

**”Onni yksityistä, hyvinvointi yhteistä”**  
**Lukiomusiikinopetuksen merkitykset nuoren hyvinvoinnille**

Tutkielma (kandidaatti)  
28.04.2020

Elina Mäkelä  
Musiikkikasvatuksen aineryhmä  
Taideyliopiston  
Sibelius-Akatemia

<b>Tutkielman nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
”Onni yksityistä, hyvinvointi yhteistä” : Lukiomusiikinopetuksen merkitykset nuoren hyvinvoinnille	29
<b>Tekijän nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Elina Mäkelä	kevät 2020
<b>Aineryhmän nimi</b>	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
<b>Tiivistelmä</b>	
<p>Tässä tutkielmassa tarkastelen lukion musiikinopetuksen merkityksiä nuoren hyvinvoinnille. Tutkin suomalaisen lukiomusiikinopetuksen erityispiirteitä ja toimintatapoja, ja selvitän, millaisia yhteyksiä niillä on nuoren sosiaalisen elämän, identiteetin, tunnekokemusten ja yhteisön jäsenenä elämisen kautta yksilön hyvinvointiin.</p> <p>Tutkimuskysymykseni on: Millaisia merkityksiä lukiomusiikinopetuksella voi olla nuoren hyvinvoinnille?</p> <p>Käsitteellisessä viitekehyksessä määrittelen lukioikäisen nuoren kehitykselliset piirteet ja elämänvaiheeseen kuuluvat kehitystehtävät. Kerron suomalaisen lukiokoulutuksen historiasta ja rakenteesta sekä musiikista lukion oppiaineena. Lähestyn lukion musiikinopetusta musiikin yhteisöllisestä ulottuvuudesta, koska yhteismusiisointi on opetuksen keskeinen työtapana. Esittelen Erik Allardtin kolmen ulottuvuuden hyvinvointiteorian, jonka pohjalta tarkastelen tuloksiani.</p> <p>Tutkielmani on laadullinen tutkimus, jonka toteutan systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Olen kerännyt ja tarkastellut aiheeseeni liittyvää aiempaa tutkimusta ja kirjallisuutta, joista rakennan synteisiä ja vastaan tutkimuskysymykseeni. Pohdin hyvinvoinnin tarkasteluun liittyviä haasteita sekä musiikin ja musiikinopetuksen arvoa ja merkitystä nuoren elämässä. Lisäksi pohdin tutkimukseni laajempaa merkitystä musiikkikasvatuksen alalle ja musiikkikasvattajien koulutukselle. Lopuksi reflektoin tutkimusprosessiani, tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja mietin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.</p> <p>Tutkimukseni tulokset osoittavat, että lukion musiikinopetuksella on moninaisia merkityksiä nuoren hyvinvoinnille. Lukiomusiikinopetus ei kuitenkaan suoranaisesti itsessään rakenna tai heikennä nuoren hyvinvointia, vaan merkitykset ja vaikutukset ovat välillisiä. Musiikinopetuksen merkitykset hyvinvoinnille näkyvät opiskeluympäristön ja musiikinopettajan toiminnan vaikutuksina, sosiaalisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa sekä oppilaan muusikkouden ja identiteetin kehityksessä.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
lukio, musiikinopetus, hyvinvointi, nuori, yhteisöllisyys	
<b>Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään</b>	
23.04.2020	

# Sisällys

1 Johdanto .....	1
2 Keskeiset käsitteet.....	3
2.1 Lukioikäinen nuori .....	3
2.2 Musiikki lukion oppiaineena.....	3
2.3 Osallisuus ja yhteisöllisyys musiikinopetuksessa .....	4
2.4 Allardtin kolmen ulottuvuuden hyvinvointiteoria.....	6
3 Tutkimusasetelma .....	8
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys .....	8
3.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus laadullisen tutkimuksen menetelmänä .....	8
3.3 Tutkimusprosessin kuvaus .....	9
3.4 Tutkimusetiikka.....	10
4 Hyvinvointia edistävä lukiomusiikinopetus .....	12
4.1 Having – musiikkiluokka ja lukio opiskeluympäristönä.....	12
4.2 Loving – vuorovaikutusta musiikinopetuksessa .....	14
4.3 Being – musiikinopetus identiteetin vahvistajana.....	17
5 Johtopäätökset ja pohdinta .....	19
5.1 Johtopäätökset.....	19
5.2 Hyvinvointia edistävän lukiomusiikinopetuksen toteutus ja sen haasteet .....	21
5.3 Luotettavuustarkastelu .....	23
5.4 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita .....	24
Lähteet.....	26

# 1 Johdanto

Suomalainen lukio-opetus pohjautuu Opetushallituksen laatimaan lukion opetussuunnitelman perusteisiin. Nyt käytössä olevan vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteissa arvoperustaa koskevassa luvussa todetaan, että lukio yhteisönä harjaannuttaa monista eri taustoista tulevia ihmisiä yhteistyöhön hyvän elämän arvojen mukaan (Opetushallitus 2015, 5). Musiikin oppiaineen osalta olennaiseksi asiaksi nousee musiikillisen toiminnan yhteisöllinen näkökulma, jonka voidaan nähdä olevan yhteydessä kestävästä hyvinvointia kehittävästä toimintaympäristöön (Kaakkolammi, Jyrkiäinen & Eskola 2018, 289). Musiikkia pidetään elintärkeänä, merkittävänä, ainutlaatuisena, palkitsevana ja kehittäväenä osana yksilön ja yhteisön elämää ja kasvua (Lindström 2011, 192–193; Saarikallio 2009, 222; Westerlund 2003, 5).

Tutkielmani tarkoitus on selvittää, millaisia merkityksiä musiikinopetuksella kaikkine tekijöineen voi olla lukioikäisen nuoren hyvinvoinnille. Tutkin suomalaisen lukiomusiikinopetuksen erityispiirteitä ja toimintatapoja ja selvitän, millainen yhteys niillä on nuoren sosiaalisen elämän, identiteetin, tunnekokemusten ja yhteisön jäsenenä elämisen kautta yksilön hyvinvointiin. Lukioikäisten nuorten hyvinvointi on säännöllisesti esillä. Yksittäisten oppiaineiden tai opetuksen potentiaalia nuorten hyvinvoinnin edistäjänä ei ole juurikaan tutkittu tai huomioitu, vaikka tavoitteellista oppimista ei voi tapahtua ilman yksilön hyvinvointia. Suomalaisessa koulujärjestelmässä on kuitenkin kiinnitetty merkittävästi huomiota yksittäisten opiskelijoiden hyvinvointiin muun muassa erityisen tuen järjestelyillä sekä henkilökohtaisilla opetussuunnitelmilla. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 29.)

Olisi tärkeää pohtia, miten nykyaikainen lukio-opiskelu vaikuttaa opiskelijoiden hyvinvointiin ja jaksamiseen. Lukiokoulutuksen keskeisenä tavoitteena on aina ollut antaa valmiudet jatko-opintoihin hakeutumiseen (Lukiolaki 714/2018, § 2). Opetushallitus linjasi vuonna 2017 toimenpiteistä, joilla kehitetään korkeakoulujen opiskelijavahlintoja tasa-arvoisempaan, selkeämpään ja kustannustehokkaampaan suuntaan vuoteen 2020 mennessä. Vuoden 2020 jälkeen todistusvalinnan tulee olla pääasiallinen väylä opintoihin hakeutuessa. Uudistus tuo valtavat opintomenestyksen paineet lukiolaisille, joiden jatko-opinnot ovat jatkossa vahvasti riippuvaiset lukiossa saavutetuista arvosanoista. (Opetushallitus 2017, 1–4; Kaakkolammi ym. 2018, 290.)

Ovatko nuoret valmiita tekemään loppuelämänsä ja ammatinvalintaansa liittyviä ratkaisuja lukio-opintojen paineiden keskellä? Lukiolaiset ovat jatkuvan arvioinnin kohteena, heiltä odotetaan itsearviointia ja toimintansa prosessointia. Samalla nuoret pohjivat opintojaan tulevaisuuden suunnitelmiensa valossa. Vahtera (2007) tuo esiin tärkeän näkökulman, että lukion tulisi tarjota toivoa tulevasta myös niille opiskelijoille, joiden suunnitelmat eivät vielä lukion aikana ole täysin selvät (Vahtera 2007, 19). Kun nuorten kuormittavaan elämänvaiheeseen lisää hyvin eriävät kehitysvaiheet niin psyykkisessä kuin fyysisessäkin kehityksessä, hyvinvointikysymys nousee yhä vahvemmin esille. Itsenäisen työskentelyn tueksi nuori tarvitsee hyväksyvää ja vertaistukea tarjoavaa yhteisöä, josta yksilön oppiminen ja hyvinvointi ovat lähtöisin. Hyvinvoivat yksilöt synnyttävät hyvinvoivan yhteisön. (Koistinen 2010, 31–32; Opetushallitus 2020.)

Tutkimukseni aluksi toisessa luvussa esittelen tutkimukseni kannalta keskeiset teoreettiset lähtökohdat. Määrittelen lukioikäisen nuoren kehitykselliset vaiheet, kuvaan lyhyesti lukiokoulutuksen ja musiikinopetuksen historiaa ja rakennetta sekä avaatan Erik Allardtin kolmen ulottuvuuden hyvinvointiteoriaa, jonka pohjalta käsittelem tuloksiani. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja -kysymykseni. Tarkastelen systemaattista kirjallisuuskatsausta tutkimusmenetelmänä sekä kerron tutkimusprosessistani ja aineistonkeruusta. Neljännessä luvussa esittelen aineistoni pohjalta nousseita tuloksia. Viidennen luvun alussa luon esiin nousseista tuloksista johtopäätöksiä. Pohdin hyvinvoinnin tarkasteluun liittyviä haasteita, musiikin ja musiikinopetuksen arvoa sekä tutkimukseni merkitystä osana musiikkikasvatuksen alaa ja musiikkikasvattajien koulutusta. Linkitän pohdintani musiikinopettajan rooliin hyvinvoinnin tukemisen prosessissa. Lopuksi reflektoin tutkimusprosessiani, tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja mietin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## 2 Keskeiset käsitteet

### 2.1 Lukioikäinen nuori

Lukioikäinen, noin 15–19-vuotias nuori on merkittävien elämänmuutosten keskellä. Psykkinen tasapaino on koetuksella hormonitoiminnan muutosten ja fyysisen kasvun myötä, ja nuori yrittääkin psykologisesti sopeutua niin sisäisiin kuin ulkoisiinkin muutoksiin. 18 vuotta täytettyään nuori on täysivaltainen yhteiskunnan jäsen ja yhteiskunnalliset olosuhteet alkavat määrittää nuoren elämää. Nuori tarvitsee kuitenkin edelleen ympärilleen ystäviä, yhteisöjä ja vuorovaikutusta kehittyäkseen ja rakentaakseen vähitellen aikuisuuttaan. (Aalberg & Siimes 2007, 71–72; Koistinen 2010, 29.)

