



Hänninen Eerika & Varjo Laura

Yläkoulun musiikintunnit nuoren psyykkisen hyvinvoinnin edistäjänä ja tukena

Kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Musiikkikasvatus

2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yläkoulun musiikintunnit nuoren psyykkisen hyvinvoinnin edistäjänä ja tukena (Eerika Hänninen & Laura Varjo)

Kandidaatintyö, 32 sivua

Huhtikuu 2018

Tiivistelmä

Nuoruus on siirtymävaihe lapsuudesta aikuisuuteen. Nuoruus alkaa murrosiästä, johon kuuluu paljon fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia muutoksia. Yläkouluajan nuoruuden vaiheet ovat varhaisnuoruus (7.lk) ja keskinuoruus (8–9.lk). Varhaisnuoruus on kuohuvaa aikaa. Ihmisen elämänvaiheisiin kuuluu erilaisia kehitystehtäviä eli tavoitteita ja haasteita. Varhaisnuoruuden kehitystehtävät liittyvät nuoren sosiaalisiin suhteisiin ja vanhemmista irtaantumiseen. Tämän vuoksi varhaisnuoruutta kutsutaan myös ihmissuhdekriisiin ajaksi. Keskinuoruudessa kuohunta tasaantuu. Nuorelle alkaa muodostua yksilöllinen minäkäsitys, ja keskinuoruuteen viitataan usein identiteettikriisinä.

Hyvinvointia on hankala määritellä yksiselitteisesti, koska hyvinvointi on subjektiivinen kokemus ja sitä voidaan tutkia eri näkökulmista. Usein hyvinvointia tarkastellaan pahoinvoinnin kautta. Psyykkinen hyvinvointi on mielen hyvinvointia. Mielenterveyteen viitataan usein silloin, kun mielen hyvinvointi on häiriintynyt. Koulu on merkittävä osa suomalaisen nuoren kehitysympäristöä, ja siksi myös kouluhyvinvointi on suuri osa nuoren psyykkistä hyvinvointia.

Musiikin psyykkiset hyvinvointivaikutukset ovat olleet pitkään tiedossa, vaikka sitä, miten ne tarkalleen syntyvät, ei tiedetä vielä tarpeeksi hyvin. Musiikki on tärkeää etenkin nuorille, ja musiikin kokeminen merkitykselliseksi on myös yhteydessä koulun musiikinopetukseen. Musiikki voi olla apuna varhaisnuoruuden ja keskinuoruuden kehityksessä, sillä useat nuoret rakentavat identiteettiään ja ihmissuhteitaan musiikin avulla. Hyvinvoinnin edistämässä musiikinopettaja on suuressa roolissa. Musiikinopettajan on tärkeää ymmärtää musiikin kokonaisvaltainen rooli nuoren elämässä.

Avainsanat: varhaisnuoruus, keskinuoruus, elämäntieteologia, psyykkinen hyvinvointi, mielenterveys, kouluhyvinvointi, musiikintunnit

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Nuoruus	7
2.1	Nuoruuden kehitystehtävät	9
2.2	Nuoruuden vaiheet yläkoulussa.....	12
	2.2.1 Varhaisnuoruudessa kuohuu.....	12
	2.2.2 Keskinuoruus – sopeutumisen ja tasoittumisen aikaa	14
3	Hyvinvointi	16
3.1	Psyykinen hyvinvointi	17
3.2	Kouluhyvinvointi.....	19
4	Yläkoulun musiikintuntien vaikutus nuoren psyykkiseen hyvinvointiin	22
4.1	”Musiikki on elämäntapa ” – musiikki osana nuoren kehitystä.....	23
	4.1.1 Musiikki identiteetin kehityksessä	24
	4.1.2 Musiikki tunteiden ja energiatason säätelyssä	25
4.2	Musiikki yhdistää ja erottaa.....	26
4.3	Nuori, sinä olet luova!	27
5	Yhteenveto ja pohdinta	30
	Lähteet	33

1 Johdanto

Uusimmasta Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tuottamasta Kouluterveyskyselystä (THL, 2017) selviää, että hyvinvointierot ovat edelleen läsnä suomalaisten nuorten arjessa. Samoin Salmela-Aron ja Tuomela-Soinin (2013, 254) sekä Toivion ja Nordlingin (2013, 107) mukaan nuorten hyvinvoinnissa on nähtävissä polarisaatiokehitys, jossa pahoinvointi kasautuu pienelle ryhmälle nuoria luoden kielteisen kierteen. Vaikka kaiken kaikkiaan nuorten hyvinvointi on kehittynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana monilla eri osa-alueilla, pieni osa nuorista voi siis edelleen pahoin (THL, 2017). Myös useat psyykkiset häiriöt voivat puhjeta juuri nuoruudessa (Laukkanen, Marttunen, Miettinen & Pietikäinen, 2006, 5). Muun muassa näistä syistä haluamme kandidaatintutkielmassamme perehtyä nuorten hyvinvointiin. Hyvinvointi on perinteisesti jaettu fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin (mm. Janhunen, 2013, 14–15; Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2008, 245). Näistä kolmesta keskitymme psyykkiseen hyvinvointiin eli mielen hyvinvointiin.

Perusopetuslain (628/1998, 3 §) mukaan opettamisen lisäksi koulun tehtävä on edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014, 15, 18–19, 22) hyvinvoinnin edistäminen onkin kantava teema. POPS:ssa viitataan myös perusopetuslakiin säädettyyn oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (1287/2013), joka on ennaltaehkäisevää koko oppilaitosyhteisön hyvinvointia tukevaa toimintaa. Lain (1287/2013, 4 §) mukaan vastuu oppilaitosyhteisön hyvinvoinnista on ensisijaisesti oppilaitoksen henkilökunnalla. Meitä kiinnostaakin hyvinvoinnin edistämässä opettajan näkökulma: Kuinka voimme tulevana opettajina olla mukana edistämässä ja tukemassa nuorten hyvinvointia?

Nuoruuden aikana siirrytään lapsuudesta aikuisuuteen, ja se pitää sisällään fyysistä kasvua, psyykkistä kehitystä sekä sosiaalisia muutoksia. Sinkkosen (2010, 247–248, 260–262) mukaan nuoruus on herkkä kehitysvaihe. Nuoruudessa luovuus voi alkaa ilmetä myös sellaisilla henkilöillä, jotka eivät ole aiemmin osoittaneet taipumusta tai halua luovaan toimintaan. Soittamisesta voi tulla intohimo tai vastaavasti murrosikään tullessaan nuori saattaa herkästi myös lopettaa lapsena aloittamansa soittoharrastuksen. Rajaamme kohderyhmän yläkouluikään eli vuosiluokkiin 7–9, koska etenkin yläkouluikä kiinnostaa meitä. Murrosikä ja nuoruuden alku saattavat olla kuohuvaa aikaa, kun taas yleensä yläkoulun

jälkeen nuori valmistautuu jo tulevaisuuteen ja aikuisuuteen. Musiikkikasvattajina ja tulevina yläkoulun opettajina meidän on tärkeää perehtyä nuoruuden kehitysvaiheisiin ja haasteisiin, joita nuoret kohtaavat.

Musiikin parantavat ja terapeuttiset vaikutukset ovat olleet tiedossa läpi historian, ja viime vuosina näitä koskevat tutkimukset ovat lisääntyneet (MacDonald, Kreutz & Mitchell, 2013, 3–4). Musiikin vaikutuksia psyykkiseen hyvinvointiin on tarkasteltu usein musiikkiterapian näkökulmasta. Myös musiikkikasvattajat ovat yleensä tietoisia musiikin tuottamista hyvinvointivaikutuksista, joita voi saavuttaa niin soittamalla kuin kuuntelemalla musiikkia. Vähemmän on kuitenkin tullut esiin koulun musiikintuntien vaikutus hyvinvointiin, eli itse opetuksen näkökulma hyvinvoinnin edistämiseksi. Tätä mieltä ovat myös Hairo-Lax ja Muukkonen (2013, 29), joiden mukaan koulun musiikinopetuksen kontekstissa musiikin ja hyvinvoinnin yhteyttä on Suomessa tarkasteltu vasta vähän. POPS:n tavoitteista ja sisällöistä kuitenkin ilmenee, että musiikinopetuksessa tulee huomioida hyvinvoinnin näkökulma (POPS, 2014, 423). Tutkimuskysymyksemme on: Kuinka yläkoulun musiikintunneilla voidaan edistää ja tukea nuoren psyykkistä hyvinvointia?

Tutkielmassa keskitymme aluksi nuoruuteen ja nuoruuden vaiheisiin yläkoulussa kehityspsykologian näkökulmasta. Tämän jälkeen käsittelemme ensiksi laajemmin hyvinvointia, jonka jälkeen siirrymme psyykkisen hyvinvoinnin käsittelyyn. Nuori viettää suuren osan elämästään koulussa, ja koululaitos on tärkeä osa suomalaisen nuoren kehitysympäristöä. Siksi tarkastelemme myös kouluhyvinvointia sekä sen merkitystä psyykkiselle hyvinvoinnille. Lopuksi kerromme musiikintuntien psyykkisistä hyvinvointivaikutuksista. Viimeisessä luvussa teemme yhteenvedon ja johtopäätöksiä tutkielman tuloksista. Tuomme esille myös omia ajatuksiamme siitä, kuinka nuorten psyykkistä kehitystä ja hyvinvointia voi musiikintunneilla tukea.

2 Nuoruus

Nuoruutta on tutkittu kehityspsykologiassa jo paljon, ja tutkimusta jatketaan yhä. Nuoruus on siirtymävaihe lapsuudesta aikuisuuteen, ja sitä pidetään usein eräänlaisena murrosvaiheena. Nuoruus on kerran elettyvä elämänjakso, jonka kehitystä ohjaavat niin biologiset, psykologiset, sosiaaliset kuin yhteiskunnallisetkin tekijät (Aalberg & Siimes, 2007, 67; Nurmi, 1995, 256). Nuoruuden kehitystä on myös psykologiassa kuvattu eri nimillä, kuten identiteetin muodostuminen, minäkuvan kehitys, koulutusurat ja sosialisatio (Nurmi, 1995, 258).

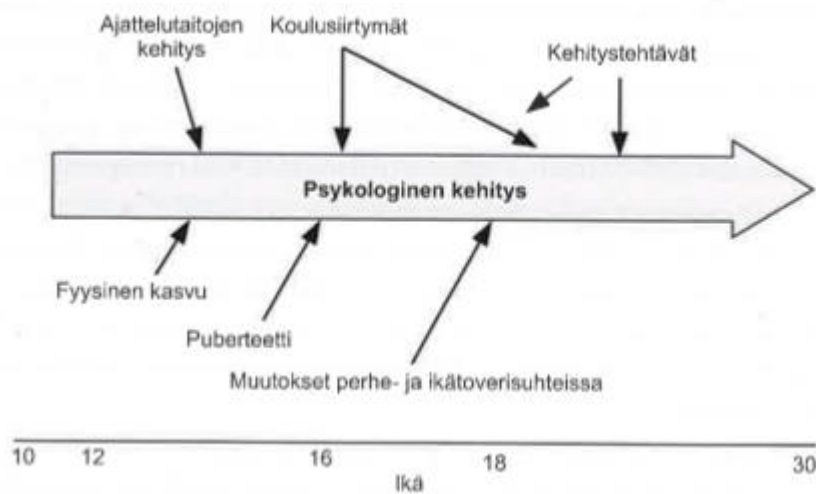
Useat tutkimukset osoittavat, että nuoruus alkaa murrosiästä, johon viitataan biologisen kehityksen näkökulmasta sanalla *puberteetti*. Yleisin merkki puberteetin alkamisesta on kasvupyrähdys. Puberteetin aikana nuoren kehossa tapahtuu hormonaalisia muutoksia, jotka vaikuttavat nuoren kasvuun, kehon mittasuhteiden muuttumiseen, sukupuolisiin tunnusmerkkeihin sekä kokemukseen omasta itsestä. Tyttöjen puberteetti alkaa yleensä poikia aikaisemmin. (mm. Toivio & Nordling, 2013, 102; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila, 2014, 144–145.) Lopulta pojat kasvavat tyttöjä enemmän pituutta, koska pituuskasvu tapahtuu pitemmällä aikavälillä (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 167). Nuori haluaa tuntea kuuluvansa joukkoon, minkä vuoksi puberteetin ajoittumisella on nuorelle suuri merkitys psyykkisesti ja sosiaalisesti (Sinkkonen, 2010, 23). Aalberg ja Siimes (2007, 15) kertovat puberteetin kestävän 2–5 vuotta.

