahdeksasta, erityisesti köyhimpien maiden tarpeisiin tähtäävästä, laaja-alaisesta vuosituhattavoitteesta, joiden tarkoituksena oli muun muassa edistää ekologista kestävyyttä, peruskoulutusta, sukupuolten tasa-arvoa sekä köyhyyden ja nälän vähentämistä. Tavoitteisiin ei asetetun aikarajan puitteissa kokonaisuudessaan päästy, vaikka absoluuttista köyhyyttä ja nälkää näkevien määrää saatiinkin vähennettyä. (Schönach ym. 2022, 72–74.)

Vuoden 2015 pidetyssä YK:n jäsenmaiden erityisistunnossa hyväksyttiin globaalin kestävän kehityksen vuoteen 2030 yltävä toimintaohjelma nimeltään Agenda 2030, joka astui voimaan vuonna 2016. Toimintaohjelma sisältää poliittisten neuvottelujen päätöksenä syntyneiden kompromissien 17 yleisluontoista päämäärää, joille on täsmennetty 169 alavoitetta. Ne kattavat kokonaisvaltaisesti kestävän kehityksen eri ulottuvuudet, ja niiden taustalla on laajasti eri aloilta tulevaa asiantuntemusta. Näillä universaaleilla tavoitteilla pyritään ohjaamaan jäsenmaiden päättäjiä ja pitämään tasavertaisesti mukana kaikki kansakunnat, yhteisöt, kulttuurit ja yksilöt. (Halonen 2017, 12–13; ks. myös Schönach ym. 2022, 73–74.)

2.2.2 Nuorten Agenda 2030

Nuorten osallisuutta Agenda 2030 toimintamallin edistämiseen on maassamme pyritty lisäämään perustamalla Suomeen Nuorten Agenda 2030 -ryhmä vuonna 2017. Tarkoituksena on ollut saada nuoret mukaan toimintamallin peräänkuuluttamien toimenpiteiden suunnitteluun ja toteutukseen. Suomen nuorisovaltuuston kattojärjestö Allianssi järjestää vuosittain avoimen haun, jonka kautta ryhmään on voinut hakea kuka tahansa 15–28-vuotias nuori. Ryhmällä ei ole ylhäältä asetettua agendaa, vaan sen tavoitteena on edistää ja tukea kestävän kehityksen toimikunnan alaisuudessa sen toimintaa yhteistyössä kestävyyspaneelin kanssa. Ryhmän jäsenillä on virallinen rooli toimia panelistina tai puheenvuoron esittäjänä Suomen kestävän kehityksen toimikunnan kokouksissa. (Karttunen 2022, 91.)

Suomen kestävä kehityksen toimikunta näki tarpeellisena lisätä nuorten osallistumista Agenda 2030:n suunnitteluun, minkä seurauksena kestävästä kehityksestä kiinnostuneille nuorille tarjottiin mahdollisuus osallistua toimikunnan työhön. Ryhmän jäseniä kutsutaan agenteiksi ja heidän tehtävänä on toimia ruohonjuuritasolla ja kannustaa päätöksentekijöitä kestävä kehityksen tavoitteisiin liittyen. Ryhmän puheenjohtajan tehtävänä on osallistua Ympäristöministeriön Ilmastopolitiikan pyöreän pöydän kokouksien keskusteluihin kansallisten ilmastotoimien toteuttamisesta. Agentit toimivat myös omien verkostojensa sisällä esimerkiksi tapaamalla elinkeinoelämän ja yritysten johtajia, osallistumalla paneelieihin sekä yhteiskunnalliseen keskusteluun sosiaalisen median lisäksi myös päivittäisessä elämässään. He tekevät kansainvälistä yhteistyötä eri eurooppalaisten kestävyystoimijoiden kanssa, ovat tärkeä osa kestävä kehityksen politiikkaa Suomessa ja saivat myös maininnan YK:n ihmisoikeusneuvoston raportissa esimerkkinä terveellisen ympäristön oikeutukseen liittyvästä hyvästä käytänteestä. (Nuorten Agenda 2030 2023; ks. myös Karttunen 2022, 91–92.)

2.3 Kestävä kehitys koulutuksessa

Virtasen ja Rohwederin (2008, 44–45) mukaan koulutuksen tehtävät ja tavoitteet konkretisoituvat opetussuunnitelmissa, ja kestävä kehitys voi esiintyä niiden sisällöissä eri tavoin. Se voi läpäistä koko opetussuunnitelman tai olla mukana erillisinä opintojaksoina muiden opetettavien aineiden rinnalla. Opetussuunnitelmat ovat hallinnollisia asiakirjoja, jotka heijastavat ja tuottavat yhteiskunnallista osaamista. Kestävä kehitys on monitulkintainen käsite, minkä takia opetuksen sisällön ohella tulisi arvioida sitä, mitä kestävydestä opitaan. (Virtanen & Rohweder 2008, 46.)

Perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta annetun asetuksen (422/2012) pykälässä 2 kestävä kehitys mainitaan *Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen* -otsikon alla. Tässä yhteydessä korostetaan opetuksen tavoitetta tukea oppilaan kasvua yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi, jolla on edellytykset toimia tasa-arvoisessa ja demokraattisessa yhteiskunnassa sekä edistää kestävä kehitystä. Pykälä 3 *Tarpeelliset tiedot ja taidot* mainitsee vastaavasti opetuksen tavoitteeksi tukea oppilaiden aktiivista kansalaisuutta, yhteiskunnallista ajattelukykyä ja toimintaa sekä antaa valmiuksia kestävä kehityksen edistämiseen. Myös pykälä 4 *Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen* korostaa kestävyysteemojen merkitystä elämänmittaisessa oppimisessä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

Valtioneuvoston lukiokoulutusta koskevassa asetuksessa (714/2018) kestävyys on mainittu vain ensimmäisessä pykälässä *Kasvu sivistyneeksi yhteiskunnan jäseneksi* osana elämän, ihmisoikeuksien, kulttuurien ja ympäristön monimuotoisuuden kunnioittamista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Sekä perus- että lukio-opetuksen osalta säädökset edellyttävät opetussuunnitelmien huomioivan taiteen merkityksen oppilaan ja opiskelijan itseilmaisuudessa, luovuuden kehittymisessä ja laajan yleissivistyksen muodostumisessa. Foster, Mansikka-aho ja Salonen (2022, 216) korostavat, että opetussuunnitelmien perusteiden arvopohja on arvosuuntautunut normi, joka ohjaa koulun opettajia tulkitsemaan opetussuunnitelman tavoitteita yhteisten toimintaperiaatteiden perusteella.

2.3.1 Kestävyysteemat peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) kestävä kehitys mainitaan ensimmäisen kerran luvussa 2.2. *Perusopetuksen arvoperusta* otsikon *Kulttuurinen moninaisuus rikkautena* alla. Tekstissä korostetaan oppilaiden aktiivista toimijuutta, opetuksen kulttuurista moninaisuutta ja vuorovaikutusta kulttuurisesti kestävä kehityksen kannalta. Seuraavan otsikon, *Kestävän elintavan välttämättömyys*, alla kuvataan ihmisen olevan osa luontoa ja riippuvainen ekosysteemien erilaisuudesta. Tekstissä myös tunnustetaan kestävä elämäntavan kolme peruspilaria, jotka ovat ekologinen, taloudellinen ja sosiokulttuurinen ulottuvuus. (Opetushallitus 2016, 16.)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019) kestävä tulevaisuuden rakentaminen nähdään osana laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Kiertotalouden ymmärtäminen, luonnon monimuotoisuuden arvostaminen ja tutkimustietoon perustuva ilmasto-osaaminen kuvataan hyvän ja tasapainoisen ihmisyyden ominaisuuksina. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ovat lukion oppiaineiden yhteisiä yleisiä tavoitteita. Yhteisöjen ja ekosysteemien hyvinvointi nähdään osana hyvinvointiosaamista ja opiskelijoita kannustetaan ongelmanratkaisuun kestävä tulevaisuuden periaatteiden mukaisesti. (Opetushallitus 2019, 60–63.)

Lukion opetussuunnitelman perusteet (2019) sisältää erikseen kolme valtakunnallista kestävä kehitykseen liittyvää valinnaista kurssia, ja kestävä kehitys on myös mainittu useiden muidenkin kurssien kuvauksissa. Muun muassa maantieteen opetuksen tavoitteissa mainitaan, että: ”opiskelija saa valmiuksia toimia kantaaottavana ja kestävä tulevaisuutta edistävänä aktiivisena maailmankansalaisena.” Myös kuvataiteen tavoitteissa

kestävä kehitys mainitaan useassa eri kohdassa. Musiikin laaja-alaisen osaamisen kuvauksessa on mainittu, että kyky kuvitteluun on tärkeää ympäristöosaamisen kannalta, minkä todetaan antavan opiskelijalle näkökulmia punnita toimintansa seurauksia kestävä elämäntavan näkökulmasta. (Opetushallitus 2019.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukainen opetukseen sisältyvä globaalikasvatus luo YK:n asettamien kehitystavoitteiden suuntaisesti edellytyksiä oikeudenmukaiselle kestävälle kehitykselle. Opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteessa L7, *Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen*, esitetään, että oppilaat saavat valmiuksia yhteiskunnan rakenteiden muuttamiseen kestävä kehityksen tulevaisuutta rakentaviksi. L7 ei esiinny uloskirjoitettuna musiikinopetuksen tavoitteissa. (POPS 2014.)

Ekososiaalinen sivistys on esillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) *Perusopetuksen arvoperusta* -luvussa. Se tunnistetaan kestävyuden kannalta välttämättömänä osa-alueena kestävä elämäntavan omaksumiseen. Ekososiaalinen sivistys on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa myös osa luvun 4.2. *Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet* otsikon *Vastuu ympäristöstä ja kestäväan tulevaisuuteen suuntautuminen* ohjeistusta. Tässä ekososiaalisen sivistyksen nähdään olevan osa oppivan yhteisön hyvän tulevaisuuden osaamisperustaa. (POPS 2014.) Ekososiaalinen sivistys ei ole käsitteenä esillä lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) sisällöissä.

2.3.2 Kestävää kehitystä edistävä koulutus

Rohweder (2008a, 18–19) osoittaa opetuksen ja koulutuksen nousseen kansainvälisesti ratkaisevaksi tekijäksi kestävä kehityksen tavoitteiden edistämässä. Hän toteaa, että kestävä kehityksen periaatteet on sisällytetty koko koulutusjärjestelmän läpäisevästi YK:n jäsenvaltioiden kansallisiin opetussuunnitelmiin. Tämä on seurausta YK:n vuonna 2002 Etelä-Afrikan Johannesburgissa järjestetystä huippukokouksesta, jossa sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys huomioitiin aiempaa vahvemmin taloudellisen ja ympäristön välisen suhteen rinnalla.

Kulttuurinen ulottuvuus on joissain yhteyksissä noussut Siivosen ym. (2022, 210–211) mukaan kestävä kehityksen kasvatuksessa konstruktivistisen ajattelutavan rinnalle yhdessä ekologisen, sosiaalisen ja taloudellisen kestävyysulottuvuuden kanssa. Rohweder (2008b, 11) toteaa, että konstruktiivinen tutkimusprosessi on ongelmalähtöistä, perustuu

ratkaisumallin kehittämiseen ja on luonteeltaan soveltavaa tutkimusta, johon kuitenkin sisältyy teoreettinen analyysi, päättely ja pohdinta. Nykypäivänä on toisaalta Siivosen ym. (2022, 210–215) mukaan alettu keskustella siitä, että huolestuttavien kestävyysongelmien ratkaisussa ja YK:n kestävän kehityksen Agenda 2030 -toimintaohjelman tavoitteiden saavuttamisessa edellytetään transformatiivisen oppimisen muutosvoimaisia oppimistaitoja. Konstruktivistisen ajattelun taidot tarvitsevat rinnalleen transformatiivisen oppimiskäsityksen korostamaa tietojen ja taitojen käyttöä ihmisen henkilökohtaisen arvopohjan ja maailmankatsomuksen mukaisesti. Tällainen tietojen ja taitojen arvoperustaisen kestävyysajattelun muutos on tarpeellista saavuttaa kaikissa elämänvaiheissa ja ikäryhmissä. (Siivonen ym. 2022, 210–215.)

Aarnio-Linnavuori, Cantell, Lehtonen ja Tolppanen (2018) osoittavat ympäristökasvatukseen liittyvän opettamisen olevan ajankohtainen keskustelun kohde. Aiemmin kuvatut kestävän kehityksen mallit eivät välttämättä ole olleet toimivia ilmastokasvatuksen kehittämisessä. Tämän takia Aarnio-Linnavuori ym. (2018) loivat uuden ilmastokasvatukseen soveltuvan ”polkupyörämallin”, joka huomioi kasvatuksen kokonaisuuden kannalta tärkeät osa-alueet. Tämä malli kuvastaa Siivosen ym. (2022, 211–213) mukaan kokonaisvaltaisesti kestävyystoimijuutta ja yksilöiden toiminnan kannalta tärkeitä seikkoja. Samalla tavalla kuin polkupyöräkin tarvitsee kaikki osat toimiakseen, tarvitaan kestävyysteen kasvattavaan transformatiiviseen oppimiseen mukaan kaikki oppimisen osa-alueet. Opetuksen kautta saavutettavan tiedon tulisi olla moninaista, tuottaa ymmärrystä monimutkaisista systeemeistä ja lisätä tietoa kestävyys siirtymien hahmottelemiseen. Polkupyörämallin osa-alueita ovat arvojen ja maailmankuvan lisäksi muun muassa motivaatio ja osallisuus, ajattelun taidot, tulevaisuus sekä toivo ja tunteet.

Aarnio-Linnavuori ym. (2018) näkevät, että kokonaisvaltaista ilmastokasvatusta on mahdollista toteuttaa nykyisten opetussuunnitelmien pohjalta, mutta siihen vaaditaan koulun johdon tukea ja opettajien sekä oppiaineiden välistä yhteistyötä. Siivonen ym. (2022, 212–213) puolestaan korostavat, että opetuksessa tulisi pelkän tiedon välittämisen sijaan käydä arvopohjaista dialogia, koska vaikuttaminen ja toiminnan edistäminen ovat vaativaa ja kärsivällisyyttä edellyttävää kasvatustyötä. Aarnio-Linnavuori ym. (2018) täydentävät, että yhteistyön kautta esiin nousevat ristiriidat tarjoavat mahdollisuuden oppimisprosessiin ja tarkoittavat irrottautumista opiskelun kontrolloimisesta ja valmiista oppimispoluista kohti monimuotoisia oppimistilanteita.

2.3.3 Kestävä kehitys taidekasvatuksessa

Suominen (2016, 11) katsoo, että suomalaisessa taidekasvatuksessa traditiot ovat kulttuuristen, kasvatuspoliittisten ja tutkimuksellisten tarpeiden kannalta erityisen kehittyneitä myös kansainvälisellä tasolla tarkasteltuna. Taidekasvatuksen keskusteluun on viimeisten vuosikymmenten aikana noussut ympäristökasvatuksen, ympäristötaiteen ja ympäristötaidekasvatuksen käsitteet. Opetussuunnitelmien arvoperustat korostavat yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä vastuuta sekä ekologisen kuluttamisen ja oikeudenmukaisuuden teemoja. Luovia koulutustekniikoita kehitetään eri puolilla maailmaa yhä enemmän myös sellaisiin tarkoituksiin kuin integroitu musiikin oppiminen, ympäristökonseptit ja digitaaliset käytännöt liittyen äänimaisemiin ja uhanalaiseen perinnesävelmusiikkiin (Hebert 2022, 182–183).

Foster (2016, 166–167) osoittaa, että tällaiseen sosioekologiseen oikeudenmukaisuuteen tähtäävään kasvatukseen sisältyy hierarkkisten ajatusmallien kriittinen tarkastelu. Se myös pyrkii purkamaan uskomuksia, joiden mukaan tietyt ilmiöt tai olennot olisivat toistensa yläpuolella, kuten esimerkiksi yksilö yhteisön, kulttuuri luonnon tai mieli tunteiden ja kehollisuuden yläpuolella. Kaikkien elämänmuotojen yhdenvertaisuus ja suhde luonnonympäristöön voidaan saavuttaa olemalla kosketuksissa luontoon ja ymmärtämällä, että olemme myös itse osa sitä. Tästä puhuu myös Shevock (2018, 102) todetessaan, että jos musiikkikasvatuksen avulla aiotaan kouluttaa elinkykyisiä ihmisiä, tulee opetuksen olla henkisesti yhdistävää, lokalisoivaa ja skeptistä teoriassa hyvään pyrkiviä instituutioita kohtaan. Aktivismi on paras vaikuttamisen paikkakohtainen käytäntö, ja ekologisella musiikilla voidaan tarjota mahdollisuus pieniin vastarinnan tekoihin (Shevock 2018, 65).

Ympäristökriisi on Toppilan (2022, 51–53) mukaan yhteiskunnan muiden osa-alueiden ohella myös taidekentän kriisi. Elinympäristömme nopean muuttumisen johdosta välttämättömien muutostarpeiden pohtiminen osuu myös taideinstituutioiden toimintaan. Taiteella on rooli siirtää tutkittua tietoa käytäntöön ekososiaalisen sivistyksen elämää säilyttävän ajattelun ja sen eteen tehtävän työn ylläpitämisen kautta. Toivoa ja toimintaa (2023) -sivuston oppimateriaalissa todetaan, että taide on ollut läpi historian vaikuttamassa yhteiskunnalliseen keskusteluun ja maailman muuttamiseen. Nykypäivänä taide on tärkeässä roolissa kestävyyskriisin sanoittajana ja käsittelijänä. Ympäröivästä maailmasta voidaan saada tietoa taideperustaisen toiminnan välineiden avulla, ja luovuuden avulla voidaan oppia epävarmuuden sietokykyä ja luopumista tavanomaisista ja turvallisista ratkaisuista. Toppila (2022, 51–53) näkeekin, että kriisiaikana taiteen avulla on mahdollista

paikata hätätilan aiheuttamia vaurioita ja tehdä vaikeaselkoisista asioista ymmärrettävempiä.

Foster ym. (2022, 209–210) korostavat aineettomien asioiden ehtymättömyyttä hyvän, jälkimateriaalisen elämän tavoittelussa. Taidekokemusten avulla saavutettujen, ihmisten välisten ja rikastavien kohtaamisten kautta vahvistetaan solidaarisuutta, empatiaa ja altruistista käyttäytymistä. Foster ym. (2022, 211) osoittavatkin, että koulujen laaja-alaisten osaamisalueiden oppimiskokonaisuuden *Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen* sisällöt linkittyvät ekososiaalisen sivistyskäsityksen arvoihin, jotka ovat vastuullisuus, kohtuullisuus ja ihmistenvälisyys.

Joutsenvirta ja Salonen (2020) esittävät, että tarinat auttavat luomaan uutta maailmaa, sillä niiden avulla voidaan ymmärtää paremmin ympäröivän todellisuuden monisäikeisiä mahdollisuuksia. Eri taiteen muodot, kuten musiikki, kirjallisuus, tanssi sekä näyttämö- ja kuvataiteet, inspiroivat kuvittelukykyämme ja niiden avulla voi syntyä uutta ja innovatiivista ajattelua. Tarinoinnin, säveltämisen, kirjoittamisen, maalaamisen tai esimerkiksi tanssin avulla voidaan väkivallattomasti lisätä kansalaisten luovuutta ja muutoskyvykkyyttä. (Joutsenvirta & Salonen 2020, 316–319.) Opetussuunnitelmien ekososiaalisen sivistyksen päämäärät eivät kuitenkaan siirry Fosterin ym. (2022, 216) mukaan automaattisesti käytäntöön oppiaineiden tavoitteiden toteutuksessa. Katsomusaineiden arvopohjan selkeästi ilmaistuja tavoitekuvauksia lukuun ottamatta voidaan ajatella, että muiden aineiden opettajat joutuvat tulkitsemaan oppiainekohtaisia tavoitteita henkilökohtaisesta arvopohjastaan käsin.

Turnerin ja Freedmanin (2004, 45) mukaan musiikin käyttäminen ympäristökasvatuksessa voi musiikillisiin sanoituksiin sisällytettyjen ideoiden kautta auttaa opettamaan oppilaille kiinnostusta ympäristöaiheita kohtaan. Musiikki voi myös lisätä käsitystä luonnon arvosta, varsinkin kun luonto itse tunnistetaan musiikkia tuottavaksi. Taidelukutaidon kehittämisen kautta oppilaiden on mahdollista saada positiivisia kokemuksia taiteen harrastamisesta. Esimerkiksi kannustettaessa oppilaita soitonopiskeluun he voivat löytää lahjakkuutensa ja intohimonsa, joiden avulla taiteesta voidaan ammentaa läpi elämän. (McFerran ym. 2018, 348.) Shevockin (2018, 117) käyttämän maaperän musiikkikasvatustilafilosofian (*philosophy of music education on soil*) käsite auttaa musiikkikasvattajia näkemään ja käsittelemään useita yhteiskunnallisia tasoja, jotka keskittyvät elämään ja musiikin kestävyys. Näitä ovat esimerkiksi myös alkuperäiskansojen kokema ekologinen

oikeudenmukaisuus, ilmastonmuutoksen ja jätteen vähentäminen sekä luontokadon hidastaminen.

Kankkunen (2018, 165–166) esittää, että oman ympäristösuhteen ja vaikutusmahdollisuuksien tutkiminen kokemuksellisessa oppimisessa edistää kestävä elämäntavan sisäistämistä. Muutoksen aikaansaamiseksi yksilön tulee aluksi saavuttaa toimintaedellytykset, jotta halu toimia voi muuttua toiminnaksi. Tämä on yksi nykyisen monitieteisen ympäristökasvatuksen tavoitteista. Kansalaisten usko omaan kykyihinsä ja kokemus osallisuudesta ja vaikutusmahdollisuuksista mahdollistavat vastuullisen toimimisen ympäristössä monipuolisesti ja yhdessä muiden ihmisten kanssa. Shevock (2018, 31) näkee, että toisten ihmisten viisauden kunnioittaminen voi johtaa ekologiseen lukutaitoon ja parantaa mahdollisuuksiamme selviytyä yhteistoiminnan avulla. Kuunteleminen on ihmisten ensisijainen tapa kokea maailmaa, ja kuuntelukasvatus voi auttaa kehittämään tätä taitoa.

Elliot (2012, 22) esittää, että musiikkikasvatuksen tavoite luontaisten musiikillisten kokemusten tarjoamiseksi ei ole riittävä. Musiikkikasvatuksen tulisi valmistaa oppilaita saamaan musisointinsa aktiiviseen käyttöön sosiaalisen hyvinvoinnin parantamiseksi. Musiikkikasvattajien tulisi auttaa oppilaita käsittämään ja harjoittamaan musiikin tekemistä eettisenä toimintana sosiaalisen oikeudenmukaisuuden puolesta. Itsestä huolehtimisen taitoa sekä sosiaalisten yhteisöjen terveydenhuoltoa tulisi lisätä koulujen musiikinopetukseen. Kankkusen (2018, 176) mukaan äänimaiseman kuuntelukasvatuksen päämäärä on sosiaalisen vastuullisuuden kehittäminen. Kouluttajien perusvelvollisuus on tunnistaa ja tehokkaasti edistää niitä yhteiskunnallisen muutoksen muotoja, jotka ovat täysin tieteellisen tutkimuksen tukemia. Näin kurotaan umpeen teorioiden, poliitikkojen ja käytäntöjen välisiä kuiluja. Ympäristötutkimuksen käyttäminen musiikin oppimisen tukena ja musiikin käyttäminen ympäristöopintojen tukena ovat lähestymistapoja, jotka vahvistavat aloja, joilla on monia yhteisiä uhkia ja toiveita selviytymiseen liittyen. (Hebert 2022, 183.)

3 Ekososiaalinen sivistys

Edellä olen avannut kestävyystieteiden ja kestävän kehityksen tavoitteita ja tarkastellut niitä suhteessa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 2014, LOPS 2019) sisältöihin. Huomionarvoisia näissä teemoissa ovat myös opetussuunnitelmien sisältä esiin nousevat kestävän elämäntavan kolme peruspilariä: ekologinen, taloudellinen ja sosiokulttuurinen ulottuvuus. Ekososiaalisen sivistyksen arvopohjan perusteet nähdään myös sellaisena hyvän tulevaisuuden osaamisperustan osana, jossa transformatiivisen oppimisen sivistyksellisiä kompetensseja tarvitaan. Tässä luvussa tarkastelen ekososiaalisen sivistyksen teoriaa uudenlaisen sivistyskäsitteen mallina kestävän tulevaisuuden rakentumisessa. Toisessa alaluvussa käyn läpi ekologisesti kestävän hyvinvointivaltion tunnusmerkkejä ja siihen siirtymisen tärkeimpiä elementtejä myös nuorten näkökulmasta.

3.1 Uudenlainen sivistyskäsitte

Laininen (2018, 16) esittää, että tulevaisuuden kriisiytymisen myötä tarvitaan uudenlaista sivistystä ja oppimista elinikäisen oppimisen tasolla. Opetussuunnitelmien perusteet (POPS 2014, LOPS 2019) sisältävätkin käsitteen ekologisen sivistys, jolla on mahdollisuus vastata näihin haasteisiin. Ekologisen sivistyksen arvopohjaan sisältyvät elementit vastuullisuus, kohtuullisuus, ihmisen ja luonnon välinen suhde sekä tulevaisuusorientaatio jalostuvat osaksi ihmisen osaamista transformatiivisen oppimisen kautta. Foster ym. (2022, 206) osoittavatkin, että ekologinen transformaatio on osa paradigman muutosta, jonka päämääräksi eivät enää riitä yhteiskunnan vanhat rakenteet ja perinteiset käyttäytymismallit, vaan ihmiskunnan tulevaisuus riippuukin uudenlaisen maailman luomisesta.

Värrin (2018, 115–119) mukaan ihminen ei voi kokea toivoa tulevaisuuden suhteen ilman kokemuksia elämän tarkoituksesta. Vallitsevan elämänmuotomme tuhoisuuden aiheuttamassa muutoksessa kasvatuksen merkitys korostuu siihen sisältyvän oikeudenmukaisuuden, rakkauden ja elämän kunnioittamisen ja arvojen kokemuksellisuudessa. Kasvatus, koulutus ja oppiminen tähtäävät transformaation kautta yhteiskunnan uudistumiseen ja muutokseen kansalaisten elintavoissa (Foster ym. 2022, 206).

3.1.1 Yhteiskuntaa uudistava oppiminen

Salonen ja Joutsenvirta (2018, 87–89) osoittavat, että kasvatuksen ja koulutuksen ominaispiirteitä ovat muuttumattomuus ja vakaus. Niiden tehtävänä on ollut toistaa yhteiskunnan materiaalistien tavoitteiden rakenteita, uskomuksia ja arvoja sekä talousoppien aineellisen hyödyn maksimointia. Mansikka-aho ja Pulkki (2022, 291–292) huomioivat, että kansainvälinen ympäristökasvatus on epäonnistunut kestävän elämäntavan kasvatuksellisessa tehtävässään, vaikka ympäristökasvatuksen on nähty olevan ratkaisu maailmanlaajuisiin ongelmiin viimeisen viidenkymmenen vuoden ajan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) laaja-alaisessa osaamiskokonaisuudessa esitetty ekologisen sivistyksen käsite edellyttää monitieteistä ja laaja-alaista osaamista kestävyysongelmien ratkaisuun. Ekologisen sivistyksen näkökulman kautta tavoitettu kasvatuksellinen tieto ja henkinen kehittyneisyys asettavat myös rajat edellä mainituille ekonomisille osa-alueille. Ekososiaalista sivistystä edistävä oppiminen korostaa kasvatuksen merkitystä oppimisesta hyvään: yksilö ja yhteiskunta hyötyvät altruististen päämäärien tavoitteista, joissa ihmisten ahneutta ja keskinäistä kilpailua pyritään hillitsemään voimistamalla yhdessä toimimista ja myötätuntoa (Salonen & Bardy 2015, 10).

Joutsenvirta ja Salonen (2020, 199–201) kuvaavat oppimista kriittiseksi totuuden etsimiseksi ja inhimilliseksi tarpeeksi. He toteavat suomalaisen koulutusjärjestelmän taantuneen nykymuotoisen maailman kulutukseen perustuvan hyvinvointi-ihanteen ylläpitäjäksi. Erityisesti nuorten sosiaalistaminen vanhanaikaiseen, ihmisyyttä ja yhteiskunnan uudistumiskyvykkyyttä kaventavaan järjestelmään ei ylläpidä toiveikkuutta. Shevock (2018, 113) korostaa tähän liittyvän uusliberalismin nousun kansainvälisen ongelmallisuuden myös musiikkikasvatuksen osalta: planeettaamme tuhoavan talouskasvun ja menestysajattelun pohjalta uusliberaalit oppilaitokset kouluttavat myös seuraavan sukupolven musiikinopettajia olemaan yhteiskunnallisesti yhtä saastuttavia ja enemmistön kritisoimiseen kykenemättömiä kuin aina ennenkin.

