

Jason Goopy: A serdülők zenei-jólléti képességeinek multimodális narratívái egy zenei középiskolában¹

Előszó a magyar olvasóhoz

Jason Goopy a kortárs nemzetközi zenepedagógiai és zenepszichológiai kutatások elismert alakja. Az Ausztráliában élő kutató az Edith Cowan Egyetem Zenepedagógiai Tanszékének egyetemi docense. Korábban Fulbright-ösztöndíjasként az Egyesült Államokban, a Columbia Egyetemen folytatott kutatásokat, valamint hosszú éveken át az ausztrál Kodály-közösség egyik meghatározó vezetője volt.

Jason Goopy legújabb kutatásai a zenepedagógia új dimenzióit tárják fel: azt vizsgálják, miként jelennek meg a fiatalok saját jóllétéről szóló, egyértelmű és jól megfogalmazott narratívái a zene megélésén, tanulásán és alkotásán keresztül. A Csíkszentmihályi Mihály által megalkotott, mérőföldkönek számító flow-elmélettel és a pozitív pszichológia alapelveivel összhangban a modern tudomány már nem csupán megoldandó problémák hordozójaként tekint az egyénre. Ehelyett – a fiatalokkal és felnőttekkel partnerként együttműködve, kommunikációjukra, rajzaikra és a jóllétükről szóló személyes elbeszéléseikre figyelve – von le érdemi következtetéseket a tartalmas, kiteljesedett élet lehetőségeiről. Jason Goopy kutatása rávilágít, hogy az emberben veleszületett igény és képesség él arra, hogy reflektáljon élete jelentős eseményeire és saját boldogulási, gyarapodási stratégiáira.

Goopy munkájának különösen értékes eleme a serdülőkre irányított figyelem, beleértve azokat a fiatalokat is, akik a hagyományos iskolarendszerben gyakran a perifériára szorulnak. Számukra a legszélesebb értelemben vett zene – magában foglalva az aktív zenélést, zenehallgatást, dalszerzést, komponálást és mozgást – olyan megtartó oktatási és érzelmi környezetet biztosít, amelyben tisztán, élénken és absztrakt módon képesek megfogalmazni és megérteni mind a saját, mind mások jóllétét.

¹ A magyar nyelvű változat az eredetileg az International Journal of Applied Positive Psychology online felületén, 2026. június 2-án megjelent angol eredeti fordítása alapján készült a szerző hozzájárulásával. A Parlando az angol eredetit változatlan formában közli.

International Journal of Applied Positive Psychology (2026) 11:31
<https://doi.org/10.1007/s41042-026-00289-7>

Az elméleti kereteken túlmutatva a szerző gyakorlati példákkal is illusztrálja, miként emelhetők be ezek a tapasztalatok a zenei és más tantárgyak tanterveibe, módszertani gyakorlatába.

Külön megtiszteltetés a hazai szakmai közösség számára, hogy a tanulmány – amely nemrégiben látott napvilágot a rangos *International Journal of Applied Positive Psychology* című szakfolyóiratban – a szerző külön kérésére és hozzájárulásával most a *Parlando* olvasói számára is elérhetővé válik magyar nyelven. (Tóth Teréz)

Absztrakt

Érdemi és gyakorlatba átültethető jólléti stratégiákra van szükség ahhoz, hogy a fiatalok számára biztosítsuk az egészséges élet lehetőségét. A jóllét-műveltség (wellbeing literacy) a pozitív pszichológiából ismert képességalapú modell, olyan kommunikációs tudás, amely alapján az ember megfogalmazza tapasztalatait a jóllétéről, arról, ahogyan az számára előidézhető. Ugyanakkor keret is az egyén számára, hogy tudatos odafordulással megértse, és megalkossa azokat a nyelveket, amelyek a sajátja mellett mások jóllétének fenntartását, illetve javítását szolgálják. A műveltség (literacy) kortárs értelmezései a zenét multimodális szimbolikus nyelvnek tekintik, s egyre nagyobb figyelem irányul a zene jóllétre gyakorolt kedvező hatásaira. Jelen interdiszciplináris kutatás célja, hogy elmélyítse a jóllét nyelveinek multimodalitásával kapcsolatos tudásunkat a pozitív pszichológia, a neveléstudomány és a zenepedagógia elméleti és gyakorlati eredményeinek felhasználásával. Egy ausztráliai zenei profilú középiskola tanulóinak bevonásával végeztünk esettanulmányt feltárva a serdülők zenei-jólléti műveltségével kapcsolatos képességeit és tapasztalatait. Az iskola elsősorban lemorzsolódott fiatalokat fogad, és a zenét – különösen a dalszerzést – használja a fiatalok oktatási rendszerbe történő visszafogadására, hogy hozzásegítse őket a pozitív tanulmányi eredmények és kedvezőbb életkilátások eléréséhez. Három 11. évfolyamos tanuló, Aurora, Ellie és Rowan (mindannyian 16 évesek) bevonásával bonyolítottunk le egyéni, kreatív művészeti módszereket is alkalmazó, „oszd meg és meséld el”-típusú (share and tell) narratív interjúkat. A tanulmány bemutatja a fiatalokkal közösen felépített

multimodális narratívákat, amelyek szöveget, rajzokat és saját szerzeményű zenét tartalmaznak. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy a serdülők a zenét nemcsak a jóllétük érdekében használták, hanem maga a zenélés is a jóllét megélésének aktusa volt. A kutatás azonosítja a fiatalok történeteiből kirajzolódó, a zenei-jólléti műveltséget képviselő zenei tevékenységeket, és bemutatja az ezekből fakadó zenei-jólléti tapasztalatokat. Példákat láthatunk arra is, hogyan támogathatók a serdülők a zenei-jólléti műveltség tudatos beépítésével a zeneórán és azon kívül is. További kutatások szükségesek a zenei-jólléti műveltség különböző kulturális kontextusokban való megjelenésének, valamint más műveltségtípusokkal való kölcsönhatásának megértéséhez.

Kulcsszavak: Jóllét, Jóllét-műveltség, Multimodális jóllét-műveltség, Zene, Dalszerzés, Serdülőkor

Bevezetés

A serdülők egészséges életvitelének kialakításában mind a kutatók mind a gyakorlati szakemberek részéről kiemelt fontossággal bír a serdülőkori jóllétet elősegítő érdemi és a gyakorlatba átültethető stratégiák megértése. A jóllét-műveltség olyan pozitív pszichológiai folyamatként és kimenetként határozható meg, amelyet az egyén jóllétének megtapasztalásáról és eléréséről kommunikál. Olyan képesség-keretrendszer, amely magában foglalja az egyének azon képességét, hogy tudásukat és készségeiket célzottan használva megértsék és megalkossák a saját maguk és mások jóllétének fenntartására vagy javítására szolgáló nyelveket (Oades et al., 2022). A műveltségről alkotott kortárs nézetek elismerik a nyelvek multimodalitását és a különböző kifejezőmódok nyújtotta egyedi lehetőségeket, amelyek lehetővé teszik a személyre szabott és érdemi kommunikációt (Lemon et al., 2025; Barton, 2019). A jelen interdiszciplináris alkalmazott kutatás a pozitív pszichológia, a neveléstudomány és a zenepedagógia elméletét és gyakorlatát ötvözi, hogy feltárja és elmélyítse a jóllét-műveltség multimodalitásával kapcsolatos ismereteinket.

Egyre inkább elismerést nyer a zene szerepe a jóllét és az egészséges életmód elősegítésében és alakításában (Dingle et al., 2021; Granot et al., 2021). Számottevő bizonyíték áll rendelkezésre arról, hogy a serdülők a mindennapi életük során a legkülönbözőbb jólléti előnyök elérése érdekében hallgatnak zenét, bár azok a kutatások, amelyek azt vizsgálják, hogy a serdülők miként használják a zenei részvételt és a zenetanulást a jólléti kimenetek elérésére,

még csak most vannak kibontakozóban (Goopy & MacArthur, 2026a). A tanulmányban a zenét a jóllét multimodális szimbolikus nyelveként pozicionáljuk. Olyan multimodális (szöveget, rajzokat és saját zenét tartalmazó) narratívákat mutatunk be, amelyek feltárják három, ausztráliai zenei középiskolába járó serdülő zenei-jólléti műveltségével kapcsolatos képességeit és tapasztalatait. Létező zenei tantervekbe és módszertanokba illeszthető gyakorlati példákat javasolunk a fiatalok zenei-jólléti műveltségének fejlesztése céljából.

1.Háttér

1.1 Jóllét-műveltség

Kiindulásnak a kutatás a jóllét pozitív pszichológiai perspektíváját tekinti, amelyet tágabb értelemben úgy határozhatunk meg, mint „jó közérzet és hatékony működés” (Huppert & So, 2013, 838. o.), s amelyet virágzásként² (flourishing) is ismerünk (Seligman, 2011). A globális mentális egészségügyi válságra reagálva a kutatók és a döntéshozók egyaránt sürgetik, hogy a virágzás váljon az oktatás egyik alapvető céljává (Duraiappah et al., 2022). A zeneoktatás újragondolt víziója a fiatalok zenei virágzásának ösztönzése, ami a zenében, a zene által és a zenével megélt örömteli, elkötelezett és etikus életformát jelenti – önmagunk és mások kiteljesedésére egyaránt (Goopy, 2025).

A jóllét-műveltség a pozitív pszichológiában a kiteljesedéshez vezető oktatási folyamatként és eredményként jelent meg (Oades et al., 2022). A jóllét-műveltség fogalma általánosságban meghatározható aszerint, ahogyan az ember a jóllétéről és a jóllétért kommunikál (Oades et al., 2022, 2025), a fogalom definíciója szerint: „a jólléti nyelvek megértésének és megalkotásának képessége különböző kontextusokban, amely tudatosan alkalmazható önmagunk, mások vagy a világ jóllétének fenntartására vagy javítására” (Oades et al., 2021, 722. o.). Ez a definíció a műveltségnek egy olyan kortárs értelmezését tükrözi, amely túlmutat az íráson és az olvasáson: a nyelv fogalma alatt olyan multimodális szimbolikus rendszereket ért, amelyek a kommunikációs tevékenységek széles körét ölelik fel – beleértve a hallgatást, a vizuális befogadást, a beszédet és az alkotást különféle kifejezési módokon keresztül. A „kommunikációt” korábban a zene átfogó társadalmi funkciójaként

² A magyar pszichológiai szakirodalomban a flourishing szót virágzásként fordítják. (TT fordító) Lásd: Varga Balázs András: A virágzás mint jólléti mutató pszichometriai vizsgálatai – Létezik-e boldogságprofil? Budapest, 2025. ELTE [varga_balazs_tezisfuzet_magyar.pdf](#). A szó akár idegenül is hangozhat, szerencsésebb lehet a szárnyalás, kiteljesedés kifejezések használata. (TT)

határozták meg, elismerve, hogy a zenének óriási lehetőségei vannak mind az egyéni, mind a közösségi jóllét előmozdításában (MacDonald, 2021). Ez az értelmezés összhangban van azon, a művészetekre és a műveltségre vonatkozó kiterjedt kutatásokkal, amelyek szerint az ember a művészeteken keresztül ad értelmet életének és a világnak (Barton, 2019).