Puberteetin myötä nuoruuden alku on helpommin määriteltävissä kuin sen päättyminen, koska nuoruuden pituus vaihtelee kulttuureittain ja yksilöittäin (Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilén, 2007, 13; Nurmi, 1995, 257). Nuoruus on myös erilainen eri aikakausina ja erilaisissa ympäristöissä. Nykyään nuorten puberteetit alkavat aikaisemmin kuin ennen. (Aaltonen ym., 2007, 13; Kronqvist & Pulkkinen 2007, 166.) Nurmi (1995, 260–261) kertoo, että useiden tutkijoiden mukaan nuoruus on myös historiallisesti uusi elämänvaihe, koska ennen työnteko kuului lapsuuteen. Vasta viime vuosikymmenien aikana nuoruus on muovautunut sellaiseksi elämänvaiheeksi kuin se nykyään on. Lisäksi Nurmi ja muut (2014, 143) huomioivat, että nuoruus on vuosien aikana pidentynyt ajanjaksona ihmisen elämässä.

Sinkkonen (2010, 30, 37, 42) kertoo, että nuoruuden fyysiset muutokset ja kasvu, kuten keskushermoston ja aivojen kehitys, heijastuvat nuoren mieleen eli *psykkeeseen*. Yleensä fyysinen kehitys on tunne-elämän kehitystä edellä (Hannukkala & Salonen, 2005, 11). Aaltonen ja muut (2007, 152) toteavat, että nopea psyykkinen kehitys aiheuttaa nuorelle ahdistusta ja epävarmuutta. Lisäksi ympäristö ja kulttuuri lisäävät paineita entisestään. Nuoren psyykkinen kehitys ei etene suoraviivaisesti, vaan nuori myös taantuu (Aalberg & Siimes, 2007, 74; Hannukkala & Salonen, 2005, 11). Nuorten välillä on suuria kehityseroja. Nuoruusikään kuuluu usein mielialojen vaihtelua, kun nuori kohtaa uusia tunnetiloja ja ajatuksia. (Korhonen & Marttunen, 2006, 79.)

Nuoruusiässä tehdyt valinnat ohjaavat monin tavoin nuoren myöhempää kehitystä ja hyvinvointia. Osalle nuorista kasaantuu ongelmia, jotka näkyvät ulospäin psyykkisenä pahoinvointina tai häiriökäyttäytymisenä. Joidenkin kohdalla ongelmat häviävät aikuisiässä, mutta toisten kohdalla ne vakiintuvat osaksi elämää. (Nurmi ym., 2014, 142, 169.) Psykkiset häiriöt puhkeavat herkästi nuoruudessa. Varhainen ongelmiin puuttuminen ja avun tarjoaminen on tärkeää, mutta psyykkisten häiriöiden merkkejä voi olla alkuvaiheessa hankala tunnistaa. (Laukkanen ym., 2006, 5.)

Nurmen ja muiden (2014, 144–150) mukaan nuoruuden kehitystä määrää neljä kokonaisuutta: 1) fysiologiset muutokset ja kypsyminen, 2) ajattelutaitojen kehitys, 3) sosiaalisten suhteiden muutos ja 4) muuttuvat kehitystehtävät. Nämä neljä kokonaisuutta luovat pohjan nuoren psyykkis-sosiaaliselle kehitykselle. Nurmen ja muiden mallia havainnollistaa alla oleva kuva. Fysiologisilla muutoksilla viitataan puberteettiin, mutta heidän mukaansa fyysinen kasvu, sukupuolipiirteiden kehittyminen ja kehon suhteiden muuttuminen alkavat jo ennen puberteettia. Fysiologinen kehitys on monimuotoisten hormonaalisten muutosketjujen aikaansaannos. Puberteetti päättyy sukukypsytyden saavuttamiseen. Ajattelutaitojen kehitys ajoittuu varhaiseen nuoruusikään. Nuori viettää aikansa yleensä kahdessa sosiaalisessa ympäristössä, perheessä ja kaveripiirissä. Nuoruuteen siirryttäessä sosiaaliset suhteet muuttuvat kuitenkin merkittävästi. Samoin nuoren sosiaalinen ympäristö muuttuu luoden nuoreen kohdistuvia odotuksia. Näitä odotuksia on kuvattu kehityspsykologiassa usein termillä *kehitystehtävät*, joista kerromme seuraavaksi.



Kuva 1. Nuoruusiän psykologinen kehitys kohti aikuisuutta Nurmen, Ahosen, Lyytisen, Lyytisen, Pulkkinen ja Ruoppilan (2014, 144) mukaan.

2.1 Nuoruuden kehitystehtävät

Kehityspsykologiassa on pyritty löytämään yhteisiä tekijöitä ihmisen elämäkululle. Vaikka kaikki ovat yksilöitä, on elämäkulusta löydetty samanlaisia elämänvaiheita, joihin kuuluu erilaisia kehitystehtäviä (*developmental tasks*). Kehitystehtävät ovat ihmisen eri ikäkausiin liittyviä tavoitteita ja haasteita. Kehitystehtävä voi lapsuudessa olla esimerkiksi kävelemään oppiminen ja kouluun valmistautuminen, ja aikuisuudessa vanhemmaksi tuleminen sekä työuran aloittaminen. Myös jokaisella nuorella on jonkinlaisia kehitystehtäviä, ja niistä selviäminen mahdollistaa siirtymisen seuraavaan elämänvaiheeseen eli aikuisuuteen. Kehitystehtävän onnistunut ratkaisu synnyttää myönteistä kehitystä ja luo pohjaa myöhemmälle hyvinvoinnille. Kehitystehtäviin vaikuttavat yksilön biologiset muutokset, sosiaaliset roolit sekä henkilökohtaiset toiveet ja odotukset. On hyvä huomioda, että yksittäisen ihmisen valinnat heijastavat usein yhteiskunnassa vallitsevia käsityksiä siitä, mikä on ajankohtaista ja olennaista missäkin ikävaiheessa. Tässä on kuitenkin tapahtunut vuosien saatossa suuria muutoksia, eivätkä sosiaaliset normit ole yhtä sitovia kuin ennen. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu, 2009, 13–14.)

Tunnetuimmat kehitystehtäviä kuvaavat teoriat lienevät Robert J. Havighurstin *elämäkulkuteoria* (1948) ja Erik H. Eriksonin psykososiaalinen kehitysteoria (1950), jota on kutsuttu myös *elämänkaariteoriaksi*. Useat tutkijat viittaavat teoksissaan edelleen näihin teorioihin. Molempia teorioita on myös myöhemmin pyritty nykyaikaistamaan ja kehittämään eteenpäin useiden tutkijoiden toimesta. Molempien teorioiden mukaan ihminen kohtaa jokaisessa elämänvaiheessa erilaisia selvitettäviä kehitystehtäviä. Dunderfelt (2011, 13) käyttää tällaisesta elämänkaarinäkökulmaa korostavasta kehityspsykologiasta nimeä *elämänkaaripsykologia (life-span psychology)*. Elämänkaaripsykologiassa ihmisen kehitys nähdään kokonaisuutena. Ihminen ei tule missään vaiheessa valmiiksi, vaan hän kokee läpi elämän jatkuvia muutoksia. Nurmi (1995, 258) kertoo, että elämänkaaripsykologiassa korostetaan myös sitä, kuinka ihmisen kehityksen eri vaiheet eroavat toisistaan sen mukaan, millaisia sosiaalisia odotuksia yhteiskunta, kulttuuri ja instituutiot kohdistavat yksilöön. Gembrisin (2013, 367) mukaan musiikilla on rooli ihmisen elämänkaaripsykologiassa. Musiikilliset taidot, kokemukset, kiinnostukset sekä musiikillinen oppiminen ja toiminta voivat olla osa mitä tahansa elämänkaaren vaihetta. Musiikillinen kehitys alkaa jo ennen syntymää ja jatkuu läpi koko elämänkaaren.

Havighurst oli ensimmäinen tutkija, joka kuvasi järjestelmällisesti eri ikäkausiin kohdistuvia odotuksia. Hänen (1982, 45–85) mukaansa nuoruusiän keskeisiä kehitystehtäviä on kahdeksan. Ne ovat 1) oman ruumiin hyväksyntä, hallinta ja käyttö, 2) kypsä suhde molempiin sukupuoliin, 3) oman sukupuolen mukaisen roolin löytäminen, 4) tunne-elämän itsenäisyys suhteessa omiin vanhempiin ja muihin aikuisiin 5) valmius perheen perustamiseen, 6) oman moraalin ja arvomaailman kehittäminen, 7) sosiaalisesti vastuullinen toiminta sekä 8) työelämään valmistautuminen. Kaiken kaikkiaan nuoruudessa tapahtuvat muutokset ovat pääosin kehoon ja persoonallisuuteen liittyviä. Etenkin nuoren ja nuoren aikuisen kehitystehtävät ovat jatkuvasti murroksessa, sillä nuoren kehitykseen vaikuttaa muuttuva sosiaalinen ympäristö.

Eriksonin (1962, 239–268) teoriassa yksilö kohtaa kriisin elämänsä jokaisessa kehitysvaiheessa eli lapsuudessa, nuoruudessa ja aikuisuudessa. *Kehityskriisejä* on yhteensä kahdeksan, ja jokainen niistä sisältää oman kehitystehtävänsä. Ihmisen elämänkaaren kehityskriisit ovat Eriksonin mukaan 1) luottamus, 2) itsenäisyys, 3) aloitteellisuus, 4) ahkeruus, 5) identiteetti, 6) läheisyys, 7) generatiivisuus sekä 8) minän eheys. Luottamuksen, itsenäisyyden, aloitteellisuuden ja ahkeruuden kriisit kuuluvat lapsuuden kehitysvaiheeseen.

Nuoruus alkaa identiteetin eheytyksen vaiheesta, jolloin nuori kohtaa *identiteetikriisin* monien fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten muutosten myötä. Loput kehityskriisit eli läheisyys, generatiivisuus ja minän eheys kuuluvat aikuisuuteen. Kehityskriisiin kuuluvan kehitystehtävän onnistunut ratkaiseminen mahdollistaa etenemisen seuraavaan kehitysvaiheeseen. Kehitystehtävässä epäonnistuminen vaikeuttaa seuraavan kehityskriisin kohtaamista. Nuoruuden kehitystehtävän eli identiteetin eheytyksen epäonnistuminen aiheuttaa roolien hajaantumisen eli *roolidiffuusion*.

Elämäkaaripsykologian mukaisesti Eriksonin (1994, 94) mielestä ihmisen lopullinen identiteetti ei ole koskaan valmis. Osa nuorista joutuu myös käymään uudestaan läpi aikaisempien vuosien kriisit etsiessään jatkuvuutta elämälleen. Eriksonin teoriaa on myöhemmin kritisoitu yksinkertaistavuudestaan, sillä kehitystehtävät eivät aiheuta kaikille nuorille kriisiä (Nurmi, 1995, 257–258). Nuoruuden kehitys voi sujua ilman voimakkaita murroksia (Hannukkala & Salonen, 2005, 8). Nurmi ja muutkin (2014, 142) toteavat, että vaikka ennen nuoruutta kuvattiin kriisien ja myllerrysten ajaksi, uusin tutkimustieto osoittaa, ettei valtaosa nuorista käy läpi erityistä kriisiä. Nuoruuden kehitys näyttäisi olevan asteittaista ja jatkuvaa. Toivio ja Nordling (2013, 27) sekä Kronqvist ja Pulkkinen (2007, 54–55) huomauttavat, että termillä kehityskriisi ei tarkoiteta kehityopsykologiassa kehitysongelmia, vaan kehitystä eteenpäin vievää voimaa, jota ilman kehitys ei ole mahdollista.