Reimers (2021, 7–28) osoittaa myös, että yliopistoilla on ympäri maailman tärkeä rooli ilmastokasvatuksessa. Aiemmat globaalikasvatuksen lähestymistavat ovat epäonnistuneet, koska ne ovat omaksuneet liian suppean näkemyksen muutosprosessista. Koulutuksen muutosprosessiin sisältyy viisi ulottuvuutta: kulttuurinen, psykologinen, ammatillinen, institutionaalinen ja poliittinen. Ammattitaidon näkökulmasta ilmastokasvatusta tulisi kehittää niin, että se heijastelee parasta ilmastomuutoksen asiantuntemusta ja vahvistaa opettajien ja muiden kouluttajien ammatillisia vahvuuksia. Värri (2018, 127–129)

katsoo, että yliopistojen tehtävä olisikin luoda kriittistä ajattelu- ja toimintavalmiutta. Maailman tilan tiedostamisen sijasta korkeakoulupolitiikkaa on kuitenkin Suomessa rakennettu vuoden 2009 yliopistolain myötä kansainvälisen maailmantalouden uusliberalististen ideologian mukaisesti. Yliopistot ja korkeakoulutus nähdään markkinatavarana, jonka toimintaa ohjaavat arviointi, kilpailukyky ja tulosvastuu.

Foster ym. (2022, 208–215) toteavat, että yhteiskunnallisen keskustelun ongelma on päämäärien ja käytettävissä olevien keinojen sekoittumisessa, kun kohteena olevan asian, kuten luonnonvarat tai talous, linkittyminen ympäröivään todellisuuteen jätetään huomioidatta. Sama kritiikki koskee YK:n Agenda 2030 -toimintaohjelman tavoitetta 17, jonka esitystavassa tavoitteiden kytkökset ja vuorovaikutus monesti hämärtyvät. Ekososiaalisen sivistyksen ekologiseen, sosiaaliseen ja taloudelliseen hierarkkiseen suhteeseen perustuva vahva kestävyysajattelu eroaa kestäväen kehityksen ekologisen, sosiaalisen ja taloudellisen lähtökohtien samanarvoisuudesta. Tämä kritiikki osuu Lainisen (2018, 18) mukaan myös kasvatukseen, joka perustuu tekniikkauskolle ja joka pyrkii talouskasvun ja teknologian keinoin korjaamaan niiden itsensä aiheuttamia ongelmia. Kasvatus itsessään on osa tätä teknologisoitunutta maailmaa ja sen synnyttämiä ongelmia.

Salonen ja Bardy (2015, 5) osoittavat, että teollisen aikakauden hyvinvointimallimme ydintabun perusoletus on talouden ja kuluttamisen kasvu. Kestämättömän kulutuksen vääristynyt luontosuhde, aineellisen vaurauden ylikorostuminen ja eriarvoisuuden kasvamisen hyväksyminen vahvistavat hyve- ja velvollisuusetiikasta luopumista, ja nykyään koulutusjärjestelmiä muokataan kansainvälisesti yhteneväisemmäksi talouskasvumallien kanssa. Joutsenvirta ja Salonen (2020, 57) tähdentävät, että hyvinvointiin liittyvät ongelmat eivät ole poistuneet toteutuneen kehityksen myötä. Ekologisten kriisien lisäksi isoiksi yhteiskunnallisiksi ongelmiksi ovat viime vuosien aikana kohonneet muun muassa ilmastoahtistus, sosiaalitaloudellisen eriarvoisuuden lisääntyminen, syrjäytyminen sekä erilaiset mielenterveys- ja elämänhallintaongelmat. Laininen (2018, 19) esittää, että ekososiaalisen sivistyksen käsitteen tuleekin haastaa kasvattajia punnitsemaan olemassaolon ja ihmisyyden perustuksia.

Suominen (2019, 150) osoittaa, että yhdessä ekososiaalisesti oikeudenmukaisen viitekehysten kanssa taiteella on mahdollisuus tarjota yhdessäolon keinoja ja tapoja kollektiiviseen luomiseen, ajatusten kokeiluun sekä yhteisiin sitoumuksiin, jotka mahdollistavat pitkän aikavälin muutoksia. Tähän yhtyy myös Shevock (2018, 99) huomauttaen, että kun puhutaan maapallon tervehtymisestä, on musiikkikasvattajan mahdollista valita ”elämä”

työnsä kautta käytössä olevilla välineillä. Musiikkikasvattajan työn kautta voidaan saada aikaan kollektiivista paranemista, muutosta ja heräämistä oman hyvinvointimme tueksi. Flynn ja Reed (2019, 149) korostavatkin, että kyky visualisoida muuten näkymättömiä ekologisia prosesseja ”taidetarinaesitysten” avulla voi olla paljastava kokemus, joka pitää otteessaan ja tarjoaa leikkisiä käytäntöjä ekologisten ontologioiden taiteelliselle rakentamiselle. Siivonen ym. (2022, 214) näkevät tähän liittyen, että uudenlaisen opetuksen tulisi tarjota opiskelijoille kokonaisvaltaisia ja tietoja yhdisteleviä aineksia kestävän tulevaisuuskuvan visioimiseen.

Musikointi (engl. *musicizing*, music ja making) on Christopher Smallin (1998) käsite, joka sisältää laajasti kaikenlaisen musisoinnin. Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa tällä käsitteellä huomioidaan se, että musiikki on ennen kaikkea toimintaa, jossa kaikki läsnäolevat, kuten esiintyjät ja yleisö, ovat mukana vaikuttamassa musiikillisen tilanteen lopputulokseen. Musikoinnin käsitteen avulla voidaan ymmärtää, että musiikki syntyy ihmisten välisenä kohtaamisena fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä, jossa musiikilliset tilanteet synnyttävät monipuolisia merkityksiä. (Small 1998, 17–18). Odendaal ym. (2013, 169) näkevät, että Smallin musikoinnin käsitteen sosiaalisen ymmärryksen saavuttaminen edellyttää oppilaiden tuomista kasvatustoiminnan eturintamaan. Tähän tarvitaan pedagogista näkökulmaa, joka ei sisällä musiikillisten käytäntöjen ennalta määrittelmiä tavoitteita. Oppilas tulee nähdä osana musiikkiyhteisöä ja musiikillisen merkityksen keskiössä: oppilaiden suhteet ääneen, muihin opiskelijoihin ja yhteiseen fyysiseen ympäristöön määrittävät, mitä musiikillisesta tapahtumasta opitaan. Musiikkikasvatuksessa on kriittisen tärkeää asettaa merkitykselliset kokemukset etusijalle, jos tavoitteena on vaalia ihmisten kykyä ylläpitää ekosentristä maailmankuvaa, joka on yhteensopiva inhimillisen kukoistuksen kanssa (Smith 2021, 7–8).

Shevock (2018, 39–41) näkee musikoinnin myös osana ihmisen ja luonnon välistä musiikillista vuorovaikutusta. Hänen mukaansa luonnon synnyttämä musiikki on mittaamaton inspiraationlähde kaikenlaiseen musiikin tekemiseen. Luonnon musiikki inspiroi myös muita taideaineita, kuten kuvataide, draama, luova tuottaminen ja luovat tieteet, ja se voi laajentaa mahdollisuuksia aineenopettajan monitieteelliseen toimintaan. Lapset ja nuoret hyötyvät siitä, että äänimaisemat otetaan mukaan oppimisprosessiin. Shevock näkee, että musiikin esittäjän, säveltäjän, improvisoijan ja kuuntelijan valitsevat äänet ovat vuorovaikutuksen ja kokemusmaailman kannalta merkityksellisiä. Tällaisessa ekolukutaitoisessa musiikkikasvatuksessa äänen tekijä ja kokija voi olla joko ihminen tai ei-ihminen.

Esimerkiksi tapa, jolla sudet, valaat ja linnut käyttävät ääntä kommunikointiin, iloon ja taiteeseen, ovat vastaavia, joilla ihmiset tuottavat musiikkia toisilleen.

3.1.2 Kohti transformatiivista oppimisprosessia

O'Brien ja Sygna (2013, 4) osoittavat, että transformaatiosta on tulossa tärkeä käsite globaalien ympäristöongelmien ratkaisujen käsittelyssä. Vaikka mielipiteenmuokkausta on aiemmin käytetty muovaamaan uskomuksia ja maailmankatsomusta, eettiset argumentit viittaavat eniten siihen, että henkilökohtaisen ajattelun muutosta tapahtuu parhaiten transformatiivisen koulutuksen ja yksilön tai ryhmän vapaaehtoisin muutoksen kautta. Saloranta (2017, 191) vahvistaa väitöskirjassaan, että oppilaiden vapaa-ajan ympäristövas-
tuulliseen ja prososiaaliseen käyttäytymiseen vaikuttavat sosiokulttuuriset ja ekologiset koulukokemukset.

Laininen (2018, 16) näkee transformatiivisen oppimisen ekososiaalista sivistystä mahdollistavana ja läpäisevänä tekijänä. Sivistyminen voidaan käsittää transformatiivisena oppimisprosessina ja ekososiaalisen sivistyksen arvopohjan omaksumisen mahdollistajana. Erilaiset ja eri tasoilla esiintyvät sivistystä kerryttävät keinot ovat Siivosen ym. (2022, 215) mukaan transformatiivisen oppimisen tarkoitus. Aktiivinen pyrkimys myötätuntoon, yhdenvertaisuuteen ja rauhaan sekä ymmärrys planetaaristen luonnonvarojen käytöstä ovat osa sivistyksen pyrkimystä tyytyä vähempään ja löytää immateriaalista onnellisuutta. Musiikkikasvatuksen ympäristöoppimisen koulutusaloitteet ohjaavat tutkiviin oppimiskokemuksiin, jotka synnyttävät itsestäänselvyyksiä pidemmälle suuntaavaa transformatiivista oppimista. Tällainen oppiminen on elintärkeää aikoina, jolloin elämänolosuhteiden muutokset vaativat sosiaalisia mukautuksia. (Hebert 2019, 182–183.)

Tarkastellakseen yhteiskunnallisen transformaation laajuutta ja syvyyttä sekä kestävä kehityksen lähtökohtia O'Brien ja Sygna (2013, 4) ovat mallintaneet yhteiskunnalliselle transformaatiolle kolme sisäkkäistä kehää. Nämä kehät muodostavat käytännön, politiikan ja henkilökohtaisen tason kehät. Laininen (2018, 25) tulkitsee tätä kehämallia siten, että vasta vaikuttaessamme uloimman henkilökohtaisen kehän (uskomukset, arvot, maailmankuvat ja paradigmat) ulottuvuuteen, voimme mahdollistaa myös sisempien kehien (poliittinen: järjestelmät ja rakenteet, käytännöllinen: käyttäytyminen ja teknologia) perustavanlaatuisen muutokseen. Salonen ja Bardy (2015) uskovat suurten yhteiskunnal-

listen muutosten mahdollisuuteen. Tällainen yhteiskunnallinen uudistuminen on jo käynnissä, ja sen on saanut aikaan ihmisten henkilökohtaisessa arvomaailmassa tapahtunut muutos kohti aineettoman pääoman elämänlaatua painottavia postmateriaalisia arvoja.

Laininen (2018, 23) nostaa esiin transformatiivisen oppimisen ekososiaaliseen sivistykseen liittyvän sosio-emansipatorisen lähestymistavan. Tässä opettajat nähdään oppilaiden kanssaoppilaina ja kriittisen reflektion, dialogin sekä yhteiskunnallisen voimaantumisen muutosagentteina. Planetaarinen lähestymistapa puolestaan esittelee universumin, luonnon ja ihmiskunnan väliset ja toisistaan riippuvaiset ulottuvuudet. Kestävän tulevaisuuden rakentamiseen vaaditaan oppimista, jonka avulla voidaan muuttaa käsityksiämme ja ajattelutapaamme ihmisen ja luonnon riippuvuudesta, ihmisyyden ja hyvinvoinnin tekijöistä sekä taloudesta. Foster ym. (2022, 206–216) katsovat myös, että ekososiaalisen transformaation johtoajatuksena on sivistyneisyyden määrittely sen pohjalta, minkälaiset elinmahdollisuudet jätämme taaksemme. Sivistys ilmenee ihmisen kykynä uudistaa itsensä vastaamaan elinoloamme uhkaaviin eksistentiaalisiin ongelmiin. Ekososiaalisen sivistyksen tiedeperustainen näkökulma tarjoaa mahdollisuuden kasvatukseen ja koulutukseen.

3.2 Kestävä yhteiskunta

Foster ym. (2022, 217) korostavat, että suomalaisen yhteiskunnan uudistaminen ekososiaalisten päämäärien pohjalta vaatii nykyistä holistisempaa ajattelua perusopetuksessa. Näiden tavoitteiden ja kestävän tulevaisuuden saavuttamiseksi tarvittavan omaksumisen tulee alkaa jo varhaiskasvatuksessa ja jatkua läpi perus- ja lukio-opetuksen ulottuen aina vapaaseen sivistystyöhön ja muille kansalaisyhteiskunnan sektoreille. Ekososiaalisen sivistysorientaation saavuttaneet kansalaiset ovat avainasemassa kehityskulun kääntämisessä kestävää tulevaisuutta kohden. Helne ja Silvasti (2012, 11–13) näkevätkin, että keskinäisriippuvuuden ymmärtäminen olisi ihmisille tärkein asia. Ilmastokriisistä johtuvat ongelmat, kuten hyvinvointijärjestelmien häiriöt, radikaalit sosiaaliset erot, talouden häiriöt ja muuttoliikkeet sekä ruokakriisi koskettavat kaikkia.

Helne, Hirvilampi ja Alhanen (2014, 13) huomauttavat, että edellä kuvattuja ekologisesta kriisistä johtuvia ongelmia ei vielä tunnisteta hyvin suomalaisen hyvinvointivaltion sosiaalipoliittisissa keskusteluissa. Talouskasvuun linkittynyt hyvinvointivaltiomme rahoitus on kohdistettu palvelemaan kulutusta ja joukkotuotantoa, ja se on kytkeytynyt vallitsevan

diskurssin talouskasvun ja ostovoiman kasvattamiseen. Salonen ja Bardy (2015, 7–11) näkevät, että keskinäisriippuvuuksien tunnistamattomuus lisää epätaloudellista taloutta. Ekososiaalisen sivistyksen yhteiskunnallisia ilmenemismuotoja ovat palvelu-, kierto-, paikallis- ja reaalihintatalous, joiden avulla voidaan läpinäkyvyyden kautta sekä energian ja materian tarpeen vähentämisellä lisätä luottamusta tulevaan.

3.2.1 Kulttuuriset ekosysteemipalvelut

Hiedanpää, Suvantola ja Naskali (2010, 10) määrittelevät ekosysteemipalvelut ihmisten ekosysteemeistä saatuina hyötyinä. YK:n vuonna 2005 julkaistun ekosysteemien vuosituhatarvioinnin mukaan yli 60 prosenttia maapallon ekosysteemeistä olisi jo tuolloin vaurioitunut kestäättömän käytön takia. Heikentymistä on nähty esimerkiksi alueellisessa ilmastomuutoksessa, lajikadossa, vesistöjen rehevöitymisessä ja siihen liittyvässä kalakantojen romahduksessa. Hiedanpää ym. (2010) osoittavat, että tämä heikentyminen koskettaa erityisesti kehitysmaita mutta on havaittavissa myös länsimaissa. Salonen ja Bardy (2015, 6) korostavat, että luonnon ihmiselle ilmaiseksi tarjoamia ekosysteemipalveluja, kuten pölyttäviä hyönteisiä, on lähestulkoon mahdotonta kompensoida ihmisvoimin.

Tunnetuimmin ekosysteemipalvelut on eritelty Kolströmin (2010, 23–27) mukaan neljään eri kategoriaan, jotka ovat tuotanto-, säätely-, kulttuuri- ja tukipalvelut. Kulttuurisilla ekosysteemipalveluilla viitataan ekologisten ja inhimillisten järjestelmien tuottamaan esteettiseen ja henkiseen hyvinvointiin. Näitä palveluita hyödynnetään tutkimuksessa ja opetuksessa niiden kognitiivisen kehityksen mahdollisuuksien myötä. Kolström (2010) toteaaakin, että nämä palvelut voivat liittyä luontoon tai muihin immateriaalisiin arvoihin. Tähän yhtyy myös Haila (2010, 54–55), joka näkee ekosysteemipalvelut inhimillistä hyvinvointia ja toimeentuloa edistäviksi. Vaikka ihminen onkin menestynyt aineellisesti, emme kuitenkaan ole voineet irrottautua yhteydestämme luonnon tarjoamaan elinvoimaan. Kulttuuristen ekosysteemipalveluiden osa-alueita ovat Kolströmin (2010, 27) kuvailemat tiede ja kasvatus, esteettinen informaatio, virkistys, kulttuurinen ja taideinformaatio sekä henkinen ja historiallinen informaatio.

Ekosysteemipalveluiden käsite on Paloniityn ym. (2022, 170–171) mukaan saanut osakseen myös kritiikkiä. Ekosysteemipalveluiden on nähty välineellistävän luontoa ihmisen tarpeisiin materiaalisen kasvun ja ylikulutuksen ehdoilla. Soininen ym. (2022, 130–131) osoittavat, että monimutkaisten ympäristö- ja yhteiskuntajärjestelmien ymmärtäminen vaatii muutakin kuin analyttistä tarkastelua. Kestävyysmurroksen tapahtuminen vaatii

aktiivista kansalaistoimintaa sekä valtion ja markkinoiden toimeliasta osallistumista siten, että muutos tulee hyväksytyksi läpi näiden järjestelmien.

Hailan (2010, 65–69) mukaan ihmislajin taitojen ja kykyjen luoma kulttuurin käsite sisältää laajan kirjon ihmisen sosiaalisuuteen ja toimeentuloon liittyviä ilmiöitä. Näiden kulttuuristen taitojen myötä ihminen on tehostanut luonnon käyttöönsä pitkäjänteisesti ja määrätietoisesti. Tämä on myös johtanut ekosysteemipalvelujen liialliseen käyttöön ja tuhoamiseen. Joutsenvirta ja Salonen (2020, 321–322) näkevät tähän liittyen, että Suomen kaltaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa, jossa aineellinen kukoistus on jo saavutettu, tulisi tähdätä aineettoman kukoistavan elämän tavoitteluun. Tämä tapahtuu toisen ihmisen ja luonnon elementtien asemaan asettumisella sekä muodostamalla suhde esteettisiin, eettisiin ja aineettomiin hyvinvointitekijöihin.

3.2.2 Nuoret ja kestävä hyvinvointi

Kiilakoski ja Laine (2022, 59) osoittavat, että viimeaikaista nuorten ilmastoliikettä tutkittaessa on tullut näkyviin nuorten vaatimus nopeista ratkaisukeinoista liittyen perusteellisiin ja järjestelmällisiin rakenteellisiin uudistuksiin ilmastokriisin ratkaisemiseksi. Nuorten keskuudesta on noussut esiin kokemuksellisia, eksistentiaalisia ja tunteisiin liittyviä teemoja, ja heidän aktivisminsa on ollut laajalti esillä myös julkisuudessa. Nuorten ekososiaalisia asenteita tutkineet Hirvilammi, Laine ja Ojala (2022, 169) huomioivat, että suomalaisia nuoria ei ole aiemmin kattavasti tutkittu kestävän kehityksen arvojen esiintymisen suhteen. Heidän tekemässään tutkimuksessa havaittiin, että nuorten keskuudessa on kestävän kehityksen arvoihin liittyviä asenne-eroja, joihin vaikuttavat muun muassa sukupuoli, koulutustausta, asuinpaikka ja poliittinen näkökanta. Ilmastokysymysten lisäksi nuoret jakaantuvat myös sosiaalisuuteen ja globaaliin oikeudenmukaisuuteen sekä talouteen liittyvissä kannanotoissaan. Vuosittain julkaistavassa Valtion nuorisoneuvoston Nuorisobarometrin vuoden 2021 vastauksissa huomattiin tiedotusvälineiden tärkeyden korostuminen iän karttuessa. Tutkimuksessa ei havaittu merkittäviä ikäryhmiin liittyviä eroja sen suhteen, saatiinko tietoa harrastusten tai lähipiirin ihmisten kautta. (Kiilakoski & Laine 2022, 27.)

Fransberg, Honkatukia, Selin ja Pienimäki (2022, 148) selittävät, että suomalaisessa tasa-arvon ”mallimaassa” sukupuolen merkitystä nuorten ympäristötoimijuudessa vältellään, koska ajatellaan, että muiden tärkeämpien asioiden rinnalla siitä ei ole tarvetta keskus-

tella. Tämä voi heidän mukaansa kuitenkin johtaa sukupuolisokeuteen ja niiden vallitsevien valtarakenteiden huomiotta jättämiseen, jotka voivat osaltaan heikentää nuorten mahdollisuuksia ilmastotoimijuuteen. Ympäristön suojelemisen ja kestävä kehityksen kysymykset huolestuttavat enemmän tyttöjä kuin poikia Hirvilammin ym. (2022, 171) omien sekä heidän mukaansa muiden aiempien tutkimusten perusteella. Aiemmissä tutkimuksissa on myös havaittu koulutustason vaikutus ekososiaalisiin arvoihin ja ilmastonmuutoksen vakavuuden käsittämiseen. Tämä yhteys on kuitenkin todettu vain tytöillä ja naisilla. Pojilla tai miehillä koulutustaso ei ole lisännyt huolta ilmastokysymyksiin liittyen.

Pihkala, Sangervo ja Jylhä (2022, 95–96) osoittavat tutkimuksessaan, että lapset ja nuoret ovat monin tavoin ympäristökriisin polttopisteessä. Ympäristökriisi kasvattaa psyykkistä kuormitusta ja stressiä suorien ja epäsuorien terveysvaikutusten lisäksi. Vaikeat tunteet ovat saaneet yleisnimitykseen ympäristöahdistus, jonka ilmenemismuodot vaihtelevat lievistä voimakkaisiin ahdistuneisuustiloihin asti. Vastajaat kertoivat kokevansa myös riittämättömyyden tunteita omaan ilmastokäyttäytymiseensä liittyen. Hickmanin ym. (2021, e863–e872) kansainvälisessä ilmastotunteita selvittäneessä, 10 000 16–25-vuotiaasta henkilöä kattaneessa tutkimuksessa selvisi, että nuorten ilmastoahdistus korreloi hallitusten riittämättömän reagoinnin ja tähän liittyvien petetyksi tulemisen tunteiden kanssa. Ympäristöahdistus on nuorten keskuudessa siis kansainvälisesti yleistä, ja se vaikuttaa merkittävästi heidän päivittäiseen toimintaansa. Ilmastonmuutos, ilmastoahdistus ja riittämättömät yhteiskunnalliset toimet ovat kroonisia stressitekijöitä, jotka voivat uhata lasten ja nuorten mielenterveyttä ympäri maailmaa. Tässä tutkimuksessa ilmastonmuutoksen aiheuttaman ahdistuksen torjuntamekanismit, kuten hylkääminen, huomiotta jättäminen, kieltäminen, järkeistäminen ja muiden kokemusten kiistäminen, on myös huolellisesti dokumentoitu.

Ympäristö- ja ilmastoahdistus ovat Pihkalan ym. (2022, 96) mukaan kohdanneet myös vastarintaa, ja osa nuorista pitää ympäristöahdistusta tarpeettomana. Tämän on osoitettu olevan yhteydessä ympäristö- ja ilmastotoimia vastustaviin näkemyksiin. Koettuja ympäristötunteita on alettu tutkia laajemmin vasta viime vuosina, ja niiden määrittelystä, kuten tunteiden määrittelystä ylipäätään, ei ole saavutettu yksimielisyyttä. Hickman ym. (2021, e863–e864) osoittavat, että ympäristöahdistukseen voivat liittyä monenlaiset tunteet, kuten huoli, pelko, viha, suru, epätoivo, syyllisyys, häpeä ja toivo. Nuorten mielenterveyden

ja hyvinvoinnin suojelemiseksi vallanpitäjät voivat toimia stressin ja ahdistuksen vähentämiseksi tunnistamalla ja ymmärtämällä nuorten pelkoja, tunnustamalla heidän oikeutensa ja asettamalla heidät päätöksenteon keskiöön.

Peltola, Saarikallio ja Eerola (2022) toteavat, että tunteet liittyvät keskeisesti musiikkiin. Ihmiset käyttävät musiikkia mielialojensa ja tunteidensa säätelyyn monipuolisesti erilaisissa arkisissa tilanteissa, kuten työskennellessään, opiskellessaan tai liikunnan aikana. Tunteet ovat olennainen osa inhimillistä toimintaa ja musiikin sisältämät tunnetilat kytkeytyvät voimakkaasti sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sosiokulttuurisesti yhteisiin tunnekokemuksiin. Musiikin vaikutukset ihmisten arkisessa tunnetilojen säätelyssä ovat nousseet musiikkipsykologian tärkeäksi tutkimuskohteeksi viime vuosien aikana. Musiikki nähdään merkittävänä itsehoidollisena välineenä, jonka avulla voidaan saavuttaa laajoja tunteisiin liittyviä päämääriä. Tutkimustieto musiikin vaikutuksesta tunnekokemuksiin selkiyttää tunne-elämää tukevia näkemyksiä myös lasten ja nuorten tukemisesta koulumaailmassa. (Peltola ym. 2022, 369–390.)

Helne ja Hirvilampi (2021, 310) esittävät huolensa siitä, että nuoria pyritään edelleen yhteiskunnalliselta tasolta aktiivisesti sitomaan uusliberalismin ongelmallisiin ja taloudellista menestystä tavoitteleviin viitekehyksiin. He osoittavat tutkimuksensa perusteella todelliseksi nuorten aktiivisesti suuntautuneen toimijuuden ja tuoreet ajatukset ekologiseen rakennemuutokseen liittyen. Piispa ja Kiilakoski (2022, 195) kuitenkin kuvailevat nuoriin erilaisilla osallistumisen kentillä kohdistunutta vuoropuhelua hyvin vähätteleväksi. Vastauksena ilmastotoimiin nuoret ovat saaneet kuulla, miten he eivät ymmärrä yhteiskunnallisesti kaiken perustaksi määritellyistä talousnäkökohdista mitään. Maunu ja Kiilakoski (2018, 124) korostavatkin, että lasten ja nuorten tukeminen ja osallisuus päätöksentekotilanteisiin esimerkiksi koulumaailmassa on tietoisesti pidetty irrallaan nuorten elämästä. Tässä piilee vaara äänestysaktiivisuuden hiipumiselle ja demokraattisen järjestelmän rapautumiselle.

Nuorisobarometrin 2021 yhteydessä tehdyssä nuorten ekososiaalisia asenteita mitan-
neessa tutkimuksessa Hirvilampi ym. (2022, 182) havaitsivat, että suomalaisista nuorista 67 % pitää ekososiaalisuuteen kytköksissä olevaa arvomaailmaa tärkeänä. Tutkimukseen osallistuneista 27 % eli reilu neljännes korosti talouskasvua ja suhtautui negatiivisemmin sosiaalisen kestävyuden ominaisuuksiin. Pieni 5 %:n vähemmistö osallistujista suhtautui kestävään kehitykseen kielteisesti. Salonen ja Joutsenvirta (2018, 85) toteavat, että kansainvälisesti tarkasteltuna kaikki suomalaiset aiheuttavat ympäristölle kohtuuttomasti

epäoikeudenmukaista painetta kuulumalla maailman luonnonvaraintensiivisimpään viidennekseen vieläpä niin, että samalla saavuttamamme ennenkuulumaton aineellinen vauraus ja tyydytetyt perustarpeet mahdollistavat myös keskittymisen aineettomiin elämän tavoitteisiin. Tämän voi ajatella osaltaan selittävän myös sitä, miksi Hirvilammin ym. (2022, 182) tutkimuksen nuorten arvomaailman vahvasti ekososiaalisuuteen liittyvät löydökset poikkeavat merkittävästi aiemmin tehdyistä ulkomaisista nuorisotutkimuksista.