Koistisen (2010) mukaan Havighurst (1953) on määritellyt nuoruuteen liittyvät kehitystehtävät, joita ovat muun muassa yksilön henkilökohtaiset valinnat koulutuksen ja uran suhteen, sopeutuminen uusiin, vaihtuviin elämäntilanteisiin sekä ikään liittyvien muutosten hyväksyminen. Kaikki nämä muokkaavat nuoren identiteettiä. Marcia (1993) jakaa nuoret neljään ryhmään, joilla määritellään nuoren kehityksen vaihetta: identiteetin saavuttaneet, ajautujat, identiteetiltään hajaantuneet ja moratoriovaiheessa olevat. Hajaantuneet nuoret eivät ole pohtineet tulevaisuutensa valintoja eivätkä ole sitoutuneet niihin. Ajautujanuoret ovat tehneet valintojaan pitkälti esimerkiksi vanhempiensa jalanjäljissä ja heidän odotustensa perusteella. Identiteetin saavuttanut ryhmä taas on nimensä mukaisesti käynyt läpi etsintävaiheensa ja tehnyt päätöksen omasta tulevaisuudestaan sitoutumalla päätöksinsä realistisesti. (Koistinen 2010, 30–31.) Ennen identiteetin saavuttamista lukioikäiset nuoret käyvät läpi moratoriovaiheen. He etsivät aktiivisesti omaa identiteettiään, pohtivat ammatinvalintaa ja jatko-opintomahdollisuuksia. Toiminta siirtyy yhä autonomisemmaksi eli itsenäisemmäksi ja itseohjautuvammaksi. Autonominen käyttäytyminen on edellytyksenä myös sujuviin lukio-opintoihin. (emt., 33.)

### 2.2 Musiikki lukion oppiaineena

Valtakunnallisen suomalaisen lukiokoulutuksen tarkoituksena on antaa valmiudet korkeakoulutasoisiin opintoihin yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa. Lukiokoulutus on vuosista 1994–1996 alkaen ollut niin kutsuttua ”luokatonta” tai ”kurssimuotoista”

(Kuusela 2003, 225). Luokattomassa ja kurssimuotoisessa lukiokoulutuksessa ei siis nimensä mukaan ole perinteisiä, tiiviin ryhmän muodostamia luokkia. Opiskelija saa itse tiettyjen reunaehtojen rajoissa valita lukion opetussuunnitelman perusteissa määritellyjä kursseja ja päättää niiden suoritusjärjestyksen. Näin lähes joka kurssilla, lukion koosta riippuen, ryhmän muodostavat eri opiskelijat. Luokaton ja kurssimuotoinen lukiokoulutus mahdollistaa lukion suorittamisen opiskelijasta riippuen 2–4 vuodessa. Opiskelija voi omien kiinnostuksen kohteidensa ja aikataulujensa mukaan laatia itselleen yksilöllisen opintopolun hyödyntäen koulunsa monipuolista kurssitarjontaa. (Lukiolaki 714/2018, § 2, 13, 22; Yliraudanjoki 2010, 26–27.)

Musiikin osalta nykyisessä opetussuunnitelmassa on tarjolla kaksi valtakunnallista pakollista ja kaksi valtakunnallista syventävää musiikin kurssia, minkä lisäksi lukiot voivat tarjota valitsemiaan koulukohtaisia syventäviä kursseja (Opetushallitus 2015, 234–235). Lukion musiikinopetuksen pohjana on ajatus musiikista inhimillisenä, arkipäiväisenä toimintana ja kulttuurimme osana (emt., 233). Lukion musiikinopiskelun tavoitteena on auttaa opiskelijaa tiedostamaan henkilökohtainen musiikkisuhteensa ja syventämään sitä eri työskentelymuotojen avulla: laulaen, soittaen, kuunnellen sekä luovan tuottamisen keinoin. Opiskelija oppii ymmärtämään musiikin merkitystä sekä musiikin vaikutusta hyvinvointiin, kehittämään musiikillista osaamistaan, kulttuurista ymmärrystään ja monilukutaitoa sekä vahvistamaan oppimaan oppimisen taitojaan ja vuorovaikutustaan musiikkiluokassa. Opetuksessa ratkaisevaa on yhdessä tekeminen, ilmaiseminen ja myönteiset kokemukset, jotka kehittävät musiikillista osaamista sekä luovan ja kriittisen ajattelun taitoja. (emt., 233–234.)

### **2.3 Osallisuus ja yhteisöllisyys musiikinopetuksessa**

Musiikki on kautta aikojen määritelty arkikielessä ja -ajatuksissa objektina: musiikki on jotakin, jota tuotetaan, josta nautitaan ja jota harrastetaan. Christopher Small on kuitenkin kehittänyt termin *musicking*, joka käsittää musiikin tekemisenä ja verbinä. Elina Syrjälä (2017) on suomentanut termin *musikointiksi*. Musikointi käsittää kaiken musiikkiin liittyvän tekemisen; soittamisen, kuuntelun, harjoittelun, esittämisen ja säveltämisen. Musikointi yhdistää ihmisiä informaation antamisen ja vastaanottamisen sekä oppimisen ja yhteisten kokemusten kautta ja vahvistaa käsitystä siitä, että kaikilla

on mahdollisuus osallistua musiikilliseen tekemiseen. (Small 1999, 9; Syrjälä 2017, 6.)

David J. Elliottin termi *musicizing* on lyhennys musiikin tekemisestä (*music making*) ja viittaa samaan kuin Smallin *musicicking*: se pitää sisällään soittamisen ja laulamisen lisäksi esiintymisen, improvisoinnin, säveltämisen, sovittamisen sekä johtamisen. Musiikki on juuriltaan ihmisten välistä vuorovaikutusta. (Elliott 1995, 39–40.) Nikkanen (2014) kuitenkin ottaa esiin merkittävän eron Smallin *musicicking*- ja Elliottin *musicizing*-termien välillä: Smallille musiikki on ”suhteiden tutkimista, vakiinnuttamista ja juhlistamista” siinä missä Elliottille musiikki on tekemisen ja sosiaalistumisen kohde ja väline (Nikkanen 2014, 301). John Dewey näkee musiikin merkityksen ilmenevän toiminnan ja tekemisen kautta kokonaisuutena, ei niinkään yksittäisten objektien, esimerkiksi sävellysten, piirteinä. Toiminnallisuudella yksilö omaksuu käytänteet ja sosiaalistuu yhteisöön. Yksilön suhteen musiikkiin voikin ymmärtää vain arvioimalla sitä osana toimivaa yhteisöä, vaikka musiikkisuhteet ja merkitykset ovatkin yksilön subjektiivisia kokemuksia. (Westerlund 2003, 10–11.)

Yhteismusisointi on merkittävä musiikinopetuksen muoto Suomessa ja omalta osaltaan määrittää musiikinopetuksen toiminnallista luonnetta *musicicking*- ja *musicizing*-termihin viitaten. Laulaminen ja soittaminen ovat avaintekijöitä yhteisölliseen päämäärään pyrkivässä toiminnassa. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 37.) Lindströmin (2011) mukaan ”musiikinopetus on ensisijaisesti ja alusta saakka yhteismusisointia”, jota opitaan soittamalla ja laulamalla yhdessä (Lindström 2011, 203). Yläkoululaisten musiikinopetusta tutkinut Lindström toteaa, että yhteisöllisyys on myös nuorille itselleen tärkeä tekijä musiikinopetuksessa. Koulumusiikinopetus tarjoaa hyvät lähtökohdat harjoittaa yhdessä tekemistä, toisten huomioimista, osallistumista ja pyrkimistä yhteiseen tavoitteeseen sekä pyrkii yhdistämään erilaisia ihmisiä toimimaan saumattomasti yhdessä (Saarikallio 2009, 227).

Etienne Wenger on määritellyt termin käytäntöyhteisö (*community of practice*). Käytäntöyhteisö koostuu samat intressit omaavista yksilöistä, jotka haluavat olla mukana yhteisössä yhteisen päämäärän eteen. Yhteisö pitää yllä ja kehittää yhteyksiä myös muuhun maailmaan yhteisen päämääränsä avulla. (Wenger 1999, 45.) Käytäntöyhteisössä eläminen on jatkuvaa vuorovaikutusta (Wenger 1999, 103). Ailbhe Kenny on edelleen määritellyt termin musiikillinen käytäntöyhteisö (*community of musical*



practice), jonka keskiössä on vuorovaikutuksen lisäksi musiikillinen toiminta (Kenny 2014, 396). Musiikin tekeminen ja musiikillinen konteksti tuottavat yhdessä musiikillista ymmärrystä ryhmän sisällä. Musiikin tekemistä ei näin ollen voi erottaa sen ympäristöstä. (emt., 398.)

Koulun yhteisöllisyyteen pyrkivän musiikkikulttuurin edellytyksenä ovat opettajan ja oppilaiden yhteiset tavoitteet, uskomukset ja toiveet sekä halu tiedon jakamiseen, toimintaan ja yhdessä oppimiseen (Nikkanen & Westerlund 2009, 35). Lukio ei automaattisesti ole käytäntöyhteisö tai musiikillinen käytäntöyhteisö, mutta lukion musiikinopetus voi tuottaa pienempiä yksiköitä musiikillisiksi käytäntöyhteisöiksi. Täytyy kuitenkin huomioida, että lukiokoulutuksessa tulee toteuttaa opetussuunnitelman mukaista kasvatustehtävää. Näin musiikillisiin käytäntöyhteisöihin kuulumisen ei voi olla vain yksilön omalla vastuulla. Yhteisöllisessä musiikinopetuksessa täytyy siis kiinnittää huomiota koulun toimintakulttuurin kehittämiseen ja jokaisen oppilaan kasvun tukemiseen, ei vain koulun musiikillisen elämän edistämiseen. (emt., 31.)