Kehitystehtävistä puhuvat lisäksi muun muassa Aalberg ja Siimes (2007, 68) sekä Aaltonen ja muut (2007, 23), vaikka he käyttävät kehitystehtävistä eri nimitystä. He mukailevat Havighurstin teorian kehitystehtäviä painottaen niitä eri tavalla. Toisin kuin Havighurst, heidän mukaansa tärkeäksi nousee etenkin ikätovereihin turvautuminen oman kasvun ja kehityksen aikana, minkä myötä ystävyysuhteet tulevat entistä tärkeämmiksi.

Kaiken kaikkiaan turvalliset kehitystehtävät luovat perustan nuoruusiän murrosvaiheille (Hannukkala & Salonen, 2005, 9). Kehitystehtävien kohtaaminen ja aikuisuuteen valmistautuminen on vaativaa, mutta yleisesti ottaen nuoret selviävät siitä hyvin. Nuoruuden onnistuneet kehitystehtävät rakentavat pohjaa yksilön myöhemmälle kehitykselle ja hyvinvoinnille. (Saarikallio, 2009, 221.) Sen vuoksi kehitystehtävien merkitystä nuoren kehitykselle ei tule aliarvioida. Positiivisen minäkuvan luominen edellyttää, että nuori kokee pystyvänsä vastaamaan kehitystehtäviin (Aaltonen ym., 2007, 82–83).

2.2 Nuoruuden vaiheet yläkoulussa

Nurmiranta ja muut (2009, 72), Kronqvist ja Pulkkinen (2007, 166) sekä Hannukkala ja Salonen (2005, 10) ovat jakaneet nuoruuden kolmeen eri vaiheeseen: *varhaisnuoruus*, *keskinuoruus* ja *myöhäisnuoruus*. Aalberg ja Siimes (2007, 68–71) puoltavat tätä jakoa, mutta käyttävät niistä eri nimityksiä. Esimerkiksi myöhäisnuoruus esiintyy usein nimellä varhaisaikuisuus ja keskinuoruudesta voidaan käyttää nimitystä varsinainen nuoruus. Varhaisnuoruuteen viitataan usein murrosikä. Huomionarvoista on, että kaikki edellä mainitut ovat jakaneet samat nuoruuden vaiheiden ikäjakaumat hieman eri lailla. Tämä selittyy sillä, että jokainen nuori on yksilö ja kypsyy eri tahdissa (Hannukkala & Salonen, 2005, 10). Nurmi (1995, 257) mainitsee, että tiettyyn ikää perustuvaa jakoa tärkeämpää on huomioida, kuinka nuoren kehitys ja siihen vaikuttavat tekijät vaihtelevat paljon ikäkausien välillä. Esittelemme tässä luvussa yläkouluajan nuoruuden vaiheet. Käytämme Nurmirannan ja muiden (2009, 72) jaottelua, jonka mukaan varhaisnuoruus on noin 11–14-vuotiaana, keskinuoruus noin 15–18-vuotiaana ja myöhäisnuoruus 19–25-vuotiaana. Näin ollen 7.–8.-luokkalaiset ovat varhaisnuoria ja 9.-luokkalaiset keskinuoria.

2.2.1 Varhaisnuoruudessa kuohuu

Nuoruuden alkuvaihetta eli varhaisnuoruutta kutsutaan myös murrosiäksi ja *ihmissuhdekriisin* ajaksi (Dunderfelt, 2011, 84; Nurmiranta, ym., 2009, 77). Aalbergin ja Siimeksen (2007, 68–69) sanoin ”varhaisnuori elää ristiriidassa”, ja tämä ajanjakso on hänelle ”kuohuvaa aikaa”, sillä nuoren mielessä ja tunne-elämässä tapahtuu paljon muutoksia lyhyen ajan sisällä. Nurmiranta ja muut (2009, 77) huomioivat, että kaikilla nuorilla murrosikä ei kuitenkaan ole ailahtelevaa, vaikka mieliala voikin vaihdella useasti. Varhaisnuori on vaikutteille erityisen herkkä.

Sinkkonen (2010, 17) toteaa, että varhaisnuorella on usein taipumus keskittyä omaan itseensä. Hän käyttää tällaisesta itsekeskeistä ajattelusta nimitystä *nuoruusiän narsismi*. Kronqvist ja Pulkkinen (2007, 170) kutsuvat samaa ilmiötä *nuoruuden egosentrismiksi* eli minäkeskeisyydeksi. Nuori olettaa, että muut kiinnittävät juuri häneen paljon huomiota. Tämän vuoksi nolouden tunteet ovat yleisiä tässä elämänvaiheessa (Sinkkonen, 2010, 58). Nuoruusiän suurimmat fyysiset muutokset ajoittuvat varhais- ja keskinuoruuteen (Kronqvist

& Pulkkinen, 2007, 167). Aalberg ja Siimes (2007, 15, 34) kokevat, että murrosiän fyysisen kasvun psykologiset seuraukset vaativat itsen uudelleen määrittelyä. Nopea kasvu voi vaikeuttaa koordinaatiota ja aiheuttaa kömpelyyttä sekä epävarmuutta. Nuori saattaa pyrkiä olemaan huomaamaton, kunnes kehon suhteiden tasapainottuminen johtaa oman kehon hallitsemiseen.

Fyysisestä epävarmuudesta huolimatta ajattelutaidot kehittyvät varhaisnuoruudessa valtavasti. Niissä tapahtuu muutoksia, joiden myötä nuori hahmottaa paremmin ympäröivää maailmaa ja omaa tulevaisuuttaan. Varhaisnuori kykenee entistä abstraktimpaan ja yleisemmällä tasolla tapahtuvaan ajatteluun. Ajattelutaitojen kehittyminen luo pohjaa esimerkiksi nuoren moraalien, periaatteiden ja maailmankatsomuksen syntymiselle. Lisäksi tulevaisuuden ajattelu muuttuu ja suunnittelu- ja päätöksentekotaidot lisääntyvät. Muutos perustuu aivojen kypsymiseen ja sen mahdollistamaan uuden oppimiseen. (Nurmi ym., 2014, 146–147.) Varhaisnuori haluaa enemmän vapautta kuin ennen: hän pyrkii itse hallitsemaan elämäänsä ja tekemään päätöksiä itsenäisesti. Samoin nuoren vanhemmat sekä ympäristö odottavat nuoren olevan itsenäisempi ja aktiivisempi kuin aikaisemmin. (Aaltonen ym., 2007, 77–78, 156.) Toisaalta tällainen tarvitsevuuden ja riippumattomuuden ristiriita on voimakas, sillä vastuu ja vapaus voivat pelottaa nuorta (Nurmiranta ym., 2009, 77–78).

Varhaisnuorelle ei riitä pelkästään muutama hyvä ystävä, vaan hän haluaa olla osa suurempaa ryhmää. Ryhmään kuulumisen avulla nuori haluaa irtaantua kodistaan ja vanhemmistaan sekä rakentaa syvempiä ystävyys-suhteita. (Nurmiranta ym., 2009, 87; Aalberg & Siimes, 2007, 71; Aaltonen ym., 2007, 156–157.) Tämä vanhemmista irtaantuminen on osa ihmissuhdekriisiä. Nurmiranta ja muut (2009, 77) huomauttavat, että tärkeimmistä ihmissuhteista luopuminen vaatii surutyötä. Yhteenotot kotona voivat olla rajuja, ja nuori hakee tukea ikätovereiltaan. On tärkeä muistaa, että irtaantumisprosessi koskettaa myös nuoren vanhempia.

Aaltosen ja muiden (2007, 77) mukaan varhaisnuoren kiinnostus kouluun on epävakaata. Silti useimmat nuoret haaveilevat hyvästä ammattitaidosta ja ammatista. Nurmiranta ja muut (2009, 78) toteavat, että varhaisnuoruudessa kaukorakkaus on turvallinen tapa harjoitella rakastumista. Usein nuoren rakkauden kohteet ovat pop-idoleita, näyttelijöitä tai urheilijoita. Kun nuori tutustuu omiin tunteisiinsa ja oppii hallitsemaan tunne-elämäänsä, onnistuvat myös myöhemmät syvät ihmissuhteet.

2.2.2 Keskinuoruus – sopeutumisen ja tasoittumisen aikaa

Nuoruuden keskivaihe on identiteetin rakentamisen aikaa. Keskinuoruudessa nuorelle alkaa muodostua suhteellisen selkeä ja yksilöllinen minäkäsitys pitkän aikavälin ja useiden kriisivaiheiden kautta. Identiteetti muodostetaan suhteessa omiin fyysisiin ominaisuuksiin, vanhempiin, ystäviin, intiimeihin suhteisiin, kouluun, työuraan ja maailmankatsomukseen. Nämä asiat nousevatkin keskeisiksi nuoruuden eri vaiheissa. Keskinuori testaa erilaisia identiteettejä esimerkiksi eri tyylien ja aatteiden kautta. Tämä voi näyttäytyä ailahtelevuutena tai epävarmuutena. Vähitellen nuoren käsitys itsestä vakiintuu. Keskinuoruudessa nuoren tarve hyväksyä itsensä korostuu. (Nurmiranta ym., 2009, 78–79.)

Keskinuoruus on aikaa, jolloin nuori etsii voimakkaasti rajojaan ja pitäytyy vankasti omissa mielipiteissään. Nuori ei enää ihannoï omia vanhempiaan eikä muitakaan auktoriteetteja samalla tavalla kuin ennen. Hän alkaa kiinnostua oman tulevaisuutensa suunnittelusta sekä yhteiskunnallisista ja maailmankatsomuksellisista asioista. *Seestymiskausi* on vaihe, jolloin nuoren pahin kuohunta laantuu. (Nurmiranta ym., 2009, 78.)

Nuoruuden keskivaiheilla ystävien merkitys korostuu. Keskinuoren kaveriporukat ovat pienempiä ja eriytyneempiä, sillä niitä yhdistää usein yhteinen idea tai kiinnostuksen kohde. Kaveriporukat ja ryhmään kuulumisen ovat välttämätön perusta nuoren identiteetin rakentumiselle. (Aalberg & Siimes, 2007, 71–72.) Ystävyysuhteet ovat myös kiinteämpiä ja pysyvämpiä (Nurmiranta ym., 2009, 87). Nurmen ja muiden (2014, 148) mukaan varhais- ja keskinuoruudessa ystävät ja kaveriporukat ovat yleensä samaa sukupuolta. Nurmiranta ja muut (2009, 87) huomauttavat, että tyttöjen ja poikien ystävyysuhteet ovat erilaisia: tytöt viihtyvät usein pienemmissä ja pojat suuremmissa ryhmissä. Keskinuoruudessa voidaan solmia ensimmäisiä seurustelusuhteita, minkä vuoksi ystävät saattavat unohtua joksikin aikaa (Aaltonen ym., 2007, 157). Seurustelusuhteet ovat kuitenkin usein vain kavereille näyttämistä, koska nuori haluaa vaikuttaa kokeneemmalta kuin oikeasti onkaan ja vahvistaa omaa minuuttaan (Aalberg & Siimes, 2007, 86; Aaltonen ym., 2007, 157).

Keskinuoruudessa murrosiän kuohunta tasoittuu ja sopeutuminen alkaa, kun nuori saa varhaisnuoruudessa syntyneet paineet osittain hallintaansa. Keskeistä on seksuaalisuuden kehitys, kun nuori tutustuu omaan kehoonsa. Seksuaalisuus vaikuttaa nuoreen itseensä sekä hänen ihmissuhteisiinsa. (Aalberg & Siimes, 2007, 69–70.) Nuori voi kokeilla erilaisia

seksuaalisia rooleja mielikuvissaan tai rakastamalla (Nurmiranta ym., 2009, 79). Keskinuoruuden aikana hämmentyneestä varhaisnuoresta kehittyy aktiivinen ja kantaa ottava yksilö (Aalberg & Siimes, 2007, 69–70).