Heiskanen ja Vaara (2022, 251–252) toteavat, että viranomaisten demokratiakasvatus sisältää vastuun lasten ja nuorten osallistamisesta päätöksentekoon. Lasten ja nuorten osallistumistaidot ja kansalaispätevyiden tunteet lisääntyvät, kun heille jo varhaisessa vaiheessa opetetaan heidän lainsäädännön mukaiset vaikutusmahdollisuutensa. Olisi tärkeää haastatella lapsia ja nuoria ymmärrettävästi lähellä heidän omaa arkeaan ja oppia kääntämään nuorille merkitykselliset asiasisällöt lainvalmisteluun soveltuviksi. Hirvilammi ym. (2022, 185–186) tuovat esille, että heidän tutkimustuloksissaan korostuneet nuorten ekososiaalisen sivistyksen arvot antavat toiveita tulevaan. Nuorten aktiivinen osallistuminen kestävän kehityksen kansainväliseen ilmastopolitiikkaan on merkittävä tekijä torjuttaessa kestävän kehityksen uhkia, kuten ilmastonmuutos, työttömyys ja ihmisten välinen eriarvoisuus. Tulosten mukaan koulutus on yksi merkittävä keino ympäristömyönteisten ja sosiaalisesti kestävien arvojen lisäämiseksi.

4 Tutkimusasetelma

Tutkimukseni aineistona käytän yläkoulu- ja lukioikäisten nuorten kanssa tekemääni ryhmähaastattelua sekä osallistujien juuri ennen haastattelutilannetta täyttämää puolistrukturoitua kyselylomaketta (liite 1). Aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmä pohjautuvat aikaisemmissa luvuissa esiteltyyn teoreettiseen viitekehykseen kestävyystieteistä ja ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden toteutumisesta koulujen musiikinopetuksessa säädösten ja opetussuunnitelmien mukaisesti. Lähestymistapanani on laadullinen tapaustutkimus.

Tämä luku alkaa tutkimustehtäväni ja -kysymykseni esittelyllä. Toisessa alaluvussa tarkastelen laadullisen tapaustutkimuksen periaatteita ja kolmannessa tutkimusmenetelmäni huomioiden nuoriin kohdistuvan tutkimuksen eettiset kysymykset. Neljännessä alaluvussa käsittelen aineistonkeruuta ja viidennessä aineiston analysointia. Viimeinen alaluku sisältää tutkimuseettistä pohdintaa.

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää ja tarkastella yläkoululaisten ja lukiolaisten näkemyksiä ekologisen sivistyksen ja kestävä kehityksen tavoitteiden toteutumisesta koulun musiikinopetuksessa. Tutkimuskysymykseni on:

Millä tavalla kestävyysteemat ovat haastateltavien nuorten mukaan esillä koulujen musiikinopetuksessa?

Päätutkimuskysymykseni lisäksi olen kiinnostunut siitä, millaisia ilmastoon liittyviä tunteita nuoret ovat kokeneet ja millaisia arvopohdintoja nuorten näkemyksiin liittyy. Pidän tärkeänä tarkasteltavana aiheena myös sitä, mitä nuoret ajattelevat omaa tulevaisuuttaan koskevista vaikutusmahdollisuuksistaan ja kestävyysteemojen sisällyttämisestä musiikkikasvatukseen.

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Toteutin tutkimukseni laadullisena tapaustutkimuksena haastatteleamalla 14–19-vuotiaita nuoria. Laadullisessa tutkimuksessa teoreettisille käsitteille tulee löytää myös kokemusperäinen vastine, jotta käsiteltävää asiaa olisi mahdollista tutkia empiirisesti (Saaranen-

Kauppinen & Puusniekka 2006a). Laadullisen tutkimusmenetelmien yhteisenä piirteenä ovat kohteen esiintymisympäristöön, tarkoitukseen ja merkityksiin liittyvät näkökulmat (Menetelmäpolku 2015).

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa tyypillisiä piirteitä ovat Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2005, 154–155) mukaan menetelmät, joissa tutkittavien näkökulmat tuodaan esille muun muassa teema- ja ryhmähaastattelun keinoin. Lähtökohtana tällaisessa tutkimuksessa on monitahoisen ja todellisen elämän kuvaaminen. Erilaiset aineistot ja niiden analyysi tekevät laadullisesta tutkimuksesta empiiristä, mutta tämä ei kuitenkaan sulje pois laadullisen tutkimuksen teoreettisuutta, koska myöskään empiiristä tutkimusta ei ole mahdollista tehdä ilman minkäänlaista määriteltyä teoreettista kiinnekohtaa (Juhila 2021a.).

Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä jokin yhteiskunnallisesti ajankohtainen kysymys, jota tutkittaessa välineenä käytetään empiirisiä aineistoja, kuten haastatteluja, tekstejä, keskusteluja tai havainnointipäiväkirjoja laadullisesti tulkiten (Juhila 2021b). Koskisen, Alasuutarin ja Peltosen (2005, 43) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimusasetelma pidetään yksinkertaisena, koska siinä ei pyritä samankaltaiseen yksityiskohtaiseen tietoon kuin esimerkiksi kokeellisissa tutkimuksissa. Laadullinen tutkimus perustuu enemmän siihen, että lukijalle tarjotaan mahdollinen uusi tapa ymmärtää käsiteltävää ilmiötä aiempaa syvällisemmin.

Laadullisessa tutkimuksessa teoria tarkoittaa yksinkertaisimmillaan sellaisen tiedon jäsenneyttä koostamista, jota tutkittavasta aiheesta on esitelty kirjallisuudessa ja aiemmissa tutkimuksissa (Juhila 2021a). Tarkoitukseni ei ole muokata tutkimukseni tuloksia numeeriseen muotoon, tai päätellä aineistosta, miten suuri osa haastatelluista puhuu jostakin yksittäisestä näkökulmasta tai asiasta. Tutkimusaineiston keräämisen tarkoituksena on tutkimustehtävän suorittaminen.

4.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni aineisto kerättiin ryhmähaastattelun avulla teemahaastattelua menetelmänä käyttäen. Teemahaastattelussa tutkija on perehtynyt tutkimusaiheensa koskevaan kirjallisuuteen, minkä jälkeen hän on valinnut tutkimustaan koskevat teemat, oman näkökulmansa ja muodostanut haastattelun kysymykset. Kysymyksiä ei välttämättä muotoilla tar-

kasti etukäteen, vaan haastattelija soveltaa niitä tilanteen mukaan valmistelemistaan teemoista. Teemahaastattelun etuna on se, että sen vapaamuotoisuus antaa tilaa haastateltavien ajatuksille ja puheelle, ja haittana se, että aineiston analyysivaiheessa teemat eivät välttämättä olekaan aivan samat kuin tutkijan ennakkoon asettamat teemat. (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021.)

Kiilakosken ja Honkatukian (2018, 8) mukaan nuorisotyön tutkimuksen historia ei ole kovin pitkä tai syvä, ja sen tutkimuksellinen kehittämistraditio on ollut Suomessa sekä kansainvälisesti ohutta. He toteavat, että monesti nuoriin kohdistuva tutkimus on kiinnostunut nuorten sijaan työntekijöiden näkökulmasta. Nieminen (2018, 198–199) huomauttaa, että nuorisotyö ei ole ollut läsnä kasvatuksen historian valtavirrassa, vaan valtaosa tutkimuksista on käsitellyt koulutusinstituutioiden kehitystä, merkitystä ja vaikutusta sekä koulumaailmaan vaikuttaneita aatteita. Vaikka tutkimukseni ei käsittele suoranaisesti nuorisotyötä vaan yläkoululaisia ja lukiolaisia nuoria, on tärkeää tarkastella nuoriin suuntautuvan tutkimuksen kysymyksiä ja näkökulmia, joita avaan seuraavaksi.

Lapsiin ja nuoriin kohdistuvassa tutkimushaastattelussa ovat aina läsnä monet erityistä osaamista vaativat, haasteelliset ja moniulotteiset eettiset kysymykset liittyen kasvatukseen ja vallan ja hallinnan tematiikkaan (Kallinen & Pirskanen 2022, 181). Luottamuksen ja turvallisen ilmapiirin luominen ovat tärkeitä osa-alueita, jotka otin huomioon valitessani tutkimushaastatteluun osallistuvia nuoria. Tunsin kaikki osallistujat ennestään, koska olin jossain vaiheessa toiminut heidän opettajanaan. He olivat myös jossain määrin musisoineet yhdessä, eli päässeet jo aiemmin tutustumaan toisiinsa myös taiteellisin keinoin.

Vehkalahti, Rutanen, Lagström ja Pösö (2010, 15–16) korostavat luottamuksellisen suhteen muodostumisen olevan nuorisotutkimuksessa eettisesti kestävä tutkimuksen kulmakivi. Nuorten elämä ei saisi hankaloitua tutkimukseen osallistumisen takia, eivätkä siitä syntyneet tulokset saa vahingoittaa nuoria. Opettajana minulle on tärkeää turvallisen toimintaympäristön luominen heti opetussuhteen alussa. Haastatteluprosessin aikana huomioin myös Kallisen ja Pirskasen (2022, 202) mainitseman tutkijan etäisyyden vaatimuksen haastattelutilanteessa. Huomioin siis empaattisesti ymmärtäen nuorten oman elämän asiantuntijuuden pitäytyen tutkijan positiossa ja tarpeeksi etäällä nuorten välittömästä kokemusmaailmasta.

Koskinen ym. (2005, 106–108) katsovat, että haastattelu on lähes ainoa keino kerätä haastateltavien eri asioille antamia tulkintoja ja merkityksiä. He nostavat lyhyesti esiin myös

haastatteluja kohtaan nostetun kritiikin, joka liittyy siihen, miten haastateltavien käsitykset suhteessa itse asiaan on onnistuttu muotoilemaan heidän antamissaan vastauksissa. Haastattelututkimus on Honkatukian (2018, 149) mukaan kuitenkin vakiinnuttanut tutkimusmenetelmällisen asemansa yhdeksi yleisimmistä tavoista tuottaa tieteellistä tietoa. Eritoten nuorisotutkimuksessa haastattelun avulla voidaan saada yhteys nuorten arjessa esiintyvään omaan luovaan toimijuuteen. Strandell (2010, 93) tunnistaa, että lapsia ja nuoria pidetään nykyään luotettavina havainnoitsijoina, ja heitä on alettu ottaa mukaan kanssatutkijoiksi empiiristen aineistojen keräämiseen. Lasten ja nuorten osallisuuden korostuminen nostaa keskusteluun myös uusia tutkimuseettisiä kysymyksiä.

Hirsjärvi ym. (2005, 199–200) osoittavat ryhmähaastattelun olevan tehokas tapa kerätä tietoja usealta haastateltavalta yhtäaikaaisesti. Menetelmä voi toimia hyvin, kun voidaan olettaa, että haastateltavat saattavat arastella haastatteluun osallistumista yksin. Kallinen ja Pirskanen (2022) yhtyvät tähän toteamalla ryhmähaastattelujen toimivan hyvin lapsia ja vanhuksia haastateltaessa. Ryhmä toimii sosiaalisena tukena, asioista puhuminen saattaa olla rennompaa kuin yksilöhaastattelutilanteessa, ja parhaimmassa tapauksessa haastateltavien vastaukset voivat rohkaista kommentoimaan sekä kehittämään haastattelun aikana esiin nousevia teemoja pidemmälle. Ryhmän jäsenet pystyvät tarvittaessa auttamaan toisiaan muistamaan asioita, joita ei yksilöhaastattelussa välttämättä tulisi mieleen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b). Ryhmähaastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi monenlaisiin tutkimuksiin, ja sen edellytyksiä on kuvailtu sanavalinnoin huolellisesti suunniteltu, salliva ja turvallinen (Kallinen & Pirskanen 2022, 149).

Haastattelumenetelmänä ryhmähaastattelun toimivuutta nuorten kanssa on perusteltu myös sillä, että tilanne on osallistujille vähemmän jännittävä ja että valtaerot haastattelijan ja haastateltavan välillä ovat pienemmät nuorten ollessa haastattelutilanteessa ryhmänä. Valtasuhteet voivat toisaalta nousta esiin myös haastateltavien välillä, koska joskus ryhmätilanne sisältää hyväksynnän hakemista toisilta vastaajilta, mikä voi ohjata osallistujia vastaamaan haastattelukysymyksiin yhtenäisesti. (Kallinen & Pirskanen 2022, 150.) Honkatukia (2018, 154–155) huomioi, että nuorten ryhmähaastattelun avulla voidaan yksilöhaastattelua paremmin saavuttaa ymmärrys nuorten tavasta rakentaa merkityksiä luonnollisessa puhetilanteessa. Ryhmässä käytävän keskustelun avulla voidaan saada tietoa erilaisista kulttuurillisista jäsenyys-, neuvottelu- ja kiistelytavoista ja heidän todellisuutensa rakentamisesta puheen avulla.

Honkatukia (2018, 154) näkee, että ryhmähaastatteluun osallistuminen yhdessä tuttujien kanssa voi jännittää nuorta vähemmän kuin haastatteluun osallistuminen yksin vieraan aikuisen kanssa. Nuorten ryhmähaastatteluihin perehtyneet tutkijat ovat Kallisen ja Pirskasen (2022, 150) mukaan todenneet, että ryhmähaastattelut toimivat parhaiten silloin, kun haastateltavat tuntevat toisensa etukäteen. Nuoret saattavat tällöin pystyä ryhmässä keskustelemaan esimerkiksi erilaisista tunnetiloista yhteisesti kollektiivisella tavalla. Haastattelemani ryhmän etuna oli se, että ryhmän keskuudessa vallitsi turvallinen ja yhteisöllinen ilmapiiri, jonka sisällä asioista voitiin keskustella toisia kunnioittavalla tavalla, vaikka kaikki eivät olisikaan olleet keskenään samaa mieltä.

Haastattelutilanteessa haastateltavilla oli keskustelun aikana mahdollisuus vaikuttaa haastattelun kulkuun kuitenkin siten, että myös määrittelemäni teemat tulivat läpikäydyiksi. Osallistujat alkoivat sivuta tutkimukselle merkittäviä aihepiirejä useasti haastattelun aikana. Sivupolkujen myötä esiin nousi samoja teemoja, joita en ollut vielä ehtinyt kysyä ja pyrin parhaani mukaan tukemaan keskustelun luontevaa etenemistä. Joissain tilanteissa esitin myös lisäkysymyksiä alkuperäisten kysymysteni tueksi ja keskustelusta nousseen ajatuksen inspiroimana. Olin suunnitellut sekä puolistrukturoidun kyselylomakkeen että itse haastattelun kysymykset siten, että niihin oli mahdotonta valmistautua ennakoon. Koen saaneeni haastattelun osallistujilta spontaaneja ja totuudenmukaisia vastauksia. Kyselylomakkeen täyttämiseksi ja koko haastattelulle oli varattu aikaa yhteensä kolme tuntia tauot mukaan lukien.

Nuorten haastattelutilanteessa mukana olevat valtasuhteet, kuten ikäero ja tutkijan aikuisen rooliin sisältyvä valta-asema, saattavat väistämättä johtaa Kallisen ja Pirskasen (2022, 134–135) mukaan jopa siihen, että haastateltavat antavat vastauksia, joita olettavat aikuisen haluavan kuulla. Tästä johtuen nuori saattaa vastata kysymyksiin tiedollaan tai käsityksellään aikuisen toivomista odotuksista ennemmin kuin nuoren omista todellisista kokemuksista ja ajatuksista käsin. Nuoriin kohdistuvassa tutkimuksessa luottamuksen rakentaminen ja dialogisuuden korostaminen tutkijan ja nuorten välillä onkin tärkeää, jotta päästäisiin relevantin ja nuorilta nousevan tiedon lähteille (Kiilakoski, Honkatukia & Huttunen 2018, 70). Tekemäni haastattelun dialogisuudesta viestii se, että välillä nuoret keskustelivat asioista avoimesti keskenään samalla kuljettaen aihepiirin tematiikkaa itsenäisesti eteenpäin. Käytin varsin paljon aikaa tutkimukseni haastattelukysymysten ja -tilanteen käytännön suunnitteluun, minkä ansiosta haastattelu eteni luontevasti. Prosessi

itsessään oli minulle palkitseva, ja koen, että aineistonkeruutilanne oli myös haastateltavia ajatellen antoisa ja onnistunut.

4.4 Aineistonkeruu

Tutkimukseni haastattelu piti sisällään aluksi täytettävän viiden kysymyksen kyselylomakkeen, jonka tarkoituksena oli kerätä aineistoa osallistujien henkilökohtaisesta pohdiskelusta ilmastokysymyksiin liittyen sekä aktivoida heidän ajatteluaan tulevaa haastattelutilannetta varten. Tutkimuksen aineisto kerättiin ryhmähaastattelun avulla ilman kolmansien osapuolten läsnäoloa. Tarkoitukseni oli toteuttaa haastattelutapaaminen loppukeväästä 2022, mutta nuorten aikatauluista johtuen aineistonkeruu siirtyi kesäkuun 2022 loppuun. Tämä oli hyvä asia, sillä nuoret olivat tuolloin jo kesälomalla ja selkeästi kouluaikaa levollisemmalla mielellä osallistumassa haastatteluun. Tähän havaintoon yhtyvät myös Kallinen ja Pirskanen (2022, 81), joiden mukaan osallistujilla on lomakaudella enemmän aikaa ja voimavaroja osallistua haastatteluun. Koenkin ajankohdan osaltaan vaikuttaneen siihen, että keräämäni haastatteluaineisto vastaa hyvin tutkimusasetelmani kysymyksiin.

On olemassa useita eri haastattelutyyppejä ja -tapoja, ja ne voidaan jakaa karkeasti kahteen eri vaihtoehtoon, jotka ovat strukturoitu haastattelu, joka sisältää valmiiksi muotoillut järjestelmälliset kysymykset, tai puolistrukturoitu haastattelu, jossa tarjolla ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja ja kysymysten esittämistavat vaihtelevat (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006c). Haastattelua keskeisesti ohjaava tekijä on haastattelurunko, jolla on Koskisen ym. (2005, 108) mukaan kaksi päätavoitetta: se varmistaa haastattelun luontevan sujuvuuden ja antaa haastattelulle hahmon. Hyvä haastattelurunko toimii tutkijan muistin tukena ja tuo kysymyksenasetteluun johdonmukaisuutta. Käytin tutkimukseni aineistonkeruun haastattelurungon apuna kahta eri puolistrukturoitua menetelmää. Niistä ensimmäinen oli ennen haastattelua täytettäväksi suunniteltu, jo edellä mainitsemani kyselylomake, ja toinen itse teemahaastattelutilanne, jota varten olin valmistellut kysymykset.

Hirsjärvi ym. (2005, 191–192) toteavat, että tarkkoja ohjeita kyselylomakkeen kysymysten laatimisesta on mahdotonta antaa, koska onnistuneen lomakkeen aikaan saamiseen on katsottu liittyvän monenlaisia persoonallisia kokemuksia ja tietoja. Tärkeintä on kuitenkin lomakkeen selkeys, spesifit ja lyhyet kysymykset sekä niiden sijoittaminen sopivaan

järjestykseen. Kyselylomakkeeni alussa kysyin osallistujilta tarvittavat henkilötiedot, eli nimen, iän, sukupuolen (nainen, mies, muu, en halua kertoa), päätyneen lukuvuoden luokka-asteen ja koulun, jotta tarvittaessa osaisin vastauksia analysoidessani yhdistää osallistujan tiettyyn vastaukseen. Sukupuolen merkitys nuorten ympäristötoimijuudessa on tutkimuksissa todennettu (esim. Hickman ym. 2021), minkä vuoksi huomioin sukupuoleen liittyvän näkökulman osana henkilötietoja. Sukupuolta ja tiettyä vastaajaa ei kuitenkaan ole mahdollista tutkimukseni yhteydessä yhdistää toisiinsa.

Myllyniemi (2018, 124–126) osoittaa, että kyselytutkimuksista saatua aineistoa voidaan käyttää teoreettiseen taustatyöhön perustuvan ja rajatun tutkimushypoteesin testaamiseen. Kysely voi antaa tutkimuskohteelleen äänen ja tuottaa nuoria tutkittaessa tietoa liittyen esimerkiksi tyytyväisyyteen omasta elämästä sekä arvoihin ja ajankäyttöön, mitä ei voi selvittää muuten kuin kysymällä nuorilta itseltään. Teemahaastattelun aluksi jokainen tutkimukseeni osallistunut nuori pääsi täyttämään laatimani kyselylomakkeen, jonka vastausten kautta halusin antaa jokaiselle haastateltavalle tilaisuuden kuvata lyhyesti myös täysin henkilökohtainen näkökulmansa tutkimuksen aiheesta. Lomakkeen tarkoituksena oli myös tarjota mahdollisuus tuoda ilmi ajatuksia, joita nuori ei välttämättä uskaltaisi tai haluaisi sanoa ääneen ryhmähaastattelun aikana.

4.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi on tutkimuksen ydinasia ja tärkein vaihe, jossa tutkijalle selviää, millaisia vastauksia hän saa tutkimusongelmaansa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ei rajoitu pelkästään tutkimusprosessin yhteen vaiheeseen, vaan sitä rakennetaan ja kehitetään koko prosessin ajan. (Hirsjärvi ym. 2005, 209–211.) Aineiston analyysin tavoitteena on aineiston tiivistäminen. Tarkoituksena on saavuttaa ymmärrys ja tulkinta siitä, minkälaisen tärkeimmän tiedon aineisto tuottaa vastaukseksi tutkimuskysymyksiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006d.) Aineistolle ei ole yhtä ja oikeaa analyysitapaa, vaan tärkeintä on valita sellainen menetelmä, joka vastaa tutkimustehtävään. (Hirsjärvi ym. 2005, 212.) Määrittelin tutkimukseni teemat jo ennen aineistonkeruuta, mutta ne jäsenyivät tarkemmin analyysivaiheessa haastattelusta esille nousseiden sisältöjen perusteella. Havaitsin aineistolähtöisen teemojen kokoamisen tuovan parhaiten esiin haastateltujen nuorten näkemyksiä. Analysoin haastateltavien vastauksia yhtenä kokonaisuutena ja vertasin yksittäisten haastateltavien vastauksia muiden näkemyksiin. Pyrin myös tarkasti perustelemaan analyysini ja tekemäni päätelmät tulosten raportoinnissa.

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään yleisesti aineiston ymmärtämiseen pyrkivää lähestymistapaa. Tutkimusongelmiin löydettävät kekseliäät tulkinnat ovat riippuvaisia aineiston parissa tehtävästä systemaattisesta työskentelystä. (Honkatukia ym. 2018, 355.) Tällaisella jäsentämisellä tarkoitetaan aineiston kokonaisuuden jakamista pienempiin osiin, jotta voitaisiin löytää yleisempää tietoa yksittäisten vastausten sijaan. Tiivistämisen avulla pyritään selvittämään, miten aineistosta korostuvat näkemykset liittyvät aikaisempiin tutkimuksiin, tutkijan ajatteluun ja tutkittavan ilmiön tarkasteluun, eli tukevatko nämä löydökset aiempaa tutkimusta vai ovatko tulokset jollain tavalla ristiriidassa keskenään. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006d.)

Teoriasidonnaisessa analyysissä tutkimusaineistosta esiin nousseille johtopäätöksille pyritään löytämään selityksiä ja vahvistusta teoriasta. Aineiston kytkennät teoriaan ovat havaittavissa, mutta analyysin ei ole tarkoitus suoraan perustua siihen. Analyysissä voidaan myös havaita eroavaisuuksia suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006e.) Suoritin aineistoni analyysin teoriasidonnaisena sisällönanalyysinä. Teoreettinen viitekehyseni toimi ohjaavana osana tutkimukseni aineistonkeruuta ja sen analysointia. Pyrin analyysissäni aineiston ja teoreettisen viitekehyseni aktiiviseen dialogiin. Tarkoitukseni ei ollut testata mitään olemassaolevaa teoriaa, vaan löytää valitsemieni teorioiden pohjalta uusia musiikinopetukseen ja musiikkiin liittyviä näkökulmia.

Litterointi, eli äänitetyn puheen purkaminen kirjalliseen muotoon, on keskeinen laadullisen analyysiprosessin osa. Sen avulla kuvataan sitä, mitä tilanteessa sanotaan, eli ollaan kiinnostuneita puheen sisällöstä: se mitä haastateltavalla on sanottavanaan, on keskeistä. (Kallio 2021.) Litterointivaihe on työläs ja turhauttavan tuntuinen työvaihe, joka on kuitenkin myös inspiroivaa ja opettavaista sekä hyvä tapa käsitellä kerättyä aineistoa (Honkatukia ym. 2018, 355). On myös tärkeää, että haastattelijan kysymykset litteroidaan, koska puhe on aina tuotettu sosiaalisessa tilanteessa. Litteroidut kysymykset ovat se lähi-konteksti, jolla tuodaan esille haastattelijan esittämien kysymysten muotoilun vaikutukset vastauksiin. (Kallio 2021.) Tutkija on lopulta enemmän tekemisissä litteroidun kuin varsinaisen aineiston kanssa. Tieteellisessä tutkimuksessa onkin perusteltua kiinnittää litteraation tarkkuuteen erityistä huomiota, sillä näin aineistosta saa myös luotettavamman kuvan. (Koskinen ym. 2005, 318.) Litteroin haastattelun äänitteen pohjalta tekstiksi analyysiä varten käyttökelpoiseen muotoon. Tämä oli mielestäni tärkeä työvaihe, sillä sen toteuttaminen vahvisti kokonaiskuvaani kokoamastani aineistosta. Tulosten raportointiin

sisällytin suoria lainauksia. Litteroidussa aineistossa oli paljon puhekielisyyttä ja sisällön kannalta merkityksettömiä täytesanoja, joita osittain poistin ja osittain muokkasin aineiston selkiyttämiseksi. Tämän lisäksi poistin myös muutamia mahdollisia tunnistettavuustekijöitä.

Teemoittelussa aineistosta etsitään tutkimuskysymykseen liittyvät olennaiset teemat, joista muodostetaan tutkimustehtävän kannalta tärkeitä asiakokonaisuuksia (Juhila 2023a). Koodaaminen on laadullisen aineiston analyysimenetelmä, jonka avulla aineisto ensin järjestellään ja luokitellaan. Tällä tavalla litteroidusta aineistosta yhdistellään ja erotellaan erilaisten tekijöiden pohjalta lyhyempiä katkelmia, joiden avulla edetään varsinaiseen analyysiin. (Juhila 2023b.) Jäsentelin aineistoni alkuvaiheessa koodaten litteroidun materiaalin eri värein. Teemoittelin tällä tavoin erilaiset aineistosta selvimmin nousseet kategoriat, jotka olivat opetussuunnitelma, opettajan merkitys, arviointi, tunteet, arvot ja tulevaisuus.

Aineistoni teemoittelussa käytin apuna haastatteluteemojani, jotka pohjautuvat aiempaan kirjallisuuteen ja teoreettiseen viitekehukseeni. Näitä olivat kestävyysteemat koulun ja kavereiden toimintaympäristöissä, ympäristökasvatus musiikin tunteilla, näiden näkemysten pohjalta esiin nousevat toiveet ja kehittämissuhteet koulujen musiikin tunteille sekä tunteet, tulevaisuus ja vaikutusmahdollisuudet. Tämän lisäksi haastattelusta esiin nousivat erityisesti opettajan rooli ja musiikinopetukseen liittyvä arviointi.

4.6 Tutkimusetiikka

Vuori (2021) toteaa, että ihmisiä tutkittaessa tutkimusetiikka on hyvin konkreettista, ja yleisten periaatteiden mukaan tutkimuksessa tulee kunnioittaa ihmisten itsemääräämisoikeutta, yksityisyyttä sekä muita oikeuksia. Eettiset periaatteet koskevat laadullista tutkimusta sen kaikissa vaiheissa. Suomessa on käytössä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan vuosina 2012 ja 2019 julkaisemat ohjeistukset, joita tutkijat ja opiskelijat ovat velvoitettuja noudattamaan laadullisen tutkimuksen aineistoja kootessaan ja analyysijä tehdessään (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012 & 2019). Tutkimusta tehdessäni noudatin edellä mainittuja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan tieteellisen käytännön ohjeistuksia.