A jóllét-műveltség nyelvhasználati képesség, amely abból indul ki, hogy az ember mivé válhat és mit képes megtenni, nem pedig kizárólag a ténylegesen elért eredmények határozzák meg a fogalom jelentéskörét (Sen, 1993). Ez a megközelítés szabadságot ad az egyénnek abban, hogy megválassza, mit jelent számára a jóllét, és szabadságot ad abban is, hogy eldönthesse, hogyan használja a jólléttel kapcsolatos tudást és nyelvet. A jóllét nem csupán egy elméleti konstrukció, hanem egy megélt tapasztalat is, a nyelv pedig betekintést nyújthat ezekbe a tapasztalatokba (Oades et al., 2021). A képességek egyszerre jelenthetnek jólléti tapasztalatot és vezethetnek jólléti tapasztalathoz. A jóllét-műveltség fogalom öt, egymással összefüggő összetevője a „mit”, „hogyan”, „ki”, „mikor”, „hol” és „miért” kérdéseire ad választ (Oades et al., 2022):

1. Szókincs és tudás (mit): a jóllétről való kommunikáció alapvető nyelve.
2. Multimodális szövegek megértése (hogyan): a jóllétről és a jóllétért szóló nyelv befogadása és értelmezése.
3. Multimodális szövegek megalkotása (hogyan): a jóllétről és a jóllétért szóló nyelv létrehozása.
4. Kontextus-tudatosság és alkalmazkodó-képesség (ki, mikor, hol): annak felismerése, hogy a nyelv a közönségtől, a környezettől és a helyzettől függően változik.
5. Jóllétre irányuló szándékosság (miért): a nyelv szokásszerű használata önmagunk vagy mások jóllétének fenntartása vagy javítása érdekében tudatosan, célzottan.

1.2 A serdülők zenehasználatát mint jólléti nyelv

Jelen kutatásban a serdülők zenehasználatát olyan „nyelvnek” tekintjük, amely betekintést enged abba a gyakorlati tudásba, amit a jóllétükről szereztek. Ez a megközelítés kiterjeszti a jóllét-műveltség fogalmát, és igyekszik mélyebben megérteni azokat az összetett és sokrétű folyamatokat, amelyeken keresztül az emberek megélik és megvalósítják jóllétüket ((Lemon et al., 2025). A zene

emberi használatára vonatkozó alapvető téziseit Merriam (1964) fogalmazta meg, akinél a „használat” arra a kontextusra, valamint arra a funkcióra vagy célra utal, amellyel a zene összekapcsolódik. Azóta is számos zenehasználati kategória és funkció került a kutatás látókörébe (pl. Clayton, 2016; Laiho, 2004; Lonsdale & North, 2011; MacDonald, 2021), sőt legújabban felhívják a figyelmet a zenehasználat, az életkor és az életcélok közötti összefüggésekre is (North & Hird, 2020). Például Goopy (2024) az alábbi zenehasználati módokat azonosította, amelyek formálják és elősegítik a megalapozott zenei képzésben és zenei tapasztalatszerzésben részesült serdülők identitásépítését:

- **Egyéni szint:** autotelikus élmény, önkifejezés és önkép, önszabályozás, valamint zenei és zenész-példaképek.
- **Társas szint:** mások általi megbecsültség és értékteremtő szerepvállalás közösségi megélése.
- **Szakmai szint (elsőként bevezetve a szakirodalomban):** a zenei diszciplínában való jártasság fejlesztése (zenetanulás, változatos új zenék hallgatása, hangkísérletezés és zenei alkotás, illetve a zenei tudás önállósága).

Egyre több kutatás mutat rá, hogy a zene kulcsszerepet játszik a serdülők jóllétének biztosításában (Beckmann, 2013; Laiho, 2004; Lonsdale & North, 2011; Saarikallio et al., 2020). A zenét a serdülőkor fejlődési és védelmet biztosító tényezőjeként tartják számon (Miranda, 2013; Stepanović Ilić et al., 2024). Papinczak és munkatársai (2015) megállapították, hogy a fiatalok zenehallgatása négyféleképpen segíti elő a jóllétet: kapcsolatépítés, érzelemmódosítás, kogníció-módosítás és érzelmi elmerülés útján. Dingle és munkatársai (2019) arra jutottak, hogy a fiatalok az érzelmi elmerülést a negatív érzelmek – különösen a szomorúság és a düh – megélésére és feldolgozására használják. A zenehallgatás mellett a serdülők a zenélést is alkalmazzák mint tudatos stresszkezelő stratégiát, amelyet zenei megküzdésnek (musical coping) neveznek (Miranda, 2019). Egy kapcsolódó kutatásban Ter Bogt és munkatársai (2017) kimutatták, hogy a fiatalok többsége a zenehallgatást vigaszforrásként használja a bánattal és a stresszel való megküzdésben. További tényezők, mint a szocio-ökonómiai státusz (Stepanović Ilić et al., 2024) és a kontextus (McFerran, 2016) nagyban befolyásolják a zene jólléti kimeneteit a serdülőkorban. Például McFerran és munkatársai (2018) megfigyelték, hogy a sérülékeny helyzetű serdülők zenei önreflexiójának és tudatos

zenehasználatának növelése bizonyítottan mérsékelte a pszichés terhelést. Az is ismert ugyanakkor, hogy a zenét az egyének a lelkiállapotuktól függően eltérően érzékelhetik (McFerran, 2016), akár negatív irányban is (Hallam et al., 2017; MacDonald, 2021; Miranda et al., 2012; Stepanović Ilić et al., 2024).

1.3 Zenei-jólléti műveltségi képességek

A jóllét-műveltség fogalmi keretének tágítása során javaslom, hogy vizsgáljuk meg a jóllét-műveltség és más műveltségtípusok metszéspontjait – esetünkben a zenéét. A jelen tanulmányban alkalmazott zenei műveltség fogalom a jóllét-műveltség fogalmi kereteit meghatározó öt műveltségi elvre épül (Keefe & Copeland, 2011.). A zenei műveltség nem korlátozódik a nyugati kotta mint jelrendszer olvasására, hanem kiterjed minden olyan tevékenységre, amely magában foglalja a zenét (Riddle, 2014), és amelyet „zeneisítésként”, „zenésítésként” (musicking) is említenek (Small, 1998). ³A zenei-jólléti műveltség a zenei és a jólléti műveltség ötvözete, ahol magát a zeneisítést, zenésítést jólléti nyelvként pozícionáljuk.

Az 1. táblázat mutatja be a jóllét-műveltség összetevőit és azoknak az adaptált zenespecifikus jólléti képességeit (Oades et al., 2022). Az „alkotás” (making) és a zenére adott „válaszreakció” szavakat tudatosan használtuk, mivel ezek a művészetoktatásban nemzetközileg elterjedt kifejezések (Abbs, 1987). A „válaszreakció” a megértést követő gondolatokra és/vagy cselekvésre utal, míg az „alkotás” a zenélést jelenti annak legtágabb értelmében, beleértve az előadást, az improvizációt és a zeneszerzést is.

1. táblázat

Zenei-jólléti képességek Oades és munkatársai (2022) nyomán adaptálva.

	A jóllét-műveltség összetevője	Zenei-jólléti képesség
Mit	1. A jólléttel kapcsolatos szókincs és tudás	Rendelkezem olyan zenei tudással és képességekkel, amelyeket

³ A Jason Goopy által idézett fogalom, musicking jelentéséről a magyar olvasó a Parlando 2019./ 3. számában olvasható *James Cuskelly: Zene mint kultúra* című nagyhatású tanulmányából is tájékozódhatott: <Christopher Small szerint „A zenében résztvevők azt üzenik egymásnak és mindenki másnak, aki figyeli, hallgatja őket, sőt saját maguknak is : íme, ezek vagyunk mi.1 (Small, 1998, p. 134). Small fogalma, a zenésítés (musicking) jól illusztrálja, hogy a zene nem pusztán az aktív előadókra korlátozódik, a fogalom utal „Minden fajta részvételle, ami a zenéhez köthető, legyen az előadás, zenehallgatás, próba, gyakorlás, az előadás anyagának létrehozása, a komponálás vagy éppen a tánc” (Small, 1998, p. 9). Egy ilyen tágabban értelmezett definíció minden a zenével kapcsolatos cselekvést magába foglal, és egyúttal a tudat identitással kapcsolatos megnyilvánulását is tükrözi – a „kik vagyunk” kérdését.> (Tóth Teréz)

		használhatók – és amelyeket mások is megértenek –, hogy segítsék magamnak és/vagy másoknak a jó közérzet és a sikeres működés elérésében.
Hogyan	2. A jólléthez kapcsolódó multimodális szövegek megértése	Képes vagyok megérteni a zenét és reagálni rá, hogy jól érezzem magam, sikeresen működjek, és hozzájáruljak mások jóllétéhez.
Hogyan	3. A jólléthez kapcsolódó multimodális szövegek megalkotása	Képes vagyok olyan dolgokról zenét alkotni, amelyek boldoggá tesznek engem, és amelyek másokban is elősegítik a boldogságérzetet.
Ki, mikor és hol	4. Kontextus-tudatosság és alkalmazkodóképesség	Tudom, hogy a zenére adott válaszreakció és a zenélés, a zene megalkotása eltérhetnek különböző helyeken, más-más emberekkel és különböző körülmények között.
Miért	5. Jóllétre irányuló szándékosság (tudatosság)	Képes vagyok céltudatosan használni a zenét (alkotás és válaszreakció révén) mint saját magam és mások jólléte, illetve magam és mások jóllétéért, illetve jóllétével kapcsolatban. .

A kutatás egy olyan zenei profilú iskolában készült, amely az oktatásból lemorzsolódott fiatalokat fogad be; a zenét itt arra használják, hogy újra bevonják a serdülőket a tanulásba, és segítsék őket középfokú tanulmányaik befejezésében. A fiatalokkal végzett eddigi kutatások többsége a zenehallgatásra összpontosított, ez a tanulmány azonban azért bír különös jelentőséggel, mert olyan serdülőket vizsgált, akik jelentős zenei háttérrel, a zenetanulásra, zenélésre irányuló motivációval rendelkeznek. A kutatást a következő kérdések vezérelték:

- Melyek a serdülők zenei-jólléti képességei egy zenei profilú középiskolában?
- Milyen zenei-jólléti tapasztalatai vannak a fenti diákoknak?
- Hogyan integrálható a zenei-jólléti műveltség az iskolai oktatásba a zene tantárgyán belül és azon túl?

2. Módszertan

2.1 Kutatási terv

A tanulmány egy nagyobb projekt része, amely azt vizsgálta, hogy a zene és a zeneoktatás miként támogatja a nehéz életkörülmények között élő fiatalok jóllétét (Goopy, 2025, 2026b). Három, Ausztráliában zenei középiskolába járó diák multimodális narratíváját mutatjuk be. Az iskolát markáns egyedisége miatt választottuk ki, ugyanis jelentősen eltér a hagyományos gyakorlattól, ezzel egyidejűleg pedig olyan instrumentális értékkel is bír egyes folyamatok láthatóvá tételében, amelyek egy normatívabb környezetben rejtve maradnak (Flyvbjerg, 2006; Stake, 2005).