## **2.4 Allardtin kolmen ulottuvuuden hyvinvointiteoria**

Ihmisen hyvinvointia voidaan mitata ja tutkia monen eri teorian valossa. Erik Allardt on luonut sosiologiaan pohjaavan kolmen ulottuvuuden hyvinvointiteorian. Teoriaa on sovellettu laajasti hyvinvointitutkimuksessa, vaikka se ei ole suinkaan ainoa tapa hyvinvoinnin määrittelyyn ja ilmaisuun. Allardt on soveltanut teoriaansa muun muassa pohjoismaisissa hyvinvointitutkimuksissa 1970-luvulla. On huomattava, että skandinaavisissa kielissä, kuten suomessa, sana hyvinvointi kattaa niin elintason kuin elämänlaadunkin, toisin kuin englannin kielessä (welfare, well-being). (Allardt 1993, 1–2.) Allardt käsittää hyvinvoinnin tilana, jonka saavuttaessaan ihminen pystyy toteuttamaan perustarpeitaan. Yksilön perustarpeiksi luetaan muun muassa tekijät, joita ilman ihminen ei selviä sekä hänen suhteensa muihin ihmisiin. Näiden pohjalta Allardt jakaa ihmisen kehityksen, olemassaolon ja edelleen hyvinvoinnin kolmen ulottuvuuden, having, loving ja being, alle. (emt., 3.)

Ensimmäinen ulottuvuus, having, sisältää elinolot ja -ympäristön sekä materiaaliset resurssit elämän toteuttamiseen ja hengissä pysymiseen. Having-ulottuvuudessa ihminen kokee itsensä hyvinvoivaksi ja hän on psyykkisessä tasapainossa. Sosiaalisten suhteiden rakentaminen ja ylläpito, yhteisöllisyyden kokemus ja vuorovaikutus

muodostavat toisen, loving-ulottuvuuden. Yksilön hyvinvoinnin kannalta on keskeistä tuntea kuuluvansa yhteisöön. Kolmas ulottuvuus, being eli itsensä toteuttamisen ulottuvuus, vaatii toteutuakseen kaksi ensimmäistä ulottuvuutta. Being-ulottuvuudessa ihmisellä on tarve ja halu elää sovussa yhteisön ja luonnon kanssa, mikä johtaa yksilön persoonallisuuden kasvuun ja kehitykseen sekä syrjäytymisen välttämiseen. Kuten elämäntilanteet, myös hyvinvointi muuttuu niiden mukana. Tämän vuoksi hyvinvointi tulee alati määritellä uudelleen. (Allardt 1993, 3–5; Koistinen 2010, 56–57; Konu 2002, 19.)

Ihmisen hyvinvointia määrittäessä eräänlaiseksi ongelmaksi nousee käytettävät indikaattorit eli mittarit. Yhtäältä voidaan luottaa objektiivisesti tarkasteltuihin, määrällisiin tietoihin esimerkiksi elämän ulkoisista edellytyksistä. Toisaalta taas tulisi tarkastella osallistujien arvioita omasta elämästään, sillä hyvinvointi on yksilön subjektiivinen kokemus. Termit objektiivinen ja subjektiivinen eivät kuitenkaan aina ole täysin yksiselitteiset. (Allardt 1993, 5.) Allardt on määritellyt teoriaansa sekä objektiivisen että subjektiivisen ulottuvuuden. Objektiiviset indikaattorit ilmenevät koko ihmiskunnan tasolla, kun taas subjektiivinen indikaattori kertoo, miten objektiivinen indikaattori ilmenee yksilön elämässä ja kehityksessä. Tulee huomioida, että subjektiivinen indikaattori sisältää aina kunkin ulottuvuuden niin positiivisen kuin negatiivisenkin ilmenemistavan. (emt., 7.) Taulukko 1 selittää ulottuvuuksien objektiivisen ja subjektiivisen ilmenemisen Allardtin hyvinvointiteoriassa.

	<b>Objektiiviset indikaattorit</b>	<b>Subjektiiviset indikaattorit</b>
<b>Having (materiaaliset ja im-personaaliset tarpeet)</b>	Elämänlaatu ja elinolot	Tyytyväisyys ja tyytymättömyys elinoloihin
<b>Loving (sosiaaliset tarpeet)</b>	Suhde muihin ihmisiin	Onnellisuus ja ei-onnellisuus sosiaalisista suhteista
<b>Being (henkilökohtaisen kasvun tarpeet)</b>	Suhde yhteisöön ja luontoon	Persoonallinen kasvu ja syrjäytyminen

Taulukko 1. Allardtin hyvinvointiteorian objektiiviset ja subjektiiviset indikaattorit (1993, 7). Kirjoittajan suomennos.

## 3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän ja -kysymyksen sekä tutkimusmenetelmän. Kerron tutkimusprosessini kulusta, aineistonkeruusta ja käyttämistäni hakusanoista. Esittelen tutkimusetiikkaa koskevia periaatteita yleisellä tasolla ja oman tutkielmani kontekstissa.

### 3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää lukiomusiikinopetuksen merkityksiä nuoren hyvinvoinnille. Tarkastelen suomalaisen lukiomusiikinopetuksen erityispiirteitä ja toimintatapoja, ja tutkin, millaisia yhteyksiä niillä on nuoren sosiaalisen elämän, identiteetin, tunnekokemusten ja yhteisön jäsenenä elämisen kautta yksilön hyvinvointiin.

Tutkimuskysymykseni on:

- 1) Millaisia merkityksiä lukiomusiikinopetuksella voi olla nuoren hyvinvoinnille?

### 3.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus laadullisen tutkimuksen menetelmänä

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus keskittyy nimensä mukaisesti kuvaamaan tiedon laatua ja merkitystä kokonaisvaltaisella tavalla todellisen elämän näkökulmasta. Lähtökohtana ovat arvot ja normit, sillä ne määrittävät maailmaamme, tutkimiamme ilmiöitä ja suhtautumistamme niihin. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on siis ”löytää tai paljastaa tosiasioita” olemassa olevien väittämien vahvistamisen sijaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 156–157.)

Käytän tutkimukseni menetelmänä systemaattista kirjallisuuskatsausta. Menetelmän avulla tarkastellaan tietystä tutkimuskohteesta tehtyä tutkimusta ja kootaan yhteen tutkimusten tuloksia. Näin saadaan pohja uudelle tutkimukselle. (Salminen 2011, 4.) Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen käytännön mukaan tutkin jo olemassa olevia yhteyksiä lähdekirjallisuuden välillä sekä luon johtopäätöksiä ja uusia näkökulmia. Menetelmän ja laajan tutkimusmateriaalin avulla saavutetaan tiivis kokonaiskuva

tutkittavasta aiheesta, nostetaan esiin tuloksiltaan tärkeitä ja kiinnostavia tutkimuksia sekä arvioidaan esiin nousseiden tulosten johdonmukaisuutta (emt., 9).

Salminen (2011) esittää Baumeisteriin ja Learyyn pohjaten kirjallisuuskatsaukselle viisi perustetta: katsauksen avulla voidaan kehittää ja uudelleen rakentaa olemassa olevaa teoriaa, jota voidaan myös arvioida. Kirjallisuuskatsaus auttaa ymmärtämään tiettyä asiakokonaisuutta monista eri näkökulmista. Katsauksella pyritään havaitsemaan aiheeseen liittyviä ongelmia sekä hahmottamaan teorioiden historiallista kehitystä. Bearfieldin ja Ellerin ensimmäisen lähestymistavan mukaan katsauksessa tutkitaan tietyn, valitun tieteenalan aineiston kehitystä. Toisen, monitieteellisemmän tavan mukaan tutkittavaa asiaa tarkastellaan monen tieteenalan kautta rajattomasti, jolloin poikkeavuudet ja yhteneväisyydet nousevat esiin. (emt., 3.)

### **3.3 Tutkimusprosessin kuvaus**

Näkemykset tutkimusprosessin kulusta ja sen vaiheista vaihtelevat. Hirsjärvi ym. (2007) esittävät tutkimuksenteon tueksi ainakin kaksi hyvin erisuuntaista kuvausta. Blaxterin, Hughesin ja Tightin mukaan tutkimus on päättymätön spiraali, jossa aiheen valinta, metodin pohdinta, aineiston lukeminen, keruu ja analyysi sekä kirjoittaminen vuorottelevat vaihteittain. (Hirsjärvi ym. 2007, 14.) Toisen kuvauksen mukaan tutkimukselle asetetaan viisi vaihetta: aiheen valinta, tiedon keruu, materiaalin arviointi, ideoiden, tulosten ja muistiinpanojen järjestely sekä itse kirjoitusprosessi. Vaiheet toteutuvat yksi kerrallaan järjestyksessä. (emt., 63.)

Tutkielmassani tarkastelen musiikinopetukseen, sosiaaliseen toimintaan, psyykkiseen hyvinvointiin ja nuoruuden elämänvaiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Oma prosessini noudattaa edellä kuvattua spiraalia. Tutkimustehtäväni ja lähdeaineistoni ovat muokanneet toinen toistaan läpi prosessin. Aineistonkeruussa olen hyödyntänyt Sibelius-Akatemian kirjastoa sekä eri tietokantoja ja hakupalveluita, kuten EBSCOa, Finnaa ja Google Scholaria, joista olen hakenut aineistoa muun muassa hakusanoilla ”lukio”, ”musiikinopetus”, ”hyvinvointi”, ”yhteisöllisyys”, ”ystävyyssuhteet”, ”merkitys” ja ”identiteetti”. Näiden sekä suomen- että englanninkielisillä yhdistelmillä olen löytänyt aineistokseni musiikkikasvatuksen sekä kasvatus-, musiikki- ja terveystieteen alojen tutkimuksia, vertaisarvioituja artikkeleita, väitöskirjoja, maisterintutkielmia ja ammat- tikirjallisuutta. Pelkkä musiikkikasvatuksen kirjallisuus ei ole tuottanut minulle validia

tietoa aiheesta, sillä tutkimukseni aihe ulottuu monen eri tieteenalan alueelle. Aiheeni rajauksesta huolimatta löytämäni ja käyttämäni aineisto on käsitelty sekä lukion että yläkoulun musiikinopetusta. Pelkkä lukiota koskeva aineisto olisi jäänyt luotettavuuden kannalta rajalliseksi (ks. luku 5.3).

Hakusanojeni kautta löytämäni kirjallisuuden lähdeluetteloilla on ollut tutkimuksen teolleni huomattavan suuri merkitys, sillä olen löytänyt niiden kautta paljon kirjallisuutta edelleen omaan käyttööni. Useat lähdekirjallisuuteni tutkijat ovat käyttäneet lähteinään keskenään samaa lähdekirjallisuutta, minkä olen tulkinut merkiksi luotettavista ja suosituista tutkijoista ja heidän kirjallisuudestaan. Tutkielmani ohjaajan ja tutkijakollegoiden vinkit kirjallisuuden löytämiseen ovat olleet huomion arvoisia. Tutkimuksen tekoon olen saanut apua menetelmäkirjallisuudesta.