Kallinen ja Pirskanen (2022, 215) muistuttavat, että lasten ja nuorten haastatteluista kirjoittaessaan ja raportoidessaan tutkijalla on valtaa. Tutkijan täytyy olla tietoinen tästä valta-asemasta, jotta se ei johda haastatteluista saatujen kertomusten kääntymiseen nuoria

vastaan. Laukkanen, Pekkarinen ja Vilmilä (2018, 80) toteavatkin, että tutkijan työn ensisijainen lähtökohta on pysyä tutkijan roolissa ja turvata haastattelutilanteen luottamuksellisuus. Haastateltavien nimeäminen tutkimusraporttiin on yksi tutkijan valinnoista, johon liittyy vahva eettinen ulottuvuus erityisesti nuorisotutkimuksen aineistoissa (Kallinen & Pirskanen 2022, 215). Pseudonymisoinnissa aineiston alkuperäiset henkilötiedot, kuten nimet, tulee korvata niin, että henkilöä ei voi tunnistaa ilman erillisiä lisätietoja (Tietoaristo 2023). Tutkimukseeni osallistuneille haastateltaville annoin jo litterointivaiheessa pseudonyymit Kipinä, Tiira, Tundra, Pääsky ja Käpy tutkimukseeni ekologisen teeman inspiroimana.

Valitsin haastateltavat oman opetustyöni kautta tapaamistani nuorista pyrkien luomaan diversiteettiä (ikä, sukupuoli, luokka-aste, koulu, instrumentti) tulevaa temahaastattelua varten. Haastattelutilanne järjestettiin kesäloma-aikana rauhallisessa oppilaitoksen tilassa, mitä varten oli pyydetty erikseen sähköpostitse lupa vastuujohtajana toimivalta esimieheiltäni. Haastattelupaikan ja ajankohdan myötä osallistujien identiteetti ja yksityisyys olivat suojattuja, koska samoissa tiloissa ei tuona aikana ollut paikalla henkilökuntaa tai muita kolmansia osapuolia.

Haastattelun aluksi käytiin läpi osallistujien haastattelutilanteeseen liittyvät oikeudet ja heille annettiin mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä. Heille tehtiin myös selväksi heidän oikeutensa olla vastaamatta kaikkiin kysymyksiin tai halutessaan keskeyttää haastattelu omalta osaltaan. Laukkanen ym. (2018, 90) huomioivat, että tutkimukseen osallistuvan nuoren suostumuksen on perustuttava siihen, että osallistuja ymmärtää mihin suostuu, eli kuka on tutkija, mitä tutkitaan ja millä tavoin. Jokainen haastatteluun osallistunut yli 15-vuotias luki, allekirjoitti ja palautti tutkimuksen paperisen tietosuojaja- ja suostumuslomakkeen, jonka avulla keräsin kaikilta suostumuksen haastatteluun. Informoin alle 18-vuotiaiden haastatteluun osallistuneiden huoltajia heidän osallistumisestaan haastatteluun, ja pyysin alle 15-vuotiaiden osallistujien huoltajilta suostumuksen sähköpostitse. Koska haastateltavia ei etsitty minkään tietyn organisaation kautta, tutkimusluvaksi riitti alaikäisten huoltajien ja nuorten itsensä kirjallisesti antama lupa. Kaikki haastateltavat ja heidän huoltajansa antoivat luvan haastattelun nauhoittamiselle tutkimuskäyttöön myöhempää tutkimusprosessin litterointia varten. Näin edellä kuvatut tutkimusohjeet huomioitiin asianmukaisesti.

Erityisesti alaikäisiin kohdistuvan nuorten tutkimushaastattelun takia koin tärkeäksi huolehtia osallistujien anonymiteetistä läpi koko tutkimusprosessin. Anonymisointityyliin ei

ole yhtä oikeaa kaikkeen tutkimukseen soveltuvaan tapaan, vaan se pitää suunnitella aineistokohtaisesti. Anonymisoidulla aineistolla pyritään poistamaan mahdollisuus tunnistaa yksittäisten haastateltavien tai kolmansien osapuolten tunnistaminen myös epäsuorista tunnisteista. (Tietoarkisto 2023.) Kerron tutkimuksessani nuorten taustoista vain tutkimuksen kannalta välttämättömäksi näkemiäni tietoja ja pelkästään heidän antamiensa vastausten pohjalta. Osallistujien tietosuojan kannalta on merkittävää, ettei heidän käymiään kouluja ole mahdollista tunnistaa. Tutkimuksessani ei kerätty arkaluontoisia tietoja, ja pyrin häivyttämään kaikki haastateltaviin liittyvät yksityiskohdat. Ennen haastattelua tein osallistujille selväksi, että tutkimusprosessin päätyttyä hävitän kaiken tutkimustani varten haastattelun avulla keräämäni aineiston ja että tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa pyritään täydelliseen avoimuuteen, rehellisyyteen ja huolellisuuteen.

Äänitin haastattelut varmuuden vuoksi puhelimeni ja tablettini ääninauhurilla sekä tietokoneeni Logic-äänitysohjelmalla. Säilytin tietoja suojatusti tietokoneellani ja varmuuskopioituna ulkoisella kovalevyllä. Tein heti tapaamisen päätyttyä mahdollisimman tarkkoja muistiinpanoja. Näissä kuvasin haastattelun kulkua ja päällimmäisenä esille nousseita teemoja. Kokoamani aineiston osalta kirjoitin aluksi kyselylomakkeet tekstitiedostoksi, minkä jälkeen litteroin haastattelut tabletilla nauhoittamastani äänitteestä käyttäen apunani *Amazing Slowdowner* -nimisen sovelluksen hidastustoimintoa. En kirjannut haastateltavien henkilötietoja ylös litteroinnin aikana, vaan muutin haastateltavien nimet pseudonyymeiksi jo tässä vaiheessa. Käytän litterointia apuna tekemissäni päätelmissä tutkimukseni tulosten raportointiosiossa.

5 Tulokset

Olen jakanut tutkimukseni tulosten analyysin neljään alalukuun. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen aineistoni tiiviisti ja myöhemmissä pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseeni. Tutkimustehtävänäni on tarkastella kestävyysteorioiden ja ekososiaalisen sivistyksen teoreettisesta viitekehystä käsin koulujen musiikin tunteihin ja musiikinopetuksen projekteihin liittyviä nuorten näkemyksiä. Pyrin ymmärtämään saamieni vastausten asiasynteiksiä, tekemään niistä päätelmiä ja kytkemään tulokset tutkielmani teoriataustaan.

Toisessa alaluvussa analysoin kyselylomakkeella keräämäni aineiston. Kolmannessa ja neljännessä alaluvussa perehdyn tarkemmin haastateltavien näkemyksiin kestävyysteemoista koulujen musiikinopetuksessa ja käsittelen heidän kokemiaan ilmastotunteita, tulevaisuuden visiointia ja pohdintaa vaikutusmahdollisuuksista ryhmähaastattelun pohjalta. Tarkastelen näitä teemoja suhteessa aikaisemmin tehtyyn kestävyystutkimukseen ja musiikkikasvatuksen mahdollisuuksiin kestävään tulevaisuuteen tähtäävässä koulutuksessa.

5.1 Aineiston kuvaus

Tutkimukseni kohteena olivat pääkaupunkiseudulla musiikkia harrastavien 14–19-vuotiaiden nuorten näkemykset peruskoulun ja lukion musiikin tuntien ja musiikkiin liittyvien projektien kestävyysteemoista. Tutkimusaineistooni sisältyvät kunkin nuoren erikseen laatimat kyselylomakevastaukset, ryhmähaastattelun avulla kerätty materiaali ja omat muistiinpanoni haastattelupäivänä esiin nousseista ajatuksista. Tutkimukseni analysoitujen tulosten yhteydessä esittelen pääasiassa haastatteluaineistosta nousevia sisältöjä. Haastatteluvastauksia siteeraan suoraan, ja omiin muistiinpanoihini viittaan kertoessani havaintojani haastattelutilanteesta.

Saadakseni monipuolisia tutkimustuloksia olin pyrkinyt valitsemaan haastatteluun nuoria, jotka eroaisivat toisistaan muun muassa luokka-asteen, musiikillisen taustan ja iän puolesta. Yhtenä kriteerinä oli, että haastateltavat olivat viimeksi kuluneen lukuvuoden aikana olleet joko yläkoulussa tai lukiossa. Haastatteluja tehtiin yksi, ja menetelmänä oli ryhmähaastattelu. Taulukossa 1 esitellään tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien koulunkäyntiin, musiikkiharrastuksen keston ja muihin harrastuksiin liittyviä taustatietoja. Kaikkien osallistujien nimet ovat keksimiäni luontoaiheisia pseudonyymejä.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien taustatietoja

Haastateltava	Päätyneen lukuvuoden luokka-aste	Musiikillinen tausta (x vuotta)	Muut harrastukset
Tundra	Abiturientti	~10	Kuntosali, jalkapallo
Tiira	Lukion 2. vuosikurssi	~8	Kuntosali, videopelit
Kipinä	8. luokka	~6	Yleisurheilu
Käpy	9. luokka	~7	Koodaus, pyöräily, boulderointi
Pääsky	Lukion 2. vuosikurssi	~7	Lumilautailu

5.2 Kyselylomakkeen vastaukset

Tässä alaluvussa käsittelen ennen ryhmähaastattelua kyselylomakkeen (liite 1) avulla keräämiäni pohdintoja ja osallistujien henkilökohtaisia näkökulmia tutkimusaiheeseen liittyen. Kyselylomakkeen tarkoituksena oli herätellä ja ohjata osallistujien ajattelua kohti tulevaa haastattelutilannetta.

Esittelin osallistujaryhmälle lyhyesti tutkimuksen aihetta ja haastattelutilanteen kulkua, minkä jälkeen jokainen pääsi itsenäisesti vastaamaan lomakkeen kysymyksiin. En antanut kyselylomakkeen täyttämislle aikarajaa, ja osallistujasta riippuen kirjoittamiseen kuului 20–35 minuuttia. Vastaukset olivat monipuolisia ja mielipiteissä oli havaittavissa joidakin eroavaisuuksia.

5.2.1 Kestävään kehitykseen liittyvät pohdinnat

Ensimmäisenä teemana kyselylomakkeessa käsiteltiin kestävään kehitykseen liittyvän ajattelun säännöllisyyttä. Suurin osa vastaajista totesi ajattelevansa kestävyysasioita lähes päivittäin monenlaisissa arjen teoissa, tilanteissa ja kuluttajavalinnoissa, kuten koti- ja ulkomaan matkustusmuotoja pohtiessaan. Tässä vaiheessa nuorilta ei vielä kysytty ympäristötunteista, mutta erilaiset tunnetilat nousivat silti jo jossain määrin esiin.

Pääsky: Ajattelen kestävästä kehityksestä joka päivä. Arjen teoissa, tapahtumissa ja kuluttajavalinnoissa mielessäni on usein ympäristö ja ilmastonmuutos. Lähes aina pyrin toimimaan ekologisesti ja jos en, tunteet ja ajatukset ovat kuitenkin läsnä ja tiedän, miten olisi pitänyt toimia.

Ilmastonmuutoksen ja kestävyysliikkeen liittyvän eriarvoisuuden lisääntymisen (esim. Joutsenvirta & Salonen 2020) korostuminen haastattelun aikaisessa uutisoinnissa aiheutti myös suuttumuksen tunnetta. Nuoria mietityttivät ihmisyyden ja tasa-arvon kannalta muun muassa köyhyyteen, nälänhätään, vesipulaan ja poliittisiin trans- ja aborttilakeihin liittyvät uutiset. Kestävän kehityksen teemojen säännöllinen ajattelu on aiheuttanut haastateltavissa myös murheellisuutta.

Tiira: Kestävästä kehityksestä on tullut takaraivoon pinttynyt konsepti, jota ajattelen tavallaan koko ajan, mutta samalla tosi harvoin. Se on läsnä koko ajan, mutta pysähdyn ajattelemaan sitä harvoin, sillä olen oppinut siitä seuraavan vain mielipahaa.

Osa vastaajista näki, että pystyisi mahdollisesti hyötymään tulevaisuudessa rahallisesti kestävästä kehityksestä. Kuten Hirvilammi ym. (2022) tutkimuksessa todettiin, nuoria jakaa sosiaalisten ja globaalien oikeudenmukaisuuskysymysten lisäksi myös suhtautuminen talouteen. Kestävä kehitys nähdäänkin politiikkana, jonka tarkoituksena on sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, taloudellisen kehityksen ja ympäristönsuojelun yhteensovittaminen (Hirvilammi ym. 2022, 170).

5.2.2 Tieto ja sen herättämät ajatukset ja tunteet

Lomakkeen toisena teemana käsiteltiin kestävyysliikkeen liittyvää tiedonsaantia. Nuorten sosiaalisen ympäristön, kuten koulu, kaverit ja sosiaalinen media, merkitys tiedonsaannin

välineenä korostui annetuissa kommenteissa. Vastajat totesivat, että läheisten ja kavereiden keskuudessa tietoa liikkuu paljon, ja siitä keskustellaan usein. Kipinä oli päättänyt seurata sosiaalisessa mediassa ihmisiä, joille kestävyysteemat ovat tärkeitä.

Kipinä: Eniten tietoa saan somesta ja koulusta. Somessa koitan seurata ihmisiä, jotka ovat kiinnostuneita ympäristön suojelusta ja kestävästä kehityksestä. Koulussa nämä aiheet tulevat esille lähes joka aineessa.

Vaikka koulun nähtiin olevan yksi informaation lähde, nousi kouluinstituutiota kohtaan jossain määrin myös kritiikkiä. Kestävän kehityksen nähtiin olevan läsnä erityisesti tiedeaineissa, mutta muuten koulun ei koettu tarjoavan ajankohtaista kestävyYTEEN liittyvää tietoa. Perinteisen median, kuten uutisten ja sanomalehtien, lisäksi sosiaalisen median rooli tiedon välittäjänä korostui vastauksissa. Tutkimukseni kolmannessa luvussa mainitun Nuorisobarometri 2021 -kyselytutkimuksen tilasto-osiossa todetaan, että tutkimuksen nuorimmalle 15–19-vuotiaiden ikäryhmälle sosiaalinen media oli tärkein ilmastoasioihin liittyvä tiedonlähde.

KestävyYTEEN liittyvän informaation herättämiä ajatuksia ja tunteita käsiteltiin kolmantena kysymyksenä. Vastauksissa nousi esiin nuorten tyytymättömyys kansainvälisiin toimiin ja pettymyksen tunteet vallanpitäjien aikaansaamattomuuteen. Nämä näkökulmat olivat esillä myös Hickmanin ym. (2022) tutkimuksessa. Vastajat kokivat epätoivoa, pelkoa, apatiaa, surua ja myös vihaa ihmiskunnan tehottomuuteen kestävyysasioissa.

Pääsky: Usein suututtaa, kuinka paljon enemmän ihmiset ja ihmiskunta voisivat tehdä sekä kuinka väärin asiat edelleen ovat, vaikka monet ihmiset, eläimet, kasvit ja ekosysteemit kärsivät. Rehellisesti pelottaa ajatella maailman tulevaisuutta ja on surullista, miten vähän voin itse vaikuttaa. Informaatio herättää kuitenkin tekemisen halua ja haluan yrittää auttaa ja parantaa.

Riittämättömyys on kansallisesti yksi Pihkalan ym. (2022) tutkimuksessa tunnistettu nuorten ympäristötunne. Helne ja Hirvilampi (2021) osoittavat puolestaan nuorten ajattelun kytkeytyvän aktiivisesti suuntautuneeseen toimijuuteen: halua auttaa löytyy, mutta mahdollisuudet vaikuttamiseen koetaan rajallisina.

Vaikka huonot uutiset olivat joskus ahdistaneetkin nuoria, niiden nähtiin kuitenkin lisäävän halua auttaa ja tehdä kestäviä valintoja. Tunnekokemusten ohella vastaajilta löytyi tahtoa aktiiviseen toimijuuteen. Tämä piirre sisältyy ekososiaalisen sivistyksen Salosen

ja Bardyn (2015) mainitsemaan altruistisiin ominaisuuksiin. Osa vastaajista totesi, että kovin suuria tunnekokemuksia ei ole syntynyt, vaikka esimerkiksi ilmasto-ongelmat huolettavat hieman. Ilmastoahdistuksen lisäksi osalla nuorista oli ollut myös ”osittain positiivisia ajatuksia”.

5.2.3 Musiikkisuhde, kestävä kehitys ja vaikuttamismahdollisuudet

Neljäs lomaketeema sisälsi kestävyuden näkökulman vastaajien henkilökohtaisessa musiikkisuhteessa. Nuoret toivat esiin Joutsenvirran ja Salosen (2020) esittämän käsityksen musiikin vaikutusmahdollisuuksista kansalaisten luovuuden ja muutoskyvyn tukemisessa. Musiikin nähtiin olevan henkilökohtainen asia, mutta omien musiikillisten näkemysten ja taitojen jakaminen muille yhteismusisointitilanteiden kautta oli koettu antoisana ja yhdistävänä. Salonen ja Bardy (2015) korostavat ekologisen sivistyksen oppimisessa yhdessä toimimisen ja yhteisten päämäärien asettamisen tärkeyttä. Yhdistävien musiikillisten kokemusten kautta nuoret olivat myös huomanneet esimerkiksi sukupuoleen liittyvän eriarvoisuuden olemassaolon.

Pääsky: Mielestäni stereotyyppit ja eriarvoisuus ovat kiinni musiikissa ja sen opetuksessa, vaikka eivät aina tahallisesti.

Fransbergin ym. (2022) toteavat, että sukupuoleen liittyvien valtarakenteiden huomiotta jättäminen saattaa osaltaan heikentää nuorten ympäristötoimijuutta ja vaikutusmahdollisuuksia. Schönach ym. (2022) esittävätkin tasa-arvotyön olevan yksi kestävä tulevaisuuden tavoitteista. Vastaajat kokivat musiikin olevan tapa muuttaa maailmaa, ja musiikkikokemukset ovat tarjonneet myös pakokeinon ajoittain ”kauhealta tuntuvasta” todellisuudesta. Nuoret näkivät, että musiikin avulla voidaan välittää tietoa, käsitellä tunteita ja informoida ihmisiä kestävyteen liittyvissä asioissa. Peltolan ym. (2022) mukaan musiikki on tärkeä itsehoidollinen väline, jota ihmiset käyttävät aktiivisesti erilaisissa arjen tilanteissa.

Pantsarin (2022) avaama ja lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019) mainittu kiertotalouden sekä ekologisen liikkumisen merkitys ilmeni myös nuorten vastauksissa. He olivat liikkuneet musiikkiharrastuksiinsa pyöräillen ja hankkineet ja myyneet instrumenttejaan käytettyinä. Myös koulun musiikin tunneilla oli kiinnitetty huomioita esimerkiksi sähkön kulutukseen. Nuorten lempiartistien arvoajattelu on saattanut vaikuttaa siihen, kuuntelevatko nuoret heidän musiikkiaan.

Viimeinen lomakkeen teema liittyi tulevaisuuden vaikutusmahdollisuuksiin. Vastaajat kokivat voivansa vaikuttaa kestäväen tulevaisuuden rakentamiseen kuluttajavalinnoillaan, käyttäytymisellään ja työllään. Musiikki koettiin tiedon jakamisen välineenä ja mahdollisuutena yhdistää erilaisia ihmisiä. Kaikki vastaajat eivät kuitenkaan osanneet yhdistää musiikkia kestäväen tulevaisuuteen.

Tundra: Koen itse vaikuttavani parhaiten kestäväen tulevaisuuteen kuluttajavalinnoilla ja muilla päätöksilläni. Minun on vaikea keksiä keinoja integroida musiikki kestäväen tulevaisuuden rakentamiseen.

Omien valintojensa ja tekojensa avulla nuoret kokivat pystyvänsä muokkaamaan ympäristöään kestäväksi. Musiikkia voi vastaajien mukaan hyödyntää oman äänen löytämisessä ja esille tuomisessa. Soinin ym. (2022) esittämät kestävyysmurrokseen vaadittavat aktiivisen kansalaistoiminnan osa-alueet näkyivät vastauksissa haluna kannustaa yksilöitä ja vallanpitäjiä parempaan toimintaan myös musiikin avulla.

Tiira: Musiikki voisi (ainakin teoriassa) olla lohdullinen ja ehkä jopa toimiva tapa kannustamiseen.

Kyselylomakkeella nuorilta keräämäni vastaukset ovat verrattavissa Hirvilammin ym. (2022) prosentuaalisiin tutkimustuloksiin suomalaisten nuorten näkökulmista suhteessa kestäväen kehityksen politiikkaan ja ekososiaalisiin asenteisiin. En kuitenkaan havainnut vastauksissa suoraa kielteisyyttä näitä arvoja kohtaan, vaikka tiettyä varovaisuutta ja taloudesta hyötymistä olikin esillä.

Vastauksista oli havaittavissa, että nuorten mukaan muun muassa kestävyteen ja ilmastomuutokseen liittyvä uutisointi oli jäänyt vähemmälle maailmalla käynnissä olevien useiden katastrofien vuoksi. Nuoret tunnistivat vastauksissaan Soinin ym. (2022) kuvaamat kestävyystutkimuksen sosioekologisesta järjestelmästä nousevat monenlaiset ongelmat ja ilmiöt, joita ovat muun muassa Katesin ym. (2005) esittämät inhimillisen kehityksen osa-alueet. Nuoret kokivat, että kestävyysteemat ovat läsnä heidän elämässään, mutta niitä ei aina pysähdytä aktiivisesti miettimään.

5.3 Kestävyysteemat musiikinopetuksessa

Tässä alaluvussa analysoin haastatteluaineistoani kestävyysteemojen toteutumisesta koulujen toiminnassa ja musiikin tunneilla. Tutkimushaastattelun osallistujiin viitataan pseudonyymeillä edellisen luvun mukaisesti. Nuorilla oli haastattelun aikana käytettävissään kuva Agenda 2030:n kestävä kehityksen 17 tavoitteesta (liite 2), joihin osa vastauksissaan viittasikin.

Tutkimustuloksissa keskeistä on kestävyysteemojen ilmeneminen musiikinopetuksessa ja koulujen musiikkitoiminnassa. Kysymyksiin vastatessaan nuoret kuitenkin kiinnittivät huomiota usein myös haastattelupäivänä ja juuri sitä ennen uutisoituihin ajankohtaisiin kriiseihin ja niissä havaitsemiinsa kestävyystekijöihin.

5.3.1 Kestävyystoiminta ja musiikki

Ensimmäisenä teemana haastattelussa käsiteltiin sitä, miten kestävyys on ollut esillä koulujen toiminnassa ja musiikin tunneilla. Kysyin aluksi haastateltavilta, miten kouluissa on yleisesti käsitelty kestävyysteemoja opetuksessa ja opetuksen ulkopuolella. Pääkysymykseni sisälsivät myös alakysymyksiä, joita esitin aina tilanteen niin salliessa tai vaatiessa. Tässä yhteydessä kysyin esimerkiksi sitä, minkälaisia kestävyteen liittyviä tapahtumia kouluissa on järjestetty.

Yläkoululaiset kokivat, että kestävyys on eri tavoin esillä monien oppiaineiden opetuksessa. Kestävyyttä on tarkasteltu tunneilla usein oppiaineen näkökulmasta hieman eri tavalla esimerkiksi yhteiskuntaopissa kuin biologiassa. Joissakin aineissa, kuten elämäntiedossa, on saattanut olla suoraan kestävä kehityksen tavoitteisiin liittyviä projekteja. Lukiolaiset kokivat yleisesti, että opintojen loppuaikana keskittyminen on ollut ylioppilaskirjoituksissa ja että kestävyysteemojen käsittely on jäänyt vähemmälle. Osa lukiolaisista huomioi, että tietoa on saanut monelta eri suunnalta, mutta keskittyminen on kuitenkin kohdistunut pääasiassa eri oppiaineiden opiskeluun.

Seuraavaksi haastateltavat kertoivat näkemyksiään kouluissa järjestetyistä kestävyystapahtumista. Monet nuoret olivat osallistuneet peruskoulussa järjestettyyn Unicef-kävelytapahtumaan, jonka tarkoituksena oli ollut kerätä rahaa hyväntekeväisyyskohteisiin. Lukioiden oli järjestetty jonkin verran erilaisia kummikoulujen hyväksi pidettyjä keräyksiä

ja myyjäisiä sekä yhteishenkeä nostattavia tapahtumia, kuten Eurooppapäivä-niminen tapahtuma. Yleisesti vastauksista kävi ilmi, että kestävyyyteen liittyviä tapahtumia on ollut nuorten opintopolun aikana enemmän peruskoulussa kuin lukiossa.

Tiira: Musta tuntuu, että yläkoulussa oli nimenomaan sellaista järjestettyä toimintaa just välitunneilla. Sit lukiossa... Mä en oikeestaan edes tiedä kunnolla, mitä meidän lukio tekee silleen virallisesti kestävä kehityksen hyväksi.

Lukiolaiset kokivat, että lukiossa järjestetyt kestävyystapahtumat eivät ole lisänneet merkityksellisyyden tunnetta, mutta peruskoulussa vastaavanlainen toiminta tuntui mielekkäältä. He näkivät, että lukiossa kestävyys ei ole ollut esillä koulujen toiminnassa ainaakaan virallisesti, eikä kestävyysteemoihin panosteta samalla tavalla, mitä tehtiin peruskoulun aikana. Yläkoulussa on järjestetty esimerkiksi Itämeren monimuotoisuuden ja kulttuurin hyväksi Itämeripäivä-niminen teemapäivä. Lisäksi eri oppiaineissa on tehty pieniä ruohonjuuritason projekteja, joissa on kiinnitetty huomiota esimerkiksi suihkussa käynnin pituuteen ja lämpimän veden käyttöön. Ajankohtaisena toimintana on ollut myös Ukrainan hyväksi järjestetyt keräykset. Lukiolaiset kokivat, että monenlaiset kestävyyyteen liittyvät kriisit ovat vieneet tilaa konkreettisilta teoilta.

Tiira: Musta tuntuu, että meidän lukion puolella se on vaan silleen, että on ollut se Ukraina-ahdistus ja on ollut korona-ahdistus, ja mikä oli ennen sitä... Ennen Ukrainaa oli joku iso kriisi vielä tässä välissä mun mielestä.

Lukiolaiset kokivat olleensa viime vuosina monien Salosen ja Bardynkin (2015) esittämien lokaalien yhteiskunnallisten kestävyyskysymysten, kuten mielenterveys- ja elämäntilanteiden, armoilla. Haastatellut nuoret kokivat, että ajankohtaiset kriisit, kuten koronapandemia, Ukrainan sota ja Yhdysvaltojen aborttilainsäädäntö olivat lisänneet ahdistusta. Nuoret pohtivat, onko koulujen toiminnassa ehkä pyritty tietoisesti välttämään esimerkiksi ilmastonmuutoksesta puhumista, koska nuoret ovat olleet jo valmiiksi kuormittuneita.

Osa nuorista koki, että monille ihmisille oma hyvinvointi menee usein kestävä kehityksen tavoitteiden edelle. Pienet koulumaailmassa tehdyt konkreettiset kestävyysteot olivat tuntuneet mitättömiltä ongelmien suuruuden ja monisäikeisyyden rinnalla. Kestävyyyteen tähtäävän tiedottamisen ja toiminnan nähtiin kuitenkin lisääntyneen koko kouluajan, ja

vaikka kouluissa järjestetyt kestävyystapahtumat olikin koettu teennäisiksi ja vaikutuksiltaan lyhytkantoisiksi. Monet haastateltavat muistelivat, että heidän alakouluaikaanaan kouluissa oli ollut monenlaista kestävyysliittävää raatitoimintaa.

Kipinä: Meidän ala-asteella oli semmonen ekoraati. Meillä oli erilaisia projekteja. Me istutettiin puita ja joskus vitosella tai kutosella mä kävin joka ikisen luokan läpi ja teippasin roskiksiin kuvia. Jotain muovi ja bio, ja tollasii.

Tällaisia vastaavanlaisia ryhmiä oli ollut muissakin alakouluissa muun muassa nimillä ekoagentit ja vihreä lippuraati. Raatitoiminta oli kuitenkin päättynyt kaikkien nuorten kohdalla alakouluun. Nuorten mukaan oppilaskuntien keskuudessa kestävyystoiminta oli ollut yläkoulun ja lukion puolella aktiivista, vaikka se olikin näkynyt vain oppilaskuntien jäsenille.

Osallisuuden kokemisen rooli koettiin merkittävänä kestävyysliittävällä toiminnassa. Siivonen ym. (2022) osoittavat, että ympäristökasvatuksen ”polkupyörämallin” mukaisesti osallisuus on yksi niitä kokonaisvaltaisen kestävyystoiminnan osa-alueita, jotka vaikuttavat myös toimintaa kohtaan syntyvään motivaatioon. Nuoret näkivät, että osallisuuden kautta he olivat päässeet itse vaikuttamaan asioihin. Tätä tunnetta ei heidän mukaansa kuitenkaan ole pystytty jakamaan koko kouluyhteisölle.