A jóllét-műveltség multimodalitását leginkább multimodális interjúk segítségével lehet vizsgálni, és multimodális narratívák formájában bemutatni. A kreatív, művészetalapú módszerek és a szöveges narratívák ötvözése lehetővé teszi, hogy új perspektívákból tekintve a jelenségekre kérdéseket tehesünk fel (Barone & Eisner, 2011; Leavy, 2020), előtérbe helyezve a szubjektivitást, valamint a kutató és az olvasó interpretációit (Riessman, 2003). A kutatás során interpretatív paradigmát alkalmaztunk, összhangban azzal a szemlélettel, hogy az egyénnek szabadságában áll megválasztani, hogyan fejezi ki, és kommunikálja a jólléttel kapcsolatos tapasztalatait (Oades et al., 2021; Sen, 1993). A kreatív, művészetalapú módszerek mellett szól az életkornak való megfelelés, valamint alkalmazásukkal lehetővé válik a serdülők bevonásával történő, „velük” végzett kutatás a „rajtuk” végzett kutatás helyett (Angell et al., 2015). E módszereknek köszönhetően a fiatalok az elmélet és a gyakorlat szakértőiként vesznek részt a kutatásban. (Barrett, 2017).

A multimodális narratívák túlmutatnak a hagyományos, monomodális szövegeken, és a jelentésalkotás többféle lehetőségét ötvözik (Balaman, 2018). A bemutatott narratívák a fiatalok nézőpontjainak és tapasztalatainak tiszteletteljes, felelősségteljes, szigorú és reziliens megközelítését képviselik (Barrett & Stauffer, 2009, 2012). Cél, hogy olyan történeteket és művészeti alkotásokat sorakoztasson fel a kutatás, amelyek általánosítások megfogalmazása helyett megszólítják az olvasót és megkérdőjelezi a magától értetődő diskurzusokat (Barone, 2000; Barrett & Stauffer, 2009). A tanulmány kutatási terve közvetlenül kapcsolódik a pozitív pszichológia kvalitatív vizsgálatok kiterjesztését sürgető felhívásához (Hefferon et al., 2017). Az Edith

Cowan Egyetem Humán Kutatásetikai Bizottsága biztosította a kutatás etikai engedélyét (engedély száma: 2022-04027-GOOPY).

2.2 Kutatási helyszín

A kutatást egy kis létszámú, 11–12. évfolyamos, független, zenei profilú iskolában végeztük egy ausztrál nagyvárosban. Az intézmény saját jellemzése szerint egy iskola és egy közösségi ifjúsági tér ötvözete. A 90 tanuló közül sokan korábban lemorzsolódtak a hagyományos vagy – ahogyan ők nevezik – „normális” iskolarendszerből, és a fiataloknak már vannak tapasztalataik mentális betegségek, traumák, társadalmi kirekesztés vagy éppen szerhasználat terén. Az intézmény sokuk számára az utolsó esélyt jelentette tanulmányaik befejezésére. Tandíjas iskoláról van szó, azonban a diákok körülbelül 25%-a ösztöndíjas. Tekintettel a diákok hátterére, az iskolában dolgozó szakemberektől elvárják a szociális munka és traumakezelés terén szerzett szakmai tapasztalatot. Nem követik a hagyományos oktatás merev struktúráját: nincs csengő, egyenruha vagy házi feladat. Az órák későn, délelőtt 10-kor kezdődnek és délután 4-ig tartanak, a diákoknak nem kötelező az iskolában tartózkodniuk, ha nincs órájuk.

A zene tudatosan jelen van mindenütt az iskola életében, kapaszkodóként szolgál a fiatalok számára, hogy visszakapcsolódhassanak a középiskolai oktatásba. Bár zenei és művészeti specializációjú intézményről van szó, nem szelektál, minden jelentkező diákot felvesz. Átfogó zenei oktatást kínálnak, amely a kortárs zeneiparra – különösen a dalszerzésre – koncentrál, beleértve az állami tanterv szerinti kurzusokat, a szakképesítéseket, az egyéni hangszeres és énektanítást, valamint a tanárok és diákok által vezetett tanórán kívüli zenei tevékenységeket. Elvárás, hogy a diákok használják az iskola területén működő professzionális stúdiót és azokat a tereket, amelyek megteremtik a kreatív együttműködés, zenei alkotótevékenység lehetőségét. Jellemzi az intézményt, hogy a többi tantárgy is a zeneipar tematikája köré építve közvetíti a tantervi tartalmakat. Például matematikaórán a diákok egy turné költségvetését tervezik meg, angolórán pedig állásfoglalást írnak a digitális streamingről és a szerzői jogról.

Az iskola az intézmény falain átnyúló kapcsolatokat is építi, aktívan részt vesz a helyi zenei életben és zeneiparban. Az iskolai előadásokat a város neves élőzenés helyszínein tartják, a diákok számára lehetővé válik, hogy valós zenei élményekre tegyenek szert. Mindezen feltételek egyfajta „zenei menedéket”

teremtenek a fiatalok számára; egy olyan biztonságos közösségi teret, ahol a zenét a mindennapi jóllét szolgálatába állítják (DeNora, 2014).

2.3 Multimodális „oszd meg és meséld el” interjúk

Az adatokat három 11. évfolyamos (16 éves) diákkal készített, egyéni, 30 perces, multimodális „oszd meg és meséld el”(share and tell) interjúk során nyertük. A tanulók írásbeli és szóbeli beleegyezésüket adták a kutatásban való részvételhez, a 18 év alatti diákok esetében pedig a szülő vagy gyám írásos hozzájárulása is szükséges volt. A tanulmányban elemzett adatok a serdülők interjúválaszaiból állnak, amelyek a következő központi kérdésre érkeztek: „*Hogyan segít neked a zene?*”. A kérdést előre megkapták a diákok, hogy átgondolhassák, és arra kértük őket, hozzanak magukkal egy zenei példát az interjúra, lehetőleg saját szerzeményt. Az „oszd meg és meséld el” feladat első szakaszában a diákok kaptak egy A4-es lapot a kérdéssel, és körülbelül 5-10 perc állt rendelkezésükre, hogy lerajzolják a válaszukat. Ezután arra kértük őket, hogy értelmezzék a rajzukat a kutató számára, és olyan pontosító kérdéseket kaptak, mint például: „Miért fontos ez neked?” és „Tudnál erre példát mondani?”. A rajzolási folyamat reflexív jellegű volt, ami időt biztosított a résztvevőknek az átgondolt, megfontolt válaszok megalkotására (Gauntlett & Holzwarth, 2006). A „rajzold le és meséld” (draw and tell) feladatok általában ritkák a serdülők körében (Goodwin et al., 2023), bár a szerző alkalmazta őket közelmúltbeli publikációiban (Goopy, 2023, 2024, 2026b). A második szakaszban a diákokat arra kértük, hogy mutassanak be egy zenei példát. A kutató és a résztvevő diák közösen meghallgatták, majd megbeszélték annak jelentését és a rajzhoz való kapcsolódását. A diákok saját okostelefonjukat használták a zenék megosztására streaming szolgáltatásokon vagy hangjegyzeteken keresztül. Ez a projekt az első olyan ismert kutatás, amely multimodális „oszd meg és meséld el” feladatot alkalmazott ötvözve rajzzal és zenével, különösen a serdülők által készített saját dalokkal.

2.4 Elemzés

Az adatok elemzése kétlépcsős narratív analitikus módszerrel történik (Polkinghorne, 1995): azaz narratív elemzéssel és a szövegek elemzésével és azok megvitatásával. Elsőként a három serdülő résztvevő szemléltető multimodális narratíváit mutatjuk be. A történetek a kreatív (rajzos-zenei) feladatokból nyert adatokra, valamint az interjúátiratokból összefüggő narratívává formált szövegekre épülnek, egységes egészet alkotva. A kísérő rajz

és az eredeti zene a szöveges narratíva részletezését szolgálja. E fiatalokat anonimizáltuk nézőpontjainak és művészeti alkotásainak megosztása során, a résztvevők álnéven szerepelnek, ezzel is törekedtünk a kiegyensúlyozottság és tisztelet biztosítására. A fiatalokat legitim zenészként ismerjük el, megbecsülve művészeti teljesítményüket és a jelentés közös alkotóiként tekintve rájuk, így saját zenéiket a saját művészneveikhez rendeltük.

Másodszor, a narratívákat paradigmaticus elemzéssel vizsgáljuk és vitatjuk meg, hogy feltárjuk a történetekben megjelenő közös témákat és konceptuális megnyilvánulásokat (Polkinghorne, 1995). A diskurzust a kutatási kérdések keretezik, feltárva az adatokban felszínre kerülő serdülőkori zenei-jólléti műveltségi képességeket és tapasztalatokat. Javaslatokat teszünk olyan lehetséges tevékenységekre is, amelyekkel a zenei-jólléti műveltség képességei beépíthetők a meglévő iskolai zenei képzésbe.

3. Multimodális narratívák

3.1. Aurora: „A zenén keresztül kommunikálok”

Aurora a zenét a jólléti élményeinek kommunikálására használja. Erről ezt mondja: „A zenén keresztül kommunikálok. Nem hiszem, hogy képes lennék megbirkózni a mindennapokkal zene nélkül, mert nem úgy nőttem fel, hogy megtanították volna, hogyan kell kommunikálni. Időnként nem megy a kommunikáció. Egyszerűen nem beszélek semmiről. Nem beszélek az érzéseimről, de amikor zenét hallgatok, az segít feldolgozni őket, mert ez az egyetlen módja annak, hogy leüljek és tisztába jöjjek mindennel. Ha csak úgy elmondanám, senki sem figyelne rám, de amikor ugyanazt dalba foglalom, az emberek meg akarják hallgatni.”

Aurora rajza azt reprezentálja, amikor „a zónában” van (lásd 1. ábra). Így fogalmaz: „Úgy érzem, amikor fellépek, mintha kábítószer hatása alatt lennék, de ez jobb a drognál, ez a legizgalmasabb dolog, egyszerűen örületes. Mintha egyszerre sok mindenben pörögnék, pedig nem is... A zene olyan, mint egy drog, mert függőséget okoz. Olyan, mintha mindig többet és többet és többet és még többet akarnál belőle, és jobban, jobban és még jobban csinálni... Nem hiszem, hogy valaha is ki tudnék szeretni a zenéből... Sokat küzdöttem más dolgokkal. Őszintén szólva nem tudok leülni és olyasmivel foglalkozni, amit nem szeretek. Egyesek emiatt lustának neveznének, de tényleg képtelen vagyok rá. Még matekból is előfordul, hogy nem tudok megcsinálni egy feladatot, ami másnapra

kell, és meg kell találnom a módját, hogy megszeressem. De a zenében mindent szeretek, úgyhogy egyszerűen csak csinálni akarom.”



1. ábra Aurora a zenét jóllétének kommunikálására használja és flow élménye van

Aurora szenvedélyesen szeret dalokat írni, országos elismerést is szerzett már. „Miután megírtam egy dalt, még javítani akarok rajta. Megvan ez a zenei alap és azt akarom, hogy a kettő összekapcsolódjon. Azt akarom, hogy ez a két dolog kiegészítse egymást. Azt akarom, hogy az egész egy kerek koncepció legyen, így amikor valaki hallgatja, megértse, mi zajlik a fejemben, és érzelmileg kapcsolódni tudjon hozzá.” Példaként Aurora megosztja az egyik megjelent dalát *Sprout* (Rügy) címmel

(<https://www.youtube.com/watch?v=Cma5VNwRN-c>), amelyet művésznevéen, Ixarasként jegyez. „A dal arról szól, milyen kapcsolatban lenni valakivel, aki mentálisan nincs jól, és neked szinte a szülőjévé kell válnod, miközben te magad teljesen elveszel ebben a folyamatban.”