### **3.4 Tutkimusetiikka**

Tieteelle ja tutkimukselle on määritetty useita kriteerejä, joilla turvataan tutkimuksen objektiivisuus, luotettavuus ja paikkansapitävyys. Etiikan suuret peruskysymykset, hyvän ja pahan sekä oikean ja väärän suhde, ovat läsnä arkielämämme lisäksi myös tutkimuksen teossa. Tutkimusaiheen valinnankin voidaan nähdä olevan eettinen ratkaisu, jossa pohditaan muun muassa tutkimuksenteon syitä ja merkittävyyttä. Eettisesti kestävän ja hyvän tutkimuksen teossa edellytetään hyvän tieteellisen käytännön noudattamista. Jokaisen tutkijan vastuulla on huolehtia omalta osaltaan käytäntöjen tuntemisesta ja niiden noudattamisesta, ja näin ollen tutkimuksensa eettisyydestä. (Hirsjärvi ym. 2007, 23–24.)

Tiedostan vastuuni tutkijana ja huolehdin oman tutkimustyöni osalta eettisen tutkimuksen toteutumisesta. Hirsjärvi ym. (2007) ymmärtävät haasteen luoda riittäväällä tasolla eettiset näkökulmat huomioiva tutkimus (Hirsjärvi ym. 2007, 27). He kuitenkin pitävät tärkeänä opiskelijoiden harjaannuttamista eettisten seikkojen tunnistamiseen ja toteuttamiseen sekä alan käytäntöjen tiedostamiseen, vaikka opiskelijoiden tutkimustyötä ei Suomessa erityisesti tarkkailla akateemisten tutkimushankkeiden tapaan (emt., 24). Tutkijana pyrin noudattamaan tutkielmassani Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeita (TENK 2012) ja Taideyliopiston eettisiä ohjeita (2016).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaan tutkijalta odotetaan rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta läpi tutkimusprosessin. Käytettävien menetelmien tulee olla eettisiä ja tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia. Tutkijan odotetaan kunnioittavan vastuullisesti aineistokirjallisuuden tutkijoita ja heidän työtään. Hyvän tieteellisen käytännön loukkaukset ovat ennen kaikkea tutkijan luotettavuutta heikentävä mittari. Loukkaukseksi katsotaan niin tieteellinen vilppi kuin hyvää tieteellistä käytäntöä koskeva piittaamattomuuskin. Tieteellinen vilppi jaetaan neljään kategoriaan: sepittäminen eli paikkansapitämättömien havaintojen esittäminen, havaintojen vääristely, plagiointi sekä toisen henkilön tutkimusmateriaalin anastaminen. (TENK 2012, 6–9.) Taideyliopiston eettisten ohjeiden mukaan käytän eettisesti perusteltuja keinoja tutkimuksen teossa sekä huomioin tutkijakollegoiden työt ja saavutukset (Taideyliopisto 2016, 2–3).

## 4 Hyvinvointia edistävä lukiomusiikinopetus

Tarkastelen tuloksiani Erik Allardtin kolmen ulottuvuuden hyvinvointiteorian näkökulmasta. Tutkielmani kontekstissa having-ulottuvuus käsittää muun muassa opiskeluympäristön ja musiikinopettajien merkityksen oppimiselle sekä koulumenestyksen tärkeyden opiskelijalle itselleen. Yksilön sosiaalinen toimijuus, ryhmän ja kouluyhteisön jäsenenä toimiminen sekä musiikin yhteisöllinen ulottuvuus muodostavat loving-ulottuvuuden. Kun kaksi ensimmäistä ulottuvuutta toteutuvat lukion musiikinopetuksessa, myös kolmas ulottuvuus, being eli itsensä toteuttamisen ulottuvuus, on mahdollinen. Tällöin opetus vahvistaa opiskelijoiden positiivista identiteettiä ja tukee heidän muusikkouttaan. (Allardt 1993, 3–5; Koistinen 2010, 56–57; Konu 2002, 19; ks. luku 2.4.)

### 4.1 Having – musiikkiluokka ja lukio opiskeluympäristönä

Syrjäläisen, Jukaraisen, Kiilakosken ja Yrjänäisen (2015) mukaan turvallinen oppimisympäristö vaikuttaa olennaisesti opiskelijan hyvinvointiin. Lukion turvallisuus voidaan jakaa fyysiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen ulottuvuuteen, jotka ovat toisistaan riippuvaisia. Fyysisesti turvallinen oppimisympäristö edellyttää kaikin puolin turvallista ja toimivaa koulutilaa, joka antaa mahdollisuudet yksilön ja yhteisön sosiaaliselle turvallisuudelle. Sosiaalisesti turvallisessa ympäristössä yksilö ei koe häirintää, syrjintää tai kiusaamista ja hänellä on keskinäinen luottamus niin opiskelukavereihin kuin opettajiinkin. Yksilön luovuudella ja identiteetillä on tilaa toteutua ja kehittyä. Pedagoginen turvallisuus kattaa koulun toimintatavat opetuksen ja muun toiminnan suhteen, järjestyssääntöjen ja kurinpidollisten keinojen toteutumisen sekä vertaistuen ja oppilashuollollisen avun saamisen. (Syrjäläinen, Jukarainen, Kiilakoski & Yrjänäinen 2015, 22.)

Kuoppamäki (2007) pohtii tasa-arvoisen, osallistavaa pedagogiikkaa toteuttavan yhteisön piirteitä sekä sitä, millainen oppimisyhteisön tulisi olla, jotta oppijoista kasvaisi itsenäisiä toimijoita passiivisten vastaanottajien sijaan (Kuoppamäki 2007, 115). Koulu on yksi nuorten merkittävimmistä ja keskeisimmistä elinympäristöistä, eikä ainoastaan oppilaitoksena; sen tulee olla myös hyvinvointia edistävä kasvuympäristö. Lukioyhteisö on nuorelle tärkeä itsensä toteuttamisen ja yksilöllisen kasvun tila

(Koistinen 2010, 57). Koulu- ja oppimismyönteinen ympäristö korreloi oppimistulosten ja tulevaisuuteen valmistautumisen kanssa, ja myönteisen oppimisympäristön rakentuminen edellyttää koko kouluyhteisön panosta. Pelkkä oppimisympäristö ei kuitenkaan vielä takaa hyviä oppimistuloksia tai hyvinvointia; tarvitaan myös laadukasta opetusta. (emt., 37–38.)

Lukiokoulutuksen kasvatusnäkökulma on merkittävä. Sen tarkoituksena on kasvattaa nuorista vastuullisia aikuisia, jotka ovat pohtineet koulutuksen aikana identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankatsomustaan ja -kuvaansa sekä omaa paikkaansa maailmassa. (Opetushallitus 2015, 4.) Kasvatustyö on näin ollen osa myös musiikinopettajan arkea (Saarikallio 2009, 228). On todettu, että nuoret pitävät opettajaa koulun merkittävimpänä henkilönä (Koistinen 2010, 40). Opettaja luo koululuokkaan omalla esimerkillään vuorovaikutteista ilmapiiriä, joka kannustaa ja ohjaa jäseniään toimimaan kukin omalla, aktiivisella tavallaan. Opettajan ja oppilaan suhde syntyy arvostuksesta puolin ja toisin. Oppilaan tulee arvostaa opettajaa hänelle osoitettuna resurssina elinikäistä oppimistaan varten. Opettajalta vaaditaan luottamusta niin oppilaan haluun kuin kykyynkin oppia sekä kykyä nähdä oppilas ja hänen osaamisensa vallitsevien tilanteiden läpi. Oppilaan hyvinvointi on omalta osaltaan myös opettajan ja kouluyhteisön vastuulla. Hyvä opettaja toimii luokassa aidosti ja rehellisesti omana itsenään. (emt., 38–39.)

Musiikkiluokka ja kouluyhteisö voi joillekin nuorille olla ainoa paikka, jossa he saavat vapaasti mutta hallitusti ilmaista tunteitaan musiikin avulla joko toimien, puhuen tai refleктоimalla musiikkikokemuksiaan. Monipuolinen ja turvallinen kouluympäristö antaa nuorelle välineitä terveeseen itsekriittisyyteen ja -ilmaisuuksiin sekä tunteidensa ja mahdollisuuksiensa ymmärtämiseen, ja siksi turvallinen opiskeluympäristö on nuorelle merkittävä. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 41–42.) Tunteet ovat keskeisessä asemassa musiikkikasvatuksessa: Lindström (2011) kuvaa, kuinka ilman tiettyjä tunteita ei voida saavuttaa laadullisesti hyvää, kasvatuksellista vuorovaikutusta musiikin tunnilta. Tarvitaan aitoa kiinnostusta, kunnioitusta, luottamusta, välittämistä, arvostusta ja toivoa. Oppilaat huomioivat niin omansa kuin toistensakin vahvuudet erityisesti yhteisötilanteissa, eikä luottamuksen ja heittäytymisen merkitystä yhteismu-  
sisoinnissa voi korostaa liikaa (Lindström 2011, 192).



Perinteinen, koulutuskeskeinen ajattelutapa peräänkuuluttaa ymmärrettävästi koulutukselta tuloksia yksilön oppimisen ja kehityksen kannalta. Yksilöltä odotetaan jatkuvasti hyviä tuloksia, yhteiskunnallisesti vastuullisia ja älyllisesti korkeatasoisia suorituksia. Korkeakoulu-uudistus vie lukiokoulutusta mahdollisesti vielä enemmän tähän suuntaan. Koistinen toteaa useiden tutkimusten puhuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden merkityksestä, ja on huolissaan yksilön hyvinvoinnista ja jaksamisesta. (Koistinen 2010, 33–34.) Anttilan ja Juvosen (2006) mukaan musiikintunteja pidetään muihin aineisiin verrattuna hauskoina ja miellyttävinä. Lukiolaiset kokevat musiikintunnit tarpeellisiksi virkistämään ja rentouttamaan muuten lukuainepainotteisia päiviä. He myös kokevat musiikintuntien tehostavan lukuaineiden opiskelua. (Anttila & Juvonen 2006, 126.) Tämä ajattelutapa on kuitenkin Smallin musicking- ja Eliottin musicing-termeihin (ks. luku 2.3) viitaten ongelmallinen, sillä musiikin merkitys kutistuu näin pelkäksi välinearvoksi sosiaalisen toimijuuden ja itsensä ilmaisun sijaan.