Kysyttäessä kestävyysteemojen ilmenemisestä musiikin tunneilla selvisi, että musiikinopetuksen kestävyysliittävät vaihtelevat merkittävästi riippuen siitä, oliko nuori musiikkilinjalaisella vai ei. Ei-musiikkilinjalaiset totesivat, että kestävyysliittävät on ollut vain vähän mukana musiikinopetuksessa.

Käpy: Meidän musiikinopetus ei varmaan oo mitenkään hirveän... En mä tiedä millaista se on muissa kouluissa, mut se on silleen vähän jotenkin väsynyttä. Vaihdettiin padeihin [tablettitietokone] sähköiset nuotit tai silleen, että se on nyt ainoa juttu.

Ei-musiikkilinjalaisien kohdalla kestävyysteemat eivät olleet myöskään olleet esillä musiikin valinnaisilla kursseilla. Opetus oli painottunut pääasiassa kappaleiden läpisoittoon ja tutun opetuskaavan toistamiseen. Nämä nuoret kaipasivatkin musiikinopetukseen lisää variaatiota. Oppilaan harrastuneisuus ja oma-aloitteisuus oli myös vaikuttanut siihen, mitä tunneilla pääsi tekemään.

Musiikkilinjalaiset kokivat, että heidän saamassaan opetuksessa musiikkia on opiskeltu laajasti muun muassa musiikin historian ja maailmanmusiikin näkökulmien kautta. He näkivät, että musiikkilinja on lisännyt heidän sosiokulttuurillista ymmärrystään maailman tilasta ja opettanut heitä yhdistämään musiikillisia ilmiöitä yhteiskunnallisiin tapahtumiin.

Kysyttäessä minkälaisia musiikkivalintoja koulujen musiikin tunneilla on tehty ja miten ne ovat olleet esillä tuntien toiminnassa ja erilaisissa projekteissa, esille nousivat eri kursien painotukset ja oppilaiden oma-aloitteisuus. Kestävyysteemojen valikoituminen musiikilliseen toimintaan ja projekteihin, kuten konsertteihin ja musikaaleihin, oli ollut nuorten mukaan kiinni oppilaiden oma-aloitteisuudesta. He näkivät, että vaikka kestävyyttä on yritetty sisällyttää musiikinopetukseen, teemat nousevat pääasiassa esiin nuorten itsensä aloitteesta.

Koronapandemian etäopetusaikana musiikinopetus oli sisältänyt kestävyysteemoihin liittyvää luovaa tuottamista. Nuorille tuntui olevan vaikeaa muistella etäopetusaikaa, koska he kokivat, että silloin päivät toistivat itseään ja oppiminen oli paljon haasteellisempaa kuin normaalin lähiopetuksen aikana. Osa nuorista muisti kuitenkin joitakin etäopetusajan musiikin tunneilla tehtyjä luovan tuottamisen tehtäviä.

Pääsky: Tehtiin semmonen, että piti löytää luonnosta... jotenkin musiikkia, mikä piti äänittää kokonaisuudeksi. Siinä ei tarvinnut olla mitään melodiaa tai mitään varsinaista musiikkia. Piti yhdistellä eri elementtejä ja rakentaa niistä äänimaisema. Se oli aika siisti, koska se oli sellainen tosi orgaaninen. Käytiin loiskuttelemassa lätäköistä vettä tai sitten kuuntelemassa metsässä jotain lehtien havinaa.

Hebert (2022) ja Kankkunen (2018) korostavat musiikkikasvatukseen sisältyvän äänimaisematyöskentelyn kuuntelukasvatuksellista merkitystä osana ympäristöopintoja. Myös Shevock (2018) huomioi ihmisen ja luonnon musiikillisen vuorovaikutuksen tärkeyden ekolukutaitoisessa musiikkikasvatuksessa. Tiira muisteli etäopetusaikana musiikin tunneilla toteutettua äänimaisematehtävää, joka koulun oli tarkoitus tehdä yhteistyössä koulun ulkopuolisen yhteistyötahon kanssa, mutta projekti oli kaatunut etäopetuksesta johtuneisiin ongelmiin.

Tiira: En mä päässyt liikkeelle siinä ollenkaan, niin en mä tiennyt mitä tehdä.

Koronapandemian etäopetusajan tullessa laajemmin puheeksi kysyin nuorilta, nousivatko kestävyysteemat enemmän vai vähemmän esille kuin lähiopetuksessa. Vastauksissa kuvattiin yksimielisesti etäopetusajan jaksamisongelmien vieneen kaiken energian, jonka olisi mieluummin voinut käyttää tehtäväksi annettuihin luoviin projekteihin. He kokivat, että etäopetuksessa oli mahdotonta olla oikeasti läsnä ja että he tekivät opetuksen aikana samanaikaisesti jotain muuta, kuten kuuntelivat podcasteja. Äänimaisematehtävät oli kuitenkin koettu mielekkäinä, ja nuoret näkivät, että vastaavanlaisia tehtäviä ei olla lähiopetusaikana tehty.

Tähän teemaan liittyen kysyin vielä haastatelluilta nuorilta, oliko heidän kouluissaan vierailtu kestävyysliittyvissä konserteissa tai muissa musiikillisissa tapahtumissa huomioiden, että koronapandemia on saattanut vaikuttaa vierailumahdollisuuksiin. Ei-musiikkilinjalaiset vastasivat, että heillä etäopetusaika ei vaikuttanut vierailuihin, koska vierailuja ei ole järjestetty ollenkaan.

Käpy: Meillä ei ole ollut edes tietoaakaan niinku... Ei silleen, että korona ois esittänyt mitään, vaan ei vaan ollut.

Musiikkilinjalaiset olivat käyneet esimerkiksi maailmanmusiikkikonserteissa, Kansallisoopperassa ja Uuden Musiikin Orkesterin (UMO) jazz-konserteissa. Osa nuorista ei kuitenkaan osannut yhdistää näitä vierailuja kestävyysteemoihin, vaikka konserttavierailuista saadut kokemukset olivat olleet nuorista ja heidän luokkatovereistaan mielenkiintoisia.

5.3.2 Kestävyys opetussuunnitelmissa

Opetussuunnitelmien sisällöt nousivat esiin yhtenä teemana haastattelun aikana. Osa nuorista oli päättellyt opetussuunnitelmien valtakunnallisten perusteiden (POPS 2014, LOPS 2019) kestävyysliittyvien ekologisten ja eettisten näkökulmien olevan mukana eri oppiaineiden työtavoissa. Opetussuunnitelmissa kuvattu ekososiaalinen sivistys edellyttää monitieteistä ja laaja-alaista osaamista kestävyysongelmien ratkaisussa. Nuoret kertoivat myös näkemyksiään oppiaineiden välisestä yhteistyöstä.

Lukiolaiset olivat kokeneet, että ajankohtaisia kestävyysilmiöitä ei ole käsitelty riittävästi opetuksessa. Agenda 2030:n kestävä kehityksen tavoitteet ovat myös tuntuneet monista haastatelluista ”suuruudenhulluilta”. Yläkoulun opetuksessa on kuitenkin ollut mukana joitakin konkreettisia opetusmetodeja esimerkiksi kestävä kehityksen tavoitteisiin liittyen.

Kipinä: Me käytiin äidinkielessä ryhmittäin läpi jokainen noista kestävän kehityksen tavoitteista, ja sitten piti keksiä yksi Suomeen liittyvä ja maailmanlaajuinen parantamiskohde. Vaikka että ei köyhyyttä ja sitten mietittiin, miten se liittyy Suomeen ja miten se liittyy koko maailmaan. Niistä tuli tavallaan aiheita sellaiseen mielipidekirjotukseen, että sieltä voi valita, mistä haluaa kirjoittaa.

Haastateltavista Tiira kertoi olleensa oppilaana mukana lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) suunnittelutyössä. Kestävä kehitys oli ollut tuolloin yksi opetussuunnitelmauudistuksen teema, jonka sisällyttämiseksi uuteen opetussuunnitelmaan hän oli ollut antamassa näkemyksiään.

Tiira: Mä oon ollut tavallaan mukana LOPS 2021 kirjottamisessa, mut pakko kyllä myöntää, että mä en muista enää mitään. Vaikka mä oon kirjaimellisesti ollu ideoimassa niitä juttuja, niinku nimenomaan kestävää kehitystä siellä. Se on päätenyt sinne jotenkin silleen, että kunnioitetaan ihmisiä ja jes... Eikö siellä niin aikaisemmin lukenut?

Kysyin tähän liittyen lukiolaisilta haastateltavilta, miten kestävyysteemat olivat olleet mukana uusimman lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) sisältämällä projektiviikolla. Lukiolaiset vastasivat, että projektiviikko oli heidän näkökulmastaan epäonnistunut konsepti. Projektiviikoilla ei oltu tehty mitään, ja kahden päällekkäisen opetussuunnitelman aikana opiskelleet kokivat, että heitä ei ole tässä uudistuksessa huomioitu tarpeeksi.

Tiira kuvaili lukion opetussuunnitelmassa kuvattujen monialaisten oppimiskokonaisuuksien olevan hyvä asia. Hänen oli kuitenkin vaikea yhdistää musiikkia monialaiseen oppimiseen.

Tiira: Se musiikki on niin vaikea itsessään siirtää. Siinä on niin täysin eri lähtökohdat kaikilla. Musalukiossa se on tosi helppo juttu. Opettajat voi sanoa, että hei haluutteko te tehdä tällaisen konsertin, ja sitten se tavallaan on opettajan kannalta siinä. Muusikot [oppilaat] on siellä ihan kiksissä, että ui juma – mä saan tehdä konsertin!

Seuraavaksi Pääsky kuvasi, että hänen koulussaan on kestävyysliityen järjestetty keran vuodessa bioetiikan kurssi, jolla käsitellään ajankohtaisia asioita ja maailman tilaa.

Sen lisäksi koulussa on ollut erikseen kestävyysliittynyt Itämerikurssi ja kehitysmaantieteen kurssi. Agenda 2030:n kestävä kehitys tavoitteeseen numero 17. *Yhteistyö ja kumppanuus* liittyen Tiiran koulussa oli järjestetty Euroopan Unionia (EU) käsittelevä kurssi. Tämän EU-kurssin yhteydessä oppilaat olivat järjestäneet Euroviisuteemaisen konsertin.

Tiira: Sen kurssin musalinjalaiset, tai muut – – musiikin ystävät ja harrastajat, on järjestänyt ruokailun aikana olevan Euroviisukonsertin, ja siellä on soitettu Euroviisubiisejä ja puhuttu Euroviisuista sen kunniaksi.

Koulusta riippuen lukiolaisilla oli ollut jonkin verran kestävyysliittymiä syventäviä ja soveltavia kursseja valinnaisina kokonaisuuksina. Näiden kurssien aikana on yhdistelty eri oppiaineita ja tehty vastaavanlaisia pienimuotoisia kestävyysprojekteja.

Ei-musiikkilinjalaiset vastasivat, että heidän musiikin tunneillaan tai musiikin valinnaisilla opintojaksoilla ei ole toteutettu kestävyysliittymiä projekteja. Musiikki ei heidän mukaansa ole ollut merkittävästi esillä koulujen monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa, mutta kestävyysteemoja on käsitelty satunnaisesti eri kursseilla. Kestävyysteemojen sisällyttämisen erilaisiin monialaisten oppimiskokonaisuuksien projekteihin nähtiin olevan kiinni oppilaiden oma-aloitteisuudesta.

Musiikkiluokkalaisten oli huomattu pääsevän koulussa muita paremmin osallisiksi projekteihin, joissa kestävyysteemat voidaan ottaa huomioon. Osa haastatelluista nuorista ajatteli, että ei-musiikkiluokkalaisista on kouluissa saatettu olettaa, että nämä oppilaat eivät halua osallistua musiikilliseen toimintaan.

Pääsky: Musalaiset [musiikkiluokkalaiset] saattoivat yhdistellä musiikkia ja olla sen parissa enemmän, mutta muilta ei jotenkin edes kysytty. Muutenkin taideaineiden yhdistäminen muihin aineisiin ei ole ollut semmonen oletusarvoinen asia. Tai että sitä ei kyllä ole tehty paljoa.

Yläkoulussa musiikkiluokilla olleet kertoivat, että heillä oli tuona aikana ollut paljon musiikkiin liittyviä projekteja, joiden kautta he olivat usein päässeet soittamaan ja esiintymään erilaisissa tilaisuuksissa. Kestävyysteemat eivät kuitenkaan olleet osa näitä monialaisten oppimiskokonaisuuksien musiikillisia tilanteita.

Kipinä: Mulla ei tuu mitään mieleen, mikä olisi liittynyt johonkin toiseen aineeseen tai tohon kestävään kehitykseen ainakaan yläkoulussa.

Osalle nuorista syntyi ajatus, että monialaisessa oppimisessa tulisi miettiä sitä, miten musiikkia voitaisiin käyttää enemmän osana muiden aineiden opetusta. Tällä tavoin musiikkia voitaisiin helpommin yhdistää myös kestävyysteemoihin. Tiira ehdotti, että esimerkiksi historianopetuksessa erilaiset yhteiskunnalliset tapahtumat voisi yhdistää kyseisen aikakauden musiikillisiin ilmiöihin. Hän kertoi, että hän pystyy muistamaan opittuja asioita paremmin niiden yhteydessä soitetun musiikin kautta.

Tiira: Mitä jos musiikkia voisi yhdistää kestävään kehitykseen? Mitä jos kaikissa muissa kouluaineissa voitaisiin käyttää sitä musiikkia enemmän?

Myös Pääsky kertoi, että hänen on helpompaa oppia ja muistaa asioita, jos niihin on liitetty musiikkia. Hän muisteli eräällä kurssilla katsottua dokumenttia, jossa kerrottiin Tallinnassa vuonna 1988 järjestetystä rock-festivaalista. Festivaalilla oli esiintynyt myös suomalaisia muusikoita, ja tapahtuma oli osaltaan vaikuttanut tuolloin Neuvostoliittoon kuuluneen Viron itsenäistymiseen.

Pääsky: Tota kautta mä muistan sen tosi hyvin, ja mulle on jäänyt tosi selkeitä muistikuvia ja ajatuksia, että minkälaista se on oikeasti ollut, ja miten he ovat päässeet itsenäistymään. Mun mielestä opiskelu ja muistaminen musiikin kautta on oikeasti paljon helpompaa. Tai että mulle se toimii oppimistapana.

Haastateltavat kokivat huolestuttavana ja mielenkiintoisena asiana sen, että vaikka kestävyysteemat ovat sisällytettyinä eri opetussuunnitelmiin, ei niitä kuitenkaan käsitellä tarpeeksi käytännön opetuksessa. Kestävyysteemojen sisällyttäminen opetukseen oli nuorten mukaan täysin riippuvaista opettajasta ja hänen kiinnostuksestaan kyseisiä aiheita kohtaan. Opettajan rooli kestävyysisältöjen välittäjänä nousi keräämäni aineiston pohjalta tutkimukseni tulosten merkittäväksi teemaksi.

5.3.3 Opettajan rooli ja arviointi

Nuoret kuvasivat useasti haastattelun aikana musiikinopettajan roolia merkittäväksi tekijäksi kestävyysteemojen opetuksessa. Tämän myötä he alkoivat itsenäisesti keskustella myös taideaineiden numeroarvioinnin tarpeellisuudesta. Opetussuunnitelmiin liittyvän keskustelun pohjalta nuoret pohtivat kestävyyyden sisällyttämistä musiikinopetukseen. Tiira ajatteli, että on mielenkiintoista, miten laajasti kestävyysteemoja on sisällytetty valtakunnallisiin opetussuunnitelmien perusteisiin (POPS 2014, LOPS 2019), mutta niiden

toteutuksen osalta opettaja määrittelee lopulta kaiken. Kestävyysteemojen sisällyttäminen opetukseen on tuntunut hänestä mielekkäältä.

Tiira: Vaikka se olisi siellä opetussuunnitelmassa, et sä voi paperilta pakottaa opettajille innostusta tehdä parempaa maailmaa, tai oikeesti olla motivoituneita niiden työssä. Silleen että ne jaksavat panostaa siihen, ja tehdä siitä kivaa niille oppilaille. Ei sitä voi paperilta pakottaa, mutta sitten jos ne tekevät niin, niin se on kyllä kivaa.

Nuoret ajattelivat kestävän kehityksen käsitteen olevan opetuksen kannalta vaikea ja abstrakti asia. Kestävyyteen tähtäävät käytännön toteutukset vaativat opettajalta luovuutta ja innostusta. Jos opettaja pitää työstään ja on innostunut, se peilautuu suoraan opetukseen ja oppimiseen. Osa nuorista korosti myös koulujen rehtorien ja muiden hallinnollisten toimijoiden motivaatiota ja vastuuta resurssien suuntaamisesta kestävyystoimijuuteen. Soininen ym. (2022) muistuttavat ympäristö- ja yhteiskuntajärjestelmien ymmärtämisen monimutkaisuudesta. Kestävyyssmurros vaatiikin heidän mukaansa yhteiskunnallisten järjestelmien lävistävää osallistumista.

Kipinällä oli ollut alakoulussaan musiikinopettaja, joka oli kiinnostunut ympäristönsuojelusta ja säveltämisestä. Kyseisen opettajan tunneilla oli sävelletty pienryhmissä omia luontoaiheisia kappaleita tehtävänannon kautta jaettujen luontokohteiden, kuten aavikko tai sademetsä, inspiroimina. Näitä ja muita ympäristöteemaisia kappaleita oli esitetty luontoaiheisessa konsertissa. Kipinän mukaan tämä toteutui opettajan henkilökohtaisen kestävyysuhteen ansiosta.

Kipinä: Siinä luontokonsertissa oli vähän silleen itse sävellettyjä juttuja. Musta tuntuu, että mun pikkusisko on nyt sen saman tyyppin luokalla, ja niillä on kanssa ollut sellaisia. Tulee taas vähän ilmi se, että se on se opettaja, kuka sen tekee. Se yksittäinen henkilö.

Opettajan merkitys oli havaittu tärkeäksi edellä kuvatun ja musiikin tunneilla tapahtuvan luovan yhdessätoimimisen kaltaisissa tilanteissa. Nuorilla oli ollut myös joitakin huonoja kokemuksia opettajien toteuttaman ryhmäytämisen suhteen. Näissä tilanteissa nuoret olivat vain työskennelleet samojen luokkatovereiden kanssa koko lukuvuoden, ja musiikin tunnit toistuivat kaavamaisesti. Pääosin musiikinopetuksessa toteutuva yhteistoiminta koettiin antoisana. Vuorovaikutuksen avulla jaetun musiikillisen osaamisen ja taitojen nähtiin hyödyttävän yhdenvertaisesti koko opetettavaa ryhmää.

Kipinä: Se on sen opettajan vastuulla, että opettaa niitä ryhmiä. Meillä on ollut tänä vuonna melkein jokaisessa projektissa eri tyypit, mutta just sen edellisen opettajan kanssa me oltiin aina vaan niissä samoissa ryhmissä.

Tilanteissa, joissa opettaja oli onnistunut ryhmäyttämään ja tutustuttamaan kaikki oppilaat keskenään, musiikin tuntien työskentelytavat olivat sisältäneet paljon variaatioita. Erilaisten ihmisten kanssa toteutetun ryhmätyöskentelyn hyötyjen yhteys nähtiin myös tulevaisuuden työelämään valmistavana. Kankkusen (2018) mukaan yhteistoiminta ja osallisuuden kokemukset mahdollistavat kansalaisten vastuullisen ympäristötoimijuuden. Yhteistyön merkitys nousee esille myös Aarnio-Linnavuoren ym. (2018) esittämästä ilmastokasvatuksen oppimisprosessista. Sosiaalisen kestävyuden näkökulma on Suomisen (2016) mukaan osa opetussuunnitelmien arvoperustojen yhteisöllisyyden, ekologisen kulluttamisen ja oikeudenmukaisuuden teemoja.

Haastatellut nuoret kokivat myös, että opettajan toiminta on mahdollistanut ajankohtaisten asioiden käsittelyä oppitunneilla. Opettajan intohimoinen suhtautuminen kestävyys-teen oli näkynyt oppitunneilla maailmalla tapahtuvien ajankohtaisten ilmiöiden huomioimisena ja näiden teemojen kokonaisvaltaisena sisällyttämisenä opetukseen. Niiden opettajien tunneilla, jotka eivät olleet henkilökohtaisesti kiinnostuneita kestävyysteemoista, kyseisiä asioita oli käsitelty muusta opetuksesta irrallisina teemoina.

Pääsky: Se on täysin sen opetussuunnitelman ulkopuolella. Vaikka se kestävä kehitys pitäisi sisällyttää siihen opetukseen, niin ei se oikein... Ei se pysy mukana. Se on siellä, mutta se ei oo ajankohtaisena siellä, koska se kaikki on suunniteltu ja rakennettu silleen yleispäteväksi.

Haastatellut nuoret näkivät opettajan innokkuuden olevan aktiivisen toimijuuden mahdollistaja. Jos opettaja piti työstään, alkoi hän myös toteuttaa erilaisia tapahtumia ja projekteja.

Tiira: Meidän yläkoulun musaopettaja vissiin tykkäsi työstään, ja sit se käytännössä yksin järjesti niinku joulujuhlat ja tällaiset.

Musiikinopettajan innokkuuden oli koettu olevan erilaisten tapahtumien ja konserttien mahdollistaja. Suurin osa haastatelluista nuorista koki olevansa tyytyväinen kouluissa saamaansa musiikinopetukseen. Kestävyysteemat eivät kuitenkaan ole olleet heidän mukaansa yksittäisiä kertoja lukuun ottamatta osana yläkoulun tai lukion musiikinopetusta.

Kipinä: Tää kestävä kehitys, niin sitä ei kyllä ainakaan meillä ole mitenkään ihan hirveästi tullut musatunneilla esiin, mikä on silleen tietyllä tavalla vähän harmi.

Joidenkin nuorten kouluissa oli ollut opetusharjoittelijoita, joiden pitämillä tunneilla kestävyysteemoja ei oltu käsitelty juuri ollenkaan. Opetusharjoittelijasta riippuen musiikin tunneilla oli saatettu puhua luentomaisesti esimerkiksi sosiaaliseen kestävyYTEEN liittyvistä näkökulmista. Kestävyys ei kuitenkaan ollut näkynyt opetusharjoittelijoiden teettämässä tehtävissä tai tuntien toiminnassa.

Tundra oli kokenut, että hänen koulussaan musiikinopettajat olivat suosineet niitä oppilaita, joilla on ollut koulun ulkopuolinen musiikkiharrastus. Hän arvioi, että hänellä itsellään on ollut kouluaikanaan hyvät suhteet musiikinopettajiin, koska hän on harrastanut musiikkia. Tästä syystä hän ymmärsi myös musiikkia harrastamattomien oppilaiden turhautumisen tunteita koulun musiikinopetusta kohtaan. Hän näki koulun musiikinopetuksen tärkeimpänä sisältönä sen, että oppilaille annetaan mahdollisuus esimerkiksi bänditoimintaan ja eri soittimien testaamiseen.

Tundra: Mä soitin aina bändissä ja mun mielestä koulun musaopetuksessa olisi tärkeintä, että annetaan ihmisille mahdollisuus testata eri instrumentteja ja testata, että onko hauskaa ja tälleen.

Tiira ajatteli olevansa koulujen musiikinopetuksen kannalta etuoikeutettu, koska hän on harrastanut musiikkia lapsesta asti. Hän pohti, miten musiikkia on ylipäättään mahdollista opettaa, ja totesi, että musiikinopettajan olisi tärkeää onnistua huomioimaan kaikki oppilaat. Erityisesti hänen yläkoulun musiikinopettajansa oli onnistunut tässä.

Tiira: Mun yläkoulun opettaja onnistui siinä hyvin, että se otti kaikki mukaan. Meillä oli välillä sellaisia tunteja, että se ei edes tehnyt mitään, mikä on silleen tosi epäintuitiivista. Se on mun mielestä hyvää opetusta, että se opettaja ei melkein tee mitään. Sitten se vähän kierteli luokassa ja näytti muille, että miten homma toimii ja sit se vaan niinku toimi, koska kaikki sai tehdä jotakin.

Nuoret nostivat etäopetusaikaa muistellessaan esiin opetuksen suunnittelun tärkeyden. Jos opettaja on jaksanut suunnitella opetuksensa hyvin, siitä myös opitaan enemmän. Taide- ja taitoaineiden nähtiin tarjoavan mahdollisuuksia opetuksen luovalle toteutukselle.

Kipinä: Taideaineiden opetuksessa on enemmän sellaista tilaa luovuudelle. Jos on hyvä opettaja, niin kyllä se tajusi, miten etähommakin toimii. Mutta ehkä se tuli just vähän enemmän esille niinku musiikissa ja kuviksessa.

Taiteen kyvystä visualisoida ekologisia prosesseja puhuvat muun muassa Flynn ja Reed (2019). Laininen (2018) puolestaan korostaa, että kestäväns tulevaisuuden rakentamiseen vaaditaan käsityksiämme ja ajattelutapaamme muuttavaa sekä ekososiaaliseen sivistykseen liittyvää transformatiivista oppimista.

Opettajan roolista kertoessaan nuoret alkoivat pohtia arvioinnin merkitystä musiikissa ja muissa taideaineissa. Näen arvioinnin osana koulutuksen sosiaalisen kestävyuden näkökulmaa, ja havaitsin, että arviointiin liittyvälle keskustelulle oli haastattelun aikana tarvetta. Nuoret kokivat, että taideaineiden arvioinnissa on nykyisten opetussuunnitelmien kautta siirrytty arvioimaan työskentelyasennetta, ryhmätyötaitoja ja kykyä kannustaa muita. Taideaineissa tehtyjen töiden lopputulokset eivät haastateltujen nuorten mukaan ole saaneet niin suurta painoarvoa, vaan tärkeämpää on ollut itse työprosessi. Arvioinnin koettiin nykyään keskittyvän enemmän sosiaalisen osaamisen arviointiin.

Osa nuorista ei ollut huomannut, että arviointi olisi muuttunut pois suorituskeskeisestä arvioinnista. Tuntiaktiivisuus ja käyttäytyminen olivat heidän mukaansa olleet aina olennainen osa arviointia, mutta muuten he eivät olleet havainneet muutosta. Nämä nuoret kokivat, että taideaineiden opettajat eivät osaa tarpeeksi hyvin artikuloida arviointiaan oppilaille. Osa nuorista tunsu, että opettajat olivat suhtautuneet oppilaisiin eri tavoin riippuen siitä, olivatko he olleet hiljaisempia vai ulospäinsuuntautuneempia. He näkivät, että jos oppilaasta välittyy opettajalle kuva ”hyvästä tyypistä”, niin tämä saattaa vaikuttaa positiivisesti numeroarviointiin.

Käpy: Sit ne näkevät sut välitunnilla, niin sekin vaikuttaa siihen, mitä arvosanoja sä saat. Se on vaan se mielikuva, mikä susta tulee.

Yleisesti ottaen nuoret näkivät taideaineiden numeroarvioinnin ongelmallisena asiana. Taideaineiden tunnilla tuotetun teoksen pohjalta annettu numeroarvio oli heidän mielestään huono tapa arvioida oppilaiden todellista osaamista. Musiikkiopiston osalta nuoret tiesivät, että taiteen perusopetuksessa ei enää käytetä numeroarviointia. Peruskoulussa ja lukiossa numeroarviointi on kuitenkin edelleen käytössä.

Kipinä: Musta tuntuu, että taideaineissa voisi tavallaan päästä irti siitä, että tarvitseeko sun edes antaa siitä numeroa.

Haastatellut nuoret näkivät, että hyvät kokemukset ja musiikillisesta toiminnasta annettu positiivinen palaute olivat tuottaneet hyvää ”fiilistä” ja lisämotivaatiota musiikin tekemistä kohtaan. Oppilaan kohtaaminen, huomioiminen ja opettajan antama kannustus olisivat nuorista myös koulumaailmassa ”tyhjää” numeroarviointia merkityksellisempiä asioita. Esimerkiksi harrastukseen liittyneen leirin musiikkiesityksen jälkeen lauluun liittynyt kannustuva kommentti oli ollut Tiiralle merkittävä kokemus, jota hän vertasi koulun musiikin arviointiin.

Tiira: Siitä tuli niin hyvä fiilis, että sit se vaan lähti liikkeelle. Sitten mä halusin tehdä musiikkia. Sen sijaan että mä oisin saanu musiikista kympin, jos joku ois kannustanut mua ja sanonut, että mulla on hyvä lauluääni. Se ois vaan tuntunut niin paljon merkityksellisemmältä kuin se, että... kymmenen. Tai yhdeksän. Puhumattakaan siitä, että jos se on seiskan numero tai vielä pienempi.