3 Hyvinvointi

Hyvinvointi on perinteisesti jaettu fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Maailman terveysjärjestö WHO:n kuuluisan määritelmän (1948) mukaan terveys on täydellinen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila. Terveys ja hyvinvointi ovat siis määritelmän mukaan toisistaan riippuvaisia. Myös Konu (2002, 10–12) toteaa, että terveyden ja hyvinvoinnin määrittelyt ovat sidoksissa toisiinsa, ja niiden yhteyksiä on tarkasteltu useiden eri tieteenalojen piireissä. Hyvinvoinnin (*well-being*) tutkimukseen liittyy läheisesti terveyden (*health*) tutkimus sekä esimerkiksi elämänlaadun (*quality of life*) tutkimus. Hyypän ja Liikasen (2005, 35) mukaan hyvinvointi kuvastaa terveyden myönteisiä piirteitä. Terveys, hyvinvointi ja elämänlaatu ovat siis laajasti ymmärrettynä kaikki yhteydessä toisiinsa.

Hyvinvointitutkimus on painottunut hyvinvoinnin tutkimisen sijasta enemmän kielteisten ilmiöiden eli pahoinvoinnin selvittämiseen. Hyvinvointi vaihtelee yhteiskuntarakenteen, eletävän ajanjakson ja vallitsevan kulttuurin mukaan. (Janhunen, 2013, 14; Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2008, 55.) Sosiaali- ja terveysministeriön (2007, 11) linjauksen mukaan hyvinvointi koostuu monista tekijöistä, eikä sitä voida tiivistää yhteen määritelmään tai indikaattoriin. Samoin hyvinvointi merkitsee eri ihmisille ja eri elämänskaaren vaiheissa eri asioita. Konu (2002, 11–12) toteaa, että hyvinvointia voidaan tarkastella esimerkiksi yksilön tai yhteisön näkökulmasta ja sitä voidaan mitata subjektiivisin tai objektiivisin mittarein. Yhteisön hyvinvointia voidaan tarkastella myös yleisellä tasolla tai hyvinvointina joillain erityisalueilla, kuten töissä tai koulussa. Viimeaikaisessa hyvinvointitutkimuksessa kiinnostus on kohdistunut etenkin ihmisen subjektiiviseen hyvinvointiin ja käyttäytymiseen (Janhunen, 2013, 14).

Yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa hyvinvointia tarkastellaan usein tarpeiden sekä resurssien näkökulmasta. Tarveteoreettisesta näkökulmasta hyvinvointi on tila, jossa ihmisellä on mahdollisuus saada keskeiset tarpeensa tyydyttyksi. Resurssipohjaisessa lähestymistavassa tarkastellaan resursseja ja voimavaroja, jotka mahdollistavat tarpeiden tyydytyksen. (Janhunen, 2013, 14.) Molemmat näkökulmat yhdistyvät erityisesti Pohjoismaissa tunnetussa Erik Allardtin (1976) *sosiologisessa hyvinvointimallissa*, jossa yksilöä tarkastellaan osana yhteisöä. Myös Allardtin (1976, 9, 21–22, 39–46) mukaan

hyvinvointia on hankala määritellä ja tutkia. Allardt määrittelee hyvinvoinnin tarvekäsitteen kautta ja jakaa tarpeet kolmeen eri luokkaan: 1) elintason (*having*), 2) yhteisyyssuhteisiin (*loving*) ja 3) itsensä toteuttamisen muotoihin (*being*). Elintason kohdalla tärkeäksi hyvinvoinnin määrittäjäksi nousevat ihmisen fysiologiset tarpeet eli esimerkiksi ravinnon saaminen. Yhteisyyssuhteet tarkoittavat ihmisen rakkaudentarvetta, joka harvoin otetaan hyvinvointitutkimuksissa huomioon. Itsensä toteuttamisen myötä ihminen kehittyy, kun taas itsensä toteuttamisen käänköpuolella on syrjäytyminen.

Nurmi (1995, 269–270) viittaa nuorten hyvinvointiin myönteisillä raiteilla ja kielteisillä noidankehillä. Menestys oman elämän ohjaamisessa luo myönteisen raiteen, joka vahvistaa nuoren hyvää itsetuntoa ja pystyvyyttä luoden pohjaa nuoren myönteiselle kehitykselle ja hyvinvoinnille. Sen sijaan epäonnistumiset koulussa synnyttävät kielteisen noidankehän ja johtavat kielteiseen minäkäsitykseen omista kyvyistä ja mahdollisuuksista. Toisaalta nuoruuden masennus, ahdistuneisuus ja kielteinen minäkuva voivat ohjata nuorta myöhemmin kohti parempaa elämää. Soini ja muut (2008, 244) painottavat, että hyvinvointi on edellytys onnistuneelle oppimiselle. Seuraavassa luvussa tarkastelemme psyykkistä hyvinvointia. Suomalainen nuori viettää suuren osan ajastaan koulussa, ja koulu on tärkeä yhteisö nuoren elämässä. Tämän vuoksi hyvinvointia tarkasteltaessa on tärkeää ottaa huomioon myös kouluhyvinvoinnin näkökulma.

3.1 Psyykkinen hyvinvointi

Psyykkisellä hyvinvoinnilla tarkoitetaan mielen hyvinvointia. Psyykkinen hyvinvointi on osa mielenterveyttä. Psyykkisen hyvinvoinnin käsitettä käytetään puhuttaessa hyvinvoinnin edistämisestä, kun taas mielenterveyteen viitataan useammin silloin, kun mielen hyvinvointi on häiriintynyt. WHO (2014) määrittelee mielenterveyden hyvinvoinnin tilaksi, jossa ihminen pystyy näkemään omat kykynsä, selviytymään elämään kuuluvissa haasteissa ja työskentelemään sekä osallistumaan yhteisönsä toimintaan. Hannukkala ja Salonen (2005, 7) määrittelevät hyvinvoinnin kokonaisvaltaiseksi hyvinvoinniksi ja terveydeksi. Mielenterveys on läsnä jokapäiväisessä elämässä ja se on välttämätön perusta hyvinvoinnille.

Toivion ja Nordlingin (2013, 60) mukaan mielenterveys on monimuotoinen käsite. Sen tarkka määrittäminen on hankalaa, koska staattista mielenterveyttä ei ole olemassa, eikä sitä voida

mitata, kuten esimerkiksi lämpötilaa tai ihmisen pituutta. Mielen terveys on suhteellista ja jokainen ihminen määrittelee itse mielen terveytensä tilan. Yksilön mielen terveyteen vaikuttaa suuresti perimä, mutta myös elämän kokemukset ja sosiaalinen verkosto. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004, 179–180) ovat havainneet, että sosiaalinen verkosto kannattelee psyykkistä hyvinvointia. Verkoston ulkopuolelle jääminen eli *eristyminen (isolate)*, esimerkiksi koulussa voi aiheuttaa ihmiselle vakavia psyykkisiä seurauksia. Jo muutama vahva verkostoside tukee psyykkistä hyvinvointia. Tämän vuoksi on tärkeä ottaa kontaktia ihmisiin, jotka ovat vaarassa eristyä.

Kouluterveyskyselyn (THL, 2017) mukaan suurin osa nuorista kokee voivansa hyvin ja tuntee terveydentilansa olevan hyvä. Tilanne Suomessa on kansainvälisestäikin vertailtuna hyvä. Siitä huolimatta nuoret oireilevat runsaasti. Mielen terveyden häiriöt ja väsymys ovat yleisiä. Vaikka nuorten hyvinvointi on kohentunut, eri ryhmien väliset terveyserot ovat pysyneet ennallaan tai jopa kasvaneet. (THL, 2017.) Hannukkalan ja Salosen (2005, 15) toteavat, että nuorten kolme yleisintä huolenaihetta ovat ihmissuhteet, perheongelmat ja kouluun liittyvät paineet. Muita huolenaiheita ovat kuolema, rahan ja vapaa-ajan vähyys, epävarmuus tulevaisuudesta, mielen terveysongelmat ja ulkonäkö. Toivion ja Nordlingin (2013, 107) mukaan psyykinen pahoinvointi ilmenee eri tavoin tyttöjen ja poikien välillä. Tytöille on ominaista *internalisointi* eli pahanolon kääntäminen sisäänpäin. Poikien pahoinvointi ilmenee sen sijaan ulospäin (*externalisointi*) erilaisten käytöshäiriöiden kautta.

Ahtola (2016, 12, 16–18) viittaa psyykkisen hyvinvoinnin edistämiseen koulussa hyvinvointitehtävänä, koska hyvinvoinnin edistäminen kuuluu kaikille koulussa työskenteleville. Psyykkiseen hyvinvointiin liittyviä asioita on mahdollista opettaa koulussa, koska hyvinvointitehtävä ei eroa koulun perinteisestä opetustehtävästä paljoa. Esimerkiksi kiusaamista voidaan vähentää saamalla nuoret ymmärtämään kiusaaminen ilmiönä. Näin nuorten asenteet saadaan kiusaamista vastaan. Valitettavasti keskustelu hyvinvointiin liittyen tuntuu usein perustuvan ajatukseen, että jonkin ilmiön ehkäiseminen aloitetaan vasta silloin, kun se on jo tapahtumaisillaan. Ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen on toki tärkeää, mutta ongelmakeskeisen lähestymistavan sijaan paras tapa ehkäistä ongelmat on edistää hyvinvointia jo lähtökohtaisesti.

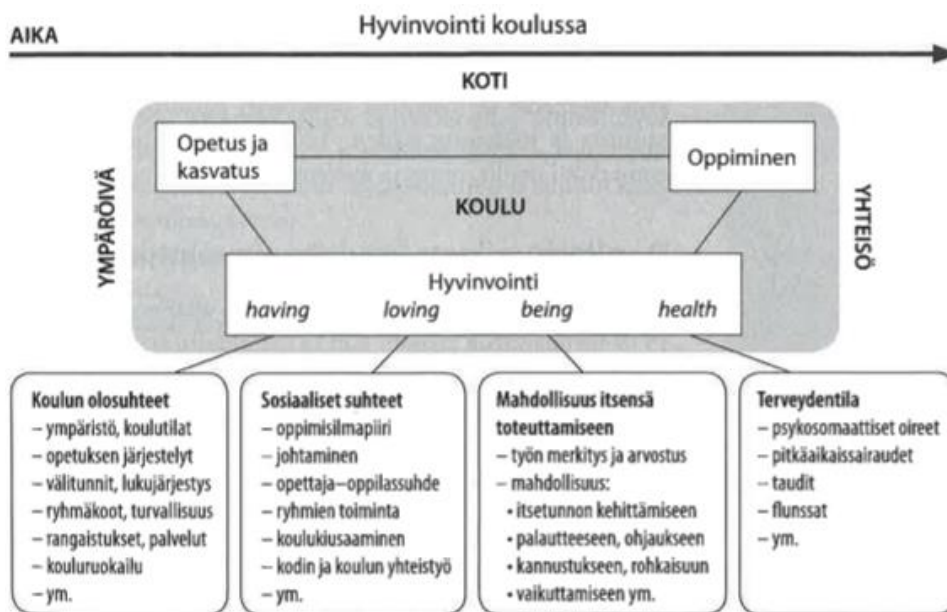
3.2 Kouluhyvinvointi

Koululaitos on merkittävä osa suomalaisen nuoren kehitysympäristöä. Koulu, opiskelu ja koulumenestys vaikuttavat laajasti nuoren hyvinvointiin ja käsitykseen itsestä (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2013, 242). Koulu ei ole siis pelkästään oppimisympäristö, vaan yhteisö, jonka jäsenyydellä on nuorelle monia terveystaivikutuksia (Jakonen, 2006, 157). Koululla on myös suuri merkitys nuoren oppimisen, moraalisen kehittymisen ja ajattelutaitojen kannalta (Aaltonen ym., 2007, 68–69).