## **4.2 Loving – vuorovaikutusta musiikinopetuksessa**

Louhivuori (2009) toteaa suomalaisen musiikkikasvatuksen kiinnostävän huomioita sekä yksilö- että yhteisökeskeiseen ajattelutapaan. Kumpikin näkökulma on tärkeä myös lukion musiikkikasvatuksessa. Yksilökeskeinen ajattelutapa korostaa musiikkikasvatusta yksilön kasvuun ja kehitykseen viittaavana siinä missä yhteisöllinen ajattelutapa korostaa nimensä mukaisesti musiikkikasvatusta sosiaalisena kanssakäymisenä. (Louhivuori 2009, 12.) Allardtin teorian mukaan keskityn kuitenkin tässä pitkälti juuri musiikinopetuksen yhteisölliseen ja vuorovaikutukselliseen luonteeseen yksilön kasvuun vaikuttavia sosiaalisia tekijöitä unohtamatta.

Opetussuunnitelma kuvaa yhteisön toimijana, jonka vuorovaikutus ulottuu niin eri toimijoihin oppilaitoksen sisällä kuin ympäröivässä yhteiskunnassakin edistäen jokaisen yksilön oppimista (Kaakkolammi ym. 2018, 289). Tutkimukseni kontekstissa musiikin oppimisen yhteisön muodostavat yksittäiset oppijat, jotka tuovat ryhmään omat asenteensa ja arvonsa (Kuoppamäki 2007, 114–115). He tekevät ja toimivat yhdessä osallistuen yhteisön käytäntöihin ja tuoden jotain itsestään yhteisöön. Näin muotoutuu ryhmälle ominainen toimintakulttuuri, joka on riippuvainen ryhmässä vallitsevista sosiaalisista ja emotionaalisista suhteista sekä vuorovaikutuksesta niin pelkkien oppilaiden

kuin opettajan ja oppilaidenkin välillä. Oppimistilanne on sosiaalista olemista ja toimimista, jossa opitut asiat saavat merkityksen sosiaalisessa ympäristössään. Ryhmään tulisikin kiinnittää huomiota nimenomaan oppivana ryhmänä, ei vain joukkona yksilöitä. (Kuoppamäki 2007, 114; Nikkanen & Westerlund 2009, 34; Nikkanen 2014, 46.)

Opiskeluympäristö on nuorelle myös merkittävä ystävyysuhteiden luomisen ja ylläpitämisen tila (Vahtera 2007, 14). Opiskeluympäristö voidaan jakaa edelleen isompaan, koko koulun kattavaan yhteisöön sekä pienempään luokkayhteisöön, joka voi luokattoman lukion tapauksessa käsittää esimerkiksi ryhmänohjausryhmän tai yksittäisen opetusryhmän. Leach (2018) erottaa kouluympäristön kouluorganisaatioon (school organization) sekä kouluyhteisöön (school community), jotka sitovat jäseniään erilaisen auktoriteetin mukaan. Kouluorganisaation jäsenet ovat yhteydessä toisiinsa utilitarismin eli toimijoiden saavuttamien hyötyjen, kuten koulumenestyksen, perusteella. Kouluyhteisö luottaa jäsentensä jaettuihin tavoitteisiin, sosiaalisiin yhteyksiin ja keskinäiseen sitoutumiseen. (Leach 2018, 66.) Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen Kouluterveyskyselyn luokka- ja kouluyhteisö -jaon mukaan lähes 60 prosenttia (56,6 %) lukion 1. ja 2. vuoden opiskelijoista kokee olevansa tärkeä osa luokkayhteisöä, ja tärkeäksi osaksi kouluyhteisöä itsensä tuntee yli 50 prosenttia (51,4 %) (THL 2020a; THL 2020b).

Musiikilliset yhteisöt samat intressit omaavine yksilöineen ovat potentiaalisia ympäristöjä uusien sosiaalisten verkostojen luomiselle (Louhivuori 2009, 19). Leach (2018) pitää kuitenkin kouluyhteisöön kuulumisen tunnetta ikätoveriryhmien ja ystävyysuhteiden syntymisen edellytyksenä (Leach 2018, 81). Ystävyysuhteilla on yhteyksiä niin koulumenestykseen kuin yksilön hyvinvointiin (Vahtera 2007, 15). Vastavuoroisessa ystävyysuhteessa nuori saa vertaistukea ja apua koulunkäyntiinsä. Tuloksena voi olla jopa korkeampi moraalinen ja vakavampi suhtautuminen koulutukseen, paremmat tulokset ja arvosanat sekä alati lisääntyvä motivaatio opiskeluun. (Leach 2018, 68.) Positiiviset ystävyysuhteet muodostuvat vuorovaikutuksellisen käyttäytymisen tuloksena; yksilöt auttavat ja puolustavat toisiaan huolehtien toistensa hyvinvoinnista. Seurauksena nuori tuntee olonsa subjektiivisesti hyvinvoivaksi ja hän on tyytyväinen elämäänsä. Vuorovaikutteiset ystävyysuhteet parhaimmillaan suojelevat yksilöä sosiaalisen elämän epäsuotuisilta vaikutteilta. (Suldo, Gellery, Roth & Bateman 2015, 431–432.)

Musiikintunnilla nuori oppii elämään yhteisön jäsenenä muut huomioon ottaen (Louhivuori 2009, 16). Esimerkiksi yhteismusisoinnissa muiden kuuntelulla on lähes yhtä tärkeä rooli kuin omalla soitolla. Yhteisöllisen kokemuksen muodostuminen on siis riippuvainen ryhmän toiminnasta vuorovaikutuksellisesti ja dialogisesti. (Lindström 2011, 191; Louhivuori 2009, 19.) Lindströmin mukaan oppilaat kokivat nimenomaan yhdessä tekemisen ja onnistumisen tärkeimmäksi asiaksi musiikin opiskelussa (Lindström 2011, 176). Yksilö saa kokea mukautuvansa osaksi ryhmää yhteissoiton myötä. Yhteistä esitystä valmistellessa päädytään onnistuneeseen lopputulokseen, jonka eteen on tehty yhdessä ahkerasti töitä, jolloin tuloksena on ainutkertainen elämys. (emt., 197.) Yhteistyön onnistuminen vaatii nuorilta joustavaa asennetta ja sääntöjen noudattamista, mutta yhteisö myös antaa tukensa yksilön toimintaan. Onnistuneimmillaan yhteisön työskentely ”tuottaa enemmän kuin yksilösuoritusten summan”. (Nikkanen 2014, 195.)

Kasvatuksella pyritään aina vaikuttamaan yksilön kehitykseen positiivisesti. Westerlundin (2003) mukaan Dewey esittää, että kasvu ja kasvatusta eivät ole vain koulunkäyntiin ja koulutukseen liittyviä termejä. Ne kytkeytyvät aukottomasti kaikkeen toimintaamme, jossa henkilökohtainen taidon ja tiedon määrä kasvaa sekä sosiaaliset suhteet rikastuvat. Täten kasvua ei voida tarkastella huomioimatta kommunikaatiota ja sosiaalista elämää. Puhutaan sosiaalisesta kasvusta, joka on paitsi kasvatuksen päämäärä, myös sen väline. Yksilö toimii omassa yhteisössään sen jäsenenä huomioiden tulevaisuuden näkymät rohkeasti uutta kokeillen ja rakentaen. Periaate toimii myös musiikin ja musiikkikasvatuksen kontekstissa: musiikilliset tavat ja rutiinit yhtäältä säilyvät, toisaalta muokkaantuvat yhä paremmiksi. Musiikillisen sosiaalistumisen ja kasvun avulla yksilö, oppilas, saa työkaluja kehittää musiikillista ajatteluaan koulun musiikkiyhteisössä. (Westerlund 2003, 7–8.)

Lindströmin (2011) haastattelemat yläkoululaiset kokivat, miten erityislaatuista oli luoda yhdessä harjoittelemalla esteettinen, musiikillinen elämys, jossa jokainen sai toimia omassa roolissaan. Lindström nimittää oppilaiden kokemusta hyväksi yhteisöllisyydeksi ja edelleen Taylorin ja Buberin ajatuksia mukaillen autenttiseksi yhteisöllisyydeksi. (Lindström 2011, 182.) Sillä tarkoitetaan yhteisöllisyyttä, jossa tuetaan osallistuvia yksilöitä ja rakennetaan yhdessä uutta. Autenttista yhteisöllisyyttä rakentava musiikinopetus yhtäältä tähtää positiivisen yksilöidentiteetin tukemisen avulla

hyvinvoiviin yksilöihin, joista muodostuu hyvinvoiva yhteisö. Toisaalta se arvostaa kasvun mahdollisuuksia, joita musiikki tarjoaa. (emt., 203.) Musiikinopetus ja musiikkiluokka tarjoavatkin ainutlaatuisen kontekstin yksilön kasvulle. Yhteisön ja sen kulttuurin sekä jaettujen tapojen kanssa vuorovaikutuksessa tapahtuva kunkin oppijan yksilöllinen kasvu on aina ainutlaatuista (Nikkanen 2014, 44).

### **4.3 Being – musiikinopetus identiteetin vahvistajana**

Ihmisen lapsuudessa kokema identiteetti ja itsetuntemus muovaantuu ja muokkaantuu huomattavasti nuoruuden kehitysvaiheissa. Saarikallion mukaan musiikilla voi olla merkittävä vaikutus nuoruuden identiteetin rakentumisessa. Musiikki toimii välineenä omaa minuutta pohdittaessa, auttaa refleктоimaan ajatuksia ja erittelemään identiteetin osa-alueita. Nuori saa vahvistusta itsetuntemukselleen ja -ymmärrykselleen. (Saarikallio 2009, 224.) Yhteisössä, esimerkiksi koulussa, koettu yhteisöllisyys voi omalta osaltaan joko rakentaa tai heikentää yksilön identiteettiä. Identiteetistä puhuttaessa ei voida ohittaa monimerkityksellisiä tunteen ja emotion käsitteitä. Lindström pohtiikin, ”millä tavoin identiteetti määrittyy eri tavoin yhteisöllisyyden eri muodoissa?” (Lindström 2011, 181.)