Haastateltujen mukaan lapsen, nuoren tai kenen tahansa ihmisen kehityksen kannalta olisi tärkeää auttaa jokaista löytämään omat vahvuutensa ja taito luottaa omiin kykyihinsä. Musiikinopettaja ei voi olettaa, että kaikki oppilaat olisivat hyviä musiikissa, koska kaikki eivät halua olla hyviä. Nuoret ajattelivat, että numeroarviointia tärkeämpää olisi kannustaa oppilaita silloin, kun he yrittävät parhaansa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) työskentelytaitojen kehittämisen arviointi on yksi opetuksen tärkeimpiä tavoitteita, ja sen lähtökohtana on tukea oppilaan itsenäisen ja ryhmätyöskentelyn taitoja. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019) korostuvat itsearviointitaidot ja arviointikulttuurin nähdään olevan osa oppilaitoksen toimintakulttuuria. Arviointikulttuuri edustaa siis osaltaan kouluyhteisöjen sosiaalisen kestävyuden rakentumista ja toimii myös laajemmin yhteisöjen hyvien käytäntöjen perustana. Haastateltujen nuorten näkemyksistä voidaan päätellä, että arviointi tulisi ottaa osaksi koulujen kestävyystarkastelua.

5.4 Tunteet, arvot ja tulevaisuus

Tutkimuskysymykseni lisäksi olin kiinnostunut nuorten kestävyyyteen liittyvistä ympäristötunteista ja arvopohdinnoista. Haastattelun aikana keskusteltiin myös tulevaisuudesta

ja omista vaikutusmahdollisuuksista. Nuoret esittivät lisäksi toiveitaan tulevaisuuden musiikinopetukselle.

Foster (2022) puhuu taidekokemusten avulla saavutetusta aineettomien asioiden ehtymättömästä jälkimateriaalisesta elämästä. Kestävä kehitys on tulevaisuusorientoitunutta toimintaa, joten myös nämä teemat esiintyivät haastatteluaineistossa.

5.4.1 Ilmastotunteet ja arvot

Nuoret kokivat, että kavereiden keskuudessa kestävyysvalintojen liittyvistä valinnoista, henkilökohtaisista tunteista ja omasta arvomaailmasta on helpompaa keskustella kuin muissa yhteyksissä. Arvovalinnat ovat näkyneet esimerkiksi kaveripiirien kulutuksessa (kierrättäminen, kirpputorit vastaan pikamuoti), ruokailutottumuksissa (kasvisruokavalio) sekä myös henkilökohtaisemmissa asioissa. Omia kestävyysvalintoja kuvailtiin kuitenkin myös merkityksettömiksi uutisissa esitettyjen mittavampien kestävyysongelmien rinnalla.

Tiira: Se tuntuu mitättömältä, se tuntuu täysin merkityksettömältä ja mä aika lailla tiedän, että se yksilön tasolla on. Se tuntuu siltä, että suuren mittaskaalan ratkaisut jäävät tekemättä, kun katsoo mediaa. Se tuntuu epärealistiselta.

Kaverien merkitys todettiin tärkeäksi myös ilmastotunteiden käsittelyssä. Nuorten kaveripiirissä on huomattu kestävyysongelmista johtuva ahdistus. Jos näitä ongelmia on lähtenyt miettimään itsenäisesti, niistä on tullut ”synkkä” ja ahdistunut olo. Kavereiden keskuudessa ympäristöahdistus on jossain määrin tarkoituksella sivuutettu tai siihen on suhtauduttu myös ironisesti. Nuoret näkivät kaveripiirin toimivan tällä tavoin turvallisena suojelumekanismina. Hickmanin ym. (2021) kansainvälisessä nuorten ilmastotunteiden tutkimuksessa torjuntamekanismien olemassaolo on tunnistettu.

Käpy: Onhan se aika vakava juttu kuitenkin, mutta jos siihen velloutuu mukaan ja menee paniikkiin, niin ei siitäkään oo hyötyä. Varmaan just meidän ikäisille se keino välttää sitä on ironia.

Osa nuorista kertoi tuntevansa köyhyden, sukupuolten tasa-arvon, ilmastonmuutoksen ja muiden kestävyysongelmien edessä olonsa aiempaa epätoivoisemmaksi. Vaikutusmahdollisuudet koettiin vähäisiksi rakenteellisten ongelmien takia, koska niitä on vaikeaa

muuttaa ja koska suurin osa yhteiskunnan rakenteista myös johtaa näihin ongelmiin. Salonen ja Joutsenvirta (2018) puhuvat yhteiskunnan rakenteellisista ongelmista, jotka palvelevat materiaalisten tavoitteiden rakenteita, uskomuksia ja arvoja sekä aineellisen hyödyn maksimointia. Nämä ovat myös osa kasvatusjärjestelmämme muuttumattomuutta ja vakautta.

Haastatellut olivat kokeneet ympäristöapatiaa ja kestävyyskriisien uutisoinnista johtuvaa väsymystä. Aikuistumiseen ja tulevaisuuteen liittyvät pelot olivat myös mietityttäneet nuoria. Esimerkiksi perheen perustamiseen liittyvät isot kysymykset olivat tuntuneet pelottavilta, ja huolta oli koettu myös omien sisarusten ja kavereiden puolesta. Välillä osa nuorista oli kuitenkin kokenut myös toivoa ja yhteyttä maailmaan.

Tiira: Mulla on ollut välillä sellainen kokemus, että mä oon tosi yhtä maailman kanssa. Tää on ihan henkimaailman juttuja, mutta sellainen fiilis, että wau! Mä oon tässä maailmassa. Tää on hieno paikka!

Haastatellut mainitsivat, että yhteiset tunnekokemukset voivat toimia myös muutoksen mahdollistajana, ja tämä motivoi heitä. He keskustelivat haastattelutilanteen aikana käynnissä olleesta Suomen Nato-prosessista ja siihen johtaneista syistä. Tähän liittyen todettiin, että muutos ihmisten mielipiteissä ja tunteissa on tapahtunut nopeasti, ja se on lähtenyt liikkeelle orgaanisesti. Haastatellut kokivat, että on kuitenkin harmillista, jos ihmis-yhteisöjen nopeisiin muutosliikkeisiin tarvitaan ensin monien ihmisten kärsimystä ja kuolemaa. He kiinnittivät huomiota siihen, että ilmastonmuutokseen ei reagoida yhtä nopeasti kuin esimerkiksi sodan aiheuttamaan kriisiin, koska ilmastonmuutoksesta aiheutuvat ongelmat eivät ole niin näkyviä tai tapahdu yhtä nopeasti. Agenda 2030:n kestävä kehityksen tavoitteiden nähtiin olevan turhan objektiivisia.

Tundra: Mikä on vastuullista kuluttamista ja mikä on eriarvoisuutta? Mikä on tasa-arvo? Onko se tasa-arvo siinä lähtökohdassa vai tasa-arvo lopputuloksessa? Mahdollisuuksien tasa-arvo, vai se lopputuleman tasa-arvo? Ihminen haluaa tasa-arvoa, mutta se haluaa vähän erilaista tasa-arvoa kuin joku toinen ihminen. Tai että köyhyys on sinänsä suhteellista, että Suomessakin on köyhiä, mutta ne ovat silti useasti paljon rikkaampia kuin monissa muissa maissa.

Haastatellut olivat kokeneet ilmastoahdistuksen lisäksi monisäikeisten ongelmien edessä myös mitättömyyden tunteita. Yleisesti ottaen nuoret kuitenkin ajattelivat, että kestävyysongelmista aiheutuvien tunteiden ei pidä antaa viedä mukanaan, vaan on tärkeää mennä päivä kerrallaan eteenpäin.

Käpy: Mennään vaan, ja katotaan mitä tulee.

Vaikka kestävyysongelmat koettiin mittavina, nuorilta löytyi uskoa ihmiskunnan ongelmanratkaisukykyyn. Joihinkin asioihin jokainen voi vaikuttaa itse, joihinkin ei. Ihmiskunta on kuitenkin parhaimmillaan muutoskykyinen suurten kriisien, kuten ilmastonmuutoksen, edessä.

Tundra: Mä näen sen vaan yhtenä ongelmana kaikkien muiden joukossa, mitä on historiassa ollut. Aina ihmiskunnalle tulee ongelmia ja nyt on tällöinen ongelma.

Nuoret myös huomioivat, että tulevaisuudessa vastaan saattaa tulla esimerkiksi ilmastonmuutosta tai pandemiaa vakavampiakin ongelmia, joita ei voida vielä ennustaa. Kestävyyteen liittyvät ongelmat nähtiin keskustelun tuloksena tämän vuosisadan kysymyksinä, joista kuitenkin tullaan selviämään tavalla tai toisella.

5.4.2 Tulevaisuus ja musiikin vaikutusmahdollisuudet

Haastatellut näkivät, että heillä ei ole muuta vaihtoehtoa kuin mennä eteenpäin. Ukrainan sotaan liittyen ajateltiin, että kestävää tulevaisuutta ei voida rakentaa väkivalloin. Nuoret uskoivat, että uutta yhteiskuntajärjestystä rakennetaan väkivallattomasti.

Tiira: Musta tuntuu, että pasifismi voittaa. Tässäkin voi olla toivoa, että ehkä sitten, jos me ollaan ratkaistu ilmastonmuutos, niin meillä on todennäköisesti halvempaa energiaa. Meillä on ehkä erilainen yhteiskuntajärjestys, jossa tavallaan ymmärretään ihmiselämästä taas jotain uutta, mitä meillä voi olla.

Ekososiaalisen sivistyksen yhteiskuntaa hyödyttävien altruististen päämäärien tavoitteista puhuvat muun muassa Salonen ja Bardy (2015). Nuoret näkivät, että ihmiskunta oppii virheistään ja että esimerkiksi fasismin nousuun reagoidaan herkemmin kuin sata vuotta sitten. Haastattelutilanteen aikana käynnissä ollut Yhdysvaltojen aborttilakiuuti-

sointi sai nuoret miettimään, olisiko mahdollista, että tämän kriisin ratkaisun lopputuloksena Yhdysvaltoihin syntyisi lisää puolueita, jotka voisivat toteuttaa maassa nykyistä parempaa demokratiaa. Suurten ongelmien nähtiin vaikuttavan ihmisiin sekä yksilötasolla että yhteiskunnallisesti.

Tulevaisuuskeskusteluun liittyen kysyin nuorilta, miten musiikin avulla voitaisiin vaikuttaa myönteisesti kestäväen tulevaisuuden muodostumiseen. Musiikin nähtiin olevan tarinankerronnan väline samalla tavoin kuin esimerkiksi elokuvat tai videopelitkin ovat. Musiikin avulla voi ottaa kantaa yhteiskunnallisesti merkittäviin ilmiöihin ja nostaa esiin myös luontoteemat. Tundra kertoi, että oli kuunnellut musiikkia, jossa on hyödynnetty myös Shevockin (2018) kuvaamaa ihmisen ja luonnon välistä musiikillista vuorovaikutusta.

Tundra: Mä oon kuunnellut nyt valasmetallia. Semmoinen bändi kuin Gojira, niin niillä on albumi, missä... Tai se on huvittavaa, että on joku metallibändi, joka ei ole ihan niin konservatiivinen. Niillä on jotain ilmastonmuutosbiisejä ja yksi biisi, missä ne käyttävät valaiden ääniä hyödykseen.

Haastatellut viittasivat jälleen Agenda 2030:n kestäväen kehityksen 17. tavoitteeseen *Yhteistyö ja kumppanuus*, johon liittyen musiikki nähtiin ihmisiä yhdistävänä taidemuotona. Jokaisella ihmisellä on tarve tulla nähdyksi sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Musiikin ja esiintymisen kautta nuoret olivat kokeneet tullessa nähdyksi ja kokeneensa yhteenkuuluvuuden tunnetta muiden esiintyjien ja yleisön kanssa. Tiiran mukaan live-esiintymisissä yleisö nauttii siitä, kun esiintyjät onnistuvat.

Tiira: Mulla ei ole koskaan ollut niin suurta yhteenkuulumisen tunnetta kuin silloin, kun oltiin tekemässä musikaalia viime keväänä ja oli vika biisi ja kumarrettiin. Se oli siinä, that's it! Jos tää kokemus olisi yhteiskunnalla, niin salee!

Nuoret näkivät musiikin tuottavan hyvää oloa kaikille esiintyjille ja kuuntelijoille. Osallisuus live-esiintymisiin koettiin tärkeäksi. Smallin (1998) mukaan musikoinnin kautta syntyy monipuolisia merkityksiä ihmisten välisessä fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä. Nämä nuorten käsittelemät teemat sivuavat Lainisen (2018) esittelemiä transformatiivisen oppimisen kautta saavutettavia ekologisen sivistyksen elementtejä, joita ovat vastuullisuus, kohtuullisuus, ihmisten- ja luonnonvälisyys sekä tulevaisuusorientaatio.

5.4.3 Kehittämistoiveet musiikinopetukseen

Haastateltavat kuvasivat näkemyksiään siitä, miten kestävyysteemat ja ympäristöopetus voisivat olla jatkossa paremmin osa koulujen musiikinopetusta. Pääsky oli kokenut, että taideaineissa oppilaiden osaamisen tasoerot tulevat muita aineita enemmän näkyviin, ja hän toivoi muutosta musiikin arviointiin. Opettajat arvioivat hänen mukaansa oppilaita sillä perusteella, että harrastaako oppilas kyseistä oppiainetta vapaa-ajallaan. Musiikin tunneilla on saattanut saada enemmän mahdollisuuksia harrastuneisuuden tai muiden taitoihin liittyvien ominaisuuksien mukaan.

Pääsky: Mä toivoisin, että kaikkia oppilaita voitaisiin kohdella samanarvoisesti riippumatta siitä, vaikka että mitä sukupuolta he ovat, tai millä tasolla he ovat siinä aineessa. Koska mä oon kokenut, että siinä on tosi paljon eroja. Se koskettaa aika monia, koska kaikki ovat siellä koulussa.

Nuoret toivoivat musiikin tunneille valinnanvapautta esimerkiksi luovan tuottamisen tehtäviin liittyen. Kaikki olivat yhtä mieltä siitä, että musiikin avulla voidaan muuttaa maailmaa, mutta tilaisuuksia vaikutusmahdollisuuksiin tulisi tarjota enemmän.

Kipinä: Meilläkin on ollut oman musiikin tekemistä ylipäätään aika vähän. Sitä voisi olla enemmän.

Luovan tuottamisen, kuten säveltämisen, tehtävänantoihin toivottiin väljyyttä, jotta oppilaat voisivat valita sävellystehtävän aiheeksi esimerkiksi ilmastonmuutoksen tai muun heitä itseään mietityttävän aiheen. Musiikin tekemisellä on nuorten mukaan hyvin luontainen yhteys moniin erilaisiin aiheisiin, joten luova tuottaminen olisi tällä tavoin helppoa yhdistää myös nuoren omaan kokemusmaailmaan. Musiikin todettiin helpottavan eri oppiaineiden välistä monialaista oppimista. Musiikin kautta koettujen teemojen yhteydet ja yhtäläisyydet nuorten oman kokemusmaailman kanssa koettiin myös merkityksellisenä tapana oppia uusia asioita. Nuorten ilmaiseman opetuksen kautta kestävyys siirtymää varten saadun tiedon moninaisuuden merkityksestä puhuvat esimerkiksi Siivonen ym. (2022).

Nuoret näkivät, että musiikki on kulttuurihistoriallinen asia, ja jos kestävyuden voisi yhdistää musiikin tunneilla luovan tuottamisen kautta nuorta itseään kiinnostaviin aiheisiin ja elämän osa-alueisiin, niin useimmat nuoret saattaisivat ymmärtää, miten nämä teemat liittyvät heihin itseensä. Musiikkikasvatuksen näkökulmasta tällaisista lasten ja nuorten

kokemusmaailman merkityksistä puhuu muun muassa Smith (2021). Myös Shevock (2018) näkee tämän olevan osa ekolukutaitoista musiikkikasvatusta.

Haastateltujen mukaan musiikinopetusta pitäisi tulevaisuudessa kehittää siten, että oppilaat tulisivat paremmin kuulluiksi ja nähdyiksi. Tietyn osaamisen tason saavuttamista tärkeämpää olisi tarjota oppilaille mahdollisuuksia kokeilla erilaisia toiminnallisia asioita, kuten päästä laulamaan, soittamaan ja toteuttamaan omia visioitaan omista lähtökohdistaan käsin.

Pääsky: Nähdyn voi tulla niin monella eri tavalla. Ei sen tarvitse olla se, että jokaiselle oppilaalle annetaan mahdollisuus päästä lavalle, vaan se voi olla, että jokaiselle oppilaalle annetaan mahdollisuus jotenkin toteuttaa joku oma visio. Tai ihan vaikka vaan päästä kokeilemaan, tai laulamaan sille opettajalle.

Yhteisen toiminnan kautta saavutettu osallisuuden kokemus olisi nuorista hyvä lähtökohta tulevaisuuden musiikinopetukseen. Smith (2021) osoittaa, että musiikkikasvatuksessa tarvitaan pedagogista näkökulmaa, johon eivät sisälly musiikillisten käytäntöjen ennalta määritellyt tavoitteet. Musiikinopetuksessa tulisi asettaa etusijalle ekosentrisen maailmankuvan ja inhimillisen kukoistuksen näkökulmasta merkitykselliset kokemukset.

6 Pohdinta

Tutkielmani viimeisessä luvussa tarkastelen työtäni kokonaisuutena. Ensimmäisessä alaluvussa kertaan tutkimuskysymykseni ja siihen saamani vastaukset sekä analysoin myös tuloksista esille nousseita ajatuksia. Toisessa alaluvussa pohdin tutkimukseni luotettavuutta, ja kolmannessa alaluvussa esitän tutkimukseni perusteella nousseita mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää yläkoulu- ja lukioikäisten nuorten näkemyksiä kestävyysteemoista koulujen musiikinopetuksessa. Tutkimuskysymykseni oli:

Millä tavalla kestävyysteemat ovat haastateltavien nuorten mukaan esillä koulujen musiikinopetuksessa?

Päätutkimuskysymykseni lisäksi olin kiinnostunut siitä, millaisia ilmastotunteita nuoret ovat kokeneet ja millaisia arvopohdintoja nuorten näkemyksiin liittyy. Näitä kysymyksiä tulkittaessa tarkastelussa ovat mukana myös valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 2014, LOPS 2019) sisällöt ja tavoitteet kestävyiden ja ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta. Teoreettisen viitekehitykseni pohjalta olin myös kiinnostunut nuorten kestävästä musiikkikasvatusta koskevasta visioinnista ja heidän ajatuksistaan liittyen mahdollisuuden vaikuttaa kestävään tulevaisuuteen.

Pyrin jo tulosluvussa osoittamaan saamieni vastausten yhteyksiä valitsemaani teoreettiseen viitekehitykseen. Kestävyysteemojen osa-alueita nousi esiin vapaamuotoisen haastattelun ja keskustelun eri vaiheissa osallistujien henkilökohtaisten näkemysten kautta. Analyysissäni pyrin ymmärtämään vastausten merkityksiä ja tekemään päätelmiä myös mahdollisia jatkotutkimuksia ajatellen. Seuraavaksi kertaan ja kokoan tutkimukseni merkittävimmät löydökset ja tarkastelen niitä yleisemmällä tasolla pohtien myös kestävyysteemojen sisällyttämistä musiikin oppiaineeseen ja koulujen musiikilliseen toimintaan.

Tutkimukseni kyselylomakkeen (liite 1) vastauksista selvisi, että nuoret miettivät kestävyysteemoja arjessaan säännöllisesti. Kestävään kehitykseen liittyvän pohdinnan yhteydessä vastauksista nousi esiin myös Pihkalan ym. (2022) tutkimuksen kuvaamat ympäristötunteet, ja niitä käsiteltiin myös haastattelun aikana. Kävi ilmi, että nuoret seuraavat

aktiivisesti eri medioista esimerkiksi ilmastonmuutokseen, ihmisoikeuksiin ja talouteen liittyvää uutisointia. Kuten Kiilakoski ja Laine (2022) ovat tutkimuksessaan todenneet, myös haastateltavieni vastauksissa korostuivat internetin ja sosiaalisen median painotus informaation lähteenä. Nuoret nostivat esiin myös kritiikkiä kouluinstituutiota kohtaan, minkä osalta oli havaittavissa eroavaisuuksia yläkoululaisten ja lukiolaisten välillä: yläkoululaiset kokivat, että kestävyysteemoista saa koulun kautta paljon tietoa, ja lukiolaisten mukaan tietoa annetaan lähinnä tietyissä luonnontieteiden oppiaineissa. Nuorten mukaan kaveripiirin ja läheisten kanssa kestävyysteemoista keskustellaan paljon.

Selkeinä ilmastotunteina nuorten henkilökohtaisista vastauksista esiin nousivat huoli, epätoivo, pelko, apatia, viha ja suru, mutta myös auttamisenhalu. Tyytymättömyys ihmiskunnan toimintaan ja petetyksi tulemisen tunteet vallanpitäjiä, kuten poliitikkoja ja yritysjohtajia, kohtaan ilmenivät myös Hickman ym. (2021) kansainvälisessä ilmastotunteita selvittäneessä tutkimuksessa. Riittämättömyyden tunteet ja omien vaikutusmahdollisuuksien rajallisuus aiheuttivat nuorissa pelkoa. Huonojen uutisten mukanaan tuoma ahdistus nähtiin kannustimena oikeiden valintojen tekemiseen. Varovaisia positiivisuuden tunteitakin oli havaittavissa, ja ne nousivat laajemmin esiin kestävyys- ja henkilökohtaisen musiikkisuhteen yhtymäkohdista kysyttäessä. Nuoret kokivat musiikkisuhteen olevan yksityinen asia, mutta yhteismusisoinnin ja tietotaidon jakamisen kautta on kuitenkin voitu kokea toisaalta yhteisöllisyyttä, toisaalta kyllä myös eriarvoisuuden olemassaoloa. Opetussuunnitelmien arvoperustat korostavat yhteisöllisyyden ja oikeudenmukaisuuden teemoja (Suominen 2016), joiden tärkeys ilmeni myös haastattelussa. Stereotypiat ja valtarakenteet ovat nuorten mukaan edelleen osa musiikkikasvatusta.

Pantsarin (2022) ja lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) mainitsema kiertotalous ja arvoajattelu nousivat esiin nuorten vastauksissa. Heidän seuraamiensa artistien arvot saattavat vaikuttaa siihen, tukevatko nuoret artisteja kuuntelemalla heidän musiikkiaan. Kysyttäessä vaikutusmahdollisuuksista nuoret näkivät, että kulutus- ja matkustus päätökset sekä elintavat ovat merkittäviä kestävänsä tulevaisuuden rakentamisen osa-alueita. Nuoret ilmaisivat, että musiikin avulla on mahdollista vaikuttaa. Musiikki on väline, joka tarjoaa ”pakokeinon kauheasta maailmasta”. Peltola ym. (2022) vahvistavatkin musiikkipsykologian kannalta musiikin olevan merkittävä itsehoidollinen väline ihmisten arkisessa tunnetilojen säätelyssä. Kuten Joutsenvirta ja Salonen (2020) painottavat, musiikki on taidemuoto, jonka avulla voidaan kuvitella ja ymmärtää ympäröivää maailmaa. Musiikin avulla voidaan nuorten mukaan vaikuttaa, ottaa kantaa, välittää tietoa, käsitellä

tunteita ja myös kiinnostua kestävyystoimijuudesta. Haastatellut tunnistivat musiikin mahdollisuudet tiedonvälitykseen ja erilaisten ihmisryhmien huomion saavuttamiseen. Musiikki nähtiin lohdullisena aktiivisen kansalaistoimijuuden välineenä, jonka avulla voidaan kannustaa yksilöitä ja yhteisöjä parempaan. Musiikkikasvatuksen avulla voidaan saada aikaan muutosta ja kollektiivista paranemista, ja aktivismin onkin paras vaikuttamisen paikkakohtainen käytäntö, johon liittyen ekologisella musiikilla voidaan toteuttaa pieniä vastarinnan tekoja (Shevock 2018), minkä haastatellut tunnistivat. Nuoret ovatkin omalla toiminnallaan nousseet viime aikoina ympäristöaktivismiin ytimeen (Kiilakoski & Laine 2022). Tutkielmani nuoret kokivat, että omien valintojen, sanojen ja tekojen avulla ympäristöä voidaan muokata kestäväksi, ja tässä apuna voidaan käyttää myös musiikkia, koska sen avulla ihminen voi löytää oman äänensä ja sanoittaa monenlaisia tunteita ja asioita. Elliotin (2012) mukaan musiikkikasvatuksen tulisi valmistaa oppilaita harjoittamaan musisointia sosiaalisen hyvinvoinnin parantamiseksi.

Ryhmähaastattelun alussa nuoret totesivat, että he eivät olleet vähään aikaan joutuneet pohtimaan kyselylomakkeen sisältämiä aiheita ja että maailmalla tapahtuneet katastrofit olivat vieneet tilaa esimerkiksi ilmastonmuutokseen liittyvältä kestävyysuutisoinnilta. Soinin ym. (2022) ja Binderin ym. (2013) kuvaamien sosioekologisten järjestelmien piiristä nousevat monet ilmiöt ja ongelmat (esim. ilmastonmuutos, tasa-arvo, eriarvoisuus) ovat nuorten mukaan uutisoinnissa läsnä, mutta ihmisiä pitäisi heidän mukaansa tiedottaa enemmän kestävyysteemoihin liittyen. Osa nuorista koki aivan haastattelun alussa musiikin yhdistämisen kestävyystoimijuuteen hankalana ajatuksena, mutta kaikki haastateltavat olivat kuitenkin valmiita keskustelemaan aiheesta avoimesti.

Nuorten mukaan kestävyysteemoja käsitellään koulussa oppiaineesta riippuen eri näkökulmista ja varsinkin lukion loppupuolella vähemmän kuin aikaisemmin. Ekologisten ja eettisten aspektien nähtiin olevan mukana lukion luonnontieteiden opetuksessa, mutta ei juurikaan muissa aineissa. Kuten Foster ym. (2022) esittävät, ekologisen sivistyksen tavoitteet eivät siirry automaattisesti käytännön opetukseen eri oppiaineiden toteutuksissa. Nuorten vastauksissa peräänkuulutettiin myös ajankohtaisten ilmiöiden käsittelyä. Opettajan rooli nousi esiin läpi haastattelun, ja kestävyysteemojen sisällyttämisen opetukseen nähtiin olevan kokonaisuudessaan kiinni yksittäisen opettajan arvoajattelusta, mielenkiinnon kohteista ja intohimosta. Laininen (2018) korostaakin, että yhteiskunnallisessa muutoksessa opettajan rooli on merkittävä.

Koulussa toteutettujen yksittäisten kestävyystapahtumien ja tekojen vaikutuksia nuoret kuvasivat lyhytkantoisiksi ja mitättömiksi. Kouluissa oli kuitenkin jossain määrin kiinnitetty huomiota Pantsarin (2022) ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden (2019) kuvaamiin kierrätykseen ja kiertotalouteen. Lisäksi oli perustettu erilaisia koulujen sisäisiä järjestöjä, kuten ekoraati, ekoagentit ja vihreä lippuraati. Tällaisesta nuorten osallisuuden lisäämisestä kestävä kehityksen tavoitteisiin puhuu muun muassa Karttunen (2022). Myös kierrättämiseen ja puiden istuttamiseen liittyviä konkreettisia tekoja oli ollut eritoten nuorten alakouluikäisessä toiminnassa. Kolströmin (2010) mukaan ekosysteemipalveluihin sisältyy opetuksen kognitiivisten prosessien mahdollisuuksia. Kaikkia osallistavaa raatitoimintaa oli esiintynyt yläkoulussa ja lukiossa vähemmän, ja sen järjestäminen oli ollut pääasiassa oppilaskuntien vastuulla. Kestävä kehityksen Agenda 2030:n tavoitteet olivat olleet jossain määrin mukana ainakin yläkoulujen opetuksessa, mutta nuoret olivat kokeneet nämä tavoitteet ”suuruudenhulluina”. Vastavaa kestävyys tavoitteisiin kohdistuvaa kriittistä ja kokonaisvaltaista tarkastelua kuvailevat muun muassa Schönach ym. (2022). Tavoitteisiin liittyvät kestävyysongelmat olivat lisänneet epätoivon tunnetta. Nuoret kuitenkin huomioivat asioiden suhteellisuuden ja sen, että ihmiset ovat kuitenkin heränneet ajattelemaan kestävyysongelmia. Shevock (2018) kuvailee myös musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia kestävään hyvinvointiin liittyvässä havahtumisessa.