Kaikki koulun toiminta tähtää *kouluhyvinvoinnin* toteutumiseen (Janhunen, 2013, 17). Kouluhyvinvointi on oppimismotivaation edellytys. Motivaation puutteesta seuraa koulu-uupumusta, joka on vakava uhka nuorten hyvinvoinnille. Monissa suomalaisten kouluoloihin ja asenteisiin liittyvissä tekijöissä on nähty myönteistä kehitystä viime vuosina. Silti kehitettävää on vielä paljon, eikä myönteinen kehitys ole näkynyt suoraan oppimismotivaation kasvuna. Etenkin tytöt kokevat koulunkäynnin usein entistä kuormittavampana. (Harinen, Laitio, Niemivirta, Nurmi & Salmela-Aro, 2015, 68–70.) Kouluterveyskyselyn (THL, 2017) mukaan oppilaat, jotka kokevat koulunkäynnin positiivisena, menestyvät myös opinnoissaan paremmin. Koulunkäynnistä pitävien nuorten osuus onkin lisääntynyt viimeisten vuosien aikana, ja myös opettajien ja opiskelijoiden välinen suhde on kehittynyt myönteisesti. Kuitenkin opiskelun kuormittavuuden kokemukset näkyvät myös Kouluterveyskyselyssä. Samoin oppilaiden koulu-uupumus on lisääntynyt.

Konu (2002, 43–46) on luonut mallin, jossa hän tarkastelee kouluhyvinvointia Allardtin (1976) sosiologisen teorian pohjalta. Kouluhyvinvointi koostuu 1) koulun olosuhteista (*having*), 2) sosiaalisista suhteista (*loving*) ja 3) itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista (*being*). Hän siis mukaillee Allardtin teoriaa koulun kontekstissa. Koulun olosuhteet tarkoittavat koulurakennusta ja koulun fyysistä ympäristöä. Ne pitävät sisällään myös muut päivittäiseen koulunkäyntiin kuuluvat asiat, kuten välitunnit, ruokailun ja lukujärjestyksen. Sosiaaliset suhteet koskevat koulun sisäisiä sekä kouluun liittyviä vuorovaikutussuhteita. Näitä ovat muun muassa opettajan ja oppilaan välinen suhde, oppimisilmapiiri, ryhmien toiminta, sekä kodin ja koulun yhteistyö. On tärkeä huomioida, että myös kotioloilla on suuri vaikutus nuoren kouluhyvinvointiin. Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen tarkoittaa oppilaan osallisuutta, arvostusta ja mahdollisuutta osallistua hänen omaa koulunkäyntiään koskevaan päätöksentekoon. Oppilaalla on oikeus saada ohjausta, palautetta ja kannustusta. Näiden

lisäksi Konu on lisännyt malliin omaksi kohdakseen, terveyden (*health*), sillä oppilaan terveydentila vaikuttaa hyvinvointiin koulussa. Koulukontekstissa terveys nähdään erillisenä ja henkilökohtaisena hyvinvoinnin tilana. Kouluhyvinvoinnin mallia havainnollistaa alla oleva kuva.



Kuva 2. Kouluhyvinvointi Konun (2002, 44) mallia mukailten.

Janhusen (2013, 94–98) tutkimuksesta selviää, että kouluhyvinvointi rakentuu yhteisössä. Hyvinvointi koulussa on kaikkien yhteinen asia, eikä sitä voida siirtää ulkopuolisten tehtäväksi. Kodin ja koulun yhteistyöllä on suuri merkitys kouluhyvinvoinnille, koska koti ja perhe muodostavat nuoren lähiturvaverkon. Myös muut sosiaaliset suhteet eli koulukaverit ovat tärkeitä etenkin kouluviihtyvyyden näkökulmasta. Positiivinen, kannustava ja turvallinen ilmapiiri lisää hyvinvointia koulussa. Tärkeää hyvinvoinnin turvaamisessa on etenkin aikainen tuki ja ennaltaehkäisevä työ. Lisäksi opettajalla on tärkeä rooli auktoriteettina ja esimerkkinä toimimisessa.

Ahtola (2016, 14) katsoo, että ihmisten hyvinvointi syntyy kohtaamisissa. Koska ihmiset toimivat synnynnäisesti vuorovaikutuksessa, vaikuttaa jokainen nuorten kanssa työskentelevä tai aikaansa viettävä aikuinen nuoren hyvinvointiin, halusi sitä tai ei. Jokainen kohtaaminen, katse, puhe ja havainnot sekä palaute ja tunteet ovat merkitseviä. Opettajalla on mahdollisuus

tukea nuoren kouluhyvinvointia, koska hän on koko ajan toiminnan keskiössä. Nurmenkin (2009, 33) mielestä opettajan ja oppilaan välinen suhde on tärkeä hyvinvoinnin kannalta. Kohtaamisen lisäksi opettajalla on mahdollisuus puuttua opiskelijan ongelmiin ja käynnistää niihin tarvittavat tukitoimet.

Tulee huomioida, että koululla voi olla myös negatiivinen vaikutus nuoren hyvinvointiin. Pahimmillaan nuoren motivaatio katoaa, sillä hän saattaa kokea kouluajan pakolliseksi elämänvaiheeksi (Aaltonen ym., 2007, 69). Koulun hyvinvointia tarkasteltaessa on tärkeä erottaa kouluhyvinvointi ja kouluviihtyvyys toisistaan. Koulun sijoittuvat hyvinvointitutkimukset ovat keskittyneet usein kouluviihtyvyyden ja toisaalta koulumenestyksen tarkasteluun, vaikka ne eivät kerro suoraan oppilaiden hyvinvoinnista (Pietarinen ym., 2008, 56.) Kuitenkin opiskeluympäristöllä ja oppilaitosyhteisöllä on suuri merkitys nuorten terveydelle ja hyvinvoinnille, sillä kouluviihtyvyys vahvistaa oppimista ja hyvinvointia (THL, 2017).

4 Yläkoulun musiikintuntien vaikutus nuoren psyykkiseen hyvinvointiin

Tässä luvussa tarkastelemme musiikin psyykkisiä hyvinvointivaikutuksia yläkoulun musiikintuntien kontekstissa. Vaikka musiikin terapeuttinen ja parantava vaikutus on ollut pitkään tiedossa, on silti musiikin, terveyden ja hyvinvoinnin yhteys kompleksinen (Ukkola-Vuoti, 2017, 244; MacDonald, Kreutz & Mitchell, 2013, 3). Uusia menetelmiä, joiden avulla hyödynnetään musiikkia psyykkisen hyvinvoinnin ylläpitäjänä, kehitetään jatkuvasti (Aaltonen ym., 2007, 216). Louhivuoren (2009, 14–15, 20) mukaan taiteen luomien kokemusten lisäksi musiikkikasvatus lisää terveyttä ja hyvinvointia. Hän muistuttaa kuitenkin, että musiikkikasvatuksen keskeinen perustelu ei ole sen mahdollisissa myönteisissä terveysvaikutuksissa, vaan taiteella on syvempi ihmisen elämänlaatua nostattava merkitys. Ukkola-Vuoti (2017, 18, 244) jatkaa, että musiikin vaikutus hyvinvointiin on ikään kuin positiivinen sivuvaikutus, joka tulee taiteen mukana. Saadakseen musiikista hyötyä ei tarvitse olla erityisen musikaalinen tai lahjakas, vaan musiikin harrastaminen ja kuuntelu ovat hyväksi kaikille.

Musisointi on yhtä aikaa rikastuttavaa, tunteellista, sensomotorista sekä kognitiivista (Altenmüller & Schlaug, 2013, 12). Taide ja musiikki aktivoivat aistit sekä mielen eri kerroksia. Taideaineiden opetus on sosiaalinen kokemus, joka edesauttaa hyvinvointia. (Liikanen, 2009, 91–92.) Taide ja mahdollisuus osallistua kulttuuriin kuuluvat kouluihin. Kulttuurikokemukset ovat tärkeitä elementtejä hyvän elämän ja arjen kokemuksille, ja niissä korostuu aineettoman hyvinvoinnin merkitys. (Liikanen, 2010, 13.) Hyypä ja Liikanen (2005, 173) toteavat myös, että taidekasvatuksen myönteinen vaikutus ilmenee vasta aikuisiässä, kun tietoaineet puolestaan valmentavat lähitähtäimellä suoraan ammattiin. Kulttuuri- ja taideaineille pitääkin siis antaa koulussa yhtä suuri painoarvo ja laajuus kuin tietoaineille. Huotilaisen (2009, 43–44) mukaan musiikintunnit mahdollistavat muiden aineiden opetussisältöjen integroinnin, koska musiikki on eräänlainen läpileikkaus lähes kaikesta ihmisen toiminnasta.

Lehtosen (1989, 9) sanoin “musiikin terveyttä edistävät terapeuttiset vaikutukset ovat kaikkien ulottuvilla ja käytettävissä.” Musiikin kuluttaminen, joko kuuntelemalla tai tuottamalla, toimii usein osana omaehtoista inhimillistä terveyttä, kasvua ja tasapainoisuutta edistämistä. Musiikkikasvatuksella on aivan erityinen, monenlaisia inhimillisiä ongelmia

ennaltaehkäisevä tarkoituksensa. Toimiva musiikkikasvatus voi synnyttää ihmiselle elinikäisen aktiivisen musiikkisuhteen. (Lehtonen, 1989, 9.) Hairo-Lax ja Muukkonen (2013, 42) ovat havainneet, että koulussa tapahtuva musiikinopetus voi tukea monin tavoin nuorten hyvinvointia. Jos musiikinopetus toteutuu monipuolisesti ja turvallisessa ympäristössä, nuori voi esimerkiksi oppia tervettä itsekriittisyyttä, saada välineitä itseilmaisuuksiin, oppia hallitsemaan kehoaan sekä oppia ymmärtämään eri tunnekokemusten merkityksiä ja mahdollisuuksia elämässään. Myös Saarikallio on tutkinut musiikin merkitystä nuorille ja nuoren psykososiaaliselle kehitykselle. Viittaammekin tässä luvussa etenkin Hairo-Laxin ja Muukkonen (2013) artikkeliin sekä Saarikallion (2011; 2010; 2009; 2007) julkaisuihin.

4.1 ”Musiikki on elämäntapa” – musiikki osana nuoren kehitystä

Musiikilla on suuri merkitys etenkin nuoruudessa, koska nuoret kuluttavat musiikkia kaikista ikäryhmistä eniten. Musiikki on nuorille tärkeää, henkilökohtaista ja yleensä osa jokapäiväistä elämää. Nuoruudessa tapahtuu merkittäviä psykososiaalisia muutoksia, joita musiikki voi olla tukemassa. Nuoret voivat etenkin murrosiässä kokea voimakkaita tunteiden ja mielialan muutoksia, jolloin musiikin luomat tunnekokemukset ovat erityisen tärkeitä. Musiikki on siis kiistatta suuri osa nuorten elämää. (Saarikallio, 2010, 287; 2009, 221–222.)

Koulun musiikinopetuksen näkökulman kannalta on tärkeää ymmärtää musiikin kokonaisvaltainen rooli osana nuorten elämää. Musiikin kokeminen merkitykselliseksi ei ole irrallinen osa nuorten arjesta, vaan se on myös yhteydessä koulun musiikinopetukseen. (Saarikallio, 2011, 53; Lindström, 2011, 169.) Koulussa tapahtuvalla musiikkikasvatuksella on tärkeä rooli suomalaisessa musiikkikulttuurissa, koska koulu on monelle ainoa tavoitteellista musiikkikasvatusta antava taho. Musiikintunneilla nuoret laajentavat ja syventävät musiikkisuhdettaan jatkuvasti. (Anttila, 2006, 24, 117.)

Nuoret pitävät musiikkia tärkeänä ja muista erilaisena oppiaineena. Musiikintunneilla saa käyttäytyä normaalia vapaammin, ja nuorilla on mahdollisuus vaikuttaa tunnin kulkuun ja toteutustapaan. Lisäksi musiikintunneilla rennompi ja äänekkäämpi käytös on sallittua. (Lindström, 2011, 169, 171–172). Anttila (2006, 57) toteaa, etteivät nuoret pidä koulun musiikintunteja vain viihteellisinä, vaan musiikin tulkinnan ja eläytymisen kautta on mahdollista reflektoida myös omaa elämää ja tunteita. Musiikintunnit koetaan sivistävinä,

merkityksellisinä, hyödyllisinä, rentouttavina sekä muita tunteja helpompina (Anttila, 2006, 58). Hyvä huomio on, että vaikei musiikintunneilla nähdä olevan paljon merkitystä muun elämän kannalta, koetaan ne silti tärkeiksi itselle juuri tässä hetkessä (Anttila, 2006, 126).