3.2 Ellie: „A zene mindig ott van mellettem”

Rajzával (2. ábra) kapcsolatban Ellie így fogalmaz: „Ezek itt mind én vagyok. Bármilyen hangulatban is legyek, zenét hallgatok. Amikor szomorú, boldog vagy dühös vagyok, vagy épp csak furcsa, ugrabugra kedvem van, az egész egyszerűen azt fejezi ki, hogy: 'A zene mindig ott van mellettem'. A zenére mindig úgy tekintek, mint egy emberre, mert megvan az a vigasztaló jelenléte, mintha veled lenne akkor is, amikor egyedül vagy. Ha zenét hallgatsz, kevésbé érzed magad magányosnak – különösen egy nehéz helyzetben –, mert a zenén keresztül kapcsolódni tudsz másokhoz. Bármin is megyek keresztül, függetlenül attól, hogy mit érzek, a zene mellettem áll, és képes hozzám kapcsolódni.”



2. ábra *A zene Ellinek társaságot jelent a zene segítségével a jóllétét emeli*

Megkérdezem Ellie-t, tudna-e példát mondani arra, amikor a zene nyújtott számára támaszt. Így felel: „A hét minden napján, a nap 24 órájában a zenéhez fordulok. Mint most reggel is: sétáltam a vasútállomás felé, és annyira fáradt voltam, hogy úgy éreztem, semmi energiám sincs. Beraktam valami ritmusosabb zenét, amitől egy kicsit jobban ment a gyaloglás, és azt mondtam magamnak: 'Oké, menni fog, meg tudom tenni a hátralévő utat'. Amikor takarítok, szintén kell egy kis pörgés, olyankor le kell játszanom a megfelelő

takarítós lejátszási listámat. Ugyanez a helyzet a futással is. Zene nélkül alig 500 métert tudok lefutni, de ha van zene, képes vagyok több kilométert is megtenni. Segít mozgásban maradni, a zónájába kerülni.”

A zónába kerülés mellett a szabadulásban is segíti a zene Ellie-t. „Szerintem néha azért is kell a zene, hogy az ember kiszabaduljon a saját gondolataiból. Amikor zenét hallgatsz, egy kicsit le tudsz állni az agyalással. Ha szomorú vagy, és csak ki akarsz zárni mindent, felteszed a fejhallgatót, hallgatod a zenét, és belépsz a saját kis buborékodba. Nemrég voltam egy buliban, és a vége felé teljesen lemerültem, egyszerűen nem bírtam már elviselni az emberek zaját. Beraktam a fülhallgatómat, elindítottam egy olyan zenét, ami visszahozott a saját zónámba, és onnantól minden rendben volt, mert szükségem volt valamire, ami segít megnyugodni.”

Beszélgetésünket Ellie saját megjelentetett dalai felé terelem. Elmondása szerint a dalszerzés segít neki feldolgozni az érzelmeit. „Néha megírok egy dalt, és hirtelen feltörnek belőlem ezek az érzések. Leírok egy sort, aztán újra olvasom, és azt mondom: 'A fenébe is, hát így éreztem'. Ez tökéletesen leírja, mi volt bennem, pedig nem is tudatosult bennem, hogy így érzek. Szerintem ez azért van, mert az élet gyors sodrásában nem mindig állunk meg, hogy elgondolkozzunk az érzéseinken. Néha nem is lehet; ott bent minden olyan zavaros és összekuszálódott. Néha a dalszerzés segít jobban rendszerezni a gondolatainkat. Ugyanakkor a dalszerzés kétélű kard is lehet, mert bár segít feldolgozni a gondolataimat, néha visszaröpít abba a pillanatba, és még inkább bezár a saját fejembe. Amikor dalokat írok, az általában érzelmileg megterhelő folyamat a számomra. Ha egy szomorú dalt írok, az abban az időszakban még szomorúbbá tehet. Teljesen belelovalod magad abba a dologba, és az felemészt.”

Ellie arra használja a dalszerzést, hogy hangot adjon az érzelmeinek. „Úgy nőttem fel, hogy nem mindig éreztem úgy, hogy van szavam, vagy hogy irányítani tudnám a dolgokat. Úgy gondolom, ha olyan formában írom meg az érzéseimet, hogy abból átjöjjön a történetem, az emberek sokkal könnyebben meghallgatják a dalokat, mintha csak panaszkodnék. Amikor költői és a fülnek kellemes módon tudsz átadni valamit, az emberek jobban odafigyelnek rá, és máshogy is hat rájuk. Írtam már dalokat emberekről, amiket aztán megmutattam nekik, és elsírták magukat. De ha csak simán elmondtam volna nekik, mit érzek, annak szerintem nem lett volna meg ugyanez a mélyebb hatása.” Az érintettek így reagáltak: „Sajnálom, nem tudtam, hogy így érzel, de most már

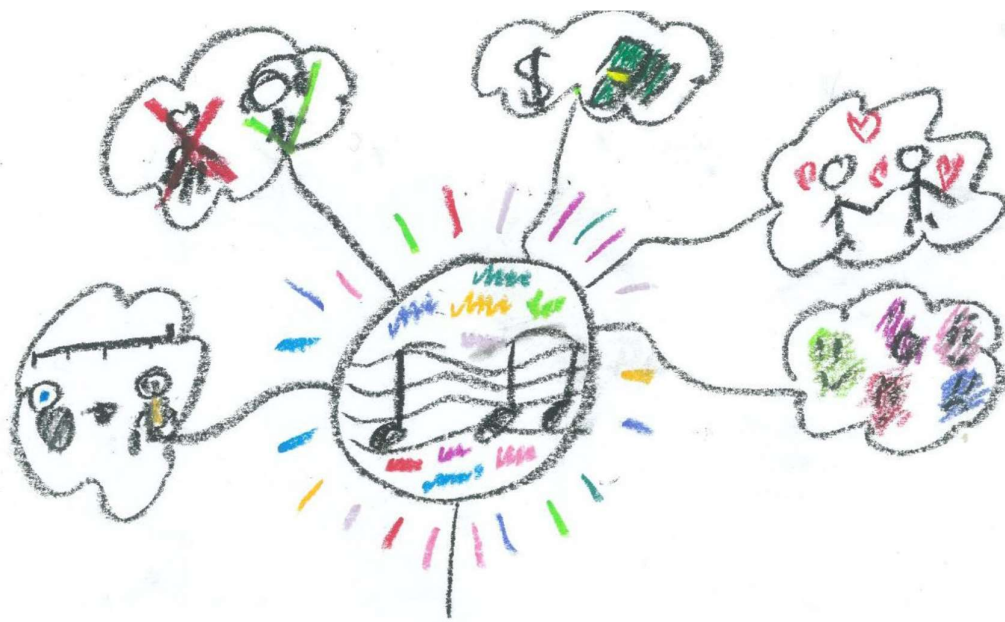
dolgozhatunk ezen’. Negatív dolgokból indult ki, de ez olyan, mint valami újnak a kezdete és a változás elindulása.” Példaként Ellie megosztja a *Hurt or Heal* (Sebezni vagy gyógyítani) című saját dalát, amelyet L.i.E. művésznéven jegyez (<https://www.youtube.com/watch?v=AzcOeqfgP4Y>). A dal egy törékeny családi kapcsolatról szól, amelyben a másik fél egyszerre volt „szívfájdító” (heartbreaker) és „szívgyógyító” (heart mender). A dal lejátszása a családtagnak segített elindítani egy beszélgetést az egészségesebb kapcsolat felé.

Közönségére gondolva Ellie azt mondja: „Remélem, hogy a legtöbb dalommal az emberek azonosulni tudnak, ha szükségük van rá. Tudom, milyen fontos, hogy az ember kapaszkodót találjon mások helyzetében. Amikor egyedül érzed magad valamiben, az meglehetősen ijesztő lehet – azt érezni, hogy senki más nem ment még keresztül azon, amin te, miközben próbálsz a helyes döntéseket hozni. Ez egyfajta igazolást is ad arra, amit érzel, mert ha visszahallod magad valaki más zenéjében, tudod, hogy nincs veled semmi baj.”

Az iskola fontos szerepet játszik abban, hogy Ellie további készségeket sajátítsa el zenéje megjelentetéséhez. Elmondása szerint több mint 50 dalát katalogizálta már, de eddig csak ötöt jelentetett meg. „Ezért vagyok itt: hogy magam is megtanuljam a zenei produceri munkát, mert a dalok utómunkája elég drága, én pedig nagyon szeretném, ha az összes dalom elkészülne. Ha képes vagyok rá egyedül is, akkor megoszthatom őket az emberekkel.”

3.3 Rowan: „A zene segít nekem a fejlődésben”

Rowan büszkén mutatja be rajzát (3. ábra), és így mesél róla: „Ez azt ábrázolja, hogyan ágazik ki belőlem a zene mint emberből, és hogyan segít az életem legkülönbözőbb területein. Ez itt a központ, ez pedig egy színes fej, mert a zene mindenféle formában és alakban megjelenik. Ezek itt szemek, de egyben nyolcados hangjegyek is.” A külső buborékokra utalva hozzáteszi: „Ezek mindazok a dolgok, amikben a zene segít nekem.” A bal oldali első buborékkal kezdve elmagyarázza: „Ez egy csecsemő, alatta egy idős ember sétatálcával, egy idővonal alatt. Ez azt jelenti, hogy a zene segít nekem a növekedésben és a fejlődésben, de azt is, hogy egész életemben velem lesz.”



How does music help you?

3. ábra Rowan változatos módon használja a zenét jóllétének javítására

Rowan szerint a második buborék a karierről szól. „Ez egy aktatászkás üzletember, ez pedig egy fülhallgatós ember. Nem hiszem, hogy képes lennék heti 40 órát dolgozni egy irodában. Nem akarom elpazarolni az életemet olyasmire, amit nem akarok csinálni, vagyis, hogy beleragadjak egy olyan munkába, ahol egyáltalán nincs lehetőségem a kreatív önkifejezésre, és ahol folyton megmondják, mit tegyek.” Úgy véli, az olyan szerepkörökben, mint a zenei produceré, „megvan a kreatív szabadságod. Még ha be is jönnek az előadók azzal, hogy 'ezt akarom kihozni a számból', neked akkor is megmarad a kreatív szabadságod, hogy hozzáadd a saját ötleteidet, és művészi formában fejezd ki önmagad. Imádom, amikor mások dalaiban felfedezem a producereket, és még mielőtt tudnám, ki készítette a számot, hallom a ritmust és azt mondom: 'Ez pont úgy szól, mint valakinek az alapja'. Megnézed, és tényleg az, mert megvan a saját stílusuk, ami átüt a dalon.”