Musiikin tuntien kestävyysteemojen sisällöissä nousi esiin merkittäviä eroja koulujen musiikkilinjalaisten ja ei-musiikkilinjalaisten välillä. Ei-musiikkilinjalaisten musiikinopetuksessa teot olivat olleet lähtökohtaisesti paperisten materiaalien muuttamista sähköiseen muotoon, kun taas musiikkilinjalaiset olivat oppineet monipuolisesti asioita esimerkiksi musiikin kulttuurisista ominaisuuksista. Ei-musiikkilinjalaiset kokivat, että kestävyysteemoja ei oltu sivuttu edes musiikin valinnaisilla kursseilla. Kestävyysteemat olisivat voineet musiikkilinjalaistenkin nuorten mukaan esiintyä laajemmin musiikinopetuksessa. Heillä oli ollut konserttavierailuja, jotka olivat sisältäneet monikulttuurisia esiintyjä, jazz-musiikkia ja oopperaa, mutta he eivät yhdistäneet näitä kokemuksia kestävyysteemoihin.

Musiikkilinjalaiset totesivat, että musiikin oppiaineessa kantaaottavuus, toiminta ja kestävyysteemojen käsittely lähtevät yleensä oppilaiden aloitteesta. Alakoulun opetuksen nähtiin kokonaisuudessaan pyrkivän kasvattamaan oppilaista hyviä ihmisiä. Alakoulun musiikinopetuksessa oli soitettu joitakin ympäristönsuojeluun liittyviä kappaleita ja pidetty luontoaiheisia tapahtumia, kuten teemakonsertteja. Toppilan (2022) mukaan taide

onkin ollut aina osa yhteiskunnallista muutosvoimaa, ja kestävyyskriisiin liittyen taiteen avulla on mahdollista siirtää ekososiaalisen sivistyksen arvopohjaa käytäntöön. Nuoret eivät tietäneet, miten kestävyysteemat on tarkalleen ilmaistu opetussuunnitelmissa, vaikka eräs nuori kertoi olleensa kestävä kehityksen osalta mukana lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) suunnittelutyössä.

Valinnaisten kurssien sisällöissä kestävyys oli esiintynyt muun muassa Itämerikurssina ja bioetiikan sekä kehitysmaantieteen kursseina. Joidenkin muiden kuin musiikinkurssien yhteydessä musiikkilinjalaisilla oli saattanut olla myös pienimuotoista musiikinopetukseen liittyvää toimintaa. Ei-musiikkilinjalaiset totesivat, ettei kestävyysteemoja oltu käsitelty valinnaisilla musiikin kursseilla. Monialaisen oppimiskokonaisuuden projekteissa oli ollut Itämereen ja ilmastonmuutokseen liittyviä teemoja, mutta näissä opetusyhteisissä kestävyysteemoja ei oltu yhdistetty musiikin oppiaineeseen, vaikka esimerkiksi Huhmarniemen (2016) mukaan taideperustainen ympäristökasvatus on avain laaja-alaiseen ympäristökysymysten käsittelyyn. Østergaard (2019) toteaa, että usein kestävä kehityksen näkökulma puuttuu musiikin opetussuunnitelmista. Haastateltavien mukaan opilaiden itseohjautuvuutta teemojen käsittelyssä korostettiin myös valinnaisissa opintokokonaisuuksissa. Oman osaamisen jakaminen, ryhmätyöskentely ja yhteistoimijuus erilaisten ihmisten kanssa koettiin musiikinopetuksessa ja musiikkiprojekteissa merkittäväksi, mutta muuten kestävyysteemoja ei oltu suoranaisesti käsitelty ainakaan yläkoulujen musiikinopetuksessa. Østergaardin (2019) mukaan musiikinopiskelu sisältää itsessään kestävyysmurrokseen vaadittavaa potentiaalia.

Fosterin ym. (2022) mukaan opettajat punnitsevat oppiainekohtaisia tavoitteita omasta arvopohjastaan käsin. Opettaja nähdään opilaiden kanssaoppilaana kestävään tulevaisuuteen tähtäävässä transformatiivisessa oppimisessa (Laininen, 2018). Nuoret korostivatkin musiikinopettajan roolia sosiaalisen kestävyuden pääomaan, vuorovaikutukseen ja osallistumiseen tähtäävässä toiminnassa. Nuoret kokivat, että heille on tehnyt hyvää päästä soittamaan ja työskentelemään kaikkien luokkatovereidensa kanssa. Tämä on ollut seurausta opettajan suorittamasta onnistuneesta ryhmäyttämisestä. Kuten Aarnio-Linnavuori ym. (2018) toteavat, nuoretkin katsoivat myös rehtorilla ja muulla koulun hallinnolla olevan vaikutuksensa kestävyysteemojen ilmenemiseen koulun toiminnassa ja siten myös kokonaisvaltaiseen ilmastokasvatukseen. Nuoret näkivät, että musiikinopettajan henkilökohtainen innostuminen ja luontosuhde peilautuvat kestävyysteemojen opettamiseen. Esille nousi myös kokemuksia luonnon musiikin opetuskäytöstä, minkä Shevock

(2018) mainitsee aineenopettajan mahdollisuutena laajentaa työskentelyä monitieteelliseen toimintaan. Fosterin ym. (2016) korostama opettajan rooli opetuksen yhteisöllisyyden ja oikeudenmukaisuuden luomisessa koettiin myös nuorista tärkeäksi tekijäksi. Nuoret olivat havainneet musiikinopettajien jossain määrin suosineen niitä oppilaita, joilla oli vapaa-ajan musiikkiharrastus, vaikka samalla monet nuoret ilmaisivat olevansa pääosin tyytyväisiä saamaansa musiikinopetukseen. Musiikinopettajan nähtiin olevan päättävä taho opetuksen toteutuksessa ja myös kestävyysteemojen osalta erilaisten koulun musiikkiprojektien järjestämisessä.

Musiikinopettajan rooliin liittyen nuoret syventyivät keskustelemaan musiikin ja muiden taide- ja taitoaineiden numeroarvioinnista. Osa nuorista oli huomannut, että nykyään näissä aineissa saatetaan arvioida enemmän ryhmätyötaitoja, asennetta ja prosessia lopputuloksen sijaan. Tämän nähtiin olevan sosiaalisen osaamisen arviointia, minkä voidaan ajatella liittyvän Virtasen ja Rohwederin (2008) mukaiseen kestävä kehityksen tavoitteiden esiintymiseen opetussuunnitelmissa monin eri tavoin. Musiikin ja muiden taide- ja taitoaineiden arviointi koettiin haasteelliseksi, ja nuorten mukaan oppilaiden sosiaalisuus ja ulospäinsuuntautuneisuus voivat vaikuttaa paremman numeron saamiseen. Kuitenkin, kuten Foster ym. (2016) korostavat, opetussuunnitelmien perusteiden arvosuuntautuneet normit ohjaavat opettajia tulkitsemaan opetussuunnitelmia yhteisten toimintaperiaatteiden perusteella. Nuoret ajattelivat numeroarvioinnin olevan musiikissa tarpeeton ja toteisivat myös, että esimerkiksi musiikkiopistoilla ei enää ole käytössään numeroarviointia. He näkivät, että ”tyhjää” numeroarviointia tärkeämpää olisi huomata oppilaat sekä pyrkiä kannustamaan, rohkaisemaan ja vahvistamaan heidän motivaatiotaan. Tätä tukee Siivosen ym. (2022) painottama näkemys, että yhteiskuntaa uudistavan oppimisen tulisi tarjota oppilaille kokonaisvaltaisia välineitä kestävä tulevaisuuskuvan visiointiin. Arviointi nousi keskusteluun osana sosiaalisen kestävyuden teemaa ja kokemusta siitä, että se merkitys, joka on oppilaan osallistumisella toimintaan ja tarpeella saada myönteistä palautetta hyvästä yrittämisestä, ei näy riittävästi musiikinopetuksessa, vaikka opetussuunnitelmat tätä edellyttäisivätkin. Koulujen taideaineiden arviointia tulisi nuorten mukaan myös kehittää kohti sanallisesti kannustavaa, motivoivaa ja yhdenvertaista arviointia.

Haastatellut nuoret olivat kokeneet, että vaikka kestävyysteemat ovat sisällytettyinä opetussuunnitelmiin, on niiden toteutus kokonaan kiinni opettajasta. Nuoret totesivat, että paperilla ei voida pakottaa opettajaa motivoitumaan ja innostumaan paremman maailman luomisesta. Kysyttäessä kestävyysteemoihin liittyvästä luovasta tuottamisesta nuoret

ajautuivat keskustelemaan koronapandemian etäopetusajasta ja siihen liittyneistä jaksamis- ja keskittymisongelmista. Päiviä kuvattiin itseään toistaviksi, ja nuorten oli vaikeaa palauttaa mieliin, mitä tuolloin oli opiskeltu. Nuorilla oli kuitenkin ollut joitakin luovan tuottamisen äänimaisematehtäviä, joiden osalta Shevock (2018) painottaa, että nuoret hyötyvät äänimaisemien sisällyttämisestä opetusprosessiin. Etäaikana musiikin tunneilla oli pitänyt mennä ulos äänittämään luonnon musiikkia, ja erään tehtävän tarkoituksena oli myös tuottaa äänimaisematyö koulun yhteistyökumppanille, mutta tämä yhteistyö oli kaatunut etäajan ongelmiin. Kestävyysteemoihin liittyvät etäajan musiikin tuntien projektit eivät kuitenkaan tuntuneet nuorista merkityksellisiltä verrattuna normaaliin lähiopetukseen. Musiikissa ja muissa taideaineissa nähtiin olevan tiedeaineita enemmän tilaa opetuksen luovalle toteuttamiselle, ja Hebertin (2019) mukaan musiikinopetuksessa voidaankin käyttää ympäristönäkökohdat huomioivaa äänimaiseman käsitettä merkittävänä lähestymistapana musiikinoppimisessa. Taidekokemusten avulla voidaan myös väkivallattomasti kasvattaa yhteiskunnan luovuutta ja muutoskyvykkyyttä (Joutsenvirta & Salonen 2020).

Musiikinopettajan rooli kestävyysoppimisessa nousi suurimmaksi yksittäiseksi tekijäksi hyvän opetuksen toteutumisessa, vaikka hallinnollisenkin puolen tärkeys mainittiin. Tästä herääkin kysymys, miten opettajan- ja täydennyskoulutusta tulisi kehittää, jotta kestävä tulevaisuuden periaatteet toteutuisivat myös koulujen musiikkikasvatuksessa, eikä kestävyysteemojen opettaminen olisi yksittäisten opettajien henkilökohtaisten arvojen ja innostuksen varassa. Laaja-alainen osaaminen ja musiikin yhdistäminen muihin oppiaineisiin koettiin nuorten näkökulmasta oppimista edistävinä myös kestävyysteemoja ajatellen. Huhmarniemi (2016) puolestaan korostaa, että taideperustaisen ympäristökasvatuksen avulla ympäristökysymyksiä voidaan käsitellä laaja-alaisesti, mikä tukee sekä kestävyystematiikan sisällyttämistä opettajankoulutukseen että oppiainerajat ylittävän opetuksen kehittämistä.

Ilmastotunnekokemukset nousivat esiin jo haastattelun alkupuolella, ja kaveripiiriin merkitystä tunteiden käsittelyssä korostettiin. Yhteiskunnallisten mielenterveyteen ja elämänhallintaan liittyvien kestävyysongelmien nähtiin olevan yhteydessä maailmalla tapahtuneisiin kriiseihin, kuten koronapandemiaan, Ukrainan sotaan ja Yhdysvaltojen aborttiutisiin. Henkilökohtaiset kestävään tulevaisuuteen tähtäävät vaikutusmahdollisuudet nähtiin merkityksettöminä ongelmien suuruuden ja monisäikeisyyden rinnalla.

Nuoret ovat ympäristökriisin polttopisteessä, ja heidän kokemansa vaikeat tunteet vaihtelevat lievistä aina voimakkaisiin ahdistuneisuuden ja riittämättömyyden tunteisiin (Pihkala ym. 2022). Ympäristötunteet nousivat esiin myös liittyen tulevaisuuteen ja musiikillisiin vaikutusmahdollisuuksiin, joiden kokemuksellisessa oppimisessa tapahtuva tutkiminen edistää kestävästä elämäntavan omaksumista (Kankkunen 2018). Kuten Hickmanin ym. (2021) tutkimuksessa havaittiin, myös haastatellut nuoret kokivat ympäristöapatian ja kriiseistä uutisoinnin turruttavina asioina, ja tulevaisuuden epävarmuus koettiin pelottavana. Omiin vaikutusmahdollisuuksiin liittyvä mitättömyyden tunne herätti myös keskustelua, mutta samalla nähtiin, että ihmiskunta on aikaisemminkin selvinnyt yhteisvoimin isoista kriiseistä. Ajankohtaiset uutiset olivat lisänneet pelkoa tulevaan, mutta kriiseistä selviytymisen nähtiin olevan myös mahdollisuus kestävämpien yhteiskuntajärjestysten muodostumiseen. Salonen ja Bardy (2015) toteavatkin, että yksilöt ja yhteiskunta hyötyvät yhteisten päämäärien altruistisista tavoitteista. Kuten Soininen ym. (2022) korostavat, kestävyysmurrokseen vaaditaan aktiivista yhteiskunnallista toimintaa.

Nuorten mukaan musiikin avulla voidaan ottaa kantaa, ja sen nähtiin olevan myös tarinankerronnan apuväline. Nuoret olivat havainneet Shevockin (2018) esittämän luonnon musiikin sekä ihmisen ja ei-ihmisen välisen äänellisen vuorovaikutuksen inspiroineen heidän kuuntelemaansa yhtyeitä. Musiikin nähtiin kuuluvan kestävästä kehityksen 17. tavoitteeseen *Yhteistyö ja kumppanuus*, koska sen avulla voidaan yhdistää ihmisiä. Nuoret kokivat, että esiintyessään yhdessä muiden kanssa he ovat tunteneet yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä kanssasoittajien että myös yleisön kanssa. Tähän liittyen Small (1998) painottaa, että musikoinnin avulla saavutettavat ihmistenväliset musiikilliset tilanteet synnyttävät monipuolisia merkityksiä. Odendaal ym. (2013) puolestaan osoittavat, että musikoinnin sosiaalisen ymmärryksen saavuttaminen edellyttää nuorten tuomista kasvatustoiminnan eturintamaan. Shevockin (2018) mukaan elinkykyisten ihmisten kasvattaminen vaatii musiikkikasvatukselta henkisesti yhdistävää toimintaa.

Nuoret visioivat perusopetuksen valtakunnallisissa tavoitteissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012) mainittujen kestävyysteemojen parempaa sisällyttämistä koulujen musiikinopetukseen korostaen toiminnan avulla saavutettavia vaikuttamismahdollisuuksia. He toivoivat opetukseen lisää luovaa tuottamista, kuten säveltämistä, ja mahdollisuutta vaikuttaa sävellyksissä käsiteltyihin aiheisiin itse. Kuten Kankkunen (2018) huomioi, musiikin kuuntelukasvatuksen päämäärä on sosiaalisen vastuullisuuden kehittäminen. Fosterin

ym. (2022) mukaan ihmistenväliset taidekokemukset vahvistavat solidaarisuutta ja empatiaa. Opetuksessa tulisi käydä vaikuttamiseen ja toimintaan ohjaavaa arvopohjaista dialogia (Aarnio-Linnavuori ym. 2018). Ylipäätään nuoret toivoivat lisää aiheita ja toimintaa, joka koetaan oppilaiden näkökulmasta kiinnostavaksi. Nuoret näkivät, että kestävyysteemojen yhdistäminen musiikissa nuorta itseään kiinnostaviin aiheisiin ja nuoren omaan kokemusmaailmaan lisäisi myös kiinnostumista kestävyystoimintaan. Saloranta (2017) toteaaakin, että oppilaiden sosiokulttuuriset ja ekologiset koulukokemukset ovat kytköksissä vapaa-ajan ympäristövastuulliseen ja prososiaaliseen käyttäytymiseen. Tähän liittyen tunnistettiin myös mahdollisuus vaikuttaa musiikilla nuorten itsensä tärkeäksi kokemiin aiheisiin ja myös yhdenvertaisuuden sekä tasa-arvon näkökulmien esille nostamiseen.

Kestävyysteemojen sisällyttämisessä musiikinopetukseen sivuttiin myös sitä mahdollisuutta, että kouluissa toteutettaisiin musiikin laajempaa yhdistämistä muihin oppiaineisiin. Osa nuorista totesi, että he muistavat paremmin esimerkiksi tiettyjä historiallisia tapahtumia, kun niihin on yhdistetty kyseisen aikakauden musiikillisiä ilmiöitä. Asioiden muistamista on myös auttanut se, että nuoret ovat pystyneet yhdistämään asioita itseensä ja omaan historiaansa. Yhteiskunnallisesti merkittäviä historiallisia tapahtumia, kuten kansannousuja ja vapaustaisteluja, voitaisiin yhdistää opetuksessa myös nykyajan kestävyystoimijuuteen, kun ymmärretään paremmin, minkälainen merkitys musiikilla on ollut tapahtumien kulussa. Tähän liittyen nuoret huomioivat esimerkiksi ilmastonmuutosta käsittelevien kappaleiden olemassaolon. Shevockin (2018) mukaan maaperän musiikkikasvatustilafilosofian avulla voidaankin käsitellä useita yhteiskunnallisia elämän ja musiikin kestävyys-tasojen tasoja.

Tutkimukseni tuloksena voidaan päätellä ja ymmärtää, että haastatellut nuoret ovat hyvin tietoisia kestävyysteen liittyvistä asioista. Nuorten näkemyksistä esille nousevat peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden ekososiaalisen sivistyksen tiedeperustaiset päämäärät ja arvopohja, jotka sisältävät kohtuullisuuden, vastuullisuuden ja ihmistenvälisyyden elementit sekä kestävä tulevaisuuden periaatteet. Vaikka nuoret tiedostavat nämä osa-alueet hyvin, eivät ne ole heidän kokemustensa perusteella tarpeeksi esillä koulujen musiikinopetuksessa ja musiikillisessa toiminnassa. Musiikkilinjapainotuksen nähtiin lisäävän nuorten vaikutusmahdollisuuksia ja kollektiivisen hyvän kokemista. Nuoret peräänkuuluttavat käytännön tason toimia ja kokevat luovan ilmiöpohjaisen oppimisen sekä yhdessätoimimisen kokemusmaailmassaan merkityksellisinä asioina.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää noudattaa huolellisuutta kaikissa tutkimusvaiheissa, ja tutkijan tarkka selvitys tutkimuksen toteuttamisesta vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2005, 217). Luotettavuutta on mahdollista tarkastella monin eri tavoin, ja sen arviointi on tärkeä osa tieteellistä tutkimusta (Jyväskylän Yliopisto 2021; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006f).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi kohdistuu tutkimusaineiston keräämiseen ja tutkimusprosessin perusteelliseen raportointiin (Hyväri & Vuokila-Oikkonen 2020). Tutkimuksen validiutta, eli pätevyyttä, voidaan täsmentää käyttämällä useita eri menetelmiä (Hirsjärvi ym. 2005, 218). Tällaisesta tutkimuksen eettisiä vaatimuksia tukevasta menetelmien yhteiskäytöstä käytetään nimitystä triangulaatiometodi, ja sen avulla tutkimuksen kysymyksiin on mahdollista valita erilaisia aineistonkeruumenetelmiä (Anttila 2018, 338). Monitriangulaatiotutkimuksessa käytetään useaa eri triangulaatiotyyppiä, joita ovat esimerkiksi aineiston tulkinnassa hyödynnetyt useat teoreettiset näkökulmat sisältävä teoriatriangulaatio ja eri aineistonkeruumenetelmiä sisältävä menetelmätriangulaatio (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006g).

Koska tutkimukseni aihe on monitieteellinen, käytin tutkimukseni teoreettisena viitekehystenä kahta eri teoreettista kokonaisuutta. Aineistonkeruuni perustui kahdelle eri menetelmälle, jotka olivat puolistrukturoitu kyselylomake ja teemahaastattelu. Pidän tutkimukseni keskeisenä piirteenä monitriangulaatiota. Nuorten henkilökohtaiselle äänelle annettiin tilaa kyselylomakeosion avulla, ja ryhmähaastattelun aikana vallinnut turvallinen ilmapiiri auttoi nuoria osallistumaan keskusteluun ja tuottamaan kollektiivista tietoa, joka olisi mahdollisesti saattanut olla toisenlaisessa haastattelutilanteessa saavuttamattomissa. Hirsjärven ym. (2005, 216) mukaan tutkimuksessa käytetyt menetelmät eivät kuitenkaan aina vastaa tutkijan määrittelemää todellisuutta. Vastaajat ovat esimerkiksi saattaneet ymmärtää kyselylomakkeen kysymykset eri tavalla kuin tutkija on ne tarkoittanut. Uskon, että haastattelutilanteen huolellisten esivalmistelutoimenpiteiden ansiosta sain kerättyä aineiston, jonka avulla pystyin vastaamaan tutkimuskysymykseeni kokonaisvaltaisesti.

Ihmisten kohtaamiseen perustuvassa aineistonkeruutilanteessa tutkijan keskeinen rooli asettaa eettisen vastuun tutkijan lisäksi myös tiedeyhteisölle. Tutkimuseettiset normit toteutuvat valittujen tutkimusmenetelmien kautta, ja niiden suunnitteluun ja raportointiin tulee kiinnittää huomiota. (Laukkanen ym. 2018, 77.) Erityisesti nuoriin kohdistuvassa

tutkimuksessa on huomioitava monet kasvatukselliset ja moniulotteiset eettiset kysymykset (Kallinen & Pirskanen 2022). Koska tutkimukseni kohdistui nuorten näkemyksiin, pyrin tiedostamaan ja noudattamaan nuorisotutkimukseen liittyviä eettisiä periaatteita huolellisesti koko tutkimusprosessin ajan. Nuorten elämään ei koitunut hankaluuksia tai vahinkoa tutkimukseen osallistumisesta, ja pitäydyin aineistonkeruutilanteessa tarkasti tutkijan positiossani. Pyrin tutkimukseni jokaisessa vaiheessa täydelliseen rehellisyyteen, avoimuuteen ja huolellisuuteen. Koen päässeeni luottamuksen, dialogisuuden ja empaattisen ymmärtämisen kautta nuorten tuottaman relevantin tiedon lähteille.

Tutkijalla on valtaa, ja hän joutuukin raportoimaan tutkimuksensa tulokset vastuullisesti kunnioittaen tutkimukseen osallistujia ja heidän näkemyksiään (Aaltonen 2018, 381). Nuorisotyöhön kohdistuvan tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteerejä ovatkin se, ovatko kaikkien osallistujien äänet mukana ja onko tutkimus raportoitu refleksiivisesti huomioiden tutkimuksen monet lähtökohdat (Kaukko & Kiilakoski 2018, 257). Tiedostin tutkimusprosessina aikana, että tekemäni valinnat tutkimuksen aiheeseen, menetelmään ja analyysiin liittyen vaikuttavat tutkimukseen sen kaikissa vaiheissa. Vaikka tutkimustuloksiani ei voida yleistää, antavat ne kuitenkin tietoa useamman eri taustaisen, eri opilaitoksesta ja koulutusasteelta tulevan nuoren näkemyksistä liittyen kestävyysteemojen toteutumiseen koulujen musiikinopetuksessa. Pienestä otannasta huolimatta tutkimukseni tulokset ovat myös yhteneväisiä esimerkiksi Hirvilammin ym. (2022) suomalaisista nuorista tekemän tutkimuksen kanssa ja saavat tukea myös lukuisien muiden tutkijoiden tekemästä työstä ja näkemyksistä. Aineistoa analysoidessani pyrin tarkastelemaan puolueettomasti eri näkemyksiä haastatteluaineistosta nousseiden pääteemojen yhteyteen.

Tutkimusaiheeni oli jossain määrin haastava sen monitieteellisten näkökulmien ja aiheeseen liittyvän musiikkikasvatuksen kirjallisuuden vähäisyyden takia. Kestävän kehityksen monisäikeisyyden tutkiminen koulukontekstissa vaatii monitieteellisiä tutkimusmetodeja. Aiheen käsittely edellyttää laajaa holistista tulkintaa ja osaamista, ja aineistosta nousseita teemoja olisi voitu käsitellä monien lisäkysymysten kautta syvemminkin. Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut kerätä määrällisesti suurta tai yleistettävää aineistoa vaan pyrkiä käsittelemään nuorista koostuneen pienen ryhmän näkemyksiä. Haastateltavat kuvasivatkin näkemyksiään avoimesti, mistä päätellen tutkimuksen avulla päästiin käsiksi nuorten aitoon ja todelliseen kokemusmaailmaan.

Haastattelu on lähestulkoon ainoa tapa kerätä tutkimukseen osallistuvien tulkintoja ja merkityksiä (Koskinen ym. 2005). Haastattelu on myös metodina vakiinnuttanut tutkimusmenetelmällisen asemansa yhdeksi yleisemmistä tavoista tuottaa tieteellistä tietoa (Honkatukia 2018). Myös oma mielenkiintoni kohdistuu nimenomaan haastattelututkimukseen ja sen avulla koostettuun tietoon.

Haastatteluaineistoa tulkitessani minun oli tehtävä valintoja puhekielisyyden selkiyttämiseksi siten, että nuorten omat äänet ja heidän välittämänsä sisällöt tulisivat luontevasti esiin. Anonymiteetin säilyttämiseksi ja nuorten henkilöllisyyden suojelemiseksi jouduin myös poistamaan litteroinnistani joitakin yksityiskohtia tiivistäessäni aineistoni luvun 5 tulososaan. Kuitenkin tulokset keskustelivat mielestäni hyvin valitsemani teoreettisen viitekehysten kanssa, ja näiden yhdistäminen luvuissa 5 ja 6 oli johdonmukaista.

Nuorisotutkimuksen historia ei ole kovin pitkä tai syvä, ja sen kehittämistyö on ollut maassamme ohutta (Kiilakoski & Honkatukia 2018). Myös Hirvilammi ym. (2022) toteavat, että kestävyysteemoihin liittyen suomalaisia nuoria ei ole tutkittu kattavasti aikaisemmin. Vaikka tutkimukseni on pienellä otannalla toteutettu laadullinen tapaustutkimus, voidaan sen tuloksia toivottavasti hyödyntää tulevissa kestävyys- ja ekososiaalisuuteen liittyvissä musiikkikasvatuksen tutkimuksissa. Olen tutkijana noudattanut erityistä huolellisuutta ja huomioinut laadullisen tutkimuksen lähtökohdat, vaikkakin olen samalla valinnut aiheeni, tutkimusmetodini, haastattelukysymykseni ja aineistoni analyysitavan kokonaan itse. Olen metodikirjallisuuden avulla pyrkinyt luvussa 4 tarkasti avaamaan ja perustelemaan tutkimukseni vaiheita osoittaakseni lukijalle tutkimukseni läpinäkyvyyden.

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Kuten todettua Suomessa ei ole aiemmin tehty kattavaa nuorisotutkimusta kestävyysteemoihin ja ekososiaaliseen sivistykseen liittyen. On selvää, että myös musiikkikasvatuksen osalta tällainen tutkimus on maassamme hyvin vähäistä. Tutkielmani aihe valikoitui osittain juuri edellä mainittujen seikkojen takia, ja sen tulokset sekä näitä teemoja käsittelevä musiikkikasvatuksen vielä vähäinen tutkimusperinne tarjoavat monia jatkotutkimusaiheita.

Teoreettisessä viitekehyksessäni esiin nousivat eri koulutusinstituutioiden ongelmalliset uusliberalistiset ja talouskasvua palvelevat arvot, ja tutkimukseni tuloksissa ilmeni musiikinopettajan roolin merkitys kestävyysteemojen huomioimisessa ja käsittelemisessä. Yhtenä kiinnostavana jatkotutkimuksen kohteena voisikin olla kestävyysteemojen tarkastelu opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta, sillä aihe on erittäin ajankohtainen, ja ekologisen kestävyuden teemat nousevat esiin monien koulutusorganisaatioiden visioissa ja tulevaisuustavoitteissa. Ilmiöpohjaiseen ympäristöoppimiseen ja oppilaiden tarpeet ja mielenkiinnon kohteet huomioivaan opetukseen soveltuvien hyvien käytänteiden löytäminen ja kehittäminen voisivat olla myös tulevaan musiikkikasvatuksen tutkimukseen liittyvä aihe.