Osa nuorista suhtautuu musiikintunteihin neutraalisti tai pitää niistä vain osittain. Nuoret, jotka suhtautuvat musiikintunteihin kielteisesti, pitävät musiikintunteja tylsinä tai jopa ahdistavina. (Anttila, 2006, 61–62.) Nuoret eivät välttämättä löydä yhteyttä musiikintuntien ja oman kokemusmaailmansa välillä. Musiikinopetus voi tuntua tylsältä, eikä se motivoi mitenkään, ja sillä voi olla negatiivinen vaikutus nuoren musiikilliseen itsetuntoon. Nuorten mielestä musiikintuntien kääntöpuolet ovat musisoinnin ja musiikin kuuntelun vähyys. Samoin tehtävänantojen, arvioinnin ja opettajan suhtautumisen epäreilisuus koetaan ongelmana. (Anttila 2010, 241; 2006, 144–148.) Nuoret tietävät musiikista paljon, sillä lähes jokainen nuori kuuntelee musiikkia. Tämä tarkoittaa, että kuuntelu on nuorille tärkeä harrastus. (Huotilainen, 2009, 44.)

Koska musiikki merkitsee eri ihmisille eri asioita, on musiikinopetuksen järjestäminen kaikille mieluisaksi vaativaa opettajan työn kannalta. Nuori voi kokea musiikintunneilla onnistumisen riemua ja pettymystä. (Anttila, 2006, 25, 118.) Musiikkikasvatuksen tulisi tarjota jokaiselle nuorelle musiikillisia kokemuksia sekä tarvittavat välineet päästä toimimaan musiikin parissa. Musiikkikasvatus vaikuttaa terapeuttisesti eri tavoin. Musiikkikasvatuksen kautta voi syntyä musiikillinen vuorovaikutus ja positiivinen musiikkisuhde, joiden avulla voidaan tukea ja motivoida nuoren monipuolista kasvua. Lisäksi musiikkikasvatus vahvistaa nuoren identiteettiä sekä elämänhallintaa ja rikastuttaa nuoren elämää eri tavoin. Sen terapeuttiset vaikutukset voivat myös toimia nuoren kasvua korjaavana, auttavana ja ongelmia ehkäisevänä tekijänä. (Lilja-Viherlampi, 2006, 4, 209.) Saarikallio (2011, 60) tuo esille, että musiikinopettaja voi musiikintuntien kautta lähestyä nuoria ja ymmärtää heidän maailmaansa ja toisaalta johdattaa nuoria uusien rikkaiden kokemusten lähteille. Musiikki on hyvä keino tukea nuoren kokonaispersoonallisuuden kehitystä.

4.1.1 Musiikki identiteetin kehityksessä

Identiteetin muodostuminen on olennainen osa nuoruuden kehitystä. Nuorelle merkityksellinen musiikki on tässä tärkeässä roolissa (McFerran, 2012, 103). Nuoren

kokemus omasta identiteetistä saattaa olla epävarma jatkuvien muutosten takia (Hyyppä & Liikanen, 2005, 173). Musiikki on nuorelle monipuolinen keino rakentaa identiteettiä, sillä se edistää itsetutkiskelua ja itsetietoisuutta. Musiikki tarjoaa mahdollisuuksia pohtia ja rakentaa omaa minuutta rauhassa ja yksityisesti. Nuori voi heijastaa musiikkiin oman minuutensa kokemuksia ja merkityksiä. (Saarikallio, 2009, 224; 2007, 22.) Myös Muukkosen ja Hairo-Laxin (2013, 37) mukaan nuorelle läheinen musiikki on sidoksissa identiteettiin. Se on mahdollisesti hänelle jopa fyysisesti vahva kokemus.

DeNora (2000, 48) on tutkinut, että musiikin avulla voi säilöä omia tunteita ja vahvistaa mielentiloja. Musiikin avulla nuori pystyy luomaan itselleen oman yksityisen tilan. Saarikallio (2009, 224) huomauttaa, että identiteetin rakentamisen lisäksi musiikki tukee myös jo olemassa olevan identiteetin vahvistamista. Musiikki on nuorelle turvallinen itseilmaisun keino. Lehtosen (2004, 413) mukaan musiikin avulla pystyy ilmaisemaan voimakkaitakin tunteita, ja se voi uudistaa identiteettiä sekä avata uusia kokemuksia elämässä. Myös vaikeita traumoja voidaan käsitellä musiikin avulla luovasti.

4.1.2 Musiikki tunteiden ja energiatason säätelyssä

Tunteet ovat yksi ihmisen toiminnan tärkeimmistä, mutta samalla monimutkaisimmista elementeistä. Musiikillisen toiminnan merkityksellisyys liittyy tunteisiin, ja musiikkia kutsutaankin usein tunteiden kieleksi. (Saarikallio, 2010, 281–282.) Lilja-Viherlampi (2007, 170) toteaa, että tunteet ovat tärkeä osa nuoren vuorovaikutusta ja kehitystä. Musiikki vaikuttaa nuoren tunteisiin monin eri tavoin (Saarikallio, 2011, 54–55). Musiikki lisää endorfiinien määrää elimistössä eli se luo mielihyvän tunnetta (Aaltonen ym., 2007, 217). Saarikallio (2011, 55) ja DeNora (2000, 48) lisäävät, että musiikki rentouttaa ja piristää: sen avulla voidaan tunnustella omaa olotilaa ja säädellä energiatasoa. Musiikki voi esimerkiksi antaa energiaa, innostaa sekä auttaa keskittymään ja tehostamaan toimintaa (Huutilainen & Peltonen, 2017, 192; Numminen, Erkkilä, Huutilainen & Lonka, 2009, 12). Musiikkia käytetään mielialan ja stressin kontrolloijana (DeNora, 2000, 16). Miellyttävän musiikin kuunteleminen laskee stressitasoa, ja useat nuoret käyttävätkin musiikkia saadakseen itselleen paremman olon (McFerran, 2012, 104; DeNora, 2000, 16).

Musiikki auttaa nuoria käsittelemään hyvän olon lisäksi vaikeita tunteita ja kokemuksia, esimerkiksi surua ja ahdistusta. Musiikki auttaa nuorta myös purkamaan omia tunteitaan sekä mahdollisesti pääsemään vaikeiden aikojen yli. (Saarikallio, 2007, 22; Aaltonen ym., 2007, 217.) Musiikin hyödyntäminen surun keskellä lieneekin ikivanha menetelmä (Numminen ym., 2009, 11). Hairo-Lax ja Muukkonen (2013, 33–34) ovat havainneet, että yläkouluikäiset saattavat valita musiikintunneilla usein synkkiä aiheita käsitteleviä lauluja, jotka heijastavat heidän tunteitaan ja pohdintoja elämästä. He voivat sijoittaa musiikkiin aggressiivisia tunteita, kuten hermostuneisuutta, ahdistusta ja raivoa. Musiikki voi tuoda lisää näkökulmia nuoren mieltä askarruttaviin asioihin, jolloin myös hänen ymmärryksensä itsestä lisääntyy.

Huotilainen ja Peltonen (2017, 192) sekä Aaltonen ja muut (2007, 218) huomauttavat, ettei musiikin aina tarvitse olla väline tunteiden säätelyssä ja omien ajatuksien selvittämisessä. Musiikki on viihteen muoto, joka auttaa rentoutumaan kiireen ja arjen keskellä. Saarikallion (2011, 55–56) mukaan musiikki vetoaa tunteisiin ja vaikuttaa mielialaan sekä herättää muistoja liittyen aiempiin kokemuksiin ja tunteisiin. Numminen ja muut (2009, 12) toteavat, että musiikkia käytetään ajanvietteenä, viihdykkeenä, tunnelman luojana sekä oppimisen ja muun toiminnan taustana. Pitää kuitenkin muistaa, että yhtä lailla kun ihminen tarvitsee musiikkia, tarvitsee hän myös hiljaisuutta.

Musiikki on nuorille keino ilmaista itseään ja tunteitaan (Saarikallio, 2011, 55; DeNora, 2000, 48; Aaltonen ym., 2007, 105). Ilmaisuvälineenä voi olla niin kuuntelu, soittaminen ja laulaminen kuin sanojen kirjoittaminen ja säveltäminenkin (Saarikallio, 2011, 55). Hyvä paikka tunteiden ilmaisulle ovat juuri musiikintunnit. Musiikintunneilla voidaan hyödyntää käytäntöjä, jotka auttavat tunteiden käsittelyssä, esimerkiksi improvisoivaa musisointia. Lisäksi musiikintunneilla voidaan pysähtyä käsittelemään musiikin aiheuttamia tunnereaktioita. (Hairo-Lax & Muukkonen, 2013, 39, 41.) Musiikkia esitettäessä tunteiden näyttäminen on hyväksyttävää ja siihen kannustetaan. (Hairo-Lax & Muukkonen, 2013, 42; Ahonen, 2000, 200–201.)

4.2 Musiikki yhdistää ja erottaa

Musiikki on luonnostaan sosiaalista toimintaa ja sen merkitys on tärkeää koko yhteiskunnalle (MacDonald, Kreutz & Mitchell, 2013, 5). Musiikintunneilla on mahdollista edistää

hyvinvointia yhteisten musiikillisten kokemusten kautta, sillä ne voivat parantaa ryhmän välistä vuorovaikutusta (Bojner-Horwitz & Bojner, 2007, 44–45; Hyypä & Liikanen, 2005, 182). Tuskin mikään muu toiminta yhdistää ihmiset toisiinsa niin kuin yhdessä musisoiminen (Sinkkonen, 2010, 262). Ryhmäytyminen onkin ensisijaisen tärkeää nuoren hyvinvoinnin kannalta, koska yksinäisyys ja syrjäytyminen häiritsevät nuoren tervettä psyykkistä kehitystä (Aalberg & Siimes, 2007, 73). Liikasen (2009, 91– 92) mukaan hyvinvointia voidaan edistää musiikissa erityisesti yhteisen kulttuuritoiminnan avulla, sillä kulttuuritoiminnalla sekä taiteella on yhteys hyväksi koettuun terveyteen.

Myös Saarikallio (2011, 56) tunnistaa musiikin yhteisöllisen merkityksen nuorten keskuudessa. Musiikki on merkityksellistä ystävien saamisen, yhteisten kokemusten, mielipidekeskustelujen, yhdessäolon ja yhteenkuuluvuuden tunteen näkökulmasta. Lisäksi Saarikallion (2009, 225; 2007, 22) mukaan musiikki tukee ihmissuhteiden muutoksissa, sillä se symbolisoi yhteenkuuluvuutta ja erottautumista. Nuori voi hyödyntää musiikkia läheisyyden sekä yksityisyyden kaipuussa.

Nuoret kuluttavat musiikkia sosiaalisessa mielessä. Uusia ystäviä voi saada soittamalla bändissä tai tapaamalla keikoilla ihmisiä, jotka pitävät samantyyilisestä musiikista kuin itse. (Saarikallio, 2011, 56; Aaltonen ym., 2007, 217–218.) Musiikki on myös yleisesti hyvä keskustelunaihe. Yhteinen musiikkimaku yhdistää nuoria, ja musiikkimaku saattaa nuorena olla vahvasti liitoksissa esimerkiksi pukeutumiseen. ”Musiikki on elämä” ja ”Se ei ole vain hauskaa, se on elämäntapa!”, nuoret ovat sanoneet. (Saarikallio, 2011, 56, 58.) Sinkkosen (2010, 266) mukaan nuorten musiikkimieltymykset vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta ne voivat myös erottaa ryhmiä toisistaan.