Az elmúlt hetekre visszagondolva Rowan azt mondja: „Úgy érzem, egy kicsit jobban megtaláltam a stílusomat. Korábban rengeteg mindent csináltam, különféle stílusokban, és nem tudtam, milyen irányban szeretném bemutatni magam szólóművészként. De mostanra szerintem megtaláltam, amit csinálni akarok, és azt is, hogyan tud ez átmenni más dolgokba. Megjelent egy

kislemezem, ami nemrégiben kapott egy kis nagyobb figyelmet. *BUMBLEBEE* (Poszméh) a címe (<https://www.youtube.com/watch?v=kK60e0jcLCE>), és noyse! művésznéven adtam ki. A dalt elmagyarázva elmondja: „A 'bumble' esetlen, ügyetlen vagy zavart mozgást, illetve cselekvést jelent. A méhek pedig a maguk sárga-fekete színeivel egyfajta egyenes, határozott dolgok. Szóval ez valahol a két oldalról szól, arról, hogy két különböző ember lakozik bennem. Megvan a saját stílusom, és művészettel foglalkozom.”

A zenei karrier témájához kapcsolódva áttér a harmadik buborékra: „Ez a pénz. Erre gondolok a legkevesebbet, de azért mégis foglalkoztat. Szeretnék pénzt keresni a zenémmel. Sok mindent szeretnék csinálni: filmet, képzőművészetet és rengeteg egyéb dolgot. Szeretnék egy saját lemezkiadót a csapatommal, hogy ne mondja meg senki, mit csináljak. Ha belegondolok, hol lennék a boldogságom csúcán, akkor szeretnék a művészeti ipar ezermestere lenni. Ezek mind olyan dolgok, amiket imádok, így szeretném mindet megélni. Azt szeretném, hogy az önéletrajzomban ez álljon: 'Különböző filmekben dolgoztam. Három szólóalbumot adtam ki. Együttműködtem más művészekkel. Széles körben ismert producer...'”

A negyedik buborékra mutatva így szól: „Ez a kapcsolatok. Sok szív van rajta, de ezek lehetnek barátok is. Egyszerűen a szeretetről beszélek, kapcsolatokkal. Úgy gondolom, a zene nagyszerű módja a beszélgetések elindításának és a barátkozásnak. Rengeteg barátot és kapcsolatot szereztem a zenén és a zene szeretetének megosztásán keresztül. Még mielőtt ebbe az iskolába jártam volna, már akkor is igazából így tudtam kapcsolódni az emberekhez.”

Rowan szerint a zene abban is segíti, hogy megélje és feldolgozza az érzelmeit. Az utolsó buborékra mutatva így szól: „Ez pedig egy csomó arc. Ott van a boldog, a dühös, a szomorú, a felvont szemöldökű érzélem, ez pedig a döbbség.” Példát is mond erre. „Ha az elmúlt két hét nagyon sűrű és stresszes volt, meghallgatok egy olyan dalt a lazításról, ami nagyon mélyen megérint. És azt a dalt szinte vallásos áhítattal hallgatom azon a négy napon, vagy akár a következő két hétben. Vannak olyan albumok, amelyek valamikor nagyon megérintettek, még ha már egyetlen dalt sem hallgatok róluk, akkor is a legmagasabbra értékelt albumaim közé sorolom őket, mert abban az időszakban az az album tökéletes volt számomra. Azt mondanám, az érzelmek szorosan összefüggnek a mentális egészséggel. Szerintem az egészség megőrzéséhez fontos, hogy egy érzelmet teljes egészében meg tudjunk élni. A fiúknál és a

férfiaknál gyakori, hogy nem mutatják ki a szomorúságukat, és képtelenek teljesen megélni a bánatot. Ez egy csomó komor ábrázatú férfit eredményez, akik minduntalan morcos benyomást keltenek. Szerintem a szomorúság megélése segít abban, hogy jobb állapotba kerülj. A zene és ez az iskolai közösség segített abban, hogy képes legyek megélni az érzelmeimet, összhangban lenni velük, és ezáltal jobb emberré válni.”

4 Elemzés és megvitatás

4.1 Zenei-jólléti képességek

Jelen tanulmány eredményei megerősítik a korábban már felvetett zenei-jólléti képesség-keretrendszer létjogosultságát. A kutatásban részt vevő serdülő zenészek a zenét a jólléti tapasztalataikról való kommunikációra, valamint saját jóllétük előmozdítására használták. Történeteik, rajzaik és különösen saját szerzeményű dalaik a zene-specifikus, multimodális jóllét-műveltség körébe tartozó képességeikről tanúskodnak. Azok a zenei tevékenységek, amelyeket a serdülők a jóllétük feldolgozására és kommunikálására használtak, igen sokfélék voltak: magukban foglalták az egyéni és társas zenehallgatást, a zenélést, a tanulást, a megosztást, a beszélgetést és a reflexiót. A dalszerzés olyan tevékenységként jelent meg, amely ötvözte mindezen zenei ismereteket és készségeket. Ezek a serdülők tudatosan reagáltak a zenére, és alkottak zenét egy passzív-aktív kontinuum mentén. Az aktív zenehallgatásra hozott példák megkérdőjelezik azt a feltételezést, hogy a zenehallgatás kizárólag passzív tevékenység lenne. A diákok zenei tudásukat és készségeiket (1. képesség) használták a zene megértéséhez (2. képesség) és zenealkotáshoz (3. képesség) a legkülönbözőbb kontextusokban és körülmények között (4. képesség), céltudatosan fenntartva és javítva saját maguk és mások jóllétét (5. képesség). Bár ezek a képességek külön-külön is azonosíthatók, de egymással kölcsönhatásban és összekapcsolódva működnek. A 2. táblázat példákat mutat be a tanulók narratíváiból kirajzolódó zenei-jólléti képességekre.

Ezek az eredmények tágítják a multimodális jóllét-műveltséggel kapcsolatos ismereteinket, és új perspektívát kínálnak arra vonatkozóan, hogy a komoly zenei háttérrel és tapasztalattal rendelkező serdülők miként reagálnak a zenére és alkotnak zenét tudatosan a mindennapi életük megélése érdekében. Korábban a zenehasználatot elsősorban a jóllét szolgálatában (*for wellbeing*) mutatták be (pl. Papinczak et al., 2015), ez a tanulmány azonban a zenehasználatot mint magát a megélt jóllétet (*as wellbeing*), vagyis a jóllét-

műveltség egy formáját tárja fel. A serdülő zenészek nem csupán egy erőforrás fogyasztók; a zenehallgatásuk és a zenélésük a jóllét megélésének aktusa és módja. Ez az eredmény megerősíti és tovább árnyalja azokat az újabb szakirodalmakat, amelyek a jóllét-műveltséget multimodálisnak, sokrétűnek és többretegűnek tekintik (Szerző, 2025; Oades et al., 2022).

2. táblázat: Zenei-jólléti műveltségi képességek és példák

	Zenei-jólléti műveltségi képesség	Példák a serdülők multimodális narratíváiból
1	Rendelkezem olyan zenei tudással és készségekkel, amelyeket használhatok – és amelyeket mások is megértenek –, hogy segítsek magamnak és/vagy másoknak a jó közérzet és a sikeres működés elérésében.	• Gitározás a „zónába” kerülés (flow-élmény) érdekében (Aurora). • Zenehallgatás a „zónába” kerülés és a külvilág kizárása céljából (Ellie). • A zenei tudás és készségek elsajátítása célt ad (Ellie, Rowan), „segít a növekedésben” (Rowan), és formálja az identitást (Rowan). • A zene mint erőforrás és tevékenység a másokhoz való kapcsolódásra (Aurora, Ellie, Rowan).
2	Képes vagyok megérteni és befogadni a zenét, hogy jól érezzem magam, helytálljak, és hozzájáruljak mások jóllétéhez.	• Zenehallgatás az érzelmek feldolgozása céljából (Aurora, Ellie, Rowan). • Saját szerzeményű zenék megosztása a közönséggel, hogy kapcsolódhassanak a zenéhez (Aurora, Ellie). • Saját zenék megosztása az identitás kifejezésére (Rowan).
3	Képes vagyok olyan dolgokról zenét írni, amelyek boldoggá tesznek engem, és amelyek másokban is elősegítik a boldogságérzetet.	• Dalírás az érzések és érzelmek feldolgozására (Aurora, Ellie). • Dalírás az érzelmek kommunikálására (Aurora, Ellie).

		• Dalszerzés, hogy mások azonosulni tudjanak velük (Aurora, Ellie).
4	Tudom, hogy a zenére adott válaszreakció (befogadás) és a zenélés (alkotás) eltérő lehet a különböző helyeken, más-más emberekkel és különböző körülmények között.	• Dalszerzés az otthoni, családi kommunikáció elősegítésére (Aurora). • Különböző zenék hallgatása a különböző érzelmi állapotokban (Ellie).
5	Képes vagyok céltudatosan használni a zenét (alkotás és befogadás révén) saját magam és mások jólléte érdekében, jólléteként és jóllétével kapcsolatban.	A zene tudatos használata egyszerre szolgálja és jelenti a jóllétet. (Aurora, Ellie, Rowan)

4.2 Zenei-jólléti tapasztalatok

A zenei-jólléti műveltségképességei önmagukban is jóllétet teremtő élményt nyújtanak, de eszközként is szolgálnak a jóllét megéléséhez. A serdülők narratíváiból öt kiemelkedő zenei-jólléti tapasztalat rajzolódott ki: a flow, az érzelemkezelés, a kapcsolódás, az identitásépítés és a tanulás. A zene ezen ötféle felhasználási módja jól tükrözi a zenei-jólléti műveltségi képességek egymással összefüggő természetét. Ebben a tanulási kontextusban bizonyos zenei tevékenységek erősebb korrelációt mutattak konkrét felhasználási módokkal. Például a zenealkotás a flow-élménnyel; a zenehallgatás az érzelemkezeléssel és a társas jelenléttel; a dalszerzés a kapcsolódással; a zenei karriertervezés pedig az identitásépítéssel mutatott szoros kapcsolatot. A zenéről, a zenéért, a zenében, a zene által és a zenével való tanulás mind az öt területet segítette.

4.2.1 Flow

A legmeghatározóbb leírások arról, hogy a serdülők miként használják a zenét ebben a környezetben, a „zónába” kerülésre (Aurora, Ellie) és a zónán kívül kerülésre, a külvilág kizárására, a szabadulásra (Ellie) vonatkoztak, amit a szakirodalom flow-ként is ismer (Csikszentmihalyi, 1990). A flow a pozitív pszichológiában a tudat optimális állapota, amely akkor jelentkezik, amikor az ember intenzíven elmerül egy élvezetes tevékenységben. Ellie számos példát hozott arra, hogy zenehallgatással keres belső fókuszot („zone in”) vagy épp zárja ki a külvilágot („zone out”), elmenekülve az adott pillanatból és belépve a „saját buborékjába”. Aurora „függőséget okozónak” nevezte a zenét, és a zenei fellépéseit a kábítószer élvezetéhez hasonlította: „mintha drogoznék, de ez jobb

a drognál”. Úgy fogalmazott, hogy ez „a legizgalmasabb dolog”, és „egyszerűen mindent imádok benne”, sőt odáig ment, hogy kijelentette: az élete más tevékenységei nincsenek ilyen hatással rá. Kutatások széles körben feltárták a flow, a zene és a jóllét közötti kapcsolatot felnőttek esetében (pl. Groarke & Hogan, 2016; Habe et al., 2021; Koehler et al., 2023), ez a tanulmány viszont arra irányul, hogy a flow-élmény miként válik a serdülő zenészek jóllétet célzó és jóllétként megélt zenei gyakorlatának meghatározó tényezőjévé. További kutatások szükségesek a serdülőkori flow és a zenei-jólléti műveltség mélyebb megértéséhez.