Positiivinen identiteetti ja osaava käsitys itsestä rakentuvat lukion musiikinopetuksessa onnistumisen ilon tunteella (Lindström 2011, 198). Vakiintuneiden kulttuuristen toimintamallien tapaan myös koulun musiikkiesitykset muun musiikinopetuksen rinnalla ovat merkittävä tekijä niin oppilaiden itseensä kuin muuhunkin yhteisöön liittyvien käsitysten ja mahdollisuuksien muokkaamisessa (Nikkanen & Westerlund 2009, 29). Uuden, muuttuvan identiteetin lisäksi musiikilla, musiikin tekemisellä ja musiikkia tekevien joukkoon kuulumisella on jo olemassa olevaa identiteettiä ja itsetuntoa rakentava, vahvistava ja ilmaiseva vaikutus (Saarikallio 2009, 224; Nikkanen 2014, 300; Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 37).

Tutkimuksissa tuodaan usein esille näkökulma musiikin vaikutuksista esimerkiksi terveyteen tai oppimistuloksiin. Musiikilla on erityistä vaikutusta henkisen elämän osa-alueilla. (Louhivuori 2009, 15.) Musiikin itsensä on todettu vaikuttavan ihmisessä niin fysiologisten, kokemuksellisten kuin ilmaisullistenkin tunteiden osa-alueeseen, ja se toimii nuoren apuna nopeasti vaihtuvien niin positiivisten kuin negatiivisten tunteiden käsittelyssä ja säätelyssä (Saarikallio 2009, 222; Lindström 2011, 199). Musiikin

kuuntelu ja musiikillinen toiminta vahvistaa ja ylläpitää nuoren toivoa elämässään ja tulevaisuutensa suunnittelussa (Tikkanen 2012, 44–45). Vaikka näkökulmaa ei pidä väheksyä, ei musiikkikasvatusta tulisi perustella ainoastaan terveysvaikutuksilla Smal-  
lin ja Elliottin ajatuksiin viitaten (ks. luku 2.3).

Koulumaailmassa musiikinopettajalla on merkittävä mahdollisuus ja myös vastuu kunnioittaa nuoren identiteettiä myös muusikkona ja tarjota tälle uusia näkökulmia identiteettinsä etsimiseen (Saarikallio 2009, 227). Myös Elliott (1995) asettaa musiikkikasvatuksen yhdeksi tärkeäksi tehtäväksi oppilaan identiteetin ja muusikkouden tukemisen ja syventämisen käytännöllisten työtapojen, kuten musiikkikulttuurien, -lajien ja -tyylien kautta (Elliott 1995, 179). Opettaja on avainasemassa luomassa edellytyksiä oppilaan jatkuvan muusikkouden kehitykselle sekä itsekunnioituksen kasvulle, ja opettajan kunnioittaessa itseään muusikkona myös oppilaat saavat mallin itsekunnioituksen merkityksestä (Lindström 2011, 206).

On tärkeää antaa oppilaille työkaluja siihen, keitä he ovat muusikkoina ja miten he voivat toimia suhteessa itseensä ja toisiinsa. Oppilaiden saavutukset ovat aina suhteessa menneeseen ja nykyisyyteen, joten muusikkouden tukemisen tulee olla pitkällä tähtäimellä jatkuvaa. Muusikkouden kehittyessä oppilas saa tuntea näin olevansa osa musiikillisia yhteisöjä. (Elliott 1995, 179–180.) Musisointia tulisikin aina tarkastella osana yksilön kehitystä, sillä musiikki on kasvatuksessa ja kasvussa läsnä päivästä toiseen. Jokaisesta musiikillisesta kokemuksesta harjoittelun tuloksena voi olla hyötyä oppilaalle muusikkona nyt ja tulevaisuudessa. (Westerlund 2003, 16.)

## 5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella, millaisia merkityksiä lukiomusiikinopetuksella voi olla nuoren hyvinvoinnille. Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia ja luon niiden pohjalta johtopäätöksiä. Pohdin tulosteni valossa tutkimukseni merkitystä musiikkikasvatuksen alalle ja koulutukselle. Lopuksi analysoin tutkimukseni luotettavuutta ja esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 5.1 Johtopäätökset

Tulosteni perusteella lukion musiikinopetuksella on moninaisia merkityksiä nuoren hyvinvoinnille. Lukiomusiikinopetus ei kuitenkaan suoranaisesti itsessään rakenna tai heikennä nuoren hyvinvointia, vaan merkitykset ja vaikutukset ovat välillisiä. Musiikinopetus konkreettisenä käsitteenä sisältää monia eri tekijöitä, joilla on yksittäin erinäisiä hyvinvointivaikutuksia. Ihmisen hyvinvointi koostuu materiaalisista ja impersonaalisista tarpeista, sosiaalisista tarpeista sekä henkilökohtaisen kasvun tarpeista (ks. luku 2.4). Tarkastelen, kuinka musiikinopetuksen eri tekijät toteuttavat näitä tarpeita.

Opiskeluympäristöä käsiteltäessä tuloksissa nousi merkittävästi esille turvallisuuden käsite. Turvallista musiikinopetusta ei voida järjestää ilman turvallista opiskeluympäristöä. Turvallinen opiskeluympäristö on edellytyksenä terveiden sosiaalisten suhteiden rakentumiselle ja identiteetin kehitykselle (Syrjäläinen ym. 2015, 22). Koko koulu yhteisön yhteisenä tehtävänä ja päämääränä on rakentaa turvallinen opiskeluympäristö. Näin ollen vastuu nuorten hyvinvoinnista on opettajan ja muun kouluhenkilöstön lisäksi myös nuorilla itsellään. Musiikinopettaja toimiikin työssään asiantuntijaroolinsa lisäksi kasvattajana. Esimerkillisenä toimijana opettaja antaa nuorelle tukensa tämän pohiessa identiteettiään sekä suhdettaan yhteiskuntaan, mikä tarjoaa nuorelle pohjan hyvinvoivaan ja vastuulliseen aikuisuuteen.

Musiikkia on aina käytetty terapeuttisin keinoin ilmaisemaan sekä hyvin- että pahoinvointia. Nuoret tarvitsevat vahvojen tunnekokemustensa tueksi musiikkia ilmaisun välineeksi, ja musiikkiluokassa he voivat artikuloida tunteitaan turvallisesti mutta hallitusti (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 41). Musiikinopettajan tulisikin huomioida työssään jokainen nuori yksilönä kaikkine tunteineen, ja hyväksyä eriävät reaktiot tuntitoimintaa kohtaan työrauhan ja tunnin tavoitteiden asettamisissa rajoissa. Tämä tarjoaa

nuorelle turvallisuuden kokemuksen siitä, että hänen tunteensa ovat tärkeitä, huomi-onarvoisia ja sallittuja. Usein nuori saattaa olla itsekin hämillään alati muuttuvien tunteiden ja tuntemusten kanssa. Musiikintuntikaan ei voi kuitenkaan täysin olla nuorelle vain sen hetkisten tunteiden reflektointia varten, vaan oppimistavoitteet tulisi täyttyä kaikesta huolimatta myös musiikissa. Ongelmallinen näkökulma musiikin oppiainetta kohtaan on myös sen arvottaminen pelkän välinearvon mukaan. Musiikintunnin merkitys kuihtuu helposti vain rennoksi ja hauskaksi puuhasteluksi muiden kouluaineiden vastapainoksi. Musiikintuntien kaltaisten hengähdyshetkien tarpeellisuutta nuoren jaksamisen ja hyvinvoinnin kannalta kouluarjen keskellä ei kuitenkaan voi täysin kiistää.

Musicking- ja musicing -käsitteiden (ks. luku 2.3) mukainen, vuorovaikutuksellinen ja toiminnallinen musiikinopetus on omiaan kasvattamaan ja kehittämään nuoren kykyä sosiaaliseen toimijuuteen. Yhteismusisointi työtapana on loistava esimerkki musiikin yhteisöllisestä ulottuvuudesta. Yksittäisten oppijoiden muodostamassa yhteisössä sosiaalinen ympäristö antaa opitulle materiaalille merkityksen (Kuoppamäki 2007, 114). Tutkimukseni kontekstissa musiikkiluokassa tapahtuva oppiminen olisi merkityksetöntä ilman sosiaalista vuorovaikutusta. Sosiaalinen vuorovaikutus edesauttaa nuoren kokemusta koulu- sekä luokkayhteisöön kuulumisesta sekä ystävyys-suhteiden syntyä ja säilymistä. Dialoginen ja vuorovaikutuksellinen toiminta taas synnyttää yhteisöllisen kokemuksen. Nuori tarvitsee ikätovereitaan ja yhteisöään hyvinvointinsa tueksi.

Autenttiseen yhteisöllisyyteen tähtäävä musiikinopetus tukee osallistuvia yksilöitään yhdessä uutta rakentaen ja pyrkii hyvinvoiviin yksilöihin. Hyvinvoivalla yksilöllä on positiivinen minäkäsitys itsestään, mikä rakentaa yksilön identiteettiä. Nuoruudessa identiteetti on jatkuvassa muutoksessa nuoren etsiessä itseään ja pohtiessaan tulevaisuuden suunnitelmiaan. Saarikallion (2009) mukaan musiikin rooli nuoruuden identiteetin rakentumisessa voi olla hyvinkin merkittävä (Saarikallio 2009, 224). Tämän vuoksi nuoren musiikillisen elämän ylläpitoa ei tulisi jättää heidän omalle vastuulleen, vaan tarjota nuorelle lukion musiikinopetuksessa välineitä identiteettinsä pohtimiseen. Opetuksen tulisi tarjota nuorille myös onnistumisen iloa, joka rakentaa nuoren positii-vista minäkäsitystä. Näin musiikinopetukseen syntyy positiivinen kierre, jonka tulok-sena on entistä hyvinvoivempi yksilö.

Musiikillisia tunnekokemuksia ja henkisiä terveysvaikutuksia voidaan reflektoida oppimisympäristön kontekstin lisäksi osana nuoren ajatuksia elämästään, terveydestään ja tulevaisuudestaan. Terveiden voi ajatella olevan yksi nuorten hyvinvoinnin perusedellytyksistä. Musiikkikasvatuksen ja musiikinopetuksen perusteleva terveysvaikutuksilla on kuitenkin sen itseisarvon vastaista, vaikka kertookin musiikin tärkeydestä ihmisten elämässä ja hyvinvoinnissa. Westerlundin (2003) mukaan Dewey toteaa musiikilla olevan paikkansa kasvatuksessa hyvän elämän perusteena, ei sen yhtenä osatekijänä (Westerlund 2003, 13).