4.3 Nuori, sinä olet luova!

Jokaisella ihmisellä on tarve toteuttaa itseään (Malmelin & Poutanen, 2017, 44). Luovuus on arvokas piirre osana ihmisen mieltä ja sitä on tutkittu paljon eri tieteenalojen parissa (North & Hargreaves, 2008, 14). Malmelinin ja Poutasen (2017, 3, 16, 23) mielestä luovuudesta puhutaan melko paljon, mutta siitä tiedetään kuitenkin vähän. Luovuutta ei ymmärretä riittävän laaja-alaisesti, vaikka sen kehittäminen edellyttää syvällistä ja perusteltua ymmärrystä itse ilmiöstä. Lisäksi on olemassa erilaista luovuutta. Luovuus voi tarkoittaa sitä,

että pyritään ratkaisemaan jokin käytännön ongelma tai keksitään ennalta tuntematon asia. Silti on kyse samasta ilmiöstä eli luovuudesta. Tämä osoittaa, että luovuus on monimutkainen ilmiö, jota on vaikea määritellä tarkasti. Luovan toiminnan merkitys nuoren mielenterveydelle tulisi ymmärtää (Hairo-Lax & Muukkonen, 2013, 39). Sinkkosen (2010, 247) mielestä luovaan toimintaan osallistuminen on paras mahdollinen tapa tukea mielenterveyttä sekä ehkäistä psyykkisiä häiriöitä.

Luovuus syntyy ihmisten välisissä vuorovaikutuksissa ja kohtaamisissa (Malmelin & Poutanen, 2017, 21). Aaltonen ja muut (2007, 217) toteavat, että luovuus voi ilmetä monissa eri asioissa. Esimerkiksi musiikkia voidaan käyttää luovuuden lähteenä (DeNora, 2000, 16). Aaltonen ja muut (2007, 217) jatkavat, että musiikki voi olla nuorelle hyvinkin merkityksellinen luovuuden kehittäjä. Malmelinin ja Poutasen (2017, 37) mukaan nuori voi työstää omaa elämäänsä musiikin kautta ja kehittää luovuuttaan säveltämällä ja soittamalla. Musiikin avulla on helppo kertoa elämän niin positiivisista kuin negatiivisistakin asioista. Luova toiminta ei pyri tuottamaan uudestaan jo jotakin olemassa olevaa, vaan sen tarkoituksena on johtaa uusiin ja omaperäisiin aikaansaannoksiin.

Musiikintunneilla voidaan edesauttaa luovaa toimintaa tekemällä esimerkiksi erilaisia ääni-improvisaatioharjoituksia ja rohkaista oppilasta tuottamaan omaa musiikillista materiaalia. Oman musiikin tuottaminen voi olla oppilaalle vuorovaikutuksellisesti ja ilmaisullisesti todella merkittävää. (Hairo-Lax & Muukkonen, 2013, 39–40.) Säveltäminen ja musiikillinen keksintä ovatkin osa uuden opetussuunnitelman musiikin tavoitteita (POPS, 2014, 422).

Ahosen (2000, 197–198) mukaan soittaminen ja improvisointi ovat hyviä menetelmiä edesauttamaan musiikin terapeuttista vaikutusta. Musiikki on usein kuin sanatonta kieltä, ja se toimii kommunikoinnin välineenä. Improvisoinnin avulla voidaan luoda turvallinen ilmapiiri, lisätä nuoren itsetuntemusta sekä jakaa ja purkaa omia tunteitaan silloin, kun sanat eivät riitä. Sinkkonen (2010, 258–259) nostaa esille erilaisten projektien ja esitysten merkityksen luovuuden kehittämisessä. Projektien ohjaajat eli koulussa usein opettajat toimivat luovuuden syyttäjinä. Hairo-Laxin ja Muukkosen (2013, 42) mielestä opettaja on vastuussa luokan ilmapiirin luomisesta sellaiseksi, että epäonnistuminen, heittäytyminen ja uuden kokeileminen on mahdollista turvallisesti. Musiikinopettaja voi myös muutoin edesauttaa tunneilla luovaa toimintaa antamalla tilaa spontaaneille tilanteille. Lilja-Viherlampi (2007, 162) tuo esille, että taideaineisiin liitetään automaattisesti mielikuva luovasta toiminnasta. On tärkeää huomata,

ettei musiikintunneilla ole aina sijaa luovuudelle, jos ainoana tavoitteena on oppia soittamaan todella taitavasti ja virheettömästi. Musiikillinen toiminta tarjoaakin äärettömän määrän erilaisia toimintamahdollisuuksia.

5 Yhteenveto ja pohdinta

Opimme tutkielman myötä monia asioita nuoruuden kehityksestä ja hyvinvoinnista. Nuoren kehossa tapahtuu paljon fyysisiä muutoksia ja kasvua, jotka heijastuvat myös psyykkiseen kehitykseen. Täytyy kuitenkin muistaa, että jokainen on yksilö, eikä nuoruus ole kenelläkään elämänvaiheena samanlainen. Samoin hyvinvointia ei voida tiivistää yhteen määritelmään, koska ihmiset kokevat hyvinvoinnin eri tavalla, ja sitä voidaan tutkia monista eri näkökulmista. Psyykkinen hyvinvointi ja mielenterveys tarkoittavat toisaalta kokonaisvaltaista mielen hyvinvointia – toisaalta ne ovat subjektiivisia kokemuksia, joista ei ole olemassa staattista tilaa. Opimme, että musiikilla on kokonaisvaltainen rooli nuorten jokapäiväisessä elämässä, koska he kuluttavat musiikkia kaikista ikäryhmistä eniten. Nuoret kokevat myös musiikin oppiaineen tärkeäksi. Musiikki mahdollistaa itseilmaisun silloin kun sanoja ei ole, ja sen avulla voidaan säädellä omaa psyykkistä tilaa, tunteita ja energiatasoa. Musiikki tarjoaa laajalti hyvinvointia tukevia mahdollisuuksia, mutta tarvitaan vielä lisää tutkimustietoa siitä, kuinka hyvinvointivaikutukset oikein syntyvät.

Nuoruudessa koetaan merkittäviä psykososiaalisia muutoksia, joissa musiikki voi tukea nuoren kehitystä. Musiikki voi olla apuna ihmissuhdemuutoksissa, kun nuori irtaantuu vanhemmistaan ja turvautuu entistä enemmän ystäviinsä. Nuori voi musiikin kautta käsitellä vaikeita tunteitaan ja luoda uusia ystävyys-suhteita. Koulussa musiikkiluokka tarjoaa mahdollisuuden musisoida yhteisöllisesti turvallisessa ja ohjatussa ympäristössä. Musiikinopettajan kannattaakin kuunnella nuorten toiveita ja päästää heidät myös esimerkiksi välitunnilla musiikkiluokkaan musisoimaan. Lisäksi opettajalla on mahdollisuus rohkaista oppilaita tunneilmaisuun musiikin kautta.

Musiikki on suuressa roolissa myös keskinuoruuden identiteetin rakentumisessa nuoren etsiessä itseään. Ihmisen identiteetti ei ole koskaan valmis, ja nuori voi yläkoulun aikana kokeilla monia eri identiteettejä. Taide, esimerkiksi musiikki, voi auttaa yläkoulussa nuoruuden vaikeina aikoina, jos nuori löytää sen avulla persoonansa (Hyypä & Liikanen, 173). Musiikinopettaja voi tukea nuoren identiteetin kehitystä huomioimalla nuorelle merkityksellisen musiikin esimerkiksi toivekappaleiden, kuunteluesimerkkien ja eri bändi-, artisti- tai tyyliesittelyjen myötä. Nuoret puhuvat mielellään lempimusiikistaan, eikä opettajalla ole oikeutta arvottaa eri musiikkityylejä. Opettajan tulee olla hienotunteinen, kun

käsitellään nuorelle henkilökohtaisesti tärkeää musiikkia. Lisäksi opettajan tulee tiedostaa musiikin terapeuttinen vaikutus, sillä musiikin kuuntelu ja musisointi voivat toimia rentoutumisen välineenä arjen keskellä.

Musiikin ja hyvinvoinnin yhteyksiä tarkasteltaessa on tärkeä ymmärtää, ettei ole olemassa tarkkaa mallia siitä, kuinka musiikilla parannetaan hyvinvointia. Useiden tutkijoiden, kuten Ukkola-Vuotin (2017, 187) sekä Bojner-Horwitzin ja Bojnerin (2007, 45) mukaan ihmiseen vaikuttaa eniten musiikki, josta hän pitää ja johon hänellä on läheinen emotionaalinen yhteys. Samoin Gembrisin (2013, 367) mukaan musisointi vaikuttaa terveyteen ja päinvastoin. Musiikin terveysvaikutukset riippuvat kuitenkin siitä, miten ja mitä musiikkia opetetaan. Myös musisoinnin laatu ja konteksti ovat tärkeitä. Lehtosen ja Juvosen (2009, 92) sanoin: “musiikki ei ole oikotie onneen, sillä sen vaikutukset liittyvät suoraan siihen, miten musiikkikasvatusta toteutetaan.” Siksi musiikinopettajan merkitys asiantuntijana nuorten psyykkisen hyvinvoinnin edistämässä korostuu.

Kohtaamiset synnyttävät hyvinvointia, ja sosiaalisen verkoston ulkopuolelle jääminen voi aiheuttaa vakavia psyykkisiä seurauksia, kuten syrjäytymistä. Koululla on suuri rooli yläkouluikäisen nuoren elämässä, ja tämän vuoksi jokaisen opettajan tulisi ymmärtää osansa kouluhyvinvoinnin luomisessa oppitunneilla sekä tuntien ulkopuolella. Opettaja on tärkeässä roolissa, sillä hän toimii auktoriteettina ja esimerkkinä nuorille. Koulun musiikinopettaja voi olla ainut musiikin pariin ohjaava henkilö nuoren elämässä. Musiikki on oppiaine, jossa muissa aineissa huonommin pärjäävät voivat saada paikkansa valokeilassa sekä kokea merkittäviä onnistumisen tunteita. Musiikinopettajan tulee tietoisesti pyrkiä huomioimaan muutkin kuin äänekkäät oppilaat sekä auttaa jokaista oppilasta löytämään omat vahvuutensa ja luovuutensa. Yhteissoittoa voi käyttää musiikintunneilla ryhmäytymisen ja yhteishengen luomisen välineenä.

Tulee huomioida, että musiikki, kuten muutkin taideaineet, muuttuvat 8. luokalla valinnaiseksi aineeksi, jolloin niiden hyvinvointivaikutukset eivät enää tavoita kaikkia oppilaita. Huotilainen (2009, 43) on huomannut, että valitettavasti moni nuori jättää valinnaisen musiikin valitsematta, koska sen koetaan olevan jo entuudestaan musiikkia harrastavien aine. Tämä on erittäin valitettavaa, koska juuri koulu voi olla monelle nuorelle ainoa paikka, missä he pääsevät kosketukseen musisoinnin kanssa. Olennaista kuitenkin on, että jokainen nuori saisi osallistua musiikin opetukseen juuri niillä taidoilla, joita hänellä on.

(Huotilainen, 2009, 43.) Valinnaisaineilla on myös tärkeä yhteisöllisyyttä ja luovuutta edistävä merkitys, esimerkiksi musiikin valinnaisaineessa toteutettavien eri projektien myötä. Myös Lehtosen ja Juvosen (2009, 101) mielestä musiikkikasvatuksen tulevaisuus tulisi keskittää entistä enemmän kohti yksilöllistä hyvinvointia ja mielenterveyttä, ja tätä kautta kohti yhteisöllisyyttä ja parempaa yhteiskuntaa. Suljettujen instituutioiden sijasta parantavan yhteisöllisen musiikin painopisteen tulisi olla koulussa, missä se on kaikkien ulottuvilla.