Tutkimukseni haastateltavina oli eri taustoista koottujen nuorten pienryhmä, jossa kaikilla oli musiikillista harrastuneisuutta. Mielenkiintoista olisikin seuraavaksi tutkia kestävyysteemojen musiikinopetukseen liittyviä näkökulmia haastatteleamalla ei-musiikkitaustaisia tai kaikentaustaisia nuoria isommalla otannalla. Tällaisen mittavamman tutkimuksen toteuttaminen kuulostaa kuitenkin ajatuksena haasteelliselta, koska se pitäisi suorittaa useana ryhmähaastatteluna, jotta voitaisiin saavuttaa tutkimukseeni verrattava ja pohdiskelevan keskustelun mahdollistava vuorovaikutustilanne. Ajattelen kuitenkin, että nuorilta saatu tieto on tärkeää siksi, että voimme kehittää opettajankoulutusta vastaamaan paremmin nykypäivän lasten ja nuorten tarpeita sekä maamme koulutustason palauttamista ennalleen, myös tulevaisuushaasteet huomioiden.

Vuoden 2023 alussa on uutisoitu laajasti Suomen koulutustason ja oppimistulosten alenemisesta. Pisa-tulosten mittareilla suomalaisten oppimistulokset ovat olleet laskussa jo vuodesta 2006 alkaen. Ylen aamussa 30.1.2023 vierailut kasvatustieteen tohtori, opetusneuvos ja vuoden 2022 koulutusvaikuttajaksi valittu Martti Hellström näkeekin, että oppilaiden rohkaisu ja kannustaminen ovat tärkein keino kouluyhteisön kukoistukseen ja oppilaan omien vahvuuksien löytämiseen. Hän toteaa, että opettajilla ei ole nykyään tarpeeksi aikaa oppilaiden kohtaamiseen ja että tässä on myös merkittäviä eroja eri paikkakuntien välillä ja jopa saman koulun sisällä. Uusien ideoiden kehittämiseen, yhdessä kasvamiseen, omien vahvuuksien tuntemiseen ja ilon löytämiseen eri ikävaiheiden vaatimalla tavalla on tarvetta. Turvallisten rajojen, välittävien aikuisten ja riittävän toiminnan suunnitteluun liittyvän autonomian on todettu nostavan oppimistuloksia, ja näitä osa-alueita tulisi myös huomioida tulevissa tutkimusaiheissa. (Yle 2023.)

Hellström toteaa edellä referoidussa haastattelussa, että Suomessa ei ole kehitetty minikäänlaista pedagogiikkaa, joka huomioisi murrosikäisten kohtaamisen ja opettamisen. Hän näkee, että koulumaisen opiskelun rinnalle pitäisi murrosikäisten kohdalla saada esimerkiksi työelämään liittyvää käytännön opetusta. Tarvitsemmekin tähän liittyen lisää nuorisotutkimusta erityisesti kestävyysteemojen osalta, koska ekososiaalisen transformaation johtoajatuksen mukaisesti määrittelemme sivistyksemme siltä pohjalta, millaisen tulevaisuuden jätämme jälkeemme. Taidekasvattajina meidän pitää onnistua huomioimaan kestävyystavoitteet ja ekososiaalinen arvopohja hyvään elämään ja elinikäiseen kasvuun tähtäävässä opetuksessamme huomattavasti nykyistä paremmin. Tulevaisuuden kestävyysongelmien polttopisteessä elävät lapset ja nuoret voivat olla toimintaan keskitettyä ja ilmiöpohjaisen musiikkikasvatuksen myötä mitä parhaimpia kehitysagentteja.

Lähteet

- Aaltonen, S. 2018. Ei tulosta ilman analyysia – Näkökulmia kvalitatiivisen aineiston analyysiin. Teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä? Tampere: Vastapaino, 372–384.
- Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H., Lehtonen, A. & Tolppanen, S. 2018. Polkupyörämalli ilmastokasvatuksen tueksi. Ympäristökasvatus-lehti 3:2018. Helsinki: Ympäristökasvatusjärjestö FEE Suomi. <https://feesuomi.fi/lehti/polkupyoramalli-ilmastokasvatuksen-tueksi/>. Luettu 6.2.2023.
- Anttila, A. 2018. Verrattain kehittävää, eli nuorisotutkijana tietoperustaisessa nuorisotyön kehittämishankkeessa. Teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä? Tampere: Vastapaino, 327–348.
- Beatty, A. 2012. Climate Change Education in formal settings, K-14: A workshop summary. Steering committee on a climate change education in formal settings, K-14; Board of science education; Division of Behavioral and Social sciences and education: National Research Council, National Academic Press. ISBN: 978-0-3092-6106-9.
- Binder, C. R., Hinkel, J., Bots, P. W. G. & Pahl-Wostl, C. 2013. Comparison of frameworks for analyzing social-ecological systems. *Ecology and Society* 18(4): 26. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-05551-180426>. Luettu 5.2.2023.
- Cumming, G. S. & Allen, C. R. 2017. Protected areas as social-ecological systems: perspectives from resilience and social-ecological systems theory. University of Nebraska - Lincoln. Ecological Society of America. USA: Nebraska Cooperative Fish & Wildlife Research Unit - Staff Publications. DOI: 10.1002/eap.1584.
- Elliott, D. 2012. Music Education as/for Artistic Citizenship. *Visions of research in music education*, 35. 21–27. <https://doi.org/10.1177/0027432112452999>.
- Flynn, A. & Reed, A. 2019. Building Ecological Ontologies: EcoJustice Education Becoming with(in) Art-Science Activism. Teoksessa Foster, R., Mäkelä, J. & Martusewicz, R. A. *Art, Ecojustice, and Education - Intersecting Theories and Practices*. New York: Routledge, 124–140.
- Foster, R. 2016. Hiljainen kosketus – kohti ekofilosofista kasvatusta. Teoksessa Suominen, A. (toim.) *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia*,

- suuntia, mahdollisuuksia. Aalto-yliopiston julkaisusarja. Helsinki: Unigrafia, 165–175.
- Foster, R., Mansikka-Aho, A. & Salonen, A. O. 2022. Ekososiaalinen sivistys Osallistumisen, vaikuttamisen ja kestävän tulevaisuuden rakentamisen pohjana. Teoksessa Hienonen, N., Nilivaara, P., Saarnio, M. & Vainikainen, M-P. Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen. Tallinna: Gaudeamus Oy, 204–217.
- Fransberg, M., Honkatukia, P., Selin, A. & Pienimäki, M. 2022. Tytöt ja pojat ympäristötoimijoina – ekofeministisiä ja intersektionaalisia tulkintoja. Teoksessa Kiilakoski, T. (toim.) Kestävää tekoa. Nuorisobarometri 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja: Hansaprint, 137–154.
- Haila, Y. 2010. Ekososiaalinen symbioosi. Teoksessa Hiedanpää, J., Suvantola, L. & Nas-kali, A. Hyödyllinen luonto. Ekosysteemipalvelut hyvinvointimme perustana. Tampere: Vastapaino, 53–74.
- Halonen, T. 2017. Näin kestävän kehityksen Agenda 2030 syntyi. Teoksessa Halonen, T., Korkman, S., Lund, P., Neuvonen, A., Rohweder, L., Sojamo, S., Taalas, P., Taipale, K., Tuomioja, E. & Ahola, S. (toim.) Kirjava käsikirja kestävään kehitykseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 7–17.
- Halonen, T., Korhonen-Kurki, K., Niemelä, J. & Pietikäinen, J. 2022. Johdanto teoksessa Halonen, T., Korhonen-Kurki, K., Niemelä, J. & Pietikäinen, J. (toim.) Kestävyyden avaimet. Kestävyystieteen keinoin ihmisen ja luonnon yhteiseloon. Gaudeamus Oy, 11–15.
- Hebert, D. G. 2022. Nature Conservation and Music Sustainability: Fields With Shared Concerns. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 25, 175–189.
- Heino, T. 2011. Sosiaalisesti kestävä kehitys sukupolvinäkökulmasta. Teoksessa Pohjola, M. & Särkelä, R. (toim.) Sosiaalisesti kestävä kehitys. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto ry, 225–248.
- Heiskanen, H.-E. & Vaara, E. 2022. Kestävyyttä käytännössä. Kokemuksia nuorten kuu-lemisesta ilmastolain valmistelussa. Teoksessa Halonen, T., Korhonen-Kurki, K., Niemelä, J. & Pietikäinen, J. (toim.) Kestävyyden avaimet. Kestävyystieteen keinoin ihmisen ja luonnon yhteiseloon. Gaudeamus Oy, 251–252.

- Helenius, L. 2012. Paradigman muutos kestävän elämäntavan ja kulttuurin pohjana. Teoksessa Helne, T. & Silvasti, T. (toim.) Yhteyksien kirja. Etappeja ekososiaalisen hyvinvoinnin polulla. Tampere: Juvenes Print, 50–61.
- Helne, T. & Hirvilammi, T. 2021. Puristuksissa? Nuoret ja kestävän hyvinvoinnin ehdot. Kelan tutkimusosaston julkaisutoimitus. Helsinki: Punamusta.
- Helne, T., Hirvilammi, T. & Alhanen, K. 2014. Ekososiaalinen murros, kestävä hyvinvointi ja dialogi. Johdanto teoksessa Helne, T., Hirvilammi, T. & Alhanen, K. (toim.) Kriisi-istunto: dialogi ekologiseen hyvinvointivaltioon siirtymisestä. Kelan tutkimusosaston julkaisutoimitus. Tampere: Juvenes Print, 11–44.
- Helne, T. & Silvasti, T. 2012. Yhteyksiä luomassa, eli askelia kestävämpään hyvinvointiin. Johdanto teoksessa Helne, T. & Silvasti, T. (toim.) Yhteyksien kirja. Etappeja ekososiaalisen hyvinvoinnin poluilla. Kelan tutkimusosaston julkaisutoimitus. Tampere: Juvenes Print, 10–23.
- Herrero-Jáuregui, C., Arnaiz-Schmitz, C., Reyes, M.F., Telesnicki, M., Agramonte, I., Easdale, M.H., Schmitz, M.F., Aguiar, M., Gómez-Sal, A. & Montes, C. 2018. What do We Talk about When We Talk about Social-Ecological Systems? A Literature Review. *Sustainability*. 2018; 10(8):2950. <https://doi.org/10.3390/su10082950>. Luettu 5.2.2023.
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C. & van Susteren, L. 2021. Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *The Lancet Planetary Health*, vol. 5, no. 12, pp. e863–e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3).
- Hiedanpää, J., Suvantola, L. & Naskali, A. 2010. Ekosysteemipalvelun käsitteen lupaus. Johdanto teoksessa Hiedanpää, J., Suvantola, L. & Naskali, A. Hyödyllinen luonto. Ekosysteemipalvelut hyvinvointimme perustana. Tampere: Vastapaino, 19–32.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Hirvilammi, T., Laine, S. & Ojala, S. 2022. Ekososiaaliset, talousmyönteiset ja vastustajat. Nuorten jakolinjat suhteessa kestävän kehityksen tavoitteisiin. Teoksessa Kiilakoski, T. (toim.) Kestävää tekoa. Nuorisobarometri 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja: Hansaprint, 169–188.

- Honkatukia, P. 2018. Haastattelu nuorisotutkimuksen metodina. Teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä? Tampere: Vastapaino, 149–170.
- Honkatukia, P., Kiilakoski, T. & Suurpää, L. 2018. Aineistosta analyysiin. Teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä? Tampere: Vastapaino, 351–371.
- Huhmarniemi, M. 2016. Taideperustaista ympäristötutkimusta Lapin marjamailta. Teoksessa Suominen, A. (toim.) Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia. Aalto-yliopiston julkaisusarja. Helsinki: Unigrafia, 231–239.
- Hyväri, S. & Vuokila-Oikkonen, P. 2020. Tutkimus- ja kehittämistyön luotettavuus. Diakin kirjasto. <https://libguides.diak.fi/c.php?g=670543&p=4760642#kvali>. Luettu 10.3.2023.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. 2021. Haastattelut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>. Luettu 22.5.2021.
- Joutsenvirta, M. & Salonen A. O. 2020. Sivistys vaurautena. Radikaalisti, mutta lempeästi kohti kestäväää yhteiskuntaa. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Juhila, K. 2021a. Laadullinen tutkimus ja teoria. 2021. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullinen-tutkimus-ja-teoria/>. Luettu 22.5.2021.
- Juhila, K. 2021b. Laadullinen tutkimus ja teoria. 2021. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>. Luettu 22.5.2021.
- Juhila, K. 2023a. Teemoittelu. 2023. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavanvalinta-ja-yleiset-analyysitavat/teemoittelu/>. Luettu 23.2.2023.
- Juhila, K. 2023b. Koodaaminen. 2023. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

- <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/koodaaminen/>. Luettu 23.2.2023.
- Jyväskylän Yliopisto. 2021. Tutkimuksen toteuttaminen. Jyväskylän Yliopisto. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/tutkimusprosessi/tutkimuksen-toteuttaminen?fbclid=IwAR1Y3zA3c9Zu17KEdrZkwXajx4BY7TpzDsuNUu-oKhHa3f8HHLJCKqhHgUF0>. Luettu 10.3.2023.
- Kallio, A. 2021. Laadullinen tutkimus ja teoria. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaristo. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullinen-tutkimus-ja-teoria/>. Luettu 22.5.2021.
- Kallinen, K. & Pirskanen, H. 2022. Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu. Tallinna: Priton Trükikoda.
- Kankkunen, O.-T. 2018. Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa – kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Karttunen, M. 2022. Kestävyyttä käytännössä. Nuorten Agenda 2030 -ryhmä kirittää kestävyysmurrosta. Teoksessa Halonen, T., Korhonen-Kurki, K., Niemelä, J. & Pietikäinen, J. (toim.) Kestävyyden avaimet. Kestävyytieteen keinoin ihmisen ja luonnon yhteisöön. Gaudeamus Oy, 91–92.
- Kates, R. W., Parris, T. M. & Leiserowitz, A. A. 2005. What is sustainable development? Goals, indicators, values and practice. (Cover story). *Environment*, 47(3), 8–21. <https://doi-org.ezproxy.uniarts.fi/10.1080/00139157.2005.10524444>.
- Kaukko, M. & Kiilakoski, T. 2018. Tutkimus on toimintaa. Teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä? Tampere: Vastapaino, 243–260.
- Kestävyykskasvatuksen materiaalipankki yleissivistävään opetukseen. 2023. Lukion kestävyysopetuksen kehittämishanke. <https://blogs.helsinki.fi/kestavyyspankki/>. Luettu 5.2.2023.
- Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. 2018. Johdanto teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä? Tampere: Vastapaino, 8–28.
- Kiilakoski, T., Honkatukia, P. & Huttunen, R. 2018. Teoria nuorten ja nuorisotyön tutkimuksessa. Teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä? Tampere: Vastapaino, 54–74.

- Kiilakoski, T. & Laine, R. 2022. Tilasto-osio. Teoksessa Kiilakoski, T. (toim.) Kestävää tekoa. Nuorisobarometri 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja: Hansaprint, 11–91.
- Kolström, T. 2010. Mitä ekosysteemipalvelut ovat? Teoksessa Hiedanpää, J., Suvantola, L. & Naskali, A. Hyödyllinen luonto. Ekosysteemipalvelut hyvinvointimme perustana. Tampere: Vastapaino, 19–32.
- Koskinen, I., Alasuutari, P. & Peltonen, T. 2005. Laadulliset menetelmät kauppatieteissä. Tampere: Vastapaino.
- Laininen, E. 2018. Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistyksen mahdollistajana. Teoksessa Ammatikasvatuksen aikakausikirja 20 (5). OKKA-säätiö, 16–38.
- Laukkanen, T., Pekkarinen, E. & Vilmilä, F. 2018. Nuorisotutkimuksen etiikka. Teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä? Tampere: Vastapaino, 75–97.
- Mansikka-aho, A. & Pulkki, J. 2022. Ekososiaalisen sivistyksen haaste: autoetnografia luokanopettajan voimaantumisesta. Teoksessa Hienonen, N., Nilivaara, P., Saarnio, M. & Vainikainen, M-P. Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen. Tallinna: Gaudeamus Oy, 291–300.
- Maunu, A. & Kiilakoski, T. 2018. Ohjausta osallisuuteen? Sosiaalinen ja poliittinen osallisuus ammattiin opiskelevien nuorten arjessa. Aikuiskasvatus, 38(2), 112–129.
- McFerran, K. S., Crooke, A. H. D., & Hattie, J. 2018. Understanding sustainability in school arts provision: Stakeholder perspectives in Australian primary schools. Music education research, 20(3), 342–359. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1409203>.
- Menetelmäpolku. 2015. Laadullinen analyysi. Jyväskylän yliopisto. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkujat/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/laadullinen-analyysi>. Luettu 22.5.2021.
- Myllyniemi, S. 2018. Tilastohaavi auki! Surveyt nuorisotutkimuksessa. Teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä? Tampere: vastapaino, 123–146.
- Nieminen, J. 2018. Nuorisotyön historian luonne, lähteet ja tutkimusotteet. Teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä? Tampere: vastapaino, 196–220.

- Nikkanen, H. 2023. Musiikin päättöarviointi perusopetuksessa. Tutkimateriaali peruskoulun musiikin oppiaineen päättöarviointiin. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikin-paattoarviointi-perusopetuksessa>. Luettu 29.1.2023.
- Nuorten Agenda 2030. 2023. Nuorten Agenda 2030. <https://nuortenagenda2030.fi/>. Luettu 5.2.2023.
- O'Brien, K. & Sygna, L. 2013 Responding to Climate Change: The Three Spheres of Transformation. Proceedings of Transformation in Changing Climate International Conference, Oslo, 19–21 June 2013, 16–23.
- Odendaal, A., Kankkunen, O.-T., Nikkanen, H.M. & Väkevä, L. 2014. What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education, *Music Education Research*, 16:2, 162–175, DOI: 10.1080/14613808.2013.859661.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. Luettu 5.2.2023.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Lukiolaki. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>. Luettu 5.2.2023.
- Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print Oy. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 29.1.2023.
- Opetushallitus. 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Punamusta Oy. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf. Luettu 29.1.2023.
- Paloniitty, T., Janasik, N., Levänen, J., Linnanen, L., Mustalahti, I. & Peltonen, L. 2022. Kestävyysmurros ja rakenteet. Teoksessa Halonen, T., Korhonen-Kurki, K., Niemelä, J. & Pietikäinen, J. (toim.) Kestävyuden avaimet. Kestävyystieteen keinoin ihmisen ja luonnon yhteisloon. Gaudeamus Oy, 151–198.
- Pantsar, M. 2022. Kiertotalous uudistaa talousjärjestelmää. Teoksessa Halonen, T., Korhonen-Kurki, K., Niemelä, J. & Pietikäinen, J. (toim.) Kestävyuden avaimet. Kestävyystieteen keinoin ihmisen ja luonnon yhteisloon. Gaudeamus Oy, 190–191.
- Peltola, H.-R., Saarikallio, S. & Eerola, T. 2022. Musiikki ja tunteet. Teoksessa Louhivuori, J., Saarikallio, S., & Toiviainen, P. Musiikkipsykologia (2. uudistettu painos.). Jyväskylän yliopistopaino: Eino Roiha -säätö, 369–398.

- Pietikäinen, J. 2017. 7 kysymystä kestävyystieteestä. Kestävyystieteen instituutti. Helsingin yliopisto. https://blogs.helsinki.fi/kestavyyspankki/files/2018/02/7kysymysta_kestavyydesta_Pietikainen_Janna.pdf. Luettu 28.1.2023.
- Pihkala, P., Sangervo, J. & Jylhä K. M. 2022. Nuorten ilmastoahdistus ja ympäristötunteet. Teoksessa Kiilakoski, T. (toim.) Kestävää tekoa. Nuorisobarometri 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja: Hansaprint, 95–116.
- Piispa, M. & Kiilakoski, T. 2022. Luopua ja säilyttää. Teoksessa Kiilakoski, T. (toim.) Kestävää tekoa. Nuorisobarometri 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja: Hansaprint, 191–196.
- Reimers, F. M. 2021. Education and Climate Change: The Role of Universities (1st ed. 2021). 5–44. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-57927-2>.
- Rohweder, L. 2008a. Kestävä kehitys koulutuksen päämääräksi. Teoksessa Rohweder, L. & Virtanen, A. (toim.) Kohti kestävää kehitystä: Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3. Yliopistopaino, 18–23.
- Rohweder, L. 2008b. Konstruktiivinen tutkimusote pedagogiikan kehittämisessä. Teoksessa Rohweder, L. & Virtanen, A. (toim.) Kohti kestävää kehitystä: Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3. Yliopistopaino, 11–15.
- Saaranen-Kauppinen, S. & Puusniekka, A. 2006a. Operationalisointi. KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarquivo. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_2.html. Luettu 22.5.2021.
- Saaranen-Kauppinen, S. & Puusniekka, A. 2006b. Ryhmähaastattelu. KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarquivo. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_4.html. Luettu 20.4.2022.
- Saaranen-Kauppinen, S. & Puusniekka, A. 2006c. Haastattelu. KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarquivo. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3.html. Luettu 22.5.2021.
- Saaranen-Kauppinen, S. & Puusniekka, A. 2006d. Analyysi ja tulkinta. KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarquivo. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3.html. Luettu 22.5.2021.

- Saaranen-Kauppinen, S. & Puusniekka, A. 2006e. Aineisto- ja teorialähtöisyys. KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.html. Luettu 23.2.2023.
- Saaranen-Kauppinen, S. & Puusniekka, A. 2006f. Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi. KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3.html. Luettu 10.3.2023.
- Saaranen-Kauppinen, S. & Puusniekka, A. 2006g. Triangulaatio. KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html. Luettu 10.3.2023.
- Salonen, A. O. & Bardy, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 4–15.
- Salonen, A. O. & Joutsenvirta, M. 2018. Vauraus ja sivistys yltäkyläisyyden ajan jälkeen. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 84–101.
- Saloranta, S. 2017. Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 14. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Schönach, P. Lyytimäki, J. Massa, I. & Furman, E. 2022. Kestävyyden idean ja politiikan kehittyminen. Teoksessa Halonen, T., Korhonen-Kurki, K., Niemelä, J. & Pietikäinen, J. (toim.) *Kestävyyden avaimet. Kestävyytieteen keinoin ihmisen ja luonnon yhteisloon*. Gaudeamus Oy, 57–106.
- Shevock, D. J. 2018. *Eco-Literate Music Pedagogy*. New York: Routledge.
- Siivonen, K., Cantell, H., Ihanainen-Rokio, O., Kurenlahti, M., Laakso, S., Latvala-Harvilahti, P., Pietikäinen, J. & Salonen, A. O. 2022. Kestävyyismurroksen keinot. Teoksessa Halonen, T., Korhonen-Kurki, K., Niemelä, J. & Pietikäinen, J. (toim.) *Kestävyyden avaimet. Kestävyytieteen keinoin ihmisen ja luonnon yhteisloon*. Gaudeamus Oy, 199–265.
- Small, C. 1998. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. New Hampshire: Wesleyan University Press of New England.
- Smith, T. D. 2021. Music Education For Surviving and Thriving: Cultivating Children's Wonder, Senses, Emotional Wellbeing and Wild Nature as a Means to Discover and Fulfill Their Life's Purpose. *Front. Educ.* 6:648799. doi:

10.3389/feduc.2021.648799.

- Soini, K. 2017. Kestävyystiede – kestävyystutkimuksen uusi paradigma? Teoksessa Vuokko, T. Tieteessä tapahtuu -lehti. Helsinki: Tieteessä tapahtuu 1/2017, 37–42.
- Soini, K., Hukkinen, J., Kaljonen, M., Levänen, J. & Rosenschöld, J. M. 2022. Mitä kestävyystiede on? Teoksessa Halonen, T., Korhonen-Kurki, K., Niemelä, J. & Pietikäinen, J. (toim.) Kestävyiden avaimet. Kestävyystieteen keinoin ihmisen ja luonnon yhteisöön. Gaudeamus Oy, 17–55.
- Soininen, N., Juhola, S., Kahiluoto, H., Korhonen-Kurki, K. & Salomaa, A. 2022. Kestävyystieteiden muutosteorioiden. Teoksessa Halonen, T., Korhonen-Kurki, K., Niemelä, J. & Pietikäinen, J. (toim.) Kestävyiden avaimet. Kestävyystieteen keinoin ihmisen ja luonnon yhteisöön. Gaudeamus Oy, 107–149.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Yliopistopaino, 92–112.
- Stopper, M., Kossik, A., & Gastermann, B. 2016. Development of a sustainability model for manufacturing SMEs based on the innovative doughnut economics framework. In Proceedings of the International MultiConference of Engineers and Computer Scientists Vol. 2, pp. 16–18. ISBN: 978-988-14047-6-3. https://www.iaeng.org/publication/IMECS2016/IMECS2016_pp810-818.pdf. Luettu 6.2.2023.
- Suominen, A. 2016. Taidepedagogisia, taiteellisia, tutkimuksellisia ja filosofisia perspektiivejä ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuskasvatukseen. Johdanto teoksessa Suominen, A. (toim.) Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia. Aalto-yliopiston julkaisusarja. Helsinki: Unigrafia, 8–19.
- Suominen, A. 2019. Apptivism, Farming and EcoJustice Art Education. Teoksessa Foster, R., Mäkelä, J. & Martusewicz, R. A. Art, Ecojustice, and Education. Intersecting Theories and Practices. New York: Routledge, 141–151.
- Tieteen termipankki. 2023. Filosofia: normatiivinen tiede. https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:normatiivinen_tiede. Luettu 28.1.2023.
- Tietoarkisto. 2023. Tunnisteellisuus ja anonymisointi. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi/>. Luettu 3.2.2023.

- Toivoa & toimintaa. 2023. Taide maailmaa muuttamassa. Biologian ja maantieteen opettajien liitto BMOL ry. <https://toivoajatoimintaa.fi/taide-maailmaa-muuttamassa/>. Luettu 6.2.2023.
- Toppila, P. 2022. Kestävyyttä käytännössä. Taiteen ja taideinstituution merkitys kestävyysmurroksessa. Teoksessa Halonen, T., Korhonen-Kurki, K., Niemelä, J. & Pietikäinen, J. (toim.) Kestävyyden avaimet. Kestävyystieteen keinoin ihmisen ja luonnon yhteiselo. Gaudeamus Oy, 51–53.
- Turner, K., & Freedman, B. 2004. Music and Environmental Studies. The Journal of environmental education, 36(1), 45–52. <https://doi.org/10.3200/JOEE.36.1.45-52>.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 22.5.2021.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf. Luettu 22.5.2021.
- Ulkoministeriö. 2023. Agenda 2030 – Kestävän kehityksen tavoitteet -kuva. <https://um.fi/agenda-2030-kestavan-kehityksen-tavoitteet>. Luettu 16.2.2023.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Johdanto teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Yliopistopaino, 10–23.
- Virtanen, A. & Rohweder, L. 2008. Kestävä kehitys opetussuunnitelmassa. Teoksessa Rohweder, L. & Virtanen, A. (toim.) Kohti kestävästä kehitystä: Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3. Yliopistopaino, 44–52.
- Vuori, J. 2021. Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Tiivistelmä, 89–91. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelma-opetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/>. Luettu 22.5.2021.
- Värri, V.-M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.

- Yle. 2023. Miltä opetuksen tulevaisuus näyttää, Vuoden koulutusvaikuttaja 2022 Martti Hellström? <https://areena.yle.fi/1-64964283>. Katsottu 18.2.2023.
- Østergaard, E. 2019. Music and sustainability education– a contradiction? *Acta Didactica Norge*, 13(2), 1-20.

Liitteet

Liite 1: Kyselylomake

Kyselylomake (29.6.2022)

Nimi: _____ Ikä: _____ Sukupuoli: _____ (nainen, mies, muu, en halua kertoa)
Päättäneen lukuvuoden luokka-aste koulussa: _____ Koulu: _____

1. Kuinka usein ajattelet kestäväan kehityksen asioita? Missä tilanteissa?

2. Mistä saat ja löydät eniten kestäväan kehitykseen liittyvää tietoa (koulu, kaverit, harrastukset, sosiaalinen media, tiedotusvälineet, muut lähteet / mitkä)?

3. Mitä ajatuksia ja/tai tunteita kestäväan kehitykseen liittyvä informaatio sinussa herättää?

4. Miten kestävä kehitys liittyy henkilökohtaiseen musiikkisuhteeseesi?

5. Miten koet voivasi vaikuttaa kestäväan tulevaisuuden rakentamiseen? Minkälainen rooli musiikilla voisi olla tässä toiminnassa?

Liite 2: Kestävän kehityksen tavoitteet



Kestävän kehityksen tavoitteet (Ulkoministeriö 2023).