4.2.2 Érzelmi önszabályozás

A kutatás során a serdülők a zenét az érzelmi önszabályozás eszközeként és magáért az érzelmekért használták, beleértve az érzelmek módosítását, megélését és feldolgozását. Aurora leírta, hogy a zene előadása és megalkotása miként segített neki a mindennapokkal való megküzdésben. Ellie és Rowan példákat hoztak arra, hogyan használják a zenét érzelmeik szabályozására, beleértve a pozitív érzések és a motiváció fokozását. Ellie például megjegyezte, hogy a zenehallgatás „segít, hogy haladj tovább”. A dalszerzés kiemelkedő eszköznek bizonyult az érzelmi elmélyedésre, az „érzelmek feldolgozására”, a „gondolatok rendszerezésére” (Ellie) és a dolgok „kibogozására” (Aurora). Ellie ugyanakkor elismerte, hogy ez a folyamat „kétélű fegyver” is lehet, mivel a stresszes pillanatok újra élésével is járhat. Rowan viszont arra emlékeztetett minket, hogy „a szomorúság megélése segít abban, hogy jobb állapotba kerülj”. Külön kitért a fiúk és férfiak érzelmkifejezési nehézségeire, és hangsúlyozta: „az egészség megőrzéséhez fontos, hogy egy érzelmet teljes egészében meg tudjunk élni”. A zene szerepe a serdülők érzelmeinek kezelésében jól dokumentált a szakirodalomban (pl. Dingle et al., 2019; Miranda, 2019; Papinczak et al., 2015; Ter Bogt et al., 2017), és ez a tanulmány megerősíti, hogy ez a használati mód továbbra is a jóllét-műveltség kulcsfontosságú formája a fiatal zenészek körében. A zenealkotás és a zenetanulás emellett az öngondoskodás (self-care) aktusaként is kezd előtérbe kerülni (Szerző, 2025; Quigley & Smith, 2021), így a zenei-jólléti műveltség ezen formája további kutatásokat igényel.

4.2.3 Kapcsolódás

A fiatal zenészek a zenét a másokhoz való kapcsolódásra használták. A „kapcsolódás” szó leírja a zene által létrejövő köteléket és kölcsönös megértést.

Ezek a kapcsolatok nemcsak az életükben jelen lévő más emberekre vonatkoztak, hanem magára a zenére is, nem feltétlenül az előadóra. Mindhárom diák beszélt arról, hogy a zenét társas jelenlétként, mintegy társként használják. Ellie úgy fogalmazott: „a zene mindig ott van mellettem”, és „veled van akkor is, amikor egyedül vagy”. Hozzátette: „a zenére mindig úgy tekintek, mint egy emberre, mert megvan az a megnyugtató jelenléte”. Rowan első buborékja azt ábrázolta, hogy „a zene egész életemben velem lesz”. Aurora zene iránti rajongása pedig olyan mély volt, hogy kijelentette: „nem hiszem, hogy valaha is ki tudnék szeretni a zenéből”. Az eredmények egybecsengenek a szakirodalmi előzményekkel (pl. ter Bogt et al., 2017): a zene nem csupán megnyugvást nyújt a serdülőknek, hanem társukká is válhat a mindennapokban.

A kutatásban részt vevő fiatal zenészek számos olyan zenei tevékenységet hívtak életre, amellyel kapcsolódni tudtak másokhoz. A zene „kapcsolatokat hoz létre a többi emberrel”, lehetővé teszi, „igazolást” nyerjenek az érzéseikre, és „helyes döntéseket hozzanak” (Ellie). Rowan úgy írta le a „zene szeretetének megosztását”, mint a beszélgetések elindításának és a barátkozásnak a módját, amely „igazi emberi kapcsolatot eredményez”. A dalszerzés mindhárom serdülő számára kulcsfontosságú folyamatként és erőforrásként szolgált a kommunikációban és a kapcsolatokban. Aurora és Ellie is beszámoltak a kommunikációs nehézségeikről – különösen a családi kapcsolataikban –, és arról, hogy a zene biztosította számukra a lehetőséget, hogy a hangjukat meghallják. Aurora úgy érezte, „senki sem figyelne rá”, de a dalokon keresztül „az emberek meg akarják hallgatni”. Ellie egyetértett ezzel, mondván: „az emberek sokkal könnyebben meghallgatják a dalokat, mintha csak panaszkodnék”. A dalszerzés révén Ellie „költői és kellemes módon” énekelheti el a „történetét”, ami „máshogy képes hatni”. Ennek a hatásnak az eredménye pedig „valami újnak a kezdete és a változás elindulása” lett (Ellie).

Ezek az eredmények összhangban állnak a korábbi szakirodalommal, amely a társas kapcsolatok építését már azonosította a serdülők jóllétét szolgáló zenehasználati formaként (Papinczak et al., 2015). Jelen tanulmány újszerűsége abban rejlik, hogy megmutatja: a fiatalok nemcsak másokkal, hanem magával a zenével is képesek közvetlen kapcsolatot kialakítani, a zenében társra találni. A meglévő kutatások a dalszerzést már azonosították az identitást támogató és a jóllétet előidéző zenei tevékenységként (pl. Baker et al., 2018; Baker & MacDonald, 2017), ez a tanulmány pedig kiemeli annak a kapcsolódásban betöltött szerepét.

4.2.4 Identitásépítés

Az iskolában a serdülők a zenét az identitásépítésük folyamataként egyszersmind erőforrásaként használták. Az identitás a múltbeli, jelenlegi és jövőbeli önnarratívák összessége, amelyeket önmagunknak és másoknak mesélünk, valamint azok a történetek, amelyeket mások mondanak rólunk (Breakwell, 2023). Az 'identitásépítés' fogalma szerint az identitás kialakítása az önreflexió és a másokkal való interakció megszakítás nélküli folyamatában történik; a pozitív önkép és a mások általi elismertség pedig alapvető fontosságú az egyén jólléte szempontjából (Goopy, 2024; MacDonald & Saarikallio, 2024). A zenében elért sikerek és az elismerés nagyban hozzájárultak Aurora pozitív önképéhez. Elliot a zene segítette az étellel kapcsolatos „helyes döntések” meghozatalában. Rowan kifejezetten a saját zenei „stílusának” megtalálásáról beszélt, és arról, hogy „megtalálta, amit csinálni akar”.

Az identitásépítés központi mozgatórugója egy elképzelt, pozitív és reálisan elérhető jövőbeli zenei karrier megformálása volt. Mindhárman arra törekedtek, hogy előadóművészként és dalszerzőként építsenek karriert. Rowan nyíltan kimondta, hogy „kreatív alkotóként” szeretne működni, és „pénzt akar keresni a zenéjével”. A fenntartható zenei életpálya megtervezését és a piaci jelenlétre való felkészítést támogató képzések jelentőségére a szerző már egy korábbi munkájában is rámutatott (Goopy, 2023). Jelen tanulmány azzal járul hozzá a diskurzushoz, hogy hangsúlyozza: azoknak a serdülőknek a jólléte szempontjából, akik a zenével kapcsolatos jövőt építenek maguknak, elengedhetetlen, hogy ez a jövőkép pozitív és megalapozott legyen. A legújabb kutatások felhívják a figyelmet az identitás fenyegetés (identity threat) hatásaira a hivatásos zenészek és zenetanárok körében, valamint a reziliencia-stratégiák szükségességére (Goopy, 2024). Fokozottan szükség van annak megértésére, hogy az iskolák és a pedagógusok hogyan tudják felkészíteni a diákjaikat a zenei pálya valós helyzeteiben való eligazodásra és az egészséges zenei identitás kialakítására (MacDonald & Saarikallio, 2024).

4.2.5 Tanulás

A kutatásban részt vevő fiatalokra jellemző, hogy a zenét nem csupán szakmai, hanem életvezetési ismeretek és készségek elsajátítására is használták, ami a személyes növekedés, a fejlődés és a teljesítménymérés folyamataként jelent meg nála. Rowan elsőként megfogalmazott tapasztalata az volt, hogy a zene segíti őt a fejlődésben és a kibontakozásban. Aurora kifejezte azon szándékát,

hogy folyamatosan tanulni és jobban teljesíteni szeretne a zenei területen, míg Ellie – az iskolai zenetanulásra utalva – a saját dalok írásának vágyát emelte ki mint döntő motivációs tényezőt („ezért vagyok itt”). Bár a teljesítmény és a kompetencia a jóllét széles körben elismert összetevői (Ryan & Deci, 2017; Seligman, 2011), a zenei tanulási folyamatok – a zenében, a zene által és a zenével történő tanulás – jólléti szerepének feltárása még csak a kezdeti szakaszában jár (Goopy & Mac Arthur, 2026a). Jelen tanulmány mellett érvel, hogy a zenehallgatás és a zenealkotás mellett maga a zenetanulás aktusa – vagyis a zenei tudás és készségek tudatos gyarapítása – a zenei-jólléti műveltség olyan kulcsfontosságú eleme, amely további beható vizsgálatot igényel.

4.3 A zenei-jólléti műveltség képességeinek integrálása az iskolában

A diákok zenei-jólléti képességeit bemutató narratívák meggyőző bizonyítékkal szolgálnak ahhoz, hogy a zene hatékony multimodális jólléti nyelvként működhet. Ezen képességek növekedését és fejlődését nem a véletlenre kell bízni, hanem tudatos tervezéssel kell alakítani. A diákok jóllétének iskolai fejlesztése hatékonyabb, ha tudatosan beépítik a zenei élményekbe tanórán belül és azon túl.

A zenei tantervek és pedagógiák világszerte jellemzően a zene-specifikus tudás, készségek és megértés fejlesztésére összpontosítanak, gyakran az akadémiai tudáson túlmutató, érdemi gyakorlati alkalmazást biztosítása nélkül (Kratus, 2019; Quigley & Smith, 2021; Regelski, 2022). Elengedhetetlen, hogy az iskolai oktatás felkarolja a fiatalok zenei-jólléti képességeinek céltudatos fejlesztését, elősegítve ezzel az élethosszig tartó és az élet minden szféráját átható (life-long és life-wide) zenei virágzást (Goopy & Mac Arthur, 2026a). Természetesen ez a szándék az iskolákban gyakran a „rejtett tanterv” részeként jelenik meg, én azonban mellett foglalom állást, hogy ezeknek a törekvéseknek tudatosnak és láthatónak kell lenniük minden diák javára. Hasonló javaslatokat fogalmazott meg Schmid (2024) is, aki a jólléti célkitűzések beemelését szorgalmazta a zeneoktatásba. Ahelyett, hogy további elkülönített jólléti tevékenységeket vezetnénk be az osztályteremben, a zenei-jólléti műveltség képességeinek a meglévő struktúrákba való tudatos integrálását javaslom. A jelen tanulmányban bemutatott narratívákra és iskolai gyakorlatokra támaszkodva a 2. táblázat olyan, az iskolai oktatásban alkalmazható lehetséges példatevékenységeket mutat be, amelyek megfelelnek az 1. táblázatban korábban ismertetett öt zenei-jólléti műveltségi képességnek. A zenei-jólléti képességek ezen integrációja nem csökkenti a tantárgy tudományos szigorát;

ugyanakkor felerősíti és elmélyíti a zeneoktatás gyakorlati jelentőségét a serdülők iskolán túli és egész életre szóló támogatásában

3. táblázat

Példák a zenei-jólléti műveltség képességeit integráló lehetséges iskolai zeneoktatási tevékenységekre.