## **5.2 Hyvinvointia edistävän lukiomusiikinopetuksen toteutus ja sen haasteet**

Tutkimukseni tarkoituksena oli pohtia lukiomusiikinopetuksen merkityksiä nuoren hyvinvoinnille. Tulosten pohjalta voidaan visioda nuoren hyvinvointia tukevaa musiikin oppimisympäristöä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Opiskeluympäristön tulisi olla fyysisesti, sosiaalisesti ja pedagogisesti turvallinen. Musiikinopettajan tulisi tukea oppilaan identiteettiä ja muusikkoutta. Hänen tulisi antaa tilaa nuoren tunnekokemuksille musiikintunnilla huomioiden oppiaineelle asetetut oppimistavoitteet sekä musiikin oppiaineen luonteen luovana kouluaineena. Ryhmän muodostumiseen ja ryhmäytymiseen tulisi kiinnittää huomiota. Opetuksen painopisteen tulisi olla sosiaalisessa ja yhteisessä toiminnassa vuorovaikutustilanteineen. Onnistumisen ilon saavuttaminen kuuluu jokaiselle nuorelle taitotasosta riippumatta. Nuoren hyvinvointi koostuu myös fyysisestä terveydestä, johon voidaan vaikuttaa musiikin avulla, kunhan musiikin itseisarvo hyvän elämän perusteena ei unohdu.

Hyvinvoinnista puhuttaessa tulee aina muistaa myös vastakohta pahoinvointi hyvinvoinnin ollessa subjektiivinen kokemus. Vaikka lukion musiikinopetus olisi ideaalitalanteessa yllä kuvatun kaltaista, ei lopputuloksena ole automaattisesti luokallinen hyvinvoivia nuoria. Tutkimukseni tarkoituksena ei suinkaan ollut antaa valmista mallia nuoren hyvinvoinnin rakentamiseksi, vaan tutkia ja pohtia musiikinopetuksen mahdollisuutta hyvinvoinnin prosessissa yhtenä osatekijänä. Tämän vuoksi lukion musiikinopetuksessa tulisi ymmärtää esiin tulleita hyvinvointivaikutuksia, pyrkiä yllä kuvattuun ideaalitalanteeseen ja mahdollistaa sen kautta nuorille hyvinvoinnin kokemus myös musiikinopetuksessa. Nuorten valmistautuessa korkeakouluvalintoihin



lukuaineidensa parissa pitkälti yksin työskennellen, he edelleen tarvitsevat ympärilleen myös ystäviä ja yhteisöjä. Hyvinvointia edistävä musiikinopetus on omiaan paikkaamaan tätä tarvetta nuoren lukio-opinnoissa.

Tutkijana tein valinnan keskittyä aineistossani selkeästi hyvinvointia edistäviin ja ilmentäviin seikkoihin, mutta laajemmassa mittakaavassa ja lukiomusiikinopetuksessa käytännössä ei sovi unohtaa esimerkiksi empiirisessä tutkimuksessa esiin tulleita, negatiivisävytteisempiä tuloksia. Esimerkiksi tulosluvussa 4.2 mainitussa Kouluterveyskyselyssä 3,6 prosenttia vastaajista koki, että he eivät ole tärkeä osa luokkayhteisöä. Samassa kyselyssä 7,9 prosenttia vastaajista totesi, että heillä ei ole yhtään läheistä ystävää. (THL 2020b.) Tutkimukseni tuloksista huolimatta suomalaisissa lukioissa opiskelee valtava määrä nuoria, jotka eivät koe itseään hyvinvoiviksi. Tämän vuoksi myös aiemmin visioidussa, hyvinvointia tukevassa musiikinopetuksessa tulisi huomioida opiskelijoiden subjektiivinen hyvinvointi. Toisin sanoen musiikinopettajan ei tulisi ottaa kenenkään nuoren hyvinvointia itsestäänselvyytenä tai tehdä olettamuksia heidän hyvinvoinnistaan.

Julkisessa keskustelussa ja omissa kokemuksissani kouluajoiltani on selkeästi näkynyt suuntaus, jossa nostetaan jatkuvasti esiin musiikin vaikutukset terveyteen ja oppimistuloksiin. Keskusteluissa ei tulisi liiaksi korostaa näitä teemoja, joilla musiikkikasvatusta ja musiikinopetusta on viime aikoina perusteltu, vaan alkaa nähdä musiikki osana isompaa kokonaisuutta ihmisen hyvinvoinnissa. Musiikin ja erilaisten musiikkikäsitysten arvosta ja arvostuksesta puhutaan lukion opetussuunnitelman tavoitteissa (Opetushallitus 2015, 233). Musiikin arvon kokeakseen musiikinopetuksessa tulee tähdätä ainutkertaisiin, unohtumattomiin ja uutta käytäntöä perustaviin musiikkikokemuksiin, joissa yksilö saa kokea onnistuneensa ja näin rakentaa uusia merkityksiä omaan musiikkisuhteeseensa (Westerlund 2003, 5; Lindström 2011, 200). On siis tärkeää ymmärtää myös koulun musiikinopetuksen ja musiikkikulttuurin arvo. Musiikinopettaja voi usein olla työssään hyvin yksin, minkä vuoksi koko kouluyhteisön tulisikin kiinnittää huomiota musiikkimyönteisyyteen, musiikillisen toiminnan arvostamiseen sekä sen säilyttämiseen vuodesta toiseen. (Lindström 2011, 203.)

Tuloksia tarkastellessani heräsin pohtimaan hyvinvointikysymystä musiikkikasvatuksen alalla ja koulutuksessa. Tarjoaako musiikkikasvatuksen koulutus tällaisenaan tuleville musiikinopettajille työvälineitä nuorten hyvinvoinnin rakentamiseksi tulevassa

työssä? Tiedostan hyvinvoinnin moniulotteisen luonteen ja johdannossa mainitun oppiainekohtaisen hyvinvointitutkimuksen puuttumisen, minkä vuoksi suorien toimintamallien tarjoaminen voi myös olla haaste. Itse kuitenkin näkisin, että esimerkiksi kehityspsykologian tuntemus auttaisi kohtaamaan nuoret heidän kehitystasonsa ja siihen liittyvät haasteet huomioiden. Myös musiikkikasvatuksen koulutuksessa tulisi huomioida ammattiin liittyvät nuorten kehityspsykologiset lähtökohdat. Pohdin lisäksi luokkatilanteen sosiaalisen vuorovaikutuksen luomisprosessia. Pitäisikö tulevien musiikinopettajien kanssa käsitellä enemmän esimerkiksi ryhmäytymisen merkitystä nuorten kokemuksille? Luokattoman lukion mallissa yksittäiselle musiikinkurssille tulevat opiskelijat eivät mahdollisesti tunne toisiaan ollenkaan. Mikäli ryhmä ei ole vuorovaikutuksessa toisiinsa, miten ryhmään syntyy luottamus tai yhteisöllinen musiikkikokemus? Hyvinvointikysymysten pohtimiselle voisi siis olla musiikkikasvatuksenkin koulutuksessa tilausta ja tarvetta.

### **5.3 Luotettavuustarkastelu**

Tutkimukseni aihe ja aukottomasti siihen liittyvän kirjallisuuden määrä osoittautui lopulta melko rajalliseksi. Lukion musiikinopetusta on toistaiseksi tutkittu melko vähän joitakin opinnäytetöitä lukuun ottamatta. Nuorten hyvinvointia taas on käsitelty monilla eri tieteenaloilla. Näitä yhdistävien tutkimusten ja vertaisarvioitujen artikkelien löytämisessä oli siis jonkin verran haasteita. Sen vuoksi olen keskittynyt luomaan yhteyksiä löytämäni ja luotettavaksi arvioimani kirjallisuuden välille yli tieteenalojen rajojen. Koen kuitenkin löytämäni aineiston olevan luotettavaa joidenkin vertaisarvioitujen julkaisujen puuttumisesta huolimatta.

Erääksi ongelmakseni koin tutkimuskirjallisuuteni kielen. Tutkimukseni käsittelee nimenomaan suomalaista lukiokoulutusta, joka on melko erilainen kuin esimerkiksi amerikkalainen lukiokoulutus. Amerikkalaisesta lukiokoulutuksesta olisi löytynyt huomattavasti enemmän kirjallisuutta ja tutkimusta. Päätin tämän vuoksi pääasiallisesti keskittyä suomalaisiin tutkimuksiin ja artikkeleihin. Vaikka suomalaista koulutusta on käsitelty tutkimuksissa paljon, ei pelkästään lukiota koskevan kirjallisuuden määrä olisi ollut tarpeisiini riittävä. Aineiston keruussa päätin hyödyntää myös peruskoulua koskevaa kirjallisuutta, mutta jättää peruskoulun alaluokkia (1.–6.) käsittävän kirjallisuuden muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta pois tutkimuksestani.

Alakouluikäisen lapsen ja lukioikäisen nuoren kehitysvaiheet ovat fyysisesti ja psyykkisesti täysin eri tasolla, enkä näin ollen kokenut kaikkia peruskoulua käsitteleviä tutkimuksia omaan tutkimukseeni soveltuviksi.

Jotkin lähteistäni käsittelevät peruskoulun yläluokkien (7.–9.) musiikinopetusta, ja näiden kohdalla tein poikkeuksen. Kehityspsykologiaa koskevassa kirjallisuudessa nuoruusvaihe käsitetään hieman eri tavoin ja rajataan alkamaan ja päättymään hieman eri vaiheissa. Esimerkiksi Aalberg ja Siimes (2007) rajaavat nuoruusiän karkeasti koskemaan ikävuosia 12–22, ja kuvaavat sitä ”lapsuuden ja aikuisuuden väliin sijoittuvana psyykkisenä kehitysvaiheena” (Aalberg & Siimes 2007, 68). Tämän tiedon valossa koin, että joissakin tapauksissa yläkoulun musiikinopetusta tarkastelevat tutkimukset olivat rinnastettavissa lukion musiikinopetukseen. Molemmilla koulutusasteilla musiikin opetuksesta vastaa musiikin aineenopettaja, ja työskentelytavat sekä sisällöt ovat hyvin samankaltaiset.