Vaikka hyvinvointi on vahvasti läsnä opetussuunnitelmassa sekä osa musiikin sisältöjä ja tavoitteita, on hyvinvointia koskevaa opetusta musiikinopettajankoulutuksessa tähän nähden liian vähän. Voi olla, että hyvinvointia pidetään liian hankala aiheena opettaa abstraktin luonteensa vuoksi. Hyvinvointi ja sen edistäminen kuulostavat ehkä enemmänkin muodikkailta termeiltä, joiden käytännön opetukseen ei ole vielä tarpeeksi välineitä. Samoin nuorten mielenterveyttä ja psyykkisiä häiriöitä koskevaa opetusta ei musiikinopettajille juuri ole, vaikka yläkoulun opettajat tuntuvat tarvitsevan tietoa asiasta ja taitoa kohdata ongelmia entistä enemmän. Useat tutkijat ovat kuitenkin esittäneet paljon keinoja hyvinvoinnin edistämisen toteutukseen. Tulevaisuudessa nuorten hyvinvointiin ja mielenterveyteen tulee keskittyä entistä enemmän niin kouluissa kuin vapaa-ajallakin.

Lähteet

- Aalberg, V. & Siimes, M. A. (2007). *Lapsesta aikuiseksi : Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi*. Helsinki: Nemo.
- Aaltonen, M., Ojanen, T., Vihunen, R. & Vilén, M. (2007). *Nuoren aika* (2.–3. p.). Porvoo ; Helsinki: WSOY.
- Ahonen, H. (2000). *Musiikki, sanaton kieli : Musiikkiterapian perusteet* (3. korj. p.). Helsinki: Finn Lectura.
- Ahtola, A. (2016). Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s. 12–20). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo ; Helsinki: WSOY.
- Altenmüller, E. & Schlaug, G. (2013). Music, Brain, and Health: Exploring Biological Foundations of Music's Health Effects. Teoksessa MacDonald, R. A. R., Kreutz, G. & Mitchell L. (toim.) *Music, Health & Wellbeing*. (s. 12–24). Oxford: Oxford University Press.
- Anttila, M. (2006). Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa Anttila, M. & Juvonen, A. *Musiikki koulussa ja nuoren elämässä : Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta, osa 3*. (s. 15–163). Joensuu: Joensuu University Press.
- Anttila, M. (2010). Problems with school music in Finland. Julkaisussa *British Journal of Music Education*, 27:3, (s. 241–253). Lainattu 6.3.2018, saatavilla: <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/BBBEA8A5C3F8CE4E14526A2203AEF748/S0265051710000215a.pdf/problems-with-school-music-in-finland.pdf>
- Bojner-Horwitz, E., Bojner, G. & Salonen, S. (2007). *Mielihyvää musiikista*. Helsinki: WSOY.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press. Lainattu 17.2.2018, saatavilla: <http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/detail/detail?vid=0&sid=edbccc62e-4753-4c7f-b2c3-e8e44812e392%40pdc-v-sessmgr01&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtG12ZQ%3d%3d#AN=77499&db=nlebk>
- Dunderfelt, T. (2011). *Elämäkaaripsykologia : Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen* (14. uud. p.). Helsinki: WSOYpro.
- Erikson, E. H. & Huttunen, E. (1962). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the Life Cycle* (Reissued). New York: Norton.

- Gembris, H. (2013). Music-Making as a Lifelong Development and Resource for Health. Teoksessa MacDonald, R., Kreutz, G. & Mitchell L. (toim.) *Music, Health & Wellbeing*. (s. 367–382). Oxford: Oxford University Press.
- Hairo-Lax, U. & Muukkonen, M. (2013). Yläkoulun musiikinopetus nuoren kasvun ja hyvinvoinnin edistäjänä : musiikkiterapeuttinen näkökulma. Julkaisussa *Musiikkikasvatus, The Finnish Journal of Music Education FJME*, 1/2013, vol. 16, (s. 29–46). Helsinki: Sibelius-Akatemia: Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto & Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen : Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä* (6. uud. p.). Porvoo ; Helsinki: WSOY.
- Hannukkala, M. & Salonen, K. (2005). *Hyvän mielen koulu : Mielenterveys lapsuuden ja nuoruuden voimaksi*. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.
- Harinen, P., Laitio, T., Niemivirta, M., Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. (2015). Oppimismotivaatio, kouluviihtyvyyys ja hyvinvointi. Julkaisussa Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) *Tulevaisuuden peruskoulu*. (s. 66–72.) Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8. Lainattu 6.3.2018, saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75121/okm8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Havighurst, R.J. (1982). *Developmental Tasks and Education* (3.p.). New York: Longman.
- Huotilainen, M. (2009). Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa Opetushallitus. Taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijaryhmä. (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä! : TaiTai, taide- ja taitokasvatus*. (s. 40–48). Helsinki: Opetushallitus.
- Huotilainen, M. (2011). Aivotutkimus tunnistaa musiikin erityisen merkityksen ihmiselle. Teoksessa Lilja-Viherlampi, L–M. (toim.) *Ihminen ja musiikki : Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. (s. 35–52). Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Huotilainen, M. & Peltonen, L. (2017). *Tunne aivosi*. Helsinki: Otava.
- Hyypä, M. T. & Liikanen, H-L. (2005). *Kulttuuri ja terveys*. Helsinki: Edita.
- Jakonen, S. (2006). Kouluterveydenhuollon merkitys. Teoksessa Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.) *Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen*. (s. 156–164). Helsinki: DuoDecim.
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhuvinvointi nuorten tulkitsemana*. Väitöskirja. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.

- Korhonen, V. & Marttunen, M. (2006). Mielialan vaihtelut ja mielialahäiriöt. Teoksessa Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.) *Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen*. (s. 79–98.) Helsinki: Duodecim.
- Kronqvist, E-L. & Pulkkinen M-L. (2007). *Kehityopsykologia : Matkalla muutokseen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (2006). *Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen*. Helsinki: Duodecim.
- Lehtonen, K. & Juvonen, A. (2009). Edistääkö musiikkikasvatus hyvinvointia? Julkaisussa *Musiikkikasvatus, The Finnish Journal of Music Education FJME*, 1/2009, vol. 12, (s. 92–104). Helsinki: Sibelius-Akatemia: Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto & Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura.
- Lehtonen, K. (2004). Musiikki muutoksen välineenä. Julkaisussa *Psykologia*, 6, (s. 407–415).
Lainattu 5.3.2018, saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/p/0355-1067/38/6/musiikki.pdf>
- Lehtonen, K. (1989). *Musiikki terveyden edistäjänä*. (s. 9–11). Porvoo ; Helsinki ; Juva: WSOY.
- Liikanen, H-L. (2010). Kulttuuri ja taide kohtaavat elämän. Teoksessa Huhtinen-Hildén, L., Raninen, T. & Ranta-Meyer, T. (toim.) *Soivia kohtaamisia*. (s. 13–15). Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, kulttuuri ja luova ala.
- Liikanen, H-L. (2009). Taide- ja taitoaineet oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä – hyvä pohja elämälle. Teoksessa Opetushallitus. Taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijaryhmä. (toim.) *Taide ja taito : Kiinni elämässä! : TaiTai, taide- ja taitokasvatus*. (s. 91–96). Helsinki: Opetushallitus.
- Lilja-Viherlampi, L-M. (2007). *"Minunkin sisällä soi"!: musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Lindström, T. E. (2011). *Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
Lainattu 21.1.2018, saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36644/9789513943899.pdf?seq>
- Louhivuori, J. (2009). Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus : Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. (s. 11–26). Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.

- MacDonald, R.A.R., Kreutz, G. & Mitchell L. (2013). What is Music, Health and Wellbeing and Why is it Important? (s. 3–11). Teoksessa MacDonald, R.A.R., Kreutz, G. & Mitchell L. (toim.) *Music, Health & Wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.
- Malmelin, N. & Poutanen, P. (2017). *Luovuuden idea : luovuus työelämässä, yhteisöissä ja organisaatioissa*. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus. Lainattu 2.4.2018, saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523455146>
- McFerran, K. (2012). Music and adolescents. Teoksessa Rickard, N.S. & McFerran, K. (toim.) *Lifelong Engagement with Music : Benefits for Mental Health and Well-being*. (s. 95–106). Hauppauge, N.Y.: Nova Science.
- North, A. & Hargreaves, D. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Numminen, A., Erkkilä, J., Huotilainen, M. & Lonka, K. (2009). Musiikki hyvinvoinnin evoluutiossa: Aivot, mieli ja yhteisö. Julkaisussa *Tieteessä tapahtuu*, 6/2009, vol. 27, (s. 10–15). Tieteellisten seurain valtuuskunta. Lainattu 5.3.2018, saatavilla: <https://journal.fi/tt/article/download/2420/2250/0>
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. (6.p.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, J-E. (1995). Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa Lyytinen, P, Korhokangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan : Kehitys kontekstissaan* (s. 256–274). Porvoo ; Helsinki ; Juva: WSOY.
- Nurmi, P. (2009). *Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä : toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä*. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Nurmiraanta, H., Leppämäki, P. & Horppu, S. (2009). *Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen*. Helsinki: Kirjapaja.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki*. L. 1287/2013. Valtion säädöstietopankki Finlex. Lainattu 21.1.2018, saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Perusopetuslaki*. L. 628/1998. Valtion säädöstietopankki Finlex. Lainattu 6.3.2018, saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi : uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. (s. 53–74). Turku: Suomen kasvatuksellinen seura.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. POPS (2014). Helsinki: Opetushallitus. Lainattu 15.1.2018, saatavilla:

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetusuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Saarikallio, S. (2011). Mitä musiikki nuorille merkitsee? Julkaisussa Laitinen, S. & Hilmola, A. (toim.) Opetushallitus. *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia* (s. 54–61). Raportit ja selvitykset 2011 : 11. Lainattu 8.3.2018, saatavilla: [http://www.oph.fi/download/131643_Taito- ja taideaineiden_oppimistulokset -
_asiantuntijoiden_arviointia.pdf](http://www.oph.fi/download/131643_Taito- ja taideaineiden_oppimistulokset_-_asiantuntijoiden_arviointia.pdf)
- Saarikallio, S. (2007). *Music as Mood Regulation in Adolescence*. Väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Lainattu 8.3.2018, saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13403/9789513927318.pdf>
- Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus : Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. (s. 221–231). Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME r.y.
- Saarikallio, S. (2010). Musiikin tunnenerkitykset arkielämässä. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.) *Musiikkipsykologia*. (2.p.). (s. 279–293). Jyväskylä: Atena.
- Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. (2013). Koulu-uupumuksesta innostukseen? Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (toim.) *Ketä kiinnostaa? : Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. (s. 242–254). Helsinki: Gaudeamus.
- Sinkkonen, J. (2010). *Nuoruusikä*. Helsinki: WSOY.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. Julkaisussa *Aikuiskasvatus*, 4/2008, (s. 244–257).
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2007). *Hyvinvointi 2015 -ohjelma : Sosiaalialan pitkän aikavälin tavoitteita*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:3. Helsinki. Lainattu 18.1.2018, saatavilla: http://www.vlkunto.fi/linkit/Hyvinvointi_2015_-ohjelma.pdf
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL. (2017). *Kouluterveyskyselyn tulokset : Hyvinvointi, osallisuus ja vapaa-aika*. Lainattu 25.2.2018, saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/hyvinvointi-osallisuus-ja-vapaa-aika>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL. (2017). *Kouluterveyskyselyn tulokset : Koulunkäynti ja opiskelu*. Lainattu 7.4.2018, saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/koulunkaynti-ja-opiskelu>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL. (2017). *Kouluterveyskyselyn tulokset : Terveys ja toimintakyky*. Lainattu 7.4.2018, saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/terveys-ja-toimintakyky>

- Toivio, T. & Nordling, E. (2013). *Mielenterveyden psykologia* (3. uud. p.). Helsinki: Edita.
- Ukkola-Vuoti, L. (2017). *Musikaaliset geenit : Hyvinvointia musiikista*. Helsinki: Kustantamo S&S.
- World Health Organization, WHO. (1948). *Constitution of the World Health Organization*.
Lainattu 19.2.2018, saatavilla: <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>
- World Health Organization, WHO. (2014). *Mental health : a state of well-being*. Lainattu 18.2.2018, saatavilla: http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/