	Zenei-jólléti műveltségi képesség	Példák a serdülők multimodális narratíváiból
1	Rendelkezem olyan zenei tudással és készségekkel, amelyeket használhatok – és amelyeket mások is megértenek –, hogy segítsek magamnak és/vagy másoknak a jó közérzet és a sikeres működés elérésében.	• A diákok fúvós hangszereken végzett, kitartott hangokra épülő légzőgyakorlatokat tanulnak, amelyeket az előadások kezdetén alkalmaznak, segítve a közönséget a megérkezésben, a belső megnyugvásban és a földelés megélésében. • Az osztály közös szótárat hoz létre annak leírására, hogy a különböző zenei elemek (tempó, dinamika, hangszín) hogyan hatnak az érzelmeikre, majd ezeket a kifejezéseket használják lejátszási listák összeállításához konkrét hangulatokhoz. • A tanulók elsajátítják a dalszerkesztés formai alapjait (versszak-refrén-átvezetés struktúra), ami lehetővé teszi számukra, hogy a zenealkotáson keresztül dolgozzák fel, fejezzék ki és szabályozzák a kihívást jelentő élethelyzetekhez kapcsolódó érzelmeiket.
2	Képes vagyok megérteni és befogadni a zenét elősegítve saját jóllétemet, hogy helytálljak, és hozzájáruljak mások jóllétéhez.	• A diákok gyakorolják az aktív zenehallgatást, hogy azonosítsák az érzelmeiket szabályozó zenei jegyeket, majd olyan lejátszási listákat hoznak létre, amelyeket a zeneórán kívüli helyzetekben is használhatnak (pl. edzéshez, tanuláshoz, lazításhoz, szórakozáshoz és pozitív társas környezet megteremtéséhez). • A diákok mozgással reagálnak a

		különféle tempójú és stílusú zenékre, majd megbeszéljük, miként alakult a testük és elméjük válasza a különböző ingerekre. Ez a közös reflexió segíti a közösséget abban, hogy tudatosan válasszanak ki az érzelemszabályozást támogató zeneszámokat. • A tanulók megvizsgálják a zene és a dalszöveg összefüggéseit, és az így szerzett tapasztalatok alapján alakítják a zenei elemeket a saját, személyes jelentéssel bíró alkotásaikban.
3	Képes vagyok olyan dolgokról zenét írni, amelyek boldoggá tesznek engem, és amelyek másokban is elősegítik a boldogságérzetet.	• A diákok olyan zenét tanulmányoznak és adnak elő, amelyek a küzdelmek leküzdését ábrázolják és felemelőek, és ezt az inspirációt használják fel a saját életükben való továbblépéshez. • A diákok zenei együtteseket alakítanak hasonló gondolkodású osztálytársaikkal, és közösen választanak ki közös érdeklődésre számot tartó repertoárt az együtt zenéléshez. • A diákok olyan zenét hoznak létre, rögzítenek és jelentetnek meg, amelyek lehetővé teszik számukra az érzéseik pozitív feldolgozását és kifejezését.
4	Tudom, hogy a zenére adott válaszreakció (befogadás) és a zenélés (alkotás) eltérő lehet a különböző helyeken, más-más emberekkel és különböző körülmények között.	• Az osztály feltárja, hogy a lazítást szolgáló egyéni zenei preferenciáik miben térnek el másokétól, vizsgálva azokat a tényezőket (pl. személyiség, kultúra, múltbeli tapasztalatok és jelenlegi körülmények), amelyek befolyásolják ezeket a különbségeket. • A diákok kísérleteznek ugyanannak a darabnak az előadásával különböző iskolai terekben (auditorium, könyvtár, szabadtéri udvar), reflektálva arra, hogy a környezeti kontextus miként formálja a saját élményüket és a zene jóllétre gyakorolt hatását.

		• A diákok interjút készítenek a családtagjaikkal arról, hogyan változik a zenehasználatuk a különböző élethelyzetekben (gyász, ünneplés, napi rutinok), ezáltal elősegítve a családi életben belüli személyre szabott zenehasználat megértését, megbecsülését és a kapcsolódó stratégiák kidolgozását.
5	Képes vagyok céltudatosan használni a zenét (alkotás és befogadás révén) saját magam és mások jólléte érdekében, jólléteként és jóllétével kapcsolatban.	• A diákok személyre szabott „zenei-jólléti eszköztárakat” (music-wellbeing toolkits) terveznek és hoznak létre, amelyek saját készítésű lejátszási listákat, egyszerű hangszereket és dalszövegeket tartalmaznak, hogy azokat tudatosan alkalmazzák a különböző érzelmi állapotaikban. • A diákok egy személyre szabott »jólléti zenei műhelyt« alakítanak ki, amelyben egymástól rendelhetnek zenét konkrét élethelyzetekre – mint a prezentációs szorongás oldása, a sportbéli teljesítményfokozás vagy a társas kapcsolatok ápolása –, amit társaik zeneszerzéssel vagy célzott zenei válogatással valósítanak meg. • Az osztály egy kortárssegítő kezdeményezést hoz létre, amelynek keretében képzett diákzenészek rövid, improvizációs zenei alkalmakat kínálnak, segítve osztálytársaikat a nehéz érzelmek vagy életútbeli átmenetek feldolgozásában.

5.Összegző megállapítások

A jelen tanulmányban bemutatott serdülőkori multimodális narratívák rávilágítanak arra, hogy a zene mély jelentéstartalommal bír, másokat is bevonó multimodális jólléti nyelvként működhet. Az esettanulmány egyszerre hordoz önértéket és gyakorlati hasznát a kutatási terület számára: tanulságokkal szolgál az iskolai oktatásban rejlő lehetőségekről, és ráirányítja a figyelmet a további vizsgálatot igénylő területekre.

A zene nemcsak a jóllétet támogató élményeket nyújthat, hanem sajátos jólléti kompetenciákat, képességeket is biztosít. A vizsgált környezet betekintést enged abba, miként képesek a fiatalok tudatosan értelmezni és megalkotni a zenét saját maguk és mások jóllétének megőrzése, illetve gyarapítása érdekében.

A kutatásban részt vevő fiatalok zenei-jólléti kompetenciáikra támaszkodva hoztak létre jólléti élményeket: flow-t, érzelmi önszabályozást, kapcsolódást, identitásépítést és tanulást. Ezek az eredmények elmélyítik a zene segítségével megvalósuló multimodális jóllét-műveltséggel kapcsolatos ismereteinket, valamint azt, hogy a zene miként szolgálhatja a jóllétet, és hogyan válhat maga is a megélt jóllét közvetlen formájává.

A tanulmány eredményei rámutatnak az iskolák kulcsszerepére a zenei-jólléti műveltség fejlesztésében, és megvilágítják, hogy az iskolai zenélés és zenetanulás miként gyarapíthatja a zenei-jólléti képességeket, illetve hozhat létre pozitív jólléti élményeket. A kutatás tanulságai szerint a tizenévesek számára különösen kedvező, ha nem csupán zenehallgatóként, hanem zeneszerzőként és aktív zenetanulóként is megerősítjük őket, felkészítve őket a zenei jóllétben rejlő lehetőségek teljes kibontakoztatására.

A jóllétet szolgáló és a jóllétet megtestesítő zenei tevékenységek közül a dalszerzés bizonyult a leghatékonyabbnak, ezért további vizsgálatokat igényel annak feltárása, miként aknázhatók ki a dalszerzés-tanulásban rejlő lehetőségek a zene jólléti előnyeinek felerősítésére. A tanulmányban bemutatott mintatevékenységek célja, hogy inspirálják a pedagógusokat, és ötleteket adjanak ahhoz, hogy saját diákjaik számára a helyi sajátosságokhoz igazodó tanulási élményeket alakítsanak ki.

A zenei-jólléti műveltség vizsgálatakor elengedhetetlen a kontextus figyelembevétele; jelen tanulmány korlátját jelenti, hogy az három serdülőre fókuszált egy sajátos, zenei profilú oktatási környezetben. Ezért lényegesen több kutatásra van szükség eltérő kontextusokban, különböző korosztályok és társadalmi csoportok körében.

Ugyancsak tekintetbe kell venni a zeneoktatás – különösen az iskolai zenei nevelés – során esetlegesen okozott sérelmekről és marginalizációról szóló, újabb kutatásokat is (pl. Quigley & Smith, 2021). További vizsgálatok szükségesek annak feltárására is, miként válhat a zenetanulás a gyógyulás terévé a kulturálisan érzékeny és traumainformált pedagógiai gyakorlatok révén, valamint hogy az iskolák miként mozgíthatják elő a jólléti élményeket a zene alkalmazásával.

A jövőben érdemes megvizsgálni azt is, hogy a zenei-jólléti műveltség miként kapcsolódik más műveltségterületekhez, és a többi diszciplínaszpecifikus jólléti kompetencia miként képes megszólítani és támogatni a fiatalokat

Nyilatkozatok (Declarations)

Szerzői közreműködés (Author Contribution)

Jason Goopy tervezte meg a kutatást, dolgozta ki a módszertant, gyűjtötte össze és elemezte az adatokat, valamint írta meg a kéziratot.

Adatok elérhetősége (Data Availability)

A tanulmányban létrehozott és elemzett adatbázisok nem nyilvánosak, mivel a projekt etikai engedélye nem tette lehetővé az összegyűjtött adatok megosztását. Az adatbázisokhoz való hozzáférési kérelmeket közvetlenül a szerzőhöz kell benyújtani.

Nyilatkozatok

Érdekellentét

A szerző kijelenti, hogy nem áll fenn érdekelttségéből fakadó konfliktus (érdekellentét).

Nyílt hozzáférés (Open Access)

Ez a cikk a Creative Commons Attribution 4.0 Nemzetközi Licenc (*CC BY 4.0*) feltételei szerint használható fel, amely engedélyezi a mű tetszőleges közegben vagy formátumban történő felhasználását, megosztását, átdolgozását, terjesztését és többszörözését, feltéve, hogy Ön megfelelően feltünteti az eredeti szerző(ke)t és a forrást, hivatkozást biztosít a Creative Commons licenchez, és jelzi, ha módosításokat hajtott végre.

A cikkben szereplő képek és egyéb harmadik féltől származó anyagok a cikk Creative Commons licencének hatálya alá tartoznak, kivéve, ha az anyag forrásmegjelölésénél másként nem jelzik. Amennyiben egy adott anyag nem tartozik a cikk Creative Commons licencének hatálya alá, és az Ön által tervezett felhasználást a jogszabályi előírások nem engedélyezik, vagy az meghaladja a megengedett mértéket, közvetlenül a szerzői jog jogosultjától kell engedélyt kérnie.

A licenc másolatának megtekintéséhez látogasson el a <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> oldalra.