Prosessin aikana heräsin pohtimaan muiden tutkimukseni teemojen lisäksi erityisesti hyvinvoinnin käsitettä ja sen laajuutta. Tutkimusprosessini aikana aiheeseeni syventyessä olen myös havainnut, kuinka laajasti tutkimukseni teemoja on käsitelty aikaisemmissa tutkimuksissa eri tieteenaloilla. Lisäksi vielä tutkimuksenteon loppuvaiheessa löysin valtavan määrän erityisesti hyvinvointia käsittelevää kirjallisuutta, jota olisin voinut hyödyntää osana aineistoani. Näiden havaintojen valossa oma aiheenkäsittelyni alkoi prosessin loppuvaiheessa tuntua hyvinkin yksipuoliselta. Tiedostan kuitenkin hyvinvoinnin kaltaisen laajan ja abstraktin käsitteen sekä tutkimuksenteon yleiset haasteet. On lähes mahdotonta analysoida tutkimukseen kaikki aiheeseen liittyvä saatavilla oleva tieto, sillä universaalien tiedon ja tutkimuksen määrä kasvaa jatkuvasti. Tämä vaikuttaa väistämättä tutkimuksen absoluuttiseen luotettavuuteen. Koen kuitenkin itse toteuttamani perusteellisen käsitteiden määrittelyn, vilpin ja plagioinnin välttämisen sekä huolellisen aineiston analysoinnin ja tulosten kirjaamisen takaavan tutkimukselleni riittävän luotettavuuden.

## **5.4 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita**

Oppiainekohtaisen hyvinvointitutkimuksen vähäisyyden vuoksi aiheen jatkotutkimukselle voisi olla sekä tarvetta että tilausta. Yksi mahdollisesti selkeimmistä, opinnäytteenä toteutettavista jatkotutkimusaiheista voisi olla empiirinen, kvalitatiivinen

tutkimus, jossa tutkittaisiin lukio-opiskelijoiden kokemuksia hyvinvoinnin ja musiikinopetuksen yhteyksistä. Haasteena kuitenkin olisi jo aiemmin mainittu hyvinvoinnin subjektiivinen käsitys. Tutkimus voisi jäädä helposti hieman yksipuoliseksi, mikäli sitä ei pohjustettaisi tutkimalla ensin pelkästään lukiolaisten kokemaa hyvinvointia. Hyvinvoinnin tutkiminen itsessään ei taas välttämättä ole musiikkikasvatuksen alan tutkimuksen kannalta validia, sillä musiikkikasvatuksen koulutus ei tarjoa tieteellistä osaamista hyvinvoinnin tarkasteluun. Toisaalta, hyvinvoinnista subjektiivisena kokemuksena voisi saada mielenkiintoisen näkökulman tutkimukseen.

Toinen mielenkiintoinen lähestymistapa aiheen edelleen tutkimiseen voisi olla musiikin aineenopettajien kokemat valmiudet tukea nuoren hyvinvointia omassa opetuksessaan. Jälleen ongelmaksi nousee hyvinvoinnin subjektiivinen luonne ja siihen liittyvät tekijät. Tutkimuksen alussa tulisi varmistua siitä, että tutkimukseen osallistuvilla opettajilla todella on sama käsitys nuoren hyvinvoinnista ja sitä kehittävästä keinoista. Mielenkiintoista voisi olla tarjota opettajille jonkinlainen valmis hyvinvoinnin tukemisen malli työtapoineen, joilla opetusta toteuttaa. Tutkimuksen lopuksi opettajat voisivat reflektoida kokemuksiaan uusien työtapojen toteuttajina. Tällöin tutkimuksesta kuitenkin tulisi mahdollisesti opettajille turhan työläs, jos heidän oma opetustyylinsä ei istuisi tarjottuun malliin.

Laajemmissa tutkimushankkeissa antoisaa voisi olla myös lähestyä jatkotutkimusta kahden yllämainitun näkökulman, opiskelijoiden ja opettajien kokemusten, yhdistämisen kautta. Tämän kaltainen tutkimus antaisi kattavasti tietoa hyvinvointia kehittävästä musiikinopetuksesta. Laaja tutkimusaihe edellyttäisi laajaa aineistonkeruuta ja sen analysointia, ja voidaankin pohtia, millainen aiheen rajausta olisi tarpeellista esimerkiksi maisterin tutkielmaa varten. Itselläni on ajatuksena jatkaa ja hyödyntää kandidaatin tutkielmani aihetta jossakin määrin joko tutkimusperustaisessa opetuskokeilussa tai maisterintutkielmassa. Jo tutkitun aiheen jatkotutkimuksessa tulee kuitenkin huolehtia aineistonkeruun ja analysoinnin objektiivisuudesta, jolloin tutkimuksen tekoon tulisi asennoitua nimenomaan tutkijana. Koen tutkimusaiheeni jatkotutkimuksen tarpeelliseksi tulevaisuuden nuorten hyvinvoinnin kannalta, tutkimuksen laajuudesta ja toteutustavasta riippumatta.

## Lähteet

- Aalberg, V. & Siimes, M. A. 2007. Lapsesta aikuiseksi – nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- Allardt, E. 1993. Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. Saatavilla <https://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/0198287976.001.0001/acprof-9780198287971-chapter-8?print=pdf>. Luettu 13.4.2020.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2006. Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Elliott, D. E. 1995. Music Matters – A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press.
- Hairo-Lax, U. & Muukkonen, M. 2013. Yläkoulun musiikinopetus nuoren kasvun ja hyvinvoinnin tukena – Musiikkiterapeuttinen näkökulma. Musiikkikasvatus 2013, 16 (1) 29–46.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Kaakkolampi, M. & Jyrkiäinen, A. & Eskola, J. 2018. Yhteisöllinen työkuulttuuri lukiossa – Kollaboratiivisuutta, ammatillista yhteistyötä ja jaettua johtajuutta. Teoksessa Jari Eskola, Ilona Nikanto & Satu Virtanen (toim.) Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmätutkimusta. Tampere: Tampere University Press.
- Karisto, A. & Simpura, J. 2014. Sata lausetta hyvinvoinnista. Helsinki: Y-Säätiö. Otsikon sitaatti.
- Kenny, A. 2014. Practice through partnership: Examining the theoretical framework and development of a “community of musical practice”. International Journal of Music Education 2014, 32 (4) 396–408.
- Koistinen, M. 2010. Nuorten hyvinvointi, opiskelu ja opinto-ohjaus erityisen koulutustehtävän saaneissa lukiossa. Tutkimuksia 319. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Acta Universitatis Tamperensis 887. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.

- Kuoppamäki, A. 2007. Vastaako metsä niin kuin sinne huudetaan? – Yhteisöllisyys ja tunteet musiikin oppimisen voimavarana. *Musiikkikasvatus* 2007, 10 (1–2) 114–117.
- Kuusela, A. 2003. Luokaton vai luokallinen, valikointi vai valtuuttaminen – Kamp-pailu koulutus- ja opetuskäsityksen jouston ja eriytymisen rajoista lukiossa osana nuorisoasteen koulutusjärjestelmän uudistamista. *Annales Universitatis Turkuensis* 205. Väitöskirja, Turun yliopisto.
- Leach, N. 2018. Peer Bonds in Urban School Communities. An Exploratory Study. *Qualitative Research in Education* 2018, 7 (1) 64–86.
- Lindström, T. E. 2011. Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusope-tuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta. *Jyväskylä Studies in Humanities* 158. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- LOPS 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Louhivuori, J. 2009. Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkö-kulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiik-kikasvatusseura – FiSME ry.
- Lukiolaki 714/2018. Annettu Naantalissa 10.8.2018. Saatavilla <https://www.fin-lex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714>. Luettu 22.3.2020.
- Nikkanen, H. 2014. Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. *Studia Musica* 60. Väitöskirja, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Nikkanen, H. & Westerlund, H. 2009. Musiikkiesitys yhteisöllisen koulukulttuurin ra-kentajana. Deweyn demokraattiset kasvatusperiaatteet perusopetuksen musiik-kikasvatuksessa. *Musiikki* 2009, 39 (1) 27–41.
- Opetushallitus. 2017. Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017-2019. Saatavilla [https://minedu.fi/documents/1410845/4154572/Korkea-koulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpi-teet\\_20170817.pdf/09af5b53-2658-4866-8a4e-c6aeda33be84/Korkeakoulu-jen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpi-teet\\_20170817.pdf.pdf](https://minedu.fi/documents/1410845/4154572/Korkea-koulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpi-teet_20170817.pdf/09af5b53-2658-4866-8a4e-c6aeda33be84/Korkeakoulu-jen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpi-teet_20170817.pdf.pdf). Luettu 20.3.2020.
- Opetushallitus. 2020. Yhteisöllisyys. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kas-vattajat/yhteisollisyys>. Luettu 6.2.2020.
- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus*.

- Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Small, C. 1999. Musicking – The meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research* 1999, 1 (1) 9–22.
- Suldo, S. M. & Gellery, C. D. & Roth, R. A. & Bateman, L. P. 2015. Influence of peer social experiences on positive and negative indicators of mental health among high school students. *Psychology in the Schools* 2015, 52 (5) 431–446.
- Syrjälä, E. 2017. Ekomusikologinen näkökulma suomalaisten musiikkifestivaalien ympäristötyöhön – Esimerkkeinä Flow Festival, Meidän Festivaali ja Provinssi. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Syrjäläinen, E. & Jukarainen, P. & Kiilakoski, T. & Yrjänäinen S. 2015. Koettu turvallisuus lukiossa. *Nuorisotutkimus* 2015, 33 (3–4) 20–36.
- Taideyliopisto 2020. Taideyliopiston eettiset ohjeet. Saatavilla [https://libguides.uniarts.fi/ld.php?content\\_id=32576560](https://libguides.uniarts.fi/ld.php?content_id=32576560). Luettu 5.2.2020.
- TENK 2020. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Luettu 5.2.2020.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020a. Kouluterveyskysely. Saatavilla <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>. Luettu 22.3.2020.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020b. Kouluterveyskyselyn 2019 tulokset. Saatavilla [https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary\\_perustulokset?alue\\_0=87869&mittarit\\_0=199594&mittarit\\_1=199900&mittarit\\_2=199369&vuosi\\_0=v2017&kouluaste\\_0=161123#](https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199900&mittarit_2=199369&vuosi_0=v2017&kouluaste_0=161123#). Luettu 5.4.2020.
- Tikkanen, K. 2012. 15–20 -vuotiaiden nuorten toivo, sen ylläpitäminen ja vahvistaminen. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 1175. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Vahtera, S. 2007. Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 310. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Wenger, E. 1999. *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westerlund, H. 2003. Musiikki päämääränä ja välineenä. Deweyn kasvun ja kokemuksen käsitteet musiikkikasvatuksessa. *Musiikki* 2003, 32 (4) 5–21.
- Yliraudanjoki, V. 2010. Mikä luokaton lukio? Feministinen kouluetnografia luokattomuuden järjestyksissä. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 65. Väitöskirja, Lapin yliopisto.