Hivatkozások (References)

1. Abbs, P. (1987). *Living powers: The arts in education*. Falmer.
2. Angell, C., Alexander, J., & Hunt, J. A. (2015). 'Draw, write and tell': A literature review and methodological development on the 'draw and write' research method. *Journal of Early Childhood Research*, 13(1), 17-28.
3. Baker, F. A., Jeanneret, N., & Clarkson, A. (2018). Contextual factors and wellbeing outcomes: Ethnographic analysis of an artist-led group songwriting program with young people. *Psychology of Music*, 46(2), 266-280.
4. Baker, F. A., & MacDonald, R. A. R. (2017). Re-authoring the self: Therapeutic songwriting in identity work. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 436-452). Oxford University Press.
5. Balaman, S. (2018). Digital storytelling: A multimodal narrative writing genre. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 202-212.
6. Barone, T. E. (2000). *Aesthetics, politics, and educational inquiry: Essays and examples*. Peter Lang.
7. Barone, T., & Eisner, E. W. (2011). *Arts based research*. Sage.
8. Barrett, M. S. (2017). Policy and the lives of school-age children. In P. Schmidt, & P. Colwell (Eds.), *Policy and the political life of music education* (pp. 175-190). Oxford University Press.
9. Barrett, M. S., & Stauffer, S. L. (2009). *Narrative inquiry in music education*. Springer.
10. Barrett, M. S., & Stauffer, S. L. (2012). *Narrative soundings: An anthology of narrative inquiry in music education*. Springer.
11. Barton, G. (2019). *Developing literacy and the arts in schools*. Routledge.
12. Beckmann, H. B. (2013). Music, adolescents and health: Narratives about how young people use music as a health resource in daily life. In L. O.

- Bonde (Ed.), *Musical Life Stories: Narratives on Health Musicking* (pp. 95-116). Norwegian Academy of Music.
13. Breakwell, G. M. (2023). *Identity: Unique and shared*. Sage.
 14. Clayton, M. (2016). The social and personal functions of music in cross-cultural perspective. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2nd ed., pp. 47-59). Oxford University Press.
 15. Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial.
 16. DeNora, T. (2014). *Music asylums: Wellbeing through music in everyday life*. Routledge.
 17. Dingle, G. A., Sharman, L. S., Bauer, Z., Beckman, E., Broughton, M., Bunzli, E., Davidson, R., Draper, G., Fairley, S., Farrell, C., Flynn, L. M., Gomersall, S., Hong, M., Larwood, J., Lee, C., Lee, J., Nitschinsk, L., Peluso, N., Reedman, S. E., & Wright, O. R. L. (2021). How do music activities affect health and well-being? A scoping review of studies examining psychosocial mechanisms. *Frontiers in Psychology*, 12.
 18. Dingle, G., Sharman, L., & Larwood, J. (2019). Young people's uses of music for emotional immersion. In K. McFerran, P. Derrington, & S. Saarikallio (Eds.), *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing* (pp. 25-37). Oxford University Press.
 19. Duraiappah, A. K., van Atteveldt, N. M., Borst, G., Bugden, S., Ergas, O., Gilead, T., Gupta, L., Mercier, J., Pugh, K., Singh, N. C., & Vickers, E. A. (2022). *Reimagining education: The international science and evidence based education assessment*. UNESCO MGIEP.
 20. Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
 21. Forbes, M., Goopy, J., & Krause, A. E. (2025). Becoming singular: Musical identity construction and maintenance through the lens of identity process theory. *Psychology of Music*, 53(5), 746-761.
 22. Gauntlett, D., & Holzwarth, P. (2006). Creative and visual methods for exploring identities. *Visual Studies*, 21(1), 82-91.

23. Goodwin, J., Savage, E., & O'Donovan, A. (2023). Using the draw and tell method with adolescents as part of an interpretive descriptive study. *Qualitative Research Journal*, 23(3), 273-286.
24. Goopy, J. (2023). Intersections and conflicts between adolescent boys' musical possible selves, university study, and parent values. *Psychology of Music*, 51(2), 624-639.
25. Goopy, J. (2024). *Teenage boys, musical identities, and music education: An Australian narrative inquiry*. Routledge.
26. Goopy, J. (2025). Musical flourishing as a music teacher educator. In N. Lemon, S. McDonough, & M. Selkrig (Eds.), *The Making Academic: Practices, Processes and Perspectives on Making and Wellbeing in Higher Education* (pp. 161-168). Routledge.
27. Goopy, J. (2026). Young people healing and growing through trauma-informed positive music education. *Music Education Research*, 28(1), 53-65.
28. Goopy, J., & MacArthur, S. (2026a). Music learning and school-aged children's and adolescents wellbeing: A scoping review. *Research Studies in Music Education*, 48(1), 25-44.
29. Goopy, J., & MacArthur, S. (2026b). Psychological needs and wellbeing in community music education for young people experiencing challenging life circumstances. *Research Studies in Music Education*.
30. Granot, R., Spitz, D. H., Cherki, B. R., Loui, P., Timmers, R., Schaefer, R. S., Vuoskoski, J. K., Cárdenas-Soler, R. N., Soares-Quadros, J. F., Li, S., Lega, C., La Rocca, S., Martínez, I. C., Tanco, M., Marchiano, M., Martínez-Castilla, P., Pérez-Acosta, G., Martinez-Ezquerro, J. D., Gutiérrez-Blasco, I. M., & Israel, S. (2021). Help! I need somebody: Music as a global resource for obtaining wellbeing goals in times of crisis. *Frontiers in Psychology*, 12.
31. Groarke, J. M., & Hogan, M. J. (2016). Enhancing wellbeing: An emerging model of the adaptive functions of music listening. *Psychology of Music*, 44(4), 769-791.

- 32.Habe, K., Biasutti, M., & Kajtna, T. (2021). Wellbeing and flow in sports and music students during the COVID-19 pandemic. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 1-9.
- 33.Hallam, S., Creech, A., & Varvarigou, M. (2017). Well-being and music leisure activities through the lifespan: A psychological perspective. In R. Mantie & G. D. Smith (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Making and Leisure* (pp. 31-60). Oxford University Press.
- 34.Hefferon, K., Arabella, A., Lea, W., & Synard, J. (2017). Understanding optimal human functioning - The 'call for qual' in exploring human flourishing and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 211-219.
- 35.Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861.
- 36.Keefe, E. B., & Copeland, S. R. (2011). What is literacy? The power of a definition. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3-4), 92-99.
- 37.Koehler, F., Warth, M., Ditzen, B., & Neubauer, A. B. (2023). Motivation to make music matters: Daily autonomous motivation, flow, and well-being in hobby musicians. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 17(6), 682-693.
- 38.Kratus, J. (2019). A return to amateurism in music education. *Music Educators Journal*, 106(1), 31-37.
- 39.Laiho, S. (2004). The psychological functions of music in adolescence . *Nordic Journal of Music Therapy*, 13(1), 47-63.
- 40.Leavy, P. (2020). *Method meets art* (3rd ed.). Guildford.
- 41.Lemon, N., Goopy, J., & McPherson, M. (2025). Using the arts to explore the multi-modality of wellbeing to grow wellbeing literacy. In L. Oades, N. Lemon, J. Francis, & T. Lomas (Eds.), *Wellbeing Literacy: Theory and Practice through Multidisciplinary and Transdisciplinary Lenses* (pp. 178-192). Routledge.

42. Lonsdale, A. J., & North, A. C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology*, 102(1), 108-134.
43. MacDonald, R. (2021). The social functions of music: Communication, Wellbeing, Art, Ritual, Identity and Social networks (C-WARIS). In A. Creech, D. A. Hodges, & S. Hallam (Eds.), *Routledge international handbook of music psychology in education and the community* (pp. 5-20).
44. MacDonald, R., & Saarikallio, S. (2024). Healthy musical identities and new virtuosities: A humble manifesto for music education research. *Nordic Research in Music Education*, 5, 43-66.
45. McFerran, K. S. (2016). Contextualising the relationship between music, emotions and the well-being of young people: A critical interpretive synthesis. *Musicae Scientiae*, 20(1), 103-121.
46. McFerran, K. S., Hense, C., Koike, A., & Rickwood, D. (2018). Intentional music use to reduce psychological distress in adolescents accessing primary mental health care. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(4), 567-581.
47. Merriam, A. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University.
48. Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: Much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(1), 5-22.
49. Miranda, D. (2019). A review of research on music and coping in adolescence. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 29(1), 1-9.
50. Miranda, D., Gaudreau, P., Debrosse, R., Morizot, J., & Kirmayer, L. J. (2012). Music listening and mental health: Variations on internalizing psychopathology. In R. MacDonald, G. Kreutz, & L. Mitchell (Eds.), *Music, Health, and Wellbeing* (pp. 513-530). Oxford University Press.
51. North, A. C., & Hird, E. (2020). The relationship between uses of music, musical taste, age, and life goals. *Psychology of Music*, 49(4), 872-889.
52. Oades, L. G., Hou, H., Francis, J. J., Baker, L. M., & Huang, L. (2022). Well-being literacy: Language use as a way to contextualize the process

- of positive education. In *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 91-103). Routledge.
53. Oades, L. G., Jarden, A., Hou, H., Ozturk, C., Williams, P., Slemp, R. G., & Huang, L. (2021). Wellbeing literacy: A capability model for wellbeing science and practice. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 719-730.
 54. Oades, L., Lemon, N., & Francis, J. (2025). What is the theory underpinning wellbeing literacy?. In L. Oades, N. Lemon, J. Francis, & T. Lomas (Eds.), *Wellbeing Literacy: Theory and Practice through Multidisciplinary and Transdisciplinary Lenses* (pp. 9-18). Routledge.
 55. Papinczak, Z. E., Dingle, G. A., Stoyanov, S. R., Hides, L., & Zelenko, O. (2015). Young people's uses of music for well-being. *Journal of Youth Studies*, 18(9), 1119-1134.
 56. Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
 57. Quigley, N. P., & Smith, T. D. (2021). The educational backgrounds of DIY musicians. *Journal of Popular Music Education*, 5(3), 397-417.
 58. Regelski, T. A. (2022). Musical value and praxical music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 21(1), 15-55.
 59. Riddle, S. (2014). Musicking as literacy: Possibilities and pragmatisms for literacies learning. In G. Barton (Ed.), *Literacy in the Arts: Retheorising Learning and Teaching* (pp. 235-249). Springer International Publishing.
 60. Riessman, C. K. (2003). Analysis of personal narratives. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Inside interviewing: New lenses, new concerns* (pp. 331-346). SAGE.
 61. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford.
 62. Saarikallio, S. H., Randall, W. M., & Baltazar, M. (2020). Music listening for supporting adolescents' sense of agency in daily life. *Frontiers in Psychology*, 10.

- 63.Schmid, S. (2024). Music-related wellbeing as a teaching objective? A critical interpretive synthesis. *International Journal of Music Education*.
- 64.Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon & Schuster.
- 65.Sen, A. (1993). Capability and well-being. In M. C. Nussbaum, & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life* (pp. 30-53). Clarendon.
- 66.Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University.
- 67.Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443-466). SAGE.
- 68.Stepanović Ilić, I., Krnjaić, Z., Videnović, M., & Krstić, K. (2024). How do adolescents engage with music in spare time? Leisure patterns and their relation with socio-demographic characteristics, well-being, and risk behaviors. *Psychology of Music*.
- 69.Ter Bogt, T. F. M., Vieno, A., Doornwaard, S. M., Pastore, M., & van den Eijnden, R. J. J. M. (2017). You're not alone: Music as a source of consolation among adolescents and young adults. *Psychology of Music*, 45(2), 155-171

Szerző, intézmény:

Jason Goopy

j.goopy@ecu.edu.au

School of Education, Edith Cowan University, Perth, Australia